تصور مقترح لحل مشكلات المحادثة باللغة العربية للناطقين باللغة الكردية

د. إبراهيم أحمد الشافعي
جامعة القاهرة
كلية دار العلوم

م.م محمد عزيز مصطفى
جامعة رابرين
كلية التربية

مقدمة البحث:

تعد المحادثة باللغة العربية واحدة من أهم المهارات التي لابد لأي معلم أن يدرب المتعلمين عليها؛ ليكتمل بذلك مربَّع المهارات الأساسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو بالأحرى تعليم أي لغة بوصفها لغة ثانية.

وتأتي أهمية المحادثة من كونها مهارة الإنتاج الصوتي أو مهارة إنتاج الرموز الصوتية المتعارَف عليها، والمقابلة لمهارة الإدخال الصوتي للغة (الاستماع)، وفيها يتدرب المتعلم على فهم الكلمة في وصل الكلام، والمحادثة هي أيضًا المهارة المقابلة لمهارة الإنتاج الكتابي، والتي يستخدم المتعلم فيها الرموز المكتوبة.

إن مشكلات المحادثة تعَد من أعمق وأكبر المشاكل التي يعاني منها الناطقون باللغة الكردية عند تعلمهم للغة العربية بوصفها اللغة الثانية، وذلك إذا ما قورنت مشكلاتها بمشكلات المهارات الثلاثة الأخرى (الاستماع، القراءة، الكتابة)؛ ذلك أن الدراسة التقابلية بين العربية والكردية – على قِلَّتها غير المبرَّرة - أثبتت أنه لا توجد مشكلة ذات جدوى حقيقية بين نطق الأصوات العربية ونطق الأصوات الكردية أو صياغة الكلمات أو حتى تركيب الجمل؛ وبهذا لا توجد مشكلة في الاستماع، والأهم من ذلك أنه من المفروض ألا توجد مشكلة في الكلام أيضًا.

وعلى التوازي، تتفق اللغتان العربية والكردية في رسم الحروف وكتابتها؛ لذلك لا توجد مشكلة ذات جدوى حقيقة – أيضًا - في مهارتي القراءة والكتابة.

إنَّ المشكلة الكبرى في ذلك كله تكمُن في المحادثة باللغة العربية، يتضاعف حجم هذه المشكلة إذا عرفنا أنه على الرغم من أنَّ اللغة الرسمية المتداولة في الإقليم هي اللغة الكردية، لكن الأكراد لديهم تصورات خاصة وجيدة عن اللغة العربية لأسباب تتعلق بالمشاركة الجغرافية والتاريخية والدينية والسياسية والتعليمية.

فإذا ما أخذنا الجانب الأخير من هذه المشاركة، وهي المشاركة التعليمية بين اللغتين العربية والكردية، نجد أن تعليم اللغة العربية يبدأ مع الطفل منذ المرحلة الابتدائية حتى يصل به إلى الجامعة، وهي فترة ليست بالقصيرة مع اللغة

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

العربية، خصوصا أن هناك ما يدفع التلاميذ في هذه المرحلة إلى الاهتمام بدراسة اللغة العربية، وهي دوافع ليست بسيطة كما ذكرنا.

ثم إنَّ المتعلم الذي يلتحق بقسم اللغة العربية في الجامعة يدرُسها لمدة أربع سنوات أخرى (تخصصية)، بما يعني أنه من المفترض أن يجيد المحادثة بها على نحْوٍ مثالي.

مع كل هذا فإن خريج هذه المؤسسات التعليمية عمومًا وأقسام اللغة العربية خصوصًا لا يستطيع أن يتكلمها بشكل مُرْضٍ، فلا يستطيع في محادثته أن يركب جملة بسيطة لمدة قصيرة.

من هنا جاءت فكرة هذا البحث، وكان من اللازم أن نركز على حل هذه المشكلة، خصوصًا أن هناك شيئين يُوجبان تناوُلَ هذا الموضوع بالبحث:

الأول: الملاحظة؛ فالباحثان يعملان في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، كما أنهما متخصصان في الدراسات العربية والإسلامية، وواحد منهما يعايش مشكلة البحث صباح مساء، سواء مع طلابه أو زملائه، والثاني يعايش المشكلة ذاتها مع متعلمين آخرِينَ ناطقين بغير الكردية.

الثاني: ندرة الدراسات التقابلية بين العربية والكردية، وعدم تصدي أي باحث سابق لهذه المشكلة؛ لذلك قصدنا إلى فتح الباب إلى مزيد من الاهتمام بهذا الجانب اللغوي الثريِّ بين اللغتين، فلا مانع من توثيقٍ أكثرَ للصلة بين اللغتين عن طريق نتائج علمية واضحة وموثوق بها، وليست أفكارًا متفرقة هنا وهناك للصلة بينهما.

على أننا نقصد بالمحادثة هنا «المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردَيْنِ حول موضوع معين»([1]).

يهدف هذا البحث إلى وضع تصور مقترح لحل مشكلات المحادثة باللغة العربية للناطقين باللغة الكردية، ومن أجل ذلك كان من اللازم الوقوف على أهم المشكلات التي توصل إليها الباحثان، ثم وضع بعض التصورات والآليات المناسبة لحلها.

اقتضت طبيعة هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي مستعينًا بمعطيات منهج التحليل التقابلي في بعض جزئياته؛ حيث قام الباحثان بتعريف المحادثة باللغة العربية كمبحث أول وتمهيد لا بد منه، ثم توصيف تقابليات اللغة العربية واللغة الكردية على المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية لإثبات أنها لن تفيد جديدًا ذا بالٍ يمكن الاعتماد عليه في توصيف مشكلات المحادثة بالعربية للناطقين بالكردية، ثم محاولة حصر هذه المشكلات بطرق منهجية أخرى، ثم وضع حلول مقترحة لعلاجها.

وبهذا جاء البحث في مقدمة وثلاثة مباحث: الأول عن مهارة المحادثة باللغة العربية العربية، والثاني عن تقابليات اللغتين العربية والكردية، والثالث عن مشكلات المحادثة العربية للناطقين بالكردية والتصور المقترح.

[1]) تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه: ١٦٣.

المبحث الأول

مهارة المحادثة باللغة العربية

لقد عرف الإنسان الكلامَ قبل أن يكتب بآلاف السنين، وهنا تكمن أهمية المحادثة في أنها مهارة الإنتاج الأولى التي وجدت مع الإنسان قبل غيرها.

كما أنها المهارة الأولى من حيث الاستخدام؛ فالإنسان يستخدم الكلام والمحادثة أكثر مما يكتب، أضف إلى ذلك من لا يستطيعون الكتابة من الناس، فإنهم يعتمدون بشكل أساسي على الكلام والمحادثة، وهذه عادة الأسوياء الذين يتكلمون، وليسوا جميعًا يكتبون.

وطبيعة الأمور تقتضي أن يكون الحديث هو المهارة الإنتاجية الأولى قبل الكتابة؛ فالطفل مثلاً ينطق قبل أن يعرف الكتابة بسنوات، فقد ينطق قبل أن يبلغ نهاية السنة الأولى، أما الكتابة فإنه لا يتقنها إلا في مرحلة متأخرة من طفولته.

ولهذا كله فإن أستاذنا الدكتور كمال بشر – رحمه الله – كانت له كلمة مشهورة: "اللغة أن تسْمَعَ وأنْ تسْمِعَ"([2])؛ وهذا يعني أن اللغة – في الأصل – تقوم على مهارتي الاستماع والتحدث، أي: المهارات الشفهية أو التعبير الشفهي، فالمحادثة إذًا أحد أهم ركنين من أركان أي لغة، ومن هنا تنبع الأهمية الكبرى لها، ومما يثبت كلمة الدكتور كمال بشر أنَّ بعض اللغات حتى اليوم منطوقة وليس لها أية رموز كتابية؛ فالنوبية مثلاً لم تكتب حتى اليوم، وإنما فقط شفهية([3]).

كما أن تلك الأهمية البالغة للمحادثة تكمن في أنها وسيلة أسرع بالنسبة لأيِّ فرد لقضاء مصالحه الفردية أو المجتمعية، ولإفهام الآخرين أو إقناعهم أو تبادل الآراء معهم، والحياةُ المعاصرة – بعد انتشار وسائل الاتصال الحديثة – تقتضي التركيز على الجانب الشفهي من اللغة وتوظيفه توظيفًا مناسبًا.

أما المحادثة بوصفها مهارة فإنها تهدف إلى تنمية القدرة على المبادرة بالحديث لدى المتعلمين، وتنمية ثروتهم اللغوية، وتمكينهم من توظيف تلك الثروة اللغوية في مواقف تطبيقية، وتنمية قدرتهم على التصرُّف اللغوي في المواقف المختلفة باختيار أنسب البدائل اللغوية، كما أنها تنمي القدرة على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية منتظمة وتراكيب صحيحة([4]).

ومن أهم أهداف أي تدريب على مهارة المحادثة أيضًا هو تعريض هؤلاء المتعلمين إلى مواقف مختلفة يحتمل مرورهم لغويًا بها، وفي ذلك ترجمة حقيقية لمفهوم الاتصال اللغوي(٥).

---

[2]) سمعتها عن أستاذنا الراحل غير مرَّة في لقاءاته بدار العلوم.

[3]) توجد محاولات لرسم حروف للغة النوبية، وهي مطروحة عبر الإنترنت، لكن النوبيين أنفسهم لا يستسيغون ذلك؛ فكثير منهم يعترُّ بكون لغته شفهية يتناقلها الخلف عن السلف.

[4]) انظر: تدريس فنون اللغة العربية: ١١٧.

[5]) انظر: تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه: ١٦٥-١٦٦.

ومهارة المحادثة مهارة كبرى تتضمن مهارات فرعية؛ منها ما يتصل بالجانب الفكري، ومنها ما يتصل بالجانب اللغوي، ومنها ما يتصل بالجانب الصوتي، ومنها ما يتصل بالجانب المَلمَحي، ومنها ما يتصل بالجانب التفاعلي، ولكل جانب منها مهارات فرعية خاصة به:

فمن مهارات **الجانب الفكري** أن يقوم المتعلم بتحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية التي سيتحدث عنها، وكيف سيكون ترتيبها وتسلسلها؟ وما الأدلة التي ستؤكد كلامه؟

ومن مهارات **الجانب اللغوي** أن يحسن المتعلم اختيار مفرداته اللغوية، ويرتبها ترتيبا سليما وفق تراكيب لغوية صحيحة ومتنوعة ومناسبة لموضوعه.

ومن مهارات **الجانب الصوتي** أو الأدائي أو النطقي أن يدقق المتعلم في نطق الأصوات من مخارجها، بحيث تخرج واضحة وسليمة ما أمكنه ذلك، وأن يدقق في النبر والتنغيم والوقف والوصل وما شابه ذلك، وأن تكون سرعة كلامه مناسبة لسياق حاله وموضوعه.

ومن مهارات **الجانب المَلمَحي** أن يستخدم المتعلم لغة الجسد بما يناسب السياق ويخدم غرضه الأساس من المحادثة، وذلك من إشارات اليد، وملامح الوجه، ونظرات العين والتواصل بها، ومنها أيضًا استخدام التعبيرات الجسدية والصوتية الموحية التي قد تجذب بعض الشاردين أو غير المنتبهين.

ومن مهارات **الجانب التفاعلي** أن يُظهِر المتعلم احترامًا للمستمعين إليه، وأن يقوم ببعض المُجامَلات اللفظية لهم، مع مراعاة الاختصار غير المخلّ في حديثه ما أمكنَ، وأن يُحاول استخدام المُلَح والطرائف ما أمكنه ذلك، وأن يُحسِن إغلاق حديثه بملخَّص له مثلاً.

وكما أن للمحادثة مهارات متنوعة، فإن لها مجالات متنوعة، ومن هذه المجالات: الحوار الذي يكون بين شخصين أو جماعتين بهدف تبادل المعرفة والخبرات، والمحادثة التي تكون لتبادل الأفكار والمشاعر وفيها يتملك كل طرف حقَّ الأخذ والرد بحريَّة، وهي الغالبة على مهارات التعبير الشفهي؛ ولذلك وضع الباحثان مصطلح (المحادثة) كنوع من إطلاق الجزء وإرادة الكل.

ومن المجالات أيضا الخطبُ التي تكون بإلقاء كلمة في إحدى المناسبات **الشخصية** كحفلات التكريم أو **الدينية** كخطبة الجمعة أو **الاجتماعية** كالمهرجانات أو **القومية** كخطب الأحداث الجارية، وغير ذلك، ولكل مجال مهاراتٌ خاصة، ومنها كذلك إدارة الاجتماعات، والمناقشات، والمناظرات، والمفاوضات، والتعليق، وغيرها.

إن مهارة المحادثة – وإن بَدَت سهلة – تتميز بتعقُّدها، ودور المعلم هنا ليس في الشرح، ولكنه في تفجير المحادثة والتحفيز عليها، ومراحلها التي تمرُّ بها خير دليل على ذلك(٦)؛ ففي مرحلة (**الاستثارة**) ينبغي وجود دافع يدفع المتعلم إلى الكلام، سواء كان هذا الدافع طبيعيًّا أو مصطنعًا في غرفة الدرس.

وفي مرحلة (**التفكير**) يقوم المتعلم بالاستجابة لهذا الدافع أو المثير؛ فيبدأ في التفكير حول ما سيقوم بنطقه، وهنا تكون عملية التخطيط الفعلي، والتي يجب أن يدرِّب المعلم الناجح طلابه عليها، وتتلخص عملية التفكير أو التخطيط للمحادثة في أربعة أسئلة مهمة:

الأول: (لمن أتحدث؟)، وفيه يحدد المتعلم نوعية المخاطَب المستهدَف من الحديث.

---

٦) انظر: تدريس فنون اللغة العربية: ١١٣-١١٥.

الثاني: (لماذا؟)، وفيه يحدد المتعلم هدفًا أو أهدافًا للكلام الصادر عنه، وهذا مهم.

الثالث: (بماذا؟)، وفيه يرتب المتعلم المعاني أو الأفكار التي سوف يتحدث عنها، وينبغي على المعلم هنا أن يدرِّب المتعلمين على أنَّ لكلِّ مقام مقالاً خاصًّا به.

الرابع: (كيف؟)، وفيه يقوم المتحدث باختيار أحد أساليب الكلام المناسبة لموقفه؛ ومنها أسلوب القصة أو أسلوب الحُجَّة والبرهان أو أسلوب الإنشاء الأدبي أو الأسلوب العلمي بحيث يسرد مقدمات تتبعها نتائج منطقية ومقنعة أو غيرها(٧).

أما في مرحلة (**الصياغة**) فينبغي اختيار الألفاظ والتعبيرات والتراكيب التي تناسب المعاني التي وضَعها.

وتأتي مرحلة (**النطق**) بوصفها المرحلة الأخيرة، وذلك عند مَن تحدثوا عن مراحل المحادثة من الأساتذة الأفاضل(٨)، وفيها يتحقق كل ما سبق، وهي الصورة الفعلية التي تهم المستمع لكي يبدأ بدوره في عكس تلك الخطوات – بشكل أو بآخر – ليفهم ما تم نطقه.

والحقيقة أن الباحثيْنِ يَريَانِ أن هناك مرحلة أخرى للمحادثة لا بُدَّ من إدراجها، وهي مرحلة (**التقويم**)؛ فالمتعلم – أو الناطق عمومًا – يقُوم بتقويم أدائه بعد نطق كل صوت أو كلمة، وقد يمتد الأمر به إلى مراجعة ما تم في المراحل الثلاثة الأولى، ولعلَّ السرعة المتناهية في إجراء الخطوات الأربعة السابقة هيَ هيَ السرعة نفسُها التي تتمُّ بها عملية التقويم اللَّحْظي، كما أن هذه المرحلة مهمة لتطوير مهارة المحادثة نفسها؛ ومن هنا يجب الاهتمام بعملية التقويم الذاتي بوصفه مرحلة أولى يتلوها مرحلة التقويم داخل المجموعات الصفية للمحادثة والمناقشة، وهذان النوعان من التقويم يختلفان عن التقويم بوصفه أحدَ عناصر المنهج وإجراءً نهائيًّا لأي مهارة يتم التدريب عليها، وفيه يقيس المعلم الالتزام بالفكرة العامة، وترتيب الأفكار الرئيسية، ومتابعة الأفكار الجزئية وتحليل وتسلسلها ومنطقيتها، وغيرها من الأمور(٩).

---

[٧]) انظر: المرجع السابق: ١١٥-١١٦.

[٨]) انظر مثلاً: المرجع السابق: ١١٣-١١٤.

[٩]) انظر: تدريس فنون اللغة العربية: ١٢٢-١٢٣، ولنا وقفة مع ذلك في المبحث الثالث.

المبحث الثاني

التقابل بين العربية والكردية

التقابل بينهما في الأصوات اللغوية - دەنگسازی:

الصوامت – نەبزوێن - Consonants والصوائت - بزوێن – Vowels

تصنف أصوات اللغة إلى قسمين رئيسين(١٠):

الأول: الأصوات الصامتة Consonants، يعرّف الصوت الصامت بأنه الصوت الذي يحدث في أثناء النطق به اعتراض في مجرى الهواء(١١)، والأصوات الصامتة في اللغة العربية هي ما سمّاه العرب بالحروف، وتشمل جميع الأصوات التي تمثلها الحروف الهجائية من الهمزة إلى الياء، وهي: همزة القطع، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و (في نحو: وَلد، يوْم)، ي (في نحو: يَلد، بيْت)(١٢)، إذًا فعدد الأصوات الصامتة في اللغة العربية هي (٢٨ صامتا) بعدد الحروف في الأبجدية العربية(١٣).

أما الأصوات الصامتة في اللغة الكردية فيشمل جميع أصوات اللغة الكردية عدا الأصوات التي تسمى بالصوائت، وهي: (ب، پ، ت، ج، چ، ح، خ، د، ر، ڕ، ز، ژ، س، ش، ع، غ، ف، ڤ، ق، ك، گ، ل، ڵ، م، ن، و، هـ، ی).

الثاني: الأصوات الصائتة Vowels، هو الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف معهما أحيانًا، دون عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضًا تامًّا أو تضييق لمجرى الهواء الذي من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا(١٤)، والأصوات الصائتة في اللغة العربية هي الحركات الثلاث القصيرة، هي: الفتحة والضمة والكسرة، والحركات الثلاث الطويلة: (ا) الألف في نحو: (قال)، و(و) الواو في نحو: (يقول)، و(ي) الياء في نحو: (قيل)(١٥).

أما الأصوات الصائتة في اللغة الكردية فهي ثمانية أصوات كالآتي: (ا، و، ي، وو، ێ، ۆ، ه، والكسرة المختلسة)(١٦).

ومن المعلوم أن الحركات القصيرة (الفتحة والكسرة والضمة) لاوجود لها في اللغة الكردية، لذلك فإن الألفاظ العربية الحاوية على هذه الحركات والمتداولة عند الكرد تكتب حروفًا، فتكتب الفتحة هاء (ه) فالفتحة في كلمة (عَلم) مثلاً تكتب في الكردية (عەلەم)، وكتبت الكسرة ياء (ي) فالكسرة مثلاً في (عِنوان) تكتب في الكردية (عینوان)، وتكتب

---

[١٠]) وقد أطلق العرب على الصامت اسم الحروف، والساكن، والصحيح، وعلى الصائت أسماء: حروف المد، أو حرف العلة، أو حرف اللين، انظر: محاضرات في علم الصوت: ٤٠.

[١١]) انظر: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي: ١٤٨.

[١٢]) انظر: المرجع السابق: ١٥٠.

[١٣]) وتشارك اللغة الكردية اللغة العربية في حروفها عدا حروف: (ث-ذ-ص-ض-ط-ظ)، فضلا عن وجود حروف في اللغة الكردية لا مثيل لها الحروف العربية الفصيحة، وهذه الحروف هي: (پ-چ-ژ-ڤ-گ-ڵ-ڕ)، انظر: بەراوردكارییەك لە نێوان زمانی كوردی و زمانی عەرەبیدا: ٩-١٠.

[١٤]) انظر: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي: ١٤٨.

[١٥]) انظر: المرجع السابق: ١٤٨.

[١٦]) يصفها توفيق وهبي بالكسرة المقبوضة، انظر: قواعد اللغة الكردية: ١٠.

الضمة واوًا (و) كما في كلمة (مُدير) التي تكتب (مودير)(١٧)، ويطلق على هذه الظاهرة في العربية (مطل الحركات)(١٨).

صفات الأصوات:

يقسم اللغويون الأصوات الصامتة من حيث صفاتها إلى أصناف، أشهرها:

التقسيم الأول: من حيث مواضع النطق (مخارجه):

مخرجُ الصوت هو المكان الذي يلتقي فيه عضوًا النطق، فيسدان مجرى الهواء ويغلقانه تمامًا، أو يتقاربان من بعضهما بحيث يُضيّق المجرى دون أن يُغلق، وتنقسم الصوامت العربية والكردية وفقًا للموضع الذي يُعاق فيه الهواء (مخرج الصوت)(١٩)، إلى:

١- أصوات شفوية: تنطق بالتقاء الشفتين كلتيهما، وهي: (ب، پ، م)(٢٠).

٢- أصوات شفوية أسنانية: تنطق عند التقاء الشفة السفلى بالأسنان العليا، وهي (ف، ڤ)(٢١).

٣- أصوات أسنانية: وتسمى بين أسنانية، وهي التي تنطق بوضع ذَلق اللسان بين الأسنان العليا والسفلى، وهي: (ث، ذ، ظ).

٤- أصوات لثوية أسنانية(٢٢): وهي الأصوات التي يتكوَّن عائقُ الهواء أثناء النطق بها نتيجةً لاتصال طرف اللسان بأصول الأسنان واللثة العليا، وهي: (ت، د، ض، ط، ل، ن).

٥- أصوات لثوية(٢٣): وهي الأصوات التي يُعاق الهواء أثناء النطق بها نتيجةً لاتصال طرف اللسان باللثة العليا، وهي: (ر، ز، س، ص).

٦- أصوات غارية(٢٤): وهي التي تنطق عندما يرتفع اللسان نحو الغار، ويمثل هذه المجموعة: (ج، چ، ڕ، ش، ڵ، ي)(٢٥).

٧- أصوات طبقية: وهي تلك التي يتكوّن عائقُها في منطقة الطَبق أو الحنك اللين عندما يقترب منه مؤخّرُ اللسان، وهي: (خ، غ، ك، گ، و)(٢٦).

٨- أصوات لَهوية(٢٧): وهي التي تقوم اللهاة بدور بارز في تضييق مجرى الهواء أثناء النطق بها، ويمثلها صوت واحد، وهو: (ق).

---

[١٧]) انظر: اللغة الكردية في رحاب الثقافة الإسلامية: ٨٥.

[١٨]) انظر: الخصائص: ١٢٤/٣.

[١٩]) انظر: محاضرات في علم اللغة: ٤٣.

[٢٠]) انظر: فۆنەتیک و فۆنەلۆجی، دزەیی: ٥٠.

[٢١]) انظر: فۆنەتیک و فۆنەلۆجی، غازی عەلی خورشید: ١٦١.

[٢٢]) انظر: علم اللغة العام، الأصوات اللغوية، د. كمال بشر: ٨٩.

[٢٣]) انظر: فی علم اللغة العام، د. عبدالصوبر شاهين: ١١٦، ودراسة الصوت اللغوي: ١٣٥.

[٢٤]) انظر: علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي: ١١٨.

[٢٥]) انظر: فۆنەتیک و فۆنەلۆجی، غازی عەلی خورشید: ١٦١.

[٢٦]) انظر: فۆنەتیک و فۆنەلۆجی، دزەی: ٦١.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

٩- أصوات حلقية: وهي التي تنطق عندما يقترب جذر اللسان من جدار الحلق دون ملامسته؛ ولهذا تسمى جذرية حلقية، ويخرج منها: (ع، ح).

١٠- أصوات حنجرية(٢٨): وهي التي تتشكّل عقبتها في الحنجرة، وصوتاها: (ء، ه).

التقسيم الثاني: من حيث وضع الأوتار الصوتية:

١- الأصوات المهموسة: وهي تلك التي لا يهتزّ معها الوتران الصوتيان؛ بحيث يكونان في حالة انفراج تام بحيث يُسمَح للهواء الخارج من الرئتين بالمرور دون أن يعترضه عائق، ومن ثم لا يتذبذب الوتران الصوتيان، وهذه الأصوات في اللغتين هي: (ت، پ، ث، چ، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، ه)(٢٩).

٢- الأصوات المجهورة: وهي التي يهتزّ الوتران الصوتيان أثناء نطقهما؛ حيث يقترب الوتران الصوتيان فيضيق الفراغ بينهما بحيث يسمح بمرور الهواء الخارج من الرئتين مع إحداث اهتزازات وذبذبات منتظمة لهذين الوترين، وهذه الأصوات في اللغتين هي: (ب، ج، د، ذ، ر، ڕ، ز، ژ، ض، ظ، ع، غ، گ، ڤ، ل، ڵ، م، ن، و (في نحو: ولد، حوض)، ي (في نحو: يترك، بيت)(٣٠).

٣- أصوات مهموسة مجهورة: هي الأصوات بين المجهورة والمهموسة؛ حيث يكون وضع الوترين الصوتيين معها يُخالف كلاً من وضع الجهر ووضع الهمس، وعليه فهي تمثل حالةً ثالثةً تقع وسطًا، ففيها ينطبق الوتران الصوتيان انطباقًا تامًا، فلا يسمح بمرور الهواء مدة هذا الانطباق ومن ثم ينقطع النفس، ثم يحدث أن ينفرج الوتران، فيخرج صوت انفجاري نتيجة لاندفاع الهواء الذي كان محبوسًا حال الانطباق التام، ويمثل هذه الحالة صوت واحد في اللغة العربية، هو همزة القطع، التي تعد صوتا لا بالمهموس ولا بالمجهور لدى بعض اللغويين العرب المعاصرين(٣١).

التقسيم الثالث: من حيث طريقة النطق (حالة ممر الهواء):

١- أصوات انفجارية (شديدة): وهي تلك التي ينحبس عند النطق بها مجرى النَّفَس المندفع من الرئتين لحظة، حتى ما انفكَّ هذا الانحباس أو الانسداد، وانفصل العضوان المتصلان لسدّ المجرى انفصالاً مفاجئًا، اندفع الهواء مُحدثًا صوتا انفجاريًا؛ ولذلك تسمى بالأصوات الانفجارية، وهي: (ء، ب، پ، ت، د، ض، ط، ق، ك، گ)(٣٢).

٢- أصوات احتكاكية (رخوة): وهي تلك الأصوات التي لا ينحبس معها الهواء انحباسًا مُحكمًا، وإنما يكون مجراه ضيّقًا جدًا عند المخرج، مما يكون سببًا في إحداث نوع من الحَفِيف أو الصَّفير، ولذلك تسمّى بالأصوات الاحتكاكية، وهي: (ث، چ، ح، خ، ذ، ز، ژ، س، ش، ص، ظ، ع، غ، ف، ڤ، هـ)(٣٣).

٣- أصوات انفجارية احتكاكية (مركبة): وهي الأصوات التي تبدأ شديدة وتنتهي رخوة، ولها في اللغتين صوت واحد هو: (ج، ر، ڕ، ع، ل، ڵ، م، ن، و)(٣٤).

---

[٢٧]) انظر: علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي: ١١٨.

[٢٨]) انظر: علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي: ١١٨.

[٢٩]) انظر: سر صناعة الأعراب: ٦٨/١، وزمانی کوردی لەبەر ڕۆشنای فۆنەتیکدا: ٤١.

[٣٠]) انظر: سر صناعة الأعراب: ٦٨/١، وزمانی کوردی لەبەر ڕۆشنای فۆنەتیکدا: ٤١.

[٣١]) انظر: الأصوات اللغوية: ٨٩، وعلم اللغة العام، الأصوات العربية: ١١٢.

[٣٢]) انظر: سر صناعة الأعراب: ٦٨/١، وزمانی کوردی لەبەر ڕۆشنای فۆنەتیکدا: ٤١.

[٣٣]) انظر: سر صناعة الأعراب: ٦٨/١، وزمانی کوردی لەبەر ڕۆشنای فۆنەتیکدا: ٤١.

التقسيم الرابع: من حيث ارتفاع مؤخرة اللسان أو انخفاضه:

١- الأصوات المفخمة (المطبقة): وهي تلك الأصوات التي يرتفع مؤخرة اللسان حالة النطق بها إلى ناحية الطبق، وهي: (ر، ژ، ص، ض، ط، ظ، گ، ڵ)(٣٥).

٢- الأصوات المرققة (غير المُطبَقة): وهي تلك الأصوات التي ينخفض مؤخرة اللسان، حالة النطق بها بعيدا عن الطبق، وهي: (ء، ب، پ، ت، ث، ج، ح، د، ذ، ز، س، ش، ع، ف، ڤ، ك، م، ن، هـ، و، ي)(٣٦).

٣- أصوات مفخمة مرققة: وهي: (خ، غ، ل، ر)(٣٧).

الفونيم (الوحدة الصوتية – فۆنەم – Phoneme)

يُعدُّ الفونيم من أهم الوحدات الصوتية وأساس التحليل الفونولوجي الحديث(٣٨)، ويعرفه اللغوي المشهور تروبتسكوى بأنه عبارة عن "النماذج الصوتية التي لها قدرة على تمييز الكلمات وأشكالها أو الأنماط الصوتية المستقلة التي تميز الحدث الكلامي المعين عن غيره من الأحداث الأخرى"(٣٩)، ويوصف الفونيم بأنه: أصغر وحدة صوتية مميزة تعتمد على المخالفة التي تعني أن استبدال فونيم بآخر في كلمة ما يستلزم تغير معنى الكلمة أو وظيفتها(٤٠)، وتتمثل هذا في التمييز بين الكلمات وإعطائها قيَمًا لغوية مختلفة، صرفية كانت أم نحوية أم دلالية(٤١)؛ ففي اللغة العربية كما في اللغة الكردية وحدات صوتية تقوم بعملية التفريق الدلالي بين الكلمات، فالنون والتاء في اللغة العربية فونيمان مختلفان؛ لكل منهما وظيفة متميزة؛ فكلمتا (ناب) و(تاب) يختلف معناهما بسبب وجود النون في الأولى والتاء في الثانية(٤٢)، وفي اللغة الكردية لدينا، (شار=مدينة)، (دار=شجرة)، الشين والدال فونيمان مختلفان؛ حيث يُفرق على أساسهما بين المعاني.

وهذا التميز الفونيمي كـكون فـک الصوائت أيضا كـ(أنتَ وأنتِ) فالتاء المفتوحة تعطي الكلمة الأولى تمييزًا صرفيًا ونحويًا عن التاء المكسورة في الكلمة الثانية(٤٣) التي تعطينا تمييزًا صرفيًا ونحويًا آخرين، كما أن تبادل الفتحة مكان الكسرة يمنح كلتا الكلمتين مدلولاً مختلفًا عن الآخر(٤٤)، ومن أمثلة ذلك التقابل بين الفتحة والضمة في كلمتي (گرَم) و(گرُم)؛ فالفتحة فونيم والضمة فونيم آخر(٤٥)، وفي اللغة الكردية نقول: (برۆ=حاجب)؛ فلو أبدلنا

---

[٣٤]) انظر: سر صناعة الأعراب: ٦٨/١، وزمانک كوردک لەبەر ڕۆشنای فۆنەتکدا: ٤١.

[٣٥]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ٥٨، وزمانک كوردک لەبەر ڕۆشنای فۆنەتکدا: ٤١.

[٣٦]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ٥٧، وزمانک كوردک لەبەر ڕۆشنای فۆنەتکدا: ٤١.

[٣٧]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ٥٩.

[٣٨]) انظر: فـک علم اللغة العام، د. عبدالصوبر شاهين: ١١٦، ودراسة الصوت اللغوي: ١٣٥.

[٣٩]) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ١٥١.

[٤٠]) انظر: علم النفس اللغوک: ٦٧.

[٤١]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ١٣٢.

[٤٢]) انظر: علم النفس اللغوک: ٦٧.

[٤٣]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ٥٧، وزمانک كوردک لەبەر ڕۆشنای فۆنەتکدا: ٤١.

[٤٤]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ١٣٢.

[٤٥]) انظر: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي: ١٩٦.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

الوحدة الصوتية (ر) بـ(ر) وقلنا: (بـڕۆ=اذهب) لحصل تمييز صرفي ونحوي ويتبعها تمييز دلالي إذْ إنّ (برۆ) اسم، و(بـڕۆ) فعل، ومثل ذلك في اللغة الكردية كلمتا (كۆن=قديم، كون=ثقب).

وكذلك التقابل بين الحركات القصيرة والطويلة؛ فالفتحة القصيرة والفتحة الطويلة في كلمتي: (مَطَر) و(مَطَار) فونيمات مختلفان(٤٦)، وفي اللغة الكردية كلمة (كەر=حمار) بـ(الهاء) التي تقابل الفتحة القصيرة، وكلمة: (كار=عمل) بـ(الألف) التي هي الفتحة الطويلة.

نخلص من ذلك أنّ الفونيم أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين معاني الكلمات(٤٧).

النبر – هێز – Stress

النبر مصطلح عام يستخدمه علماء الأصوات للإشارة إلى القوة الكبيرة الممارسة في نطق جزء من حدث كلامي، فالمقطع المنبور يُنطق بقدرٍ من الطاقة أكبر من غير المنبور، وقد عرّف بعضهم النبر بأنه "وضوح نسبي لصوتٍ أو مقطعٍ إذا قُورن ببقية الأصوات"(٤٨).

والنبر "نشاط فجائي يعتري أعضاء النطق أثناء التلفظ بمقطع من مقاطع الكلمة ويؤدي إلى زيادة في واحد أو أكثر من العناصر التالية: مدة المقطع، شدته أو حدته"(٤٩)، وهذه الزيادة تؤدي إلى وضوح سمعي لأحد المقاطع قياسًا إلى المقاطع الباقية.

في أي جملة منطوقة لا تكون كلّ مقاطعها منتجةً بنفس الشدة أبدًا، فبعضُ المقاطع تكون أضعفَ (غير منبورة) وبعضها أقوى (منبورة)، فهناك تفاوت بين المقاطع من حيث الشدة، فالمقطع الأول من الفعل (كَتَبَ) – مثلاً - يُنطق بشدة أكثر من غيره، وكذلك المقطع /سا/ في الفعل (يُسَافِرُ)؛ نظرًا لوقوع النبر عليه(٥٠)، أما في اللغة الكردية – مثلاً – يقع النبر على المقطع الأول من (بەڵام=لكن) ولكنه يقع على المقطع الثاني من (خانوو=بيت) وعلى الثالث من (ئەستێرە-نجم)(٥١).

إن القواعد التي تحدد مكان النبر في الكلمات تتفاوت كثيرًا بين مختلف اللغات؛ فهناك لغات توقع النبرَ على مكانٍ محدَّدٍ آليًا عن طريق البنية الصوتية للكلمة، بحيث يمكن التنبؤ بمكانه، ويُسمّى هذا النوع من اللغات بـ(اللغات النبر الثابت)(٥٢).

وفي مقابل اللغات ذات النبر الثابت هناك لغات ذات النبر الحر(٥٣)، وتعدُّ العربية مثالاً جيدًا على هذا النوع من اللغات، فليس في هذه اللغة مكان محدَّدٌ للنبر يمكن التنبؤ به، إنه حرٌّ ومستقلٌّ بحدّ ذاته عن البنية الصوتية، ومن ثمَّ كان موقعه يتغير فيها من كلمة إلى أخرى(٥٤).

---

[٤٦]) انظر: المرجع السابق: ١٩٦.

[٤٧]) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ١٤٥.

[٤٨]) مناهج البحث في اللغة: ١٦٠.

[٤٩]) الوجيز في فقه اللغة: ٢٦٢.

[٥٠]) انظر: محاضرات في علم الصوت: ٨٥.

[٥١]) انظر: ئاسۆکەنێ ترێ زمانەوانێ: ٢٨٥.

[٥٢]) انظر: محاضرات في علم الصوت: ٨٦.

[٥٣]) انظر: المرجع السابق: ٨٧.

وليس النبر مستخدمًا في كل اللغات للتفريق بين المعاني، وبالتالي فهو ليس فونيمًا في كل اللغات، وتسمى اللغات التي تستخدم النبر كفونيم لغاتٍ نبريةً، والأخرى لغات غير نبرية، وتتميز اللغات غير النبرية بأنها تثبت النبر في مكان معين، أما اللغات التي تستخدم النبر كفونيم فيكون موضع النبر فيها حرا، ويستخدم حينئذ للتفريق بين المعاني أو الصيغ عن طريق تغيير مكانه(٥٥)، وبرغم مما هو شائع عن اللغة العربية والكردية أنهما لم تكونا تستخدمان النبر كفونيم، فهناك أمثلة كثيرة يمكن أن تلتمس فيهما فونيمية النبر(٥٦)، فحينئذ يساعد النبر على تحديد الوحدات النحوية في سلسلة الأصوات المنطوقة، فمثال ذلك في اللغة العربية كلمة (أوْحَالُهَا)، فإذا وقع النبر على المقطع الأول؛ فإن هذا يعني قلة قوة نطق المقطع الثاني، وهذا يجعل توزيع الوحدات النحوية كالآتي: (أوحى + لها)، وأما إذا وقع النبر على المقطع الثاني فإنه سينطق بقوة زائدة، وسينطق المقطع الأول بقوة قليلة، وسيكون توزيع الحدات النحوية كالآتي: (أو + حالها)، وفي اللغة الكردية فإن كلمة (ئازادی-حرية) تتكون من ثلاثة مقاطع (ئا + زا + دی)، إذا وقع النبر على المقطع الأخير يأتي بمعنى (حرية)، وإذا وقع على المقطع الثاني يأتي بمعنى(أنت آزاد) أو بمعنى (اسمك آزاد) أو (أنت حر)(٥٧).

وهذا يبدو أن النبر يستعمل فی اللغتين العربية والكردية للتفريق بين المعاني الصرفية والمعاني الدلالية على صعيد الكلمة المفردة.

التنغيم – ئاواز – Intonation

التنغيم هو رفع الصوت وخفضه في أثناء الكلام للدلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة، كنطقنا الجملة (لا يا شيخ) للدلالة على النفي أو التهكم أو استفهام(٥٨).

إن التنغيم هو إعطاء الكلام نغمات معينة تنتج من اختلاف درجة الصوت، ويتمثل هذا في ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناءَ الكلام(٥٩)، وتتحدد درجة الصوت بحَسَب الذبذبات التي يولدها الوتران الصوتيان.

وتعد اللغات التي تعتمد التنغيم على مستوى الجملة لأداء وظائف معينة لغات تنغيمية، وهي معظم اللغات المعروفة(٦٠)، بما فيها اللغتين العربية والكردية.

وللتنغيم وظائف نحوية ودلالية يفرّق بين أسلوب وآخر من أساليب التركيب؛ فالجملة الواحدة قد تكون تقريرية مثبتة أو منفية أو استفهامية أو انفعالية أو تعجبية ولا يفرق بينها سوى التنغيم أو درجة التنغيم الذي يكون

---

[٥٤]) انظر: الأصوات اللغوية: ١٥٧.

[٥٥]) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ٢٢٢.

[٥٦]) المرجع السابق: ٣٦٠.

[٥٧]) ئاسۆکەکی ترک زمانەوانی: ٢٨٦.

[٥٨]) انظر: علم الأصوات، د. البهنساوي: ١٦٠.

[٥٩]) انظر: علم اللغة العام، الأصوات العربية: ١٦٣.

[٦٠]) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ١٩٢.

منخفضًا أو متوسطًا عاديًا أو عاليًا، فالجملة العربية الواحدة(٦١) تكون مثبتة إذا نُطِقت بتنغيم متوسط عادي، ومنفية إذا نطقت بتنغيم منخفض، واستفهامية إذا نطقت بتنغيم عالٍ(٦٢).

ويستخدم التنغيم لنقل معلومات غير لغوية وغير نحوية، وإنما معان انفعالية، كنقل وجهة نظر المتكلم بصدد ما يقوله من شك أو استغراب أو استهجان أو تاكيد.. وغيرها، كما يستخدم التنغيم للكشف عن الخصائص الشخصية للمتكلم، فهناك ملامح خاصة لكل صوت إنساني يسمح للآخرين بالتعرُف على شخصيته حتى دون رؤيته؛ فنوعية الصوت تعرفنا مَن الشخص؟ وما إذا كان ذكرًا أو أنثى، صغيرًا أو كبيرًا، كما نتعرَّف حالته العاطفية؛ ما إذا كان هادئًا أو غاضبًا، سعيدًا أو حزينًا(٦٣).

والتنغيم قد يحدد المعنى أو يضيف إلى معنى الجملة معنًى بخلاف دلالة المفردات والتراكيب، مثل التعجب والتهكم والارتياح والاستنكار، وهذه المعاني قد لا تفهم من مجرد دلالة الألفاظ أو التراكيب، فإذا قلت لزميلك: (لديَّ عندك مائةُ ألف دولار)، فيقول: (نعم)، فكلمة (نعم) هذه يمكن ان تقال بطريقة يفهَم منها أنه موافقٌ على حديثك، وقد تقال بنغمٍ يُفهم منه استفسارٌ لتعيدَ الكلامَ مرةً أخرى، وقد تقال بطريقة استنكار لما قلت(٦٤)، كما يمكن التمثيل لذلك من اللغة العربية المعاصرة بـ(لا)؛ فإذا نطقت بنغمة هابطة تكون جملة تقريرية بمعنى (لا أوافق)، وإذا نطقت بنغمة صاعدة تدل على دهشة أو استنكار، وإذا نطقت بنغمة صاعدة هابطة تكون توكيدية(٦٥).

وفي اللغة الكردية كلمة (دەڕوات=يذهب) إذا كانت بنغمة صاعدة فإنها تدل على الاستفهام، وإذا كانت بنغمة هابطة فإنها تدل على التوكيد، وإذا كانت بنغمة صاعدة هابطة فإنها تدل على الإنكار(٦٦).

فالتنغيم "رفع الصوت وخفضه في أثناء الكلام للدلالة على النفي أو التهكم أو الاستفهام وغير ذلك، وهو الذي يفرق بين الاستفهامية الخبرية"(٦٧)، وغيرها من المعاني ودلالات التي لا يتوصل إليها إلا من خلال التنغيم الذي يقوم بوظيفة تحديد الوحدات المعنوية الكبيرة في الكلام، ويخبرنا التنغيم أيضًا عن هوية المتكلم، عن جنسه، عن حالته النفسية أو الجسمية(٦٨).

وبصورة عامة فالتنغيم "لا يشكل في الحقيقة جزء من الرسالة اللغوية ولكنه يوفر إشارات حول الطريقة التي يتفاعل من خلالها المتكلم بالنسبة إلى التجربة التي هي منبت الرسالة، ويمكن للتنغيم أن يؤمن معلومات بالنسبة إلى شخصية المتكلم"(٦٩).

---

[٦١]) انظر: علم اللغة العام، الأصوات العربية: ١٦٣.

[٦٢]) انظر: مناهج البحث في اللغة: ١٩٨.

[٦٣]) انظر: محاضرات في علم الصوت: ٩٢.

[٦٤]) انظر: المرجع السابق: ٩٤.

[٦٥]) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ٣٦٧.

[٦٦]) انظر: فۆنەتک و فۆنەلۆژی: ١٣٤.

[٦٧]) المدخل إلى علم اللغة: ١٠٦.

[٦٨]) انظر: مبادئ في اللسانيات: ٨٣.

[٦٩]) وظيفة الألسن وديناميكيتها: ٢٠٨.

المقطع - بەرگە - Syllable

المقطع الصوتي هو كمية من الأصوات تحتوي على صوت صائت واحد وحده أو مع صوامت أقلها واحد يضمُّها نظام معين(٧٠)، ويلاحظ أن هذا التعريف وغيره من تعريفات أخرى يستند إلى أن الصوت الصائت يمثل قمة الإسماع في المقطع، لأنه أعلى درجة في الوضوح السمعي من حيث جميع الصوامت(٧١).

فالحركات تمثل قمة ونواة المقطع، وما عداها من الأصوات تمثل القاعدة. فالمقطع يتكون من حركات تعدُّ دعامةً أو نواةً يحوطها بعض الصوامت، وعليه أطلق اسم صامت، ويعني العنصر الذي لا يُصوَّت وحده، وأطلق على الحركة مُصوِّت، أي: العنصر القادر على التصويت دون الاعتماد على شيء آخر(٧٢).

وتتصف هذه الحركات من حيث إصدارها بأنها ذات نطق واسع أو مفتوح، ومن حيث فيزيقيتها بالرنين(٧٣)، ومن حيث إدراكها بأنها أكثر الأصوات وضوحًا في السمع(٧٤).

أما أشكال المقطع فتختلف من لغة إلى أخرى تبعا لقواعد كلِّ لغة في التشكيل الصوتي، وقد ذكر المتخصصون أشكالا متعددة من لغات مختلفة، كالمقطع المكوَّن من صامت واحد والمقطع المكوَّن من صامتين والمقطع المكوَّن من صائت واحد، وقد أورد بايك (Pike) عشرة أشكال للمقطع تتفاوت اللغات في استعمالها(٧٥).

وفي العربية خمسة أشكال من المقاطع هي: (بَ CV)، و(بي CVV)، و(مِنْ CVC)، و(بَابْ CVVC)، و(بَحْرْ CVCC)(٧٦).

وفي الكردية لدينا الأشكال التالية للمقاطع: (ئە -خۆم V)، و(تۆ CV)، و(ئاش VC)، و(برا CCV)، و(ئەرك VCC)، و(شەو CVC)، و(ژوان CCVC)، و(دەست CVCC)، و(خوارد CCVCC)(٧٧).

وللتقسيم المقطعي أهميته في اكتساب اللغة وتعلمها، فمن الثابت "أن أسرع طريق وأفعله لاكتساب طريقة نطق ابن اللغة في أي لغة.. هو أن تقطع الكلمة إلى مقاطعها الحقيقية تبعًا للنماذج المقطعية للغة (وهذا لا يتطابق دائمًا مع قواعد اللغة المكتوبة لتقسيم الكلمات حينما تقع في أواخر الأسطر)، وأن تنطق كل كقطع على حدة، وبطريقة متميزة، ثم بعد ذلك وضع المقاطع بعضها بجانب بعض ونطقها بنفس السرعة التي تنطق بها في الكلام العادي"(٧٨).

التقابل بينهما في الصرف - وشەسازی - Morphology:

---

٧٠) انظر: الوجيز: ٢٥٤، ودراسة الصوت اللغوي: ٢٤٣.

٧١) انظر: الأصوات اللغوية: ١٦١.

٧٢) انظر: دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن: ١٥٤.

٧٣) دراسة السمع والكلام: ٢٢٦.

٧٤) الأصوات اللغوية: ١٦٠.

٧٥) انظر: دراسة الصوت اللغوي: ٢٥٥.

٧٦) انظر: مناهج البحث في اللغة: ١٧٣.

٧٧) انظر: ئاسۆكەكی ترک زمانەوانی: ٢٥٣.

٧٨) أسس علم اللغة، ماريوباي: ٢٥٨.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

يطلق على علم الصرف في الدراسات اللغوية الحديثة مصطلح المورفولوجيا، ويعني صيغة أو شكل، لأنه يدرس صيغة الكلمة أو تشكيل الكلمة(٧٩)، والكلمة هي موضوع علم الصرف وميدان الدراسة فيه، ولكن اللغويون لم يعتمدوا الكلمة مصطلحًا ولا وحدة للتحليل الصرفي لأن اللغات تختلف في تعريف الكلمة وبيان حدودها، بل اعتمدوا المورفيم أو الوحدة الصرفية أساسًا للتحليل الصرفي الحديث(٨٠)، وقد استعملوا هذا المصطلح لدقته وشموله لكثير من المصطلحات التي تندرج تحته كالنهايات التصريفية والجذر والأصل والسوابق واللواحق، ولأنه أصغر الوحدات اللغوية الصالحة للتحليل في جميع اللغات(٨١).

المورفيم (الوحدة الصرفية) – مۆرفەم - Morpheme

يعرَّف المورفيم (الوحدة الصرفية) بأنه أصغر وحدة لغوية تحمل معنى أو وظيفة صرفية أو نحوية(٨٢)، يربط بين الأفكار التي يتكون منها المعنى العام للجملة(٨٣)، والكلمة تتكوَّن من وحدة صرفية واحدة أو أكثر، فكلمة (المسلمون) في اللغة العربية مكونة من ثلاث وحدات صرفية هي: أداة التعريف (أل)، وكلمة (مسلم)، وعلامة الجمع (الواو والنون)(٨٤)، وكلمة (پیاوەکە=الرجل) في اللغة الكردية مكونة من وحدتين هي: كلمة (پیاو=رجل)، وعلامة التعريف (ەکە)(٨٥).

وتقسم المورفيمات إلى نوعين:

الأول: مورفيم حر (وحدات حرة)، يمكن أن يرد وحده في سياق لغوي(٨٦)، نحو (مسلم ورجل وقلم، والضمائر المنفصلة) في اللغة العربية، أما في الكردية فنحو: (دەست=يد، باوك=أب، سەر=رأس)، ومثل كل أقسام الكلام.

الثاني: مورفيم مقيد(وحدات مقيدة)، لا يرد إلا مقرونًا بمورفيم آخر، كالضمائر المتصلة وعلامات الجمع والتثنية والتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير، والعلامات الدالة على زمن الفعل في العربية؛ فكلمة (مسلمون) في الفقرة السابقة تحوي مورفيمين: **الأول**: حر، وهو (مسلم)، **والثاني**: مقيد، وهو الواو والنون للدلالة على جمع المذكر السالم(٨٧)، أما في اللغة الكردية فكالمورفيمات التي تدخل على أقسام الكلام، فكلمة (کارگەر=معمل) تحوي مورفيمين: الأول حر، وهو (کار=عمل)، والثاني مقيد، وهو لاحقة (گەر)(٨٨).

وإذا نظرنا إلى أساس الكلمة (الوحدة الدلالية أو السيمانتيم)، فإننا نرى أن الوحدات الصرفية تعبِّر عن المعنى الصرفي، ومن المعاني الصرفية: الجنس، والعدد، والشخص، والتعيين، والإعراب، وغيرها، وتكون أغلب المورفيمات من

---

[٧٩]) انظر: علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي: ٢١٧، ووشەسازی، د. کوسف شەریف سەعید: ٧.

[٨٠]) انظر: مناهج البحث في اللغة: ١٧٠.

[٨١]) انظر: أسس علم اللغة، ماريوباي: ٥٣.

[٨٢]) انظر: مدخل إلى علم اللغة، د. حجازي: ٥٦، زاری زمانی کوردی، محەمەد ئەمین هەورامی: ١٧١.

[٨٣]) انظر: مناهج البحث في اللغة: ١٧٠، والتفكير اللغوي بين القديم والحديث: ١٨٠.

[٨٤]) انظر: علم اللغة النفسي: ٧٦.

[٨٥]) انظر: زاری زمانی کوردی، محەمەد ئەمین هەورامی: ١٧٤.

[٨٦]) انظر: مدخل إلى علم اللغة، حجازي: ٥٦، ووشەسازی، د. کوسف شەریف سەعید: ٩.

[٨٧]) انظر: علم اللغة النفسي: ٧٦، دەربارەی زمانەوانی، د. شهاب شێخ تەیب: ٩٩.

[٨٨]) انظر: دەربارەی زمانەوانی، د. شهاب شێخ تەیب: ٩٩.

اللواصق؛ ترد إما قبلها أو بعدها أو في وسطها، على شكل مبانٍ زائدة عن الأصل، وتجري أنواع الوحدات الصرفية هذه على الشكل التالي:

أ- الصدور أو السوابق Prefixes: وأمثلتها في العربية كثيرة، منها أحرف المضارعة (أنيت)، وهمزة التعدية في وزن (أفعل)، والألف والسين والتاء في وزن (استفعل)، والتاء والميم في وزن (تمفعل)، ومنها الميم في وزن (مفعول) من الثلاثي ونحو ذلك، وأمثلتها في اللغة الكردية نحو سابقة (نە) في (نەخۆش=مريض)، و(بە) في كلمة (بەتام=لذيذ)(٨٩).

ب- الأحشاء أو الدواخل Infixes: وأمثلتها في العربية عديدة، منها: تاء الافتعال، والتضعيف في (فعّل)، وألف (فاعل) من الثلاثي للدلالة على اسم الفاعل، ومنها ألف وزن (فاعَل) للدلالة على الثلاثي المزيد، ونحو ذلك، أما في اللغة الكردية فالرأي الراجح أن الدواخل غير موجودة فيها(٩٠).

ج- الأعجاز أو اللواحق Suffixes: ومن أمثلتها في العربية الضمائر المتصلة، ونون الوقاية، وحركات الإعراب وحروفه، وعلامة التأنيث، وعلامات التثنية والجمع(٩١)، وأمثلتها في الكردية عديدة، منها (ەر) فى كلمة (نووسەر –كاتب)، و(كار) فى كلمة (فرۆشكار=بائع)، ولاحقة (مەند) فى نهاية كلمة (هونەرمەند=فنان)(٩٢).

أقسام الكلام:

لقد ظهرت محاولات كثيرة جادة لإعادة النظر في تقسيم الكلام، أبرزها تلك التي حاولها أستاذنا الدكتور تمام حسان – رحمه الله؛ إذ دعا إلى تقسيم الكلام العربي إلى سبعة أقسام، وهي: الاسم، والصفة، والفعل، والضمير، والخالفة، والظرف، والأداة(٩٣)، أما في اللغة الكردية فيقسمون الكلام إلى ثمانية أقسام، فقد يكون تشابه التقسيمين في خمسة أقسام توافقًا غير معتمد، وقد يكون هذا التشابه شكليًا، تتفق فيه الأسماء وتختلف المسميات.

وتجري أقسام الكلام عند الدكتور تمام حسان للعربية الفصحى على النحو التالي(٩٤):

أولا: الاسم: هو كل كلمة لا يشكّل الزمن جزءًا منها، كأسماء الذوات والأعلام: (محمد، كتاب، قلم، بيت، سماء)، وأسماء المعاني: (علْم، جهل)، وأسماء الجنس والجمع: (عجم، كُرد، عرب، نساء، قوم، إبل)، والمبهمات من المكاييل والموازين والمقاييس والأعداد والجهات والأوقات المحتاجة إلى ما يمييزها: (رطل، فوق، قبل، أمام).

ثانيًا: الصفة: هي كل كلمة تدلُ على موصوف بالحدث، وتشمل في اللغة العربية يسميها النحاة: (اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، ومبالغة اسم الفاعل، واسم التفضيل، والصفة المشبهة).

---

[٨٩]) انظر: وشەسازى، د. كووسف شەرىف سەعيد: ١٠.

[٩٠]) انظر: وشەسازى، د. كووسف شەرىف سەعيد: ١١، وشەسازى زمانى كوردى، د. عەبدولواحيد موشير دزەيى: ٥٢.

[٩١]) انظر: مبادئ اللسانيات: ١٩٨، والتفكير اللغوي بين القديم والحديث: ١٧٧، ٤٢٣.

[٩٢]) انظر: دەربارەى زمانەوانى، د. شهاب شيخ تەيب: ٩٨.

[٩٣]) انظر: اللغة العربية معناها ومبناها: ٨٦.

[٩٤]) انظر: المرجع السابق: ٨٦، وفي علم اللغة، د. غازي طليمات: ١٨٢.

ثالثا: الفعل: هو كلمة تدل على حدث وزمن، كصيغة (فعلَ) التي تدل على المضيّ، وصيغة (يَفْعَلُ) التي تدلّ على الحال أو الاستقبال، ويقسم الفعل من حيث المبنى إلى: ماض، ومضارع، وأمر.

رابعًا: الضمير: هو كلمة جامدة ليست بذات أصول اشتقاقية تدلُّ على عموم الحاضر أو الغائب، فالضمير لا يدلّ على مسمًّى كالاسم، ولا على موصوف بالحدث كالصفة، ولا على حدث وزمن كالفعل، ويوسّع التقسيم الجديد معنى الضمير، فيدخل في زمرته كل كلمة جامدة تدل على حضور (المتكلم والمخاطب) أو غيبة، فليست الضمائر إذًا ما كان يعرف بالضمائر المنفصلة والضمائر المتصلة ليس غير، بل تنضمُّ إليها أسماء الموصول وأسماء الإشارة، أما الضمائر المتصلة فإنها تعد من اللواصق التصريفية (المورفيمات) التي ذكرناها سابقا، ولكنها تظل محتفظة بحقها في الانتماء إلى قسم الضمائر.

خامسًا: الخالفة: هي كلمة يطلقها المتكلم للإفصاح عن موقف انفعالي أو تأثري، ويشمل التعجب: (ماأجمل السماء!)، والمدح والذم: (نعم الشاعر زهير)، وأسماء الأفعال: (هيهات السفر)، وأسماء الأصوات: (هيْد في زجر الإبل)، والصفة الجامعة بين الخوالف جمودها وتجردها من علامات الأسماء وعلامات الافعال، وقبولها لبعض المورفيمات الإلصاقية كالضمائر وعلامات التأنيث.

سادسًا: الظرف: هو كلمة تدلُّ على معنى صرفي عام، والظروف في التقسيم القديم بعض الأسماء، وهي قسمان: مختصٌّ لا يأتي إلا ظرفًا، وغير مختص يأتي ظرفًا وغير ظرف، فالأول مثل: (إذا، ومتى)، والثاني مثل: (يوم، وشهر)، أما الظرف في التقسيم الجديد فمقصور على القسم الأول، ولهذا فالظروف تسعة لا عاشر لها عنده، وهي: (إذ، إذا، إذن، لمّا، أيان، متى) للزمان، و(أين، أنّى، حيث) للمكان، وكل ما عداها فأسماء متصرفة، وذلك كـ(بين وحين)، وأسماء الأوقات والجهات كـ(الساعة والشهر، وأمام ووراء)، وكل ما فارق المصدرية فصار نائبًا عن الظرف، وأهم سمات الظرف الجمود والبناء.

سابعًا: الأداة: هي كلمة تؤدي وظيفة نحوية عامة هي التعليق، فليس للأداة معنًى معجمي، لأنها مبني صرفيٌ يغلب عليه البناء والجمود، والأدوات نوعان: أصلية مثل: (لم ولن)، ومحولة عن أسماء وأفعال كأسماء الشرط والأفعال الناقصة.

والأدوات كلُّها –ماعدا أيًّا - مبنيات، لا تقبل التصريف من تثنية وجمع وتصغير، ولا تدخلها علامات الأسماء وعلامات الأفعال في أغلب الأحيان.

أما أقسام الكلام في اللغة الكردية فثمانية، هي: الاسم، والضمير، والصفة، والفعل، والظرف، والأداة، والعدد، وبيانها كالتالي:

١- **الاسم (ناو):** هو كلمة تسمّى بها المخلوقات والجوامد والأفكار والصفات الذهنية، وفروعه هي اسم الجنس نحو: (پیاو=رجل، ژن=نساء)، واسم العلم نحو: (ئازاد، کەرکوك، فوڕات)، والاسم المادي نحو: (زێڕ=ذهب، دەرگا=باب، ئاو=ماء)، والاسم المعنوي نحو: (هێز=قوة، شەرم=حیاء، ژیر=عقل)، والاسم الجمعي نحو: (گەل=شعب، سوپا=جيش، هۆز=عشيرة)(٩٥).

[٩٥]) انظر: وشەسازی چالاکی لێکۆڵینەوەی زمان، د.ی.وسف شەرکەف سەعید: ١٢.

٢- **الضمير (جێناو)**: هو كلمة تنوب عن الاسم، وتؤدي وظائف عديدة، وفروع الضمير، هي: الضمائر المنفصلة نحو: (من=أنا، تۆ=أنت، ئێمه=نحن)، والضمائر المتصلة، نحو: (م، ت، تن)(٩٦).

٣- **الصفة (ئاوەڵناو)**: هي كلمة تسبق الموصوف لتشكل إلى ما يميزه أو يحدّد نوعه أو كميته، نحو: (كتاب جيد)، وللصفة أنواع كالصفات النوعية، والكمية، والإشارة والملكية والتوزيعية والاستفهامية، نحو: (گەورە=كبير، سور=أحمر، هەرزان=رخيص)(٩٧).

٤- **الفعل (كار)**: هو كلمة تدلّ على حدث خاص كسائر الأفعال، والفعل إما أن يكون متعديا نحو: (سوتا=حرق، شكا=كسر)، وإما أن يكون لازما نحو: (فڕی=طار، گەڕا=بحث)، وللفعل من حيث التصريف أزمنة متعددة منها الماضي نحو: (چوو=ذهب، سڕی=مسح)، والمضارع نحو: (دەخۆم=آكل، دەڕۆم=أذهب)(٩٨).

٥- **الظرف (ئاوەڵكار)**: هو كلمة تؤدي وظيفة الحال أو تدلّ على الزمان أو المكان نحو: (بەیانی=صباح، ئێوارە=مساء، بەهار=ربيع، لەسەر=فوق، لەژێر=تحت، بەردەم=أمام)(٩٩).

٦- **الأداة (ئامراز)**: هي كلمة تربط بين أجزاء الجملة وتؤدي معانيَ متعددة، وأنواع منها أداوت الجر، نحو: (له، به، بۆ)، وأدوات العطف نحو: (و، بەڵام)، وأدوات التعجب، نحو: (ئاخ، ئەیبرۆ)، وأدوات الاستفهام، نحو: (کێ، چۆن، کەی)، وأدوات التمني نحو: (خۆزگە، برا)، وأدوات النداء، نحو: (ەۆ، هاوار).

٧- **العدد(ژمارە)**: هو قسم من أقسام الكلام الذي يبين الرقم أو عدد الشيء، ويسمى ما بعده معدودًا، وينقسم العدد في اللغة الكردية إلى أقسام منها: العدد الأصلي، العدد المركب، العقود ويشمل العدد الأصلي: الآحاد والمئات والألوف، نحو: (یەك=واحد، پێنج=خمس، چل=أربعين، سەد=مائة) والعدد الترتيبي، ويكون غالبا نعتا للمعدود ويصاغ بإضافة اللاحقة (ەم) أو (ەمین) إلى نهاية العدد نحو: (شەشەم=السادس، دەیەم =العاشر)، والعدد الكسري الذي هو العدد الذي يدل على جزء من العدد الصحيح، نحو: (نیوە=نصف، سێیەك=ثلث، شەشەم=سدس)، والعدد التوزيعي الذي يدل على الترتيب أي مرتبين، نحو: (یەك یەك=واحدًا واحدًا، سێ سێ=ثلاثة ثلاثة)(١٠٠).

التقابل بينهما في النحو - ڕستەسازی – Syntax:

بناء الجملة أو النحو أو تركيب الجملة مصطلحات مألوفة في الكتابات المعاصرة للدلالة على مفهوم واحد يتصل بالقواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة، وتجعلها قادرة على أداء المعنى الذي يريده المتحدث أو الكاتب فيصل إلى المستمع أو القارئ(١٠١).

النحو أو النظم Syntax، هو البناء الداخلي للجملة، أي بناء الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية، وعلم النحو هو العلم الذي يدرس بناء الجملة، وتنظيم عناصرها ومكوناتها، وتحديد وظائف هذه العناصر والمكونات(١٠٢).

---

[٩٦]) انظر: وشەسازی زمانی كوردی، د. عەبدولواحید موشیر دزەیی: ٦٩.

[٩٧]) انظر: وشەسازی چالاكی لێژنەی رێزمان، د.یوسف شەریف سەعید: ٤٧.

[٩٨]) انظر: ڕێزمانی كوردی، بەشەكانی ئاخاوتن، د.نەریمان عەبدوڵڵا خۆشناو: ٥٠.

[٩٩]) انظر: وشەسازی زمانی كوردی، د. عەبدولواحید موشیر دزەیی: ٧٧.

[١٠٠]) انظر: قواعد اللغة العربية، د. كوردستان موكرياني: ١٠٨.

[١٠١]) انظر: مدخل إلى علم اللغة، د. حجازي: ١٠٧.

[١٠٢]) انظر: أسس علم اللغة، ماريو باي: ٤٤.

وإذا كان الفونيم هو وحدة التحليل الصوتي، والمورفيم هو وحدة التحليل الصرفي، فإن الجملة هي وحدة التحليل النحوي، بل هي أساس الدراسة النحوية(١٠٣).

الجملة نسيج لغوي مستقل، وهي كبرى الوحدات اللغوية، وعنصر الكلام الأساسي، فبالجمل نتبادل الأحاديث فيما بيننا، وبالجمل نكتسب لغتنا، وبالجمل نتكلم، وبها نفكر أيضا(١٠٤) والروح التي تقوم بها الجملة هي الإسناد، والإسناد - في حقيقة أمره - نسبة تفيد، أو هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى، وفُسِّرت (النسبة) بأنها إيقاع التعلق بين الشيئين(١٠٥)، قال السكاكي: "والإسناد هو تركيب كلمتين أو ما جرى مجراهما على وجه يفيد السامع"(١٠٦).

والجملة مصطلح نحوي يدل على وجود علاقة إسنادية بين عنصرين لغويين، وهما طرفا الإسناد، وطرفا الإسناد هما ركنا الجملة، وهما المسنَد إليه والمسند؛ فالمسند إليه أو المخبَر عنه أو المتحدَّث عنه، يكون اسمًا مبتدأ أو فاعلاً، كمحمد في مثل: (محمدٌ مسافرٌ) و(سافرَ محمدٌ)، أو المسند أو الحدث أو الموضوع يكون خبرًا وفعلاً، كـ(مُسافِرٌ) في الجملة الأولى و(سافرَ) في الجملة الثانية(١٠٧).

ومن الواضح أن هذه العلاقة الإسنادية في اللغة العربية غير ظاهرة خلافًا لما هو في اللغة الكردية من ضرورة إبراز هذه العلاقة المعروفة بفعل الكينونة (ه)، ولا يستغنى عنه ألبتة، من أمثلة ذلك في اللغة العربية: (القلم أحمر)؛ فالإسناد غير ظاهرٍ، أما عند ترجمتها إلى اللغة الكردية نقول: (قەڵەمەکە سوورە)؛ فنرى أن فعل (الكون) الذي هو (ه) في نهاية الجملة يربط بين طرفي الجملة المؤلفة من ركنين اسميين.

أنواع الجمل:

وتتنوع اللغات في بناء الجمل، فلكل لغة نظامها الخاص بها في ترتيب الكلمات داخل الجمل، فنجد في العربية مثلاً نوعين من الجمل: اسمية وفعلية، في حين أننا لا نجد في الكردية إلا نوعًا واحدًا هو الجملة الفعلية.

ومن يحلل بنية الجملة الكردية يجد الفعل عنصرًا أساسيًا في تركيبها، سواء أكان فعلاً أساسًا، نحو: (ئەو دەچێت بۆ ڕانکەە=هو يذهب إلى رانية) أم من أفعال الكون الثانوية الرابطة بين اسمين (ه) في نهاية الجملة نحو: (کوڕەکە تەمەڵەە=الولد كسول).

أما الجملة الاسمية المحضة، أي: التي تخلو من الفعل، فتكاد لا توجد في اللغة الكردية؛ فقد استخدمت هذه اللغة فعلاً رابطًا بين جزأي الجملة المشابهة للجملة الاسمية.. ومن دون هذا الفعل لا يمكن تشكيل جملة صحيحة إسناديًا. وتتكون الجملة الاسمية في العربية من المسند والمسند إليه دون الحاجة إلى فعل مساعد يربط بينهما الذي هو معروف بفعل (الكون) في اللغة الكردية، الذي لايقوم إسناد في هذه اللغة إلا بها أو بالفعل المتصرّف، فنقول – في اللغة العربية - مثلاً: العلم نور، في حين أن الكردية تحتاج إلى فعل مساعد (ه) للربط بين المسند والمسند إليه،

---

[١٠٣]) انظر: مدخل إلى علم اللغة، د. محمد حسن عبدالعزيز: ٢١٩.

[١٠٤]) انظر: اللغة: ١٥١.

[١٠٥]) انظر: مبادئ اللسانيات: ٢٧٦.

[١٠٦]) انظر: مفتاح العلوم: ٨٦.

[١٠٧]) انظر: علم اللغة النفسي: ٨٣.

فنقول: زانست روناكيه(١٠٨)، ومن هنا اكتفت الكردية بالجملة الفعلية، أما العربية فقد خصصت الجملة الاسمية لبيان العلاقة بين طرفي الإسناد، وخصص الجملة الفعلية للتعبير عن معنى الزمن، وهكذا يمكن ملاحظة الكثير من الفروق والملامح التي تميز نظام كل لغة عن اللغات الأخرى(١٠٩).

خلاصة هذه التقابليات:

أثبتت الدراسة التقابلية أنه لا توجد فوارق كبيرة بين اللغتين العربية والكردية تؤثر بشكل يعوق طلاقة المحادثة بالعربية، والحقيقة – كما يرى د. رشدي طعيمة ود. محمود الناقة - أن "الدراسة التقابلية تبنى على افتراض مؤدَّاه أن ما تلتقي عنده لغتان لا يمثل صعوبة عند الدارس لإحداها، وما تختلف فيه هاتان اللغتان سوف يمثل صعوبة عند الدارس، وهذا افتراض قد يصدق مرَّة وقد لا يصدق أخرى"(١١٠)، وهاهو ذا لا يصدق بين العربية والكردية هنا.

وعدم نجاح الدراسة التقابلية هنا في إعطاء السبب أو الأسباب الرئيسية لمشكلة المحادثة باللغة العربية للناطقين بالكردية دَعانا – نحن الباحثيْن - إلى البحث عن مصادر أخرى تستطيع أن تكشف لنا عن أسباب هذه المشكلة، وهذا ما حَدَا بنا إلى الاعتماد على الأدبيات وآراء المتخصصين والعصف الذهني والخبرة الشخصية لوضع عدد من المشكلات التي تؤثر بشكل كبير في هذا الأمر، ومحاولة إيجاد حل لها، وهذه مهمة المبحث الثالث.

المبحث الثالث

المحادثة بالعربية للناطقين بالكردية

(مشكلات، وتصور مقترح)

فيما يلي سيقوم الباحثان بسرد مشكلات المحادثة باللغة العربية للناطقين باللغة الكردية ثم تقديم التصور المقترح لحل تلك المشكلة في ضوء ما أسفرت عنه مطالعة الأدبيات السابقة واستطلاع آراء الخبراء المتخصصين والعصف الذهني والخبرة الشخصية:

المشكلة الأولى: مشكلة المنهج:

إن المؤسسات التربوية والتعليمية – مع كامل الاحترام والتقدير - تتبع ذات المنهج الذي تتبعه المؤسسات العربية المناظرة في الدول العربية لتدريس اللغة العربية بوصفها لغةً أولى، والذي يعتمد على دراسة النحو والأدب بشكل أساسي، وباستخدام طرق تدريس غير ملائمة لتعليم أي لغة فضلاً عن اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وهذا أمر يحتاج إلى نظرة علمية.

---

[١٠٨]) انظر: العربية وعلم اللغة الحديث: ١٦٧، زارى زمانى كوردى له تەرازووى بەراوردا: ٣٠٨.

[١٠٩]) انظر: العربية وعلم اللغة الحديث: ١٦٧.

[١١٠]) مشكلات تعليم اللغة اتصالياً : صعوبات وأخطاء بين الطلاب والمعلمين، بحث منشور بصيغة Word على الشبكة الدولية، ص٧.

التصور المقترح لحل هذه المشكلة:

نركز هنا على ضرورة وجود أسس وأهداف يعمل في ضوئها واضعو المناهج التعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الكردية(١١١):

أولاً: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية الأسس النفسية لبناء المناهج التعليمية، بحيث تتضمن موضوعات المادة التعليمية الحقائق المتصلة بنمو المتعلم من حيث البناء والتركيب والشكل والمضمون، وتتضمن موضوعات المادة التعليمية المبادئ المتصلة بنظريات التعلم وبدور الميول، والدافعية، وتعَد مواد التعلم وتنظم في ضوء الأسس النفسية الخاصة بطبيعة المرحلة، ويراعى في موضوعات المادة التعليمية مدى مناسبتها للميول والاتجاهات، وكذا مدى مناسبتها لأحدث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلم بشكل عام، بحيث تناسب الخصائص النفسية والثقافية للمتعلمين مفرقةً في ذلك بين ما يقدم للصغار وما يقدم للكبار، كما تراعي المادة الفروق بين ميول واهتمامات وأغراض المتعلمين اللغة من تعلم اللغة، على أن تحدَّد مكانة كل مهارة من مهارات اللغة في المادة المقدمة، وما ينبغي أن يعطى لكل منها من هذه المادة، ويحدد بوضوح مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللغة، ومراعاة ذلك في المراحل المختلفة من المادة، ويراعى الترتيب في تقديم المهارات اللغوية، والتدرج في تقديم المهارات اللغوية، وينبغي أن تحقق المادة المطالب الأساسية للمتعلمين من تعلم اللغة العربية، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات عن طريق التنوع في مستوى المادة، وتراعي المادة استعداد المتعلمين للتعلم، ويستخدم وسائل متعددة وأنشطة لتنمية الاستعداد لعملية التعلم، وتحقق المادة للمتعلم نوعًا من الإشباع، أي: تمكنه وبشكل سريع من إتمام عملية الاتصال اللغوي الحيوي اليومي والضروري، ويستند إعداد المادة وتنظيمها إلى ما انتهت إليه نظريات التعلم من حقائق ومفاهيم، ويراعى في صياغة المادة وتنظيمها الطرق الفعالة في تدريس اللغات، وتوظف المادة مهارات التفكير العليا، ومنها: حل المشكلات، وتتيح المادة للمتعلم فرصًا تشجعه على استخدام ما تعلم في مواقف اتصال حقيقية شفوية وتحريرية.

ثانيًا: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية الأسس التربوية لبناء المناهج التعليمية، بحيث تتناسب المادة التعليمية مع المرحلة العمرية، والمهارات اللغوية، والمفردات المتضمنة، والموضوعات المختارة، والتدرج العلمي للمجالات، وتسير المادة التعليمية وفق منهج متتابع ومستمر ومتكامل، وتستخدم المادة التعليمية تكنولوجيا المعلومات، وتستخدم وسائل وأنشطة مصاحبة لعملية التعلم، وتظهر بطريقة سهلة وواضحة للمتعلم، وتقدّم معلومات إثرائية للمتعلم، ويتناسب المحتوى التعليمي مع أهدافه الموضوعة من أجله، ويراعي هذا المحتوى منطقية الترتيب (من سهل لأقل سهولة، ومن بسيط لمركب، وهكذا).

ثالثا: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية الأسس اللغوية لبناء المناهج التعليمية، بحيث تعتمد المادة اللغة العربية الفصحى لغة لها، كما تعتمد على قائمة مفردات شائعة، ويراعى المحتوى الدقة والسلامة

---

(١١١) اعتمدنا هنا على وثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ٣١١، على أنه يمكن للمؤسسات التعليمية أن تتبنى ***المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦-١٢ سنة)***، كما يمكنها الإفادة من ***الأسس العامة لتعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها***، أو من تجارب بعض المؤسسات العربية والدولية التي جمعت في كتاب: ***تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: قضايا، وتجارب***.

والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية، وتكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية وليست لغة مصطنعة، أي: تقدم اللغة صحيحة في بنائها وتراكيبها، وتبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللغة وتعلمها، وتعالج المادة الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى، كما تعالج المادة حروف الهجاء وتحليل الكلمة وتركيبها، وتعتني بالرمز والصوت لكل حرف، وتبدأ المادة بالكلمات والجمل وليس بالحروف، وتظهر العناية بالنبر والتنغيم، وتعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية، وتعتمد المادة على التراكيب شائعة الاستعمال، وتتجنب المادة القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام، ويبرز التركيب المقصود ويتم التدريب عليه، وتأخذ الكلمات الوظيفية اهتمامًا كبيرًا، ويهتم المحتوى بعلامات الترقيم من أجل إظهار التنغيم، ويلتزم في المعلومات اللغوية بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة، ويستعان في إعداد مادة الكتب بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة، وتلتفت إلى المشكلات اللغوية التي تبرزها الدراسات والبحوث.

رابعًا: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية الشروط العامة لبناء المناهج التعليمية، بحيث تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة، وتكون واقعية يمكن تحقيقها، وتقوم على أسس نفسية سليمة، ويشترك في بنائها جميع الأطراف المعنية: (تربويين، رجال إعلام، رجال فكر، أولياء أمور، بعض متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها النابهين)، وتكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها، وتكون شاملة (معرفي، مهاري، وجداني) وغير مقتصرة على ناحية دون أخرى في متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتسير مع أهداف الخطة الشاملة للدولة سواء في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية، وترتبط بالمجتمع ومتطلباته واحتياجاته وآماله، وتصاغ الأهداف صياغة واضحة لا تدعو إلى اللبس، وتكون متآلفة وغير متناقضة فيما بينها، وتعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة، وتحقق التوازن بين حاجات الفرد والجماعة، وتتفق مع نتائج البحث العلمي في مجال السلوك الإنساني، وتكون قابلة للتحديد والتخصيص، وتصاغ في سياسات وإجراءات وممارسات تعلمية وتعليمية.

خامسًا: يراعي منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية اشتقاق الأهداف من المصادر العربية والإسلامية، بحيث يتضمن المنهج التصور الإسلامي للعقيدة بمنهجها الشامل الألوهية والإنسان والكون والحياة، ويتضمن المنهج القضايا المعاصرة والتراث، ويقدم المنهج حلولاً لبعض الأوضاع الاجتماعية والمشكلات الاقتصادية وقضايا التنمية، ويعالج المنهج بعض قضايا العصر ومقتضياته حاضرًا ومستقبلاً بما يتناسب مع ثوابت الثقافة العربية والإسلامية، ويراعى المنهج حاجات الفرد ومطالب نموه وخصائصه النفسية والعقلية والاجتماعية واللغوية والجسمية، وتوضح العقيدة الإسلامية لدى المتعلمين على أساس من الفهم والوعي والإقناع يُنمّي الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيامه، ويحقق النمو الشامل للفرد خلقيًا وعقليًا واجتماعيًا، ويحقق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به، والاهتمام بالعلم وجعله فريضة، ويربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق، ويُنمّي القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح، ويُكسب الفرد القيم الإسلامية الرفيعة بما يجعلها أساسًا وموجهًا لقوله وعمله في علاقاته المختلفة، ويُنمّي الميول السليمة والاتجاهات السوية لدى الفرد، ويحرر الفرد من عبودية الأهواء الشخصية والمصالح الفردية والشهوات، ويحرر الفرد من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى، ويُنمّي الشعور بالانتماء الأسرى ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدى إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء وإلى بر الأبناء بالآباء والأمهات، ويُنمّي الوعي بالحقوق والواجبات الأسرية، ويُنمّي

وعي الفرد ليكون عضوًا نافعًا في مجتمعه يشعر بمشكلاته، ويُنمّي الوعي بإمكانات الأمة، ويُنمّي الاتجاه نحو المحافظة على الأمة، ويُنمّي شعور الفرد بالاعتزاز بدور الأمة الحضاري، ويُنمّي لدى الفرد الاعتزاز باللغة العربية بما يجعلها أساسًا في جميع معاملاته ومجالات الفكر والعمل والثقافة، ويُظهر الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة في الوقت الحاضر، ويُنمّي الوعي بالمشكلات العالمية وتأثيرها على الأمة، ويُنمّي المهارات التي تساعد الفرد على اكتشاف الطاقات والموارد المتنوعة ببلاده، ويحسن استغلالها، ويتيح للفرد التعامل مع مشكلات المجتمع المعاصر في كل مجالات الحياة، ويبصر المتعلم بأهم الإنجازات التكنولوجية ووسائل الاتصال، ويفعل دور المتعلم في مواجهة التغير العالمي، ويكشف عن دور التعليم في العمل المنتج.

المشكلة الثانية: توصيف مهارة المحادثة باللغة العربية:

لا يوجد توصيف عام لمهارة المحادثة باللغة العربية يمكن الاعتماد عليه، فالأمر راجع في كثير من المؤسسات التعليمية إلى الاجتهادات الفردية في وضع مثل هذه التوصيفات.

التصور المقترح لحل هذه المشكلة:

بالنسبة لمحتوى المحادثة، ينبغي أن يناسب المستوى اللغوي للمتعلم:

أولاً: المستوى المبتدئ: يتكلم المتعلم في موضوعات مألوفة لديه باستخدام الجمل والتعبيرات القصيرة المقرونة بالإيماءات والإشارات الجسمية المساعدة، لكنه غالبًا ما يتلعثم لعدم ثقته في حدوث تفاهم تام، ولأجل ذلك يمكن للمعلم أن(١١٣):

- **يستخدم أنماطًا محددة من التواصل الشفهي**، بحيث يجري حوارًا حول موضوع محدد يجري مقابلة أمام صفه مع زميل متفوق في المستوى الأعلى، ويجري مقابلة أمام صفه مع مدير المدرسة الإعدادية، ويدير مناقشة بفاعلية (يرتب النقاط/ يربط بينها/ يختار لها المفردات المناسبة/ يقدم أدلة مقنعة/ يجيب عن الاعتراضات والأسئلة المحتملة)، ويرتب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، ويستخدم الاستفهام التعجبي والمنفي (أتستطيع الطيران؟!/ أليس هذا هو الأستاذ؟)، ويستخدم السبب والنتيجة لفهم الحقائق العلمية والاجتماعية، ويستخدم أسلوبًا خاصًا لتقديم وجهة نظره (جملة افتتاحية/ الحجج والبراهين/ تلخيص الموضوع/ استخدام المضارع) مثال: اللغة العربية من أيسر اللغات؛ فـ..، و..، بالإضافة إلى..، ثم إنَّ..، وبهذا يتبين أنَّ..، ويشارك زملاءه في نقد مجموعة من النصوص المتشابهة (تفسير/ تعليمات/ إقناع)، ويصف أماكن من بيئته (بيت/ مدرسة)، ويعرض أفكارًا فرعية تتمحور حول فكرة رئيسة، ويقدم عرضًا شفهيًا مرتبًا ومفيدًا طوله خمس دقائق، ويقدم عرضًا شفويًا معلوماتيًا، ويلخص قصة يبرز فيها عناصر (الزمان، الأحداث، المكان، الشخصيات)، وينظم عرضًا عن موضوع مألوف (لعبتي المفضلة/ رحلتي المفضلة).
- **يستخدم معرفته اللغوية المحدودة في الكلام**، بحيث يبين العلاقة القوية بين معنى الجملة ومبناها (محايدة: محمدٌ جيدٌ/ مؤكدة: إن محمدًا جيدٌ/ سالبة: ليس محمدٌ جيِّدًا/ ماضية: كان محمدٌ جيِّدًا)، ويتحدث في جمل تامة، ويتوقف أثناء الكلام لإعادة بناء الجملة أو استبدالها أو حل مشكلات في التفاهم، ويستخدم تعبيرات وروابط

[١١٣]) اعتمدنا هنا على وثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ٦٢.

وأساليب أولية بسيطة تتعلق بمواقف يومية متكررة، ويستخدم روابط بسيطة بين الجمل في إطار السبب والنتيجة أو التعاقب الزمني (لأنّ/ وبعد ذلك/ لكن)، ويستخدم وصل الكلمات ليؤكد على استمرارية الكلام، ويشرح نصًا مسموعًا أو مقروءًا، ويصدر حكمًا على نص مقروء أو مسموع، ويفسر العلاقة بين تاريخ القصيدة ومعانيها (قصيدة للخنساء في الرثاء مثلا).

❖ **يلتزم بآداب الحديث**، بحيث يتم تعويده – إن كان طفلاً – على تقبل آراء الآخرين دون تعصب، وأن يحسن طرح السؤال والإصغاء عند الإجابة، وأن يعقب على آراء الآخرين بكلمات حسنة مثل: (رأيك صحيح ولى رأى آخر)، وأن يلتزم بالوقت المخصص له، وأن يلتزم بموضوع الحديث.

ثانيًا: المستوى المتوسط: يتكلم المتعلم في موضوعات علمية وثقافية تتصل بمجال تخصصه واهتمامه الشخصي وأحلامه وآماله باستخدام الجمل والتعبيرات المترابطة دون الحاجة إلى الإيماءات والإشارات الجسمية والتوقف إلا نادرًا، ولأجل ذلك يمكن للمعلم أن([113]):

❖ **يستخدم أنماطًا متعددة من التواصل الشفهي**، بحيث يتحدث عن خبراته بترتيب منطقي، ويجري حوارًا مع مسئول في المدرسة، ويختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين، ويخطط للكلام في موضوع معين (جمع الكلمات/ اختيار الأسلوب/ الروابط/ تقسيم الموضوع وعناصره/ البراهين والأدلة)، ويدعم أفكاره وآراءه بالأدلة والشواهد، ويذكر أدلة وبراهين تدعم أفكاره، ويستخدم العناوين البراقة المثيرة للاهتمام (سر الملوخية/ سر الحريرة/ القهوة العربية تطيل العمر/ ليالي المسحراتي/ نظرة مختلفة لعيد الأضحى)، ويستخدم المقدمات المثيرة للاهتمام (يعتقد الكثيرون أنّ/ يرى كثير من الناس أنّ/ أنّ/ في القديم كان الاعتقاد السائد هو أنّ)، ويعرض قضية مجتمعية موضحًا مجالات الأخذ والرد فيها (الفصحى والعامية – دور الجامعة – تكاليف الزواج – التربية الحديثة)، ويمهد للحديث بمقدمة مناسبة، ويوضح أفكاره بتفصيلات مناسبة.

❖ **يستخدم تعبيرات وروابط وأساليب مناسبة**، بحيث يتوقف أثناء الكلام لحل مشكلات في التفاهم، ويحتاج إلى البحث عن الكلمات أثناء الحديث مما يسبب بعضا من التردد في الكلام، ويستخدم تعبيرات وجملاً تكفي للكلام في أغلب الموضوعات بشكل وصفي تقريري، ويستخدم تعبيرات وروابط وأساليب تكفي للتعبير عن رأيه في المناقشات الثقافية، ويستخدم جملاً مترابطة بشكل كبير إلا أنه قد يضطرب بسبب طول فترة الكلام بهذه الجمل، ويستخدم روابط تجعل من الجمل البسيطة جملاً أكبر كروابط الإضافة والتعليل والتفصيل (بالإضافة إلى../ على الرغم من.. فـ../ ونتيجة لذلك فـ.. و.. و..)، ويستخدم لغة واضحة ومفردات وتراكيب تضفي الحيوية على العروض، ويستدرك معظم أخطائه بنفسه في الكلام، ويضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد في جمل معطاة.

❖ **يلتزم بآداب الحديث**، بحيث يتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث، ويختار الوقت المناسب للمداخلات، ويراعي ثقافة المجتمع في الحديث، كما يراعي طبيعة جمهور المستمعين ووقتهم، ويعرض رأيه بحيادية دون تجريح في أحد، ويعبر عن رأيه في أحد البرامج التلفزيونية أو مشهد (فيديو) على مدى التزام المتحدثين بآداب الحديث.

---

[113]) اعتمدنا هنا على وثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ٨١.

ثالثا: المستوى المتقدم: يتكلم المتعلم في موضوعات علمية وفكرية تتصل بمجالات متعددة باستخدام الجمل والتعبيرات والروابط المتقدمة (المركبة/ المعقدة) دون الحاجة نهائيًا إلى الإيماءات والإشارات الجسمية، ولأجل ذلك يمكن للمعلم أن([١٤]):

- ❖ **يستخدم أنماطًا متعددة من التواصل الشفهي**، بحيث يحافظ على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث، ويحلل استجابات المستمعين ويستخدم إستراتيجيات مؤثرة شفويةً وغير شفوية (الإيماءات والإرشادات)، ويستخدم أسئلةً للتأثير في المستمعين وجذب اهتمامهم، ويشارك/ يدير ندوة علمية، ويعرض ملخصات علمية متخصصة جدًا، ويناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدمًا مهارات المناظرة، ويناقش قضية مثيرة للجدل (يحدد الموضوع بدقة/ يلخص وجهات النظر المتضاربة/ يقدم رأيه الشخصي بترتيب وحجة وبرهان)، ويوظف الأمثلة والشواهد في حديثه ويوثقها.
- ❖ **يستخدم تعبيرات وروابط وأساليب متنوعة**، بحيث يتحدث اللغة العربية بطلاقة، ويتكلم دون أخطاء تؤدي إلى سوء الفهم، ويستخدم المجاز في حديثه، ويستخدم أساليب متقدمة للربط من بينها الربط الدلالي العام للكلمات والتعبيرات (كل موضوع له عدة تعبيرات خاصة به)، ويستخدم تعبيرات وروابط وأساليب تكفي للتعبير عن رأيه في المناقشات الفكرية، ويستخدم تعبيرات وروابط وأساليب متنوعة تكفي للكلام في أي موضوع، ويستخدم لكل موضوع ما يناسبه من الروابط، وقد يجعلها أداة جذب للمستمع، ويصحح أخطاءه أو العدول عما قاله بتلقائية دون ملاحظة ذلك، ويطور موضوع الحديث بحقائق وتفصيلات وأمثلة وشروح مناسبة، ويفرق بين استخدامات الكلمة الواحدة وقيمتها الدلالية في سياقاتها، وينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية، وينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض، ويوظف الأساليب البلاغية في توضيح المعنى وتعميقه.
- ❖ **يلتزم بآداب الحديث**، بحيث يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف، ويخاطب اهتمام الجمهور أثناء حديثه، ويشارك في إدارة ندوة أو اجتماع.

المشكلة الثالثة: طرق التعليم وإستراتيجياته:

تتبع المؤسسات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية طرق تعليمية تقليدية، وتعتمد أكثرَ ما تعتمد على التلقين والتكرار، وحفظ أنماط لغوية بعينها، وهذا مما قد يفيد مهارتي القراءة والكتابة، لكنه لن يجدي شيئا ذا بالٍ في مهارتي الاستماع والتحدث.

التصور المقترح لحل هذه المشكلة:

يقترح الباحثان التخلّي عن طرق التدريس التقليدية، وأن تكون الإستراتيجية المتبعة هي (التعلم النشط)، وتقوم فكرتها على تفعيل دور المتعلم، وتحويله من متلقٍ سلبيٍ للمعرفة إلى مشارك إيجابي في صنعها، بحيث يستطيع تكوين بنية معرفية خاصة به ترتبط فيها الخبرات السابقة بالخبرات المكتسبة، مع منحه فرصًا للتعبير الحر عن رأيه، والمشاركة النشطة في بناء خبراته، والتفاعل مع زملائه في إيجابية وتعاون يجعله قادرًا على تحمل مسؤولياته، والاعتماد على نفسه في البحث والحصول على المعارف والخبرات والمهارات وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

[١٤]) اعتمدنا هنا على وثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: ١٠٤.

وللتعلم النشط طرق عديدة ومتنوعة، ومما يمكن توظيفه بما يتوافق مع التدريب على مهارة المحادثة باللغة العربية على النحو التالي([١١٥]):

١) التعلم التعاوني:

طريقة التعلم التعاوني تعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة لإنجاز مهام محددة، والمحادثات والمناقشات الشفهية هنا ستكون وظيفية لإنجاز مهمةٍ ما، بحيث ستكون عاملاً على التحفيز على التساؤلات وزيادتها، وتنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين، كما أنها ستكون عاملا مهما على مناقشة الأفكار ولو بسيطة مع الآخرين، بما يزيد من فرص التصحيح الذاتي(١١٦) للأخطاء، واكتساب ملكة النقد البناء، وقد يعبر المتعلم عن نفسه داخل مجموعته أكثر مما يعبر عنها أمام معلمه.

٢) العصف الذهني:

العصف الذهني طريقة تعليمية منظمة يستثار فيها أذهان مجموعة من المتعلمين من أجل توليد أو استمطار أكبر كم ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، وتقوم على حرية التفكير، وفيها يتم تحديد الهدف من المحادثة والتهيئة الذهنية المناسبة لموضوعها، وتشجيع المتعلمين على تقديم جميع الإجابات أو الآراء الممكنة، ومساعدتهم على استخلاص الأفكار النهائية، وقد تقوم كل مجموعة بعرض ملخص لما توصلت إليه من أفكار على باقي المجموعات كنوع من التحفيز لتطبيق هذه الطريقة مرات أخرى.

٣) المناقشة والحوار:

تعد طريقة المناقشة إحدى أهم طرق التعلم النشط، وتستخدم - من خلال مهارة المحادثة هنا - لِحَثّ المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المتعلمة في مواقف متنوعة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وبالرغم من أن طريقة المناقشة ناجحة في المجموعات الصغيرة (١٠-٢٠ متعلم) إلا أنها ذات جدوى أيضًا مع المجموعات الكبيرة، وهنا يتم طرح أسئلة محورية تدور حول الأفكار الرئيسية لموضوع ما، ويُترَك المتعلمون ليتكلموا حول هذا الموضوع، ويتناقشوا بشأن أفكاره الجزئية، ليصلوا في النهاية إلى تكوين فكرة عامة عن هذا الموضوع.

٤) المحاضرة:

المحاضرة هنا ليست هي المحاضرة المعهودة بأن يجلس المتعلمون أمام معلمهم يتلقون منه المعارف والعلوم دون أي مشاركة منهم، لكننا نقصد بها هنا عكس ذلك تمامًا بحيث يترك المعلم المجال واسعًا أمام طلابه في الصف للحديث عن موضوعات يهتمون بها أو هي في صميم تخصصهم إن أمكن ذلك، ويعطي لهم الوقت الكافي أمام زملائهم لإلقاء محاضرتهم، وينبغي على المعلم حينئذ أن يفعل شيئين: الأول إعلام المتعلم بميعاد محاضرته والاتفاق معه على

---

[١١٥]) انظر للتوسُّع في ذلك: تدريس فنون اللغة العربية: ١١٦-١١٧، وإستراتيجيات تعلم اللغة، وإستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ووثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

[١١٦]) كلمة (الذاتي) هنا نقصد بها أن تكون المجموعة ذاتها حكَمًا على ما يقوله أحد أفرادها؛ لأنه إن أخطأ فمن الطبيعي أن يقوم أحد أقرانه بالتصحيح له، حتى إذا أعجزهم الخطأ لجؤوا للمعلم للتصحيح.

موضوعها، والثاني الجلوس أمام المتعلم أثناء المحاضرة كأيِّ مستمع باهتمام لما يقول، بل وتشجيعه على المواصلة بإيماءات الرأس مثلاً.

٥) الندوة:

الندوة طريقة قريبة من إستراتيجية المحاضرة السابقة إلا أنها تكون في حيِّز أكبر، وقد تكون بمصاحبة المتعلمين إلى إحدى الندوات العلمية أو الثقافية، والحقيقة أن هذه الإستراتيجية ستجمع بين أكثر من إستراتيجية أخرى، كما أنه ينبغي على المعلم أن يترك لطلابه حرية التعبير والخطأ بشكل أكبر من المعتاد.

٦) القصة:

تنبغي الإشارة هنا إلى أننا بصدد الحديث عن مهارة التحدث، والقصة هنا طريقة للحديث، أمَّا ما يعرضه غير واحد من الأساتذة في البحوث السابقة فهو أليق بمهارة الاستماع بوصفها مهارة استقبالية أكثرَ منه لمهارة التحدُّث بوصفها مهارة إنتاجية؛ ومقصودنا بعكس ذلك تمامًا، لأن المقصود من استخدام إستراتيجية القصة هنا هو أن يتكلم المتعلم في شيء يحبه، ويألفه، ويحفزه، كما أنَّ القصة التي يرويها هذا المتعلم تسمو بخياله، وتجعله قادرًا على مواجهة الآخرين في مواقف تعبيرية حقيقية، بالإضافة إلى غرس عادات طيبة عند المتعلم([١٣٧]).

وهناك طرق أخرى لتنمية مهارة المحادثة، ومنها: المناظرة، والخطابة وإلقاء الكلمات، وإعطاء التعليمات والإرشادات، وعرض التقارير والملخصات، وإلقاء الأسئلة والاستفهامات، والتعليقات والمداخلات.. إلخ.

أما عن الإجراءات التنفيذية الصفية لإستراتيجية التعلم النشط في التدريب على مهارة المحادثة عمومًا فتنقسم إلى خمس إجراءات متراتبة، وبيانها كالتالي:

الإجراء الأول: المحادثة المغلقة أو المقيدة، وفيها يتم إثارة المتعلم للدخول في محادثة توجَّه إليه فيها أسئلة بسيطة بحيث تكون الإجابة عنها مقيدة أو محددة جدًا، ومن أمثلتها: ما اسمك؟ من أين أنت؟ أين قلمي؟ كيف حالك؟

الإجراء الثاني: المحادثة الموجهة، وفيها يتم استثارة المتعلم إلى محادثة تكون إجاباته فيها محكومة ببعض التوجيهات الخاصة بالنوعية؛ كأن يتكلم المتعلمانِ حول موضوع البيئة التي يعيش فيها كل منهما، ويسأل أحدُهما الآخرَ: كيف تصل إلى بيتكَ؟ ولماذا لم تحضر أمس؟ فهذه أسئلة غير مقيدة تمامًا وغير مفتوحة تمامًا.

الإجراء الثالث: المحادثة الحرة أو المفتوحة، وفيها يدخل المتعلم إلى محادثة يتكلَّم فيها بمطلق حريته ودون قيود أو شروط على حديثه إلا ما بَنى عليه كلامه من أسس نفسية وتربوية ولغوية واجتماعية، وتوافق مع السياق، ومن أمثلة ذلك أن يدخل المتعلم في محادثة مع زميل له حول الدراسة في الجامعات الأجنبية؛ فهذا موضوع تتجاذبه المعلومات الموثقة، والآراء المبرهنة، والآمال الطموحة.

الإجراء الرابع: التعبير الإبداعي، ويكون بتدريب المتعلم على إلقاء الشعر، والخطب، والمحاضرات، وسرد القصص.

والحقيقة أن دور المحادثة في الإجراء الرابع قد يكون ضعيفًا، نظرًا لأن الكلام سيكون صادرًا عن شخص وموجَّهًا إلى آخرين للتأثير بشكلٍ ما، والوظيفية هنا تكون ناتجة عن التأثير وليس عن التعبير الشفهي.

[١٣٧]) انظر: تدريس فنون اللغة العربية: ١١٩-١٢٠.

المشكلة الرابعة: عدم وجود أو ضعف الحافز والدافع عند المتعلمين:

لا تقوم كثير من المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية بتوفير فرص من شأنها تشجيع المتعلمين على الحديث باللغة العربية أو حتى زيادة الدافعية لتنمية مهارة المحادثة باللغة العربية لديهم.

التصور المقترح لحل هذه المشكلة:

إن جودة أسلوب المؤسسات التعليمية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عمومًا، والناطقين بالكردية خصوصًا، أمرٌ مهم جدًا لتحفيز المتعلمين على مواصلة التعلم عمومًا، وتنمية المهارات اللغوية خصوصًا، ومهارة المحادثة بشكل أخصَّ، ومن تلك الأساليب المشجعة على ذلك مثلاً:

١) زيادة الاهتمام بالمهارات الاتصالية الشفهية (الاستماع ثم التحدث)، في فصول تعليم العربية للناطقين بالكردية؛ فقد ذكرنا في المبحث الأول من هذا البحث أن هناك عدم اهتمام ظاهر بهذه المهارات على أهميتها، وهذا يتطلب زيادة المخصصات الزمانية لحصص اللغة العربية داخل المؤسسات التعليمية المعنية بذلك، كما يتطلب الأمر زيادة عدد المعلمين المؤهلين للتدريب على هاتين المهارتين.

٢) توفير البيئة المناسبة لإدخال بعض الألعاب اللغوية المتعلقة بالمهارات اللغوية الشفهية داخل فصول تعليم العربية؛ فإن "الاستفادة من الألعاب في هذا المجال من تدريس اللغة بديل عن التكرار الممل، وتخفيف من رتابة الدروس، وتوفير لفرص عديدة للاستماع والكلام في مواقف حية وممتعة تجعل المتعلمين أكثر تفاعلاً مع ما يدرسونه، وأشد تجاوبًا لهذا النوع من النشاط"([١٨]).

٣) خلق فرص لاختلاط الناطقين باللغة الكردية مع الناطقين باللغة العربية، أو بمعنى آخر: وجود فرص حقيقية للاتصال الحقيقي؛ لأن أفضل طريقة لتعليم المتعلمين الكلام هي أن يتم تعريضهم لمواقف طبيعية تدفعهم للتحدث باللغة، كما تكمُن أهمية ذلك في أنه الغاية الكبرى من تعلم أي لغة، وفيه فرصة حقيقية للانغماس اللغوي، والتحفيز على مواصلة التعلم وتطويره من خلال رؤية ثمرة هذا التطوير حيةً واقعةً بعد نجاح عملية الاتصال الحقيقي بين الناطق باللغة والناطق الذي يتعلمها([١٩]).

٤) الذهاب في مجموعات إلى الأماكن الفعلية التي يراد الحديث عنها، كالذهاب إلى السوق أو المسرح أو السينما أو المسجد أو الشارع أو البنك أو غيرها؛ لأن ذلك أدعى لاستحضار المواقف وتأثيرها الممتد مع المتعلمين، بالإضافة إلى أنها خبرات تقترب من الخبرات الحقيقية، وإن كان فيها شيء من التصنع، كما أنها تعد نوعا من الخروج من غرفة الصف للفسحة والتنزه والترويح وإضافة بعض الثروة اللغوية التي تثبت في الأذهان.

ويمكن الاستفادة من تلك المواقف الفعلية الحياتية لتجهيز محادثات داخل الصف حول تلك الأمور في اليوم التالي، وبهذا الربط المحبَّب والمشوِّق بين داخل الصف وخارجه تستثار دافعية المتعلمين بشكل أكبر للكلام والمحادثة حول تلك الأمور، كما أن في ذلك نوعا من استثارة دافعية المتعلم الانطوائي أو الخجول إلى الكلام بحرية عن تجربة عاشها مع زملائه حتى إن دافعيته للحديث لن تجعله يخاف من الخطأ.

٥) توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لزيادة فُرَص الحديث والمشاركة الصفية الفعالة من كل متعلم.

---

[١٨]) الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية: ١٩-٢٠.

[١٩]) انظر للتوسُع: أساسيات تعليم اللغة العربية من حيث المنهج والمعلم والكتاب: ٢١٤-٢١٥.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

٦) اختيار موضوعات للكلام من اهتمام الناطقين باللغة الكردية، ومما يرغبون في الحديث بشأنها، وعدم إلزام المتعلمين بموضوعات بعينها مقررة عليهم، وترك حرية الاختيار مكفولة للمتعلمين مع معلمهم في حدود معايير معينة يتم وضعها لذلك، ونعتقد - نحن الباحثيْنِ - أن ما قدمناه في حل المشكلة الخاصة بالمحتوى يكفي في ذلك الأمر.

٧) زيادة مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين باللغة الكردية، وهذا أمر يحتاج إلى دعم وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في منح تراخيص لإنشاء مراكز تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بالكردية على غرار مراكز اللغات الأخرى، وخاصة الانجليزية، ووضع مواصفات ومعايير محددة للقدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية يتم التفتيش عليها بصفة دورية، ويمكن اعتماد جودة تلك المراكز والمؤسسات التعليمية التي تعنى بهذا الأمر في ضوئها([١٣٠]).

المشكلة الخامسة: مشكلات المعلم:

تتمثل مشكلات معلمي اللغة العربية للناطقين باللغة الكردية في قلة الخبرات والتجارب لدي معلمي تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات الكردية، وعدم إعدادهم الإعداد الكافي، وعدم إخضاعهم للتدريب المستمر أثناء عملهم بشكل كافٍ، وكذلك عدم ثقلهم بالخبرات التدريسية المتجددة.

التصور المقترح لحل هذه المشكلة:

إن الاهتمام بمعلم اللغة العربية للناطقين باللغة الكردية ينبع من أنه المرشد والموجّه لطلابه، وأنه القائد والتربوي، والمشارك في بناء المناهج وتطويرها، والوسيط والممثل اللغوي والثقافي والحضاري للغة العربية، حتى وإن كان هذا الآخر يتفق مع العربي في الجغرافيا والتاريخ والدين والسياسة، ويمكن التصدي لمشكلات المعلم عن طريق ما يلي([١٣١]):

١) **قبل الصف**، ينبغي أن يتم اختياره بعد إجراء الاختبارات العلمية والتربوية والنفسية المناسبة، وإخضاعه لتدريب خاص جدًا حول تعليم العربية للناطقين بغيرها (بالكردية هنا)([١٣٢])، ثم ثقل ذلك ببعض الدروس العملية.

٢) **داخل الصف**، ينبغي على المعلم:

- ❖ تحديد احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بالكردية بدقة، وتصميم بعض الأنشطة والألعاب التعليمية المساعدة، وكذلك تحديد قدرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بالكردية ومواهبهم بدقة.
- ❖ الاهتمام الكافي بتعليم المفردات وتنميتها لأن ذلك أمر مهم جدًا في تنمية الثروة اللفظية، وهذا بالذات هدف أصيل من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، فضلاً عن أن تكون اللغة العربية الغنية بالمفردات،

[١٣٠]) يمكن الإفادة في ذلك من وثائق المعايير العربية لجودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتعليم الجامعي، وتعليم الكبار، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أحد الباحثيْنِ قد شارك في إعداد واحدة منها.

[١٣١]) انظر أيضًا: تدريس فنون اللغة العربية: ١١٨-١١٩.

[١٣٢]) يمكن الإفادة في ذلك من ***منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها***.

ونظام اشتقاقها المنظَّم، فبالمفردات يستطيع المتكلم أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد، ومن المهم في تعليم المفردات العربية أن يراعي المعلم مبدأ التدرُّج والوظيفية.

❖ مراعاة أن يكون نشاط المحادثة بعد المهارات الاستقبالية (الاستماع والقراءة) وقبل الكتابة؛ وأن يكون هناك نوع من الترابط بين موضوعات المهارات الأربعة، كما يكون هناك ترابط بين موضوعات هذه المهارات الأربعة الرئيسة والمهارات الجزئية أو الفرعية كالثقافة والقواعد.

❖ مراعاة التدريب على التلخيص، والتفسير والتحليل، والشرح، وغيرها من المهارات الشفهية الجزئية للمحادثة باللغة العربية، أو حتى تطوير تلك التدريبات، وكذلك قص القصص أو تمثيلها أو تلخيصها أو توسيعها أو تغيير بعض أجزائها، وسرد الأحداث والأنشطة التي مر بها بنفسه، والحديث عن المحيط البيئي للدارس أو المحيط الاجتماعي له، والحديث عن الاهتمامات الشخصية ومجالات الأعمال، والحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية، والتعبير عن الصور، سواء كانت صورًا يجهزها الدارس نفسه أو صورًا يجهزها له معلمه، والرد الشفهي على أسئلة الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي.

❖ إتقان مهارات التعليم اللازمة، بحيث يحلل المعلم المكونات الأساسية لمحتوى الدروس، ويخططها بما يحقق الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويضع خطة سهلة وواضحة للشرح، ويستخدم المستويات المعيارية المتاحة لديه، ويصف لطلابه الأهداف التربوية للمواقف التعليمية، ويستخدم طرق التدريس الملائمة طلابه، ويقدم بيانات ومعلومات صحيحة وواضحة للمتعلمين، ويستخدم اللغة العربية استخداما صحيحًا، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويوظف سجلات المتعلمين لمعرفة مدى التقدم الحاصل، ويشجع على توظيف المهارات اللغوية في المواقف الحياتية، ويدعو طلابه عدم التعجُّل في قطف ثمار التعلُّم.

❖ الحِرْص على توفير البيئة الملائمة للتعلم، بحيث يستخدم المعلم تقنيات تعليمية إلكترونية وغير إلكترونية، ويتعامل مع المتعلمين بأسمائهم المحببة لديهم، ويدعم الخبرات الحياتية للمتعلمين ويوظفها في دروسه، ويساعد على تقبل آراء الآخرين واحترامها، ويشجع المتعلمين على المناقشة والحوار وتقبل الآخر، ويهيِّئ الصف بطريقة مناسبة ومقصودة.

❖ الحرص على الإفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة، بحيث يتبادل المعلم الخبرات مع زملائه ورؤسائه في العمل، ويحضر جلسات النقاش التعليمي بين المعلمين، وكذلك اجتماعات الموجهين والمشرفين، والاجتماعات الدورية ولقاءات الفيديو كونفرانس الخاصة بمعلمي العربية، كما يحرص على المشاركة في المؤتمرات وورش العمل، والبحث والدراسة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عمومًا، والكردية خصوصًا، ويحضر جلسات إدارة المؤسسة إذا دعيَ إليها، وكذلك الدورات التدريبية التنشيطية للمعلمين داخل المؤسسة وخارجها.

❖ متابعة تنظيم غرفة الصف، بحيث يهتم المعلم بنظام الصف، وترتيب مقاعده بما يناسب أعداد المتعلمين، وينتبه إلى جلوس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الأطول في الخلف أو في دوائر وحلقات، ويسأل المعلم المتعلمين عن ترتيب المقاعد باستمرار، كما يحرص على اتباع إجراءات الأمن والسلامة من إضاءة وتهوية ونظافة، وإغلاق مخارج ومداخل قاعة الدرس منعًا للضوضاء عند حدوث ذلك خصوصًا

أثناء درس المحادثة، ويحرص على تطوير وسائله، فلا يقتصر على السبورة أو الحاسوب فقط، وإنما يستخدم البطاقات، والقصاصات الورقية، والصور والرسومات الكرتونية وغيرها، كما يهتم بوجود مكتبة في الصف، ويشارك طلابه في اختيار كتب هذه المكتبة، ويراعي تنوع الكتب المختارة بحسب مستوى الصف وميول المتعلمين ومرحلتهم العمرية، ويوظف هذه المكتبة الصفية في تنمية مهارة المحادثة من خلال لعبة (الأركان التعليمية)، وتنمية القدرة على البحث.

❖ ضبط الصف، من خلال بَثّ الثقة في جميع المتعلمين، والحرص على أن إشاعة الاحترام المتبادل بينه وبين متعلميه، والعدل بين الحقوق والواجبات، وإشاعة جو اللطف وإثارة المرح والمزاح أحيانًا، والاهتمام بجميع المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية، والحرص على راحة المتعلمين وعدم إرهاقهم حتى يملُّوا، وتسجيل ما يحدث في صفه من (مساجلات ومناقشات، وما يجمعه من المتعلمين من واجبات وأنشطة)، والإفادة من هذه الأدوات الصفية على مدار عامه التدريسي، واستخدام مهارة لغة الجسد لمساعدة المتعلمين على فهم كثيرٍ من المعلومات الصعبة، والاستعانة دائمًا بمهارة التغذية الراجعة لتعديل الأخطاء وتقويمها باستمرار، ومراقبة كل متعلم على حدة فيما يفعل وكيفية تفاعله داخل الصف، وتشجيع الاستجابات الصحيحة باستمرار مقومًا الاستجابات الخاطئة، وامتلاك مهارة توجيه الأسئلة عند طرح السؤال (متى يسأل/ من يسأل)، ومهارة تقديم البدائل والاختيارات بصورة فورية، واستخدام أسلوب التلميح لا التصريح عند حدوث مشكلة في الصف.

❖ إجادة التعامل مع التحديات والمشكلات الصفية والمستجدات الإدارية، بحيث يستطيع التكيُّف مع المستجدات الإدارية، ويلتزم بقواعد العمل المقررة بالمؤسسة التعليمية، ويتصرف في المواقف الحرجة، ويتقبل آراء الآخرين في أدائه (إدارة، متعلمين)، ويفيد من آراء الآخرين فيه، ويجتاز الاختبارات الدورية التي تجرى له، ويجتاز اختبارات الدورات التدريبية التي تجرى له، ويعد جميع السجلات المطلوبة منه.

❖ امتلاك الصفات الشخصية الملائمة لدوره التربوي والثقافي والحضاري، بحيث يحترم المعلم زملاءه ويتواصل معهم، ويحرص على استخدام اللغة المهذبة مع الآخرين، ويحتفظ بأسرار المتعلمين التي قد يبوحون بها، ويراعي المساواة بين المتعلمين، ويهتم بمظهره دون مبالغة، ويتعامل مع الضغوط المهنية، ويتصف بالثبات الانفعالي والاستقرار النفسي.

❖ إتقان مهارات التقويم الشامل والمستمر، بحيث يعرف المعلم النماذج المتاحة لتقويم المتعلمين، ويستخدم أساليب متنوعة للتقويم، ويعرف الملامح العامة لنماذج التقويم، ويختار بين نماذج التقويم، ويصمم بعض النماذج بنفسه، ويستطيع تقييم إنجازات المتعلمين، ويستخدم التقنيات الحديثة في عمليات التقويم.

٣) **بعد الصف**، ينبغي على المعلم أن يُفِيدَ من نتائج عمليات التقويم التي قام بها لطلابه، ويكون قادرًا على تقويم نفسه وأدائه ذاتيًا، ويحدد نقاط قوته ويعززها، ونقاط ضعفه ويعالجها.

خلاصة البحث:

يمكن إجمال ما سبق في بعض النقاط:

أولاً: التخطيط:

عملية التخطيط هنا نقصد بها أن يكون عندنا معايير أو توصيفات خاصة ليس فقط لمهارة المحادثة وإنما لكل المهارات، بل لمحتوى القواعد والثقافة العربية، حتى المؤسسات التعليمية المعنية بهذا الموضوع، مع توفير أجهزة رقابية تشرف وتفتش وتراقب تحقيق تلك التوصيفات والمعايير؛ للوصول إلى منتج تعليمي تنافسي (وهو هنا خريج تلك المؤسسات).

ثانيًا: المحتوى:

ينبغي في محتوى مهارة المحادثة أن يكون مألوفا للدارسين يبدأ مع الموضوعات ذات الاهتمام اليومي، ثم الموضوعات الثقافية العامة، ثم الموضوعات الفكرية، وهذه هي طبيعة التدرج، وينبغي هنا عدم الاعتماد على المحتويات التي تقدم دروسا حول أمور انقرضت من حياتنا المعاصرة كمكتب البرق والهاتف وغيرها، أما بالنسبة للغة المستخدمة فيجب أن تكون لغة عربية معاصرة، وليست كلاسيكية، مما يجده الدارس في القنوات الإخبارية والثقافية العربية التي يمكنه مشاهدتها والتفاعل معها، بل والعمل معها في المستقبل كمراسل صحفي أو تلفزيوني مثلاً.

ثالثا: الطرق والوسائل المساعدة:

تبين من خلال البحث وجود وسائل وألعاب لغوية خاصة بمهارة المحادثة، كما أن لها طرقا خاصة بها، ينبغي تفعيلها ليتمكَّن الدارس الناطق بالكردية من خلال ذلك تنمية مهاراته الكلامية أو الشفهية.

رابعًا: التقويم:

فيما ذكرناه ثلاث درجات من التقويم: تقويم ذاتي من الشخص نفسه لنفسه وكلامه، وتقويم آخر لأقرانه داخل المجموعات النقاشية والحوارية، وتقويم ثالث من المعلم لأداء معين من أحد طلابه أو لمجموعة منهم.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

المصادر والمراجع العربية:

١) أساسيات تعليم اللغة العربية من حيث المنهج والمعلم والكتاب، د. عبدالفتاح إسماعيل شلبي، مجلة معهد اللغة العربية، الخرطوم، ع١، ١٩٨٢/١٩٨٣م.

٢) إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبو السميد، ديبونو للطباعة والنشر، عمّان، ٢٠٠٩م.

٣) إستراتيجيات تعلم اللغة، د. روبيكا أكسفورد، ترجمة: د. السيد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤) الأسس العامة لتعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، د. رشدي طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٥) أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط٨، ١٤١٩هـ.

٦) الأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧م.

٧) الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ناصف مصطفى عبدالعزيز، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٣م.

٨) تدريس فنون اللغة العربية، د. علي أحمد مدكور، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠٨م.

٩) تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه، وأساليبه، د. رشدي أحمد طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، ١٩٨٩م.

١٠) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: قضايا، وتجارب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢م.

١١) التفكير اللغوي بين القديم والجديد، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

١٢) الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، ط٢.

١٣) دراسات في علم اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، د. صلاح حسنين، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٣، ٢٠١١م.

١٤) دراسة السمع والكلام، سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٠٠ه.

١٥) دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

١٦) سر صناعة الأعراب، ابن جنّي، تحقيق: حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق، ١٩٨٥م.

١٧) العربية وعلم اللغة الحديث، د. محمد محمد داود، دار غريب، القاهرة، ٢٠١١م.

١٨) علم الأصوات، د. حسام البهنساوي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٨م.

١٩) علم اللغة العام، الأصوات، د. كمال بشر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠م.

٢٠) علم اللغة العام، د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الوهبة، القاهرة، ١٩٨٠م.

٢١) علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتي مطبقا على اللغة العربية، كمال إبراهيم بدري، جامعة الملك السعود، الرياض.

٢٢) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت.

٢٣) علم اللغة النفسي، د. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، جامعة محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦م.
٢٤) في علم اللغة، د. غازي مختار طليمات، دار طلاس، دمشق، ط٢، ٢٠٠٠م.
٢٥) قواعد اللغة الكردية، توفيق وهبي، مطبعة البيان، بيروت، ١٩٥٦م.
٢٦) قواعد اللغة الكردية، د. كوردستان موكرياني، دار الثقافة والنشر الكردية، بغداد، ١٩٨٩م.
٢٧) اللغة، جوزيف فندريس، ترجمة: عبدالحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو، القاهرة، ١٩٥٠م.
٢٨) اللغة العربية معناها ومبناها، د. تمام حسان، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ١٩٩٤م.
٢٩) اللغة الكردية في رحاب الثقافة الإسلامية، د. نوزاد حسن أحمد، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ٢٠١٠م.
٣٠) مبادئ فى اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة، الجزائر، ط٢، ٢٠٠٦م.
٣١) مبادئ اللسانيات، د. أحمد محمد قدور، دار الفكر، دمشق، ط٣، ٢٠٠٨م.
٣٢) محاضرات في علم اللغة، د. سعد عبدالرحيم.
٣٣) مدخل إلى علم اللغة، محمد حسن عبدالعزيز، دار الفكر العربي، القاهرة.
٣٤) مدخل إلى علم اللغة، د. محمود فهمي حجازي، دار قباء، القاهرة.
٣٥) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، د. رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٢، ١٩٨٥م.
٣٦) مفتاح العلوم، أبو يعقوب بن أبي بكر السكاكي، القاهرة، ١٩٣٧م.
٣٧) مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، دار الثقافة، دار البيضاء، ١٩٧٩م.
٣٨) منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، إسحاق الأمين، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، ١٩٩٧م.
٣٩) المنهج التوجيهي لتعليم أبناء الجاليات الإسلامية التربية الإسلامية واللغة العربية (٦-١٢ سنة)، د. محمود الناقة، ود. فتحي يونس، منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط، ١٩٩٩م.
٤٠) وثيقة المستويات المعيارية لجودة برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. محمد رفعت ود. السيد العربي، ود. إبراهيم الشافعي، قيد النشر.
٤١) الوجيز فى فقه اللغة، محمد الأنطاكي، دار الشرق، بيروت.
٤٢) وظيفة الألسن وديناميكيتها، أندريه مارتينه، ترجمة: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٩م.

المصادر والمراجع الكردية:

٤٣) ئاسۆیەکی تری زمانەوەنانی، بەرگی یەکەم، د. وریا عومەر ئەمین، ئاراس، هەولێر، چاپی دووەم، ٢٠٠٩م.
٤٤) بەراوردکارییەک لە نێوان زمانی کوردی و زمانی عەرەبیدا، د. کامیل حەسەن بەسیر، چاپخانە هێڤی، هەولێر، چاپی دووەم، ٢٠١٣م.
٤٥) دەربارەی زمانەوانی، د. شەهاب شیخ تەیب، نارین، هەولێر، چاپی یەکەم، ٢٠١٤م.
٤٦) ڕێزمانی کوردی، بەشەکانی ئاخاوتن، نەریمان عەبدوڵڵا خۆشناو، چاپخانەی منارە، هەولێر، چاپی یەکەم، ٢٠٠٩م.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

٤٧) زاری زمـانی کـوردی لـه تـەرازووی بـەراوورددا، محەمـەد ئـەمین هـەورامی، دەزگـای رۆشنبیری و بڵاوکردنەوەی کوردی، بەغدا، ١٩٨١م.
٤٨) زمانی کوردی لەبـەر ڕۆشـنای فۆنەتیکدا، د. ئـەورەحمانی حـاجی مـارف، کۆڕی زانیـاری کورد، بەغدا، ١٩٧٦م.
٤٩) فۆنـەتیک و فۆنـەلۆجی، د. عەبدولواحید موشـیر دزەیـی، دانـا تەحسـین محەمـەد، دەرون عەبدولڕەحمان سالّح، چاپی یەکەم، ٢٠١٣م.
٥٠) فۆنەتیک و فۆنەلۆجی، غازی عەلی خوشید، سەردەم، سلێمانی، چاپی یەکەم، ٢٠١٠م.
٥١) وشەسازی چالاکی لیژنەی ڕێزمان، د. یوسف شەریف سـەعید، چاپخانـەی حاجـە هاشـم، هەولێر، ٢٠١٣م.
٥٢) وشەسازی زمانی کوردی، د. عەبدولواحید موشیر دزەیی، چاپی دووەم، ٢٠١٣م.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

ملخص البحث:

إن المشكلات المتعلقة بالمحادثة من أعمق وأكبر المشاكل التي يعاني منها الناطقون باللغة الكردية عند تعلمهم للغة العربية؛ وذلك بمقارنة تلك المشكلات بمشكلات المهارات الثلاثة الأخرى (الاستماع، القراءة، الكتابة)، وتهدف هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لحل مشكلات المحادثة باللغة العربية للناطقين باللغة الكردية، من أجل الوقوف على أهم هذه المشكلات ثم اقتراح بعض الحلول والآليات المناسبة لها، واقتضت طبيعة البحث أن يكون في مقدمة وثلاثة مباحث: الأول عن مهارة المحادثة باللغة العربية، والثاني عن تقابليات اللغتين العربية والكردية، والثالث عن مشكلات المحادثة العربية للناطقين بالكردية ومقترحات حلها.

پوختەی توێژینەوە:

گرفتەکانی پەیوەست بە گفتوگۆ لە گەورەترین و قوڵترینی گرفتەکان دادەنرێت بۆ قسەکەران بەزمانی کوردی کاتێک فێری زمانی عەرەبی دەبن، ئەمەش بە بەراودی ئەو گرفتەیە بە گرفتی هەرسێ مەهارەتەکانی تر (گوێگرتن، خوێندنەوە، نووسین)، ئامانجی ئەو توێژینەوە خستنە ڕووی پێشنیارێکە بۆ چارەسەری گرفتەکانی گفتوگۆ بە زمانی عەرەبی بۆ قسەکەران بە زمانی کوردی، لەپێناو هەڵوێستەکردن لەسەر گرینگترین گرفتەکان دواتر پێشنیاری چارەسەرو میکانزمی گونجاو بۆی، سروشتی توێژینەوەکە پێویستی کرد کە لە پێشەکی و سێ بەش پێک بێت، یەکەم: سەبارەت بە گفتوگۆ بەزمانی عەرەبی، دووەم: بەراوردی نێوان هەردوو زمانی کوردی و عەرەبی، سێیەم: گرفتەکانی گفتوگۆی زمانی عەرەبی بۆ قسەکەران بەزمانی کوردی و چارەسەری پێشنیار کراو.

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)

Research Summary;

The problems of the Arabic Conversation for the Kurdish speakers is one of the most important problems in the field of teaching Arabic as a second language, this study aimed to present a suppose to solve this problems, so that, this research contains three topics;

The first one is about The conversational as a skill in Arabic language.

The second topic is about the constructive linguistics between Arabic and Kurdish (Phonetics, Morphologies and Syntaxes).

The third topic is about Arabic conversation to Kurdish speakers (Problems and Suppose).

e-ISSN (2522-7130) p-ISSN (2410-1036)