تحديات تدريس العناصر الثقافية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمريكا

دراسة تحليلة في منهجية تدريس اللهجات العربية في جامعة إنديانا

إعداد

غزال بنت محمد الحربي

جامعة الملك سعود – كلية الدراسات التطبيقية – قسم العلوم الإدارية والإنسانية

الملخص:

تتناول هذه الدراسة ظاهرة تدريس العناصر الثقافية في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأمريكية. وتركّز على تحليل عنصر ثقافي محدد وهو تدريس اللهجات العربية الحديثة إلى جانب الفصحى في صفوف برنامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إنديانا الأمريكية. تهدف الدراسة إلى النظر في مدى فاعليّة المنهج التعليمي الذي يركز على الكفاية الثقافية وتجسيد هذه الكفاية في مهارة الكتابة بشكل خاص, وتكشف عن مدى تأثير تدريس اللهجات في ضعف مهارة الكتابة وتعزيز مهارة التحدث, وذلك بوصفها عنصرا ثقافيا مهما في ربط المتعلّم بالو اقع اللغوي. تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعاينة الظاهرة من ميدانها, والوقوف على أبعادها الحقيقية من خلال وصف منهجية تفعيل العناصر الثقافية في تدريس اللغة العربية في جامعة إنديانا بشكل عام وتدريس اللهجات بشكل خاص, ومن ثمّ تحليل عينات من كتابات الطلاب الدارسين في مستويات مختلفة في برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا, وأغلبهم من الطلاب الأمريكيين. يكشف هذا المنهج أيضا عن طبيعة حضور الألفاظ والعبارات العاميّة في كتابات الطلاب والاستر اتيجيات المتّبعة في تدريس الكتابة في صفوف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في هذه الجامعة. وتفترض الدراسة أن تدريس اللهجات, على الرغم من أهميته في ربط المتعلّم بالسياق الثقافي والاجتماعي للغة الهدف, يعد أحد المشكلات التي تؤدي إلى ضعف مهارة الكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية. وستحاول هذه الورقة تقديم تصوّر واضح لبعض المعايير والحلول التي من الممكن أن تجوّد مهارة الكتابة وتحدّ من تأثير تدريس اللهجات فيها, وذلك من خلال محاكاة نموذج لغوي واضح يمكّن المتعلم من تحقيق الكفاية المعرفية والثقافية في كل مهارة من مهارات اللغة الأربع.

الكلمات المفتاحية:

الثقافة العربية، العربية للناطقين بغيرها، الفصحى والعامية، مهارة الكتابة.

Abstract:

This study deals with the phenomenon of teaching cultural elements in Arabic language classes for non-native speakers at American universities. It focuses on analyzing a specific cultural element teaching modern Arabic dialects alongside *al-Fusha* for non-native speakers at Indiana University in the United States. The study aims to examine the effectiveness of the educational curriculum that focuses on cultural competence and embodying this competence in writing skills in particular, and reveals the extent of the impact of teaching dialects, as an important cultural element in connecting the learner to linguistic reality, on writing and speaking skills,. The study applies the descriptive and analytical approach to examine the phenomenon from the field, and to identify its true dimensions by describing the methodology of activating cultural elements in teaching Arabic at Indiana University in general and teaching dialects in particular. It then analyzes samples of writings by students studying at different levels in the program. This approach reveals the nature of the presence of colloquial words and phrases in students' writings and the strategies followed in teaching writing in Arabic language classes for non-native speakers at Indiana university. The study assumes that teaching dialects, despite its importance in linking the learner to the cultural and social context of the target language, is one of the problems that lead to weak writing skills among non-native Arabic speaking students. This paper will attempt to provide a clear vision of some solutions that can improve writing skills and limit the impact of teaching dialects in Arabic classes abroad. It simulates a clear linguistic model that enables the learner to achieve cognitive and cultural competence in the four language skills.

Keywords: **Arabic culture, Arabic for non-native speakers, Classical and colloquial Arabic, writing skills.**

المقدمة

على الرغم من أن اللغة العربية قد احتلت مكانة عالمية بوصفها واحدة من اللغات الست الرسمية لمنظمة الأمم المتحدة (اليونسكو) منذ عام 1973، فإن كثيرا من الدراسات والتقارير العلمية تشير إلى أن الاهتمام بتدريس اللغة العربية قد بدأ بشكل ملحوظ في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر. ولا شك في أن تعلّم لغة الآخر هي السبيل الفعّال إلى فهم أيديولوجيته وثقافاته وقضاياه المختلفة. لذا نجد أن الجامعات الأمريكية قد أولت هذا الجانب عناية كبيرة، وجاء ذلك بدعم من الحكومة الأمريكية التي أتاحت المجال لتأسيس ودعم عدد من البرامج في الجامعات الأمريكية المتخصصة في مجال تدريس لغات الشرق الأوسط، ومنها اللغة العربية. كما اهتمت الجامعات الأمريكية أيضا بدعم المناهج الدراسية التي تتناول قضايا اجتماعية وثقافية وسياسية ولغوية تخصّ البلدان العربية وبلدان الشرق الأوسط بشكل عام.

لذا كان الإقبال على تعلّم الثقافة العربيّة مؤخرا ظاهرة ملموسة في عدد من الجامعات الأمريكية. وتجسّد هذا الاهتمام في تأسيس أقسام وبرامج متخصصة في اللغة والثقافة العربية، ونالت تلك البرامج اهتمام كثير من الدارسين الأجانب، على تنوع غاياتهم وأهدافهم التعليمية. ونتيجة لذلك، نشط كثيرٌ من المتخصصين في تأليف المناهج التي تتناسب مع المستويات المختلفة للمتعلمين، بدءًا من مرحلة التأسيس وحتى المراحل المتقدمة، كما بدأ التركيز على تدريس اللهجات العربية وعدّها عنصرا ثقافيا أساسيا لربط المتعلم بالواقع اللغوي المعاش بعد أن كانت الفصحى هي المسيطرة على مشهد تدريس العربية لغير الناطقين بها لسنوات.

وتعدّ جامعة إنديانا من الجامعات الأمريكية الرائدة في تدريس العربية لغير الناطقين بها من خلال برنامج يشمل خطّة تدريسية تمتد إلى خمس سنوات، تشمل قضاء سنة دراسية في بلد عربي، في المغرب تحديدا. كما يشتمل البرنامج على ساعتين إضافيتين في كل أسبوع؛ لمساعدة الطلاب على تطوير مهارة المحادثة من خلال اللقاء الفردي مع أحد المدرسين المساعدين من أهل اللغة نفسها، إلى جانب إقامة الأنشطة الثقافية المختلفة المتعلقة بالطعام العربي واللباس التقليدي للشعوب العربية واللهجات المتنوعة، مما يعزز الكفاءة الثقافية بشكل عام لدى المتعلم.

ويستند برنامج اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة إنديانا على المنهج التواصلي الذي حوّل العملية التعليمية من التركيز على القواعد وحفظها إلى الاستخدام الفعلي للغة. ويعتمد البرنامج أيضا على استراتيجية تعليمية تدمج بين تعليم الفصحى والعامية(المصرية والشامية) بدءا من السنة الأولى؛ وذلك بهدف تحقيق مبدأ التوازن والواقعية في تدريس اللغة العربية. حيث يركز تدريس العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا على الدمج بين الفصحى والعامية. فالأستاذ يمزج في شرحه بين استخدام العامية والفصحى، بل إن البرنامج يوفر فصولا دراسية متخصصة في تدريس لهجة عامية محددة كاللهجة المصرية والمغربية. كما يتيح البرنامج مجموعة من الأندية الثقافية التي يمكن للطلاب الإنضمام إليها وصقل مهارة التواصل من خلالها، مثل: نادي الطبخ العربي، ونادي الموسيقى العربية، ونادي السينما العربية. وهذا من شأنه أن يجعل اختيار برنامج تدريس العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا ميدانًا ملائما لموضوع هذا البحث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من المتعارف عليه في منهجيات ونظريات تدريس اللغة الثانية أن تدريس الكتابة يعدّ من أصعب المهارات اللغوية؛ فتعلّم الكتابة يتطلب استراتيجيات محددة في التدريس والتقييم ومتابعة تطوّر الأداء وتوسيع نطاق القراءة. وفي هذا المجال أشار كثير من المتخصصين إلى ضرورة دمج مهارة الكتابة مع مهارة القراءة في التدريس من أجل تحقيق نتائج جيّدة وفعالة ومتكاملة (Brown، H. D. & Lee، H. 2015). ولكن الطلاب الدارسون للعربية يواجهون تحديا مختلفا يتمثل في دراسة الفصحى والعامية في الوقت نفسه بدءا من السنة الأولى. وهم يدركون أن العامية هي لغة التحدّث في الحياة اليومية في البلدان العربية على نطاق واسع جدا، وبأنها تستخدم في الكتابة على نطاق ضيّق جدا. فإلى أي مدى يمكن أن يؤثر تدريس اللهجات وربط مهارة الكتابة بمهارة التحدّث بدلا من ربطها المناسب بمهارة القراءة ،وإلى أي مدى يمكن أن يؤثر ذلك في إتقان مهارة الكتابة بشكل عام؟

منهجية البحث ومجتمع الدراسة:

للإجابة على سؤال البحث بشكل دقيق وموضوعي، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعاينة الظاهرة من ميدانها، والوقوف على أبعادها الحقيقية من خلال تحليل نماذج من كتابات الطلاب الدارسين في مستويات مختلفة في برنامج اللغة

العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا، وأغلبهم من الطلاب الأمريكيين. حرصت الدراسة على معاينة واجبات الطلاب والطالبات في صفوف ومستويات مختلفة بدءًا من السنة الأولى حتى السنة الأخيرة من البرنامج؛ وذلك سعيا لرصد التداخل أو الدمج بين العامية والفصحى في الكتابة لدى متعلميّ العربية من الناطقين بغيرها. سيساعد هذا المنهج في قياس مدى فاعلية اتّباع المنهج التواصلي في تدريس العربية لغير الناطقين بها والتركيز على تفعيل مهارة الاتّصال وتأثير ذلك في مهارة الكتابة بشكل خاص. وسيكشف هذا المنهج بشكل خاص أيضا عن مدى فاعلية حضور العامية في كتابات الطلاب والاستراتيجيات المتّبعة في تدريس الكتابة. وتركّز الدراسة بمنهجها التحليلي على مناقشة بعض الصعوبات والأخطاء المتكررة التي يقع فيها الطلاب بدءا من المستوى المبتدئ وحتى المستوى المتقدم من البرنامج.

فرضيّة الدراسة وأهميتها:

تفترض هذه الدراسة أن تدريس اللهجات هو أحد الأسباب المؤدية إلى ضعف الأسلوب وركاكته في الكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية. وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت مشكلة تدريس العامية في النظام التعليمي على نحو عام تناولا نظريا، فإننا لم نعثر على دراسة تطبيقية تقف على الظاهرة من ميدان الممارسة الفعليّة لتدريس العربية لغير الناطقين بها. فما زالت الثغرات قائمة في هذا المجال وتحتاج مزيدا من الجهد وإجراء تطبيقات عملية للوقوف على مشكلات تدريس اللهجات جنبا إلى جنب مع الفصحى للناطقين بغير العربية، وذلك من خلال الاستناد على منهج تحليلي يدرس الظاهرة من ميدانها، ويتولى رصد الممارسات الكتابية التي تكشف بجلاء عن مدى تحقق الكفاءة اللغوية في مهارة الكتابة، والتعرّف على المشكلات و اقتراح الحلول التي تنطلق من منهج نظري يؤكده تطبيق عملي من داخل ميدان الممارسة التعليمية. ونظرا لقلّة الدراسات التطبيقية التي عالجت هذا الموضوع، فإن هذا البحث يختصّ بدراسة مدى فاعلية اتباع استراتيجية تعليمية تجمع بين العامية والفصحى في الوقت نفسه، وعلى مدى جدوى هذه الاستراتيجية ودورها في الضعف اللغوي المتمثل في ضعف الطلاب في الكتابة بأسلوب عربي سليم ومترابط، ولا تتكرر فيه الأخطاء اللغوية.

ويُعرض الموضوع ضمن ثلاثة محاور رئيسة تنطلق من التحديات التي يواجهها الطلاب في تعلّم مهارة الكتابة في كافة المستويات، وهي:

1-استراتيجيات الدمج بين الفصحى والعامية في برنامج تدريس العربية لغير الناطقين بها.

2-تأثير تدريس اللهجات في إجادة مهارة الكتابة.

3-تقريب الفجوة بين ثقافة التحدّث بالعامية وثقافة الكتابة بالفصحى.

(1)

استراتيجيات الدمج بين الفصحى والعامية في برنامج تدريس العربية لغير الناطقين بها

تعد اللغة العربية من اللغات التي تحتوي على مستويين مختلفين في النظام اللغوي وفي الأهمية وفي الاستعمال. المستوى الأول: مستوى "العربية الفصيحة" التي تتضمن مميزات عالية، وهي لغة القرآن والسنّة، ولغة الأدباء والمثقفين والإعلام. تتميز هذه اللغة بالتزامها بالقواعد، وتُستعمل في التعليم والإعلام الرسمي في البلدان العربية على نطاق واسع. أما المستوى الآخر فهو: مستوى "العربية العامية" التي تتضمن مميزات أخرى منخفضة، تبتعد كثيرا عن ثوابت الفصحى ونظامها المتماسك. ويتمثّل هذا المستوى في لهجات الشعوب العربية المختلفة. وكل واحد من المستويين له نطاق واسع جدا، لذا نجد أن متحدث العربية الأصلي يستطيع أن يتحول من مستوى إلى آخر وفقا للظروف الاجتماعية أو التعليمية المختلفة. وهذا ما يعرف في دراسات علم اللغة الاجتماعي باسم (Diglossia) وهو مصطلح يستخدم لوصف حالة تستخدم فيها لغتان (أو نوعان من اللغة نفسها) في ظروف مختلفة داخل المجتمع، وغالبا ما يكون ذلك من قِبل أهل اللغة أنفسهم. ويطبق هذا المصطلح عادة على اللغات ذات الأصناف المميزة "العالية" (الفصحى) و "المنخفضة" (العامية)، كما في اللغة العربية.(Holes ، C،2004) يمثل هذان المستويان تحديا لمتحدثي اللغة الأصليين؛ حيث لا يرتقي أي أحد إلى مستوى الفصحى إلا وقد أصبح مميزا في قوله وكتاباته. بينما يميل أغلب الناس إلى استعمال العامية في كثير من شؤون حياتهم، وقد يصعب على البعض منهم استعمال الفصحى بمستواها العالي عند الكتابة أو التحدث؛ وذلك لأن الفصحى هي اللغة الثانية التي بدأوا بتعلّمها وتعلّم الكتابة بها لاحقا بعد التحاقهم بالأنظمة التعليمية.

يظل التحدي كبيرا لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها في مواجهة هذين المستويين. فإذا كان ناطقو اللغة الأصليين متفاوتين في تحقيق التوازن المطلوب بين هذين المستويين، فكيف الحال بمن هم ليسوا بأهلها؟!

وفي بعض الحالات يتم تحديد المستوى المناسب من هذين المستويين للمتعلم بحسب غايات المتعلمين للعربية ودوافعهم من اختيار العربية لتكون لغتهم الثانية فيما إذا ماكانت غاية تواصلية فحسب. وهنا قد يحقق تدريس اللهجات غاية المتعلم في حدود ضيقه ومحددة جدا. ومهما اختلفت الدوافع فإن الدارس للعربية لن يتمكّن من تحقيق التقدم المعرفي من تعلّمه لها إذا كان مستوى الكتابة لديه ركيك جدا، وإن تمكن من الحديث بالعامية والكتابة بها بطلاقة؛ إذ إن إتقان الكتابة يعد جزءا مهما لتحقيق التواصل الفكري على نطاق رحب، وعلى مستوى أرقى من مستوى المحادثات اليومية العابرة.

يدرس المتعلم في صفوف اللغة العربية في جامعة إنديانا العامية والفصحى معا في قاعة الدرس ومن خلال مقرر دراسي محدد يجمع بين ألفاظ اللهجة العاميّة وألفاظ اللغة الفصيحة ولكن في السياق الطبيعي والواقعي لكلٍ منهما. بالإضافة إلى صفوف أخرى متخصصة في اللهجات الشامية والمصرية والخليجية والمغربية، محدد لكلّ صفّ منها ساعة واحدة أسبوعيا. وهذا ما ينصّ عليه فعليا منهج الدراسة في برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا:

"كونك طالبًا في برنامج اللغة العربية (Arabic Flagship Program)، فقد صُمم مسارك التعليمي بحيث لا تتقن فقط آليات اللغة العربية الفصحى الحديثة (MSA)، ولكن أيضًا سيساعدك البرنامج على بناء الكفاءة الثقافية والكفاءة في اللهجات الإقليمية أيضًا. يجب عليك إكمال دورات اللغة الأساسية من خلال اللغة العربية للسنة الخامسة، واللهجة المغربية، وسلسلة واحدة من الدورات في اللهجة الثانية (المصرية أو الخليجية أو الشامية)."[1]

وبهذا يتشكّل لدى الطالب معجم لغوي يجمع مفردات المستويين العالي والمنخفض، بل إن بعض الطلاب لا يميّزون في بعض الحالات بين اللفظ العامي

1 موقع برنامج اللغة العربية في جامعة إنديانا:
https://arabic.indiana.edu/academics/curriculum.html
النصّ الأصلي مكتوب باللغة الإنجليزية, وقمتُ بترجمته إلى العربية.

والفصيح، وبين ما يتم استخدامه للكلام، وما يستخدم للكتابة، فنجد متعلّم العربية يكتب كما يتحدث، خاصة في المستويات الأولى. وهذا ما لُوحظ في كتابات طلاب السنة الأولى في برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا. فالطلاب يكتبون بالعامية كتابات بسيطة تصف يومياتهم وأسلوب حياتهم وحياة أصدقائهم المقربين. ويتم ذلك بأسلوب يربط مهارة الكتابة بمهارة التحدّث ويهدف بشكل واضح إلى تعزيز مهارة التحدث لدى الطلاب من خلال استخدام "اللهجة المصرية" وممارستها استماعا وكتابة ومحادثة. وهنا بعض الأمثلة:

نماذج من كتابات طلاب السنة الأولى

Examples of First semester Arabic students' writing

نماذج من الكتابة بالعامية لدى طلاب السنة الأولى في جامعة إنديانا
بابا مصري بيشتغل في الأمم المتحدة
عايز يذهب في الشرق الأوسط
أنا عاوز أتكلم
أنا مش طالبة في نفس الجامعة
أنا مش مغربية أنا أمريكية
عيلة زاك ساكنه في لوفل
عيلتها ساكنين في تيراهوت
والدته ما بتشتغلش
هي حبّه تدرس في أوضة صاحبتها
أنا عاوز عمل في بلومنقتون
كانت ساكنه في نفس المنتقه
أنا مش ممكن أكتب
ما ليش أخوال وعمام
أنا كمان ما عنديش واحد في اسرتي في بلد ثاني
أنا ممكن عايزه اشتغل موترجمة
أشوف أهلي وأختي كتير
دلوقتي ساكنه في إنديانا مش ساكنه مع عائلتي

كانت جميع كتابات الطلاب في هذا الصفّ بالعاميّة المصريّة، وكان الدافع والهدف من ذلك، حسب سياسة البرنامج هو "محاكاة الواقع اللغوي". ونلحظ في جميع كتابات الطلاب في هذا المستوى تكرار استخدام مفردات محددة من العامية المصرية مثل: (مش/ عاوز/ بيشتغل/ عيلة/ دلوقتي) مما يدل على أن الطلاب يمارسون حيّزا لغويًا محددًا من الكلمات في اللهجة المصرية والتي وردت في الكتاب المقرر وقاموا بممارسة استعمالها وتكرارها داخل الصفّ. وهنا تأتي مهارة الكتابة بوصفها تعزيزا لمهارة التحدّث و إنتاج لغة تحاكي الواقع اللغوي التواصلي. كانت هناك أكثر من نسخة مصحّحة قام بها الطلاب، حيث كان أستاذ المادة يطلب منهم تصحيح الأخطاء وتسليم الواجب مرة أخرى مما يدل على اجتهاد المعلم وحرصه على تحقيق أداء لغوي يحقق مبدأ الكفاءة الثقافية في المستوى المنخفض للغة وهو "العامية المصرية" و اتباع منهج التصويب والتكرار من خلال توظيف مهارات اللغة الأربع لتعزيز مهارة التحدّث بالعامية المصرية من خلال الكتابة بها.

وإذا انتقلنا إلى صفّ تعليمي آخر من طلاب السنة الأولى نفسها ولكن مع أستاذ آخر، نلحظ العكس من ذلك، حيث نرى أن الطلاب يمارسون المستويين العالي والمنخفض في الكتابة مع غلبة "اللهجة الشامية" في بعض الأحيان. وترد اللهجة المصرية عارضة في الكتابة حين يتعلّق الواجب بنصّ أو مقطع باللهجة المصرية في الكتاب المقرر. ومن الأمثلة على كتابات الطلاب في هذا الصفّ:

نماذج من الخلط بين العامية والفصحى في كتابات طلاب السنة الأولى
و شو انتم تحبون تكل
لا اتذكر شو اخي يحب
انا احب اكل كتير كتير .
و انا لا احب شو هي تحب. والدي يكول كلشي
نحن نذهب إلى مطعم مش كتير ليانا نحن مشغول
في الحقيقه انا اكل كلشي
احب بيتزا كتير
في الصيف القادم سوف أشوفه في كاليفورنيا
.ممكن نشوف لعبة الهوكي أيضا
أنا هزينة متى عندما لازم إرجاع الى أنديانا
منصور راجل مصري. يسكن في القاهرة مع زوجته و الولاد
:عنده همسة الولاد
منسور يتكلم مع زوجته
عندما كل أصدقتي كانوا يروحون الى المطاعم
"، نحن نروح الى "تشيبوتله
هذا سعب أكون بعيدة عن كل الناس
أليفر هادي باوليك. هو ولد أصغير في أسرتي
أختي من عندها سنوات عشرا
ولكن لا اشوفه بسبب هو يذهب إلى جامعة بيردو
أريد أشوفه
الصيف ممكن حار جداً مع الرطوبة العالية. أيداً
.الربيع دافي وممطر أيداً .

يدلّ مثل هذا التباين الكبير بين كتابات طلاب السنة الأولى في صفين مختلفين على أن نتيجة التعلّم كانت انعكاسا واضحا لما يحتويه المقرر الخاص بتدريس السنة الأولى، وهو مقرر يضمّ إلى جانب الفصحى مفردات من اللهجة المصرية والشامية. والظاهر هنا هو تراجع حضور الفصحى في كتابات الطلاب وحضور ألفاظ من اللهجات بشكل واضح جدا. كشف مثل هذا التباين أيضا عن أن كتابات الطلاب تفتقر إلى التنظيم في عرض الأفكار؛ فالطلاب يكتبون وكأنهم يتكلمون. وفي هذا تأكيد على ما ذكرنا سابقا في مقدمة هذه الدراسة بأن الكتابة هنا تأتي بوصفها تعزيزا لمهارة التحدّث بدلا

من تعزيزها بالقراءة من نماذج بسيطة مكتوبة بالفصحى الحديثة كي تساعد على تنمية الذخيرة اللغوية وتنظيم الأفكار بدءا من المستويات الأولى.

ومع ذلك فإننا نلحظ تغيّرا في هذه الاستراتيجية في المستويات العليا. فإذا انتقلنا إلى مستوى تعليمي أعلى، في السنة الثالثة من البرنامج تحديدا، نجد أن منهج الطلاب يعتمد بشكل أساس على ربط مهارة الكتابة بالقراءة، ويأتي التركيز على القراءة بشكل كبير. ثم تأتي الكتابة بوصفها استجابة فاعلة لمناقشة قضية محددة وطرحها بأسلوب أكثر تنظيما وغزارة في المفردات ومحاكاة للفصحى الحديثة في نظامها اللغوي والأسلوبي. ومن الأمثلة على ذلك:

أمثلة من كتابات الطلاب في السنة الثالثة
السبب هي بلاد التي شددت الرقابة في منتقة البحر المتوسط، مثل ليبيا
و في بلادي الناس كثير لازم يهرب من انتهاكات حقوق الإنسان و لازم يذهبون الى مخيمات اللاجئين
الجريدة يقول: "ووصل إلى ألمانيا...
عندما دخلت تركيا شهورتُ غريب و لم يكن قادرا أن أتكلم اللغة التركية
تعلمت عن هذا مدونة
هل هي مختلفة من القبل؟
نقول أننا نعيش في الديمقراطية وكثير من الناس لا يعرفون مهناها أو مفهومها
كان هناك رخل مقدس اسمه مارون الذي سكن في لبنان
مثل البحث عن فرص عمل وحياة أفضل للخيل الجديد
أيضاً المهاجرون يخلقون سوف العمل أكثر تنافسي
كان هناك الحرب والسراعات ومشاكل كثيرة
الآن لازم أن يعبران الحدود

نلحظ في هذه الأمثلة أن حضور العامية بدأ بالتلاشي بشكل واضح، وجاءت العبارات مكتوبة بألفاظ فصيحة بسيطة، مع استمرار وجود بعض المشكلات التي

تتعلّق بتقارب الأصوات في العربية مثل قلب السين إلى شين، مثل: (سارع/شارع) وقلب الصاد إلى سين: (سراعات/صراعات) والعين إلى هاء: (مهناها/معناها) (شهرت/شعرت) وقلب الطاء إلى تاء: (منتقه/منطقه). هذا إلى جانب استمرار الأخطاء في حروف الجر المناسبة في بعض السياقات. تعدّ مثل هذه المشكلات والأخطاء امتدادا لما كان يقع فيه الطلاب في المستويات الأولى التي يطغى عليها المستوى اللغوي المنخفض، ولكن مع تحقيق تقدم واضح في مستوى الكتابة وتنظيم الأفكار. ولعلّ ربط مهارة الكتابة بمهارة القراءة في هذه السنة قد جاء من منطلق أهمية تحقيق الطلاب لمستوى لغوي أعلى يمكنهم من القراءة على نطاق أوسع.

ويستمر ظهور مثل هذا التحسّن في مستوى الكتابة في السنة الخامسة من البرامج، حيث يكتب الطلاب حول قضايا المرأة في البلدان العربية بشكل موضوعي ومنظم. ويعود ذلك إلى اتّباع استراتيجية تهدف إلى تكثيف القراءة في قضيّة محددة والرجوع إلى مصادر حقيقية للكتابة حول هذه القضية، لذا تقلّصت في هذه السنة نسبة استعمال المفردات العاميّة في الكتابة مع تكرر بعض الأخطاء في استعمال حروف الجر والخلط بين الحروف المتقاربة في النطق:

أمثلة من كتابات الطلاب في السنة الخامسة
تنبع فكرة هذا البحث إلى محادثة أجريتها
وخصوصا كثير من النساء تسبحن شاعرات معروفة
هذا يعني أن في المستقبل بعض المدن الكبيرة سوف تغرق وكل المواطنين منها سوف يكون لاجئين بسبب تغير المناخ.
حصلت على البكالوريوس في جامعة في مصر
دكتورة هند عندها ٣٥ سنة وهي ليست متزوجة
وزوجه فقط مسؤول لِعمله

فُعِلت طريقة تقويم الأخطاء الكتابية في هذه السنة بأسلوب يعزّز مبدأ مسؤولية الطالب عن سلامة كتابته، وينمي لديه الثقة في قدرته على تصويب الأخطاء بنفسه والتنبّه إلى نوعها؛ بحيث اكتفت أستاذة المقرر هنا بتظليل مواضع الخطأ أو تظليل مكان الحرف الناقص، وعلى الطالب أن يتعرّف على الخطأ ويقوم بتصويبه. ومن الأمثلة على ذلك:

ففي الحاله ترى السيدة مرام أن

ولذلك لا بد النساء السوريات أن يتحدن

مرام كانت تجهد جهدا شديدا للحصول

وبهذا نلحظ أن برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة إنديانا قد اتبّع المنهج التواصلي الذي يعزز الاستعمال الواقعي للغة في سياقاتها المتنوعة ويركّز في ذلك على الكفاءة الثقافية متمثلة في استعمال اللهجات ومحاكاة الواقع اللغوي المعاش في المحادثات والممارسات اليومية، إلى جانب الكفاءة اللغوية التي تعزز في السنوات الأخيرة من البرنامج مهارتي القراءة والكتابة بشكل خاص. وقد لاحظنا الفرق بين كتابات وقدرات الطلاب في المستويات الأولى في مهارة الكتابة وبين قدراتهم في المستويات المتقدمة، وكيف أن الطلاب عايشوا الواقع اللغوي التواصلي في المستويات الأولى بالتعرّض للهجات العربية المختلفة واستعمالها في سياقاتها اليومية، ثم جاء التعرّض للواقع اللغوي الكتابي في المستويات المتقدمة من خلال القراءة والكتابة بالفصحى في قضيّة محددة كما رأينا في السنة الثالثة والخامسة، وكان من الممكن تهيئة المتعلم لهذه المرحلة بشكل تدريجي منذ السنة الأولى. وهنا يتّضح أن الهدف من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعات الأمريكية عموما وفي جامعة إنديانا على وجه الخصوص هو الجمع بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية، في سياق تعليمي يسعى للدمج بين المستويين اللغويين العالي والمنخفض دون تركيز على أحدهما دون الآخر. ومع تطبيق هذه المنهجية يتجلى بوضوح مشكلة الكتابة بوصفها نظامًا لغويًا مختلفًا عن مهارة التواصل الواقعية. كما تظهر في الوقت نفسه مشكلة العامية في المحادثات اليومية بوصفها عاميات مختلفة تحمل في طيّاتها سياقات ثقافية مختلفة وفقا لكل منطقة عربية.

(2)

تأثير تدريس اللهجات في إجادة مهارة الكتابة

لأن الكتابة هي مفتاح العلوم وأداة اللغة التي لا يمكن لمتعلم لغة ما الاستغناء عنها، ظلت الحاجة ملحة إلى تدقيق النظر في مشكلة الكتابة لدى الدارسين للعربية من الناطقين بغيرها. فضعف مهارة الكتابة، يجعل متعلم العربية متعلما سلبيا حتى وإن تعلّم اللغة في بيئة تعليمية نشطة تحاكي الو اقع اللغوي في مختلف أشكاله، وذلك في حال كان لا يستطيع أن يكتب موضوعا ما، أو يقرأ ويلخص مضمونا ما، أو ينتقد فكرة ما باستخدام هذه اللغة التي قضى وقتا كبيرا ليتعلمها في فصول دراسية متخصصة.

تتجسّد أيضاً مشكلة الضعف في إتقان مهارة الكتابة بالفصحى الحديثة في عدم الوصول للمعرفة الموثوقة والموثّقة بالعربية من مصادر المعرفة المختلفة، كاستخدام محركات البحث الإلكترونية للحصول على معلومات غنيّة. حيث توصّلت إحدى الدراسات إلى أن البحث عن المعلومات في محرك البحث الخاص بـ"قوقل" باستخدام عبارات عامية يقود إلى نتائج قليلة وضعيفة في محتواها، فعلى سبيل المثال: عند كتابة الجملة الفصيحة الحديثة: "ماذا يحصل إذا اجتمع الأطفال"، تمّ الحصول على 5.6 مليون نتيجة تقود للمعلومات المطلوبة، بينما تضاءلت النتيجة بشكل كبير حين تمّ البحث باستعمال جملة مكتوبة باللهجة العامية السعودية:" ايش يصير إذا اجتمع البزارين" حيث تمّ الحصول فقط على 115،000 نتيجة (Azmi، A. M.، & Aljafari، E. A، 2015). وهذا يؤكد بأن المحتوى المعرفي العربي المتوفر في الشبكة الإلكترونية محتوى كُتب بالفصحى سواء بصورتها الكلاسيكية أو الحديثة. فإذا أردنا أن نؤسس متعلم العربية من غير الناطقين بها تأسيسا جيّدا وفعالا، فلا بد أن نراعي مثل هذه الجو انب المهمة التي لن يمتلكها المتعلم إلا في حال إدراكه بأن الفصحى هي لغة العلم والمعرفة العربية، وهي لغة الكتابة التي يكتب بها أهل العربية ومثقفوها وعلماؤها بشكل يومي على مختلف جنسياتهم وتنوّع لهجاتهم.

قد يجهل دارس العربية من الناطقين بغيرها مثل هذه الحقائق التي تكشف عن و اقع العربية واختصاص الكتابة العربية بمنهج واضح متبع في أغلب البلدان العربية

ويوحد عملية التواصل الفكري والعملي في ظلّ تنوع اللهجات العربية. وعليه تأتي مسؤولية المؤسسات التعليمة وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها لتعزيز هذا الجانب، وتنمية الأنشطة المتنوعة التي تجعل المتعلم يستشعر أهمية إتقان الفصحى في الكتابة خاصة؛ بغضّ النظرعن الدو افع والغايات وذلك "لأن التوجيهات ترتبط مباشرة بالنجاح في تعلّم اللغة الثانية، في حين أن الدو افع الذاتية ظاهرة معقدة تعكس مسؤولية محددة لتحقيق النجاح(Dörnyei، Z.، & Schmidt، R. (Eds.) (2001). وعليه ينبغى أن يحصل متعلم العربية على التوجيه والتثقيف اللازم ليدرك طبيعة اللغة التي يتعلمها، ومدى الآثار السلبية المترتبة على تجاهله للو اقع الفعلي الذي يجسده الاستعمال الحقيقي للكتابة بشكل خاص. كما ينبغي أن يحظى إلى جانب التوجيه على التقييم اللازم، والممارسة الدورية لفعل الكتابة من أجل قياس مدى التقدم الذي يحققه في كل مرّة.

هذا الإدراك بأهمية الكتابة عموما ظلّ غائبا عن وعي عدد من البرامج المهتمّة بتدريس العربية لغير الناطقين بها في الولايات المتحدة. جاء في موقع اكتفل للكفاءة اللغوية ACTFL أن:" الكتابة باللغة العربية كانت حتى وقت قريب هي المهارة الأقل تركيزا في الولايات المتحدة، في كل البرامج الأكاديمية والحكومية. ولكن في السنوات الأخيرة بدأ هذا الوضع يتغير حيث أدركت برامج اللغة العربية المتقدمة، أن الكتابة ضرورية للوصول إلى المستويات المهنية المطلوبة للكفاءة في اللغة العربية بشكل عام." كما أشار الموقع بأن تحقيق تصنيف "مميز" و"متقدم" في تقييم مهارة الكتابة يتمّ عندما يتمكن الطالب من أداء مهمة الكتابة المطلوبة بدقة عبر مجموعة متنوعة من السياقات وعبر نطاق المحتوى. وأشار الموقع بأنه يمكن تحقيق ذلك في اللغة العربية باستخدام الفصحى الحديثة و/ أو العامية وفقًا لمتطلبات السياق المستخدم." نستنتج من ذلك أن الأساس الذي يستند عليه التقييم في مراكز الاختبارات العالمية هو الفصحى الحديثة، وبأن استعمال العامية يكون أمرا مقبولا أيضا في نطاق محدود وحسب مقتضى السياق. وذلك لأن الفصحى تُستخدم في الكتابة على نطاق واسع وهي أقدرعلى نقل الأفكاربشكل منتظم ومتناسق ومتدفق بسبب غزارة ألفاظها وتنوّع تعابيرها الإصطلاحية. فلا يمكن للمتعلم مهما كان متفوقا في إتقان لهجة عربية ما أن يعبّركتابيا عن موضوع ما بالعامية كما هو الحال في الفصحى. فالطالب يصبح قادرا على الكتابة بشكل مميز من خلال استعماله لمفردات وتراكيب مميزة يكتسبها بالقراءة المتنوعة في مصادر اللغة الحقيقية،

وهذا العنصر لا توفره مفردات اللهجات، كما أنها لا تعدّ مصدرا يثري الكتابة ويطوّرها على النحو المأمول.

(3)

تقريب الفجوة بين ثقافة التحدّث بالعامية وثقافة الكتابة بالفصحى

لا شك في أن اللهجات العربية التي يتكلم بها أبناء العربية أنفسهم اليوم، لا تنعكس بشكل دقيق على الكتابة العربية بشكل واسع، حتى على مستوى شبكات التواصل الاجتماعي. ففي حال ركّز المعلم أو الجهة التعليمية على تعليم دارس العربية الناطق بغيرها لهجة محددة لغرض التواصل وفعّل مهارة الكتابة من أجل تعزيز التواصل بالعامية وتطوير المستوى اللغوي للمتعلم، وتزويده بمعجم لغوي عامي من أجل ذلك، فإن الخسارة التي ستترتب على هذا النهج هو عجز المتعلم عن القراءة والاطلاع على المنجز الفكري والثقافي للغة التي يتعلمها. فألفاظ العامية، وعباراتها، ونظامها اللغوي يختلف تماما عن الألفاظ والعبارات والنظام اللغوي الذي يستعمله الكُتاب والأدباء العرب في كتاباتهم. ولا شكّ أيضا في أن الر ابط قوي بين مهارتي الكتابة والقراءة في تعلّم أي لغة، فللقراءة دور كبير في تنمية وتطوير مهارة الكتابة كما ذكرنا، والاهتمام بواحد منهما ينعكس على الآخر بشكل إيجابي. تبقى مهارتي الاستماع والتحدث عنصران مهمان ينبغي فيهما تحقيق التوازن المطلوب بين الفصيح والعامي.

وحتى لا يختل توازن الدارس للعربية وهو يستمع لمتحدث العربية الأصلي أثناء التكلّم بعامية ما، أو يريد التواصل مع المتحدثين الأصليين للغة العربية على اختلاف لهجاتهم، ينبغي للمؤسسة التعليمية تقريب الفجوة بين العامية والفصحى من خلال تأسيس معجم لغوي يضمن للمتعلم التواصل والتخاطب مع الناس في شتى الأقطار العربية على اختلاف لهجاتهم وتنوعها، ويمكنه من استعمال هذه المفردات والأساليب في الكتابة أيضا. وعليه يستطيع المتعلم الناطق بغير العربية أن يستعمل هذا المعجم اللغوي البعيد عن تنوع العامية وتعقيد الفصحى في الكتابة، وفي غيرها من المهارات اللغوية الأخرى، الأمر الذي سيساعد على تفعيل المنهج التكاملي بشكل فعّال وو اقعي وعملي.

فالتركيز على استعمال اللهجات العامية في تدريس العناصر الثقافية يحدّ من تأسيس المتعلم الأجنبي وتمكينه من الممارسة الفعلية لمهارات اللغة الأربعة. حيث يهدف

تدريس لهجة عربية ما إلى تنمية مهارة واحدة فقط محصورة بمهارة التحدث، ويضيق بذلك النطاق على المتعلم؛ لأن العامية لهجات مختلفة ومتعددة وليست عامية واحدة. فإذا أراد المتعلم أن يكتب بالعربية على أساس أنه قد درسها، فسيجد صعوبة كبيرة في اختيار الألفاظ المناسبة للتعبير، كما أن النظام اللغوي يختل لديه ليجد المتعلم نفسه عاجزا عن الكتابة، فالعامية "تؤدي إلى ضعف لغوي وركاكة في التعبير، فنجد حشوا زائدا في الكلام تستقبحه العربية الفصيحة"(القفعان، 2012)، ونجد نظاما لغويا غير سليم كما رأينا في نماذج كتابات الطلاب الناطقين بغير العربية في مختلف المستويات اللغوية في جامعة إنديانا.

نلحظ أن وجود بعض الألفاظ العامية في سياق الكتابة لا يقتصر تأثيره على الخلط بين العامي والفصيح فحسب، و إنما يؤثر أيضا في سلامة أسلوب الكتابة العربية؛ لأن المتعلم وهو يستحضر اللفظة العامية يستحضرها في سياقها العامي، مما يبعده عن استحضار النظام اللغوي السليم. وعليه فإن مثل هذا الأثر للعامية في الأداء اللغوي الكتابي للطلاب يكشف عن حجم الخلل المترتب على الخلط بين الفصحى والعامية في تدريس العربية بوصفهما لغتين متباينتين بشكل كبير. والحلّ الأنسب هنا هو تقريب الفجوة بينهما للوصول إلى مستوى واضح ومحدد وقابل للقياس. كما أن الوقوف على مثل هذه الركاكة الناتجة عن تدريس اللهجات العامية و أثرها في كتابات الطلاب مهم جدا في اكتشاف الأخطاء التي يقعون فيها، وتحليل الخطأ وتحديد نوعه يساعد على تفادي تلك الأخطاء(عمايره، 2018)، وذلك من خلال التفكير في طريقة بديلة وفعالة لمعالجة المشكلة.

يرى الباحث الدكتور ممدوح محمد خسارة، في كتابه «اللغُة العربيّة بين التّشدُّد والتّيسير» "أن الخط الأحمر الذي لا يقبل بأي حال تحت أي حجة، هو الكتابة باللهجة العامية، لأن انتقال أي لهجة من المستوى الشفاهي إلى المستوى الكتابي يعني مقتلاً للغة العربية". ويقترح الدكتور في هذا السياق ما سمّاه ب " اللغة الثالثة" الوسيطة بين الفصحى والعامية، وهي لغة المثقفين، التي لا هي بالعامية تماماً، ولا هي بالفصحى كليَّة.(خسارة، 2018). كما يدعو الأديب السعودي عبد الرحمن منيف في كتابه"رحلة ضوء" إلى أن اللغة الوسطى هي الأكثر تلبية لحلّ مشكلة الفصحى والعامية؛ لأنها الأقرب إلى الو اقع الذي يتطوّر يوما بعد يوم، كما أن هذه اللغة الوسيطة هي أكثر قدرة على التوصيل؛ لأنها لغة المتعلمين ولغة التعامل اليومي في نفس الوقت. ويعطي مثالا على

ذلك بلغة الصحافة اليوم وأنها من أكثر الأمثلة وضوحا وتعبيرا عن تحقيق مبدأ الوسطيّة بين الفصحى والعامية، فلو قارنا لغة صحافة بداية القرن بلغة صحافة اليوم نعجب من حجم الاختلاف. لقد حصل ذلك نتيجة الحاجة والضرورة خاصة وأنها موجهة إلى جمهور عربي عريض، وتتعامل مع قضايا شديدة التاين والتنوع(منيف 2003). ولا شك في أن جميع العرب اليوم على اختلاف لهجاتهم قادرون على فهْم لغة الصحافة بوضوح ودون أي تعقيد. وعليه فإن برامج تدريس اللغة العربية عليها أن تسعى إلى مثل هذه الجهود لتقريب الفجوة بين العامية والفصحى للناطقين بغيرها، بدلا من دمجهما معا أو الارتكاز على أحدهما دون الآخر.

وقد توصّلت إحدى الدراسات المتخصصة إلى أن الاستراتيجة المثلى التي ينبغي أن تُحتذي في تدريس العربية للناطقين بغيرها تكمن في" تحديد نموذج محدد ليكون هو الهدف الذي تطمح المؤسسة التعليمية إلى أن يصل متعلم العربية من غير الناطقين بها إلى مستواه، وهذا النموذج هو "متحدث العربية المثقف". وعليه ينبغي أن تعكس المواد المستخدمة والأنشطة الاستخدام الحقيقي للغة التي يستخدمها المثقف العربي(النموذج) وذلك بتوزيع التركيز بالتساوي على مهارات اللغة الأربعة (Wahba)،2006. هذه الاستراتيجية قد تسهم أيضًا في إثراء حصيلة المتعلم وتوسيع نطاق معرفته بالعربية لأن النموذج المحتذى نموذج متكامل وواضح المعالم في محتواه الفكري والعلمي. وهو نموذج يُمكّن المتعلم من تحقيق التوازن المطلوب في إتقان العربية كتابة، وقراءة، واستماعا وتحدثا؛ فلا يشعر المتعلم بأنه يغرق في نطاق لغة واسعة جدا ومتشعبة في لهجاتها، و إنما يستند إلى هدف محدد ونموذج عربي واضح. وهذا من شأنه أن يساعد المتعلمين للعربية من غير الناطقين بها على الوصول إلى مستوى معين يمكنهم من فهم طريقة وأسلوب اللغة المستخدمة لدى طبقة المتعلمين والمثقفين من أهل العربية الأصليين.

يقترح هذا البحث أيضا أن يكون تعليم اللهجات في مرحلة متأخرة بعد أن يتقن المتعلم الكفاءة اللغوية اللازمة في مهارتي القراءة والكتابة من خلال توظيف العناصر الثقافية التي تدعم فكرة معايشة الو اقع اللغوي مثل قراءة الأدب والقصص والأشعار العربية ومشاهدة الأفلام الوثائقية ونحوه. ثم يأتي تعليم اللهجات لاحقا لتحقيق الكفاءة الثقافية في مهارتي المحادثة والاستماع من خلال محاكاة و اقع لغوي آخر محدد للهجة محددة ولبلد عربي محدد.

الخاتمة والنتائج

هدفت هذه الدراسة إلى بحث ظاهرة تدريس العناصر الثقافية باستعمال اللهجات العامية في صفوف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومدى تأثير ذلك في إتقان مهارة الكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في جامعة إنديانا الأمريكية. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-ترى الدراسة أن الاعتماد على تدريس اللهجات بوصفها عنصرا ثقافيا مهما يعكس الو اقع اللغوي المعاش يعدّ أحد المشكلات في ضعف مهارة الكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية في جامعة إنديانا خاصة في السنوات الأولى؛ وذلك لأن الطلاب يميلون في كتابتهم لاستخدام المستوى المنخفض أو يمزجون بين المستويين العالي والمنخفض للغة. ويستند الطلاب في ذلك على معجم لغوي عامي وفصيح يتمّ تدريسه وممارسته في الوقت نفسه، ويعرّفهم بالمقابل العامي للفظ الفصيح، ولكن لا يظهر مثل هذا التمييز في الكتابة بشكل واضح.

2-توجد آثارٌ سلبية مترتبة على عدم إتقان الطلاب لمهارة الكتابة بالفصحى، منها عجز دارس العربية عن التواصل الكتابي مع أهل اللغة الأصليين على نطاق واسع وواضح. كما أن المتعلم يبقى محصورا في مدونة عربية ضيقة المدى وضعيفة المحتوى.

3-تقترح الدراسة أن تسعى برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تقريب الفجوة بين العامية والفصحى من خلال توحيد الجهود لتأسيس لغة وسطى ليست بالعامية المحضة ولا بالفصحى المعقدة، وذلك من أجل توظيف مهارات اللغة الأربعة وتعزيز طريقة التعلّم والتركيز على نموذج لغوي واضح ومحدد وثابت. وذلك من أجل التخلّص من مشكلة الدمج بين العامية والفصحى في تدريس العناصر الثقافية للناطقين بغير العربية، وتشتت الجهود في التدريس والتأليف ما بين عاميّات مختلفة، مصرية وشامية ومغربية وخليجية، و بين فصحى محددة النطاق تفرض حضورها في القراءة والكتابة بشكل مكثّف، ويضعف حضورها في التحدّث والاستماع.

المراجع

المراجع العربية:

- الشمسان، أبو أوس إبراهيم. (1420). مجابهة الضعف اللغوي. العقيق - نادي المدينة المنورة الأدبي الثقافي - السعودية:;مج 12:;ع 24،23
- القفعان، توفيق محمد ملوح، & الفاعوري، عوني صبحي. (2012). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح و العامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 48،العدد 713، 1-42.
- خسارة، ممدوح محمد. (2018). اللغة العربية بين التشدد والتيسير، الهيئة العامة السورية.
- عمايره، حنان إسماعيل. (2007). الازدواجية والخطأ اللغوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 34، العدد 1.
- محمد، سمير محمد. (2013). من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها، الشبكة العربية العالمية.
- منيف، عبد الرحمن. (2003). رحلة ضوء، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- - Azmi، A. M.، & Aljafari، E. A. (2015). Modern information retrieval in Arabic–catering to standard and colloquial Arabic users. Journal of Information Science، 41(4)، 506-517.
- - Crystal، D. (2008). A dictionary of linguistics and phonetics (The Language Library). John Wiley & Sons Incorporated.
- - Dörnyei، Z.، & Schmidt، R. (Eds.). (2001). Motivation and second language acquisition (Vol. 23). Natl Foreign Lg

Resource Ctr.

- **-Holes، C. (2004). Modern Arabic: Structures، functions، and varieties. Georgetown University Press.**
- **- Wahba، K. M. (2014). Arabic language use and the educated language user. In Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century (pp. 139-156). Routledge.**