فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال

أحمد دام غاي

ماجستير في التربية – مناهج وطرق تدريس

كلية التربية

١٤٤٢هـ / ٢٠٢٠م

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال

أحمد دام غاي

MEC163BU286

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية – مناهج وطرق تدريس

كلية التربية

المشرف:

الأستاذ المشارك الدكتور/ أيمن عايد محمد ممدوح

المشرف المساعد:

الأستاذ المشارك الدكتور/ أمل محمود علي

صفر ١٤٤٢هـ / أكتوبر ٢٠٢٠م

الاعتماد

تم اعتماد بحث الطّالب: أحمد دام غاي

من الآتية أسماؤهم:

The thesis of **AHMADOU DAME GAYE** has been approved
By the following:

المشرف

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور التوقيع:

المشرف المساعد (إن وجد)

الاسم :.....

التوقيع:.....

المشرف على التعديلات

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور .....

التوقيع:

عن رئيس القسم

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن عميد الكلية

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

عن مدير مركز الدراسات العليا

الاسم : الأستاذ المشارك الدكتور

التوقيع:

التحكيم

عضو لجنة المناقشة	الاسم	التوقيع
رئيس الجلسة	.....	.....
المناقش الخارجي الأوّل	.....	.....
المناقش الخارجي الثاني	.....	.....
المناقش الداخلي الأوّل	.....	.....
المناقش الداخلي الثاني	.....	.....
ممثل الكلية	.....	.....

إقرار

أقر بأن هذا البحث من عملي وجهدي إلا ما كان من المراجع التي أشرت إليها، وأقر بأن هذا البحث بكامله ما قدم من قبل، ولم يقدم للحصول على أي درجة علمية أي جامعة، أو مؤسسة تربوية أو تعليمية أخرى.

اسم الباحث: أحمد دام غاي

التوقيع :

التاريخ :

DECLARATION

I acknowledge that this research is my own work except the resources mentioned in the references and I acknowledge that this research was not presented as a whole before to obtain any degree from any university, educational or other institutions

Name of student**:** **AHMADOU DAME GAYE**

Signature:

Date:

حقوق الطبع

جامعة المدينة العالمية

إقرارٌ بحقوق الطّبع وإثباتٌ لمشروعية الأبحاث العلميّة غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٠ © محفوظة

أحمد دام غاي

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أيّ شكل أو صورة من دون إذن مكتوب موقع من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- الاقتباس من هذا البحث بشرط العزو إليه.

٢- استفادة جامعة المدينة العالمية بماليزيا من هذا البحث بمختلف الطرق، وذلك لأغراض تعليميّة، لا لأغراض تجارية أو ربحية.

٣- استخراج مكتبة جامعة المدينة العالمية بماليزيا نسخًا من هذا البحث غير المنشور، لأغراض غير تجاريّة أو ربحية.

أكدّ هذا الإقرار:

الاسم: أحمد دام غاي

التوقيع:

التاريخ:

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر والتقدير لجامعة المدينة العالمية في ماليزيا؛ لما أتاحت لي من فرصة لمواصلة مشواري العلمي في الدراسات العليا، وإتمام درجة الماجستير في كلية التربية بقسم المناهج وطرق التدريس، ممثلة في معالي المدير التنفيذي للجامعة الأستاذ الدكتور/ عصماوي بن زين، ومجلس أمناء الجامعة، وعميد كلية التربية الأستاذ المشارك الدكتور شهري عبد الرحمن، وأساتذتي الأفاضل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان بالجميل، وأسأل الله أن يبارك الله في جهودهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل، والعرفان بالجميل، والدعاء الصادق بالتوفيق في الدنيا والآخرة لمن وقف خلف هذا البحث، من إرشاد، ومتابعة، وإشراف منذ اللحظة الأولى وحتى خرج بهذه الصورة: سعادة الدكتور الأستاذ المشارك/ أيمن عايد محمد ممدوح، والذي أسأل الله أن يكافئه على ما بذل من جهدٍ، وتوجيهٍ ونصحٍ، استفدت منه، وأخذت به، فله مني وافر الدعاء، ومن الله جزيل الجزاء، والشكر موصول لسعادة المشرف المساعد في البحث الأستاذ المشارك الدكتورة/ أمل محمود علي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الكرام، على تفضلهم بقبول مناقشة هذا البحث، وهم: سعادة الدكتور ..... (مناقشا خارجا)، وسعادة الدكتور ..... (مناقشا داخليا)، وعلى تكرمهم بتزويدي بالملاحظات والآراء القيمة التي أثرت البحث، وساعدت في نجاحه وإخراجه بصورته النهائية، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول لأعضاء لجنة التقييم الكرام، سعادة الدكتور ..... (رئيس اللجنة)، وسعادة الدكتور ..... (ممثل الكلية)، وسعادة الدكتور ..... ( )، على تكرمهم بالمتابعة والتدقيق لإخراج هذا العمل على أتم وجه، أتم الله عليهم عافيته وكرمه.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان إلى كل من ساعدني ووجهني وأعانني على إتمام هذا البحث، من محكين أفاضل لأدواته، وأهل وإخوان وأصدقاء، وإلى كل من استجاب لأدوات البحث من زملاء معلمين وطلاب، أسأل الله أن يجزيهم عني خير الجزاء، وأن يجعل ذلك في موازين حسناتهم.

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى اختبار فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال، وتكون مجتمع البحث من (٥٤٨) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث المتوسط للمدارس العربية الأهلية التابعة للمعهد الإسلامي باب السلام، وحركة الفلاح، ودار الإيمان.وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٩) طالبا وطالبة من الصف الثالث المتوسط، يمثلون نسبة (٣،٥ %) من مجتمع الدراسة موزعين على مجموعتين تبعا لمتغير الدراسة وهو: طريقة التعلم التعاوني.واستخدم الباحث وفقا لطبيعة البحث المنهج التجريبي حيث أعد قائمتين: قائمة من مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) تناسب طلبة الصف الثالث المتوسط.وقائمة من مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) تناسب طلبة الصف الثالث المتوسط. ثم قام الباحث بإعداد اختبار لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي، وآخر لقياس الأداء في التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط، شملت الوحدات الدراسية التي نفذت في التجربة. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بالنسبة للتعبير الكتابي الوظيفي (٠،٧٩) وللتعبير الكتابي الإبداعي (٠،٨٣).وبعد ذلك طبق البرنامج لمدة ستة أسابيع دراسية، ثم أجري الاختبار البعدي على المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ لقياس فاعلية التعلم التعاوني.وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام التحليلات الإحصائية الوصفية واختبار (ت) وتحليل التباين الثنائي، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق التعلم التعاوني ذو أثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل الطلبة في التعبير الكتابي الوظيفي تعزى لاستخدام استراتيجة التعلم التعاوني، وذلك لمصلحة المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

Abstract

This study aimed to test the effectiveness of a collaborative learning strategy In the development of written expression skills of the third intermediate grade in Senegal. The study sample consisted of (548)) male and female students of third intermediate grade for private Arab schools in the Islamic Institute Bab al-Salam, for the peasant movement, the House of Faith. A short random sample (29) male and female students were selected from the third intermediate grade, representing (3.5%) The study population is divided into two groups according to the study variable: Cooperative learning method The researcher used the experimental method according to the nature of the research: A list of written expression skills (functional) suitable for third intermediate grade students. And a list of written expression skills (Creative) suitable for third intermediate grade students. The researcher then prepared a test to measure performance in biblical functional expression, And another to measure performance in the creative expression of the third intermediate grade, The modules included in the experiment were included. The coefficient of stability of the test has reached the method of application of the test, And re-apply it to a non-research exploratory sample for functional biblical expression (0,79). Creative Written Expression (0,83). I then applied the six-week program, Then, the post-test was conducted on both groups: Experience and control; To measure the effectiveness of collaborative learning. To answer the research questions descriptive statistical analyzes,(T) test and binary variance analysis were used, The results of statistical analysis have shown that teaching written expression through collaborative learning has an effect compared to the traditional method. The results revealed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05). Among the students' average achievement in written expression is attributable to the use of a collaborative learning strategy. For the benefit of the experimental group. And the presence of statistically significant differences at the level of significance (0.05). Between the average achievement of students in the control and experimental groups after the post-test in written expression (creative) for the benefit of students of the experimental group.

قائمة المحتويات

صفحة العنوان ..... أ

صفحة البسملة ..... ب

الاعتماد..... ج

التحكيم..... د

الإقرار..... هـ

DECLARATION ..... و

شكر وتقدير..... ح

ملخص البحث ..... ي

ABSTRACT ..... ك

قائمة المحتويات..... ل

الفصل الأول : المقدمة..... ٢

خلفية البحث..... ٢

مشكلة البحث وأسباب اختياره..... ٦

الإحساس بالمشكلة ٤

أسئلة البحث ٦

فروض البحث ٧

أهداف البحث ٨

أهمية البحث..... ٨

مصطلحات البحث ٩

الفصل الثاني: وفيه مبحثان: الإطار النظري والدراسات السابقة..... ١٢

أدبيات البحث..... ١٣

المبحث الأول: لإطار النظري وفيه ثلاثة محاور: اللغة العربية في السنغال وخصائص دارسيها، والتعلم التعاوني، والتعبير الكتابي ١٣

المحور الأول: اللغة العربية في السنغال وخصائص دارسيها..... ١٣

المبحث الأول: تاريخ اللغة العربية في السنغال ومراحل تطورها..... ١٤
المبحث الثاني: خصائص دارسي اللغة العربية في السنغال..... ١٩
المطلب الأول: الكتاب المدرسي..... ١٩
الفرع الأول: الفرق بين الكتاب المدرسي لتعليم العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها..... ٢٠
الفرع الثاني: المادة الأساسية للكتاب المدرسي..... ٢٢
الفرع الثالث: المادة المساعدة للكتاب المدرسي..... ٢٢
الفرع الرابع: الوسيلة المعينة للكتاب المدرسي..... ٢٦
الفرع الخامس: خصائص الكتاب المدرسي الجيد لغير الناطقين بالعربية..... ٢٧
االمطلب الثاني: المعلم: إعداده وتدريبه..... ٤٢
الفرع الأول: تعريف المعلم الناجح..... ٤٤
الفرع الثاني: أسس التعليم الناجح..... ٤٤
الفرع الثالث: الدوافع النفسية..... ٥٠
الفرع الرابع: أهم مشكلات التعليم العربي في السنغال مع حلول علمية..... ٥١
المطلب الثالث: تصميم اختبارات اللغة العربية لغير الناطقين بها..... ٦٩
الفرع الأول: اختبار اللغة بين القديم والحديث..... ٦٩
الفرع الثاني: الاختبارات في المدارس العربية السنغالية..... ٧١
الفرع الثالث: الاختبارات الموضوعية..... ٧٤
الفرع الرابع: تصميم اختبارات اللغة..... ٧٦
الفرع الخامس: نماذج مختلفة للاختبارات الموصوعية..... ٧٧
الفرع السادس: اختبارات العناصر اللغوية ومهاراتها..... ٨٢
المحور الثاني: التعلم التعاوني..... ٩٦
تمهيد:..... ٩٦
المطلب الأول: نشأة التعلم التعاوني..... ٩٧
المطلب الثاني: تعريف التعلم التعاوني..... ١٠٦
المطلب الثالث: أهداف التعلم التعاوني..... ١٠٨

المطلب الرابع: فوائد التعلم التعاوني ١١١
المطلب الخامس: مميزات وعيوب استراتيجية التعلم التعاوني..... ١١٣
المطلب السادس: شروط التعلم التعاوني ١١٦
المطلب السابع العوامل التي تسهم في نجاح التعلم التعاوني..... ١١٧
المطلب الثامن: مراحل التعلم التعاوني ١١٨
المطلب التاسع: الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي..... ١١٩
المطلب العاشر: الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم في المجموعات الصغيرة ١٢٢
المطلب الحادي عشر: مبادئ التعلم التعاوني ١٢٣
المطلب الثاني عشر: الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني ١٣١
المطلب الثالث عشر: استراتيجيات التعلم التعاوني ١٣٢
المطلب الرابع عشر: خطوات تنفيذ التعلم التعاوني عموما..... ١٣٥
المطلب الخامس عشر: إرشادات للمعلمين والطلبة..... ١٤٣
المطلب السادس عشر: دور المعلم في الصف..... ١٤٤
المطلب السابع عشر: معايير اختيار مجموعات التعلم التعاوني ١٤٥
المطلب الثامن عشر: التخطيط للتدريس بأسلوب التعلم التعاوني ١٤٧
المحور الثالث: التعبير ١٤٧
المطلب الأول: مفهوم التعبير..... ١٤٧
المطلب الثاني: منزلة التعبير في اللغة..... ١٤٩
المطلب الثالث: الأهداف العامة لتدريس التعبير ١٥٢
المطلب الرابع: أهداف التعبير في المرحلة المتوسطة..... ١٥٤
المطلب الخامس: أنواع التعبير ومجالاته..... ١٥٥
المطلب السادس: طريقة تدريس التعبير الكتابي ١٦١
المطلب السابع: الأسس والعوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ ١٦٤
المطلب الثامن: أسس التعبير الجيد..... ١٦٥
المطلب التاسع: أسس تعليم التعبير الجيد ١٦٦

المطلب العاشر: اختيار موضوعات التعبير ١٦٨
المطلب الحادي عشر: طرق تصحيح التعبير الكتابي..... ١٦٩
الدراسات السابقة: ١٧٠
التعقيب على البحوث والدراسات السابقة..... ١٨٠
أوجه الاتفاق ١٨٠
أوجه الاختلاف..... ١٨١
أهم ما يميز البحث الحالي عن جميع البحوث والدراسات السابقة.....١٨١
أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة.....١٨١
الفصل الثالث منهجية البحث ١٨٣
منهج البحث ١٨٤
حدود البحث.....١٨٤
مجتمع البحث..... ١٨٤
عينة البحث ١٨٥
أدوات البحث ١٨٥
صدق الاختبار..... ١٩٦
ثبات الاختبار ١٩٧
تطبيق تجربة البحث..... ١٩٨
خطوات إجراء البحث ١٩٩
الفصل الرابع: نتائج البحث ٢٠٤
الفصل الخامس: الخاتمة..... ٢١٠
أولا: ملخص البحث.....٢١٣
ثانيا: مناقشة النتائج.....٢١٧
ثالثا: التوصيات.....٢٢٠
رابعا: المقترحات.....٢٢١
قائمة المصادر والمراجع ٢٢٢

فهرس الجداول:

الجدول رقم (١) مجتمع البحث..... ١٨٤
الجدول رقم (٢) عينة البحث ١٨٥
الجدول رقم (٣) الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الوظيفي قبل التحكيم.....١٨٦
الجدول رقم (٤)الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الوظيفي بعد التحكيم.....١٨٦
الجدول رقم (٥) الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل التحكيم.....١٨٧
الجدول رقم (٦) الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الإبدعاي بعد التحكيم.....١٨٨
الجدول رقم (٧) الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي قبل التحكيم.....١٨٨
الجدول رقم (٨) الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بعد التحكيم.....١٩٠
الجدول رقم (٩) الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبدعي قبل التحكيم.....١٩٣
الجدول رقم (١٠) الصورة النهائية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بعد التحكيم..١٩٤
الجدول رقم (١١) معيار تصحيح الاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (المقال).....١٩٧
الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج طلاب الصف الثالث المتوسط في التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي في الاختبار القبلي.....٢٠٤
الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلاب الثالث المتوسط على التطبيق البعدي في التعبير الكتابي الوظيفي حسب المجموعة.....٢٠٦
الجدول رقم (١٤) نتائج اختبارات (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلاب الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي الوظيفي ٢٠٧
الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلاب الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي الإبداعي حسب المجموعة.....٢٠٨
الجدول رقم (١٦) نتائج اختبارات (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي الإبداعي..... ٢٠٨

الأشكال:

الشكل رقم (١) مراحل التعلم التعاوني ١١٩
الشكل رقم (٢) الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني ١٢١
الشكل رقم (٣) الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم في المجموعات الصغيرة..... ١٢٢

الملاحق:

الملحق رقم (١) رسالة إلى المعلمين لطلب تحكيم أداة البحث ٢٣٢
الملحق رقم (٢) رسالة إلى الطلاب لطب التعاون في الإجابة عن أسئلة الاختبار في التعبير الوظيفي بموضوعية لأغراض علمية ٢٣٥
الملحق رقم (٣) رسالة إلى الطلاب لطب التعاون في الإجابة عن أسئلة الاختبار في التعبير الإبداعي بموضوعية لأغراض علمية ٢٤١
الملحق رقم (٤) اختبار التعبير الكتابي (المقال) لطلاب الصف الثالث المتوسط..... ٢٤٥
الملحق رقم (٥) معيير تصحيح اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف الثالث المتوسط ٢٤٦
الملحق رقم (٦) تدريس التعبير الكتابي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ٢٤٨
الملحق رقم (٧) قائمة المحكمين ٢٧٤

الفصل الأول: المقدمة

وفيها العناوين الآتية:

١- خلفية البحث

٢- الإحساس بالمشكلة

٣- مشكلة البحث

٥- فروض البحث

٦- أهداف البحث

٧- أهمية البحث

٨- مصطلحات البحث

الفصل الأول: المقدمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل تمهيدا لمحتوى البحث، ويشتمل على بيان لخلفية البحث وأهميته، ومشكلته وأسباب اختياره، وأهدافه وأسئلته، وفروضه، كما يتناول حدود البحث ومصطلحاته.

خلفية البحث:

بسبب ظهور اللغة بدأ التاريخ الإنساني، وبدأت الثقافة الإنسانية وحضارتها. واكتساب الطفل للغة تعني بداية اتصالاته الواسعة مع الآخرين، وتعني أيضا أن الطفل بدأ في تنمية ذاته؛ لأنه من خلال اللغة يستطيع أن يسهم بفعالية في المجتمع الإنساني. ولهذا فإن تنمية اللغة بالنسبة للتربويين الذين يشرفون على تعليم الأطفال تعتبر المهمة الأساسية الأولى؛ لأن القدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني، وهي السمة التي تميز الإنسان عن الحيوانات الأخرى، وما بناه الإنسان من ثقافة وحضارة وتقدم علمي، كان من المستحيل تحقيقه لولا وجود اللغة، ولا يستطيع الإنسان أن ينمو نموا متكاملا بدونها.

واللغة العربية – بلا شك – تتبؤأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، وتتميز عنها بكونها لغة القرآن الكريم، والسنة الشريفة، فهي تجمع بين أبناء الأمة الإسلامية جميعا وتوحد كيانها. وقد اعتنت بلادنا السنغال – منذ دخول الإسلام فيها – باللسان العربي، وعدته هدفا يراد لذاته، لا مجرد وسيلة لحمل الرسالة، وضحى أبناؤها في سبيل تحصيلها بكل غال ورخيص.

وفي هذا العصر ازداد اهتمام السنغاليين بتعلم اللغة العربية وتعليمها، لأسباب كثيرة، وأهمها الدافع الديني؛ لأن فهم الكتاب والسنة لا يتيسر إلا بفهم اللغة العربية، وأن أهم أركان الإسلام بعد الشهادتين هو الصلاة ولا تؤدى إلا باللغة العربية.

ومن أهم أهداف اللغة بصفة عامة، إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفهيا أو كتابيا، والاتصال اللغوي يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعليه فإن فنون اللغة تتكون من أربعة أقسام، هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتصال اللغوي ، وهي متصلة بعضها ببعض، فمن المفروض

أن لا يكتب الطالب إلا ما استمع إليه، أو قرأ عنه، أو تحدث به. فاللغة كل متكامل يتأثر كل فن من فنونها بالفنون الأخرى.

"ولإجادة لغة ما لا بد من تحقيق الكفايات التالية: (2002 الفوزان)

الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية. وفيما يلي بيان موجز لهذه الجوانب الثلاثة.

الكفاية اللغوية: وتضم ما يلي:

المهارات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع (فهم المسموع) والكلام (الحديث) والقراءة (فهم المقروء) والكتابة (الآلية والإبداعية)

العناصر اللغوية الثلاثة، وهي: الأصوات (والظواهر الصوتية المختلفة) والمفردات (والتعابير السياقية والاصطلاحية) والتراكيب النحوية (مع قدر ملائم من قواعد النحو والصرف والإملاء)

الكفاية الاتصالية: وهي ترمي إلى إكساب الدارس القدرة على الاتصال بأهل اللغة، من خلال السياق الاجتماعي المقبول، بحيث يتمكن الدارس من التفاعل مع أصحاب اللغة مشافهة وكتابة، ومن التعبير عن نفسه بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

الكفاية الثقافية: حيث يتم تزويد الدارس بجوانب متنوعة من ثقافة اللغة، وهي هنا الثقافة العربية الإسلامية، يضاف إلى ذلك انماط من الثقافة العالمية العامة التي لا تخالف أصول الإسلام." (الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم وآخرون. **العربية بين يديك،** كتاب المعلم، ط١،ج١ص ث.

وقد أثبت دراسة الفوزان (2011) أن "هناك فرقا كبيرا بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها. وقليل من الناس من يعرف ذلك، حتى بين المتخصصين في الدراسات العربية، من الذين لم يتح لهم فرصة لدراسة علم اللغة التطبيقي.

ولذلك ينبغي أن يختلف التعليم بين الفئتين في الكتاب التعليمي، والمعلم، وطرائق التدريس.

ينظر:" القوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.** ط١ ص ص ١٣٩،١٣٨.

ولكن تم إغفال هذه الفروق الأساسية زمنا طويلا، ولا زالت الكتب التي يستعملها العرب في مدارسهم العربية تدرس في البلدان غير العربية.

"وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهري بين الكتاب المخصص للعرب والكتاب المخصص لغيرهم في أن الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتها، ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، وقد اكتسبوا أساسيات اللغة قبل الدخول في التعليم الأساسي، أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها لغير الناطقين بها.

ولو أخذنا مثالا واحدا لتبين من خلاله البون الشاسع بين هذين النوعين من الدارسين، فإن كلمة (قلم) على سبيل المثال، لا يحتاج أهل اللغة في أوائل تعلمهم لها إلا إلى تعلم كيفية قراءتها وكتابتها، وأما بقية المهارات فإنها ليست صعبة عليهم؛ فهم يفهمونها إذا سمعوها، ويستعملونها في كلامهم، وكذلك فإن أصواتها اعتادوا عليها ويميزونها من غيرها، كما أن معناها معلوم لديهم ويستطيعون استعمالها في تراكيب اللغة.

بينما في المقابل يحتاج متعلم العربية من غير أهلها إلى كل ذلك، فقد لا يستطيع تمييز بعض أصواتها، ولا يعرف معناها، ولا يستطيع استعمالها في كلامه، ويصعب عليه أيضا قراءتها وكتابتها، ولهذا يحتاج إلى تعلم عناصر اللغة الثلاثة: (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) ومهاراتها الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، بينما لا يحتاج أهل اللغة في الأساس وفي الغالب إلا إلى مهارتي القراءة، والكتابة " القوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. ط١، ص ١٣٨.

ويمثل التعلم التعاوني أحد طرائق التدريس الحديثة التي تهدف إلى إشراك الطلاب في عملية التعلم بدلا من التلقي السلبي، ولذلك لقي هذا الأسلوب من المربين عناية فائقة واهتماما بالغا ، فسعوا إلى استخدامه بدلا من الأسلوب التقليدي القائم على التنافس بين الطلاب. وعلى الرغم من تعدد الدراسات والبحوث العلمية التي أثبتت فاعلية أسلوب التعلم التعاوني وأهميته، ودعا أصحابها إلى تطبيقه بدلا من أسلوب التعلم التنافسي التقليدي، فإن كثيرا من المدارس العربية بالسنغال لا تزال متمسكة بالطرائق والأساليب التقليدية في التدريس والتقويم، وهي أساليب تقوم على تلقين الطلاب

المادة الدراسية، وقياس قدرتهم على الحفظ والاسترجاع؛ لإحراز درجة النجاح في الاختبارات والامتحانات المصممة بالطريقة التقليدية، دون أن يساعدهم ما تعلموه في حل مشكلاتهم اليومية، وفي تنمية قدراتهم العقلية والإبداعية، ومهاراتهم الاجتماعية.

الإحساس بالمشكلة:

وبعد دراسة استطلاعية قام بها الباحث قابل خلالها عددا من الموجهين والمرشدين والمعلمين والطلاب، تأكد له أن كتابات طلاب اللغة العربية في السنغال تفتقر إلى كثير من المبادئ الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، كما تتميز بكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وعدم ترابط الموضوع إضافة إلى السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها. وذلك حتى بعد تخرجهم في الثانوية، مما يؤدي إلى إخفاقهم في كثير من الامتحانات والمسابقات الحكومية، وشعورهم بالإحباط نتيجة عجزهم عن التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والإفصاح عنها تحدثا وكتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة.

ومن خلال عمل الباحث معلما للغة العربية في المدارس العربية في السنغال لمدة سبع عشرة سنة، واطلاعه على كراسات الطلاب الصفية وجد أن هناك ضعفا شديدا في تعبيرات الطلاب الكتابية في مختلف المراحل الدراسية وبخاصة في الصف الثالث المتوسط، من ضيق في الأفق، وركاكة في الأسلوب، وضعف القدرة على بيان المراد، إضافة إلى رداءة الخط، وأخطاء إملائية، ونحوية لا حصر لها، وبعد عن التوظيف الصحيح لعلامات الترقيم، وفكر مهلل في ترتيب الأفكار وتناسقها، والخروج عن الموضوع في كثير من الأحيان.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات، كدراسة الربعي وصالح (٢٠١٢) ودراسة زيد بن عبد الله بن علي الرياح (١٤٣٠هـ/١٤٣١هـ) ودراسة العتيبي (٢٠١٣) ودراسة عمار (٢٠١١) ودراسة حلمي (٢٠٠٩) ودراسة الروضان (١٤٢٦/١٤٢٧) من ضعف التعبير الكتابي لدى الطلاب وعزو ذلك إلى طرائق التدريس التقليدية. وقد برزت في الآونة الآخيرة كثير من طرائق التدريس الحديثة من بينها طريقة التعلم التعاوني واتجه التروييون نحو تجريبها في مختلف المواد الدراسية وبيان أثرها، واستمرارا لهذه التجارب على هذه الاستراتيجية فقد سعى البحث الحالي إلى بيان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال.

وهي استراتيجية تدريس يتم فيها تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب غير متجانسة (٢-٦) ليتدارسوا المادة التعليمية سويا، ويتدربوا على المهارات الاجتماعية كتقبل الآراء والقدرة على الاتصال، وذلك بعد تحديد أهداف تعلمية قابلة للقياس يسعون معا إلى تحقيقها بالتعاون بدلا من التنافس فيكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه وعن نجاح بقية زملائه، فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدرس والمعلم والمدرسة ويقل من خلالها القلق.

وهذا الأسلوب من التعليم يتوقع منه أن يسهم في تنمية القدرة على التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

ومما سبق تتضح أهمية تغيير نمط التدريس القديم باستخدم طريقة جديدة تسهم بفاعلية في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب، فعلى الرغم من جهود القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم إلا أن ظاهرة ضعف الطلاب في التعبير وافتقارهم إلى العديد من مهاراته لا يزال يؤرق كل الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبخاصة المعلم الذي أصبح درس التعبير حملا ثقيلا على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرائق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى الطلاب، فأكثر طلابنا يعجزون عن التعبير بطلاقة عن أنفسهم في المواقف الحيوية، كما أنهم يعجزون عن نقل أفكارهم – كتابة أو شفهيا – بأسلوب واضح وبلغة خالية من الخطأ.

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني إحدى استراتيجات التدريس الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب، ولما كانت هذه الاستراتيجية غير معروفة في المدارس العربية السنغالية، مع كبير أثرها، كما أثبتته الدراسات السابقة، أحببت أن أجربها للوقوف على أثرها في تنمية تعبير طلابنا.

مشكلة البحث وأسباب اختياره:

من خلال ما سبق عرضه توصل الباحث إلى وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.ويحاول البحث الحالي التعرف على مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعلم في تنمية هذه المهارات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- السؤال الرئيس:

ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال مقارنة بالطريقة التقليدية؟

ب- الأسئلة الفرعية:

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

٢- ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

٣- ما الإجراءات التدريسية المطلوبة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

٤- - ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

٥- - ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في السنغال؟

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة التعبير الكتابي الوظيفي بين متوسط درجات كلٍ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؟

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة التعبير الكتابي الوظيفي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؟

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتعبير الكتابي الإبداعي؟

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات

عينة البحث في اختبار التعبير الوظيفي والإبداعي؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

١- التعرف على مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني.

٢- التعرف على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني.

٣- التعرف على الإجراءات التدريسية المطلوبة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

٤- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

٥- التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

أهمية البحث:

يعتبر هذا البحث مهما لكل من الفئات الآتية:

أولا- الطلاب، فيفيدهم في:

١- تنمية مهاراتهم التعبيرية الوظيفية والإبداعية.

٢- تدريبهم على ممارسة استراتيجية التعلم النشط التي تقوم على الاعتماد على النفس والتعاون المتبادل بينهم داخل الصف وخارجه.

ثانيا- المعلمين، فيفيدهم في:

١- ترغيبهم في استخدام استراتيجة التعلم التعاوني عند التدريس.

٢- توجيههم إلى ضرورة تطوير طرائق تدريسهم القديمة باستبدالها بطرائق التدريس الحديثة النشطة.

ج- واضعي المناهج، فيفيدهم في:

١- وضع أدلة معلم توضح كيفية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي.

٢- تنبيههم إلى ضرورة تطوير المناهج – باستمرار – لتتلائم مع طرائق التدريس الحديثة القائمة على التعليم النشط، مما يساعد على تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.

د- الموجهين والمرشدين، فيفيدهم في:

١- توجيه عنايتهم إلى ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على استراتيجية التعلم التعاوني عند التدريس.

٢- مساعدة المعلمين على تنمية مهارات التعبير لدى الطلاب الناطقين بغير العربية عن طريق استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

هـ – الباحثين، فيفيدهم في:

١- حثهم على إجراء بحوث للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير لدى طلاب الصفوف الأخرى الناطقين بغير العربية.

٢- دفعهم إلى إجراء بحوث للتعرف على فاعلية التعلم التعاوني في المتغيرات الأخرى غير الواردة في هذا البحث.

مصطلحات البحث

تعريف لااستراتيجية اصطلاحا:

تعريف الاستراتيجة اصطلاحا: خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة، بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المعلمين ، وتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال للإمكانات الضعيفة المتاحة، لتنمية مهارة التعبير الكتابي عن طريق استخدام فاعلية التعلم التعاوني.(الأحمدي، عمر نايف)

تعريف الاستراتيجة إجرائيا:

هي التعلم ضمن مجموعات صغيرة (٣-٦) غير متجانسة، يتدارسون المادة التعليمية سويا، وذلك بعد تحديد أهداف تعلمية قابلة للقياس يسعون معا إلى تحقيقها بالتعاون بدلا من التنافس فيكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه وعن نجاح بقية زملائه في رفع مستوى التعبير الكتابي، ويقوم أداء طلاب المجموعة التجريبية بمقارنته بأداء طلاب المجموعة الضابطة لقياس مدى تقدمهم في التعبير الكتابي.

تعريف التعلم التعاوني:

تنقل سامية مداح عن سلافين تعريفه التعلم التعاوني بقوله: " مصطلح التعلم التعاوني يشير إلى أساليب التعلم التي يعمل فيها الطلبة في مجموعات صغيرة، وتتم مكافأتهم بطريقة أو بأخرى على أدائهم الجماعي ".مداح ، سامية بنت صدفة. **فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية. (١٤٢١هـ) ص ٢٨.

وتنقل عنه أيضا قوله: " مصطلح عام لإحدى طرق التدريس وهو مصمم على أساس تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب، والعمل على إزالة النزعة التنافسية المتفشية عادة بينهم في الفصل الدراسي، هذه النزعة التي تسعى لإبراز الفائز والخاسر والعمل على ترتيب الطلاب في الفصل والتي تثبط الهمم في معرفة بعضهم بعضا" **المرجع السابق**، ص ٢٨.

وتنقل نورة عدوان تعريف جونسون للتعلم التعاوني بقوله: "عمل الطلاب معا لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة؛ لزيادة تحصيلهم وتحصيل زملائهم إلى أقصى حد ممكن." عدوان، نورة بنت عبد الله، **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة**. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية (١٤٢١هـ)، ص٩.

وتقول سامية مداح عن التعلم التعاوني إنه: "نوع من التعلم يأخذ مكانة في بيئة التعلم الصفي، ينظم فيه الطلاب تنظيما تعاونيا بتقسيمهم في مجموعات صغيرة غير متجانسة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، يتعاون الطلاب في اللمجموعة الواحدة من خلال موقف تعاليمي من أجل تحقيق هدف مشترك، يعمل هذا الموقف على تشجيع التفاعل بين أفراد المجموعة، بحيث يصبح كل فرد مسؤولا عن نجاح أو فشل المجموعة التي ينتمي إليها؛ لذا يسعى لتتألف أهدافه مع أهداف زملائه، ومن ثم تكون العلاقة بين تحقيق الفرد لأهدافه وتحقيق زملائه لأهدافهم علاقة إيجابية، حيث يتعاون كل منهم لإتمام المهام المكلفين بها مما يدعم ويعزز تحركهم معا نحو تحقيق أهدافهم" مداح، سامية بنت صدفة، **فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**. رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية (١٤٢١هـ)، ص ٢٩.

التعريف الإجرائي للتعلم التعاوني:

هو التعلم ضمن مجموعات تتكون من ٣ إلى ٥ طلاب بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا وبفاعلية، وبمساعدة بعضهم بعضا؛ لرفع مستوى كل فرد منهم في التعبير الكتابي، ويقوم أداء الطلاب بمقارنته بأداء طلاب المجموعة الضابطة لقياس مدى تقدمهم في التعبير الكتابي.

تعريف تنمية مهارة التعبير الكتابي إجرائيا:

هي العمل على زيادة قدرة طلاب الصف الثالث المتوسط على التعبير كتابة عما في نفوسهم من أفكار ومشاعر وأحاسيس بأسلوب صحيح، عن طريق التعلم التعاوني. ومن أمثلته: المقالة، والرسالة، والتقرير...

مهارة التعبير:

هي القدرة التي يحتاج إليها الطالب في كتابة موضوع التعبير، وهذه المهارة تختلف أدوارها في التعبير الكتابي، فهي تتعلق بالمفردات والتعابير الاصطلاحية، أو بالتراكيب، أو بالمضمون، أو بالأسلوب.

بعد هذه المقدمة ينتقل الباحث إلى الفصل الثاني الذي يتناول فيه الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى عرض بعض الجوانب الأساسية المتصلة بموضوع البحث ومناقشتها؛ للوصول إلى المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والوظيفي للناطقين بغير العربية؛ ولذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

ويتناول هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة. ويشتمل الإطار النظري على ثلاثة محاور:

المحور الأول: اللغة العربية في السنغال وخصائص دارسيها: تاريخ اللغة العربية في السنغال ومراحل تطورها، خصائص الدارسين للغة العربية في السنغال، الكتاب المدرسي، المعلم إعداده وتدريبه، أهم مشكلات التعليم العربي في السنغال.

المحور الثاني: التعلم التعاوني: نشأته، تعريفه، أهدافه، فوائده، مميزاته وعيوبه، شروطه، العوامل التي تسهم في نجاحه، خطوات تنفيذه، مراحله، الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي، الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم في المجموعات، مبادئه، الاسس التي يستند إليها، استراتيجياته، دور كل من المعلم والطلبة أثناء التعلم التعاوني.

المحور الثالث: التعبير الكتابي: مفهومه، أهميته، أهدافه العامة، أهدافه في المرحلة المتوسطة، أنواعه، الأسس والعوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ.

ثانياً: الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تعليم فروع اللغة العربية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التعبير الكتابي.

المحور الثالث: تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة، واستفادة البحث الحالي من تلك الدراسات والبحوث السابقة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري، وفيه ثلاثة محاور: اللغة العربية في السنغال وخصائص دارسيها، والتعلم التعاوني، والتعبير الكتابي.

المحور الأول: اللغة العربية في السنغال وخصائص دارسيها.

المبحث الأول: تاريخ اللغة العربية في السنغال ومراحل تطورها

تقع جمهورية السنغال في أقصى غرب إفريقيا، وتحدها شمالاً الجمهورية الإسلامية الموريتانية، وجنوبا غينيا كوناكري وغينيا بساو،وشرقا جمهورية مالي، وغربا المحيط الأطلسي. وهي البوابة الفاصلة بين أوروبا وبين أمريكا الجنوبية للدخول إلى غرب إفريقيا؛ مما يكسبها أهمية استراتيجية وملتقى خصبا لثقافات متنوعة.

واللغة الرسمية في السنغال هي الفرنسية، وأما اللغة الوطنية فهي الولوفية، بحيث لا تكاد تجد سنغاليا لا يتكلم بهذه اللغة، فهي اللغة المنطوقة في الأسواق والشوارع وحتى في الدوائر الحكومية (Diouf 1994)

وقد ارتبط تعليم اللغة العربية بدخول الإسلام في السنغال في وقت مبكر جدا، ولا يعرف بالتحديد تاريخ دخول الإسلام في السنغال، ولكن من المعروف أن أول كتاب أشار إلى تاريخ السنغال هو كتاب (المسالك والممالك) لأبي عبيد البكري (ت1094م) وقد ذكر فيه المؤلف بأن أهالي هذه المنطقة كانوا وثنيين إلى عهد ملكهم (وار جابي ت 432 هـ/ 1040م) الذي اعتنق الإسلام وأقر بالشريعة الإسلامية في بلاده، وجعل الإسلام الدين الرسمي لمملكته، وكانوا كلهم مسلمين.

ومن الطبيعي أن الدعوة الإسلامية لا تنتشر في مكان – وبخاصة في ذلك الوقت – إلا وهي مقرونة باللغة العربية.

"كما انتشر الإسلام واللغة العربية في ظل مملكة (مالي) الإسلامية في جميع غرب إفريقيا، فتأسست مدارس قرآنية ومعاهد عربية كثيرة، وأنشئت في ظلها جامعة (تومبوكتو) التي كانت تضاهي الجامعات الإسلامية الكبرى، مثل جامعة الأزهر الشريف، وجامعة القيروان." فال، الحاج موسى، **اللغة العربية في نظام التعليم السنغالي**، ط١، ص ٢٣.

ومما يؤكد ارتباط اللغة العربية بالإسلام عند دخوله في السنغال، ما نقله (نجاي 1996م) عن الرحالة المغربي ابن بطوطة في وصفه لبلاد السودان عندما زارها في القرن الرابع عشر الميلادي عام 1352م: "إن تعليم القرآن كان منتشرا في السودان، وأن القبائل كانت تتنافس في تعليم القرآن لأبنائها، وأن الزنوج كانوا مولعين في تعليم القرآن، وأنهم كانوا يضعون سلاسل على أرجل الأولاد

الذين ينفرون من تعلم القرآن، ولا يزيلون هذه القيود إلا بعد حفظهم للقرآن الكريم." فال، الحاج موسى، **اللغة العربية في نظام التعليم السنغالي**، ط١، ص ٢٤.

كما أن لدولة مورتانيا المتاخمة فضلا كبيرا في نشر اللغة العربية في السنغال فكان بعض المواطنين يرحلون إليها لتلقي العلوم الشرعية واللغة العربية، ثم يعودون إلى الوطن لإنشاء مدارس؛ لتعليم اللغة العربية والعلوم الشرعية لأبناء جنسهم. ومن تلك المدارس التاريخية جامعة (بير) التي يقول عنها (كاه 1982 م) "إن هذه المدرسة هي أول مدرسة نعرفها في البحث العلمي عن الحضارة الإسلامية في القطر السنغالي وكانت مدرسة فقهية، وكان مديرها المؤسس (قاضي عمر فال) وكان يتولى شؤون القضاء والتعليم، وانبثقت منها مدراس كبيرة أهمها: مدرسة (كوكي) الإسلامية التي أسسها مختار ندمبي جوب (1701– 1783) وكان من خريجي مدرسة (بير) " الحبيب، تيرنو كاه. **مدرسة بير من القرن السابع عشر حتى القرن العشرين**، باريس ١٩٨٢. ص ٤٩.

وتعلم السنغاليون اللغة العربية قبل دخول الاستعمار في السنغال بقرون، فكان لغة العبادة والإدارة والتربية والتعليم. وكانوا يرسلون أبناءهم في السن السابعة، إلى الكتاتيب القرآنية، وإلى المراكز الإسلامية المنتشرة في جميع أنحاء الوطن؛ لحفظ القرآن الكريم، وتعلم العلوم الشرعية. ومن أشهر الكتب العربية المقررة في تلك المراكز آنذاك: (لوح 2009) "لامية العرب، ولامية العجم للغفرائي، وقصيدة: بانت سعاد لكعب بن زهير، ومقصورة ابن دريد الأزدي، والقصيدة الدالية لأبي الحسن البوسي، والقصيدة الشمقمقية لأحمد بن الونان، ومقامات الحريري، والمعلقات السبع، وقصيدة البردة والهمزية للبوصيري في مدح النبي صلى الله عليه وسلم، والجوهر المكنون للأخضري." لوح، محمد أحمد، (٢٠٠٩م)، **التعليم العام ومناهجه – السنغال نموذجا**، د.ط، (النيجر: نيامي)، ص ١٠.

ويبدو واضحا للمتأمل أن تدريس اللغة العربية في ذلك الوقت لم يكن على منهج علمي مدروس.

ولم يقتصر دور اللغة العربية في فترة ما قبل الاستعمار على التعليم والقضاء فحسب، بل كان السنغاليون يؤلفون كتبهم الشرعية والعربية بلغة الضاد.

ومما يؤكد قوة انتشار اللغة العربية في السنغال في وقت مبكر أن معظم الرسائل التي وجهها ملوك السنغال الأوائل إلى السلطات الاستعمارية في بدء الاحتلال الفرنسي كانت تحرر باللغة العربية،

وتوجد حاليا **في مصلحة الوثائق الوطنية (الآرشيف الوطني)** حوالي مائتي رسالة من رسائل الملك (لتجور جوب) (ت 1886م ـ 1303هـ)كلها باللغة العربية ومعظمها بخط القاضي (مور أنت سلي) والقاضي (مجختي كله) وقد كان كل منهما كاتبا لبلاط (لتجور) كما اضطر الاستعمار إلى تعيين كتَّاب من المثقفين بالعربية ليتولوا التحرير والرد على الرسائل الواردة إليهم)

ومن أمثلة تلك الرسائل رسالة من الحاكم الفرنسي كتبت في 12/ 8/ 1865م جاء فيها: "فسلام من أمير (ندر) (ليراد) إلى (مبه) سلام موجبه إعلامكم بأنني سمعت أنك استوليت على (جولف) وذلك أعجبني جدا؛ لأن كتاب العهد والصلح الذي فيه اسمك في العام الماضي في شهر ديسمبر، وكتب فيه جميع الملوك أسماءهم، وتعاهدتم فيه على أن كل أحد يحترم بلد صاحبه ك (جلف) (وسين) (وبول) (وكجور)، أما الآن فعليك ثم عليك أن تخبرني عن السبب الذي حملك على مخالفة عهدك ووعدك، فها أنا منتظر جوابك ومستبطئ له، فأرسله إلي عاجلا." **الوثائق الوطنية السنغالية،** (رسالة مبه جخو باه) رقم الإيداع: ١٣/ح ٣٨١.

فأرسل إليه (مبه جخه به) جوابا بهذه الكلمات: "يا أمير النصارى (ليراد) تفكر قولي صحيحا، واسمع مني ولا تسمع قول الكافرين والمنافقين، ليس بيني وبينك إلا اتفاقية تجارية...أما أهل (جلف) فقد حاربتهم لأنهم حاربوا المسلمين وقتلوهم وسبوهم، وقد أرسلت إلى ملك (جلف) ثلاثة رسل أطلب منه أن يكف عن المسلمين فأبى، ولذلك حاربته. وبعد هذا أعلمك بأن (جلف) و"سين" و(بول) ليست لك، وإذا كنت تدعي أن سلطتك قائمة في هذه المناطق، فلماذا لم تمنع الكافرين من اضطهاد المسلمين؟ يا (ليراد) إني لست ظالما ولا حاسدا، وكل من ظلم المؤمنين فالله حاكم بيننا، ولا تظن أنك قادر بما لم يرده الله. لا، لا، يا (ليراد) كن لي شقيقا، كنت لك شقيقا، فلن ينقض عهد من جهتي، لكن الكافرين ظالمون في دين الله، والله متم نوره، (ولو كره الكافرون) (ولو كره المشركون) (ن الله لا يصلح عمل المفسدين) (ولا تنقضوا الأيمان بعد توكيدها) ولا ترسل إلى رسولا في شأن الكفار، كف عن التدخل في شؤونهم، إني لا أملك إلا كجور، ولا أنت مالكه، وإنما هو ظلم في نفسك، والله إن أعجبتك جيوشك، فسترى جيوشا أقوى منها". (رسائل مبه جخه، **الوثائق السنغالية الوطنية**. رقم الإيداع 13 ج 381)

ويتضح جليا مما تقدم أن اللغة العربية هي أول لغة مكتوبة في السنغال وكانت لغة العلم

والثقافة، والإدارة، والسياسة، والرسائل المتبادلة بين الملوك وبين المستعمر الفرنسي. وإن كانت متسمة بشيء من الركاكة.

وقد عمل الفرنسيون بكل ما لديهم من قوة – منذ وصولهم إلى السنغال عام 1638 – لفرض لغتهم وثقافتهم ودينهم على السنغاليين، تمهيدا لاستغلال ثروات البلد الطبيعية والبشرية، وقد استعملوا في سبيل ذلك كل وسائل الترغيب والترهيب، فاحتلوا أول وصولهم إلى السنغال مدينة "ندر" وغيروا اسمها إلى "القديس "سين لويس"، ونظرا لما لهذه المدينة من موقع استراتيجي، أقاموا فيها قاعدتهم العسكرية، وجعلوها عاصمتهم ينطلقون منها لغزو إفريقيا الغربية.

ولكن على الرغم مما كان يتمتع به العدو الغاشم من إمكانات هائلة، وجيوش كاسحة، فقد ظل السنغاليون متمسكين بلغة القرآن، ومحافظين على مدارسهم القرآنية والعربية؛ لأنهم ينظرون إلى هذه اللغة نظرة دينية، يتعبدون الله في تعلمها وتعليمها. وقد كانت المدارس القرآنية والعربية منتشرة في طول البلاد وعرضها قبل وصول المستعمر الفرنسي إلى السنغال.

ولما أدرك الفرنسيون أن أهدافهم (الاستعمارية) لن تتحقق مع نمو اللغة العربية الواسع، وجهوا إليها ضربات قاسية لمحوها عن الوجود، أو لحصرها في نطاق ضيق، كدور العبادة وبطون الكتب. " فأصدر الحاكم الفرنسي في السنغال يوم 22/ 6/ 1857م قرارا جائرا، بأنه: لا يمكن فتح مدرسة قرآنية بعد اليوم إلا برخصة موقعة من طرف الحاكم، ولا بد من إجراء امتحان لمن يريد أن يفتح هذه المدرسة، ولا بد من إرسال التلاميذ الذين يتعلمون الإسلام إلى المدارس الفرنسية، ومن لم يفعل ذلك فسوف يعاقب.

ولما رأت السلطات الاستعمارية أن القرار السابق لم يثن السنغاليين عن تعلم لغة القرآن وتعليمها، أصدرت قرارا آخر بتاريخ 26/ 2/ 1870م ينص على وجوب إدخال اللغة الفرنسية في المدارس القرآنية والعربية. كما أصدرت قرارا آخر بتاريخ 9/ 5/ 1896م يمنع المدارس القرآنية من العمل في دوام المدارس الفرنسية." فال، الحاج موسى، **اللغة العربية في نظام التعليم السنغالي**، ط١، ص ص ٣٣،٣٤.

ولما وجدت السلطات الفرنسية أن كل هذه المحاولات باءت بالفشل، "لجأت إلى استخدام وسائل الترغيب، المتمثلة في تقديم مساعدات مالية لكل المعلمين الموافقين على إدخال اللغة الفرنسية

في مدارسهم القرآنية، كما أدخلت اللغة العربية في مدارسها في المرحلة الثانوية، وأنشأت مدرسة عربية فرنسية في (سين لويس) بتاريخ 15/ 1/ 1908م لتعليم اللغة الفرنسية والعربية، وتأويل النصوص الشرعية لصالحها، وتوظيف الخريجين فيها في المناصب الحكومية وتهميش غيرهم. نجاي، محمد. **استراتيجية المستعمر تجاه اللغة العربية في السنغال**. ورقة في ندوة تعليم اللغة العربية في غرب إفريقا، دكار، ١٩٩٥م.

ويرى الباحث أن العربية استطاعت أن تتحدى ضربات الاستعمار الموجعة، وانتشرت في جميع أرجاء الوطن انتشار النار في الهشيم، فقد " أثبت مفتشو تصميم الإنماء للسنغال سنة 1960م أن في كل قرية من قرى البلاد أربعة أشخاص أو خمسة يستطيعون القراءة والكتابة بالعربية – ويرتفع عددهم عند التكلوريين إلى خمسة وعشرين " صمب، عامر. **الأدب السنغالي العربي**. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٧٨، ص ٢٤

ومما ساعد على نشر اللغة العربية في السنغال بعد الاستقلال حملات الابتعاث الرسمية إلى الدول العربية عن طريق المنح الدراسية، وغير الرسمية عن طريق المغامرات، فقد سافر الشباب السنغاليون إلى البلدان العربية بشكل جماعي ونهلوا من فنون اللغة المختلفة، ثم عادوا إلى الوطن وأنشؤوا مدارس أهلية في جميع أنحاء البلاد، كما انخرط كثير منهم في سلك التعليم الرسمي مدرسين لمادة اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.

وفي العصر الحاضر أصبح العالم قرية واحدة، وتشابكت المصالح، وسهل الاتصال، فلم تعد أمة مستغنية بلسان واحد، فاضطرت دولتنا – كبقية الدول الأخرى – إلى تعليم أبنائها لغات متعددة، لأغراض مختلفة، ودخلت العربية – رسميا – في المدارس الحكومية بجميع مراحلها: الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، مما يستدعي تضافر الجهود المتطلعة إلى البحث المستمر والمتجدد عن الطرق والوسائل المناسبة لتعليم العربية لغير الناطقين بها؛ وصولا إلى الأمثل.

المبحث الثاني: خصائص دارسي اللغة العربية في السنغال

هناك فروق أساسية بين تعليم اللغة لأبنائها، وتعليمها لغير أبنائها، يريد الباحث أن يسلط الضوء على هذه الفروق المتمثلة في الكتاب المدرسي بمعناه الحديث، وفي المعلم، وفي طرائق التعليم، وفي طريقة تصميم الاختبارات.

المطلب الأول: الكتاب المدرسي:

ينبغي أن يختلف الكتاب المدرسي المؤلف لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب المدرسي المصنف لتعليم العربية لأبنائها، ولكننا ما زلنا نستقبل حتى الآن الكتب التي يستعملها العرب من الدول العربية الصديقة في مدارسهم لتعليم العربية لأبنائهم.

"وبصورة عامة يكمن الفرق الجوهري بين بين الكتاب المدرسي المخصص للعرب والكتاب المدرسي المخصص لغيرهم (القاسمي 1980) في أن الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الحضارة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الحضارة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. وهكذا إذا كان الكتاب الأول ينبغي أن يقوم على نتائج التحليل التقابلي للغة الفصحى ولهجة التلاميذ ودراسة بيئتهم، فإن الثاني ينبغي أن ينبني على أساس التحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلاميذ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التليمذ في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي، كما يجب أن يأخذ هذا الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية" القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ج٢، ص ص ٧٥،٧٦.

ومن هنا يتبين أن الكتاب المدرسي المخصص لأبناء العرب لا يصلح بالضرورة أن يدرس لغير الناطقين بالعربية.

ويعاني حقل تعليم العربية في السنغال نقصا شديدا في الكتاب المدرسي، ويتراوح هذا النقص بين انعدام كلي وبين استعمال كتب مدرسية معدة أصلا للطالب العربي، وليس هناك على الاطلاق مادة تعليمية متكاملة لتعليم العربية على غرار المادة التعليمية التي تستخدم في تدريس الفرنسية في

المراكز الفرنسية والإنجليزية في البلد، والمادة التعليمية المتكاملة تبنى على الكتاب المدرسي الذي يشكل المادة الأساسية، وكتب أخرى تشكل المادة المساعدة التي تيسر تعليم المادة الأساسية وتعلمها، كمرشد المعلم، وكتاب الاختبارات الموضوعية التي تعطى في فترات منتظمة من تعليم الكتاب المدرسي، وكتاب التمارين التحريرية، وكتاب التمارين الشفوية التي تستخدم في مختبر اللغة، وكتب المطالعة المتدرجة، والمعجم، إضافة إلى الوسائل المعينة: السمعية البصرية، المستعلمة في تدريس مادة الكتاب المدرسي.

إذن الكتاب المدرسي الجيد يتألف من مادته الأساسية، ومن المواد المساعدة: كالمعجم، وكتاب التمارين التحريرية، وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، وكتاب الاختبارات، ومرشد المعلم. وكذلك الوسائل السمعية البصرية المعينة المرافقة. وهذه المكونات الثلاث الرئيسة يكمل بعضها بعضا، وهي بمجموعها شرط جوهري لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على النحو المطلوب وبها تتحقق النتائج المنشودة، كما هي الحال في اللغة الفرنسية.

الفرع الأول: الفرق بين الكتاب المدرسي لتعليم العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها:

ينبغي أن يختلف الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب المدرسي لتعليم العربية لأبنائها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة. ولكننا جهلنا بهذه الفروق الأساسية زمنا طويلا، وكنا – لا نزال للأسف– ندرس في مدارسنا العربية في السنغال التلاوة الإفريقية في جميع المراحل الدراسية منذ أكثر من ربع قرن دون تعديل أو تطوير! وهذا الكتاب قد ألف – كما زعموا – للدول الإفريقية الناطقة بمئات من اللغات المختلفة. وأكثر موضوعاته غريبة عن بيئة الطالب الطبيعية والاجتماعية. ولا تتوفر فيه الصفات السابقة الذكر للكتاب الجيد. وأذكر على سبيل المثال بعض موضاعات الكتاب:

"حديقة بيتنا، النزهة في الربيع، الدار البيضاء، مدينة مراكش، مدينة فاس" **التلاوة الإفريقية للمدارس العربية الإفريقية**، ج١.

وقد حاولت وزارة التربية والتعليم في السنغال إصدار كتاب مدرسي بعنوان (أتعلم العربية) وآخر بعنوان (العربية لغة التواصل) ولكن هذين الكتابين وإن كانا أحسن من كتاب التلاوة الإفريقية من حيث مراعاتهما لبيئة الطالب، ولكنهما في الحقيقة دون المستوى المطلوب بكثير؛ فلا يعلمان

الطالب إلا مهارة القراءة والكتابة فحسب.

ويكمن الفرق الجوهري بين الكتاب المدرسي المخصص للعرب والكتاب المدرسي المخصص لغيرهم، في "أن الأول يستعمله تلاميذ ينتمون إلى الحضارة ذاتها، ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها. وأما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الحضارة نفسها، ولا يعرفون اللغة العربية. فإن الكتاب الأول يقوم على نتائج التحليل التقابلي للغة العربية الفصحى ولهجة التلاميذ، ودراسة بيئتهم، وأما الكتاب الثاني فينبغي أن يبنى على أساس التحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلاميذ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان وما تختلفان فيه؛ للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي، كما يجب أن ينطلق هذا الكتاب من بيئة الطالب الطبيعية والاجتماعية ومجمل حضارته لتقديم الحضارة العربية والإسلامية. وهكذا فإن الكتاب الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها لا يصلح بالضرورة لتدريسها لغير الناطقين بها" القاسمي، علي، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٧٦.

ولا يتوفر الكتاب المدرسي بالشكل المذكور لتعليم العربية لغير الناطقين بها في السنغال. ولعل من أسباب عدم توفر هذا لكتاب ما يلي:

ندرة المتخصصين في حقل علم اللغة التطبيقي الحديث المؤهلين تربويا ومهنيا بين معلمي اللغة العربية في السنغال.

قلة البحوث العربية عن اللغات الوطنية وعن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

عدم تشجيع التأليف والنشر للكتب العربية في السنغال، فالمؤلف يعاني من صعوبات جمة في سبيل إخراج كتابه لعدم وجود من يدعمه.

ولعل من الحلول الناجعة لهذه المشكلة ما يلي:

وجود لجنة متخصصة لتأليف الكتاب المدرسي وتطويره باستمرار. من ذوي الكفاءات والخبرات التربوية الوطنية مدعومة من الحكومة.

استكمال كتاب (أتعلم العربية) وكتاب (العربية لغة التواصل) بكتاب التمارين التحريرية

والصوتية والمعجم، مع إعداد أشرطة خاصة بهما، وتطويرهما باستمرار.

الفرع الثاني: المادة الأساسية للكتاب المدرسي: (القاسمي 1980)

"المادة الأساسية للكتاب المدرسي بشكله التقليدي، يتكون مما يأتي:

نصوص الدروس، سواء أوضعت على شكل حوار أو سرد، نثرا أو شعرا.

قواعد التراكيب اللغوية، سواء صيغت بعد النص الأصلي أم في بداية كل تمرين، أم ألحقت بنهاية الكتاب.

تمارين صفية يؤديها الطلاب بإشراف المدرس وتقويمه.

كشاف بموضوعات الكتاب والأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية التي يحتويها." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٧٨،٧٩.

الفرع الثالث: المادة المساعدة للكتاب المدرسي: (القاسمي 1980)

"تتألف المادة المساعدة للكتاب المدرسي من ستة أنواع من الكتب، هي:

المعجم.

كتاب التمارين التحريرية.

كتاب التمارين الصوتية.

كتب المطالعة المتدرجة.

كتاب الاختبارات.

مرشد المعلم." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ، ج٢،ص ٧٩.

أولا – المعجم:

يصعب تعليم لغة ثانية من غير معاجم ثنائية كانت أو أحادية، وهناك ملاحظات عدة على المعاجم العربية المتوفرة في السنغال حاليا:

إن المعاجم العربية الأحادية اللغة المتوفرة، تستهدف أبناء اللغة العربية كالمعجم الوسيط وغيره. ولا تساعد هذه المعاجم من يريد تعلم العربية. والمعجم الذي يصنف لأبناء اللغة يختلف في تكوينه من المعجم المخصص لغير الناطقين بتلك اللغة.

إن المعاجم العربية الثنائية اللغة في السنغال، تكون اللغة الثانية بالفرنسية، وهذا النوع لا يفيد إلا فئة قليلة جدا من الدارسين المتفرنسين في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية.

ومهما يكن من أمر، فإن المعجم المرافق للكتاب المدرسي يعنى من حيث الأساس بمفردات الكتاب المدرسي وتعبيراته الاصطلاحية، ويزود الطالب بكافة المعلومات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والحضارية عنها؛ ليمكنه من استيعاب لغة الكتاب والتعبير بها. وهذا ما لا يوجد في السنغال على الاطلاق.

ثانيا– كتاب التمارين التحريرية: القاسمي 1980)

"وهذا الكتاب عبارة عن مجموعة من التمارين المتدرجة التي تختص كل مجموعة منها بدرس أو قسم معين من دروس المادة الأساسية أو أقسامها، وتهدف هذه التمارين إلى إعطاء التلاميذ مزيدا من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية، وتعزيز مفردات الدروس السابقة وتراكيبها اللغوية. ويقوم الطلاب عادة بالإجابة عن هذه التمارين في البيت، والتأكد من صحة إجاباتهم في الصف مع المدرس أو بمقارنة إجاباتهم مع الإجابات الصحيحة الموجودة في كتاب التمارين التحريرية ذاته." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٨١.

ثالثا – كتاب التمارين الصوتية: (القاسمي 1980)

"من أهداف تعليم اللغة العربية أن تكون لغة حية وأداة للاتصال المنطوق، فلا مندوحة إذن من تدريب الطلاب على سماعها والتحدث بها. ومن أفضل الوسائل التي تعين على تحقيق ذلك التمارين الصوتية التي تستخدم في مختبر اللغة أو حتى في الصف أو البيت باستعمال مسجل اعتيادي. وتتخذ

هذه التمارين الصوتية تمارين المادة الأساسية منطلقا لها، ثم تضيف عليها تمارين متنوعة تشتمل على على مفردات الدرس وتراكيبه اللغوية. والفرق بين كتاب التمارين الصوتية وكتاب التمارين التحريرية يكمن في طبيعة التمارين الصوتية، إذ إن بعض أنواع التمارين لا تصلح للاستعمال في مختبر اللغة أو بواسطة المسجل، ومن هذا الضرب تمارين الترجمة أو ملء الفراغ أو المطابقة." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ، ص ٨١.

رابعا – كتب المطالعة المتدرجة:

" إن الكتاب المدرسي لا يكفي وحده في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإنما يحتاج معه إلى كتاب مساعد يأخذ مفردات الكتاب المدرسي وتراكيبه ويستعملها في سياق مختلف؛ تمرينا للطلاب على استعمال اللغة في مواقف متعددة وحالات متباينة. فلو فرضنا أن الكتاب المدرسي الأول لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يتناول ال ٣٠٠ كلمة الأولى من مفردات اللغة الأساسية، ويستخدم تركيبا لغويا واحدا هو (المبتدأ والخبر) أو (الجملة الاسمية) فقط، ويعتمد أسلوب الحوار أو الأسئلة والأجوبة في تقديم المادة اللغوية، فمن الضروري أن يرافقه عدد من كتب المطالعة التي تستخدم المفردات والتراكيب ذاتها، وتقدم المادة اللغوية على شكل قصة أو رواية، أو مسرحية أو غير ذلك بحيث يتسنى لمن يدرس الكتاب المدرسي الأول أن يطالع على سبيل التسلية والمتعة كتب المطالعة المتدرجة ذات المستوى الأول دون أن يجابه صعوبة تذكر، بل على العكس فإن هذه المطالعة تثبت وتعزز المادة اللغوية التي تعلمها من الكتاب المدرسي. وتتدرج كتب المطالعة هذه بتدرج الكتب المدرسية، فيتناول بعضها مثلا ال ٥٠٠ كلمة الأولى من من قائمة المفردات، ويتناول بعضها الآخر الألف الأول من هذه المفردات الأساسية الشائعة، ويصاغ صنف ثالث من كتب المطالعة من الألف والخمسمائة كلمة الأولى من قائمة المفردات الأساسية الشائعة، وهكذا تتدرج هذه الكتب من حيث عدد المفردات ونوع التراكيب، وصعوبة الأساليب البلاغية. ويمكن أن تأخذ هذه الكتب شكل ملخص ميسر لروايات أو كتب من الأدب العربي. وتبنى فكرة كتب المطالعة المتدرجة على نظريات العلم السلوكية في علم النفس التربوي التي ترى في اللغة مجموعة من العادات الصوتية والتراكيبة التي لا يمكن إتقانها إلا بالتكرار والتمرن المستمر، وأن الساعات المخصصة لدراسة اللغة الثانية في الجدول لا تكفي بذاتها، فيقوم الطالب بقراءة كتب المطالعة التي يجب أن تعزز ما تعلمه في المدرسة، وتشجعه

على مواصلة القراءة بما تقدم له من أدب حي وفكر يعكس حضارة الناطقين باللغة الثانية التي يتعلمها." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٨٢،٨٣.

وغني عن الذكر أن الكتاب المدرسي الجيد إذا كان معدوما في الساحة السنغالية، فإن كتب المطالعة المتدرجة المساعدة من باب أولى.

خامسا – كتاب الاختبارات: (القاسمي 1980)

"الاختبارات الموضوعية الجيدة جزء من العملية التعليمية، تفيد المعلم والطالب في زيادة الأهداف الخاصة جلاء، وتقويم ما تم تعلمه، وتسليط الضوء إلى الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الجهد. وتصميم هذه الاختبارات يتطلب مهارة ووقتا قد لا يتوفران للمدرس. ولهذا فإن الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يحتوي على مجموعة من هذه الاختبارات المرحلية. وقد يطلع الطالب على اختبارات التقويم الذاتي، أما الاختبارات الخاصة بالمدرس فتوضع في كتاب منفصل ولا يطلع عليه الطلاب." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، ص عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ٨٢.

سادسا – مرشد المعلم: (القاسمي 1980)

"يقصد بمرشد المعلم الكتاب الذي يرشد المعلم إلى أفضل سبل استخدام مادة الكتاب الأساسية. ويقوم مرشد المعلم أولا بشرح الطريقة التعليمية التي بني عليها الكتاب المدرسي، ثم يقدم المادة الأساسية درسا درسا مبينا للمعلم كيفية تقديم الدرس للتلاميذ وعرضه عليهم. واضعا أمامه أمثلة إضافية، عارضا عليه بعض الأسئلة التي يستطيع توجيهها في نهاية الدرس للطلاب؛ للتأكد من استيعابهم للمادة، وقدرتهم على استخدام مفرداتها وتراكيبها على الوجه المطلوب.

فلمرشد المعلم دور هام وفائدة لا غنى عنها؛ فالمعلم غير المؤهل تأهيلا تربويا ولغويا كاملا بحاجة إلى مرشد المعلم؛ ليستفيد من الأساليب المختلفة الخاصة بتدريس الأصوات والمفردات والتراكيب اللغوية. كما أن معلم العربية غير المتمكن منها والذي يلقى صعوبة في تكوين الجمل اللازمة لطلابه يجد في مرشد المعلم ما يعينه على تقديم الدرس للطلاب، ويحسن من مهاراته اللغوية." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات،

جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٨٣،٨٤.

الفرع الرابع – الوسيلة المعينة للكتاب المدرسي:

من الضروري استعمال نوع من الوسائل البصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وخاصة في المراحل الأولى منه، وأن تكون هذه الوسائل البصرية مصحوبة بأصوات مسجلة، والهدف من استخدام الوسائل هو إيصال المعنى إلى الطلاب دون اللجوء إلى الترجمة للغاتهم الوطنية. وللمواد السمعية البصرية فوائد كثيرة من حيث إثارة رغبة الطلاب والاستحواذ على انتباههم عند تعلم المادة اللغوية، والصورة تترك أثرا كبيرا على حواس الطلاب وتوفر الوقت والجهد.

الوسائل السمعية:

" يعد القرص أساس الوسائل السمعية التي يتألف منها الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويسجل في القرص النص الأساسي لكل درس من دروس المادة الأساسية، والتمارين الصوتية، ونصوص الكتاب الأخرى الخاصة بالاستيعاب والقراءة والإملاء وغيرها، ويمكن استخدام القرص في الصف أو البيت بواسطة الحاسوب، كما يمكن استخدامه في مختبر اللغة إن وجد في المدرسة.

الوسائل البصرية:

تتنوع الوسائل البصرية المعينة من حيث الإعداد والكلفة والفائدة، ولعل الإشارة والتمثيل والسبورة والرسم من الوسائل البصرية الشائعة الاستعمال التي استخدمها ويستخدمها معلمو اللغات الأجنبية في كل مكان." ينظر: القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٨٥.

إن واقع تعليم العربية في السنغال يدل على أن أكثر المدارس العربية لا تتوفر فيها الوسائل المعينة المطلوبة، ويمكن استعاضة هذا النقص بتوفير بعض الوسائل في الكتاب المدرسي، كالصور والرسم بحيث يستطيع المدرس والطالب استخدامها بسهولة.

الفرع الخامس – خصائص الكتاب المدرسي الجيد لغير الناطقين بالعربية:

١– الأهداف السلوكية: (القاسمي 1980)

"ينبغي أن توضع للكتاب أهداف تعليمية محددة، تصف بدقة السلوك النهائي للتعلم، أي الفعالية المنظورة التي يؤديها الطالب بتأثير المادة التعليمية فيه. وبعبارة أخرى ينبغي تحديد المستوى الذي يجب أن يبلغه المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الكتاب المدرسي، وما يستطيع فهمه من اللغة العربية، ومقدار المفردات ونوع التراكيب التي يستطيع فعلا أن يستعملها.

ويجب أن يقوم المؤلف بصياغة هذه الأهداف بطريقة تنقل مراميه إلى القارئ بوضوح. ولا نستطيع القول بأن المؤلف نجح في توضيح الأهداف إلا إذا استطاع المدرس الذي يستخدم الكتاب أن يساعد الطلاب على تعلم المادة اللغوية بطريقة مطابقة لما في ذهن المؤلف من قصد" ويجب أن يتحاشى المؤلف تلك المفردات أو العبارات الغامضة، مثل: (ينبغي أن يتعلم الطالب كذا وكذا.) أو (أن يتقن الطالب هذه المادة أو تلك) أو (أن يعرف الطالب هذا أو ذاك) فهذه الكلمات مشحونة بالمعاني وعرضة لتفسيرات عديدة. فما المقصود ب (يتعلم) و(يتقن) أو (يعرف) يا ترى؟ وهل تعني بأن الطالب يستطيع أن يتعرف على شكل المفردات التي يتعلمها إذا وضعت مع غيرها مثلا؟ أم يستطيع أن يلفظها بنطق مقبول؟ أم أنه يستطيع أن يكتبها إذا لفظها أحد أمامه؟ أم أنه يستطيع أن يعطي معناها بلغته أو باللغة العربية ذاتها؟ أم كل ذلك؟

"إذن يجب وضع الأهداف التعليمية بعبارات واضحة تحدد السلوك المطلوب من التلميذ بعد انتهائه من تعلم مادة الكتاب. ومن ناحية أخرى يجب أن تتسم أهداف الكتاب المدرسي بالواقعية، بمعنى أنها ممكنة التحقيق في ضوء الفترة الزمنية المحددة، ونوع الطلاب، وإعداد المدرس الذي يتولى تعليم الكتاب المدرسي." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها،** عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٨٦،٨٧.

٢– ملائمة الكتاب للمتعلمين: (القاسمي 1980)

"يمكن أن يهدف الكتاب إلى تعليم اللغة العربية لمجموعة من المتعلمين الناطقين بلغة ما والقاطنين بمنطقة جغرافية وحضارية محددة، بحيث يضع الكتاب ظروفهم اللغوية والحياتية في الحسبان، ويبني المؤلف مادته على نوعين من أنواع التحليل التقابلي:

التحليل اللغوي التقابلي: قبل الشروع في تأليف الكتاب المدرسي ينبغي القيام بدراسة وصفية منهجية للغة المتعلمين، تتناول كافة المستويات اللغوية: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية؛ للوقوف على خصائص هذه اللغة وملامحها، ثم مقارنتها بخصائص اللغة العربية وملامحها؛ لمعرفة ما تتفق فيه هتان اللغتان وما تفترقان به؛ لتلمس مواطن السهولة والصعوبة التي سيواجهها المتعلم لدى دراسة اللغة العربية، فيأخذ المؤلف مثلا بزيادة التمارين التي تعالج تلك الأصوات أو التراكيب أو التعابير الاصطلاحية التي تنفرد بها اللغة العربية ولم يعتد عليها الطالب في لغته." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٨٨.

فهناك أصوات في اللغة العربية لا توجد في اللغة الولوفية (وهي اللغة السائدة في السنغال) فيجد الطالب السنغالي صعوبة في نطقها، مثل: الثاء، والحاء، والذال، والزاي، والشين، والصاد، الضاد، والطاء، والظاء، والعين، والغين، والقاف. فعلى المؤلف أن يراعي ذلك في التمارين.

إن هناك قدرا مشتركا من الأصوات بين اللغة العربية واللغة الولوفية، وهذا القدر المشترك يجب أن يبدأ به المعلم في تعليم المفردات التي تتألف منه؛ حتى لا يجد المتعلم صعوبتين أو أكثر في وقت واحد. فليس من الضروري أن يتبع المعلم ترتيب الأصوات كما ورد في الأبجدية لأرباب اللغة أنفسهم؛ لأن النطق بالأصوات كلها ميسور لهم.

ثم تأتي مرحلة الأصوات التي تنفرد بها اللغة العربية، وهنا يجب على المعلم أن يسير فيها تدريجيا مع شيء من التأني، فيختار المفردات التي تشمل على صوت واحد منها الحاء مثلا فيكثر من ذكرها، بإدخالها في كلمات: تارة في أولها، وأخرى في وسطها، وثالثة في آخرها. ويدرب المتعلم عليها تدريبا كافيا، حتى يطمئن على حسن أدائه لها.

إن التعجل والإقلال من التدريبات كفيلان بالإبقاء على النطق غير الصحيح للصوت واستمرار ذلك مع المتعلم.

٣– التحليل الحضاري التقابلي: (القاسمي 1980)

"ينبغي أن يقوم مؤلف الكتاب المدرسي بدراسة وافية لحضارة المتعلمين وخصائصها، بحيث تتناول هذه الدراسة حضارة المتعلمين بجانبها الأخلاقي والمادي، ويعني الجانب الأخلاقي للحضارة

المعتقدات الدينية والفكرية، والتقاليد والعادات والنظم السياسية والاجتماعية والقيم الأخلاقية. أما الجانب المادي للحضارة فيتمثل في الأزياء، والملابس، والطعام والمأكولات، والسكن والبناء، وطريقة المعيشة من زراعة، أو صناعة، أو تجارة، أو غير ذلك. وكذلك مدى شيوع مظاهر التكنولوجيا الحديثة في المجتمع، كالهاتف، والتلفزيون، والشبكة العنكبوتية (إنترنت) والمطارات، وغير ذلك. ثم يقابل هذا التحليل الوصفي لحضارة المتعلمين بتحليل منهجي للحضارة العربية الإسلامية؛ كي يستطيع أن يختار المادة المناسبة للطلاب" وأن يقدم الحضارة العربية الإسلامية في كتابه بأسلوب مقبول يساعد الطلاب على تقبلها أو تفهمها على الأقل.

٤– التحليل التربوي: (القاسمي 1980)

"يجب أن يلائم الكتاب المدرسي المتعلمين من حيث: العمر، الاستعداد، المستوى اللغوي والتعليمي، الدافعية، الوقت المخصص لدراسة العربية." القاسمي، علي محمد، الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ، ص ص ٨٨،٨٩.

أولا – عمر المتعلم: (القاسمي 1980

"ينبغي أن يختلف تعليم العربية للأطفال الذين هم في سن الخامسة عن تعليمها لليافعين الذين هم في سن الخامسة عشرة؛ لأن هناك فروقا بين النوعين من المتعلمين على المستويات الجسمية والعقلية، ومن حيث الدافعية، وطريقة التعلم المناسبة.

صحيح أن عمر المتعلم لا يؤثر في المحتوى اللغوي للكتاب في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فسواء أكان المتعلم المبتدئ صغيرا أم كبيرا فهو يحتاج إلى المفرادات والتراكيب الأساسية في اللغة، ولكنه ينبغي أن يؤثر حتما في المواقف التي تصب بها تلك المفردات والتراكيب. فالقصة التي تلائم صغار الأطفال لا تتفق وأذواق الراشدين الكبار الذين يميلون إلى قصة تحتوي على مواقف مختلفة، وحتى ولو كانت القصتان تستعملان المفردات والتراكيب ذاتها. وأما في المراحل المتقدمة من تعليم اللغة العربية فإن فارق السن يؤثر في المستوى اللغوي ومحتوى المواقف على حد سواء. فما يلائم طلاب المدرسة المتوسطة من مفردات وموضوعات قد لا يتفق وحاجة رجال الأعمال الذين يدرسون اللغة العربية لتحقيق أغراض تجارية وصناعية.

ومن ناحية عرض المادة اللغوية في الكتاب فإنه ينبغي أن يتأثر بعمر المتعلم الذي سيستخدم

الكتاب. يجب أن يتذكر مؤلف الكتاب أن صغار المتعلمين يفضلون السرد على الوصف، وأنهم يتقبلون المحسوسات أكثر من المفاهيم المجردة، كما تستثيرهم المنبهات الحسية. وفي تعليم التراكيب النحوية والمعاني للأطفال يفضل استخدام الأمثلة في حين يحتاج الكبار إلى معرفة القاعدة." " القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٨٩،٩٠.

ثانيا – قابلية المتعلم اللغوية:

" يتباين المتعلمون من حيث القابلية اللغوية أي من حيث قدراتهم على تعلم اللغة. ويتطلب تعلم لغة ثانية عددا من القابليات، أهمها:

الذاكرة، المحاكاة، الذكاء، الشخصية، الخلفية.

هناك ثلاثة أنواع من الذاكرة، هي: بصرية، وسمعية، وحركية.

فالقراءة مثلا تحتاج إلى الذاكرة البصرية، والفهم والاستماع يحتاجان إلى الذاكرة السمعية، أما الكتابة فتحتاج إلى الذاكرة الحركية. ويختلف الأفراد من حيث قوة هذه الأنواع فيهم، فهناك من يفضل التعلم بطريقة العين، وهناك من يجد من السهل عليه التعلم بواسطة الأذن، هكذا...ويسطبع الكتاب المدرسي أن يفضل بعض المتعلمين على بعض، وذلك باختيار الطريقة التي ينتهجها.

ومن القابليات التي يحتاجها تعلم اللغة الثانية قابلية التمييز بين الأصوات الأجنبية وتقليدها بدقة، ويتصل بهذه القابلية القدرة على تمييز التنغيمات المختلفة للعبارات المنطوقة ومحاكاتها. وإذا احتوى الكتاب على تمارين صوتية مسجلة فإنه بلا شك يستغل هذه القابلية لدى المتعلمين.

وأما مستوى ذكاء المتعلمين فله علاقة وثيقة بتعلم اللغة الأجنبية، وعلى مؤلف الكتاب المدرسي أن يضع في الحسبان مستوى ذكاء المتعلمين الذين يؤلف لهم لكتاب. فالمادة التعليمية وموضوعاتها يجب أن تتناسب مع قدرات المتعلمين الذهنية. فصغار المتعلمين لا يستطيعون فهم مرامي قطعة للقراءة اقتبست من مقدمة ابن خلدون حتى وإن كانت جميع مفرداتها مفهومة لهم. ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يمتازون بذكاء أشد هم أقدر على الاستفادة من الطرق والأساليب التعليمية المعقدة.

وتتباين شخصيات المتعلمين تباينا ملحوظا، ومعروف أن هناك أنواعا من الشخصية أكبر استعدادا لتعلم اللغة الأجنبية من غيرها. فالفرد الذي يتمتع بشخصية منفتحة محبة للحديث مع الآخرين يكون أكثر استخداما للغة من غيره، وبذلك يتمرن على استخدام اللغة.

والفرد الذي يميل إلى العمل باستمرار وانتظام أكثر نجاحا في تعلم اللغة الأجنبية من الفرد الذي يعمل بجد في فترات متقطعة غير منتظمة مهما كان ذكاء الأخير.

كما تعمل خلفية الطالب الاجتماعية واللغوية على تيسير تعلم اللغة الأجنبية له، فالطالب الذي ينتمي إلى مجتمع مزدوج اللغة أو متعدد اللغات يجد من اليسير عليه تعلم لغة جديدة. ويصبح تعلم اللغة الجديدة أيسر إذا قاربت لغة الطالب الأم من حيث أصواتها ومفرداتها وتراكيبها. فالعربية مثلا أسهل من غيرها لأبناء الشعوب الإسلامية؛ لشيوع المفردات العربية في لغات أهلها.

وللخلفية الحضارية أهمية خاصة في تعلم معاني المفردات والتعبيرات الاصطلاحية ومدلولاتها، فالمسلمون غير العرب الذين يتعلمون اللغة العربية أسرع من غيرهم في فهم معاني المفردات ذات المفاهيم الإسلامية" القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٩٠ – ٩٢.

كالله، والنبي، والإيمان، واليوم الآخر، والصلاة، والزكاة، والصوم، والحج، وتحية الإسلام (السلام عليكم) و(الحمد لله) والأذكار، وغيرها.

ثالثا – المستوى اللغوي والتعليمي: (القاسمي 980)

"ينبغي أن يكون الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ملائما للمستوى الذي بلغه الطالب في تعليم اللغة العربية. ومستوى الطالب الحقيقي في اللغة العربية لا يحدد بالصف الذي ينتمي إليه الطالب أو بالدرجة التي حاز عليها في آخر امتحان له. فقد ينهي الطالب برنامجا لغويا معينا ويدرس الكتاب المقرر ويجتاز الامتحان النهائي بنجاح، ولكنه لم يستوعب المادة اللغوية جيدا، ولا يستطيع استخدامها، وليس مستعدا فعلا لبدء المرحلة التي تليها.

ولهذا ينصح الخبراء على أن تحتوي مقدمة الكتاب المدرسي المخصص لتعليم العربية لغير الناطقين بها على اختبار أولي يستطيع من يجتازه أن يشرع في استعمال الكتاب موضوع البحث، وذلك إذا لم يكن هذا الكتاب مخصصا للمبتدئين حيث تنتفي الحاجة إلى الاختبار الذي أشرنا إليه.

ولا يوضع المستوى الذي بلغه الطالب في اللغة العربية في وقت سابق في الحسبان، وإنما يعتد فقط بالمستوى الذي عليه في الوقت الحاضر؛ فقد يبلغ الفرد مستوى جيدا في اللغة الأجنبية ثم إذا لم يمارسها بصورة منتظمة ينسى الكثير منها، وقد ينساها تماما.

كما ينبغي أن تكون مادة الكتاب المدرسي ملائمة في مضمونها وطريقة عرضها لمستوى الطالب التعليمي العام، فليس من المستحسن أن يتضمن الكتاب نصوصا في السياسة الدولية إذا كان الكتاب مخصصا لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وحتى ولو كان مستواهم في اللغة العربية متقدما جدا؛ إذ إن الموضوع لا يتناسب ومستواهم التعليمي والذهني العام." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٩٢،٩٣.

رابعا – الدافعية:

مفهوم الدافعية:

أجمعت التعريفات للدافعية على أنها حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هذف معين." الزغلول، عماد عبد الرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط٢، دار الكتاب الجامعي (٢٠١٢م) ص ٢١٥.

"تشكل الدافعية عنصرا أساسيا من عناصر التدريس؛ لأنها تعمل على زيادة فاعليتها والإسهام بدرجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلمين. ويرى البعض أن من الأسباب الرئيسة لوجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين، تباينهم في مستوى الدافعية."(ller1979). وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة وضع الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها؛ حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب لدى المتعلمين.

ويرى كلير (Keller 1987) أن من الأسباب الرئيسة التي تكمن في فشل عملية التدريس غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو تعلم محتوى أو خبرة ما. كما يرى أن غياب الدافعية قد يعزى إلى عوامل كجهل المعلمين لأهمية الدافعية في عملية التعلم، أو عدم قدرتهم على إثارتها لدى الطلاب نحو تعلم خبرات معينة.

وقد طور كلير نموذحا لتصميم عملية التدريس وتنفيذه يرتكز على جوانب الدافعية، ويمتاز

هذا النموذج بأنه اشتمل على شريحة واسعة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد، والأداء، والتوقع، وقيمة النتائج المترتبة على الأداء. ويتألف هذا النموذج من أربعة أبعاد، يشتمل كل منها على مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لإثارة الدافعية وإبقائها لدى المتعلمين (Reigeluth.1983). وفيما يلي موجز لنموذج كلير:

البعد الأول – خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم:

ويكون ذلك بجذب انتباههم والحفاظ عليه طوال الحصة، وقد يساعد على ذلك الإجراءات الآتية:

أ- جذب انتباههم عن طريق إدخال عنصر الجدة، أو إحداث نوع من التغيرات في الفصل بتشكيل الطلاب إلى مجموعات صغيرة متعاونة.

ب- إثارة انتباههم عن طريق طرح سؤال معين، أو مشكلة معينة قبل الدرس فيكون الجواب أو الحل في محتوى الدرس.

البعد الثاني – ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم:

يهدف هذا البعد إلى إقناع المتعلمين بأن محتوى التعلم مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويهدف إلى تحقيق أهدافهم المستقبلية.

ويتم ذلك من خلال عدة إجراءات تضيق الفجوة بين محتوى التعلم وحاجات ودوافع المتعلمين. وتتمثل فيما يلي:

أ- تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية.

ويشتمل هذا الإجراء على ربط الأهداف بحاجات ودوافع المتعلمين، من حيث بيان قيمتها الأكاديمية، وأهميتها في اختيار التخصصات أو المهن المستقبلية المختلفة.

ب- إشباع دوافع المتعلمين.

فهناك فروق فردية في خصائص الأفراد العقلية والاجتماعية، فمنهم من يميل إلى المنافسة، وتحمل المسؤولية، والأعمال القيادية. ومنهم من يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني. فعلى المعلم أن يستغل المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات، من خلال التنويع في الأنشطة الصفية. مثل: إثارة المنافسة بين المتعلمين، والتركيز على التعلم التعاوني، مع تعزيز الأدوار القيادية وتحمل المسؤولية لدى

المتعلمين.

ج- جعل المحتوى مألوفا لدى المتعلمين.

ويتم ذلك عن طريق ربط المحتوى ببيئة الطلاب الطبيعية، وشرح المفردات الجديدة بتراكيب معروفة مع استخدام وسائل الإيضاح المناسبة، وتعطية القواعد الوظيفية المناسبة للمستوى والإكثار من التدريبات التحريرية والشفوية بمشاركة الطلاب.

البعد الثالث – تعزيز الثقة لدى المتعلمين.

ويتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلمين من خلال خلق توقع لديهم بتحقيق النجاح. ويتم ذلك من خلال:

أ- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدتهم على تذكر التعلم السابق ذي العلاقة؛ للاستفادة منه في التعلم الجديد.

ب- تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح له حرية التحرك واستخدام موجوداتها للاستفادة منه في عملية التعلم.

ج- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي، مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.

د- التنويع في المهارات والمهمات التعليمية، مثل: الأسئلة والواجبات، بحيث تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.

هـ- عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.

و- إتاحة الفرصة للمتعلمين للمناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم.

ز- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.

- تبديد مشاعر القلق والخوف من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.

البعد الرابع– تحقيق الإشباع لدى المتعلمين Satisfaction

وينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالإنجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى، وذلك من خلال استخدام المعززات والمكافآت المختلفة لأدائهم. كالعلامات، والثناء والمديح، ولوحات الشرف، ووشهادات التقدير، وعرض أعمال الطالب في الصف أو المدرسة. إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية. " الزغلول، عماد عبد الرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط٢، دار الكتاب الجامعي (٢٠١٢م) ص ص ٢٢٧ – ٢٣٠.

إن الاهتمام بدافعية التلاميذ ورغباتهم في الكتاب المدرسي " غاية ووسيلة في آن واحد. فهو غاية لأنه يعنى بتطوير قدرات التلاميذ وقابلياتهم. ووسيلة لأن المعلم يحصل عن طريقه على انتباه التلاميذ واهتمامهم، ولا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا المادة اللغوية في الكتاب المدرسي ما لم يوجهوا انتباههم إليها ويبدوا اهتماما بها. يقول (هيوز 1970): (إن المعلم لا يعلم إلا حين يتعلم الأطفال ولكي يتعلم الأطقال ينبغي أن يحسنوا الانتباه) وعليه فليس المعلم الناجح من يلم بأطراف مادته فحسب، بل من يحسن عرضها، ويجذب انتباههم إليها. وحين ينتبه الأطفال يتخذون موقفا ذهنيا يدل على يقظة، فهم يستمعون، ويراقبون، ويفكرون، ويسائلون. (خيرة 1972).

لا بد أن يعمل الكتاب المدرسي على تلبية حاجات المتعلمين، ويغذي دوافعهم، ويشبع رغباتهم. فالأطفال مثلا تستهويهم الموضوعات المعبرة عن الألعاب والطعام...والمراهقون أميل إلى قصص المغامرات والقصص البوليسية. والبالغون يختلفون في ميولهم. فمنهم من يفضل المكتشفات والاختراعات العلمية الحديثة، ومنهم من تستهويه القصص العاطفية الرومانسية، وما إلى ذلك. ولهذا فإن على مؤلف الكتاب المدرسي أن يراعي سن المتعلمين، فينوع النصوص والمادة بحيث تشبع الرغبات المختلفة للمتعلمين.

كما أن المادة المعدة للاستماع والتكلم تختلف عن المادة المعدة للقراءة والكتابة، فمادة المحادثة مثلا يجب أن تتسم بالواقعية وأن تدور حول أمور مألوفة ومواقف حقيقية في البيئة التي يعيش فيها المتعلمون. وأما مادة القراءة والكتابة فيجب أن تكون ملائمة للمستوى العاطفي للمتعلمين." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات،

جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٩٢ – ٩٥.

خامسا – الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية:

ينبغي لمؤلف الكتاب المدرسي لتدريس العربية لغير الناطقين بها أن يبين الوقت المخصص لدراسة الكتاب، وذلك ببيان:

أ- الفترة الكلية المخصصة لتدريس الكتاب، فهل يستغرق تدريسه سنة دراسية كاملة أم فصلا دراسيا واحدا.

ب- عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لتدريس الكتاب. فهل يدرس الطلاب اللغة العربية ٦ ساعات في الأسبوع، أم ٣ ساعات فقط؟ كما في الثانويات العامة عندنا في السنغال.

ج- الوقت الذي يستطيع الطلاب تخصيصه للتمرن على اللغة العربية أو حل تمارين الكتاب المدرسي والواجبات المنزلية خارج المدرسة.

إن تعلم لغة ثانية هو بمثابة اكتساب مهارة جديدة، وهذا يحتاج إلى المران الذي يستغرق وقتا ليس بالقصير، ولذلك فإنه من الناحية المثالية يفضل تخصيص وقت كاف لدراسة اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

٥ – ملائمة الكتاب للمعلم:

ينبغي أن يراعي مؤلف الكتاب المدرسي ظروف المعلم الذي يدرس الكتاب في الصف؛ حتى لا يجد صعوبة في الكتاب، ويحاول المؤلف قدر الإمكان أن يكون الكتاب ملائما للمعلم غير العربي في مهاراته اللغوية، والمهنية، وفي وقته.

أ- مهارات المدرس اللغوية:

يفترض أن يكون المدرس – غير العربي – قادرا على التعبير شفويا وكتابيا، " بحيث يكون لفظه وخطه نموذجا للطلاب، ولكن واقع الحال في الوقت الراهن خلاف ذلك. ففي كثير من المدارس يقوم بتعليم العربية مدرسون لم تتح لهم الفرصة الكافية لإتقان العربية أو التمرن على التحدث بها بطلاقة، ولهذا فإنه من المنتظر أن يكون الكتاب المدرسي مرافقا للتسجيلات الصوتية، بحيث تساعد المدرس على تقديم نماذج صوتية جيدة يتمرن الطلاب على سماعها ومحاكاتها.

وصحيح أنه لا يتوقع أن يكون المدرس فقيها بالعربية عالما بآدابها ليستطيع أن يدرسها، بل المهم هو أن يكون ملما بالقدر اللازم للمستوى الذي يقوم بتدريسه. فمعلم العربية غير العربي في المرحلة الابتدائية مثلا، لا يضاهي أبناء اللغة العربية من حيث عدد المفردات التي يعرفها، ولكن يفترض أن يكون لفظه حسنا، ومعرفته بتراكيب العربية وأساليب تدريسها كافية للمرحلة التي يتولى تعليمها." ينظر: القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٩٦،٩٧.

ب- مهارات المدرس المهنية:

" يحتاج كثير من الكتب المدرسية إلى تعديل المدرس للمادة اللغوية لتلائم طلابه، وإعداد التمارين اللازمة المبنية على النص الأساسي لتدريب الطلاب على استعمال مفردات أو تراكيب لغوية معينة في النص الأساسي. كما تتطلب هذه الكتب من المعلم معرفة في تصميم الاختبارات الموضوعية؛ لتقييم طلابه في فترات مختلفة من دراسة الكتاب المدرسي. وفوق كل ذلك يتوقع من المدرس إلمام بالطريقة التعليمية التي تبنى عليها هذه الكتب، ومعرفته بكافة مبادئ تعليم اللغة الثانية والأساليب الواجب اتباعها." ينظر: ينظر: القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٩٧.

فإن كثيرا من المدرسين الذين يقومون بتعليم العربية في مدارسنا لم تتوفر لهم كافة المهارات المهنية اللازمة. ولهذا فقد أصبح من اللازم أن يكون الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها متكاملا، بحيث يشتمل على كتاب للتمارين، وآخر للاختبارات التي يستخدمها المدرس في فترات منتظمة، والأهم من ذلك مرشد المدرس الذي يبين له الطريقة والأساليب.

ج- عبء المدرس التعليمي:

" قد يتطلب الكتاب المدرسي من المدرس أن يقوم بإعداد تمارين ووسائل معينة سمعية وبصرية، واختبارات موضوعية، وغير ذلك مما سبق ذكره. وحتى لو تجمعت للمدرس المهارات اللغوية والمهنية للقيام بذلك فإنه قد لا يجد الوقت اللازم للتنفيذ. فكثير من معلمي المدارس يدرسون ساعات كثيرة، أضف إلى ذلك الوقت اللازم لتصحيح أوراق طلابه والتحضير لدرسه. وغالبا ما تكون الصفوف كبيرة الحجم، فيجد المعلم نفسه تحت وطأة العمل. ولهذا فإن أفضل الكتب المدرسية لتعليم العربية

لغير الناطقين بها هي تلك الكتب التي لا تضيف عبئا آخر على المدرس، ولا تتطلب وقتا طويلا لإعداد الدرس أو التمارين أو الاختبارات. وهذا يعني أن يقوم مؤلف الكتاب المدرسي بنفسه بإعداد ما يلزم من تمارين ووسائل واختبارات. فيوصف كتابه بأنه كتاب جيد." ينظر: ينظر: القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٩٨.

٦- المادة التعليمية في الكتاب المدرسي: (القاسمي 1980)

" يجب أن تتناول المادة التعليمية التي يحويها الكتاب المدرسي الجانب اللغوي والحضاري للعربية على النحو التالي:

المادة اللغوية:

يعرض الكتاب المدرسي الجيد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المادة اللغوية بصورة متكاملة، بحيث يساعد الطلاب كل حسب مستواه على تعلم ما يأتي:

أ- النظام الصوتي:

لا يقتصر النظام الصوتي للغة العربية على الوحدات الصوتية الأساسية - الفونيمات - فقط، وإنما يشمل كذلك على نبر الكلمات وتنغيم الجمل.

ومؤلف الكتاب المدرسي الجيد يتوصل أولا إلى الفونيمات العربية التي تشكل صعوبة للطلاب الذين يستهدفهم الكتاب ويخصص تمارين تعني بتعليم تلك الأصوات والتدريب على نطقها. كما يدرب الطلاب على التنغيمات المختلفة للجمل العربية الخبرية منها والاستفهامية، وينبغي أن يتم عرض هذه التمارين بشكل منظم متدرج، يسهل للطالب إحراز تقدم ملموس في نطق العربية وأدائها.

ب- المفردات والتعابير الاصطلاحية:

يجب أن يهدف الكتاب المدرسي الجيد إلى تقديم عدد معين من المفردات والتعابير الاصطلاحية تقسم على دروس الكتاب المختلفة بحيث يتناسب عدد المفردات الجديدة في كل درس مع الوقت المخصص لها، وأن يتم اختيار هذه المفردات والتعابير الاصطلاحية من قائمة الكلمات الشائعة باللغة العربية مع إضافة تعابير ومصطلحات قد لا تظهر في قوائم الشيوع ولكن لها منفعة علمية كذلك التي يستعملها المعلم في الصف كالسبورة والطباشير وغيرها. فلو فرضنا أن الكتاب الأول يتألف من أربعين

درسا، وأنه ينبغي تعليم الألف الأول من المفردات الاساسية، فإنه تقسم هذه المفردات الجديدة على الدروس بحيث يصيب كل درس حوالي خمس وعشرين كلمة. ويجب أن تعمد مادة كل درس وتمارينه إلى مراجعة المفردات التي وردت في الدروس السابقة له، بحيث تعزز هذه المفردات في فترات متقاربة منظمة."ينظر القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٩٨ – ١٠٠.

ولا يعلم الباحث حتى الآن في السنغال قوائم للمفردات الشائعة في اللغة العربية.

ج– التراكيب اللغوية: (القاسمي 1980)

" إن مؤلف الكتاب المدرسي يستطيع أن يستخلص قائمة بالتراكيب اللغوية الهامة في اللغة العربية، على غرار ما هو موجود في كتب اللغة الفرنسية، ثم يوزع موضوعات هذه التراكيب على الدروس المختلفة للكتاب، بحيث يقتصر كل درس على عرض تراكيب محددة مع تخصيص عدة تمارين لتدريب الطلاب على كل تركيب من تراكيب الدرس. كما تعزز هذه التراكيب في نصوص الدروس اللاحقة وتمارينها." ينظر القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٠٠.

ويندر في الساحة السنغالية وجود هذا النوع من الكتاب، فكثير من المدارس – إن لم تكن كلها – تدرس كتبا في التراكيب مستقلة عن كتب القراءة كالنحو الواضح على سبيل المثال.

ومن الجدير بالذكر " أن قواعد اللغة العربية لا حصر لها، ولكن القليل منها يكفي لاستقامة اللسان والقلم. (1980برهام). وهذا هو الهدف من دراسة القواعد في كل لغة، ولهذا ينبغي للمؤلف والمعلم أن يضعا نصب عينيهما هذه الغاية." برهام، عبد العزيز، **الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٢٦

ولما كانت الجملة العربية تحتوي على العديد من القواعد في وقت واحد، كان من المفيد أولا تدريس القواعد في ضوء الجملة، أي أن تستمد من الواقع. وهذا معناه أن لا يسير المعلم في دراستها سيرا منظما ومنسقا، بضم كل طائفة منها معا: المرفوعات، المنصوبات، المجرورات...بل يسير سيرا عمليا تطبيقيا أكثر منه انسجاما. إذ إن هناك قواعد تتردد كثيرا، وأخرى لا تكاد تستعمل إلا نادرا. والمتعلم في حاجة إلى ما يرد ذكره بكثرة أكثر مما لا يرد إلا لماما. فالمبتدأ والخبر، والفاعل، والمفعول

به، والفعل بأنواعه... لا تكاد جملة تخلو من بعضها. ولكن هناك أنواع من المفعولات لا يكاد المتعلم يحس بوجودها في اللغة لعدم استعمالها كثيرا.

ثم إن دارس اللغة العربية ليس في حاجة إلى الدخول في المتاهات التي يضل فيها النحاة أنفسهم، ولا تفيد المتعلم شيئا، إنه في حاجة إلى تحقيق الهدف المذكور سابقا، وهو في سبيل الوصول إليه يكفيه القليل من هذه القواعد.

ومن المفيد أن يذكر القواعد بالتدريج، وأن يكثر من ذكر الأمثلة عليها، وأن ينبه المتعلم إلى ما درس من قواعد عند قراءة النصوص، دون الخروج بذلك عن فهم النص، وتحقيق الهدف من دراسته.

المادة الحضارية:

" لا يمكن فصل اللغة عن الحضارة؛ لأن اللغة بمثابة الشكل المنطوق والمكتوب لمضمون الحضارة، إضافة إلى أنها عنصر من العناصر المكونة للحضارة.

والكتاب المدرسي الجيد لتعليم العربية لغير الناطقين بها هو الذي يختار مواقف حقيقية حية يضمنها في دروسه ويعرض من خلال الحضارة العربية الإسلامية من كافة جوانبها الفكرية والمادية.

المهارات اللغوية في الكتاب المدرسي:

معروف أن المهارات اللغوية الأساسية أربع، هي:

الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام.

وفي حقيقة الأمر أنه توجد هذه المهارات الأربع متداخلة ومتصلة بعضها ببعض. والكتاب المدرسي الجيد المتكامل يرمي إلى مساعدة الطلاب على اكتساب هذه المهارات اللغوية الأربع بصورة متوازنة." القاسمي، علي محمد، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ص ١٠١.

فالكتاب الذي يؤلف لتعليم العربية في المدارس يجب أن يأخذ في الاعتبار جميع المهارات اللغوية، بحيث تنمي مقدرة الطلاب على استعمال العربية فهما، وتعبيرا، نطقا، وكتابة، في مواقف متعددة متباينة.

وتجمع النصوص بين الحوار والسرد، وبخاصة في المراحل الأولى من الكتاب المدرسي.

" والحوار الجيد (1980قفيثة) يشير من قريب أو بعيد إلى الخلفية الثقافية للمتكلمين أصلا باللغة العربية، والمعلم الكفء لأي لغة أجنبية لا يدرس اللغة وحدها، أي لا يدرس فقط الأصوات والمفردات والتراكيب للتعبير الشفوي والكتابي، ولكن أيضا ينقل إلى الدارسين اللغة وتراثها الثقافي" قفيثة حمدي، **الحوار في الكتاب المدرسي**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١١١. والثقافة العربية هي الثقافة الإسلامية بالدرجة الأولى.

لغة الكتاب:

يراعى في التأليف وفي التدريس في البداية:

" أ- اختيار الجمل السهلة، والموضوعات المرتبطة بحياة المجتمع؛ حتى يوجد نوع من الألفة بين المتعلم واللغة. فإذا تدرب على الجمل اليسيرة أمكن أن ينمي لغته بذكر جمل صعبة، فأكثر صعوبة. وهكذا مع تذليل الصعوبات التي تعترض طريقه وعدم الإكثار منها في وقت واحد

ب- عمل دراسة الكلمات الكثيرة الدوران على الألسنة والأقلام؛ لتكون نقطة الانطلاق في التأليف والتدريس. فقد ثبت علميا أن عدد الكلمات الكثيرة الاستعمال قليلة جدا إذا ما قيس

بالحصيلة اللغوية التي تحويها بطون المعاجم. فالعدد المستعمل عادة من المفردات لا تكاد تذكر.

ج- ألا يمل من تكرار الكلمات وإدخالها في جمل ذات طبائع مختلفة، فتارة تكون مثبتة، وتارة منفية، وثالثة استفهامية، أو تعجبية...الخ. وهذا ما يجعلها راسخة في ذهن المتعلم من جهة، ويجعلها من جهة أخرى تحيا بالاستعمال. وهذا هو المهم في التعليم، فكثيرا ما يحفظ المتعلم العديد من الكلمات للغة من اللغات ولكنه يعجز عن إدخالها في جمل، فلا تخرج حينذاك عن كونها معجما حيا." ينظر: برهام، عبد العزيز، **الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٢٧ - ١٢٩.

وأما الموضوعات فيحسن ربطها ما أمكن بالحياة، كما يحسن أن تكون متنوعة وبخاصة في المراحل المتقدمة. فالقصص أكثر جاذبية، وكذلك الحكايات الهادفة، وذكر الأحداث البطولية، والتاريخية والعلمية الهينة؛ لأن في هذا كله ربطا بالحياة ونوعا من المتعة النفسية والذهنية.

المطلب الثاني- المعلم: إعداده وتدريبه.

إن من أبرز عوامل نجاح العملية التعليمية العناية بإعداد المعلم وتدريبه، فالمعلم المدرب يستطيع أن يتصرف في الكتاب المدرسي بالحذف والإضافة، والتقديم والتأخير، كما يستطيع أن يثير دوافع الطلاب نحو التعلم. ولا تزال الساحة السنغالية تعاني من نقص شديد في إعداد المعلمين وتدريبهم وخاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

" ويرى كثير من خبراء التربية فرقا بين الإعداد والتدريب (1980صيني) حيث إن الأول معناه البدء من الصفر، على حين يعني الثاني البدء من مرحلة ما وصل إليها المعلم ويحتاج إلى تحسينها. بينما يرى البعض أن الفرق غير كبير لدرجة الوضوح التام؛ لأن الإعداد يشمل التدريب، وأن كلمة التدريب قد تكون أعم وأشمل." صيني، محمود إسماعيل، **وسائل تدريب معلمي اللغات الأجنبية وتطويرهم**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٨.

حينما يتحدث المختصون بالقضايا التربوية عن العملية التعليمية يرون أنها تشتمل على عناصر ثلاثة أو أربعة، وهي: المعلم، والطالب، والمادة. وهي أركان عملية التدريس. ويرى بعض المختصين ضرورة إضافة الطريقة، كما يرى البعض الآخر إضافة المكان أو الجو المكاني حين تعليم اللغات الأجنبية.

ومهما يكن من أمر فإن مما لا شك فيه أن المعلم يعد من أهم عناصر العملية التعليمية إن يكن أهمها؛ وذلك للدور الذي يؤديه المعلم في التأثير على المادة والطالب.

ويرى الباحث أن إعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها أو تدريبهم يكاد يكون معدوما في السنغال من الناحية التربوية والفنية، فكثير من المعلمين تخرجوا في كليات الشريعة أو الآداب أو في الثانويات العامة، ثم يقومون بتدريس العربية لغير الناطقين بها بطرائق تلمسوها لأنفسهم عن طريق المحاولة والخطأ. وتوجد في السنغال مدارس لتكوين المعلمين كالمدرسة العليا لتكوين الأساتذة، ومدارس أخرى لتكوين المعلمين في المدارس الابتدائية. ولكن برامج هذه المدارس التكوينية لا تنتهج برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. وإنما تعلم المتدربين طرائق التدريس ومبادئ علم النفس التي يعلمها العرب لأبنائهم.

كما أن المؤسسات المعنية بإعداد معلمي العربية لغير الناطقين بها في الدول العربية قليلة جدا، فهناك معهد الخرطوم في السودان، والجامعة الأمريكية في القاهرة، ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. على حد علم الباحث.

ومن المعلوم أنه كلما كانت أركان التدريس الثلاثة (المعلم، والطالب، والكتاب المدرسي) جيدة كلما كانت عملية التعليم ناجحة، والعكس صحيح، فإذا كانت هذه الأركان دون المستوى المطلوب أو أحدها أثر ذلك سلبا في مستوى المتعلمين.

فالكتاب الجيد يرشد المعلم إلى الطريقة الصحيحة للتدريس، ونخفف عنه أعباء إعداد المذكرات، كما يثير من دافعية الطلاب وحبهم للمادة التي يدرسونها.

والطالب الذكي النشيط يشارك كثيرا في نجاح عملية التدريس ويشجع المعلم على بذل مزيد من الجهد للوصول إلى تحقيق الهدف من التدريس وهو تغيير سلوك الطالب أو تعديله. وآية ذلك أننا نجد في كل فصل طلابا يتعلمون بتفوق وإن كان الكتاب المدرسي أو المعلم دون المستوى المطلوب.

ويرى الباحث أن أهم ركن من هذه الأركان الثلاثة هو المعلم الجيد ؛ لأنه – كما سبق – يستطيع أن يتصرف في الكتاب المدرسي، كما يقدر على إثارة دوافع الطلاب وميلهم نحو التعلم. ولا يمكن بأية حال من الأحوال الفصل بين المعلم وبين الطريقة؛ فالمعلم هو الذي يدرس الطرائق ويهضمها، ثم يختار منها ما يناسب فصله وطلابه في كل درس. وليست الطريقة منفصلة عن خبرات

المعلم التروبوية.

إذن المعلم الجيد هو الركيزة الأساسية للتعليم الناجح، ولا بد من إعداد المعلم وتدريبه إعدادا وتدريبا جيدا لكي يصل التعليم إلى الهدف المنشود، وهو تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية بأقصر وقت وأيسر طريق لأكبر عدد ممكن من الناس.

الفرع الأول: تعريف التعليم الناجح:

يعرف بعض الخبراء (نصر1980) " التعليم الناجع بأنه: الجهود التي يبذلها المعلم والتي ترمي إلى تحقيق الأهداف التعليمية. ومن هنا فإن نجاح التعليم يقاس بنسبة نجاح التعلم. فالتعلم الناجح إذن هو الهدف، والتعليم ما هو إلا إحدى الوسائل المستخدمة لبلوغ ذلك الهدف. وتدريب المعلم ما هو إلا تهيئته قبل الخدمة أو أثناء الخدمة للقيام بوظائفه المتعددة بأنجح الطرق الممكنة." نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٣.

الفرع الثاني: أسس التعليم الناجح: (1980 نصر)

ذكر نصر أربعة أسس رئيسة للتعليم الناجح يلخصها الباحث فيما يأتي:

الاساس الأول – الصفات الشخصية:

" إن معلم اللغة هو في المرتبة الأولى إنسان، وفي المرتبة الثانية معلم ومرب، وفي المرتبة الثالثة معلم لغة. وبصفته إنسانا ومعلما ومربيا يعلم أكثر بكثير من لغة أجنبية.

يعلم المعلم طلابه الأخلاق الجميلة والآداب الحسنة بقوله وسلوكه، كما يعلمهم العلاقات البشرية. وتكون علاقات المعلم الشخصية مع زملائه وطلابه نموزجا يقتدى به. إنه يعلم الإبداع عن طريق تنويع نشاطاته الصفية، وكيفية استعماله الوسائل التعليمية المختلفة، واستخدامه المهارات الفنية في أداء دروسه، وإعطائه الفروض المفيدة التي من صفاتها التنويع والتوازن بين ما هو ضمن حصيلة الطالب وإمكاناته، وما يمثل في الوقت نفسه تحديا له. إنه يعلم الديموقراطية عن طريق الفرص التي يعطيها للطلاب ليعبروا عن أنفسهم، وعن اشتراك الطلاب الفعال في اختيار النشاطات الأكاديمية والصفية والنشاطات الاجتماعية اللاصفية.

إن فلسفة المعلم في الحياة، وذكاءه، واهتمامه الصادق بالناس، ولذته في التعليم وتفانيه فيه،

وصبره، وتسامحه، وصدقه، وأمانته، واستقامته في كل مجالات الحياة، وقابليته للتكيف لأوضاع مستجدة، وقدرته على القيادة بغير ادعاء، وروح الفكاهة عنده، كل هذه تؤثر تأثيرا مباشرا في شخصيات طلابه. ومن هنا يتبين أن صفات المعلم الشخصية هي الركيزة الأولى للتعليم التاجح." نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٣،١٤.

الأساس الثاني – الكفاءة والمهارات اللغوية:

" أهم كفاءات المعلم المهنية مهاراته اللغوية. وإن عددا من المؤهلات يجب أن يتوافر للتأكد من كفاءة المعلم لغويا. قد يصعب مطالبة المعلم غير العربي بإخراج الأصوات العربية إخراج الناطق باللغة العربية، ولكن من الفشل – ولو جزئيا – أن لا يصل المعلم إلى الحد الأدنى من الوضوح يتيح للناطقين باللغة العربية فهم ما ينطق به هذا المعلم.

إضافة إلى الأصوات، فإن استعمال المعلم المفردات العربية استعمالا صحيحا دليل واضح على فهمه لمعاني هذه المفردات. وكذلك استعماله التعابير اللغوية وبعض الأقوال المأثورة. ولا يعني هذا القول أن على المعلم أن يتقن استعمال المفردات الخاصة المستعملة في مجالات محدودة أو في ظروف قياسية محصورة. وغني عن الذكر أن قدرة المعلم على استيعاب التراكيب اللغوية واستخدامها يجب أن تكون على مستوى من الطلاقة والصحة على أساس آلي أو تلقائي.

ومن ناحية المهارات الكتابية، فعلى المعلم أن يكون خطه سهل القراءة، وأن تكون جمله وتراكيبه اللغوية ومفرداته صحيحة، وأن يكون إنشاؤه سلسا ومرنا ومنظما ومتناسقا، وهذا طبعا لا يعني أن تكون كتابة المعلم العربية بالضرورة ذات أسلوب أدبي رفيع. " نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٤،١٥.

الأساس الثالث– معرفة المعلم اللغوية:

" يمكن تقسيم معرفة العلوم اللغوية المطلوبة هنا إلى أربعة أقسام:

معرفة عن اللغة الهدف.

ومعرفة عن لغة الطالب الأم.

ومعرفة عن التحليل المقارن والمشكلات اللغوبة التي قد يواجهها الطالب في تعلم اللغة الهدف.

وقدرة المعلم على كتابة مواد تعليمية لغوية مناسبة وتحضيرها.

إن المعرفة عن لغة الطالب الأم وعن اللغة الهدف (وهي هنا اللغة العربية) تعني إلماما بصوتيات اللغتين، وتراكيبهما الصرفية والنحوية والبيانية، وبناء مفرداتهما ومعانيهما، وعلاقة كل لغة منهما بثقافة الناطقين بها. ومن هنا يصبح المعلم قادرا على فهم الدراسات المقارنة بين اللغتين وتحديد الفروق التركيبية بينهما. وبذلك يستطيع أن يبني التمارين المناسبة الأساسية منها والمكملة التي تساعد الطالب على ضبط هذه الفروق وعلى تنمية مهاراته اللغوية الجديدة." نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٥،١٦.

على المعلم أن يحدد أوجه الشبه والخلاف بين لغة المتعلم واللغة الثانية التي يتعلمها، للحد من احتمالات التداخل بين اللغتين. فقد كثرت دراسات تقابلية في اللغات العالمية البارزة كالإنجليزية والفرنسية بسبب الإقبال عليها كلغات أجنبية. ولم يصب العربية من أمثال هذه الدراسات إلا قدر ضئيل، وفي نطاق المقارنة مع لغات محدودة كالإنجليزية مثلا، وإن معلم العربية في السنغال محروم من فوائد الدراسات التقابلية التي تقارن العربية مع اللغات الوطنية.

فإعداد المعلم اللغوي يشتمل على الكفاية اللغوية المناسبة في المهارات المختلفة، إضافة إلى المعلومات المناسبة عن اللغتين (لغة الأم، واللغة الهدف) وثقافتهما؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

الأساس الرابع – الأساليب والطرائق التربوية والتعليمية:

إن من أسباب نجاح التعليم أن يكون المعلم ملما بطرائق التدريس الحديثة، وبمبادئ علم النفس التربوي؛ فلا يكفي أن يكون المعلم متقنا لمادته فحسب لينجح في مهنته التعليمية؛ فمعرفة المعلم للطالب وبالطريقة المناسبة لتعليمه أمران ضروريان في مهنة التدريس للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بشكل جيد.

" إن أحد العوامل الهامة التي تؤثر في نوعية التعليم ونجاحه هو تنظيم الدروس وإعدادها. وقد يقول أحدهم: إنه ليس بحاجة إلى تحضير دروسه أو إعدادها بسبب خبرته الطويلة في التعليم ومعرفته للمادة، ولكن الفصول تختلف اختلافا كبيرا من حيث أفرادها، ومشكلاتها، وبيئتها الخاصة، والكتاب المدرسي الجيد غير متوفر في غالب الأحيان، وهذه الاعتبارات تؤكد حتمية تنظيم وإعداد الدروس بشكل يجعل الأهداف التعليمية والمادة المنهجية والأساليب التربوية تنسجم والوضع التعلمي – التعليمي الواقعي المتغير دائما.

إن المعلم المنظم الناجح يهيئ مخططا عاما للسنة الدراسية بأكملها، وويدمج العناصر المختلفة التي يود أن يعلمها بالدروس والوحدات التي يعدها لطلابه، فيبني على معرفة ومهارة طلابه ويقودهم تدريجيا إلى مستوى أرفع من المهارات اللغوية مستخدما ما يساعده من الوسائل التعليمية على أداء دروسه أداء ناجحا، مصححا كل أخطاء الطلاب في إخراج الأصوات، واستعمال المفردات، والتراكيب اللغوية والكتابية، قبل أن تثبت هذه الأخطاء وتصبح عادة أو طبيعة ثانية.

فالمعلم الذي ينظم ويعد دروسه يساعد طلابه على تنظيم دروسهم وإعدادها أيضا، فيدربهم على كيفية الدراسة المتقنة، ويرشد نشاطاتهم الأكاديمية حتى يصبح عندهم شيء من الفخر والاكتفاء بأعمالهم ودروسهم وتفكيرهم وتنظيمهم وإعدادهم." ينظر: نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٣ – ١٧.

مما سبق يتبين أن المعلم قد يكون محيطا بمادته ولا يكون ناجحا في مهنته، فالتعليم الناجح يحتاج من المعلم أن يلم بطرائق التدريس الحديثة وبمبادئ علم النفس الحديث، حتى يفهم طلابه والطريقة المناسبة لتعليمهم. وذلك كله بعد أن يتقن مادته التي يقوم بتدريسها؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء بالمعلم، وهي:

التأهيل أو الإعداد:

ومعناه إعداد الشخص لغويا وتربويا قبل أن يمارس مهنة التدريس، وهذا ما تقوم به كليات التربية بجميع أقسامها، والمدارس التكوينة، ككلية علوم وتقنيات التربية والتعليم بجامعة شيخ أنت جوب بدكار، وكذلك مدارس تكوين المعلمين في روفيسك، ولوغا، وماتم، وغيرها

التدريب المستمر:

ومعناه أن يدرب المعلم تدريبا مستمرا أثناء ممارسته لمهنة التدريس، وذلك بإشراكه في التدورات التدريبية والخلايا البداغوجية التي يشرف عليها المشرفون التربويون خلال كل سنة دراسية.

التطوير:

ومفاده أن يعتني المعلم بتطوير نفسه عن طريق كثرة المطالعة في الكتب والمجلات التربوية واللغوية، كما يقوم بإلقاء الدروس أمام زملائه في المدرسة ليقوموا بتقويمه وتصحيح أدائه، فالمعلم الناجح يكون نشيطا في عمله، محبا لمهنته، حريصا على المطالعة والبحث، والاستفادة من زملائه ومن كل ما يساعده في تطوير مستواه اللغوي والتربوي والثقافي.

من الواضح أن إعداد معلم اللغة لا ينتهي بانتهاء دراسته، بل يأخذ وجها جديدا بعد تخرجه يتسم بالمتابعة المستمرة لما ينشر أو يجد في حقله، عن طريق المجلات أو تقارير الجمعيات المهنية ذات الصلة بموضوعه وغيرها من أدوات البحث العلمي. وإذا كان أمام مدرسي اللغات الأجنبية – كالفرنسية الإنجليزية مثلا – عشرات المراجع التي يستعينون بها للوقوف على ما يجري في مجال تخصصهم، فإن معلم اللغة العربية في السنغال لا يجد حتى المصادر الأولية كمجلة تطلعه بانتظام على ما يعنيه. ولحل لهذه المشكلة العويصة يتوقع من إخواننا العرب تزويد المعلمين السنغاليين بأهم البحوث والمراجع التي تعنى بتدريس العربية كلغة ثانية، وربطهم بالمؤسسات والمنظمات المهنية ذات الصلة. وعلى المعلم أن يتدرب على أساليب التأمل ونقد الذات وتحليل تجارب الآخرين وتقويمها؛ للاستفادة من حسناتها وتجنب مساويئها وعيوبها. كما عليه أن يتدرب على إجراء التجارب الميدانية اليسيرة لتحسين مستوى أدائه، وإيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات عملية.

"فإن تعليم العربية كلغة ثانية أو أجنبية – بالرغم من تاريخه الطويل نسبيا – ظل مفتقرا إلى أسس علمية مدروسة تعين المتعلم غير العربي على اكتسابها وإتقانها بصورة فعالة وفي مرحلة زمنية

محدودة. وإن أبرز خطوة اتخذت أخيرا تأسيس معاهد أو وضع مناهج جامعية خاصة لإعداد معلمي العربية كلغة ثانية، كمعهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (1973/ 1974) ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (1975/ 1976) ومنهج الجامعة الأمريكية في القاهرة (1977)" الطعمة، صالح جواد، **ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها**، نصر، رجا توفيق، **إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٩،٢١.

ويعتقد الباحث أن مما يزيد كفاءة المعلم في تدريس العربية – بعد إعداده وتدريبه – أن يدرس بشيء من التفصيل الأسس التي توضع بموجبها الكتب، والعناصر التي تحتويها، والالتزام بمبدأ السيطرة على عدد الكلمات والقواعد أو التراكيب التي تقدم في مرحلة ما وتكرارها بشكل مقصود يكفل رسوخها في ذهن المتعلم، والاعتماد على أنواع مختلفة من التطبيقات التي تساعد المتعلم على فهم القاعدة وتمكنه من الاستعمال السليم، واستعمال الكشاف أو الفهارس الخاصة بالكلمات أو الموضوعات وغيرها من عناصر الكتاب الناجح.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن إعداد المعلمين غير العرب أبلغ أثرا – في تقدير الباحث – في تعليم اللغة العربية ونشر الحضارة العربية والثقافة الإسلامية من إعداد المعلمين العرب؛ لأنهم – بلا شك – أدرى وأعلم بحكم اتصالهم ونشأتهم بالمشكلات التي يمكن أن تعترض سبيل متعلم العربية من أهلهم، وكما أن تجربته الشخصية في تعلم اللغة العربية ستكون خير عون له في فهم تلك المشكلات ومحاولة التغلب عليها. فمثله كمثل الطبيب الذي يعالج غيره من داء لم يدرسه نظريا فحسب، بل عانى منه هو نفسه. وعلى سبيل المثال: المشكلات الصوتية، وعادات النطق في لغة المتعلم الأم. فهؤلاء المعلمون يعرفون هذه الصعوبات كما يعرفون أبناءهم، وهذا شيء لا يتأتى للعربي على الإطلاق.

فيمكن للمعلم السنغالي مثلا أن يتخذ من لغة أهله مدخلا يسيرا لتعليم العربية، فينطلق من الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللغة الولوفية فيضع منها دروسا تكون مألوفة عند المتعلم، كما يفيد من علم اللغة التقابلي لتيسير العربية؛ لأن علمه بلغة المتعلم يمكنه من المقابلة والمقارنة بين اللغتين.

الفرع الثالث– الدوافع النفسية:

إن فهم دوافع المتعلمين ذو نفع كبير لمعلم اللغة العربية لغير أهلها. " فالدوافع التي تجعل المتعلم يقبل على تعلم العربية من الأسس النفسية التي ينبغي للمعلم أن يعيرها من اهتمامه قدرا غير يسير. وقد تحدث علماء النفس عن هذا الجانب فأكثروا فيه القول. وصدقت التجربة ما نبه إليه هؤلاء العلماء من أهمية الدوافع ودورها في سرعة تعلم اللغة وإقبال المتعلم عليها. فإن الجندي الذي يحارب في بلد غير بلده ويتعامل بلغة غير لغته، يعلم أن تعلم تلك اللغة يعني الحياة أو الموت. وهذا شيء يحرك الغريزة ويشحذ قوى المتلقي بصورة يندر وجودها في الظروف العادية." الجاردلو، إبراهيم أحمد، **إعداد المعلمين غير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٤٤.

فمعلم العربية في السنغال لا يمكنه أبدا أن يغفل عن الدوافع الدينية أو يتجاهلها؛ لأن دوافع أكثر الدارسين دينية بحتة، ومن هذا المدخل يمكن للمعلم أن يفيد في بناء منهجه واختيار موضوعات الدروس التي يلقيها على طلابه باستنفار هذه الناحية فيهم والاعتماد عليها خاصة في المرحلة الأولى. فالإيمان بأن العربية لغة القرآن لا تصح الصلاة بغيرها جعل السنغاليين يقبلون على تعلم العربية إقبالا منقطع النظير.

" إن الدراسات الميدانية أكدت أن المتعلم الذي يبغض أو لا يحترم حضارة اللغة التي يتعلمها لا يستطيع أن يتقدم في تعلم هذه اللغة مهما بذل من جهد في تعلمها، ولعل هذا يفسر لنا عجز كثير من المستشرقين الذين قضوا أمدا طويلا يدرسون العربية ولكنهم لم يبلغوا منها شيئا كبيرا لوجود تلك الموانع النفسية التي تحول بينهم وبين هضم اللغة والاتصال بها." الجاردلو، إبراهيم أحمد، **إعداد المعلمين غير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٤٦.

وكما أن مراعاة الدوافع النفسية في تعلم اللغة العربية أمر ضروري للمعلم، فكذلك ينبغي مراعاة دوافع المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه اللغة. فإنه تتنازعهم دوافع شتى. فمنهم من تحركه دوافع دينية، ومنهم من تحفزه دوافع مادية لتحسين ظروفه المادية، ولعل أكثرهم الآن تحفزهم كل هذه الدوافع. فهم بحاجة إلى من يذكي فيهم روح الحماسة لنشر اللغة العربية ويزيدهم حرصا عليها.

والطريق إلى ذلك أن تعنى السفارات العربية في السنغال بدعم لغتها كما تفعل السفارات الأجنبية؛ فمهنة التعليم صعبة لا يصبر عليها إلا من كانت عنده دوافع قوية معنوية كانت أم مادية.

الفرع الرابع – أهم مشكلات التعليم العربي في السنغال مع حلول علمية:

من العسير جدا أن ينجح المعلم في مهنته إلا إذا وقف على المشكلات التي تعترض طريقه، وكيف يتغلب عليها، سواء فيما يتعلق باللغة ذاتها، أو بثقافتها وحضارتها، أو ببيئة المتعلمين ومناهج تفكيرهم.

" ولا توجد أمة من الأمم أو شعب من الشعوب ألف في قواعد لغته بمقدار ما ألفه العرب في قواعد لغتهم. إلا أن هذه المؤلفات جميعها إنما وضعت أساسا لمن يعرف اللغة العربية مسبقا، مع ذلك ما زالت هذه الكتب هي التي تدرس حتى الآن في المدراس والجامعات دون تغيير ودون تفرقة بين عربي وأجنبي.

ورغم أن أوروبا قد خطت خطوات واسعة في ابتكار طرق حديثة لتعليم لغاتها المختلفة، وأصبح من اليسير على أي أجنبي دراسة أي لغة أروبية وإجادتها في زمن يسير، فما زالت الجهود التي بذلت من أجل تيسير تعليم اللغة العربية ضئيلة وفردية، سواء أكانت هذه الجهود جهودا عرية أم أجنبية. والأمر في حاجة ماسة إلى تكاتف جهود علماء اللغة لوضع حلول عملية لتيسير هذه المادة الهامة." برج، توفيق، **مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٢١،١٣٢.

ويحسن لمعلم اللغة العربية في السنغال أن يلم بأهم المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية؛ ليحاول – قدر الإمكان – من الإسهام في حلها.

" فهناك أمور مشتركة في تعليم اللغة أي لغة لأهلها ولغير أهلها. وأمور أخرى تخص تعليم اللغة لغير أهلها.

ولا شك أن تعليم الأخير أكثر وأشد تعقيدا من الأولى. ففي الأولى لا تطرأ مصاعب النطق والبيئة ومناهج التفكير، فالمتعلم لا يحس بأنه ينتقل من بيئة إلى أخرى، أو من حضارة عرفها إلى حضارة لا يعرفها. وليس هناك مشكلات تنشأ من اختلاف اللغة الأم واللغة الهدف، وإنما يشعر المتعلم بأنه ينتقل من مستوى إلى مستوى أرفع في لغته ذاتها فحسب. وكل هذه المشكلات السابقة

الذكر تتحقق حين يتعلم المتعلم لغة غير لغته." الجاردلو، إبراهيم أحمد، **إعداد المعلمين غير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها تجربة معهد الخرطوم**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ٤٧.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال قلة المعلمين الأكفاء الذين يفهمون العربية فهما دقيقا، ويمسكون بناصيتها كأداة ووسيلة، ويلمون بمبادئ علم النفس التربوي وطرائق التدريس الحديثة التي تجعلهم قادرين على إثارة دوافع المتعلمين ودفعهم إلى حب اللغة والتعلق بها. فالمعلم الكفء نبراس ينير الطريق لمن حوله للسير على الدرب المستقيم.

إن كثيرا من المعلمين لم يتلقوا ما يكفي من الإعداد التربوي والنفسي ليعلموا اللغة العربية حديثا وقراءة وكتابة لطلابهم، وأن بعضهم يعرفون عن اللغة أكثر مما يعرفون اللغة نفسها. وكثيرا ما يحفظ الواحد منهم قدرا كبيرا من قواعد اللغة، كما يعرف شيئا من تاريخها ومراحل تطورها، إلا أنه عرف ما عرف بوسيلة غير العربية ذاتها، بالطريقة التقليدية طريقة القواعد والترجمة، فتجده غريبا على هذه اللغة يحوم حولها ولا يرد حوضها! وسبب ذلك أن كثيرا من هؤلاء تعلموا العربية بطريقة تقليدية، طريقة الترجمة وحفظ القواعد التي تهمل الكلام إهمالا تاما. وقد يقرأ بعضهم القرآن ويحفظ قدرا كبيرا منه، وقد يدرس بعض الكتب اللغوية الأصيلة كالمعلقات السبع مثلا، وغير ذلك من أصول اللغة والأدب، ولكن مع ذلك لا يكاد بعضهم يقيم لسانه لحنا إذا أخذ في الحديث، بل إن أحدهم لا يستطيع أن يسأل عن حاجته إذا ذهب إلى الدول العربية. وهذا كله عائد إلى تعليمهم الأول إذ كانوا يتعلمون اللغة مكتوبة غير منطوقة. لغة صامتة ورموزا يفهمون بها النصوص الدينية. ولأجل هذا متى ما أخذ أحدهم في الحديث باللغة العربية خذلته التعابير الصحيحة ولم يسعفه ما تعلم من اللغة التي لا يعرفها إلا مكتوبة إذا لجأ إليها في مواقف الحياة اليومية. وما تعلمه من لغة الكتب والثقافة العالية والأدب الرفيع كل ذلك مقصور على الكلمة المكتوبة. إضافة إلى أنهم اكتسبوا عادات في النطق والأداء رسخت في أذهانهم رسوخا مكينا جعل الإقلاع عنها أشق من خلع الضرس. وأن تعليم الأداء السليم لمن لم تسبق له معرفة باللغة العربية أهون من الذي عرف القراءة والكتابة على الطريقة التقليدية! وهذا شيء مجرب.

إذن فلا بد من تعليم العربية بجميع مهاراتها: حديثا وقراءة وكتابة من معلم مدرب، فليس كل

عالم مدرسا، فلا بد للمدرس من أن يكون معدا ومدربا على التدريس بالطرق الحديثة المتبعة في تدريس اللغات الأجنبية، بحيث يتمكن من الوصول بالطالب إلى الأهداف المنشودة، وأن يكون قبل كل شيء قادرا على التحدث باللغة العربية الصحيحة؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

ويفضل كذلك أن يكون هذا المدرس ممن يجيد لغة الدارس الوطنية؛ حتى يتمكن من إدراك المشكلات الخاصة التي تعترض سبيل الدارس، وبخاصة مشكلات الأصوات التي قد لا يكون لها وجود في لغته، فيعمل على تكرار تدريبه على نطقها حتى يتمكن منها، وحتى يتمكن أيضا من الاطلاع على المعنى الدقيق للكلمات والمهارات.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال، النقص المتزايد في عدد المدرسين في المدارس الأهلية. وذلك لعجز هذه الأخيرة عن تنافس الحكومة في رواتب المعلمين لضعف إمكاناتها المادية. وقد جعل هذا كل من تخرج في المدارس الثانوية أو في الجامعات يلتحق بالمدارس الحكومية لتحسين وضعه المادي، فالحكومة تدفع للمعلمين رواتب تفوق بكثير رواتب المعلمين في المدارس الأهلية، إضافة إلى أن الحكومة تعطي للمعلم التأمينات الاجتماعية التي لا يحلم بها المعلمون في المدارس الأهلية. وقد نتج عن هذه المشكلة بطبيعة الحال تدني مستوى الطلاب في المدارس الأهلية، وما يتعلمه الطلاب في المدارس الحكومية من العربية لا يكفي لتحقيق الأهداف المنشودة من اللغة، وهي الفهم والتعبير وذلك لقلة ساعاتها.

ولعل من الحلول الناجعة لهذه المشكلة أن تدعم الحكومة المدارس الأهلية حتى توفر لمنسوبيها الحياة الكريمة.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال عدم وجود معاهد متخصصة لتدريس اللغة العربية.

فلا توجد مدارس متخصصة التي تهتم بتدريس اللغة العربية للأجانب. بينما المعاهد التي تدرس اللغة الفريسية والإنجليزية متوفرة.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال الخط العربي:

ولهذه المشكلة شقان: الشق الأول يتعلق بطريقة كتابة الحروف العربية، والشق الثاني يتعلق بكتابة الحركات القصيرة أو عدم كتابتها، أي بتشكيل الحرف.

طريقة كتابة الحروف:

فوصل الحروف بعضها ببعض أدى إلى أن يأخذ الحرف الواحد عند الكتابة أشكالا مختلفة. فحرف العين مثلا له أربعة أشكال، فهو في أول الكلمة يختلف عنه إذا وقع في وسط الكلمة أو في آخرها أو إذا جاء منفصلا غير متصل بحرف آخر. وحرف النون في أول الكلمة أو وسطها يختلف عن الباء والتاء والثاء والياء في أن النون توضع فوقها نقطة، والتاء نقطتان، والثاء ثلاث نقاط، وتوضع أسفل الباء نقطة، وتحت الياء نقطتان. ومشكلة وضع هذه النقاط في مكانها الصحيح أي في أسفل الحرف أو في أعلاه، وعدد هذه النقاط واحدة أم اثنتان أم ثلاثة، مشكلة يعاني منها المتعلم عندنا لشهور طويلة.

كتابة الحركات القصيرة:

فالحركات في اللغة العربية ست حركات، ثلاث منها قصار، وثلاث طوال. وأما الحركات القصيرة فهي الفتحة، والضمة، والكسرة. وهذه الحركات وإن وضعت لحل مشكلة القراءة، فقد وجد المتعلم فيها مشكلة أخرى تتمثل في أن هذه الحركات لا تكتب بعد الحرف كما هو الحال في اللغات الأخرى، وإنما تكتب فوق الحرف أو تحته. ولا تزال مشكلة عدم كتابة الحركات القصيرة (التشكيل) مشكلة هندسية تواجه المطابع حتى الآن. فتشكيل النصوص يأخذ من وقت المعلم والمتعلم وجهدهما الشيء الكثير يمكن صرفه في تحصيل شيء آخر. ومتعلم اللغة الغربية يقرأ ليفهم، أما متعلم اللغة العربية يفهم ليتمكن من القراءة الصحيحة.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال الكتاب المدرسي:

"إذا أراد شخص أن يتعلم لغة أجنبية ويجيدها فلا يكفي مطلقا أن يتعلم لغة الكتابة والقراءة فقط كما تقدم، بل عليه أن يلم بالخطوات التالية:

أ- أن تصبح لديه القدرة على سماع أصوات هذه اللغة، بحيث إذا سمع منها شيئا فهم ما يسمع.

ب- أن يستطيع التحدث بها، وإذا تحدث بشيء منها أمكن للآخرين فهم ما يبغي.

ج- أن تكون لديه القدرة على القراءة بها مع فهم ما يقرأ.

د- أن يكون قادرا على الكتابة بها بطريقة صحيحة تمكن من يقرأ له من فهم ما يرمي إليه

والكتاب الذي يصلح لتعليم الأجنبي هو الذي يوصله إلى الأهداف الأربعة المنشودة، وهي: القدرة على السماع، والفهم، والتحدث، والكتابة. وأما كتب النحو التي تدرس حاليا في المدارس لا تكفي إلا لضبط القراءة فقط، ولا تصلح لتحقيق الأهداف سالفة الذكر؛ لأنها تقتصر على شرح القاعدة النحوية مع عرض تمارين كثيرة لإجادة القاعدة. وهذه الكتب لا يمكن بالطبع الاستغناء عنها، ولكننا نحتاج إليها بعد إجادة اللغة العربية. فاللغة مثل قيادة السيارة، وقواعد النحو مثل كتب القواعد النظرية للقيادة، ولا يكفي مطلقا لمن يحفظ هذه القواعد أن يتمكن من قيادة السيارة، بل لا بد له من ممارسة القيادة فعلا لساعات طويلة وعلى فترات متقاربة حتى تصبح خطوات القيادة مجرد عمل آلي يؤديه السائق دون تفكير.

ومن علماء الاجتماع من يشبه اللغة بذلك الحيوان (أبو أربع وأربعين رجلا) ويقولون: لو أن هذا الحيوان فكر عند المشي كيف ينقل رجله الأولى ثم الثانية ثم الثالثة إلخ لاضطرب في مشيه ولاختل توازنه ولما تمكن من السير، وإنما يفعل ذلك بطريقة تلقائية دون تفكير. وهكذا شأن اللغة. وما قواعد النحو إلا شرطا للوصول إلى الغاية، وليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي مجرد وسيلة. وأما التوسع في القواعد فهو مرحلة متأخرة جدا في التعليم وتأتي بعد إجادة اللغة. والتعمق في النحو يكون أساسا لمن سيشتغل في تدريس اللغة أو لمن سيقوم بالبحث اللغوي. وقد نبه ابن خلدون إلى ذلك حيث يقول: إن اللغة ملكة لسانية تكتسب بتعود النطق الصحيح وتكراره، إذ يؤدي ذلك إلى رسوخ الملكة وتمكنها لدى من ينطق اللغة، ويترتب على ذلك أن اللغة الصحيحة تكتسب من البيئة سماعا وقراءة وكتابة. وعلى المعلمين اصطناع المناخ اللغوي الصافي لتكوين تلك الملكة، ولا يتأتي ذلك إلا بوضع خطة دراسية ذكية، وأول ما يجب البدء به هو وضع الكتاب الذي يوصلنا إلى هذا الهدف." برج، توفيق، **مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٤٠،١٤١.

ويرى الباحث أن مدارس اللغة العربية في السنغال محرومة من الكتاب المدرسي المناسب الذي يوصل الطالب إلى الأهداف الأربعة المنشودة، وهي: القدرة على السماع، والفهم، والتحدث، والكتابة. فأكثر الكتب المقررة عندنا لتعليم العربية تعنى بتدريس القراءة والكتابة وقواعد النحو والصرف بشكل مفصل، وينفق المعلمون من الجهد والوقت الشيء الكثير في سبيل تعليم الطلاب قواعد النحو والصرف، ويحاسبونهم عليها حسابا شديدا! في حين يهملون المهارات الأخرى كمهارة

الكلام والاستمعاع، فلا يكادون يلتفتون إليها إلا نادرا.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال طرائق التدريس المناسبة.

فطرائق التدريس التقليدية العتيقة التي سار عليها المعلمون الأوائل – معذورين – لا يزال معظم المعملين اليوم يسيرون عليها!

فأكثر المعملين في السنغال يسيرون على خطى من سبقوهم في ذلك دونما محاولة جادة لتمحيص ذلك النهج ودراسة مدى مواكبته للتطور الذي طرأ على حقل تعليم اللغات الأجنبية بفضل ما أسهم به مئات من العلماء والخبراء في حقول علوم اللغة والتربية وعلم النفس، فلا غرو إذن أن نجد ذلك التأخر الملحوظ في شتى مجالات تعليم العربية، بدءا بالمعلم ومرورا بالكتاب وانتهاء بالطريقة. فأكثر المعلمين لا يتابعون ما يجري في تعلييم اللغات، فيسيرون على غير منهج علمي مدروس، ومن ثم لا تغيير يذكر في المواد التعليمية التي يقومون بتدريسها، ولا في الطرائق التي يتبعونها. ومما لا شك فيه أن الضرورة ملحة لتطوير طرائق تعليم اللغة العربية في السنغال إذا أردنا أن يكون للعربية مكانها اللائق بين اللغات الأجنبية في الوطن.

ومن المعلوم أن نشر لغة من اللغات يقتضي النظر في أمرين:

أولا – الرصيد اللغوي الذي ينبغي أن يدرس.

ثانيا – الطريقة التي يجب أن تتبع لتبليغ ذلك الرصيد.

قد اهتمت كل الدول بلغاتها من الناحيتين المذكورتين: المادة والطريقة، وبذلت في هذا الميدان جهودا كبيرة؛ لما لذلك من تأثير بالغ في نشر اللغة وازدياد عدد الناطقين بها في العالم. وغني عن الذكر أن انتشار لغة من اللغات علامة مميزة لقيمة أهلها ودورهم الحضاري والإنساني.

وفيما يتعلق بالرصيد اللغوي فلعل من الأفضل أن يكون مستمدا من الحياة اليومية والبيئة الاجتماعية للدارسين، ومما يستعمل في وسائل الإعلام المختلفة، ومما يحتاجه الدارسون بصورة مستمرة.

وأما فيما يتعلق بطريقة تدريس اللغة العربية في السنغال فهي طريقة تقليدية في غالب الأحيان تعتمد على التلقين وتهمل جانب التطبيق، مما يجعل الدارس لا يفكر باللغة العربية عند الكلام أو

الكتابة، وإنما يركب جملا بعيدة عن الأسلوب العربي السليم.

وحل هذه المشكلة يكمن في الاهتمام بالنطق السليم عند تدريس العربية، وتعليم التراكيب بطريقة تطبيقية بعيدا عن الإعراب والتحليل النظري. واستعمال الوسائل التعليمية المعينة السمعية والبصرية؛ للحد من استخدام الترجمة والتأكد من استيعاب الطلاب للمعاني، والاستفادة من طرائق التدريس الحديثة كطريقة التعلم التعاوني؛ وذلك لإضافة شيء من المتعة والإثارة إلى الدروس العربية.

" إن مجرد نظرة إلى البحوث اللغوية الكثيرة التي ظهرت مؤخرا في الولايات المتحدة الأمريكية لتدل بوضوح تام على ما أصبح (للتدريب الاتصالي) الذي يركز على استعمال اللغة للتعبير الشفهي والكتابي من مكانة هامة في تعليم اللغات الأجنبية. فقد أشارت نتائج الدراسات التي قام بها بعض الباحثين حول تدريس اللغة الفرنسية، والألمانية، والإسبانية، والبرتغالية، وما نتج عن ذلك من المكاسب اللغوية والعملية التي يجنيها الدارسون عن طريق التركيز على التدريب الشفهي والكتابي، أو ما يسميه علماء اللغة المعاصرون ب (التدريب الاتصالي) فبالإضافة إلى أهمية هذه الطريقة في تدعيم المهارات اللغوية سواء فيما يتصل بإتقان الأصوات، أو حفظ المفردات، أو استيعاب التراكيب الجديدة، أو القدرة على القراءة والفهم، فقد أصبحت هذه الطريقة اليوم أمرا ضروريا في تعلم أي لغة؛ لأن ما يتوقعه الطلاب اليوم من دراسة اللغات الأجنبية هو استعمالها في حياتهم اليومية والمهنية إلى جانب فهم حضارات وثقافات الأمم التي يدرسون لغاتها.

ويرى بعض علماء التربية أن التعلم هو أولا عملية حفظ واستعادة للمعلومات التي تعلمها الدارسون، وثانيا عملية اكتشاف وإبداع. ويؤكد هذا الرأي الدكتور زكريا إبراهم حين يقول: وأنت حين تتيح للتلميذ الفرصة للتأكد من أن الأفكار العامة التي تعلمها تزوده بالقدرة على فهم مجرى الأحداث المتعاقبة في صميم حياته، فإن من المؤكد أنك بذلك تنمي في نفسه روح الاكتشاف." رموني، راجي محمود، **طريقة التدريبات الموحدة: مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٥٩- ١٦١.

فعلى معلمي اللغة العربية أن يولوا لهذا التدريب الشفهي والكتابي أهمية كبيرة لكي يحققوا الهدف المنشود من دراسة اللغة، وهو استعمالها لأغراض عملية ومهنية لا لمجرد القراءة والترجمة فقط. ومن المعلوم أن أكثر الأخطاء التي يقع فيها الطلاب عند استعمالهم للغة يعود إلى نقص في التدريب

الشفهي والكتابي.

وأما التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال " فتنقسم إلى ثلاث فئات، وهي:

التمرين الميكانيكي:

والغرض منه السيطرة الأتوماتيكية عل العناصر اللغوية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب). ومن أنواعه: الاستماع، والتكرار، والتصريف، والتبديل، والتحويل، والنسخ. ويميز هذا النوع من التمرين أن الاستجابة مقيدة، والتعليم سلبي.

التمرين المعنوي:

والغرض منه استعمال العناصر اللغوية المكتسبة استعمالا محدودا وعلى نطاق ضيق.

ومن أنواعه: الربط، والإكمال، والصواب والخطأ، والملائمة، والسؤال والجواب، وتكوين أسئلة، وتكوين جمل، والمحادثة تحت إشراف المعلم، والكتابة تحت إشراف المعلم، والتلخيص، والإملاء. ويميز هذا النوع من التمرين أن الاستجابة مقيدة مع اختيار حر، والتعليم سلبي.

التمرين الاتصالي:

والغرض منه استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع. ومن أنواعه: المحادثة الحرة، والمناقشة العامة، وتدوين الملاحظات، والتقارير الشفهية والكتابية، والإنشاء الحر. ويميز هذا النوع من التمرين أن الاستجابة حرة، والتعليم وظيفي.

ولا ينكر أحد بطبيعة الحال دور التدريبات الميكانيكية في مساعدة الدارسين على إتقان العناصر اللغوية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) وخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية، كما لا ينكر أحد دور التدريبات المعنوية في تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات والكتابة والقواعد وتثبيتها في ذاكرة الطلاب، ولكن الاعتماد على هذين النوعين من التدريب ليس كافيا للوصول إلى الهدف المنشود، وهو: تنمية قدرة الدارسين على التعبير الشفهي والكتابي؛ كي يدركوا قيمة ما يدرسونه من معلومات فيتذوقونها ويرون فيها أدوات نافعة يمكن استخدامها في حياتهم اليومية. أو بعبارة أخرى: استعمال اللغة استعمالا صحيحا، وفهم الثقافة والحضارة العربية والإسلامية على حقيقتهما." رموني، راجي محمود، **طريقة التدريبات الموحدة: مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة

الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٦٣.

ويتبين مما تقدم أن التدريبات الميكانيكية، والمعنوية، بما فيهما من تمرينات الأصوات والمفردات والتراكيب، لا بد منها عند تعليم اللغة العربية؛ لأنها تساعد الدارسين على إتقان نطق الأصوات، وحفظ المفردات، واستيعاب التراكيب في كل درس. ولكن هذه التدريبات بمفردها لا تؤدي إلى تذوق اللغة واستعمالها استعمالا طبيعيا في الحياة العملية، وفهم النواحي الحضارية والثقافية للغة. ولهذا فلا بد من إضافة تدريبات اتصالية في كل درس إلى جانب التدريبات الميكانيكية والمعنوية؛ ليصبح ما تعلمه الطلاب من مفردات وقواعد جزء من حياتهم، فيشعرهم بأهمية وقيمة اللغة العربية التي يدرسونها.

ولما فقد في الساحة السنغالية كتاب مدرسي يوفر الفرص اللازمة لعملية التدريب الشفهي والكتابي، فليس هناك حل للمشكلة إلا أن توضع المسؤولية برمتها على كاهل المعلم، ولا يقوم المعلم بهذا العبء الثقيل إلا إذا كان مدربا تدريبا كافيا. أو يقوم المعنيون بالتربية والتعليم بإعداد كتب جديدة تتضمن تمرينات متنوعة تتدرج من التدريب الميكانيكي إلى التدريب المعنوي، فالتدريب الاتصالي.

فالضرورة ملحة جدا للقيام بإعادة النظر في الكتب التي نستعملها في تدريس العربية لطلابنا، من أجل مراجعتها وإضافة ما يلزم من تمرينات اتصالية ونصوص تشتمل على الثقافة الإسلامية حتى تلبي رغبات الدارسين. ولا ينبغي التهوين من الجهود الفردية التي بذلت وتبذل من هنا وهناك، ولكن من المعلوم أن عملية التجديد والإصلاح تحتاج إلى جهود جماعية. فالعمل الجامعي الشامل أحسن بكثير من العمل الفردي. فقد آن الأوان لكي يقوم المعلمون في الوطن بالتعاون على تعديل أو تبديل مناهجنا التعليمية، وتقويم طرائق التدريس لتتلاءم مع رغبات الدارسين ومتطلبات مجتمعنا.

ومن مشكلات التعليم العربي في السنغال ما يعانيه الطلاب من الضعف الشديد في التعبير بصفة عامة وفي التعبير الكتابي بصفة خاصة.

" إن الكتابة ولمدة سنوات عديدة ما زالت تحتل مكانا كبيرا في عملية التعليم والتعلم، ولأجل أن يكون الإنسان متعلما لا بد أن يتضمن تعليمه القدرة على القراءة والكتابة، إلى جانب المهارات الأخرى التي يتدرب عليها الطلاب في الصف.

وللكتابة أهمية كبرى في حياتنا العملية، فهي عنصر هام من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي فترة من فترات حياته.

ومن المعلوم أن ما يسعى إليه المدرس هو مساعدة الطالب على فهم ما يقرأه، ثم التعبير عنه بلغة صحيحة واضحة." السيد، يوسف إبراهيم، تدريس التعبير للأجانب، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ١٨١،١٨٢.

وإذا نظرنا إلى كتابات طلابنا فإن النتيجة تكون مخيبة للأمل عند كثير منهم، فقليل منهم من يستطيع التعبير بطريقة واضحة ومعبرة؛ للحصول على درجات طيبة.

والكتابة – باختصار – هي تحويل التعبير الشفهي إلى التعبير الكتابي بشكل مقبول عند أصحاب اللغة. وهي تتطور كلما تقدم الطالب في التعلم حتى يصل إلى مستوى يستطيع فيه الطالب أن يعبر عن أفكاره تعبيرا سليما. ولا شك أن هذا يتطلب الإلمام بقدر مناسب من المفردات والتراكيب اللغوية الأساسية من النحو والصرف والإملاء. وهذا ما يسمى اصطلاحا بالإنشاء.

وكل هذا يعني أن على المعلم أن يساعد طلابه على الإلمام بالقدر الملائم من المفردات والتراكيب اللغوية الوظيفية الأساسية، ويدربهم على استعمالها تدريبا كافيا، حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم كتابة بشكل واضح ومقبول.

ومن المعروف أن الطالب الذي لا يجيد الإملاء أو لا يفهم القواعد اللغوية الأساسية، لا يتأتى له صياغ عبارات سليمة. ولكن لا بد من الاعتراف بأن الإملاء والقواعد وسائل أكثر منها غايات، فكثير من المعلمين يحرصون على تحفيظ طلابهم قواعد نظرية لا يحتاج إليها الطالب حين يعمد إلى الكتابة أو الكلام.

وهناك أمور يجب وضعها في الحسبان: (1980 السيد)

" هناك اختلاف في الهدف بين تدريس الإنشاء في لغة أجنبية وبين تدريسه في اللغة القومية، فعندما يدرس الإنشاء لأبناء العرب فإنما يدربون في مرحلة من المراحل على كتابة مبدعة. بحيث يستطيع الطالب أن يكتب بأسلوب أدبي بليغ، في حين أن الهدف من تدريس الإنشاء في اللغة الأجنبية هو أن يدرب الطالب على أن يعبر عن نفسه بأسلوب واضح سليم من الأخطاء. ولا يعني ذلك عدم تشجيع الأساليب الأدبية أينما وجدت.

إن كثيرا من ضعف الكتابة يمكن إرجاعه إلى نقص في التدريب المنظم خلال المراحل المبكرة من برنامج اللغة الأجنبية، وعليه فإن الخطوات الأولى في الكتابة لطلاب اللغة الأجنبية يجب أن تكون موجهة بعناية.

يجب أن يكون التدريب على الكتابة في الصف قليلا؛ لأن وقت الصف ينبغي أن يخصص معظمه لنشاطات الكلام والإصغاء التي لا يستطيع الطلاب أن يقوموا بها بأنفسهم خارج الصف.

ولن تتحسن مهارة بدون تدريب مركز ومستمر، كما لا يحافظ على مهارة بدون استعمالها باستمرار.

إن التخطيط المركز والمستمر هو إحدى المسؤوليات الرئيسة للمدرس لأي لغة أجنبية. ويجب أن يكون من اهتمامات المدرس إكساب الطلاب القدرة على إخصاب أفكارهم ومفرداتهم، ويوجههم في خطوات قصيرة متتابعة ليستعملوا الكتابة كوسيلة أخرى للاتصال.

يجب تعليم الطلاب تدريجيا وبخطوات صغيرة الفروق بين الكلام والكتابة، فعلى سبيل المثال: همزة الوصل التي لا تلفظ عند وصل الكلام ولكن تكتب، وكذلك الألف بعد واو الجماعة. مثل: كتبوا، ولم يدرسوا.

يجب كبح جماح الطلبة في الصفوف عندما يميلون إلى اختراع تعبيرات قيست على نماذج صيغ اللغة الأم، شاعرين بالسعادة؛ لأنهم يبنون جملا مولدة بدون التحقق من أنها غير مفهومة نهائيا لأهل اللغة." ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٨٢ - ١٨٤.

مراحل تدريس الكتابة:

عندما ينادي المربون إلى إعداد الطالب إعدادا سليما قبل تكليفه بكتابة موضوع في الإنشاء، فإنهم يرمون إلى عدم جره إلى حالة من الفشل لا تحمد عقباها.

ولكي يستطيع الطالب أن يكتب في اللغة الأجنبية يجب أن يمر بطريقة مرتبة منسقة خلال خمس مراحل من التحسن: (1980 السيد)

" المرحلة الأولى: النسخ

هذه المرحلة غالبا ما يستهان بها من قبل مدرسي اللغة الأجنبية، وينظر إليها على أنها غير جديرة بالاهتمام. وهذا الموقف يجهل الحقيقة التي تشير إلى أن هناك كثيرا من المظاهر في اللغة الأجنبية تكون غريبة على الطالب، ويحتاج إلى أن يعود نفسه عليها إذا أراد أن يكتب اللغة بثقة وأمان.

ولا بد أن يحتوي العمل المطلوب نسخه على فصول قرأها الطلاب مع المدرس، وأن يكون متنوعا على الدوام. وبقدر معقول، بحيث لا يسبب إرهاقا للطالب، ولا ينفره من الإقبال عليه.

ويستحسن هنا حث الطالب على الاهتمام بوضع علامات الترقيم، وعلى أن يكرر مع نفسه ما يكتبه أثناء عملية النسخ؛ لأن ذلك يكون لديه تدريبا تكراريا للحوار الأساسي أو الجمل، وقد يساعده ذلك على الحفظ.

وعلى المعلم أن يطلع على أعمال النسخ التي كلف بها الطلاب؛ حتى لا يقصروا في أدائها. وسوف تعزز هذه المرحلة المرحلة التالية، وهي:

المرحلة الثانية: الإعادة دون الرجوع إلى الأصل.

"في هذه المرحلة يحاول الطالب أن يكتب – بدون أصل – ما تعلمه شفهيا، أو قرأه في كتابه المدرسي، ومما يساعده على عمل ذلك بنجاح أن يكون قد تدرب جيدا على عادات الإتقان في مرحلة النسخ.

ومن المهم أن تختلف الطرق خلال هذه المرحلة، وأن يتطلب نشاط الكتابة من جانب الطالب تنوعا في الجمل المدروسة، وأن يكون التركيز على دقة الإعادة، وأن يعقب التصحيح كل عمل يقوم به الطالب."

وكأمثلة لهذا النوع من التدريب:

أن يقرأ المعلم على الطالب بعض الجمل المأخوذة من النص المقروء والمنسوخ، ثم يكلف بتعبئة الفراغ.

أن يعيد كتابة بعض الجمل التي نسخها بدون الرجوع إلى الأصل، ويكون ذلك على شكل إملاء قصير.

أن يكلف المعلم الطالب بكتابة بعض الجمل التي يتذكرها من النص.

أن يطلب المعلم من الطالب كتابة الجملة المدروسة كاستجابة لسؤال يسأله المدرس، أو لصورة يعرضها.

وهذا التمرين الأخير يتطلب فهما واضحا للمعنى، وذاكرة قوية، وقدرة على التمييز السمعي والكتابة المتقنة.

المرحلة الثالثة: إعادة تركيب الأمثلة.

يحتاج الطالب في هذه المرحلة إلى تهيئة بسيطة، ويجب أن يكون العمل المطلوب إعادة تركيبه ما قد درس، وأن يكون المدرس مقتنعا بأن الطالب يستطيع أن يقول لنفسه بدقة ما يود كتابته، ومن هنا يستطيع أن يكلفه بإعادة تركيب الأمثلة، وبذلك يهيئ له الحظ في كتابة صحيحة.

وللوصول إلى مزيد من الدقة والنجاح تبنى هذه التمارين شفويا في الصف أولا، وتستبعد التمارين التي لا تكون مفهومة من قبل الطلاب.

وهكذا إذا أخذ المعلم الكراسات وصحح التمارين ووضع لها الدرجات بشكل منتظم فسوف يشجع الطلاب، ويفخرون بأنهم قدموا عملا كتابيا جيدا." ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٨٥ – ١٨٧. بتصرف يسير.

وأما التمارين التي يمكن أن يدرب عليها الطلاب في هذه المرحلة فكثيرة ومتنوعة، منها:

– التحويل.

وفيه يطلب المعلم من الطلاب تحويل عدة جمل: من المضارع إلى الماضي، ومن المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع بنوعيه والعكس.

مثال: حول الفعل المضارع في الجملة الآتية إلى الماضي.

سيسافر والدي غدا إلى مكة لأداء فريضة الحج.

الجواب: سافر والدي أمس إلى مكة لأداء فريضة الحج.

مثال: حول المذكر في الجملة الآتية إلى المؤنث.

لن يرسب الطلاب في الامتحان إذا استذكروا دروسهم جيدا.

الجواب: لن ترسب الطالبات في الامتحان إذا استذكرن دروسهن جيدا.

حول الفعل المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول:

يشاهد الأولاد المباراة

الجواب: تشاهد المباراة.

٢- الترتيب.

مثال: رتب الكلمات لتصبح جملة.

طالب أنا الجامعة في

الجواب: أنا طالب في الجامعة.

مثال: مع أذهب الأسرة.

الجواب: أذهب مع الأسرة.

مثال: بصداع أشعر شديد.

الجواب: أشعر بصداع شديد.

مثال: لديك هل مع موعد الطبيب....؟

الجواب: هل لديك موعد مع الطبيب؟

إن مثل هذه التمارين تساعد الطلاب على تعزيز ما تعلموه مسبقا من التراكيب، وتولد فيهم الثقة للكتابة في المراحل التالية.

المرحلة الرابعة: الكتابة الموجهة.

تمهد هذه المرحلة الطلاب للوصول إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الإنشاء الحر؛ لأنها تعطي الطلاب بعض الحرية لاختيار تراكيب وعبارات من عند أنفسهم، ولكن في إطار محدد تحت إشراف المعلم وتوجيهه، يسمح لهم بكتابة فقرات أو حوارات أعدت مسبقا، وفي حدود ما تعلموه من التراكيب والمفردات. هذه المرحلة هامة؛ لأنها تشكل مرحة العبور إلى الإنشاء الحر، حيث يعطي الطالب بعض الحرية لاختيار عبارات معينة ونمازج تركيبية لكتابة التمرين، ولكن في إطار يمنعه من محاولة الإنشاء في مستوى فوق حدود معرفته.

ومن نماذج هذه المرحلة:

الاستبدال بالمرادف والنقيض.

مثال: أعد كتابة ما يلي مستبدلا ما تحته خط مرة بالمرادف وأخرى بضد الكلمة.

لم يكن المعلم حاضرا لما جاء المشرف النحيف.

الجواب:

١- لم يكن المعلم موجودا لما وصل المشرف الهزيل.

٢- لم يكن المعلم غائبا لما غادر المفتش البدين.

التكملة.

مثال: اقرأ النص الآتي وأكمل الفراغات.

سعيد مدرس في المرحلة الابتدائية، تغيب عن المدرسة وذهب إلى طبيب .....لديه موعد الساعة.....هو يشعر ب.....و.....في الصدر. درجة حرارته.....والنتيجة: لديه.....في الضغط و.....نصحه الطبيب بترك ال.....وال.....

الجواب:

سعيد مدرس في المرجلة الابتدائية، تغيب عن المدرسة وذهب إلى طبيب القلب، لديه موعد الساعة الثامنة صباحا، هو يشعر بصداع وألم في الصدر، درجة حرارته ٣٧، والنتيجة: لديه ارتفاع في الضغط والسكري، نصحه الطبيب بترك الملح والسكريات.

التحويل.

مثال: أعد كتابة الفقرة التالية مستعملا صيغة الفعل الماضي.

سيحضر أول دفعة من الطلاب إلى المدرسة في الساعة السابعة، وسيتوجهون مباشرة إلى قاعات الامتحانات، وسيوزع عليهم المراقب الأسئلة، وبعد أن يجيبوا عنها سيعودون إلى منازلهم قبل صلاة الظهر. نتمنى لهم نجاحا باهرا.

" من الممكن أن يكتب رسالة – بعد صيغة مناسبة درب عليها وتعلمها – حيث يبقى عليه أن يوسع الأفكار التي أعطيت له، كأن يقال له على سبيل المثال: اكتب رسالة إلى صديقك، أخبره عن المواد التي تدرسها، والمادة التي تتمتع بدراستها، وخططك للمستقبل،...إلخ.

وبعد تحسن واضح في قدرة الطالب، يختار له المعلم موضوعات التعبير من القصص والقطع التي قرأها.

من الممكن أن يكتب تلخيصا لقصص درسها في الصف، ومن الممكن أن يعيد كتابة قصة

أو جزء منها من زاوية مختلفة، كأن يروي القصة على لسانه بدلا من أن تكون على لسان غيره.

وكتنويع في الإجراءات يمكن أن تصاغ مجموعة من الأسئلة بشكل تؤدي الإجابة عنها من قبل الطالب إلى كتابة قصة.

وبطبيعة الحال فإن المدرس لا يعدم وجود بعض الطرق لإرشاد الطالب وتوجيهه في الإنشاء الابتدائي، ولكن من المهم جدا أن تبقى الكتابة في هذه المرحلة تحت الملاحظة؛ حتى لا ينزلق الطلاب إلى التفكير باللغة الأم وترجمتها إلى العربية.

على المعلم ألا يسمح للطلاب بالتوجه إلى الكتابة إلا بعد المناقشة الشفهية وبعد الاطمئنان على أنهم تأكدوا من معرفة ما طلب منهم." ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٨٩، ١٩٠. بتصرف يسير.

المرحلة الخامسة: الإنشاء

" وعندما يصل الطلاب إلى مرحلة يمكن اعتبارها صفا متقدما، فإن المدرس سوف يحتاج إلى أن يعتني بالتدريب ليرى بأنهم لم يغطسوا فجأة – من الكتابة الموجهة – في بحر غير محدود من الإنشاء الحر. وهكذا يجب أن يكون الانتقال تدريجيا.

إن هذه المرحلة الأخيرة من الإنشاء تشمل اختبارا فرديا للمفردات والتراكيب من أجل التعبير عن معنى شخصي.

ولا شك في أن معرفة الطالب للغة العربية أقل بكثير من معرفته بلغته الأم.

على المعلم أن يعود الطالب في هذه المرحلة على وضع أفكاره في سهولة وفي لغة واضحة تكون في متناول يديه.

تمارين الإنشاء يجب أن تكون أولا متصلة بمادة قرئت ونوقشت، ويسأل الطالب فقط ليصف، أو ليقص، أو ليوضح، وعندما يتعود على أن يعبر عن نفسه بتحديد واضح مقبول، يمكن عندئذ أن يكلف بشرح أو بتحسين أفكار متصلة بالمادة المقروءة.

تمارين الإنشاء التي لا تكون متصلة بقراءة مكثفة معينة يجب ألا يخطط لها لتصبح اختبارات للابتكار والإبداع.

يجب على المدرس ألا يكلف الطلاب بالكتابة في موضوعات لا يعرفون الكثير عنها، مثل: قوة الصحافة، وعقوبة الإعدام، والطائرة سلاح ذو حدين؛ لأن الطالب المتوسط لا يملك إلا القليل

ليقوله فيها حتى في لغته الوطنية، الأمر الذي يؤدي إلى نتيجة سلبية، بحيث تنفر الطلاب من دروس الإنشاء، وتصيبهم بخيبة أمل، وتخفف من حماس المدرسين، ثم تصبح دروس الإنشاء عبئا على الطالب وعلى المدرس معا.

لا بد أن تكون موضوعات الإنشاء مألوفة لدى الطلاب، مختارة من دائرة تجاربهم؛ لأن الإنشاء الواضح لا يتأتى للطالب إلا عندما يوجد المعنى والاهتمام. المعنى الذي يعرفه الطالب ويكتب فيه، والاهتمام بهذا المعنى؛ لأنه يعبر عن حاجة من حاجاته.

يجب على المعلم أن يميز بين أسلوبين متداخلين في الكتابة، هما: الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية.

فالكتابة الوظيفية توجد في الرسائل، والخلاصات، والتقارير، والملاحظات العامة.

وأما الكتابة الإبداعية فتوجد في الأدب.

فأكثر طلابنا لا يستطيعون الكتابة الإبداعية، ولكن المعلم إذا لمس من بعض الطلاب الكتابة الإبداعية فعليه أن يشجعها وينميها بعناية.

يؤدي ربط تمارين الإنشاء بالقراءة المكثفة إلى فائدة عظيمة. فمجرد إكمال كتاب أو قصة، أو تمثيلية، يمكن للمعلم أن يكلف الطلاب بتقديم موضوع إنشائي معتمد عليها للتصحيح والتقويم." ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٨٩ – ١٩٢. بتصرف يسير.

مثل هذه القراءة المكثفة المعينة يمكن أن توجه الطالب إلى الصحف العربية لتقديم موجز للأخبار عن البلدان العربية.

في جميع التمرينات السابقة يحسن أن يقدمها المعلم شفويا أولا في الصف ويناقشها بشكل أوسع قبل أن يكلف الطلاب بكتابتها، وبذلك يضمن لهم مقدارا وافرا من الثقة والنجاح.

التصحيح في دروس الكتابة: (1980 السيد)

" عندما تكون الكتابة في الصف يستحسن أن يتجول المدرس بين طلابه مجيبا عن أسئلتهم، ومزيلا شكهم، سواء من ناحية الرسم الإملائي أم من ناحية القواعد اللغوية، وبذلك يقلل من أخطائهم.

وعندما ينتهي الطلاب من كتابتهم تجمع الكراسات ويقوم المدرس بتصحيحها، بوضع خط تحت الخطأ، وقد يكتب له الصواب أو لا يكتب، ويعتمد ذلك على مستوى الطلاب، ومدى استعدادهم للاعتماد على أنفسهم في معرفة الخطأ وتصويبه. ويفضل أن يكون تصويب الخطأ بكتابته في جملته.

أما الأخطاء الشائعة والمتكررة لدى الطلاب فيستحسن أن يقوم المدرس بتجميعها؛ لمناقشتها وشرحها داخل الفصل؛ حتى لا يتكرر الخطأ فيها.

وإذا تأثر الطالب بكمية الحبر الأحمر الذي قوم به المدرس جهوده فإنه سوف يشعر بأن هذا العمل فوق قدرته، وسوف يستمر في هذا الشعور، إلا إذا أعطي توجيها دقيقا من البداية، هذا التوجيه يجب أن يحتوي – كما في كل الكتابة – على إعداد شفهي أولا، حتى إذا وضع قلمه على الورقة كان لديه بعض التأكد من نتيجة صحيحة معقولة." السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، ينظر: السيد، إبراهيم يوسف، **تدريس التعبير للأجانب**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٩٣.

المطلب الثالث: تصميم اختبارات اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أصبحت الاختبارات هاجسا ثقيلا في نفوس المعلمين والدارسين، وكابوسا مخيفا في عقولهم، تستنفد كثيرا من الجهد والوقت لكلا الطرفين، وتشكل تحديا مؤرقا للطلاب وآبائهم؛ لما يتعلق بنتائجه من النجاح والفشل في حياة الطلبة ومستقبلهم، فهي من أكبر العوامل المؤثرة في إقبال الطلاب على لغة من اللغات أو النفور عنها. كما أن لها أهمية كبرى في توجيه دراسة الطالب من ناحية الكم والكيف، فمن حيث الكم فإن الطالب الذي يعرف مثلا أن الاختبار يشمل الكتاب كله، سيحاول أن يدرس الكتاب كله، والعكس صحيح. ومن ناحية الكيف فإن الطالب الذي يعرف أن المدرس يهتم بسرد الحقائق فحسب، سيصب اهتمامه في استظهار المعلومات.

وتنطبق هذه القاعدة على اختبارات اللغة بالطبع، فالطالب الذي سيخضع لاختبار التحدث

مثلا يبذل جهده في سبيل التدريب عليه، والطالب الذي يعرف أن الاختبار مقصور على القراءة والكتابة قد يهمل الجانب الشفهي للغة.

الفرع الأول: اختبار اللغة بين القديم والحديث: (1996 عبد الخالق)

" يمكن تقسيم مراحل تطور الاختبارات منذ القدم إلى ثلاث مراحل: المرحلة التقليدية، والمرحلة العلمية، والمرحلة الحديثة.

المرحلة الأولى:

أما المرحلة الأولى فقد تتسم بعدم موضوعية العملية الاختبارية، وعدم وضوح الرؤية وذلك لعدم تحديد الأهداف المرجوة من وراء الاختبار. وفي تلك المرحلة لم يكن هناك أي اهتمام يذكر بالعمليات الإحصائية في التصحيح والتقويم (August 1980) كما كانت الاختبارات تفتقر إلى أهم ما يجعلها مقياسا صحيحا؛ ويعنى بذلك غياب بعض المفاهيم الهامة مثل الثبات، والصدق، والتمييز.

فقد كانت اختبارات اللغة – على سبيل المثال – تعنى في المقام الأول بأساليب الترجمة أو الكتابة الإنشائية أو السرد من الذاكرة (التسميع). وقد يختبر الدارسون في عناصر لا علاقة بين أجزائها، فعلى سبيل المثال، كان يطلب من الدارس الذي ينافس على وظائف الدولة في الصين القديمة أن يسجل على الورق كل الذي يعرفه من علوم وهو في حجرة مغلقة دون تحديد الزمن!

المرحلة الثانية:

أما المرحلة الثانية فهي المرحلة التي أضفت على الاختبارات الصبغة العلمية، فقد دخل إلى حقل تعليم اللغة خبراء في علم اللغة وخبراء في علم النفس، وبتضافر جهود هؤلاء أصبحت للاختبارت أطر معينة تصمم في ضوئها. كما قد أشار هؤلاء إلى ضرورة تحديد الهدف والموضوع والزمن للمادة المراد اختبار الطلاب فيها. كل ذلك أدى إلى تطور ما يعرف الآن بالاختبارات الموضوعية. وقد كان للاختبارات التي تتكون بنودها من الاختيار من متعدد نصيب الأسد في الاختبارات الموضوعية.

ولم يقف الحد عند ذلك بل أدخلت أساليب إحصائية ومعادلات لقياس مدى ثبات الاختبارات وصدقها، كما استخدم التحليل التقابلي لتشخيص المشكلات التي تقابل دراس اللغة الهدف والتنبؤ بها على افتراض الصعوبات التي تنشأ حينما يكون في اللغة الهدف ظواهر صوتية أو

تركيبية...، لا توجد في لغة الدارس القومية، أو قد تكون موجودة إلا أن توزيعها يختلف بين اللغتين.

وقد أثرى هذا الاتجاه حقل الاختبارات بمسميات محددة مثل: اختبارات الاستعداد، واختبارات التحصيل، واختبارات التشخيص. واختبارات الكفاية. وهذه الأنواع قد اصطلح على تسميتها باختبارات العناصر والمهارات المنفصلة.

المرحلة الثالثة:

وأما المرحلة الثالثة فتمثل الاتجاه اللغوي النفسي والاجتماعي. يركز هذا الاتجاه على شمولية الاختبار كما يأخذ في الاعتبار اللغة بوصفها وسيلة للاتصال. فأصحاب علم النفس يعتقدون (1996عبد الخالق) بأن هناك ما يسمى بالكفاية اللغوية العامة، أي المقدرة اللغوية. ومن جانب آخر نجد أصحاب علم اللغة الاجتماعي يركزون على ما يسمى بالمقدرة الاتصالية. ولكي يعد مدرس اللغة اختبارا له قيمته يجب أن يضع في حسبانه كلا من المفهومين السابقين للمقدرة اللغوية والمقدرة الاتصالية، فمن جانب يجب عليه أن يختبر – بطريقة موضوعية – استيعاب طلابه للمفردات والأصوات والتراكيب في درس معين، ومن الجانب الآخر يجب أن يحرص على اختبارهم بحيث يعرف مدى تمكنهم ومقدرتهم من الاستفادة من هذه العناصر في عملية الاتصال." محمد، محمد عبد الخالق، **اختبارات اللغة**، ط٢، ص ص ٢،١، ٣.

الفرع الثاني: الاختبارات في المدارس العربية السنغالية:

إن أكثر الاختبارات في مدارسنا تعد غير مناسبة وغير واقعية وغامضة وتفتقر كثيرا إلى الموضوعية؛ لأن كثيرا من المدرسين يقومون بتصميم اختباراتهم على نسق ما ورثوه من مدرسيهم دون أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث والتدقيق في مدى صلاحية ما تحت أيديهم من الاختبارات.

وأكثر الاختبارات في مدارسنا تتسم بالذاتية في التصحيح، ولا تقيس جميع عناصر اللغة ومهاراتها. فأكثرها تدور حول الإملاء والقواعد، والإنشاء. " ومعلوم أن الإملاء أولا ليس اختبارا للمفردات؛ لأن المفردات يقدمها المدرس الذي يملي. وثانيا أن الإملاء نادرا ما يختبر الإدراك السمعي للدارس وبخاصة إذا كان من الممكن استنتاج بعض الأصوات أو مجموعة أصوات أو كلمات كاملة من السياق الكلي للجمل التي تملى. وثالثا لن يقيس قدرة الدارس على استيعاب الأصوات؛ لأنه لن يصعب عليه سماع الأصوات وإدراكها طالما أن الإملاء يقرأ قراءة متأنية وبطيئة وهو أمر يعد ضروريا

في الإملاء." محمد، محمد عبد الخالق، **اختبارات اللغة**، ط٢، ص ٤.

وعليه فلا يكفي اختبار الإملاء لقياس مدى إلمام الدارس باللغة العربية. فهو أسلوب جيد إذا استخدم بطريقة فعالة لقياس عناصر معينة في اللغة ولكنه لا يستطيع قياس جميع مهارات اللغة.

وأما اختبار القواعد بمفهومه الشائع عندنا يفتقر كثيرا إلى عامل الصدق؛ إذ إننا كثيرا ما نجد أشخاصا يجيدون التحدث باللغة العربية لكنهم ليسوا بالضرورة أفضل من يعرف قواعدها نظريا، على الرغم من عدم إنكار الباحث بوجود ارتباط من نوع ما بين معرفة اللغة العربية والإلمام بقواعدها. ومن ناحية أخرى يوجد أناس يحفظون قواعد اللغة العربية كألفية ابن مالك مثلا، إلا أنهم ليسوا بالقدر نفسه من التضلع في الحديث باللغة العربية. وعلى هذا نستنتج أن حذق قواعد اللغة يختلف اختلافا بينا عن القدرة على الكلام مثلا، والعكس صحيح فإن القدرة على الكلام لا تدل على حذق القواعد والتضلع فيها.

وأما اختبار الإنشاء (التعبير الكتابي) فإن تمكن الدارس منه مهما كان ممتازا لا يعني بالضرورة أنه على الدرجة نفسها من التمكن من مهارات اللغة الأخرى والعكس صحيح. فإن المدرس حين يستخدم التعبير وسيلة من وسائل القياس تواجهه بعض الصعوبات، منها تحديد العناصر التي يود قياسها في الكتابة الحرة؛ إذ إن الدارس يمكنه تحاشي كتابة ما يصعب عليه كتابته ويقوم بتسجيل أفكاره بعبارات يختارها هو بحيث لا يقع في الأخطاء التي يبحث عنها المدرس بهدف قياسها. وصعوبة أخرى تواجه المدرس هي إيجاد طريقة لتقويم الأداء الحر للدارسين في الكتابة بطريقة تتصف بالثبات وسهولة التطبيق.

ومن المعلوم أن التعبير الكتابي يصعب تصحيحه ويستنفد وقتا طويلا، بالإضافة إلى افتقاره إلى عامل الموضوعية والثبات. ولا أدل على ذلك من أن أوراق التعبير إذا قدمت لعدد من المصححين دون أن يرى أحد منهم الدرجة التي أعطاها الآخرون للموضوع نفسه، ستكون النتيجة الحصول على تقديرات مختلفة ويكون المدى فيها واسعا جدا. ومن هنا يقال: إن أسئلة التعبير الكتابي (الإنشاء والمقال) لا تتصف بالثبات؛ لأن تصحيحها يخضع للذاتية خضوعا كبيرا.

ومن الجدير بالذكر أن هذا النوع من الاختبارات هو المعمول به في الاختبارات الصفية وفي المسابقات على الوظائف الحكومية للقياس على القدرات اللغوية لدى الدارسين بصورة عامة، مما يدل على أن كثيرا من المدرسين لم يستفيدوا من التيارات الجديدة لعلم اللغة ومعايير الاختبارات ونقد رجالات التربية وضوابط القياس والتقويم. ولعل السبب يعود إلى أن هذه الاختبارات سهلة الإجراء ويمكن لمدرس الصف تفسير ما يصل إليه من نتائج بنفسه دون اللجوء إلى عمليات إحصائية معقدة كتلك التي تتطلبها الاختبارات الموضوعية.

" وقد وجه للتعبير المتخذ أسلوبا للاختبارات نقد كبير يمكن تلخيصه في الآتي: (1996عبد الخالق)

١- تعطي الدارس الحرية حين الإجابة في أن يقلل من التراكيب في جمله ويقلل من البنود النحوية التي لا يحذقها. ولا يقف الحد عند التقليل بل قد يتحاشاها تماما، ولا يستعمل سوى التراكيب التي يحذقها دون غيرها.

٢- تتصف بأنها مقاييس متأرجحة وأن تقديراتها ليست ثابتة؛ إذ كثيرا ما يختلف تقدير المصححين حول السؤال نفسه. فتصحيح التعبير الكتابي يعاني من تأثره الشديد بذاتية المصحح مما يقلل من موضوعيته، وبالتالي يجعله وسيلة غير ثابتة للقياس.

٣- يعاب عليها أنها ليست اقتصادية من حيث إنها تستغرق وقتا طويلا في التصحيح وتحتاج إلى جهد أكبر، فهي والحال هكذا أكثر تكلفة في تصحيحها من الاختبارات الموضوعية المقننة؛ إن الاخيرة زهيدة التكاليف لا يستغرق تصحيحها جهدا أو وقتا طويلا. وقد تتمم عملية التصحيح إذا لزم الأمر عن طريق الآلة.

٤- على عكس أسئلة الاختبارات الموضوعية، فإن أسئلة الإنشاء لا تغطي كل المقررات، وبذلك لا تتناول عينة واسعة ممثلة لموضوعات المنهج. فاختبار التعبير الكتابي يتكون من سؤال واحد تستغرق الإجابة عنه ساعة أو أكثر، أو ثلاثة أو أربعة أسئلة يختار منها الدارس سؤالين مثلا تستغرق الإجابة عنهما ساعتين أو أكثر، وبهذا تحابي الأسئلة بعض الطلاب لأنهم استذكروها، في حين لا يجيب عنها آخرون كانوا قد ركزوا على نقاط أخرى في المنهج وأتقنوها تماما.

ومع كل هذه الانتقادات التي وجهت لاختبارات التعبيرالكتابي، فله مميزات لا يمكن تجاهلها، منها:

١- أنها لا تقيد الدارس حين الإجابة، فهي لا تحدد ما يراد منه تحديدا ضيقا، بل تعطيه الحرية في معالجة الموضوع المسؤول عنه بأسلوبه هو، وله أن ينظم معلوماته ويرتبها وفق ما يراه.

٢- أنها تقيس النتائج المهمة لعملية التعلم التي تخفق الاختبارات الموضوعية ووسائل التقويم في قياسها. فقياس أهداف التربية البعيدة لا نستطيع تحقيقه إلا عن طريق امتحانات تعتمد على أسئلة الإنشاء.

٣- في حين تجنح الأسئلة الموضوعية لجذب الدارس إلى الوصول للإجابة الصحيحة عن طريق التخمين والاعتماد على الحفظ دون الفهم، فإن أسئلة المقال (التعبير الكتابي) قادرة على التمييز بين الدارس الذي يرتب أفكاره بعد الفهم والآخر الذي يعتمد على الحفظ.

٤- في حين تعالج الأسئلة الموضوعية فئات متقطعة ومجزأة من المعلومات، فإن أسئلة التعبير الكتابي تلفت أنظار الدارسين إلى معالجة موضوعات كلية، تشحذ أذهانهم إلى إضافة معلومات أكثر إلى تلك التي درسوها في الصف. ومن المعلوم أن تناول المعلومات بصورة مترابطة وكلية أكثر جدوى وفعالية من تناولها مجزأة." محمد، محمد عبد الخالق، **اختبارات اللغة**، ط٢، ص ص ٧ - ٩.

الفرع الثالث: الاختبارات الموضوعية:

الأسس العامة في وضع الاختبارات: (1980 صيني)

" هناك أسس ومعايير عامة يجب مراعاتها عند وضع أي اختبار، وأهم هذه المعايير:

١- الصدق:

وهذا يعني أن الاختبار فعلا يختبر ما وضع له، فلا يستطيع المدرس مثلا أن يضع اختبارات في الحساب ويعتبره اختبارا للتاريخ. إذا طبقت هذه القاعدة على اختبارت اللغة يتبين أن اختبار الطالب في الترجمة لا يعني بالضرورة اختبار قدرته على التعبير الحر، كما لا يمكن اعتبار اختبار الإملاء اختبارا للقدرة على النطق الصحيح. ومن ناحية أخرى يتبين أن اختبار الإملاء إذا كان جيدا قد يختبر قدرة الطالب على تمييز أصوات اللغة أو قدرته على كتابة الرموز (الحروف) المناسبة للأصوات من جهة والمتسقة مع قواعد الإملاء من جهة أخرى.

٢- الثبات:

وهذه القاعدة تعني أن الاختبار لا يتذبذب في وظيفته القياسية كما يفعل الميزان الذي به خلل، فيعطي أوزانا مختلفة للشيء الواحد. فالاختبار الذي يعطي نتائج مختلفة في كل مرة بالرغم من عدم تغير الظروف يعتبر ناقصا من زاوية الثبات، ولا نستطيع الاعتماد عليه. فلو أعطى المدرس اختبارا في اللغة لمجموعة من الدارسين ثم أعاد نفس الدارسين بعد مدة لم يطرأ فيها تعليم إضافي، ووجد النتبجة مختلفة اختلافا كبيرا، فيعتبر مثل هذا الاختبار غير ثابت.

٣- التمييز:

هذا المعيار يعني أن الاختبار يميز بين الطلاب ذوي القدرة أو التحصيل المختلف، فلو أعطى المدرس الاختبار لمجموعة متباينة من الدارسين، وحصل على نتائج متماثلة، فهذا يعني أن الاختبارغير صالح من ناحية التمييز. وأمثلة ذلك الاختبار الذي يكون فوف مستوى جميع الدارسين، فلا يستطيع أحد أن يجيب عنه، وبذلك تتساوى نتيجة الجميع فيه. وكذلك الاختبار الذي يكون أدنى بكثير من مستوى جميع الدارسين، فتكون إجاباتهم كلها صحيحة.

ويرى بعض خبراء الاختبارات أن الحالة المثالية لظاهرة التمييز هي أن يحصل المدرس على تجمع في منطقة المتوسط، ويقل كلما اتجهنا إلى أعلى أو أسفل، ولو أن هذا لا يسهل الحصول عليه إلا إذا كان عدد الخاضعين للاختبار كبيرا.

٤- العملية أو سهولة التطبيق:

هذه القاعدة تعني أن الاختبار سهل في استعماله، ولا يتطلب توفر إمكانات خاصة يصعب توفرها في الظروف العادية، كأن تتطلب الاختبارات أجهزة إرسال تلفزيوني، أو حسابا إلكترونيا في تطبيقها أو تصحيحها...الخ. ومن أمثلة الاختبار غير العملي: ذلك الذي يتطلب ساعات طويلة من المدرس في تصحيحه أو في تقويم نتائجه." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٩٥ - ١٩٧.

أنواع اختبارت اللغة: (صيني):

" تصنف اختبارات اللغة إلى ثلاثة اعتبارات:

الاعتبار الأول – الإجابة المطلوبة:

فتنقسم بناء على هذا الاعتبار إلى:

١- اختبارات الأجوبة المقفلة. كما في الاختيار المتعدد، أو ملء الفراغات.

٢- اختبارات الأجوبة المفتوحة. كما في أسئلة التعبير الحر مثلا.

الاعتبار الثاني – أسلوب التصحيح.

فتنقسم على هذا الاعتبار إلى:

١- الاختبار الموضوعي. أي الذي لا يتطلب اجتهادا من المصحح. كما في الاختيار المتعدد، واختبار خطأ وصواب...إلخ.

٢- والاختبار الشخصي أو الذاتي. الذي يعتمد تقويم نتائجه على شخصية المصحح، بل ومزاجه في كثير من الأحيان. كما هو الحال في أسئلة التعبير الحر، والترجمة في أغلب صورها، والأسئلة التي تتطلب تذوقا أو تأليفا من جانب الطلاب، وكذلك الاختبارات عن طريق المقابلة الشخصية.

الاعتبار الثالث – الهدف العام من الاختبار.

فتنقسم بناء على هذا الاعتبار إلى:

١- اختبارات الاستعداد اللغوي. وهي التي تستعمل لبيان مدى استعداد الفرد لتعلم اللغات الأجنبية.

٢- اختبارات قياس المقدرة اللغوية. وهي التي تستعمل لمعرفة مدى إلمام الطالب باللغة أو مستواه فيها.

٣- الاختبارات التحليلية. وهي التي يستعملها المعلم أو الباحث للتعرف على نقاط القوة والضعف لدى الدارسين، ومن ثم ربما يتم التعرف على نقاط الصعوبة والسهولة في اللغة المدروسة.

٤- اختبارات التحصيل. وهي الاختبارات التي يستعملها أكثر المعلمين في المدرسة، وذلك للتعرف على مدى إلمام الطالب بما درسه أثناء الفصل أو العام الدراسي أو أي جزء منهما." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ١٩٧،١٩٨.

الفرع الرابع: تصميم اختبارات اللغة:

من أسس النجاح في حياة الإنسان بصفة عامة، وللمعلم بصفة خاصة القدرة على تحديد الأهداف التي يريد أن يصل إليها. ويجب أن تكون واضحة ومحددة وعملية.

وتعد عملية وضع الأهداف وتحديدها مفتاح النجاح لحياة الإنسان؛ لأنها تضع أمامه مهمات وواجبات معينة، وتجبره على التفكير في طرق تحقيقها.

وهذه قاعدة عامة ينصح بها خبراء التخطيط ويجب اتباعها قبل الشروع في أي عمل مهما

كان نوعه.

والتخطيط باختصار هو: تصميم المستقبل المؤمل، وتطوير الخطوات الفعالة لتحقيقه. وهي طريقة عقلانية ومنتظمة في صنع القرارات وحل المشكلات.

" وإذا طبقت هذه القاعدة على اختبارات اللغة فإن تصميمها تصبح أسهل بلا شك، ويستلزم ذلك التعرف على الوسائل المختلفة – بحسناتها وسيئاتها– للوصول إلى الهدف المنشود، ومن ثم يتمكن المدرس من تطبيق قاعدة الصدق السالفة الذكر، وإذا صمم اختبارا تقل في تقويمه فرص الذاتية وعوامل الصدفة، ضمن من زيادة عامل الثبات للاختبار. والصدق والثبات هما أهم أعمدة الاختبار الناجح.

والسؤال المطروح أمام المدرس قبل وضع الاختبار هو: ما الهدف من هذا الاخبتار؟

أهو اختبار في العناصر اللغوية، مثل الأصوات، المفردات، والتراكيب؟

أم هو اختبار مهارة من مهارات اللغة الأربع: فهم المسموع، وفهم المقروء، الكلام، والكتابة؟

" صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ١٩٩.

الفرع الخامس: نماذج مختلفة للاختبارات الموضوعية:(عبد الخالق)

أولا – أنواع بنود الاختبارات الموضوعية.

"١– التحويل:

مثال: اقرأ الجملة التالية ثم أعد كتابتها مبتدئا بالكلمة المعطاة مع تغيير ما يلزم.

انتهى الحجاج من أداء فريضة الحج.

الحجاج

الجواب: الحجاج انتهوا من أداء فريضة الحج.

٢– التكملة:

مثال: أكمل الجملة التالية بوضع الكلمة الصحيحة.

الصوم هو الركن.....من أركان الإسلام.

الجواب: الصوم هو الركن الرابع من أركان الإسلام.

٣- الربط:

اربط كل جملتين مما يأتي:

سأل المدير عن الطالب. الطالب سنغالي.

الجواب: سأل المدير عن الطالب السنغالي.

هذه سيارة جديدة. السيارة اشتراها مدرسنا.

الجواب: هذه السيارة الجديدة اشتراها مدرسنا.

٤- الإضافة:

ضع الكلمة التي بين القوسين في مكانها المناسب.

مثال: (١) (المصري) أما قابلت المهندس؟

الجواب: أما قابلت المهندس المصري؟

مثال (٢) (القائد) نعم خالد بن الوليد.

الجواب: نعم القائد خالد بن الوليد.

٥- إعادة الترتيب:

مثال: أعد ترتيب الكلمات لتكون جملة مقروءة مفهومة.

الأول/ القرآن/ المسلمين/ كتاب.

الجواب: القرآن كتاب المسلمين الأول.

٦- الصواب والخطأ:

ضع علامة صحيح إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة خطأ إذا كانت خطأ.

أخي نجح في الامتحان، لكني وقعت.

كل بنو آدم خطاؤون.

أقلعت الطائرة في موعدها.

٧– الاختيار من متعدد:

ويعد هذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية حين صياغته وبنائه وتقنينه إلا أنه أسهلها تصحيحا وإجراء. ويتراوح عدد الإجابات التي يختار منها الدارس الإجابة الصحيحة في البند الواحد ما بين ٣ إلى ٦ خيارات أو بدائل ولكن من الصعب إيجاد ٦ بدائل جيدة ولا حتى ٥ للبند الواحد؛ إذ لو وجدت لزادت من جودة الاختبار وقللت من نسبة التخمين، لهذا فقد درجت العادة أن يكتفى بأربعة بدائل فقط ولمدرس الصف أن يزيد أو يقلل من هذه الأربعة حسبما يرى. فقد يرى بعض واضعي الاختبارات أن يشتمل البند في اختبار النحو والتراكيب على أربعة بدائل، في حين ترتفع البدائل في اختبار المفردات إلى خمسة.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه يجب أن تراعى في الاختبار نسبة الطول والقصر، فلا يكون قصيرا للدرجة التي تفقده ثباته، ولا طويلا بحيث يمثل عبئا ذهنيا وتوترا للدارسين ويزيد من صعوبة إجرائه. أما عدد البنود التي يمكن أن يتضمنها الاختبار فيمكن أن تختلف طبقا لمستوى الصعوبة المطلوب. وطبيعة المادة المراد اختبارها، ووزن هذه المادة وثقلها في البرنامج الدراسي ككل، وطبقا للهدف من الاختبار.

وتطلق كلمة البند في هذا النوع من الاختبارات على المشكلة المراد اختبارها والتي تمثل وحدة كاملة، بما في ذلك الإجابة الصحيحة. أما الجزء الأول الذي يحتوي على المشكل فقد اصطلح على تسميته بالساق، وقائمة الإجابات التي تليه اصطلح على تسميتها بالبدائل أو الخيارات، وفي أحيان أخرى تسمى الاستجابات. ومن بين هذه البدائل توجد إجابة واحدة تسمى الخيار الصحيح، وما تبقي بعد اختيار الإجابة الصحيحة يسمى المشتت أو الصرف. ووظيفة المشتت هي جذب أو صرف انتباه الدارس ضعيف المستوى.

مثال: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الحرف المقابل لها.

(... النبي صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة.)

(أ) اختبأ

(ب) سافر

(ج) لجأ

(د) هاجر

فهذا المثال بدءا من التعليمات حتى رقم (د) يسمى بندا. والساق هو الجملة غير الكاملة (.... النبي صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة).

البدائل أو الخيارات تتمثل في:

اختبأ

سافر

لجأ

هاجر

والمشتتات أو الصوارف تتمثل في الإجابات غير الصحيحة أو غير المناسبة التالية:

(أ) اختبأ

(ب) سافر

(ج) لجأ

والخيار الصحيح أو الأنسب هو:

(د) هاجر

ويجب عند صياغنا لبنود الاختيار من متعدد أن نراعي الآتي:

يجب أن يكون توزيع الإجابات عشوائيا غير ملتزم بنظام ترتيبي بغرض زيادة تسهيل عملية التصحيح.

يجب أن يحتوي كل بند على إجابة صحيحة واحدة ما لم تشر التعليمات إلى أن بعض الإجابات المذكورة صحيحة وعلى الدارس أن يختار من بينها أكثرها صحة.

يجب أن نتحاشى القيام باختبار أكثر من سمة أو عنصر أو مهارة واحدة في البند الواحد، كأن يحتوي البند على مشكلات نحوية ومفردات في وقت واحد، مثل:

اختر الإجابة الصحيحة.

أما رأيت.....الجسم؟

أ – رجل بدين

ب– رجل هزيل

ج– رجلا نحيف

د- رجلا أبيض

فمن الواضح أن مثل هذا البند يختبر الدارس في عنصرين في وقت واحد: النحو، والمفردات. ومن الأفضل أن يختبر الدارس في كل واحد منهما على حدة.

٤- يجب أن تكون البدائل صحيحة نحويا، ومسايرة لما ذكر في ساق البند وإلا أصبحت محيرة، مثل:

الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يسمى: ال.....

أ - إمام

ب- شيخ

ج- حافظ

د- المؤذن

فالخيار (د) هو الصحيح، إلا أن الدارس لا يستطيع أن يختاره؛ لأنه يحتوي على التعريف (أل) وهي مذكورة مسبقا في ساق البند.

٥- يجب أن تكون البنود مختصرة وواضحة قدر الإمكان، ولا داعي لحشوها بمفردات أو تراكيب لا جدوى منها.

٦- ويفضل كثير من واضعي الاختبارات أن يبدؤوا بالبنود الأكثر سهولة لتكون تمهيدا للدارس كي لا تثبط عزيمته وحتى تزيح عنه التوتر، خاصة الدارسين الذين لم يعتادوا على مثل هذا النوع من الاختبارات أو الذين يجلسون للاختبارات لأول مرة. ولكن لا يعني هذا إقحام مسائل لغوية تافهة لمجرد أنها سهلة." محمد، محمد عبد الخالق، **اختبارات اللغة**، ط٢، ص ص ١٣ ١٧.

الفرع السادس: اختبارات العناصر اللغوية ومهاراتها: (1980 صيني)

أولا – اختبارات العناصر اللغوية: القواعد، المفردات، الأصوات.

ثانيا – اختيارات المهارات اللغوية: فهم المسموع، فهم المقروء، التعبير الشفهي (الكلام) والتعبير التحريري (الكتابة).

اختبارات قواعد اللغة وظيفيا:

أولا – تحديد العناصر ووزن كل عنصر:

" يجب أن نبدأ أولا في تحديد العناصر التي نود أن نختبر الطالب فيها (مثلا: هل نختبر معرفة الطالب بالمبتدأ والخبر، أو المطابقة بين الصفة والموصوف، أو المطابقة بين الفعل والفاعل؟ ... الخ) ثم ثانيا نحدد الوزن الذي نود أن نعطيه لكل من هذه العناصر، فمثلا: كم سؤالا نود أن نوجهه للطالب في موضوع المطابقة بين الصفة والموصوف؟ وكم سؤالا نود أن نضع للتعرف على قدرة الطالب في استخدام صيغة الاستفهام بكلمة (هل)؟ ... وما شابه ذلك. وخير معيار يعين المعلم في تحديد الوزن الذي يجب أن يعطيه لكل موضوع أو عنصر هو الوزن الذي أعطاه إياه أثناء التدريس، فلو فرضنا جدلا أن المدرس قضى ١٠٪ من ساعات تدريس النحو في استعمال المضاف إليه وقواعد تركيبهما، فمن المفروض إذا أن يعطي هذا النوع من التركيب ١٠٪ من مجموع الاختبار المخصص للنحو، وهكذا.

ثانيا – أنواع الاختبارات في القواعد:

١– التكملة عن طريق الاختيار المناسب:

في هذا النوع يعطي المدرس جملة ويحذف منها كلمة واحدة مثلا، ثم يقدم للدارس عدة كلمات ليختار الكلمة المناسبة لملء الفراغ في السؤال.

أمثلة:

١– الطلاب.....إلى المدرسة كل يوم.

أ– يحضر ب– يحضرون ج– يحضرن

٢– هل سيارتكم الجديدة واسعة؟

لا،.....واسعة.

أ– هي ب– هو ليس ج– هي ليست.

٢- اخيار الجملة المناسبة من عدد من الجمل:

في هذه الصورة يعطي الدارس عدة جمل واحدة منها فقط صحيحة، والأخريات فيها خطأ نحوي.

مثال:

أ - الجو حارة جدا في هذا البلد.

ب- الجو حار جدة في هذا البلد.

ج- الجو حار جدا في هذا البلد.

٣- ترتيب الكلمات المتفرقة:

في هذا النوع من الاختبار يطلب إلى الدارس أن يرتب الكلمات المقدمة له لتكون تعبيرات صحيحة.

مثال:

هذا الرجل - في - الخارجية - وزارة - يعمل.

٤- التكملة من عند الدارس:

في هذا النوع من الأسئلة يطلب من الدارس أن يعطي مثلا الصيغة المناسبة للكلمة، فالنوع الأول من الأسئلة أعلاه يمكن صياغته بالشكل التالي:

املأ الفراغ بالصيغة المناسبة للفعل بين القوسين:

الطلاب.....(يحضر) إلى المدرسة كل يوم.

٥- تحويل الفعل أو الجملة من صورة إلى أخرى:

هنا يعطى الدارس مثلا جملة بها فعل مبني للمعلوم ويطلب منه تحويل الفعل إلى مبني للمجهول مع تغيير ما يلزم.

مثال:

حول الأفعال في الجمل التالية من صيغة المبني للمعلوم إلى صيغة المبني للمجهول:

أ- كتب الولد الدرس.

ب- الحراس يغلقون الأبواب كل مساء.

ج- لم تفهم الطالبات المسألة الجديدة.

٦- تعديل الجملة تبعا لأحد عناصرها الرئيسة:

يطلب من الدارس مثلا أن يغير المبتدأ أو الفاعل في جملة رئيسة مع إجراء التغييرات اللازمة.

مثال:

استبدل الفاعل (محمد) في الجملة بالكلمات التالية لها:

خرج محمد من بيته مسرعا.

١- زينب.....

٢- الولدان.....

٣- الأطفال.....

٧- استبدال كلمة بأخرى من مجموعة من الكلمات:

هنا يطلب من الدارس أن يستبدل كلمة بأخرى تقوم بنفس الوظيفة، وتفيدنا هذه أحيانا في التعرف على إلمام الطالب مثلا بالفرق بين الاسم المبني والمعرب.

مثال: (١)

استبدل الكلمة التي تحتها خط بالكلمة التي تلي الجملة واضبطها (الكلمة الجديدة) بالشكل:

دخلت عددا من بيوت جديدة. مساجد

مثال: (٢)

استبدل الكلمات التي تحتها خط بالضمائر المناسبة:

رأيت عليا في الشارع.

هذا كتاب الطالبة الجديدة.

٨- اختبار التفسير المناسب:

هنا يعطى للطالب جملة بها كلمة ثم يطلب منه أن يوضح ما فهم باختياره الكلمة المناسبة:

مثال:

هذه سيارة المدير الجديدة. (الجديدة) صفة:

أ- للسيارة ب- للمدير

اختبار الأصوات:

هناك جانبان لهذا النوع من الاختبار:

أولا– اختبار القدرة على التمييز بين الأصوات.

ثانيا– اختبار القدرة على النطق الصحيح.

أولا– اختبار تمييز الأصوات:

هناك طرائق عدة لهذا النوع من الاختبار، منها:

١– مجموعات من الكلمات:

تتكون كل مجموعة من كلمتين متماثلتين، والثالثة قريبة الشبه منهما، وتكون نقطة الاختلاف صوتا واحدا، وعلى الطالب أن يتعرف على الكلمة المختلفة.

مثال:

استمع جيدا ثم ضع دائرة حول رقم الكلمة المختلفة في كل من المجموعات التالية:

يقرأ المدرس الكلمات بصوت واضح:

١– ثار	٢– سار	٣– سار
١– قوم	٢– كوم	٣– قوم
١– صورة	٢– صورة	٣– سورة

٢– مجموعات من الجمل:

يمكن تقديم نفس الاختبار في هيئة جمل لها هذه الكلمات، ويضع الطالب دائرة حول رقم الجملة بدلا من الكلمة:

أ – هذه صورة جميلة.

ب– هذه سورة جميلة.

ج– هذه صورة جميلة.

ملاحظة: الكلمات أو الجمل لا يراها الطالب بل يسمعها فقط، ولكن يرى رقم الاختبار وأرقام الكلمات أو الجمل التي يسمعها في الحالتين. ويرسم الطالب الدائرة حول الرقم المناسب.

٣- الإملاء المركز على حروف معينة: مثل: (س: سار) و(ص: صار)

ثانيا – نطق الأصوات:

هناك طرائق عدة لاختبار قدرة الطالب على النطق الصحيح، ومن هذه الاختبارات ما يلي:

١- المحاكاة:

يقرأ المعلم أو يدير جهاز تسجيل به كلمة أو جملة ويطلب من الطالب أن يعيد ما سمعه، ثم يلاحظ دقة الطالب في محاكاته لما سمع.

مثال:

أعد الجمل (أو الكلمات) التي تسمعها:

أ – قال رسول الله (المطلوب نطق القاف واللام المفخمة)

ب- طلب العلم (المطلوب نطق الطاء والعين)

٢- القراءة:

وهذه إحدى الطرق الناجعة في اختبار النطق، ولكن يجب على المعلم مراعاة مستوى الطلاب في القراءة أولا قبل أن يطلب منهم ذلك؛ حتى لا يكون الاختبار اختبارا في القدرة على حل الرموز الكتابية. يعطي الطالب جملا أو كلمات ليقرأها سرا، ثم يعيد قراءتها جهرا. ويلاحظ دقة نطقه للأصوات أو الظواهر الصوتية (مثل النبر والتنغيم) ومن المهم هنا أن يحدد المعلم لنفسه بالضبط الأمور التي يود أن يقوم قراءة الطالب في ضوئها، فيحدد مثلا الأصوات التي يود أن يختبر الطالب فيها. كما سبقت الإشارة إلى ذلك في المثال أعلاه.

مثال:

اقرأ ما يأتي: قال رسول الله – صلى لله عليه وسلم-: طلب العلم فريضة على كل مسلم.

(المطلوب من هذه القراءة التعرف على قدرة الطالب في نطق القاف والعين والطاء والضاد)

٣- يسأل المعلم الطالب عن أسماء بعض الأشياء المعروفة لديه، وذلك بالإشارة إليها أو إلى نماذج أو صور لها، ويسأل الطالب:

ما هذا؟ ليجيب مثلا: هذا قلم. أو ما هذه؟ ليجيب: هذه طائرة....إلخ. فيعرف ما إذا كان ينطق القاف والطاء نطقا صحيحا أم لا.

ملاحظة: يكون التركيز على الأصوات العربية التي لا توجد في لغة الدارسين الأم، فلا توجد

في اللغة الولوفية مثلا – وهي اللغة السائدة في السنغال –: الثاء، والحاء، والذال، والزاي، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والعين، والغين، والقاف.

اختبار المفردات:

لاختبار المفردات صور عديدة يختار الباحث منها ما يلي:

١– اختبار التعريف المناسب لكلمة ما في جملة السؤال:

وذلك بأن يعطي المعلم جملة بها كلمة تحتها خط مثلا، ثم يعطي ثلاثة تعريفات أو أكثر ليختار الطالب من بينها التعريف المناسب للكلمة المطلوبة.

مثال:

دخلت مطعما كبيرا أمس.

المطعم هو مكان:

أ– ينام فيه الناس.

ب– يتعلم فيه الناس.

ج– يأكل فيه الناس.

٢– التعرف على المترادفات:

في هذا النوع يعطي المعلم للطالب جملة بها كلمة ويطلب منه أن يتعرف على الكلمة المرادفة لها في المعنى من بين عدة كلمات.

مثال:

ارسم دائرة حول العبارة التي تساوي في المعنى العبارة التي تحتها خط في الجملة التالية:

يتميز هذا الرجل بخفة الحركة.

أ– الرجل وزنه غير ثقيل.

ب– الرجل بطيء الحركة.

ج– الرجل سريع الحركة.

٣- التعرف على الأضداد:

يشبه هذا النوع الرقم (٢) أعلاه، غير أن الدارس يختار الكلمة التي تعطي ضد معنى الكلمة المذكورة في جملة السؤال.

مثال:

اختر الكلمة التي تعبر عن ضد معنى الكلمة التي تحتها خط في الجمل الآتية:

الأمانة صفة من صفات المؤمنين.

أ- الصدق.

ب- الكذب.

ج- الخيانة.

٤- التكملة (أو ملء الفراغ):

يختار الطالب في هذا النوع من الأسئلة الكلمة المناسبة لملء الفراغ في جملة السؤال.

مثال:

املأ الفراغ في الجمل التالية بإحدى الكلمات التي تليه:

يخرج الفلاح صباحا إلى.....

أ - مصنعه.

ب- مزرعته.

ج- مدرسته.

في جميع الحالات المذكورة يمكن للمعلم أن يطلب من الدارس أن يعطي الكلمة أو التعبير المطلوب من عنده، كأن يطلب منه أن يكتب تعريفا للكلمة التي تحتها خط في الجملة، أو يعطي كلمة مرادفة أو مضادة في المعنى أو يملأ الفراغ بكلمة مناسبة من عنده. وهذا نموذج لنوع الاختبارات غير المحدودة." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٨.

ثانيا – اختبارات المهارات اللغوية:

سيتحدث الباحث فيما يلي بإيجاز عن اختبارات المهارات اللغوية:

اختبار فهم المسموع:

" الأساس في هذا النوع من الاختبارات هو تقديم نص يتكون من كلمة أو جملة أو مجموعة منهما للدارس شفويا، ثم يحاول المعلم التعرف على فهم الطالب لما سمع. هذا وقد يقصر النص فيكون كلمة، وقد يطول فيصبح محاضرة كاملة. أما صيغ الأمثلة فقد تكون في صورة اختبارات العناصر اللغوية (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) فيضع المعلم أسئلة للتأكد من قدرة الطالب على تمييز الأصوات أو التراكيب أو المفردات كل على حدة، وهذا لا يحتاج إلى شرح حيث سبق ذكره مفصلا في الجزء السابق من هذا الفصل، وقد تكون في صورة أسئلة عامة. أما صيغ الأسئلة العامة لاختبار استيعاب الطالب لما فهم فتتلخص فيما يلي:

١– صح أو خطأ:

بعد استماع الطالب إلى النص يسأله المعلم شفويا أو تحريريا عن صحة أو خطأ بعض الجمل التي يذكرها له.

مثال:

بعد أن يسمع الطالب الفقرة والتي تبدأ من اختبار فهم المسموع وتنتهي ب: من هذا الفصل، وقد تكون في صورة أسئلة عامة. يسأله المعلم ما يلي:

اكتب (صح) أو (خطأ) أمام كل من الجمل التالية:

أ– يمكننا أن نجعل النص مكتوبا يقرؤه الطالب.....

ب– العناصر اللغوية تعني الأصوات والتراكيب والمفردات.....

ج– يجب أن يتكون النص من جملة واحدة في الأقل.....

٢– الاختيار من متعدد:

في هذا النوع من الأسئلة يطلب من الطالب أن يختار واحدة من العبارات التي يقدمها له وتكون الجواب المطلوب.

مثال:

اختر الجملة الصحيحة أدناه وارسم دائرة حول الرقم الخاص به.

من النص نفهم أن الأسئلة في اختبار فهم المسموع:

أ- لا تأتي إلا في صورة واحدة.

ب- قد تأتي بصور مختلفة.

ج- تأتي في ثلاث صور فقط.

٣- أسئلة عامة:

هذه الصورة التقليدية التي تعود الناس عليها دائما، فيها يسأل المعلم والطالب يجيب في ضوء النص الذي سمعه.

مثال:

أجب عن الأسئلة التالية:

ماذا تعني العناصر اللغوية؟

مم يتكون اختبار فهم المسموع؟

اختبار فهم المقروء:

لا يختلف اختبار فهم المقروء في جوهره عن اختبار فهم المسموع، فالفرق الأساسي بينهما هو طريقة تقديم النص حيث يكون هنا مكتوبا يقرؤه الطالب قبل أن يجيب عن الأسئلة، أما الأسئلة فهي متماثلة إلى حد كبير. ويمكن تحويل كل النماذج أعلاه لتكون أسئلة لفهم المقروء. ولكن الأسئلة ستختلف إذا ما كانت خاصة بالعناصر اللغوية حيث إن القراءة تتعلق بحل الرموز المكتوبة بينما يتعلق المسموع بالأصوات. ثم هناك أمر آخر يجب أن يضعه المعلم في الحسبان وهو أن النص والأسئلة في اختبار فهم المسموع يجب أن تكون أسهل منها في اختبار فهم المقروء؛ لأن الطالب لا يستطيع عادة أن يعيد سماع النص أو الرجوع إليه للبحث عن الإجابات، بينما يستطيع الرجوع إلى النص المقروء أكثر من مرة ولا يقيده في ذلك عادة سوى عامل الزمن المحدد للاختبار." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٢٠٩ - ٢١١. بتصرف يسير.

اختبار التعبير الشفهي (الكلام):

يمكن إيجاز اختبار التعبير الشفهي في الأنوع التالية:

" التعليق على الصور:

يقدم المعلم للطالب صورة أو أكثر أو مجموعة من الصور ثم يسأله عنها أو يطلب منه أن يشرح له ما يفهمه من هذه الصور. ومن ميزات هذه الطريقة أنها تعطي الطالب فرصة وجود موضوع أو فكرة يستطيع التحدث عنها.

الإجابة على مواد نص مقروء أو مسموع:

بدلا من الصور يمكن للمعلم أن يقدم للطالب نصا يقرؤه أو يسمعه ثم يوجه إليه بعض الأسئلة حول موضوع النص، وهنا يجب أن يتذكر أن الهدف ليس اختبار قدرة الطالب على فهم ما سمع أو قرأ بقدر ما يود اختبار قدرته على الكلام.

التلخيص الشفوي:

يمكن أن يعطي الطالب مادة يقرؤها أو يسمعها ثم يطلب منه أن يلخص له ما قرأه، ويجب هنا أن يجعل تقويمه منصبا على قدرة الطالب على التعبير لا على فهمه للنص؛ حتى لا يخلط بين فهم المسموع أو المقروء والقدرة على التعبير.

الحوار الحر:

في هذا النوع من الاختبار يجري مقابلة مع الطالب لمدة محدودة من الزمن ويقوم سلوكه أثناء المحادثة، وهذا أشيع الأنواع المذكورة من اختبارات القدرة على الكلام وأقربها إلى الواقعية. ولكن له مخاطره في عملية التقويم اللازمة، حيث إنه يخضع لاعتبارات شخصية كثيرة، ولكي يقلل من هذه الاعتبارات يمكن اتباع الخطوات التالية:

أ- التقويم من أكثر من شخص واحد.

ب- تدريب المصحح على عملية التقويم الصحيح.

ج- يستحسن تسجيل المقابلة إما بالصورة والصوت (الفيديو) أو الصوت فقط؛ حتى يمكن للمصحح أن يراجع المادة المسجلة.

د- تحديد النقاط التي يود تقويمها بدقة بقدر الإمكان؛ حتى يسهل على المصحح عملية التقويم.

هـ- تصنيف النقاط المطلوبة وتوزيع درجة الاختبار على فئات هذه النقاط، كأن يجعل ٢٠٪ مثلا لنطق الأصوات والنبر والتنغيم، و١٠٪ لسرعة استجابة الطالب، و٢٠٪ لطلاقة الطالب في التعبير، و٤٠٪ لصحة التعبير من الناحية التركيبية (النحوية).... وهكذا.

اختبار الحوار المجزأ:

يمكن للمعلم أن يطلب من الدارس أن يقدم الإجابة عن أسئلة معينة للتعرف على مدى إلمامه بالاستجابة اللازمة لبعض المواقف، كأن يطلب منه مثلا أن يعطي الإجابة عن سؤال ما شفويا أو كتابة أو أن يعطي السؤال عن إجابة ما، أو يطلب منه أن يعلق على جملة يسمعها أو يقرؤها." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢، ص ص ٢١١- ٢١٣. بتصرف يسير.

أمثلة:

هات الأسئلة المناسبة للأجوبة التالية:

أنا من السنغال.

أنا بخير الحمد لله.

هات ردا مناسبا على الجمل التالية:

إنني أشكو منذ مدة من صداع خفيف. (هل استشرت الطبيب؟)

ليتني أحضرت سيارتي معي لأصل إلى السوق بسرعة. (تفضل معي في سيارتي).

اختبار التعبير التحريري (الكتابة):

أهم أنواع هذا الاختبار هي:

١- تنسيق الكلمات:

وهو ترتيب الكلمات المتفرقة لتكون جملا مفيدة.

مثال:

رتب الكلمات لتكون جملا مفيدة:

أن - زينب - سمينة -تريد - تكون.

مثلك – أشعر – بآلام – كنت – المعدة.

الطعام – من – كثيرا – محمد – يتناول – أخذ.

ب – الإنسان – يصيب – البدانة – الكثير – الأكل.

"٢– وصف الصور:

يعطي المعلم الطالب صورا ويطلب منه وصف ما يشاهده، وقد تكون مجموعة متتابعة من الصور تشكل قصة يرويها الطالب.

٣– تغيير صيغ الكلمات:

يعطي المعلم الطالب جملا ويطلب منه تغيير أزمنة الأفعال فيها أو تحويل المذكر إلى المؤنث...إلخ.

٤– ربط الجمل:

يعطي المعلم الطالب أزواجا من الجمل ويطلب منه أن يربطها بالصورة الصحيحة.

مثال: (١)

اربط الجمل التالية:

الجو جميل. أشعر ببرودة.

الجواب:

الجو جميل ولكنني أشعر ببرودة.

مثال: (٢)

خرج محمد. خرجت أخت محمد.

الجواب:

خرج محمد وأخته.

أو

خرج محمد وخرجت أخته.

٥– تغيير الأسلوب:

يعطي المعلم الطالب حوارا ليحوله إلى رواية مسرودة أو العكس.

٦– التلخيص:

يعطي المعلم الطالب العناصر الرئيسة لموضوع أو حوار أو قصة ويطلب منه أن يكتب التفاصيل التي يراها مناسبة.

٧– التعبير الحر:

هذا هو النوع الذي كان ولا يزال من أشيع أنواع اختبارات التعبير، وقد يكون محدودا من حيث الموضوع أو مفتوحا يترك للطالب اختياره. ويرى كثير من خبراء الاختبارات اللغوية ضرورة تحديد عدد الكلمات المطلوبة بدقة أو تحديد حد أدنى وحد أعلى لعدد الكلمات. وعدد الكلمات أفضل وأدق من عدد الأسطر أو الصفحات؛ نظرا لاختلاف الناس في أحجام خطهم، والمساحة التي يشغلونها من كل صفحة، والأوراق التي يستعملونها إذا ترك الأمر لهم." صيني، محمود إسماعيل، **تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية**، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود (١٩٨٠م) ج٢ ، ص ص٢١٤ – ٢١٦..

أما من ناحية التصحيح أو التقويم فيمكن التخفيف من أثر الذاتية بتحديد نقاط معينة يقوم الطالب في ضوئها مثل: مهارات المضمون ومهارات الأسلوب، ويحدد وزن خاص لكل من هذه النقاط، ثم تجمع درجاتها جميعا لتحصل على الدرجة الكلية للاختبار. (ملحق رقم ٥)

وتجدر الإشارة إلى الأمور التالية:

أولا – ضرورة تحديد الهدف من الاختبار بدقة والالتزام بذلك عند وضع الاختبار وتقويم نتائجه حتى يكون الاختبار مستوفيا لشروط الصحة.

ثانيا – مراعاة عامل الموضوعية في تصحيح الاختبار بقدر الإمكان حتى يساعد ذلك على استيفاء شرط الثبات.

ثالثا – اعتبار الاختبار أداة لتقويم نشاط الطلاب وتحصيلهم، ووسيلة للتعليم، ولا تعتبر وسيلة لتحدي الدارسين وتخويفهم. فالعملية التربوية لن يكتب لها النجاح الحقيقي ما لم يوفر لها المناخ التربوي الصحيح والحوافز المشجعة للدارسين

المحور الثاني: التعلم التعاوني، وفيه:

تمهيد: تعريف التعلم، والتعليم، وأنواع التعلم.

التعلم مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون كذلك بمعونةٍ من المعلم وإرشاده" (الخلايلة واللبابيدي، ص ص٩-١٠، ١٩٩٠

التعليم هو " مجرد مجهود شخصي بمعونة شخص آخر على التعلم. والتعلم عملية حفز واستثارة لقوى المتعلم ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المعلم من التعليم، كما أن التعليم الجيد يكفل انتقال أثر التدريب والتعلم وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة " الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف، **طرق تعليم التفكير للأطفال**، د.ط، (الأردن: عمان، دار الفكر). ص١٠.

أنواع التعلم:

يوجد ثلاثة أنواع من التعلم، وهي: التعلم الفردي، والتعلم التنافسي، والتعلم التعاوني.

التعلم الفردي: يتدرب الطلاب فيه على الاعتماد على أنفسهم؛ لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب، ويدخل ضمن هذا النوع من التعلم ما يسمى بالتعلم الذاتي، ويتم تقويم الطالب في هذا النوع من التعلم وفق محكات موضوعة مسبقا (جونسون وجونسون وهوليك ١٩٩٥) وفي هذا النوع من التعلم تتاح الفرصة للطالب للعمل بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة، وفي ضوء قدراته الخاصة، ويتحدد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز التي حددت بشكل مسبق. (جونسون وجونسون ١٩٩٨)

التعليم التنافسي: يتنافس الطلاب فيما بينهم؛ لتحقيق هدف تعليمي محدد، يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة. ويتم تقويم الطلاب في التعلم التنافسي وفق منحنى مدرج من الأفضل إلى الأسوء. (جونسون وجونسون وهو ليك ١٩٩٥)

المطلب الأول: نشأة التعلم التعاوني:

يعد التعاون ضروريا من أجل قضاء حاجات الإنسان الكثيرة، فالإنسان بمفرده لا يستطيع أن يلبي جميع حاجاته أو يحقق أهدافه دون مساعدة أحد. وكذلك المجتمعات في كل عصر يتعاون أفرادها لنشر الأمن والعدل والعلم.

وفكرة التعاون ليست جديدة في تاريخ البشرية، بل هي قديمة قدم الإنسان، حيث قام الناس عبر التاريخ الإنساني بأعمال تعاونية ونظموا جهودهم من أجل جلب المنافع ودفع المخاطر، ولولا هذا التعاون لاستحال على الإنسان أن يعيش على الأرض، ولما استطاع أن يصل إلى ما وصل إليه اليوم من تقدم وازدهار.

ولأهمية التعاون في الحياة حث الإسلام عليه في القرآن والسنة، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهۡرَ ٱلۡحَرَامَ وَلَا ٱلۡهَدۡيَ وَلَا ٱلۡقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلۡبَيۡتَ ٱلۡحَرَامَ يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّن رَّبِّهِمۡ وَرِضۡوَٰنٗاۚ وَإِذَا حَلَلۡتُمۡ فَٱصۡطَادُواْۚ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ أَن صَدُّوكُمۡ عَنِ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ أَن تَعۡتَدُواْۘ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ٢ ﴾ [المائدة: ٢].

وقال الرسول – صلى الله عليه وسلم: "الله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه" (رواه مسلم، رقم ٢٦٩٩)

وقال – صلى الله عليه وسلم: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاونهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (مسلم، رقم ٢٥٨٦)

ويؤكد ابن خلدون (٨٠٨ هـ) أن الاجتماع الإنساني ضروري؛ لأن الإنسان مدني بالطبع، أي لا بد له من اجتماع وذلك للحصول على الغذاء ولدفع خطر الحيوانات الضارة ومن هنا فحاجة الأفراد إلى التفاعل والتعاون تدفعهم إلى البقاء أحياء.

والتعلم التعاوني هو إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، ويقوم على تقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة تعمل معا، لتحقيق أهداف تعلمهم الصفي.

" وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني (الخفاف٢٠١٣) منذ عام ١٩٠٠م ٠ أي أن التعلم التعاوني ظهر في بدايات القرن العشرين ضمن مشروع جون ديوي (jhon Dewey) الذي ساعد على تعميق التعلم بصفة عامة عند الطلبة وتحقيق أهداف المنهج بفاعلية عالية، الذي كتب في عام ١٩١٦م، وكان أستاذا بجامعة شيكاغو آنذاك كتابه (الديموقراطية والتربية) (democracy et education) وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر،

وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية. ولقد اقتضى فكر ديوي (dewey) أن يجد المعلمون في بيئاتهم التعليمية نظاما اجتماعيا يتسم بإجراءات ديموقراطية وبعمليات علمية وأن مسؤولياتهم الأولى تكمن في أن تستثير دوافع الطلبة ليعملوا متعاونين، ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية المهمة، زيادة على جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات بتعلم الطلبة المبادئ الديموقراطية من خلال تفاعلاتهم اليومية الواحد مع الآخر. وطور ديوي (dewey) استخدام أسلوب مجموعات التعلم التعاوني بوصفها جزءا من طريقته المشهورة في أساليب التعلم وذلك في أواخر عام ١٩٣٠م.

ومع ذلك فقد تعرض دوب وماي (may et Doop 1937) للتعاون من خلال نظريتهما الاجتماعية والاقتصادية والتي ميزا فيها التعاون والتنافس، ووضع بارناد (1938 Barnad) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية مركزا فيها على العوامل الاجتماعية التي تظهر المواقف التعاونية، وناقش نظام العمل التعاوني باعتباره أسلوبا من أساليب التعاون وتوصل إلى أن التعاون من أكثر العوامل فاعلية للتغلب على الفروق الفردية. لكن التعلم التعاوني المنظم بدأ عام 1949 على يد دوتيش Dentech الذي نادى باستعماله أسلوبا بديلا عن التعلم الاعتيادي القائم على الشرح والعرض الذي يقوم به المعلم لطلبة الصف بكاملهم. وعرض دوتيش تصورات نظرية حول التعاون والتنافس معتمدا في تصوراته النظرية على نظرية كيرت ليفين (Kurt Lewen) ١٩٣٧م في الدوافع التي يفترض أن توجد عندما تتأثر نواتج كل شخص بأفعال الآخرين نحو تحقيق أهداف مطلوبة.

وفي عام ١٩٥٧م اهتم توماس ((Tomas بنظريته في مفهوم تسهيل تحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في المواقف التعاونية المبنية على تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

وطور هاربرت ثيلين (Thelen Herbert 1960) في جامعة شيكاغو إجراءات أكثر دقة لمساعدة الطلبة على العمل في جماعات، وذهب ثيلين إلى أن الدراسة ينبغي أن تكون معملا أو مختبرا أو بيئة ديموقراطية مصغرة هدفها بحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات البنشخصية المهمة، ولقد كان ثيلين عاكفا على دراسة ديناميات الجماعة، وطور صيغة أو صورة واضحة المعالم وتفصيلية لبحث الجماعة وقد وضع أساسا تصوريا مفاهيميا للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني.

وبدأت في الستينات دراسة التعلم التعاوني؛ إذ عكف الباحثون بتحليل التفاعل في المواقف التعليمية وتشجيع المنافسة بين الطلبة.

وفي بداية السبعينات وخلال مرحلة الثمانينات من القرن العشرين بدأ الاهتمام باستخدام التعلم التعاوني، وأمكن تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي المعاهد والكليات.

وهكذا توالت الجهود وتطور التعلم التعاوني، وانتشر في دول عدة من العالم: في الولايات المتحدة، وكندا، إستراليا. وأنشئت له مراكز متعددة، وأصبح استخدام مجموعات التعلم التعاوني أكثر انتشارا واستخداما خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة في الدول الغربية والعربية التي طورت العديد من استراتيجياته، بعد أن طبق في تدريس بعض المواد كالرياضيات والعلوم، إلا القليل من المدرسين استخدموه يوصفه أسلوبا تدريسيا رئيسا؛ لأسباب خاصة تتعلق بتصميم القاعات الدراسية، وتوفر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة.

وقد وجد جونسون وجونسون (johnson et Johnson) أن التفاعل الصفي التعاوني يفوق التفاعل الصفي التنافسي من حيث معطياته التحصيلية، ومن حيث تقدير الأشخاص المتفاعلين لذواتهم، ومن حيث ميل بعضهم للبعض الآخر.

ويشير ويلر وراين (wheeler et Ryan 1973) إلى أن التعلم التعاوني طريقة تنمي روح المحبة بين الأفراد المتعلمين، وتعمل على أن يستفيد بعضهم من البعض الآخر.

وأما جولدمان وستو كبر (Goldman et Stockbauer 1977) فيؤكدان على أن عمل التلاميذ في بيئة يسود فيها العمل التعاوني يزيد الاهتمام بالأقران، والمادة الدراسية، والشعور بالثقة المتبادلة، وتزداد المشاركة والمسؤولية أثناء أداء المهام.

وتوصل بريجمان (Bridgeman 1977) إلى أن التعلم التعاوني يزيد مبررات تيني الآخرين لأدوارهم من خلال الاهتمام بالمنظور الانفعالي للآخرين، كما أنه يزيد من تقدير الذات والجاذبية الشخصية، ويقلل من الأنانية بين التلاميذ.

وطور إيلوت أرنسون (Eliot Aronson 1978) إجراءات أسلوب التعلم التعاوني المسمى بـ تكامل المعلومات المجزءة التعاوني في جامعة كاليفورنيا لاستخدامه في تقويم مواد تعليمية تشجع على التعلم التعاوني.

وأشار سلافين وأخرون (Slavin et al 1981) إلى أن طريقة التعلم التعاوني يكون العمل فيها على شكل مجموعات تعاونية صغيرة مكونة من أربعة إلى خمسة طلاب في كل مجموعة، وتكون هذه

المجموعة غير متجانسة، بحيث تضم كل مجموعة مختلف المستويات لضمان تحسين التحصيل.

وفي عام 1982 م ابتكر كل من روبير سلافين ومعاونوه (Slavin et. Al) برنامجا تعاونيا لدراسة القراءة والكتابة وفنون اللغة اعتمادا على نتائج بحوث القراءة والكتابة وأطلق عليه اسم التكامل التعاوني للقراءة والتعبير.

وفي عام 1984م وضع جونسون وجونسون خمسة عناصر أساسية للتعلم التعاوني هي: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والتفاعل المباشر المشجع، والمسؤولية الفردية، والمهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، والمعالجة الجمعية.

ووجد فوستير وزملاؤه (Foster et.al 1985) أن الطلبة الذين يعملون ضمن نظام المجموعات التعاونية يمكنهم أن يكونوا أكثر إبداعا ممن يعملون بصورة انفرادية.

ويرى همفريز وجونسون وجونسون (Hauphereys - Johnson et Johnson 1982) أن أسلوب التعلم التعاوني يرفع تحصيل التلاميذ واحتفاظهم بالمعلومات الدراسية وإتقانهم لها، وتطبيقها في مواقف أخرى، كما أنه يزيد الرغبة في التعلم، ويولد اتجاهات إيجابية نحو الموضوع.

ويرى بل (Bell 1986) أن التعلم التعاوني أفضل في الوصول إلى التعلم؛ لأن الجماعة تمد المتعلم بوفرة من الأفكاو وأوجه النقد.

ووجد جويس ومارشهام (Joyes et marsham 1986) أنه لكي يتحقق التعلم التعاوني لابد من توفر شرطين:

تحديد الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأفراد المجموعة.

توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة.

بينما تؤكد رابين (Rubin 1987) أن التعلم التعاوني استراتيجية تقضي على الملل، وتجعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم ومشوقة.

ووجد براون وزملاؤه (Brown et al 1988) أن تعليم المجموعات الصغيرة هو عادة أفضل من الطرق الأخرى في تعزيز المهارات العقلية، وتشمل حل المشكلات، وتغيير الاتجاهات، وتكمن فوقها في تفاعل الأفكار ووجهات النظر، وهذا يطور قدرة الطالب على التفكير.

ويضيف ريشارد وزملاؤه (Richard et al 1988) إلى أن تفاعل العمل التعاني في استيعاب المعلومات وتذكرها، وتخليص الطلبة الانطوائيين من هذه السمة من خلال المشاركة مع الآخرين، فهو يمثابة علاج لهم من خلال مشاركة الآخرين في التعلم.

ووجد جونز وزملاؤه (Jones et at 1989) أن الطلبة في تعلم المجموعات التعاونية يتشاركون في خمس فوائد إيجابية، هي:

التعاون المطلوب بين الطلاب يمنع طالبا واحدا من القيام بالعمل دون الآخرين.

يجعل كل طالب يتعلم ويتقن المادة بغرض تحسين تقدير المجموعة.

يمكن الطلاب ذوي مستوى التحصيل المنخفض من تلقي مكافأة أو تعزيز؛ لأن التقدير يعتمد على حدوث التحسن الفردي مهما كان بسيطا بالنسبة للمستوى السابق.

يعزز الطلاب ويدفعهم للتعاون طالما أنهم ليس فقط على ورق الامتحان وإنما أيضا يكافؤون من قبل المعلم وطلاب الصف.

يظهر استخدام مستويات أعلى من التفكير كلما ناقش الطلبة المادة مع بعضهم بعضا.

ويحدد فارمت (warmette 1988) دور المعلم في التعلم التعاوني، فهو: تحديد الأهداف قبل بدء الحصة، وتشكيل مهارات لتنظيم المجموعة، وإيجاد العلاقات الطيبة بين أفراد المجموعة، وطرح الأسئلة، وترتيب البيئة التعليمية، ومساعدة الطلبة في توضيح الأفكار وفهم المادة الدراسية، وخلق جو تعليمي، وتشجيع العلاقات الإيجابية بين الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة، وتعزيز عمل المجموعات.

وأشار مارجند لير وباركر (mergenddler et packer 1989) إلى أن من أهداف التعلم التعاوني تحسين العلاقات الاجتماعية بين المجموعات، ومساعدة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وزيادة الاعتبار الذاتي للطلبة، وتكوين مشاعر إيجابية نحو التعلم والمدرسة.

وأشار ثوماس (Thomas 1989) إلى أن التعلم التعاوني طريقة تولد الإحساس بالجماعة، وتعلم الطلاب التعاون والمشاركة في صنع القرار، وتؤدي إلى شعور الطلاب بالنجاح، وتعزز الناحيتين: التحصيلية والاجتماعية.

ويرى كانتلون (cantlon 1989) أن التعلم التعاوني يتضمن العديد من الإجراءات، وذلك بأن كل فرد في مجموعته يعلم، ويتعلم، ويتكلم، ويرى، ويشارك في آن واحد، وكل ذلك يجعله فعالا. وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أننا نتعلم ١٠ % مما نقرأ، و٢٠ % مما نسمع، و٣٠ % مما نرى ونسمع، و٧٠ % مما يشرحه لنا الآخرون، و٨٠ % من خبراتنا الشخصية، و٩٥ % مما نعلمه الآخرين، ومن هنا تتضح أهمية التعلم التعاوني.

وقد أشار جونز (Johnes 1990) إلى أن التعلم التعاوني يؤدي زيادة التحصيل الدراسي، وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وبناء عادات اجتماعية قيمة كاحترام تعدد الآراء والمشاركة، وتنمية مهارات الاتصال بين الطلبة.

ويرى كوك (cook 1990) أن استخدام التعلم التعاوني يؤدي إلى مساعدة الطلبة في تنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة الدراسية وغرفة الصف، وشعور الطلبة بالارتياح عند تطبيقه، وأنه يصلح للموضوعات جميعها، وفي كافة المراحل الدراسية، كما أنه يعزز الناحيتين: العلمية، والاجتماعية.

كما تصف كرستين (christion) التعلم التعاوني بالحكمة الصينية القائلة: "أخبرني أنس، أرني أتذكر، أشركني أتعلم".

ويرى جونسون وسمث (Johnson et Smith 1991) أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمة لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

ووجد ديورن وزملاؤه ((Duren et.al 1992 في دراسته أن من فوائد التعلم التعاوني أنه يسعى لتقليل قلق الطلاب، ويخلق بيئة يشعرون فيها بالأمان، وتتاح لهم الفرصة ليتعلموا من أخطائهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير التعلم التعاوني في تعلم بعض طرق حل المشكلات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلاب الذين خضعوا لطريقة التعلم التعاوني على استرجاع المعلومات وحل المشكلات عن نظرائهم في المجموعات الضابطة.

ويرى جونسون (J0hnson 1992) أن استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة أن يعملوا ويتدارسوا المادة التعليمية سويا، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معا في نفس الوقت، ولكي يحدث التعلم لا بد من تحديد أهداف التعلم المنشود، لمجموعات الطلبة والعمل معا لتحقيقها، بحيث يكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه، ومسؤولا كذلك عن نجاح باقي زملائه.

وأما دراسة لورد (Lord 1994) فقد توصلت إلى عدة فوائد أخرى للتعلم التعاوني، منها: زيادة الاحتفاظ بالتعلم، ودافعية داخلية أساسية، وتقبل الأقران ودعم العلاقات الاجتماعية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدروس والتعلم والمعلمين والمدرسة، وتقبل الذات المبني على قبولها ودعم اجتماعي أكبر، وتكيف نفسي إيجابي، وصحة نفسية، ومهارات التفكير، واستخدام المستويات العليا لاستراتيجيات الاستدلال، وزيادة القدرات الاستدلالية الناقدة.

أما فيدلر (Fedler 1996) فيرى أن الأفراد في أثناء نموهم يقومون ببناء معارفهم وخبراتهم ويطورون مهاراتهم المتعددة حسب طرائق التعلم التي تتماشى وأنماط التعلم المفضلة لديهم، وهذه الأنماط تتحكم في أساليب تفكيرهم، وتعكس أنماط تعلمهم وتعاملهم مع المثيرات والخبرات البيئية التي يصادفونها، ويتجلى ذلك من خلال أساليبهم في التركيز على المعلومات ومعالجتها واسترجاعها.

وقد أشارت بعض الدراسات عند انجلهارد ومونساس (Engelhard et Monsas 1989) إلى أن الأسلوب التعاوني هو الأسلوب المفضل لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

وأما مانينك (Manning 1991) فيرى أن الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التعاونية ويجمعهم هدف جماعي يسعون إلى تحقيقه في أنشطة مشتركة، فيتكون لديهم حب أكبر لزملائهم، وتقدير لذواتهم، مما يؤدي إلى تحسن الصحة النفسية، والنمو العاطفي، والعلاقات الاجتماعية، ويجعلهم يمتلكون القدرة على الاتصال.

ويرى ستيفن (Stephen 1991) أن التعلم التعاوني استراتيجية تدريس ناجحة، يتم فيها استخدام مجموعات صغيرة، تضم كل منها تلاميذ من مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلم مختلفة لتحسين فهمهم للموضوع، وكل عضو في المجموعات المختلفة ليس مسؤولا أن يتعلم ما

يجب تعلمه فقط، بل يقوم بمساعدة زملائه في المجموعة التي يعمل فيها على التعلم، من ثم يحصل جو من الإنجاز والتحصيل.

ويؤكد ستيفن (Stephen 1992) أيضا على ضرورة اعتماد المجموعات التعاونية، إذ تضم كل مجموعة طلابا ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع الذي يراد دراسته، وكل عضو في الفريق ليس مسؤولا فقط على يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، ومن ثم يهيأ جو من الإنجاز والتحصل والمتعة في أثناء التعلم التعاوني.

أما ستال (Stal et al 1994) فيرى أن التعلم التعاوني هو استراتيجية تتطلب من الطلاب أن يتفاعلوا في فرق صغيرة ومجموعات صغيرة ذات اهتمام مشترك، بالنتيجة يتفاعلون بوصفهم فريق عمل مختار لضمان تعلم الصف كليا معلومات ومفاهيم عامة ضرورية مرتبطة بموضوعات أساسية وجوهرية.

وأما هندركس (Hendrix 1999) فيرى أن العملية التعاونية تقنية نظامية مركبة إذ تعمل فيها المجموعات الصغيرة سوية من أجل إنجاز هدف مشترك، ويتم في التعلم التعاوني تقسيم الطلاب إلى مجموعات عشوائية أو غير عشوائية؛ لإنجاز مهمات محددة ومعدة؛ كي يدركوا أن أحدهم يعتمد على الآخر في النجاح، وأن النجاح معتمد على قوتهم بدلا من ضعفهم، وعلى تعاونهم بدلا من تنافسهم، وأنهم مسؤولون عن إنجاز عمل كل فرد في المجموعة.

وكما أشار هندركس إلى أن كثيرا من الطلبة غير قادرين على التعلم والتمكن من الدراسات الاجتماعية بسبب الصعوبات في فهم المحتوى؛ إذ اعتمد مدرسو الدراسات الاجتماعية تقليديا على تعليم مجموعات كبيرة والعمل المستقل بوصف ذلك طرقا أساسية في التعليم. وقد أظهرت البحوث والدراسات أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من خلال الاستخدام الفعال للتعلم التعاوني.

ويرى شيفير (Schafer 2003) أن التعلم التعاوني يتمثل بمجموعات من الطلبة متعاونة في العمل، ففي مجموعات التعلم التقليدي نلاحظ أن الطلبة يعملون في المجموعة دون وجود انتباه فعال نحو المجموعة، في حين نلاحظ أن الطلبة في التعلم التعاوني يعملون باستعداد وحذر وتخطيط ويتم إثارة التفكير لديهم.

ويؤكد كاكان (kagan 2000) على العمل على جعل التعلم التعاوني جزءا من عمل المدرسين في أي درس يقدمونه؛ نتيجة لعوائده الإيجابية في التعلم، ومنه مادة التاريخ، كما أكد على تنفيذ أسلوب التعلم التعاوني في كل الموضوعات الدراسية، وعند كل المستويات التعليمية، وفي المدارس جميعها.

وأما نيجل (Nagel 2008) فقد أشار إلى أن التعلم التعاوني يعد إحدى الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة على زيادة المخرجات المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية لدى الطلبة." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٢٥،٣٣

وهكذا استمرت الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعلم التعاوني، حتى إن سلافين – كما يشير جابر (١٤٢٠هـ) " قد راجع عام ١٩٨٦م أبحاثا أجريت بهدف الوقوف على أثر التعلم التعاوني في التحصيل في الفترة ما بين ١٩٧٢م و١٩٨٦م. وقد أجريت تلك الأبحاث على جميع المستويات الصفية، وشملت عددا من المواد، منها: الفنون اللغوية، والدراسات الاجتماعية، والقراءة والكتابة، والعلوم، والرياضيات...، وكان الميدان لتلك الدراسات مدارس المدن والأرياف، في أربع دول هي: الولايات المتحدة الأمريكية، وإسرائيل، ونيجريا، وألمانيا. وقد أسفرت نتائج ٣٧ دراسة من أصل ٤٥ دراسة عن وجود فوارق ذات دلالة أحصائية في نتائج التحصيل تصب في مصلحة الصفوف التي تعلمت تعاونيا على حساب الأخرى التي تعلمت تقليديا، في حين أن الصفوف الثمانية الباقية لم تظهر فروقا بين نتائج الطلاب." جابر، عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعليم**، دار الفكر العربي، (١٤٢٠هـ) د.ط، ص ٢٣.

مما تقدم ندرك أن التعلم التعاوني قديم من حيث النشأة وحديث من حيث التطبيق، ولا يزال كثير من الدول الإسلامية تجهل هذه الطريقة في التدريس.

المطلب الثاني: تعريف التعلم التعاوني:

" تعريف أرتزت Artzet 1990

هو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات لحل مشكلة ما، أو لإتمام عمل معين، أو تحقيق هدف ما يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بالمسؤولية تجاه مجموعته." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٤

تعريف جونسون وسمث Johnson et Smith 1992

" هو استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو منها إلى أقصى حد ممكن." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٤

تعريف ستيفن Stephen 1992

" هو استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الفريق ليس مسؤولا فقط عن تعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم، وبالتالي يخلق جوا من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٤

تعريف جونسون وجونسون Johnson et Johnson 2000

" هو استراتيجية تدريس تتضمن مجموعات صغيرة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن، ويشجع بعضهم بعضا للعمل معا في أي منهج أو مرحلة عمرية." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٥

تعريف شيفر Shafer 2003

" هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تضم مستويات معرفية مختلفة، عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ – ٦ أفراد، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة على تحقيق هدف أو أهداف مشتركة." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٦

تعريف جونز وكاستون Jones et Caston 2008

" هو العلاقات الإيجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي مشترك." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٦

تعريف شن وشينغ Chen et Chenge 2009

" هو إحدى استراتيجيات التدريس النظامية البنائية التي ظهرت للتغلب على التنافسية في طرق التدريس التقليدية التي يتم فيها تجاهل اكتساب الطلبة للمهارات الاجتماعية، ومهارات التعاون مع الآخرين." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٣٦

تعريف نورة عدوان (١٤٢١هـ)

" التعلم التعاوني في مفهومه الحديث هو: يطلق على تنظيم في البيئة الصفية، يحيث يعمل الطلبة من خلال مجموعات صغيرة، في أداء مهام وأنشطة محددة، ومن خلال هذا التنظيم للبيئة الصفية يكون الطلبة قادرين على تدريس زملائهم بحرية، ويكون الفرد مشاركا لأعضاء مجموعته بأفكاره وسلوكه ومعارفه، ومسؤولا عن تحصيله وتحصيل زملائه في المجموعة، وتكافأ المجموعة بناء على تحصيلها الذي هو ناتج تحصيل كل فرد فيها." عدوان، نورة بنت عبد الله. **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة**. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام بن محمد سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م. ص ٢٠.

وبناء على التعريفات السابقة يمكن القول:

إن التعلم التعاوني هو أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين ٤ –٦ أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة على تحقيق هدف أو أهداف مشتركة يمكن قياسها مع التعزيز بالمكافأة التي تمنح لهم.

المطلب الثالث: أهداف التعلم التعاوني:

حدد عدد من المربين أهداف التعلم التعاوني في الجوانب التربوية، والاجتماعية، والنفسية، نجملها في النقاط التالية: (الخفاف 2013):

أولا– أهداف التعلم التعاوني التربوية:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التربوية التالية:

" ١– التشجيع على الأداء المتواصل والإنجاز المستمر من جانب الطلبة ضمن المجموعة الواحدة.

٢– زيادة التحصيل في جميع المباحث وفي معظم المراحل الدراسية.

٣– تشجيع المناقشة والتفاعل الحاصل في المجموعات التعاونية، على حدوث الصراعات والتحديات بين أفكار الأعضاء وآرائهم.

٣– إن التكرار الحاصل في المعلومات خلال الموقف التعليمي بسبب النقاش بين الأعضاء وتبادل الخبرات، يولد معلومات جديدة تهيئ الطلبة لتفسيرها وشرحها.

٤– وجود التغذية الراجعة في الموقف التعاوني، والاستفادة منها في تشجيع وتدعيم الطلبة، يعمل على رفع مستوى التحصيل.

٥– اعتماد الموقف التعاوني على تبادل الأفكار والخبرات بين المجموعات غير المتجانسة في القدرات أوالميول أوالاهتمامات، يعزز ويطور خبرات الطلبة؛ وذلك لأن الطالب يعدل سلوكه وفق توقعات زملائه.

٦– يزيد التعلم التعاوني دافعية الطلبة؛ وذلك بسبب انتشار روح المحبة والإخاء بين الأعضاء، مما يشجع على زيادة تحصيلهم.

٧– يؤدي إلى إيجاد نوع من التربية المتكاملة للمتعلم؛ وذلك من خلال الربط بين النمو الفردي من جهة، والنمو الجماعي من جهة أخرى.

٨– يساعد التعلم التعاوني على التخلص من الاتجاهات وأنماط السلوك السلبية العديدة،

كالأنانية، والمنافسة غير الشريفة، والفردية المفرطة.

٩- تنمية المحافظة على النظام واحترامه، مما يسهم في بناء الانضباط الذاتي لدى المتعلمين، ويؤدي إلى تهذيب الذات وجعلها قادرة على العمل الجماعي البناء.

١٠- تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية المتنوعة.

١١- يجعل الطالب محور العملية التربوية، وذلك من خلال إشراكه في جميع الأنشطة والفعاليات بدرجة كبيرة، بعيدا عن التلقين والسلبية.

١٢- تمثل المجموعات التي يشكلها المعلم مصدرا مهما من مصادر العمل والمعرفة؛ لأن المعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، فإن الطلبة يتعلمون من بعضهم البعض، وذلك في ضوء اطلاعهم على مصادر المعلومات والمعارف اللامحدودة: في المكتبات، ومراكز مصادر المعلومات، وشبكات الإنترنت الدولية.

١٣- تنمية أسلوب التعلم الذاتي فيما بين الطلبة؛ لما له من أهمية قصوى في اكتساب المعارف والمعلومات.

١٤- إكساب الطلبة المهارات والمعلومات بشكل فعال، والاحتفاظ بها لمدة أطول.

١٥- تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة، وإكسابهم القدرة على تحليل المواقف، وحل المشكلات التي تواجههم، وبخاصة مهارات البحث، والاستنتاج، والاستقصاء، والتحليل، والنقد، والإبداع.

١٦- تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الاستماع، والحديث، والتعقيب والتعليق، وإبداء الرأي، وتقديم التغذية الراجعة؛ لما لها من أهمية في تفعيل المشاركة والنقاش، والخروج بنتائج إيجابية هادفة.

١٧- يقضي التعلم التعاوني على الملل بين الطلبة، ويجعل المادة التعليمية مثيرة ومشوقة، كما أنه يؤدي إلى شعور الطلبة بالنجاح.

١٨- يغير التعلم التعاوني اتجاه الطلبة نحو المادة الدراسية ومعلمها بشكل إيجابي واضح.

١٩- يزيد الدافعية لدى الطلبة نحو تعلم المادة الدراسية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وإيجاد بيئة صفية تثير النشاط والحيوية بين أفراد المجموعة التعاونية، ويدعم الاتجاهات البناءة لدى الطلبة، ويزيد الثقة المتبادلة بينهم من جهة، وبينهم وبين معلمهم من جهة ثاية." الخفاف، إيمان

عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٤٧.

ثانيا– أهداف التعلم التعاوني الاجتماعية:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية التالية:

" ١– يجعل المتعلمين يمارسون حياة واقعية داخل الحجرة الدراسية، مما يسبب في بناء أسس التعاون الصحيح والتعاون البناء مع الآخرين.

٢– يهتم هذا النمط من التعلم بحاجات الطلبة ورغباتهم وقدراتهم وميولهم، وذلك عن طريق تشكيل المجموعات التعاونية، مما يؤدي إلى زيادة انتماء الفرد إلى مجموعته.

٣– يساعد التعلم التعاوني على اكتشاف ميول الأفراد ضمن أنشطة المجموعات في الصف الواحد.

٤– ينمي التعلم التعاوني روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة، مما يؤدي إلى احترام آراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم.

٥– يكسب التعلم التعاوني الطلبة المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة، ولا سيما مهارات التواصل، والتعاون، وحل الخلافات، والحوار الإيجابي.

٦– يقوي روابط الصداقة ويطور العلاقات الشخصية بين الطلبة، مما يزيد من المحبة والمودة والاحترام المتبادل بينهم.

٧– يدعم التعلم التعاوني أنماط السلوك التي تركز على العمل وزيادة الإنتاج والنشاط والحيوية.

٨– يؤدي التعلم التعاوني إلى التخفيف من حدة المشكلات السلوكية بين الطلبة." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٤٩.

ثالثا – أهداف التعلم التعاوني النفسية:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف النفسية التالية:

" ١– الاهتمام بحاجات الطلبة النفسية والمعرفية والعمل على رصدها، من خلال التعلم التعاوني والانتماء إلى المجموعة، مما يساعد على اكتشاف ميول الطلبة، ويتيح الفرصة لكل طالب بأن يعبر عما يجول في خاطره من أفكار بطريقة ديمقراطية واضحة.

٢– يعلم الطلبة أنماط التفاعل الإيجابي البناء، وبالتالي يرفع مستوى النشاط لديهم.

٣- يعزز الصحة النفسية والاستقرار النفسي لدى الطلبة.

٤- يسهم في بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات بين الطلبة من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى.

٥- يراعي التعلم التعاوني الفروق الفردية بين الطلبة من كافة الجهات، سواء في العمر أو في مراحل الطور الإدراكي المعرفي.

٦- يسهم التعلم التعاوني في التخفيف من انطوائية بعض الطلبة، ويؤدي إلى زيادة التوافق النفسي الإيجابي، وتنمية الجوانب العقلية، والوجدانية، والمهارية، والحركية، بشكل سوي." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٥٠.

المطلب الرابع: فوائد التعلم التعاوني:

يمكن إجمال فوائد التعلم التعاوني في النقاط التالية (الخفاف ٢٠١٣):

"١- يؤدي إلى زيادة القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.

٢- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه.

٣- يؤدي إلى زيادة حب المادة الدراسية.

٤- يؤدي إلى زيادة حب التلاميذ لمدرستهم والنظر إليها إلى أنها مكان يعمل فيه مجموعة متحابة من الأفراد، ويسعون لتحقيق تعلم أفضل لكل منهم.

٥- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة.

٦- ينمي القدرة على حل المشكلات.

٧- ينمي القدرة الإبداعية لدى التلاميذ.

٨- يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

٩- يحقق مساندة اجتماعية أقوى بين الطلاب.

١٠- يؤدي إلى تذكر المعلومات لفترة أطول.

١١- يحقق مزيدا من التوافق النفسي الإيجابي.

١٢- يؤدي إلى مزيد من السلوكيات التي تركز على العمل.

١٣- يحقق مزيدا من الدافعية الداخلية.

١٤- يحقق مهارات تعاونية أكثر.

١٥- ينمي القدرة على حل المشكلات الناتجة عن سوء التفاهم بين أعضاء المجموعة.

١٦- يؤدي إلى التعود على النقد القائم على الحجة والبرهان.

١٧- يؤدي إلى غياب المشكلات الانضباطية؛ نتيجة للمواظبة على الحضور للمدرسة.

١٨- يلغي دور المعلم المتسلط.

١٩- يؤدي إلى نقص التعصب للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات بين الأفراد وبين المجموعات الصفية" الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٥١ - ٥٢.

٢٠- يوفر آليات التواصل الاجتماعي، ويسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر.

٢١- يشعر جميع الطلبة بالنجاح.

٢٢- يسمح باستعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.

٢٣- يراعي الفروق الفردية في العمر، ومراحل التطور الإدراكي المعرفي، والاتجاهات، والدافعية، والقدرة، والاهتمامات، فإنه لا يزيل الفروق الفردية ولكنه يعالجها ويقلل منها.

٢٤- يخلق جوا وجدانيا إيجابيا، وخاصة للطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف.

٢٥- يطور مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية، الأمر الذي يهيئ الطلبة للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

٢٦- يوفر فرصة طلب الطالب للمساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج إليها.

المطلب الخامس: مميزات وعيوب استراتيجية التعلم التعاوني: (الخفاف ٢٠١٣)

إن لكل استراتيجية في التدريس ما يبررها، وتتحكم فيها مجموعة من العوامل، منها: شخصية المعلم، وطبيعة المادة، والموقف التعليمي، والأدوات والأجهزة، وعدد الطلاب في الفصل، والوسائل المستعملة.... ورغم ذلك كله فإن لكل أسلوب مميزات وعيوبا أثناء التطبيق العملي، ويمكن إيجاز مميزات وعيوب التعلم التعاوني فيما يلي:

أولا – المميزات:

"١- يستعمل هذا الأسلوب عند المراجعة والتدريس للمهارات الكثيرة حتى يختصر الجهد والوقت.

٢- ينمي عند الطلاب روح العمل الجماعي ويشعر الجميع أن عليهم مساعدة بعضهم البعض.

٣- يعطي الطالب الثقة بالنفس عن طريق تحمل مسؤولية قيادة المجموعة لفترة محددة.

٤- ينمي لدى الطالب مهارة الإصغاء واحترام الرأي الآخر.

٥- يساعد الطلاب على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.

٦- مسؤولية المدرس هي التوجيه وتصحيح الأخطاء.

٧- يزيل الفروق الفردية أو يقلل منها؛ إذ يشعر الفرد بذاته داخل المجموعة.

٨- يحقق مساندة اجتماعية أكبر فضلا عن تقديم التغذية الراجعة للآخرين.

٩- يكسب الطلاب مهارات تعاونية أكثر.

١٠- ينقل مركز المسؤولية من المعلم إلى الطلاب حيث يتحمل كل طالب مسؤولية تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة.

١١- وجود تعلم الأقران؛ إذ إن هناك كثيرا من التلاميذ يتعلمون بمساعدة أقرانهم أكثر مما يتعلمون من معلمهم.

١٢- يتعلم فيها الطالب تحمل المسؤولية في التعلم منذ اللحظة التي يتم فيها تقسيمهم إلى

مجموعات، سواء تلك التي تصدر من المعلم أو من رؤساء المجموعات.

١٣- يرفع معدل التحصيل الأكاديمي.

١٤- يزيد الدافعية الداخلية.

١٥- يكون مواقف أفضل تجاه المعلمين والمدرسة.

١٦- احترام أعلى للذات.

١٧- زيادة السلوكيات التي تركز على العمل.

١٨- يزيد من تحصيل التلاميذ.

١٩- يخفف من الجو التسلطي في الصف والذي يخلق جوا من القلق، وتحوله إلى جو ودي." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٥٣ - ٥٤.

"٢٠- جعل التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية.

٢١- إعطاء المعلم فرصة لمتابعة وتعرف حاجات التلاميذ.

٢٢- تنمية أسلوب التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

٢٣- تدريب التلاميذ على حل المشكلة أو الإسهام في حلها.

٢٤- زيادة مقدرة التلميذ على اتخاذ القرار.

٢٥- تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى التلاميذ.

٢٦- إكساب التلاميذ مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخرين.

٢٧- يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.

٢٨- يربط بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة ويطور انتباههم." العدواني، خالد مطهر، **التعلم التعاوني** (٢٠٠٩) د.ط، ص ص ١٦ - ١٧.

ثانيا – العيوب:

"١- ربما لا يساعد هذا الأسلوب على تلبية احتياجات الطلبة المبدعين.

٢- يحتاج إلى أدوات وإمكانات تناسب عدد المجموعة أو المجموعات.

٣- لا يوفر الانضباط الكافي في الدرس.

٤-الخوف من سيطرة أو إمكانية استبداد بعض الطلبة في المجموعة.

٥- إن الطلبة الذين لا يشتركون في العمل الجماعي سوف يعاقبون بوحشية، في حين أن التعاون بين أفراد المجموعة بقدراتهم المختلفة وتبادل الأدوار يبين أن الطالب الضعيف في مهمة قد يكون متميزا في مهمة أخرى.

٦- إن عمل الطلبة الجماعي يقوم على تنفيذ المهمة فحسب، دون مراعاة مهارة الأداء، فيصبح العمل بذلك مجرد رتابة يؤدى بصورة آلية مما يؤدي إلى حجب الإبداع والابتكار والمرح الذي يصاحب النشاط." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٥٤.

" ٧- يرى البعض أن هذا التعلم لا يهتم بذاتية المتعلم، ومن ثم يذوب في الجماعة.

٨- قد يولد عند بعض التلاميذ نوعا من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة والرد عنهم.

٩- في حالة انقسام الآراء أثناء المناقشة إلى جانبين، إذا رجح المعلم جانبا منهما يظهر إحباط الجانب الآخر وعدم الارتياح.

١٠- إسهاب بعض الطلاب في الحديث أثناء المناقشة.

١١- هيمنة طالب أو طالبين على على بقية أفراد المجموعة.

١٢- فشل أفراد المجموعة الواحدة في إنهاء مهمتها في الوقت المحدد.

١٣- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني." العدواني، خالد مطهر، **التعلم التعاوني** (٢٠٠٩) د.ط، ص ص ٣٣،٣٤.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عدم حصول المعلمين عندنا على التدريب الكافي لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني، إضافة إلى ضيق مساحة الفصول وكثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، من أبرز ما يعيق نجاح التعلم التعاوني.

المطلب السادس: شروط التعلم التعاوني:

يعتقد البعض أن مجرد تقسيم الطلبة في مجموعات متجانسة داخل الصف وتكليفها بمهمات معينة أو جلوس الطلبة بجانب بعضهم البعض على الطاولة نفسها ليتحدثوا مع بعضهم في أثناء قيامهم بإنجاز أعمالهم الفردية هو التعلم التعاوني، إلا أن هذه العملية تحكمها شروط أساسية من الضروري توافرها وهي: (الخفاف ٢٠١٣)

"١- أن يكون المدرس متمكنا من تنفيذ الدرس بأسلوب التعلم التعاوني.

٢- يفضل أن يكون الطلاب في مستويات تحصيل مختلفة (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول).

٣- أن يسعى المدرس إلى تحقيق عدة أهداف تعليمية معا بشكل متزامن، ومتعلق بالجانب المعرفي والمهاراتي - والوجداني - والاجتماعي.

٤- أن لا يزيد عدد الطلاب في الصف عن (٢٥) طالبا.

٥- أن يكون لدى الطلاب القدرة على تعليم أنفسهم، وذلك بالتزامهم بالعمل الموكل إليهم، ويتمتعون بالقدرة على التعلم والانضباط.

٦- أن يتوفر الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء الجماعة.

٧- الاستفادة القصوى من إمكانات ومهارات كل عضو من أعضاء الجماعات.

٨- أن لا يزيد حجم الجماعة في التعلم التعاوني عن ستة طلاب.

٩- أن يكون للتلميذ إيجابية في العمل مع زملائه داخل الجماعة من أجل تحقيق الفوز للجماعة." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٥٥ – ٥٦.

ومن الجدير بالذكر أن المهمات التعليمية المكلف بها يجب أن تصمم على أساس أن يعتمد الطلبة في إنجازها على بعضهم البعض وعلى المجموعة بشكل عام.

المطلب السابع: العوامل التي تسهم في نجاح التعلم التعاوني:

هناك عدة عوامل تسهم في نجاح التعلم التعاوني، ومن أهمها (الرباح ١٤٣٠هـ):

"١- وضوح أهداف التعلم لطلاب المجموعة الواحدة.

٢- تهيئة المناخ الصفي المناسب، حيث إن التعلم التعاوني يتطلب استشعار الطلاب بمسؤوليتهم حتى يتمكنوا من أداء الأدوار والعمل والمناقشة بشكل صحيح ودقيق، كما ينبغي مراعاة مساحة الفصل المناسبة وتجهيزاته قبل القيام بالعمل التعاوني وأنشطته.

٣- الاعتدال في توزيع عدد الطلاب على المجموعات، وذلك بألا يكون العدد قليلا فيحد من التفاعل، ولا يكون كثيرا فيفقد الانضباط ويقلل من نسبة المشاركة.

٤- إشاعة جو من الطمأنينة وعدم الشعور بالرقابة فيمنع من التفكير والنقاش؛ فالرقابة الشديدة قد تحد من إبداء الرأي خوفا من الوقوع في الخطأ، وخاصة عند وجود طلاب ذوي الشخصية الانعزالية.

٥- الحرص على إشراك الطلاب في اختيار المحتوى العلمي المناسب لقدرتهم وخبراتهم.

٦- توفير مصادر التعلم والحصول على المعلومة؛ حتى يمكن الحصول على المعرفة في الوقت المناسب.

٧- تعيين قائد للمجموعة؛ حتى يكون موجها لها ومنسقا للعمل بين الأعضاء داخل المجموعة، وبين المجموعة وبين المعلم.

٨- وجود الخيارات البديلة في خطة العمل عند ظهور أي عوائق قد يؤثر في سير العمل.

٩- إيجاد تغذية راجعة تحدد مسار عمل المجموعة إلى أهداف التعلم الموضوعة، وذلك عن طريق التقويم المستمر لسير العمل داخل المجموعة الواحدة، وكذلك بين المجموعات، ليتم تعديل مسار العمل عند وجود بوادر عدم توافق بينه بين الأهداف." الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي** (هـ١٤٣٠/١٤٣٠هـ) رسالة الماجستير، ص ٧٥.

١٠- توزيع المهمات والواجبات، وتنظيم مكان عمل المجموعات وموقعه.

١١- شعور الفرد بالألفة والمحبة تجاه مجموعته التي يعمل معها لتحقيق المهمة الرئيسة.

١٢- العمل بوفاق وجدية مع المجموعة.

١٣- الشعور بالآخرين ومراعاتهم عند تطبيق المهمة المكلف بها.

المطلب الثامن: مراحل التعلم التعاوني: الخفاف (٢٠١٣)

" للتعلم التعاوني خمس مراحل، هي:

أولا – مرحلة التعرف: يتم فيها فهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

ثانيا – مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: يتم فيها الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

رابعا – مرحلة الإنتاجية: يتم فيها الانخراط في العمل بين أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

خامسا – مرحلة الإنهاء: يتم فيها كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٦٣.

والشكل التالي يوضح ذلك:

مرحلة التعرف	– فهم المشكلة أو المهمة المطروحة – تحديد الوقت.
مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي	توزيع الأدوار كيفية التعاون تحديد المسؤوليات الجماعية اتخاذ القرار المشترك
مرحلة الإنتاجية	الانخراط في العمل التعاون في إنجاز المطلوب
مرحلة الإنهاء	كتابة التقرير عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام

الشكل (١) مراحل التعلم التعاوني

المطلب التاسع: الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي: البلوي (٢٠٠٦)

هناك العديد من الفروق بين التعلم التعاوني والتعلم التقليدي، أهمها:

"١- في التعلم التعاوني تبنى الاستراتيجيات التعاونية على التآزر بين الأعضاء الناتج عن الأهداف المخطط لها جيدا، في حين لا يتوفر ذلك بين الطلبة في التعلم التقليدي.

٢- في التعلم التعاوني يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان المادة المقررة للتعلم، وتتحمل كل مجموعة المسؤولية الكاملة لناتج التعلم كذلك، وتتلقى التغذية الراجعة الأكاديمية، ويقوم الأعضاء بمساعدة بعضهم البعض أثناء التعلم. أما فيما يخص التعلم التقليدي فلا توجد مسؤولية محددة لكل متعلم عن ناتج التعلم، ويعتمد بعض منهم على جهود الآخرين وقد لا يشاركون في العمل على نحو فاعل.

٣- في التعلم التعاوني يتحمل كل فرد في المجموعة المسؤولية القيادية الدورية الموكلة إليه. في حين لا يتوفر ذلك في التعلم التقليدي.

٤- في التعلم التعاوني تشكل المجموعة التعاونية من أعضاء مختلفين في قدراتهم الأكاديمية. في حين تكون المجموعات في التعلم التقليدي عادة من الأعضاء المتماثلين في قدراتهم الأكاديمية.

٥- في التعلم التعاوني تسعى الأهداف المخطط لها إلى تحقيق علاقات عمل طيبة بين أعضاء المجموعة، وكذلك توفير الدرجة القصوى من التعلم. في حين يهتم الأعضاء في التعلم التقليدي بإنهاء العمل المطلوب منهم فحسب.

٦- في التعلم التعاوني يتدرب أعضاء المجموعات على المهارات الاجتماعية لتعزيز علاقات العمل الوثيقة بينهم، مثل مهارات التواصل، والقيادة، وبناء جسور الثقة، وطرائق حل المشكلات. في حين لا يتم تدريب أعضاء التعلم التقليدي على ذلك، إذ يفترض المدرس توفر هذه المهارات لدى الطلبة وقد لا يكون الأمر كذلك في أغلب الأحيان.

٧- في التعلم التعاوني يتدخل المدرس في عمل المجموعات التعاونية عند الحاجة، ويقوم بحل المشكلات، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة. في حين لا يلاحظ المدرس عمل الطلبة في التعلم التقليدي ونادرا ما يتدخل فيه.

٨- في التعلم التعاوني ينظم المدرس الإجراءات التي تساعد أعضاء المجموعة على تحليل درجة فاعليتها. في حين لا يتم ذلك في التعلم التقليدي." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٦٧ - ٦٨.

الشكل التالي يوضح الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني:

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تبنى أهداف التعليم التقليدي حيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم وأداء كل أعضاء المجموعة.	التعلم التعاوني مبني على المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاوني.
في التعلم التقليدي لا يعد الطلاب مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم ولا عن أداء المجموعة عموما.	في التعلم التعاوني تظهر مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء بصورة واضحة.
أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات	يتباين أعضاء مجموعة التعلم التعاوني في القدرات والسمات الشخصية.
القائد في مجموعة التعلم التقليدية يتم تعيينه وهوالمسؤول عن مجموعته.	في مجموعات التعلم التعاوني يؤدي الأعضاء كلهم أدوارا قيادية.
في التعلم التقليدي يتجه اهتمام الطلاب نحو إكمال المهمة فحسب.	مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى فضلا عن الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.
إن المهارات الاجتماعية في التعلم التقليدي (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات اختلاف وجهات النظر) يفترض وجودها عند عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح.	في مجموعات التعلم التعاوني يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر).
في التعلم التقليدي نادرا ما يتدخل المعلم في عمل المجموعات.	في مجموعات التعلم التعاني نجد المعلم دائما يلاحظ الطلاب، ويحل المشكلة التي ينشغل بها الطلاب، ويقدم لكل مجموعة تعاونية تغذية راجعة حول أدائها.
يهتم المدرس في تحديد الإجراءات لمجموعات التعلم التقليدي.	في التعلم التعاوني يحدد المعلم للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها.

الشكل (٢) الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي والتعلم التعاوني

المطلب العاشر: الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم في المجموعات الصغيرة:

" وجد كل من توبن وتيبنز وجاللارد (Tobin. Tippins et Gallardm) من خلال مراجعتهم المكثفة للبحوث المتعلقة بالتعلم التعاوني، أن التعلم التعاوني لا يعد دواء لكل داء، غير أن قيمته تكمن في كونه يسمح للطلبة بتوضيح آرائهم، والدفاع عنها، وتقويمها، ومشاركتها مع الآخرين." الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ٧٠.

والشكل التالي يبين مقارنة بين طريقة التعلم التعاوني والتعلم بوساطة المجموعات الصغيرة:

التعلم التعاوني	المجموعات الصغيرة
يوجد تعاون إيجابي بين الطلبة، فهم إما أن ينجحوا معا أو يرسبوا معا، والاتصال اللفظي بينهم يكون وجها لوجه.	لا يوجد تعاون بين الطلبة؛ إذ يعملون على انفراد، ونادرا ما يقارنون إجاباتهم معا.
بالرغم من أن الطلبة يعملون معا، إلا أنه توجد مسؤولية فردية في العمل، إذ ينبغي على كل طالب أن يتقن النشاطات.	يوجد التطفل في العمل، فبعض الطلبة يدعون الآخرين ينجزون معظم وظائفهم.
يدرس المعلمون المهارات الاجتماعية اللازمة لإنجاح عمل المجموعات.	لا تدرس المهارات الاجتماعية على نحو منظم.
المعلمون يراقبون تصرفات الطلبة (موجه ومرشد)	لا يراقب المعلمون تصرفات الطلبة بشكل مباشر، بل ربما يعملون مع بعض الطلبة أو يقومون بأعمال أخرى.
التغذية الراجعة ومناقشة النتائج يعدان جزءا لا يتجزأ من عمل المجموعات عند استخراج النتائج وقبل البدء بنشاط آخر.	لا تستخدم المناقشة باستثناء بعض الملاحظات العامة، كأن يقول المعلم هذا عمل جيد، أو في المرة القادمة حاول الإسراع في العمل.

الشكل (٣) الفرق بين التعلم التعاوني والتعلم في المجموعات الصغيرة

المطلب الحادي عشر: مبادئ التعلم التعاوني: (الخفاف ٢٠١٣م)

لكي يكون التعلم تعاونيا يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية، وهي:

" أولا– الاعتماد الإيجابي المتبادل.

إن أول مطلب لدرس قائم على أساس تعاوني فعال هو أن يعتقد الطلبة بأنهم سيغرقون معا أو ينجون معا، فلكي يكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب أن يدرك الطلاب بأنهم يشاركون إيجابيا زملاءهم في مجموعتهم التعليمية، وأن المشاركة الإيجابية تشجع الطلبة على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدما تعليميا، وتقع على الطلبة مسؤوليتان في المواقف التعليمية التعاونية: أن يتعلموا المادة المخصصة، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة.

ويتحقق هذا المبدأ عندما تكون المهمة المطلوبة من المجموعة واضحة من حيث الأهداف والمحتوى والمهمات المطلوبة من كل عضو في المجموعة، وعندما يدرك أنه يعتمد اعتمادا إيجابيا على الآخرين، أي يشعر بروح التآزر." ومن أنواع الاعتماد المتبادل الإيجابي ما يلي:

الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف.

ويمكن بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف من خلال إعلام أعضاء المجموعة بأنهم مسؤولون عن:

حصول جميع الأعضاء على درجة من المحك المحدد عند اختبارهم بشكل فردي.

تحسين أداء جميع الأعضاء على نحو أفضل من أدائهم السابق.

وصول الدرجة الكلية للمجموعة (وهي عبارة عن حاصل جمع درجات أفراد المجموعة) إلى مستوى أعلى من المحك المحدد.

ناتج واحد أو مجموعة إجابات أعدته المجموعة بنجاح.

الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة.

وذلك بأن يحصل كل عضو في المجموعة على نفس المكافأة على إنجازه للعمل، وتعطى مكافأة مشتركة على العمل الزمري الناجح، فإما أن يكافأ الجميع أو لا يكافأ أحد.

الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد. ويشمل ما يلي:

تحديد الموارد المعطاة إلى المجموعة، فمثلا يعطى قلم رصاص واحد فقط لمجموعة تتألف من ثلاثة أعضاء.

تجزئة المواد بحيث يحصل كل عضو على جزء من مجموعة المواد.

الطلب من كل عضو بأن يقدم إسهاما منفصلا لناتج مشترك، فمثلا يمكن أن يطلب من كل عضو أن يسهم بجملة في فقرة أو بمقالة للصحيفة المدرسية أو فصل من كتاب.

الاعتماد المتبادل الإيجابي في إنجاز العمل.

فيتم تقسيم العمل بحيث يتعين على كل عضو أن ينجز عمله.

الاعتماد المتبادل الإيجابي في تبادل الأدوار.

فيعين لكل عضو أدوار مكملة ومترابطة، مثل: (الملخص، المصحح، المتأكد من الفهم، المشجع على المشاركة، المتوسع في المعلومات، المسجل، الملاحظ)

الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحديد الهوية.

فتضع المجموعة لنفسها هوية مشتركة من اسم أو رمز.

وعندما يفهم الاعتماد المتبادل الإيجابي فإنه يؤكد على ما يلي:

جهود كل فرد في المجموعة مطلوبة لا يستغنى عنها لنجاح المجموعة.

لكل فرد في المجموعة إسهام فريد يقدمه إلى الجهد المشترك بسبب دوره ومسؤوليات المهمة المسندة إلى المجموعة.

ومن آثار الاعتماد المتبادل الإيجابي ما يأتي:

فإنه يجعل الأعضاء يدركون بأنهم:

يشتركون في مصير واحد بحيث يفوزون جميعا أو يخسرون جميعا.

يكافحون لتحقيق فائدة مشتركة.

يمتلكون وجهة نظر بعيدة المدى.

يمتلكون هوية مشتركة تستند إلى العضوية في المجموعة.

ثانيا – التفاعل بالمواجهة

يقصد بالتفاعل بالمواجهة قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع جهود زملائه؛ ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة، ويشمل ذلك تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح والتوضيح والتلخيص الشفهي، ولا يعد التفاعل وجها لوجه غاية في حد ذاته بل وسيلة لتحقيق أهداف مهمة، مثل: تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلبة التي تؤثر إيجابا على المردود التربوي. ولتعزيز التفاعل بالمواجهة بين أعضاء المجموعة فإن هناك أربع خطوات لتحقيق ذلك، وهي:

١- جلوس التلاميذ في المجموعة الواحدة بشكل متقارب.

٢- جدولة وقت اجتماع المجموعة.

٣- التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي؛ لأنه يكون التزاما لدى الأعضاء تجاه نجاح بعضهم بعضا.

٤- تشجيع التفاعل المعزز بين أعضاء المجموعة، ويتم تحقيق ذلك من خلال تفقد المجموعات والاحتفاء بشواهد وأمثلة دالة على التفاعل المعزز بين الأعضاء.

ومن آثار التفاعل المعزز وجها لوجه ما يأتي:

١- هناك أنشطة معرفية بين الأشخاص لا تحدث إلا عندما يوضح الطلبة بعضهم لبعض كيف يتم التوصل إلى الإيجابيات، وهذا يتضمن التوضيح الشفهي لكيفية حل المشكلات، ومناقشة طبيعة المفاهيم التي يتم تعلمها، وتعليم ما يعرفه عضو المجموعة لأقرانه الآخرين، وتوضيح صلة التعلم الحالي بالتعلم السابق.

٢- أن التفاعل بالمواجهة يوفر فرصة لظهور مجموعة واسعة من المؤثرات والأنماط الاجتماعية، فالعون والمساعدة يجدان طريقا لهما في أجواء هذا التفاعل، ثم إن المسؤولية نحو الآخرين والتأثير في

أفكارهم واستنتاجاتهم الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، والإشباع الذاتي الناتج عن العلاقات بين الأشخاص تزداد بازدياد تفاعل المواجهة بين أعضاء المجموعة.

٣- توفر استجابات أعضاء المجموعة اللفظية وغير اللفظية تغذية راجعة مهمة لأداء كل عضو في المجموعة.

٤- تتوافر فرصة للأقران للضغط على من هم في حالة من عدم التحفيز من أعضاء المجموعة ليحصلوا ويتعلموا.

إن التفاعل في إكمال العمل يسمح للطلبة بأن يعرف بعضهم بعضا كأشخاص، وهذا بدوره يشكل الأساس لعلاقات تتسم بروح الالتزام والاهتمام بين الأعضاء.

ثالثا – المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية:

يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية إتقان المادة التعليمية المقررة، أو القيام بالمهمة المحددة الموكلة إليه، كما يمكن اختبار أعضاء المجموعة عشوائيا بشكل شفهي، ولكي يتحقق الهدف من التعلم التعاوني فعلى أعضاء المجموعة مساعدة من يحتاج إلى مساعدة من أفراد المجموعة، وبذلك يتعلم الطلبة معا لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل. ومن الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية ما يلي:

١- تقديم مقدار الجهد الذي يسهم به كل عضو في عمل المجموعة.

٢- تزويد المجموعات والطلبة كأفراد بتغذية راجعة.

٣- تجنب الإطناب من قبل الأفراد.

٤- التأكد من أن كل عضو مسؤول عن النتيجة النهائية.

٥- الشرح المتزامن ويتضمن أن يعلم الطلاب ما تعلموه لأشخاص آخرين.

٦- يكلف أحد الأعضاء بدور المتأكد من عمل المجموعة.

٧- إجراء اختبار فردي لكل طالب، وكذلك اختبارات شفهية عشوائية لبعض الطلاب.

٨- تقليل عدد أعضاء المجموعة؛ لأن ذلك يزيد من المسؤولية الفردية.

رابعا – مهارات التواصل بين الأشخاص والمجموعات الصغيرة:

يقصد بمهارات التواصل بين الأشخاص تعليم الطلاب كيفية تطوير العلاقات الشخصية المناسبة، ومهارات التواصل بين الأشخاص، والعمل مع المجموعات الصغيرة، أي يتم تعلم الطلبة مهارات التفاعل الاجتماعي الصفي، ومهارات العمل التعاوني الجماعي الحافز، بحيث يسهم كل واحد منهم في إنجاز المهمات وتنظيم نتائج التعاون.

وإن مجرد وضع أفراد ليست لديهم مهارات تعاونية في مجموعة، مع الطلب منهم بأن يتعاونوا لا يضمن قدرتهم على عمل ذلك بفعالية، فنحن لا نعرف بفطرة كيف نتعامل مع الآخرين بفعالية، لذا يجب تعليم الأشخاص المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون العالي النوعية، وحفزهم على استخدام هذه المهارات، إذا أردنا للمجموعات التعاونية أن تكون منتجة.

ولكي ينسق الطلاب جهودهم لتحقيق أهدافهم المتبادلة، عليهم أن:

١- أن يتعارفوا ويثق بعضهم ببعض.

٢- يتواصلوا بدقة، وبدون غموض.

٣- يقبل بعضهم بعضا، ويدعم بعضهم جهود بعض.

٤- يحلوا الصراعات والخلافات بطريقة إيجابية وبناءة.

ومن أهم المهارات اللازمة لعمل المجموعة لتعاونية وتفاعلها التفاعل الأمثل، أن نعلم التلاميذ مهارات العمل بإيجابية وبفاعلية في المجموعات، ويمكن تحديد هذه المهارات على النحو الآتي:

١- الثقة بالنفس، وهي القدرة على مشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر، وتقبل هذه الأفكار والمشاعر، ومآزرة الآخرين.

٢- القدرة على التفاهم والاتصال، وهي القدرة على التعبير عن الفكرة بوضوح وبفاعلية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.

٣- التعامل مع الاختلافات، وهي القدرة على حل الاختلافات بين الأفراد، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

٤- تقدير العمل التعاوني والبعد عن الذاتية، وهي القدرة على الانتماء والإسهام مع الآخرين.

٥- القيادة، وهي القدرة على توجيه الآخرين نحو إنجاز المهام مع الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل الجماعة.

٦- مهارة حل الصراع، وهي القدرة على حل الصراعات بين الطلاب في وجهات النظر، ومحاولة الخروج برأي يرضي جميع أفراد الجماعة؛ وذلك للمحافظة على استقرار الجماعة وتفاعل أفرادها.

٧- مهارة تبادل الأدوار، وهي السماح لكل عضو في المجموعة بالقيام بدوره، وإنجاز المهمة التي كلف بها، مع تبادل أدوارهم.

وأما (هارمن) فقد اقترح أمثلة على المهارات التي يحتاج إليها الطلبة ضمن عمل الفريق، وتتمثل في الآتي:

١- الإصغاء الجيد لبعضهم البعض.

٢- الالتزام بالمهارات المخصصة لكل طالب، وعدم الاعتماد على الآخرين.

٣- الحث على العمل أو النشاط أو المهمة أو الفعالية أو الواجب كلما شعروا في المجموعة أنهم ابتعدوا عنه.

٤- القيام بدور المعارض في مواقف متعددة، مع الالتزام بقواعد الأدب والأخلاق والزمالة في الحديث.

٥- الالتزام بإدارة الوقت بدقة.

٦- طلب المساعدة من المعلم عند الضرورة.

٧- القيام بدور إيجابي وبناء لدعم عمل المجموعة للتوصل إلى النتائج المرجوة.

٨- مشاركة الآخرين في المجموعة بمشاعر صادقة.

٩- العمل على إتاحة الفرصة لمشاركة الجميع في النشاط أو الفعالية أو المهمة.

١٠- المشاركة في تلخيص الأفكار أو الآراء أو النقاط الواردة في النشاط.

١١- تقديم المساعدة للآخرين، دون تزويدهم بالأجوبة الجاهزة لأسئلة النشاط أو الواجب.

١٢- الإعراب عن التقدير الحقيقي الصادق لجهود الآخرين وأعمالهم وأفكارهم.

١٣- إشعار كل فرد في المجموعة بأنه مهم وأن دوره حيوي.

١٤- الاتصال البصري من جانب المعلم مع أفراد المجموعة بشكل مثمر من أجل ملاحظة ما يتم من فعالية أو نشاط.

خامسا – المعالجة الجمعية:

تعد هذه الخطوة بمثابة تقويم لعمل المجموعة، فمن خلالها يقوم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهداف عملهم والتعرف على مستوى عملهم.

إذا كان للطلاب في مجموعات التعلم أن يحققوا إنجازا، فيجب أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة، ويتطلب التعلم التعاوني أن يتأمل أفراد المجموعة فيما إذا كان ما اتخذوه من إجراءات مفيدا أم لا.

إن الهدف من هذه الخطوة هو تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة، باستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم، الأمر الذي يسهل مهارات التواصل بينهم وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة، ويمكن تعريف المعالجة الجمعية بأنها تفكير بعمل أعضاء المجموعة التعاونية، ويكون بغرض:

١- وصف أي أعمال المجموعة كانت مساعدة، وأيها كانت غير مساعدة.

٢- اتخاذ القرارات حول أي الأعمال ينبغي الاستمرار فيها، وأي الأعمال ينبغي تغييرها.

٣- ويتضمن هذا العنصر تحليلا يقوم به أعضاء فرق العمل التي تعمل تعاونيا للوصول إلى:

أ- درجة الجودة التي اتسم بها العمل وتحقق فيها الهدف.

ب- درجة استخدام أعضاء المجموعة للمهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة الطيبة بينهم، وعلاقات العمل السليمة التي تحقق الأهداف المنشودة.

وللمعلم دور في المعاجة الجمعية، يتمثل فيما يأتي:

١- مراقبة المجموعات ككل.

٢- تحليل المشكلات التي يواجهها أعضاء المجموعات في أثناء عملهم مع بعضهم.

٣- تزويد كل مجموعة بالتغذية الراجعة حول مدى جودة عملهم في المجموعات الصغيرة أو الصف ككل.

ومن فوائد عمل المجموعة ما يأتي:

أ- يمكن المجموعة من التركيز على علاقات عمل جيدة بين الأعضاء.

ب- يسهل تعلم المهارات التعاونية.

ج- يضمن تلقي الأعضاء تغذية راجعة بشأن مشاركتهم.

د- يجعل التلاميذ يفكرون وفق مستويات التفكير العليا.

هـ- يوفر الوسيلة للاحتفال بنجاح المجموعة، وتعزيز السلوك الإيجابي للأعضاء.

ومن الخطوات اللازمة لبناء عمل المجموعة ما يلي:

١- تقسيم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعليم بعضهم بعضا إلى الحدود القصوى.

٢- تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة تعليمية.

٣- وضع المجموعات أهدافا تتعلق بكيفية تحسين فاعليتها.

٤- معالجة المجموعة مدى فاعلية عمل الصف كله.

٥- تقييم المعلم مستوى المجموعة الصغيرة كله، ومستوى الصف كله." ينظر: الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ص ص ٧٣ – ٨١.

المطلب الثاني عشر: الأسس التي يستند إليها التعلم التعاوني: خويطر (٢٠٠٧)

يستند التعلم التعاوني إلى مجموعة من الأسس يمكن إيضاحها كما يلي:

" أولا– الأسس التربوية:

١– تجمع هذه الطريقة بين النمو الفردي للمتعلم، والنمو الاجتماعي مما يؤدي إلى تربية متكاملة.

٢– يتعلم الطالب في هذه الطريقة السلوك الجماعي التعاوني وضرورته لإنجاز العمل، مما يؤدي إلى التخلص من القيم الفردية السلبية التي تقوم على الأنانية، والمنافسة، والغرور، وغيرها.

٣– يتحمل الطالب مسؤولية إنجاز العمل، فالسلطة هي من حق الجماعة التي تختار أفرادها وأعمالها ونشاطاتها، وهذا يؤدي إلى التعلم، واحترام النظام الذي ينبثق من داخل الجماعة، ويتعلم فيه الطالب الانضباط الذاتي.

٤– يشعر الطالب الذي يعمل داخل المجموعات بأنه يعيش حياته العادية، وبهذا فإن طريقة التعلم التعاوني تساعد الطالب على أن يحب مدرسته، ويبذل جهوده مع جماعته بشكل مستمر لإنجاز العمل.

ثانيا– الأسس النفسية:

١– تهتم هذه الطريقة بحاجات الطلبة وتحاول إشباعها عن طريق العمل الجماعي، وتقوي دافع الانتماء إلى الجماعة.

٢– تساعد هذه الطريقة على اكتشاف ميول الطلبة؛ فالمجموعات في الصف الواحد متنوعة، ويسمح لكل طالب بأن يشترك في مجموعة ما، كما يسمح له بتغييرها إذا وجد أنها لم تشبع ميوله.

٣– يتعلم الطلبة عن طريق النشاط الذي يقومون به، فالتعلم تغيير في السلوك ناتج عن النشاط والخبرة، فهذه الطريقة تراعي مبادئ علم النفس التربوي.

ثالثا– الأسس الاجتماعية:

١– يمارس الطالب حياة اجتماعية عادية داخل المجموعة التي يعمل فيها، فهو يعمل مع مجموعته، وتواجهه مشكلات معينة، ويتعاون في حلها مع زملائه، مما يؤدي به إلى الإحساس بضرورة الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة، فتزداد الرابطة بين الطالب وجماعته.

٢– تثير الجماعة دوافع النشاط عند أفرادها، فيشعر الطالب بأن عليه أن يساعد في تحقيق

أهداف الجماعة، مما يدفعه إلى بذل جهد أكبر لتنشيط العمل.

٣- تزول المنافسات الفردية، فالطالب يتعاون مع مجموعته ليدفعها إلى النجاح." الخويطر، سميرة سالمين بن خويطر (٢٠٠٧م) **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي** بمحافظة المهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء – كلية التربية.

المطلب الثالث عشر: استراتيجيات التعلم التعاوني: (الغول ١٩٩٥م)

" يقصد بالاستراتيجية الخطة أو الطريقة التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة.

والاستراتيجية هي: فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى؛ لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن. أو هي: خطة محكمة البناء مرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

ومن هذا المنطلق نرى استراتيجية التعليم هي إحدى طرائق التعليم التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الموقف التعليمي بأقل الإمكانات وعلى أفضل مستوى ممكن.

ويرى جونسون (johnson1992) أن استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الطلبة أن يعملوا ويتداسوا المادة الدراسية سويا، وكذلك يتعلمون ويتدربون على مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك معا في الوقت نفسه، ولكي يحدث التعلم لا من تحديد أهداف التعلم المنشودة لمجموعات الطلبة، والعمل معا لتحقيقها، بحيث يكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه، ومسؤولا كذلك عن نجاح باقي زملائه، وتشير البحوث والدراسات إلى أن للتعلم التعاوني منحى في التدريس تتدرج في إطاره أكثر من ثمانين طريقة، منها:

استراتيجية تعليم الأقران:

استراتيجية تعلم الأقران هي قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من أن نصف التلاميذ قد أتقنوا المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي، ثم يتدرب التلاميذ على هذه المهارات في ثنائيات يساعد بعضهم البعض في تعلم نشط، ويكون القرين المعلم من الفئة العمرية نفسها لأفراد أقرانه أو من فئة تعلوها عمرا أو مستوى دراسيا.

وتستخدم هذه الاستراتيجية لأنها تتيح للمدرس مراقبة تقدم عدة طلبة في آن واحد، وتهدف إلى استثارة دافعية التلاميذ للتعلم باستخدام مهارات متضمنة في المواقف التعليمية تعمل على جذب انتباههم لموضوع الدرس، وتعينهم على اكتساب المعلومات والمهارات، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار واستخدامها. وتتم على أساس تقسيم الطلبة على مجموعات عدد أفرادها من (٣-٦) يقوم كل طالب بتعليم زميله لاكتساب مهارة أو لإتقان موضوع معين، ويستفيد منها الطلبة الأقل تحصيلا، وهي الطريقة الأكثر شيوعا بين الطرائق الأخرى، وكذلك تجعل الطلبة الأكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشط ومنتج، وتخصص وقتا للمتعلمين الأقل قدرة لإتقان المهارات الأساسية. غير أن هناك خطرا في تعليم الأقران يتمثل في أن الطلبة المتعلمين قد يكلفون أكثر مما ينبغي بتعليم ذوي المهارات الضعيفة، ومثل هذا العمل قد لا يكون ممتعا أو منتجا للمتعلم المعلم.

أهمية استراتيجية تعليم الأقران:

١- إنها تساعد معلم الفصول ذات الأعداد الكبيرة، وذوي المستويات التحصيلية المتباينة على تحقيق أهداف التعلم.

٢- إنها تخفف العبء عن المتعلمين وتساعدهم على توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلاميذ والاهتمام بهم.

٣- تجعل أنشطة التعلم مركزة حول المتعلمين بدلا من تركيزها حول المعلمين، بحيث يصبح المتعلمون أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في موضوع التعلم.

شروط استراتيجية تعليم الأقران:

١- قبول القرين (المعلم) والأقران لبعضهم البعض، وكلما زاد التناغم النفسي بينهم، واشتركوا معا في كثير من الميول والآمال والخصائص الشخصية، كلما كانت فرص الاستفادة من تفاعلهم معا غنية ومجدية.

٢-كفاية معرفة القرين (المعلم) من حيث قوة الشخصية.

٣- معرفة القرين (المعلم) لكيفية التعامل مع كل عناصر الموقف التدريسي وذلك بتدريبه مسبقا على ذلك قبل القيام بعمله التدريسي المطلوب.

٤- توافر المناخ المادي والنفسي من قبل المعلم المشرف على التدريس بالأقران؛ حتى يتمكن القرين (المعلم) من القيام بمهامه التدريسية.

٥- يقوم المشرف على التدريس بالأقران بتوفير مواد ووسائل التعليم، حتى يتمكن القرين (المعلم) من القيام بواجبه كما يتوقع منه.

٦- تحضير المشرف على التدريس وسائل تقويمية يستطيع بها التعرف على كفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرين المعلم والمستفيد.

العوامل المؤثرة على استراتيجية تعليم بالأقران:

١- جنس الأقران - إذا كان الأقران من نفس الجنس، فإن هذا قد ييسر عملية التعليم.

٢- إذا كان الأقران من نفس المستوى الاقتصادي والثقافي، فإن تعلم الأقران يكون أفضل مما إذا تباينت هذه المستويات.

٣- كلما زاد عمر القرين المعلم أدى ذلك إلى تحسين التعلم، بحيث لا يزيد هذا الفرق عن (٣) سنوات.

٤-كلما تكررت جلسات تعليم الأقران كلما زادت إمكانية تحقيق أهداف التعلم، ويكون التعلم أكثر فائدة من الجلسات الأقل تكرارا من خلال فترة محدودة من الزمن، أما بالنسبة لطول الجلسة فإنه يتفاوت وفقا لطبيعة المادة الدراسية وعمر الأقران.

٥- التعلم المزدوج أكثر فعالية من التعليم في مجموعات صغيرة في بعض المجالات، أم في حالة تعليم الكتابة فقد يكون التعليم بطريقة المجموعات الصغيرة أفضل من التعليم المزدوج.

٦- قبول الأقران بعضهم البعض، كلما ازداد التوافق الشخصي والاجتماعي بين الأقران، كلما زادت فرص الاستفادة التربوية الناتجة عن تفاعلهم معا.

استراتيجية مسابقات ألعاب الفريق:

هي شبيهة باستراتيجية تقسيم الطلاب إلى فرق التحصيل باستثناء أن الطلاب يلعبون ألعابا أكاديمية كممثلين لفرقهم عوضا عن الخضوع للامتحانات السريعة، ويتنافس الطلاب مع الآخرين من التحصيل المعادل لتحصيلهم، ويتم على أساس تقسيم الطلاب إلى فرق من (٣-٤) أعضاء يدرسون

معا ثم يقسمون حسب تحصيلهم، إذ يتسابق كل (٣-٤) أعضاء متجانسين تحصيليا في الموضوع الذي درسوه، أي أن الطالب يتعلم في فريقه ثم يتسابق مع الآخرين، ويتيح هذا الأسلوب للطالب الانتقال من فريق إلى آخر في ضوء نتائج المسابقات، وهذه الطريقة تشبه سابقتها إلا أنها تختلف عنها بأنها تضم تعليما مشتركا ومكافآت منفردة توزع على المتميزين من أعضاء المجموعة، ويمكن تطبيق هذا النظام في جميع المراحل الدراسية.

استراتيجية التعلم معا:

طورت هذه الاستراتيجية على يد (Johnson et Johnson،1975) وتؤكد هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي، ويقسم الطلاب فيها إلى مجموعات يساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الفصل وخارجه ويتشاركون في تبادل الأفكار؛ وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقويم كل مجموعة بمقارنة أدائها ككل بالأداء السابق تبعا لمتوسط الأداء الفردي لأعضائها، وفيها يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة من (٢-٤) طلاب على تحقيق مهام معينة، ويعين لكل طالب دور خاص، مثل: (القائد، المسجل،....) وتعطى كل مجموعة خطة عمل المتضمنة للأهداف والأسئلة والأنشطة التعليمية، ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة ككل، ويخضع الطلبة فيها لاختبار فردي، فضلا عن تقويم المجموعة ككل.

خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم معا: الحبلة (٢٠٠٣)

إن أي طريقة أو أسلوب تدريسي لا بد أن يعتمد على خطوات واضحة المعالم، وإن استراتيجية التعلم التعاوني تحدد خطواتها بما يلي:

١- تحديد أهداف تعليمية توضح نتائج التعلم المتوقع الحصول عليها من الطلبة.

٢- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة يمكن تعليمه للطلبة في مدة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها، ويستطيع المدرس عمل اختبار فيها.

٣- عمل ورقة (صحائف عمل) منظمة من قبل المدرس لكل موضوع دراسي، يتم فيها تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة (الصحيفة) على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.

٤- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة (صحيفة

عمل) وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة.

٥- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص، فتجمع المجموعة بين ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمتدني، وتختلف كذلك في ميولهم الاجتماعية؛ حيث تبين أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل من الناحية الأكاديمية والاجتماعية عندما يكون أعضاء المجموعة مختلفين.

٦- يعطي المعلم كل شخص دورا غير ثابت، مثل: (القائد، الملخص، القارئ، المقوم، الباحث، المسجل، المشجع، الملاحظ...).

٧- تشكل مجموعات تعاونية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية، فتتكون مجموعات تعاونية جديدة تقوم كل منها بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية.

بعد أن تكمل مجموعات المندوبين دراستها ووضع خططها يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أما مجموعته الأصلية، وحسب أدوارهم أو واجباتهم، وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع المادة التعليمية.

٨- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي، حيث أن كل طالب هو المسؤول شخصيا عن إنجازه، ويتم تدوين العلامة في الاختبار لكل طالب على حدة، ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

٩- حساب درجات التحصيل للمجموعات، ثم تقدم المكآفات الجماعية للمجموعة المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي حصلت عليها المجموعة.

استراتيجية فرق التعلم:

وقد طورت هذه الاستراتيجية في جامعة جونز هوبكنس (Johns Hopkins University) عن طريق مبتكرها روبرت أي سلافين (Slavin et.al 1088) وهي عبارة عن مجموعة من الأساليب التدريسية التي يتم وضع الطلبة فيها في فرق للتعلم مؤلفة من (٢-٦) طلاب غير متجانسين من أجل تمكين من المهارات الأساسية التي يعرضها مبدئيا مدرس المادة.

وتقوم هذه الاستراتيجية على تشجيع الاعتماد المتبادل، تحسين العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد، ويعمل الطلبة معا كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة، وتعطى كل

مجموعة خطة عمل واحدة، ويخضع الطلبة فيها لاختبار فردي، وتعطى علامات الاختبار للمجموعة، فضلا عن علامات فردية لكل طالب، ولا توجد مكافآت للمجموعات.

وتؤكد هذه الاستراتيجية على أهداف الفريق ونجاحه من الممكن أن يحدث إذا تعلم أعضاء الفريق كلهم الموضوع، كما تؤكد هذه الاستراتيجية على ثلاثة مفاهيم هي: مكافأة الفريق، والمسؤولية الفردية، وتساوي فرص النجاح.

ويرى شيفير (Schafer2003) أن استراتيجية فرق التعلم هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، إذ تشترك هذه الاستراتيجيات جميعا في فكرة أن الطلبة يعملون سويا ليتعلموا، وكل واحد منهم مسؤول عن تعلم الآخر فضلا عن تعلمه، وتتضمن هذه الاستراتيجية عنصرين أساسيين، هما:

١- يجب أن تكافأ المجموعات على نجاحها.

٢- يجب أن يسهم التعلم الفردي لكل عضو في نجاح المجموعات.

وتمنح الفرق شهادة أو مكافأة إذا كان إنجازها أعلى من المعدل على نحو واضح، ويكافأ الطلبة على أدائهم الخاص، ومجموع النقاط التي يستحقها الفريق مهمة لحثهم وتشجيعهم.

وقد أشار شيفير (Schafer 2003) إلى أهمية ابتكار خطة وتثبيتها عند تطبيق هذه الاستراتيجية، ومنذ بداية السنة الدراسية يقسم طلبة الصف إلى مجموعات مختلفة على وفق مستوياتهم وتحصيلهم وجنسهم وقد تتغير الفرق خلال السنة إذا كان هناك حاجة إلى ذلك، وتتم مكافأة الفريق عند نهاية كل أسبوع وقد تصل الفرق كلها إلى الهدف كل أسبوع، وربما لا يستطيع أحد منها تحقيق ذلك، أو يصل بعضها إلى الهدف ولا يصل البعض. كما قد يجرى في نهاية كل أسبوع اختبار الأفراد في المجموعات، وسيكون هناك اختبار من غير أن يساعد الزملاء بعضهم بعضا، ويتم إبقاء أوراق الأداءات وإذا حدث تغيير ملحوظ نحو الأفضل للأفراد بعد أسابيع قليلة يكافأ ذلك الفريق.

ويرى سلافن (Slavin 1988) أن التعليم والتعلم بحسب هذه الاستراتيجية يتم على وفق الخطوات الآتية:

١- إعطاء مقدمة موجزة عن الدرس باستخدام وسائل تعليمية مختلفة وحسب موضوع الدرس.

٢- توزيع الطلبة على مجموعات (فرق) تعاونية غير متجانسة في التحصيل، ويتراوح عدد أعضائها ما بين (٢-٦) أعضاء، وبما يناسب عدد الطلبة في الصف.

٣- يتعاون الطلبة داخل المجموعات التعاونية (الفرق) لتحقيق أهداف مشتركة، كما يشارك الطلبة في كل مجموعة تعاونية (فرقة تعلم) في تبادل الآراء والمناقشات وتعلم المفاهيم.

٤- يتعاون الطلبة في المجموعة الواحدة على تقديم صحيفة عمل، وتكون إجاباتهم عن الأسئلة الموجهة من المدرس مشتركة أيضا.

٥- يخضع أفراد المجموعات لاختبارات فردية قد تكون أسبوعية.

٦- تجرى المناقشات بين المجموعات بإشراف المدرس.

٧- يكون دور المدرس تقديم المساعدة وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات ككل، ومراقبة عمل المجموعات، والمحافظة على النظام.

وقد أشار جون (John 2003) إلى أن كثيرا من استراتيجيات التعلم التعاوني في الصف، مثل: استراتيجية فرق التعلم، تظهر زيادة في تحصيل الطلبة وتطوير علاقاتهم الشخصية، وتشجع هذه الاستراتيجية كل طالب على أن يتعلم من زميله بجدية.

كما أشار فارنش (Farnish 1995) إلى أن أثر فرق التعلم في العلاقات بين المجموعات قوية وثابتة؛ لأن هدف الفريق والتفاعل بين أعضائه يسمح للطلبة برؤية أحدهم الآخر على نحو إيجابي، ولأن البرنامج غير مكلف فلا يحتاج إلى صفوف كثيرة أو وقت إضافي للمعلم أكثر من الطريقة الاعتيادية، كما يزيد من التحصيل وتحسين العلاقات بين المجموعات، وبالإمكان استخدامه بوصفه جزءا اعتياديا من التدريس الصفي في أي موضوع." ينظر: الخفاف، إيمان عباس، **التعلم التعاوني**، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ص ص من ٨٥ إلى ٩١.

وهناك استراتيجيات أخرى نجملها فيما يلي: (الغول ١٩٩٥م)

" استراتيجية الاستقصاء التعاوني:

وتتلخص فيما يأتي:

١- يقوم الطلاب بجمع المعلومات من مختلف المصادر.

٢- يحدد المعلم لكل فرد في المجموعة المهام التي يقوم بها.

٣- يوجه المعلم الطلاب إلى المصادر المتنوعة والأنشطة الهادفة.

٤- يحلل الطلاب المعلومات ثم يقومون بعرضها في الفصل.

٥- يقوم الطلاب بتقويم عمل المجموعات تحت إشراف المعلم.

استراتيجية التعلم التعاوني الجمعي أو دوائر التعلم:

وتتم هذه الاستراتيجية من خلال الخطوات التالية:

١- يقوم المعلم بتحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها من قبل الطلاب.

٢- يقوم المعلم بتوزيع الطلاب إلى مجموعات تتكون من ٣ - ٥ أعضاء غير متجانسين.

٣- الاعتماد على التفكير المنطقي والاستدلال في حل المشكلات المعروضة.

٤- ينتظم الطلاب في شكل دوائر تعلمية؛ من أجل ضمان التفاعل بينهم.

٥- يقوم المعلم بتحديد المهام والخبرات وتوزيعها على الطلاب في ضوء الأهداف المحددة

استراتيجية عمل الطلاب في فرق:

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية في الآتي:

١- تعتمد هذه الاستراتيجية على إحياء روح التنافس بين المجموعات.

٢- يوزع الطلاب إلى فرق تتألف من ٤ طلاب غير متجانسين في المستوى التحصيلي.

٣- يتعاون أعضاء المجموعة الواحدة في مناقشة موضوع يستغرق زمن الحصة كله.

٤- يعاد تقسيم الطلاب مرة أخرى وفق معطيات التحصيل السابق.

٥- يتم طرح أسئلة على الطلاب وتكون الإجابة عنها فردية، ثم تضاف درجة كل سؤال إلى الفريق الذي ينتمي إليه الطالب المجيب.

٦- يتم حساب الدرجات النهائية مع نهاية الحصة، والفريق الحاصل على أعلى الدرجات هو الفائز.

استراتيجية تنافس المجموعات (المجموعات المتنافسة:

تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على أساس إقامة تنافس بين مجموعات التي سبق تقسيمها بشكل متعادل، وتتعاون كل مجموعة في دراسة الموضوع، ثم تقام مسابقة بين المجموعات، والمجموعة الحاصلة على أعلى الدرجات هي الفائزة.

استراتيجية التكامل التعاوني للموضوعات المجزأة:

تقوم فكرة هذه الاستراتيجية على تجزئة الموضوع المراد مناقشته على أفراد المجموعة، على أن يكون أعداد الأفراد في المجموعة متساوية، ثم يجمع المعلم الأفراد أصحاب المهمات المتساوية ويشكل مجموعات أخرى، ثم تتم بعد ذلك المناقشة بحيث يكون التعلم تعاونيا.

استراتيجية ألعاب ومسابقات الفرق:

تقوم هذه الاستراتيجة على توزيع الطلاب إلى فرق، كل فريق يتكون من ٣-٤ أعضاء، ويقوم المعلم خلال الحصة الأولى بعرض موضوع الدرس، ثم في الحصة الثانية يعقد مسابقات بين الفرق التعاونية على شكل ألعاب، وبعد حساب مجموع الدرجات يعلن عن الفائز.

استراتيجية التنافس الفردي:

تقوم هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلاب إلى مجموعات مكونة من ٣ أعضاء غير متجانسين في المستوى التحصيلي، وخلال الحصة يقوم المعلم بتوزيع المعلومات والأنشطة المتعلقة بموضوع الدرس والتي قام بإعدادها مسبقا الطلاب، وتكون دراستهم بشكل فردي، ثم يقوم المعلم إثر ذلك بعملية التقويم المنفرد لكل طالب، والفائز الأول في كل مجموعة ينقل إلى مجموعة أخرى؛ كي يضفي روح المنافسة عليهم، فينافس الطلاب الذين على نفس المركز، حتى يتنافس مع المجموعة على المركز على الأول، وتستمر المسابقة بنفس هذه الاستراتيجية." الغول، منصور حسن، **أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها**. رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان –كلية التربية (١٩٩٥م. ص ص ٥٣ - ٥٤.

المطلب الرابع عشر: خطوات تنفيذ التعلم التعاوني عموما:

المطلب الثامن: خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

أشار كثير من الدراسات والبحوث إلى عدة خطوات يجب اتباعها خلال الدرس التعاوني؛ خدمة للمعلمين، وخاصة الذين لا يملكون الخبرة في هذا المجال، وذكر (الحبلة 2001) نموذجين يتضمن النموذج الأول سبع خطوات، وهي كالآتي:

النموذج الأول يتمثل في الآتي:

"١- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة يمكن تعليمه للطلاب في فترة محددة، بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلاب تحضيرها، ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها.

٢- عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية، يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة من الأشياء المهمة في كل ورقة.

٣- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل،

وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والتي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم، وتقييم المخرجات للطلاب.

٤- تقسيم الطلاب إلى مجموعات مختلفة في بعض الصفات والخصائص، كالتحصيل، فتتشكل المجموعات التعاونية من مجموعة أصلية غير متجانسة في التحصيل، وترسل المجموعات الأصلية مندوبين يشكلون مجموعة الخبراء، ثم تقوم مجموعة الخبراء بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، ويدرسون الكتب والمراجع الخارجية كالدوريات دراسة جيدة، ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.

٥- بعد أن تكمل مجموعة الخبراء دراستها ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية، وعلى كل مجموعة أن تضمن أن كل عضو فيها يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات الموجودة في جميع فصول المادة.

٦- خضوع جميع الطلاب لاختبار فردي، حيث يكون كل طالب مسؤولا شخصيا عن إنجازه، ويكون تدوين العلامة لكل طالب على حدة، ثم تجمع علامات تحصيل الطلاب للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

٧- تحسب علامات المجموعات، وتقدم المكافآت للمجموعة المتفوقة.

والنموذج الثاني يتلخص في الآتي:

١- اختيار وحدة تعليمية وتقسيمها إلى موضوعات أساسية.

٢- تشكيل المجموعات التعاونية بحيث يكون عدد الأعضاء في كل مجموعة ما بين (٥ - ٦) أفراد غير متجانسين في المستوى التحصيلي.

٣- إعداد أوراق عمل تتضمن قائمة بالموضوعات التي تتضمنها الوحدة، وتوزيعها على كل مجموعة.

٤- تخصيص جزء من المادة التعليمية لكل عضو من المجموعة، واعتباره خبيرا في الجزء المخصص له، بحيث تسند إليه مهمة الإعداد والتحضير له.

٥- يطلب من خبراء المجموعات المختلفة الذين يتفقون في الموضوع نفسه بالاجتماع من أجل مناقشة الموضوع، ومن ثم الخروج بورقة مناقشة تكون بمثابة الورقة النهائية لذلك الموضوع.

٦- بعد الانتهاء من مناقشة الموضوع من قبل أعضاء مجموعة الخبراء يوعود الخبراء إلى مجموعاتهم، حيث يقومون بتدريس المعلومات المتعلقة بموضوعهم والتي خرجوا بها للأعضاء الآخرين.

٧- يجرى اختبار عام لكل الطلاب في الجزء الذي تم تعلمه.

٨- تعلن النتائج بعد احتساب الدرجات لكل المجموعات.

٩- تعمم الخطوات السابقة على بقية أجزاء الوحدة، وتحتسب مع نهاية الوحدة الدرجات الكلية لكل مجموعة." الحبلة، محمد محمود، **طرائق التدريس واستراتيجياته**. دار الكتاب الجامعي، ط١، ٢٠٠١م ص ص ١٥١ - ١٥٢.

ويبدو للناظر أن هذه الاستراتيجيات تختلف في تحديد عدد الأعضاء للمجموعة الواحدة، فمنها ما تجعله ٣، ومنها تجعله فيما بين ٣إلى ٤، ومنها تحصره فيما بين ٣إلى ٥. كما أنها تختلف في تحديد عمل المعلم، فمنها ما تجعله رئيسيا، ومنها ما تجعله دورا توجيهيا.

ويلخص جابر (١٤٢٠هـ) خطوات تنفيذ التعلم التعاوني في ست خطوات:

"١- البدء بمراجعة المعلم لأهداف الدرس، وإثارة دافعية الطلاب لتقبل ما هم بصدد تعلمه.

٢- عرض معلومات الدرس وذلك عن طريق توزيعها على شكل أوراق عمل.

٣- تقسيم الطلاب إلى مجموعات تكون فرق العمل التعاوني.

٤- تعاون أعضاء كل مجموعة في إنجاز مهمة معينة أسندت إليهم بإشراف من المعمل.

٥- عرض النتائج النهائية لعمل الجماعة أو اختبار ما تعلمه الطلاب.

٦- إظهار التقدير للجهود المبذولة - الفردية والجماعية - من قبل المعلم." جابر، عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعليم**، دار الفكر العربي (١٤٢٠هـ) ص ص ٨٢،٨٣.

المطلب الخامس عشر: إرشادات للمعلمين وللطلبة عند استخدامهم أسلوب التعلم التعاوني: الخفاف (٢٠١٣)

١- إرشادات للمعلمين عند استخدامهم أسلوب التعلم التعاوني:

يجب على المعلمين أن يراعوا الأمور التالية:

" أ- استيعاب مفهوم التعلم التعاوني، وكيف يختلف عن التعلم التنافسي.

ب- فهم الأساس النظري للمكونات الأساسية التي تميز التعلم التعاوني، عن غيره من الأساليب.

ج- فهم الأساس النظري لدور المعلم في استخدام التعلم التعاوني.

د- القدرة على تصميم وتخطيط وتعليم دروس تعاونية.

هـ- الالتزام الشخصي باكتساب خبرة استخدام التعلم التعاون، وهذا الالتزام ينبغي أن يكون منطقيا بمعنى أن يكون مبنيا على المعرفة النظرية، والاطلاع على الأبحاث التي تدعم التعلم التعاوني.

و- الانتماء إلى مجموعة زملاء داعمة للعمل التعاوني." الخفاف، إيمان عباس، التعلم التعاوني، ط١ (٢٠١٣) دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن ص ص ١٩٤ - ١٩٥.

٢- إرشادات للطلبة عند استخدامهم أسلوب التعلم التعاوني:

من الإرشادات التي يفضل أن يعيها الطالب المقبل على التعلم بالأسلوب التعاوني:

أ- الشعور بأنه مسئول عن عمله وسلوكه.

ب- كل مجموعة ستنتج مهمة واحدة كاملة.

ج- كل عضو في المجموعة سيعين الأعضاء الآخرين في مجموعته على فهم المادة التعليمية.

د- إذا كان لديه سؤال أو مشكلة، يجب طرحها على أفراد مجموعته للتعاون في الإجابة عن السؤال، وحل المشكلة.

هـ- لن يغير أي عضو في المجموعة آراءه إلا إذا اقتنع بذلك منطقياً.

و- يعبر كل عضو في المجموعة عن قبوله للمهمة وملكيته لها، واستعداده لإنهائها بالتوقيع عليها.

وينبغي تقديم أمثلة عملية لكل قاعدة مع ممارسة الطلبة لها لتسهيل فهمهم.

المطلب السادس عشر: دور المعلم في الصف أثناء العمل التعاوني: سامي (٢٠٠٤)

إن الطريقة التي يتعامل فيها المعلم مع الطلبة أثناء العمل في المجموعات تؤثر على التفاعل بين الطلبة، وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة، إن دور المعلم هو مساعدة الطلبة والإجابة عن الأسئلة، في حالة عدم استطاعة أفراد المجموعة الإجابة عنها. فيوجهها أحد أفراد المجموعة على المعلم.

اعتنت كثير من الدراسات بتحديد أدوار المعلم؛ تنظيما للعمل التعاوني، كما وردت في دراسة مداح عن جونسون الذي حدد دور المعلم في خمس مجالات، وهي:

" أ- تحديد الأهداف التعليمية.

ب- توزيع الطلاب في مجموعات قبل بدء الدرس التعاوني.

ج- بيان الأهداف التعليمية للطلاب، وتوضيح المهام المراد إنجازها لهم.

د- متابعة الطلاب أثناء أدائهم للعمل؛ لضمان تفاعلهم مع التدخل حين تدعو الحاجة إلى ذلك.

هـ- تقييم تحصيل الطلاب لتعريفهم بمدى تعاونهم وتحقيق الأهداف المحددة" مداح، سامية بنت صدفة، **فاعلية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية (١٤٢١هـ) ص ٦١.

وينبغي أن يتفاعل المعلم مع المجموعات بطرق مختلفة مثل المراقبة، وفحص الحلول، وإعطاء تلميحات للحل، وتوجيه الأسئلة للطلبة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

كما حدد محمد دور المعلم في خمس خطوات، وهي:

"١- تحديد مجموعات الطلاب، ويتم ذلك وفق خبرته بهم.

٢- تحديد أهداف الدرس تحديدا إجرائيا.

٣- تحديد أفراد كل مجموعة، أو بمعنى آخر توزيع المسؤوليات بينهم.

٤- ترتيب وتنظيم حجرة الدرس بما يضمن فعالية المجموعات في تحقيق الأهداف المرسومة.

٥- تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية وبطاقات الملاحظة التي تساعد في مراقبة وتقويم الطلاب أثناء العمل، ويضاف إلى ذلك الاستماع إلى تقويم الطلاب لأنفسهم والتعليق على ذلك."

محمد، علي إسماعيل، **تدريس اللغة العربية**، الفكر العربي للمعارف، ص ص ١٠٧ – ١٠٩.

المطلب السابع عشر: معايير اختيار مجموعات العمل التعاوني:

" هناك طرق مختلفة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب ما يراه المعلم، ومنها:

١- الطريقة العشوائية:

أ- العشوائية الكاملة، وهي التي تكون حسب الترتيب الأبجدي، أو حسب ما يراه المعلم مناسبا، كأن يكون كل الطلاب الذين تبدأ أسماؤهم بحرف الألف وحرف الباء في مجموعة، أو جمع ستة طلاب متقاربين في المقاعد في مجموعة واحدة.

ب- شبه العشوائية، كأن يطلب المعلم من الطالب تسجيل ثلاثة طلاب يريد العمل معهم. ومن هنا يعرف المعلم الطلاب المنبوذين أو المعزولين ثم يعمل على خلطهم في المجموعات.كما يتم تشكيلها بإعطاء كل طالب رقما معينا، ثم يتم تحديد الأرقام عشوائيا، مثل قوله المجموعة الأولى تضم الأرقام التالية: (١و٥و٦و٨و١٦و٢٠)، وهكذا حسب عدد الطلاب.

٢- الطريقة العنقودية:

وسميت بذلك تشبيها بعناقيد العنب فغالبا ما تكون متساوية في الطعم والحجم, ويعني ذلك تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة من حيث:

أ- المستويات الدراسية.

ب- الظروف النفسية.

ج- المستويات العمرية.

د- الاتجاهات والميول الشخصية

٣- المجموعات غير المتجانسة:

وهي الطريقة المناسبة في مدارسنا، وتتم بتوزيع الطلاب المتفوقين على كل المجموعات بالتساوي، وكذلك الطلاب المتوسطين، والجيدين، والضعفاء. وفي نهاية التقسيم تجد أن كل مجموعة تحتوي على طلاب متفوقين، وجيدين، ومتوسطين، وضعفاء بالتساوي.

ومن مميزات المجموعات غير المتجانسة:

أ- التفاعل والتجانس الإيجابي بين المجموعات.

ب- تعميق فهم الطالب بشكل يساعده على الاحتفاظ بالمعلومة.

ج- إيجاد نوع من الترابط الفكري أثناء المناقشة، مما يؤدي إلى تطوير تفكير الطالب.

د- ضمان حدوث عمليات الأخذ والعطاء بين جميع الأفراد.

ويتفق كثير من التربويين على العدد المثالي لكل مجموعة يتراوح ما بين (٤ – ٦) طلاب؛ لأن العدد إذا كان أقل من ٣ طلاب فإن احتمالية الأخذ والعطاء وتداول الخبرة ستكون قليلة، وإذا زاد عن ٦ طلاب قد يؤدي إلى عدم ضمان استفادة جميع الأفراد من الدرس. كما أن العدد الزوجي مهم وخاصة إذا رغب المعلم في إسناد مهمات ثنائية لبعض الطلاب داخل كل مجموعة." العدواني، خالد مطهر، **التعلم التعاوني** (٢٠٠٩م) د.ط، ص ص ٢٧، ٢٦، بتصرف يسير.

المطلب الثامن عشر: التخطيط للتدريس بأسلوب التعلم التعاوني:

" يجري التخطيط للتدريس في ظل التعلم التعاوني بالمراحل التالية:

١- تنظيم المحتوى تنظيما قائما على التفاعل النشط والإيجابي للطلاب.

٢- توضيح وتحليل المهام التعليمية للطلاب؛ حتى يتحقق ربط المهام بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعلمها، ومن ثم يتحقق الترابط الرأسي بين الخبرات وتكاملها.

٣- تحديد وإعلان معايير الإنجاز والنجاح.

٤- تحديد السلوك الاجتماعي المقبول لممارسته." العدواني، خالد مطهر، **التعلم التعاوني** (٢٠٠٩م) د.ط، ص ٢٨.

وعلى المعلم أن يبني المهام بطريقة لا يمكن أن يوجد فيها إجابة واحدة صحيحة، بحيث يضطر الجميع إلى التعاون للوصول إلى الحل، وهذا مما يقلل فرصة الطالب القوي من السيطرة على بقية أفراد المجموعة، ويساعد على تنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات بالتعاون.

المحور الثالث– التعبير.

ويتناول هذا المحور أهم الجوانب النظرية المتعلقة بالتعبير.

المطلب الأول: مفهوم التعبير:

مفهوم التعبير في اللغة:

التعبير مشتق من مادة (عبر) ومن معانيها: التفسير، وبيان اللسان عما في الضمير.

ورد في لسان العرب أن التعبير في اللغة :الإبانة والإعراب، وعبّر عما في نفسه أعرب وبين، واللسان يعبر عما في الضمير (ابن منظور، ١٩٩٧)

وفي الاصطلاح:

وردت تعريفات كثيرة للتعبير، منها:

– تعريف البحة (١٩٩٩م): التعبير هو: "إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة" البحة، عبد الفتاح حسن، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر، ط١، (١٤٢٠هـ) ص ٢٨٤.

– تعريف الوائلي (٢٠٠٤م) التعبير هو: " العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره، ومشاعره وأحاسيسه، ومشاهداته، وخبراته الحياتية، شفاها وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين". الوائلي، سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**. الشروق (٢٠٠٤) ص ٧٧.

– تعريف الهاشمي (١٤٢٦هـ) التعبير هو: " نشاط لغوي كتابي وظيفي أو إبداعي يقوم به طالب المرحلة الإعدادية للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير، ضمن مادة اللغة العربية، تعبيرا واضح الفكرة، صافي اللغة، سليم الأداء، ويتطلب الإبداعي منه زيادة على ما تقدم التأثير في القارئ" الهاشمي، عبد الرحمن، **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**. دار المناهج، ط١ (١٤٢٦هـ) ٣٦ – ٣٨.

وواضح أن هذا التعريف تعريف إجرائي خاص بالباحث الهاشمي، وإلا فال تعبير يشمل

الكتابي والشفهي، كما يجرى في جميع المراحل الداسية وليس في المرحلة الإعدادية فقط.

ويعرف الهاشمي التعبير أيضا بقوله هو: " وسيلة التفاهم بين الناس، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها وتسعى لتجويده)" **المرجع السابق**، ص ص ٣٦ – ٣٨.

وهذا التعريف أيضا ليس جامعا مانعا؛ فوسائل التفاهم بين الناس وعرض أفكارهم كثيرة في هذا العصر، ولم تعد مقصورة على اللسان والقلم. فوسائل التواصل الاجتماعي متعددة بفضل التقدم التكنولوجي.

– تعريف عمار (١٩٨٠م) التعبير هو: " ما يكون لدى الفرد من إمكانية الإفصاح عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه في وضوح وتسلسل، يمكنان القارئ أو السامع من الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث" عمار، سام، **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، (١٩٨٠م) ص ٢١.

وهذا التعريف جميل ومقنع بالجملة؛ لأنه لم يقتصر على وسيلة القلم واللسان، ويتضمن التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، ولكنه يفتقر إلى عنصر يتميز به التعبير الإبداعي، وهو التأثير.

– تعريف ملا) ١٤١٧) التعبير هو: " وسيلة للإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر، سواء كان ذلك بالمحادثة أو الكتابة أو الخطابة، وهو أيضًا وسيلة لاكتشاف شخصية المرء ومواهبه وقدراته، ويعطي كذلك صورة عن صفاته الاجتماعية التي تحقق التفاهم بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش في"

– أما دليل المعلم لمقرر التعبير (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤فقد ورد فيه أن التعبير هو: " القالب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات وألفاظ متناسقة، تؤدي إلى وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله متفاعلا معه، وهو بعبارة أوجز :الإفصاح عن الأفكار والمشاعر تحدثًا أو كتابة بلغة عربية سليمة"

وفي هذا التعريف تركيز على أهمية التعبير الاجتماعي، حيث هو وسيلة التواصل بين مختلف أفراد المجتمع، ووسيلة للتعبير عما في النفس من مشاعر وأفكار.

ومما تقدم يمكن القول بأن التعبير هو: هو الإفصاح عن الأفكار، والمشاعر، بلغة عربية سليمة، وواضحة، ومتسلسلة، يستطيع القارئ أو السامع الوصول – في يسر – إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث، ويستلزم التعبير الإبداعي – إضافة إلى ما سبق – التأثير في القارئ.

المطلب الثاني– منزلة التعبير في اللغة:

يعد التعبير أحد أهداف اللغة العربية وأهمها، فجميع فروع اللغة العربية تسعى إلى أن يكون المتعلم معبرا جيدا وقادرا على نقل أفكاره ومشاعره للآخرين بشكل مقنع، من خلال انتقاء المفردات والأساليب المعبرة عن المعاني المقصودة، وكتابتها كتابة جيدة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية. ويجب على التربويين العناية بالمتعلم وتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي لديه، والبحث عن استراتيجيات حديثة لتدريسه؛ حتى يتحقق لدى المتعلم الأهداف المرجوة من تدريس التعبير. ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم التعاوني التي برزت في الآونة الأخيرة، واتجه الباحثون والتربويون نحو تجريبها في مختلف المواد والمراحل الدراسية وبيان أثرها. واستمرارا لهذه التجارب على هذه الاستراتيجية فقد سعى البحث الحالي إلى بيان فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث المتوسط في السنغال.

وتبرز أهمية التعبير على أنه الوسيلة الأولى للإفصاح عما في النفس من حاجات ومشاعر في مواقف مختلفة، وعليه ينبغي أن يكون من أهداف التعليم العامة إكساب الطالب القدرة على التعبير الصحيح شفهيا وكتابيا بلغة سليمة وتفكير منظم.

وقوة التعبير من أهم عوامل نجاح الفرد في الحياة، ولعل المدرسة هي الوسيلة الأولى التي تساعده على إتقانه، عن طريق الممارسة والتدريب، إذ أن الممارسة السليمة المخططة, والتدريب المستمر يهذبان لسان الطلاب وأقلامهم، ويجعلهم ويمهدان لهم طريق الإبداع في التعبير.

. فالتعبير إذًن هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسه الطلاب من فروع اللغة إنما هي وسائل لهذه الغاية، غاية إتقان التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما في نفوسهم من الحاجات والمشاعر بلغة سليمة وأفكار منظمة وواضحة ومتسلسلة ومؤثرة، من غير تردد ولا خجل.

ويرى عدد من المتخصصين ما يميل إليه الباحث من أن التعبير هو أهم فرع من فروع اللغة، فهو الغاية وبقية الفروع وسائل تساعد عليه.

تقول سعاد الوائلي (٢٠٠٤م): " إن التعبير أهم فرع في اللغة العربية؛ فهو غاية بينها جميعا، وما هي – أي بقية الفروع اللغوية – إلا وسائل مساعدة عليه، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثاقافية، وإذا كانت النصوص منبعا للثروة الأدبية، نوإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون

اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الحروف رسما صحيحا، فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة" الوائلي، سعاد عبد الكريم، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، الشروق (٢٠٠٤م) ص٧٧.

ويرى البحة (١٩٩٩م) أن التعبير هو أهم أغراض الدراسة اللغوية، فيقول: " ولعل أدنى تأمل لمهارات اللغة الكبرى يكشف عن أن التعبر أهم إغراض الدراسة اللغوية، وإتقانه يعد غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعا من فروع اللغة إلا أنه هو الثمرة والمحصلة النهائية لها، في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى سواقي وروافد تشيد بنيانه، وتقيم أركانه، فهي كالشرايين للجسد، ترفده بالدم ليبقى سليما غير معتل، فالقراءة مادة التعبير وأفكاره، والنحو ضابطة، والنصوص والمحفوظات مصدر إثرائه، والإملاء مقوم رسم كلماته، والخط جمال هذا الرسم وبهاؤه". البحة، عبد الفتاح حسن، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، ، دار الفكر،ط١،(١٤٢٠هـ) ص ٢٨١.

وذهب إلى الرأي نفسه كل من عاشور ومقدادي (١٤٢٦هـ) ويقولان: " يشمل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير" عاشور، راتب، ومقدادي، محمد، **المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، دار المسيرة، ط١ (١٤٢٦هـ) ٢١٥.

" وتتمثل أهمية التعبير في الجوانب الآتية:

١- التعبير من أهم وسائل الاتصال اللغوي، والغاية النهائية من تعليم اللغة.

٢- التعبير نشاط اجتماعي يربط بين الفرد وغيره، ويمكنه من التفاعل معه.

٣- التعبير عماد الإنسان في تحقيق ذاته وشخصيته، كما أنه من عوامل الدلالة على شخصية الإنسان بين أفراده.

٤- التعبير أداة المعلم في التعليم، وأداة المتعلم في إيضاح ما تعلم والكشف عن مدى فهمه.

٥- يساعد التعبير في تبادل الآراء ومناقشتها لحل المشكلات.

٦- يساعد على تنمية عملية التفكير والتركيز على إثراء الفكر.

٧- يعود الإنسان على مواجهة المواقف الكتابية والخطابية الطارئة.

٨- يساعد عل تنمية استخدام اللغة.

٩- التعبير يصل تأثيره في المتلقي إلى حد السحر (إن من البيان لسحرا).

١٠- يساعد التعبير على التفاعل مع الآخرين.

١١- يساعد المعلم على كشف مواهب الطلاب الأدبية؛ ليتعهدها بالتشجيع والرعاية."

الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ص ٢٢،٢٣.

المطلب الثالث – الأهداف العامة لتدريس التعبير:

إن أهداف التعبير مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالأهداف العامة لتعليم اللغة، إذ الهدف من التعبير بمختلف أنواعه يكمن في تمكين التلاميذ من الإفصاح عما يجول في خواطرهم أثناء المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بأساليب متنوعة، بمنطق سليم، وفكر منظم، ولفظ عذب، حتى يكونوا قادرين على القيام بمختلف الأعمال التي قد يطلب منهم القيام بها للنهوض بالمجتمع.

ومن أهم أهداف تدريس التعبير ما يلي:

"١- تدريب التلاميذ على التفكير المنطقي السليم. وترتيب الأفكار وتنظيمها في وحدة متكاملة.

٢- تعويد التلاميذ على الكتابة الصحيحة، لاكتساب مهارات الاتصال باللغة، وإتقان التعامل معها.

٣- تمكين التلاميذ من القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي.

٤ - تزويد التلاميذ بالقدرات التي تعينهم على التعبير عما في النفس، أو ما يشاهدونه، بعبارات سليمة ومعبرة.

٥- إعداد التلاميذ للمواقف التي تتطلب الفصاحة والارتجال، حتى يتكلموا بما يناسب المقام من الأساليب.

٦ - إعانة الطلاب على الارتباط بالمدرسة والمجتمع، والتكيف معهما بجميع ألوان التعبير من سؤال وجواب، وحوار وكتابة.

٧- تزويد الطلاب بالمواد اللغوية التي تعينهم على الطلاقة في الحديث والكتابة.

٨- إعانة الطلاب على تنظيم الأفكار وعرضها بأسلوب حسن.

٩ - تدريب الطلاب على تعرف خصائص الجمال في اللغة، فيما يقرؤون أو يكتبون، وتنمية الذوق الأدبي لديهم.

١٠- تعويد الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعرفة، وارتياد المكتبات والبحث عن المعلومات."
الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ص ٢٤،٢٣.

"١١- تعويد الطلاب على الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف في دقة وسرعة.

١٢- تعويد الطلاب على الاستقلال في التفكير، حيث يطلق سراحهم لإعمال عقولهم دون تقييد بأسئلة معينة، أو ألفاظ أو معان يلتزمون بها عند الكتابة.

١٣- توجيه الطلاب إلى استخدام قدراتهم التعبيرية في ما ينفع الناس في دينهم ودنياهم.

١٤- تعويد الطلاب على الدقة في نقد كل ما يقال أو يكتب، مع الحرص على الموضوعية.

١٥- العمل على تغذية خيال الطلاب بعنااصر النمو والابتكار.

١٦- تعويد الطلاب على الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين في ثقة وجرأة وطلاقة، وإكسابهم حسن الأداء، وآداب الحديث.

١٧- الكشف عن موهبة الموهوبين من الطلاب وإظهارها، وتعهدها بالرعاية والتنمية."
الرباح، زيد بن عبد الله جبر، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤٣١هـ) ص ص ٣٩،٣٨.

ومما تقدم يتبين أن للتعبير أهدافا نفسية، مثل إكساب الطلاب الاستقلالية في التفكير، والثقة

بالنفس، والجرأة في إبداء الرأي، والصراحة في عرض الأفكار. وأهدافا تربوية، مثل: تعويد الطلاب على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار، والكتابة الصحيحة، والقدرة على التعبير عما في النفس من الأفكار، والمشاعر، والأحاسيس، والقدرة على وصف الأحداث والمواقف في دقة وموضوعية.

وأهدافا اجتماعية، مثل: توجيه الطلاب إلى استخدام قدراتهم التعبيرية في ما ينفع الناس، وتعويدهم على النقد البناء، والصراحة، وآداب الحديث.

المطلب الرابع – أهداف التعبير في المرحلة المتوسطة:

ورد في دليل المعلم في مقرر التعبير للمرحلة المتوسطة أن تدريس هذا المقرر يهدف إلى:

"١– نمو قدرة الطالب على التعبير السليم عن مشاعره وأفكاره وحاجاته.

٢– القدرة على التفكير المنظم من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربط بعضها ببعض.

٣– القدرة على الاقتباس وجمع المعلومات وتوظيفها في سياقها المناسب.

٤– خلو تعبيره من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

٥– الاعتياد على الآداب الرئيسة للحوار كحسن الإنصات، وتقبل آراء الآخرين، وحسن عرض الرأي.

٦– كتابة بعض الفنون التعبيرية، الوظيفي منها والإبداعي، مراعيًا الأسس الفنية لكل منها.

٧–إتقان مهارات التحرير الكتابي، من وضوح الخط، واتباع نظام الفقر، ومراعاة الهوامش، وعلامات الترقيم.

. ٨– تنمية الأفكار، وتسلسل المفردات، وانتقاء العنوان، واختيار الموضوع، بناء على قدرته، وحسن الابتداء والختام.

٩– تنمية المهارات الضرورية للتعبير الشفهي، كالارتجال، والثقة بالنفس، والجرأة، والطلاقة، وتمثيل المعنى". **(وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤)**

المطلب الخامس – أنواع التعبير ومجالاته:

ينقسم التعبير من حيث الاعتبارات إلى أربعة أنواع:

الاعتبار الأول: من حيث الشكل وطريقة الأداء.

ينقسم التعبير من حيث الشكل وطريقة الأداء إلى قسمين: شفهي وكتابي:

القسم الأول: التعبير الشفهي:

"وهو التعبير باللسان عما في النفس من أفكار ومشاعر وأحاسيس." الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي،** رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٤٤.

وهو الذي يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفهي، وهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد، والنجاح فيه يحقق كثيرًا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن صوره :التعبير الحر، والمناقشة، والتعليق، والتحدث في الموضوعات المختلفة، أو الخطب والمناظرات، وإعطاء التعليمات، وغير ذلك من القصص والنوادر.

أهميته:

التعبير الشفهي من المهارات الأساسية، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. وأن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، فإذا لم يكن المتعلم قادرا على التعبير الشفهي، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات وعناصر اللغة في حديثه فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى.

ومن الجدير بالذكر أن كثيرا من طالبي اللغة العربية أرادوها لأهداف دينية، وهم شغوفون بها، وينتظرون اليوم الذي يستطيعون فيه الكلام مع العربي بلغة القرآن.

ويمكن إجمال أهمية التعبير الشفهي في النقاط التالية: (الفوزان، ٢٠١١م)

"١- اللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام.

٢- عرف الإنسان الكلام قبل أن يعرف الكتابة بزمن طويل، حيث ظهرت الكتابة في فترة

متأخرة من تاريخ الإنسان.

٣- يتعلم الطفل الكلام قبل أن يأخذ في تعلم الكتابة، التي يبدأ في تعلمها عند دخول المدرسة.

٤- جميع الناس الأسوياء يتحدثون بلغاتهم الأم بطلاقة، ويوجد عدد من كبير من الناس لا يعرفون الكتابة في لغاتهم.

٥- هناك بعض اللغات ما زالت منطوقة غير مكتوبة." الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية (٢٠١١م) ص ١٨٥.

"٦- التعبير الشفهي من أقوى وسائل الاتصال بين الناس، والإنسان يتكلم أكثر مما يقرأ أو يكتب.

٧- كثير من الناس يميلون إلى استقبال اللغة بالاستماع أكثر من القراءة، كما يفضلون إرسالها كلامًا أكثر من الكتابة، فالتعبير الشفهي عنصر مهم للتعلم، ووسيلة للإفهام والتفاهم .((فضل الله، ١٤١٩)

مهاراته:

١- غرس الثقة بالنفس.

٢- القدرة على استخدام الكلمات المعبرة.

٣- القدرة على استخدام الصوت المعبر والنطق المتميز، حتى يفهم الكلام بسهولة.

٤- القدرة على استخدام الحركات الجسمية، والوقفة المناسبة." الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٦.

القسم الثاني: التعبير الكتابي

هو " التعبير بالقلم وما في حكمه عما في النفس من الأفكار والمشاعر والأحاسيس". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٤٥.

" وهو أداة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمنية أو المكانية، ولهذا النوع من التعبير صور عديدة، منها :كتابة الرسائل، والمقالات، والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المختلفة، مقروءة أو مسموعة، وكتابة المذكرات والتقارير والواجبات، وأداء الاختبارات التحريرية. " الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٦.

يضاف إلى ذلك أنه وسيلة كتابة السجلات، واللوحات، والإعلانات، وملء الاستمارات، وعمل قوائم المراجع، وكتابة الملاحظات ومحاضر الجلسات، والكتابة الإبداعية.

أهميته:

يمكن تلخيص أهمية التعبير الكتابي في النقاط التالية:

" ١- التعبير الكتابي مجال لتدريب الطلاب على سلامة الخط واختيار الألفاظ والعبارات.

٢- يساعد على تعرف عيوب التلاميذ في تناول الأفكار، والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عنها، فيعمل المدرسون على معالجتها.

٣- يعد التعبير الكتابي مجالا لاكتشاف مواهب التلاميذ الكتابية، ليتعهدهم المعلم بالرعاية والتشجيع؛ ليصبحوا من رجال القلم وأصحاب البيان .." الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٧.

ومن الجدير بالذكر أن التعبير الكتابي له قيم اجتماعية، وتربوية، وفنية، على المعلم أن يعيها ويسعى إلى تحقيقها (الرباح، ١٤٣١هـ) ويمكن تفصيل هذه القيم في ما يأتي:

" القيمة التربوية:

تبرز هذه القيمة من حيث أن التعبير الكتابي يفتح المجال رحبا أمام الطلاب للتفكير والتأمل قبل اختيار ألفاظهم، وانتقاء تراكيبهم، وترتيب أفكارهم، وإبراز أسلوبهم، كما أنه مرآة يستطيع المعلم من خلالها أن أن يقف على مواطن الضعف عند طلابه، ويحاول علاجها، بعد أن يتعرف على مستواهم في التعبير الكتابي.

القيمة الاجتماعية:

تبدو القيمة الاجتماعية للتعبير الكتابي من خلال الحاجة إليه في جميع المجتمعات، ففيه تدون العلوم والمعارف، ويحفظ التراث الإنساني من الاندثار، ليتم ربطه بالحاضر، ومما يدل على هذه القيمة الاجتماعية للتعبير الكتابي، تلك المكانة التي يحظى بها أرباب القلم في كافة المجالات السياسية والأدبية والدينية، وغيرها.

الفيمة الفنية:

يقصد بهذه القيمة أن الطلابعد إتقانهم للتعبير الكتابي يتحقق لديهم الهدف الأسمى من تعلم اللغة، وهو تمكينهم من كتابة كل ما يدور في خواطرهم، وصياغة أفكارهم بأسلوب صحيح ومفهوم، وتمكينهم من تدوين الرسائل بجميع أنواعها، ووالمقالات الصحفية، والقصص، والمذكرات اليومية، والتقارير، وغيرها...سواء بدافع ذاتي منهم أو بطلب من غيرهم". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٤٦.

مهاراته:

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات التالية:

" ١- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحًا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.

٢- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.

٣- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.

٤- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن المناسب للتعبير.

٥- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغة وأسلوبًا.

٦- القدرة على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.

٧- القدرة على كتابة الأفكار بطريقة سليمة ومتسلسلة.

٨- تمكن المتعلم من الكتابة السليمة من الأخطاء النحوية والإملائية واستخدام علامات الترقيم."

الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٧.

أهدافه:

"١- تعويد الطلاب على الكتابة باللغة العربية الصحيحة، ومراعاة القواعد النحوية والإملائية.

٢- أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف.

٣- أن يعبر الطلاب تعبيرًا صحيحًا عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم في أسلوب واضح.

٤- أن يوسع الطلاب تفكيرهم، ويتعودوا على التفكير المنطقي السليم.

٥- تنمية الذوق الأدبي لديهم، واكتشاف المواهب الأدبية.." الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٨.

الاعتبار الثاني: من حيث الغرض:

وينقسم التعبير من حيث الغرض إلى نوعين:

النوع الأول– التعبير الوظيفي

هو "التعبير بالقلم أو بما في حكمه بهدف أداء وظيفة أو إنجاز حاجة تتعلق بمحيط الطالب المدرسي أو تتعلق بالمجتمع وحياة الناس العامة". ". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٥٠.

وهو الذي يهدف إلى تدريب التلاميذ على الاتصال بالناس في مواقف الحياة المختلفة، فهو يسعى إلى اتصال الناس بعضهم ببعض عن طريق توظيف التعبير الكتابي أو الشفهي، لسد حاجاتهم المادية والاجتماعية، ومصالحهم في الحياة.

ومن مجالاته :المحادثة، والمناقشة، والأخبار، وإلقاء التعليمات والإرشادات، والرسائل، والنشرات، والتقارير، والخطب، والإعلانات ومحاضر الجلسات، وغير ذلك.

٢– التعبير الإبداعي

"الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مثيرة، وهي طريقة الأداء الأدبي، ومن مجالاته :كتابة المقالات، تأليف القصص، والتمثيليات، والتراجم، ونظم الشعر.

والاهتمام بهذا النوع من التعبير ينمي المواهب الأدبية لدى التلاميذ، فتبرز أقلام واعدة تعد بالعطاء." الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**. رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ٢٨.

المطلب السادس: طريقة تدريس التعبير الكتابي:

" المقصود بالطريقة الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس، لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة.

وهناك – اليوم – كثير من الطرق، التي تعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرق، طريقة مثلى، تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف؛ إذ لكل طريقة من طرائق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور، وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرائق، والتمعن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يجد نفسه فيه.

ومن أهم طرائق تدريس اللغات الأجنبية ما يلي: (القوزان، ٢٠١١م):

١- طريقة القواعد والترجمة.

٢- الطريقة المباشرة.

٣- الطريقة السمعية الشفهية.

٤- الطريقة التواصلية.

٥- الطريقة الانتقائية." الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية (٢٠١١م) ص ٧٧.

وقد قدم البحة (١٩٩٩م) طريقة عامة يمكن للمعلم أن يسير عليها في تدريسه لمادة التعبير الكتابي، وتتلخص في الخطوات التالية:

" الخطوة الأولى:

وتشتمل على التمهيد الذي يعنى بتهيئة أذهان الطلاب ونفسياتهم لموضوع الدرس، وهو عبارة عن مقدمة تعريفية لموضوع الدرس الذي تم اختياره من طرف المعلم أو من الطلاب أو منهما معا.

الخطوة الثانية:

عرض الموضوع، وهذه الخطوة من الخطوات الهامة التي يجب على المعلم أن يحرص عليها؛ لأنها تفتح أمام الطلاب نافذة تطل على الموضوع الذي هم بصدد الكتابة فيه، ويتكون عرض الموضوع مما يأتي:

١- كتابة عنوان موضوع التعبير أمام الطلاب.

٢- استثارة أذهان الطلاب حول الموضوع المختار، وذلك من خلال طرح أسئلة تدور حول

أفكاره العامة والجزئية.

٣- تلخيص فكرة الموضوع بجمل موجزة، مع ذكر الشواهد والاقتباسات التي تخدم الفكرة.

٤- تسجيل العناصر الأساسية للموضوع على السبورة بشكل منظم.

الخطوة الثالثة:

تدوين الطلاب لملخص الموضوع والعناصر الأساسية في دفاترهم.

الخطوة الرابعة:

تخصيص جزء يسير من الوقت لكي يتحدث بعض الطلاب عن الموضوع شفهيا، مع الحرص على عدم المبالغة في تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب؛ لأن الهدف من هذه الخطوة هو تعميق الفكرة في أذهان الطلاب، ليزداد فهمهم للموضوع.

الخطوة الخامسة:

هي الخطوة التطبيقية، وهي البدء في الكتابة، ومن المفترض أن يكون الطلاب قد فهموا الموضوع الذي سيكتبون عنه، وأدركوا من أين يبدؤون وينتهون، ويجب على المعلم مراعاة عدد من الأمور في هذه الخطوة:

١- يفضل ألا يزيد حجم الموضوع عن الصفحة الواحدة، وألا يقل وقت الكتابة عن نصف زمن الحصة.

٢- يمكن أن يكتب الطالب موضوع التعبير داخل الفصل أو في البيت، ولكل من الحالتين محاسن ومساوئ.

الكتابة داخل الفصل:

يلجأ إليها المعلم في الموضوعات السهلة القصيرة التي تحتاج إلى مناقشات بين الطلاب.

محاسنها:

التعرف على مستوى الطلاب في الكتابة مع اعتمادهم الكامل على أنفسهم في وقت محدد. والتعود على التركيز في الكتابة بعد الإلمام بأفكار الموضوع وجزئياته.

مساوئها:

قلق الطلاب الضعفاء واضطرابهم، وينتج عن ذلك عدم كتابة الموضوع في الوقت المحدد.

الكتابة في البيت:

يتم اللجوء إليها في الموضوعات التي تحتاج إلى شرح مفصل وقراءة إضافية.

محاسنها:

الإفادة من مصادر المعلومات المعددة، وهذا يعطي الطالب فرصة لإحاطة أكبر بالموضوع وتنظيمه، كما يمنح فرصة للمبدعين ليقدموا إبداعهم.

مساوئها:

قلة الاعتماد على النفس خاصة لدى الطلاب الضعفاء، وهذا يجعل الحكم على مستواهم الكتابي غير دقيق.

الخطوة السادسة:

جمع الدفاتر، وتصحيحها، وتقويمها.

على االمعلم أن يعي أن الغرض من التصحيح هو اكتشاف مستوى الطلاب، ومعرفة أخطائهم، وقياس درجة تحسنهم في الكتابة، والوقوف على مدى ما وصلوا إليه من سلامة التعبير، وسلامة اللغة. ولذلك فإن على المعلم في هذه الخطوة مراعاة ما يلي:

١- وضع علامة أو رمز في دفتر الطالب تشير إلى الخطأ الذي وقع فيه، وإلزام الطالب بإعادة تصحيحه تحت إشراف المعلم.

٢- تدوين ملاحظات الإشادة في نهاية كل موضوع، لما لها من وقع إيجابي في نفس الطالب.

٣- التركيز على تصحيح الأخطاء الشائعة عند الطلاب سواء المتصلة بالكتابة أو بالإملاء، أو المتعلقة بتنظيم دفتر التعبير.

٤- مراعاة الفوارق في القدرة التعبيرية بين الطلاب، وعليه فلا بد من إعطاء المتميزين والموهوبين مزيد رعاية مع إعطاء من هم أقل مستوى كامل الاهتمام لرفع قدراتهم التعبيرية. " نقلا عن: ". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ص ٤٧ – ٤٩.

المطلب السابع – الأسس والعوامل التي تؤثر في تعبير التلاميذ:

" نقصد بها مجموعة من العوامل والمبادئ والأسس والمعايير التي تتعلق بتعبير التلميذ وتؤثر فيه، حيث إنها تحدد لنا ماهية التلميذ الذي يجلس على مقعد الدراسة ويتلقى التدريب والتعليم لمادة التعبير، ونجاح العملية التعليمية التعلمية، ونجاح المعلمين في أداء رسالتهم يتوقف على إلمامهم بهذه الأسس والمعايير وفهمها، وهذه الأسس هي:

١– الأسس النفسية:

أ– حب التلاميذ الحديث وميلهم للتعبير عما في نفوسهم لمن حولهم، وينبغي استغلال ذلك بتشجيع التلميذ على الحديث دون رهبة.

ب– ميل التلاميذ إلى الأشياء المحسوسة وبعدهم عن الأشياء غير المحسوسة .وهذا يمكن أن يستثمر بالاستعانة بالمحسوسات كالنماذج والصور.

ج– مراعاة سن وعقل التلميذ باختيار الموضوع المناسب لإدراك التلميذ.

د– صفة حب المدح والظهور لدى بعض التلاميذ يجب استغلالها بطريقة سليمة وجيدة.

٢– الأسس التربوية:

وتتلخص فيما يلي:

أ– إعطاء التلميذ الحرية في اختيار الموضوع وعرض الأفكار والعبارات.

ب– ربط موضوعات التعبير بالخبرات السابقة.

ج– مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد.

د– تقديم التغذية الراجعة للطالب لتكون معيارًا تربويًا لخبرات أخرى لاحقة قد يمر بها.

٣– الأسس اللغوية:

وتتعلق هذه الأسس بالمفردات اللغوية التي يعرفها التلميذ ويلم بها، وهي:

أ– قلة المفردات اللغوية التي يمتلكها التلاميذ ويتم تنمية الثروة اللغوية لديهم بالقراءة والاستماع.

ب– تأثير اللهجات المحلية في لغة التلميذ." الرضوان، عبد الكريم بن رضوان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.** رسالة الماجستير ،جامعة الملك سعود، كلية التربية، (١٤٢٧هـ) ص ص ٢٩، ٣٠.

المطلب الثامن: أسس التعبير الجيد:

" ليس التعبير عملية آلية، وتشاطا آنية ينقطع بانقطاع الطالب عن المدرسة، بل هو مهارة تبقى مع الطالب، وضرورة من ضرورات الحياة.

ومن ثم يجب على المعلم أن يدرك أن التعبير يقوم على أساسين متلازمين لا يمكن التفريق بينهما بأي حال من الأحوال. وهما:

١- الأساس الفكري المعنوي.

٢- الأساس اللفظي اللغوي.

فالأساس الفكري هو المعلومات والحقائق والمعاني التي تكون في نفس الإنسان، وهي مرتبطة بالخبرة التي يحصل عليها، عن طريق قراءته الواعية، ومشاهداته في المدرسة وخارجها.

وأما الأساس اللفظي، فهو الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية التي يصوغ بها الإنسان أفكاره ومعانيه، ويقدمها لغيره، وهي حصيلة فترة من الزمن لكل ما يسمعه ويقرؤه ويتحدث به.

وإذا المعلم عرف هذين الأساسين فإنه يسعى إلى تحقيق مزايا من شأنها أن تجعل مخرجات طلابه ترتقي إلى مستوى الجودة.

وهناك ست خصائص للتعبير الجيد (الرباح ١٤٣١هـ) وهي:

١- أن يكون التعبير حيا، بمعنى أن يحاكي أحاسيس الطلاب، نابعا عن دوافعهم النفسية، وملبيا لرغباتهم وحاجاتهم.

٢- أن يكون التعبير واضحا، وذلك بأن تكون المعاني والأفكار التي يعبرون عنها واضحة في أذهانهم، قريبة من خبراتهم؛ لأن وضوح التعبير يتوقف على وضوح التفكير وبالعكس، كما ينبغي أن تكون تلك المعاني والأفكار سليمة ومرتبة ترتيبا تسلسليا منطقيا متصلا، وأن تكون خالية مما هو تافه أو لا قيمة له.

٣- أن يكون التعبير قوي التأثير، تتوافر فيه الدوافع النفسية، بحيث تصور عباراته مشاعر الطلاب، وتنطلق من نشاط تفكيرهم، وتبرز ميولهم ورغباتهم بصورة صادقة.

٤- أن يتحلى التعبير بعنصر الجمال، ويتمثل ذلك في عذوبة ألفاظه، والتأليف بينها في دقة

وانسجام، وفي حين الأداء وتمثيل المعنى، وروعة الإيقاع، وسلامة العبارة ووضوحها وخلوها من الإيهام أو اللبس، وتجردها من الحشو والتطويل غير المجدي.

٥- أن يتميز بالانطلاق والحرية والبعد عن التكلف والتصنع، فذلك من خير ما يؤدي إلى المهارة اللغوية، فلا يملي على الطلاب عبارات معينة، ولا يقيدون بأداء خاص، ولا يقيدون بأساليب يحفظونها ويرددونها في كثير من الموضوعات، وحتى ولو لم يكن ثمة صلة بينها.

٦- أن يراعي فيه دقة الاقتباس والاستشهاد عند الاستعانة بفكرة أو عبارة مأثورة، كحكمة أو مثل أو آية أو حديث نبوي." ". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ٥٣،٥٤.

المطلب التاسع: أسس تعليم التعبير الجيد:

" هناك عدة أسس لتعليم التعبير ذكرها التربويون في كتبهم (الوائلي، ٢٠٠٤م)، منها:

١- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ؛ لأن اللفظ خادم للمعنى ومعبر عنه، وعلى الطالب أن يعي أن المعنى هو السابق في الوجود على اللفظ.

٢- أن يتم التعبير في مواقف طبيعية عاشها أو يعيشها الطالب، حتى تقوم اللغة بوظيفتها.

٣- أن يتدرب الطلاب على التعبير الكتابي اعتمادا على المعلومات التي يأخذونها من المواد الدراسية التي تعد مرجعا أساسيا لمعلوماتهم، أو بمعنى آخر: الربط بين التعبير وبين المواد الدراسية.

٤- أن يعطي المعلم الطلاب الحرية عند التعبير والكتابة، ويتعد بهم عن أجواء التكلف وعين الرقيب، كما يجب عليه أن يشجعهم على محابهة المواقف والتعبير عنها بطلاقة.

٥- تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة؛ لأنها ستعيهم على إتقان ما يكتبون.

٦- إنجاد الدافعية نحو الكتابة عن طريق عدد من المثيرات، كأن يعطي لهم موضوعات ذات صلة بخبراتهم السابقة أو أن تنشر الموضوعات الجيدة في صحيفة المدرسة أو يعطي صاحبها جائزة.

٧- إجراء مناقشات طلابية حول موضوع التعبير لاستنتاج الأفكار الأساسية.

٨- تدريب الطلاب على إعطاء الهيكلة التنظيمية لأي موضوع يراد التعبير عنه، ويراد بهذه الهيكلة أن أي موضوع لا بد أن يشتمل على ثلاثة أمور:

أ- مقدمة جذابة ومشوقة.

ب- عرض لأفكار الموضوع في تسلسل منطقي يراعى فيه نظام الفقرات.

ج- خاتمة تجمع شتاب الأفكار المعروضة، وتظهر فيها النتائج.

٩- تدريب الطلاب على العناية بالسلامة الأسلوبية، ودقة اختيار الألفاظ، وأدوات الربط بين الجمل، وكذلك الاهتمام باستخدام علامات الترقيم؛ لأن لها إيحاءات تؤثر في المعنى.

١٠- تدريب الطلاب على الكتابة في أطار من عملية اتصال حقيقية، بحيث لا يطلب منهم الكتابة إلا إذا وجدت عندهم الرغبة في الكتابة، وتوفر لديهم أمر يودون الكتابة فيه.

١١- تشجيع الطلاب على كتابة مذكراتهم اليومية." الوائلي، سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الفكر، ط١ (١٤٢٠هـ) ص ص ٥٥،٥٦.

وبالجملة يجب على المعلم عند تدريسه لطلابه التعبير، أن يحرص على تحقيق الأمور الآتية:

تحديد الغرض من الكتابة، واختيار موضوع محدد، وتنظيم المحتويات لتحقيق الوحدة والتلازم فيما بينها، وتوضيح الأفكار التي يريد الطالب التعبير عنها، وتنظيم تلك الأفكار وترتيبها.

المطلب العاشر: اختيار موضوعات التعبير.

أن من الضروري عند اختيار موضوعات التعبير، أن تكون ذات صلة بتفكير الطلاب واهتماماتهم، وأن تتصل بخبراتهم الحياتية؛ حتى يستطيعواا التحدث عنها والكتابة فيها.

ومن الضروري أيضا أن يتم ذلك الاختيار وفق فهم كامل لخصائص النمو اللغوي لدى طلاب كل مرحلة دراسية، لأن لكل مرحلة عمرية خصائصها الفسيولوجية والجسمية التي تنمو معها. ولا شك أن فهم تلك الخصائص يفتح المجال أمام القائمين على اختيار موضوعات التعبير لأن يكون اختيارهم وفق مبادئ ونظريات علمية صحيحة تتماشى مع طبيعة المتعلمين ونجاح القدرة التعبيرية لديهم.

" وتشير بعض الدراسات (الرباح، ١٤٣١هـ، إسماعيل ١٩٩١م) إلى أن القدرات العقلية تتزايد بتقدم العمر، وهذه القدرات هي القدرة اللغوية والقدرة العقلية العامة، وتتميز هذه القدرة بالخصائص التالية:

١- ظهور الفروق الفردية اللغوية بين الطلاب، ويظهر ذلك في ملاحظة النبوغ لدى بعض الطلاب وميلهم إلى كتابة القصص والمقالات وغير ذلك، ولا بد من الاهتمام بمثل هؤلاء.

٢- نمو قدرة التذكر لدى الطالب؛ إذ بإمكان حفظ الكلمات ومعانيها بسهولة، كما

يستطيع الطالب كذلك أن يعيد صياغة القصص التي يسمعها أو يقرؤها بأسلوب جديد.

٣- نمو الخيال لدى الطالب، بحيث يعبر عن أفكاره وخبراته والمعاني التي يريدها بطريقة قد تكون المبالغة فيها واضحة. ولعل السبب في ذلك هو الخيال المسيطر على أسلوب الطالب في مرحلة المراهقة.

٤- ميل الطالب إلى تنظيم أفكاره لكي يواجه بها المواقف التي تصادفه، وذلك لشعوره بأنه في هذه المرحلة قد أصبح رجلا ويجب أن يتحمل مسؤولية نفسه.

٥- ظهور الميول في هذه المرحلة وبخاصة فيما يخص الجانب العقلي والمهني واللغوي، فيلاحظ ميل بعض الطلاب إلى الجوانب العملية، ويميل البعض الآخر إلى الجوانب النظرية، ويفضل بعضهم الجوانب الفنية، بينما يميل بعضهم إلى قراءة أو كتابة القصص أو المقالات بأنواعها.

٦- ميل الطالب إلى حرية التفكير وحرية التعبير ومحاولة الاستقلال بهما، ولذا نراه يحاول أن يدلي برأيه في الحديث وخاصة مع الكبار، مدعما ما يقول بالأدلة والاستنتاجات بأسلوب علمي وتفكير عميق.

٧- ميل الطالب إلى حب الاستطلاع والقرائة وخصوصا قصص الأبطال والمغامرات، ومحاولة الاندماج معها." ". الرباح، زيد بن عبد الله بن علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٣١م) ص ص ٥٧،٥٨.

ومما تقدم ندرك أن موضوعات التعبير ينبغي أن تكون مرتبطة باهتمامات الطلاب وميولهم، وبالمشكلات التي تتعلق بحياتهم اليومية والاجتماعية، مثل مشكلة المواصلات، ومشكلة الهجرة، ومشكلة البطالة، ومشلكة الزواج والطلاق، والرياضة، وغيرها.

المطلب الحادي عشر: طرق تصحيح التعبير الكتابي.

" لتصحيح التعبير طرق متعددة (الكندري، ١٩٩٥م)، منها طرق تقليدية، وفيها يقوم المعلم بعملية التصحيح، ومنها طريقة حديثة، وفيها يشترك الطلاب في عملية التصحيح.

أولا – الطرق التقليدية: ولها أشكال، منها:

١- أن يقوم المعلم بتصحيح جميع الكراسات داخل الفصل، ويناقش كل طالب في أخطائه؛ ليقوم بتصحيحها. وهذه الطريقة صعبة من ناحية الوقت؛ لأن المعلم قد لا يستطيع تغطية جميع الطلاب خلال الحصة.

٢- أن يقوم المعلم بتصحيح بعض الكراسات، ويكتفي في البعض الآخر بكتابة كلمة (نظر). وهذه الطريقة قد تفوت الفرص على الطلاب في تصحيح أخطائهم.

٣- أن يصحح المعلم جميع الكراسات، ثم يضع حرفا معينا فوق كل خطأ يبين نوع الخطأ، مثل: (ن) للخطأ النحوي، (م) للخطأ الإملائي، (س) للخطأ الأسلوبي، وهكذا...وهذه الطريقة أفضل من سابقتيها من الناحية العملية، إلا أن المعلم يواجه فيه مشكلة الوقت كذلك.

ثانيا الطريقة الحديثة:

١- يراجع الطالب ما كتب بنفسه.

٢- يكون هناك تصحيح جماعي لغالبية الطلاب، وهم من المستوى المتوسط، وتصحيح فردي مباشر للضعفاء والممتازين.

٣- يشرك المعلم الطلاب في التصحيح، حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تحتوي كل واحدة منها على خمسة طلاب، ويقرأ كل طالب ما كتبه على مجموعته، ثم ترتب المجموعة موضوعاتها تنازليا حسب الجودة، ثم يأخذ المعلم الموضوع الأول من كل مجموعة ويقرؤه على الطلاب، ويعلق عليه ويصححه، ثم يأخذ الموضوع الأخير كذلك ويصححه. وأما الموضوعات الثلاثة المتبقية فيناقش فيها الطلاب ويحاولون تصحيح أخطائها بأنفسهم." الكندري، عبد الله عبد الرحمن، **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**، مؤسسة الكويت، ط١ (١٩٩٥م) ص ص ١١٧،١١٨.

الدراسات السابقة

حظي مجال التعلم التعاوني باهتمام الباحثين، فأجريت الدراسات والبحوث بهدف دراسة أثره في تحصيل الطلاب مقارنة بالطرق التقليدية التنافسية والفردية. كما تعددت الدراسات التي اهتمت بالتعبير ومهاراته، وتباينت أهدافها، فمنها ما عني بعرض أنواع التعبير ومهاراته ومجالاته المختلفة، ومنها ناقشت مستوى الكتابة لدى الطلاب لتقف على مواطن الضعف وأسبابه، ومنها ما رمت إلى التوصل إلى تجريب استراتيجيات وطرق حديثة في تدريس مادة التعبير وتوصلت إلى نتائج إيجابية أفضل من الطرق التقليدية الشائعة.

ويقوم الباحث بعرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وسيتم تناول هذه الدراسات من خلال أربعة محاور: المحور الأول: دراسات تناولت التعبير الكتابي الوظيفي، والمحور الثاني: دراسات تناولت التعبير الكتابي الإبداعي، والمحور الثالث: دراسات تناولت استراتيجية التعلم التعاوني، والمحور الرابع: دراسات تناول تعليم العربية لغير الناطيقن بها. وفي كل دراسة يعرض الباحث موضوع الدراسة، وتاريخها، وهدفها، ومنهجها، وإجراءاتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها. وفي نهاية الفصل تعقيب على كل دراسة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

المحور الأول: دراسات تناولب التعبير الكتابي الوظيفي:

دراسة ملهى بن حسين حسين حاوي (١٤٣٦هـ – ٢٠١٥م)

بعنوان: (فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي) فقد استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي لبحثه، كما استخدم الاختبار كأدوات لبحثه، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا 0,05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي.

في فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

لا توجد استراتيجية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، وأن طريقة القواعد والترجمة تعد من أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية، وعيوب هذه

الطريقة أكثر من مزاياها، وأن هذه العيوب لا تعني بالضرورة عدم الاستفادة منها.

دراسة العتيبي (٢٠١٣)

بعنوان: (أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في بحثه، كما استخدم الاختبار أداة لبحثه، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارة الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة القداح (٢٠١٢)

بعنوان: (فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة، بمحافظة الدفهلية) فقد استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة، بمحافظة الدفهلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي في بحثه، كما استخدم الاستبانة والاختبار أداتين لبحثه، وقد أسفرت الدراسة عن أن الأنشطة ذات أثر فعّال في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

دراسة أبو سعود (٢٠٠٤)

بعنوان: (المنجد في التعبير) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الاتصال الشفهي والكتابي، ومفاتيح تدريس التعبير الكتابي بنوعيه: الوظيفي والإبداعي، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وتوصلت النتائج إلى ذكر أساليب الاتصال الشفهي والكتابي، ومفاتيح تدريس التعبير الكتابي بنوعيه: الوظيفي والإبداعي. وتقديم نماذج لكل منهما.

دراسة حماد ونصار (٢٠٠٢م)

بعنوان: (فن التعبير الوظيفي) وهدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعبير الوظيفي المشهورة وغير المشهورة، والجوانب المهارية الأساسية في التعبير، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وقد أسفرت الدراسة عن أن هناك أنماطا للتعبير الوظيفي مشهورة

وغير مشهورة، فالمشهورة هي: الرسائل الديوانية والشخصية، والإعلان، واللافتة، والدعوة، والبرقية، والتقرير، ومحضر الاجتماع، وملء لاستمارات، والخطبة، والكلمات الافتتاحية والاختتامية، والتلخيص. وأما غير المشهورة فأهمها: المناظرات، والمذكرات اليومية، والتغطية الصحفية، والمقالات غير الأدبية، وتدوين المحاضرات والملحوظات والتعليقات. كما أن هناك مهارات أساسية للتعبير، وأهمها: البنية اللغوية في الجملة العربية، وعلامات الترقيم، وأدوات الربط، وحروف الجر، وحروف العطف، والأسماء الموصولة، وأدوات الشرط، وحروف النصب.

المحور الثاني: دراسات تناولت التعبير الإبداعي:

دراسة محي الدين عبد القادر الفاروقي (٢٠١٦)

بعنوان: (استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ما لها وما عليها (طريقة القواعد والترجمة أنموذجا) استهدفت الدراسة التعرف على استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ما لها وما عليها (طريقة القواعد والترجمة أنموذجا) واستخدم الباحث المنهج الوصفي في بحثه، وأسفرت الدراسة عن لا وجود لاستراتيجية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس.

دراسة أسماء عبة (١٤٣٥هـ -١٤٣٦هـ) (٢٠١٤م - ٢٠١٥م)

بعنوان: (أثر مهارات التعبير الكتابي ودورها في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر مهارات التعبير الكتابي ودورها في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لبحثها، كما استخدمت الاختبار كأدوات لبحثها. وأسفرت الدراسة عن أن مهارتي

الاستماع والتحدث من أهم المهارات التي يجب وجودها لدى التلاميذ؛ لأنها تعد المدخل الأول الذي يستطيع المتعلم من خلاله التعبير. وأن هاتين المهارتين تكسبان التلميذ الجودة في التعبير، والاسترسال في الكلام، وإثراء في الرصيد اللغوي.

وأن القراءة والكتابة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلم؛ لأنهما يرتبطان بالتفكير في عمليتي التركيب والتحليل. وأن هذه المهارات الأربع كل متكامل تذوب في نشاط التعبير الكتابي، حتى تكون تعبيرا جميلا، وأسلوبا راقيا ورفيعا. وأنه يوجد بعض من المهارات المكتسبة لدى العينة التي قام الباحث

بدراستها، وذلك حسب ما يقدمه المعلم، فعندما يركز المعلم على مهارة ويهمل أخرى، فإن التلاميذ يكتسبون المهارة التي ركز عليها المعلم، ولا يكتسبون المهارات التي لم يركز عليها.

دراسة عمار (٢٠١١)

بعنوان: (أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة الوسطى بغزة) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة الوسطى بغزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في بحثه،كما استخدم الاختبار والاستبانة أداتين لبحثه، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وأقرانهم من المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة حلمي (Helmi, 2009)

بعنوان: (أثر أنشطة مقترحة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الجدلي لدى طلاب اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية بمصر) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر أنشطة مقترحة لتنمية مهارات التعبير الكتابي الجدلي لدى طلاب اللغة الفرنسية بالمرحلة الثانوية بمصر، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في بحثه، كما استخدم الاختبار أداة لبحثه، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة ذو أثر فعّال في تنمية مهارات التعبير الكتابي الجدلي.

دراسة أبو سعود (٢٠٠٧)

بعنوان: (المنجد في التعبير) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الاتصال الشفهي والكتابي، ومفاتيح تدريس التعبير الكتابي بنوعيه: الوظيفي والإبداعي، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وتوصلت النتائج إلى ذكر أساليب الاتصال الشفهي والكتابي، ومفاتيح تدريس التعبير الكتابي بنوعيه: الوظيفي والإبداعي. وتقديم نماذج لكل منهما.

دراسة عبد الكريم بن روضان الروضان (١٤٢٦هـ – ١٤٢٧هـ)

بعنوان: (أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بنائه على المراحل الخمس للكتابة) استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بنائه على

المراحل الخمس للكتابة، وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة عن أن تدريس التعبير عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر، مقارنة بالطرق التقليدية، حيث كشفت نتائج اختبار (مان وتني) عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,000) بين متوسط المجموعتين في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الزهراني (١٤١٦هـ)

بعنوان: (مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة من وجهة نظر المتخصصين في جامعة أم القرى) وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مطالب تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث المتوسط. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم الاستبيان كأداة لدراسته، وتوصلت النتائج إلى أن أهم مطالب تعليم التعبير الكتابي هي: تحديد فكرة الموضوع، وتحليل الموضوع أو تحديد أفكاره الثانوية، واختيار المفردات المناسبة للتعبير عن الفكرة، وصياغة الجملة الصحيحة الفصيحة، وكتابة فقرة صحيحة في تركيبها، والصياغة المناسبة للمعنى، وإتقان اللغة العربية الفصحى، وتعبير التلميذ عما في نفسه حول لموضوع كتابة، ونسبة الآراء المقتبسة إلى أصحابها، وإعداد المسودة، واستخدام أدوات الربط، واستخدام علامات الترقيم، والكتابة بدون خطأ إملائي، والكتابة بدون خطأ نحوي، وصحة الخط وجماله ودقته، وسلامة الترتيب، والمراجعة النهائية للموضوع المكتوب، والكتابة الأخيرة للموضوع.

دراسة أبو ذرى (١٩٨٢)

بعنوان: (المقال وتطوره في الأدب المعاصر) وهدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص المقال وسماته في الأدب المعاصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسته، كما استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى إبراز أساليب متنوعة لكتاب المقال البارزين في العصر الحديث، كالأسلوب اللغوي، والإصلاحي، والعلمي، والفني، والسياسي، والفلسفي، والديني، والفكاهي، وغيرها. وبيان سمات كل علم من أعلام هذه الألوان وخصائصه التي تميزه عن غيره.

دراسة جلال عزيز فرمان البرقعاوي

بعنوان: (فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد التفكير الإبداعي في الأداء التعبيري والاحتفاظ به لدى طالبات الخامس العلمي) فقد استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد التفكير الإبداعي في الأداء التعبيري والاحتفاظ به لدى طالبات الخامس العلمي، واستخدم

الباحث، النمهج التجريبي، كما استخدم الاختبار كأدوات لبحثه، وقد أسفرت الدراسة عن أن اعتماد مهارات التفكير الإبداعي في تدريس التعبير أسهم في تقليل الفجوة بين عمليتي التفكير والتعبير؛ إذ إن الفرد يستطيع أن يفكر بأكثر من (٤٠٠) كلمة في الدقيقة، ولا يستطيع أن يعبر بأكثر من (١٤٠) كلمة في الدقيقة. وأن عملية تنظيم الأفكار حول موضوع التعبير الكتابي تكون أسرع وأكفأ باستعمال مهارات التفكير الإبداعي. وأن تزويد الطالبات بالفرص الملائمة للتفكير والتدريب على اعتماد مهارات التفكير الإبداعي، أسهم في تنمية قدرة الطالبات على التطبيق والتحليل والاستدلال أثناء كتابتهن موضوعات التعبير خلال مدة التجربة. وأن الصف الدراسي الذي تمارس فيه مهارات التفكير الإبداعي، تميل الطالبات فيه إلى اكتساب المفاهيم المعرفية واللغوية التي تساعدهن على التفكير بشكل أفضل.

المحور الثالث: دراسات تناولت استراتيجية التعلم التعاوني:

دراسة زيد بن عبد الله بن علي الرباح (١٤٣٠هـ / ١٤٣١هـ)

بعنوان: (أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي) استهدف البحث التعرف على الأثر الذي يحدثه التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مقارنة بالطريقة لتقليدية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠١،٠ فأقل بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عبد الغني (٢٠٠٨)

بعنوان: (أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، كما استخدم الاختبار كأدوات. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد محمود محمد موسى (٢٠٠١)

بعنوان: (فاعلية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات القراءة الناقدة مقارنة بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحث المنهج

التجريبي في دراسته، كما استخدم الاختبار كأداة لدراسته، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلابة إحصائية لصالح المجموعة الضابطة.

دراسة محمد عبد الوهاب محمد (١٩٩٩م)

بعنوان: (أثر طريقتي ترتيب المهام المتقطعة التعاونية والتدريب المصغر ومقارنته بالطريقة التقليدية في تعليم التعبير الكتابي في تنمية كل من القدرة على التعبير الكتابي ومهارات تدريسه لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقتي ترتيب المهام المتقطعة التعاونية والتدريب المصغر ومقارنته بالطريقة التقليدية في تعليم التعبير الكتابي في تنمية كل من القدرة على التعبير الكتابي ومهارات تدريسه لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، كما استخدم ثلاث أدوات لدراسته، هي: الاستبيان، والاختبار، والملاحظة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

دراسة منصور حسن يوسف الغول (١٩٩٥)

بعنوان: (أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بمادتي قواعد اللغة العربية وبلاغتها) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الأول الثانوي في مادتي القواعد والبلاغة في اللغة العربية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، كما استخدم الاختبار كأداة لدراسته، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الرابع: دراسات تناولت تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

دراسة عبد الرزاق، خراشي نصر الدين (٢٠١٦)

بعنوان: (واقع أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة) وقد هدفت الدراسة إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك في ضوء الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، كما استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وتوصل الباحث إلى أن بعض الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة غير متوفرة في أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

دراسة علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٣)

بعنوان: (مراحل مقترحة لقراءة النص البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) وقد هدفت الدراسة إلى اقتراح مراحل قراءة الصورة بوصفها نصا بصريا في كتب القراءة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم الملاحظة كأداة لدراسته، وقد أسفرت الدراسة عن إيضاح مفهوم النص وكيفية قراءته بوصفه ركنا رئيسا في تنمية الثقافة البصرية المتغافل عنها في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة Gregoire et Thievenaz (٢٠٠٣)

بعنوان: (تعليم قواعد اللغة الفرنسية بالتدرج) وهدفت الدراسة تعليم قواعد اللغة الفرنسية للكبار والمراهقين بطريقة متدرجة، واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي، كما استخدما الملاحظة كأداة لدراستهما، وقد أظهرت النتائج أن تعليم الكبار القواعد بالطريقة المتدرجة ذو أثر فعال مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة الحاج موسى فال (٢٠٠٢)

بعنوان: (اللغة العربية في نظام التعليم السنغالي) فقد استهدفت الدراسة التعرف على أهمية اللغة العربية ومنزلتها في نظام التعليم السنغالي، واستخدم الباحث المنهج التاريخي في بحثه، كما استخدم المقابلة كأداة لبحثه، وقد أسفرت النتائج عن أن العربية هي أول لغة مكتوبة للسنغاليين، كما أنها كانت لغة التواصل الممكتوبة بين مختلف القبائل، ولغة التخاطب بين المستعمر الفرنسي والزعماء الدينيين والوثنيين في السنغال.

دراسة طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢)

بعنوان: (الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) وقد هدفت الدراسة على التعرف على المواد الدراسية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبيان كأداة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى المواد المناسبة لعشرين مجالا، هي: البيانات الشخصية، السكن، العمل، وقت الفراغ، السفر، العلاقات مع الآخرين، المناسبات العامة والخاصة، الصحة والمرض، التربية والتعليم، في السوق، في المطعم، الخدمات، البلدان والأماكن، اللغة الأجنبية، المناخ، المعالم لحضارية، الحياة الاقتصادية، الدين والقيم الروحية، الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية، العلاقات الزمانية والمكانية.

دراسة رموني، راجي محمود (١٩٧٨)

وعنوانها: (طريقة التدريبات الموحدة: مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، واستخدم المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم الملاحظة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة استخدام التدريبات الاتصالية (تدريبات التعبير الشفهي والتحريري) لعلاج كثير من الأخطاء التي يقع فيها الدارسون من جهة، واستجابة للرغبات المتزايدة للدارسين في التمكن من الجانب الإيجابي

دراسة القاسمي، علي (١٩٧٨)

وعنوانها: (الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها) وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الموجودة بين الكتاب المدرسي لتعليم العربية للناطقين بها، وبين الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الملاحظة كأداة لبحثه، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم ما يميز الكتاب المدرس لتعليم العربية لغير الناطقين بها أنه يشتمل على المادة المادة الأساسية، والمادة المساعدة، والوسيلة المعينة، كما ذكر خصائص هذا الكتاب من حيث أهدافه السلوكية، وملاءمته للمتعلمين، بحيث تقوم مادته على تحليل تقابلي يتناول لغة المتعلمين وحضارتهم من جهة واللغة العربية والحضارة العربية الإسلامية من جهة أخرى، ومن حيث ملاءمة الكتاب للمعلمين الذين يستعملونه بحيث يراعي مهاراتهم اللغوية والمهنية وأعباءهم التدريسية.

دراسة الجاردلو، إبراهيم أحمد (١٩٧٨)

بعنوان: (إعداد المعلمين غير العرب لتعيم العربية لغير الناطقين بها تجربة معهد الخرطوم) وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي واجهت معهد الخرطوم في تدريب المعلمين غير العرب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم الملاحظة كأداة لبحثه، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات هي: ضعف المتدربين في التعبير الشفهي، والأداء اللغوي السليم وبيان سبب ذلك، ومشكلة الفهم الدقيق لمعاني الألفاظ العربية.

دراسة نصر، رجا توفيق (١٩٧٨)

بعنوان:(إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها) والتي هدفت إلى التعرف على الركائز المختلفة للتعليم الناجح والعوامل المؤثرة على نجاح البرنامج التدريسي والعملية التدريبية لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم الملاحة كأداة لدراسته،

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أربع ركائز رئيسية للتعليم الناجح هي: الصفات الشخصية، والمهارات اللغوية، ومعرفة المعلم للعلوم اللغوية والتي تنقسم إلى أربعة أقسام: معرفة عن اللغة الهدف، ومعرفة عن لغة الطالب الأم، ومعرفة عن التحليل المقارن والمشكلات اللغوية التي يواجهها الطالب في تعلم اللغة الهدف. والركيزة الرابعة هي: الأساليب والطرائق التربوية والتعليمية.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال استعراض البحوث والدراسات السابقة، يمكن أن نخلص إلى ما يلي:

أوجه الاتفاق:

يتفق البحث الحالي مع بحوث ودراسات كل من: دراسة ملهي (٢٠١٥) ودراسة العتيبي (٢٠١٣) ودراسة القداح (٢٠١٢) ودراسة أبي سعود (٢٠٠٤) ودراسة حماد ونصار (٢٠٠٢) في تناولها التعبير الوظيفي كمتغير تابع.

كما يتفق البحث الحالي مع بحوث ودراسات كل من: الفاروقي (٢٠١٦) ودراسة عبة (٢٠١٥) ودراسة عمار (٢٠١١) ودراسة حلمي (٢٠٠٩) ودراسة أبي سعود (٢٠٠٤) ودراسة الروضان (١٤٢٧) ودراسة الزهراني (١٤١٦) ودراسة أبي ذرى (١٩٨٢) في تناولها التعبير الإبداعي كمتغير تابع.

كما يتفق البحث الحالي مع بحوث ودراسات كل من: دراسة الرباح (١٤٣١) ودراسة عبد الغني (٢٠٠٨) ودراسة موسى (٢٠٠١) ودراسة محمد (١٩٩٩) ودراسة الغول (١٩٩٥) في تناولها التعلم التعاوني كمتغير مستقل.

كما يتفق البحث الحالي مع دراسات وبحوث كل من: دراسة عبد الرزاق (٢٠١٦) ودراسة علي (٢٠١٣) ودراسة موسى فال (٢٠٠٢) في تناولها تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كمتغير تابع.

أوجه الاختلاف:

يختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

المتغير المستقل، حيث استخدم البحث الحالي استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي، وهو بهذا يختلف عن كل الدراسات السابقة ماعدا دراسة الرباح (١٤٣١) ودراسة عبد الغني (٢٠٠٨) ودراسة موسى (٢٠٠١) ودراسة محمد (١٩٩٩) ودراسة الغول (١٩٩٥) ويختلف

معها في مجتمع البحث، حيث طبق البحث الحالي على الطلاب الناطقين بغير العربية في السنغال.

أهم ما يميز البحث الحالي عن جميع الدراسات السابقة:

١- مكان تطبيق البحث: حيث طبق هذا البحث في السنغال.

٢- الجمع بين أربعة متغيرات في البحث، وهي: التعلم التعاوني، والتعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي، وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

استقاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يتعلق ب:

١- تحديد مشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته...

٢- تحديد مهارات التعبير الكتابي.

٣- التعرف على نتائج بعض الدراسات التي تفيد بوجود تحسن أداء الطلاب في التعبير بسبب تدريسهم مهارات التعبير باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

٤- إعداد معايير لتصحيح الاختبار.

٥- معرفة كيفية إعداد الدروس التعاونية.

وبعد الوقوف على أهم المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي)، ينتقل الباحث إلى بيان المنهج والأدوات التي استخدمها في بحثه للتأكد من صدقها وثباتها قبل الوصول إلى النتائج، وذلك في الفصل الآتي:

الفصل الثالث: منهجية البحث

يهدف هذا الفصل إلى الحديث عن منهج البحث وأدواتها؛ للتأكد من صدقها وثباتها.

ويتناول العناصر الأتية: منهجية البحث، وحدود البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وأدوات البحث، وصدق الاختبار، وثبات الاختبار، وأدوات البحث، وتطبيق تجربة البحث، وإجراءات خطوات البحث

الفصل الثالث: منهجية البحث

منهج البحث:

نظرا لطبيعة الموضوع استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث قسم العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع (تنمية مهارات التعبير الكتابي)

حدود البحث:

أولا – الحدود الموضوعية:

يقتصر هذا البحث على تعرف أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعيي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال، كما يقتصر على الموضوعات المذكورة في الملحق رقم (١)

ثانيا – الحدود المكانية:

طبقت أدوات البحث في المدرسة الأهلية: المعهد الإسلامي باب السلام، بكن، دكار.

ثالثا – الحدود الزمنية:

طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠هـ – ٢٠١٩م

رابعا – الحدود البشرية:

يقتصر هذا البحث على طلاب الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس العربية الأهلية لحركة الفلاح، ودار الإيمان، والمعهد الإسلامي باب السلام، للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨م، والبالغ عددهم (٥٤٨) طالبا. والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١) مجتمع البحث:

المدرسة	العدد
مصعب بن عمير/ غات	١١٢
أبو بكر الصديق/ كولخ	٤٩
دار الإيمان/ سكاب مباو	٣٦
الحاج محمود باه/ بكن	٣٤
المعهد الإسلامي باب السلام	٢٩
محمد بن سعود/ كولبان	٢٨
عثمان بن عفان/ روفيسك	٣٥
عمر بن الخطاب/ مبور	٤١
معهد الرحمن/ فلوريس	٢٩
شمس الدين/ تياروي	٤٤
أبو حنيفة/ دغانا	٣٥
عبد العزيز بن باز/ دار جلوف	٣٩
مجمع محمود صو/ يمبل	٣٧
المجموع	٥٤٨

عينة البحث:

تألفت عينة الدراسة من (٢٩) طالبا، بواقع مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قسموا على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢) عينة البحث:

المجال	المجموعة	العدد
تعبير وظيفي	ضابطة	١٤
تعبير وظيفي	تجريبية	١٥
تعبير إبداعي	ضابطة	١٤
تعبير إبداعي	تجريبية	١٥

أدوات البحث.

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير (الوظيفي) تناسب طلاب الفصل الثالث المتوسط، من نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وقوائم مهارات التعبير الواردة فيها، إضافة إلى عينات من الكتابة التعبيرية لطلاب المرحلة ذاتها واشتملت القائمة على (١٢) بندا، وتم عرضها على نخبة من المحكمين (الملحق رقم **٧**) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشيخ أنت جوب، في كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، ومن المشرفين التربويين، ومن نخبة من المعلمين المتميزين في المدارس الأهلية العربية في السنغال.

الجدول رقم (٣) الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي قبل التحكيم:

الرقم	المهارة
١	استعمال الألفاظ في جمل مفيدة
٢	ربط الجمل لإنشاء فقرة
٣	استعمال كلمات الربط المناسبة
٤	استعمال علامات الترقيم المناسبة
٨	صياغة سؤال لإجابة معينة
٩	كتابة رسالة إلى صديق
١٠	وضوح الخط
١١	توظيف القواعد الإملائية التي درسها فيما يكتب
١٢	توظيف القواعد النحوية التي درسها فيما يكتب

الجدول رقم (٤) الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الوظيفي بعد التحكيم:

الرقم	المهارة
١	استعمال كلمات الربط المناسبة
٢	استعمال علامات الترقيم المناسبة
٣	وضوح الخط
٤	توظيف القواعد الإملائية التي درسها فيما يكتب
٥	توظيف القواعد النحوية التي درسها فيما يكتب

كما قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير (الإبداعي) تناسب طلاب الفصل الثالث المتوسط من نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وقوائم مهارات التعبير الواردة فيها، إضافة إلى عينات من الكتابة التعبيرية لطلاب المرحلة ذاتها ، واشتملت القائمة على (١٢) بندا، وتم عرضها على لجنة من المحكمين الذين سبقت الإشارة إليهم.

الجدول رقم (٥) الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل التحكيم:

الرقم	المهارة
١	وصف تفصيلي لصورة معروضة
٢	استعمال علامات الترقيم بصورة مناسبة
٣	التعبير عن الرأي بجرأة ووضوح
٤	التعبير عن موضوع معين في فقرتين قصيرتين
٥	تقسيم الكلام المكتوب إلى فقرات
٦	وصف نشاط مدرسي في خمسة سطور
٧	خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية
٨	خلو الكتابة من الأخطاء النحوية
٩	تخيل مشهد من الحياة والتعبير عنه كتابة
١٠	توظيف الآيات والأحاديث النبوية والأشعار في موضوع معين
١١	جمال الخط وتنسيق الموضوع
١٢	كتابة المقال

الجدول رقم (٦) الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بعد التحكيم:

الرقم	المهارة
١	وصف تفصيلي لصورة معروضة
٢	التعبير عن الرأي بجرأة ووضوح
٣	التعبير عن موضوع معين في فقرتين قصيرتين
٤	وصف نشاط مدرسي في خمسة سطور
٥	تخيل مشهد من الحياة والتعبير عنه كتابة
٦	توظيف الآيات والأحاديث النبوية والأشعار في موضوع معين
٧	كتابة المقال

أعد الباحث اختبارا لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي مبنيا على المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي الوظيفي، وتم عرضه على لجنة من المحكمين.

الجدول رقم (٧) الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي قيل التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الوظيفي . المستوى/ الصف الثالث المتوسط

اسم الطالب/ ..... مدة الاختبار/ ساعة واحدة.

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب الأسئلة التالية:

الرقم	السؤال	العلامة
س ١	ضع علامات الترقيم التالية في أماكنها المناسبة من العبارات التالية: | - | ! | . | (()) | ؟ | : | ، | ❖ قيل للعباس بن عبد المطلب أأنت أكبر أم رسول الله قال هو أكبر مني وأنا أسن منه ❖ ما أجمل النجوم ليلا ❖ من أين أنت ❖ أنا من السنغال	١٠
س ٢	كون ٤ جمل من الجدول التالي:	١٠

١	يذهب	المريض	عن	الألم		
٢	المدينة	قارورة	إلى	العسل		
٣	شعر	العامل	ب	البيت		
٤	هذه	بعيدة	من	عمله		

س ٣	١) املأ الفراغ بالكلمة الصحيحة: ٢) نحن طلاب و.....مدرسون. ٣) .....أصلي في المسجد دائما. ٤) فحص الطبيب..... ٥) قرأت الدرس.....كتبته. ٦) زينب حضرت.....يومين.	
س ٤	٧) صحح الأخطاء في الكلمات التي تحتها خط. ٨) انظر إلى هذا السيارة البعيدة. ٩) كان محمد طالب. ١٠) قابلت الطالبة الذي سافرت. ١١) مريم سمين جدا. ١٢) زينب حضرت بعد يومين.	
س ٥	١٣) أكمل بوضع المقابل (المضاد) للكلمة التي تحتها خط. ١٤) هذا أخي الأكبر، وذلك أخي..... ١٥) هناك اختلافات بين شخصية الرجل وشخصية..... ١٦) كانت الأسر في الماضي سعيدة، أما الأسر في.....فليست سعيدة. ١٧) يغادر الأب في الصباح، ولا.....إلا في المساء. ١٨) هناك.....في العلاقة بين أفراد الأسرة، ولكن هناك قوة في العلاقة بين الأصدقاء. ١٩) أغمي علي في العمل، ولما.....وجدت نفسي مع الطبيب. ٢٠) الزواج أفضل من.....	١٠
س ٦	٢١) صل بين العبارات في المجموعة (أ) وما يناسبها في المجموعة (ب)	١٠

	٢٢) (ب) ٢٣) مرت بالعرب عصور أ- أن يحافظ على صلاته. ٢٤) تتكون الجائزة من ب- ويعتمدون على غيرهم. ٢٥) من صفات الطالب المسلم ج- ابتعدوا فيها عن دينهم. ٢٦) بعض الشباب لا يعملون د- شهادة تحمل اسم الفائز.	
س ٧	٢٧) رتب الكلمات التالية لتصير جملا. ٢٨) الله – من – نعمة – العمل – نعم..... ٢٩) هناك – عمل – كثيرة – فرص..... ٣٠) يوم – كل – سكان – يزداد – المدن..... ٣١) العلم – يدعو – إلى – طلب – الإسلام.....	١٠
س ٨	اكتب رسالة إلى صديق لك تدعوه لحضور الحفل الختامي لمدرسك.	١٠
س ٩	اكتب سيرة كاملة عن نفسك	١٠

الجدول رقم (٨) الصورة النهائية للاختبار في مهارات التعبير الوظيفي بعد التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الوظيفي . **المستوى/ الصف الثالث المتوسط**

اسم الطالب/ ..... **مدة الاختبار/ ساعة واحدة.**

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب الأسئلة التالية:

الرقم	السؤال	العلامة
س ١	ضع علامات الترقيم التالية في أماكنها المناسبة من العبارات التالية: | – | ! | . | (()) | ؟ | : | ، | ❖ قيل للعباس بن عبد المطلب أأنت أكبر أم رسول الله قال هو أكبر مني وأنا أسن منه ❖ ما أجمل النجوم ليلا ❖ من أين أنت	١٠

	❖ أنا من السنغال	
س ٢	كون ٤ جمل من الجدول التالي: ١ يذهب المريض عن الألم ٢ المدينة قارورة إلى العسل ٣ شعر العامل ب البيت ٤ هذه بعيدة من عمله	١٠
س ٣	املأ الفراغ بالكلمة الصحيحة: نحن طلاب و.....مدرسون. .....أصلي في المسجد دائما. فحص الطبيب..... قرأت الدرس.....كتبته. زينب حضرت.....يومين.	
س ٤	صحح الأخطاء في الكلمات التي تحتها خط. انظر إلى هذا السيارة البعيدة. كان محمد طالب. قابلت الطالبة الذي سافرت. مريم سمين جدا. زينب حضرت بعد يومين.	
س ٥	أكمل بوضع المقابل (المضاد) للكلمة التي تحتها خط. هذا أخي الأكبر، وذلك أخي..... هناك اختلافات بين شخصية الرجل وشخصية..... كانت الأسر في الماضي سعيدة، أما الأسر في.....فليست سعيدة. يغادر الأب في الصباح، ولا.....إلا في المساء. هناك.....في العلاقة بين أفراد الأسرة، ولكن هناك قوة في العلاقة بين الأصدقاء. أغمي علي في العمل، ولما.....وجدت نفسي مع الطبيب.	١٠

	الزواج أفضل من.....	
س ٦	صل بين العبارات في المجموعة (أ) وما يناسبها في المجموعة (ب) (ب) (أ) مرت بالعرب عصور أن يحافظ على صلاته. تتكون الجائزة من ب- ويعتمدون على غيرهم. من صفات الطالب المسلم ج- ابتعدوا فيها عن دينهم. بعض الشباب لا يعملون د- شهادة تحمل اسم الفائز.	١٠
س ٧	رتب الكلمات التالية لتصير جملا. الله – من – نعمة – العمل – نعم..... هناك – عمل – كثيرة – فرص..... يوم – كل – سكان – يزداد – المدن..... العلم – يدعو – إلى – طلب – الإسلام.....	١٠
س ٨	اكتب سيرة كاملة عن نفسك	١٠

الجدول رقم (٩) الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الإبداعي . المستوى/ الصف الثالث المتوسط

اسم الطالب/ ..... مدة الاختبار/ ساعة واحدة.

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب الأسئلة التالية:

الرقم	١) السؤال	العلامة
س ١	٢) اكتب مثالا لكل نمط من الأساليب يرتبط بموضوع (الصحة) ٣) الاستفهام: ٤) التعجب: ٥) النداء: ٦) التمني: ٧) الأمر:	١٠
س ٢	٨) اكتب شاهدا واحدا من القرآن الكريم أو من الأحاديث النبوية أو مما تحفظ من الشعر العربي على ما يأتي: ٩) أهمية الأمن في حياة الإنسان: ١٠) أهمية الوقت: ١١) احترام الوالدين: ١٢) احترام الجار: ١٣) طلب العلم:	١٠
س ٣	١٤) استخدم التعبيرات التالية في جمل من إنشائك ترتبط بموضوع (العلم والتعلم) ١٥) وأتمنى في النهاية..... ١٦) في ضوء ما سبق..... ١٧) وخلاصة القول..... ١٨) وإني أرى..... ١٩) وهكذا.....	

الجدول رقم (١٠) الصورة النهائية للاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بعد التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الإبداعي . **المستوى/ الصف الثالث المتوسط**

اسم الطالب/ ..... **مدة الاختبار/ ساعتان.**

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب الأسئلة التالية.

الرقم	السؤال	العلامة
س ١	اكتب مثالا لكل نمط من الأساليب يرتبط بموضوع (الصحة) الاستفهام: التعجب: النداء: التمني: الأمر:	١٠
س ٢	اكتب شاهدا واحدا من القرآن الكريم أو من الأحاديث النبوية أو مما تحفظ من الشعر العربي على ما يأتي: أهمية الأمن في حياة الإنسان: أهمية الوقت: احترام الوالدين: احترام الجار: طلب العلم:	١٠
س ٣	استخدم التعبيرات التالية في جمل من إنشائك ترتبط بموضوع (العلم والتعلم) وأتمنى في النهاية..... في ضوء ما سبق..... وخلاصة القول..... وإني أرى..... وهكذا.....	١٠
س٤	المقال	٢٠

اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)

اسم الطالب/..... مدة الاختبار/ ساعتان

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

اقرأ السؤال قراءة متأنية ملتزما بالتعليمات التالية:

١- كتابة البيانات الشخصية والتقيد بالمكان المخصص للكتابة.

٢- كتابة مقدمة تمهد للموضوع وتكون بمثابة المدخل له.

٣- إنهاء الموضوع بخاتمة تلخص الأفكار الواردة فيه.

٤- المحافظة على نظافة الورقة والكتابة بلغة سليمة وبخط واضح.

أصبح التعليم -اليوم - حقا لكل مواطن، فكثر عدد التلاميذ، وانتشرت المدراس في كل مكان، وشاع القول: التعليم كالماء والهواء. وقد بذلت الحكومة جهودا جبارة في سبيل نشر العلم والتعليم. اكتب بأسلوب أدبي عن أهمية التعلم والتعليم، موضحا الفرق بين التعليم في الماضي والتعليم في الحاضر.

الجدول رقم (١١) معيارة تصحيح الاختبار في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)

اسم الطالب/.....

العدد	المهارة	الدرجة المعيارية	الدرجة المستحقة
	أولا– مهارات المضمون		
	أ– المقدمة	**(٦)**	
١	يبدأ المقدمة بجمل عامة تتصل بالموضوع وتمهد له	٢	
٢	ينهي المقدمة بجمل تحدد الموضوع	٢	
٣	يكتب مقدمة شائقة تجذب انتباه القارئ	٢	
	ب– صلب الموضع (الأفكار)	**(١٢)**	
١	يبرز الفكرة الرئيسة للموضوع	٢	
٢	يراعي وضوح الأفكار	٢	
٣	يربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة	٢	
٤	يراعي ترتيب الأفكار وتسلسلها منطقيا	٢	
٥	يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين	٢	
٦	يقدم آراء خاصة به	٢	
	ج– الخاتمة	**(٤)**	
١	أن تكون نهاية طبيعية للموضوع	٢	
٢	تلخص الخاتمة الأفكار المطروحة	٢	
	المجموع النهائي للدرجات المكتسبة	**٢٠**	

اسم الطالب/.....

العدد	المهارة	الدرجة المعيارية	الدرجة المستحقة
	ثانيا – مهارات الأسلوب		
	أ– المفردات	**(٦)**	
١	يختار كلمات مناسبة للمعنى	٢	
٢	يستخدم كلمات فصيحة	٢	
٣	يتجنب تكرار الألفاظ في كتابته	٢	
	ب– الجمل والتراكيب	**(٨)**	
١	يكتب جملا مكتملة الأركان	٢	
٢	ينوع في الجمل المستخدمة	٢	
٣	يربط بين الجمل والمفردات بشكل مناسب	٢	
٤	يتجنب الإطالة والاستطراد	٢	
	ج– جمال الأسلوب	**(٦)**	
١	تخلو كتابته من الأخطاء اللغوية	٢	
٢	يتضمن الموضوع صورا فنية ملائمة	٢	
	ثانيا – مهارات التنظيم	**(٨)**	
١	يراعي الشكل التنظيمي لكتابة الفقرات	٢	
٢	يستخدم علامات الترقيم بشكل سليم	٢	
٣	يكتب بخط واضح	٢	
٤	يحافظ على نظافة ترتيب الورقة	٢	
	المجموع النهائي للدرجات المكتسبة	**١٨**	

ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة البحث بواقع مرتين (قبلي/ بعدي) بتباعد زمني (ستة أسابيع).

أعد الباحث اختبارا لقياس الأداء في التعبير الكتابي الإبداعي (الملحق رقم ١) مبنيا على المهارات الخاصة بالتعبير الكتابي الإبداعي، وتم عرضه على لجنة من المحكمين، وتم تطبيقه على عينة البحث بواقع مرتين (قبلي/ بعدي) بتباعد زمني (ستة أسابيع)

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق أداة البحث (الاختبار) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من المشرفين التربويين وأساتذة للغة العربية (الملحق رقم ٤) وقد أجرى الباحث بعض التعديلات طبقا لآراء المحكمين واحتوت أداة البحث على (٣٣) سؤالا للتعبير الوظيفي (الملحق رقم ٢) و(١٦) سؤالا للتعبير الإبداعي الملحق رقم ٣) مشتقة من كتاب (العربية بين يديك، ج ٢، لعبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان وآخرون) ومن كتاب (الإملاء الوظيفي للمستوى المتوسط من غير الناطقين بالعربية، لعمر سليمان محمد) ومن كتاب (النحو الواضح في قواعد اللغة العربية، لعي الحازم ومصطفى أمين) وقد كانت أهم ملاحظات اللجنة تتجه نحو ضرورة التركيز على البيئة الطبيعية للمتعلمين وتجنب كل ما هو غريب فيها.

وكان الاختبار في المجالات التالية:

- استعمال الألفاظ في جمل مفيدة
- ربط الجمل لإنشاء فقرة.
- استعمال كلمات الربط المناسبة.
- استعمال علامات الترقيم المناسبة.
- صياغة سؤال لإجابة معينة.
- وضوح الخط.
- توظيف القواعد الإملائية التي درسها فيما يكتب.
- توظيف القواعد النحوية التي درسها فيما يكتب.

- توظيف الآيات والأحاديث النبوية والأشعار في موضوع معين.
- كتابة رسالة إلى صديق.
- كتابة السيرة الذاتية
- كتابة مقال

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تألفت من (٣٧) طالبا وطالبة، واستغرقت مدة الاختبار ساعة ونصفا، حيث أعيد الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين، مع توفير الأجواء نفسها التي تم فيها التطبيق في المرة الأولى. وتم تحليل النتائج باستخدام معامل ارتباط بيسون، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بالنسبة للتعبير الكتابي الوظيفي (٠,٧٩)، وللتعبير الكتابي الإبداعي (٠,٨٣).

تطبيق تجربة البحث:

قام البحث وفق الاستراتيجية التالية:

- ❖ الاطلاع على الدراسات السابقة في التعلم التعاوني، والتعبير، وتعليم العربية لغير الناطقين بها.
- ❖ إعداد اختبار في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي للثالث المتوسط.
- ❖ عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص.
- ❖ صياغة الاختبار بصورته النهائية بعد التحكيم.
- ❖ إعداد مذكرات في مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي.
- ❖ ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب (العمر، االتحصيل العام، التحصيل في اللغة العربية بشكل خاص).
- ❖ تطبيق الاختبار على تلاميذ الصف الثالث المتوسط في المعهد الإسلامي باب السلام.

❖ تقسيم التلاميذ على مجموعتين: ضابطة، وتجريبية بطريقة عشوائية.

❖ تطبيق التجربة على العينة التجريبية لمدة ستة أسابيع.

❖ إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ لمعرفة مدى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية تعبيرهم.

❖ رصد درجات الطلاب الخام.

❖ القيام بالمعالجة الإحصائية لتحليل وتفسير النتائج.

❖ صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء أبعاد الدراسة.

❖ عرض ملخص الدراسة.

خطوات إجراء البحث:

قام الباحث باختيار وحدتين من وحدات كتاب (العربية بين يديك) ج٢ هما:

❖ العلم والتعلم.

❖ الأمن.

روعي في اختيار المحتوى تحديد عناصر المادة الدراسية من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ومهارات، وتدريبات.

مذكرات التحضير: قام الباحث بإعداد مذكرات تحضير للوحدتين اللتين تم تحليلهما إلى عناصر من كتاب العربية بين يديك، ج٢، وقد روعي في إعداد هذه المذكرات ما يتناسب مع التعلم التعاوني في تدريس هذه الوحدات، في ضوء خطة (كتاب المعلم) للعربية بين يديك؛ لتفي بالعناصر والمهارات الواردة فيها، حيث اشتملت هذه المذكرات على صياغة للأهداف السلوكية والأساليب والأنشطة وتقويم لمدى تحقق الأهداف من خلال الأسئلة وتنفيذ الأنشطة المتنوعة.

قام الباحث بتحليل محتوى الدروس التالية من كتاب (العربية بين يديك) ج٢، على النحو التالي:

❖ أثر الأمن في الحياة، التعليم بين الماضي والحاضر).

❖ من كتاب قواعد النحو الواضح: (كان وأخواتها، إن وأخواتها).

❖ من كتاب الإملاء الوظيفي للمستوى المتوسط من غير الناطقين بالعربية (علامات الترقيم).
❖ الشبكة العنكبوتية (السيرة الذاتية).

وروعي في هذا التحليل تحديد عناصر المادة الدراسية: من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ومهارات، وتدريبات.

مذكرات التحضير: قام الباحث بإعداد مذكرات تحضير للوحدات التي تم تحليلها إلى عناصرها من كتب اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي، وقد روعي في إعداد هذه المذكرات ما يتناسب مع التعلم التعاوني الذي استخدم في تدريس هذه الوحدات، فقد اشتملت على ست مذكرات، وخصص لكل مذكرة حصص صفية، وذلك على النحو الآتي:

المذكرة الأولى: من كتاب العربية بين يديك (أثر الأمن في الحياة) حصة واحدة.

المذكرة الثانية: من كتاب العربية بين يديك (التعليم بين الماضي والحاضر) حصة واحدة.

المذكرة الثالثة: من كتاب النحو الوضح (كان وأخواتها) حصة واحدة.

المذكرة الرابعة: من كتاب النحو الوضح (إن وأخواتها) حصة واحدة.

المذكرة الخامسة: من الشبكة العنكبوتية (السيرة الذاتية) حصتان

المذكرة السادسة: من الإملاء الوظيفي للمستوى المتوسط من غير الناطقين بالعربية (علامات الترقيم) ثلاث حصص.

وللوقوف على صدق هذه المذكرات تم عرضها على لجنة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشيخ أنت جوب، (كلية علوم وتقنيات التربية والتعليم)، وعدد من المشرفين التربويين، ونخبة من المعلمين المتميزين في دكار، وقد طلب إليهم الاطلاع على تحليل المحتوى وعلى مذكرات التحضير، وإبداء الرأي في مدى ملائمة الأهداف لطلبة هذا الصف، ومدى ملائمة الوسائل والأساليب والأنشطة وطرق التقويم لتحقيق الأهداف الموضوعة للوحدات والدروس المذكورة، إضافة إلى أية ملاحظات أخرى تراها لجنة التحكيم مناسبة. كما أخذ الباحث بعين الاعتبار الملاحظات والاقتراحات التي أبداها المحكمون حول تحليل المحتوى ومذكرات التحضير، كتوفير أكبر عدد ممكن من الوسائل وتقديم الأسئلة السهلة على أسئلة التمييز عند التقويم.

قام الباحث بمقابلة مدير (المعهد الإسلامي باب السلام) الخاضع للتجربة وتحدث معه حول الدراسة وأهدافها؛ وذلك لتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح الدراسة.

اجتمع الباحث مع معلم الصف الثالث المتوسط وشرح له استراتيجية التعلم التعاوني، والإجراءات اللازمة لهذه الاستراتيجية، وطريقة تقسيم الطلبة إلى مجموعات، وكيفية تنفيذ التجربة بشكل فاعل داخل الصف، مع توضيح مفهوم التعلم التعاوني: فلسفته، وأهميته في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية.

قام الباحث بالاجتماع مع الطلبة وتم إرشادهم وتبصيرهم باستراتيجية التعلم التعاوني، وكيفية العمل من خلال المجموعات بشكل بسيط يتناسب مع مستواهم التعليمي، وتم حثهم على التعاون مع معليميهم.

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية عن طريق استراتيجية التعلم التعاوني في قاعة مستقلة، بينما بقيت المجموعة الضابطة مع معلم الفصل بطريقته التقليدية.

وللتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي على مجموعات الدراسة: الضابطة والتجريبية، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في التعبير الوظيفي والإبداعي للصف الثالث المتوسط، فكانت النتائج كما يلي:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي في مهارتي التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الطلاب في التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي في الاختبار القبلي:

نوع التعبير	المجموعة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
وظيفي	ضابطة	٤٥،٩٥	١٤,٤٧
	تجريبية	٤٥,٣٠	٨,٩٥
إبداعي	ضابطة	٥٣,١٢	١٠,٧٥
	تجريبية	٥٢,١٦	١٢,٦٥

* العلامة العظمى من (١٠٠)

يبين الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a= ٠,٠٥) تعزى للمجموعة مما يدل على أن المجموعات متكافئة قبل تطبيق الدراسة.

وبعد بيان منهج البحث وأدواته، والتأكد من صدقها وثباتها، والخطوات المتبعة في إجراء البحث، ينتقل الباحث إلى عرض النتائج التي توصل إليها ومناقشتها في الفصل الآتي:

الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج البحث ومناقشتها وفقا لأسئلة البحث ومتغيراته، وذلك في النقاط التالية:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

الفصل الرابع: نتائج البحث

بعد إجراء التطبيق البعدي، قام الباحث بعرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفقا لأسئلة البحث ومتغيراته.

أولا – النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول هو: ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) عند كتابة رسالة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل الطلاب على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٣)

الجدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط على التطبيقي البعدي في التعبير الكتابي الوظيفي حسب المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	١٤	٦٣,٠٦	٧,٧٦
المجموعة التجريبية	١٥	٨١,١٠	٧,٩٢

* العلامة العظمى من (١٠٠)

يبين الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقا ظاهرية بين درجات متوسطات تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الوظيفي) عند كتابة رسالة. ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (١٤)

الجدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الوظيفي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٦٣,٠٦	٧,٧٦	٧١	٩,٨٠٣	٠,٠٠١ *
المجموعة التجريبية	٨١,١٠	٧,٩٢			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا= ٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا = ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل طلبة الثالث المتوسط في التعبير الكتابي (الوظيفي)، تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني هو: ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) عند كتابة مقالة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) عند كتالة مقالة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) حسب المجموعة.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	١٤	٥٤,٢١	١٠,٣٠
المجموعة التجريبية	١٥	٧٠,٨٤	١١,٦٢

*العلامة الكبرى من (١٠٠)

يبين الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات تحصيل الطلاب على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي). ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لتلك الفروقات تم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (١٥)

الجدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسطات درجات تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المجموعة	مستوى الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة	٥٤,٢١	١٠,٣٠	٧٥	٦,٦٣	٠,٠٠١ *
المجموعة التجريبية	٧٠,٨٤	١١,٦٢			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا= ٠,٠٥)

يبين الجدول رقم (١٦) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(ألفا= ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي في التعبير الكتابي (الإبداعي) وذلك لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية.

ثالثا – النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال: – ما مهارات التعبير الكتابي (**الوظيفي**) اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

خلال هذا البحث تم تحديد بعض مهارات التعبير الكتابي **الوظيفي** التي يمكن تنميتها من خلال استراتيجية التعلم التعاوني ويحتاج إليها طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال، فقد أعد الباحث قائمة من المهارات التي تتناسب مع أهداف البحث كما هو مبين في الفصل الثالث، كما رجع الباحث إلى نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وقوائم مهارات التعبير الواردة فيها، إضافة إلى عينات من الكتابة التعبيرية لطلاب المرحلة ذاتها، وقد تم عرض القائمة المختارة من مهارات التعبير الوظيفي على عدد من التربويين المتخصصين واللغويين ذوي الخبرة التربوية، وعمل التعديلات في ضوء ملاحظاتهم حتى خرجت في صورتها النهائية، كما هو مبين في الفصل الثالث.

رابعا – النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال: – ما مهارات التعبير الكتابي (**الإبداعي**) اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

خلال هذا البحث تم تحديد بعض مهارات التعبير الكتابي **الإبداعي** التي يمكن تنميتها من خلال استراتيجية التعلم التعاوني ويحتاج إليها طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال، فقد أعد الباحث قائمة من المهارات التي تتناسب مع أهداف البحث كما هو مبين في الفصل الثالث، كما رجع الباحث إلى نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وقوائم مهارات التعبير الواردة فيها، إضافة إلى عينات من الكتابة التعبيرية لطلاب المرحلة ذاتها، وقد تم عرض القائمة المختارة من مهارات التعبير الإبداعي على عدد من التربويين المتخصصين واللغويين ذوي الخبرة التربوية، وعمل الباحث التعديلات في ضوء ملاحظاتهم حتى خرجت في صورتها النهائية، كما هو مبين في الفصل الثالث.

خامسا – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال: ما الإجراءات التدريسية المطلوبة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

خلال هذا البحث جرى وصف الإجراءات التي يتطلبها استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي في الإطار النظري من هذا البحث، كما وصفها الباحث بالتفصيل تحت عنوان: تطبيق تجربة البحث، وخطوات إجراء البحث، حيث شرح الباحث جميع الإجراءات المتعلقة بالدروس التعاونية مع المجموعة التجريبية، وكان الباحث يحرص على مراعاة المبادئ الأساسية للدرس التعاوني، والتي منها: بناء الاعتماد الإيجابي، والمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية، وضرورة التفاعل والتشجيع بين أفراد المجموعة التعاونية، وفي بداية الدرس التعاوني كان الباحث يقوم بتهيئة المناخ المناسب للعمل التعاوني، من إعداد للوسائل وترتيب للقاعة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وتوزيع الأدوار، وتذكير الطلاب بضرورة المشاركة الجماعية، والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة، وبينها وبين المجموعات ككل. ثم يقوم الباحث بتمهيد الدرس والتعريف بمحتواه، ثم تأتي في نهاية الدرس مرحلة التقويم. وقد ساعدت هذه الإجراءات على تحقيق النتائج المبينة أعلاه.

وبعد عرض النتائج التي توصل إليها الباحث وفقا لمتغيرات البحث، يختم الباحث بحثه بتلخيصه ومناقشة النتائج مع التوصيات في الفصل الآتي:

الفصل الخامس: الخاتمة

يهدف هذا الفصل إلى تلخيص البحث ومناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث مع ذكر بعض التوصيات والمقترحات، وذلك في النقاط التالية:

١- تلخيص البحث.

٢- مناقشة النتائج.

٣- التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس: الخاتمة

هدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث وتفسيرها، ولطبيعة البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي، كما أعد اختبارا لقياس الأداء في التعبير الكتابي الوظيفي، وآخر لقياس الأداء في التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط، وتوصل الباحث إلى النتائج التي تم عرضها في الفصل الرابع، ويريد مناقشتها وتفسيرها في هذا الفصل وفق أسلوب يتمثل في إبراز النتائج المتعلقة بأسئلة البحث، ثم يختم الفصل بتقديم التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالنتائج المتحصلة، واعتمد الباحث في تفسيره للنتائج على خلاصات من الأدب التربوي المتعلق بماهية البحث.

ملخص البحث:

عنوان البحث:

فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال

الإحساس بالمشكلة:

وبعد دراسة استطلاعية قام بها الباحث قابل خلالها عددا من الموجهين والمرشدين والمعلمين والطلاب، تأكد له أن كتابات طلاب اللغة العربية في السنغال تفتقر إلى كثير من المبادئ الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، كما تتميز بكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وعدم ترابط الموضوع إضافة إلى السطحية في الأفكار والتشتت في عرضها. وذلك حتى بعد تخرجهم في الثانوية، مما يؤدي إلى إخفاقهم في كثير من الامتحانات والمسابقات الحكومية، وشعورهم بالإحباط نتيجة عجزهم عن التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والإفصاح عنها تحدثا وكتابة بلغة عربية سليمة ومعبرة.

ومن خلال عمل الباحث معلما للغة العربية في المدارس العربية بالسنغال لمدة سبع عشرة سنة، واطلاعه على كراسات الطلاب الصفية، وجد أن هناك ضعفا شديدا في تعبيرات الطلاب الكتابية، في مختلف المراحل الدراسية، وبخاصة في الصف الثالث المتوسط، من ضيق في الأفق، وركاكة في الأسلوب، وضعف القدرة على بيان المراد، إضافة إلى رداءة الخط، وأخطاء إملائية، ونحوية لا حصر لها، وبعد عن التوظيف الصحيح لعلامات الترقيم، وفكر مهلل في ترتيب الأفكار وتناسقها، والخروج

عن الموضوع في كثير من الأحيان.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات، كدراسة الربعي وصالح (٢٠١٢) ودراسة زيد بن عبد الله بن علي الرياح (١٤٣٠هـ/١٤٣١هـ) ودراسة العتيبي (٢٠١٣) ودراسة عمار (٢٠١١) ودراسة حلمي (٢٠٠٩) ودراسة الروضان (١٤٢٦/١٤٢٧) من ضعف التعبير الكتابي لدى الطلاب، وعزو ذلك إلى طرائق التدريس التقليدية. وقد برزت في الآونة الآخيرة كثير من طرائق التدريس الحديثة، من بينها طريقة التعلم التعاوني، واتجه التروييون نحو تجريبها في مختلف المواد الدراسية وبيان أثرها، واستمرارا لهذه التجارب على هذه الاستراتيجية؛ فقد سعى البحث الحالي إلى بيان أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال.

وهي استراتيجية تدريس يتم فيها تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب غير متجانسة (٢- ٦) ليتداسوا المادة التعليمية سويا، ويتدربوا على المهارات الاجتماعية، كتقبل الآراء، والقدرة على الاتصال، وذلك بعد تحديد أهداف تعليمية قابلة للقياس يسعون معا إلى تحقيقها بالتعاون، بدلا من التنافس، فيكون كل طالب مسؤولا عن نجاحه وعن نجاح بقية زملائه، فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدرس، والمعلم، والمدرسة، ويقل من خلالها القلق. وهذا الأسلوب من التعليم يتوقع منه أن يسهم في تنمية القدرة على التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

ومما سبق تتضح أهمية تغيير نمط التدريس القديم باستخدم طريقة جديدة تسهم _بفاعلية- في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب، فعلى الرغم من جهود القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم، إلا أن ظاهرة ضعف الطلاب في التعبير وافتقارهم إلى العديد من مهاراته لا يزال يؤرق كل الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبخاصة المعلم الذي أصبح درس التعبير حملا ثقيلا على عاتقه، حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرائق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى الطلاب، فأكثر طلابنا يعجزون عن التعبير بطلاقة عن أنفسهم في المواقف الحيوية، كما أنهم يعجزون عن نقل أفكارهم -كتابة أو شفهيا - بأسلوب واضح وبلغة خالية من الخطأ.

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني إحدى استراتيجات التدريس الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية

التعبير الكتابي لدى الطلاب، ولما كانت هذه الاستراتيجية غير معروفة في المدارس العربية السنغالية، مع كبير أثرها، كما أثبتته الدراسات السابقة، أحببت أن أجربها للوقوف على أثرها في تنمية تعبير طلابنا.

مشكلة البحث:

يحاول البحث التعرف على مدى فاعلية استراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف االثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

أسئلة البحث:

أ– السؤال الرئيس:

ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال مقارنة بالطريقة التقليدية؟

ب– الأسئلة الفرعية:

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١– ما مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

٢– ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني؟

٣– ما الإجراءات التدريسية المطلوبة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

٤– – ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السنغال؟

٥– – ما فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي

(الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في السنغال؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

١- التعرف على مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني.

٢- التعرف على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال التي يمكن تنميتها من خلال التعلم التعاوني.

٣- التعرف على الإجراءات التدريسية المطلوبة عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

٤- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

٥- التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية بالسنغال.

المنهج المستخدم لهذا البحث:

نظرا لطبيعة الموضوع استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث قسم العينة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية؛ وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع (تنمية مهارات التعبير الكتابي)

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التعبير (الوظيفي) تناسب طلاب الفصل الثالث المتوسط، من نتائج الدراسات والبحوث ذات العلاقة، وقوائم مهارات التعبير الواردة فيها، إضافة إلى عينات من

الكتابة التعبيرية لطلاب المرحلة ذاتها واشتملت القائمة على (١٢) بندا، وتم عرضها على نخبة من المحكمين (الملحق رقم ٧) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشيخ أنت جوب، في كلية علوم وتقنيات التربية والتكوين، ومن المشرفين التربويين، ومن نخبة من المعلمين المتميزين في المدارس الأهلية العربية في السنغال.

نتائج البحث:

بعد إجراء التطبيق البعدي، قام الباحث بعرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفقا لأسئلة البحث ومتغيراته كما هو مبين في الفصل الرابع .

مناقشة النتائج:

أولا– مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي (الوظيفي) لطلاب الثالث المتوسط في السنغال؟

دلت نتائج التحليل الإحصائي على أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني التي استخدمت في تدريس اللغة العربية لطلبة الثالث المتوسط كانت فعالة مقارنة بالطريقة التقليدية، فقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي). إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني) (٨١,١٠)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) (٦٣,٠٦). من هنا يمكن القول: إن استخدام استرابيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر مهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي) مقارنة بالطريقة التقليدية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل من أحمد (١٩٨٤) ومدكور (١٩٩٠) وهلي (Hill.1990)، وقد يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى (استخدام استراتيجية التعلم التعاوني) للسببين التاليين:

١– إن تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني يتطلب من التلاميذ ممارسة نشاطات كتابية متنوعة، والقيام بعملية استدعاء الخبرات المتوفرة.

٢– تساعد استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة عمليات التفكير لدى التلاميذ من خلال تفاعل بعضهم مع بعض، وتفاعلهم مع الذات مما يساعد على الإنتاج أثناء التعبير الوظيفي.

ثانيا– مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية في التعبير الكتابي (الإبداعي) لطلاب الثالث المتوسط في السنغال؟

دلت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني التي استخدمت في تدريس طلاب الثالث المتوسط كانت فعالة مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتمية مهارة التعبير الكتابي (الإبداعي). إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية (استراتيجية التعلم التعاوني) (٧٠,٨٤)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) (٥٤,٢١). من هنا يمكن القول: إن استخدام استرابيجية التعلم التعاوني كانت ذات أثر مهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الإبداعي) مقارنة بالطريقة التقليدية. وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

١– إن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أمر جديد عند الطلبة؛ وكل جديد يثير الاهتمام والدافعية مما يزيد التفكير بأنواعه.

٢– إن استخدام الطلاب في المجموعة التجريبية مهارات عقلية، وموادا تعليمية متنوعة، ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة لتطوير مهارة التعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب، وهذا ما تفتقر إليه الطريقة التقليدية المعمول بها حاليا.

٣– إن مشاركة الطلبة في العملية التعليمية مشاركة فعالة أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني، ولدت لديهم شعورا بالمسؤولية في عملية التعلم، وهذا الشعور يسهل التعلم لدى الطلاب، فقد تبين من خلال تطبيق الدراسة أن الطلبة أظهروا حماسا واندفاعا نحو التعلم بهذه الاستراتيجية في المجموعة التجريبية أكثر من نظرائهم الذين الذين تعلموا بالطريقة التقليية، مما أدى إلى تنمية مهارة التعبير الكتابي الإبداعي.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عثمان (١٩٩٥)، ودراسة الخطيب (١٩٩٥)، ودراسة كوانزالز (١٩٨٩). بينما تعارضت مع الدراسة التي توصلت إليها دراسة أرسلان (١٩٩٨).

التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من النتائج، والإطار النظري له، وما سجله الباحث من ملحوظات أثناء بحثه الميداني، فإن الباحث يوصي بما يلي :

١- حث معلمي اللغة العربية على التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني، وتدريبهم على تطبيقها، وفقا لمعاييرها الصحيحة.

٢- - ضرورة استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ابتداء من الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية؛ حتى يتعود الطلاب - وهم صغار - على هذه الطريقة، فيسهل تعلمهم في المراحل اللاحقة.

٣- مساعدة المعلم لطلابه على الإلمام بالقدر الملائم من المفردات والتراكيب اللغوية الأساسية وتدريبهم على استعمالها تدريبا كافيا، حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم كتابة بشكل واضح ومقبول، وذلك قبل إكمالهم للمرحلة المتوسطة.

٤- عقد لقاءات ودورات لمشرفي اللغة العربية ومعلميها لتعلمهم استراتيجية التعلم التعاوني وكيفية تطبيقها.

٥- الاهتمام بتنظيم دورات صيفية لتدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ليتمكنوا من مواكبة الاتجاهات الحديثة في التدريس.

٦- توفير مواد علمية لمعلمي اللغة العربية في السنغال، مثل دليل المعلم وغيره؛ لمساعدتهم في أداء واجباتهم المهنية.

٤- تأليف كتاب مدرسي يبني على أساس التحليل التقابلي للغة العربية ولغة الطلاب، ويراعي بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية.وتكون المادة التعليمية متكاملة بحيث تتكون من المادة الأساسية، والمادة المساعدة: كمرشد المعلم، وكتاب الاختبارات، وكتاب التمارين التحريرية، وكتاب التمارين الصوتية، وكتب المطالعة المتدرجة، والمعجم، إضافة إلى الوسائل المعينة: السمعية البصرية المرافقة.

٥- تشكيل لجنة متخصصة لتأليف الكتاب المدرسي وتطويره باستمرار. من ذوي الكفاءات والخبرات التربوية الوطنية مدعومة من الحكومة.

٦- تشجيع التأليف والنشر للكتب العربية في السنغال من طرف الحكومة والدول العربية عن طريق سفاراتها.

٧- دعم المدارس العربية الأهلية حتى توفر لمنسوبيها الحياة الكريمة.

٨- بناء معاهد متخصصة لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بالسنغال، مزودا بشتى أنواع الوسائل التقنية الحديثة للتدريس.

٩- فتح فرع لإحدى الجامعات العربية بالسنغال؛ لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية؛ ولتمكين الطلاب الخريجين في الثانويات من مواصلة دراساتهم الجامعية بسهولة.

١٠- تحويل المعهد الإسلامي بدكار إلى كلية للغة العربية والدراسات الإسلامية.

١١- تطوير قسم اللغة العربية بجامعة شيخ أنت جوب بدكار وذلك بإدراج مواد تربية وإسلامية في برامجه.

المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من النتائج، يقترح الباحث بعض المشكلات التي تدعو الحاجة إلى بحثها للوصول إلى الحلول المناسبة لها، ومن أهمها ما يلي:

١- فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث الثانوي الناطقين بغير العربية في السنغال.

٢- فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب الثالث المتوسط الناطقين بغير العربية في السنغال.

٣- مشكلة الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالسنغال.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

١- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، (١٤٣٢هـ-٢٠١١ م)، **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. ط١، (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية).

٢- رضوان، أحمد شوقي، (١٤١٥هـ-١٩٩٥م)، **التحرير العربي**، ط٥، (المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود).

٣- عبدالخالق، محمد، (١٩٩٦هـ)، **اختبارات اللغة**، ط٢، (السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية).

٤- الفوزان، عبدالرحمن بن إبراهيم، وآخرون، (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م)، **العربية بين يديك**، ط٣، (السعودية: العربية للجميع).

٥- عبيدات، ذوقان وآخرون، (١٩٩٧م)، **البحث العلمي: مفهومه – أدواته – أساليبه**، د.ط، (الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع).

٦- إبراهيم، عبد العليم، (١٩٧٣م)، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط٦، (مصر: دار المعارف).

٧- أبو عبيدة، سلمان ودبيسي، وآخرون، (١٩٨٨م)، **دليل المعلم إلى كتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية**، د.ط، (الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم).

٨- أحمد، محمد عبدالقادر، (١٩٧٩م)، **طرق تعليم اللغة العربية**، د.ط، (مصر: النهضة المصرية).

٩- أحمد، محمد عبدالقادر، (١٩٨٥م)، **طرق تعليم التعبير**، د.ط، (مصر: النهضة المصرية).

١٠- أرسلان، حفيظة، (١٩٩٨م)، (**أثر طريقة التعلم التعاوني في تحسين مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في اللغة العربية في الأردن**)، رسالة ماجستير غير منشورة، (الأردن: جامعة اليرموك).

١١- عبيدات، عبد الله محمد إبراهيم، (٢٠٠٤م)، (**أثر استراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء بني كنانة**)، رسالة الدكتوراه، كلية العلوم التربية، (الأردن: جامعة عمان العربية).

١٢- الروضان، عبد الكريم بن روضان، (٢٠١٣م)، (**أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**)، رسالة الماجستير، كلية التربية، (المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود).

١٣- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، (١٤٢٣هـ)، (**أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٤- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم، (٢٠٠٢م)، (**طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**)، المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية.

١٥- صلاح، عبدالمجيد العربي، (١٩٨١م)، **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، د.ط، (بيروت: لبنان، مكتبة لبنان).

١٦- محمد عزت، عبدالموجود، وآخرون، (١٩٨١م)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، د.ط، (مصر: القاهرة، دار الثقافة).

١٧- ريبشاردز، جاك وروجر وآخرون، ترجمة: الصيني إسماعيل، (١٤١٠هـ)، **مذهب وطرائق في تعليم اللغات**، د.ط، (المملكة العربية السعودية: الرياض، دار عالم الكتب).

١٨- كوثر كوجك، (١٩٩٧م)، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، (القاهرة: دار الكتب).

١٩- الأحمدي، عمر نايف، (**استراتيجات التدريس: المفهوم – المواصفات – المكونات**) منهل الثقافة التربوية. https www.manhal.net

٢٠- المقبل، عبدالله بن صالح، (٢٠٠٠م)، (**أثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف ٧-١٢ من حيث المنهج والتقنية والتقويم**)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أوهايو.

٢١- جونسون وآخرون، (١٩٩٥م)، **التعلم التعاوني**، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، د.ط، (السعودية: مؤسسة التركي للنشر والتوزيع).

٢٢- الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف، **طرق تعليم التفكير للأطفال**، د.ط، (الأردن: عمان، دار الفكر).

٢٣- الكندي، عبدالله، وعطا، إبراهيم محمد، (١٩٩٦م)، **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**، د.ط، (الكويب: مكتبة الفلاح).
٢٤- مجاور، محمد صلاح الدين علي، (١٩٩٨م)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسها وتطبيقاتها التربوية**، د.ط، (القاهرة: دار الفكر العربي).
٢٥- وزارة التربية والتعليم، (١٩٢٤م)، **دليل المعلم لمقرر التعبير في المرحلة المتوسطة**، د.ط، (الرياض: وزارة التربية والتعليم).
٢٦- السيف، مشاعل بنت سعد بن سيف، (١٩٢٥م)، (**توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
٢٧- الشمري، هدى علي، والساموك، سعدون محمود، (٢٠٠٥م)، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، (الأردن: دار وائل للنشر).
٢٨- طعيمة، رشدي، ومناع، محمد السيد، (٢٠٠٠م)، **تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، د.ط، (القاهرة: دار الفكر العربي).
٢٩- الركابي، جودت، (١٤١٩هـ)، **طرق تدريس اللغة العربية**، ط٢، (دمشق: دار الفكر).
٣٠- الديلمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبدالكريم (١٤٢٦هـ)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، د.ط، (الأردن: عالم الكتب).
٣١- إبراهيم مصطفى وآخرون، د.ط، **المعجم الوسيط**، د.ط، (تركيا: إستانبول، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع).
٣٢- فال، موسى، (٢٠٠٦م)، **اللغة العربية في نظام التعليم السنغالي**، ط١، (السنغال: تيس).
٣٣- الخفاف، إيمان عباس، (٢٠١٣م)، **التعلم التعاوني**، ط١، (الأردن: عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع).
٣٤- نجاي، محمد، (١٩٩٦م)، **استراتيجية المستعمر تجاه اللغة العربية في السنغال**، د.ط، (السنغال: دكار).
٣٥- كاه، تيرنو الحبيب، (١٩٩٤م)، **الثقافة العربية في السنغال نموذج من حضور اللغة العربية**، د.ط، (تونس: إسسكو).

٣٦- كاه، تيورنو الحبيب. (١٩٨٢م)، **مدرسة بير من القرن السابع عشر حتى القرن العشرين)**، د.ط، (باريس: د.ن).

٣٧- البكري، أبو عبيد، (د.ت)، **المسالك والممالك**، د.ط، (الجزائر: د.ن).

٣٨ - **الوثائق الوطنية السنغالية**، (رسالة مبه جخو باه) رقم الإيداع: ١٣/ح ٣٨١.

٣٩- **التلاوة الإفريقية للمدارس العربية الإفريقية: ساحل العاج، السنغال، مالي، المغرب**، (٢٠٠٦م)، د.ط، (المغرب: دار الكتاب).

٤٠- **أتعلم العربية**، جمهورية السنغال، وزارة التربية الوطنية، قسم التعليم العربي، اللجنة الفنية الوطنية لتأليف الكتب والمذكرات المدرسية للمدارس العربية الفرنسية.

٤١- صمب، عامر، (١٩٧٨م)، **الأدب السنغالي العربي**، د.ط، (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع).

٤٢- القاسمي، علي، (١٩٨٠م)، **الكتاب المدرسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض، جامعة الملك سعود).

٤٣- هيوز وهيوز، (١٩٧٥م)، **التعلم والتعليم مدخل في التربية وعلم النفس**، ترجمة: حسن الدجيلي، د.ط، الرياض: جامعة الملك سعود.

٤٤- نصر، رجا توفيق (١٩٨٠م)، (**إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها**) (**السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**)، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٤٥- الجاردلو، إبراهيم أحمد، (١٩٨٠م)، (**إعداد المعلمين غير العرب لتعليم العربية لغير الناطقين بها**) (**السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**)، رسالة، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٤٦- برهام، عبد العزيز (١٩٨٠م)، (**الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية للأجانب**) (**السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**)، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٤٧- قفيثة، حمدي، (١٩٨٠م)، **(الحوار في الكتاب المدرسي) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٤٨- برج، توفيق، (١٩٨٠م)، **(مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٤٩- السيد، إبراهيم يوسف، (١٩٨٠م)، **(تدريس التعبير للأجانب) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٥٠- رموني، راجي محمود، (١٩٨٠م)، **(طريقة التدريبات الموحدة: مفهومها ودورها في تدريس العربية لغير الناطقين بها) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٥١- صيني، محمود إسماعيل، (١٩٨٠م)، **(وسائل تدريب معلمي اللغات الأجنبية وتطويرهم) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٥٢- صيني، محمود إسماعيل، (١٩٨٠م)، **(تصميم اختبارات اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية) (السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة دكتوراه، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٥٣- **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: درويش الجويدي، د.ط، (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م).

٥٤- لوح، محمد أحمد، (٢٠٠٩م)، **التعليم العام ومناهجه – السنغال نموذجا**، د.ط، (النيجر: نيامي).

٥٥- خيري، السيد محمد وآخرون، (١٩٧٢م)، **علم النفس التربوي: أصوله وتطبيقاته**، د.ط، (الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود).

٥٨- الطعمة، صالح جواد، (١٩٨٠م)، **(ملاحظات حول الجانب اللغوي من إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها)**، رسالة دكتوراه، عمادة شؤون المكتبات، (الرياض: جامعة الملك سعود).

٥٩- شيرمان، جيمس آر، (٢٠١٠م)، **التخطيط أول خطوات النجاح**، د.ط، (الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية).

٦٠- ال محيا، عبد الله بن يحيى حسن، (٢٠٠٨م)، **أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني على مهارات التعلم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، (الرياض: جامعة أم القرى).

٦١- أمين، أميمة بنت محفوظ محمد (٢٠٠٨م)، **فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، كلية التربية والعلوم الإنسانية، (الرياض: جامعة طيبة).

٦٢- التميمي، رافد صباح عبدالرضا (٢٠٠٦م)، **أثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، (د.م، الجامعة المستنصرية).

٦٣- الجاسر، صاح بن مخيلد عشوي، (٢٠٠١م)، **أثر التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات لدى طلاب كلية المعلمين في مدينة عرعر**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (الرياض: جامعة أم القرى).

٦٤- العمر، عبد العزيز بن سعود، (**أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية**)، مجلة رسالة الخليج، مجلة محكمة، العدد: ٨٠، ص ١٣-٤٧.

٦٥- سليمان، سناء محمد، (٢٠٠٥م)، **مراحل التعلم التعاوني أسسه – استراتيجياته – تطبيقاته**، د.ط، (مصر: القاهرة، عالم الكتب).

٦٦- البلوي: وداد جبر محمد، (٢٠٠٦م)، **فاعلية طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية في مدينة تبوك**، رسالة، (الأردن: جامعة مؤتة).

٦٧- سامي، سوسة سلمان (٢٠٠٤م)، **فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية واتجاههم نحو مهنة التدريس، مجلة محكمة، العدد ١، المجلد ١، اليمن: جامعة صنعاء.

٦٨- خويطر، سميرة سالمين خويطر، (٢٠٠٧م)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة**، رسالة، كلية التربية، (اليمن: جامعة صنعاء).

٦٩- الحبلة، محمد محمود، (٢٠٠٣م)، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط٣، (د.م: دار الكتاب الجامعي).

٧٠- البحة، عبدالفتاح حسن، (١٩٩٩م)، **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، ط١، (مصر: دار الفكر).

٧١- الوائلي، سعاد عبدالكريم، (٢٠٠٤م)، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق**، د.ط، (مصر: الشروق).

٧٢- الهاشمي، عبدالرحمن، (١٤٢٦هـ)، **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**، ط١، (د.م: دار المناهج).

٧٣- عمار، سام، (١٩٨٠م)، **مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، (سوريا: جامعة دمشق).

٧٤- عاشور، راتب، ومقدادي، محمد، (١٤٢٦هـ)، **المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، ط١، (د.م: دار المسيرة).

٧٤- السيد، يسري مصطفى، (٢٠١٠م)، **استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الإبداعي**، رسالة، كلية التربية، (أبو ظبي: جامعة الإمارات).

٧٥- موقع المربي، على الرابط: http://www. Almorappi.com/education/TSGROUP.HTM

٧٦- يسري مصطفى السيد، على الرابط: http://www.Khayma.com/yousry/index.htm

٧٧- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام، (١٩٩٩م)، **اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: ناصر عبد الكريم العقل، ط ٧، (لبنان: بيروت، دار عالم الكتب).

٧٨- الربعي، محمد عبدالعزيز، وصالح، هدى محمد، (٢٠١٢م)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية الأسس والتطبيقات**، د.ط، (الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع).

٧٩- الغباري، عبدالناصر قاسم علي، (٢٠٠٩م)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير، (اليمن: جامعة صنعاء).

٨٠- إسماعيل، زكريا، (١٩٩١م)، **طرق تدريس اللغة العربية**، د.ط، (السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية).

٨١- الرباح، زيد بن عبدالله بن علي، (١٤٣١هـ)، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة، معهد تعليم اللغة العربية، (المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

٨٢- جابر، عبدالحميد جابر، (١٤٢٠هـ)، **استراتيجيات التدريس والتعليم**، د.ط، (مصر: دار الفكر العربي).

٨٣- عدوان، نورة بنت عبدالله، (٢٤٢١هـ)، **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، (المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام بن سعود الإسلامية).

٨٤- العدواني، خالد مطهر، **التعلم التعاوني** (٢٠٠٩م) د.ط.

٨٥- أبو ذكرى، السيد مرسى (١٩٨٢)، **المقال وتطوره في الأدب المعاصر**،دار المعارف.

٨٦- أبو سعود، سلامة، (٢٠٠٧)، **المنحد في التعبير**، طبعة العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٨٧- حماد، خليل عبد الفتاح، ونصار، خليل محمود، (٢٠٠٢)، **فن التعبير الوظيفي**، ط١، مطبعة ومكتبة منصور.

٨٨- الزهراني، أحمد بن محمد صويلح (١٤١٦)، **مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة من وجهة نظر المتخصصين في جامعة أم القرى**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٨٩- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٢)، **الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها**، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٩٠- علي، أسامة زكي السيد (٢٠١٣)، **مراحل مقترحة لقراءة النص البصري نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٩١- عبد الرزاق، خراشي نصر الدين (٢٠١٦)، **واقع أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة**، ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية.

المراجع الأجنبية:

1 – Maia Gregoire et Odile Thievenaz (2003) (Grammaire Progressive du Francais.Direction [edutoriai:Michele Granddmangin. Edution Christine GRALL.. Paris 2003

2- Biddle S.J.H (1997) (*Cognitive theonies of motivation and self physical self.in F.R Kenneth* (ed).the Physical Self: From motivation to well-belng.Kennth R fox

3- Mary Finoochiaro (1064) (*Teaching children Foreign Languages*) New York McGraw

4- Keller J M (1979) (*motivation and instructional*) Design: A theatrical Perspective Joumal of instructional Development

5- Reigleluth C.M (1983) *(instructional - design theores and models*) An overview of their current status Lawerene Ehbauw.Associates inc

6- Robert Lado (1977) (*Language Teaching A scientific Approach*) New Delhi: Tata Mc Graw - Rill Publishing CO Ltd

7- Raji Rammuny (1976) (*Statistical Study of Errors Made by American* Students in Written Arabic Al- Arabiyaa

7- MAKHTAR DIOUF (1994) (*SENEGAL LES ETHNIES ET LA NATION*) UNRISD Forum du Ties Monde

الـمـلاحـــق

الملحق رقم (١)

مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي للصف الثالث المتوسط

جامعة المدينة العالمية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الأستاذ الفاضل:.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى معرفة (فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي – الإبداعي) لدى طلاب الثالث المتوسط للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص/ مناهج وطرق التدريس، وتتطلب الدراسة بناء اختبار في التعبير الكتابي/ الوظيفي والإبداعي، للصف المذكور أعلاه، يقوم على عدد من المهارات الأساسية التي يتوقع أن تتوافر لدى الفئة المستهدفة، لتكون أساسا لبناء فقرات الاختبار.

ويود الباحث أن يستفيد من معرفتكم وخبرتكم الشخصية وذلك بإبداء الرأي في قوائم المهارات من حيث شمولها وانتماؤها في المجال المخصص لها، وإضافة ما ترونه مناسبا، وحذف ما ترونه غير مناسب.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث / أحمد دام غاي

الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الوظيفي قبل التحكيم:

الرقم	المهارة
١	استعمال الألفاظ في جمل مفيدة
٢	ربط الجمل لإنشاء فقرة
٣	استعمال كلمات الربط المناسبة
٤	استعمال علامات الترقيم المناسبة
٨	صياغة سؤال لإجابة معينة
٩	كتابة رسالة إلى صديق
١٠	وضوح الخط
١١	توظيف القواعد الإملائية التي درسها فيما يكتب
١٢	توظيف القواعد النحوية التي درسها فيما يكتب

الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الوظيفي بعد التحكيم:

المجال: مهارات التعبير الكتابي الوظيفي للصف الثالث المتوسط

الرقم	المهارة
١	استعمال كلمات الربط المناسبة
٢	استعمال علامات الترقيم المناسبة
٣	وضوح الخط
٤	توظيف القواعد الإملائية التي درسها فيما يكتب
٥	توظيف القواعد النحوية التي درسها فيما يكتب

الصورة الأولية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي قبل التحكيم:

المجال: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط

الرقم	المهارة
١	وصف تفصيلي لصورة معروضة
٢	استعمال علامات الترقيم بصورة مناسبة
٣	التعبير عن الرأي بجرأة ووضوح
٤	التعبير عن موضوع معين في فقرتين قصيرتين
٥	تقسيم الكلام المكتوب إلى فقرات
٦	وصف نشاط مدرسي في خمسة سطور
٧	خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية
٨	خلو الكتابة من الأخطاء النحوية
٩	تخيل مشهد من الحياة والتعبير عنه كتابة
١٠	توظيف الآيات والأحاديث النبوية والأشعار في موضوع معين
١١	جمال الخط وتنسيق الموضوع
١٢	كتابة المقال

الصورة النهائية لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بعد التحكيم:

المجال: مهارات التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط

الرقم	المهارة
١	وصف تفصيلي لصورة معروضة
٢	التعبير عن الرأي بجرأة ووضوح
٣	التعبير عن موضوع معين في فقرتين قصيرتين
٤	وصف نشاط مدرسي في خمسة سطور
٥	تخيل مشهد من الحياة والتعبير عنه كتابة
٦	توظيف الآيات والأحاديث النبوية والأشعار في موضوع معين
٧	كتابة المقال

الملحق رقم (٢)

اختبار التعبير الكتابي الوظيفي للصف الثالث المتوسط

جامعة المدينة العالمية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

عزيزي الطالب:.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد: يقوم الباحث بإجراء دراسة حول (فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث الإعدادي). قام الباحث بتطوير اختبار ليناسب طبيعة الدراسة، في مجال التعبير الكتابي الوظيفي للصف الثالث المتوسط تكون من (٧) أسئلة.

آمل الإجابة عن أسئلة الاختبار بكل موضوعية، علما بأن هذا الاختبار لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث / أحمد دام غاي

الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الوظيفي قيل التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الوظيفي للصف الثالث المتوسط/ مدة الاختبار ساعة واحدة.

<table>
<tr><th>الرقم</th><th>السؤال</th><th>العلامة</th></tr>
<tr><td>س ١</td><td>ضع علامات الترقيم التالية في أماكنها المناسبة من العبارات التالية:
<table><tr><td>-</td><td>!</td><td>.</td><td>(())</td><td>؟</td><td>:</td><td>،</td></tr></table>❖ قيل للعباس بن عبد المطلب أأنت أكبر أم رسول الله قال هو أكبر مني وأنا أسن منه
❖ ما أجمل النجوم ليلا
❖ من أين أنت
❖ أنا من السنغال</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>س ٢</td><td>كون ٤ جمل من الجدول التالي:
<table><tr><td>١</td><td>يذهب</td><td>المريض</td><td>عن</td><td>الألم</td></tr><tr><td>٢</td><td>المدينة</td><td>قارورة</td><td>إلى</td><td>العسل</td></tr><tr><td>٣</td><td>شعر</td><td>العامل</td><td>ب</td><td>البيت</td></tr><tr><td>٤</td><td>هذه</td><td>بعيدة</td><td>من</td><td>عمله</td></tr></table></td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>س ٣</td><td>٣٢) املأ الفراغ بالكلمة الصحيحة:
٣٣) نحن طلاب و.....مدرسون.
٣٤) .....أصلي في المسجد دائما.
٣٥) فحص الطبيب.....
٣٦) قرأت الدرس.....كتبته.
٣٧) زينب حضرت.....يومين.</td><td></td></tr>
<tr><td>س ٤</td><td>٣٨) صحح الأخطاء في الكلمات التي تحتها خط.
٣٩) انظر إلى هذا السيارة البعيدة.
٤٠) كان محمد طالب.</td><td></td></tr>
</table>

	٤١) قابلت الطالبة الذي سافرت. ٤٢) مريم سمين جدا. ٤٣) زينب حضرت بعد يومين.	
س ٥	٤٤) أكمل بوضع المقابل (المضاد) للكلمة التي تحتها خط. ٤٥) هذا أخي الأكبر، وذلك أخي..... ٤٦) هناك اختلافات بين شخصية الرجل وشخصية..... ٤٧) كانت الأسر في الماضي سعيدة، أما الأسر في.....فليست سعيدة. ٤٨) يغادر الأب في الصباح، ولا.....إلا في المساء. ٤٩) هناك.....في العلاقة بين أفراد الأسرة، ولكن هناك قوة في العلاقة بين الأصدقاء. ٥٠) أغمي علي في العمل، ولما.....وجدت نفسي مع الطبيب. ٥١) الزواج أفضل من.....	١٠
س ٦	٥٢) صل بين العبارات في المجموعة (أ) وما يناسبها في المجموعة (ب) ٥٣) (ب) ٥٤) مرت بالعرب عصور أ- أن يحافظ على صلاته. ٥٥) تتكون الجائزة من ب- ويعتمدون على غيرهم. ٥٦) من صفات الطالب المسلم ج- ابتعدوا فيها عن دينهم. ٥٧) بعض الشباب لا يعملون د- شهادة تحمل اسم الفائز.	١٠
س ٧	٥٨) رتب الكلمات التالية لتصير جملا. ٥٩) الله – من – نعمة – العمل – نعم..... ٦٠) هناك – عمل – كثيرة – فرص..... ٦١) يوم – كل – سكان – يزداد – المدن..... ٦٢) العلم – يدعو – إلى – طلب – الإسلام.....	١٠
س ٨	اكتب رسالة إلى صديق لك تدعوه لحضور الحفل الختامي لمدرسك.	١٠
س ٩	اكتب سيرة كاملة عن نفسك	١٠

الصورة النهائية للاختبار في مهارات التعبير الوظيفي بعد التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الوظيفي للصف الثالث المتوسط/ مدة الاختبار ساعة واحدة.

اسم الطالب/ مدة الاختبار/ ساعة ونصف

٥- هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب الأسئلة التالية:

<table>
<tr><th>الرقم</th><th>السؤال</th><th>العلامة</th></tr>
<tr><td>س ١</td><td>ضع علامات الترقيم التالية في أماكنها المناسبة من العبارات التالية:
<table><tr><td>-</td><td>!</td><td>.</td><td>(())</td><td>؟</td><td>:</td><td>،</td></tr></table>❖ قيل للعباس بن عبد المطلب أأنت أكبر أم رسول الله قال هو أكبر مني وأنا أسن منه
❖ ما أجمل النجوم ليلا
❖ من أين أنت
❖ أنا من السنغال</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>س ٢</td><td>كون ٤ جمل من الجدول التالي:
<table><tr><td>١</td><td>يذهب</td><td>المريض</td><td>عن</td><td>الألم</td></tr><tr><td>٢</td><td>المدينة</td><td>قارورة</td><td>إلى</td><td>العسل</td></tr><tr><td>٣</td><td>شعر</td><td>العامل</td><td>ب</td><td>البيت</td></tr><tr><td>٤</td><td>هذه</td><td>بعيدة</td><td>من</td><td>عمله</td></tr></table></td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>س ٣</td><td>املأ الفراغ بالكلمة الصحيحة:
نحن طلاب و.....مدرسون.
.....أصلي في المسجد دائما.
فحص الطبيب.....
قرأت الدرس.....كتبته.
زينب حضرت.....يومين.</td><td></td></tr>
<tr><td>س ٤</td><td>صحح الأخطاء في الكلمات التي تحتها خط.
انظر إلى هذا السيارة البعيدة.</td><td></td></tr>
</table>

	كان محمد طالب. قابلت الطالبة الذي سافرت. مريم سمين جدا. زينب حضرت بعد يومين.	
س ٥	أكمل بوضع المقابل (المضاد) للكلمة التي تحتها خط. هذا أخي الأكبر، وذلك أخي..... هناك اختلافات بين شخصية الرجل وشخصية..... كانت الأسر في الماضي سعيدة، أما الأسر في.....فليست سعيدة. يغادر الأب في الصباح، ولا.....إلا في المساء. هناك.....في العلاقة بين أفراد الأسرة، ولكن هناك قوة في العلاقة بين الأصدقاء. أغمي علي في العمل، ولما.....وجدت نفسي مع الطبيب. الزواج أفضل من.....	١٠
س ٦	صل بين العبارات في المجموعة (أ) وما يناسبها في المجموعة (ب) (ب) (أ) مرت بالعرب عصور أن يحافظ على صلاته. تتكون الجائزة من ب- ويعتمدون على غيرهم. من صفات الطالب المسلم ج- ابتعدوا فيها عن دينهم. بعض الشباب لا يعملون د- شهادة تحمل اسم الفائز.	١٠
س ٧	رتب الكلمات التالية لتصير جملا. الله – من – نعمة – العمل – نعم..... هناك – عمل – كثيرة – فرص..... يوم – كل – سكان – يزداد – المدن..... العلم – يدعو – إلى – طلب – الإسلام.....	١٠
س ٨	اكتب سيرة كاملة عن نفسك	١٠

الملحق رقم (٣)

اختبار التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط

جامعة المدينة العالمية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

عزيزي الطالب:.....المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد: يقوم الباحث بإجراء دراسة حول (فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب الثالث الإعدادي). قام الباحث بتطوير اختبار ليناسب طبيعة الدراسة، في مجال التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط تكون من (٧) أسئلة.

آمل الإجابة عن أسئلة الاختبار بكل موضوعية، علما بأن هذا الاختبار لن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث أحمد دام غاي

الصورة الأولية للاختبار في مهارات التعبير الإبداعي قبل التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط/ مدة الاختبار ساعة واحدة.

الرقم	٢٠) السؤال	العلامة
س ١	٢١) اكتب مثالا لكل نمط من الأساليب يرتبط بموضوع (الصحة) ٢٢) الاستفهام: ٢٣) التعجب: ٢٤) النداء: ٢٥) التمني: ٢٦) الأمر:	١٠
س ٢	٢٧) اكتب شاهدا واحدا من القرآن الكريم أو من الأحاديث النبوية أو مما تحفظ من الشعر العربي على ما يأتي: ٢٨) أهمية الأمن في حياة الإنسان: ٢٩) أهمية الوقت: ٣٠) احترام الوالدين: ٣١) احترام الجار: ٣٢) طلب العلم:	١٠
س ٣	٣٣) استخدم التعبيرات التالية في جمل من إنشائك ترتبط بموضوع (العلم والتعلم) ٣٤) وأتمنى في النهاية..... ٣٥) في ضوء ما سبق..... ٣٦) وخلاصة القول..... ٣٧) وإني أرى..... ٣٨) وهكذا.....	

الصورة النهائية للاختبار في مهارات التعبير الإبداعي بعد التحكيم:

المجال: التعبير الكتابي الإبداعي للصف الثالث المتوسط/ مدة الاختبار ساعة واحدة.

اسم الطالب/..... مدة الاختبار/ ساعتان

هدف الاختبار/ هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أجب عن الأسئلة التالية:

الرقم	السؤال	العلامة
س ١	اكتب مثالا لكل نمط من الأساليب يرتبط بموضوع (الصحة) الاستفهام: التعجب: النداء: التمني: الأمر:	١٠
س ٢	اكتب شاهدا واحدا من القرآن الكريم أو من الأحاديث النبوية أو مما تحفظ من الشعر العربي على ما يأتي: أهمية الأمن في حياة الإنسان: أهمية الوقت: احترام الوالدين: احترام الجار: طلب العلم:	١٠
س ٣	استخدم التعبيرات التالية في جمل من إنشائك ترتبط بموضوع (العلم والتعلم) وأتمنى في النهاية..... في ضوء ما سبق..... وخلاصة القول.....	١٠

	وإني أرى..... وهكذا.....	
س٤	اكتب مقالا عن أهمية الصحة في حياة الإنسان، فيما لا يقل عن عشرة أسطر، مراعيا فيه الأسس الفنية لكتابة المقال: المقدمة، العرض، الخاتمة	٢٠

الملحق رقم (٤)

اختبار التعبير الكتابي (المقال) لطلاب الصف الثالث المتوسط

عزيزي الطالب...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فبين يديك اختبار في التعبير الكتابي يقيس فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التعبير الكتابي لديك.

آمل قراءة الاختبار قراءة متأنية ملتزما بالتعليمات التالية:

٦- كتابة البيانات الشخصية والتقيد بالمكان المخصص للكتابة.

٧- كتابة مقدمة تمهد للموضوع وتكون بمثابة المدخل له.

٨- إنهاء الموضوع بخاتمة تلخص الأفكار الواردة فيه.

٩- المحافظة على نظافة الورقة والكتابة بلغة سليمة وبخط واضح.

١٠- هذا الاختبار يطبق لغرض البحث العلمي ولا أثر له في نتيجتك آخر العام.

أصبح التعليم -اليوم - حقا لكل مواطن، فكثر عدد التلاميذ، وانتشرت المدراس في كل مكان، وشاع القول: التعليم كالماء والهواء. وقد بذلت الحكومة جهودا جبارة في سبيل نشر العلم والتعليم.

اكتب بأسلوب أدبي عن أهمية التعلم والتعليم، موضحا الفرق بين التعليم في الماضي والتعليم في الحاضر.

شاكرا تعاونك واستجابتك الباحث

الملحق رقم (٥) معيار تصحيح الاختبار

معيار تصحيح اختبار التعبير الكتابي لطلبة الصف الثالث المتوسط

اسم الطالب/

العدد	المهارة	الدرجة المعيارية	الدرجة المستحقة
	أولا- مهارات المضمون		
	المقدمة	(٦)	
١	يبدأ المقدمة بجمل عامة تتصل بالموضوع وتمهد له	٢	
٢	ينهي المقدمة بجمل تحدد الموضوع	٢	
٣	يكتب مقدمة شائقة تجذب انتباه القارئ	٢	
	صلب الموضع (الأفكار)	(١٢)	
١	يبرز الفكرة الرئيسة للموضوع	٢	
٢	يراعي وضوح الأفكار	٢	
٣	يربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة	٢	
٤	يراعي ترتيب الأفكار وتسلسلها منطقيا	٢	
٥	يدعم الأفكار بالأدلة والبراهين	٢	
٦	يقدم آراء خاصة به	٢	
	ج- الخاتمة	(٤)	
١	أن تكون نهاية طبيعية للموضوع	٢	
٢	تلخص الخاتمة الأفكار المطروحة	٢	
	المجموع النهائي للدرجات المكتسبة	٢٠	

اسم الطالب/

العدد	المهارة	الدرجة المعيارية	الدرجة المستحقة
	ثانيا – مهارات الأسلوب		
	المفردات	(٦)	
١	يختار كلمات مناسبة للمعنى	٢	
٢	يستخدم كلمات فصيحة	٢	
٣	يتجنب تكرار الألفاظ في كتابته	٢	
	الجمل والتراكيب	(٨)	
١	يكتب جملا مكتملة الأركان	٢	
٢	ينوع في الجمل المستخدمة	٢	
٣	يربط بين الجمل والمفردات بشكل مناسب	٢	
٤	يتجنب الإطالة والاستطراد	٢	
	ج- جمال الأسلوب	(٤)	
١	تخلو كتابته من الأخطاء اللغوية	٢	
٢	يتضمن الموضوع صورا فنية ملائمة	٢	
	ثانيا – مهارات التنظيم	(٨)	
١	يراعي الشكل التنظيمي لكتابة الفقرات	٢	
٢	يستخدم علامات الترقيم بشكل سليم	٢	
٣	يكتب بخط واضح	٢	
٤	يحافظ على نظافة ترتيب الورقة	٢	
	المجموع النهائي للدرجات المكتسبة	٢٦	

الملحق رقم (٦) تدريس التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (كتابة المقال)

عدد الحصص: ثلاثة

الأهداف:

في نهاية الحصص يتوقع من الطالب أن:

- يعرف مفهوم المقال.
- يعرف الأسس الفنية لكتابة المقال.
- يتذكر مراحل كتابة المقال.
- يتمكم من كتابة مقدمة للمقال.
- يتمكن من كتابة الأفكار وتنظيمها.
- يتمكن من كتابة مسودة أولية.
- يدرك أهمية المراجعة للمسودة.
- يدرك أهمية التصحيح للمقال.
- يكتب خاتمة مناسبة للمقال.

الوسائل المستخدمة:

١- السبورة. ٢- الأنشطة والتدريبات.

الحصة الأولى:

الأهداف: في نهاية الحصة يتوقع من الطالب أن:

- يعرف مفهوم المقال.
- يعرف الأسس الفنية لكتابة المقال.
- يكتب مقدمة مناسبة للمقال.
- يكتب خاتمة مناسبة للمقال.

الوسائل المستخدمة:

١- السبورة. ٢- الأنشطة والتدريبات.

خطوات التنفيذ:

❖ يوزع المعلم الطلاب على مجموعات، ويقدم لهم ورقة نشاط (١) = (تعريف المقال والأسس الفنية لبناء المقال)

❖ يستعرض المعلم مع الطلاب مفهوم المقال، والأسس المفنية لبناء المقال.

❖ يوزع المعلم على الطلاب ورقة نشاط (٢) = (مقال بعنوان: أثر الأمن في الحياة)

❖ يطلب المعلم من بعض الطلاب في المجموعات قراءة المقال قراءة جهرية.

❖ يحلل المعلم بمشاركة الطلاب الأسس الفنية لكتابة المقال.

❖ يوضح المعلم الأسس الفنية (المقدمة، العرض، الخاتمة) مع عرض التدريبات.

❖ يوزع المعلم على الطلاب ورقة نشاط (٣) = (تدريبات على الأسس الفنية لكتابة المقال)

❖ يطلب المعلم من المجموعات الإجابة على التدريب رقم (١)

❖ يكلف المعلم المجموعات واجبا منزليا للإجابة على التدريب رقم (٢)

نشاط (١) الزمن/ ١٥ – ٢٠ دقيقة

مفهوم المقال:

(هو نص نثري يبحث في موضوع من موضوعات الحياة بفكر منظم وأسلوب جميل، ويتكون من مجموعة من الفقرات التي تتناول موضوعا واحدا معينا).

الأسس الفنية لكتابة المقال:

الأسس الفنية لكتابة المقال هي:

١- المقدمة: وينبغي أن تجذب انتباه القارئ وتعرفه بالموضوع الرئيس الذي يتناوله المقال.

٢- العرض (صلب الموضوع): وهو عبارة عن مجموعة من الفقرات التي توضح الفكرة الرئيسة والموضوع الذي حدده الكاتب وبينه في المقدمة.

٣- الخاتمة: وهي آخر فقرة في المقال تذكر القارئ بما ورد فيه وتلخص الأفكار الرئيسة التي تضمنها المقال، وغالبا ما تتضمن رأيا أو نصيحة.

وهناك أسس عامة ينبغي مراعاتها عند كتابة المقال، وهي:

١- تحديد موضوع المقال.

٢- تحديد الأفكار الرئيسة لموضوع المقال.

٣- مراعاة وحدة الموضوع.

٤- وضوح الأفكار والمعاني.

٥- استخدام الألفاظ المناسبة ووضوحها.

٦- سلامة الكتابة من الأخطاء النحوية والإملائية.

٧- استخدام علامات الترقيم.

٨- استخدام الشواهد المناسبة.

نشاط (٢) إليك مثالين للمقال الجيد: الزمن/ ١٥ – ٢٠ دقيقة

أثر الأمن في الحياة:

يعيش الإنسان سعيدا في حياته، مطمئنا على نفسه، وماله، وأهله، إذا توفرت في مجتمعه ثلاثة أمور: الأمن، والصحة، والغذاء. وإذا حرم الإنسان هذه النعم، عاش شقيا في حياته. قال الرسول – صلى الله عليه وسلم – (من أصبح منكم آمنا في سربه، معافى في جسده، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها).

عندما تعيش البلاد في أمن وسلام، يتحقق الاستقرار؛ فتنشط عملية التنمية، ويتجه الناس إلى البناء، فتكثر الصناعة والزراعة، وتكثر الثروة. وأما إذا حلت الجريمة مكان الأمن؛ فتحرم البلاد من الاستقرار، وتتوقف التنمية، والمشاريع الزراعية والصناعية، وتوجه طاقات الدولة إلى الحرب.

إذا نظرنا إلى خريطة العالم اليوم، وجدنا أن الدول ثلاثة أقسام:

القسم الأول: دول فيها أمن وسلام، وهي في تقدم مستمر، يعيش الإنسان فيها مطمئنا.

القسم الثاني: دول لا تعرف السلام، فهي في حروب مستمرة، فما تخرج من حرب، إلا وتدخل في حرب أخرى، وهذه الدول في تأخر مستمر، ويعيش أهلها في جهل ومرض وفقر.

القسم الثالث: دول ليست في سلام دائم، وليست في حرب مستمرة، والإنسان فيها يعيش في حالة بين الغنى والفقر.

يجب أن تتوقف الحروب الظالمة في جميع أنحاء العالم، حتى يعم السلام الأرض. وعلى الدول الكبرى أن توقف تلك الحروب؛ فلا تبيع السلاح، ولا تثير الخلافات بين الدول. ومن ناحية أخرى، عليها مساعدة الدول الفقيرة؛ لتنتقل من مرحلة التأخر إلى مرحلة التقدم، وليعيش أهلها في أمن وسلام.

الابتسامة:

العادات التي يجب أن نتحلى بها ونغرسها في نفوسنا كثيرة، وقد حث المربون وعلماء الأخلاق عليها، وألفوا الكتب في الدعوة إلى الصدق والأمانة والتضحية، لكن الابتسامة لم تحفل بما حفلت به تلك الصفات من تكريم وتمجيد.

إن الابتسامة سر من أسرار النجاح في الحياة، وقل من يدرك أهمية هذا السر بين الناس، إن النفوس تنفر من الوجه العابس، وتقبل كل الإقبال على الوجه الباسم المشرق.

وقد رتب الإسلام على الابتسامة الأجر والمثوبة كما ورد ذلك في الحديث (وتبسمك في وجه أخيك صدقة) حيث إنها تزيل الحقد من الصدور، وتلين القلوب، وتنشر الألفة والمحبة. لنجرب البسمة مع الآخرين ونرى أثرها ومفعولها عندما نلقي التحية على أحد مرفقة ببسمة صافية.

إن البسمة تدل على طيب القلب وصفاء النفس، وتدعو إلى حسن المعاملة وطيب المعشر مع الآخرين، إنها تقلب حياتنا، وتبدل أخلاقنا، وتجعلنا نود الخير للناس، ونعمل من أجل إسعادهم.

نشاط (٣) الزمن/ ١٥ – ٢٠ دقيقة

التدريب الأول:

اقرأ المقدمة والخاتمة للموضوع التالي ثم أكمل الموضوع بما يناسبه:

في كل عام دراسي يتطلع الطلاب إلى اليوم الذي تنتهي فيه أيام الدراسة وتبدأ الإجازة، فما الأسباب التي تجعل الطلاب يحبون الإجازة إلى هذا الحد؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وهكذا يتبين أن أسباب حب الطلاب للإجازة أكثر من حبهم للدراسة له أسبابه المتعددة، فمتى يأتي اليوم الذي يتطلع فيه الطلاب إلى بدء الدراسة كما يتطلعون إلى بدء الإجازة؟

التدريب الثاني:

أكمل المقدمة التالية بما يناسبها ثم ضع عنوانا مناسبا:

العنوان (.....)

لا يستطيع الإنسان أن يعيش وحيدا، فلا بد له من صديق يشاركه أفراحه وأحزانه، وعلى كل واحد منا أن يحسن اختيار الصديق

.....

.....

.....

الحصة الثانية:

الأهداف:

في نهاية الحصة يتوقع من الطالب أن:

١- يتذكر مراحل كتابة المقال.

٢- يكتب أفكارا وعبارات لموضوع ما ويرتبها.

٣- يكتب مسودة أولية لموضوع ما.

الوسائل المستخدمة:

١- السبورة. ٢- الأنشطة والتدريبات.

خطوات التنفيذ:

١- يبين المعلم للطلاب أن كتابة المقال ينبغي أن تتدرج عبر خمس مراحل، وهي: ((ما قبل الكتابة، الكتابة الأولية (المسودة)، المراجعة، التصحيح، النشر)).

- يوزع المعلم ورقة نشاط (٤) = (المرحلة الأولى: ما قبل الكتابة) على المجموعات.
- يوضح المعلم المقصود بهذه المرحلة وما يقوم به كل مجموعة فيها.
- يستعرض المعلم مع الطلاب النموذج (مرحلة ما قبل الكتابة لمقال الابتسامة)
- يطلب المعلم من كل مجموعة القيام بالخطوات كما هي في مقال الابتسامة)
- يوزع المعلم ورقة نشاط (٥) = (المرحلة الثانية/ الكتابة الأولية (المسودة) على المجموعات.
- يبين المعلم المقصود بهذه المرحلة وما يقوم به الطلاب فيها.
- يستعرض المعلم مع الطلاب النموذج (كتابة المسودة الأولية لمقال الابتسامة)
- يكلف المعلم الطلاب كتابة مسودة بناء على الأفكار التي دونوها في المرحلة السابقة.

المراحل الخمس للكتابة:

١- ما قبل الكتابة.

٢- الكتابة الأولية (المسودة)

٣- المراجعة.

٤- التصحيح.

٥- النشر.

نشاط (٤) الزمن: ٢٠ – ٢٥ دقيقة

المرحلة الأولى: ما قبل الكتابة

تقوم كل مجموعة في هذه المرحلة بأربع خطوات، هي:

الخطوة الأولى:

اختيار الموضوع وتحديده. مثل: (أثر الأمن في الحياة)

تدريب (١): حدد موضوعا ترغب الكتابة فيه.

الخطوة الثانية:

تحديد الهدف من الكتابة

من أهداف الكتابة التي يمكن تحديدها ما يلي:

١- نشر المقال في صحيفة الفصل.

٢- قراءة المقال على الطلاب.

٣- قراءة المقال على الوالدين.

تدريب (٢): حدد الهدف من كتابة المقال الذي اخترته في تدريب (١)

الخطوة الثالثة:

كتابة قائمة من الأفكار الرئيسة التي ترد على الذهن وترتبط بالموضوع.

مثال الأفكار الرئيسة لموضوع الابتسامة الذي تم تحديده:

- ❖ الابتسامة سر من أسرار الحياة.
- ❖ الابتسامة لها أثر ومفعول على الآخرين.
- ❖ الابتسامة تدل على الثقة بالنفس.

❖ من العادات التي دعا إليها المربون الصدق والأمانة والتضحية.

❖ الابتسامة تؤثر في العلاقة بين الناس.

❖ الابتسامة تدل على طيب القلب وصفاء النفس.

❖ الابتسامة تزيل الحقد من الصدور.

❖ النفس تنفر من الوجه العابس وتقبل على الوجه الباسم.

❖ يجب التحلي بالابتسامة والتسلح بها كي نحقق النجاح والتقدم.

❖ الابتسامة دليل على الوعي الثقافي للفرد.

تدريب (٣) اكتب قائمة بالأفكار الرئيسة المرتبطة بالموضوع الذي اخترته، مستعينا بما تم في مقال (الابتسامة)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الاسم/.....**اليوم**.....**التاريخ** ..... /

الصف/.....**التوقيع**/.....

الخطوة الرابعة:

مراجعة القائمة وتنظيم وترتيب الأفكار الواردة فيها.

مثال: لاحظ ما تم في قائمة الأفكار المتعلقة بمقال الابتسامة.

- الابتسامة سر من أسرار النجاح.....(٣) و(٨)
- الابتسامة لها أثر ومفعول على الآخرين.....(٦)
- الابتسامة تدل على الثقة بالنفس.....×× خارج عن الموضوع.
- من العادات التي دعا إليها المربون الصدق والأمانة.....(١)
- الابتسامة تؤثر في العلاقة مع الناس.....عبارة مكررة.
- الابتسامة تدل على طيب القلب وصفاء النفس.....(٧)
- الابتسامة تزيل الحقد من الصدور.....(٥)
- لم تنل الابتسامة حظا من التكريم والتمجيد.....(٢)
- النفس تنفر من الوجه العابس وتقبل على الوجه الباسم.....(٤)
- يجب التحلي بالابتسامة كي نحقق النجاح والتقدم.....(٩)
- الابتسامة دليل على الوعي الثقافي للفرد.....×× تحذف.
- من العادات التي دعا إليها المربون الصدق والأمانة.
- لم تنل الابتسامة حظا من التكريم والتمجيد. (المقدمة)
- الابتسامة سر من أسرار النجاح.
- النفس تنفر من الوجه العابس وتقبل على الوجه الباسم.
- الابتسامة تزيل الحقد من الصدور.
- الابتسامة لها أثر ومفعول على الآخرين.
- الابتسامة تدل على طيب القلب وصفاء النفس. (صلب الموضوع)
- الابتسامة تدعونا إلى حسن المعاملة وتجعلنا نود الخير للناس. (إضافة جديدة)

.....

- الابتسامة سر من أسرار النجاح.
- يجب التحلي بالابتسامة كي نحقق النجاح والتقدم. (الخاتمة)

تدريب (٤) اقرأ قائمة الأفكار التي دونتها ثم قم بحذف الأفكار المكررة أو التي ليس لها صلة بالموضوع، ثم أعد ترتيبها وتنظيمها مستعينا بما تم في مقال (الابتسامة)

.....

.....

.....

(المقدمة)

.....

.....

.....

(صلب الموضوع)

.....

.....

.....

(الخاتمة)

.....

.....

.....

الاسم/.....**اليوم**.....**التاريخ** .....
الصف/.....**التوقيع/**.....

نشاط (٥) الزمن/ ١٥ – ٢٠ دقيقة

المرحلة الثانية: الكتابة الأولية (المسودة)

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

- البدء بالكتابة بناء على الأفكار والعبارات المحددة في المرحلة السابقة.
- التركيز على المحتوى وتوليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة لها دون النظر إلى الأخطاء الإملائية والنحوية.
- ترك مسافة بين الأسطر ليتسنى التعديل والتصحيح لاحقا.
- مثال كتابة مسودة لمقال الابتسامة

الابتسامة

العادات التي يجب أن نتحلى بها ونغرسها في نفوسنا كثيرة، ولذلك فقد حث المربين وعلماء الأخلاق إلى العديد منها، وألفوا الكتب في الدعوة إلى الصدق والأمانة، لكن الابتسامة لم تحفل بما حفلت به تلك الصفات من تكريم وتمجيد، إن الابتسامة سر من أسرار النجاح في الحيات، وقل من يدرك أهمية هذا السر بين الناس، إن النفس تنفر من الوجه العابس وتقبل كل الإقبال على الوجه الباسم المشرق أن الابتسامة تستل الحقد من الصدور وتلين النفوس وتنشر المحبة.

ولنجرب البسمة مع الآخرين ولنرى أثرها ومفعولها عندما نلقي التحية على أحد مرفقة ببسمة صافية إن البسمة تدل على طيب القلب وصفاء النفس، وتدعو إلى حسن المعاملة وطيب المعشر مع الآخرين، إنها تقلب حياتنا وتبدل أخلاقنا وتجعلنا نرغب الخير للناس ونعمل من أجل إسعادهم.

أخيرا عليك بالابتسامة فهي سر من أسرار النجاح في الحيات لا يدرك أثرها إلا من جربها واتخذها سبيلا من سبل نجاحه وتقدمه.

تدريب (٥) اكتب مسودة للموضوع الذي حددته بناء على الأفكار التي دونتها سابقا على غرار المثال السابق الخاص بمقال (الابتسامة)

الموضوع ( )

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الاسم/.....اليوم.....التاريخ .....
الصف/.....التوقيع/.....

الحصة الثالثة:

الأهداف:

في نهاية الحصة يتوقع من الطالب أن:

١- يتمكن من مراجعة وتنقيح المسودة الأولية.

٢- يتمكن من تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية.

٣- يكتب موضوعا يطبق فيه الأسس الفنية لكتابة المقال.

٤- يتذكر مراحل كتابة المقال.

الوسائل المستخدمة:

١- السبورة. ٢- الأنشطة والتدريبات.

خطوات التنفيذ:

- ❖ يوزع المعلم على المجموعات ورقة نشاط (٦) = (المرحلة الثالثة/ المراجعة)
- ❖ يوضح المعلم المقصود بهذه المرحلة وما يقوم به الطلاب فيها.
- ❖ يستعرض المعلم مع الطلاب النموذج (مراجعة المسودة الأولية لمقال الابتسامة)
- ❖ يكلف المعلم المجموعات مراجعة المسودة التي كتبوها سابقا على غرار ما تم في مقال الابتسامة.
- ❖ يوزع المعلم على المجموعات ورقة نشاط (٧) (المرحلة الرابعة/ التصحيح)
- ❖ يوضح المعلم المقصود بهذه المرحلة وما يقوم به الطلاب فيها.
- ❖ يستعرض المعلم مع الطلاب النموذج (تصحيح مقال الابتسامة)
- ❖ يطلب المعلم من الطلاب تصحيح المقال الذي كتبوه.
- ❖ يوزع المعلم على لطلاب ورقة نشاط (٨) = (المرحلة الخامسة/ النشر).
- ❖ يوضح المعلم المقصود بهذه المرحلة وما يقوم به المجموعات فيها.
- ❖ يستعرض المعلم مع الطلاب النموذج (مقال الابتسامة في شكله النهائي)
- ❖ يكلف المعلم المجموعات إعادة كتابة المقال بعد المراجعة والتصحيح في شكله النهائي.

نشاط (٦) الزمن/ ١٥ –٢٠ دقيقة

المرحلة الثالثة: المراجعة

ويتم خلال هذه المرحلة مراجعة الأفكار والجمل التي دونها الطلاب في المسودة، وذلك ب:

١- إعادة قراءة المسودة.

٢- إضافة بعض الاستشهادات والصور الفنية.

٣- إعادة تنظيم الأفكار والعبارات بالإضافة أو الحذف أو التقديم والتأخير.

مثال مراجعة للمسودة الخاصة بمقال الابتسامة.

الابتسامة

العادات التي يجب أن نتحلى بها ونغرسها في نفوسنا كثيرة، ولذلك فقد حث المربين وعلماء الأخلاق إلى العديد منها، وألفو الكتب في الدعوة إلى الصدق والأمانة والتضحية، (إضافة جديدة)

لكن الابتسامة لم تحفل بما حفلت به تلك الصفات من تكريم وتمجيد إن الابتسامة سر من (بداية فقرة)

أسرار النجاح في الحيات، وقل من يدرك أهمية هذا السر بين الناس، إن النفس تنفر من الوجه العابس كل الإقبال على الوجه الباسم المشرق.

(وقد رتب الإسلام على الابتسامة الأجر والمثوبة (وتبسمك في وجه أخيك صدقة) (إضافة جديدة)

حيث أن الابتسامة تستل الحقد من الصدور وتلين النفوس وتنشر (الألفة) المحبة

لنجرب البسمة مع الآخرين ولنرى أثرها ومفعولها عندما نلقي التحيه على أحد مرفقة

ببسمة صافية إن البسمة تدل على طيب القلب وصفاء النفس، وتدعو إلى حسن المعاملة (بداية فقرة)

وطيب المعشر مع الآخرين، إنها تقلب حياتنا وتبدل أخلاقنا وتجعلنا نرغب الخير للناس ونعمل من أجل إسعادهم.

أخيرًا (إذا أردت النجاح في حياتك فعليك) عليك بالابتسامة فهي سر من أسرار النجاح في الحيات لا يدرك أثرها إلا من جربها واتخذها سبيلا من سبل نجاحه وتقدمه.

٦- (راجع المسودة التي كتبتها في المرحلة السابقة على مثال ما تم بمقال الابتسامة).

نشاط (٧) الزمن / ١٠ ١٥ دقيقة

المرحلة الرابعة: التصحيح

ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

١- تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية.

٢- التركيز على الإخراج النهائي للكتابة.

مثال (٧) لاحظ تصحيح الأخطاء في مقال الابتسامة:

العادات التي يجب أن نتحلى بها ونغرسها في نفوسنا كثيرة، ولذلك فقد حث المربين وعلماء الأخلاق إلى العديد منها، وألفو الكتب في الدعوة إلى الصدق والأمانة والتضحية، لكن الابتسامة لم تحفل بما حفلت به تلك الصفات من تكريم وتمجيد إن الابتسامة سر من أسرار النجاح في الحيات، وقل من يدرك أهمية هذا السر بين الناس، إن النفس تنفر من الوجه العابس وتقبل كل الإقبال على الوجه الباسم المشرق.

وقد رتب الإسلام على الابتسامة الأجر والمثوبة (وتبسمك في وجه أخيك صدقة)

حيث أن الابتسامة تستل الحقد من الصدور وتلين النفوس وتنشر المحبة لنجرب البسمة مع الآخرين ولنرى أثرها ومفعولها عندما نلقي التحيه على أحد مرفقة ببسمة صافية إن البسمة تدل على طيب القلب وصفاء النفس، وتدعو إلى حسن المعاملة وطيب المعشر مع الآخرين إنها تقلب حياتنا وتبدل أخلاقنا وتجعلنا نرغب الخير للناس ونعمل من أجل إسعادهم.

أخيرًا عليك بالابتسامة فهي سر من أسرار النجاح في الحيات لا يدرك أثرها إلا من جربها واتخذها سبيلا من سبل نجاحه وتقدمه.

قم بتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية في ما كتبت مستعينا بما تم في المثال السابق

نشاط (٨) الزمن / ١٠ -١٥ دقيقة

المرحلة الخامسة: النشر

في هذه المرحلة يقوم التلميذ بعد الانتهاء من المراجعة والتصحيح بكتابة التعبير في شكله الأخير استعدادا لنشره حسب الغرض والهدف الذي حدده في المرحلة الأولى.

الابتسامة:

كثيرة هي العادات التي يجب أن نتحلى بها ونغرسها في نفوسنا، وقد حث المربون وعلماء الأخلاق إليها، وألفوا الكتب في الدعوة إلى الصدق والأمانة والتضحية، لكن الابتسامة لم تحفل بما حفلت به تلك الصفات من تكريم وتمجيد.

إن الابتسامة سر من أسرار النجاح في الحياة، وقل من يدرك أهمية هذا السر بين الناس، إن النفوس تنفر من الوجه العابس وتقبل كل الإقبال على الوجه الباسم المشرق.

وقد رتب الإسلام على الابتسامة الأجر والمثوبة كما ورد ذلك في الحديث (وتبسمك في وجه أخيك صدقة) حيث إنها تزيل الحقد من الصدور، وتلين القلوب، وتنشر الألفة والمحبة.

لنجرب البسمة مع الآخرين ونرى أثرها ومفعولها عندما نلقي التحية على أحد مرفقة ببسمة صافية.

إن البسمة تدل على طيب القلب وصفاء النفس، وتدعو إلى حسن المعاملة وطيب المعشر مع الآخرين، إنها تقلب حياتنا، وتبدل أخلاقنا، وتجعلنا نود الخير للناس، ونعمل من أجل إسعادهم.

أخيرًا إذا أردت النجاح في حياتك، فعليك بالابتسامة، فهي سر من أسرار النجاح في الحياة لا يدرك أثرها إلا من جربها واتخذها سبيلا لنجاحه وتقدمه.

أعد كتابة الموضوع الذي اخترته بعدما قمت بالمراجعة والتصحيح

الموضوع

.....

.....

.....

الاسم/.....**اليوم**.....**التاريخ** .....

الصف.....**التوقيع**.....

الوحدة الثانية:

التعبير الكتابي

تتناول هذه الوحدة تدريب الطلاب على التعبير والكتابة بالتدرج خلال المراحل الخمس للكتابة، تستغرق كتابة كل موضوع حصتين.

الأهداف:

في نهاية الوحدة يتوقع من الطالب أن:

- ❖ يختار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه.
- ❖ يحدد الغرض من كتابة الموضوع الذي سيكتب فيه.
- ❖ يحدد الأفكار الرئيسة للموضوع الذي يرغب الكتابة فيه.
- ❖ يتمكن من التقويم الذاتي ومراجعة وتصحيح الأخطاء.
- ❖ يتمكن من الكتابة بالتدرج عبر المراحل الخمس للكتابة.
- ❖ يكتب موضوعا يطبق فيه الأسس الفنية لبناء المقال.

خطة التنفيذ:

سيتدرج الطلاب في مجموعاتهم بكتابة التعبير عبر المراحل الخمس للكتابة، من خلال حصتين لكل موضوع، بمعدل حصة واحدة في الأسبوع وهذا التباعد يمكن كل مجموعة من التقويم والمراجعة والتصحيح حيث الابتعاد عن النص لفترة يساعد على اكتشاف الأخطاء وسيكون توزيع المراحل على الحصص على النحو التالي:

الحصة الأولى

مرحلة ما قبل الكتابة الزمن ٢٠ –٢٥ دقيقة

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

١– يوزع المعلم على المجموعات الملفات الخاصة البديلة عن الكراسات.

٢– يفتح الطلاب على الورقة الخاصة بالتعليمات وما يجب القيام به في هذه المرحلة.

٣– يكلف المعلم المجموعات اختيار موضوعات وتسجيلها في المكان المخصص.

٤– يستمع المعلم للموضوعات التي اقترحها كل مجموعة ويقوم بتسجيلها على السبورة.

٥– يطلب المعلم من كل مجموعة تحديد واختيار موضوع منها لتكتب فيه.

٧– يطلب المعلم من المجموعات تحديد الغرض والهدف من الكتابة.

٨– يطلب المعلم من المجموعات البدء بعملية الكتابة وتدوين الأفكار في المكان المخصص.

٩– تقوم المجموعا بكتابة الجمل والعبارات التي تعصف بذهنها دون التفكير بسلامة اللغة.

١٠– يكلف المعلم المجموعات بمراجعة الأفكار وتنظيمها وترتيبها.

تعليمات وتوجيهات خاصة بمرحلة ما قبل الكتابة:

١– قم بتعبئة البيانات الموجودة بدقة، والكتابة في المكان المخصص.

٢– اختر الموضوعات التي تجد في نفسك ميلا لها وتهوى الكتابة فيها.

٣– ضع في الاعتبار الهدف من الكتابة وتحديد الغرض منها، ليكون حافزا لك على الكتابة.

من الأهداف والأغراض للكتابة التي يمكن تحديدها ما يلي:

أ – نشر المقال في صحيفة الفصل.

ب– قراءة المقال في الإذاعة المدرسية.

ج– قراءة المقال على الطلاب في الفصل.

د- قراءة المقال على أحد والدي.

٤- بعد اختيار الموضوع امنح نفسك وقتا للتفكير فيه (العصف الذهني) قبل البدء بالكتابة.

٥- ابدأ بكتابة الكلمات والعبارات التي ترد إلى ذهنك وترتبط بالموضوع دون النظر إلى الأخطاء اللغوية أو الترتيب والتنظيم.

٦- راجع القائمة التي دونتها وحاول تنظيم وترتيب الأفكار الواردة فيها، دون محو الأصل

مرحلة الكتابة الأولية (المسودة) الزمن: ١٥ – ٢٠ دقيقة

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

١- فتح كلمجموعة الورقة الخاصة بالتعليمات والتوجيهات المتبعة في مرحلة الكتابة الأولية.

٢- يكلف المعلم أحد الطلاب قراءة التعليمات ليتم توضيحها وفهمها من قبل التلاميذ.

٣- يعرض المعلم التعليمات على السبورة طيلة فترة الكتابة الأولية.

٤- يكلف المعلم المجموعات بالبدء بالكتابة مستعينين بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة.

٥- يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التصحيح والتقويم الذاتي الخاصة بهذه المرحلة.

٦- يكلف المعلم المجموعات التي أنهت كتابتها بوضعها في الملف وتسليمها إليه.

تعليمات وتوجيهات خاصة بمرحلة الكتابة الأولية (المسودة)

١- اكتب بناءً على الأفكار والعبارات التي سجلتها في المرحلة السابقة.

٢ – حاول الربط بين الجمل والعبارات بأسلوب جيد.

٣ – اكتب على سطر وتجاوز سطرًا ليتسنى لك التعديل لاحقا.

٤ – ركز على المحتوى أكثر من الشكل، وراع التسلسل في كتابة الأفكار.

٥- اهتم بإبراز المقدمة واجعلها بمثابة مدخل للموضوع.

٦ – ضع خاتمة مناسبة لموضوعك.

٧ – اكتب ما يشير إلى أن هذه الورقة) مسودة) باستخدام لون آخر.

عدد	قائمة التصحيح والتقويم الذاتي لمرحلة (الكتابة الأولية	نعم	لا
١	هل بدأت الموضوع بمقدمة تمهد له؟		
٢	هل انتقلت من المقدمة إلى صلب الموضوع بشكل جيد؟		
٣	هل فقرات صلب الموضوع تتناول موضوعا رئيسا واحدا؟		
٤	هل كتبت خاتمة مناسبة للموضوع؟		
٥	هل تتضمن الخاتمة تعليقا مناسبا، أو تلخيصا لما ورد فيه؟		

الحصة الثانية

مرحلة المراجعة ١٥ – ٢٠ دقيقة

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

١- يطلب المعلم من المجموعات قراءة الورقة الخاصة بالتعليمات الخاصة بهذه المرحلة.

٢- يطلب المعلم من المجموعات قراءة المسودة التي كتبوها في الحصة السابقة قراءة متأنية.

٣- يقوم الطلاب في مجموعاتهم بإجراء التعديلات التي يرنها لازمة، حسب التعليمات المتبعة.

٤- يقوم واحد في كل مجموعة بقراءة المسودة على زملائه لتبادل الآراء والملحوظات.

٥- تقوم كل مجموعة بعد ذلك بالتعديل حسب الملاحظات.

٦- يطلب المعلم من الطلاب تعبئة قائمة التصحيح والتقويم الذاتي الخاصة بهذه المرحلة.

يطلب المعلم من الطلاب إعادة كتابة المسودة على ضوء التعديلات السابقة.

*** تعليمات وتوجيهات خاصة بمرحلة المراجعة:**

١- اقرأ المسودة التي كتبتها قراءة متأنية فاحصة.

٢- ركز في المراجعة على الأسلوب والمحتوى دون النظر إلى الأخطاء الإملائية والنحوية.

٣- قم بالتعديلات التي تراها مناسبة مثل:

أ- حذف الكلمات غير المناسبة

ب- إضافة كلمات جديدة

ج- تقديم أو تأخير بعض العبارات

د- حذف عبارة من العبارات

هـ - إضافة جملة أو عبارة

و- دمج بعض العبارات في بعض

ز- إضافة بعض الشواهد أو الصور الفنية المناسبة

ح- إعادة ترتيب وتنظيم الأفكار والفقرات

٣ - استخدم قلما بلون مغاير عند إجراء التعديلات.

٤ - قم بإجراء التعديلات دون محو الأصل.

٥ - تعاون مع زميلك في إجراء التعديلات.

٦ - أعد كتابة المسودة بناءً على التعديلات التي قمت بها.

عدد	قائمة التصحيح والتقويم الذاتي لمرحلة (المراجعة	نعم	لا
١	هل أضفت كلمات أو عبارات وصورا ترى أنها مهمة؟		
٢	هل حذفت كلمات أو عبارات مكررة أو زائدة؟		
٣	هل قدمت أو أخرت كلمات أو عبارات؟		
٤	هل أعدت ترتيب الفقرات وتنظيمها؟		
٥	هل بدأت من أول السطر لكل فكرة وتركت فراغا في بداية السطر؟		

مرحلة التصحيح الزمن: ١٠ – ١٥ دقيقة

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

١- يطلب المعلم من الطلاب في المجموعات قراءة التعليمات الخاصة بهذه المرحلة.

٢- يطلب من كل مجموعة البدء بالتصحيح والتركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية.

٣- يعرض المعلم نماذج من عملية التصحيح لكتابات الطلاب ويناقشها بمشاركة الطلاب.

٤- يطلب المعلم من الطلاب في مجموعاتهم تعبئة قائمة التصحيح والتقويم الذاتي الخاصةبهذه المرحلة.

تعليمات وتوجيهات خاصة بمرحلة التصحيح:

١- ركز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية

٢- ميز بين همزة القطع والوصل.

٣- ضع ألف التفريق بعد واو الجماعة.

٤- ميز بين التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة.

٥- لاحظ تركيب الجملة هل تم بشكل سليم.

٦- لاحظ الضمائر وأسماء الإشارة وحروف الجر وحروف العطف واستخدمها بشكل سليم

عدد	قائمة التصحيح والتقويم الذاتي لمرحلة (التصحيح)	نعم	لا
١	هل تأكدت من سلامة الكتابة من الأخطاء الإملائية؟		
٢	هل فرقت بين همزة القطع والوصل؟		
٣	هل ميزت بين التاء المربوطة والهاء؟		
٤	هل ميزت بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة؟		
٥	هل تم تركيب الجمل والعبارات بشكل صحيح؟		
٦	هل استخدمت أدوات الربط المناسبة بين الفقرات؟		
٧	هل استخدمت علامات الترقيم المناسبة؟		
٨	هل الكلمات المستخدمة فصيحة؟		
٩	هل الجمل المستخدمة في الفقرات مكتملة الأركان؟		
١٠	هل استخدمت الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة المناسبة؟		

مرحلة النشر الزمن: ١٠ – ١٥ دقيقة

ويتم خلال هذه المرحلة ما يلي:

١- يكلف المعلم من الطلاب في مجموعاتهم كتابة التعبير في شكله النهائي في المكان المخصص.

٢- يطلب المعلم من المجموعا ت تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل الكتابة.

٣- يطلب المعلم من المجموعات تسليم ملفاتها ليقوم بتصحيحها وفق المعايير المعتمدة في هذه الدراسة.

٤- يزود المعلم الطلاب بنسخة من الكتابة النهائية ليقوم كل طالب بتنفيذ الهدف المحدد / قراءة الموضوع على الطلاب أو نشره في مجلة الفصل أو قراءته على أحد والديه...الخ

عدد	قائمة التقويم النهائي لمراحل الكتابة	نعم	لا
١	هل اخترت موضوعا مناسبا تميل إلى الكتابة فيه؟		
٢	هل حددت الهدف من الكتابة؟		
٣	هل كتبت قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع ورتبتها؟		
٤	هل كتبت مسودة أولية راعيت فيها الأسس الفنية لكتابة المقال؟		
٥	هل قمت بإجراء التعديلات اللازمة في مرحلة المراجعة؟		
٦	هل صححت الأخطاء الإملائية والنحوية الواردة في المسودة؟		
٧	هل توجد تغييرات ملحوظة بين المسودة الأولية وبين الشكل النهائي للموضوع؟		
٨	هل أخرجت موضوعك في شكله النهائي مرتبا؟		

الملحق رقم (٧)

قائمة المحكمين:

م	الاسم	العنوان
١	د. شيخ صمب	أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية علوم وتقنيات التربية والتعليم بجامعة شيخ أنت جوب/ دكار
٢	د. مصطفى ويل	أستاذ التربية في مدرسة تكوين المعلمين بروفيسك، دكار
٣	الأستاذ محمد لمن سار	أستاذ اللغة العربية ومدير المعهد الإسلامي باب السلام، بكن، دكار
٤	الأستاذ/ أبو ألفا باه	موجه تربوي في مفتشية باكل