تعليم العربية للناطقين بغيرها

حصاد المعرفة وثمار التجربة

الأستاذ الدكتور

عبد المنعم حسن الملك عثمان

أستاذ علم اللغة النفسي واكتساب اللغة وتعلمها

عالم الكتب الحديث

Modern Books' World

إربد- الأردن

2019

فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ ۗ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ ۖ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا [1]

---

[1] الآية: 114 من سورة طه.

محتويات الكتاب

- **الاستهلال**
- **مقدمة**
- **فهرست الكتاب**
- **الدراسة الأولى: تعلم وتعليم اللغات الأجنبية بين النظرية والتطبيق ـ اللغة العربية نموذجاً.**
- **الدراسة الثانية: أسس إعداد الكتاب الأساسي وملحقاته بمعهد تعليم العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في ضوء التجارب العلمية السابقة.**
- **الدراسة الثالثة: الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**
- **الدراسة الرابعة: تيسير تعليم النحو من خلال القوانين الجامعة والترميز الرياضي ـ تجارب عملية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.**
- **الدراسة الخامسة: تعلم النحو وظيفيا وتعليمه ـ الاستراتجيات والأساليب.**
- **الدراسة السادسة: اختبار النحو وظيفياً من خلال نصوص مكتوبة.**
- **الدراسة السابعة: نماذج تطبيقية لأساليب تقويم الاستراتيجيات المستخدمة في فهم المقروء.**
- **الدراسة الثامنة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ـ نطقا وكتابة ـ بين المعيارية والصوتية.**
- **الدراسة التاسعة: طبيعة المشكلات التي تقابل تعليم اللغة العربية لغير أهلها.**

مقدمة

بسم الله الذي لا يضر مع اسمه شيء، أضع هذا الكتاب بين يدي القـارئ المتخصص في مجالات علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية للناطقين بغيرها، مشتملا على عدة بحوث ودراسات محكمة، نشرت بعدة مجلات بالسودان وبالمملكة العربية السعودية ومصر وفلسطين.

وإني إذ أقدم هذا الكتاب للنشر والتداول، أدعو الله أن يكون فيه نفع وفائدة لطلاب العلم من مختلف الدرجات العلمية في هذا التخصص المأجور بإذن الله.

الباحث

أ. د عبد المنعم حسن الملك عثمان

أستاذ علم اللغة النفسي واكتساب اللغة وتعلمها

المدينة المنورة

على ساكنها أفضل الصلوات وأتم التسليم

العام 1439هـ/2018م

الدراسة الأولى

تعلم وتعليم اللغات الأجنبية بين النظرية والتطبيق

اللغة العربية نموذجاً

مقدمة

يعتبر (براون) [1] أن تكلم لغتين هو مسلك حياة، وأن محاولة تعلم لغة ثانية واجتياز حدود اللغة الأولى إلى لغة ثانية وإلى ثقافة جديدة وطريقة جديدة في التفكير والإحساس يمثل كفاحاً هائلاً، يحتاج إلى التزام وانغماس وتأمين، وإلى استجابة عضوية وعقلية وعاطفية كاملة.

وهو بذلك يؤكد على أن تعلم لغة ثانية لا يعنى فقط الاطلاع على نظامها التركيبي وتعرفه، بل يجتاز ذلك إلى تعرف ثقافتها والاندماج في مجتمعها والتفكير بها بما تقتضيه الضرورة.

محاور عملية تعلم وتعليم اللغة الأجنبية والثانية

تعلم وتعليم اللغة الثانية يحتم علينا وضع جملة من الأسئلة ثمّ الإجابة عنها، فلكي نضمن سلامة الموقف التعليمي الخاص بتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، ولتحديد محاور العمل الذي يسبق التخطيط لعمليتي لتعلم وتعليم اللغة الهدف، علينا أن نضع مجموعة أسئلة وذلك على نحو:

- **من يتعلم؟**

ويشمل ذلك: تعرف خصائص المتعلمين المتعلقة بأوطانهم، وبلغاتهم الأولى، وبمستوى تعليمهم، وبأحوالهم الاقتصادية والاجتماعية، وبقدراتهم العقلية، وبسماتهم الشخصية.

- **ما كفايات من يعلم؟**

ويشمل ذلك: السؤال عن لغته الأولى، وخبرته، وتدريبه، ومدى معرفته باللغة الثانية – اللغة الهدف – وثقافتها، والسؤال عن فلسفة التعليم التي يتبعها، وعن خصائصه الشخصية، ومدى قدرته على التفاعل مع الدارس ومجتمع اللغة.

---

[1] انظر: براون، هـ. دوجلاس، أسس تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها ـ ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1994، ص 19.

- **ما الذي يجب أن يتعلمه الدارس؟**

ويشمل هذا السؤال جانبي العملية التعليمية، فشقه الأول يتعلق بما يجب أن يتعلمه الدارس ويعلمه المدرس، وشقه الثاني يتعلق بالجانب اللغوي والجانب الاتصالي، فمن الواجب في عملية تعليم اللغة أن تسبق بوصف يشمل اللغتين الأولى والثانية المستهدفة لتبين أوجه الفروق والتشابه بينهما.

- **كيف يجري التعلم؟.**

ما العمليات المعرفية في تعلم اللغة الثانية؟ وما الاستراتيجيات والأساليب التي سيتبعها الدارس في سبيل تعلم اللغة الثانية؟ وما العلاقة المثلى للتفاعل بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية في سبيل تعلم ناجح؟

- **متى يكون التعلم؟**

فمن الشائع أن الأطفال أفضل في تعلم اللغة من الكبار، ولكن هناك من الفرضيات التي تقول بأن الكبار بما لهم من نضج معرفي وانفعالي ومهاري أقدر على تعرف المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية العليا للغة، بينما يستطيع الصغار تعلم أكثر من لغة في مستواها الاتصالي دون تعرف أنظمتها، وهي القضية التي تتراوح ما بين مفهومي الطلاقة والصحة، وما بين الكفاية الاتصالية والكفاية اللغوية، فالقدرة الاتصالية عند الأطفال عادة ما تكون أكبر مع وجود صعوبات تتعلق بتعرف أنظمة اللغة وبالصحة اللغوية، خاصة تلك المتعلقة باللغة المعيارية – الفصحى، بينما يستطيع الكبار تمثل اللغة المعيارية – الفصحى – واستيعاب أنظمتها مع وجود صعوبات تتعلق بالكفاية الاتصالية وباللكنة – مخارج الأصوات –لاستقرار جهازهم الصوتي على النظام الخاص بلغتهم الأولى، ويتعلق بهذا السؤال (متى؟) سؤالٌ عن السمات النمائية الملائمة لتعلم اللغة؟ وسؤال عن طبيعة البرنامج الخاص بكل مرحلة عمرية، اعتباراً لخصائصها وعن الفروق ما بين العمرين العقلي والزمني وعن الجوانب الانفعالية والوجدانية ودافعيات التعلم.

- **أين يتم تعلم وتعليم اللغة؟**

ولعل هذا السؤال هو ما جعل الخبراء يفرقون ما بين تعلم وتعليم اللغة بوصفها لغة ثانية أو أجنبية[1]، فتعلم اللغة في بيئتها، يعتبرونه تعلماً لها بوصفها لغة ثانية، وهو تعلم يسانده مجتمع اللغة الذي يساعد في بناء الكفاية الاتصالية، ويرفع من شأن الطلاقة وإن كان يؤثر سلباً على اكتساب الصحة اللغوية، باعتبار أنه في الغالب الأعم يستخدم مستوىً أدنى من اللغة المعيارية – الفصحى، مختلف في نظامه التركيبي على أقل تقدير.

أما تعلمها خارج بيئتها – كتعلم العربية في إنجلترا – فهو تعلم يواجه بصعوبات ضعف الكفاية الاتصالية وتدنى مستوى الطلاقة –لغياب مجتمع اللغة –ولكن يتميز بالصحة اللغوية وفيه يحتاج الدارس لتلقي فترة أطول في ما يعرف بالمرحلة الصوتية السمعية الشفهية وغالبا ما تكون البيئة اللغوية في مثل هذه الحال هي بيئة مصطنعة.

- **لم يتعلم الدارسون اللغة الثانية؟.**

فالإجابة عن هذا السؤال تنطلق من تحديد دوافع التعلم وتصل إلى تحديد طبيعة البرنامج الذي يناسب حاجة الدارسين، فهناك البرنامج العام الذي يقابل حاجة أصحاب الدافعية التكاملية، وبرنامج تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية للأغراض الخاصة.

التطبيقات التربوية لنظريات التعلم في مجالات تعلم وتعليم اللغة الهدف

أولا: المفهوم السلوكي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية:

جاءت معظم التطورات في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية أو الثانية، ومنذ الحرب العالمية الثانية، مبنية على أساس أنّ اللغة هي شكل من أشكال السلوك، وركزت طرائق تعليم اللغات الأجنبية، على تنمية المهارات، وتربية العادات، وقال بعضهم: "إن تعلم اللغة، هو في الأساس عملية آلية "ميكانيكية"، تختص بتكوين العادات (اللغوية)"، ومضى آخرون إلى القول[2]: "بأن الحقيقة الكبرى في تعلم اللغات لا تكمن في حل المشكلات بل في تكوين العادات وأدائها"، مما أدخل الممارسات

---

(1) انظر العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ب/ ط، 1999، هوامش ص 12.

(2) قاسم، أنسي محمد، سيكولوجية اللغة، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب،2000م، ص 71.

الخاصة بتعلم اللغات، في مقارنة بتلك التي تتصل بتعلم المهارات الحياتية، مثل ركوب الدراجات، وغيره.

ولم تأتِ هذه النظرة لتعلم اللغات بصفة عامة، والأجنبية منها بصفة خاصة، وليدة المفاهيم السلوكية، وإنما جاءت متزامنة مع النظريات اللغوية، الو صفية التي قامت في الأساس، رداً على النظريات اللغوية التقليدية، فبينما كانت النظريات اللغوية التقليدية، مستندةً على النحو، والصرف السائد في اللغات القديمة (اللاتينية، والإغريقية)، ولا تقوم بوصف اللغات الحديثة، نشأ الاتجاه النظري اللغوي الوصفي، متأثراً بدوره بالدراسات "الأنثروبولوجية" المعاصرة، على وصف اللغة الحية، من حيث تركيبها، وبنيتها الظاهرية، مركزاً على اللغة المنطوقة، مهملاً اللغة المكتوبة إهمالاً كبيراً، وذلك باعتبار أن اللغة نظام صوتي في المقام الأول، وهكذا فإن النظرية السلوكية في علم النفس، والنظرية البنيوية الوصفية في علم اللغة قد سارتا في اتجاه واحد.

أهم المبادئ السلوكية لتعليم اللغات الأجنبية:

"لخص استرن (1970) هذه المبادئ على النحو التالي[1]:

1- مبدأ التمرين، والتكرار. مبدأ التقليد، والمحاكاة، وهو المبدأ الذي يقوم عليه التعلم عند الأطفال.
2- مبدأ التدرج {تعلم الأصوات منفصلة، أولاً فالكلمات، ثم الجمل}.
3- مبدأ تقديم الاستماع على ما عداه من المهارات، باعتبار أن التعلم عند الطفل يبدأ بالاستماع، ثم الفهم، ليأتي الحديث تالياً لذلك، وعلى ذلك يكون أسلوب تقديم المهارات، عند تعليم اللغة الأجنبية
4- تأخير مهارتي القراءة، والكتابة، فالطفل يستمع، ويتكلم، وليس مطلوباً منه في هذه المرحلة أن يقرأ أو يكتب (إذ ليس بمقدوره ذلك، باعتبار أن القراءة، والكتابة، هما مرحلتان، متقدمتان من التطور اللغوي)، وعلى ذلك يتم ترتيب المهارات، عند تعليم اللغة الأجنبية بحيث يقدم الاستماع والحديث، على القراءة والكتابة.

---

(1) حسين، مختار الطاهر، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) في فلسفة التربية "مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب"، جامعة إفريقيا العالمية، 2002 ص144.

5- ليس بالضرورة استخدام الأشكال المنظمة، لتقديم قواعد النحو، والصرف، (استناداً على أن الطفل يتعلم لغة ألأم دون أن يكون لزاماً عليه تعلم هذه الأشكال).

6- عدم الميل للترجمة، إذ أنها لا تدخل وسيطاً، في عملية تعلم الطفل للغته الأم، وبالتالي لا حاجة لنا بها، عند تقديم مادة اللغة الأجنبية.

الدور التطبيقي لمبادئ التعليم والتعلم السلوكية في برامج تعليم اللغة الأجنبية:

1- المدخل لتعليم اللغة: جعل السلوكيون من تعليم الكلام، المدخل الأساسي لتعليم اللغة الأجنبية في برامجهم، وعمدوا إلى تأخير تعليم الكتابة، معتبرين أن اللغة المنطوقة هي الأساس وأن اللغة المكتوبة هي محاولة لتمثيلها.

2- دور المتعلم: يجب أن يكون دوره إيجابياً، وهو الذي يقوم بمعظم النشاط أثناء عملية التعليم، وبالتالي فإن دور المعلم يكون محدوداً، ومقصوراً على التوجيه، وعرض النماذج اللغوية، وإدارة العمل داخل الصف، مع التركيز على أن هذا الدور الإيجابي للمتعلم ينحصر، في تكرار، وإعادة، ما يعرض عليه من تدريبات آلية، دون بذل جهد عقلي.

3- طريقة التعلم: لا يوجد فرق بين الطريقة التي يتعلم بها الإنسان اللغة، أو أي مهارة أخرى، ولذلك لا حاجة للمتعلم في بذل أي عمليات داخلية معقدة، بل عليه التركيز على المظاهر الخارجية للتعلم، والتحرك في إطار الملاحظات التي يراها، أو يلمسها. والعالم السلوكي ينظر إلى السلوك اللغوي الفعال، على اعتبار أنه استجابات صحيحة لمؤثر، وأن هذه الاستجابات عندما تعزز تصبح عادة، أو أمراً متكرراً أو شرطياً. وبذلك ينتج الطفل الاستجابات اللغوية التي تم تعزيزها.

4- الموقف التعليمي: التعلم عند السلوكيين محكوم بالمواقف التي يجري فيها، فإذا واجه المتعلمون موقفاً واحداً، أو مثيراً واحداً، صدرت عنهم إجابات متماثلة، ومن هنا كان الموقف دائماً موضع اهتمام السلوكي، فهو السبب المباشر في إنتاج اللغة، فلولا وجود المثيرات لما وجدت اللغة نفسها، وبما أنّ المثير هو العنصر الأساسي في عملية التعلم، فلا أهمية للاختلافات بين المتعلمين الذين يستجيبون للمثير، وبالتالي فإنّ الفروق الفردية لا دور لها في التعلم عند السلوكي، ويرجع السلوكيون الاختلافات بين الأشخاص المتعلمين،

للخبرات السابقة، وبالتالي فإن التساوي في وجود، أو عدم وجود خبرة سابقة، يعطي استجابة متشابهة، عند مواجهة موقفٍ واحدٍ.

5- تعليم النحو: استعاض السلوكيون بتدريبات الأنماط الآلية، ذات الطبيعة الوظيفية، بدلاً عن أساليب الشروح، والإيضاحات، السائدة في طرائق التعليم التقليدية.

6- أسلوب عرض مادة التعلم: الطفل يبدأ تعلم لغته الأم بمحاكاة من حوله، وكذلك يفعل متعلم اللغة الأجنبية في غرفة الدراسة، فهو يقوم في مراحله الأولى خاصة، بمحاكاة النماذج التي يتم عرضها عليه من قبل المعلم، أو من خلال تسجيل صوتي.

7- التدريبات: وتكون جيدة الإعداد، محكمة التصميم، بحيث تستدعي الاستجابة المطلوبة وحدها، ولا تسمح بأي لون من ألوان الاختيار، فالمتعلم يجد أمامه استجابة واحدة ليس غير، ومن هنا لا يكون هناك احتمال لحدوث الخطأ. والفهم السلوكي لدور هذه التدريبات لا يقوم على اختبار معلومات المتعلم، والحكم على استجابته، بالصواب أو الخطأ، بل الهدف منها أن تساعده في السيطرة على أبنية اللغة وأنماطها المختلفة.

8- الاختبارات اللغوية: يضع السلوكيون أهمية كبرى للاختبارات اللغوية، ليقاس مستوى التعلم الذي حققه المتعلم.

9- التعليم المبرمج ومختبرات اللغة: "رأى السلوكيون أن يكون التعزيز فورياً، يعقب الاستجابة مباشرة، حتى يكون مثمرا ومفيداً. ولقد تمّ تطبيق فكرة التعزيز الفوري، بشكل فعّالٍ ودقيقٍ في المختبر، حيث يشتمل التسجيل عادة على ثلاثة عناصر هي"[1]:

أ- المثير: ويكون بواسطة المعلم، أو واضع المادة المسجلة، وهو الذي يستدعي السلوك.

ب- الاستجابة: وتصدر عن المتعلم،وهي التي يستدعيها المثير.

ج- التعزيز الفوري: بواسطة المعلم، "وهو الذي يساعد على تحديد صحة الاستجابة، ويشجع على تكرارها، أو كبتها في المستقبل، فالمثير يأتي أولاً، ثم يمنح المتعلم وقتاً كافياً لإصدار استجابته، ليلي ذلك مباشرة التعزيز، وقد يحدث الخطأ أثناء التعلم، إما لأن المتعلم لم يسمع النموذج جيداً، أو لأنه أخطأ القياس، والمعنى عند السلوكيين هو العلاقة بين المثير والاستجابة، أو هو الاستجابة المطابقة للمثير. معتبرين أن المعنى

---

(1) حسين، مختار الطاهر، المرجع السابق، ص 147.

ليس مظهراً خارجياً، يمكن النظر فيه بالمنهج العلمي، الموضوعي، المستخدم في العلوم الطبيعية. ويحدث التعلم عند السلوكيين عن طريق القياس Analogy: أما التحليل Analysis، فليس له دور كبير في تعلم اللغة، ومن هنا جاء تركيزهم على تعلم التراكيب النحوية وظيفياً. وبالقياس يفسر التحويليون التوليد يون، (كيف أن الإنسان استناداً إلى صيغ لغوية معدودة)، (سمعها فعلاً)، (يستطيع أن يؤلف صيغاً، لم يسمعها قط في حياته)، و(ليس لها حدٌ تنتهي إليه)"[1].

بناء مناهج وطرق تدريس اللغة الأجنبية:

"يفرق نايف خرما وعلي حجاج بين المنهج والبرنامج التعليمي: "فالمنهج (Curriculum) هو وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها.

أما البرنامج التعليمي (Syllabus) فهو مجموعة من النقاط اللغوية سواء أكانت مقررات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، الخ -أو كل هذه النقاط معاً.

وهما يعتدّان بقول (بيرد): "إن كثيراً من المناهج أو البرامج كما يطلق عليها عادة (في أدبيات البلاد المعنية) لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، بل إنها توجيهات لطرائق التدريس، تختص بأسلوب العرض فقط، وتكون مصممة بحيث تهدف إلى توجيه المعلم داخل الصف ومن الواضح أن هناك خلطاً بين طرائق التدريس (كيف ندرس) والمواد التعليمية (ماذا ندرس)؟"[2].

أسس ومكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية، وفق المبادئ السلوكية:

1- "السياسة التربوية اللغوية التي تتبناها الدولة: هي التي تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من ذلك.
2- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة.

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 145.

(2) خرما، نايف وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، الكويت، سلسة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1988م، 195.

3- النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج: وتشمل نظريات التعلم المختلفة. وهي تمثل الفلسفة أو السياسة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها، كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

4- اختيار مادة المنهج ومحتواه وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية، وهو أمر مرتبط بالعوامل السابقة وخصوصاً أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، وبحاجات المتعلمين في كل فصل دراسي أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح، وبالطريقة المتبعة ولسنوات طويلة كان اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات ولكنه تدرج إلى أن وصل إلى مرحلة الاهتمام بالاختيار على أسس الطريقة التواصلية التي تعمد إلى اختيار مادتها مما يجري في الحياة بحيث تكون ممثلة له تماماً.

5- مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها: إضافة إلى الأساس الذي يقوم على اختيار وتنظيم وترتيب المادة وفق حاجات الدارسين وقدراتهم المتزايدة في اللغة الأجنبية، فإنّ رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة غير منفصلة عنها. بل تقويها وتعززها وصولاً إلى مرحلة تالية وفق تكامل رأسي يقوم إلى جانبه تكامل أفقي يربط ما بين فرع المادة الواحدة وبينها وبين المواد الأخرى في كل فصل دراسي ما أمكن.

6- مراعاة عمليات المتابعة والتقويم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية.

ويتم ذلك عن طريق الاهتمام بالتغذية الراجعة المتمثلة في آراء المدرسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج، والإفادة منها في معرفة السلبيات والإيجابيات التي تبرز من خلال التطبيق. وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلاب، وميولهم واستعدادهم ومقدار إفادتهم منه[1].

---

[1] خرما، نايف وعلي حجاج، المرجع السابق نفسه، ص 196-198.

مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وفق المبادئ السلوكية:

"لقد حدث خلط ما بين المنهج والبرنامج الدراسي، بل بينهما وبين الكتاب المدرسي، وخصوصاً كتاب الطالب، ولم تكن هناك طريقة تدريس واضحة، لا في ذهن المدرس ولا في ذهن مخططي المناهج"[1].

"ولقد اتسمت الكتب التي تُعد لتعليم اللغات الأجنبية بعيوب أبرزها العمومية والشمول – بمعنى أنها صالحة لكل زمان ومكان – كما أنها أقرب في توجهها إلى الناطقين بها منها إلى غير الناطقين بها. أما اليوم فقد اختلفت الصورة تماماً وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته وأصبح بناؤه يخضع للحاجات المتغيرة، ولمقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد".

ويسترشد (خرما وحجاج) هنا بتعريف "روبرتسون" لمنهج تعليم اللغة الإنجليزية الذي يقول: "ينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والمصادر، ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية، والبرامج المتعلقة بها، أما البرنامج الدراسي فهو وصف لخطة أي هو جزء من المنهج ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج.

ويتناول المؤلفان مكونات المنهج بداية بالأهداف، قائلين: "إنّ الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي، ولا يتأتى هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة. وأهداف تعليم اللغات الأجنبية، تنقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر:

أولاً: الأهداف العامة[2]:

وهي الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية التي تمثل انعكاساً للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، وهي مجموعة المفاهيم والتصورات التي تمثل فلسفة المجتمع، تحول إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها.

---

(1) خرما، نايف وعلي حجاج المرجع السابق نفسه، ص 198.

(2) المرجع نفسه، ص 199.

ثانياً: أهداف المهارات:

جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات هي: الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة. وعلى تقسيم هذه المهارات إلى فئتين هما:

أ- مهارات الاستيعاب: وهي الاستماع والقراءة.

ب- مهارات الإنتاج: وهي التحدث والكتابة.

وقد عبّر (هوواط) و(تريتشر) عن أهداف تعليم المهارات في اللغة الإنجليزية، لغة أجنبية، بقولهما: "يمكن تلخيص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي:

1- تقديم خبرة واسعة ومنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية.

2- تشجيع الأداء ([هذه اللغة) القائم على المعنى المناسب والثقة بالنفس.

3- تنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها هذه اللغة.

ثالثاً: الأهداف السلوكية:

مفهوم التعلم هو تغيّر في السلوك (المكتسب)، ولذلك فإن التعليم يهدف إلى إحداث هذا التغيير، وقد قسم (بلوم) وزملاؤه الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي"[1].

"وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر على نحو: المعرفة، الفهم، والتحليل والتقويم، والاستقبال، والاستجابة، والتقدير، والتنظيم، والتركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء. وتندرج هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وتندرج، تحت كل حقل، المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات"[2].

"ويمثل نايف خرما وعلي حجاج لذلك بالآتي:

نأخذ أولاً مهارتي الاستماع والقراءة، ونبدأ بالمجال المعرفي:

1- إن أهداف هاتين المهارتين في حقل المعرفة هي:

---

(1) خرما، نايف وعلي حجاج، المرجع السابق نفسه، ص 199.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 201.

- التعرف على الأصوات والقواعد وقواعد التهجئة.

- التعرف على علامات التنقيط.

2- ثم أهدافهما في حقل الفهم حيث يمكن القول إنها:

- فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.

- فهم دلالة القواعد اللغوية.

3- أم إذا أخذنا جانباً من هذه الحقول تحت مهارتي الحديث والكتابة فإنه في حقل الفهم يكون من الأهداف:

- الإجابة شفوياً أو تحريرياً عن الأسئلة حول حوار معين.

- وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين.

ويمكن متابعة ذلك إلى أن يتم تفعيل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم"[1].

البرنامج الدراسي لتعليم اللغة الأجنبية:

ترسم الأهداف السلوكية وتتم ترجمتها إلى مهام تعليمية، ولتحقيق هذه الأهداف، لابد من وجود برنامج دراسي يتخذ مرجعاً وفهرساً لذلك، وهو يمثل ثاني المكونات الرئيسة للمنهج.

وهما يستعينان في تعريف البرنامج الدراسي بتعريف لـ"جانيس يالدن" يقول: "ما زال مدرسو اللغة الإنجليزية، لغة ثانية، معتادين بصورة عامة على التفكير في طريقة التدريس أكثر من التفكير في تصميم البرنامج الدراسي. فكثيراً ما يشترك المدرسون أثناء الخدمة في نقاشات حول أمور كثيرة مثل كيفية التدريب على الأنماط اللغوية، أو ما إذا كانوا يستخدمون الترجمة كأسلوب تعليمي، وفي أي مرحلة من المراحل ينبغي تقديم صيغة المبني للمجهول، ولكن هؤلاء المدرسين غير مستعدين بصورة عامة لإعداد خطة شاملة لبرنامج دراسي من برامج تعليم اللغة الثانية. وهذه الخطة في فهمها هي ما يعرف بالبرنامج الدراسي الذي ينبغي على المدرس أن يدرسه، وعلى

---

(1) المرجع السابق، ص 201 ـ 203.

الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة {المواد التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس، والتقنيات التربوية، وغيرها} وصولاً للأهداف المرجوة.

وهي خطة يشبهانها بقائمة طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية، التي ينبغي تدريسها، حتى يقال إنه جرى تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف ما أو مجموعة متعلمين. ويتم إعداد هذه الخطة أو هذه القائمة وفقاً لطريقة التدريس المختارة بنيوية كانت أو اتصالية أو غيرها[1].

طرائق تدريس اللغات الأجنبية:

"يقصد بطرائق تدريس اللغات الأجنبية، تدريس المهارات اللغوية "Language Skills" المصنفة في المهارات الأربع وهي: فهم المسموع والحديث والقراءة والكتابة، والتمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقق الكفاية اللغوية، الذي هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة". ولا يقصد بطرق التدريس أساليب تدريس مقررات المنهج منفصلة بعضها عن بعض، على نحو طريقة تدريس القواعد أو الإملاء، فهذه مقررات تكون في المنهج وتقدم للمتعلمين بوصفها محتويات، تخدم مهارات اللغة، وتقود إلى تحقيق الهدف الرئيس"[2].

طرائق تدريس المهارات اللغوية:

وهي تنطلق غالباً من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعليمها وتعلمها، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الإنسان المتعلم، وأساليب اكتسابه المعرفة وتأثيرها في سلوكه. كما تنطلق من مذاهب أو مداخل معينة "approach" تحكم خطواتها وأنشطتها، وتصوغ المبررات لهذه الخطوات وتلك الأنشطة، وهذه المداخل تستند إلى نظريات لغوية ونفسية وتربوية.

وقبل الحديث عن طرائق التدريس فإنّ "عبد العزيز العصيلي" يفرق بين عدد من المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة بطريقة التدريس قام بإيرادها على النحو التالي:

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 203.

(2) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، المرجع السابق نفسه، ص 273.

- **النظرية: Theory:**

ويعرفها بأنها: "أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيداً لصياغة القوانين وتعميمها، مستعيناً بتعريف لـ {جاك ريتشارد" وزملائه في معجمهم اللغوي التطبيقي، (Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistic) الذين يعرفون النظرية بأنها: " مقولة أو صياغة لمبدأ عام، يبنى على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة، أو تفسر ظاهرة من الظواهر و حادثة من الحوادث " (Richards et al. Dictionary of Language Teaching، op. Cit. ، p. 379) .

ويتتبع (العصيلي) فكرة النظرية فيقول: "عادة ما تبدأ بفرضية مبدئية من خلال تجربة بسيطة أو ملاحظة لظاهرة معينة، بهدف تنظيمها أو تفسيرها تفسيراً علمياً. وهي عادة ما تكون في هذه المرحلة مرنة، وقابلة للتعديل والتهذيب، لأنها لم تبن على أساس من المعلومات العلمية المتكاملة، وعندما يقوم الباحث أو المنظر بإثبات فرضيته، وصياغة قوانينها صياغة علمية منطقية متماسكة مدعمة بالأدلة العلمية الدامغة، ويثبت صحتها بالتجريب والتطبيق، يمكن أن تمسى نظرية.

وهو يرى أنه في مجال التعليم والتعلم ينبغي أن تكون النظرية قابلة للتطبيق، وأن تصاغ بأسلوب مفهوم وجامع، يربط بين الحقائق والقوانين التي توصل إليها الباحث. كما ينبغي أن تفتح النظرية آفاقاً جديدة، وأن تكون مشجعة على الاكتشاف، مفتوحة للتطوير".

ويرى أن النظرية البنائية (Structural Theory) والسلوكية (Behavioral Theory) والمعرفية (Cognitive Theory) والتحويلية التوليدية (Transformational-generative Theory)، ونظرية الفطرة (Inertness Theory)، باعتبارها أشهر النظريات ذات العلاقة باللغة، وهي نظريات منها ما هو لغوي، ومنها ما هو نفسي وما هو لغوي نفسي، وما هو تطبيقي تعليمي. ويمكن أن يطلق على بعضها مدارس أو مناهج أو اتجاهات بدلاً عن مصطلح نظرية"[1].

---

[1] العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، المرجع السابق نفسه، ص 275.

- **المدخل: Approach**:

وعند تعريفه للمدخل يورد (العصيلي) تعريف (أنطوني) فيقول: "عرف أنطوني المدخل أو المذهب بأنه: "مجموعة من الافتراضات المتعلق بعضها ببعض وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها، والمذهب بدهي، يصف طبيعة المادة التي نود تدريسها". مضيفاً إليه تعريف جاك ريتشارد وزملائه الذي يقول بأن المدخل هو: "اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس"، – حيث يصفه – الأخير – بالشمولية والدقة"[1].

وهو يقدم بعض المداخل في ميدان تعليم اللغات، باعتبارها أشهر المداخل في هذا الشأن ذاكراً منها: المدخل السمعي الشفوي Aural oral approach، والمدخل الطبيعي Natural approach، والمدخل المعرفي Cognitive approach، والمدخل الاتصالي Communicative approach، والمدخل الموقفي (المبني على الموقف) Situational approach، والمدخل الإنساني Humanistic approach، والمدخل التقني – تقنيات التعليم – Media based approach، والمدخل التحليلي وغير التحليلي Analytical and non analytical approach.

- **الطريقة: Method**:

ويفسرها بأنها: "مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة". "وهي خطة شاملة تتطلب عدداً من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم وتقنيات التعليم، والتوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلم".

ويورد (العصيلي) الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات وهي:

"طريقة القواعد والترجمة: The Grammar-Translation Method، والطريقة السمعية الشفوية The Audio lingual method، وطريقة القراءة The Reading Method، والطريقة الصامتة The silent wary، والطريقة المباشرة The Direct Method،

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 276.

والطريقة الطبيعية The Natural Method، وتعلم اللغة في جماعة The community language learning"[1].

- **الإجراءات: Techniques:**

ويعرفها على النحو التالي: "الإجراءات أو الأساليب هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يُعدّ جزءاً من الطريقة، أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس، ولا يعدّ الإجراء جزءاً منها – طريقة التدريس – ولا ينسب إليها ما لم يكن منسجماً معها، فلا تضم الطريقة خليطاً غير متجانس من الأساليب والإجراءات أو الأنشطة التي ينتمي بعضها إلى طريقة وبعضها الآخر إلى طريقة أو طرائق مختلفة المشارب والاتجاهات، ما لم يكن هذا الخليط مقصوداً لذته، كأن يقصد به بناء طريقة جديدة مكونة من أنشطة وإجراءات مستعارة من طرائق أخرى"[2].

نماذج الإجراءات في طرائق التدريس:

ويورد العصيلي بعض النماذج المعروفة في هذا الشأن والتي تمارس داخل حجرة الدرس، على النحو التالي: "التقديم، والحوار، والتعزيز، والتكرار، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، تبادل الأدوار، والتمثيل، والتدريبات بأنواعها. مضيفاً لها ما يقوم به المعلم خارج قاعة الدرس، من إعداد للمادة اللغوية، وتحضير للدرس، وتجهيز للتقنيات التعليمية، تشكل في مجموعها طريقة التدريس. وهو يؤكد على أن الطريقة غالباً ما تنطلق من نظرة خاصة لطبيعة اللغة، وتصور معين لاكتسابها وتعلمها وتعليمها، أي تنطلق من مذهب أو مدخل، والمدخل غالباً ما ينطلق من نظرية لغوية أو نفسية أو تعليمية"[3].

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، المرجع السابق نفسه، ص277.

(2) حسين، مختار الطاهر، مرجع سابق، ص 277.

(3) المرجع السابق نفسه، ص 278.

الطريقة السمعية الشفوية:

للتعريف بالطريقة السمعية الشفوية اعتمد كل من "نايف خرما" و"علي حجاج" المبادئ التي قال بها (ملتون) [1] والتي جاءت على النحو التالي:

1- **"اللغة هي الكلام المنطوق:** وبناء على ذلك تم ترتيب مهارات اللغة بحيث يقدم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة، واعتبر أن البدء بتقديم الكتابة والقراءة فيه مخالفة لطبيعة تعلم اللغة الأصلية (الأم) وفيه إضرار بتعلم اللغة الثانية ولقد أدى هذا الترتيب إلى تغير في نوع المادة التي يجري اختيارها، وكذلك في طريقة تدريجها، من السهولة إلى الصعوبة. وأصبحت لغة الحياة اليومية، البديل المناسب للغة الرسمية، والأدبية التي تذخر بها الكتب.

2- **اللغة مجموعة عادات:** اعتبر اكتساب الأطفال للغة هو اكتساب لعادةٍ سلوكيةٍ، مثله في ذلك مثل أي عادة أخرى تكتسب عن طريق التعلم، فكان السؤال الأساسي، كيف تكتسب العادات؟ واستناداً على الآراء والنظريات السلوكية في هذا الجانب، وبخاصة آراء (سكنر) الإجرائية، والتي تقول بأنَّ العادات تتكون، عندما يتبع التعزيز أو المكافأة، حدوث استجابة ما مباشرة.

فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة، بالمحاكاة والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية بطريقة متواصلة، ليس فيها تحليل منطقي، بل هو استخدام آلي دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

3- **تعليم اللغة ذاتها، وليس معلومات عنها:** فكان على المعلم أن يوجه كل اهتمامه داخل حجرة الدراسة، إلى تعويد الطلاب على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي، لا أن يبدد الوقت في تقسيم الجملة إلى مبتدأ وخبر أو تقسيم الأفعال إلى ماضٍ وحاضر ومستقبل.. الخ.

وهنا يلاحظ الفرق الأساسي بين الطريقة السمعية الشفوية من جهة والطريقة التقليدية من جهة أخرى. من حيث اختيار لغة الحياة أو اللغة الأدبية المعيارية.

---

(1) Moulton, W(1961). " Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (Ads) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers, pp. 86 – 89.

4- **اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها وليست الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضا عليهم آخرون.**

5- **اللغات تختلف فيما بينها: كانت الطريقة التقليدية،** - معتمدةً على الأنماط اللغوية الخاصة باللغة اللاتينية، وعلى الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية -، تأخذ بالمفهوم القائل بأنّ: الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات، أي أن هناك ما يسمى بالصفات الكلية المشتركة بين جميع اللغات (Language Universals). بينما رفضت الطريقة السمعية الشفوية هذا المفهوم، ونظرت إلى كل لغة على أنها مختلفة كثيراً أو قليلاً عن أي من اللغات الأخرى، ومن هنا كان تركيز هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات، خصوصاً في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، كما كان تركيزها على تعليم التعابير الاصطلاحية (idioms) الخاصة باللغة الأجنبية، مبتعدة عن أسلوب الترجمة إلى حدٍ كبير، إلا فيما يتعلق بتعليم بعض المفردات الجديدة، التي يصعب تعليمها، أو تعلمها مباشرةً عن طريق مرادفتها، أو معانيها في اللغة الأجنبية، وتمثل الألفاظ التي تعبر عن المعاني المجردة هذه الصعوبة"[1].

"ولقد أدت الانتقادات التي قامت على بيان أوجه القصور في هذه الطريقة إلى ظهور رغبة عارمة في أوساط المدرسين، وواضعي المناهج، وعلماء اللغة التطبيقيين، لتعديل مسار الطريقة السمعية الشفوية. ومن أهم التعديلات التي طرأت عليها، خاصة في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن الماضي، ما يلي"[2]:

1- "ما طالب به كل من كارول Carroll و "شاستين" Chastain، من العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة – المحادثة والكتابة"[3].

2- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه الاستخدام الحقيقي للغة في الحياة، وبرز فيه اتجاهان: الأول يتعلق بأسلوب تعليم اللغات، كما استعان بالأشياء المادية المحسوسة والصور، وذلك بالإشارة إليها عند تعليم النمط اللغوي، أو القاعدة اللغوية.

---

(1) براون، هـ. دوجلاس. المرجع السابق نفسه، ص177.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 181.

(3) المرجع السابق نفسه، ص. 182.

أما الاتجاه الثاني فيقوم على تعليم النقاط اللغوية التي يمكن أن ترد في موقف حياتي، كأن يكون موضوع الدرس: زيارة الطبيب، على سبيل المثال، ومحاولة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال وترد في هذه المناسبة.

3- الطريقة الانتقائية: ولقد ظهرت بعد بروز الاهتمام بالنظريات المعرفية في تعليم اللغة، وبعد النظر في جدوى الاستمرار في الأخذ والاعتماد، على النظريات السلوكية، في تنظيم عملية التعليم والتعلم، وقامت على الأخذ بالجوانب الإيجابية، في كل هذه النظريات، وتضمينها في طرائق تدريس اللغات الأجنبية.

وتقوم على استخدام أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنيوية، مع زيادة الاهتمام بالمعنى، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة وتمثيل الأدوار المختلفة، مع الاهتمام بالقواعد اللغوية، والابتعاد عن الآلية التي اتسمت بها تدريبات الأنماط البنيوية.

أهداف الطريقة السمعية الشفوية:

يجمل عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي أهداف هذه الطريقة فيما يلي:

1- "تنطلق هذه الطريقة من منطلق بنيوي سلوكي، حيث تنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها ووظائفها، لتحقيق الاتصال فيما بينهم، وأنها بنية شكلية، وظاهرة شفهية، الأصل فيها الكلام الشفهي، وأن الجانب المكتوب منها مظهر ثانوي.

2- اللغة هي ما يتحدث به الناطقون باللغة بالفعل، لا ما ينبغي أن يتعلموه، أو يتحدثوا به من قواعدٍ، وأنماط مفروضة عليهم من قبل هيئات ثقافية، أو سلطة رسمية، انطلاقاً من معيارهم البنيوي، الذي يرى أن دراسة اللغة ينبغي أن تكون وصفية، Descriptive لا معيارية Prescriptive.

3- الثقافة ليست مجرد أشكال التراث والفن والأدب (نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة)، وإنما هي أسلوب الحياة التي يعيشها قوم في بيئة معينة، يتكلمون لغة معينة، لهذا تهتم هذه الطريقة بتدريس الأنماط الثقافية للغة الهدف من خلال تدريس اللغة ذاتها، ولذا كان اهتمامها بالمواقف اللغوية.

4- اختيار الكلمات والصيغ والتراكيب الشائعة في الاستعمال المعاصر، وإن كانت عامية مخالفة لمعايير الفصاحة، وتقديمها للمتعلم متدرجة، من الأكثر شيوعاً، إلى الشائع، فالأقل شيوعاً، والاهتمام بالعبارات السائدة في مجتمع اللغة الهدف، وبخاصة عبارات السلام والتحية والتوديع والمجاملات.

5- اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يكتسبها الطفل في بيئته، مثلما يكتسب العادات السلوكية الأخرى، بناء على قوانين الأثر والاستجابة، والتعزيز والمحاكاة، وغيرها من القوانين التي وضعها السلوكيون تفسيراً لاكتساب اللغة، وبخاصة قوانين "بارس سكنر" 1904-1992، التي اعتنقها اللغويون البنيويون ولاسيما "ليونارد بلوم فيلد" Leonard Bloomfield (1887-1949)، وأن الأجنبي ينبغي أن يتقن اللغة الثانية مثلما يتقنها الناطقون بها.

6- اللغات تختلف فيما بينها، فكل لغة مستقلة بأنظمتها، وعناصرها، وينبغي تحليلها، وتعلمها، وتعليمها وفقاً لهذا المبدأ، بعيداً عن أي تصور سابقٍ خاصٍ باللغات الأخرى، وبخاصة لغة المتعلمين الأصلية، وهذا مبدأ بنيوي قديم اقترحه أبو البنيوية الأمريكية "ليونارد بلوم فيلد" منذ ستين عاماً حين قال:

"The student of an entirely new language will have to throw off all his prepossessions about language and start with a clean state"[1].

وهو يعني أن المتعلم الجديد للغة، ينبغي أن يطرح كل تصوراته السابقة عنها ثم يبدأ تعلمها بحسٍ جديد.

7- الدراسة الوصفية التحليلية التقابلية لكلٍ من اللغة الهدف، واللغة الأم في كل من الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، والأنماط الثقافية والاجتماعية - يجب أن تسبق تعليم اللغة، حيث تبنى المواد المقدمة في الكتاب المقرر على أساس من نتائجها. وبناء على توافق واختلاف العناصر في اللغتين، مع التركيز على العناصر المختلفة بوصفها مصادر صعوبة لدى المتعلم.

---

(1) Bloom field, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942, p. 1.

8- تعليم اللغة لا تقديم معلومات عنها: ويعنون بذلك أن تقديم اللغة يجب أن يكون كما يتحدثها أهلها الناطقون بها من غير شرح ولا تعليل نظري فلسفي لقواعد اللغة.

9- التفكير باللغة الهدف واستخدامها بشكل تلقائي، لا يسبقه تفكير في القواعد، ولا ترجمة أو تفكير باللغة الأم، وتحذر هذه الطريقة من استخدام اللغة الأم في التدريس منعاً للتداخل.

10- الاعتماد على مبادئ المدخل السمعي الشفهي، والتي أوردها "روبرت لادو" وهي: قانون التجاور، وقانون التكثيف، وقانون الاستيعاب وقانون التدريب، وقانون الأثر.

11- ترتيب المهارات بدءاً بمهارة الاستماع، فالكلام، فالقراءة فالكتابة، على أن يكون الاتصال الشفهي باللغة الهدف هو الغاية من العملية التعليمية، وأن تهيأ الظروف والمواقف والأساليب التي تحقق ذلك.

12- لا يقصد بترتيب المهارات، تخصيص مرحلة لفهم المسموع، ومرحلة أخرى للكلام، ثم مرحلة ثالثة للقراءة، فرابعة للكتابة، وإنما ينبغي أن تكون مواد الكلام قد سمعها الطلاب قبلاً، وأن تكون نصوص القراءة وحواراتها مما تدرب عليه الطلاب في الاستماع ومارسوه في الكلام، وأن تكون الكتابة مما قرأه الطلاب وتدربوا عليه شفهياً وتحريرياً.

13- التعلم يبدأ بالحفظ ثم التقليد فالقياس، أما التحليل فيأتي في مرحلة متأخرة، فأولاً يطلب من المتعلم حفظ الأنماط اللغوية من خلال التكرار والتدريب المستمر، حتى ترسخ هذه الأنماط في ذهنه، ثم يقيس عليها في مرحلة التدريبات بطريقة آلية، ثم يبدأ التفكير في القواعد التي تحكم هذه الأنماط.

14- طريقة تقديم القواعد: تهتم هذه الطريقة بقواعد اللغة، وتبني عليها المواد اللغوية المقررة، لكنها لا تقدمها للمتعلمين بطريقة الشرح المباشر، ولا بالطريقة الاستنباطية، وإنما تقدمها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل أنماط لغوية Language patterns، يمثل كل نمط فيها قاعدة معينة، ثم تعزز هذه الأنماط وأمثالها فيما يعرف بتدريبات الأنماط Pattern practice /drills والغرض من تدريبات الأنماط هذه الوصول بالدارس إلى مرحلة القياس، بحيث يستطيع صنع جمل وعبارات جديدة، قياساً على الأنماط التي حفظها وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن

يملأها بالمحتوى الذي يناسبها"[1].

15- تعلم الكلمات يتم من خلال السياق: فالكلمة لا معنى لها خارج السياق، ولا تسمح هذه الطريقة بوضع الكلمات في قوائم، أو إبراز الكلمات الجديدة في النص.

16- الاهتمام بالصحة اللغوية: وخاصة النطق السليم لأصوات اللغة وكلماتها، والاستعانة بما يعرف بالثنائيات الصغرى Minimal Pairs للتفريق بين الحروف المتشابهة في المخرج، المختلفة في الصفة، كالسين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء ...ألخ، ووضعها في كلمات نحو: صرير وسرير، ضرب ودرب، طين وتين، الخ.. للتأكيد على أن الاختلاف الفونيمي يقود إلى اختلاف المعنى.

17- اهتمت هذه الطريقة بتدريب المعلمين، وأنشئت في فترة ازدهارها برامج لإعداد معلمي اللغات الأجنبية، بما فيها برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الدور التطبيقي للطريقة السمعية الشفوية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية:

"تعتبر أهم طريقة ضمن مجموعة الطرائق المتعلقة بتعليم وتعلم اللغات على وجه العموم، كما تعتبر أهم الطرائق في مجموعة الطرائق المتعلقة بفلسفة المدرسة التركيبية البنيوية، ولقد أخذت اسمها هذا لجمعها ما بين الاستماع والاستجابة الشفوية، مع وجود عنصر بصري مرئي، أو غيابه، مثل الصورة أو الرسم، لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية، عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها.

ولقد كانت الطريقة المباشرة، وطريقة القراءة مجرد إرهاصات ومقدمات لهذه الطريقة، التي برزت الحاجة إليها بعد ازدياد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية"[2].

"ترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين Structural linguists، وعلماء الإنسان Anthropologists، الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر في نفس الوقت الذي كان فيه علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية، مثل

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2002، ص 95 – 100.

(2) خرما، نايف وعلي حجاج، مرجع سابق، ص 176.

نظريات الارتباط والإشراط والدافع وغيرها، وسط جو طالب فيه الجميع بدراسة السلوك الإنساني - بما في ذلك السلوك اللغوي - دراسة علمية موضوعية"[1].

وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وحين وجدت الولايات المتحدة الأمريكية نفسها في أتون أزمةٍ، وصراعٍ عالمي، قويت الحاجة لديها لإيجاد ناطقين عارفين بلغات حلفائهم وأعدائهم على السواء.

ولقد ساعدت الأموال الطائلة التي وفرها وصرفها الجيش الأمريكي لهذا الغرض على إحداث ثورة علمية في هذا المجال، حيث أعدت برامج - كورسات - باسم (برنامج الجيش في تعليم اللغات).

ولقد اعتمدت هذه البرامج على الكثير من الأنشطة الشفوية، كالنطق والتمارين على النماذج اللغوية، والتدريب على المحادثة، دون ظهور أثر واضح لطريقة النحو والترجمة المستعملة تقليدياً في تعليم اللغات.

وقد قامت هذه الطريقة الجديدة في أسسها وممارستها على الطريقة المباشرة، وقد أدى التطور والتنوعات التي أدخلتها المدرسة الأمريكية إلى ظهور ما عرف بعد ذلك بالطريقة السمعية الشفوية. وقد قدم هـ. دوجلاس براون" وصفاً للسمات التي اشتملت عليها هذه الطريقة، استناداً إلى قائمة مأخوذة من "براتو" و"سليس موريشيا" 1975م - على النحو التالي:

1- "المادة الجديدة تقدم على شكل حوار.
2- هناك اعتماد على التدريب، وحفظ التعبير والمبالغة في التعليم.
3- تنظم البنى اللغوية بواسطة التحليل المقارن وتدرس جميعاً مرة واحدة.
4- تعليم البنى اللغوية بواسطة تكرار التمارين.
5- تقدم شروحا قليلة للنحو، أو لا تقدم، وعند الحاجة يعلم النحو بالطرق الاستقرائية، بدلاً من استخدام الطرق الاستنتاجية.
6- المفردات محددة للغاية، ويتم تدريسها في سياق.
7- هناك تركيز على استعمال الأشرطة، ومعامل اللغة، والوسائل البصرية.
8- يعطى النطق أهمية كبيرة.
9- لا يسمح للمعلمين باستعمال اللغة الأصلية (الأم)، إلا في حالات قليلة.

---

[1] براون، هـ. دوجلاس، مرجع سابق، ص 167.

10- يتم تعزيز الإجابات الصحيحة مباشرة.
11- تتم محاولات مكثفة لدفع الطلاب لإنتاج جمل وتعابير صحيحة.
12- وجود ميل للتعامل مع الأشكال، وإهمال المحتوى اللغوي"[1].

ويستطرد "هـ. دوجلاس" في وصف هذه الطريقة قائلاً: "ولأسبابٍ عديدةٍ، تمتعت هذه الطريقة بشهرةٍ واسعةٍ، ولسنوات طويلة، وحتى وقتنا الحاضر حيث تستخدم بعض جوانب هذه الطريقة في طرق التدريس المعاصر. ولقد بنيت هذه الطريقة على معطيات نظرية معتبرة في ذلك الوقت، فكانت المادة تصمم وتختبر صلاحيتها، ومن ثم تنشر في المؤسسات التعليمية، وكان قياس النجاح يعتمد على الممارسات الظاهرية - الحوارات التي يقوم بها الطلاب لساعات طويلة.

لكنه يستدرك بعد ذلك قائلاً: " ولكن شهرة هذه الطريقة بدأت بالاختفاء، وبدأت الانتقادات الموجهة إليها تزداد مع مرور الزمن، وبدأ هذا التيار بانتقادات حادة حول صحة المفاهيم التي تعتمد عليها، وحول فشلها الذريع في تعليم الكفاية الاتصالية، حيث بدأت تتكشف حقيقة أن اللغة لا تكتسب بواسطة تشكيل العادات، والإشراط في التكرار، والتعلم، وأن الأخطاء اللغوية قد تكون مفيدة للتعلم، وأن علماء اللغة البنيويين لم يكن في وسعهم تقديم معلومات كافية عن كل ما نرغب في معرفته عن اللغة، وأن الطريقة السمعية الشفوية، بالرغم من كونها كانت محاولة لقطف ثمار طريق تدريس اللغة التي سبقته، إلاّ أنها فشلت في تحقيق ما زعمت أنها قادرة على تحقيقه، ولكنها فتحت أبواب الانطلاق إلى آفاق أرحب"[2].

الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي:

"تعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة، وهي مواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة، فالمفردات والعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة، ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال، وتقديمها يتدرج بها من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد، فالمعلوم ثم المجهول، والسهل ثم الصعب، والبسيط قبل المعقد وهكذا.

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 169.
(2) المرجع السابق نفسه، ص 169.

وتبنى مواد القراءة مرتبة وفق ترتيب الأنماط اللغوية التي تقدم من خلالها قواعد اللغة، ويتم التدرب عليها بأساليب محددة، وكل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يفهم في مرحلة الاستماع، ثم يستعمل في مرحلة الكلام، ثم يقرأ فيفهم معناه قبل أن يستخدم في الكتابة.

ويرمز هذا الترتيب إلى أهمية المواد التعليمية في هذه الطريقة، ويعتبر الخروج على الكتاب المقرر، أو على ترتيبه – في نظر أصحاب هذه الطريقة – قطعاً للتسلسل، وإحداث فجوة في البناء، قد تؤدي لانهياره من أساسه"[1].

وبالنظر إلى أهمية المواد التعليمية عند تبني الطريقة السمعية الشفهية في أي برنامج من برامج تعليم اللغات الأجنبية، فإن الكتاب التعليمي يعتبر عنصراً أساسياً من مكونات المنهج، وهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي تتحقق الأهداف التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية، مضافاً إليه المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وغيرها.

مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته :

يورد كل من "عبد الله" و"الغالي" تعريفاً عن "القاسمي" لمفهوم الكتاب المدرسي يقول: "إن مصطلح الكتاب المدرسي يختلف عن المعنى الشائع المألوف في المصطلح، فالكتاب المدرسي يتألف لا من مادته الأساسية فحسب، بل كذلك من المواد المساعدة كالمعجم، وكتاب التمارين التحريرية وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، وكتاب الاختبارات ومرشد المعلم"[2].

كما يوردان تعريفاً آخر لـ "طعيمة" يقول فيه: "إن الكتاب المدرسي هو الكتاب الأساس للطالب وما يصحبه من مواد تعليمية مساعدة، تؤلف من قبل المتخصصين في التربية واللغة، وتقدم للدارسين لتحقيق أهداف معينة في مقرر معين، في مرحلة معينة بل في صف دراسي معين وفي زمن محدد"[3].

ويرى الباحثان أن الكتاب المدرسي يشتمل على الآتي:

1- كتاب الطالب الأساسي.

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 104.

(2) عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، الرياض، 1991م، ص 9.

(3) المرجع السابق نفسه، ص 7.

2- مرشد المعلم.
3- كراسة التدريبات.
4- كتاب القراءة الإضافي.

وهما هنا يسترشدان بتعريف "طعيمة" لهذا الكتاب الذي يقول فيه: "هو الكتاب الذي يشتمل على نص أو مجموعة من النصوص المتدرجة في صعوبتها، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو المحتوى العلمي والثقافي، ويستهدف هذا النوع من الكتب تدريب المتخرجين في برامج تعليم العربية على الاستمرار في تنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة معلوماتهم عن الثقافة العربية الإسلامية". "كما يهدف هذا الكتاب إلى تثبيت المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارسون، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الاستقلال في التحصيل لأنه يعطي الدافع لاستمرار التعلم الذاتي والتثقيف العام".

"وينبغي في هذا الكتاب التدرج في مادته العلمية، وفي مفرداته وتراكيبه اللغوية من حيث السهولة والصعوبة والتبسيط والتعقيد، كما ينبغي أن يتناول مهارات اللغة تناولاً منطقياً، مركزاً على المهارات الأربع، بادئاً بالاستماع ثم الحديث ثم القراءة فالكتابة"[1].

"كما يشيران إلى تفريق "طعيمة" بين نوعين من كتب القراءة الإضافية، أحدهما خاص بمستوى الدارسين الذين تؤلف لهم هذه الكتب، والآخر خاص بمدى الارتباط بالكتاب المدرسي.

ومن حيث الدارسين فهناك نوع مبسط جداً للمبتدئين الذين أكملوا برنامجاً واحداً من برامج تعليم اللغة العربية، وهناك نوع للقراءة الموسعة، ويعدّ هذا النوع للدارس الذي انتهى من المستوى المتقدم في تعليم العربية، وهو لا يخضع لقيود كثيرة مثل تلك التي تخضع لها كتب القراءة المبسطة"[2].

"أما النوع الثاني المرتبط بكتاب مدرسي فيمكن أن يتنوع إلى نوعين هما:

1- مرتبط بكتاب مدرسي معين.
2- لا يرتبط بكتاب مدرسي معين، ويهدف إلى توسيع دائرة المشاركة، وتعدد أنواع الدارسين، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط لغوية وثقافية واسعة.

---

(1) عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي، المرجع السابق نفسه، ص 12 و13.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 12 و13.

ولأن الطريقة السمعية الشفهية قد أثرت تأثيراً كبيراً في برامج تعليم اللغة العربية القائمة الآن، ولأنها مازالت تسيطر على هذه البرامج إذا كان ذلك في المملكة العربية السعودية – الرائدة في هذا المجال – أو في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية – حديث التجربة بالمقارنة مع غيره – فلا بد لنا إذا أردنا اقتفاء أثر هذه الطريقة على هذه البرامج، من أن نحيط بالخطة اللازمة لإعداد الكتاب المدرسي وفقاً للمفاهيم والتصورات التي تعرِّف العناصر المكونة له وفقاً لما أورده "عبد الحميد وناصر الغالي" في تعريفهما لهذه العناصر"[1].

أولاً: كتاب الطالب:

هو الكتاب الأساس الذي يوزع على الدارسين بغرض استيعاب مادته العلمية وإجراء الاختبار النهائي فيه، ويتوقع منه أن يحقق أهدافه اللغوية والتربوية والثقافية، في المدة الزمنية المقررة له. وهو يشتمل على عدد من الدروس أو الوحدات، ويصاغ في قالب نثري، أو شعري، أو حواري، أو منها جميعاً، ويستند تأليفه على أسس لغوية وتربوية ونفسية وثقافية. وهو يختلف من مستوى تعليمي لآخر، كما في أسلوب عرضه للموضوعات وفق سن الدارس، وعمره العقلي، ومدى خبرته السابقة باللغة. وهو يختلف (إجمالاً) في مقروئيته من حيث السهولة والصعوبة للمفردات والتراكيب وفق الأهداف المهارية اللغوية التي ألف من أجلها.

ثانياً: مرشد المعلم:

وهو الكتاب الذي يزود المعلم ويرشده ويعينه على استخدام كتاب الطالب بطريقة سليمة ومفيدة، وهو يبين الآتي:

1- الطريقة التي ألف عليها الكتاب، والمبادئ التي استند عليها التأليف.
2- المستوى التعليمي الموضوع له الكتاب.
3- نوع الدارسين الموجه إليهم الكتاب.
4- المهارات والقدرات والميول والاتجاهات التي يسعى إلى غرسها وتنميتها لدى الدارسين.
5- طريقة التدريس المناسبة.
6- كيفية استخدام المفردات والتراكيب على الوجه المطلوب.
7- تقديم نماذج كاملة من دروس كتاب الطالب بالشرح والتوضيح مع أمثلة إضافية.

---

[1] عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي، المرجع السابق نفسه، ص 10.

8- تقديم نماذج من التدريبات الإضافية.
9- تزويده بالمراجع التي يمكن أن يعود إليها المعلم بنفسه أو يرشد الطلاب بالرجوع إليها.
10- تزويده بأساليب التقويم"[1].

ويستهدي الباحثان برأي لرشدي طعيمة حول خصائص مرشد المعلم، أورداها على النحو التالي:
1- "أنه مرشد لكتاب معين، ولا يصلح لأن يكون مرشداً لأي كتاب آخر في نفس المجال.
2- لا يغني عن المعلم، بل له حدود يتحرك فيها.
3- تغلب عليه الصفة التطبيقية، أي أنه يحوي مجموعة من الأساليب والإجراءات العملية اللازمة لتنفيذ دروس معينة.

ثالثاً: كراسة التدريبات:

ويعرفها "عبد الله والغالي" بأنها: "عبارة عن مجموعة من التدريبات اللغوية الهادفة، والمرتبطة بمادة الكتاب الأساسي للطالب مع إضافة بعض التدريبات التي يتوقع أن يسأل فيها الطلاب، وهي تحتوي على أسئلة متنوعة الهدف يطلب من الطلاب حلها ومراجعتها مع المعلم في الفصل.

وهي تهدف إلى إعطاء مزيد من الفرص لتدريب الطلاب على تحسين وتنمية مهاراتهم اللغوية. وتعزيز مفرداتهم وتراكيبهم اللغوية التي تمّ تعليمها في الدروس السابقة.

وينبغي أن تزود هذه الكراسة بتعليمات بحيث تشتمل على:
1- بيان الهدف منها.
2- كيفية استخدامها.
3- بيان العلاقة بينها وبين الكتاب المدرسي.

والتدريبات إما أن تكون تحريرية (مكتوبة) وإما أن تكون منطوقة (شفهية)، والشفهية تعين على تحقيق التمارين الصوتية في مختبر اللغة وغيره"[2].

---

[1] المرجع السابق نفسه، ص 11.

[2] عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي، المرجع السابق نفسه، ص 11 و12.

رابعاً: الوسائل السمعية والبصرية:

ويقصد بها الوسائل المعينة على فهم مادة الكتاب الأساسي من أشرطة تسجيلية وأفلام، ونماذج توضيحية، وشرائح، وصور، ورسوم.. الخ. وهي تهدف إلى:

1- تدريب الدارسين على النطق السليم للمفردات والتراكيب اللغوية، وذلك عن طريق الاستماع إليها ومحاولة تقليدها.
2- توضيح مدلول المفردات والتراكيب، من خلال الصور والرسوم والنماذج.
3- توضيح المعنى العام للجمل والفقرات من خلال الأفلام واللوحات.
4- تقريب المعنى المجرد، في صورةٍ محسوسةٍ، من خلال الصور والأفلام.

وينبغي لهذه الوسائل أن تتنوع بتنوع المادة العلمية للكتاب، بحيث يكون منها ما يعين على فهم الجانب الصوتي أو الجانب الثقافي أو غيره.

خامساً: المعجم:

وهو كتاب يشتمل على مفرداتٍ لغويةٍ، مشروحةٍ، وموضحةٍ معانيها بمفرداتها، أو أضدادها، أو من خلال إدخالها في سياقات وجمل، توضح معانيها. وهو شرح مبسط يناسب العمر العقلي للدارس، كما يناسب خلفيته الثقافية، كما ينبغي له أن يشتمل على الألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب الأساسي للطالب.

ويفضل ترتيب هذه المعاجم، وفق ذكر المفردات الواردة في الكتاب الأساسي، ووفق ترتيب الدروس، كما ينبغي تزويده بطريقة للكشف عن الكلمة، وبيان مدى علاقته بالكتاب الأساسي، وتوضيح الأسس التي تمّ بها تبويب كلماته.

وبقراءة هذه العناصر، والمفاهيم الدائرة حولها، يمكن وبسهولة ملاحظة آثار الطريقة السمعية الشفوية، على هذه المفاهيم، وكأنما هي تتحدث عن الكتاب المدرسي الخاص بهذه الطريقة (السمعية الشفهية).

ولعل هذا الأثر يكون ناتجاً عن أن الطريقة السمعية الشفهية هي التي استوجبت وجود المادة التعليمية، وبالتالي وجود الكتاب بمفهومه الذي قال به رشدي طعيمة، والذي هو جزء من تجربة تعليمية قائمة بالمملكة العربية السعودية، على أساس الطريقة السمعية الشفوية، وهي تجربة جامعة أم القرى".

الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية:

"اهتمت الطريقة السمعية الشفهية، بقواعد اللغة، فدفعها هذا الاهتمام إلى بناء المواد اللغوية المقررة على أساس هذه القواعد، ولكنها تجنبت في تقديمها "طريقة الشرح المباشر"، و"الطريقة الاستنباطية"، فكان أن قدمتها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل "أنماط لغوية" (Language patterns)، بحيث يمثل كل نمط قاعدة معينة"[1].

وعلى أساس المبدأ السلوكي القائل: ب "تعزيز الاستجابات"، قامت فكرة ما عرف بـ "تدريبات الأنماط" (Pattern practice/drills)، وكان الغرض من ذلك الوصول بالمتعلم إلى القياس، حيث يكون في مقدوره صنع، وتكوين جملٍ، وعبارات جديدةٍ، قياساً على الأنماط التي حفظها، وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته. يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها.

ويرى "عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي": "أن تدريبات الأنماط هي قوام الطريقة السمعية الشفهية، – وهي تدور حول هدف الدرس، وتعزز الحوار أو النص الأساسي –. ويضرب مثلاً لذلك بما إذا كان موضوع الدرس الرئيسي، هو "الفعل المضارع"، قائلاً: "فإن تدريبات الأنماط كلها، تدور حول تحويل الفعل المضارع إلى ماضٍ، ويكون هذا بعد استيعاب الدارسين لدرس الفعل المضارع". مضيفاً: بأن تدريبات الأنماط أنواع منها: "تدريبات التبديل"، و"تدريبات التحويل"، و"تدريبات الربط"، و"تدريبات التوسعة" ... "، وأن تحت كل نوع منها أقسام فرعية، يتم التدرب عليها مرحلياً، وفق خطوات متدرجة"[2].

كما يرى كل من "رشدي طعمية" و"محمود كامل الناقة": أن التدريبات اللغوية المكثفة، تلعب دورها في إكساب الدارسين ما يرجى من مهارات، وأنها تتنوع ما بين تدريباتٍ صوتيةٍ، تثبت: مهارات الاستماع والنطق والكلام، إلى مكتوبةٍ، تثبت: مهارات القراءة والكتابة، وأنها أيضاً تتنوع من حيث الشكل فمنها:

1- "تدريبات التكرار:

وتعرف أيضاً بتدريبات الإعادة والترديد، وتقوم على الاستماع الجيد من قبل المتعلم لمعلمه، أو لمادة مسجلة، حيث يوجه الطالب للاستماع، ثم الترديد. ويعدّ هذا النوع نوعاً من أنواع

---

(1) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 99-100.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 106-107.

التدريبات النمطية، وهو يقوم على مبدأ التكرار الآلي للاستجابة، والذي هو أحد المبادئ الأساسية للمدرسة السلوكية.

2- تدريبات الاستبدال: Substitution Drills:

هي أيضاً من ضمن التدريبات الآلية، ويقوم المتعلم في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية، أو التركيب، بناءً على ما يقدم له من مثيرات من قبل المعلم، أو المادة المسجلة، أو الكتاب، أو عن طريق صورة، أو مادة محسوسة.

ودور المتعلم في هذه التدريبات القيام بسلوك منتظم بناء على هذه المثيرات، على نحو استبدال المفردة الأخيرة في الجملة التالية:

جلس الطالب على الكرسي (المقعد)، (السرير)، (الأرض).

وتهدف هذه التدريبات الآلية، إلى سيطرة المتعلم على النمط اللغوي على نحو تلقائي، فيتم تعلم، أو اكتساب عادةٍ جديدةٍ، عن طريق القياس المطابق للأنماط. و"العادة" كما يقول (سكنر): "يمكن تعلمها، عن طريق التكرار، من خلال المثير، والاستجابة، والتعزيز". "والاستجابة إما أن تكون مقبولة فتعزز تعزيزاً إيجابياً أو غير مقبولة فتقابل بتعزيز سلبي يؤدي إلى انطفائها.

3- تدريبات التحويل: Transformation Drills:

ومثالها: اقرأ الجملة التالية جيداً، ثم أعد كتابتها، مبتدئاً بالكلمة المعطاة، مع تغيير ما يلزم.

"انتهى الحجاج من أداء فريضة الحج". الكلمة (الحجاج).

وتكون الإجابة: "الحجاج انتهوا من أداء فريضة الحج" حيث جرى تغيير في بنية الكلمة، – هي الفعل – وهذا مما يوضح الفرق بين شكل الفعل في الجملة الاسمية، وشكله في الجملة الفعلية.

ويضاف إلى ذلك "تدريبات تكوين الأسئلة" (Question formation)، و"التدريب الهرمي" (Pyramid Drills) و"تدريبات التعرف" (Recognition)، و"تدريبات التكملة" Completion إلى "تدريبات التتمة" (Close)... وغيرها"[1].

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد، وكامل محمود الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساسي، الجزء الأول، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سبتمبر 1984م، ص 28.

ويفرق الباحثون بين التدريبات، والاختبارات، رغم التشابه الموجود بينهما في أنماط الأسئلة، وذلك للاختلافات الموجودة بينهما، في الأهداف، والغايات. فبينما تعتبر التدريبات جزءاً من عملية التعلم، فإن الاختبارات تهدف إلى تقويم هذا التعلم، والتأكد من بلوغه الأهداف السلوكية التي هي غايته، وللوقوف على هذه الفروق نستعرض بعضاً مما قال به هؤلاء الباحثون ومنهم "رشدي أحمد طعيمة"، وذلك على النحو التالي:

1- "تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلم من مهارات، بينما تهدف الاختبارات إلى تقرير مستوى ما تعلمه الطالب، بعد أن تدرب.
2- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، بينما يعدُّ الحكم شرطاً من شروط الاختبار.
3- التدريب عملية تعليمية أساساً، بينما الاختبار عملية حكمية.
4- يقتصر الأمر في التدريب، على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية، بينما عند الاختبار إلى إعطاء درجة.
5- يقدم المعلم أثناء التدريب النموذج الذي يجب أن يحتذيه الطالب، في الوقت الذي لا يعدُّ النموذج شرطاً في الاختبار.
6- يأتي التدريب عادة بعد تقديم محتوى لغوي جديد، بينا يغطي الاختبار ما تمّ تقديمه سابقاً.
7- يركز التدريب، عادة على مهارة لغوية واحدة، بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة، (كما هو الحال في الاختبار التكاملي، الذي يقيس عدة مهارات في وقت واحد)"[1].
8- كما قسم هؤلاء الباحثون التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1- التدريبات الآلية (النمطية): Mechanical Drills:

وتعرف بأنها مجموعة من التمرينات، التي تأتي على هيئة واحدة، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها، ويتم من خلالها التحكم التام في استجابة المتعلم، والهدف منها هو مساعدة المتعلم، على السيطرة والتمكن من التراكيب اللغوية والتدرب على النطق السليم للغة. وهي تشيع في مجال تعليم التراكيب اللغوية، وتعمل على التحكم التام في استجابة المتعلم دون الاهتمام بعملية الفهم، لذا فهي عادة ما تستخدم في المراحل الأولى لعملية التعليم خاصة وأنها لا تحتاج كبير جهد

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ص 227.

من المتعلم، وتفيد تدريبات الإعادة، في عرض الخصائص الصوتية للغة المنشودة، كما يستخدم الحوار نوعاً منها لبلوغ غايته، في تمكين الدارس من الإلمام بخصائص اللغة الأجنبية. وتعدّ تدريبات: "الإعادة" و"الترديد"، نموذجاً طيباً للتدريبات الآلية بجنب تدريبات الاستبدال.

ولقد وجه نقد عنيف في الفترة الأخيرة لـ"التدريبات الآلية"، التي عرفت بها "الطريقة السمعية، الشفوية"، منه: أنها رتيبة، ومملة ومضجرة، ولا تقود المتعلم إلى استخدام اللغة في المواقف الحية Real communication situations، ولكن التجارب دلت على أهمية استخدام هذا النوع من التدريبات، وبخاصة في المرحل الأولى من تعليم اللغة الهدف، حيث تساعد المتعلم على التمكن من البنية اللغوية، والتراكيب الأساسية في اللغة Basical structures، ويرى "التوجه الحديث" في هذا المجال الأخذ بمبدأ التوليف، والتنوع في استخدام التدريبات، وعدم الاقتصار على نوع واحد منها"[1].

2- التدريبات الاتصالية:

"يعتبر الاتصاليون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية. وأن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بد من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل ألبنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى. والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة، أو خاطئة. والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي. وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 227.

تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية، المصنوعة، المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية"[1].

"ومن هنا جاء الاختلاف بينهم وبين أصحاب الطريقة السمعية الشفوية في نوع التدريبات اللغوية، فتجاوزوا شكلية التدريبات النمطية واهتموا بالمحتوى والموقف، فاختلفت الاستجابة عند المتعلم وأصبحت غير متوقعة على غير ما هو عليه الأمر في التدريبات الآلية. وأصبح التدريب عندهم يرتبط بموقف اجتماعي معين لا ببناء جملة معينة، أو ظاهرة لغوية خاصة، وأصبح المتعلم أكثر حرية في اختيار عباراته، لكنه مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب، يستخدم لغة أكثر حيوية في موقف اجتماعي حقيقي"[2].

3- التدريب المعنوي:

يقسم (راجي رمزي) التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي:

أ- "تدريبات ميكانيكية: ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب، خاصة في المرحل الأولى من تعليم اللغة.

ب- التدريبات المعنوية: ويقصد به ذلك النوع من التدريبات، الذي يهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة، لربط الكثير من الجزئيات، والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات، أو الكتابة، أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب.

ت- التدريبات الاتصالية: ويسميها بالممارسات الاتصالية، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي"[3].

المدرسة السلوكية، ودورها التطبيقي في تعليم، وتعلم اللغة العربية، بوصفها اللغةً الأجنبية:

من المعلوم أن الجهود المبذولة في تعليم وتعلم اللغة العربية -لغة أولى -قد بدأت مع بداية نشوء هذه اللغة وقد تتفق هذه البدايات مع البدايات المختلفة في شأن اللغات الأخرى أو تختلف،

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 258.

(2) طعيمة، رشدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، مرجع سابق، ص- ص 228-229

(3) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المرجع السابق نفسه، ص 230.

لكن من الثابت أن البدايات العلمية الجادة للاهتمام بشأن اللغة العربية قد بدأت مع مهبط الوحي ومع تلقينه للنبي صلى الله عليه وسلم استفتاحاً بقوله الكريم: "**اقرأ**."، مروراً بكتابته ووضع النقط على أحرفه، إلى مجهودات علماء اللغة في جمع اللغة من مصادرها خوف تفشي اللحن ومنعاً لتأثرها بلغات الأمم الداخلة في الإسلام، إلى ظهور المدارس النحوية بـ"الكوفة" و"البصرة" و"بغداد" و"الأندلس"، إلى ظهور علوم البلاغة وعلوم الحديث وعلم العروض وعلم المعاجم وغيرها من العلوم.

فخدمةً للإسلام ولعلومه، هرع قوم لم تكن العربية لغتهم الأولى إلى تعلمها، حتى يتسنى لهم حفظ القرآن، وقراءة كتب الفقه والعقيدة والتوحيد، فبلغوا في تعلمهم لها مرتبةً جعلتهم من أبرز علماء اللغة والإسلام وكان منهم على سبيل المثال من عمل على الترجمة، مثل "ابن المقفع" الذي نقل كتاب {كليلة ودمنة} عن الفارسية إلى العربية.

وقد بدأت الملامح الأولى لتعلم العربية، لغة ثانية بداية جادةً ومتوسعة مع توسع الخلافة الإسلامية ودخول الناس في دين الله أفواجا فكانت الدافعية إلى تعلمها دافعية تكاملية معززة ومحاطة بالشرف، ومكللة بالقدسية، وقد كان في أحاديث النبي "صلى الله عليه وسلم"، ما يعزز هذا الاتجاه **{إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث**: صدقة جارية، وعلم ينتفع به، وولد صالح يدعو له**}**[1]، كان منها العلم الذي ينتفع به، وهو العلم المرتبط بدراسة القرآن، وعلومه وبدراسة الشريعة الإسلامية، (وما دراسة ذلك إلا بتعلم العربية وتجويد المعرفة بها).

"ولقد بدأت الجهود العلمية في تعليم وتعلم اللغة العربية لغة ثانية بدايةً موضوعية منتظمة في العقد الأخير من القرن الرابع عشر، بعمر لا يتجاوز الثلاثة عقود، وإذا كانت المدارس الإسلامية الأولى قد انتهجت مذاهبها وطرقها الخاصة في تعليم اللغة العربية، لغة أولى أو ثانية، فإن الجهود الحديثة في هذا المجال، ما تزال تتبع المنهج الغربي وبوضوح أكثر في مجال تعليم اللغة العربية، لغةً ثانيةً، حيث هو الآن فرعٌ من ميدان تعليم اللغات الأجنبية " Foreign Language Education"، أبرز الفروع التطبيقية لعلم اللغة الحديث "Modern Linguistics"،وتعتمد هذه الجهود اعتماداً أساسياً على معطيات تعليم اللغات الغربية، المستمدة من نتائج الدراسات اللغوية النفسية "Psycholinguistic studies" وتطبيقاتها التربوية". "ولقد كانت البداية الحقيقية لعلم اللغة

---

(1) اوي: المحدث: ابن تيمية – المصدر: مجموع الفتاوى – الصفحة أو الرقم1/191 : خلاصة حكم المحدث :صحيح، المصدر السنية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

التطبيقي "Applied linguistics" والذي يعدّ تعليم اللغات الأجنبية أبرز فروعه، في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، وهو يمثل أحد فرعي علم اللغة "Linguistics" الذي يطلق عليه أحياناً: علم اللغة الحديث "Modern linguistics". أما الفرع الثاني فهو علم اللغة النظري "Theoretical linguistics" أو علم اللغة العام "General linguistics"[1].

"ولّما كانت تطبيقات المدرسة السلوكية البنيوية، هي السائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، حينها، فإن البدايات الحديثة، لتعليم اللغة العربية للأجانب قد تأثرت بهذه التطبيقات، وما تزال، حيث يبدو الأثر جلياً، في أخذها ب"المدخل السمعي الشفوي" أساساً لبرامجها التعليمية في مختلف معاهدها ومدارسها بمختلف الدول العربية"[2].

وبرغم ظهور اتجاهات ومدارس لغوية نفسية، تختلف في نظرتها لطبيعة اللغة عن النظرة السلوكية، (وهي نظرة أدت إلى تغير في أساليب دراسة وتحليل وكيفية تعليم اللغات الأجنبية حيث برز عدد من المداخل والطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية وبخاصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، كالمدخل المعرفي، والمدخل الاتصالي)، نجد أن تعليم اللغة العربية لم يستفد كثيراً من هذه الاتجاهات الحديثة.

ويرجع (العصيلي) [3] عدم هذه الاستفادة إلى أمور منها ما هو منهجي، وما هو اقتصادي، وهو مما تسبب في بروز عدة مشكلات فصلها على النحو التالي:

1- "من حيث الخطط، والمناهج والمقررات:

اعتماد الجهود العربية في مجال تعليم اللغة العربية، للأجانب على الأسس التي جاءت بها المدرسة السلوكية البنيوية وما انبثق عنها من تطبيقات تربوية، برغم أن التجارب الغربية في هذا المجال والتي بدأت بمثل ما بدأت به الجهود العربية قد وصلت إلى أن الاستمرار في تطبيق الأسس السابقة، في مجال تعليم اللغات الأجنبية، لا يحقق الأهداف المنشودة.

كما أن مفهوم علم اللغة التطبيقي عند كثير من البنيويين العرب والذين كان لهم فضل الريادة في برامج تعليم اللغة العربية مازال يقف عند مفهوم العلماء الغربيين والذي كان سائداً في الخمسينيات من القرن الماضي وهو مفهوم ناقص، وأقرب إلى التطبيقات اللغوية (Linguistic

---

(1) العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تدريس اللغات، مرجع سابق نفسه، ص 13و 14.

(2) المرجع السابق نفسه ص 260.

(3) المرجع السابق، ص 260-263.

applications) منه إلى علم اللغة التطبيقي (Applied linguistics) وهو ما أسفر عن سيطرة المدخل السمعي الشفوي البصري (approach, Aural-oral) (أبرز المداخل التطبيقية لآراء هذه المدرسة على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، في إعداد الخطط، ووضع المناهج وتأليف الكتب.

"ونتيجة لذلك، كان اهتمام المنهج موجهاً إلى المشكلات اللغوية، التي يعتقد أنها ناتجة عن تدخل أنظمة المتعلم الأم، في اكتسابه اللغة الهدف، حيث لوحظت زيادة في الساعات المخصصة للمرحلة الشفوية، والتدريب الممل على نطق الأصوات، والمبالغة في تدريبات الأنماط، التي يعتقد أنها تبني الكفاية اللغوية بطريقة غير مباشرة، كما مليء الكتاب المقرر، بالحوارات المصنوعة، التي يعتقد أنها تمثل المواقف الطبيعية للغة، وغابت عن المناهج، والمقررات، والكتب معظم الجوانب الأساسية في اللغة، كالجوانب المعرفية، والجوانب الوظيفية، والجوانب الاتصالية الحقيقية للغة.

كما أنّ اختيار المواد، والعناصر اللغوية اللازمة، في هذه المناهج وترتيبها، وتقديمها، لم يبن على أسس علميةٍ، سليمةٍ، من حيث الشيوع، والتدرج، والأهمية، بل تحكمت فيه عوامل أخرى، ليس لها علاقة بالاختيار العملي، الموضوعي.

وهو يرجع ذلك إلى نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية التي تمدُّ القائمين على هذه المناهج بالمواد اللغوية اللازمة.

2- من حيث طرائق التدريس:

إن طريقة التدريس ترتبط بالمنهج والكتاب المقرر وأن هذه الرابطة تقوى في البرامج التي يكون فيها الكتاب المقرر هو المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذا هو واقع الكثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التي لم تتغير تغيراً حقيقياً منذ وضعت على أسس ومفاهيم "المدخل السمعي الشفوي" إبان سيطرته على ميدان تعليم اللغات الأجنبية وبالتالي فمن من الطبيعي أن تكون "الطريقة السمعية، الشفوية" التي تمثل هذا المدخل هي الأساس، بل هي الطريقة الوحيدة المتبعة في التدريس بجميع تطبيقاتها وإجراءاتها، وأنشطتها.

وهي طريقة (على حدّ تعبيره) "لا يمكن التخلص من سيطرتها، مادامت محتويات مقررات تعليم اللغة العربية من مفرداتٍ وصيغٍ وتراكيبٍ قد اختيرت ونظمت على أساسها" وهو يوجز مشكلاتها في":

أ- (من حيث إعداد المعلم): الاعتماد الكلي من قبل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على "علم اللغة التطبيقي" الذي ميدانه تعليم اللغات الأجنبية في الغرب ونظرياته واتجاهاته وآراؤه فيها ما يمكن تطبيقه على مجالات تعليم اللغة العربية وما لا يمكن تطبيقه أو يصعب تطبيقه أو ما يحتاج لبعض التعديلات.

ب- إن غالبية معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أحاديّ اللغة، فمعظمهم لا يستطيع قراءة ما يكتب حول هذه الموضوعات باللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنجليزية لغة هذا العلم ويعتمدون على قراءة ما كتب أو ترجم للعربية.

ج- إن ما نقل إلى اللغة العربية عن اللغات الأجنبية هو كتب ومقالات وآراء في إعداد المناهج وتأليف الكتب وطرائق التدريس وأساليب التقويم وليس دراسات علمية مفصلة من حيث جمع المادة العلمية ونتائجها وتحليلها فهي وإن كانت مترجمةً، فإن المطلع عليها يمكنه نقدها وتمحيصها والاستفادة منها حتى يطبق ما يمكن تطبيقه ويرفض ماعدا ذلك[1].

د- التحاق غير المتخصصين في اللغة العربية، وآدابها من حملة الشهادات في مجالات أخرى مثل العلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية والتربية واللغة الإنجليزية، ببرامج تعليم اللغة العربية.

هـ- نقص التأهيل عند خريجي أقسام اللغة العربية بالجامعات والمعاهد العليا في مجالات تخصصهم، لضيقٍ في وقت البرنامج الدراسي ولضعف بعضهم في المعرفة باللغة من حيث الكفاية اللغوية والنقص في المعلومات النحوية والصرفية.

كما أن المقررات والمواد اللغوية التطبيقية وغيرها، والنفسية والتربوية والمنهجية التي تقدم في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها هي معلومات جديدة لم يعهدها الملتحقون بهذه البرامج خاصة الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية بكليات الآداب مما يؤدي إلى حدوث عجز ما في كفايات المعلم، ينعكس بدوره على أداء وظيفته.

و- عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة للدارسين في مجال إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها ارتباطاً مباشراً واختلاف تخصصات الأساتذة القائمين على أمر هذه البرامج وتباين مشاربهم ومناهجهم في البحث العلمي يخلق نوعاً من الإرباك للطلاب الدارسين.

---

(1) يستثنى المرجع بعض الجهود العلمية لـ"محمود إسماعيل صيني" المنقولة عن الإنجليزية خاصة كتابه "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"، وما نقله "رشدي أحمد طعيمة" خاصة كتابه "دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية".

ز- وجود فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج من مواد، وآراء لغوية ونفسية وتربوية ومنهجية أثناء الدراسة وبعدها.

فممارسة التدريس أثناء البرنامج أو ما يعرف بالتربية العملية يعاني من نقص في المعاهد أو المدارس الصالحة لتنفيذه وذلك لقلة ما هو موجود من هذه المؤسسات المتخصصة. كما أن صعوبات في التطبيق قد تواجه المعلم بعد تخرجه عندما لا يجد فرصة للاجتهاد والتطوير نتيجة الإصرار على تدريس المواد والكتب المقررة دون تدخل منه.

ح- المهنية الوظيفية: وترتبط المشكلة هنا بعدم إتاحة الفرصة للمتخصصين من خريجي معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وقسم تأهيل معلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه مع الاعتماد على عناصر من غير المتخصصين في هذا المجال.

ط- التدريبات أثناء الخدمة: تقادم المعلومات والمعارف والخبرات لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تقتضي بالضرورة إيجاد فرصة (غير متوفرة الآن) لتجديد هذه المعلومات والمعارف والخبرات.

ي- التنسيق في ميادين البحث: رغم تشابه معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في الخطط والمناهج والمقررات وشروط القبول والشهادات التي تمنحها، فإنها تفتقد التنسيق فيما بينها في ميادين البحث العلمي وتبادل الخبرات، والزيارات العلمية ولا توجد قاعدة معلومات أو قائمة بالبحوث المنجزة تمنع التكرار وتيسر إمكانية الاستفادة منها في جميع هذه المراكز، والمعاهد.

مراجع المادة ومصادرها

المراجع العربية

1- قاسم، أنسي محمد، سيكولوجية اللغة، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب،2000م، ص 71.

2- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود، 2002، ص 95 – 100.

3- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، ب/ ط، 1999، هوامش ص 12.

4- عبد الله، عبد الحميد وناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، الرياض، 1991م، ص 9.

5- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ص 227.

6- طعيمة، رشدي أحمد، وكامل محمود الناقة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساسي، الجزء الأول، مرشد المعلم، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سبتمبر 1984م، ص 28.

7- حسين، مختار الطاهر، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) في فلسفة التربية "مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للأجانب"، جامعة إفريقيا العالمية،2002 ص144.

8- براون، ه-. دوجلاس، أسس تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها -ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1994، ص 19.

المراجع الأجنبية

9- Moulton, W(1961). " Linguistics and Language teaching in the United States 1940 – 1960" in Moharmann, C. et al (Ads) Trends in Europeans and American Linguistics 1930-1960. Utrecht: Spectrum Publishers, pp. 86 – 89.

10- Bloom field, L. Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942 ، p. 1.

الدراسة الثانية

أسس إعداد الكتاب الأساسي وملحقاته بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء التجارب العلمية السابقة

المقدمة:

يتفق معظم التربويين على أن العملية التعليمية في أي برنامج من البرامج التعليمية - سواءً كانت برامج لتعليم اللغات أو خلافها - تتكون من أربعة أركان تأتي وفق الترتيب التالي على التوالي:

أ- الأهداف التعليمية.

ب- حاجات الطالب واستعداده (المدخلات السلوكية).

ج- الخبرات والأنشطة التعليمية.

د- عملية القياس والتقويم.

"وتتداخل هذه المكونات الأربعة ويرتبط بعضها ببعض "ارتباطاً بحيث لا يستغني أحدها عن الآخر، كما أنها تتخلل بعضها بعضاً؛ فالهدف مثلاً هو محور عملية التدريس كما أنه الموجه لها، وهو في الوقت نفسه يتطلب خططاً وأنشطة تعليمية أو أساليب معينة لتحقيقه، وهو يصاغ في ضوء حاجات واستعدادات التلاميذ، وهذه لابد من معرفتها وتحديدها بطرق التقييم المختلفة لتصوغ أهدافاً مناسبة لها. كذلك فإننا لا ندري ما إذا كانت طرقنا مناسبة أو غير مناسبة إلا بالتقييم. والتقييم نفسه هو الذي يبين لنا قيمة حصيلة التعليم"[1].

ولقد تعارف التربويون على تسمية المكونات السابقة بالمنهج، ويختلف بعضهم في عد مكونات المنهج، فمنهم من يعدها أربعة مكونات، ومنهم من يعدها خمسة، فالمنهج بحسب البعض يتكون من: الأهداف والمحتوى والطريقة وأساليب التقويم، بينما يضف إليه أخرون الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية، ولكن البعض يعتبر الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية

---

(1) غانم، محمود، القياس والتقويم، دار الأندلس، حائل، 1997م، ص31.

واللاصفية جزءا من الكتاب المدرسي الذي يمثل المحتوى، كما يمكن عدها باعتبارها جزءا من طريقة التدريس.

و"الأصل في الكتاب المدرسي أن يأتي عاكساً للمنهج بصدق، فيجسّد اتجاهاته، ويمثل محتواه وأساليبه وأنشطته تمثيلاً سَليماً. وعلى ذلك، يُنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه "المنهج المكتوب" الذي يترجم "المنهج الرسمي"، وفي الواقع، لا يُميّز الكثير من المعلمين بين الكتاب والمنهج الرسمي، وكذلك لا يفرّق الكثير من أولياء الأمور بين الكتاب المدرسي والمنهج الرسمي. ويشكل الكتاب المدرسي بالنسبة إلى المعلمين المصدر الأساسي (ولربما الوحيد) الذي يرجعون إليه في إعداد خططهم التدريسية، كما يشكّل بالنسبة إلى الطلبة الأداة الرئيسة لتعلمهم. وعلى ذلك، يحظى الكتاب المدرسي من حيث جودته باهتمام شديد من السلطة التربوية المسؤولة التي تحرص على تنفيذ المنهج الرسمي تنفيذاً سليماً"[1].

ويمثل الكتاب المدرسي انعكاسا إجرائيا لأهداف المنهج، حيث يتم من خلاله تحويل الأهداف التربوية العامة لأهداف سلوكية، يتم تعليمها وتعلمها من خلال مواقف تعليمية متعددة ومترابطة، ويتم تقويمها بأساليب وطرق متنوعة للتأكد من مدى تحققها.

"ويعد الكتاب بصورة عامة، من أهم المواد المعتمدة في العملية التعليمية، ذلك أن الكتاب المدرسي -بحسب بعض الباحثين -يمثل ما نسبته 75٪ إلى 90٪ من أساس التعليم والتدريس في غرفة الصف، ومن هنا كانت عناية الباحثين والخبراء والمؤلفين كبيرة به في جميع مراحل تأليفه، وعلى الرغم مما يقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواتها وآلاتها الجديدة، تبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية، وذلك أن عملية التعليم أيا كان نوعها او نمطها أو مادتها ومحتواها، تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي"[2].

ولعل تصميم الكتاب المدرسي بحيث يستوفي شروط العملية التعليمية ويحقق أهدافها، يحتاج إلى كثير من المعارف والخبرات والمعلومات اللازمة التي ينبغي لمصممه الإلمام بها.

---

(1) عزازي، سلوى، تحليل الكتب المدرسية وأدلتها، موقع جوار للتطوير الذاتي والبرمجة اللغوية العصبية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:/12 http://jewar. com/vb/showthread. php?t=142

(2) الماحي، عبد النور، سلسة جامعة أفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثاني عشر ـ يونيو 2011م ـ السنة التاسعة، ص 1.

ويرى كل من (ألتمان) Altman و(كاشن) Cashin أن تصميم المقررات أو المواد التعليمية إذا أريد له أن ينجح فلا بد أن يغطي المجالات التالية[1]:

1- معلومات عن المقرر: مثل: (عنوان المقرر، ساعاته المعتمدة، زمنه، اجتماعاته وأوقاتها).
2- معلومات عن المقرر: (وهي خاصة بذكر أهداف المقرر ومقاصده، وإعطاء وصف مركز للمحتوى العام، كما تتضمن أيضاً إعطاء معلومات عن طرق التدريس).
3- الكتب التعليمية والمواد القرائية الأخرى (هنا لابد من ذكر: العناوين، وأسماء المؤلفين، ومعلومات عن النشر). التقويم (ويتضن ما يلي: جدول بالأيام والشهور للزمن الذي سيأخذه المقرر، جدول بالموضوعات التي ستدرس، تواريخ الامتحانات، تواريخ الأحداث المهمة، أدوات ووسائل التقويم الأخرى غير الامتحانات).
4- سياسات المقرر: (ويقصد بها السياسات الخاصة بالحضور والغياب، ومشاركة الطلاب في الفصل).
5- الخدمات (وتتعلق بما يحتاج إليه المتعلم في تنفيذ المنهج مثل: خدمات الحاسوب، توفير المواد التعليمية المطلوبة، تهيئة وإعداد المكتبة).

ولعله من الضروري بمكان أن تسبق أية محاولة لتصميم منهج أو لإعداد مقررات أو سلسة لتعليم اللغة العربية، مرحلة استباقية، تعرف بمرحلة تخطيط المنهج.

وعليه فإن الباحث يحاول التصدي لوصف الكيفية التي سيتم بها إعداد الكتاب الأساسي اللازم لتدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك وفق الأسس العلمية المستقاة من التجارب السابقة في هذا المجال، واستنادا على الأدبيات الخاصة به.

المصطلحات الخاصة بالدراسة

تضمن البحث تعريفا لغويا واصطلاحيا وإجرائيا للمصطلحات المتعلقة به والتي يمكن تحديدها في الآتي:

---

(1) هارون، عبد العزيز محمد، تصميم مادة لتعليم اللغة العربية قراءة لطلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007.

- **الأسس:**

في التعريف الاصطلاحي فإن الأسس: هي مجموعة الأصول التي تشكل إطارًا نظريًا للتربية، وتحديد غايتها، وتوضيح معايير نجاحها، وتضفي نوعًا من التوحد على أنشطتها ومفاهيمها، وتحلل عملياتها"[1].

ثالثا: إجرائيا: هو مجموعة المبادئ التربوية التي يتم الاستناد عليها والرجوع إليها لتصميم الكتاب الأساسي وملحقاته.

- **الكتاب الأساسي.**

اصطلاحا: "هو الوعاء الذي يحوي معارف ومفاهيم يراد إيصالها إلى المتلقي (التلميذ)"[2]. "ويعرفه (قورة) بقوله: "والكتاب المدرسي له وظيفة جوهرية حيث إنه ذو صلة وثيقة بالمنهج التعليمي من حيث كونه الأساس الجامع للفرص التعليمية التي ينبغي على المتعلم بمساعدة المعلم أن يتعرض لها فيأخذ منها ويضيف إلى ذات نفسه ويبني شخصيته فيكبر علماً ومعرفة"[3]. وتعرف الحناوي الكتب الدراسية بقولها: "الكتب المدرسية المساعدة فهي تلك الكتب التي تحظى باهتمام بالغ من قبل الطلبة والمعلمين لما تقدمه لهم من عون ومساعدة في تيسير العملية التعليمية"[4].

إجرائيا: يقصد به إجرائيا الكتاب المدرسي الذي يعده المختصون لتعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- **ملحقات الكتاب الأساسي لتعليم اللغة – المواد التعليمية**

"تعد المواد التدريسية من أهم عناصر البرنامج اللغوية، إذ تشكل الأساس للمدخل اللغوي وللممارسة اللغوية داخل الفصل، ونوعا من التدريب للمدرسين المبتدئين. والمواد التدريسية عادة تعلم اللغات تكون على شكل كتب، وكتب تدريبات WORK BOOKS أو أوراق إجابات

---

(1) بكار، عبد الكريم، حول التربية والتعليم. دار القلم، دمشق، 1422 هـ، د/ ص.

(2) حلس، داود درويش، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز الجامعة الإسلامية، في الفترة من 30-31 أكتوبر 2007، ص 4.

(3) قورة، حسين. الكتاب المدرسي: ماله وما عليه، المجلة الثقافية، ع23 1990م، ص ص 127-131.

(4) الحناوي، منال صبحي، نشأة الكتب المدرسية المساعدة وأهميتها، نادي الأحياء العربي، جامعة الدول العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: alarabiclub. org/index. php?p_id=213&id=317

WORKSHEET، أو كتب القراءة READERS BOOK، وقد تكون مواد تعليمية غير مطبوعة كالأشرطة والمواد التعليمية السمعية والمواد التعليمية الحاسوبية – COMPUTER BASED MATERIALS، أو تكون مواد تعليمية تجمع بين المطبوع وغير المطبوع، كمواد التعلم المفتوح، أو المواد التعليمية المتوافرة على الإنترنت، أو الصحف والمجلات والمواد المتلفزة[1].

يقصد به إجرائيا ما يصاحب الكتاب الأساسي -كتاب الطالب -من معينات تتلخص في:

1- دليل المعلم.
2- كراسة التدريبات.
3- معجم المفردات.
4- المواد التعليمية المسجلة.
5- مصادر التعلم الإلكتروني.

- **التجارب العلمية السابقة:**

التجربة اصطلاحا:

"التجربة في معناها العلمي هي مجموعة من العمليات التي يتم بمقتضاها إحداث ظاهرة ما في المختبر، بهدف دراستها والوصول إلى بناء معرفة حولها. والتجربة بهذا المعنى هي التي تمكن من معرفة القوانين المتحكمة في الظواهر الطبيعية، وهي تقتصر على الممارسة العلمية الدقيقة كممارسة تتأسس فيها المعرفة على التجريب العلمي. أما التجربة في معناها العام فهي توجد في أساس كل معرفة إنسانية، وهي تعبر عن الخبرة التي يكتسبها الإنسان من خلال احتكاكه بالواقع والآخرين"[2].

إجرائيا: يقصد الباحث بالتجارب السابقة مجموعة من الخبرات العلمية المدونة أو المروية، التي يمكن البناء عليها والاحتكام إليها لتقييم أو تقويم عمل ما، و"الخبرة Experience هي المعارف التي اكتسبها الإنسان في مرحلة من مراحل حياته، والتي لها علاقة بالإنسان ذاته أو بالآخرين من حوله، والذين يرتبط معهم بعلاقة. فالإنسان ومن خلال ما يمتلك من حواس ومن

---

(1) انظر:

Cunnings worth, A. 1995. Choosing your course book. Heinemann Davison, p. 1998. Piloting-a publisher's view. In Tomlinson 1998. 7. & Dudly-Evans, T., and M. St. John. 1998. Development in English for specific purposes. New York. Gambridge University Presss. Pp 170-171.

(2) Le Grand Robert & Collins Electronique

قدرات عقلية، يدرك كل ما يحيط به من ظواهر وأحداث، والتي تمر به في كل لحظة من لحظات حياته، كل هذه المعلومات والبيانات التي يكتسبها عن العالم المحيط به تمثل خبرة مكتسبة ومخزون معرفي يسعى لاستخدامها كي يحقق المزيد من المعرفة، والتي قد تسمح له بالتطور نحو الأفضل، والتعرف على ما يحيط به من ظواهر، أو التنبؤ بما سيحدث مستقبلا"[1].

وتستخدم التجارب العلمية السابقة لضمان الموضوعية والبعد عن الذاتية في تقويم العملية التربوية، فالموضوعية تعني: ألا يكون التقويم ذاتياً، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن يكون تكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم عند تقدير مستوى الأداء أثناء قيامه بالتقويم، ولا يتأثر بالتالي التقويم بذاتية من يقوم.

الإطار النظري للدراسة

أولا: الأهداف التعليمية

يرى القصيري أن " الاهداف هي أول مدخلات العملية التعليمية ومعرفة الاهداف وتحديدها من الأمور البالغة الأهمية في العملية التعليمية حيث أنها بمثابة التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصية التلاميذ"[2] ولبيان خطورة عملية تصميم وتحديد الأهداف فإنه يضع الإجابة عن السؤال التالي نصب عينيه: (هل تبنى كتب اللغة العربية للأجانب على ضوء أهداف الناطقين بها أصلا أم يجب أن تكون الاهداف مراعية لأهداف الطالب الاجنبي)؟".

ولعلنا نضعه في خانة السؤال الاستنكاري ونحن نجيب عنه، فالمعلوم أننا وقبل أن نشرع في الإعداد لعملية التأليف، لابد لنا من تبين التالي:

1- ما نوعية الطلاب.
2- ما طبيعة لغاتهم الأم.
3- ما طبيعتهم النمائية، وتشمل العمرين الزمني والمعرفي.

---

(1) محمود، جودت شاكر، طرق ومصادر المعرفة، الحوار المتمدن، العدد 2290، 2008م، موقع الحوار المتمدن على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: *www. ahewar. org/debat/show. art. asp?aid=135319*

(2) القصيري، موفق عبد الله، اشتراطات مقترحة لإعداد الكتاب التعليمي في اللغة العربية كلغة أجنبية، المرجع السابق، ص5.

4- ما دافعيات الطلاب لتعلم اللغة الثانية بصفة عامة وتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية على وجه الخصوص.
5- وبناء على دافعيات الطلاب يتم تحديد احتياجاتهم.
6- وبالتالي تحديد اهدافهم من تعلم اللغة.
7- وعلى طبيعة هذا الأهداف يتم تحديد طبيعة البرنامج.
8- وعلى طبيعة البرنامج يتم تحديد المدخل التعليمي وطريقة التدريس.
9- وعلى المدخل التعليمي يتم تحديد المحتوى التعليمي ومصاحباته.
10- وعلى ذلك يتم تحديد اساليب التقويم.

إذن لا يعقل أن يغفل واضعو ومؤلفو الكتاب الأساسي أو المدرسي عن اختلاف الخصائص النمائية فيما يتعلق بالجانب المعرفي بطبيعة اللغة الثانية، ما بين الناطقين بها، ما بين الناطقين بغيرها.

ولعل القصيري يضيف إلى كذلك ضرورة القيام بالدراسات المسحية التقابلية، فنراه يقول: "للحد من مشكلة ترسيم الاهداف التعليمية للغة العربية كلغة أجنبية لابد من تحديد الاهداف الأساسية التي نرغب في إيصالها إلى الطالب الذي لا يتكلم العربية. كما أنه لابد أن نستعين بمسح تقابلي يشمل العربية واللغات الأصلية للطلاب الذين يتعلمونها وهذا المسح التقابلي لابد أن يشمل الجوانب الثقافية واللغوية والجغرافية والحضارية ولابد من معرفة التيارات والافكار السائدة في بلاد هؤلاء الطلاب حتى يمكن أن نستند على أسس متينة عند تأليفنا كتب تعليم لغتنا لغير المتكلمين بها"[1].

ولعلنا نشير كذلك إلى ضرورة القيام بدراسات لتحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية مع اختلاف جنسياتهم وثقافتهم ولغاتهم الأم، كما يجب علينا القيام بتحليل وتقويم التجارب السابقة في هذا المجال حتى نتبين موطأ أقدامنا ولا نقع في ما وقع فيه غيرنا من اخطاء.

---

[1] القصيري، المرجع السابق نفسه، ص 6.

طبيعة الأهداف الخاصة ببناء المناهج

أولا: الأهداف العامة

"يمكن تعريف الأهداف العامة بأنها هي: أهداف تشتقّ من الغايات تعكس المبادئ الّتي نرسّخ بها قيم المجتمع السائدة عبر برامج ومضامين الدروس الّتي تُلقى في المدارس. تقدّم لمقرّر معيّن أو برنامج دراسيّ أو مستوى من المستويات أو قسم من الأقسام، للتعبير عن الغايات في زمن قصير نسبيًا.

والأهداف في هذا المستوى تفتقر إلى التّحديد والواقعيّة، فهي عبارات عامّة جدًا يستريح لها القارئ فهمًا وتنظيرًا، ولكنّه يجد صعوبة في ترجمتها لخبرات.

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها: "مجموعة العقائد والقيم والعادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع، وكذلك الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يطبقها المجتمع، وتصاغ هذه الأهداف صياغة تجعل من الممكن تحويلها إلى أهداف تربوية تتبناها وتتولى المؤسسات التعليمية القيام بها"[1].

ويعبر (ماندیرا) عن مفهوم الأهداف العامة، بقوله: "تم التطرق إلى مسألة الخيارات القيمية التي تتبع لطبيعة المجتمع والنظام السياسي السائد، والتي يجب أن تترجم في النهاية على المستوى المؤسساتي وعلى مستوى البرامج، لتجسد فيما بعد من قبل المعلمين"[2].

ويرد عند (جوهر) [3] تفسير أخر للأهداف الخاصة بالمنهج، يستند فيها على نواتج التعلم، إذ يفسرها بقوله: "قصد بالأهداف التغيرات المتوقع حدوثها في شخصية الطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية وتفاعلهم مع مواقف تعليمية محددة. وهذه التغيرات تحدث في بعض أو جميع جوانب النمو في التلميذ وهي: النمو العقلي، والنمو الجسمي، والنمو الأخلاقي، والنمو الاجتماعي.

---

(1) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واتجاهات، سلسة المعارف الإسلامية،، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، 2011م-1432هـ، ص 21. رابط: www. almaaref. org

(2) الفوال، محمد خير، مراجعات حول كتاب: فن التعليم الوظيفي: الأهداف، الاستراتيجيات، التقويم، ليشيل ماندير، مجلة جامعة دمشق – المجلد - 20 العدد الثاني، 2004م، ص185.

(3) جوهر، نصر الدين إدريس، أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بعيرها، موقع لسان عربي، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

وهو يحدد مصادر هذه الأهداف في:

1- المجتمع: ينبغي أن يتم اختيار أهداف المنهج بهدف تلبية متطلبات المجتمع وذلك من خلال تقديم ما يحتاج إليه أفراده للإبقاء عليه وحضارته، أو لإحداث التغييرات الأساسية والضرورية فيه، وذلك مع مراعاة ما في المجتمع من القيم السائدة.

2- حاجات التلاميذ: وبما أن المنهج يخدم المجتمع من خلال تغيير سلوك التلاميذ فلابد أن تراعى في وضع أهداف المنهج خصائص التلاميذ واحتياجاتهم ليساعد ذلك في تحديد الوسائل التي يمكن بواسطتها إحداث نموهم الشامل.

3- الفلسفة التربوية: ينبغي أن يتم اختيار أهداف المنهج بناء على الفلسفة التربوية التي تشتق من القيم الجوهرية للمجتمع.

4- اقتراحات المتخصصين: ينبغي أن يستند اختيار المواد التعليمية وتحديد أهدافها إلى اقتراحات المتخصصين في هذا المجال لما يتمتعون به من خبرات حول فعالية المواد وفوائدها.

أهداف المجتمع من أهداف بناء المنهج

تكاد تنحصر أهداف المجتمعات المسلمة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في الدعوة لله، وترتبط هذه الأهداف بمتطلبات الدعوة المتمثلة في اتخاذ القرآن الكريم والعلوم الشرعية مصدراً أصيلا لبناء المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولقد عدّ المحتوى الثقافي الإسلامي في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المهارة الخامسة من مهارات اللغة العربية التي تزود هؤلاء الطلاب بموضوعات الثقافة الإسلامية التي تمس واقعهم وتتلمس حاجاتهم وقدراتهم وتعزز من قدرتهم على الدعوة لله.

ويرى طعيمة «أن الثقافة الإسلامية هي مجموع المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التي تقرها مصادر التشريع الإسلامي من قرآن إلى سنة إلى قياس إلى غيرها»[1].

كما يرى أن: "الثقافة العربية الإسلامية تحتل مكانة مهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهي تعتبر أساساً مهماً لمحتوى المواد التعليمية، فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية، ولقد أثبتت

---

(1) طعيمة، رشدي احمد، تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ ، القاهرة: المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية الذي عقد في جامعة الدول العربية في مارس 1978م، ص9.

الدراسات أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساس من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم لغة أجنبية، وأن الطلاب عادة ما يتوقعون دراسة ثقافة اللغة بنفس القدر الذي يدرسون به مهارات اللغة، ولذلك قيل إن نجاح الشخص في التفاهم والاتصال والاندماج والتعامل مع أبناء لغة يتعلمها لا يتوقف فقط على مقدار المستوى اللغوي الذي وصل إليه في لغة هؤلاء، وإنما يتوقف وبنفس القدر على الحصيلة الثقافية التي تعلمها من خلال تعلمه اللغة"[1].

كما يقدم طعيمة تصوره لما يجب أن تحمله مضامين المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية من مفاهيم معاصرة تتجلى في[2]:

1- تنمية اعتزاز الدارسين بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية وتمكينهم من التصدي لمحاولات تهميش هذه الثقافة.
2- تقدير التراث العربي الإسلامي ودور الحضارة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية على مدى التاريخ.
3- تحقيق التواصل بين الشعوب الإسلامية، وتأكيد قيمة الحوار مع الآخر والانفتاح على الشعوب الأخرى والتعايش بينها.
4- تنمية اتجاهات الطالب نحو احترام ثقافات الآخرين وإن لم يقبلها.
5- تنمية الاعتزاز بالثقافات المحلية للشعوب الإسلامية بما لا يتعارض مع قيم الإسلام ومبادئه.
6- الإيمان بمنطق الاختلاف بين الثقافات وتنوعها "ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم".
7- تأكيد القيم الإنسانية العامة التي تدور حول الفرد كإنسان، واحترام حقوق الإنسان بمختلف أشكالها.
8- احترام إرادة الشعوب في تقرير مصيرها.
9- رفض أشكال الاستلاب الثقافي، والانبهار بالثقافات الأجنبية التي تتنافى مع قيم الإسلام وثقافته.

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة اتصالياً، موقع جامعة أم القرى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

(2) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة، موقع صوت العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

10- تأكيد قيم التسامح في الإسلام وتدعيم الإحساس عند الطالب بنبذ الإرهاب ورفض كل أشكال التطرف.

11- تنمية اتجاهات الطالب نحو التذرع بالمعرفة دائما والسعي الجاد نحو الحصول عليها وتلمسها في مظانها الأصلية.

12- تأكيد قيمة المنهج العلمي في معالجة القضايا وأشكال التفكير والتدرب على النظرة الموضوعية التي يتخفف الإنسان فيها من أهوائه ونزعاته الذاتية.

13- تقدير كل أشكال التقدم التكنولوجي والاستعداد للأخذ بأسباب الحضارة المعاصرة بما لا يتعارض مع ثقافتنا العربية الإسلامية.

14- تأكيد قيمة التقوى كأساس للتفاضل بين الناس، والبعد عن كل أشكال التعصب للجنسيات والمذاهب، والتريث في إصدار الأحكام وإطلاق التعميمات في وصف سلوكيات الآخرين من ثقافات مختلفة.

15- تدعيم ثقافة الشورى وتأكيد الديمقراطية كقيمة، ودعم ممارستها كأسلوب حياة وليست فقط كنظام سياسي أو قانوني.

16- تأكيد دور مؤسسات تنمية القيم في حياة المسلم المعاصر، وعلى رأسها المسجد والأسرة والمدرسة.

الأهداف الخاصة بالمتعلم

يقول (حسين) بأن متعلم اللغة العربية يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي[1]:

1- الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزا وانتاجا، ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

2- الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

---

(1) حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 211، ص 114م.

3- الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

4- وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته.

وهي أهداف تجب مقابلتها وتلبية حاجاتها على مستوى الحد الأدنى، فإننا بالضرورة لن نستطيع رفع معدل كفايات الطالب المستهدف باللغة الثانية للدرجة التي يساوي أو يصل فيها إلى مرحلة الكفاءة، وهي المرحلة التي لم يصل ولن يصل إليها متحدث اللغة الأولى نفسه.

مجالات الأهداف الخاصة بالمتعلم

يصنف (جوهر) [1] الأهداف الخاصة بالمتعلم التي يتم الرجوع إليها عند تخطيط المنهج، بقوله:

"يأتي تصنيف الأهداف بعد تحديدها وصياغتها للتأكد من أنها تغطي جميع أبعاد النمو التي يتوقع حدوثها لدى التلاميذ. وقد كثرت محاولات العلماء في تصنيف الأهداف التعليمية، إلا أن ما قام به بلوم (بنيامين بلوم) يعد أكثر التصنيفات تحديدا وأشملها بعدا. وقد صنف بلوم الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي:

- **المجال المعرفي أو الإدراكي: (Cognitive Domain)**

يتضمن المجال المعرفي أو المجال الإدراكي ستة مستويات تتدرج تصاعديا حسب درجة تعقيدها كما يلي:

1- المعرفة (Knowledge): ويقصد بها المواد المتعلمة واسترجاعها، أو تذكرها كما هي، مثل: تعريف المصطلحات، والحقائق، والقوانين، والنظريات.

2- الفهم (Comprehension): ويقصد به القدرة على التعبير عما سبق تعلمه من المعلومات بصياغة أخرى جديدة دون ضرورة القدرة على ربطها بمعلومات أخرى.

3- التطبيق (Application): ويقصد به القدرة على استخدام المادة المتعلمة (المجردات، أو القوانين، أو النظريات) في مواقف جديدة.

---

[1] جوهر، نصر إدريس، أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الشبكة العنكبوتية، مرجع سابق.

4- التحليل (Analysis): ويقصد بـه القـدرة علـى تحليـل المعلومـات إلى أجزائهـا المكونـة أو عناصرها والبحث عن العلاقة بينها.

5- التركيب (Synthesis): ويقصد به القدرة على جمع و ترتيب أجزاء أو عناصـر المعلومـات لتكوين الكل الجديد.

6- التقويم (Evaluation): ويقصد به القدرة على إصدار حكم علـى قيمـة شـيء معـين، أو عمل، أو موقف في ضوء بيانات ومعايير معينة. والتقويم يعتبر أعلى المستويات أو القـدرات في التنظيم الهرمي لـ (بلوم) لأنه يتضمن ربط كافة مستويات الأهداف المعرفية.

- **المجال الوجداني أو الانفعالي (Affective Domain):**

ويشتمل هذا الجانب على أنواع معينة من السلوك التي تتصل بقبول الفرد أو رفضه لـشيء معين، مثل: القيم والتقدير والميول والاتجاهات. ويتكون هذا المجال من خمس فئات وهي:

1- الاستقبال (Receiving): يقصد به الاستعداد أو الاهتمام بظاهرة ما أو بمثير معين.

2- الاستجابة:(Responding): ويقصد به التفاعل تفاعلا إيجابيا مع الظاهرة أو المثير.

3- التقييم أو الحكم القيمي (Valuing): ويقصد به إعطاء القيمة لشيء أو موضـوع معـين أو تقديره.

4- التنظيم (Organization): ويقصد به تنظـيم مجموعـة مـن القـيم في نظـام معـين وتحديـد العلاقات بينها.

5- التمييز (Characterization): ويقصد بـه تـشكيل أو تكـوين نظـام قيمـي معـين لـضبط السلوك.

- **المجال النفس حركي (Psychomotor Domain):**

ويشتمل هذا الجانب المهارات اليدوية والحركية والقدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والأنشطة لأداء عمل محدد. ويتطلب هذا المجال التناسق الحركي النفـسي العـصبي، ويتـضمن خمـسة مستويات، هي:

1- التهيؤ: وهو الملاحظة أو الإثارة الحسية التي تعتمد على الشعور والوعي مما يقود إلى النـشاط الحركي.

2- الاستجابة الموجهة: وهي تتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد، أو بالمحاولة والخطأ.

3- الآلية الاعتيادية: وهو أداء الأعمال الحركية بطريقة آلية عندما يتعود عليها المتعلم بثقة وجرأة وإتقان.
4- الاستجابة العلمية المركبة: وهي أداء الحركة المركبة بسرعة ودقة وبأقل جهد ممكن.
5- التكيف: وهو أداء للمهارات يرتبط بالتعديل والتغيير في الحركة لتلائم الموقف.
6- الإبداع: وهو ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة ما، أو التناغم مع موقف جديد.

ويمكن تلخيص كل ما سبق في: أن ما يحتاجه المتعلم الناطق بغير العربية من محتوى الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية، يكمن في حاجته إلى:

1- التعبير عن حاجاته الفيزيائية.
2- التعبير عن حاجاته النفسية.
3- تعرف وفهم مكونات بيئة الدراسة.
4- استيعاب المفردات والعبارات التي تعبر عن بيئة الدراسة.
5- التواصل مع بيئة الدراسة.
6- التكيف مع بيئة الدراسة.
7- أداء الواجبات العقدية.
8- فهم المقومات الثقافية لمجتمع اللغة.
9- التكيف مع مجتمع اللغة.
10- التواصل مع مجتمع اللغة.
11- تعرف البيئة الإسلامية.
12- التكيف مع البيئة الإسلامية.
13- التواصل مع المجتمع المسلم.
14- التعبير عن ثقافته.
15- المقارنة بين ثقافته وثقافة مجتمع اللغة.

وليس بالضرورة أن تكون الأشياء مرتبة على هذا النسق، فهو مثلا لن يتعلم كيفية التواصل مع بيئة الدراسة ويرجي حاجاته الفيزيائية، ولذلك يمكن اعتماد مفهوم التضمين الأفقي والتضمين الرأسي، لحاجات الدارس من المحتوى اللغوي.

الأهداف السلوكية: Behavior Objectives

ولعلنا نعتد هنا بوصف الأهداف السلوكية عند (ماندير)، فهو يصفها بقوله: "كي نعرف جيدًا الهدف السلوكي لدرس ما يجب علينا أن نسأل أنفسنا سؤالا من النوع التالي :(بواسطة أي نشاط، في نهاية الدرس يثبت لي التلميذ أنه اكتسب ما أردت إكسابه إياه بواسطة هذا الدرس؟)"، ويخلص إلى تعداد خطوات أربع يجب تنفيذها قبل الدرس للوصول إلى الأهداف المعرفة بوصفها سلوكيات قابلة للملاحظة وهي[1]:

1- وصف السلوك النهائي: ويجب في هذه الخطوة استبعاد العبارات الفعلية الغامضة مثل "يعرف"، "يفهم"، "يستوعب"... الخ، واعتماد أفعالٍ محددة تمامًا. فضلا عن أن يكون الفعل المختار ممثلا للمستوى التصنيفي المرغوب.

2- وصف الإنجاز :الإنجاز هو الترجمة السلوكية لمحتوى الدرس، وهو يتعلق بما ندعوه تقليديًا بـ "المادة".

3- وصف الظروف: أي تحديد المعطيات المادية التي سيتصرف بها التلميذ والسياق النفسي الذي سيحيط به في اللحظة التي سيتوجب عليه أن يثبت أنه أدرك الهدف.

4- وصف معايير التقويم: يتعرض الكاتب هنا إلى أن مسألة تفصيل الأهداف تفصيلا جيدًا يؤدي إلى تسهيل عملية تقويم النتائج وإلى أن المعلم ينطلق عادة من توزيع إحصائي للتلاميذ يمتلك فيه بعضًا منهم فقط الكفايات المطلوب إكسابها، وكثيرًا منهم لا يجسد "القدرة" السلوكية المنشودة من خلال الهدف.

5- ويجب أن يهدف المعلم إلى أن تكون أغلبية التلاميذ 80٪ (في جميع الأحوال) قد اكتسبوا الكفاية الجديدة مراعيًا الفروق الفردية بينهم، حين تتوزع قابلياتهم للتعلم توزيعًا إحصائيًا طبيعيًا.

تعريف الهدف السلوكيّ:

يُعرَّف الهدف السلوكيّ بأنّه وصف دقيق وواضح ومحدّد لناتج التعلّم المرغوب تحقيقه من المتعلّم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس"[2].

---

(1) الفوال، المرجع السابق، ص 187.

(2) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس أسلوب واستراتيجيات، سلسة المعارف الإسلامية، د/ ت، د/ ط، ص 39.

شروط صياغة الأهداف السلوكيّة:

لأهميّة الأهداف السلوكيّة في العمليّة التعلّميّة والتربويّة، سعى التربويّون إلى وضع شروط لصياغة هذه الأهداف لكي يتحقّق المبتغى منها، ويتمثّل ذلك في عدّة نقاط، منها:

1- صياغة الهدف بشكل صحيح، وتوضيح ما سيقدر المتعلّم على القيام به خلال الحصّة أو عند الانتهاء منها.

2- صياغة الهدف بشكل يجعله قابلًا للقياس.

3- صياغة الهدف التعليميّ بشكل يعكس ناتج التعلّم، وليس عمليّة التعلّم ذاتها، أو موضوع التعلّم، لأنّ الموضوع لا يمثّل الهدف المراد تحقيقه لدى المتعلّم، ولكنّ الهدف التعليميّ يعكس ما يمكن أن يستفيد منه المتعلّم أو يخرج به من موضوع التعلّم، حتّى لا تكون المادّة الدراسيّة هدفاً بحدّ ذاتها.

خطوات ومعايير صياغة الأهداف السلوكيّة[1]:

1- أن + فعل سلوكيّ + المتعلّم + محتوى الهدف + معيار الأداء.

2- بدء الهدف بالفعل السلوكيّ الّذي يصف السلوك المرغوب أو النشاط المطلوب من المتعلّم بطريقة دقيقة وواضحة.

3- وضع محتوى الهدف بعد الفعل السلوكيّ، وفيه يتمّ وصف المادة التعليميّة الّتي سيحاول الهدف علاجها.

4- وضع مستوى الأداء، وفيه يشير إلى الحدّ الأدنى للسلوك بطريقة يمكن قياسها أو ملاحظتها.

5- يجب أن يصاغ الهدف السلوكيّ بلغة المستقبل، لأنّ السلوك المتوقّع سلوك مستقبليّ.

6- وضع شروط يمكن في ضوئها الحكم بأنّ الهدف تحقّق أم لا.

7- يجب أن يصاغ الهدف السلوكيّ من وجهة نظر المتعلّم نفسه.

صياغة الأهداف التعليمية للغة العربية بوصفها لغة أجنبية

"للحد من مشكلة ترسيم الاهداف التعليمية للغة العربية كلغة أجنبية لابد من تحديد الاهداف الأساسية التي نرغب في إيصالها إلى الطالب الذي لا يتكلم العربية، كما أنه لابد أن

---

(1) عمر، إيمان، طرق التدريس، عمان ط 1، 2010 م، ص 266، و عايل، حسن والمنوفي، سعيد جابر ــ المدخل إلى التدريس الفعّال الرياض ـ الدار الصولتية للتربية ـ 1419هـ، ص 39.

نستعين بمسح تقابلي يشمل العربية واللغات الأصلية للطلاب الذين يتعلمونها وهذا المسح التقابلي لابد أن يشمل الجوانب الثقافية واللغوية والجغرافية والحضارية ولابد من معرفة التيارات والافكار السائدة في بلاد هؤلاء الطلاب حتى يمكن أن نستند على أسس متينة عند تأليفنا كتب تعليم لغتنا لغير المتكلمين بها[1].

تتنوع الأهداف المرجعية لتأليف الكتاب المدرسي ما بين أهداف عامة وتربوية وأهداف سلوكية، وتتنوع الأهداف التربوية إلى أهداف تتعلق بجهة التعليم أو بطبيعة البرنامج أو بخصائص المتعلم، ويمكن تقسيم الأهداف التربوية على النسق التالي:

- أولا: الأهداف التي تتعلق بجهة التعليم: وتحدد طبيعة البرنامج التعليمي ونوعية مخرجاته وبالتالي طبيعة مدخلاته، وطرائق ووسائل وأساليب تنفيذ الإجراءات المتعلقة به.
- ثانياً: الأهداف متعلقة بطبيعة وقدرات وحاجات وميول ودافعيات المتعلمين:

وهذا النوع من الأهداف ل يتأتى إلا بالعمل على إجراء دراسات وبحوث قبلية، تحدد طبيعته المتعلقة بخصائص المتعلمين.

أهداف البرنامج:

وتتحدد بتحديد الأهداف العامة للمؤسسة وبتحديد الأهداف التربوية المتعلقة بها، وبخاصة الأهداف المتعلقة بدافعية التعلم - ويتفق معظم التربويين على أن العملية التعليمية في أي برنامج من البرامج التعليمية - سواءً كانت برامج لتعليم اللغات أو خلافها - تتكون من أربعة أركان تأتي وفق الترتيب التالي على التوالي:

- الأهداف التعليمية.
- حاجات الطالب واستعداده (المدخلات السلوكية).
- الخبرات والأنشطة التعليمية.
- عملية القياس والتقويم.

تتداخل هذه المكونات الأربعة ويرتبط بعضها ببعض ارتباطاً بحيث لا يستغني أحدها عن الأخر كما أنها تتخلل بعضها بعضاً؛ فالهدف مثلاً هو محور عملية التدريس كما أنه الموجه لها، وهو

---

(1) علي القاسمي، على، اعداد المواد التعليمية لغير الناطقين بالعربية. السجل العلمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية - الرياض - جامعة الملك سعود،1981، ص 28.

في الوقت نفسه يتطلب خططاً وأنشطة تعليمية أو أساليب معينة لتحقيقه، وهو يصاغ في ضوء حاجات واستعدادات التلاميذ، وهذه لابد من معرفتها وتحديدها بطرق التقييم المختلفة لتصوغ أهدافاً مناسبة لها. كذلك فإننا لا ندري ما إذا كانت طرقنا مناسبة أو غير مناسبة إلا بالتقييم. والتقييم نفسه هو الذي يبين لنا قيمة حصيلة التعليم. وينظر إلى البرامج التعليمية والتدريبية (ومنها برامج اللغة) على أنها منظومة تتألف من جوانب مترابطة متفاعلة تشمل: تخطيط البرنامج، وبرمجته، وأساليب تنفيذه، وما يندرج تحت هذا من تحديد للأهداف والتجريب والوسائل والأنشطة والتطوير والتقويم، وتقويم هذه العمليات قبل بدء البرنامج لتحديد الاحتياجات وتقييمها بحسب أولوياتها، وأثناء تنفيذه لتقويمه تقويماً بنائياً، وعقب الانتهاء منه للتأكد من تحقيقه لأهدافه المرجوة"[1].

والبرنامج التعليمي هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي تؤثر تأثيراً إيجابياً في مجموعة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو النظام العام، وبذلك يمكن اعتبار البرنامج بمثابة مشروع متكامل. ويمثل التقويم في هذا المشروع أهم أركانه؛ ففي ضوء التقويم المستمر للبرنامج تجرى التعديلات اللازمة في البرنامج نفسه وخططه.

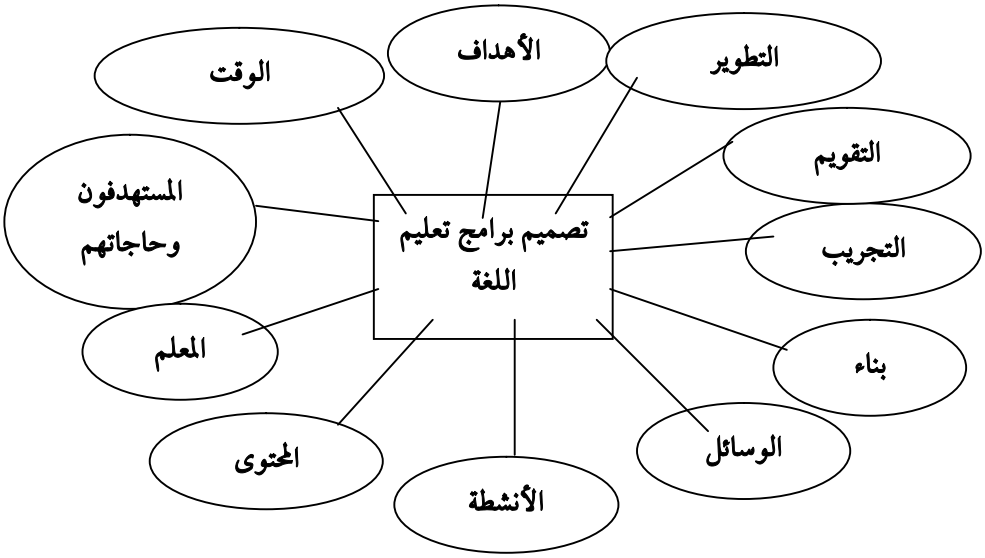
من هذا المنطلق يجب أن "ننظر إلى البرامج التعليمية والتدريبية (ومنها برامج اللغة) على أنها منظومة تتألف من جوانب مترابطة متفاعلة تشمل: تخطيط البرنامج، وبرمجته، وأساليب تنفيذه، وما يندرج تحت هذا من تحديد للأهداف والتجريب والوسائل والأنشطة والتطوير والتقويم، وتقويم هذه العمليات قبل بدء البرنامج لتحديد الاحتياجات وتقييمها بحسب أولوياتها، وأثناء تنفيذه لتقويمه تقويماً بنائياً، وعقب الانتهاء منه للتأكد من تحقيقه لأهدافه المرجوة"[2].

---

(1) غانم، محمود، القياس والتقويم، دار الأندلس، حائل، 1997م، ص31.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 39.

نموذج مقترح بعناصر تصميم أحد برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى[1]:



الخطة الاستباقية

ولما كان العمل الإنساني بطبيعته موسوم بالنقصان وقابل للتقويم والتقييم، ولما كان "من الملاحظ أن الكتاب التعليمي – كتاب اللغة العربية، تكتنفه مشكلات تحول دون تحقيق أهدافه سواء أكان هذا التأليف على مستوى تعليم اللغات لأبنائها أم كان لغير الناطقين بها"[2].

فقد تصدت مجموعة من الدراسات لتحليل سلاسل تعليم اللغة العربية المتداولة ونقدها، كما أن المحاولات الجادة لتصميم وإعداد الكتاب المدرسي لم تتوقف، برغم النقد الموجهة إليها بالقصور وعدم الوصول للغاية المنشودة.

ومن النقد الموجه لبعض المحاولات المجتهدة – التي جانبت المرجعية المنهجية في هذا الجانب، النقد الموجه لبعض المحاولات التي قامت خارج نطاق مراكز البحث العلمي المختصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تلكم المحاولات التي قامت في أوربا أو بعض بلاد العالم العربي

---

(1) غانم، محمود، المرجع السابق نفسه، ص 39.

(2) الغالي، ناصر عبد الله، أسس اعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية – دار الاعتصام – جامعة طنطا، 1999م، ص 95.

والإسلامي البعيدة نسبيا عن هذا النشاط – إذ يشير (الناقة) إلى أوجه قصور شابت هذه المحاولات، تمثلت في:

1- النظر إلى اللغة العربية نظرة امتهان واعتبارها لغة مهملة، والنظر أيضا إلى الشعوب التي تتحدث بها، على أنها شعوب متخلفة ثقافيا وحضاريا، مما جعل كثيرا من هذه الكتب تتضمن في محتواها روحاً تبشيرية وأشياء عقائدية تختلف مع العقيدة الإسلامية.

2- غلبت اللغة الأجنبية على كثير من المؤلفين، على الرغم من أن كثير منهم من أصل عربي، مما أدى إلى كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية في هذه الكتب واستخدام طريقة الترجمة.

3- تقديم المفردات دون استخدام خطة في النمو اللغوي ودون الاعتماد على فلسفة معينة في اختيار المفردات، كالشيوع واللزوم والضرورة مثلا.

4- اهتمام بعض الكتب بوصف اللغة العربية ودراسة ملامحها وخصائصها وتقديم الكثير من الكلمات والجمل التي ليس لها معنى في اللغة العربية، وإنما تقدم فقط لتثبيت أصوات وأشكال معينة.

5- نجد كثير من الكتب تبدأ مباشرة في تعليم القراءة والكتابة، علما بأن الترتيب المنطقي لتعليم اللغة هو الاستماع فالحديث فالقراءة فالكتابة.

6- عدم وجود نظرة تربوية معينة وواضحة في تقديم قواعد اللغة.

7- بعض الكتب تقوم على أساس استخدام اللغة التراثية الصعبة في مفرداتها ومصطلحاتها، والبعض الأخر يستخدم اللهجات العامية كعامية العراق أو مصر أو فلسطين، وكل من هذين الاتجاهين غير سليم في تعليم اللغة للمتعلمين[1].

ويرى كل من (ألتمان) Altman و(كاشن) Cashin أن تصميم المقررات أو المواد التعليمية إذا أريد له أن ينجح فلا بد أن يغطي المجالات التالية[2]:

1- معلومات عن المقرر: مثل: (عنوان المقرر، ساعاته المعتمدة، زمنه، اجتماعاته وأوقاتها).

---

(1) الناقة، محمود كامل، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مواصفاته وخطة تأليفه، القاهرة، دار الثقافة، 1977 ـ 1981 (ص26-29).

(2) هارون، عبد العزيز محمد، تصميم مادة لتعليم اللغة العربية قراءة لطلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007.

2- معلومات عن المقرر: (وهي خاصة بذكر أهداف المقرر ومقاصده، وإعطاء وصف مركز للمحتوى العام، كما تتضمن أيضاً إعطاء معلومات عن طرق التدريس).

3- الكتب التعليمية والمواد القرائية الأخرى (هنا لابد من ذكر: العناوين، وأسماء المؤلفين، ومعلومات عن النشر).

4- التقويم (ويتضن ما يلي: جدول بالأيام والشهور للزمن الذي سيأخذه المقرر، جدول بالموضوعات التي ستدرس، تواريخ الامتحانات، تواريخ الأحداث المهمة، أدوات ووسائل التقويم الأخرى غير الامتحانات).

5- سياسات المقرر: (ويقصد بها السياسات الخاصة بالحضور والغياب، ومشاركة الطلاب في الفصل).

6- الخدمات (وتتعلق بما يحتاج إليه المتعلم في تنفيذ المنهج مثل: خدمات الحاسوب، توفير المواد التعليمية المطلوبة، تهيئة وإعداد المكتبة).

ولعله من الضروري بمكان أن تسبق أية محاولة لتصميم منهج أو لإعداد مقررات أو سلسة لتعليم اللغة العربية، مرحلة استباقية، تعرف بمرحلة تخطيط المنهج.

تخطيط المنهج:

عند الحديث عن تخطيط المنهج، لابد لنا من التعرف على المفهوم التربوي للمنهج، فالمنهج كما هو معلوم يشمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وخطة التقويم، ولابد من وجود تخطيط مسبق للمنهج لضمان نجاح العملية التعليمية.

ويرى (سعادة) أن تخطيط المنهج "عبارة عن تصوّر لما ينبغي أن يكون عليه المنهج، من حيث التصميم (تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه)، وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج جميع الممارسات الخاصّة بمعالجته في الواقع، أو الميدان التربويّ)، بالإضافة إلى عمليّة التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج، من حيث تحديد أساليب التقويم التي توضّح العائد التعليميّ والتعلّميّ لدى الطلاّب؛ للاستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره"[1].

---

[1] سعادة، جودت أحمد، وعبدالله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسيّ المعاصر، مرجع سابق، عمّان، دار الفكر، ط4، 2004، ص 457.

ويرى الخبراء التربويون أنه وعند تخطيط منهج ما، تتم جملة من العمليات الحيوية الهامة تنحصر في:

- دراسة الواقع، وتحليله.
- صوغ الأهداف العامّة للمنهج.
- اختيار الموضوعات العامّة الملبّية للأهداف.
- ترجمة الموضوعات إلى خبرات تفصيليّة تتّسم اختيار بالدقّة والشمول، وتنظيمها وتنسيقها بشكل يحقّق الربط والتوازن والتتابع.
- اختيار الأساليب الوسائل والنشاطات وأساليب التقويم المناسبة لتلك الخبرات.
- تجريب المنهج، وجمع الملاحظات الميدانيّة حول المنهج المجرّب.
- إعادة النظر بمكوّنات المنهج وفق الملاحظات الميدانيّة في مدارس التجريب.
- تعميم ومتابعة تقويمه وتطويره.
- وبالتالي فإنّ عمليّة تخطيط المنهج عمليّة شاملة يتضمّن معناها كلّ ما يتعلّق بهندسة المنهج، وبنائه، وتنظيمه، وتطويره، وتقويمه.

ووفق هذا المفهوم تعتبر مرحلة التخطيط لإعداد وتصميم الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "مرحلة أساسية؛ فهي تمدّ المعلم بأداة الإعداد من الجوانب النظرية والأمور التطبيقية من كتب أعدّت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتتيح له مقارنة ما كتب من أبحاث نظرية حول أصول إعداد الكتب لغير الناطقين باللغة، وكيف يقدّم كلّ عنصر وكلّ مهارة، وكيف يتم التكامل بينها، ويقارن كلّ هذا بما عمل فعلاً وهل يتمشى معه أم لا، ويلاحظ أيضاً الاختلاف بين المؤلفين في طرق معالجتها وفي تقديمهم اللغة لغير أهلها، ويستطيع بعد ذلك أن يتبين ما يمتاز به كل مؤلّف، وكيف يبني هو كتبه محققاً ما توصل إليه غيره من إيجابيات، ومتجنبا ما وقعوا فيه من سلبيات، ويكون في هذه المرحلة ابتدأ من حيث انتهى الآخرون.

وهذه المرحلة تمدّ المعدّ بأداة تمكّنه من الدخول في مرحلة الإعداد الفعلي وقد تشبع بما يعينه على حسن بناء مادته اللغوية، وكيف يعالج القضايا المختلفة بتسلسل وانسيابية.

وينبغي للكاتب أن يجري بعض الدراسات الأساسية في هذه المرحلة، ويقصد بالدراسات الأساسية هنا، ما يجريه المؤلف أو يستعين به من دراسات سابقة على تأليف الكتاب تساعده في إعداده على أسس علمية وليس مجرد آراء خاصة وتصورات ذاتية، ومن هذه الدراسات:

- إجراء دراسة لتحديد مستوى سهولة وصعوبة لغة بعض النصوص، وبعبارة اصطلاحية: تحديد مقروئية النصوص التي تعرض في الكتاب.
- تحديد المواقف اليومية التي يتوقع أن يمر بها الدارسون، والتي يحتاجون ممارسة اللغة العربية فيها[1].

وغالبا، بل من الضروري عند الشروع في التخطيط للمنهج أن يتم الشروع أولا في عملية صياغة الأهداف، ومن ثم النظر في الخطط والاستراتيجيات التي تحقق هذه الأهداف في مستوياتها ومجالاتها المختلفة. ويقسم علماء التربية الأهداف إلى أهداف عامة وأهداف تربوية وأهداف إجرائية - سلوكية.

ويمكن اعتبار المحاولة السلوكية لتنظيم مكونات منهج تعليم اللغة الأجنبية وبيان مصادره، من أكثر المحاولات تأثير على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويلخص (خرما وحجاج) الأسس السلوكية لمصادر ولتنظيم منهج تعليم اللغة الأجنبية في[2]:

1- "السياسة التربوية اللغوية التي تتبناها الدولة: هي التي تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها، والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من ذلك.
2- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة.
3- النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج: وتشمل نظريات التعلم المختلفة. وهي تمثل الفلسفة أو السياسة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها، كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.
4- اختيار مادة المنهج ومحتواه وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية، وهو أمر مرتبط بالعوامل السابقة وخصوصاً أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، وبحاجات المتعلمين في كل فصل دراسي أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح، وبالطريقة المتبعة ولسنوات

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985 ص 32.

(2) نايف خرما وعلي حجاج، مرجع سابق، ص 196-198.

طويلة كان اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات ولكنه تدرج إلى أن وصل إلى مرحلة الاهتمام بالاختيار على أسس الطريقة التواصلية التي تعمد إلى اختيار مادتها مما يجري في الحياة بحيث تكون ممثلة له تماماً.

5- مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها: إضافة إلى الأساس الذي يقوم على اختيار وتنظيم وترتيب المادة وفق حاجات الدارسين وقدراتهم المتزايدة في اللغة الأجنبية، فإنّ رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة غير منفصلة عنها. بل تقويها وتعززها وصولاً إلى مرحلة تالية وفق تكامل رأسي يقوم إلى جانبه تكامل أفقي يربط ما بين فرع المادة الواحدة وبينها وبين المواد الأخرى في كل فصل دراسي ما أمكن.

6- مراعاة عمليات المتابعة والتقويم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية. ويتم ذلك عن طريق الاهتمام بالتغذية الراجعة المتمثلة في آراء المدرسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج، والإفادة منها في معرفة السلبيات والإيجابيات التي تبرز من خلال التطبيق. وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلاب، وميولهم واستعدادهم ومقدار إفادتهم منه".

مستوى المحتوى وتنظيمه :

"ترتبط عملية اختيار المحتوى بما يسمى المستوى ؛ أي الكيفية التي تمكننا من توزيع خبرات هذا المحتوى على مستويات تعليمية مختلفة، وعلى فترات زمنية متتابعة، وتقرير ماذا يدرس من هذا المحتوى؟ ولمن؟ ومتى؟. وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى ضرورة مراعاة معايير تنظيم المحتوى، وهي[1]:

1- التكامل: ونعني بالتكامل ترابط خبرات المحتوى ومواقف التعلم، بحيث يؤثر كل موقف في الموقف الآخر، وتؤثر كل خبرة لغوية في الخبرة الأخرى، حيث نأخذ في اعتبارنا أن تعليم الاستماع ينمي تعليم الكلام، وتعليم الكلام ينمي مهارات الاستماع، وكلاهما ينمي مهارات القراءة والكتابة...وهكذا تتكامل الخبرات وتترابط.

---

[1] سكر، شادي مجلي، المنهج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع صوت العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

2- الاستمرار: أما الاستمرار فنعني به أن يبدأ المحتوى في المستوى الأول لتعليم اللغة بخبرات شاملة متكاملة، ولكن بشكل ضيق وسطحي، وكلما تقدمنا بالمحتوى إلى مستويات أعلى اتسع وتعمق، وهكذا تستمر عملية اكتساب الخبرات اللغوية اتساعاً وعمقاً.

3- التتابع: أما التتابع، فيعني به أن تتتابع الخبرات اللغوية فتمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة، وأن يكون لهذا التتابع منطق تنظيمي، فقد تبدأ الخبرات اللغوية وتتدرج بالشكل التالي:

- من الكل إلى الجزء.
- من البسيط إلى المعقد.
- من السهل إلى الصعب.
- من الجديد إلى القديم.
- من المقدمات إلى النتائج.

وكمثال على منطقية التنظيم تتابع قواعد اللغة تتابعاً منطقياً، فلابد من دراسة الجملة الفعلية قبل أن ندرس الفاعل، وندرس الفاعل قبل أن ندرس المفعول به، وهكذا ونضيف إلى ذلك حتمية دراسة التمييز والنعت والإضافة قبل دراسة العدد.

أولا: الأهداف الخاصة بالمكون اللغوي:

الكيفية التي يتم بها اختيار المكون اللغوي أو المادة التعليمية، هي واحدة من الأساسيات التي تنهض بها اللجان المختصة بتأليف الكتب المدرسية المخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعد المادة التعليمية أساساً لتعليم اللغة، واللغة نظام، بل عندما نحللها سنجد أنها أكثر من نظام، إنها في الحقيقة نظام النظم، فنحن أولاً نجد نظام الأصوات، الذي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب. وهذه الأنظمة الثلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى. لذلك فنحن عندما نشرع في تحديد ما نود أن نختار منه المادة التعليمية نحتاج لتحليل كامل لهذه الأنظمة المتعددة، هذا التحليل الذي يمكن أن يقدم لنا ما يلي[1]:

1- أصوات اللغة.

---

[1] الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة العربية إلى أين، موقع جامعة أم القرى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

2- أهم الأصوات ذات الدلالة.
3- الأصوات المفردة، والأصوات عندما تقترن في الظهور، والتغيرات التي تحدث فيها عندما تترابط وتتلاحق.
4- أهم الأشكال (الكلمات).
5- ترابط الأشكال وتلاحقها وكيفية هذا الترابط.
6- أهم أنماط ومستويات التنظيم التي تظهر فيها هذه الأشكال (التراكيب).
7- كيفية ترابط كل هذه العناصر والتنظيمات السابقة بحيث تحمل خبراتنا في وحدات من المعنى (الدلالة).

وهكذا ينبغي أن تبنى المادة اللغوية التعليمية على أساس من تحليل علمي للغة، حيث إن من بين ما يوجه من نقد إلى كتب تعليم اللغة العربية قيامها على أساس وصف وتحليل غير علمي وغير دقيق لكل جوانب اللغة ومكوناتها وعناصرها، بحيث نلحظ فيها لغة مصطنعة، وأنماطاً لغويةً غير مألوفة، ومن هنا يصبح الاعتماد على نتائج الدراسات اللغوية الحديثة في إعداد المادة التعليمية أمراً ضرورياً.

ويقدم (الناقة) مجموعة من المبادئ والأسس والشروط اللغوية التي ينبغي أن تراعى في إعداد المواد الأساسية لتعليم اللغة العربية ومنها[1]:

1- أن تعتمد المادة اللغة العربية الفصحى لغة لها.
2- أن تعتمد المادة على اللغة الأساسية ممثلة في قائمة مفردات شائعة.
3- أن يلتزم في المعلومات اللغوية بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة.
4- أن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية (جمع الضمائر مثلاً).
5- أن تكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية وليست لغة مصطنعة، أي تقدم اللغة صحيحة في بنائها وتراكيبها.
6- أن تبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللغة وتعلمها.
7- أن تعالج المادة ومنذ البداية الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى.
8- أن تعالج المادة الهجاء وتحليل الكلمة وتركيبها.
9- أن تعتني بالرمز والصوت لكل حرف.

---

(1) المرجع السابق نفسه.

10- أن تبدأ المادة بالكلمات والجمل وليس بالحروف.
11- أن تظهر العناية بالنبر والتنغيم.
12- أن تعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.
13- أن تعتمد المادة على التراكيب الشائعة الاستعمال.
14- أن تتجنب المادة القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام.
15- أن يبرز التركيب المقصود ويتم التدريب عليه.
16- أن تأخذ الكلمات الوظيفية اهتماماً كبيراً.
17- أن تهتم بعلامات الترقيم من أجل إظهار التنغيم.
18- أن يستعان في إعداد مادة الكتاب بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة.
19- أن تلتفت إلى المشكلات اللغوية التي تبرزها الدراسات والبحوث.

ثانياً: مصادر الأهداف الخاصة بالمكون الثقافي:

وينقسم المكون الثقافي إلى ثقافة مادية وثقافة معنوية، ويفضل البدء بالثقافة المادية، والانتقال تدريجيا نحو الثقافة المعنوية.

والمكون الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (عواجي)، يتكون من محورين[1]:

- الثقافة المادية: وتشتمل على الأدوات والآلات وأنواع السكن والملبس والطعام والعمل ووسائل المواصلات والاتصال وغيرها.
- الثقافة المعنوية: وتشتمل على الأفكار والقيم والاتجاهات وأساليب التعامل والعادات وأشكال الفنون والعلوم والآداب وغيرها.
- مصادر المحتوى الثقافي لمحتوي كتب تعليم اللغة العربية
- المصادر الشرعية -القرآن والصحاح من كتب الحديث ومصادر التشريع الأخرى.
- الثقافة المحلية.

---

(1) عواجي، حسن يحي، مجالات الثقافة الإسلامية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الثاني للغات مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية كوالالمبور - ماليزيا، 22ـ 24 أبريل 2011، موقع الجامعة الإسلامية بماليزيا، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

- ثقافات الدارسين.
- الثقافة العالمية.

الأهداف المتعلقة بطبيعة وقدرات وحاجات وميول ودافعيات الطلاب

عند البدء في صياغة الأهداف الخاصة بطبيعة محتوى الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فمن الضرورة أن تسبق تلكم العملية، دراسات تتناول طبيعة وثقافات وحاجات ودافعيات وميول وتوجهات المتعلمين، فكثيرا ما يلاحظ على المتعلمين استدراكهم على ما يرد من بالكتاب المدرسي من معلومات أو عناصر لغوية من حيث المنطقية أو المقبولية المعرفية أو من حيث ملاءمتها لمستواهم المعرفي.

إذ يرى بعض المختصين بمجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن "ملاءمة الكتاب المدرسي إحدى مشاكل الكتاب التعليمي حيث نجد أن بعض الكتب غير ملائمة للطلاب الذين وضعت خصيصا لهم، حيث عجز الكتاب عن تحقيق ميولهم ورغباتهم وابتعد عن مشاكلهم، ونتيجة لذلك فأنه سيكون بعيدا عن قلوب الطلاب وعقولهم، ولا شك أنه إذا ابتعد الكتاب عن خدمة أغراضهم وتحقيق مآربهم وتنحى عنهم فلابد أنهم سيتنحون عنه وينأون لأنه فشل في تقديم ما جاءوا من أجله وتحقيق ما كانوا يطمحون إليه"[1].

طبيعة الدارسين: من حيث كونهم:

1- ناضجين أو أطفال (العمر العقلي).
2- من حيث كونهم مبتدئين أو متوسطين أو متقدمين (العمر المعرفي).
3- من حيث خبراتهم المعرفية، فالطلاب الذين يتكلمون لغة ثانية، غير الذين يتكلمون لغة محلية، والذين يحفظون قدرا من القرآن غير الذين لا يحفظون، والذين تلقوا تعليما نظاميا حديثاً، غير الذين تلقوا تعليما تقليدياً.
4- من حيث دافعيات تعلمهم، فأصحاب الدافعية العقدية التكاملية، غير أصحاب الدافعية الذرائعية، المحددة الحاجات.

---

(1) دمعة، مجيد، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، ص 10.

5- من حيث ثقافاتهم. وتؤدي دراسة دوافع المتعلمين دورا كبيرا في تحديد طبيعة برنامج تعليم اللغة الثانية وفي طبيعة مدخلاته، ويقسم علماء النفس اللغويون دوافع تعلم اللغات الثانية والأجنبية إلى[1]:

1- الدوافع التكاملية:

هي تلك التي تعكس مستوى عال جداً من الدافع الشخصي لتحصيل لغة ما تمثل شعوبها له قيمة اتصالية، وذلك من أجل تسهيل عملية اتصاله بهذه الشعوب. وهذه الدوافع التكاملية تتصل بالرغبة في تعلم اللغة.

وهذا النوع من الدوافع يقوم بدور نشيط في تعلم اللغة، حيث أجمعت الأبحاث على أن الطلاب أصحاب الدوافع التكاملية يثبتون نجاحاً واتجاهاً إيجابياً نحوها ونحو شعبها أكثر من أي دوافع أخرى. وهذه الدوافع التكاملية تتصل بالرغبة في تعلم اللغة. يقول (جاردنر) (R. Gardner) و(لامبرت) (W. Lambert, 21): إن الكفاءة في اللغة الأجنبية تعتمد على ما هو أكثر من أن تكون للمتعلم أذن لتحصيل اللغة، إن دوافع المتعلم نحو اللغة والدرجة التي ترجع إليها رغبته في مشاركة أصحابها سماتهم وثقافتهم وأنشطتهم، تحدد إلى حد كبير مستوى النجاح في تعلم لغة جديدة، وهما بهذا المعنى يقصدان الدوافع التكاملية.

ويقول (جاردنر) في مكان آخر، إنه لأمر لا شك فيه أن التحصيل الناجح للغة الأجنبية يعتمد وبشكل كبير على عوامل الدافعية بشكل خاص، وأن مفتاح النجاح يكمن أيضاً في اختيار دوافع تكاملية تجاه الثقافة الأجنبية، تلك التي يعبر عنها الدارسون في رغباتهم Willingness في مشاركة الجماعة اللغة.

2- أما الدوافع الوسيلية:

فهي الرغبة في تحصيل اللغة من أجل أغراض نفعية، ويدخل فيها تشجيع الوالدين والآخرين وما شابه ذلك. وهذه تقوم بدور أقل في تعليم اللغة (فتعلم اللغة يقل نجاحاً إذا كانت دوافع الدارسين وسيلية أكثر منها تكاملية، لأن القيمة هنا كغاية لتحصيل الكفاية في اللغة الأجنبية تتقدم، ويقل البحث عن علاقة نشيطة مع المتحدثين باللغة وينحصر الأمر في معرفة بعض المعلومات عن ثقافة اللغة.

---

[1] طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة، مفهوم المنهج وأهمية دراسته، مرجع سابق، ص 34.

ولقد قام (جاردنر) و(لامبرت) بدراسة قائمة على فرض مؤداه أن التحصيل في تعلم اللغة الثانية يعتمد على مجموعة من الدوافع شبيهة بالدوافع الضرورية لتعلم اللغة الأم، بمعنى الرغبة لأن يصبح المتعلم عضواً في ثقافة الجماعة.

وقد قاما باستخدام عدد من المقاييس المتنوعة مع 75 من المتحدثين باللغة الإنجليزية في مونتريال في الصف الحادي عشر، منهم 43 من الذكور، و32 من الإناث. ولقد قاما بالتمييز بين من يدرسون اللغة الفرنسية في العينة من أجل أن يطلعوا على الثقافة الفرنسية، وبين هؤلاء الذين يتعلمونها من أجل أغراض نفعية. ولقد وجدا أن الطلاب الذين يدرسون اللغة من أجل معرفة ثقافتها أكثر تفوقاً من الآخرين في تحصيل اللغة، ولقد توصلا من خلال استخدام التحليل العاملي لسجلات التحصيل إلى أن هناك عاملين رئيسيين يكمنان خلف التحصيل في تعلم اللغة الأجنبية، هما:

- القدرة اللفظية.
- الدافعية المتمثلة في الرغبة في أن يكون الدارس عضواً له قيمة في جماعة اللغة.

فلكل نوع من هذه الدوافع دور مهم في تعلم اللغة؛ ومن ثم ينبغي التعرف على هذه الدوافع ومداها عند دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها ذلك أن العلاقة بين الدوافع التكاملية وتعلم اللغة، والدوافع الوسيلية وتعلم اللغة لا تخضع مباشرة لنوعية هذه الدوافع، ولكن ترجع إلى السياق النفعي لثقافة اللغة بالنسبة للمتعلم.

وثقافة اللغة العربية بالنسبة للدارسين المسلمين المقبلين على تعلمها في ظننا ثقافي-ة نفعية من جوانب كثيرة على رأسها دراسة الدين الإسلامي والتفقه فيه.

وترتيباً على ذلك ينبغي أن نأخذ في اعتبارنا الكشف عن هذين النوعين من الدوافع وتبيان مدى توافر كل منهما لدى الدارسين، مع العلم أن كل برامج تعليم اللغات إما أن تكون متصلة بالدوافع التكاملية، أو بالدوافع الوسيلية أو بهما معاً.

أسس بناء المحتوى: (اسس بناء المحتوى)

يتم بناء محتوى كتاب تعليم اللغة العربية من ثلاثة مصادر هي:

- المحتوى اللغوي
- المحتوى الثقافي

- المحتوى الاتصالي

ويشترط لبناء هذا المحتوى، الآتي:

- تكامل المؤلفين
- مقروئية الكتاب
- مناسبة مادته من حيث اللغة والمحتوى
- التوازن في المادة العليمة
- النمو الأفقي: الشيوع مثلا واللزوم والضرورة.
- النمو الرأسي: الانتقال من مرحلة الأصوات إلى مرحلة المفردات إلى مرحلة التراكيب ومن ثم النص. وهذا يستلزم -لاالنمو وفق الأسس التربوية المتعارف عليها -لامن البسيط للمركب ومن السهل للمعقد ومن المستخدم للمهمل ومن المادي المحسوس للمعنوي.

- تحديد مستوى لغة الكتاب – ما بين المعاصرة والتراثية.
- اعتماد القيمة المعنوية للمحتوى.
- تدريس المهارات.
- تدريس العناصر اللغوية.
- التدريبات اللغوية اللازمة.
- التغذية الراجعة والتقويم.
- ملحقات الكتاب:

- مرشد المعلم.

- كراسة التدريبات.

- الوسائل التعليمية.
- التدريبات اللغوية والتقويم.
- الإخراج الفني:

- الصور والرسومات

- تشكيل الحروف

- تقويم الكتاب:

- أولهما الملاحظات المباشرة،

- وثانيهما المقابلات مع الشخصيات التي تتعامل مع الكتاب.

المبادئ الأساسية لتأليف الكتاب المدرسي

هناك بعض الأسئلة الهامة التي يجب طرحها لمعرفة المبادئ الأساسية لتأليف الكتاب وهى:

أولا لمن يؤلف الكتاب؟

يؤلف الكتاب أولا إلى الكبار في كل بقاع العالم مسلمين وغير مسلمين وتستند هذه الإجابة على ما يلى:

1- أن اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية في البلاد الأخرى وبالتالي لم تدخل مدارس الصغار.

2- أن الكبار هم الاغلبية المقبلة على تعلم اللغة العربية.

ثانيا: ما المستوى الذى يؤلف له الكتاب؟

يؤلف الكتاب للمستوى الأساسي ومعنى مصطلح (مستوى أساسي) يقصد به هنا هو الاتفاق على تمكين المتعلم من فهم اللغة والتحدث بها كوسيلة اتصال مباشر، وقراءه نصوص عاديه وفهمها، وأستخدم اللغة في الكتابة.

ثالثا: ما الرصيد اللغوي الذى سينطلق منه الكتاب ويستند اليه؟

ينطلق الكتاب من قائمة للمفردات الأساسية.

رابعا: ما المهارات اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تنميتها؟

مهارة الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة.

خامسا: ما هي طبيعة محتوى الكتاب؟

المحتوى اللغوي ويستند على قائمة المفردات أما المحتوى الثقافي فيكون محتوى عربي وإسلامي.

سادسا: ما شكل الكتاب؟ وما حجمه؟

ويترك هذا عند التأليف بحيث ممكن يكون الكتاب جزءا واحدا أو عدة أجزاء ويعتمد أيضا على عدد الساعات ومن ثم عدد الدروس[1].

المرحلة التحضيرية للكتاب

وتتضمن هذه المرحلة الأعمال التالية:

ينبغي دراسة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسة عملية تحليلية تقويمية للاستفادة من الجوانب المضيئة فيها، ومحاولة تجنب العيوب التي وقعت فيها.

ومن هنا يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

1- المفردات المستخدمة.
2- أسلوب تقديمها والتصاعد بها.
3- نظام تكرار الكلمة في الدرس الواحد وفى بقية الدروس.
4- المفردات المشتركة بين الكتب.
5- أسلوب عرض التراكيب اللغوية.
6- أنواع التدريبات والتمارين المستخدمة.
7- الموضوعات والمحاور الثقافية والحضارية التي دارت حولها.
8- أساليب المعالجة والتناول.

كما يجب أيضا تحديد الأهداف العامة للكتاب والأهداف الخاصة لكل مهارة.

أولا: الأهداف العامة

- إكساب الدارس مجموعة من المهارات اللغوية.
- تزويد الدارس بمعلومات وافية عن البلاد العربية من حيث موقعها الجغرافي وتاريخها وأنظمتها الاجتماعية وعاداتها وتقاليدها وفنونها وآدابها وأيضا الثقافة الدينية الاسلامية.

---

(1) الناقة، محمود كامل، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص31-33.

ثانيا: الأهداف الخاصة بكل مهارة، ومن هذه المهارات:

- مهارة الاستماع
- مهارة الحديث
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة[1].

عناصر الكتاب المقرر

ومما لاشك فيه، أن لكل شيء كيانه وكينونته. منها ما هو مادية شكلية، ومنها ما هو معنوية شاملة. وعلى هذا الأساس، فالكتاب المقرر مبدئيا مكون من عنصرين أساسيين، هما:

1- العنصر الاول الشكل المتعلق بالظواهر المادية للكتاب من حجم الحروف وأمثالها.

2- والعنصر الثاني هو المحتوى الذي يتضمنه الكتاب من المستوى اللغوي والعقلي والثقافي والانفعالي وغيرها.

وهكذا يكون المنهج الدراسي كالهرم الذي يتكون من عدة أجزاء ليكون البناء الكلي، لذلك يجب ان يكون الكتاب المدرسي مرتبطا بالأهداف العامة للدولة والأهداف الخاصة من فهم المعلومات المعروضة، ولا يقتصر الكتاب المدرسي على عرض المعلومات فقط بل يجب ان يحتوي على مثيرات يشجع الطلبة على القيام بالمراجعة والتوسع في المعرفة ومتابعة المستجدات الحيوية والثقافة العامة. وعلى هذا، يجب أن ترتبط المادة الدراسية بالكتاب المدرسي بالخبرة الحسية أو المهنية فلا قيمة للمعرفة من دون التطبيق العملي لذلك يجب ربط المعلومات الدراسية بالجانب الحيوي أو التطبيقي.

ومن ناحية أخرى، كل من هذين العنصرين لابد أن يتصف بالمميزات الآتية[2]:

- الترابط الدراسي.
- البناء اللغوي.

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص33-42.

(2) Ricard W. Bailey, Image of English A Cultural History of the Language, Cambridge University

- المهارات والقدرات المعينة.
- جاذبية المادة.
- وظيفية المادة.
- حيوية المادة.

التدريبات اللغوية

ولقد اقترح الناقة مواصفات عامة للتدريبات اللغوية وهي كالآتي:

1- أن تتعدد أشكال التدريبات كلما أمكن ذلك.

2- أن تكون التدريبات يثير الدارس إلى العمل الإضافي كالواجب المنزلي والاعتماد على النفس في عملية التعليم الذاتي.

3- أن تصمم التدريبات في كل درس بحيث تصل بالدرس إلى استخدام محتواه اللغوي بشكل فعال.

4- تركز التدريبات على التقابل بين اللغة العربية ولغة الدارس وعلى ما يسبب صعوبات ومشاكل للدارس.

5- تركز التدريبات على المشاكل الأخرى الناتجة عن دراسات تحليل الأخطاء.

وينص رشدي أحمد طعيمة أمورا يجب مراعاتها عند إعداد التدريبات وهي[1]:

1- أن تكون متنوعة بحيث يعالج منها مهارات لغوية.

2- أن تكون كثيرة بحيث تغطي أكبر عدد من المهارات اللغوية.

3- ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي.

4- أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال.

5- أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية.

6- أن يخصص بعضها للعمل الجماعي في الفصل وتوزيع المسؤوليات بين أكبر عدد من الدارسين.

---

[1] الناقة، محمود كامل، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في مجلة العربية للدراسات اللغوية، ج3. السودان: معهد الخرطوم الدولي، 1985، ص 272.

7- أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد تساعدهم على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربي.

أن تدريس القواعد النحوية لا ينتج نتيجة مرجوة إذا لن نتبعه بتدريبات كافية. وأن فهم الطالب للقواعد النحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي. وأن السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال التدريبات والتطبيقات كثيرة ومستمرة.

ولهذا فإن المنهج النحوي لا بد أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطلبة في تقويم السلوك اللغوي"[1].

الدور السلوكي في مفهوم الكتاب المدرسي

"تعتمد الطريقة السمعية الشفهية اعتماداً كلياً على المواد التعليمية المقررة في المنهج سواء أكانت مسموعة أم مكتوبة، وهي مواد يتم اختيارها وفقاً لقوانين وضوابط معينة، فالمفردات والعبارات والتراكيب وغيرها من عناصر اللغة، ينبغي أن تكون شائعة الاستعمال، وتقديمها يتدرج بها من حيث درجات الشيوع والصعوبة والتعقيد، فالمعلوم ثم المجهول، والسهل ثم الصعب، والبسيط قبل المعقد، وهكذا. وتبنى مواد القراءة مرتبة وفق ترتيب الأنماط اللغوية التي تقدم من خلالها قواعد اللغة، ويتم التدرب عليها بأساليب محددة، وكل عنصر من هذه العناصر ينبغي أن يفهم في مرحلة الاستماع، ثم يستعمل في مرحلة الكلام، ثم يقرأ فيفهم معناه قبل أن يستخدم في الكتابة. ويرمز هذا الترتيب إلى أهمية المواد التعليمية في هذه الطريقة، ويعتبر الخروج على الكتاب المقرر، أو على ترتيبه – في نظر أصحاب هذه الطريقة – قطعاً للتسلسل، وإحداث فجوة في البناء، قد تؤدي لانهياره من أساسه"[2].

وبالنظر إلى أهمية المواد التعليمية عند تبني الطريقة السمعية الشفهية في أي برنامج من برامج تعليم اللغات الأجنبية، فإن الكتاب التعليمي يعتبر عنصراً أساسياً من مكونات المنهج، وهو إحدى ركائزه الأساسية في أي مرحلة تعليمية، فمن خلال محتواه اللغوي والثقافي تتحقق الأهداف التي يراد تحقيقها من العملية التعليمية، مضافاً إليه المكونات الأخرى للمنهج من أنشطة وغيرها.

---

(1) الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986، ص 139.

(2) العصيلي، علم اللغة النفسي، المرجع السابق. ص 103-104.

مفهوم الكتاب المدرسي لتعليم اللغة الأجنبية ومصاحباته

يورد كل من عبد الله والغالي[1] تعريفاً عن القاسمي لمفهوم الكتاب المدرسي؛ حيث يقول: "إن مصطلح الكتاب المدرسي يختلف عن المعنى الشائع المألوف في المصطلح، فالكتاب المدرسي يتألف لا من مادته الأساسية فحسب، بل كذلك من المواد المساعدة كالمعجم، وكتاب التمارين التحريرية وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، وكتاب الاختبارات ومرشد المعلم".

كما يوردان تعريفاً آخر لـ(طعيمة) يقول فيه: "إن الكتاب المدرسي هو الكتاب الأساس للطالب، وما يصحبه من مواد تعليمية مساعدة، تؤلف من قبل المتخصصين في التربية واللغة، وتقدم للدارسين لتحقيق أهداف معينة في مقرر معين، في مرحلة معينة بل في صف دراسي معين وفي زمن محدد"[2].

ويرى الباحثان – عبد الله والغالي – أن الكتاب المدرسي يشتمل على الآتي[3]:

- كتاب الطالب الأساسي.
- مرشد المعلم.
- كراسة التدريبات.
- كتاب القراءة الإضافي.

أولاً: كتاب الطالب

1- هو الكتاب الأساس الذي يوزع على الدارسين بغرض استيعاب مادته العلمية وإجراء الاختبار النهائي فيه، ويتوقع منه أن يحقق أهدافه اللغوية والتربوية والثقافية، في المدة الزمنية المقررة له.

2- وهو يشتمل على عدد من الدروس أو الوحدات، ويصاغ في قالب نثري، أو شعري، أو حواري، أو منها جميعاً، ويستند تأليفه على أسس لغوية وتربوية ونفسية وثقافية.

---

(1) عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، 1991، ص 9.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 7.

(3) عبد الله والغالي، المرجع السابق، ص 1-13.

3- وهو يختلف من مستوى تعليمي إلى آخر، كما في أسلوب عرضه للموضوعات وفق سن الدارس، وعمره العقلي، ومدى خبرته السابقة باللغة. وهو يختلف (إجمالاً) في مقروئيته من حيث السهولة والصعوبة للمفردات والتراكيب وفق الأهداف المهارية اللغوية التي ألف من أجلها.

ثانياً: مرشد المعلم

وهو الكتاب الذي يزود المعلم ويرشده ويعينه على استخدام كتاب الطالب بطريقة سليمة ومفيدة، وهو يبين الآتي[1]:

1- الطريقة التي ألف عليها الكتاب، والمبادئ التي استند عليها التأليف.
2- المستوى التعليمي الموضوع له الكتاب.
3- نوع الدارسين الموجه إليهم الكتاب.
4- المهارات والقدرات والميول والاتجاهات التي يسعى إلى غرسها وتنميتها لدى الدارسين.
5- طريقة التدريس المناسبة.
6- كيفية استخدام المفردات والتراكيب على الوجه المطلوب.
7- تقديم نماذج كاملة من دروس كتاب الطالب بالشرح والتوضيح مع أمثلة إضافية.
8- تقديم نماذج من التدريبات الإضافية.
9- تزويده بالمراجع التي يمكن أن يعود إليها المعلم بنفسه أو يرشد الطلاب بالرجوع إليها.
10- تزويده بأساليب التقويم.

ويستهدي الباحثان - عبد الله والغالي - برأي (طعيمة) حول خصائص مرشد المعلم، أورداها على النحو التالي:

1- إنه مرشد لكتاب معين، ولا يصلح لأن يكون مرشداً لأي كتاب آخر في نفس المجال.
2- لا يغني عن المعلم، بل له حدود يتحرك فيها.
3- تغلب عليه الصفة التطبيقية، أي أنه يحوي مجموعة من الأساليب والإجراءات العملية اللازمة لتنفيذ دروس معينة.

---

[1] المرجع السابق نفسه. ص 11.

ثالثاً: كراسة التدريبات

يعرفها (عبد الله) و(الغالي) [1] بأنها: "عبارة عن مجموعة من التدريبات اللغوية الهادفة، والمرتبطة بمادة الكتاب الأساسي للطالب مع إضافة بعض التدريبات التي يتوقع أن يسأل فيها الطلاب، وهي تحتوي على أسئلة متنوعة الهدف، يطلب من الطلاب حلها ومراجعتها مع المعلم في الفصل.

وهي تهدف إلى إعطاء مزيد من الفرص لتدريب الطلاب على تحسين وتنمية مهاراتهم اللغوية. وتعزيز مفرداتهم وتراكيبهم اللغوية التي تمّ تعليمها في الدروس السابقة. وينبغي أن تزود هذه الكراسة بتعليمات بحيث تشتمل على:

1- بيان الهدف منها.
2- كيفية استخدامها.
3- بيان العلاقة بينها وبين الكتاب المدرسي.
4- والتدريبات إما أن تكون تحريرية (مكتوبة) وإما أن تكون منطوقة (شفهية)، والشفهية تعين على تحقيق التمارين الصوتية في مختبر اللغة وغيره".

رابعاً: كتاب القراءة الإضافي

وهما يسترشدان هنا بتعريف طعيمة حول هذا الكتاب يقول فيه: هو الكتاب الذي يشتمل على نص أو مجموعة من النصوص المتدرجة في صعوبتها، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو المحتوى العلمي والثقافي، ويستهدف هذا النوع من الكتب تدريب المتخرجين في برامج تعليم العربية على الاستمرار في تنمية مهاراتهم اللغوية وزيادة معلوماتهم عن الثقافة العربية الإسلامية.

كما يهدف هذا الكتاب إلى تثبيت المفردات والتراكيب التي تعلمها الدارسون، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الاستقلال في التحصيل لأنه يعطي الدافع لاستمرار التعلم الذاتي والتثقيف العام.

وينبغي في هذا الكتاب التدرج في مادته العلمية، وفي مفرداته وتراكيبه اللغوية من حيث السهولة والصعوبة والتبسيط والتعقيد، كما ينبغي أن يتناول مهارات اللغة تناولاً منطقياً، مركزاً على المهارات الأربع، بادئاً بالاستماع، ثم الحديث، ثم القراءة، فالكتابة.

---

[1] عبد الله والغالي، المرجع السابق، ص 11-12.

كما يشيران إلى تفريق طعيمة بين نوعين من كتب القراءة الإضافية، أحدهما خاص بمستوى الدارسين الذين تؤلف لهم هذه الكتب، والآخر خاص بمدى الارتباط بالكتاب المدرسي.

ومن حيث الدارسين فهناك نوع مبسط جداً للمبتدئين الذين أكملوا برنامجاً واحداً من برامج تعليم اللغة العربية، وهناك نوع للقراءة الموسعة، ويعدّ هذا النوع للدارس الذي انتهى من المستوى المتقدم في تعليم العربية، وهو لا يخضع لقيود كثيرة مثل تلك التي تخضع لها كتب القراءة المبسطة.

أما النوع الثاني المرتبط بكتاب مدرسي فيمكن أن يتنوع إلى نوعين هما[1]:

1- مرتبط بكتاب مدرسي معين.

2- لا يرتبط بكتاب مدرسي معين، ويهدف إلى توسيع دائرة المشاركة، وتعدد أنواع الدارسين، بالإضافة إلى تزويدهم بأنماط لغوية وثقافية واسعة.

ولأن الطريقة السمعية الشفهية قد أثرت تأثيراً كبيراً في برامج تعليم اللغة العربية القائمة الآن، ولأنها مازالت تسيطر على هذه البرامج إذا كان ذلك في المملكة العربية السعودية - الرائدة في هذا المجال - أو في معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية - حديث التجربة بالمقارنة مع غيره - فلا بُدَّ لنا إذا أردنا اقتفاء أثر هذه الطريقة على هذه البرامج، من أن نحيط بالخطة اللازمة لإعداد الكتاب المدرسي وفقاً للمفاهيم والتصورات التي تعرّف العناصر المكونة له وفقاً لما أورده "عبد الله والغالي" في تعريفهما لهذه العناصر.

ويمكن أن نضيف الأمور التالية التي ينبغي أن يشتمل الكتاب عليها؛ وهي:

أ- الوسائل السمعية والبصرية

ويقصد بها الوسائل المعينة على فهم مادة الكتاب الأساسي من أشرطة تسجيلية وأفلام، ونماذج توضيحية، وشرائح، وصور، ورسوم...إلخ.

وهي تهدف إلى:

1- تدريب الدارسين على النطق السليم للمفردات والتراكيب اللغوية، وذلك عن طريق الاستماع إليها ومحاولة تقليدها.

2- توضيح مدلول المفردات والتراكيب، من خلال الصور والرسوم والنماذج.

---

(1) عبد الله والغالي، المرجع السابق، ص 10.

3- توضيح المعنى العام للجمل والفقرات من خلال الأفلام واللوحات.

4- تقريب المعنى المجرد، في صورةٍ محسوسةٍ، من خلال الصور والأفلام.

وينبغي لهذه الوسائل أن تتنوع بتنوع المادة العلمية للكتاب، بحيث يكون منها ما يعين على فهم الجانب الصوتي أو الجانب الثقافي أو غيره.

ب- المعجم

وهو كتاب يشتمل على مفرداتٍ لغويةٍ مشروحةٍ، وموضحةٍ معانيها بمفرداتها، أو أضدادها، أو من خلال إدخالها في سياقات وجمل توضح معانيها. وهو شرح مبسط يناسب العمر العقلي للدارس، كما يناسب خلفيته الثقافية، كما ينبغي له أن يشتمل على الألفاظ والمفردات الواردة في الكتاب الأساسي للطالب.

ويفضل ترتيب هذه المعاجم، وفق ذكر المفردات الواردة في الكتاب الأساسي، ووفق ترتيب الدروس، كما ينبغي تزويده بطريقة للكشف عن الكلمة، وبيان مدى علاقته بالكتاب الأساسي، وتوضيح الأسس التي تمّ بها تبويب كلماته.

وبقراءة هذه العناصر، والمفاهيم الدائرة حولها، يمكن وبسهولة ملاحظة آثار الطريقة السمعية الشفوية، على هذه المفاهيم، وكأنما هي تتحدث عن الكتاب المدرسي الخاص بهذه الطريقة (السمعية الشفهية).

الدور السلوكي في التدريبات والاختبارات الموضوعية المصاحبة للكتاب المدرسي

اهتمت الطريقة السمعية الشفهية بقواعد اللغة، فدفعها هذا الاهتمام إلى بناء المواد اللغوية المقررة على أساس هذه القواعد، ولكنها تجنبت في تقديمها "طريقة الشرح المباشر"، و"الطريقة الاستنباطية"، فكان أن قدمتها من خلال نصوص وحوارات، بأساليب غير مباشرة، في شكل "أنماط لغوية" (Language patterns)، بحيث يمثل كل نمط قاعدة معينة[1].

وعلى أساس المبدأ السلوكي القائل: "بتعزيز الاستجابات"، قامت فكرة ما عرف "بتدريبات الأنماط Pattern practice/drills"، وكان الغرض من ذلك الوصول بالمتعلم إلى القياس، حيث

---

(1) العصيلي، علم النفس اللغوي، مرجع السابق. ص 99-100.

يكون في مقدوره صنع وتكوين جمل وعبارات جديدةٍ، قياساً على الأنماط التي حفظها، وتدرب عليها، والتي تحولت إلى قوالب ثابتة في ذاكرته، يستطيع أن يملأها بالمحتوى الذي يناسبها.

ويرى العصيلي: أن تدريبات الأنماط هي قوام الطريقة السمعية الشفهية - وهي تدور حول هدف الدرس، وتعزز الحوار أو النص الأساس - ويضرب لذلك مثلاً إذا كان موضوع الدرس: الفعل الماضي مثلاً: "فإن تدريبات الأنماط كلها، تدور حول تحويل الفعل المضارع إلى ماضٍ، ويكون هذا بعد استيعاب الدارسين لدرس الفعل المضارع". مضيفاً: بأن تدريبات الأنماط أنواع منها: تدريبات التبديل، وتدريبات التحويل، وتدريبات الربط، وتدريبات التوسعة ... وأن تحت كل نوع منها أقسام فرعية، يتم التدرب عليها مرحلياً وفق خطوات متدرجة"[1].

كما يرى كل من طعمية والناقة[2]: أن التدريبات اللغوية المكثفة، تلعب دورها في إكساب الدارسين ما يرجى من مهارات، وأنها تتنوع ما بين تدريباتٍ صوتيةٍ، تثبت: مهارات الاستماع والنطق والكلام، إلى مكتوبةٍ، تثبت: مهارات القراءة والكتابة، وأنها أيضاً تتنوع من حيث الشكل؛ فمنها:

1- تدريبات التكرار:

وتعرف أيضاً بتدريبات الإعادة والترديد، وتقوم على الاستماع الجيد من قبل المتعلم لمعلمه، أو لمادة مسجلة، حيث يوجه الطالب للاستماع، ثم الترديد. ويعدّ هذا النوع نوعاً من أنواع التدريبات النمطية، وهو يقوم على مبدأ التكرار الآلي للاستجابة، والذي هو أحد المبادئ الأساسية للمدرسة السلوكية.

2- تدريبات الاستبدال: Substitution Drills:

هي أيضاً من ضمن التدريبات الآلية، ويقوم المتعلم في هذا النوع من التدريبات، بإجراء بعض التغييرات في البنية أو التركيب، بناءً على ما يقدم له من مثيرات من قبل المعلم، أو المادة المسجلة، أو الكتاب، أو عن طريق صورة، أو مادة محسوسة.

---

(1) المرجع السابق. ص 106-107.

(2) طعيمة، رشدي أحمد والناقة، كامل محمود. 1984م. تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. الجزء الأول، مرشد المعلم. ص 28.

ودور المتعلم في هذه التدريبات القيام بسلوك منتظم بناء على هذه المثيرات، على نحو استبدال المفردة الأخيرة في الجملة التالية:

جلس الطالب على الكرسي(المقعد)، (السرير)، (الأرض).

وتهدف هذه التدريبات الآلية، إلى سيطرة المتعلم على النمط اللغوي على نحو تلقائي، فيتم تعلم أو اكتساب عادةٍ جديدةٍ عن طريق القياس المطابق للأنماط. و"العادة" كما يقول (سكنر): "يمكن تعلمها عن طريق التكرار، من خلال المثير والاستجابة والتعزيز". "والاستجابة إما أن تكون مقبولة فتعزز تعزيزاً إيجابياً أو غير مقبولة فتقابل بتعزيز سلبي يؤدي إلى انطفائها".

3- تدريبات التحويل: Transformation Drills: ومثالها:

اقرأ الجملة التالية جيداً، ثم أعد كتابتها، مبتدئاً بالكلمة المعطاة، مع تغيير ما يلزم.

"انتهى الحجاج من أداء فريضة الحج". الكلمة (الحجاج).

وتكون الإجابة: "الحجاج انتهوا من أداء فريضة الحج" حيث جرى تغيير في بنية الكلمة، - هي الفعل - وهذا مما يوضح الفرق بين شكل الفعل في الجملة الإسمية، وشكله في الجملة الفعلية.

ويضاف إلى ذلك "تدريبات تكوين الأسئلة Question formation"، و"التدريب الهرمي Pyramid Drills" و"تدريبات التعرف Recognition"، و"تدريبات التكملة Completion" إلى "تدريبات التتمة Close" ... وغيرها".

ويفرق الباحثون بين التدريبات والاختبارات، على الرغم من أن التشابه الموجود بينهما في أنماط الأسئلة، وذلك للاختلافات الموجودة بينهما، في الأهداف والغايات. فبينما تعتبر التدريبات جزءاً من عملية التعلم، فإن الاختبارات تهدف إلى تقويم هذا التعلم، والتأكد من بلوغه الأهداف السلوكية التي هي غايته، وللوقوف على هذه الفروق نستعرض بعضاً مما قال به هؤلاء الباحثون ومنهم: طعيمة[1]، وذلك على النحو التالي:

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلم من مهارات، بينما تهدف الاختبارات إلى تقرير مستوى ما تعلمه الطالب، بعد أن تدرب.
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، بينما يعدُّ الحكم شرطاً من شروط الاختبار.

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، 1410هـ، ص 227.

- التدريب عملية تعليمية أساساً، بينما الاختبار عملية حكمية.
- يقتصر الأمر في التدريب، على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية، بينما عند الاختبار إلى إعطاء درجة.
- يقدم المعلم أثناء التدريب النموذج الذي يجب أن يحتذيه الطالب، في الوقت الذي لا يعدُّ النموذج شرطاً في الاختبار.
- يأتي التدريب عادة بعد تقديم محتوى لغوي جديد، بينما يغطي الاختبار ما تمّ تقديمه سابقاً.
- يركز التدريب عادة على مهارة لغوية واحدة، بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة، (كما هو الحال في الاختبار التكاملي، الذي يقيس عدة مهارات في وقت واحد).

كما قسم هؤلاء الباحثون التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1- التدريبات الآلية (النمطية): Mechanical Drills

وتعرف بأنها مجموعة من التمرينات، التي تأتي على هيئة واحدة، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها، ويتم من خلالها التحكم التام في استجابة المتعلم، والهدف منها هو مساعدة المتعلم، على السيطرة والتمكن من التراكيب اللغوية، والتدرب على النطق السليم للغة. وهي تشيع في مجال تعليم التراكيب اللغوية، وتعمل على التحكم التام في استجابة المتعلم دون الاهتمام بعملية الفهم، لذا فهي عادة ما تستخدم في المراحل الأولى لعملية التعليم خاصة وأنها لا تحتاج كبير جهد من المتعلم، وتفيد تدريبات الإعادة، في عرض الخصائص الصوتية للغة المنشودة، كما يستخدم الحوار نوعاً منها لبلوغ غايته، في تمكين الدارس من الإلمام بخصائص اللغة الأجنبية. وتعدّ تدريبات: "الإعادة" و"الترديد"، نموذجاً طيباً للتدريبات الآلية بجانب تدريبات الاستبدال.

ولقد وجه نقد عنيف في الفترة الأخيرة: "للتدريبات الآلية"، التي عرفت بها "الطريقة السمعية الشفوية"، منها: أنها رتيبة، ومملة ومضجرة، ولا تقود المتعلم إلى استخدام اللغة في المواقف الحية Real communication situations، ولكن التجارب دلت على أهمية استخدام هذا النوع من التدريبات، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة الهدف، حيث تساعد المتعلم على التمكن من البنية اللغوية، والتراكيب الأساسية في اللغة Basical structures، ويرى "التوجه الحديث" في هذا المجال إلى الأخذ بمبدأ التوليف، والتنوع في استخدام التدريبات، وعدم الاقتصار على نوع واحد منها".

2- التدريبات الاتصالية:

يعتبر الاتصاليون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية. وأن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بُدَّ من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى. والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة أو خاطئة. والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي. وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حيث يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية[1].

"ومن هنا جاء الاختلاف بينهم وبين أصحاب الطريقة السمعية الشفوية في نوع التدريبات اللغوية، فتجاوزوا شكلية التدريبات النمطية واهتموا بالمحتوى والموقف، فاختلفت الاستجابة عند المتعلم وأصبحت غير متوقعة على غير ما هو عليه الأمر في التدريبات الآلية. وأصبح التدريب عندهم يرتبط بموقف اجتماعي معين لا ببناء جملة معينة، أو ظاهرة لغوية خاصة، وأصبح المتعلم أكثر حرية في اختيار عباراته، لكنه مقيد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب، يستخدم لغة أكثر حيوية في موقف اجتماعي حقيقي"[2].

---

(1) رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله، الرياض: دار عالم الكتب، 199، ص 24.

(2) طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مرجع السابق، ص 228-229.

3- التدريب المعنوي

يقسم راجي رمزي التدريبات اللغوية إلى ثلاثة أنواع على النحو التالي[1]:

1- **تدريبات ميكانيكية:** ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتاً أم مفردات أم تراكيب، خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة.

2- **التدريبات المعنوية:** ويقصد بها ذلك النوع من التدريبات التي تهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة، لربط الكثير من الجزئيات، والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات، أو الكتابة، أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب.

3- **التدريبات الاتصالية:** ويسميها بالممارسات الاتصالية، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي.

موقع الكتاب المدرسي في العملية التعليمية

ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب المدرسي أمرا لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب المدرسي مكانته المتفردة في العملية التعليمية. فعملية التدريس أياً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلّم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية وجودة الكتاب المدرسيّ من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس"[2].

ما أسس إعداد الكتاب (الدراسات الأساسية)

والمقصود به، مجموعة العمليات التي قام بها المؤلف لإعداد كتابه قبل إخراجه في شكله النهائي، وطرحه للاستخدام في فصول تعليم اللغة، وعلى المؤلف أن يجري دراسات قبل تأليف

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 230.

(2) الناقة، محمود ورشدي طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 249.

أي كتاب، فضلا عن توفر عدد من الأدوات والقوائم والنصوص التي يعتمد عليها في تأليف الكتاب، وإليك موجز لهذه الأمور:

- تحديد مستوى سهولة وصعوبة لغة بعض النصوص.
- تحديد نوع المفردات المناسبة للدارسين.
- تحديد أنواع التراكيب اللغوية الشائعة في الكتابات التي يستخدمها الدارسون أو التي تشيع في الكتابة العامة.
- تحديد المواقف اليومية التي يتوقع أن يمر بها الدارسون، والتي يحتاجونها إلى ممارسة اللغة العربية فيها.
- دراسة المشكلات الصوتية التي يواجهها الدارسون في نطق الأصوات العربية الجديدة
- تحديد المفاهيم الثقافية والملامح الحضارية التي يجب أن يشتمل عليها الكتاب
- دراسة خصائص الدارسين والجوانب النفسية المختلفة عندهم، مثل اتجاهاتهم نحو اللغة وثقافتها، ودوافعهم لتعلم اللغة، وميولهم نحو الموضوعات المختارة للكتاب، قدراتهم اللغوية، مشكلاتهم في تعلم اللغة.
- دراسة خصائص المجتمع الذي سيجري فيه تدريس الكتاب، وإلى أي مدى تساعد ظروفه على تعلم العربية، هل هو مجتمع عربي تدرس فيه العربية كلغة ثانية لبعض الأقليات؟ هل هو مجتمع ثنائي اللغة تسود فيه لغتان؟ هل هو مجتمع مسلم غير عربي (كالباكستان)؟ ها هو مجتمع أجنبي؟ هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بينها العرب؟ وما إمكانيات ذلك.

من الكتب ما أشار الى بعض الدراسات التي رجع المؤلف اليها عند اعداد كتاب الطالب، ومنهم من لم يشر الى ذلك، ومنهم من استند الى خبرته الطويلة في اللغة العربية وتعلمها، وثمة كتب تم اعدادها بعد اجتماعات علمية متعددة ضمت المؤلفين وغيرهم[1].

---

[1] انظر: الناقة، محمود وطعيمه، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص 135. وطعيمه، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص 132.

المواقف اللغوية

والمقصود بالمواقف هنا نوع النشاط أو العمل الذي تدور حول دروس تعليم اللغة العربية في الكتاب. ليست الكتب إذن مجموعة متناثرة من المفردات والتراكيب، وإنما هي محاولة لتزويد دارس معين بمجموعة من المهارات اللغوية التي يواجه بها موقفا قد يمر به ويحتاج فيه إلى استعمال اللغة. وعليه أن يختار هذه المواقف في ضوء تصور واضح لأهداف الدارسين الذين يؤلف لهم الكتاب وخصائص المجتمع الذي يعد الكتاب له.

قوائم المفردات

والمقصود به قائمة المفردات الشائعة سواء كان في دولة أو مدينة أو منطقة أو كتاب مدرسي معين، والمؤلف الجيد هو ذلك الذي يستشير هذه القوائم سواء لتحديد نوع أو عدد المفردات المناسبة اللازمة كتابه عليها أو لتقييم عمله في هذا المجال أو لتحديد مستوى سهولة نصوص معينة يختاره لكتابه. وأهم قوائم المفردات الموجودة في إذا كان يعتزم تحليل كتب تعليم اللغة العربية أو تقويمها. ولقد شهد الميدان في حدود علمنا (رشدي طعيمة) خمسا وعشرين قائمة حتى الآن وإليك موجزا عن أسمائها:

1- قائمة موسى بريل

ولعلها أقدم القوائم العربية جميعها، صدرت عام 1940 وعنوانها قاموس الصحافة العربية اليومية.

2- قائمة بيلي

تلي قائمة برل في الصدور وعنوانها A lisf of modern Arabic words.

3- قائمة لطفي

وقد نشرها محمد قدري لطفي في ثنايا وفي آخر رسالته للدكتوراه التي قدمها لجامعة شيكاغو سنة 1948 بعنوان: changes needed in Egyptian readers to increase their value.

4- قائمة شارل بلا

وقد نشرها في فرنسا سنة 1952 L arabe vivant mats groupe s d après le sens st vocabulaire fundamental de l arabe moderns.

5- قائمة رضوان

وقد نشرها محمد محمود رضوان في رسالته للماجستير التي قدمها لمعهد التربية بلندن سنة 1952 بعنوان: The relation between reading material used by Egyptian children entering school.

6- قائمة عاقل

وقد قدمها فاخر عاقل سنة 1953 وعنوانها: المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية.

7- قائمة خاطر

وقد أعدها محمود رشدي خاطر سنة 1955 بعنوان: قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية.

8- قائمة الشافعي

وقد اعدها إبراهيم الشافعي سنة 1957 في رسالته للماجستير وعنوانها: قائمة بالكلمات الشائعة في المذكرات الشخصية لتلاميذ الأولى الإعدادي بمدينة الإسكندرية واستغلالها في القراءة.

9- قائمة لانداو

وقد قدمه يعقوب لانداو سنة 1959 وعنوانها: إحصاء كلمات في النثر العربي الحديث.

10- قائمة المفردات المصرية

وقد أعدت سنة 1965 وعنوانها: حصيلة الألفاظ التي يتلقنها التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

11- قائمة مكاريوس ورموني

وقد أعدت سنة 1968 وعنوانها: Count of Elementary Modern Literary Arabic Textdooks. Word

12- قائمة المفردات المغربية

وقد نشرت سنة 1969 وعنوانها: المعجم الأساسي لتلاميذ المدارس الابتدائية بالمغرب.

13- قائمة المفردات الليبية

وقد صدرت سنة 1970 وعنوانها: قائمة تشتمل على كلمات كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

14- قائمة الحسنون وهرمز

وقد أعدها سنة 1973 وعنوانها: الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم.

15- قائمة يونس

وقد أعدها فتحي علي يونس سنة 1974 كجزء من رسالته للدكتوراه بكلية التربية جامعة عين شمس وكان عنوانها: الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأول من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها.

16- قائمة الرصيد اللغوي الوظيفي

وقد نشرت سنة 1975 وعنوانها: الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.

17- قائمة المفردات الأساسية في باكستان

وقد صدرت في أغسطس 1976 من جمعية ترقي اللغة العربية في باكستان وهي بعنوان القاموس.

18- قائمة الكلمات الشائعة في كتب الأطفال

وقد صدرت سنة 1976.

19- قائمة داود عبده

وقد أعدها داود عطية عبده سنة 1979 وعنوانها: المفردات الشائعة في اللغة العربية.

20- قائمة سارين

وقد صدرت سنة 1979 وعنوانها: القائمة المتدرجة لمتعلمي العربية.

21- قائمة معهد الخرطوم

وقد أعدت سنة 1981 كجزء من عمل لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وعنوانها: قائمة الـ 1500 كلمة الأكثر شيوعا في كتب تعليم اللغة العربية الأجانب.

22- قائمة طعيمة

وقد أعدها رشدي أحمد طعيمة سنة 1982 بعنوان: قائمة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية.

23- قائمة مكة للمفردات الشائعة

وقد صدرت سنة 1983.

24- قائمة حوطر

(بدون تاريخ) وقد أعدها صلاح عبد المنعم حوطر وعنوانها: قائمة معنوية المقاطع العربية الثلاثية

25- قائمة شملان

(بدون تاريخ) وقد أعد هذه القائمة مركز الشرق الأوسط للدراسات العربية في شملان بلبنان، وعنوانها: قائمة الكلمات المختارة[1].

صحة اللغة:

يقصد بصحة اللغة هنا التزام المؤلف بقواعد النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية. ومن الأسئلة التي يمكن طرحها عند تحليل كتاب أو تقويمه ما يلي:

ما مدى صحة اللغة المستعملة في الكتاب؟ وإذا كانت بالكتاب أخطاء لغوية فما نسبة كل فيها؟ أي ما نسبة الأخطاء النحوية؟ وما نسبة التراكيب غير الصحيحة؟ وإلى أي مدى يمكن تمييز الأخطاء النحوية؟ وإلى أي مدى تمييز الأخطاء المطبعية من بين الأخطاء الشائعة في الكتاب؟[2]

اللغة الوسيطة:

يقصد باللغة الوسيطة: استعمال لغة أخرى وسيلة لتدريس اللغة العربية، سواء أكانت هذه اللغة من اللغات الأم عند الدارسين، أم كانت لغة مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها عند تحليل الكتاب أو تقويمه في هذا المجال ما يلي:

- هل يستعين المؤلف بلغة وسيطة في تعليم العربية؟
- وما هذه اللغة؟ هل هي اللغة الأم للدارسين؟ أو لغة أجنبية أخرى يشتركون في فهمها؟
- ومتى تستعمل اللغة الوسيطة؟ هل يستعملها المؤلف في شرح المفردات فقط؟ أو في ترجمة التراكيب أيضاً أو فيهما معاً؟ أو في إعطاء التعليمات والتوجيهات في التدريبات اللغوية وغيرها؟ أو في شرح القواعد النحوية؟ أو في تقديم الملاحظات الثقافية؟ أو في مجالات أخرى بالكتاب؟

---

(1) طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مرجع سابق، ص132-148.

(2) انظر: طعيمة، رشدي، المرجع السابق نفسه، ص 165

- ثم ما نسبة الاستعانة باللغة الوسيطة؟ هل هي الغالبية في الكتاب؟ أو أنها تستعمل بشكل معتدل ولغرض محدد؟ أو أن العربية هي الغالبية في الكتاب؟

ويرى طعيمه عدم الاستعانة باللغة الوسيطة عند تأليف كتاب تعليم العربية، حتى يصبح محتواه صالحاً لدارسين مختلفي اللغات متباييني الجنسيات. "ومبررات هذا الرأي كثيرة لعل من أهمها تثبيت الكلمة العربية في ذهن الدارس، وتدريبه على بذل الجهد في تعلم اللغة، وتمكينه من أن يفكر باللغة ذاتها وبطريق مباشر ومن خلال عملية عقلية واحدة وليس عدة عمليات"[1]. وهذا الاتجاه تأخذ به كثير من اللغات العالمية، بل يعتمده مَن هم أكثر منّا خبرة في تعليم اللغات لغير أهلها. ونضيف هنا أنّ أكثر من يميل إلى استعمال اللغة الوسيطة والإكثار منها، هم في الغالب يرون أنّ العربية أضعف من أن تستقل بنفسها، وإن لم يصرّحوا بذلك فلسان حالهم ينبئ عنه"[2].

تدرج المادّة التعليمية:

ليس من المعقول في أي كتاب مدرسي أن تقدم المادة التعليمية دفعة واحدة، وإنما يتمّ تقديمها بتدرج يتناسب مع خصائص الدارسين الذين ألّف الكتاب لهم، وكذلك مع طبيعة المادة اللغوية المقدمة. وليس المقصود بالتدرج هنا البدء بأصغر وحدات الأشياء ثم الانتهاء بأكبرها؛ كأن يبدأ الدرس الأول بصوت واحد ثم صوتين فثلاثة فهكذا، أو أن يبدأ بكلمة واحدة ثم كلمتين ثم ثلاث، أو أن يبدأ بجملة واحدة ثم جملتين ثم ثلاث؟ وهكذا.. التدرج هنا يعني أن الكتاب يخلو من الطفرات التي لا مبرر لها سواء في عدد المفردات أو التراكيب أو غير ذلك من عناصر المادة اللغوية. التدرج يعني أنّ المؤلف ينتقل بالدرس من السهل إلى الصعب، من المتشابه مع لغته القومية إلى ما هو مختلف عنها، من القليل إلى الكثير، من المحسوس إلى المجرد، من المألوف إلى الجديد.. وهكذا"[3].

---

(1) انظر: المرجع السابق نفسه، ص 165

(2) الفوزان، عبد الرحمن، في مذكرته: إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (ص-26)

(3) المرجع السابق (ص-27)

التوصيات

توصيات عامة

ونستعرض هنا الكيفية التي سيتم بها تحويل الخطوط العريضة للمنهج إلى كتب للتلميذ وكراسات تدريب ومواد دراسية صالحة للاستعمال في غرفة الدّرس. Transforming a Curriculum Guide into Educational Materials For The Classroom[1]:

1- تحديد مَن هو المؤهل لإعداد وتأليف الكتب والمواد المنهجيّة.
2- تحديد مستويات تعليم منهج العربية، وربط ذلك بأعمار التلاميذ.
3- تحضير خطّة لوحدات ودروس المنهج.
4- تحديد الوقت الزمني اللازم لتغطية الوحدات والدروس.
5- دمج الأهداف الخاصة المتوخاة من دراسة كل موضوع مع النصوص والتدريبات.
6- تصميم كراسات التدريب والنشاطات التي تساعد على تدعيم المعلومات التي درست في كتاب التلميذ.
7- صياغة توجيهات وتعليمات للمدرس حول نقاط التركيز بما في ذلك توجيهات خاصة بطريقة تدريس نقاط محدَّدة.
8- تحديد وإدراج مراجع تعليميّة مكملَّة لها صلة بالموضوع المدروس كإثراء وتوسيع لآفاق المعرفة.
9- تحديد وإدراج مراجع تعليميّة مكملَّة لها صلة بالموضوع المدروس كإثراء وتوسيع لآفاق المعرفة.
10- الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد ومن الوحدات اللغوية المفردة إلى المركبَّة، ممَّا يؤدي إلى الربط بين العملية التّعليمية، ويساعد على برمجة المعلومات.

---

(1) Fadel Ibrahim Abdallh, The Making of an Arabic Language Curriculum:Issues, Problems and Solutions, IQRA' International Educational Foundation
الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

11- دفع المتعلمين إلى الانتباه إلى عملية التعميم والتصنيف والتركيب، لمساعدتهم على ملاحظة الروابط والنماذج اللغوية، وهذه العملية من شأنها أن تؤدي بالدارسين إلى تحليل وتنسيق المعلومات بطريقة يسهل تذكُّرها، كما أنّ هذه العملية تؤدي أيضا إلى تنمية مهارات التفكير النقدي التحليلي.

12- يلزم الانتباه إلى طريقة تنويع الطريقة الحسّية الحركية في التعليم والتعلُّم، حيث من المعروف أنَّ التَّلاميذ لديهم شكليَّات متعدّدة للتعلُّم والاستيعاب، ولذلك يلزم تقديم الدروس والنشاطات اللغوية لتراوح بين السمعي والبصري والحركي أو النَّشاطي.

13- المحافظة على إدخال مستوى متوازن من الأسلوب الروائي القصصي في نصوص القراءة، حيث من المعروف أنّ المتعلمين عموما يستمتعون بقراءة القصص والحكايات.

14- إدخال أسئلة للفهم والاستيعاب تراوح في إجاباتها بين الفهم الحرفي، والاستنباطي والتحليلي النقدي.

15- يلزم الاهتمام بتنمية مهارة التحليل النقدي عند التلاميذ، مثل مهارة التحليل والتنسيق والتسلسل والاستنباط.

16- لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار قضية الربط بين فروع المعرفة المختلفة وإدخال موضوعاتها ومفرداتها ومفاهيمها في تعلُّم اللغة.

توصيات خاصة بالمكون اللغوي لكتاب تعليم اللغة العربية

الأسس اللغوية لتعليم اللغة العربية تغطي أبعاد كثيرة لا تتعلق فقط بطبيعة اللغة بصفة عامة وإنما أيضا بخصائص اللغة العربية بصفة خاصة وكيفية دراستها دراسة علمية قبل تقديمها كمادة تعليمية. وهذه الأبعاد اللغوية ينبغي مراعاتها وتطبيقها في عملية بناء منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك - على سبيل التلخيص- يتم كما يلي[1]:

1- اللغة أصوات فلا بد أن يهتم منهج تعليم اللغة العربية بإكساب الجوانب الصوتية من اللغة العربية وذلك من خلال وضع مهارتي الاستماع والكلام كجزء مهم من أهداف المنهج ومحتواه.

---

(1) جوهر، نصر الدين إدريس، الأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية، موقع عربيتنا، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

2- إن الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال فلا بد أن يراعي بناء منهج تعليم اللغة العربية الجانب الاتصال في تعليم اللغة العربية وذلك من خلال جعل تمكين المتعلمين المهارات اللغوية هدفا رئيسيا للمنهج الذي يسانده المحتوى وطرائق التدريس التي تساعد المتعلمين على تنمية مهارة الاتصال باللغة العربية.

3- اللغة العربية لها خصائصها تمتاز بها على غيرها من اللغات خاصة في أصواتها وكلماتها وتراكيبها فلا بد أن يغطي محتوى منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هذه الخصائص وجعل إكسابها للمتعلمين من ضمن أهدافه الرئيسية.

4- إن الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في تعلم اللغة العربية يمكن التنبؤ بها من خلال التحليل التقابلي بين اللغة العربية ولغتهم الأولى. لذلك ينبغي أن يستفيد بناء منهج تعليم اللغة العربية من نتائج التحليل التقابلي خاصة في اختيار المواد وتنظيمها قبل تقديمها للمتعلم.

5- يمكن اكتشاف المشكلات التي تجابه المتعلمين في تعلم اللغة العربية والأسباب المؤدية لها من خلال التحليل لأخطائهم وهم يمارسون اللغة العربية. لذلك لا بد أن يستمد اختيار محتوى المنهج وتنظيمه من مثل هذا التحليل حتى تكون المواد التعليمية تلبي احتياجات المتعلم اللغوية وتذلل مشكلاته التعلمية.

توصيات خاصة بخطة ومحتوى تدريس النحو العربي[1]:

1- عدم المبالغة في دراسة القواعد العربية والتعمق في تفاصيلها لأن المقياس لصحيح لفهم اللغة وإجادة التحدث بها لا يعود إلى ضغط قواعدها.

2- تعليم القواعد على أنها علما مستقلا في كتاب متخصص وفي حصة معينة لا يكون إلا للمستويات المتقدمة. وأما المستويات المبتدئة فيجب تقديم القواعد العربية من خلال الطريقة غير المباشرة أي من خلال النصوص اللغوية.

---

(1) القصيري، موفق عبد الله، اشتراطات مقترحة لإعداد الكتاب التعليمي في اللغة العربية كلغة أجنبية، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007.

3- عدم التركيز على طريقة النحو والترجمة في تعليم القواعد العربية للمبتدئين من الأجانب لأنها طريقة لا تمكن المتعلم من الاتصال اللغوي بالآخرين. فهي طريقة تعلم عن اللغة ولا تعلم اللغة لاهتمامها بحفظ الكلمات والقواعد دون الاهتمام بفهم اللغة ودورها الاتصالي.

4- مراعاة تعليم القواعد الوظيفية أي القواعد الضرورية التي يوظفها المتعلمون في التعبير ويحتاجون إليها عند ممارسة اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. ومن الأجدر هنا الاهتمام بتعليم اساليب التعبير في اللغة العربية مثل أسلوب الاستفهام والنفي والتوكيد والتعجب والمبالغة والتفاضل والمدح والذم وأسلوب الاستثناء ...الخ

5- عدم تقديم القواعد العربية بشكل أمثلة مبتورة عن المعنى. والأفضل أن تقدم الأمثلة من خلال دراسة النصوص أو القطع النثرية المناسبة لقدرات المتعلم والتي تمثل لهم معنى وتضيف إلى قاموسهم اللغوي مفردات وتراكيب تساهم في تنمية قدراتهم اللغوية.

6- عدم تدريس القواعد النحوية العربية إلا بعد التأكد من قدرة المتعلم الأجنبي على التمييز بين الأصوات ونطق المفردات.

توصيات خاصة بالمعجم اللغوي[1]:

1- تقديم كتاب مستقل للمفردات اللغوية يحوي مفردات اللغة المقدمة في الكتب المقررة ويسمى هذا الكتاب "المعجم المصاحب للكتاب الأساسي".

2- تقديم المفردات اللغوية وشرحها في الهامش في نفس الصفحة في كتاب الطالب الأساسي أي في نهاية الصفحة.

3- تقديم المفردات الجديدة في بداية الموضوع وقبل المتن ولعل هذا النوع من التقديم هو الأكثر فائدة لأنه يقرن المفردات اللغوية بالسياق الذي قدمت فيه مما يجعلها قريبة إلى الذهن هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فإن معرفة المفردات العسيرة مقدما وقبل قراءتها في النص يسهل على المتعلم فهم المعنى العام والأفكار الثانوية التي تتضمنها النصوص ومن ثم فإن عرض المفردات اللغوية في بداية الموضوع قد يكون من الأفضل تقديمه في نهاية الصفحة أو في كتاب مستقل.

---

[1] القصيري، موفق عبد الله، المرجع السابق نفسه.

مراجع المادة ومصادرها

1- بكار، عبد الكريم، حول التربية والتعليم. دار القلم، دمشق، 1422 هـ.

2- جوهر، نصر الدين إدريس، الأسس اللغوية لبناء منهج تعليم اللغة العربية، موقع عربيتنا، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

3- جوهر، نصر الدين إدريس، أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بعيرها، موقع لسان عربي، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

4- حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.

5- حلس، داود درويش، معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث، الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز الجامعة الإسلامية، في الفترة من 30 - 31 أكتوبر 2007م.

6- الحناوي، منال صبحي، نشأة الكتب المدرسية المساعدة وأهميتها، نادي الأحياء العربي، جامعة الدول العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: alarabiclub. org/index. php?p_id=213&id=317

7- دمعة، مجيد، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989م.

8- رتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل. ترجمة: محمود إسماعيل صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق عبدالله، الرياض: دار عالم الكتب، 1999م.

9- الركابي، جودت، طرق تدريس اللغة العربية، الرياض: دار الفكر 1986/ . عبد الله، عبد الحميد والغالي، ناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض: دار الغالي للطبع والنشر والتوزيع، 1991م.

10- سعادة، جودت أحمد، وعبدالله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسيّ المعاصر، مرجع سابق، عمّان، دار الفكر، ط4، 2004م.

11- سكر، شادي مجلي، المنهج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع صوت العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.

12- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، كامل محمود، تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي. مكة المكرمة: وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى. الجزء الأول، مرشد المعلم، 1984م.
13- طعيمة، رشدي احمد، تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ، القاهرة: المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية الذي عقد في جامعة الدول العربية في مارس 1978م.
14- طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الهلال العربية للطباعة والنشر، 1410هـ.
15- طعيمة، رشدي أحمد، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، 1985م.
16- عزازي، سلوى، تحليل الكتب المدرسية وأدلتها، موقع جوار للتطوير الذاتي والبرمجة اللغوية العصبية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://jewar. com/vb/showthread. php?t=142 12/
17- علي القاسمي، على، اعداد المواد التعليمية لغير الناطقين بالعربية. السجل العلمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية - الرياض - جامعة الملك سعود،1981م..
18- عمر، إيمان، طرق التدريس، عمان ط 1، 2010 م، ص 266، و عايل، حسن والمنوفي، سعيد جابر -المدخل إلى التدريس الفعّال الرياض -الدار الصولتية للتربية -1419ه-.
19- عواجي، حسن يحي، مجالات الثقافة الإسلامية في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الثاني للغات مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية كوالالمبور – ماليزيا، 22-24 أبريل 2011، موقع الجامعة الإسلامية بماليزيا، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.
20- الغالي، ناصر عبد الله، أسس اعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية - دار الاعتصام - جامعة طنطا، 1999م.
21- غانم، محمود، القياس والتقويم، دار الأندلس، حائل، 1997م.
22- الفوال، محمد خير، مراجعات حول كتاب: فن التعليم الوظيفي: الأهداف، الاستراتيجيات، التقويم، لميشيل ماندير، مجلة جامعة دمشق - المجلد 20 العدد الثاني، 2004م.

23- الفوزان، عبد الرحمن، في مذكرته: إعداد مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
24- القصيري، موفق عبد الله، اشتراطات مقترحة لإعداد الكتاب التعليمي في اللغة العربية كلغة أجنبية، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007.
25- قورة، حسين. الكتاب المدرسي: ماله وما عليه، المجلة الثقافية، ع23 1990م.
26- الماحي، عبد النور، سلسة جامعة أفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الثاني عشر - يونيو 2011م.
27- محمود، جودت شاكر، طرق ومصادر المعرفة، الحوار المتمدن، العدد 2290، 2008م، موقع الحوار المتمدن على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: *www. ahewar. org/debat/show. art. asp?aid=135319*
28- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس أسلوب واستراتيجيات، سلسة المعارف الإسلامية، د/ ت/ .
29- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واتجاهات، سلسة المعارف الإسلامية،، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، 2011م-1432 هـ، ص 21. رابط: www. almaaref. org
30- معجم المعاني الإلكتروني - نقلا عن المعجم الوسيط.
31- الناقة، محمود كامل، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مواصفاته وخطة تأليفه، القاهرة، دار الثقافة، 1977م.
32- الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ندوة العربية إلى أين، موقع جامعة أم القرى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات.
33- الناقة، محمود كامل، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في مجلة العربية للدراسات اللغوية، ج3. السودان: معهد الخرطوم الدولي، 1985م.
34- النسخة الإلكترونية من لسان العرب.
35- هارون، عبد العزيز محمد، تصميم مادة لتعليم اللغة العربية قراءة لطلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع

الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007م.

36- هارون، عبد العزيز محمد، تصميم مادة لتعليم اللغة العربية قراءة لطلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، بحث مُقدم إلى ندوة (عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات) والمنعقدة في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للفترة الواقعة من 8-9 / من يونيو 2007.

37- Le Grand Robert & Collins Electronique

38- Cunnings worth, A. 1995. Choosing your course book. Heinemann Davison, p. 1998. Piloting-a publisher's view. In Tomlinson 1998. 7.

39- & Dudly-Evans, T., and M. St. John. 1998. Development in English for specific purposes. New York. Gambridge University Presss. Pp 170-171.

40- Ricard W. Bailey, Image of English A Cultural History of the Language, Cambridge University.

41- Fadel Ibrahim Abdallh, The Making of an Arabic Language Curriculum:Issues, Problems and Solutions, IQRA' International Educational Foundation الشبكة العنكبوتية الدولية ،

الدراسة الثالثة

الأسس العلمية لبناء نصوص تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[1]

المقدمة

هناك أسس واشتراطات علمية لبناء وتصميم واختيار النص التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولقد توافق علماء اللغة التطبيقيون العرب على هذه الأسس والاشتراطات، ومن هذه الأسس أن يكون النص التعليمي متوافقا مع قدرات وحاجات الطالب النفسية، كما أن يكون ملبياً لحاجات المجتمع ومحققاً لأهدافه، ولأهداف البرنامج الدراسي، ومن المعلوم أن النص التعليمي يستهدف بناء ثلاث كفايات هي: الكفاية اللغوية والكفاية الثقافية والكفاية الاتصالية، وبالتالي فإنه مصادره تكمن في: المكون اللغوي والمكون الثقافي والمكون الاتصالي، وتبقى المشكلة الحقيقة في الكيفية التي يتم بها اختيار هذه المكونات وإدراجها داخل النص التعليمي.

ولقد عملت الجهود التطبيقية على بيان هذه الكيفية من خلال وضع أسس لبناء وتصميم النص التعليمي، مستندة إلى تجارب علمية تطبيقية عميقة، فمن ضمن هذه الاشتراطات أن يتم تحديد أهداف البرنامج الدراسي بناء على حاجات مجتمع اللغة، وبناء على حاجات الطلاب، وبناء على أهداف البرنامج تتحدد الأهداف السلوكية الواجب تعلمها.

ولقد اختلفت مصادر اختيار النص التعليمي وتباينت ما بين نص أصيل ونص مصنوع، وما بين نص أصيل محور – تدخلت الرؤى العلمية التربوية، وعملت فيه وأعادت تصميمه بحيث يستوفي الشروط اللغوية والنفسية والتربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

---

(1) ورقة منشورة، المملكة العربية السعودية، القصيم، جامعة القصيم، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، مجلة الجامعة للعلوم العربية والإنسانية، 2/ 8/ 2015م.

مصطلحات الدراسة

أولا: الأسس العلمية

اصطلاحا: فإن الأسس:

- هي مجموعة الأصول التي تشكل إطارًا نظريًا للتربية، وتحديد غايتها، وتوضيح معايير نجاحها، وتضفي نوعًا من التوحد على أنشطتها ومفاهيمها، وتحلل عملياتها"[1].
- أو هي النظريات الفكرية والعقائد النظرية التي يدين بها واضعو المنهج وينطلقون منها في بناء ذلك المنهج وتنفيذه وتقويمه"[2].

أما إجرائيا:

فيعرفها الباحث بأنها كل ما توافق عليه المختصون من علماء التربية وعلم اللغة التطبيقي من إجراءات تربوية ولغوية ونفسية في سبيل ضبط إجراءات بناء محتوى تعليم اللغة العربية وتقويمه.

ثانيا: بناء نصوص اللغة:

في اللغة: "النص لغة مأخوذ من الجذر الثلاثي المضعف (نصص) ومعناه بالعربية مدّ أو رفع، ويحيل النص أينما ورد في المعاجم العربية على معان ودلالات عدة فهو يدل على الرفع بنوعيه الحسي والمجرد، فالنص رفعك الشيء، ونَص الحديث ينصه نصاً رفَعه، وكل ما اظهر فقد نص، ومنه المنصة وهو المكان البارز وما تظهر عليه العروس لترى[3]، وانتص السنام أي: أي ارتفع وانتصب[4]، وقولهم هذه (نصيتي) خيرتي ومنه الناصية سميت لارتفاعها[5].

---

(1) بكار، عبد الكريم، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، 1422هـ.

(2) الشافعي، إبراهيم وآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، 1417هـ.

(3) لسان العرب، ابن منظور، (مادة نصص): 97/ 7.

(4) مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، (مادة نصص): 433/ 5.

(5) أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، (مادة نصص): 961.

أما في المصطلح:

"النص ما يظهر به المعنى[1] ولظهور المعنى آليات متعددة تختلف باختلاف الدارسين ولا ينظر الحجم في تسمية الملفوظ نصاً، فكل ملفوظ مهما كان حجمه يمكن أن يعد نصاً، فالنص قد يكون جملة واحدة أو عدة جمل أو سلسلة متوالية من الجمل تقصر[2]، وتطول بحسب تلبيتها للسياق[3]، إذ ينظر إلى النص هنا بوصفه وحدة كاملة أو وحدة دلالية، وليست الجمل[4]، إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص وغايتها التواصل ولذلك عرفه (يقطين) بأنه: "بنية دلالية تنتجها ذات فردية أو جماعية ضمن بنية نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"[5]، وقريب منه تعريف (عزام) للنص بأنه "وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية دلالية تحكمها مبادئ أدبية، وتنتجها ذات فردية أو اجتماعية، وهو "علامة لغوية أصلية تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي[6]، بل هو سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق معين لتنتج معنى كلياً إذ يراعى في هذه المتواليات الإحاطة بالتفاصيل جميعها من حيث الترتيب والتوزيع وما تضمه من الروابط المعنوية والشكلية وهيئة تركيبها، ل-ذا يمكن أن نطلق على هذا المقوم شكل النص[7].

---

(1) الزناد، الأزهر، نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصاً، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1997م، ص 12.

(2) العموش، خلود إبراهيم سلامة، الخطاب القرآني: دراسة في العلاقة بين النص والسياق (مثل من سورة البقرة)، خلود إبراهيم سلامة العموش، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 1998م، ص 8. وينظر: المرتجي، أنور، سيميائية النص الأدبي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1987م، 86.

(3) كريستيفيا، جوليا، علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، مراجعة: عبد الجليل ناظم، دار توبقال، ط١،الدار البيضاء، 1999، ص 117.

(4) خطابي، محمد، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، بيروت، 1991م، ص 26.

(5) يقطين، سعيد، انفتاح النص الروائي، منشورات المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، الدار البيضاء، 1988م، ص 32.

(6) كريستيفيا، جوليا، علم لغة النص، مرجع سابق، ص 108.

(7) انظر: الخطاب القرآني دراسة في العلاقة بين النص والسياق: 8. لخطاب القرآني: دراسة في العلاقة بين النص والسياق (مثل من سورة البقرة)، خلود إبراهيم سلامة العموش، أطروحة دكتوراه، اشرف: أ. د نهاد الموسى، كلية الدراسات العليا/ الجامعة الأردنية، 1998م

أما إجرائيا:

فيقصد الباحث بالنص التعليمي، أي نص أعد أو تم اختياره وفق أسس علمية دقيقة – متوافق عليها من قبل علماء التربية وعلماء اللغة وعلماء النفس – بغرض تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية. ويفرق العلماء بين النص التعليمي والخطاب التعليمي، فالنص التعليمي بحسب (ريكور) هو: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"، ويتميز الخطاب التعليمي عن النص التعليمي، في كون الخطاب يتخذ بعدا تداولياً، يجعل النص التعليمي بين لغتين، اللغة المرجعية واللغة التعليمية[1].

ومن سمات النص التعليمي أنه[2]:

- يحتوي – المكتوب وغير المكتوب – على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار.
- يعطي اهتمامات المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي.

أما النص الأصيل: فيعرف بأنه: (Ur text) أو "نص أصلي"، و(ur) كلمة ألمانية الأصل؛ تعني "أصلي" و text تعني "نص" كما في الإنجليزية[3]، وقد ورد في المعجم العربي الوسيط: أن الأصالة تعني في بعض السياقات[4]:

- أصالة الثَّقافة العربيّة: سماتها الأصليَّة المميّزة، -أصالة العمل الفنِّيّ: تميُّزه بالإبداع والابتكار، – بالأصالة عن نفسي / أصالةً عن نفسي: باسمي الشَّخصيّ.
- الأصالة: (آداب) مقدرة الأديب على أن يفكّر وأن يعبِّر عن ذات نفسه بطريقة مستقلّة.

وقد ورد في تعريف **النص الأصيل** اصطلاحا: أنه: "قطعة أدبية شعرية أو نثرية مقتطعة من التراث القديم أو الحديث ينبغي أن تحتوي على التراكيب اللغوية والصيغ النحوية والأساليب البلاغية اللازم تقديمها للمتعلم"[1].

---

(1) انظر: المغيلي، خدير، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 80، 210، ص 361.

(2) اليافعي، علي عبد الله، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999، ص 108.

(3) Oxford English Dictionary, online edition, referenced 28 November 2008.

(4) قاموس المعاني على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

www. almaany. com/ar/dict/ar-ar/أصافه/?category. . . .

أما النص المصنوع -النص التعليمي: فهو بحسب (غيلوس) ذلكم النص الذي تمّ: "تفكيك أنساقه المكونة لنسيجه النصي ليتوصل في الأخير إلى تأويله، وفق إستراتيجية علمية منتظمة"[2]، ويرى (بازي) أننا وفي محاولتنا إعادة بناء النص إما نقع في التحريف أو نكتشف فيه عمقا وأبعادا غير مرئية، معبرا عن ذلك بقوله "وما أكثر ما أدى الاشتغال الآلي بأدوات معينة على نصوص ما إلى تقويل النص ما لم يقله، بل تقويله خلاف ما قال. وما أكثر ما كشفت المقاربة التقابلية عن أسرار كامنة وراء الظاهر، فأغنت بدل أن تُفقِر، وأن "خطاب التأويل عند (كيليطو) يتخذ موضوعَه من نصوص سابقة، وُجُودُه مرتبط بوجود موضوعه، فهو مرجعه الأساس ومُنطلقه الأول، ووظيفته في وصفه وتأويله ونقل تجربة تأويلية وقرائية من مجالها الذاتي إلى مجال تداولي أوسع"[3]. **والنص المصنوع**: إما أن يكون نصاً مترجما عمل فيه المترجم روحه وثقافته وفكره وأما أن يكون نصا مقتبساً أو أن يكون نصا متصرفاً فيه، أو نصا تمّ انتقاؤه وفق شروط. ويرى الباحث اصطلاحا أن **النص المصنوع**: هو أي نص تمت معالجته وفق أسس لغوية وتربوية ونفسية ليلبي حاجة الدارسين.

المبحث الثاني: الإطار النظري

مفهوم النص في علم اللغة الحديث:

ولقد اهتم علم اللغة الحديث بتعريف النص من حيث بنائه ومن حيث وظائفه، وفي هذا الصدد يرى (عبد المقصود) أن هناك اختلافات كبيرة بين العلماء المختصين في تعريفه، قائلا: "لقد اختلف علماء النص في تعريفهم إياه"[4]. ولسنا بصدد عرض آرائهم هنا في تعريف النص، لكننا

---

(1) المغيلي، خدير، أساسيات ومعايير وضع نصوص اللغة العربية وتصميمها في الكتب التعليمية، استكشاف اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة متوسط بالمدرسة الجزائرية أنموذجا، استمارة مشاركة في الملتقى الدولي الموسوم بـــ: العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، الجزائر، جامعة العقيد أحمد دراية أدرار، د/ ت.

(2) غيلوس صالح، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية: السنة الثالثة أنموذجاً، رسالة بحث لنيل درجة دكتوراه العلوم في اللغة الأدب العربي، الجزائر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة سطيف2، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2014، ص 1.

(3) من كتاب تقابلات النص وبلاغة الخطاب: نحو تأويل تقابلي، لبازي، محمد، عرض لوريكة، سامي، مجلة التأويلية العربية على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://attaweliaalarabia. blogspot. com/ .

(4) يرى رافائيل سالكي أن النص والخطاب مترادفان، وهما يفيدان ما فوق الجملة المقررة، يقول:
A quick note on terminology. Some linguists distinguish between text and discourse, using text to mean what one speaker or writer says, while a discourse for them has two =

نعرض فقط ما يعرف النص من وجهة نظرنا، فالنص رسالة لغوية أبدعت في ظروف موقفيه واجتماعية معينة، هذه الرسالة تترابط أجزاؤها، وتتضمن معنى يريد المبدع نقله للمتلقي، وبهذا فهي تتضمن هدفا، وتراعي في الوقت نفسه ثقافة المتلقي وأحواله النفسية والاجتماعية. ونحن بهذا نميل إلى قبول تعريف (دي بوجراند) النص بأنه حدث تواصلي يجب أن تتوافر فيه معايير هي: السبك cohesion، وفيه يتحقق الترابط الرصفي Sequential connectivity، والحبك أو الالتحام[1] coherence، والقصد Intentionality، وهو ما يسعى منشئ النص إلى تحقيقه، والقبول، أو المقبولية Acceptability، وهو ما يتعلق بموقف المتلقي من النص من حيث القبول أو الرفض، والموقفية، أو رعاية الموقف Situationally، وتتعلق بمناسبة النص للظروف المحيطة بعملية التواصل، والتناص Intertextuality، وتتعلق بعلاقة النص بنصوص أخرى سابقة على إنشاء هذا النص، والإخبارية أو الإعلامية Informatively، وتتعلق بموقف المتلقي من تصديق المعلومات الواردة في النص[2].

ولما كان هناك تداخل في فهم الفروق بين النص التعليمي والنص الأدبي، -مع ملاحظة أن النص الأدبي يمكن اختياره أو تحويره ليكون نصا تعليمياً، فإن (حساني) يفرق بين النص الأدبي والنص التعليمي فيقول: "إن الخطاب الأدبي التعليمي فيخرج عن إطار النسقية الخطية ويتميز عن

= or more speakers/writers interacting. In this book the two terms are used interchangeably to refer to any stretch of language that may be longer than a single sentence, and which therefore may have structural properties which go beyond the scope of grammar. For the sake of simplicity we shall usually use the word text. Look: Text and Discourse Analysis، P: XI

وقد جمع عدد من الباحثين عددا كبيرا من هذه التعريفات، ويمكن مراجعة مثلا: نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص ص:22: 31، وعلم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ص ص:100: 116، وقد تناول بعض الباحثين معايير جودة النص بالتحليل في أعمال علمية كاملة، انظر مثلا: نظرية علم النص: رؤية منهجية في بناء النص النثري، وعلم لغة النص: النظرية والتطبيق.

(1) يلاحظ أن Coherence and Cohesive،Cohesion يتم استخدامها بمعنى التماسك، وقد ترجمها كثير من الباحثين بصور مختلفة، فترجم cohesion على أنه السبك، وترجم coherence على أنه الحبك، غير أن كتب تحليل الخطاب في اللغة الإنجليزية تستخدم هاتين اللفظتين مترادفتين. أو على أن بينهما عموما وخصوصا، انظر:
Text and Discourse Analysis، Cohesion in English.وغيرها

(2) عبد المقصود، حسن محمد، تماسك النص – الأسس والأهداف، الشبكة الدولية للمعلومات، رابط:
http://almaktabah-up. net/up1/do. php?id=252.

النص الأدبي في كونه يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص الأدبي التعليمي بين لغتين اللغة المرجعية واللغة التعليمية، وباعتبار التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفس من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها"[1]. ولعلنا نضيف قولنا بأن النص الأدبي هو نص تغلب عليه الذاتية والسمات النفسية والفكرية لكاتبه وهو نتاج تداع غير محدود بضوابط علمية أو منهجية قد تثقل كاهله، بينما النص التعليمي – المصنوع أو المختار أو المحور –يخضع لضوابط علمية صارمة تقتضيها أهداف العملية التعليمية.

فالنص التعليمي يراعي عدة اشتراطات متعلقة بغايته التعليمية ومن ذلك مراعاته لمستوى المقرر، إذ يتحدد مستوى المقرر بمضمونه، "فلا شك أن المقرر الذي يقدم لأطفال في المدرسة الابتدائية يختلف اختلافا نوعيا عن مقرر يقدم على مستوى المدرسة المتوسطة أو المدرسة الثانوية، فالمستوى المبتدئ يتطلب اختيار المحتوى من النواة العامة المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة، وكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت، كما "لا يمكن للنص الأدبي التعليمي أن يحقق أهداف إلا إذا خصص له الوقت الكافي للتحليل والمناقشة وإعادة البناء "فعامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تقدمها الأهداف"[2].

وتعمل أبحاث النمو على تحديد الحاجات اللغوية المتعلقة بكل مرحلة، كما تعمل على تعرف القدرات المتعلقة بكل مرحلة من هذه المراحل، وفي هذا الصدد يحدثنا (الناقة) قائلا: "ومن الحقائق التي كشفت عنها أبحاث النمو أن تقارب أعمار الدارسين لا يعني تشابههم في القدرات، معنى هذا أنه فيما بين المتعلمين الكبار نجد فروقاً فرديةً، وفيما بين المتعلمين الصغار نجد أيضاً هذه الفروق، لذلك فعندما نقدم مادةً تعليميةً ينبغي أن ندرك أن الدارسين ليسوا على درجة واحدة من القدرة في نفس المرحلة في الوقت ذاته، ولذلك ينبغي أن يراعى في المواد التعليمية شمول مدى متعدد وواسع من القدرات، وذلك على خلاف من يدعي أن التتابع خطوة في تنمية المهارة يتيح الفرصة لأن يتقدم كل دارس في حدود قدراته، فهذا القول مردود عليه بأن الجو المدرسي وطريقة

---

(1) حساني، أحمد، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، الجزائر، جامعة وهران، إلسانيا، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، مجلة المترجم، العدد 6، 2002، ص 120.

(2) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 63.

التدريس لا تسمح لكل دارس بأن يعمل مستقلاً في إطار قدراته، بل هو مجبر أن يساير الصف الذي يتعلم فيه ولا يتخلف عنه"[1].

بنية النص

بحسب (باشوف): "لقد أحدثت النظرية التوليدية التحويلية ثورة كبيرة في علم اللغة، فبينما كان البنيويون يتبنون المفاهيم الإجرائية في عملية الوصف والملاحظة والتحليل في تفكيك النص وتركيبه كالنسق والنظام والبنية والداخل والعناصر والشبكة والعلاقات والثنائيات وفكرة المستويات وبنية التعارض والدال والمدلول والمحور التركيبي والمحور الدلالي والمجاورة والاستبدال والفونيم والمورفيم والمونيم والتفاعل... إلخ، تمرد تشومسكي على المذهب البنيوي، وانتقده انتقادا شديدا، وحاربه. فقد ذهب إلى أن البنيوية ركزت على وصف التراكيب اللغوية، وحللتها تحليلا شكليا، وهمشت الدور الذي يقوم به المتكلم في إنتاج اللغة من خلال كفايته اللغوية، وقواعده الفطرية، كما همشت الدور الذي يقوم به المعنى في اللغة، "لقد توصل العلماء المهتمون بخصوصيات النص كوحدة لغوية وقواعد بنيتها إلى أن النص له عدة مستويات تتميز بشكل بنيوي، وهي مستوى البنية الفعلية (acting structure) ومستوى البنية الدلالية (semantic structure) ومستوى البنية الإعلامية (information structure) ومستوى الصياغة اللغوية. والمستويات الثلاثة الأولى تتميز بالاستقلالية النسبية مع تعالقها وتفاعلها أما مستوى الصياغة اللغوية فإنه إلى جانب الاختيارات في مجال البنى الثلاث، يعكس أيضا اختيارات مرتبطة بصفات المرسِل والمتلقي ومقومات أخرى للسياق المقامي الفيزيائي والاجتماعي، وتنتج البنية الفعلية عن كون النص اللغوي نتيجة فعل من أنواع الأفعال التواصلية (communicative act) للإنسان. ويخضع الفعل الكلامي (speech act) لبعض المبادئ العامة للفعل التواصلي الإنساني كوجود هدف عند المرسل وظروف ملائمة لتحقيق هذا الهدف. ومن هنا فإن الهدف التواصلي هو من المؤشرات الأساسية لإضفاء طابع النصية على متتالية من الجمل. من جانب آخر فإن كل جملة بسيطة أو مركبة من شأنها أن تحقق فعلا كلاميا بهدف معين. وبالتالي يمكن اعتبار النص المتكون من أكثر من جملة

---

(1) الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ورقة مقدمة لندوة بعنوان: (اللغة العربية إلى أين)، موقع جامعة أم القرى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. https://uqu. edu. sa/

تحقيقا لفعل كلامي مركب حيث تسهم كل الأفعال البسيطة والعلاقات فيما بينها في تحقيق الفعل المركب.

أما البنية الدلالية فترتبط بكون النص يعكس جانبا من العالم الواقعي أو عالماً تخيلياً ما. الطابع المركب للمستوى الدلالي يرجع إلى انقسام العالم الموصوف إلى عدد من المواضيع (states of affairs) تتألف من ذوات (entities) وصفات للذوات أو علاقات تربط فيما بينها وظروف يجري الحدث فيها. وتجد هذه الأمور صياغتها اللغوية عن طريق الجملة البسيطة وعناصرها – الفعل والفاعل والمفعولات، ويسمى هذا الجانب الدلالي للجملة "القضية" (proposition). وتنشأ البنية الدلالية للنص عن طريق اختيار المواضيع التي يتم التعبير عنها، وربطها بصلة منطقية أو زمنية، وترتيبها الخطي (linear) والتدرجي (hierarchic). وكل ذلك يخضع لمهمة التعبير المناسب عن موضوع النص. أما البنية الإعلامية للنص فإنها تستند إلى الطريقة الخاصة بالعقل البشري لاستيعاب المعلومات الجديدة، حيث أن هذه المعلومات تنبني على معلومات قديمة أو موجودة في العقل البشري. وتجري إضافة الجديد إلى ما هو قديم في إطار الوحدة الإعلامية التي تضم في أغلب الأحيان قضية واحدة أو ربط قضيتين. أي أن الوحدة الإعلامية تتحقق أساسا عن طريق الجملة البسيطة أو المركبة كشكل لغوي"[1].

أنماط النصوص

تتعدد أنماط النصوص ويتم تصنيفها من خلال سماتها – أدبية أو تقريرية مثلا –أحيانا ومن خلال وظائفها الاجتماعية أحيانا أخرى، ويورد (الزميج): أن "(شميث) صنف النصوص المتداولة في السياق الاجتماعي إلى ثلاثة أنماط هي: النص الإخباري، والنص التوجيهي، والنص الأدبي"[2]:

- فالنص الإخباري هو الذي تهيمن عليه سمة الإخبار حيث يكون القصد هو إبلاغ الخبر لمتلق محدد المعالم على المستوى التداولي (تاجر– تلميذ – سياسي...).

---

(1) باشوف، تسفيتوميرا، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات بجامعة دمشق، أيار 2004.

(2) الزميج، محمد، التواصل والتلقي، ورقة منشورة، مجلة طنجة الأدبية الإلكترونية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. aladabia. net/، 2010.

- والنص التوجيهي هو الذي يتغلب عليه طابع التوجيه حيث يكون القصد هو أمر المتلقي للقيام بعمل ما، أو نهيه عن ذلك، أو دفعه لانفعال عاطفي معين، ويعتمد هذا النوع من النصوص على مجموعة من الأساليب كالأمر والنهي والعتاب.
- أما النص الأدبي، فهو الذي يغلب عليه الطابع الفني حيث يكون القصد هو إخراج معنى فني مفاجئ ومخالف للمعاني التواصلية المعتادة من خلال ما يمكن تسميته بالانزياح، موظفا كل ما يمكن أن يحقق جماليته من تصوير ورمز وإيقاع. كما يشارك القارئ/ المتلقي في إضفاء الطابع الأدبي الخالص من خلال قراءة إبداعية وجمالية متأنية تختلف عن القراءة العادية السريعة.

ويلحق (شميث) هذه الأنماط الثلاثة من النصوص بأنماط من الخطابات وفق ثلاثة ضوابط[1]:

1- الهدف من التواصل: يربط هذا الهدف بقصد المخاطِب من إصدار النص، أو الأثر النفسي أو التداولي المرغوب إحداثه لدى المتلقي، ومن ثم فإن الخطاب قد يأخذ شكلا إقناعيا بصورة لغوية مباشرة (الخطاب الحجاجي)، وإما بصورة غير مباشرة في خطاب بلاغي جذاب يركز على الجانب الانفعالي (الخطاب الوصفي – الخطاب الروائي – الدرس التعليمي...).
2- الخصوصية التصويرية للغة: تظهر هذه الخصوصية للمتلقي في بعض السياقات الفردية والجماعية المتواضع عليها في أثناء استعمال اللغة استعمالا مغايرا للاستعمال اليومي أو الإخباري (الخطاب الأدبي – الخطاب الجمالي)، حيث تحيل هذه اللغة على مجموعة من الدلالات التي تجعل المتلقي يفكر في تلقي الخطاب حسب خصوصيته التصويرية.
3- نوع العلاقة القائمة مع الواقع: يرتبط هذا الضابط بالإمكانات البنيوية التي يسمح بها سياق التلقي داخل جماعة لغوية ما، وقابلية النسق التواصلي لتطبيق التوجيهات التداولية التي يتضمنها النص وضعا أو إيحاء، فإذا كان الخطاب يحمل فكرا قد لا تتقبله الجماعة، فإن هذا الخطاب قد يتستر بشعارات، وتوظيف لغة تجعله متقبلا في ذلك الوسط اللغوي. ولما كان

---

(1) انظر: الموقع الأول للدراسة في الجزائر، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
http://univ. ency-education. com /

الاتصال هو غاية الاستخدام اللغوي، فتتعدد أنماط النصوص بحسب وظائفها التواصلية، كما تتعدد أساليبها اللغوية باختلاف هذه الأنماط والوظائف وذلك على النحو التالي[1]:

- أولا: النمط الإخباري: يدقق في تفاصيل موضوع بطريقة مباشرة، وتتمثل خصائصه في الآتي:
  - غلبة ضمير الغائب.
  - استعمال أدوات الربط المنطقية المتصلة بالتفضيل والتقصي.
  - كثرة الجمل الاسمية.
- ثانياً: النمط الحواري: كلام يجري بين شخصين أو أكثر أو بين الشخص ونفسه، وتتمثل أنواعه في:
  - حوار داخلي.
  - حوار خارجي.
  - وتتعدد مواضيعه من بين الموضوعات الاجتماعية والسياسية والثقافية، ويكون من حيث المستوى بسيط – يتضمن معلومات عادية – أو معمق يتضمن حججاً وبراهين، ويمكن تلخيص خصائصه في كونه:
  - الحوار هو عنصر الأساس فيه.
  - هو وسيلة من وسائل التعريف بالشخصيات.
  - يكشف عن شخصية المتحاورين، النفسية والفكرية والاجتماعية.
  - هو نص يغلب عليه استعمال الإنشاء.
  - اللغة فيه غالبا ما تعمد على ضمائر المخاطب.
- ثالثاً: النمط السردي: ويقوم على ذكر أحداث وأقوال ذكرا متتابعا بمؤثرات مختلفة، وخصائصه هي النحو التالي:
  - يستعمل فيه الأفعال الماضية الدالة على الحركة
  - يطغى عليه الأسلوب الخبري
  - ضمير المتكلم و الغائب.

---

(1) الموقع الأول للدراسة في الجزائر، المرجع السابق نفسه.

- رابعاً: النمط الوصفي: وهو تصوير برسم العين لصورة شخصية أو مشهد حقيقي أو خيالي، وتتعدد أنواعه، ومنها: المادي والمعنوي والوجداني: يصف الكاتب المشهد كما يتخيله.
- خامساً: النمط الموضوعي: يصف فيه الكاتب الظواهر على حالتها أو طبيعتها، ومن خصائصه: استخدام الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال والنعوت والتشبيه صيغة الغائب عموما والمتكلم أحيانا تقديم الأوصاف الكلية للموصوف دون زيادة أو نقصان.
- سادساً: النمط الجدالي/ النمط الحجاج: وهو عرض فكرة أو وجهة نظر لإثبات الصحة والفائدة اعتمادا على أدلة و شواهد، ومن خصائصه:

- استخدام أدوات الربط المنطقية والبناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج.
- استخدام أدوات الحجاج، على نحو: الاستشهاد والاقتباس، وإيراد السبب ونتيجته والاستدلال المنطقي، واستعمال عبارات على نحو: (نظرا لـ)، (غير أن)، (لأن)، (إذن).

- سابعاً: النمط التفسيري: يسمى أيضا التوضيحي وهو نص يستهدف تنوير القارئ، وتفسير المشكلات له ليسهل فهمها، هو نص غالبا ما يقترح حلا لمشكلة ما وتفسيرها كما يقوم على تحليل ظاهرة وشرحها واستخلاص النتائج، ويتميز بالآتي:

- يجيب عن الأسئلة التالية: (لماذا، كيف)، مثل: تدور الأرض بنا ولا نحس بها، لماذا، وكيف اندثرت؟.
- الإكثار من الأدلة والبراهين.
- اعتماد ضمير المتكلم والنفي والإثبات والاستنتاج.
- يقوم على التوضيح ويركز على الأدلة والوقائع.

- ثامناً: النمط الإرشادي: أو الإيعازي هو تقنية تستخدم لتوجيه التعليمات إلى فئة من الناس، ومن مميزاته: الإكثار من أدوات التفسير والشرح والجمل الإنشائية والضمائر (المخاطب، المتكلم).
- تاسعاً: النص الإبداعي الوثائقي: تقنية تستخدم في إعداد النص المسرحي، ومن خصائصه: الحوار واستخدام ضمائر المخاطب.
- عاشراً: النمط الأمري: ويهدف إلى دفع شخص ما إلى إنجاز عمل والقيام بفعل لبلوغ نتيجة ملموسة، ومن خصائصه استخدام أفعال الأمر النعوت أدوات التفسير.

وظائفُ النصوص

بتطور الدراسات الألسنية "تطورت الدراسات النصية محاولة الدخول إلى عالم النص للكشف عن أسراره، واستكناهه وإبراز نصيته، ومكمن الأدبية فيه، من خلال دراسة النصوص في ضوء سياقاتها الداخلية والخارجية، وقد تميزت هذه الدراسات عن غيرها التي سبقتها في أنها تجاوزت الجملة كوحدة أساسية للتحليل وساد النظر إلى أن أعلى وحدة لغوية وأشّدها استقلالا، والعلامة اللغوية الأساسية ليست الجملة بل النص"[1].

"ويتساءل (برينكر) – مُحقاً – عن وظائف النصوص، وهل هي ذلك الغرض الذي يتحقق من نص ما في موقف تواصُلي؟ إذا سلمنا – جدلاً– بصحة هذه الإجابة، فسنصطدم باعتراض من لدن من يجدون في النص الواحد وظائف عدّة، لا وظيفة واحدة. لكن أيا كانت الوظائف والأغراض التي يمكن للنصّ تحقيقها في أحد المَواقف، فلا بد من أن يكون غرض واحد منها هو الهدف وعلى هذا الأساس يصْدُق القول إنه وظيفة النص، وإذا أخذنا بالاعتبار ما تحدث عنه (أوسْتن) Austen من أنّ بعض الكلمات المستخدمة في النصوص تتضمن أفعالا منجزة، كالوعد بالقدوم، أو النصح، أو الشكر، أو الاعتذار، أو الوداع، فإن هذه الأفعال اللغوية تعد مؤشرا على نوع الوظيفة الرئيسة للنص، تضاف إلى ذلك، بالطبع، مؤشرات أخرى يوحي بها السياق. وهذه المؤشرات، إلى جانب الأفعال الإنجازية التي سبقت الإشارة إليها، تهيْمن على العناصر الأخرى. فإذا اكتشفنا في النص فعلا إنجازيا تدعمه إيحاءات السياق، فلا ريب في أن هذا يُعيّن – إلى حد ما – الوظيفة الرئيسة لذلك النص، وهو الشيء الذي يتغياه المتكلم، أو الكاتب، من عملية التواصل مع المُتلقي، باستعمال وسائط لغوية سائدة ومقررة، عرفيا، وملزمة للجماعة على حسب التواضع، أي أنه – باختصار – هو مقصد المتكلم الذي ينبغي أن يتضح لدى المتلقي"[2]. ولعل وضوح القصد أو المعني للنص الخطابي الأدبي محكوم بطبيعة العلاقة بين الكاتب أو بين النص وقارئه كما كانت أصلا محكومة بالعلاقة بين الكاتب ونصه، وقديما قيل: يغني المغني وكل في هواه، ولعل عملية الهوى هنا

---

(1) توهامي، الزهرة، الإحالة في ضوء لسانيات النص و علم التفسير من خلال تفسير التحرير و التنوير، رسالة بحث لنيل درجة الماجستير في اللغة وآدابها، قسم اللغة والآدب العربي، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي البويرة، الجزائر، العام الدراسي 2010/ 2011.

(2) خليل، إبراهيم، تحليل النصوص من منظور تداولي، صحيفة قاب قوسين الإلكترونية، رابط:
http://www. qabaqaosayn. com /

تتنافى مع طبيعة النص التعليمي، فالعلاقة بين النص التعليمي وكاتبه محكومة بعلاقات خارجية لا دخل للكاتب فيها، ولعل العلاقة بين القارئ - المتعلم - وبين النص المقروء هي التي تشكل هذه العلاقة الخارجية، ولا تتبين طبيعة هذه العلاقة الخارجية إلا من خلال تبين الأهداف التي وضع من أجلها هذا النص التعليمي.

مفهوم الوظيفة اللغوية: Function

يجب أن نفرق بين الوظيفة اللغوية لأحد عناصرها المتمثلة في: الوظيفة الصّوتيّة، أو الوظيفة الصرفية، أو الوظيفة المعجميّة، أو الوظيفة الدّلالية، أو الوظيفة البلاغيّة الأسلوبيّة، والوظيفة الاجتماعية لها، فاللغويون يرون أن القصد من الوظيفة هو فهم "قصد منه: ذلك الدور الذي يؤديه عنصر لغوي ما داخل ملفوظ ما، أو داخل نص أو خطاب ما، مثل: الفونيم (الصوت)، والكرافيم (الوحدة الخطية)، والمورفيم (المقطع الصرفي)، والمونيم (الكلمة)، والمركب (العبارة)، والجملة، والصورة البلاغية، أو ذلك الدور الذي يؤديه العنصر السيميائي من رمز، وإشارة، وأيقون، وصورة، ومخطط داخل سياق تواصلي ما ...وهكذا، فالفاعل النحوي له داخل الجملة دور معين، ووظيفة نحوية، والفعل له وظيفة محددة، والمفعول به له وظيفة كذلك، والحروف والظروف لها وظائف معينة. بمعنى أن كل عنصر لغوي له وظيفة ما داخل وضعية تواصلية معينة. وقد تهيمن داخل جملة أو نص أو ملفوظ ما وظيفة محددة على باقي الوظائف الأخرى"[1].

تتعدد الوظائف اللغوية وبها تتعدد المطلوبات التي ينتظر من النص التعليمي تحقيقها، وبذلك تتعاظم المسؤولية الملقاة على عاتق معدي النصوص التعليمية، وعلى عاتق من يقوم باختيار الأصيل منها، ولما كانت عملية تعلم اللغة هي عملية تستهدف الوصول الكفاية الاتصالية في جانبيها الاستيعابي والانتاجي، فلابد لنا من الوقوف على هذه الوظائف باعتبارها شرط من شروط التواصل الجيد، إذ إنَّ ارتباط العناصر المكوِّنة لعمليَّة التَّواصل بنسب متفاوتة فيما بينها ينتج الوظائف السِّتَّ لهذه العمليَّة، وهذا الارتباط مقترن بالهدف المنشود من هذه العمليَّة؛ إذ "إنَّ الغرض الَّذي نهتمُّ به يتحكَّم في طبيعة تقسيم الوظائف وتحديدها، وهي على التَّوالي[2]:

---

(1) حمداوي، جمال، نظريات وظائف اللغة، موقع دروب الإلكتروني، رابط:http://www. doroob. com /

(2) ناصف، مصطفى، اللُّغة والتَّفسير والتَّواصل، عالم المعرفة- سلسلة كتب ثقافيَّة شهريَّة يصدرها المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد 193، 1995، ص 85.

الوظيفة الانفعاليَّة: (Emotive)

وهي وظيفة لغويَّة تظهر جليَّة في الرَّسائل الَّتي تتكيَّف فيها اللُّغة لتتَّخذ من المرسِل مرتكزاً لها بشكلٍ مباشر من دون سواه، مشيرة بالتَّالي إلى موقفه ممَّا يتحدَّث عنه، فتهدف إلى تقديم انطباع عن انفعال معيَّن صادق أو خادع؛ وتستطيع تحديد العلائق بين الرِّسالة والمرسِل. فعندما يتحدَّث شخص ما إلى شخصٍ آخر عبر كلامٍ أو ما شابه ذلك من أنماط الدِّلالة، فإنَّه في الحقيقة يرسل أفكاراً تكون نسبيَّة لطبيعة المرجع (وهي الوظيفة المرجعيَّة)، إلاَّ أنَّه بمقدور ذلك الشَّخص أن يعبِّر عن موقفه إزاء هذا الشَّخص، فيحسُّ به جيِّداً كان أم سيئاً، جميلاً كان أم بشعاً، مرغوباً فيه كان أم غير مرغوب فيه، منحرفاً أم مضحكاً[1].

الوظيفة النِّدائيَّة: (Conative)

تُولَّد هذه الوظيفة لغويَّاً بالتَّركيز على عنصر المرسَل إليه، وتسعى متوسِّلة باللُّغة إلى إثارة انتباهه أو الطَّلب إليه القيام بعمل ما، فتدخل في صلبها الجمل الأمريَّة – مثلاً[2]، كما تسعى أيضاً إلى تحديد العلائق بين الرِّسالة والمرسَل إليه بغية الحصول على ردَّة فعل هذا المرسَل إليه؛ لأنَّ لكلِّ اتِّصال هدفاً وغاية وُضِعَ من أجلها، ولكنَّها إنْ تغلَّبت على بقيَّة الوظائف في نصٍّ نقديٍّ أكسبته طابعاً جماليَّاً خاصَّاً به.

الوظيفة المرجعيَّة: (Referentielle)

تتوجَّه هذه الوظيفة نحو المرجع المشترك بين طرفي التَّواصل الأساسيين؛ أي ما هو مشترك ومتَّفق عليه من قبل المرسِل والمرسَل إليه، وهو المبرِّر لعمليَّة التَّواصل؛ ذلك لأنَّنا نتكلَّم بهدف الإشارة إلى محتوى معيَّن نرغب بإيصاله إلى الآخرين وتبادل الآراء معهم حوله. وتتعدَّد أنواع المرجعيَّات حسب الخطاب الأدبيِّ الَّذي يحيل إليها، فقد تكون مرجعيَّات اجتماعيَّة وفلسفيَّة، وأرصدة ثقافيَّة وطبيعيَّة، وعلاقات ذاتيَّة وموضوعيَّة، وبنيات عميقة وسطحيَّة.

---

(1) غيرو، بيار، السيمياء، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط1، 1984م، ص 10.

(2) القضماني، رضوان، مدخل إلى اللسانيات، منشورات جامعة البعث، 1988، ص 45-46.

هذا ما أكَّد عليه (بيار غيرو) عندما جعلها قاعدة كلِّ اتِّصال؛ لأنَّها تستكشف العلائق القائمة بين (الرِّسالة) وموضوع ترجع إليه، إذ إنَّ المسألة الأساسيَّة تكمن في صياغة موضوعيَّة لمعلومات صحيحة عن المرجع، يمكن ملاحظتها والتَّدقيق في صحَّتها[1].

فالعلوم المعرفيَّة دائماً تسعى إلى تأكيد الوظيفة المرجعيَّة؛ لأنَّها هدفها الأساسيّ، إذ يتمُّ حمايتها من تداخلات وتضمينات الوظائف الأخرى[2].

وظيفة إقامة الاتِّصال: (Phatique)

"تظهر هذه الوظيفة في الرِّسائل الَّتي توظِّف اللُّغة لإقامة اتِّصال وتمديده وفصله، وتعتمد على كلمات تتيح للمرسِل إقامة الاتِّصال أو قطعه؛ من مثل: (ألو ! أتسمعني؟ أفهمت؟ استمع إليَّ!)، وقد توجد حوارات تامَّة هدفها الوحيد تمديد الاتِّصال والحفاظ عليه والتَّأكُّد من أنَّ المرسل إليه ما يزال مصغياً مقبلاً على التَّواصل، كما تؤدِّي مهمَّة بارزة في كافَّة أشكال الاتِّصال المتجسِّدة في المجتمع من طقوس، واحتفالات، وأعياد، وخطب، وأحاديث متنوِّعة تعود إلى طبيعة طرفيِّ الاتِّصال، إذ تنعدم أهمِّيَّة محتوى الرِّسالة فيها، ويغدو وجود الشَّخص المرسل وانتماؤه إلى المجموعة طرفي الاتِّصال الأساسيين، والمرجع هو الاتِّصال ذاته"[3].

وظيفة تعدِّي اللُّغة: (Metalinguistique)

"أجرى المناطقة المعاصرون تمييزاً بين مستويين أساسيين للُّغة؛ هما: اللُّغة والموضوع؛ أي اللُّغة المتحدِّثة عن الأشياء واللُّغة الواصفة؛ أي اللُّغة المتحدِّثة عن نفسها، وهي اللُّغة الشَّارحة. إلاَّ أنَّ هذه اللُّغة الشَّارحة ليست فقط أداة عمليَّة ضروريَّة لخدمة المناطقة واللِّسانيين؛ إنَّما لها مهمَّة بارزة في اللُّغة اليوميَّة. فعندما يتحدَّث شخصان أرادا التَّأكُّد من الاستعمال الجيِّد للرَّامزة نفسها؛ فإنَّ الخطاب سيكون مركَّزاً بشكلٍ أساسيٍّ على الرَّامزة، وبذلك يشغل وظيفة الشَّرح. وعليه تظهر

---

(1) غيرو، بيار، مرجع سابق، ص 10.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 73.

(3) ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومازن حنون، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط1، 1988.

وظيفة تعدِّي اللُّغة في الرِّسائل الَّتي تتمحور حول اللُّغة نفسها، فتتناول بالوصف اللُّغة ذاتها، وتشمل تسمية عناصر منظومة اللُّغة وتعريف المفردات"[1].

الوظيفة الشِّعريَّة: (Poetiqe)

"تبرز هذه الوظيفة في الرَّسائل الَّتي تجعل اللُّغة تتمحور حول الرِّسالة نفسها؛ فتمثِّل عنصراً قائماً بذاته؛ أي تمثِّل العلاقة القائمة بين الرِّسالة وذاتها، فهي "الوظيفة الجماليَّة بامتياز؛ إذ إنَّ المرجع في الفنون، هو الرِّسالة الَّتي تكفُّ عن أن تكون أداة الاتِّصال لتصير هدفه"[2].

البعد التعليمي في معايير بناء النص

يرى (مصلوح) أن النص حدث تواصلي يلزم لكونه نصاً أن تتوفر له سبعة معايير للنصية، وهي على النحو التالي[3]:

1- الاتساق: ويقصد به الترابط الرصفي للعناصر اللغوية على مستوى السطح، بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنحوي والدلالي للنص.

2- الانسجام: ويتعلق بالجانب الباطني من النص، أي أنه لا يظهر على سطح النص، بل يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه ويدعم الانسجام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة بالعالم[4]، وبالتالي يساهم الانسجام في تنشيط ذاكرة المتعلم واستثماره لمعطيات السياق اللغوي وغير اللغوي لترتيب محمولات النص ولتأليف أفكاره. وهو حبك عالم النص أي الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص ويظهر هنا الربط المنطقي للأفكار التي تعمل على تنظيم الأحداث والأعمال داخل بنية الخطاب.

---

(1) ياكبسون، رومان، المرجع السابق، ص 31.

(2) غيرو، بيار، مرجع سابق، ص 12.

(3) مصلوح، سعد، نحو أجرومية للنص الشعري ـ دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد 10، العددين 1-2، 1991، ص 154.

(4) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط2، عالم الكتب، 2007، ص 103

3- القصدية: ويعنى بها اكتساب المفاهيم وتقريبها إلى الحد الذي يستهدفه المتحدث أو الكاتب، ولذا فالمرسل – أي كان نوعه – متحدثا أو كاتبا – مطالب باستخدام إستراتجيات تيسر التعبير عن قصده مع مراعاة العناصر السياقية.

4- المقبولية: وتعني مراعاة موقف المستقبل من النص وقبوله له، فالنص الذي يحتوي على معلومات مفككة البناء، متناثرة الأفكار، سيئة النظيم، لا يقبله المتعلم ولا يتجاوب معه. ومن هنا يحتم الموقف على المعلم أن يقدم نصا يراعي الجوانب الاجتماعية والنفسية للطالب، "فالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع لا على أنظمة النحو"[1].

5- المقامية: يجب أن يتصل النص بمقامه الاتصالي وبمقتضياته.

6- التناص: "هو تشكيل نص جديد من نصوص سابقة وخلاصة لنصوص تماهت فيما بينها فلم يبق منها إلاّ الأثر، ولا يمكن إلا للقارئ النموذجي أن يكتشف الأصل، فهو الدّخول في علاقة مع نصوص بطرق مختلفة "يتفاعل بواسطتها النص مع الماضي والحاضر والمستقبل وتفاعله مع القراء والنصوص الأخرى"[2].

"فالناتج النصي يكون حصيلة لسلسلة من التحولات النصية السابقة التي تنصهر وتتمازج فيما بينها التي يظن المبدع أنه صاحبها لكنها تتسلل إليه بطرق لا شعورية فهي عملية كيميائية تتم في ذهن المؤلف"[3] فهو تقاطع لنصوص اختمرت في الشبكة الذهنية للمبدع، فهذه الاختراقات تتم بصفة لا شعورية تكون جلية أو خفية يستقرئها القارئ النموذجي، الذي يستطيع أن يكتشف ما وراء السطور، وهذا الذي سماه (مايكل ريفاتير) "بالقارئ الخارق وسماه نقاد آخرون القارئ المطلع أو القارئ الكفء"[4].

7- الإعلامية: ويقصد بها الجدة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف، وهي "تسمح بنقل المعلومات المختلفة، وتبليغها إلى الآخر، مثل: "يجب أن أقول لك. والإعلامية والإخبار تعني أن كل نص يحمل قدرا معلوما من القدرات الإخبارية.

---

(1) روبرت دي بوجراند، المرجع السابق، ص 29/ 93.

(2) عزام، محمد، النقد والدلالة نحو تحليل سمياني للأدب، الجزائر، منشورات وزارة الثقافة، ط. 1996، ص 148.

(3) يوسف، حمد، القراءة النسقية ومقولاتها النقدية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزء الثاني، طـ. 2001/ 2002 م، ص 125.

(4) باعشن، لمياء، نظريات قراءة النص، مجلة علامات في النقد، النادي الثقافي بجدة، الجزء التاسع والثلاثون، طـ. 2001، ص 119.

النص والأسلوبية

هناك أسلوبان معروفان من أساليب الكتابة هما الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي، ويرصد (بريقدار) أهم الصفات الميزة لكلا الأسلوبين وذلك على النحو التالي[1]:

أولاً: الأسلوب الأدبيّ الأسلوب الأدبي هو أسلوب تعبيري فني، تكتب به الأجناس الأدبية المختلفة، من مقالة وخطبة ورسالة وقصيدة وقصة ومسرحية. هدفه التعبير عما يجول في نفس الكاتب من أفكار وعواطف، والتأثير في نفوس الآخرين، وتحقيق الإفادة والإمتاع في آن معاً.

خصائص الأسلوب الأدبي:

1- الممازجة بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي، مما يكسب الكلام حيوية ولهجة حميمية منعشة.

2- الاستعانة بالصور والأخيلة التي تنقل المتلقي إلى أجواء يسرح فيها الخيال، وتحيا فيها الطبيعة والأشياء، وتتجسد المجردات بهدف الإيضاح والتأكيد والإقناع والتأثير، ونقل تجربة الكاتب نقلاً أفضل.

3- إبراز ذاتية الكاتب، والتعبير عن عواطفه ومشاعره وأحاسيسه ورؤاه وآرائه ونظرته الخاصة إلى العالم.

4- العناية بتحسين الكلام، وذلك باستخدام بعض المحسنات البديعية كالجناس والطباق والمقابلة والتورية.

5- الحرص على موسيقى اللفظ والتأليف، ويتجلى ذلك في جرس الكلمات والوزن والقافية والسجع، وفي الموسيقى الداخلية المنسجمة المناسبة لمضمون النص.

6- اختيار الألفاظ الفصيحة المناسبة للموضوع، البعيدة عن الابتذال، التي تدل على الذوق العالي والتمكن اللغوي وسعة الثقافة.

7- الابتعاد عن الأرقام وكثرة الأعلام والمصطلحات العلمية ما أمكن ذلك.

---

(1) بيرقدار، قحطان، الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي، موقع شبكة الألوكة على الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، رابط: http://www. alukah. net/publications_competitions/

ثانياً: الأسلوب العلمي: الأسلوب العلمي هو أسلوب تعبيري تكتب به البحوث والمقالات العلمية بهدف نشر المعارف وإنارة العقول، وخصائص الأسلوب العلمي تكمن في[1]:

- المساواة في التعبير بين المعنى واللفظ، فلا إيجاز ولا تطويل ولا تكرار.
- المباشرة: فالمعاني تؤديها الألفاظ بشكل مباشر، ولا مجال للمجازات والصور البيانية، إلا في القليل النادر حيث يحتاج الأمر إلى الإيضاح.
- عدم الاهتمام بالموسيقى اللفظية.
- حسن العرض والتسلسل المنطقي للمعلومات.
- الابتعاد عن الزخرفة اللفظية والمحسنات البديعية والمهارات الإنشائية.
- البعد عن العواطف الذاتية.
- دقة الألفاظ وسهولتها، وبعدها عن التكلف والتقعر والإغراب.
- وضوح الأفكار ودقة المعلومات.
- استخدام الإحصائيات والأرقام والمصطلحات العلمية.

مكونات النص[2]:

يمكن تفكيك أو تركيب مكونات النص من حيث عناصره ومستوياته على النحو التالي:

1- المستوى المعجميّ: لا يقصد بمصطلح "المعجمي" البحث عن معاني المفردات في المعجم، بل اكتشاف حقول معجميّة، تَدُور حَوْلَ مَركَز معيَّن (الكلمة - المفتاح) (كالفرح والحزن والصيد والإقدام إلخ). ويتناول رَصْد مفردات وتعابير، لها وظائف دلاليّة تعيينيّة أو تضمينيّة، أو أسلوبيّة، تُلقي بظلالها على النصّ فتُظهر مَقاصِد الكاتب، أو الشاعر.

2- المستوى التركيبيّ: يقصد بالتركيب انتظام الألفاظ في السِّياقات الجملية. وأهميّة موقع اللفظ وملاءمته للمقال والمقام، وما يعرف بنحو الكلام. يدخل في ذلك التقديم والتأخير (موجباته

---

(1) بيرقدار، قحطان، المرجع السابق نفسه.

(2) أبو على، محمد توفيق، تجربة التأليف المدرسي في اختصاص اللغة العربية وآدابها، المجلس الدولي للغة العربية، ورقة منشورة بالمؤتمر الدولي الأول للغة العربية المنعقد تحت عنوان: اللغة العربية لغة عالمية، الأمارات العربية المتحدة، 19-23 مارس 2012.

وأسراره) ودور الجمل الاسمية والفعلية، في إظهار العلاقات الإسنادية والدلالية والأسلوبية في بناء الخطاب.

3- المستوى البلاغي: لّما كان مقرر درس البلاغة في هذا المساق مقتصرا على إبراز فنية الصورة، فلابد من مراعاة كيفية إيقاظ الإحساس بالجمال والخَيال في النص، ودَوْرهما في دلالات النص وأسلوبه، وانسجام عناصره، بما يفي النّمط حقه.

4- إعادة بناء النص: الهدف من هذا العنوان تمكين الطالب من أن يعرض أفكار النص بحسب تسلسلها، بأسلوبه الشخصيّ. فيؤلف مضامينها بعدما استنطقها في المراحل السابقة، ثمّ يبين الصلات فيما بينها ويشرحها.

محتوى النص التعليمي اللغوي

يتكون محتوى أي نص تعليمي لغوي من عناصر لغوية - حامل - ومفاهيم وحقائق - محمول - وتستدعي الموازنة بين الحامل والمحمول تبين الهدف الذي صمم أو اختير لأجله النص - مصنوعاً أو أصيلا، فإذا كانت الأهداف من الدرس اللغوي، التعريف بعناصرها وجب أن يكون المحمول مألوفا حتى لا يتشتت ذهن المتعلمين ما بين المحتوى اللغوي وعناصره، والعكس تماما فإذا كان الغرض من الدرس اللغوي تعليم مفاهيم فلابد من أن تكون العناصر اللغوية معروفة سلفا.

ويحمّل النص التعليمي اللغوي عادة هموم وغايات الدرس اللغوي بكلياته، بحيث يستهدف النص التعليمي اللغوي ما يعرف بالكفايات، ومعلوم أن أي برنامج لتعليم اللغة الثانية يستهدف مجموعة من الكفايات، "ويقسم علماء اللغة الكفايات المستهدفة في هذا البرامج إلى ثلاث كفايات، تبدأ بالكفاية اللغوية، مرورا بالكفاية الثقافية ومن ثم الكفاية الاتصالية التي تمثل الهدف الأساسي من تعلم وتعليم اللغة. وتمثل القواعد النحوية إحدى الدعامات الأساسية لما يعرف بالكفاية اللغوية، أو الكفاءة اللغوية:Language Proficiency ، التي يعرفها (طعيمه) و(الناقة) بأنها: "معرفة الفرد للنظام الذى يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما إن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة"[1].

---

[1] طعيمه، رشدي والناقة، محمود، التعليم الإفرادي، تعلم اللغة اتصالياً من المناهج والاستراتيجيات، 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

=

ويرى (حسين) بأن متعلم اللغة العربية يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي[1]:

- الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزا وانتاجا، ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.
- الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.
- الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته.

ومعلوم أن الكفاية اللغوية تعتبر جسرا للتمكن من الكفاية الاتصالية التي هي غاية برامج تعليم اللغة، ولكن وجود لغط واختلاف حول طبيعة ونوعية الاتصال المطلوب، ومستوى ودرجة اللغة المستخدمة فيه، يمكن أن يجعل من اهداف القائمين على هذا البرامج متباينة حول ما يقدم فيها من نحو. فكثيرا ما يطرأ التجاذب بين مفهومي الطلاقة والصحة، وما بين سبق أحدهما للأخر، واستهدافه باعتباره الغاية، وما بين المقدرة على السير بهما جنبا إلى جنب. وفي الاصطلاح يرد معنى الطلاقة اللغوية بوصفها: قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

ويمكن تلخيص عناصر اللغة في مستويات اللغة الثلاثة:

- المستوى الأسلوبي.
- المستوى التركيبي. وهي التي تتحكم مجتمعة في الدلالة.
- المستوى الصرفي.

ويضاف إلى ذلك ما يتعلق بأصوات اللغة من حيث مخارجها وصفاتها: وذلك من حيث:

= http://www. isesco. org. ma/arabe/publications/taalimlogha/p2/PhP

(1) حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 211، ص 114م.

- استبدال المخارج.
- التفخيم والترقيق.

ويعرف (يسبرسن) اللغة بأنها: "نظام من الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية، الصرفية والنحوية وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولذا فهي نظام الأنظمة"[1].

ومن الناحية اللغوية يقتضي فن كتابة النص العناية بالتالي:

- معاني الحروف.
- مخارج الحروف.
- أثر الحرف في فصاحة اللفظ المفرد.

وفي قول البطليوسي في مسألة عن الحرف، قال أبو القاسم الزجاجي[2]:

"والحرف ما دل على معنى في غيره، نحو: من، وإلى، وثم، وما أشبه ذلك، وقد خطّأ البطليوسي أبا القاسم الزجاجي في هذا التعريف، لأنه تعريفا ناقصا، ولا تستقيم صحته حتى يزاد فيه "ولم يكن أحد جزأي الجملة المفيدة" أي: ما لم يكن خبرا، ولا مخبرا عنه.

ثم قال: وعرفه سيبويه بقوله: "ما جاء لمعنى ليس باسم، ولا فعل".

وعلق البطليوسي على تعريف سيبويه، بأنه أتم التعريفات فائدة، ولو يدخله الخلل.

"والحروف كلها مبنية وهي قليلة بحيث لا يتجاوز عددها ثمانين، ويقال لها حروف المعاني، كما أن حروف الهجاءِ يقال لها حروف المباني"[3].

"والحروف نوعان، حروف المباني: هي الحروف التي من بُنية الكلمة، نحو كلمة: (طالب)، فحرف: الطاء والألف واللام والباء: حروف مَبنى الكلمة، فإذا قلتَ: (بطالبٍ): الباء الأولى ليست من بنية الكلمة، فهي ليست حرف مبنى، وإذا قلت: (يَنْتَهِ)، فعل مضارع، الهاء حرف مبنى، لأنه من بنية الكلمة، فإذا قلتَ: (جَعلهُ) أوقلت كتابه، قلنا: الهاء في الكلمتين، ليست حرف مبنى، لأنها

---

(1) انظر: سيد، جمعة يوسف، سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، مصر، دار غريب، ط2، 1997، ص 41-49.

(2) انظر: زياد، مسعد، المستقصي في معاني الأدوات النحوية وإعرابها، ج1، موقع اللغة العربية ـ لغة القرآن، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. http://www. drmosad. com/nho. htm

(3) انظر: الأفغاني، سعيد، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. islamguiden. com/arabi/m_a_r_58. htm

ليست من بنية الكلمة[1].

وحروف المعاني على خمسة أقسام: أحادية، وثنائية، وثلاثية، ورباعية، وخماسية. (أما الأحادية) فثلاثة عشر وهي: الهمزة والألف والباء والتاء والسين والفاء والكاف واللام والميم والنون والهاء والواو والياء[2]:

ويرى (مفلح) أن تعليم اللغة قد تجاوز مفهوم التعليم عنها -تعليم النظام البنيوي -إلى تعليمها، وأن النظريات الحديثة قد عملت على وحدة الشكل والمضمون في التعليم اللغويّ، وهو يعزز هذا من خلال الأمثلة التالية[3]:

- أن اللغة رموز لفظيّة أو كتابيّة، وهذه الرموز لا معنى لها إذا علّمت بمعزل عن بيئتها الطبيعيّة، وهي الكلمات.
- أن اللغة كلمات، وهذه الكلمات تبقى مبتورة المعنى إذا جرّدت من سياقاتها، ووضعت في زنزانات منفردة، وقد تنبّه السلف الصالح إلى ذلك، فكانوا إذا أرادوا توضيح معنى كلمة من الكلمات لا يذكرون مرادفها مجرّداً، وإنّما يأتون به ضمن سياق يبيّن المعنى الحقيقيّ (انظر معجم أساس البلاغة للزمخشريّ على سبيل المثال).
- أن اللغة جمل وعبارات، وهذه الجمل والعبارات لا يتّضح معناها بدقّة إلاّ ضمن سياق النصّ، وبنيته الفكريّة، وهذا ما يطلق عليه الوحدة بين الشكل والمضمون.

مراعاة العوامل اللغوية[4]:

تتضمن العوامل اللغوية لاختيار النص ضربين من الاختيار:

-اختيار النمط اللغوي الملائم للنص.

-اختيار مفردات المواد اللغوية المكونة للنص أو الأشكال اللغوية.

---

(1) المصدر: شبكة الفصيح، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
http://www. alfaseeh. com/vb/forum. php

(2) انظر: زياد، مسعد، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، مرجع سابق.

(3) مفلح، غازي، اتجاهات تعليم اللغة، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
https://uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/. . . /113. doc

(4) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص 64-65.

فعلى واضعي النصوص الأدبية التعليمية التفكير مبدئيا في العناصر اللغوية التي يمكن إدراجها في هذه النصوص والتي يتع تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم ويكون ذلك بالكيفية الآتية:

1- "ليس كل ما تتضمن اللغة مين ألفاظ وتراكيب وما تدل عليه مين المعاني اللغوية ملائم للتدريس في مرحلة معينة مراحل التعليم ذلك أن اختيار ألفاظ وتراكيب النص الأدبي التعليمي لابد وأن تتماشى وقدرات المتعلم على الاستيعاب وهذا ما يحقق السرعة والدسة في الفهم"[1].

2- لا يمكننا بأية حال من الأحوال أن نكسب المتعلم زخما هائلا من الثروة اللغوية، بل يبقى ذلك من مكتسباته الشخصية وبحوثه المستقبلية التي تتحقق لي عبر مسيرته الدراسية فلا يحتجيا المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عين أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضي الحياة العصرية"[2].

3- كما ينبغي للمتعلم أن يتعلم حدا معينا من المفردات -محسوب -في كل مرحلة من مراحل تعلمه.

تنظيم المعرفة داخل النص

تقتضي إستراتيجية وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والمنهجية، هذه الأسس التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة التعليمية والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص ومن أهم هذه الأسس: الأسس المعرفية: حيث تعد المعرفة العلمية واللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى الإنسان المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به واكتساب المعرفة يتحدد في أحد الأشكال الآتية[3]:

---

(1) زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، 1985، ص14، بيروت، ص 17.

(2) صالح، عبد الرحمن الحاج، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4، 1974،ص 66.

(3) اليافعي، على عبد الله، مرجع سابق، ص 109.

- عبارات لفظية، فيكون قادراً مثلاً على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.
- التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث أو عملية، أو جانب آخر من خبرة يستطيع الشخص أن يعبر عنها بألفاظ من عنده.
- تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة، لكن مقدار الفهم الضروري يلعب دوراً كبيراً في اختلاف هذه الأنواع الثلاثة، لأن كل منها له مقدار الفهم الضروري يمكن تحقيقه لاستيعابها، فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى"[1]، ويتم ذلك باعتماد أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته، مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة التعليمية المكتوبة.

ولابد من وجود اشتراطات لتنظيم المضمون المعرفي داخل النص، ولكن وقبل أن نطلع على كيفية هذا التنظيم كان لابد لنا من أن نقف على تفسير لمفهوم المعرفة ونستعرض مكوناتها كما فسرها (مفلح)، وذلك النحو التالي[2]:

- الحقائق Facts، وهي أدنى درجات هذا المستوى، و تدلّ على معارف بسيطة محسوسة غالباً، لا يختلف عليها اثنان، مثل (أسماء البلدان، مكوّنات أو أجزاء الجسم، أسماء الأشياء...إلخ)، ويصعب إحصاء الحقائق لكثرتها.
- المفاهيم Concepts، وهي تجريد لمجموعة حقائق بينها رابط، مثل: الحريّة، المواطنة، الطاقة، الإنسان، وهذا لا يعني أنّ المفاهيم كافّة تقع ضمن مستوى واحد، فبعضها أكثر شمولاً واتّساعاً من بعضها الآخر، فكلمة إنسان مفهوم، وكلمة مخلوق مفهوم، وكلمة رَجل مفهوم، غير أنّ كلمة مخلوق أكثر اتّساعاً من كلمتي إنسان ورَحل، وكلمة رَجل أقلّ اتّساعاً من كلمة إنسان، وهكذا.

---

(1) زيان، فكري حن، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1995، ص 38.

(2) مفلح، غازي، الأسس المعرفية للمنهج، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/. . . /113. doc.

- التعميمات Generalizations، وهي " التي نودّ أن يصل إليها المتعلّم من كلّ درس، فهي تشبه القواعد العامّة، والنتائج المستخلصة. وتشتمل التعميمات على القواعد والمبادئ والقوانين والنظريّات، فمن أمثلة القواعد والمبادئ: العدد واحد قاسم مشترك لكلّ الأعداد، الفعل الماضي فعل مبنيّ، ومن أمثلة القوانين: مساحة المربّع = الضلع x الضلع، ومن أمثلة النظريّات: مربع وتر المثلّث = مجموع مربعي الضلعين الأخريين. ومن المفيد القول إنّ النظريّات أكثر تجريداً من القوانين، وإنّ القوانين أكثر تجريداً من المبادئ والقواعد، وهذا يعني أنّ المبادئ والقواعد أكثر من القوانين، وأنّ القوانين أكثر من النظريّات.

ويعدد (الخليفة) الأسس التي ينبغي مراعاتها لتنظيم البنية المعرفية داخل النص التعليمي، وذلك على النحو التالي[1]:

- التركيز على أساسيّات البنية المعرفيّة، تضميناً في المنهج، وتدريساً في قاعة الصفّ.
- تدريس مهارات البحث العلميّ جنباً إلى جنب مع تدريس بنية المعرفة في مجالاتها المتعدّدة.
- تعليم التفكير كونه سمة إنسانيّة فريدة تجعل المتعلّمين أكثر استقلالاً وابتكاراً وإنتاجاً.
- نشر المعرفة المهنيّة والفنّيّة بوصفها أكثر المعارف ملاءمة لروح العصر، وثقافة المجتمع.
- جعل معيار التفوّق امتلاك المهارات واستخدامها، بدلاً من حفظ المعلومات، واسترجاعها.

الأسس النفسية لبناء النص التعليمي:

لا تختلف الأسس النفسية المتعلقة ببناء المنهج عن الأسس النفسية اللازمة لاختيار أو تصميم النص التعليمي، والمقصود بالأسس النفسية: "المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه"[2].

"إنّ أيّ منهج يغفل دراسة المتعلّمين – وهم الذين تنصّب عليهم العمليّة التربويّة –سيخفق بلا ريب في تحقيق أهدافه "وذلك لأنّ أيّ عمليّة تربويّة لا تراعي الشروط النمائيّة السائدة في مرحلة

---

(1) الخليفة، حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره، الرياض، مكتبة الرشد، ط5، 2010، ص 100.

(2) المركز السوداني للبحث العلمي، الأسس النفسية للمنهج، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
http://omerhago. blogspot. com /

تعليميّة معيّنة، وما تتطلّبه هذه الشروط من عوامل تساعد الناشئة على اكتساب المهارات، والعادات السلوكيّة بأنواعها المختلفة المناسبة لكلّ مرحلة لا تحقّق الأهداف المرجوّة منها"[1].

ويتحدد ميدان المناهج بثلاثة اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي[2]:

- الأول: ويري أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل (الأساس النفسي للمنهج).
- الثاني: ويري أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية، وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ وميوله أو خبرات السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلي عقول التلاميذ وهذا الاتجاه يمثل (الأساس المعرفي للمنهج).
- الثالث: يري أن المجتمع هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته وهو يمثل (الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج).

ويُعد الاهتمام بالأسس النفسية من اهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلمين، لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الجامعي الذي يبنى على أسس نفسية يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا في ذلك بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم مراعيا، فالبعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل المادة المدرسة في الجامعة كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات الطلبة وميولهم وخبراتهم ومستوى إدراكهم، تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية"[3].

---

(1) صالح، أحمد زكي، مكتبة النهضة المصرية، علم النفس التربويّ، ط 10، 1974، ص 55.

(2) العدواني، خالد مطهر، الأساس النفسي السيكولوجي في بناء المنهج، موقع جامعة الملك عبد العزيز على الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، رابط: . . www. kau. edu. sa/GetFile. aspx?. .

(3) إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر،1968، ص 36.

جدول يبن مظاهر وجوانب النمو[1]

مظاهر النموّ	جوانب النموّ
النموّ الجسميّ Physical development	النموّ الهيكليّ – نموّ الطول والوزن – التغيّرات في أنسجة الجسم وأعضائه – صفات الجسم الخاصّة بنسب الجسم والشعر...إلخ – القدرات الخاصّة – العجز الجسميّ الخاصّ.
النموّ الفسيولوجيّ Physiological development	نموّ وظائف أعضاء أجهزة الجسم المختلفة، مثل نموّ الجهاز العصبيّ وضربات القلب وضغط الدم والتنفّس والهضم والإخراج...إلخ – النوم – التغذية – الغدد الصمّاء التي تؤثّر إفرازاتها في النموّ.
النموّ الحركيّ Motor development	نموّ حركة الجسم وانتقاله – المهارات الحركيّة مثل الكتابة، وغير ذلك ممّا يلزم في أوجه النشاط المختلفة في الحياة.
النموّ الحسّيّ Sensory development	نموّ الحواسّ المختلفة (البصر والسمع والشمّ والذوق والأحاسيس الجلديّة والأحاسيس الحشويّة، كالإحساس بالألم والجوع والعطش وامتلاء المعدة والمثانة.
النموّ العقليّ Intellectual development	نموّ الوظائف العقليّة، مثل الذكاء العامّ والقدرات العقليّة المختلفة- العمليّات العقليّة العليا كالإدراك والحفظ والتذكّر والانتباه والتخيّل والتفكير...إلخ – التحصيل.
النموّ اللغويّ Linguistic development	نموّ السيطرة على الكلام – عدد المفردات ونوعها – طول الجمل – المهارات اللغويّة.
النموّ الانفعاليّ Emotional development	نموّ الانفعالات المختلفة وتطوّر ظهورها، مثل الحبّ والكره والتهيّج والانشراح والبهجة والحنان والانقباض والغضب والتقزّز والخوف.... إلخ.
النموّ الاجتماعيّ Social development	نموّ عمليّة التنشئة والتطبيع الاجتماعيّة للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع وفي جماعة الرفاق – المعايير الاجتماعيّة – الأدوار الاجتماعيّة – الاتّجاهات الاجتماعيّة – القيم الاجتماعيّة – التفاعل الاجتماعيّ – القيادة – التبعيّة...إلخ.
النموّ الجنسيّ Sexual development	نموّ الجهاز التناسليّ ووظيفته – أساليب السلوك الجنسيّ (ولهذا المظهر جانبان: جانب جسميّ وجانب نفسيّ) ولذلك يتكلّم عنه بعضهم تحت اسم النموّ النفسيّ الجنسيّ psycho-sexual development.

[1] زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، 1995، ص 62.

الفروق الفرديّة وعلاقتها بالمنهج:

عند النظر للجانب الوراثي وبناء على ما يعرف بنظرية الذكاء ات المتعددة يعزى حدوث فروق فردية بين المتعلمين لما يتمتعون به من أنماط محددة من الذكاء تقابل أو لا تتناسب مع المحتوى التعليمي المقدم، أما البيئة فتؤدي دورا ما في نشوء خبرات لدى المتعلم قد تساهم إلى حد كبير في نشوء فروق فردية بينه وبين أقرانه.

وتعرّف الفروق الفرديّة بأنّها "الانحرافات الفرديّة عن متوسّط المجموعة في صفة أو أخرى، جسميّة أو عقليّة أو نفسيّة، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً"[1].

ويحدد (فريق مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط) مظاهر الفروق الفردية التي تجب مراعاتها عند تقديم أو تصميم المحتوى التعليمي في النواحي التالية والتي يسميها خصوصيات القارئ المتعلم[2]:

- المعارف والخبرات المتوافرة لدى المتعلمين.
- نوعية الإدراك (إدراك كلي – إدراك حسي – إدراك المفاهيم المجردة).
- القدرات / المهارات العقلية التي توظف في القراءة وفي تعلمها (الانتباه الملاحظة – التعرف – المقارنة – التمييز – التصنيف – التذكر...).
- الحاجات الذاتية والاجتماعية (التواصل، مثلا).
- الميول والاهتمامات.
- مستوى نمو الشخصية بأبعادها المختلفة.
- وقد يكون بين القراء المتعلمين أنفسهم عدد من الفروق الفردية في المجالات التالية:
- المجال الفيزيولوجي: السمع أو البصر.
- المجال المعرفي: أساليب التعلم المفضلة (السماع – البصر – الحركة – اللغة... التعلم الفردي – في مجموعة...) (الذكاءات المتعددة)؛ المهارات الاستيعابية الدنيا والعليا المتاحة (التطبيق والتحليل مثلا).

---

(1) الزغلول، عماد عبد الرحيم والحاميد، شاكر عقلة، سيكولوجية التدريس الصفّيّ، دار المسيرة، 2007، ص 138.

(2) فريق مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات، ديداكتيك اللغة العربية: (مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي – قطاع التربية الوطنية، الرباط، 2002، ص 22.

- المجال السوسيو ثقافي: عادات وتقاليد مرتبطة بالعلاقات مع أفراد المجموعة؛ معتقدات حول دور المدرسة أو المدرس(ة)؛ الأخلاق والقيم الحياتية.
- المجال الوجداني: مستوى الدافعية تجاه التعلم؛ الحاجات والاهتمامات.
- متطلبات التخطيط النفسي للمحتوى التعليمي: لابد للمخططين والمعلمين من مراعاة جوانب مختلفة تتعلق بالتكوين النفسي للمتعلم، سواء أكان ذلك في مرحلة بناء المنهج أو في مرحلة تدريسه، ويحدد (العدواني) هذه الجوانب في: بقوله: "وعند تخطيط أي منهج يجب مراعاة خصائص النمو وهي[1]:
- النمو عملية مستمرة.
- النمو يتأثر بالبيئة.
- النمو يشمل جميع نواحي الفرد.
- النمو عملية فردية
- المنهج وميول التلاميذ: عند تخطيط أي منهج ينبغي أن يراعي ما يلي:

-أن تحديد الميول ليس بالأمر السهل.

-أن ميول التلاميذ وخاصة الصغار ليس لها صفة الثبات والاستمرارية.

-قد يختار التلاميذ موضوعات غير ذات أهمية.

-وتقوم النصوص التعليمية بمعالجة مجموعة من الخبرات النفسية التعليمية، منها:

- خبرات تساعد على اكتساب المعلومات.
- خبرات تساعد على تنمية الاتجاهات.
- خبرات تساعد على تنمية الميول والاهتمامات.
- خبرات تساعد على اكتساب المهارات.
- خبرات تساعد على التفكير السليم.

---

[1] العدواني، خالد مطهر، مرجع سابق، ص 18.

الأساس الاجتماعي لبناء النصوص التعليمية

باعتبار أن "اللغة وسيلة تواصل اجتماعي، فالمجتمع يتفاهم ويتناقش ويتفق ويختلف وينشر المقالات والأخبار والاعلانات ويعقد الاتفاقيات والعقود ويتزوج ويطلق ويشتكي ويتراضى، ويكتب أدبه وشعره ويعبر عن مشاعره وحبه وبغضه ونجواه باللغة الوطنية. والمجتمع يدرّس أبناءه العلوم والمعارف والآداب بهذه اللغة، وينشر علماؤه بحوثهم واكتشافاتهم بهذه اللغة، فاللغة تستخدم في مجالات النشاط اليومي والمعرفي وتبقى حاملة للخزين الثقافي والتاريخي للمجتمع وتصبح عنوان هويته ودليل مستقبله"[1].

و"ربما تعد الأسس الاجتماعية من أهم الأسس "التي تشكل الصياغة النهائية للمنهج بوصفها المحصلة النهائية لباقي الأسس "أو أن" المناهج في هيئتها الشمولية انعكاس منظم لما يقوم عليه المجتمع من قيم وأهداف وما يدور فيه من تفاعلات وقضايا"[2].

"إن من ضمن العوامل المؤثرة في بناء المنهج معرفة طبيعة المجتمع، والعوامل الاجتماعية المختلفة التي ترسم حياة أفراده. فالمجتمع يتكون من عدة عناصر، وتؤثر فيه متغيرات عديدة، وهناك عوامل متعددة تساهم في إحداث التغير الاجتماعي، وتعدل من مناشط الحياة المختلفة، وتبين الفروق بين المجتمعات، وبالتالي فإن إعداد المنهج سيتأثر بتلك العناصر والمتغيرات، ومراعاة هذه المتغيرات يكون بوضعها عند التخطيط للمنهج، وإدراج ما يتعلق بها ضمن محتويات المواد التعليمية. وقد اختلفت آراء المفكرين في تسمية هذه العوامل وتحديد أنواعها. ومن هذه العوامل ما يلي: العامل البيئي أو الجغرافي، العامل السكاني، والعامل التكنولوجي، والعامل الاقتصادي، والعامل الفكري والفلسفي، والاحتكاك والانتشار الثقافي، والسياق الثقافي العام"[3]. وهذه العوامل يسميها بعضهم بالأسس الاجتماعية، ويرى (دندش) أنه يمكن تلخيص العوالم العديدة التي تدخل في مكونات الأساس الاجتماعي لبناء المنهاج التربوي في محددات أساسية هي[4]:

---

(1) سعيد، ستار، الحراك الاجتماعي للغة العربية والتخطيط اللغوي والهوية الوطنية، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للغة العربية، المنعقد ببيروت، لبنان، تحت عنوان: (العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة)، المجلس الدولي للغة العربية، 19 مارس/ آذار حتى 23 مارس 2012.

(2) الفهد، عبد الله، والمقرن، عبد الله، الأسس الاجتماعية والثقافية للمناهج، ورقة مقدمة للقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، السعودية، 1420هـ.

(3) الرشدان، عبدالله، علم اجتماع التربية، الأردن، عمان: دار الشروق، ط1، 1999، ص 202.

(4) دندش، فايز مراد، علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، مصر، الاسكندرية: دار الوفاء، ط1، 2003، ص 123.

- محددات تتعلق بالبيئة ومكوناتها.
- محددات تتعلق بالمجتمع ومكوناته.
- محددات تتعلق بالثقافة ومكوناتها.

وفي هذا الصدد يرى (علي) أن بناء النص التعليمي لم يعد يقف عند البناء اللغوي المستند على صحة عناصرها، بل لابد له من مراعاة ما سماه بالإطار التداولي للنص التعليمي الذي يحقق الهدف الاتصالي للغة، قائلا: "يتحدد الإطار التداولي للنص التعليمي كخطاب موجه للمتعلم من خلال العملية التواصلية، إذ "تعتبر اللغة من أهم العمليات الاتصالية الأولية في المجتمع، إذ يتطلب بناء أي جماعة إنسانية بوحداتها وتصنيفاتها ضروبا مختلفة من الاتصال"[1].

"والاتصال هو تبادل لغوي دلالي في شكل رسالة مترجمة إلى كلمات أو إشارات أو نصوص منطوقة أو مكتوبة أو مصورة بين المرسل والمتلقي عن طريق وسيلة أو أكثر من الوسائل التي تعمل كقنوات للتوصيل بغرض التفاهم أو التأثير في رأي أو فعل الآخرين أو تبادل الآراء والمعلومات والأفكار، وأحداث التجاوب وإشراك المستقبل في استيعاب المعلومات"[2]. ويدخل ضمن هذا الاتصال، الاتصال اللفظي "الذي يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل هذا اللفظ قد يكون منطوق يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع وقد تكون اللغة اللفظية مكتوبة"[3].

وإلى ذلك يرى (الناقة) و(طعيمه) ضرورة "دراسة خصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه، وإلى أي مدى تساعد ظروفه على تعلم اللغة العربية، هل هو مجتمع عربي؟ هل هو مجتمع أجنبي؟ هل هو مجمع مسلم غير عربي؟ هل هو مجتمع ثنائي اللغة؟ تسود فيه العربية ولغة أخرى؟ هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بين-ها العرب؟ وما إمكانيات ذلك؟ إلى غير ذلك من أمور تتعلق بالبيئة التي سيدرس فيها الكتاب"[4].

---

(1) سعد، إسماعيل علي، الاتصال والرأي العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1979، ص 10.

(2) عبد العالي، محمد، الكتاب وسيلة اتصال، مجلة عالم الكتاب، العدد 46، دار ثقيف، الرياض، 1995، ص 13.

(3) الصديقي، سلوى عثمان وبدوي، هناء حافظ، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص 117.

(4) الناقة، محمود صالح وطعيمه، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983م، ص 135-136.

المكون الثقافي للنص التعليمي

"مصطلح الثقافة ذو الخلفية الغربية يوجد له ما يربو على (160) تعريفًا، صنفت – فيما بعد – على النحو التالي[1]:

- التعريفات الوصفية، باعتبار الثقافة تتضمن كل مظاهر العادات الاجتماعية في المجتمع المحلي.
- التعريفات التاريخية، بوصف الثقافة جانبًا من التراث.
- التعريفات المعيارية، بوصف الثقافة تقدم أسلوب الحياة.
- التعريفات النفسية، وهي التي ترجع الثقافة إلى عمليات سيكولوجية، نحو أن الثقافة تعبر عن الحلول المألوفة والمكتسبة للمشكلات.
- التعريفات البنائية: وتهتم بالطابع النوعي للثقافة والعلاقات المتبادلة بين جوانبها.
- التعريفات التطويرية، ويهتم هذا النوع من التعريفات بظهور الثقافة وعوامل تطورها وتدهورها.

و"تحتل الثقافة باعتبارها طرائق حياة الشعوب وأنظمتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية مكانة مهمة في تعليم وتعلم اللغة، باعتبار أنها محتوى الوعاء اللغوي، وأنها مكون أساسي ومكمل للمحتوى اللغوي، لذلك لابد أن تحمل المادة التعليمية للغة أو كتاب تعليم اللغة العناصر الثقافية، بل وينبغي أن تندمج هذه العناصر اندماجاً كلياً في مادة تعليم وتعلم اللغة استناداً إلى أن تعلم اللغة يتوقف على مقدار نمو المهارة اللغوية وفي ذات الوقت نمو الحصيلة الثقافية الفكرية"[2].

ويقدم (الفوزان) مجموعة من الأسس تجعل من الثقافة جزءاً أساسياً من تعلّم اللغة الأجنبية منها[3]:

- إنّ القدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا تعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة، بل تعتمد أيضاً على فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلعاتها. إنّ فهم اللغة الأجنبية فقط لا يعين على فهم حياة متحدثيها وواقعهم؛ لذا فالاهتمام بالثقافة في برنامج تعليم اللغة

---

(1) غيث، محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، د/ ص.

(2) الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية، رابط:. https://uqu. edu. sa/

(3) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع جامعة الملك سعود على الشبكة العنكبوتية، رابط:/ . . . faculty. ksu. edu. sa/ .

يؤدّي إلى فائدة عظيمة ونتيجة فعّالة في عملية الاتصال باللغة قد يفوق ما يقدمه تعلم مهاراتها فقط، وهذا يؤدّي إلى حقيقة بارزة وهي أنّ الاتصال الثقافي بين متحدثي لغتين يساعد على تنمية مهارات اللغة وإتقانها.

- إنّ فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حدّ ذاته، فالتفاهم العالمي أصبح الآن من الأهداف الأساسية للتعليم في أي بلد من بلدان العالم. كما أنّ فهم التشابه والاختلاف بين الثقافات أصبح أمراً ضرورياً لإحداث تقارب وتعاون بين الشعوب كأساس لتقدم الحياة واستقرارها في هذا العالم، ولأنّ السلام العالمي يعتمد بشكل كبير على الفهم والتعاون العالميين. ومن هنا أصبح أمراً ضرورياً الاهتمام بتزويد المادة التعليمية بملامح الثقافة الأساسية، ثم بأوجه التشابه والاختلاف الأساسية بين هذه الثقافة وبين ثقافات المتعلمين.
- إنّ الدارسين أنفسهم عادة ما يكونون مشغوفين بالناس الذين يتكلمون اللغة التي يتعلمون-ها، ويودون معرفة أشياء كثيرة عنهم: من هم؟ ما طبيعة حياتهم؟ كيف يعيشون؟... الخ. هذا في الوقت الذي لا يعرف فيه هؤلاء الدارسون إلا القليل جداً عن العناصر الأساسية في ثقافتهم هم، وأيضاً القليل جداً والسطحي والخاطئ عن ثقافة الأقطار الأخرى.
- إنّ العادات الثقافية تشبه إلى حد كبير المهارات اللغوية، فالمتحدث باللغة يتص-رّف بشكل معين وبطريقة تلقائية، كما أنه يتحدث اللغة بنفس الطريقة، ومن ثم ينبغي أن تعامل عادات الثقافة كما تعامل مهارات اللغة في المواد التعليمية.
- إنّ الكثير من الكتابات والدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تكاد تجمع على أن الثقافة هي الهدف النهائي من أي مقرر لتعلم لغة أجنبية.
- إنّ علماء علم الأجناس ودراسة الإنسان يقررون أن سلوك الفرد في أي ثقافة يكمن في حدود النظام العام لأنماط التعلّم. وفي هذا السياق يصبح من الممكن مقارنة دراسة الثقافة بدراسة اللغة.
- إنّ الثقافة ميدان واسع ومعقد بالشكل الذي لا يتوقع معه أن يستوعب الدارسون كلّ عادات الثقافة لمتحدثي اللغة، ولكنهم في ذات الوقت قد يألفون تلك العناصر المهمّة لفهم الناس والشعوب وطرائق حياتهم، كما أنّ مدى الألفة الذي يودّ أن يصل إليه الدارسون بالثقافة الثانية يعتمد بشكل كبير على هؤلاء الدارسين أنفسهم. فالبعض يكفيه مجرد المعرفة، والبعض الآخر يرغب في دراسة اللغة في وطنها ومن ثم يتطلعون إلى الوصول إلى مستوى من القدرة اللغوية والثقافية يمكنهم من الاشتراك والاندماج مع متحدثي اللغة بشكل لا يقل

كثيراً عن مستوى أهل اللغة ومتحدثيها، والبعض يتطلع إلى التزوّد برؤية ثقافية واضحة تمكّنه من تحصيل المعلومات والمعارف الثقافية التي تساعده على التعامل مع هذه الثقافة. وهذا يعني أن ما يقدم من الثقافة ينبغي أن ينتقي ويختار في ضوء حاجات الدارسين واهتماماتهم وأهدافهم من تعلّم اللغة والثقافة.

- إنّ لمجتمعات الدارسين الأصلية تأثيراً على اتجاهاتهم نحو الثقافات الأخرى فهناك المجتمعات المفتوحة، والمجتمعات المغلقة وهناك الأفكار الصحيحة عن الثقافات الأخرى والأفكار الخاطئة، وهناك أيضاً معرفة بالثقافات الأخرى وجهل بها، كما أننا ندرك مدى الدعايات المغرضة وتأثيرها خاصة فيما يتصل بالثقافة العربية وموقفها منها، كما نعلم أن كثيرين قد كوّنوا اتجاهاتهم نحو الثقافة العربية من خلال الصحف والمجلات والإذاعات غير المنصفة، ومن هنا أصبح تقديم الثقافة العربية في أصولها وأصالتها وعمقها ونقائها أمراً لا مفرّ منه في أي مادة تعليمية تقدّم لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها كميدان لتصحيح المفاهيم الخاطئة نحو ثقافتنا ولتعديل الاتجاهات السلبية نحوها.
- إنّ لأصحاب الثقافة اتجاهات معينة نحو ثقافتهم، فهناك من يتعصب للثقافة، ومنهم من يدفع كل الناس إلى حب ثقافته، ومنهم من ينقد ثقافات الآخرين لإظهار ثقافته، ومنهم من يظهر تحمساً زائداً لثقافته...الخ والحقيقة تقتضي عدم التعصب للثقافة، والبعد عن نقد ثقافات الآخرين، والعمل على جذب الآخرين إلى الثقافة بوعي وتعقل وحكمة، بحيث نقدم أسسها وخصائصها وعناصرها وأصالتها، وفي ذات الوقت مقارنتها بالثقافات الأخرى فقط لإدراك التشابه والاختلاف دون إصدار أحكام. وهذه المعاني كلها لا تعني عدم التحمس للثقافة وإغناء خبراته بها.
- إنّ للدارسين أغراضاً من تعلّم اللغة والثقافة، ولكن لأصحاب اللغة أيضاً أغراض من تعليم ونشر ثقافتهم، لذا فالحرص في المادة على تحقيق الجانبين أمر مهمّ.
- إنّ للدارسين أغراضاً متعددة من دراسة اللغة والثقافة، فهناك الغرض الديني والغرض السياسي والتجاري والوظيفي والعلمي...الخ وهذا يتطلب أن تتعدّد أوجه الثقافة في المادة التعليمية بتعدّد هذه الأغراض.
- إذا كان للغة مستويات، فإنّ للثقافة أيضاً مستويات فلها مستوى حسي ومستوى تجريدي معنوي، ولها مستويات تبدأ بالفرد وتتسع للأسرة ثم تتسع للمؤسسات والجماعات...الخ.

ومن هنا ينبغي وفي المرحلة الأساسية من تعليم اللغة التدرج بمستويات الثقافة من الحسي إلى المعنوي ومن الفرد إلى الأسرة إلى المجتمع الأوسع.

- إنّ للثقافة أبعاداً ماضية ومستقبله، ومن ثم لا ينبغي أن تقتصر المادة التعليمية على تقديم بعد واحد منها، وإنما يجب تقديم حاضر الثقافة ثم ماضيها ثم آمالها وتطلعاتها وسعيها نحو تحقيق مستقبل أفضل.
- إنّ للثقافة عموميات وخصوصيات وشواذ، ومن ثم لا ينبغي أن نغرق الدارس في نوع من الثقافة، وإنما يجب تقديم صور من عموميات الثقافة وخصوصياتها وشواذها من علماء ومفك-رين ومبتكرين.
- إنّ هناك تأثراً وتأثيراً متبادلين بين الوعاء اللغوي والمحتوى الثقافي وكل منهما يشكّل مستوى الآخر، ومن ثّم ينبغي أن يضبط المحتوى الثقافي بالإطار والمستوى اللغوي الأساسي، بحيث لا يؤدّي الارتفاع بالمستوى الثقافي إلى الارتفاع بالمستوى اللغوي.

ويرى (الناقة) وجوب مراعاة الجوانب التالية عند تصميم المادة الثقافية[1]:

1- أن تعبر المادة عن محتوى الثقافة العربية والإسلامية والعالمية.
2- أن تعطي صورة صادقة وسليمةً عن الحياة في الأقطار العربية والإسلامية.
3- أن تعكس المادة الاهتمامات الثقافية والفكرية للمتعلمين على اختلافهم.
4- أن تتنوع المادة بحيث تغطي ميادين ومجالات ثقافية وفكرية متعددة في إطار من الثقافة العربية الإسلامية والثقافة العالمية.
5- أن تتنوع المادة بحيث تقابل قطاعات عريضة من الدارسين من البيئات المختلفة والثقافات الفرعية المتعددة.
6- أن تتسق المادة ليس فقط مع أغراض الدارسين ولكن أيضاً مع أهداف التربويين من تعليم اللغة.
7- أن يعكس المحتوى حياة الإنسان العربي المتحضر في إطار العصر الذي يعيش فيه.
8- أن يثير المحتوى الثقافي للمادة المتعلم ويدفعه إلى تعلم اللغة والاستمرار في هذا التعلم.

---

[1] الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، مرجع سابق.

9- أن ينظم المحتوى الثقافي إما من القريب إلى البعيد أو من الحاضر إلى المستقبل أو من الأنا إلى الآخرين أو من الأسرة إلى المجتمع الأوسع.
10- أن تقدم المادة المستوى الحسي من الثقافة ثم تتدرج نحو المستوى المعنوي.
11- أن توسع المادة خبرات المتعلم بالحياة الفكرية والعلمية والفنية.
12- أن يقدم المحتوى الثقافي بالمستوى الذي يناسب عمر الدارسين ومستواهم التعليمي.
13- أن تلتفت المادة بشكل خاص إلى القيم الأصلية المقبولة في الثقافة العربية والإسلامية.
14- أن تقدم تقويماً وتصحيحاً لما في عقول الكثيرين من أفكار خاطئة عن الثقافة العربية والإسلامية.
15- أن تتجنب إصدار أحكام متعصبة للثقافة العربية أو ضد الثقافات الأخرى.

المبحث الثالث: نصوص تعليم اللغة بين الأصالة والصناعة

يدور الجدل حول نوعية النص التعليمي اللغوي، فالبعض يرى ضرورة اعتماد النص الأصيل في العملية التعليمية، بينما يرى البعض ضرورة صناعة النص بما يتوافق مع المتطلبات التربوية والنفسية للمتعلم، ليظهر تيار متوسط بينهما يرى العمل في النصوص الأصيلة بما يخدم طبيعة الأهداف التربوية. ولبيان الفروق بين النص الأصيل والنص المصنوع لابد من التعرف على خصائص كل واحد منهما، وذلك على النحو التالي:

أولا: النصوص الأصيلة

يعرف النص الأصيل بأنه:" هو كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع لتدريس اللغة في الفصل، وإنما لتأدية وظائف تبليغية إخبارية، أو هو تعبير لغوي حقيقي يكون مقتطعا من محادثة مسجلة أو قصيدة شعرية أو مادة صحفية أو لائحة إرشادات، أو قطعة من خطاب حقيقي واقعي، تعرض على شكل وحدات تواصلية متعددة ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية، التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب"[1].

ويرى المدافعون عن النصوص الأصيلة أنها تستلهم أصالتها وبريقها من كونها مستمدة من حياة حقيقية بعيدة عن الانتقائية المتكلفة التي ينتهجها المشتغلون بالتدريس والتي تقودهم إلى البعد عن اللغة الطبيعية، وفي الصدد يقول (العناتي): وإذا انتقلنا إلى مرحلة أخرى تتخذ من النص

(1) هباشي، لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، الأردن، أربد، عالم الكتب، 2008، ص 39.

اللغوي وحدة مهمة بعد أن يستنفذ نحو الجملة طاقته في التعليم وجدنا أن النصوص مصنوعة لغايات تعليمية أن النصوص مصنوعة ومصممة لغايات تعليمية خالصة تفقد معها كثيراً من خصائصها البنيوية والثقافية فيما لو كانت نصوصاً أصيلة. ويمكن القول إن الميزات التي يقدمها تحليل الخطاب لتعليم اللغة تنطلق من طبيعة موضوعه ومنهج المعالجة؛ وبيان ذلك أنه[1]:

1- يتخذ مادته من وقائعٍ لغوية حقيقية وواقعية تجري في سياق عفوي طبيعي؛ فهو يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال.
2- يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية كما هي دون تعديلات أو تحويرات لخدمة الأغراض التعليمية؛ فهو يتعامل مع النصوص الأصيلة كما يستعملها الناطقون بها، ولاشك أن هذه النصوص توفر درجة عالية من الواقعية والصدقية.
3- لا يفاضل بين نص وآخر؛ فجميع النصوص صالحة للاستثمار بدءاً من الإعلان التجاري والطرفة السائرة إلى أرقى النصوص العلمية وأعقدها.
4- لا يفاضل بين المنطوق والمكتوب من الأداء اللغوي.
5- يؤطر للاستعمال اللغوي الواقعي للتوصل إلى أبنية وخصائص كبرى للنصوص وأنواع التفاعل اللغوي اليومية؛ فيقدم للمتعلمين إطاراً نظرياً للتحليل النصي الاستقبالي ليتوصل به إلى الاقتدار على الإنتاج، ثم بلوغ الغاية المنشودة: الكفاية الخطابية.

ويوصي (الناقة) بأن يشتمل النص التعليمي على الآتي[2]:

1- أن تعتمد المادة اللغة العربية الفصحى لغة لها.
2- أن تعتمد المادة على اللغة الأساسية ممثلة في قائمة مفردات شائعة.
3- أن يلتزم في المعلومات اللغوية بالمفاهيم والحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية الحديثة.
4- أن تراعى الدقة والسلامة والصحة فيما يقدم من معلومات لغوية (جمع الضمائر مثلاً).
5- أن تكون اللغة المقدمة لغة مألوفة طبيعية وليست لغة مصطنعة، أي تقدم اللغة صحيحة في بنائها وتراكيبها.
6- أن تبنى المادة على تصور واضح لمفهوم اللغة وتعلمها.

---

(1) العناتي، وليد، تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة منشورة بمجلة البصائر، المجلد 13 – العدد 2 – ربيع الأول 1432هـ / آذار 2010م، ص 96.

(2) الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، موقع الإيسيسكو، مرجع سابق.

7- أن تعالج المادة ومنذ البداية الجانب الصوتي من خلال الكلمات والجمل ذات المعنى.
8- أن تعالج المادة الهجاء وتحليل الكلمة وتركيبها.
9- أن تعتني بالرمز والصوت لكل حرف.
10- أن تبدأ المادة بالكلمات والجمل وليس بالحروف.
11- أن تظهر العناية بالنبر والتنغيم.
12- أن تعالج ظاهرة الاشتقاق بعناية.
13- أن تعتمد المادة على التراكيب الشائعة الاستعمال.
14- أن تتجنب المادة القواعد الغامضة وصعبة الفهم وقليلة الاستخدام.
15- أن يبرز التركيب المقصود ويتم التدريب عليه.
16- أن تأخذ الكلمات الوظيفية اهتماماً كبيراً.
17- أن تهتم بعلامات الترقيم من أجل إظهار التنغيم.
18- أن يستعان في إعداد مادة الكتاب بنتائج الدراسات اللغوية الحديثة.
19- أن تلتفت إلى المشكلات اللغوية التي تبرزها الدراسات والبحوث.

معايير اختيار النص التعليمي

يستعرض (المغيلي) جملة من المعايير الخاصة باختيار النص، وهذه المعايير تخدم جملة من الأهداف المتوقعة من النص التعليمي، وتتمثل هذه المعايير في التالي[1]:

1- معيار الصدق: يحكم هذا المعيار على النص التعليمي بانه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعّال، بحيث تركز الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين الطلبة القواعد بل هو مسالة تعنى بتوظيف القواعد هذه في حياة الطلبة ممارسة وسلوكا، وبذلك فهو ذو أهمية في معرفة المقدار الذي تراعى به المحاضرة المقدمة الفروق الفردية بين الطلبة، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى المحاضرة مع قدرة المتعلمين على الاستيعاب.

---

[1] المغيلي، خدير، مرجع سابق، ص 362.

2- معيار الأهمية: يعد النص التعليمي نصا مهما إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص بأنه المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية،، يهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز أو أشكال أو صور، أو معدلات، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي على حسب ما يقتضيه المقام.

3- معيار اهتمامات المتعلم: يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم إلى فقدانه الدافعية للتعلم، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع الطلبة نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام الطلبة لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار موضوعات الكتاب الجامعي التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم، فوضوح الغرض من النص التعليمي تأثيره في دفع المتعلم نحو استيعابه، فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح، ومن ثم تتضح أهمية استثارة اهتمامات المتعلم، التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الغرض من النص، وما مدى أهميته لنسبة إليه.

4- معيار القابلية للتعلم: ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال: مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية. فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية للكتاب الجامعي الفروق الفردية بين الطلاب وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن. يكون معظمها مناسباً لمستوى الطلاب عامة،، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات الطلبة ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلاً يلائم مستوى الطلبة الضعاف التحصيل.

ومن المعايير الأخرى التي تدل على قابلية النص التعليمي للتعلم:

- اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة"[1].
- مراعاة النص التعليمي لأسس التعلم"[1]. مما يجعله قابلا للعرض بإحدى الطرق التالية[2]: (وقد حددها توماس هول (Thomas) في خمسة مبادئ)، هي:

---

(1) اليافعي، علي عبد الله، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999، ص 108.

1- التسلسل من المعلوم إلى المجهول.
2- ومن البسيط إلى المركب.
3- ومن المادي المحسوس إلى المجرد.
4- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.
5- ومن الكل إلى الجزء.
5- معيار العالمية: يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات.

الشروط الخاصة بتصميم النص المصنوع

يورد (المركز السوداني للبحث العلمي بجامعة السودان المفتوحة) عدة اشتراطات لتصميم النص التعليمي نوجزها في الآتي[3]:

- الوضوح التام وفقاً لمستويات الطلبة.
- تجنب الجمل المعقدة الطويلة، وعوضا عن ذلك استخدم الجمل القصيرة -قدر الإمكان - التي تعبر الواحدة منها عن فكرة واحدة، والفقرات القصيرة التي تتناول موضوعه واحدة (Theme).
- تجنب الحشو والإطناب تجنباً تاماً.
- تجنب المفردات الطنانة والتقعر اللفظي.
- تجنب الجمل الطويلة.
- تجنب كثرة المتعاطفات، وهذا يتصل بطول الجملة.
- تجنب عدم الوضوح والانسجام مع مستوى القارئ على وجه العموم.

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 108.

(2) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999، ص 210.

(3) ينظر: معايير التصميم التعليمي لمقررات جامعة السودان المفتوحة الجزء الاول، موقع المركز السوداني للبحث العلمي بجامعة السودان المفتوحة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://omerhago. blogspot. com/ . (بتصرف)

- تجنب عدم مراعاة تقسيم محتوى الفقرة/ الجملة إلى مجموعة من المفهومات المتسلسلة، يعبّر عنها في جمل قصيرة نسبيا وفي غير فقرة واحدة اذا اقتضى الامر.
- تجنب حشد المصطلحات الفنية بغير لزوم.
- تجنب التعبيرات النمطية المكررة أو المستهلكة (كليشهات) مع اعتبار ضرورات السياق أحيانا، من مثل: (وهذا ان دل على شيء فانه يدل على...)، (وقد ضرب بكلامه عرض الحائط)، (وعلى ضوء هذه المعطيات...)، (والسؤال الذي يفرض نفسه بقوة..)، (فالأم شمعة تذوب..)، (وليس هذا فحسب...).
- استخدام أسلوب الخطاب الشخصي الحواري مع الدارس، ومن ذلك استخدام ضمائر المخاطبة.
- تجنب الأسلوب الرسمي المحايد، والأسلوب غير المشخصن ما أمكن ذلك، كأسلوب المبني للمجهول (سواء من حيث المبني أو من حيث المعني)، من مثال: (السؤال الذي يطرح نفسه الآن)، (تجري مراجعة الجزء السابق)، (يراجع بهذا الشأن ما ورد في...).
- تجنب الإسراف في استخدام الكلمات المجردة، كذلك تجنب الأحكام المطلقة القطعية قدر الإمكان.
- تجنب الإسراف في المتعاطفات (عطف الكلمات وأشباه الجمل...الخ) في الجملة الواحدة.
- تجنب الكلمات الغريبة وتفضيل المألوفة، الا إذا كان القصد اثراء معارف الدارس بمفهومات جديدة تنعكس في اثراء معجمه. وفي هذه الحالة لابد من عرض ذلك بأسلوب واضح يؤدي الى الفهم والاستيعاب.
- تجنب أساليب التعميم التي تفتقر الى التحديد المنهجي أو يصعب الدفاع عنها، الا ان يسمح السياق بذلك، من مثل: (ويسود الاعتقاد)، و(ويرى بعض الناس)، و(وتؤكد الدراسات) و(ويذكر بعض المفكرين الأجانب).
- التسلسل المنطقي: ويقصد به عرض محتوى المادة في تسلسل ينبع من بنيتها المعرفية الداخلية التي تنطوي على ترتيب منطقي متسلسل. فيقدم تلك العناصر التي يجب أن يستوعبها الدارس قبل أن يبني عليها معلومات وخبرات متقدمة تترتب عليها.
- التسلسل السيكولوجي: ويقصد به: الانطلاق من نقطة مثيرة لاهتمام الدارس تحفزه على متابعة الموضوع الدراسيّ، بدلاً من التقيّد الحرفي الصارم بالتسلسل المنطقي منذ اللحظة الأولى.

وقد عدد (الشاعر) [1] جملة من الأسس والقواعد التي يجب اتباعها لإعادة بناء النص، وذلك على النحو التالي:

- قاعدة الحذف: حذف كل الجمل التي لا تساهم في فهم النص مثل: تحديد الزمان والمكان، ووصف الأشياء والأشخاص، والأعمال الثانوية.
- قاعدة الدمج: دمج الجملة في جمل أخرى تشكل شرطا لازما أو نتيجة للجملة.
- قاعدة البناء :بناء جملة من جمل وإحلالها محلها شرط أن تكون الجملة المبنية الناتج الطبيعي للجمل.
- قاعدة التعميم: استبدال مجموعة من الجمل بجملة تعميمية تحمل في ذاتها المعاني التي حملتها الجمل المستبدلة.
- إحصاء عدد الكلمات أو الأسطر، وتعيين الحد المطلوب - الربع -النصف.
- قراءة النص قراءة صامتة أكثر من مرة لفهم الفكرة الرئيسية فيه.
- قراءة النص مرة أخرى ووضع خطوط تحت الجمل الدالة على الفكرة الفرعية التي تدعم الفكرة الرئيسية.
- وضع خطوط تحت الجمل الأساسية التي تشير إلى كيفية ترابط أجزاء النص مع بعضها وحذف العبارات الزائدة.
- إعادة بناء النص "تلخيص النص".
- كتابة اسم الكاتب، وعنوان الموضوع أو النص والفكرة الرئيسية له، والاستمرار في كتابة التلخيص دون حذف أية فكرة باستخدام أدوات الربط.
- التعبير بإيجاز.
- تلخيص ما يقوله الكاتب وعدم تحريف معنى النص الأصلي.
- مراجعة النص بعد الكتابة الأولى له وتدقيقه.
- قراءة النص الملخص مرة أخرى من قبل شخص آخر قراءة نقدية.
- تحرير النص لغويا بتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية ووضع علامات الترقيم ثم كتابته بشكله النهائي مع ملاحظة:

---

[1] الشاعر، شفيق سالم، قواعد تلخيص النص، شبكة الفصيح، رابط: http://www. alfaseeh. com/vb/forum. php. (بتصرف)

- تجنب الإضافة أو التحريف أو التعريف أو النقد للموضوع.

بناء النص التعليمي - المصنوع - وفق مفهوم خرائط المعرفة

"تعر ف الخرائط المرئية (خرائط المعرفة، خرائط المفاهيم) بأنها أدوات لتصميم وتطوير وربط بنية التعليم الفعال، كما تساعد الطلاب على تطوير وربط بنية المعرفة بعملية التعلم، مما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم حيث تعمل على ربط وتفاعل خبرات الطالب السابقة بما يقرأه في النص الجديد"[1]. "وخرائط المعرفة عبارة عن تكنيك لوضع المعلومات في خرائط، بحيث يتم وضع الأفكار المتضمنة في النص المعرفي في خطوط عريضة تمثل بنية أو نظام المعلومات المتضمنة ذلك النص، وتكون على هيئة تصميم شكلي، بحيث تؤدي إلى الجمع بين ما يعرفه الطالب وبين ما يرغب في معرفته ثم يتم ربط هذه المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة لدى الطالب، وهذا يؤدي إلى تحسين حفظ الطلاب للمعلومات المقروءة، كما تساعد المعلمين على توجيه الاستماع والحفظ، وأيضًا توجيه عملية الكتابة أو السرد الشفوي أثناء المحاضرة، وتتخذ خرائط المعرفة أشكال مختلفة حسب النص المكتوب، فالنص المعرفي قد يتضمن حدث، أو قصة، أو رواية، أو وصف، أو علاقات سببية (سبب ونتيجة)، أو مفاهيم ومصطلحات، أو مقارنات، وقد يتضمن كل أو بعض تلك الأشكال من النصوص المعرفية"[2].

نتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، هي على النحو التالي:

1- للنص التعليمي مصدران: مصدر لغوي، يتمثل في عناصر اللغة، ومصدر ثقافي يتمثل في ثقافة مجتمع اللغة.

2- من ناحية المكون اللغوي فإن حاجات الطلاب ودافعياتهم وقدراتهم هي التي تحدد نوع وطبيعة هذا المكون، كما تحدد قدراتهم المستوى المطلوب لكل مرحلة من مراحل تعلمهم، وكذا يكون

---

(1) kennedy, David M. (2002). Visual Mapping: A Tool For Design, Development And Communication In The Development Of IT-R ICH Learning Environments, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

(2) الأهدل، أسماء بنت زين صادق، برنامج تدريبي:لاستخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، المملكة العربي السعودية، وزارة التربية والتعليم، شؤون تعليم البنات بجدة، كلية التربية للبنات بجدة، الأقسام الأدبية، قسم التربية وعلم النفس، 2005، ص 4. موقع جامعة الملك عبد العزيز، رابط:. www. kau. edu. sa/. . . /31089

الحال عند اختيار المكون الاتصالي الذي يمثل الغاية النهائية لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

3- ومن ناحية المكون الثقافي فإن النص الموجه الذي يلبي حاجات المجتمع الإسلامي من نشر القيم الإسلامية الفاضلة وترسيخها، غير النص الذي تتبناه مجتمعات أخرى، وهو ذاته النص الذي يتوافق مع حاجات الطالب في تعرف هذه القيم للعمل بها.

4- يرتكز بناء النص التعليمي على مجموعة من الأسس والمبادئ، منها: الأسس اللغوية والأسس التربوية والأسس النفسية.

5- أن مصادر محتوى النص التعليمي يمكن أن تشمل بجانب ثقافة اللغة السمات المشتركة ما بين ثقافات المتعلمين ما بين ثقافة مجتمع اللغة والتي تعارض مع قيم ومعتقدات مجتمع اللغة، كذلك ما يمكن الاتفاق عليه من مفاهيم وأفكار وقيم وثقافات مما يدخل تحت مفهوم العالمية.

6- النص التعليمي الخاص بتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية بصفة عامة وباللغة العربية على وجه الخصوص، يتنوع ما بين نص مصنوع ما بين نص أصيل، ويجري جدل واسع بين المختصين بهذا المجال حول أيهما أنسب للطلاب. أن النصوص التعليمية تتنوع بتنوع البرامج التعليمية، فالنصوص المعدة للبرنامج العام لتعليم العربية لغير الناطقين بها، هي غير النصوص المعدة لبرامج العربية للأغراض الخاصة، ومنها برنامج العربية للأغراض الأكاديمية.

7- يرى بعض المختصين ضرورة الاعتماد على النص الأصيل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكونه يضع المتعلم مباشرة أمام المواقف والاستخدامات الحقيقية للغة.

8- هناك حاجة ملحة لوجود النص المصنوع، لضبط الحاجات ومراعاة القدرات الخاصة بمتعلمي اللغة من غير أهلها.

توصيات الدراسة

عند الشروع في اختيار أو تصميم نص تعليمي - يرى الباحث - أنه لابد من اتباع الخطوات التالية:

- أولا: تعرف خصائص الطلاب النمائية - المعرفية اللغوية والنفسية.
- ثانياً: تعرف خصائص البرنامج التعليمي الذي سوف يتم فيه تعليم اللغة.
- ثالثاً: تحديد المواقف اللغوية التي يدور حولها النص التعليمي.
- رابعاً: تحديد الموضوع.

- خامساً: تحديد العنوان المناسب لموضوع النص.
- سادساً: تحديد المادة التي يراد إعدادها.
- سابعاً: تحديد المفردات المراد تقديمها.
- ثامناً: تحديد التراكيب المراد تعليمها.
- تاسعاً: تحديد المهارة أو المهارات اللغوية المراد تعليمها.
- عاشراً: تحديد طريق العرض – سردية/ حوارية.....إلخ
- حادي عشر: تحديد المضمون الثقافي المراد تقديمه.
- ثاني عشر: تحديد الإجراءات المراد توظيفها في تعليم موضوع النص.
- ثالث عشر: تحديد الوسائل التي يمكن الاستعانة بها في تعليم موضوع ومادة النص.
- رابع عشر: تحديد التدريبات ونظام التقويم المتبع في تعليم موضوع ومادة النص.
- خامس عشر: تحديد المصاحبات للمادة التعليمية.

الشروط المعيارية الواجب التأكد منها عند اختيار أو بناء النص التعليمي

1- الصدق (Validity): أن يكون المحتوى صادقا واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعة.

2- الأهمية (Significance): أن يكون المحتوى ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة و القيم و المهارات مهتما بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

3- الميول والاهتمامات (Interest): أن يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطالب وميولهم

4- قابلية للتعلم (Learnability): أن يكون المحتوى قابلا للتعلم (متمشيا على الفروق الفردية بين الطلاب ومراعيا لمبادئ التدرج)

5- العالمية (Universality): أن يكون المحتوى يشمل أنماطا من التعليم لا يعترف بالحدود الجغرافية بين البشر وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

المصادر والمراجع

1- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر،1968.

2- أبو على، محمد توفيق، تجربة التأليف المدرسي في اختصاص اللغة العربية وآدابها، المجلس الدولي للغة العربية، ورقة منشورة بالمؤتمر الدولي الأول للغة العربية المنعقد تحت عنوان: اللغة العربية لغة عالمية، الأمارات العربية المتحدة، 19-23 مارس 2012.

3- الأفغاني، سعيد، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. islamguiden. com/arabi/m_a_r_58. htm

4- الأهدل، أسماء بنت زين صادق، برنامج تدريبي:لاستخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم، المملكة العربي السعودية، وزارة التربية والتعليم، شؤون تعليم البنات بجدة، كلية التربية للبنات بجدة، الأقسام الأدبية، قسم التربية وعلم النفس، 2005. موقع جامعة الملك عبد العزيز، رابط:. www. kau. edu. sa/.../31089

5- باشوف، تسفيتوميرا، دور لسانيات النص في تطوير مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الأول لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات بجامعة دمشق، أيار 2004.

6- باعشن، لمياء، نظريات قراءة النص، مجلة علامات في النقد، النادي الثقافي بجدة، الجزء التاسع والثلاثون، ط-1، 2001.

7- بيرقدار، قحطان، الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي، موقع شبكة الألوكة على الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، رابط: http://www. alukah. /net/publications_competitions.

8- توهامي، الزهرة، الإحالة في ضوء لسانيات النص وعلم التفسير من خلال تفسير التحرير والتنوير، رسالة بحث لنيل درجة الماجستير في اللغة وآدابها، قسم اللغة والآدب العربي، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي أكلي محند اولحاج - البويرة، الجزائر، العام الدراسي 2010/ 2011.

9- حساني، أحمد، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، الجزائر، جامعة وهران، إلسانيا، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، مجلة المترجم، العدد 6، 2002.

10- حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 211.
11- حمداوي، جمال، نظريات وظائف اللغة، موقع دروب الإلكتروني، رابط: http://www. /doroob. com
12- الخليفة، حسن جعفر، المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره، الرياض، مكتبة الرشد، ط5، 2010.
13- خليل، إبراهيم، تحليل النصوص من منظور تداولي، صحيفة قاب قوسين الإلكترونية، رابط: http://www. qabaqaosayn. com/
14- دندش، فايز مراد، علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء، ط1، 2003.
15- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995.
16- الرشدان، عبدالله، علم اجتماع التربية، الأردن، عمان: دار الشروق، ط1، 1999.
17- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط2، عالم الكتب، 2007.
18- الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة، سيكولوجية التدريس الصفّيّ، دار المسيرة، 2007.
19- زكريا، ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، 1985.
20- الزميج، محمد، التواصل والتلقي، ورقة منشورة، مجلة طنجة الأدبية الإلكترونية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. aladabia. net/، 2010.
21- زهران، حامد عبد السلام، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، 1995.
22- زياد، مسعد، المستقصي في معاني الأدوات النحوية وإعرابها، ج1، موقع اللغة العربية -لغة القرآن، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. http://www. drmosad. com/nho. htm
23- زيان، فكري حن، التدريس: أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1995.

24- سعد، إسماعيل علي، الاتصال والرأي العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1979.
25- سعيد، ستار، الحراك الاجتماعي للغة العربية والتخطيط اللغوي والهوية الوطنية، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للغة العربية، المنعقد ببيروت، لبنان، تحت عنوان: (العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة)، المجلس الدولي للغة العربية، 19 مارس/آذار حتى 23 مارس 2012.
26- سيد، جمعة يوسف، سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، مصر، دار غريب، ط2، 1997.
27- شبكة الفصيح، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. alfaseeh. com/vb/forum. php
28- صالح، أحمد زكي، مكتبة النهضة المصرية، علم النفس التربويّ، ط 10، 1974.
29- صالح، عبد الرحمن الحاج، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر، العدد 4، 1974.
30- الصديقي، سلوى عثمان وبدوي، هناء حافظ، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1999.
31- طعيمه، رشدي والناقة، محمود، التعليم الإفرادي، تعلم اللغة اتصالياً من المناهج والاستراتيجيات، 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. isesco. org. ma/arabe/publications/taalimlogha/p2/PhP
32- عبد العالي، محمد، الكتاب وسيلة اتصال، مجلة عالم الكتاب، العدد 46، دار ثقيف، الرياض، 1995.
33- عبد المقصود، حسن محمد، تماسك النص -الأسس والأهداف، الشبكة الدولية للمعلومات، رابط: http://almaktabah-up. net/up1/do. php?id=252.
34- العدواني، خالد مطهر، الأساس النفسي السيكولوجي في بناء المنهج، موقع جامعة الملك عبد العزيز على الشبكة الدولية العنكبوتية للمعلومات، رابط: www. kau. edu. sa/GetFile. aspx?....
35- عزام، محمد، النقد والدلالة نحو تحليل سمياني للأدب، الجزائر، منشورات وزارة الثقافة، ط-. 1996.
36- العناتي، وليد، تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة منشورة بمجلة البصائر، المجلد 13 - العدد 2 - ربيع الأول 1432هـ- آذار 2010م.

37- غيث، محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، د/ ص.
38- غيرو، بيار، السيمياء، ترجمة: أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط1، 1984م.
39- فريق مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات، ديداكتيك اللغة العربية: (مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي - قطاع التربية الوطنية، الرباط، 2002.
40- الفهد، عبد الله، والمقرن، عبد الله، الأسس الاجتماعية والثقافية للمناهج، ورقة مقدمة للقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، السعودية، 1420هـ.
41- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع جامعة الملك سعود على الشبكة العنكبوتية، رابط:/.../faculty. ksu. edu. sa .
42- القضماني، رضوان، مدخل إلى اللسانيات، منشورات جامعة البعث، 1988.
43- محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 1999.
44- المركز السوداني للبحث العلمي، الأسس النفسية للمنهج، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://omerhago. blogspot. com/
45- مصلوح، سعد، نحو أجرومية للنص الشعري -دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، المجلد 10، العددين 1-2، 1991.
46- معايير التصميم التعليمي لمقررات جامعة السودان المفتوحة الجزء الاول، موقع المركز السوداني للبحث العلمي بجامعة السودان المفتوحة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://omerhago. blogspot. com/. (بتصرف)
47- المغيلي، خدير، تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 80، 2010.
48- مفلح، غازي، اتجاهات تعليم اللغة، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
https://uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/.../113. doc .
49- مفلح، غازي، الأسس المعرفية للمنهج، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

https://uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/.../113. doc .

50- الموقع الأول للدراسة في الجزائر، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: ./http://univ. ency-education. com

51- ناصف، مصطفى، اللُّغة والتَّفسير والتَّواصل، عالم المعرفة- سلسلة كتب ثقافيَّة شهريَّة يصدرها المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد 193، 1995.

52- الناقة، محمود صالح وطعيمه، رشدي، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعداده تحليله تقويمه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983م.

53- الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، ورقة مقدمة لندوة بعنوان: (اللغة العربية إلى أين)، موقع جامعة أم القرى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. https://uqu. edu. sa/

54- الناقة، محمود كامل، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية، رابط:. https://uqu. edu. sa/

55- هباشي، لطيفة، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، الأردن، أربد، عالم الكتب، 2008.

56- اليافعي، علي عبد الله، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999.

57- ياكبسون، رومان، قضايا الشعرية، ترجمة: محمد الولي ومازن حنون، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر،، ط1، 1988.

58- يوسف، حمد، القراءة النسقية ومقولاتها النقدية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزء الثاني، ط-. 2001/ 2002.

59- Kennedy, David M. (2002). Visual Mapping: A Tool For Design, Development And Communication In The Development Of IT-R ICH Learning Environments, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

الدراسة الرابعة

تيسير تعليم النحو[1]

من خلال القوانين الجامعة والترميز الرياضي

تجارب عملية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مقدمة

جرت محاولات كثيرة لتيسير النحو على متعلميه من الناطقين بالعربية وغيرهم ممن يعملون في مجال تعليم اللغة العربية بوصفها اللغة الثانية، ولقد اتسمت جل هذه المحاولات بكونها محاولات نظرية لم تنطلق من رؤية تطبيقية، ولم تعمل لحل مشكلة حقيقية تمت معايشتها داخل الصف، ولقد عملت هذه المحاولات لترسيخ مفهوم النحو الوظيفي في مقابل مفهوم النحو المعياري، ومعلوم أن من المشكلات التي تتعلق بتدريس النحو المعياري مشكلات التبويب ومشكلات غياب التمهير (تكوين المهارة)، إذ يحفظ الطلاب أراجيز ومتون من القواعد الصعبة الحفظ، بينما يعجز الواحد منهم عن نطق جملة واحدة نطقا صحيحا، ومعلوم أن أي خطأ يقع في استخدام علامات الإعراب يغير المعنى كقراءتهم الآية: (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) [2]، برفع المفعول وهو اسم الجلالة ونصب الفاعل – العلماء – وتأخذ (السليطي) بتعريف ابن جني للنحو على أنه التعريف المناسب، إذ يعرفه بأنه: "انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليَلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها"[3]. ولعل هذا التعريف يصدق على مفهوم النحو الوظيفي، خاصة في قول ابن جني "ليَلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة"، أي كأنه يشير إلى المهارة في الاستخدام والكفاية في المعرفة

---

(1) ورقة مشتركة مع دكتور أحمد بن صالح الصبيحي ـ وكيل عمادة المكتبات للجودة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

(2) سورة فاطر: الآية 28.

(3) ابن جني، الخصائص (1/ 35: باب القول على النحو. انظر: السليطي، ظبية سعيد؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002، 25.

به. أما (جابر) فيعرف النحو الوظيفي بأنه: "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبْط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليَسلَم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويَسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: هو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، أما النحو التخصُّصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعِّبة، والبحوث الدقيقة التي حفَلتْ بها الكتب الواسعة"[1].

النحو الوظيفي

"وتعدّ نظريّة النّحو الوظيفيّ التي أرسى دعائمها الهولندي (سيمون ديك) آخر المحطّات التي مرّت اللّسانيات في الثّلث الأخير من القرن الماضي، حاولت هذه النّظريّة أن تتجاوز مختلف النّقائص التي وقعت فيها النّظريّات السّابقة بما فيها النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة. ويمكن التّعرّف على قيمة هذه النّظريّة من خلال التّطرّق إلى أهمّ المبادئ المنهجيّة التي ترتكز عليها؛ حيث ترى أنّ[2]:

1- وظيفة اللّغة الأساس هي التّواصل.
2- بنية اللّغة خاضعة لهذه الوظيفة، وبناء عليه فالوصف اللّغوي يجب ألا يهتمّ بالخصائص البنيويّة فقط، بل كذلك بالخصائص الوظيفيّة والتّعالقات القائمة بين المجموعتين.
3- موضوع الوصف اللّغوي هو: القدرة التّواصليّة. (Communicative competence).
4- مطامح نظريّة النّحو الوظيفي تتلخّص في ثلاثة مطامح: الكفاية التّداوليّة والكفاية النّفسيّة والكفاية النّمطيّة.

ويرى (بعيطيش) أنه ولكي يعد مدخلا ما مدخلا وظيفيا، فعليه أن يلتزم بالتالي[3]:

1- اعتبار الوظيفة التبليغية الوظيفة الأساس للغة، وأن تلك الوظيفة تعكس إلى حد كبير الخصائص البنيويّة للتّراكيب اللّغويّة -الصّوتيّة، والصّرفية، والمعجميّة، والتّركيبيّة -في الجملة

---

(1) جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو وعلاجها، موقع شبكة الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. alukah. net/literature_language/0/46327/#ixzz3mNVQl43h بتاريخ 21/ 9/ 2015.

(2) المتوكّل، أحمد، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، المغرب، منشورات عكاظ، ط1، 1989م، ص 45 وما بعدها.

(3) بعيطيش، يحي، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، الجزائر، قسنطينة، جامعة منتوري، 2005/ 2006م، ص57.

أو النص.

2- لا يعدّ النموذج النّحو ي نموذجا وظيفيا إلا إذا أفرد فيه مستوى خاصّ للجوانب التداولية، منظورا إليها على أنها مجموعة خصائص تسهم في تحديد البنية التركيبية للجملة أو النص (حيث يسهم بمعية الجوانب الدلالية في توفير كل المعلومات التي تحتاجها القواعد التركيبية المحددة لرتبة المكونات، وحالاتها الإعرابية...).

"ويفرق المتوكّل بين الوظيفة كدور والوظيفة كعلاقة، على أساس أن "العلاقة رابط بنيوي قائم بين مكوّنات الجملة أو مكوّنات التركيب في حين أنّ الدّور يخص اللّغة بوصفها نسقا كاملا"[1].

وكان (تشومسكي) قد تحدث عن مفهوم خالف به ما سبقه من السلوكيين العاملين في تفسير آليات تعلم واكتساب اللغة، فمفهوم الفطرة اللغوية عنده يعني أن الطفل يولد ولديه استعداد أو جهاز فطري لتعلم أنظمة اللغة التي يتعرض لها في مجتمعه، كما تحدث عن ما سماه عالمية اللغة أو عالمية النحو، وهي الفكرة التي تفترض وجود أنظمة نحوية قاعدية مشتركة يولد بها الأطفال في جميع أنحاء العالم، ولقد وافقه بياجيه في سعيه هذا، حيث يقول: "أنا موافق على مساهمة تشومسكي الرئيسية هذه في علم النفس، اللغة هي نتاج الذكاء أو العقل وليست نتاج تعلُّم بالمعنى الذي ساقته المدرسة السلوكية. كما أنني متفق معه حول أن هذا المنشأ العقلي للغة يفترض وجود نواة ثابتة لازمة لتكوّن اللغات كلها، أعتقد أننا متفقان حول ما هو جوهري، ولا أجد أي تعارض هام بين ألسنية تشومسكي وعلم النفس الذي يخصني"[2].

ويرى تشومسكي أن هذه الملكة/ القدرة تساعد الطفل على إدراك ما يسمعه من جمل وتراكيب ومن ثم تمثلها وتعرف العلاقات التي تربط بين مكوناتها واستكناه نظامها النحوي، فـ "الغاية من الاحتكام إلى النحو وإتباع قواعده أن يصوغ المرء كلامه وفقه لأنه مستوحى من عادة أهل تلك اللغة، فكأن النحو مثال أو معيار أو عادة سابقة ننحو نحوها في كلامنا وخطاباتنا، فأما المنطق فالهدف من وراء استعماله تقليب أوجه المعنى أو التصور للوقوف على وجه الصحة أو الخطأ فيه،

---

(1) بلخير، الأخضر، النّحو الوظيفي والدّرس اللّغوي العربي دراسة في نحو الجملة، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه العلوم في علوم اللسان العربي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2013/ 2014، ص 43.

(2) الدنيا، محمد، بين بياجيه وتشومسكي: مقاربة حول كيفية اكتساب اللغة، موقع ملتقى ابن خلدون للعلوم والفلسفة والأدب، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

http://ebn-khaldoun. com/les_sujets. php?id=130

ومن ثمة فإن الغاية من النحو لغوية الطبيعة، تنطلق من اللغة وتأخذ عنها، وتعود إليها، أما المنطق فلا حدود تحده، بل يتعامل به في شتى العلوم والمعارف، ومن هنا يكمن وجه الخصوصية في النحو والعموم في المنطق، والمنطق إلى جانب ذلك لا مثال أو معيار له ليحتذيه للوصول إلى نتائج ما، بل هو جملة من الإجراءات الذهنية يؤدي تطبيقها إلى نتائج معينة، فالغاية منهما إذن مختلفة تبعا لطبيعة كل منهما"[1].

ويرى تشومسكي أن الطفل: "يكتشف العلاقات بين الكلمات، ومجموعاتِ كلماتٍ، فيشكل جملاً صحيحة نحوياً. يفهم أطفال العالم كلهم، بشكل سريع، ما العلاقات التي تربط بين المسند إليه (الكلب) والمسند (ينبح) أو الروابط التي تربط ما بين الوظائف الكبرى للجملة: تركيب تعبيري فعلي وتركيب تعبيري اسمي، وأن: هدفُ النحو التوليدي هو الكشف عن تلك القواعد العميقة التي تحكم اللغة، هذه النواة الثابتة، المرتكزة إلى خاصيات منطقية، التي ينبغي على الطفل أن يتمكن منها كي يستطيع فهم الجمل وإنتاجها"[2].

والبرهان أحد أهم العمليات العقلية الرياضية و"يعد البرهان جزءا مهما من عمليات الاستدلال، كما وأنه يعتبر نوعا مهما من مهارات حل المشكلات، فهو يساعد الطلبة على التعلم وييسر لهم التطور العقلي"[3]. "والبرهان ليس مقصورا فقط على برهنة بعض النظريات والتمارين الرياضية، بل هو مفهوم أساسي في الفكر البشري بصفة عامة، وفي دراسة الرياضيات بصفة خاصة"[4] وللبرهان ثلاث خطوات رئيسة هامة[5]:

1- تحليل المعطيات.
2- تحليل المطلوب.
3- إيجاد العلاقة بين المعطيات والمطلوب.

---

(1) منصور، يوسف، من قضايا الخطاب اللغوي التراثي: النحو والمنطق، مجلة الأثر للآداب واللغات – الجزائر، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، العدد الخامس، مارس 2006، ص 39.

(2) الدنيا، محمد، بين بياجيه وتشومسكي: مقاربة حول كيفية اكتساب اللغة، مرجع سابق.

(3) علي، محمد عبد السميع حسن، مهارات البرهان الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مصر، الزقازيق، مجلة كلية الزقازيق، 1991، ص151/ 190.

(4) الكرش، محمد أحمد محمد، أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الكمبيوتر في تحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة الخليج العربي،1999، ص 15-66.

(5) إبراهيم، مجدي عزيز، أساليب وطرائق في تدريس الرياضيات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ط1، 1988، د/ ص.

كما أن للبرهان وظائف في الرياضيات حددها (كنث) بما يلي[1]:

- التأكد من صحة عبارة معطاة.
- توضيح سبب صحة العبارة.
- التواصل مع المعرفة الرياضية.
- الكشف عن رياضيات جديدة والإبداع فيها.
- وضع العبارات في نظام بديهي.

وترى (ناصر) ضرورة "إعادة تنظيم مناهج النحو، بما يتوافق والترتيب المنطقي، ويضمن تعزيز الفكر الشموليّ المُدعم بروح البحث العلمي، وتسجيل خصائص الظواهر اللغوية، ومن ثم صياغة هذه الخصائص صياغة عقلية محكمة، تساعد في إنتاج عدد لا متناهٍ من السياقات اللغوية السليمة والصحيحة والمعبّرة. وتحفيز طاقات التلقي والتوظيف اللغوية بالكشف عن الصلة المباشرة وغير المباشرة بين قواعد اللغة وقوانين المنطق أي العلاقات الكامنة بين قوانين المنطق، وعدد من التصورات الأساس في عقل الإنسان"[2].

أهداف تعليم النحو

يرى (مدكور): "أن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللّغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللحن"[3].

---

(1) Knuth, Eric J. (2002). Teachers Conceptions of Proof in the Context of Secondary School Mathematics. Journal of Mathematics Teacher Education-Netherlands, 5(1), 61- 88.

(2) انظر: ناصر، مها خيربك، مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات واقعًا ورؤى لبنان، المؤسسة العربية الحديثة للكتاب، ط1، 2013.

(3) مدكور، على أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 1997، ص321.

ويشير (الدليمي) و(حسين) إلى أن هناك جملة من الأهداف العامة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، على النحو التالي[1]:

1- تعويد المتعلم صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

2- تمكين المتعلم من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتعبير بها عن المعاني المناسبة.

3- تطوير قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلة عليها وأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها.

4- تمكين المتعلم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة.

5- تبصير المتعلم بالفروق المعنوية بين تركيب وآخر وتمكنه من فهم الجملة ومعرفة أثر صياغتها في تحديد معناها

6- . تطوير القدرة على التعبير وعلى استعمال التراكيب الجميلة الملائمة لما يروم إيصاله من معانٍ وأفكار.

7- تبصير المتعلم بالفروق الدلالية للصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

ويمزج كل من (محمد) و(قصي) [2] بين الأهداف اللغوية والأهداف التربوية لتعلم وتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية، فيقدمان جملة من الأهداف تمثلت في:

- الغائية: وعنى بها الباحث الأهداف التي تحكم عملية تدريس النحو للمتعلم من الناطقين بغير العربية، والتي تتمثل في مساعدته على فهْم التّعبير الجيّد وتذوّقه.
- التكامل: ويرى الباحث أنه هو تنظيم الدّروس النّحويّة بطريقة متكامِلة؛ أي: بربْطها بالفروع اللغويّة الأُخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، وألاّ ندرّس النّحو كمادّة مستقلّة عن فروعها اللغويّة.

---

[1] الدليمي، كامل محمود نجم وحسين، طه علي، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد 1999م.

[2] محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:/www. alukah. net

- التناسُبية لمستوى الطالب: عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشّواذّ عن القاعدة، وحِفْظ الشّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النّحويّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النّحويّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتّصل به من بناء وإعْراب تقْديري ومحلّي، ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل.
- التدريبية والتطبيقية: وتعني عند الباحث: أن النّحو العربيّ الّذي يقدّم للطَّالب الأجنبي أو لغير النّاطقين بالعربيّة يجب أن يحتوي على مجموعة من التدريبات الكافية.
- السياقية والموقفية: ويقصد بها: أنّ الأمثلة القاعديّة والنّحويّة يجب أن تُوضع في سياقات لغويّة أو جملة مناسبة.
- الإفادة: وقصد بها: أن القواعد النحويّة التي نقدّمها للطلبة يجب أن تكون أيضًا من النّوع الذي يستفيد منها الطلاب، وتساعدهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.
- الضرورية: وقصد بها الباحث: أن المنهج النّحويّ يجب أن يتّصف بالضّروريّة؛ أي: بتقديم الدروس النحويّة الضرورية فقط للطلبة، طبقًا لمستوياتهم التعليميّة، وهذا الملمح له علاقة بالفائدة؛ وهذا لأنّ شَكل النحو الذي يفيد الطلبة كثيرًا في الكلام والكتابة هو الشّكل الذي يجب تقديمه وتدريسه للطلبة.
- التدرُّجية: والمقصود بالتدرج هنا هو تقديم النّحو بطريقة تدريجية؛ أي: من السّهل إلى الصّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضّروري إلى الأكثر ضرورة.
- الأهمّيّة: والمقصود بالأهمّيّة هنا: أنّ الخبرات النحويّة المقدّمة للطلبة لا بدّ أن تتّصف بالأهميّة، وضرورة تعليمها لغرض الاستِعْمال في الحديث اليومي وفي الكتابة حسب مستوى الطَّالب، لا لغرض المعرفة فقط، فإنّ عنصر الأهمية له علاقة وثيقة بعنصر الضروريّة والفائدة، كما سبق الحديث عنها من قبل.
- التّطبيقيّة: والمقصود بالتطبيقيّة هنا: أنّ القواعد النحويّة المدروسة يمكن تطبيقها في الكلام والقراءة والكتابة، حيث يستطيع الطَّلبة تطبيقها ويمارسون بها اللغة في داخل الفصل وخارجه، وهي ليْست مجرّد نظرية وقواعد وافتراضات.
- الوضوح والسهولة: والمقصود به أن المعلومات النحويّة وموادّها التي تقدّم للطَّلبة في الدروس النحويّة يجب أن تُصاغ بسهولة ووضوح، من حيث طريقةُ العرْض والأمثلة

والمناقشة والتدريبات، وإنّ المعلومات النّحويّة المعقَّدة والطويلة والكثيرة أحيانًا تجعل الدروس صعبة وغير محبّبة عند الطلبة.

- الشيوع: والمقصود بالشيوع هنا: نسبة كثرة تكْرار استخدام موضوع النحو في لغة الكتابة والحديث، وإنّ نسبة كثرة استِخْدام موضوع معيّن تعتبر معيارًا؛ حيث يمكننا أن نضع هذا الموضوع في قائمة أوليات النّحو التي لا بدّ من تدريسها.

مشكلات تعلم النحو

تتعدد المشكلات المتعلقة بالنحو من حيث صعوبة بعض أبوابه ومن حيث عدم استخدامه في لغة التواصل والاستخدام الفعلي داخل مجتمع اللغة، ومن حيث طرائق تدريسه، ومن حيث تبويبه ومن أساليب تقويمه، ومن حيث عدم ربطه بحاجات المتعلمين، ويعدد (عرابي) الأسباب التي تقف وراء ظاهرة ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية إلى التالي:

1- البعد عن السليقة اللغوية. وهي تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى، ويراعون حسها اللغوي، ويهتمون بأدائها التعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر، ويجدون اللحن فيها خروجًا عن التعبير السليم والذوق الفطري، ويمجون سماعه، لأن آذانهم لا تستريح للكلام الشاذ، أو ما خرج عن السليقة اللغوية. ولعلها -أي السليقة -قد انتهت -إلى حد ما - بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية، حيث فشا اللحن فيها نتيجة الامتزاج والاختلاط، وبهذا تحولت اللغة من الفطرة إلى الفطنة.

2- كثرة القواعد النحوية كثرة يضيق بها احتمال الطلاب في مراحل التعليم العامة، وتشعب التفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان، بل على العكس قد يعمل بعضها على طرد البعض الآخر بعد تعلمه.

3- اختيار القواعد النحوية التي تدرس لطلاب المدارس على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفة في حياة الطلاب، ويزيد هذا الأمر خطورة على اللغة، وتعقيدًا لدراستها وتعلمها أن التلاميذ في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع يتحدث بعضهم إلى بعض في معظم أحاديثهم بالعامية يقضون بها حاجاتهم، وهي في غنى عن تلك القواعد عند تأديتها لهذه الوظيفة الحيوية.

4- إبعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية، حيث إن القواعد لا تزال تدرس من خلال أمثلة مبتورة، وجمل مفتعلة، وأساليب بعيدة عن الذوق العربي، مما نفر المتعلم من القواعد،

وتناهى إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا للانتفاع به في الحياة أو استخدامه في اللغة المتداولة، ومعروف أن قراءة الطلاب للنص الأدبي البليغ، وفهمهم له، ووقوفهم على خصائصه يعطيهم الملكة القادرة على البيان، والموهبة المبدعة للأدب، ويقوي الحاسة الأدبية في وجدانهم، وأعماق شعورهم، ويجسد أمامهم النماذج الحية البليغة التي يجب أن يقولوا على نمطها، وأن يقتبسوا من فصاحتها ويأخذوا من بلاغتها، ما يطبع لسانهم على البيان الجيد، والتعبير البليغ.

5- تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطلاب على أن يعدوها غاية في ذاتها، فيستظهروها استظهارًا دون تفهم وتعقل، ويهملوا جانبها التطبيقي، وغايتها العلمية، لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى.

6- درس النحو في أغلبه يعتمد على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه الطالب إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد وتعددها، وبعدها يكون قد وقر في نفسه صعوبة القواعد، فتكبر معه هذه الصعوبة، ويندر من الطلاب من يتخلص منها، أو يتخلص من المقولة الشائعة بأن درس النحو صعب، ولا قبل لأحد بالسيطرة عليه.

7- ضعف بعض معلمي اللغة، وعلى رأس فروعها قواعد النحو، وترتب على هذا الضعف تجنب هؤلاء المدرسين تدريس القواعد، وسرى الخوف والهرب من تدريسها من جانب بعض المعلمين إلى التلاميذ، مما أتيح لهؤلاء الطلاب أن يواروا استعداداتهم وميولهم تجاه القواعد، وأن يستبعدوها من المواد التي قد يثبتون فيها ذاتهم.

8- عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرسي اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها في كتابتهم لطلابهم أو قراءة طلابهم لهم أو لزملائهم، وذلك أما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعورًا منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية[1].

---

(1) عرابي، محمد عباس، الأسباب والعلاج، ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية، مجلة المعرفة، ع 184، يوليو 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. almarefh. net/index. php?CUV=371&Model=M. بتاريخ 21/ 9/ 2015.

أما (جاهمي) فيرى أن مشكلات تعليم النحو فتكمن في[1]:

1- الحفاظُ التام على هيكل النحو العربي – بتنظيمه المنطقي الموروث – من دون التصرف تربويا وسيكولوجيا في تقديمه للدارسين.

2- عزله عن الدروس اللغوية الأخرى، لا في القراءة ولا في النصوص ولا في الكتابة، فالنحو يدرس لذاته، ومع هذا فليس له استقلال عن دروس اللّغة، بمعنى أنّه ليس مادة مستقلة.

3- ندرة الدراسات التربوية المعنية بالنحو العربي والقليل الموجود منها تقليدي المنزع مسطح النتائج.

4- تعطل فهم التربويين اللغويين للنحو العربي ودوره عند حدود كونه قواعد ومحاولات لإثبات دورِه في فنون اللّغة: استماعاً وقراءة وتحدثا وكتابة، ومن ثم ينعكس هذا الفهم التقليدي على البحوث التربوية التي تتناول تعليم النحو، إذ تتناوله لا من منظور كلي وإنّما من منظور ضيق لا يقيم للنحو وزنا ولا قدراً

5- لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام، هي إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضا ولم يكسر منتصبا.

النحو والمنطق

يلاحظ مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها أن طلابه سرعان ما يتقنون الأقيسة والنظم العربية التي تتواتر، فتعرف الطالب على قاعدة ما – مثل الكيفية التي يجري بها اشتقاق اسم الفاعل – فإن الأمر يسهل عليه بعد ذلك لتعرف صيغ اسم الفاعل وكذلك اسم المفعول واسم المكان إلخ.

ولكن تبرز مشكلة ما عندما يلاحظ هذا الطالب أن صيغة ما قد خرجت عن القياس، فهو في العادة يستخدم آلية الحفظ لاستدراك ما هو خارج عن القياس -كجمع التكسير -ولكن عندما يجتمع القياس والحفظ في باب واحد أو مسألة واحدة فهنا تبرز المشكلة.

وعرف المقيس بأنه: "هو المحمول على كلام العرب تركيبا، أو حكما، ألا ترى أنك إذا سمعت: قامَ زيدٌ، أجزت: ظَرُفَ خالدٌ، وحمق بشرٌ، كان ما قسته عربياً، كالذي قسته عليه؛ لأنك لم

---

(1) جاهمي، محمد، واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، الجزائر، جامعة بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 7، 2005، د/ ص.

تسمع من العرب أنت ولا غيرك اسم كل فاعل ومفعول، وإنما سمعت بعضاً فجعلته أصلاً وقست عليه ما لم تسمع"[1].

والقياس (Analogy) هو: "عملية ذهنية فطرية، يقوم بها الإنسان ليتمكن من التعبير عن أغراضه وأحاسيسه، وما يخالج ضميره من معان، ولما كانت تلك الأغراض والمعاني تتطور وتتجدد بالاستمرار مع مرور الأيام إلى درجة يصعب معها العد والحصر، عجز السماع أو النقل عن الوالدين والمجتمع عن اكتساب اللغة والإحاطة بها؛ فاضطر الإنسان إلى إن يشرك معه عقله – الحدس – في عملية الكسب، عن طريق بناء ما لم يدركه بواسطة حاسة السمع على ما أدركه بها؛ فكان القياس بذلك ضروريا في حياة اللغة ونمائها وبقائها صامدة في تلبية حاجة الإنسان"[2].

وللمقيس عليه أحكام لابد أن تتوافر فيه ليصح القياس عليه:

1- أن يطرد في الاستعمال والقياس جميعا، وهذه هي الغاية المطلوبة والمثابة المنوبة، وذلك نحو: قامَ زيدٌ، وضربتُ عمراً، ومررتُ بسعيدٍ[3]، ونحو النصب بحروف النصب، والجر بحروف الجر، والجزم بحروف الجزم، وغير ذلك مما هو فاشٍ في الاستعمال قويٌّ في القياس[4].

2- ومطّرد في القياس، شاذ في الاستعمال، وذلك نحو الماضي من: يّدّر ويّدّع، وكذلك قولهم: مكانٌ مُبقِلٌ، هذا هو القياس، والأكثر في الاستعمال: باقلٌ، والأول مسموع أيضاً.

3- ألاّ يكون شاذاً خارجاً عن سنن القياس، فما كان كذلك لا يجوز القياس عليه كتصحيح مثل: استحوذ، استصوب، استنوق، وكحذف نون التوكيد في قوله: "اصرف عنك الهموم طارقها" أي (اصرفن) ووجه ضعفه في القياس إن التوكيد للتحقيق وإنما يليق به الإسهاب والإطناب لا الاختصار والحذف"[5].

---

(1) سعيد الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 1997، ص 20-21.

(2) ماسير، دوكوري، القياس في اللغة بين علماء العربية ودي سوسير: مفاهيم وتطبيقات، ماليزيا، وزارة التعليم العالي الماليزي، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد الثاني، يناير 2012، ص 3.

(3) ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، 1/ 97.

(4) سعيد الزبيدي، مرجع سابق، ص 21.

(5) قوال، خولة، القياس في أصول النحو، موقع شبكة الفصيح على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. alfaseeh. com/vb/blog. php

4- ليس من شرط المقيس عليه الكثرة، فقد يقاس على القليل لموافقته للقياس ويمتنع على الكثير لمخالفته له مثال الأول: شنئي نسبة إلى شنوءة، اكتفى سيبويه بهذا الوارد لأن السماع لم يرد بخلافه لا في هذا اللفظ ولا فيما كان من نوعه، فقاس عليه وجعل وزن (فعليّ) قياساً في (فعولة) مع انه لم يقع إليه من شواهد إلا هذه الكلمة المفردة، فهو يقول في النسب إلى (ركوبة، حلوبة: ركبيّ وحلبيّ). أما الأخفش فجعله شاذاً لا يقاس عليه، ونسب إلى الكلمتين بقوله: (ركوبي وحلوبي) لكن القياس يؤيد سيبويه في قياسه على شنوءة شنئيّ بما يأتي: فعولة – فعيلة، فكل منهما ثلاثي، وثالثه حرف لين وانتهى بتاء التأنيث فجعلوا واو شنوءة كياء حنيفة وعاملوها مثلها في النسبة. (ولا يقول في ضرورة: ضروري لأنه لا يقال في جليلة: جللي) قال أبو الحسن: "فان قلت: إنما جاء هذا في حرف واحد (يعني شنوءة) فالجواب انه جميع ما جاء. ومثال الثاني ك قولهم في (ثقيف وقريش وسُليم): ثقفي وقرشي وسُلمي وان كان أكثر من شنئي فانه عند سيبويه ضعيف في القياس فليس لك أن تقول في سعيد: سعدي"[1].

ولقد "اعتمد النحاة في دراساتهم وتقعيداهم النحوية، على "السماع"، واستخدموه كمادة أولية وأساسية في تناول الظواهر اللغوية وتقعيدها، فجعلوه المصدر الوحيد الذي يستنبط منه قواعد النحو الكلية مباشرة؛ وأجمعوا على أن المسموع عن العرب – مهما اختلف -كلّه حجة، ودعوا إلى ضرورة الاقتصار عليه في بناء قواعد النحو الكلية، ومنعوا من تركيب ما يخرج عنه؛ وعليه فلا يصح دليل لغوي اعتبار أي مبني على السمّاع"[2].

واتفقت جميع نظريات التعلم على ضرورة الاستماع كمدخل لتعلم اللغة، ولكن البرامج التي تعنى بتعليم اللغات الثانية غالباً ما تواجه بغياب شبه تام لمجتمع اللغة، مما يعني ضعف المدخلات الخاصة بالاستماع، ووقفها على ما يقدمه المعلم بنفسه أو من خلال برمجيات صوتية، لذا فكثيراً ما يلجأ المعلم والمتعلم معاً إلى أساليب تعويضية، وقد تعمل المؤسسة التعليمية على بناء محتوى مناهجها على المدخل الوظيفي، ويدرس الطلاب النحو التعليمي أو النحو الوظيفي، الذي

---

(1) قوال، خولة، شبكة الفصيح، المرجع السابق نفسه.

(2) ماسير، دوكوري، منهج النحاة في الترجيح بين السماع والقياس: دراسات في أصول النحو، الشبكة العنكبوتي الدولية للمعلومات، رابط:_10/ . . . /repository. mediu. edu. my منهج٪20 النحاة٪20 في. . .

يستدعي تقديم قواعد اللغة في صورة تدريبات نمطية لا دخل للتفكير ومهارات الإدراك العليا دخل فيها.

تدريس النحو من خلال القوانين الرياضية الجامعة

ولقد جرّب أن يـدرّس النحـو بمعهـد تعلـيم اللغـة العربيـة لغـير النـاطقين بهـا بالجامعـة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقاً للقوانين الرياضية والقواعد والأقيسة العقلية المنطقية الـتي تخاطـب المتعلمين الكبار فوجدها نافعة ومثمرة بل ومحفزة تزيـد مـن دافعيـة المـتعلمين وتحفـزهم للمـشاركة والمتابعة، لأنها تعطيهم مفاتيح منطقية وأقيسة عقلية تخاطب عقولهم التي تجنح نحو لملمة شتات هذه اللغة وقواعدها بقوانين جامعة ميسرة لعمليتي التعلم والتعليم، ولعل من المناسب هنـا أن أذكـر أن أحد الباحثين في بداية كل فصل دراسي (مستوى لغوي جديد) يسأل الطلاب سـؤالاً ألا وهـو كـم عدد الكلمات (الأسمـاء) الـتي عليهـا ضـمه (المرفوعـة) في القـرآن الكـريم أو في صـحيح الإمـام البخاري رحمه الله؟

فيجيب الطلاب بأنها كثيرة بالمئات وأكثر!

حسناً! وكم - أيضاً - عدد الكلمات (الأسماء) التي عليها فتحـة (منـصوبة)؟ وكـم عـدد الكلمات (الأسماء) التي عليها كسرة (مجرورة) فيهما؟

ويتكرر الجواب بأنها بالمئات وأكثر!

فهل يستطيع أحدكم أن يعرب مثلاً كل الأسماء المرفوعة في القرآن الكريم؟

فيقولون بلسان واحد لا، لا نستطيع ذلك – يا أستاذ- ولا يستطيع ذلـك إلا عـالم كـبير أو متخصص محترف!! أما نحن فمتعلمون جدد، واللغة العربية ليست سهلة،ونحتاج الكثير من الوقـت والجهد حتى نفهم ونتقن قواعدها..... فقد يمكننا أن نعرب اسماً في آية كريمـة أو حـديثاً شـريفاً أو جملة في نص، أما هكذا كل مرفوع ومنصوب ومجرور في القرآن فمستحيل!!

وهنا التقط منهم الحديث وأخبرهم على أن العقل يعمل كالحاسب الآلـي (الكمبيـوتر) - والعكس أصح- فمثلا حينما يبحث أحد عن طالب في المعهـد اسمـه (محمـد)، فـإن النتيجـة الـتي ستظهر له في الكمبيوتر كبيرة، حيث سيظهر له عشرات الأسماء باسم (محمـد) فمعهـدنا فيـه أكثـر من ألف وثمانمائة طالب، فعلى الباحث عن اسم (محمد) أن يحدد خياراتـه بزيـادة المعلومـات عـن الاسم المطلوب في الحاسب الآلي، فكلمـا زادت المعلومـات المقدمـة للحاسـب الآلـي زادت معـه

فرصة الوصول للاسم المطلوب بأسرع وقت فإذا قال (محمد علي) مثلاً ستكون النتيجة عدداً محدوداً من الأسماء، فإذا زاد في المعلومات وقال (محمد علي غلام)، (من باكستان في المستوى الرابع) فإن الحاسب الآلي سيصل للاسم المقصود مباشرة لأن المعطيات (المدخلات) وافية وكافية، وبالتالي ستكون النتيجة (المخرجات) كذلك وافية ومحددة، ومن خلال هذا القانون نخبر الطلاب بأن العقل يعمل هكذا، وبالتالي علينا أن نقلص خياراتنا حتى نصل للنتيجة المبتغاة وقياساً على الحاسب الآلي نعطي الطلاب القاعدة التالية في إعراب الاسماء:

م	المرفوعات 6/1	المثال	م	المنصوبات 11/1	المثال	م	المجرورات 2/1	المثال
1-2	المبتدأ والخبر	محمد ناجح	1	اسم إنّ	إنّ الله...	1	بالجر	كتبت بالقلم
3	الفاعل	كتب محمد	2	خبر كان	كان محمد...	2	بالإضافة	كتاب الطالب
4	نائب الفاعل	كُتب الدرس	3	المفعول به	فهمت الدرس	وأي مجرور في اللغة العربية لن يخرج عن واحد من اثنين 2/1.		
5	اسم كان	كان محمد مريضاً	4	المفعول فيه	سافرت ليلاً أنا عند المدير			
6	خبر إن	إن محمداً مريض	5	المفعول معه	سرت والجبل			
فأي مرفوع في اللغة العربية لن يخرج عن واحد من ستة 6/1.			6	المفعول لأجله	جئت حباً للنحو			
			7	المفعول المطلق	أحبك حباً			
			8	الحال	جئت ماشياً			
			9	التمييز	أنا أكبر منك سناً			
			10	المستثنى	نجح الطلاب إلا محمداً			
			11	المنادى	يا فضيلة الشيخ			
			فأي منصوب في اللغة العربية لن يخرج عن واحد من أحد عشر 11/1.					

وذلك- بالطبع - باستثناء التوابع وبعض الحالات الشاذة أو القليلة، والشاذ لا حكم له، والمقام - هنا - مقام تمثيل وتسهيل وليس استقصاء وتحليل.

ولقد وجد البحث أن ألفاظ النحو وقواعده تجريدية ذهنية - ليست حسية- قد تصعب على متعلم اللغة وخاصة الأجنبي، لذا فإن من العسير استحضار القاعدة النحوية، وأيضاً وجد الباحث من قد يستحضر القاعدة النحوية (حفظ بعض المنظومات) ولكنه يجهل توظيفها ولا يحسن استعمالها، ومن خلال التجربة أيضاً يزعم الباحث أنه وجد حلاً لهذه الإشكالية بأنه يُعطي الطلاب القاعدة التالية:

(احفظ مثالاً على كل قاعدة ولا تحفظ قاعدة على كل مثال) لأنه تسْهُل محاولة استحضار القاعدة على المثال (النموذج)، ويتعذر في الغالب استحضار المثال على القاعدة، فيكون المثال نموذجاً يقيس عليه غيره في بقية الدروس، ونطبق هذا القانون من خلال الجدول السابق للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات، ولقد رأى الباحث أن تمكن الطلاب المتعلمين من هكذا

قانون قد غيّر كثيراً من مستوياتهم وجعلهم يشعرون بقدر عالٍ من الثقة بالنفس ومن القدرة الكبيرة على تمكنهم من النحو بل وحبهم ومتابعتهم للدروس والمدرس.

وتقدم دروس اللغة العربية في كتب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بوصفها دروساً عامة للنحو والصرف دون تمييز بينهما، حيث تقدم بوصفها قواعد للغة العربية، ولقد جرب الباحث أن يقدم دروس المشتقات جميعاً في درس واحد فقط، ولفت نظر المتعلمين إلى أهمية الاستفادة من الطبيعة الاشتقاقية للغة العربية، وذلك من خلال تطبيق القوانين (الأقيسة) الخاصة بالمشتقات:

المشتقات	من الثلاثي المجرد	من غير الثلاثي المجرد
اسم الفاعل	.....	.....
اسم المفعول	.....	.....
اسم الزمان والمكان	.....	.....
اسم الآلة	.....	.....
اسم (مصدر) المرة	.....	لا يأتي من غير الثلاثي المجرد
اسم (مصدر) الهيئة	.....	.....
المصدر الصناعي	.....	.....
المصدر الميمي	.....	.....

وكمثال آخر على تسهيل المنطق والقوانين واستثمارها في تعليم اللغة العربية نجد أن دروس مصادر الأفعال تمثل 70٪ من دروس المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وكان يمكن دمجها في درس واحد؛ حيث جرب الباحث أن يطبق القاعدة التالية، فأقول للطلاب: احفظوا هذه القاعدة وافهموها جيداً فهي تختصر دروس المستوى الرابع في كلمات قليلة:

(مصادر الأفعال الثلاثية المجردة سماعية وغيرها قياسية) ومعنى (سماعية) تعرف بالرجوع للمعاجم، ومعنى (قياسية) أي لها قاعدة يُقاس عليها، والمقصود بغيرها أي الثلاثي المزيد والرباعي المجرد والمزيد، ونشرحها لهم بطريقة الجدول التالي:

مصادر الأفعال في اللغة العربية

ثلاثية		رباعية	
مجردة	مزيدة	مجردة	مزيدة
مصادرها تحفظ من المعاجم وليس لها قاعدة	مصادرها قياسية لها قاعدة		
مثال: كتب- كتابة نجح – نجاح سجد - سجود	مثال: فعّل: كرّم تكريم أفعل: أحسن إحسان استفعل: استقبل استقبال فاعل: ناقش مناقشة تفعل: تعلم تعليم تفاعل: تقاتل تقاتل انفعل: انفتح انفتاح استفعل: استمع استماع	مثال: فعلل: هرول هرولة	مثال: تفعلل: تمضمض مضمضة إفعللّ: اطمأنّ اطمئنان

وعند شرح المبتدأ والخبر نعطي الطلاب القانون التالي:

الأصل في الأسماء في اللغة العربية التنكير، والمعرفة سبعة أقسام فقط، ونذكر أمثلة للمعارف السبعة ونخبر الطلاب أن غير هذه الأقسام السبعة نكرات.

وفي درس المبتدأ والخبر يعطى المتعلمون القانون الأهم ألا وهو (إذا كنت تبحث عن المبتدأ فابحث عن المعرفة) فالأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، والخبر لا يشترط فيه هذا الشرط. وعند تقديم موضوعات المبتدأ والخبر وخاصة عند مجيئ المبتدأ نكرة وكذلك اسم كان وأخواتها وإن وأخواتها فيحصل لبس كبير يصل أحياناً إلى التشويش على بعض المتعلمين، فيُعطى الطلاب القوانين التالية:

المبتدأ واسم كان واسم إنّ لا يكون شبه جملة (الظرف وجار ومجرور) مطلقاً.

محمد في الفصل، كان محمد في الفصل، إنّ محمداً في الفصل، في الفصل طالب، كان في الفصل طالب، إنّ في الفصل طالباً.

ففي أمثلة الجمل السابقة نطلب من المتعلمين أن يطبّقوا القانون السابق، وبالتالي سيتعرفون على المبتدأ والاسم والخبر، وإذا اجتمعت نكرتان فالأولى مبتدأ والثانية خبر (من مريض)؟.

وفي التمييز بين الحال والنعت يُعطى المتعلمون القانون التالي: (الأصل في صاحب الحال أن يكون معرفه):

جاء الولدُ باكياً حال

جاء ولدٌ باكياً نعت

وأيضاً القانون: (الجمل بعد المعارف أحوال والجمل بعد النكرات صفات).

جاء الولدُ وهو يضحك حال

جاء ولدٌ وهو يضحك نعت

وكل فعل ماضٍ يصبح مضارعاً بزيادة أحرف (أنيت).

كتب + أنيت = أكتب. نكتب، يكتب، تكتب.

وكما أسلفنا من قبل فإن المقام هنا ليس مقام بسط وتفصيل، وإنما مجرد تذكير وتمثيل، والمقصود هنا لفت نظر الباحثين وخاصة المعلمين حول ضرورة مساعدة المتعلمين بترتيب المعرفة وتبويبها عبر قوانين منضبطة وقواعد جامعة تسهل اللغة ذاتها وتيسر كذلك طرق استعمالها من خلال استحضارها في شكل نظام متكامل من القوانين الرياضية والأقيسة العقلية التي تناسب المتعلم الكبير، وتعطيه مساحة كبيرة للتفوق والاجتهاد، بل وتجعل ما كان يوصم به المتعلم الكبير من قبل بعض الباحثين من التقليل من قدرات المتعلمين الكبار، وصعوبة تمكنهم من تعلم اللغات الأجنبية، وبخاصة القواعد اللغوية ميزة ينفرد بها المتعلمون الكبار عن غيرهم؛ حيث بها تخاطب عقولهم ويشجعون أيضاً على استثمار استراتيجيات أخرى ناجحة يخترعونها تمثل قوانين خاصة بكل متعلم، وهذا من أهم أهداف هذا البحث، فتنبيه المعلمين وكذلك المتعلمين إلى ضرورة الإفادة من الجانب الشكلي للغة أمر يجب أن يردّ له الاعتبار وبالتالي حفز المعلمين والمتعلمين على بذل المحاولات الجادة لمعرفة قوانين اللغة بل وتشجيعهم على صناعة القوانين والاستراتيجيات الخاصة بكل منهم.

تدريس النحو من خلال الترميز الرياضي

طبق البحث هذه التجربة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولقد عملت التجربة على تدريس شبه الجملة والجملة الاسمية البسيطة وفق قوانين رياضية، مما ساعد كثيرا في فهم وتمثل الطلاب للقواعد النحوية المستهدفة.

فمثلا للتفريق بين أنماط شبه الجملة المختلفة وبينها وبين جملة المبتدأ والخبر، قام الباحث بترميز النكرات والمعارف على النحو التالي:

- نكرة = س
- معرفة = ص

التركيب الرياضي الاسمي لشبه الجملة والجملة الاسمية العربية

- سٌ + سٌ = نعت: بيتٌ جميلٌ: نكرة + نكرة:
- صُ + صُ = نعت: البيتُ الجميلُ: معرفة + معرفة.
- سُ + صِ = مضاف ومضاف إليه: بيتُ الجميلِ: نكرة + معرفة.
- صُ + سٌ = جملة خبرية: البيت جميلٌ: معرفة + نكرة.
- ---

دخول النواسخ على شبه الجملة والجملة الاسمية العربية

أولا: النعت النكرة

كان ← (سٌ + سٌ) = كان + سٌ + سً = كان بيتٌ جميلاً

إنّ ← (سٌ + سٌ) = إنّ + سً + سً= إن بيتاً جميلاً.

ثانيا: النعت المعرفة

كان ← (صُ + صُ) = كان + صُ + صُ: كان البيتُ الجميلُ.

إنّ ← (صُ + صُ) = إنّ + صَ + صَ = إن البيتَ الجميلَ.

ثالثاً: المضاف والمضاف إليه

كان ← (سُ + صِ) = كان + س + ص = كان بيتُ الجميلِ.

إن ← (سُ + صِ) = إنّ + سَ + صِ = إنّ بيتَ الجميلِ

رابعاً: الجملة الخبرية البسيطة

كان ← (صُ + سٌ) = كان + صُ + سً = كان البيتُ جميلاً

إنّ ← (صُ + سٌ) = إنّ + صَ + سٌ = إنّ البيتَ جميلٌ

دخول أدوات الجر على شبه الجملة والجملة الاسمية العربية

أولا: شبه الجملة من النعت والمنعوت النكرتين

في ← (سٌ + سٌ) = سٍ + سٍ = في بيتٍ جميلٍ

ثانيا: شبه الجملة من النعت والمنعوت المعرفتين

في ← (صٌ+ صٌ) = صِ + صِ = في البيتِ الجميلِ

ثالثاً: شبه الجملة من المضاف والمضاف إليه

في ← (سُ + صِ) = في + سِ + صِ = في بيتِ الجميلِ

الجملة الخبرية شبه البسيطة (المكونة من اسم + شبه جملة)

- اسم معرفة + نعت ومنعوت نكرتين ← صُ + سٌ + سٌ = البيتُ بيتٌ جميلٌ.
- اسم معرفة + نعت ومنعوت معرفتين ← صُ +ًصُ + صُ = البيتُ، البيتُ الجميلُ. (تقديره: البيتُ هو البيتُ الجميلُ).
- اسم معرفة + مضاف ومضاف إليه ← صُ + سُ + صِ = البيتُ بيتُ الجميلِ.

الجملة الخبرية البسيطة (المكونة من شبه جملة + اسم)

- نعت ومنعوت نكرتين + اسم نكرة ← سٌ + سٌ + سٌ = بيتٌ جميلٌ، جميلٌ (تقديره بيتٌ جميلٌ هو جميلٌ).
- نعت ومنعوت معرفتين + اسم نكرة ← صُ + صُ + سٌ = البيتُ الجميلُ جميلٌ.
- مضاف ومضاف إليه + اسم نكرة ← سُ + صِ + سٌ = بيتُ الجميلِ جميلٌ.
- جملة خبرية + اسم معرفة ← صُ+ صُ + سُ+ صِ= هذا البيتُ جميلُ البيوتِ.

الجملة الخبرية المكونة من شبه جملة وشبه جملة أخرى

أولا: شبه الجملة من النعت والمنعوت

- نعت + منعوت (نكرتين) + نعت ومنعوت (معرفتين) ← س + س + ص + ص = بيتٌ جميلٌ البيتُ الجميلُ.
- نعت + منعوت (معرفتين) + نعت ومنعوت (نكرتين) ← البيتُ الجميلُ بيتٌ جميلٌ.

ثانياً: شبه الجملة من المضاف والمضاف إليه

- مضاف ومضاف إليه + مضاف ومضاف إليه ← سُ + صِ + سُ + صِ = بيتُ الجميلِ جميلُ البيوتِ. وجميلُ البيوتِ بيتُ الجميلِ

ثالثاً: نعت ومنعوت + مضاف ومضاف إليه.

- نعت ومنعوت (نكرتين) + مضاف ومضاف إليه ← سُ + سُ + سُ + صِ = بيتٌ جميلٌ بيتُ جميلٍ.
- نعت ومنعوت (معرفتين) + مضاف ومضاف إليه ← صُ + صُ + سُ + صٍ = البيتُ الجميلُ بيتُ جميلٍ.
- مضاف ومضاف إليه + نعت ومنعوت (نكرتين) ← سُ + صِ + سُ + سٍ = بيتُ الجميلِ بيتٌ جميلٌ.
- مضاف ومضاف إليه + نعت ومنعوت (معرفتين) ← سُ + صِ + صُ + صُ = بيتُ الجميلِ البيتُ الجميلُ.

رابعا: جملة خبرية بسيطة + جملة خبرية بسيطة أخرى.

- ص + س + ص + س = جميلُ البيوتِ بيتُ جميلٍ. بيتُ الجميلِ جميلُ البيوتِ.

دخول الفعل على شبه الجملة والجملة الاسمية

الفعل: ويرمز له بالرمز: (فع).

- الماضي ← فَعَ.

- المضارع ← فُعُ.

- الفاعل: ويرمز له بالرمز: (فا).

أولا: دخول الفعل على شبه الجملة من النعت والمنعوت

- فَعَ + نعت ومنعوت نكرتين ← فَعَ + سٌ + سٌ = بانَ بيتٌ جميلٌ.
- فَعَ + نعت + منعوت معرفتين ← فَعَ + صُ + صُ =بانَ البيتُ الجميلُ.
- فَعَ + مضاف ومضاف إليه ← فَعَ + سُ + صِ = بانَ بيتُ الجميلِ.
- فَعَ + جملة خبرية ← فَعَ + صُ + سٌ = بانَ البيتُ جميلاً.
- فَعُ + نعت ومنعوت نكرتين ← فَعُ + سٌ + سٌ = يبينُ بيتٌ جميلٌ.
- فُ + نعت ومنعوت معرفتين ← فَعُ + صُ + صُ = يبينُ البيتُ الجميلُ.
- فَعُ + مضاف ومضاف إليه ← فَعُ + سُ + صِ = يبين بيتُ الجميلِ.

- فَعُ + جملة خبرية ← فَعُ + صُ + سٌ = يبين البيتُ جميلاً.

ثانياً: دخول الفعل والفاعل على الجملة الاسمية

ويرمز للمفعول بالرمز: مف

- فَعَ + فا + شبه الجملة من النعت والمنعوت (النكرتين) ← فَعَ + فا + سٌ + سٌ = بنى البنَّاءُ بيتاً جميلاً.
- فَعَ + فا + شبه الجملة من النعت والمنعوت (المعرفتين) ← فَعَ + فا + صَ + صَ = بنى البنَّاءُ البيتَ الجميلَ.
- فَعَ + فا + شبه الجملة من المضاف والمضاف إليه ← فَعَ + فا + سَ + صٍ = بنى البناءُ بيتَ جميلٍ.
- فَعَ + فا + الجملة الخبرية ← فَعَ + فا + صَ + سٌ = بنى البناءُ البيتَ جميلاً.

ثالثاً: دخول الفعل والفاعل والمفعول على الجملة الاسمية

- فَعَ + فا + مف + مضاف ومضاف إليه + نعت ومنعوت (نكرتين) ← فَعَ + فا + مف + سِ + سِ = فعل + فاعل + مفعول + سِ + سِ = بنىَ البناءُ واجهةَ بيتٍ جميلٍ.
- فَعَ + فا + مف+ مضاف ومضاف إليه + نعت ومنعوت (معرفتين) ← فَعَ + فا + مف + صِ + صِ = بنىَ البناءُ واجهةَ البيتِ الجميلِ.
- فَعَ + فا + مف + مضاف ومضاف إليه ← فَعَ + فا + مف + سَ + صِ= بنىَ البناءُ واجهةَ بيتِ الجميلِ.
- فَعَ + فا + مف + فصار + مبتدأ وخبر ← فَعَ + فا + مف + فصار+ صُ + سٌ = بنى البناء واجهةً فصار البيت جميلٌ.

وهكذا باستخدام دلالات (س) و (ص) يسهل على الطالب تقليب التراكيب كيفما يشاء، مع ملاحظة أن الباحث احتفظ بمحمول الجمل دون تغيير، وله في ذلك نظرة أخرى تتعلق بما يعرّفه بنظرية الحامل والمحمول التي سيلي ذكرها.

نظرية الحامل والمحمول

يرى البحث أن من مشكلات تعليم النحو على وجه الخصوص والتعليم بصفة عامة، العلاقة بين الحامل والمحمول، فمثلا إذا هدفنا إلى تدريس عنصرٍ من عناصر النحو أو تركيب من تراكيبه، فاستهداف هذا العنصر – وهو الحامل – يجب أن يكون بمنأى عن استهداف المحمول المتمثل في الفكرة أو المعنى الذي تحمله الجملة أو يحمله هذا التركيب، فلا يجوز أن يغمض الحامل والمحمول على الطالب، إذ لابد لأحدهما أن يكون واضحا ومعلوما للطالب، حتى لا يكون هناك متغيران مستهدفان بالتعلم أو التعليم، وبحيث ييسر الفهم المسبق لأحدهما والمعرفة به، تعلم الثاني، فتعلم المفاهيم والمعاني الجديدة يجب أن يكون محمولا على تركيب معلوم، سبقت معرفته، والعكس صحيح، إذ يترتب أيضا على استهداف تركيب معين بالتعلم أو التعليم أن يكون المفهوم أو المعنى الذي يحمله معلوماً علماً مسبقا لدى المتعلم.

تطبيق على نص مختار من كتاب دروس في القراءة للمستوى الثاني

الدَّرْسُ الثَّانِي[1]

عِيدُ الفِطْرِ الْمُبَارَكُ

جَعَلَ اللّه تَعَالَى لِلْمُسْلِمِينَ عِيدَيْنِ فِي السَّنَة، هُمَا عِيدُ الفِطْرِ وَعِيدُ الأَضْحَى. يَأْتِي عِيدُ الفِطْرِ فِي أوّل يَوْمٍ مِنْ شَهْرِ شَوَّالٍ، وَيَفْرَحُ فِيهِ الْمُسْلمونَ بِأَنَّهُمُ اسْتَطاعُوا إِتمامَ فَرِيضَةِ الصَّوم فِي شَهْرِ رَمَضانَ الْمُبَارَكِ.

وفِي الأَيَّامِ الأَخِيرَةِ مِنْ شَهْرِ رَمَضانَ الْمُبَارَكِ يَسْتَعِدُّ الْمُسْلِمُونَ لِعِيدِ الفِطْرِ بِتَهْيِئَةِ مَنَازِلِهِمْ لاسْتِقْبَالِ مَنْ يَزُورُهُم.

وفِي صَبَاحِ يَوم الْعِيدِ بَعْدَ صلاةِ الفَجْرِ يُؤدِي الْمُسْلِمُونَ زَكَاة الفِطر عملاً بالسنّة، ثُمَّ يَخْرُجُونَ إِلى الْمُصَلَّى لِيُصَلّوا صَلاةَ الْعِيدِ وَيَسْتَمِعُونَ إِلَى الخُطْبَةِ. وَبَعْدَ ذَلكَ يَتَبَادَلُونَ الزِّيَارَاتِ والتَّهانِي فَيَزُورُونَ أَقْرِبَاءَهُمْ وأَصْدِقَاءَهُم وَيُهَنِّئُونَهُمْ بِحُلُولِ عِيدِ الْفِطرِ الْمُبارَكِ.

---

[1] معهد تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ط 1430 هـ، ص 39.

التطبيقات

1- جَعَلَ اللّه تَعَالَى لِلْمُسْلِمِينَ عِيدَيْنِ فِي السَّنَة = فَعَ (جعل) + فا (اسم الجلالة) + صُ (تعالى) نعت معرفة + سِ (ل) حرف جر + صَ (المسلمين) معرفة مجرور باللام + في (حرف جر) + صِ (السنةِ) معرفة مجرور ب-في = فَعَ + فا + صُ + ل + صِ + مف + في + صِ).

2- هُمَا عِيدُ الفِطْرِ = سُ + صِ + صُ + صِ ← مضاف ومضاف إليه (هما) +(عيد) خبر هما نكرة مضاف + مضاف إليه معرفة (الفطر).

3- وَعِيدُ الأَضْحَى= واو العطف + سُ + صِ ← واو العطف + خبر ثان ل-(هما) (عيد) وهو نكرة مضاف + (الأضحى) مضاف إليه.

4- يَأْتِي عِيدُ الفِطْرِ فِي أوّلِ يَوْمٍ مِنْ شَهْرِ شَوَّالٍ = فَعَ + فا + س + ص + في + س + س + من + س + ص ← فَعَ (يأتي) + فاعل (عيدُ) + مضاف نكرة (عيدُ) + مضاف إليه معرفة (الفطرِ) مجرور بالإضافة + حرف جر (في) + مجرور ب-في (أولِ) + مضاف نكرة (أولِ) + مضاف إليه معرفة (يومٍ) معرف بالوصف + حرف جر (من) + مجرور بمن (شهرٍ) + مضاف نكرة (شهرٍ) + مضاف معرفة (شوالٍ).

5- وَيَفْرَحُ فِيهِ المُسْلمونَ = و + فَعَ + سُ + صِ + فا ← واو العطف + فعل ماضي (يفرحُ) + جار ومجرور (فيه)+ فاعل (المسلمون).

6- بِأَنَّهُمُ اسْتَطاعُوا إِتمامَ فَرِيضَةِ الصَّوم في شَهْرِ رَمَضانَ المُبَارَكِ = ب + أنّ + صَ + فَعَ + فا + مف + سَ + سِ + صَ + في + سِ + سِ + سَ+ صَ + صِ ← حرف الجر (ب) + حرف التوكيد والنصب (أنّ) + فعل ماضي (استطاعَ) + فاعل مرفوع (واو الجماعة) + مفعول به منصوب (إتمامَ) + مضاف (إتمامَ) + مضاف إليه مجرور بالإضافة (فريضة) + مضاف (فريضة) + مضاف إليه (الصومِ) + حرف جر (في) + مجرور (شهرِ) + مضاف (شهرِ) + مضاف إليه ممنوع من الصرف (رمضانَ) + منعوت (رمضان) + نعت (المباركِ).

7- وفي الأيَّامِ الأخيرَةِ مِنْ شَهْرِ رَمَضانَ المُبَارَكِ يَسْتَعِدُّ المُسْلِمُونَ لِعِيدِ الفِطْرِ بِتَهْيِئَةِ مَنَازِلِهِمْ لاسْتِقْبَالِ مَنْ يَزُورُهُم = و + في + صِ +صِ + من + سِ + صَ + صِ + فَعَ + فا + ل + سِ + سِ + صِ + ب + سِ + سِ + سِ + سِ + صِ + ل + سِ + من + فُعُ + صُ ← واو العطف + حرف الجر (في) + مجرور ب-في (الأيام) + منعوت (الأيامِ) + نعت (الأخيرةِ) + حرف الجر (من) + مجرور بمن (شهرِ) + مضاف (شهرِ) + مضاف إليه

(رمضانَ) + نعت (المبارك) + فعل مضارع (يستعدُّ) + فاعل (المسلمون) + حرف الجر (اللام) + مجرور باللام (عيدِ) + مضاف مجرور باللام (عيدِ) + مضاف إليه مجرور بالإضافة (الفطر) + حرف الجر (ب) + مجرور بالباء (تهيئة) + مضاف مجرور بالباء (تهيئة) + مضاف إليه (منازل) + مضاف (منازل) + مضاف إليه (ضمير الغائب هم) + لام التعليل + المجرور باللام (استقبال) + أداة التبعيض (مَنْ) + فُعْ + فا.

8- وفي صَبَاحِ يَوم الْعِيدِ بَعْدَ صلاةِ الفَجْرِ يُؤدِي الْمُسْلِمُونَ زَكَاة الفِطر عملاً بالسنة = و + في + سِ + سِ + سِ + سِ + صِ + بعد + سِ + سِ + صِ + فُعْ + فا + مف + سَ + صِ + سً + ب + صِ ← واو العطف + حرف الجر (في) + مجرور بـ في (صباحِ) + مضاف (صباحِ) + مضاف إليه (يومِ) + مضاف (يومِ) + مضاف إليه (العيدِ) + ظرف الزمان (بعد) + مجرور ب-بعدَ (صلاةِ) + مضاف (صلاةِ) + مضاف إليه (الفجرِ) + فعل مضارع (يؤدي) + فاعل (المسلمون) + مفعول به (زكاة الفطر) + مضاف (زكاة) + مضاف إليه (الفطرِ) + حال منصوبة (عملاً) + حرف الجار (ب) + مجرور (السنةِ) في محل نصب نعت.

9- ثُمَّ يَخْرُجُونَ إِلى الْمُصَلَّى لِيُصَلّوا صَلاةَ الْعِيدِ وَيَسْتَمِعُونَ إِلَى الخُطْبَةِ. ثم + فُعْ + فا + إلى + صِ + ل + فُعْ + فا + مف + سَ + صِ + فُعْ + فا + إلى + صِ ← حرف عطف، معناه الترتيب والتراخي، ويفيد مشاركة المعطوف للمعطوف عليه في الحكم والإعراب (ثمَّ) + فعل مضارع (يخرجُ) + فاعل (واو الجماعة) + حرف الجر (إلى) + مجرور (المصلى) وشبه الجملة من الجار والمجرور في محل نصب مفعول به + لام التعليل + فعل مضارع (يصلي) + فاعل (واو الجماعة) + مضاف (صلاةَ) + مضاف إليه (العيدِ) وشبه الجملة من المضاف والمضاف غليه في محل نصب مفعول به + واو المعية + فعل مضارع (يستمعُ) + فاعل (واو الجماعة) + حرف الجر (إلى) + مجرور بإلي (الخطبةِ) والجار والمجرور في محل نصب مفعول به.

10- وَبَعْدَ ذلكَ يَتَبَادَلُونَ الزِّيَارَاتِ والتَّهانِي ← و + بعد + ذلك + فُعْ + فا + مف1 + مف2= واو العطف + ظرف الزمان (بعد) + اسم الإشارة (ذلك) + الفعل المضارع (يتبادل) + الفاعل (واو الجماعة) + مفعول به أول (الزياراتِ) + واو المعية + مفعول به ثان (التهاني).

11- فَيَزُورُونَ أَقْرِبَاءَهُمْ وأَصْدِقَاءَهُم وَيُهَنِّئُونَهُمْ بِحُلُولِ عِيدِ الْفِطرِ الْمُبارَكِ ← ف + فُعْ + فا + مف + واو المعية + مف2 + واو المعية + فُعْ + فا + ب + سِ + سِ + صِ + صِ = حرف عطف يفيد الترتيب والتعقيب + الفعل المضارع (يزور) + الفاعل (واو) الجماعة + مضاف

(أقرباء) + مضاف إليه (ضمير الغائبين هم) وشبه الجملة من المضاف والمضاف إليه في محل نصب مفعول به + واو المعية + مضاف (أصدقاء) + مضاف إليه (ضمير الغائبين هم) وشبه الجملة من المضاف والمضاف إليه في محل نصب مفعول به + واو المعية + الفعل المضارع (يهنئ) + المفعول به (ضمير الغائبين هم) + حرف الجر (الباء) + مجرور بالباء (حلولِ) + مضاف (حلولِ) + مضاف إليه (عيدِ) + مضاف (عيدِ) + مضاف إليه (الفطرِ) + نعت (المباركِ).

مفتاح الرموز:

ف = فعل.

فا = فاعل.

مف = مفعول.

س = نكرة.

ص = معرفة.

قائمة المصادر والمراجع

1- إبراهيم، مجدي عزيز، أساليب وطرائق في تدريس الرياضيات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ط1، 1988.

2- ابن جني، الخصائص: 1/ 35: باب القول على النحو. انظر: السليطي، ظبية سعيد؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002.

3- انظر: ناصر، مها خيربك، مناهج تدريس النحو العربي في الجامعات واقعًا ورؤى لبنان، المؤسسة العربية الحديثة للكتاب، ط1، 2013.

4- بعيطيش، يحي، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، الجزائر، قسنطينة، جامعة منتوري، 2005/ 2006م.

5- بلخير، الأخضر، النّحو الوظيفي والدّرس اللّغوي العربي دراسة في نحو الجملة، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه العلوم في علوم اللسان العربي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2013/ 2014.

6- جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو وعلاجها، موقع شبكة الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. alukah. net/literature_language/0/46327/#ixzz3mNVQl43h بتاريخ 21/ 9/ 2015.

7- جاهمي، محمد، واقع تعليم النحو في المرحلة الثانوية، الجزائر، جامعة بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 7، 2005.

8- الدليمي، كامل محمود نجم وحسين، طه علي، طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد 1999م.

9- الدنيا، محمد، بين بياجيه وتشومسكي: مقاربة حول كيفية اكتساب اللغة، موقع ملتقى ابن خلدون للعلوم والفلسفة والأدب، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://ebn-khaldoun. com/les_sujets. php?id=130

10- سعيد الزبيدي، القياس في النحو العربي نشأته وتطوره، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 1997.

11- سورة فاطر: الآية 28.

12- عرابي، محمد عباس، الأسباب والعلاج، ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية، مجلة المعرفة، ع 184، يوليو 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. almarefh. net/index. php?CUV=371&Model=M. بتاريخ 21/ 9/ 2015.

13- علي، محمد عبد السميع حسن، مهارات البرهان الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مصر، الزقازيق، مجلة كلية الزقازيق، 1991.

14- قوال، خولة، القياس في أصول النحو، موقع شبكة الفصيح على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. alfaseeh. com/vb/blog. php

15- الكرش، محمد أحمد محمد، أثر تدريس وحدة هندسية بمساعدة الكمبيوتر في تحصيل وتنمية مهارات البرهان الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة الخليج العربي،1999.

16- ماسير، دوكوري، القياس في اللغة بين علماء العربية ودي سوسير: مفاهيم وتطبيقات، ماليزيا، وزارة التعليم العالي الماليزي، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي، مجلة جامعة المدينة العالمية، العدد الثاني، يناير 2012.

17- ماسير، دوكوري، منهج النحاة في الترجيح بين السماع والقياس: دراسات في أصول النحو، الشبكة العنكبوتي الدولية للمعلومات، رابط: repository. mediu. edu. my/.../10_منهج٪20النحاة٪20في...

18- المتوكّل، أحمد، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، المغرب، منشورات عكاظ، ط1، 1989م.

19- محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. alukah. net/

20- مدكور، على أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 1997.

21- منصور، يوسف، من قضايا الخطاب اللغوي التراثي: النحو والمنطق، مجلة الأثر للآداب واللغات – الجزائر، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، العدد الخامس، مارس 2006.

22- Knuth, Eric J. (2002). Teachers Conceptions of Proof in the Context of Secondary School Mathematics. Journal of Mathematics Teacher Education- Netherlands, 5(1), 61- 88.

الدراسة الخامسة

تعلم النحو وظيفيًا وتعليمه - الاستراتيجيات والأساليب[1]

مقدمة الدراسة

تتعدد المداخل الخاصة بتعليم اللغة، وتمثل هذه المداخل والاتجاهات المبادئ والأسس التي يتم بها تصميم البرنامج اللغوي، وتتعدد المداخل والاتجاهات ذات الصلة بتدريس مهارات اللغة سواءاً أكانت هذه اللغة لغة ثانية أم أجنبية، بدءاً بالمدخل الذي يقوم على طريقة النحو والترجمة، مرورا بمدخل القراءة، والمدخل السمعي الشفهي، والمدخل الفكري المعرفي، ومدخل الوعي الصوتي، والمدخل التواصلي، والمدخل النفسي الاجتماعي، والمدخل التذوقي، والمدخل التأملي، ومدخل عملية الكتابة، ومدخل التقانة اللغوية، ومدخل تحليل الأخطاء إلى المدخل الوظيفي موضوع الدراسة.

ويعتبر المدخل الوظيفي في مجال تعليم اللغات الثانية والأجنبية، أحد أهم المداخل التعليمية، بل صارت الوظيفية شرط من الشروط التي تقدم بها التراكيب اللغوية، وقد اعتبر بعض العلماء والمختصين أن المفردة خارج سياقها تكون ميتة، وأن السياق الذي لا معنى له لا يقابل حاجات الطلاب.

وبما أن مشكلة تعليم النحو ما تزال تعتبر إحدى المشكلات الكبيرة التي تعترض برامج تعلم اللغة العربية وتعليمها، فقد عمل المختصون والتطبيقيون من العاملين في هذا المجال على محاولة تجاوز هذه المشكلة بتبني بعض الحلول واقتراح بعض الأطر في محاولة للخروج من هذا النفق، وكان المدخل الوظيفي لتعليم اللغة العربية بصفة عامة ولتعليم النحو بصف خاصة هو أحد الحلول المثالية لهذه المشكلة، مشكلة تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية.

عمل الباحث على تحقيق جملة من الأهداف، أهمها:

- التعريف بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة الأولى والثانية.

---

[1] عثمان عبد الله النجران وعبد المنعم حسن الملك عثمان، تعلم النحو وظيفيًا وتعليمه - الاستراتيجيات والأساليب، ورقة منشورة ضمن الأوراق التي قدمت لمؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الذي انعقد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، في الفترة من: 10-12/ 4/ 1435 هـ.

- إبراز أهمية هذا المدخل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الربط بين المفاهيم النظرية لهذا المدخل وتعليم النحو بما يحقق الوظيفة الاتصالية التي هي غاية برامج تعليم اللغة.
- استعراض بعض التجارب العربية والأجنبية في تعلم النحو وتعليمه وظيفيا والوقوف على الاستراتيجيات والأساليب التي استخدمت في حل مشكلة تعلمه وتعليمه.
- تقديم توصيات ومقترحات تتعلق بموضوع ومشكلة الدراسة.

مفهوم مصلح المدخل الوظيفي:

"تعرّفُ بعض أدبيات تعليم اللغة العربية المُدْخل Approach لغوياً على أنه مكان الدخول وزمانه، فهو اسم زمان واسم مكان معاً، أي يناط به تحديد نقطة البداية المكانية، وزمان البداية في أي نشاط، وفي مجال التربية يعني المُدْخل الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية ونظريات علم النفس؛ من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافا للمجتمع أم للفرد، وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوفى عناصرها المعروفة: أهدافاً ومحتوىً وطرائق تدريس ومناشط تعليمية وأساليب تقويم"[1] ويعرف المدخل الوظيفي بأنه: "استخدام اللغة في مختلف المواقف الحياتية، وفي شتى الظروف، ما يحتم توظيف مهاراتها وقواعدها وأنظمتها وتراكيبها في نصوص متنوعة، تهيئ الفرص أمام المتعلم لتوظيفها في سياق تواصلي وتداولي، من غير استدعاء لتلك القواعد، أو التوقف أمام المصطلحات والمفهومات"[2].

---

(1) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1985، ص 51.

(2) المداخل التربوية في تعليم اللغة وتعلمها، وثيقة منهج اللغة في التعليم العام، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، 1427/ 1428 هـ، ص 45.

الدراسات السابقة والإطار النظري

المبحث الأول: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة (محمد وقصي) [1]، دراسة بعنوان: (ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها) استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وهدفت إلى: تقديم مواصفات وملامح للنّحو العربي المقدم لغير الناطقين بالعربيّة، حيث تبنت بعض الأسس والمبادئ التي يتم من خلالها تعليم النحو ببرامج تعليم العربية، وتمثلت هذه الأسس والمبادئ في ما عرفه الباحث بالآتي:

- الغائية: وعنى بها الباحث الأهداف التي تحكم عملية تدريس النحو للمتعلم من الناطقين بغير العربية، والتي تتمثل في مساعدته على فهْم التّعبير الجيّد وتذوُّقه.
- التكامل: ويرى الباحث أنه هو تنظيم الدّروس النّحويّة بطريقة متكامِلة؛ أي: بربْطها بالفروع اللغويّة الأُخرى كالإنشاء والقراءة والحوار، وألاَّ ندرِّس النّحو كمادّة مستقلّة عن فروعها اللغويّة.
- التناسُبية لمستوى الطالب: عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشّواذّ عن القاعدة، وحِفْظ الشّواهد فيه، واختِلاف الآراء والمذاهب النّحويّة، وضرورة البُعد عن الاستِطْراد في الموضوعات النّحويّة التي لا تُفيد الطَّالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتّصل به من بناء وإعْراب تقْديري ومحلّي، ويحسن بالمدرِّس العناية ببيان معاني الأدوات اللغويّة وطريقة استِعْمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل.
- التدريبية والتطبيقية: وتعني عند الباحث: أن النّحو العربيّ الّذي يقدّم للطَّالب الأجنبي أو لغير النّاطقين بالعربيّة يجب أن يحتوي على مجموعة من التدريبات الكافية.
- السياقية والموقفية: ويقصد بها: أنّ الأمثلة القاعديّة والنّحويّة يجب أن تُوضع في سياقات لغويّة أو جملة مناسبة.
- الإفادة: وقصد بها: أن القواعد النحويّة التي نقدّمها للطلبة يجب أن تكون أيضًا من النّوع الذي يستفيد منها الطلاب، وتساعدهم في رفع مستوى الأداء اللغوي.

---

[1] محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:/www. alukah. net

- الضرورية: وقصد بها الباحث: أن المنهج النّحويّ يجب أن يتّصف بالـضّروريّة؛ أي: بتقـديم الدروس النحويّة الضرورية فقط للطلبة، طبقًا لمستوياتهم التعليميّة، وهذا الملمـح لـه علاقـة بالفائدة؛ وهذا لأنّ شَكل النحو الذي يفيد الطلبة كثيرًا في الكلام والكتابة هو الشّكل الـذي يجب تقديمه وتدريسه للطلبة.
- التدرُّجية: والمقصود بالتدرج هنـا هـو تقـديم النّحـو بطريقـة تدريجيـة؛ أي: مـن الـسّهل إلى الصّعب وإلى الأكثر صعوبة، ومن الضّروري إلى الأكثر ضرورة.
- الأهمّيّة: والمقـصود بالأهمّيّـة هنـا: أنّ الخـبرات النحويّـة المقدّمـة للطلبـة لا بـدّ أن تتّـصف بالأهميّة، وضـرورة تعليمهـا لغـرض الاسـتِعْمال في الحـديث اليـومي وفي الكتابـة حـسب مستوى الطَّالـب، لا لغـرض المعرفـة فقـط، فـإنّ عنـصر الأهميـة لـه علاقـة وثيقـة بعنـصر الضروريّة والفائدة، كما سبق الحديث عنها من قبل.
- التّطبيقيّة: والمقصود بالتطبيقيّة هنا: أنّ القواعد النحويّة المدروسـة يمكـن تطبيقهـا في الكـلام والقراءة والكتابة، حيـث يـستطيع الطَّلبـة تطبيقهـا ويمارسـون بهـا اللغـة في داخـل الفـصل وخارجه، وهي ليْست مجرّد نظرية وقواعد وافتراضات.
- الوضوح والـسهولة: والمقـصود بـه أن المعلومـات النحويّـة وموادّهـا الـتي تقـدّم للطَّلبـة في الدروس النحويّة يجب أن تُـصاغ بـسهولة ووضـوح، مـن حيـث طريقـةُ العـرْض والأمثلـة والمناقـشة والتـدريبات، وإنّ المعلومـات النّحويّـة المعقَّـدة والطويلـة والكـثيرة أحيانًـا تجعـل الدروس صعبة وغير محبّبة عند الطلبة.
- الشيوع: والمقصود بالشيوع هنا: نسبة كثرة تكْرار اسـتخدام موضـوع النحـو في لغـة الكتابـة والحديث، وإنّ نسبة كثرة استِخْدام موضوع معيّن تعتبر معيارًا؛ حيـث يمكننـا أن نـضع هـذا الموضوع في قائمة أوليات النّحو التي لا بدّ من تدريسها.

الدراسة الثانية: دراسة: (جابر) [1]، دراسة بعنوان: (مـشكلات تـدريس النحـو العربـي وعلاجهـا، وهـدفت هـذه الدراسـة إلى: إيجـاد وسـائل وأدوات حديثـة، تـساعد في التغلُّـب علـى الصعوبات الحائلة بين الطالب وبين إتقان الدرس النحوي العربي؛ انطلاقًا مـن الإحـساس بوجـود

(1) جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومـات، رابط:/www. alukah. net

فجوات عميقة يتخلَّلها الدرس التقليدي للنحو العربي، تعود جذورُها إلى تاريخ هذا العلم وتطوُّره عبر العصور.

ورأت أن هناك مشكلة كبيرة في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثِّلة في أن الطالب قد يَحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يُتقن "إعراب" الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضَعفًا شديدًا في التمكُّن من "إنشاء" التعبير العربي السليم نحويًّا، حين يُطلَب منه ذلك نُطقًا أو كتابة؛ إذ يَعجِز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخَلل الأساسي في طُرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك.

واقترحت الدراسة منهجا لتدريس النحو يقوم على الآتي:

- إلغاء كل ما ليس من شأنه إحداث التغييرات في طريقة كتابة أو لفظ التعبير، أو فَهمه؛ لتوفير الجُهد على الطالب، وتركيزه في حفظ وإدراك القواعد التي تؤثِّر في طريقة لفظ الكلمات والجمل وكتابتها.
- استحضار اللفتات النحوية في باقي الدروس العربية)الأدب، الإنشاء، التعبير(حتى يُمارس الطالب تطبيق تلك القواعد التي تعلَّمها أثناء معايشة النصوص العربية.
- إعطاء الطلاب فُرَصًا أكبر للتحدُّث باللغة العربية وتصويبهم إن عند الخطأ والإشارة إلى القواعد أثناء التحدث، ورَبْطها بتقويم اللسان؛ لأن التصويب أثناء الممارسة من أنجع الطرق التربوية التي تَزرع القواعد – أيًّا كانت – في سلوك الطالب.
- إعطاء الطلاب فرصة أكبرَ لكتابة نصوص عربية ذاتية، وتصويبهم وإرشادهم إلى مواطن الخطأ؛ ليكون ذلك خيرَ مُعينٍ على تجنُّب تلك الأخطاء في نصوص قادمة.
- ربْط القواعد والنصوص المصاحبة لها بالواقع الحياتي للطالب؛ حتى تظلَّ حاضرة في ذهنه، وتَظهر عليها صفة "الواقعية" لا "النظرية" المجردة، والتي أثبتَت التجربة أنها سرعان ما تتبخَّر إن لم يكن لها واقعٌ مَعيش.
- أن يكون معلِّم اللغة العربية قدوة حسنة في التزامه بالنطق العربي الفصيح؛ لتعويد الطلاب على سماع الأساليب النحوية العربية، وقد أثبتت علوم التربية الحديثة أن الاستماع – ومِن ثَمَّ المحاكاة – من أفضل أساليب ترسيخ إتقان اللغة إنشاءً.
- التركيز على "الاستقراء"، والبُعد قدر الإمكان عن النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية؛ لأنها تَفتقر إلى تمرُّس الطالب بالملاحظة العامة (كما في الاستقراء)، فيفقده ذلك إحدى أهمِّ الوسائل المساعدة على فَهْم القاعدة، ومِن ثَمَّ تطبيقها.

- تناول نصوص مألوفة في تعبير الطلاب وحياتهم اليومية والعلمية، والابتعاد عن النصوص الصعبة والمليئة بالألفاظ الغريبة.
- ربْط القواعد النحوية بإفادتها في مجال المعنى، وبيان أثر التغيُّر النحوي على تغيُّر المعاني المتضمنة.
- أن تركِّز الاختبارات والامتحانات النهائية على قياس مدى تحقُّق "الأهداف" التي حدَّدناها للنحو، وهي إتقان التعبير العربي السليم نطقًا وكتابة: (كتابة في الامتحانات)، وعليها يكون الثِّقل الأساسي في العلامات، لا على استظهار القواعد، أو إتقان الإعراب، وهذا أمر – لو تَمَّ – سيؤدي إلى اهتمام أكبر (–من قِبَل الطلاب والمعلِّمين –) بتعلُّم ما يساعدهم على إتقان التعبير العربي، والاندفاع نحو التمرُّس بأساليب التعبير السليم، عن طريق قراءة النصوص وممارسة الكتابة بشكل أكبرَ، وهذا كله يصبُّ في صالح الأهداف الأساسية من تعلُّم النحو.

الدراسة الثالثة: دراسة (ببيه) [1]، دراسة بعنوان: (الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي)، وهدفت الدراسة لبيان الفروق بين مفهومي النحو وعلم المعاني، حيث يتبنى الباحث فكرة: أن علم النحو يقوم على التقعيد بينما يقوم علم المعاني على وصف مواقع الكلمات وتغير أحوال اللفظ" فالنحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجمل الأخرى في السياق الذي هي فيه، أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنبا سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلاب.
- بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم.

---

[1] ببيه، علية الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث / جامعة مستغانم، العدد التاسع – 2009.

- القدرة على استعمال المتعلمين للقاعدة في المواقف اللغوية المتنوعة وإكسابهم فهم النص القرآني والنصوص الأدبية الأخرى.
- صفية المادة النحوية من الشواذ وإبعاد الخلافات النحوية.
- تعلم النحو ينطلق من الحوار والكشف والتنقيب عن وظائف المعاني.

الدراسة الرابعة: دراسة (الشريوفي) [1]، دراسة بعنوان: (سمات القواعد التعليمية)، هدفت الدراسة إلى البحث عن أسلوب جديد يجعل من القواعد اللغوية أكثر خدمة لعملية تعلم اللغة. ويأتي هذا البحث ليركز على كيفية جعل القواعد عنصراً فعالاً في عملية تعليم اللغة بدلاً من أن تكون عنصراً عديم القيمة أو ربما معيقاً للتعلم. ويطرح في هذا الصدد عدداً من الأسئلة المركزية حول نوعية أو ماهية القواعد التي تصلح أكثر من غيرها للتعليم، ونوع الأسس والمعايير والاستراتيجيات لاختيار النقاط اللغوية والنحوية الأنفع في هذا الجانب. ويحاول من خلال ذلك كله أن يتلمس طريقاً جديداً يبتعد عن التنظير قدر الإمكان ويقترب أكثر من التعليم وآلياته بغرض تقديم صيغة توليفية ملائمة لتحديد سمات ومقومات القواعد التعليمة مما يساعد معلمي اللغة ومعدي المواد التعليمة على التعرف على الجوانب اللغوية الأنسب للتعليم والأكثر فاعلية وجدوى في التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- القواعد التعليمية تتسم بجملة من السمات الأخرى التي تنبع في مجملها من تخصصها التعليمي. فهي تُعنى بالتبسيط والتدرج وتستقطب الاستخدامات اللغوية الشائعة وذات العلاقة بالمواقف والوظائف اللغوية مثلاً وذلك للتّخفف من الصعوبة التنظيرية التي سادت في المعالجات التقليدية. كما أنها تحرص على ربط النقاط اللغوية بمواقف الاستخدام لما يهيئه ذلك من تقريب للمعنى وتسهيل لاكتساب النقاط اللغوية المدروسة.
- القواعد التعليمية لا تركز على الحشد الكمي للنقاط اللغوية (القواعد) بل تحرص عوضاً عن ذلك على مفاتيح النمو اللغوي وتقديم المواطن ذات العلاقة بتنمية الاستخدام ودفعه إلى الأمام. وهي بذلك تنطلق من التراكيب الأكثر مركزية وأساسية في بناء الكلام وتبتعد،

---

[1] الشريوفي، عيسى عودة، سمات القواعد التعليمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الجامعة الإسلامية بماليزيا.

وخاصة في مراحل التعليم الأولى، عن بعض الاستخدامات التي تعد هامشية أو نادرة أو ليست بذات أهمية في تطوير مستويات الدارسين.

- القواعد التعليمية تُعنى باللغة التي هي المادة الأولية للتعلم فإنها تُعنى كذلك بالمتعلم ولهذا تنتقي المواقف والوظائف التعليمية في ضوء حاجاته الاتصالية واللغوية. وينبني هذا التوجه على الاعتقاد بأن التراكيب ذات العلاقة بحاجات المتعلمين تساعد أكثر من غيرها على تيسير التعلم وتقويته. فالذي يتعلم لغة ثانية يطمح إلى الانخراط في عدد من النشاطات التي يمكن ترتيبها وفق درجة الاحتياج إليها؛ فالتعارف وتقديم المعلومات الشخصية والبيع والشراء وما إلى ذلك من النشاطات يعد (مثلاً) من أولويات الحاجات الاتصالية لمتعلمي اللغات الثانية.

وعلى الرغم من عناية القواعد التعليمية باللغة وبالمتعلم إلا أنها لا تعتقد بضرورة طرح كل ما تزخر به اللغة من تراكيب على أنه مواطن لغوية بحاجة على طرح وإبراز وتدريب. فعلاوة على أنها تقتصر، كما أشرنا منذ قليل، على التراكيب المفتاحية للتعلّم، فهي ترى أيضاً أن المتعلم يستطيع، بما له من قدرة على القياس والمقارنة والاستنباط، أن يفهم خصائص الكثير من التراكيب من خلال الاستخدام وما يتعرض له من مدخلات لغوية دون حاجة إلى الدرس المباشر. وهذا يدعو بدوره إلى اختزال الكثافة النحوية التي تعج بها بعض الكتب التقليدية وتقليصها إلى الحد الذي تستدعيه عمليات التعلم كما خطط لها من وجهة نظر مصمم المنهج المتخصص في تعليم اللغة.

فالقواعد التعليمية، بحكم اقترانها القوي بالعمل التعليمي الفعلي، فهي تعتمد بشكل كبير على المعلم الخبير الذي ينبغي أن يكون له الدور الأكبر في صياغتها وتصميمها. فمن له خبرة أكبر سيعرف بحكم هذه الخبرة كيف يطوع المادة اللغوية للتعليم ويصنع منها مدخلات لغوية تثري التعلُّم وتدفعه إلى الأمام. ثم إنه سيخرج من تجريبها بنتائج أكثر مصداقية وأعظم أثراً في تطوير هذه النوع من القواعد والرقي به ليكون أكثر نفعاً وإثماراً وأيضاً بعداً عن الحشو الذهني الذي يدور حول اللغة ولا يدخل في أعماقها.

الدراسة الخامسة: دراسة (نعيم وروفائيل) [1]، دراسة بعنوان: (أثر القراءات القرآنية في الدّرس النّحوي)

عملت هذه الدراسة على دراسة القراءات القرآنية، وتوضيح أثرها في الدّرس النّحوي، وتضمَّن - أيضاً - الحديث عن الطّريقة التي تمَّ بها حفظ القرآن الكريم، وقراءاته بنوعيها المشهور والنادر، وبعد تعريفها تمَّت الإشارة إلى القراءة المقبولة وشروطها، وكذلك قرّائها، وللتعرُّف على القراءة الشاذة، استعرضت بعض آراء النّحاة حولها، وبيَّنت مدى اعتمادهم عليها في التّقعيد النّحوي، وعرض البحث - أيضاً - موضوع القراءات القرآنية والدرس النّحوي بعد أن تمَّ استعراض آراء عدد من نحاة البصرة والكوفة مثل: سيبويه، والأخفش الأوسط، والمبرّد من البصريّين، والكسائي والفرّاء وثعلب من الكوفيّين.

وخُتِم البحث بالحديث عن علاقة القرآن والقراءات القرآنية بالإعراب، تجلَّى ذلك في خلال شواهد قرآنية تمَّ عرضها ومناقشتها؛ لتكون شاهداً ثرّاً على التلازم القائم بين القرآن والإعراب والفائدة المتحقّقة من ذلك على صعيد اللّغة والنّحو، وهل أدلّ على ذلك من كثرة المصنّفات في الإعراب القرآني؟!

ورأى الباحث أنه لابد للنظر: إلى أنّ هناك تلازماً بين النّحو والقرآن الكريم، فالنحويّ لا غنى له عن القرآن إذ هو مادة استشهاده للقواعد النحوية، ولا عجب في ذلك التلاحم بين النحو والقرآن الكريم وقراءاته، فالقرآن هو من هذّب اللسان العربي من وحشي الكلام وغريبه، وممّا يخرج عن الفصاحة. قال ابن خالويه: "قد أجمع النَّاس أنّ اللغة إذا وردت في القرآن فهي أفصح ممّا في غيره.

والقرآن الكريم هو من خلّص اللغة العربية من شتات اللّهجات الكثيرة، وهو إضافة لذلك جعل من اللّغة العربية لغة عالميّة تنطق بها الأمم، إذ تغلغلت في الهند والصين وأفغانستان، وحسبنا ما نعلمه من مشاهير العلماء من تلك البلاد، مثل: البخاري، ومسلم، والنسائي، وابن ماجه، والقزويني، وغيرهم الكثير.

يضاف إلى ذلك أنَّ القرآن الكريم كان له الفضل الكبير في تقعيد اللغة وضبط-ها، وهكذا - وبكل اطمئنان - يمكن أنْ أعدَّ القرآن الكريم بمنزلة الروح من الجسد بالنّسبة للّغة العربيّة، بل قل

---

[1] نعيم، مزيد إسماعيل، وروفائيل أنيس مرجان أثر القراءات القرآنية في الدّرس النّحوي، سوريا، دمشق، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (28) العدد (1)2006.

بفضله سادت اللّغة العربيّة وتهذّبت، وضُبِطت قواعدها، واتّصلت حلقات عصورها، وانفتحت للعلوم والمعارف، وحفظت وحدتها.

مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة المختارة

تناولت دراسة (محمد وقصي) (ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها)، وقد استفادت منها الدراسة الحالية في تبين بعض المشكلات والصعوبات التي تعترض برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فيما يخص تدريس النحو، وهو نفس الاتجاه الذي مضت فيه دراسة: (جابر)، التي كانت بعنوان: دراسة بعنوان: (مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجه، أما الدراسة الثالثة: دراسة (ببيبه) والتي جاءت تحت عنوان:: (الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي)، وهدفت الدراسة لبيان الفروق بين مفهومي النحو وعلم المعاني، فهي من الدراسات التي عالجت موضوع البحث من زاوية أنها تشترك معه في استعراض مفهوم النحو الوظيفي، وإن اختلفت عن البحث الحالي في استهدافها بيان الفرق بين علم النحو وعلم المعاني ومحاولتها الإشارة لأهمية تبين هذا الفرق في تدريس النحو، أما الدراسة الرابعة، وهي دراسة (الشريوفي) والتي جاءت تحت عنوان: (سمات القواعد التعليمية)، وهدفت إلى البحث عن أسلوب جديد يجعل من القواعد اللغوية أكثر خدمة لعملية تعلم اللغة. أما الدراسة الخامسة، دراسة (نعيم وروفائيل) بعنوان: (أثر القراءات القرآنية في الدّرس النّحوي)، فقد اتجهت إلى التعريف بعلم القراءات وماله من علاقة بالنحو العربي، وما لذلك من أثر في تعليم النحو العربي.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن مجمل الدراسات السابقة الخمس، في كونها هدفت إلى استعراض بعض التجارب الحقيقية في تعليم النحو، محاولة التنويه به والإشارة إليها حتى تتم الإفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القائمة بالمملكة العربية السعودية أو بالبلاد العربية والإسلامية الأخرى.

المبحث الثاني: مفهوم المدخل الوظيفي

تعد الوظيفية من أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات، حيث ينظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، أي أنها تؤدي مجموعة وظائف اجتماعية، وقد أدى إلى ذلك الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشئون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه، ويتم استخدام اللغة في هذا المدخل لخدمة الحاجات والمواقف الاتصالية.

وّيعد المدخل الوظيفي من المداخل التي يظهر فيها المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع، ويتم بعده تبادل الآراء للوصول إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على خلق الدافعية عند المتعلمين للتعلم والحصول على المعرفة،من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم. ويأتي الاهتمام بالمدخل الوظيفي في تعليم اللغة ومهاراتها المختلفة انطلاقا من الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها اللغة، وهي تصريف شؤون المجتمع، فاللغة وسيلة الفرد لتنفيذ الأعمال وقضاء الحاجات، والتعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات ونقلها للآخرين، والفرد عندما يحاول حل مشكلة يستخدم اللغة، وعندما يشتري أو يبيع أو يتعامل مع الناس يستخدم اللغة، وحتى وهو يفكر مع نفسه يستخدما للغة"[1].

فقديما خليت الأطر التربوية والمداخل المنبثقة عنها في تعليم اللغات من الاهتمام بهذا الجانب، بل ركزت على تعليم المعرفة دون أن يتصل هذا التعليم بالجوانب المهارية، فكان الطلاب يحفظون المتون والقواعد اللغوية دون قدرة على استخدام ما يتعلمونه في مواقف حياتية حقيقية. ومن هنا كانت الحاجة لتبني رؤية جديدة لتعليم يقوم على حتمية بناء الكفايات وتمهير التعليم.

"وتعتبر الوظيفية أحد مداخل بناء المحتوى اللغوي لمواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفيها يتم تحديدُ نوعية الأبنية الصرفية والنحوية التي يُنوى إيرادُها في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوزيعُها توزيعا مدروسا مناسبا لكل مستوى أو وحدة دراسية، وأن يُدرك بأن تعليم الأبنية الصرفية والنحوية وسيلةٌ لاكتساب مهارة فهم المسموع والمقروء وإفهام الآخرين ونقل الأفكار إليهم بالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي"[2]. فكانت الوظيفية فتحا جديدا أسهم لحد كبير في تصحيح مسار الفكر التربوي المتعلق بمجال تعليم اللغات.

"بدأ الاتجاه الوظيفي يبرز إلى الوجود وتتكون ملامحه في حلقة (مدرسة) براغ (التشيكوسلوفاكية) التي استفادت من آراء (دي سوسير) بقدر ما استغلت منطلقاتها النظرية في أعمالها وكونت لنفسها نظرية لغوية، على أنها لم تحدد منهجها إلاّ بالانطلاق من تحديد للغة باعتبارها نظاماً وظيفياً يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل.

---

(1) قاسم، محمد جابر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بالمدارس الإعدادية والثانوية، مركز تطوير المناهج والتدريس، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

(2) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2007، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: irep. iium. edu. my/19216.

"فإذا كان دور اللغة هو توفير أسباب التواصل فإن دراسة اللغة ينبغي أن تراعي ذلك، فكل ما يضطلع بدور في التواصل ينتمي إلى اللغة، وكل ما ليس له مثل هذا الدور فهو خارج عنها، وبعبارة أخرى فإن العناصر اللغوية هي التي تحمل شحنة إعلامية، أما التي لا يمكن أن نعتبرها ذات شحنة إعلامية فلا يعتد بها اللغوي، فالأولى وحدها هي التي لها وظيفة"[1].

المبحث الثالث: الاتجاه الوظيفي وتعلم اللغة وتعليمها

"جاء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة في ضوء الدراسات الميدانية التي جاءت متأخرة، ولم ينشط هذا الميدان إلا في نهاية الثمانينات وذلك بعكس المداخل الأخرى من مثل (التكاملي، الاتصالي، المهاري)، وبعد أن أدرك علماء اللغة أهمية تعليم اللغة من ناحية وظيفية، وذلك من أجل تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بشكل يمكنه من ممارسة الوظائف الطبيعية للغة، وبشكل يمكنهم من ممارسة حياتهم اليومية وإثارة دافعيتهم تجاه اللغة، ويسعى المدخل الوظيفي للغة، إلى أن يقدم أفرادا مستقلين قادرين على تناول المطالب اللازمة لها، سواء أكانت مطالب شخصية أم مطالب اجتماعية تخص المجتمع، وتأكيدا على أهمية تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي تتطلبها الحياة"[2].

ويرى المعرفيون ضرورة التجانس بين المكون المعرفي المتمثل في نظام اللغة وقواعدها والمكون المهاري، الذي يتمثل في الكلام، "ومعرفة المعايير اللغويّة (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروريّ لتعلّم اللغة، ولا يمكن تعلّم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده – وهو هنا الأداء – فثمّة فرق بين اللغة (المكوّن المعرفيّ)، والكلام (المكوّن المهاريّ) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكوّن المعرفيّ، وخاضعاً لقواعده.

"ويقصد بتعلم اللغة وظيفيا: توجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، حتى يتمكن من ممارستها في مواضعها الطبيعية العملية ممارسة

---

(1) الإندونيسي، خير الرجال، المدارس اللسانية: المدارس اللسانية الغربية، المدرسة الوظيفية – مع ياكوبسنومارتيني، موقع منهل الثقافة التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: manhal. net/articles. . .php?action=listarticles.

(2) سكر، شادي مجلي عيسى، المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:- www. alfusha. net/t12324. html

صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هـذا الاتجـاه إلا إذا كانـت هـذه الوظـائف الطبيعيـة للغـة واضحة في ذهن المعلم، ومما يلاحظ على هذا التعريف أنه ينطلق من كون القـدرات اللغويـة قابلـة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة، والوظيفيون جميعا يرون أن كل القدرات اللغويـة قابلـة لأن تتحول إلى مهارات، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المعلم بصورة جيـدة، مـن خـلال مسؤولياته أو مواقعه المختلفة التي ينبغي أن يتضح أدواره في كل منها لهذا المنحى الوظيفي، وإلا فإن تلك القدرات اللغوية تكون ناقصة، فما قيمتها في الحياة العملية إذا كانت لا تؤدى بصورة صحيحة خالية من العيوب"[1].

المبحث الرابع: التواصلية واكتساب اللغة

"تستند الطريقة الاتصالية في تعليم اللغة إلى جملة من المبادئ اللغويّـة النظريّـة الـتي تـرى أنّ وظيفة اللغة تتجلّى في ثلاثة جوانب، هي[2]:

- جانب وظيفيّ، يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
- جانب اجتماعيّ وثقافيّ يرى في اللغة وسيلة للاتّصال مع الآخرين.
- جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفيّة مع الآخرين.

"وتجتمع هذه الجوانب الثلاثة في اتّجاه واحد يـرى في اللغـة عمليّـة اتّـصال بـين جـانبين، مرسل ومستقبل، لا يمكن أن تتمّ بنجاح دون اكتساب مهـارات الاتّـصال الـتي تتمثّـل في مهـارتي الاستقبال،

وهما (الاستماع، والقـراءة)، ومهـارتي الإرسـال، وهمـا (الحـديث، والكتابـة). وقـد أفادت هذه الطريقة من النظريّة الوظيفيّة التي تعدّ الهدف من تعلّم اللغـة هـو امـتلاك القـدرة علـى القيام بالوظيفة الأساس لها، وهي عمليّة الاتّصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكّـد أصـحاب هـذه النظريّة أهميّة البعد الدلاليّ والاتّصالي بدلاً من أهميّة البعد النحويّ، وجاءت الطريقـة الاتّـصاليّة في تعلّم اللغة وتعليمها انسجاماً وهذه النظريّة. كما أفادت مـن أفكـار أصـحاب النظريّـة التفاعليّـة الذين ينظرون إلى اللغة على أنّها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصيّة بين الأفـراد، وأداء المعـاملات

---

(1) حسن، عمران حسن، اللغة الوظيفية، 2005، رابط: http://multka. net/vb/showthread. php?t=1454

(2) مفلح، غازي، اتجاهات في تعليم اللغة،، جامعة أم القرى، الكلية الجامعية بالقنفذة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/. . . /1. doc

فيما بينهم، ويركّزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتفاعل. وإذا كانت الغاية من تعلم اللغة هو التواصل، فيمكن القول بأن الوظيفية هي إحدى حتميات التواصل، "لقد اجتهد عدد من الباحثين في تحديد مكونات القدرة التواصلية التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة والتواصل بها. وقد أجمعوا على أنها تتجاوز القدرة النحوية إلى قدرات أخرى منها، ما يتعلق بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الطابع الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي، إلا أن أهم تحديد قُدم- في حدود علمي- للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك في عدد من أعماله مفترضا أنها تتكون من خمس طاقات هي:

1- الطاقة اللغوية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها إنتاجا وتأويلا صحيحين مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي، وأيا كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.

2- الطاقة المعرفية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.

3- الطاقة المنطقية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة أو معطاة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

4- الطاقة الإدراكية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وشم وذوق، واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل.

5- الطاقة الاجتماعية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامة.

"وبفضل هذه القدرة التواصلية يتم اكتساب اللغة الأم واكتساب القدرة على استخدامها، ونفهم من ذلك أن كل طاقة من الطاقات الست التي تكون القدرة التواصلية تقوم بدور محدد في اكتساب اللغة واكتساب استعمالها. والافتراض الذي نتبناه يتمثل في أن تعلم اللغة الأجنبية هو

محاكاة لاكتساب اللغة الأم، ويقوم المحيط اللغوي الطبيعي بدور فاعل في تحفيز عمل كل طاقة من تلك الطاقات"[1].

وبحسب (العصيلي) "فإن الاتصاليين يعتبرون أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، وأن الهدف من تعلم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الاستراتيجية، في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية، لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية. وإن تعلم اللغة ليس سلوكاً شكلياً آلياً، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة، التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط، وأنه لا بد من بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم، ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً، مع الاهتمام بالقواعد الوظيفية، بوصفها الهيكل البنائي للغة، وتقديمها بأساليب مباشرة أحياناً، وغير مباشرة أحياناً أخرى. والاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلاً من الدقة الشكلية، وذلك بتشجيع محاولات الطلاب الاتصالية، وإن كانت متعثرة، أو خاطئة. والاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية، وأساس الاتصال، من غير إغفال للشكل اللغوي. وتعليم اللغة عن طريق المواقف الحقيقية بأسلوب طبيعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف، بعد تحليل هذه المواقف تحليلاً عملياً دقيقاً، والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية، المصنوعة، المتبعة في الطرائق الأخرى، وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية"[2].

"والمدخل الوظيفي وباعتباره أحد مداخل تعلم وتعليم اللغة ظهر في السبعينيات بديلاً عن المدخل التركيبي في العالم العربي، ويهتم باللغة بوصفها أداة للتعامل الاجتماعي أكثر من كونها نظامًا مستقلاً، ويعد المتعلم كائنًا اجتماعيً يبحث في الطريقة التي يكتسب ها اللغة ويستخدمها في الاتصال بالآخرين في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وله طروحات خاصة بشأن التعلم واللغة والتعليم والمنهاج تختلف عن طروحات المداخل الأخرى"[3].

---

(1) مفلح، غازي، مرجع سابق.

(2) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1422هـ، ص 258.

(3) السليتي، فراس وفؤاد مقدادي، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 26، 2012، ص 1985.

المبحث الخامس: اللغة العربية وتعليم النحو وظيفيا

"لقد كان تعريف النحو عند القدماء مرادفا لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللفظ العربي. ومن ثم تبلورت هذه الفكرة عند المتأخرين واقتصر النحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصرف، وانطلاقا من هذا الأساس اتفقوا بأن النحو: "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء"[1].

"والملاحظ على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصاره على الناحية الشكلية، فليست غايته معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم بل معرفة المعاني الخفية الجمالية وتنطلق هذه الفكرة من خلفية مؤداها أن النحو نشأ فنا قبل أن يكون علما وكان يعتمد على كيفية النطق الصحيح للكلمة ومن ثم أصبح الهدف منه بيان الصحيح والخطأ من الكلام وقد اعتمدوا في ذلك على أهل الفصاحة في اللغة ممن يعيشون في البادية وكان هذا مقياسا مشروطا اتبعوه، لذلك فقد غدا النحو عندهم قياسا والقياس "هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه"[2].

وترى (بيبية) أنّ: "منهجية التعلم في الاتجاه الوظيفي يقوم على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لا بد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة، فالدراسة الوظيفية للنحو هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها في كل فنون اللغة، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

وتنقد (بيبية) مفهوم النحو المعياري وطرائق تدريسه، قائلة: "أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى بأن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة، وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات، والكلمات في جمل، متجنبا سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير"[3].

---

(1) عبد اللطيف، حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت 2000، ص 25.

(2) عيد، محمد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، د/ ت، ص 76.

(3) بيبية، علية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد التاسع، 2009، د/ ص.

ويعني ذلك عندها: أن النحو بالنسبة لهم قائم على رصف الكلمات في جمل وهو الأساس طبعا لكنهم تناسوا أن النحو يقوم على التعليق والنظم وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لا متناه من الجمل.

وبحسب رأيها فقد وقع النحو المعياري تحت تأثيرين هامين هما:

1- الدرس اللغوي الإغريقي بالنسبة للغرب.

2- الخلافات بين المدارس النحوية العربية خاصة مدرسة البصرة والكوفة.

وترى بيبية أن هذا المنهج قد وقع في أخطاء منها[1]:

- الحكم على التراكيب اللغوية بالصحة والخطأ، فهي من وجهة النظر المعيارية التقليدية منطقية وسبب ذلك أن النحو التقليدي المعياري - حسب أصله المنطقي - ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الإسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي.
- قدسية القوانين المعيارية أي النظر إليها على أنها الأساس الوحيد للحكم بصحة التراكيب النحوية أو فسادها".

وللخروج من نفق تعليم النحو على أساس معياري، ولتحقيق الهدف التواصلي من تعلم اللغة، يرى (البوشيخي): "وجوب أن تُحفز المبادئ الفطرية الكلية في المرحلة الأولى قبل تعلم القواعد الخاصة باللغة المتعلمة. ويتحقق ذلك كلما أُتيح محيط لغوي أقرب ما يكون إلى الوضع الطبيعي، وأُتيح إغماس المتعلم في محيط اللغة المتعلمة. وفي المرحلة الثانية، يتم تثبيت القواعد الخاصة باللغة المتعلمة وباستعمالها. ويتم استثمار المعطيات اللغوية التي أصبح المتعلم متعودا على إنتاجها وفهمها في تعليم هذه القواعد. وبهذه الطريقة، تصبح القواعد التي يتعلمها المتعلم تفسيرا يفسر له سلوك الظواهر اللغوية، ويجيب عن الأسئلة التي تتولد في ذهن المتعلم وهو يقارن بين لغته الأم وبين اللغة المتعلمة.

فبدلا من أن تكون القواعد عبئا ثقيلا على المتعلم، تصبح إجابات عن الأسئلة التي يثيرها، فيُقبل على تعلمها خاصة إذا روعي في صياغتها الوضوح والبساطة مع تجنب إيراد الشواهد الشوارد"[2].

---

(1) المرجع السابق نفسه.

(2) البوشيخي، عز الدين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:uqu. edu. sa/page/ar/14835 .

"والقواعد الخاصة التي يجري تثبيتها بالتعليم لا تتوقف عند القواعد النحوية، بل تشمل أيضا القواعد التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، وقواعد إدراك حركات الجسم وتقاسم الفضاء أثناء التواصل اللغوي. وانطلاقا من مفهوم أن النحو الوظيفي هو "مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبْط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليَسلَم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويَسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: وهو إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، أما النحو التخصُّصي، فهو ما يتجاوز ذلك من الوسائل المتشعِّبة، والبحوث الدقيقة التي حفَلتْ بها الكتب الواسعة"[1].

ويرى (عاشور): إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدُّثًا وكتابةً، بحيث تُستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط؛ ليَبرز المعنى واضحًا ومفهومًا. وذلك من خلال[2]:

- أن نَنطلق في تدريسنا من خبرة متَّصلة بغرضٍ من أغراض المتعلمين، أو لسدِّ حاجة لديهم.
- أن تكون الاستجابة المرادُ من التلاميذ القيامُ بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلُّمه من الطلاب.
- عرْض مواقف لُغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلِّ الأساليب؛ أي: باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضَّعف.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات".

المبحث السادس: القواعد النحوية بين الصعوبة واليسر

يرى (جابر) "أن هناك مشكلة كبيرة في الدرس النحوي، لعل أبرز نتائجها وأهمها: هي الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثِّلة في أن الطالب قد يَحفظ من قواعد النحو قدرًا لا بأس به، وقد يُتقن "إعراب" الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضَعفًا شديدًا في التمكُّن من "إنشاء"

---

(1) علية، بيبية، المرجع السابق نفسه.

(2) عاشور، راتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، 2003، 107.

التعبير العربي السليم نحويًّا، حين يُطلَب منه ذلك نُطقًا أو كتابة؛ إذ يَعجِز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخَلل الأساسي في طُرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك"[1].

وترى (السليطي) أن: "المشكلة الرئيسية تكمُن في طريقة تدريس النحو العربي في المدارس، والتي تركِّز أساسًا على إتقان الإعراب، واستظهار القواعد النحوية وحفظها غيبًا، وفي العودة إلى جذور المشكلة نجد أنفسنا أمام كمٍّ من الصعوبات المتعلقة بمادة النحو؛ من حيث هي إرث وصَلنا منذ القِدم، وفي رأيه أن مظاهر تلك الصعوبة تتمثل في الآتي[2]:

- اعتماد النحاة في وضْعهم لعلم النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية)، وقد برَز ذلك في طريقة التناول والتعبير في كثيرٍ من كتب النحو والصرف والبلاغة، ويُستثنى منها كتب قلة ظهَرت في أول عهد العرب بهذه الدراسات؛ حيث قامت على الوصف في كثير من أبوابها، ولم تقع في المعيارية إلا من قبيل التوسُّع في التعبير؛ أمثال: كتاب سيبويه "الكتاب"، وكتابَي عبد القاهر الجرجاني "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، وبعد أن انتهى عصر الاستشهاد، استمرَّ اللغويون في دراسة اللغة عن طريق ما وضَعه السلف من قواعد اللغة، لا عن مادة اللغة، من هنا بدأ فرْض القواعد على الأمثلة، وبدَأ القول بالوجوب والإيجاز، وأدَّى كل ذلك إلى ظهور كثيرٍ من الحدود والقيود والافتراضات، التي تتنافى أحيانًا مع الواقع اللغوي؛ لذا فإن الاتجاه الحديث في تدريس اللغة، يقوم أولاً على الوصف؛ وصف اللغة المستعملة للتلاميذ، وهذا ما تدعو إليه كثير من المؤتمرات والندوات والدراسات العلمية في ذلك المجال.
- تأثُّر واضعي علم النحو بعلماء الكلام في أن كلَّ أثرٍ لا بدَّ له من مؤثِّر، والإمعان في ذلك إمعانًا انتهى إلى نظرية العامل، وإلى الحديث عن العِلل وعِلل العِلل.
- كثرة ما في القواعد من أقوال ومماحكات، واختلاف مسائلها، واعتمادها على التحليل المنطقي، الذي يستدعي حصْر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة؛ مما دعا علماء التربية أن ينادوا بتأخير دراسة القواعد إلى سنٍّ المراهقة.

---

(1) جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، ص 3، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:www. alukah. net.

(2) السليطي، ظبية سعيد ؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002، ص 36-37.

- جفاف النحو وصعوبته، وتأكيده على مماحكات عقلية مجرَّدة بعيدة عن واقع الحياة العملية التي يعيشها التلاميذ، وهمُّه التدقيق في الجمل والتراكيب اللغوية؛ لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبْط الحركات، وقد أشار إلى هذه الصعوبة أمين الخولي بقوله: إن هذه الفصحى لا يَسهل ضبْط قاعدتها، بل يَسودها الاستثناء، فتتعدَّد القواعد وتتضارَب.
- كثرة العوامل النحْوية، وتشعُّب التفاصيل التي تَندرج تحت هذه القواعد، وتُزاحمها بصورة لا تُساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل إلى تشتيتها ونسيانها؛ وذلك لتجرُّدها وبُعدها عن واقع الحياة التي يحياها التلاميذ".

ويرى (يونس) أنه: "ليست هناك في اللغة العربية دراسة تبين صعوبة الجملة أو سهولتها، ولا مدى الصعوبة أو السهولة في سن معينة، ولذلك ليس هناك دليل واضح أمام المؤلفين، مؤلفي الكتب المدرسية لاستخدام هذه الجملة أو تلك. ومن هنا يعتمد كل مؤلف على خبراته الشخصية وعلى إحساسه العام بسهولة الجملة أو صعوبتها. وأن النحاة قد اكتفوا بدراسة الجملة من حيث الإعراب، وعكف البلاغيون على دراسة موقعية الجملة، وقد بدأ ذلك عبد القاهر الجرجاني في نظرية "النظم" عنده، وكان ينبغي أن ينمي هذا الاتجاه الأخير، وهو تحديد موقعية الجملة، وأهمية هذا التحديد في "المعنى" وفي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، وإذا أردنا أن نقرب النحو من تلاميذنا فعلينا أن نربطه بالاستخدام الفعلي للغة، وبيان موقع الجمل والأساليب المختلفة فيا لسياق اللغوي. وهنا كعدد من المؤشرات يمكن أن تستخدم في الحكم على سهولة الجملة أو صعوبتها، ومن هذه المؤشرات[1]:

- قصر الجملة، فالجملة القصيرة أسهل في فهمها من الجملة الطويل ة المعبرة عن نفس المعنى، وذلك لسهولة الربط بين مكونات الجملة.
- حسية الفكرة، أي أن المعنى إذا كان مدركا -Perceptio، أي مرتبطا بأشياء حسية سهلة الفهم، ولذلك إذا صعبت فكرة من الأفكار، أو كان من الصعب إيصالها، جسدت في صورة حسية.

---

(1) يونس، فتحي على، التواصل اللغوي والتعليم، ص 40، موقع: slideshar، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. slideshare. net/alaseel56/ss-7719888

- التقديم والتأخير، أي أن تقديم الخبر على المبتدأ - مثلا - يؤثر في المعنى من حيث صعوبة فهمه؛ لأن همنا المعتاد أن ينتقل الذهن من الموضوع إلى المحمول أو من المبتدأ إلى الخبر، أما أن يحدث العكس فهذا يؤثر في قدرة الفرد على الفهم تأثيرا سلبيا، ويحتاج فهم هذه الأساليب إلى قدرة لغوية أعلى من القدرة العادية، ولذلك يفضل في البداية، بداية تعليم اللغة أن تقدم الجمل بصورتها الطبيعة دون تقديم أو تأخير.
- الحقيقة والمجاز، فالجمل التي فيها مجاز، أو استعارة أو كناية أسهل في الفهم من الجمل المجازية أو التي فيها استعارة أو كناية؛ لأن فهم المعنى في هذه الجمل الأخيرة يتطلب الانتقال من المجاز إلى الحقيقة، ومن المشبه به إلى المشبه، فجملة "نام فلان قلّقا" أسهل من جملة "نام فلان على الشوك" حيث إن الجملة الثانية تتطلب عملياً تعقلية أكثر.
- قلة الضمائر وكثرتها، حيث إن كثرة الضمائر في الجملة الواحدة تحدث نوعا من الحيرة والاضطراب في فهم المعنى، كذلك فإن كثرة المتعلقات تزيد صعوبة الجمل، وتؤدي إلى الغرابة.
- البعد بين مكونات الجملة، أي الفصل بين الفعل والفاعل، أو بين المبتدأ والخبر بفواصل، أو جمل اعتراضية، حيث يصعب على الفرد عادة الجمع بين الأشياء المتباعدة، ما لم تكن هناك قدرات لغوية عالية، ولذلك يفضل في مراحل التعليم الأولى، ألا يفصل بين الفعل والفاعل ولا بين المبتدأ والخبر بفاصل من نوع ما، وعموما، تحتاج الجملة في اللغة العربية إلى دراسة علمية تبين عوامل السهولة والصعوبة فيها، وتبين مستويات السهولة والصعوبة والمراحل العمرية المناسبة لكل مستوى من المستويات".

المبحث السابع: أهداف برامج تعليم اللغة العربية من تعليم النحو

"تنقسم برامج تعليم اللغات الأجنبية إلى أنواع كثيرة تحددها السياسة التي يقوم عليها كل برنامج على حدة. فهناك البرامج المتكاملة في المؤسسات والمعاهد التي لا هَمّ لها سوى تعليم اللغة وثقافتها؛ أي أن المناهج المعدة لها مكرسة كلها لهذا الهدف، وأحياناً يكون برنامج تعليم اللغة جزءاً من مجموعة من المواد التي تقدم للدارسين في المؤسسة التعليمية، وهناك أنواع من برامج تعليم اللغات تصنّف "بحسب الجمهور الذي أعدت له، وما يفرضه ذلك الجمهور من مهارات لغوية معينة. وتنقسم هذه البرامج بشكل عام إلى قسمين: برامج عامة وبرامج تخصصية. فأما البرامج العامة، فتوجه لجمهور متنوع الأهداف، متعدد الاتجاهات، وتشتمل على مهارات لغوية مرتبطة

بأوجه النشاط العام في الحياة. أما البرامج التخصصية فتوجه لجمهور محدد؛ تتوحد وظائفه أو اتجاهاته أو أهدافه أو غير ذلك"[1].

كيفية تحديد أهداف البرنامج:

وتتحدد بتحديد الأهداف العامة للمؤسسة وبتحديد الأهداف التربوية المتعلقة بها، وبخاصة الأهداف المتعلقة بدافعية التعلم - و"يتفق معظم التربويين على أن العملية التعليمية في أي برنامج من البرامج التعليمية - سواءً كانت برامج لتعليم اللغات أو خلافها - تتكون من أربعة أركان تأتي وفق الترتيب التالي على التوالي:

1- الأهداف التعليمية.
2- حاجات الطالب واستعداده (المدخلات السلوكية).
3- الخبرات والأنشطة التعليمية.
4- عملية القياس والتقويم.

"ويقسم علماء اللغة الكفايات المستهدفة في هذا البرامج إلى ثلاث كفايات، تبدأ بالكفاية اللغوية، مرورا بالكفاية الثقافية ومن ثم الكفاية الاتصالية التي تمثل الهدف الأساسي من تعلم وتعليم اللغة. وتمثل القواعد النحوية إحدى الدعامات الأساسية لما يعرف بالكفاية اللغوية، أو الكفاءة اللغوية: Language Proficiency، التي يعرفها (طعيمة) و(الناقة) بأنها: "معرفة الفرد للنظام الذى يحكم اللغة، ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما إن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة"[2].

ويرى (حسين) بأن متعلم اللغة العربية يسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف هي[3]:

---

(1) طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م، ص121.

(2) طعيمة، رشدي ومحمود الناقة، التعليم الإفرادي، تعلم اللغة اتصالياً من المناهج والاستراتيجيات، 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
http://www. isesco. org. ma/arabe/publications/taalimlogha/p2/PhP

(3) حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 211، ص 114م.

1- الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزا وانتاجا، ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها الأساسية نظريا ووظيفيا، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

2- الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة في يسر وسهولة.

3- الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته".

ومعلوم أن الكفاية اللغوية تعتبر جسرا للتمكن من الكفاية الاتصالية التي هي غاية برامج تعليم اللغة، ولكن وجود لغط واختلاف حول طبيعة ونوعية الاتصال المطلوب، ومستوى ودرجة اللغة المستخدمة فيه، يمكن أن يجعل من اهداف القائمين على هذا البرامج متباينة حول ما يقدم فيها من نحو.

فكثيرا ما يطرأ التجاذب بين مفهومي الطلاقة والصحة، وما بين سبق أحدهما للأخر، واستهدافه باعتباره الغاية، وما بين المقدرة على السير بهما جنبا إلى جنب. وفي الاصطلاح يرد معنى الطلاقة اللغوية بوصفها: قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن.

ويتضح أكثر من معنى للطلاقة اللغوية من خلال تجزئتها إلى أجزاء تتمثل في[1]:

1- الطلاقة الفكرية: وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار.

2- الطلاقة اللفظية: وتعني القدرة على سرعة إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الألفاظ.

3- الطلاقة الارتباطية: وتعني القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن علاقات معينة.

---

[1] البشيتي، دعاء بنت نافذ، القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:www. alukah. net.

4- الطلاقة التعبيرية:وتعني القدرة على صياغة أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات التامة ذات المعنى لتعبر عن أفكار مختلفة.

أما الصحة اللغوية فيُقصد بها: "التزامُ قواعدَ النحو والصرف والإملاء وسلامة الصياغة اللغوية. وعلى هذا الأساس، لذا يجب أن تكون اللغة المستخدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين صحيحة وخالية من الأخطاء النحوية والصرفية والتركيبية الإملائية؛ لأن الدراساتِ النفسيةَ أثبتت أن الصورة البصرية تساعد على بقاء المعلومات المعروضة مدة من الزمن في ذاكرة الطلبة، سواء أكانت صوابا أم خطأ، ومن الصعب -من ثَمَّ -التخلُّص من التأثير الأول الخطأ"[1].

فالطلاقة والتي غاية الكفاية التواصلية، تقابلها الصحة التي هي غاية الكفاية اللغوية، فالمنادون بسرعة الوصول بالمتعلم إلى الكفاية الاتصالية، لا يرون ضرورة لتصحيح المخرجات الكلامية في الموقف المحدد بقدر ما يركزون على قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه أو عن حاجته أو عن الموقف الذي يمر به، ويرون في التغذية الراجعة إبطاء لعملية تعلم اللغة.

وبالضرورة فإن حاجة المتعلم للتواصل، قد تصطدم بعقبات كثيرة إذا ما كثرت أخطاؤه وجانبت لغته الصحة، مما يعرضه للسخرية والتهكم من جانب أبناء اللغة ومتحدثيها الأصليين.

ولكن بالنظر إلى طبيعة البرنامج اللغوي يمكن تحديد طبيعة الكفاية المستهدفة، إذ لا يمكن للبرامج الأكاديمية أن تستغني عن الصحة اللغوية، مهما كانت ضرورة وحاجة المتعلم للتواصل، كما أن الذين يدرسون اللغة في بيئتها، وقد كفاهم مجتمع اللغة الدربة على التواصل، يكونون بحاجة كبيرة إلى تصحيح التراكيب التي اكتنزوها من مجتمع اللغة.

أما من يدرسون اللغة في غير بيئتها وقد توفرت لهم الصحة اللغوية فإنهم بحوجة ماسة لتنمية كفايتهم الاتصالية، التي يساهم غياب مجتمع اللغة المستهدفة - الحقيقي - في إضعافها.

ويمكن اعتبار الأطفال أكثر قدرة على اكتساب الكفاية الاتصالية والطلاقة اللغوية من الكبار، وذلك لاعتبارات نمائية ونفسية، بينما يبرع الكبار في الجانب المتعلق بالصحة اللغوية وذلك لأسباب تتعلق بالنمو المعرفي والخبرة.

---

(1) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، كوالالمبور، 2007، ص 10.

المبحث الثامن: تجارب في تعليم اللغة

التجربة الأولى: تجربة صناعة تدريس اللغات (Didactique du Langues)

تشير دراسة (جيدور) إلى أن "الحركة العلمية المعروفة بصناعة تدريس اللغات هي حركة مركبة، امتزجت في إنتاجها العديد من العوامل العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية جعلتها تغير النظرة إلى التعليم ومهنة التدريس حتى تحول هذا الميدان من هواية إلى حرفة وصناعة متقنة تنفق عليها الدول مخصصات مالية عالية جدا نظرا لظهور ثمارها الواضحة والفعالة على مسيرة التنمية والترقية الشاملة. ويعرض الباحث إلى الطريق السمعية البصرية باعتبارها إحدى منجزات هذه الحركة العلمية، فيقول: "لقيت الطريقة السمعية البصرية حظا كبيرا من الرواج، وما زالت معتمدة حتى يومنا هذا، ومن أبرز العلماء الذين نشروها الخبير اليوغسلافي كوبيرنا الذي ابتكر ما يسمى بالطريقة البنيوية الشاملة: السمعية البصرية (Structuro-Global Audio-Visual/ SGAV) وساعده في ذلك الخبير الفرنسي ريفانيك، وقد تميزت هذه الطريقة بمجموعة ممتازة من المزايا جعلتها واحدة من أحسن الطرق خاصة من حيث أساسها العلمي النظري والتطبيقي، وأهمها ما يلي[1]:

- الاختيار الدقيق للمادة اللغوية (المفردات والقواعد) باعتماد الرصيد اللغوي المجموع بطريقة الجرد الميداني الواسع مع الأخذ في الحسبان معدلات تواتر وشيوع العناصر اللغوية كما تم إحصاؤها في لغة الاستعمال. وقد اجتهد العلماء في أوربا للإسراع في إنجاز الرصيد اللغوي للغاتهم بأفضل الطرق، وتم ذلك بالنسبة لكل اللغات، وأدمج هذا الرصيد في برامج حاسوبية عالية الفعالية قدمت لمصممي البرامج التعليمية فوائد عظيمة جدا.
- تقسيم الصعوبات في الدرس الواحد إلى أقصى قدر ممكن.
- التدرج، وتقسيم البرنامج إلى مراحل صغرى، وتقسيم البرنامج الكلي إلى مستويات (عتبات).
- إدماج الحواس، وخاصة السمع والبصر، وتكثيف القرائن باعتماد الصور المعبرة.

أما منهجية التدريس وفق هذه الطريقة فتمر غالبا بأربع مراحل:

---

(1) جيدور، عبد الكريم بن مسعود، صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. alukah. net .

1- العرض الإجمالي: كل الدروس عبارة عن حوارات قصيرة مأخوذة من الواقع، الهدف من هذه المرحلة تحقيق الإدراك العام لمعنى الحوار.

2- إعادة عرض الحوار مجزءاً، في شكل جمل حوارية، الواحدة تلو الأخرى، وكل جملة ترافقها صورة من شريط ثابت يجسد بدقة معناها، ويتم تكرار هذه العملية عدة مرات (من3-5).

3- وهنا يعيد المتعلم كل ما سمعه مجملا ثم مفصلا، ويسعفه المدرس على الفور بالتصحيح اللازم. يعاد عرض شريط الصور مرة ثالثة مع كتم الصوت، ويطلب من المتعلم كشف النص المرافق.

4- مرحلة الاستثمار: وهي جوهر هذه الطريقة، وتشتمل على عدد كبير ومتنوع من التدريبات والتمارين، هدفها ترسيخ العناصر التي تم إدراكها في المرحلة السابقة، مثلا: لعب الأدوار، أسئلة سريعة على الصور، استعمال عناصر لغوية قديمة في حوار جديد، تحويل الحوار إلى حكاية والعكس.

التجربة الثانية: تجربة تدريس النحو بناء على نتائج التحليل اللغوي[1]

قامت هذه التجربة بماليزيا -الجامعة الإسلامية، كوالالمبور -على ما يعرف بمدخل النظم، وذلك من خلال ثلاثة مكونات رئيسة يعتمد عليها هي:

- المدخلات: Inputs وتتمثل في تحديد الأسس وتحديد الكفايات وتحديد الأهداف العامة والخاصة واختيار المحتوى والخبرات التربوية واختيار أفضل الطرائق والأساليب للتدريس وأساليب التقويم وأدواته.
- العمليات: Processes وفيها يتم تحويل المدخلات إلى مخرجات من خلال عملية التدريس والأنشطة والمناقشات، وعملية التقويم التشخيصية والعلاجية.
- المخرجات: Outputs وهي النتائج التي تفرزها العمليات، أوهي النتائج التي يتوصل إليها المنهج في نهاية العمليات، ويظهر منها العائد النهائي المراد الوصول إليه، وهي تبرز من خلال التقويم البنائي أثناء العمليات، والتقويم الختامي في نهاية العمليات.

---

(1) السعدي، عبد الرازق عبد الرحمن وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربي ة للناشئين(1) والعربية (2)، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية المجلد الثالث – العدد العاشر – السنة الثالثة – يونيو ـ حزيران، 2011م.

وبدأت بتعرف طبيعة الدارسين الماليزيين، من حيث ألسنتهم وخلفياتهم الثقافية وخبراتهم السابقة باللغة الهدف، ومن حيث دافعيات تعلمهم للغة العربية، ومن ثم تمت دراسة التراكيب المناسبة لهم من حيث المستوى ومن حيث الحاجات - باعتبار الدافعية -ومن ثم العمل على تحليل النصوص القرائية في اثنين من الكتب السائدة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا، وهما كتاب "العربية للناشئين" المكون من ستة أجزاء، وكتاب "العربية" المكون من خمسة أجزاء.

ولم يشمل التحليل أجزاء الكتابين كلها، وإنما اقتصر على جزئين فقط من الكتابين، وهما الرابع والخامس.

ويرجع سبب وقوع الاختيار على هذه الأجزاء دون الأخرى إلى أن هذين الجزئين هما اللذان يحتويان على الموضوعات النحوية فضلا عن النصوص القرائية؛ إذ إن الطلبة يبدؤون دراسة النحو العربي بشكل منتظم بالجزء الرابع وينهون دراستهم في الخامس.

وقصد من تحليل النصوص القرائية بما يؤدي إلى تحقيق هدف هذه التجربة، وهو اختيار التراكيب النحوية الأساسية لدارسي اللغة العربية وقواعدها منا لناطقين بغيرها من الماليزيين.

قسم الباحثان مراحل تنفيذ التجربة إلى مرحلتين، اشتملت كل مرحلة على جملة من التراكيب النحوية توزعت على النحو التالي:

المرحلة الأولى وتضم التراكيب النحوية حسب أولويتها الآتية:

- الجملة الاسمية/ الجملة الفعلية/ المبتدأ والخبر/ الفاعل/ المفعول به/ المضاف إليه/ المجرور بحرف جر/ نائب الفاعل/ المعطوف/ الصفة/ التوكيد/ كان وأخواتها/ إن وأخواتها/ المفعول فيه/ الحال.

المرحلة الثانية: وتضم التراكيب النحوية حسب أولويتها الآتية:

- المبتدأ والخبر/ الفاعل/المفعول به/المضاف إليه/ المجرور بحرف جر/ نائب الفاعل/ بعض حروف النفي/ المعطوف/ الصفة/التوكيد/ كان وأخواتها/ إن وأخواتها / المفعول فيه / الحال/ التمييز/ المنادى/ الجملة الاستفهامية/ بعض حروف نصب المضارع/ بعض حروف الجزم/ / المستثنى بإلا / المفعول لأجله/ المفعول المطلق/ نائب المفعول/ جملة التعجب/ ما" النافية التي تعمل عمل ليس/ لا النافية للجنس/ حروف القسم وحروف الاستفتاح/ ضمير الفصل/ إذا.

وتم تصنيف المرحلة الأولى إلى خمس وحدات، كل وحدة اشتملت على نمط محدد من التراكيب، وذلك على النحو التالي:

1- الوحدة الأولى: مكونات الجملة/ الوحدة الثانية: المجرورات/ الوحدة الثالثة: المرفوعات/ الوحدة الرابعة: المنصوبات/ الوحدة الخامسة: النواسخ.

2- وتم تصنيف المرحلة الثانية إلى ست وحدات، كل وحدة اشتملت على نمط محدد من التراكيب، وذلك على النحو التالي: (1) المجرورات/ (2) المرفوعات/ (3) المنصوبات/ (4) النواسخ/ (5) أدوات النفي والاستفهام والنصب والجزم/ بقية التراكيب النحوية.

حيث قام الباحثان بوصف المدخلات على هيئة أهداف سلوكية، مثال ذلك:

- الوحدة الأولى: مكونات الجملة: ترمي دراسة هذه الوحدة إلى أن يصبح المتعلم قادرا على أن:

1- يعرف مكونات الجملة الاسمية من المبتدأ والخبر، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.

2- يعرف مكونات الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومن فعل وفاعل ومفعول به، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.

3- يعرف مكونات شبه الجملة من حرف جر أو ظرف واسم. ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.

4- يميز بين الجملة وشبه الجملة، ويستخدمها في الكلام والكتابة والقراءة.

ويتم تدريس التراكيب في هذه الطريقة من خلال نص مختار.

طريقة التدريس

"والطريقة التي ستتبع في تدريس هذا المنهج المقترح هي الطريقة الطبيعية التي تعتمد على ممارسة اللغة الصحيحة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة، ويتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية[1]:

---

(1) يُقصد بالأصالة هنا أن اللغة المستخدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصيلةٌ غيرُ مُصطَنَعةٍ، تمثِّل المواقفَ الحياتية الحقيقية للغة العربية؛ لذا يجب أن تشتمل المواد المنتقاة على النصوص الأصيلة، فالنصوص الأصيلة authentic texts هي نصوص اللغة العربية المختارة من المصادر العربية المختلفة من كتب وصحف ودوريات وغيرها، وتعكِس الاستعمالَ الواقعي للغة، وتُنتَج لأغراض غير تعليم اللغة العربية. وهذه النوعية من النصوص الأصيلة تُعدّ بإجماع الآراء أعلى وأرقى تمثيل للغة، وتعود على الطلبة بعدد من المنافع على النحو الآتي:

- تجعل الطلبة أقربَ إلى ثقافة اللغة الهدف، ومن ثم تجعل عملية التعليم والتعلم أكثرَ مُتعةً وجاذبية.

=

- اختيار النص الصحيح المناسب في أسلوبه وفي موضوعه للمتعلم في المرحلة.
- الاستماع إلى النص منطوقا نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة معاني كلماته، وفكرته العامة، وأفكاره الرئيسية.
- التدريب على قراءة النص قراء جهرية جيدة، مع التركيز على ضبط النطق.
- قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية، ومن ثم يتم تناوله بالدراسة والتحليل.
- الوقوف على قضايا اللغة وقوانين الإعراب المناسبة المقررة لهذه المرحلة التي ترد في النص كـ المبتدأ أو الخبر والفعل والفاعل والمفعول به...إلخ.
- حفظ النص حفظا جيدا (إن كان من القرآن أو الحديث أو الشعر أو النثر)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.
- كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ولكن تبقى مشكلة أمام التجربة السابقة، من حيث أصالة النصوص" وصناعتها، يقول (الراجحي) في هذا الصدد: "من البديهي أن نتخلص من المقررات المبنية على النصوص المصطنعة غير الطبيعية؛ وأن تكون المقررات وظيفية، مؤسسة على التدريج الدوري، شاملة للمواقف والأدوار الاجتماعية التي سيواجهها المتعلم. وهذا كله يقتضي وجود أجهزة خاصة ؛ ينهَض كل منها بعمل محدد، ولعل من أهم هذه الأجهزة جهاز يعمل على جمع النصوص اللغوية الطبيعية ويُصنِّفها وَفق سياقاتها بحيث يكون لدينا "بنك للنصوص" يستمد منه واضعو المقررات ما يرَونه مناسبا للمرحلة والأهداف"[1].

وتقول (عبد الله) [2]: "وعلى الرغم من أهمية بقاء النصوص الأصيلة بدون إجراء أية تعديلات عليها، فلا يوجد ما يمنع من الأخذ بفكرة "التبسيط" simplification و"التصرف"، إذا اقتضى الأمر؛ ولاسيما إذا كانت النصوص المنتقاة غير خالية من الأخطاء اللغوية، فتُجرى

=

- تُنمِّي دافعيةَ الطلبة وتُعزِّز عمليةَ التعليم والتعلم لتضَمُّنها معلومات نافعة عن الثقافة والحضارة العربية الإسلامية والمواقف الحياتية الواقعية التي تحيط بالمجتمع الناطق بالعربية. راجع: عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق.

(1) الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

(2) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق.

التعديلات اللازمة دون مساس بالأفكار المطروحة فيها. فالتبسيط والتصرف أسلوبان علميان لكل منهما طرقه ومنهجيته الخاصة[1].

التجربة الثالثة: رؤية جديدة تقوم على تيسير تدريس النحو لمتعلمي اللغة من غير الناطقين بها وتقديمه في قوالب وظيفية[2]:

أولا: (تجربة الثابت والمتحول) [3]

هذه التجربة أجريت بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بجامعة أفريقيا العالمية بالخرطوم، وقد عملت على تدريس التراكيب النحوية وظيفيا، بناء على فكرة الثابت والمتحول، وتقوم الطريقة على تدريس التراكيب المحددة وفق مفهوم تكامل المهارات، أي أن الدرس الواحد يشمل المهارات الأربع، استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، بحيث تتكرر الأنماط المستهدفة مع كل مهارة، بما يمثل نوعا من التدريب والتكرار حتى ترسخ الأنماط في ذهن الطالب.

نموذج تطبيقي للتجربة

تقوم هذه التطبيقات على الأسس والمبادئ التالية:

- تحديد الخلفية اللغوية للدارسين باعتبار اللغة الثانية – أو الإنجليزية أو الفرنسية – حيث يساعد ذلك على سرعة إنجاز الدرس اللغوي وفق هذه الطريقة.
- يمكن تطبيق إجراءات هذه الدراسة ببطء على الدارسين الذين لم يدرسوا لغة ثانية، ولا يتكلمون الإنجليزية أو الفرنسية – شريطة أن يكونوا قد تلقوا دروساً منتظمةً في لغتهم الأم.

---

(1) للاطلاع على المزيد من أدبيات التبسيط والنصوص المبسطة انظر:
Davies, A. 2000. *Simple, simplified and simplication: What is authentic*?, in Alderson, J. C. and Urquhat, A. H. Reading in a Foreign Language. London: Longman. pp. 181-198., Yano, Y., Long, M. H. and Ross, S. 1994. *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension*, in Language Learning, volume 44/2 (June). Michigan: The University of Michigan. pp. 189-219.

(2) التجربة قام بها الباحث بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أفريقيا في العام 2000م.

(3) انظر: قضايا ومشكلات في علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عثمان، عبد المنعم حسن الملك وجاسم على جاسم، الرياض، مكتبة دار الرشد، 1434 هـ، ص 295.

- يمكن تطبيق هذه الإجراءات على الدارسين الذين تلقوا الحد الأدنى من اللغة العربية في بلادهم.
- تبدأ إجراءات هذه الدراسة بعد انتهاء المرحلة الصوتية، التي يتم التعرف فيها على أصوات اللغة العربية ورسمها.
- تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالنص اللغوي من البسيط إلى المعقد، ووفق تدرج المواقف الحياتية للدارسين.
- تعتمد هذه الطريقة مبدأ التدرج بالتراكيب النحوية، اعتماداً على مدى شيوعها، ووفق حاجة الدارسين لها في المرحلة التعليمية المعينة.
- تقدم هذه الطريقة النحو وظيفياً، بحيث يتسنى للطالب استخدامه في المواقف الطبيعية.
- تعتمد هذه الطريقة التعامل مع متغير واحد في كل مرحلة، مع تثبيت المتغيرات الأخرى، ومنها محتوى النص.
- يقوم محتوى النص في مراحله الابتدائية على قيم بسيطة تتعلق بالطالب نفسه.

أولاً: مهارة الاستماع

- تبدأ إجراءات الدرس بالمهارة الأولى – مهارة الاستماع – ويكون ذلك بتلاوة المعلم للنص وتكراره – يمكن التعويض عن ذلك باستخدام مختبر اللغة، أو أي وسيلة أخرى شبيهة بدون عرض وسيلة بصرية.
- بعد ذلك يقوم المعلم ببيان الموقف الحياتي الذي يتناوله النص مستخدماً في ذلك ما هو متاح من وسائل تعليمية سمعية بصرية أو يعمد إلى تمثيل الموقف.
- يعيد المعلم تلاوة النص مع ترديد جماعي من قبل الدارسين.
- يقوم المعلم بترديد النص بالاشتراك مع نماذج مختارة من الدارسين، تبدأ بأصحهم نطقاً للأصوات العربية، وتنتهي بأقلهم قدرة على ذلك، مع التركيز على الأصوات المشكلة.

ثانياً: مهارة الكتابة

- يطلب المعلم من الدارسين كتابة النص في الكراسة، ويقوم بتصحيح الأخطاء مباشرة، حتى يتسنى للدارس معالجة هذا الخطأ مستقبلاً.

- في هذه المرحلة يعالج المعلم ما يستجد من قيم كتابية جديدة فيما يخص الأصوات التي تكتب ولا تنطق، خاصةً ما يتعلق منها بالضمائر وأسماء الإشارة، ويستمر هذا العمل متدرجاً مع تدرج الدرس اللغوي.

ثالثاً: مهارة القراءة

- يقدم المعلم قراءةً نموذجيةً للنص.
- يطلب المعلم من الدارسين قراءة النص من الكراسة مباشرة – كل دارس على حدة – بحيث يشمل هذا الإجراء كل الدارسين (قراءة صامتة).
- يقرأ المعلم النص بمصاحبة الدارسين (قراءة جماعية).
- يوزع المعلم الفرص بين الدارسين لقراءة النص قراءة جهرية (فردية)، بادئاً بأحسنهم نطقاً للأصوات وقدرة على القراءة، متدرجاً بهم إلى أقلهم قدرةً.

رابعاً: مهارة الكلام

تبدأ أولى مراحل مهارة الكلام عندما يبدأ الدارسون في تلاوة النص الذي استظهروه عبر الخطوات السابقة متحدثين عن أنفسهم باستخدام ضمير المتكلم.

مثال ذلك: أنا محمد. أنا من نيجيريا. أنا نيجيري. أنا دارس.

خامساً: الكفاية النحوية

الجملة الفعلية والضمائر:

- تبدأ هذه المرحلة بقيام المعلم بتعريف الدارسين بعشرة أفعال من الأفعال الأساسية – التي تعبر عن المواقف الحياتية المتكررة المحيطة بالدارس – ويقتصر على استخدامها في هذه المرحلة الأولية.
- يعد المعلم نصاً يشتمل على بعض هذه الأفعال يكون متطوراً عن النص الأساسي.
- يثبت هذا النص للتعريف ببعض التراكيب النحوية المهمة لهذه المرحلة مثل: التحول من ضمير المتكلم إلى الخطاب، إلى ضمير الغائب في حالات: الإفراد والتثنية والجمع.
- يتبع المعلم نفس الخطوات السابقة، من قراءة نموذجية للنص إلى شرح مفرداته، إلى كتابته، ثم قراءته، ثمّ استظهاره من قبل الدارسين.
- يتيح المعلم الفرصة لأكبر عددٍ من الدارسين للقيام بهذا الدور.

- لتبدأ بعد ذلك الخطوة الثانية وهي إدخال بعض الأفعال للتعريف بتاء المتكلم في الزمن الماضي، ثم التحول منه إلى الزمن الحاضر، ثمّ المستقبل في حالات الإفراد أولاً، ثمّ في حالة التثنية ثانياً، ثمّ في حالة الجمع ثالثاً.
- تتكرر نفس الخطوات التطبيقية السابقة في كل مرحلة، حتى يتمكن الدارسون من تكرار أكبر قدر من ثابت محتوى النص اللغوي مع ورود كل متحول منه.
- مثال ذلك: أنا محمد. أنا من نيجيريا. أنا نيجيري. أنا جئت من نيجيريا. أنا دارس. أنا أدرس اللغة العربية.
- تستمر خطوات الدرس وفق الإجراءات السابقة: من تقديم للنموذج وتكراره من قبل المعلم على سمع الدارسين، ثم تمثيله أو إيضاحه بواسطة الوسائل السمعية البصرية، ثمّ ترديده ترديداً جماعياً، ثمّ ترديده ترديداً فردياً، إلى كتابة النص، ثمّ استظهاره، ثم قراءته من الكراسة، ثم تلاوته من الذاكرة.
- يتم استخدام النص نفسه للتعبير عن ضمير المخاطب، وفق الإجراءات السابقة على النحو التالي:أنا محمد، وأنت علي. أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر. أنا نيجيري، وأنت قمري. أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر. أنا دارسٌ، وأنت دارسٌ أيضاً. أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية أيضاً.
- يتم استخدام ذات النص في المرحلة التالية مع ضمير الغائب المفرد، وعندها يقوم الدارس بحديث مزدوج يشمل ضميري المتكلم والغائب في آن واحد، يستلزم هذا الإجراء وجود الدارس المشار إليه بالضمير (أنت) في النص بقرب المتحدث.
- مثال ذلك: أنا محمد، وأنت علي، وهو سليمان. أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر، وهو من روسيا. أنا نيجيري، وأنت قمري، وهو روسي. أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر، وهو جاء من روسيا. أنا دارسٌ، وأنت دارسٌ، وهو دارسٌ أيضاً. أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية، وهو يدرس اللغة العربية أيضاً.
- يتبادل أحد الدارسين المخاطبين الدور مع زميله المتكلم، ويبدأ هو بالحديث عن نفسه وعن زميليه، وهكذا دواليك.
- يستمر هذا النهج للتعريف بضمير المتكلم المثنى بنوعيه المذكر والمؤنث على نحو: علي وهو يتحدث عن نفسه وعن صديقه أحمد: أنا وهو من نيجيريا. أنا وهو نيجيريان. أنا وهو جئنا من نيجيريا. أنا وهو دارسان. أنا وهو ندرس اللغة العربية.

- ثم يمضي الدرس للتعريف بضمائر المخاطب والغائب للمثنى بشقيه - المؤنث والمذكر- مستفيداً من ذات النص مع تثبيت المتغيرات الأخرى.
- يلي ذلك القيام بالخطوات اللازمة، وفق هذه المنظومة للتعريف بالضمائر السابقة في حالة الجمع: تأنيثاً وتذكيراً.

الاستفهام:

يبدأ المعلم في هذه المرحلة التعريف بأدوات الاستفهام من خلال النص الثابت نفسه، بحيث يكون مضمون الدرس - الاستفهام - هو المتحول.

- يطرح المعلم الأسئلة المتعلقة بالمحتوى منتحلاً شخصية دارس من الطلاب الموجودين بحجرة الدراسة.

على نحو: من أنت؟ (يجيب) أنا.....

من أين أنت؟ (يجيب) أنا من.....

من أين جئت؟ أنا جئت من.....

ماذا تعمل؟ (يجيب) أنا لا أعمل أنا.....

أين تدرس؟ (يجيب) أنا أدرس.....

ماذا تدرس؟ (يجيب) أنا أدرس.....

- يكرر المعلم عبارات الأسئلة حتى يتأكد من استيعاب الدارسين لها، ومن ثمّ يطلب منهم ترديدها، ثم كتابتها، ثم قراءتها، ثم يشرع في تطبيقها مستعيناً بأحد الدارسين، وهكذا دواليك، بحيث تغطي الأسئلة كل محاور النص، وتكون الإجابات بمثابة إعادة للنص موضوع الدرس في حال أجاب الدارس عنها.
- يتم تعريف الدارسين بأدوات الاستفهام، وذلك من خلال ما تم تدريسه خلال المرحلة السابقة، على نحو:

من أنت؟ أنا علي. من أنتما؟ نحن محمد وأحمد. من أنتم؟ نحن علي ومحمد وأحمد وسليمان.

- في هذه المرحلة يتخلى المعلم عن بعض دوره في قيادة العملية التعليمية، ويعتمد على الطلاب في طرح الأسئلة على زملائهم، وفق سير الدرس، ليبدأ بذلك التأسيس لما يمكن أن نسميه (ببرلمان الدارسين) حيث يخرج دارس ليتكلم حول محور الدرس، ثمّ يسأل من قبل

زملائه عن المعلومات التي أدلى بها، وفق ما هو متاح لهم، وحسب مخطط الدرس، وبذلك تبدأ أولى خطوات تنمية الكفاية الاتصالية.

سادسا: الكفاية الاتصالية

يقف دارس أمام زملائه، ليبدأوا في سؤاله عن نفسه على النحو التالي:

من أنت؟..... من أين أنت؟..... أين تدرس؟ أين تسكن؟ متى تأتي للدراسة؟

- يحدث تقدم في هذه المرحلة باستخدام مجموعة الأفعال الأساسية التي درسها الطالب آنفاً في محاور الاستفهام.
- تتطور هذه العملية بإضافة دارس آخر ليبدأ الدارسون في سؤالهما بصيغة المثنى (من أنتما...إلخ).
- ثم يضاف دارس آخر ليبدأ السؤال من قبل جماعة الدارسين بصيغة الجمع على نحو (من أنتم؟ من أين أنتم؟ إلخ). بعد ذلك يبدأ المعلم بتقديم رسوم لفتاة واحدة، ثم فتاتين، ثم ثلاثة فتيات، ويعمل على تقديم التراكيب النحوية السابقة، وفق مجريات الدرس اللغوي على نحو: هي تقول:

أنا فاطمة. أنا من نيجيريا، أنا نيجيرية. أنا طالبة. أنا جئت من نيجيريا. أنا أدرس في معهد اللغة العربية. أنا أسكن في داخلية الطالبات. أنا جئت للدرس صباحاً.

ثمّ: أنا فاطمة وهي عائشة. أنا وهي من نيجيريا. أنا وهي نيجيريتان. أنا وهي جئنا من نيجيريا. أنا وهي طالبتان. أنا وهي ندرس في معهد اللغة العربية. أنا وهي نسكن في داخلية الطالبات. أنا وهي جئنا للدرس صباحاً.

- يستمر الدرس على هذا المنوال، حتى يغطي كل القيم المتعلقة بتصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة.

سابعا: الاشتقاق

يتطور الدرس في سبيل إكساب الدارسين القدرة على الاشتقاق كواحد من آليات توسيع القاموس اللغوي للدارس، وذلك في حدوده الدنيا، بحيث يشمل الاشتقاق: الأفعال ومصادرها، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم المكان فقط، وذلك بتقديم النموذج من قبل الأستاذ، من خلال الأفعال التي درسها أفراد المجموعة سابقاً، على نحو:

الفعل الماضي	الفعل المضارع	المستقبل	المصدر	اسم الفاعل	اسم المفعول	اسم المكان
درّس	يدرّس	س/ سوف يدرّس	تدريس	مدرّس	مدروس	مدرسة
درس	يدرس	س/ سوف يدرس	دراسة	دارس	مدرّس	مدرسة
كتب	يكتب	س/ سوف يكتب	كتابة	كاتب	مكتوب	مكتب/ مكتبة
تكلم كلّم	يتكلم يكلّم	س/ سوف يتكلم يكلّم	كلام تكليم	متكلم مكلّم	متكلم به مكلّم	متكلّم
سمع	يسمع	س/ سوف يسمع	سماع	سامع	مسموع	مسمع
مشى	يمشي	س/ سوف يمشي	مشي	ماشٍ	ممشي إليه	ممشى
أكل	يأكل	س/ سوف يأكل	أكل	آكل	مأكول	مأكل
شرب	يشرب	س/ سوف يشرب	شراب	شارب	مشروب	مشرب

- يفرد المعلم وقتاً من زمن الدرس للقيام بهذا العمل كلما طرأ فعل جديد.
- بعد مرور الوقت يكون الدارس قد تعرف على القواعد الأساسية لنحو اللغة العربية، وذلك من خلال التدريبات التي يقوم بها داخل حجرة الدراسة، أو التي يطلب منه المعلم القيام بها في المنزل.

كما أنه في هذا المرحلة، يقلل تدخل المعلم في سير التدريبات، ويقتصر عمله على إعطاء النموذج، إذ يقع العبء تماماً على الدارسين إلا إذا استجدت قاعدة لغوية جديدة.

المواقف الاتصالية

- يقوم المعلم بتطوير النص بناء على تدرج في المواقف، يبدأ من حجرة النوم مروراً بالحمام إلى المسجد، ثم المطعم، ثم حجرة الدراسة، ثم مكتب المسجل، ومكتب العميد إلى عميد الطلاب، إلى طبيب الجامعة والصيدلية، ثم السوق إلى المكتبة...الخ.
- يبدأ المعلم في إدخال وإضافة أفعال جديدة يقوم بتصريفها وفق المنظومة السابقة.
- يجب أن تكون المفردات مرتبطة بالمجال الدلالي للموضوع، الذي يدرّس بحيث تتم الإحاطة بها من قبل الدارسين من كل جوانبها، وذلك بتقديمها في سياقها.

على نحو:

في حجرة الدراسة

الأفعال موضوع الدرس:

(دخل/ جلس/ فتح/ سمع/ تكلم) - (فهم/ كتب/ سأل/ حلّ/ قرأ/ سمّع/ امتحن)

- تقدم هذه الأفعال ومضاداتها على نحو:

1- المجموعة التي لها مقابلات تضاد:

دخل: خرج/ جلس: وقف.

2- المجموعة التي ليس لها مقابلات تضاد:

فهم: ما فهم/ كتب: ما كتب

وذلك للتمييز بين المجموعتين، ولتفادي حدوث تعميم للقاعدة عند الدارس.

- بعد ذلك يقوم المعلم بتمثيل الحركات الدالة على معنى كل فعل، وبعد أن يتأكد من استيعاب الدارسين لها تجري عملية الاشتقاق اللازمة. يلي ذلك عرض النص - ويكون قد توسع قليلاً - وفق الخطوات السابقة استماعاً وكتابة وقراءةً وكلاماً، بادئاً بضمير المتكلم المفرد في الزمن الماضي.

الأسماء موضوع الدرس:

(حجرة/ مقعد/ كرسي/ طاولة / كراسة/ كتاب/ قلم/ سبورة/ ممحاة/ طبشورة / حقيبة)

- في هذه المرحلة يكون بمقدور الدارس خلق مواقف اتصالية مع محيطه الدراسي المكون من معلميه وزملائه والعاملين في إدارات المحيط الدراسي، معتمداً على ما لديه من قدرات نحوية وذخيرة لغوية تتنامى وتتناسب مع مستواه التعليمي، وفق منظومة مضبوطة يمكن التنبؤ بها.

التقويم[1]:

- يجب أن يراعي التقويم التناسب بين مجموع الأسئلة التي تقيس الكفاية اللغوية إلى الكفاية الاتصالية إلى الكفاية الثقافية.
- يمكن قياس وتقويم كل مهارة على حدة، ولكن وفق هذه المنظومة التدريسية يحسن قياس وتقويم كل المهارات في وقت واحد، بحيث يتم امتحان الدارسين أربع مرات جاعلين كل واحدة من المهارات الأربع هدفاً لنا في كل مرة وذلك على النحو التالي:

مهارة الكتابة يملى على الدارس نصاً مختاراً مشتملاً على المفردات التي تمثل مشكلة ما، على نحو:

- بها أصوات لا توجد في لغة الدارس.
- بها أصوات تنطق ولا تكتب.
- بها أل الشمسية وأل القمرية.
- بها تشديد بمواضع مختلفة.
- بها همزات قطع ووصل.

يطلب منه بعد ذلك قراءة النص الذي كتبه قراءةً، يتم من خلالها قياس قدرته على:

- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- بيان مواضع القطع والوصل.
- بيان الحركات الإعرابية.
- بيان الفرق في نطق أل الشمسية وأل القمرية.
- بيان التضعيف في أصوات المفردات التي بها تشديد.
- يقوم الدارس بعد ذلك بشرح وبيان معاني مفردات النص وتلخيص فكرته تكلماً.

---

(1) تم قياس مستوى الطلاب الذين أجريت عليهم هذه التطبيقات وفق المنظومة التقليدية القائمة على قياس كل مهارة على حدة في إطار لجنة مكونة من معلمي المهارة بالصفوف المختلفة، ولقد قصد الباحث ألا يشارك في وضع الأسئلة أو إجراءات الاختبار إلا بصفة مراقب وذلك لضمان عدم التحيز، ورغم الملاحظات على الطريقة التي وضع بها الاختبار إلا أن الدارسين موضوع التجربة وهم بحسب تصنيفهم ـ المستوى الأول (د) والمستوى الأول (هـ) ـ والذين كانوا أقل درجة من حيث القدرات السابقة بناء على درجاتهم في اختبار تحديد المستوى الذي أجراه الباحث، استطاعوا أن يحققوا أهداف هذه التجربة بنجاح كبير وارتفع لديهم الإحساس بالإنجاز.

- الإجابة عن أسئلة تؤكد على فهمه لفكرة النص كتابة.
- يتم تغيير محتوى النص لاختبار المهارة الهدف، على أن يتم البدء بها ثمّ إلحاقها ببقية المهارات وفق الخطوات الإجرائية السابقة، وهكذا دواليك إلى أن يتم اختبار جميع المهارات وفق هذه المنظومة، وتتيح هذه الطريقة في القياس الآتي:
- تعدد مصادر اختبارات القياس والتقويم، بتعدد القائمين على أمر تدريس المهارات الأربع وقياسها.
- تقليل السلبيات التي تصاحب الاختبارات من حيث عدم الصدق وعدم الموضوعية.
- ضمان عدم بروز ذاتية المعلم في محصلة درجات الدارس، حيث يمكن حساب المتوسط بقسمة مجموع الدرجات التي تحصل عليها في المهارة الواحدة - في كل مرحلة من مراحل قياس المهارة الهدف - على أربع.
- اختبار الدارس في موضوعات مختلفة.
- تكرر قياس المهارة الواحدة أربع مرات.

أهم سمات هذا التطبيق: يتميز هذا التطبيق بالآتي:

اولاً: البناء الهرمي للنص.

- يمكن التنبؤ بخطواته التطبيقية من حيث المحتوى مثال:
- الجملة: استيقظ الطالب من النوم. يمكن التنبؤ بأن الحدث الذي يليها تعبر عن الجملة: ذهب الطالب للحمام.
- يبدأ من السهل متدرجاً به إلى المعقد.
- يبدأ بالقيم الثقافية المشتركة.
- يعالج بالوصف - في المستويات الدنيا من التعلم اللغوي - أحداثاً روتينيةً.
- يُعَلِّم اللغة أولاً متجنباً محتواها الثقافي إلى حين.
- يعالج - بدايةً - أحداثاً لغويةً يستطيع الطالب أن يعبر عنها بلغته الأم بكل سهولة ويسر.
- الجديد فيه السياق اللغوي وليس المحتوى.
- يعتمد على نظرية الثابت والمتحول لضمان تدريس قاعدة لغوية واحدة في كل مرحلة.
- يؤمن على فكرة ديمقراطية التعلم وتقليل سيطرة المعلم على الموقف التعليمي.

- يؤمن مقداراً وافراً من التغذية الراجعة.
- يعمل على السيطرة على معدلي الصحة والطلاقة اللغوية بما يتبعه من إجراءات، حيث تضبط الأولى برفع درجة الكفاية اللغوية، بينما تضبط الثانية من خلال الأنشطة الصفية المكثفة.
- يضبط إلى حدٍ ما من عملية قياس وتقويم ما اكتسبه الدارس من مهارات.

ثانياً: تجربة تدريس النحو وفق القوانين الرياضية

طبقت هذه التجربة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولقد عملت التجربة على تدريس الجملة الفعلية والجملة الاسمية البسيطة وفق قوانين رياضية، مما ساعد كثيرا في فهم وتمثل الطلاب للقواعد النحوية المستهدفة.

فمثلا للتفريق بين أنماط شبه الجملة المختلفة وبينها وبين جملة المبتدأ والخبر، قام الباحث بالتالي:

- نكرة+ نكرة = نعت: (بيت جميل).
- معرفة+ معرفة = نعت: البيت الجميل.
- معرفة+ نكرة = جملة خبرية (البيت جميل).
- نكرة+ معرفة = مضاف ومضاف إليه: (بيت الجميل).

الخاتمة

لا يجزم البحث بأفضلية إحدى التجارب التي عرضها في سياقه، ولكنه يؤكد على أن التجربة الثالثة قد أدت إلى حدوث نتائج طيبة ورائعة، في تعليم التراكيب النحوية للطلاب المبتدئين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أفريقيا، وقد تمت ملاحظة اقتران ارتفاع معدل التحصيل لدى هذه العينة بما يعرف بدافعية الإنجاز، حيث لوحظ أن الطلاب كانوا يتحلقون حول نوافذ الفصل تشوقا لرؤية المعلم الذي قام بهذه التجربة وهو يخطو بخطواته نحو فصلهم الدراسي.

النتائج

- استهداف النحو الوظيفي ببرامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، هو من استهداف الصحة اللغوية، التي تكون من حاجات هذه البرامج لتقويم الكلام المكتسب من مجتمع اللغة.
- استهداف الطلاقة، يكون من حاجات البرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وذلك لغياب مجتمع اللغة.

التوصيات

- يجب أن تفرد بعض المقررات والحصص لتدريس التدريبات النحوية، خاصة للطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في بيئتها.
- يجب أن يكون المدخل لاختيار التراكيب النحوية الواجب تعليمها، وترتيبها، مدخلا وظيفيا، ينأى بالنحو التعليمي عن الترتيب بحسب الأبواب النحوية.
- يجب أن تقتصر نوعية الأبنية النحوية والصرفية المقدمة في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الأبنية النحوية والصرفية الوظيفية الاتصالية التي لا تجعل المسائل النحوية والصرفية هدفا لها.
- يجب تقديم القواعد من خلال المعاني، أو داخل سياقات تقابل حاجة الطالب التواصلية، وداخل نصوص مختارة سواء أكانت أصيلة أم غير أصيلة.
- يجب تبني آلية الثابت والمتغير في تدريس القواعد النحوية، فليس من الحكمة أن نقوم بعرض متغيرين في وقت واحد، فإما أن ندرس النمط النحوي المحدد، باعتباره المتغير المستهدف بالتدريس، أو ندرس المعنى الدلالي للمفردة، أو التركيب الصرفي المعين، ونطمئن إلى رسوخه في ذهن الدارسين ليصبح ثابتا يتم من خلاله تدريس متغير جديد.
- يجب تنويع أساليب الإفهام، كاستخدام التطبيق الرياضي، في تعريف الجملة الإسمية البسيطة، ويمكن تجريبه في حالات أخرى وأنماط مختلفة من التراكيب، للتأكد من جدواها في تيسير عملية التعلم.

- يجب ترتيب الموضوعات حسب ارتباطها ببعضها البعض، وحسب أسبقية التعلق، فلا يعقل أن درس العدد والمعدود، ثم نقوم بعدها بتدريس النعت والتمييز والإضافة، والعطف، والممنوع من الصرف، وهي مما يتعلق به درس العدد والمعدود.
- تجب الإفادة من حفظ الطلاب للقرآن الكريم وذلك بأن يقوم المعلم بالإشارة للآية القرآنية التي ترد بها صيغة من صيغ العدد والمعدود مثلا، فالطلاب الذين حفظوا قدرا من القرآن الكريم سيشعر المعلم أنهم قد اكتشفوا أمرا كان خافياً عليهم، وسيهل عليه بعد ذلك الربط بين الآية المعنية والصيغة المعينة من العدد والمعدود التي درسها، وبالتالي يسهل عليه استرجاع القاعدة وتذكرها بالرجوع للقرآن الكريم، فيتحقق بذلك الهدف من فهم واستيعاب عناصر اللغة وبالتالي فهم محتوى الآية القرآنية المحددة.
- يجب تجنب الأخطاء القيمية والثقافية، فأحياناً لا ينتبه المؤلفون للتعارض القيمي أو الثقافي للمحتوى الثقافي المستخدم في تدريس عناصر اللغة، فيولون التركيب النحوي جل اهتمامهم، مهملين ما يحمله من مضمون.
- يجب بناء قاعدة بيانات بالتراكيب النحوية الشائعة.

قائمة المراجع العربية

1- الإندونيسي، خير الرجال، المدارس اللسانية: المدارس اللسانية الغربية، المدرسة الوظيفية-مع ياكوبسنومارتيني، موقع منهل الثقافة التربوية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:manhal. net/articles. php?action=listarticles....

2- ببيه، علية الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، الجزائر، مجلة حوليات التراث / جامعة مستغانم، العدد التاسع – 2009.

3- البشيتي، دعاء بنت نافذ، القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
www. alukah. net .

4- البوشيخي، عز الدين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
uqu. edu. sa/page/ar/14835 .

5- جابر، شريف محمد، مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:www. alukah. net/

6- جيدور، عبد الكريم بن مسعود، صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية، شبكة الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

7- www. alukah. net .

8- حسن، عمران حسن، اللغة الوظيفية، 2005، رابط:

9- http://multka. net/vb/showthread. php?t=1454

10- حسين، مختار الطاهر، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 211م.

11- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. إسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.

12- سعدي، عبد الرازق عبد الرحمن وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي: العربية للناشئين(1) والعربية (2)، مجلة جامعة

الأنبار للعلوم الإسلامية المجلد الثالث – العدد العاشر – السنة الثالثة – يونيو -حزيران، 2011م.
13- سكر، شادي مجلي عيسى، المدخل الوظيفي لتعليم اللغة، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:- www. alfusha. net/t12324. html
14- السليتي، فراس وفؤاد مقدادي، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 26، 2012.
15- السليطي، ظبية سعيد ؛ تدريس النحو العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002.
16- الشريوفي، عيسى عودة، سمات القواعد التعليمية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، موقع الجامعة الإسلامية بماليزيا.
17- طعيمة، رشدي ومحمود الناقة، التعليم الإفرادي، تعلم اللغة اتصالياً من المناهج والاستراتيجيات، 2010، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
18- http://www. isesco. org. ma/arabe/publications/taalimlogha/p2/PhP
19- طعيمة، رشدي، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985م.
20- عاشور، راتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، 2003.
21- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1.
22- عبد اللطيف، حماسة، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت 2000.
23- عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2007، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
irep. iium. edu. my/19216 .
24- عيد، محمد، أصول النحو العربي، عالم الكتب، القاهرة، د/ ت.
25- قاسم، محمد جابر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية بالمدارس الإعدادية والثانوية، مركز تطوير المناهج والتدريس، الإمارات العربية المتحدة، 2004.

26- محمد، عبد الحليم، وقصي سمير عباس، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، شبكة الألوكة بالشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. alukah. net/

27- مفلح، غازي، اتجاهات في تعليم اللغة،، جامعة أم القرى، الكلية الجامعية بالقنفذة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:
.uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/.../1. doc

28- مهدي، باسم على، العلاقة بين تحصيل طلبة معهد إعداد المعلمين المركزي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحو المادة، العراق، مجلة الفتح، يونيو/ حزيران.

29- نعيم، مزيد إسماعيل، وروفائيل أنيس مرجان أثر القراءات القرآنية في الدّرس النّحوي، سوريا، دمشق، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (28) العدد (1)2006.

30- يونس، فتحي على، التواصل اللغوي والتعليم، ص 40، موقع: slide share، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:-www. slideshare. net/alaseel56/ss .771988

الدراسة السادسة

اختبار النحو والصرف وظيفيا من خلال نصوص مكتوبة

مقدمة

تقوم فكرة هذه الورقة على تقديم نماذج مختلفة ومتدرجة لاختبارات العناصر اللغوية، المتمثلة في العناصر الصرفية والنحوية، تقوم على نصوص اختبارية تتوافق مع التقسيم الأوربي لمستويات التعلم وذلك من خلال تطبيق مفهوم الوظيفية في تعلم اللغة وتعلمها، حيث تتجاوز هذه الورقة البحثية مشكلات التعليم عن النحو إلى تعليم النحو وإكساب مهاراته[1]، وتعد الوظيفية من أهم المداخل الحديثة في تعليم اللغات، حيث ينظر إلى اللغة على أنها أداة اجتماعية، أي أنها تؤدي مجموعة وظائف اجتماعية، وقد أدى إلى ذلك الوعي بأهمية الاتصال اللغوي الفعال لتدارس الشئون الإنسانية داخل المجتمع وخارجه، ويتم استخدام اللغة في هذا المدخل لخدمة الحاجات والمواقف الاتصالية. وتعتبر الوظيفية أحد مداخل بناء المحتوى اللغوي لمواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفيها يتم تحديدُ نوعية الأبنية الصرفية والنحوية التي يُنوى إيرادُها في مواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوزيعُها توزيعا مدروسا مناسبا لكل مستوى أو وحدة دراسية، وأن يُدرك بأن تعليم الأبنية الصرفية والنحوية وسيلةٌ لاكتساب مهارة فهم المسموع والمقروء وإفهام الآخرين ونقل الأفكار إليهم بالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي[2].

وقد قسمت الاختبارات لتناسب المستويات حسب تصنيف مستويات تعلم اللغات الأجنبية وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، الذي يقسمها إلى ستة مستويات[3].

---

(1) انظر: عثمان عبد الله النجران وعبد المنعم حسن الملك عثمان، تعلم النحو وظيفيًا وتعليمه ـ الاستراتيجيات والأساليب، ورقة منشورة ضمن الأوراق التي قدمت لمؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الذي انعقد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، في الفترة من: 10-12/ 4/ 1435 هـ.

(2) عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2007، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: irep. iium. edu. my/19216.

(3) انظر: على عبد الواحد، مستويات تعلم اللغات الأجنبية وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، موقع تعلم جديد، رابط: http://www. new-educ. com/

المستوى المبتدئ الأدنى(A1)

يصمم نص تعليمي يستهدف المهارات النحوية أو الصرفية المحددة المطلوبة في هذا المستوى، مثال: (قم باختيار حرف الجر المناسب من القائمة أدناه ثم ضعه في مكانه الصحيح)

(من/ إلى/ مع/ على/ ل-)

استيقظ عليَ.....النوم، ثم ذهب.....الحمام فاستاك وتوضأ ثم خرج.....المسجد لأداء صلاة الفجر، صلى عليّ الفجر في مسجد الجامعة.....أصدقائه وزملائه ثم عاد.....الغرفة فحمل حقيبته وذهب.....الدراسة.

دخل عليَ الفصل وجلس.....الكرسيّ بجوار صديقيه أحمد وموسى، ثم وضع حقيبته.....الطاولة وأخرج.... ها كتاب القراءة والقلم والممحاة والمسطرة، انتظاراً لدخول المعلم.

جاء المعلم وسلم.....الحاضرين من الطلاب، ثم بدأ الدرس.

موجهات

1- يتضمن النص الحروف المستهدفة، ثم يطوّر لاستهداف بقية الحروف.
2- يتم تكرار هذا النص وتعديله بحيث يتوافق مع كل عنصر مستهدف من عناصر اللغة.
3- في بداية هذا المستوى نكتفي فقط باختبار قدرات الطلاب على اختيار العنصر المستهدف من خلال قائمة؟ (اختيار من متعدد).
4- يتطور الاختبار ليعمل على قياس قدرة الطلاب على التذكر، فيعمد إلى إخفاء القائمة، ويطلب من الطلاب استدعاء العنصر المناسب من الذاكرة.

المستوى المبتدئ الأعلى(A2)

عند بداية المستوى الثاني يعطى الطلاب نصاً يشتمل على عناصر محددة (كحروف الجر)، مع وضع الأفعال أو الأسماء المناسبة لها في قائمة، ثم يطلب منهم وضع الفعل/ الاسم المناسب قبل أو بعد حرف الجر.

استيقظ/ ذهب/ خرج/ صلى/ أصدقائه/ عاد/ ذهب/ جلس/ وضع/ الطاولة/ أخرج/ دخول/ سلم

.....عليَ من النوم، ثم.....إلى الحمام فاستاك وتوضأ ثم.....إلى المسجد لأداء صلاة الفجر،.....عليّ الفجر في مسجد الجامعة مع.....وزملائه ثم.....إلى الغرفة فحمل حقيبته و.....إلى الدراسة.

دخل عليَ الفصل و.....على الكرسيّ بجوار صديقيه أحمد وموسى، ثم.....حقيبته على.....و.....منها كتاب القراءة والقلم والممحاة والمسطرة، انتظاراً ل.....المعلم.

جاء المعلم و.....على الحاضرين من الطلاب، ثم بدأ الدرس.

موجهات

1- في المرحلة الثانية يتم إخفاء القائمة والطلب من المتعلمين استدعاء العناصر المستهدفة من الذاكرة.
2- في المرحلة الثالثة يعطى المتعلمون عناصر (كحروف الجر مثلا) ثم يطلب منهم تكوين جمل مناسبة لكل حرف منها.
3- المرحلة الرابعة تقوم على إعطائهم حروف الجر جميعها ثم يطلب منهم تضمينها في نص من إنشائهم، ويطلب منهم وضع خط تحت كل حرف جر قاموا باستخدامه.

المستوى المتوسط الأدنى(B1)

موجهات

1- في المرحلة الأولى هذا المستوى يقوم الطلاب بتحويل جمل من صيغة المفرد إلى صيغة المثني وإلى صيغة الجمع مع إبدال كل ما يلزم إبداله بالجملة.
2- في المرحلة الثانية يقوم الطلاب بتحويل نص كامل من الصيغ أعلاه.
3- تتكرر العملية ما بين المؤنث وبين المذكر.
4- تتكرر العملية ما بين ضمير المتحدث وبين ضمير الغائب وضمير المخاطب.
5- تتكرر العملية ما بين كل الصيغ القابلة للتحويل.
6- يمكن أن يكون الاختبار شفوياً أو كتابياً.

نماذج

1- التحدث بضمير المتحدث المفرد: أنا محمد. أنا من نيجيريا. أنا نيجيري. أنا جئت من نيجيريا. أنا دارس. أنا أدرس اللغة العربية. **(الأن تحدث بضمير الجماعة المتحدثة)**

2- مزج الحديث بضميري المتكلم والمخاطب: أنا محمد، وأنت علي. أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر. أنا نيجيري، وأنت قمري. أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر. أنا دارسٌ، وأنت دارسٌ أيضاً. أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية أيضاً.

3- يتم استخدام ذات النص في المرحلة التالية مع ضمير الغائب المفرد، وعندها يقوم الدارس بحديث مزدوج يشمل ضميري المتكلم والغائب في آن واحد، يستلزم هذا الإجراء وجود الدارس المشار إليه بالضمير (أنت) في النص بقرب المتحدث، مثال ذلك: أنا محمد، وأنت علي، وهو سليمان. أنا من نيجيريا، وأنت من جزر القمر، وهو من روسيا. أنا نيجيري، وأنت قمري، وهو روسي. أنا جئت من نيجيريا، وأنت جئت من جزر القمر، وهو جاء من روسيا. أنا دارسٌ، وأنت دارسٌ، وهو دارسٌ أيضاً. أنا أدرس اللغة العربية، وأنت تدرس اللغة العربية، وهو يدرس اللغة العربية أيضاً. (الأن تحدث عن نفسك وعن زميليك المخاطبين والغائبين)

المستوى المتوسط الأعلى(B2)

تطبيق قاعدة الاشتقاق وتقوم على:

1- ترك فراغات غير منتظمة في الجدول أدناه يقوم الطالب بتعبئتها مع التركيز على الأفعال التي لا تخرج عن القياس.

2- تضمين بعض الصيغ الصرفية المخالفة للقياس.

الفعل الماضي	الفعل المضارع	المستقبل	المصدر	اسم الفاعل	اسم المفعول	اسم المكان
درّس	يدرّس	س/ سوف يدرّس	تدريس	مدرّس	مدروس	مدرسة
درس	يدرس	س/ سوف يدرس	دراسة	دارس	مدرّس	مدرسة
كتب	يكتب	س/ سوف يكتب	كتابة	كاتب	مكتوب	مكتب/ مكتبة
تكلم كلّم	يتكلم يكلّم	س/ سوف يتكلم يكلّم	كلام تكليم	متكلم مكلّم	متكلم به مكلّم	متكلّم
سمع	يسمع	س/ سوف يسمع	سماع	سامع	مسموع	مسمع
مشى	يمشي	س/ سوف يمشي	مشي	ماشٍ	ممشي إليه	ممشى
أكل	يأكل	س/ سوف يأكل	أكل	آكل	مأكول	مأكل
شرب	يشرب	س/ سوف يشرب	شراب	شارب	مشروب	مشرب

المستوى المتقدم الأدنى(C1)

البناء المنطقي للنص

يمكن التنبؤ بخطواته التطبيقية من حيث المحتوى مثال: الجملة: استيقظ الطالب من النوم.

يمكن التنبؤ بأن الحدث الذي يليها تعبر عنه الجملة: ذهب الطالب للحمام.

- إذن يقوم الاختبار على وضع نص به جمل ناقصة يمكن التنبؤ بها.

المستوى المتقدم الأعلى(C2)

في هذا المستوى تتجلى خبرة الطالب التراكمية في وضع العلامات على نص مكتوب بحيث تمثل هذه العلامات الحالة الصرفية والنحوية للنص، ومن ثمّ قراءة هذا النص قراءة جهرية صرفية/ نحوية، تبين طبيعة مكوناته بشكل دقيق.

قائمة المراجع

1- عبد الله، رحمت، الأنماط اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورقة مقدمة لندوة حول عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية بماليزيا، 2007، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: irep. iium. edu. my/19216.

2- عثمان عبد الله النجران وعبد المنعم حسن الملك عثمان، تعلم النحو وظيفيًا وتعليمه - الاستراتيجيات والأساليب، ورقة منشورة ضمن الأوراق التي قدمت لمؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الذي انعقد بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض، في الفترة من: 10-12/ 4/ 1435هـ.

الدراسة السابعة

نماذج تطبيقية لأساليب تقويم الاستراتيجيات المستخدمة في فهم المقروء

مقدمة

عملت هذه الدراسة على تحقيق الأهداف التالية: تعرف ووصف إستراتيجيات التعلم وعلاقتها بمهارة فهم المقروء، وتعرف ووصف أهم الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لفهم المقروء، وتعرف أساليب تحليل النص المقروء، وعرض نماذج تطبيقية لأساليب تقويم الاستراتيجيات المستخدمة في مهارة فهم المقروء، وعرض بعض النماذج للمشكلات التي تقابل الطلاب في فهم المقروء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت للنتائج التالية: وجود مشكلات فيما يتعلق بالتفريق بين أهداف واستراتيجيات تعلم مهارة القراءة الآلية وأهداف واستراتيجيات تعلم مهارة فهم المقروء، وجود مشكلات فيما يتعلق بتعرف الصعوبات التي تقابل متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية في مهارة فهم المقروء، وجود مشكلات فيما يتعلق بتدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية على إستراتيجيات فهم المقروء، وجود مشكلات فيما يتعلق بتدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية ومتعلميها على آليات تحليل النص القرائي، وقد أوصت الدراسة بالتالي: التفريق بين أهداف واستراتيجيات تعلم مهارة القراءة الآلية وأهداف واستراتيجيات تعلم مهارة فهم المقروء، تعرف مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية في مهارة فهم المقروء، تدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية على إستراتيجيات فهم المقروء، تدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية ومتعلميها على آليات تحليل النص القرائي.

المبحث الأول: أساسيات الدراسة

من أكبر المشكلات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية -لغة أولى أو ثانية -مشكلات الأساليب المتبعة في تقويم مهارات الطلاب في المهارات بصفة عامة، وتقويم مهارة فهم المقروء بصفة خاصة، وبما أن هناك إستراتيجيات خاصة بتعلم مهارة فهم المقروء وبتحليل النص المقروء،

كان لزاما على المعلمين أن يقوموا بمراجعة أداء الطلاب في هذه المهارة بالقدر الذي يمكنهم من التحصيل الجيد فيها.

ولقد توصلت دراسة أجراها (الشمسان) إلى أن من أسباب ضعف الطلاب في الفهم "أن تعليم العربية في المدارس ليس وظيفيًّا أي أنَّ القراءة في المدارس ترجمة صوتية للمكتوب لا يرافقها فهم للمحتوى، فكان الاهتمام باللفظ دون المعنى ومن نتائج ذلك أن الطالب لا يتاح له وقت للتدرب على القراءة السريعة وهذا يؤدي إلى صعوبة في الفهم إذ سرعة القراءة مهمة للفهم ولبيان هذه الفكرة شرح كيفية حدوث الفهم، ولاحظ الباحث أن فهم الطلاب جزئي لم يلم بالمعاني المتكاملة ولا يربط معاني مجموعة من الجمل، وبين أن هناك عوامل أخرى تؤثر في الفهم غير بطء القراءة منها صعوبة المفردات وصعوبة التراكيب وانفكاك أجزاء الجمل".

ويرى (الناقة) أن القضية الكبرى في ميدان تعليم القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الأربعة الأولى تكمن في ضعف، لا بل عجز معظم معلمي اللغة عن الأخذ باتجاه التنويع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية. فضلا عن أن تعليم القراءة ما زال مهمة مسندة إلى معلم اللغة فقط، علما أن إكساب هذه المهارة واستخدامها في مواقف التعليم المختلفة هي مسؤولية جميع معلمي المواد الدراسية، ومن خلال تدريس المحتويات التعليمية الأخرى"[1].

"وتفيد بعض الدراسات أن المعلمين ينفقون نسبة ضئيلة – قد تصل إلى أقل من 1٪ فقط في تعليم القراءة الصامتة (Neff & et al.، 1995) وينقضي معظم الوقت في التدريب على ميكانيكيات القراءة الجهرية، وتقويم القراءة الصامتة. أي أن المعلمين لا يعلمون الاستراتيجيات التي يفترض أن يستخدمها الطلبة أثناء ممارسة القراءة الصامتة"[2].

إذن فمعرفة الفرق بين أهداف القراءة الجهرية والقراءة الصامتة لهو من المهمات الملقاة على عاتق المعلمين، فالطالب يمشي وراء خطوات معلمه في هذا السياق، وقد يغفل عن التفريق بين

---

(1) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997.

(2) Neff, N., S., & Vaughan, C. (1995) Improving Reading Comprehension at the First Grade Level. Submitted Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master's of Arts in Teaching and leadership. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based. Master's.

الأهداف الخاصة بهما، ومعلوم أن القراء الصامتة تعمل على فهم المقروء وعلى تبين مكونات النص وتعرف المفاهيم التي يحملها، بينما تميل القراءة الجهرية إلى تعلم القدرة على قراءة النص قراءة صحيحة، تراعي الجوانب الصوتية والتركيبية والتنغيمية للنص.

"وقد يكون الوعي القرائي لدى المعلمين والطلبة من بين العوامل المؤثرة في تحقيق النتاجات المستهدفة من تعليم القراءة، فلم تعد القراءة عملية بسيطة تقتصر على فك الرموز، والتلفظ بالوحدات اللغوية المكتوبة، بل تطور مفهومها نتيجة البحوث والدراسات العديدة في هذا المجال، فأصبح ينظر إليها على أنها عملية ذهنية أدائية مركبة من عدد من العمليات المتداخلة، ولم يعد استيعاب المضامين في صورتها السطحية هي الناتج الذي تسعى إليه المناهج المعاصرة من تعليم القراءة، بل أصبح ينظر إلى القراءة الجهرية أو الصامتة على أنها عمليات تفكيرية بكل ما تعنيه الكلمة من معنى، وان مهمة القارئ الأساسية بناء المعنى من النص المقروء، والتفاوض مع الكاتب، وتقييم ما في النص من مضامين، وفي ذلك ما يسهم في تطوير البنية الذهنية لدى القارئ عبر فرص التدريب المتاحة التي تنمي لديه التفكير الناقد، والتحليلي والبنائي، وفي ذلك ما يشير إلى أن التربية القرائية هي الطريق الرئيس إلى التربية الذهنية"[1].

مصطلحات الدراسة

أولا: نماذج تطبيقية:

يقصد بمفهوم النموذج إجرائيا أنه: عبارة عن إطار عملي يحتوي على مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمنطقية المتدرجة يتم إتباعها عند تنفيذ عمل ما. فهو بمثابة دليل ومرشد للتطبيق. وتتمثل خصائصه في التالي: أنه يعتمد على نظرية من النظريات/ قابل للتنفيذ/ يراعي حاجات وخصائص المتعلم/ يراعي إمكانيات بيئة التعلم/ أن يراعي الاتجاهات المعاصرة في المجال/ أن يكون صامداً أمام الانتقادات.

ثانياً: أساليب التقويم: "ويقصد به الباحث إجرائيا الأساليب والإجراءات التي يتبعها المعلمون في تقويم طرائق وأساليب التدريس القائمة على إستراتيجيات التعلم لتعرف مدى تحصيل الطلاب للمعارف المقدمة إليهم من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات.

---

(1) Chen, H –Y (2009) Strategies and Special Education Elementary and Middle School Students, PhD Dissertation، Michigan State University

ثالثاً: استراتيجيات التعلم:Learning Strategies :ويقصد بها الباحث إجرائيا: الإجراءات والأساليب العلمية المقننة التي يتبعها المعلمون أو الطلاب لإكساب ولاكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات المتعلقة بالتعليم والتعلم.

رابعاً: فهم المقروء:**Reading Comprehension** ويقصد بها الباحث إجرائيا نواتج التعلم التي تعقب العمليات الإدراكية والمعرفية التي يقوم بها المتعلم وتؤدي إلى استيعاب مكونات النص القرائي ومفاهيمه والقدرة على تحليله وإعادة إنتاجه ونقده.

المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

المطلب الأول: التقويم

يُعتبر التقويم التربوي مكونا رئيسيا لكلِّ أنظمة التعليم، و يلعب دوراً حاسماً خلال رحلة الطالب التعليمية. فمن خلال قياس إنجازات الطالب وإتقان المهارة، تساعد التقاويم الطالب على التعلُّم، والمعلمين لتحسين العملية التعليمية، والمديرين لاتخاذ قرار حول كيفية الاستفادة من المعطيات، وواضعي السياسة لتقيّم فعالية البرامج التعليمية[1].

وعند تعريف وظيفة التقويم ننظر للجانب الإجرائي الذي اعتمده المدرس لبناء الدرس، حيث يرتبط هذا الجانب الإجرائي بوظيفتين رئيسيتين[2]:

- الأولى: هي أن يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن صيرورة ونتائج التعلم، وعن قيمة التعليم (طرقه، وسائله، محتوياته).
- الثانية: هي أن الحصول على هذه المعطيات يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلم وتصحيحه وإجراءات لتعديل التعلم وتحسينه.

وهناك من يحدد وظائف التقويم في عشر (10) وظائف هي: الضبط، الإنتاج، التشخيص، التواصل، الوقائية، الدعم، الحكم، التوقع، التصحيح، العلاج.

---

(1) بنيان، أروى نادر، ما هو التقويم التربوي؟ أهميته؟ معاييره؟ و أنواعه؟، موقع تعليم جديد، رابط:. http://www. new-educ. com/.

(2) سلسلة التكوين التربوي، المغرب، مجلة علوم التربية، العدد الخامس، سلسلة علوم التربية، ط1، 1994، ص ص 43/ 44.

أولاً: أنواع التقويم

إنّ المتصفح لما كتب حول التقويم بشكل عام والتقويم اللغوي بشكل خاص ليجد أنواعاً عديدة للتقويم، فنجد هناك تقسيماً يقسمها إلى تقويم بنائي (تكويني) وآخر ختامي، وهناك تقسيم آخر يقسّمها إلى تقويم محكي المرجع، وتقويم معياري المرجع، وهناك تقسيم يقسمها إلى تقويم تمهيدي ومرحلي وختامي، وهناك التقويم المستمر. ويرى الباحث أنّ تعدد هذه الأنواع يعود في الغالب لتنوع الأهداف التي تفرضها المرحلة التي يراد تحقيقها[1].

ثالثاً: خطوات التقويم

يحدد (فضل) الخطوات الإجرائية للتقويم في التالي[2]:

1- تحديد الأهداف من عملية التقويم.
2- الإعداد والتخطيط.
3- تحديد المواقف التي تؤخذ منها معلومات تقريبية متصلة بالأهداف ووضع جدول بمواصفاتها.
4- تحديد الكم من المعلومات التي يحتاج إليها.
5- تصميم أدوات القياس، واقتراح أساليبها.
6- تحديد شكل الاختبار وموضوعيته.
7- كتابة بنود الاختبار وتعليماته.
8- تطبيق الاختبار.
9- تصحيح الاختبار.
10- جمع البيانات التي حددت في رقم (3).
11- تحليل البيانات بالطرق الإحصائية المعروفة.

---

(1) أبو عمشة، خالد حسين، التقويم اللغوي: مفهومه وأسس تطبيقه، موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الإلكترونية للمعلومات، رابط: http://majles. alukah. net/ (تاريخ الدخول 10/ أغسطس/ 2016)

(2) فضل، محمد عبد الخالق، اختبارات اللغة في البرامج التقليدية والحديثة، موقع جامعة الملك سعود، رابط: http://www. ksu. edu. sa/ar

12- إصدار القرارات التي تُقَّوم فيها العملية التعليمية اعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها في رقم (11) أعلاه.

رابعاً: التقويم اللغوي

يعتبر التقويم اللغوي أحد مسارات التقويم التربوي، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تعرف مهارات المتعلم في فهم وإنتاج اللغة، ويعمل هذا النوع من التقويم على تعرف مهارة الطالب في فهم المسموع والتحدث وفهم المقروء والكتابة، ويعدد (أبو عمشة) مجالات التقويم اللغوي في التالي[1]:

1- مهارة الاستماع: هل يسمع الطالب جيداً؟ هل يميز بين الأصوات؟ هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة؟ هل يميز نغمة السؤال عن نغمة الإخبار؟ هل يميز/ س/ عن/ ص/ عن/ ز/ عن/ ث/ ؟ هل يفهم ما يسمع؟

2- مهارة الكلام: هل يتكلم الطالب بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً؟ هل ينطق / ث/ كأنها/ س/ ؟ هل ينطق/ ق، ص، ض، ظ، ط/ نطقاً صحيحاً؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟

3- مهارة القراءة: هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامتة؟

4- مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملاً صحيحة؟ هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف يكتب مخططاً للفقرة؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟

---

(1) أبو عمشة، خالد حسين، المرجع السابق.

المطلب الثاني: إستراتيجيات التعلم

تعرف إستراتيجيات التعلم بأنها: مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المحققة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة"[1].

بينما يرى (فطيم) و(جمال) أن الاستراتيجية في علم النفس والتربية: "تعني جملة الأساليب التي تحكم نشاط الإنسان وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه والتنظيم والتعلم والتذكر وتنشأ من تنمية القدرات المتضمنة في تعلم التفكير والابتكار والاكتشاف والتذكر"[2].

وتعرف (أكسفورد) -وهي الأشهر في تعريف ووصف هذه الاستراتيجيات - إستراتيجيات التعلم بأنها: "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية التوجه وأكثر فاعلية وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة"[3].

أما (لومباردي) فقد وصفها بأنها: "عمليات أو أساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة، ويصفها بأنها خريطة لعمليات التفكير"[4].

خصائص إستراتيجيات التعلم الجيدة

هناك اشتراطات يجب أن تتوفر في الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم، منها[5]:

1- أن تكون شاملة بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة.
2- أن ترتبط ارتباطاً واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية.
3- أن تكون طويلة المدى بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة.

---

(1) كوجك، كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب، 1997، ص 302.

(2) فطيم، لطفي محمد وجمال، أبو العزايم، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية القاهرة، 1988، ص 224.

(3) أكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة. (ترجمة) دعرور، السيد، محمد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م، 21.

(4) دعدور، محمد، استراتيجيات التعلم، نحو تعريف جامع مانع. المنصورة، مصر، المكتبة المصرية، ط1، 2002م، ص 8. الطيطي، محمد، العمليات العقلية للتفكير الإيجابي، مهارات وتطبيقات، إربد الأردن، دار النظم التربوية الحديثة، ط1 2003، د/ ص.

(5) دليل المشارك/ ة، إستراتيجيات التعلم والتعليم، جمهورية مصر العربية، الأكاديمية المهنية للمعلمين، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:.../ . . academy. moe. gov. eg/ استراتيجيات٪20 التعليم٪20

4- أن تتسم بالمرونة والقابلية للتطوير.

5- أن تكون عالية الكفاءة من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية.

6- أن تكون جاذبة وتحقق المتعة للمتعلم في أثناء عملية التعلم.

7- أن توفر مشاركة إيجابية من المتعلم، وشراكة فعالة بين المتعلمين.

أنواع الاستراتيجيات

يقسم الصبيحي إستراتيجيات التعلم إلى إستراتيجيات مباشرة وغير مباشرة وذلك على النحو التالي[1]:

أولا: استراتيجيات مباشرة، وتشمل:

1- **استراتيجيات تذكرية:** "تتضح العلاقة بين التذكّر والتعلمّ عند تقديم المادة التعليمية للمتعلمّ بشكل مفصل ومفهوم وذلك عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة مسبقاً لديه، إن الباحث في التذكّر لا يستطيع أن يغفل علاقته بالنسيان، ويرى المختصون أنه من الصعب دراسة التذكّر بمعزل عن النسيان، والذي عرفوه بأنه عجز الفرد في استرجاع ما سبق له أن احتفظ به، ويعود هذا إلى فشل الاستراتيجية المستخدمة في استعادة المعلومات"[2]. وقد عرف (وويل) (Joyce and Weill, 1986) [3]، استراتيجيات التذكّر بأنها مجموعة من الأحداث المثيرة والمدروسة التي تساعد على تذكّر الأشياء بشكل أفضل. وهي تبين ما يمكن أن يحدث للمعلومات عند إدخالها للدماغ. وأشار (شيري) (Cherri, 2002) [4]،

---

(1) الصبيحي، أحمد بن صالح، إستراتيجيات مهارة القراءة لدى معلمي اللغة غير الناطقين بها، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد اللغة العربية، قسم تأهيل معلمي اللغة العربية، 1439 هـ.

(2) إبراهيم، فواز، أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلمّ، فلسطين، نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21 (1)، 2007، ص 88.

(3) Joyce، B. ، & Weill، M. (1986). Models of teaching. 3rd. New Delhi: Prentice Hall of India.

(4) Cherri، S. (2002). your memory-How to improve it، not lose it. National Institute of Mental Health، National Institute on Aging http://www. Yahoo. com. 22-3-2002. HR. 18. 10.

من المعهد الدولي للصحة العقلية إلى استراتيجيات داخلية وأخرى خارجية يمكن استخدامها لتحسين التذكّر، أما الداخلية فتشمل تكوين تصورات عقلية، وتحسين مهارات الاستماع والتكرار والترميز والاستدعاء. فيما تشمل الخارجية الاحتفاظ بمذكرة قوائم للأشياء وتقديم المعلومات للفرد بشكل منظم. كما أشار بعض علماء النفس المعرفي إلى استراتيجيات أخرى من شأنها أن تعمل على زيادة التذكّر، ومنها الاستراتيجيات التالية[1]:

أ- **إستراتيجية الحروف الأولى:** وتتمثل في اخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة من المفردات أو الجمل المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى أو دلالة لدى الفرد من الحروف الأولى.

ب- **إستراتيجية تسجيل الملاحظات:** تعتبر هذه الاستراتيجية من أكثر المعينات الخارجية للذاكرة استخداماً عند العديد من الطلبة خلال المذاكرة أو المحاضرات، حيث أن تنظيم الدفاتر وإعدادها وصياغتها بلغة الطالب وأسلوبه والملاحظات الخاصة به تترك أثرا ملموسا على استرجاعه وتذكره اللاحق لهذه المعلومات.

ج- **إستراتيجية الكلمة المفتاحية: تقوم** هذه الاستراتيجية على أساس انتقاء المتعلمّ لكلمة واحدة شاملة لفكرة طويلة تثير عدة كلمات أو أفكار في ذهنه، كما أن الكلمة الواحدة المختصرة تشكل المفتاح لعدد كبير من الجمل والكلمات وقد تكون هذه الاستراتيجية مفيدة في تعلم مفردات من لغة أجنبية وذلك بوضع مفتاح من خلال كلمة أخرى من اللغة العربية أو الإنجليزية تشبهها في اللفظ وتدلل عليها أو ربط الكلمتين معا بشكل ذهني في صورة مضحكة أو مثيرة للتذكر.

د- **إستراتيجية القصة: وتقوم** هذه الاستراتيجية على توليف قصص تربط بين مجموعة الكلمات المراد حفظها وتذكرها بحيث تؤلف هذه الكلمات مع بعضها البعض قصة ذات معنى، وتعتمد استراتيجية القصة بقدرة الفرد على تكوين صورة ذهنية للخبرات الجديدة التي يواجهها، كما ترتبط استراتيجية القصة كثيرا باستراتيجية التصور العقلي وفيها يتم استحضار صورة متخيلة للخبرات والمعلومات المراد تعلمها من خلال تصور قصة خيالية، يقوم المتعلم فيها بإيجاد روابط وتصور علاقات بين ما لديه من مخزون وما يريد تعلمه من معلومات وخبرات جديدة حيث

---

(1) إبراهيم، فواز، المرجع السابق نفسه، ص 91.

يستخدم جهدا ذهنيا بهدف تنظيم المعلومات والخبرات وترتيبها بصورة سمعية أو بصرية أو بأكثر من صورة على شكل قصة حتى يسهل استرجاعها بطريقة مناسبة وبوقت أسرع.

هـ- **إستراتيجية ما وراء الذاكرة:** ويقصد بما وراء الذاكرة معرفة الفرد ووعيه لما يتطلبه الموقف التعليمي. وتدور هذه الإستراتيجية حول التفكير بذاكرة الفرد وقدرته في التذكر ونقاط الضعف والقوة فيها. وهذا يتطلب من الفرد التعرف على نوع الإستراتيجية التي يجب عليه استخدامها عند التعامل مع الخبرات التعليمية المختلفة. وتحديد الوقت الذي يجب أن يستغرقه الفرد في المذاكرة.

و- **إستراتيجية الموقع:** تعتبر هذه الاستراتيجية من أقدم أساليب التذكر وهيمن الطرق البسيطة، وتتلخص بتخيل مكان مألوف مثل البيت أو الطريق إلى العمل، وفيها يتم اختيار نقاط بارزة فيه مثل، باب ومنزل وصندوق نفايات، وعمود كهرباء...الخ. ثم يتم ربط الأفكار أو الكلمات التي يتم حفظها بهذه النقاط.

ز- **إستراتيجية الوعي:** يعد الوعي عملية معرفية وشرطا أساسيا للتعلم الجيد. كما أن الوعي شرط لحدوث الإدراك الفعال للخبرات التعليمية وفي القدرة على التذكر. ويرتبط الوعي ارتباطا وثيقا بعمليتي الانتباه والإدراك، وذلك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعلم وكذلك نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك مما سوف ينعكس على زيادة فعالية الذاكرة. ويطلب من الفرد في هذه الاستراتيجية أن يقوم بعزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم والإدراك وذلك من خلال توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك فقط، الأمر الذي يساعد على سهولة استقبال الخبرات التعليمية وبالتالي سهولة الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

ح- **استراتيجيات معرفية:** واستراتيجية المعالجة المعرفية: (PASS Theory) هي إستراتيجية حديثة للقدرات في هيكل المعالجة المعلوماتية، أُسِّسَتْ على تحليلات (لوريا) لأبنية العقل متضمِّنة ثلاث وحدات وظيفية للعمليات المعرفية التالية (الانتباه - التخطيط -المعالجة المتتابعة والمتزامنة). ومن ضمن الاستراتيجيات المعرفية ما يعرف باستراتيجية قراءة نطاق المحتوى وتعني تفاعل الطلاب مع النص لبناء وترجمة المعنى قبل/ أثناء/ بعد القراءة باستخدام خلفيتهم المعرفية، ومهاراتهم،

واستراتيجياتهم، مثل: تحديد الكلمة، وطرقها التابعة لها مثل: التحليل البنائي، تشكيل المقاطع اللفظية، لتكويد الكلمات متعددة المقاطع، وتلميحات النص لاستخلاص المعنى، والتعبيرات الاصطلاحية[1].

وتشتمل مهارات تعرف نطاق المحتوى على ثلاثة مقومات، منها:

الأولى: مقومات التعرف القرائي: تقوم الاختبارات اللغوية الخاصة بمهارة القراءة عموما ومهارة فهم المقروء على وجه الخصوص على تعرف بعض جوانب التعلم في ما يخص هذه المهارة، ومن خلالها يمكن تحديد التالي:

- القدرة على تحديد وتكويد الكلمة بتعليم التماثل بين الأصوات والأشكال والنماذج الإملائية للكلمة في الصفوف الأولى.
- مهارات التعرف القرائي: تتضمن مهارات (التحليل الصوتي، التحليل النصي، التحليل البنائي).
- التحليل الصوتي: هو تحليل علاقات (الصوت/ الحرف)، والمزج بينهما، من خلال بعض الكلمات متعددة المقاطع التي يمكن اكتشاف معناها الغامض تبعا لما توصل القارئ إليه من الكلمات المشفرة.
- التحليل النصي (السياقي): يستخدم لتحليل المعنى والمخرج اللفظي للكلمات غير المألوفة تبعا لكيفية استخدامها في الجملة والفقرة، ويتضمن التلميحات السياقية.
- والتلميحات السياقية: تتضمن التفسيرات الرسومية، والتلميحات النحوية والدلالية.
- التحليل البنائي: هو تعرف الطلاب على وحدات الكلمة والإضافات (مثل: البدايات، النهايات، تغيير أواخر الكلمات إعرابيا). وتطبيق معارفهم بواسطة تفتيت الكلمات جزئيا تسهيلا للترميز النسقي (التصنيفي) للكلمات متعددة المقاطع.
- تقنيات تحسين التعرف على الكلمة: ويمكن تحسين التعرف على الكلمة من خلال طريقتين صوتيتين هما:

---

(1) Bryant, Diane Pedortty, et. al. (1999):" Instructional strategies for Content-area Reading Instruction", (Intervention in school and Clinic), Vol. 34 ، No. 5, May 1999, PP. 293-302

أ- الطريقة التركيبية: تقوم على تعليم التلميذ الحروف أولا منفصلة، ثم تركيب هذه الوحدات الصوتية لتكوين كلمات كاملة.

ب- الطريقة التحليلية: تعليم التلميذ الكلمات ذات الاتساق بين الحروف والأصوات، ثم تعليمه كيفية تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها هذه الكلمات.

الثانية: مقوم المعالجة اللغوية للمفردات: ويتكون من ثلاثة مستويات عميقة لزيادة معالجة معرفة المفردات اللغوية:

أ- المعالجة المرتبطة: تتعلق بفهم الطلاب للكلمات الجديدة ومرادفاتها أو سياقها المحدد.

ب- المعالجة الإدراكية: هي تطبيق الطلاب للمعرفة المتعلقة بالكلمة، على سبيل المثال (ملء الفراغات - إكمال الجمل - تصنيف الكلمات تبعا لمعيار محدد).

ج- المعالجة الإنتاجية: هي استخدام الطلاب لمعرفتهم بإنتاج رواية أو موضوع ما من خلال الكلمات الجديدة.

د- تقنيات المعالجة اللغوية للمفردات: وتشمل:

- التركيز على المعاني المتعددة للكلمة: المعاني المتعددة للكلمات المسماة في اللغة العربية (المشترك اللفظي) حيث تكون للكلمة الواحدة عدة معان، ويتضح كل منها بسياق الجملة قد تسبب الاضطراب لدى التلميذ.
- زيادة المفردات اللغوية عن طريق التصنيف: وذلك بربط الكلمات الجديدة بالكلمات المعروفة لدى التلميذ، وهذا يتطلب توسيع الكلمات بالتراكمية الرأسية، حيث لدينا نوعان من التراكم:

أ- التراكمية الرأسية: أخذ كلمة معروفة وتصنيفها إلى أنواعها المختلفة (مثل: زهرة ثم تقسم إلى أنواعها: فلّ - ياسمين...إلخ).

ب- التراكمية الأفقية: يشير إلى الإثراء اللغوي والتمييز بين نوع الكلمات وغيره من الأنواع الأخرى (سامع: اسم * فعل * حرف.. إلخ).

الثالثة: الطريقة المغلقة: تقوم على فكرة قانون الإغلاق الجشطالتي، لتكملة البناء (ملء الفراغات الناقصة من خلال الحذف العشوائي للكلمات: (أفعال * أسماء * صفات * أدوات تعريف * حروف...إلخ)).

ثانياً: استراتيجيات غير مباشرة، وتشمل:

1- **استراتيجيات فوق معرفية:** ويعرفها (جوران) بأنها: "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع تقدم العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير"[1]. وتبرز خصائص الأفكار فوق المعرفية على النحو التالي[2]:

أ- سلوكات ذهنية هادفة.

ب- مخططة وقصدية.

ج- محددة الهدف.

د- مستقبلية التوجه.

ج- يمكن توظيفها من أجل تحقيق هدف معرفي محدد.

2- **استراتيجيات وجدانية:** "إن البعد الوجداني أو العاطفي من المحتوى الذي يدرس في المدارس يتألف من القيم والمشاعر والأحاسيس إنه يضم مفاهيم مثل الصواب والخطأ والجمال والخير والأولويات ومهارات مثل الاختيار بين البدائل، ولهذا البعد جوانبه المعرفية ويتضمن أحياناً ويتطلب مهارات، ويختلف عن البعدين الآخرين للتعلم بسبب صبغته الانفعالية وملامحه التقويمية، إن التعلم الوجداني جزء من المحتوى لأن المدارس يتوقع منها أن تعلم التلاميذ أن يعملوا الشيء الصائب، أو أن يسلكوا سلوكاً صحيحاً وفقاً لمعايير المجتمع الذي يعيشون فيه، ولكي يفعلوا ذلك بفاعليته، ينبغي أن يدرس التلاميذ ما يأتي: [3]

أ- قيم ثقافتهم وثقافات الآخرين، وكذلك نسقهم القيمي الشخصي.

ب- مشاعر الآخرين ومشاعره.

ج- إحساس الآخرين، وما المقصود بأن يكون حساساً.

---

(1) جروان، فتحي، تعليم التفكير، مناهج وتطبيقات، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، 2005، د/ ص.

(2) Hacker, Douglas. (1996). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. The University of Memphis.

(3) عبد الرازق، صلاح عبد السميع، التعلم الوجداني كمحتوى، جامعة حلوان، كلية التربية، مجلة المعلم: مجلة تربوية ثقافية جامعة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. adnetworkperformance. com/a/display. php?r=308135&cb=1450267694876

ويتوقع من الطلاب من خلال استخدامهم لهذه الإستراتيجية أن يقوموا بالتالي:

أ- يفكروا في القيم والمشاعر والأحاسيس والاختيارات.

ب- يحللوا مواقفهم ومنظوراتهم وانفعالاتهم ويوضحونها.

ج- يقارنوا أفكارهم وعواطفهم أو انفعالاتهم مع أفكار الآخرين وانفعالاتهم.

د- يضعوا أنفسهم في موضع الآخرين.

هـ- يخبروا المشاعر المتضمنة في المواقف وخاصة تلك التي يغلب أن تكون لها صبغة انفعالية.

و- ينموا مهاراتهم في التقييم واتخاذ القرار.

3- **استراتيجيات اجتماعية:** (Social – Affective Strategies) [1]: وتهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والآخرين مثل: التعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما، المناقشة والحوار مع الذات، وتشمل:

أ- طرح الأسئلة: Asking questions طلب التوضيح أو التفسير طلب التصحيح.

ب- التعاون مع الآخرين: Cooperating with others التعاون مع الزملاء التعاون مع مستخدمين أكفأ للغة.

ج- التعاطف مع الآخرين: Empathizing with others: الفهم الثقافي: مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين.

4- الاستراتيجيات المرتبطة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي: مكونات التفكير ما وراء المعرفي تختلف باختلاف العلماء الذين ناقشوها، حيث صنف ستيرنبرج (1992، Sternberg) استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ضمن الفئات الثلاث الآتية:

الأولى: التخطيط: Planning ويتضمن عمليات تحديد الهدف المتعلق بمشكلة، وتحديد طبيعة المشكلة، وما يناسبها من استراتيجيات، وتشمل هذه الإستراتيجية على المهارات الفرعية التالية:

أ- عملية تحديد الهدف بكل دقة ممكنة.

ب- اختيار إستراتيجية التنفيذ المنوي إتباعها.

---

(1) شاهين، عبد الحميد حسن، إستراتيجيات التدريس المتقدمة، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:gulfkids. com/pdf/K3_estrategeat. pdf

ج- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
د- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
هـ- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
و- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.
ز- القدرة على إدارة الوقت اللازم لتنفيذ المهمة المخطط لها.

الثانية: المراقبة: Monitoring وتتضمن العمليات المرافقة للتفكير أثناء قيام الفرد بتنفيذ المهمات وتشتمل على المهارات الفرعية التالية:

أ- الوعي بالتقدم في عملية التعلم والتعبير عنها لفظياً.
ب- التعبير عن عمليات التفكير التي يقوم الفرد بها.
ج- تحديد موقع الفرد بالنسبة للاستراتيجية التي اختارها لحل المشكلة.

الثالثة: التقويم :Evaluation وتتعلق بالعمليات التي تصاحب التفكير بعد انتهاء الفرد من أداء المهمة التي أوكلت إليه، وتشتمل على المهارات الفرعية التالية:

أ- تقييم الفرد لأدائه وفق معايير تم اعتمادها سلفاً في التخطيط.
ب- مقارنة وقت أداء المهمة مع الوقت المحدد في التخطيط.
ج- تقييم ما إذا سيكون التعلم أفضل في حال إتباع إستراتيجية أخرى.

ويشير (حسين) إلى أن التفكير فوق المعرفي: هو عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة أو الموضوع، وهو قدرة على التفكير في مجريات التفكير أو حوله. وأيضًا، هو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي على وعي الفرد لذاته، وتشتمل ما وراء المعرفة مساعدة الطلاب في فهم مصادر أفكارهم ووجهات نظرهم وقيمهم وأيضًا من أين تأتي أفكار وقيم الآخرين، وتشمل مهارات التفكير فوق المعرفي:

أولاً: التخطيط: ومهارته هي[1]:

- تحديد الهدف، أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته.
- ترتيب تسلسل الخطوات.

---

(1) حسين، جميل حسن، للموهوبين والمبدعين: إستراتيجيات التعليم والتعلم، موقع مجلة المعرفة، الشبكة العنكبوتية الدولية، رابط:http://www. almarefh. net/index. php?CUV=376&Model=M

- تحديد الخطوات المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة.

ثانيًا: المراقبة والتحكم: مهاراته:

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.
- الحفاظ على تسلسل الخطوات.
- معرفة متى يتحقق هدف فرعي.
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية الملائمة تُتْبع في السياق.
- اكتشاف العقبات والأخطاء.
- – معرفة كيفية التغلب على العقبات، والتخلص من الأخطاء.

ثالثًا: التقييم: ومهارته هي:

- تقييم مدى تحقيق الهدف.
- الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- تقييم مدى ملاءمة الأساليب التي استخدمت.
- تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء.
- تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

وقد أشار (ستيرنبرج) (Sternberg, 1984) إلى الأهمية القصوى لمهارات التفكير ما وراء المعرفي في معالجة المعلومات حيث إن الذكاء يندمج مع العمليات الذهنية ما وراء المعرفية، واعتبار أن أي تفكير هادف يتضمن مهارات معرفية وما وراء معرفية، وبالتالي لا يجوز إهمالها. ويعتقد أيضاً أن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي تساعد الطلبة على إظهار العمليات المعرفية، التي توجههم إلى محاولة اكتساب المعرفة وتساعدهم أيضاً على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.

المطلب الثالث: مفهوم القراءة وفهم المقروء

يعرف (النصّار) مفهوم القراءة بقوله: "ومفهوم القراءة بمعناه البسيط يتمثل في: القدرة على التعرف على الحروف والكلمات، والنطق بها على الوجه الصحيح، ولكن هذا المفهوم تطور فيما بعد – وإن كان لا يزال يمثل فقط الجانب الآلي من القراءة – إلى العملية الفعلية المعقدة، التي تشمل الإدراك والتذكر والاستنتاج والربط، ثم التحليل والمناقشة، وهو ما يحتاج إلى إمعان النظر في المقروء، ومزيد من الأناة والدقة"[1].

ويصف (الصبيحي) مهارة القراءة بقوله: "والقراءةُ مهارةٌ يَختلف في تحصيلها المتعلمون باختلاف طرقِهم الخاصة في التمكُّن منها، حيث تُعدُّ القراءةُ من أكثر الأنشِطة العقلِية تعقيدًا، فهي تتطلبُ معرفةَ شكل الكلمة سمعيًّا وبصريًا، كما تتطلبُ التفكيرَ، وتَوقُّع المعاني التي تَرمزُ إليها الكلمات، وهي أشبَه ما تكونُ بحلِّ المشكلات، واستنباطِ الفروض، والتحقُّق من الاستنتاجات، إنها تتضمَّنُ كلَّ أنواعِ التفكير؛ من التقويم وإصدار الأحكامِ، والتخيُّل والاستنتاجِ، وحلِّ المشكلات"[2].

ويصف (أبو سرحان) مهارة فهم المقروء والتي يسميها مهارة الاستيعاب، بقوله: "الاستيعاب القرائي عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى واكتسابه، وهو عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب، وهو عملية معقّدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التّركيز،والانتباه، والتّحليل، والاستنتاج،والرّبط،والنّقد، وإصدار الأحكام"[3].

أما (سنو) Snow فتعرف الفهم القرائيّ (Reading Comprehension) بأنه: "عملية استخلاص متزامن، وبناء للمعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، ويتم التعامل مع النص

---

(1) النصار، خالد بن عبد العزيز، الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، الرياض، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الكتيبات الإسلامية، موقع الكتيبات الإسلامية على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: موقع الكتيبات الإسلامية www. ktibat. com

(2) الصبيحي، أحمد صالح، إستراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ورقة بحثية منشورة، موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://majles. alukah. net / .

(3) أبو سرحان، عايد عيد، أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي النّاقد والإبداعي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، بحث منشور، الأردن، جامعة آل البيت، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد العشرون، العدد 2/ ب، ص 180.

القرائي من خلال إستراتيجية تعرف باستراتيجية نطاق المحتوى(Content-area Reading Instruction Strategy): يقصد بها تفاعل الدارسين مع النص لبناء المعنى وترجمته (قبل/ أثناء/ بعد) القراءة باستخدام خلفيتهم المعرفية ومهاراتهم واستراتيجيتهم"[1].

أما (بوند) وأخرون فيرون أن القراءة هي: "عملية تعرُّف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، فهي عملية تتضمن كلاً من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في تفسير هذه المعاني وتقديمها"[2].

ويعرفها (هاريس) بأنها: "إدراك وفهم الرسالة المكتوبة بصورة مماثلة للرسالة الشفهية"[3].

وهي عند (كارول): "سلسلة من عمليات التفكير والتقويم وإصدار الحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات"[4].

وظائف القراءة

ترى دراسة لمركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط، أن وظائف القراءة تكمن في كونها[5]:

1- وسيلة من وسائل التواصل؛

2- من أهم الوسائل التي تحقق التفاهم والتقارب بين أفراد المجتمع، وبها يتم تنظيم الحياة؛

3- تنقل إلينا ثمرات العقل البشري؛

---

(1) Catharine (2002):" Reading for Understanding"، Science and Policy Institute، RAND Education، Office of Education Research and Improvement، PP. 37:38

(2) بوند، جاي، وآخرون (1979)، الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه، ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1983 م.، ص 22.

(3) Harris, T. L. (1969). Encyclopedia of educational research. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. p. 1075.

(4) Carroll, J. B. (1983). The analysis of reading comprehension instruction: Perspectives from psychology and linguistics. In E. R. Hilgrard, (Ed.) Theories of reading instruction. 63rd Yearbook, I, NESS. Chicago: University of Chicago Press. 336-363

(5) مكوني مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط، بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات ديداكتيك اللغة العربية: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، 2006، ص 10.

4- من أهم وسائل اكتساب المعرفة؛
5- من أهم وسائل التكيف الاجتماعي والرقي العلمي؛
6- وسيلة من وسائل اكتساب خبرات جديدة.

وأن من أهم وظائفها في المدرسة، كونها:

1- أهم وسيلة للتعلم؛
2- توسع دائرة خبرة المتعلمين، وتعمق فهمه4م للناس؛
3- تنشط قواهم الفكرية؛
4- تشبع فيهم حب الاستطلاع؛
5- تنمي أذواقهم؛
6- تقوم سلوكهم وتهذب أخلاقهم؛
7- تحقق لديهم المتعة والتسلية؛
8- تنمي الشعور بالذات وبالآخرين، وتحرر النفوس المكبوتة؛
9- ذات دور رئيسي في التوافق الشخصي الاجتماعي؛
10- تفتح أمام المتعلمين أبواب الثقافة العامة؛
11- عموما، ذات أثر بالغ في تكوين شخصية الفرد وتدعيمها.

مقومات النص القرائي

يعرف النص بأنه: "ما يظهر به المعنى ولظهور المعنى آليات متعددة تختلف باختلاف الدارسين ولا ينظر الحجم في تسمية الملفوظ نصاً، فكل ملفوظ مهما كان حجمه يمكن أن يعد نصاً، فالنص قد يكون جملة واحدة أو عدة جمل أو سلسلة متوالية من الجمل تقصر وتطول بحسب تلبيتها للسياق"[1]. ويعرفه (عزام) بأنه: "وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية دلالية تحكمها مبادئ أدبية

(1) ينظر: بحيري، سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، القاهرة، 1997م، ص 148. وسويدان، سامي في النص الشعري: مقاربات منهجية، دار الآداب، ط1، بيروت، 1989م، ص 11.

وتنتجها ذات فردية أو اجتماعية"[1].

و"النص هو الوسيلة التي يتواصل بها كل من الكاتب والقارئ اللذين لا يشتركان في موقف واحد أثناء كتابة النص أو قراءته، ويتكون من عنصرين متماسكين ومتداخلين، هما، الشكل والمضمون، إنه سلسلة صوتية، ذات معنى تنتظم في نسق خاص تتحكم فيه قواعد اللغة التي كتب بها؛ فهو يتكون من وحدات كبرى (فقرات) والفقرات من أساليب، والأساليب من جمل، والجمل من كلمات، والكلمات من مقاطع صوتية؛ يصاغ هذا النسق الصوتي تبعا للمعاني والأفكار التي يحملها، والتي تعكسها هندسة النص، شكلا، باستعمال علامات الترقيم، وصوتا بالتنغيم، بهذا يكون النص، أثناء قراءته، نسيجا، سداه الصوت ولحمته المعجم، لأنه العنصر الأساسي في تشكيل بنيته وفي تحديد معناه، باستعمال الصيغ الصرفية المناسبة، والتراكيب والأساليب المختارة، بعناية، من طرف الكاتب لحمل أفكاره؛ فيؤدي انتظام هذه المستويات إلى تحديد دلالته العامة"[2].

ترابط النص القرائي: الترابط: Cohesion

يرى (هاليداي) و(حسن) (Halliday & Hassan, 1976) أن النص ليس مجموعة من الجمل التي تلي إحداها الأخرى كما أن النص ليس وحدة نحوية بل وحدة دلالية لأن الوحدة التي تميز النص هي وحدة معنى في سياق. ويرتبط النص في كليته بالمحيط الذي وضع فيه. وعلى الرغم من إن النص وحدة دلالية، إلا أنه يمكن التعرف عليه لأنه على هيئة جمل. والوحدة الدلالية للنص تأتي من الترابط الموجود بين الجمل التي يتكون منها. فكل جملة في النص باستثناء الجملة الأولى تعطي نوعا من الترابط مع الجملة التي تسبقها. وتحتوي كل جملة على إحالة واحدة في الأقل تربطها بالجملة التي تسبقها. وقد تحتوي بعض الجمل على إحالة لاحقة تربطها بالجملة التي تليها ولكنها أقل شيوعا من الحالة الأولى. وهي ليست ضرورية لتكوين النص".

---

(1) عزام، محمد، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الأدباء والكتاب العرب، دمشق، 2001 م، ص 24-26.

(2) مكوني مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط، بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات ديداكتيك اللغة العربية: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل، مرجع سابق، ص 15.

بلاغة النص القرائي

يشير (البرهمي) إلى مفهوم يسميه بلاغة النص في مقابل بلاغة المتلقي، فيقول: "والواقع أن أمر القراءة المدرسية للنصوص بالتعليم ودور القارئ – المتعلم فيها بحاجة إلى توضيح. وأول ما ينبغي الإشارة إليه هو الفرق الواضح بين القراءة العلمية المتخصصة وبين القراءة المدرسية التعليمية. فإذا كانت النظريات النقدية الحديثة تميز بين ثلاثة أنواع من بلاغة القراءة هي: بلاغة النص وبلاغة القراءة المتخصصة وبلاغة القارئ العادي، دون تعيين هذا القارئ، فإن هذا التمييز لا ينسحب على واقع القراءة المدرسية لأن العلاقة بين النص المقروء والقارئ المتعلم تتم عبر وسيط هو المدرس، الأمر الذي يستدعي تصنيفا آخر لأنواع بلاغة القراءة، هو[1]:

1- بلاغة النص القرائي
2- بلاغة القارئ الناقد المتخصص
3- بلاغة القارئ – المدرس
4- بلاغة القارئ – المتعلم.

ويرى (البرهمي) أن طبيعة التلقي عند المتعلم تختلف عما هي عليه لدى المدرس بسبب الاختلاف في التكوين والسن والثقافة والدور الاجتماعي وتمثلات التعليم والتعلم الخ..، وأن أمر القراءة المدرسية للنصوص الأدبية يختلط بالقراءة المتخصصة لدى الكثير من المدرسين والدارسين، على الرغم من إدراكهم الفوارق القائمة بين القراءتين. ويلاحظ هذا الخلط في اعتمادهم مقولات نظرية القراءة ومفاهيمها أثناء حديثهم عن التلقي البيداغوجي"[2].

فهم المقروء من خلال القراءة الصامتة:

"القراءة الصامتة هي قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق، ويتأتى ذلك إذا امتلك القارئ القدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ،

---

(1) البرهمي، محمد، القراءة المدرسية للنصوص وطبيعة نشاط القارئ-المتعلم، مقال منشور، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. aljabriabed. net/n42_08berhami. htm .

(2) البرهمي، المرجع السابق.

والقراءة الصامتة لا تتحقق إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية، وما يصاحبها من التعرف على أشكال الحروف وأصواتها، وهي بذلك تقوم على ثلاثة عناصر[1]:

1- النظر بالعين إلى المادة المقروءة.
2- قراءة الكلمات والجمل
3- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم.

إستراتيجيات التعلم في فهم المقروء ومستويات الفهم القرائي

ترى (كباس) -فيما يتعلق بمهارة الفهم القرائي -أن بعض المختصين قد قسمها إلى أربعة أو خمسة مستويات، بفصل أحد المستويات إلى جزأين، وهي المستوى الحرفي، ثم التفسيري الاستنتاجي وأخيرًا النقدي الإبداعي، ومنهم من يسميها فهم الأسطر، فهم ما بين الأسطر، وفهم ما وراء الأسطر، ولكنها اكتفت بتقسيمها إلى ثلاثة مستويات وذلك على النحو التالي[2]:

- **المستوى الأول / القراءة الحرفية (فهم السطور):** حيث التعرف إلى معنى النص إجمالاً وتمييز التفاصيل والأفكار الرئيسة والفرعية وتسلسل الأحداث وعمل المقارنات، والتعرف إلى علاقة السبب والنتيجة، وإلى سمات الشخصيات والأزمنة والأمكنة، وتذكر ما سبق ذكره في النص.
- **المستوى الثاني / الفهم والاستنتاج (فهم ما بين السطور)** ويتضمن: فهم الخفي من النص، حيث التعرف على الغرض من النص وقيمه وجمالياته، والتعرف على أسلوب الكاتب ومعالجته وحبكته ومظاهر القوة ونقاط الضعف، وهو مستوى إعادة تنظيم المعلومات وذلك من خلال تصنيفها وإيجازها وتلخيصها وإعادة تركيبها والتنبؤ بالخاتمة.
- **المستوى الثالث/ الاستجابة والتوظيف (فهم ما وراء السطور)** ويتضمن: تقييم النص من حيث الصدق والشفافية في المادة المطروحة والحقيقة والواقع والخيال والرأي الشخصي،

---

(1) أبو صفر، رزق رمضان، ومخلوف، محمود محمد، دليل المعلم إلى تعليم وتعلُّم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي أمثلة وتدريبات إجرائية، الأردن، وزارة التربية والتعليم، المرحلة الابتدائية، 1998، ص 10.

(2) كباس، فاطمة أحمد، تحسين الروتين القرائي خطوة نحو فهم قرائي أفضل، مجلة المعرفة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://almarefh. net/show_content. php .

أيضًا تقدير القيم والحكم عليها وكيف يمكن الانتقال بالنص لأفق أوسع، وكيف يمكن للنص أن يعكس بظلاله على حياتنا.

"ويستخدم القارئ لاستخلاص المعنى عادة مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. غير أنه يمكن القول إن المفردات والمعرفة بالعالم الذي يحيط بالقارئ، هما أهم متطلبين للاستيعاب. ويعني استخلاص المعنى من النص تعرف المعلومات والأفكار التي وردت فيه، وأما إعادة بناء المعنى فتعني تفسير النص وعمل استدلالات قائمة على ما لدى القارئ من خبرات شخصية؛ وقد أشير في كثير مما كتب في هذا الموضوع إلى أن ما يتمتع به المتعلم من المعارف العامة أكثر أهمية للاستيعاب من المعرفة ذاتها"[1].

وإذا أردنا الوقوف على إستراتيجيات تعلم القراءة التي ينبغي أن يعنى بها معلمو الصف كثيرا في مواقف تعليم القراءة، فإنها تمثل في: "استرجاع المعرفة السابقة ذات الصلة، وتحديد الغرض من القراءة، والربط بين أجزاء النص، وتحديد الكلمات المفتاحية والمعلومات المهمة، ومحاولة استرجاع ما تم فهمه أو تلخيصه، ومراقبة التقدم الحاصل في القراءة، والتأكد من المعاني التي تفيدها بعض الكلمات، وتعويض النقص أو الثغرات الموجودة في النص، وتحديد المشكلة التي تعيق الفهم. وبالمقابل فإن المعلم يستخدم استراتيجيات مشابهة، ويعلم الطلبة هذه الاستراتيجيات بشكل مباشر أو غير مباشر"[2].

وتضيف (الجرف) إلى المستويات الثلاثة السابقة، مستويين هما:

1- **الفهم الناقد:** وتتخذ من تعريف (ديتشانت) و(سميث) تعريفا له، فتقول: "الفهم الناقد هو إصدار الحكم على جودة ودقة وصدق المادة المقروءة"[3]. ومن تعريف (مانجييري) و(بادر وواكرت) (Mangieri & Bader & Walker, 1982)، الذي يقول: "إن الفهم الناقد هو إصدار الحكم على اللغة والتأثير العام للنص في ضوء معايير مناسبة"[4]، تعريفاً أخرا له.

2- **التذوق:** وتعرفه الجرف حسب تعريف (باريتا Barrett, 1979)، القائل بأن التذوق هو

---

(1) Neff, Nancy; Showers, Peggy; Vaughan, Charlene, 1999.

(2) نصر، حمدان علي والصمادي عقلة، (1996)، مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية 2 (6، 7) 96-123.

(3) Dechant, E. U. & Smith, H. P. (1977). Psychology in teaching reading. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

(4) Mangerie, J. N., Bade, L. A. & Walker, L. E. (1982). Elementary reading: A Compressive approach. McGraw-Hill Book co.

"التعرف على والاستجابة لمهارة الكاتب في استعراض موضوع وحبكة وخلفية الأحداث، وتعرف الشخصيات المثيرة، ومهارته في اختبار واستخدام أسلوب أدبي مثير"[1].

ويتوقع (سعادة) من قارئي النص أن يتقن التالي[2]:

1- الفهم الأولي للنص المقروء.
2- القدرة على تفسير وفهم النص المقروء.
3- فهم النص على المستوى الشخصي والاستجابة للنص.
4- اتخاذ موقف نقدي من النص المقروء.

ويرى أن الصعوبات التي تقابل متعلم اللغة على مستوى مهارة القراءة -الطفل -تتمثل في:

1- فهم غير صحيح وغير دقيق للكلمات الواردة في النص.
2- عدم معرفة صحيحة ودقيقة لما يحيط بالمجالات الممثلة في النص.
3- نقص في أبنية المعاني والقواعد التي تساعد على تنبؤ العلاقة بين الكلمات.
4- نقص في معرفة الأساليب الكتابية التي تستخدم للوصول إلى الأهداف المختلفة من خلال النص: كالدعابة والشرح والتفسير والحوار.. الخ.
5- عدم القدرة على التبرير اللفظي الذي يساعد القارئ على قراءة ما بين السطور.
6- عدم القدرة على تذكر المعلومة اللفظية.

وهي صعوبات قد تقابل متعلم اللغة الثانية أيضا، فهو يعاني أيضا من نقص في أبنية المعاني والقواعد، كما يعاني من عدم التعرف الجيد للأساليب الكتابية وعدم القدرة على قراءة ما بين السطور.

---

(1) Barrett, T. C. (1979). A Taxonomy of reading comprehension. In R. F. Smith & T. C. Barrett, Teaching Reading in the Middle Grades. Addison-Wesley Publishing Company.

(2) سعادة، خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، الكويت، دار ناشري للنشر الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. nashiri. net/index. php.

المبحث الثالث: تطبيقات إستراتيجيات التعلم في فهم المقروء

أولا: إستراتيجيات فهم المقروء في التدريس التبادلي

يعرف (الأدغم) إستراتيجيات فهم المقروء وفق مفهوم التدريسُ التبادليُّ بأنها: أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، ويمكن وصف هذه الاستراتيجيات على النحو التالي[1]:

أ- التنبؤ Predicting: تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفا أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة ؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات، كما أنه يتيح فرصا أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلا، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء.

ب- التلخيص Summarizing: هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها.

ج- التساؤل Questioning: عندما يولّد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير.

د- التصور الذهني Visualization: يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ، مما يساعده على الفهم الجيد للمعاني والمغازي التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة في النص المقروء.

---

(1) الأدغم، رضا أحمد حافظ، أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. sa/ .

هـ- التوضيح Clarifying: عند ما ينشغل القارئ في توضيح النص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أم المفاهيم أم التعبيرات، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة.

ثانيا: التعلم وفق النموذج/النمذجة

"فمن المتعارف علية في الأوساط التربوية أن النموذج والقدوة يشكل قاعدة رئيسة للمتعلم، ومن هنا تأتي أهمية أن يدرك المعلمون أهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من التلاميذ، فالتعلم القدوة أنجح أساليب التعلم وأكثرها فعالية وخاصة عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة) المعلم -أثناء قيامة بالعمل"[1]. فالتعلم بالنمذجة من أنجح أساليب التعلم وأكثرها فاعلية، عندما تقترن بإيضاحات وتعليقات يقدمها المعلم أثناء قيامه بالعمل. وتعد النمذجة مهمة في تنمية المهارات المعرفية، وما وراء المعرفية، وهناك فدرق بدين النمذجة المعرفية، ومددا وراء المعرفية. "فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، وهذا النوع من النمذجة من أقوى استراتيجيات التعلم مدن حيث التأثير لأن التلاميذ يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد. لذا كان من الأجدى أن يحرص المعلم أثناء تدريسه مهارات الفهم القرائي أن يصحبها بنماذج قرائية جيدة يعرضها على تلاميذه حتى يكون قدوة لمحاكاتها، لأن القراءة لا يكتفى فيها بمجرد الدقة والوضوح، بل تتعدى ذلك إلى إتقان العادات العقلية السليمة"[2].

---

(1) الملكي، عوض بن صالح، سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة. تربية مدن أجل المستقبل، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهبة، المملكة العربية السعودية، 2006.

(2) محمود، عبد الرازق مختار، فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد 2102 31م، ص 228.

ثالثا: فهم المقروء وفق إستراتيجية التلخيص

"وتشير هذه الإستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه، في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية؛ مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وأيضا تعرف غير المهم واستبعاده. واستراتيجية التلخيص كما يعرفها (الزيات) فهي: خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي، بحيث يختبر الطالب قدرته على في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح"[1].

رابعاً: إستراتيجيات الخارطة الدلالية في فهم المقروء

الخريطة الدلالية: هي منظماتٌ تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص المقروء وإظهار عناصره في عرض بصري منظم، ويمكن تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها استراتيجية تدريسية؛ لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة[2].

الخارطة الدلالية للنص الوصفي

"ينطوي النص الوصفي على موضوع مركزي واحد، وهذا هو السبب الذي يمكننا من تنظيمه من خلال مخطط تمهيدي أو خريطة دلالية أو رسم هرمي تسلسلي، وهذه سمة مميزة للنص الوصفي عن غيره من النصوص. والنصوص الوصفية جامدة فهي تصف ما هو موجود، ونادرا ما تحتوي على كلمات تنم عن فعل أو حركة. لأن النص الوصفي جامد ويحتوي على كثير من التفاصيل، فإن الطلاب يواجهون مشكلة في تذكر هذه التفاصيل ما لم تكن جزءا من معلوماتهم

---

(1) الزيات، فتحي مصطفى، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات، 1998، ص 44.

(2) الأدغم، رضا أحمد حافظ، أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، بحث منشور بموقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. sa/

السابقة، يُخبر النصُ الوصفيُّ عن شيء ما، ويجيب عن أسئلة تبدأ بـ (مـاذا، مـن، أيـن، متـى، أي) كما أنه ينطوي على السمات التالية[1]:

- غالبا ما يحدد العنوان أو الجملة الأولى للموضوع فقط.
- يتطلب الموضوع اعتبار عدة عناصر.
- تتوسع مادة النص في كل سمة، أو عنصر.
- يُنظم النصُّ الوصفيُّ عادة على النحو التالي:
- مقدمة الموضوع.
- جسم الموضوع الذي يشرح ويتوسع في المواضيع الفرعية.
- خاتمة أو جملة تلخص الموضوع.

خامساً: فهم المقروء من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني:

يعتبرها الباحث من أنجح الأساليب لفهم المقروء وحل المشكلات المتعلقة بـه، وقـد وقـف الباحث على مزاياها، حيث تفاعل الطلاب معهـا تفـاعلا واضـحا واسـتطاعوا مـن خلالهـا قـراءة النصوص وحل التدريبات المتعلقة بها، حيث توزعوا على مجموعات كـان علـى رأس كـل واحـدة منها طالب أو اثنان من المتفوقين يشرفان على بقية المجموعة ويقومان بتوجيهها.

ما المقصود باستراتيجية التعلم التعاوني؟: هي إستراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيهـا المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم كل مجموعـة تلاميـذ مـن مـستويات مختلفـة القـدرات، حيـث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين فهمهم للموضوع المـراد تعلمـه، وكـل عـضو(مـتعلم) في الفريق ليس مسئولا عما يجب أن يتعلمه فقط وانما عليه أن يـساعد زملائـه في المجموعـة، وبالتـالي فتلاميذ كل مجموعة يعملون في جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء الـتعلم. وتـشتمل إجـراءات إستراتيجية التعلم التعاوني[2]:

- تقسيم المعلم المعلومات المتوافرة عن الموضوع، وتوزيع الأسئلة لمناقشتها في كل جماعة.

---

(1) الأدغم، رضا أحمد حافظ، أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغـة العربيـة بكليـات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، المرجع السابق نفسه.

(2) شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، إستراتجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، موقع أطفـال الخلـيج ذوي الاحتياجـات الخاصـة، الـشبكة العنكبوتيـة الدوليـة للمعلومـات، رابـط: gulfkids. .K3_estrategeat. pdf /pdf /com

- تقسيم المتعلمين في مجموعات صغيرة متعاونة من 4-9 تلاميذ في كل مجموعة.
- تختار كل جماعة قائداً ومقرراً، ويفضل أن يتناوب أعضاء الجماعة مهمة الرئيس والمقرر.
- تجلس كل جماعة في دائرة.
- بعد إتمام كل مجموعة المهمة تنضم المجموعات في المجموعة الكبرى الأصلية وفي وجود المعلم وتحت إشرافه.

تقويم فهم المقروء

يقترح (البيدق) [1] نماذج لتقويم إستراتجيات الطلاب في فهم المقروء تقوم على الأنماط التالية: إذ يرى أن على المعلم أن: يكتب:

أولا: على مستوى المفردات:

- إستراتيجية "شبكة المفردات": نشاط "تصنيف الكلمات.

س: صنِّف الكلمات الآتية تحت كلمتي (الشمس - القمر) [الليل - النهار - الحرارة - النور - الظلام].

الليل:.....

النهار:.....

- أو: إستراتيجية "مفاتيح السياق": نشاط "ملصق الكلمات: س: ضع كلمة "اشتدَّ" في جملة توضِّح معناها:.....
- أو: إستراتيجية "إعادة السرد": نشاط "اقرأ مرة أخرى"...وهكذا.
- أو إستراتيجية "الصفة المضافة": س: ضع كلمة "متعلِّم" في جملة توضِّح معناها، وأتبعها بصفة مضافة ملائمة.
- أو إستراتيجية "المعاني المتعددة": س: ضع كلمة "عاد" في جملٍ توضح كلَّ معانيها الممكنة.

أما على مستوى التركيب والنص فيقترح البيدق ما يلي:

أولا: "جدول الأسئلة" إستراتيجية ترتبط بالمهارات العقلية لـ (بلوم) بمستوياتها الستة بالصورة الآتية:

---

(1) البيدق، فريد، أنشطة القرائية الجديدة في التحضير والتقويم، موقع الألوكة الاجتماعية على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://www. alukah. net/culture / . (بتصرف)

مستويات صياغة الأسئلة	مَن	متى	أين	كيف	ماذا	لماذا
التقويم (يتخيل، يحكم، ينقد، يقيِّم،...)						
التركيب (يؤلف، يشكِّل،...)						
التحليل (يصنِّف، يستخرج،...)						
التطبيق (يتوقع، يبرهن،...)						
الفهم (يشرح، يقارن،...)						
التذكر (يذكر، يعدِّد، يسترجع،...)						

1- **إستراتيجية (التلخيص) أو (شكل فن)، أو إستراتيجية (أعرف) – (أريد أن أعرف) – (علمت):** ويعرف هذه الإستراتيجية بقوله: يختلف "شكل فن" في مشاركته في التلخيص عن وسائل التلخيص الأخرى التي تَستخدم الرسمَ والخطوطَ والأشكال الهندسيَّة، والتي هي "الخرائط المفاهيميَّة، والخرائط الذهنيَّة، والقبَّعات السِّت"، وعن "التلخيص السردي" الذي يكون الوصف وسيلتَه الأساسيَّة – في أنَّه يَعقد مقارنة تلخيصية بين أكثرَ من درس من دروس الوحدة. س: قارِن بين "الإسكندرية" و"الأقصر" مستخدمًا شكل فن (درسان من الوحدة الأولى من مقرَّر الصف الثالث الابتدائي).

2- **أما إستراتيجية "أعرف – أريد أن أعرف – علمت" فهي تَرِد في كتب طرق التدريس باسم إستراتيجيةKWL**، وتدور فِكرتها حول أنَّ التلميذ أو القارئ يَعرف أشياء من الموضوعات المقرَّرة، ويجهل أشياء يَطمح إلى معرفتها، ثمَّ يُبرز ما تعلَّمه في نهاية الموقف التعلمي/ التعليمي. س: اقرأ الفقرة السابقة وأكمل الآتي:

3- أعرف:.....

4- أريد أن أعرف:.....

5- تعلمت:.....

6- إستراتيجية خريطة القصة أو القصص المسلسلة: يأتي نشاط "القصص المسلسلة" لِيُعلِّم التلاميذ تطبيقَ هذه المعرفة في بِناء قصَّة تتوزَّع أجزاؤها على كل واحد منهم. س: "ذهبتم في رحلة إلى الملاهي"، اسرُدوا قصتكم.

7- إستراتيجية إعادة السرد أو أنشطة (اقرأ – افهم – اكتب)، و(استمع – افهم – اكتب)، و"اقرأ مرة ثانية":

- (اقرأ –افهم –اكتب): س: اقرأ الفقرة المعطاة، ثمَّ أكمل الجدول الآتي:

الشخصية الرئيسة	الشخصيات الفرعية	الفكرة الرئيسة	الفِكَر الفرعيَّة	العنوان المقترح	النهاية المقترحة	الكلمات الصعبة

- (استمع –افهم –اكتب): س: استمع إلى القصة الآتية، ثمَّ أكمل الجدول الآتي:

الشخصية الرئيسة	الشخصيات الفرعية	الفكرة الرئيسة	الفِكَر الفرعية	العنوان المقترح	النهاية المقترحة	الكلمات الصعبة

- "انظر مرة ثانية" الذي يجب أن يسمى "اقرأ مرة ثانية". س: اقرأ الفقرة السابقة مرة أخرى، ثم أكمل الجدول الآتي:

الأسئلة	بعد القراءة الأولى	بعد معاودة القراءة

العوامل المسببة لصعوبة الفهم القرائي:

أورد (عبد) [1] عدة مشكلات تتسبب في حدوث ما أسماه بصعوبة الفهم، وعد من ذلك:

1- طول الجملة: إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل باستثناء الطول، فإن الأطول منهما تكون أصعب، لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.

2- صعوبة المفردات: فجملة طفق يبحث عن ماء، مثلاً، أصعب من جملة أخذ يبحث عن ماء أو أخذ يفتش عن ماء.

3- عدد فِكَر الجملة: إذا تساوت جملتان في الطول وغيره من عوامل الصعوبة واختلفتا في عدد الفِكَر (جمع فكرة) فإنّ الجملة التي تحتوي على فِكَر أكثر تكون أصعب من الجملة الأخرى. فالجملة التالية، مثلا، تتألف من أربعة فِكَر: (وصل الموظف إلى المطار قبل ساعة مع التلميذ).

أ- وصل الموظف.

---

[1] عبده، داؤود، دراسات في علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الكويت،1984، ص 157.

ب- الوصول كان إلى المطار.
ج- الوصول تم قبل ساعة.
د- كان التلميذ مع الموظف.

أما الجملة التالية: (باع الموظف الجديد أمس سيارته القديمة بالتقسيط). فتتألف من ستّ فِكَر:

أ- الموظف باع السيارة.
ب- الموظف جديد.
ج- السيارة للموظف.
د- السيارة قديمة.
هـ- البيع تم أمس.
و- البيع كان بالتقسيط.

وهو يرى أن يكون استيعاب ست فِكَر مختلفة أصعب من استيعاب أربع.

4- المكونات الجملية المتقطعة: الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجملية فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثيلتها التي تكون المكونات متصلة. فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية:

أ- وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.
ب- اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح.

ففي الأولى وقع المكون الجملي وافقت على الاقتراح مجزأ، بينما وقع متصلاً في الجملة الثانية. فكلما كان الفاصل بين أجزاء المكون الجملي أكبر كانت الصعوبة أشدّ، ومن هنا فإننا نتوقع أن تكون الجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب من الثانية:

أ- وافقت اللجنة بعد نقاش طويل دام ساعات على الاقتراح.
ب- وافقت اللجنة على الاقتراح بعد نقاش طويل دام ساعات.

5- التركيب المعقد: ومن أمثلته: وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب الذين اجتمعوا في القاعة التي خصصتها الجامعة للاحتفالات التي تقام في المناسبات على الاقتراح.

وسبب التعقيد هو حشو جمل موصولية متعددة بعضها في البعض الآخر. وليس من الضروري أن تكون الجمل المعقدة طويلة. ومن أمثلة الجمل القصيرة المعقدة:

الضارب أبوه أخاه عبد الله/ النازل في داره أخوك صديقك.

وهما من كتاب في النحو! فالجملة الأولى أصعب من الجملتين التاليتين الأطول منها.

الذي ضرب أبوه أخاه هو عبد الله/ عبد الله هو الذي ضرب أبوه أخاه.

6- تعدد معاني الجملة: ومن عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، فجملة مثل: المقال الذي كتبه الأستاذ صدر قبل شهر أسهل من جملة صدر المقال الذي كتبه الأستاذ قبل شهر (صدر قبل شهر أو كتبه قبل شهر).

7- عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي: فمن الأوضاع غير الطبيعية في الكلام: أن يرد المفعول به قبل الفاعل، والخبر قبل المُخبَر عنه. ولذا فإن جملة مثل الطالب أكرمه المعلم. أو أكرم الطالبَ المعلمُ. أصعب من المعلم أكرم الطالب. ومن الجدير بالذكر أن الأطفال دون الثالثة بشكل عام يعتبرون الاسم الأول فاعلاً والاسم الثاني مفعولا إذا كان كلاهما يصلح لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً. فإذا أعطي الطفل صورتين في إحداهما حصان يحمل على ظهره بقرة وفي الأخرى بقرة تحمل على ظهرها حصانا، وطلب منه أن يشير إلى الصورة التي تناسب جملة: الحصان تحمله البقرة، فإنه سيشير إلى الصورة التي يحمل فيها الحصان البقرة.

8- التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير: يلاحظ الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها بروز الشيء أو حجمه. فإذا جاء التعبير مخالفا لطريقة هذه الملاحظة فإنّ السامع أو القارئ يجد صعوبة إضافية في الفهم. فجملة مثل القلم فوق الكتاب أسهل من الكتاب تحت القلم وجملة مثل النقطة في وسط الدائرة أسهل من الدائرة حول النقطة.

وهو يرى أنّ هناك وسائل مختلفة لقياس صعوبة الفهم منها أن يستمع المفحوصون إلى جمل ناقصة يُطلب منهم إكمالها. وفي أثناء ذلك يقاس الوقت الذي يمضي قبل البدء بإكمالها (الوقت يقاس بأجزاء من الألف من الثانية). مثلاً، يستمعون إلى الجملتين التاليتين ويطلب منهم إكمال الجملة فوراً لقياس أثر اختلاف التركيب في صعوبة الفهم:

أ- وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح الذي ...

ب- اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح الذي ...

ت- في هذه الحالة يُتوقع أن يستغرق المفحوصون وقتا أطول في استيعاب الجملة الأولى قبل البدء بإكمالها، ويعتبر هذا دليلا على أنها أصعب.

ولقد عدت دراسة أجريت بعمان جملة من المشكلات التي يقع فيها طلاب مرحلة التعليم الأساسي -الحلقة الثانية، جاءت على النحو التالي[1]:

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الأول:

1- ضعف القدرة على التمييز بين الحروف المتماثلة في الشكل، المختلفة في الأعجام من مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (د، ذ)، (ر، ز)، (س، ش)، (ع، غ)...إلخ.

2- ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مع اختلاف في إعجام الحروف من مثل: (بنات، نبات، ثبات)، (جزر، خرز) (صيف، ضيف)، (حبر، خبر، خبز)...إلخ.

3- ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في النطق من مثل: (س، ص)، (ق، ك)، (ظ، ذ)، (د، ص)، (ت، ط).

4- اللفظ غير السليم للحروف التي تتشابه أصوات بعض حروفها من مثل: (سوس، صوص)، (صائد، سائد)، (صالح، سائح)...إلخ

5- النطق غير السليم لبعض الحروف في الفصيحة، وبعضها في العامية حسب اختلاف البيئة المحلية للطالب من مثل: (ث، ت، س)، (ذ، ز، د)، (ظ، ذ)، (ض، ظ، د)، (ق، ك، أ).

---

(1) شبكة المدارس العمانية، الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي ـ الحلقة الثانية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. almdares. net.

جدول يبين بعض الأخطاء التي وقع فيها الطلبة أثناء إحدى الاختبارات:

الرقم	الكلمة الأصلية	الكلمة الخطأ	نمط الخطأ
1	نزار	نذار	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
2	رحلته	رحلة	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
3	قطرات	قطرت	حذف حرف
4	عالية	علية	حذف حرف
5	سحبُ	سحبو	إضافة حرف
6	عدد	عادة	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
7	الأودية	الودية	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
8	داخلها	دخل	حذف مقطع
9	الساكن	المسكنة	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
10	فقلت	فقالت	إضافة حرف أو مقطع
11	آثار	أثر	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
12	ما أجمل	ما أفمل	إبدال حرف بحرف
13	الناظرين	نظاره	إبدال كلمة بكلمة في اللغة
14	أسوار	أسواره	إضافة حرف
15	تسميد	تسيد	حذف حرف

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الثاني:

- ضعف القدرة على قراءة وكتابة كلمة.
- ضعف القدرة على تركيب كلمة من حروفها.
- ضعف القدرة على تحليل كلمة إلى حروفها.
- ضعف القدرة على تركيب كلمة من مقاطعها.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الثالث:

- ضعف القدرة على قراءة أو كتابة جملة كاملة.
- ضعف القدرة على تحليل جملة إلى الكلمات المكوّنة لها.
- ضعف القدرة على تركيب جملة من كلمات مبعثرة.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الرابع:

- ضعف القدرة على قراءة وفهم فقرة.
- ضعف القدرة على تحليل فقرة إلى الجمل المكوّنة لها.
- ضعف القدرة على تركيب فقرة من جمل مبعثرة.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الخامس:

- القراءة المتعثرة المتقطعة (القراءة كلمة كلمة).
- تكرار قراءة الكلمة أو الجملة.
- التتبع بالإصبع.
- القفز عن كلمة أو سطر عند القراءة.
- التحزر والتخمين بدلا من التهجئة.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى السادس:

القراءة مع عدم الوقوف على نهاية الجملة بالساكن.

- القراءة والكتابة دون مراعاة علامات الترقيم المختلفة (النقطة، الفاصلة، الاستفهام والتعجب...
- القراءة السردية غير المعبرة عن المعنى.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى السابع:

- تدني مستوى القاموس اللغوي للطالب في مجالي المفردات والتراكيب.
- صعوبة فهم جملة.
- صعوبة فهم فقرة.
- صعوبة استخراج الأفكار الرئيسة.

الأخطاء والمشكلات بالمستوى الثامن:

- القراءة والكتابة مع فهم المعنى المباشر فحسب.
- القراءة والكتابة مع ضعف القدرة على الوصول إلى المغزى أو الهدف من النص.
- القراءة مع ضعف القدرة على نقد المادة المقروءة.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- تتمثل إستراتجيات التعلم في الإجراءات والأساليب العلمية المقننة التي يتبعها المعلمون أو الطلاب لإكساب ولاكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات المتعلقة بالتعليم والتعلم.

2- أن الاستراتيجيات التي ينبغي على الطالب استخدمها في فهم المقروء، تنقسم إلى ثلاثة مستويات، وذلك على النحو التالي:

- المستوى الأول / القراءة الحرفية (فهم السطور): حيث التعرف إلى معنى النص إجمالاً وتمييز التفاصيل والأفكار الرئيسة والفرعية وتسلسل الأحداث وعمل المقارنات، والتعرف إلى علاقة السبب والنتيجة، وإلى سمات الشخصيات والأزمنة والأمكنة، وتذكر ما سبق ذكره في النص.
- المستوى الثاني / الفهم والاستنتاج (فهم ما بين السطور) ويتضمن: فهم الخفي من النص، حيث التعرف على الغرض من النص وقيمه وجمالياته، والتعرف على أسلوب الكاتب ومعالجته وحبكته ومظاهر القوة ونقاط الضعف، وهو مستوى إعادة تنظيم المعلومات وذلك من خلال تصنيفها وإيجازها وتلخيصها وإعادة تركيبها والتنبؤ بالخاتمة.
- المستوى الثالث/ الاستجابة والتوظيف (فهم ما وراء السطور) ويتضمن: تقييم النص من حيث الصدق والشفافية في المادة المطروحة والحقيقة والواقع والخيال والرأي الشخصي، أيضًا تقدير القيم والحكم عليها وكيف يمكن الانتقال بالنص لأفق أوسع، وكيف يمكن للنص أن يعكس بظلاله على حياتنا.

3- تعتمد أساليب تحليل النص المقروء على فكرة أن الخريطة الدلالية للنص: هي منظماتٌ تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص المقروء وإظهار عناصره في عرض بصري منظم، ويمكن تعريفها إجرائيا في هذه الدراسة بأنها استراتيجية تدريسية؛ لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة.

4- تتلخص أهم مشكلات المتعلمين في فهم المقروء - بحسب المختصين - في:

أ- طول الجملة: إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل باستثناء الطول، فإن الأطول منهما تكون أصعب، لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.

ب- صعوبة المفردات: فجملة طفق يبحث عن ماء، مثلاً، أصعب من جملة أخذ يبحث عن ماء أو أخذ يفتش عن ماء.

ج- عدد فِكَر الجملة: إذا تساوت جملتان في الطول وغيره من عوامل الصعوبة واختلفتا في عدد الفِكَر (جمع فكرة) فإنّ الجملة التي تحتوي على فِكَر أكثر تكون أصعب من الجملة الأخرى. فالجملة التالية، مثلا، تتألف من أربعة فِكَر: (وصل الموظف إلى المطار قبل ساعة مع التلميذ).

د- المكونات الجملية المتقطعة: الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجملية فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثيلتها التي تكون المكونات متصلة.

هـ- التركيب المعقد: ومن أمثلته: وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب الذين اجتمعوا في القاعة التي خصصتها الجامعة للاحتفالات التي تقام في المناسبات على الاقتراح.

و- تعدد معاني الجملة: من عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، فجملة مثل: المقال الذي كتبه الأستاذ صدر قبل شهر أسهل من جملة صدر المقال الذي كتبه الأستاذ قبل شهر (صدر قبل شهر أو كتبه قبل شهر).

ز- عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي: فمن الأوضاع غير الطبيعية في الكلام: أن يرد المفعول به قبل الفاعل، والخبر قبل المُخبَر عنه. ولذا فإن جملة مثل الطالب أكرمه المعلم. أو أكرم الطالبَ المعلمُ. أصعب من المعلم أكرم الطالب. ومن الجدير بالذكر أن الأطفال دون الثالثة بشكل عام يعتبرون الاسم الأول فاعلاً والاسم الثاني مفعولا إذا كان كلاهما يصلح لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً. فإذا أعطي الطفل صورتين في إحداهما حصان يحمل على ظهره بقرة وفي الأخرى بقرة تحمل على ظهرها حصانا، وطلب منه أن يشير إلى الصورة التي تناسب جملة: الحصان تحمله البقرة، فإنه سيشير إلى الصورة التي يحمل فيها الحصان البقرة.

ح- التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير: يلاحظ الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها بروز الشيء أو حجمه. فإذا جاء التعبير مخالفا لطريقة هذه الملاحظة فإنّ السامع أو القارئ يجد صعوبة إضافية في الفهم. فجملة

مثل القلم فوق الكتاب أسهل من الكتاب تحت القلم وجملة مثل النقطة في وسط الدائرة أسهل من الدائرة حول النقطة.

توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه من نتائج توصي الدراسة بالتالي:

1- عمل ورش للتعريف بالإجراءات والأساليب والاستراتيجيات العلمية المقننة التي يجب على المعلمين أو الطلاب تعرفها، لإكساب ولاكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات المتعلقة بالتعليم والتعلم.

2- تدريب المعلمين على إجراءات وأساليب واستراتيجيات فهم النص المقروء وتقويمها من خلال أدائهم في دورات خاصة من التدريس المصغر.

3- حث معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على القيام ببحوث علمية لتعرف الاستراتيجيات التي يستخدمها طلابهم في تحليل النص المقروء، وتقويمها.

4- تعريف المعلمين بالمشكلات التي تواجه طلابهم في فهم النص المقروء، وأساليب علاجها.

5- عقد ورش لتقويم نماذج من اختبارات فهم المقروء من قبل مختصين وبحضور متدربين من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

6- بيان الفروق بين أهداف مهارتي القراءة ومهارة فهم المقروء، والاستراتيجيات المستخدمة فيهما.

خاتمة الدراسة

وقفت هذه الدراسة على وجود مشكلة حقيقية في تعلم مهارة فهم المقروء لدى الطلاب ومعلميهم وذلك من خلال ملاحظات الباحث واتكاء على ما أشارت إليه دراسات عدة منها دراسة (الشمسان) التي نصت على أن تعليم العربية في المدارس ليس وظيفيًّا، أي أنَّ القراءة في المدارس ترجمة صوتية للمكتوب لا يرافقها فهم للمحتوى، فكان الاهتمام باللفظ دون المعنى ومن نتائج ذلك أن الطالب لا يتاح له وقت للتدرب على القراءة السريعة وهذا يؤدي إلى صعوبة في الفهم، باعتبار أن سرعة القراءة مهمة للفهم، ولعل من أسباب هذه المشكلة عدم استخدام أو عدم تعرف معلمي مهارة القراء على الاستراتيجيات التي ينبغي على الطالب استخدامها لفم النص

المقروء، وهذا مما أشارت إليه دراسة الناقة التي ترى أن القضية الكبرى في ميدان تعليم القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية في الصفوف الأربعة الأولى تكمن في ضعف، لا بل عجز معظم معلمي اللغة عن الأخذ باتجاه التنويع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية.

ونجد أن هذه المشكلة جرت معها مشكلة أخرى تتعلق بأساليب التقويم، فمعلوم أن التقويم المتعلق بهذه المهارة أو غيرها يجب أن يقوم فيما يقوم الاستراتيجيات التي يتبعها المتعلمون في فهم المحتوى وتفكيك مكوناته المعرفية والوجدانية والمهارية، وهي المشكلة التي عنيت هذه الدراسة من خلال استعراضها، التعرف على بعض الاستراتيجيات الخاصة بمهارة فهم المقروء ومن ثم تقديم نماذج تطبيقية لها اشتملت في ما اشتملت على نماذج لتحليل النص القرائي، ونماذج لأخطاء الطلاب في هذه المهارة، ونماذج لأساليب تقويمها. ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في:

1- وجود مشكلات فيما يتعلق بالتفريق بين أهداف واستراتيجياته تعلم مهارة القراءة الآلية وأهداف واستراتيجيات تعلم مهارة فهم المقروء.
2- وجود مشكلات فيما يتعلق بتعرف الصعوبات التي تقابل متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية في مهارة فهم المقروء.
3- وجود مشكلات فيما يتعلق بتدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية على إستراتجيات فهم المقروء.
4- وجود مشكلات فيما يتعلق بتدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية ومتعلميها على آليات تحليل النص القرائي.
5- وجود مشكلات لدى الطلاب - متعلقة بكفايات معلميهم - في اتباع إستراتجيات علمية ومنهجية لفهم المقروء.
6- وجود مشكلات في تقويم الطلاب في مهارة فهم المقروء ناتجة عن عدم تعرف معلميهم على الاستراتيجيات الخاصة بهذه المهارة.

وتوصي الدراسة المهتمين والمختصين في هذا المجال باتباع التالي:

1- التفريق بين أهداف واستراتيجيات تعلم مهارة القراءة الآلية وأهداف واستراتيجيات تعلم مهارة فهم المقروء.

2- تعرف مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية في مهارة فهم المقروء.

3- تدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية على إستراتجيات فهم المقروء.

4- تدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو ثانية ومتعلميها على آليات تحليل النص القرائي.

5- الربط ما بين إستراتجيات فهم المقروء وآليات تحليل النص ما بين أساليب التقويم المتعلقة بهذه المهارة.

مراجع المادة ومصادرها

أولا: المراجع العربية

1- إبراهيم، فواز، أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلمّ، فلسطين، نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21(1)، 2007.

2- أبو سرحان، عايد عيد، أثر استراتيجية التّعليم التّبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي النّاقد والإبداعي لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي، بحث منشور، الأردن، جامعة آل البيت، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد العشرون، العدد 2/ ب.

3- أبو صفر، رزق رمضان، ومخلوف، محمود محمد، دليل المعلم إلى تعليم وتعلُّم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي أمثلة وتدريبات إجرائية، الأردن، وزارة التربية والتعليم، المرحلة الابتدائية، 1998.

4- الأدغم، رضا أحمد حافظ، أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. /sa .

5- أكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة. (ترجمة) دعرور، السيد، محمد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م.

6- البرهمي، محمد، القراءة المدرسية للنصوص وطبيعة نشاط القارئ-المتعلم، مقال منشور، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. aljabriabed. net/n42_08berhami. htm.

7- بوند، جاي، وآخرون (1979)، الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه، ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1983م.

8- البيدق، فريد، أنشطة القرائية الجديدة في التحضير والتقويم، موقع الألوكة الاجتماعية على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://www. alukah. net/culture / . (بتصرف)
9- جروان، فتحي، تعليم التفكير، مناهج وتطبيقات، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، 2005.
10- حسين، جميل حسن، للموهوبين والمبدعين: إستراتجيات التعليم والتعلم، موقع مجلة المعرفة، الشبكة العنكبوتية الدولية، رابط: http://www. almarefh. net/index. php?CUV=376&Model=M
11- خضر، أحمد إبراهيم، الملامح العامة للمنهج الوصفي، موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:http://majles. alukah. net /
12- دعدور، محمد، استراتيجيات التعلم، نحو تعريف جامع م-انع. المنص-ورة، مصر، المكتبة المصرية، ط1، 2002م، ص 8. الطيطي، محمد، العمليات العقلية للتفكير الإيجابي، مهارات وتطبيقات، إربد الأردن، دار النظم التربوية الحديثة، ط1 2003.
13- دليل المشارك/ ة، إستراتجيات التعلم والتعليم، جمهورية مصر العربية، الأكاديمية المهنية للمعلمين، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: academy. moe. gov. eg/.../...استرايجيات٪20التعليم٪20
14- الزيات، فتحي مصطفى، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات، 1998.
15- سعادة، خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، الكويت، دار ناشري للنشر الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. nashiri. net/index. php.
16- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، إستراتجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:gulfkids. com/pdf / K3_estrategeat. pdf.
17- شاهين، عبد الحميد حسن، إستراتجيات التدريس المتقدمة، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: gulfkids. com/pdf/K3_estrategeat. pdf

18- شبكة المدارس العمانية، الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. almdares. net.

19- الشمسان، أبو أوس إبراهيم، مجابهة الضعف اللغوي، المملكة العربية السعودية، مجلة العقيق، مج12، ع23، 24، محرم 1420هـ ربيع الثاني 1420هـ.

20- الصبيحي، أحمد بن صالح، إستراتجيات مهارة القراءة لدى معلمي اللغة غير الناطقين بها، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد اللغة العربية، قسم تأهيل معلمي اللغة العربية، 1439هـ.

21- الصبيحي، أحمد صالح، إستراتجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ورقة بحثية منشورة، موقع الألوكة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://majles. alukah. net/ .

22- عبد الرازق، صلاح عبد السميع، التعلم الوجداني كمحتوى، جامعة حلوان، كلية التربية، مجلة المعلم: مجلة تربوية ثقافية جامعة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://www. adnetworkperformance. com/a/display. php?r=308135&cb=1450267694876

23- عبده، داؤود، دراسات في علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الكويت، 1984م.

24- عزام، محمد، النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي، اتحاد الأدباء والكتاب العرب، دمشق، 2001م.

25- فطيم، لطفي محمد وجمال، أبو العزايم، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية القاهرة، 1988.

26- كباس، فاطمة أحمد، تحسين الروتين القرائي خطوة نحو فهم قرائي أفضل، مجلة المعرفة على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://almarefh. net/show_content. php.

27- كوجك، كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب القاهرة، 1997.

28- محمود، عبد الرازق مختار، فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث

التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد 2102 31م.
29- مكوني مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط، بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات ديداكتيك اللغة العربية: مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، 2006.
30- الملكي، عوض بن صالح، سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة. تربية مدن أجل المستقبل، مؤسسة الملك عبد العزيز لرعاية الموهبة، المملكة العربية السعودية، 2006.
31- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1997.
32- النصار، خالد بن عبد العزيز، الإضاءة في أهمية الكتاب والقراءة، الرياض، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الكتيبات الإسلامية، موقع الكتيبات الإسلامية على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: موقع الكتيبات الإسلامية www. ktibat. com
33- نصر، حمدان علي والصمادي عقلة، (1996)، مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، عدد 2.
34- ينظر: بحيري، سعيد حسن، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، القاهرة، 1997م، ص 148. وسويدان، سامي في النص الشعري: مقاربات منهجية، دار الآداب، ط1، بيروت، 1989م.
35- عبد النور ناجي، منهجية البحث السياسي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2011.
36- علوان، يحي، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، بحث منشور: الجزائر، بسكرة، جامعة محمد خيضر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الحادي عشر، 2007.
37- مشروع تأسيس الجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، المملكة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورا، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، 1434/ 1435.

ثانيا: المراجع الأجنبية

38- . 31 Bryant, Diane Pedortty, et. al. (1999):" Instructional strategies for Content-area Reading Instruction", (Intervention in school and Clinic), Vol. 34, No. 5, May 1999, PP. 293-302

39- Barrett, T. C. (1979). A Taxonomy of reading comprehension. In R. F. Smith & T. C. Barrett, Teaching Reading in the Middle Grades. Addison-Wesley Publishing Company.

40- Carroll, J. B. (1983). The analysis of reading comprehension instruction: Perspectives from psychology and linguistics. In E. R. Hilgrard, (Ed.) Theories of reading instruction. 63rd Yearbook, I, NESS. Chicago: University of Chicago Press. 336-363

41- Chen, H –Y (2009) Strategies and Special Education Elementary and Middle

42- Cherri, S. (2002). your memory-How to improve it, not lose it. National Institute of Mental Health, National Institute on Aging http://www. Yahoo. com. 22-3-2002. HR. 18. 10.

43- Dechant, E. U. & Smith, H. P. (1977). Psychology in teaching reading. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

44- Hacker, Douglas. (1996). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. The University of Memphis.

45- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. Longman.

46- Harris, T. L. (1969). Encyclopedia of educational research. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. p. 1075.

47- Joyce, B., & Weill, M. (1986). Models of teaching. 3rd. New Delhi: Prentice Hall of India.

48- Mangerie, J. N., Bade, L. A. & Walker, L. E. (1982) .

الدراسة الثامنة

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نطقاً وكتابة بين المعيارية والصوتية

مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المشكلات المتعلقة بتعليم الأصوات والحروف العربية – منفصلة ومتصلة – وذلك من خلال التعريف بأصوات اللغة العربية وطبيعة الجهاز الصوتي ومخارج الأصوات ومن ثم استعراض جهود الخليل بن أحمد في الترتيب الصوتي بدلا عن الترتيبين الألفبائي والأبجدي، والتعريف بمفهوم الكتابة الصوتية وبجهود داؤود عبده في هذا الحقل، وتجربة (الشافعي) في كتابه (نون والقلم: مهارات القراءة والكتابة، ثم التعريف بالكتابة العروضية أو التمثيل الصوتي للمنطوق من أصوات العربية، إلى التحليل الصوتي لتعليم مهارتي النطق والقراءة، إلى استعراض أهم مشكلات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في نطق أصواتها، ومشكلاتهم في محاكاة الكتابة المعيارية غير الصوتية، ودور مناهج البحث اللغوي في اكتشاف وتعيين صعوبات تعلم اللغة، إلى طرائق معالجة المشكلات المتعلقة بنطق الأصوات العربية، وختمت الدراسة بجملة من النتائج والتوصيات المساعدة في حل هذه المشكلات.

ويعتبر تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها، حلقة من الحلقات التي يمر متعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو بوصفه لغة أجنبية، ومعلوم أنه لا يمكن الدارس إجادة مهارتي الاستماع الحديث باللغة الهدف، إلا بإجادة تعلم أصواتها، ولما كان أمر تعلم الأصوات أمراً مهما وحيويا لاكتساب اللغة، فقد عمدت بعض برامج تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية إلى البدء بما يعرف بالمرحلة اللغوية السمعية الشفهية، وهي مرحلة مهمة لما بعدها من المراحل، ولقد عملت الدراسات الوصفية والدراسات اللغوية التقابلية ودارسات تحليل الأخطاء اللغوي على البحث في أنظمة اللغات المستهدفة بالاكتساب والتعلم خدمة للمجال التعليمي وخدمة للنظرية التربوية المتعلقة بهذا المجال، ولعل مما دفع الباحث لكتابة هذا الورقة البحثية محاولة منه لبيان المشكلات والصعوبات التي تكنفه، هو إفادة من يتصدى لمسؤولية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أولى أو لغة ثانية أو أجنبية،

والباحث إذ يقدم هذه الورقة البحثية عن تعليم الأصوات العربية، لا يدعي أنها قد بلغت الكمال أو أنها أحاطت بكل جوانب المشكلة ولكنه غيض من فيض.

أولا: التعريف بأصوات اللغة العربية

يرى المختصون أن "الأصوات اللغوية تنقسم إلى قسمين رئيسيين: الأول، الصوامت consonants، والثاني، الصوائت vowels . فالصوامت مثل: / ب/ ، / ت/ ، / ث/ ، / ج/...، أما الصوائت في اللغة العربية فه-ي: الفتحة / --/ ، والضمة / --/، والكسرة / -/ ، والفتحة الطويلة أو الألف / --/ وهي ألف مسبوقة بفتح-ة، والضمة الطويلة / --/ وهي واو مسبوقة بضمة، والكسرة الطويلة / --/، وهي ياء مسبوقة بكسرة، والفرق الأساس بين الصوامت والصوائت هو أن الأولى يصاحبها تقارب بين عضوي نطق مما يؤدي إلى وقف تام للهواء الخارج من الرئتين، أو اضطراب فيه، أما الصوائت فإن درجة اقتراب عضوي النطق من بعضهما أقل من ذلك الحاصل في نطق الصوامت"[1].

ويرى علماء الأصوات أنَّ الحرف السَّاكن الصَّحيح (الصامت) له مكان نطق محدَّد ينتج بقدر كبير من التوتُّر والاحتكاك، وربما غلق كامل لمجرى الهواء ثمَّ فتحه فجأة"[2] وذلك بخلاف حرف العلَّة واللين (الصَّائت) الذي هو عبارة عن صوت مجهور يخرج مع الهواء عند النطق به على شكل مستمر مّن الحلق والفم، مع تغيْير يسير لوضع اللسّان ومجرى الفم وشكله أحياناً، غير أنَّه لا يتعرَّض لتدخُّل الأعضاء الصوتيَّة الأخرى تدخُّلا يَمنع خرُوُجه أو يسبِّب فيه احتكاكاً مسموعاً"[3].

ويرى (الشطناوي) أن هناك حقيقتان تتعلقان بمخارج الأصوات الصوامت في العربية، هما[4]:

- الأولى، حقيقة عضوية، وهي: أنه ما من صوت لغوي من صوامت العربية إلا ويشترك في إنتاجه عضوان من أعضاء الجهاز النطقي على الأقل.

---

(1) الغامدي، منصور بن محمد، الصوتيات العربية، الرياض، مكتبة التوبة، ط1، 2001، ص 47.

(2) ماريو باري، أسس علم اللغة، ترجمة :أحمد مختار عمر، القاهرة، مطبعة عالم الكتب، 199، ص 78.

(3) المباركي، يحي بن على، إبدال الحروف الصوامت حروفًا صوائت في اللغة العربية، موقع الألوكة، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: http://majles. alukah. net/ . (20/ مارس/ 2016)

(4) الشطناوي، منير تيسير، المخرج الصوتي المرحل، مفهومه، وأصواته، وخصائصه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 3، العدد الثاني، 2007م، ص 56.

- والثانية، حقيقة موقعية، وهي: أنَّ العضوين المشتركين في إنتاج معظم الأصوات اللغوية، يكونان غالباً في موقعية تقابلية مباشرة وقت الراحة.

وتتفاوت الصوائت العربية الثقل والخفة، والضمة عند العرب أثقل الحركات وصنوها الواو ثم الكسرة وصنوها الياء ثم الفتحة وصنوها ا لألف، وقد سادت فكرة الخفة والثقل في مظان القدماء، والثقل والخفة متولدان من رحم الإنتاج العضوي أي من ناحية نطقية، وقد نص سيبويه على ذلك بقوله: ومنها الهاوي وهو حرف اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الهاء والواو، لأنك قد تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل الحنك، وهذه الثلاثة أخفى الحروف لاتساع مخرجها، وأخفاهن وأوسعهن مخرجا: الألف ثم الياء ثم الواو"[1].

"وللواو "و" والياء "ي" وضع خاص في الخط العربي، إذ أنهما يكونان صامتين أو صائتين عند الكتابة بالخط العربي. إلا أنهما من الناحية الصوتية، صامتين إذا وقعا في بداية الكلمة أو بداية المقطع Syllable، مثل / ي/ في (يوم)، و / و/ في (ورد)، وصائتين إذا سُبقا بحركة من نفس الجنس"[2].

ثانياً: طبيعة الجهاز الصوتي

قدرت حكمة الله أن يكون لبعض الأعضاء البشرية وظائف غير وظائفها المألوفة، فالم ومكوناتها من أسنان ولسان ولهاة وفك علوي وفك سفلى، غير وظيفتها المتعلقة بالأكل والشرب، فإنها بجانب الحنجرة تقوم بدور عظيم في إصدار الأصوات اللغوية، وتعرف هذه الأجزاء لدى علماء الصوتيات بآلة النطق، وتتكون آلة النطق لدى الإنسان من ثلاثة تجاويف رئيسة، هي تجويف الفم، وتجويف الأنف، وتجويف الحلق، وهو الذي يعنينا هنا الحديث عنه؛ لأنّ الأصوات الستّة تخرج منه. ويُرَادُ بالحَلْقِ، أو التجويف الْحَلْقِيِّ، الموضع الذي تخرج منه الأصوات العميقة الستّة، وينتهي من الأسفل بالحنجرة ومن الأعلى بالتجويف الفموي والتجويف الأنفي، وتُعَدُّ الحنجرة أهمّ عضو في التجويف الحلقي، لأنّها تضمّ الوترين الصوتيين اللذين تصدر منهما النغمة الحنجرية التي تعطي صفة الجهر لعدد من أصوات اللغة، وتقع الحنجرة في أقصى تجويف الحلق، وهي تتألّف

---

(1) شواهنة، سعيد، التفاوت في الصوائت العربية، أماراباك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الرابع، العدد الثامن، 2013، ص 216.

(2) الغامدي، منصور بن محمد، مرجع سابق، ص 49.

من عدد من الغضاريف التي تُشكِّلُ حُجْرَةً صغيرة أو صندوقاً صغيراً يقع في أعلى القصبة الهوائية، ويضمّ في داخله الوترين الصوتيين، وأهم غضاريف الحنجرة[1]:

1- الغُضْرُوفُ الدَّرَقِيُّ أو التُّرْسِيُّ (Thyroid Cartilage)، ويتكوّن من صفحتين غضروفيتين، تلتقيان عند البروز الكائن في وسط الرقبة، والمسمّى تفاحة آدم، وهو ناقص الاستدارة من الخلف.

2- الغضروف الحَلَقِيُّ (Cricoid Cartilage)، وهو يُشْبِهُ الحَلَقَة، وكامل الاستدارة، لكنّه عريض من الخلف ضيِّق من الأمَّام، ويشكِّل قاعدة الحنجرة، ويرتبط به الجزء الأسفل من الغضروف الدرقي بقرن غضروفي من كل جانب.

3- الغضروفان الهَرَمِيَّان (Arytenoid Cartilages)، ويُسَمَّيَان في كتب التَّشريح بالغضروفين الطَّرْجَهَالِيَّيْنِ، وهما غضروفان صغيران، كل واحد منهما يُشْبِهُ الهَرَمَ المثلث، وهما يستندان على الجدار الخلفي العريض من الغضروف الحلَقي، ويمتدَّان في داخل فراغ الحنجرة من الخلف إلى الأمَّام، ويتَّصل بكل منهما نسيج عضلي يُشَكِّلُ نصف دائرة من كل جانب، وهما يشكِّلان الوترين الصوتيين اللذين يسميان في كتب التشريح بالطَّيَّتَيْنِ الصوتيتين أو الثَّنِيَّتَيْنِ الصوتيتين (Vocal Folds).

ثالثاً: مخارج الأصوات

قسم العلماء الأصوات حسب مخارجها كما قسموا مخارج الأصوات حسب سماتها وحسب وظائفها في الأداء الصوتي، ويقسم (الفوزان) مخارج الأصوات إلى قسمين كبيرين، وذلك على النحو التالي[2]:

1- أعضاء النطق المتحركة: ويمثلها الفك السفلي بأقسامه. أما الأجزاء المتحركة فأهمّها اللسان وهو أهم عضو فيها والأسنان السفلى، والشفة السفلى.

2- والثابتة هي التي ينسب إليها المخرج في الغالب وتتكون من الأجزاء الآتية:

---

(1) الحمد، غانم قدوري، وجهة نظر جديدة في مخارج الأصوات الستَّة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد السابع والسبعون، 2011، ص16/ 18.

(2) الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، النظام الصوتي للغة العربية، موقع جامعة الملك سعود على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: faculty. ksu. edu. sa/3070/Pages/512. aspx. (15/ مارس/ 2016)

أ- الحلق، وقد قسم هو بدوره إلى ثلاثة أقسام نظرا لاختلاف مخارج أصواته:
- أقصى الحلق.
- أوسطه.
- أدناه.

ب- اللهاة، وهي مدخل التجويف الفموي.

ت- الطبق، وهو الجزء اللين من الفك الأعلى.

ث- الغار، وهو الجزء الصلب من الفك الأعلى وفي وسطه.

ج-اللثة، وهي تلك الأجزاء المتعرجة المجاورة لأصول الأسنان.

ح-الأسنان العليا.

خ-الشفة العليا.

رابعاً: الترتيب الصوتي بدلا عن الترتيبين الألفبائي والأبجدي

الترتيب الأبجدي:

تعارف علماء العربية - في مرحلة من المراحل التاريخية - على نسق لترتيب الأصوات عرف بالأبجدية العربية، وجاء ترتيب الأصوات فيه على هذا النسق: أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت، ثخذ، ضظغ. وقد وردت عدة تفاسير لهذا النمط من الترتيب، عدها (أنيس فريحة) ضرباً من الأساطير والخرافات، وهو يرى أن حروف الآرامية وعددها اثنان وعشرون حرفاً، قد جمعت بحسب ترتيبها في كلمات (أبجد، هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت)، وذلك بغية حفظها على هذا الترتيب؛ لأنها كانت تستخدم أيضا للأرقام قبل اقتباس الأرقام الهندية فكانت قيمة الألف واحدا، والباء اثنين، إلى حرف التاء"[1]. "وقد أخذ العرب هذه الأبجدية بالترتيب السابق نفسه، وزادوا عليه حروفا تستخدم في العربية ولكنها ليست في الأبجدية السامية، وهذه الحروف هي: (الثاء، الخاء، الذال، الضاد، الظاء، الغين)، وقد جمعت هذه الحروف في الأبجدية العربية، بكلمتي (ثخذ، ضظغ) وأطلقوا عليها اسم الروادف"[2].

---

(1) فريحة، أنيس، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1981، ص 90.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 92.

الترتيب الألفبائي: (الهجائي)

يرى المتتبعون أنه جاء تاليا للترتيب الأبجدي، وورد أن: "اختراع الترتيب الألفبائي كان في زمن الحجاج بن يوسف الثقفي، وذلك أنه لما كثر التصحيف في العراق حتى طال قراءة القرآن الكريم فزع الحجاج في عهد عبد الملك بن مروان إلى كُتّابِه، وسألهم أن يضعوا علامات لتمييز الحروف المتشابهة، وقد انبرى نصر بن عاصم الليثي لهذه المهمة، وبعد التفكير والمراجعة تقرر وضع النقط بشكلها الحالي مع إقرار مبدأ الإهمال والإعجام، ولتحقيق ذلك رأى نصر بن عاصم ومن معه أنه لابد من إعادة ترتيب حروف العربية، مما اضطرهم إلى مخالفة الترتيب الأبجدي القديم واتباع الترتيب الجديد: (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، ه، و، ي)، وهو الترتيب الذي يقوم على وضع الحروف المتشابهة بصورة الرسم بعضها قرب بعض"[1].

الترتيب الصوتي

يرجع التفكير في ترتيب الأصوات بحسب النسق الصوتي للخليل ابن أحمد الفراهيدي، ومعلوم ما كان من أمر اشتغاله بمسألة الأصوات في الشعر والتي أخرج لنا بها ما عرف بعد ذلك بعلم عروض الشعر، ولقد رأى الخليل أن يرتب أصوات العربية بحسب مخارجها في أعضاء النطق، بادئاً بالأعمق منها في الحلق ومنتهياً بالشفتين معتمداً في تحديد ذلك على حسه الصوتي الدقيق، وذواقه للأصوات، "وإنما كان ذواقه إياها أنه كان يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف، نحو: آب، آت، آح، آع، آغ، فوجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها أول الكتاب، ثم ما قرب منها، الأرفع فالأرفع، حتى أتى على آخرها وهو الميم"[2].

ويلخص (عبيدات) منهج الخليل في الترتيب الصوتي على النحو التالي[3]:

- أولاً: وضع الهمزة والهاء بتأخيرهما عن الموضع الأصلي لهما.

---

(1) انظر: ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر، وفيات الأعيان، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار صادر، 1990م، 32/ 2.

(2) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق المخزومي، مهدي والسامرائي، وإبراهيم، بغداد، دار الرشيد،1990م، 74/ 1.

(3) عبيدات، محمد مبارك عبد الله، دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3/ 4، 2013م، ص 180.

- ثانياً: وضع القاف بعد الخاء والغين.
- ثالثاً: وضع الضاد في حيز الجيم والشين.
- رابعاً: تقديم الظاء والثاء والذال على الراء واللام والنون.
- خامساً: وضع الواو والألف والياء والهمزة آخر الأصوات في الترتيب.

وقد سم الخليل الحروف إلى مجموعات متقاربة اشتق أسماءها من أسماء المواضع التي تخرج منها الحروف على النحو التالي[1]:

1- الحلقية مبدؤها من الحلق وهي:(ع/ ح/ه-/خ/غ/ء) .
2- اللهوية مبدؤها من اللهاة وهي:(ق/ك).
3- الشجْرية: بدؤها من شجر الفم وهي:(ش / ج/ ض/ ي -غير المدّية).
4- الأسلية: مبدؤها من أسلة اللسان وهي:(ص/ س/ ز).
5- النطعية: مبدؤها من نطع الغار الأعلى وهي: (ط/ د/ ت).
6- اللثوية: مبدؤها من اللثة وهي: (ظ/ ذ/ ث).
7- الذلقية: مبدؤها من ذلق اللسان وهي: (ر/ ل/ ن).
8- الشفهية أو الشفوية مبدؤها من الشفة وهي: (ف/ب/م/و).
9- الجوفية أو الهوائية ليس هلا حيز على طريقة الحروف الصحاح فتنسب

خامساً: الكتابة الصوتية

شغل موضوع الكتابة الصوتية بال الكثيرين، ومضى بعضهم إلى اختراع أن تكون الكتابة الصوتية بديلا عن الكتابة المعيارية، ولعل علماء العربية لا ينفصلون عن المد العالمي الذي ينحو هذا المنحى أو يتبنى هذا الرأي، فالفرنسية تشكو من طول الحروف غير المنطوقة في ما يكتب منها، وبعض المختصين بتعليم اللغة الإنجليزية يرون أن اكبر مشكلاتها في النظام الكتابي: (coco): كاكاو، ويورد (الطيب) أن عدة محاولات قد جرت لإصلاح النظام الكتابي للغة الإنجليزية، كان

---

(1) قدور، أحمد محمد، أصالة علم الأصوات عند الخليل بن أحمد الفراهيدي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. sa/ . (15/ مارس/ 2016)

أخرها ما عرف عندهم بالـ (let us rait it rait) [1] و"يختلف المظهر الصوتي في اللغة عن المظهر الكتابي المعروف لاختلاف طبيعتها، فالأول منجز بذبذبات في حين أن الثاني نظام رموزي اصطلاحي يستعمل بالتواضع أشكالا خطية لتقييد أصوات اللغة، يضاف إلى هذا أن الكتابة مظهر حديث في تاريخ الإنسان واللغات، وهما مختلفان لأن رمز الصوت لا تقيد فيه كل الخصائص الصوتية لهذا الصوت؛ ولذلك فإن التقييد الأمين لا يكون بغير آلات التسجيل الدقيقة"[2].

"وتعتبر الكتابة الصوتية وسيلة أساسية في علم أصوات اللغة تثبت الكلام المنطوق كتابياً من أجل الدراسات اللغوية المختلفة والأهداف التعليمية الأخرى. وتضع هذه الكتابة لنفسها ألفباء صوتية خاصة تعتمد عليها، تختلف عن الألفباء الهجائية المستخدمة في الكتابة العادية. وقد دخلت الكتابة الصوتية إلى اللسانيات واحتلت فيها مكاناً رئيسياً منذ توجه اللغويون إلى دراسة اللغات الحية دراسة حديثة مسلحة بمعطيات العلوم الطبيعية، ومنذ أن بدؤوا يفرقون بين مفهومي الحرف والصوت، على أساس كونهما مصطلحين أساسيين يشكل الأول منهما وحدة كتابية أساسية للنظام اللغوي ويشكل الثاني وحدة نطقية أساسية للبناء الصوتي العام للغة. وبناء على هذا فرق اللغويون بين نوعين من الكتابة، الكتابة الهجائية التي يشكل الحرف الوحدة الأساسية فيها، والكتابة الصوتية، التي يشكل الصوت (أو بشكل أدق الفونيم) وحدتها الأساسية"[3]. "فالكتابة الصوتية تبرز للعيان أصوات (أو فونيمات) اللغة بشكل أساسي، إذ تجعل هذا هدفاً أساسياً لها يطغى على الصلات اللغوية الأخرى دون أن يتناساها، وتختلف العلاقة بين الوحدة الصوتية والحرف الهجائي الذي يرمز إليها من موضع لآخر. ففي بعض الأحيان تخضع هذه العلاقة لقواعد ثابتة، وذلك حين يكون الحرف رمزاً لصوت واحد محدد، وفي أحيان أخرى تخضع العلاقة بين الحرف والصوت لقواعد شرطية موضعية يعطينا الحرف عندها صوتاً آخر غير الصوت الذي يعتبر رمزاً أساسياً له كما في

---

(1) الطيب، عبد المجيد، لسانيات النص وتعليم اللغة الإنجليزية، ندوة تفاعلية عبر الواتس آب، الهيئة الطوعية لعلماء السودان، الخميس 19 / مارس/ 2016.

(2) لصقع، مختار، الكتابة الصوتية، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الأثر، مجلة الآداب واللغات، العدد السابع،2008، ص 61.

(3) تروبتسكوي، أسس علم الفونولوجيا، موسكو، 1939، ص 52.

كلمة (أنباء)، على سبيل المثال، حيث تنطق النون المكتوبة (ميماً)، أو يتغير الصوت الذي يرمز له هذا الحرف صفة أو مخرجاً أو طولاً أو تجانساً أو تتغير خصائصه الفيزيائية وغير هذا كثير"[1].

أقسام الكتابة الصوتية

من المتفق عليه "أن نظم الكتابة العادية لا تتوفر فيها جميع شروط الكتابة المثالية لذا يلجأ اللغويون إلى نظام الكتابة الصوتية لبيان اللفظ الصحيح وكتابة القواعد الصوتية. وطبقا لشروط الكتابة المثالية فإن داوود عبده يجد أن الكتابة العربية أفضل من الكتابة المستعملة في اللغة الإنجليزية السابقة، وبين أن المشكلة ليست في الحروف العربية أو الحروف اللاتينية، وإنما في أنظمة الكتابة التي تستعمل هذه الحروف أو تلك"[2]، وقد سمى المختصون أقسام الكتابة الصوتية بـ[3]:

1- الكتابة الواسعة العريضة أو الكتابة الفونولوجية: وهي الكتابة التي تقوم على مبدأ الحرف الواحد أي أنها لا تهتم إلا بما للصوت من سمات وظائفية تمييزية، و تضع الرمز الفونيمي الواحد بين خطين مائلين/ ...../ فبدائل الفونيم الواحد يرمز إليها بعلامة الفونيم نفسها.

2- الكتابة الضيقة :هي التي تسعى إلى تمثيل الصوت المنطوق تمثيلا دقيقا، فلا تكتفي بتسجيل خصائصه الوظائفية وإنما تأتي أيضا على ما له من سمات غير تمييزية، كأن يكون بديلا عنه. ويجدر بنا أن نذكر أن الكتابة الصوتية لا تمثل علم الأصوات اللغوية ولا **تمثل** تعلم الأصوات اللغوية، وإنما هي وسيلة لم يجد علم الأولويات اللغوية غنى عن استعمالها، فبدونها يكون وصف الاستعمالات الكلامية، وتسجيلها بصورة دقيقة، أمرا عسيراً، قليل الجدوى قابل للخطأ التأويل.

"إن المبدأ الذي تقوم عليه الألفبائية الصوتية، "رمز واحد لكل فونيم"، هو أساس من الأسس التي قامت عليها كثير من الأبجديات التقليدية، ولكن هذه لا تحققه تحقيقا ينهض بأغراض الدراسة اللغوية، فالكتابة الإسبانية والبولندية، والفنلندية أحسن حظا من كثير من الكتابات التقليدية، حيث

---

(1) القضماني، رضوان، اللغة العربية والكتابة الصوتية، موقع معرفة المصادر على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. / . . .www. marefa. org/sources/ (16/ مارس/ 2016).

(2) انظر: مجموعة مقالات ندوة داؤود عبده: الإنسان وعالم اللغة، جامعة فيلادلفيا، قسم اللغة العربية وآدابها، 12/ 19/ 2012، فصل الكتابة العادية والكتابة الصوتية :من كتاب دراسات في علم أصوات العربية، ص 57.

(3) لوشن، نور الهدى، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مصر، المكتبة الجامعية، 2001، ص 128/ 129.

شكلها أو راجعها علماء أدركوا النظام الفونيمي للغتهم، ولكنها جميعا قاصرة – على الرغم من ذلك – عن أن تكون وسيلة عالم الأصوات اللغوية. وإذا نظرنا إلى الكتابة العربية وهي في هذه الناحية أحسن بكثير من الكتابات؛ وجدناها مثلا تستعمل حرفا واحدا هو "الواو" دلالة الفونيم الأول في كلمة: (وعى) وهو يندرج تحت طبقة الصوامت، وللدلالة على فونيم مخالف كل المخالفة، وهو الصوت الصائت الطويل في كلمة مثل: (يقول) وغيرها"[1].

ويرى (وافي) أن: "هذا النوع من الكتابة يتطلب حروف هجاء أكثر من حروف الهجاء المصطلح عليها، وذلك لأن في هجائنا العادي لا يوجد لكل صوت حرف واحد، مع أن هذا الصوت يختلف اختلافاً كبيراً في شكله ونبرته وقوته ومدى النطق به...باختلاف الكلمات والجمل وباختلاف موقعه من الكلمة أو العبارة ويختلف النطق به في كل حالة من هذه الحالات باختلاف الأفراد والمناطق.. "[2].

"إن عدد أصوات الكلام يفوق عدد حروف الهجاء بكثير. وكمثال على هذا نأخذ حرف اللام، فهو يرمز إلى عدة أصوات منها اللام المرققة "بالله" واللام المفخمة "واللهِ، تا للهِ"، وحرف الصاد أيضاً يرمز إلى عدة أصوات كالصاد المطبقة المهموسة "حصاد"، والصاد المطبقة نصف المجهورة، التي تبدأ مهموسة وتنتهي مجهورة كما في نطق بعضهم، أو تنطق مجهورة كالزاي في كثير من اللهجات، والأمثلة كثيرة هنا وليس مجالنا البحث فيها أو تعدادها، ولهذا، حين نريد إيضاح الأصوات المنطوقة كتابياً فإننا نحتاج إلى عدد أكبر من الرموز"[3].

ويرى (الشوملي): "أن الكتابة العربية اهتمت بالأصوات الصامتة ورمزت لها برموز خاصة، ولم تهتم بالأصوات اللينة، وخاصة القصيرة منها، ولم ترسمها خطاً، مع أنها تتردد في النصوص بنسبة 48٪، كما يزداد عدد أصوات اللين في اللغة المحكية على ما هو عليه في اللغة الفصحى. ولكي تصبح الأبجدية العربية قادرة بنفسها على دراسة أصوات اللغة العربية وأصوات اللهجات العامية كلها، لا بد من أن نضع رموزاً لكل أصواتها. إن الأصوات في كل لغة أكثر من الحروف، فعدد الحروف الموجودة في أبجدية أية لغة لا يعبر عن جميع أصوات هذه اللغة، لأن فيها من الأصوات ما يفوق كثيراً رموزها الكتابية. وجدول الأصوات المستعملة في لغة ما لا يتعدى

---

(1) لصقع، مختار، مرجع سابق، ص62/ 63.

(2) انظر: وافي، علي عبد الواحد، علم اللغة، القاهرة، لجنة البيان العربي، 1950، ص37.

(3) القضماني، رضوان، اللغة العربية والكتابة الصوتية، موقع المعرفة، رابط: http://marefa. org/sources/index

ستين صوتاً عادة. كما أن عدد الأصوات المستخدمة في جميع اللغات الإنسانية لم يستنفد كل الإمكانات الصوتية للآلة المصوتة. ونظراً لهذه الفروق بين ما ينطقه المتكلم وما تسجله الكتابة من نطقه، نستطيع أن نقول إن الكتابة العادية تكاد لا تؤدي، في أية لغة، أكثر من نصف الواقع اللغوي الملفوظ، خاصة وأن اللغة العربية تستغني عن جزء مهم من الأصوات المنطوقة، وهو الحركات. ونأمل أن تجرى محاولة جادة لوضع رموز عربية للأصوات العربية، تهدف إلى بيان ملامح الصوت الإضافية التي لا يمكن أن تظهر في الحرف الواحد"[1].

جهود داؤود عبده في تعريف الكتابة الصوتية

"يشار إلى ريادته في مسألة تمثيل الكتابة الصوتية، بالرسم المعتاد في الكتابة العربية، وليس بواسطة الحروف اللاتينية، فقد اختط منهجاً طريفاً فيه ترسم الصوامت، ثم يرسم بعدها خطٌ أفقيٌ، توضع فوقه وأسفله الحركة المطلوبة"[2].

"أكثر ما يلفت الانتباه في دراسات داوود عبده الصوتية هو تعريفه للدارس العربي بالكتابة الصوتية والتمييز بينها وبين الكتابة العادية، فقد أشار في هذا الفصل إلى أهم المشكلات في الخط العربي، وعرض صفات نظام الكتابة المثالي في أية لغة من اللغات وهي على النحو التالي[3]:

1- لكل صوت لغوي رمز كتابي واحد لا يتغير شكله مهما كان موقعه في الكلمة.
2- الرمز الكتابي يمثل صوتا لغويا واحدا فقط، ولا يجوز استعماله لتمثيل صوت لغوي آخر
3- لا يجوز حذف أي رمز من رموز الأصوات اللغوية التي تتألف منها الكلمة
4- لا يجوز أن يكون بين رموز الأصوات اللغوية رموز لا تمثل أصواتا لغوية (إلا إذا كانت تمثل ظواهر صوتية كالنبر مثلا)، ولهذا فلا مكان في الكتابة الصوتية للسكون والشدة والمدة وهمزة الوصل وغيرها من علامات الضبط.
5- تكتب الرموز جنبا إلى جنب على سطر دون تمييز بين الأصوات الصحيحة وأصوات العلة

---

(1) الشوملي، قسطندي، الأبجدية الصوتية، موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية الدولية، رابط: http://www. majma. org. jo/index. php

(2) الأقطش، عبد الحميد، الرائد في مجال الكتابة الصوتية: (شهادة)، كتاب ندوة داؤود عبده: الإنسان وعالم اللغة، مرجع سابق، ص 51.

(3) العبوشي، هالة، الإنسان وعالم اللغة، مرجع سابق، فصل الكتابة العادية والكتابة الصوتية: من كتاب دراسات في علم أصوات العربية، مجموعة مقالات ندوة داؤود عبده، ص 57.

(الحركات). فالعلل أصوات مستقلة وليست تابعة للصحاح.

الكتابة العروضية أو التمثيل الصوتي للمنطوق من أصوات العربية

من المعلوم: أن الخليل بن أحمد الفراهيدي المتوفى سنة 571 هـ، قد استعمل المنطوق من الحروف العربية في طريقة من الكتابة عرفت فيما بعد باسم الكتابة العروضية، فهذا النوع من الكتابة لا يرمز إلا لما ينطق في العربية، كما أنه يضع رمز الصوت الذي ينطق ولا يكتب، كما وضع الخليل إشارات غير حرفية للصوامت والصوائت عند تقطيع بيت الشعر حرصا منه على التدقيق في الرمز إلى الصوت، ومن الأمثلة على ذلك أن الشطر الأول من البيت بل تقويها وتعززها وصولاً إلى مرحلة تالية وفق تكامل رأسي يقوم إلى جانبه تكامل أفقي يربط ما بين فرع المادة الواحدة وبينها وبين المواد الأخرى في كل فصل دراسي ما أمكن. يمكن كتابته بطريقتين:

- الكتابة العادية :سلام على الإسلام بعد محمد.
- الكتابة العروضية :سلامن على لإسلام بعد محمدن.

كما حدد الصوامت والصوائت بوضع إشارات غير حرفية زيادة في التدقيق للتمثيل الصوتي، ويمكن بيان ذلك من خلال تطبيق هذه الطريقة على شطر البيت السابق: (سلامن على لإسلام بعد محمدن). **:0// / 0 // 0 /0/0/ /0/ //0//0**

ونظرا لأن هدف هذا النوع من التمثيل الصوتي هو تحديد وزن البيت الشعري لذلك لم يحدد الخليل فيه نوع الصامت أو الصائت من حيث المخرج أو طريقة الخروج. وما قام به الخليل هنا هو محاولة التقريب بين الرمز والصوت ليتمكن الناطق من قراءة البيت الشعري قراءة صحيحة، ويتمكن من معرفة وزنه"[1].

سادساً: التحليل الصوتي لتعليم مهارتي النطق والقراءة

"تقوم فكرة التحليل الصوتي على ثلاثة مفاهيم هي: التحليل والتجريد والتركيب، أما التجريد: هو اقتطاع صوت الحرف من كلمة أو عدة كلمات والنطق به منفرداً، حتى يثبت رمزه المكتوب مرتبطاً بصوته المسموع في أذهان التلاميذ، وتعد مرحلة التجريد من أهم الخطوات في

---

(1) الأسود، محمد خليفة، الكتابة الصوتية بالحرف العربي تطبيقات عملية على نماذج من لغات أخرى، المجلس الدوليّ للُّغة العربيّة، أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المنعقد بدبي في 08/ 12/ أبريل/ 2013.

تعليم القراءة للمبتدئين، وعليه تتوقف قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات الجديدة وقراءتها، أما التركيب: فهو أهم مراحل تعليم القراءة حيث يكتسب التلميذ فيها القدرة على توظيف الحروف التي سبق له إدراكها في تركيب كلمات جديدة، (تهجّيها وقراءتها)، وإذا تمرّس التلميذ وأكثر المعلم من تدريبه عليها، اكتسب المهارة اللازمة لتهجي أي كلمة بسيطة التركيب وقراءتها بسرعة مناسبة، أما التحليل: ويكون في مرحلة متقدمة من التعلم، حيث يكون التلميذ قد أدرك جميع الحروف بأصواتها مع الحركات الثلاث، ونمت لديه القدرة على الموازنة بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة (المدود)، والموازنة بين الحرف المتحرك والحرف الساكن، والموازنة بين الحركة المفردة والحركة مع الشدة، وتعرّف على اللام القمرية، واللام الشمسية، والتنوين، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، وهمزتي الوصل والقطع...إلى غير ذلك من مهارات النطق والتلفظ الأخرى، والمقصود بالتحليل هو تجزئة الجملة إلى كلمات، وتجزئة الكلمات إلى حروف ومقاطع صوتية وهو ما يطلق عليه ((التحليل الصوتي))،حيث تتجلّى من خلاله قدرة التلميذ على الإلمام بالمهارات القرائية المختلفة مما يساعده كثيراً على الانطلاق في القراءة والكتابة. مثال: بَدَأَ الْعَامُ الْجَدِيدُ. بَـدَأَ الْجَدِيدُ الْعَامُ: ا ل-/ جَ-/ دِي-/ دُ الْ-/ -عَا / مُ بَ-/ دَ / أَ -----بَدَأَ الْعَامُ الْجَدِيدُ"[1].

سابعاً: مشكلات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في نطق أصواتها

يعاني متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها مشكلة في تعلم بعض أصوات العربية ونطقها، فتعلم الأصوات تقابله مشكلة غياب بعض الأصوات العربية - بوصفها اللغة الهدف - عن اللغة الأم - لغة الدارس - فيلجأ الدارس إلى التعويض بنطق أقرب صوت في مخرج الصوت غير المألوف لديه مثلما يفعل الطلاب الأفارقة في نطق الهمزة بدلا عن حرف (العين)، وهو مما يشير إليه (لادو) بقوله: تشير الدلائل التي بين أيدينا إلى أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكامله إلى اللغة الأجنبية، فننقل إليها فونيمات لغتنا وبدائلها الصوتية، وننقل النبر وأنماط الإيقاع والوقف وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى"[2].

---

(1) للمزيد انظر: شبكة الفصيح، المقاطع الصوتية والتحليل الصوتي، رابط:
http://www. alfaseeh. com/vb/forum. php(2016/ مارس/16) .

(2) انظر: صالح، محمود إسماعيل والقرشي، إسحق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، 1982، ص 16.

وتتفاوت صعوبات تعلم الأصوات العربية من شخص إلى أخر وذلك تبعاً لعدد من العوامل، ويرى (الراجحي) أن هذه الصعوبات تكمن في[1]:

1- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
2- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
3- اختلاف اللغتين في مواضعُ النبر والتنغيمُ والإيقاع.
4- اختلاف اللغتين في العاداتُ النطقية.
5- صعوبة نطق الأصوات الصائتة، فهذه الأصوات لا توجد في كثير من لغات العالم.

ويشير (همداني) إلى بعض الصعوبات الصوتية التي تقابل الطلاب الباكستانيين في نطق الأصوات العربية، وذلك من خلال الوصف التالي: "تعزى العقبات الصوتية إلى الطبيعة الصوتية للعربية، حيث تو ظف منطقة الحلق بأقسامه الثلاث :أقصى الحلق (الحنجرة)، ووسط الحلق (فراغ الحلق)، وأدنى الحلق (اللهاة والطبق)، في النطق بأصوات: (ء) و(ه) و(ح) و(ع) و(ق) و(ك) و(خ) و(غ) على الترتيب، فيظهر التباس لدى الطلاب في جعل العين همزة. وجعل الحاء هاء، وجعل الغين خاء، وجعل القاف كافًا. وتتسم العربية بأصوات مطبقة هي :(ظ) (ض) (ط) (ص)، وهي ذات نظائر منفتحة هي: (ذ) (د) (ت) (س)، والأصوات المطبقة تحتاج إلى بذل مجهود أكبر عند النطق بها لتقعر اللسان وتراجعه في الحلق، ولهذا فهي أصوات غير شائعة الاستعمال، خلافًا لنظائرها المنفتحة، ويظهر التباس لدى الطلاب في جعل الظاء (دالا) و(ضادًا) و(زايًا)، وجعل (الضاد) (دالا) وجعل (الطاء) (تاء) أو (الصاد) و(الثاء) (سينًا)"[2].

أما (ستي عيشة) (Siti Asiah) فتستعرض بعض الصعوبات التي يلاقيها متعلمو اللغة العربية من الطلاب الإندونيسيين في تعلم أصواتها، وذلك على النحو التالي[3]:

---

(1) الراجحي، عبده، النحو العربي والدرس الحديث، لبنان، بيروت، دار النهضة، 1986، ص 116.

(2) همداني، حامد أشرف، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية، المؤتمر الدولي التاسع المنعقد بإندونيسيا، مالانق، تحت عنوان: اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية، 27 / 29/ أغسطس 2015.

(3) ستي عيشة، تدريس أصوات اللغة العربية دراسة في منهجية سلسلة تعليم اللغة العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

e-journal. iainjambi. ac. id/index. php/albaroah/. . . /325 (2016/ مارس/15) .

1- نطق صوت في اللغة العربية كما ينطق في اللغة الإندونيسية. مثال ذلك نطق حرف الفاء على اعتبار أنه حرف: (f)، وعلى الرغم من هذا النطق لا يغير المعنى، إلا أنه ينتج نطقا غير مألوف لدى ناطقي اللغة العربية.

2- اعتبار فونيمين في اللغة العربية فونيما واحدا قياسا على اللغة الإندونيسية ونطقهما دون تميز، مثال ذلك نطق المتعلم الإندونيسي صوتي (الحاء) و(الهاء) على أساس أنهما: (h)، وهذا التدخل يضر بالاتصال والتفاهم لأن إحلال الهاء مكان الحاء يضر بالمعنى، ويدعى هذا التدخل التميز الفونيمي الناقص، ويمكن التغلب على هذا النوع من التدخل الصوتي عن طريق الثنائيات الصغرى.

ويقصد بالتدخل الصوتي: تأثير اللغة الأقوى لدي الدارس (اللغة الأم) في أدائه للغة الأجنبية / الثانية، ويصف (الخولي) تأثير التدخل الصوتي بقوله: "لقد دلت البحوث أن التدخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف أي من اللغة المهيمنة على الفرد إلى اللغة الأقل هيمنة"[1].

ولقد أجرى (طعيمه) دراسة لتعرف الصعوبات التي تقابل متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها بسلطنة عمان فتوصل إلى نتائج مفادها[2]:

1- الأصوات التي يشيع بين الدارسين الخط-أ في نطقها تبلغ اثني عشر صوتا التاء / الحاء / الخاء / السين/ الشين/ الضاد/ الطاء/ الظاء/ القاف/ الكاف/ الهاء/ العين، ويعزى ذلك إلى التنوع الكبير في الخلفية اللغوية عند الدارسين.

2- إذا كان الدارسون يجدون صعوبة في نطق الأصوات السابقة وهي مجردة، فإن الأصوات التي يجدون صعوبة في نطقها وهي في كلمات، ثمانية أصوات، هي: الثاء /الحاء/ السين/ الضاد / الطاء / الظاء / القاف/ والصاد.

3- أن الخطأ في نطق الحركات أوضح وأظهر في نطق الأص-وات الصامتة، ولقد كان هناك تفاوت بين الدارسين في نطق حروف المد الثلاثة.

4- يجد الدارسون صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة الآتية: الدال والضاد /

---

(1) الخولي، محمد على، اللغوية الثنائية: لغتين مع الحياة، الرياض، جامعة الملك سعود، ط1988،1، ص 92.

(2) طعيمه، رشدي أحمد، المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة ميدانية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مجلة معهد اللغة العربية، 1982.

الذال والظاء / الحاء والهاء / السين والصاد، هذا بالإضافة إلى بعض النتائج الأخرى الخاصة بالنبر والتنغيم.

ويستعرض (آدم) إلى أهم الصعوبات التي تقابل متحدثي اللغة العربية في مناطق التداخل اللغوي بالسودان وذلك على الآتي[1]:

- غياب الأصوات الأسنانية: من أبرز السمات الصوتية للتداخل اللغوي في السودان اختفاء أصوات ما بين الأسنان والذي يضم كلا من (الثاء، والذال، والظاء المفخمة)، أما (الثاء) فقد انقلبت إلى (تاء) أسنانية شديدة مهموسة وذلك في نحو :ثوم/ توم، ثمن/ تمن، ثلاثة/ تلاتة، وانقلبت أحيانًا إلى (س) وذلك في نحو: حديث /حديس، مثل /مسل.
- أما في الكلمات المقترضة الوافدة حديثًا من الفصحى، فإن (الثاء) تتحول باطراد إلى (س)، وذلك في نحو :أثاث/ أساس، ثانية/ سانية، إثم/ اسم. وتحول (الثاء) إلى (س) ظاهرة عامة يلحظها المرء في الفصحى المستخدمة في الإعلام والإدارة.
- ومن الظواهر الملاحظة في اللهجات العربية السودانية الحديثة اختفاء صوت(الظاء) القديمة التي تصفها كتب اللغة وتوحدها في صوت (الضاد) في صوت مشترك واحد، ويتبين هذا في نحو :ظل/ ضل، ظهر/ ضهر، ظلام/ ضلام.
- على أن اللهجات العربية السودانية تنفرد دون سائر اللهجات العربية بظاهرة إبدال صوت (الذال) في غالب الأحيان إلى (ض)، (دال) مفخمة، وذلك نحو :ذبح/ضبح، أذان/ أضان، ذهب / دهب، ذقن / دقن.
- تعرض صوت (الجيم) لظاهرة القلب: وذلك إذا جاوز صوت،Metatheses الجيم أحد الأصوات الأسنانية الآتية: (د)، (ض) فيتبادل معه موقعه في نحو: زوج/ جوز، نضج / نجض، ضج / جض، دجاج/ جداد، جذب / جبذ.
- ضعف التفخيم في صوتي اللهاة (الغين والخاء): إن صوتي اللهاة، (العين) المجهورة (والخاء) المهموسة، يضعف فيها التفخيم ضعفًا كبيرًا، بل يكون وجودهما مدعاة لإضعاف الأصوات

---

(1) آدم، الصادق محمد، التعليم في مناطق التداخل اللغوي المشكلات والحلول دراسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها السودان نموذجا، موقع جامعة الخرطوم، رابط: http://khartoumspace. uofk. edu/ . (15/ مارس/ 2016).

المفخمة التي تجاور إحداهما في نحو :غلط/ غلت، مغص / مغس، غضب / غـدب، خـيط/ خيت، خطأ / ختأ، خاصم / خاسم، أخضر / أخدر.

- ضعف صوتي الحنجرة: (الهاء والهمزة: (يخرج صوت (الهاء) قويًا في أوائل الكلمات، ولكنه ينحو إلى الضعف وأحيانًا إلى الاختفاء، وذلك إذا اتخذ موقعًا متوسطًا أو متطرفًا وتبدو هذه الظاهرة جلية في ضمير الغائبة أو (الهاء المتصل بصامت صحيح ساكن في الـصيغ الفعليـة والاسمية، إذ يختفي صوت (الهاء) تمامًا وذلك نحو :ضربها / ضربّا، بشر بها/ بشربّ.
- ويدخل في ذلك الأصوات الكثيرة التي لا تمت إلى العربيـة بـصلة، والـتي هـي مـن صـميم اللغات الإفريقية من مثـل الـصوت أو الحـرف الـذي بـين النـون والجـيم (جاجـا) ط /ط: (طارق)، ق /ق: (قدورة). (ق /ق): (عنقريب). وقد استخلص من المقارنة بـين العربيـة واللغات المحلية أن هناك سبع أصوات اندمجت مع غيرها، وهـي: ط، ض، ص، ظ، خ، ش /ج.

أما دراسة (العجرمي) و(بيدس) حول الصعوبات التي تقابـل متعلمـي اللغـة العربيـة مـن الطلاب الكوريين فقد توصلت للآتي: "يجد متعلم اللغة العربية من الطلاب الكوريين مشقة في تعلم النّظام الصوتي للغةّ العربية، لأن نطق بعض أصوات اللغة العربية، لأن النظـام الـصوتي في اللغـة العربية يختلف عما يقابله في اللغة الكورية، وتلك ميزة فريدة، فاللغة العربية تتوزع في أوسع مـدرج صوتي عرفته اللغات، وتلك ميزة فريدة، فحدود مخارجها ما بين الشفتين من جهـة وأقـصى الحلـق من جهة أخرى، لكنّ نصف أصواتها تتراكم في المنطقة الأمامية من الفم، بينما مخـارج أصـواتها في المنطقة الخلفية للفم قليلة، كما أن هناك أصواتاً مشتركة بـين اللغـتين في مواضـعّ النطـق، فموضـع نطق الهاء من (الحنجرة)، التاء والنون مـا بـين (الأسـنان واللثـة)، أمـا الـواو والميم فهمـا صـوتان شفويان، فالكاف (طبقي) والياء (غاريّ) طبقي)، والياء، أما تلك الأصوات المتماثلـة بـين اللغـتين فلا يجد الطالب الكوري صعوبة في نطقها، أو نقـل مـا يـسمع منهـا كتابيـاً، وهكـذا تنفـرد العربيـة بأصوات هي: الهمزة (حنجرية) الحاء والعين (حلقيـان) القـاف (لهـوي) الخـاء والغـين (طبقيـان)، الزاي والصاد والضاد والطاء (أسنانية لثوية)، الثاء والذال والظاء (ما بين الأسنان)، الفـاء (شـفوي أسناني)، تلكم الصوامت صعبة لدى الطالب الكوري الذي يتعلم العربية، فمن الأخطـاء الـصوتية لهولاء المتعلمين، إبـدالهم بعـض الـصوامت غـير الموجـودة في لغـتهم الأم بـأخرى موجـودة فيهـا، وإطالته للصائت القصير، أو تقصيرهم للصائت الطويل، وبمثل ذلك فهم يبدلون: (الصاد): (سيناً)، و(الخاء): (كافاً)، و(الراء): (لاماً)، فمثـل تركيـب (بالـصخر) ينطقونـه: (بـسكل)، و(مـنخفض):

(منكفد)، كما يبدلون (الشين): (سيناً)، و(الزاء): (لاماً)، ومن ثم حذف العين لغيابها عن لغتهم"[1].

ثامناً: مشكلات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في الكتابة المعيارية غير الصوتية

يعاني متعلمو اللغة العربية من غير أهلها صعوبات في تعلم نطق بعض حروف اللغة العربية كما يعانون من صعوبات في التوفيق بين صورتها النطقية ورسمها الكتابي ويعدد (علم) مشكلات الكتابة العربية ويصنفها على النحو التالي[2]:

1- **اختلاف المكتوب عن المنطوق**: وهو ما يتجلّى في حذف بعض الحروف المنطوق بها من الكتابة مثل الكلمات (هذا، هذه، هؤلاء، الرحمن، السموات،..) وفي زيادة بعض الحروف في الكتابة دون النطق بها مثل (مائة، عَمْرو، أولو، أولات، كتابًا، حفظوا،..).

2- **التعدّد في رسم صور بعض الحروف**، مثل:
   - الهمزة (أ، إ، ؤ، ئ، ء، -ئ-).
   - الألف اللّينة (دعا، رمى، قال).

3- **الهمزة في بداية الكلمة (استغفر، أكرم، إحسان، آمَنَ).**

4- **أحكام الوصل والفصل والحذف** في بعض الكلمات أو التراكيب (مَنْ، ما، لا) مثل (مِمّا، مِمَّ، عَمّا، عَمَّ، إمّا، ألاّ، أنْ لا، إلاّ، إلامَ، علامَ،..).

5- **التعدّد في رسم أنواع من الهمزات** لدواعٍ مختلفة مثل (مسْئُول -مسْؤُول) (قرَأُوا -قرَؤُوا - قرَءُوا -قرَؤُا).

6- **اعتماد رسم أنواع من الكلمات على بعض معارف النحو والصرف** (بعض الهمزات، والألف اللّينة المتطرفة، والتاء المربوطة) مثل (بناؤه، بناءه، بنائه) (دعا، سعى، قضى، أحيا، دنيا، استحيا، جبا، جبى) (رحمة، رحمات، قضاة، حكمة).

---

(1) العجرمي، منى، وبيدس، هالة حسني، تحليل الأخطاء اللغوية لدراسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثاني والأربعون، ملحق1، 2015.

(2) علم، يحي مير، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، أبحاث المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية بدمشق، المنعقد تحت عنوان: التجديد اللغوي، 18/ 11/ 2012.

7- **حذف حروف العلة لالتقاء الس-اكنين في كلمة واحدة**، وذلك في مواقع من الكلمات مثل (سَ-عَتْ، سَ-عَتا، سَ-عَوا، يَسْعَوْنَ، تَسْعَوْنَ) (غَزَتْ، غزَتا، غَزَوا، يَغْزُوْنَ، تَغْزُوْنَ) (رَضُ-وا، يَرْضَ-وْنَ، تَرْضَوْنَ، تَرْضَيْنَ) (مَشَ-تْ، مَشَ-تا، مَشَوا، يَمْشُونَ، تَمْشُونَ).

8- **ازدواجية اللغة بين الفصحى والعاميّة أو اللهجة لدى كثير من المتعلمين**، وما ينتج عنه من انحسار الفصحى وإقصائها، وإيثار استعمال العامية لشيوعها وسهولتها، وكذلك شيوع بعض اللهجات، وما يؤدّي إليه من الخلط بين الحروف المتقاربة في المخارج أو الصفات مثل (العين والغين، والذال والزاي، والقاف والكاف، والهمزة والعين، والياء والجيم، والغين والقاف..).

9- **الخلط بين الحروف المتشابهة في الصورة أو الرسم**، مثل الألف المقصورة والياء، وذلك عند كتابة الياء طرفًا بلا إعجام، وما ينتج عنه من لبس في مواضع، أو إعجام الألف المقصورة مثل الياء، نحو (فتى -فتي، المُعْطي -المُعْطى، المُجْتَبِي - المُجْتَبى..).

ويقدم (علم) مقترحا بالأسس التي يجب أن تُراعى في وضع قواعد موحّدة للإملاء العربي، وذلك على النحو التالي[1]:

1- الأصل في الإملاء أن يطابق الرسمُ الإملائيُّ (المكتوبُ) المنطوقَ به، ولكن هذا غيرُ متحققٍ في جميع اللغات المكتوبة، لذا كان من المعلوم لدى المختصّين أنه كلّما كان الاختلافُ بين المنطوق والمكتوب قليلاً ومضبوطاً ومقنّناً كانت اللغةُ مثاليةً في التعلّم والتعليم والمعالجة الحاسوبية. وكان مما تتميز به اللغةُ العربيةُ أن هذه الفروقَ جِدُّ قليلةٍ، وهي محصورةٌ في حالاتٍ معدودة، أو في بضعةِ قوانينَ تنتظمها، مما يجعل إتقانها ومعالجتها أمراً ميسوراً بخلاف ما في اللغات الأخرى.

2- التقليل من القواعد ما أمكن، وجعلها مطّردةً شاملةً، وحصر حالات الاستثناء أو الشذوذ أو الخروج عن القاعدة في أضيق الحدود. وقد أثبتت المعالجةُ الحاسوبيةُ للغة العربية أنها من أمثل اللغات وأكثرها طواعيةً لتلك المعالجة، وذلك لغلبة المعيارية والاطّراد في قواعدها: الصرف، وقواعد الإملاء أو الكتابة، والنحو، والمعاجم. على ما في بعضها من اختلافٍ أو شذوذ، ولا يخرج عن ذلك إلا موضوعُ الدلالة، لخصوصية اللغة العربية، وتعقّد العلاقات الدلالية فيها، والتداخل الكبير بين الحقيقة والمجاز.

---

(1) علم، يحي مير، نظرات في قواعد الإملاء، موقع الألوكة، http://majles. alukah. net/ . (15/ مارس/ 2016)

3- عدم الخروج عن الصور المألوفة في الطباعة والكتابة ما أمكن ذلك تحقيقاً لاستمرار الصلة بين القديم والحديث، وتيسيراً لقراءة التراث المطبوع والإفادة منه.

4- الحرص على الربط بين قواعد الإملاء والقواعد النحوية والصرفية تحقيقاً لأهدافٍ تربويةٍ وجيهة، وذلك لارتباط معارف المنظومة اللغوية.

5- لا يمكن الوصولُ إلى قواعد إملاء أو كتابة دقيقة وصحيحة وموحّدة (معيارية) تتجاوز ما أُخذ على ما سبقها من محاولات، سواء أكانت بحوثاً أم كتباً أو مشاريع، ويتحقّق لها الذيوعُ والانتشار، وتُعتمد في جميع مطبوعات أقطار الوطن العربي وخارجه = ما لم يَجْرِ تخليصُها من الخلافات، والزيادات المقحمة، وتعدّد الوجوه، فضلاً عن الأخطاء العلمية والمنهجية والمصطلحية، مما نجد أمثلتَه واضحةً في كتبٍ غير قليلة من قواعد الكتابة، على ما بينها من تفاوت في المناهج والغايات؛ إذ يتسم غيرُ قليلٍ منها بالنقل والتكرار والمتابعة في الصواب والخطأ، وبإقحام موضوعات صرفية أو نحوية أو لغوية أو سواها، دون أيّ مسوّغ؛ لذا، كان من غير الصواب أخذُ جميع ما ورد فيها بالتسليم أو القبول دونَ تدقيقٍ أو تمحيص، لأن قدراً مما جاء فيها لا يعدو أن يكونَ خلافاتٍ، لا تنطوي على كبيرِ قيمةٍ، أو زياداتٍ من علوم مختلفة، لا وجهَ لإثباتها. على أنه يجب التنبيه إلى أن ما يجوز إيرادُه في بعضها، مما وُضع مرجعاً للخاصّة والأساتذة، وتغيّا أصحابُه الجمعَ والاستقصاءَ لكلّ ما يقع تحت أيديهم، والتوثيقَ لكلّ شاردةٍ وواردةٍ، بالإحالة على آراء المتقدمين ومقالاتهم وخلافاتهم ونقلها = لا يجوزُ فِعْلُ مثله لِمَنْ تغيّا الإيجازَ والاقتصادَ والإحكامَ والتقريبَ والتيسيَر وتخليصَ قواعد الإملاء أو الكتابة مما شابها من خلافات، وتعدّد في صور الرسم كما في جاء في "تقديم" المجمع لـ (قواعد الإملاء).

لتنمية مهارتي القراءة والكتابة وتؤكد (سعيدي) على ضرورة تنمية الوعي الفونولوجي، قائلة: "يمكن النظر إلى العلاقة بين عدم التحقيق السليم لفعلي القراءة والكتابة والوعي الفونولوجي من ثلاثة زوايا[1]:

1- من زاوية سببية، بحيث يؤدي ضعف الوعي الفونولوجي إلى الضعف في القراءة والكتابة.

---

(1) سعيدي، فدوى، إشكال التطابق الصوتي/ الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقاربة لسانية-معرفية-ديداكتيكية، مجلة التربية والتقدم الإلكترونية المحكمة، رابط: www. hamdaneducation. com/arabic/. . . /4th10. htm (10/ فبراير/ 2016)

2- امتلاك التلميذ للوعي الفونولوجي في المراحل المبكرة للمتعلم، مؤشر على سلامة القراءة والكتابة لديه في المراحل اللاحقة.

3- التدخل المبكر للوعي الفونولوجي يؤدي إلى تقويم فعل القراءة والكتابة لدى التلميذ وذلك عن طريق عدد من الأنشطة التربوية والتقويمات اللازمة.

ولمعالجة مشكلات الاختلاف بين ما هو ملفوظ وما يعبر عنه من رسم كتابي تقترح سعيدي ما يلي[1]:

- يجب أن تتوفر المقررات الدراسية على أنشطة تنبه التلاميذ منذ السنوات الأولى للمتعلم، إلى وجود ظاهرة اللا تطابق الصوتي/ الإملائي.
- تحقيق المدرس للأصوات تحقيقا سليما يراعي الفروق بينها في النطق.
- نطق الصوت الممدود بالفتحة، أو بالضمة، أو بالكسرة، وتنبيه التلاميذ إلى الاختلافات في الصوت الممدود.
- إبراز التنوين في آخر الكلمات كتابة وقراءة بشكل متواز، حتى لا يعتقد المتعلم أن ما نكتبه شيء آخر غير ما ننطقه.
- التدقيق في نطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى قمرية، حتى يتضح للتلميذ الفرق بينهما.
- على التلاميذ أن يعرفوا ويكونوا قادرين على كتابة جميع الكلمات بما في ذلك الكلمات التي تشتمل على: (الحروف المتقاربة شكلا ولفظًا)، (الحروف الشمسية بعد الـ التعريف)، (التنوين بحالاته الثلاث: الفتح)، (الحالات التي تحذف فيها ألف تنوين الفتح)، (الضم والكسر)، (التاء المربوطة والتاء المفتوحة)، (الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تلفظ)، (المدّة)، (الهمزة في مواقعها المختلفة: بداية الكلمة، وسطها وآخرها)، (الألف المقصورة في آخر الكلمات بنوعيها: القائمة واليائية)، (ما يكتب متصلا بغيره من الكلمات).

تجربة (الشافعي) في كتابه (نون والقلم: مهارات القراءة والكتابة للمبتدئين) في تعليم أصوات اللغة: تناول الشافعي الأصوات - في طرحه التعليمي - برؤية مختلفة ومفيدة، تعالج

---

(1) سعيدي، فدوى، المرجع السابق نفسه.

مشكلات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، فيما يتعلق بأصواتها، ولتعرف هذه التجربة نعرض لبعض منها كما ورد في دراسة (العناتي) [1]:

1- تقديم ثنائيات تقابلية بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة، وذلك على نحو: مطار/ مطر، زيت/ زيتون، مسافراً/ مسافران، مسافر/ مسافرين.

2- بيان الفرق بين ال الشمسية وال القمرية في طريقة النطق تنقلب حرفا مماثلا للحرف الشمسي الذي يليها وفقا لقانون المماثلة الصوتية، فتصير كلمة (الدار): أدّار، دون أن تلفظ اللام.

3- التفريق بين الأصوات المتقاربة جدا في صفاتها أو مخارجها، وقد تشتبه على المتعلم، ومن ذلك: التفريق بين (س) و (ص)، وذلك أنهما صوتان متشابهان إلا في المخرج الثانوي، فصوت (ص) صوت مفخم (لثوي – مطبق) أما (س) فهو لثوي حسب.

4- تقصير العلة الطويلة قبل (ال) التعريف.

5- التعريف بالشّدّة.

6- التفريق بالأمثلة بين همزة الوصل وهمزة القطع.

7- تعليم قواعد النظام الصوتي للعربية التي يحصلها المتعلم من المعلم مباشرة، أو بالاستماع للنسخة الإلكترونية من الكتاب، من ذلكً مثلا:

- التسكين عند الوقف: أي عد منطق الحركات قبل الفاصلة أو النقطة.
- تحويل (التاء) المربوطة إلى (هاء) عند الوقف عليها، كما في كلمة (مدرسة) فإنه يوقف عليها بالهاء: (مدرسه) وبيان ذلك في النطق والكتابة.
- كيفية تنغيم الكلام ليدل على أساليب متباينة، والاستعانة بعلامات الترقيم (، / . / ؟ / !)، للدلالة على المعنى المراد.
- كيفية بيان حركات التخلص من التقاء الساكنين: توالي صامتين في المقطع نفسه.

---

[1] لمزيد من المعلومات، انظر: العناتي، وليد، كتاب (نون والقلم) لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو/ 2009، ص 118/ 121.

تاسعاً: دور مناهج البحث اللغوي في اكتشاف وتعيين صعوبات تعلم اللغة

هناك منهجان لتعرف الصعوبات التي تقابل متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية في تعلمها، إذ هناك منهجي تنبؤي يعمل تحديد الفروق بين اللغة الأم واللغة الهدف فيعمل بالتالي على معالجة هذه الفروق في محتوى المنهج المقدم أو في طرائق تدريسه، بينما يقوم منهج أخر علاجي بتتبع هذه الصعوبات من خلال كتابات الطلاب ويعرف بمنهج تحليل الأخطاء. ويرى (صيني) أن: "أهم شيء في إعداد المواد التعليمية هو مقارنة اللغة والثقافة الأصليتين (للدارس) باللغة والثقافة الأجنبيتين، وذلك من أجل التعرف على العقبات التي لابد من تذليلها في أثناء التدريس". وقد أدت الدعوة إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يستهان به من الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة، ولكننا نجد أن فوائد التحليل التقابلي تظهر بوضوح في مجال الأصوات حيث يظهر الأثر القوي للعادة، بينما يقل في عناصر اللغة الأخرى حيث يلعب الإدراك والتفكير دوراً أكبر في تعليمها[1]. أما (الراجحي) فيشير إلى أن التحليل التقابلي يهدف إلى ثلاثة أهداف[2]:

1- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
2- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
3- الإسهام في تطوير موادَّ دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

وهو يرى: أن التشابه بين لغتين لا يعني سهولة التعلم، أو أن الاختلاف يعني صعوبة التعلم؛ ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية، وأن من الحقائق المقررة أن أوجُهًا مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يسعى العلماء الآن إلى بحثها فيما يعرف بـ (الكليات اللغوية)، على أنه من الحقائق المقررة أيضًا أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعًا؛ إذ الاختلاف موجود في (الأصوات) وفي (الكلمة) وفي (الجملة) وفي (المعجم)، وأن التحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو

---

(1) انظر: صالح، محمود إسماعيل، إعداد مواد تعليم اللغة: بعض الأسس العامة، جامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، 1982، ص 77/ 42.

(2) الراجحي، عبده، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، موقع ملتقى أهل الحديث على الشبكة العنكبوتية، رابط: http://www. ahlalhdeeth. com/vb/index. php. (20/ مارس/ 2016)

نظامًا بنظام، أو فصيلة بفصيلة، وأن التقابل الصوتي مهم جدًّا في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي"[1].

أما تحليل الأخطاء فيقوم على أخذ عينة من حديث الطلاب أو كتاباتهم بغرض تبين مواضع شيوع الخطأ اللغوي فيها، ويكون ذلك على مستوى الأصوات أو على مستوى المفردات أو على مستوى التراكيب، وهو يهدف إلى معالجة هذه الأخطاء من خلال برامج إسعافية، ويختلف تحليل الأخطاء عن التحليل التقابلي في كون الأول يتم بعد حدوث عملية التعلم، بينما يكون الثاني قبل حدوث عملية التعلم، و"يعتمد محللو الأخطاء في بحوثهم اللغوية التطبيقية على أربع خطوات، وهذه الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي[2]:

1- التعرف على الخطأ: تعد هذه المرحلة الخطوة الأولى في دراسة الأخطاء حيث يقوم المعلم بالنظر إلى الإنتاج اللغوي للطالب ويحدد مكان الخطأ. أي يقوم بتحديد المكان الذي خرج فيه الطالب القواعد التي تحكم الاستخدام اللغوي.
2- وصف الخطأ وتصنيفه: لقد وجد محللو الأخطاء أن أوجه الانحراف عن القاعدة المعينة الأخطاء أربع فئات لوصف الخطأ وهي الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب.
3- تصويب الخطأ: العمل على تصويب الخطأ وذلك بمساعدة الطالب على إتيان الجملة الصحيحة بدلا من الجملة المشتملة على الخطأ.
4- تفسير الخطأ: تفسير الخطأ يمثل المرحلة الأخيرة في سلسلة دراسة الأخطاء، وتعمل هذه المرحلة على تعرف الأسباب والمصادر التي جعلت أو أدت بالطالب إلى ارتكاب هذه الأخطاء.

عاشراً: معالجة المشكلات المتعلقة بنطق الأصوات العربية

بعد هذا العرض لمشكلات تعلم أصوات اللغة العربية، آن لنا أن نسأل عن مدى إمكانية معالجة هذه المشكلات، واستعراض بعض الآراء العلمية التي دارات حول هذا الأمر، ومن هذه الدراسات، دراسة (البوشيخي) الذي يرى أن المعالجة لمشكلة نطق الأصوات لدى الناطقين بغير

---

(1) الراجحي، عبده، المرجع السابق نفسه.

(2) أونسة، عمر الصديق عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين باللغات الأخرى، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000، ص 9.

العربية في مرحلة متأخرة من العمر، ليست من السهولة بمكان، لأن الجهاز الصوتي عندهم يكون قد تشكل، وأخذ قالباً مناسباً لأصوات اللغة الأم، أو أصوات الطفولة المكتسبة، مثل اللهجات، أو اللغة الثانية الشبيه بالغة الأم"[1]. ويمضي (هداية) في ذات الاتجاه – لكن بتحفظ – بقوله: "إن تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يكون صعباً لكنه ليس مستحيلاً مع التكرار والمعايشة فالمتعلم يمكن أن يتعود النطق الصحيح أو على الأقل القريب من الصحيح بدليل أننا نسمع ونقلد الأصوات حتى ننطق اللغات الأجنبية بطريقة قريبة من نطق أصحابها"[2].

ويفرق الباحثون ما بين الصعوبات التي تقابل الأطفال في نطق الأصوات، ما بين تلكم التي تقابل الناضجين، فبقدر ما يكون الطفل قادرا على تعلم نطق أصوات أي لغة وإجادة لكنتها (Accent)، فإنه يقابل إلى حد كبير صعوبات – نمائية – في تعلم تراكيبها الصرفية والنحوية، وترجع هذه الصعوبات – في الغالب – إلى عدم تنامي قدراته الإدراكية إلى مرحلة اكتساب التراكيب، بينما يعاني الناضج من مشكلات نمائية – عضلية – تكمن في تشكل جهازه الصوتي واستقراره على نطق أصوات اللغة الأم التي اكتسبها. ومن خلال تجربة الباحث في تعليم الأصوات للناضجين، اتضح له أن المحاولات التي يقوم بها داخل الصف لمعالجة الصعوبات التي تقابل المتعلمين في نطق بعض الأصوات العربية، إنما محاولات مقرونة بالفشل، رغم أن الدارس نفسه يعلم أبعاد مشكلته، ويرجح الباحث أن معالجة هذه الصعوبات إنما ترجع للباحث نفسه من خلال جهده ومثابرته ومحاولته الاندماج في مجتمع اللغة بالشكل الذي لا يبين الفروق بينه وبين أفراده، أي أن أمر المعالجة هو أمر نفسي أكثر من كونه أمراً تعليمياً.

نتائج الدراسة:

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى:

1- أن من صعوبات تعلم الأصوات العربية، صعوبات تقابلية – أصوات العربية في مقابل لغة الدارس، مثال: أصوات توجد هنا ولا توجد هناك.

---

(1) البوشيخي، عزالدين مولود، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، دمشق، دار الرشيد للنشر والتوزيع،1982، ص 15. 1982، ص 15.

(2) هداية، هداية، الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات ط2009،1، ص 203.

2- أن من صعوبات تعلم الأصوات العربية، صعوبات نمائية، تتمثل في عدم مرونة الجهاز النطقي لدى الناضجين لاستيعاب أصوات جديدة.

3- أن من صعوبات تعلم الأصوات العربية، صعوبات تعليمية، تتمثل في لجوء المتعلمين لاستخدام إستراتجيات تعويضية، كنطق العين/ همزةً.

4- أن الصعوبات المتعلقة بنطق الأصوات العربية وتطويع الجهاز النطقي لأدائها بشكل صحيح مشكلات نفسية، لا يمكن معالجتها داخل الفصل، ولكن يمكن للمتعلم نفسه بالدربة والحرص تجاوزها.

5- أن هناك مشكلات -تقابلية -تتعلق بصفات الأصوات العربية مقارنة باللغة الأم، تتمثل في:
-اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.
-اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
-اختلاف اللغتين في مواضعُ النبر والتنغيمُ والإيقاع.

6- أن هناك تداخل يحدث أحيانا ما بين الصوائت والصوامت العربية، عند النطق بها.

7- أن ثمة صعوبات تنتج عن عدم التوائم بين ما هو منطوق وما هو مكتوب.

8- رغم محاولات داؤود وعبده وغيره في ابتداع صورة تعليمية صوتية للكتابة العربية، إلا أن مشكلة الكتابة العربية لم تحل، ولم يستقر راي موحد لتبني هذه الفكرة.

9- أن اللهجات العربية التي تتكلمها مجتمعات اللغة العربية تساهم إلى حد كبير في تعميق مشكلات متعلمي اللغة العربية فيما يخص صحة نطق أصواتها.

10- يمكن استخدام أنماط مختلفة من التدريبات الصوتية على نحو: التحليل والتجريد والتركيب، لتعلم الأصوات في مواضع وتراكيب مختلفة ومتنوعة.

11- رغم تقادمهما وتطور البحث في اللسانيات وظهور ما يسمي باللسانيات التطبيقية، إلا أن منهجي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ما يزلان هما قبلة اللغويين التطبيقيين في تعرف صعوبات تعليم أصوات اللغة الهدف في مقابل اللغة الأم.

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بالتالي:

1- العمل على تأسيس المعامل الصوتية ومختبرات اللغة بمعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتدريب المختصين على تشغيلها.

2- اعتماد المرحلة الصوتية السمعية الشفهية كمتطلب للمستوى المبتدئ.

3- تجهيز وسائط وبرمجيات تعمل على تنمية مهارات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، لمعالجة صعوبات تعلم الأصوات المنطوقة والمكتوبة.

4- إحياء مشروع الكتابة الصوتية، ليس بديلا عن الكتابة المعيارية ولكن لكي يتوفر للطالب فرصة المقارنة بينهما.

5- تدريس نظرية العروض في المستويات المتقدمة بما يساعد على فهم مشكلات الكتابة المعيارية ولتذوق الإيقاع الشعر العربي.

6- اتخاذ الترتيب الصوتي للخليل ابن أحمد، مدخلا لتبويب الدروس الصوتية، لكونه يراعي الأنماط الخاصة بالأصوات حسب مخارجها.

مراجع المادة ومصادرها

1- الغامدي، منصور بن محمد، الصوتيات العربية، الرياض، مكتبة التوبة، ط1، 2001.

2- باري، ماريو، أسس علم اللغة، ترجمة :أحمد مختار عمر، القاهرة، مطبعة عالم الكتب، 1998.

3- الشطناوي، منير تيسير، المخرج الصوتي المرحل، مفهومه، وأصواته، وخصائصه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 3، العدد الثاني، 2007م.

4- شواهنة، سعيد، التفاوت في الصوائت العربية، أمارابـاك: مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الرابع، العدد الثامن، 2013.

5- الحمد، غانم قدوري، وجهة نظر جديدة في مخارج الأصوات الستَّة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد السابع والسبعون، 2011.

6- فريحة، أنيس، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط2، 1981.

7- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر، وفيات الأعيان، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار صادر، 1990م، 32/ 2.

8- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق المخزومي، مهدي والسامرائي، وإبراهيم، بغداد، دار الرشيد،1990م، 74/ 1.
9- عبيدات، محمد مبارك عبد الله، دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3/ 4، 2013م.
10- الطيب، عبد المجيد، لسانيات النص وتعليم اللغة الإنجليزية، ندوة تفاعلية عبر الواتس آب، الهيئة الطوعية لعلماء السودان، الخميس 19 / مارس/ 2016.
11- لصقع، مختار، الكتابة الصوتية، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الأثر، مجلة الآداب واللغات، العدد السابع، 2008.
12- تروبتسكوي، أسس علم الفونولوجيا، موسكو، 1939.
13- مجموعة مقالات ندوة داؤود عبده: الإنسان وعالم اللغة، جامعة فيلادلفيا، قسم اللغة العربية وآدابها،12/ 19/ 2012، فصل الكتابة العادية والكتابة الصوتية :من كتاب دراسات في علم أصوات العربية.
14- لوشن، نور الهدى، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مصر، المكتبة الجامعية، 2001.
15- وافي، علي عبد الواحد، علم اللغة، القاهرة، لجنة البيان العربي، 1950.
16- صالح، محمود إسماعيل والقرشي، إسحق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، 1982.
17- الراجحي، عبده، النحو العربي والدرس الحديث، لبنان، بيروت، دار النهضة، 1986.
18- همداني، حامد أشرف، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التجربة الباكستانية، المؤتمر الدولي التاسع المنعقد بإندونيسيا، مالانق، تحت عنوان: اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية، 27 / 29/ أغسطس 2015.
19- الخولي، محمد على، اللغوية الثنائية: لغتين مع الحياة، الرياض، جامعة الملك سعود، ط1، 1988، ص 92.
20- طعيمه، رشدي أحمد، المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، دراسة ميدانية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، مجلة معهد اللغة العربية، 1982.
21- العجرمي، منى، وبيدس، هالة حسني، تحليل الأخطاء اللغوية لدراسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية، مجلة دراسات،

العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثاني والأربعون، ملحق1، 2015.
22- علم، يحي مير، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، أبحاث المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية بدمشق، المنعقد تحت عنوان: التجديد اللغوي، 18/ 11/ 2012.
23- العناتي، وليد، كتاب (نون والقلم) لتعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة لسانية تربوية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد الثاني، يوليو/ 2009، ص 118/ 121.
24- صالح، محمود إسماعيل، إعداد مواد تعليم اللغة: بعض الأسس العامة، جامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية،1982.
25- أونسة، عمر الصديق عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الناطقين باللغات الأخرى، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000.
26- البوشيخي، عزالدين مولود، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، دمشق، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1982.
27- هداية، هداية، الدرس الصوتي وتطبيقاته على اللغة العربية، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات ط1،2009، ص 203.

الإنترنت

28- الراجحي، عبده، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، موقع ملتقى أهل الحديث على الشبكة العنكبوتية، رابط: http://www. ahlalhdeeth. com/vb/index. php. (20/مارس/2016)
29- علم، يحي مير، نظرات في قواعد الإملاء، موقع الألوكة، رابط: http://majles. alukah. net/. (15/ مارس/ 2016)
30- سعيدي، فدوى، إشكال التطابق الصوتي/ الإملائي في اللغة العربية وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقاربة لسانية-معرفية-ديداكتيكية، مجلة التربية والتقدم الإلكترونية المحكمة، رابط: www. hamdaneducation. com/arabic/.../4th10. htm. (10/ فبراير/ 2016)
31- آدم، الصادق محمد، التعليم في مناطق التداخل اللغوي المشكلات والحلول دراسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها السودان نموذجا، موقع جامعة الخرطوم، رابط: http://khartoumspace. uofk. edu/. (15/ مارس/ 2016).

32- ستي عيشة، تدريس أصوات اللغة العربية دراسة في منهجية سلسلة تعليم اللغة العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: e-journal. iainjambi. ac. id/index. php/albaroah/.../325. (15/ مارس/ 2016)

33- القضماني، رضوان، اللغة العربية والكتابة الصوتية، موقع المعرفة، رابط: http://marefa. org/sources/index.

34- الشوملي، قسطندي، الأبجدية الصوتية، موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية الدولية، رابط: http://www. majma. org. jo/index. php

35- الأسود، محمد خليفة، الكتابة الصوتية بالحرف العربي تطبيقات عملية على نماذج من لغات أخرى، المجلس الدوليّ للُّغة العربيّة، أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المنعقد بدبي في 08/ 12/ أبريل/ 2013.

36- شبكة الفصيح، المقاطع الصوتية والتحليل الصوتي، رابط: http://www. alfaseeh. com/vb/forum. php. (16/ مارس/ 2016)

37- قدور، أحمد محمد، أصالة علم الأصوات عند الخليل بن أحمد الفراهيدي، موقع جامعة أم القرى على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: https://uqu. edu. sa/. (15/مارس/2016)

38- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، النظام الصوتي للغة العربية، موقع جامعة الملك سعود على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: faculty. ksu. edu. sa/3070/Pages/512. aspx. (15/ مارس/ 2016)

39- القضماني، رضوان، اللغة العربية والكتابة الصوتية، موقع معرفة المصادر على الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:. /.../www. marefa. org/**sources**. (16/ مارس/ 2016).

الدراسة التاسعة

طبيعة المشكلات التي تقابل تعليم اللغة العربية لغير أهلها

مقدمة

يمكن تقسيم مشكلات متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، إلى مشكلات تعلم وهذه عادة ما ترتبط بطبيعة المتعلم نفسه من حيث الدافعية والميول والاتجاهات والخبرات السابقة والقابلية للاندماج في مجتمع اللغة، وهذا النوع من المشكلات هو من اختصاص واهتمام علماء اللغة التطبيقيين النفسيين المعنيين بدراسة وتحليل مشكلات التعلم وصعوباته.

أما مشكلات التعليم، والتي يعني بها المشكلات الناتجة عن العملية التعليمية متمثلة في محتوى المنهج وطرائق التدريس والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم، والمشكلات الناتجة عن البيئة التعليمية، والمشكلات التي تتعلق بطبيعة ومستوى الخدمات الإدارية وما يتبعها، فهي مشكلات يتصدى لها علماء اللغة التطبيقيون المختصون بالمناهج وطرائق التدريس.

وبمثلما يفرق العلماء ما بين التعلم والتعليم من حيث المفاهيم ومن حيث المصطلح، فإنه لابد من التفريق بين مشكلات المجالين وبين طرق وأساليب بحثها ومعالجتها.

ولما كان هذا البحث يهدف إلى بحث مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كان لزاماً عليه أيضا أن يفرق بين مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بها ومشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، قد تتلاقى مع مشكلات التعليم العام في كثير من جوانبها، "وبشكل محدد، فإنها تتلاقى معها في: إشكالية تجويد التعليم، ومحاولات رفع المستوى التعليمي للطلاب، والتي تمثل هدفًا أساسيًا للنظام التعليمي والتي تعني ضرورة الاهتمام بمدخلات العملية التعليمية ذات الصلة المباشرة بالمتعلم مثل: المناهج ومصادر التعلم والمعلم والإدارة وعوامل أخرى خارج نطاق السلطة التعليمية مثل النظم الاجتماعية والاقتصادية السائدة والتي قد تفرض توجهات ضاغطة وربما عكسية لمسارات الحاجة لتطوير التعليم"[1].

---

(1) مسلم، حسن على حسن، مشكلات التعليم العام مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية، دراسة تحليلية لمدركات عينة من مديري المدارس المتدربين بكلية التربية، مركز الدورات التدريبية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1422.

وتتقضي دراسة مشكلات التعليم بالضرورة دراسة مكونات العملية التعليمية والتي تتمثل في: المعلم، الطالب، الإدارة المدرسية، الاختبارات المدرسية، المناهج الدراسية، الوسائل التعليمية، العلاقة مع إدارة التعليم، العلاقة مع المجتمع المحلي.

ولكن وإضافة إلى ذلك وبشكل أخص فإن مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد تتداخل مع مشكلات التعلم، في عدم قدرة القائمين على العملية التعليمية في بحث وحل مشكلاته من خلال عملية التعليم.

مصطلحات البحث

1- مشكلات التعليم

يستخدم البحث تعريف (سعيدي والبلوشي) للمشكلات الأكاديمية: "ويقصد بها الصعوبات المتعلقة بالدراسة (التعلم) والتي يعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلاب وهي: جملة المواقف والأزمات والمسائل الحرجة التي تواجه طالبات جامعة طيبة على المستوى الأكاديمي من حيث: عضو هيئة التدريس، البرامج الدراسية، محتوى البرامج الدراسية، التربية العملية (التطبيق العملي) الاختبارات،المكتبة، الإرشاد الأكاديمي"[1].

وإجرائيا يقصد الباحث من مصطلح مشكلات التعليم، كل المشكلات المرتبطة بـ:

- ازدحام الفصول بالطلاب.
- انتماء طلاب الفصل إلى خلفيات لغوية وثقافية متعددة.
- اختلاف مستوى الطلاب اللغوي في الصف الواحد.
- كثرة الفروق الفردية بين الطلاب.
- ضعف تجاوب المدرسين مع الطلاب.
- استخدام طرائق تدريس تقليدية.
- عدم فعالية الأنشطة التعليمية.
- عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة.
- ضعف المدرس في بعض مهارات اللغة وعناصرها.

---

(1) البلوشي، خديجة وسعيدي عبد الله، المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، رسالة الخليج العربي، العدد 109، السنة 2008.

- توجيه الطلاب أسئلة للمدرس، لا يستحضر إجابتها.
- عدم تفريق المدرس بين تدريس الأطفال وتدريس الناضجين.
- عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة.
- قلة إلمام المدرس بالجوانب التربوية الحديثة.
- ضعف اساليب التقويم

2- **تقويم البرامج:** التقويم التطويري للبرامج

اصطلاحاً:

تعرف (ناجي) تقويم البرامج (على أنه "العملية المنظمة، التي يتم عن طريقها تجميع بيانات عن خصائص البرنامج وأنشطته ومخرجاته من أجل إصدار حكم عليه وتطوير فعاليته واتخاذ قرارات حول إعداد وتخطيط البرامج المستقبلية. والتقويم التطويري Formative Evaluation: وهو ذلك التقويم الذي يتم بين فترة وأخرى أثناء تنفيذ البرنامج، ويهدف إلى إعطاء تقديرات مؤقتة لسير البرنامج ومعرفة النواحي الإيجابية والسلبية له، كما يزود كلاً من الدارسين والقائمين على أمر تنفيذ البرنامج بالتغذية الراجعة المستمرة والتي يمكن استخدامها في تطوير البرنامج"[1].

"وللتقويم استعمالات كثيرة غير أنه – في الجانب التربوي– يراد به أحد شيئين: من جهة، بيان قيمة تحصيل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية. ومن جهة ثانية، تصحيح تعلمه وتخليصه من نقاط الضعف في تحصيله. وللإشارة فإن مفهوم التقويم تأثر بالفلسفة التربوية التي انبثق منها، ويعمل على دعمها. ففي الطرائق التقليدية كان التقويم هدفا في حد ذاته، بدلا من أن يكون وسيلة لتحديد العقبات والمشكلات التعليمية وضبط الحلول التربوية الناجعة لها. ولكنه في التعليمية الحديثة أصبح وسيلة لتشخيص المكتسبات وتفسيرها، لا يخص التلميذ فحسب، بل يهتم بجميع مكونات الفعل التعلمي التعليمي"[2].

ولعل من أهم أنواع التقويم للعملية التعليمية بما يقوم به الطلاب أنفسهم، ويورد (طعيمة) في هذا الصدد قوله: "الطلاب هم الغاية التي نقصد إليها ونبذل الجهد في سبيلها. ولعل من

---

(1) ناجي، ابتسام محمود، مدى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة قطر من وجهة نظر الطلاب، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات ـ الجامعة الأردنية عمان ـ 1/ 3/ جمادى الأول ـ 6/ 8/ أيار 2008.

(2) نخبة من التربويين، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، ط1، باتنة الجزائر 1993،ص: 38-42 وص 75.

بديهيات العمل أن نتصل بالجمهور الذي نعمل من أجله، فنتعرف على مشكلاته، ونقف على ما يواجه من صعوبات حتى يمكن تذليلها. ومن هنا تنزع بعض الدراسات إلى الاتصال المباشر بالطلاب سواء عن طريق توزيع استبيان عليهم أو إجراء مقابلة معهم"[1].

إجرائيا ولأغراض هذا البحث: يقصد بالتقويم

هو عملية منهجية منظمة تتم بواسطتها جمع بيانات لأجل إصدار أحكام على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تفيد في تشخيص جوانب القوة والضعف في هذه البرامج ووضع مجموعة من الاقتراحات لتطويرها.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

"التعليم عملية يقوم بها المعلم لجعل الطالب يكتسب المعارف والمهارات وبصيغة بسيطة: المعلم يمارس التعليم والطالب يمارس التعلم"[2]. وتتردد عدة مصطلحات لدى الباحثين للإشارة إلى طائفة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومنها ما يلي:

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تعليم اللغة العربية لغير العرب، أو لغير أهلها.
- تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى.

غير أن الدكتور عمر عكاشة في كتابه (النحو الغائب) يلزم نفسه في المصطلح الأول، ويرى أن المصطلحات الأخرى غير قادرة على الوفاء بالدلالة على المقصود دلالة دقيقة، وفيما يلي التفاصيل لهذه المصطلحات:

أولا: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

هذا المصطلح متروك، لأنه يمكن أن تندرج تحته الحيوانات، فإذا ما قيل: (القرد غير ناطق بالعربية)، أو (القطة غير ناطقة بالعربية)، كان الكلام صحيحا مقبولا منطقيا، ينضاف إلى هذا أن مصطلح (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) يشمل الإنسان الأخرس. إذ إنه غير ناطق بالعربية، ولا

---

(1) طعيمة، رشدي أحمد ؛ محمود كامل الناقة، مشكلات تعليم اللغة اتصالياً: صعوبات وأخطاء، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:- www. alfusha. net/t15722. html .

(2) ويكيبيديا الموسوعة الحرة، الشبكة العنكبوتية الدولي للمعلومات، رابط:ar. wikipedia. org/wiki

بأي لغة أخرى، ولكننا إن تبنينا المصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) فإننا نخرج من المصطلح الحيوان والأخرس، فهما ليسا ناطقين بغير العربية، ذلك أن صفة النطق منتفية عنهما في أساسها.

ثانيا: لا يشك امرؤ له تجربة حقة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

في أهمية الجوانب الثقافية و الحضارية للمتعلمين في هذا الحقل، واذا نظرنا - كرة أخرى - إلى المصطلح (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، أدركنا أنه مصطلح لا يقيم وزنا للغة الأم، هو يعتد باللغة الهدف أو اللغة المتعلمة، وهي اللغة العربية، ويجعل منها محورا للغات الأخرى كلها، إن تغييب لغة المتعلم من المصطلح غير الصائب من جهتين:

- أن ذلك قد يشي بعدم احترام الكيان الثقافي و الخلفية الحضارية لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومن ثم قد يعكس ذلك سلبا على تحصيله العربية ممن لا يحترمون لغته وثقافته.
- أن في تغييب لغة الطالب اصطداما بما بات مقررا من أهمية الدور الذي تلعبه لغة الأم في تحصيل اللغة المتعلمة أو الثانية، هذا فضلا عن أن المصطلح (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) تذكيرا دائما للمتعلم بعدم قدرته على النطق باللغة المتعلمة.

ثالثا: أما المصطلحان (تعليم اللغة العربية لغير العرب) و(تعليم اللغة العربية لغير أهلها):

فيعتمدان على الناحية العرقية للمتعلمين، ولذا فإنهما ينطويان على محذور، ممن قبيل أنك قد تجد طفلا، هو من جهة الأرومة والأصل عربي، لكنه ولد ونشأ وتربى في بيئة لغتها الأولى ليست العربية، فهذا الطفل سيكون عربيا من جهة العرق فقط، وأما لسانه فغير عربي، إذن، فهو وإن كان عربيا بأصله، إلا أنه ناطق بغير العربية، كما يمكن أن نجد طفلا غير عربي من جهة الأرومة والعرق، لكنه نطق بالعربية و تكلم بها واكتسبها اكتسابا، بحكم معيشته في بيئة لغتها الأم هي العربية، وهذا يوضح لنا أنه ليس يمكننا الاعتماد على العنصر أو العرق في اقرار هذا المصطلح، والشيء نفسه ينطبق على المصطلح (تعليم العربية للأجانب)، فضلا عن أنه ينطوي على ما يذكر الطالب دائما بأنه غريب طارئ على (المجتمع العربي)، في الوقت الذي نسعى فيه جاهدين إلى دمجه في هذا المجتمع، لقناعتنا بأن المجتمع هو البيئة المثلى التي تتحصل منها اللغة، وينبغي أن لا يقتصر الأمر على غرفة الدرس.

رابعا: تعليم اللغة العربية باللغات الأخرى

أما هذا المصطلح فقد يقف على حد سواء مع المصطلح (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها) لما في المصطلح الأول من ذكر صريح للغات المتعلمين. أقول: هذا صحيح، غير أن المرء ميال إلى الاعتداد بلغة المتعلم الأم، دون أن يصل الأمر إلى إفرادها بالذكر والتصريح، لتبقى اللغة المتعلمة أو الهدف هي الأساس وفي هذا محاكاة لواقع التعليم في هذا المجال، إذ نطالب فيه المتعلم و المعلم، باستبعاد لغة الطالب الأم، ما أمكن، من عملية التواصل اللغوي، وضرورة الاقتصار فيها على اللغة الهدف[1].

إجرائيا:

اعتمد الباحث مصطلح الناطقين بغيرها، نسبة لانتشاره على نطاق واسع، ولكونه أحد مصطلحين اعتمدتهما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[2].

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة (ناجي) [3]، هدفت الدراسة إلى تقويم مدى فعالية برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية الآداب والعلوم جامعة قطر من وجهة نظر الدارسين. وقد عنيت الدراسة بشكل خاص بتقصي إدراك الخريجين لمدى فائدة مقررات البرنامج ومدى تلبيته لحاجاتهم. كما تقصت الدراسة إدراك الدارسين لمدى فاعلية استراتيجيات التعلم التي تعرضوا لها أثناء الدراسة ومدى فاعلية أساليب التقويم ومدى ملاءمة المرافق المساندة والتسهيلات. واهتمت الدراسة كذلك باقتراحات المشاركين لتطوير البرنامج.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ووظفت الاستبانة والمقابلة لأغراض الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من 52 دارسا، شارك منهم 30، أي بنسبة 58٪ تقريبا. وقد كشفت الدراسة عن أثر إيجابي للبرنامج في تطوير أداء الملتحقين به، كما كشفت من ناحية أخرى عن وجود بعض أوجه القصور

---

(1) سكر، شادي مجلي، مصطلح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ملتقى اللغويات العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:- www. arabiclinguistics. net/vb/showthread. php?p. . .

(2) المصطلح الأخر هو العربية لغير الناطقين بها.

(3) ناجي، ابتسام محمود، مدى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة قطر من وجهة نظر الدارسين، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات ـ الجامعة الأردنية عمان ـ 1/ 3/ جمادى الأول ـ 6/ 8/ أيار 2008.

في محتوى البرنامج والطريقة التي ينفذ بها. وتوصلت إلى مجموعة من الإجراءات والتوصيات العامة مثل: تطوير محتوى البرنامج بما يتوافق والمستجدات في تدريس العربية لغير الناطقين بها، التركيز على المهارات والكفايات التي يحتاج إليها الدارسون، وتحسين طرق التقويم.

الدراسة الثانية دراسة (سكر) [1] دراسة بعنوان: (المشكلات الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، وتمثلت مشكلة الدراسة في حصر المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يتعرض لها دارسي اللغة العربية، وايجاد الحلول المناسبة لها، ولخص الباحث مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما المشكلات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن يصادفها متعلمي اللغة العربية في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2- ما العلاقة بين الدافعية وعملية التعلم؟ وما طبيعة تلك الدوافع؟
3- ما الاسس الاجتماعية والنفسية التي يجب مراعاتها للتخلص من هذه المشكلات؟
4- ما الحلول المناسبة للتغلب على هذه المشكلات التي قد يصادفها المتعلم؟

وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها:

1- يجب أن ينطلق الحل من مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين عند وضع المناهج، وتأليف الكتب، وتحضير الدروس، واعداد الاختبارات، وتنفيذها.
2- التأقلم اتجاه المجتمع الذي يرغب في أن يتعايش معه، فمثلا يمكن تقديم برامج تعليمية تناسب المتعلم و ثقافته فتقوم في مساعدته وبناء شخصيته وتساعده على التقليل من الشعور بالغربة.
3- القيام بتقديم اللغة الثانية بطريقة موازيه لثقافة تلك اللغة حيث إنها تسهل في بعض الحالات لأنها تدخل الطمأنينة في النفس عندما يشعر المتعلم أن اللغة الجديدة ترحب به، لذلك يرى علماء الاجتماع والتخطيط اللغوي أن سياسة تعليم اللغة والثقافة في آن واحد، هي الأفضل، إذ يكون اندماج الفرد في المجتمع بشكل أسرع وأكمل في آن واحد.

---

[1] سكر، شادي مجلي، المشكلات الاجتماعية و النفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شبكة صوت العربية، رابط: . .www. voiceof**arabic**. net/index. php?. .

4- مراعاة الخلفية اللغوية للمتعلمين، فمثلا لا ينبغي أن يجتمع في الحجرة الدراسية طالب من اليابان أو كوريا مع طلاب من الصومال أو من تشاد، وكذلك يجب أثناء وضع المناهج الدراسية الاعتماد على مبدأ التحليل التقابلي بجوانبه المتعددة منها.

الدراسة الثالثة: دراسة (المطوع) [1]، استهدفت الدراسة التعرف على أكثر الصعوبات حدة، التي تواجه متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في كل من مركز اللغات ومركز خدمة المجتمع بجامعة الكويت، وقامت الباحث بتطبيق استبانة على (200) طالب من مختلف الجنسيات، وتمثلت نتائج الدراسة في أن مهارة المحادثة تشكل أكثر المهارات صعوبة، وأن التمييز بين المذكر والمؤنث والنعت والمنعوت كانا من أصعب الدروس النحوية، وأرجعت الباحث وجود هذه الصعوبات إلى عدة أسباب منها:

- قلة الوقت المخصص لحص النحو.
- استخدام المدرسي للغة العامية في التدريس.
- عدم وجود المدرسين المؤهلين.

وفي سبيل حل المشكلات التي ساهمت في وجود صعوبات تعلم لدى عينة ألدراسة فغنها قد أوصت بالتالي:

- مراعاة حاجات المتعلمين من تعلم اللغة.
- تعيين مدرسين مؤهلين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- العناية باستخدام الوسائل والتقنيات خاصة في تدريس المهارات الشفاهية ومهارات الاستماع.
- تبني طرائق تدريس حديثة.

الدراسة الرابعة: دراسة (الدمياطي) [2]، دراسة بعنوان: (المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء – دراسة ميدانية)، هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع

---

(1) المطوع، نجاح عبد العزيز، الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، الأمارات، السنة العاشرة، العدد11، 1995.

(2) الدمياطي، سلطانة إبراهيم، المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء- دراسة ميدانية، ندوة التعليم العالي للفتاة ـ الأبعاد والتطلعات، المدينة المنورة، جامعة طيبة، 18-20/ 1/ 1431هـ الموافق 4-6-1/ 2010م.

المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، التعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات: (المستوى الدراسي -الكلية)، الوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة ومستوى الأداء. وضع تصور مقترح لدور جامعة طيبه لمواجهه هذه المشكلات والارتقاء بالأداء الأكاديمي للطالبات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تعانى منها الطالبات وترتيبها من حيث الأهمية من وجهه نظرهن، وكذلك علاقة هذه المشكلات بالأداء الأكاديمي لهن. وطبقت الدراسة استبانة تم تصميمها من قبل الباحثة على عينة عشوائية من طالبات جامعة طيبة بلغ عددهن 384 طالبة.

أظهرت الدراسة أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، وتلتها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية، واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة. وأوضحت نتائج الدراسة أيضا أن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالبات تتمثل في الدائرة التلفزيونية، وأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية. كما توصلت إلى عدة توصيات منها ما هو موجه لإدارة الجامعة وتوصيات موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس.

ومن هذه التوصيات:

- ضرورة وضع إستراتيجية شاملة لحل ومنع حدوث المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات بالجامعة، إعادة تصميم المناهج والبرامج الجامعية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.
- ضرورة إنشاء مبان ذات قاعات واسعة قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطالبات ولحل مشكلات التكدس بالقاعات، ضرورة تخطيط وتنظيم عمليات الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطالبات وحل مشكلاتهن المختلفة ومساعدتهن.
- ضرورة تنظيم وعقد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتنمية مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة والاختبارات، ومراعاة التوزيع الجيد والمتوازن للجداول الدراسية وجداول الامتحانات من قبل المسئولين في الكليات.

الدراسة الخامسة: دراسة (محمد) [1]**، دراسة بعنوان: (**بيئة الصف المدرسي وأثرها في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية)، هدفت هذه الورقة إلى إبراز دور بيئة الصف الدراسي في اكتساب اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ودور المعلم في إيجاد تلك البيئة التي تشجع الطلاب على تعلم للغة العربية واكتسابها والتواصل بها، بالإضافة إلى إبراز الفرق بين تعلّم اللغة الأم وتعلّم لغة أخرى ثانية أو أجنبية.

ولإيجاد بيئة صفية جذابة وفعالة لتعليم وتعلم اللغة العربية، أوصت الدراسة بأن يقوم المعلم بالتالي:

- أن يكون محبا للتدريس، سعيدا بتدريس اللغة العربية، وأن يسعد طلابه بتعليم اللغة.
- أن يربط المحتوي اللغوي بحياة الطلبة.
- أن يعرف كيف يتعامل مع الطلبة داخل الصف الدراسي.
- أن يبذل جهدا أكبر في تدريس اللغة.
- أن يعرف كيف يثير انتباه الطلبة طوال فترة الدرس.
- أن يكون واضحا في تعليماته للطلبة، وأن لا يسهل في الشرح ويترك الفرصة للطلبة.
- أن يستعمل أنشطة متنوعة أثناء الدرس بدلا من التركيز على نشاط واحد إلا إذا اقتضى الدرس ذلك.
- أن تكون الأنشطة التي يقدمها في مستوى الطلاب اللغوي، وأن يحدد وقتا معينا لكل نشاط، ويراقب الطلبة أثناء عملهم للأنشطة.
- أن يجعل جو الصف مرِحا، أن يأتي ببعض النكات المضحكة، والأمثال والحكم،
- أن يصحح أخطاء الطلاب دون إبداء أي انزعاج أو امتعاض.
- أن يختلق بيئة لغوية داخل الصف الدراسي تمكن الطلبة من ممارسة اللغة قراءة وكتابة ومحادثة.
- أن يتعامل مع طلابه كمعلم ومؤدب وأب وأخ وصديق وقائد لهم.

---

[1] محمد، إسماعيل حسانين أحمد محمد، بيئة الصف المدرسي وأثرها في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية، ورقة مقدمة إلى ندوة تعليم اللغة العربية التي تقيمها شعبة اللغة العربية بمركز اللغات في الفترة من 8-9/ 6/ 2007.

الدراسة السادسة: دراسة: (أحمد) [1]، دراسة بعنوان: (تذليل الصعوبات النفسية التي تواجه متعلم اللغة العربية كلغة ثانية)، شملت الدراسة طلاب كليات الإعداد اللغوي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وهدفت الدراسة للتعرف على مدى الصعوبات النفسية التي تواجه الطلاب، والأسباب التي تؤدي إلى ضعف مستواهم على الرغم من عدد الساعات التي حددت لدراسة المنهج المقرر، وبرغم الوسائل المختلفة والجهد والوقت لإتاحة فرص الإتقان للمادة المدروسة.

ومن أجل تذليل الصعوبات النفسية التي يقابلها الطلاب أوصت الدراسة بوجوب مراعاة التالي:

- أن تكون الطرق التدريسية التي يتبعها المعلم الكفء لتنفيذ المقرر والمنهج على أسس نفسية وتربوية.
- أن يتم توفير العوامل الملائمة لاستخدام اللغة وإتقانها في مواقف حيوية.
- أن تتم تهيئة البيئة المحيطة بالطلاب.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين

انفقت جميع الدراسات السابقة -عدا دراسة المطوع -في كونها بحثت مشكلات وصعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتناولت المشكلات المتعلقة المتعلم، من مشكلات نفسية واجتماعية وصعوبات تعلم، وبمقارنة أهداف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، نجد أنها جميعا تتقارب في الأهداف وفي المنهجية والإجراءات، وإن تميزت الدراسة الحالية عن غيرها بكونها تبحث في مشكلات التعليم بينما أغلب الدراسات السابقة التي تم استعراضها تبحث مشكلات التعلم، أما دراسة (محمد) التي جاءت تحت عنوان: (بيئة الصف المدرسي وأثرها في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية) فقد تناولت أثر البيئة التعليمية على عملية التعلم، وبيئة التعلم هي إحدى مكونات العملية التعليمية، وتتميز عليها الدراسة الحالية بالبحث في أثر كل المكونات المتعلقة بعملية التعليم، ولعل أقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة الدمياطي: المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء – دراسة ميدانية)، مع وضع اعتبار لطبيعة العملية التعليمية وطبيعة العينة المستهدفة بالتعليم.

---

[1] أحمد، تاج الدين عبد القادر، تذليل الصعوبات النفسية التي تواجه متعلم اللغة العربية كلغة ثانية، ورقة بحثية مقدمة لندوة تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، 8-9 يونيو 2007.

التقويم التربوي

خطوات عملية التقويم:

إن عملية تقويم العملية التعليمية بكل ما تحتويه من عناصر أو تقويم البرامج أو المناهج التعليمية تتطلب من المقوم وضع خطة ليسير وفقها حتى لا يضيع وسط الطريق ومن هنا فعلى المقوم أن يتبع الخطوات التالية في تقويمه.

أ- وضع وتحديد الأهداف:

تعتبر عملية تحديد الأهداف خطوة أساسية في عملية التقويم، حيث أنه لا يمكننا تقويم عمل المدرسة أو عمل التلميذ أو تقويم أثر أي عملية تعليمية ونصدر عليها حكما يكون لها أو عليها ما لم نتعرف على الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وفي ضوء هذه الأهداف نستطيع أن نقول أن عمل المدرسة أو عمل التلميذ منتج أو غير منتج[1].

فعند تقويم عمل ما لابد من أن نحدد أهدافه، لنقوم على أساس تلك الأهداف، لأن تحديدنا للأهداف يبين لنا إلى أين نريد الوصول وعلى ماذا نبحث، وذلك يوفر علينا متاهات كثيرة قد ندخل فيها ويصعب علينا فيما بعد الخروج منها وبالتالي فتحديد الأهداف هي أول خطوة من خطوات العملية التقويمية.

ب- تحديد الأوجه المراد تقويمها والوسائل التي تستخدم في ذلك:

ويقصد بالأوجه المراد تقويمها، البرامج الدراسية، طرق التدريس، إدارة المدرسة، إمكانيات المدرسة ومدى اتصالها بالبيئة والخدمات التي تقدمها[2].

إذن ماذا نريد أن نقوم؟ هنا يجب علينا أن نحدد المواضيع التي يمكن أن يتناولها التقويم، فهل نريد أن نقوم الأهداف التربوية في حد ذاتها أي الأهداف التي حددت سابقا، هل هذه هي الأهداف التي نريد من طلابنا تحقيقها؟ وهل هذه الاهداف باستطاعة التلاميذ تحقيقها؟ هل توافق نموهم وميولهم؟ أم نريد تقويم المحتوى أي البرامج أو المناهج، فهل هذه البرامج هي التي تحقق الأهداف المسطرة؟ وهل تتماشى مع مستوى التلاميذ؟ أم أننا نريد تقويم الطرائق البيداغوجية أم الوسائل والأجهزة، أم البيئة التي

---

(1) رمضان، محمد رفعت وأخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة،، 1984، ص 318.

(2) رمضان، محمد رفعت وأخرون، المرجع السابق نفسه، ص 319.

تتم فيها عملية التربية والتعليم، أم أننا نريد تقويم التقويم في حد ذاته من أحكام وتقديرات، إلى غير ذلك من المواضيع.

إذن هناك موضوعات عديدة يمكن أن تكون موضوعا للتقويم، ونظرا لتوسعها، فإنه يتوجب على المقوم أن يحدد الموضوع الذي يريد تقويمه. ولكن تحديد موضوع التقويم وحده لا يكفي، لأن عملية التقويم تتطلب جمع البيانات والمعلومات حول الموضوع وكل ما يتصل به. وذلك ما استوجب تحديد وسائل التقويم وأدواته، ولكن في بعض الحالات يجد المقوم أدوات معدة مسبقا ولا يجد حرجا في استخدامها، ولكن في هذه الحالة يجب عليه أن يختار الأداة الأكثر دقة وأكثر موضوعية وأكثر ملاءمة للمواقف المراد تقويمها كما يجب عليه أن ينوع في استخدام الأدوات لأن أداة واحدة يمكن أن لا تصلح لجميع المواقف، كما يجب أن يعرف مواطن القوة ومواطن الضعف للأداة التي سيستعملها والانتباه إلى مصادر الخطأ المحتملة، مثل سوء استعمال الأداة في حد ذاتها"[1].

وقد تكون هذه الأدوات والوسائل عبارة عن استفتاءات أو في صورة ملاحظة أو في صورة المقابلة الشخصية وقد تكون في صورة اختبارات وغيرها، نتحصل من خلالها على حقائق وأدلة تبين لنا مدى تماشي هذه الموضوعات مع الأهداف السابق تحديدها"[2].

ويورد كل من (المفتي) و(الوكيل)، تعريفا أخر للتقويم على الوجه التالي[3]:

1- "يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج وبالتالي فهو يساهم في تحسين والتطور بينما يكتفي القياس بإعطاء بعض المعلومات المحددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه فقط.

2- يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس التي لا غنى عنها مثل الشمول، والاستمرارية والتنوع، والتعاون.. الخ، بينما يرتكز القياس على مجموعة من الوسائل يشترط فيها الدقة المتناهية.

3- تعمل وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه وبغيره، بينما يعطينا القياس نتائج وصفيه للشيء دون ربطه بالأشياء الأخرى كما هو الحال في التقويم أي أن التقويم يمتد إلى العلاقات المتعددة بين الموضوعات أو الأفراد أفضل من القياس"[4].

---

(1) سعيد، أبو طالب محمد، وشراش، أنيس عبد الخالق، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها "علم التربية التطبيقي، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، 2001، ص 176.

(2) رمضان، محمد رفعت، وآخرون: مرجع سابق، 320.

(3) المفتي، محمد وحلمي الوكيل، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط1، 1987، ص87.

(4) المفتي، محمد، وحلمي الوكيل، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط1، 1987، ص87.

أهمية التقويم في العملية التعليمية:

للتقويم أهمية كبيرة في كافة مجالات وأنشطة الحياة، وبخاصة ما يتصل منها بالعملية التعليمية، ولقد أشار المنظرون إلى أهميته في مجالات التربية وخصوصًا تقويم التحصيل الدراسي، وغيره من جوانب العملية التعليمية حيث يساهم في تطوير المناهج وطرائق التدريس، ورفع كفاية المعلمين، وإدخال التقنيات الحديثة في التعليم، ولقد أشار كل من (السيد) و(ميخائيل)، إلى أن: "التقويم والتعليم جانبان لعملة واحدة متكاملة، فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويرتبط بسائر عناصرها ومكوناتها، ويؤثر سلبًا أو إيجابًا في مسارها ونتائجها"[1].

ويرى أبو جلالة أنّ: "التقويم هو العملية التي بها نتعرف على قيمة الشيء، والنشاط التربوي نشاط آخر لا يستغنى عن التقويم، فالتقويم ملازم للعملية التعليمية في مراحلها الأمر الذي يساعدنا على معرفة مدى تحققنا للأهداف المطلوبة، ومن ناحية أخرى فقد يهدف التقويم إلى إصدار أحكام على المتعلم فهو يساعد المعلم على ما يأتي[2]:

1- مساعدة المعلم في التعرف على طلابه فردًا فردًا وهذا يساعد بدوره على مراعاة الفروق الفردية وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم وأنماط تعملهم وطرق استقبالهم لمختلف المعلومات.

2- مساعدة المعلم في التعرف على ذاته ورغباته وقدراته ومهاراته وانفعالاته وذلك من خلال ما ينجزه من أهداف.

3- مساعدة القائمين على تطوير المناهج ومتابعته من إصدار قرارات تفيد تعديل المسار حتى يتم إنجاز الأهداف المرجوة أو إجراء التعديلات المطلوبة ومراجعتها بدلا من قيامهم بتعديلها بطريقة ارتجالية وعشوائية.

4- يساعد في توجيه المتعلمين وفق قدراتهم واستيعابهم حتى يكون انتقالهم من صف إلى آخر وفق معايير دقيقة وأح-كام موضوعية علمية.

5- يساعد المتعلم في اختيار أنسب الطرق والأساليب التي يستطيع بها تحقيق إتقان المادة المتعلمة".

---

(1) السيد، محمود أحمد، و أنطانيوس ميخائيل، نماذج من الاختبارات، الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ٠ تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1409 هـ ص 52.

(2) أبو جلالة، صبحي،، اتجاهات معاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1420 هـ، ص 20.

وتتضح أهمية التقويم في منظومة التربية التعليم بصفة عامة من وجهة نظر كل من: (سيد وسالم)، في التالي[1]:

1- "التعرف على مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرجوة، وهذا هو الهدف الرئيس لعملية التقويم، فهي تبين – من ناحية – اتجاه نمو التلاميذ، ومدى، استخدام طرائق التدريس التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم.
2- يشخص التقويم ما يصادفه التلميذ، وما يصادفه المعلم، وما تصادفه المدرسة من صعوبات.
3- يترتب على هذا التشخيص العمل على تحسين عملية التعلم، فتعمل المدرسة على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ، وتعديل أساليب التدريس وتنقيح المناهج.
4- يحفز التقويم التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في المواقف التعليمية المختلفة، واكتشاف نقاط الضعف لديهم والعمل على تلافيها.
5- التقويم مجال يمكن أن يتدرب فيه التلميذ على تقويم الأمور، والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهه وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بصفة عامة.
6- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج التربوية".

أهداف التقويم التربوي:

يحقق التقويم التربوي مجموعة من الأغراض والأهداف يوردها كل من (سعيد وسالم) في التصنيف التالي[2]:

أولاً: أهداف التقويم بالنسبة للمتعلم:

1- مساعدة المتعلم في معرفة مدى تقدمه نحو الأهداف وتحديد نقاط ضعفه.
2- مساعدة المتعلم في حل ما يواجهه من مشكلات في عملية التعلم من مشكلات اجتماعية أو نفسيه أو دراسية.
3- مساعدة المتعلم على اختيار نوع الدراسة المناسبة ونوع المقررات التي تناسبه وفق قدراته وميوله ورغباته.
4- مساعدة المتعلم في الكشف عن ميوله واتجاهاته ورغباته.

---

(1) سعيد، علي، وأحمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، الرياض، مكتبة الرشد، ط !، ص 133.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 133.

5- مساعدة المتعلم على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال التقويم الذاتي.
6- المساعدة في التنبؤ بنجاح المتعلم أو فشله في دراسة معينة أو في مرحلة لاحقة من خلال ما يتوافر عنه من معلومات كالتنبؤ بنجاح الطالب في كلية الطب في ضوء نتائجه الثانوية العامة.
7- يقدم التغذية الراجعة المستمرة لكل متعلم.

ثانياً: أهداف التقويم بالنسبة للمعلم:

1- مساعدة المعلم في تحديد ما حققه من أهداف عامة وخاصة بالدرس الذي يؤديه.
2- مساعدة المعلم في تطوير أدائه بناء على نتائج التقويم السابقة للوصول إلى أفضل أداء ممكن حيث أن التقويم عملية تشخيصية أو علاجية ووقائية.
3- مساعدة المسئولين في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص المعلم من خلال نتائج أداؤه في المدرسة مع تلاميذه.
4- مساعدة المعلم في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه وفي اتخاذ الإجراءات المناسبة للعلاج.
5- مساعدة المعلم في إعداد سجل لكل متعلم يستطيع من خلاله مساعدته وتوجيهه وتحديد مدى تقدمه نحو الأهداف.

ثالثاً: أهداف التقويم بالنسبة للمنهج التعليمي:

1- المساعدة في تطوير الأهداف التعليمية العامة والإجرائية.
2- المساعدة في تطوير المحتوى التعليمي للمنهج.
3- المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة واختيار المناسب للمنهج ولخصائص التلاميذ.
4- المساعدة في تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة.
5- المساعدة في تطوير الأنشطة التعليمية.

وظائف التقويم التربوي في العملية التعليمية:

بحسب (عبد السلام) وآخرون، فإنّ وظائف التقويم تكمن في التالي[1]:

1- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض، تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة.

2- المساعدة في الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة، مما يساعد في العمل على تنميتها وزيادتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجه التلاميذ توجيها تربويا يضمن توجيها مهنيا في الوقت المناسب.

3- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.

4- توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال محدد كالتدريس، أو التدريب أو العلاج.

5- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد في ضبط التكلفة، وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

6- المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم فالتلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون فيه.

7- تعرف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج نقاط الضعف وتلافيها.

8- تزويد التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه وتجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه وحذف الأخطاء واستبعادها.

9- التعرف على فعالية المناهج الدراسية فالتقويم ضروري لاختبار مدى ملائمة المنهج لظروفنا وحياتنا وأهدافنا المحلية والوطنية على المدى البعيد.

---

[1] عبد السلام، فاروق وميسرة طاهر ويحي مهني، مدخل القياس النفسي والتربوي، لبنان دار البشائر الإسلامية، ط2، 1413هـ ص 39.

10- التعرف على كفاية المعلم في وظيفته يفيد التقويم في الحصول على بيانات عن مدى كفاية المعلم في وظيفة مما يترتب عليه تعديل مناهج إعداد المعلم، ووضع برامج للتدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد.

11- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم،وعن الصعوبات التي يواجهونها".

ويشير (سيد) وآخرون، إلى الوظائف ذات الصلة بعلمية التعلم في الآتي[1]:

1- "إثبات مدى صلاحية طرق التدريس: عندما نكون إزاء طريقتين من طرق التدريس لكل منهما أنصار ومؤيدون لا يمكن أن نحتكم لهؤلاء الأنصار الذين يكونون في الأغلب من المعلمين.

2- توجيه عملية التعلم: من الأمور الثابتة اليوم أن التلاميذ يهتمون بما سيمتحنون به ومهما كان اهتمام المدرسة كبيرا بالجوانب التعليمية الأخرى فإن اهتمام التلميذ لا يتجه إلا نحو ما تهتم به الاختبارات ووسائل التقويم.

3- الكشف عن نواحي القوة والضعف في التعلم: إن أدوات التقويم التي تمكننا من التعرف على الجوانب التي نجحت المدرسة في الوصول إليها تعبر بالتالي نقاط قوة، والتعرف أيضا على نواحي القصور التي تعتبر نقاط ضعف ربما كانت أسبابها كامنة في طبيعة المادة الدراسية أو في طرق التدريس".

خصائص التقويم:

للتقويم خصائص كثيرة، وبحسب (سيد وسالم) أنّ عقل، يذكر منها الخص-ائص التالية: [2]

1- "ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقًا: العملية التعليمية مثلها مثل العلميات الأخرى، تستلزم وجود أهداف لها يجب تحديدها ورسمها قبل البدء فيها، وإذا ما تحققت تلك الأهداف في نهاية العملية التعليمية فإننا لابد أن نكون قد حصلنا على بغيتنا الأساسية من التعليم.

2- الشمول: كان التقويم إلى حد قريب مقتصرًا على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطالب، وتحديدا تحصيل المعلومات، ويجب على التقويم أن يشمل الأهداف التربوية المنشودة من مهارات ومعلومات وميول وأساليب تفكير واتجاهات وقيم.

---

(1) سيد علي، وأحمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص 21.

(2) سيد، على، وأحمد سالم، مرجع سابق، ص 28.

3- الاستمرارية: طالما وجد تعليم فلابد أن يوجد تقويم. ونقصد من قولنا السابق أن عملية التقويم ما هي إلا عملية مصاحبة لعملية التعليم أي أن العمليتين تسيران معا جنبا إلى جنب فلا يقتصر التقويم على امتحان آخر الفصل الدراسي أو منتصف الفصل أو حتى آخر العام. إننا نحتاج لعملية تقويم مستمرة تلازم الطالب طول مرحلة نموه، من أول يوم يدخل فيه المدرسة، وإلى أن يتخرج.

4- توفير الوقت والجهد والتكاليف: ينبغي للتقويم أن يراعي الناحية الاقتصادية عموما، فلا يأخذ وقتا طويلا من المعلم على جميع الأصعدة سواء في إعداده أو تصحيحه أو تنفيذه، وكذلك يجب عدم المغالاة في الإنفاق على الامتحانات.

5- التنوع: فكلما كان التقويم متنوعًا كلما كان ذلك أفضل، فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب.

أنواع التقويم

هناك تصنيفات كثيرة للتقويم أوردتها الأدبيات في هذا المجال، حيث أشار (الخطيب وآخرون) [1] إلى: أن متابعة أدبيات التقويم تطلعنا على مسميات عديدة لأنواع مختلفة من التقويم، ولكن المدقق في هذه الأنواع يجد أن كثيرًا منها له مسميات أطلقها الكتّاب حسب اختلاف الزوايا التي تناولوا التقويم من خلالها، لهذا نجد تداخلا واضحًا بين هذه الأنواع".

ومن هذه التصنيفات ما ذكره (موسى) [2]، حيث يصنف التقويم بحسب وقت إجرائه، وذلك على النحو التالي:

- التقويم التمهيدي: ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مستويات المتعلمين، وخلفياتهم وخبراتهم، وبه يمكن أيضًا تحديد حاجات المتعلم، ويمكن من خلاله تحديد الإمكانات البشرية والمادية المتاحة لتنفيذ المنهج فهذا النوع من التقويم يستخدم قبل تخطيط المنهج لكونه يساعد على تحديد أهدافه، ووسائله والأساليب، لتحقيق الأهداف في ضوء الإمكانات البشرية والمادية

---

(1) الخطيب، أحمد وآخرون، دليل البحث والتقويم التربوي، الأردن، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع 1405٠ هـ ص 123.

(2) موسى، عبد الحكيم، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، ١٤١٨ هـ ص 94.

المتاحة. وهذا النوع من التقويم يستخدم عند الرغبة في معرفة الاحتياجات والإمكانات المتاحة، وهو لا يستخدم داخل حجرة الدراسة.

- التقويم البنائي أو التكويني: ويستخدم هذا التقويم في أثناء مراحل تطوير المنهج، أو في أثناء إلقاء الدروس أي بعد الانتهاء من كل خطوة من خطوات تطوير المنهج، أو لحل خطوة من خطوات الدرس، فإنه في كل خطوة تكون هناك عملية تقويمية، لهدف إظهار الإيجابيات والسلبيات لكل جزء من الأجزاء في تطوير المنهج، أو في عملية التدريس ويعطي تقديرات لتحديد معدل خطوات التعلم والتدرج فيه ولتوفير تغذية مرتدة للمتعلمين، وهاتان النقطتان تساعدان المعلم والمتعلم على التعرف على الأخطاء ومستوى تحصيل التلاميذ.
- التقويم النهائي: ويستخدم لإصدار أحكام عامة سواء في قيمة المناهج المطورة وذلك بعد تجريبها أو بعد الانتهاء من الدروس، وذلك للتأكد من مقدار الأهداف المحققة من جراء تنفيذ هذه الدروس. ويجرى تقويم نهائي أيضًا، لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في المواد الدراسية سواء أكانت أسبوعية أم شهرية، أم في نهاية كل فصل دراسي.

ويرى (جرادات) وآخرون[1]، أنّ التقويم النهائي يهدف إلى تحقيق جملة من الأغراض التالية:

- التعرف على مدى تحقق الأهداف.
- تقدير مدى تقدم أو تحصيل التلاميذ في نهاية التعلم.
- تزويد المعلم بأساس أو معيار لوضع الدرجات، أو التقديرات بطريقة محددة
- الحكم على جهود المعلمين، وفاعلية التدريس.

رابعًا: التقويم للمتابعة: يستخدم هذا النوع من التقويم في مجالات متعدد، منها:

1- قياس مدى نجاح المناهج المطورة بعد تطبيقها رسميًا وذلك بمتابعتها وتقويمها باستمرار ذلك بهدف تحسينها.

2- تقويم ومتابعة التلاميذ باستمرار طوال العام الدراسي وذلك لمعرفة مدى ما توصلوا إليه من معرفة وفهم للمواد والأنشطة المقدمة إليهم، ويستخدم المعلمون لهذا الغرض بما يسمى بـ:(دفتر المتابعة)، يرصد فيه كل ما يتعلق بالتلاميذ مثل: المشاركة والواجبات، ودرجات الاختبارات.

---

(1) جرادات، عزت وآخرون، مبادئ القياس والتقويم، عمان، مطبعة وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية،ب/ ت، ص21.

"وقد أصبح التشخيص والعلاج من مبادئ التقويم التربوي، مما جعل التقويم التشخيصي، يشكل مع التقويمين التكويني والختامي أبرز أنواع التقويم المستخدمة في مجال التربية، وقد أصبح التقويم التشخيصي مواكباً للتعلم وأخذ هذا المفهوم يتسع معناه ليشكل استراتيجية تدريسية، وقد عرفه المجلس الأسكتلندي للأبحاث التربوية بأنّه: أحد عناصر التقويم الذي يشكل جزءاً من التعلم، ومن أهدافه تفحص تعلم الطلاب للوقوف على أدائهم، واختبار قدراتهم وحاجاتهم، اعتماداً على انجازهم الدراسي وعلى تحقيق الأهداف التعليمية، واكتشاف طرق التفكير لديهم، من أجل تمكين المعلمين من اختيار الطريقة المثلى لتدريسهم وتلبية حاجاتهم الفردية"[1].

ويلخص (كاظم) وآخرون وظائف التقويم عن (الدمرداش)، في الاتي[2]:

- أغراض تعليمية -تشمل ما سبق ذكره من كشف نواحي القوة والضعف عند التلاميذ وتوجيه العملية التعليمية بحيث تؤدي إلى تقدم التلاميذ ونموهم بصفة مستمرة، ليصبح بذلك عملية تشخيصية وقائية علاجية.
- أغراض إدارية: منها وضع سجلات للطلاب.
- أغراض توجيهية: وتكون بالاستفادة من سجلات الطلاب في توجيههم دراسياً ومهناً.
- أغراض تتعلق بالأبحاث: فعن طريق الأبحاث والدراسات يمكن تحديد المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تصلح لتحقيق أهداف معينة من التلاميذ تحت شروط أو عوامل بيئية معينة. وعلى ذلك فيمكن تلخيص وظائف التقويم في:

1- تقويم أداء الطلبة من جميع جوانبه ومجالاته التربوية الثلاثة: المعرفية – العقلية – والوجدانية والمهارية.
2- تقويم أداء المعلم.
3- يستفاد منه لأغراض إدارية.
4- يستفاد منه لأغراض توجيهية.
5- يستفاد منه لأغراض تتعلق بالأبحاث.

---

(1) الطورانة، محمد عبد الكريم، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، مجلة كلية التربية، جامعة الأمارات، السنة الثامنة عشر، العدد 20، 2003، ص 211.

(2) كاظم، أحمد خيري، و زكي سعد يسي، تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية، ب/ ط، 1993، ص 389.

ويضيف (عبد السلام وأخرون)، إلى ما سبق، الخصائص التالية[1]:

1- أن يكون التقويم عملية ثابتة:"يجب أن يتوفر في التقويم صفة الثبات ويعني أن يعطى التقويم نفس النتائج في حين إعادته مرة ثانية على نفس أفراد العينة من المتعلمين وتحت نفس الظروف.

2- أن يكون التقويم عملية موضوعية:يجب أن تقوم علمية التقويم على الموضوعية والبعد عن الذاتية، فلا تتأثر بمن يقوم بها.

3- أن يكون التقويم عملية مميزة: يجب أن يكون للتقويم القدرة على التمييز بين المتعلمين وأن يكشف عن المستويات المختلفة لهم ويكشف كذلك عن الفروق الفردية بينهم في الجوانب المختلفة.

وهما يؤكدان، على أهمية التعاون في التقويم بقولهم: "كانت عملية التقويم وحتى عهد قريب مسؤولية المعلم وحده وكانت ترتبط بأدوات قياس التحصيل أي الاختبارات، ومع اتفاق الجميع على أن محور العملية التعليمية هو التلميذ إلا أن إعطاءه دورًا ذا قيمة في عملية التقويم لم يتم إلا في الآونة الأخيرة. فتشجيع التلميذ على ممارسة التقويم الذاتي والمشاركة فيه يكسبه قوة حقيقية وفهمًا جيدًا لنفسه واستقلالية في تقرير ما يصل إليه من أهداف. ولا تقتصر عناصر التقويم على التلميذ والمعلم، بل تتعداها إلى الأب والمدير والموجه الفني"[2].

التقويم الذاتي للبرامج التعليمية وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي

"تهدف مقاييس التقويم الذاتي هذه إلى تقديم المساعدة للقائمين على إدارة البرامج والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي في مجال التخطيط، والمراجعة الذاتية، واستراتيجيات تحسين الجودة. ويستند تقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي (ما فوق المرحلة الثانوية) إلى معايير متعارف عليها للممارسة الجيدة. وتهدف هذه الوثيقة إلى وصف هذه المعايير التي تطبق في المؤسسات ذات الجودة العالية وقد تم تعديلها لتناسب أوضاع التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. وتتطلب المقاييس استجابات توضح ما إذا كانت الممارسات قد طبقت وجودة التطبيق. وأنشئت الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم من قبل المجلس الأعلى للتعليم في المملكة العربية السعودية لتتحمل مسؤولية وضع المعايير واعتماد

---

(1) عبد السلام، فاروق وميسرة وأخرون، مدخل القياس النفسي والتربوي، لبنان دار البشائر الإسلامية، ط2، 1413هـ، ص 13.

(2) عبد السلام وأخرون، المرجع السابق نفسه، ص13.

المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي. وقد صُمم نظام ضمان الجودة والاعتماد لدعم التحسين المستمر للجودة وللاعتراف العلني بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة. والهدف هو ضمان توفر المعايير العالمية الجيدة في كل مؤسسات التعليم فوق الثانوي و في جميع البرامج المقدمة في المملكة العربية السعودية. وينبغي أن يكون لدى الطلاب وأصحاب العمل وأولياء الأمور وأفراد المجتمع الثقة التامة بأن ما تعلمه الطلاب، والأبحاث التي أجريت، والخدمات التي قدمت مساوية في مستواها للممارسات العالمية الجيدة. واعتماد برنامج تعليمي يعطي اعترافاً عاماً بأن هذه المعايير قد تحققت. وينبغي قبول المؤهلات التي تقدمها المملكة العربية السعودية بلا تردد في أي مكان في العالم. وتوفر هذه الوثيقة مقاييس تقويم ذاتي لمعايير برامج التعليم العالي. وتنطبق هذه المعايير على البرامج بجميع الجامعات والكليات الحكومية والأهلية، بما فيها تلك التي تقع تحت مسؤولية وزارة التعليم العالي أو التي أنشأتها أو وضعت نظمها وزارات أو هيئات أخرى. والاستثناء الوحيد هو التعليم العسكري الذي ي-دار بموجب إجراءات مختلفة. وقد قدمت المعايير ومقاييس التقويم الذاتي للبرامج بشكل عام قابل للتطبيق على جميع البرامج. وهناك وثائق أخرى تحت الإعداد للمتطلبات الخاصة ببعض مجالات التخصص ويمكن الحصول عليها من الهيئة، وهناك تباين كبير في مستوى التجارب التي مرت بها مؤسسات التعليم العالي في مجال عمليات ضمان الجودة، كما أن نظام التعليم العالي يتوسع بشكل سريع. وبناء على هذا، سيتم تطبيق نظام الاعتماد تدريجيا خلال فترة انتقالية على عدة سنوات. و خلال هذه الفترة، سيتم التركيز أولاً على البرامج بالمؤسسات التي حققت تقدما كبيراً في تطبيق نظم ضمان الجودة لتقويمها واعتمادها، كما سيتم تقويم واعتماد البرامج الأخرى حالما ت- وضع أنظمة ضمان جودتها الداخلية موضع التنفيذ. وقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها. وتغطي هذه المعايير أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات، وهي[1]:

1- الرسالة والغايات والأهداف.
2- إدارة البرنامج.
3- إدارة ضمان جودة البرنامج.
4- التعلم والتعليم.

---

(1) البرجاوي، مولاي المصطفى، التقويم في النظام التعليمي: تعريفه وأنواعه وشروط إنجاحه موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، رابط: http://www. alukah. net/social/0/28792/#ixzz2hR8drdvt. 2011.

5- إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة.
6- مصادر التعلم.
7- المرافق والتجهيزات.
8- التخطيط والإدارة المالية.
9- عمليات التوظيف.
10- البحث العلمي.
11- العلاقات بالمجتمع.

وهذه المعايير مبنية بصورة عامة على تلك الممارسات الجيدة المتعارف عليها في قطاع التعليم العالي على مستوى العالم، وقد تم تكييفها لتتلاءم مع طبيعة الظروف التي تكتنف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ووصفت المعايير بمستويات مختلفة من التفصيل كما يلي: أولاً، هناك توصيفات عامة لكل مجال من مجالات النشاط الأحد عشر الرئيسة. ثانياً، تنقسم هذه بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل واحد من المجالات الرئيسة. ثالثاً، بداخل كل من هذه المعايير الفرعية هناك عدد من الممارسات الجيدة التي تمارسها المؤسسات التي حققت مستوى عالياً من الجودة. ولتقويم الأداء مقارنة بالمعايير، يجب على الكلية أو القسم الذي يقدم البرنامج التعليمي أن يبحث فيما إذا كانت هذه الممارسات الجيدة تطبق، وبأيّ مستوى من الجودة. وقد أعدت الهيئة مجموعة من مقاييس التقويم الذاتي للمساعدة في هذه العملية عنونتها بـ"مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي". وفي تلك الوثيقة تُسأل المجموعات التي تقوم بتنفيذ عمليات التقويم داخل البرنامج عما إذا كانت هذه الممارسات المحددة قد تم اتباعها، وأن تضع تقديراً لجودة هذه الممارسات في البرنامج على مقياس خماسي التقدير. ويجب أن تستند أحكامهم على الجودة إلى أدلة مناسبة شاملة بعض المقارنات – على الأقل – مع برامج أخرى مماثلة بمؤسستهم وبمؤسسات أخرى، وذلك على البنود المهمة"[1].

(1) المصدر: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، يونيو 2009.

خصائص أو شروط التقويم التربوي الهادف:

من الخصائص أو الشروط التي ينبغي العمل على توافُرها؛ لكي يؤدي التقويم وظيفته، بناء وتنفيذًا وتطويرًا، ما يلي:

1- أن يكون صادقًا أو صالحًا: بحيث يتم التوافُق بين وسيلة القياس وبين ما نريد قياسه فعلاً، وملاءمة الأسئلة للأهداف التعليميَّة.

2- أن يكون ثابتًا: أي أن يكون في إمكان التقويم إعطاء نتائج منسَجمة، الشيء الذي يضمن اتفاق المُصححين على تقدير نفس العلامة (النقطة)، خاصة ما نُلاحظه من تبايُن على مستوى التنقيط بين هذه المؤسسة التعليميَّة وتلك، مما يساهِم في عدم استفادة فئة على حساب أُخْرى، خاصَّة في المباريات الوُلُوج إلى المِهن العموميَّة والخاصة، (وهو شَكْل مِن أشكال الإقصاء).

3- أن يكون موضوعيًّا :أي استقلال نتائِجه عنِ الأحكام الذَّاتية للمصحح؛ لأنَّ ذلك يضعف درجة أمانة الامتحان، ويقوِّي ثقة المتعلِّمين في طريقة التقويم.

4- أن يكون هادفًا :بمعنى أن يتميَّزَ بأغراض تربوية واضحة محدَّدة.

5- أن يكون عادلاً :أي يقوم على أساس احترام شخصيَّة المتعلِّم؛ بحيث يشارك في إدراك غاياته، أو يعتمد على أساس مراعاة الفُرُوق الفردية بين المتعلِّمين، حتى يتم إشراك الآخرين في بنائه.

6- أن يكون علميًّا :بمعنى أن يكون صادقًا وثابتًا وموضوعيًّا؛ من أجل إصدار أحكام سليمة.

7- أن يكون اقتصاديًّا: أي الاقتصاد في النَّفَقات والجهد والوقت، عكس الامتحانات التقليديَّة.

8- أن يكون مميزًا: بحيث يقوم على التَّمييز بين الأفراد والمستويات، وبذلك يتناوَل جوانب النمو والقُدرات والمهارات، حتى يعين على اكتشاف المواهب، والتعرُّف على نواحي الضَّعف والقوَّة.

9- أن يكون مستمرًّا: أي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها في ضوء واقع المتعلمين، ودراسة مختلف مراحل النمو العقلية والنفسية والاجتماعية، ودراسة المقررات والمناهج التعليمية.

10- أن يكون شاملاً: أي يهدف إلى معرفة الأهداف في شُمُوليتها؛ بقصْد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين؛ أي: أن يكون معتمدًا على وسائل وأساليب متعدِّدة، فالعمليَّةُ التعليمية تتضمَّن جوانب الخِبْرة ومستوياتها، وتتضمّن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي في كل ذلك تَتَطَلَّب استخدام وسائل وأدوات متنوعة؛ لكي تعطي التصوُّر الكامِل، والصورة الحقيقيَّة لجميع هذه الأمور، دون أن تطمسَ بعضها أو تتجاهله".

11- التقويم من وجهة نظر الطلاب - الأدلة ومؤشرات الأداء

12- "تشمل آليات مساندة تعلم الطلبة أشياء مثل إمكانية مقابلة أعضاء هيئة التدريس من أجل الحصول على النصح والإرشاد الأكاديمي، فضلاً عن توفر تجهيزات وأدوات تعليمية عالية الجودة. وتختلف هذه المتطلبات من مقرر إلى آخر حسب نوع الدراسة واستراتيجيات التدريس المستخدمة. ويجب أن يتم تقييم مدى كفاية ما يقدم عن طريق تقويمات الطلبة، والمراجعات المستقلة للزملاء، والمقارنات بمؤسسات أخرى ذات مستوى مرموق. يجب كذلك مراقبة تقدم الطلبة بشكل فردي، والتعرف على أولئك الطلبة الذين يعانون من صعوبات دراسية، وتقديم العون لهم.

ويمكن الحصول على الأدلة والبراهين على جودة التعلم والتعليم من التقديرات التي يقدمها الطلبة والخريجون وأرباب العمل عن جودة البرامج، ومن إحصاءات إتمام المقررات والبرامج، ونتائج توظيف الخريجين، ونسب الطلبة إلى هيئة التدريس، وإحصاءات مؤهلات هيئة التدريس. ويمكن أن تشتمل المصادر المهمة للأدلة على نصائح الخبراء المستقلين حول ملاءمة استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم المستخدمة لمجالات التعلم المختلفة الواردة في "الإطار الوطني للمؤهلات". كما ينبغي أن تتوفر أدلة حول نتائج المقارنة المرجعية لمستويات (معايير) نواتج التعلم مع النقاط (المعايير أو المستويات) المرجعية الخارجية المناسبة. ويمكن أن يتم ذلك بعدة طرق مختلفة، من بينها مراجعة التصحيح لعينات من أعمال الطلبة، والتقييمات المستقلة لمستوى أسئلة الاختبارات وإجابات الطلبة عليها. ويتطلب اختيار مؤشرات الأداء لجودة التعلم والتعليم استخدام البيانات في شكل يمكن حسابه كمياً واستخدامه في إجراء المقارنات بين جميع برامج المؤسسة التعليمية، والمقارنات مع مؤسسات أخرى، ومع الأداء السابق"[1].

مجالات تقويم البرامج من وجهة نظر الطلاب

1- وضعت مقاييس للتقويم الذاتي بالمؤسسات التعليمية، يمكن اعتبارها مجالات لتقويم هذه البرامج من خلال وجهة نظر الطلاب، وتشتمل هذه المجالات على الاتي[2]:

---

(1) الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ص 49.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 58.

2- يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية أنظمة فاعلة لمساعدة الطلبة على التعلم من خلال الإرشاد الأكاديمي، والمرافق الدراسية، ومن خلال متابعة التقدم الدراسي للطلبة، وتشجيع الطلبة ذوي الأداء العالي، وتقديم المساعدة للأفراد الذين يحتاجون لها.

3- تتواجد هيئة التدريس في أوقات كافية ومحددة في جدول لتقديم المشورة والإرشاد المناسب للطلبة (هذا الأمر يجب أن يتحقق فعلياً، ولا يُكتفى بمجرد الجدولة للأوقات. وإذا كان هناك طلبة من المنتظمين جزئياً بالإضافة للمنتظمين كلياً، تتوفر أوقات مجدولة لكل من المجموعتين).

4- مصادر التدريس (بما في ذلك توفير الموظفين ومصادر التعلم والتجهيزات والتدريب في العيادات أو في المواقع الميدانية الأخرى) كافية لضمان تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

5- يتم تقويم فاعلية عمليات الإرشاد والتوجيه الأكاديمي من خلال استخدام الوسائل والبيانات الإلكترونية المتوفرة، مثل تحليل زمن الاستجابة ونتائج تقويم الطلبة، وذلك في حالة وجود إجراءات للإرشاد والتوجيه الأكاديمي للطالب عن طريق الاتصالات الالكترونية التي تشمل البريد الالكتروني وغيره.

6- يتم تقديم دروس مساعدة (خاصة / إضافية) للطلبة وبشكل كافٍ لضمان فهمهم وقدرتهم على تطبيق ما يتعلمونه.

7- تتوفر آليات مناسبة لتحضير وإعداد وتهيئة الطلبة للدراسة في بيئة التعليم العالي، مع الاهتمام بشكل خاص بإعدادهم للتكيف مع لغة التدريس، والتعلم الذاتي، وبرامج التجسير (الانتقال) المناسبة للطلبة المحولين إلى المؤسسة التعليمية ولديهم ساعات مكتسبة من دراستهم السابقة.

8- يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان أن مهارات الطلبة اللغوية مناسبة، في حالة كون لغة التدريس في أي برنامج هي اللغة الإنجليزية، وذلك عند بدء الطلبة لدراستهم (هذا الأمر يمكن أن يتم من خلال التدريب اللغوي للطلبة قبل قبولهم في البرنامج. وينبغي أن تتم المقارنة المرجعية لمهارات اللغة المتوقعة، عند البدء في الدراسة، بتلك التي لدى المؤسسات التعليمة المرموقة. مع أهمية أن تكون مهارات اللغة مماثلة للحد الأدنى من متطلبات القبول للطلبة الأجانب في الجامعات بالدول التي تعد الإنجليزية لغة التعليم لديها. (ينبغي أن تتضمن عمليات التحقق من مستويات التحصيل اختبار عينة، على الأقل، ممثلة للطلبة على أحد اختبارات اللغة الإنجليزية الأساسية المقبولة عالمياً، بالإضافة إلى وضع معيار مرجعي للأداء مساوٍ لما هو مطلوب من الطلبة المتقدمين من أنحاء العالم للجامعات بالدول التي تعد الإنجليزية لغة التعليم الأساسي لديها).

9- تتحمل المؤسسة التعليمية التي تقدم برنامج تعليم عالي مسؤولية فاعلية البرامج التحضيرية الضرورية لها، التي تطلب تقديمها من قبل جهات أخرى غير المؤسسة التعليمية، كما تتحمل مسؤولية ضمان تحقق المعايير المطلوبة للقبول. ويشمل ذلك البرامج التحضيرية في مجال اللغة الإنجليزية أو أية مجالات أخرى من مجالات التعلم.

10- توجد أنظمة مستخدمة في كل برنامج علمي بالمؤسسة التعليمية لمراقبة وتنسيق العبء الدراسي للطلبة.

11- تتم متابعة مدى تقدم أداء الطلاب بشكل فردي، ويقدم العون أو الإرشاد أو كليهما إلى أولئك الذين يواجهون صعوبات.

12- تتم متابعة معدلات التقدم الدراسي للطلبة من سنة إلى أخرى، ومعدلات إكمالهم للبرامج بنجاح، ويتم تحليلها لتحديد فئات الطلبة الذين يواجهون صعوبات ويحتاجون للمساعدة، وتتخذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم.

13- يتم توفير أماكن كافية للدراسة الفردية مع توفير الحواسيب وغيرها من التجهيزات اللازمة للتعلم.

14- يتوفر لدى هيئة التدريس الإلمام الكافي بالخدمات المساندة المتوفرة للطلبة في المؤسسة التعليمية، و يقوموا بتوجيههم لمصادر الدعم المناسبة عند الحاجة.

15- تقيَّم كفاية الترتيبات اللازمة لتقديم المساعدة للطلاب بشكل دوري من خلال عمليات تشمل التغذية الراجعة من الطلاب، دون الاقتصار عليها.

دور الطلاب في تقويم المدرس:

يقدم (حسين) فكرته عن ضرورة أن يشمل التقويم من وجهة نظر الطلاب، تقويم المعلم، معترضا على الذين يقولون بغير ذلك، ومتتبعا جملة من الحجج والبراهين التي ساقها هذا الفريق بالتفنيد، حيث يقول: "ينبغي إشراك الطلاب في تقويم المدرس، والاستماع إلى آرائهم وملاحظاتهم على أدائه، وقد اعترض فريق من الناس على فكرة أن يكون للطلاب دور في تقويم المدرسين، وساقوا جملة من الحجج، منها:

1- أن الطلاب يتأثرون بعلاقاتهم الشخصية بالمدرس، فإذا كانت علاقاتهم طيبة به، كالوا له المدح، وإلا أكثروا من ذمه.

2- أن الطلاب يتأثرون بالآراء الشائعة في المؤسسة التربوية، عن كفاية المدرس وأدائه، فإذا شاع بين الطلاب أن المدرس كفء، تأثروا بذلك في أحكامهم، والعكس بالعكس.
3- يتأثر بعض الطلاب بمظهر المدرس الخارجي، وأسلوبه في التعامل معهم.
4- كثير من الطلاب لا يعرفون مبادئ التعليم الجيد، فكيف يحكمون على كفاية المدرس التدريسية؟
5- تنقص الطلاب في كثير من الأحيان الموضوعية في الحكم، وتتغلب عليهم الأحكام الذاتية.
6- أن الطلاب يخشون بطش المدرس، إذا لم تُرضِه ملاحظاتهم، وقد يظن فريق منهم، أن المدرس سيمنحه درجات مرتفعة، إذا أثنى عليه، ويعطيه درجات منخفضة، إذا كانت ملاحظاته في غير مصلحته.
7- يتأثر بعض الطلاب بالناحية المزاجية عند تقويم المدرس.
8- يتأثر الطلاب بألقاب المدرسين العلمية، فيمنحون درجات مرتفعة، لمن حاز منهم درجات علمية أعلى.

لقد أجريت دراسات وبحوث عديدة، تناولت الحجج السابقة، أثبتت أن الطلاب قادرون على المشاركة بفاعلية ومسؤولية في عملية تقويم المدرس (انظر: تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس: إعداد/ سهير فهمي أحمد فرحات: مكتب التربية العربي لدول الخليج).

وبناءً على تلك الدراسات والبحوث، أخذت كثير من المؤسسات التربوية في الغرب، فكرة إشراك الطلاب في تقويم مدرسيهم، وبدأت في الفترة الأخيرة بعض الدول العربية، في اتباع هذا النَّهج.

إننا ندعو في هذا الموضع إلى أن يكون للطالب دور مهم في عملية تقويم المدرس، لأنه المستفيد الأول مما يقدِّمه، وهو الذي يتصل به اتصالاً مباشراً، وعلى المدرس أن يحث طلابه، ويشجعهم على المشاركة في عملية التقويم. ومن الخطأ أن يحرم المدرس طلابه حقاً من حقوقهم الأساسية، وهو أن يصرحوا بآرائهم التي تتعلق بأدائه، وأن يعبروا عما يرضيهم، وما لا يرضيهم، وأن ينقلوا له بكل صراحة وصدق ما يفيدهم من عمله، وما لا يفيدهم.

تعريف الطلاب بأهداف التقويم ومعاييره:

يجب أن نبين للطلاب الغرض من عملية التقويم، وأن نشرح لهم جميع بنوده شرحاً وافياً، وأن نوضح لهم كيفية الاستجابة لها، وأن ننصحهم بالتزام الموضوعية، ومراعاة الأمانة، في كل ما يكتبون.

وعلينا أن نترجم للطلاب غير الناطقين بالعربية بنود التقويم، إذا لم يتمكنوا من إدراك دلالاتها، وأن نسمح لهم بالاستجابة شفهياً، إذا وجدوا صعوبة في التعبير عن آرائهم كتابة[1].

التعريف بمكونات عملية تعليم اللغة.

أولا: المداخل إلى تعليم اللغة

اجتهد علماء اللغة التطبيقيون في وضع أطر ومبادئ عامة لعملية تعليم اللغة، بحيث أن يقوم كل عمل هادف لتخطيط أو تصميم برنامج لتعليم اللغة - بوصفها لغة أولى أو ثانية - على تصور هذه الأطر وتلكم المبادئ، "ولعلّ السبيل الوحيد لتعرّف بعض الاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغة هو الاطّلاع على أبرز الفلسفات والمذاهب النظريّة الحديثة نحو تعلّم اللغة وتعليمها؛ لأنّ تعرّف أيّ من الطرائق والاتّجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلّمها يرتبط إلى حدّ كبير بتعرّف المذهب النظريّ الذي استندت إليه تلك الطريقة أو الاتّجاه، أمّا التطبيق الإجرائيّ للطريقة، فهو ما ندعوه الأسلوب، ولذلك سنحاول التمييز بين ثلاثة مصطلحات، هي المذهب والطريقة، والأسلوب"[2].

"لقد بات من الضروريّ إدراك الفرق الجوهريّ بين كلّ من المذهب الذي يجسّد فلسفة تدريس اللغة على مستوى النظريّة والمبادئ، والطريقة والأسلوب التي تتجلّى من خلالهما إجراءات تعليم اللغة المنبثقة منها، أي من تلك الفلسفة "وفي سبيل توضيح هذا الفرق، اقترح اللغويّ التطبيقيّ الأمريكيّ أنطوني Anthony في عام 1963 مخطّطاً لذلك، وقد حدّد ثلاثة مستويات للتصوّر والتنظيم سمّاها: مذهب أو مدخل approach، وطريقة method، وأسلوب technique، فيقول: الترتيب هرميّ البنية، ومفتاح التنظيم هو أنّ الأساليب تنفّذ الطريقة التي تسير وفق مذهب ما[3]:

---

(1) حسين، مختار الطاهر، تقويم المدرس بواسطة طلابه، الخرطوم، جامعة أفريقيا العالمية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، د/ ت، د/ ص.

(2) مفلح غازي، اتجاهات تعليم اللغة، موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281936/1. doc.52 ، ص

(3) المرجع السابق نفسه، ص 52.

1- فالمذهب أو المدخل، أو النظريّة هو مجموعة من الافتراضات المتعلّق بعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلّمها، والمذهب بدهيّ axiomatic، ويصفّ طبيعة المادّة التي نودّ تدريسها.

2- والطريقة هي الخطّة العامّة لعرض المادّة اللغويّة بصورة منظّمة، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطّة أيّ جزء آخر، ويكون ذلك كلّه مبنيّاً وفق المذهب الذي نختاره، فالمذهب بدهيّ، بينما الطريقة إجرائيّة، فنجد في إطار مذهب ما عدداً من الطرائق.

3- أمّا الأسلوب فهو تطبيقيّ، وهو ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة، ويمثّل إستراتيجيّة، أو وسيلة contrivance نستخدمها لتحقيق غاية مباشرة، ويجب أن يكون الأسلوب مطّرداً مع طريقة معيّنة، تنسجم بدورها مع مذهب معيّن كذلك.

"إن تصميم المداخل التعليمية يساعد واضعي مناهج تعليم اللغة ومنفذيها على توجيه تعليمها وتعلّمها نحو تحقيق غاياتها؛ حيث إن تصميم المداخل يشير إلى النظرية اللغوية التربوية التي يتبناها واضعو المنهج التعليمي اللغوي، مما يؤمّن المناخ التعليمي الملائم لسير العملية التعليمية، ويعمل على تحقيق أفضل النتائج. وجدير بالذكر أن المدخل التعليمي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها، وتؤطَّر فيه كافة المناشط الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين، في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة، وأسس التربية ونظريات علم اللغة، ونظريات علم النفس اللغوي، ونظريات علم اللغة الاجتماعي؛ لتحقيق أهداف تعليم اللغة، وإحداث تعلّم لغوي أفعل، كما تتحقق في المدخل أسس بناء مناهج تعليم اللغة، وتنظيم محتواها، وتحديد طرق التدريس المستخدمة، والوسائل وأساليب التقويم وأدواته. وقد تجاذبت تعليم اللغة تنظيراً وتطبيقاً مداخل عديدة، كان من أبرزها: المدخل الموضوعي "التفريعي"، والمدخل التكاملي، والمدخل المهاري، والمدخل الاتصالي، والمدخل الوظيفي. وهذه المداخل ليست الوحيدة التي توجه، وتضبط تعليم اللغة، وإنما هناك مداخل أخرى كثيرة، بعضها يتصل بالنشاط اللغوي، وتحديد الأهداف، وتنمية الإبداع، وتفريد التعليم، والتعلّم الذاتي، فضلاً عن المدخل التقني الذي أخذ يفرض نفسه بقوة على تعليم اللغة؛ استجابة طبيعية للتفجر العلمي والتطور التقني في العصر الحاضر. وبمراجعة أدبيات تعليم اللغة العربية يتبيّن أن حظ تعليمها من هذه المداخل قليلٌ جداً مقارنة بتعليم اللغات الأجنبية ؛ فتعليم اللغة العربية ما زال يستند إلى مداخل تقليدية عفى عليها الزمن، لم يعد لها ذكر سوى في أدبيات تعليم اللغة العربية، حيث مازالت مناهج تعليمها في مراحل التعليم – في غير بلد عربي –

تصمم وفق المدخل الموضوعي "التفريعي" مدخل تفتيت الخبرة اللغوية، التي يفترض أن تقدّم للمتعلّم متكاملة تكامل اللغة نفسها"[1].

ولكي نحدد طرائق التعليم التي سنتبعها في تعليم اللغة، لابد لنا من تحديد المدخل، ولتحديد المدخل المعين الذي به تتم عملية تعليم اللغة العربية أو غيرها من اللغات، لابد لنا من اختيار مذهب معين نسير على هداه لرسم أهداف البرنامج المستهدف – برنامج للأغراض العامة أو الخاصة – ومن ثم بناء مناهجه.

"ويرى بعض المختصين بتعليم اللغة أن المُدْخل هو عبارة عن مجموعة افتراضات (لغوية ونفس لغوية ولغوية اجتماعية) تربطها مع بعضها علاقات متبادلة، تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلّمها، إنه عملية اختيار منظمة تتمخّض عنها المبادئ الرئيسة لخطة تعليم اللغة، وتستند إلى نتائج العلوم المتداخلة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي"[2].

ثالثاً: برامج تعليم اللغة

برغم من أن معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية يتبنى – وحتى الأن – برنامجا واحد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن هذه البرامج تنقسم إلى قسمين، القسم الأول والرئيس ويعرف ببرنامج تعليم اللغة للأغراض العامة والثاني ببرنامج تعليم اللغة للأغراض الخاصة، ويلخص ذلك (طعيمه) بقوله: "تنقسم برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام إلى نوعين: برامج لتعليم العربية للحياة، وهي البرامج العامة التي ينخرط فيها جمهور متعدد الصفات لا يهدف من تعلمه للعربية سوى الاتصال بالعربية في مواقف الحياة المختلفة. والنوع الثاني برامج لتعليم العربية لأغراض خاصة، وهي البرامج النوعية التي ينخرط فيها جمهور ذو طبيعة خاصة وحاجات محددة. وتتعدد أنواع هذه البرامج الأخيرة، فمنها العربية لأغراض أكاديمية (AAP)، والعربية لأغراض وظيفية (AOP)، والعربية لرجال الأعمال (ABP)، ومنها العربية

---

(1) الدهماني، دخيل الله بن محمد، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، تحت محور: (سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة)،18 – 20 ذو القعدة 1428هـ / 28 – 30 نوفمبر 2007م.

(2) بادي، غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ، ص ص 83 – 97.

لرجال التربية (AEP) وغيرها. وعلى الرغم من تعدد هذه الأنواع، إلا أنها تقع جميعها تحت مظلة واحدة هي تعلم العربية لأغراض خاصة"[1].

وتتعدد مداخل تعليم اللغة ما بين المدخل الوظيفي والمدخل التكاملي والمدخل الاتصالي والمدخل المهاري، و"جاء المدخل الوظيفي في تعليم اللغة في ضوء الدراسات الميدانية التي جاءت متأخرة ولم ينشط هذا الميدان إلا في نهاية الثمانينات وذلك بعكس المداخل الأخرى من مثل (التكاملي، الاتصالي، المهاري)، وبعد أن أدرك علماء اللغة أهمية تعليم اللغة من ناحية وظيفية وذلك من أجل تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بشكل يمكنه من ممارسة الوظائف الطبيعية للغة وبشكل يمكنهم من ممارسة حياتهم اليومية واثارة دافعيتهم اتجاه اللغة. ويسعى المدخل الوظيفي للغة إلى أن يقدم أفرادا مستقلين قادرين على تناول المطالب اللازمة لها، سواء أكانت مطالب شخصية أم مطالب اجتماعية تخص المجتمع، وتأكيدا على أهمية تمكين المتعلمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي تتطلبها الحياة، واستطاع جونسون أن يصف (73) لونا من الأنشطة اللغوية نذكر منها[2]:

- التقارير.
- إلقاء التعليمات.
- المقالات.
- كتابة الملخصات.
- تعبئة الاستمارات.
- البرقيات.
- محاضر الجلسات.
- كتابة الرسائل.

---

(1) طعيمه، رشدي أحمد، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجياته، موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281936/1. doc.

(2) سكر، شادي مجلي، موقع الفصحى، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، رابط:

www. slideshare. net/guestd8dff1/ss-2863394

واستجابة لهذا المدخل في عملية التعليم يمكن لنا تطبيق هذا المدخل على تعلم الكتابة حيث تقسم إلى قسمين:

- الكتابة الابداعية.
- الكتابة الوظيفية.

أما المدخل التكاملي فهو عملية تنظيم المادة التعليمية اللغوية، وتدريجها، وتقديمها متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية متجاوزاً تقسيمها فروعاً متفرقة ومعلومات مجزأة، وخبرات لغوية مفتتة. وهو بتعبير آخر النظر إلى اللغة، عند بناء مناهج تعليمها، وإعداد كتبها، وتحديث طرق تدريسها، على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعاً معرفية مختلفة. ويستند التكامل في بناء المحتوى التعليمي اللغوي على أحدث معطيات علم النفس التربوي؛ فالتعلّم في نظره قائم في أساسه على نشاط المتعلّم نفسه ودافعيته للتعلّم، فهو لا يتعلّم إلاّ ما يمثل حاجة لديه، ويشعر بفائدته وجدواه، فضلاً عن أن أسلوب التكامل يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين فيقدّم لهم مناشط تعليمية منوّعة، وأوجه تعلّم مختلفة، تمكنهم من التعلّم الهادف في حدود إمكاناتهم وخبراتهم واستعداداتهم، ولذا فإنه يهتم كثيراً بتكاملية أشكال المعرفة والخبرات والمهارات وتحقيق الحاجات التعليمية، وتكاملية المناشط والوسائل التعليمية، كما يعمد لتحقيق أهدافه إلى تفعيل طرق تدريس تكاملية تفاعلية قائمة على التفاعل المستمر بين المعلّم والمتعلّم، واعتبار المتعلّم ركناً رئيسا في العملية التعليمية، يحتاج إلى تكاملية مستمرة في عمليات تقويم أدائه، وتقويم ما له علاقة بتعلّمه"[1].

ويرى (الناقة) أننا كثيرا ما نرجع تخلف تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها إلى الافتقار إلى مدخل تدريس أو منظور علمي لتعليمها، وذلك خلافا لكثير من لغات العالم خاصة تلك واسعة الانتشار التي أسست لتعليمها مداخل تدريسية معتمدة. من هنا يأتي حديثي عن كيف يمكن أن نتبنى مدخلا من مداخل تعليم اللغات يتصف بالأصالة والمعاصرة والديمومة والاتساق مع طبيعة اللغة – أي لغة – لنتبين كيف يمكننا إحداث تغيير جذري في تعليمها، وتحويلها من كونها مجموعة من الفروع إلى مجموعة من المهارات والفنون، والفرق بين أن نعلم اللغة باعتبارها مجموعة من الفروع المتفرعة والمجزأة وبين أن نعلمها مجموعة من المهارات والفنون المتكاملة والمتشابكة، ونتبين أيضا كيف يمكن أن ننقل تعليم اللغة من كونه معارف ومعلومات عن اللغة إلى أن يكون أداءات لغوية متقنة استماعا وكلاما

---

(1) مبارك، فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج _ النظرية والتطبيق، القاهرة: دار المعارف، 1988، ص **3.** ومراد سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، الأردن، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2002، ص 16.

وقراءة وكتابة. ولعل من أهم مداخل تعليم اللغة القديمة الحديثة المستقبلية المدخل المشهور المسمى "المدخل السمعي الشفهي" ولعل اختيارنا لهذا المدخل أنه أصل لكل ما جاء بعده من مداخل، وأنه أكثرها استنادا إلى طبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، كما أنه كلما أشرت إلى مدخل آخر من مداخل تعليم اللغة تجد أنه متضمن في المدخل السمعي الشفهي ومتفرع منه. وسيؤدي بنا الحديث عن المدخل السمعي الشفهي وتطبيقه في ميدان تعليم العربية إلى أن نصل إلى ثلاثة مخرجات أولها: واقع تعليم العربية، ثانيها التحولات العلمية التي تحدث في تعليمها، ثالثها الاتجاهات التي ينبغي أن تسود عمليات تعليمها وصولا في النهاية إلى منظور علمي لتعليم العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها"[1].

التعريف بالمشكلات التعليمية المصاحبة لعملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عند الحديث عن مشكلات وصعوبات تعلم اللغات لابد لنا من التمييز بين هذه الصعوبات من حيث إنها:

- صعوبات متعلقة بمظاهر تعلم اللغة عند الأطفال في مقابل صعوبات متعلقة بمظاهر تعلمها عند الناضجين – الصعوبات النمائية.
- صعوبات تتعلق بطبيعة ومحتوى مادة التعلم مقارنة بطبيعة ذكاء الفرد –الذكاء الرياضي في مقابل الذكاء اللغوي.
- صعوبات تتعلق باستراتيجيات التعلم – الاستظهار في مقابل الفهم.
- صعوبات تتعلق بطريقة التدريس – التلقين في مقابل الافهام.
- صعوبات تربوية تتعلق بمستوى تأهيل وتدريب معلمي اللغات.
- صعوبات متعلقة بطرائق التدريس وأساليب التقويم الخاصة بها.
- صعوبات تتعلق بمحتوى المنهج.
- صعوبات تتعلق باللغة الهدف.
- صعوبات تتعلق بتعلم اللغة المعيارية في مقابل المستوى الدارج منها.
- صعوبات تتعلق ببيئة التعلم ومجتمع اللغة – المثاقفة.

---

(1) الناقة، محمود كامل، المدخل في التدريس" رؤية تنظيرية في المدخل العلمي لتعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بتاريخ 14-15 ذو القعدة 1430 هـ/ 2-3 نوفمبر 2009م

ويشير الكثيرون ممن يعنون بقضايا تعليم اللغة العربية لغير الناطقين المشكلات المتعلقة ببرامج تعليمها إلى قدم هذه البرامج وقدم ما تنهض به من أهداف وقدم ما يقدم فيها من مناهج وما يتبعها من طرائق تدريس، فها هو (طعيمة) يشير إلى ذلك بقوله: "إن سببا من الأسباب الرئيسية للعزوف عن هذه البرامج هو ثباتها على الحال الذي بدأت به منذ ما يزيد على ربع قرن من الزمان عندما بدأت المعاهد تتسابق على تعليم العربية لغير الناطقين بها في البلاد العربية...

وإن سببا آخر من هذه الأسباب يكمن في إحساس بعض الدارسين أن العربية وتعلمها أصعب بكثير من تعلم غيرها.. وفي الحقيقة فإن الصعوبة لا تكمن في اللغة ذاتها قدر ما تكمن في الأساليب التي تدرس بها"[1].

و"يشير (هدوجلاس براون) - في الفصل الأول من كتابه (مبادئ تعلم وتعليم اللغة[2] عن اللغة Language ، والتعلّم Learning ، والتعليم Teaching-إلى: أن المرء عندما يبذل جهداً ليتعلم لغة ثانية فإنه سيخرج إلى ثقافة جديدة، (anew culture) وطريقة جديدة في التفكير والمشاعر وأسلوب الحياة، وسوف تتأثر شخصيته بهذا التحول. ويقرُّ براون بأن هذه العملية التعليمية عملية معقدة تدخل فيها عوامل كثيرة يصعب إحصاؤها، ويسرد طائفة من الأسئلة المهمة بين يدي بحثه تتعلق بأنواع الاستراتيجيات والأساليب التي يستعملها المتعلم والجوانب العقلية والنفسية والجسمية التي تساهم في تحقيق النجاح في التعلم اللغوي"[3].

ويمضي (طعيمه) واصفا بعض حاجات الطلاب المرتبطة بالثقافة الأنية، مقدما بعض المقترحات لمعالجة هذه المشكلات، وللتخلص من عتاقة وقدم البرامج التعليمية والمناهج التي تقدم لهم، متسائلاً: "ماذا يعني ذلك ونحن نخطط لبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ يعني كلا من:

---

(1) طعيمه، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة، مقالة منشورة، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، موقع الإيسيسكو، رابط:
http://www. isesco. org. ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p18. htm

(2) صدر عن دار (برنتس هول ريجنتس)، ولاية نيوجرسي الأمريكية، ترجمة: إبراهيم القعيد وعيد الشمرى، الأستاذان بمعهد اللغات والترجمة جامعة الملك سعود.

(3) محمد يحي الخراط. عرض كتاب: مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة،الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات،(Internet) الموقع العربي العملاق.

أ- التوسع في نشر اللغة العربية، ودعم كافة الجهود التي تبذل في ذلك سواء على مستوى العالم العربي أو الدول الإسلامية أو الجاليات العربية والإسلامية في الغرب..

ب- تعزيز الثقة باللغة العربية والاعتزاز بها، خاصة في برامج تعليم العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في الغرب. ذلك أن اهتزاز الشخصية لغوياً هو اهتزاز لوجودها برمته.

ج- الدراسة العلمية لاهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الإسلامية ومراجعة المحتوى الثقافي الذي تقدمه برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذلك ما تشتمل عليه الكتب والمواد التعليمية في هذا المجال. ولنأخذ في الاعتبار أن اهتمامات الأجانب بثقافتنا وحاجتهم إلى تلقيها ونظرتهم إليها قد تختلف، وهي بالفعل تختلف، عن اهتماماتنا وحاجاتنا ونظرتنا بصفتنا أصحاب هذه الثقافة. إن الأجنبي يهتم بثقافتنا انطلاقا من حاجاته الثقافية لا من حاجاتنا نحن.

د- مراجعة المفاهيم الثقافية والأنماط الحضارية التي تشتمل عليها كتب اللغة العربية خاصة ما يقدم منها لأبنائنا في المجتمعات الأجنبية. إن ثمة قيما جديدة تفرض نفسها ونحن نعلم أبناء الجاليات العربية الإسلامية وهي قيم ينبغي أن تأخذ مكانها ونحن نختار المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغة العربية لهم.

هـ- إن مما ينبغي أن تحرص عليه كتب اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية والإسلامية في الغرب ما يلي:

1- تنمية اعتزاز الدارسين بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية وتمكينهم من التصدي لمحاولات تهميش هذه الثقافة.

2- تقدير التراث العربي الإسلامي ودور الحضارة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية على مدى التاريخ.

3- تحقيق التواصل بين الشعوب الإسلامية، وتأكيد قيمة الحوار مع الآخر والانفتاح على الشعوب الأخرى والتعايش بينها.

4- تنمية اتجاهات الطالب نحو احترام ثقافات الآخرين وإن لم يقبلها.

5- تنمية الاعتزاز بالثقافات المحلية للشعوب الإسلامية بما لا يتعارض مع قيم الإسلام ومبادئه.

6- الايمان بمنطق الاختلاف بين الثقافات وتنوعها ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم.

7- تأكيد القيم الإنسانية العامة التي تدور حول الفرد كإنسان، واحترام حقوق الإنسان بمختلف أشكالها.

8- احترام إرادة الشعوب في تقرير مصيرها.

9- رفض أشكال الاستلاب الثقافي، والانبهار بالثقافات الأجنبية التي تتنافى مع قيم الإسلام وثقافته.

10- تأكيد قيم التسامح في الإسلام وتدعيم الإحساس عند الطالب بنبذ الارهاب ورفض كل أشكال التطرف.

11- تنمية اتجاهات الطالب نحو التذرع بالمعرفة دائما والسعي الجاد نحو الحصول عليها وتلمسها في مظانها الأصلية.

12- تأكيد قيمة المنهج العلمي في معالجة القضايا وأشكال التفكير والتدرب على النظرة الموضوعية التي يتخفف الإنسان فيها من أهوائه ونزعاته الذاتية.

13- تقدير كل أشكال التقدم التكنولوجي والاستعداد للأخذ بأسباب الحضارة المعاصرة بما لا يتعارض مع ثقافتنا العربية الإسلامية.

14- تأكيد قيمة التقوى كأساس للتفاضل بين الناس، والبعد عن كل أشكال التعصب للجنسيات والمذاهب، والتريث في إصدار الأحكام وإطلاق التعميمات في وصف سلوكيات الآخرين من ثقافات مختلفة[1].

ويرجع (العصيلي) عدم هذه الاستفادة إلى أمورٍ منها ما هو منهجي، وما هو اقتصادي، وهو مما تسبب في بروز عدة مشكلات فصلها على النحو التالي:

- **من حيث الخطط، والمناهج والمقررات:**

اعتماد الجهود العربية في مجال تعليم اللغة العربية للأجانب على الأسس التي جاءت بها المدرسة السلوكية البنيوية وما انبثق عنها، من تطبيقات تربوية، برغم أن التجارب الغربية، في هذا المجال، والتي بدأت بمثل ما بدأت به الجهود العربية، قد وصلت إلى أن الاستمرار في تطبيق الأسس السابقة، في مجال تعليم اللغات الأجنبية، لا يحقق الأهداف المنشودة.

---

[1] طعيمه، المرجع السابق نفسه (بتصرف).

كما أن مفهوم علم اللغة التطبيقي، عند كثير من البنيويين العرب، والذين كان لهم فضل الريادة، في برامج تعليم اللغة العربية، مازال يقف عند مفهوم العلماء الغربيين، والذي كان سائداً في الخمسينيات من القرن الماضي، وهو مفهوم ناقص، وأقرب إلى التطبيقات اللغوية (Linguistic applications) منه إلى علم اللغة التطبيقي (Applied linguistics)، وهو ما أسفر عن سيطرة المدخل السمعي، الشفوي، البصري (approach, Aural - oral) (أبرز المداخل التطبيقية لآراء هذه المدرسة على برامج تعليم اللغة العربية، لغير الناطقين بها)، في إعداد الخطط، ووضع المناهج، وتأليف الكتب"[1].

"ونتيجة لذلك، كان اهتمام المنهج موجهاً إلى المشكلات اللغوية، التي يعتقد أنها ناتجة عن تدخل أنظمة المتعلم الأم، في اكتسابه اللغة الهدف، حيث لوحظت زيادة في الساعات المخصصة للمرحلة الشفوية، والتدريب الممل على نطق الأصوات، والمبالغة في تدريبات الأنماط، التي يعتقد أنها تبني الكفاية اللغوية بطريقة غير مباشرة، كما مليء الكتاب المقرر، بالحوارات المصنوعة، التي يعتقد أنها تمثل المواقف الطبيعية للغة، وغابت عن المناهج، والمقررات، والكتب معظم الجوانب الأساسية في اللغة، كالجوانب المعرفية، والجوانب الوظيفية، والجوانب الاتصالية الحقيقية للغة"[2].

كما أنّ اختيار المواد، والعناصر اللغوية اللازمة، في هذه المناهج وترتيبها، وتقديمها، لم يبن على أسس علميةٍ، سليمةٍ، من حيث الشيوع، والتدرج، والأهمية، بل تحكمت فيه عوامل أخرى، ليس لها علاقة بالاختيار العملي، الموضوعي. وهو يرجع ذلك إلى نقص الدراسات والبحوث التطبيقية في اللغة العربية، التي تمدُّ القائمين على هذه المناهج بالمواد اللغوية اللازمة"[3].

- **من حيث طرائق التدريس:**

يرى العصيلي: "أن طريقة التدريس، ترتبط بالمنهج، والكتاب المقرر. وأن هذه الرابطة تقوى، في البرامج التي يكون فيها الكتاب المقرر، هو المادة اللغوية الوحيدة التي تمثل المنهج، وأن هذا هو واقع الكثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، التي لم تتغير تغيراً حقيقياً، منذ

---

(1) عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، 2002،، ص 260 – 263.

(2) المرجع نفسه، ص 262.

(3) العصيلي، المرجع السابق، ص 261 – 263.

وضعت على أسس، ومفاهيم "المدخل السمعي، الشفوي"، إبان سيطرته على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وبالتالي فمن من الطبيعي أن تكون، "الطريقة السمعية، الشفوية" التي تمثل هذا المدخل، هي الأساس، بل هي الطريقة الوحيدة، المتبعة في التدريس، بجميع تطبيقاتها وإجراءاتها، وأنشطتها"[1].

وهي طريقة (على حدّ تعبيره)، "لا يمكن التخلص من سيطرتها، مادامت محتويات، مقررات تعليم اللغة العربية، من مفرداتٍ، وصيغٍ وتراكيبٍ، قد اختيرت ونظمت على أساسها"، وهو يوجز مشكلاتها في"[2]:

أ- (من حيث إعداد المعلم): الاعتماد الكلي، من قبل معلمي اللغة العربية، للناطقين بغيرها، على "علم اللغة التطبيقي"، الذي ميدانه تعليم اللغات الأجنبية، في الغرب، ونظرياته، واتجاهاته، وآراؤه، فيها ما يمكن تطبيقه على مجالات تعليم اللغة العربية، وما لا يمكن تطبيقه، أو يصعب تطبيقه أو ما يحتاج لبعض التعديلات.

ب- إن غالبية معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، أحاديّ اللغة، فمعظمهم لا يستطيع قراءة ما يكتب حول هذه الموضوعات، باللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية، لغة هذا العلم، ويعتمدون على قراءة ما كتب أو ترجم للعربية.

ج- إن ما نقل إلى اللغة العربية، عن اللغات الأجنبية، هو كتب، ومقالات، وآراء في إعداد المناهج، وتأليف الكتب، وطرائق التدريس، وأساليب التقوي، وليس دراسات علمية مفصلة، من حيث جمع المادة العلمية، ونتائجها، وتحليله، فهي وإن كانت مترجمةً، فإن المطلع عليها، يمكنه نقدها، وتمحيصها والاستفادة منها، حتى يطبق ما يمكن تطبيقه، ويرفض ماعدا ذلك[3].

د- التحاق غير المتخصصين في اللغة العربية، وآدابها، من حملة الشهادات في مجالات أخرى، مثل العلوم الشرعية، والعلوم الاجتماعية، والتربية، واللغة الإنجليزية، ببرامج تعليم اللغة العربية.

---

(1) العصيلي، المرجع السابق نفسه، ص 263 – 264.

(2) العصيلي، المرجع السابق، ص 264 – 272.

(3) يستثنى المرجع بعض الجهود العلمية لـ "محمود إسماعيل صيني" المنقولة عن الإنجليزية خاصة كتابه "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"، وما نقله "رشدي أحمد طعيمة" خاصة كتابه " دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية".

هـ- نقص التأهيل، عند خريجي أقسام اللغة العربية، بالجامعات، والمعاهد العليا، في مجالات تخصصهم، لضيقٍ في وقت البرنامج الدراسي، ولضعف بعضهم في المعرفة باللغة، من حيث الكفاية اللغوية، والنقص في المعلومات النحوية، والصرفية.

كما أن المقررات والمواد اللغوية التطبيقية وغيرها، والنفسية والتربوية، والمنهجية، التي تقدم في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، هي معلومات جديدة، لم يعهدها الملتحقون بهذه البرامج، خاصة الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية، بكليات الآداب مما يؤدي إلى حدوث عجز ما في كفايات المعلم، ينعكس بدوره على أداء وظيفته.

و- عدم الترابط بين بعض المواد المقدمة للدارسين، في مجال إعداد معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، ارتباطاً مباشراً، واختلاف تخصصات الأساتذة، القائمين على أمر هذه البرامج، وتباين مشاربهم، ومناهجهم في البحث العلمي، يخلق نوعاً من الإرباك للطلاب الدارسين.

ز- وجود فجوة كبيرة بين النظرية، والتطبيق في كثير من برامج إعداد معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، مما يقلل من الاستفادة مما يقدم في هذه البرامج، من مواد، وآراء لغوية، ونفسية، وتربوية، ومنهجية، أثناء الدراسة وبعدها، فممارسة التدريس أثناء البرنامج، أو ما يعرف بالتربية العملية، يعاني من نقص في المعاهد، أو المدارس الصالحة لتنفيذه، وذلك لقلة ما هو موجود من هذه المؤسسات المتخصصة.

كما أن صعوبات في التطبيق، قد تواجه المعلم بعد تخرجه، عندما لا يجد فرصة للاجتهاد، والتطوير، نتيجة الإصرار على تدريس المواد، والكتب المقررة دون تدخل منه.

ح- المهنية الوظيفية: وترتبط المشكلة هنا بعدم إتاحة الفرصة للمتخصصين، من خريجي معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، وقسم تأهيل معلمي اللغة العربية، في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لممارسة مهنتهم وتطبيق ما تعلموه، مع الاعتماد على عناصر من غير المتخصصين في هذا المجال.

ط- التدريبات أثناء الخدمة: تقادم المعلومات، والمعارف، والخبرات لدى معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، تقتضي بالضرورة إيجاد فرصة (غير متوفرة الآن)، لتجديد هذه المعلومات، والمعارف، والخبرات.

ي- التنسيق في ميادين البحث: رغم تشابه معاهد تأهيل معلمي اللغة العربية، لغير الناطقين بها، في الخطط والمناهج والمقررات، وشروط القبول والشهادات التي تمنحها، فإنها تفتقد التنسيق

فيما بينها في ميادين البحث العلمي، وتبادل الخبرات، والزيارات العلمية، ولا توجد قاعدة معلومات أو قائمة بالبحوث المنجزة، تمنع التكرار وتيسر إمكانية الاستفادة منها في جميع هذه المراكز، والمعاهد.

ويرى البعض أنه في سبيل حل مشكلات التعلم لدى الطلاب فلابد من العمل على تفعيل دور الطالب في الشراكة مع المعلم، وأنه ينبغي أن ترتكز عملية تقويمه على نظام تقويم الأداء، وهو نظام يبتعد عن الاختبارات التقليدية، ويركز على أداء الطالب وما حققه من تعلم ينعكس من خلال قيامه بمهام معينة مثل إعداد المشروعات، والعروض والمناقشات وغيرها[1]:

1- إتاحة الفرصة للطلاب ليصنعوا خياراتهم ويقدموا مبادراتهم: إن العديد من أنشطة التعلم الجيدة تتطلب أن يصنع الطلاب الخيارات ويأخذوا المبادرة، فالطلاب يمكن أن ينشغلوا بعمق في عملية التعلم إذا ما أتيح لهم مجال واسع من الخيارات المتعلقة بتفاصيل النشاط، وتظهر أعلى مستويات "الانشغال الطلابي بالتعلم" عندما يأخذ الطلاب المبادرة في صياغة أسئلتهم الخاصة، وفي تصميم استقصاءاتهم حول موضوع التعلم.

2- الاستقلالية وحرية الرأي والتعبير للطالب: وهي من العوامل المهمة لإتاحة الفرصة لشراكة حقيقية بين الطالب والمعلم، ومن ثم الابتعاد عن الأساليب التسلطية والقمعية في تعامل المعلم مع الطالب، ومنحه الاستقلالية وحرية الرأي والتعبير عن كل ما يتصل بعملية التعلم".

الأنشطة اللاصفية

يعرفها عابد بأنها: "هي تلك البرامج التي تضعها أو تتضمنها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي والتي يقبل عليها التلاميذ وفق قدراتهم وميولهم مع توفر التوضيح وإيجاد الحوافز والدوافع بحيث تحقق أهداف تربوية سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب المعارف و المهارات أو البحث العلمي أو نشاطات عملية داخل الفصل أو خارجه أثناء اليوم الدراسي أو في العطل المدرسية على أن يؤدي ذلك كله إلى بناء القاعدة الفكرية

---

(1) الحر، عبد العزيز محمد، وأحمد عمر الزوبي، إطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (97)، ب/ ت.

الصحيحة، والثقافة الواعية واستيعاب ما يلزم من مفاهيم وأفكار تربطه بأمته وحضارته ونمو في خبرات الطلبة ومهاراتهم ضمن الخطوط العامة لفلسفة التربية والنشاطات التربوية المدرسية"[1].

وعرفت أيضا بأنها: البرامج والخدمات التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباطات بالمواد الدراسية والجوانب الاجتماعية والبيئية والأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي المعملية والعلمية والرياضية والمسرحيات والمطبوعات المدرسية"[2].

والنشاط المدرسي نوعان:

النوع الأول: نشاط صفي

النوع الثاني: نشاط غير صفي

- مفهوم النشاط الصفي: "هي برامج تم وضعها من قبل مصممي المقررات الدراسية فيبتكر ويبدع في هذه الأنشطة لإيصال المعلومة للطالب واكتسابه المهارات والخبرات وهي مرتبطة بالمقرر الدراسي وتجرى داخل الفصل".
- النشاط غير الصفي: "عبارة عن برامج معدة يمارسها الطالب خارج الصف الدراسي ويشارك في واحد أو اثنين من هذه الأنشطة، ومن برامج النشاط ما يرتبط بالمقرر الدراسي ومنها بالمجتمع والعالم الخارجي ليكون مواطنا صالحا ومنتجا في المجتمع"[3].

"ومن الخطأ حصر مسؤولية المعلم في العمل داخل الصف الدراسي فالكثير من أهداف المنهج الدراسي، والتي يسعى إلى تحقيقها تتحقق من خلال الأنشطة التي يمارسها الطلبة في المدرسة وخارج الصف الدراسي، بل إن العديد من أهداف الإعداد العلمي للطلبة لا يتحقق بصورة كافية وبالأساليب التي تسمح بها إمكانات الصف المادية والزمنية، وبسقوط الحواجز التقليدية التي تحيط بالعمل داخل الصف تزداد إيجابية الطلبة وتنمو قدراتهم وميولهم ومواهبهم وترتفع درجة التعاون بين الطلبة والمعلمين ويتم تبادل الفكر الحقيقي بينهم"[4].

---

(1) عابد، رسمي علي، النشاطات التربوية المدرسية بين الأصالة والحداثة، مجدلاوي 1998، ط1، ص 31.

(2) دليل الأنشطة التربوية، دائرة الأنشطة التربوية،المطابع العالمية، سلطنة عمان، 2002-2003م، ط1.

(3) جابر، عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم (الاستراتيجيات و الأسس النظرية)، المرجع السابق نفسه، د/ ص.

(4) شحاتة، حسن، النشاط المدرسي: مفهومه، وظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، ص 47.

إن مجالات الأنشطة اللاصفية تتفق مع المجالات العامة للأنـشطة المدرسـية إلا أنهـا تـضم أنواعًا مختلفة من النشاط تتناسب مع حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم المختلفة، وقد تجتمع هـذه الأنواع والأشكال معًا في المدرسة وقد تمارس بعضها بحسب إمكانات وظروف المدرسـة، وتـشمل مجالات الأنشطة اللاصفية ما يأتي:

1- الأنشطة الثقافية:

وتساعد الأنشطة الثقافية على نمو الطلبة عقليًا وثقافيًا من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم عن طريق ممارسة أنواع مختلفة من هذا النشاط، ويمكن أن نحدد أنواعًا كـثيرة مـن النـشاط الثقـافي منها[1]:

- الصحافة المدرسية.
- الجماعة الأدبية والنادي الثقافي و اللغوي والأدبي.
- الإذاعة المدرسية.
- المكتبة المدرسية.
- الندوات والمحاضرات الأدبية والثقافية.

2- الأنشطة الاجتماعية:

يهتم هذا المجال من الأنشطة بتنمية الجانب الاجتماعي في شخصية الطالب، وذلك لتهيئتـه للاندماج في المجتمع وليصبح عضوًا فاعلاً يؤدي الواجب نحو ذلك المجتمع من خلال:

- المشاركة في المناسبات الاجتماعية.
- الزيارات الميدانية للطلاب واللقاءات.
- الرحلات الهادفة والترويحية والمعسكرات التربوية.

ويمارس النشاط الاجتماعي من خلال نشاط عدد من الجماعات وهي[2]:

- جماعات الرحلات.
- الجمعية التعاونية.
- جماعات الخدمة العامة.

---

(1) كنعان،أحمد ، المطلق، فرح، الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة دمشق،كلية التربية، 2006، ص 65.

(2) الطويرقي، سالم عبد الله، النشاط المدرسي ماهيته-مجالاته-وظائفه، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، مايو 2001، ص 51.

- المعسكرات.
- مجلس إدارة الصف.

ويضاف إلى هذه الأنشطة العديد من الأنشطة الوطنية والقومية والإنسانية والدينية، إضافة إلى الأنشطة البيئية.

مراجع المادة ومصادرها

1- أبو جلالة، صبحي، اتجاهات معاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط1، 1420 هـ.

2- أحمد، تاج الدين عبد القادر، تذليل الصعوبات النفسية التي تواجه متعلم اللغة العربية كلغة ثانية، ورقة بحثية مقدمة لندوة تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، 8-9 يونيو 2007.

3- بادي، غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، 1406هـ، ص ص 83-97.

4- البرجاوي، مولاي المصطفى، التقويم في النظام التعليمي: تعريفه وأنواعه وشروط إنجاحه موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، رابط:: http://www. alukah. 201net/social/0/28792/#ixzz2hR8drdvt

5- البلوشي، خديجة وسعيدي عبد الله، المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، رسالة الخليج العربي، العدد 109، السنة 2008.

6- جابر، عبد الحميد جابر، التدريس والتعلم (الاستراتيجيات و الأسس النظرية)، المرجع السابق نفسه، د/ ص.

7- جرادات، عزت وآخرون، مبادئ القياس والتقويم، عمان، مطبعة وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية، ب/ ت.

8- الحر، عبد العزيز محمد، وأحمد عمر الزوبي، إطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (97)، ب/ ت.

9- حسين، مختار الطاهر، تقويم المدرس بواسطة طلابه، الخرطوم، جامعة أفريقيا العالمية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، د/ ت، د/ ص.

10- دليل الأنشطة التربوية، دائرة الأنشطة التربوية،المطابع العالمية، سلطنة عمان، 2002-2003م، ط1.

11- الدمياطي، سلطانة إبراهيم، المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء - دراسة ميدانية، ندوة التعليم العالي للفتاة -الأبعاد والتطلعات، المدينة المنورة، جامعة طيبة، 18-20/ 1/ 1431هـ-الموافق 4-6-1/ 2010م.

12- الدهماني، دخيل الله بن محمد، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها "إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، تحت محور: (سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة)، 18-20 ذو القعدة 1428هـ/ 28-30 نوفمبر 2007م.

13- رمضان، محمد رفعت وأخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984م.

14- سعيد، أبو طالب محمد، وشراش أنيس عبد الخالق، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها "علم التربية التطبيقي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2001م.

15- سكر، شادي مجلي، المشكلات الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شبكة صوت العربية، رابط:?www. voiceofarabic. net/index. php....

16- سكر، شادي مجلي، مصطلح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ملتقى اللغويات العربية، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. arabiclinguistics. net/vb/showthread. php?p...—

17- سكر، شادي مجلي، موقع الفصحى، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، رابط: www. slideshare. net/guestd8dff1/ss-2863394

18- السيد، محمود أحمد، وأنطانيوس ميخائيل، نماذج من الاختبارات، الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1409 هـ.

19- شحاتة، حسن، النشاط المدرسي: مفهومه، وظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، ص 47.

20- طعيمة، رشدي أحمد ؛ محمود كامل الناقة، مشكلات تعليم اللغة اتصالياً: صعوبات وأخطاء، موقع الفصحى، الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: www. alfusha. net/t15722. html -

21- طعيمه، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة، وتطبيقات لازمة، مقالة منشورة، الشابكة العنكبوتية للمعلومات، موقع الإيسيسكو، رابط: http://www. isesco. org. ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p18. htm

22- طعيمه، رشدي أحمد، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجياته، موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط: uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281936/1. doc.

23- الطورانة، محمد عبد الكريم، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، مجلة كلية التربية، جامعة الأمارات، السنة الثامنة عشر، العدد 20، 2003م.

24- الطويرقي، سالم عبد الله، النشاط المدرسي ماهيته – مجالاته – وظائفه، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، مايو 2001، ص 51.

25- عابد، رسمي علي، النشاطات التربوية المدرسية بين الأصالة والحداثة، مجدلاوي 1998، ط1، ص 31.

26- عبد السلام، فاروق وميسرة وأخرون، مدخل القياس النفسي والتربوي، لبنان دار البشائر الإسلامية، ط2، 1413هـ.

27- عبد السلام، فاروق وميسرة طاهر ويحي مهني، مدخل القياس النفسي والتربوي، لبنان دار البشائر الإسلامية، ط2، 1413هـ. الخطيب، أحمد وآخرون، دليل البحث والتقويم التربوي، الأردن، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع 1405 هـ.

28- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مركز بحوث اللغة العربية وآدابها، 2002، ص 260-263.

29- كاظم، أحمد خيري، و زكي سعد يسي، تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية، ب/ ط، 1993م.

30- كنعان،أحمد، المطلق، فرح، الأنشطة المدرسية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2006، ص 65.

31- مبارك، فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج _ النظرية والتطبيق، القاهرة: دار المعارف، 1988، ص 3. ومراد سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، الأردن، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، 2002م.

32- محمد يحي الخراط. عرض كتاب: مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة،الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، (Internet) الموقع العربي العملاق.

33- محمد، إسماعيل حسانين أحمد محمد، بيئة الصف المدرسي وأثرها في اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية، ورقة مقدمة إلى ندوة تعليم اللغة العربية التي تقيمها شعبة اللغة العربية بمركز اللغات في الفترة من 8-9/ 6/ 2007.

34- مسلم، حسن على حسن، مشكلات التعليم العام مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية، دراسة تحليلية لمدركات عينة من مديري المدارس المتدربين بكلية التربية، مركز الدورات التدريبية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1422.

35- المطوع، نجاح عبد العزيز، الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، الأمارات، السنة العاشرة، العدد11، 1995.

36- المفتي، محمد وحلمي الوكيل، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط1، 1987م.

37- مفلح غازي، اتجاهات تعليم اللغة، موقع جامعة أم القرى، الشابكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، رابط:

uqu. edu. sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281936/1. doc ، ص 52.

38- موسى، عبد الحكيم، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، 1418هـ.

39- ناجي، ابتسام محمود، مدى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة قطر من وجهة نظر الطلاب، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات – الجامعة الأردنية عمان -1/ 3/ جمادى الأول -6/ 8/ أيار 2008.

40- ناجي، ابتسام محمود، مدى فعالية برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة قطر من وجهة نظر الدارسين، المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز اللغات – الجامعة الأردنية عمان -1/ 3/ جمادى الأول -6/ 8/ أيار 2008.

41- الناقة، محمود كامل، المدخل في التدريس"رؤية تنظيرية في المدخل العلمي لتعليم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بتاريخ 14-15 ذو القعدة 1430 هـ/ 2-3 نوفمبر 2009م.
42- نخبة من التربويين، قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، ط1، باتنة الجزائر 1993م.
43- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، يونيو 2009.
44- ويكيبيديا الموسوعة الحرة، الشبكة العنكبوتية الدولي للمعلومات، رابط: ar. wikipedia. org/wiki