جمهورية السودان
جامعة إفريقيا العالمية
عمادة الدراسات العليا
معهد اللغة العربية

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلم اللغة العربية لدى حفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها
(شمال شرق كينيا نموذجا)

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إعداد الطالب:عبد الله عبد القادر محمد إشراف الدكتور : حسن عثمان عبد الرحيم

1436هـ 2015م

الخرطوم– السودان

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ كِتَٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿٣﴾ ﴾

فصلت: ٣

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾ ﴾

الزخرف: ٣

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾

الزمر: ٢٨

الإِهداء

إلى

والديَّ رحمهما الله

وعمي الأستاذ الشيخ \ محمد هادي حاج محمد– رحمه الله

وعمي إبراهيم حاج محمد – رحمه الله

وزوجي وأبنائي وبناتي

وأخواتي وإخواني وأهلي جميعًا

وأساتذتي

وأصدقائي وزملائي

أهدي إليهم هذا الجهد

الشكر والعرفان

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده . وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله النبي الأمي العربي المرسل إلى الناس كافة .

بادي ذي بدء الحمد لله والشكر له على إنجاز هذا العمل الذي لم يكن لينجز لولا فضل من الله وعون منه .

ثم إن من لا يشكر الناس لا يشكر الله ، والاعتراف بالفضل فضيلة في حد ذاته .

فأول الشكر مزجى لجامعة إفريقيا العالمية التي احتضنت الباحث، ولقي منها كل معاني الترحيب . وكذلك معهد اللغة العربية في برنامج الدراسات العليا المتمثل في علم اللغة التطبيقي إذ أن طاقم المعهد يستحق الشكر حيث لم يدخر جهدًا في دعم البحث بكل ما أوتي من موارد . أما المشرف على البحث الدكتور حسن عثمان عبد الرحيم فكانت توجيهاته خير عون لهذا البحث . ويود الباحث أن ينوه هنا ، بالتعاون والأبوة اللذين لمسهما من المشرف ومتابعته ، والآفاق التي كان لها أثرها العميق في نفس الباحث وبين أسطر البحث . جزاه الله خير الجزاء ، وجعله في ميزان حسناته ، وبارك الله في عمره ومتعه بصحة جيدة .

والشكر موصول كذلك لجامعتي الأمة ونيروبي بكينيا لما أسدياه للباحث من الدعم المادي والمعنوي مما ساهم كثيرًا في إنجاز البحث . ولولا مساندتهما لما أنجز البحث حسب ما خطط له.

والشكر موصول أيضًا لكثيرين من الأقرباء والأصدقاء الذين ساهموا بصورة أو أخرى في إنجاز هذا البحث .

المستخلص

هذه الدراسة بعنوان (الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلم اللغة العربية لدى حفظة القران الكريم الناطقين بغيرها- شمال شرق كينيا نموذجاً-) هدفت إلى الكشف عن الاستراتيجيات وأساليب التعلم التي يوظفها المتعلمون ويدركها المعلمون ويشجعونها.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت أداة الاستبانة لجمع المعلومات وحددت مجتمع الدراسة من حفظة القرآن الكريم في منطقة شمال شرق كينيا ذات اللغة الصومالية في جامعة الأمة وجامعة راف العالمية البالغ عددهم (٨٠) متعلماً و(٢٠) معلماً، مجالا لدراستها واختارت عينة (٦٢) من المتعلمين و (١٧) من المعلمين بالطريقة الكلية، وهو العدد الذي توفر للدراسة، وتم تحليل النتائج عن طريق نظام (SPSS) الذي هو الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية بغرض تحليل إجابات عينة الدراسة. وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

واشتملت الدراسة على ستة فصول : الفصل الأول أساسيات البحث، الفصل الثاني الدراسات السابقة، والفصل الثالث الإطار النظري ويشتمل على خمسة مباحث. أما الفصل الرابع فلإجراءات الدراسة الميدانية ، والفصل الخامس عرض وتحليل لإجابات العينة ومناقشتها. والفصل السادس الأخير لأهم نتائج البحث والتوصيات والمقترحات. ثم المصادر والمراجع والملاحق.

ومن أهم نتائج الدراسة :

. أكثر استراتيجيات التعلم استخداما لدى الطلاب هي كالتالي مرتبة حسب الأعلى: الاستراتيجيات فوق المعرفية، الاستراتيجيات الاجتماعية، الاستراتيجيات التذكرية، الاستراتيجيات التعويضية ، الاستراتيجيات المعرفية، وأخيرا الاستراتيجيات الوجدانية.

والفروق بين المتعلمين والمتعلمات في استراتيجيات التعلم ضئيلة إلا في الاستراتيجيات التعويضية فإنه كان لصالح المتعلمات حيث استخدمن هذه الاستراتيجية أكثر من المتعلمين بفارق عال.

. أكثر استراتيجيات التعلم الفرعية لكل استراتيجية رئيسية : ففي الاستراتيجيات فوق المعرفية كان التفكير في كيفية التقدم في تعلم اللغة العربية هي الأكثر استخداما. وفي الاستراتيجيات الاجتماعية كان التحدث مع الآخرين هي المفضلة. وفي الاستراتيجيات التذكرية كان ربط الكلمات العربية بالقرآن الكريم أكثر استخداما. وكان استخدام الحركة الجسدية بدل الكلمات أو العبارات التي يصعب استحضارها أكثر توظيفا للاستراتيجيات التعويضية . وفي استراتيجيات التعلم المعرفية كان التحاور باللغة العربية هي المفضلة لدى الطلاب. وفي الأخير الاستراتيجيات الوجدانية كان إجبار النفس على استخدام اللغة العربية كان أكثر استخداما لدى حفظة القرآن الكريم.

. أدرك المعلمون بعض استراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة لدى الطلاب، وشجع المعلمون الاستراتيجيات التي استخدمها الطلاب. والكشف المبكر عن استراتيجيات التعلم لدى الطلاب كان ضعيفا. وكذلك إدراك المعلمين أنماط المتعلمين وأساليب التعلم المفضلة كان في أغلبه متدنيا.

Abstract

This study entitled “strategies and styles used in the teaching and learning of the Arabic language by the non-Arabic speaking Qur’an memorizers, - North-Eastern Kenya as a case study-, aimed to detect learning strategies and techniques employed by learners and of which teachers recognize and promote.

The study followed the descriptive method and used questionnaires to collect information and identified a study community of the Holy Qur’an memorizers from North Eastern Kenya who are Somali speaking found at the Umma and Raf Universities. A number of 80 students and 20 teachers comprised the study lot and a sample of 62 learners and 17 teachers was selected generally; a number that availed for the study. The results were analyzed using (SPSS) which is the Statistical Package for Social Sciences that analyses study sample answers for the purpose of analysis.

The study includes six chapters; chapter one is the basics of research and chapter two is the previous studies. Chapter three consists of the theoretical framework with five sub-topics. While chapter four constitute field study procedures, and chapter five comprise presentation and analysis of the sample answers and discussion. Lastly, chapter six is made up of the research findings, recommendations and proposals, and then followed by sources, references, and appendices.

Among the most important findings of the study were as follows:

- Most used learning strategies by the students were as follows, arranged in top bottom order: meta- cognitive strategies, social

strategies, remembering strategies, compensatory strategies, cognitive strategies and lastly, affective strategies.

- The differences between the male and female learners in the learning strategies was small but in compensatory strategies it was in favor of female learners where it was used at a high margin.
- More sub-learning strategies for each key strategy: In the meta-cognitive strategies, thinking about how to progress in learning Arabic language was the most widely used. In the social strategies, talking to others was preferred. In the remembering strategies, linking the Holy Qur'an words and Arabic words was most frequently used. In the compensatory strategies, the use of body physical movements for words or phrases that are difficult to bring forth, was mainly employed. In the cognitive learning strategies, conversing in Arabic was a favorite to many students, and in the affective strategies, to force one self to use the Arabic language was the most widely used among the Holy Qur'an memorizers.
- The teachers realized some direct and indirect learning strategies among students, and encouraged the strategies used by the students. Early detection of learning strategies in the students was weak, as well as teachers' recognition to learners' favorable patterns and learning styles was very low.

فهرس الجداول

م	الجدول	رقم الصفحة
١	حسب النوع	١٣٣
٢ - ٣	حسب الجامعة - حسب نوع المعلمين	١٣٤
٤	حسب المؤهل العلمي	١٣٥
٥	حسب نوع المؤهل	١٣٦
٦	حسب سنوات الخبرة	١٣٧
٧	استبانة المتعلمين	١٣٨
٨	استبانة المعلمين	١٣٩
٩	معامل الثبات والصدق لاستبانة المتعلمين	١٤٢
١٠	معامل الثبات والصدق لاستبانة المعلمين	١٤٢
١١	عرض نتيجة الجدول الأول الذي هو الاستراتيجيات التذكرية	١٤٥
١٢	عرض ومناقشة نتيجة الاستراتيجية الثانية التي هي الاستراتيجيات المعرفية	١٤٨
١٣	عرض نتيجة الاستراتيجية الثالثة التي هي الاستراتيجيات التعويضية	١٥١
١٤	عرض ومناقشة نتيجة الاستراتيجية الرابعة التي هي الاستراتيجيات فوق المعرفية	١٥٣
١٥	عرض ومناقشة الاستراتيجية الخامسة التي هي	١٥٥

	الاستراتيجيات الوجدانية	
١٦	عرض ومناقشة الاستراتيجية الخامسة التي هي الاستراتيجيات الاجتماعية	١٥٧
١٧	اختبار ت للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (الذكور/الإناث)	١٥٨
١٨	عرض ومناقشة أجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث:	١٦٠
١٩	عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع	١٦٢
٢٠	عرض ومناقشة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس	١٦٥
٢١	عرض ومناقشة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس	١٦٩

فهرس الملاحق

م	ملحق	رقم الصفحة
١	خريطة كينيا	189
2	خريطة شمال شرق كينيا	190
3	قائمة أسماء المحكمين في الاستبانة.	191
4	استبانة المتعلمين	192
5	استبانة المعلمين	193

قائمة موضوعات البحث.

م	الموضوع	رقم الصفحة
١.	البسملة	أ
٢.	الاستهلال	ب
٣.	الإهداء	ج
٤.	الشكر والعرفان	د
٥.	المستخلص	هـ
٦.	Abstract	ز
٧.	فهرس الجداول	ط
٨.	فهرس الملاحق	ك
٩.	فهرس موضوعات البحث	ل
١٠.	**الفصل الأول : أساسيات البحث**	
١١.	المقدمة	١
١٢.	مشكلة البحث و أسئلة البحث	١
١٣.	أهمية البحث أهداف البحث	٣
١٤.	منهج البحث ،حدود البحث، ادات البحث مصطلحات البحث	٤
١٥.	هيكل البحث	٦
١٦.	**الفصل الثاني : الدراسات السابقة**	**٩**

١٧.	**الفصل الثالث: الإطار النظري**	
١٨.	المبحث الأوَل: التعريف بشمال شرق كينيا	٢٣
١٩.	المطلب الاول : التعريف بكينيا	٢٣
٢٠.	المطلب الثاني : التعريف بشمال شرق كينيا	٢٩
٢١.	المبحث الثاني : أوضاع اللغة العربية في شمال شرق كينيا	٣٥
٢٢.	المطلب الأول : خلاوى تحفيظ القرآن الكريم	٣٥
٢٣.	المطلب الثاني : حلقات المساجد	٤٥
٢٤.	المطلب الثالث : المعاهد التعليمية الأهلية	٤٧
٢٥.	المبحث الثالث : منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٥١
٢٦.	المطلب الأول: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية:	٥١
٢٧.	المطلب الثاني:أسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	٦٢
٢٨.	طرق التدريس	٧٣
٢٩.	المبحث الرابع : المهارات اللغوية	٧٩
٣٠.	المطلب الأول: مهارة الاستماع	٧٩
٣١.	المطلب الثاني : مهارة الكلام	٨٥
٣٢.	المطلب الثالث : مهارة القراءة	٨٨
٣٣.	المطلب الرابع : مهارة الكتابة	٩٣
٣٤.	المطلب الخامس: مهارات اللغة العربية وحفظة القرآن	٩٨
٣٥.	المبحث الخامس: الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعلم وتعليم اللغة الثانية.	١٠٠

٣٦.	المطلب الأول :استراتيجيات تعلم اللغة الثانية	١٠٠
٣٧.	المطلب الثاني : أساليب تعلم اللغة الثانية	١٢٠
٣٨.	المطلب الثالث: استراتيجيات وأساليب التعلم وحفظة القرآن الكريم	١٢٨
٣٩.	**الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية**	١٣٢
٤٠.	**الفصل الخامس : تحليل البيانات ومناقشة النتائج**	١٤٤
٤١.	**الفصل السادس :**	١٧١
٤٢.	النتائج	١٧١
٤٣.	التوصيات	١٧٣
٤٤.	المقترحات	١٧٥
٤٥.	المراجع والمصادر	١٧٦
٤٦.	الملاحق	١٨٨

الفصل الأول
أساسيات البحث

المقدمة :

القرآن الكريم هو المعجزة العظمى، التي تحدى به الله العرب الفصحاء؛ فلم يستطيعوا مجاراته. وهو كتابه الخالد، الذي تكفَّل الله بحفظه، ولم يترك حفظه للبشر، مهما كانت قدراتهم، وحرصهم عليه. والقرآن الكريم الذي تقرؤه اليوم، هو القرآن الذي أنزل على محمد – صلى الله عليه وسلم – قبل أربعة عشر قرنًا لم يتطرق إليه تحريف أوتبديل. وهو أيضًا كتاب العربية، الذي حفظها من التغيير الذي حدث للغات الحية المعاصرة، كالإنجليزية القديمة والإنجليزية الوسطى والإنجليزية المعاصرة، وهكذا الفرنسية والصينية والإسبانية وغيرها. فالعربية متصلة الحلقات والعصور.

والقرآن سَهْلٌ ومُيَسَّر – قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَلَقَدْ يَسَّرْنَا ٱلْقُرْءَانَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴿١٧﴾ ﴾[1] سهل الله حفظه حتى للعجم الذين لا يعرفون العربية، يحفظه الأطفال الذين لم يتجاوزوا السنوات العشر. وهو أكثر الكتب قراءة على وجه الأرض، لم يحظ كتاب آخر بمثل هذا الاهتمام من حفظ وقراءة. يقال إن الإنجيل أكثر الكتب طباعة وتوزيعًا، ولكن القرآن الكريم أكثر الكتب قراءة ودراسة، وذلك لتعلق قلوب المسلمين بهذا الكتاب العظيم.

مشكلة البحث

هناك كثير من المسلمين من غير العرب، الذين يحفظون القرآن الكريم كله، أو بعضه أو يقرؤونه من المصحف قراءة صحيحة مجودة. هؤلاء الحفظة والقرّاء الذين يحملون القرآن في صدورهم، لا يفهمون معناه، ولا يستطيعون تدبر معانيه، ولا الاستفادة من مضامينه العظيمة ومفاهيمه الحضارية، فهم حفظة وناقلون لألفاظه للأجيال القادمة، وقليل منهم من يرقى مستواه إلى درجة الفهم. وإذا كان للغة أربع مهارات، فحفظة القرآن أو قُرّاؤُه لديهم مهارتا القراءة والكتابة الآليتان، فالقراءة

[1] سورة القمر الآية 17

لديهم صماء دون فهم. وكتابتهم معرفة بالإملاء، أو نقل المكتوب بصورة صحيحة وليست كتابة تعبيرية. وتنقص هؤلاء الحفظة مهارتا الحديث وفهم المسموع وفهم المقروء والكتابة التعبيرية.

والمشكلة هي أنه إذا أراد هؤلاء الحفظة أن يفهموا معاني القرآن الكريم، أو أن يستخدموا اللغة العربية للاتصال فعليهم أن يتعلموا اللغة العربية، ولكنهم عادة **يبدأون** دراسة النحو العربي دراسة تقليدية تبدأ من متن الأجرومية في النحو إلى أن ينتهوا من المتون الأخرى المطولة والتي تُدَرَّس عن طريقة الترجمة. بعد انتهائهم من دراسة النحو والصرف، وهذا لا يساعدهم على فهم معاني القرآن الكريم، أو الاتصال بالذين يتكلمون باللغة العربية. وينتقلون إلى دراسة القرآن على شيخ وبطريقة الترجمة أيضًا. ولذا فإن معظم الحفظة يكتفون بالحفظ، قانعين بأن طلبهم فهم معاني القرآن الكريم يكلفهم وقتًا وجهدًا لا طاقة لهم به، ولذلك يختار هؤلاء أن يكونوا حفظة للقرآن ولا يجدون وسيلة لفهم محتواه بل ولا يستطيعون التفاهم بالعربية التي كتبت به.

هناك أهمية في إدراك أن حفظة القرآن الكريم في حاجة إلى منهج خاص بهم، يراعي خصوصيتهم، ويضع في الحسبان استثمار ما لديهم من العربية لأن القرآن كتاب العربية الأول. فالبحث يحاول الكشف عن تعليم هؤلاء الحفظة مهارات اللغة العربية بعد انتهائهم من حفظ القرآن الكريم ومحاولتهم تعلُّمها لفهم معاني القرآن الكريم والتواصل باللغة العربية في مواقف الحياة العادية. وما هي الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب ومن معلميهم في تعلم اللغة العربية في شمال شرق كينيا. ويتحدد سؤال البحث :

ما أساليب واستراتيجيات تعلم اللغة العربية وتعليمها لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية :

1- ما أكثر استراتيجيات التعلم المستخدمة في تعلم اللغة العربية لدي حفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا؟
2- ما أكثر استراتيجيات التعلم استخداما بالنسبة للنوع (ذكور-إناث) ؟
3- ما أكثر المهارات اللغوية التي يألفها ويجيدها حفظة القرآن الكريم غير الناطقين باللغة العربية في شمال شرق كينيا؟

4-ما أكثر طرق التعليم المستخدمة من قبل المعلمين في تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا ؟

5-ما استراتيجيات التعلم التي يدركها ويشجعها المعلمون المستخدمة لدى حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا؟

6-ما أساليب التعلم التي يدركها ويشجعها المعلمون المستخدمة لدى حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا؟

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد من البحث الفئات التالية :

1- خبراء تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

2- معلمو اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- المعاهد القائمة على تعليم القرآن الكريم وعلومه في المجتمعات الإسلامية ومجتمعات الأقليات المسلمة.

4- المؤسسات التعليمية العاملة في مجال تعليم اللغة العربية في إفريقيا وآسيا وغيرهما.

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى الآتي :

1- تحديد الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية من حفظة القرآن الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا.

2- الكشف عن كيفية تعلم حفظة القرآن الكريم الناطقين بلغات أخرى اللغة العربية في شمال شرق كينيا.

3- الوقوف بالأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون عند تدريس اللغة العربية لحفظة القرآن الناطقين بغيرها بشمال شرق كينيا.

4- الإفادة من استراتيجيات وأساليب التعلم في تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها بشمال شرق كينيا.

منهج البحث :

سيستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل.

حدود البحث:

الحدود المكانية : منطقة شمال شرق كينيا.

الحدود الزمانية : 2011- 2014 م

الحدود الموضوعية : تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم الناضجين بشمال شرق كينيا مع التركيز على الاستراتيجيات والأساليب التي يَتَّبِعُها هؤلاء في التعلم.

أداة البحث :

الاستبانة للمتعلمين وأخرى للمدرسين

مصطلحات البحث :

تعليم : هو الجهد المنظم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال المؤسسات التعليمية كالمعاهد المتخصصة، والكليات.

اللغة العربية : المقصود بها اللغة العربية الفصحى.

حفظة القرآن الكريم : المقصود مجموعات من شمال شرق كينيا تحفظ **القرآن** الكريم كله عن ظهر قلب، أو تحفظ منه أجزاءا ، أو تقرأه من المصحف قراءة جيدة. وهم قادرون على كتابة ما يملى عليهم من القرآن الكريم ، ومن النصوص العربية الأخرى، وكذلك أن تكون لديهم قدرة على قراءة النصوص العربية بدون فهم المقروء.[1]

الناطقون بلغات أخرى : هم الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأم بشمال شرق كينيا.

[1] يوسف الخليفة أبوبكر ، نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية، وثائق ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة الخرطوم 2-4 ذو القعدة 1323هـ - 4-6 يناير 2003م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، السودان. ص81

المناهج الحديثة في تعليم اللغة : المناهج التي تستعين بما جدّ من نظريات علمية، وأفكار في علم اللغة، وعلم تعليم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التطبيقي، وتطبق ما يصلح منها في مجال تعليم اللغة.[1]

الأساليب : أساليب التعلم : مصطلح يشير إلى مجموعة من الطرق والعادات التي اعتاد الفرد على استخدامها في حل المشكلات، وفي عمليًات التفكير في التعلم.

الاستراتيجيات: استراتيجيات التعلم : هي الأنماط السلوكية وعمليًات التفكير التي يستخدمها المتعلم وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليًات ما وراء المعرفية، إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لمعالجة مشكلات تعلُم معينة. [2]

شمال شرق كينيا: وهي ثلاث مقاطعات سُكَّانُها من أصول صومالية.

الخلاوى أو الكتاتيب: يُقصد بها أماكن تعليم القرآن الكريم، ولا يعلم الأولاد فيها غير القرآن الكريم.

السُّبَع: هو أن يجلس المعلم ويتحلق التلاميذ حوله على هيئة حلقة مستديرة ، ويبدأ التلاميذ قراءة جماعية، ولا يسمح باستعمال المصحف أو أي مكتوب آخر في السورة أو الجزء الذي عليه القراءة الجماعية. ويكون شكلها أن يبدأ المعلم بالآية ثم يقرأ التلميذ الذي إلى يمينه الآية التي بعدها ثم الذي يليه إلى أن يأتي الدور على المعلم فيقرأ آيته وهكذا.

---

[1] – مختار الطاهر حسين : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الطبعة الأُولي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011م.

[2] – عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مناهج وطرق تدريس 2010–2011، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية. مصر. www.educa24.net/thread-4749.html

هيكل البحث:

الفصل الأول : أساسيات البحث

المقدمة

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

أسئلة البحث

فروض البحث

منهج البحث

حدود البحث

أدوات البحث

مصطلحات البحث

الفصل الثاني : الدراسات السابقة

الفصل الثالث : الإطار النظري

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الخامس : عرض ومناقشة وتحليل البيانات

الفصل السادس : النتائج والمقترحات والتوصيات

المراجع والمصادر

الملاحق

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

الدراسة الأولى :

حيدر عالم الندوي: منهج معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية وأثره في تنمية مهارة الحديث – دراسة تحليلية تقويمية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، 1998م

أهداف الدراسة :

- التعرف على الطرق المتبعة في تدريس اللغة العربية (مهارة الحديث).
- الوقوف على أثر المنهج المتبع حاليًا في معهد اللغة العربية بجامعةإفريقيا العالمية في تعليم مهارة الحديث.
- إبراز إيجابيات وسلبيات المنهج الذي يدرس في معهد اللغة العربية بجامعةإفريقيا العالمية.

المنهج : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

أدوات البحث : الاختبارات والاستبانة

أهمية البحث:

ومع أن الباحث لم يذكر أهمية البحث من بين أساسيات البحث إلا أن أهمية تناولها تأتي إلى أي مدى يساعد منهج معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية في تنمية مهارة الحديث لطلاب المعهد، وعلى ضوء بحثه هذا يمكن مراجعة المنهج وإحداث تعديلات أو إضافات، واستخدام الوسائل التكنولوجية ليكون الطلاب قادرين على إتقان مهارة الحديث.

أهم النتائج :

- عدم إجادة طلاب المعهد بجامعة إفريقيا العالمية اللغة العربية وخاصة مهارة الحديث.
- عدم اهتمام المعهد بمهارة الحديث.
- عدم ملاءمة محتوى المنهج لأعمار الطلاب وأنواعهم.
- افتقاد المنهج لبعض أوجه الأنشطة التي تنمي مهارة الحديث كالمسرحيات.

- افتقاد المعهد لمعظم الوسائل التعليمية الفاعلة في تنمية مهارة الحديث كالمختبر اللغوي والحاسوب.

الدراسة الثانية :

أحمد شيخ حسن أحمد القطبي : طرق تدريس القرآن الكريم والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية 2000 م.

أهداف البحث :

فإن البحث يسعى إلى معرفة الآتي:

1- علاقة المنهج بضعف أداء المعلمين في الطرق التي يستخدمونها.

2- علاقة الوسائل التعليمية بتدريب المعلمين وتأهيلهم.

3- علاقة تأهيل وتدريب المعلمين بضعف الأداء والطرق المستخدمة في التعليم.

4-علاقة طرق التدريس المستخدمة في الصومال بالطرق المعروفة عالميًا في مجال التدريس.

5- الوقوف بصورة عامة على المشاكل التعليمية في الصومال.

منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج التاريخي.

أدوات البحث : الاستبانة والمقابلة والملاحظة.

أهمية البحث :

أهمية البحث تأتي في أنه أول بحث مخصص في طرق التدريس لمواد التعليم الإسلامية مما يعطيه ميزة على الدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم في الصومال التي كان يشوبها نوع من العموميات لأنها تناولت المتغيرات التعلمية مجتمعة مثل المناهج، والوسائل، وطرق التدريس، واالمناخ المدرسي، والإدارة التربوية.

نتائج البحث :

1- أن أكثر الطرق شيوعًا في الصومال هي الطرق الآتية : الطريقة الإلقائية النصية، طريقة المحاضرة، الإلقائية الشارحة، التنقيبية والجمعية.

2- هناك سلبيات كثيرة فيما يتعلق بفعالية الطرق المستخدمة التي منها أن مشاركة الطلاب في نشاط الفصل قليل، ويغلب في طرق التدريس حشو المعلومات في ذهن الطالب. ومنها قلة استخدام الوسائل التعليمية، وأخيرًا استخدام العقاب وخاصة في خلاوى تحفيظ القرآن الكريم وعدم استخدام طرق أخرى للعقاب وتوجيه الطلاب. هذا العقاب يخلق كراهية الطلاب لمعلميهم، وينفر الطلاب من الدراسة.

3- هناك أزمة حقيقية تتعلق بالمناهج التعليمية الصومالية ؛ وتتمثل في عدم استقرار المنهج ، وعدم المنهجية، وسوء إخراج المقررات من الأخطاء النحوية والتركيبية. وهذا أثَّر سلبًا على تدريب المعلمين، إذ التدريب يصبح دون جدوى في ظل غياب المناهج الموحدة والمستقرة.

4- عدم حصول معلم المواد الإسلامية على حقه في الرواتب وفي الابتعاث أسوة بمدرسي المواد الأخرى.

5- كلما كان المعلم حائزًا على درجات عالية في المؤهل العلمي وفي التأهيل التربوي كانت طريقة تدريسه جيدة وفعالة باستثناء مادتي تحفيظ القرآن الكريم والفقه، حيث أن تدريس هاتين المادتين في الصومال أصبح شائعًا ومألوفًا، وفي إمكان كل المشتغلين بالعلوم الإسلامية تعليمه وتعلمه.

الدراسة الثالثة :

طه محمد محمود : مخطط لمحتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم 2001م.

أهداف الدراسة :

بعد نهاية المرحلة الدراسية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين أن يصل الدارس إلى الأهداف الآتية :

- أن يتحدث الطالب اللغة العربية بطلاقة.
- أن يتصل الطالب بالآخرين اتصالًا شفويًا ومفهومًا لدى الناس.
- أن يوصل أي معلومة للآخرين بنسبة أخطاء بسيطة.
- أن يقضي جميع حاجاته بكل سهولة ويسر.

والأهداف في مجال الكتابة هي :

- أن يكتب رسالة رسمية أو غير رسمية بطريقة سهلة.
- أن يكتب موضوعًا أو مقالة قرأها أو سمعها بنسبة أخطاء بسيطة.
- أن يتبع دراساته الجامعية وفوق الجامعية في الجامعات العربية في كتابة البحوث والمقالات والرسائل.

المنهج : المنهج الوصفي

أدوات البحث : الاستبانة والمقابلة والملاحظة

أهمية البحث : تعود أهمية البحث إلى أنه يتناول التعبيرين الشفوي والتحريري. وللتعبير أهمية قصوى لأنه غاية في حد ذاته. فالطالب غير الناطق باللغة العربية عندما يُصَمَّمُ له منهج في القراءة وفي فهم المسموع وفي فهم القواعد وفي فهم النصوص، فالغاية من هذا كله في النهاية أن يستطيع الطالب من كل هذه المواد أن يتحدث باللغة العربية جيدًا، وأن يكتب جيدًا ويستمع جيدًا، ليستطيع الاتصال بالمجتمع وليقضي باللغة العربية جميع حاجاته.

ومن أهمية البحث قلة توفر بحوث مستقلة في هذا المجال.

أهم النتائج :

- أهمية وضع مخطط التعبير اللغوي للطلاب غير الناطقين باللغة العربية.
- أهمية استخدام الصور لمادة التعبير اللغوي، وإعطاء عناية خاصة واستخدام التقنيات الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب وخاصة في مادة التعبير.

ينبغي الجمع بين مهارتين أو ثلاث في تدريس اللغة العربية، لأن الجمع بين المهارات يكون أكثر فائدة في التعليم، وأثبت في ذهن الطالب غير الناطق بالعربية.

الدراسة الرابعة :

بابكر أحمد البشير بابكر، مراعاة خصائص النضج والخبرة والأبعاد النفسية في تعليم اللغة العربية للكبار المسلمين الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية كلية الدراسات العليا والبحث العلمي دائرة العلوم التربوية– شعبة المناهج وطرق التدريس 1423هـ– 2002،

المنهج : استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي

أدوات البحث: الاستبانة.

أهداف البحث:

1. الكشف عن خصائص الدارسين الكبار من غيرالعرب الذين يتعلمون اللغة العربية من حيث النضج والخبرة والأبعاد النفسية.
2. التعرف على التطبيقات التربوية لخصائص الكبار المسلمين من غير العرب الذين يتعلمون اللغة العربية.
3. توضيح أهمية خصائص النضج والخبرة والأبعاد النفسية في عملية تعليم العربية للكبار المسلمين الناطقين باللغات الأخرى.
4. التعرف على الفروق الفردية بين تعليم الكبار وتعليم الصغار.
5. التعرف على الفروق الفردية بين الكبار والصغار في تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية.
6. التعرف على وجهة نظر العاملين والمتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول ملائمة المنهج لخصائص الدارسين الكبار.

المنهج : استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي

أدوات البحث: الاستبانة.

أهمية البحث :

لهذا البحث أهمية نظرية وتطبيقية. فالنظرية تتمثل في التعرف على خصائص الكبار المسلمين الناطقين بلغات أخرى المقبلين على تعلم اللغة العربية من جهة أنه يساعد المعلمين في فهم الدارسين الكبار والتعامل معهم بفاعلية. وتأتي الأهمية في أنه يقدم دراسات عن فئة الكبار البالغة أعمارهم من 18 إلى 45، المتعلمين للغة العربية. ويفتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات حول هذا الموضوع.

أما الأهمية التطبيقية فالبحث سَيُفِيْدُ في بناء مناهج ملائمة لهؤلاء المتعلمين، وأنه يضع بين معلمي اللغة العربية مجموعة من النتائج تفيدهم في اختيار المداخل والطرق والأساليب والوسائل الملائمة لخصائص المتعلمين، والبحث حيث أنه مهم للقائمين على إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نتائج البحث:

1. يتصف الكبار المسلمون بعدد من الخصائص منها الميل إلى تأكيد الذات والاعتماد على النفس والاستفادة من الخبرات السابقة اللغوية التعليمية والعامة.
2. شدة الدوافع الدينية لتعلم العربية والاتجاه الإيجابي نحو تعلم اللغة العربية.
3. اتصاف تعليم الكبار بخاصية الطوعية والإرادة الحرة للطالب.
4. الطالب الذي يجيد لغة أجنبية واحدة لديه إطار مرجعي بالنسبة للتراكيب والأنماط اللغوية لتسهيل تعليم تراكيب جديدة.
5. ضرورة الاستفادة من المفردات العربية المستخدمة في لغات الشعوب المسلمة غير العربية مثل: الفارسية والأوردية والملاوية والتركية والسواحلية.
6. يفضل الصغار تقديم التراكيب عن طريق التقليد التكرار بينما يفضل الكبار تحليل التراكيب اللغوية وتفسيرها.
7. الكبار لديهم المقدرة على استغلال الحيل التعليمية التي خبروها عندما يواجهون موقفًا لغويًا لا يستطيعون اجتيازه.
8. أن تحدد الأهداف تحديدًا يتسق مع خصائص الكبار من حيث النصح والقدرات والاستعدادات.
9. أن تتفق الأهداف مع مفاهيم الثقافة الإسلامية.
10. وفي طرق التدريس: أن تستجيب لخصائص الكبار وتتيح فرصًا كافية للمشاركة والحوار والمناقشة والبحث والاستنباط والنشاط الجدلي والتعليم الذاتي.
11. وفي الوسائل التعليمية أن تتناسب مع نضج الكبار واتساع خبراتهم.

الدراسة الخامسة:

إبراهيم معلم أمين، تحليل وتقويم منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية العربية الأهلية في كينيا، رسالة دكتوراة غير منشورة، في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة أم درمان الإسلامية، 1427هـ- 2006 م.

أهداف البحث:

1. توضيح عناصر منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس العربية الأهلية مشتملة على الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل المستخدمة في تنفيذ المنهج.
2. الوقوف على الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية وسبل حل هذه المعوقات.
3. توضيح مدى مناسبة المنهج للدارسين من ناحية اللغة والنواحي الأخرى.
4. توضيح الإمكانات البشرية والمادية المتاحة لتنفيذ هذا المنهج.
5. الوصول إلى الحلول والمقترحات التي تساعد في علاج السلبيات الموجودة بهذا المنهج.

المنهج: المنهج الوصفي القائم على التحليل والتقويم.

أدوات البحث: المقابلة والاستبانة.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من تقويمه وتحليله لمنهج اللغة العربية في المدارس الثانوية العربية الأهلية في كينيا.، وتلمس آراء الخبراء ومقترحات المدربين والمعلمين والفنيين والدارسين وهي عناصر لم يؤخذ رأيها عند وضع منهج اللغة العربية مع أنها عناصر أساسية ومهمة في العمل التربوي لأنها تتعامل مع المنهج مباشرة.

أهم نتائج البحث:

1. أن هدف دراسة اللغة العربية لدى دارسي المدراس العربية الأهلية في المرحلة الثانوية في كينيا هو هدف ديني بحت.
2. أن محتوى منهج اللغة العربية في المدارس العربية الأهلية في كينيا مرتبط بحاجات وميول الدارسين.
3. أن وسائل التدريس المستخدمة في تعليم منهج اللغة العربية بالمدراس العربية في كينيا غير كافية لتحقيق الأهداف والمحتويات.

الدراسة السادسة :

حسن عثمان عبدالرحيم : أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية، بجامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1428هـ-2007م.

أهم أهداف الدراسة :

- التعرف على أثر القرآن الكريم في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- استغلال الأثر القرآني على قدرات الدارسين ومهاراتهم عن طريق الاستفادة من تأثير القرآن الكريم في هذا التعلم.
- تسهيل طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بإيجاد الوسائل المعينة على ذلك.

المنهج : اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي

أدوات البحث : الاستبانة والاختبارات اللغوية

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من أنه يخدم مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إذ يعتبر اللبنة في بناء هذه المناهج بالدعوة إلى الأخذ من القرآن الكريم، واعتباره أساسًا ومنبعًا لها.

أهم النتائج :

1- يشتمل المنهج التعليمي للقرآن الكريم على محتوى ثقافي ومحتوى لغوي ومحتوى تربوي.

2- الدارسون الذين لهم صلة بالقرآن الكريم لايجدون صعوبة في تعلم مهارات اللغة الأربع : الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة.

3- الدارسون الذين لا صلة لهم بالقرآن الكريم يجدون صعوبة في تعلم مهارات اللغة الأربع.

الدراسة السابعة :

نيرات سعيد أبو بكر : صعوبات تعليم وتعلم مهارتي الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكينيا (الأسباب والحلول). رسالة دكتوراة غير منشورة، في المناهج وطرق التدريس– جامعة إفريقيا العالمية– كلية التربية والعلوم الإنسانية– قسم المناهج وطرق التدريس، 1429هـ– 2008م، الخرطوم، السودان.

أهداف البحث:

1. التعريف بوضع اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في كينيا.
2. الكشف عن أوجه القصور في مناهج اللغة العربية.
3. وضع تصور مقترح لمعالجة أوجه القصور في تعليم مهارتي الكلام والكتابة في هذه المدارس.
4. المساهمة في إغناء البحث العلمي في تعليم اللغة العربية في كينيا.

المنهج : الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة : الاستبانة، المقابلة، الاختبارات.

أهمية البحث :

من المتوقع أن يفيد هذا البحث المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية في كينيا. وسيستفيد منه واضعوا منهج اللغة العربية وكذلك واضعوا مقرر تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الكينية. وأخيرًا فهو معين لمدرسي اللغة العربية وطلابها في المدارس الكينية.

نتائج الدراسة :

1. الوسائل المستخدمة ليست ملائمة لتنفيذ الأهداف والمحتويات ولا تساعد الطلاب على إنتاج مهارتي الكلام والكتابة.
2. البيئة التعليمية لا تساعد على تعليم وتعلم اللغة العربية وخاصة مهارتي الكلام والكتابة.
3. أن محتوى المنهج لا يُراعي الفروق الفردية.
4. عدم استطاعة الطلاب الفرق بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغة الأم.

5. الطـلاب لا يسـتطيعون التفرقـة بـين المـذكر والمؤنـث والماضـي والمضـارع والأمر.
6. قلة المعلمين المؤهلين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
7. استخدام طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة العربية في كينيا.

الدراسة الثامنة :

صـالح موسـى جيبـو : مـنهج مقتـرح لتعلـيم اللغـة العربيـة مـن خـلال القـرآن الكريم فـي مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية العالية فـي نيجيريـا (دراسـة تطبيقيـة علـى شـمال نيجيريـا) رسـالة دكتـوراة غيـر منشـورة، فـي التربيـة ، المناهج وطرق التدريس، جامعة النيلين، 1430هـ- 2009 م.

أهداف الدراسة :

1- إجراء تجربـة لمعرفة أثر القرآن الكريم علـى تحصيل اللغة العربيـة لدى طالب المدرسة الثانوية لمدارس لتحفيظ القرآن الكريم.

2- بنـاء منهج متكامل فـي تعليم اللغة العربيـة من خـلال القرآن الكريم من خـلال القرآن الكريم، عبر المهارات الأربـع : الاستمـاع، والحديث، والقراءة، والكتابة.

3- المساهمة في تحسين وتطوير عملية تعليم اللغة العربية، باعتبارها اللغة الأولى في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية في نيجيريا.

المنـهج : اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التاريخي والمنهج التجريبي.

أدوات البحث : الاستبانة والمقابلة والاختبارات اللغوية.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في أنه يعالج مشكلة قائمة في قصور المناهج المعمول بها حاليًا في تحقيق الأهداف التي يتطلع إليها المجتمع النيجيري، في تعليم اللغة العربية بوصفها اللغة الأولى في تلك المدارس. وسيساعد على وضع معايير وأسس علمية، لتطوير منهج اللغة العربية في هذه المدارس. ويحاول الباحث في أنه يقوم بتوظيف المفردات والتراكيب القرآنية ؛ التي سبق أن عرفها الطـلاب وحفظوها، أو حفظوا أكبر جزء منها، من أجل تعليمهم

الحديث باللغة العربية وفهم كتاب الله تعالى، والتدبر في معاني آياته، كما يمكنهم الكتابة باللغة العربية حتى تكون أداة للتواصل مع غيرهم.

نتائج البحث :

1- استخدام المفردات والتراكيب القرآنية هي أفضل وسيلة لنجاح تعليم اللغة العربية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

2- إن منهج تعليم اللغة العربية في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ؛ لا يحقق الأغراض التي وضع لأجلها؛ وذلك لأنه غير مستمد من البيئة التي يتم تطبيقه فيها، ومن ثم يفتقر إلى الحيوية والمرونة، لمواكبة التطورات الحديثة في العملية التعليمية.

3- يحتوي القرآن الكريم على مفردات وتراكيب كافية في نجاح العملية التعليمية، التي تغطي كل فروع اللغة ومهاراتها، لكن ذلك لايتأتى إلا بعد أن يتم صياغة أهداف صحيحة، ويخطط محتوى حسب معايير دقيقة ومناسبة، وتستعمل طرق تعليم حديثة، ويصحب هذا المنهج النشاطات التعليمية.

4- قدم الباحث أساسيات المنهج المقترح والدروس النموذجية.

الدراسة التاسعة :

بشير عيسى أحمد عبدالله، مقارنة بين المدخل السمعي الشفوي والمدخل الاتصالي في تعلم اللغات (العربية نموذجا) رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم 1431هـ - 2010م.

أهداف الدراسة :

- الوقوف على الاتجاه السائد في تعليم اللغة الأجنبية.
- الوقوف على الاتجاه السائد في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- التعرف على المدخل السمعي الشفوي وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التعرف على المدخل الاتصالي وأثره في تعليم اللغات العربية للناطقين بغيرها.

- التعرف على المدخل الاتصالي وأثره في تعليم اللغات الأجنبية.
- المقارنة بين المدخل السمعي الشفوي والمدخل الاتصالي في تعليم اللغات الأجنبية
- اقتراح أفضل مدخل لتعليم اللغات الأجنبية، لبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفق معطيات ذلك المدخل.

المنهج : المنهج الوصفي التحليلي المقارن .

أداة البحث : الاستبانة

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية البحث من جانبين : نظري وتطبيقي. أما الأول فمن المأمول أن يسهم هذا البحث في إثراء الدراسات التي تعنى بمقارنة وتحليل مداخل اللغات الأجنبية، وتحديدًا المدخلين السمعي والشفوي، والاتصالي. وأما الثاتي فمن المأمول أن يفيد هذا البحث بعض الفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل السودان وخارجه، مع ما يمكن أن يكشفه البحث عن أهمية الاستناد إلى المدخل المناسب في تعليم اللغات الأجنبية، وما سيشير إليه من الجوانب التي يحتاج إليها البحث العلمي في هذا المجال.

أهم النتائج :

- يتفق المدخل السمعي الشفوي، والمدخل الاتصالي في استنادهما إلى نظريتي التعلم والتعليم وكلاهما يستخدمان الوسائل التعليمية.
- يختلف المدخلان في النظر إلى طبيعة اللغة وفي مفهوم المنهج وفي طريقة التدريس وإجراءات التدريس، ويختلفان أيضًا في تقديم المهارات والتراكيب اللغوية، وفي الاهتمام والنظر لحاجات التعليم، ومن حيث النظر إلى دور المعلم.
- تقديم المهارات اللغوية الأربع متكاملة في الموقف الواحد.
- ضرورة الاهتمام بحفظ جزء من أنماط اللغة على الأقل في المراحل الأولى من تعليم اللغة.

تعليق على الدراسات السابقة:

المقارنة من حيث المنهج:

استخدم جميع الباحثين في هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي ولكن الدراسة الثانية لأحمد شيخ حسن أحمد القطبي (2000) أضافت المنهج التاريخي إلى المنهج الوصفي فهو بهذا يكون اتبع المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، وكذلك ورد المنهج التاريخي بالإضافة إلى المنهج الوصفي في الدراسة الثامنة لصالح موسى جنيو(2009) . واتبع صالح موسى جينو أيضا المنهج التجريبي فهو بهذا جمع ثلاث مناهج وهي المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي ، والمنهج التجريبي. وأضافت الدراسة الرابعة وهي لبابكر أحمد البشير بابكر (2002م) إلى المنهج الوصفي التحليلي المنهج الاستقرائي. وأما الدراسة الخامسة لإبراهيم معلم أمين (2006م) فاستخدمت التقويم بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي. واخيراً الدراسة التاسعة لبشير عيسى احمد عبد الله (2010م) فإن منهجها كان الوصفي التحليلي المقارن.

والخلاصة أن هذه الدراسات التسعة استخدمت جميعها المنهج الوصفي التحليلي، ولكن هناك دراسات أضافت إلى هذا المنهج مناهج أخرى وهي المنهج التاريخي والمنهج الاستقرائي والتقويم والمنهج التجريبي والمنهج المقارن.

المقارنة من حيث الأداة

كانت الاستبانة الأداة التي استخدمها الجميع ومعها أداة أو أدوات أخرى باستثناء دراستي بابكر أحمد البشير بابكر (2002م) ودراسة بشير عيسى أحمد عبد الله (2010م) فإنهما اقتصرتا على أداة الاستبانة فقط. وجمعت دراستا أحمد قطبي (2000م) وطه محمد محمود (2001م) الاستبانة والمقابلة والملاحظة.

أما دراسة نيرات سعيد أبو بكر (2008م) ودراسة صالح موسى جينو (2009م) فجمعتا الاستبانة والمقابلة والاختبارات. ودراسة حيدر عالم الندى (1998م) وحسن عثمان عبد الرحيم (2007م) فإنهما استخدمتا الاستبانة والاختبارات. وأما دراسة إبراهيم معلم امين (2006م) هي الوحيدة التي استخدمت المقابلة والاستبانة. ولهذا كانت الاستبانة الأداة المفضلة حيث استخدمتها البحوث التسعة تلتها المقابلة حيث استخدمت خمس مرات، ثم الاختبارات أربع مرات ، وكانت أداة الملاحظة الاقل استخداماً حيث وظفت مرتين فقط.

أما حجم العينة في الدراسات فقد تفاوتت من حيث العدد ومن حيث المجتمع مثل مجتمع الطلاب أو المعلمين أو الخبراء. فدراسة بابكر أحمد البشير بابكر(2002) كانت عينتها (63) من خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بلاد متعددة كالمملكة العربية السعودية والسودان وماليزيا. ودراسة بشير عيسى أحمد عبد الله (2010) عينتها (15) خبيرا في تعليم اللغة الأجنبية عموما وتعليم اللغة العربية خصوصا في الدول الآتية :السودان ، ومصر، والمملكة العربية السعودية، والمملكة المغربية، والأردن، وسوريا.

أما الدراسة الأولى وهي لحيدر عالم الندوي (1998) فكان حجم استبانتها 16 معلما. وعقد اختبارا ل(15) طالبا. وأما الدراسة الثانية التي لأحمد شيخ حسن القطبي(2000) فكانت استبانته لمائة من الطلاب. وأجرَى مقابلة مفتوحة ونصف مفتوحة لعشر من المعلمين وخبراء التعليم في الصومال. والدراسة الثالثة لطه محمد محمود (2001) كانت استبانتها ل (25) أستاذا وخبيرا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. والمقابلة لخمسة خبراء في مجال تعليم اللغة العربية .وكانت استبانة دراسة إبراهيم معلم أمين(2006) (155) مدرسا ومدرسة . والمقابلة لخمس من

مديري المدارس. أما حسن عثمان عبد الرحيم (2007) فعينة دراسته للاستبانة كانت ل (50) أستاذا وخبيرا. وأما عدد الطلاب للاختبار فوصلوا إلى 226. واستبانة نيرات سعيد أبوبكر (2009) كانت لعشرين معلما، والمقابلة لأربعة خبراء في مجال تعليم اللغة العربية في كينيا، ولم تذكر عدد الطلاب الذين عقدت لهم الاختبارات.وكان استبانة دراسة صالح موسى جينو (2009) 95 معلما ومعلمة ، والعينة التجريبية للاختبارات 33 طالبا. ولم يذكر المقابلة .

ويلاحظ من المقارنة بين هذه الدراسات أن أكثر العينات حجما للاستبانات هي لابراهيم معلم أمين(2006) 155 استبانة ، تليها عينة أحمد شيخ حسن أحمد القطبي(2000) (100) استبانة . ثم عينة موسى جينو (2009) (95) استبانة . وأما أقل العينات حجما للاستبانات فهي لدراسة بشير عيسى أحمد عبد الله (2009) حيث كانت عينتها (15)، تليها عينة حيدر عالم الندوي(1998) (16) ، تليها عينة دراسة نيرات سعيد أوبكر(2009) إذ هي عشرون.

وأما أكثر العينات حجما للاختبارات ففي دراسة حسن عثمان عبد الرحيم (2007) إذ بلغت (226) ، تلتها عينة اختبارات صالح موسى جينو(2009) التي هي (33). وأما المقابلات فكانت الأعلى في دراسة أحمد القطبي (2000) حيث بلغت عشرة تليها دراسة كل من طه محمد محمود(2001)، ودراسة إبراهيم معلم أمين (2006) لخمس مقابلات.

وبعد أن اطلع الباحث على هذه الدراسات في موضوع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقام بإجراء مقارنة بين الدراسات السابقة من حيث المنهج والعينة والأدوات كي يستفيد منها في بحثه. واتضح للباحث من خلال المقارنة أن الدراسة الحالية مع أنها تتقاطع كثيرًا مع الدراسات السابقة حيث يتفق هذا البحث مع بعض أهداف تلك البحوث لم يقف الباحث من بين هذه الدراسات السابقة دراسة تعرضت

للأساليب والاستراتجيات المستخدمة في تعلم وتعليم اللغة العربية وخاصة حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا. بل إن موضوع أساليب واستراتيجيات المستخدمة في تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لم يحظ بعناية من قبل الباحثين. ويمكن القول بأن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في اتباع كل منها المنهج الوصفي التحليلي ، وفي استخدام أداة الاستبانة .

ويميز هذه الدراسة كونها ركزت على الأساليب والاسترتيجيات المستخدمة في تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث اختلفت عن سابقاتها أنها:

1. أول دراسة تناولت موضوع الأساليب والاسترتيجيات المستخدمة في تعلم وتعليم العربية لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها وبالأخص في شمال شرق كينيا.
2. أن الدراسات السابقة ركزت على مجالات تعليمية تختلف عن مجال تركيز هذا البحث، فدراسة أحمد شيخ حسن أحمد القطبي (2000م) ركزت على طرق تدريس القرآن الكريم والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال. وكان اهتمامه وصف طرق تعلم القرآن الكريم في الخلاوى والطرق التقليدية لدراسة العلوم الإسلامية واللغة العربية، ودراسة بابكر أحمد البشير بابكر (2002م) كانت تهدف من بين أشياء أخرى توضيح أهمية خصائص النضج والخبرة والأبعاد النفسية في عملية تعليم اللغة العربية للكبار المسلمين الناطقين بلغات أخرى، ودراسة حسن عثمان عبد الرحيم (2007م) هدفت إلى التعرف على أثر القرآن الكريم في تعلم مهارات اللغة العربية واستغلال ذلك الأثر القرآني على قدرات الدارسين ومهاراتهم، ودراسة صالح موسى جنيو (2009م) هدفت إلى تجربة معرفة أثر القرآن الكريم على تحصيل اللغة العربية لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الثانوية بنيجيريا.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المذكورة آنفا من حيث الموضوع الذي تناولته ومكان إجرائها.

وعلى العموم فإن هذه الدراسة استفادت من البحوث السابقة لها أمورًا كثيرة تتمثل في تبويب الدراسة وتصميم الاستبانة. وتحديد بعض الجداول الأساسية.

الفصل الثالث:
الإطار النظري

المبحث الأول : التعريف بشمال شرق كينيا

المطلب الأول : كينيا:

1/ الموقع: كينيا جمهورية تقع في إفريقياجنوب الصحراء. ووجدت اسمها هذا من أطول جبل في وسط البلد المسمى بجبل كينيا. وهي من بين ثلاث دول عرفت سياسيًا بشرق إفريقيا، والدولتان الأخرتان هما أوغندا وتنزانيا. ويمر خط الاستواء من منتصفها.[1] وتبلغ مساحتها 582.560 كيلو متر مربع، وتغطي المياه من هذه المساحة 11.000 كم، وتمتد من المحيط الهندي إلى عمق القارة الإفريقية ، وتقع بين خطي عرض 2 شمالًا و4 جنوبًا[2]. يحدها من الشرق الصومال، ومن الشمال إثيوبيا، وتنزانيا من الجنوب، وأوغندا من الغرب ومن شمال غرب جنوب السودان.

وتعد كينيا مع مجموعة الدول المجاورة لها وهي تنزانيا وأوغندا ومعها الدولتان الصغيرتان رواندا وبوروندي إقليمًا طبيعيًا واحدًا.[3] وتتوسط بحيرة فيكتوريا الدول الثلاث كينيا وأوغندا وتنزانيا، وهي أكبر بحيرة في القارة الإفريقية . وهذه الدول الثلاث كانت مستعمرات بريطانية.

2/ مدن كينيا: العاصمة نيروبي: مدينة حديثة وعصرية ويقارب سكانها أربعة ملايين نسمة.

ممباسا– الميناء الرئيس للبلد وهي المدينة الثانية من حيث السكان. وهي المعروفة بمنطقة الساحل الكينية التي دخل منها الإسلام إلى كينيا.

كيسومو– في غرب البلاد وعلى الحدود مع أوغندا، وهي مطلة على بحيرة فيكتوريا.

---

[1] KPMG Service Proprietary limited, South Africa, 2012 Cutting through complexity. Kenya country profile page2

[2] محمد شيخ عليو: المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهمالمؤسسات القائمة حاليًا) دراسات دعوية، مجلة نصف سنوية محكمة تصدر من جامعة إفريقيا العالمية– العدد الثالث والعشرون يناير – يونيو 12 صفر– رجب 1433هـ ص 11

[3] رواندا وبورندي دولتان صغيرتان في شرق إفريقيا وكانتا مستعمرتين فرنسيتين، هاتان الدولتان صارتا عضوين في مجتمع شرق إفريقيا الذي اشتهرت به كينيا وتنزانيا وأوغندا.

3/ المناخ: مناخ كينيا استوائي بيد أنَ الأحوال المناخية مختلفة باختلاف بعدها عن مستوى سطح البحر. ويصل ارتفاع بعض المناطق عن مستوى سطح البحر إلى 5000 قدم، وهي المنطقة الجبلية التي تنخفض فيها الحرارة، في حين ترتفع الحرارة والرطوبة على المناطق الساحلية والسهول المجاورة لها. وتقل الأمطار في أقصى الشمال التي هي شبه صحراء. وتعد المرتفعات في شمال غرب البلاد وغربها، والمنطقة المحيطة ببحيرة فيكتوريا قلب الاقتصاد الكيني، إضافة إلى الشريط الساحلي الضيق. وهذا التنوع المناخي أعطى كينيا ثروات متعددة ولهذا وصفت كينيا وكأنها: (العالم في بلد واحد).[1]

ومن الثروات الغنية التي تتمتع بها كينيا الثروة الزراعية مثل : (البن والشاي وجوز الهند، وقصب السكر والأزهار والأخشاب)، حيث توجد مساحات كبيرة من الغابات المحمية للأخشاب الناعمة. وهناك ثروة حيوانية كثيرة تساهم في اقتصاد البلاد. وتشتهر كينيا بالسياحة، إذ يؤُمُها سنويًا ما يربو على مليوني سائح أغلبهم من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وتمثل المحصولات التجارية والسياحة والصناعة النامية عصب الاقتصاد الكيني.

4/ السكان واللغات: يقدر سكان كينيا حوالي (44 مليون نسمة) حتى منتصف 2013م.[2] ويشكل الشباب أغلبية هؤلاء السكان. ويعيش في كينيا ما لا يقل عن 40 قبيلة أو مجموعات عرقية، يمكن إرجاعها إلى أربعة تصنيفات لغوية رئيسية. ويلاحظ تاج السر أحمد حرَان أنه " يقابل هذا التباين القبلي تباين ثقافي إذ أن كينيا ملتقى لتحركات وهجرات سكانية كبرى في الماضي. ويمكن تقسيم السكان على أساس لغوي وثقافي إلى أربع قوميات لغوية هم: البانتو والنيلية، والنيلية الحامية والكوشية، ويتجلى الأثر العربي والفارسي في منطقة الساحل في الثقافة **الإسلام**ية..."[3]

---

[1] Raphael W. Kareri , Some aspects of the geography of Kenya, page 6. www.geography -of – Kenya. Pdf

[2] Kenya Demographic profile, source CIA world fact book 2013.

[3] تاج السر أحمد حرَّان ، الأقلية المسلمة في كينيا، وحدة بحوث التاريخ بعمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية، السعودية، 1421هـ- 2001م، ص23-24 وانظر أيضًا Wanguhu Nganga : Kenya Ethnic Communities : foundation of the Nation ,Gatundu Publishers , Kenya , 2006. Page 19-22.

ويعيش 75% من سكان كينيا في مساحة لا تزيد عن 10% من أراضيها. وتبلغ الكثافة السكانية حوالي 4000 شخص في الكيلو متر الواحد في بعض المناطق، في حين لا يعيش في مناطق أخرى أكثر من 20 شخص في الكيلو متر الواحد.[1] والمناطق المكتظة بالسكان هي المناطق الزراعية الغنية بالماء. وأشهر القبائل الكينية هي (الكيكيو ولوحيا ولوو وكلنجين وكامبا وميرو.)

وهناك لغتان للبلد هما السواحلية والإنجليزية. فالسواحلية هي اللغة الوطنية والإنجليزية هي اللغة الرسمية. فوظيفة الأولى التفاهم بين العامة وهي لغة الأسواق بينما الإنجليزية هي لغة التعليم والإعلام و الدواوين الرسمية والقضاء والدبلوماسية. وتوجد بجانب هاتين اللغتين لغات المجموعات الإثنية المتجاوزة للأربعين. وتستخدم هذه اللغات شفاهة في مواطنها الريفية.[2]

5/ النظام السياسي: استقلت كينيا من الاستعمار البريطاني في العام 1963م. واتخذ الاستعمار البريطاني في مبدأ مجيئه مدينة ممباسا الساحلية ذات السكان المسلمة مقر إدارته. وفي العام 1907م، نقل المندوب العام وطاقم إدارته مقرهم من ممباسا إلى نيروبي. وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وفي عام 1919م أجيز قانون (انتخاب المجلس التشريعي)، وأعطى حق الانتخاب والتمثيل فقط للأوروبيين المستوطنين. وفي العام 1924م غيَّرت بريطانيا وضعية كينيا من محمية شرق إفريقيا إلى مستعمرة ومحمية شرق افريقيا.

استقلت كينيا في العام 1963م عن بريطانيا بنظام فيدرالي يضم مجلسين وهما المجلس الأعلى (السند) والبرلمان، وبرئيس وزراء وهو جومو كنياتا الرئيس الأول للبلد. ولكن في العام 1964م ألغي هذا النظام الفيدرالي طواعية وأدمج المجلسان وألغيت التعددية الحزبية، وبقى في الساحة السياسية حزب واحد هو (كانو-KANU) برئاسة جومو كنياتا. وبهذا صارت دولة مركزية يحكمها رئيس ذو صلاحيات كثيرة. وتعقد الانتخابات الكينية مرة في كل خمس سنوات.

والأحداث المهمة في تاريخ كينيا السياسي بعد الاستقلال هي:

---

[1] Wanguhu Nganga , Kenya Ethnic Communities ,Ibid 4

[2] Nathan Oyori Ogechi: The role of foreign and ingigenous languages in primary schools: the case of Kenya , in Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38,2009, page 1-2

1. وفاة رئيس الجمهورية الأول في العام 1978م بعد حكم دام 15سنة، وخلفه نائبه (دانيل أراب موى) الذي جلس على سدَة الحكم لمدة 24 سنة وهي من العام 1978- 2002م.
2. تعديل الدستور الكيني في العام 1991م من دولة ذات حزب واحد إلى نظام التعددية الحزبية، ونص الدستور تحديد فترتين للرئاسة، على أن تدوم كل فترة خمس سنوات.
3. وفي العام 2003م جاء الرئيس الثالث (مواي كيباكي) وحكم عشر سنوات وانتهت فترة رئاسته 2013م. وحدثت اضطرابات في انتخابات الفترة الثانية لكيباكي في العام 2007م سببها التنازع حول نتائج الانتخابات الرئاسية. وحُلَّ الخلاف بحكومة وحدة وطنية برئيس وبرئيس وزراء يتقاسمون السلطة.
4. وفي العام 2010م أجيز دستور جديد (لجمهورية كينيا) تمَ فيه تعديل نظام الحكم من نظام الولايات إلى نظام المناطق (الكانتونات). فبدل أن كانت كينيا ثمانية ولايات صارت 47 منطقة. كل منطقة لها الحق في انتخاب حاكمها ونائبه، ويكون للمنطقة مجلس وزاري مصغر لا يزيد عن عشرة لمساعدة الحاكم في تسيير شؤون المنطقة. وكان هذا نوعًا من تخفيف العبء عن المركز وإعطاء الأطراف بعض الصلاحيات، ونقل بعض السلطات إلى المحليين ليشاركوا في اتخاذ القرار وتوفير بعض الخدمات. ومن معالم هذا الدستور استحداث مجلسين بدل المجلس الواحد وهما المجلس التشريعي القديم الموسع، والثاني هو السند (المجلس الأعلى)، والقصد من هذا التعديل توزيع السلطة والثروة. وعلى العموم فإن النظام جديد يحتاج إلى جهود كثيرة لتطبيقه وجعله صالحًا للاستمرار.

وقبل أن ننهي الحديث عن النظام السياسي ينبغي الإشارة إلى مؤسسة مهمة، وهي المؤسسة العسكرية التي تمدح بأنها لم تقم بانقلاب عسكري مثل الذي عمله العسكر في جل الدول الإفريقية أو في جميع دول المنطقة مثل إثيوبيا، الصومال، السودان، أوغندا، جمهورية الكنغو الديمقراطية، رواندا، وبوروندي. وكل الانقلابات التي حدثت لم تؤدِ في كثير من الأحيان إلى نتائج إيجابية. والجيش الكيني يأتمر بأمر النخب

السياسية. ونجح الساسة الكينيون في إبعاد الجيش عن السلطة وحتى في أثناء حدوث الخلافات السياسية، فإنَّ النخب السياسية تجتهد كثيرًا في عدم زج الجيش بالسياسة. ويذكر المراقبون أسبابًا في عدم حدوث انقلابات في كينيا. [1]

6/ المسلمون في كينيا:

تاريخ الإسلام في كينيا وفي سواحل شرق إفريقيا قديم وعريق. ويتمركز وجود المسلمين في منطقة ساحل كينيا (السواحليون)، وفي منطقة شمال شرق كينيا (الصوماليون) وهنا مجموعات أخرى مبثوثة في طول وعرض البلاد على اختلاف في كثافة وجود المسلمين وفي تاريخ دخوله.[2]

أمَّا ما يتعلق بالحقائق الأساسية والثابتة عن إسلام شرق إفريقيا وكينيا وحول تاريخ وطبيعة وجوده يقول تاج السر أحمد حران :

إن وصول الإسلام إلى كينيا يعود إلى أكثر من ألف ومائتي عام، وبهذا يكون الإسلام، أول وافد إلى المنطقة، وأن الإسلام جاء عن طريق ساحل شرق إفريقيا، وعلى يد التجار العرب والسواحليين، والإسلام في هذه المنطقة يرتبط بالتجارة. وبقى الإسلام أصيلا في المقام الأول في تلك المراكز التجارية الحضرية، وأصبح ظاهرة حضرية. وكان الإسلام في مبدئه بسيطًا ولم يتعد أساسيات العقيدة وأركان الإسلام الخمسة، فقد كان خاليًا من التعقيدات والتفاصيل والخلافات الفقهية والمذهبية، وسمة أخرى هي أن دخول الإسلام إلى كينيا كان دخولًا سلميًا وهادئًا، ولم يَشُبْهُ عنف أو قوة، ولم يشهد حروبًا أو معارك وقعت بين المهاجرين والسكان الأصليين. ويضيف تاج السر أحمد حرَّان إلى ذلك ملاحظتين أّخريين وهما:

---

[1] منها أن الجيش الكيني جيش محترف وكانت أعداده قليلية لكنه مدرب تدريبًا جيدًا. ومن الأسباب أن الدول الغربية التي كثيرًا ما شجعت الانقلابات العسكرية في القارة لم تشجع انقلابا في كينيا. وهناك أمر آخر وهو أهم وذلك أن الجيش الكيني يتمتع برعاية عالية من الرواتب والعلاوات الأخرى، وإذا تقاعد أصحاب الرتب العليا والوسيطة فإن النظام لا يهملهم ؛ فيعينون مثلًا أمناء في مؤسسات حكومية وشبه حكومية، أو يعينون سفراء أو ينتخبون في البرلمان في الدوائر التي ينتمون إليها. وعلى العموم فإن دور هؤلاء لا ينتهي بخروجهم من المؤسسة العسكرية.

[2] محمد شيخ عليو: المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهمالمؤسسات القائمة حالّيًا) دراسات دعوية، مجلة نصف سنوية محكمة– جامعة إفريقيا العالمية ، العدد الثالث والعشرون يناير – يونيو 12 صفر– رجب 1433هـ– ص19–21

أن الوجود الإسلامي في كينيا وجود متفرق، مجموعات صغيرة هنا وهناك معظمها في المواطن الحضرية، ويؤثر عليهم هذا من حيث الخدمات الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية والسياسية.

أن دخول الإسلام التدريجي إلى كينيا ساهم فيه عامل التحرك القبلي وبخاصة تحرك بعض القبائل الصومالية من مواطنها في القرن الإفريقي إلى منطقة الداخل. وحمل الصوماليون معهم إسلامًا تقليديًا بسيطًا خاليًا من التعقيدات والتفصيلات والخلافات العقدية والمذهبية. ويقول : وهذا قلما يذكره الباحثون والدارسون أثناء تناولهم لانتشار الإسلام في كينيا.[1]

أما عدد المسلمين في كينيا ونسبتهم لباقي سكان كينيا، فهناك عدم اتفاق في هذه المسألة. فالمسلمون يَدَّعُوْن أنهم فوق 30% من مجمل السكان، ولكن التقديرات الرسمية في كثير من الأحيان تشير إلى أعداد أقل من هذا بكثير. وهناك بعض الباحثين الأجانب الذين يذهبون إلى أن عدد مسلمي كينيا لا يقل من 25% من السكان.[2]

وأما واقع المسلمين مع التعددية الحزبية في بدايات التسعينات فإن المسلمين ومعهم المجموعات الكينية الأخرى المهمشة وجدوا خيارات في الأحزاب التي ينضمون إليها. وصار مسلمو كينيا مجموعة كبيرة لا يستهان بها أثناء الانتخابات وفي توزيع المناصب العليا في بعض الأحيان. لأن المجموعة المسلمة صارت من مرجحي من يفوز بالرئاسة.

وهناك تفاؤل بأن يعطي النظام الجديد الذي بدأ العمل به في العام 2013م، وهو نظام المناطق، أن يعطي المناطق التي يسكن فيها المسلمون التي عانت من التهميش والتخلف، أن يعطيها فرصًا أكثر في تحسين الأوضاع التعليمية والصحية والخدمات المجتمعية. [3]

---

[1] تاج السر أحمد حرَّان، الأقلية المسلمة في كينيا، مرجع سابق، بتصرف، ص45-48

[2] هذا الجدل وأسبابه انظر Mohamed Bakari &S.S. Yahaya: Islam in Kenya (Edt) ,pages X.,in Proceedings of the national seminar on Cntemporary Islam in Kenya.1995 .MEWA,Mombasa, Kenya. وانظر أيضًا Arye Oded,.Islam and Politics in Kenya, Lynne Rienner Publishers , 2000, USA, page 11

[3] الدستور الكيني الذي أجيز في أغسطس العام 2010 ينص على أن يختار أهل كل منطقة حاكمهم وأن تعطى للمناطق 15% من الناتج القومي للمناطق ليوفروا بعض الخدمات وإن كانت الحكومة المركزية استبقت النصيب الأسد من الميزانية العامة. وهناك الآن سعي وتجاذبات بين الحكومة والمعارضة من جهة وبين الحكومة وحكام المناطق المنتخبين من جهة أخرى في زيادة نسبة الحصة المخصصة للمناطق إلى 40% من الميزانية العامة.

المطلب الثاني : التعريف بشمال شرق كينيا:

الدستور الكيني الجديد الذي أجيز باستفتاء شعبي في العام 2010 أبطل العمل بنظام الولايات الذي سارت عليه كينيا في تقسيمها الإداري لمدة خمسين عامًا. وبدأ سريان مفعول ذلك الدستور في مارس 2013م. وهو نظام جديد عرف بنظام (الكانتونات) أو المناطق. وما كان يسمى منطقة شمال شرق كينيا التي كانت سابقًا ولاية واحدة هي الآن ثلاث كانتونات: وهي قاريسا ووجير ومنديرا. ومع تغيير التسميات الإدارية، فإن حدود المنطقة ذات السكان الصومالية في كينيا لم تتغير أطراف حدودها، وتمتد من مدينة منديرا على الحدود مع الصومال وإثيوبيا شمالًا إلى قرية (كلبيو) على المحيط الهندي جنوبًا، ومن الشريط الحدودي مع الصومال شرقًا إلى حدود منطقة وجير غربًا بمساحة اجمالية قدرها 126.902 كم مربع، وكانت المنطقة الثالثة من حيث المساحة في عموم مناطق كينيا كلها[1]

تقع منطقة شمال شرق الكينية بين خطي عرض 5: 2 جنوب و416 درجة شمالًا، وطولًا بين 40 34 و52 41 درجة شرق جرينتش. ومساحتها 127.000 كم مربع وهذه المنطقة هي الجزء الشرقي بما كان يعرف ب(أنفدي) وتشمل ثلاث مدن رئيسية وهي قاريسا، ووجير ومنديرا والمدن الأخرى ذات السكان هي داداب، لبوي، مدوغاشي، هباسويني، فينو، بونا، تربج، تاكابا، عيلواق، عربية ورامو.[2]

وسكان المنطقة كلهم مسلمون. ويرجع بعض الباحثين وجود المسلمين إلى فترة لا تزيد عن أربعة قرون. وكان هناك تدافع بين المجموعات الصومالية وقبائل أخرى.

وفي صدد التحرك القبلي والتدافع في المنطقة يقول عبد الرشيد عبد الله : إن القبائل الصومالية كانت تأتي من الشرق ومن الشمال، وكانت تدفع قبائل (الأورومو والريندلي الوثنية) إلى الجنوب، وهذا التدافع والمواجهات في المنطقة استمر إلى

[1] Abdirashid , Abdullahi. : Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890- 1968 , Unpublished degree of Masters of Arts , History Dept.Rhodes University -1997, South Africa

[2] W.V.Swerzenski& M.J. Mundroff : geohydrology of Noth Eastern Province ,Kenya , prepared by water department,Kenya ministry of Agriculture and USAID. United states Government printing office Washington- 1977. pp 11

مجـئ الاسـتعمار البريطـاني الـذي أوقـف زحـف الصـوماليين. ونجحـت القبائـل الصومالية في أسلمة قبائل الأرومو والبورانا في كينيا.[1]

وتتمتـع المنطقـة بتجـانس ثقـافي ولغوي ودينـي وعرقـي إذ أنَّ سكان المنطقـة جمعيهم مـن الصـوماليين باسـتثناء بعـض المـوظفين الإداريـين والعسـاكر وعـدد قليـل مـن المجموعات الإثنية الأخرى الذين لا يمثلون إلا نسبة أقل من 3%. ويضيف (برخت ماح) بأنه لا يختلف هذا العنصر (سكان شمال شرق كينيا) عن بقية السكان في الأجزاء الصـومالية المستقلة مـن حيـث الخصـائص القوميـة أي مـن الأصـل واللغـة والدين و العادات والملامح الجسمية.[2]

ويؤكد حسن شيخ عمر أنَّ " سكان المنطقة الأصليين يدينون بالإسلام وهم سنيون على مذهب الإمام الشافعي رحمه الله." [3] وهذه الوضعية أعطت المنطقة انسجامًا ثقافيًا ودينيًا إذ لا توجد نزاعات طائفية ولا توجد صراعات حول الهوية ولا تكون مشكلات بين سكان المنطقة إلا ما يكون من صراع البدو على الماء والكلأ في بعض المواسم.

ويتحدث سكان المنطقة باللغة الصومالية والتي تنتمي إلى فصيلة اللغات الحامية التي منها المصرية القديمة والتشادية والبربرية والكوشية. والصومالية تنتمي إلى الفرع الكوشي الذي تندرج تحته لغات ولهجات كثيرة في شرق وقرن إفريقيا (الصومال، جيبوتي، إثيوبيا، كينيا، إريتريا، تنزانيا، السودان). وهذه اللغات الحامية لها ارتباط وعلاقة باللغات السامية، وهو ما اصطلح عليه بالأفروآسويات. وفي منتصف القرن العشرين الماضي أشار بعض علماء مقارنة اللغات والأجناس إلى وجود خصائص مشتركة بين لغات حامية وأخرى سامية.[4] مما يمكن الاستدلال منه أنهما (السامية

---

[1] Abdirashid A : Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890- 1968 Ibid 21

[2] أحمد برخت ماح: وثائق عن الصومال والحبشة وإريتريا، شركة الطونجي للطباعة والنشر، ا لقاهرة، بدون طبعة، ص428

[3] حسن شيخ عمر: الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية) رسالة دكتوراة غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي المعاصر، 1430هـ 2009م. ص96

[4] Alexander Militareu. 2005.Root Extension and Root formation in Semitic & Afrosian.in Proceeding of Becelona Simbosium on comparative Semitics ,19-12/2004.Aula Orientails 23/1-2 pp.88-129

والحامية) كانتا في يوم ما في التاريخ لغة واحدة، ويفترض أن تكون هذه اللغة أمَا للغات السامية – الحامية.

ولكن هذه اللغة الصومالية لا تدرس في المدارس الحكومية الكينية الرسمية. ولا في المدارس الأهلية الإسلامية ولو كمادة واحدة. فاللغة الرسمية للتعليم الحكومي هي الإنجليزية. والسواحلية التي هي اللغة الوطنية نصيبها من المنهج التعليمي الكيني أنها مادة واحدة إلزامية.[1]

فالصومالية لغة يتحدث بها سكان المنطقة في حياتهم اليومية، أما في التعليم وفي الوظائف الإدارية وفي القضاء فهي للغة الانجليزية، هذا في الحضر. وكلما توغل الإنسان إلى المواطن النائية عن الحضر فانه يبتعد عن الإنجليزية والسواحلية وتكون الصومالية هي السائدة.

ولم تبذل جهود في تطوير اللغة الصومالية لأسباب كثيرة منها أن كينيا توجد بها لغات إثنية كثيرة، وأن تطوير كل تلك اللغات كان صعبًا على الدولة الإفريقية الحديثة التي كانت تجمع إثنيات ولغات متعددة. ومن أكبر الحِجَج هي أن توفير مطابع ومناهج ومقررات وبناء معاهد تدريب لكل لغة على حدة أمر مستحيل أو شبه مستحيل. ثم إن هناك ادعاء بأن هذه اللغات الإثنية ليست لغات علم ولم تسجل بها علوم.[2]

الحالة الاقتصادية:

المنطقة شبه صحراوية في كثير من أجزائها. وتعد تربية المواشي أهم ملمح اقتصادي واجتماعي، وكون المنطقة شبه صحراوية أدى إلى مفهوم أن المنطقة فقيرة، ولا تنتج حاجاتها من الغذاء، وهي عبء على كينيا في سد احتياجاتها الأساسية. ولكن خلافًا لذلك يشير حسن شيخ عمر إلى أن الولاية تعتبر مصدر

[1] Wendo Nabea:Language policy in Kenya ,The journal of Pan African studies,vol.3,no.1,September 2009 . page 126

[2] Jodi, Heidorn: Village Literacy Adult Education in Northeastern Kenya, Asenior Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for graduation in the Honors program, Liberty university ,fall 2012. pp. 12-14

غذاء لكينيا من حيث اللحوم المتنوعة، بل يصدر جزء من هذه اللحوم إلى الخارج وخاصة إلى دول الخليج العربي.[1]

التعليم:

التعليم في منطقة شمال شرق كينيا متخلف عمومًا عن بقية مناطق كينيا وذلك لأسباب وظروف تاريخية، منها أن منطقة (أنفدي) التي كانت شمال شرق كينيا جزءًا منها لم يعاملها الاستعمار البريطاني كمنطقة كينية، فحين كانت مناطق كينيا الأخرى توفر لها الخدمات بما فيها التعليم، فإن (أنفدي) لم تحظ بشيء من هذا. ولهذا ويشير عبد الرشيد عبد الله: أنه كان هناك اتجاه عام لدى الحاكم البريطاني في كينيا في عدم الاهتمام بالرعاية للصوماليين الرحل في المنطقة إذ لم يكن فيها مكتب للتربية والتعليم. وأدى الإداريون المحليون دورهم في إشعار الحاكم والمسئولين الآخرين الكبار، بالحاجة إلى موظفين محليين متعلمين في المنطقة.[2]

وحين شعر المستعمر بالحاجة إلى توفير التعليم الغربي لاعداد كوادر محليين للاستعانة بهم في الحكم، يقول عبد الرشيد عبد الله اجتمع الولاة البيض، وأدركوا أن الغياب الكامل للتعليم الغربي من المنطقة يجعل حكم المنطقة في المستقبل امرً اصعبًا. ولكن بعض الحضور في المؤتمر رفض توفير التعليم لسكان المنطقة بحجة أنهم سوف لا يقبلون العيش في الصحراء، واذا ذهبوا إلى مناطق المستعمرة الأخرى في كينيا للعمل فاذا انتهت فترة عملهم فإنهم لا يرجعون إلى (أنفدي).[3]

والعامل الثاني هو موقف المسلمين في كينيا عمومًا من التعليم الغربي في فترة الاستعمار البريطاني للبلد بأنه تعليم لا يصلح لهم وخطر على أبنائهم، يعلل تاج السر أحمد حران هذا أنه، فقد كان التعليم بالنسبة للمنصرين وسيلة للتنصير، ولم يكن هو غاية في حد ذاته، كما أن المسلمين ربطوا بين التنصير وبين مثل وطرق الحياة الغربية التي كانوا لا يريدونها أيضًا. فقد كانوا يرون أن كل تعليم لا يقوم على

---

[1] حسن شيخ عمر، الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية) مرجع سابق، ص96

[2] Abdirashid A : Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890- 1968 ,Ibid 94.

[3] Abdirashid A : Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890- 1968 , Ibid 94

أسس دينية تعليم ضار بالمجتمع وبمثله وقيمه، وكانوا يرون أن مناهج مدارس البعثات التنصيرية خالية من تدريس القرآن الكريم واللغة العربية دعامتا حياتهم الدينية والثقافية.[1]

إن ارتباط التعليم الغربي الحديث بالمنصرين – لأن التنصير هو الذي بدأ التعليم ولأنه هو الذي وصل إلى المنطقة قبل الاستعمار– واشتراط مدارس التنصير على الأطفال الملتحقين بمدارسهم دراسة التربية النصرانية إلزامًا، جعلت التعليم الغربي الحديث والتنصير مقترنين، وهذا جعل المسلمين ينظرون إلى التعليم الغربي بأنه تنصير. وأثناء فتح حكومة الاستعمار أول مدرسة حكومية في إسيولو عاصمة (أنفدي) آنذاك في العام 1946م – وهي فترة متاخرة جداً من مجئ الاستعمار إلى المنطقة – فإن الحكومة البريطانية استقدمت معلمًا من زنجبار لتقنع الصوماليين بأن التعليم الغربي لا يساوي التنصير. وكان اسم المدرس الذي استقدم من زنجبار الشريف شبلي، وكان متدينًا ومتخصصًا في الرياضيات والإنجليزية، وأحبه الصوماليون كثيرًا. وكان الجيل الذي تعلم على يديه، رواد التعليم والسياسية والتنمية والسعي لحقوق المنطقة.[2]

والعامل الثالث هو أن المنطقة حاولت الالتحاق بالجمهورية الصومالية صبيحة استقلال كينيا من المستعمر البريطاني والانفصال عن كينيا. وكانت هذه قضيته معلقة أثناء سعي كينيا لاستقلالها، وكان هناك استفتاء في(أنفدي) حول تحديد مصيرهم، وكانت نتيجة الاستفتاء لصالح التحاق شعب (أنفدي) بالصومال، ولكن بريطانيا لم تنفذ نتائج ذلك الاستفتاء، وتركت الحكومة البريطانية القضية للحكومة الكينية القادمة. ومع الاستقلال اعتبرت الحكومة الكينية الجديدة (أنفدي) جزءًا لا يتجزأ من كينيا. وبدأت حرب انفصالية استمرت من العام 1963–1967م هذه الحرب– وهذا هو مربط الفرس– وما أعقبها من حالة طوارئ، وخضوع المنطقة لحالة أمنية، حيث علقت التنمية بكل أشكالها، ونظرة سكان المنطقة إلى الحكومة الكينية

---

[1] تاج السر أحمد حرَّان: الأقلية المسلمة في كينيا، جامعة الإمام محمد بن سعود، الإسلامية، عمادة البحث العلمي 1421هـ– 2000م، ص155

[2] Shariff Shibly and The Development of Education in Northern Kenya : Recollection and reflection by its Pioneers. Red design & Printing,Nairobi ,Kenya. 2012. pp: 3

بعين الريبة، والقبضة الأمنية والعقاب الجماعي لتثبيت أن المنطقة كينية، وما نتج عن هذا من انعدام الثقة بين الطرفين صارت المنطقة لا تحظى بالخدمات الاجتماعية اللائقة بها، والتعليم كان من القطاعات المتضررة أكثر من غيرها.[1]

هذه العوامل تكاتفت في جعل المنطقة متخلفة تعليميًاً، ولكن ومع مرور الزمن فإن الوضع بدأ يتحسن من ثمانينات القرن الماضي، وانتشر التعليم الابتدائي والثانوي في قرى ومدن المنطقة. ومع أن المنطقة لاتزال متخلفة عن بقية مناطق كينيا إلا أنَّ هناك سعيًا لرفع وضع المنطقة لتواكب بقية مناطق كينيا.

[1]Shariff Shibly and The Development of Education in Northern Kenya : Recollection and reflection Ibid 64−60.

المبحث الثاني : أوضاع اللغة العربية في شمال شرق كينيا

المقدمة

إن أوضاع اللغة العربية في شمال شرق كينيا متدرج في مستوياتها ومتنوعة في مضامينها. إن بداية التعليم في المنطقة الذي يوازي، مرحلة الروضة، هو الخلوة أو الدكسي، باللغة الصومالية . فاذا انتهى الطالب من حفظ القرآن الكريم كله أو بعضه فإما أن يتخرج بهذا المستوى ويبدأ حياته، وإما أن يبدأ مرحلة ثانية للاستزادة من العلم وهي مرحلة (حلقات المسجد) وهذه المرحلة تبدأ بعلوم اللغة العربية كالنحو والصرف، من متن الأجرومية إلى ألفية ابن مالك. ثم يبدأ الطالب بالتفقه بالدين، و**يبدأ** بمختصرات الفقه الشافعي. وقد يحضر الطالب حلقات أكثر من فن. وفي هذه المرحلة يتعلم الطالب الفقه والتفسير والحديث حتى يتخرج على أيدي العلماء وهذا التعليم غير نظامي. وهناك وضع ثالث للعربية في المنطقة وهو المدارس الأهلية الإسلامية، وهي نظامية، لها مراحلها ومناهجها وشهاداتها، ولها سنوات محددة. ويلتحق خريجوها بالجامعات الإسلامية في كليات الشريعة والدراسات الإسلامية واللغة العربية في الدول العربية وفي بعض دول العالم الإسلامي. وتشبه مواد هذه المدارس إن لم تتطابق مواد حلقات المساجد باستثناء طرق التدريس والمرحلية والفصول والامتحانات والشهادات والإدارة المدرسية التي تشرف عليها.

المطلب الأول : خلاوى تحفيظ القرآن الكريم:

إن فضل القرآن الكريم وفضل حامليه وفضل متعلميه وردت به آيات قرآنية كثيرة وأحاديث نبوية شريفة عديدة ؛ ففي القرآن الكريم يقول الله تعالى ﴿ وَإِنَّهُۥ لَذِكۡرٞ لَّكَ وَلِقَوۡمِكَۖ وَسَوۡفَ تُسۡـَٔلُونَ ٤٤ ﴾[1] وقوله تعالى ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ يَهۡدِي لِلَّتِي هِيَ أَقۡوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعۡمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمۡ أَجۡرٗا كَبِيرٗا ٩ ﴾[2]، وقوله تعالى ﴿ الٓمٓ ١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ٢ ﴾[3]

---

[1] سورة الزخرف الآية :44.

[2] سورة الإسراء الآية :9

[3] سورة البقرة الآية :1-2.

قول الرسول الله صلى الله عليه وسلم : (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)[1].

واجتهد الجيل الأول من الصحابة ومن بعدهم من التابعين بالاهتمام بالقرآن حفظًا وتدريسًا وتعليمًا، وكان أول شيء يبدأ به الناشئة من أطفال المسلمين في تعلمهم في جميع عصور التاريخ الإسلامي هو القرآن الكريم. وكان الاعتناء به كبيرًا حتى أنه أول شيء كتبه المسلمون.

وكان القرآن الكريم يسير مع الدعوة والفتوح الإسلامية، فحيثما يصل الإسلام فالقرآن معه. بل إن تثبيت الإسلام في المواطن التي يصل إليها كان يتطلب تعليم القرآن الكريم.

1/الخلوة أو باللغة الصومالية (دُكْسِي) هي كما يعرفها أحمد شيخ حسن أحمد قطبي : (كلمة صومالية تعني من حيث الدلالة المكان الدافئ أو الكنُ[2] الذي يحمي به الإنسان نفسه من البرد والحر، ومن حيث الاصطلاح المكان المعد لتعليم القرآن الكريم وتحفيظه وما يتطلبه من قراءة وكتابة بالإضافة إلى المبادئ الإسلامية الأساسية في التوحيد والطهارة والصلاة والصيام..).[3]

هذا التعريف الاصطلاحي لقطبي مختلف فيه، لأن الدكسي عند الصوماليين هو المكان المعدُ لتعليم القرآن الكريم فقط ولا يدخل فيه تعليم مبادئ الإسلام أو أي شيء آخر، ويكون تعريف محمد علي عبد الكريم، أدق إذ يعرف (دكسي) بأنه (يتم تعليم القراة والكتابة ويطلق عليه التعليم في الدكس أي- الكتاب- وهذا النوع من التعليم لا يقدم عادة للطفل أي نوع من التعليم إلا تعليم القرآن الكريم وتحفيظه إياه)[4].

وهذا الذي ذهب إليه أحمد شيخ حسن أحمد قطبي ينصرف إما إلى بعض كتاتيب القرآن الكريم في الحضر حيث يقدم للتلميذ مع القرآن الكريم شيء قليل من التربية الإسلامية وبعض مبادئ الإسلام والسيرة النبوية العطرة، أو إلى ماطرأ من تغييرات

---

[1] رواه مسلم.

[2] الكِنُّ بالكسر: وقاء كل شيء وستره كالكِنة والكِنان بكسرهما. والكِنُّ: (البيت) يرُدُّ البَردَ والحرَّ ؛ وجمعه أكنان وأكنة. من تاج العروس وجواهر القاموس للسيد مرتضى الحسينس الزبيدي ، ص 63-64

[3] أحمد شيخ حسن أحمد قطبي، طرق تدريس القرآن الكريم واللغة العربية والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال، رسالة دكتوراة في التربية غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، 2000، ص65

[4] محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، منشورات وزارة التربية والتعليم، مقديشو، 1978م، ص11-12

في نظام الخلوة مع ثمانينات القرن الماضي من إدخال مواد إسلامية فيها. أما الدكسي بمفهومه الأصلي فلا يقدم فيه سوى القرآن الكريم. ويستعمل سكان شمال الصومال مصطلحًا آخر وهو (ملعمد) بدل كلمة (الدكسي) ويذهب محمد علي عبد الكريم إلى أنها كلمة دخيلة وليست من اللغة الصومالية، ولكن الكلمة لها أصل عربي إذ اصلها: (معلمة) حيث يدرك كلمة العلم من أصول الكلمة. وقصدوا مكان العلم، وهذا ينطبق على (الدكسي) والمعروف أن أهل الشمال الصومالي يقدمون أو يؤخرون أصوات الكلمات المستعارة من اللغة العربية فيقولون:(الكبعة) بدل الكعبة في تسميتهم للبيت الحرام في مكة المكرمة، فقدموا حرف الباء على العين، ومثل هذا حدث لكلمة معلمة حيث قدموا حرف اللام على العين فصارت (ملعمة). والأمر الآخر هو أن الصوماليين عمومًا شمالهم وجنوبهم وغربهم وشرقهم يغيرون (التاء) في الكلمات المقترضة من اللغة العربية إلى (الدال) فيقولون (معلمد) يعنون بها (معلمة) ولهذا فاصل (معلمد) معناها (معلمة) ومثله : مؤمند ومسلمد يعنون بها مؤمنة ومسلمة على التوالي.

والدكسي بالمعنى اللغوي هو المكان الدافئ، وهذا يعني أن البدو حين يبدءون الخلوة كانوا يبنون مكانًا دافئًا يقي التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6-14 سنة مكانًا دافئاً يقيهم من الرياح والبرد في الشتاء، والحرارة في فصل الصيف.

وهناك ملاحظة لطيفة من أحمد شيخ حسن أحمد قطبي إذ يوسع معنى (الدكسي) بالقول المكان الذي يلجأ إليه الصوماليون من الجهل والضلال لأن تعلم القرآن والمبادئ الأساسية للإسلام حماية من الجهل ومن ثم الضلال.[1]

وهذا صحيح إلى حد ما لأن من المعاني التي يمكن أن تفهم من حكمة (الدكسي) في اللغة الصومالية متعددة منها الميل وخاصة في الآراء وفي المفاهيم. وكأن الصوماليين يطلقون ذلك المكان المعدَ لتعليم القرآن الكريم مكانا يميلون إليه للاحتماء به من الجهل و الضلال.

[1] أحمد شيخ حسن أحمد قطبي، طرق تدريس القرآن الكريم واللغة العربية والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال، مرجع سابق ص65

2/ بداية الخلوة: أما كيف ومتى بدأت الخلوة في شمال شرق كينيا، فليس هناك تاريخ محدد إلا أن الأمر الذي تذهب إليه كل الآراء في موضوع (الكتاتيب) الخلوة، الدكسي، الروضة القرآنية، هي أنها متشابهة أو واحدة في المجتمعات المسلمة غير الناطقة بالعربية. وفي ما يتعلق ببداية الخلاوى في الربوع الصومالية يقول محمد حسين معلم والحقيقة أنه ليست هناك فترة زمنية محددة تفسر نشأة الدكسي في البلاد إلا أنه من المؤكد أن هذا النظام أول ما نشأ قام على أكتاف المهاجرين المسلمين عبر الهجرات الإسلامية والعربية والذين وصلوا إلى الصومال في فترة مبكرة حتى صار (الدكسي) من أهم معالم التعليم الإسلامي في البلاد،[1] ومنطقة شمال شرق ذات السكان الصومالي داخلة في ذلك التعميم الذي يشمل كل المجتمعات الصومالية. وبل " إن تاريخ الكتاتيب في كينيا خاصة وفي شرق إفريقيا عامة ترجع إلى زمن دخول الإسلام إلى هذه المنطقة، وقد مرت بمراحل مختلفة من القوة والضعف حسب حالة المسلمين في ذلك القطر وفي تلك الحقبة، ولم تتوقف عن عطائها يومًا من الأيام." [2]

ومع ربط ظهور الكتاتيب والخلاوى بمجئ الإسلام إلى المنطقة وفي كل منطقة في العالم وصل إليه الإسلام– فإن هناك روايات شفهية تقول أن (صوملة) التهجي باللغة العربية تمت قبل ألف سنة بيد الشيخ يوسف الكونين مما يؤكد أن (الدكسي) كان معروفًا في المنطقة قبل ذلك العالم.[3] ويستشف من هذا الكلام أن هناك فترة سبقت فترة صوملة التهجي باللغة العربية وهي إذا أخذنا بالنظرية القائلة بأن الإسلام وصل إلى الصومال في القرن الأول الهجري، وهذا يعني أن سكان المنطقة كانوا يستخدمون التهجي العربي في تعليم القراءة والكتابة. أو القول بأن الإسلام وصل إلى

[1] محمد حسين معلم، الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1432هـ – 2011م، ص230

[2] آدم شيخ علي صالح، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا ودورها في الدعوة إلى الله، رسالة ماجستير من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، غير منشورة، 1428هـ ص221

[3] أحمد شيخ حسن أحمد قطبي ، طرق تدريس القرآن الكريم واللغة العربية والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال، مرجع سابق، ص65

المنطقة في القرن الرابع الهجري أو انتشر بصورة كبيرة بين السكان المحليين في تلك الفترة مما خلق الحاجة لصوملة التهجي.

3/ أهمية الخلوة لدى الصوماليين:

إن الخلوة أو الدكسي مؤسسة تعليمية اجتماعية قصد منها " تعليم الأطفال القراءة والكتابة بجانب تحفيظهم للقرآن وتعويدهم على أداء الواجبات والفروض".[1]

وهو أول تعليم يفتتح به الطفل في شمال شرق كينيا، فيتعلم كيف ترسم الحروف وكيف تنطق على الطريقة الجزئية التقليدية حتى يصل إلى مستوى كتابة كلمة أو جملة عربية تملى عليه بدون أن يفهم معناها، وفي أقل من شهرين أو ثلاثة شهور يستطيع التلميذ قراءة كل شيء مكتوب بالحرف العربي بدون أن يستوعب معناه. فالخلوة بالنسبة للصوماليين أول شيء يفتتح به الطفل الصومالي التعليم المبرمج لاعتقاد الآباء بأن للقرآن أثراً في فكر الطالب وحياته المستقبلية، يقول حسن شيخ عمر " فإن المتخرج من الخلوة يتمتع بمكانة اجتماعية بين الناس... وكان هناك اعتقاد سائد لدى الناس مفاده أن الطفل إذا أتقن القرآن الكريم حفظًا وتلاوةً فإنه يسهل عليه بعد ذلك كل شيء يريد تعلمه".[2]

بجانب تثقيف الطفل الصومالي وتقديمه إلى القرآن الكريم قبل أي شيء آخر، فان الخلوة كانت بمثابة مرحلة الروضة والابتدائية التي تمهد الطفل للخروج إلى الحياة وبناء المجتمع والعطاء. لذا يُرجِعُ موسى آدم عبد الجليل أساس الحضارة الإسلامية لهذا التعليم في قوله: " ومع انتشار الإسلام انتشرت حلقات تحفيظ القرآن الكريم في مجتمعات مختلفة ووسط بيئات متباينة فأصبحت أساسًا للنظام التعليمي في شتى المجتمعات الإسلامية، ولم تكن الريادة الإسلامية للحضارة الانسانية التي امتدت لنحو عشرة قرون أو يزيد ممكنة بدون هذه المدرسة الفذة وقد عرفت حلقات تعليم

---

[1] حسين شيخ عمر الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية) مرجع سابق، ص 98

[2] حسن شيخ عمر الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية)، مرجع سابق، ص99. وانظر عبد الله أحمد سعيد: أثر حفظ القرآن في نشر اللغة العربية في مجلة الدراسات الإفريقية العدد 26، جامعة إفريقيا العالمية 2010م ص56-57

القرآن الكريم في البيئات الإسلامية المختلفة بأسماء متعددة فهي في معظم البلاد العربية (كتاب) وأحيانًا (المكتب) وفي ليبيا (الزاوية) وفي غربإفريقيا يسمونها (الدارة) وفي شرقها (الصومال) (الدوكسي) كما يطلق عليها أهل السودان (الخلوة) وكذلك (المسيد) ".[1]

وبما أن (الدكسي) مكان للتعليم الإسلامي حيث حفظ القرآن الكريم وتوجيه الناشئة إلى السلوك القويم، فإن إدارة الاستعمار البريطانية في شمال شرق كينيا كانت تتوجس خيفة من (الدكسي) والمسجد والمعلمين والعلماء القائمين على هذه المؤسسات. ويذكر عبد الله عبد الرشيد نقلًا عن التقرير السنوي لأنفدي (1929م) بأن نوعية التعليم التي يقدمها معلم القرآن اعتبرتها إدارة (أنفدي) البريطانية بأنها مثيرة للفتن. ويذكر همستير المسؤول في المنطقة في تقريره السنوي للعام 1929م: أن " ليس هناك تقدم في هذا الاتجاه (التعليم) والشيوخ المحمديون (المعلمون) والعلماء لازالوا يقدمون تعليمًا دينيًا مثيرًا للفتن ".[2] وهذه دلالة على أهمية (الدكسي) إذ كان المستعمر البريطاني يتوجس خيفة من أن معلمي الخلاوى والمشائخ و العلماء في المساجد هم المعارضون لوجودهم واستعمارهم. يضاف إلى هذا أن هؤلاء الأطفال الذين يتغنون بالقرآن الكريم لن يقبلوا المستعمر البريطاني في المستقبل أيضًا.

(الدكسي):

الدكسي في مجتمع شمال شرق كينيا مؤسسة خالصة للمجتمع، وليس فيه حظ لحكومة أو جهة أخرى، يقسم الدكسي إلى نوعين (دكسي) الأرياف والبوادي، و(دكسي) الحضر والمدن. ومع أن خلاوى البدو والحضر تتفق في أهدافها العامة ألا وهو تعليم القرآن الكريم للأطفال إلا أن هناك فروقًا متعددة تحتمها طبيعة البدو والحضر نفسها.

---

[1] موسى آدم عبد الجليل، خلاوى دارفور، دراسة في وظائفها وخلفياتها الاجتماعية في الدراسات الإفريقية، مجلة بحوث نصف سنوية العدد الثامن عشر، يناير 1998م، رمضان 1418هـ ص27 وانظر – محمد حسين معلم، الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية، مرجع سابق، ص234

[2] Abdirashid Abdullahi, Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890- 1968 , Ibid 92

1 – فخلوة البدو متنقلة ومرتحلة مع البدو أينما ذهبوا وحينما حلوا. أما خلوة المدن فثابتة في بيوت مصنوعة من الطوب في أغلب الأحيان، وفي أكثر الأحيان هذه المقرات مستأجرة.

2 – الأجرة التي تدفع للمعلم مختلفة : فأهل البادية يدفعون بالماشية، وأهل المدن يدفعون بالنقد، ولكن بالقيمة كما يختلف أيضًا قلة أو كثرة، تبعًا للعرف والتقاليد المتبعة في كل منطقة.[1]

3 – هناك اختلاف من حيث الدَّوام، فدكس البدو والريف دوامه كامل حيث يبدأ من الفجر وينتهي في الساعة التاسعة ليلًا في بعض الأحيان. أما دكسي المدن فإن دوامه يختلف من تلميذ لآخر؛ فهناك مجموعات دوامها يبدأ من الساعة السابعة أو الثامنة صباحًا وآخرون يكون دوامهم في العصر، وليس هناك دوام ليلي لدكسي المدن. ثم أن دكسي الحضر مستمر لسنوات وعشرات السنين.

4 – والاختلاف يوجد أيضًا من حيث الحفظ، فدكس البدو والريف يقوي فيه الحفظ، ويتوقف بعد ثلاث سنوات التي هي الفترة التي تم فيها العقد مع المعلم. أما دكسي الحضر فالحفظ فيه ليس قويًا، والقصد منه تعليم التلاميذ القراءة والكتابة وتحفيظ بعض الأجزاء بل في بعض الأحيان قد لا يكون المعلم نفسه حافظًا أو ليس حفظه قويًا.

5 – ومن حيث التسيير والإشراف فإن دكسي البدو يشارك في إشرافه الآباء ويساهم الطلاب في مساعدة المعلم ببعض شؤوونه التي لا تأخذ وقتًا كثيرًا من وقت التلاميذ. ويجمع الأولاد الحطب في كل مساء بعد العصر لاستخدامه في إشعال نارٍ كبيرة لإضاءة الدكسي في الليل وفي الفجر قبل الشروق. أما دكسي الحضر فالمعلم هو الذي يدير أمره وليس هناك تدخل من قبل أولياء الأمور.

6 – أمَّا من حيث العقاب البدني و التأديب فإن خلاوى البدو تعاقب التلميذ الذي يهمل حفظ القرآن الكريم ويسيئ الأدب في معاملته مع الآخرين عقابًا مؤلمًا، والآباء يعطون المعلم الصلاحيات المطلقة في تأديبه بشرط أن لا يؤدي إلى كسر أو جرح

[1] محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص13

عَظْمٍ. أما التأديب والعقاب في دوكسي المدن فهو أخف ولا يجد المعلم الدعم المطلق من الآباء في تأديب الأولاد.[1]

7 – من حيث التغييرات التي طرأت على نظام الدكسي فإن نهاية السبعينات وحتى بداية الثمانينات من القرن الماضي دخل التجويد في المدن، وإضافة بعض مواد تربوية كمبادئ السيرة وقصص الأنبياء والأخلاق.

المعلم وطريقة التدريس في الدكسي:

لاختيار معلم القرآن هناك شرطان أساسيان وهما أن يكون سلوكه وسيرته الذاتية حسنة، وأن يكون حافظًا للقرآن الكريم، وإذا لم يتوافر هذان الشرطان في القرية أو في المنطقة التي تبحث عن المعلم فإن البحث سيكون في مناطق أخرى قد تكون بعيدة أو قريبة والشروط هي الشروط. ولذا فإن ثقافة منطقة شمال شرق كينيا هي أن يوفر المعلم للمجتمع لا أن يرحل الأولاد لطلب حفظ القرآن الكريم إلى مواطن بعيدة لأن هؤلاء صغار. وهذه الظاهرة التي هي عدم الرحلة لطلب القرآن ثقافة صومالية.

وبعد الحصول على المعلم هناك اتفاقية غير مكتوبة تحدد ما له وما عليه، وتحدد كذلك ما لأولياء الأمور وما عليهم.[2] وتحدد كذلك فترة استمرار الدوكسي بثلاث سنوات غالبًا وقد تزيد قليلا. وبعد ذلك يتوقف سير الدوكسي لأنه مشروع له بداية ونهاية. وهذا هو دكسي البدو والريف. أما طريقة التدريس فهي طريقة واحدة متبعة منذ نشأة الدكسي في شرق إفريقيا أو الخلوة عند المجتمعات المسلمة، هذه الطريقة تبدأ في تعلم الكتابة على الطريقة البغدادية، يقول مصطفى أحمد علي: " فيتعلم المرء الحروف مفردة بأسمائها، ألف، باء، تاء، ثاء، ثم يتعلمها مركبة ثم ينتقل إلى مرحلة الكتابة، ويستمر الصبي في تعلم القرآن حفظًا وكتابة... ومن الطلاب من

---

[1] أحمد قطبي، طرق تدريس القرآن الكريم واللغة العربية والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال، مرجع سابق، 69–72 وانظر أيضًا محمد حسين معلم، الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية، مرجع سابق، ص220، 240، 242،وانظر أيضًا محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص17–18 وانظر آدم شيخ علي صالح، ، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا ودورها في الدعوة إلى الله، مرجع سابق، ص224–226

[2] آدم شيخ علي صالح،، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا ودورها في الدعوة إلى الله، مرجع سابق، ص224، وانظر محمد حسين معلم، الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية، مرجع سابق، ص241

يكتفي بختم القرآن دون استظهار، ومنهم من يعيد الكرة مرات ومرات، حتى يستظهر في ذلك ويبرع."[1]

والتهجي الصومالي يلزم التلميذ أن يصف الحرف فلا يقول صوت (ب) بنطقة فقط، بل يصف الصوت مثل (باء التي تحتها نقطة)، (تاء) التي فوقها نقطتان (ثاء) التي فوقها ثلاث نقط، وهكذا.. ويتعلم التلميذ القراءة والكتابة معًا بل إن الكتابة والقراءة تسيران جنبًا إلى جنب في اليوم الأول من بدء الدوكسي.

وقبل اتقان التلاميذ كتابة الحروف وأشكالها المتعددة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، والحروف التي لا تتصل بحروف أخرى، والحروف الشمسية والقمرية وما إلى ذلك، قبل اتقان ذلك فإن المعلم هو الذي يكتب لكل تلميذ. ثم يعتمد الأطفال بعد ذلك الاتقان في كتابة دروسهم على ألواحهم. يقول محمد علي عبد الكريم: "ولكن إذا تقدم التلاميذ في تعليمهم، و أتقنوا الكتابة والقراءة، وتأكد المعلم من ذلك، فإن التلاميذ يكتبون الدروس بأيديهم والمعلم يملي عليهم."[2]

وطريقة تدريس الدكسي تراعي الفروق الفردية للتلاميذ إذ ليس هناك تلميذان يُدَرِّسان درسًا واحداً. وفي هذا يصور محمد علي عبد الكريم أوضاع الحفظ : " بل قد تكون دروسهم موزعة على جميع أجزاء القرآن الكريم، وعلى جميع سوره، وكل واحد منهم يصيح ويرفع صوته في طلب الإملاء ليسمع المعلم صوته... والمعلم القدير يُملِي على كل واحد منهم درسه، ويرد عليهم جميعًا كل على حِدَة، ولا يتخبط في شيء من ذلك ولا يخطئ أبدًا." [3] وبعد الانتهاء من كتابة الدرس يبدأ التلاميذ حفظ ما كتبوه حتى يحفظوه عن ظهر قلب، ثم يستمع المعلم منهم واحدًا تلو الآخر. وهناك طرق متعددة لتثبيت القرآن الذي حفظه التلاميذ ككتابة بعض السور بألواح أخرى غير التي كتب بها الدرس الحديث، وهذه أيضًا تخضع لإشراف المعلم، ولكن التلميذ ليس بملزم أن يُسمع المعلم ما كتبه. والقصد منها تعزيز حفظ التلميذ.

---

[1] مصطفى أحمد علي: التعليم العربي الإسلامي في جمهورية تشاد تاريخه وآفاقه، في الدراسات الإفريقية، مجلة بحوث نصف سنوية، العدد السادس عشر، يناير 1997م- رمضان 1417هـ . ص28.

[2] محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص14

[3] محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص15-16

وهناك طريقة أخرى وهذه اشهر للتثبيت وتعهد القرآن وهي (السَّبُع) إذ يجلس المعلم ويتحلق التلاميذ حوله على هيئة حلقة مستديرة ويبدأ التلاميذ قراءة جماعية، ولا يسمح باستعمال المصحف أو أي مكتوب آخر في السورة أو الجزء الذي عليه القراءة الجماعية. ويكون شكلها أن يبدأ المعلم بالآية ثم يقرأ التلميذ الذي إلى يمينه الآية التي بعدها ثم الذي يليه إلى أن يأتي الدور على المعلم فيقرأ آيته وهكذا. ولكن الشيء الطريف هنا، وهو المسمى الذي جاء منه القراءة الجماعية (السَّبُع).

يشرح آدم شيخ علي صالح: وحينما يقارب(المعلم أو التلميذ) نهاية الآية يقرأ الجميع معه نهاية الآية وتسمى (هَوْرِنْ) باللغة الصومالية، ومعناه الصَّبُّ وكأن الجميع يَصُبُّ القراءة في آخر الآية.[1]

والمعلم الصومالي للقرآن يتحمل عبئًا إذ أن عدد التلاميذ في التحفيظ في بعض الخلاوى يصل إلى سبعين. والمعلم دائماً وحيد ليس هناك معلمون آخرون.

ويلاحظ عبد الرحمن أحمد عثمان: " بأن متوسط عدد الساعات التي يقضيها الطلاب في الدكسي عشر ساعات. وأن عدد المعلمين في الدكسي معلم واحد لكل خمس وستين طالبًا لمدة عشر ساعات في اليوم... الحد الأقصى في العملية التربوية التي تجري في ظروف عادية، فإننا نجد أن كل معلم في الدكسي الصومالي يقوم بمهمة ثلاثة معلمين.[2]

يضاف إلى هذا الذي لاحظه عبد الرحمن أحمد عثمان أنه لا إجازة فصلية ولا إجازة سنوية ولا إجازات لعطلات الأعياد الوطنية والعالمية كرأس السنة الميلادي وبداية العام الهجري إلا عطلتي يومي عيد الأضحى وعيد الفطر. إن مهمة معلم القرآن الصومالي مهمة متواصلة وصعبة في الوقت نفسه.

وأمر آخر يتصف به الدكسي في شمال شرق كينيا أن له بداية وله نهاية. أما غير هذا فالدكس في حالة الجفاف والقحط، وفي حالة الرخاء والربيع، وفي حالة السلم وفي حالة الحرب مع أي جهة، وفي حالة الإقامة، وفي حالة الترحال، وفي حالة

---

[1] آدم شيخ علي صالح،، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا ودورها في الدعوة إلى الله، مرجع سابق، ص228

[2] عبد الرحمن أحمد عثمان، نحو استراتيجية جديدة للتعليم الإسلامي في إفريقيا، في مجلة الدراسات الإفريقية– مجلة بحوث نصف سنوية، العدد الحادي عشر، جامعة إفريقيا العالمية ، محرم 1415هـ، مايو 1994م، ص21

الهجوم على الموطن الذي فيه الدكسي، فالدكسي لا يعطل ولا يسمح للتلاميذ أن يكونوا في إجازة إلا نهاية الأسبوع التي تبدأ مع ضحى يوم الخميس وتنتهي مع غروب يوم الجمعة، اذ ليلة السبت فيها القراءة والمراجعة والمحاسبة.

هذا الدكسي يشبه المجتمع الذي بناه والذي يملكه، فإذا ارتحلت المجموعة يرتحل معها الدكسي والمعلم ويقام له بناء خشبي، وتبدأ دراسة القرآن الكريم في الموطن الجديد في أول لياليه حتى قبل أن يقيم الأهالي أوبارهم وأكواخهم. وهذا سر نجاحه وسر استمراره.

المطلب الثاني : حلقات المسجد:

إن الولد إذا تعلم القرآن الكريم سواء حفظه كله أو بعضه، فإنه بين خيارين إما أن يبدأ الحياة ويكون لنفسه مهنة إما الزراعة أو التجارة وإما أن يقرر مواصلة تعليمه، وهذه المواصلة تكون بما يسمى طلب العلم. إن فترة الدوكسي لا توصف غالبًا بطلب العلم. وكأن الأطفال يعدون ويكونون ليكونوا طلاب علم. والدكسي تمهيد لهذه المرحلة التي هي طلب العلم ولا يتصور أصلًا أن يشرع الشاب الطلب في العلم ولما يتعلم شيئًا من القرآن الكريم. يقول محمد علي عبد الكريم : " ثم يبدأ بالبحث عن المشائخ الممتازين الذين اشتهروا في تدريس هذه العلوم. " [1]

وكان هذا النوع ينقسم إلى قسمين وهو إما أن يتوافر العلماء الشيوخ في موطن الطالب فما عليه إلا أن يواظب حلقات الشيوخ والعلماء وإما أن يرحل إلى موطن ناء من مسقط رأسه ويغيب عن الأهل والأقارب سنين. ثم يعود متسلحًا بالعلوم الشرعية و أولها اللغة العربية والفقه وخاصة الفقه الشافعي الذي هو مذهب أهل شرق إفريقيا.

أما خصائص حلقات المساجد فهي :

كان طلب العلم رحلة وإقامة، مبادرة يقوم بها الشاب رغبة في التفقه في دين الله. والشاب هو الذي يبحث عن الموطن الذي يريد السفر إليه لوجود شيخ معين يريد أن يتتلمذ عليه، أو لتوفر فن معين يريده. ويبدأ الطلاب بتعلم علوم اللغة العربية

[1]–محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص 21.

وخاصة النحو والصرف قبل المضي قُدُمًا في تعلم العلوم الشرعية. وفي هذا يعلل محمد حسين معلم بأن: "عملية اختيار الحلقة كان لها علاقة بالتخصص والفنون التي كانت تدرس في هذه الحلقات. فكان طالب العلم يختار الحلقة التي يجد فيها بغيته" [1].

إن شيخ حلقات المسجد لا يتقاضى شيئًا على تدريسه هذا بل هو متطوع. وهو بهذا مختلف عن معلم القرآن الكريم الذي يتقاضى أجرة. وقد يكون للشيخ مصدر كأن تكون له مزرعة لا تتطلب السفر والتنقل أو قد لا يكون له مصدر. وفي أكثر الأحوال يكون كأي أحد لديه أغنام أو أبقار وبضع نوق يقيم بها أوده. وعمله هذا كله لله تعالى فقط ويجلس أمامه شاب هاجر من أجل العلم والتفقه في دين الله فقط. إنه مشهد رائع : شيخ يعلم لسنوات بدون انقطاع ويخرج الأفواج بعد الأفواج وبدون مقابل مادي، و طالب يتعلم وليس وراء عمله هذا إلا ابتغاء وجه الله تعالى.[2] ويسمي حسن شيخ عمر هذا " (التعليم بالمجانية) إذ ليس من هدف إقامته، الربح، وإنما هو لتأدية واجب نشر العلم كغيره من الواجبات الدينية الإسلامية، وفوق هذا وذاك يتميز بالاستمرارية إذ يكمن للطالب في ظله أن يظل طالبًا للعلم والازدياد منه مدى الحياة " [3]

وفي طريقة تدريس الحلقات كانت طريقة واحدة متعارف عليها ولا زالت تمارس إلى اليوم في حلقات المساجد وهي طريقة الإلقاء. ويصور محمد علي عبد الكريم الحلقة ب " أن يجلس الشيخ المُدَرِّس مجلسه في صدر حلقة مستديرة، ثم **يبدأ** بإلقاء الدرس على الطلاب، مستخدمًا في ذلك الكتاب الذي معه يشرح ويفسر لهم هذا الدرس باللغة الصومالية. " [4] وأثناء إلقاء الشيخ الدرس ليس هناك مناقشات ولا مداخلات

---

[1]–محمد حسين مسلم، الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية، مرجع سابق، ص 245

[2]–وهناك طريقة وهي أن تتقدم القرية التي تحتاج إلى الشيخ لتدريس فن معين فتستضيفه لفترة محددة كأن يعلم النحو والصرف أو الفقه الشافعي , وفي هذه الحالة فإن الشيخ توفر له سبل العيش طلية فترة تدريسه.

[3]–حسن شيخ عمر، الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية)، مرجع سابق، ص 100

[4]– محمد علي عبد الكريم وآخرون، تاريخ التعليم في الصومال، مرجع سابق، ص 22.

ولا استفسارات من الطلاب، ودورهم الإنصات الكامل حتى لا يفوت شيء من شرح الشيخ للكتاب. وهذا الإلقاء يمكن تسميته بالترجمة التفسيرية.

وبعد انتهاء الدرس يتوزع الطلاب فيما بينهم على شكل مجموعات صغيرة، ويبدأون بمراجعة الدرس وأثناء هذه المراجعة يكون بين الطلاب نقاش ومدارسة وأخذ ورد والتساؤل عن مقصود النص من هذه العبارة وتفسير الشيخ لها. ويبدو أن ما كان مطلوبًا ممارسته أثناء سير الدرس في مفهوم التربية الحديثة من أسئلة واستفسارات ونقاشات تتم بعد قيام الشيخ من الحلقة. ويرجع الطلاب إلى الشيخ في ما استغلق عليهم. وهذه طريقة تقليدية جامدة كما يقال. ولكن الطلاب يعوضونها بعد قيام الشيخ من المجلس.

ولكن استخدام الشيخ اللغة الصومالية في تفسيره للدرس، واعتماد الطلاب على اللغة الصومالية في مراجعتهم، جعلت هذا النظام لا ينتج علماء يستطيعون التحدث باللغة العربية وبالتأليف بها. هذا النظام كان هدفه الأول حفظ الدين وليس نشر العربية أو تعريب الصوماليين. ومن جهة أخرى فالنظام كان ناجحًا في أداء رسالته ونشر التعليم الإسلامي وأولها الفقه بين مجتمعات شمال شرق كينيا.

المطلب الثالث : المعاهد التعليمية الأهلية في شمال شرق كينيا

كان النمط التعليمي السائد في منطقة شمال شرق كينيا قبل مجئ الاستعمار وكذلك طيلة فترة الاستعمار خلاوى القرآن الكريم ونظام حلقات المساجد. ولم تكن المدارس الإسلامية معروفة في المنطقة قبل الاستقلال عام 1963 م. ولكن حسن شيخ عمر يلمح إلى وجود مدارس قليلة منحصرة في المراحل الأساسية، ولم تكن تعطي شهادات وكانت منقطعة عن العالم الخارجي. وكانت تحصل على بعض المقررات الدراسية في الغالب من البعثة الأزهرية في مقديشو عاصمة الصومال. ويضيف حسن شيخ عمر بأنه لم يكتب لهذه المدارس الاستمرار، واندثرت قبل رحيل الاستعمار من كينيا.[1] ويبدو أن هناك اتفاقًا بين الباحثين في الموضوع بأنه لم تكن هناك مدرسة إسلامية واحدة في المنطقة صبيحة رحيل الاستعمار في العام 1963م

[1]–حسن شيخ عمر، الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية)، مرجع سابق، ص 102.

من كينيا. وفي هذا الصدد يدعي محمد شيخ عليو بأن المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا عند الاستقلال كانت شبه معدومة ماعدا بعض المدارس اليسيرة في منطقة الساحل والتي كانت خاصة بالجالية العربية. [1] أما المواطن الأخرى في كينيا وأولها شمال شرق كينيا فلم يكن فيها شيء من هذا التعليم.

ومع الاستقلال التام من بريطانيا في العام 1963م شرع بعض الوجهاء في شمال شرق كينيا ببدء مدارس إسلامية تعلم الأطفال أمور دينهم وتحفظ أخلاقهم. وبدأت بالمرحلة الابتدائية ثم كانت تتطور إلى الإعدادية حسب توفر الخبرات والطاقات. وفي نهاية السبعينات وفي بدايات ثمانينات القرن الماضي انتشرت المدارس الإسلامية في المنطقة بصورة ملحوظة. ووجدت في كل مدينة مدرسة كبيرة بها جميع مراحل التعليم إبتدائية، إعدادية وثانوية.[2] أما من حيث المنهج فإن هذه المدارس لا تدرس إلا المواد الإسلامية من تفسير وحديث وتوحيد وفقه وسيرة ولغة عربية، ولا تدرس في هذه المدارس المواد العلمية مثل الرياضيات والعلوم وكذلك الإنجليزية والسواحلية. وهي بهذا تعاني مشكلة في الاعتراف الحكومي.

أما أسباب قيام المدارس هذه في المنطقة فعديدة منها كما يقول حسن شيخ عمر: " تعلم الناشئة اللغة العربية... وأصول الدين الإسلامي إلى جانب ذلك منافسة المدارس التنصيرية المدعومة من قبل الاستعمار الغربي، من حيث التأثير الثقافي والفكري على المجتمع" [3]

ومع تطور المدارس وتحسن أوضاعها وانتشارها فإنها لم تقتصر فقط على تلك الأدوار بل تجاوزتها إلى خدمة المجتمع في جوانب متعددة كما يورد تاج السر أحمد حران بأن" ليس غرض الدراسة هو تعليم المسلمين أمور دينهم فقط، و إنما إعدادهم أيضًا لأداء بعض الأعمال لأمتهم. فلخريج المدرسة العمل قاضيًا او إمامًا لمسجد، أو معلمًا. وأما أولئك الذين يتقنون اللغة العربية من خريجيها فقد يعملون في

---

[1]– محمد شيخ عليو، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهم المؤسسات القائمة حاليًا)، مرجع سابق، ص38.

[2]– محمد شيخ عليو، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهم المؤسسات القائمة حاليًا)، مرجع سابق، ص 38

[3]–حسن شيخ عمر،الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية) مرجع سابق، ص 102. وانظر أيضًا محمد شيخ عليو، المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهم المؤسسات القائمة حاليًا)، مرجع سابق، ص 23.

المنظمات الإسلامية الأجنبية إما محليًا أو خارجيًا... وربما وجدوا فرصة الالتحاق بمعاهد التعليم العالي والجامعات الإسلامية في بلدان الشرق الأوسط أو بعض دول العالم الإسلامي." [1]. ويمكن اعتبار الثمانينات من القرن الماضي الفترة الذهبية لهذه المدارس حيث رجع إليها خريجو الجامعات الإسلامية، وأولها الجامعات السعودية فأعطوا دفعة للمدارس الإسلامية في المنطقة. ويشير محمد عبده أحمد بأن رجوع أعداد من هؤلاء الخريجين والحاجة إلى مؤهلين في الدراسات الإسلامية واللغة العربية في السوق الكيني فإن الحكومة الكينية قامت بتعديل شهادات هؤلاء الخريجين مما أعطى بعض هؤلاء وخاصة ممن كان لهم إلمام باللغة الإنجليزية الفرصة في الانخراط في الوظائف الحكومية [2].

وفي أشكال مساهمة هذه المدارس الأهلية في نشر اللغة العربية في المنطقة، فهناك مظاهر عدة لها. يشير محمد عبده أحمد إلى أن ازدهار المدارس وذهاب الطلاب إلى العالم العربي والإسلامي أوجد نوعًا من تعريف المنطقة للعالم العربي، فكثرت الزيارات إلى دول العالم العربي للتبادل التجاري. وبدأ كثير من منسوبي المدارس وممن تأثر بهم يتابعون الأخبار في الإذاعات والفضائيات الناطقة بالعربية وتصل إليهم أحداثه عن هذه الوسائل الإعلامية. ويضيف (محمد عبده أحمد) أن من تأثيرات هذه المدارس كثرة اللافتات العربية في مدن شمال شرق كينيا وتسمية المحلات والمطاعم والدكاكين والمراكز بمسميات عربية.[3]

إن تأثير المدارس في نشر العربية لم يقتصر على الظواهر المشار إليها آنفا فقط، بل تجاوز كما يلاحظه محمد عبده أحمد : حدوث تغيير كبير في تسمية الأولاد بنين وبنات حيث قلت أو ندرت الأسماء المحلية ذات الدلالة في اللغة الصومالية وانتشرت المسميات العربية. والظاهرة الأخيرة نتجت عن أمرين أولاهما إحياء التراث وإطلاع أبناء المنطقة على الكتب القديمة، فأحيي أسماء الصحابة والسلف، فظهرت

---

[1]–عبد المجيد عبد الرحيم : التربية الإسلامية وأثرها على إنتشار الإسلام في إفريقيا في المؤتمر الدولي الإسلام في إفريقيا العالمية للطباعة 2006 م، 1427هـ، 50– 51.

[2]– محمد عبده أحمد : دور المدارس الأهلية في نشر اللغة العربية في شمال شرق كينيا : دراسة وصفية، بحث تكلميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، السودان، 2002ن، ص 69.

[3]– محمد عبده أحمد : دور المدارس الأهلية في نشر اللغة العربية في شمال شرق كينيا : دراسة وصفية، مرجع سابق ص 69.

أسماء مثل خالد،حمزة، مصعب، بلال عمار، صهيب، سلمان، مغيرة، أبو عبيدة وغيرها. وظهرت أسماء للبنات مثل نسيبة، عاتكة، سمية، خولة وغيرها. والعامل الثاني هو الإعلام العربي الحديث المتمثل في الفضائيات الذي أوجد أسماء حديثة مثل : ابتسام، هالة، ليلى، هدى، كوثر، زهور، ياسمين وغيرها.

وإذا أُدخلت تحسينات كثيبرة في هذه المدارس فإنه يمكن أن تساهم بصورة أكثر من هذا في نشر اللغة العربية. وأولى هذه التحسينات هي إدخال الوسائل التعليمية الحديثة في طرق تدريسها أو تدريب المعلمين تدريبًا تربويًا، وتطوير مناهجها بصورة تواكب حاجات المنطقة وتساير مستجدات العصر.

المبحث الثالث : منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المطلب الأول: أثر القرآن الكريم في اللغة العربية:

أولًا: فضل القرآن الكريم على اللغة العربية:

إن أثر أو بالأحرى فضل القرآن الكريم على اللغة العربية يتجلى في أن الأخيرة اكتسبت الخلود من الأول. فاللغة العربية مهما حدث ويحدث مكفول لها البقاء. وذلك أن القرآن الكريم الذي هو كتاب الله – والقرآن عربي– تكفل الله بحفظه من التغيير والتبديل والزوال.[1] وإذا كان الله تكفل بحفظ كتابه[2] فاللغة العربية محفوظة معه. وأعطى القرآن لهذه اللغة فضلًا وشرفًا على غيرها من لغات البشر، وفي هذا يستدرك عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي بقوله: وإذا كانت النظريات اللغوية الحديثة ترى أنه لا توجد لغة أفضل من لغة.... فان الواقع يثبت أن اللغات تتفاضل من حيث كفاءتها وقدرتها على أداء وظائفها، وما تملكه من أدوات تعبيرية، بسبب تاريخها، وما تحمله من فكر وثقافة، نعم، قد لا تتفاضل اللغات من حيث هي لغات، ووسائل اتصال، لكنها تتفاضل بما تحمله من فكر وثقافة، ولهذا تميزت لغتنا العربية.[3]

ثم إن القرآن الكريم وحد اللهجات العربية من جهة، وهذب اللغة العربية من جهة أخرى. إن الإسلام لما وصل إلى الأمم الأخرى من غير العرب واعتنقته، فإن كثيرًا من تلك الأمم التي أسلمت تبنت جميعها الحرف العربي لكتابة لغاتها. والأمر على هذا فإن الشعوب التي اسلمت اقترضت من اللغة العربية مفردات وعبارات كثيرة. وفي هذا المطلب يتحدث البحث بصورة موجزة.

حكم تعلم اللغة العربية للمسلم الأعجمي

توحيد اللغات واللهجات العربية بعربية القرآن الكريم.

اقتراض اللغات المسلمة من اللغة العربية.

---

[1] في سورة الزخرف الآية رقم (3) (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) ولقوله تعالى في سورة الشعراء: (لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين) الآية 195

[2] (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) سورة الحجر الآية رقم :9

[3] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ط1، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، 1423هـ، ص90

أ- حكم تعلم اللغة العربية للمسلم الأعجمي:

إن المسلم يكمل إسلامه بمعرفة شيء من اللغة العربية. وهناك جزء من اللغة العربية يجب على كل مسلم أن يتعلمه. وبهذا الصدد يعدد عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي هذه الواجبات بقوله: إن أبرز ما قدمه الإسلام للغة العربية، هو تحويلها إلى واجب من واجباته، وفرض من فروضه، على كل من دخل في هذا الدين ورضى به. فقد أوجب الإسلام أن تكون إقامة الصلاة، وما يرتبط بها من أذان وإقامة ودعاء، باللغة العربية، والصلاة نفسها لا تتم إلا بالقرآن، ولا قرآن بغير العربية، وهكذا الحج والدعاء وغيرهما من الشعائر الدينية. فأصبح لزامًا على كل مسلم أن يتعلم اللغة العربية ليقرأ بها القرآن الكريم، ويؤدي بها الصلاة.[1]

وهذا الباحث ينطلق من القاعدة الفقهية التي تقول (ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب).

واستشعارًا بهذه المسؤولية وبأهمية اللغة العربية في حفظ الدين ينوه الحبر يوسف نور الدائم بأن"الاهتمام بالعربية والمحافظة عليها جزء من الدين: والناظر في تاريخ القرآن وعلومه والعربية وآدابها، وتاريخ العلوم جملة يدرك إدراكًا جيدًا أن المحرك الحقيقي لتلك النهضة الحضارية السامقة إنما هو الحرص على الدين... فالمحافظة على اللغة العربية محافظة على الدين، وتراجم العلماء ومعاجم الأدباء دالة على أنهم كانوا يرون أن درسهم للعربية مما يقربهم إلى الله زلفى." [2]

وتاكيدًا لهذا وتحت عنوان (ما كان وسيلة لمعرفة واجبة فمعرفته واجبة) وهي قاعدة فقهية أيضًا يقرر محمد الأوراغي : أما اللغة العربية فقدت الانتساب إلى قومها مذ اختارها الله لكلامه في القرآن الكريم، وزاد رسوله الأمين صلى الله عليه وسلم فعبر عنها عن سنته الموجهة إلى المسلمين، فصارت بذلك لسان حضارة القرآن بدليل وجودها حيث يوجد الإسلام في أي ركن على الأرض... فمن اختار لنفسه شرع الله

---

[1] عبد العزيز إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص103

[2] الحبر يوسف نور الدائم، قرينان لا يفترقان: العربية والقرآن في مجلة مجمع اللغة العربية، الخرطوم، مجلة دورية محكمة، العدد السادس، 1426هـ-2005م ص86

لتنميط حياته، وإعداد ما بعد مماته، لا تمكنه لغته القومية من معرفة ما يجب عمله في باب العبادة المنجزة بالفعل اللغوي والتدبر الذهني.[1]

وهذا الذي استشهد به البحث هو الحد الأدنى الضروري الذي يجب على كل مسلم أن يلم به من اللغة العربية.

ولهذه الأهمية وشعور المسلم الناطق بلغات أخرى أن غياب اللغة العربية منه نقص في تلقيه لشرع الله، يلخص يوسف الخليفة أبو بكر هذه الحاجة أو العطش كما سماه: والمسلمون الناطقون باللغات المختلفة في أنحاء المعمورة متعطشون معرفة اللغة العربية: أولًا: لكي يفهموا بها كتاب الله الذي يتلونه ويسمعونه صباح مساء، **ثانيًا: ليعرفوا بها تراثهم الديني والحضاري.**

وثالثًا: ليتخاطبوا بها. بل أنهم يعتبرون أن من تعلم العربية فقد خصه الله بفضل لم ينله إلا من عرف العربية.[2]

وتفسيرًا لهذا الذي هو لكي يفهموا بها كتاب الله الذي يتلونه ويسمعونه صباح مساء، فإن محمدًا الأوراغي يفصله تحت عنوان (الأمر بتدبر القرآن حث على تعلم اللغة العربية) أشياء ستة:

- كل من لا يعرف اللغة العربية من المسلمين فقد أخرج نفسه طوعًا من المشمولين بأمر تلاوة القرآن الوارد في قوله تعالى (وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ *وَأَنْ أَتْلُوَ القرآن)[3]. فمن لم يعرف اللغة العربية فهو من أهل الإسلام تقليدًا، وعاجز عن الامتثال لأمر الله بتلاوة القرآن وترتيله.
- المسلم الذي لا يعرف العربية لا يقدر على تدبر آياته في قوله تعالى (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ)[4] إذا كان المسلم جاهلًا باللغة

---

[1] محمد الأوراعي، لسان حضارة القرآن، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ط1، الرباط، المغرب، 1431هـ- 2010م، ص96

1 – يوسف الخليفة أبوبكر : نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية، وثائق ندورة تعليم للغة العربية لأغراض خاصة الخرطوم 2–4 ذو القعدة 1323هـ – 4–6 يناير 2003م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، السودان.، ص80

[3] سورة يونس الآية 91–92

[4] سورة ص الآية 29

العربية فهو فاقد لملكة الإنصات إلى القرآن، والإصغاء إليه وفهم معانيه، وقد أمر بذلك لقوله تعالى (وَإِذَا قُرِئَ القرآن فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)[1].

- المسلم الذي يجهل اللغة العربية حرم من شفاعة التنزيل لقول الرسول صلى الله عليه وسلم (اقرءوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعًا لأصحابه)[2]،.
- المسلم الجاهل باللغة العربية فوّت على نفسه أن يكون من أخيار الأمة، كما جاء في السنة (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)[3]
- من كان من أهل الإسلام ولم يتعلم اللغة العربية حرم نفسه أجر قرآن الفجر (إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا)[4].[5]

وهذه الأمور التي عددها محمد الأوراغي قد تكون فيها مغالاة أو تشديد على أهمية أن يتعلم المسلم الأعجمي اللغة العربية، وفيه حث على تعلم اللغة العربية أكثر من إصدار أحكام لأن الحقيقة هي أن المسلم في حاجة إلى اللغة العربية ليحسن إسلامه.

وفي تعليل لأسباب تعلم المسلمين اللغة العربية وثقافتها وأهمية ذلك يقول أحمد أمين "حتى كان من التدين التثقف بها، والعلم بلغتها وأخبارها، بل عمل الإسلام عملًا كبيرًا في رقيها وتقنينها. ذلك أن القرآن الكريم والحديث عربيان، من حسن الإسلام، تعلم لغته، فكان الإسلام أكثر البواعث على نشر هذه الثقافة والعناية بها.[6]

ولهذا فإن المسلم الناطق بلغات أخرى، والذي لا يستطيع قراءة ألفاظ القرآن الكريم، أو يستطيع قراءة ألفاظ القرآن ولا يفهم معناه، يستشعر نقصًا كبيرًا في إسلامه، ولذا فهو متعطش لتعليم اللغة العربية لاستكمال هذا النقص.

وأما حاجتهم (عطشهم) للغة العربية في معرفة تراثهم الديني والحضاري، فيشرح عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي بأن: ظهرت بفضل الإسلام علوم شتى ساهمت في

---

[1] سورة الأعراف الآية 204

[2] صحيح مسلم في كتاب صلاة المسافر

[3] صحيح البخاري في كتاب فضائل القرآن.

[4] سورة الإسراء، الآية 78

[5] محمد الاوراعي، لسان حضارة القرآن، مرجع سابق، ص127-128

[6] أحمد أمين، ضحى الإسلام، الجزء الأول، ط10، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ص10

توسيع دائرة اللغة العربية وتعدد استعمالاتها، وتنوع مجالاتها، أهم هذه العلوم وأشرفها علوم الشريعة كعلم القراءات، والتفسير وأصوله، والحديث ومصطلحه، والعقيدة والفقه وأصوله، والسيرة، ثم ظهرت علوم أخرى كالتاريخ والجغرافيا والفلك والرياضيات والطب وغيرها.[1]

ولكي يكون المسلم الناطق بلغات أخرى على علم بتراثه وحضارته، فعليه أن يتصل بهذا التراث العميق الكثير في إنتاجه، والذي يكمل شخصيته الإسلامية، ورؤيته للكون والانسان والطبيعة.

وأما التخاطب باللغة العربية، والتحدث بها فيما بين المسلمين الناطقين بلغات أخرى، أو بين هؤلاء والناطقين بالعربية وهم العرب، فإن هناك انجذابًا كبيرًا للشعوب المسلمة الناطقة بلغات مختلفة نحو التحدث والتخاطب باللغة العربية. وهذا الانجذاب الذي سببه حب هؤلاء للعربية والعرب، أوجده القرآن والإسلام في قلوب هؤلاء المسلمين. وليست هناك لغة أخرى غير اللغة العربية تصلح أن تعبر عن ذلك الشعور في مشاركة عواطفهم وهمومهم مع المسلمين الآخرين.

فالمسلم الناطق بلغة أخرى حين يتعلم اللغة العربية لا يتعلم لغة أجنبية عنه، بل العربية يراها لغة له، لأنها لغة كتابِهِ القرآن الكريم والسنة النبوية وعلوم الشريعة.

ينقل فتحي علي يونس عن بعض الباحثين الغربيين : أن مفتاح النجاح في تعلم اللغة الأجنبية يوجد في استخدام ما أسموه بالتوجيه (المتكامل) تجاه الثقافة الأجنبية، ويتميز هذا التوجيه (المتكامل) برغبة الطلبة في الاشتراك في بعض السمات الخاصة بأعضاء الجماعة اللغوية الأخرى، كما يتميز أيضًا باعتبار الفرد نفسه عضوًا في تلك الجماعة في المستقبل، وطبقًا لهذا الرأي فإن نجاح الطالب في تعلم اللغة الأجنبية يكون أقل احتمالًا، إذا كان الدافع الذي لدى الطالب دافعًا آليًا أو نفعيًا أكثر منه دافعًا متكاملًا.[2]

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص102

[2] فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب (بحث تجريبي) دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978م، ص19-23

ومع إيراد فتحي علي يونس دراسات أخرى عن الدافع التكاملي والدافع النفعي التي توصلت إلى أن متعلمي اللغة الثانية للدافع النفعي كان أداؤهم أحسن.[1] أي عكس الدراسات السابقة التي أعطت الأفضلية للدافع التكاملي، إلا أن دوجلاس براون الذي يقول عن الدافع التكاملي أنه يستخدم "عندما يرغب المتعلمون الاندماج ضمن مجتمع وثقافة اللغة الثانية وينصهرون فيها ليصبحوا جزءًامنها ثقافيًا واجتماعيًا" [2]، يقلل من شأن الدراسات التي تساوي بين الدافع التكاملي والدافع النفعي.[3] فهو يرى أن الدافع التكاملي الذي يسميه الدافع الاندماجي يمثل مفتاح نجاح تعلم اللغة الأجنبية.

إن الدافع لتعلم المسلمين الناطقين بلغات أخرى للعربية، والذي يؤدي إلى الاشتراك في بعض السمات الخاصة بأعضاء الجماعة اللغوية الأخرى، واعتبار الفرد نفسه عضوًا في تلك الجماعة في المستقبل، أو الاندماج ضمن مجتمع وثقافة اللغة الثانية، والانصهار فيها ليصبح جزءًا ثقافيًا واجتماعيًا، هذا التعلم للغة العربية يؤدي إلى الأشياء المذكورة، وذلك لرؤية المسلمين الناطقين بلغات أخرى أن العربية لغة القرآن الكريم، وأن العرب أو العروبة يمثلون أو تمثل قلب الإسلام. وفي هذا يقول حسن عبد الرحيم عثمان " كان فضل الله على العرب عظيمًا، ولا يزال، فقد أنزل كتابه الخالد: (القرآن) بلغتهم، فخلدها بخلوده، ورفعهاً برفعته، وشرفها بشرفه، اختار لغتهم وعاء للقرآن، واصطفى منهم نبيًا كريمًا خاتمًا لرسالات السماء، وآمنه على تبليغ وحيه، واجتبى لدينه منهم أنصارًا ودعاة، وجعل من شبه جزيرتهم مهبطًا لرسالته الخالدة وجعلها مقرًا لأول بيت للناس ببكة مباركًا وهدى للعالمين، فيه آيات بينات مقام إبراهيم، ومن دخله كان آمناً." [4]

---

[1] فتحي علي يونس، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، مرجع ساق، ص94

[2] هـ دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغ، مرجع سابق، ص202

[3] هـ دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص202

[4] حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، مرجع سابق، ص49

ب- **توحيد اللغات واللهجات العربية بعربية القرآن:**

هذا الأثر يسميه العلماء الأثر الخارجي حيث يتعلق بوحدة اللغة وحفظها ودفعها خارج الجزيرة العربية، وهذا جعل اللغة العربية لغة عالمية تسود في مناطق خارج الجزيرة العربية موطنها الأصلي. وهو الذي يصفه أحمد حسن الباقوري: بأنه عام، وهو أشبه بأثر على الشكل الخارجي للغة من بقاء اللغة وتوحدها، وجعلها لغة عالمية ولغة علمية.[1]

وفي هذا يصور شوقي ضيف كيف جمع القرآن الكريم العرب على لهجة قريش، وحقاً كانت هذه اللهجة تسود القبائل الشمالية في الجاهلية غير أن هذه السيادة لم تكن تامة، فقد كان الشعراء هم الذين يستخدمونها غالبًا، أما قبائلهم فكانت تلوك لهجات تختلف عن اللهجة القرشية قليلًا أو كثيرًا حسب قربها من مكة، أوبعدها، فعمل القرآن على تقريب ما بين هذه اللهجات من فروق واستكمال السيادة للهجة القرشية[2]

وفي التباين الشديد بين لهجات العرب قبل نزول القرآن الكريم يقرر موسى إبراهيم الإبراهيم " كانت اللغة العربية قبل نزول القرآن لهجات مختلفة متباينة، ولكل قبيلة لهجتها الخاصة، بل حتى لا تكاد تفهم بعض القبائل على بعضها الآخر، فلما جاء القرآن الكريم وبهر الناس ببيانه واشراقه، ذابت تلك الفوارق، وتاثر الجميع بأسلوب القرآن واستقامت لهم لغة واضحة. هي اللغة العربية الواحدة، لغة القرآن الكريم.[3]

ولو لم يوجد القرآن الكريم لكانت العربية كأي لغة أخرى يحدث لها التبدل كلما اختلطت بمن هو أقوى، وفي هذا يعلل مصطفى صادق الرافعي: أنه لولا القرآن الكريم وأسراره البيانية، ما اجتمع العرب على لغته ولم لم يجتمعوا لفاتهم بالاختلاط الذي وقع، ولم يكن بدٌ منه، حتى تنقضي الفطرة، وتختل الطباع، ثم يكون مصير

---

3 أحمد حسن الباقوري : أثر القرآن الكريم في اللغة العربية ، الطبعة الرابعة، دار المعارف ، القاهرة ، مصر، 1978

[2] شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي،ط7، دار المعارف بمصر، ص31

[3] موسى إبراهيم الإبراهيمي، بحوث منهجية في علوم القرآن الكريم، ط2، دار عمار، عمان، الأردن، 1416هـ- 1996م، ص11

هذه اللغات إلى العفاء لا محالة، إذ لا يخلفهم عليها إلا من هو أشد منهم اختلاطًا وأكثر فسادًا، وهكذا يتسلل الأمر حتى تستبهم العربية فلا تبين.[1]

هذا الذي ذكره مصطفى صادق الرافعي واجهته العربية وهي تشق طريقها بين أمم وشعوب لا ينتمون إليها، وهم من حيث العدد أكثر من العرب، وكان القرآن الكريم سندها في الخروج من تلك الصراعات إما منتصرة عليها وإما متعايشة معها، بدون أن تفقد تماسكها.

وفي بقاء اللغة العربية متكاملة قوية حتى في أزمان انقسام الدولة الإسلامية نفسها، يرجع عدنان محمد زرزور هذا البقاء إلى ما سماه " بالقوة الواقية أو دور حفظ اللغة العربية وتحصينها الذي تم بفضل وجود القرآن الكريم، فهو أخطر دور يمكن أن يقدمه كتاب للغة من اللغات... لقد وقف القرآن وخصوصًا في الزمن الذي انقسمت فيه الدولة العربية الإسلامية إلى مدن ودويلات حائلًا وسدًا دون سريان اللهجات المحلية وانتشارها." [2]

وإذا كانت تلك، الخدمة الجليلة التي قدمها القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية من الضياع ومن التبدل، فإن هناك خدمة أخرى لا تقل أهمية عن تلك، ألا وهي تهذيب اللغة من حوشي الكلام ومن اللفظ الغريب. وفي هذا يمدح موسى إبراهيم الإبراهيم القرآن الكريم بالتخلص من هذه الظواهر " لقد كانت اللهجات العربية قبل القرآن الكريم مليئة بالكلمات الحوشية الجافة التي ينفر منها الطبع والذوق السليم، وقد لا يفهم بعضها إلا بقاموس خاص، فلما نزل القرآن الكريم بنصاعته ووضوحه ذابت تلك الكلمات ولم يبق لها مكان ولا قبول عند الناس... " [3]

والقرآن الكريم معجز حيث تحدى الله به العرب الفصحاء بالإتيان بمثله، وعجزوا عن الإتيان بمثله، واستسلم أرباب الفصاحة العربية لهذا الأسلوب الراقي، الذي هو مصوغ من جملة الحروف والكلمات التي يعرفونها ولكنه مسبوك بطريقة لم يألفوها من قبل. وفي الإعجاز بنظم القرآن يُفَصِّل حسن عثمان عبد الرحيم : " أن إعجاز

---

[1] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، الجزء الثاني، دار الكتاب العربي، ط2، بيروت، 1393هـ-1974م، ص80

[2] عدنان محمد زرزور، علوم القرآن وتاريخ توثيقه، ط1، دار الأعلام، عمان، الأردن، 1426هـ- 2005م، ص29 بتحقق من الطبعة

[3] موسى إبراهيم الإبراهيم: بحوث منهجية في علوم القرآن الكريم، مرجع سابق، ص13

القرآن الكريم منظور فيه إلى أسلوب القرآن الحكيم ونظمه من حيث ألفاظه في أنفسها، ومن حيث دلالتها على المعاني المستعملة فيها، ومن حيث وضعها في الجملة، ومن حيث الترابط القوي بين جمله وآياته... وكان مرجع إعجازه إلى طريقة نظمه بكل ما استودع ذلك النظم من أسرار وحكم. فكل كلام غيره لم يرق إلى منزلته فصاحةً وبلاغةً وأدبًا وبيانًا ونظمًا ".[1]

وهذا النظم القوي الذي اتسم به الأسلوب القرآني أثر على أدباء اللغة العربية على اختلاف عصورهم وأمصارهم ومشاربهم، فغير كثيرًا من أفكارهم وتعبيراتهم في الأدب. شوقي ضيف يعرض هذا الأثر بقوله : من خلال الأسلوب البالغ الروعة التي ليس لها سابقة ولا لاحقة في العربية، هو الذي أقام عمود الأدب العربي منذ ظهوره، فعلى هديه أخذ الخطباء والكتاب والشعراء يصوغون آثارهم الأدبية مهتدين بديباجته الكريمة، وحسن مخارج الحروف فيه، ودقة الكلمات في مواضعها من العبارات بحيث تحيط بمعناها، وبحيث تجلى عن مغزاها، مع الرصانة والطلاوة.[2]

بل إن محاولة محاكاة لغة القرآن الكريم وأسلوب نظمه صارت الميزان والمقياس لأعمال أدبية كثيرة.

ومما يدل على أن القرآن الكريم صار المعيار الأعلى الذي يحاول الكتاب والمؤلفون والخطباء أن ينشؤوا على منواله ويهتدوا بأسلوبه، وحتى النقد الذي من مهامه ذكر مواطن الجمال، اتخذ القرآن الكريم ميزانًا. يورد أبو زيد القرشي أشعار الجاهليين والإسلاميين ويبين أن أسلوبهم وتراكيبهم وعباراتهم واستخدامهم للمفردات على منوال القرآن فيقول في عنوان " في القرآن مثل ما في كلام العرب، وفي القرآن مثل ما في كلام العرب من اللفظ المختلف ومجاز المعاني." [3] وفي هذا الصدد يجزم أحمد حسن الباقوري حرص أدباء العربية على إدمان النظر فيه وشدة التامل له، وذلك يحملهم على محاكاته والتأسي به في ألفاظه وأساليب معانيه، فإن النفوس مفطورة

---

[1] حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، مرجع سابق، ص51

[2] شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص35

[3] زيد محمد بن أبي الخطاب القرشي، جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام، حققه وضبطه وزاد في شرحه علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، ، القاهرة ، ص12-30

على حب الكمال، ومحاولة السعي إلى إدراكه، والجري في طريقه. إنه لن يفوتهم أن يتحروا ما يدنيهم منه ويقربهم إليه، ولهذا أثره البالغ في تهذيب لغتهم، وإحكام أساليبهم، وتخير معانيهم، وإفاضة فنون من التجديد على هذه اللغة بوجه عام.[1]

ج - اقتراض اللغات المسلمة من اللغة العربية

إن الإسلام حين انتقل من موطنه الأصلي الجزيرة العربية إلى المناطق المجاورة والبعيدة عنه، حمل معه القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف اللذان لسانهما اللغة العربية. وتم في المناطق التي وصل الإسلام إليها إما تعريب كامل مثل الشام والعراق ومصر وشمال إفريقيا والمغرب العربي وذلك لهجرة قبائل عربية كثيرة إلى تلك الأمصار[2]، وبصورة تدريجية استطاعت اللغة العربية أن تتغلب على اللغات التي كانت تسود تلك المنطقة وإما تأثير للغات الشعوب التي أسلمت.

والمناطق التي لم يحدث فيها تعريب استطاعت العربية التأثير على لغات تلك الشعوب المسلمة بطريقتين. وهما مدُ اللغات المسلمة بمفردات وعبارات كثيرة وهو المعروف بظاهرة (الاقتراض). والأخرى هي اتخاذ تلك اللغات، الحرف العربي لكتابة لغاتها، وهو أيضًا من الاقتراض اللغوي.

وفي وصف انتشار ظاهرة اقتراض الحرف القرآني يقول محمد الأوراغي: وعمت ظاهرة اقتراض الحرف القرآني أرجاء الأرض، فتحولت لغات المسلمين الشفوية في كثير من البلدان إلى لغات مكتوبة بأبجدية اللغة العربية... وبعبارة مختصرة يمكن أن نقول باطمئنان إن القرآن هو الذي وفر للغات المسلمين المنتشرين في أرجاء الأرض أبجدية، فأجمعوا رغم تباعد أوطانهم جغرافيًا وصعوبة تواصلهم عمليًا، على الترحيب بقدوم العربية.[3] ويخلص محمد الأوراغي لوصف نتائج هذا الاقتراض للحرف القرآني " وبفضل القرآن الكريم كتب أصحاب تلك اللغات لأول حضارة مشتركة مضمونها إسلامي ولسانها محلي أو اقليمي وحرف ألسنتهم قرآني".[4]

---

[1] أحمد حسن الباقوري: أثر القرآن في اللغة العربية، مرجع سابق، ص12-13

[2] شكري فيصل، المجتمعات الإسلامية في القرن الأول: نشأتها، مقوماتها . تطورها اللغوي، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1973، ص66-150. فيه بحث جيد في تعريب الشام والعراق ومصر وكذلك المغرب العربي.

[3] محمد الأوراعي، لسان الحضارة القرآنية، مرجع سابق، ص131-134

[4] محمد الأوراعي، لسان الحضارة القرآنية، مرجع سابق، ص 134

فمثلاً اللغات السواحلية والصومالية اقترضتا من اللغة العربية مفردات وعبارات لمصطلحات دينية وثقافية وتجارية لم تكن متوافرة في تلك اللغتين. وكتبت اللغة السواحلية بالحرف العربي وأنتج العلماء السواحليون تراثًا كثيرًا وقويًا بالحرف العربي. وإذا كانت الكتابة أرقى وأكثر تطورًا من اللغات الشفوية والتي توصف غالبًا بالبدائية، فإن الحرف القرآني رفع من شأن لغات الشعوب المسلمة الناطقة بلغات مختلفة حيث أسهم في تطوير اللغات بأن وفر لها حرفًا يكتبون به.

يورد فوزي بارو بأن الكلمات المقترضة من العربية في اللغة الصومالية مثلا في حدود 30% وقد تصوملت هذه الكلمات وأخذت طابع وخصائص الكلمات من حيث الاشتقاق والتصريف والقلب. وينقل فوزي رأيًا آخر يدعي أن حجم الاقتراض في حدود 75%، وأنه إذا أعيدت إلى أصلها تظهر صورتها العربية السليمة. ولكن (فوزي بارو) يشير إلى مبالغة رقم 75% وإلى قلة رقم 30% وأن حسم الأمر يحتاج إلى بحوث كثيرة.[1]

وأما السواحلية فإن الاقتراض اللغوي فيها أكثر ومجالاته أوسع بما فيه مجالات الأدب والإبداع ومجالات العلوم المتعلقة بنمط حياة أهل الساحل في شرق إفريقيا.[2] وتشير دراسة حديثة أن الاقتراض السواحلي من العربية ما يزل مستمرًا حتى في فترات منتصف القرن العشرين [3]

وفي إظهار مكانة اللغة العربية بين المسلمين في إفريقيا يؤكد يوسف الخليفة أبو بكر بأنه: لا شك أن اللغة العربية بالنسبة إلى المسلمين هي لغة العقيدة ولغة الفكر والحضارة والتاريخ، ولغة الرسالة التي يحملونها في الحياة، وفوق كل ذلك لغة كتابهم المقدس الذي يتلونه صباح مساء، وهي لغة علمائهم وفقائهم وأئمتهم، وهي بالنسبة إليهم ليست لغة قبيلة معينة، أو شعب معين، ولكنها لغة الأمة والإسلام مهما

---

[1] فوزي محمد بارو، الكلمات العربية في اللغة الصومالية (دراسة في فقه اللغة) رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، عمادة الدراسات العليا، كلية الآداب- قسم اللغة العربية، 1431هـ- 2010م، ص58

[2] يوسف الخليفة أبو بكر، اللغة العربية في إفريقيا، في اللغات في إفريقيا مقدمة تعريفية، ط1، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 2006م، ص94-95

[3] عبد الحي أحمد محمد سالم، الكلمات المقترضة حديثًا في اللغة السواحلية -دراسة إحصائية دلالية، في مجلة كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر، العدد التاسع والعشرون، 1419 هـ- 1998م، ص 258

اختلفت لغاتهم وألوانهم وأوطانهم وأزمانهم.[1] إن المسلم غير العربي يقدس اللغة العربية، بل يقدس كل شيء مكتوب باللغة العربية، وذلك لرؤيته أن العربية لغة القرآن الكريم ولغة الرسالة الإسلامية.

المطلب الثاني : اسس منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

اولا : الأسس النفسية واللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

قبل بداية القرن العشرين كانت تسود في مجال تعليم اللغة الثانية واكتسابها أو اللغات الأجنبية عمومًا مذهب عرف بمناهج القواعد والترجمة. وهو منهج اتبع كذلك في تعليم اللغة لأبنائها وإن كان ينفي بعض المرات صفة المنهج.

ويصف هـ. دوجلاس براون وضع تعليم اللغة في العالم الغربي كان تعلم لغة (أجنبية) في المدارس يعني تعلم اللاتينية أو الإغريقية وكان يعتقد أن اللاتينية تدعم الناحية الفكرية لدى المتعلم عن طريق التمارين اللغوية... وقد كانت اللاتينية تدرس بما يعرف بالطريقةِ الكلاسيكية وهي التركيز على القواعد النحوية، الحفظ للمفردات والضمائر، ترجمة النصوص، أو تمارين كتابية. وعندما تم إدخال لغات أخرى في مناهج التعليم في القرنين الثامن العشر والتاسع عشر استعملت الطريقة الكلاسيكية في تعليم كافة اللغات الأجنبية، ولم تعط أهمية حين ذاك لتدريس الاستعمال الشفوي للغة.[2]

ويضيف دوجلاس براون وفي القرن التاسع عشر عرفت الطريقة الكلاسيكية بطريقة النحو والترجمة، حيث أصبح التركيز والاهتمام على تعليم القواعد النحوية كأساس للترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأصلية.[3]

وإذا كان هذا وضع تعليم اللغة الأولى واللغة الثانية في الغرب، فيوسف الخليفة أبو بكر يصف وضعًا مشابهًا لهذا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " كان تعليم اللغة العربية إلى وقت قريب يبدأ بتدريس الحروف الهجائية (الألف باء) والتدريب على قواعد الكتابة والإملاء، ثم دراسة قواعد اللغة العربية من خلال علم النحو

---

[1] يوسف الخليفة أبو بكر، اللغة العربية في إفريقيا، مرجع سابق، ص103

[2] دوجلاس براون، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد، وعبيد بن عبد الله الشمري،مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1414هـ-1994 م، ص133-134

[3] دوجلاس براون، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، المرجع سابق، ص134

العربي وبتركيز على الإعراب (أواخر الكلمات) ومعرفة العامل والمعمول، والمبني والمعرب، وغيرها من أبواب النحو التقليدية."[1]

ويضيف يوسف الخليفة أبو بكر أن المتعلم كان يلقى عنتاً حتى تتكشف له المعميات من مسائل النحو. ولم تكن لدى المعلم أوليات في التدريس فلا فرق بين تعليم القواعد المطردة الشائعة الاستعمال، والشاذة القليلة الاستعمال، بل كان التدريس يسير على ترتيب أبواب كتب النحو والمصنف على أساس أواخر الكلمات في الغالب. ولم تكن القواعد تصحبها تمارين أو تدريبات إلا ما يؤتى به لتوضيح القاعدة. وهذا التعليم أهمل استخدام اللغة في المواقف المختلفة للحياة، وكذلك الكتابة فلا يستطيع المتعلم إنشاء رسالة من صفحتين أو ثلاث صفحات في موضوعات عامة، مع إلمامه بكل أسرار النحو ودقائقه.[2]

ومن خلال الاقتباسين السابقين الممثلين لطريقة تعلم اللغة في أوروبا والولايات المتحدة من جهة، وطريقة تعليم اللغة في العالم العربي، فإنه يمكن القول أن أهم خصائص طريقة القواعد والترجمة أو كما تسمى النحو التقليدي هي ما يلي:

1 – لا يعطي النحو التقليدي اهتماماً كبيرًا لموضوع الاستخدام اللغوي والسبب في ذلك أن النصوص التي تقدم للدارسين تؤخذ عادة من لغة كبار الكتاب والأدباء في العصور السالفة. وتهمل لغة الاستخدام التي تمثل العصر الذي يعيش فيه الدارسون.

2 – يوجه النحو التقليدي جهوده نحو اللغة المكتوبة وحدها. ولا يعنى باللغة المنطوقة.

3 – تعطي كتب النحو التقليدي في كثير من الحالات اهتماماً زائداً للنقاط الثانوية وتهمل الأبنية الأساسية، وذلك لأنها تصرف جهداً كبيرًا لدراسة الحالات النحوية الشاذة.[3]

---

[1] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدريب معلميها، دار جامعة إفريقيا العالمية للطباعة والنشر، الخرطوم، 2010م، ص1431هـ، ص75

[2] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية لغير الناطين بها وتدريب معلميها، مرجع سابق، ص75–76

[3] مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر، 2011م، ص143–144

4 – يعد حفظ المفردات، وفهم معناها من خلال الترجمة من أبرز مقومات تعليم اللغة الهدف بعد حفظِ القواعد.

5 – التأكيد على الصحة اللغوية في القواعد والإملاء والترجمة الدقيقة، وقلة الاهتمام بالكفاية اللغوية.

6 – الاهتمام الكامل بالكتاب المقرر، واستقصاء ما فيه من قواعد ونصوص وتدريبات، وعدم الخروج عنه أو الاستعانة بغيره.

7 – قلة الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم ماداموا يتقنون اللغة الهدف، ويتحدثون اللغة الأم للمتعلمين.[1]

وفي بدايات القرن العشرين كانت هناك إرهاصات تحاول الخروج على طريقة القواعد والترجمة. وكانت هناك اتجاهات نفسية تبحث في طرق تعليم اللغات الأجنبية، وأخرى لغوية تنظر إلى طبيعة اللغة. وكل هذه المحاولات العلمية أدت إلى بروز النظرية البنيوية السلوكية التي أحدثت " تحولاً كبيرًا في طريقة تعليم اللغات الأجنبية، وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة. وكان لهذا التحول أثره الواضح في طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكان هذا التحول – من ناحية– نتاجاً للتجارب اللغوية التي اكتسبها علماء اللغات الأمريكان في خلال دراستهم للغات عدد من الشعوب... وكان من ناحية أخرى نتيجة لنظريات علم النفس وبصفة خاصة النظرية السلوكية".[2]

ثم ظهرت نظرية جديدة عرفت بالنظرية الفطرية في ستينيات القرن العشرين وهي مخالفة للنظرية السلوكية في منطلقاتها وأسسها في تعلم اللغات حيث تهتم هذه النظرية بمفاهيم مثل حالات الوعي والتفكير وتشكيل المفاهيم، وتعمل هذه المدرسة على اكتشاف الدوافع الخفية والبنى العميقة للسلوك الإنساني.[3]

وفي الفرق بين أنواع النظريات يقول عبد الرحمن عدس: ابتكر علماء النفس عدداً من النظريات لتفسير عملية التعلم، فالنظريات السلوكية تؤكد على السلوك الذي

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة، 1422هـ– ص281–283 بتصرف.

[2] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريب معلميها، مرجع سابق، ص76

[3] هـ دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص22

يصدر من المتعلم. فهي تهتم بالتحولات المشاهدة على سلوك أفعال المتعلمين وكلماتهم ، وتميل إلى إهمال أو التقليل من أهمية العمليًات الداخلية التي قد تكون وراء الأفعال والكلمات. أما النظريات المعرفية بالمقابل فتهتم بما يفكر به المتعلم. فهي تحاول استكشاف العمليًات العقلية الداخلية ، وذلك من مثل الذاكرة والمحاكمة واستراتيجيات اكتساب الحقائق والمفاهيم.[1]

وينضوي تحت كل نظرية من هاتين النظريتين النفسيتين نظريات فرعية أخرى كانت تحاول تحسين نقائص وعيوب النظرية الأم بل الخروج على بعض مبادئها إن اقتضى الأمر. فالنظرية السلوكية تنقسم إلى نظريتين ، وهما: النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية. وتنقسم النظريات المعرفية بدورها إلى مذاهب تضم الأفكار الجشتالطية وعلم نفس النمو لبياجيه.[2]

هاتان النظريتان النفسيتان و هما النظرية السلوكية والنظرية الفطرية تسير معهما نظريتان لغويتان وهما النظرية البنيوية الوصفية ، والنظرية التحويلية التوليدية. يصنف جلال شمس الدين هذه النماذج اللغوية إلى نماذج لغوية تصور الواقع اللغوي من وجهة نظر الباحث، وهي نماذج وصفية تسعى إلى تحليل اللغة ووصفها دون إضافة أية تفسيرات. وأخرى لغوية تفسيرية أي أنها تتعدى الوصف المباشر إلى تفسير كيفية حدوث الكلام.[3]

ويبدو أن النظريات النفسية هي التي كانت تمد نظريات اللغة بمفاهيم وأفكار تحسن من أوضاع تعلم اللغة. وفي هذا يقول عمر الصديق عبد الله في وصفه للعلاقة بين النظريات النفسية والنظريات اللغوية : بأن استعار بعض اللغويين المفاهيم السلوكية، وزاوجوا بينها وبين المبادئ اللغوية التي توصلت إليها اللغوية الوصفية البنيوية، وكان بذلك ميلاد أشهر طريقة في تعليم اللغات في التاريخ المعاصر، ألا وهي الطريقة السمعية الشفهية لتعليم اللغة الأجنبية. وعمل آخرون من التربويين على

---

[1] عبد الرحمن عدس، علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، ط2، 1988م، 1418هـ ص199

[2] جودت عزت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000م، ص24-25

[3] جلال شمس الدين،علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته، وقضاياه، (الجزء الأول) المناهج والنظريات، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والتوزيع والنشر والتوزيع، 2003. ص 148

توظيف المفاهيم الفطرية جزئياً في مجال تدريس اللغة الهدف وزاوجوا بينها وبين الأفكار التي تمخضت عنها حركة اللغويات الاجتماعية وأثمر ذلك الجهد أحدث طريقة لتعليم اللغات، ألا وهي الطريقة التواصلية التي تجتاح حقل تعليم اللغة في الوقت الراهن.[1]

ولهاتين المدرستين نظرة وافتراضات في تعليم اللغات الأجنبية واللغة الثانية. وفيما يتعلق بنظرة النظرية السلوكية البنيوية إلى تعليم اللغة الثانية ينقل نايف خرما وعلي الحجاج عن ملتون المبادئ الأساسية لطرق التدريس التي تصنف تحت النظرية البنيوية السلوكية وهي كالآتي :

1 – اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب، وهذا معناه التركيز على الكلام المسموع، والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة.

2 – اللغة مجموعة عادات، والتي تقول: إن العادات تتكون عندما يتبع التعزيز أو المكأفاة حدوث عمل ما مباشرة، فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة في المحاكاة ، والاستظهار ، والتدريب على الأنماط اللغوية، واستخدامها بصورة آلية دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

3 – على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة، وهو تعويد الطلاب على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة وفي سياق اجتماعي.

4 – اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون. وهنا يكمن الفرق الأساسي بين الطريقة الشفوية من جهة والطريقة التقليدية من جهة أخرى.

5 – اللغات تختلف فيما بينها، ولهذا فقد ركزت هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات خصوصًا في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية.[2]

---

[1] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق– الأساليب– الوسائل، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، الجيزة، مر، 2008م، ص23

[2] نايف خرما وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة،سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت. 126 –شوال 1408 هـ– يونيو(حزيران) 1988. ص162–168

وما ورد في البند الرابع حول نفي الأنماط اللغوية المعيارية قد يصدق على اللغات الأخرى ولكنه لا يصدق على العربية. فإن اللغة العربية لغة معيارية بسبب القرآن الكريم والتراث الغني الذي هو مكتوب باللغة العربية المعيارية. فتدريس العربية يتطلب دراسة اللغة المعيارية ولا يمكن الاقتصار على دراسة اللغة الشفهية فقط.

وأما الخصائص المميزة لنظرة النظرية الفطرية التوليدية لتدريس اللغة الاتصالي فيلخصها دوجلاس براون في التالي:

1 – تركز أهداف التدريس على جميع أجزاء الكفاية الاتصالية ، ولا تقتصر على الكفاية النحوية، أو اللغوية فقط.

2 – ليس الشكل– البنية– هو الإطار الرئيسي لتنظيم وتسلسل دروس اللغة.

3 – تعد الدقة اللغوية امرًاثانوياً بالنسبة لإيصال الرسائل الاتصالية. وقد تأخذ الطلاقة أهمية أكبر من الدقة. ويكمن المعيار النهائي للنجاح الاتصالي في الإرسال والاستقبال الحقيقيين للمعاني المطلوبة.

4 – يجب على الطلاب في الدروس الاتصالية استعمال اللغة إنتاجاً (لفظاً) واستقبالاً (فهماً) في مواقف لم يسبق أن عرفوها، أو تدربوا عليها.[1]

[1] دوجلاس براون، مبادئ تعليم اللغة وتعلمها، مرجع سابق، ص360

ثانيا: منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :
أولًا: مدخل:

المنهج:

لا يمكن حصول تعلم من دون محتوى، ولا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد لتحقيق أهداف المنهج، ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج ، ومستوى تحقيق أهدافه من دون تقويم. وقد حددت عناصر المنهج بأربعة عناصر، هي:

الأهداف

المحتوى

طرق التدريس

التقويم

وقد حددت هذه العناصر في ضوء إجابة عن التساؤلات الآتية:

ما الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها؟

ما المعارف والخبرات المطلوب توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات وتمكين المتعلم منها؟

كيف تعرف أن الأهداف قد تحققت؟ [1]

ويبدو أن تحديد هذه العناصر للمنهج صار الإطار الأهم في تصور وضع المناهج، وهو السائد في معظم برامج تعليم اللغة الأجنبية، أو اللغة الثانية بما فيه برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. ويفضل هذا الإطار بوضوحه أثناء وضع المناهج ، وهو أيضًا مسهل لعمل المعلم في الصف.

وأما تعريف المنهج بصورة عامة فهناك تعريفات متعددة، ولكن يورد البحث هنا تعريف صلاح عبد الحميد مصطفى بأنه: مجموعة الخبرات والأنشطة التي تهيّؤها

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ-2007م، ص22

المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية.[1]

وأما تعريف المنهج في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية فهو تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية ، والنفس الحركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة.[2]

ويشمل هذا التعريف عناصر وهي:

تنظيم معين.

تزويد الدارسين بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية.

التمكين من الاتصال باللغة العربية.

التمكين من فهم الثقافة العربية.

ممارسة أوجه النشاط اللازمة.

وكثيراً من عناصر هذه التعريفات أو المفاهيم، تتضمن المخرجات أو ما ينبغي أن يكون عليه المتعلم بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي.

ثانيًا: أهداف المنهج:

أهداف منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

يتكون المنهج أي منهج للتعليم بمافيه منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أربعة عناصر، هي: الأهداف ،والمحتوى ،والطريقة ،والتقويم. والعنصر الأول من هذه العناصر هو الأهداف، وهو الغايات والأهداف العامة.

يذكر يوسف الخليفة أبوبكر ثلاث غايات وهدفين رئيسيين عامين ، فالغايات لتعليم اللغة العربية هي:

1 – نشر اللغة العربية بين المسلمين غير العرب لوصلهم بالمصادر الأصلية والأساس للإسلام.

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها واسسها، وتطبيقاتها، ط2، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1425هـ– 2004م، ص21

[2] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، القسم الثاني، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ– 1986م، ص125

2 – نشر اللغة العربية وتعريب المدرسة والمجتمع تعريباً كاملاً في الدول العربية الإفريقية التي حددت هويتها الحضارية بالانضمام إلى جامعة الدول العربية، ووصل المواطنين العرب في المهجر بثقافتهم وحضارتهم.

3– التبليغ المبين لعملية اللغة العربية وعالميتها في العالم.[1]

ويضيف وأما الأهداف العامة فهي اكتساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى يمكنه من الاستماع الواعي في مواقف الحياة العامة، والتحدث باللغة العربية كوسيلة اتصال مباشر، وقراءة اللغة العربية بيسر، وإدراك المعنى، والتفاعل معه، واستخدام اللغة العربية في الكتابة. والهدف الثاني العام هو تزويد الدارسين بمعلومات ومعارف كافية عن البلاد العربية بما فيها الثقافة الدينية.

ومن جهة أخرى يحصر عز الدين البوشيخي غايات تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها بأربع غايات، وهي:

غاية دينية: وتخص المعنيين بتعلم اللغة العربية بغرض التمكن من قراءة القرآن الكريم ،والنصوص الدينية الأخرى.

غاية مهنية: وتخص المعنيين بتعلم اللغة العربية باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي في مجالات محددة، كمجال الإدارة ،أو التجارة ،أو الدبلوماسية، أو السياحية، أو غيرها.

غاية علمية: وتخص الطلبة المعنيين بتعلم اللغة العربية لدراستها باعتبارها أداة للتواصل الشفوي والكتابي، أو باعتبارها موضوعاً للبحث اللساني أو غيره.

غاية ثقافية: وتخص المعنيين بتعلم اللغة العربية للاطلاع على الحضارة العربية الإسلامية في نظمها الثقافية والتاريخية والفنية والسياحية.[2]

وهذه الغايات يمكن إدماجها بالغايات والأهداف العامة التي أشار اليها يوسف الخليفة أبوبكر الآنفة الذكر.

---

[1] يوسف الخليفة أبو بكر، منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساس في دول الساحل الافريقي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– السيسكو 1423هـ– 2002م،ص21

[2] عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، في اللغة العربية إلى أين؟ أبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، الملكة المغربية، 25–27 شعبان 1423هـ– 1–3 نوفمبر 2002م، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1426هـ– 2005م، ص365

ويفصل رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة بين خمسة أهداف بعضها عامة وأخرى خاصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي متدرجة من الأهداف العامة للمنهج التي تتصف بالعموميات، ثم الأهداف العامة لكل مهارة من مهارات اللغة الاربعة، ثم الأهداف الخاصة، وهي الأهداف السلوكية المبتغاة تحقيقها من تعليم كل مهارة من مهارات اللغة الاربعة، ثم الأهداف الخاصة بالمستويات الثلاثة، وأخيراً يشيران إلى الأهداف السلوكية المتصلة بالموقف التعليمي داخل الفصل الدراسي، وهذه الأخيرة مهمة المعلم في تحديد الأهداف السلوكية في كل درس.[1]

ثانيًا: المحتوى:

في كثير من الأحيان جعل المحتوى الذي هو الكتاب المقرر، أو المذكرة هو المنهج، وذلك لأهميته. وفي هذا الإطلاق جزء من الحقيقة، لأن المحتوى وهو المادة التعليمية، وما تشتمل عليه من معلومات ،ومعارف ، ومهارات يتم اختيارها، وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم.[2]

ويبدو أن ما قبل المحتوى التعليمي ، مثل :الأهداف التعليمية، وما بعده من طرق تدريس ،وتقويم، ما هو إلا خدمة لذاك المحتوى، هل وصل إلى المتعلم بصورة تعدل سلوكه وتحقق الأهداف المنشودة من المنهج ككل.

ويعرف رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة المحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأنه "مجموعة المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي للطالب. وأيضًا الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها." [3]

وهناك قضايا عدة لها علاقة بالمحتوى والخبرات التعليمية، ويجب مراعاتها أثناء وضع المقررات ،والمود التعليمية، والخبرات التعليمية ،ومن بينها معايير اختيار

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- الإيسيسكو 1427هـ- 2006م، ص123-125

[2] صلاح عد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص59

[3] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، مرجع سابق، ص127

المحتوى، ومعايير اختيار الخبرات التعليمية، ومعايير تنظيم المحتوى، والخبرات التعليمية.

1-معايير تنظيم المحتوى:

أ- التتابع أو التسلسل: ويقصد به أن تمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وهو تدرج المادة المدروسة من السهل إلى الصعب،ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعلوم إلى المجهول. وهذا معناه تكرار المهارة أو المفهوم بتعمق وتوسع متدرج في المستوى. ففي مهارة القراءة مثلا يمكن أن تكون النصوص المقدمة مبسطة يقصد منها "الفهم الحرفي" ثم تستخدم نصوص غير مبسطة في المستوى المتقدم يقصد منها مهارة أكثر تعقيدًا مثل "الاستدلال". [1]

ب- الاستمرارية: ويقصد بها وجود علاقة رأسية بين عناصر محتوى المادة الدراسية. والاستمرار يكفل رقي المهارات، واتساع دائرة المهارات، وزيادة عمقها. ففي مهارة تعلم النطق والكلام مثلًا تتدرج المهارات حتى تصل بالدارس في نهاية المنهج إلى الحديث بطلاقة. [2]

ج- التكامل: ويقصد به وجود علاقة أفقية بين محتوى المواد الدراسية، ويمثل له في برامج تعليم اللغة تكامل المهارات ،وفروع اللغة العربية، وأن تكون المفردات والتراكيب موزعة على جميع أجزاء المحتوى التعليمي، وأن تكون التدريبات ممثلة للمهارات الأربعة للغة.

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق ص 69. وانظر أيضًا جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، www.pdffactory.com ص 192.

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق ص 69. وانظر أيضًا رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، المناهج وطرق التدريس، القسم الأول، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ -1986م، ص 222

المطلب الثالث : طرق التدريس

يعرف كمال عبد الحميد زيتون طريقة التدريس بأنها: " مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل، والمتوازية التي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة."[1]

ويصنف حسن شحاتة طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة إلى ثلاث مجموعات " أولها يشمل الطرق التي يتحمل المعلم وحده العبء دون مشاركة من التلاميذ. وثانيها يشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيها المعلم والتلميذ، وثالثها يشمل الطرق التي يتحمل التلميذ وحده العبء فيها ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من النتائج."[2]

ويضيف: طرق التدريس من حيث هي نشاط تعليمي، يشترك فيه المتعلم والمعلم إلى ثلاث مجموعات: الطرائق الكلامية ،والطرائق الإيضاحية ،والطرائق العملية. فالطرق الكلامية تعتمد على الكلمة ، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي: ومن أشهر هذه الطرق القصة، والشرح، والوصف، والمحاضرة والقياس والاستقراء والمناقشة،.أما الطرق الأيضًاحية فهي تعتمد على أن مصادر المعلومات هي الأيضًاح المادي و اللفظي ،وتشمل الصور والعرض، والسينما المدرسية، والرحلات المدرسية. أمَّا الطرق العملية فأهم مصدر للمعلومات بها الأفعال العملية، والأعمال الكتابية التي ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم مستفيدين من إشراف المعلم.[3]

ولتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من هذا التصنيف الأخير حظ في كل مرحلة من مراحله. ويمكن أن يكثر استخدام الطرق الأيضًاحية في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية. أما الطرائق الكلامية فإن معظمها سيوظف في المراحل المتقدمة في

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ،الإسكندرية، 2000 ،ص343

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ، الدار المرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1417هـ- 1996م، ص23

[3] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص24

حين يمكن استخدام الطرائق العملية للمستويات جميعًا ولكن يحسن تكثيفها للمراحل المتقدمة

وهذا ما يشار إليه بأن لكل طريقة من هذه الطرائق أسساً لغوية وسيكولوجية واجتماعية مختلفة عن الأخرى. فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة التي قامت عليها الطريقة، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم التي بنيت عليها. أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بنظرية ملكة التواصل من جهة ،وبأهداف تعليم اللغة الأجنبية من جهة أخرى.[1] فطرق التدريس ليست جامدة بل تتغير وتتطور حسب المهارة والمستوى.

وإذا كانت هناك طرق عديدة في التدريس لكل من المذهب البنيوي السلوكي والمذهب العقلي الفطري فإنه من الأجدر بالمعلم أن يختار من الطرق ما يناسب الموقف التعليمي. من بين الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفوية ،وطريقة القراءة، والطريقة السمعية البصرية وكلها من إفرازات المذهب البنيوي السلوكي، وفي المقابل هناك طرق تنتمي إلى المدرسة الفطرية والتي منها المذهب الاتصالي في التدريس، والذي تندرج تحته عدة طرق ،مثل: الطريقة الوظيفية، وطريقة تعلم اللغة الاجتماعي. ومن أبرز خصائص مذهب تعليم اللغة عن طريق المواقف– وأشهر طريقة في المذهب السلوكي الوصفي– ما يلي:

1 – البدء باللغة المنطوقة عند تعليم اللغة.

2 – تعلم المادة الدراسية شفهياً قبل أن تقدم في شكلها المكتوب.

3 – اللغة الهدف هي لغة التخاطب في الصف.

4 – تقدم النقاط الجديدة ويتم التدريب عليها عن طريق السياق.

5 – الالتزام بإجراءات اختيار المفردات لضمان تغطية الجزء الأكبر من قائمة الشيوع.

6 – التدرج في تقديم العناصر النحوية بحيث تعلم التراكيب السهلة قبل التراكيب المعقدة.

---

[1] نايف خرما وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، ، عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 126، شوال 1408هـ يونيو (حزيران) 1988م، ص154–162

7 – تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء أساس متين عماده الوحدات المعجمية والنحوية.[1]

ويمكن تلخيص القواعد التي يقوم عليها المدخل الاتصالي – لأنه المدخل الذي استندت إليه الطرق التدريسية المنتسبة إلى المدرسة الفطرية التوليدية – في النقاط الآتية:

1–بناء الكفاية الاتصالية بمستوياتها الأربعة.

2–اختيار محتوى المادة اللغوية ،ثم ترتيبها ،وتقديمها على أساس وظيفي.

3–الاهتمام بالقواعد الوظيفية.

4–التركيز على فهم المعنى الذي هو هدف العملية الاتصالية من غير إغفال الشكل اللغوي.

5–حاجة الدارسين الاتصالية ،وخلفياتهم اللغوية ،والثقافية ،وأهداف البرنامج– هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار المحتوى وتنظيمه وتقويمه.

6–التركيز على المتعلم

7–الاهتمام بالمهارات الأربعة بشكل متكامل.

8–الاهتمام بالأنشطة الصفية وتحويل الفصل إلى بيئة اتصالية طبيعية.

9–الاهتمام بالوسائل التعليمية.

تعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية للغة.

الاهتمام بالتعلم الجماعي.[2]

وفي السياق نفسه يقارن جاك ريتشاردز بين نموذجين في التدريس موجودة ضمنياً في كثير من البرامج اللغوية ،وهما: النموذج الإجرائي الذي يكون مقيداً لتحقيق متطلبات النظام المركزي مثل تدريس الكتاب الدراسي كما هو مخطط له ،ووضع جدول زمني محدد له. والمقصود من هذا هو اتقان مجموعة من الكفايات محددة بواسطة المقرر المركزي. وفي حالة نموذج حل المشكلات يعطي المنهج اللامركزي

---

[1] جاك ريتشاردز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود اسماعيل الصيني وعمر الصديق عبد الله وعبد الرحمن العبدان، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1410هـ–1990م، ص63–64

[2] عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية، وتعليم اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض،1420 هـ–1999م، ص116–117

المدرسين استقلالية أكبر ،والاتصاف بالتكيف مع حاجات المتعلمين. وعلى المدرسين أن يكونوا قادرين على تشخيص المشكلات ،وتكييف المواد التعليمية، وتصميم أنشطة تعليمية أصيلة.[1]

وبما أن المدرسة البنيوية الوصفية حاولت القضاء على طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة الأجنبية، فإن المذهب الاتصالي حاول القضاء على طرق تدريس اللغة الثانية المنضوية تحت البنيوية السلوكية. ولكن بعد فترة من سيادة المذهب الاتصالي في ساحة تعليم اللغات وجهت انتقادات إلى المذهب الأخير والطرق المنتسبة إليه. ومن هنا بدأت رؤى وجهود تحاول إعادة الاعتبار لطرق تدريس تدريبات الأنماط اللغوية " نظر هذا الاتجاه للأمر من زاوية أكثر موضوعية، ووفق بين الاتجاهين النمطي والاتصالي باعتبار أن كلًّا منهما مكمل للآخر، فالهدف الأساسي من تعلم اللغة هو الاتصال. وهذه حقيقة لا مراء فيها. فنحن نتعلم اللغة لنتصل عن طريقها، ولنستخدمها في مواقف الحياة التي تدور حولنا. ولكن هذه اللغة التي نتصل بها هي في الوقت ذاته سلوك تحكمه العادة، والعادة تحكمها قوانين لغوية وقواعد نحوية."[2]

إشارة إلى النموذج الأول الذي يتبع المذهب البنيوي السلوكي، والنموذج الثاني الذي يندرج تحت المدرسة العقلية الذي يتبعه المذهب الاتصالي في التدريس.

وفي أهمية الجمع بين التدريبات النمطية والتدريبات الاتصالية ؛ يرى يوسف الخليفة أبوبكر أن تكون التدريبات النمطية مقبولة اجتماعيا، وخالية من التناقضات أي إعطاء التدريبات النمطية مضمونًا اتصاليًا. [3]

وفي الموازنة بين تقديم أنواع التدريبات المختلفة التي هي التدريبات النمطية، والتدريبات الدلالية، والتدريبات الاتصالية في الكتاب المدرسي يقترح يوسف الخليفة أبوبكر أن تسير هذه التدريبات جنبًا إلى جنب على أن تكثر التدريبات النمطية والدلالية في المستوى الأول ، وتقل التدريبات الاتصالية، بل يقدم نسبًا مثل أن تكون التدريبات النمطية بين 75% ، أو 80% في حين تكون التدريبات الاتصالية 25%

---

[1] جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ،ص266-267
www.pdffactory.com

[2] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص82

[3] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص83

أو 20%. وفي المراحل المتقدمة ستمثل التدريبات الاتصالية 75% او 80%، وتكون التدريبات النمطية 25% أو 20%. ويفهم من كلامه ضمنًا أنَّ المرحلة المتوسطة سيكون لكل من التدريبات النمطية والتدريبات الاتصالية 50%.[1]

ومع اتصاف كل طريقة من طرق التدريس بإيجابيات وسلبيات فعلى المدرس أن يوفق بين إيجابيات هذه الطرق، ويأتي بطريقة توفيقية تأخذ محاسن طرق التدريس وتتحاشى قدر الإمكان عيوب ونواقص الطرق، فالطريقة التوفيقية لها مصطلحات كثيرة مثل الطريقة الانتقائية والطريقة المختارة، وطريقة المعلم، وطريقة الحاجة.

ومن خصائص هذه الطريقة حسب ما ينقله عمر الصديق عبد الله من صلاح عبد المجيد العربي:

1-كل طريقة في التدريس لها محاسنها، ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية.

2-لا توجد طريقة مثالية تماماً، أو خاطئة تماماً، ولكل طريقة مزايا وعيوب، وحجج لها وحجج عليها.

3-من الممكن النظر إلى الطرق السابقة على أساس أن بعضها يكمل البعض الآخر بدلاً من النظر إليها على أساس أنها متعارضة أو متناقضة.

4-لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف ،وجميع الطلاب، وجميع المعلمين، وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.

5-المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته ،وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب المتعلم.

6-على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه بغض النظر عن انتماء الأساليب لطرق تدريس مختلفة. إذ من الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه ، وتناسب الموقف التعليمي الذي يجد المعلم نفسه فيه. [2]

---

[1] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص87

[2] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق – الأساليب- الوسائل، مرجع سابق ص 48-49

ويخلص عمر الصديق عبد الله إلى أن " الجمع بين المفيد من كل طريقة هو الطريقة المثلى، فعلى سبيل المثال: إذا كان المدرس يستعمل الطريقة السمعية الشفهية،ثم أحس بحاجة الطلاب لبعض قوائم المفردات فإنه يمكنه أن يزودهم بها حتى لو تعارض ذلك مع ما تنص عليه الطريقة،واتفق مع طريقة النحو والترجمة." [1]

ومع وجاهة هذا الرأي وحتى يسهل التنقل بين الطرق التدريسية المنتمية لمدارس ومذاهب مختلفة من جمع بين التدريبات النمطية والتدريبات الاتصالية بل وحتى اللجوء إلى القواعد والترجمة فإنه ينبغي مراعاة هذا الأمر أثناء تصميم المقرر أو وضع الكتاب المدرسي، ولهذا ينصح جاك ريتشاردز "وبدلا من الاعتماد على مذهب أو طريقة محددة، قد يعتمد نموذج التدريس في البرنامج على مجموعة متناسقة من المبادئ التي تعكس الكيفية التي ينبغي بها تقديم التعليم والتعلم." [2]

وفي الموضوع نفسه يفرق علي محمد القاسمي بين نوعين من الكتاب المدرسي في تعليم اللغة الأجنبية فيقول إذا كان الكتاب مثلًا مبنيًّا على طريقة القواعد والترجمة فإنه لا يمكن تدريسه باتباع الطريقة السمعية الشفوية التي هدفها الطلاقة اللغوية. وأما إذا كان الكتاب المدرسي عامًا يهدف إلى تنمية مهارات اللغة المختلفة فمن حق مؤلف الكتاب المدرسي أن يتبع الطريقة الانتقائية أي اصطفاء الطرائق التعليمية المتنوعة وما يراه مفيدًا ونافعًا. [3]

---

[1] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق – الأساليب– الوسائل، مرجع سابق ص 49.

[2] جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي ، وصالح بن ناصر الشويرخ، مرجع سابق، ص268

[3] علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض، الرياض، 1399هـ – 1979م، ص118

المبحث الرابع : المهارات اللغوية

مدخل: مفهوم المهارة:

يقول الزبيدي: " الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، وجمعه مهرة، وقد مهر الشيء وفيه، وبه، مهراً ومهوراً، ومهارة ومهارة أي صار حاذقاً." [1]

والمهارة اللغوية حسب تعريف فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ "هي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداء صحيحًا وجيدًا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة " [2]

والمهارات اللغوية أربعة ، وهي : الاستماع ، والكلام ،والقراءة ، والكتابة. وهي متكاملة، ومتداخلة في استخدام اللغة استخدامًا طبيعياً.[3]

المطلب الأول: مهارة الاستماع:

1 - مفهوم الاستماع

هناك تعريفات كثيرة للاستماع كمهارة لغوية. ينقل كامل الطراونة عن: مورلي أن الاستماع "عملية عقلية لغوية نشيطة إيجابية يقوم بها الفرد متجاوزاً مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها، للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع بما يحتويه من معلومات وأفكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه." [4] فهذا التعريف يشمل عناصر متعددة للاستماع وهي: 1-عملية عقلية 2- عملية لغوية 3-نشاط إيجابي. وقريب من هذا أورده أحمد إبراهيم صومان من أن الاستماع "هو تعمُد تلقِي مادة صوتية بقصد فهمها والتمكُن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك."[5]

---

[1] السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد العليم الضحاوي، التراث العربي، سلسلة تصدرها وزارة الاعلام في الكويت، 1394هـ-1974م، مادة- مهر.

[2] فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة القاهرة، ط1، 1423هـ 2003م، ص 55

[3] علي علي أحمد شعبان: قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1316هـ-1995م، ص96

[4] كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 35.

[5] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان 2012م ص43

وهنـاك فـرق بـين مصـطلحات متقاربـة فـي معانيهـا، وهـي الاسـتماع ،والسَـماع والإصغاء، والإنصات.

2- أهمية الاستماع:

للاستماع أهمية كبيرة، وقد وردت مادة " سمع " في مشتقات متعددة في مائة وخمس وثمانين موضعاً في القرآن الكريم، وكانت مقدمة على الإبصار في مواطن الجمع بينهما. والسمع من الحواس المهمة لدى الإنسان وهو الحاسة الطبيعية لإدراك الأصوات وفهمها، وهو أعمُ نفعًا للإنسان من النظر والشمِ.[1]

وفي هذا ينوه علي أحمد مدكور على أن المتدبر لآيات القرآن يرى كيف أنَ القرآن الكريم يركِز على طاقة السَمع، ويجعلها الأولى من قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان.[2]

ويكاد الباحثون يجمعون على أنَ مهارة الاستماع هي الأولى من بين مهارات اللغة الأخرى من حيث أهميتها في حياة الإنسان، وتأتي الأولى في مقدمة الحواس الأخرى التي تساعد على التعلم. [3] وبصدد هذا يؤكد عمر الصديق عبد الله أن الاستماع: هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، وكلما أحسن التدريب على هذه المهارة فإن الطالب يستطيع أن يحقق في مجال تعليم اللغة المستهدفة نتائج طيبة، في وقت قصير.[4]

ويعقد الباحثون تشابهاً بين اكتساب اللغة الأولى، وتعلُم اللغة الثانية في أن الاستماع هو الوسيلة الأولى التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل ، والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضًا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاماً وقراءة وكتابة...[5]

وللبرهان على أن المهارات اللغوية الأخرى متوقفة على مهارات الاستماع، يستدل علي أحمد مدكور بأن الاستماع " لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة،

---

[1] زين كامل الحويسكي: المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية- مصر، 2014م، ص27

[2] علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 1430هـ -2010م ص127

[3] سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012، ص139

[4] عمر الصديق عبد الله: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم 1431هـ 2010م ص141

[5] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ص416

فالطفل الذي يولد أصمَّ، أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام اللغوي المنظم، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك الأمر في القدرة على القراءة والكتابة." [1]

ومن هنا يبرز دور مهارة الاستماع في نشر الثقافة والمعرفة خاصة قبل ظهور الكتابة حيث الكلام والاستماع كانا الوسيلتين الوحيدتين لنقل التراث وللتعليم والتعلم... فيما يخص شؤون الحياة وأغراض العيش، أو فيما يخص الحياة الأدبية.[2]
وللتدليل على أهمية الاستماع يستشهد الباحثون بأن الوقت الذي يستغرقه الإنسان العادي في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة.[3] وثبت أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعاً أكثر مما يكون متكلماً.[4]

3- أغراض الاستماع:

توجد أغراض متعددة للاستماع، أو ما يمكن تسميته بأنواع الاستماع، وهناك هدف استماعي خاص من كل استماع، ويصنف محمد رجب فضل الله أغراض الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية ، وهي:

الاستماع الوظيفي وهو الذي يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته ،وحل مشكلاته ، والتفاهم مع الغير من أجل مصلحته.

الاستماع التحصيلي، ويحدث هذا في قاعات الدرس ، وأماكن الندوات والمحاضرات، وجلسات المناقشة حيث يكون الاستماع بهدف الحصول على معلومات ، واكتساب معارف.

الاستماع الناقدي، وهو استماع يعقبه تحليل لما تم الاستماع إليه، والرد عليه ومناقشته، وإبداء الرأي فيه، ونقده.

---

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص128

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1423هـ-2003م ص38، وانظر أيضًا أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص143-144

[3] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص417

[4] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص109

الاستماع الاستمتاعي هو استماع للمتعة، وليس له هدف غير ذلك، وهو استماع يقبل عليه الفرد عن رغبة وميل كاستماع الفرد إلى أبيات شعر أو قصة مسلية.[1]

ولكن هناك تصنيف آخر يجعل أنواع الاستماع ثلاثة، ويطلق عليه : أ-الاستماع المكثف ويكون الهدف منه تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية كأن يهدف الاستماع إلى تنمية القدرة على استيعاب مستوى النص المسموع بصورة مباشرة، وهذا النوع يتم تحت إشراف المعلم مباشرة، أما النوع الثاني فهو الاستماع الموسع وهو إعادة الاستماع إلى مواد سبق أن عرضت على الطلاب، ولكن تُعرَضُ الآن في صورة جديدة أو موقف جديد، ويتناول مفردات وتراكيب لم يستطع الطالب استيعابها أو لم يألفها بعد. والأخير الاستماع التثقيفي، والقصد منه التحصيل الثقافي والاستزادة من العلوم والمعارف، ويكون عادة لذوي المستويات العالية...[2]

ويبدو أن التصنيف الأخير يعطي الأولوية وخاصة في النوع الأول والثاني منهما قضية تعليم اللغة، بينما التصنيف الأول، تحدث عن أنواع الاستماع بصورة عامة.

4- مهارات الاستماع الفرعية:

لكل مهارة رئيسية مهارات فرعية متعددة، وللاستماع مهاراته الفرعية وهي متدرجة في مستوياتها من السهولة إلى الصعوبة، ومن مستويات دنيا إلى مهارات استماعية عليا. وينقل علي علي أحمد شعبان عن ريتشاردز نوعين في عملية فهم المسموع، وهما : الاستماع المقرون بالحديث ،والاستماع الأكاديمي، أي الاستماع في أثناء حوار عادي، والاستماع إلى محاضرة أكاديمية، ويقصد بالاستماع الأكاديمي، الاستماع إلى محاضرة في مقام أكاديمي ، وليس في مقام تعليم اللغة.[3]

ولكن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان يسمي المهارات الفرعية بمجالات الاستماع ويعدد ثلاثة عشر بندًا تبدأ بالتعرف على الأصوات، وتمييز ما بينها من اختلافات

---

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص39-40 وانظر **أيضًا أحمد** إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص146-147

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص112-113

[3] علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي الإدارة العامة للثقافة والنشر ، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1416هـ 1995م ص98-99

ذات دلالة، والتعرف على الحركات طويلة وقصيرة ،والتمييز بينها، التقاط الأفكار الرئيسية ، فهم ما يلقى من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات المدروسة، التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية..[1]

ويبدو أن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان بدأ بالمهارات الفرعية الآلية، ثم تدرج إلى المهارات العقلية، التي هي التمييز بين الأفكار وإدراك ما بين الكلام من علاقات، واستخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات، إدراك أغراض المتحدث ، واستخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة.

5- أهداف تدريس الاستماع:

أشار الباحثون التربويون إلى كون مهارة الاستماع أهم مهارة في اكتساب اللغة الأولى والثانية، وأنه يجب البدء به في تعليم اللغة الثانية، ولكن ما أهداف تدريس مهارة الاستماع.

يذكر عمر الصديق عبد الله أن أهداف الاستماع متفاوتة ومتنوعة ومتدرجة قائلاً: "وأما أهدافها الخاصة فهي أهداف قصيرة المدى قابلة التحقق والملاحظة والتقييم في زمن وجيز لا يتعدى زمن الحصة الدراسية." [2]

وإذا كانت تلك أهدافاً خاصة يتوقع إنجازها في زمن قصير، إلا أنَّ هناك أهدافاً عامة يلخصها أحمد إبراهيم صومان بقوله بأنه استيعاب المستمع لما سمعه معرفياً أو سلوكياً أو وجدانيا.[3]

ويضيف أحمد إبراهيم صومان بأن ثمة أهدافاً أخرى كثيرة يرجو المعلم تحقيقها في أبنائه الطلبة[4] والذي ذكره في تفاصيل كثيرة، تصل إلى 13 بنداً معظمها من مهارات الاستماع المتقدمة (الفكرية). وهذا الذي فصله هذا الباحث لخصه عبد السلام يوسف الجعافرة بأنها أي أهداف تدريس مهارة الاستماع هي:

تنمية قدرة التلميذ على متابعة الحديث وفهمه واستيعابه.

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر، الرياض، 1432هـ- 2011م، ص180-181

[2] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، ص138

[3] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية مرجع سابق، ص150

[4] أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص150

تحصيل المعلومات والمعارف والقدرة على استخلاص النتائج.
تنمية قدرة التلميذ على التمييز بين الأفكار الرئسية والثانوية.
تشجيع التلاميذ على إدراك العلاقات بين الأشياء في المواقف التعليمية ، ومحاولة إدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها.
تنمية قدرة التلاميذ على عمل المخلصات السريعة والشاملة لجوانب المستمع إليه.[1]
والخلاصة هي أن أهداف تدريس الاستماع لها ارتباط بمهارات الاستماع الفرعية، فإذا كانت المهارة الفرعية للاستماع من المستويات الآلية مثل التمييز بين الأصوات، أو التعرف على الحركات القصيرة والطويلة، فإن هدف تدريس الاستماع يكون مقتصراً على ذلك، وهو التمييز بين الأصوات، والتعرف على الحركة القصيرة من الطويلة. أمَّا إذا كانت المهارات من المستويات العقلية، مثل تنمية قدرة التلميذ على عمل ملخص لنص معقد أو طويل، أو أن يكتسب القدرة على إدراك غرض المتكلم ومقاصده، أو عمل ملخص لنص مستمع إليه وما إلى ذلك، فان هدف تدريس الاستماع تضبطه نوع المهارة الفرعية ومستوى المتعلمين.

[1] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص223

المطلب الثاني: مهارة الكلام (الحديث)

1- مفهوم مهارة الكلام:

إذا كان الاستماع هو المدخل لاكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، فإن الكلام كما يوضحه رشدي أحمد طعيمة " نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي. وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فان الكلام وسيلة للإفهام. والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي".[1] وتأكيدًا لهذا فإن الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقا للغرض الأساس الذي هو الاتصال. [2]

ويتبنى فراس السليتي تعريفاً شاملاً للكلام يلخصه بأن " الكلام هو قدرة مركبة من عدد من القدرات اللغوية تمكن الفرد من إنتاج لغة يهدف منها المتكلم إلى نقل رسائل، أو التعبير عن آرائه ومشاعره حول موقف معين." [3] هذا التعريف يتضمن عدة عناصر،هي، القدرة ،والإنتاج ،ونقل الرسالة ،والتعبير عن الشعور.

2- أهمية الكلام (الحديث):

إذا كان التربويون يجمعون على أولوية مهارة الاستماع في البدء بالعليم، فإنهم يكادون يجمعون على أن مهارة الكلام هي الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، وعلى ذلك يمكن اعتبار الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخدامه في الحياة الإنسانية بعد الاستماع.[4]

وتستوقف رشدي أحمد طعيمة عبارات تدل على أهمية الحديث ،وهي: الناطقون باللغة ، وغير الناطقين باللغة، وأحيانًا يقال: متكلمو اللغات ، وكذلك متحدثو اللغات وهي اصطلاحات مختلفة لها مغزى. فيقول لم نسمع من قبل، وصف هؤلاء الناس بأنهم: القارئون باللغة أو غير القارئين بها، لم نسمع أيضًا وصفهم بأنهم الكاتبون

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م،ص186.

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في اللغة العربية، مرجع سابق، ص 113

[3] فراس السليتي: فنون اللغة– المفهوم– الأهمية– المقدمات– البرامج التعليمية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2008م.

[4] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص152

باللغة أو غير الكاتبين بها. إن الفرد العادي عندما يسأل شخصاً عن اللغات التي يعرفها يسأله كم لغة تتحدث؟ وكأن الحديث باللغة هو معيار الكفاءة فيها.[1]

ولذا فإن مهارة الكلام قدمت على مهارة القراءة لأسباب أهمها أن النشاطات التي يمارسها الأطفال في المحادثة ستعمل على تصحيح عيوب نطقية يستلزم تصحيحها قبل القراءة من أجل صحتها.[2] وإذا كان هذا للأطفال في تعلم لغتهم الأم، فإن الاهتمام بمهارة الحديث لدى متعلمي اللغة الثانية وتصحيح عيوب نطقهم أكبر، وذلك للصعوبات الصوتية التي يواجهونها في اكتسابهم اللغة الثانية.

ومما يعطي الأولوية لمهارة الكلام على مهارة الكتابة يبرر عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان أن "الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية، واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام."[3] وبصدد تشديده على أهمية مهارة الكلام يقول عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأول تمكين الطالب من الحديث بالعربية، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم.[4]

3- أهداف تدريس الكلام:

أهداف تدريس مهارة الكلام تأتي في أنها تسبق القراءة والكتابة، لأنه بدون إحراز تقدم في الحديث، فإن المضي في القراءة والكتابة يكون صعبًا.

يقول علي أحمد مدكور: تأتي التلقائية والطلاقة وحسن الإلقاء والتحدث من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم التحدث للتلاميذ الصغار.[5] هذا لمتحدثي اللغة الأم. ويبدو أن الأهمية تكون أكبر لدى متعلمي اللغة الثانية. إن ممارسة المتعلم للتعبير الشفهي يدربه على استخدام اللغة استخدامًا جيدًا مما يهذب كلامه ويرفع

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص499-500

[2] فهد خليل الزائد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن 2006م، ص29-30

[3] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية، مرجع سابق، ص185

[4] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص185

[5] أحمد علي مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص153

مستوى حديثه، ويحقق له مكانة اجتماعية وينعكس ذلك على حالته النفسية والانفعالية.[1]

4 – مهارات الحديث الفرعية

أما المهارات الفرعية لمهارة الحديث فمتعددة فبعض هذه المهارات يمكن تصنيفها بانها مهارات آلية، وتقدم للطلبة المبتدئين في اكتساب اللغة الثانية. وقد تكون هذه المهارات خاصة بإتقان مهارة معينة، وقد يكون القصد إكساب المتعلم مهارة عامة، مثل التعبير عن الأفكار بسلاسة في المواقف اللغوية المختلفة. وبصدد أنواع المهارات الفرعية للكلام يعدد سعيد عبد الله لافي بأنها: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، تمثيل المعنى، التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخارج، استخدام عبارات المجاملة ، والتحية بما يتفق والثقافة العربية، التكيف مع ظروف المستمعين، التعبير عن الأفكار بسلاسة، والقدرة على تغيير مجرى الحديث إذا استدعى الأمر ذلك.[2]

ويضيف فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ مهارات أخرى معظمها للمستويات العليا (العقلية) مثل أن يتحدث عن خبرته الشخصية بطريقة مناسبة، وأن يدير حواراً حول موضوع معين[3] وهناك أمر مهم يشير إليه الباحثون التربويون في مجال مهارات الاتصال الشفهي، وهو: السيطرة على مهارات الاستماع المقرون بالحديث " المحادثة الناجحة تحتاج إلى متحدث جيد مثلما تحتاج إلى مستمع جيد"[4] وهذا له علاقة بآداب الحديث والحوار، وعدم الاستئثار بالحديث وإعطاء الفرصة للمتحدث الآخر أو الآخرين.

---

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص51

[2] سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، ص86

[3] فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة القاهرة، ط1، 1423هـ 2003م، ص59–60

[4] علي علي أحمد شعبان (تحرير وتعريب)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص107

المطلب الثالث: مهارة القراءة:

1 - مفهوم القراءة:

ينقل رشدي أحمد طعيمة تعريفاً إجرائياً عن الرابطة القومية لدراسة التربية في أميركا (NSSE) يقول: إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة.. إنها **أساسًا** عملية ذهنية تأملية ، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليًات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والحكم والتحليل، والتعليل وحل المشكلات.[1]

وإذا كان هذا التعريف يرفض قصر القراءة على أنها مهارة آلية بسيطة وأنها مهارة مدرسية، فإن التعريف يرتكز إلى أن القراءة قضية ذهنية تأملية وينبغي أن تشمل جميع أنواع التفكير.

ولكن عبد المجيد عيساني في تحليله دلالات القراءة يعدد المستويات المتعددة لتلك المهارة بأنها:

عملية آلية ميكانيكية تهدف إلى الربط بين الحرف ونطقه، وهذه مرحلة خاصة بالمبتدئين، وبالتالي فهي عملية إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الخطية.

ثم دعت الحاجة إلى إيجاد عنصر الفهم لضرورة ربط الرمز بمدلوله أي فهم ما يقرأ وهذه مرحلة تالية للمرحلة الأولى.

ثم ترتقي إلى أن تكون القراءة عملية عقلية، ويرتبط ذلك بتفاعل القارئ مع النص المقروء، فيبدي من خلاله قبوله وإعجابه أو سخطه واستنكاره، وهي درجة من درجات نقد المقروء.

ثم ارتقت إلى درجة حل المشكلات المتنوعة بالقراءة ومن خلالها، وضرورة ممارستها للتكيف مع وضعيات اجتماعية مختلفة.

ثم إلى وسيلة من وسائل الترفية والاستمتاع، حيث لجأ كثير من الناس إلى الكتاب، ليحقق لهم ذلك الامتاع.[2]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص26

[2] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص121-122 بتصرف.

ويلاحظ محمد رجب فضل الله أن مفهوم القراءة تطور بتطور الحياة في المجالات المختلفة، وأدرج في مفهوم القراءة عناصر جديدة مثل: الاستفادة منها– أي القراءة– باستخدام ما يفهمه وما يستخلصه، في مواجهة ما يواجهه القارئ من مشكلات حياته خاصة أو عامة.[1]

وأما عنصر القراءة للاستمتاع والترفية فإن رشدي أحمد طعيمة ينقل عن (هويت White) قوله: إن القارئ لا يقرأ إلا لهدف، حتى ولو كان الهدف للمتعة الشخصية، فالقارئ فرد يعبر سلوكه عن رغبات ومقاصد معينة، وحاجات يريد إشباعها.[2]

ومفهوم القراءة يدور على دعامتين في: أن يكون المرء قادراً على تحويل المادة المكتوبة إلى اتصال شفوي في ضوء مجموعة من القواعد الواضحة، وأن يفهم محتوى المكتوب، ويكون قادراً على الحكم عليه... ومن أجل ذلك كله، كان لابد من أن يكتسب القارئ فنيات قراءة الحروف بغية الفهم بعد ذلك والحكم.[3]

وبعبارة أخرى فإن عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان يرى أن للقراءة مستويان، المستوى الآلي ويتمثل في الربط بين الرموز المكتوبة وما يقابلها من الحروف، إدراك بداية ونهاية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة، دقة النطق وتمثيل المعنى تبعاً لعلامات الترقيم... والمستوى العقلي ويشمل فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل، القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه، تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسية، فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب، ومحاكمة المحتوى.[4]

---

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص65

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص188

[3] كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمادثة، مرجع سابق، ص119–120 وانظر أيضًا سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص107

[4] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص194–195

2 - أهمية القراءة:

يذكر الباحثون التربويون للقراءة عدداً من الأهميات تبين مكانتها من بين مهارات اللغة. تتمثل في كونها ما تزال الطريقة الأولى في نقل المعارف، وأنها من أهم وسائل الاتصال البشري في تنمية المعلومات ،والتعرف إلى الحقائق المجهولة، وأن كثيرًا من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم، وكان طريقهم إلى هذا القراءة.[1] ويرجح فتحي دياب سبيتان أن القدرة القرائية للإنسان هي السبب في الثورة المعرفية والعلمية الملموسة في عصرنا الحاضر.[2] وبدون القراءة ما كان للإنسانية أن تصل إلى ما وصلت إليه من الرقي والتحضر، ويؤكد محمد رجب فضل الله أن القراءة مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري ، ومن أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي.[3]

3 – مهارات القراءة الفرعية

وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية يسرد عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان مجالات مهارات القراءة على أنها:

ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر.

قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً، ومراعاة حركات الإعراب عبر القراءة الجهرية.

تحليل النص المقروء إلى أجزاء، ومعرفة العلاقة بينهما.

متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار، والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

استنتاج المعنى من النص المقروء.

التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء.

التعرف على معاني المفردات الجديدة من السياق.

---

[1] فهد خليل زادة، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة،، مرجع سابق، ص21–22

[2] فتحي دياب سبنيان: أصول وطرق تدريس اللغة العربية، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009–ص99.

[3] محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص61. وانظر أيضًا محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر وا لتوزيع، ط1، عمان 1427هـ– 2007م، ص89–90

الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.
تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص مقروء تلخيصاً وافياً.[1]
وقريباً من هذا وبصورة أكثر تفصيلًا يورد فتحي علي يونس ،ومحمد عبد الرؤوف الشيخ ضِعف ما أورده الفوزان و يمكن القول فيها أنها شاملة للمهارات الفرعية للقراءة.[2]

وفي الموضوع نفسه يورد عبد الله سعيد لافي نحوًا من أربع عشرة عبارة في مهارات الفهم القرائي كلها تدور حول المهارات العقلية، مثل التنبوء بنهاية الموضوع من خلال السياق، نقد المقروء نقدًا موضوعياً، والقدرة على تكوين الأسئلة بعد نهاية النص المقروء، وحل المشكلات في ضوء المادة المقروءة.[3]

4 - أهداف تدريس القراءة:

إن تحديد أهداف تدريس مهارة القراءة أمر لا غنى عنه، لأن هناك أنواعاً كثيرة لمهارة القراءة، فمن حيث الأداء هناك القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، ومن حيث الأغراض فهناك القراءة للتدريس والاستماع أو لحل المشكلات، ومن حيث مستويات القراءة تنقسم إلى سطحية وعميقة، وفي تصنيف آخر تنقسم القراءة حسب مستويات القدرات العقلية إلى قراءة معرفية، وفهمية، وتحليلية، وتركيبية، وناقدة.[4]

ولكل نوع من هذه الأنواع أهداف خاصة لها تراعى أثناء التدريس، ويمكن تصنيف المهارات الفرعية للقراءة على حسب مهارة القراءة المراد تدريسها.

ويربط عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان بين بعض فروع القراءة وأهدافها، فيقول مهارة القراءة الآلية الهدف الأساسي منها الربط بين المرسوم ونطقه، ومهارة القراءة العقلية، الهدف الأساسي منها فهم المقروء، ومهارة القراءة الجهرية الهدف الأساسي منها إجادة النطق، وصحة القراءة.[5]

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200

[2] فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق) مكتبة وهبة القاهرة، ط1/ 1423هـ-2003م، ص

[3] عبد الله سعيد لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص116

[4] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص124

[5] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص200

وفي الموضوع نفسه يقسم رشدي أحمد طعيمة مهارات القراءة إلى أربع مهارات رئسية، وهي مهارات التعرف، ومهارات الفهم، ومهارات النقد، ومهارات التفاعل.
وأدخل تحت مهارات التعرف، المهارات الميكانيكية البحتة، وهي ما يتعلق بنطق الكلمة ، والتمييز بين الكلمات، والتعرف على شكل كتابة الكلمات، والتعرف على الحروف الهجائية في مختلف مجالاتها أصواتاً وأشكالاً. وأما مهارات الفهم فتشمل القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالة المباشرة وغير المباشرة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء. ويدخل هنا التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية، التمييز بين الحقائق والآراء، استنتاج المعنى العام، وغيرها. وأما مهارات النقد فيأتي تحتها كل ما له علاقة بالحكم على النص، مثل إبداء الرأي في النص المقروء، وقبول ما هو معقول ، ورفض ما هو غير منطقي، والموازنة بين ما ورد في النص من أفكار، وما يعرفه القارئ من أفكار سابقة عن الموضوع نفسه، ويدخل هنا تعرف غرض الكاتب ، وطريقته في تنظيم الأفكار، وتحديد مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار. وأما مهارات التفاعل وهي الأخيرة، فإنه يقصد بها تفاعل النشاط الفكري المتكامل الذي يقوم به الفرد عند اتصاله بمادة مطبوعة، والذي يبدأ بالإحساس بمشكلة تواجهه، والبحث من خلال المادة المقروءة عن حل لهذه المشكلات، والاستجابة لهذا الحل بما يستلزمه من انفعال وتفكير ثم إصدار قرار.[1]

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص521–525 بتصرف.

المطلب الرابع: مهارة الكتابة

1 - مفهوم مهارة الكتابة:

مهارة الكتابة متأخرة عن المهارات الأخرى في الترتيب، ولأنها آخر ما يقدم إلى المتعلم لما تتطلبه من قدرات خاصة وهو تحويل ما كان منطوقاً إلى مرسوم. ويعرف عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان الكتابة بأنها " تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة " [1]. وقريب من هذا قول رشدي أحمد طعيمة إن الكتابة هي تحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع.[2] الذي أوجزه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وأحمد رشدي طعيمة بكلمات قليلة يفصله محمد محمود موسى كالآتي قائلاً: الكتابة: عملية معقدة هي في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها في حروف، وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق الأفكار[3].

هذا التعريف اشتمل على العناصر الرئيسية للكتابة وإن كان ركز فيه على المهارات العقلية المتقدمة مثل تصوير الأفكار في أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، ومعالجة الأفكار في تتابع ووضوح ثم تنقيح الأفكار والتراكيب. وهذا الذي وضعه محمود موسى في تعريف عام يوزعه عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان على مراحل ثلاث وهي:

المرحلة الأولى: التدريب على رسم الحروف، وتحتوي على المهارات الآلية (الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية، ومعرفة التهجئة والترقيم في العربية، ويقصد بالمهارات الآلية في الكتابة العربية النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة.

المرحلة الثانية: التعبير المقيد، وهي مرحلة وسطى تربط بين مرحلة رسم الحروف والتعبير الحر، وهي مرحلة التعبير الموجه، ومن تطبيقاته. وصف الصور.

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص205

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص189

[3] محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 1433هـ 2020م، ص347

المرحلة الثالثة: التعبير الحر وهو أن يترك للطالب فرصة أن يحول أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عما يريد قوله.. وهذه مرحلة عقلية. ويدخل في هذه المرحلة التعبير الكتابي المتقدم وهي الكتابة الفنية.[1]

هذا التقسيم مفيد في مراحل تعليم الكتابة إلا أن الباحثين التربويين يجمعون على تقسيم الكتابة إلى آلية وعقلية. يقول حسن عثمان عبد الرحيم إن الكتابة مهارة إنتاجية تتطلب من الفرد التمكن من الإملاء، وهذا هو الجانب الآلي لهذه المهارة، ثم الإلمام بقواعد النحو والصرف، والقدرة على تنظيم الأفكار بصورة سليمة، وهذا هو الجانب العقلي لهذه المهارة.[2]

ويرد تقسيم هذه المهارة إلى ثلاثة أنواع هي: الرسم الهجائي أولًا ، والخط ثانيًا، والتعبير الكتابي ثالثًا، وهذه تمثل المستويات التعليمية بالتدرج.[3]

2 – أهمية الكتابة

اما أهمية الكتابة فتكمن في أنها الوسيلة في مخاطبة المرء أناساً لا يجمعهم الزمان أو المكان وذلك من مقتضيات الحياة. فالكتابة وسيلة لتدوين الأفكار والأحاسيس عن الآلام والمسرات وتدوين المذكرات والحوادث والأقوال والاحتفاظ بها، أو نقلها إلى الآخرين، وهي أيضًا وسيلة لحفظ التراث الحضاري للأمة، ونقل القيم والعادات من جيل إلى جيل، وهي وسيلة لتقديم محتويات المنهج الدراسي للمتعلمين وعرض المحتويات.[4]

ويؤكد عبد المجيد عيساني أهمية الكتابة بأنها " وسيلة التعليم في جميع التخصصات... بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتسب مهارات نظرية عن طريق ملاحظة الأشياء وإجراء التجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها. "[5]

---

[1] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص205–207.

[2] حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة في المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، 1427هـ– 2007م ص135

[3] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص128

[4] كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، مرجع سابق، ص166–167

[5] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم العربية، مرجع سابق، ص 130

3 - أهداف تدريس الكتابة:

يلخص محمود كامل الناقة أهداف تعليم الكتابة بهدف رئيسي واحد وهو: السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه.[1] ولكنه يشير ومن أجل الوصول إلى ذلك الهدف الرئيسي، فإن هناك أهدافاً مرحلية متعددة ينبغي إتقانها لتمكين الدارس من الهدف المنشود. وهذه الأهداف يمكن تفصيلها على مستويات أو مراحل تعليم الكتابة فمنها ما يرجع إلى الكتابة الآلية من حيث كتابة الحروف وأشكالها، ووضوح الخط، ومعرفة مبادئ الإملاء، وغيرها. ومن هذه الأهداف ما يرجع إلى الكتابة العقلية (الفكرية) وهي المستوى المتقدم مثل ترجمة أفكاره بلغة واضحة ومناسبة للموضوع.

4 – مهارات الكتابة الفرعية

ومن أمثلتها : كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

كتابة الكلمات العربية بحروف مفصلة، وبحروف متصلة مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.

إتقان الكتابة بالخط النسخ أو الرقعة أيهما أسهل على الدارس.

إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.

معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.

معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة والعكس.

ترجمة أفكاره كتابة في جمل مستخدمًا الترتيب العربي المناسب للكلمات.

ترجمة أفكاره كتابة مستخدمًا الصيغ النحوية المناسبة.

استخدام الأسلوب المناسب للموضوع أو الفكرة المعبر عنها.

سرعة الكتابة معبراً عن نفسه في لغة صحيحة سليمة واضحة معبرة.[2]

---

[1] محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1978م، ص152

[2] محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص152–153

التكامل بين المهارات اللغوية الأربعة:

المهارات اللغوية الأربعة التي،هي الاستماع ،والكلام ،والقراءة، والكتابة متكاملة، وأن هذا التقسيم ما قصد منه إلا تسهيل عملية التعليم في بعض الأحيان كالتركيز على مهارة واحدة. ويجزم علي علي أحمد شعبان " أن كل المهارات اللغوية تتداخل وتتكامل معاً في استخدام اللغة استخدامًا طبيعياً، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة لغوية واحدة كما هي الحال في واقع الحياة الحقيقية ".[1] وهذا التداخل والتكامل **يأتي** أيضًا من إرجاع هذه المهارات الأربعة إلى مهارتين أساسيتين. وفي هذا يقول عمر الصديق عبد الله "إن الصوت الحي يجمع بين مهارتي الاستماع والكلام، بينما يجمع الرمز الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة. والكلام والكتابة مهارتا إنتاج، والقراءة والاستماع مهارتا استقبال واستيعاب."[2]

إن هذا التكامل بين مهارات اللغة ينبثق من نظرية الاتصال– والوظيفة الأولى للغة الاتصال– وأركانها الأساسية، وهي المرسل والمرسل إليه، الرسالة، والوسيلة. يقول عبد المجيد عيساني: لأن التواصل لا يكون إلا بين مرسل ومرسل إليه باعتبارهما الطرفين الأساسيين، والمرسل لا يكون إلا متكلماً أو كاتباً، والمرسل إليه (المستقبل) لا يكون إلا مستمعاً أو قارئًا. وعليه تتشكل اللغة من أربع مهارات هي "الاستماع والكلام عندما يكون الخطاب مباشراً والقراءة والكتابة" [3].

وفي إبراز علاقة القراءة بالكتابة وارتباط كل منهما بالآخر حتى إن الكتابة لن تكون لها قيمة إذا لم تفك تلك الرموز بقراءة، يرى فراس السليتي أن القراءة "عملية تبادلية تبدأ بأفكار الكاتب وتنتهي بفهم القارئ لهذه الأفكار".[4]

ويسهب فراس السليتي في العلاقة بين القراءة والكتابة مؤكدا أن المادة المكتوبة لا تحدث تواصلًا دون قراءتها أي من تلقاء نفسها.[5] وكذلك يصف العلاقة بين

---

[1] علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص96

[2] عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة ، 1431هـ-2010م ص137

[3] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص106

[4] فراس السليتي، فنون اللغة العربية، المفهوم الاهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، عالم الكتب، اربد، عمان، 2008م، ص19

[5] فراس السليتي، فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص20

الاستماع والكلام بأنها "علاقة تبادلية فالمستمع يتاثر بالمتكلم ويؤدي دور المتكلم، وطبيعة العلاقة تحكمه عملية التفاعل.. الدقة في المحادثة تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتحدث، لأن نمو مهارات الاستماع يساعد على النمو في الانطلاق في المحادثة".[1]

وإذا كانت تحليلات الباحثين التربويين تدور حول العلاقة بين مهارتي الإنتاج وهما الكلام والكتابة، وعلاقتهما بمهارتي الاستقبال والاستيعاب، وهما الاستماع و القراءة، إذ تقابل مهارة الكلام مهارة الاستماع، وتقابل مهارة الكتابة مهارة القراءة، فإن رشدي أحمد طعيمة يتجاوز هذه الثنائية مشيرًا إلى مرور" الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة ، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات معينة مصحوبة بالاطلاع على خريطة أو كتاب أو غيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة ".[2]

ولهذه الأسباب المذكورة فإن سعيد عبد الله لافي يدعي أنه أصبح هناك قناعة في مجال تعليم اللغة بضرورة استبدال الأساليب التقليدية بأساليب حديثة مثل الترابطات اللغوية لمساعدة التلاميذ على فهم اللغة.[3] هذا لمتعلمي اللغة الأم. أما رشدي أحمد طعيمة فينصح – وهذا لمتعلمي العربية لغير الناطقين بها– أن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوي في الفصل، فلا ينطق الطالب إلا ما استمع إليه، ولا يقرأ إلا ما نطق، ولا يكتب إلا ما قرأه.[4]

وفي مجال تأثير تعليم مهارة لغوية على المهارات اللغوية الأخرى، يستشهد عبد السلام يوسف الجعافرة بأن نتائج معظم الدراسات المتعلقة بتعليم القراءة تثبت أن القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالنجاح في القراءة.[5]

---

[1] فراس السليتي، فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص33

[2] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص184

[3] سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، مرجع سابق، ص156

[4] رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص442

[5] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص227

والخلاصة هي محاولة جعل الفصل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شبيها بالمواقف الحية خارج الفصل، وتقديم المهارات اللغوية متكاملة يخدم بعضها بعضاً.

المطلب الخامس: مهارات اللغة العربية وحفظة القرآن الكريم:

إن حفظة القرآن الكريم في منطقة شمال شرق كينيا الذين لغتهم الأم الصومالية، لديهم من مهارات اللغة العربية، القراءة الآلية والكتابة الآلية والاستماع الآلي، وليس لهم من مهارة الكلام أو الحديث أي شيء.

فالقراءة الآلية هي أن حافظ القرآن يستطيع قراءة أي نص مكتوب باللغة العربية، فإذا كان النص مُشَكَّلاً فإنه يمكنه قراءته صحيحة، وإذا كان غير مُشَكَّل فإنه يقرؤه مع خطأ في بنية الكلمة وفي إعرابها وذلك لعدم معرفته بالنحو والصرف.

أما الكتابة الآلية التي يجيد فكتابة كل شيء يملى عليه كتابة صحيحة مع مراعاة وإجادة ما يظن أن فيه صعوبة، مثل الهمزات في أوضاعها المتعددة. أما نقل ما هو مكتوب باللغة العربية فهذا من باب أولى. وأما الاستماع الآلي، فهو إدراك بداية الكلمة ونهايتها، وهذا الأخير له ارتباط بالكتابة مما يعني أنه مادام الطالب قادراً على كتابة الكلمة العربية، فإنه استطاع أن يميز بين الكلمات العربية أثناء استماعه لها، وإدراكه الحدود بين الكلمات ومعرفة أن المتكلم أو المتحدث انتهى من كلمة ، وانتقل إلى كلمة أخرى.

وأمر آخر مهم، وإن كان ليس في المهارات، وهو ما يتعلق بالمفردات العربية، فحافظ القرآن لديه ما يقرب من ربع مفردات اللغة العربية، وهذه ذخيرة يمكن أن يستفيد منها هؤلاء أثناء اكتساب اللغة العربية.

وبعد عرض الخبرات التعليمية التي يحصل عليها حفظة القرآن الكريم والأسلوب المتبع في تحفيظ القرآن الكريم في الخلاوى وهي خبرات دامت لسنين، يخلص حسن عثمان عبد الرحيم إلى أن هذا الأسلوب وهذه الطريقة تنمي في الدارس مهارات اللغة الأساسية، فهو ينطق الآيات ويجود قراءتها، ثم يكتبها بخط واضح حتى يستطيع حفظها، ثم يسمعها ،ويصححها ، ثم يحفظها، ويتلوها على شيخه ، ويقرؤها قراءة سليمة ثم يمحوها، ويكتب غيرها، وهذا تدريب عملي على تنمية مهارات اللغة الأربع:

الاستماع، النطق، أو الكلام، القراءة والكتابة. وعندما يتقدم في التعليم للغة العربية في مرحلة لاحقة تسهل عليه عملية التعليم ومشكلة الأصوات، وذلك لأنه قد مَرَّ بتجربة تعليمية نمت فيها مهاراته أثناء تعلمه للقرآن الكريم.[1]

[1] حسن عثمان عبد الرحيم، أثر القرآن الكريم في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، بمعهد اللغة العربية، بجامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، مرجع سابق، ص139

المبحث الخامس: أساليب واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية

المطلب الأول: استراتيجيات تعلم اللغة الثانية

أولًا: مفهوم استراتيجيات تعلم اللغة الثانية وأهميتها:

إن مصطلح استراتيجيات التعلم هو الأحدث من بين مصطلحات أخرى استخدمت لوصف استراتيجيات التعلم. فمن هذه المصطلحات التي سبقت مصطلح الاستراتيجيات، مصطلح "سلوكيات التعلم"، و"التقنيات"، و"التكنيكات"، فهذه المصطلحات استخدمت بصورة متساوية في وصف استراتيجيات التعلم، ولم يكن هناك من قبل اتفاق على مصطلح موحد.[1] ولكن وبعد منتصف السبعينيات من القرن العشرين بدأ مصطلح استراتيجيات التعلم يسود في ساحة اكتساب اللغة الثانية.

ومن بين التعريفات المتعددة لمفهوم استراتيجيات التعلم تعريف (روبن) الذي يقول فيه هو: " التقنيات والأدوات التي قد يستخدمها المتعلم لاكتساب المعرفة "[2] ويعرف عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين استراتيجيات التعلم بأنها: " الأفكار والإجراءات التي يستخدمها الطلاب لإكمال تعَلُّم المهام، ويضيف: أن استراتيجيات التعلم هي الأدوات التي تمكن الطلاب من توظيف أنفسهم بشكل مستقل لإكمال مهمة اللغة" [3] وهناك تعريف لصالح محجوب محمد التنقاري يقول: "إن استراتيجية التعلم بأنها سلوك معين يتبناه الدارس من أجل الرقي ،أو النهوض بمستواه في اللغة الهدف".[4]

وأما (أوملي وزملاؤها) فهم يعرفون استراتيجيات التعلم بكونها "العمليات أو الخطوات التي يستخدمها المتعلم والتي تسهل اكتساب المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها واستخدامها".[5] هذا التعريف يتضمن بالإضافة إلى ما ذكر في التعريفات السابقة مفهوم استخدام اللغة، وقريب من هذا تعريف (ربيكا أكسفورد) الذي يقول إن استراتيجيات التعلم هي: " العمليًات التي يوظفها المتعلمون لمساعدتهم في اكتساب

---

[1] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research. Occasional Paper No. 1,February 2004,AIS St.Helens ,New Zealand. Page 1.

[2] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 2

[3] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم، 2011م، جامعة الإسكندرية، ص61، مرجع سابق.

[4] صالح محجوب محمد التنقاري، استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الكبار من الدارسين الماليزيين ، في المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، العدد 25 ذو العقدة، 1427هـ ديسمبر 2006م، ص20

[5] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 4

المعلومات وتخزينها واسترجاعها واستخدامها".[1] والتعريفان الأخيران متشابهان، وتقول (كارَول جِريفِنس) إن أوملي وزملاءها وربيكا أكسفورد استخدما تعريف (رجني)، وهذا معناه أن (رجني) سبقهما في وضع مفهوم لاستراتيجيات التعلم.[2] ولكن فهُمَا، وإن تطابقا في التعريف، لكنهما اختلفا في وضع تصنيف لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية. وهذا الذي أجمله أوملي وزملاؤها، وربيكا أكسفورد، يصنفه (دوجلاس براون) إلى: "استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال- ويشير النوع الأول إلى المدخلات والتخزين، ويشير النوع الثاني إلى (المخرجات) وكيفية التعبير عن المعاني في اللغة أي فن التعامل مع الحصيلة اللغوية المتوفرة لدينا، أو ما يعتقد أنها متوفرة".[3] ويعطي دوجلاس براون مصطلح (استراتيجيات الاتصال) ما تسميه أوملي وربيكا أكسفورد (استخدام اللغة).

ويحدث في بعض الأحيان عدم التفريق بين مفهومي (استراتيجيات التعلم) و(أساليب التعلم) وهذا حدث لـ(سترين) الذي هو أحد أهم الباحثين في مجال تعليم اللغة، وعُدَّ تعريفه لاستراتيجيات التعلم بأنه تعريف لأنماط التعلم.[4]

والخلاصة هي ما يورده (أندُرُو كَوهِن) كتعريف واسع يشمل تعلم اللغة الثانية واستخدامها فيقول: " وإذا أخذا معاً، فإنهما يشكلان الخطوات والعمليَّات التي يختارها المتعلم إما لتحسين تعلمه اللغة الثانية، أو استخدامها أو معًا. إن استخدام استراتيجيات التعلم، تشمل استراتيجية التذكر، والاسترجاع ، واستراتيجيات التمرن، واستراتيجيات التعويض، واستراتيجيات الاتصال".[5] ويشير أيضًا إلى أن هذه الاستراتيجيات منها ما هو مباشر قصد منه تعلم اللغة، واستراتيجيات أخرى لم يقصد منها بالمقام الأول تعلم اللغة ولكنها، هي مساعدة في تعلم اللغة.[6] وكأن (أندرو كوهن) يعلل أسباب اختلاف التعريفات، بالنظر إلى تصنيف أنواع الاستراتيجيات.

---

[1] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 4

[2] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 4

[3] دوجلاس براون (ترجمة) إبراهيم بن حمد العقيد وعيد بن عبد الله الشمري، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1414هـ- 1994م، ص161

[4] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 4

[5] Andrew Cohen ,Second language Learning and usage strategies: clarifying the Issue,A revised version of a paper originally for presentation of the symposium on strategies of language Learning use,Seville,Spain , December, 13-16, 1994, page 2.

[6] Andrew Cohen ,Second language Learning and usage strategies: clarifying the Issue , page 2-3

ويستنبط من كلامه هذا، أن استراتيجيات التعلم منها ما هو استراتيجيات تعلم مباشرة، ومنها ما هو استراتيجيات تعلم غير مباشرة. وهو تصنيف ذهب إليه كثير من باحثي اكتساب وتعلم اللغة الثانية، وأشهرهم ربيكا أكسفورد كما سيرى القارئ في الجزئية الخاصة بتصنيف استراتيجيات التعلم.

وهناك تشديد على أهمية استراتيجيات التعلم وأنها تساعد المتعلم. ويجب على المعلم أن يكتشف استراتيجيات التعلم لطلابه، وفي هذا ينقل دَوجْلاس براون إشارة (وندن Wenden) إلى أهمية تعرف المعلم على استراتيجيات التعلم لدى متعلمي اللغة الثانية. وتؤكد وندن أن معرفة الاستراتيجيات المفضلة أو الصالحة للمتعلم هي بمثابة المفتاح لاستقلاله واعتماده على ذاته.[1]

وفي أهمية معرفة المعلم لاستراتيجيات التعلم لدى الدارسين فإنه كما يذكر حسين محمد أبو رياش تسهل مهمة المعلم في تدريسه، فيقول: " يحتاج المعلم إلى أن يتزود باستراتيجيات تعلُم عملية تسهل على الطلاب الإقبال على إنجاز المهام اليومية المسندة إليهم، فاستخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم يحد من الحاجة إلى اتباع سياسة المجابهة مع الطلاب بهدف دفعهم إلى التعلم".[2] وكأن حسين محمد أبو رياش يشير إلى أن فهم استراتيجيات الطالب ودوافعه تجعل عملية التعلم سلسة. وفي أهمية استراتيجيات تعلم اللغة، يرى عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي أن المتعلم يستفيد من استراتيجيات التعلم في تسيير عملية التعلم، أو جعلها أكثر استقلالاً وحيوية ومتعة.[3]

ويلخص عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين أهمية استخدام استراتيجيات التعلم من قِبَل المتعلم في بنود كثيرة من بين أهمها:

-الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.

-أن يكون الطالب قادراً على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.

-يغير الطالب صورة المعلم التقليدي على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

---

[1] دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص166

[2] حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007م، 1427هـ ص206

[3] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، ط1، 1423هـ ص257

-يعزز الطالب ثقته بنفسه.[1]

وتقول (ربيكا أكسفورد) إن الاستراتيجيات في حد ذاتها حيادية، وتكون مفيدة إذا توفرت الشروط الآتية:

أن تناسب الاستراتيجية مهمة تعلم اللغة الثانية التي أمام المتعلم

ب- أن تتطابق الاستراتيجية مع الأنماط التعليمية التي يفضلها المتعلم بدرجة أو أخرى.

ج- وأن يوظف المتعلم الاستراتيجية بصورة فعالة، ويربطها بالاستراتيجيات الأخرى المتصلة بها.

وتضيف (ربيكا أكسفورد) أن الاستراتيجيات التي تتوفر فيها تلك الشروط، تجعل التعلم سهلاً وسريعاً وأكثر راحة، وأكثر توجيهاً للذات، وأكثر إمكانًا في تطبيقها لحالات جديدة.[2]

ثانيًا: تصنيف استراتيجيات التعلم:

هناك تصنيفات متعددة لاستراتيجيات التعلم، بعض هذه الاستراتيجيات عامة يستخدمها الطلاب الذين يتعلمون أي علم أو فن من الفنون، مثل الجغرافيا، والرياضيات ، والعلوم ،أو الفنون التي تحتاج إلى المهارات الحركية، مثل السباحة والرماية وأمثالهما. ومع أنه يوجد في بعض الأحيان تشابه في الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون، فإن استراتيجيات تعلم اللغة الثانية متميزة عن غيرها من المواد. وذلك لطبيعة اللغة المعقدة ذاتها، وأثر اللغة أيضًا على غيرها من المواد أثناء التعلم. لأن اللغة لصيقة بالإنسان، وتشكل الجزء الأساسي من تفكيره.

ولهذا حظيت استراتيجيات تعلم اللغة الثانية باهتمام وتنوع، ترجعها (كاترِينا وزملاؤها) إلى أن البحوث الأولى التي كانت تهتم بالتعرف على الاستراتيجيات، كانت تستخدم المتعلم الجيد للغة، كإشارة إلى الاسترتيجيات التي يستخدمها. وتضيف والاختلاف في تصنيف الاستراتيجيات سببه، اختلاف طرق البحث في الموضوع،

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مرجع سابق، ص63

[2] – Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies, Oxford , GALA 2003, page 8

مثل الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة، أو قياس استراتيجيات التعلم في مهام لغوية متعددة، وفي سياقات متعددة مثل تعلم اللغة الأجنبية، أو اكتساب اللغة الثانية، أو دارسين لمستويات مختلفة في تعلم اللغة الثانية. وتضيف أيضًا أن الاختلاف والغموض في تصنيف الاستراتيجيات، ينشأ من توحيد الإجراءات المتعلقة بأي تصنيف أو مجموعة استراتيجية وأي الاستراتيجيات تشكل المنطق الكلي.[1]

ويرى (أندرو كوهين) أن معايير مختلفة استخدمت لتصنيف استراتيجيات التعلم، والتي سببت عدم الاتساق وعدم التطابق للتصنيفات والتقسيمات الأخرى الموجودة في المجال؛ فبعض الاستراتيجيات تساهم في التعلم بصورة مباشرة، مثل استراتيجيات الحفظ للمفردات والتراكيب النحوية، في حين أن بعض الاستراتيجيات هدفها الأول هو استخدام اللغة، مثل ما إذا كان المعنى المقصود تم إيصاله. وبعض الاستراتيجيات سلوكية ويمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، مثل السؤال للاستفسار عن شيئ، وبعضها سلوكية وذهنية ولكن ملاحظتها صعبة مثل إعادة الصياغة، في حين بعضها عملية ذهنية بحتة، مثل عمل ترجمة ذهنية للتوضيح أثناء القراءة.[2]

ومن جهة أخرى فإن الاختلاف يأتي من تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بين علماء النفس وعلماء اللغة.[3]

وقبل الوصول إلى تصنيفات أكثر دقة في استراتيجيات تعلم اللغةٍ الثانية وفي منتصف سبعينيات القرن الماضي قام كل من (روبن) و(سترين) بعمل قائمة تتعلق بالسمات الشخصية والأساليب والاستراتيجيات، التي كانت وراء القدرات لتحقيق النجاح. وقدم (روبن) قائمة مكونة من سبع سمات كوصف لمتعلم اللغة الجيد، وهي أن متعلم اللغة الثانية : مستعدًا للقيام بعمليًات التخمين وهو دقيق في ذلك، ويكون لديه رغبة شديدة في الاتصال، ولا يتملَّكه الإحباط، ويهتم بالشكل، ويجري التمارين بصفة مستمرة، ويبحث عن فرص الحديث، ويراقب حديثه وحديث الآخرين، ويهتم بالمعنى.

---

[1] Katrina Vickova et al. Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses, in Studia Paedagogica, vol.18,n.4 ,2013, page 3.

[2] Andrew Cohen ,Second language Learning and usage strategies: clarifying the Issue,Ibid7.

[3] Katrina Vickova et al. Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses Ibid 3

وقدم (ستيرين) قائمة شبيهة بقائمة روبن، ولكنها تشمل سمات الشخصية وليست استراتيجيات تعلمية فقط، وهي كالتالي:

- لديه طريقة فعالة ونشطة للتعامل مع المهمات التعليمية.
- لديه طريقة متسامحة ومرنة للتعامل مع اللغة المستهدفة، وتعاطف مع متحدثيها.
- لديه تقنيات وخطوات عملية في كيفية التعامل مع اللغة.
- لديه استراتيجيات للتجريب والتخطيط، تهدف إلى تطوير تعلم اللغة، ووضعها في نظام أشمل، ومراجعة هذا النظام، وتقويمه بصفة مستمرة.
- دائم البحث عن المعنى
- لديه الاستعداد للممارسة والتمرين.
- لديه استعداد لاستعمال اللغة في مواقف اتصالية حقيقية.
- لديه ميول للمراقبة الذاتية، وحساسية مفرطة للاستعمال اللغوي.
- يطور اللغة المستهدفة بصفة مستمرة، كنظام مرجعي مستقل، ويتعلم التفكير بها.

هذه الأفكار والملاحظات، وإجراء بحوث في المجال في سبعينيات القرن الماضي ساهمت في تحديد بعض استراتيجيات التعلم بصورة أكثر وضوحاً.[1]

وهناك ما يقرب من عشرة تصنيفات لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وتورد (كاترينا وزملاؤها) هذه التصنيفات حسب التسلسل الزمني. وكانت أول تلك التصنيفات في نهاية سبعينيات القرن الماضي 1978م، وآخر التصنيفات في 2006م. وتقول (كاترينا وزملاؤها) أنه على الأقل، يمكن تعَرُّف خمسة تصنيفات أساسية لاستراتيجيات تعلم اللغة وهي:

- تصنيفات لها ارتباط ببحوث المتعلم الجيد للغة.
- تصنيفات قائمة على الوظائف السيكولوجية.

[1] دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص162-163

- تصنيفات ذات خلفيات لغوية، التي تتعامل مثل عمل خريطة للمعنى، مراقبة اللغة، والممارسة الشكلية والوظيفية للغة، أو استراتيجيات الاتصال مثل إعادة صياغة العبارة، والكلمات المقترضة.
- تصنيفات لها ارتباط بمهارات اللغة.
- تصنيفات قائمة على التمييز بين أنماط التعلم وأنماط المتعلمين.[1]

وبهذا الصدد، يلاحظ عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أن هناك أكثر من تصنيف لاستراتيجيات التعلم، إذ صنفت في مجموعات منها الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجية فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية، والاستراتيجيات الوجدانية، وهناك الاستراتيجيات المباشرة ، والاستراتيجيات غير المباشرة، وتحت كل مجموعات عدد من الأقسام والاستراتيجيات الفرعية.[2]

ومن بين أشهر هذه التصنيفات المتعددة لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، ثلاثة تصنيفات وهي تصنيف (ريبكا أكسفورد) وتصنيف (رُوبِن)، وتصنيف (أومْلِي وشاموت). ويوجد تشابه بين هذه التصنيفات من حيث التقسيم الرئيسي للاستراتيجيات، ولكن يلاحظ وجود اختلافات في التقسيمات الفرعية لاستراتيجيات التعلم.

يصنف (روبن) استراتيجيات تعلم اللغة الثانية إلى استراتيجيات مباشرة واستراتيجيات غير مباشرة، ويوجد تحت الاستراتيجيات المباشرة، ست استراتيجيات فرعية هي:

طلب التوضيح أو التفسير، المراقبة، الحفظ، التخمين، الاستنتاج القياسي والتحليل الاستقرائي، الممارسة.

ويوجد تحت تقسيم الاستراتيجيات غير المباشرة فرعان وهما:

إيجاد فرص لممارسة اللغة

وحيل إنتاج اللغة.[3]

---

[1] Katrina Vickova et al. Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses , page4-5

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص257-258

[3] Katrina Vickova et al. Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses , page5

وأما تصنيف (أوملي وشاموت) ففيه مجموعات رئيسية، تأتي تحتها مجموعات فرعية، ثم استراتيجيات تعلم، وهذه الاستراتيجيات تأتي إما تحت المجموعات الرئيسية أو تحت المجموعات الفرعية وهي:

أولًا: الاستراتيجيات فوق المعرفية ،وتحتها ثلاث استراتيجيات فرعية وتهتم بإدارة التعلم، وهي:

التخطيط: وتهتم باستراتيجية التعلم الآتية:

التنظيم المتقدم، والانتباه الموجه، والانتباه الانتقائي، وإدارة الذات.

المراقبة الذاتية.

التقويم، ويهتم بتقويم ما تم تعلمه، أو التقويم الذاتي.

ثانيًا: الاستراتيجيات المعرفية وهي:

التكرار، والمرجعية، والترجمة، والتجميع، وكتابة الملاحظات، والتلخي والاستنتاج، وإعادة التجميع، والتخيل والتمثيل السمعي، والكلمة المفتاحية الرئيسية، والتضمين أو الوضع في سياق التوسع، والتوضيح أو التفصيل، والتحول، والاستدلال.

ثالثًا: الاستراتيجيات الانفعالية الاجتماعية، وتهتم بالتفاعل بين المتعلم والآخرين وفيها:

التعاون.

السؤال أو الاستيضاح.

التحدث والمناقشة.[1]

أما تصنيف (ربيكا أكسفورد) لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية والذي سمته نظاماً، فإنها قسمت الاستراتيجيات إلى مجموعتين رئيسيتين وكل مجموعة تحتها ثلاث استراتيجيات، وبهذا ستكون عندها ست استراتيجيات. ثم جعلت تحت كل استراتيجية مجموعة استراتيجيات فرعية، وهي كالآتي:

---

[1] دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص164-165 وانظر **أيضًا** Katrina Vickova et al. Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses Ibid 6

وانظر عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم، وأنماط التعلم، مرجع سابق، ص64

1/ **الاستراتيجيات التذكرية:** وهي تساعد المتعلم في ربط مادة ،أو مفهوم بآخر، ولكن ليس لها بالضرورة ارتباط بفهم عميق. ويكثر استخدام هذه الاستراتيجية في المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية، وتقل الحاجة كلما تكثر وتنمو مفردات وتراكيب المتعلم. ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات أربع استراتيجيات تعليمية فرعية، وهي عمل روابط ذهنية، وتوظيف الصور والأصوات، والمراجعة الجيدة، والتوظيف الحركي. ويمثل لعمل الروابط الذهنية مثل التصنيف في مجموعات، التداعي، والتفصيل، ووضع الكلمات الجديدة في سياق. ويمثل لتوظيف الصور والأصوات باستخدام الكلمات المفتاحية، وتمثيل الأصوات في الذاكرة، وعمل خريطة للمعاني، واستخدام الخيال التصويري. ويمثل بالمراجعة الجيدة بالمراجعة المنظمة. ويمثل للتوظيف الحركي باستخدام الاستجابة الجسدية، واستخدام أساليب ميكانيكية مثل البطاقة وذلك بكتابة كلمة في أحد وجهي الطاقة ،وكتابة معناها ،أو مرادفها ،أو ضدها على الوجه الآخر، أو تذكر موقع الكلمة في الصفحة ، أو السبورة.[1]

2/ **الاستراتيجيات المعرفية:** تقول ريبكا أكسفورد إن هذه الاستراتيجيات تعطي المتعلم القدرة على معالجة مواد اللغة بصورة مباشرة[2] ولهذه الاستراتيجيات تطبيقات أربع ،وهي ،الممارسة، وإرسال الرسائل واستقبالها، والتحليل والتعليل، وإيجاد بناء للمدخلات والمخرجات. ومن أمثلة الممارسة التكرار، والممارسة العملية لأنظمة الأصوات والكتابة، والتعرف على الصيغ والأنماط واستخدامها، وإعادة الربط، والممارسة الطبيعية للغة. وأما إرسال الرسائل واستقبالها، فمن استراتيجياته الفرعية الحصول على الفكرة بسرعة، واستعمال مواد مرجعية لاستقبال الرسائل وإرسالها. وتكون أمثلة الاستراتيجية الفرعية للتحليل والتعليل بالاستنباط، تحليل التعبيرات،

---

[1] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies page13. Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting ,In Modern Language Journal , vol.74,No.3(Autmn,1990).page 4.عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم، مرجع سابق، ص66

[2] -Rebecca Oxford, Language Styles and Strategies, Ibid 12.

التحليل التقابلي، الترجمة، والنقل. وأما إيجاد بناء للمدخلات والمخرجات، فمن أمثلته كتابة الملاحظات، والتلخيص، وتظليل الأجزاء المهمة من النص أو القطعة.[1]

3/ الاستراتيجيات التعويضية: وتقول ربيكا أكسفورد إن هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلم للتعويض عن المعرفة المفقودة. ولهذه الإستراتيجية استراتيجيتان فرعيتان، وهما التخمين الذكي، والتغلب على القصور في الكتابة والتحدث، مثل التخمين من السياق في الاستماع ،وفي القراءة، واستخدام المترادفات ،أو استخدام التلميحات اللغوية وغير اللغوية. ومن مظاهر هذه الاستراتيجيات التحول إلى اللغة الأم. وطلب المساعدة، واستخدام الحركة، وتحاشي الموضوعات التي لا يجيد المتعلم الاتصال بها، وانتقاء موضوعات تناسبه أثناء الحديث والكتابة، وتعديل أو تقريب الرسالة، وخلق كلمات من عنده، واستخدام المرادفات ، والأوصاف.[2]

4/ **الاستراتيجيات فوق المعرفية:** مثل التعرف على الأنماط/ الأساليب المفضلة للمتعلم وحاجاته، التخطيط لاكتساب اللغة الثانية، جمع وتنظيم المادة، إعداد مكان الدراسة والجدول، التحكم في الأخطاء، تقويم إنجاز المهمة، وتقويم أي نجاح لأي استراتيجية تعليمية.[3]

وتورد ربيكا أكسفورد ومادلين أهرمن ثلاث استراتيجيات فرعية لهذه الاستراتيجيات فوق المعرفية، وهي التركيز على التعلم، تخطيط التعلم وتنظيمه، وتقويم التعلم. و**يأتي** تحت كل استراتيجية فرعية مظاهر، مثل تركيز الانتباه، وتأخير التحدث للتركيز على الاستماع، والمراجعة الشاملة لربط الجديد بما كان معروفاً من قبل، هذه المظاهر لاستراتيجية التركيز على التعلم. ومن أمثلة استراتيجية تخطيط التعلم وتنظيمه، اكتشاف تعلم اللغة، التنظيم، تحديد الأهداف، التعرف على غرض المهمة

---

[1] –عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، مرجع سابق، ص66–67 Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies, Ibid 12. Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting, Ibid 4.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، ص67 وانظر أيضًا Rebecca L. Oxford , Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies page12. Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting, Ibid 4

[3] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies,Ibid 12

اللغوية (الاستماع، القراءة، الحديث، الكتابة)، البحث عن فرص للممارسة العملية. وفي استراتيجية تقويم التعلم يأتي تحتها أمران وهما:المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي. [1]

5/ الاستراتيجيات الوجدانية: هذه الاستراتيجيات تدور حول تعرُف المتعلم على مزاجه، ودرجة قلقه، والحديث عن الشعور، ومكافأة المتعلم نفسه على الأداء الجيد، والتحدث عن النفس إيجابياً. وهذه عوامل مساعدة، ولكن المتعلم مع التقدم في اكتسابه للغة، قد لا يكون في حاجة الى الاستراتيجيات الوجدانية. [2]

وتورد مادلين أهرمن وربيكا أكسفورد ثلاث استراتيجيات فرعية للاستراتيجيات الوجدانية، وهي تخفيف القلق، تشجيع الذات، والتعامل مع المستوى الانفعالي. ويأتي تحت تخفيف القلق مثل الانبساط والفكاهة، واستخدام الموسيقى، والاسترخاء الإيجابي، وأخذ النفس العميق. ومن أمثلة مظاهر تشجيع الذات، التحدث عن النفس إيجابياً، وأخذ المخاطرة بحكمة، ومكافأة الذات. وأما التعامل مع مستوى القلق ففيها تقدير شعور جسدك، استخدام القوائم، كتابة سجلات لتعلم اللغة، ومناقشة مشاعرك مع شخص آخر. [3]

6/ الاستراتيجيات الاجتماعية: وتتمثل في السؤال والاستفسار عن شيء، وطلب التوضيح عمَا أشكل على المتعلم، وطلب مساعدة من الآخرين في إنجاز مهمة لغوية، والتحدث إلى الناطقين الأصليين أو المتحدثين الجيدين باللغة، واتخاذ قرين ليتحدث معه، واكتشاف العادات الثقافية والاجتماعية. هذه الاستراتيجيات تساعد المتعلم في العمل مع الآخرين، وفهم الثقافة الهدف بالإضافة إلى اللغة. وهناك ثلاث استراتيجيات فرعية لهذه الاستراتيجيات الاجتماعية، وهي طرح الأسئلة، والتعاون مع الآخرين، والتعاطف مع الآخرين، ومن أمثلة الاستراتيجية الفرعية الأخيرة،الفهم الثقافي، ومراعاة أفكار الآخرين، ومشاعرهم.[4]

---

[1] Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting ,Ibid 5

[2] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies,Ibid 14

[3] Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting ,Ibid 5

[4] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies,Ibid 14, Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting, Ibid 5

تقول (أنا أهل شاموت) إن الدراسات التي قارنت بين استراتيجية التعلم ل(أوملي وشاموت)، و(روبن) و(ربيكا أكسفورد) أظهرت هذه الدراسات، أن نظام تصنيف ربيكا أكسفورد المكون من ستة عناصر لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، هو الأفضل من بين التصنيفات، لتضمنه جميع استراتيجيات التعلم التي ذكرها الباحثون الآخرون في المجال[1]. ثم إن نظامها يتميز بأنه وضع الاستراتيجيات الفرعية في إطارها المناسب .

ولكن من جهة أخرى (أندرو كوهن) يشكو بأن التمييز بين استراتيجيات التعلم، ليس واضحًا، وبعبارة أخرى فإن استراتيجية التلخيص نفسها يمكن تصنيفها تحت استراتيجيات المعرفة، أو استراتيجيات ما وراء المعرفة. [2]

والخلاصة فإن قائمة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية لربيكا أكسفورد، أشمل حيث استوعبت جميع ما أورده المصنفون الآخرون، وأكثر تنسيقاً حيث لم تتبين على ثنائية استراتيجيات التعلم المباشرة، واستراتيجيات التعلم غير المباشرة. وقائمتها التصنيفية ذات البنود الستة، أكثر انضباطاً. [3] ولهذا صار تصنيف ربيكا أكسفورد الأكثر استعمالا، واستخدامًا في استبانات كشف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

ثالثًا: العوامل المؤثرة في استراتيجيات تعلم اللغة الثانية:

في دراسة استراتيجيات التعلم هناك إشارات إلى عوامل عدة مؤثرة في استراتيجيات التعلم، وهذه العوامل تشمل الآتي:

1- الدافعية:

تعريف الدافعية:

الدافعية أو الدوافع من المصطلحات التي تعددت تعريفاتها، وذلك لتعلق الوضع بشيء في النفس يدفع الإنسان إلى إنجاز مهمة، ويظهر هذا من سلوكه. تعرف سناء محمد سليمان الدوافع بأنها "الطاقات الكامنة في الكائن الحي، والتي تدفعه

---

[1] Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy and Research and Teaching , in Electronic Language Teaching , 2004,vol.1,No.1, page 4

[2] Andrew Cohen, Second Language Learning and Use Strategies: clarifying the Issue,Ibid 7

[3] Katerina Vickova et al. , Clarification Theories of Foreign Language learning Strategies,Ibid 7-8

ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، وهذه الطاقات هي التي ترسم للكائن أهدافه وغاياته، لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية".[1]

وهذا التعريف عام تدخل فيه الدوافع الفطرية البيولوجية،وهي المسماة بالدوافع الأولوية، مثل دافع الجوع والعطش والجنس والأمومة، ومنها دوافع أقل من تلك مثل الدافع لتجنب الألم، والدافع للراحة وتجنب البرد والحر. والنوع الثاني من الدوافع هو الدوافع الثانوية أو المكتسبة ودوافع التعلم داخلة تحت هذا.[2]

وأما تعريف دوافع تعليم اللغة العربية فيقول محمود كامل الناقة : " ونقصد بها مجموعة رغبات وحاجات وبواعث الدارسين التي تدفعهم إلى الإقبال على تعلم العربية كلغة ثانية، فالرغبة في تعلم اللغة العربية من أجل قراءة القرآن مثلاً دافع، والغرض من تعلم العربية للتحدث بها دافع، والباعث لتعلمها من أجل العمل في نشر الدعوة الإسلامية دافع... ".[3]

وتنقسم الدوافع إلى دوافع داخلية تزيد من دافعية المتعلم، مثل الاهتمام والميل والحاجات، وحب الاستطلاع، وهي عوامل ذاتية، وأخرى خارجية وهي المكافآت والعقاب والضغط.

ويذهب (دوجلاس براون) إلى أنه "يعتقد بشكل عام، أن الدافع (حافز) داخلي أو (محرك) أو انفعال، أو رغبة تحرك الشخص إلى عمل معين".[4]

2-النوع: الذكر/ الأنثى:

إن أثر الجنس في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية حيث يفضل أحد الجنسين استراتيجيات معينة أمر لم يحسم بعد. وتنقل (أنا أهل شاموت) أن البحوث التي أجريت في هذا المجال، لم تثبت تفريقاً واضحاً بين استراتيجيات تفضلها الإناث عن أخرى يفضلها الذكور في تعلم اللغة الثانية.[5]

---

[1] سناء محمد سليمان، محاضرات في سيكولوجية التعلم، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 2008م، ص51-52

[2] سناء محمد سليمان، محاضرات في سيكولوجية التعلم، مرجع سابق، ص53-54

[3] محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، 1406هـ- 1985م، ص15-16

[4] مبادئ تعلم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، مرجع سابق، ص199

[5] Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy and Research and Teaching,Ibid 5

وتوصل محمود كامل الناقة إلى النتيجة نفسها في دراسته عن دوافع تعلم المسلمين اللغة العربية في منتصف ثمانينيات القرن الماضي، بأنه ليست هناك فروق ذات دلالة في قوة الدافع بكل أنواعها بين الذكور والإناث.[1]

3- المستوى اللغوي:

والقضية هنا ما إذا كان المتعلمون في المراحل المتقدمة يستخدمون استراتيجيات تعلم لغة تختلف عن أخرى يوظفها متعلمو المراحل المبتدئة في تعلم اللغة. تشير الأبحاث إلى أن طلاب المستويات العليا يستخدمون استراتيجيات مناسبة لإنجاز مهامهم التعليمية، وهذا يكون في الاستراتيجيات المباشرة، أما الاستراتيجيات غير المباشرة مثل الاستراتيجيات التخطيطية،ومراقبة التعلم وتقويم الذات، فإنه يمكن لطلبة جميع المستويات أن يستخدموها. [2]

وبما أن حفظة القرآن الناطقين بلغات أخرى من الكبار الناضجين، إذ أن متوسط عمرهم 20 سنة فما فوق، فإنه يمكنهم استخدام الاستراتيجيات التخطيطية وتنظيم التعلم والاستراتيجيات الوجدانية، ولكن يصعب على المبتدئين منهم، استخدام بعض الاستراتيجيات التي تتطلب مهارات عليا.

4-القيم الثقافية لمجتمع المتعلم:

للمجتمعات المتعددة ثقافتها في التعلم، وهناك أساليب واستراتيجيات مفضلة لدى تلك المجتمعات، وهذه من شأنها أن تؤثر على الدارس والمتعلم في تعلمه، مثلاً فالثقافة التي يغلب عليها طابع المنافسة الفردية، والتي تنظم نظام تعلمها على هذا المنوال، فإن متعلم اللغة الناجح، قد يفضل الاستراتيجيات التي تسمح له بالعمل وحده، بدل استخدام الاستراتيجيات الاجتماعية، التي تدعو إلى التعاون التعليمي.[3]

وفي هذا السياق تأتي المجتمعات التي تهتم بالحفظ في طرق تعلمها وحفظ تراثها، ويمكن إدراج حفظة القرآن الكريم الناطقين بلغات أخرى في هذا الصنف، إذ أنهم

---

[1] محمود كامل الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص85

[2] Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy and Research and Teaching,Ibid 5

[3] Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy and Research and Teaching,Ibid 5

يتخذون وسيلة التكرار أولى استراتيجياتهم للحفظ. وهذه الإستراتيجية (الحفظ) والتي تعتمد على الطريقة الجزئية في تعلمهم تصاحب هؤلاء أثناء تعلمهم اللغة العربية.[1]

ولكن هذا ليس على إطلاقه حيث إن من استراتيجيات تعلم القرآن الكريم في الخلوة، التعلم التعاوني، حيث يجلس الطلاب في مجموعات متجانسة لتلاوة القرآن الكريم بصورة جماعية، وهي مفيدة للذين لم يثبت حفظهم جيدًا، وهي مراجعة لتعزيز ما تقدم تعلمه. وعلى العموم فطابع فردية التعلم، تغلب على الطلاب في حفظهم للقرآن الكريم.

5- أساليب وأنماط التعلم:

هناك تعريفات متعددة لأساليب وأنماط التعلم، وبعض هذه التعريفات تتداخل مع تعريف استراتيجيات التعلم في أجزاء منها، ومن أشهر التعريفات لمفهوم الأنماط تعريف(دُن ودُن) بأنه الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة، والقيام بها، واسترجاعها. وعُدَ أن هذا التفاعل يتم بطرق تختلف من شخص إلى آخر، كما أضافا أن أنماط التعلم، هي مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية التي من شأنها، أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.[2]

والجزء الأول من هذا التعريف يشبه في كثير من مفرداته تعريف استراتيجيات التعلم، مثل الطريقة التي يوظفها كل متعلم بالتركيز على المعلومة الجديدة والصعبة، ومثل استرجاع المعلومة. ولكن الجزء الثاني من التعريف الذي يشير إلى الصفات والخصائص الشخصية البيولوجية للمتعلم، هو الذي يناسب تعريف مفهوم الأساليب، وهذا المفهوم لأساليب وأنماط التعلم عام لكل المواد. أما تعريف أسلوب أو أنماط تعلم اللغة الثانية، فتعرفه (ربيكا أكسفورد) بأنه المدخل العام مثل الشمولي أو التحليلي، ومثل السمعي أو البصري- الذي يستخدمه الطلاب لاكتساب لغة جديدة

---

[1] حسن شيخ عمر، الإدارة التربوية في المدارس العربية الأهلية في ولاية شمال شرق كينيا، مرجع سابق، ص99

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، مرجع سابق، ص83

أو التعلم في أي مادة أخرى، وهذه الأساليب هي الأنماط الشاملة ، والتي تعطى موجهات عامة للسلوك التعليمي.[1]

ويقول صالح محجوب بن محمد التنقاري إن أسلوب التعلم أو المدخل لتعلم اللغة في الغالب يحدد اختيار الدارس للاستراتيجيات[2].

ومن هنا ندرك أن أسلوب الدارس يؤثر على الاستراتيجيات التي يفضلها.

رابعاً: تدريب المتعلمين على الاستراتيجيات:

هناك عدد من البحوث تناولت إمكانية تدريب المتعلمين على استراتيجيات التعلم. وكان الجدل في بعض الأحيان يتطرق إلى دور المنهج، والمقرر، وإمكانية دمج الاستراتيجيات في الدروس المقررة على الطلاب. ولكن معظم تلك البحوث تجنح إلى أن تدريب المتعلم على استراتيجيات التعلم أمر يقع على عاتق المعلم، قبل كل شيء. فقد يكون المتعلم غير قادر على تنمية هذه الاستراتيجيات ،أو الاستخدام الأكثر مناسبة. وهنا يظهر دور المعلم في كيفية تنمية استراتيجيات تعلم طلابه، وجعلهم على دراية بما يفعلون.[3]

وتأكيدا لهذا يقول صالح محجوب محمد التنقاري إن على المعلم أن يدرك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون ،مثل: تبصير الدارسين بما يستخدمونه من استراتيجيات،لأن بعضهم قد يستخدم إستراتيجية ما. وهو غير مدرك لها... وهناك دارسون على وعي بما يستخدمونه من استراتيجيات.[4]

وتقترح عدد من الدراسات في هذا المجال "بأن التدريب على استراتيجيات التعلم ينبغى تنفيذها مع الدروس التعليمية العادية لفترة ممتدة من الزمن، بدل تقديم الاستراتيجية كمادة منفصلة في شكل كيف تتعلم".[5]

---

[1] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview,Ibid 2

[2] صالح محجوب محمد التنقاري، استراتيجيات تعلم اللغة الثانية مهارة القراءة نموذجاً، مرجع سابق، ص116

[3] عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، ص79 مرجع سابق

[4] صالح محجوب محمد التنقاري، استراتيجيات تعلم اللغة الثانية مهارة القراءة نموذجاً، مرجع سابق، ص120

[5] Anna Uhl Chamot & Lissa Kupper , Learning Strategies in Foreign Language Instruction , Foreing languages Annals- February 1989 , page 246-247.

ومع دعوة الباحثين إلى تدريب وتعليم المتعلمين استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، والإشارة إلى أن استخدام المتعلم لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية يرفع من تعلمه، إلا أن كيفية تعليم استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، قضية مفتوحة للبحث.[1]

وفي هذا يقترح عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين مثلاً الخطوات التي يمكن للمعلم القيام بها في مساعدة المتعلمين في استخدام استراتيجيات معينة.

1- طلب المعلم من الطلاب مراجعة الأفكار الرئيسية لموضوع الدرس القادم، وسؤالهم عنها، قبل البدء في الدرس التالي (منظمات متقدمة).

2- يطلب المعلم من الطلاب، أيَ نقاط الدرس القادم يرى أنها أكثر صعوبة، أو أهمية، وبالتالي توجيه مزيد من الانتباه إليها. (الانتباه الموجه).

3- يطلب المعلم من الطلاب عمل قائمة من المعايير الخاصة بكل فرد، حتى يمكنهم تقييم آرائهم في ضوئها قبل أن يقيمهم المدرس، وبالتالي يمكن تعديل أدائهم، هل حققت تقدماً في هذه المرة أم لا ؟ (تقييم ذاتي).

4- يطلب من الطلاب وضع الكلمات، والمفردات الواردة في الدرس القادم في مجموعات: اسم، فعل، حرف، ضمير، حيوانات،نباتات... (تصنيف)

5- يقرأ المدرس نصا مسموعا على الطلاب، ويطلب منهم إعطاء ملخص لأهم النقاط الواردة فيه. (التلخيص)

6- يذكر بعض الكلمات الجديدة، والتي لا يعرف الطلاب معناها، ويطلب منهم تخمين وتوقع معناها: الوصول إلى استدلالات (التخمين).

7- يطلب منهم تقليده في نطق الكلمات. (التكرار)

8- يطلب من الطلاب تكرار نطق الكلمة في أذهانهم حتى لا ينسوها: (التمثيل السمعي).

9- يطلب من الطلاب المتجاورين العمل سوياً في حل سؤال معين (التعاون).

10- يطلب منهم تكرار نطق الكلمات، والجمل الجديدة عند تعلمها لأول مرة (الممارسة).[2]

---

[1] Rebecca Oxford , The Role of Styles and Strategies in second language Learning ,Ibid 4

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، مرجع سابق، ص79-80

وتورد (أنا أُهَل شاموت) ثلاثة نماذج لتعليم استراتيجيات تعلم اللغة للمتعلمين وهي:
نموذج كوهين (1998م).
نموذج شاموت وزملاؤها (2005).
نموج كِرِنفيل وهاريس (1999م).
نموذج (كوهن) هو أن المدرس يتخذ خطوات متعددة من أجل مساعدة المتعلمين في استخدام استراتيجيات مناسبة لأنماط تعلمهم.

ونموذجه من خمسة بنود:

1- المدرس كمشخص: يساعد المتعلمين في التعرف على استراتيجيات التعلم وأنماطها.
2- المدرس كمتعلم لغة، يشارك الطلاب في خبراته التعليمية ،وإجراءات التفكير.
3- المدرس كمدرب للمتعلم، يدرب المتعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم.
4- المدرس كمنسق، يشرف على خطة دراسة المتعلم ، ويراقب الصعوبات.
5- المدرس كموجه، يوفر توجيهات مستمرة لتقدم الطالب.

وأما النموذجان الآخران فيتكون كل واحد منهما من ستة بنود.

نموذج (شاموت وزملاؤها):

1- الإعداد: المدرس يتعرف على استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم لتناسب مهامه.
2- التقديم: المدرس يقدم النماذج، يسمي، يشرح الاستراتيجية الجديدة. ويسأل المتعلمين إن كانوا استخدموا الاستراتيجية، وكيف استخدموها.
3- التقويم الذاتي: يقوم الطلاب مباشرة بتقويم الاستراتيجيات التي استخدموها بعد ممارستها.
4- الممارسة: يمارس المتعلمون استراتيجية جديدة.وفي الممارسة التالية للاستراتيجية، يتلاشى تذكير المدرس، وذلك لتشجيع استخدام مستقل للاستراتيجية.
5- التوسيع: ينقل المتعلمون الاستراتيجيات إلى مهام جديدة، جمع الاستراتيجيات إلى عناقيد، وتطوير الاستراتيجيات التي يتقنونها.

6-التقويم: يقوِّم المدرس استخدام المتعلم للاستراتيجيات وأثرها على الأداء.

أما نموذج (كِرِنفِيل وهارِيس) فيتكون هو أيضًا من ستة بنود، وهو كالآتي:

1-استثارة الوعي: إكمال المتعلمين مهمة، ثم التعرف على الاستراتيجيات التي استخدموها.

2-النمذجة أو تقديم النموذج: يقدم المدرس النموذج، ويناقش جدوى الاستراتيجية الجديدة، ثم يضع قائمة،لاستراتيجيات ستستخدم فيما بعد.

3-الممارسة العامة: ممارسة الطلاب لاستراتيجيات جديدة لمهام مختلفة.

4-الخطة العملية: يضع المتعلمون أهدافاً، أو يختارون استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف.

5-الممارسة المركزة : يجري المتعلمون خطة عمل يستخدمون فيها استراتيجيات مختارة،ثم يتلاشَى حث المدرس عليها، من أجل استخدام المتعلمين الاستراتيجيات تلقائياً في المستقبل.

6-التقويم: المدرس والمتعلمون يقوِمون نجاح خطة العمل، ويضعون أهدافا جديدة، وتبدأ دورة جديدة.[1]

والخلاصة : إن أحسن طريقة هي إعطاء دورات مكثفة للمعلمين، ثم ترك الأمر لهم، ليقدموا توعية في استخدام استراتيجيات التعلم لطلبتهم كجزء من طرق تدريسهم العادي.[2]

خامسا : استراتيجيات التعلم ونظريات التعلم:

ولكن ما علاقة استراتيجيات تعلم اللغة الثانية بنظريات تعلم اللغة الثانية. يشار إلى أن استراتيجات التعلم يمكن أن تطبق بشكل جيد مع نظريات ومداخل تعليم اللغة الثانية المتعددة. فمثلاً استراتيجيات التذكر والمعرفة،التي لها ارتباط بتطوير المفردات ومعرفة النحو، تعتمد عليها نظرية القواعد والترجمة.

---

[1] Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy and Research and Teaching ,Ibid 21-22

[2] Andrew Cohen, Second Language Learning and Use Strategies: clarifying the Issue, Ibid 12

واستراتيجيات التذكر والمعرفة يمكن أن تساهم في جعل خصائص أنماط الاستجابة التلقائية للنظرية السمعية الشفوية أكثر فعالية. التعلم من الأخطاء التي طورت من نظرية التداخل اللغوي، لها علاقة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية. واستراتيجيات التعويض والاستراتيجيات الاجتماعية، يمكن أن تنسجم بسهولة مع نظرية القدرة الاتصالية ومدخل تعلم اللغة للاتصال. والنظريات مثل التعليم الإيعازي(الإيحائي) لها ارتباط بالاستراتيجيات الوجدانية وهكذا.[1]

[1] Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research ,Ibid 10-11

المطلب الثاني: أساليب التعلم:

أولًا: مدخل:

لم تظهر (أساليب التعلم) كمصطلح إلا في منتصف خمسينيات القرن الماضي. واستخدمت مصطلحات أساليب التعلم و(الأسلوب المعرفي) و(النمط الشخصي) و(المتعلم الحسي) و(الكيفية)، استخدمت بشكل متبادل أو متقارب في بعض الأحيان.[1] وقبل استقرار الأمر باستخدام مفهوم (أسلوب التعلم) وظف الباحثون في مجال التعليم عمومًا، وتعليم اللغة الثانية خصوصًا مصطلحات مثل (المتعلم المستقل في المجال أو المعتمد على غيره)، ومثل (المتعلم المندفع أو المتعلم المتأمل) كأوصاف لتفضيلات التعلم لدى المتعلم[2].

واستفاد باحثو تعلم اللغة الثانية من نماذج سيكولوجية متعددة قائمة على نظريات نفسية وضعها علماء النفس. هذه النظريات والنماذج، كانت لها صفة العموم حيث استفاد كل في مجاله، فالإدارة والسياسة والإعلام والتربية، كل انتقى من هذه النظريات والنماذج، ثم طوعها وعدَّلها لتناسب مجال اهتمامه. وتوظيف البحث التربوي ومهنة تعليم اللغة الثانية، مصطلحات (أساليب التعلم) و(أنماط التعلم) و(الأسلوب المعرفي) لم تكن استثناء من تلك الإفادات.

ومن أشهر النماذج (نموذج جَارْدَنَر 1983م) المعروف بـ(نموذج التعدد الذكائي) ونموذج (مَكَارْثِي 1980م) المعروف بالنظام الرباعي الذي هو المتعلم التخيلي، المتعلم التحليلي، المتعلم المنطقي، المتعلم الديناميكي. والنموذج الأول استخدم في تطوير المناهج وإعداد المواد التعليمية، والثاني استفاد منه مدرسو اللغة الثانية. ثم نموذج (كَولْب 1984م) ونموذج (دُن ودُن 2002م) الذي يتكون من أنماط خمسة. ومجال تعلم اللغة الثانية انتقى من هذه النظريات والنماذج ما يراه مناسباً لأساليب تعلم اللغة الثانية واكتسابها، حتى يحسن من عملية التعلم.

---

[1] M. E. Ehrman, B.L.Leaver, R.L.Oxford. A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning ,in System 31 (2003) page 2.www.elsevier.com/locate/system

[2] M. E. Ehrman, B.L.Leaver, R.L.Oxford. A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning,Ibid 2

وفيما يخص بمصادر أساليب التعلم وما لا يقل عن عشرين بعداً لتلك الأساليب، تذهب (مادلين أَهَرمَن وربيكا أكسفورد) بأنه يمكن إرجاع مصادر أبعاد أساليب التعلم إلى ثلاثة مصادر ،ورهي:

دراسة الإدراك ونظرية الجشتالت (السيكولوجية).

علم النفس الشخصي.

نظريات كارل جونغ العالم السويسري.[1]

ويورد (رِيد وريِنْز) نقلًا عن عدنان يوسف العتوم أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي ،وهي:

تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشتالت، حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة.

الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية، بواسطة الضبط المعرفي، والعمليًات المعرفية مما يفرض أسلوباً محدداً في التعامل مع مثيرات البيئة المختلفة.

دراسات مكونات الشخصية، ودرجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة على التوجه، بأن عمليًات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية، مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعامل مع مواقف التعلم الحديث.

الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليًات معالجة المعلومات.[2]

ثانيًا: مفهوم أساليب التعلم:

يشير المصطلح إلى الأنماط المفضلة ،أو الوظائف الذهنية ،والتعامل مع المعلومات الجديدة. ويعرف عدنان يوسف العتوم أسلوب التعلم بأنه يصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية، التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن. وينقل

[1] Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting ,Ibid 2

[2] Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting ,Ibid 1

عدنان يوسف العتوم تعريفاً لمِيلَر يقول: " إن الأسلوب المعرفي هو عبارة عن نمط الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد ".[1]

ويورد عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين عدة تعريفات من بينها تعريف (كينسلا): " نمط التعلم يعود لطرق الفرد الطبيعية والمفضلة والعادات في معالجته واسترجاعه للمعلومات الجديدة، والمهارات التي تستمر بغض النظر عن طرق التعلم أو المحتوى ". وأورد كذلك تعريف (اتحاد المدارس الأمريكية) الذي يقول: " نمط التعلم يشير إلى الطرق التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل". ويعرف (كولب): " أنماط التعلم هي الطريقة المفضلة لدى الفرد، إدراك المعلومات ومعالجتها ".[2]

هذه التعريفات متشابهة أو متقاربة وهي لكل تعلم سواء منها الرياضيات والعلوم والجغرافيا والعلوم والآداب. وأقرب تعريفين شاملين مناسبين لأسلوب التعلم تعريفا عدنان يوسف العتوم ،وتعريف ميلر لإشارتهما إلى الثبات النسبي لفترة من الزمن في إدراكات الفرد.

وفي العلاقة بين مصطلحين يستخدمان بشكل متبادل، وهما (أسلوب التعلم) و(أنماط التعلم)، فإنه يفرق بينهما بأن مصطلح (الأسلوب) يصف عدداً من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن... لا يمكن الفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. وأما النمط فإنه أكثر ارتباطاً بدراسات الشخصية. ويمثل للأنماط الشخصية بالانطواء والانبساط وشخصية النمط (أ) والنمط (ب). ولهذا فالأسلوب أكثر ارتباطاً بدراسات علم النفس المعرفي.[3] وتعلم اللغة الثانية أحد مباحث ذلك العلم.

والفرق بين استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم هو " أن الفرد قادر على اختيار الاستراتيجيات الذي تناسبه أو تناسب الموقف وتغيير هذه الاستراتيجيات عند الحاجة حسب الموقف.أما الأساليب المعرفية فهي عكس الاستراتيجيات المعرفية، حيث إن

---

[1] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2004م- 1425هـ ص285-286

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، مرجع سابق، ص83

[3] عدنان يوسف العتوم- علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص285،

الفرد لا يختار الأسلوب المفضل من بين عدة أساليب، ولا يستطيع تغييره بسهولة حسب الموقف، لأنها ثابتة لفترات زمنية طويلة "[1]

ومسألة أسلوب التعليم تشير إلى ما يفضله الفرد أثناء تعلمه اللغة الثانية، وليس لها ارتباط بذكاء المتعلم. ومنطلق أساليب التعلم كان من ملاحظات الفروق الفردية لدى المتعلمين.

ثالثًا: تصنيف نماذج أساليب تعلم اللغة الثانية:

هناك عدد من النظريات والنماذج لأنماط الشخصية ، وأساليب التعلم والأسلوب المعرفي، فاختار بعض علماء تعليم اللغة الثانية أساليب تعلمية من تلك النماذج والنظريات ليهتدي بها الباحثون في مجال اللغة الثانية ومدرسوها. ويختار البحث هنا اختيارين أحدهما لـ(ريتشارد م. فلدر) والآخر لـ(ربيكا أكسفورد). أما ريتشارد فلدر فصاغ اختياره على شكل أسئلة، وهو مكون من خمسة أساليب، كل أسلوب تحته بعدان متقابلان، وهي كالآتي:

1- ما المفضل في كيفية إدراك المعلومة لدى متعلم اللغة الثانية ؟ إدراك المعلومة يتم عن طريق الحس أو عن طريق الحدس.

2- ما الطريقة المفضلة لإدراك المحسوسات عند متعلم اللغة الثانية ؟ الطريقة المفضلة لإدراك المحسوسات تكون إما بالبصر أو باللفظ.

3- ما طريقة إجراء المعلومات المفضلة لدى متعلم اللغة الثانية ؟ الطريقة المفضلة في إجراء المعلومة، تتم إما عن طريق النشاط ، وذلك من خلال المشاركة ، أو عن طريق الملاحظة من خلال الاستبطان.

4- ما طريقة متعلم اللغة الثانية نحو فهم المعلومات؟ يكون فهم المعلومات إما عن طريق تسلسل المعلومات،أو عن طريق الشمول (الكل).

5- ما الطريقة المفضلة لتنظيم المعلومات؟ ويتم هذا إما عن طريق الاستقراء أو عن طريق الاستنباط.[2]

---

[1] عدنان يوسف العتوم- علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص288

[2] R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education, Foreign Language Annals, 28, No.1,1995, page2

وأما ربيكا أكسفورد فاختارت أربعة أساليب، وتحت كل، عدد من الأبعاد، وهي كالآتي:

1-التفضيلات الحسية، وترجع إلى قنوات إدراك التعلم الحسية، مثل البصر والسمع والحركة واللمس.

2-الأنماط النفسية، ويأتي تحت هذا الأسلوب أربعة أبعاد ذات ثنائيات:

- التعامل مع الذات والآخرين، وفي هذا إما أن يكون المتعلم انطوائياً أو انبساطياً.
- الإدراك، ويكون إما عن طريق الحدس العشوائي ، أو عن طريق الحس المتسلسل.
- الحكم، ويكون إما عن طريق التفكير ، أو عن طريق الشعور.
- التعامل مع العالم الخارجي، ويكون بالحكم أو بالإدراك.

3-الرغبة في درجة العمومية:

- متعلم شمولي، كلي.
- متعلم تحليلي.

4-النمط الجسدي (الاختلافات البيولوجية):

- الوقت (عنصر الزمن)، مستوى الطاقة في أوقات مختلفة من اليوم.
- الرغبة في تناول الطعام والشراب، وعدم الرغبة فيهما أثناء القراءة.
- الموقع/ المحل (النمط البيئي)، درجة الحرارة، الصوت، الإضاءة، جودة الكرسي.[1]

المقارنة بين الأساليب التعليمية التي اختارها كل من رتيشارد فلدر وربيكا أكسفورد:

في مقارنة الأساليب التعليمية والأبعاد التي اختاراها، يلاحظ أنهما اتفقا في الآتي: أسلوب التعلم الرابع عند (ريتشارد فلدر)، هو أسلوب التعليم الثالث عند (ربيكا أكسفورد)، الذي تسميه بأسلوب متعلم اللغة الثانية الشمولي ، ومتعلم اللغة الثانية التحليلي، في حين يسميه ريتشارد فلدر توجه المتعلم نحو فهم المعلومات، ويكون التعلم عن طريق الشمول ،أو عن طريق تسلسل المعلومات.

[1] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, page 3

وما جعله ريتشارد فلدر في الأسلوب التعليمي الأول المسمي تفضيل المتعلم في كيفية إدراك المعلومات يتم إما عن طريق الحس ،أو عن طريق الحدس، هو الأول عند اختيار ربيكا أكسفورد ولكن بالتفضيلات الحسية فقط. وعددت المحسوسات التي سمتها بقنوات إدراك التعلم الحسية، في حين ذكرت الحدس العشوائي والحسي المتسلسل، في الأسلوب الثاني من اختيارها الذي هو (الأنماط النفسية)، والذي تحته ثلاثة أبعاد أخرى. ثم إن ريتشارد فلدر خصص أسلوباً تعليمًا للتعلم الحسي، جعله إما التعلم عن طريق البصر (متعلم بصري) أو التعلم عن طريق اللفظ مثل المقروء والمكتوب (متعلم لفظي).

ويمكن مقابلة ما سماه ريتشارد فلدر في الأسلوب الثالث بالمتعلم النشط والمتعلم بالملاحظة، بما سمته ربيكا أكسفورد بالمتعلم الانطوائي أو المتعلم المنبسط، تحت أسلوب (الأنماط النفسية).

وافترقا في أن الأسلوب الخامس لريتشارد فلدر الذي هو الطريقة المفضلة لتنظيم المعلومات إما عن طريق الاستقراء أو عن طريق الاستنباط. وهو ما لم تتطرق إليه ربيكا أكسفورد، وهي من جهتها أوردت الأسلوب التعليمي الرابع عندها، وهو النمط الجسدي (الاختلافات البيولوجية) مثل الوقت (عنصر الزمن) الأكل والشرب عند القراءة، والموقع/ المحل (النمط البيئي) مثل درجة الحرارة، الصوت، الضوء، وجودة الكرسي. ويبدو أن هذا النمط الجسدي الذي أدرجته ربيكا أكسفورد في اختيارها لأساليب التعلم أمر لا يرجع إلى أسلوب تعلم في حد ذاته، بل يمكن عده عاملاً مساعداً للتعلم.

رابعا : أبعاد أساليب التعلم وموقف معلم اللغة الثانية :

المتعلم عن طريق الحس يفضل التعلم بالوسائل التعليمية والمعينات المتعددة، لأنه يستخدم حواسه في مواقف التعلم. وعلى المعلم أن يوفر قدر استطاعته أنواع الوسائل التعليمية، لأن لها دورا في الأيضًاح، وهي تعين المعلم في التدريس، والمتعلم في

التعلم. والوسائل إما سمعية على أساس مخاطبتها حاسة السمع،أو وسائل بصرية على أساس مخاطبتها حاسة البصر.[1]

فالمتعلم البصري يحب القراءة ، والاهتمام بالمثيرات البصرية، وهؤلاء فإن الحوارات والتوجيهات الشفهية بدون دعم بصري، قد تسبب لهم تشويشاً. وفي المقابل فإن المتعلم السمعي، يمكن أن يتعلم بدون وسائل بصرية، ولهذا فهو يتمتع ويستفيد من المحاضرات والحوارات والتوجيهات الشفهية، ويستمتع بلعب الأدوار المتبادلة في الفصل، وفي بعض الأحيان قد تكون لديه صعوبات في أعمال الكتابة.[2]

وعلى المعلم أن يوازن بين تفضيلات هؤلاء الحسية في الفصل، وأن يكون على دراية بالأسلوب التعليمي المفضل لدى كل.

وأما المتعلم الحدسي هو الذي يقابل المتعلم الحسي. والحدس هو " الوصول إلى نتائج دون مقدمات أو استدلالات منطقية سابقة للنتيجة". أو هو "القدرة التي تمكن الفرد من الوصول إلى تخمينات صحيحة دون أن يعرف كيف وصل إليها".[3]

ويقارن (ريتشارد فلدر) بين المتعلم الحسي والمتعلم الحدسي، بأن الحسيين يميلون إلى الملموسات والمنهجية، والحدسيون تجريديون متخيلون، ويفضل الحسيون الحقائق والبيانات والتجريب، والحدسيون يفضلون المبادئ والمفاهيم والنظريات، والحسيون صابرون مع التفاصيل ولكنهم لا يحبون التعقيد، والحسيون يميلون إلى الحفظ كاستراتيجية تعلم، ويتبعون الأنظمة والمعايير الإجرائية أكثر من الحدسيين الذين يفضلون التنوع ويكرهون التكرار. الحسيون حذرين في استخدامهم للغة، وكأنهم بطيئون في حين الحدسيون سريعون ولكنهم غير مبالين.[4]

وإذا كانت تلك تفضيلاتهم التعلمية، فإنه يقترح للمعلم أن يوفر تنوعًا وخيارات كثيرة في دروسه في الفصل، مثلاً أن يقدم المعلم في بعض الأحيان نشاطاً تعليميًا عاليا

---

[1] محسن علي عطية ، وعبد الرحمن الهاشمي، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1428هـ- 2007م، ص106

[2] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview,Ibid 3-4

[3] نبيل عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل لطباعة والنشر، ط1، 2000م، ص119-120

[4] R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education, Ibid 2

للمتعلم الحسي أو الحسي المتسلسل، وفي أحايين أخرى ينبغي تقديم خيارات متعددة وأنشطة إغنائية للمتعلمين الحدسيين العشوائيين.[1]

وأما المتعلم التتابعي/ التسلسلي/ التحليلي، والمتعلم الشمولي/ الكلي/ العالمي

فالأول هو الذي يستوعب المعلومات عن طريق جرعات صغيرة لفهم المواد. ويميل إلى استراتيجيات تحليل الكلمات والجمل إلى مكوناتها الصغيرة، ونوعية هؤلاء يميلون إلى التركيز على قواعد اللغة، ويتحاشون في بعض الأحيان الأنشطة الاتصالية الحرة، لأنهم يهتمون بالدقة. والمتعلم التحليلي لا يجازف في التخمين من السياق حتى لا يقع في خطأ. ومن جهة أخرى فإن المتعلم الشمولي، يهتم بالمعنى العام، والنتائج الشمولية، ويفضلون التفاعل الاجتماعي، ويشعرون بحرية للتخمين من السياق.

ولمعالجة هذا الوضع، فعلى المعلم أن يدرب المتعلم الشمولي على العمل والإنجاز في أشياء خاصة. وعلى المتعلم الانطوائي أن يعمل أنشطة فيها عموم مثل التحدث والكتابة. [2]

ويذهب بعض الباحثين إلى أن هذا البعد التحليلي/ العالمي، ترجع إليه جميع الأساليب المعرفية. [3]

وأما ما يتعلق بالمتعلم الاندفاعي والمتعلم التأملي، فإن الطالب المندفع يعمل بنسق سريع، ويكون أكثر عرضة لارتكاب أخطاء كثيرة. وفي المقابل يعمل الطالب المتأمل أو المتروي بهدوء ويرتكب أخطاء قليلة.[4] وقريب من هذا، المتعلم المستعجل والمتعلم المتباطئ، فإن الأول يكمل المهام بسرعة، ويعمل بجد، ويحب المعلومات، ويستمتع بالمهمات التي لها مواعيد محددة، ولكن هذا الاستعجال قد يكون على حساب طلاقته في اللغة. والمتعلم المتباطئ يأخذ اللغة وكأنها لعبة يتمتع بها، أكثر منها مجموعات مهمات ينبغي إنجازها وهو في حاجة إلى وقت أكثر. والمعلم الخبير

---

[1] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview,Ibid 5

[2] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview, page 5-6, R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education,Ibid 5

[3] R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education,Ibid 5

[4] محمد عبد الله البيلي، عبد القادر عبد الله قاسم ، وأحمد عبد المجيد الهادي ،علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ص160

يعالج هذا التفاوت بالتعلم التعاوني إذ أن كلا المجموعتين يتعلمون بعضهم عن بعض. [1]

وفي كبح جماع المتعلم الاندفاعي ، ورفع مستوى مشاركة المتعلم التأملي، فإنه يقترح أن تشمل فصول التعلم أنشطة وخبرات متعددة، وإجراء حوارات ومناقشات، وأداء المسرحية الصغيرة، ومسابقات الفرق، والخبرات التأملية، مثل تدريبات الكتابة القصيرة، وتدريبات تكوين الأسئلة. وأنشطة المجموعات الصغيرة للتعلم التعاوني مفيدة لكلا المجموعتين. ومن الاستراتيجيات إثارة أسئلة مثل: ترجم هذه الجملة، كم مرادفاً لكلمة (أمين) يمكن أن تفكر فيها في نصف دقيقة. [2]

وأما ما يتعلق بالنمط الجسدي فعلى المعلم أن يراعي درجة الصوت بحيث لا تزعج المتعلمين، أو ألَّا يكون صوته خافتًا لا يسمعه بعض الطلبة. وينبغي أن تكون درجة الحرارة في موقع التعلم مناسبة، فبعض المتعلمين يفضلون البرودة وبعضهم يفضلون الحرارة. وفيما يتعلق بإضاءة موقع التعلم، وهدوئه، وجودة الكراسي هل هي صلبة أم لينة، طويلة أو قصيرة، وتصميم غرفة التعلم مثل كيفية جلوس المتعلمين هل سيكون على شكل دائري أو مستطيل، حيث يواجه المتعلمون بعضهم بعضاً، ومكان وقوف المتعلم، أو جلوسه، كل هذه الأشياء ينبغي على المعلم أن يقدرها ، ويتعامل معها بأسلوب حكيم.

المطلب الثالث : أساليب التعلم وحفظة القرآن الكريم:

حفظة القرآن الكريم مروا بتجربة فريدة امتدت لثلاث سنوات غالبًا. وفي تلك الفترة منهم من حفظ القرآن الكريم عن ظهر قلب، ومنهم من حفظ نصفه، أو ثلثه، أو ربعه، وهكذا. وهي تجربة فريدة تستحق التأمل والدراسة. وينبغي أثناء دراسة هذه التجربة النظر إلى عدة جوانب مثل الطريقة، والأساليب التي استخدمها محفظ القرآن، والعلاقة بين حفظة القرآن ومعلمهم، وعلاقة حفظة القرآن الكريم بعضهم ببعض.

---

[1] Rebecca L. Oxford ,Language learning Styles and strategies : An Overview,Ibid 6

[2] R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and second Language Education,Ibid 4- 5

وفي مجال تعليم وتعلم اللغات الثانية أساليب تعليمية، ويتساءل ما حظ حفظة القرن الكريم من هذه الأساليب، أثناء حفظهم للقرآن الكريم.

يمكن القول أن حفظة القرآن مَرُّوْا بوضع شَبِيْه بمعظم أساليب التعلم التي تحدث عنها خبراء تعليم اللغة الثانية. وإذا بدأنا بالأساليب التعليمية التي اختارها (ريتشارد فلدر) فإن حفظة القرآن الكريم في إدراكهم المعلومات، استخدموا الأسلوب الحسي حيث يستمعون إلى المعلم وهو يملي عليهم، ثم يكتبون ما أملى عليهم على ألواحهم، فالسمع والبصر تعاونا في التعلم في هذا الموقف. وأما الحدس فإن ريتشارد فلدر يقول إن من خصائص الحدس الحفظ، وحفظة القرآن يحفظون الدرس الذي كتبوه بعد تكرار وتأَمُّل، لأن حفظ القرآن لا يشبه حفظ قطعة أدبية أو نصٍّ آخر، حيث يمكن للحافظ أن يخطئ في بعض الأشياء اليسيرة ويتسامح معه، ولكن حفظ القرآن فيه من الدقة والضبط، ما ينفي صفة الحفظ من أخطأ في حروفه وحركاته. وبهذا فإن أرقى أنواع التأمل هو أن يحفظ المتعلم القرآن كله، أو نصفه أو ثلثه أو ربعه أو حتى سدسه بدون خطأ. فالتأمل إذن حادث هنا.

وأما الأسلوب الثاني الذي هو إدراك المحسوسات، والتي جعلها ريتشارد فلدر بصرية ولفظية، فإن حفظة القرآن يرون المكتوب أمامهم، والكتابة خطوط ورسوم يشهدها حافظ القرآن ولمدة أيام، ويراجعون المكتوب حتى يتم الحفظ. وأما اللفظي، فإن حفظة القرآن يلفظون بألفاظ القرآن وينطقون بها، وهو أمر مشاهد. وهذا الأسلوب التعليمي معمول به كثيرًا عند حفظ القرآن.

وأما الأسلوب الثالث الذي هو إجراء المعلومات، والذي تحته التعلم عن طريق التسلسل، وهو التعلم بصورة متدرجة وبجرعات قليلة، أو الطريقة الشمولية، فإن حفظة القرآن، كان بعضم يفضل حفظ النص القرآن المطلوب منه بصورة متدرجة، وذلك بحفظ ثلاثة أسطر في لوحه، أو آية أو اثنتين، إن كانت من الآيات القصار، ثم ربط حفظ الجديد بالحفظ الذي تم قبل دقائق، وهكذا حتى يكمل حفظ الدرس اليومي ثم يَعرِضَه على المعلم. وهناك الحافظ الشمولي، الذي كان يحاول أن يقرأ الدرس كله لثلاث، أو أربع مرات ثم محاولة استظهار الدرس كله، وهذه طريقته حتى لو لم يثبت الحفظ التام، فإنه يقرأ مرة أو مرتين الدرس كله ليثبت حفظه، ولا يتبع

الطريقة التسلسلية. وفي كثير من الأحيان يحاول أصحاب هذا الأسلوب، عرض القرآن على المعلم قبل غيرهم، ليتفرقوا لعمل شيء آخر. وكان المعلم في بعض الأحيان يرد هؤلاء الحفظة، ويأمرهم بتثبيت حفظهم لأن فيه أخطاء، لهذا فهو أسلوب تعليمي معروف عند حفظة القرآن.

وأما الأسلوب الأخير المتعلق بتنظيم المعلومات الذي هو الاستنباط أو الاستقراء فإنه لم يكن مناسباً لطبيعة حفظ القرآن الكريم. ولأن هذا الأسلوب يصلح لتعلم القواعد والصرف في تعلم اللغة الثانية .

وأما الأساليب التعليمية التي اختارتها ربيكا أكسفورد، التي هي التفضيلات الحسية، فهي تتوافر جميعاً لدى الحفظة، فنظام الخلوة يستخدم البصر والسمع. ولهذا فإن هناك توازناً ؛ فالحفظة الذين يفضلون البصر أمامهم المكتوب المرسوم، وأما الذين يفضلون الاستماع فقد استمعوا للمعلم وهو يملي عليهم، وبعض الحفظة يقرأ المعلم لهم ما كتبوه للتأكد من صحة المكتوب.

وأما أسلوب التعلم الثاني لربيكا أكسفورد فهو الأنماط النفسية:

التعامل مع الذات والآخرين: المتعلم الانطوائي أو المتعلم المنبسط. المتعلم الانطوائي يجد حقه في نظام الخلاوى حيث يحفظ درسه الخاص به ويراجعه، ويكتب القرآن الذي حفظه، وهو أمر خاص به، ولكنه في الوقت نفسه عليه أن يشارك في (السبع) الذي يشترك فيه جميع الحفظة، وكذلك التلاوة الجماعية حيث يقرأ الجميع معاً أجزاء من القرآن الكريم يحددها المعلم. فالمشاركة والتنافس مع الأقران أمر موجود في الخلاوى. والمتعلم المنبسط يحب الأنشطة الأخيرة التي فيها المشاركة، ولكن عليه أن ينعزل في بعض الأحيان ليثبت حفظه، ويهتم بدرسه الخاص. والخلاوى القرآنية توازن بين أنشطة هذين النمطين من المتعلمين.

الإدراك: الحدس العشوائي والحسي المتسلسل فقد سبق أن ذكرناه في وجوده في الخلاوى. وأما الأسلوب التعليمي الثالث الذي هو المتعلم التحليلي أو المتعلم الشمولي فقد سبق أن ناقشناه.

وهناك الأسلوب التعلمي الرابع الذي هو النمط الجسدي (الاختلافات البيولوجية)، فإن هذا النمط يُراعَى ويُطبَّق في خلاوى حفظ القرآن الكريم، فعنصر الزمن مثلاً هناك

أوقات لإملاء الدرس وحفظه، وهو بعد الشروق، وأما قبل الشروق فهو لمراجعة درس الأمس، لأن الدوام يبدأ مع الفجر، وبعد كتابة الدرس الجديد وحفظه، يذهب الأولاد للفطور ثم يرجعون للمراجعات أي مراجعة الدروس السابقة إما قراءة أو كتابة. ومع الظهيرة يجبر الطلاب على الاستراحة والقيلولة، ثم يذهبون لتناول الغداء، ثم يجلسون لمراجعة درس الصباح. ومن العصر إلى المغرب استراحة، وبعض الطلاب ينجزون بعض الأشياء الخاصة بهم، وفيها حرية للطالب. وبعد المغرب توقد النار للاستضاءة بها لقراءة ومراجعة درس الصباح. وبعد العشاء (السُّبَع) لمدة ساعة. وينتهي الدوام مع التاسعة ليلاً قبلها أو بعدها بقليل.

وأما الموقع فإنه ينبغي أن يكون دافئاً يحمي الأولاد من البرد والرياح، وأن يكون بعيداً عن الضوضاء، ولهذا فالخلاوى في القرى منفصلة من سكن الناس حتى لا ينشغل الطلاب. وتوقد النار الكبيرة في الليل وفي الفجر، ولمدة ساعتين حتى تضيئ للجميع. وتوفير الحطب وإيقاد النار وإطفاؤها من مسؤوليات الطلاب.

وإذا نزلت أمطار أو هبت رياح شديدة، فإن المعلم يرسل الأولاد إلى بيوتهم. والأرض التي يجلس عليها التلاميذ يجب أن تكون لينة لا يمل الطلاب من الجلوس عليها. ويمكن القول بأن هذا العنصر يُرَاعَى جيدًا في الخلاوى، وذلك لأن عمر الأولاد يتطلب هذه الحماية.

وفي التأكيد على هذا، يورد البحث كلمات يوسف الخليفة أبوبكر في الدفاع عن الخلوة بقوله: " يظن كثير من الناس أن النظام التربوي الذي تقوم عليه الخلوة والطريقة المتبعة...لا تستند إلى نظرية نفسية أو تربوية، ولكن الواقع خلاف ذلك. هي في الواقع حصيلة تجارب وملاحظات ودراسات نفسية وعقلية وتربوية، قدمها المسلمون الأوائل، ودوَّنُوها في كتبهم وألَّفُوا فيها كتباً قَيِّمَة، تناولت الأسس النفسية والعقلية في عمليات التعلم والتعليم، والعوامل المؤثرة فيه، وتناولوا بالنقد والتحليل طريقة تعليم القرآن، التي كانت سائدة آنذاك، ووجهوها الوجهة التربوية السليمة".[1]

[1] يوسف الخليفة أبو بكر، مقالات في القرآن الكريم والخلوة والقراءات، دار جامعة إفريقيا العالمية للطباعة، الخرطوم، رمضان، (1431هـ- اغسطس 2010م) ص223

الفصل الرابع :
إجراءات الدراسة الميدانية

في هذا الفصل يعرض الباحث لإجراءات الدراسة الميدانية من وصف لمجتمع الدراسة وعينته وبياناته ، ثم يعرض أداة الدراسة وهي الاستبانة وخطوات إعدادها .

أ/ مجتمع الدراسة: هم الطلاب والطالبات الدارسون في المستوى المتقدم في برنامج اللغة العربية بجامعتي الأمة وراف العالمية، وهؤلاء الطلبة من حفظة القرآن الكريم من شمال شرق كينيا ذوي الأصول الصومالية. هؤلاء إما حفظة للقران الكريم كله ،أو نصفه ،أو ثلثه ،أو ربعه ،أو خمسه ،أوسدسه. والمعيار هو أن يكون هؤلاء الحفظة قادرين على كتابة ما يملى عليهم من اللغة العربية ، وقراءة ما هو مكتوب باللغة العربية. والعدد الكلي لمجتمع الدراسة ثمانون طالبا وطالبة في الجامعتين المذكورتين . وتم اختيار منطقة شمال شرق كينيا لأنها تتميز عن غيرها من المناطق الكينية بكثرة خلاوى القرآن فيها.

وهناك مجتمع آخر للدراسة وهم المعلمون وعددهم عشرون . وجميعهم مدرسون في برنامج تعليم اللغة العربية في جامعتي الأمة وراف العالمية. ويحملون شهادات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أو في الدراسات العربية والإسلامية . ومعظم هؤلاء من خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في السودان ، والبقية من الجامعات السعودية. وهم شريحة قوية في تعليم اللغة العربية في مؤسسات التعليم الرسمية وغير الرسمية في كينيا. أما جامعة الأمة وجامعة راف العالمية فهما جامعتان حديثتان أسَّسهما المسلمون في كينيا بدعم من منظمات إسلامية كويتية (جامعة الأمة) وقطرية، (جامعة راف العالمية) لتلبي إشباع حاجات المجتمع المسلم في الدراسات الإسلامية والشريعة واللغة العربية في كينيا، وإن كانت الجامعتان لهما كليات أخرى مثل كلية التربية للبنات بجامعة راف العالمية، وكلية إدارة الاعمال وتكنولوجيا الحاسوب بجامعة الأمة. وهناك سعي لتكونا جامعتين متكاملتين توفران جميع أنواع التخصصات لمسلمي كينيا وللمجتمع الكيني ككل.

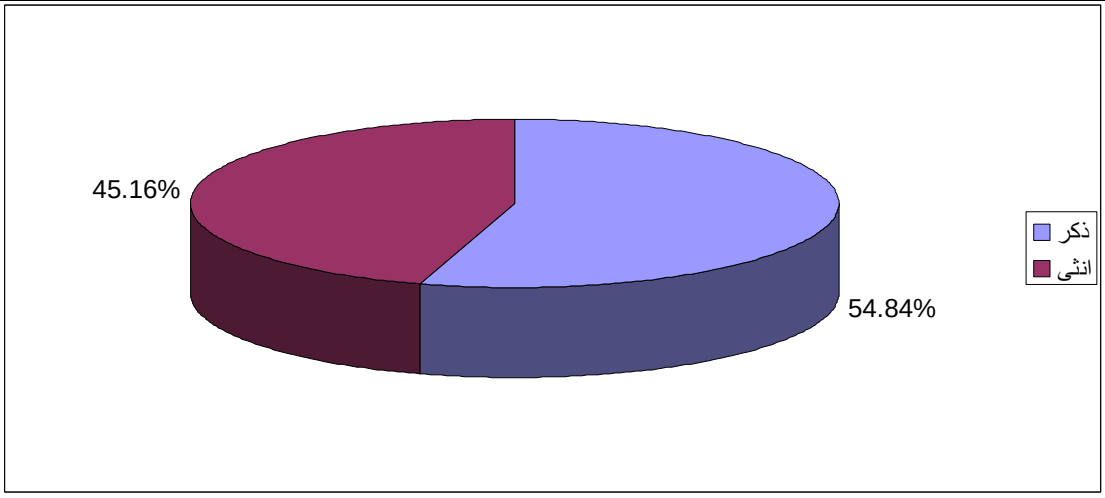
ب/ وصف عينة الدراسة:

اخذ الباحث جميع مجتمع الدراسة وبهذا تكون عينة الدراسة العينة الكلية لمجتمع الدراسة . وبعد توزيع الاستبانات الثمانين على المتعلمين فإن الباحث وجد 62 استجابة . وتتراوح أعمار الدارسين طلابًا وطالبات ما بين 17–31 سنة. ويظهر أن جميع الطلاب من الناضجين. والفئة العمرية ما بين 20– 25 سنة ، تمثل الغالبية . وأما عينة المعلمين فهي أيضا عينة كلية حيث وزع الباحث الاستبنات على جميع المعلمين البالغ عددهم عشرون. وكانت الاستجابة من 17 معلما.

ب/ بيانات عينة المتعلمين:

جدول رقم (1) حسب النوع

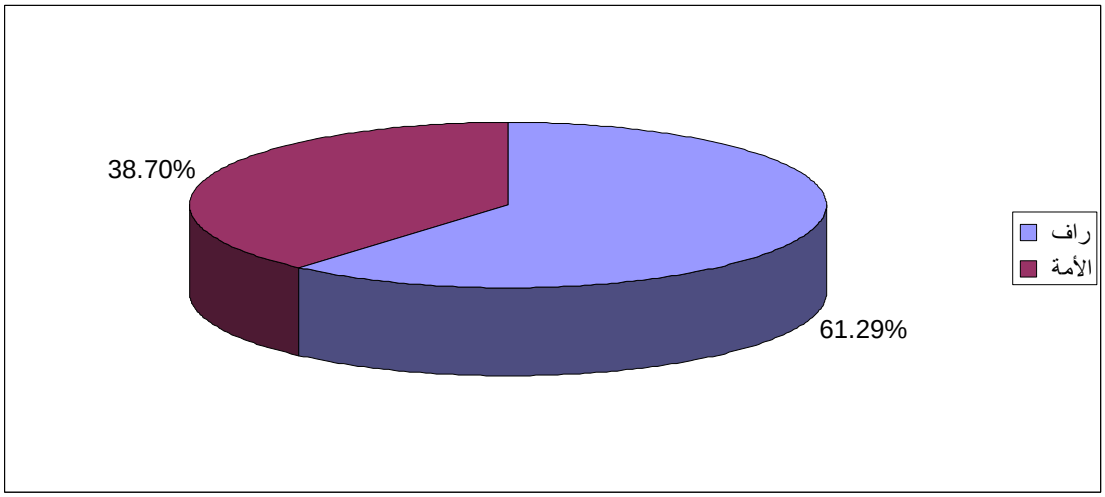
النوع	العدد	النسبة
ذكر	34	%54.84
أنثى	28	%45.16
المجموع	62	%100



ويظهر من الجدول أعلاه أن نسبة الطالبات قريبة من نسبة الطلاب، وهذه ظاهرة إيجابية جداً. لأن المنطقة لم تكن تشتهر بتعليم البنات. والأمر الذي له دلالة هو أن وجود الجامعتين في كينيا وبقرب من المجتمع المسلم الكيني، وفر للطالبات هذه الفرص، لأن مسألة السفر لطلب العلم والاغتراب يصعب على الطالبات. ومما يجدر ذكره فإن كلية التربية بجامعة راف العالمية خاصة بالبنات.

جدول رقم (2) حسب الجامعة:

الجامعة	العدد	النسبة
راف	38	%61.29
الأمة	24	%38.70
المجموع	62	%100

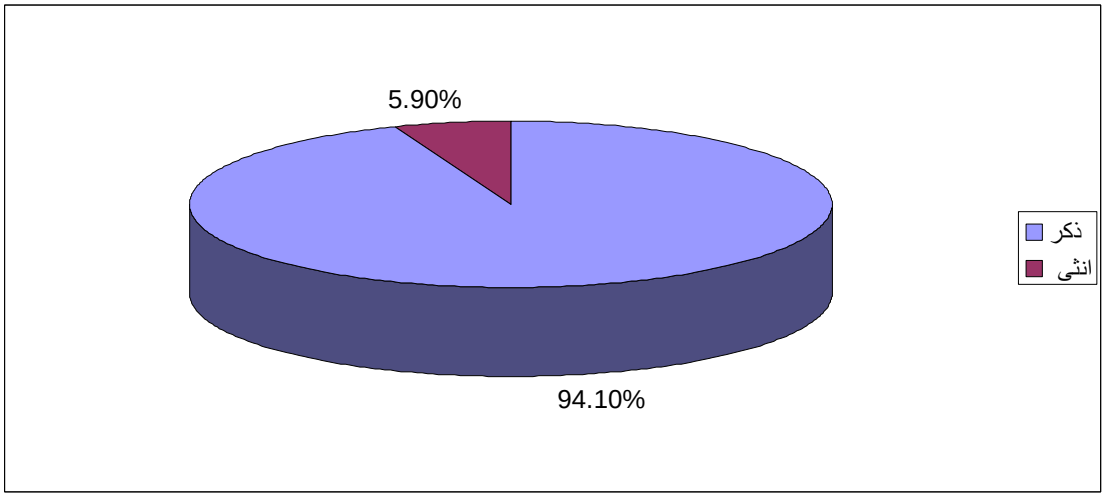


يتضح من الجدول أن نسبة عدد طلبة جامعة راف وذلك أن كلية التربية بالجامعة مخصصة للطالبات. وفي الكلية برنامج تعليمي خاص بالطالبات. والكلية ليس لها داخلية ويأتي إليها الطالبات من أحياء نيروبي مما يعني أن الكلية وبرنامجها تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها تستوعب عددًا أكثر من عدد الطالبات في جامعة الأمة التي معظم طلبتها في سكن الطلاب.

بيانات عينة الدراسة للمعلمين

جدول رقم (3) حسب نوع المعلمين

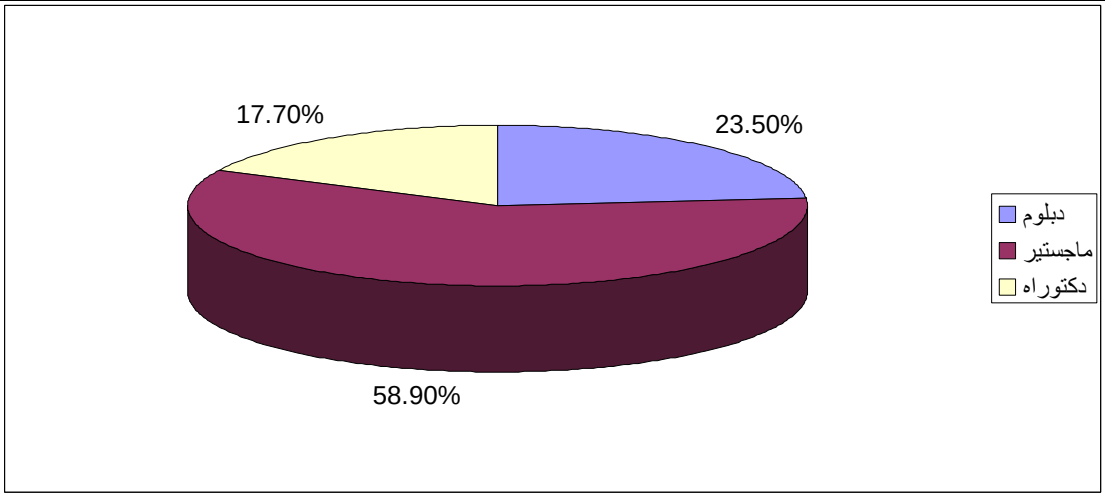
النوع	العدد	النسبة
ذكر	16	%94.1
أنثى	1	%5.9
المجموع	17	%100



الأمر اللافت للنظر هو قلة المدرسات في برنامج تعليم اللغة العربية في الجامعتين. وهو أمر يترجم عن مشكلة عدم توفر التعليم العربي الإسلامي للبنات في المنطقة في الماضي. ويتوقع أن تتحسن هذه المعادلة في المستقبل القريب وذلك لالتحاق عدد كبير من البنات في التعليم الجامعي .

جدول رقم (4) حسب المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	النسبة
دبلوم	4	%23.5
ماجستير	10	%58.9
دكتوراه	3	%17.7
المجموع	17	%100

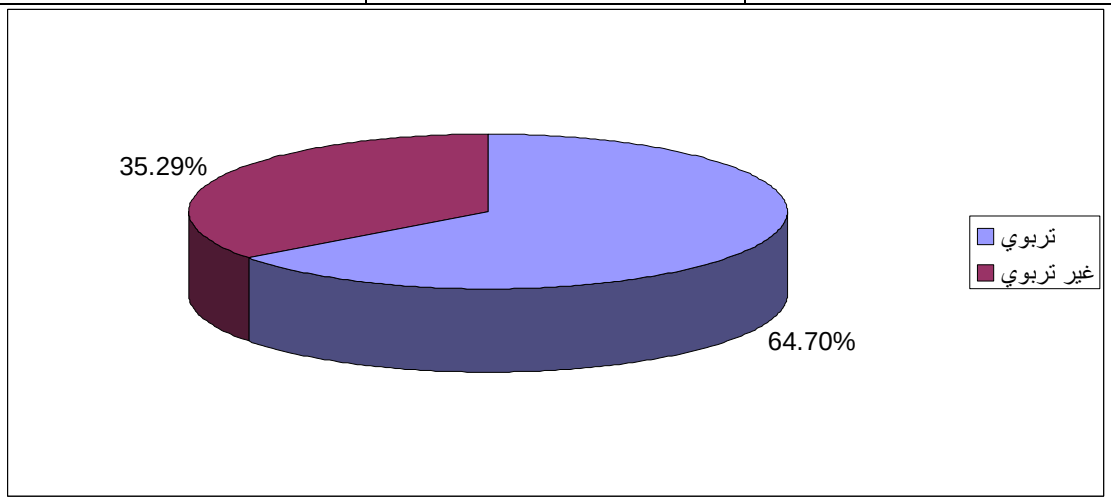


يوضح الجدول المؤهلات التي يحملها المعلمون إذ أنَّ جميعهم حملة شهادات عليا فوق الجامعة. ويلاحظ أن حملة الماجستير والدكتوراة يمثلون فوق الثلثين من

المجموع. وهو أمر مشجع . ويدل أيضًا على حرص الجامعات الإسلامية الوليدة على استيعاب حملة شهادات الجامعات الإسلامية في العالم العربي.

جدول رقم (5) حسب نوع المؤهل

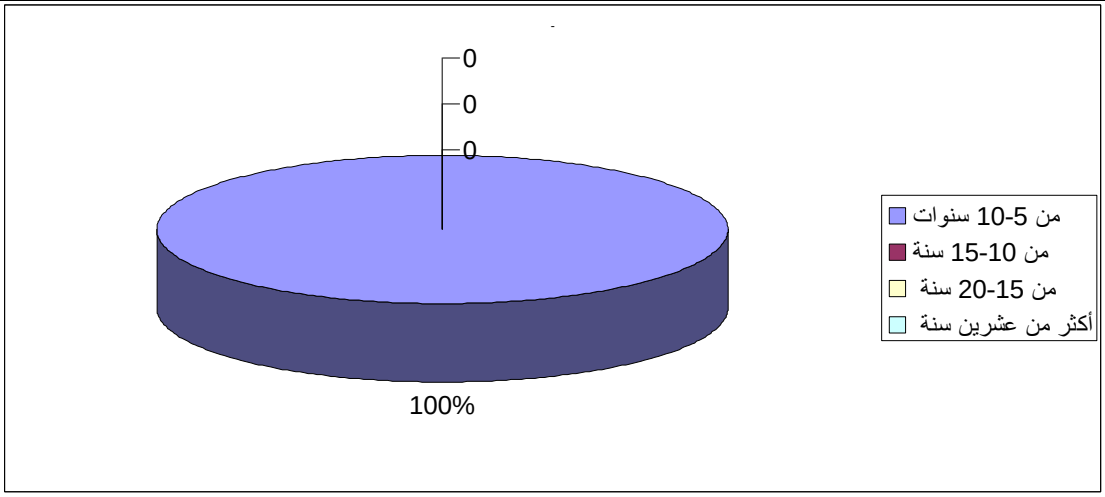
نوع المؤهل	العدد	النسبة
تربوي	11	%64.70
غير تربوي	6	%35.29
المجموع	17	%100



يتضح من هذا الجدول أن غالبية مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها معظمهم حملة تخصصات تربوية. وهذا أمر إيجابي، ومؤشر طيب لأنه قبل عشر سنوات أو خمس عشر سنة لم تكن كينيا تتمتع بهذه الخبرات التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

جدول رقم (6) حسب سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	–	–
من 5–10 سنوات	17	%100
من 10–15 سنة	–	–
من 15–20 سنة	–	–
أكثر من عشرين سنة	–	–
المجموع	17	%100



يلاحظ أن خبرات المدرسين كلها من 5 إلى 10 سنوات. وهي فترة لا بأس بها. ويمكن تفسير هذه الدلالة أنه كان هناك عدد قليل تتجاوز خبراتهم 10 سنوات، ولكنهم الآن يدرسون المرحلة الجامعية في الجامعتين وفي جامعات حكومية في مواد التربية والدراسات الإسلامية.

ج- أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة وهي من أهم الوسائل التي تستخدم للبحث العلمي من أجل الحصول على معلومات حول كيفية اكتساب المتعلمين اللغة الثانية . وصمم الباحث استبانة خاصة بالمتعلمين وأخرى للمعلمين.

أ – استبانة خاصة بالمتعلمين

صمم الباحث استبانة المتعلمين استنادا إلى الإطار النظري وخاصة تصنيف ربيكا أكسفورد المعروف. بـــ(قائمة استراتيجية تعلم اللغة) المعدلة لتناسب هذه الدراسة. واشتملت الاستبانة على ستة جداول تحتوي على (53) عبارة سلمها التقديري على شكل خماسي لقياس ليكارت وهي كالآتي:

أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة. وفيما يلي عناوين الجداول وعدد العبارات تحت كل جدول:

جدول رقم (7) استبانة المتعلمين:

الجدول	العدد
الاستراتيجيات التذكرية	9
الاستراتيجيات المعرفية	15
الاستراتيجيات التعويضية	6
الاستراتيجيات فوق المعرفية	10
الاستراتيجيات الوجدانية	7
الاستراتيجيات الاجتماعية	6
المجموع	53

ب- استبانة خاصة بالمعلمين

صمم الباحث استبانة المعلمين استنادا إلى الإطار النظري وخاصة اختيارات ريتشارد فلدر وربيكا أكسفورد لأساليب التعلم وأبعادها.اشتملت الاستبانة على بيانات أولية مثل ،النوع ، والمؤهل، ونوعه ، وسنوات الخبرة. ولهذه الاستبانة أربعة جداول تحتوي

على (41) عبارة ، وسلم تقديري خماسي، هو: أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

وكانت عناوين الجداول والعبارات كما يلي :

جدول رقم (8) استبانة المعلمين

الجدول	العدد
المهارات اللغوية	7
طرق التدريس	9
استراتيجيات التعليم	17
أساليب التعلم	8
المجموع	41

د- صدق الاستبانة:

1 – الصدق الظاهري لاستبانة المتعلمين واستبانة المعلمين

للتأكد من مدى الصدق الظاهري للاستبانة في قياس أساليب واستراتيجيات تعلم حفظة القرآن اللغة العربية وتعليمهم في شمال شرق كينيا، عرض الباحث الاستبانتين على مشرف الرسالة، الدكتور حسن عثمان عبد الرحيم، الأستاذ بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا لابداء رأيه وإعطاء توجيهاته في جداول الاستبانة وعباراتها. وبعد تعديلات المشرف وتوجيهاته عرض الباحث الاستبانتين على خمسة خبراء في مجال التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي. وهم الدكتور الطاهر مصطفى ، والدكتور حياة عبد الوهاب ، والدكتور نصر سلمان نصر، والدكتور النعيم التوم محمد أحمد، والدكتور طه محمد محمود.

وكانت مطالب واقتراحات المحكمين كالآتي:

فالدكتور طه محمد محمود كان اقتراحه الأساسي تقليل الخيارات من خمس إلى ثلاث مثل (أوافق– لا أوافق – غير متاكد) ولكن المشرف أصَرَّ على أن تكون الخيارات خمسة لأن الاستبانتين لرسالة دكتوراه.

وأما الدكتور نصر سلمان فكانت له ثلاث ملاحظات: الأولى أن عبارات استبانة الطلاب كثيرة وحبذا لو اختصرت ، واقترح كذلك تقليل خيارات إلى ثلاثة ، ولكن رأى المشرف والباحث أن عدد العبارات مناسبة للمتعلمين وأن الخيارات الخمسة هي المناسبة لبحوث الدكتوراة. وطلب الدكتور نصر أيضا حذف تكرار كلمة حفظ القرآن الكريم في الجدول رقم (17) في استبانة المعلمين ،ووضع العبارة في البداية مرة واحدة بحيث يمكن قراءتها مع جميع العبارات. وأخذ الباحث بهذه النصيحة وعدلها.

أما الدكتور النعيم التوم أحمد محمد فإنه نصح بكتابة مفردات الاستبانة بصورة سهلة وميسورة حتى يستوعبها الطلاب. وعمل الباحث بهذا حيث راجع عبارات عديدة في استبانة المعلمين.

وجاءت معظم التعديلات المباشرة من المُحَكِّمَينِ الدكتور الطاهر مصطفى والدكتورة حياة عبد الوهاب.لاحظ الدكتور الطاهر مصطفى أن بعض العبارات في الاستبانتين مركبة ويجب التخلص منها. وكان ذلك المركب في الجداول (11) (12) و(13) و(14) و15). وطلب حذف بعض الكلمات من الجدول (15) عبارة رقم (6) لأن المحذوف كان يمكن الاستغناء عنه. وطلب كذلك تعديل عبارة رقم (1) في الجدول (20) حتى لا تطول العبارة. وعمل الباحث التعديلات لأن توجيهات الدكتور الطاهر مصطفى ساهمت في تحسين وتجويد الاستبانتين.

وأما الدكتورة حياة عبد الوهاب فنصحت بتقليل الخيارات إلى أربعة. وحذف عمود(لا أوافق بشدة) من الخيارات. ولكن المشرف والباحث فضَّلا إبقاء الخيارات. وطلبت

أيضا تعديل كلمة *التي* من العبارات (3) و(7) في الجدول (12). وكانت العبارت قبل التعديل:

أشاهد البرامج التلفزيونية *التي* هي باللغة العربية.

أشاهد المسلسلات الإسلامية *التي* هي باللغة العربية.

فصارت العبارات بعد التعديل:

أشاهد البرامج التلفزيونية التي تعرض باللغة العربية.

أشاهد المسلسلات الإسلامية التي تعرض باللغة العربية.

ومن تعديلاتها أيضا في الجدول (18) أرقام العبارات (7) و(8) و(9) التي كانت قبل التعديل.

أفضل استخدام طريقة القواعد والترجمة في التدريس.,

أفضل استخدام طريقة المحارة في التدريس.

أفضل استخدام طريقة الحوار والمناقشة في التدريس.

وصارت بعد التعديل

الطريقة المفضلة في التدريس طريقة القواعد والترجمة

الطريقة المفضلة في التدريس طريقة المحاضرة

الطريقة المفضلة في التدريس طريقة الحوار والمناقشة

وأخذ الباحث بهذه التعديلات.

وكان لها رأي في تغيير كلمة بأخرى في أكثر في موضع وعمل الباحث بأغلبها. والباحث عدل طبقًا لاقتراحات الخبراء وإرشاداتهم حتى ظهرت الاستبانة في شكلها الأخير. أنظر(الملحق رقم 3)

الثبات للاستبانة(للمتعلمين وللمعلمين)

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (10) طالب وطالبة لاستبانة الطلاب ، و(10) معلمين للاستبانة الخاصة بالمعلمين للوقوف على مدى ثبات الاستبانة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة . ومن ثم قام الباحث باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لثبات الاستبانة ودالته كالآتي:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\sum s^2}{s^2}\right)$$

حيث تمثل α معامل كرونباخ

K عدد العناصر (عدد عبارات الاستبانة)

$\sum s^2$ مجموع تباينات العناصر

s^2 تباين الدرجة الكلية

وتم إجراء الاختبار في برنامج SPSS وكانت النتيجة كالتالي:

أولاً: استبانة المتعلمين:

جدول رقم (9) يبين معامل الثبات والصدق لاستبانة المتعلمين

مجموع العناصر	معامل كرونباخ	معامل الصدق
53	0.807	0.898

حيث بلغ المعامل 0.898 وهو أقرب للواحد الصحيح مما يعني أن الثبات كان مرتفعاً.

ثانياً: استبانة المعلمين:

جدول(10) يبين معامل الثبات والصدق لاستبانة المعلمين

مجموع العناصر	معامل كرونباخ	معامل الصدق
41	0.421	0.65

حيث بلغ المعامل 0.65 وهي قيمة جيدة تبين صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

هـ- إجراءات تطبيق الدراسة:

sبعد الانتهاء من جميع التعديلات التي طلب بها المشرف على الرسالة والخبراء المحكمون، وتوزيع عباراتها على عينة استطلاعية قدرها عشرة للتحقق من مدى ثبات الاستبانة . وكان الثبات مرتفعا في الاستبانتين مما يبين صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة. وبعدها سافر الباحث إلى كينيا حاملاً معه الاستبانتين، ونسق مع

المسؤولين في جامعة راف العالمية وجامعة الأمة. وشرح للمتعلمين والمعلمين الهدف من الاستبانة. وأشرف على توزيع الاستبانة. وبعد ملء الاستبانة رجع الباحث بها إلى الخرطوم.

و- المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من ملء الاستبانة واستبعاد الفاسد منها وبقاء الصالح، تم تفريغها وإدخال بياناتها في الحاسب الآلي عبر البرنامج الإحصائي Statistical Packege for Social Science (SPSS) الذي هو (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) بغرض تحليل بيانات عينة الدراسة. وتم حساب النسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

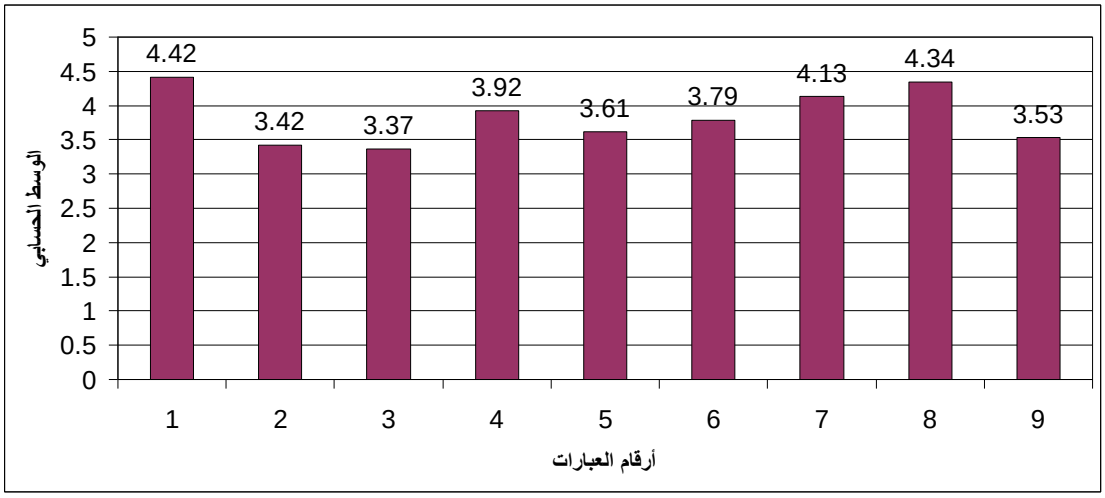
الفصل الخامس :
تحليل البيانات ومناقشة النتائج

سوف يعرض ويناقش الباحث النتائج في ضوء الأسئلة . السؤال الأول الذي نصه : ما أكثر استراتيجيات التعلم المستخدمة في تعلم اللغة العربية لدى حفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا؟

واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول الاستراتيجيات المستخدمة في تعلم اللغة العربية .وكانت الإجابات في ستة جداول (11، 12، 13، 14، 15، 16). وتناول كل جدول استراتيجية محددة.

الجدول (11): عرض نتيجة الجدول الأول الذي هو الاستراتيجيات التذكرية

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أتذكر الكلمة العربية بربطها بكلمة موجودة في القرآن الكريم الذي أحفظه	العدد	31	27	3	1	0	4.4194	.66649
		النسبة	%50.00	%43.55	%4.84	%1.61	%0.00		
2	أكتب جملاً أو قصة قصيرة في الثقافة الإسلامية مستخدمًا الكلمات الجديدة حتى يسهل عليّ حفظها	العدد	15	18	11	14	4	3.4194	1.26165
		النسبة	%24.19	%29.03	%17.74	%22.58	%6.45		
3	أضع الكلمات العربية الجديدة في قوائم منفصلة في آيات قرآنية مثلاً قائمة للأفعال وأخرى للحروف وثالثة للأسماء	العدد	15	15	16	10	6	3.3710	1.28336
		النسبة	%24.19	%24.19	%25.81	%16.13	9.68		
4	أتذكر الكلمة العربية الجديدة لأنها مقترضة من اللغة العربية في لغتي	العدد	25	19	9	6	3	3.9194	1.17764
		النسبة	%40.32	%30.65	%14.52	%9.68	%4.84		
5	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها في الصفحة	العدد	18	18	15	6	5	3.6129	1.23281
		النسبة	%29.03	%29.03	%24.19	%9.68	%8.06		
6	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها على السبورة	العدد	19	25	10	2	6	3.7903	1.20296
		النسبة	%30.65	%40.32	%16.13	%3.23	%9.68		
7	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها في سورة قرآنية	العدد	28	20	9	4	1	4.1290	.99974
		النسبة	%45.16	%32.26	%14.52	%6.45	%1.61		
8	أراجع دروسي العربية أحيانًا ليسهل عليّ حفظ الكلمات العربية الجديدة	العدد	28	30	1	3	0	4.3387	.74534
		النسبة	%45.16	%48.39	%1.61	%4.84	%0.00		
9	أكتب الكلمة العربية الجديدة على وجه البطاقة ومعناها على الوجه الآخر لأتذكرها	العدد	17	18	11	13	3	3.5323	1.23763
		النسبة	%27.42	%29.03	%17.74	%20.97	%4.84		
								3.8369	.47811



الاستراتيجيات التذكرية هي الثالثة من حيث استخدام الطلاب لها بوسط حسابي 3.8369 .

الجدول أعلاه يبين عبارات الجدول الأول للاستراتيجيات التذكرية، ويشتمل الجدول على أعداد الإجابات لكل عبارة مع النسب المئوية،ثم الوسط الحسابي ،والانحراف المعياري. وسيركز الباحث الحديث عن الوسط الحسابي باعتباره مقياسًا يمثل الاتجاه الغالب لمجموع إجابات أفراد العينة. وعليه يمكن ملاحظة أن عبارتين من عبارات الجدول متوسطهما الحسابي مرتفع ،وهما الأولى والثامنة، وتختص الأولى بتذكر الكلمة العربية بربطها بكلمة موجودة في القرآن، والثامنة تتعلق بمراجعة الدروس حتى يسهل حفظ الكلمات العربية. والمتوسط للعبارتين على التوالي 4.4194 ، و 4.3387.

والعبارة التي تليهما تتعلق كذلك بربط الكلمات بسور قرآنية وهي العبارة السابعة بمتوسط 4.1290.

يأتي بعد ذلك عدد من العبارات درجة الموافقة فيها متوسطة ،وهي : تذكر الكلمة العربية الجديدة المقترضة من اللغة الأم، ثم تذكر الكلمة العربية بتذكر موقعها على السبورة ، ثم تذكر موقعها على الصفحة، ثم استخدام البطاقات.

والعبارتان الأقل أهمية من بين بقية عبارات الجدول هما كتابة جمل أو قصص قصيرة في الثقافة الإسلامية لاستخدام الكلمات الجديدة بمتوسط 3.4194

وأخيراً في المرتبة الأخيرة والأقل موافقةً وضع الكلمات العربية في قوائم منفصلة في آيات قرآنية مثلاً قائمة للأفعال ،وأخرى للحروف ،وثالثة للأسماء 3.3710.

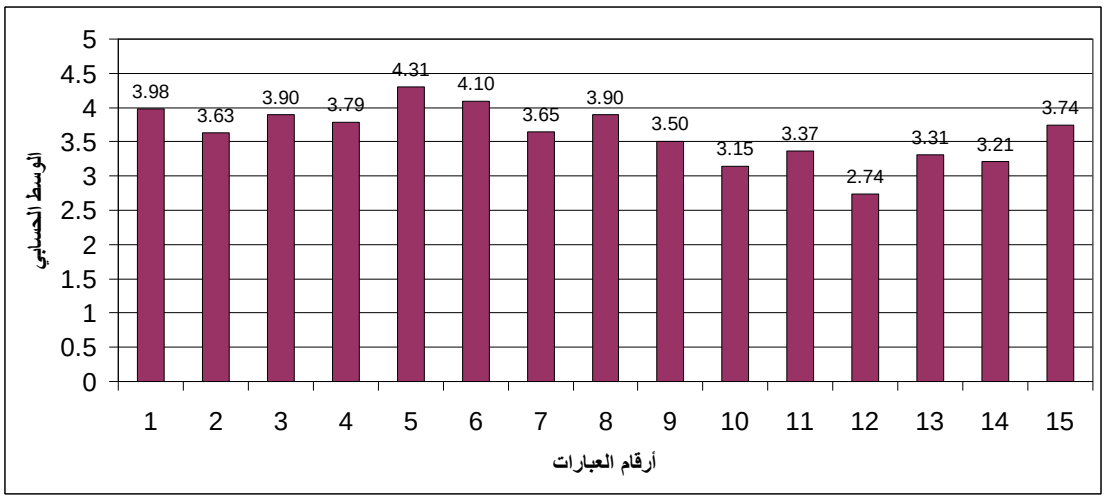
وبناءً على ما تقدم فقد توصل الباحث إلى أن من أهم الاستراتيجيات لتذكر الكلمات العربية لدى أفراد عينة الدراسة : ربط الكلمات بالقرآن الكريم، وكذلك من الطبيعي أن الكلمات في اللغة الأم المقترضة من اللغة العربية يسهل حفظها وتذكرها.

ثم يأتي بعد ذلك دور تذكر الكلمات بموقعها في السبورة أو الكتاب، ويرى الباحث أن ذلك من الأمور المهمة التي تسهل الحفظ والاسترجاع. حتى إن هذه الاستراتيجية مستخدمة في تحفيظ القرآن، حيث إن المهتمين بتحفيظ القرآن يوصون تلاميذهم بالقراءة من مصحف واحد للاستفادة من تذكر مواقع الآيات في ترسيخ الحفظ في أذهانهم.

أما استخدام الطلاب لبعض الاستراتيجيات مثل كتابة الكلمات الجديدة في قوائم ، أو إنشائها، أو إدخالها في جمل ،أو قصص إسلامية، فهذه كانت أقل استخدامًا. ويعزي الباحث ذلك لصعوبتها فهي تتطلب جهداً كبيرًا من الطالب وقد يتطلب وقتًا أطول. ولذلك يوصي الباحث بتوفير وسائل تعليمية سهلة للطلاب، كالاستماع مثلاً لبعض التسجيلات من دروس أو قصص أو خطب أو أي حوار باللغة العربية، وكذلك محاولة القراءة والاطلاع على مواضيع تُعد خصيصاً لمتعلم اللغة العربية وهكذا.

الجدول رقم (12) : عرض ومناقشة نتيجة الاستراتيجية الثانية التي هي الاستراتيجيات المعرفية:

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أردد الكلمة العربية الجديدة مرات عديدة	العدد	22	27	6	4	3	3.9839	1.07874
		النسبة	%35.48	%43.55	%9.68	%6.45	%4.84		
2	أكتب الكلمة العربية الجديدة مرات عديدة	العدد	17	19	16	6	4	3.6290	1.17674
		النسبة	%27.42	%30.65	%25.81	%9.68	%6.45		
3	أشاهد البرامج التلفزيونية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة	العدد	22	25	6	5	4	3.9032	1.16941
		النسبة	%35.48	%40.32	%9.68	%8.06	%6.45		
4	أستخدم الكلمات العربية الجديدة التي عرفتها في تراكيب جديدة متنوعة	العدد	12	32	12	5	1	3.7903	.90784
		النسبة	%19.35	%51.61	%19.35	%8.06	%1.61		
5	أحاول أن أتحدث اللغة العربية كما يتحدثها الذي يعرفها جيدًا	العدد	27	29	5	0	1	4.3065	.75939
		النسبة	%43.55	%46.77	%8.06	%0.00	%1.61		
6	أتحاور أو أناقش باللغة العربية مع عدد من الناس	العدد	26	23	7	5	1	4.0968	1.00343
		النسبة	%41.94	%37.10	%11.29	%8.06	%1.61		
7	أشاهد المسلسلات الإسلامية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة	العدد	15	27	7	9	4	3.6452	1.18870
		النسبة	%24.19	%43.55	%11.29	%14.52	%6.45		
8	أقرأ النصوص المكتوبة عن السيرة النبوية	العدد	19	26	11	4	2	3.9032	1.01964
		النسبة	%30.65	%41.94	%17.74	%6.45	%3.23		
9	أكتب مذكراتي باللغة العربية	العدد	14	23	9	12	4	3.5000	1.22474
		النسبة	%22.58	%37.10	%14.52	%19.35	%6.45		
10	أكتب رسائلي باللغة العربية	العدد	7	23	10	16	6	3.1452	1.21259
		النسبة	%11.29	%37.10	%16.13	%25.81	%9.68		
11	أتخذ صاحباً يجيد العربية أتحدث معه باللغة العربية في موضوعات الحياة	العدد	13	17	16	12	4	3.3710	1.20428
		النسبة	%20.97	%27.42	%25.81	%19.35	%6.45		
12	أقرأ قطعة في الثقافة الإسلامية لأكتب عنها أسئلة	العدد	5	15	11	18	12	2.7419	1.26667
		النسبة	%8.06	%24.19	%17.74	%29.03	%19.35		
13	أتدرب في قراءة الصحف والمجلات العربية الإسلامية	العدد	9	25	11	10	7	3.3065	1.23592
		النسبة	%14.52	%40.32	%17.74	%16.13	%11.29		
14	لا ألجأ إلى الترجمة الحرفية	العدد	12	12	19	15	4	3.2097	1.20296
		النسبة	%19.35	%19.35	%30.65	%24.19	%6.45		
15	أضع خطوطاً ملونة تحت العبارات والكلمات العربية الجديدة	العدد	24	17	8	7	6	3.7419	1.34207
		النسبة	%38.71	%27.42	%12.90	%11.29	%9.68		
	مجموع عبارات الجدول							3.6183	.43022



هذه الاستراتيجات المعرفية هي في الدرجة الخامسة من حيث الاستخدام بوسط حسابي 3.6183 .

العبارة التي حققت أعلى متوسط حسابي هي العبارة الخامسة ، وتنص على أن الطالب يحاول التحدث باللغة العربية كالناطقين بها حيث بلغ المتوسط 4.3065، تليها العبارة السادسة وهي في المعنى قريبة من العبارة السابقة حيث تنص على أن الطالب يتحاور ويناقش باللغة العربية مع عدد من الناس، والمتوسط لهذه العبارة 4.0968.

تأتي بعد ذلك في الترتيب العبارة الأولى، والتي تفيد بأن الطالب يردد الكلمة الجديدة عدة مرات، وبلغ المتوسط 3.9839

يلي ذلك من الاستراتيجيات المعرفية مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة، حيث حققت متوسط 3.9032.، يليها قراءة النصوص المكتوبة عن السيرة النبوية بمتوسط 3.9032، ثم وضع خطوط تحت العبارات الجديدة بمتوسط 3.7419. ثم مشاهدة المسلسلات الإسلامية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة بمتوسط 3.6452..

يلي ذلك ترتيباً كتابة الكلمة العربية الجديدة مرات عديدة بمتوسط 3.6290، ثم كتابة مذكرات باللغة العربية بمتوسط 3.5000.

يُلاحظ أن جميع العبارات السابقة درجة الموافقة عليها عالية.

أما العبارات التالية فدرجة الموافقة عليها متوسطة حيث يلاحظ أن المتوسط يقل عن 3.4 الذي يمثل الحد الأدنى للموافقة، وهي كالتالي: اتخاذ الصاحب الذي يجيد

العربية للتحادث معه بمتوسط 3.3710، ثم التدرب في قراءة الصحف والمجلات العربية الإسلامية بمتوسط 3.3065. ثم اللجوء إلى الترجمة الحرفية بمتوسط 3.2097.

وأخيراً أقل الاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب، كتابة الرسائل باللغة العربية بمتوسط 3.1452، ثم قراءة قطعة في الثقافة الإسلامية لأكتب عنها أسئلة بمتوسط 2.7419.

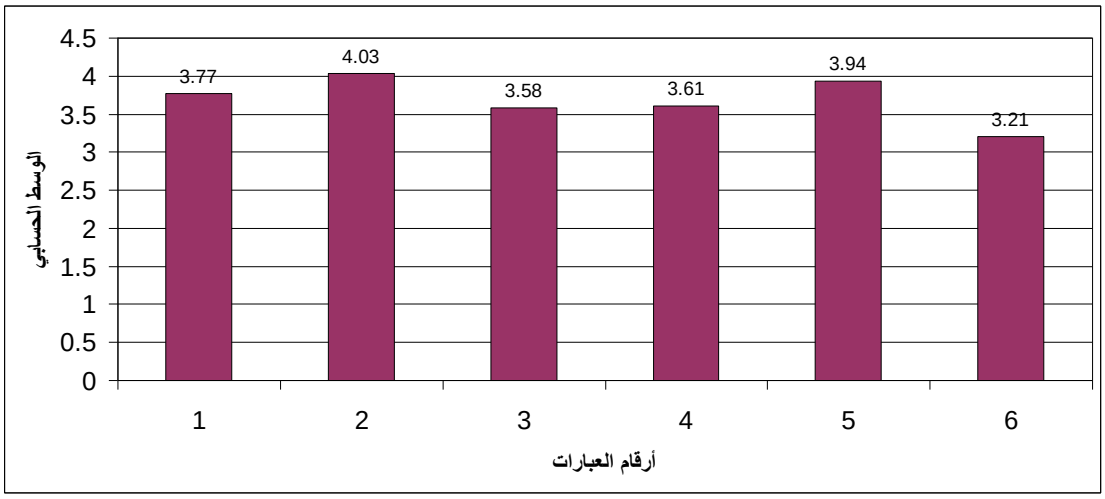
من خلال هذا العرض السابق يلاحظ الباحث أن من أهم الأساليب التي يتبعها الطلاب في تعلم اللغة العربية التحاور باللغة العربية ، ومشاهدة البرامج التلفزيونية باللغة العربية،لأن القنوات التليفزيونية متوفرة لهؤلاء الطلاب في أماكن تعلمهم، وفي بيوت أسرهم. وترديد الكلمات الجديدة حتى يسهل حفظها، لأن الترديد الذي تعودوه أثناء حفظهم للقرآن الكريم فهو استراتيجية تعلم مألوفة لديهم. وقراءة السيرة النبوية كذلك لأن مواد وكتب السيرة النبوية متوفرة ، وهي تحتل المرتبة الثالثة بعد القرآن الكريم والأحاديث النبوية من حيث الإقبال عليها والاهتمام بها.

وتقل عند الطلاب محاولات الكتابة باللغة العربية. أي أن الطلاب يعتمدون على الاستماع ، والمخاطبة أكثر من الكتابة. وهذه تعلل بأن المجتمع الصومالي والذي استهدفته هذه الدراسة ذو ثقافة شفهية حيث الكتابة والمكتوب ليسا شائعين.

الجدول رقم (13):

عرض نتيجة الاستراتيجية الثالثة التي هي الاستراتيجيات التعويضية:

الرقم	العبـارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أخمن معاني الكلمات العربية التي لا أفهمها	العدد	18	24	10	8	2	3.7742	1.10764
		النسبة	%29.03	%38.71	%16.13	%12.90	%3.23		
2	حين أتحدث ولا أجد كلمة مناسبة أثناء الحوار في اللغة العربية أستخدم الحركة الجسدية	العدد	27	21	6	5	3	4.0323	1.14473
		النسبة	%43.55	%33.87	%9.68	%8.06	%4.84		
3	أحاول أن أخمن ماذا سيقول المتحدث الآخر لاحقاً باللغة العربية	العدد	16	21	10	13	2	3.5806	1.18111
		النسبة	%25.81	%33.87	%16.13	%20.97	%3.23		
4	أقرأ اللغة العربية بدون النظر إلى كل كلمة لا أعرفها في القاموس	العدد	17	21	11	9	4	3.6129	1.21944
		النسبة	%27.42	%33.87	%17.74	%14.52	%6.45		
5	عند عدم معرفة معنى الكلمة العربية أستخدم عبارة قريبة لها	العدد	20	25	12	3	2	3.9355	1.00606
		النسبة	%32.26	%40.32	%19.35	%4.84	%3.23		
6	عند التحدث مع شخص أو أشخاص بالعربية ولا أجد الكلمة المناسبة أقرأ كلمة قرآنية لها علاقة بالموضوع	العدد	14	12	15	15	6	3.2097	1.30745
		النسبة	%22.58	%19.35	%24.19	%24.19	%9.68		
	مجموع عبارات الجدول							3.6909	.58351



هذه الاستراتيجيات التعويضية هي الرابعة من حيث درجة الاستخدام بوسط حسابي 3.6909 .

يبين الجدول السابق العبارات التي تعبر عن الاستراتيجية التعويضية، وهي الاستراتيجيات التي يستعيض بها المتحدث باللغة العربية من الطلاب عندما يعجز

عن الإتيان بالكلمة العربية التي يريدها. فمن خلال الجدول يتبين أن غالبية الطلاب يلجؤون إلى استخدام الحركة الجسدية للتعبير عن الكلمة التي يصعب عليهم استحضارها، حيث يلاحظ من الجدول أن متوسط هذه العبارة 4.0323. يلي ذلك استخدامهم لكلمات قريبة من الكلمة التي يعجزون عن الإتيان بها، وقد بلغ المتوسط لهذا الأسلوب 3.9355.

الأسلوب الذي يلي ذلك ترتيباً هو تخمين الكلمات التي لا يفهمها الطلاب حيث بلغ المتوسط 3.7742.

ثم يأتي أسلوب محاولة استنتاج معنى الكلمة العربية من دون اللجوء إلى القاموس بمتوسط 3.6129. ويرى الباحث أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب المستخدمة عالمياً في تعلم اللغات الجديدة، إلا أنه يتطلب الوصول إلى مستوى معين من فهم اللغة بحيث يستطيع المتعلم الاستفادة من القليل الذي تعلمه في استنتاج المعاني الجديدة.

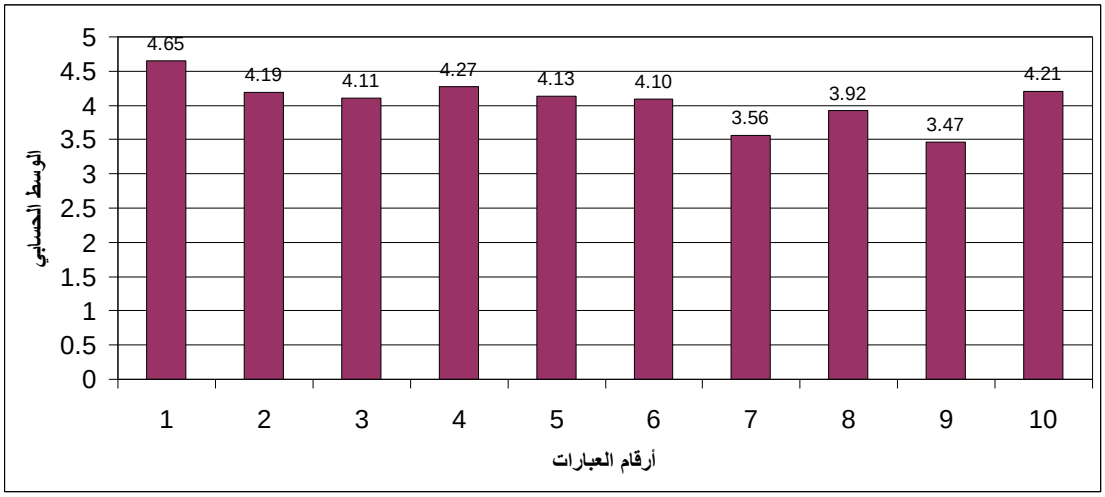
ثم تأتي استراتيجية محاولة تخمين ما سيقوله المتحدث الآخر بمتوسط 3.5806.

وأخيراً الأسلوب الأقل استخدامًا من قبل الطلاب،هو قراءة كلمة قرآنية لها علاقة بالموضوع في حال تعذر إيجاد الكلمة المناسبة، وبلغ المتسط لهذا الأسلوب 3.2097.

الجدول رقم (14):

عرض ومناقشة نتيجة الاستراتيجية الرابعة التي هي الاستراتيجيات فوق المعرفية:

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أفكر كيف أتقدم في تعلم العربية	العدد	41	20	1	0	0	4.6452	.51524
		النسبة	%66.13	%32.26	%1.61	%0.00	%0.00		
2	أحاول أن أوفر فرصاً كثيرة تمكنني من استخدام اللغة العربية	العدد	25	27	7	3	0	4.1935	.82658
		النسبة	%40.32	%43.55	%11.29	%4.84	%0.00		
3	أركز انتباهي عندما يخطب الخطيب يوم الجمعة	العدد	28	22	6	3	3	4.1129	1.08801
		النسبة	%45.16	%35.48	%9.68	%4.84	%4.84		
4	أركز انتباهي عند تلقي محاضرة باللغة العربية	العدد	30	26	2	1	3	4.2742	.97794
		النسبة	%48.39	%41.94	%3.23	%1.61	%4.84		
5	أسأل نفسي هل زادت سرعتي في القراءة	العدد	27	23	5	7	0	4.1290	.98320
		النسبة	%43.55	%37.10	%8.06	%11.29	%0.00		
6	أسأل نفسي هل زادت نسبة فهم المسموع لديّ	العدد	25	24	8	4	1	4.0968	.97021
		النسبة	%40.32	%38.71	%12.90	%6.45	%1.61		
7	أحدد لنفسي جدولاً خارج الجدول الدراسي بحيث يكون لدي وقت كاف لدراسة اللغة العربية	العدد	17	19	11	12	3	3.5645	1.22302
		النسبة	%27.42	%30.65	%17.74	%19.35	%4.84		
8	أقوم بتقويم ذاتي في تعلم اللغة العربية	العدد	16	33	6	6	1	3.9194	.94606
		النسبة	%25.81	%53.23	%9.68	%9.68	%1.61		
9	أقوم بتحديد محاسني وعيوبي في تعلم اللغة العربية	العدد	10	21	20	7	3	3.4677	1.05143
		النسبة	%16.13	%33.87	%32.26	%11.29	%4.84		
10	أسأل نفسي هل تطور أسلوب كتابتي في التعبير	العدد	28	25	4	4	1	4.2097	.94326
		النسبة	%45.16	%40.32	%6.45	%6.45	%1.61		
	مجموع عبارات الجدول							4.0613	.51736



هذه الاستراتيجيات فوق المعرفية هى الأولى من حيث الاستخدام بوسط حسابي بلغ 4.0613 .

الجدول أعلاه يبين الاستراتيجية فوق المعرفية. ويلاحظ أن جميع العبارات بمتوسط عال، وبالتالي بموافقة عالية من قبل أفراد العينة، ولذلك يكتفي الباحث بسردها مرتبةً بحسب الأعلى، وهي كالتالي:

التفكير في كيفية التقدم في تعلم اللغة العربية، تركيز الانتباه عند تلقي محاضرة باللغة العربية، التقويم الذاتي لمدى تطور أسلوب الكتابة في التعبير، محاولة توفير فرص كثيرة تمكن من استخدام اللغة العربية، التقويم الذاتي لمدى تحسن مستوى القراءة، تركيز الانتباه عند الاستماع لخطبة الجمعة، التقييم الذاتي عن التقدم في فهم المسموع، التقويم الذاتي عن نسبة التقدم في اللغة العربية بصورة عامة، تحديد وقت كافٍ لدراسة اللغة العربية، ترتيب نقاط الضعف والقوة في تعلم اللغة العربية

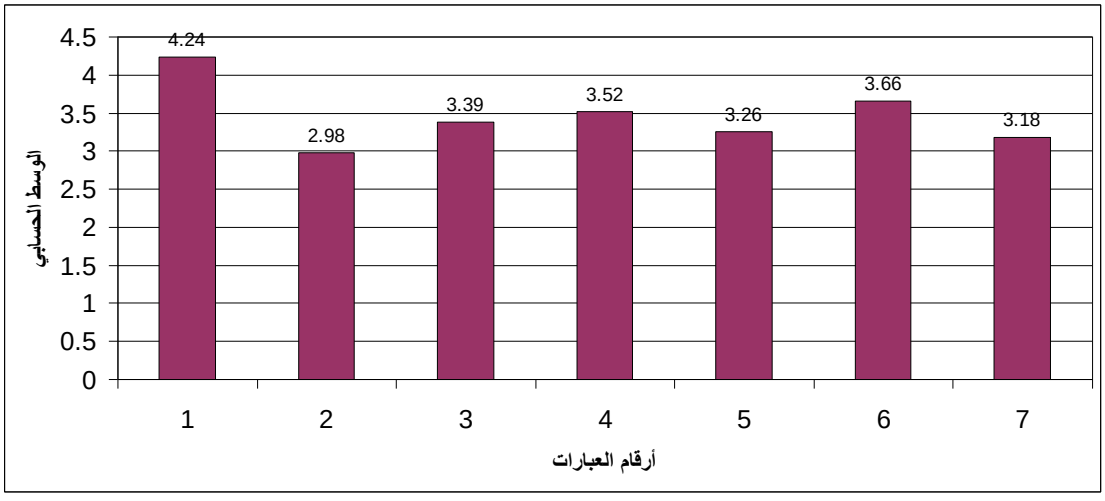
كانت هذه الأساليب التي يتبعها الطلاب في تعلم اللغة العربية لزيادة المعرفة، والتقويم لمدى التقدم في تعلم اللغة العربية.

وتفسير سبب ارتفاع الموافقة في جدول استراتيجيات التعلم فوق المعرفية عمومًا أنه يخص تنظيم وإدارة ومراقبة تعلم اللغة. وبما أن جميع هؤلاء الطلبة من الناضجين فإنه يسهل عليهم إدارة وتنظيم تعلمهم ، ومتابعة تقدمهم في اكتساب اللغة العربية.

الجدول رقم (15):

عرض ومناقشة الاستراتيجية الخامسة التي هي الاستراتيجيات الوجدانية

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أجبر نفسي على التحدث باللغة العربية وإن كنت خائفاً من أن أخطئ	العدد	30	20	9	3	0	4.2419	.88123
		النسبة	%48.39	%32.26	%14.52	%4.84	%0.00		
2	أكتب مشاعري في يوميات تتعلق بتعلمي اللغة العربية	العدد	11	16	6	19	10	2.9839	1.39662
		النسبة	%17.74	%25.81	%9.68	%30.65	%16.13		
3	كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية أستمع للقرآن الكريم أو محاضرة إسلامية	العدد	13	22	10	10	7	3.3871	1.29760
		النسبة	%20.97	%35.48	%16.13	%16.13	%11.29		
4	أتحدث مع شخص آخر ليخبرني عن شعوري حين أتعلم اللغة العربية	العدد	17	17	13	11	4	3.5161	1.25112
		النسبة	%27.42	%27.42	%20.97	%17.74	%6.45		
5	كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية أسترخي قليلًا وآخذ نفساً عميقاً	العدد	9	18	21	8	6	3.2581	1.15851
		النسبة	%14.52	%29.03	%33.87	%12.90	%9.68		
6	أكافئ نفسي بأخذ راحة إذا أنجزت شيئًا جيدًا في تعلم اللغة العربية	العدد	18	17	17	8	2	3.6613	1.12997
		النسبة	%29.03	%27.42	%27.42	%12.90	%3.23		
7	أطلق بعض عبارات المدح على نفسي	العدد	14	14	11	15	8	3.1774	1.37333
		النسبة	%22.58	%22.58	%17.74	%24.19	%12.90		
	مجموع عبارات الجدول							3.5760	1.06181



هذه الاستراتيجيات الوجدانية هي الأقل استخداما إذ بلغ الوسط الحسابي لها 3.5760 .

الجدول أعلاه يبين الاستراتيجية الوجدانية حيث شمل عددًا من العبارات التي تُعَدُّ في مجملها في ممارسات وجدانية يقوم بها المتعلم من شأنها إعانته على اكتساب مهارات تعلم اللغة العربية.

وأكثر هذه الأساليب المستخدمة بين الطلاب هي إجبار النفس على التحدث باللغة العربية ، والتغلب على الخوف من الخطأ، حيث بلغ المتوسط لهذه العبارة 4.2419، ثم مكافأة النفس بأخذ راحة عند إنجاز شيء جديد في تعلم اللغة العربية بمتوسط 3.6613. ثم التحدث مع أشخاص آخرين عن مشاعرهم أثناء تعلم اللغة العربية بمتوسط 3.5161.

يأتي بعد ذلك الاستماع للقرآن الكريم أو المحاضرات الإسلامية عند الشعور بالخوف من استخدام اللغة العربية بمتوسط 3.3871

استراتيجيات التعلم الوجدانية التالية هي الأقل اتباعاً من قبل الطلاب وهي :

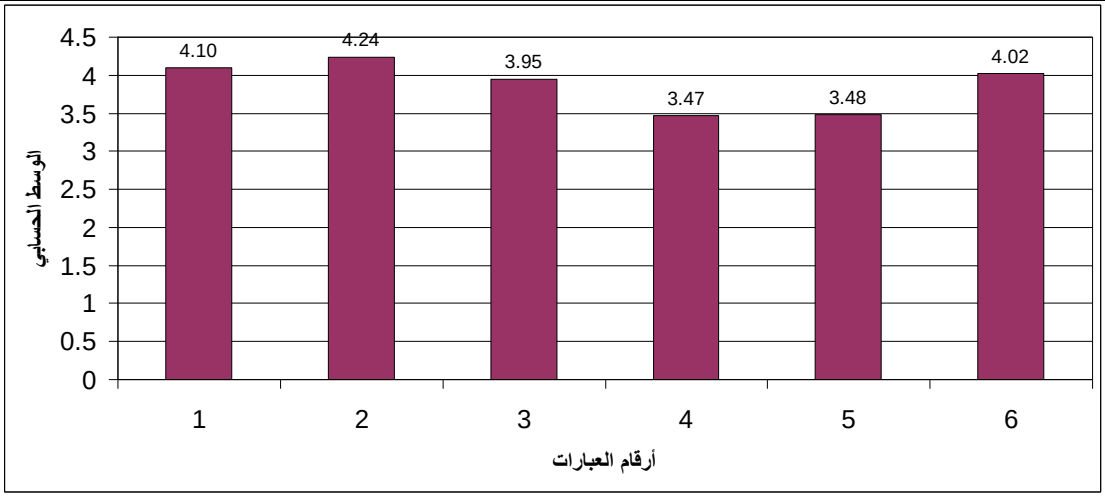
الاسترخاء، وأخذ نفس عميق عند الشعور بالخوف من استخدام اللغة العربية حيث بلغ المتوسط لهذا الأسلوب 3.2581. ثم إطلاق بعض عبارا ت المدح على النفس بمتوسط 3.1774، ثم كتابة المشاعر في يوميات تتعلق بتعلم اللغة العربية بمتوسط 2.9839. ويلاحظ الباحث كذلك أن الكتابة هي الأقل استخدامًا من بين الاستراتيجيات الوجدانية.

يرى الباحث في تفسير نتائج استراتيجيات التعلم الوجدانية الأقل استخدامًا التي هي الاسترخاء ،وأخذ نفس عميق، سببه عدم تدرب الطلاب على هذه الاستراتيجيات وهي تخص التحكم في الشعور وعلى الذات أثناء التحدث، وفي المناقشة والحوار، وعلى عدم الاستعجال أثناء الحديث والكلام. وأما إطلاق عبارات المدح على النفس فإن الثقافة الصومالية لا تشجعها، ويقل استخدامها. وأما كتابة المشاعر في تعلم العربية في يوميات التي جاءت في آخر السلم، فسببه كماسبق عدم الاهتمام بالكتابة لدى الثقافة الصومالية عمومًا.

الجدول رقم (16):

عرض ومناقشة الاستراتيجية الخامسة التي هي الاستراتيجيات الاجتماعية:

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	إذا لم أفهم شيئًا من اللغة العربية اسأل الذي يتحدث أن يبطئ في كلامه أو أن يعيده عليّ	العدد	27	23	5	5	2	4.0968	1.06678
		النسبة	%43.55	%37.10	%8.06	%8.06	%3.23		
2	أتحدث اللغة العربية مع الطلاب الآخرين	العدد	27	28	3	3	1	4.2419	.88123
		النسبة	%43.55	%45.16	%4.84	%4.84	%1.61		
3	أطلب التصحيح في اللغة العربية مع الذي يتحدث معي	العدد	22	21	14	4	1	3.9516	.99881
		النسبة	%35.48	%33.87	%22.58	%6.45	%1.61		
4	أطلب من متعلم آخر أن يستمع إلى قراءتي ويصحح أخطائي	العدد	10	25	15	8	4	3.4677	1.11205
		النسبة	%16.13	%40.32	%24.19	%12.90	%6.45		
5	أستخدم الأسئلة للحصول على معلومات ممن يتكلم باللغة العربية	العدد	10	26	13	10	3	3.4839	1.09757
		النسبة	%16.13	%41.94	%20.97	%16.13	%4.84		
6	أحاول أن أتعلم الثقافة العربية من الذين يتكلمون باللغة العربية	العدد	22	27	7	4	2	4.0161	1.01613
		النسبة	%35.48	%43.55	%11.29	%6.45	%3.23		
	مجموع عبارات الجدول							3.8763	.52439



هذه الاستراتيجيات الاجتماعية هي الأعلى ثانية من حيث الاستخدام إذ بلغ الوسط الحسابي 3.8763 .

من الجدول أعلاه يتبين أن الاستراتيجيات الاجتماعية المتبعة لدى الطلاب ابتداءً من الأكثر أهمية هي: تحدث اللغة العربية مع الطلاب الآخرين، حيث بلغ المتوسط 4.2419. كذلك الطلب من المتحدث أن يبطئ في كلامه ،أو إعادة الكلام حتى يفهمه، وقد بلغ المتوسط لهذه العبارة 4.0968.

كذلك يحاول المتعلمون تعلم الثقافة العربية، بمتوسط 4.0161
ثم طلب التصحيح في اللغة العربية من المتحدث بالعربية بمتوسط 3.9516
استخدام الأسئلة للحصول على معلومات ممن يتكلم باللغة العربية، بمتوسط 3.4839
وفي المرتبة الأخيرة الطلب من متعلم آخر أن يستمع إلى القراءة وتصحيح الأخطاء ما أمكن ذلك بمتوسط 3.4677.

يلاحظ الباحث أن القراءة وتصحيح الأخطاء جاءت في ذيل استراتيجيات التعلم الاجتماعية ، والقراءة أخت الكتابة لأنه لا يتصور قراءة بدون كتابة في حين أن استراتيجيات التعلم الاجتماعية التي لها علاقة بالكلام احتلت الدرجة الأولى مما يعني أن الحديث والاستماع يتفوقان على القراءة هنا. ومن جهة أخرى يلاحظ الباحث أن التعلم من الأقران مثل طلب التصحيح سواء في الكلام أو القراءة، واستخدام الأسئلة للحصول على معلومات جاءت في آخر الخيارات. وقد يبرر هذا بأن التعليم الانفرادي ومحاولة إنجاز مهام التعلم دون التعاون مع الأقران، والتنافس في بعض الأحيان من تأثيرات نظام الخلاوى لحفظ القرآن الكريم. ومع وجود نوع من التعلم التعاوني في الخلوة إلا أن التعلم الفردي غالب على ثقافته.

وعلى العموم يرى الباحث أن المتعلمين يتبعون استراتيجيات اجتماعية تعينهم على تعلم اللغة العربية بنسبة عالية. وهي من أهم الاستراتيجيات المؤدية إلى التعلم حيث يمارس فيها الطالب اللغة العربية تطبيقاً ،وهي من أكثر الطرق فاعلية في تعلم اللغات.

الإجابة عن السؤال الثاني : ما أكثر استراتيجيات التعلم استخداما بالنسبة للنوع (ذكور –إناث)؟

جدول(17) يبين اختبار ت للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (الذكور/الإناث)

الاستراتيجية		الوسط الحسابي	قيمة ت	الفرق بين المتوسطين	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التذكرية	ذكور	3.8437	.115	.01412	.909	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	إناث	3.8296				
المعرفية	ذكور	3.6646	.874	.09569	.386	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	إناث	3.5689				
التعويضية	ذكور	3.4740	-3.251	-.44826	.002	توجد فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث
	إناث	3.9222				
فوق المعرفية	ذكور	3.6429	.509	.13810	.613	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	إناث	3.5048				
الوجدانية	ذكور	3.8073	-1.072	-.14271	.288	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	إناث	3.9500				
الاجتماعية	ذكور	4.0406	-.322	-.04271	.748	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	إناث	4.0833				

من الجدول يتبين أن هناك فروقا ضئيلة بين الذكور والإناث في جميع الاستراتيجيات. ما عدا الاستراتيجية التعويضية، حيث نجد إن الإناث أعلى من الذكور بفرق 0.45 ، وتبين القيمة الاحتمالية 0.002 وجود دلالة إحصائية لهذا الفرق.

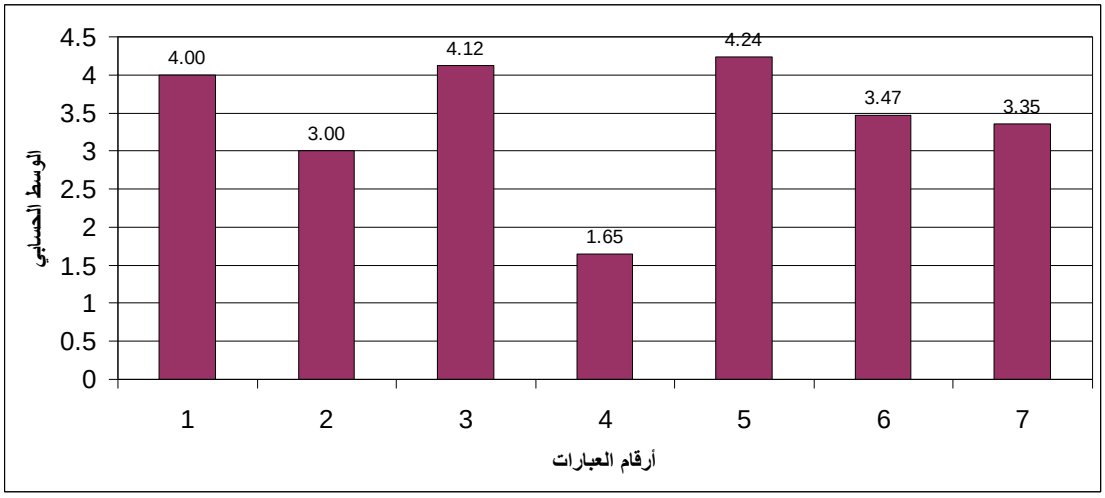
يستنتج الباحث من هذا أن ليست ثمة دلالة إحصائية للفروق بين الذكور والإناث في جميع الاستراتيجيات ما عدا الاستراتيجة التعويضية حيث يوجد فرق دال إحصائياً لصالح الإناث.

استبانة المعلمين:

الإجابة عن السؤال الثالث : ما أكثر المهارات اللغوية التي يألفها ويجيدها حفظة القرآن الكريم غير الناطقين باللغة العربية في شمال شرق كينيا؟

الجدول رقم (18) : عرض ومناقشة أجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث:

الرقم	العبارة: حفظة القرآن		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يـألفون سـماع الألفـاظ والعبارات باللغة العربية	العدد	7	7	0	2	1	4.0000	1.22474
		النسبة	41.18	41.18	0.00	11.76	5.88		
2	يجيدون التحدث بالألفاظ والعبارات باللغة العربية	العدد	0	8	3	4	2	3.0000	1.11803
		النسبة	0.00	47.06	17.65	23.53	11.76		
3	يجيـدون قـراءة الألفـاظ والعبارات باللغة العربية	العدد	7	7	0	1	1	4.1176	1.11144
		النسبة	41.18	41.18	0.00	5.88	5.88		
4	لا يجيدون قراءة الألفاظ والعبارات باللغة العرية	العدد	0	1	0	8	8	1.6471	.78591
		النسبة	0.00	5.88	0.00	47.06	47.06		
5	يجيـدون كتابـة الألفـاظ والعبارات باللغة العربية	العدد	6	10	0	1	0	4.2353	.75245
		النسبة	35.29	58.82	0.00	5.88	0.00		
6	يقرأون الكلمات والعبارات العربية كما يقرأون القرآن الكريم	العدد	4	7	1	3	2	3.4706	1.37467
		النسبة	23.53	41.18	5.88	17.65	11.76		
7	ينطقون الكلمات والعبارات العربية كما يقرأون القرآن الكريم	العدد	2	8	2	4	1	3.3529	1.16946
		النسبة	11.76	47.06	11.76	23.53	5.88		
مجمـــوع عبارات الجدول								3.4034	.58952



من الجدول أعلاه يتبين أن العبارة التي حققت أعلى متوسط هي إجادة الطلاب لكتابة الألفاظ والعبارات باللغة العربية بمتوسط 4.2353، تليها العبارة التي تنص على إجادة قراءة الألفاظ والعبارات باللغة العربية بمتوسط 4.1176. يلي ذلك العبارة التي تنص على أن الطلاب يألفون سماع الألفاظ والعبارت باللغة العربية، حيث بلغ المتوسط 4.0000.

يلي قراءة الكلمات والعبارات العربية كقراءة القرآن الكريم، وبلغ المتوسط3.4706 . ثم نطق الكلمات والعبارات العربية كقراءة القرآن الكريم بمتوسط 3.3529.

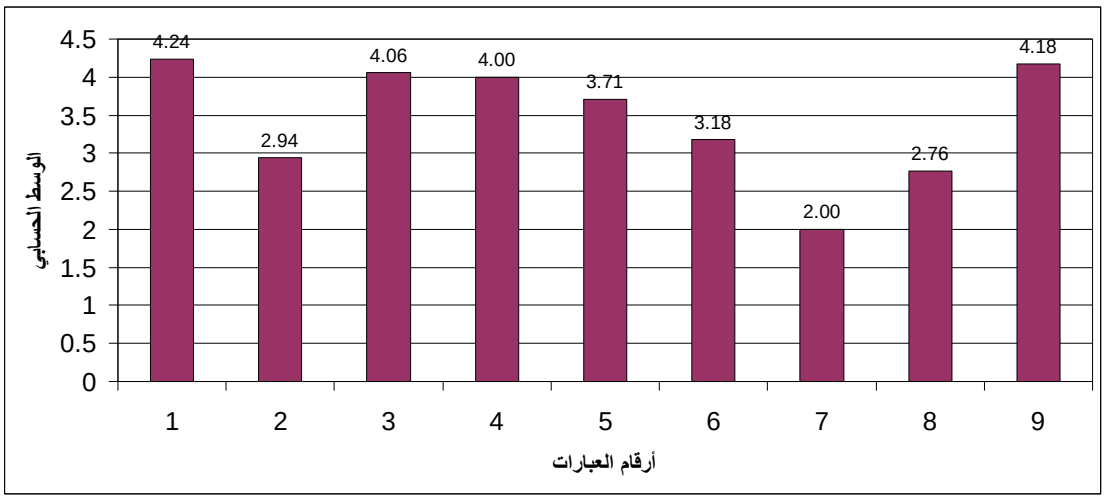
ويلاحظ الباحث أن هناك توافقًا في إجابات أفراد العينة حول العبارتين الأخيرتين ترتيباً، حيث إن إحداهما إيجابية والأخرى سلبية، فقد بلغت نسبة الموافقة درجة عالية على العبارة الإيجابية والتي تنص على إجادة التحدث بالألفاظ والعبارات باللغة العربية، وحققت متوسط 3.0000، وحققت السالبة متوسطًا منخفضًا بلغ 1.6471 وتنص على عدم إجادة قراءة الألفاظ والعبارات باللغة العربية.

والتفسير لهذه الدلالات هو أن حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا حين يقرؤون النص المكتوب فإن عادات قراءة القرآن التي تتطلب التجويد مثل المَدِّ والإظهار والإخفاء والإقلاب والشدة وإعطاء كل حرف حقه تؤثر على نطقهم بالكلمة العربية وقراءة النصوص العربية. ولكن هذا التأثير يخف أو يقل أثناء التحدث والكلام الذي يتطلب مراعاة الظروف التي تلزم الطرفين المتحاورين أن يلتزما قواعد الحوار من سرعة في الاستجابة، وتغيير سير الحديث، وما إلى ذلك. وهنا يصعب استصحاب قواعد التجويد التي كانت تطبق في قراءة القرآن الكريم.

السؤال الرابع:ما أكثر طرق التعليم المستخدمة من قبل المعلمين في تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها في شمال شرق كينيا ؟

الجدول رقم (19): عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع :

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تكون جزءًا من أنشطة الفصل	العدد	5	11	1	0	0	4.2353	.56230
		النسبة	%8.06	%17.74	%1.61	%0.00	%0.00		
2	استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تقدم إلى المتعلم منفصلة	العدد	5	11	1	0	0	2.9412	1.24853
		النسبة	29.41	64.71	5.88	0.00	0.00		
3	في إعداد خطة الدرس أضمن فيها فرصاً للمتعلم في استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة	العدد	3	2	4	7	1	4.0588	.89935
		النسبة	17.65	11.76	23.53	41.18	5.88		
4	إعطاء الطلاب فرصة أثناء التدريس وعدم ملء الوقت بالأنشطة	العدد	6	6	3	1	0	4.0000	1.11803
		النسبة	35.29	35.29	17.65	5.88	0.00		
5	معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة مباشرة وواضحة	العدد	6	8	1	1	1	3.7059	.91956
		النسبة	35.29	47.06	5.88	5.88	5.88		
6	معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة غير مباشرة	العدد	2	10	4	0	1	3.1765	1.01460
		النسبة	11.76	58.82	23.53	0.00	5.88		
7	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة القواعد والترجمة	العدد	2	4	6	5	0	2.0000	1.00000
		النسبة	11.76	23.53	35.29	29.41	0.00		
8	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة المحاضرة	العدد	1	0	2	9	5	2.7647	1.25147
		النسبة	5.88	0.00	11.76	52.94	29.41		
9	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة الحوار والمناقشة	العدد	2	3	3	7	2	4.1765	1.28624
		النسبة	11.76	17.65	17.65	41.18	11.76		
	مجموع عبارات الجدول							3.4600	.41288



الجدول أعلاه يتناول عبارات تُعنى بطرق التدريس المتبعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويتبين أن غالبية المعلمين يرون أن استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تكون جزءًا من أنشطة الفصل، فقد حققت هذه العبارة أعلى متوسط بين عبارات الجدول 4.2353. كما يستنتج الباحث من خلال هذه النتائج أن طريقة الحوار والمناقشة طريقة مفضلة على نطاق واسع لدى المعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.1765. كذلك يستنتج الباحث أن نسبة مقدرة من المعلمين يحرصون على تضمين فرص للمتعلم في استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، حيث بلغت نسبة الموافقة عالية على هذه العبارة بمتوسط 4.0588.

كذلك من الاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في طرق التعليم إعداد خطة درس تتضمن فرصاً للمتعلم في استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، حيث بلغ المتوسط لإجابات أفراد العينة من المعلمين 4.0588

من الاستراتيجيات الإيجابية التي يتبعها المعلمون عدم ملء الوقت بالأنشطة، وذلك لإعطاء الطلاب فرصة أثناء التدريس، حيث حققت هذه العبارة متوسط 4.0000.

تلي ذلك العبارة السادسة والتي تنص على معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة مباشرة وواضحة بمتوسط 3.7059 .

أما العبارات المتبقية فنسبة الموافقة فيها متدنية مقارنةً بالعبارات السابقة وهي كالتالي:

(معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة غير مباشرة بمتوسط 3.1765، ثم (استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تقدم إلى المتعلم منفصلة

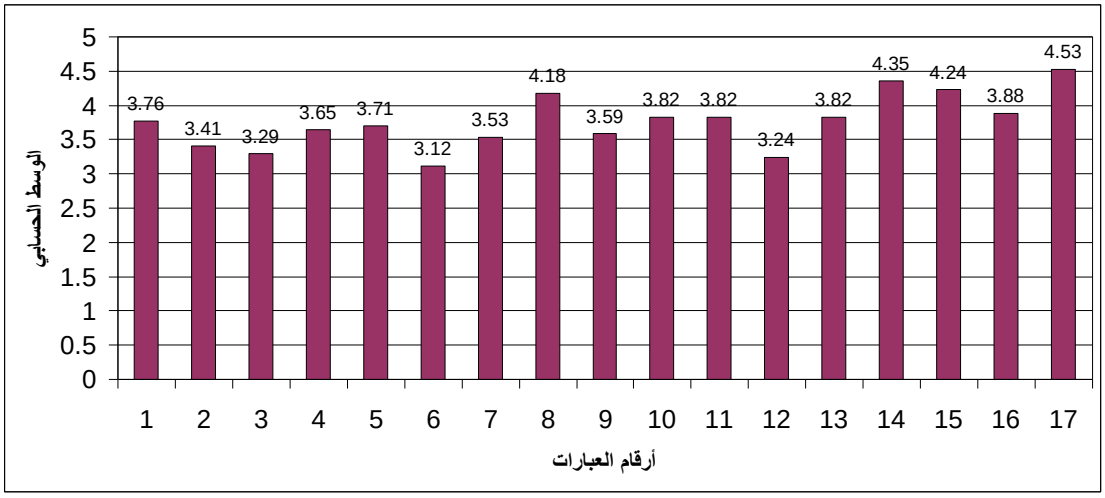
بمتوسط) 2.9412، ثم (الطريقة المفضلة في التدريس طريقة المحاضرة) بمتوسط 2.7647
ثم (الطريقة المفضلة في التدريس طريقة القواعد والترجمة) بمتوسط 2.0000.
ويستنتج الباحث من ذلك أن المعلمين يفضلون طريقة الحوار، والمناقشة ثم طريقة المحاضرة، ثم طريقة القواعد والترجمة في المرتبة الأخيرة.
وفي تفسير هذا يرى الباحث أن سبب الموافقة العالية، والتفضيل لطريقة الحوار والمناقشة هي أن معظم المعلمين عندهم مؤهلات تربوية لأن طريقتي القواعد والترجمة، والمحاضرة لا تصلحان في معظم الأحوال في تعليم اللغة الثانية للاتصال والاستخدام في المجتمع، وحاصة في المستوى الأول، والمستوى الثاني.
أما ستراتيجيات التعلم وأساليبه، ومع إدراك المعلمين لأهميتها بحكم مؤهلاتهم التربوية فإنه قد يكون من الصعب عليهم الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المباشرة وغير المباشرة. ومن ثم توظيف تلك الاستراتيجية للموقف التعليمي المناسب. والقضية هنا أن يُكَيِّفَ المعلم استراتيجيات تعليمه مع استراتيجيات وأساليب تعلم الطالب.

السـؤال الخـامس: مـا اسـتراتيجيات الـتعلم التـي يـدركها ويشـجعها المعلمـون المستخدمة لدى حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا؟

الجدول رقم (20) : عرض ومناقشة إجابات أفراد العينة عن السؤال الخامس:

الرقم	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أحدد استراتيجيات التعلم التي يفضلها المتعلم في بداية الفترة الدراسية	العدد	4	8	3	1	1	3.7647	1.09141
		النسبة	23.53	47.06	17.65	5.88	5.88		
2	أحدد استراتيجيات التعلم للمتعلمين عن طريق تصنيف الأسئلة التي يسألونها داخل الفصل	العدد	3	7	2	4	1	3.4118	1.22774
		النسبة	17.65	41.18	11.76	23.53	5.88		
3	ألجأ إلى استبانة قصيرة تعينني في الوصول إلى معرفة خلفيات اللطاب في اليام الأولى من الدراسة	العدد	4	5	2	4	2	3.2941	1.40378
		النسبة	23.53	29.41	11.76	23.53	11.76		
4	ألاحظ أن حفظة القرآن الكريم كانوا يستخدمون استراتيجديات محددة	العدد	3	7	5	2	0	3.6471	.93148
		النسبة	17.65	41.18	29.41	11.76	0.00		
5	أشجع على استرايتيجات التعلم التي يفضل الطلاب استخدامها	العدد	5	7	1	3	1	3.7059	1.26317
		النسبة	29.41	41.18	5.88	17.65	5.88		
6	أساعد كل طالب على كشف استراتيجية التعلم المفضلة لديه	العدد	3	5	3	3	3	3.1176	1.40900
		النسبة	17.65	29.41	17.65	17.65	17.65		
7	الطلاب كانوا أكثر حرصاً في التعليم التعاوني	العدد	6	4	2	3	2	3.5294	1.46277
		النسبة	35.29	23.53	11.76	17.65	11.76		
8	استراتيجية الحفظ كانت أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى الطلاب	العدد	10	4	0	2	1	4.1765	1.28624
		النسبة	58.82	23.53	0.00	11.76	5.88		
9	في تدريس مهارة الكلام أكلف الطلاب برواية القصص القرآنية	العدد	4	7	1	5	0	3.5882	1.17574
		النسبة	23.53	41.18	5.88	29.41	0.00		
10	أشجع الطلاب على استخدام اللغة العربية حتى ولو كانوا يخطئون	العدد	10	5	0	1	0	3.8235	9.61272
		النسبة	58.82	29.41	0.00	5.88	0.00		
11	أطلب من الطلاب التعبير عن ماشاعرهم بكتابتها في يوميات تتعلق بتعلمهم اللغة العربية	العدد	5	8	1	2	1	3.8235	1.18508
		النسبة	29.41	47.06	5.88	11.76	5.88		

12	أوجد للطلاب وقتًا خارج الفصل لأوفر فرصاً في استخدام العربية	العدد	2	8	1	1	1	3.2353	1.43742
		النسبة	11.76	47.06	5.88	5.88	23.53		
13	عندما يتحدث المتعلمون بالعربية ولا يجدون الكلمة المناسبة ويدخلون كلمات من من تأليفهم أثناء من المحادثة	العدد	7	5	2	1	2	3.8235	1.38000
		النسبة	41.18	29.41	11.76	5.88	11.76		
14	تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلم إذا وردت في الكلام	العدد	7	9	1	0	0	4.3529	.60634
		النسبة	41.18	52.94	5.88	0.00	0.00		
15	تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلم إذا وردت في القراءة	العدد	7	8	1	1	0	4.2353	.83137
		النسبة	41.18	47.06	5.88	5.88	0.00		
16	أوجه الطلاب أن يكتبوا رسائلهم وملاحظاتهم باللغة العربية	العدد	6	7	1	2	1	3.8824	1.21873
		النسبة	35.29	41.18	5.88	11.76	5.88		
17	أطلب من الطلاب أن يضعوا الكلمات العربية الجديدة في جمل حتى يتذكروها	العدد	10	6	1	0	0	4.5294	.62426
		النسبة	58.82	35.29	5.88	0.00	0.00		
مجموع عبارات الجدول								3.9412	.78511



في هذا الجدول كانت استجابات المعلمين الأعلى في تشجيع الطلاب على استخدام العربية حتى وإن كانوا يخطئون فيها، ثم تلتها عبارة أن يضع المتعلمون الكلمات الجديدة في جمل حتى يتذكروها، وعبارة تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلمين في الكلام، وتذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلمين في القراءة، بمتوسطات حسابية 4.8235، 4.5294، 4.3529، 4.2353، على التوالي.

تأتي بعد هذه العبارات ترتيباً العبارة التي تنص على ملاحظة المعلمين أن استراتيجيات الحفظ كانت أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى الطلاب بمتوسط حسابي 4.1765.

ومن العبارات التي تلت تلك من حيث الاستجابات هي، أوجه الطلاب أن يكتبوا رسائلهم وملاحظاتهم باللغة العربية بمتوسط حسابي 3.8824، وقريبة من هذا عبارة، أطلب من الطلاب التعبير عن مشاعرهم بكتابتها في يوميات تتعلق بتعلمهم العربية بمتوسط حسابي 3.8253. وهناك عبارة تشير إلى تسامح المعلمين في إدخال الطلاب كلمات من تأليفهم في حالة عدم توفر الكلمة المناسبة للطالب بمتوسط حسابي 3.8235.

وجاءت العبارات الآتية في مستوى أقل في الاستخدام وهي: في تدريس مهارات الكلام، أكلف الطالب برواية القصص القرآنية بمتوسط حسابي 3.6471، وتليها عبارة، الطلاب كانوا أكثر حرصًا في التعلم التعاوني بمتوسط حسابي 3.5294.

ومثلت العبارات الآتية أقل أهمية، وهي، تحديد المعلمين لاستراتيجيات تعليم الطلاب عن طريق تصنيف الأسئلة التي يسألونها داخل الفصل بمتوسط حسابي 3.4118، وهذه النتيجة تدل على أن المعلمين لم يعطوا أسئلة الطلاب اهتماماً في معرفة استراتيجيات تعلم الطلاب. تليها من حيث قلة الاهتمام : اللجوء إلى استبانة قصيرة تعين إلى الوصول إلى معرفة خلفيات الطلاب في الأيام الأولى من الدراسة بمتوسط حسابي 3.2941، وهذه مع العبارة التي قبلها تدل على أن المعلمين لم يهتموا بمعرفة استراتيجيات التعلم لدى الطلاب بصورة علمية. والعبارة التالية : أوجد للطلاب وقتًا خارج الفصل لأوفر وقتًا في استخدام العربية بمتوسط حسابي 3.2353، وهذا يشير إلى أن العلاقة بين المدرس والطالب في تقوية استخدام اللغة ، وتوجيههم لاتتجاوز الفصل. والعبارة التي في آخر الجدول :أساعد الطلاب على كشف استراتيجية التعلم المفضلة لديه بمتوسط حسابي 3.1176. وهناك عبارات احتلت الوسط وباستجابة عالية نسبيًا وهي أشجع استراتيجيات التعلم التي يفضل الطلاب استخدامها بمتوسط حسابي 3.7059، ويظهر من العبارتين أن المدرسين لم

يكونوا يساعدون الطلاب في اكتشاف استراتيجيات تعلمهم، ولكنهم كانوا يشجعون استراتيجيات التعلم التي يفضلها الطلاب.

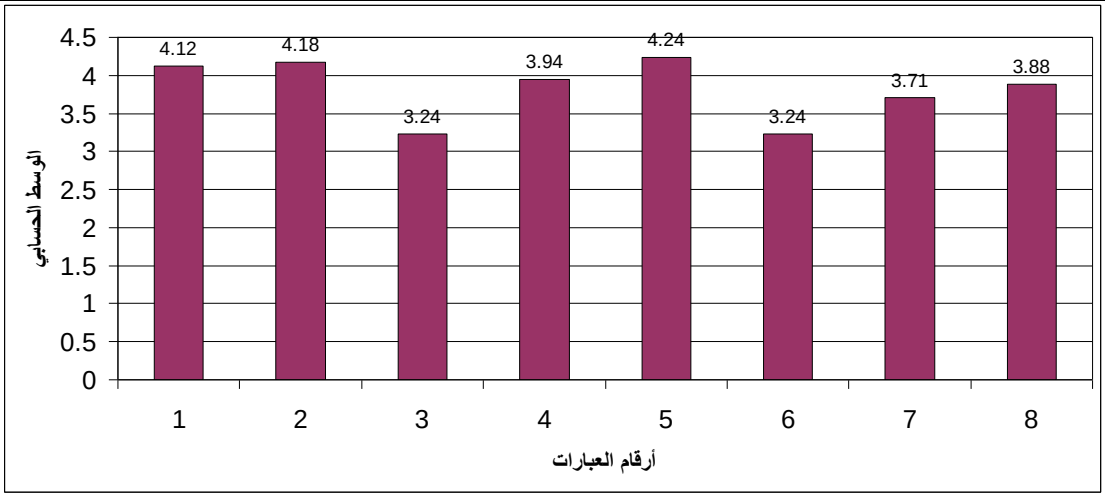
وعلى العموم فان هذا الجدول يشير إلى إدراك المعلمين لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية، ولكن ليست بصورة واضحة ومقننة، ومع ذلك فإن بعض استراتيجيات التعلم مثل تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة الدارس حين ورودها في الكلام وفي القراءة كان بارزاً.

أدرك المعلمون استخدام الطلاب استراتيجية الحفظ في التعلم، وهي ثقافة، وعادة خبروها في الخلاوى، وعندهم القدرة على هذا.

السؤال السادس:ما أساليب التعلم التي يدركها ويشجعها المعلمون المستخدمة لدى حفظة القرآن الكريم في شمال شرق كينيا؟

الجدول رقم (21):عرض ومناقشة إجابات أفراد العينة عن السؤال السادس:

م	العبارة		أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كان بعض المتعلمين بصريين في تعلمهم ولذا كنت أوفر لهم الوسائل البصرية	العدد	7	7	1	2	0	4.1176	.99262
		النسبة	41.18	41.18	5.88	11.76	0.00		
2	كان بعض المتعلمين سمعيين ولذا كنت أوفر لهم وسائل سمعية	العدد	6	9	1	1	0	4.1765	.80896
		النسبة	35.29	52.94	5.88	5.88	0.00		
3	كان بعض المتعلمين حركيين في تعلمهم ولذا لم أكن أقيد حركتهم	العدد	4	5	0	7	1	3.2353	1.39326
		النسبة	23.53	29.41	0.00	41.18	5.88		
4	بعض المتعلمين كانوا اندفاعيين في تعلمهم	العدد	5	8	2	2	0	3.9412	.96635
		النسبة	29.41	47.06	11.76	11.76	0.00		
5	بعض المتعلمين كانوا تأمليين في تعلمهم	العدد	7	8	1	1	0	4.2353	.83137
		النسبة	41.18	47.06	5.88	5.88	0.00		
6	بعض المتعلمين كانوا مستقلين في تعلمهم وكنت أوفر لهم بعض الحرية	العدد	2	7	3	3	2	3.2353	1.25147
		النسبة	11.76	41.18	17.65	17.65	11.76		
7	كان بعض المتعلمين معتمدين على غيرهم ولذا كنت أعينهم في الإجابة عن تساؤلاتهم المتكررة	العدد	6	4	4	2	1	3.7059	1.26317
		النسبة	35.29	23.53	23.53	11.76	5.88		
8	كان بعض المتعلمين يفضلون أسلوب التعاون في التعلم ولذا كنت أضعهم في مجموعات تناسبهم	العدد	6	5	4	2	0	3.8824	1.05370
		النسبة	35.29	29.41	23.53	11.76	0.00		
	مجموع عبارات المحور							3.8162	.59967



الجدول أعلاه يبين عبارات المحور الرابع من استبانة المعلمين الخاص بأساليب التعليم.

ويمكن ملاحظة أن درجات الاستجابة في ثلاث عبارات كانت عالية، وأولها عبارة بعض المتعلمين كانوا تأمليين في تعلمهم بمتوسط حسابي 4.2353، والعبارتان الأخريان هما : كان بعض المتعلمين بصريين في تعلمهم؛ ولذا كنت أوفر لهم الوسائل البصرية، وعبارة كان بعض المتعلمين سمعيين؛ ولذا كنت أوفر لهم وسائل سمعية بمتوسطات حسابية 4.1765،4.1176 على التوالي.

ويرى الباحث من خلال حصول هذه العبارات على موافقة عالية أن هناك مرونة لدى المعلمين في كيفية التعامل مع طلابهم، حيث يعمل المعلمون في الغالب على ملاحظة طلابهم من حيث ميولهم إلى استخدام السمع ، والبصر ، والتأمل.

ويأتي بعد ذلك عدد من العبارات درجة الموافقة فيها عالية نسبيًا مثل عبارة بعض المتعلمين كانوا اندفاعيين في تعلمهم بمتوسط حسابي 3.9412. تليها عبارة كان بعض المتعلمين يفضلون أسلوب التعاون في التعلم ؛ولذا كنت أضعهم في مجموعات تناسبهم، ثم عبارة كان بعض المتعلمين معتمدين على غيرهم ولذا كنت أعينهم في الإجابة عن تساؤلاتهم المتكررة بمتوسطات حسابية 3.8824، 3.7059 على التوالي.

والعبارتان الأقل أهمية من بين بقية عبارات الجدول هي كان بعض المتعلمين حركيين في تعلمهم؛ ولذا لم أكن أقيد حركتهم ، وعبارة بعض المتعلمين كانوا مستقلين في تعلمهم، وكنت أوفر لهم بعض الحرية بمتوسط حسابي 3.2353 لكل.

وتفسيرًا لهذه الدلالات يرى الباحث أن بعض المعلمين عرفوا أن بعض طلابهم بصريون وبعضهم سمعيون مما يجبر المعلم على توفير الوسائل التعليمية السمعية والبصرية مراعاة لظروف هؤلاء الطلاب. ولكن يظهر أيضًا من الاستجابات أن المعلمين لم يكونوا يدركون الأنماط الشخصية للطلاب مثل الطالب ذي التعلم المستقل ، والطالب ذي الحركة أثناء التعلم.

الفصل السادس:

النتائج والتوصيات والمقترحات

أولا:أهم النتائج

1. فيما يتعلق باستراتيجيات التعليم لدى الطلاب عموماً كانت استراتيجيات فوق المعرفية أكثر الاستراتيجيات استخداماً لدى الطلاب تلتها استراتيجيات التعلم الاجتماعية وكانت استراتيجيات التعلم التذكرية الثالث من حيث الاستخدام. وجاءت استراتيجيات التعلم التعويضية في الدرجة الرابعة. واحتلت استراتيجيات التعلم المعرفية الموقع السادس من حيث استخدامها من الطلاب. وكانت اقل استراتيجيات التعلم استخداماً استراتيجيات التعلم الوجدانية.
2. وفي الاستراتيجيات الفرعية كانت استراتيجيات ربط الكلمات العربية بالقرآن الكريم، وربط الكلمات العربية المقترضة من اللغة العربية في لغة حفظة القران الكريم كانت أكثر الاستراتيجيات استخداماً في إستراتيجية التذكر. وفي الاستراتيجيات المعرفية كان التحاور باللغة العربية ومشاهدة البرامج التلفزيونية ومشاهدة المسلسلات الإسلامية وقراءة مواد الثقافة أكثر الاستراتيجيات الفرعية استخداماً من الطلاب. وفي الاستراتيجيات التعويضية كان اللجوء إلى استخدام الحركة الجسدية بدل الكلمات أو العبارات التي يصعب استحضارها، واستخدام التخمين من السياق، كان أكثر الاستراتيجيات الفرعية استخداماً من الطلاب.
3. استخدم الطلاب استراتيجيات التعليم فوق المعرفية بصورة عالية جداً أكثر من أي إستراتيجية تعلمية أخرى وهي الاستراتيجيات المتصلة بتنظيم الوقت

ومراقبة التعلم والتقويم في تقدم تعلم اللغة العربية. وفي الاستراتيجيات الوجدانية الفرعية إجبار النفس على استخدام اللغة العربية ومحاولة التغلب على الخوف كانت أكثر استخداماً من غيرها. وفي الاستراتيجيات الاجتماعية كان التحدث مع الآخرين وطلب المتحدث معه أن يبطء في كلامه أو استخدام الأسئلة الشفهية للحصول على المعلومات كانت أكثر الاستراتيجيات الفرعية استخداماً من الطلاب.

4. وفي المقارنة بين فروق المتعلمين والمتعلمات في جميع الاستراتيجيات تبين أن هناك فروقاً ضئيلة ، ماعدا الإستراتيجية التعويضية إذ توجد فروق دالة احصائياً حيث تستخدم المتعلمات الاستراتيجيات التعويضة أكثر من المتعلمين.

5. كان إدراك المعلمين لاستراتيجيات التعلم لدى الطلاب أكثر من إدراكهم لأساليب التعلم لدى الطلاب. يستخدم المعلمون طريقة الحوار و المناقشة في التدريس، ويفضلون جعل استراتيجيات التعليم جزءاً من طرق التدريس وأنشطة الفصل. وإدراك المعلمين لاستراتيجيات التعليم المباشرة وغير المباشرة كانت متوسطة. والكشف عن استراتيجيات التعلم لدى الطلاب كانت ضعيفة عند المعلمين. يوفر المعلمون الوسائل التعليمية السمعية والبصرية في التدريس. وكان إدراك المعلمين أنماط المتعلمين بعض أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب متدنياً.

ثانيا :التوصيات :

1. الاهتمام بتدريب الطلاب على الاستراتيجيات المعرفية وهي التي تعطي المتعلم القدرة على معالجة مواد اللغة بصورة مباشرة ، وكذلك استراتيجيات التعلم الوجدانية ، فإنهما كانتا الأقل استخداما من الطلاب.
2. الاستفادة من المفردات القرآنية لدى الطلاب والكلمات العربية المقترضة الموجودة في لغة حفظة القرآن الكريم في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتنبيه الطلاب على هذا في تعليم الكلام والاستماع وكذلك في القراءة. بل استثمار ذلك في وضع مناهج تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم في المستقبل.
3. الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة مثل كتابة المذكرات اليومية في تقدم تعلم اللغة العربية، وقراءة قطعة وكتابة أسئلة عنها ، واستخراج الأفكار الرئيسية من النص المقروء ، والكتابة الإنشائية وما إلى ذلك. لأن استراتيجيات التعلم ذات الصلة بمهارات الكلام والاستماع كانت أكثر استخداما من استراتيجيات التعلم في مهارتي القراءة والكتابة ، لأن اكتساب اللغة العربية يتم بتكامل المهارات الأربعة للغة.
4. إرشاد المعلمين ومتابعتهم في استخدام طرق التدريس التي تتضمن مشاركة فعالة من الطلاب مثل التعلم والتعليم التعاوني. وتوفير المؤسسات التي تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها الوسائل التعلمية حسب قدرتها وإمكاناتها. وكذلك تدريب المعلمين على الكشف عن استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلاب لأن إدراكها وتشجيعها من المعلمين يسهل عملية التعلم والتعليم.

5. تدريب المعلمين على إدراك أنماط المتعلمين وأساليب التعلم لدى الطلاب لأهميتها في الكشف عن شخصية المتعلم وصفاته الفطرية ونزعاته التي تؤثر اكتسابه اللغة العربية مما يساعد المعلم والمتعلم في العملية التعليمية. وينبغي جعل دراسات علم النفس المتعلقة بسمات الشخصية وأنماطها والأساليب التي يفضلها الطلاب في اكتساب اللغة العربية جزءا من المواد يتلقاها المعلم المتدرب.

ثالثا :مقترحات لبحوث مستقبلية

1-اكتساب حفظة القرآن الكريم الناطقين بلغات أخرى اللغة العربية وتطبيقاتها في مجالات متعددة.

2-التراكيب البسيطة في القرآن الكريم وطرق تدريسها للناطقين بلغات أخرى.

3-معايير اختيار التراكيب المتقدمة في القرآن الكريم وطرق تدريسها للناطقين بلغات أخرى.

4-تعليم المفردات والعبارات القرآنية من خلال بناء وحدات لغوية من القرآن الكريم والثقافة الإسلامية.

5- استثمار المهارات الموجودة لدى حفظة القرآن الكريم والكلمات المقترضة من العربية في لغات الشعوب المسلمة في تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر

1. القرآن الكريم
2. صحيح مسلم، كتاب صلاة المسافر.
3. صحيح البخاري ، كتاب فضائل القرآن.
4. السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: **تاج العروس من جواهر القاموس،** تحقيق عبد العليم الضحاوي، التراث العربي، سلسلة تصدرها وزارة الإعلام في الكويت، 1394هـ-1974م،

ثالثًا : الكتب العربية

5. أحمد إبراهيم صومان، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان ، 2012م.
6. أحمد أمين، **ضحى الإسلام**، الجزء الأول، ط10، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر.
7. أحمد برخت ماح: **وثائق عن الصومال والحبشة واريتريا**، شركة الطونجي للطباعة والنشر، القاهرة.
8. أحمد حسن الباقوري: **أثر القرآن الكريم في اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة ، 1978م.
9. أحمد علي مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 1430هـ -2010م.
10. تاج السر أحمد حرّان: **الأقلية المسلمة في كينيا، وحدة بحوث التاريخ بعمادة البحث العلمي**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية، السعودية، 1421هـ- 2001م.
11. جاك ريتشاردز وثيودور روجرز ،**مذاهب وطرائق في تعليم اللغات**، ترجمة محمود إسماعيل صيني، وعمر الصديق عبد الله ،وعبد الرحمن العبدان، دار

عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1410هـ-1990م.

12. جاك ريتشاردز، **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، www.pdffactory.com

13. جودت عزت عبد الهادي، **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000م.

14. حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1417هـ- 1996م.

15. حسين محمد أبو رياش، **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م، 1427هـ.

16. دوجلاس براون، **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**،ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعبيد بن عبدالله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1414هـ-1994م.

17. رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- الإيسيسكو، المغرب، 1427هـ- 2006م.

18. رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الأول، القسم الثاني، المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى ، وحدة البحوث والمناهج، المملكة العربية السعودية، 1406هـ- 1986م.

19. _____: **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الأول، المناهج وطرق التدريس، القسم الأول، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ -1986م.

20. _____ : **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.

21. زين كامل الحويسكي: **المهارات اللغوية**، دار المعرفة الجامعية- الاسكندرية- مصر، 2014م.

22. سناء محمد سليمان، **محاضرات في سيكولوجية التعلم**، ط1،عالم الكتب، القاهرة ، 2008م.
23. شكري فيصل، **المجتمعات الإسلامية في القرن الأول: نشأتها، مقوماتها . تطورها اللغوي**، ط3، دار العلم للملايين، بيروت، 1973.
24. شوقي ضيف، **تاريخ الأدب العربي**، العصر الإسلامي، ط7، دار المعارف بمصر.
25. صلاح، عبد الحميد مصطفى، **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها، وتطبيقاتها**، ط2، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1425هـ- 2004م.
26. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مناهج وطرق تدريس** ، كلية التربية بدمنهور جامعة الأسكندرية، 2010-2011،. www.educa24.net
27. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان: **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر، الرياض، 1432هـ-2011م.
28. عبد الرحمن عدس، **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع وعمان، 1988م، 1418هـ.
29. عبد السلام يوسف الجعافرة، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
30. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، ط1، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة، 1422هـ.
31. _____، النظريات اللغوية والنفسية، وتعليم اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض،1420 هـ-1999م،
32. عبد المجيد عيساني: **نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، 2011م.

33. عدنان محمد زرزور، **علوم القرآن وتاريخ توثيقه** ، دار الإعلام، عمان، الأردن، 1426هـ- 2005م.

34. عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م، 1425هـ.

35. علي علي أحمد شعبان، **قراءات في علم اللغة التطبيقي** الإدارة العامة للثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1416هـ 1995م.

36. علي محمد القاسمي، **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**، عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض، الرياض، 1399هـ- 1979م.

37. عمر الصديق عبد الله: **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات**، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة 1431هـ 2010م.

38. _____، **تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطرق- الأساليب- الوسائل**، الدار العالمية للنشر والتوزيع ، القاهرة، 2008م.

39. فتحي دياب سبيتان: **أصول وطرق تدريس اللغة العربية** ، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

40. فتحي علي يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ: **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب: من النظرية إلى التطبيق**، مكتبة وهبة ، القاهرة ، 1423هـ 2003م.

41. _____، **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب** (بحث تجريبي) دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978م.

42. فراس السليتي: **فنون اللغة- المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية**، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الاردن، 2008م.

43. فهد خليل الزائد: **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر، عمان، الأردن 2006م.

44. كامل الطراونة، **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان ، الأردن، 2013

45. كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته** ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ،الإسكندرية، مصر، 2000

46. محسن علي عطية ، وعبد الرحمن الهاشمي، **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل،** دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1428هـ- 2007م.

47. محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1427هـ- 2007م.

48. محمد الأوراغي، **لسان حضارة القرآن**، الدار العربية للعلوم، ناشرون، الرباط، المغرب، 1431هـ- 2010م.

49. محمد بن أبي الخطاب القرشي، **جمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام،** حققه وضبطه وزاد في شرحه علي محمد البجاوي، دار نهضة مصرللطباعة والنشر، ، القاهرة ، مصر.

50. محمد حسين معلم، **الثقافة العربية وروادها في الصومال، دراسة تاريخية حضارية** ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1432هـ - 2011م

51. محمد رجب فضل الله: **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية،** ط2، عالم الكتب، القاهرة، ، 1423هـ-2003م.

52. محمد عبد الله البيلي، عبد القادر عبد الله قاسم ، وأحمد عبد المجيد الهادين **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

53. محمد محمود موسى، **الوافي في طرق تدريس اللغة العربية**، دار ابن الجوزي، القاهرة ،1433هـ 2010م.

54. محمود كامل الناقة، **أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، 1978م.

55. _____، **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، 1406هـ- 1985م .

56. مختار الطاهر حسين : **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة** ، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011م.

57. مصطفى صادق الرافعي، **تاريخ آداب العرب**، ط2، الجزء الثاني، دار الكتاب العربي ، بيروت، 1393هـ-1974م.

58. موسى إبراهيم الإبراهيمي، **بحوث منهجية في علوم القرآن الكريم**، ط2، دار عمار، عمان، الأردن، 1416هـ- 1996م.

59. نايف خرما وعلي الحجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة،سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت. 126 –شوال 1408 هـ- يونيو (حزيران) 1988.

60. نبيل عبد الهادي، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، دار وائل للطباعة والنشر، 2000م.

61. يوسف الخليفة أبو بكر، **اللغة العربية في إفريقيا** ، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 2006م.

62. _____، **مقالات في القرآن الكريم والخلوة والقراءات**، دار جامعة إفريقيا العالمية للطباعة، الخرطوم، رمضان، (1431هـ- اغسطس 2010م).

63. _____، **مقالات وبحوث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدريب معلميها**، دار جامعة إفريقيا العالمية للطباعة والنشر، الخرطوم، 2010م، ص1431هـ.

64. _____، **منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الاساس في دول الساحل الافريقي..** منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- السيسكو 1423هـ- 2002م.

65. _____: **نحو منهج لتعليم فهم القرآن لحفاظه غير الناطقين بالعربية**، وثائق ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة الخرطوم 2-4 ذو القعدة 1323هـ - 4-6 يناير 2003م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، السودان.

ثالثاً:البحوث والدراسات

66. إبراهيم معلم أمين، **تحليل وتقويم منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية العربية الأهلية في كينيا،** رسالة دكتوراة غير منشورة، في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، جامعة أم درمان الإسلامية، 2006م-1427هـ.

67. أحمد شيخ حسن أحمد القطبي، **طرق تدريس القرآن الكريم والعلوم الإسلامية واللغة العربية في الصومال،** رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامة 2000 م.

68. آدم شيخ علي صالح، **المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا ودورها في الدعوة إلى الله،** رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، غير منشورة، 1428هـ.

69. بابكر أحمد البشير بابكر، **مراعاة خصائص النضج والخبرة والأبعاد النفسية في تعليم اللغة العربية للكبار المسلمين الناطقين بلغات أخرى**،رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي دائرة العلوم التربوية- شعبة المناهج وطرق التدريس،1423هـ-2002.

70. بشير عيسي أحمد عبدالله، **مقارنة بين المدخل السمعي الشفوي والمدخل الإتصالي في تعليم اللغات (العربية أنموذجًا)،** رسالة دكتوراة غير منشورة،جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم 1431هـ - 2010م.

71. حسن شيخ عمر طقني: **الإدارة التربوية في المدارس العربية الاهلية في ولاية شمال شرق كينيا (الصعوبات، والحلول، دراسة تقويمية)** رسالة دكتوراة غير منشورة في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي المعاصر، 1430هـ 2009م.

72. حسن عثمان عبد الرحيم، **أثر القرآن الكريم في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها،** معهد اللغة العربية،جامعة إفريقيا العالمية، رسالة دكتوراة غير منشورة في المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية، 1427هـ- 2007م.

73. حيدر عالم الندوي، **منهج معهد اللغة العربية بجامعةإفريقيا العالمية وأثره في تنمية مهارة الحديث – دراسة تحليلية تقويمية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، 1998.

74. صالح موسى جيبو، **منهج مقترح لتعليم اللغة العربية من خلال القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الثانوية العالية في نيجيريا (دراسة تطبيقية على شمال نيجيريا)**، رسالة دكتوراة غير منشورة، فى التربية مناهج وطرق تدريس، جامعة النيلين، 1430هـ- 2009 م.

75. طه محمد محمود، **مخطط لمحتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم 2001م.

76. فوزي محمد بارو، **الكلمات العربية في اللغة الصومالية (دراسة في فقه اللغة)** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، عمادة الدراسات العليا، كلية الآداب- قسم اللغة العربية، 1431هـ- 2010م.

77. محمد عبده أحمد : **دور المدارس الأهلية في نشر اللغة العربية في شمال شرق كينيا : دراسة وصفية**، بحث تكلميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، السودان، 2002

78. نيرات سعيد أبو بكر، **صعوبات تعليم وتعلم مهارتي الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكينيا (الأسباب والحلول)**، رسالة دكتوراة غير منشورة، في المناهج وطرق التدريس، جامعة إفريقيا العالمية- كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم المناهج وطرق التدريس، الخرطوم، السودان، 1429هـ- 2008م.

رابعاً:الدوريات والمجلات

79. الحبر يوسف نور الدائم، **قرينان لا يفترقان: العربية والقرآن** ، مجلة مجمع اللغة العربية، الخرطوم، مجلة دورية محكمة، العدد السادس، 1426هـ-2005م.

80. صالح محجوب محمد التنقاري، **استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لدى الكبار من الدارسين الماليزيين** ، المجلة العربية للدراسات اللغوية،

معهد الخرطوم الدولي،الخرطوم ، العدد 25 ذو العقدة، 1427هـ ديسمبر 2006م.

81. عبد الحي أحمد محمد سالم، **الكلمات المقترضة حديثًا في اللغة السواحلية – دراسة إحصائية دلالية،** مجلة كلية اللغات والترجمة جامعة الأزهر، القاهرة العدد التاسع والعشرون، 1419 هـ- 1998م.

82. عبد الرحمن أحمد عثمان، **نحو إستراتيجية جديدة للتعليم الإسلامي في إفريقيا،** في مجلة دراسات افريقية- مجلة بحوث نصف سنوية، العدد الحادي عشر، الخرطوم ، مايو 1994م، محرم 1415هـ.

83. عبد الله أحمد سعيد: **أثر حفظ القرآن في نشر اللغة العربية** في مجلة دراسات إفريقية العدد 26، الخرطوم ، 2010م.

84. عز الدين البوشيخي، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، في اللغة العربية إلى أين؟** أبحاث الندوة التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط، الملكة المغربية، 25-27 شعبان 1423هـ- 1-3 نوفمبر 2002م، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1426هـ- 2005م.

85. محمد شيخ عليو: **المؤسسات التعليمية الإسلامية في كينيا (دراسة موجزة لأهم المؤسسات القائمة حاليًا) دراسات دعوية،** مجلة نصف سنوية محكمة- العدد الثالث والعشرون، جامعة إفريقيا العالمية ، الخرطوم، يناير – يونيو 12 صفر- رجب 1433هـ.

86. مصطفى أحمد علي: **التعليم العربي الإسلامي في جمهورية تشاد تاريخه وافاقه،** في دراسات إفريقية، مجلة بحوث نصف سنوية، العدد السادس عشر، جامعة إفريقيا العالمية ، الخرطوم، يناير 1997- رمضان 1417هـ.

87. موسى آدم عبد الجليل، **خلاوى دارفور، دراسة في وظائفها وخلفياتها الاجتماعية** ، دراسات افريقية، مجلة بحوث نصف سنوية العدد الثامن عشر، جامعة إفريقيا العالمية ، الخرطوم، يناير 1998م، رمضان 1418هـ.

خامساً: المراجع الأجنبية

1. Abdirashid , Abdullahi:Colonial Policies and the Failure of Somali Secessionism in Northern Frontier District of Kenya Colony ,C.1890-1968,Unpublished degree of Masters of Arts , History Dept.Rhodes University -1997, South Africa.
2. Alexander Militareu.2005.Root Extension and Root Formation in Semitic & Afrosian.in Proceeding of Becelona Simbosium on comparative Semitics ,19-12/2004.Aula Orientails 23/1-2.
3. Andrew Cohen ,Second Language Learning and Usage Strategies: Clarifying the Issue,A Revised Version of a Paper Originally for Presentation of the Symposium on Strategies of Language Learning & Use,Seville,Spain, December, 13-16, 1994.
4. Anna Uhl Chamot ,Issues in Language Learning Strategy nd Research and Teaching,in Electronic Language Teaching , 2004,vol.1,No.1.
5. Anna Uhl Chamot & Lissa Kupper , Learning Strategies in Foreign Language Instruction , Foreing Languages Annals-February 1989.
6. Arye Oded,.Islam and Politics in Kenya, Lynne Rienner Publishers , 2000, USA .

7. Carol Griffins :Language Learning Strategies , Theories and Research. Occasional Paper No. 1,February 2004,AIS St.Helens ,New Zealand.
8. Jodi,Heidorn:Village Literacy Adult Education in Northeastern Kenya, Asenior Thesis Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for Graduation in The Honors Program, Liberty University ,fall 2012.
9. KatrinaVickova et al.Clasification Theories of Foreign Language Learning Strategies:An Exploratory Analyses, in Studia Paedagogica, vol.18,n.4 ,2013.
10. Kenya Demograph Profile, Source CIA World Factbook 2013.
11. KPMG Service Proprietary limited, South Africa, 2012 Cutting Through Complexity. Kenya Country Profile.
12. M.E.Ehrman, B.L.Leaver, R.L.Oxford. A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning ,in System(2003).www.elsevier.com/locate/system.
13. Madeline Ehrman &Rebecca Oxford, Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting,In Modern Language Journal,Vol.74,No.3(Autmn,1990).
14. Mohamed Bakari &S.S.Yahaya:Islam in Kenya(Edt) ,PagesX.,in Proceedings of the National Seminar on Cntemporary Islam in Kenya.1995.MEWA,Mombasa, Kenya.

15. Nathan Oyori Ogechi: The Role of Foreign and Indigenous Languages in Primary Pchools: The Case of Kenya,in Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38,2009.
16. R.M.Felder &E.R.Henriques, Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education, Foreign Language Annals, 28, No.1,1995.
17. Raphael W. Kareri , Some Aspects of The Geography of Kenya, page 6. www.geography -of – Kenya. Pdf.
18. Rebecca L.Oxford ,Language Learning Styles and Strategies : An Overview, in Language Styles and Strategies, Oxford , GALA 2003 .
19. Shariff Shibly and The Development of Education in Northern Kenya : Recollection and Reflection by Its Pioneers. Red Design & Printing,Nairobi ,Kenya. 2012.
20. W.V.Swerzenski& M.J. Mundroff : Geohydrology of North Eastern Province ,Kenya , Prepared by Water Department,Kenya Ministry of Agriculture and USAID. United States Government Printing Office Washington-1977.
21. Wanguhu Nganga: Kenya Ethnic Communities : Foundation of the Nation ,Gatundu Publishers , Kenya , 2006.
22. Wendo Nabea:Language Policy in Kenya ,The Journal of Pan African Studies,Vol.3,No.1,September 2009.

الملاحق

ملحق رقم (1) خريطة كينيا
ملحق رقم (2)خريطة شمال شرق كينيا
ملحق رقم (3) قائمة أسماء المحكمين في الاستبانة.
ملحق رقم (4) استبانة المتعلمين
ملحق رقم (5) استبانة المعلمين.

ملحق رقم (1)

خريطة كينيا

ملحق رقم (2)

خريطة شمال شرق كينيا

ملحق رقم (3)

قائمة أسماء المحكمين

م	الإسم الكامل	التخصص	الدرجة العلمية	المحل
1	د.نصر سلمان نصر	الإدارة التربوية	أستاذ مشارك	معهد الخرطوم الدولي
2	د.الطاهر مصطفى	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة إفريقيا العالمية
3	د.حياة عبد الوهاب	مناهج وطرق التدريس	أستاذة مساعدة	جامعة إفريقيا العالمية
4	د.طه محمد محمود	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مشارك	جامعة إفريقيا العالمية
5	د. النعيم التوم محمد أحمد	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	جامعة كرري

ملحق رقم (4)

خطابات التحكيم

جامعة إفريقيا العالمية

عمادة الدراسات العليا

معهد اللغة العربية

استبانة موجهة للمتعلمين

أيها الطالب المحترم \ أيتها الطالبة المحترمة.

يقوم الباحث بإعداد أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علم اللغة التطبيقي بعنوان: تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم للناطقين بغيرها :الأساليب والإستراتيجيات شمال شرق كينيا. وتهدف هذه الاستبانة إلى الكشف والتعرف على أساليب وإستراتيجية التعلم التي تستخدمها أيها الطالب\ الطالبة في اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية. والباحث من أجل الوصول إلى بيانات ومعلومات مهمة لإنجاز البحث يضع بين أيديكم هذه الإستبانة التي تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولا علاقة لها بتقويمك أيها الطالب. لذا أطلب منكم أن تضعوا علامة ( ) على الخيار الذي ترونه يصدق عليكم متحرين الدقة والصدق في الإجابة.

وشكرا على حسن تعاونكم

الباحث عبدالله عبد القادر محمد

الصورة النهائية للتحكيم

استبانة المتعلمين

أولا : البيانات العامة :

الاسم :.....

الجنس :.....

العمر.....

موقع الدراسة.....

الجدول الأول: الاستراتيجية التذكرية:

	العبارة	أوافــق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافــق بشدة
1	أتذكر الكلمة العربية بربطها بكلمة موجودة في القرآن الكريم الذي أحفظه.					
2	أكتب جملاً أو قصة قصيرة في الثقافة الإسلامية مستخدمًا الكلمات الجديدة حتى يسهل عليَ حفظها.					
3	أضع الكلمات العربية الجديدة في قوائم منفصلة في آيات قرآنية مثلاً قائمة للأفعال وأخرى للحروف وثالثة للأسماء.					
4	أتذكر الكلمة العربية الجديدة لأنها مقترضة من اللغة العربية في لغتي.					
5	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها في الصفحة.					
6	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها على السبورة.					
7	أتذكر الكلمة العربية الجديدة بتذكر موقعها في سورة قرآنية.					

8	أراجع دروسي العربية أحيانًا ليسهل عليَ حفظ الكلمات العربية الجديدة.					
9	أكتب الكلمة العربية الجديدة على وجه البطاقة ومعناها على الوجه الآخر لأتذكرها.					

الجدول الثاني : الاستراتيجية المعرفية

	العبارة	**أوافق بشدة**	**أوافق**	**غير متأكد**	**لا أوافق**	**لا أوافق شدة**
1	أردد الكلمة العربية الجديدة مرات عديدة.					
2	أكتب الكلمة العربية الجديدة مرات عديدة.					
3	أشاهد البرامج التلفزيونية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة.					
4	أستخدم الكلمات العربية الجديدة التى عرفتها في تراكيب جديدة متنوعة.					
5	أحاول أن أتحدث اللغة العربية كما يتحدث الذي يعرفها جيدا.					
6	أتحاور أو أناقش باللغة العربية مع عدد من الناس.					
7	أشاهد المسلسلات الإسلامية التي تعرض باللغة العربية الفصيحة.					
8	أقرأ النصوص المكتوبة عن السيرة النبوية.					
9	أكتب مذكراتي باللغة العربية					
10	أكتب رسائلي باللغة العربية					

11	أتخذ صاحباً يجيد العربية اتحدث معه باللغة العربية في موضوعات الحياة.					
12	أقرأ قطعة في الثقافة الإسلامية لأكتب عنها أسئلة.					
13	أتدرب في قراءة الصحف والمجلات العربية الإسلامية.					
14	لا ألجأ إلى الترجمة الحرفية.					
15	أضع خطوطاً ملونة تحت العبارات والكلمات العربية الجديدة.					

الجدول الثالث: الاستراتيجية التعويضية:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أخمن معاني الكلمات العربية التي لا أفهمها.					
2	حين أتحدث ولا أجد كلمة مناسبة أثناء الحوار في اللغة العربية استخدم الحركة الجسدية.					
3	أحاول أن أخمن ماذا سيقول المتحدث الآخر لاحقاً باللغة العربية.					
4	أقرأ اللغة العربية بدون النظر إلى كل كلمة لا أعرفها في القاموس.					
5	عند عدم معرفة معنى الكلمة العربية استخدم عبارة قريبة لها.					
6	عند التحدث مع شخص أو أشخاص بالعربية ولا أجد الكلمة المناسبة أقرأ كلمة قرآنية لها علاقة بالموضوع.					

الجدول الرابع : الاستراتيجية فوق المعرفية :

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أفكر كيف أتقدم في تعلم العربية.					
2	أحاول أن أوفر فرصاً كثيرة تمكنني من استخدام اللغة العربية.					
3	أركز انتباهي عندما يخطب الخطيب يوم الجمعة.					
4	أركز انتباهي عند تلقي محاضرة باللغة العربية					
5	أسأل نفسي هل زادت سرعتي في القراءة.					
6	أسأل نفسي هل زادت نسبة فهم المسموع لديَ.					
7	أحدد لنفسي جدولاً خارج الجدول الدراسي بحيث يكون لدى وقت كاف لدراسة اللغة العربية.					
8	أقوم بتقويم ذاتي في تعلم اللغة العربية.					
9	أقوم بتحديد محاسني وعيوبي في تعلم اللغة العربية.					
10	اسأل نفسي هل تطور أسلوب كتابتي في التعبير.					

المحورالخامس: الاستراتيجية الوجدانية:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أجبر نفسي على التحدث باللغة العربية وإن كنت خائفاً من أن أخطئ.					
2	أكتب مشاعري في يوميات تتعلق بتعلمي اللغة العربية.					
3	كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية أستمع للقرآن الكريم أو محاضرة إسلامية.					
4	أتحدث مع شخص آخر ليخبرني عن شعوري حين أتعلم اللغة العربية.					
5	كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية أسترخي قليلًا وآخذ نفسًا عميقًا.					
6	أكافئ نفسي بأخذ راحة إذا أنجزت شيئًا جيدًا في تعلم اللغة العربية.					
7	أطلق بعض عبارات المدح على نفسي.					

الجدول السادس: الاستراتيجية الاجتماعية:

	العبارة	أوافـــــق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافـــق بشدة
1	إذا لم أفهم شيئًا من اللغة العربية أسأل الذي يتحدث أن يبطئ في كلامه أو أن يعيده عليَّ.					
2	أتحدث اللغة العربية مع الطلاب الآخرين.					
3	أطلب التصحيح في اللغة العربية مع الذي يتحدث معي.					
4	أطلب من متعلم آخر أن يستمع إلى قراءتي ويصحح أخطائي.					
5	أستخدم الأسئلة للحصول على معلومات ممن يتكلم باللغة العربية.					
6	أحاول أن أتعلم الثقافة العربية من الذين يتكلمون باللغة العربية.					

ملحق رقم (5)
استبانة موجهة للمعلمين

أيها المعلم المحترم \ أيتها المعلمة المحترمة.

يقوم الباحث بإعداد أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علم اللغة التطبيقي بعنوان : تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم للناطقين بغيرها :الأساليب والإستراتيجيات شمال شرق كينيا.

والهدف من الاستبانة هو معرفة مدى استخدام أساليب واستراتيجيات تعلم اللغة العربية كلغة ثانية في تعليم اللغة العربية لحفظة القرآن الكريم الناطقين بغيرها.وإجاباتكم في الاستبانة عون للباحث في الحصول على المعلومات الضرورية لإنجاز البحث. ولذا يطلب الباحث من فضيلتكم وضع علامة ( ) على الخيار الذي ترونه ينطبق عليكم، علما بأن هذه الاستبانة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكرا على حسن تعاونكم.

الباحث عبد الله عبد القادر محمد

استبانة المعلمين

أولا : البيانات العامة :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي : بكالريوس ☐ دبلوم عال ☐ ماجستير ☐

الدكتوراه ☐

مجال التخصص : التربية ☐ غير التربية ☐

عدد سنوات الخبرة : من5-10سنوات ☐ من 10-15سنة ☐ من 15-20سنة ☐ 20 فمافوق ☐

موقع التدريس : جامعة الأمة ☐ جامعة راف ☐

ثانيا : الجداول

االجدول الأول: المهارات اللغوية:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	حفظة القرآن الكريم:					
1	يألفون سماع الألفاظ والعبارات باللغة العربية					
2	يجيدون التحدث بالألفاظ والعبارات باللغة العربية.					
3	يجيدون قراءة الألفاظ والعبارات باللغة العربية.					
4	لا يجيدون قراءة الألفاظ والعبارات باللغة العربية.					
5	يجيدون كتابة الألفاظ والعبارات باللغة العربية.					
6	يقرؤون الكلمات والعبارات العربية كما يقرؤون القرآن الكريم.					
7	ينطقون الكلمات والعبارات العربية كما يقرؤون القرآن الكريم.					

الجدول الثاني: طرق التدريس

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تكون جزءًا من أنشطة الفصل.					
2	استراتيجيات التعلم أكثر فائدة حين تقدم إلى المتعلم منفصلة.					
3	في إعداد خطة الدرس أضمن فيها فرصا للمتعلم في استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.					
4	إعطاء الطلاب فرصة اثناء التدريس وعدم ملء الوقت بالأنشطة.					
5	معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة مباشرة واضحة.					
6	معرفة المعلم إن كان في الدرس استراتيجيات تعليمية بصورة غير مباشرة.					
7	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة القواعد والترجمة.					
8	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة المحاضرة.					
9	الطريقة المفضلة في التدريس طريقة الحوار والمناقشة.					

الجدول الثالث: استراتيجيات التعليم:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحدد استراتيجيات التعلم التي يفضلها المتعلم في بداية الفترة الدراسية.					
2	أحدد استراتيجيات التعلم للمتعلمين عن طريق تصنيف الأسئلة التي يسألونها داخل الفصل.					
3	ألجأ إلى استبانة قصيرة تعينني للوصول إلى معرفة خلفيات الطلاب في الأيام الأولى من الدراسة.					
4	الاحظ أن حفظة القرآن الكريم كانوا يستخدمون استراتيجيات محددة.					
5	أشجع على استراتيجيات التعلم التي يفضل الطلاب استخدامها.					
6	أساعد كل طالب على كشف استراتيجية التعلم المفضلة لديه.					
7	الطلاب كانوا أكثر حرصاً في التعليم التعاوني.					
8	استراتيجية الحفظ كانت أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى الطلاب.					

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
9	في تدريس مهارة الكلام أكلف الطلاب برواية القصص القرآنية.					
10	أشجع الطلاب على استخدام اللغة العربية حتى ولو كانوا يخطئون.					
11	اطلب من الطلاب التعبير عن مشاعرهم بكتابتها في يوميات تتعلق بتعلمهم اللغة العربية.					
12	أوجد للطلاب وقتا خارج الفصل لأوفر فرصاً في استخدام العربية.					
13	عندما يتحدث المتعلمون بالعربية ولا يجدون الكلمة المناسبة ويدخلون كلمات من تأليفهم اثناء المحادثة.					
14	تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلم إذا وردت في الكلام.					
15	تذكير الطلاب بالكلمات العربية المقترضة في لغة المتعلم إذا وردت في القراءة.					
16	أوجه الطلاب أن يكتبوا رسائلهم وملاحظاتهم باللغة العربية.					
17	أطلب من الطلاب أن يضعوا الكلمات العربية الجديدة في جمل حتى يتذكروها.					

الجدول الرابع: أساليب التعلم:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	كان بعض المتعلمين بصريين في تعلمهم ولذا كنت أوفر لهم الوسائل البصرية.					
2	كان بعض المتعلمين سمعيين ولذا كنت أوفر لهم وسائل سمعية.					
3	كان بعض المتعلمين حركيين في تعلمهم ولذا لم أكن أقيد حركتهم.					
4	بعض المتعلمين كانوا اندفاعيين في تعلمهم.					
5	بعض المتعلمين كانوا تأمليين في تعلمهم.					
6	بعض المتعلمين كانوا مستقلين في تعلمهم وكنت أوفر لهم بعض الحرية.					
7	كان بعض المتعلمين معتمدين على غيرهم ولذا كنت أعينهم في الإجابة عن تساؤلاتهم المتكررة.					
8	كان بعض المتعلمين يفضلون أسلوب التعاون في التعلم ولذا كنت أضعهم في مجموعات تناسبهم.					