عربية ماردين دراسة ميدانية في أثر لهجة ماردين العربية ودورها في تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها في جامعة ماردين أرتوقلو في تركيا

THE ARABIC LANGUAGE IN THE TURKISH STATE OF MARDINA FIELD STUDY ON THE IMPACT OF THE MARDIN ARABIC DIALECT AND ITS ROLE IN TEACHING STANDARD ARABIC TO NON-ARABIC SPEAKERS AT MARDIN ARTOGLU UNIVERSITY IN TURKEY

د.مهنّا بلال الرّشيد[1]

ABSTRACT:

The state of Mardin is located in south eastern Turkey in the Mesopotamia between the two rivers: (Degla and Euphrates), and a large part of its the population are of Arab origin, and they have preserved their Arabic language for hundreds of years, though they speak local dialect now-a-days, which is a famous dialect of the Arabic language and was spoken by the Banu Shayban, the tribes of Bakr, Rabi'a, Taqilab and others. The University of Mardin Artoklu opened a group of scientific departments to teach students in Standard Arabic, and established a department for teaching Arabic to non-speakers of other Turkish and foreign students. The local Arabic dialect in Mardin State helped foreign students to learn the language and dialect of the city, when the students began to speak with the city's residents in their native language. Therefore, in this research, we studied the Arabic language in Mardin, and explained the influence of the local dialect and its great role in teaching Arabic to the domains with other languages at Mardin Artuklu University.

[1]- أستاذ مساعد في علم الدّلالة والنّقد السّيميائيّ، جامعة ماردين أرتوقلو-تركيا. Mahanna2012@yahoo.com

KEYWORDS: Teaching Arabic to non-native speakers, Mardin Arabic, the local dialect, linguistic plurality, linguistic immersion, the contrastive approach

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، عربية ماردين، اللّهجة المحلّمية، التّعدّد اللّغوي، الانغماس اللّغوي، والمنهج التّقابلي.

الملخص:

يأتي هذا البحث الموسوم بعنوان: **(عربية ماردين، دراسة ميدانية في أثر لهجة ماردين المُحلّمية ودورها في تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها في جامعة ماردين أرتوقلو)** نتيجة جهود ميدانية في مجال تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، بدأت منذ سنتين في **جامعة ماردين أرتوقلو**، وما يزال العمل مستمرًّا في هذا المجال. ولعلّه من نافلة القول أن نشير إلى أنّ دراسة اللّغة دراسة ميدانية في بيئة من البيئات أو مجتمع من المجتمعات واحد من أبرز الاتّجاهات التّداولية واللّسانيات التّطبيقية المعاصرة، ومن الممكن الإشارة إلى أنّ الحكومة التّركية كانت على درجة عالية من الإجادة حين افتتحت مجموعة كبيرة من أقسام التّعليم باللّغة العربية للعرب والأتراك على حدّ سواء جنوب شرق تركيا، وما أقدم القيمون على هذه الخطوة إلّا لإدراكهم الكبير أثر البيئة في تعليمية اللّغة وتداولها؛ ولهذا سينطلق هذا البحث من **أثر البيئة والمجتمع في اللّغة**، وسنعرج فيه على **أصالة اللّهجة العربية المُحلّمية في مادرين** ، وسنقدّم بعض الأمثلة منها للتّدليل على قربها من اللّغة العربية الفصحى، ولتبيان مدى الاستفادة منها ومن تعلّمها بالنّسبة للطّلّاب النّاطقين بغير العربية عندما يدخلون في عمق المجتمع العربي في ماردين، ويجدون أنفسهم أمام ضرورة حتمية تفرض عليهم تداول هذه اللّغة أو الانغماس في تداول هذه اللّهجة المنتشرة في هذا المجتمع.

المقدّمة:

يرى كثير من الباحثين أنّ اللّهجة المحلّمية في ماردين والجزيرة الفراتية لهجة عربية أصيلة، وهي من أقرب اللّهجات العربية إلى العربية الفصحى؛ حيث تنتشر هذه اللّهجة العربية في

معظم المدن والقرى والأرياف الواقعة في سهول ما بين النّهرين (دجلة والفرات) في كل من تركيا وسوريا والعراق؛ كمدينتي: ديار بكر وماردين في تركيا، ومدن الحسكة والقامشلي ودير الزور والموصل في سوريا والعراق، ولعل انتشار هذه اللّهجة العربية وتشبث أهلها بها من أدنى الجزيرة الفراتية إلى أعلاها في القسم الشمالي الأعلى من سهول بلاد ما بين النّهرين في تركيا، المشهور عالميًّا بسهول ميزوبوتاميا Mezopotamia يكشف عن أصالة هذه اللّهجة لدى الشعوب النّاطقة بها وعراقتها التّاريخية الممتدّة إلى مراحل الجاهلية وما قبل ظهور الإسلام، أيام كانت القبائل العربية تتنقّل بين الصيف والشّتاء من منابع دجلة والفرات العليا في قلب تركيا شمالًا، إلى ما بعد مصبيهما في الكويت جنوب شطّ العرب وعلى سواحل الخليج العربي هناك، ولعل إدراك الحكومة التركية أصالة اللّغة العربية وعراقة لهجاتها السائدة في الجنوب الشّرقي من تركيا قد دفعها إلى العناية باللّغة العربية والاهتمام بها من خلال افتتاح الأقسام العربية الخالصة في جامعة ماردين أرتوقلو؛ لتعلّم مجموعة كبيرة من الاختصاصات العلمية والأدبية باللّغة العربية كما في أقسام: إدارة الأعمال والعلوم السياسية وعلم الاجتماع والتّاريخ، ناهيك عن قسم اللّغة العربية للعرب والأجانب في كل من كلّيتي: الآداب والعلوم الإسلامية وقسم الدّراسات العليا الّذي يمنح درجة الماجستير في اللّغة العربية في معهد اللّغات الحية في جامعة ماردين أرتوقلو.

غير أنّ تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في مجتمع ماردين ليس بدْعًا مختلفًا عن تعليم اللّغات الأجنبية الجديدة لطلّاب آخرين ناطقين بلغات أخرى، وإن كانت وزارة التّعليم العالي التركية قد أجادت في وضع هذه الأقسام في بيئة جغرافية واجتماعية مناسبة إلّا أنّ مصاعب تعليم اللّغة الثّانية وتحدّياتها تكاد تكون متطابقة أو متشابهة على أقل تقدير، يقر بها معظم المختصين في هذا المستوى التّداولي من مستويات التّعليم، ويأتي في مقدّمة هذه **التّحدّيات** الّتي سنقف عند بعضها في مداخلتنا البحثية: **كتنوع الفروق الفردية وتفاوتها** بين الطّلّاب القادمين لتعلّم اللّغة العربية بوصفها لغة جديدة أو لغة ثانية بالنّسبة لهم، بالإضافة إلى تحدّيات أخرى مرتبطة **بطبيعة المناهج التّعليمية** المقررة **ومدى تحقيقها**

للأهداف التّربوية والسلوكية المخطّط لها ، وكذلك لا يمكننا أن نتجاهل الدّور الأساسي **لطبيعة التّأهيل ومستوى الإتقان والتّخصص** لدى فئة **المعلّمين القائمين على تدريس هذه المناهج أو السلاسل التّعليمية المقررة**، وستشرح فقرات هذا البحثالدّور الكبير الّذي يؤديه **المختبر اللّغوي** في دراسة تداول العربية الفصحى وتعليمها للنّاطقين بغيرها بغية الاستفادة من هذه التّجربةلنشرها وتعميمها وتحصيل الفائدة منها لدى الباحثين والمؤسسات التّعليمية المهتمة بهذا المستوى التّداولي من مستويات اللّغة، والّذي راحت أهمّيته تزداد وتتكشّف يوما بعد يوم نتيجة لمجموعةمتعدّدة من الأسباب.

التّمهيد:

ازدادت أهميةالتّعدّد **اللّغوي**، وازداد الاهتمام البحثي بهاازديادا ملحوظًا في السنوات الأخيرة، ومدينة ماردين بيئة لغوية من البيئات الّتي تتميز بهذه الظّاهرة، الّتي يهتم بها كثير من الباحثين في **التّداولية وعلم اللّغة التّطبيقي واللّسانيات التّطبيقية**، وربّما تستقل ظاهرة **التّعدّد اللّغوي**عن غيرها من العلوم؛ لتنشأ علوم أخرىتدرس مجتمعات التّعدّد اللّغوي دراسات منهجية تقابلية[2]، فقد استقل في مراحل سابقةكل من علم اللّغة الاجتماعي Sociolinguistics وعلم اللّغة النّفسي Psycholinguistics عن علم اللّغة التّطبيقي، وتأتيأهمية ظاهرة التّعدّد اللّغوي من كونها قضية لغوية تدخل في ميدان الدّراسات التّداولية Pragmatic ، وتهتم بها؛ وذلك لأنّ التّداولية علم يعنى "بتحليل عملية تداول الكلام على أسس مقالية ومقامية، بغية تحقيق أهداف ذات أوصاف نفعية كالفهم والإنجاز والإقناع"[3].

---

[2]- يُنظر: السّلميّ، عبد الله، والغوث، مختار، **منهج البحث في اللّغة والأدب وتحقيق النّصوص**، منشورات خوارزم العلميّة، ط2، جدّة 2014.م، ص 136.

2- مجموعة من الباحثين، (أحمد محمّد ويس، سويس البطمان، عامر خليل الجرّاح)، **التّداوليّة وعلاقتها بأهمّ الحقول المعرفيّة**، مجلّة بحوث جامعةحلب، العدد 83 للعام 2012 م، إصدار 2017م.

تمثل عربية ماردين واحدة من اللّهجات العربية الحية، الّتي يرجع تاريخها إلى آلاف السنين، وقد ظل المتحدّثون بها يتداولونها في حياتهم اليومية برغم وجود أنظمة تواصلية أخرى متداولة في المدارس والدّوائر الرسمية؛ لذا تمثل هذه اللّهجة الحية ظاهرة لغوية تستحق الدّراسة؛ حيث تهتم التداولية بهذا النّوعمن الظّواهر اللّغوية لدراستها والوقوف عند عوامل صمودها وانتشارها وتفاعلها مع اللّغات الحية أو اللّهجات القديمة الأخرى في مدينة مثل ماردين، الّتي تتعدّد لغاتها، وتتنوع ألسنتها. واهتمام التداولية بهذه الظّاهرة يزداد للاستفادة من نتائج الدّراسة الوصفية أو الدّراسات الميدانية لتوظيفها في دراسات تقابلية تخدم تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها بوصفها لغة ثانية، "ومن المهم أن نشير هنا إلى أنّ (علم اللّغة) ينهض على دعامتين؛نظرية لغوية Linguistic theory ووصف لغوي Linguistic description، تقدّم النّظرية الإطار المعرفي العام عن اللّغة وعن طبيعتها، ويقدّم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللّغة على مستوى الأصوات والصرف والنّحو والدّلالة"[4] ، وتخدم هذه الفروع الدّراسية المتنوعة منهجية الدّراسة التقابلية في الوقوف على ظواهر لغوية متشابهة بين لغتين أو أكثر؛ لتدرس إمكانية الاستفادة منها وتوظيفها في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها من خلال هذا الاتّجاه الدّرسي أو ذاك.

ويلتقي علم اللّغة التّطبيقي والتّداولية في نقطة تجتمع فيها كثير من العلوم الّتي تعالج النّشاط الإنساني؛ كعلوم اللّغة والنّفس والاجتماع، ولعل هذا ما دفع كوردو إلى التنبيه على أهمية هذا الجانب التّداولي من جوانب اللّغة؛ لأنّه "يهتم بمجموع العملية التّعليمية للّغة؛ بمعنى أنّه هو الّذي يهيمن على التّخطيط وعلى اتّخاذ القرارات المطلوبة بوصفه علما يستهدف قواعد العلم من الوصف والضّبط والتّنظيم"[5] . وكذلك فإنّ تعليم اللّغة "ليس ذلك الّذي يجري في قاعة الدّرس؛ فذلك آخر المطاف في عملية كاملة؛ فالمدرس يستخدم كتبا مقررة، وأجهزة

3- الرّاجحيّ، عبده، **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، الإسكندريّة 1995م، ص 2.

4- **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، ص 13.

ووسائل تعليمية، ويعمل وفق أسلوب معين، وجدول زمني محدّد، ويقوم تلاميذه باختبارات يصممها آخرون"[6].

التّعريف بلهجة ماردين العربية (اللّهجة المُحلّمية):

المُحلّمية: مصدر صناعي من اسم مُحلَّم بزيادة ياء مشدّدة وتاء مربوطة في آخره، ومُحلّم هذا الّذي تنتسب إليه قبائل المحلّمية العربيّة هو مُحلَّم بن ذُهل بن شيبان بن ثعلبة بن عكابة بن صعب بن علي بن بكر بن وائل[7]، وهناك أقوال أخرى في سبب تسمية قبيلة المحلّمية، وهي أقل شهرة من القول الأول، منها أنّ التّسمية نسبة إلى عين ماء محلّم في البحرين، أو المحلّة رقم مئة، والّتي اُختصرت إلى (المحلّمية)، ومهما يكن سبب التّسمية يُطلَق على الفرد من هذه القبيلة لقب مُحلّميٌّ، في حين يطلق السّريان لقب بيت محلّم على أفراد قبائل المحلّمية العربية؛ حيث يشكّل السريان جزءاً مهمًّا من النسيج الاجتماعي للمناطق الجغرافية الّتي تستوطنها قبائل المحلمية العربية. وأبناء مَحلّم هم: عوف بن محلّم، الّذي قيل فيه المثل العربي: (لا حرَّ بوادي عوفه)؛ لأنّه كان عزيزا منيعا، يعز به الذّليل، ويذلُّ به العزيز، وتروي الأخبار قصّة له مع المنذر بن ماء السماء، تكشف بعض الجوانب عن عزته ومناعته، وعمرو وربيعة وأبو ربيعة أخوة عوف من أبناء مُحلَّم بن ذهل بن شيبان، الّذين قال فيهم قريط بن أنيف التّميمي في قصيدة هجائية أوردها أبو تمّام في حماسته:

لو كنتَ من مازن لم تستبح إبلي بنو اللّقيطة من ذُهل بن شيبانا

سكنت القبائل العربية اليمن والشّام وجزيرة العرب والجزيرة الفراتية، وظلّت تتنقّل فيها في ظل سيادة مجتمعات الجمع والصيد لآلاف السنين حتى ما بعد بدايات تشكّل الدّول الحديثة وإقامة الحدود السياسية بينها، فقد ارتحلت القبائل العربية في تلك المناطق الممتدّة

5- **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، ص 13.

6- ينظر: الحازميّ، **عجالة المبتدي وفضالة المنتهي**، ترجمة: حيدر عبد الواحد راشد، سطور للنّشر والتّوزيع، ط1، بغداد 2017م، ص 111. وينظر: ابن حزم، **جمهرة أنساب العرب**، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلميّة، ط بيروت، بدون تاريخ، ج1، ص 134.

من اليمن في جنوب جزيرة العرب إلى العراق شرقًا والشام وحمص وسواحل البحر الأبيض المتوسط غربا ومنابع دجلة والفرات فيما وراء الجزيرة الفراتية شمالًا، وقد تحدّث القرآن الكريم عن رحلتي: الشتاء والصيف، وعلى الغالب "استقرت قبيلة ربيعة في الشرق، وقبيلة مضر في الغرب، أما بكر[الّتي تنحدر منها قبائل المحلّمية] فقد أقامت في الشمال. وعرفت الجزيرة [الفراتية] قبل الفتح الإسلامي بأسماء هذه القبائل العربية؛ فقيل: ديار ربيعة، ديار مضر، ديار بكر"[8].

كانت بعض القبائل العربية مثل تغلب وبكر ومضر وغيرها تدين بالنّصرانية قبل الإسلام، ولربّما توافرت بعض الأدلّة على تقديس الآباء وعبادة الأصنام أو الاعتقاد بالحنفية الإبراهيمية بين أبناء القبيلة الواحدة، ولا يمكن الجزم في هذه المعتقدات إلّا في حدود ما يتوفّر من أدلّة أثرية أو تاريخية، لكن هذه الأدلّة تكشف من جانب آخر عن تعايش هذه القبائل العربية مع أقوام وقبائل أخرى تتكلّم السريانية أو التركية أو العثمانية أو الكردية، وتحافظ على مفردات من رواسب اللّغات القديمة؛ كالأكدية سومر وبابل وإيبلا والآرامية في المناطق القريبة منها والمتداخلة معها وغيرها من اللّغات الأخرى، ولعل الباحث اللّغوي المدقّق سيلاحظ غير قليل من رواسب تلك اللّغات القديمة والحديثة في لهجة من اللّهجات الحية السائدة في وقتنا الراهن في مدينة مثل ماردين في جنوب شرق تركيا، الّتي كانت موئلًا لكثير من تلك القبائل والشعوب منذ العصور السالفة وحتى لحظة إعداد هذا البحث، والحق وإن كانت **الملاحظة المباشرة** واحدة من أبرز الطّرق المنهجية في ميدان البحث العلمي إلّا أنّها لا تكفي للخوض في غمار بحث علمي أكاديمي يرتبط بنشأة لغة ما، ويتحدّث عن تحورات لهجاتها، وتحولات معاني مفرداتها؛ لذلك كان لا بدّ من إتْباع **الملاحظة العلمية المباشرة** بتحديد موضوع البحث ونطاقه وإطاره العام وأدواته المنهجية اللّازمة؛ ومن هنا تحدّد عنوان البحث: **عربية ماردين (دراسة ميدانية في أثر لهجة ماردين**

7- ابن شدّاد. عزّ الدّين أبو عبد الله محمّد بن عليّ بن إبراهيم، (ت:684هـ/1285م)، **الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشّام والجزيرة**، تحقيق: يحيى زكريّا عبادة، منشورات وزارة الثّقافة، ط1، دمشق 1991م، ج3، ص 40.

العربية ودورها في تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها في جامعة ماردين أرتوقلو في تركيا).

المختبر اللّغوي أساس الدّراسة الميدانية:

إن كانت اللّغات بلهجاتها المتعدّدة أنظمة "نقل مشفّرة بشدّة"[9]، أو "أصواتاً يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" كما حدّدها ابن جني[10]. فإنّ الكشف عن الطّريقة الّتي تتفاعل فيها تلك الشيفرات لتغدو نظاما تواصليًّا، وتوضيح الآليات الّتي تشتغل عليها تلك الأصوات والخصائص الّتي تميزها من الضجيج أولًا، وتميزها من غيرها من الأنظمة التواصلية الأخرى ثانيا، ستقود إلى تحديد تلك الصفات وضبط تلك الخصائص لمعرفة أثرها التداولي والاستفادة من دوره في تعليم العربية الفصحى في بيئة لغوية أو اجتماعية، مثل بيئة ماردين، الّتي يعدّ **التّعدّد اللّغوي** من أبرز صفاتها وخصائصها الاجتماعية؛ ولذلك يستخدم كل من علم اللّغة التطبيقي والتداولية والدّراسات اللّغوية والتقابلية المعاصرة "أساليب ومناهج متعدّدة ومختلفة بحثا عن قوانين توضح مسيرة اللّغة وتطورها في جميع جوانبها الصوتية والصرفية والدّلالية والتركيبية، وظهر ذلك جليًّا في العصر الحديث؛ نظرا للتقدّم العلمي الّذي أحرزه علماء الطّبيعة وما توصلوا إليه من قوانين دقيقة تحكم علومهم. وقد نجح اللّغويون في دراسة الجانب الصوتي دراسة علمية، وأقاموا لهذه الدّراسة **المَعامل والمختبرات**، مسايرين بذلك العلوم المادية الأخرى ومستفيدين منها، وما سر نجاحهم في الدّراسة الصوتية إلاّ لكون الصوت هو الجانب المادي في اللّغة فسموه علم الأصوات (phonitics)"[11].

8- مجموعة مو (فرانسيس إدلين، جان. ماري كلينكبرغ، فيليب مانغيه)، **بحث في العلامة المرئيّة (من أجل بلاغة الصّورة)**، ترجمة: سمر محمّد سعد، مراجعة: خالد ميلاد، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2012م. ص 80.

9- حماسة عبد اللّطيف، محمّد، **النّحو والدّلالة (مدخل لدراسة المعنى النّحويّ الدّلاليّ)**، دار الشّروق، القاهرة، ط1، القاهرة 1983م. ص 39.

10- الكراعين، أحمد نعيم، **علم الدّلالة بين النّظر والتّطبيق**، المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، ط1، بيروت 1993م، ص81.

ومن علم الأصوات المفردة وخصائصها انطلق العلماء إلى بنية المفردة ووزنها الصرفي، ثم توسعوا إلى تركيب الجملة ودلالتها وإيقاعها، معرجين على مجموعة كبيرة من القضايا اللّغوية الواجب معرفتها قبل بناء أي سلسلة تعليمية؛ كخصائص الأصوات وصفاتها ومخارجها وأوزان الكلمات وطرق تركيب الجملة وآليات تشكّل الدّلالة، وما يعتري الألفاظ من نبر وتنغيم وإمالة وروم وإشمام إلى الاقتصاد في الكلام أو الإطناب فيه ودور السياق في تحديد معاني الكلام برغم ما فيه من حذف أو حشو وإطناب، وقد أفادت المخابر اللّغوية في الكشف عن مذهب اللّغة الإنكليزية في بعض هذه القضايا اللّغوية؛ حيث "أخذت تسمي الأشخاص بحروف أسمائهم الأولى. كما يوجد الحذف، والبتر، والاختصار في لغات بعض النّاس الّذين يحدّدون السياق: فكلمة (Laba) لا يمكن أن تكون إلاّ بين أناس يترددون على (المختبرLaboratoire). ثم إنّ المعنى الاجتماعي السياقي حين يتطور ويخرج من حدود بعض النّاس، يستطيع أن يحدث تغيرا في المعنى الأساس"[12].

مراحل الدّراسة الميدانية في المختبر اللّغوي:

أ- **الاستماع والملاحظة المباشرة مرحلة أولى:** بعد أن ضبطَت البيئة اللّغوية المدروسة عنوان المداخلة البحثية، ورسمت حدودها، كان لا بدّ من الشّروع في العمل الميداني من خلال المختبر اللّغوي المصغّر، الّذي مكّننا من **الاستماع** إلى عينات بحثية من كلام الطّلاّب المسجلين في **السنة التّحضيرية** في جامعة ماردين أرتوقلو في كلّيتي:**الآداب والعلوم الإسلامية** ؛ لتقييم مدى معرفتهم باللّغة العربية عموما، والفصحى على وجه التّحديد، بدءا من مستوى نطق الأصوات والكلمات العربية بشكل صحيح مرورا برسم الحروف والكلمات وصولًا إلى تقييم قدرات بعض الطّلاّب في مستوى تركيب الجمل وملاحظة مدّة الاستمرار في حوار أو محادثة حول موضوع ما. ولعل هذه

11- جيرو، بيير، **علم الدّلالة**، تر: منذر عيّاشي، ط1، دار طلاس، دمشق 1992م، ص 110.

الخطوة من أبرز الخطوات الّتي تتيح للباحث اللّغوي أن يستفيد من دقّة **الملاحظة المباشرة** بوصفها ملَكة علمية تساعده في معرفة الفروق الفردية بين الطّلاب؛ لبناء اختباراته التّقييمية والتّقويمية الّتي سوف يعول عليها في بناء المنهج التّعليمي وتقسيم الطّلّاب إلى فئات ومستويات نظرا إلى فروقهم الفردية واختلاف المعرفة بالعربية الفصحى من طالب إلى آخر؛ ولذا كانت الاختبارات التّقييمية المرحلة الثّانية من مراحل الدّراسة الميدانية في المختبر اللّغوي بعد مرحلة الاستماع والملاحظة المباشرة.

ب- **المرحلة الثّانية: مرحلة الاختبارات التّقييمية:** لا بدّ لمعدّي المناهج التّدريسيّة ومؤلّفيها من أن يسألوا أنفسهم-قبل الشّروع بتأليف المناهجَ-: ماذا سنُعلّم؟ ومن سنعلّم؟ وكيف سنُعلّم؟ وبالاستفادة من أجوبة هذه الأسئلة سيقوم مؤلّفوَ المناهج التّدريسية بإعداد الَكتب التّعليمية الخاصة للنّاطقين بغير العربية وتأليفها وفقًا لمستويات متعدّدة، تنطلق من المستوى الأدنى، وتتجه إلى المستويات الأعلى فالأعلى، ليراعى في تأليفها **الفروق الفردية** بين الطّلّاب؛ وهنا تبرز أهمية **الاختبارات التّقييمية** الّتي يراعى في كتابتها **التّنوع والشّمول والتّدرج** من الأدنى إلى الأعلى؛ لتتيح لمعدّي المناهج ومؤلّفيها معرفة الأخطاء الأكثر تكرارا وشيوعا؛ لتركّز المناهج عليها؛ لمعالجتها في من خلال النّصوص والتّدريبات اللّغوية أولًا، ولإعداد اختبارات تقويمية للتّخلّص منها ثانيا ، وبعد الاستماع والملاحظة المباشرة للطّلّاب في المختبر اللّغوي وتصحيح الاختبار التّقييمي الشّامل، سيكون باستطاعة معلّم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها تحديد نقاط ضعف الطّلّاب ونقاط قوتهم؛ ليقسمهم إلى مجموعات ومستويات، ويحدّد لهم المناهج والتّدريبات والأنشطة اللّغوية المناسبة لهم، وسيكون باستطاعته أن يستعين بالاختبارات التقويمية كلّما قطع شوطًا تعليميًّا قصيرا أو طويلًا مع طلّابه.

ت- **المرحلة الثالثة: مرحلة الاختبارات التقويمية:** تتنوع الأنشطة التعليمية في المختبر اللغوي المجهَّز لتعليم العربية للناطقين بغيرها فمن الاستماع والملاحظة المباشرة إلى الاختبارات التقييمية المعدّة لتقسيم الطلاب ومعرفة مستوياتهم إلى الاختبارات التقويمية القصيرة والطويلة التي يجريها المعلّم بعد كل فصل دراسي قصير أو طويل؛ ويحظى **تكرار الأسئلة** بأهمية كبيرة في الاختبارات التقويمية؛ حيث يوزع المعلّم أوراق العمل على طلابه في نهاية الدرس، ومن أسئلة هذه الأوراق يجمع أسئلة الاختبار التقويمي القصير؛ لتكون بمثابة حافز لتشجيع الطلاب على مراجعتها وحفظ معلوماتها، مثلما يجمع أسئلة الاختبارات التقويمية الأطول من أسئلة الاختبارات التقويمية القصيرة، وعندما يوقن الطالب بأنّ كثيرا من أسئلة أوراق العمل والاختبارات التقويمية الطويلة سيتكرر في الاختبارات التقويمية الطويلة سيبادر إلى حفظ المفردات ومعاني الكلمات الجديدة الواردة في أسئلة تلك الاختبارات، وهو في المحصلة لا يقوم بغير أهداف العملية التعليمية المحددة من حيث تشجيع الطالب على الدراسة ودعوته بطريقة غير مباشرة إلى حفظ أكبر قدر من المفردات ومعاني الكلمات التي ستشكّل ذخيرته اللغوية، التي سينتقل بها إلى مستوى لغوي جديد أوأعلى من مستواه السابق، سيبادر فيه إلى إجراء حوارات لغوية مع معلّميه أو زملائه في مواضيع حياتية محدّدة، وسينغمس في تداول العربية، وسوف يسجلها بالصوت والصورة؛ لينظر إليها المعلّم، الذي سيعرض بدوره الحوارات المتميزة؛ ليستفيد الطلاب منها في المختبر اللغوي؛ وبذلك سيعزز المعلّم الجوانب الجيدة، وسيساعد الطلاب على تجاوز بعض الأخطاء في التسجيلات القادمة.

ث- **المرحلة الرابعة: مرحلة الانغماس اللّغوي الصغير**: تكشف مراحل:**الملاحظة المباشرة والاختبارات التّقييمية والاختبارات التّقويمية** في المختبر اللّغوي عن طلّاب متميزين في تعلّم اللّغة العربية الفصحى برغم وجودهم في السنة التّحضيرية؛ ويعود ذلك إما لتميزهم على مستوى الفروق الفردية، وإما لأصلهم العربي وحديثهم بلهجة ماردين العربية (المحلّمية)، وإما لتعلّمهم العربية الفصحى من الأصدقاء أو الجيران بوصفها لغة الدّين والحوار في الحياة اليومية؛ كالمساجد والمتاجر والأسواق؛ وهنا يأتي دور معلّم العربية لتوظيف جهود الطّلّاب المتميزين في تعليم العربية الفصحى لأقرانهم، ولا سيما أولئك الطّلّاب القادمين من بيئة ماردين العربية؛ فالمعلّم في مرحلة أولى يوظّف طاقاته الجسدية ووسائله التّعليمية كلّها لنقل أكبر قدر من المعلومات اللّغوية[13]؛ حيث يوظّف كل من لغة الجسد والوسط الفيزيائي المحيط والوسائل والتّقنيات الإلكترونية، وفي بعض الأحيان يجد نفسه مضطرًّا للاستعانة بالترجمة؛ حيث يمكنه الاستعانة بواحد من الطّلّاب المجيدين للعربية بلهجة ماردين المحلّمية أو غيرها من اللّهجات، ولا سيما أن نسبة هؤلاء الطّلّاب تتراوح في الصف الواحد من صفوف جامعة ماردين أرتوقلو من 10 إلى 40 في المئة، ولكن هناك بعض **المحاذير المرتبطة بالاستعانة بالتّرجمة** في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، وأهمها عدم الاستعانة بها إلّا في أوقات الضرورة، ولا سيما في ترجمة بعض المفردات الذّهنية أو المفاهيم المجردة، الّتي يصعب شرحها من خلال الاستعانة بالوسط الفيزيائي المحيط بالمعلّم والطّلّاب، مثلما يصعب تقريب مفهومها بلغة الجسد، وهناك تحذير آخر يجب الانتباه إليه؛ حيث يتوجب على المعلّم إعادة

[13]- يُنظر: الرّشيد، مهنّا بلال، **تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة**، بحث منشور ضمن كتاب: تطوير تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها: المتطلّبات والأبعاد والآفاق، مؤتمر اللّغة العربيّة الدّوليّ الرّابع بالشّارقة، الشّارقة 2020.م، ص 1071.

نطق الجمل أو العبارات باللّغة العربية الفصحى بعد نطقها باللّهجة المحلّمية أو غيرها من اللهجات، وهذه ملاحظة عامة نجدها لدى كثير من الطّلّاب الّذين يتعلّمون العربية الفصحى؛ لكنّهم مع ذلك ينطقونها بلهجة خليجية أو مصرية أو شامية أو مغربية، فمن الواجب على معلّم العربية أن يركّز على تعليم الفصحى دون سواها، وفي المجمل تدفع هذه المرحلة من مراحل الانغماس اللّغوي في المختبر التّعليمي إلى مرحلة جديدة أوسع منها من مراحل الانغماس اللّغوي، يكلّف المعلّم فيها طلّابه بإجراء حوارات ومناقشات ومحادثات حول مواضيع محدّدة في بيئة ماردين العربية (كالأسواق والمتاجر والمشافي ومراكز البيع والشّراء وغيرها من محلّات أنشطة الحياة اليومية).

ج- **المرحلة الخامسة: مرحلة الانغماس اللّغوي في مرافق المجتمع المتنوعة:** يستفيد معلّم اللّغة العربية في جامعة ماردين أرتوقلو من توافر الهواتف الجوالة الحديثة مع طلّابه لتكليفهم بإنجاز مقاطع حوارية مسجلة بالعربية الفصحى في مرافق مدينة ماردين مستفيدين من لهجتها المحلّمية العربية؛ حيث أثبتت هذه الطّريقة فاعليتها وحيويتها في تطوير مستويات الطّلّاب اللّغوية بعدما سجلوا حوارات صوتية أو صوتية-بصرية في مواقف حياتية متعدّدة؛ كتسجيل أصوات الباعة في الأسواق، وبعض الحوارات الّتي تدور بين المتسامرين في المقاهي والمطاعم، والمتحاورين في الأسواق والمحلّات التّجارية، والطّلّاب المتناقشين مع أساتذتهم أو المتحاورين فيما بينهم في الحرم الجامعي أو القاعات الدّرسية؛ للوقوف على خصائص تلك اللّهجة، ومعرفة مدى قربها من العربية الفصحى؛ للبحث في إمكان توظيفها لتعليم العربية الفصحى ونشر تداولها بين الطّلّاب القادمين إلى حرم جامعة ماردين أرتوقلو من ولايات متعدّدة ومتباعدة، ولا سيما أنّ بعض الطّلّاب القادمين إليها لم يكن لديهم أدنى معرفة سابقة بالحروف والأصوات العربية.

لقد كانت فكرة إقامة المختبر اللّغوي فكرة جديرة بالاحترام، دفعت الطّلّاب إلى الانغماس اللّغوي الصغير مع أقرانهم داخل المختبر، ثم قادتهم إلى الانغماس اللّغوي الكبير داخل مجتمع ماردين ومرافقها الحياتية المتنوعة، ولعل الهواتف الرقمية الحديثة المزودة بمسجلات صوتية وآلات تصوير مكّنتنا من تسجيل حوارات طلّابية بالصوت والصورة بمواضيع متعدّدة ومواقع متنو عة (المتاجر، المستشفيات، المقاهي، الأسواق....)؛ وزودتنا بمادة **علمية صوتيةقابلة للملاحظة والقياس والمقارنة والنّقد والتّقييم والتّقويم في المختبر اللّغوي،** تَبعها تسجيل كثير من الملاحظات اللّغويّة الدّقيقة، وتفريغها في جداول إحصائيّة لدراستها والاستفا دة منها في تعليم العربيّة الفصحى للنّاطقين بغيرها، ولا سيّما في مدينة أو مدن تتميز بتنوعها اللّغوي؛ حيث جمعنا كثيرا من الملاحظات لاستخلاص الخصائص الصوتيةً والصرفية للهجة ماردين الحية أو المتداولة، ثم قارنّاها بالعربية الفصحى للاستفادة من خصائص هذه اللّهجة الصوتية والصرفية والنّحوية والإيقاعية (نبرا وتنغيما)؛ لقناعتنا بأنّ توظيف هذه المعرفة سيفيدنا في ميدان تعليم العربية الفصحى ونشر تداولها على نطاق أوسع؛ لتصبح هذه الدّراسة الميدانية-من جانب أول-عونا لدراسات أخرى، يدعو أصحابها للاستفا دة من وسائل التّعليم الإلكترونية الحديثة تارة، ومن لغة الجسد والترجمة والوسط الفيزيائي تارات أخرى؛ وليتبع هذه الدّراسة من جانب آخر خطوات علمية تكشف عن الطّريقة الصحيحة لتحديد أهداف تعليم العربية للنّاطقين بغيرها في مثل هذه البيئة، وتوضح جانبا مهمًّا يجب مراعاته أثناء تأليف الكتب والسلاسل التّعلمية لتكون مناسبة لهذه الفكرة على مستوى تقديم المادّة العلمية (دروسا واختبارات)، تلك الّتي تساعدنا في مجملها على تصنيف الطّلّاب في مجموعات ومستويات لغوية تراعي الفروق الفردية بينهم لوضع الطّالب في المكان و المستوى المناسب تماما لاستعداده ومهاراته اللّغوية؛ ولا سيما بعد أن أصبح تعليم اللّغات الأجنبية للنّاطقين بغيرها علما "له أصوله وله مناهجه، أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدّائب عند الأمم المتقدّمة، وهو يرود كل

يوم مجالًا جديدًا، ويكشف كل حين عن جانب كان مجهولًا، ونشهد الآن تأثيره البالغ في تعليم اللّغات لأبنائها ولغير النّاطقين بها"[14]؛ ومن هنا شكّلت الاختبارات التّقييمية والتّقويمية القصيرة والطّويلة والمحدّدة لقياس مهارة لغوية ما أو المتنوعة لقياس مهارات متعدّدة جانبا مهمًّا آخر من جوانب دراستنا الميدانية في هذا المجال.

ملاحظات حول بعض الظّواهر الصوتية والخصائص اللّغوية في لهجة ماردين المحلّمية الّتي يمكن الاستفادةمنها في تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها:

كشفت الدّراسة الميدانية في المختبر اللّغوي الّذي جمعنا فيها مادّة لغوية ضخمة في عامين دراسيين أنّ لهجة ماردين العربية المحلّمية تتميز بين اللّهجات العربية الأخرى بمجموعة كبيرة من الظّواهر، الّتي يمكن توظيفها والاستفادة منها في تعليم العربية الفصحى للنّاطقين بغيرها، ويصعب تناولها كلّها في بحث واحد؛ لذا سنكتفي بذكر بعضها.

من أهم هذه الظّواهر:

تأتي بعض الظّواهر الإعرابية في مقدّمة خصائص لهجة ماردين العربية لأنّ كثيرا من هذه الظّواهراندثر أو بدأ يُختزل في كثير من اللّهجات العربيّة الحيّة أو المتداولة حاليًّا، إن لم يختف الإعراب من بعضها على الإطلاق؛ حيث تنزع بعض اللّهجات الحية نحو الحفاظ علىَ الياء في المثنى وجمع المذكّر السالم في المواقع الإعرابية كلّها على تنوعها، مثلما تنزع بعض اللّهجات المتداولة الأخرى نحو تسكين أواخر الكلمات تخلّصا من الإعراب، إلّا أنّنا وجدنا من خلال **الملاحظة المباشرة والحوارات اللّغوية المسجلة** أنّ لهجة ماردين العربية ما تزال محافظة على كثيرة من الظّواهر الإعرابية الموجودة في العربية الفصحى **كإثبات نون الرفع** في الأفعال الخمسة، كقولهم: يدرسون، يلعبون، يكتبون[15]. وكذلك وجدنا في **بناء تاء**

12- الرّاجحيّ، عبده، **علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، الإسكندريّة 1995م، ص 2.

13- ينظر: فاروق، كريم، وكريم، أحمد، **لهجة ماردين في ميزان علم اللّغة**، 1992بحث منشور في مجلّة الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة والتّاريخيّة في تركيا، أنقرة، تركيا، بالرّقم المرجعيّ 10-7827.

الفاعل المتحركة على حركة الضمة، الّتي تشبع بالواو في كثير من الأحيان، كقولهم: كتبت أو كتبتو وشربت أو شربتو، في حين تنزع كثير من اللّهجات العربية المتداولة نحو تسكين تاء الفاعل المتحركة، كقولهم:أكلت، شربت. وفي لهجة ماردين العربية ماردين **ظواهر صوتية** يمكن الاستفادة منه في تعليم العربيةالفصحى للنّاطقين بغيرها، مثل **كسر ما قبل النّون المنقلبة** عن ميم الجماعة، كقولهم: بيتكن، قتلتن، في إشارة إلى أنّ أصل هاتين الكلمتين بيتكم، قتلتم. وكذلك نجد في لهجة مَاردين العَربية **كسر حروف المضارعة** بدلًا من فتحها، كقولهم: يعْمل بدلًا من يعمل، بالإضافة إلى **تصريف بعض الكلمات التّركية تصريفًا عربيًّا** ، مثل تعَاملهم مع كلمة (كونشما) الّتي تعني (محادثة) باللّغة التركية؛ فيصرفون منها الفعل (يكْشم) أو (يقْشم) بمعنى يتحدّث، **وتبديل دلالات** بعض الكلمات، مثل كلمة (مسافر) العربية الّتي صارت بمعنى الضيف في التركية، **واقتراض كثير من الكلمات العربية** الفصحى في صيغة الجمع لتدلّ على المفرد في اللّغة التركية، ولهجة ماردين العربية المتأثّرة بمجاوراتها من اللّهجات التركية والسريانية والكردية، كقولهم **تُجّار بمعنى تاجر**، الّتي نقلت بصيغة الجمع من العربية الفصحى، لكنّها دلّت على المفرد في لهجة ماردين خصوصا وفي اللّغة التركية على وجه العموم.

خاتمة البحث ونتائجه وتوصياته:

يتشابه تعليم اللّغات الأجنبية على تنوعها بوصفها لغةأجنبية ثانية أو ثالثة بمجموعة من الخصائص، ومع ذلك يبقى لكل مجتمع تعليمي خصوصيته ولكل لغة أجنبية ثانية أو ثالثة خصائصها الّتي تمتاز بها من غيرها من اللّغات الأخرى؛ لذلك لا بدّ لمعلّم العربية الفصحى-على وجه التحديد- من أن يسأل نفسه قبل الشروع في تعليم العربية الفصحى؛ ليقول في سره أو في علنه: **من سأعلّم؟ وماذا سأعلّم؟ وأين سأعلّم؟ وكيف ومتى سأعلّم؟**

والإجابة على هذه الأسئلة تفرض على معلّم العربية الفصحى أن يضع خطّة تعليمية واضحة الأهداف والسمات والمعالم، يستفيد فيها من **ملاحظته المباشرة** في بيئته التعليمية، ويجدر به أن ينشئ **مختبرا لغويًّا** لتعليم العربية الفصحى، حتى وإن كان هذا المختبر لا يحتوي إلّا على أدوات بسيطة؛ كهواتف الطّلّاب الرقمية ومسجلات الصوت وأجهزة العرض الرقمية؛ لأنّ دراسة المادّة اللّغوية الّتي ستوفّرها هذه الأدوات المخبرية ستمكّنه من وضع خطّته التعليمية الصحيحة، بدءا من بناء المنهج الصحيح، الّذي ستراعى فيه **الفروق الفردية** بين الطّلّاب، وسيقسم إلى مستويات متلاحقة ومتدرجة في صعوبتها، يمكن للطّالب أن ينتقل فيها بسلاسة من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر بمجرد التزامه بالأنشطة والواجبات الّتي يكلّفه بها معلّمه.

وكذلك ستدفع ملاحظة المعلّم المباشرة وتفكيره في أجوبة الأسئلة نحو رسم الخطّة المناسبة لدفع الطّلّاب إلى **الانغماس في بيئتهم اللّغوية** الجديدة، ولا سيما إن كانوا في بيئة تتميز بظاهرة **التّعدّد اللّغوي** مثل بيئة ماردين، ولعل مقارنة بعض الظّواهر الصوتية واللّغوية بين لغة الطّالب الأم واللّغة العربية الفصحى الّتي يتعلّمها الطّالب بوصفها لغة ثانية من أكثر ما يفيد في هذا المجال من خلال اتّباع الخطوات العلمية في منهج الدّراسات التقابلية.

ثبت المصادر والمراجع:

أولًا: مصدر المادّة اللّغوية: المختبر اللّغوي وتسجيلاته الصوتية والمرئية.

ثانيا: مراجع البحث:

1 ابن حزم، **جمهرة أنساب العرب**، تحقيق: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، ط بيروت، بدون تاريخ.

2 ابن شدّاد. عز الدّين أبو عبد الله محمد بن علي بن إبراهيم، (ت:684هـ/1285م)، **الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشّام والجزيرة**، تحقيق: يحيى زكريا عبادة، منشورات وزارة الثّقافة، ط1، دمشق 1991م، ج3.

3 جيرو، بيير، **علم الدّلالة**، تر: منذر عياشي، ط1، دار طلاس، دمشق 1992م.

4 الحازمي، **عجالة المبتدي وفضالة المنتهي**، ترجمة: حيدر عبد الواحد راشد، سطور للنّشر والتّوزيع، ط1، بغداد 2017م.

5 حماسة عبد اللّطيف، محمد، **النّحو والدّلالة (مدخل لدراسة المعنى النّحوي الدّلالي)**، دار الشّروق، القاهرة، ط1، القاهرة 1983م.

6 الراجحي، عبده، **علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية 1995م.

7 فاروق، كريم، إكريم، أحمد، **لهجة ماردين في ميزان علم اللّغة**، 1992بحث منشور في مجلّة الدّراسات اللّغوية والأدبية والتّاريخية في تركيا، أنقرة، تركيا.

8 الرشيد، مهنّا بلال، **تعليم العربية للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسية المتعدّدة** ، بحث منشور ضمن كتاب: تطوير تعليم اللّغة العربية وتعلّمها: المتطلّبات والأبعاد والآفاق، مؤتمر اللّغة العربية الدّولي الرابع بالشّارقة، الشّارقة 2020.م.

9 السلمي، عبد الله، والغوث، مختار، **منهج البحث في اللّغة والأدب وتحقيق النّصوص**، منشورات خوارزم العلمية، ط2، جدّة 2014.م.

10 الكراعين، أحمد نعيم، **علم الدّلالة بين النّظر والتّطبيق**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتوزيع، ط1، بيروت 1993م.

11 مجموعة من الباحثين، (أحمد محمد ويس، سويس البطمان، عامر خليل الجراح)، **التّداولية وعلاقتها بأهم الحقول المعرفية**، مجلّة بحوث جامعةحلب، العدد 83 للعام 2012 م، إصدار 2017م.

12 مجموعة مو (فرانسيس إدلين، جان . ماري كلينكبرغ، فيليب مانغيه)، **بحث في العلامة المرئية (من أجل بلاغة الصورة)**، ترجمة: سمر محمد سعد، مراجعة: خالد ميلاد، المنظّمة العربية للترجمة، ط1، بيروت 2012م.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)