(الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة العام)

The Rashidi part in the light of general linguistics

الأستاذ المشارك الدكتور محمّد إبراهيم بخيت ، الباحث / محمد علي ونوس

[1] جامعة المدينة العالمية، كلية اللغات، mohamed.bakhet@mediu.my

[2] جامعة المدينة العالمية، كلية اللغات ، muhammed.vannous@gmail.com

.ملخص البحث

هذا البحث دراسة للكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي، وتكمن إشكالية الدراسة في عدم مراعاة قواعد علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات عند صياغة الجزء الرشيدي من قبل مؤلفه حيث إنه لم تتم مراعاة بعض مجالاته الأساسية عند تدريسه للطلاب الصغار في حلقات الكتاتيب وفي المراكز الإسلامية والدعوية، وطرائق تدريسه، وسوف يتم الكشف عن المشاكل في الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة التطبيقي، وتهدف الدراسة إلى أمور منها: إعطاء نبذة عن علم اللغة التطبيقي وعن الكتاتيب ،واستخراج الثغرات الموجودة في الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة العام وإعطاء الحلول وتمثل منهج الدراسة: في اتباع المنهجين الوصفي والتحليلي. وخلصت الرسالة إلى نتائج كان أهمها: ضعف المستوى المعجمي في الجزء الرشيدي وعدم مناسبته لتعليم اللغة العربية ، وعدم اهتمام الجزء الرشيدي بمعاني المفردات وكيفية استعمالها في السياق اللغوي .

2,1.كلمات مفتاحية: . الجزء الرشيدي . علم اللغة العام . المستوى المعجمي . السياق

Abstract:

This research is a study of scriptures in the light of applied linguistics, and the problem of the study lies in not taking into account the rules of applied linguistics and teaching languages when formulating the Rashidi part by its author. In the light of general linguistics and giving solutions, and extracting the gaps in the Rashidi part in the light of sociolinguistics and giving solutions, and giving solutions, and the study method represented: following the descriptive and analytical approaches. The thesis concluded with results, the most important of which were: the weakness of the lexical level in the Rashidi part and its inappropriateness to teach the Arabic language, and the lack of interest in the Rashidi part with the meanings of vocabulary and how to use it in the linguistic context. **Keywords**: Maktab Schools, Applied Linguistics, General Linguistics, Lexical Level, Context, Sociolinguistics, Verbal Society, Psycholinguistics, Pedagogy, Learning Strategies.

2.مقدمة:

إنَّ الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبدُه ورسولُه.

جاءت رسالة الإسلام لتحمل اللغة العربية للبشرية جمعاء، فتعلمها أقوام لا ينطقون بها وهوتها أعراق لم تتكلمها يومًا، لكن الدين الحنيف الذي دخل القلوب جعل من لغته مقصدًا للتعلم، وموردًا لطلب العلم الشرعي، فنبغ في هذه اللغة من غير أهلها الكثير فصارت لسان ملايين البشر عبر التاريخ ومن

مختلف الأعراق والألوان خاصة أن القرآن الكريم نزل بلغة العرب، قال الله تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِين ﴾[1].

يعد علم اللغة العام القسم الرئيس في علم اللغة التطبيقي كونه يهتم بمادة اللغة ومكوناته، ثم تأتي بقية الأقسام لخدمة هذه اللغة ومن أجل الاطلاع على هذا العلم نذكر بعض تعريفات الباحثين وعلماء اللغة فمن هذه التعريفات: "هو العلم الذي يدرس اللغة وفق منهج علمي مقدِمًا نظريةً لغويةً ووصفًا لظواهر اللغة، وحين ظهرت علوم من مثل علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة التطبيقي، أطلق بعض الباحثين على علم اللغة مصطلح (علم اللغة اللغوي) Linguistic linguistics تمييزًا له من هذه العلوم"[2].

3.مشكلة البحث:

تكمن إشكالية الدراسة في معرفة مدى مراعاة قواعد علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات عند صياغة الجزء الرشيدي من قبل مؤلفه، ومعرفة مدى تطبيق بعض مجالاته الأساسية عند تدريسه للطلاب الصغار في حلقات الكتاتيب وفي المراكز الإسلامية والدعوية، ونحن في بحثنا هذا سوف نوقف الجزء على علم اللغة العام بغية كشف المشاكل الرئيسة فيه وفي طريقة تدريسه، عسى أن يكون نقطة تحول في تعليم اللغة العربية في الكتاتيب وهو ما يفتح المجال لأعداد أكبر ممن يرغب في تعلم العربية كما ويجعل من تعلمها أمرا سهلا وصحيحا خاليا من الثغرات والأخطاء والهفوات.

4.أسئلة البحث:

هل الجزء الرشيدي مناسب لتعليم اللغة العربية؟

أين تكمن الثغرات في الجزء الرشيدي بحسب علم اللغة العام

وما الحلول المقترحة لسد هذه الثغرات؟

أهداف البحث:

تقرير صلاحية ومناسبة الجزء الرشيدي للتدريس وتعليم اللغة العربية.

استخراج الثغرات الموجودة في الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة العام وإعطاء الحلول المناسبة لها.

إصدار نتائج وتوصيات لزيادة فاعلية تعليم اللغة العربية من خلال منهاج الكتاتيب.

5.أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث أنه سيقوم بإعطاء نبذة عن الكتاتيب الإسلامية والعربية ثم سيقوم بدراسة نموذج معاصر مستخدم في تعليم اللغة العربية وقد تم اختيار الجزء الرشيدي الأوسع انتشارًا في بلاد الشام وتركيا حيث سيتم إجراء البحث وفق أحدث علوم اللغة وهو علم اللغة التطبيقي مما يمهد الطريق لتطوير عمل الكتاتيب بالعموم والجزء الرشيدي بالخصوص مما يجعله أكثر فاعلية من خلال سد الثغرات المتوقعة والملاحظة مما يساهم في نشر اللغة العربية في المجتمع بشكل أكبر وأعمق وبطريقة صحيحة علمية مدروسة.

6.الدّراسات السابقة:

قام الباحثان بالبحث في مراكز المعلومات المنتشرة على الشبكة العنكبوتية، وزيارة عدد من المكتبات المحلية والدولية إلكترونيًا، فلم يجد دراسات سابقة درست الكتاتيب في مجال علم اللغة التطبيقي كما لم يجد أي بحث يخص الجزء الرشيدي في ضوء هذا المجال، وإنما اقتصرت الدراسات الموجودة على أبحاث تاريخية وتربوية نستعرضها للاستئناس بها ومن أهم هذه الدراسات:

الدارسة الأولى: حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في ليبيا للدكتور أحمد مصباح اسحم، وقد هدفت الدراسة:

(1) سورة الشعراء: الآية 195.

(2) الدكتور عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د ط، ص 17 - 18.

1. إحياء المعالم الدينية في ليبيا وذلك بعرض غاياتها وطرائقها وأعلامها.

2. إظهار قيمة الكتاب الديني في ليبيا وقيمة مشايخه وطلابه.

3. إحياء سير علماء لم يكشف النقاب عن تراجمهم وأسانيدهم العلمية والمعرفية.

4. إحياء المراكز والمعالم الدينية غربًا وشرقًا، وإبراز المواقف التي حفظها التاريخ لرجالات التعليم الديني في ليبيا.

نتائج الدراسة:

1. توصل الباحث أن للكتاب القرآني دورًا معرفيًا في الذاكرة الليبية، إضافة إلى دوره الجهادي والبطولي في أرجاء الوطن كافة.

2. يعد مشايخ الكتاتيب القرآنية في ليبيا النواة الحقيقية للذاكرة المعرفية لليبيا، لما قدموه من خدمات لأجيال عديدة من أبناء الوطن.

3. أن الزوايا والكتاتيب في ليبيا هي مراكز الإشعاع العلمي والمعرفي لهذا البلد، وهما اللذان يصلان الخلف بموروث السلف.

4. الشواهد التاريخية والأدبية تحفظان للزاوية والكتاتيب موقعهما في المكتبة العربية والليبية بوجه خاص.

5. أن مخرجات هذه الكتاتيب مخرجات صادقة مهارة واكتسابًا وتوصيًلا، لأن طرائق التدريس بتلك الكتاتيب ليست معقدة أو غير مجدية، بل إنها متماشية مع مستوى المتعلم ومراحل عمره.

العلاقة بين البحثين

يختلف بحث الدراسة السابقة عن هذا البحث كون الدراسة السابقة استعرضت الكتاتيب من منظور تاريخي في ليبيا فكان البحث نظريًا صرفًا بينما هذا البحث هو بحث تطبيقي يدرس الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة التطبيقي

الدراسة الثانية: الكتاتيب في جنوب تايلند إيجابياتها وسلبياتها للباحث علي مهاما ساموه وهو باحث في مرحلة الدكتوراه في قسم الدعوة في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

وبعد الاطلاع على الدراسة تبين أنها لم تقم على جانب محدد من جوانب العلوم وكانت أقرب لتوثيق واقع الكتاتيب في تلك البلاد مع ذكر جوانب تربوية ونذكر أهم المواضيع التي هدف الباحث إليها في دراسته:

1. إبراز أهمية التعليم وأنه مهمة الأنبياء والرسل وهو منهج العلماء الذين هم ورثة الأنبياء، ثم تحدث عن الكتاتيب بشكل موجز منذ عصر صدر الإسلام مرورًا بالخلافة الراشدة فالأموية ثم العباسية وما تلاها من عصور حتى وصل إلى دخول الكتاتيب إلى تايلند مع دخول الإسلام إليها.

2. استعراض تاريخ نشأة الكتاتيب في جنوب تايلند. حيث ذكر الباحث أن التعليم في جنوب تايلند مر بمراحل عديدة، حيث بدأ بإقامة الدروس في بيوت العلماء والأمراء، ثم تطور إلى تكوين حلقات كبيرة تعقد في المصليات والمساجد، ثم تطور التعليم إلى نظام الكتاتيب ويعتبر منتصف القرن التاسع عشر فترة ازدهار الكتاتيب في جنوب تايلند، حيث كان لها دور كبير في الحفاظ على الإسلام وإشاعة أحكامه ونشر قيمه.

3. استعراض النظام التعليمي في الكتاتيب، حيث قسمه الباحث إلى مكوناته الرئيسة وهي:

. التدريس: حيث كانت طريقة التدريس على شكل حلقات يملي فيها الشيخ الكتب المقررة ويكتب التلاميذ ما يملى عليهم.

. أوقات الدراسة: ويبدأ في الغالب من بعد صلاة الصبح حتى الساعة 11 صباحًا ثم تستأنف الدراسة بعد العصر حتى العشاء ثم من بعد العشاء حتى 11 ليلا.

. المواد الدراسية: الفقه الشافعي والنحو والبلاغة والتصوف والتفسير والحديث والتوحيد وعلم الكلام ولغة الدراسة بالملايوية والعربية والكتابة بالأحرف العربية.

. الإدارة: في الغلب يدير الشيخ جميع شؤون الكتَّاب من مالية وتعليمية وقد ينيب بعض طلاب النجباء.

. المراحل الدراسية: لي هناك مراحل تعليم دراسية وإنما يقرأ الطالب الكتاب على شيخه حتى ينتهي منه ثم ينتقل إلى كتب أخرى.

. التقويم: يعتمد التقويم على ملاحظة الشيخ المستمرة لطلابه، وعلى اختباراته الدائمة الشفهية.

4. كما هدف البحث إلى استعرض إيجابيات الكتاتيب: توصل الباحث في هذا البحث إلى مجموعة من الإيجابيات في الكتاتيب كان من أهمها:

. تربية الطلاب على الاحتساب: حيث يخرج الطلاب من بيته متجردًا عن الدنيا مخلصًا في طلب العلم.

. التكاتف الاجتماعي: حيث يقوم أهل القرية بمساعدة شيخ الكتَّاب في معيشته ومعيشة طلابه الذين يسكنون عادة حول الكتَّاب وذلك من خلال تأمين جميع مستلزماتهم المعيشية من طعام وشراب ومسكن وملبس وغير ذلك.

. التعمق العلمي: دراسة كتب كاملة مع المراجعة.

. الاستقلالية الإدارية: حيث أن الكتاتيب مستقلة إداريًا عن التعليم الحكومي مما حررها من كثير من القيود والقوانين.

. قلة التكاليف: فلا تحتاج إلى مبان وفصول دراسية وتجهيزات كبيرة وكثيرة كما أنها لا تحتاج إلى رواتب فالشيخ يدرس مجانًا دون مقابل.

5. كما هدف الباحث إلى استعراض سلبيات الكتاتيب فكان من أهمها:

. عدم متابعة حضور الطلاب: مما جعل الدراسة في حالة فوضى فلا يوجد نظام يلزم الطلاب بالحضور كما أن بعضهم يتغيب لأبسط سبب.

. عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب: عدم تقسيم الكتاتيب إلى مستويات مما جعل جميع الطلاب يدرسون في مستوى واحد بالرغم من اختلاف أفهامهم وقدراتهم.

. عدم انتقاء المقررات الدراسية: وربما قصد الباحث عدم انتقاء مقررات دراسية مناسبة حيث لاحظ الباحثان حصول قصور في عملية التعليم من خلال عدم كفاية المواد العلمية ونقصها لجوانب أساسية في التعليم.

ضعف أسلوب التقويم: من المعلوم أن الحلقات قد يصل عددها إلى المئات وهو مما لا شك فيه يجعل من الصعوبة بمكان تقييم ومتابعة كل التلاميذ كما أن انعدام الاختبارات والشهادات أدى إلى عدم معرفة الجدوى من هذه الكتاتيب.

. سوء التنظيم الإداري: إن النظام الإداري للكتاتيب يكاد يكون مفقودًا حيث أن كل الأعمال الإدارية يقوم بها شيخ الحلقة وهو من أكبر الأخطاء برأي الباحثين حيث أسر سلبًا على عملية التدريس.

ثم خرج الباحث بمجموعة من المقترحات سيوجزها بما يأتي:

1. الاهتمام بانتقاء المقررات الدراسية وتنقيحها.

2. العمل على تطوير النظام التعليمي للكتاتيب من إنشاء أقسام ومستويات تناسب الطلاب.

3. تكوين هيكل إداري منظم تساعد الشيخ في أداء رسالته.

4. العناية بإنشاء مشاريع استثمارية كالأوقاف مما يساهم في اكتفاء الكتاتيب ذاتيًا واستغنائها عن هبات الناس.

5. العناية بالأنشطة المدرسية المختلفة كالمسابقات الثقافية وإقامة الندوات والمحاضرات العلمية.

العلاقة بين البحثين

يختلف بحث الدراسة السابقة عن هذا البحث كون الدراسة السابقة استعرضت الكتاتيب في جنوب تايلند إيجابياتها وسلبياتها بينما هذا البحث هو بحث تطبيقي يدرس الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة التطبيقي

الدراسة الثالثة: الكتاتيب القرآنية بندرومة من 1900م حتى 1977م للباحث عبد الرحمن بن أحمد التاجاني ، وبعد

الاطلاع على البحث وجدنا أن الباحث بنى بحثه على مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة.

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

1. إبراز الدور الهام الذي قام به التعليم القرآني في الماضي.
2. إبراز الدور الهام الذي قام به الكتاب أيضًا في نشر تعاليم الدين الإسلامي.

نتائج البحث:

استطاع إبراز الدور الهام للتعليم القرآني ولتعليم الكتَّاب نبذة تاريخية عن أماكن التعليم في المغرب العربي، وأحوال التلاميذ الذين كانوا يرتادون هذه المراكز، وأحوال المدرسين في هذه المراكز ثم قام بتقييم مناهج الكتاتيب من منظار تربوي بحت.

العلاقة بين البحثين

يختلف بحث الدراسة السابقة عن هذا البحث كون الدراسة السابقة استعرضت الكتاتيب القرآنية بندرومة في المغرب ودورها الهام في نشر القرآن وتعاليم الإسلام بينما هذا البحث هو بحث تطبيقي يدرس الجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة التطبيقي

7.منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، والذي يعرفه علماء مناهج البحث: "المنهج الذي يقوم على وصف وتحليل ما حصل عليه الباحث من معلومات تحليلاً كميًا أو تحليلاً كيفيًا"(3).

والتزم الباحثان بالخطوات التالية في دراسته حسب أصول البحث العلمي:

1. توثيق المادة العلمية من مصادرها الأصيلة.
2. ترجمة الأعلام غير المشهورين من وجهة نظر الباحثين ترجمة موجزة.
3. شرح الكلمات الغريبة والمصطلحات العلمية الواردة في البحث.
4. الالتزام بعلامات الترقيم وضبط ما يحتاج إلى ضبط.
5. تذييل البحث بالفهارس اللازمة على النحو المبين في الخطة.

8.حدود البحث :الحد الموضوعي: يدور حول الكتاتيب بالجزء الرشيدي في ضوء علم اللغة العام.

9. التمهيد : أهمية تعليم اللغة العربية والتعريف بالجزء الرشيدي

1,9.أهمية تعليم اللغة العربية:

يُعد تعليم اللغة العربية من أهم أنواع التعليم، وأول أنواع العلوم التي يجب تعلمها، فالعربية باب لكل ما هو صالح ومفيد في حياة الإنسان، فهي باب نتلو كتاب ربنا من خلالها، ونتعلم علوم الشريعة التي أمرنا الله تعالى بتعلمها، ثم هي باب لبقية العلوم، وقد اثبتت اللغة العربية مع تقادم الأيام بأنها اللغة المثلى لكافة العلوم، لما تحويه من مرونة تنعدم في كافة اللغات، ولأنها تعبر التعبير الأمثل عن كل شيء في هذه الحياة، لذلك كان من الواجب الوقوف سدًا منيعًا أما كل الدعوات المشبوهة التي تحاول هدم هذه اللغة والنيل منها وإبعاد أهلها عنها، ولتعزيز تعليم اللغة العربية وتطوير أساليب تدريسها، كان لا بد لنا من أن نسير مع العلوم التي خدمت تعليم اللغات وألا نهمل أي علم يوصلنا إلى التعليم الأمثل لهذه اللغة، وكان لظهور علم اللغة التطبيقي في القرن الأخير تأثير كبير في تطوير تعليم اللغات كافة، ورغم تأخر اللغويين العرب في اللحاق بهذا الركب إلا أنهم في النهاية لحقوا به وصار هناك قسم يدرس في الجامعات تحت عنوان علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية، وقبل الخوض في هذا العلم سيعرف الباحثان بهذا العلم وبالجزء الرشيدي وكيف أن هذا العلم يؤثر في تعليم اللغة العربية عامة

(3) صالح العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط4، 2006م – 1427هـ، ص206.

وفي تعليم الجزء الرشيدي خاصة، فعلم اللغة التطبيقي هو علم ظهر في أواخر القرن العشرين كعلم مستقل يدرَّس في الجامعات التي تحوي أقسامًا لغوية، يقول الدكتور عبده الراجحي: "لكن علم اللغة التطبيقي لم يظهر باعتباره ميداناً مستقلاً إلى منذ نحو ثلاثين عاماً، على أنَّ هذا المصطلح ظهر حوالي 1946م حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميشغان"[4]. فعلم اللغة التطبيقي علم متعدد الجوانب، استفاد من نتائج دراسات وعلوم أخرى تتصل بتعليم اللغات، فنظر إلى هذه النتائج وهذه الدراسات من منظور لغوي، مدركًا أن تعليم اللغة يدخل فيه كثر من الجوانب الأخرى كالجانب الاجتماعي والنفسي والتربوي فنشأت أقسام بهذه المجالات في قسم علم اللغة التطبيقي فصرنا نسمع مصطلح علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلاقة التربية بعلم اللغة وغيرها من المصطلحات التي صارت علومًا، وكتبت فيها الكتب والأبحاث، وتطور علم اللغة مع مرور الوقت ليصبح علمًا مطلوبًا في كل كلية لتعليم اللغات، ثم صار البوصلة التي توجه تعليم اللغات بعد ارتقت أبحاثه إلى مستويات صار فيها ضرورة في كثير من الأحيان، ولما سبق قامت فكرة هذا البحث.

أما **الجزء الرشيدي** فهو كتيب صغير يعنى بتعليم اللغة العربية على طريقة الكتاتيب، كتبه عبد المجيد القلعة جي و محمد صالح الصباغ وهما شخصان غير معروفان باختصاصهما باللغة العربية أو في ميادين العلوم التطبيقية ويقع الجزء الرشيدي في ثمان وأربعين صفحة، ومن المعلوم أن طريقة الكتاتيب تعد من أقدم الطرق حيث أنها ترجع إلى القرون الأولى للإسلام، وقاد كان للكتاتيب دور كبير في نشر اللغة العربية في ذلك الوقت ضمن الظروف التي كان يعيشها الناس، وكانت تعنى بكافة مهارات اللغة العربية في ذلك الوقت مع تعليم الآداب الشرعية وغيرها، ومع قدوم عصر النهضة وانتشار المدارس انحسر هذا النظام من التعليم بشكل كبير، حيث اقتصر على بعض دول الأعاجم بشكل أكبر وخاصة في الأرياف كدول جنوب شرق آسيا ووسط وشمال إفريقيا، ثم عاد نظام التعليم بهذه الكتاتيب مجددًا في المناطق العربية التي تشهد أزمات وحروب وخاصة مع توقف المدارس في تلك البلدان.

2.9.المبحث الثّاني: الكتاتيب: (تعريفها . نشأتها . تاريخها)

تعد الكتاتيب من أوائل أساليب التعليم التي انتشرت مع بزوغ فجر الإسلام الأول حيث كانت بمثابة المدارس المصغرة للأولاد حيث يتعلمون العربية والقرآن والدين وقد برزت كحاجة أساسية بناءً على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي أقر وجوب تعلم العلوم الشرعية الأساسية حتى يستطيع المسلم عبادة الله تعالى بما شرع كما أن القرآن الكريم الذي نزل بلغة العرب هو كلام الله تعالى الخالد فمطلوب من كل مسلم قراءته ولا تتم هذه القراءة دون تعلمها فكان لا بد من تعليم الأولاد خصوصًا والناس عمومًا القراءة حتى يستطيعوا قراءة القرآن الكريم وفهم معانيه وتطبيق تعاليمه و"الكَتاتيب: مفردها كُتَّاب وهو مَوْضِعُ تَعْلِيم الكُتَّاب، وَالْجَمْعُ الكَتَاتِيبُ قال المُبَرِّدُ: المَكْتَبُ مَوْضِعُ التَّعْلِيم، والمَكْتِبُ المعَلِّم، والكُتَّابُ الصِّبيان"[5].وجاء في كتاب دور الوقف في تعزيز التقدم المعرفي "تعريف الكتاتيب: هي جمع كُتَّاب، وهو مكان للتعليم الأساسي، كان يقام . غالبًا . بجوار المسجد لتعليم القراءة والكتابة والقرآن الكريم، وشيء من علوم الشريعة والعربية، والتاريخ والرياضيات، وهو أشبه بالمدارس الابتدائية اليوم"[6].

(4) الدكتور عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د ط، ص 9.

(5) ابن منظور، **لسان العرب**، ط 3، ج1، ص699.

(6) الدكتور حسن عبد الغني أبو غدة، **دور الوقف في تعزيز**

: نشأة الكتاتيب

نشأت الكتاتيب نتيجة منذ صدر الإسلام الأول حيث بدأت بعد هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة حيث كان الوضع في مكة لا يسمح بإنشاء أي نشاط تعليمي بسبب حرب المشركين للدعوة في ذلك الوقت لكن مع هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم إلى المدينة والبدء بتأسيس دعائم المجتمع الإسلامي بدأت الكتاتيب في الانتشار حيث كانت الإشارة الأولى لذلك أن النبي محمد صلى الله عليه وسلم جعل فداء بعض أسرى بدر ممن لا مال لهم أن يعلم الواحد منهم عشرة من الغلمان الكتابة حيث جاء في مسند الإمام أحمد عن ابن عباس رضي الله عنه في مسألة فداء أسرى بدر " حدثنا علي بن عاصم، حدثنا داود حدثنا عكرمة، عن ابن عباس، قال: " كان ناس من الأسرى يوم بدر لم يكن لهم فداء، فجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم، فداءهم أن يعلموا أولاد الأنصار الكتابة " قال: فجاء غلام يوما يبكي إلى أبيه، فقال: ما شأنك؟ قال: ضربني معلمي قال: الخبيث، يطلب بذحل بدر والله لا تأتيه أبدا"[7]، فهذا الحديث يعد أول إشارة إلى تعليم الأولاد في صدر الإسلام ثم استمر هذا التعليم مع ورود الكثير من الآثار التي تدل على ذلك، وقد جاء في كتاب أضواء البيان " وذكر ابن القيم من الكتاب الخلفاء الأربعة، ومعهم تتمة سبعة عشر شخصا، ثم لم يقتصر صلى الله عليه وسلم في عنايته بالقلم والتعليم به عند كتابة الوحي، بل جعل التعليم به أعم، كما جاء خبر عبد الله بن سعيد بن العاص: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أمره أن يعلم الناس الكتابة بالمدينة، وكان كاتبا محسنا، ذكره صاحب الترتيبات الإدارية عن ابن عبد البر في الاستيعاب، وفي سنن أبي داود عن عبادة بن الصامت قال: علمت ناسا من أهل الصفة الكتابة والقرآن، وقد كانت دعوته صلى الله عليه وسلم الملوك إلى الإسلام بالكتابة كما هو معلوم، وأبعد من ذلك، ما جاء في قصة أسارى بدر، حيث كان يفادي بالمال من يقدر على الفداء، ومن لم يقدر، وكان يعرف الكتابة كانت مفاداته أن يعلم عشرة من الغلمان الكتابة، فكثرت الكتابة في المدينة بعد ذلك، كان ممن تعلم: زيد بن ثابت وغيره"[8]، فهذه نبذة عن نشأة الكتاتيب توضح بشكل أهميتها في نشر العلوم في ذلك الوقت المبكر من تاريخ الإسلام.

الكتاتيب في العصر الحديث

مع افتتاح المدارس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين التي واكبت النهضة العلمية الحديثة والتطور المتسارع الذي أصاب المجتمعات العربية والإسلامية انحسرت الكتاتيب بشكل كبير في الدول العربية بشكل خاص حيث حل التعليم الابتدائي محل الكتاتيب وتوقف غالبها في النصف الثاني من القرن العشرين وصار الطلاب يتعلمون القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية أما تعليم القرآن فصار يدرس في معاهد متخصصة لتعليم والقرآن الكريم لكن بقيت بعض الكتاتيب في المدن والقرى بشكل قليل جدًا وبرزت أجزاء لتعليم القراءة والكتابة على طريقة الكتاتيب مثل الجزء الرشيدي الذي هو مدار بحث الباحث في هذا البحث والقاعدة النورانية والقاعدة البغدادية وغيرها من طرق تعليم اللغة العربية لك بطريقة أحدث حيث صارت تطبع مثل الكتب وتوزع على الأولاد في بعض هذه الكتاتيب كنا أن اسم الكتاتيب لم يعد موجودًا وصار اسمها حلقات تعليم الجزء الرشيدي أو القاعدة النورانية.

التقدم المعرفي، د.ط ، ص201.

(7) أخرجه أحمد بن حنبل، **في مسنده**، ط1، ج4 ص92، برقم (2216)، وقال الشيخ شعيب الأرنؤوط في تخريج المسند وهو حديث حسن.

(8) محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، د.ط، ج9 ص20.

أما في الدول المسلمة غير عربية كدول جنوب شرق آسيا ووسط أفريقيا فقد استمرت بالعمل بالكتاتيب لعدة أسباب أهمها أن أهل تلك البلدان مسلمون ويرغبون في تعليم أولادهم اللغة العربية واللغة الرسمية لبلدانهم لغات أعجمية ولا تدرس العربية في مدارسهم الرسمية لذلك لجؤوا إلى الكتاتيب لتعليم أولادهم اللغة العربية والقرآن الكريم فبقيت الكتاتيب كما كانت بل زادت انتشارًا ودائمًا ماتطالعنا محطات التلفزة ووسائل التواصل الاجتماعي لأولاد أفريقيا يكتبون القرآن على ألواح خشب ضمن خيام وحلقات ويتعلمون العربية.

3.9. الجزء الرشيدي في ضوء أهم نظريات علم اللغة العام

المطلب الأول: النظرية البنائية

بدأت النظرية البنائية (Structural Theroy) عند عالم اللغويات السويسري فرديناند دي سوسير(Ferdinand De Sasussure) من خلال محاضرات ألقاها ثم تحولت فيما بعد إلى كتاب طبع بعدة لغات تحت عنوان علم اللغة، والعالم فرديناند دي سوسور ولد في 26 نوفمبر 1857 وتوفي في 22 فبراير1913، وهو عالم لغوي سويسري شهير، يعتبر بمثابة الأب للمدرسة البنيوية في علم اللسانيات، فيما عدّه كثير من الباحثين مؤسس علم اللغة الحديث، عُني بدراسة اللغة الهندية والأوروبية وقال إن اللغة يجب أن تعتبر ظاهرة اجتماعية ومن أشهر آثاره بحثٌ في الألسُنيّة العامة وقد نُقل إلى العربية بترجمات متعددة ومتباينة، ثم تطورت النظرية البنائية بشكل أكبر وازدهرت على يد العالم ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield)[9]، وهو عالم لغويات أمريكي، طوّر الطرق العلمية لدراسة اللغة، وقد ساعد على تأسيس مدرسة علم اللغة البنيوي، وأصبح كتابه اللغة كتابًا مدرسيًا يمثل المدرسة البنيوية الأمريكية في علم اللغات ومن الأمور التي قررتها النظرية البنيوية أنها "ترى دراسة المادة اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس ثم ترى دراستها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير (Stimilus) والاستجابة (Response) "[10]، ومن خلال رؤية بلومفيلد نجد أن النظرية البنيوية تنقسم إلى مادة لغوية الملموسة، والمادة اللغوية في إطار سلوكي وهو ما سيتطرق الباحث له عند دراسة الجزء الرشيدي.

أولًا: الجزء الرشيدي في ضوء النظرية البنائية (المادة اللغوية للجزء الرشيدي)

(9) ليونارد بلومفيلد (بالإنجليزية: Leonard Bloomfield) أحد علماء اللغة الأمريكيين وأحد أهم الرائدين في مجال اللغويات البنيوية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين. من أعماله المهمة والتي أحدثت أثراً كبيراً في فهم اللغة وطبيعتها في ذلك الحين كتابه الذي أطلق عليه عنوان (اللغة)) عام 1933, والذي قدم وصفاً شاملاً للغويات البنيوية في أمريكا. وقد قدم إسهامات كبيرة في ميدان اللغويات التاريخية للغات الهندوأوروبية وفي وصف العديد من اللغات في جنوب شرق آسيا والمحيط الهادي بالإضافة إلى وصف العديد من لغات السكان الأصليين في الولايات المتحدة الأمريكية، المصدر موقع ويكيبيديا

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86%D8%A7%D8%B1%D8%AF_%D8%A8%D9%84%D9%88%D9%85%D9%81%D9%8A%D9%84%D8%AF

(10) الدكتور عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، د ط، ص 17 . 18.

من المعلوم أن كل لغة تحتوي على لهجات متعددة، حيث قام اللغويون بتقسيمها إلى أقسام مختلفة إما حسب المهنة، أو المستوى الاجتماعي، أو البيئة، أما أشهر هذه التقسيمات هي التي تقسم اللغة إلى قسمين:

القسم الأول اللهجة الفصيحة وهي اللغة الأدبية المضبوطة وفق قواعد محددة ومراجع معتمدة لها، وهي في الغالب تحتوي على كثير من الكلمات لا يستخدمها الناس في كلامهم.

أما القسم الثاني فهو اللغة العامية المحكية بين الناس وهي غالبًا ما تكون خليطًا من اللغة الأم الفصيحة ومفردات أعجمية أو استخدامات لغوية لبعض الكلمات في غير قواعدها، أما إذا أردنا تعليم هذه اللغة لفئة معينة من الناس فأي مفردات نختار؟ العامية أم الفصيحة.

لا شك أن تعليم اللهجة الفصيحة هو الأساس في تعليم اللغات لكن يجب الانتباه لأمر مهم وهو أن اللغة الفصيحة تحوي مفردات غير مستخدمة أو تغيَّر معناها الدلالي بتغير الزمن مما يصعِّب عملية التعليم لذلك كان من الأفضل أن نختار من الألفاظ الفصيحة ما هو مستخدم في اللهجة العامية.

أما إذا نظرنا إلى مفردات اللغة من المنظور الدلالي فمن المناسب أن نختار كلمات تدل على معنى معرف ومفهوم لدى المتعلم والابتعاد عن استخدام الألفاظ التي لا تعطي معنى واضح، أو تعطي معنى مبهمًا، كما أن تعليم المفردات بشكل منفصل له سلبيات كثيرة جدًا أهمها عدم معرفة معاني الألفاظ في سياق الكلام مما يجعلها مفاهيم مجردة لا يمكن استخدامه بالشكل الأمثل، ومن السلبيات أنه لا يسهم في تعزيز جانب المحادثة في تعليم اللغات وهو الجانب الأهم فيها حيث سينتج عندنا طالب يحفظ المفردات والقواعد ولا يجيد التحدث وهو مايقع به كثير ممن يعلمون اللغة .

نستخلص مما سبق أن المادة اللغوية يجب أن يتم اختيارها وفق مستويات رئيسة وكل مستوى له معيار محدد ثم نجري مقارنة داخلية بين المادة اللغوية للجزء الرشيدي والمستويات الأساسية مع معاييرها وهذه المستويات هي:

ثانيًا: الجزء الرشيدي في ضوء النظرية البنائية (المستوى المعجمي)

من المهم عند تعليم أي لغة اختيار مفردات من اللغة الفصيحة وفي نفس الوقت هذه المفردات تستخدم في اللغة العامية ونبتعد عن المفردات الغريبة أو المفردات التي لا أصل لها في اللغة، حيث قام الباحث بدراسة مفردات الجزء الرشيدي من الناحية المعجمية ليتبين الآتي:

الصفحة الثالث من الجزء الرشيدي

الألفاظ الواردة مناسبة للمستوى المعجمي

الصفحة الرابعة من الجزء الرشيدي

لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط، وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.

الصفحة الخامسة من الجزء الرشيدي

الألفاظ الواردة مناسبة للمستوى المعجمي.

الصفحة السادسة من الجزء الرشيدي

لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط،

وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.

الصفحة السابعة من الجزء الرشيدي

كلمة معزة غير صحيحة،

" يقولون للعنز: معزة والصواب ماعزة "[11]

يمكن استبدالها بالكلمة الصحيحة.

الصفحة الثامنة من الجزء الرشيدي

لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط،

وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.

(11) صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، **تصحيح التصحيف وتحرير التحريف**، ط1 ، ص 487.

الصفحة التاسعة من الجزء الرشيدي
كلمة تمساح المقرونة بصورة الحيوان،
والتي تلفظ بكسر التاء لا أصل لها في اللغة
من حيث الدلالة "وَفِي المزهر للجلال،
قَالَ سَلاَمَةُ بنُ الأَنباريّ فِي شرح المقامات: كلُّ مَا وردَ عَن الْعَرَب من المصادر على تَفعال فَهُوَ بِفَتْح التّاءِ، إلاّ لفظتينِ: تِبْيَان وتِلْقَاء. وَقَالَ أَبو جَعْفَر النّحّاسُ فِي شرح المعلّقَات: لَيْسَ فِي كَلَام الْعَرَب اسمٌ على تِفعالٍ إلاّ أَربعة أَسماءٍ وخامسٌ مختلَف فِيهِ، يُقَال تِبْيَان، ولقِلادةِ المرأَةِ: تِقْصَارُ، وتِعْشَارٌ وتِبْرَك مَوضعانِ، وَالْخَامِس تِمْساحٌ، وتَمْسَحٌ أَكثرُ وأَفصحُ. كذَا نَقله شَيخنَا. فَكَلَام ابْن الأَنباريّ فِي المصدرَين، وَكَلَام ابْن النّحّاس فِي الأَسماءِ"[12].

الصفحة العاشرة من الجزء الرشيدي
لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط،
وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.
الصفحة الحادية عشر من الجزء الرشيدي
الألفاظ الواردة مناسبة للمستوى المعجمي.
الصفحة الثانية عشر من الجزء الرشيدي
لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط
وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.
الصفحة الثالثة عشر من الجزء الرشيدي
لا يوجد ألفاظ وإنما أحرف فقط
وهي من ضمن أحرف اللغة العربية.
الصفحة الرابعة عشر من الجزء الرشيدي

كلمة دَرَعَ بهذا الشكل غير مستخدمة، وقليلة الورود في كتب اللغة، "وَيُقَالُ: دَرَع فِي عنُقه حَبْلًا ثُمَّ اخْتَنَق"[13]، أيضًا كلمة ذَرَعَ بهذا الشكل غير مستخدمة في وقتنا الحاضر "ذَرَع الثَّوْبَ وَغَيْرَهُ يَذْرَعُه ذَرْعاً: قدَّره بالذِّراع"[14].
وأيضًا كلمة ذَرَقَ بهذا الشكل وهي فعل يقال "ذَرْقُ الطَّائِرِ: خُرْؤُهُ وَبَابُهُ ضَرَبَ وَنَصَرَ"[15].
وكما نلاحظ عدم مناسبة هذه الألفاظ لتعليم اللغة العربية إضافة إلى عدم استعمالها.
الصفحة الخامسة عشر من الجزء الرشيدي
كلمة زَرَدَ بهذا الشكل قليلة الاستخدام،
وبعيدة عن لغة الناس وتفيد معنى
غير مناسب للتعليم "وَزَرَدَهُ: أَخذ عُنُقَهُ.
وَزرَده، بِالْفَتْحِ، يَزْرِدُه ويَزْرُده زَرْداً: خَنَقَهُ فَهُوَ مَزْرُود"[16].
وأيضاً كلمة وَدَكَ حيث استخدمت في سياق الأفعال فتوهم القارئ أنها فعل وعند البحث عنها في كتب اللغة لم نجدها على شكلها الموحي أنها فعل "الوَدَكُ: الدَّسَمُ مَعْرُوفٌ، وَقِيلَ: دَسَمُ اللحمِ، وَدِكَتْ يدُه وَدَكاً. ووَدَّك الشيءَ: جَعَلَ فِيهِ الوَدَك. وَلَحْمٌ وَدِكٌ، عَلَى النَّسَبِ: ذُو وَدَك"[17]، وأيضاً كلمة وَدَقَ غير مستخدمة بين الناس وهي بمعنى دنا "ودَقَ إِلَى الشَّيْءِ وَدْقًا ووُدُوقًا: دَنَا"[18]، أما كلمة زَرَفَ فهي غير مستعملة في وقتنا الحاضر "زَرَفَ: قَفَزَ، نَقَلَهُ ابنُ فَارِسٍ. وَقَالَ ابنُ الأَعْرَابِيِّ: زَرَفَ إليه، وزَرَفَ: تَقَدَّمَ، وَقَالَ ابنُ دُرَيْدٍ: زَرَفَ فِي الْكَلاَمِ، زَرْفًا: إِذا

(12) الزَّبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس** ، د.ط، ج7 ص121.
(13) ابن منظور، **لسان العرب**، ط3، ج8 ص 83.
(14) المرجع السابق، ج8 ص94.
(15) الرازي، **مختار الصحاح**، ط5، ج1 ص112.
(16) ابن منظور، **لسان العرب**، ط3، ج3 ص194.
(17) المرجع السابق ، ط3، ج10 ص509.
(18) المرجع السباق، ج10ص372.

زَادَ فِيهِ"[19].

4.9. مستوى دلالة الألفاظ

معنى الدلالة في كتب اللغة "الدَّلالَةُ: كونُ اللَّفظِ متَى أُطْلِقَ أَو أُحِسَّ فُهِم مِنْهُ مَعْنَاهُ للعِلْم بوَضْعِه"[20].

ترتبط الدلالة بالألفاظ ارتباطًا وثيقًا لا ينفك أبدًا، وذلك لأن الدلالة هي السبيل لفهم اللفظ الفهم الصحيح، ومن ثم استخدامه الاستخدام المناسب وقد أفرد العلماء منذ القديم علم الدلالة بأبواب خاصة وأسهبوا في شرحه وتقسيمه ولعل أهم باب يساعدنا في بحثنا هو باب الدلالة المعجمية "فمعاني الألفاظ في اللغة لها دلالة معجمية، وهذه الدلالة نابعة من المستوى الذهني الذي يكيف التقاطنا للتجربة، فيعبر عنها باللغة، وهذا المستوى متسق ومطرد مثلما تتسق القواعد النحوية وتطرد، بل إن هذا المستوى الذهني نفسه يدخل في إطار المعرفة النحوية العامة التي تتوافر للإنسان، وعلى النظرية الدلالية باعتبارها نظرية فرعية في النظرية اللغوية"[21].

أما فيما يخص تعليم اللغة العربية في هذا الجزء الرشيدي فكان من الواجب استخدام مفردات تعطي معنى واضحًا ومفهومًا حتى يكتمل فهم الجمل ويتحقق التعلم والإثراء اللغوي ويزداد عدد المفردات التي يمكن أن يستخدمها المتعلم أثناء ممارسته للغة، وقد لاحظ خبراء التربية والتعليم هذه المشكلة في كثير من مناهج التعليم وخاصة في المراحل الأولى ولأن تعليم اللغة فائق الحساسية حيث أنها الموصل لكافة العلوم فإنها دائما كانت تحظى بمزيد رعاية وبحث من قبل المختصين في التعليم حول العالم، حيث "أخذوا في تصنيف مشكلات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الأولى بوجه خاص آملين بذلك أن يصلوا إلى خطة محددة مبنية على أسس علمية جادة، وكان من الطبيعي أن يواجهوا أول الأمر في هذا المجال بموضوع قديم حديث، وهو تحديد نوعية اللغة أو الصيغة اللغوية التي ينبغي أن يؤخذ بها في هذه المرحلة أو التي يمكن أن تكون المنطلق لما ننوي تقديمه للتلاميذ في السنوات الأولى من التعليم"(22)، وحتى نصل إلى مستويات عالية من التعليم من المهم استخدام مفردات فصيحة تستخدم في اللهجة العامية خاصة في المرحلة الأولى من التعليم لتسهيل عملية التعليم، أما إذا استخدمنا مفردات غير مفهومة فإنه يمكن أن يكون المتعلم قادرًا على قراءتها أو كتابتها لكنه لن يكون قادرًا على فهمها أو استخدامها في الجمل المفيدة، وهذا النوع من اللغة يسمى الفصحى المعاصرة وهي مرتبة في اللغة بين اللغة العامية التي يشوبها كثير من الكلمات غير فصيحة، وبين اللغة الفصحى التراثية القديمة المليئة بالمفردات غير مستعملة وغير مفهومة مما يصعب عملية التعليم " إن العامية في الوقت الحاضر ليست بعيدة عن الفصحى المعاصرة بالقدر الذي يظنه الناس.

إن الدراسة الجادة والبحث العلمي الدقيق كفيلان بالعثور على عناصر مشتركة كثيرة تصلح في نظرنا نقطة بدء موقوت لتعليم اللغة القومية في المراحل الأولى"(23)، وبما أن الجزء الرشيدي يدرَّس في تركيا للطلاب اللاجئين السوريين فستكون اللهجة العامية السورية هي المعيار مقارنة مع اللهجة الفصيحة، ولمعرفة مدى تطابق مفردات الجزء الرشيدي مع الكلام الذي أسلفناه سابقا قمنا بعمل دراسة ميدانية لشريحة

---

(19) الزَّبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، د.ط، ج23 ص381.

(20) المرجع السابق ، ج28 ص498.

(21) جحفة، **مدخل إلى علم الدلالة الحديث**، ط1، ص 100.

(22) الدكتور كمال بشر، **دراسات في علم اللغة**، د.ط، ص 218.

(23) المرجع السابق، ص 231.

من الطلاب الذين درسوا هذا الجزء وانتهوا منه لنقف على مدى استفادتهم من المستوى الدلالي للألفاظ.

5.9. الدراسة الميدانية

1. منهجية الدراسة الميدانية

في إطار بحثنا الحالي سيقوم الباحثان . بإذن الله تعالى . بمجموعة من الإجراءات لدراسة المستوى الدلالي، ومستوى السياق عند الطلاب السوريين في تركيا الذين درسوا الجزء الرشيدي ليتعلموا اللغة العربية، حيث سنقوم بمقابلة عدد من الطلاب بشكل مباشر، وعرض عينة من صفحات الجزء الرشيدي على البروجكتور، وعمل استمارة لكل طالب ومن ثم سؤاله في كل صفحة من العينة مجموعة من الأسئلة التي تخص دلالة الألفاظ، وسياق الجمل، ومن ثم تدَّون الملاحظات في استمارة الطالب.

2. مجتمع الدارسة

مجتمع الدراسة الميدانية هو مجموعة من الطلاب السوريين اللاجئين في تركيا ممن تعلموا اللغة العربية عن طريق الجزء الرشيدي، والذين يسكنون مدينة الريحانية في ولاية هاتاي في تركيا، حيث سيتم اختيارهم بشكل عشوائي بحيث تكون دراستهم للجزء الرشيدي في أماكن مختلفة.

3. حدود الدراسة

أ. المجال المكاني

تم اختيار دار طيبة لرعاية أسر الأيتام ليكون مكانًا للبحث، حيث تقوم الدار بعمل دورات لتعليم اللغة العربية عن طريق الجزء الرشيدي، كما أنها تستقبل بشكل مستمر أيتام درسوا الجزء الرشيدي في أماكن أخرى مما يساعد على اختيار الشريحة المناسبة.

ب . المجال الزماني

سيقوم الباحثان بإجراء الدراسة الميدانية في مدينة الريحانية بين 1 / 6 / 2021 و 2021/6/15.

ج . المجال البشري

سيقوم الباحثان باختيار أعمار الطلاب ما بين السنة السابعة إلى الثالثة عشرة، وذلك لأن هذه الشريحة التي يتم تدريسها الجزء الرشيدي من أجل تعليم اللغة العربية.

4. متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. القدرة على معرفة دلالة الألفاظ وأسباب جهل الألفاظ الأخرى

2. القدرة على معرفة دلالة الألفاظ بعد وضعها في سياق كلامي (جملة) بعد عدم التعرف على دلالتها مفردة.

5. أدوات الدراسة

1. استبيان مدى معرفة دلالة الألفاظ الموجودة في الجزء الرشيدي وذلك من خلال الطلب من التلاميذ شرح معاني المفردات في العينة المختارة من الجزء الرشيدي، ومن ثم تدوين رقم الصفحة في الجزء الرشيدي، وعدد المفردات العام في الصفحة، وعدد المفردات التي تم التعرف على دلالتها، وعدد المفردات التي لم يتم التعرف على دلالتها.

2. استبيان مدى معرفة دلالة الألفاظ عند وضعها في سياق كلامي بعد عدم التعرف على دلالتها مفردة.

حيث سيتم اختيار مفردة من المفردات التي لم يتم التعرف عليها في استبيان معرفة دلالة الألفاظ السابقة، ومن ثم وضعها في جملة مفيدة لمعرفة هل يستطيع الطالب معرفة معناها من خلال الجملة أم لا.

6. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة

1. الإحصاء الوصفي

حيث سيقوم الباحثان بإعداد استمارات تحوي جداول لإجراء الدراسة الميدانية هذه الجداول ستزود الدراسة بأرقام وبيانات تفند فرضيات البحث.

2. الإحصاء الاستنتاجي

حيث سيقوم الباحثان بعد جمع البيانات في الإحصاء الوصفي

بعمل تحليل لها.

7. مراحل الإحصاء والتحليل

أ . جمع البيانات

حيث سيقوم الباحثان بجمع البيانات من خلال الاستبيانات التي سيجريها في متغيرات الدراسة بناء على المجتمع المحدد مسبقًا وحدود الدراسة الزمانية والمكانية والبشرية، حيث سيتم جمع البيانات عن طريق إجراء الدراسة الميدانية المباشرة من خلال المقابلات التي ستجرى مع الطلاب.

نستعرض لكم جزءا من النتائج على النحو الآتي:

اسم الطالب الذي تُطبق عليه الدارسة: حمزة المحمد / عمره 10 سنة / جنسيته سوري / الدولة التي يسكنها تركيا / الولاية : هاتاي /

المدينة: الريحانية المكان الذي درس فيه الجزء الرشيدي دار طيبة لرعاية أسر الأيتام

صفحات الجزء الرشيدي	عدد المفردات في الصفحة	عدد المفردات التي عرف الطالب دلالتها	المفردات التي عرف الطالب دلتها	عدد المفردات التي لم يعرف الطالب دلالتها	المفردات التي لم يعرف دلاتها	مفردة عرف دلاتها عند وضعها في سياق (جملة)
الصفحة 14	6	1	دَرَسَ	5	دَرَجَ، دَرَعَ، ذَرَعَ، ذَرَقَ، ذَرَفَ	ذَرَفَ الولدُ دموعاً
الصفحة 15	25	5	رَدَمَ، زَرَعَ، رَقَ، تَرَكَ، جَرَفَ	20	رَدَفَ، زَرَدَ، زَرَفَ، رَدَعَ، بَذَلَ، جَزَمَ، بَدَرَ وَدَعَ، وَدَكَ، وَدَقَ، بَرَمَ، تَرَسَ، تَرَحَ، تَرَعَ، ثَرَبَ، ثَرَمَ، ثَرَدَ، ثَدَمَ، جَرَدَ، جَدَلَ	بذل الطالبُ جهده في الامتحان
الصفحة 16	28	12	حرقَ، حرفَ، خدمَ، سرعَ، خدشَ، شرحَ، صرخَ، صرفَ، صدمَ، ضربَ، طرقَ، طرحَ	16	حذرَ، حذفَ، خدرَ، سرفَ، سدَلَ، خذلَ، سرحَ، صدعَ، شذرَ، ضرعَ، ضرجَ، ضرَمَ، طرفَ، طرزَ، ظرفَ، ظأرَ	سدل الستارة
الصفحة 17	30	16	عدلَ، عرجَ، عزمَ، عدمَ، غرسَ، غدرَ، فرطَ،	14	غزلَ، غدقَ، فرقَ، فدنَ، فَرَسَ، قَدَرَ،	فأسقيناكم ماء غدقاً قرن الخيطين معاً

			قذفَ، كذبَ، لدغَ، لزقَ، مزحَ، مرقَ، مرحَ، نزعَ، نزفَ		قَرَنَ، كرسَ، كدنَ، مدحَ، نذرَ، كدحَ، لزبَ، لذعَ	
الصفحة 18	32	17	هدمَ، أمرَ، أخذَ، أسرَ، دخلَ، دهسَ، دهنَ، ذكرَ، ذبحَ، ذهبَ، رمحَ، رسمَ، زحفَ، زلقَ، وعدَ، وجدَ، وقف،	15	هدرَ، هدلَ، يدكَ، يذرَ، يرعَ، أفلَ، دجلَ، ذخرَ، زخرَ، هرعَ، يدعَ، ركزَ، رمزَ، زعمَ، وهبَ	هدر صوت الرعد فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي فلما أفلت قال إني لا أحب الآفلين
الصفحة 19	8	5	قدرَ، شربَ، كرهَ، غرقَ، مرضَ،	3	حردَ، طربَ، برح	ما برحَ من مكانه
الصفحة 20	30	12	دهشَ، رحمَ، ذهلَ، ضجرَ، بخلَ، كسبَ، نشفَ، تعبَ، عصبَ، حلمَ، سمنَ، سهر	18	أمنَ، أنسَ، زهدَ، لبثَ، ومقَ، وجلَ، عتقَ، عثِرَ، سحِقَ، حظيَ، عطِبَ، شغِفَ، طفقَ، نضرَ، نكدَ، قنطَ يقظَ،حييَ	زهد في الدنيا عطبت السيارة شغف باللعبة
الصفحة 21	30	17	خجلَ، فهمَ، تبعَ، شرسَ، عجلَ، حفظَ، خرسَ، رهبَ، سمعَ، خسرَ، سفهَ، أنقَ، لزمَ، طمعَ، وثقَ، حميَ، برقَ	13	ألفَ، عدمَ، دنسَ، بلِيَ، أنف، نهمَ، أربَ، خلِقَ، بهجَ، أثمَ، عقمَ، عطبَ، لسِنَ،	عطبت السيارة
الصفحة 22	8	8	يسعُ، يقعُ، يصفُ، يضعُ، يعدُ، يقفُ، يصلُ، يثقُ	0	-	-
الصفحة 23	30	19	خُرسَ، خُزمَ، خُرصَ، عُزفَ، عُزلَ، ثَقُلَ، كَمُلَ، خَبُثَ، كَثُرَ، فُسِخَ، بَعُدَ، نُبشَ، بَصُرَ، نُقِلَ، يدعُ، قُنِصَ،	11	عُزمَ، حَسُنَ، حُرزَ، ذَبُلَ، شَرُفَ، عُزِقَ، يَهَبُ، يَرِدُ، ظَرُفَ، يَهِنُ، يَرِثُ	حسنت قراءة التلميذ

			قَبُحَ، نُسِفَ، سَفُلَ			
الصفحة 24	0	0	-	0	-	عرف الطالب معاني كافة الجمل في الصفحة والبالغ عددها 8 كون المفردات من البيئة اللغوية ووضعت ضمن سياق
الصفحة 25	33	29	مَن، هل، قد، عن، لن، سل، كم، بل، عنه، عنك، كيف، أنت، فوق، يدفعُ، يدمعُ، يذهبُ، ألعبُ، أشربُ، أكتبُ، أفهمُ، يأمرُ، يأفكُ، يأمنُ، نبدأ، نقرأ، نهدأ، يخبأ، ينشأ، يلجأ	4	يرقعُ، يأنفُ، نبرأ، يفتأ	نبرأُ من الشرك وأهله ملاحظة: فهم الطالب الجملتين الموجدتين في أسف الصفحة كون الكلمات من ضمن البيئة اللغوية ووضعت ضمن سياق
الصفحة 26	11	5	قفْ، مِنْ، منك، منه، عندك	6	صفْ، طفْ، عفْ، طبْ، لِنْ، هِمْ	أَلِنْ قلبكملاحظة: فهم الطالب كافة الجمل في الصفحة والبالغ عددها 11 جملة كون الكلمات من ضمن البيئة اللغوية ووضعت ضمن سياق
الصفحة 27	23	17	قلْ، قُمْ، خُذْ، ذُقْ، خذهُ، ذُقهُ، مُرهُ، يجلبُ، ينصرُ، يفتحُ، يرسلُ، يكرهُ، أنتم، منهم، عنكم، عندهم، عندكم	6	صنهُ، سُدْ، جُدْ، طُلْ، شُدْ، عُدهُ	مالك صنه ملاحظة: فهم الطالب كافة الجمل في الصفحة والبالغ عددها 8 جمل كون الكلمات من ضمن البيئة اللغوية ووضعت ضمن سياق
الصفحة 28	0	0	-	0	-	ملاحظة: فهم الطالب كافة الجمل في الصفحة

						والبالغ عددها 6 جمل كون الكلمات من ضمن البيئة اللغوية ووضعت ضمن سياق
الصفحة 29	10	5	زانَ، دامَ، ذاقَ، ذابَ، دارَ	5	زالَ، رامَ، راعَ، راقَ، دانَ	راعه ما حصل لأخيه كان الماء عكراً ثم راقَ
الصفحة 30	40	15	أنا، دعا، كادَ، لامَ، كانَ، بكا، شكا، طفا، علا، عفا، نجا، ضاقَ، نما، صادَ، غلا	25	رجا، هابَ، ذكا، دنا، سما، سها، كالَ، صفا، شاع، خلا، دحا، رنا، رشا، دجا، لانَ، زها، هامَ، هاكَ، لاذَ، لاحَ، سلا، هجا، جاد، جالَ، طافَ	دنا الرجلُ من الشجرة لاح النجم في الأفق جال الرجل في البلاد

8 . نتائج الدراسة

من خلال الدراسة الميدانية السابقة أظهرت النتائج ما يأتي:

. وجود خلل في تطبيقات علم اللغة العام على الجزء الرشيدي في مستوى دلالة الألفاظ ومعانيها، مما يؤكد فرضية البحث.

. وجود خلل في تطبيقات علم اللغة العام على الجزء الرشيدي في مستوى السياق واستخدام المفردات ضمن جمل لتوضيح معنيها مما يؤكد فرضية البحث.

. متوسط نسبة معرفة معاني مفردات الجزء من قبل الطلاب المستهدفين في الدراسة كانت 55.56% مما يعني انخفاض الاستفادة من الجزء الرشيدي في تعليم اللغة إلى مستوى النصف تقريبًا وهو مستوى ضعيف جدًا ويؤكد على وجود خلل في مستوى دلالة الألفاظ ومعانيها.

. متوسط نسبة عدم معرفة معاني مفردات الجزء من قبل الطلاب المستهدفين في الدراسة كانت 44.41% مما يعني أن ما يقارب من نصف المفردات لن يستطيع الطالب استخدمها في اللغة ضمن جمل، وهو يؤكد على وجود خلل في مستوى دلالة الألفاظ ومعانيها.

. عند انتقاء مفردة من المفردات التي لم يعرفها الطالب مفردة، ثم وضعها في سياق جملة تمكن الطالب من معرفتها، مما يدل على أن المفردات لو تم استخدامها في جمل لارتفعت نسبة معرفة المفردات التي لم يعرفها الطالب في الدراسة الميدانية، مما يدل على وجود خلل في مستوى السياق.

. عرف الطلاب كافة معاني الجمل بنسبة 100% مما يدل على أن استخدام المفردات في سياق كلامي يوضح معاني المفردات، وهو الأمر المفقود في أغلب صفحات الجزء،

وهو يدل على خلل في مستوى السياق.

10. مستوى السياق اللغوي

كلمة السياق كلمة تستخدم كثيرًا في كتب اللغة قديمًا وحديثًا وهي " تتابعه وأسلوبه الَّذِي يَجْرِي عَلَيْهِ"[24]، أما في بحثنا فالسياق له أثر كبير في فهم كلمات اللغة العربية من حيث معنى الكلمة نفسها، وطريقة استخدامها في سياق الكلام وهو ما فقدناه في الجزء الرشيدي حيث أن أغلب المفردات موضوعة ضمن مربعات من دون وضعها في سياق ليُفهم معناها، أو ليُستفاد من طريقة استخدامها، وأثناء إجراء الدراسة الميدانية أظهرت النتائج أن الشريحة المستهدفة من الدراسة عرفت كافة المفردات التي وضعت في جمل من قبل الباحث، كما أنها عرفت معاني كافة الجمل الموضوعة في الجزء أساسًا، وهو ما يدل على صحة فرضية الباحث، حيث كان من الواجب وضع كافة المفردات ضمن جملة (سياق لغوي) حتى يعرف الطالب معناها، ويعرف كيف تستخدم في اللغة، كما أن وضع الكلمات في سياق لغوي يثري المفردات اللغوية لدى متعلم اللغة، ويساعده في إضافة مهارة التعبير إلى معرفته بمعنى الكلمة وكيفية استخدامها، وقد لاحظ الباحث أن أغلب الأطفال الذين درسوا الجزء الرشيدي لم يستفيدوا من تعلمه في النشاطات العلمية الأخرى بحيث يكون مساعدًا لهم في هذه النشاطات، فمثلًا الطلاب الذين أنهوا تعلم الجزء الرشيدي كان لديهم معاناة بالغة في قراءة آيات القرآن الكريم ضمن حلقات التحفيظ، خاصة أن أغلب المراكز الدعوية التي تعنى بتحفيظ القرآن الكريم قد جعلت مرحلة تعلم الجزء الرشيدي مرحلة سابقة بهدف تعلم الطالب اللغة العربية قبل البدء بحلقة القرآن، فكان أغلب الطلاب يستطيعون قراءة مفردات الجزء الرشيدي بشكل جيد بطريقة التهجئة، لكنهم كانوا عاجزين عن قراءة القرآن الكريم بشكل صحيح فكانوا يقرؤونه في بعض الأحيان بطريقة التهجئة أو يحفظون سماعًا، ثم مع طول الجلوس بحلقة القرآن تتحسن قراءتهم فقط، أما مهارات اللغة العربية الأخرى فتبقى مفقودة لديهم لأن الجزء الرشيدي أساسًا لم يعلمهم هذه المهارات، كما أن ضعف العناية بالسياق اللغوي فيه يجعل ذخيرتهم اللغوية ضعيفة جدًا فحتى لو قرؤوا لم يفهموا ما يقرؤون، وهو أمر يُفقد تعليم اللغة العربية معناه وهدفه، فيصير الطالب مثل الأعاجم الذين تعلموا قراءة القرآن لكن دون معرفة معانيه، لذلك يتوجب إعادة النظر في جعل هذا الجزء وسيلةً لتعليم اللغة العربية.

11. إطار السلوك اللغوي للجزء الرشيدي

يعد السلوك اللغوي، من أهم الأمور التي يجب على مدرسين اللغة العربية والباحثين في تعليم اللغات العناية بها، والسلوك اللغوي هو دراسة اللغة في بيئة سلوكية تعتمد مبدأ المثير والاستجابة، إذا طالعنا الجزء الرشيدي من خلال الإطار السلوكي الذي يعتمد هذا المبدأ فإننا نلاحظ ضعف مبدأ المثير والاستجابة في غالب صفحات الجزء حيث اعتمد في غالبه على مفردات مجردة وبعض النصوص في آخره وهو ما يجعل الإطار السلوكي شبه معدوم " فإن اللغة شكل من أشكال السلوك، ومظهر من مظاهره، وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي مهارة سلوكية أخرى وخاصة لدى الأطفال في اكتساب لغته الأم، فاكتساب الطفل لغته يقوم على تكوين عادات، ويعتمد على التعزيز الإيجابي، الذين يتلقاه من والديه أو من معلميه أو من غيرهم من المحيطين به، كلما نطق نطقا سليمًا، كما يعتمد على التعزيز السلبي، الذي يتلقاه من هؤلاء عن طريق العقاب المباشر، أو غير المباشر، في استبعاد الإجابات

(24) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، **المعجم الوسيط**، د.ط، ج1 ص465.

الخاطئة "[25] فالأطفال الذين يتعلمون العربية عن طريق هذا الجزء لا يتعلمونها بطريقة الاكتساب وإنما بطريقة التلقين المباشر وهو ما يخالف نظريات تعليم اللغات والتي أقرت أن اللغة مكتسبة أي أنها تحتاج لبيئة فيها مثير ليحدث استجابة عند الطفل وهو ما نفقده في الجزء الرشيدي وإنما يكتفي المعلم بتعليم الكلمات دون وضع الطفل في إطار سلوكي أو نموذج تعليمي تفاعلي كالمحادثات بين الأطفال أو القراءة عبر تبادل الأدوار وغيرها فالجزء مليء بالمفردات المجردة الموجودة ضمن مربعات معزولة، لكن تم استخدام صور مرافقة للمفردات في بداية الجزء لربطها بالأحرف وهو ما يجعل هذه الصور تقوم محل المثير الذي يتطلب استجابة من المتعلم من خلال ربط المثير بالكلمة والحرف مما يسهل من حفظ الحرف وهي تقتصر على بداية الجزء فقط.

12. النظرية التحويلية والتوليدية

" ظهرت على أيدي تشومسكي Chomsky[26] فرأى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي الخصيصة الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح"[27].

ومن خلال كلام تشومسكي نحدد عدة جوانب أساسية لدراسة الجزء الرشيدي في ضوئها حتى نخلص إلى نتائج سليمة وأهم هذه الجوانب التي يمكن دراستها جانب الكفاية اللغوية والأداء الكلامي وهي عملية إنتاج المفردات والجمل وفهمها وهي لا بد منها في تعليم أي لغة وعدم الوصول إلى هذه المرحلة يكون الإنسان غير متعلم لهذه اللغة يقول تشومسكي " يشر مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية والمعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[28].

1,12 .الجزء الرشيدي في ضوء النظرية التحويلية والتوليدية (الكفاية اللغوية والأداء الكلامي).

إن الكفاية اللغوية والأداء الكلامي يجب أن يجمع

---

(25) عبد العزيز العصيلي، **النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، مجلة جامعة الإمام، العدد22، ص 23 . 24

(26) أفرام نعوم تُشُومِسْكِي (Avram Noam Chomsky) (بالعبرية: נֹעַם נוֹעַם) (ولد في 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا) هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق ومؤرخ وناقد وناشط سياسي. يعمل = تشومسكي كأستاذ لسانيات فخري في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والتي عمل فيها لأكثر من 50 عام. إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات، فقد كتب تشومسكي عن الحروب والسياسة ووسائل الإعلام وهو مؤلف لأكثر = من 100 كتاب. وفقاً لقائمة الإحالات في الفن والعلوم الإنسانية لعام 1992، فقد تم الاستشهاد بتشومسكي كمرجع أكثر من أي عالم حي خلال الفترة التي امتدت من 1980 حتى 1992، كما صُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع التي يتم الاستشهاد بها على الإطلاق في قائمة تضم الكتاب المقدس وكارل ماركس وغيرهم. وقد وُصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة، حيث صُوت له ك "أبرز مثقفي العالم" في استطلاع للرأي عام 2005، المصدر موقع ويكيبيديا، https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%86%D8%B9%D9%88%D9%85_%D8%AA%D8%B4%D9%88%D9%85%D8%B3%D9%83%D9%8A .

(27) الدكتور عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، د ط، ص 19.

(28) ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، د.ط، ص 32.

بين اللغة والمعنى وهو ما يعبر عنه بالفهم للجمل والعبارات، لذلك لا بد من متعلم اللغة أن يحقق هذه المهارة وأن يصل إلى هذه المعرفة فعليه أن يتعلم اللغة كمفردات وأصوات وأن يعرف معاني هذه المفردات وأن يربط بينها ويستخدمها بشكل صحيح، فلو أخذنا أمثلة من الجزء الرشيدي من أجل دراسة مدى تحقق الكفاية اللغوية والأداء الكلامي فيه ففي "لصفحة الثالثة والخامسة والسابعة والتاسعة"(29)، نجد أن الكلمات مقرونة بصور مما يسهل عملية فهم المفردات والمعنى، أما إذا طالعنا الجزء من "الصفحة العاشرة حتى الصفحة الثالثة والعشرين"(30) نجد أنها خلت من أي شيء يقرّب المعنى للمتعلم فكلها كلمات مجردة مفردة داخل مربعات، وحتى نقرب المعنى لا بد من وضع هذه الكلمات ضمن جمل مفيدة واضحة سهلة، أو ربطها بصورة أو مفهوم معلوم لدى المتعلم، ثم يكمل الجزء من الصفحة "الرابعة والعشرين إلى آخره"(31)، بين صفحة تحوي جمل مركبة من كلمتين وصفحات تحوي كلمات مفردة معزولة ضمن مربعات أما في آخر الجزء نجد ثلاثة نصوص للقراءة فقط، فمحصلة البحث في الجزء يجد الباحث أن جزء كبير من مفرداته لم تحقق الكفاية اللغوية ولم توصل المتعلم إلى الأداء الكلامي الصحيح وخاصة إذا ما تمت المقارنة مع الدراسة الميدانية حيث إن 44% من المفردات لم يفهمها المستهدفون من الدراسة كما أن المفردات في القسم المتبقي والذي فهمه المستهدفون من الدراسة هناك صعوبات في استخدامه في الأداء الكلامي، "فالأداء الكلامي هو حصيلة عمل هذه الآليات، أو بمعنى آخر هو نتيجة العمل التواصلي في مجمله، أي الكلام الذي يسمعه المستمع ويفسره "(32).

فآلية تعلم الجزء الرشيدي تعتمد على تكرار الكلمات وتهجئتها بطريقة معينه حتى يمكن قراءتها بطريقة سليمة، فالجزء يركز على تنمية مهارة القراءة فقط بعيدًا عن باقي الاعتبارات وهو ما يجعل الطالب مثل آلة التسجيل يقرأ ما يتعلم أو ما يتم تلقينه إياه دون فهم للمعاني أو دون تحليل لها أو القدرة على استخدمها.

إن من الأخطاء الكبرى التي وقعت بها المؤسسات التي اعتمدت هذا الجزء كوسيلة لتعليم اللغة العربية أنهم لم يميزوا بين الهدف الذي كتب من أجله هذا الجزء وبين المكان الذي تم توظيفه فيه، لذلك نجد أن الجزء يعطي أداء كلاميًا للمتعلم لكنه أداء منقوص فهو يعلم نطق الكلمات في كثير من الأحيان دون ربطها بسياق يفيد معنى تام إلا في بعض الصفحات، وقليل جدًا من النصوص فنلاحظ مثلًا أن غالب الصفحات هي عبارة عن كلمات يتم تعليم نطقها بشكل منفصل وهو ما يعلم أداء لغوية صوتي لكن منقوص من ناحية الكفاية اللغوية فالأمر أشبه بالببغاء الذي يتعلم الكلمات وينطقها مفردة دون معرفة معانيها أو مفهومها ضمن السياق العام.

2,12 .الجزء الرشيدي في ضوء النظرية التحويلية والتوليدية (البنية السطيحة والبنية العميقة)

ميز تشومسكي في دراسته للغة بين البينة السطحية والبنية العميقة، فالبنية السطيحة "هي ترتيب الوحدات السطحي الذين يحدد التفسير الفونتيكي والذي يرد إلى شكل الكلام الفعلي الفيزيائي وإلى شكله المقصود المدرك"(33)، وهذا الكلام بمعنى أخر

(29) انظر الجزء الرشيدي.
(30) انظر الجزء الرشيدي.
(31) انظر الجزء الرشيدي.
(32) ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، ط2، ص 34.
(33) ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، ط2، ص 163.

أن البنية السطحية هي عبارة عن المفردات والجمل المنطوقة بشكل صوتي ظاهري والذي يظهر بشكل مرتب ومتناسق مرتبط بالبنية العميقة والتي يقصد بها "أنها البنية المجردة والضمنية والتي تعيّن التفسير الدلالي"[34]، فالبنية العميقة هي المعاني المجردة ومفاهيم الكلمات والجمل والتي تساعد على فهمها وتفسيرها عند تحولها إلى بنية سطحية أي كلام فيزيائي منطوق، فلو طالعنا الجزء الرشيدي نجد أن آلية تعليمه تعتمد في كثير من الأحيان على البنية السطيحة فقط بعيدًا عن البنية العميقة[35].

أما إذا أخذ نموذج من الجزء الرشيدي للصفحات التي تحوي مفردات فقط ضمن مربعات نجد أن الجزء في هذه الصفحات اعتنى فقط بالبنية السطحية للكلام ويعزز ذلك أسلوب تعليم الجزء الرشيدي المعتمد على تعليم نطق الكلمات وتعلم القراءة فقط وأهمل البنية العميقة مما أدى إلى انفصال بين البنيتين إما جزئي أو كلي وهو ما يجعل متعلم اللغة لا يقدر على الربط بين الكلمة عند نطقها ومعناها ضمن سياق الكلام بشكل صحيح أو كيف تستعمل وكما بينت الدراسة الميدانية التي أجريت على الجزء الرشيدي أن أكثر من 44 % من المفردات لم تكمن معروفة للأولاد الذين تعلموا الجزء الرشيدي وهو ما يجعل الفصل كليًا بين البنية السطحية والبنية العميقة، أما بقية الكلمات التي عرف الأولاد معناها فإن الفصل بين البنية السطحية والعميقة كان جزئيًا، فالأولاد عرفوا معنى الكلمة نفسها لكن لم يعرفوا كيف تستعمل في السياق بشكل صحيح ولا يوجد بالجزء أي جملة للكلمات التي في الصور السابقة تساعد على الربط الصحيح والكامل بين البنية السطحية والبنية العميقة.

فمن خلال ما سبق يتبين أن الجزء الرشيدي أحدث فجوة كبيرة في مجال أساسي في تعليم اللغة، تاركًا المتعلم في حيرة من أمره بين قدرته على نطق الكلمة وبين فهم معناها واستخدامها بشكل صحيح.

13. الخاتمة

نتائج البحث

1. في المستوى المعجمي تم استخدام في كثير من الأحيان ألفاظ غير مناسبة وغير مفهومة لا تساعد في تعلم اللغة العربية، وكان الأفضل استخدام ألفاظ مفهومة واضحة فصيحة ومستخدمة في اللغة العامية مما يساهم في تسريع عملية تعليم اللغة، ودمج المتعلم في المجتمع مباشرة من خلال استخدامه لألفاظ يفهمها عامة الناس.

2. في المستوى الدلالي تم استخدام ألفاظ لا تعطي دلالة واضحة ولا مفهوم معروف لدى الناطقين بهذه اللغة، وإنما تم اختيار ألفاظ غريبة المعنى والدلالة وهو ما يجعل متعلم اللغة منفصل عن المجتمع الذي يتكلم بهذه اللغة.

3. في مستوى السياق تم استخدام الألفاظ في كثير من الأحيان مجردة معزولة ضمن مربعات مما جعل فهم المعروف منها محصورا في نفس المفردة بعيدا عن السياق، ومن المعلوم أن اللغة هي كلام منطوق وجمل مترابطة لا تفهم إلا من خلال ذلك ولا نقول لشخص أنه يعرف لغة إلا إذا تكلم بها بشكل جمل متتابعة مفهومة.

4. أما من ناحية الإطار السلوكي نجد انعدام لمبدأ المثير والاستجابة في كثير من مواضع الجزء فكثير، من صفحاته اعتمدت على كلمات معزولة ضمن مربعات واقتصرت في صفحات أخرى على بعض الجمل والنصوص القليلة وكان من

(34) المرجع السابق، ص 163.

(35) انظر الجزء الرشيدي ، ص 3.5.7.9.11 .

المفترض وضع مقاطع حوار لتحفيز عملية تعلم اللغة من خلال إثارة المتحاورين وانتظار استجابتهم وهو ما يشدهم ويدفعهم إلى تعلم اللغة بشكل أسرع وأسهل.

5. ضعف الكفاية اللغوية في الجزء الرشيدي بسبب استخدام الكلمات بشكل مفرد معزول مما يجعل التناسق بين المعنى والمنطوق ضعيف وفي الكلمات الغريبة يكون معدوم.

6. يعطي الجزء الرشيدي أداء لغوي منطوق بشكل فعال من الناحية الفيزيائية، لكنه لا يحقق ثنائية الكفاية اللغوية والأداء الكلامي والتي تعتمد على التناسق بين المعنى والمفهوم والكلام المنطوق.

14.توصيات البحث

أولًا: في حال استمرار التعليم بهذا الجزء فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

1. استبدال المفردات التي لا تناسب المستوى المعجمي بمفردات تناسب المستوى المعجمي

2. عند استبدال المفردات يراعى إضافة مفردات مفهومة الدلالة

3. استخدام المفردات في جمل لمعرفة معاني المفردات ضمن السياق ويكون ذلك إما بإضافة محتوى إثرائي للجزء أو تعديل الجزء نفسه بإضافة جمل

4. تعديل الجزء ليشمل كافة مهارات تعلم اللغة كالكتابة والإملاء والتعبير والخط

ثانيًا: في حال وجود منهاج لتعليم اللغة العربية متكامل يوصي الباحثان بعدم استخدام الجزء الرشيدي في التعليم واعتماد المنهاج المتكامل.

15. قائمة المراجع:

1. القرآن الكريم.
2. القلعه جي، عبد المجيد، وآخرون، الجزء الرشيدي، د.ط (سوريا، حلب، السويقة، طبع ونشر وتوزيع مطبعة الاتحاد، د.ت)
3. الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995م).
4. العصيلي، عبد العزيز، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام، العدد22.
5. زكرياء، ميشال، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2 (بيروت الحمرا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1406هـ 1986م).
6. الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم، العين، تحقيق: د مهدي المخزومي و د إبراهيم السامرائي، د.ط (د.م، دار ومكتبة الهلال، د.ت).
7. الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، ط5 (بيروت صيدا، المكتبة العصرية والدار النموذجية1420 هـ 1999م).
8. الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، ط8 (بيروت – لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع 1426 هـ - 2005 م).
9. الزَّبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، د.ط (د.م، دار الهداية، د.ت).
10. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، ط3 (بيروت، دار صادر 1414 هـ).

11. خليل، صلاح الدين بن أبيك الصفدي، تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، ط1 (القاهرة، مكتبة الخانجي الطبعة 1407هـ 1987م).
12. المرسي، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقق: عبد الحميد هنداوي، ط1 (بيروت، دار الكتب العلمية 1421 هـ 2000 م).
13. القزويني، أحمد بن فارس بن زكرياء الرازي أبو الحسين، مجمل اللغة لابن فارس، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، ط2 (بيروت، مؤسسة الرسالة – 1406 هـ – 1986 م).
14. العساف، صالح بن حمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط4 (الرياض، مكتبة العبيكان، 2006م ـ 1427هـ).
15. أبو غدة، حسن عبد الغني، دور الوقف في تعزيز التقدم المعرفي، د.ط، د.م، د.ن، د.ت.
16. ابن حنبل، أحمد، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، ط1 (د.م، مؤسسة الرسالة، 1421هـ 2001م).
17. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، د.ط (بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1415هـ 1995م).
18. جحفة، عبد المجيد، مدخل إلى علم الدلالة الحديث، ط1، (المغرب الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 2000م) .
19. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين، لسان العرب، ط3 (بيروت، دار صادر 1414 هـ).
مجمع اللغة العربية بالقاهرة إبراهيم مصطفى، أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار، المعجم الوسيط، د.ط، (د.م، الناشر: دار الدعوة، د.ت).