مجلة المهرة للعلوم الإنسانية
مجلة علمية - نصف سنوية

العدد السابع
نوفمبر ٢٠١٩م

مجلة المهرة

مجلة المهرة

مجلة علمية دورية

تصدر عن كلية التربية بمحافظة المهرة

تهتم بنشر الأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية

العدد السابع - نوفمبر- 2019م

حقوق الطبع محفوظة لمجلة المهرة للعلوم الإنسانية - محافظة المهرة - الجمهورية اليمنية.

مشرف المجلة

د. عادل كرامة معيلي

عميد كلية التربية- المهرة

رئيس تحرير المجلة:

أ. د. محمد علي جبران

نائب عميد كلية التربية المهرة للشئون الأكاديمية

مدير تحرير المجلة:

أ. د. أمين عبدالله اليزيدي

نائب عميد كلية التربية المهرة للدراسات العليا

سكرتير التحرير:

د. هلال محمد علي السفياني

عضو هيئة التدريس بكلية التربية المهرة

المراجعة اللغوية:

د. عبدالكريم رعدان أ. عبدالله بن شرية

افتتاحية العدد:

الحمد الله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد بن عبدالله وعلى آله وأصحابه أجمعين:

يسعدني ويشرفني أن أكتب هذه الافتتاحية للعدد السابع من مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، التي رأت هيئة تحريرها أن تكون بهذا المسمى المرتبط بمحافظة المهرة من جانب، ويرتبط بالجانب المعرفي العلمي الإنساني من جانب آخر، والتي تصدرها كلية التربية المؤسسة الأكاديمية الرائدة في محافظة المهرة.

إن هذا العدد (السابع)؛ الذي يُعد استثنافًا لعمل كان قد بدأ منذ أعوام ثم توقف لأسباب عديدة، ها هو يستأنف بانطلاقة جديدة ونقلة نوعية بتحول المجلة إلى مجلة علمية محكمة ابتداء من العدد المقبل.

لتسهم في خدمة الباحثين في نشر الأبحاث التخصصية في المجالات الإنسانية.

في هذا العدد سيجد القارئ الكريم عددًا من الأبحاث العلمية الهادفة موضوعاتها، قد توزعت بين الدراسات الميدانية، والتطبيقية، وبين الدراسات النظرية الشرعية، واللغوية، والمجالات العلمية الأخرى، فضلا عن ملخص لرسالة ماجستير، كما تضمنت بحثا واحدا باللغة الانجليزية.

وبهذا أتوجه بالشكر للإخوة العاملين على المجلة في هيئة تحريرها على جهودهم المبذولة في إخراج المجلة بهذه الصورة.

ولعل القارئ الكريم أن يجد الفائدة العلمية المرجوة في هذا العدد وفي الأعداد القادمة.

ولا ننسى أن نرحب وندعو الأكاديميين لنشر أبحاثهم مستقبلا على صفحاتها، والله نسأل التوفيق والسداد.

رئيس تحرير المجلة:

أ.د. محمد علي جبران

نائب عميد كلية التربية للشئون الأكاديمية

وصف المجلة:

مجلة علمية تُعنى بدراسات وبحوث العلوم الإنسانية، تصدر كل ستة أشهر، وتنشر الأبحاث باللغتين: العربية والإنجليزية.

رؤية المجلة:

التميز والريادة في نشر البحوث والدراسات العلمية المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية محليًا وإقليميًا وعربيًا.

رسالة المجلة:

تسعى المجلة لأن تصبح مرجعاً علمياً للباحثين، وتنشر البحوث والدراسات العلمية المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي؛ لتساهم بارتقاء البحث العلمي؛ من أجل تنمية واقع الفرد والمجتمع.

أهداف المجلة:

تسعى المجلة إلى تحقيق رسالتها من خلال الأهداف الآتية:

1- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية على مستوى العالم؛ بما يسهم في الارتقاء بالبحث العلمي.

2- إبراز إسهامات المختصين في مجالات العلوم الإنسانية وتسليط الضوء على الإشكاليات والقضايا المركزية في العلوم الإنسانية.

3- تشجيع الباحثين على البحث العلمي والنشر في مجالات المجلة واختصاصاتها.

4- نشر البحوث العلمية التي تتميز بالأصالة والجدَّة في مجالات العلوم الإنسانية المختلفة والتي من شأنها أن تشكل إضافة معرفية لهذه العلوم.

5- نشر البحوث والدراسات والمقالات العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وملخصات الرسائل الجامعية.

6- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية محليًا وإقليميًا وعالميًا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

7- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر بحوث متخصصة بعد تحكيمها من قبل المتخصصين الأكفاء؛ بما يساهم في رقي المجتمع وتطوره.

يتم النشر في مجلة المهرة للعلوم الإنسانية وفقا للإجراءات والإرشادات الآتية:

أولًا: قواعد عامة النشر:

(1)أن يكون البحث أصيلاً وملتزمًا بمنهجية البحث العلمي المتعارف عليه في كتابة البحوث العلمية، وعدم تعارض المادة العلمية المقدمة للنشر مع الدين الإسلامي الحنيف، ومعايير النشر العالمية.

(2)البحوث المقدمة للنشر يجب ألا يكون قد سبق نشرها، وألّا تكون مقدمة إلى جهة نشر أخرى، وإذا قبلت للنشر، لا يُسمح بنشرها بالشكل نفسه وبأية لغة أخرى إلا بتصريح كتابي من هيئة التحرير.

(3)تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلاً من رسالة أو كتاب.

(4)لا تنشر المواد إلا بعد التحكيم السرِّي عبر اثنين على الأقل من المحكمين المختصين، فإن اختلف رأيهما، أُرسل إلى ثالث ويكون رأيه حاسمًا.

(5)نشر ملخصات الرسائل والأطروحات الجامعية، وعرض الكتب ونقدها، والترجمات ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية للمؤتمرات والندوات، والنشاطات الأكاديمية والبحثية المتصلة بحقول اختصاصها، والمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها، أو في غيرها من المجلات والدوريات ودوائر النشر العلمي.

(6)يدفع الباحث من غير الهيئة التدريسية في الجامعة مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني، أجور تحكيم وبريد، ويدفع الباحث من خارج الجمهورية اليمنية خمسون دولار أمريكياً للغرض نفسه، ويتم الدفع بشيك أو حوالة بنكية أو بريدية باسم مجلة المهرة.

(7)المواد المقدمة للنشر بالمجلة تُعبِّر عن آراء مؤلفيها وما توصلوا إليه من نتائج واستنتاجات؛ حيث إن المواد المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

(8)لهيئة تحرير المجلة حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

(9)في حالة عدم قبول هيئة التحرير للبحث أو المادة المراد نشرها، تُرسل إدارة المجلة خطاب اعتذار عن عدم النشر، مع أحقيتها في عدم إبداء الأسباب.

(10) لا تقبل البحوث المنطوية على أعمال دعائية، أو التي لا تتبع الأسلوب العلمي، أو التي تتناول مواقف شخصية غير مقبولة نظاميًا.

(11) الباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن صحة النقل من المراجع المستخدمة كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أية سرقة علمية تتم في هذه البحوث.

(12) يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث أو الباحثين صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

(13) تؤول حقوق النشر كافة للمجلة، ولا يجوز نشر جزء من المجلة أو اقتباس دون الحصول على موافقة خطية من رئيس هيئة تحرير المجلة.

(14) توجه المراسلات والبحوث باسم رئيس هيئة تحرير مجلة المهرة العلمية، أو على إيميل المجلة (h1m1a1s1@gmail.com).

ثانيًا: تقديم البحوث للنشر في المجلة:

خطوات إعداد البحث للنشر: يتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد بحثه:

(1) يقبل للنشر البحوث المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الانجليزية، ويمكن أن تكون بأية لغة أخرى بموافقة هيئة تحرير المجلة.

(2) تطبع البحوث المرسلة وتقدم للنشر على برنامج (Microsoft Word) ويتم تنسيق الورقة على قياس (A4)، بحيث يستخدم الخط (Arabic Transparent) بحجم (14) بالنسبة للمتن، و(12) بالنسبة للهوامش، وحجم (16) للعناوين الرئيسة و(14) للعناوين الفرعية بخط أسود عريض (بولد)، في البحوث المكتوبة باللغة العربية والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (12) عادي للجداول والأشكال وحجم (10) عادي للملخص والهوامش. ويستخدم الخط (Times New Roman) حجم (12) بالنسبة للمتن وبحجم (10) بالنسبة للهوامش، والعناوين الرئيسة بحجم (14) بخط أسود عريض (بولد)، في البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (11) عادي للجداول والأشكال التوضيحية وحجم (9) عادي للملخص والهوامش.

(3) **الهوامش**: تستخدم هوامش الصفحات السفلية لذكر أي ملاحظة، أو لتوضيح أي معلومة واردة في متن البحث، ويستخدم إشارة مميزة مرتفعة عن النص مثل (*).

(4) تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج (Microsoft Word) أسفل كل صفحة حيث يرمز لها بأرقام بالشكل [1].

(5) ترك هوامش جانبية مناسبة (3سم)، مع ترقيم جميع الصفحات.

(6) يكتب الباحث في الصفحة الأولى ما يلي: عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) والصفة العلمية، والعنوان، وجهة العمل (مثال: جامعة حضرموت، المهرة، اليمن)، وأرقام الهواتف والفاكس والواتساب، والبريد الإلكتروني (الجامعي).

(7) في الصفحة الثانية يكتب الملخّص باللغة العربية ثم الكلمات المفتاحية، والملخّص باللغة الانجليزية ثم الكلمات المفتاحية.

(8) ترتيب المحتوي: يطلب من الباحث أن يتقيد بالترتيب التالي في كتابه بحثه:

(9) المتن يتضمن (المقدمة ومشكلة البحث، مواد البحث وطرائقه، النتائج والمناقشة، والخلاصة والتوصيات)، والمصادر والمراجع، والملاحق إن وجدت.

(10) **عنوان البحث**: يفضل أن يكون العنوان مختصراً ومعبراً عن محتوى البحث وبحجم (22).

(11) **الملخص**: يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما عن (200) كلمة، ويحتوي على كلمات مفتاحية لا تزيد عن ست كلمات، كما يحتوي على فحوى النتائج التي توصل إليها البحث.

(12) **حجم البحث**: يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث العلمي عن (25) صفحة، وفي حالة الزيادة يدفع ألف ريال يمني عن كل صفحة زائدة.

(13) يتأكد الباحث من سلامة لغة بحثه، وخلوِّه من الأخطاء المطبعية واللغوية قبل إرساله.

(14) لا توضع مسافة بين علامات الترقيم والكلمات التي تسبقها، فالمسافة دائماً بين علامات الترقيم والكلمات التي تليها، إلا علامات الترقيم المزدوجة لحصر ما بينها مثل: القوسين

(-) والشولتين "-" والشرطتين - -، فإنها تُفصل بمسافة عما قبل الحصر بهما وعما بعده، ولكنهما بلا مسافة عما يحصرانه بينهما.

(15) تُستَخدَم اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً، مثل: سم، مم، م، كم، سم2، مل، مجم، كجم، ق، ٪...الخ.

(16) يفضّل أن يستخدم الباحث في الكتابة والتوثيق نظام APA، ولا يمنع من استخدام أنظمة أخرى قد تكون أكثر مناسبة لبعض التخصصات.

(17) يشار إلى المصادر والمراجع على هيئة هوامش مرقمة في نهاية البحث أو في أسفل الصفحة بحسب منهج الباحث، تعتمد فيها الأصول المتعارف عليها، وترتب أرقام المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع هجائياً في القائمة حسب اسم المؤلف وفقاً للآتي:

أ. إذا كان المرجع بحثاً في دورية: يكتب اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ب. إذا كان المرجع كتاباً: اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر، سنة النشر.

جـ. إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو دكتوراه: يكتب اسم صاحب الرسالة بدءاً باسم العائلة، "عنوان الرسالة،" يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه بخط مائل، اسم الجامعة، السنة.

د. إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية: يكتب اسم الجهة، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

هـ. **إذا كان المرجع موقع إلكترونيًا:** يكتب اسم المؤلف، عنوان الموضوع (بخط مائل)، سنة النشر، الرابط الالكتروني و تاريخ آخر زيارة للرابط.

و. **المستلات:** يكتب اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ز. **وقائع المؤتمر:** اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، عنوان البحث (بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

1) يمنح الباحث نسخة من العدد الذي يتضمن بحثه، بالإضافة إلى خمس مستلات من مادة بحثه، كما يمنح كاتبو المناقشات والمراجعات والتقارير وملخصات الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

ثالثًا: المرفقات المطلوبة مع البحث:

(1) رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدَّد فيها التخصص الدقيق للبحث.

(2) تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

(3) سيرة ذاتية مختصرة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، ودرجته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقم هاتفه الثابت والنقال ورقم هاتف الواتس اب.

(4) نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.

رابعًا: نشر البحوث:

1- البحوث التي تخالف قواعد النشر وشروطه لا ينظر فيها ولا تعاد إلى أصحابها.

2- يتم إبلاغ أصحاب البحوث المرسلة للمجلة بتسلمها خلال أسبوعين من تاريخ التسلم.

3- تبلغ إدارة المجلة الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر، أو عدم صلاحيته بعد عرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير على نحو سري خلال فترة لا تتجاوز ثلاثة أشهر على الأكثر من تاريخ تسليم البحث للمجلة.

4- لهيئة التحرير الحق أن تطلب إجراء تعديلات يسيرة أو شاملة على البحث قبل إجازته للنشر.

5-البحوث التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات عليها تُعاد لأصحابها مشفوعة بملاحظات المحكمين؛ لإجراء التعديلات.

6- المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

قائمة المحتويات

المقدمة والمحتويات أ - ك

دراسة تقويمية لنتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للفترة من 1997- 2002 بمحافظة المهرة – اليمن 1 - 17
صالح كرمة قمزاوي، محمد علي شليان.....

طرق إثبات مقاصد الشريعة الإسلامية 18 – 35
محمد علي هارب جبران .....

قصور الكفاءة اللغوية وآثارها وأسبابها ومظاهرها دراسة لغوية تطبيقية على طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية – المهرة 36 – 56
صالح كرمة قمزاوي، أمين عبدالله اليزيدي، محمد الخليفة أحمد .....

المهارات التي يرتكز عليها المعلم في تعليم اللغة العربية في السنوات (1-4) من مرحلة التعليم الأساسي 57 – 67
عبدالقادر حاتم سلطان .....

دراسة بعض الخواص البصرية والتركيبية لأغشية أكسيد الكروم Cr_2O_3 وأكسيد الكوبلت Co_3O_4 الرقيقة ومزيجها 68 – 73
سمير عطا مكي، عوض علي بن جازع .....

ملخص رسالة ماجستير بعنوان: الإمام ابن عرفة ومنهجه في تفسير القرآن الكريم 74 – 78
خليل إسماعيل الشطي.....

Development of Linguistic Skills among Pre-school Children 79 – 92
V.S. Vijayndera Bhas

دراسة تقويمية لنتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للفترة من 1997- 2002 بمحافظة المهرة – اليمن

صالح كرمة قمزاوي*

محمد علي شليان*

ملخص البحث:

انطلاقاً من تدني مستوى الطلبة في مادة الرياضيات في الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، ومن خصوصيات الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في محافظة المهرة، فقد هدف البحث إلى الإجابة على الأسئلة الأتية:

1- هل يوجد تدني في النتائج النهائية لامتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997-2002م؟

2- ما مدى صدق وثبات النتائج النهائية لامتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات وللفترة نفسها؟

3- هل هناك تضخيم في النتائج النهائية لامتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم في مادة الرياضيات وللفترة نفسها؟

* أستاذ طرق تدريس الفيزياء المشارك وعميد كلية التربية المكلا سابقا، جامعة حضرموت، اليمن.

* أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد ومدير عام وزارة التعليم الفني والتدريب المهني بمحافظة المهرة، اليمن.

تكونت عينة البحث من طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة المهرة، وللفترة من 1997-2002م، وقد تم أخذ هذه النتائج وتقسيمها إلى تقديرات، وفئات محددة بعشر درجات لكل فئة ابتداء من (30- 100) درجة، ثم تقسيمها إلى تقديرات. وفرغت النتائج في جداول تكرارية وقد استخدم الباحثان في تحليل النتائج بعض الوسائل الإحصائية من النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترجمتها إلى رسوم وأشكال بيانية.

وقدم الباحثان خلفية نظرية للبحث شملت أهمية التقويم في العملية التعليمية، وأنواع التقويم، والنظام التربوي والامتحان النهائي لمرحلة التعليم الأساسي.

وقد بينت النتائج أن الامتحانات النهائية لطلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة المهرة، لا تشكل معياراً صادقاً على مستويات الطلبة، حيث لا يوجد علاقة بين مستويات الطلبة وتقديرات الامتحانات النهائية، كما أنها خالية من المصداقية والثبات ولا يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنجاح الطلبة في دراستهم لمادة الرياضيات في المرحلة الثانوية، فضلاً عن ذلك، فإنها قد خضعت لتضخيم التقديرات ونسب النجاح وهذا يقلل من مصداقية النتائج.

وفي ضوء النتائج المتحصلة أمكن وضع بعض التوصيات والمقترحات.

أهمية البحث والحاجة إليه:

التربية وسيلة من الوسائل المهمة للبناء الاجتماعي، وكل مجتمع لا يقوم ولا يبلغ مستوى مثالياً إلا عن طريق التربية، وتشارك المدرسة بوصفها وسيلة مهمة في البناء الاجتماعي؛

حيث إن دورها لا يقتصر على نقل التراث والمحافظة عليه، وإنما يتعدى ذلك إلى إعداد الناشئة بما يمكنهم من السيطرة على بيئاتهم من التسليم بما هو قائم (اللقاني، 1984، ص41).

والمدرسة الأساسية بوصفها مؤسسة اجتماعية رسمية تقوم بوظيفة التربية فهي مرحلة تسعى إلى تعليم الطالب وتكوين شخصيته من خلال كشف قدراته، ومواهبه، وتوجيهه مهنياً، ودراسياً، وتهيئته للمرحلة الثانوية أو الالتحاق بمجالات العمل والإنتاج.(بحري، 1985، ص32)، وبما أن مادة الرياضيات من المواد الدراسية المقررة للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي فهي تسهم مع بقية المواد الدراسية إلى تحقيق أهداف تربوية غاية في الأهمية، ومن أهداف تدريس هذه المادة هو بناء التلميذ فكرياً وتزويده بالمعرفة والمهارات الضرورية وتمتعه بقدر من التخيل والاستطلاع، والاستبصار، والتجريب، والابتكار والاكتشاف، وجعله قادراً على تكوين أفكار جديدة لإيجاد حلول جديدة لبعض المسائل ووضع أسئلة تبحث عن حلول، وإقامة علاقات غير متوقعة (نصر، وآخرون 2000م).

إن الهدف الأساس من تدريس الرياضيات بشكل عام هو المساهمة في إعداد الفرد للحياة العامة بغض النظر عن عمله أو تطلعاته المستقبلية من ناحية، ومن ناحية أخرى المساهمة في إعداد الفرد لمواصلة دراسته للرياضيات نفسها، أو الإفادة منها في دراسة موضوعات أخرى أثناء وجوده في المدرسة، وبعد تخرجه منها، فالرياضيات موضوع أساس لا يستغني عنه الإنسان بحال من الأحوال أنّى كان موضعه، سواء على مقاعد دراسته، أو في وظيفته، أو في عمله، أو في قضاء حوائجه في مناحي الحياة اليومية.

ولكي تتحقق هذه الأهداف، فلا بد من تقويم نتائج عملية تدريس الرياضيات في إطار الواقع الذي تمت فيه، وهنا يبرز دور التقويم كأداة أو وسيلة يمكن أن تعطي صورة حقيقية عن

تدريس الرياضيات في الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي ويبرز نواحي الضعف فيها وإمكانية علاجها وتحسينها واقتراح الأساليب اللازمة لتطويرها، وتولي التربية الحديثة التقويم عناية كبيرة، وتعده جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم نفسها، فعملية التربية كما يصفها (ستانلي وهوبكنز Stanly& Hopknis) تتضمن ثلاث خصائص أساسية هي تحديد الأهداف التروية، وإعداد الخبرات التعليمية التي تساعد على بلوغ الأهداف، وإجراء نوع من التقويم لتحديد بلوغ هذه الأهداف.

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحاضر فالملاحظ أن كثيراً من الطلبة يعانون من صعوبات في تعلمها وفي المقابل يعاني المعلمون صعوبات في تعليمهم لهذه المادة الدراسية. وتعد مشكلة تحصيل الطلبة للرياضيات واحدة من التحديات التي تواجه الباحثين في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، إذ يُعدُّ التحصيل الدراسي محوراً مهماً من محاور الاهتمام الرئيسة في نهاية المرحلة التعليمية، ويرتبط الارتقاء بمستوى التحصيل ارتباطاً وثيقاً بالتقويم المستمر والشامل على مستوى الفرد والمؤسسة التعليمية.

ويشكل رصد الدرجات وتحديد التقديرات غرضاً من أغراض التقويم، إلا أن رصد الدرجات ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما وسيلة لأغراض متعددة، ومن الضروري أن يكون للدرجات معنى، وأن تكون ذات مدلول واضح (عودة، 1993)، كما تشكل الدرجات وما ينبثق عنها من تقديرات أساساً مهماً لكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر عليها.

وتؤدي الدرجات وظائف فعلية ترتبط بحاجات الطلبة وأولياء الأمور والمدرسين، وأصحاب العمل، فهي تلعب دوراً مهماً في تكوين الطالب صورة عن ذاته، وستبقى من أفضل

عوامل التنبؤ بالأداء اللاحق؛ لذلك يجب أن تكون الدرجات التي تعطى للطلبة على قدر كبير من الصدق والثبات والموضوعية.

ويشير الراشدان (2002م) بأن معدل الثانوية العامة وسيلة غير مناسبة بقدر كاف لاختيار الطلبة للدراسة الجامعية، وتعيين تخصصاتهم، حيث إن امتحان الثانوية العامية امتحان تقويمي ختامي وليس امتحاناً معيارياً، ولا يتصف بالصدق والثبات، ولم يصمم هذا الامتحان ليكون صالحاً للتنبؤ بالنجاح في الجامعة.

ويرى سوالمه (2001م) أن الكثير من المؤسسات التعليمية تعاني من ظاهرة ارتفاع التقديرات، ويتوقع أن يؤثر على التضخيم في التقديرات بشكل سلبي على صدقها وثباتها (Davidson 1975) ويعني بالتضخيم في التقديرات المرتفعة بصورة واضحة على حساب نسبة التقديرات المنخفضة والمتوسطة مما يجعل التمييز بين الطالب المتفوق والطالب المتوسط مهمة بالغة الصعوبة (Bligh 1988).

مما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يلي:

1- إن هذا البحث هو أول بحث تقويمي لنتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات في محافظة المهرة.

2- إن هذا البحث سيعطي مؤشراً لتقويم نتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات، سيستفيد منه المتخصصون والقائمون على إدارة التقويم في وزارة التربية والتعليم.

3- إن نتائج هذا البحث وما سيقدمه من مقترحات وتوصيات، يمكن أن تساعد المسئولين في وزارة التربية والتعليم على إعادة النظر في الإجراءات التي تتعلق بتقويم الامتحانات النهائية لمادة الرياضيات للمرحلة الأساسية والوقوف على مواطن الضعف والقصور فيها لمعالجتها وتحسينها.

4- قد يفتح هذا البحث الباب أمام المزيد من البحوث والدراسات حول تقويم الامتحانات النهائية في مواد دراسية أخرى من مرحلة التعليم الأساسي.

مشكلة البحث:

مع أهمية الرياضيات والحاجة إليها، فإنه يلاحظ ازدياد الشكوى من مادة الرياضيات وضعف تحصيل الطلبة فيها مقارنة بغيرها من المواد الدراسية الأخرى سواء كان ذلك على مستوى التعليم الأساسي أو الثانوي أو الجامعي، ولما كانت الرياضيات موضوعاً أساساً لا يمكن الاستغناء عنه، فما كان من الباحثين التربويين إلا محاولة البحث عن أسباب ضعف التحصيل فلابد من إجراء دراسات مسحية وميدانية لتقويم واقع الامتحانات العامة وتحليلها وتفسير نتائجها التي تعد ضرورة من ضرورات تطوير الامتحانات وفي الظروف التي يعيشها المجتمع من النواحي التربوية والاجتماعية والاقتصادية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم نتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- هل يوجد تدنٍ في نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997- 2002م ولكل سنة من هذه السنوات؟

2- ما مدى صدق وثبات نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997- 2002م؟

3- هل هناك تضخيم في نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997-2002م؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

أ- نتائج الطلبة النهائية لامتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات في جميع مدراس محافظة المهرة في اليمن.

ب- الأعوام الدراسية 1997- 2002م.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تعريف بالمصطلحات التي وردت في البحث:

1- **التقويم** (Evaluation):

عرفه (اللقاني والجمل 1996، ص 84) و(السامرائي 2000، ص107) بأنه" عملية مستمرة تستهدف معرفة القيمة لأي نوع من أنواع المعرفة أو النشاط من خلال جمع

المعلومات، والبيانات، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء الأهداف التربوية المقبولة للتعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج بقصد تحسينه أو تطويره"

ويعرفه (الراوي، 1980، ص13) بأنه " عملية مسحية تهدف إلى تحسين النتائج والوسائل المستخدمة، وتتضمن الحكم على الشيء المقوم للتأكد من قيمته، ومن ثم تحديد أساليب العلاج والتحسين والإصلاح والتعديل.

أما التعريف الإجرائي للتقويم فهو: إصدار حكم على نتائج الطلبة للامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات من خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

2- الامتحانات النهائية:

تعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها "الامتحانات النهائية التي تجرى لطلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات والتي ينتج عنها رصد الدرجات وتحديد التقديرات، واتخاذ الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الطالب وتؤثر عليه".

3- المرحلة الأساسية:

جاء في قانون التعليم العام الصادر سنة (1992) المادة (18) بأنه: تعليم موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية اليمنية، مدته تسع سنوات، وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ منذ سن السادسة.

4- منهج الرياضيات:

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: جميع المفاهيم والمعلومات التي يتضمنها منهج الرياضيات للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، والمقرر من قبل وزارة التربية والتعليم اليمنية.

خلفية نظرية:

تتمثل أهمية التقويم في العملية التعليمية:

يعد التقويم بعداً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، وتبرز هذه الأهمية من خلال المحافظة على جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسة التعليمية، ومن خلاله يمكننا أن نوثق مدى أهمية التغيرات السلوكية التي نرغب فيها لدى الطلاب.

أورد أبو زينة (1998) تعريفًا Gronlund للتقويم بمفهومه الواسع مفاده أنه عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها. إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس، ونسبتها إلى قيمة أو معيار معين. وفي التربية تُعني عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.

والتقويم يعرف كلاً من المدرس والطالب مدى إنجازه، وتقدمه، فالمدرس يطلع على مستوى أدائه في جميع مفاصل العملية التدريسية، ويقوده هذا الاطلاع إلى تعديل خطته التدريسية وتحسينها لتحقيق نتائج أفضل مما هي عليه، أما الطالب فإن معرفته بنتائج تعلمه تضعه على مراكز الضعف في تعلمه، فيعمل على التقليل منها، وإزالتها نهائياً.

أنواع التقويم: هناك أربعة أنواع من التقويم تتداخل مع العملية التعلمية وهي:

التقويم التمهيدي: Initial Evaluation:

وهو التقويم الذي يتم في بداية البرنامج التعليمي لمعرفة حالة الطلبة وما يمتلكونه من معلومات ومهارات وقدرات... الخ، قبل بدء البرنامج.

ويفيد هذا الإجراء التقويمي من معرفة مدى التقدم الذي يحصل عند الطلبة من خلال البرنامج التعليمي. وبذلك فإن نتائج إجراءات التقويم التي نحصل عليها أثناء البرنامج أو في نهايته يمكن مقارنتها بنتائج التقويم الأول.

التقويم البنائي أو التكويني: Formative Evaluation:

وهو التقويم الذي يتخلل عملية التعلم والتعليم ويكون جزءاً منها، ويرمي إلى توجيه تعلم الطلاب بالاتجاه المرغوب فيه، ومراجعة المتعلم في مواد دراسية مما يساعد على ترسيخها، من خلال ما يوفره من تغذية راجعة مستمرة، ويساعد المدرس على التخطيط للتدريس وتحديد الأغراض السلوكية.

التقويم التشخيصي:Diagnostic Evaluation :

وهو التقويم الذي يهتم بمعرفة الطلاب الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة، وتحديد مجال هذه الصعوبات ومحاولة الكشف عن أسبابها، ويمتد مفهوم التشخيص ليشمل الدراسة المتعمقة لأفراد معينين يعانون من تخلف دراسي متكرر، وقد يكون راجعاً إلى عوامل جسمية أو نفسية أو بيئية، واقتراح الوسائل لعلاجها.

التقويم التراكمي: Summative Evaluation:

الذي يهدف إلى قياس تحصيل الطلبة بعد الانتهاء من دراسة وحدة دراسية معينة أو أكثر، حيث يعطى اختبار شهري أو فصلي أو سنوي من قبل المعلم لطلبته. وهذا النوع شائع الاستعمال والاستخدام بين أوساط المعلمين، ولا مفر من استخدامه لغرض إعطاء العلامات والتقديرات للطلبة وتصنيفهم وترقيمهم أو لترقيتهم من صف إلى صف أعلى.

وقد اعتمد الباحثان في هذا البحث على دراسة هذا النوع من التقويم في دراسة نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في الرياضيات في جميع مدراس محافظة المهرة وللأعوام 1997- 2002م.

إجراءات البحث:

عملية البحث: استخدمت لأغراض هذه الدراسة نتائج الطلبة النهائية لامتحانات الصف التاسع في المرحلة الأساسية بمحافظة المهرة من العام الدراسي 97 \ 1998 إلى 2001 \2002 وبلغ عدد الطلبة المتقدمين للامتحانات النهائية حسب الجدول (1) الآتي:

جدول رقم (1)

العام الدراسي	عدد المتقدمين	عدد الحاضرين	عدد الغائبين
1998 \ 97	240	232	8
1999 \ 98	341	313	8
2000 \ 99	330	318	12
2001\2000	365	350	15
2002\2001	348	336	12

تم الحصول على هذه الأعداد من مكتب التربية والتعليم بمديرية الغيضة محافظة المهرة. وقد تم اختيار العام الدراسي 97 \ 1998م لأنه قد مضى عام دراسي على السماح لمكتب

وزارة التربية والتعليم بمحافظة المهرة بوضع أسئلة امتحانات المرحلة الأساسية النهائية للصف التاسع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث، وتماشياً مع طبيعة البيانات التي تم الحصول عليها، فقد استخدم الباحثان، الوسط الحسابي والتوزيع التكراري، ورسم المنحنى التكراري والانحراف المعياري والنسبة المئوية.

نتائج البحث ومناقشتها:

تحقيقا لأهداف البحث المتعلقة بتقويم نتائج الامتحانات النهائية للمرحلة الأساسية في مادة الرياضيات، وللوقوف على ملاحظة النتائج وتحليلها، فقد اعتمد الباحثان على دراسة وتحليل نتائج كل عام دراسي على حدة مقسما درجاتها من (30-100) درجة، على فئات بطول (10) درجة.

وفي ضوء ذلك قام الباحثان بتحليل النتائج كما يلي:

(النتائج التي تم التوصل إليها في الإجابة على السؤال الأول)

- هل يوجد تدنٍ في نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997- 2002 وكل سنة من هذه السنوات؟

لتحديد تدني نتائج امتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للعينة وكل سنة من السنوات، تم حساب المتوسط الحسابي لنتائج

امتحانات الصف التاسع في مادة الرياضيات للسنة الدراسية 1997-1998م، والنسبة المئوية للطلبة الناجحين. كما يرد في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

حدود الفئات	التكرار	الناجحون	الراسبون	نسبة النجاح	مكرز الفئة	حاصل ضرب التكرار في مركز الفئة
39-30	58	0	58	0	34.5	2001
49-40	10	0	10	0	44.5	445
59-50	139	135	0	58	54.5	7357,5
69-60	16	16	0	8	64.5	1225,5
79-70	6	6	0	2,5	74.5	447
89-80	3	3	0	1	84.5	220,5
100-90	1	1	0	0,5	94.5	95
المجموع	232	164	68	70		11791.5

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لنتائج امتحانات الصف التاسع في مادة الرياضيات للسنة الدراسية 1997- 1998م قد بلغ (50.8) أي أن معظم درجات الطلبة تقع في حدود الفئة (50-59) وهي درجات ذات مرتبة مقبولة، ونتيجة طبيعية.

ويعتقد الباحثان أن سبب حصول الطلبة على هذه الرتبة قد يعود إلى صعوبة مادة الرياضيات عند طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، وكذلك أن معلمي مادة الرياضيات يعدون هذه المادة من المواد التي يعاني منها طلبتهم، وينضمُّ إلى هذا الادعاء جميع

إدارات المدارس، وقد يعود ذلك إلى صعوبة أسئلة امتحان الرياضيات التي يحتويها الاختبار النهائي للمادة وضعف تمكن الطلبة منها، وقد يكون هناك سببٌ آخر يعود إلى معلمي الرياضيات الذين لم يتمكنوا بشكل كافٍ من امتلاك الكفايات اللازمة في توضيح المسائل الرياضية لضعف تأهيلهم في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم درس الرياضيات. فضلاً عن الإشراف المركزي في وضع أسئلة الامتحان النهائي ومتابعة تنفيذ الاختبارات وتصحيحها مركزياً من قبل وزارة التربية والتعليم، الذي يشكل هو الآخر سبباً مقبولاً لهذه الرتبة، وهو بنفس الوقت يؤيد ادعاءات الجميع من: إدارات المدارس، والمعلمين، والطلبة بصعوبة مادة الرياضيات، واستكمالاً للإجابة على السؤال الأول ولكل سنة من السنوات، فقد قام الباحثان بتحليل نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي للسنوات المتبقية للفترة من 1997-2002 والجدول رقم (3) يوضح ذلك..

الجدول رقم (3)

الرسوب والنجاح في الأعوام الدراسية من 1997-2002م

العام الدراسي	المتقدمون	الحاضرون	الغائبون	الناجحون	الراسبون	نسبة النجاح
1998\97	240	232	8	164	68	٪70.6
1999\98	321	313	8	258	55	٪82.5
2000\99	320	308	12	298	10	٪93.7
2001\2000	365	350	15	332	18	٪94.8
2002\2001	348	336	12	332	4	٪98.8

يتبين من الجدول (3) أن نسب النجاح في الأعوام الدراسية الخمسة ارتفعت من (70,6٪ إلى 98,8٪) بالرغم من صعوبة مادة الرياضيات عند طلبة المرحلة النهائية من التعليم الأساسي وكذلك أن معلمي المرحلة الأساسية يعدون الرياضيات من المواد التي يعاني منها طلابهم، وعند رسم المنحنيات التكرارية لكل سنة دراسية على حدة نجد أن العام الدراسي (99 \2000) يقترب من المنحنى الطبيعي، حيث يمكننا قبول نتائج هذا العام بينما نتائج الأعوام الأخرى غير طبيعية وهذه النتائج تخلق عدم ارتياح لنتائج امتحانات مادة الرياضيات في المرحلة الأساسية، بالرغم من ادعاءات الجميع: إدارات المدارس، والمعلمين، والطلبة، بصعوبة مادة الرياضيات كما ذكرنا عندما فسَّرنا نتائج السنة الأولى. وعند حساب المتوسط الحسابي لنتائج الامتحانات في السنوات الخمس نجد أنه يتراوح بين (50,8) في العام الدراسي (97 \1998م) بينما بلغ في العام الدراسي (2001 \2002م) المتوسط الحسابي (56,4)، وبالمقارنة مع نسب النجاح نجد أن المتوسط الحسابي ما زال محصوراً في الفئات ما بين (50-59) ما عدا العامين الدراسيين (99-2000م) و(2000- 2001م) حيث ارتفع المتوسط الحسابي إلى (70,6- 72) وهذا هو الآخر يجعلنا نؤكد على أن النتيجة غير طبيعية.

النتائج التي تم التوصل إليها في الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث

- ما مدى صدق وثبات نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997-2002م؟
- هل هناك تضخيم في نتائج الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للفترة من 1997-2002؟

لتحديد مدى صدق وثبات وتضخيم نتائج امتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات وللعينة ككل (1997-2002)، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكافة السنوات الخمس، وقد تبين للباحثَين أن هناك تبايناً في نتائج امتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات. والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

يبين الفئات والتكرارات للأعوام 1997- 2002م

العام الدراسي	الفئة 49-40	الفئة 59-50	الفئة 69-60	الفئة 79-70	الفئة 89-80	الفئة 100-90	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
98/97	68	135	19	6	3	1	50,8	8,8	5
99/98	55	81	59	60	36	22	53,5	13	4
2000/99	20	61	67	86	64	20	70,6	13,5	2
2001/2000	18	61	68	83	82	38	72	13	1
2002/2001	4	89	57	41	32	13	56.4	13	3

يبين الجدول (4) نتائج امتحانات الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات للعينة لكل الأعوام الخمسة، فقد حصل الطلبة في السنة الدراسية (2000-2001) على المرتبة (1) حيث بلغت درجة المتوسط الحسابي (72) والانحراف المعياري (13)

بينما بلغت نسبة النجاح (94,8٪) وحصل الطلبة في السنة الدراسية (1997-1998) على المرتبة (5) من بين السنوات الخمس، حيث بلغت درجة المتوسط الحسابي(50,8) والانحراف المعياري (8,8) ونسبة النجاح (70.6) والجدول (4) يوضح ذلك للسنوات الثلاث الأخرى.

ويرى الباحثان أن نسبة النجاح لطلبة التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات قد ارتفعت من(70,6٪ إلى 98٪) بالرغم من ادعاءات الجميع: إدارات المدارس، والمعلمين، والطلبة، بصعوبة مادة الرياضيات، ودرجة المتوسط الحسابي هي الأخرى ارتفعت من (50,8 إلى 70,6) في حين أن الانحراف المعياري حافظ على ثباته (13) للأعوام الدراسية الأربعة من الأعوام (1998-2002) وهذه نتيجة قياس غير طبيعية، حيث لا توجد علاقة بين مستويات الطلبة وتقديرات الامتحانات النهائية، وقد يكون سبب هذه النتيجة غير الطبيعية، يعود إلى تضخيم التقديرات ونسب النجاح لتلافي الضعف في الدرجات الأصلية للطلبة في مادة الرياضيات.

كما يعتقد الباحثان بوجود أسباب قد تكون حقيقية أسهمت في هذه النتيجة وأبرزها ضعف امتلاك المهارات المتعلقة بالتقويم لأغلب معلمي الرياضيات، مما ينعكس بشكل سلبي على صياغة الأسئلة الرياضية، أو قد يعود السبب إلى ضعف التوجيهات والإرشادات التي يوجهها الموجهون الاختصاصيون في ما يخص كفاية التقويم، وقد يكون هناك سببٌ آخر يعود إلى أن معلمي الرياضيات القائمين على التصحيح، لم يتم اختيارهم وفق ضوابط المؤهل العلمي وعامل الخبرة، فضلاً عن ضعف المسئولين في الإدارة التربوية الذي ينتج عنها اختيار مدراء مراكز امتحانيه ليس بالمستوى المطلوب.

وربما يعود السبب إلى قلة الضبط وعدم تشديد المراقبة لعدم وجود مراقبين أكفاء لمراقبة امتحانات طلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات، وهذا ما يتفق ودراسة: سوالمه (2001) ودراسة: الراشدان (2002) اللتين تشيران إلى أن الكثير من المؤسسات التعليمية تعاني من ظاهرة. ارتفاع التقديرات، وتضخيمها بشكل سلبي يؤثر على صدقها وثباتها ويجعل التمييز بين نتيجة الطالب المتميز ونتيجة الطالب المتوسط مهمة بالغة الصعوبة (Davidson,1975) و(Blisgh,1988).

الاستنتاجات:

من أهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان هي:

- إن نتائج الامتحانات النهائية لطلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة المهرة، لا تشكل معياراً صادقا على مستويات الطلبة، ولا توجد علاقة بين مستويات الطلاب وتقديرات الامتحانات النهائية.
- إن نتائج الامتحانات النهائية لطلبة الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات في محافظة المهرة، ضعيفة المصداقية، والثبات، ولا يمكن أن يعتمد عليها في التنبؤ بنجاح الطلبة في دراستهم لمادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- هناك تضخيم للتقديرات، وكذلك لنسبة النجاح، وهذا ما يضعف من مصداقية النتائج.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يُوصي الباحثان بما يأتي:

1- ضرورة قطاع التدريب والتأهيل بوزارة التربية والتعليم بتنظيم دورات تطويرية وفق برنامج تدريبي لمعلمي مادة الرياضيات في الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي وتزويدهم بالكفايات اللازمة في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس.

2- إثراء موجهي الاختصاص بضرورة استخدامهم الاستراتيجيات الحديثة في حل المسائل الرياضية، وصناعة الاختبارات من أجل تحسين أداء معلمي الرياضيات ورفع مستوى طلبتهم.

3- ضرورة أن يكون هناك دورٌ فاعلٌ ومؤثرٌ لوزارة التربية والتعليم في المتابعة الحقيقية (ليست السطحية) في مراقبة كافة مراحل الامتحانات النهائية للصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي قبل وأثناء وبعد الانتهاء من الامتحانات، وفي الإشراف على لجان التصحيح، وتدقيق كافة النتائج بشكل فردي وجماعي لمنع حالات تضخيم التقديرات النهائية ونسب النجاح.

4- التوقف عن تضخيم التقديرات ونسب النجاح لغرض إظهار التميز بين الطلبة المتفوقين ومتوسطي التعلم وتحقيق العدالة بينهما حيث إن العدالة أهم مبادئ الرياضيات المدرسية (NCTM,2000).

المقترحات: تطويراً للبحث الحالي واستكمالاً له يقترح الباحثان:

- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى.

- إجراء بحث مماثل للتعرف على نتائج الصف الأول من المرحلة الثانوية خلال السنوات الخمس من 1997- 2002م ومعرفة في ما إذا كان هناك تدنٍّ في مستويات نتائج مادة الرياضيات.
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي لنتائج المرحلة الثانوية خلال السنوات الدراسية 1997-2002م.

المصادر:

1- أبو زينة، فدريد كامل. (1994). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها**. دولة الأمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح.

2- أبو زينة، فدريد كامل. (1997). **الرياضيات منهجها وأصول تدريسها**. الطبعة الرابعة عمان: دار الفرقان.

3- أبو علام، رجاء محمود. (1987). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**. الكويت: دار القلم.

4- بحري، منى يونس، وعايف حبيب.(1985). **المنهج والكتاب المدرسي. جامعة بغداد**: كلية التربية.

5- السواعي، عثمان نايف.(2004). **تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين**. دولة الأمارات العربية المتحدة. دبي: دار القلم للنشر.

6- السامرائي، هاشم جاسم.(2000). **المناهج المدرسية وتحليلها**. الجمهورية اليمنية صنعاء: مركز عبادي للدراسات والنشر.

شوق، محمود أحمد.(1997). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار المريخ.

8- عودة، أحمد سلمان.(1994). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: دار الأمل للنشر.

9- عقيلان، إبراهيم محمد. (1997). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**. بيروت: دار المسيرة.

10- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي.(1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية بالمناهج وطرق تدريسها**. القاهرة: عالم الكتب.

11- اللقاني، أحمد حسين، ويونس أحمد رضوان.(1984). **التدريس**. القاهرة: مطبعة العالم العربي.

12- مكتب وزارة التربية والتعليم م \ المهرة. (2002). الاختبارات.الجمهورية الجمهورية اليمنية. المهرة: **دائرة التوجيه والتقويم**.

13- نصر، رضاء محمد وأخرون.(2000). **تعلم العلوم والرياضيات.** الطبعة الثالثة الأردن. عمان.: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

14- الراوي، مسارع حسن.(1980). منظور الاستراتيجية العربية للتعليم. **مجلة تعليم الجماهير**. العدد (16).

15- يعقوب، إبراهيم محمد عيسى.(2005). التنبؤ بتحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد السادس، العدد الثالث. مملكة البحرين

16- Gronnlund,E.G Measurement and Evaluation in Teaching.N.Y.1989.

17- National Counil of Teaching Mathematics. (2000) principles and standards for School mathematice. Reston. VA Author.

18- Kumar,S and Ratnalikar.D.N Teaching of Mathematics. Second Revised and Enlaeged Edition.

طرق إثبات مقاصد الشريعة الإسلامية

محمد علي جبران *

المقدمة:

الحمدلله رب العالمين نحمده تعالى حمداً كثيراً كما يليق بجلاله وكماله، خلق فسوى وقدر فهدى، خلق الخلق وبين لهم طريق السعادة و الرشاد، و أرسل الرسل وبين مصالح العباد، في الحياة الدنيا وفي المعاد.

و الصلاة و السلام على من جعله الله رحمة للعالمين، و سراجاً يهتدى به إلى يوم الدين، القائل: " قد تركتكم على البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها بعدي إلا هالك [3] " صلى الله عليه وعلى آله الأطهار وصحابته الأخيار ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.. وبعد.

فإنه لما كنت هذه الشريعة الغراء إنما أراد الله منها تحقيق مصالح العباد في الحياة الدنيا و الآخرة، وهذا ما ثبت بالاستقراء و التتبع لأحكام الشريعة المختلفة، وليست المصالح ما يراه الإنسان مصلحة له ونفعاً حسب هواه، و إنما المصلحة ما كانت مصلحة في ميزان الشرع، لا في

* أستاذ أصول الفقه ونائب عميد كلية التربية المهرة للشئون الأكاديمية، جامعة حضرموت، اليمن.

[3] سنن ابن الإيمان و فضائل الصحابة، إتباع سنة الخلفاء (1 / 16) رقم (43).

ميزان الأهواء و الشهوات، لأن الأهواء والشهوات قد تطغى على الإنسان فتختلط عليه كثيراً من المصالح مع المفاسد، حتى يرى النافع ضاراً و الضار نافعاً (وهذا حسب التأثر بهواه وشهواته) كونه يتطلع إلى النفع العاجل اليسير، دون التفات أو إدراك إلى الضرر الآجل الجسيم، فمثلاً قد يرى أن من النفع له أن يضع مالاً قليلاً في بنك من البنوك ثم بعد مضي مُدَّة زمنية قليلة، يأخذ ذلك المال مضاعفاً دون جهد، ظاناً أن في هذا الفعل نفعاً محضاً، أو يرى أن الرشوة حقٌّ مكتسب، أو يرى أن القعود عن الجهاد وموافقة العدو هو النفع الخالص له، كون الراحة والدعة في ذلك، ناسياً أو متناسياً أو متجاهلاً أن كل هذه وما شابهها منافع صورية، وفي جوهرها ضرر محض في الدنيا أو الآخرة، على الفرد أو على الفرد والمجتمع.

وعليه، فإن مقصود الشرع من المصلحة المرادة هو تحقيق مصالح العباد؛ لذا كان معرفة مقاصد الشارع من الشريعة الإسلامية مسألة مهمة ينبني عليها فَهْمُ النصوص الشرعية على الوجه الصحيح، واستنباط الأحكام من أدلتها على الوجه المقبول، فلا يكفي معرفة المجتهد وجه دلالة الألفاظ، بل لابد من معرفة أسرار التشريع، والأغراض العامة التي قصدها الشارع من تشريع الأحكام المختلفة، حتى يستطيع فهم النصوص، و تفسيرها بالمعنى السليم الصحيح لها ويتم استنباط الأحكام في ضوء هذه المقصد.

وهذا ما دفع المجتهدين إلى معرفة مقاصد الشريعة و الوقوف على معانيها ليكون المكلف على علم بها فيعرف ما يأخذ وما يدع، وقد أصبح علم مقاصد الشريعة علماً مستقلاً نظراً لأهمية المقاصد للفرد والمجتمع بل للأمة بأكملها، ولذا فان بحثي سوف يسهم في خدمة جانب مهم من جوانب مقاصد الشريعة الإسلامية، وهو سبل الوصول إلى معرفة مقاصد الشريعة الإسلامية، وهي كثيرة، وقد ركزت في بحثي هذا على أهمها وأكثرها استخداماً في معرفة

المقاصد، وقد وسمته بـ طرق إثبات مقاصد الشريعة الإسلامية، راجياً من المولى جل في علاه أن يكون نافعاً ومفيداً، وقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون من مقدمة، وستة مباحث، وخاتمة.

المطلب الأول: إثبات المقاصد بالنص:

وردت الكثير من النصوص مرتبط بها المقصد الشرعي، إما لكونها معللة و مبينة للغرض من الحكم، و إما لكونها يترتب على فعلها ثواب وجزاء في الدنيا أو في الآخرة، وإما لكونها يترتب على فعلها عقاب وجزاء سيئ في الدنيا أو الأخرة، وكل ذلك يعد تصريحاً شرعياً وتنصيصاً على إثبات المقصد الشرعي من الحكم، وما هو من هذا النوع كثير جداً في نصوص القرآن و السنة، ويمكن أن نقسم ذلك إلى قسمين: النصوص العامة، و النصوص الخاصة.

المطلب الأول: في النصوص العامة، ومن ذلك:

1- قوله تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُۥ عَلَى ٱلْمَآءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴾ [هود: 7] وفي تأويل هذه الآية يقول الرازي: " ظاهر هذا الكلام يقتضي أن الله خلق هذا العالم الكثير لمصلحة المكلفين [4] " فالله جعل هذا الكون الواسع الفسيح لمصلحة عباده ويبتليهم فمن يحسن التعامل مع هذا النعم العظيمة فلنفسه، ومن يسيء التعامل مع النعم فعليها.

2- وقال تعالى: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآئِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴿٩٠﴾ ﴾ [النحل: 90] وهذه الآية تعد كما

[4] التفسير الكبير (17 / 320).

يقول ابن مسعود: " أجمع آية في القرآن لخير يمتثل ولشر يجتنب [53]"ويقول العز بن عبد السلام: " وأجمع آية في القرآن للحث على المصالح كلها، و الزجر عن المفاسد بأسرها، هذه الآية، فإن الألف و اللام في العدل و الإحسان للعموم والاستغراق فلا يبقى من دق العدل وجله شيء إلا اندرج في أمره بالإحسان... وكذلك... في الفحشاء و المنكر... [6] ".

والظاهر من نص الآية أن العدل مقصد شرعي يحث عليه الشارع، في الأمور كلها بدليل العموم والاستغراق، وكذلك ترك الفحشاء والمنكر والبغي مقصد شرعي، يوجب الشرع تركها في الأمور كلها، بدليل العموم والاستغراق.

قوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ ﴾ [الأنبياء: 107]، قال عضد الإيجي: " و ظاهر الآية التعميم، أي يفهم منه مراعاة مصالحهم في ما شرع لهم من الأحكام كلها، إذ لو أرسل بحكم لا مصلحة لهم فيه؛ لكان إرسالاً لغير رحمة [7]".

وعليه، فإن الآية تنص على أن الأحكام الشرعية تحقق مصالح العالمين، أي مصالح العالمين في مقصد رباني، وهذا مدلول النص من الآية.

3- هناك نصوص كثيرة من الكتاب والسنة نصت على قواعد مقاصدية عديدة منها قوله تعالى: ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ ﴾ [البقرة: 185]، وقوله تعالى: ﴿مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ ﴾ [المائدة: 6]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٖۚ ﴾ [الحج: 78]، إلى غير ذلك من الآيات التي تنص على كثير من القواعد المقصدية.

---

[5] الجامع لأحكام القرآن القرطبي (10 / 165).

[6] قواعد الأحكام (642)

[7] شرح العضد على مختصر ابن الحاجب (2 / 238).

وكذلك كثير من نصوص السنة النبوية، من ذلك ما رواه بن عباس قال: قال رسول الله: "لا ضرر ولا ضرار [8] " وعن أبي سعيد المقبري عن أبي هريرة عن النبي قال:" إن الدين يُسرٌ ولن يُشادَّ الدِّين أحد إلا غلبه، فسدِّدُوا وقاربوا و أبشروا واستعينوا بالغدوة [9] " إلى غير ذلك من الأحاديث التي يطول ذكرها لو أوردناها، وهي تدل على قواعد مقاصدية بنصها أو بظاهرها أو بمدلولها أو... الخ.

المطلب الثاني: في النصوص الخاصة:

وأقصد النصوص التي نصت على مقاصد وعلل لأحكام جزئية بعينها، وهي كثيرة ومنها:

1- النص أن القصد من الصلاة أنها تنهى عن الفحشاء و المنكر قال تعالى:﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ﴾ [العنكبوت: 45].

2- النص أن القصد من الصوم أنه طريق إلى التقوى قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٨٣﴾﴾ [البقرة: 183].

3- النص على أن القصد من القصاص حفظ النفوس و صيانة لحياة الناس قال تعالى: ﴿ وَلَكُمْ فِى ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَٰٓأُوْلِى ٱلْأَلْبَٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٧٩﴾﴾ [البقرة: 179].

4- النص على أن القصد من الجهاد حفظ الدين للأمة المسلمة، وعدم الإفتتان فيه، وأنَّ ترك الجهاد يؤدي إلى ضعف المسلمين وتسلط أعدائهم عليهم، ومن ثمَّ فتنتهم في دينهم بتركه أو عدم الالتزام به قال تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِ ﴾ [البقرة: 193].

إلى غير ذلك من النصوص التي تنص على قصد الشارع من تشريع الحكم، ثمَّ عُدَّ نص الشارع على بيان القصد طريقاً من طرق إثبات المقاصد.

المبحث الأول: الاستقراء:

الاستقراء من الأدلة المهمة التي اتكأ عليها الشاطبي كثيراً في إثبات المقاصد، ويحق له ذلك؛ لأن المقاصد مبثوثة في آيات الأحكام التشريعة المستفادة من القرآن ومن السنة النبوة، ولذا سنقف بالقارىء قليلاً لنتعرف على الاستقراء ونبدأ ذلك بالتعريف اللغوي، ثم الاصطلاحي، ثم أنواعه وحُجِّيته.

المطلب الأول: تعريف الاستقراء في اللغة: هو التتبع، ومنه قولك: استقرأت الأشياء؛ تتبعت أفرادها لمعرفة أحوالها وخواصها [10].

المطلب الثاني: تعريف الاستقراء في الاصطلاح: هو (الحكم على كلي لوجوده في أكثر جزئياته) وإنما قال: في أكثر جزئياته؛ لأن الحكم لو كان في جميع جزئياته لم يكن استقراءً، بل قياسًا ويُسمَّى هذا استقراء؛ لأن مقدماته لا تحصل إلا بتتبع الجزئيات كقولنا: كل حيوان يحرك فكَّه الأسفل عند المضغ؛ لأن الإنسان والبهائم والسباع كذلك، وهو استقراء ناقص لا يفيد اليقين لجواز وجود جزئي لم يُستقرأ و يكون حكمه مخالفا لما استقرئ كالتمساح فإنه يحرك فكه الأعلى عند المضغ[11].

([10]) المصباح المنير (2/502).

([11]) التعريفات الجرجاني (37).

المطلب الثالث: أنواع الاستقراء: الاستقراء نوعان:

1- استقراء الأحكام المعروفة عللها؛ التي تؤول إلى الاستقراء؛ لأن باستقراء العلل يحصل العلم بمقاصد الشريعة بسهولة، حيث أن استقراء علل كثيرة متماثلة تكون ضابطاً لحكمة متحدة يمكن أن نستخلص منها حكمة واحدة فنجزم بأنها مقصد شرعي كما نستنتج من استقراء الجزئيات تحصيل مفهوم كلي.

مثال ذلك(1): إذا علمنا علة النهي عن المزابنة الثابتة بمسلك الإيماء في قولهﷺ لمن سأله عن بيع التمر بالرطب: "أينقص الرطب إذا جفَّ؟ قال السائل: نعم، قال: فلا إذاً"[12] فيحصل لنا بذلك أن تحريم المزابنة التي هي(بيع مجهول بعلوم، أو مجهول بمجهول من جنسه) أن علة النهي هي الجهل بمقدار أحد العوضين.

وإذا علمنا النهي عن بيع الجُزاف بالمكيل، علمنا أن علَّته جهل أحد العوضين بطريق استنباط العلة.

وإذا علمنا نهي النبي ﷺ عن عدَّة بيوع منها ما جاءت في الحديث الذي رواه أبو سعيد الخدري عن النبي ﷺ أنه قال: "نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن شراء ما في بطون الأنعام حتى تضع، وعما في ضروعها إلا بكيل، وعن شراء العبد وهو آبق، وعن شراء المغانم حتى تُقسم، وعن شراء الصدقات حتى تقبض، وعن ضربة الغائص" [13] والعلة في النهي عن

([12]) شرح معاني الآثار (6/4).

([13]) سنن ابن ماجة ، كتاب الجارات ، باب النهي عن شراء ما في بطون الأنعام... (740/2) حديث رقم (2196).

جميع ذلك هي ما فيها من الجهالة والغَرَر، وعدم القدرة على التسليم، ونستخلص من ذلك: أن ما فيه غَرَرٌ بيِّنٌ واضح في المعاوضات، أو جهالة في الثمن أو الثمن فهو باطل[14].

مثال (2): إذا علمنا أن النهي عن خِطبة الرجل على أخيه الرجل في قوله ﷺ: " المؤمن أخو المؤمن، فلا يحل للمؤمن أن يبتاع على بيع أخيه، ولا يخطب على خطبة أخيه حتى يذر"[15] وأن علة ذلك هو ما فيه من بواعث التشاحن والتباغض والقطيعة بين المسلمين.

وإذا علمنا أن النهي عن بيع الرجل على بيع أخيه لقوله ﷺ في صحيح مالك عن نافع عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (لا يبيع أحدكم على بيع أخيه)[16].

وإذا استقرأنا أيضاً العلة من تحريم الغِيبة والنميمة، وتتبع العورات، وكذلك العلة من تحريم الكذب والخيانة... وغيرها مما يجلب الشحناء ويسبب القطيعة بين الناس كنكاح المرأة على عمَّتها وخالتها..

نستخلص من ذلك أن مقصود الشارع هو دوام الأُخوَّة والمودَّة بين المسلمين، وهذا يصبُّ في الحفاظ على النفس؛ لأن التباغض والتشاحن يؤدي إلى التقاتل الذي يؤدي إلى هلاك النفوس.

---

(14) انظر: المقاصد العامة يوسف الحامد (116) ، بداية المجتهد (2/268).

(15) صحيح مسلم ، كتاب النكاح، باب تحريم الخطبة على خطبة أخيه... (2/1034) حديث رقم (1414).

(16) صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب لا يبيع الرجل على بيع أخيه... (2/752) حديث رقم (2032).

1- استقراء أدلة أحكام اشتركت في علة؛ بحيث يحصل يقين بأن تلك العلة مقصد الشارع.

مثال ذلك(1): إذا تتبعنا أدلة الأحكام الواردة في شأن الرقيق وعتق الرقاب، كأحكام المكاتب، والمُدَبِّر، وأمهات الأولاد، وإباحة التسرِّي بدون عدد أو شرط، مع منع نكاح الحُرِّ للأَمَة إن وَجَدَ القدرة على نكاح الحُرَّة، ووجوب العتق في بعض الكفارات، وفي مصارف الزكاة، وعتق بعض الأقارب بمجرد دخولهم في ملكهم، وعدم ملاحظة رضا الرقيق في إجراء العتق، وجعل العتق من أفضل القربات التي يتقرب بها إلى الله تعالى،... إلخ.

نصل بكثرة الأدلة التي تصب في باب إجراء العتق إلى نتيجة عامة وهي: أن مقصود الشارع حصول الحرية لجميع البشر [17].

مثال(2): عند استقراء الأدلة التي تنهى عن الاحتكار كقوله ﷺ: (من احتكر فهو خاطئ)[18] وقوله ﷺ: (من احتكر على المسلمين طعاما ضربه الله بالجذام والإفلاس)[19]... والعلة في ذلك حتى لا يكون الطعام قليلاً في الأسواق فيشق ذلك على الناس، وكذلك عند تتبع أدلة النهي عن تلقِّي الركبان، وبيع الطعام قبل قبضه، أدلة النهي عن بيع حاضرٍ لبَادٍ، كلها تصب في أن القصد عدم إقلال الطعام في الأسواق.

ونجد من استقراء كل تلك الأدلة أن مقصود الشارع رواج الطعام وتيسير تناوله على الناس.

([17]) المقاصد العامة للشريعة الإسلامية ، يوسف الحامد (118).

([18]) صحيح مسلم، كتاب البيوع، باب تحريم الاحتكار (3/1227) حديث رقم (1605).

([19]) سنن ابن ماجة، كتاب البيوع ، باب الحكرة والجلب(2/729) حديث رقم (2155).

وكل واحد من النوعين السابقين ينقسم على قسمين:

الأول: استقراء تام: وهو ما يكون فيه حصر كلي لكل الجزئيات ثم إجراء حكم واحد على تلك الجزئيات.

الثاني: استقراء ناقص: وهو ما لا يكون فيه حصر لكل الجزئيات، بل فيه تتبع لأغلب الجزئيات؛ لإجراء حكم بما ثبت فيه على الكلي.

المطلب الرابع: حجية الاستقراء: الاستقراء التام: حجة بلا خلاف، ويُعد دليلاً قطعيًا.

أما الاستقراء الناقص: ففيه خلاف؛ لأن بعض الجزئيات يحتمل أن تتخلَّف عن الحكم فهو يفيد الظنَّ الغالب، وقد احتج الشافعي بالاستقراء في مواضع كثيرة وقال الغزالي عن الاستقراء: (إن الاستقراء إن لم يكن تاماً لم يصلح إلا للفقهيات) [20].

أما المقاصد الاستقرائية: فإنها تمتاز بالقطع، وأكد الشاطبي على قطعية الاستقراء، سواء أكان تاماً أم ناقصاً، متجاهلاً ما يقال عن الاستقراء الناقص من أنه يفيد الظن؛ لأنه ليس من اللازم استقصاء جميع الجزئيات الموجودة والمتوقع وجودها، وإنما يكفي أن نتوقع أن معنى من المعاني أو قيمة من القِيَم مقصودة للشارع من خلال طلبه تحصيلها أو اجتنابها وإزالتها ومن خلال بثه في عدد كبير من أحكامه وتصرفاته فيكون المستوى الثاني خادماً ومكملاً للمستوى الأول؛ وهو ما ينبغي أن يفهم من الاستقراء المعنوي[21].

([20]) المستصفى (52).

([21]) انظر: طرق الكشف عن مقاصد الشارع نعمان جغيم (225- 226).

ومن أمثلة القرآن الكريم في اعتبار المنهج الاستقرائي للاستدلال قوله سبحانه وتعالى: ﴿ كُلُّ ذَٰلِكَ كَانَ سَيِّئُهُۥ عِندَ رَبِّكَ مَكْرُوهًا ﴿٣٨﴾ ﴾ (الإسراء:38) وهذا الحكم بعد استقراء الآيات السابقة التي احتوت أمهات الرذائل التي ينبغي اجتنابها.

المبحث الثاني: اللسان العربي:

إن معرفة اللغة العربية يُعدُّ أمراً ضرورياً؛ لإمكانية فهم الكلام فهماً سليماً، ولمعرفة معاني النصوص والألفاظ السماوية ومقاصدها والمراد منها.

فاللغة إنما هي أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، فهي وعاء للمضامين المنقولة سواء أكان مصدرها الوحي أم غيره.

وهي أيضاً أداة للمعرفة الصحيحة ولضبط التخاطب السليم فهي من لوازم المنهج العلمي.

يقول ابن تيمية: (إن تعلم اللغة العربية من الدين، وأنه فرض واجب، لفهم واجبِ مقاصدِ الكتابِ والسنةِ ومرادِ الشارعِ من خطابه، فإن فهم الكتاب والسنة فرضٌ، ولا يفهمان إلا بفهم اللغة العربية وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب) [22].

فإذا كان العلم بكتاب الله يتوقف على العلم باللغة العربية لفظاً ومعنى، ومعرفة الناسخ والمنسوخ وما جاء في الكتاب مفروضاً، وما جاء للإباحة، وما جاء للأدب والإرشاد، أي الفرق بين الأمر الذي هو للوجوب على أصله، وبين الأمر الذي دلت القرائن على أنه ليس للوجوب فكيف إذاً يتم فهم مقاصد الشارع دون فهم اللغة التي جاء بها، وبناءً على أهمية فهم

---

[22] اقتضاء السراط المستقيم ابن تيمية (190).

اللغة، والعلم بها ومعرفتها ليتمكن المجتهد من فهم مقاصد الشارع كون القرآن نزل بلسان عربي مبين واللسان العربي هو المترجم لمقاصد الشارع، ومن هذا المنطلق نجد أن من يعتد برأيه من الأصوليين اتفقوا على وجوب العمل بما دل عليه النص والظاهر حتى يقوم دليل التأويل أو النسخ، وإن اختلفوا بعد ذلك في هذا الوجوب هل هو على سبيل القطع أم على سبيل الظن؟ وذلك بناءً على اختلافهم في الاحتمال الناشئ عن غير دليل هل يطعن في قطعية الدليل أم لا؟[23].

المبحث الثالث: سياق الخطاب:

إذا فُهِمَ الخطاب فُهِمَ قصد المتكلم، وإذا كان الخطاب مبهماً لم يعرف المقصود فالعلاقة إذاً وطيدة جداً بين المقاصد والخطاب الشرعي، فهما توأمان لا ينفصمان؛ لأن الخطاب وسيلة إلى إدراك المقاصد وهو أيضاً منبعها ومصدرها، ولسياق الخطاب دور كبير في فهم مقاصد الشارع في مجالين:

المجال الأول: فهم الكتاب والسنة وتفسيرهما ومعرفة المراد بهما والاستنباط منهما.

المجال الثاني: معرفة الاستدلال بهما والاعتراض والجواب وطرد الدليل ونقضه[24].

أما العناصر التي تتحكم في فهم الخطاب فهي:

1- لغة الخطاب: فكلما كانت أكثر سهولة ووضوحاً كان إدراك الخطاب المقصود منها أيسر وأسهل ويتحكم في وضوح لغة الخطاب أمران:

الأول: نوع الكلمات التي يختارها المخاطب (المتكلم) وأسلوبه وفصاحته.

---

[23] انظر: البرهان الجويني (337/1).

[24] انظر: البرهان الجويني (337/1).

الثاني: طبيعة اللغة نفسها، فمنها ما يحتمل معنىً واحداً، ومنها ما يحتمل أكثر من معنى على تساويهما في الدلالة على المعاني أو على ترجيح أحدها على المعاني الأخرى، ومنها ما يحتاج إلى بيان من المتكلم نفسه أو عن طريق قرائن ودلائل.

ويدخل في طبيعة اللغة: إدراك أساليب العرب في خطابها بحيث لا تُحمَل على غير ما تعارف عليه أهل اللغة من المعاني وخاصة في العموم والخصوص والتقديم والتأخير والإضمار والحذف والتأكيد والتأسيس، وغير ذلك.

كما يدخل في أهمية معرفة طبيعة اللغة أساليب العرب في الخطاب في الترجيح بين الاحتمالات الواردة في معنى نص من النصوص وما يشكل من الألفاظ.

2-**المخاطِب**(المتكلِّم) المخاطِب هو العنصر الثاني المتحكم في فهم الخطاب من عدة جوانب:

أ- قدرة المخاطِب على التعبير عما يريد تبليغه للآخرين (المخاطبين)، مما يعرف بالفصاحة والبلاغة وكان صلى الله عليه وسلم أفصح العرب وقد أُوتِيَ جوامع الكلم.

ب- نوع الألفاظ التي يختارها: فكلما كانت ألفاظه أكثر وضوحاً كان إدراك المقصود أيسر، وقد وردَّ في القرآن الكريم ألفاظٌ بلغةِ أكثر من قبيلة، فأشكل معناها على بعض أصحاب اللغة أنفسهم كما روي عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه في لفظ ﴿ وَفَٰكِهَةً وَأَبًّا ﴿٣١﴾ ﴾ (عبس:31).

ج-إرادة المخاطِب: أن يقصد أحياناً ألفاظاً مبهمة أو ألفاظاً تحمل أكثر من معنى لحكمة يريدها الشارع.

د) حال المخاطِب: وهذه الحال إذا كان المخاطِب هو الله فهو منزَّه عن الانفعالات التي تظهر على المتكلم عند تبليغه ما يريد وحال المتكلم غير الله تجعل المعنى تبعاً لانفعالات معينة.

3- المخاطَب:(السامع) ليس كل من يسمع القول على مستوى واحد من الفهم بل إن الناظر إلى النصوص الشرعية يجد أنها على مستويين مستوى يفهمه كل واحد ممن لديه معرفة باللغة العربية ومستوى يتعسر فهمه على عامة الناس بل يحتاج إلى أهل الاختصاص لإدراك مراميه والاحاطة بمعانيه.

4- نص الخطاب: وهو على نوعين:

النوع الأول: السياق اللغوي: أي معرفة الجمل السابقة واللاحقة له أو النصوص الأخرى المتعلقة بهذا النص أو الواردة في مواضع أخرى أو أزمنة مختلفة واستحضار تلك النصوص يسهل فهم النص لكونها مُبَيِّنَةً له أو مكملة لمعناه أو مُخصِّصة لعمومه أو مقيدة لمطلقه ويدخل في هذا نوعان من القرائن:

أ- قرائن معنوية: كالتخصيص والإسناد والنسبة...

ب- قرائن لفظية: كالعلاقة الإعرابية والتقديم والتأخير وكلا المعنيين يحددان وضوح المعنى وهل هو مقصود أصالة أم تبعاً ؟.

النوع الثاني: السياق الاجتماعي: ويدخل فيه الظروف الاجتماعية والنفسية السائدة وأسباب النزول وأسباب ورود الحديث ووقت ورود النص الشرعي وفي هذه الظروف كلها تجعل من الصعب على غير أهل البيئة التفاعل مع الخطاب بهذه اللغة، ولهذا تجد كثيراً من التفسيرات الخاطئة من قبل الجهال المستشرقين الحاقدين.....إلخ.

المبحث الرابع: الاقتداء بالصحابة في فهمهم للمقاصد واسترشادهم إليها:

الصحابة أقرب الناس بالنبي ﷺ وهذا جعلهم من أفقه وأفهم البشر بمقاصد الشارع وفهم النبي ﷺ المبلغ من ربه الذي كان بين ظهرانيهم.

ولذا فإن من الطرق التي نتعرف بها على مقاصد الشريعة الاهتداء بالصحابة ﷺ والاقتداء بهم في فهمهم للأحكام من الكتاب و السنة تطبيقها، على الواقع لما توافر فيهم من الصدق الإيمان وفصاحة اللسان، وأصول البيان، ومعاصرتهم للنزول القرآن، ومشاهدتهم لمن كلف ببيان القرآن بأفعاله و أقواله وتقريراته، مع ما امتازوا به من دواعي الحفظ والوعي، وصفاء السريرة، والسيرة، وفطانة الذهن، وطهارة القلب والانقياد والإخلاص لدين الإسلام، فهم هداه الأمة وقادة المجتهدين، وسادة العلماء، وهم من رضي الله عنهم ورضوا عنه، وقد كان الصحابة أفهم البشر بمراد نبيها وأتبع الناس له.

فأبو بكر يقف موقف القوي في الدين، وفي الفهم لمقاصد الشريعة، عندما ارتدت الجزيرة العربية فقال: (والله لو منعوني عقالاً كانوا يؤدونه إلى رسول الله ﷺ لقاتلتهم على منعه...)[24] وقال: (والله لأقاتلنَّ من فرَّق بين الصلاة والزكاة...)[25] وقال عند موت الرسول ﷺ (من كان يعبد محمد فإن محمد قد مات ومن كان يعبد الله فإن الله حي لا يموت)[26].

وعمر يمنع حدَّ السرقة في عام الرَّمادة، وما هذا إلا لفهم المقاصد المرادة من الشريعة في تشريع حدِّ السرقة، وكذلك وقفه لسهم المؤلفة قلوبهم، وقال لقد قوى الإسلام ولا يحتاج إلى من يؤلف قلوبهم، وكذلك تدوينه الدواوين.... وهكذا كل أخبار الصحابة تدل على فطنة وفهم لمراد الشارع.

المبحث الخامس: دلالة المقاصد الأصلية على التبعية:

يقول الشاطبي: (ومثال ذلك: النكاح فإنه مشروع للتناسل على القصد الأول، ويليه طلب السكن والازدواج والتعاون على المصالح الدنيوية والأخروية من الاستمتاع بالحلال والنظر إلى ما خلق الله من المحاسن والتجمل بالمرأة... والتحفظ من الوقوع في المحظور من شهوة الفرج ونظرة العين والأزدياد من الشكر بمزيد من النعم من الله على العبد وما أشبه ذلك... وذلك أن ما نص عليه من هذه المقاصد التوابع هو مثبت للمقصد الأصلي، ومقو لحكمته ومستدع لطلبه وإدامته ومستجلب لتوالي التراحم والتواصل والتعاطف الذي يحصل به قصد الشارع الأصلي من التناسق فاستدللنا بذلك على كل ما لم ينص عليه مما شأنه ذلك مقصود للشارع) [25].

ويقول ابن تيمية (الحسنات تُعلَّل بعلتين: أحدهما: ما تتضمنه من جلب المصلحة والمنفعة والثانية: ما تتضمنه من دفع المفسدة والمضرة، وكذلك السيئات تعلل بعلتين: إحداهما: ما تتضمنه من المفسدة والمضرة الثانية: ما تتضمنه من الصد عن المنفعة والمصلحة قال الله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ ۗ وَلَذِكْرُ ٱللَّهِ أَكْبَرُ ۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴿٤٥﴾﴾ (العنكبوت:45) فبين الوجهين معاً فقوله (إِنَّ الصَّلاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ) بيان لما تتضمنه من دفع المفاسد والمضار فإن النفس إذا قام بها ذكر الله ودعاؤه أكسبها ذلك صبغة صالحة تنهانا عن الفحشاء والمنكر كما يحسه الإنسان من نفسه وقوله تعالى (وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ) بيان لما فيها من المنفعة والمصلحة) [26].

---

[25] الموافقات الشاطبي (2/396 - 397).

[26] مجموع الفتاوى ابن تيمية (20/192- 193).

فـ(ما أمر به [الشارع] إما أن يكون مقصوداً للشارع أو لازماً لمقصود الشارع وهو ما لا يتم مقصوده الواجب أو المستحب إلا به) [27].

ومبحث العزيمة والرخصة اعتبر المقصود بالقصد الأول العزيمة أما الرخصة فهي مقصود بالقصد الثاني، أي القصد التابع للعزيمة؛ لأن العزيمة تمثل المصلحة الكلية الأصلية للتشريع، أما الرخصة فجيئ بها في مواطن الحرج قصد بها رفعه وهذه مصلحة جزئية عارضة لذلك كانت كما يقول الشاطبي: (العزائم مطردة مع العادات الجارية والرخص جارية عند انحراف تلك العوائد) [28].

المبحث السادس: سكوت الشارع عن الحكم:

سكوت الشارع عن الحكم على قسمين:

الأول: أن يسكت عن الحكم؛ لأنه لا فائدة منه كالنوازل بعد موت رسول الله صلى الله عليه وسلم فإنها لم تكن موجودة وإنما حدثت بعد ذلك فاحتاج أهل الشريعة إلى النظر فيها وإجرائها على ما تقرر في الشريعة مثل جمع المصحف تدوين العلم...

الثاني: أن يسكت عنه وموجبه المقتضى له قائم فلم يقرر فيه حكماً عند نزول النازلة، فهذا النوع السكوت عنه كالنص على أن قصد الشارع لا يزاد فيه ولا ينقص؛ لأنه لمَّا كان المعنى الموجب لشرع الحكم العملي موجوداً ثم لم يشرع الحكم الخاص به كان ذلك صريحاً في أن الزائد على ما كان هناك بدعة زائدة ومخالفة لقصد الشارع مثل: صلاة العيدين، والاستسقاء، والكسوف، حيث لا تقاس على الصلوات الخمس في أن يُجعل لها أذان وإقامة كما فعل البعض.

---

[27] المصدر السابق (19/229).

[28] الموافقات الشاطبي (1/351).

يقول ابن تيمية: (فكل أمر يكون المقتضى لفعله على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم موجوداً ولو كان مصلحة ولم يُفعل يُعلم أنه ليس بمصلحة وأما ما حدث المقتضى له بعد موته في غير معصية الخالق فقد يكون مصلحة) [29].

والمقصود من هذا المسلك من مسالك طرق إثبات مقاصد الشريعة وهو ما يتعلق بالعبادات وفي جانب مهم وهو الابتداع في الدين لاسيما في جانب العبادات فروضها، وواجباتها، وسننها، ومستحباتها، دون أي زيادة.

الخاتمة: هناك عدة نتائج خرج بها الباحث هذا البحث منها:

1- أن كثيرًا من النصوص الشرعية في السنة نصَّت على المقاصد وأوضحت عللَ كثيرٍ من الأحكام، ومنها ما نصَّ على مقاصد عامة لا تختص بحكم تتبعها، وهي أولى لأن تكون رسائل لماجستير أو لدكتوراه.

2- أن الاستقراء يعد من الأدلة المهمة التي اتكأ عليها العلماء لأثبات المقاصد، وقد أثبت الشاطبي بالاستقراء، كثيرًا من المقاصد وعدَّه حُجَّة قاطعة في ذلك.

3- من أنواع الاستقراء: الاستقراء لأثبات المقاصد، استقراء العلل، واستقراء الأدلة، وهو من حيث إفراد العناصر المستقرأة قسمين: تام، وناقص، وقد عدَّهما الشاطبي حجة قطعية، بينما خالفه بعض العلماء في الاستقراء الناقص فقط.

---

[29] اقتضاء السراط المستقيم ابن تيمية (258).

4- يعد اللسان العربي من الأمور الضرورية لفهم مدلولات النصوص الشرعية؛ لأن الشريعة إنما نزلت به، ولأن اللغة هي أداة التوصيل عن مراده، وأداة المعرفة لضبط التخاطب السليم.

5- إذا فُهِمَ الخطاب فُهِمَ قصد المتكلم من كلامه، وإذا كان الخطاب مبهماً لم يعرف المقصود، ولذا عُدَّ سياق الخطاب من طرق إثبات المقاصد.

6- الصحابة كانوا قريبين من النبي ﷺ ولذلك يعد فهمهم للنصوص طريقاً لمعرفة المقاصد و إثباتها.

7- علاقة المقاصد الأصلية والفرعية ببعضها وترابطها يُعدُّ أحد الطرق لإثبات ومعرفة المقاصد الشرعية من تشريع الأحكام.

8- سكوت الشارع عن الحادثة ومقتضاها قائمٌ يعد كالنص على أن قصد الشارع من تلك الحادثة لا يُزاد فيه ولا ينقص منه.

المصادر والمراجع

(1) اقتضاء الصراط المستقيم، ابن تيمية، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، ط 4، دار الحديث القاهرة 1999م.

(2) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابن رشد، دار الفكر، طبعة محمد أمين الخانجي.

(3) البرهان في أصول الفقه، إمام الحرمين الجويني، تحقيق عبد العظيم الديب، ط 1، الدوحة 1399هـ.

(4) تعريفات الجرجاني، علي بن محمد الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، ط 1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1405 هـ شرح معاني الآثار.

(5) التفسير الكبير، الفخر الرازي، تحقيق دار إحياء التراث، ط 2، بيروت 1417هـ - 1997م.

(6) الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تصحيح: هشام سمير البخاري، دار إحياء التراث، ط 1،بيروت، 1416 هـ - 1995م.

(7) سنن ابن ماجه: محمد بن يزيد القزويني، تحقيق و تعليق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر – بيروت.

(8) شرح العضد على مختصر ابن الحاجب، عضد الدين الإيجي.

(9) صحيح البخاري تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، ط 3، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، 1407هـ - 1987م.

(10) صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

(11) طرق كشف عن مقاصد الشارع، د. نعمان جغيم، ط1، دار النفائس الأردن 1422ه.

(12) قواعد الأحكام في مصالح الأنام، العز بن عبد السلام، تحقيق: عبد الغني الدقر، دار الطباع، ط1، دمشق، 1313هـ - 1992م.

(13) مجموع الفتاوى، ابن تيمية الحراني.

(14) المستصفى، أبي حامد الغزالي، دار الفكر، بيروت. مصباح المنير، للفيومي المكتبة العلمية، بيروت.

(15) المصنف في الأحاديث والإثارة: أبو بكر عبدالله بن محمد بن أبي شيبة الكوفي، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الطباعة الأولى – الرياض 1409م

(16) المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، د. يوسف العالم، ط2، الدار الإسلامية للكتاب الإسلامي، الرياض، المعهد العالمي للفكر الإسلامي 1994م.

(17) الموافقات، الشاطبي، تعليق د. عبدالله دراز، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة.

قصور الكفاءة اللغوية وآثارها وأسبابها ومظاهرها دراسة لغوية تطبيقية على طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية – المهرة

صالح كرمة قمزاوي*
أمين عبدالله اليزيدي*
محمد الخليفة أحمد*

ملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة قصور الكفاءة اللغوية لدى الطلاب، وتكمن أهمية مناقشة هذا الموضوع نظراً للعلاقة القائمة بين اللغة والتفكير والتواصل، مما يعني أن القصور اللغوي إنما يمثل مظهراً من مظاهر غياب نمطية التفكير المنهجي والفلسفي السليم.

وامَّا كان لقصور الكفاءة اللغوية صوراً شتى، ويمس نواحي حياتية كثيرة، إذ يؤدي إلى: انهيار قناعة المجتمع والمتعلمين بجدوى التعليم، وغياب الأثر النفعي المباشر للتعليم، وغياب نمطية التفكير، فضلاً عن الخسارة الاقتصادية التي تتكبدها الدواة نتيجة لذلك القصور.

فإنه يمكن إرجاع تفشي الظاهرة إلى مسببات عديدة منها: ضعف المستوى التعليمي العام، وضآلة المحصول من الألفاظ الفصحى، وبُعد اللغة عن التمثيل الفعلي في الحياة، وتنوع وسائل الخطاب التي تعتمد على الصورة عوضاً عن اللغة.

* استاذ طرق تدريس الفيزياء المشارك وعميد كلية التربية المكلا سابقا، جامعة حضرموت، اليمن.
* استاذ الأدب، ونائب عميد كلية التربية/ المهرة، للدراسات العليا جامعة حضرموت، اليمن.
* استاذ الأدب المشارك بقسم اللغة العربية ورئيس القسم، كلية التربية \المهرة سابقا، جامعة حضرموت، اليمن..

انطلاقًا من ذلك؛ اعتمد الباحثون المنهج اللغوي الوصفي الذي يصف الظاهرة من خلال التطبيق، فقد تبدى القصور اللغوي لدى الطلاب جلياً في مظاهر عديدة، كافتقار الطالب إلى القدرة على التعبير السليم، وعجزه عن بناء الجملة بناء سليماً، أو توظيف المفاهيم النحوية والبيانية، علاوة على ذلك الأخطاء الإملائية الفاحشة.

ومن هنا يخلص البحث إلى بعض الوسائل التي يمكن أن تؤدي إلى الإسهام في معالجة هذه الظاهرة، ومنها: تنمية الثروة اللفظية، والتدريب على التعبير الحر عن المواقف المختلفة، وعلى الدقة في استخدام المفاهيم وتوظيفها، والإكثار من الأنشطة التي تتطلب اللغة كتابة ونطقاً.

كما خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها معالجة ظاهرة قصور الكفاءة اللغوية، وتطوير الجوانب العملية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية.

Abstract

The research tackles the phenomenon of the student's inadequacy of the linguistic efficiency. Tackling of such a subject is important because of the relationship between language ,thinking and communication. This means that the lhinguistic inadeeuacy is one aspect of the absence of proper and stereotyped systematic and philosophic thinking.

The linguistic inadequacy has different aspects ,and it effects different sides of life.It causes a decline in the society and the learner's

conviction in the usefulness of learning;an absence of a direct utility of learning ;an absence of stereotyped thinking and an economic loss to the country.

There are many reasons for this phenomenon like the inadequacy of the teaching standard in schools,the limited vocabulary of the pupils in standard in Arabic , the inability of language to represent life in a realistic way ,and the availability of picture means of communication.

The researchers have used the linguistic method in describing the phenomenon practically.The inadequacy of the pupils is revealed in their inability to express themselves well; to form correct sntences;to make use of information and grammatical concepts ,and to write without spelling mistakes.

The research concludes with some solutions to this problem. They include the improvement of the speaking vocabulary,the training of pupils on expressing themselves in different situations ,and on the adequacy of using concepts ,and the increasing of linguistic situation that requires speaking and writing.

مشكلة البحث:

ليس ثمة مندوحة عن الاعتراف بالضعف المتفشي في اللغة العربية، وليس القصد الضعف في اللغة نفسها، وإنما ضعف تمثيلها حديثاً وكتابة، وتعبيراً.

ويتبدى القصور لدى الكبار والصغار على السواء، وطريقة سَكَّنْ تسلمْ دارجة ومستساغة.

إلا أن المستغرب أن يكون هذا القصور لدى الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية فلا يحاولون الإفادة مما يتعلمونه لتنمية مهاراتهم أو إصلاحها.

وفي هذه الدراسة يحاول الباحثون لفت النظر إلى هذه الظاهرة من خلال دراستها، أما هي من حيث شعور الناس بوجودها فقد غدت مشكلة عامة لا تختص باليمن أو بمنطقة من مناطقه، أو تقتصر على بلد دون أخر.

وقد تناولها أحمد محمد المعتوق في كتابه" الحصيلة اللغوية، أهميتها ووسائل تنميتها" كما أشار إلى أهمية هذا النوع من البحوث التطبيقية محمود فهمي حجازي في "البحث اللغوي" ولم تغب كثيراً عن مصطفى ناصف في "اللغة والتفسير والتواصل" وقدمت ريما سعد الجرف مجموعة دراسات تطبيقية حول تعليم القراءة مستعينة بعدد جيد من الاختبارات والاستبيانات، فكتابها "دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية" كتاب قيم يفيد في تطبيقه على مستويات الدراسة المختلفة، وإن كنا لم نستطع الإفادة منه كثيراً لاختلاف غرض وطبيعة وحقل دراسة ريما الجرف، عن الدراسة التي نحن بصددها.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول ظاهرة مقلقة يعيشها المجتمع وتتناولها في (التعليم الجامعي) كما أنها أول دراسة في هذا المجال إن لم يكن على مستوى الجامعة فعلى مستوى الكلية والمحافظة حسب علمنا، وقد حُددت عينة الدراسة بطلاب قسم اللغة العربية؛ كون وجود المشكلة لديهم يعني بداهة وجودها في بقية الأقسام.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الكفاءة اللغوية لطلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية –المهرة– ولفت الأنظار إلى أهمية ودور الكفاءة اللغوية، وتوصيف مشكلة قصور الكفاءة وآثارها وأسبابها وطرق معالجتها.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية –المهرة– بجامعة حضرموت، كما تقتصر الدراسة على بعض كتب التراث وما كتبه المتخصصون، فضلاً عن خبرة الباحثين الشخصية بحكم العمل والتخصص، كما ستركز الدراسة على مهارتي التعبير والكتابة.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثون المنهج الوصفي، الذي يصف الظاهرة من خلال التطبيق، وأداة الملاحظة للكشف عن قصور الكفاءة اللغوية المختلفة، وأهمها مهارات النطق والتعبير والكتابة عن طريق تحليل المحتوى.

مفهوم الكفاءة اللغوية: الكفاءة في اللغة من الكفء والمساواة(1).

ونعني بها تمكن الفرد من تمثل اللغة كتابة وتعبيراً، أما كتابة فعندما تقل نسبة الأخطاء الإملائية والكتابية أو تنعدم، وأما تعبيراً فقدرة الفرد على التعبير السليم نحوياً وصرفياً، مع ملاحظة إفادته من تقنيات التعبير المتعددة ضمن الجملة العربية كالتقديم والتأخير، والفضلات، وشبه الجملة، والجملة الاعتراضية، وغير ذلك من المهارات.

أي أن الكفاءة اللغوية اصطلاحاً لا تعني التمكن المعرفي من مباحث النحو وأساليب بناء الجملة، بل التمكن المهاري، والتمثيل الفعلي الأدائي.

ويعرف الباحثون الكفاءة اللغوية إجرائياً بأنها: قدرة طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية –المهرة – على أداء مهارتي التعبير والكتابة، وبدون أخطاء إملائية وكتابية، أي قدرة الطلبة على التعبير السليم نحوياً وصرفياً عن طريق الملاحظة الميدانية للطلاب أثناء الاختبارات أو التحدُّث أو القراءة، ومن خلال كتابة الطلبة في موضوعٍ ما.

أهمية اللغة عند العرب والمسلمين:

اعتنى العرب منذ القدم بتطوير لغتهم ولغة أبنائهم، فكانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية ليأخذوا اللغة من موطنها الصافي، فالبادية بعيدة عن التأثر بالأخرين وبما يحملونه من عادات متصلة باللغة.

وتذكر المصادر أنهم كانوا إذا نبغ فيهم شاعر أو خطيب أقاموا الولائم والأفراح، لوصول أحد أفراد القبيلة إلى مرتبة الكفاءة الحق في اللغة، فذلك مبعث فخر واعتزاز لجميع أبناء القبيلة(2).

ومع مجي الدين الجديد ودخول الناس والأمم فيه، وبسبب توافد الهجرات واختلاط الأجناس، فقد بدأت مظاهر قصور الكفاءة تظهر لدى أبناء اللغة ولدى الوافدين، بسبب ما أحدثه تمازج الأقوام التي تختلف عاداتها اللغوية، فضلاً عن اختلاف اللسان أيضاً، وقد كان ذلك القصور سبباً في نشوء علم النحو والتقعيد للغة.

بهذا بدأ جمع اللغة وتدوينها واستنباط مقاييسها، إلى أن حطت الرحال ببناء المعاجم، واكتمال النحو بتأليف (الكتاب)، لتأتي من بعده كتب النحو الأخرى شارحة ومفسرة وميسرة لما ورد فيه، أملاً في الحفاظ على مستوى مناسب من الكفاءة اللغوية لدى أبناء اللغة، وتعليم الوافدين اللغة وصولاً بهم إلى أرفع مراتب الفصاحة والكفاءة. وقد كانت مظاهر قصور الكفاءة ظاهرةً في الأداء النطقي والتركيبي بسبب ظروف الزمن والحال، وليس كما هو حالنا اليوم من انتشار التعليم والاعتماد على الكتابة.

ولم يقتصر الأمر على ميدان التعليم حينها؛ لأن ذلك إنما هو انعكاس لاهتمام المجتمع عموماً بهذه المسألة، فقد سئل عبد الملك ابن مروان يوماً " لقد عجل إليك الشيب يا أمير المؤمنين، قال: شيبتني الخطابة وتوقع اللحن"(3).

ولقد بلغ من سلطان النحاة ونفوذهم " أن وصفوا كل خروج على قواعدهم الإعرابية باللحن وأصبح هذا اللحن وصمة عارٍ"(4).

وأُلّفت الكتب التي تتبع سقطات العلماء أو عامة الناس ومنها" ما تلحن فيه العامة" للكسائي، و " درة الغواص " للحريري، و " لحن العوام" للزبيدي، و " تثقيف اللسان" لابن مكي الصقلي(5).

ومع زيادة تمازج الأمم وما تستقدمه معها من ثقافتها اللغوية فقد ظهرت الحاجة ماسة إلى تعليم الأساليب البيانية المختلفة، فظهرت كتب البلاغة بدءاً بالبيان والتبيين للجاحظ (ت255هـ).

كما كانت هذه المؤلفات ثمرة للحركة الفكرية والثقافية واللغوية السائدة ومتناسبة معها وفقاً للحاجات الاجتماعية والفكرية والثقافية.

وإذا كان الأمر على هذا القدر من الأهمية، فإن هذا يبعث بداهة للسؤال عن أهمية الكفاءة اللغوية وآثار القصور فيها.

اللغة في منظور الفكر الإنساني:

ترتبط اللغات –عموماً– ارتباطاً وثيقاُ بالفكر الانساني؛ "ذلك أن اللغات في كل العالم ليست في الحقيقة إلا وسيلة للتعبير عن الفكر الإنساني، وعما يدور في أذهان البشرية"(6). وهي عند "ليبنتز عبارة عن مرآة للعقل؛ بمعنى أن اللغة عظيمة الرقي تعكس الإنجازات الفكرية لمتكلميها" (7).

والتساهل في مسألة الكفاءة اللغوية ليس أمراً هيناً، فهو تساهل في بناء نمطية منهجية التفكير الفلسفي والعلمي، وهو تساهل في الميراث الإنساني، وتجاوز الكفاءة يعني تضييعاً لهذا الميراث المثقل بالمفاهيم والمعاني، وإضراراً بالعلاقة بين الذات والموضوع، إذ أن هذه العلاقة "تتم عن جهد العقل الإنساني أو رغبته في أن يعرف أو يفهم... فالإنسان يستعمل اللغة، واللغة ميراث اجتماعي متطاول، وهنا تبرز ناحية أخص من نواحي الكلمة، نحن نسأل الأشياء من خلال هذا التراث"(8) ذلك أن مستودع الماضي "أو وسيلتنا في الفهم هي اللغة، واللغة أيضاً لها أولية الفهم، لأن الفهم ذو طبيعة لغوية، فمن خلال اللغة يُشرق شيء لنسميه العالم"(9).

كما أن اللغة هي التي تقوم بتشكيل وعي أفراد المجتمع وسلوك أفراده " وتحدد أنماط تفكيرهم ومعتقداتهم، بل إن اللغة هي التي تشكل عقولنا وتصوغ رؤيتنا لما حولنا"(10).

ونحن إنما نفكر بالكلمات، أي أن الخيال يُعبَّرَ عنه بالكلمات، وإن كان بطريقة عفوية، لأن التفكير والإبداع تظهره كلمات اللغة، والإيحاء المقصود تظهره الكلمة في السياق، وحين نستعمل كلمة ما في السياق إنما نخلق لها مفهوماً، والعلاقة بين الكلمة وما تشير إليه، وتوحي به، لا تنفصل عن موقف لغة وتفكير وتكلم؛ " فاللغة ليست مجرد أداة لجعل الأفكار قابلة للانتقال في ما بين البشر، وإنما التجسيد المادي للأفكار، بل هي الصور الوحيدة لوجودها"(10).

إذًا فطريقة بناء اللغة واستثمارها يعني بصورةٍ ما سلامة بناء العقل ونمطية تفكيره، إذ "تخضع كل لغة لنظام معين في ترتيب كلماتها، ويُلتَزم هذا الترتيب في تكوين الجمل والعبارات، فإذا اختل هذا النظام من ناحية من نواحيه لم يحقق الكلام الغرض منه وهو الإفهام" (12).

"لنقل إذاً: إن اللغة لا تنفصل عن عمل الذهن، والتفكير عمل لغوي، وحين نفكر نقوم بعمل من صميم العربية"(13). ومن مخاطر تجاهل أثر الكفاءة اللغوية أننا نصاب بالتَّميع في مواجهة المد الحضاري، فلا نحن جزء منه، ولا نحن لدينا إمكانية اللحاق به، ولا يعني هذا أن علينا أن نترك العربية لنأخذ لغة الآخر، لا، بل علينا أن ندرك حجم العلاقة بين نمو شؤون الحياة وعلاقة ذلك باللغة والبيان؛ لأنه سلم أساس للتفكير.

إذًا فاللغة هي وسيلة الإنسان للاتصال والتواصل والتعلم وكسب المعرفة، طريقة إلى تصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، فمهما بلغ" ما حصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادية، فإنه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد اعتماداُ

كلياً على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربه"(14) بل " إن صورة الإنسان فضله عن القلب واللسان وأن استحقاقه للفضل إنما هو من جهة النطق والعقل"(15).

ولا يعني هذا طبعاً أن القاصر لغوياً لا يستطيع التفكير، لكنه حتماً مقصر في التعبير عن تفكيره للأخرين بصورة علنية ومرتبة.

وقد يقال إن الأنسان وإن قصرت كفاءته فهو قادر على ممارسة الاتصال بالقدر الذي تسمح له إمكاناته في الحياة، ومن ثمَّ لا يحتاج إلى تنمية رصيده من الكلمات وتنمية قدرته على الاختيار، والحق أن ضياع الكلمة أو قلة مخزونها إنما هو ضعف لغوي وليس اكتفاء عن الكلمات، فالكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه، وأفكاره وصوره الذهنية.(16)

كما أنها وسيلته لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئته للعطاء " فبواسطتها يمتزج ويختلط بالأخرين ويقوي علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج وهذه العلاقات القوية يكتسب خبراته ويبني قدارته"(17) وقديماً قيل: ما الإنسان لولا اللسان إلا بهيمة مرسلةٌ أو جثة مهملة، وقالوا: عَيُّ اليد خير من عَيِّ اللسان.(18).

ولقد ضرب الله تعالى المثل بالعاجز عن اللغة وآثر ذلك في الإنتاج، والكفء فيها، قال تعالى: ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَآ أَبۡكَمُ لَا يَقۡدِرُ عَلَىٰ شَيۡءٖ وَهُوَ كَلٌّ عَلَىٰ مَوۡلَىٰهُ أَيۡنَمَا يُوَجِّههُّ لَا يَأۡتِ بِخَيۡرٍۖ هَلۡ يَسۡتَوِي هُوَ وَمَن يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَهُوَ عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ ٧٦ ﴾ (النحل: 76)، كما أن القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق التعبير قد جعله الله مميزاً خاصاً بالإنسان وعاملاً من عوامل صلاحيته لعمارة الأرض قال تعالى: ﴿وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي

ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾﴾ (البقرة ، 30-33).

وقد عدها (الكفاءة) عبد القاهر الجرجاني، من أشرف العلوم وأرفعها، فإذا كان العلم أشرف الفضائل "إذ لا شرف إلا وهو السبيل إليه، ولا خير إلا وهو الدليل عليه... ثم إنك لا ترى علماً هو أرسخ أصلاً وأسبق فرعاً من علم البيان"(19) هذا الأمر على إطلاقه، أما المسلم فإن من الواجب عليه أن يكون متحلياً بقدر من الكفاءة؛ لأنه إذا أهمل "علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن (20).

آثار قصور الكفاءة اللغوية لدى الطالب الجامعي:

إذا كانت هذه الحال بالنسبة إلى الفرد العادي، فإنها من باب أولى ستكون ضرورة ملحة، وذات أهمية قصوى للطالب الجامعي، فهو قد وصل إلى مرتبة عليا من مراتب التعليم كما يراه المجتمع، وهو كذلك، لننظر إن كان هذا الطالب سيتخرج ليكون مدرساً للأجيال ، ولنا أن نتصور حجم التدهور الذي يلحق بالبلد اقتصادياً وثقافياً وتعليمياً بسبب هذا المدرس الذي قصرت كفاءته اللغوية، ذلك أن البطء في الاتصال بسبب الطالب يشكل مشكلة عويصة، ويلزم جميع مؤسسات المجتمع العمل على حلها بدءاً بالأسرة وانتهاء بالتلفاز ووسائل الترفيه، أما أن يأتي المدرس، وبدلاً عن تصحيح المسار، يأتي وهو مثقل بهذا القصور فما الذي ننتظره من

الطالب حين يتخرج ويصل إلى نهاية التعليم العام، إن استطاع، ناهيك إن رغب في مواصلة الدراسة الجامعية، وعادة ما يكون الطالب أكثر تفوقاً من المدرس حتى في القصور.

هذا إنما هو أقل الصور الناتجة عن هذا الضعف بشاعة؛ لأنه ظاهر وملموس جداً، أما الصور الأكثر بشاعة فتتعلق بالأثر التدميري لهذا القصور على النحو الآتي:

1. ضعف، بل انهيار قناعة المتعلمين والمجتمع عموماً بجدوى التعليم في تلبية أبسط متطلبات التعليم وهي معرفة القراءة والكتابة بصورة صحيحة، والقدرة على التعبير السليم، لا نقصد طبعاً التعبير الأدبي.

2. إحساس الخريج بهذا القصور يدفعه إلى اليأس واكتساب أمراض اجتماعية لتغطي هذا القصور.

3. غياب الأثر النفعي الاجتماعي المباشر للتعليم.

4. عدم القدرة على التمثيل الصحيح للغة قد يعني عدم القدرة على التقاط المعلومة بشكل صحيح (21).

5. إذا عجز الطالب عن تمثل الكتابة السليمة فإن ذلك يعني بداهة عجزه عن القراءة الصحيحة، وبالتالي يؤثر هذا العجز في قدرته التواصلية بشكل عام.

6. غياب نمطية التفكير لدى الطالب، أو الخريج، في ذاته أو في قدرته على إيصال المعلومة، خصوصاً بعد التخرج" إذ لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات

ونقل الأحاسيس إليه، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه وتدفعه إلى الحركة والتفكير"(22).

7. الخسارة الاقتصادية المباشرة، المتمثلة في عدم جدوى الإنفاق على التعليم إن كانت مخرجاته بهذه الصورة، ناهيك عما يسببه قصور الكفاءة اللغوية من تعثر العملية الاتصالية بين المدرس والطالب من جهة، وبين الطالب والمعلومة من جهة أخرى، أما الخسارة غير المباشرة فلها أكثر من صورة تتمثل فيها، أبرزها تأخر التنمية وعدم تلبية مخرجات التعليم لمتطلبات العمل.

8. فقدان الشهادة الوطنية لقيمتها العلمية والمعنوية محلياً وإقليمياً.

فقد يقال إن في هذا مبالغة شديدة، لكن تأملاً يسيراً للواقع ربما يؤكد صدق هذه المقولات ولو نسبياً، إن لم يكن هناك من الأمور ما يذكر وحقه الذكر والبيان.

وقد توصل أحد الباحثين في الكفاءة اللغوية وأثر القصور فيها إلى توصيف هذه الآثار على الفرد على مظاهر معيبة أهمها(23):

1. ضيق الأفق الثقافي والفكري بسبب ما قد يصادفه من الغموض، والأساليب التي يعجز عن فهما لقصور لدى القارئ، قبل أن تكون بسبب تعقيد في أسلوب الكاتب، وهذا الضعف لا يمنع من القراءة بشكل تام، لكنه قد يلجئه إلى الاقتصار على قراءة النماذج السهلة في لغتها.

2. ضعف وضحالة النتاج الفكري أو الإبداعي، فلو كان الفكر خصباً ولدى الفرد قدرة على الإبداع، فإن الوسيلة لإبراز ما يخلقه الفكر وتبدعه الموهبة هي اللغة المتمثلة في الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المناسبة.

3. الازدواجية اللغوية وتظهر جلياً في خلطنا بين استعمال الفصحى والعامية، وربما اقترضنا بعض المفردات من خارج اللغة.

أسباب قصور الكفاءة اللغوية:

بفعل عومل متعددة ومختلفة فقد أصبح لدينا "مستوى لغويًا لا يحفل بالدقة العظمى، وربما أصبحت هذه الدقة غريبة في ظروفنا الثقافية واللغوية إلى حدٍ ما، وربما كانت التضحية علانية" (24). وبالنظر في الواقع المعاش، وواقع المجتمع، فإنه يمكن أن نعيد أسباب هذه الظاهرة إلى عدة عوامل منها:

1- العبء الثقيل والضعف الشديد الذي يحمله الطالب من التعليم الأساسي.

2- ضآلة المحصول من الألفاظ الفصحى. ذلك أن ضآلة محصول الطالب من مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها مهما كان منشؤها أو سببها، لها بلا شك عواقب خطيرة وآثار سلبية في الصعيد النفسي والاجتماعي وفي الصعيد العلمي والثقافي، والصعيد الحضاري بنحو عام، فمن المعروف أن الطلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجحة ، وفي تكوين الروابط الاجتماعية القوية البناءة، وفي إظهار القدرات الإبداعية والفكرية، ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية، حتى إن هذه القدرة لها علاقة بتعلم العلوم العقلية والتطبيقية مثل الرياضيات(25).

3- بُعد اللغة عن التمثيل الفعلي في الحياة اليومية. أصبحت حياة اللغة في الأذهان بعيدة عن الواقع الفعلي، وتم حصرها داخل حدود قاعة الدراسة دون الانطلاق بها إلى حيز العمل، أو الممارسات اليومية أو حتى الصفي.(26) ويظهر هذا الأمر جلياً لدى بعض الطلاب الذين يتخاطبون بلهجاتهم الخاصة بصورة مستمرة مما جعلها تشكل قيداً على تعبيرهم بالعربية تعبيراً سليماً.

4- قصور المنهج والمدرس في التعليم الجامعي. يقتصر المدرس على الشروح الواردة في الكتاب، كما إنه – عادة لا يتجاوز الأمثلة والشواهد المقررة في الكتاب، ويعتمد التدريس في الغالب على الإلقاء ومن ثمَّ لا تظهر قدرة الطالب على الحوار والنقاش وتركيب الجمل، علاوة على النطق غير السليم. ومن خلال عملنا في التدريس فقد وجدنا أن الطلاب تتقارب مستوياتهم عندما تكون الأسئلة – في النحو على سبيل المثال- متعلقة بالشواهد المقررة في الكتاب، في حين يتفاوتون تفاوتاً بيِّناً عندما يتعلق الطلب بتكوين عبارات وفق آلية تركيبية معينة، أو وفق نمطٍ جُمَلي معيَّن. "ولا يقتصر تعليم اللغة على النحو بالمعنى الضيق للكلمة، ولكنه يشتمل بالضرورة على إتقان أصوات اللغة، والاستخدام الصحيح لأبنية مفرداتها، والاستخدام الدقيق لأنماط الجمل فيها، والإفادة الرشيدة من المفردات التي يتطلبها الموقف الكلامي"(27).

5- غياب التعاون بين المدرسين وعدم التكامل فيما بينهم، فلا يهتم سوى مدرس اللغة باللغة، أما الآخرون فربما يعتقدون أنهم غير مطالبين بمراقبة أداء الطالب لغوياً. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن معلم اللغة قد لا ينوع في أساليبه، ولا يطالب الطالب بحفظ الشعر، أو استنباط الأفكار من النص.

6- تنوع وتعدد وسائل الخطاب التي تعتني بالصورة أكثر من اعتنائها بالكلمة، ذلك أن الاهتمام بالتلفزيون، وما تبعه من الاهتمام بالصورة قد أدى إلى الاسترخاء والكسل في التفكير" وتسليط العناية على الجسد والمظهر والاتجاه إلى الخارج دون تردد أو احتياط... إنه تهديد للغة سواء في ذلك لغة الحياة ولغة التروي والاصطفاء إنه تهديد للعقل جملة وتفصيلاً" (28).

7- ظروف التبعية التي يعيشها المجتمع العربي بشكل عام، فقد ورثت الأجيال الحاضرة عصراً من التخلف حضارياً وسياسياً واجتماعياً وأسلمت الأمة إلى محنة الاستعمار، وما كان للغة أن تنجو مما أصاب الحياة العامة من تخلف وانحطاط.(29).

إجراءات تحديد مظاهر قصور الكفاءة اللغوية وقياسها:

ومن أجل الوصول إلى تحليل مظاهر هذه الظاهرة فقد قام الباحثون برصد بعض المظاهر من خلال الواقع، مع الاستعانة بالمصادر التي تناولت نفس الموضوع، ومن خلال إلزام الطلاب بتحرير عدة سطور يعبرون فيها عن أنفسهم تارة في قضاء إجازة عيد الفطر ومظاهر العيد، وأخرى عن إجازة الفصل الأول، وثالثة عن الأم، كما طلب منهم أن يكتبوا جملاً مستقلة تدور حول لفظ واحد كلفظ (رجلٌ) لتكون في عدد معين من الجمل مبتدأ، وأخرى خبراً وفي ثالثة فاعلاً. وقد تبين وجود قصور في توظيف المفردة حسب ما يتطلبه بناء الجملة بناء سليماً.

لهذا السبب فقد قام الباحثون بدراسة الظاهرة مستقلة من خلال الملاحظة، ومن خلال بناء بعض الاختبارات التي تهدف إلى تحديد مظاهر الظاهرة وقياسها وفق ما يتطلبه البحث اللغوي التطبيقي على النحو الآتي:

- تحليل الأخطاء اللغوية.
- وضع اختبارات تهدف إلى قياس قدرة الطلاب اللغوية من حيث تمييز الأبنية الصرفية، وبنية الجملة، والنهايات الإعرابية، وتمييز الدلالات، وكيفية الكتابة الصحيحة.
- يعتمد جمع المادة على الميدان في مستويات اللغة المكتوبة، وتحليل هذه الأخطاء (30).

ذلك أن الاختبارات اللغوية من أهم مجالات علم اللغة التطبيقي " وينبغي أن نميز بين الاختبارات اللغوية بالمعنى الدقيق، وهي الاختبارات التي تقيس المهارات اللغوية في استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة من جانب، والاختبارات الخاصة بالمعلومات عن اللغة من الجانب الآخر. الاختبارات المقصودة هنا هي الاختبارات الخاصة بالمهارات اللغوية(31).

النتائج التي تم التوصل إليها لمظاهر قصور الكفاءة اللغوية:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج لأهم مظاهر قصور الكفاءة اللغوية لدى الطلاب مع تفسير الباحثين لها:

1- افتقار الطالب إلى القدرة على التعبير السليم بطلاقة، وقد يعبر بطريقة تشُعرُ بعجزه التام، مثل قوله للتعبير عن أن العرب كانت تكتب مستخدمة ريش الطيور في الزمن القديم، يقول: (كانوا يكتبون بالشعر الطويل الذي فوق الطير). بل قد يعجز الطالب عن المجيء بعبارة أخرى، فيعمل على تكرار عبارة واحدة مثل: (الإجازة جميلة جداً، والإجازة كانت ممتعة وجميلة في نفس الوقت، والإجازة كانت فيها أشياء جميلة، لقد كانت الإجازة جميلة)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن كل الجمل التي قدمها الطالب لم تتجاوز عشر جمل. والمثالان لطالبين لهما لغة أو لهجة خاصة، هي المهرية، فربما كان لذلك

علاقة، لكنها غير مطردة، إذ أن طلاباً ممن يتحدثون هذه اللغة لهم كفاءة جيدة مقارنة بغيرهم.

2- العجز عن بناء الجملة بناءً نحوياً سليماً، وعدم توظيف المفاهيم النحوية التي تعرفوا عليها، ويظهر ذلك جلياً في:

أ- استخدام الروابط دون تمييز لموضع أفضليتها كحروف العطف.

ب- لا يفرقون بين استعمالات حروف الجر.

ج- الخلط بين موضع الكلمة في الجملة وموقعها النحوي، فكل كلمة أتت في بداية الجملة مبتدأ والتالية لها خبر.

د- لا يفرقون بين اسم كان وخبرها.

ه – التعريف والتنكير.

و- لا يتبعون الصفة الموصوف، وتذكير المؤنث، وتأنيث المذكر، واستخدام الاسم الموصول (الذي) محل الاسم (التي)، والعكس.

ز- لا يظهرون عمل الأدوات وغيرها، مثل الجمل التالية التي تصح أن تكون مثالاً لكل ما سبق:

(لكن البال لم يرتاح).

(فترة الإجازة تأتي بعد جهد فكري وتعب وضغط نفسي وإذ لم هناك إجازة).

(فكنت في حيرة من على بعض الأشياء الذي غفلت عنها).

(وقضيت هناك أسبوع كامل).

(التقيت بإحدى الزملاء).

(لم استفيد شيء).

(ومن الناحية أخرى).

(البحر جميلة).

(الإقامة بواجبي).

(نؤدي وجبت الصبوح).

3- العجز عن استخدام الأساليب المختلفة كالإضافة والتقديم والتأخير والفضلات وتوظيفها في التعبير.

4- العجز عن إظهار الحركة الإعرابية أواخر الكلمات، ومطابقة الضمير وعدم التمييز بين مواقع الألفاظ التي تعرب بالحروف كجمع المذكر السالم

والأسماء الستة، والمثنى، مثل: كانوا يكتب. أو: المسلمون كان يخرجوا لصلاة العيد. مكثت يومان.

5- القصور في فهم وتطبيق الفكرة النحوية والبيانية فالطالب لا يستفيد مما درسه في مرحلة التعليم العام عن الأساليب المختلفة، كما إنه لا يستفيد من المعلومة المعرفية إذ يغيب التضمين والاقتباس والتعبير المجازي بشكل عام ولا عبرة بالشذوذ.

6- لا يحسنون ابتداء الكتابة، أي مقدمة الموضوع.

7- الأخطاء الإملائية الفاحشة وترددها بصورة ملفتة ومؤذية، تنم عن ضعف شديد يعجز الإنسان عن تصور وجوده لدى طالب جامعي ومنها:

- ما يتعلق باللام الشمية والقمرية.
- ألف واو الجماعة.
- اختصار بعض الحروف وحذفها. مثلاً: (من شد جماله وروعة، وهو يريد من شدة جماله وروعته).
- رسم الحرف بصورة خاطئة.
- لا يميزون بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- تفريق حروف الكلمة الواحدة، وتجيع حروف الكلمتين، مثلاً: (أتفكروا قف مع نفسي)، ويريد: أتفكر وأقف مع نفسي.
- تحويل الحركة إلى حرف أثناء الكتابة، مثل: ذالك، فاذهبت في رحلة.
- عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة، مثلاً: (لقد سافرة)، وهو يريد (لقد سافرتُ).
- عدم كتابة الحروف كتابة صحيحة، إذ لا يستطيع القارئ أن يفرق بين الميم أو العين أو الحاء، فكلها تشبه عند كتابتها لدى بعض الطلاب، كحرف الميم.

8- عدم القدرة على القراءة الصحيحة للنص بشكل عام، ويكون الأمر أكثر سوءاً حيت يتعلق بقراءة نص شعري، لا سيما إن كان من التراث.

أما مظاهر الكفاءة فهي مفهومة من خلال العناصر السابقة فهي على النقيض منها.

الاستنتاجات:

1- وجود قصور ملحوظ في الكفاءة اللغوية لطلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية- المهرة- والمتمثل في مهارتي التعبير والكتابة.

2- قصور الكفاءة اللغوية لا تختلف شدته باختلاف طبيعة الطلاب أو مستوياتهم الدراسية، وإنما تسود جميع الطلاب وفي مختلف المستويات ودون تمييز للجنس.

3- خطر قصور الكفاءة اللغوية يترك آثاراً سلبية على الطلاب حاضراً أو مستقبلاً.

4- كشف جوانب ومظاهر قصور الكفاءة اللغوية يمكن أن يفيد أعضاء هيئة التدريس من أصحاب هذا التخصص، أو التخصصات الأخرى، ومساعدتهم على تشخيص مواطن الضعف لدى الطلاب والعمل على معالجتها.

التوصيات:

يقترح الباحثون عدداً من التوصيات التي يمكن من خلالها الإسهام في حل إشكالية قصور الكفاءة اللغوية:

أولاً: ما ينبغي القيام به من قبل عضو هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية تجاه الطلاب وتعلمهم:

1- تنمية الثروة اللفظية، من خلال:

- حفظ النصوص والتفاعل معها.
- التدريب على التعبير الحر عن المواقف المختلفة بصورة مفاجئة أو يلزم الطالب بإعداد التعبير مسبقاً حسب طلب المدرس.

- العودة إلى المعاجم للبحث عن بعض المفردات.
- التركيز أثناء التدريس على بيان جمال الأسلوب المستخدم في الشاهد النحوي أو النص الشعري.
- إحالة الطلاب إلى بعض النصوص القرآنية للتحليل والإعراب.
- إحالة الطلاب إلى نصوص الأمثال العربية القديمة.

2- استخدام التعليم المصغر في تدريب الطلبة والعمل على إكسابهم مهارات الكفاءة اللغوية.

3- مساعدة الطالب وتدريبه على استخدام المفاهيم وتوظيفها، ولا نقصد المعرفة بالمصطلح فقط، بل توظيفه وتمثيله " فعدم الدقة في استخدام مصطلحات مثل المبتدأ والخبر ونائب الفاعل والظرف والحال، يدل على نقص في المعرفة النحوية، أما خطأ المتحدث أو الكاتب وهو يكوِّن نصاً، فيدل على قصور الكفاءة اللغوية(32)

4- مطالبة الطالب ومساعدته في استنباط الأفكار والمعلومات من النصوص المقررة وغير المقررة، وعمل التقارير عن الكتب الأدبية؛ لأن الأديب عادة يستعمل اللغة بطرية مغايرة للتقريرية والمباشرة، وهذا يجعل الطالب يتعود الأساليب البيانية ويفيد منها، وينمي خبراته وثروته اللفظية والأدبية.

5- عدم التساهل مع الطلاب في أخطاء الصياغة والإملاء، وفي الوقت ذاته يتم تنبيههم لمواطن الخطأ والصواب، والإشادة بمن يبدي تحسناً ملحوظاً، ولا يقتصر هذا على مدرس اللغة أو أعضاء قسم اللغة العربية، بل يشمل كل التخصصات مع تركيز قسم

اللغة العربية على الإجادة أكثر من غيرهم بحكم التخصص، في حين يطالب الطالب في الأقسام الأخرى بالصحة والسلامة.

6- عمل الأنشطة المختلفة التي تتطلب اللغة كتابة ونطقاً وأسلوباً كمسابقة المقال والقصة القصيرة، والصباحيات الشعرية، وعقد الندوات، و تشجيع الكتابة المعبرة التي تعبر عن الذات، أو عن موضوع من الموضوعات السائد الحديث عنها، ذلك أن الفرد أثناء الكتابة تتاح له فرصة من الزمن يتمكن خلالها من التفكير وتداعي المعاني واستذكار الصور، واستبدال العبارات والألفاظ ، أكثر مما هو الحال عليه عند التخاطب المحكي.

7- إشراك الطالب في عملية التدريس من خلال النقاش أثناء الدرس، أو تكليفه بالتكاليف المختلفة، والسماح له بإبداء الرأي حوا المنهج أو طريقة التدريس.

8- تخصيص فترة زمنية للاستماع إلى إلقاء الطلاب للنصوص الأدبية ومناقشتهم في لغتها وأساليبها البيانية.

ثانياً: قيام أقسام اللغة العربية في كليات التربية بسلسلة من الأنشطة من خلال:

1- عقد اللقاءات الدورية مع أعضاء هيئة التدريس لمناقشة مدى تجاوز هذه الظاهرة واستفادة الطلاب من تعلمهم.

2- عقد لقاءات دورية مع مؤسسات التعليم العام لمناقشة الظاهرة وسبل حلها.

3- عقد الندوات التأهيلية لمدرسي مرحلة التعليم العام؛ لأن القضاء على أكثر مظاهر المشكلة يكون في هذه المرحلة، وهي أساس العملية التعليمية للبلد، وصعف مخرجاتها هو السبب في تفاقم المشكلة حتى أصبحت ظاهرة عامة.

المقترحات:

1- إجراء دراسة لتقويم مخرجات أقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات اليمنية.

2- إجراء دراسة لمعرفة الحصيلة اللغوية لتلاميذ رياض الأطفال في محافظات الجمهورية اليمنية.

3- إجراء دراسة لتطوير مقررات أقسام اللغة العربية في كليات التربية.

4- إجراء دراسة عن قصور الكفاءة اللغوية في طريقة بناء الجملة لدى قسم اللغة العربية بكلية التربية – المهرة- ودراسات أخرى مماثلة في توظيف المفاهيم النحوية، وفي الكتابة الإملائية.

الهوامش:

(1) ابن منظور، جمال الدين، 1995م، لسان العرب، ط1،بيروت ، دار إحياء التراث العربي، 12\ 112مادة كفأ.

(2) ينظر: القيرواني، الحسن بن رشيق،1981م، العمدة في محاسن الشعر ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد ،ط1، بيروت، دار الجيل 1\65.

(3) ينظر: أنيس، إبراهيم، 1985م ،من أسرار اللغة،ط7، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 199.

(4) المصدر السابق-201.

(5) ينظر: حجازي، محمود فهمي، البحث اللغوي، د ت ط، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، 21 وينظر: بنت الشاطئ، الشاطئ، عائشة، لغتنا والحياة،ط2، دت ، القاهرة، دار المعارف، الصفحات -77-78-79.

(6) أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، 151.

(7)كلوماس، فلوريان، يناير، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض ، عالم المعرفة، 263,9.

(8) ناصف، مصطفى ، يناير 1995م، اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، 193، 30-31.

(9) المصدر السابق-163.

(10) حسام الدين، زكي كريم، التحليل الدلالي، إجراءاته ومناهجه، د ت ط، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، المقدمة.

(11) كولماس، فلوريان، اللغة والاقتصاد، 13.

(12) أنيس، إبراهيم، من أسرار اللغة، 295.

(13) ناصف، مصطفى، اللغة والتفسير والتواصل،131.

(14) المعتوق، أحمد محمد، أغسطس،1996م، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، 212، 35.

(15) ينظر: القيرواني، العمدة في محاسن الشعر ونقده، 1\18.

(16) ينظر: المعتوق، الحصيلة اللغوية،46.

(17) المصدر السابق-35

(18) ينظر: الميداني، أحمد بن محمد، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد ،د ت ط، بيروت، دار القلم، 2\8.

(19)الجرجاني، عبد القاهر، 1987م دلائل الإعجاز،ط2، تحقيق: محمد الداية وفائز الداية، دمشق ، مكتبة سعد الدين، 58-59.

(20) العسكري، الحسن بن سهل، 1984م ، الصناعتين، ط2 تحقيق: مفيد قميحة، بيروت، المكتبة العلمية،9.

(21) الجرف، ريما سعد،1423هـ ، دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، د ط، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية،147.

(22) المعتوق الحصيلة اللغوية،36.

(23) ينظر: المصدر السابق،71-72-73.

(24) ناصف، مصطفى، اللغة والتفسير والتوصيل، 14.

(25) ينظر: السواعي، عثمان نايف، تعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين، 2004م، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، 22.

(26) ينظر: المعتوق، أحمد، الحصيلة اللغوية،13.

(27) حجازي، محمود، البحث اللغوي، 125.

(28) ناصف، مصطفى، اللغة والتفسير والتواصل، 300- 301 وينظر 333من المصدر نفسه.

(29) ينظر: بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، 95.

(30) ينظر: حجازي. البحث اللغوي، الصفحات 85-86089-122.

(31) المصدر السابق،123.

(32) حجازي، البحث اللغوي،130.

المراجع:

1- ابن منظور، جمال الدين، 1995م، لسان العرب، ط1، بيروت ، دار إحياء التراث العربي.

2- أنيس، إبراهيم، 1985م، من أسرار اللغة، ط7، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

3- بنت الشاطئ، عائشة ، لغتنا والحياة، ط2، د ت، القاهرة، دار المعارف.

4- الجرجاني، عبد القاهر، 1987م، دلائل الإعجاز، ط3.تحقيق: محمد الداية وفايز الداية، دمشق ،مكتبة سعد الدين.

5- الجرف، ريما سعد، 1423هـ، دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، د ط، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

6- حجازي، محمود فهمي، البحث اللغوي، د ت ط، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

7- حسام الدين، زكي كريم، التحليل الدلالي، إجراءاته ومناهجه ،د ت ط ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

8- السواعي، عثمان نايف، تعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين، 2004م، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

9- العسكري، الحسن بن سهل، 1984م، الصناعتين، ط2 تحقيق: مفيد قميحة، بيروت ، المكتبة العلمية.

10- القيرواني، الحسن بن رشيق،1981م ، العمدة في محاسن الشعر ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط1، بيروت، دار الجيل.

11- كلوماس، فلوريان، يناير،2000م، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والقانون،.263

12 المعتوق، أحمد محمد، أغسطس، 1996م ، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون،.212

13 الميداني، أحمد بن محمد، مجمع الأمثال ، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد ،د ت ط ، بيروت، دار القلم.

14- ناصف، مصطفى، يناير 1995م، اللغة والتفسير والتواصل، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون،193.

المهارات التي يرتكز عليها المعلم في تعليم اللغة العربية في السنوات (1-4) من مرحلة التعليم الأساسي

عبدالقادر حاتم سلطان*

المقدمة:

بدءاً لابد من أن نعرف، هل اللغة مجموعة قوانين أو مهارات تكتسبها، وفي ضوء ذلك نحدد الوسائل والأساليب التي تجنبنا الفشل وتقربنا من النجاح في تعليم اللغة العربية.

والحقيقة التي لا يختلف فيها إثنان أن اللغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة، ويبدو أن أفضل وسيلة لتعليم اللغة هي الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة مجتمعه المستخدمة في الحياة اليومية، فكلنا يستخدم العامية بطلاقةٍ؛ لأنها اكتسبت في مرحلة الطفولة وتحولت إلى مهارة قام الآباءُ والمجتمع بتصويب الأخطاء، وهكذا بالتكرار غُرست في النفوس.

معنى هذا أن الطفل يتعلم اللغة عن طريق الاستماع ثم بعد ذلك عن طريق التجربة والخطأ والتصحيح وبدأ يمتلك هذه اللغة، ويستمر الحال حتى يمتلك الطفل لغته القومية، وفي مراحل التعلم اللاحقة يتعلم القراءة والكتابة، وعليه، نقول: إن التسلسل المنطقي لتعلم اللغة يتم بالاستماع ثم الحديث ثم القراءة والكتابة.

* الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية سابقا، كلية التربية/ المهرة جامعة حضرموت، اليمن.

يتحتم علينا على وفق هذا المعنى أن نقدم اللغة في مواقف حياتية لها معنى، ولا يجوز أن نقدمها في جداول جامدة للحفظ لا تلبث بعد فترة من الزمن أن تنسى وتذهب الجهود عبثاً ويحدثُ فرط في عملية التعليم.

أولاً: مهارات اللغة:

المهارة: سلوكيات يظهرها المعلمُ في نشاطها التعليمي،(1) فالمهارة إذاً القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، والمهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى.

وهي تحتاج إلى أمرين:

1- الأساس النظري، الذي في ضوئه نقيس درجة الأداء.

2- الأساس العلمي، ويقوم على كثرة التدريب والمران لاكتساب المهارات وبدون التدريب لا يمكن اكتساب المهارات مطلقاً.

نحن إذاً أمام حقائق؛ وهي أن اللغة تتكون من أربع مهاراتٍ، وأن اكتسابها يتم بالمران والممارسة، واكتسابها يتم باستخدامها لا بحفظ قوانينها.

ففي السنوات الأولى من مراحل التعليم يأتي الأطفال وهم يعرفون العامية والعربية الفصحى ليست نقيضاً للعامية، وليست مطابقة لها، والحقيقة أن لجميع لغات العالم هذه الظاهرة فالفصحى تقع في قمة مستويات العربية، والعامية تقع في المستويات الدنيا لها، فما هي مهارات تعليم اللغة العربية؟

مهارات الاستماع: الاستماع إنصات وفهم وتفسير ونقد وتوظيف وهي تكون عامة وخاصة، ويهمنا المهارات الخاصة التي يجب اكتسابها لأداء مهمات لاحقة لعملية الاستماع على وفق الأهداف التي نريد تحقيقها، لذا سنتعرف على مهارات الاستماع لكل مستوى من المستويات الأربعة.

(1) تسلسل مهارة الاستماع لطلاب السنة الأولى من مراحل التعليم الأساسي:

1- الأصوات: لا يميز بين الأصوات بدقة، أو يعرف بعضها.

2- الثروة اللغوية: ليست لدية مفردات، أو جمل محفوظة، لا يعرف شيئاً عن التصريف والاشتقاق.

3- النحو: لا يعرف شيئاً.

4- التراكيب: لا يعرف قوانين الجملة العربية وأنواعها.

5- الأساليب: لا يعرف الفرق بين الأساليب.

6- الفهم: يستمع فلا يستوعب شيئا.

7- التواصل: لا يستطيع التواصل، يستحيل عليه الاشتراك في محادثةٍ سريعةٍ.

(2) تسلسل مهارة الاستماع لطلاب السنة الثانية من مراحل التعليم:

1- الأصوات: يميز بين الأصوات بصورة عامة – يخلط بين الأصوات المتقاربة (ظ،ذ) (ط،ت).

2- الثروة اللغوية: مفردات محددة وتتعلق بأمور الحياة اليومية.

3- النحو: يدرك وجود النحو، ولكنه لا يدرك أثره عند تغيير مواقع الكلمات.

4- التراكيب: يعرف الجمل البسيطة وأركانها.

5- الأساليب: يدرك بعض الفوارق بين الأساليب.

6- الفهم: يستمع ويفهم أجزاء متناثرة من الحديث.

7- التواصل: يمكنه الاشتراك في حديث بسيط عن الأمور الأولية في الحياة اليومية.

(3) تسلسل مهارة الاستماع لطلاب المستوى الثالث:

1- الأصوات: يميز جميع الأصوات، ولا يخطئ في أي منها.

2- الثروة اللغوية: يفهم المفردات التي تعطي معظم جوانب الحياة اليومية.

3- النحو: يعرف إعراب أركان الجملة، وعدد قليل من الكلمات.

4- التركيب: يعرف الجمل البسيطة.

5- الأساليب: يفهم كثيراً من الأساليب.

6- الفهم: يفهم الموضوعات البسيطة بشكل عام، يعاني من فهم الأفكار الفرعية.

7- التواصل: يحتاج إلى أن يوجه الحديث إليه بوضوح وببطء.

(4) تسلسل مهارة الاستماع لطلاب المستوى الرابع:

1- الثروة اللغوية: مفرداته حسنة ويستطيع استنتاج معنى بعض الكلمات.

2- النحو: يفهم دلالة العلاقة الإعرابية على أركان الجملة البسيطة.

3- التراكيب: يدرك الفرق بين نوعي الجملة البسيطة.

4- الأساليب: يعرف الأساليب مثل: الاستفهام، والنداء، والاستثناء، لكنه لا يعرف المواقع الإعرابية.

5- الفهم: يستمع ويفهم الموضوعات البسيطة بكفاءة وفاعلية جيدة.

6- التواصل: لديه قدرة محدودة على فهم ما يقدم بالسرعة العادية.

يعد هذا الاستنتاج لما يحتاجه طلاب المستويات الأربعة لمهارة الاستماع ، كيف نوظف هذه المهارات في إعداد المعلمين؟ يتم من خلال تزويدهم بالكفايات الأدائية اللازمة لغرض اكتساب المهارات المناسبة لإنجاح عملية تعليم اللغة العربية، على وفق الآتي:

الكفايات الأدائية للمعلم لمهارة الاستماع:

1. أن يعرف أصوات الحروف العربية.
2. أن يتعلم مخارج كل حرف وصفاته.
3. أن تكون له ثروة لغوية، وذلك من خلال الإكثار من حفظ آيات القرآن، والحديث، والشعر،.....
4. أن يعرف التنغيم وأثره في الجملة العربية.
5. أن يزود بطرق التواصل سواء باللغة أو بغيرها لكي يصنع الوسائل التعليمية التي تخدمه.
6. أن يدرس أساليب اللغة العربية، الاستفهام، والنداء، والاستثناء،.... الخ.
7. أن يدرس أنواع الجملة العربية: الجلة الاسمية، والجملة الفعلية،.....الخ

8. المعرفة بأهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.
9. القدرة على مساعدة الطلبة الضعفاء.
10. القدرة على نقد المقرر الدراسي.
11. القدرة على تقويم الطلبة.

وهذا يعني أن يقدم المعلم حين إعداده في الكلية أو معاهد المعلمين منهج يتفق مع خصائص مراحل التعليم الأربع؛ لكي يمتلك المعرفة العلمية التي تتلاءم مع طبيعة المرحلة، وكذلك الأساليب والوسائل لتنفيذ المفردات بأسرع وقت وأقل جهد.

ثانياً: مهارات القراءة:

القراءة التعرف على الرموز الكتابية، وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز. (2)

(1) تسلسل مهارة القراءة لطلاب المستوى الأول:

1. قراءة الرموز الكتابية: لا يقرأ الرموز الكتابية أو يقرؤها بصعوبة، ويخلط بين الحروف.
2. قراءة المفردات: لا يقرأ المفردات، أو يقرؤها بأخطاء كثيرة جداً.
3. الثروة اللغوية: يعرف قليلاً من الكلمات المحفوظة.
4. النحو: لا يدرك وجود القواعد النحوية.
5. التراكيب: لا يدرك وجود القواعد التركيبية.

6. الأساليب: لا يدرك وجود القواعد الأسلوبية.
7. الفهم: لا يفهم كثيراً من كلمات الجملة.

(2) تسلسل مهارة القراءة لطلاب المستوى الثاني:

1. قراءة الرموز الكتابية: يقرأ الرموز الكتابية، ويخلط بين بعض الحروف التي تطور نطقها في لهجته، وأصبحت مغايرة للفصحى مثل (ض، ظ).
2. قراءة المفردات: لا يقرأ المفردات، أو يقرؤها بأخطاء كثيرة جداً.
3. الثروة اللغوية: لا يعرف إلا القليل من الكلمات المحفوظة.
4. النحو: معرفة قليلة؛ لذلك لا يراعيها عند تغير مواقع الكلمات في الجملة.
5. التراكيب: يستطيع التنبيه على بعض الأخطاء في الجملة.
6. الأساليب: يتنبه على الفوارق بين الأساليب، ويدرك المعاني البلاغية.
7. الفهم: يفهم أجزاء من الموضوع المقروء.

(3) تسلسل مهارة القراءة لطلاب المستوى الثالث:

1. قراءة الرموز الكتابية: يعرف جميع الرموز.
2. قراءة المفردات: يقرأ نصوصاً متوسطة بكفاءة وقدرة مقبولة.
3. الثروة اللغوية: يواجه صعوبات كثيرة في المفردات، لا سيما المصطلحات.
4. النحو: يعرف ضرورة الضبط، ولكنه لا يراعيه إلا قليلاً.
5. التراكيب: يدرك كثيراً من أخطاء التركيب، ويستطيع تصويب بعضها.

6. الأساليب: يفهم كثيراً، ويراعي النبر والتنغيم أحياناً.
7. الفهم: يفهم الأفكار الرئيسة وبعض الفرعية، ويستطيع الإجابة عن معظم الأسئلة.

(4) تسلسل مهارة القراءة لطلاب المستوى الرابع:

1. قراءة المفردات: يقرأ النصوص المتوسطة بكفاءة، وبسرعة مقبولة.
2. الثروة اللغوية: يحتاج إلى المعجمات، ويخمن معاني بعض الكلمات.
3. النحو: يراعي الحركات الإعرابية غالباً، ويدرك كثيراً من الأخطاء النحوية.
4. التراكيب: يدرك أنواع الجملة البسيطة.
5. الأساليب: يدرك كثيراً من الأساليب، ويدرك الفوارق بينها، ولكنه لا يدرك جميع المعاني البلاغية لها.
6. الفهم: يفهم الأفكار الرئيسة والفرعية، ويميز بينها.

الكفايات الأدائية للمعلم لمهارة القراءة:

1. المعرفة بأساليب القراءة الجهرية والصامتة، ومتوسط السرعة، وعدم التردد والتلعثم في أثناء القراءة.
2. المعرفة بالبنية الصرفية للكلمة العربية من خلال دراسته (للإبدال، والقلب، والإمالة) لأجل تدارك أخطاء التركيب وتصويب الخطأ.
3. الكفاءة في تنظيم دروس على وفق الطرائق الحديثة لتعليم اللغات، من خلال دراسته لأنواع طرائق اللغات مثل: (الطريقة الصوتية، الطريقة المقطعية، والطريقة الكتابية).
4. القدرة على التصويب النحوي للجملة العربية.

5. المعرفة بالمعاني البلاغية، وأساليب النبر.
6. القدرة على مواجهة صعوبات المفردات، لاسيما المصطلحات.
7. القدرة على تحديد هدف القراءة (لماذا نقرأ؟)
8. القدرة على مراعاة عادات القراءة (الجلوس، إمساك الكتاب،...).
9. القدرة على التعرف على دلالات علامات الترقيم، ومراعاة النطق.
10. القدرة على تسجيل ملاحظات أثناء القراءة.

ثالثاً مهارة التحدث:

التحدث: هو الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار إلى الأخرين، والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاستماع، إذ غالباً ما يقترنان في الموقف اللغوي.(3)

(1) **تسلسل مهارة التحدث لطلاب المستوى الأول:**

1- نطق الأصوات: لا يعرف الأصوات، أو يعرف بعضها؛ لذلك يظهر الخلط بين الأصوات المتقاربة.

2- نطق المفردات: ينطق القليل المحفوظ لديه.

3- الثروة اللغوية: لا يعرف مفردات إطلاقاً، أو يعرف مفردات قليلة.

4- النحو: لا أثر للنحو.

5- التراكيب: التراكيب غير سليمة ومضطربة.

6- الأساليب: لا يعرف الأساليب واستخداماتها، والتنغيم والنبر المصاحب لكل منها.

التواصل: يتم التفاهم بصعوبة كبيرة.

(2) تسلسل مهارة التحدث لطلاب المستوى الثاني:

1- نطق الأصوات: الأصوات معظمها واضح، لكن هناك خلط بين الأصوات المفخمة والمرققة.

2- نطق المفردات: ينطق المفردات ولكنه يخطئ في المشتقات.

3- الثروة اللغوية: مفرداته محدودة جداً.

4- النحو: يعرف أركان الجملة، لكنه لا يستخدم النحو.

5- التراكيب: الجمل والتراكيب غير سليمة.

6- الأساليب: يدرك بعض الأساليب، ولا يدرك أثر النبر والتنغيم.

7- التواصل: يتردد في المشاركة في الحديث؛ لعجزه اللغوي.

(3) تسلسل مهارة التحدث لطلاب المستوى الثالث:

1- نطق الأصوات: الأصوات واضحة، ومخارجها صحيحة كما تظهر في العربية الفصيحة.

2- نطق المفردات: يعرف كثيراً من قوانين الصرف، ولكن تقع بعض الأخطاء في البنية.

3- الثروة اللغوية: المفردات محدودة، وتتكرر بشكل لافت للنظر، وتحول دون التعبير الواضح.

4- النحو: الأخطاء النحوية واضحة جداً.

5- التراكيب: تكاد أن تكون مقتصرة على الجملة البسيطة.

6- الأساليب: لا يميز بين بعض الأساليب، ويستخدم بعضها بطريقة خاطئة.

7- التواصل: يشارك في الحديث عن موضوعات محدودة، غياب الحجج المنطقية.

(4) تسلسل مهارة التحدث لطلاب المستوى الرابع:

1- نطق الأصوات: الأصوات واضحة، ومخارجها صحيحة ودقيقة كما تظهر في العربية.

2- نطق المفردات: الأخطاء التصريفية والاشتقاقية قليلة.

3- الثروة اللغوية: أخطاء قليلة في استخدام المفردات، ويستخدم بعض المفردات العامية.

4- النحو: الأخطاء النحوية كثيرة ، وتحتاج أحياناً إلى بذل الجهد للفهم.

5-التراكيب: أخطاء التراكيب واضحة، ولكنها تحافظ على أركان الجملة.

6- الأساليب: مكررة ومستخدمة أحياناً في غير موقعها.

7- التواصل: يشارك في موضوعات محددة – لعدم ثقته في قدرته اللغوية – مشاركة مقبولة في الحوار، ولديه قدرة على الإجابة عن الأسئلة العامة بطريقة مقبولة.

الكفايات الأدائية للمعلم لمهارة التحدث:

1- القدرة على تحديد هدف التحدث.

2- القدرة على استخدام الوصل والفصل والوقف، من خلال دراسة (همزة الوصل والفصل والوقف).

3- القدرة على مراعاة آداب التحدث.

4- القدرة على التركيز عند الكلام على المعنى، وليس على الشكل اللغوي.

5- القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو مستواه.

6- القدرة على استخدام الإشارات والإيحاءات والحركات غير اللفظية.

7- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

8- القدرة على تقديم أفكار منظمة.

9- القدرة على تقديم تقرير شفوي.

10- القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والعادي.

11- القدرة على إلقاء محاضرة.

12- القدرة على الإجابة عن الأسئلة.

13- القدرة على عرض المعلومات والأفكار وشرحها.

14- القدرة على وصف الأشياء الخارجية.

رابعاً مهارة الكتابة:

الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الأخرين.

(1) تسلسل مهارة الكتابة لطلاب المستوى الأول:

1- كتابة الرموز الكتابية: لا يعرف الرموز الكتابية إطلاقاً.

2- كتابة المفردات: لا يعرف الكتابة، وقد يتمكن من نقل الكلمات المرئية فقط.

3- الثروة اللغوية: لا يعرف كتابة مفردات إطلاقاً، أو يعرف كتابة مفردات قليلة.

4- النحو: لا يعرف أثر النحو في العربية.

5- التراكيب: لا يعرف خصائص التراكيب.

6- الإفهام: الفهم متعذر من الكتابة؛ لأنه لا يستطيع نقل ما يريد إلى الأخرين.

(2) تسلسل مهارة الكتابة لطلاب المستوى الثاني:

1- كتابة الرموز الكتابة: يميز بين الرموز الكتابية بشكل عام، ولكنه يخلط كثيراً بين الرموز.

2- كتابة المفردات: يتقن كتابة معظم الكلمات التي يعاني منها.

3- الثروة اللغوية: مفرداته محدودة، تتناول الأمور الشائقة لكنها لا تكفي للتعبير عن فكرة مكتملة.

4- النحو: يعرف أركان الجملة، ويحاول ضبطها.

5- التراكيب: جمل من النوع البسيط، ويميل إلى تقليد ما حفظه من جمل.

6- الإفهام: يستخدم بعض الكلمات في مواقع خاطئة تؤدي إلى صعوبة الفهم أحياناً.

(3) تسلسل مهارة الكتابة لطلاب المستوى الثالث:

1- كتابة الرموز الكتابية: يميز بين الرموز الكتابية، مع خلط بين الضاد والظاء.

2- كتابة المفردات: الأخطاء الإملائية كثيرة، وتعود إلى جهل كثير من القواعد الإملائية.

3- الثروة اللغوية: مفرداته محدودة، لا وجود لمصطلحات، لديه بعض الأخطاء في المشتقات.

4- النحو: الأخطاء النحوية واضحة جداً.

5- التراكيب: التراكيب مقتصرة على الجملة البسيطة مع كثرة الأخطاء.

6- الإفهام: القدرة على التعبير محدودة، والأفكار قليلة، وهناك عجز في التعبير.

(4) تسلسل مهارة الكتابة لطلاب المستوى الرابع:

1- كتابة الرموز الكتابية: يميز بين جميع الرموز الكتابية، ولا يخطئ في أي منها.

2- كتابة المفردات: الأخطاء الإملائية قليلة، تعود إلى جهل بعص القواعد الإملائية.

3- الثروة اللغوية: لديه أخطاء عدة في استخدام المفردات، يسهل عليه معرفة المقصود من بعضها، ويصعب عليه معرفة بعضها الأخر.

4- النحو: الأخطاء النحوية واضحة، مما يسبب صعوبة أمام القارئ.

5- التراكيب: أخطاء التراكيب واضحة، لكنها تميل إلى الجمل البسيطة.

6- الإفهام: القدرة على التعبير تقتصر على مجموعة من الأفكار الرئيسة، لكنه بحاجة واضحة إلى التنظيم.

الكفايات الأدائية للمعلم لمهارة الكتابة:

1- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.

2- القرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المنفصلة وحروفها المتصلة.

3- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية.

4- القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي: (رقعة ، نسخ. كوفي،...).

5- القدرة على استخدام العلاقات الشكلية للكتابة: (علامات الترقيم، الفقرات، الهوامش).

6- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة: (الهمزة، التاء المربوطة والمفتوحة، والألف المتطرفة، والفصل والوصل).

7- القدرة على سرعة الكتابة.

8- القدرة على تقييم ما يكتب لتصويبه.

بعد هذا التشخيص يمكن أن نستنتج ما يحتاجه الطالب في مراحل التعليم الأربع من مهارات، قلنا: إنها أربع مهارات هي الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة، ثم حددنا الكفايات الأدائية لكل مهارة من هذه المهارات التي إن وظفناها بشكل سليم في كليات المعلمين أو معاهد المعلمين نستطيع أن نحصل على المعلم الكفء في تعليم اللغة العربية على وفق الأسس التي سار عليها البحث.

الهوامش:

(1) د. عبدالرحمن عبدالسلام. طرائق التدريس العامة، صنعاء، ص 132.

(2) د. عبدالله علي مصطفى، مهارات اللغة، دار المسيرة، عمان، ص 97.

(3) أ.د. إسماعيل أحمد عمارة. مهارات اللغة العربية، اختبار تشخيص، دار وائل، عمان ص113.

المراجع:

1- أ.د. إسماعيل أحمد عمارة ، مهارات اللغة العربية، دار وائل ، عمان 2004م.

2- د. داود ماهر محمد، أساسيات في طرائق التدريس، جامعة الموصل، 1991م.

3- د. عبدالرحمن عبدالسلام، طرائق التدريس العامة، صنعاء ،2000م.

4- د. عبدالله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة ، عمان، 2002م.

5- د. علي الديلمي، دراسات متقدمة في طرائق التدريس، جامعة بغداد، 1996م.

دراسة بعض الخواص البصرية والتركيبية لأغشية أكسيد الكروم Cr_2O_3 وأكسيد الكوبلت Co_3O_4 الرقيقة ومزيجها

سمير عطا مكي*

عوض علي بن جازع*

الملخص:

حضرت أغشية رقيقة من مادتي أكسيد الكروم Cr_2O_3 وأكسيد الكوبلت Co_3O_4وأغشية من مزيج المادتين بنسب مختلفة وبسمك ($250 \pm 25\,nm$)، باستخدام تقنية الرش الكيميائي الحراري على قواعد من الرقائق الزجاجية وبدرجة حرارة ($673k$).

وقد تمت دراسة أطياف حيود الأشعة السينية للأغشية قبل التلدين وبعده عند درجة حرارة ($823k$) ولمدة ساعة واحدة، وتبين أن الأغشية كافة كانت عشوائية التركيب قبل التلدين، وأن الانتقال من الحالة العشوائية إلى الحالة متعددة البلورات قد حدث بعد عملية التلدين.

* الأستاذ المشارك بقسم الفيزياء، كلية التربية/ المهرة سابقا، جامعة حضرموت، اليمن.

* الأستاذ المشارك بقسم الفيزياء وعميد كلية التربية/ المهرة سابقا، جامعة حضرموت، اليمن.

أجريت دراسة على بعض الخواص البصرية للأغشية من خلال تسجيل طيف الامتصاصية والنفاذية لغشاءين مختلفين بالسمك ضمن مدى الأطوال الموجية (المرئية / البنفسجية $200.900\ nm$) حيث تم حساب طاقة الفجوة البصرية للانتقال المباشر المسموح، وقد لوحظ بصورة عامة نقصان قيمة طاقة الفجوة البصرية بزيادة تركيز Co_3O_4 بالغشاء، كما لوحظ زيادة قيمتها بعد إجراء عملية التلدين لهذه الأغشية.

المقدمة:

نظراً لأهمية الأغشية الرقيقة فقد تعددت طرق تحضيرها للحصول على أغشية ذات خواص مختلفة لمواد عديدة، اعتمدت بعض هذه الطرق على تقنيات معقدة كتقنية التبخير بالفراغ التي تعطي أفضل نوعية من الأغشية بالرغم من وجود صعوبات عديدة عند استخدامها مما يتطلب البحث عن طرق بديلة منها: طريقة تحضير أغشية رقيقة جيدة للدراسة كما في طريقة الرش الكيميائي الحراري (2، 1).

اعتمد بحثنا هذا على طريقة الرش الكيميائي الحراري لتحضير أغشية رقيقة من مادتي أكسيد الكروم وأغشية أكسيد الكوبلت وأغشية مزيج المادتين بنسب معينة، ومن ثَمَّ دراسة بعض الخواص البصرية والتركيبية لهذه الأغشية المحضرة.

الجزء العملي:

إن طريقة تحضير الأغشية الرقيقة بطريقة الرش الكيميائي الحراري يتم عن طريق رش محلول المادة المراد تحضير الغشاء منها على قاعدة ساخنة من الزجاج عادة أو من الكوارتز،

وبدرجة حرارة مناسبة تكون أقوى من درجة حرارة تطاير المادة، ويتكون الغشاء بالتفاعل الكيميائي بين ذرات المادة بوجود الحرارة على القاعدة الساخنة (2، 1).

حضرت الأغشية على قواعد من الأغشية الزجاجية مجهزة من قبل ($scher\ Delglaser$)وبأبعاد ($24 \times 40\ mm$) وبسمك ($0.1\ \mathrm{mm}$)، وقد اختيرت درجة الحرارة ($673\ k^{\circ}$)في تحضير الأغشية كافة بوصفها الدرجة المثلى للحصول على أفضل نوعية من هذه الأغشية وبإثبات عملي حيث أننا تتبعنا عملية رفع درجة حرارة القاعدة من ($523\ k^{\circ}$) وصولاً إلى ($823\ k^{\circ}$) لغرض قياس سمك أغشية أكسيد الكروم (Cr_2O_3) وأكسيد الكوبلت (Co_3O_4) وأغشية مزيج المادتين، فقد استخدمنا الطريقة الوزنية ($Gravimetric\ method$) وطريقة تالانسكي ($Talansky\ Method$)، أما عملية التلدين لهذه الأغشية ومزيجها فقد تمت في درجة حرارة ($823\ k^{\circ}$) ولمدة ساعة كاملة، استخدمت لتحضير أغشية أكسيد الكروم (Cr_2O_3) مادة كلوريد الكروم ($Hydrous.Chromium\ Chlride$) $CrCl_3.6H_2O$ بنقاوة 97% التي كان وزنها الجزيئي يساوي (158.35)، ووزن الصيغة لها (226.45) (5)، وتكافؤ المادة كمركب هو (3).

تمت إذابة المادة ($CrCl_3.6H_2O$) في الماء المقطر وبذلك تم الحصول على محلول كلوريد الكروم، وعند رش المحلول بشكل رذاذ على القواعد حدث تفاعل بين ذرات المادة فتترسب مادة أكسيد الكروم على سطح القاعدة ويتحرر غاز كلوريد الهيدروجين حسب التفاعل الآتي:

$$2CrCl_3 + 3H_2O \xrightarrow{\Delta} Cr_2O_3 \downarrow +6HCl \uparrow \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [1]$$

كما استخدمت مادة نترات الكوبلت المائية $\left(Hydrous.Cobalt\ \ Nitrate \right)$ $Co\ (NO_3)_2.6H_2O$ في تحضير أغشية أكسيد الكوبلت بإذابتها في الماء المقطر، وعند رش المحلول على القواعد، وبفعل الحرارة ترسبت مادة أكسيد الكوبلت Co_3O_4 على سطح القاعدة وتحرر غاز النيتروجين حسب التفاعل الآتي:

$$3Co(NO_3)_2 \xrightarrow{\Delta} Co_3O_4 \downarrow +6NO \uparrow +4O_2 \uparrow \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [2]$$

تمَّ حساب قيم طاقة الفجوة البصرية للأغشية المحضرة ومزيجها قبل التلدين وبعده باستخدام المعادلتين الآتيتين:

$$\left(2.303(\mathrm{A1}-\mathrm{A2}\ )\right)2 = (\alpha^{\circ}\Delta \mathrm{t})2(\ hf - Egopt) \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [3]$$

$$hf(eV) = 1240 \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots [4]$$

$$\lambda(nm)$$

حيث $A1\ ,\ A2$ تمثل امتصاصية الغشاء الأول والثاني على التوالي، Δt فرق السمك بين الغشائين، α° ثابت يعتمد على احتمالية الانتقال وخواص شبه الموصل.

كما تم تحضير المحاليل المستخدمة للحصول على أغشية مزيج $Cr_2O_3Co_3O_4$ من مزيج المحلولين المحضرين سابقاً وبنسب حجمية مختلفة كالآتي:

$$(X)Cr_2O_3 : (100-X)\ Co_3$$

100 : 0

75 : 25

50 : 50

25 : 75

0 : 100

الحسابات والنتائج:

لقد تم حساب قيم طاقة الفجوة البصرية للانتقال المباشر المسموح لأغشية أكسيد الكروم (Cr_2O_3)، وأكسيد الكوبلت (Co_3O_4)، وأغشية مزيج المادتين قبل التلدين وبعده باستخدام المعادلتين [3 , 4].

النتائج والمناقشة:

تم فحص الأغشية الرقيقة المحضرة بواسطة حيود الأشعة السينية في الحالتين قبل التلدين وبعده ونتائج الحيود للحالة قبل التلدين، حيث لا توجد أي قيمة $(peak)$ في تركيب تلك الأغشية، ويفسر ذلك على أن الأغشية كانت عشوائية في تركيبها $(amorphous)$.

أما في الحالة بعد عملية التلدين فنلاحظ ظهور بعض القمم في طيف الحيود لهذه الأغشية، وهذا يعني أن مادة الغشاء بدأت تتبلور عند هذه الدرجة الحرارية $(823\ k^{\circ})$ حيث أنها أدت إلى زيادة انتظام الحبيبات $(grains)$ ثم اندماجها مع بعضها البعض ومن

ثَمَّ زيادة حجمها مما أدى إلى تحوُّل المادة من شكلها العشوائي إلى متعدد البلورات ($Polycrystalline$).

كما لوحظ اختلاف قيم زوايا الانحراف من مادة إلى أخرى بعد التلدين، وكذلك الاختلاف في شدة القمم الموجودة في طيف الحيود لكل نسبة، إن هذا الاختلاف في قيم زوايا الانحراف وشدة القمم يعود إلى اختلاف النسب الذرية لمكونات الغشاء من نتائج فحوصات الأشعة السينية للأغشية كافة قبل التلدين وبعده حيث أمكن حساب المسافات البينية للمستويات الذرية في التركيب البلوري باستخدام قانون (براك)، كما أمكن مقارنة هذه القيم مع ما ورد في بطاقة المؤسسة الأمريكية لفحص المواد $(ASTM)$، أن قيم طاقة الفجوة البصرية للانتقال المباشر المسموح تتناقص بزيادة نسبة (Co_3O_4) في الغشاء بسبب زيادة عرض الذيول (EI) للحالات أو المستويات الموضعية داخل الفجوة والناتجة عن زيادة العشوائية أو (اللاانتظام) في تركيب الغشاء.

كما أن قيم طاقة الفجوة البصرية تزداد للأغشية بعد التلدين عما كانت عليه قبل التلدين، حيث إن عملية التلدين تؤدي إلى نمو حجم البلورات الصغيرة $(Crystallites)$ للمادة التي يطلق عليها بالحبيبات ($grains$) حيث إن ارتفاع درجة الحرارة يعطي طاقة حركية للذرات لتعيد ترتيبها مما يؤدي إلى تشابه ترتيب الذرات داخل هذه الحبيبات ثم اندماجها مع بعضها للتحول المادة إلى متعددة البلورات (11).

المصادر:

1- A.F, AL-Ameen Optical properties of Cds and pbs thin Films and their mixtures M.Sc thesis University of Baghdad (1996).

2- H.C. Hottel and T.A. Anger , Solar Energy Vol3 (1959).

3- Ismaeel F. A. , Optical properties of cobalt oxide and Bizmoth oxide thin and Mixtures prepared by Sprat Prolysis Technique. m. Sc. thesis. AL- Mustansiryah university. (1990)(94)

4- jaboori E. M. Optical properties and Electronic Transition of Fe_2O_3 , Cr_2O_3 and their Mixtures coating prepared by spary pyrolysis Technique M.Sc thesis , university of Basrah (1988).

5- Hand Book of Chemistry and physics 59^{TH} edition (CRC press) (1979).

6- AL- Ghabsha TH. S , AL-Abachi M. Q. Fundamentals of Analytical chemistry Baghdad (1986)(97).

7- AL- Ameen A. F. Optical properties of cds and pbs thin Films and their Mixtures. M. Sc. Thesis , University of Baghdad (1996).

8- Bayashoot A. K. Electrical and optical properties of (InSe) Thin films. M. Sc. Thesis, AL- Mustansiriyah university (1996).

9- Alwan S. T. Optical and Electrical properties of (ZnSe) Thin film. M. Sc. Thesis. Al-Mustansiriyah university (1997).

10- Bayashoot A. K. Electrical and Optical properties of (lnSe) Thin film. Thesis. Al- Mustansiriyah university (1996).

11- Khalid U. A. Optical and Electrical properties of (CdZ Ns and Zno). Thin film prepared by Method of chemical spray Pyrolysis. MSc. Thesis university of Basrah (1989).

ملخص رسالة ماجستير بعنوان: الإمام ابن عرفة ومنهجه في تفسير القرآن الكريم

خليل إسماعيل الشطي *

الحمد لله رب العالمين وبه نستعين (رب أوزعني.....ترضه الاحقاف 15) وأصلي وأسلم على نبيه محمد الأمين، الذي بعثه الله بالحق المبين، وأقام به الحجة على الخلق أجمعين، وارض اللهم عن صحابته والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإن القرآن الكريم هو كتاب الله تعالى المنزَل على قلب رسوله محمد صلى اللع عليه وسلم بوساطة ملك الوحي، جبريل عليه السلام، المجموع بين دفتي المصحف والمنقول إلينا تواتراً، والمبدوء بسورة الفاتحة والمنتهي بسورة الناس، تحدى الله به الإنس والجن، ولو بسورة مثله، فعجزوا عن معارضته، وما زالوا كذلك ولو كان بعضهم لبعض ظهيراً، حتى يرث الله الأرض ومن عليها، ولقد منَ الله على المسلمين الأولين، أن فهموا حقائق القرآن وأدركوها غاية الإدراك، فكان القرآن الكريم هو المحور الذي تقوم عليه حياة المسلمين، وهو شغلهم الشاغل، في حفظه وتطبيق أحكامه، والتخلُّق بأخلاقه، حتى إذا ما ظهرت حركة التدوين للعلوم، ذهب علماء المسلمين إلى تنشيط الدراسات القرآنية، في ذلك العصر وما تلاه من

* استاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية سابقا، كلية التربية/ المهرة، جامعة حضرموت، اليمن.

العصور التي تمثلت في تفسير القرآن، وبيان أحكامه ومعانيه وإظهار وجوه القراءات فيه وإعرابه، إلى غير ذلك من الدراسات القرآنية المختلفة، فمن هنا تأتي أهمية اختياري للموضوع.

ولما كان القرن الثامن الهجري مصدر إشعاع في مجال الدراسات القرآنية، لكثرة العلماء العاملين في بلاد الإسلام، كان الإمام ابن عرفة هو موضوع هذه الرسالة التي تقدمت بها إلى قسم اللغة وعلوم القرآن، وجعلت عنوانها: "الإمام ابن عرفة ومنهجه في تفسير القرآن الكريم " وقد دفعني إلى اختيار هذا الموضوع جملة من الدوافع، أوجزها في ما يأتي:

أولاً: إن حبي للقرآن دفعني منذ اليوم الأول إلى اختيار قسم علوم القرآن في الدراسات الأولية، فكنت دائماً أتتبع كتب علوم القرآن.

ولما تابعت دراستي في الماجستير، اخترت موضوعاً يدور حول القرآن الكريم هو" منهج الإمام الشافعي في تفسير آيات الأحكام" فأخذت بجمع المعلومات اللازمة للبحث، وبعد مضي شهرين من العمل نبهني " فاعل خير" إلى أن هذا الموضوع مكتوب فيه بجامعة أمّ القرى في السعودية، مع العلم أن الموضوع لم يذكر في دليل الرسائل الجامعية، فقررت أن أصرف النظر عنه، وأسرعت بالعودة إلى البحث عن موضوع مماثل فأخذت أبحث بين عناوين كل التفاسير المطبوعة والمخطوطة فكان أمامي ذلك المخطوط الكبير تفسير "الإمام ابن عرفة"، وقد وجدت ضالتي فيه.

ثانياً: أن ابن عرفة أحد علماء الإسلام في بلاد المغرب وإنّ تفسيره جزء من التراث الإسلامي، الذي أرى أنه من الواجب على الباحثين المسلمين، أن يعنوا بدراسته والتعريف به ولا سيما عندنا في المشرق، إذ أنه مغمور في بلدنا لأسباب عديدة منها: أن أهل الشرق يميلون

إلى تقليد الإمام أبي حنيفة أو الإمام الشافعي ، ويندر من يقلد الإمام مالكاً رضي الله عنهم أجمعين، والسبب الأخر الزمن البعيد بيننا وبينه.

ثالثاً: فضلاً عما ذكرت، فإن اختياري لهذا الموضوع نابع من إيماني بأن هذا العمل هو إسهام مني في خدمة كتاب الله العزيز وتوجيه الأنظار إليه.

وكان منهجي في البحث تتبع المادة العلمية التي تخص موضوع بحثي فأوثقها من مصادرها الأصلية، ثم أصنفها تحت الفصول وفي حالة عرض الآراء أذكر الأدلة ثم أرجح ما أراه راجحاً لقوة دليله النقلي أو العقلي، ووقفت هنا وهناك مناقشاً بعض ما أراه محتاجاً لذلك، سعيا مني لإظهار الحق.

وترجمت لبعض العلماء لا سيما المجهولين منهم، وعرّفت ببعض الكلمات التي تحتاج إلى تعريف في الهامش، وبذلت جهداً في تخريج الأحاديث النبوية الشريفة من مصادرها الأصيلة وهذا المنهج أملى عليّ أن تكون خطة بحثي في بابين وخاتمة.

أما الباب الأول: فكان تحت عنوان " الإمام ابن عرفة" وقسمت هذا الباب على ثلاثة فصول، تحدثت في الفصل الأول عن عصر ابن عرفة، وتضمن الفصل الثاني حياة ابن عرفة، والفصل الثالث أظهرت فيه ثقافة ابن عرفة.

أما الباب الثاني: فكان تحت عنوان "منهج ابن عرفة في تفسير القرآن الكريم" وجاء هذا الباب في أربعة فصول:

الأول تحدثت فيه عن مصادر ابن عرفة من كتب التفسير والحديث والقراءات والفقه واللغة والنحو والأصول.

وتناولت في الفصل الثاني منهج ابن عرفة في تفسيره القرآن بالقرآن وتفسيره القرآن بالسنة ثم تفسيره القرآن بأقوال الصحابة والتابعين، وتفسيره القرآن بالرأي والاجتهاد، واللغة والشعر العربي.

وفي الفصل الثالث بينت مواقف ابن عرفة من بعض مسائل علوم القرآن ومسائل أُخر.

وفي الفصل الرابع أمطتُّ اللثام عن القيمة العلمية لتفسير ابن عرفة ما له وما عليه.

أما الصعوبات التي واجهتني فهي الطمس لبعض الكلمات في المخطوط ومحاولتي إيجاد الكلمة الأصلية من خلال السياق في الجملة، وكذلك في بعض الإحالات إلى مصادر مخطوطة غير موجودة في بلادنا.

أما المصادر التي اعتمدت عليها فشملت كتب التفسير والحديث والفقه واللغة والنحو ودواوين الشعر وكتب الفكر الإسلامي؛ التي ذكرت أوصافها كاملة في فهرس المصادر والمراجع، أما الخاتمة فتضمنت موجزاً لما بينته في رسالتي.

أما أهم النتائج التي توصلت إليها فأوجزها في الآتي:

1. إنّ ابن عرفة سلك منهجاً قويماً في تفسيره القرآن رواية ودراية.
2. اهتم ابن عرفة في تفسيره بجمع الوجوه التي يأخذ بها المفسر كتفسير القرآن بالقرآن وغير ذلك من وجوه التفسير.
3. سلك ابن عرفة في تفسيره مسلك الجمع والتحليل والإملاء فتتلى الآية أو الآيات ثم يأخذ بتحليل التراكيب والاستشهاد بكلام أئمة اللغة لتبيان معاني المفردات.

4. التزم ابن عرفة في تفسيره القرآن بالرأي المنضبط ضمن القواعد الشرعية.

5. تخلل تفسير ابن عرفة كثير من اللفتات اللطيفة لتبيان المعاني الدقيقة في بعض الآيات.

Abstract

This is an introduction of this thesis entitled "Ibn Arapha His Fashion in the interpretation of the Holy Quran ", due to the valuable information and rare insert that this book contains which I like to present for the Quranic library.

The research is of two chapter:

Chapter I is divided into three section one is about the epoch of Ibn Arapha living. Section two is biography of Ibn Arapha. Section three is about the education of Ibn Arapha and the books that has written.

Chapter II is divided into four sections: Section one is the references that Ibn Arapha has revised to write his complied books.

The references are from interpretations of Quran ,Hadith ,recitals ,Jurisprudence "Fiqh", language ,grammar and ruls books.

Section two is about the fashion applied by Ibn Arapha in the interpretation of the Holy Quran which include Quran verses ,Quran interpretation by Sunna and the companion and the followers tales and Quran interpretation by the views. Section three deals with the section. Section four shows the stand and advantages of Ibn Arapha's interpretations of Holy Quran.

The result of this research work are as follows:

1-The faith of Ibn Arapha was plain and clear ,thus he was of Ash'ari faith and Malika creed.

2-Ibn Arapha was very interested with the unity preaching and being obliged with the principles of good turn and abomination.

1-Ibn Arapha has greatly participated in the renaissance in the Moroccan region through the books he has written and his valuable lectures which Az-Zaitonah Mosque is a good witness for.

4-Some Ulama have considered Ibn Arapha a renewer of the 8th Hijri Century,Alim of the universe ,Imam of Morshes and Shaikh Al-Islam. Some of them were Shaikh Abil Fadhl Qassim Bin Issa

Bin Naji Al-Taanookhi "died in 835H" and Shaikh Ahmed Baba Al-Tsnbakti "died in 895".

5-Ibn Arapha was a great ,famous and intelligent man for whom the people were traveled from everywhere seeking for his casuistry ,Thank God.

Development of Linguistic Skills among Pre-school Children

V.S. Vijayndera Bhas*

In a normal child, language develops with extraordinary speed during his early childhood. Learning a vast vocabulary of a language and an indicate grammatical system. In a short period is an amazing feature of human cognitive abilities. To know more about how children acquire linguistics abilities, we have to examine language from its different linguistic components or traditional subsystem we use in linguistic studies. The subsystem of language consists of a basic level of sounds, overall structure , meaning and its everyday usage. Knowing a language means mastery of each of these aspects and combing them into a flexible communicative system.

1.Theories of language development

Early 20th century theories were mainly descriptive aiming at establishing norms of development. The first studies identified the milestones in the achievement of language skills applied to children around the goal. The regularity of these achievements suggested a

* Associated Professor of English, Al-Mahara Faculty of Education, Hadramout University, previously.

process governed mainly by maturation. But they identified that language is learned, and without exposure to spoken languages, like children who are born deaf, do not acquire verbal communication.

1.1. The Behaviorist's view

B.F. Skinner, in his Verbal Behaviour, (1957), stated that language like any other behavior is learned as adults apply their linguistic operation to children's verbalization. When babies make sounds, parents reinforce those that are wordlike sounds with smiles or a speech in return. When his conditioning repeats, children's ability to respond appropriately to the language they hear also develops. ' Imitation' also has been added to behaviourist's accounts, to explain how children rapidly pick up complex verbal behaviours, such as phrases and sentences. Although conditioning and imitation seem to play some role in early language learning ,this alone cannot be the reason for a child to learn and master an extensive vocabulary and to produce enormous number of complex sentences in a language. This seems, physically and practically impossible, even for the most conscientious parent to teach a child everything about his language. Further, children can create completely novel utterances that could not have been copied from or reinforced by others. This suggests that instead of learning specific sentences, young children develop a working knowledge of grammatical rules that they use to understand and produce a language. However the behaviourist''s views are not entirely dismissed. They are

extremely valuable to speech and language therapists who help children with serious language delays and disabilities to overcome their problems.

1.2. The Nativist theory

Noam Chomsky's Syntactic Structure (1957), first convinced the scientific world that children have got much responsibility of their own language learning. He was critical of Skinner's behaviourist view.He argued that the internal mental structure, the innateness of human being, is responsible for our capacity to interpret and generate a language. His theory is a nativist theory that considers language as a biologically based unique human feature.

Contradicting the behaviourist view, Chomsky pointed out that for children's grammatical achievements, the rules of sentence organizations are too complex which cannot either be directly taught or discovered cognitively by young immature children. Instead humans are born with a ' Language Acquisition Device (LAD), a biologically based innate system , which needs only to be triggered by verbal input from environment. As children acquire sufficient vocabulary, this LAD permits children to combine words into grammatically consistent, novel utterance and to understand the meanings of the words or sentences they hear. According to Chomsky ,within the language acquisition device, there is a universal grammar, built in a storehouse of rules that apply to all human languages. Using this knowledge, young children

acquire the important grammatical categories and relationships in any language to which they are exposed. Chomsky's theory says that there are some features in common to all languages. The wide variations present in the structural properties of languages can be reduced to similar underlying set of rules. Since LAD s specifically suited for language processing, use of sophisticated cognitive capacities is very limited to master the structure of a language. Deliberate training by parents is also unnecessary for language development.On the other hand ,LAD ensures that children will acquire language in their early childhood, despite its inherent complexity. Studies of children from different cultural backgrounds suggest that children have a remarkable ability to invent new language systems

Based on Chomsky's theory, it is widely accepted that an uniquely human biological predisposition plays a powerful role in language learning. However Chomsky's view have been challenge on several grounds. Firstly, Chomsky (1981) and others have attempted to specify an underlying universal grammar, but as yet a single set of rules that encompasses all languages has been identified. Secondly, Chomsky's assumption that grammatical knowledge is innately determined does not fit with certain observations of language development. Children's acquisitions of many sentences constructions are not immediate but steady and gradual. They learn some constructions only very late in life. This suggests that more learning and discovery are involved in

grammatical development than Chomsky assumed. Finally, Chomsky's theory does not explain how children weave statements together into connected discourse and develop strategies for meaningful conversations. He does not give importance to the quality of language and social experience supporting language development.

1.3. The Interactionist view

The Interactionist theories stress the social of language learning. An active child, well-endowed for acquiring language, observes and emerges in social exchange with others. From this experience, the child builds a communication system that relates the form and content to its social meaning. According to this view, a strong desire to interact with others and a rich linguistic and social environment combine to assist children in discovering the functions and regularities of language. A modified view of Chomsky's theory, currently prevailing is that although children are primed to make sense of language, they formulate and refine hypotheses about its structure based on the input they receive. Today researchers believe that biology, cognition and social experience may together operate in various capacities with respect to each component f a language.

2. Components of a language and its development

Language consists of several subsystems such as sound level, grammatical or structural level, meaning and usage of language for ever day use. Mastering each of these aspects and combing them into a

flexible communicative system, mean that one is capable of handling his language efficiently.

The first component, which refers to the sounds of the language, is known as ' phonology '. The component of grammar consists of two main parts,' syntax,' which tells the rules by which words are arranged into sentences and 'morphology,' which refers to the use of grammatical markers that indicate number, tense, case, person, gender and other meaningful unites. 'Semantics,' the meaning component, involves the vocabulary or the way the underlying concepts are expressed in words and word combinations. To build a versatile vocabulary, pre –scholars must refine the meaning of thousands of words and connected them into correctly and become aware of the meaning of the words they use. As a result, they can define and experiment with words in the imaginative ways. Finally, pragmatics refers to the communicative side of language. To interact effectively with the society, children must learn to use and maintain the topic relevance and communicate clearly. They must also know the context in which an utterance is spoken to clarify its meaning and how to use gestures and tone of voice. Pragmatics also involves 'sociolinguistic knowledge', since society dictates how language should be spoken. They must also adjust their speech to make important social relationships such as differences in age and status.

These four components of a language are interdependent and acquisition of each one facilities mastery of the other.

2.1. Phonological development

Phonological development in children is a complex process that depends on the child's ability to produce speech sounds correctly and to select proper sounds and combine them into meaningful words and phrases. In trying to figure out how to talk like people around them, children adopt a variety of temporary strategies for producing sounds that bring adult words within their current range of physical and cognitive capacities.

Children's first words are limited by small number of sounds they can control, such as sound sequences beginning with consonants Chomsky's theory and ending with vowels, and include repeated syllables like 'mama,' 'dada,' etc. They may use the same sounds to represent a variety of words. By 2 ½ years **,** children apply systematic strategies to words so that they may fit within their phonological capacities. This is a phase of development in phonological level where children 's pronunciation could be partly correct or partly wrong. Over pre-school years, their pronunciation improves considerably. Maturation of the vocal tract and children's ability to adapt correct forms help them to acquire phonological maturity by their school age.

2.2. Grammatical development

Use of grammar occurs when children start using combinations of words to convey ideas. Initially their sentences will be having two or three words , which are high content words, leaving the smaller, less

important ones. This type of speech is called the telegraphic speech. Children start using sentences n speech between 1½ and 2½ years. Even though two words utterance are limited in form, children all over the world, use them flexibly to express wild range of meanings. In doing so, children apply a consistent grammar to some extent, since they very rarely engage in gross violations of the structure of their language, such as word order rules.

Considerable controversy exists over the extent to which children at the two- word stage grasp the grammatical categories of their languages. Some researchers say that a full adult like grammar lies behind these two word sentences , since children use the same type of constructions to express different underlying prepositions. Perhaps a more elaborate structure is present in the child's mind, but an inability to produce a longer string prevents him from applying it. Other researchers say that the two-word sentence, which is based on a very limited fundamental structure, is different from the grammar of the adults. Studies have suggested that children , when they combine the words first , they are using their limited vocabulary in whatever way possible to get their thoughts across to others. Some of their expressions match with adult rules; others seem to reflect their own hypothesis about word combinations. By the age of a relatively fixed word order they find in their mother tongue.

By 3½ years children move beyond the two- word sentence and construct sentences making use of grammatical markers. Study on the speech of the pre regularities of the adult usage and created sentences in which adjectives, articles, nouns, verbs and prepositions appeared (Vilian 1986). At the same time, children add grammatical morphemes that change the meaning of sentences. Studies have shown that children acquire morphemes with irregular forms such as English past tense 'ran, went', before those with regular forms like - ed forms.Children, once they grasp a regular morphological rule, will extend it to words that are exceptions, a type of error called 'over regularization ' occurs. This is not a grammatical defect which must be corrected; instead it shows that children apply grammatical rules creatively.

Grammatical development of the pre-school children is not complete, though their ability to grasp some of the constructions improves. Knowledge of complex constructions like passive voice of English or any other languages are also later developments. Like vocabulary, later grammatical achievements are associated with children's cognitive development and improved ability to analyze language. Older children can deal with more complex relationships and are more attentive to subtle linguistic cues. These capacities have a major role in helping them understand the most complex grammatical forms.

Currently, there are several views of how early learning of the intricate grammatical forms take place. The view that grammatical

development is an extended rather than sudden process is not supportive to Chomsky's nativist approach. Some experts say that grammar is

largely a product of general cognitive development or children's tendency to search the environment for consistencies and all sorts of patterns. According to another view, children form grammatical categories through direct observations of the structure of language. They observe the words that appear in the same position in a sentence, take the same morphological endings, and are similarly combined with other words, and later, group them into the same grammatical class (Braine 1987). Another possibility of acquisition of grammar is by means of analyzing the complex structural and semantic combinations.

Still other theories agree with Chomskyian view, while focusing on the processing mechanism also. They say that children are equipped with a set of procedures for analyzing the language they hear, that supports the discovery of grammatical regularities. Parental feedback on the grammaticality of a sentence is also helpful in mastering the grammatical structure of his language.

2.3. Semantic development

A normal child says his first meaningful word around 12 months of age.By 6 children have a vocabulary of about 14,000 words. Semantic achievement of children is even more fascinating, when we find that children's 'comprehension '- the language they understand – develops a

head of ' production ', in the language they use. Even before infants produce their first word they build up a familiarity with the utterance they hear. Thus they are able to follow simple instructions and behave accordingly. Comprehension requires that children recognize only the meaning of a word, where as production demands, they recall from their memories the word as well as the concept for which it stands. Compared to comprehension , production is a more difficult task. Learning words means identifying an item by the conceptual label attached to that in a particular language community. Studies have revealed that the first 50 words of the infants refer to people very close to them, objects that move or can be acted on, familiar actions or outcome of familiar actions.

Initially, young children add slowly to their vocabularies at a rate of 1 to 3 words a month (Gold Field and Reznick) (1990, 1992). Between 18 and 24 months, many children add 10 to 20 words a week, a rise that occurs at a time when their understanding of the categories accelerates. Gradually, children become aware of the objects belonging to various categories, and they realize simultaneously that all things can be named. This new insight gives children greater interest in acquiring verbal labels and addition to vocabulary moves forward.

Some individual differences are also noticed in vocabulary achievement. Studies by Jacklin and Moccoby (1983) have shown that girls are advanced in vocabulary acquisition until about 2 years of age,

after which boys gradually catch up and finally when they do speak, their vocabulary increases rapidly. (Nelson 1983). Another finding is that the amount of parental speech is related related to individual differences in vocabulary growth. More the words the parents or caretakers use when they talk to the babies, greater will be the number of words that are integrated to the child's semantic segment. Child's cognitive processing plays a major role in vocabulary development.

2.4. Pragmatic development

The use of language in social contexts is known as pragmatism in linguistic theory. The knowledge of phonology, grammar and vocabulary is to be used effectively by children for communication in the society. This s mostly achieved during the pre-school years.

Conversational abilities are present in child from early childhood. They grow out of early interactive experiences with their parents or siblings. Linguistic abilities improve generally with such experiences as they get from school or home. The ability to produce clear verbal message is unclear, is known as ' referential ' communication skills'. Mother – baby- sibling interaction seems to offer a unique context for acquiring the pragmatics of language. As young children listen to conversations of others, they are exposed to models, which may be important to them for acquiring certain language skills such as the use of personal pronouns.

Children's ability to evaluate the adequacy of a message they receive also improves with advance in their ages. At the age of three , pre-school children may start asking questions about objects, if a poor description is given. Later they achieve the ability to tell about inconsistency of a matter with something mentioned earlier. This is the ability to retrieve a previous discourse from memory and match it against current information. This is known as the ' comprehension monitoring skills ', which improves gradually through middle childhood to adolescence.

Language adaption to social expectations are called speech registers. Even pre-school children are sensitive to them. They are able to show the established socio-linguistic features such as commands, politeness, and requests even when they engage in playing with puppets. When talking to a younger child they simplify their way of talking. The important of the adjustments in social routines as part of the child's first communicative impulse. Parents have to understand that failing to use socially acceptable speech can lead to the rejection of a message given by the child.

2.5.Meta-linguistic awareness

The ability to think about language as a system is called ' Meta-linguistic awareness '. Even from early childhood , this awareness is present in children. The four- years-old pre-schooler can make some conscious syntactic judgments. They can very well assess a sentence as

incorrect, if the sentence is pronounced backward. These early metalinguistic knowledge is an indication of good grammatical and semantic development. Meta linguistic awareness improves as language use becomes more automatic. In early school years, this development is needed for better reading achievements. Children must have some conscious knowledge of the structure of spoken language to relate the printed text with the oral language.

Briefly, when examine the linguistic development of a pre-school child, he should achieve the skills in the following way:

- Pronunciation should improve to signal subtle differences in meaning.
- Sentences should reflect an appreciation of adult grammatical categories.
- Grammatical morphemes should be added in a regular manner.
- Complex grammatical structures should be constructed.
- Word coinage forms should expand.
- Metaphors based on concrete sensory comparison have to appear.
- Shall achieve ability to adjust the speech according to social expectations.
- Conversations strategies should develop.
- The beginning of metalinguistic awareness should emerge.

These are all automatic processes that take place in a child along with his normal physical and cognitive developments, with contributions from the family and society. If the physical and natural conditions are not conducive for normal linguistic developments, they can lead to defects in linguistic skills in children.

References:

1. Brain, W.R. (1965) *Speech disorders*, Butter worths, London.

2. Chomsky, N (1957*) Syntactic strictures The Hague*: Mouton.

3. Chomsky, N. (1981*) Lectures on government and binding Dordrecht strictures.* Holland, Foris.

4. Gold field, B.A & Reznick, J.S. (1990*) Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt.* Journal of child language.

5. Jacklin, C.N. & Maccoby, E.E. (1983*) Issues of gender differentiation in normal development.* In M.D. Levine, W.B. Carey, A.C. Crocker.

6. Laura, E. Berk (2001*) ' Child development ' 3rd Edition*, Prentice Hall of India Pvt. Ltd. New Delhi.

7. Nelson, K (1973*) Structure and strategy n learning to talk.*: Monographs for the society for Research in Child Development 38 (1-2, Serial No. 149).

8. Skinner, F.B. (1957*) Verbal behavior* , Appleton Century Crofts. New York.

9. Srivastava, A.K. (1998*) Child development: The Indian perspective* – NCERT New Delhi.