تعليم اللغة العربية لغة ثانيةً في سريلانكا على ضوء المنهج التقابلي

د. عبد المجيد رازق

مقدمة

تعد اللغة أهم مظهر من مظاهر سلوك الإنسان، وهي جديرة بالدراسة والبحث ما دامت مرتبطة بالإنسان في نسق من الإشارات والرموز، كما تشكل أداة من أدوات المعرفة، وهي من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي، وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطًا وثيقًا، فأفكار الإنسان تُصاغ دومًا في قالب لغوي، حتى في حال تفكيره الباطني، ومن خلال اللغة فقط تحصل الفكرة على وجودها الواقعي.

واللغة العربية تحتاج إلى إبراز مميزاتها وخصائصها في جميع مستويات تكوينها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية؛ لإدراك ماهية هذه اللغة التي اختارها الله تعالى لغةً لكتابه المبين، والتراكيب اللغوية العربية، أو الجمل العربية هي محور الدراسات النحوية قديمًا وحديثًا، كما تعد المحور الرئيسي في تعليم اللغة العربية. ولا يتأتى تعليم اللغة العربية إلا باستعمال التراكيب اللغوية، حيث لا يمكن الاعتماد في التعامل اللغوي بين الطلبة الدارسين للغة العربية على نطق أصوات مفردة أو كلمات مفردة، ولكن على تراكيب هذه الأصوات في كلمات ثم في جمل تُيسر التفاهم بين المتكلم والمخاطب، ومن هذا تأتي أهمية الحديث عن المستوى التركيبي بالذات، وعن التركيب اللغوي العربي عمومًا.

كانت للعرب علاقة وطيدة بسريلانكا من أقدم العصور، حيث إنهم توجهوا إليها لأغراضهم التجارية والدينية، فأدت تلك العلاقات إلى نشأة اللغة العربية ودخولها في كلام أهاليها تدريجيًّا، والكتاتيب التي أنشأها العرب في المساجد كان لها دور فعال لأداء مهمة تعليم القرآن الكريم والأمور الدينية واللغة العربية، فتوجه عدد من المسلين إلى دولة الهند للقيام بالدراسات العربية والشرعية في القرن التاسع عشر، فأصبحوا علماء عاملين في مجال التعليم ونشر الدعوة الإسلامية، حيث أنشئت أول مدرسة

عربية بسريلانكا عام 1979م بسولي، ثم استمرت هذه النشاطات حتى وصل عدد المدارس العربية الأهلية لأكثر من 300 مدرسة عربية لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، بالإضافة إلى تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمعاهد الحكومية، وفي أربع جامعات حكومية، كما أن هذه المؤسسات التعليمية تقوم بتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين بسريلانكا، وذلك بوضع مقررات دراسية خاصة لغير الناطقين بها، وذلك عن طريق شرح معاني التراكيب اللغوية العربية باللغة التأملية، وترجمة معانيها إلى اللغة التأملية، حيث إنها تعد من إحدى اللغات الترافيدية، وهي أسرة لغوية مستقلة.

إن هذا البحث يقوم بالتركيز على تعليم اللغة العربية في المدارس العربية لأبناء سريلانكا، وذلك من خلال المنهج التقابلي.

أهداف الدراسة

1– التركيز على تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية للناطقين بغيرها بسريلانكا.

2 – تسليط الضوء على التشابه والفروق بين اللغتين العربية والتأملية في المجالات اللغوية.

3 – التعرف على دور المنهج التقابلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4– الكشف عن الصعوبات التي يلقاها الطلاب والمعلمون في تعلم وتعليم اللغة العربية.

إشكالية البحث:

تقوم المؤسسات التعليمية بسريلانكا بتعليم اللغة العربية لأهاليها، وذلك عن طريق استعمال اللغة التأملية في تعليم اللغة العربية، وذلك بترجمة نطق أصواتها وصيغِها الصرفية، وأساليب التراكيب اللغوية من اللغة العربية إلى اللغة التأملية، حيث إن اللغة العربية تعد إحدى اللغات السامية، ولكن اللغة التأملية تعتبر إحدى اللغات الترافيدية، وهما من أسرتين مختلفتين، ولكل من اللغتين قواعد وتراكيب لغوية خاصة.

والباحث يحاول أن يرصد الجهود التي تبذلها المدارس العربية الأهلية بسريلانكا في تعليم اللغة العربية لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة والطالبات، وأن يكشف التشابه والتناحر بين اللغتين العربية والتأملية في المجالات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأن يقدم دراسة تطبيقية في تعليم اللغة العربية على ضوء المنهج التقابلي.

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهجين الوصفي والتقابلي في تعليم اللغة العربية، وذلك أن الباحث يقوم بتقديم وصف عن تعليم اللغة العربية باللغة التأملية، ثم يقوم بدراسة المنهج التقابلي لتحديد التشابه والفروق الموجودة بين اللغتين العربية والتأملية.

أولًا: تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية

تؤدي اللغة العربية اليوم دورًا مهمًا وفاعلًا في مواجهة التحديات الكبيرة والعامة التي تواجه أمة القرن الحادي والعشرين، ويساعد انتشارها في جميع أنحاء العالم الناسَ على فهم حقيقة الدين الإسلامي وماهيته، ويساعد المسلمين على مواجهة التفكير العقلي غير المتزن، والقضاء على الأفكار المتطرفة التي تعمل على تشويه حقيقة الإسلام وتعاليمه السمحة، وذلك عن طريق إتقان النطق بحروف اللغة العربية والتحدث بطلاقة؛ لتحقيق التفاهم والترابط بين الشعوب المسلمة خاصة، وفهم رسالة هذه الأمة وحضارتها، عن طريق محبيها ومتعلمي هذه اللغة من الشعوب الأخرى عامة.

لقد تطور تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تطورًا ملموسًا في الآونة الأخيرة، وتعهدت بتعليمها الكثير من البلاد الإسلامية وغيرها، فافتُتحت الكثير من المعاهد والمدارس والمراكز لتعليمها، وأولى المتخصصون جل اهتمامهم في سبيل توفير الفرصة أمام كل من يرغب في تعليم العربية، فاهتموا بتوفير الكتب الميسرة وأعدوا الأماكن والمعلمين.

تختلف صعوبة تعلم اللغة الأجنبية لسن الدارس والبيئة التي يعيش فيها أثناء تعلمه للغة، وتختلف أيضًا صعوبة تعلم اللغة الأجنبية حسب طبيعتها، من حيث مشابهتها أو اختلافها في الصور أو الكتابة للغة الدارس الأصلية. والاختلاف أو التشابه بين لغة وأخرى يكون في الأصوات، أو في طبيعة تراكيب اللغة، أو في الأنماط السائدة فيها، أو في شكل الكتابة. فيكون تعليم اللغة العربية في المدارس العربية باستخدام اللغتين التأملية والعربية، ولكل من اللغتين قواعد خاصة في المجالات الصوتية والصرفية والنحوية، وهي كما يلي:

إن تعليم اللغة العربية كلغة ثانية ليس أمرًا صعبًا كما يقول بعض الدارسين الأجانب، والدليل على ذلك انتشارها السريع في البلاد التي فتحها المسلمون العرب لنشر الدعوة الإسلامية في جنوب شرق آسيا، والتي وجدت هذه الشعوب فيها حلولًا شافية لما يعانونه من تمزق ديني وظلم اجتماعي[1]، فقد انتشرت في القرون الأولى من الحضارة الإسلامية انتشارًا واسعًا في مدة زمنية قصيرة، وليس غريبًا أن معظم علماء اللغة والأدب والشعراء وعلماء التفسير والحديث الأوائل كانوا من غير العرب، ودرسوا اللغة العربية وفهموا أسرارها ونحوها وصرفها، وأدركوا بلاغتها، فأصبحوا خبراء هذه اللغة الحية، فهي من اللغات القليلة التي بقيت بأصواتها وتراكيبها وسيلةً للتواصل والحوار والتفاهم لأكثر من أربعة عشر قرنًا من الزمان، لدرجة أن يقرأ المتعلم شعر العرب في الجاهلية كما يقرأ شعر العصور الإسلامية والشعر المعاصر، والفضل في ذلك يرجع إلى القرآن الكريم، مرجع الشريعة الإسلامية الأساسي الذي يحفظ اللغة العربية.

إن الفرق بين تعلم اللغة كلغة أجنبية أو لغة ثانية هو أن اللغة الأجنبية يتم تعلمها في غير بيئتها الأصلية أو الحقيقية لها، سواء اللغة العربية أو الإنجليزية، أو غيرها من لغات العالم. فعلى سبيل المثال: تعلم اللغة العربية في بريطانيا، وتعلم اللغة الإنجليزية في البلاد العربية.

أما اللغة الثانية فهي التي يتم تعلمها في بيئتها الحقيقية وموطنها الأصلي أو موطن مشابه أو قريب منه، وذلك يكون لجميع لغات العالم، مثل: تعلم اللغة العربية في ماليزيا وسريلانكا، وتعلم اللغة الإنجليزية في الهند. ومعناه أن يدرس اللغة الثانية شخص غير عربي في بلد عربي، أو أن يدرس اللغة العربية عربي في غير بلدٍ عربي، فالموضوع يحتاج إلى تفاعل المعلم والمتعلم في التعلم مع إيجاد بيئة عربية ولو اصطناعية[2].

والمتوقع أن نتائجها ستكون إيجابية في بلاد تقصدها كوادر أكاديمية من مختلف الدول العربية، وأن تقوم بتصميم منهج دراسي لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أو لغة ثانية باعتبارها لغة الدين والثقافة والتجارة والسياحة لأبناء هذه البلاد.

ويقصد بتعلم اللغة الأجنبية تعلُّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين، كأن يتعلم الناطقون بالفرنسية اللغة الإنجليزية في فرنسا، ويكون هذا غالبًا في الفصول الدراسية، أما اكتساب اللغة الثانية فيشير إلى تعلم لغة غير أصلية في بيئة تتكلم اللغة بشكل أصلي، كأن يتكلم الناطقون بالألمانية اللغة اليابانية في اليابان، وقد يتم هذا في الفصول الدراسية وخارجها، فالتعلم في بيئة اللغة الثانية يتم في ظل إمكانية تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادة في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية[3].

وتعليم اللغة كلغة أجنبية يعني أن اللغة تُعلم في المدارس كمقرر دراسي أو كمادة من مواد الدراسة، ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدراسين بالقدرة على الكفاية اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من أغراض متعددة كقراءة الأدب والأعمال الفنية، والتواصل، أو في أغراض متعددة كالاستماع إلى المذياع، وفهم الحوار في العروض السينمائية، أو استخدامها بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بهذه اللغة، وهذا ينطبق على تعليم اللغة الإنجليزية في كثير من البلاد العربية؛ فالطلاب يقبلون على تعلم اللغة بحماسة شديدة، ولكنها حماسة في مجال الاستخدام العملي للغة وليس وسيلة لفهم الثقافات الأخرى، أما تعليم اللغة كلغة ثانية فهو يستخدم عندما يصبح غرض اللغة التي يراد تعلمها هو الدراسة والتعلم فقط[4].

واللغة الأجنبية هي لغة يتعلمها المتعلم في بيئته كأن يتعلم الفرنسية في البلاد العربية، أما اللغة الثانية فتطلق على اللغة التي يتعلمها المتعلم في بيئتها الطبيعية، كالعربي الذي يتعلم الفرنسية في فرنسا. في حين أن اللغة الثانية هي اللغة التي تأتي في الدرجة من حيث الأهمية بعد اللغة الأولى، وهو ما يفرض وجود لغة أولى ولغة ثانية ولغة ثالثة، مثل: أن العربية هي اللغة الأولى في المغرب، والفرنسية هي اللغة الثانية فيه، والإنجليزية التي هي اللغة الثالثة[5].

ثانيًا: المناهج اللغوية وتعلم اللغة العربية

تتيح اللسانيات الحديثة للدارسين إمكانات منهجية متعددة لتناول ظهور اللغة، وتصنيفها، واستخلاص سماتها، وهي كما يأتي:

أ: المنهج المقارن

يختص بدراسة العلاقات التاريخية بين لغتين أو أكثر ضمن أسرة لغوية واحدة، حيث إن اللغويين في القرن التاسع عشر قد توصلوا إلى تقسيم اللغات إلى أسر لغوية معينة، يضم كل منها فروعًا متعددة، ومن أهم هذه المجموعات الكبرى أسرة اللغات الهندو أوروبية، وأسرة اللغات السامية الحامية، والأسر اللغوية الطورانية، ولكن ليست للطورانية صلات قرابة فيما بين لغاتها، وذلك لأنها تضم مجموعة من اللغات التي لا تنضوي تحت المجموعتين السابقتين[6]، أما المجموعة الهندية الأوروبية فتضم عددًا كبيرًا من اللغات الممتدة من الهند إلى أوروبا، ولها فروع كثيرة: الفرع الهندي، والفرع الإيراني السلافي، والفرع الجرماني، والفرع الروماني.

وتضم المجموعة السامية الحامية فروعًا متعددة كالفرع الأكادي، والفرع الكنعاني، والفرع الآرامي، والفرع العربي الجنوبي، والفرع الحبشي، والفرع المصري القديم، والفرع البربري.

ب: المنهج الوصفي

يتناول المنهج الوصفي بالدراسة العلمية لغة واحدة أو لهجة واحدة في زمن بعينه أو مكان بعينه؛ فمعناه أن المنهج الوصفي يبحث المستوى اللغوي الواحد من جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية.

لقد شُغِل اللغويون في بحث اللغات في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بالمنهج المقارن، ولم يكن هناك تصور واضح لإمكان بحث اللغة على نحو علمي دقيق، ولكن الباحث دي سوسير أثبت بدراساته في نظرية اللغة ووظيفتها إمكان بحث اللغة الواحدة وصفيًّا أو تاريخيًّا[7].

تدخل في المنهج الوصفي دراسة الأبنية الصرفية التي وردت مستخدمة في مجموعة من النقوش، ودراسة جملة الاستفهام في النثر العربي في القرن الرابع الهجري، ودراسة أي جانب من جوانب بناء الجملة في مستوى لغوي واحد، وإعداد المعاجم الصغيرة التي تسجل الألفاظ الواردة في ديوان بعينه، وكل هذه الجهود تتم بالمنهج الوصفي.

ج: المنهج التاريخي

يدرس التطور اللغوي عبر الزمان من خلال الوقوف على التطور الاجتماعي والثقافي والعلمي، ويرصد توزع اللغة وانتشارها وتحولها إلى لهجات، أو تحول اللغة الرسمية إلى لغة عالمية وغيرها. والمنهج التاريخي هو وسيلة لتأريخ اللغة وظواهرها، ورصد حياتها من عصر إلى عصر آخر، وبيان مسار ما يطرأ عليها من تطورات ملحوظة[8].

إن دراسة تطور النظام الصوتي للعربية الفصحى هي دراسة صوتية تاريخية، وتطور الأبنية الصرفية ووسائل تكوين المفردات في العربية على مدى القرون يدخل في الدراسات الصرفية التاريخية، كما أن تطور الجملة الشرطية أو جملة الاستفهام يدخل في الدراسات النحوية التاريخية، وتعد المعاجم التاريخية التي يسجل كل منها تاريخ حياة كل كلمة من كلمات اللغة من المنهج التاريخي[9].

د: المنهج التقابلي

وقد بدأ ظهور هذا المنهج في بداية النصف الأول من خمسينيات القرن الماضي على يد تشارلز فرليزو روبرت لادوم من جامعة ميتشان بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد كان كتاب لادوم يعد أول عملية للتقابل اللغوي، إذ قدم في كتابه (علم اللغات عبر الثقافات) كيفية المقارنة بين نظامين صوتيين وبين نظامين صرفيين وبين نظامين نحويين وبين نظامين دلاليين وثقافتين مميزتين[10].

يتناول المنهج بالتحليل والمناقشة القواسم المشتركة بين اللغة الأم للمتعلم واللغة التي يريد تعلمها، ويركز على مواطن التلاقي والتشابه ومواطن الاختلاف؛ لتنبيه الطلبة إلى طبيعة هذا الاختلاف بين اللغتين.

فالتحليل التقابلي يعتمد على إظهار بنية اللغة الهدف في مقابل بنية اللغة الأم لتحديد القواسم المشتركة وغير المشتركة.

وهنا يمكن إدراك وجود أصوات في اللغة العربية ليست موجودة في اللغات الأخرى، في حين توجد بعض الأصوات في اللغات الأخرى ليس لها وجود في اللغة العربية.

إن التحليل التقابلي لم يكن مقصورًا على النظم الصوتية، بل يشمل مقابلة النظام المقطعي ومقابلة النبر ومقابلة التنغيم والبنية الصرفية، والمعنى الوظيفي، والمعنى المعجمي، والموقف الثقافي[11].

وموضوع علم اللغة التقابلي هو المقابلة بين نظامين لغويين مختلفين، هما النظام اللغوي للغة الأولى والنظام اللغوي للغة المنشودة؛ فعلم اللغة المقارن يقوم بمقارنة اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة، ويهتم بالاستخدام الأقدم للوصول إلى اللغة التي خرجت عنها كل هذه اللغات، وهو ذو هدف تاريخي يحاول كشف جوانب من الماضي البعيد، فعلم اللغة التقابلي ليس له اهتمام تاريخي، ودراساته ذات هدف تطبيقي في تعليم اللغات، فالدراسة التقابلية ممكنة بين لغتين من أسرة واحدة أو من أسرتين مختلفتين، وذلك للتعرف على الفروق الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية بين النظامين اللغويين، فتمكن الدراسة التقابلية بين اللغتين العربية والعبرية فكلتاهما من أسرة لغوية واحدة، وهي اللغة السامية[12]، ويمكن كذلك بين اللغة العربية واللغة التأملية فهما من أسرتين لغويتين مختلفتين، واللغة التأملية من إحدى اللغات الترافيدية.

ولا يقتصر بحث المنهج التقابلي على مجالات الأصوات، بل يتناول أيضًا بناء الكلمات وبناء الجملة والدلالة، فالأبنية الصرفية قد تختلف بين اللغة الأم واللغة المنشودة، والتراكيب قد تختلف بينهما، والكلمات قد تختلف دلالاتها بين المستويين، ويمكن تعرف ذلك كله بالدراسة التقابلية، فيكون تذليل هذه الصعوبات بمراعاتها في برنامج تعليم اللغات، فمثلًا إذا كانت اللغة الأولى تفتقد بعض الأصوات

التي توجد في اللغة الثانية وجبت العناية بالتدريب النطقي على هذه الأصوات، وبقدر الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة المنشودة تكمن الصعوبات، فالأصوات التي توجد في اللغة المنشود.

ومن مميزات المنهج التقابلي:

1 – يوفر استخدام المنهج التقابلي الوقت والجهد للمتعلم عند المقارنة بين اللغتين.

2 – يساعد على سرعة التركيز.

3 – ينجح في تثبيت المعلومات لدى المتعلمين، وإبراز الخصائص الخلافية بين اللغتين.

هـ: المنهج المعياري

هو المنهج التراثي المعروف الذي يعتمد على شرح القاعدة أولًا، ثم التمثيل لها ببعض النماذج، ومن ثم استخدام القياس لإنتاج آلاف النماذج المشابهة والمتفقة مع تلك النماذج الممثل بها اتفاقا تامًا، والحكم على ما لا يتفق مع القاعدة بالشذوذ والخروج عن ذلك القاعدة المعيارية، ويمثل ذلك المنهج الكتب الدراسية المقررة في المدارس والجامعات لتعليم اللغة العربية لأبنائها، وهذه الكتب نفسها، أو ربما مع اختلافات يسيرة توضع لتعليم العربية للطلاب غير الناطقين بها، وهناك ملاحظات كثيرة، فمنها:

1 – تعتمد هذه الكتب على الشواهد والأمثلة التي لا تلائم روح العصر، وربما كانت شواهد مصنوعة لا يستسيغها الطالب، ولا تركز على جوانب دلالية في التعلم، ولو كانت شواهد فإن معظمها قديم يمثل مشكلة.

2 – تعتمد هذه الكتب على مصطلحات نحوية وصرفية كثيرة تحتاج إلى من يشرحها مثل: فضلة، عمدة، تقدير، تعليق، إلغاء، وغيرها.. وتحتاج أيضًا إلى معجم لدراسة المصطلحات قبل الدروس اللغوية.

3 – تفتقر معظم هذه الكتب التعليمية إلى تدريبات حقيقية مفيدة، متعددة الأوجه، شاملة لكل جزئيات المنهج . وبالتالي تكون هذه الكتب تأصيلية أكثر منها تعليمية للغة.

4 – الإيغال في ذكر تفصيلات تُبعد الدارس عن الهدف المنشود.

5 – تمثيل كثرة القواعد النحوية في المنهج المعياري.

و: منهج تحليل الأخطاء:

هو المنهج الذي بني على تغطية عجز المنهج التقابلي في القيام على أكمل وجه.

وقد أوضحت الدراسات اللغوية التطبيقية أن تحليل الأخطاء يمر بثلاث مراحل[13]:

1 – تبين الخطأ والتعرف عليه من خلال رصده ومراجعته والتعريف به وتحديده.

2 – وصف موطن الخطأ وحقيقته، ومعرفة الاستعمال الصحيح.

3 – تفسير الخطأ، وهذه المرحلة تعد من أشد المراحل صعوبة، هذا يحتاج إلى كثير من التروي والتأني في التحليل والتفسير.

وقد ظهر اتجاهان في تحليل الأخطاء[14]:

1 – مبني على افتراض من خلال ما يسمى بالتحليل التقابلي السابق، ويتمثل في تحليل النظم الصوتية والصرفية والنحوية تحليلًا دقيقًا لمعرفة التراكيب المتشابهة والمختلفة، ولمعرفة نقاط الصعوبة التي يواجهها المتعلم، وبالتالي معرفة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب.

2– التحليل التقابلي اللاحق: يسمى أيضًا التحليل التوضيحي أو التحليل التعليلي.

هو حصر طبيعة الأخطاء من خلال التتبع والدراسة.

مواصفات المنهج الحديث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يجب التنويه إلى ضرورة الاهتمام بمنظومة تعليم اللغة العربية كاملة؛ بحثًا عن معلم متدرب قادر على تنفيذ المناهج الحديث، وأن يكون قادرًا على تنويع وتفعيل طرق التدريس المعاصرة والمعتمدة على التكنولوجيا الحديثة، وأن يكون قادرًا على الانتقال من الطرق التقليدية المباشرة إلى الطرق السيكولوجية

أو الصوتية أو الطبيعية، وأن يكون قادرًا على الانتقال من طريقة القراءة إلى الطريقة السمعية الشفهية، ومن ثم إلى الطريقة الإلقائية، وأن يكون قادرًا على تفعيل طرق التدريس المناسبة لهذا الغرض.

رابعًا: الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية

1 – الصعوبات التي ترجع إلى الطلبة:

أ – مواجهة الدارسين صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية.

ب – ازدواجية اللغتين في عملية تعليم اللغة العربية.

ج – اهتمام التلاميذ بحفظ القواعد النحوية دون التطبيق العملي لها.

د – عدم وضوح الهدف من دراسة اللغة العربية والقواعد النحوية لدى الطلاب.

هـ– عدم شعور الطلاب بفائدة مباشرة من تعلم القواعد النحوية.

و– ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية.

ز – عدم أداء بعض الطلاب للواجبات المنزلية.

ح – بعض الطلاب لا يشاركون في الأنشطة التعليمية.

ط – ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس.

ي– اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.

ك – انتماء طلاب الفصل الواحد إلى خلفيات لغوية وثقافية متعددة.

ل – عدم ضبط الحروف العربية بالشكل في الكلمات العربية من المواد المطبوعة.

م – عدم اهتمام الطلاب بمظهرهم.

ن – الاهتمام بالمعجم.

س – عدم العمل بروح الجماعة التي تساعد كثيرًا في حل الصعوبات اللغوية.

ع – عدم اشتمال المناهج على نظام ممارسة اللغة في موافق حية، وغياب المتابعة والتقويم.

ف – مرور بعض الدارسين بخبرة ضعيفة بتعلم العربية؛ مما أثر في نفوسهم عند إعادة تعلمهم هذه اللغة.

ص – الفروق الفردية:

من طبيعة البشر اختلاف الأفراد في سماتهم الشخصية الجسمية والنفسية والعقلية والثقافية والسلوكية، فالسلوك اللغوي الفردي سمة من سمات الشخصية، وعلامة فارقة بين مختلف الأفراد، وهناك حاجة إلى التمييز بين الفروق الفردية في تعليم اللغة العربية.

ومن المجالات الأساسية التي يختلف فيها الأفراد في دائرة السلوك اللغوي[15]:

1 – **المعرفة اللفظية:** هي من أكثر القدرات التي يختلف فيها الأفراد، وهي معرفة المفردات. وتكوين التراكيب اللغوية الصحيحة بها، وإعطاء الكلمات معانيها الدقيقة.

2 – **قدرات التفكير المجرد:** إن الأفراد يختلفون في قدرتهم على القيام بمطالب التفكير، سواء كان حسًّا أم مجردًا.

3 – **الطلاقة الفكرية:** يمثل هذا العامل طلاقة الفرد في استدعاء كثير من الأفكار عن موضوع معين، وعدد الأفكار المختلفة.

4 – **الطلاقة اللفظية:** تشبه هذه القدرة الطلاقة العادية، لكن الاهتمام بالتفكير في كلمات ذات خصائص شكلية معينة، مثل: البدء بحروف معينة أو الانتباه لحروف معينة. ويبدو أنها تعتمد على معرفة الفرد بالعلاقات الصوتية.

5 – **طلاقة التعبير:** يمثل هذا العامل السهولة في تكوين الأفكار والسهولة في وضعها في كلمات وتراكيب مقبولة لغويًّا.

6 – **الحساسية اللغوية:** وهي القدرة على تعرف وظائف الدرجات المختلفة للصيغ والتراكيب والقيام بالمطالب المحتاجة لإدراك هذه الوظائف، وهذا العامل مهم في تعلم اللغة الأجنبية.

7 – **سهولة التسمية:** يمثل هذا العامل القدرة على الاستجابة لأسماء الأشياء والأشكال والألوان، وهكذا.

8 – **القدرة على الكلام الشفهي:** تمثل القدرة على الكلام بكفاءة وباتصال في موقف ما.

9 – **القدرة على النطق:** تمثل هذه القدرة الفروق الفردية في السرعة التي تنطق بها أصوات الكلام، أو التي تنطق بها.

10 – أعمار الطلبة الدارسين المختلفة في الصف الواحد.

وقد قرر علماء النفسِ الإيجابيات والسلبيات في تعلم اللغات الأجنبية في أعمار مختلفة[16]، وهي كما يلي:

1 – مرحلة الطفولة (من سن الثالثة إلى سن العاشرة)

الإيجابيات:

أ – تتناسب هذه المرحلة مع النشاط الفسيولوجي للمخ.

ب – التعليم أسهل، وأكثر فاعلية.

ج – النطق الطبيعي الجيد للغة يظهر في هذه المرحلة.

د – لها تأثير كبير على التذكر اللغوي.

هـ – يؤدي اكتساب اللغة في هذا العمر إلى استخدامها لوقت طويل في العمر.

سلبيات مرحلة الطفولة:

أ – احتمال اختلاط عادات اللغة الأجنبية باللغة الأم.

ب – أن تعلم اللغة لا يكون شعوريًّا.

ج – الوقت الذي يستخدم في تعلم اللغة لا يقارن بالتتابع.

2 – مرحلة المراهقة (من سن الحادية عشر إلى الثامنة عشر)

إيجابيات هذه المرحلة:

أ – يتميز هذا العمر بزيادة طاقة قبول أي مظاهر لغوية وثقافية.

ب – يكون الفرد قادرًا على تحصيل مستوى أعلى.

ج – يتميز بنمو المستوى العقلي، وبتذكره أكثر من المرحلة السابقة.

د – لا يوجد خلط بين اللغتين.

سلبياتها:

أ – يحتاج التعلم إلى جهد أكبر من المرجلة السابقة.

ب – يتوقف نجاح الفرد على قدرته على إثبات المعلومات.

ج – يمكن أن يكون هناك احتمال بعدم الاستجابة للتذكر.

د – إثبات الخبرة بتكرار حدوث نتائج تعليمية ليست لها قيمة.

هـ – قد يحدث ازدحام في المناهج والدراسات المتخصصة المختلفة.

3– مرحلة الرشد: (ما بعد نهاية المرحلة الجامعية)

الإيجابيات:

أ – التخصص الغرضي في التعلم يكون واضحًا.

ب – الدافعية للتعلم في هذه المرحة أكبر.

ج – كمية التعلم أكبر، والوقت المبذول أقل.

السلبيات:

أ – الوقت غير كاف للتعلم.

ب – تداخل الوظائف والأعمال الأخرى.

2– الصعوبات فيما يتعلق بالمقررات الدراسية (المحتوى)

أ – النصوص المختارة في المقرر غير مناسبة.

ب – عدم توافق المقررات وميول الدارسين في القراءة.

ج – عدم إجراء مسح ميداني لاكتشاف ميول الدارسين الذين تُقدم لهم الدراسة.

د – صعوبة القواعد ذاتها، وجفافها، وكثرة مستثنياتها وشذوذها.

هـ – الاضطراب في اختيار المباحث النحوية، والقصور في فهم النحو والفرق بينه وبين الصرف.

و– الإفراط في التأويل والتقدير، وحمل الأساليب العربية على غير ظاهرها.

ز – كثرة الآراء المتباينة والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم، وكثرة التأويلات الافتراضية.

ح – اعتماد دروس القواعد النحوية على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات.

ط – إطالة الكلام في صناعة النحو، وحدوث الخلاف بين أهله في الكوفة والبصرة، وكثرة الأدلة والحجج بينهم، وكثرة الاختلاف في وجوه الإعراب.

ي – كثرة القواعد النحوية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه القواعد في أذهان الطلبة.

ك – المقررات الدراسية لا تُعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعمُّق مفاهيمه تعمقًا متدرجًا، بل إن الكثير منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.

ل – الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للطلاب في المدرسة لا تحقق هدفًا وظيفيًّا في حياة الطلاب، حيث تتم دراسة القواعد بمعزل عن حياة الطلاب وبمعزل عن إدراكهم؛ فلا تثير تفكيرهم.

م – كثرة الأوجه الإعرابية والتعريفات والشواهد والنوادر والشواذ، وشيوع المصطلحات التي ترهق المتعلم وتشوش ذهنه، وتستولي على وقته، مما ينجم عنه اضطراب المتعلم في حفظ المصطلحات والتعريفات والحدود التي لا تتوافق مع تفكيره وقدراته العقلية، ولا يستخدمها في حياته المدرسية.

3– الصعوبات التي يواجهها الطلاب مع الوسائل التعليمية

أ – عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة في معظم المدارس العربية.

ب– عدم معرفة المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

ج– الفصول الدراسية غير مناسبة لاستخدام الوسائل التعليمية.

4– الصعوبات التي يواجها الطلاب مع الكتب الدراسية المقررة

أ – ندرة وجود كتب لغوية مناسبة لبيئة وثقافة مجتمع سريلانكا.

ب– أنَّ كثرة المترادفات في العربية تؤدي إلى الاضطراب التعليمي لدى الدارسين.

ج – تضم الكتب الكثير من العبارات الصعبة التي لم يسبق دراستها.

د – اختيار كتب القواعد النحوية بدون تدريبات للقواعد المدروسة.

هـ– إهمال بعض الموضوعات المهمة في الكتب اللغوية المقررة، مثل: كتابة الرسائل الرسمية، وكتابة التقارير والمشروعات، وغيرها..

و– كثرة التدريبات على أشكال مماثلة في الكتب اللغوية.

ز – عدم تقويم الكتب المقررة.

5 – الصعوبات التي ترجع إلى المعلم

أ – أن القائمين على تعليم اللغة العربية غالبًا غير مؤهلون عمليًّا وتربويًّا ولغويًّا، وهي فئة غالبة.

ب – قلة الأبحاث المطروحة في ميدان تعليم العربية.

ج – قلة الدورات التدريبية التي تقام لغرض رفع كفاءة المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين.

د – عدم كفاءة المدرسين واستخدامهم طرقًا تقليدية في تعليم العربية.

هـ – قلة إلمام المدرس بالجوانب التربوية الحديثة.

و – ضعف المدرس في بعض مهارات اللغة وعناصرها.

ز – ندرة المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ك – عدم الكفاءة في استخدام اللغة الوسيطة؛ فأحيانًا تستخدم بكثرة في الحالات التي لا تحتاج إليها، ولا تستخدم بكثرة عندما يحتاج إليها.

ي – قلة العنصر النسائي في التدريس في هذا المجال.

م – ضعف إعداد المعلم، حيث إن هناك بعض المعلمين غير مؤهلين أو غير راغبين في مهنة التدريس، مما يجعل بعض معلمي اللغة العربية على درجة مثيرة من الضعف في مادة النحو العربي.

ن – ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية.

س– عدم اهتمام المعلم بالتدريبات والتطبيقات.

ع – عدم استخدام المعلم للوسائل التعليمية التي تساعد على فهم القواعد النحوية أثناء حصة القواعد النحوية.

ف – استخدام اللغة التأملية كثيرًا في تعليم اللغة العربية داخل الفصول الدراسية.

ص– الإهمال في تصحيح التدريبات.

6 – صعوبات تعود إلى طرائق التدريس

أ – عدم توظيف إمكانات تكنولوجيا التعليم الحديثة الموجودة في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ب – افتقاد التدرج في عرض موضوع اللغة العربية.

ج – عرض المادة اللغوية داخل الكتب المقررة بطريقة تقليدية، وعدم إبراز جماليات لغوية في تدريس المقرر.

د – اتباع طريقة تقليدية تركز على حفظ القواعد دون تطبيقها تطبيقًا عمليًّا.

هـ – عدم استخدام طرائق تناسب الموضوع المراد تدريسه.

و – الطريقة المستخدمة لا تتناسب وطبيعة المتعلم والمرحلة العمرية والفروق الفردية بين الطلاب.

ز – تدريس القواعد لم يكن مستندًا إلى أسلوب من أساليب التعلم الذاتي التي تستدعي من المتعلم جهدًا ونشاطًا لغويًّا يساعد على تنمية مهارة معينة، يستطيع بواسطتها أن يتوصل إلى معرفة القاعدة وفهمها، ومن ثم التطبيق من خلال قراءته وكتاباته.

ح – عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، ويلجأ البعض إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القواعد النحوية.

خامسًا: الحلول المقترحة لتذليل الصعوبات في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية

تحدث كثير من التربويين عن ضعف التلاميذ في تعلم اللغة العربية والقواعد النحوية، مما جعلهم يبحثون عن طرائق لعلاج هذا الضعف؛ وكان من أهم النتائج التي توصلوا إليها ما يلي:

أولًا: فيما يتعلق بالمنهج

1 – الاقتصار على الأبواب النحوية التي لها صلة بالضبط وتكوين الجملة تكوينًا صحيحًا.

2 – الاعتماد على المنهج التوظيفي في تعليم القواعد النحوية، وذلك بأن يتخير المعلم من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه الطلاب في الحياة المدرسية.

3 – التدرج في عرض أبواب القواعد النحوية، فتدرس بعض الأبواب النحوية مجملة في أحد الصفوف، ثم تُعاد دراستها في صف تالٍ مع شيء من التفصيل.

4 – الإقلال من القواعد والتسميات والقياسات والتفريعات والتخريجات والجوازات.

5 – جعل المنهج وحدات متكاملة، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية، ويمكن ذلك من خلال استخدام الأخطاء التي تقع عند الطلاب في التعبير الكتابي أو الشفهي كفرصة لإثارة المشكلات النحوية التي تدور حولها موضوعات الدراسة في هذا المجال.

6 – البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو، وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد، ومن كثير من المصطلحات الفنية.

7 – تعالج القواعد عن طريق التدريب العملي بأمثلة واضحة وافية من كتب القراءة، أو من دروس التاريخ أو الأدب، أو ما يتصل بالحوادث الجارية التي يعيشها الطلبة.

8 – تصفية المادة النحوية من الشواذ وما لا يفيد الطلبة؛ لإحداث استخدام لغوي سليم كتابةً وتحدثًا، وإبعاد الخلافات النحوية، وعدم الإكثار من المصطلحات والتعاريف، وتجنب تقديم الأوجه الإعرابية للطلاب إلا بما يخدم الواقع اللغوي.

9 – إعادة ترتيب المادة النحوية بما يتناسب مع مستوى المرحلة ومع كل صف، وأن تتوزع المادة النحوية على المراحل المختلفة بالتدريج.

ثانيًا: فيما يتعلق بالمتعلم

1 – لا بد من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهنه أولًا؛ حيث يشعر بحاجتها وأهميتها؛ وينبغي أن تتاح له فرص كثيرة للتحدث والكتابة.

2 – استغلال الدافعية لدى المتعلم، حيث تساعده على تعلم القواعد وفهمها.

3 – أن تكون لدراسة القواعد علاقة وثيقة بمتطلبات الحياد المدرسية.

4 – عدم شغل الطلبة بالمسائل النحوية إلا بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير.

5 – يجب أن يكون ما يعرض على الطلاب مراعيًا للنمو العقلي، وما يتعلق بقدرتهم على التجريد والتعميم وتطبيق القواعد.

ثالثًا: فيما يتعلق بالمعلم

1 – يبذل المعلم جهوده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو.

2 – يستثير المعلم دوافع الطلاب وحاجاتهم للقواعد بأن يُعيشهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة، فإن حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات ينتهز المعلم هذه الفرصة، ويرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القواعد النحوية.

رابعًا: فيما يتعلق بطرائق التدريس

1 – تدرس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم وفي مستواه.

2 – الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل المعينة، وطريقة التدريس، والجو المدرسي، والنشاط.

3 – الاهتمام بالممارسة وكثرة التدريب على التمارين، وهي تساعد على تثبيت القواعد النحوية.

4– اختيار طريقة تدريسية مناسبة بالقياس إلى الزمان والمكان، والإمكانات المادية المتاحة، لتدريس عدد كثير من الطلاب في صف واحد، كي يناسب طريقة مناقشتهم.

5 – اشتمال الطريقة على مواقف كثيرة ومختلفة تسمح للطلاب باستعمال القواعد التي اكتسبوها.

6– الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي، والنشاط السائد فيه وللطلبة؛ لكي يتماشوا مع الدراسات النفسية.

7- الاهتمام الزائد بالممارسة، وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة.

سادسًا: تعلم اللغة العربية بوسائط اللغة التأملية في سريلانكا

1 - اللغة العربية

يضم الفرع السامي من اللغات الأفرو آسيوية عددًا من اللغات القديمة والحديثة التي لها دور واضح في الحضارة الإنسانية، كما يعرف العالم الحديث عدة لغات سامية حية، من أهمها: اللغة العربية، واللغة الأمهرية، والعبرية، والآرامية، والمهرية، والتجرية، والتجرينية.

ولها خصائص مشتركة، منها: وجود مجموعة من أصوات الحلق، وهي: العين، والغين، والحاء، والخاء، والهاء، والهمزة. وأصوات مطبقة، وهي: الصاد، والطاء، والضاد، والظاء. ويقوم بناء الكلمات على أساس الصوامت والوزن. وتكون الصيغ من ناحية الجنس (المذكر والمؤنث) ومن ناحية العدد (المفرد والمثنى والجمع)، وتتميز اللغة العربية بالنهايات الإعرابية[17].

2 - اللغة التأملية

تعرف شبه القارة الهندية مجموعة كبيرة من اللغات الهندية الأوروبية، كما تضم لغاتٍ أخرى لا تنتمي إلى هذه الأسرة، ومنها: اللغات الترافيدية، ويتحدث بها اليوم أكثر من مئة مليون من الهنود وسكان سريلانكا (سيلان)، وهي لغات متقاربة في البنية والمعجم، ولذا فهي تكون أسرة لغوية واحدة. ومن أهم هذه اللغات: لغة تيلنجو، واللغة التأملية، ولغة ملايالم، وغير ذلك.. وعددها 153 لغة. واللغة التأملية من أهم لغات سريلانكا[18].

ويتضح مما سبق أن اللغة العربية إحدى اللغات السامية، واللغة التأملية إحدى اللغات الترافيدية، وهما من أسرتين مختلفتين، ولكل من اللغتين بنية صوتية وصرفية ونحوية وتراكيب خاصة، وتتمثل فيما يأتي:

أولًا - الحروف العربية

وهي ثمانية وعشرون حرفًا، ولها ثلاث ترتيبات، وهي كالتالي:

1 – الترتيب الهجائي:

رتبت الحروف العربية وفق تشابه الحروف من حيث شكل رسمها، حيث يعود نمط هذا الترتيب إلى اللغوي (نصر بن عاصم الليثي) بناءً على تكليف من (الحجاج بن يوسف الثقفي)، وقد عرف هذا الترتيب بالترتيب الهجائي؛ ليتميز عن الترتيب الأبجدي، ويتم ترتيب الحروف بأسلوب أكثر تواترًا، على الطريقة التالية: (أ، 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، ي) ويعتمد على هذا الترتيب من أجل إنجاز الفهارس التي تلحق بالمصنفات والأبحاث، وترتيب المراجع والمصادر، والمعاجم، ومواضيع البلدان والأحاديث.

جدول الترتيب الهجائي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ
د	ذ	ر	ز	س	ش	ص
ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق
ك	ل	م	ن	و	هـ	ي

2 – الترتيب الأبجدي:

تستخدم حروف الأبجدية العربية في كتابة كثير من اللغات الآسيوية والإفريقية، مثل: اللغة العربية، واللغة الأردية، واللغة العثمانية، واللغة الفارسية. وتعتبر الأبجدية العربية الثانية من حيث الاستخدام العالمي بعد الأبجدية اللاتينية، وتكتب الحروف العربية من جهة اليمين إلى جهة اليسار، مع الاعتماد على نمط وصل حروف الكلمة الواحدة مع بعضها، وهناك 28 حرفًا أساسيًا في الحروف العربية، كما تعتبر بعض الحركات الصوتية من الحروف الهجائية أيضًا.

بدأ استخدام الترتيب الأبجدي للحروف من أجل كتابة الأرقام، حيث تم استخلاص هذا الترتيب من الأبجدية الفينيقية، أما نظام الترتيب الهجائي فيتم استخدامه من أجل ترتيب قوائم الأسماء والكلمات

خلال عملية فرزها، ويعتمد على الجمع بين الأحرف المتشابهة في الشكل، وتستعمل في كتابَة أدلة الهواتف والقواميس، أما الترتيب الصوتي للحروف، فأكثر من يُعنى بدراسته هم علماء الأصوات.

صنفت الحروف العربية في الترتيب الأبجدي وفقًا لمعيار الأصول التاريخية، فقسمت الحروف إلى: حروف سامية تعود للأصل السامي، وحروف عربية. أما الحروف السامية فعددها اثنان وعشرون حرفًا، وهي:

(أ، ب، ج، د، هـ، و، ز، ح، ط، ي، ك، ل، م، ن، س، ع، ف، ص، ق، ر، ش، ت) والحروف العربية، وعددها ستة أحرف، قام العرب بإضافتها إلى الأصل السامي والتفرد بها، وتعرف "بالروادف" وهي: ث، خ، ذ، ض، ظ، غ.

جدول الترتيب الأبجدي

أ	ب	ج	د	هـ	و	ز
ح	ط	ي	ك	ل	م	ن
س	ع	ف	ص	ق	ر	ش
ت	ث	خ	ذ	ض	ظ	غ

وقد سمي هذا الترتيب بالترتيب الأبجدي نسبة للكلمة الأولى التي تنتج عن تجميع الحروف حسب تسلسلها التاريخي؛ من أجل تيسير حفظها وسهولة جريانها على الألسنة، حيث قسمت إلى الكلمات التالية: أَبْجَدْ، هَوَّزْ، حطِّي، كَلَمُنْ، سَعْفَصْ، قَرَشَتْ، ثَخَذْ، ضَظَغْ.

3- الترتيب الصوتي

رتبت الحروف العربية أيضًا ترتيبًا صوتيًّا يعتمد على صوت مخارج الحروف، ويبدأ بالأصوات الخارجة من الحلق، وهو الترتيب الأقل شهرة من بين الأنواع الأخرى، ويعود هذا النمط إلى عالم اللغة (الخليل

بن أحمد الفراهيدي)، ويكون ترتيب الحروف فيه كالتالي: ع، ح، هـ، خ، غ، ق، ك، ج، ش، ض، ص، س، ز، ط، ت، د، ظ، ذ، ث، ر، ل، ن، ف، ب، م، و، ي، أ.

جدول الترتيب الصوتي

ع	ح	هـ	خ	غ	ق	ك
ج	ش	ض	ص	س	ز	ط
ت	د	ظ	ذ	ث	ر	ل
ن	ف	ب	م	و	ي	أ

تنقسم الحروف الهجائية العربية إلى قسمين:

1 – الحروف القمرية، وهي 14 حرفًا.

يوضحها الجدول الآتي

أ	ب	ج	ح	خ	ع	غ
الألف	الباء	الجيم	الحاء	الخاء	العين	الغين
ف	ق	ك	م	و	هـ	ي
الفاء	القاف	الكاف	الميم	الواو	الهاء	الياء

2 – الحروف الشمسية، وهي 14 حرفًا

ت	ث	د	ذ	ر	ز	س
التاء	الثاء	الدال	الذال	الراء	الزاء	السين
ش	ص	ض	ط	ظ	ل	ن
الشين	الصاد	الضاد	الطاء	الظاء	اللام	النون

تكتب الحروف العربية مفردة ومركبة؛ فالمردة مثل: (أ – ب – ت – ث) إلى آخره.. والحروف المركبة، مثل: (كتب، جامعة، مدرسة .....) ولكن للحروف التأملية شكل واحد، تكتب مفردة (المدرسة) ولا يوجد فيها نظام الحروف الشمسية والقمرية[19]. கல்லூரி مثل:

والحروف العربية المركبة لها أشكال، يوضحها الجدول الآتي:

الرقم	اسم الحرف	الحرف	الشكل الابتدائي	الشكل الوسطي	الشكل النهائي
1	الألف	أ	ا	ـا	ـا
2	الباء	ب	بـ	ـبـ	ـب
3	التاء	ت	تـ	ـتـ	ـت
4	الثاء	ث	ثـ	ـثـ	ـث
5	الجيم	ج	جـ	ـجـ	ـج
6	الحاء	ح	حـ	ـحـ	ـح
7	الخاء	خ	خـ	ـخـ	ـخ
8	الدال	د	د ـ	ـد ـ	ـد
9	الذال	ذ	ذ ـ	ـذ ـ	ـذ
10	الراء	ر	ر-	ـر-	ـر
11	الزاء	ز	ز-	ـز-	ـز
12	السين	س	سـ	ـسـ	ـس
13	الشين	ش	شـ	ـشـ	ـش
14	الصاد	ص	صـ	ـصـ	ـص
15	الضاد	ض	ضـ	ـضـ	ـض
16	الطاء	ط	طـ	ـطـ	ـط
17	الظاء	ظ	ظـ	ـظـ	ـظ
18	العين	ع	عـ	ـعـ	ـع
19	الغين	غ	غـ	ـغـ	ـغ

20	الفاء	ف	فـ	ـفـ	ـف
21	القاف	ق	قـ	ـقـ	ـق
22	الكاف	ك	كـ	ـكـ	ـك
23	اللام	ل	لـ	ـلـ	ـل
24	الميم	م	مـ	ـمـ	ـم
25	النون	ن	نـ	ـنـ	ـن
26	الواو	و	ـو	ـو	ـو
27	الهاء	ه	هـ	ـهـ	ـه
28	الياء	ي	يـ	ـيـ	ـي

ثانيًا: الحروف التأملية

تتألف اللغة التأملية من 247 حرفًا هجائيًا، ولها ترتيب واحد، وهي كما يلي[20]:

அ	ஆ	இ	ஈ	உ	ஊ	எ	ஏ	ஐ	ஒ	ஓ	ஔ	ஃ
க்	க	கா	கி	கீ	கு	கூ	கெ	கே	கை	கொ	கோ	கௌ
ங்	ங	ஙா	ஙி	ஙீ	ங	ஙூ	ஙெ	ஙே	ஙை	ஙொ	ஙோ	ஙௌ
ச்	ச	சா	சி	சீ	சு	சூ	செ	சே	சை	சொ	சோ	சௌ
ஞ்	ஞ	ஞா	ஞி	ஞீ	ஞு	ஞூ	ஞெ	ஞே	ஞை	ஞொ	ஞோ	ஞௌ
ட்	ட	டா	டி	டீ	டு	டூ	டெ	டே	டை	டொ	டோ	டௌ
ண்	ண	ணா	ணி	ணீ	ணு	ணூ	ணெ	ணே	ணை	ணொ	ணோ	ணௌ
த்	த	தா	தி	தீ	து	தூ	தெ	தே	தை	தொ	தோ	தௌ
ந்	ந	நா	நி	நீ	நு	நூ	நெ	நே	நை	நொ	நோ	நௌ
ப்	ப	பா	பி	பீ	பு	பூ	பெ	பே	பை	பொ	போ	பௌ
ம்	ம	மா	மி	மீ	மு	மூ	மெ	மே	மை	மொ	மோ	மௌ
ய்	ய	யா	யி	யீ	யு	யூ	யெ	யே	யை	யொ	யோ	யௌ
ர்	ர	ரா	ரி	ரீ	ரு	ரூ	ரெ	ரே	ரை	ரொ	ரோ	ரௌ
ல்	ல	லா	லி	லீ	லு	லூ	லெ	லே	லை	லொ	லோ	லௌ
வ்	வ	வா	வி	வீ	வு	வூ	வெ	வே	வை	வொ	வோ	வௌ
ழ்	ழ	ழா	ழி	ழீ	ழு	ழூ	ழெ	ழே	ழை	ழொ	ழோ	ழௌ

ள்	ள	ளா	ளி	ளீ	ளு	ளூ	ளெ	ளே	ளை	ளொ	ளோ	ளௌ
ற்	ற	றா	றி	றீ	று	றூ	றெ	றே	றை	றொ	றோ	றௌ
ன்	ன	னா	னி	னீ	னு	னூ	னெ	னே	னை	னொ	னோ	னௌ

تحتوي اللغة التأملية على خمسة أجزاء، وهي: الحروف، والألفاظ، والمعنى، والتركيب، وتزيين الكلام.

يوضح الجدول الآتي أجزاء اللغة التأملية:

م	الكتب النحوية التأملية	المعنى	الأسماء التأملية
1	Tolkāppiyam, Nannūl	Letter الحروف الهجائية	ezhuththu يلتو
2	Tolkāppiyam, Nannūl	Word الألفاظ	Sol سُولْ
3	Tolkāppiyam	Content المعنى	Porul فورول
4	Yāpparuṅkalakkārikai	Compilation التركيب	Yāppu يافو
5	Taṇṭiyalaṅkāram	Decoration التزيين	aṇi أني

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

1 – يلتو – (الحروف) تصف الحروف الهجائية التأملية وأنواعها، كما تصف طبيعة الفونيمات وتغيراتها بالاستناد إلى الشروط والسياقات في النصوص.

2 – سول (الكلمات) تعرف أنواع الكلمات باعتبار المعاني والأصلية، كما تصف الجنس، والأرقام، والحالات، والأزمنة، والأنواع، وكذلك تصف قواعد تكوين الكلمات.

3 – فورول (المعاني) تعرف مضمون الشعر، وتعطي أيضًا الإرشادات حول كيفية اختيار موضوع من الشعر حسب طبيعة المكان والوقت والناس، كما تقدم الفرق بين الحياة الحبية والخارجية.

4 – يافو (القواعد التركيبية) تتعرف على القواعد التركيبية الشعرية التقليدية.

5 – أني (الآليات) تصف الطرق التركيبية وطرق المدح والنقد في موضوع معين.

كما أن النحو التأملي يقسم الحروف إلى نوعين رئيسيين[21]:

1 – الحروف الأولية: (முதலெழுத்து) – Prime Letters

2 – الحروف المعتمدة: (சார்பெழுத்து) – Dependent Letters

فالحروف الأولية تتكون من الحروف الصائتة، عددها 12 حرفًا، ومن الحروف الصامتة، وعددها 18 حرفًا.

أولًا: الحروف الصوائت، وهي 12 حرفًا: (உயிரெழுத்துகள்) The vowels وهي كما يلي:

	الحروف العربية	الحروف الإنجليزية	الحروف التأملية
1	أَ	a	அ
2	آ	ā	ஆ
3	إِ	i	இ
4	إِيْ	ī	ஈ
5	أُ	u	உ
6	أُوْ	ū	ஊ
7	يَ	e	எ
8	يَأ	ē	ஏ
9	أَيْ	ai	ஐ

10	أُوْ	o	ஓ
11	أُوْوْ	ō	ஓ
12	أَوْ	au	ஔ

ثانيًا: الحروف الصامتة، مجموعها 18 حرفًا The consonants

மெய்யெழுத்துகள்

ويوضح الجدول التالي الحروف الصوامت

	الحروف العربية	الحروف الصامتة
1	كْ	க்
2	إنْسْ	ங்
3	إسْ	ச்
4	إنْسْ	ஞ்
5	إدْ	ட்
6	إنْ	ண்
7	إتْ	த்
8	إنْدْ	ந்
9	إفْ	ப்
10	إمْ	ம்
11	إيّ	ய்
12	إرْ	ர்
13	يِلْ	ல்
14	إوْ	வ்
15	إلْ	ழ்
16	إلْ	ள்
17	إرّ	ற்
18	إنْ	ன்

والحروف الصوائت في اللغة التأملية باعتبار نطقها، تنقسم إلى ثلاثة أقسام[22]؛ هي:

1 – القصيرة 2 – الطويلة 3 – التي لا تنتمي إلى قصيرة ولا طويلة بل تسمى " إلروفلي".

فالقصيرة تنطق بمقدار حركة واحدة، ولكن الطويلة تمد بمقدار حركتين.

وأما الحروف الصامتة، فتنقسم إلى ثلاثة أقسام أيضًا:

1 – الحروف المرققة 2 – الحروف المفخمة 3– الحروف المتوسطة

இடையினம் المتوسطة	மெல்லினம் المرققة	வல்லினம் المفخمة
ய்	ங்	க்
ர்	ஞ்	ச்
ல்	ண்	ட்
வ்	ந்	த்
ழ்	ம்	ப்
ள்	ன்	ற்

لا تتكون الجملة التأملية من الحروف المعتمدة إلا مع الحروف الأولية، فلا يمكن إنشاء الجمل التأملية بالحروف المعتمدة وحدها.

وهي تنقسم إلى عشرة أنواع، كما يلي:

	النطق بالعربية	النطق بالإنجليزية	الأسماء التأملية
1	الحروف الصائتة الصامتة	Alphasyllabic letters	உயிர்மெய் எழுத்து
2	حروف آيدم	Aidam	ஆய்த எழுத்து
3	أيرلفدي	Uyiralabedai	உயிரளபெடை

4	أرلفدي	Otralabedai	ஒற்றளபெடை
5	كريلُكرم	Kutriyalukaram	குற்றியலுகரம்
6	كريلِكرم	(Kutriyalikaram	குற்றியலிகரம்
7	أيكاركّركم	Aikarakurukkam	ஐகாரக் குறுக்கம்
8	أوكاركركم	Aukarakurukkam	ஔகாரக குறுக்கம்
9	مكركركم	Makarakurukkam	மகரக்குறுக்கம்
10	آيدكركم	Aidakurukkam	ஆய்தக்குறுக்கம்

الحروف الصائتة الصامتة مجموعها 216 حرفًا، ولا تتألف الجمل التأملية بها إلا بإضافة الحروف الصائتة والحروف الصامتة.

والجدول التالي يوضح تكوين الأصوات بإلحاق الحروف الصائتة[23].

	التكوين	IPA	ISO 15919	Uyirmei form	Combination
1	كَ	kʌ	ka	க	க் + அ
2	كا	kɑ:	kā	கா	க் + ஆ
3	كِ	Ki	ki	கி	க் + இ
4	كِيْ	ki:	kī	கீ	க் + ஈ
5	كُ	ku, kɯ	ku	கு	க் + உ
6	كُوْ	ku:	kū	கூ	க் + ஊ
7	كَايْ	ke	ke	கெ	க் + எ
8	كاي	ke:	kē	கே	க் + ஏ
9	كَيْ	kʌj	kai	கை	க் + ஐ
10	كُو	ko	ko	கொ	க் + ஒ
11	كوو	ko:	kō	கோ	க் + ஓ
12	كي	kʌʊ	kau	கௌ	க் + ஔ

والكلمات في اللغة التأملية على أربعة أنواع[24]:

1 – الاسم (فيرسول)

2 – الفعل (ونيسول)

3 – الحروف (إديسول)

4 – الصفات والظروف (أُريسول)

الاسم ينقسم إلى: اسم الأشياء، واسم المكان، مثل: المدينة، القرية، والقاهرة. واسم الزمان، مثل: الأوقات، والأيام، والأسابيع، والأشهر، والمواسم. واسم الجماد والمتحرك، واسم الصفة، واسم المهنة.

وكذلك ينقسم الاسم إلى قسمين أيضًا: 1 – عاقل (أيرتني) 2 – غير عاقل (أهرني)

ينقسم الاسم في اللغة التأملية باعتبار الجنس إلى خمسة أنواع[25]: 1 – آنفال 2 – فينفال 3– فلرفال 4 أنرنفال 5 – فلونفال

المذكر	Male	آنفال	āṇpāl
المؤنث	Female	فينفال	peṇpāl
––	Collective	فلرفال	palarpāl
––	One	أُنرنفال	oṉṟaṉpāl
––	Many	فلويفال	palaviṉpāl

أسماء الإشارة والاستفهام في التأملية

للعاقل القريب	هذا	أِونْ	ivan	இவன்
للعاقل للمتوسط	ذاك	أُونْ	uvan	உவன்

للعاقل البعيد	هو	أَونْ	avan	அவன்
اسم الاستفهام للعاقل	من	يَونْ	evan	எவன் evan

الضمائر الشخصية

للمفرد المتكلم	أنا	nān	I	நான்
للجمع المتكلم	نحن	nām	Inclusive we	நாம்
للجمع المتكلم	نحن	nāngal	Exclusive we	நாங்கள்
للمفرد المخاطب للمذكر والمؤنث معًا	أنتَ	nī	you	நீ
للجمع المخاطب للمذكر والمؤنث معًا	أنتم، أنتن، أنتما	nīngal	honorific singular you you	நீங்கள்
للغائب	هو	avan / ivan	he	அவன் / இவன்
للغائبة	هي	aval / ival	she	அவள் / இவள்
للغائب وللغائبة	هو، هي للتوقير	avar / ivar	Honorific he she they (low class)	அவர் / இவர்
للجمع الغائب للمذكر والمؤنث	هم، هن	avargal/ivarga	they (high class)	அவர்கள் / இவர்கள்
لغير العاقل	ذلك، تلك هذا،هذه	adhu / idhu	it (animals and objects)	அது / இது
لغير العقلاء	أولئك ، هؤلاء هذه ، تلك	avai / ivai	it (animals and objects)	அவை இவை

تنقسم الأصوات العربية إلى الصوائت والصوامت، وهي كما يلي:

توصف الصوائت في اللغة العربية على النحو التالي[26]: الفتحة القصيرة، الفتحة الطويلة، الكسرة القصيرة، الكسرة الطويلة، الضمة القصيرة، الضمة الطويلة.

هناك مصطلحات جديدة في المجال الصوتي

1 – الفونولوجيا: (الصوتيات التشكيلية) علم يدرس النظام الصوتي للغة معينة بعد أن يبين وحداته وطرق ائتلافها، وما يطرأ عليها من تغييرات تاريخية.

2 – الفونتيك: علم يدرس أصوات الكلام دون النظر إلى وظائفها اللغوية، أو تحديد اللغات التي تنتمي إليها. (علم يدرس أصوات الكلام دراسة علمية لا تتصل بالوظائف اللغوية).

3– مورفونولوجيا (علم الأصوات الصرفي) تُعنى به المسائل المشتركة بين علم الأصوات وعلم الصرف.

ينقسم الفونوتيك (علم الأصوات) إلى أربعة أقسام:

1– علم الأصوات النطقي: يدرس مخارج الأصوات الكلامية وطريقة نطقها، ويبين أعضاء النطق ويصف عملها، ويصنف صفاتها.

2 – علم الأصوات الفيزيائي: يدرس الموجات الصوتية الصادرة عن جهاز النطق، وانتقالها إلى الأذن، والعوامل المؤثرة في ذلك من النواحي الفيزيائية.

3 – علم الأصوات السمعي: يدرس جهاز السمع عند الإنسان، ويحلل العملية السمعية، ويوضح ماهية الإدراك السمعي، وأثره في وصف الأصوات.

4 – علم الأصوات التجريبي (المعملي): يدرس خصائص الأصوات الكلامية باستخدام الأجهزة وصور الأشعة، وغير ذلك من أدوات مخبرية متعددة.

تتابعت الدراسات الحديثة حول أصوات اللغة العربية، ولم يخرج معظم مؤلفيها عما أورده الدكتور (تمام حسان) في ترتيب مخارج حروف العربية، وربما زاد بعضهم موضعًا أو مخرجًا، وربما أنقص موضعًا، وهذه إشارة إلى عدد من تلك الدراسات:

(1) جعل الدكتور محمود السعران مواضع النطق الأساسية للأصوات في لغات العالم أحد عشر موضعًا[27].

(2) جعلها الدكتور عبد الرحمن أيوب عشرة مواضع[28].

(3) عدها الدكتور أحمد مختار عمر أحد عشر موضعًا[29].

(4) قال الدكتور رمضان عبد التواب: "وقد استخدمت العربية الفصحى عشرة مخارج في الجهاز النطقي، هي بالترتيب..."[30]

(5) جعل الدكتور سعد عبد العزيز مصلوح المخارج تسعة؛ لأنه جمع: الدال والتاء والطاء والضاد، والسين والصاد والزاي، واللام والنون والراء. في مخرج واحد[31].

(6) جعل الدكتور كمال بشر المخارج أحد عشر مخرجًا، فقدم وأخر في حروف المخارج (4 و5 و6) لكن ترتيبه للمخارج لم يخرج عن النسق الذي سار عليه المحدثون[32].

تلك هي مخارج الأصوات في العربية الفصحى كما تدل عليها تجارب معامل الأصوات في الوقت الحاضر.

مخارج الحروف العربية الفصحى كما يلي:

1	الأصوات الشفوية	ب م و
2	الشفوية الأسنانية	ف
3	الأسنانية	ذ ظ ث

4	الأسنانية اللثوية	د ض ت ط ز س ص
5	اللثوية	ل ر ن
6	الغارية	ش ج ي
7	الطبقية	ك غ خ
8	اللهوية	ق
9	الحلقية	ع ح
10	الحنجرية	أ هـ

وأما مخارج الحروف في اللغة التأملية فتسعة فقط.

أنواع الجملة في اللغة التأملية[33]

1 – الجملة المنفصلة: تني واكيم

2 – الجملة المستمرة: (تودر واكيم) وتنقسم إلى قسمين:

أ – الجملة المعقدة: (كلفوا واكيم) ب – الجملة المركبة: كودو واكيم

أما في اللغة العربية فهي على ثلاثة أنواع:

الجملة البسيطة: الفاعل + الفعل أو (الفاعل + المفعول + الفعل)

الجملة المركبة: هي الجمع بين الجملتين المستقلتين بالعطف.

الجملة المعقدة: تتركب من جملتين، الجملة الأساسية والجملة التابعة، مثل: أعلن وزير التعليم أن المدارس ستفتح بعد غد.

(الصيغ في ناحية الجنس)

نتقسم الكلمة باعتبار الجنس في اللغة العربية إلى نوعين: المذكر والمؤنث. أما في اللغة التأملية فإلى خمسة أنواع:

1– المذكر الحقيقي 2– المؤنث الحقيقي 3– الجمع للعقلاء 4 المفرد لغير العاقل

5 –الجمع لغير العاقل

الصيغ في العدد والمعدود

نظام اللغة العربية في العدد يختلف عن نظام اللغة التأملية.

ففي اللغة العربية تكون صيغ العدد ثلاثة: 1 – المفرد 2 – المثنى 3 – الجمع.

ولكن صيغة عدد اللغة التأملية لها صيغتان: 1– المفرد 2 – الجمع.

صيغ الأزمنة في اللغتين:

نتقسم الكلمة في اللغة العربية باعتبار الزمن إلى ثلاثة أقسام، وهي:

1 – الفعل الماضي

2 – الفعل المضارع

3 – فعل الأمر

تنقسم الأفعال في اللغة التأملية إلى ثلاثة أنواع[34]:

1 – الفعل الماضي

2 – الحال

3 - المستقبل

الأفعال في اللغة التأملية

تتغير الأفعال حسب الأشخاص، والأعداد والنوعية والأزمنة والأصوات، من خلال التحاق اللواحق بأصل الكلمة.

نظام الضمائر الشخصية

الضمائر في اللغة العربية: أنا، نحن، أنت، أنت، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن. (12 صيغة)

أما في اللغة التأملية: نان، نام، ني، نينكل، أون، أول، أوركل، (أثو أوي) (7 صيغ)

نظام الصفة والموصوف

إن الصفة تأتي بعد الموصوف في اللغة العربية، لكن الصفة تأتي بعكس ذلك في اللغة التأملية، يتضح ذلك في الأمثلة الآتية:

"هذه سيارة جديدة" (جديدة) صفة لسيارة جاءت بعد الموصوف.

"إثو ألكان كار" في هذه الجملة "ألكان" صفة جاءت قبل الموصوف "كار" وفي اللغة العربية تتبع الصفة الموصوف في أربعة من العشرة، ولكن في التأملية لا تتغير الصفة حسب اختلاف الموصوف.

حالة الإضافة

يتقدم المضاف على المضاف إليه في اللغة العربية، ولكن في اللغة التأملية يأتي المضاف أولًا، ثم يأتي المضاف إليه ثانيًا.

(هذا طالب الجامعة) طالب: مضاف مقدم على المضاف إليه. والجامعة: مضاف إليه جاء متأخرًا عنه.

"إون فلكليكلك مانون" هنا كلمة: (فلكليكلك) مضاف إليه جاء أولًا، وكلمة (مانون) مضاف جاء متأخرًا. ويجر المضاف إليه، وتحذف منه الألف والتنوين في اللغة العربية، ولكن يضاف حرف (أدي أو إن) مع المضاف إليه في التأملية.

حالة التنكير والمعرفة

الاسم نوعان: اسم معرفة مثل: الجامعة وأحمد. واسم نكرة، مثل: كلية، طالب. ولصيغ الجمع أوزان متعددة في العربية، لكن في التأملية إضافة حرف "كَلْ" مع الكلمة المفردة في آخرها يدل على الجمع مع إقلاب الحرف الأخير للتوافق مع "كَلْ"، مثل: فُتَّكَمْ الجمع فتكنكل.

الجملة في اللغتين العربية والتأملية

الجملة في اللغة العربية نوعان، هما: الجملة الفعلية والجملة الاسمية.

ولكن الجملة في اللغة التأملية هي الجملة الاسمية فقط؛ لأن الجملة التأملية لا تبدأ إلا بالاسم.

ويكون نظام الجملة العربية: الفعل+ الفاعل+ المفعول= الجملة الفعلية. ويمكن أن يأتي المفعول على الفاعل جوازًا ووجوبًا، وعلى الفعل وجوبًا.

المبتدأ (الاسم)+ الخبر: الجملة الاسمية. وكذلك يجوز أن يتقدم الخبر على المبتدأ جوازًا ووجوبًا.

أما نظام الجملة في اللغة التأملية فهو: االفاعل+ المفعول+ الفعل= الجملة الاسمية. إذا كان في الجملة التأملية مفعولان من مفعول مباشر وغير مباشر؛ فالمفعولان يأتيان قبل الفعل أي "الفاعل+ المفعول الأول+ المفعول الثاني+ الفعل = الجملة الاسمية".

حروف الجر، موقعها في العربية والتأملية.

موقع حروف الجر في اللغة العربية يكون قبل الاسم المجرورة به، وفي التأملية بعد الاسم.

(من الكلية، كلوريل إرندو) ففيها إرندو جاءت بعد الاسم.

يتبين مما سبق أن هناك فروقًا ملحوظة في عدد الحروف وأشكالها، وكيفية نطقها، وشكل كتابتها، وفي البنية الصرفية والقواعد النحوية بين اللغتين العربية والتأملية.

الخلاصة

قد ثبت من خلال البحث أن طلاب المدارس العربية في سريلانكا يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية بواسطة اللغة التأملية، حيث إنها تعد اللغة الأم لمسلمي سريلانكا، وكلا اللغتين من أسرتين مختلفتين؛ فاللغة العربية من إحدى اللغات السامية، واللغة التأملية من إحدى اللغات الترافيدية، وبين اللغتين فروق ملحوظة في المجالات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، حيث إن الطلاب السريلانكيين يواجهون صعوبات عدة في تعلم اللغة العربية، وكذلك المعلمون يواجهون صعوبات في تعليم اللغة العربية لأبناء سريلانكا، وتتركز هذه الصعوبات في المهارات اللغوية، وذلك لوجود ضعف لدى الطلاب الدارسين على المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية.

إن اللغة العربية تختلف عن اللغة التأملية في نطق الحروف وشكلها وضبطها، كما تختلف في النبرة والتنغيم وفق تحقيق الحروف وتسهيلها وإطباقها وانفتاحها، ويمكن سد هذه النقوص والضعف بتقديم التدريبات المستمرة على أداء نطق الحروف من مخارجها الصحيحة في استخدام المعمل اللغوي الحديث، والرسوم التخطيطية لمخارج الحروف والأشرطة المصورة والبرامج السمعية البصرية.

أما الصعوبات التي يواجهونها في فهم اللغة العربية والكتابة والتعبير والتحدث فترجع إلى استخدام قليل من المفردات اللغوية، ووجود اشتباه بين الأصوات اللغوية، وعدم ممارسة التدريبات على الكتابة والتعبير، وعدم التواصل اللغوي داخل الصفوف الدراسية وخارجها.

توصل الباحث بعد استعراض شامل لعملية التعلم والتعليم في المدارس العربية بسريلانكا كلغة ثانية إلى النتائج الآتية:

1 – هناك صعوبات تتعلق بتعلم اللغة العربية بوساطة اللغة التأملية، حيث إن لكل من اللغتين قواعد خاصة.

2 – توجد مشكلات ترجع إلى الطلاب الدارسين، وهي أن الطلاب لديهم صعوبة في نطق بعض الحروف العربية لأنها غير موجودة في اللغة التأملية، إضافة لإنشاء التراكيب اللغوية وقراءة النصوص اللغوية بضبط الكلمات العربية، وتنفيذ القواعد النحوية في القراءة والكتابة.

3- هناك صعوبات تعود إلى تعليم المستويات اللغوية، والسبب يرجع إلى عدم توفر الوسائل التعليمة الحديثة ليقوم المعلم بتعليم المستويات اللغوية، أو تعلم توفر الخبرات لدى المعلم في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم الأصوات والقواعد الصرفية والنحوية والدلالية.

4- هناك صعوبات يواجهها الطلاب في تعلم المهارات اللغوية، لأن أغلب طريقة التعليم هي طريقة القواعد والترجمة، فيطلب المعلم قراءة وكتابة النصوص من الطالب، والمعلم يقوم بترجمة معانيها إلى اللغة التأملية، ويواجه الطالب صعوبات في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.

5 – استخدام التراكيب اللغوية بالاعتماد على قواعد اللغة التأملية، وذلك لأن نظام التراكيب اللغوية في اللغتين مختلف تمامًا.

6 – كثرة استخدام اللغة التأملية داخل الفصول الدراسية وخارجها عن اللغة العربية.

---

[1] ألوسي، عادل محي الدين، العروبة والإسلام في جنوب شرق آسيا، الشؤون الثقافية، بغداد، 1988م، ص: 47.

[2] محمد أحمد صالح حامد، التفريق بين اللغة العربية كلغة أجنبية أو لغة ثانية ودوافع المتعلم منهما، قسم اللغة الحديثة، كلية اللغات الحدثة والاتصالات، جامعة السلطان إدريس التربوية، 2014 م، ص: 1.

[3] خالد الأنصاري، اكتساب وتعلم اللغة العربية لغة ثانية ولغة أجنبية، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المجد الثالث، العدد (4) يناير 2020م ص: 46.

[4] الناقة، محمود الكامل، أساسيات تعليم اللغة العربية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، 1980 م، ص 7-8.

[5] المرجع نفسه، ص: 46.

[6] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر العربي، 2007 م، ص 26 – 27.

[7] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 38.

[8] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر العربي، 2007 م، ص: 28.

[9] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 40.

[10] حمدي قفيشة، تحليل الأخطاء، بحث منشور في كتاب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م، ص: 97.

[11] تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، بحث منشور في كتاب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج2، 1985م، ص: 80.

[12] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص: 24 – 25.

[13] حنان إسماعيل عمايرة، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، في الفترة 6-8 مايو 2005م، ص: 10-11.

[14] حمدي قفيشة، تحليل الأخطاء، بحث منشور في كتاب وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985م، ص: 106 – 107.

[15] فتحي علي يونس، ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم الغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 1977م، ص: 89 – 91.

[16] عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ط1، عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود 1402 هـ / 1982 م، ص: 209 – 211.

[17] محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص: 167 – 168.

[18] المرجع نفسه، ص: 242 – 243.

[19] دليل المعلمين لمادة اللغة العربية للصف الثاني عشر الحكومي، مجال التعليم الديني والقيمي، معهد التربية الوطني، مهرقاما، سريلانكا، 2017م ص: 4 -6

[20] A. H. Arden ,A progressive grammar of the Tamil language, 5th edition, 1942.page: 35-36

[21] Schiff man, Harold F .(1999) .A Reference Grammar of Spoken Tamil .Cambridge: Cambridge University Press .ISBN.1-64074-521-0 bgn page:65-67

[22] Agesthialigom.S .and Kusalappa Gowda.K. (Ed.) (1976) Dravidian Case System. Annamalai university. Annamalai nagar India , page ; 53.

[23] Lehmann, Thomas .A Grammar of Modern Tamil. Pondicherry Institute of Linguistics and Culture , .1989page 45- 48

[24]Agesthialigom.S .and Rajasekaran Nair.N. (Ed.) (1981) Dravidian Syntex . Annamalai university. Annamalai nagar India,page: 67 .

[25] Lehmann, Thomas .A Grammar of Modern Tamil. Pondicherry Institute of Linguistics and Culture , .1989page 67- 69

[26] أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر العربي، ص: 138

[27] محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 1997 م

[28] عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة العربية، مطبعة الكيلاني، ط2، 1968م، ص: 195.

[29] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مسر، 1997 م، ص:269

[30] رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1417هـ – 1997م، ص: 30.

[31] سعد عبد العزيز مصلوح، دراسة السمع والكلام: صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000م ص: 174.

[32] كمال بشر، علم الأصوات، دارغريب، 2000م ص: 183.

[33] Andronov.M .(1969) A Standard Grammar of Modern and Classical Tamil ,NCBH, Madras, India. Page 84.

[34] Lehmann, Thomas .A Grammar of Modern Tamil. Pondicherry Institute of Linguistics and Culture , .1989page 78,79.