الفرق بين الملفوظ والمكتوب ودوره في تعلم المحادثة العربية (دراسة تحليلية تطبيقية)

د.فؤاد علي جلال

جامعة السليمانية
كلية التجارة

خلاصة البحث

يتناول هذا البحث الإشكالية بين المكتوب والمنطوق وأثر ذلك في تعلم المحادثة بالعربية إذ يقوم الباحث بدراسة الموضوع من الزاويتين النظرية والعملية وذلك من خلال فصلين نظري وتطبيقي، أما الفصل النظري فيتحدث عن الخصائص الصوتية وغير الصوتية للغتين العربية والكردية، وتأثر اللغة الكردية باللغة العربية، ونشأة المنطوق والمكتوب في اللغة العربية، والفرق بين المنطوق والمكتوب، والآثار التي تترتب على هذا الفرق في تعلم المحادثة بالعربية.

ويقوم الفصل التطبيقي أو العملي على إجراء استفتاء بين الطلبة العشر الأوائل حسب تسلسل الدرجة في المراحل الثانية والثالثة والرابعة في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة جرمو ويتكون الاستفتاء من ثلاثة محاور ويضم كل محور أسئلة عدة حول الطالب والمدرس والمنهج الجامعي، ويقوم الباحث بعد إدخال البيانات المتعلقة بالاستفتاء بتحليل الإجابات أو البيانات التي حصل عليها من خلال عملية الاستفتاء، وانتهى إلى نتائج وتوصيات واقتراحات حول كيفية تسهيل تعلم المحادثة بالعربية، تفيد في حل مشكلة المحادثة باللغة العربية التي يعاني منها طلبة أقسام اللغة العربية بصورة خاصة وطلبة الأقسام الأخرى بصورة عامة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يشتكي معظم الطلبة في أقسام اللغة العربية باستمرار عن عدم تعلمهم اللغة العربية على الرغم من أنهم يقضون أربع سنوات في الدراسة وهو الأمر الذي يتسبب في إحراجهم أمام أهاليهم فضلاً عن الموقف المحرج للأساتذة التدريسيين، ولابد من وجود أنفاق وطرق لوضع حدٍ ونهاية لهذه المعضلة ومن أجل عدم السماح لضياع الجهود سدىً رأى الباحث هذا الموضوع جديراً بالبحث والدراسة والمتابعة، ومن أجل أن تكون الدراسة دقيقة وعلمية وإبعادها من التخمين والعشواء ارتكز البحث على الاستفتاء الميداني من أجل الخروج بنتائج علمية تبعد الشك عن صحتها، ويواجه طلبة أقسام اللغة العربية مشاكل شتى في تعلمها وهي المشكلة التي دفعت الباحث لكتابة هذا البحث لأن الغالبية العظمى من طلبة أقسام اللغة العربية لايجيدون التحدث باللغة العربية الفصحى.

وتكمن أهمية هذا البحث في أنه بحث نوعي في تحديد الإشكالية بين المكتوب والمنطوق وأثر ذلك في تعلم المحادثة بالعربية إذ يقوم الباحث بدراسة الموضوع من الزاويتين النظرية والعملية وذلك من خلال فصلين نظري وتطبيقي ويقوم الفصل التطبيقي أو العملي على إجراء استفتاء بين الطلبة المتفوقين في المراحل الثانية والثالثة والرابعة في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة جرمو ممن يعانون عدم القدرة على المحادثة باللغة العربية الفصحى، ويقوم الباحث بعد إدخال البيانات المتعلقة بالاستفتاء بتحليل الإجابات أو البيانات التي حصل عليها من خلال عملية الاستفتاء، وينتهي الباحث بنتائج مهمة تفيد في حل مشكلة المحادثة باللغة العربية التي يعاني منها طلبة أقسام اللغة العربية بصورة خاصة وطلبة الأقسام الأخرى بصورة عامة. ويضم البحث إطاران رئيسان:

الإطار الأول (البعد النظري)، الذي يحتوي على مدخل نظري حول خصائص اللغة الكردية وخصائص اللغة العربية، والمنطوق والمكتوب.

أما الإطار الثاني فهو (الجانب التطبيقي) ويتكون من جداول توضح الاستفتاء الذي أجراه الباحث على طلبة المراحل الثانية والثالثة والرابعة المكون من ثلاثة محاور ولكل محور عدة أسئلة حول الطالب والمدرس والمنهج الجامعي، يليه تحليل نتائج الاستفتاء، وانتهى البحث إلى نتائج وتوصيات واقتراحات حول كيفية تسهيل تعلم المحادثة بالعربية، والله الموفق.

الإطار النظري

- **مدخل:**

اللغة العربية فرع من فصيلة كبيرة تطلق عليها فصيلة (اللغات السامية) وأول من أطلق عليها هذا الاسم هو المستشرق الألماني (شلوستر)[١]. أخذاً من جدول تقسيم الشعوب الموجود في التوراة، ذلك الجدول الذي يرجع كل الشعوب التي عمّرت الأرض بعد طوفان نوح (عليه السلام) إلى أولاده الثلاثة (سام وحام ويافث)[٢].

واللغة العربية واسطة عقد اللغات العالمية لمسايرتها الزمن وطواعيتها للنمو والتقدم وقدرتها الفطرية على التعبير عن الذات والموجودات وفوق ما تتصف أنها لغة رسالة الله الخالدة ووعاء سنة نبيه المطهرة والمعلم في طريق العلم ومفتاح التفقه في الدين.

واللغة العربية تجمع بين كثير من خصائص اللغات الأخرى, على مستوى جميع فروعها اللغوية كتابةً وأصواتاً وصرفاً ونحواً ومعجماً[٣]. فضلاً عن أنها تتمتع بهذه الخصائص وخصائص مهمة أخرى تنفرد بها منها: الخصائص الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ومنها خصائص حروفها وإعرابها وتعدد أبنيتها وصيغها وكثرة مصادرها وجموعها وجودة مفرداتها واشتقاقها والدقة في تعبيرها وتراكيبها وفي هذا المضمار يقول العالم الفرنسي (رينان): "إن هذه اللغة قد بلغت حد الكمال في قلب الصحراء عند أمة من الرمل ففاقت اللغات بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام معانيها"[٤]، ويقول (عبد الرزاق السعدي) أحد أعلام اللغة والأدب: "العربية لغة كاملة معجبة تكاد تصور ألفاظها مشاهد الطبيعة وتمثل كلماتها خطوات النفوس وتكاد تنجلي معانيها في احتراس الألفاظ كأن لكلماتها خطوات الضمير ونبضات القلوب ونبرة الحياة"[٥].

- **الخصائص الصوتية للغة العربية:**

مما تتميز به اللغة العربية أنها لغة مكتملة من حيث الجانب الصوتي وهذا الاكتمال يعود إلى تأريخ بعيد فقد استطاع القدماء أمثال (الخليل بن أحمد الفراهيدي) و(سيبويه) وصف المخارج الصوتية وصفاتها وصفاً دقيقاً يتناسب مع ما توصل إليه علم الأصوات الحديث بفارق ضئيل جداً، والمهم في الأمر أن نطق حروفها ومخارجها ثبت طول العصور دون أن يصيبه من السقم والانحدار الداخلي ما أصاب اللغات السامية الأخرى كافة، وحافظت العربية على مقوماتها الصوتية على الرغم من تقلباتها الحرفية ومن هذه المقومات: مخارج الحروف وصفاتها الرئيسة والفرعية مثل الجهر والهمس والانفجار والاحتكاك والاستعلاء والاستفال والتفخيم والترقيق والقلقلة واللين والغنة والانفتاح والإطباق [٦].

- **دقة الفروق اللغوية :**

ومما تمتاز به العربية من غيرها من اللغات هو الفروق اللغوية الدقيقة بين الألفاظ والكلمات التي يخيل للكثير من أنها مترادفة وقد تناول (أبو هلال العسكري) في كتابه (الفروق اللغوية) هذه المعضلة اللغوية العربية بالشرح والبيان ووضح من خلاله الفروق الدلالية الدقيقة بين الكلمات العربية وفق الظروف والاعتبارات التي تستخدم فيها اللفظة ومن هنا تدلو البلاغة بدلوها في مناسبة الكلمات لمعانيها مع الأخذ بمقام القول بنظر الاعتبار [٧].

- **السعة والمرونة:**

ومن خصائص اللغة العربية، السعة والمرونة وهي كثيرة في القرآن الكريم من ذلك قوله تعالى في الآية الثلاثين من سورة يوسف: (وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ)، فالفاعل في (قال) للمفرد المذكر مع أنه يعود على (نسوة)، ونجد (النسوة) جمعاً مؤنثاً في قوله تعالى في الآية الخمسين من سورة يوسف: (ارجع إلى ربك فاسأله ما بال النسوة اللاتي قطعن أيديهن)، ولكن (النساء) قد خلصت إلى الجمع في قوله تعالى من سورة النساء الآية الحادية عشرة: (فإن كن نساءً فوق اثنتين)، وهذا التنوع اللفظي الذي يقتضيه المقام خير دليل على سعة العربية ووجود المرونة في دلالة ألفاظها[٨]. فالعربية غنية بثروة لغوية كبيرة ليس بمقدرة أحد أن يحصيها إحصاءً[٩].

- **اللغة الكردية وخصائصها الصوتية :**

اللغة الكردية إحدى اللغات الهندية–الأوروبية (الآرية)[١٠]. ضمن فرعها الهندو إيراني ومن مجموعة اللغات الإيرانية، وتأتي لغات هذه الأسرة في مقدمة اللغات العالمية، خصوصاً لغات مجموعتها الأوروبية التي يحتل عدد من لغاتها موقع الصدارة من حيث الانتشار والإنتاج ونشر المعرفة[١١]، وهي لغة مستقلة مرتقية متصرفة، ومن أهم مميزات الطائفة الآرية أنها مؤلفة من أصول قابلة للتصريف أدراجاً ويتم فيها الاشتقاق الذي أصله المصدر، وللغة الكردية علاقة وقرابة مع لغات إيران القديمة وإيران الوسطى، ولها كما لبقية اللغات عدة لهجات وقد قسمها العلماء على أربعة أقسام أي أربع لهجات رئيسة هي:

١- الكرمانجية الشمالية.

٢- الكرمانجية الجنوبية.

٣- الكرمانشاهية.

٤- الكورانية[١٢].

- **خصائص اللغة الكردية:**

من الصعب جداً، أن نذكر خصائص اللغة الكردية كلها، لذلك نذكر بعضاً من خصائصها وهي تتمثل فيما يلي:

١- في اللغة الكردية يتم تحريك الحرف بواسطة الحروف الصائتة – المتحركة – التي عددها سبعة حروف، ولن تتغير أواخر الكلمات بأي حال، ماعدا الحرفين الصائتين (وٌ–یٌ) اللذين يغيران إلى الصامتين (و– ي) إذا عقبهما صائت، وذلك لعدم إمكان جمع صائتين[١٣]. مثال: كردنەوە، بردنەوە، يە ك ڕيزی، كێ بڕكێ، دوركوژ....الخ.

٢-اللغة الكردية لا يفرق بين المثنى والجمع إلا إذا وقع في بدء الكلام، لذا يعبر عن التثنية بضمير الجمع إذا وقع في نهاية الجملة: سلمت عليهما: سلاّوم ليّكردن، أنتما مبدعان: ئيوە داهێنەرن، نحن متفوقان: ئێمە زيرەكين[١٤].

٣-توجد الكلمات المركبة في اللغة الكردية واللغات الآرية الأخرى بكثرة، لكن هذه الكلمات قليلة جداً في اللغة العربية: مثال: بەخت ڕەش، ڕوخۆش،گەشبين ، چاوكاڵ، باڵابەرز، گوڵی سور...الخ[١٥].

٤- الجملة الكردية تبدأ بالاسم في أغلب الأحيان، مثل: زانكۆ پێشكەوت، وتەكەی كاريگەر بوو، منداڵەكە شيرەكەی خوارد...الخ[١٦] .

٥-إن اللغة الكردية لغة كلام وكتابة، أي أنها تكتب بالصورة التي يتم التكلم بها كتابة فونيمية، أي نكتب ما ننطق[١٧].

٦-تتميز اللغة الكردية بأنها لغة تركيبية-لصقية، بمعنى أنها غير اشتقاقية كاللغة العربية، وتتوالد المفردات الجديدة في اللغة الكردية بالتركيب من العناصر اللغوية الآتية:

أ- مفردة + أداة لاحقة = مفردة جديدة، مثل: " ئازا+يەتی، كورد + ايەتی".

ب- اسم+اسم = مفردة جديدة، مثل: "دار+بەڕو، مێرگە+سور،گوڵە+باخ".

ج- اسم+صفة = مفردة جديدة، مثل: "چاو+سە وز، باڵا+بەرز".

د- صفة+صفة = مفردة جديدة، مثل: "ناسك+نازدار، ڕەش+ئەسمەر".

هـ- صفة+اسم = مفردة جديدة، مثل: "سورە+گوڵ، خۆش+خوان"[١٨].

هذه كانت بعض خصائص اللغة الكردية – اللهجة الجنوبية، ومن خلال هذه الخصائص يتضح لنا أن حروف اللغة الكردية مقتبسة من اللغة العربية، وهذ يدفعنا للتكلم على التأثر وأسبابه.

- **تأثر اللغة الكردية باللغة العربية:**

إن اللغة كائن حي يتفاعل مع الوسط المحيط به أخذاً وعطاءً، ولم تكن اللغة الكردية بدعاً من اللغات، فهي كشأن كل اللغات أثرت في غيرها وتأثرت بما حولها من اللغات ، وكان تأثير اللغة العربية فيها واضحاً وذلك لعاملين رئيسين:

العامل الأول: العامل الديني، اكتسبت اللغة العربية صفة التقديس لدى المسلمين فهي لغة القرآن الكريم والدين الحنيف، كيف لا وهي لغة الصلاة التي ينبغي أن يؤديها كل مسلم بالعربية ولذلك تأثرت بها جميع المناطق والشعوب التي دخلها الإسلام ويؤمنون به، وبالطبع فإن غالبية الشعب الكردي يؤمنون بالدين الإسلامي الحنيف، فتأثرت لغتهم بلغة القرآن والدين والعبادة ألا وهي اللغة العربية[١٩].

العامل الثاني: كون اللغة العربية اللغة الرسمية الأولى في العراق، لذا نجد أثر اللغة العربية في اللغة الكردية منذ بدايات القرن السابع الميلادي إلى يومنا هذا[٢٠].

تأثرت اللغة الكردية باللغة العربية واضح وضوح الشمس فلاتجد متكلماً كردياً إلاّ ويستخدم في كلامه الكلمات العربية بكثرة، ولا يقتصر الأمر على ذلك فتراث اللغة الكردية متأثر باللغة العربية بقوة وقد تغلب العربية على أسلوب الشعراء والكتاب والأدباء الكورد إما من خلال الممازجة بين اللغتين كما قال الشاعر الكوردي قانع عندما كان في بغداد وأراد البعض الاستهزاء منه فقال لهم إذا كنتم تجيدون العربية فما معنى هذين البيتين؟:

وگویژات گویژات بژورات شارنا　　مع أزمر ومكرون ودول هنارنا

وآوكآوی ساردی سرچنار بهاوینن　　وداس وتور، وپاچ مشارنا

وبعد أن عجزوا عن معرفة معنى البيتين، طلبوا من قانع أن يقول لهم شعر آخر، فكتب لهم:

مَضَى رَسْنَانْ سَرْدٍ أتى اللهُ بهَاراً　　فنفْرَحْ همومان مِنْ دَشْتٍ أمْ له شاراً

مِنّا يَجوتْ جوتاً پهيْسترٍ وگاجووت　　مِنّا يَكيشْ داراً بكوْلٍ أو حِماراً

وبعد طول تفكير في البيتين اعترفوا بعجزهم عن فهم معناهما لذا اعتذروا للشاعر[٢١].

ويقول قانع في إحدى قصائده:

چاوگەكەی دۆلاّش وەك خلدی بەرین　　تشتهي الأنفس تلذ الأعين[٢٢].

ويقول في قصيدة خالية من النقط:

كاكه، سەلامم له هاودلّدارم　　له مام و كەس و گەورە و سەردارم

لەدوای سلسلەی دوعاو سەلامم　　هاودلّ گویّ گرە سا له كەلامم[٢٣].

نجد في الأبيات السابقة لقانع تجمعاً واضحاً للكلمات العربية وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على عظيم تأثر اللغة الكردية باللغة العربية.

ويتوهم كثير من دارسي اللغات السامية والشرقية، أن اللغة الكردية هي لغة سامية، ومصدر هذا الوهم ما وجدوه فيها من تشابه كبير بينها وبين اللغة العربية، فاقتضى ذلك التنويه والتصحيح بأن اللغة الكردية ليست لغة سامية ولا تمت إليها بأية صلة، وهي في الحقيقة من مجموعة اللغات الهندية-الاوربية، وهي لغات الشعوب التي استوطنت الأرض الممتدة من شواطىء بحر قزوين الى آسيا الوسطى وروسيا، ثم تفرقت إلى شعبتين رئيستين إحداهما اتجهت إلى أوربا ، والأخرى انحدرت نحو الهند وإيران.، ومصدر هذا الوهم هو التشابه بين اللغتين، فاللغة العربية اكتسبت عند الكرد القداسة، لأنها لغة القرآن، كما أنها لغة الحكم والإدارة منذ نشأة الدولة الإسلامية إلى يومنا هذا، وهذان العاملان أسهما في إقبال الكرد على تعلم العربية واستخدامها في حياتهم اليومية إلى جانب لغتهم الكردية[٢٤].

ويتجلى تأثير اللغة العربية في اللغة الكردية في أربعة جوانب:

١ - الخط: تكتب اللغة الكردية بالحرف العربي، على الرغم من أننا نجد حروفاً موجودة في اللغة العربية غير موجودة في اللغة الكردية وهذه الحروف هي: (ث، ص، ض، ذ، ط، ظ)، في مقابل ذلك هناك حروف موجودة في اللغة الكردية غير موجودة في اللغة العربية وهذه الحروف هي: (پ، چ، ڤ، گ، ژ، ڕ، ڵ، ۆ، ێ)[٢٥].

٢ - المفردات والمصطلحات: إن نسبة المفردات العربية التي دخلت في اللغة الكردية، هي نسبة عالية مع الاشارة إلى أن أغلب هذه المفردات والمصطلحات العربية التي دخلت الكردية بقيت على حالها دون تغيير أو تبديل، وقد غيرت بعضها بالتحريف والتصحيف.

٣ - العروض: تقوم قواعد العروض وبحور الشعر الكردي على الأوزان وبحور الشعر نفسها.

٤ - البلاغة بشقيها الشعر والنثر والعلوم المتعلقة بهما: إن البلاغة ومصطلحاتها مأخوذة من مثيلاتها العربية.

يجد المتعلم الكردي صعوبة في تعلم الأصوات العربية الستة غير الموجودة في اللغة الكردية لأن التكيف العضوي لأعضاء النطق لديه يختلف عن التكيف العضوي للمتكلم العربي وهذا ما يتسبب في أن المتعلم الكردي عندما ينطق بكلمة عربية فيها صوت أو أكثر من الأصوات الستة السالف الذكر فإنه ينطقها بما يناسب اللغة الكردية فوناتيكياً، ويؤدي ذلك إلى تغيير تلك الفونيمات واستبدالها بفونيمات أخرى قريبة منها فوناتيكياً وموجودة في اللغة الكردية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي[٢٦]:

تغيير الفونيم في اللغة الكردية:

الفونيمات المتغيرة	الكلمة العربية	الكلمة المحرفة إلى اللغة الكردية
تغيير (ث) إلى (س)	ثروة	سەروەت
تغيير (ط) إلى (ت)	طه	تەها
تغيير (ص) إلى (س)	قصاب	قەساب
تغيير (ظ) إلى (ز)	ظروف	زروف
تغيير (ض) إلى (ز)	ضرر	زەرەر
تغيير (ذ) إلى (ز)	ذات	زات

- **نشأة المنطوق والمكتوب في اللغة العربية:**

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري وتعد عاملاً أساسيا من عوامل ربط الفرد بالجماعة، فقد نالت حظاً وافراً من عناية الباحثين واهتمامهم فأولوها منذ بدايات الحركة العلمية عناية خاصة بالبحث والدراسة، واللغة في أبسط مفاهيمها تعد مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف[٢٧].

يمكننا إلقاء بعض الضوء على نشأة اللغة العربية وكيفية تدرجها منذ طفولتها حتى بلوغها درجة عالية من الرقي، ومن الواضح أن تاريخ اللغة بشكل عام يحيطه الغموض لتغلغله في أزمان سحيقة ولذلك من الصعب معرفة عصر الطفولة للغة ما على نحو واضح ودقيق. واللغة العربية من اللغات القديمة الكثيرة التي هيمنت على رقعة شاسعة من الأرض، وهي كغيرها من اللغات لا نكاد نعرف شيئاً مفصلاً عن حياتها الأولى. والتاريخ يشير إلى أن أصحاب اللغة العربية ينحدرون من ولد سام بن نوح عليه السلام وهم عاد وثمود وجرهم الأولى و وبار وغيرها ثم انتقلت من بقاياها بعد أن انقرضت إلى بني قحطان، فنشأت منها الحميرية لغة أهل اليمن، ثم انتقلت من الجنوب إلى الشمال فتعلمها أولاد إسماعيل عليه السلام بالحجاز. وقد نشأت العربية حالها حال أي لغة أخرى ضعيفة محدودة في ألفاظها وتصرفاتها لأن مظاهر الحياة – آنذاك – كانت محدودة، وبعد تشعب حاجات أهلها خلال قرون عديدة ، وكثرة متطلباتهم تبعاً لنموهم المطرد، وتنقلاتهم في موطنها (شبه الجزيرة العربية) من مكان إلى آخر، دعى ذلك بالضرورة إلى ابتكار لغوي جديد يعبر عن رغباتهم ونزواتهم، وبناءً على ذلك كثرت الألفاظ والتصرفات اللغوية

وظهرت لهجات عربية في أماكن متفرقة، وبهذا تكون اللغة قد دخلت مرحلة أخرى هي مرحلة الصبا، وقد أشار إلى ذلك (ابن جني) في خصائصه. ولابد أن نشير هنا إلى دور التجارة والتردد إلى الأسواق بين القبائل العربية في انتشار الألفاظ والأنماط والأساليب والاستعمالات اللغوية بينها، ولم تكن حينذاك ضوابط للغة أي في مرحلتي طفولتها وصباها، أو جاهليتها الأولى والوسطى، واستغرقت المرحلتان آلاف السنين. بعد ذلك بلغت اللغة عصر شبابها عندما كثر استعدادها لظهور الضوابط والمقاييس، وبروزها كلغة كتابة وشعر وارتقائها في العصر الجاهلي[٢٨].

بعد هذه الوجازة حول نشأة اللغة العربية نلتفت إلى نشأة الكتابة العربية واختلف العلماء في تحديد بدايتها، ومخترعها الأول، فهناك من يرى أن الكتابة توقيف من الله تعالى، أنزلت على آدم - عليه السلام - في إحدى وعشرين صحيفة، وقيل: إنّ آدم - عليه السلام - هو من وضعها، كتبها في طين وطبخه، قبل أن يموت بثلاثمائة سنة، ولما كان غرق الطوفان، أصاب كلّ قوم كتابهم، ولاشك أن معرفة الحقيقة لأصل الكتابة، ونشأتها، أمر صعب جداً للغموض الذي يكتنف تاريخ تلك الحقبة، ولكنّ وفق النقوش والآثار التي خلّفتها الحضارات القديمة، فإن عملية الكتابة لم تكن توقيفية من الله تعالى، ولم تكن اختراعًا فجائيًا من وضع أحد بعينه.

وإذا كان الاتفاق على أن الكتابة هي من صنع الإنسان، لا توقيفية من الله تعالى، ولا من وضع آدم -عليه السلام- فهذا يعني أن الكتابة لم تكن بالشكل المتعارف عليه الآن، ولكنها مرّت بعدة مراحل طويلة عبر التاريخ، وذلك تبعًا لتطور حياة الإنسان، وبيئاته المختلفة، حتى وصلت إلى هي ما عليه في هذا العصر، وتتفق الدراسات على أن ظهور أول كتابتين كان في الشرق الأدنى القديم، وقد قدّم للعالم أول كتابتين هامّتين، وهما الكتابة المسمارية، والكتابة الهيروغليفية في مصر. وتشير الدراسات إلى أنّ البداية الحقيقية للكتابة كانت في بلاد الرافدين، ثم تبعتها مصر بفترة متقاربة فالكتابة بدأت في العراق، وهي الكتابة المسمارية، وكانوا يؤكدون على ذلك من خلال تاريخ بعض الألواح الطينية التي وجدت في الحفريات القديمة التي تمَّ العثور عليها بجنوب العراق، وأكدوا أنها ترجع لعهد السومريين.

الأولى: الكتابة المسمارية:

ظهرت في العراق، وعثر عليها من خلال بعض الألواح الطينية التي وجدت في الحفريات القديمة جنوب العراق، وأكدوا أنها ترجع لعهد السومريين.

الثانية: الكتابة الهيروغليفية:

ظهرت الكتابة الهيروغليفية في مصر، وتذكر بعض المصادر أنّ المصريين القدماء قد اقتبسوها من السومريين، عن طريق الاختلاط بين الحضارتين.

إن الكتابتين، السومرية، والهيروغليفية، تمثلان المراحل التي مرّت بها العملية الكتابية، حتى وصلت إلى الأبجدية المتعارف عليها الآن، وهذه المراحل هي:

١. المرحلة التصويرية.
٢. المرحلة الرمزية.
٣. المرحلة الصوتية أو المقطعية.
٤. المرحلة الأبجدية[٢٩].

- **نشأة المنطوق والمكتوب في اللغة الكردية:**

تشير الدراسات الحديثة في علم اللغة الى أن اللغة المنطوقة والمسموعة المتداولة في الحياة اليومية لأي مجتمع انساني تختلف الى هذا الحد أو ذاك عن الكتابة باللغة ذاتها، لأن النطق الشفاهي الحي ظاهرة صوتية أما الكتابة فأنها وسيلة تقريبية متفاوتة الد قة للتعبير عن تلك الظاهرة. ولاشك أن لغة التخاطب أقدم من الكتابة فقد استخدم الأنسان اللغة آلاف السنين قبل أن يهتدي إلى أبتكار أول شكل من أشكال الكتابة وهي التعبير عن الكلمات بالصور، ثم بالمقاطع وأخيراً بالحروف الأبجدية وربما كان الدافع الأساس للتدوين هو التعبير عن الذات والمتطلبات اللاحقة للدين والدولة.

ان لغة التدوين تتبلور نتيجة لتطور المجتمع، ولقد تعرضت اللغة الكردية الى موجات عاتية من اللغات المجاورة ولكنها استطاعت على الرغم ذلك أن تحافظ على وجودها واستقلاليتها. وتختلف آراء علماء اللغة حول بداية الكتابة باللغة الكردية حيث يعتقد البعض منهم بأن (الآ فستا) وهو الكتاب المقدس للديانة الزرد شتية قد دون باللغة الميدية في القرن السادس قبل الميلاد وأن اللغة الكردية قد ا نبثقت عن هذه اللغة الأخيرة. أي أن الكتابة الكردية في أقدم صورها ترجع الى ذلك التأريخ.

ولقد حاول العديد من الكتاب الكرد إثبات وجود أبجدية كردية قديمة و منهم المرحوم (كيو موكرياني) الذي نشر في اوائل الستينات صورة أبجدية قال عنها أنها الأبجدية الكردية القديمة وأن تأريخها يعود الى سنة(٢٨٠٠ ق.م) وهذه المحاولات لم تتوقف لحد الآن، فقد نشر الكاتب الكردي المعروف الاستاذ (محمد الملا عبدالكريم) مؤخراً صورة أبجدية قديمة نقلا عن كتاب (شوق المستهام في معرفة رموز الأقلام) لـ(ابن وحشية النبطي الكلداني ت٢٤١ هـ) وقد دون (ابن وحشية) مقابل كل حرف من حروف هذه الأبجدية ما يقابله من الحروف العربية. وقد لحظنا وجود حروف في هذه الأبجدية الكردية المزعومة مثل (ذ, ض, ط, ظ,) وهي حروف لأصوات عربية ولاتوجد مثل هذه الأصوات في اللغة الكردية كما إن الأبجدية الواردة في الكتاب المذكور لم تتضمن عدة أصوات (حروف) كردية مثل (ژ)، (گ)، (ڕ)، (ڵ)، (ۆ)، (وو).

ومهما يكن من أمر فإن الرأي الغالب هو أن بداية الكتابة الكردية تتمثل في نتاجات باباطاهر الهمداني (٩٣٥ – ١٠١٠)م وتبعه شعراء كرد آخرون في الكتابة بلغتهم القومية لعل أبرزهم (علي حريري ، فقي طيران ، ملاي جزيري) وصولاً إلى الشاعر الخالد (أحمدي خاني) ومن ثم (نالي) و(حاجي قادري كويي) حيث تتجلى في قصائدهم أصالة وثراء اللغة الكردية[٣٠].

- **الفرق بين المنطوق والمكتوب :**

لكل لغة من اللغات شكلان متمايزان هما الشكل المنطوق والشكل المكتوب، وعلى عكس ما يعتقد البعض فإن هناك اختلافاً كبيراً بين الاثنين، إذ يصعب القول إن اللغة المكتوبة ليست إلا مجرد تجسيد للغة المنطوقة، لأن ذلك حتماً سيولد خلطاً بين الثنائية السابقة والثنائية لغة/كتابة[٣١].

وفيما يلي أهم الفروق بين المنطوق والمكتوب:

١- الكتابة بحاجة إلى التفكير والتأني بغية بلورة الأفكار وترتيبها وصياغتها وهي تختلف عن لغة الكلام التي تتصف بالعفوية والارتجال والسرعة للتعبير عن ضروريات الحياة الراهنة والمشاعر الآنية[٣٢].

٢ – يتصف الكلام بأنه حي في مقابل جمود الكتابة التي هي عبارة عن حروف ورسوم خالية من الحياة والمشاعر، أما الكلام فمحسوس وتعبير وجه وارتفاع صوت وانخفاضه ولحنه ونبره، وهذه الأمور تغيب عنا عند محاولة كتابة حدث أو رواية أو نقل خبر[٣٣].

٣- الكتابة ليست ترجمة دقيقة للكلام المنطوق فعلى الرغم من سهولة تحويل اللغة المكتوبة إلى منطوقة ولكن من الخطأ أن نظن أن النص المكتوب يعد تمثيلاً دقيقاً للكلام المنطوق، فهناك فرق بين المنطوق والمكتوب فهناك حروف تنطق ولا تكتب، كما في: كلمة (هذا، هذه)، (لكن)، (هؤلاء)، (الرحمن)، (داود) (السماوات). كما أن العربية تتضمن حروفاً أخرى تكتب ولا تنطق، مثل: (اللام الشمسية، والواو في كلمة (عمرو)، الألف في مِأئة، الألف في تعبوا، الواو في أولي وأولئك وأولات وأولو وأولاء، همزة الوصل كما في الاسم، حروف العلة في (في المدرسة، قطّعوا البيت، فتى الحق) وغيرها كثير[٣٤].

٤- تطور اللغات في الجانب الصوتي أسرع وأكثر تنوعاً من تطورها في جوانب الصيغ والنحو والمفردات والأساليب، ولعل السبب الواضح في هذا، هو أن الجانب المنطوق في اللغة يمارس بحرية أكثر من الجانب المكتوب، وفي هذا الصدد يقول الزعيم الألماني المشهور (هتلر): أن تأثر الناس بالكلمة المنطوقة أكثر من تأثرهم بالكلمة المكتوبة[٣٥].

٥- الكتابة مخالفة للنطق في كثير من الأحيان، مما يعني تطور النطق وبقاء الهجاء قديم، والكتابة بطبيعتها عاجزة عن تسجيل الظواهر والوظائف النطقية كالنبر والتنغيم في حالات الاستفهام والنفي، والإنكار، والتعجب، والتحسر. وهي وظائف ذات دلالة مباشرة في الحدث اللغوي، وغير ذلك من الظواهر اللهجية كالكشكشة والكسكسة وغيرهما[٣٦].

٦- من طبيعة اللغة المنطوقة أنها عرضة لأنواع التغير والتحول ولاسيما من الناحية الفوناتيكية على العكس من لغة الكتابة التي لا يطرأ عليها أي تغيير، ومن الجدير بالذكر أن صفات بعض الأصوات العربية التي ذكرها سيبويه في كتابه تعرضت للتحول والتغيير بمرور الزمن لذا تبدو تلك الصفات غريبة مقارنة بالنطق الحالي لتلك الأصوات[٣٧].

٧- يتعلم الإنسان الكلام قبل القراءة وذلك لأن عناصر (الصورة والصوت والإيماءات والتنغيم والنبر) عبارة عن قنوات تمر عبرها الرسالة من المرسل إلى المتلقي وهي مكملات لإيصال الفكرة إلى المتلقي وهي منعدمة في اللغة المكتوبة وبناءً على ذلك فاللغة المنطوقة أسهل وأكثر استعمالاً مقارنةً باللغة المكتوبة[٣٨].

٨- للغة الشفهية ميزة تجعلها تتفوق على اللغة الكتابية وهي الصوت، فصمت اللغة أو (الكتابة) يزيد من صعوبة وظيفتها (التبليغ) ويصبح القارىء في حاجة إلى جهد أكبر للوصول إلى فحوى الرسالة. أما في اللغة الشفهية، فيتعرف السامع بسهولة على الحالة النفسية للمتكلم الذي إن غضب ثار وإن حزن بكى وإن فرح بدت الفرحة على وجهه حتى دون كلام وإن وجود العناصر السابقة في اللغة المنطوقة وانعدامها في المكتوبة يعني أن الأولى تفوق الثانية في عنصر التبليغ. وهذا ما يجعل الجانب المنطوق يمارس بحرية أكبر من الجانب المكتوب. وقد يصح القول أن هته اللغة السمعية المؤسسة على الكلام قد استدعت اللغة البصرية أي (المكتوبة) والتي تكمن شفهيتها في القراءة[٣٩].

- **المنطوق والمكتوب في القرآن الكريم:**

الأصل في الكتابة كتابة الكلمات والمقاطع والأصوات كما تنطق بها من دون زيادة أو نقصان، ولا تبديل ولا تغيير، وهذا هو الرسم القياسي في الكتابة. لكننا عندما نأتي إلى لغة القرآن الكريم نجد فيه الفرق واضحاً جداً بين الملفوظ والمكتوب، فأحيانا تكتب الكلمة كما ينطق بها، وأحيانا أخرى تخالف هذه القاعدة فثمة أصوات غير موجودة في إملاء الكلمات لكنها تلفظ وأمثلة ذلك كثيرة، منها: كلمة (أولئك) مع أن الواو موجودة إملاءً لكنها لا تنطق بل تنطق ضمة، وتنطق بعد اللام ألفاً على الرغم من أنها غير موجودة رسماً، وعندما نأتي إلى (الرسم العثماني) للمصحف الشريف وهو الوضع الذي ارتضاه عثمان (رضي الله عنه) في كتابة كلمات القرآن وحروفه، نرى فيه أصواتاً كثيرة جاء رسمها مخالفاً لأداء النطق. وللمصحف العثماني قواعد في خطه ورسمه، نذكر أهمها، وهي: الحذف، الزيادة، والهمز، والبدل[٤٠].

أولاً: قاعدة الحذف:

١- **حذف رمز الألف وعدم ثباته:** ومن هذه الكلمات (أُولَٰئِكَ، لَٰكِنْ، الْمَلَٰئِكَةِ ، أَلٰهَكُمْ، ذَٰلِكُمْ، هٰؤلاء، هٰكَذَا، الرَّحْمَنِ، الله...الخ).

٢- **حذف رمز الواو:** منها: (يَدْع) إذ حذفت الواو الدالة على الضمة الطويلة.

٣- **حذف رمز الياء:** منها: (تؤتؤنَّ، ربِّ، يكذبونِ)[٤١].

وهذه الأمثلة تمثل الاختلاف بين المنطوق و المكتوب.

ثانياً: قاعدة الزيادة:

١- زيادة رمز الألف بعد واو الجماعة: منها: (كفروا، قاتلوا).

٢- زيادة رمز الواو: منها: (سَأُوْرِيكُمْ، أولئك)

٣- زيادة رمز الياء: منها: (أفإين) تنطق (أفإن)[٤٢].

ثالثاً: قاعدة الهمز:

الهمزة تكون إمّا ساكنة وإمّا متحركة ولكل منهما حكم مختلف:

١- **إذا كانت الهمزة ساكنة:** ووقعت وسطاً أو طرفاً، ترسم بصورة الحرف الذي منه حركة ما قبلها مثل كلمة **(البَأسِ)**.

٢- **إذا كانت الهمزة متحركة:** تقع ابتداءً أو وسطاً أو طرفاً، فإذا وقعت ابتداءً ترسم ألفاً وتنطق بالهمزة **مثل:** كلمة ﴿**بالنَّجمِ**﴾. وإذا كانت وسطاً أو متطرفاً رسمت بصورة الحرف الذي منه تلك حركة الحرف الذي قبلها، مثل: **(بالخَاطِئَةِ)** و**(لكل امرئٍ)**[٤٣].

رابعاً: قاعدة البدل:

١- رسم الألف برمز الواو: من ذلك: (الصلوة، الزكوة، الحيوة، الغَدَوة) إذ تنطق الواو فيها ألفاً وتكتب واواً.

٢- رسم الألف برمز الياء: كما في (يا أسَفَى) لأنها منقلبة عن ياء.

٣-رسم النون برمز الألف: نلحظ في كلمة (لَنَسفَعًا) وجود صوت النون لكنه غير موجود في الرسم بل مرسوم بحرف الألف بدلاً من النون.

٤- رسم هاء التأنيث برمز التاء الطويلة: منها: (رحمت، نعمت، سنّت، امرأت، لعنت، معصيت).

فثمة اختلاف واضح بين كتابة هذه الكلمات ونطقها، ولانجد في ذلك غرابة لأن الأداء القرآني سنة متبعة ورواية تتلقى مشافهة[٤٤].

- **أثر المشاكل الناتجة عن الفرق بين الملفوظ والمخطوط في تعلم اللغة العربية:**

المشكلة الحقيقية التي نستنتجها في صدد بحثنا عن تعلم اللغة العربية هي الاختلاف الموجود بين المنطوق والمخطوط في اللهجة الفصيحة المعاصرة، من ذلك حذف رمز الألف وعدم ثباته: ومن هذه الكلمات (أُولَئِكَ، لَكِنْ، الْمَلَئِكَةِ ، أَلْهَكُمْ، ذٰلِكَمْ، هؤلاء، هٰكَذَا، الرَّحْمَنِ، اللهَ...الخ)، وزيادة رمز الألف بعد واو الجماعة: منها: (كفروا، قاتلوا)، وهذه المعضلة تؤثر في المتعلمين المبتدئين للعربية.

ولاشك أن أحد مصادر الخلل في النظام اللغوي الذي وضعه السلف هو الربط بينه وبين الكتابة، فتداخل بذلك ما هو من اهتمامات الإملاء فيما هو من ظواهر النطق، وكان السبب في هذا الخلط الاعتقاد بأن اللغة هي ما تحتويه رموز الكتابة من حروف وكلمات وتراكيب ربما لأنهم كانوا يهتمون أساساً بما تلقوا من نصوص الماضي، لا بما كانوا ينطقون فعلاً.

وفرق كبير بين ما يلفظه المتكلم وما تسجله الكتابة من نطقه فالكتابة بطبيعتها عاجزة عن تسجيل الظواهر الصوتية كالنبر والتنغيم في حالات الاستفهام والنفي والنهي والإنكار والتعجب والتحسر، فالكتابة لا تكاد تؤدي في أية لغة أكثر من نصف الواقع اللغوي الملفوظ.

وما يريد الباحث أن يقف عنده هنا هو أن نظام الكتابة العربية يستغني عن جزء هام من الأصوات المنطوقة وهو الحركات، وثمة استدراكات كثيرة توحي بقصور القدماء بحق المصوتات القصيرة، منها:

١. تصور القدماء وجودَ فتحةٍ قبل الألف أو ضمةٍ قبل الواو، أو كسرةٍ قبل الياء.
٢. تصوروا أن الصامت أصل والحركة تابعةٌ له.
٣. تماثلُ رمزَي الفتحةِ والكسرةِ في صورة خط صغير.
٤. اتحادُ موقع الفتحةِ والضمةِ فوق الحرف.
٥. عدمُ التوازنِ في الحجم بين الصامت والمصوت.
٦. استغناءُ الكتابةِ العربيةِ عن رموزِ المصوتات غالباً[٤٥].

عدم تشكيل الحروف والكلمات سبب رئيس في تصور الباحث لصعوبة تعلم اللغة العربية ووقوع المتعلمين في أخطاء نطقية عديدة وهو سبب عزوف الكثيرين عن تعلم اللغة العربية، ومسألة ترك التحريك قديمة جداً تعود إلى عدم اكتراث علماء العربية بالحركات القصيرة إذ توهموا أنها هامشية وتابعة للحروف فلم يهتموا بها الاهتمام اللائق وبدلاً من ذلك ركزوا على الإعراب والحركات الإعرابية وصرفوا معظم طاقتهم في ذلك، لأنهم ركزوا على مسألة العامل في النصب والجر والجزم والعامل يقتضي أثراً هو الإعراب والإعراب يقتضي مؤثراً هو العامل، ومن الآثار الضارة لنظرية العامل؛ الولع المفرط بالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات وشغل النحاة عن دراسة الجملة

العربية دراسة أسلوبية، وقد اضطروا أحياناً إلى إقحام ما ليس لغوياً على مسائل اللغة والاستعانة بغير اللغة في الأمور اللغوية.

ومن ناحية أخرى فإنهم أهملوا تحريك الكلمات لأنهم كانوا يجيدون العربية عن سليقة وطبع فلم يكونوا بحاجة إلى الحركات وكانوا يميزون المنصوب والمجرور من عدمهما.

فضلاً عن أن الإملاء العربي يكون أحياناً قاصراً أمام الوظيفة المنوطة به وهي إيصال الفكرة أو المفهوم إلى المتلقي فجملة: (قتل موسى عيسى) أو جملة: (قتل موسى عيسى) وإن كانت مكتملة شكلياً لكنها قاصرة دلالياً، وثمة آلاف الجمل لا يمكن فيها الجزم بحال المخاطِب والمخاطَب والظروف والاعتبارات التي تحيط بالجملة، فجملة (جئتَ متأخراً) لاندري أ هي استفهام أم تعجب أم تقرير؟ والفيصل في ذلك هو التنغيم وهو ظاهرة صوتية نطقية لا تستطيع الكتابة الوفاء بها لا من قريب ولا من بعيد.

وقد ركز القدماء على الشكل أكثر من المضمون ويظهر ذلك جلياً في كثرة التقسيمات التي اعتمدوها في علوم العربية، والارتكان إلى الضرورات الشعرية لتغطية أغلاط الشعراء، والتمسك بالسجع في النثر والقافية في الشعر على حساب المعنى أحياناً.

وفي إطار ذي صلة فقد أُلفت كتب في الأحاجي والألغاز النحوية، منها ألغاز الحريري، وأحاجي الزمخشري، وأحاجي السخاوي[٤٦]، وهي تضر باللغة العربية بقدر ما تخدمها، لأن مثل تلك الغوامض في اللغة تؤدي إلى عزوف الكثيرين عن تعلم اللغة العربية وعلى الرغم من وجود لغز وبلاغة في الجملتين السابقتين من طرف لكنهما قاصرتان من طرف آخر، ومن المستغرب التباهي بتلك الجملة ومثيلاتها، ولابد من أن تحل اللغة العربية المعاصرة مكان تلك الأحجية والألغاز، وتبنى وسائل حديثة لتعليم اللغة العربية، فبدلاً من صرف الجهود في صنع تلك الأحجية والألغاز فحبذا لو خصصوا القليل من جهودهم لوضع رموز للمصوتات العربية الثلاثة التي تخلو منها الجمل والأسطر، ومتعلمو العربية بأمس الحاجة إليها وذلك من أجل ضبط القراءة، وخلو الكلمات العربية من رموز المصوتات القصيرة أثقل كواهل معلمي ومتعلمي العربية واضطُروا للاعتماد على المشافهة والسماع لضبط المفردات العربية.

وهنا لابد من التنويه إلى مسألة مهمة جداً وهي أن كلمات كثيرة تختلف معانيها باختلاف حركة واحدة من ذلك ما يسمى بالمثلثات، وثمة كتب تناولت الظاهرة منها (مثلثات قطرب)، ومن تلك الكلمات كلمة (الغَمْر) بفتح الغين تعني الماء الكثير، وأمّا (الغِمْر) بكسر الغين فالحقد في الصدر، وأمّا (الغُمْر) بضم الغين فهو الجاهل الذي لم يجرّب الأمور، فترى أن الذي أدّى إلى تغيير المعنى هو فونيم الفتحة في (الغَمْر) وفونيم الكسرة في (الغِمْر) وفونيم الضمة في (الغُمْر)[٤٧].

ومادة (قد) مثلاً، إذ تأتي لفظة (قدْ) بمعنى التحقيق مع الفعل الماضي، وبمعنى التقليل والشك والتوقع مع الفعل المضارع[٤٨]، و(قدُ) بمعنى قامة الإنسان، و(قدَّ) بمعنى قطع، و(قُدَّ) بمعنى قُطِعَ، و(قِدَّ) بمعنى اقطَعْ[٤٩].

والأمر لايقف عند هذا الحد فمن غير الإنصاف بل من قلة الأدب تحميل القدماء أعباء مستجدات اليوم وضرورات الحاضر ومن غير المعقول الحكم على فترة تبعد عنا آلاف السنين، فقد أثبتت العربية في السابق ريادتها وذلك بفضل علمائها من أمصار شتى، فلا أعتقد أن العربية قاصرة عن مواكبة متطلبات العصر ولاأظن أنها المشكلة، بل المشكلة في كيفية تناولها لتتوافق وحاجات العصر بأساليب حديثة بعيدة عن إعادة إنتاج ما أُنتِج.

الإطار التطبيقي: (البيانات والتحليلات)

ت	١.أسئلة حول دور الطالب في تعلم المحادثة	الجواب	
		نعم	لا
١	هل تحب المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٩	١
٢	هل حاولت أن تتعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٩	١
٣	هل أنت راضٍ عن كفاءة وأداء مدرس مادتك ولاسيما من حيث تحدثه باللغة العربية الفصحى؟	١٧	١٣
٤	هل توجد رغبة ذاتية لدى الطالب في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى وتحسينها؟	٢٦	٤
٥	هل تجد صعوبة في تعلم المحدثة العربية الفصحى؟	١٨	١٢
٦	هل هدفك في الدراسة هو الحصول على الشهادة فقط؟ وهل أثر ذلك في عدم اهتمام الطالب بتعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	١٦	١٤
٧	هل هناك مواد تساعد في تحسين الجانب التخاطبي للطالب؟	٩	٢١
٨	هل كان تعلمَ المحادثة بالعربية الفصحى ضمن أهداف دراستك؟	٢٥	٥
٩	هل أثر عدم رغبتك بالقسم في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	١٦	١٤
١٠	هل أثر عدم انسجام الطلبة مع التدريسيين في عدم ضبط المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٢	٨
١١	هل أثرت النظرة السلبية-لبيئة الطالب الاجتماعية- إلى اللغة العربية سلباً في عدم تعلم محادثتها؟	٢٧	٣
١٢	هل أثر عدم معرفة الطلبة بأهمية الجانب التخاطبي في خلق مشاكل تخاطبية لديهم؟	٢٤	٦
١٣	هل أثر عدم ممارسة سابقة للغة العربية في صعوبة تعلم محادثتها؟	٢٧	٣
١٤	هل تجد صعوبة في إملاء الكلمات العربية بسبب الفرق بين النطق والكتابة؟	٢٢	٨
١٥	هل تجد صعوبة في التخاطب بسبب بعض الحروف أو الكلمات الصعبة؟	١٩	١١
١٦	هل تعود صعوبة المحادثة بالعربية الفصحى إلى عدم وجود بعض الحروف العربية الفصحى في اللغة الكردية؟	١٧	١٣
١٧	هل أثر عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي في صعوبة تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٩	١
١٨	هل الشعور بالخجل بين الجنسين له دور في عدم المحاولة لطلب تصحيح النطق من الأساتذة أثناء المحاضرة؟	١٩	١١
١٩	هل لديك طرق للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمحادثة بالعربية الفصحى؟	١٩	١١

ت	٢.أسئلة حول دور المدرس في تعلم المحادثة	الجواب	
		نعم	لا
١	هل يؤثر اهتمام المدرس بتعليم المحادثة الصحيحة في تعلمها؟	١٧	١٣
٢	هل ساعد المدرسون في تسهيل تعلم المحادثة بالعربية الفصحى للطالب؟	٩	٢١
٣	هل الأساتذة الأفاضل يعانون من المحادثة بالعربية الفصحى (لأنهم غير ناطقين بها)؟	١٧	١٣
٤	هل تؤثر خبرة المدرس حول القراءة الصحيحة للكلمات والعبارات العربية الفصحى في تعليمها؟	٢٩	١
٥	هل تصح نظرة بعض المدرسين للطلبة بأنهم يجيدون المحادثة بالعربية؟	٢٠	١٠
٦	هل أثرت معاملة المدرسين للطلبة في خجل الطالب من المشاركة في المحادثة أثناء المحاضرة؟	١٥	١٥
٧	هل كان عدم مشاركة الطلبة في المحاضرة سبباً في عدم تعلمهم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٣	٧
٨	هل أثر عدم الاهتمام بتصحيح الأخطاء الشفهية للطالب سلباً في تعلم المحادثة الصحيحة؟	٢٥	٥
٩	هل أثر تفضيل إنهاء المنهج عند كثير من الأساتذة في عدم تعليم المتعلم المحادثة الصحيحة للعربية الفصحى؟	٢٠	١٠
١٠	هل أثرت قلة الأسئلة الشفوية التي تكشف عن صحة تكلم الطلبة سلباً في عملية تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٦	٤
١١	هل أثر عدم قراءة المادة أو النص من قبل المدرس في عدم تعلم القراءة الصحيحة للكلمات لدى الطلبة؟	٢٤	٦
١٢	هل أثر سكوت المدرس عن الأخطاء الكلامية الغزيرة للطلبة عند التحدث أثناء المحاضرة في استمرار عيوب التخاطب لديهم؟	٢٧	٣
١٣	هل تمكن التدريسيون من جذب انتباه الطلبة إلى أهمية الجانب التخاطبي؟	١٥	١٥
١٤	هل يؤثر خطأ قراءة المدرس للعبارات في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢١	٩

ت	٣.أسئلة حول دور المنهج في تعلم المحادثة:	الجواب	
		نعم	لا
١	هل تساعد المواد الدراسية في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٨	٢٢
٢	هل المواد الدراسية مناسبة لتعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٥	٢٥
٣	هل المواد المنهجية في كل مرحلة مناسبة لتعليم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٧	٢٣
٤	هل أثرت كثرة الكلمات الصعبة في عجز الطالب عن تعلم المحادثة الصحيحة؟	١٩	١١
٥	هل تم تفضيل المواد التي تساعد في المحادثة بالعربية الفصحى؟	١٦	١٤
٦	هل أثرت تقليدية المناهج سلباً في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٣	٧
٧	هل أثر تعدد الآراء في قراءة بعض الكلمات في تشتت تفكير الطالب وعدم تعلم المحادثة؟	١٩	١١
٨	هل أثر عدم مراعاة الفروق الفردية للطلبة في وضع المنهج في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٧	٣
٩	هل أثرت قلة الوسائل التعليمية في عملية تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٦	٤
١٠	هل أثر عدم وجود التشجيع عند المحادثة الصحيحة لدى الطالب في عدم التعلم؟	٢٨	٢
١١	هل أثرت صعوبة الكلمات والعبارات الواردة في الكتب المنهجية (ولاسيما الكتب اللغوية التعليمية القديمة) في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	١٨	١٢
١٢	هل أثر عدم وجود مناهج خاصة لغير الناطقين باللغة العربية في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟	٢٨	٢
١٣	هل أثرت كثرة عدد الطلبة في عدم إمكان الكشف عن أخطائهم التخاطبية في عملية ضبط المحادثة الصحيحة؟	٢٣	٧
١٤	هل أثر عدم استخدام اللغة العربية تطبيقياً في المراسلات بين الطلبة في عدم تعلم تحدثها؟	٢٩	١
١٥	هل ترى المناهج الدراسية تخصصية أكثر من كونها تعليمية؟	٢١	٩

تحليل استمارة استفتاء الطلبة:

١. السؤال حول الطالب:

- **فيما يتعلق بالسؤال الأول (هل تحب المحادثة باللغة العربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٩) إجابة بـ(نعم) وإجابة واحدة بـ(لا) وهذه النتيجة دليل على أن عدم رغبة الطلبة في المحادثة بالعربية حاجز امام تعلمهم المحادثة بالعربية الفصحى.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثاني (هل حاولت أن تتعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٩) إجابة بـ(نعم) وإجابة واحدة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم محاولة الطلبة لتعلم المحادثة بالعربية عائق أمام تعلمهم المحادثة بالعربية.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثالث (هل أنت راضٍ عن كفاءة و أداء مدرس مادتك ولاسيما من حيث تحدثه باللغة العربية الفصحى؟) فقد كانت (١٧) إجابة بـ(نعم) و(١٣) إجابة بـ(لا) و هذه النتيجة تدل على أن (قلة كفاءة وأداء المدرس ولاسيما من حيث تحدثه باللغة العربية الفصحى) تشكل عائقاً عند أكثرمن نصف الطلبة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الرابع (هل توجد رغبة ذاتية لدى الطلبة في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى و تحسينها؟) فقد كانت (٢٦) إجابة بـ(نعم) و(٤) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود رغبة ذاتية في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى وتحسينها عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الخامس (هل تجد صعوبة في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (١٨) إجابة بـ(نعم) و(١٢) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن الصعوبة في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال السادس (هل هدفك في الدراسة هو الحصول على الشهادة فقط؟ وهل أثر ذلك في عدم اهتمام الطالب بتعلم المحادثة الفصحى؟) فقد كانت (١٦) إجابة بـ(نعم) و(١٤) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن حصر الهدف من الدراسة في نيل الشهادة فقط يعد حاجزاً أمام تعلم الطلبة اللغة العربية الفصحى.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال السابع (هل هناك مواد تساعد في تحسين الجانب التخاطبي للطالب؟) فقد كانت (٩) إجابات بـ(نعم) و(٢١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تؤكد أن عدم وجود مواد تساعد في تحسين الجانب التخاطبي للطالب يعد عائقاً أمام تعلم الطالب المحادثة بالعربية الفصيحة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثامن (هل كان تعلم المحادثة بالعربية ضمن أهداف دراستك؟) فقد كانت (٢٥) إجابة بـ(نعم) و(٥) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود تعلم المحادثة بالعربية ضمن أهداف دراسة الطلبة عائق أمام تعلم اللغة العربية الفصيحة والتحدث بها.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال التاسع (هل أثر عدم رغبتك في القسم في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (١٦) إجابة بـ(نعم) و(١٤) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم رغبة الطلبة في القسم عائق امام تعلمهم اللغة العربية والتحدث بها في نظر الأكثرية.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال العاشر (هل أثر عدم انسجام الطلبة مع التدريسيين في عدم ضبط المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٢) إجابة بـ(نعم) و(٨) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم انسجام الطلبة مع التدرسيين يعد مشكلة أمام الطلبة لتعلم المحادثة بالعربية.**

- وفيما يتعلق بالسؤال الحادي عشر (هل أثرت النظرة السلبية لبيئة الطالب الاجتماعية الى اللغة العربية سلباً في عدم تعلم محادثتها؟) فقد كانت (٢٧) إجابة بـ(نعم) و(٣) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن النظرة الاجتماعية السلبية الموجودة تجاه اللغة العربية عائق امام تعلم الطلبة اللغة العربية الفصيحة و التحدث بها.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني عشر (هل أثر عدم معرفة الطلبة بأهمية الجانب التخاطبي في خلق المشاكل التخاطبية لديهم؟) فقد كانت (٢٤) إجابة بـ(نعم) و(٦) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم معرفة الطلبة بأهمية الجانب التخاطبي عائق كبير أمام تعلمهم المحادثة بالعربية الفصيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثالث عشر (هل أثر عدم ممارسة سابقة للغة العربية الفصحى في صعوبة تعلم محادثتها؟) فقد كانت (٢٧) إجابة بـ(نعم) و(٣) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم ممارسة سابقة للغة العربية الفصحى عائق كبير أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال الرابع عشر (هل تجد صعوبة في نطق الكلمات العربية الفصحى بسبب الفرق بين النطق والكتابة؟) فقد كانت (٢٢) إجابة بـ(نعم) و(٨) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن صعوبة نطق الكلمات العربية الفصحى بسبب الفرق بين النطق و الكتابة عائق أمام تعلم الطلبة المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الخامس عشر (هل تجد صعوبة في التخاطب بسبب بعض الحروف أو الكلمات الصعبة؟) فقد كانت (١٩) إجابة بـ(نعم) و(١١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن صعوبة التخاطب بسبب بعض الحروف أو الكلمات الصعبة تشكل مشكلة عند الطلبة لتعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال السادس عشر (هل تعود صعوبة المحادثة بالعربية الفصحى إلى عدم وجود بعض الحروف العربية الفصحى في اللغة الكردية؟) فقد كانت (١٧) إجابة بـ(نعم) و(١٣) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود بعض حروف اللغة العربية في اللغة الكردية يؤدي إلى صعوبة محادثتها وهو عائق أمام تعلم الطلبة المحادثة بالعربية الفصيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال السابع عشر (هل أثر عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي للطلبة في صعوبة تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٩) بـ(نعم) و إجابة واحدة بـ(لا) وهذه النتيجة خير دليلٍ على أن عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي للطلبة يؤدي إلى صعوبة تعلم محادثتها وهو عائق كبير أمام تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثامن عشر (هل الشعور بالخجل بين الجنسين له دور في عدم المحاولة لطلب تصحيح النطق من الأساتذة أثناء المحاضرة؟) فقد كانت (١٩) إجابة بـ(نعم) و(١١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن الشعور بالخجل بين الجنسين له دور في عدم تعلم الطلبة المحادثة بالعربية الفصيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال التاسع عشر (هل لديك طرق للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (١٩) إجابة بـ(نعم) و(١١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود طرق للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمحادثة بالعربية الفصحى من قبل الطالب يعد عائقاً أمام تعلم المحادثة بالعربية.

٢.أسئلة حول دور المدرس في تعلم المحادثة بالعربية:

- **فيما يتعلق بالسؤال الأول (هل يؤثر اهتمام المدرس بتعليم المحادثة الصحيحة في تعلمها؟) فقد كانت (١٧) إجابة بـ(نعم) و(١٣) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن اهتمام المدرس بتعليم المحادثة الصحيحة له دور كبير في تعلمها.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثاني (هل ساعد المدرسون في تسهيل تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة للطالب؟) فقد كانت (٩) إجابات بـ(نعم) و(٢١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم مساعدة المدرسين في تسهيل تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة عائق امام تعلمها.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثالث (هل الأساتذة الأفاضل يعانون من المحادثة بالعربية الفصحى لأنهم غير ناطقين بها؟) فقد كانت (١٧) إجابة بـ(نعم) و(١٣) بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن معاناة المدرسين والأساتذة في المحادثة بالعربية تشكل عائقاً أمام الطالب في تعلم المحادثة بالعربية.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الرابع (هل تؤثر خبرة المدرس حول القراءة الصحيحة للكلمات والعبارات العربية الفصحى في تعليمها؟) فقد كانت (٢٩) إجابة بـ(نعم) وإجابة واحدة بـ(لا) وهذه النتيجة خير دليل على أن عدم وجود خبرة للمدرس حول القراءة الصحيحة للكلمات و العبارات العربية يشكل عائقاً أمام تعلم المحادثة بالعربية.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الخامس (هل تصح نظرة بعض المدرسين للطلبة بأنهم يجيدون المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٠) إجابة بـ(نعم) و(١٠) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن نظرة المدرسين للطلبة بأنهم يجيدون المحادثة بالعربية عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال السادس (هل أثرت معاملة المدرسين للطلبة في خجل الطالب من المشاركة في المحادثة أثناء المحاضرة؟) فقد كانت (١٥) إجابة بـ(نعم) و(١٥) بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن خجل الطلبة الناتج من معاملة المدرسين داخل المحاضرة له دور في عدم تعلم المحادثة بالعربية عند نصف الطلبة الذين شملهم الاستفتاء.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال السابع (هل كان عدم مشاركة الطلبة في المحاضرة سبباً في عدم تعلمهم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٣) إجابة بـ(نعم) و(٧) إجابات بـ (لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم مشاركة الطلبة أثناء المحاضرة يعد حاجزاً أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال الثامن (هل أثر عدم الاهتمام بتصحيح الأخطاء الشفهية للطالب سلباً في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٥) إجابة بـ(نعم) و(٥) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم اهتمام التدريسيين بتصحيح الأخطاء الكلامية للطالب عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الصحيحة.**
- **وفيما يتعلق بالسؤال التاسع (هل أثر تفضيل إنهاء المنهج عند كثير من الأساتذة على تعليم المتعلم المحادثة الصحيحة للعربية الفصحى سلباً في تعلم العربية؟) فقد كانت (٢٠) إجابة بـ(نعم) و(١٠) إجابات بـ(لا) و هذه النتيجة تدل على أن تفضيل إنهاء المنهج عند كثير من الأساتذة على تعليم المتعلم المحادثة عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة.**

- وفيما يتعلق بالسؤال العاشر (هل أثرت قلة الأسئلة الشفوية التي تكشف عن صحة تكلم الطلبة سلباً في عملية تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٦) إجابة بـ(نعم) و(٦) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن قلة الأسئلة الشفوية تؤثر سلباً في تعلم الطلبة المحادثة بالعربية الفصيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال الحادي عشر (هل أثر عدم قراءة المادة او النص من قبل المدرس في عدم تعلم الطلبة القراءة الصحيحة؟) فقد كانت (٢٤) إجابة بـ(نعم) و(٦) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم قراءة المادة أو النص من قبل المدرس يؤثر سلباً في تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني عشر (هل أثر سكوت المدرس عن الأخطاء الكلامية الغزيرة للطلبة عند التحدث في المحاضرة على استمرار عيوب التخاطب لديهم؟) فقد كانت (٢٧) إجابة بـ(نعم) و(٣) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن سكوت المدرس عن الأخطاء الكلامية الغزيرة للطلبة عند التحدث في المحاضرة له أثر سلبي جداً في تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثالث عشر (هل تمكن التدريسيون من جذب انتباه الطلبة الى أهمية الجانب التخاطبي؟) فكانت (١٥) إجابة بـ(نعم) و(١٥) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن التدريسيين تمكنوا من جذب انتباه بعض الطلبة الى أهمية الجانب التخاطبي فيما عجزوا عن جذب اهتمام البعض الآخر.
- وفيما يتعلق بالسؤال الرابع عشر (هل يؤثر خطأ التلفظ بالعبارات من قبل المدرس في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢١) إجابة بـ(نعم) و(٩) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن خطأ التلفظ بالعبارات من قبل المدرس عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصيحة.

٢. أسئلة حول دور المنهج في تعلم المحادثة:

- فيما يتعلق بالسؤال الأول (هل تساعد المواد الدراسية في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٨) إجابات بـ(نعم) و(٢٢) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن المواد الدراسية لا تساعد في تعلم المحادثة بالعربية بل عائق أمامه.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني (هل المواد الدراسية مناسبة لتعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٥) إجابات بـ(نعم) و(٢٥) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة خير دليل على أن عدم ملاءمة المواد الدراسية عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية. مع مستوى الطلبة
- وفيما يتعلق بالسؤال الثالث (هل المواد المنهجية في كل مرحلة مناسبة لتعليم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٧) إجابات بـ(نعم) و(٢٣) إجابة بئ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن المواد المنهجية في المراحل الأربع عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الرابع (هل أثرت كثرة الكلمات الصعبة في عجز الطالب عن تعلم المحادثة بالعربية الصحيحة؟) فقد كانت (١٩) إجابة بـ(نعم) و(١١) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن الكلمات الصعبة عائق أمام تعلم الطلبة المحادثة الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال الخامس (هل تم تفضيل المواد التي تساعد في تعليم المحادثة الفصحى؟) فقد كانت (١٦) إجابة بـ(نعم) و(١٤) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على تفضيل المواد التي تساعد في تعليم المحادثة بالعربية الفصحى وهي ليست عائقاً أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.

- وفيما يتعلق بالسؤال السادس (هل أثرت تقليدية المناهج سلباً في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٣) إجابة بـ(نعم) و (٧) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن تقليدية المناهج أثرت سلباً في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى وهي عائق أمام تعلمها.
- وفيما يتعلق بالسؤال السابع (هل أثر تعدد الآراء في قراءة بعض الكلمات في تشتت تفكير الطالب وعدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٠) إجابة بـ(نعم) و(١٠) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن تعدد الآراء في قراءة بعض الكلمات عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثامن (هل أثر عدم مراعاة الفروق الفردية للطلبة في وضع المنهج في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٧) إجابة بـ(نعم) و(٣) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم مراعاة الفروق الفردية في وضع المنهج عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال التاسع (هل أثرت قلة الوسائل التعليمية كالمختبرات الصوتية في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (٢٦) إجابة بـ(نعم) و(٤) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن قلة الوسائل التعليمية كالمختبرات الصوتية حاجز أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال العاشر (هل أثر عدم وجود التشجيع عند المحادثة الصحيحة باللغة العربية في عدم التعلم؟) فقد كانت (٢٨) إجابة بـ(نعم) وإجابتان بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود التشجيع عند المحادثة الصحيحة يؤثر سلباً في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى الصحيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال الحادي العاشر (هل أثرت صعوبة الكلمات والعبارات الواردة في الكتب المنهجية و لاسيما الكتب اللغوية التعليمية في عدم تعلم المحادثة بالعربية الفصحى؟) فقد كانت (١٨) إجابة بـ(نعم) و(١٢) إجابة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن صعوبة الكلمات و العبارات داخل الكتب المنهجية عائق أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثاني عشر (هل أثر عدم وجود مناهج خاصة لغير الناطقين باللغة العربية الفصحى في عدم تعلم المحادثة الصحيحة؟) فقد كانت (٢٨) إجابة بـ(نعم) وإجابتان بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم وجود مناهج خاصة لغير الناطقين باللغة العربية الفصحى عائق كبير أمام تعلم المحادثة بالعربية.
- وفيما يتعلق بالسؤال الثالث عشر (هل أثرت كثرة عدد الطلبة في عدم إمكان الكشف عن أخطائهم التخاطبية في عملية ضبط المحادثة الصحيحة؟) فقد كانت (٢٣) إجابة بـ(نعم) و(٧) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن كثرة عدد الطلبة تؤثر في عدم إمكان الكشف عن أخطائهم التخاطبية وعائق أمام ضبط المحادثة بالعربية الصحيحة.
- وفيما يتعلق بالسؤال الرابع عشر (هل أثر عدم استخدام اللغة العربية الفصحى تطبيقياً في التخاطب بين الطلبة في عدم تعلم تحدثها؟) فقد كانت (٢٩) إجابة بـ(نعم) و إجابة واحدة بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن عدم استخدام اللغة العربية في المحادثة بين الطلبة عائق كبير أمام تعلم المحادثة بالعربية الفصحى.
- وفيما يتعلق بالسؤال الخامس عشر (هل ترى المناهج الدراسية تخصصية أكثر من كونها تعليمية؟) فقد كانت (٢١) إجابة بـ(نعم) و(٩) إجابات بـ(لا) وهذه النتيجة تدل على أن تخصصية المناهج أكثر من كونها تعليمية ويعد عائقاً أمام تعلم المحادثة بالعربية.

هوامش البحث:

[1] شلوستر، هو العالم الألماني كان يبحث في عام ١٧٨١ عن العلاقة بين العربية والعبرية والحبشية فاهتدى إلى هذا الاصطلاح، العربية بين الساميات، إبراهيم كايد: ٢٩.

[2] ينظر: فصول في فقه العربية ، د . رمضان عبد التواب : ٢٥ ، وينظر: موقع كلية الدراسات القرآنية/جامعة بابل.

[3] ينظر: ثقافة اللغة منظور عربي معلوماتي، د. علي, نبيل: ٥-٦، وينظر: تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، رسالة ماجستير، ميساء أحمد أبو شنب: ٦٠.

[4] مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة ، عبد الرزاق السعدي : ٤٧. وينظر: الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، أ. وهيبة السيد الشينتي، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية: ٤.

[5] م.ن.

[6] ينظر: خصائص اللغة العربية ومميزاتها، د. فردوس نذير بت، مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دار العلوم ديوبند، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م، العدد: ١٢، السنة: ٣٧.

[7] ينظر: خصائص اللغة العربية ولماذا يجب تعلمها، محمد نعمان الدين : ٣٥ — ٣٦. وينظر: علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم: ١٣-١٥.

[8] من سعة العربية، د.إبراهيم السامرائي: ١٩٦.

[9] ينظر: م . ن : ٣٥ — ٣٦ .

[10] اللغة الكردية التوزيع الجغرافي للهجاتها، فؤاد حمه خورشيد: ٢٥.

[11] خصائص اللغة الكوردية وقفة أولية عند أسرار تطورها، طارق كاريزي.

[12] قواعد اللغة الكردية باللغتين الكردية والعربية، أحمد حسن أحمد: ٨.

[13] دةنكسازي، د. نريمان عبدالله خؤشناو: ٣.

[14] محاضرات في مادة الترجمة ألقيتها على طلبة المرحلة الرابعة في السنة الدراسية (٢٠١٤-٢٠١٥).

[15] ينظر: قواعد اللغة الكردية باللغتين الكردية والعربية : ٩.

[16] محاضرات في مادة الترجمة ألقيتها على طلبة المرحلة الرابعة في السنة الدراسية (٢٠١٤-٢٠١٥).

[17] ينظر: بناء الجملة بين اللغة العربية واللغة الكردية، (دراسة تقابلية)، رسالة ماجستير، قدمت الى جامعة أم درمان الإسلامية، (منشورة)، السودان: ٥٨.

[18] نافذة على القضية الكردية، عمار العامري: ١٨، مقالة منشورة في مجلة فيلي، العدد ٢١، ٢٠٠٨م، مؤسسة شفق للثقافة والإعلام للكورد الفيليين، وينظر: موقع مركز الشرق العربي للدراسات الحضارية والاستراتيجية، لندن، المملكة المتحدة.

[19] ينظر: دةنكسازي: ١٦.

[20] أثر اللغة الكردية على تعلم اللغة العربية، د. ثةري علي أحمد: ٣٧ .

[21] ديوان قانع، بورهان قانع: ٤٤-٤٥.

[22] م.ن: ٣٩٨.

[23] م.ن: ٣٥٣.

[٢٤] ينظر: تأثير اللغة العربية في اللغة الفارسية، قاسم الكردي، مقالة منشورة في نشرت في شبكة صوت العربية.

[٢٥] ينظر: دةنكسازي : ١٦- ١٧.

[٢٦] فؤنةتيك وفؤنؤلؤجى، د.عبدالواحد مشير دزةيى، دانا تحسين محمد، دةروون عبدالرحمن صالح: ١٢٢-١٢٥.

[٢٧] ينظر: العلاقة بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية وأثرها في تعليم قواعد الكتابة، د. باسم يونس البديرات: ٢.

[٢٨] العربية خصائصها وسماتها، د. عبد الغفار حامد هلال: ١٤٠-١٤١.

[٢٩] ينظر: الخط العربي نشأته تطوره مشكلاته دعوات إصلاحه، د.إميل بديع يعقوب: ١٣-١٩, وينظر: الكتابة العربية ونشأتها، حريصة شريم، موقع الألوكة الثقافية.

[٣٠] أول أبجدية لاتينية متكاملة للغة الكردية، داود هوشيار، مجلة الحوار المتمدن، العدد (١٢٧١)، ٢٠٠٥/٧/٣٠.

[٣١] ينظر: إشكالية ترجمة صيغة التعجب والهتاف في رواية آخر يوم في حياة المحكوم عليه بالإعدام للأديب فيكتور هوغو ترجمة فاطمة الطبال دراسة تحليلية نقدية، إعداد الطالبة: فيروز سعيداني، بإشراف: أ.د.رشيد قريبع: ١٢-١٣.

[٣٢] ينظر: فن الكتابة والتعبير، جميل محمد بني عطا وإسماعيل مسلم أبو العدوس: ٢١.

[٣٣] ينظر: الكتابة بعض مشاكلها ونظمها، د.طالب عبدالرحمن عبدالجبار، موقع المكتبة الإسلامية.

[٣٤] ينظر: فن الكتابة والتعبير: ٢١.

[٣٥] ينظر: إشكالية ترجمة صيغ التعجب والهتاف: ١٤.

[٣٦] ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية –رؤية جديدة في الصرف العربي-، د.عبدالصبور شاهين: ١٠.

[٣٧] ينظر: الأصوات اللغوية، د.إبراهيم أنيس: ٦٢، علم اللغة العام/الأصوات، د.كمال محمد بشر: ١٣١، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، د.عبدالعزيز الصيغ: ١١٣.

[٣٨] ينظر: إشكالية ترجمة صيغ التعجب والهتاف: ١٥.

[٣٩] ينظر: م.ن: ١٧.

[٤٠] ينظر: الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي: ٣٢٩/٢. وينظر: البرهان في علوم القرآن، للزركشي: ٢٦٢/١-٢٨١. وينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن ، للزرقاني: ٣٠٠/١. وينظر: رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة، د.شعبان محمد إسماعيل: ١٠، ٣٧.

[٤١] ينظر: الإتقان في علوم القرآن: ٣٢٩/٢-٣٣٢، وينظر: البرهان في علوم القرآن: ٢٧٠/١-٢٨١. وينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن: ٣٠١/١. وينظر: رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة: ٣٧-٣٨.

[٤٢] ينظر: الإتقان في علوم القرآن: ٣٣٢/٢-٣٣٣. وينظر: البرهان في علوم القرآن: ٢٦٥/١-٢٧٠. وينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن: ٣٠٢/١. وينظر: رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة: ٣٨.

[٤٣] ينظر: الإتقان في علوم القرآن: ٣٣٣/٢-٣٣٥. وينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن: ٣٠٣/١. وينظر: رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة: ٣٨-٣٩.

[٤٤] ينظر: الإتقان في علوم القرآن: ٣٣٥/٢-٣٣٦. وينظر: مناهل العرفان في علوم القرآن: ٣٠٤/١. وينظر: رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة: ٣٨.

[٤٥] ينظر: المنهج الصوتي للبنية العربية، د.عبدالصبور شاهين: ١٠-١١.

[٤٦] ينظر: الألغاز النحوية، للسيوطي، تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد: ٣-٢٧.

[٤٧] ينظر: شرح مثلثات قطرب، د.إبراهيم مقلاتي: ١٢-١٥.

[٤٨] ينظر: الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون: ٤/٢٢٣-٢٢٤. وينظر: شرح المفصل للزمخشري: ٩٢-٩٣. وينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري: ١/١٩٤-١٩٧.

[٤٩] ينظر: لسان العرب، لابن منظور: ١٢/٣٤-٣٥.

النتائج

أولاً: فيما يتعلق بالطالب :

١. لحظ البحث أن الرغبة في تعلم المحادثة بالعربية الفصحى موجودة لكن عدم اجتهاد الطالب من جهة وصعوبة المواد الدراسية من جهة أخرى أديا إلى عكس ذلك.
٢. ووجد البحث أن أكثرية الطلبة لا يرغبون في الدراسة في قسم اللغة العربية وأن الأكثرية حاولوا تعلم اللغة العربية ولكن دون جدوى.
٣. وانتهى البحث إلى أن أغلبية الطلبة بعد أن أخفق في مسألة التعلم بقيت لديه الشهادة فقط لكي يحاول تحصيلها
٤. ولحظ البحث أن السبب الرئيس وراء عدم تعلم الطالب اللغة العربية الفصحى هو عدم ممارسة سابقة للغة وعدم معرفته بأهمية الجانب التخاطبي، وعدم وجود مواد تساعد الطالب في تحسين الجانب الكلامي.
٥. واستنتج البحث أن اهتمام التدريسيين منصب على الجانب التخصصي أكثر من الجانب التخاطبي.
٦. ووجد البحث أن رؤية المجتمع تجاه اللغة العربية لها تأثير غير مباشر على عدم تعلم الطالب اللغة العربية والتحدث بها.
٧. يتصور الطالب أن تعلمه للفصحى غير مجدٍ وذلك بسبب الفرق الكبير بين العربية الفصيحة واللهجة العربية العامية.
٨. الخجل من الجنس المقابل أثناء المحاضرة والخوف من الوقوع في خطأ يدفعان بالطالب عدم المشاركة وهو ظاهرة سلبية تعيق عملية تعلم المحادثة بالعربية.
٩. عدم إتاحة الفرصة للطالب لكي يطرح أفكاره للتغلب على المشكلات المتعلقة بالمحادثة، مع أن لدى كثير من الطلبة طروحات نافعة لحل المشكلة.
١٠. عدم تمكن الطالب من النطق الصحيح بالحروف العربية التي لاتوجد في اللغة الكردية وعدم اهتمام التدريسيين بهذه الحروف أثناء المحادثة أدى إلى ضعف الجانب التخاطبي عند الطلبة وملاحظة اللكنة الكردية على كلامهم بهذا السبب.

ثانياً: فيما يتعلق بالمدرس:

١. عدم اهتمام بعض التدريسيين بالتخاطب وعدم مساعدتهم للطالب في هذا الشأن لهما دور كبير في فقدان ميزة التحدث باللغة العربية عند الطلبة.
٢. معاناة بعض الأساتذة أنفسهم من النطق العربي السليم بسبب كونهم غير ناطقين باللغة العربية.

٣. نظرة بعض التدريسيين للطلبة بأنهم يجيدون اللغة العربية لها تأثير سلبي على تعلمهم المحادثة الصحيحة لأن عدم تصحيح الأخطاء الكلامية أثناء المحادثة داخل أو خارج الفصل الدراسي يعد سبباً وراء عدم تعلم الطلبة المحادثة بالعربية الفصيحة.

٤. إحدى المشاكل الكبرى في تعلم المحادثة بالعربية هي تفضيل إتمام المنهج على التعلم عند بعض الأساتذة.

٥. لحظ البحث أن بعض التدريسيين لا يستخدمون الامتحانات الشفوية التي تكشف عن مستوى الطالب في المحادثة.

٦. عدم اطلاع بعض التدريسيين على طرق التدريس الحديثة والسير على الطرق التقليدية.

٧. خطأ تقدير القسم أحياناً في توزيع المواد على التدريسيين إذ يجب أخذ كفاءة المدرس وتخصصه بنظر الاعتبار.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمنهج الجامعي:

١. وجد البحث أن الفرق بين الملفوظ والمخطوط في اللغة العربية من الأسباب التي ترتبط بعدم تعلم المحادثة بالعربية، فثمة أصوات تنطق ولاتكتب في مقابل ذلك هناك حروف تكتب ولا تنطق.

٢. من الأسباب القوية في عدم تعلم المحادثة بالعربية انعدام الحركات على الحروف والكلمات وهو يجعل الهوة واسعة بين المحادثة والكتابة فلا يمكن للكتابة العربية أن تفي بالجانب التخاطبي وهذا يشكل صعوبة كبيرة أمام متعلم اللغة العربية.

٣. قدم المناهج والمصادر أدت إلى الملل النفسي عند الطلبة.

٤. عدم ملائمة المواد الدراسية لتعلم المحادثة بالعربية لأنها قديمة الطُرز.

٥. عدم الاكتراث لتطوير المواد وعدم محاولة تجديدها على الرغم من وجود مصادر حديثة يمكن الاعتماد عليها في تعلم المحادثة بالعربية.

٦. كثرة ورود الكلمات والمصطلحات والعبارات التعليمية القديمة داخل المنهج الدراسي تشكل عائقاً أمام تعلم المحادثة بالعربية الحديثة.

٧. عدم ملاءمة بعض المواد المنهجية للمراحل الدراسية في الكلية، فأحياناً يتساءل الطالب عن جدوى الأدب الجاهلي كمنهج تعليمي لا كتخصص.

٨. عدم وجود مواد تساعد في تعليم المحادثة بالعربية الصحيحة، .

٩. قلة الوسائل التعليمية التي تساعد في عملية التخاطب كالمختبرات الصوتية.

١٠. عدم وجود مادة خاصة بالمحادثة في المراحل الأربع، وعدم وضع أستاذ كفء لتعليمها.

١١. كثرة الطلبة داخل القاعات الدراسية من الأسباب التي تحول دون المشاركة الفاعلة.

١٢. مناهج الدراسة في الأقسام العربية عموماً مناهج تخصصية غير تعليمية وهي غير مخصصة بالطلبة المزدوجي اللغة من غير الناطقين باللغة العربية.

- **التوصيات والاقتراحات:**

١- ضرورة تكثيف المطالعة ومتابعة الوسائل التعليمية الحديثة منها مقاطع التصوير ومشاهدة التلفاز ولاسيما الأفلام الكارتونية.

٢- ضرورة التحدث باللغة العربية داخل وخارج الفصل الدراسي، بل حتى خارج الكلية، بغرض تحسين الجانب التخاطبي.

٣- ضرورة التركيز على تعلم المحادثة بالعربية بدلاً من الاكتفاء بالنجاح وتحصيل الشهادة.

٤- الاهتمام بالمواد التي تساعد في تحسين الجانب التخاطبي.

٥- كسر حاجز الخجل والخوف أثناء المشاركة داخل المحاضرة بمساعدة الأساتذة.

٦- تكليف الطلبة بإعداد وتقديم حلقات نقاشية.

٧- يجب ألا يكون المدرس المتكلم الوحيد في المحاضرة فهذه النظرة كفيلة بالقضاء على تعلم المحادثة.

٨- ضرورة التنبيه على الأخطاء الكلامية للطلبة من قبل المدرسين أثناء المحاضرة.

٩- ضرورة التحدث باللغة العربية الفصحى وعدم خلط العامية بها.

١٠- تخصيص مناهج لغير الناطقين باللغة العربية.

١١- الاهتمام بالدروس والمواد المتعلقة بالمحادثة بالعربية.

١٢- ضرورة اختيار المدرس المناسب للدروس المختصة بمادة المحادثة ويكون نطقه سليماً.

١٣- محاولة تقليل عدد الطلبة في القاعات الدراسية لتسهيل الفهم والاستيعاب، وذلك من خلال تحديد معدل مرتفع وقبول عدد قليل من الطلبة لا يتجاوز أربعين طالباً.

١٤- ضرورة إجراء تغييرات جذرية في مناهج العربية في مراحل الابتدائية والثانوية والإعدادية ودفع المعلمين والمدرسين للتركيز على الجانب التخاطبي أكثر من الجانب الشكلي والإعرابي.

١٥- ضرورة إجراء تغييرات جذرية في مناهج أقسام العربية لتكون تعليمية لاتخصصية.

١٦- وضع مناهج حديثة بتعليم اللغة واستخدام طرق التدريس الجديدة، لا يكون فيها المدرس المحور الوحيد والأساس في الحاضرة.

المصادر والمراجع

الكتب المطبوعة:

- ❖ الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت٩١١هـ)، تحقيق: محمد سالم هاشم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
- ❖ الأصوات اللغوية، د.إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط٥، ١٩٧٥م.
- ❖ الألغاز النحوية، للسيوطي (ت٩١١هـ)، تحقيق: طه عبدالرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، ١٩٧٥م.
- ❖ البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت٧٩٤هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤م.
- ❖ خصائص اللغة العربية ولماذا يجب تعلمها، محمد نعمان الدين النويهي، دار ابن كثير، ط١، ٢٠٠٥م.

- خصائص اللغة الكوردية وقفة أولية عند أسرار تطورها، طارق كاريزي، صوت الآخر، مجلة أسبوعية سياسية ثقافية عامة، أربيل، العراق، العدد: ٤٧٦، تأريخ النشر: ٢٠١٤/٤/٢.
- دةنكسازي، د.نريمان عبدالله خؤشناو، مطبعة رؤزهةلات، أربيل، ٢٠١٣م.
- ديوان قانع شاعر مضطهدي كوردستان، برهان قانع، مركز ميديا للطباعة والنشر، سنندج، إيران ط٤، د.ت.
- رسم المصحف وضبطه بين التوقيف والاصطلاحات الحديثة، د. شعبان محمد إسماعيل، دار السلام، القاهرة، مصر، ط٣، ٢٠١٢م.
- شرح مثلثات قطرب، د.إبراهيم مقلاتي، مطبعة هومه، الجزائر، د.ط، ١٩٩٨.
- شرح المفصل للزمخشري، لابن يعيش (ت٦٤٣هـ)، تحقيق: د.إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠١م.
- العربية بين الساميات، إبراهيم كايد، دار الفكر، بيروت، لبنان،١٩٩٠.
- العربية خصائصها وسماتها، د.عبد الغفار حامد هلال، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط٥، ٢٠٠٤م
- علم اللغة العام -القسم الثاني: الأصوات-، د.كمال محمد بشر، دار المعارف بمصر، ط٢، ١٩٧١م.
- علم المعاني في الموروث البلاغي تأصيل وتقييم، د.حسن طبل، مكتبة الإيمان بالمنصورة، مصر، ط٢، ٢٠٠٤م.
- فصول في فقه العربية، د. رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٦، ١٤٢٠هـ ،١٩٩٩م.
- فن الكتابة والتعبير، عاطف فضل وجميل محمد بني عطا وإسماعيل مسلم أبوالعدوس، دار المسيرة، بحرين، ٢٠١٢م.
- فؤنةتيك و فؤنؤلؤجى، د.عبدالواحد مشير دزةيى، دانا تحسين محمد، دةروون عبدالرحمن صالح، مركز آوديرِ للطباعة والنشر، أربيل، العراق، ط١، ٢٠١٣.
- قواعد اللغة الكردية باللغتين الكردية والعربية، أحمد حسن أحمد، دار الجاحظ، بغداد، ط١، ١٣٩٦هـ-١٩٧٦م.
- الكتاب، لسيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (ت١٨٠هـ)، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٥، ٢٠٠٩م.
- لسان العرب، لابن منظور (ت٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط٧، ٢٠١١م.
- اللغة الكردية والتوزيع الجغرافي للهجات، د.فؤاد حمه خورشيد، مطبعة الوسام، بغداد، ١٩٨٣م.
- المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، د.عبدالعزيز سعيد الصيغ، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ٢٠٠٦م.
- مناهل العرفان في علوم القرآن، د. محمد عبد العظيم الزرقاني، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤١٥ هـ -١٩٩٥م.
- من سعة العربية، د.إبراهيم السامرائي، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط١،١٤١٤هـ- ١٩٩٤م.
- المنهج الصوتي للبنية العربية، د.عبدالصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.

البحوث والرسائل الجامعية:

- أثر اللغة الكردية على تعلم اللغة العربية، د.بەڕي علي أحمد، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٢٠٠٦م.
- الاستثمار في اللغة العربية على مستوى التعليم العام، أ. وهيبة السيد الشينتي كلية الآداب جامعة الزاوية، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور التاسع: الاستثمار في اللغة العربية ومستقبلها الوطني والعربي والدولي، دبي، الإمارات، ٧-٢٠١٤/٥/١٠.
- إشكالية ترجمة صيغة التعجب والهتاف في رواية آخر يوم في حياة المحكوم عليه بالإعدام للأديب فيكتور هوغو ترجمة فاطمة الطبال دراسة تحليلية نقدية، إعداد الطالبة: فيروز سعيداني، بإشراف: أ.د.رشيد قريبع: ٢٠١٠-٢٠١١م.
- أول أبجدية لاتينية متكاملة للغة الكردية، داود هوشيار، مجلة الحوار المتمدن، العدد (١٢٧١)، ٢٠٠٥/٧/٣٠.
- بناء الجملة بين اللغة العربية واللغة الكردية (دراسة تقابلية)، رسالة ماجستير، قدمت الى جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، رسالة ماجستير، مَيْسَاءْ أَحْمَدْ أبوشَنَبْ، كلية الآداب والتربية/الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، بإشراف: أ.د.تيسير عبدالجبار الآلوسي، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧م.
- ثقافة اللغة منظور عربي معلوماتي نحو نظرة أشمل للغة، أ.د.علي نبيل، الفصل الخامس (المؤتمر السنوي الخامس: اللغة العربية في عصر المعلوماتية) مجمع اللغة العربية بدمشق (٢٠-٢٢ تشرين الثاني ٢٠٠٦/٢٨شوال ـ ١ ذي القعدة ١٤٢٧هـ).
- خصائص اللغة العربية ومميزاتها، د. فردوس نذير بت، مقالة منشورة في مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن دار العلوم، ديوبند، الهند، العدد: ١٢، السنة: ٣٧، ١٤٣٤هـ - ٢٠١٣م.
- محاضرات في مادة الترجمة القاها (د.فؤاد علي جلال) على طلبة المرحة الرابعة في السنة الدراسية (٢٠١٤-٢٠١٥).
- مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة: عبد الرزاق السعدي، بحث مقدم إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٠٠٧م.
- ملخص العلاقة بين المنطوق والمكتوب وأثرها في تعليم قواعد الكتابة، د.باسم يونس البديرات، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة الحصن، أبو ظبي، ٢٠١١م.
- نافذة على القضية الكردية، عمار العامري، مقالة منشورة في مجلة فيلي، الصادرة عن مؤسسة شفق للثقافة والإعلام للكورد الفيليين، العدد ٢١، ٢٠٠٨م.

المواقع الألكترونية:

- الكتابة بعض مشاكلها ونظمها، د.طالب عبدالرحمن عبدالجبار، موقع المكتبة الإسلامية.
- الكتابة العربية ونشأتها، حريصة شريم، موقع الألوكة الثقافية.
- المكتبة الإسلامية، مقالة لمحمد بن أحمد سالم السفاريني.
- موقع مركز الشرق العربي للدراسات الحضارية والاستراتيجية، لندن، المملكة المتحدة.

كورتەی توێژینەوە

ئەم توێژینەوەیە تیشك دەخاتە سەر گرفتی نێوان نووسین و دەربڕین وە ڕۆڵیان لە فێربوونی ئاخاوتن بە زمانی عەرەبی، وە توێژەر لە دوو گۆشە نیگاوە بابەتەکەی تاوتوێ کردووە ئەوانیش لایەنی تیۆری و لایەنی پراکتیکیە، بەشی تیۆری تایبەتمەندیە دەنگی و نادەنگیەکانی نێوان زمانی کوردی و زمانی عەرەبی لەخۆ دەگرێت، وەچۆنێتی کاریگەربوونی زمانی کوردی بە زمانی عەرەبی، وە دروستبوونی دەربڕین و نووسین لە زمانی عەرەبیدا، وە جیاوازی نێوان نووسین و ئاخاوتن، وە کاریگەری ئەم جیاوازیە لەسەر فێربوونی ئاخاوتن بە زمانی عەرەبی.

بەشی پراکتیکی پێکهاتوە لە ڕاپرسیەك لەنێوان دە خوێندکارە یەکەمەکانی بەشی عەرەبی هەر سێ قۆناغی دووەم و سێیەم و چوارەم بەپێی زنجیرەی نمرەکانیان لە کۆلێجی پەروەردە لە زانکۆی چەرموو، وە ڕاپرسیەکە پێکهاتووە لە سێ تەوەر وە هەر تەوەرێك چەند پرسیارێکی لەخۆ گرتووە سەبارەت بە خوێندکار و مامۆستا و پڕۆگرامی زانکۆ، دوابەدوای نووسینی زانیاریەکانی پەیوەست بە ڕاپرسیەکە توێژەر هەڵدەستێت بە شیکردنەوەی وەڵام و ئەو زانیاریانەی لە پڕۆسەی ڕاپرسیەکەوە دەستی کەوتوون، وە لەکۆتاییدا ئەنجام و پێشنیازەکان سەبارەت بە ئاسانکردنی فێربوونی ئاخاوتن بە زمانی عەرەبی خراونەتە ڕوو کە سوودی دەبێت بۆ چارەسەری گرفتی ئاخاوتن بە زمانی عەرەبی کە خوێندکارانی بەشەکانی زمانی عەرەبی بەتایبەتی وە خوێندکارانی بەشەکانی دیکە بە گشتی دەنالێنن بەدەستیەوە.

Abstract

The importance of this research is that qualitative research in identifying problem between the written and operative and its impact on learning Conversation Arabic as the researcher to study the subject of angles theoretical and practical through two theoretical and applied, Chapter theoretical talks about acoustic and non-acoustic properties of Arab and Kurdish languages, and affected Kurdish language in the Arabic language, and the emergence of operative and written in Arabic, and the difference between the operative and written, and The implications of this difference in learning Arabic Conversation.The chapter applied or practical to conduct a referendum among the top ten students by grade sequence in the second, third and fourth stages in the Department of Arabic Language Faculty of Education at Charmo University consists of the referendum of the three axes and each several axis questions about the student and the teacher and the curriculum of university, and the researcher after the data relating to the introduction of referendum analyzed the responses or data obtained through the referendum process, and ended up on the findings, recommendations and suggestions on how to facilitate learning Conversation Arabic, useful in solving the problem of the conversation in Arabic, suffered by the Arabic language sections of students in particular, and students of other departments in general.