1

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق)

تحت شعار: بالعربية... نبدع

2020م

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان
(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق) تحت شعار بالعربية... نبدع

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 4000 915 6 00970
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 0971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.org

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1441هـ / 2020م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية

الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق)

تحت شعار:

(بالعربية... نبدع)

2020م

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان: (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار: (بالعربية... نبدع)

الرقم الدولي: 0 - 000 - 00 - 0000 - 000 ISBN
الطبعة الأولى: 1441هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحتويات	4
تقديم	6
أولًا: البحوث والدراسات	
المحور الأول : تطوير مناهج اللغة العربية لتعزيز الهوية.	
تَطْوِيرُ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ	11
تطويرُ مناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ لتعزيزِ الهُويَّةِ	21
إِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ الأَنْسَاقِ الثَّقَافِيَّةِ الإِسْلَامِيَّةِ فِي كُتُبِ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا «دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ مُقَارِنَةٌ»	31
المُقَارَبَةُ النَّصِّيَّةُ فِي مِنْهَاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَأَبْعَادُهَا التَّدَاوُلِيَّةِ فِي تَحْقِيقِ الكِفَايَةِ التَّوَاصُلِيَّةِ	45
قراءة عرفانيّة في تعليم العربيّة والتعلّم بها	55
«اتِّجَاهَاتُ أَسَاتِذَةِ بَعْضِ الجَامِعَاتِ الفِلَسْطِينِيَّةِ فِي قِطَاعِ غَزَّةَ نَحْوَ تَعْرِيبِ التَّعْلِيمِ العَالِي»	63
المواد القرائيّة المناسبة لطلاب الصفوف من السابع إلى الثاني عشر في ضوء ميولهم	79
تَطْوِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي الجَامِعَاتِ الهِنْدِيَّةِ: مُتَطَلَّبَاتُهُ وَآفَاقُهُ	113
تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَضْمِينِ مَفَاهِيمِ الأَمْنِ الفِكْرِيِّ فِي مُقَرَّرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِيِّ فِي المَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ	121
تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» المملكة العربية السعودية؛ لتعزيز الهوية الوطنية	135
مَضَامِينُ المَوَاقِعِ الإِلكترونيَّةِ الخَاصَّةِ بِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا - دِرَاسَةٌ فِي المَنَاهِجِ وَطُرُقِ التَّعْلِيمِ	143
المُحْتَوَى الثَّقَافِيُّ فِي سِلْسِلَةِ الكِتَابِ الأَسَاسِيِّ الأَوَّلِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ لِجَامِعَةِ أُمِّ القُرَى	155
تَعْزِيزُ الهُوِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	167

البحث	رقم الصفحة
نَحْوَ تَأْسِيسٍ مَنْهَجِيٍّ لِمَهَارَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	179
لَدَى طُلَّابِ صُفُوفِ الحَلَقَةِ الأُولَى	179
دَوْرُ مُبَادَرَةِ تَحَدِّي القِرَاءَةِ العَرَبِيِّ فِي تَعْزِيزِ مَهَارَاتِ التَّعْبِيرِ الشَّفَوِيِّ لَدَى طَلَبَةِ المَرْحَلَةِ الأُولَى فِي دُبَيّ	189
المحور الثاني : إعداد معلم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين.	
تطوير معايير اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم	211
مَهَارَاتُ اسْتِخْدَامِ إِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ القِرَاءَةِ الفَعَّالَةِ وَمَدَى تَوَافُرِهَا لَدَى مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا	237
الكِفَايَاتُ المِهَنِيَّةُ التَّرْبَوِيَّةُ لَدَى مُعَلِّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَحَدِّيَاتُ عَصْرِ المَعْرِفَةِ	257
«اقْتِرَاحَاتٌ لِتَحْسِينِ تَكْوِينِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ»	265
درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلّمي اللغة العربيّة	275
وَاقِعُ أداء مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي بِنْغِلَادِيشَ فِي ضَوْءِ المَعَايِيرِ المِهَنِيَّةِ المُعَاصِرَةِ	289
التحديات التي تواجه تطبيق مُعلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحْويَّة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان	297
مَعَايِيرُ إِعْدَادِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى وَفقًا لِمَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ	313
مُسْتَوَى مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي الأَدَاءِ التَّدْرِيسِيِّ لِمُعَلِّمَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	327
دَرَجَةُ تَضْمِينِ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي كِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصَّفِّ العَاشِرِ فِي دَوْلَةِ الإِمَارَاتِ	345
دَرَجَةُ مُمَارَسَةِ المُعَلِّمِينَ وَالمُعَلِّمَاتِ لِإِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّعَلُّمِ النَّشِطِ فِي تَدْرِيسِ مَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلمَرْحَلَتَيْنِ المُتَوَسِّطَةِ وَالثَّانَوِيَّةِ بِمُحَافَظَةِ الطَّائِفِ	353
مَدَى تَضمِينِ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي مُقَرَّرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلمَرْحَلَةِ الإِبْتِدَائِيَّةِ بِمَمْلَكَةِ البَحْرَيْنِ	363

تَقْدِيمٌ:

الْحَمْدُ لِلَّـهِ رَبِّ الْعَالَمِـينَ، وَالصَّـلَاةُ وَالسَّـلَامُ عَـلَى أَشْرَفِ الْخَلْـقِ وَالْمُرْسَـلِينَ، وَعَـلَى آلِـهِ وَصَحْبِـهِ أَجْمَعِـينَ، وَبَعْدُ:

فِي أَطَـارِ تَوْجِيهَـاتِ الْقِيَـادَاتِ الْخَلِيجِيَّـةِ الرَّشِـيدَةِ؛ وَتَلْبِيَـةً لِطُمُوحَـاتِ مُجْتَمَعَاتِنَـا وَتَطَلُّعَاتِهِـمْ إِلَى النُّهُوضِ بِاللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ فِي الْعَمَلِيَّـةِ التَّرْبَوِيَّـةِ وَالتَّعْلِيمِيَّـةِ، وَتَطْوِيـرِ تَعْلِيـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا؛ اعْتَمَدَ مَعَـالِي وُزَرَاءُ التَّرْبِيَـةِ وَالتَّعْلِيـمِ -أَعْضَـاءُ الْمُؤْتَمَـرِ الْعَـامِّ لِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـةِ الْعَـرَبِيِّ لِـدُوَلِ الْخَلِيـجِ- فِي الْمُؤْتَمَـرِ الرَّابِـعِ وَالْعِشْرِيـنَ، بِالْمَمْلَكَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ السُّـعُودِيَّةِ؛ بَرْنَامَـجَ عَقْـدِ مُؤْتَمَـرَاتٍ وَفَعَالِيَّـاتٍ مُشْـتَرَكَةٍ مَـعَ الْمُؤَسَّسَـاتِ الْمَعْنِيَّـةِ بِخِدْمَـةِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ ضِمْـنَ مُبَـادَرَةِ عَقْـدِ شَرَاكَاتٍ مَـعَ الْمُؤَسَّسَـاتِ وَالْهَيْئَـاتِ ذَاتِ الْعَلَاقَـةِ كَأَحَـدِ بَرَامِـجِ الْمَرْكَـزِ التَّرْبَـوِيِّ لِلُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ لِـدُوَلِ الْخَلِيـجِ -أَحَـدِ أَجْهِـزَةِ مَكْتَـبِ التَّرْبِيَـةِ الْعَـرَبِيِّ لِـدُوَلِ الْخَلِيـجِ- لِلـدَّوْرَةِ 2019-2020م؛ وَذَلِـكَ تَحْقِيقًـا لِهَـدَفِ الْمَرْكَـزِ فِي تَطْوِيـرِ تَعْلِيـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا عَـلَى أُسُـسٍ تَرْبَوِيَّـةٍ وَعِلْمِيَّـةٍ وَمِهَنِيَّـةٍ مُتَمَيِّـزَةٍ.

وَيُرَكِّـزُ الْبَرْنَامَـجُ عَـلَى إِيجَـادِ حَلَقَـةِ تَوَاصُـلٍ بَـيْنَ الْمَكْتَـبِ وَكَافَّـةِ الْمُؤَسَّسَـاتِ الْمَعْنِيَّـةِ بِخِدْمَـةِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ تُسْـهِمُ فِي تَـدَارُسِ الْقَضَايَـا وَالْمُشْـكِلَاتِ التَّرْبَوِيَّـةِ فِي مَجَـالِ تَعْلِيـمِ وَتَعَلُّـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ، وَإِيجَـادِ الْحُلُـولِ الْمُنَاسِـبَةِ لَهَـا، وَإِبْـرَازِ التَّجَـارُبِ وَتَبَـادُلِ الْخِـبْرَاتِ وَنَـشْرِ أَفْضَـلِ الْمُمَارَسَـاتِ.

وَاسْـتِمْرَارًا لِجُهُـودِ الْمَرْكَـزِ التَّرْبَـوِيِّ لِلُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ لِـدُوَلِ الْخَلِيـجِ بِالشَّـارِقَةِ فِي السَّـعْيِ إِلَى تَحْقِيـقِ أَهْدَافِـهِ؛ تَـمَّ تَنْظِيـمُ مُؤْتَمَـرِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ الـدَّوْلِيِّ الرَّابِـعِ بِالشَّـارِقَةِ بِعُنْـوَانِ: (تَعْلِيـمُ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمُهَا، «الْمُتَطَلَّبَـاتُ، وَالأَبْعَـادُ، وَالآفَـاقُ»)، تَحْـتَ رِعَايَـةِ صَاحِـبِ السُّـمُوِّ الشَّـيْخِ الدُّكْتُـورِ/ سُـلْطَانَ بْـنِ مُحَمَّـدٍ الْقَاسِـمِيِّ، عُضْـوِ الْمَجْلِـسِ الأَعْلَـى، حَاكِـمِ الشَّـارِقَةِ - يحَفِظَـهُ اللـهُ ويرعـاه -، وَبِالتَّعَـاوُنِ مَـعَ وِزَارَةِ التَّرْبِيَـةِ وَالتَّعْلِيـمِ، وَجَامِعَـةِ الشَّـارِقَةِ، ومجمـع اللغـة العربية بالشَّـارِقَةِ، ضِمْـنَ مُبَـادَرَاتِ الْخُطَّـةِ الإِسْـتِرَاتِيجِيَّةِ لِلْمَرْكَزِ التَّرْبَـوِيِّ لِلُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ لِـدُوَلِ الْخَلِيـجِ، وَفِي إِطَـارِ تَعْزِيـزِ ثَقَافَـةِ الشَّرَاكَـةِ وَالتَّعَـاوُنِ الْمُشْـتَرَكِ بَـيْنَ الْمَرْكَـزِ وَالْمُؤَسَّسَـاتِ وَالْهَيْئَـاتِ ذَاتِ الْعَلَاقَـةِ وَالْمَعْنِيَّـةِ بِخِدْمَـةِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ، مِـنْ خِـلَالِ عَقْـدِ شَرَاكَاتٍ وَتَنْفِيـذِ مُؤْتَمَـرَاتٍ وَفَعَالِيَـاتٍ مُشْـتَرَكَةٍ.

وَيَسْـعَى الْمُؤْتَمَـرُ إِلَى اسْـتِجْلَاءِ وَمُنَاقَشَـةِ الْقَضَايَـا وَالدِّرَاسَـاتِ وَالأَبْحَـاثِ، وَأَفْضَـلِ الْمُمَارَسَـاتِ وَالتَّجَـارِبِ الْعِلْمِيَّـةِ وَالْعَمَلِيَّـةِ، ذَاتِ الصِّلَـةِ بِوَاقِـعِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ، وَالتَّعْرِيـفِ بِالْجُهُـودِ الْفَرْدِيَّـةِ وَالْمُؤَسَّسَـاتِيَّةِ وَدَوْرِهَـا فِي تَطْوِيـرِ تَعْلِيـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا، وَالاِطِّـلَاعِ عَـلَى أَحْـدَثِ الْمُسْـتَجَدَّاتِ وَالْمُبَـادَرَاتِ الْمُبْدِعَـةِ، وَالتَّقَارِيـرِ وَالتَّجَـارِبِ النَّاجِحَـةِ، كَـمَا يَسْـعَى الْمُؤْتَمَـرُ إِلَى نَـشْرِ الوَعْـيِ وَتَحَمُّـلِ الْمَسْـؤُولِيَّةِ الْمُشْـتَرَكَةِ تِجَـاهَ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَضَرُورَةِ التَّنْسِـيقِ بَـيْنَ الْمُؤَسَّسَـاتِ الْمَعْنِيَّـةِ بِاللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعْلِيمِهَـا، الَّتِـي مِـنْ شَـأْنِهَا تَطْوِيـرُ تَعْلِيـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا، وَتَطْوِيـرُ الْمَهَـارَاتِ اللُّغَوِيَّـةِ لَـدَى أَبْنَائِنَـا الْمُتَعَلِّمِـينَ، وَالإِفَـادَةُ مِـنَ التَّجَـارِبِ وَالْخِـبْرَاتِ الْعَالَمِيَّـةِ، مَـعَ مُرَاعَـاةِ خَصَائِـصِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ، بِالإِضَافَـةِ إِلَى مُنَاقَشَـةِ التَّحَدِّيَـاتِ الْعَصْرِيَّـةِ الَّتِـي تُوَاجِـهُ مُسْـتَقْبَلَ تَعْلِيـمِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ وَتَعَلُّمِهَـا، وَوَضْـعِ الْحُلُولِ الْعِلْمِيَّـةِ وَالْعَمَلِيَّـةِ لِمُعَالَجَةِ مَوَاطِـنِ الصُّعُوبَـةِ؛ لِتُوَاكِبَ التَّطَـوُّرَاتِ الْعِلْمِيَّـةِ وَالتُّكْنُولُوجِيَّـةِ السَّرِيعَـةِ، حَسْـبَمَا يَقْتَضِيـهِ الْعَـصْرُ فِي ظِـلِّ تَحَدِّيَـاتِ عَـصْرِ الْعَوْلَمَـةِ وَالتِّقَانَـةِ، وَجَعْـلِ اللُّغَـةِ الْعَرَبِيَّـةِ مُسَـايِرَةً لِمُتَطَلَّبَـاتِ الْعَـصْرِ.

وَيَهْدِفُ الْمُؤْتَمَرُ إِلَى تَشْخِيصِ وَاقِعِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا عَلَى المُسْتَوَيَيْنِ الإِقْلِيمِيِّ وَالعَالَمِيِّ، وَعَرْضِ أَحْدَثِ الدِّرَاسَاتِ وَالبُحُوثِ الأَكَادِيمِيَّةِ وَالتَّطْبِيقِيَّةِ، وَالأَفْكَارِ وَالرُّؤَى حَوْلَ تَطْوِيرِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا، وَاسْتِشْرَافِ مَعَالِمِ التَّحَدِّيَاتِ وَالقَضَايَا المُعَاصِرَةِ الَّتِي تُوَاجِهُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ، وَتَقْدِيمِ المُقْتَرَحَاتِ وَالحُلُولِ لَهَا، وَالإِفَادَةِ مِنَ البَرْمَجِيَّاتِ وَالتِّقْنِيَّاتِ الحَدِيثَةِ فِي تَطْوِيرِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا، وَالإِفَادَةِ مِنَ التَّجَارِبِ وَالخِبْرَاتِ بَيْنَ مُؤَسَّسَاتِ التَّعْلِيمِ بِالعَالَمِ العَرَبِيِّ فِي تَطْوِيرِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا، وَتَشْجِيعِ الإِبْدَاعِ وَالمُبْدِعِينَ فِي طَرْحِ حُلُولٍ لِلمُشْكِلَاتِ الَّتِي تُوَاجِهُ تَعْلِيمَ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا، وَرُؤًى جَدِيدَةٍ لِلتَّعَامُلِ مَعَهَا، عَبْرَ مَجَالَاتٍ عِلْمِيَّةٍ وَتَطْبِيقِيَّةٍ بِمُؤَسَّسَاتِ التَّعْلِيمِ.

وَخِتَامًا، بِالأَصَالَةِ عَنْ نَفْسِي، وَنِيَابَةً عَنْ مَنْسُوبِي الْمَرْكَزِ التَّرْبَوِيِّ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِدُوَلِ الْخَلِيجِ بِالشَّارِقَةِ، يَتَقَدَّمُ الْمَرْكَزُ التَّرْبَوِيُّ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِدُوَلِ الْخَلِيجِ بِخَالِصِ الشُّكْرِ وَالتَّقْدِيرِ إِلَى صَاحِبِ السُّمُوِّ الوالد الشَّيْخِ الدُّكْتُورِ/ سُلْطَانَ بْنِ مُحَمَّدٍ الْقَاسِمِيِّ، عُضْوِ الْمَجْلِسِ الْأَعْلَى، حَاكِمِ الشَّارِقَةِ - يحَفِظَهُ اللهُ ويرعاه – عَلَى رِعَايَتِهِ الْكَرِيمَةِ لِلْمُؤْتَمَرِ.

كما نَتَقَدَّمُ بِخَالِصِ الشُّكْرِ وَالتَّقْدِيرِ إِلَى وِزَارَةِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ، وَجَامِعَةِ الشَّارِقَةِ/ قِسْمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ - كُلِّيَّةِ الآدَابِ وَالعُلُومِ الإِنْسَانِيَّةِ والإجتماعية ومجمع اللغة العربية بالشَّارِقَةِ عَلَى دَوْرِهِم الدَّاعِمِ وَجُهُودِهِم في عَمَلِيَّاتِ التَّنْظِيمِ، كَذَلِكَ الشُّكْرُ مَوْصُولٌ إِلَى جَمِيعِ الْمُشَارِكِينَ وَالْمُسْهِمِينَ وَجَمِيعِ اللِّجَانِ الْعَامِلَةِ فِي تَنْظِيمِ الْمُؤْتَمَرِ عَلَى جُهُودِهِمْ؛ سَائِلِينَ اللهَ -تَعَالَى- أَنْ يَنْفَعَ بِهَذَا الْمُؤْتَمَرِ وَإِصْدَارِهِ فِي تَطْوِيرِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا؛ لِيُسْهِمَ فِي تَحْقِيقِ أَهْدَافِ التَّعْلِيمِ فِي الدُّوَلِ الْأَعْضَاءِ بِعَامَّةٍ، وَإِلَى تَحْقِيقِ أَهْدَافِ وَجَوْدَةِ مُخْرَجَاتِ التَّعْلِيمِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِخَاصَّةٍ.

وَاللهُ وَلِيُّ التَّوْفِيقِ

د. عِيسَى صَالِحُ الْحَمَّادِي

مُدِيرُ الْمَرْكَزِ التَّرْبَوِيِّ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِدُوَلِ الْخَلِيجِ بِالشَّارِقَةِ

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور الأول

تطوير مناهج اللغة العربية لتعزيز الهويـة

تَطْوِيرُ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ[1]

أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للغة العربيّة. الجزائر
salahabela@gmail.com

ملخّص البحث:

يتناول البحث إشكالاتٍ معاصرةً في مُضايقات اللغة العربيّة في جانبها الدّيداكتيكي؛ حيث إن تعليميات اللغات تفرض سلوكَ منهجٍ جديد يتناسب مع الواقع اللغويّ الذي يفرض بدوره سلوكَ أنماط تعليميّة تعيش الرّاهن اللغويّ الذي يستدعي إعمال النّظر في المنهجيّة التّقليدانيّة التي جمّدت بعض السّلوكيات اللغويّة في تطوير تعليم العربيّة، وما فتحت لها أبواب العيش في ذاتها المتطوّرة، ولا تركتها تتماهى مع اللغات المتقدّمة لتُفيد منها في تطوير آلياتها التّعليميّة.

هي أفكارٌ بنيناها على عشرة مفاصل؛ نال كلّ مفصل شروحات رأينا أنّها تعمل على النّقلة النّوعيّة في تطوير تعليم العربيّة من خلال ما عرضناه من البحوث الأكاديميّة، وما استشرفناه ليكون ركيزةً في الإفادة من اللغات الأجنبيّة التي لها الصّدارة في تطوير لغاتها، ودخول مجتمع المعرفة بنقل نوعيّ لأهلها، فنالت بلغاتها أعلى التّصنيفات، وأضحت مدارسُها مِعياريّةً. ومن وراء هذا البحث، قدّمنا تصوّرنا في عمليات التّطوير اللغويّ في مجال البرمجيات والتّقانات الحديثة التي تعمل على جعْل العربيّة تنال موقعها لدى أهلها، وعند غير أهلها. وخلصنا إلى ضرورة التّكامل العامّ لجعل تطوير المدرسة همَّ الجميع، ويكون بتضافر جهود الجميع التي تخلق النّجاح؛ لأنّ النّجاح صناعة جماعيّة. وختمنا البحث باقتراحات رأينا أنّها تعمل على تحسين المردود التّربويّ حالة متابعة الاصلاحات في المنظومات التّربويّة العربيّة.

تَطْوِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

ـ ديباجة: يجب القول في البداية بأنّ الحديث عن تطوير تعليم العربيّة وتعلّمها قد مسّته مؤلّفات كثيرة، وقُدِّمَت فيه أفكارٌ عديدة، وبحوث أكاديميّة تطبيقيّة، ورؤًى استشرافيّةٌ حول تطوير تعليم العربيّة وتعلّمها. وأجمعت في غالبيتها على أنّ العُقدة/ المُشكلة ليست في ذات العربيّة، بقدر ما هي في طريقة تعليمها لأنفسنا نحن العرب، وتعلّمها/ تعليمها/ تبليغها لغيرنا. ومن هذا المقام يكون الحديث عن مُتطلّبات التّطوير؛ استجابة للواقع اللغويّ والأبعاد المعاصرة والمرامي المرغوبة، والآفاق العوليّة؛ وصولًا إلى تطبيق شعار (بالعربيّة... نبدع) فهل يمكن الوصول إلى تقديم إستراتيجيّة شاملة لتطوير تعليم العربيّة تلخّص كلّ الطّروحات التي قدّمت في المجال. طروحات تعمل على بناء مناهج شاملة لتعليم العربيّة صالحةً للوضع اللغويّ ومتطوّرةً مع المستجدات، مصحوبةً بخريطة طريق لإعداد مُعلّمين أكْفاء يستجيبون للوضع اللغويّ المُعاصر؛ وهو وضع يحتاج إلى تطوير قُدراتهم في كلّ جوانبها، وفي ذات الوقت يعمل على رفع كفاءاتهم وتمهينهم، وإنجاز نماذج لأساليب الأداء، وطرائق التّدريس، وتقويم التّحصيل الدّراسيّ، وتنمية البيئة المدرسيّة، ووضع المعاجم اللغويّة المدرسيّة، وتطوير المكتبات المدرسيّة.

ومن هذه الدّيباجة، فإنّنا نرى اجتهاداتٍ نوعيّةً لا تزال تقدّم في هذا المجال، ولا نعدم ما يقوم به المركز التّربوي للغة العربيّة لدول الخليج بالشّارقة، وغيره من المؤسّسات والأفراد العاملين على تطوير العربيّة من خدمات علميّة، وتدخل في باب التّنويه بالجهد الإنمازي في هذا المجال، فأنعِمْ به من خِدْمات! وليس من باب التّطليل لنقول: هناك قيمة مضافة تُقدَّم في مجال تطوير العربيّة، وفي المنتج التّربويّ ما تفتخر به الدّول العربيّة، بلهَ الحديثَ عن الخطط الإستراتيجيّة التي تُنتَج وفق آخر مُستجدات اللغات التي تعرف التّصنيفَ العالميّ في التّربيّة والتّعليم.

1. **تطوير اللغة العربيّة:** هل العربيّة الآن تحتاج إلى تجديد أم إلى تطوير؟ العربيّة لغة راقيةٌ في ذاتها ولذاتها، فلا تحتاج إلى تجديد؛ بل هي ككلّ اللغات تحتاج إلى تطوير بنياتها الدّاخليّة وإلى تطوير تعليمها، وهذا من سنن اللغات والكون، فكلّ زمان مناهجه ومذاهبه ورجاله، واللغة تتطوّر في إنجاز طرائق تعليمها عبر المُتغيّرات. ومن هنا نقول: إنّ المُعطيات المعاصر تتطلّب منّا -نحن العاملين في مجال العربيّة- نظرة مُعاصرةً لآليات تعليم العربيّة وفق الدّفاع

(1) أعدّت المُحاضرة لمؤتمر اللغة العربيّة الدّولي الرّابع بالشّارقة (تطوير تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها: المُتطلّبات الأبعاد والآفاق. بشعار بالعربيّة... نبدع) الإمارات العربيّة: جانفي 2020م.

بالحجّة العلميّة عنها في المجالات التّاليّة:

1/1ـ تفنيد مقولات: العربيّة في خطر/ العربيّة في طريق الانقراض.

1/ 2ـ الردّ بالعلميّة على من يقول بعدم صلاحيّة العربيّة لتدريس العلوم والتّقانة.

3/1ـ الردّ العلميّ بأنّ الأيام دُول، واللغات دُول، فلغة وقع الاهتمام بها تترقّى، وإذا أهملت تتأنّى.

1/ 4ـ ضرورة التّجنّد الكلّي للردّ حول الشّحن والتّكالب على العربيّة، بدعوى أنّها تَبني مُقوّمات الإرهاب، وأنّ التّعريب فشل، فلا مناصَ إذن من استعمال اللغات الأجنبيّة، فهي التي تعمل على اللحاق بالرّكب.

5/1ـ الردّ المقنع والتّصدّي لدعوات تدريس العربيّة باللهجات؛ تحقيقًا لمقولة (اللغة استعمال).

6/1ـ التّجنّد الكلّي في آليات تعليم العربيّة وفق الخصوصيات والكلّيات.

7/1ـ تفعيل العربيّة بما لها من خصوصيات في قناتي: المدرسة والإعلام.

2. **ضرورة معالجة صعوبات العربيّة المُعاصرة:** لا يخلد في بالنا بأنّ العربيّة لا تعاني مُضايقات، وهي على غرار كلّ اللغات، والأحرى الإقرار بكلّ المُضايقات ومُعالجتها علاجًا يستجيب لعوامل نهوضها، وهذا ليس بالأمر الصّعب إذا شُدّتِ العزائمُ، وتجنّدتِ القوى العاملة على التّطوير؛ باعتماد التّخطيط والتّدبير، وبناء المؤسّسات العاملة على التّحرير اللغويّ، لاستعادة مجد الأمّة وربطها بتاريخها العريق، واسترجاع الأمّة لمكانة العربيّة في ريادتها في مختلف الأنشطة القديمة والحديثة. ولذا كان علينا معالجة الصّعوبات التّاليّة:

1/2ـ الصّعوبات النّفسيّة: وهي لبّ المشكلة، برفع الغبن عمّا لحقها من أفكار استدماريّة وما تنعت به الآن من عدم قدرتها مسايرة الواقع العلميّ، وأنّها لغة الدّين والجنائز.

2/2ـ الصّعوبات العولميّة: وهي صعوبات تعمل على إلغاء اللغات الوطنيّة، والسّير في ظلّ لغة واحدة نمطيّة؛ كي تكون عالميًّا متحضّرًا، وعدم مُراعاة الخصوصيّة اللغويّة، ونسيان الذّات الوطنيّة الحاملة للشّحنة العاطفيّة للغات الأمّ.

3/2ـ الصّعوبات العلميّة: من مثل: ضعف علميّة العربيّة + عدم توحيد المصطلحات + صعوبات تعليم النّحو والصّرف+ قلّة التّرجمة+ قدم المعجم اللغويّ.

4/2ـ ضعف الاهتمام بالجانب العلميّ، وعدم دخول الميادين الحيويّة لنشاط المجتمع: شفاهة وكتابة.

ولا نعدم أنّ هناك أبحاثًا كثيرةً في هذا المجال، ولكن العُقدة أنّها تميل إلى التّنظير أكثر من التّطبيق، وأنّها أبحاث لغويّة وغير عامّة؛ حيث لم تمسّ مختلف العلوم، وكذلك لم تُواكب منهجيات فطريّة اللغة المكتسبة عفويًّا، فهي صناعيّة كما كانت أيام (ابن خلدون) الذي يرى ضرورة تذوّق جمال العربيّة، والتّمييز المستنير بين صناعة النّحو لذاته، وبين الملكة اللغويّة التي ينبغي العمل من أجل تكوينها في لسان متعلّم اللغة العربيّة. وهو الذي يقول: «إنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة، فهو علم بكيفيّة لا نفس كيفيّة، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علمًا ولا يحكمها عملًا. فإنّ العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفيّة العمل. ولذلك نجد كثيرًا ممّن يُحسِن هذه الملكة ويُجيد الفنّين من المنظوم والمنثور؛ وهو لا يُحسن إعرابَ الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة الكتابة. من هذا نعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربيّة، وأنّها مُستغنيّة عنها بالجملة».

ومن وراء كلّ ما ذكرناه، فإنّه من الأهميّة بمكان التّذكير بما يفيد مجال تطوير العربيّة، وما يجعلها لغةَ التّخاطب والعلم والإبداع واستيعاب المصطلحات، ولذا لا بدّ من تضافر جهود الجميع من أجل رفع المستوى العلميّ للغة الأمّ؛ حتى نتمكّن من جعلها لغةً رسميّةً تنظيرًا واستعمالًا.

3. **تطوير تعليم العربيّة:** تُعدّ طرائقُ التّدريس عنصرًا أساسًا في المنهج الدّراسيّ، فهي تشكّل مع الأهداف التّعليميّة، والمحتوى الدراسيّ، وعمليّة التّقويم عناصر مُهمّة في المنهج الذي يُعدّ أحدَ الأركان الأساس للعمليّة التّعليميّة في أيّ نظام تعليميّ، وفي جميع المراحل الدراسيّة. ونحاول في هذه المحاضرة تقديم إستراتيجيات قابلة للتّطبيق من حيث الرّؤيّة الشّاملة والرّياديّة في اللسانيات التّطبيقيّة، وفي إنتاج برامج أكاديميّة تدريبيّة في تعليميات اللغة العربيّة، وبناء شراكة علميّة فاعلة مع اللغات الأجنبيّة، وهذا بالعمل على التّميّز والمسؤوليّة الجماعيّة والمنافسة؛ بغية تقديم برامج تعليميّة على مستوًى عالٍ من الجودة المواكبة لتّطورات العالميّة.

ومن خلال هذا، لا مندوحة من الاتّكاء على التّباري في إنتاج طرائق التّدريس، ويكون ذلك وفق الآتي:

1/3ـ استيعاب جيّد للطّرائق القديمة: وهذا من ضرورات تثبيت الطّرائق الجديدة؛ وفق ما انتهت إليه الطرائق

القديمة من محاسن، بالإفادة من النّقائص التي سُجّلت عليها، مع ضرورة الانطلاق من المَوجود المُطوّر.

2/3ـ ضرورة الخروج عن الطّرائق التّقليديّة التي تُميت اللغةَ العربيّة، وللأسف هي التي تسود في طرائق تلقيننا العربيّة في مدارسنا، وهي الطّريقة التّلقينيّة؛ ونلجأ إليها لسهولة تنفيذها وما يتبع ذلك من الأعداد الكبيرة للمتمدرسين في الفصل الواحد، وما يلحق ذلك من محاسن يراها بعض المعلّمين سليمة لعوامل موروثة من مثل: طول المحتوى+ الاعتياد+ إكساب المتعلّم معلومات ومعارف كثيرة في ذات الوقت+ ربح الوقت والجهد.

3/3ـ اختيار الأجود من الطّرائق المُعاصرة، وهذا يكون بمُراعاة تحقيق غايات النّشاط اللغويّ العاملة على حسن استعمال العربيّة؛ بتعزيز جودة التّعليم والتّعلم. ولا يغيب عن البال العمل على تلبيّة حاجيات المُتعلّم في مختلف المَراحل التّدريسيّة، مع تطبيقاتها المُناسبة؛ تحقيقًا للتحكّم الجيّد في اللغة العربيّة.

4/3ـ استحداث طرائق جديدة من الأنشطة الثّقافيّة والعلميّة، وما يتبع ذلك من الحقائب التّعليميّة ضمن أنشطة مكتوبة؛ تضمن فعاليّة التّطبيقات التّابعة لها، والتي تكون على علاقة بالحقائق والمفاهيم التي يُؤدّيها المُعلّم والتّلميذ والطّالب.

5/3ـ اعتماد طرائق إعطاء الدّروس على شكل وحدات، بمُراعاة مُيول المُتعلّمين في كلّ المُستويات، ومُراعاة التّراتب في المادّة اللغويّة، وإعطاء المُتعلّم فُرص الاعتماد على الذّات بتعليم مُبرمج؛ يكون المُتعلّم طرفًا في التّعليم وفي تصحيح الأخطاء، وفي اختيار المادّة المطلوب تعلّمها وحسب السّياقات والأحوال المُرتبطة بعمليات التّعليم.

6/3ـ تعليميّة العربيّة: لا مناص من ضرورة تلمّس تعليم العربيّة من زاوية اللسانيات؛ لنكون أوفياء للإطار المعاصر العامل على تقريب مفهوم اللغة بأبعاده ومستوياته إلى أفهامنا؛ لكي نتكلّم عن تعلّم/ تعليم العربيّة، والحديث عن العربيّة. ومن هنا سوف ننظر إلى العربيّة في ذاتها بمقاربة لسانيّة تخصّها تدخل في باب فلسفة اللغة؛ بما لها من بُنى ذاتيّة وثقافة خاصّة؛ تعمل على تحديد مستوياتها وتقطيعها وترتيب أجزائها وفق أنحاء تُحدّدها تلك الثّقافة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنّ العربيّة لغة طبيعيّة لها ما يجمعها مع اللغات الطّبيعيّة في إطار المنطق اللغويّ، فيمكن تطبيق المقاربات اللسانيّة للغات مثل: البنويّة/ التّحويليّة/ التّوزيعيّة/: الوظيفيّة... دون فرض أو قسر يُلغي خصوصياتها، علمًا بأنّ هناك جوامع وعلامات بشريّة تقبلها كلّ اللغات. ولا مناص من الاستفادة منها في تطبيقها على العربيّة؛ بما يتطلّبه التّحوير في شكل عقد اجتماعيّ في لغة اجتماعيّة أو اللسانيات الكلّية/ الصّوريّة الممثّلة في الصّورنة والإبداعيّة والحدس اللغويّ في كلّ مستويات السليقة والإنجاز؛ بما للغات من مكوّنات أساسيّة ومكوّنات تحويليّة وبنيات ظاهرة وبنيات عميقة، وهذا ما بدوره يخلق إطارًا فلسفيًا لتعلّم العربيّة بمبادئ وأفكار منطق اللغات، ووظائفها المعروفة كأداة تواصل بصفّة عامّة، وما يخرج منها في إطار الوظائف السّت التي تحدّث عنها Jacobson/ ياكوبصون.

ولا يعني هذا أن تكون الأمور سبهللًا، بل من الضّروريّ بمكان اعتماد طرائق تعليميّة بمتطلّباتها التي يجب أن تكون مجتمعة من مثل: الاستعداد، واعتماد تحديد النّقاط الأساس في الدّرس، وتحديد مواطن الرّبط التي تنظّم المادّة العلميّة أو الدّرس/ الموضوع الذي يلقيه. ومع كلّ ما تقدّمه اللسانيات في مجال التّعليميات، ولا نعدم أنّ للعربيّة طرائق تعليميّة أبدعتها وتناسب خصوصياتها، ولها موقع في التّعليميات المعاصرة، وقد أثبتت نجاحها في تعليم العربيّة للعرب أو لغير العرب، ولهذا ندعو إلى اعتماد منهجيات المؤسّسات العربيّة النّاجحة من مثل:

4. **منهجيات عربيّة ناجحة:** هي منهجيات أثبتت فعاليات بتطبيقاتها، وبنواتجها التي عملت على إعطاء تلميذ ناجح، ومعلّم بارع في أداء مهامه التّربويّة:

1/4ـ منهجيّة المركز التّربويّ للغة العربيّة لدُول الخليج[1]: وهو أحد الأجهزة التّربويّة العلميّة الذي يملك نظرات تربويّة راقيّة لما يقوم به من تقديم إستراتيجيات تدريس العربيّة، وبناء دليل تربويّ شامل، وحقيبة تدريسيّة، وأدوات تعليميّة وتقنيّة حديثة، بالإضافة إلى العمل على تطوير أداء المعلّمين من خلال تدريبهم على الإستراتيجيات الحديثة والأدوات التّعليميّة والتّقنيّة الحديثة. وإنّ هذا المركز استطاع تلبيّة احتياجات المجتمع العربيّ في سياساته التّعليميّة بنشر أفضل الممارسات، وتطوير تعليم العربيّة وتعلّمها، وتعزيز دور الأسرة والمجتمع في التّعليم، والعمل على بناء البنية المؤسّسية، وتنفيذ خطط موضوعيّة للنّهوض باللغة العربيّة. وإنّنا نشيد بدور هذا المركز من خلال مُنجزاته المِعياريّة، ومن تلك السّلسلات التّربويّة التي أهّلته للفوز في كثير من الدّورات التّدريبيّة. وهذا المركز نعقد عليه الآمال في تصحيح الأوضاع التّربويّة، لما يقدّمه من مناهج متكاملة لتعليم العربيّة لأهلها ولغير أهلها، وكذلك لأصحاب الحاجات الخاصّة.

(1) ينظر إستراتيجيات تدريس اللغة العربيّة. المجلّدات الخمسة. الإمارات العربيّة المتّحدة: 2018، إصدار المركز التّربويّ للغة العربيّة لدول الخليج.

ويعمل المركز دائمًا على صناعة النّجاح، وتقديم آليات مهارات التّخصّص العلميّ والفكريّ، وهذه سمة عظيمة نجدها في تلخيصاته واستيضاحاته وفي توليد الأسئلة والتّنبّؤ. وهذا ما ينشده بقوّة في ركائز التّدريس التّبادليّ باعتماد:

1. زيادة فهم الموضوع لدى الطّلاب؛ وذلك بإمدادهم بالإستراتيجيات اللازمة لمراقبة وفهم وتركيب المعنى.
2. تشجيع المعلّم لطلابه على المشاركة في المناقشات.
3. إيجاد معلّمين وطلاب مشاركين في مسؤوليّة التّعلّم الإستراتيجيّ، مع الانتقال التّدريجيّ لهذه المسؤوليّة من المعلّم للطّلاب خلال خطوات التّدريس.
4. التّأكيد على أنّ الطّلاب تعلّموا ضبط الحوار.

2/4ـ منهجيّة المجلس الأعلى للغة العربيّة في الانغماس اللغويّ[1]: وهي تجربة نالت القبول في تطبيقها على المتعلّمين في المراحل الابتدائيّة، وعلى طلاب الجامعات، من خلال الرّصيد اللغويّ+ الألعاب اللغويّة+ الانغماس اللغويّ في الجامعات الصّيفيّة+ الرّحلات العلميّة+ مختلف المرافقات التّربويّة.

3/4ـ تجارب أفراد من مثل: تجربة تعليم العربيّة بالفطرة، وخير من يمثّلها عبد الله الدّنان في تجربته النّاجحة على ابْنَيْهِ: باسل ولونة.

4/4ـ تجارب قنوات/ فضائيات موضوعاتيّة: وهي كثيرة في الوطن العربي، ونشهد بأنّ تلك القنوات تعمل على امتلاك التّلميذ لغة عربيّة متينة؛ ينطلق منها إلى امتلاك لغات أخرى لا تُدخِل لغةٌ الضّيمَ على لغة أخرى. وتدخل في محاكاة اللغة بصفة اصطناعيّة، ويقبلها المتعلّم بل ينحاز إلى تمثيلها، حتى تصبح عنده سليقة يستعرض مختلف مقاماتها، ويتواصل بها دون مشكلة تُذكر وهذا ما سجّلته الأبحاث التي أنجزت حول تعلّم اللغة الفصيحة من القنوات الموضوعاتيّة، وقد أثبتت تجربة (افتح يا سمسم) ذلك بجدارة. كما أُفيد المتعلّمون من برامج (حديقة الحروف+ العربيّ الصّغير+ حديقة النّحو...)...

5. **منهجيات غربيّة ناجحة:** نقدّم هذه المنهجيات النّاجحة لما لها من تطوّر فكريّ، وما عرفته من اصلاحات في منظوماتها من خلال التّحسين المدرسيّ، ومن تقديم سياسات أفضل في استشراف السّياسة التّربويّة. وإنّ القاسم المشترك في هذه النّقطة هو منطق اللغات، فكلّ لغة لها خصائص، ولكن هناك ما هو المشترك، ولهذا لا مانع من استكناه معالم نجاح تجربة لغة أجنبيّة على العربيّة. ولدينا الآن مناهج وطرائق غربيّة لها الرّيادة في مجال التّنمية البشرية، وأبانت عن نتائج باهرة لدى استثمارها في التّربيّة والتّعليم. وفي هذا السّياق نستعرض تجارب تعليميّة غير تقليديّة، وكان الموقع الإلكترونيّ لأكاديميّة أكسفورد رويال البريطانيّة المتخصّصة في إعداد الطّلاب للتّعليم ما قبل الجامعيّ قد أبرزها لتوضيح الجهود المبذولة عالميًا، ولتغيير الأنماط التّعليميّة السّائدة في بيئات مختلفة.

1/5ـ تجربة فنلندا: وهي أقوى دولة في العالم في مجال التّعليم، ويحقّق الطّلاب الفنلنديّون أعلى الدّرجات في مجالات العلوم والرّياضات والقراءة.

2/5ـ تجربة بريطانيا وكندا: تتبنّى الدّولتان أسلوبًا غير تقليديّ لتطوير التّعليم؛ يعتمد على تأجيل موعد بدء الحصص لمدة ساعة على الأقلّ، اعتقادًا منهم بأنّ حصول المتعلّمين على قسط كبير من النّوم؛ يجعلهم أكثر يقظةً واستيعابًا لدروسهم، وكانت النّتيجة أنّ دقّة مواعيد الحضور تحسّنت بشكل كبير، كما تحسّن استيعابُ المتعلّمين ودرجاتهم بالاختبارات بشكل لافت.

3/5ـ تجربة الصّين: يعتبر المتعلّمون الصّينيّون من أكثر المتعلّمين تفوّقًا في الرّياضيات حيث تُركّز الدّولةُ على تعليم المُتعلّمين حلّ المسائل الرياضيّة والحسابيّة بشكل تحليليّ غير مألوف كما تُشجّعهم على التّفكير بإمعان في المنطق وراء حلّ المشكلات وطرائق تعليميها الأبسط والأقرب إلى المتعلّم.

4/5ـ تجربة هولندا: تبنّت هولندا نموذجًا تعليميًا جديدًا على مستوى إحدى عشرة (11) مدرسة ابتدائيّة، يعرف باسم (التّعليم من أجل عصر جديد) وهذا النّموذج يعتمد بشكل كبير على استخدام أجهزة الآيباد/ IPad» في التّعليم، بدلًا من الكتب، وتعرف هذه المدارس باسم (مدارس ستيف جوبز/ Steve Jobs وفي إمكانيّة الآباء متابعة تقدّم أبنائهم دراسيًا عن طريق بعض البرامج الإلكترونيّة، كما أنّ هذه المدارس توفّر المحتوى التّعليميّ رقميًا، وهو مُتاح للمتعلّم ليعمل عليه أينما كان.

5/5ـ مدارس الأستوديو: وطبّقت في بريطانيا؛ حيث يذهب المتعلّمون إلى مدرستهم ويجلسون في فصول دراسيّة

(1) ينظر كتاب الانغماس اللغويّ. الجزائر: 2017. منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة.

لتحسين مهارتهم المختلفة، والتّفاعل مع جلسائهم بغية تطوير القدرات الإبداعيّة من خلال المشروعات العمليّة.

6. **الإصلاحات التّربويّة:** لماذا الإصلاح التّربويّ؟ يأتي رغبة في مواكبة سير التّقدّم العالميّ وإحلال لغات الهُويّة لمكانتها في الاستعمال وفي التّدريس وفي الإدارة وفي الإعلام... وبمناهج حاملة لرؤى فكريّة ذاتيّة أو من أفكار غير ذاتيّة اللغة، ولكنّها متنوّرة ومتقدّمة. ومع كلّ ذلك الطّموح في الإصلاح التّربويّ حدثت معيقات أحبطت تكامل الإصلاحات وعدم وصولها إلى المرغوب على شتّى الصُّعد، وتمثّلت في ضعف تطبيق الاختيارات السّياسيّة، وما أنجرّ عنها من عدم متابعة المشاريع التّربويّة. وأمام ذلك فقد نجمَ عجزُ النّظام التّربويّ عن مسايرة الإصلاحات بسبب تخلّف المناهج وبإدارة مشلولة، في ظلّ غياب الرّؤيّة الواضحة للإصلاحات، وكلّ ذلك يسير ضمن رؤى عولميّة سلبيّة عزفت عن الأعمال الجادة التي تتطلّب جهدًا فكريًا وإصلاحًا واقعيًا بقوّة القانون ومطالب المجتمع. وهذا ما كان حائلًا دون تحديث نظام تربويّ يتوافق وروح الإصلاحات، وكانت عقبات كثيرات ليس سهلًا رفعها أمام الانجذاب اللغويّ لقوى وطنيّة تنتصر للغات الأجنبيّة، ولم تحصل البلاد العربيّة إلاّ على البكاء على العربيّة؛ وهي تئن تحت قوّة وطنيّة ناعمة؛ تُنادي بالقانون وتعمل لصالح اللغات الأجنبيّة[1].

وأمام هذا الوضع؛ فإنّ الإصلاحات عكست أزمتها سلبًا على الجوانب التّربويّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، وحصل ضعفٌ في الأداء التّربويّ، ونقصٌ في الإمكانات الماديّة، وما تبع ذلك من سوء التّخطيط في السّياسة التّربويّة، وأدّى إلى تخلّف منظوماتنا التّربيّة؛ علمًا بأنّ كلّ الدّول النّاجحة عرفت إصلاحات في منظوماتها الاجتماعيّة؛ والمقصود منها تحسين نواتج المدرسة في لاحق من الزّمان؛ ضمن ترتيبات التّقييم والتّقويم؛ لتحقيق مكاسب فعليّة في الأداء عبر النّظم المدرسيّة الحديثة. ولهذا لا بدّ من إعداد العُدّة الكافيّة لمواجهة ما يلي:

1. تبنّي توجّه شامل.
2. التّركيز على تحسين الممارسات الصّفيّة، ووضع الطّلاب في بؤرتها.
3. بناء القدرة في كلّ الصّفوف والمراحل الدّراسيّة»[2].

وإنّه عندما تكون الإصلاحاتُ واضحةً، وتُبنى على تقييم المنظومة القديمة، ومن ثمّ استخلاص مواطن الجودة والعمل على تحسينها، والعمل على تفادي الوقوع في الهنات والأخطاء القديمة والعمل بالتّقويم الذّاتي، لا شكّ أنّه ستُخلق بيئةٌ تعليميّةٌ ابتكاريّةٌ تناسب تطوّرات العصر. ولهذا نريد من مدرسة الإصلاحات الوصول بالمتعلّم إلى السّيطرة على لغته الأمّ سيطرة تامّةً بمفهوم المهارة اللغويّة؛ أي باستعمالها استعمالًا دقيقًا حسب السّياقات المرتبطة بها «قدرة المرء على استخدام اللغة استخدامًا سويًا ضمن المعيار الجماعيّ المتواضع عليه، وأهمّ أنواع المهارة اللغويّة: التّكلّم والاستماع والقراءة والكتابة»[3]. وإنّنا نريد بالإصلاحات أن يكون لها موقع تفعيليّ في الوصول بالتّربيّة والتّعليم في اللغة العربيّة إلى الإنصاف والجودة في التّربيّة، وفي إعداد الجيل للمستقبل، والتّحسين النّوعيّ في المنظومة التّدريسيّة العربيّة، وفي توجيه النّظام التّربويّ إلى مسايرة الوضع المعاصر. وعليه، فإنّنا ندعو رجال الإصلاح التّربويّ العرب إلى الارتقاء بمفهوم التّقييم المدرسيّ الذاتي، والتّركيز على جودة التّعليم والتّعلّم، وإجراء التّطبيقات الجزئيّة، وبعد ثبوت نجاحها يكون تعميمها. وفي كلّ هذا كان على المعنيين تقديم وسائل النّجاح، ودعم الإصلاح بصيغة شاملة مجتمعيّة للرّفع من سويّة المجتمع العربيّ، والمضي لما هو أبعد في استشراف العمر الزّمانيّ للجيل بكامله. ولماذا ندعو إلى الاستشراف؟ لأنّ نجاح العمليّة التّعليميّة إذا لم تُبنَ على الاتّساق والمنطق والبعد الزّمانيّ والمكانيّ ووجود المريد، وقبول التكيّف، لا يمكن أن تنال موقعها الثّابت. وكلّ هذا يجب أن يجري تحت غطاء مَن يقدّم الأفضل ولا يكون إلاّ بتشجيع المبادرات الفرديّة والجماعيّة ضمن الأداء التّربويّ لفاعليّة المتعلّمين واستحضار دائم للأهداف المستقبليّة. وهكذا يكون الإصلاح ثابتًا من ثوابت المجتمع، والنّجاح فيه صناعة جماعيّة.

7. **استشراف الجودة في المنظومة التّربويّة:** ترتبط الجودة بتوفّر شروط تربويّة ملائمة مع تبنّي مقاربة شموليّة نسقيّة؛ تجتمع فيها كلّ العوامل والمتطلّبات الكفيلة بتقويّة نجاعة المنظومة التّربويّة، والرّفع من أدائها. إنّ الجودة مرتبط بالمناخ التّربويّ السّائد، وإزاء ذلك؛ فإنّه لا حديث عن الجودة إلاّ باتّخاذ تدابير وقرارات وتخطيطات منهجيّة

---

(1) لمزيد من التّوضيح ينظر:
1. مخبر الممارسات اللغويّة، مدرسة الجودة. الجزائر: 2014، جامعة تيزي-وزو.
2. الزّبير مهداد «معيقات الإصلاح التّربويّ» مجلة علوم التّربيّة. الرّباط: 2011، مطبعة النّجاح الجديدة، العدد السّابع والأربعون ص 71 - 87.

(2) منظمة التّعاون الاقتصادي والتّنميّة/ مكتب التّربيّة العربيّ لدول الخليج، استشراف السّياسة التّربويّة 2015 –تحقيق الإصلاحات-. الرياض: 1436 هـ، ص 128 - 129.

(3) موقع Google بتاريخ 27 أفريل 2019، ع: ramzimounirbaalbki . dictiory of linguisticterm-enclich-arabic ط1. بيروت: 1990، ص 288.

في كلّ المؤسّسات التّعليميّة، وتقنين البرامج المختلفة باختيار أفضلها وأدقّها؛ لنتمكّن من استحداث جودة تربويّة تعمل على تنميّة التّفكير الابتكاريّ بكافّة عناصر العمليّة التّعلّميّة، تُسهم في تجويد المخرجات وصقل الطّاقات.

إنّ استشرافنا لمدرسة الجودة هي دعوة إلى مزيد من الإصلاحات، واقتراح بدائل نوعيّة تكون في مستوى التّغيير الثّقافيّ والاجتماعيّ الذي يأتي عن طريق المدرسة، ولا يكون ذلك إلاّ في ظلّ التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ بتوظيف تكنولوجيّة المعلومات والاتّصالات؛ لأنّ الدّول المتقدّمة ترتكز على أسس علميّة في نقل المعلومة بطريقة سهلة تعتمد فيها هذه الوسائل لتطلّعات مستقبليّة فأمريكا لما سبقها الاتّحاد السوفياتي لاكتشاف الفضاء، استنكرت ضعف المدرسة الأمريكيّة مقارنة بالسّوفياتيّة، ودقّت ناقوس ضرورة الإصلاح التّربويّ.

لقد عرفت بعض الدّول العربيّة إصلاحات تَنشد الجودةَ، وحقّقت بعضها قليلًا من المبادئ لكن لم تصل تلك الإصلاحات إلى بناء مدرسة الجودة حسب المعيار العالميّ والمتمثّل في: السّرعة+ الوظيفيّة+ الأثر+ الاقتصاديّة+ الجماعيّة+ الموضوعيّة+ الدّقة+ الشّموليّة+ التّنزيل المحكم للمناهج التّعليميّة. ولهذا يستلزم الوضع الحاليّ تدبير الحلول الجذريّة بجرأة سياسيّة واعتماد معايير النّجاح الذي يتجنّد له أصحاب القرار والمعلّمون من أجل نوعيّة الخريجين وتحسين مستواهم بشكل عامّ، وهذا يمكن أن يتحقّق لو يقوم أعضاء هيأة التّدريس بإنجاز البحوث العلميّة والتّربويّة العاملة على حلّ المشاكل الثّقافيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، والقيام بمهامهم الأساسيّة في استحداث عمليات التّطوير حسب المتغيّرات، وما يستتبع ذلك من تركيم البحث التّربويّ، وتماشي سيرورة المجتمع الذي يتجنّد للتنميّة البشريّة. ولمّا تتضافر جهود المربّين وأصحاب القرار، وكلّ الشّركاء والفاعلين تحدث مؤشّرات حقيقيّة للتنميّة المستديمة سيقوم في المجتمع العربيّ مجتمع المعرفة، وتحصل النّهضة اللغويّة وفق متطلّبات سوق العمل العربيّ» والعالميّ، وراهن العولمة. وما أحوجنا إلى الرّهان على مدرسة الجودة في رهاننا التّربويّ، وما أحوجنا إلى تدبير الجودة في المناهج والكتاب المدرسيّ، ما أحوجنا إلى التّكامل بين مؤسّسات التّربيّة والتّعليم العاليّ والتّمهين والتّكوين المستمرّ المصحوب بالوعي الجمعيّ المعزّز للقدرات المحليّة للتحكّم في جودة كلّ التّعلّمات.

هو كلام كبير في هذه المسألة، لكنّ هو كسب الرّهان في مدرسة الغدّ التي لا تقوم إلّا على الجودة في أبعادها: المحتوى+ المناهج+ المكوّنات التّربويّة+ الدّيداكتيكيّة+ البحث التّربويّ+ التّقويم+ التّقييم.

8. **الأدوات المساعدة لنجاح هذه التّجارب التّعليميّة الحديثة في البلاد العربيّة:** من الضّروريّ أن تكون مراكزُ البحوث التّربويّة إيجابيّة في تقديم تقنيات التّعليم، إلى جانب كلّ هذه العمليات المطلوب تفعيلها في المنظومة التّربويّة، وهذا بدءًا من سلوك العاملين في ميدان التّربيّة والتّعليم إلى معاضدة أهل الرأيّ في التّفتيش التّربويّ والموجّهين، ومنتجي الأفكار من البَحَثَة والجامعيين التّربويين، وعبر وحدات التّطوير والتّميّز في التّعليم الجامعيّ؛ والتي تقودها كفاءات علميّة مشهود لها بحسن الأداء. وعليه تكون المؤسّسات التّعليميّة مؤثّرة في البيئة الاجتماعيّة بدرجة كبيرة؛ حيث تكون نقطة إشعاع واستقطاب بارزة؛ يتمّ من خلالها النّظر الى كيفية القيام بتغيير وتطوير الواقع التّعليميّ والعلميّ والاجتماعيّ للمجتمع، وبما يتلاءم مع الاتّجاهات العالميّة المعاصرة، وتحدّياتها وإفرازاتها العلميّة والتّقنيّة. ونتيجة لذلك ينبغي على الجامعات والمعاهد التّقنيّة أن تستجيب للتّطوّرات الكبيرة والمتسارعة الحاصلة في العالم اليوم نتيجة الثّورة العلميّة والتّقانيّة، وما أوجدته من أجهزة ومُعدّات وأفكار لم تكن موجودة سابقًا.

1/8ـ استخدام شبكة المعلومات في التّعليم: تعتبر شبكة المعلومات من أبرز التّقنيات التّربويّة الحديثة، والتي برزت بخصائصها الحاليّة المعروفة، وأضحت أسلوبًا للتّبادل المعرفيّ بين مختلف المؤسّسات التّعليميّة، واستطاعت إيجاد تغييرات جذريّة في أنظمتها وفي برامجها الدّراسيّة. ولهذا تكون من العوامل المُساعدة لنجاح التّجارب التّعليميّة الحديثة. وعندما نقول شبكة المعلومات نعني بها كلّ وسائل التّواصل التي تُتيح التّعليم والتّعلّم عبر التّلفاز/ المحمول/ الفيديوهات/ التّعليم المبرمج/ الشّاشة التّعليميّة عن بُعد... ومن أبرز مميّزات استخدام شبكة المعلومات في التّعليم:

1. تُوفّر فرصة تعليميّة غنيّة وذات معنى للطّلبة.
2. تُطوّر مهارات الطّلبة على مدى أبعد من مجرّد تعليم محتوى التّخصّص.
3. توفّر للطّلبة فرصة التّعلم في أيّ وقت، وأيّ مكان دون الاقتصار على غرفة الصّف والتّقيّد بالسّاعات الدّراسيّة المقرّرة.
4. تُعطي دورًا جديدًا للمدرّس داخل الصّف؛ حيث يكون مُرشدًا ومُوجهًا، وتطوّر مهاراته المهنيّة والأكاديميّة.
5. تُسرّع عملية التّعليم، إذ إنّ الوقت التي يستطيع فيه الطّالب الحصول المعلومات يكون قليلًا مقارنة بالطّرائق الاعتياديّة.
6. تُغيّر نظم وطرائق التّدريس الاعتياديّة، ممّا يحفّز الطّلبة على المثابرة والنّشاط.
7. تجعل الطّلبة يحصلون على آراء العلماء والباحثين المتخصّصين في مختلف المجالات حول أيّ موضوع يريدون دراسته.

8. قلّة التّكلفة الماديّة للحصول على المعلومات مقارنة بالوسائل الأخرى.
9. سهولة تطوير محتوى المناهج الدراسيّة الموجودة عبر شبكة المعلومات الدوليّة.
10. تجعل الطّالب يتحوّل من الدّور السّلبيّ في العمليّة التّعليميّة إلى الدّور الإيجابيّ والتّعلّم عن طريق التّوجيه الذّاتي.
11. تزيد من مستوى التّعاون بين المدرّس وطلبته، والطّلبة فيما بينهم.
12. تنمّي روح المبادرة وتوسّع أفق التّفكير عند الطّلبة، وتزيد حصيلتهم العلميّة والثّقافية ومستوى تحصيلهم الدراسيّ.
13. تُساعد الطّالب على التّعلّم بشكل مستقلّ يبعده عن الآخرين، وهذا يبعده عن التّنافس السّلبيّ والمضايقات.
14. تستطيع حلّ بعض مشكلات الطّلبة الذين يتخلّفون عن زملائهم من خلال وجود المرونة في وقت التّعلّم.
15. تُمكّن الطّلبة من الحصول على المعلومات المطلوبة، مهما اختلفت أجهزة الحاسوب وأنظمة التّشغيل المستخدمة عن الأجهزة المستخدمة في عملية الإرسال[1]».

وفي هذه النّقطة سوف تُطرح بعضُ المُعيقات في استخدام مُختلف الشّبكات لتعليم العربيّة ونعرف أنّ هناك مضايقاتٍ ماديّةً ومكانيّة وتقنيّة ولغويّةً، ولكن نريد الانطلاق، والطّريق تصنعه الأقدام، ومن ثمّ معالجة كلّ النّقائص، والعمل على التّخطيط للأجيال القادمة التي سوف تعمل على مسايرة المستجدّ مهما عرفنا من معيقات ونقائص، وسوف نسدّ الفراغ الحاصل بيننا وبين المجتمعات الرّافيّة. ولكن لا بدّ من الانطلاق في استخدام التّقانات المعاصرة في تعليم وتعلّم العربيّة، وفي تطوير تعليمها، وإلاّ سوف يكتب علينا الزّمان بأنّنا من الماضويين، ونكون من الذين ينقرضون. والأهمّ في هذه النّقطة معرفة أساليب الاستخدام المعاصر في التّعليم، فهي التي تعمل على الخيار حالة عدم توفّر مختلف الأجهزة والوسائل التي تقدّمها الشّبكات العالميّة في العديد من مَجالات التّعليم، ويكون خيارنا حسب المُتوفّر في السّوق وفي المُعتمد لدى الدّولة، وكذلك البداية بالسّهل، وهكذا دواليك...

9. **العربيّة لغة الحضارة الإنسانيّة:** وكان قصدنا في هذا المكان أنّ العربيّة لا يمكن أن تترقّى في أوطانها دون أن يكون لها موقع جيّد خارج بلادها، وعليه، كان علينا أن نجيّش العمل ضمن خلق فاعليّة تحسين تعليمها لغير أهلها. وهذا ما نعرفه من تلك اللغات الأجنبيّة التي خلقت طرائق معاصرة سهلة لتعليم لغاتها لغير النّاطقين بغيرها، ضمن برامج حديثة تسمّيها التّعليم المكثّف للأجانب/ الانغماس اللغويّ/ الاندماج اللغويّ... وقد تمّ إنشاء مراكز مَهَمّتها تعليم اللغة الوطنيّة للأجانب، وهذا ما يجب التّفكير فيه مليًّا من الخروج من النّمطيّة القديمة لتبليغ العربيّة تبليغًا جيّدًا لغير أهلها بتحبيبهم فيها بطرائق سهلة دون قضاء العمر في تعليمها. ولذا؛ يدعونا الوضع اللغويّ للعربيّة اعتماد صيغة أخرى ليكون لها الانتشار الدّوليّ بتوظيف طرائق حديثة تناسب المواقف العامّة/ الخاصّة والتي يمرّ بها الدارس، أو ما يطلبه الدّارس من تعليمه للعربيّة من المحتوى اللغويّ، واعتماد برمجيات عربيّة؛ تستجيب لآليات الحداثة، وخصوصيات العربيّة من النّطق والكتابة والنّحو... وهذا لا يكون له إلاّ معلّمون أكفاء يُراهنون على برمجيات مناسباتيّة طلبيّة بمُراعاة وظائف المتعلّمين واحتياجاتهم اللغويّة ومحيطهم الاجتماعيّ والدينيّ والحضاريّ بمُرافقة مَخابر اللغات والشّابكة، واستعمال العروض التّعليميّة بالحاسوب Power point.
10. **بالعربيّة نُبدع:** هو طموح أيّ عربيّ يريد أن يكون للغته الموقع العلميّ والعالميّ والإنتاج الملموس في واقع تطوير تعليم العربيّة، وفي مجال التّقانات المعاصرة. وإنّنا هنا نفتح ملفّ اللغة العربيّة تماهيًا مع هذا اللقاء العلميّ حول تطوير تعليمها وتعلّمها، وهي مبادرة تُنادينا بأن تكون العربيّةُ لغةَ حياة يوميّة. وأرى الأحلام رديّةً وكبيرة، وسوف تصدح ألسنة المتعلّمين بمفرداتها العطرة، وتكويناتها الدّقيقة المدهشة، وحروفها التي تتفاوت بين الفخامة والرّقة في آن، فلا أحد يختلف على أنّ اللغة العربيّة هي الحاضنة للهُويّة والمشكّلة لمعالمها الأولى في كلّ المجتمعات.

وهي حقيقة لم نُوليها ما هو من المطلوب لتحقيقها، ولكن لا نقطع الأمل، ونروم أن يتبعه العمل لتحقيق (لننهض بلغتنا). وأسمح لنفسي أن أقول: كثيرة هي المعيقات التي تُهدّد وجود العربيّة، وأشدّها خطورةً موقعها في منظومة التّربيّة، ويكفي أن نقول: إنّ شبابنا المعاصر عازف عن استخدام العربيّة، وإذا استخدمها يستخدمها هجينة لا قوام لها. وكمّا نسمع ذات زمان (ألقوا بالعربيّة يلتقطها الشّباب) وهي مقولة لا موقع لها حسب ما نسمعه ونقرأه، شباب عربيّ غير راغب في لغته، شباب يمتعض من استعمال لغته، شباب همّش مُولَع بحضارة غيره، فبمَ نُفسّر هذا(2)؟ هو تهاون الكبار، كبار بدورهم انبهروا بغير العربيّة؛ فانجذبوا للغات الأجنبيّة، بل هم الذين ربطوا سوق العمل

(1) عن Google، بحث عن أهميّة استعمال شبكة المعلومات في التّعليم. تاريخ: 28 أفريل 2019م. مقتطف من: (الفنتوخ وعبد العزيز، 999: ص84)، (الموسى، 2000: ص4-5) (الدّجاني ونادر، 2001: ص5).
(2) لمزيد من التّوضيح، لننهض بلغتنا، ط1. بيروت: 2012، مؤسّسة الفكر، المقدّمة، ص -12 17.

بالأجنبيات، وهم الذين زرعوا عقدة النّقص في العربيّة، وهم المرجعيّة، فيقع العيبُ على أنفسنا جميعًا، أليس هناك رجل رشيد يعيد الأمور إلى نصابها!

1/10ـ بالعربيّة نُبدع: حالما يقع الاعتزاز بها كلغة تعليم في كلّ المراحل التّعليميّة، ولغة تواصل يوميّ، ولغة اعتزاز وهُويّة، ولغة سوق العمل، ويعتدّ بها العربيّ في كلّ مواقعه، نبدع فيها وبذاتها ولذاتها. نبدع بالعربيّة كلغة أمّ تكون لها الصّدارة في مختلف المحافل، وتُفرض بقوّة القوانين والدّساتير على أهلها، وبالقوّة النّاعمة على غير أهلها.

2/10ـ بالعربيّة نُبدع: عندما نُنتج بها العلم، ونُبدع في طرائق تعليمها، وتكون لغةً تُتعلّم في ذاتها ولذاتها، ولا يكون لها الانجذاب اللغويّ الأجنبيّ الذي يعني الاحتقار للعربيّة في أوطانها، فماذا نقول خارج أوطانها.

3/10ـ بالعربيّة نُبدع إذا وقع التّصميم على التّغيير الإيجابيّ: ولا يكون الاستسلام لليأس اللغويّ، وعدم الانشغال بالانتقاد للمناهج أو الطّرائق التّعليميّة إلّا ببيان علميّ صادم. ويتحقّق كلّ هذا ضمن محيط عدم الانشغال بالمعارضة العلميّة، والإنصات لكلّ ما يدخل في باب التّحسين والمُرونة في الأخذ بالمُلاحظات، والاستفادة من علوم الغير، وعدم الاستسلام لما يُشتّت القضيّةَ الأهمّ؛ وهي خدمة المواطنة اللغويّة.

4/10ـ بالعربيّة نُبدع في تصميم عمليات التّعليم: وهذا عبر برمجة ونشر المواد التّعليميّة على شبكات المعلومات؛ ليكون للعربيّة الموقع العالميّ بين اللغات، وبها يرتفع تصنيفها كلغة عالميّة لها عدّاد يحسب عدد مستخدميها الذين ينشطون من خلال اعتمادها كلغة تواصل وإنتاج ومرجعيّة. وهذا من الضّروريّ اعتماد أفكار الباحثين الذين عملوا على تصميم خطوات البرمجة ونشر المواد التّعليميّة على الشّبكات. وفي هذا المجال نشير إلى عمل باحث قدّم تصميمًا بارعًا يحتاج إلى احتذاء. وهذه أهمّ خطواته:

1. «تحديد اسم الموضوع الدّراسيّ المَطلوب.
2. تنظيم المادة التّعليميّة التي سيتمّ برمجتها ونشرها.
3. تصميم الصّفحات التّعليميّة الرّئيسة التي سيتضمّنها المادة التّعليميّة المبرمجة، ومن ثمّ الصّفحات الثّانويّة.
4. العثور على صفحة دليل من خلال حاسوب الخدمة للمؤسّسات التّعليميّة، التي سينسب لعنوانها المادّة التّعليميّة المُبرمجة، لكي يتمّ وضع الصّفحات التّعليميّة للمادّة فيها ونشرها من خلالها.
5. برمجة المادة التّعليميّة، وكتابتها في برنامج مُعالج النّصوص، ثم حفظها فيه.
6. إدخال خلفيات الصّفحة التّعليميّة والحركة والألوان على المادّة التّعليميّة عند برمجتها.
7. إدخال الصّور التّعليميّة، ولقطات الأفلام المتحرّكة بإدراجها على شبكة المعلومات الدّوليّة أو من ملف البرامج الجاهزة، أو من معرض أو بتوصيل أجهزة فيديو وغيرها.
8. إدخال الصّوت والمؤثّرات الصّوتيّة المختلفة كملفّات في الصّفحات التّعليميّة.
9. إدخال الارتباطات المختلفة على أجزاء الصّفحات التّعليميّة فيما بينها، والرّبط بينها وبين مواقع أخرى على شبكة المعلومات الدوليّة لغرض تدعيمها.
10. حفظ الأجزاء السّابقة التي دخلت إلى صفحات المادة التّعليميّة المبرمجة، على أن تحفظ الصّفحة الرئيسة كملف فهرس، بالإضافة الى الملفّات الأخرى.
11. نقل الملفات المختلفة الممثّلة لصفحات المادة التّعليميّة المبرمجة، ومن بينها الملفّ الفهرس إلى صفحة الدّليل باستخدام ملفّ النّقل الذي سبق إيجاده، حيث يتواجد ملفّ الشّبكة لصفحة الدّليل، ليتمّ نشر المادّة التّعليميّة، على شبكة المعلومات الدوليّة من خلال الموقع المخصّص له على جهاز حاسوب الخدمة(1)».

5/10ـ بالعربيّة نُبدع: عندما ننتج توصيات ونتبعها بتطبيقات، وهي النّقطة التي تُعفينا من تسويد الأوراق في كلّ ملتقى أو لقاء علميّ/ تربويّ، فنخرج بسلسلة من الأفكار النّيرة التي لا ترى التّطبيق بكلّ أسف. ومع ذلك فأنا أقدّم المقترحات التّاليّة:

(1) نقلًا عن Google، بتاريخ 27 أفريل 2019، (إسماعيل، 2002: ص -3 4، 4 - Robb, 1996 , p.2)

النّتائج: نخلص إلى أنّ هناك بحوثًا جادّة في مسألة تطوير تعليم العربيّة، وأثبتت فعالياتها وهناك طرائق تعليم اللغات يمكن الاهتداء ببعض أنماطها في تطوير تعليم لغتنا العربيّة. وفي كلّ هذا كان علينا إعداد الآتي:

- إعداد معلّم كفء؛ يعمل على تطوير هذه الطّرائق وفق أرضيّة علميّة وتربويّة يتأقلم وخصائص كلّ درس.
- اعتماد منهجيّة من المنهجيات التي ذكرناها مع حسن التّصرّف إذا تطلّبَ الأمرُ.
- اعتماد نظريّة أو منهجيّة معيّنة، لا يعني عبادتها، بل يمكن اعتماد أجزاء منها، وأجزاء من نظريّة أخرى؛ حتى تتساوق المنهجيّة المطلوبة.
- اعتماد هذه المنهجيات لا تكون قارّة، بل تخضع للمكان وللزمان وللمعطيات المحيطة بهما.
- تطوير التّعليم بصفّة عامّة قضيّة جمعيّة، ولا بدّ أن تتضافر جهود المؤسّسات التّربويّة والمختصّين وصُنّاع القرار؛ للوصول إلى تأسيس مجتمع المعرفة الذي لا يكون إلاّ بحسن الأداء التّربويّ.
- ضرورة اعتماد تخطيط السّياسة اللغويّة الرّصينة، ومنها تخرج السّياسة التّربويّة التي عمادُها الاستثمار في التّنميّة البشريّة. وكلّما وقع الاستثمار التّربويّ في الفرد يرتقي المجتمع ويحصل النّهوض الجمعيّ.
- **المُقترحات:** يقال «أعطني مُعلّمًا كُفءًا أعطك تلميذًا ناجحًا» ولهذا من الضّروريّ انتقاء مُعلّم مُتبصّر؛ يقع عليه العِوَل في إعطاء العربيّة مَوقعها الخاصّ في ميدان التّعليم. وأرى أن يكون هذا المُعلّم من الذين يتحكّمون في مَعارف اللغة العربيّة، بالإضافة إلى المَهارات الأدائيّة من إستراتيجيات الكتابة وتقنياتها، وإستراتيجيات القراءة الأدائيّة والفهم والتّحليل، وإستراتيجيات التّحدّث وتقديم العروض ومَهارات الاستماع، والتّركيز على الاستخدام الذي يبدأ من المُحاكاة وينتهي بالإنتاج الكتابيّ والشّفويّ.

1/11ـ انتقاء مُعلّم مُدرك لعمله؛ حيث يقوم بتنفيذ مَواقف تعليميّة من المِنهاج المُطوّر وتحضرها لجانُ التّأليف، ومُوجّهو اللّغة العربيّة، ومُعلّموها، وبعض أولياء الأمُور، ثُمّ تُعقد حلقات نقاشيّة يُسهم فيها جميعهم في تقييم الموقف التّعليميّ، في ضوء استبانة تُرصد فيها الإيجابيّات والسّلبيّات وتقديم التّوصيات، ثمّ يُدرس ذلك كلّه لإدخال التّعديلات المناسبة.

2/11ـ الدّعوة إلى اتّخاذ طرائق جديدة لتعليم وتعلّم العربيّة، بمُراعاة أسلوب استخدامها من قبل المُعلّم؛ حيث يجب على هذا الأخير أن يكون على وعي تامّ بمستوى الذين يتلقّون الدّروس، وفي طريقة مُخاطبتهم، وفي اختيار الكلمات والألفاظ التي تتناسب وعمرهم ومرحلتهم الدّراسيّة.

3/11ـ الدّعوة إلى تنويع طرائق التّدريس، ولا بدّ من مواجهة ذلك بتنويع الأنشطة التّعليميّة، فيمكن تحويل المحاضرة مثلًا إلى عرض تاريخيّ للموضوع خطوة خطوة.

4/11 ضرورة تصميم بنية مُتدرّجة من المعارف الأدبيّة والعلميّة التي تجمع بين الأصالة والحداثة، بالقدر الذي يؤسّس علوم اللغة العربيّة من: نحو وصرف وبلاغة وعَروض وقواعد وإمْلاء وخطّ.

5/11ـ الدّعوة إلى استخدام شبكة المَعلومات الدّوليّة في طرائق التّدريس في مُؤسّسات التّعليم في كلّ مراحله.

6/11ـ إقامة دورات مُتخصّصة لغرض تدريب التّدريسيين على كيفية تصميم المواقع التّعليميّة على شبكة المَعلومات الدّوليّة لاستخدامها من قبل طلبتهم وفي مُختلف التّخصّصات العلميّة والإنسانيّة.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تطويرُ مناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ لتعزيزِ الهُويَّةِ

أ.د. صلاح محمد جرّار
الجامعة الأردنيّة – عمّان – الأردن
salahjarrar@hotmail.com

مقدّمةٌ:

تتناول هذه الورقة موضوعًا له أبعادٌ عدة مرتبطة بمفردات هذا العنوان، وتحاول الإجابة عن عدد من الأسئلة المنبثقة عنه، منها: علاقة اللغة بالهُويّة، والأسباب التي تدعو للعمل على تعزيز الهوية، ووسائل تعزيز الهوية عن طريق مناهج اللغة العربية، ومواصفات المنهج المطلوب لتحقيق هذه الغاية، ومضامين ذلك المنهج، وعوائق تطوير مناهج اللغة العربية لتعزيز الهوية وغير ذلك.

وقد استخدمت المجتمعات وما زالت تستخدم إلى اليوم وسائل عدّة؛ من أجل تعزيز الهوية لدى أبناء المجتمع، مثل الوسائل القانونية والتشريعية التي تحدّد هويّة الدولة وشروط تلك الهويّة من دين، ولغة، وحدود، وشعارات، ورموز، وأعلام، ونُظمٍ حكمٍ، وغير ذلك، ومنها الوسائل الإعلاميّة التي تمارس دورها الفاعل في صناعة الرأي العام والتوجّهات، وتعزيز الأفكار والمعتقدات والقيم، إضافةً إلى تزويد المواطن بالمعلومات الضرورية لإدراك عناصر هوّيته. ومنها الوسائل الثقافية والفنّية من أعمال تمثيلية، وأغانٍ، ولوحات فنية، وإبداعات تراثية، إلى جانب القصة، والرواية، والقصيدة، والمؤلّفات الفكرية، والصحف والمجلّات. ومنها الوسائل التعليمية التي تزوّد الأجيال بطريقة منهجية مدروسة بما يعزّز لديه انتماءه لوطنه ومجتمعه وأمّته ثقافة وفكرًا واعتقادًا وقيمًا وسلوكًا وعاداتٍ، وغير ذلك. وتعدّ الوسائل التعليمية الوسيلة الأكثر تأثيرًا وفاعليةً في تعزيز الهوية؛ لسببين رئيسين، أوّلهما: أنّ التعليم هو مرحلة من مراحل عمر أبناء المجتمع لا بدّ لكلّ فردٍ من المرور فيها والتعرّض لها، ممّا يجعل ما يتلقّاه المواطنون كافة عبر هذه الطريق متشابهًا، ويوحّد ثقافة المجتمع وعناصر معرفته، ويؤدي بالتالي إلى ارتباط كلّ فرد بمجتمعه ارتباطًا وثيقًا. والسبب الثاني أنّ ما يقدّمه التعليم للطلبة أو لأبناء المجتمع لا يصل إليهم بطريقة عشوائية، بل بطريقة مدروسة بعناية؛ بحيث تحقّق أهدافًا محدّدة مسبقًا، من ضمنها: تعزيز الهويّة.

ولعلّ مناهج اللغة العربية أقدر من سواها من مناهج المواد الدراسية الأخرى على خدمة هدف تعزيز الهويّة، وإن كان لمناهج المواد الأخرى دور لا ينكر في العمل على تعزيز الهوية كالجغرافية، والتاريخ، والتربية الإسلامية، والثقافة الوطنية، وغيرها، إلّا أنّ لمناهج اللغة العربية خصوصية وتميّزًا في مجال تعزيز الهوّية، لأسباب عدّة أهمها أن اللغة العربية نفسها هي عنصر أساسي من عناصر الهوية[1]، ومنها أن التعبير عن تلك الهوية وتعزيزها لا يتحقق إلا بالأداة اللغوية بشكل رئيسٍ، وبمقدار إجادة استخدام هذه الأداة أو الوسيلة يتحقق الهدف المنشود.

وقد استخدمت مناهج اللغة على مدى الأزمان وامتداد الأمكنة والبلدان لتحقيق غايات وأهداف إضافية غير تعليم المهارات اللغوية المعروفة من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع وتعبير واستيعاب، ومن هذه الغايات والأهداف المواكبة أو الرديفة لتعليم اللغة: تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف، وضمان اطّلاعهم على المستجدات في عصرهم وبيئتهم ومحيطهم، وتعزيز قيم ومفاهيم ومبادئ وأفكار معّينة، والحثّ على أنماط من السلوك والمحافظة على تقاليد وأعراف وعادات بعينها، مما يشكّل هويّة الطالب والمجتمع الذي ينتمي إليه والأمّة التي ينتسب إليها.

ولا تخلو أمّة من الأمم من محاولة تعزيز الهويّة لدى أبنائها من خلال مناهج التعليم، ومناهج تعليم اللغة بشكل خاص، كما أنّ الدول العربيّة لم تغفل العمل على تعليم الهوّية وتعزيزها وتناقلها من جيل إلى جيل عن طريق مناهج اللغة العربيّة في مؤسساتها التعليمية المختلفة، كما أنّ هذه الدول تنبهت على الدوام إلى الاستمرار في تطوير هذه المناهج بما يمكّنها من تحقيق هذا الهدف على نحو أفضل.

وللهوية تعريفات كثيرة إلّا أنّها تتّفق جميعها على عناصر لا تستطيع تجاوزها، وهي مجموعة السمات والخصائص والميزات الأساسية التي يشترك بها أعضاء المجتمع، وتميزهم عن غيرهم من الجماعات، كالاشتراك في الأرض، واللغة، والتاريخ والحضارة،

(1) ينظر: الهاشمي، د. عبدالله بن مسلم، دور منهاج اللغة العربية في الحفاظ على الهويّة العربية، ص2.

والثقافة، والآمال، والتطلعات، والقيم والمبادئ، والعادات والتقاليد والأعراف، وأنماط السلوك والمرجعيات الفكرية والثقافية.

ويختصر (محمد بودهان) في بحثه الذي شارك فيه في ندوة «حوار الثقافات وأسئلة الهوية» التي نظمها مركز الذاكرة المشتركة من أجل الديمقراطية والسلم بمكناس في المغرب يومي 26، 27 يناير 2018، يختصر الهوّية الجماعية بأنها الخصوصية والتميّز، وانسجام الشعب مع خصوصيته التي تجعل منه ما هو عليه، وتميّزه عن كلّ الشعوب الأخرى.

اللغة والهويّة:

العلاقة بين هويّة المجتمع واللغة المستخدمة لدى أبنائه علاقة حميمة؛ لأن لكلّ مفردة من مفردات اللغة ارتباطها بثقافة المجتمع، ولأنّ اللغة بمفرداتها ومصطلحاتها ودلالاتها وخصائصها وقواعدها، تنبثق من خصائص المجتمع واحتياجاته وعناصر ثقافته. وقد تنبّه علماء العربيّة قديمًا إلى العلاقة بين اللغة والهويّة، فاللغة تميّز أمّة عن أمّة، وتمثّل مكونًا رئيسًا من مكوّنات هوّيتها، وفي الإشارة إلى ذلك يقول ابن حزم الأندلسيّ في رسالته المسّماة «رسالة مراتب العلوم»[1]: «فالعلوم تنقسم أقسامًا سبعة عند كلّ أمّة، وفي كلّ زمان وفي كلّ مكان، وهي: علم شريعة كلّ أمّة، فلا بدّ لكلّ أمّةٍ من معتقدٍ ما، إمّا إثبات وإمّا إبطال، وعلمُ أخبارها، وعلمُ لغتها، فالأمم تتميّز في هذه العلوم الثلاثة، والعلوم الأربعة الباقية تتفق فيها الأمم كلّها».

فابن حزم في هذا القول ينصّ نصًّا صريحًا على أنّ العناصر الأساسّية التي تتألف منها هوّية الأمّة، وتتميز بها كلّ أمّة عن غيرها، هي عقيدتها، وتاريخها، ولغتها. والذي أراه أنّ التاريخ الذي يشير إليه ابن حزم يقصد به تراث الأمّة، وليس أخبارها ووقائعَها فقط[2]. ويرى ابن خلدون أنّ اللغة «طبعٌ ومَلكةٌ وصفةٌ راسخة»[3]، وهذه الصفات الثلاث للغة تجعل منها مكوّنًا رئيسًا من مكوّنات هويّة الأمّة.

وقد حظي موضوع العلاقة بين اللغة والهويّة القومية باهتمام كبير في الدراسات الغربية منذ أواخر القرن الثامن عشر مع ظهور النظريات التي تؤسس للقوميّات وفكر الهويّة؛ حيث ارتكزت بعض هذه النظريات على اللغة كالذي نجده في فكر هيغل وهيدجر وهيردر وماكس نورداو وغيرهم الذي يرون أنّ الأساس الصحيح للقومية هو اللغة، من هذه الدراسات: (

1. Language and Identity: National, Ethnic, Religious, by John E. Joseph. London, 2004.
2. Language and Identity in Contemporary Europe, Ed. Paul Gubbins and Mike Holt, 2002.
3. Language and Identity (An Introduction), by John Edwards, Nova Scotia, 2009…).

ولعلّ العلاقة بين اللغة العربيّة والهويّة القوميّة العربيّة من أقوى العلاقات بين أمّة ولغتها، وأنّ العلاقة بينهما متبادلة، فالهويّة العربية تجلّت بكلّ عناصرها وتفاصيلها في لغة أهلها، كما أنّ اللغة العربية ساهمت كثيرًا في الحفاظ على الهوية العربية وتعزيزها؛ نظرًا لما تتميّز به هذه اللغة من خصائص تميّزها عن غيرها؛ إذ هي مأثرة العرب الأولى، وهي لغة دينهم وشريعتهم، وفي ذلك يقول الجاحظ في رسالته «مناقب الترك عن العرب»[4] (الجاحظ، عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ 216/3-2017): «فحين حملوا حدّهم، ووجّهوا قواهم إلى قول الشعر وبلاغة المنطق، وتشقيق اللغة، وتصاريف الكلام... بلغوا في ذلك الغاية، وحازوا كلّ أمنيّة، وببعض هذه العلل صارت نفوسهم أكبر، وهممهم أرفع، وهم عن جميع الأمم أفخر ولأيامهم أذكر».

ويقول الجاحظ في رسالته «حجج النبوّة»[5]متحدثًا عن العرب: «وكذلك دهر محمد -صلىّ الله عليه وسلّم-، كان أغلبُ الأمور عليهم وأحسنُها عندهم وأجلّها في صدورهم، حُسْنَ البيان ونظْمَ ضروبِ الكلام، مع علمهم له وانفرادهم به، فحين استحكمت لفهمهم، وشاعت البلاغة فيهم، وكثر شعراؤهم، وفاق الناسَ خطباؤُهم، بعثه الله -عزّ وجلّ-، فتحدّاهم بما كانوا لا يشكّون أنّهم يقدرون على أكثر منه».

ولذلك فإنّ اللغة العربية في مجال علاقتها بهويّة الأمّة كانت مفتاحًا لتميز العرب عن غيرهم، ومرآة للشخصية العربيّة، وديوانًا لتاريخهم وإنتاجهم العلمي والأدبي والفكري، ومرآةً لأوضاعهم الاجتماعية وأنماط معيشتهم وعقيدتهم وغير ذلك.

(1) ابن حزم الأندلسي، رسائل ابن حزم 78/4.
(2) جرار، صلاح، اللغة والهويّة في الثقافة العربية، ص 70.
(3) ابن خلدون، عبدالرحمن، المقدّمة، ص 643.
(4) الجاحظ، عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ 216/3-217.
(5) المصدر نفسه 279/3.

ما ضرورة تعزيز الهوّية:

الهويّة هي اللّحمة التي تربط أبناء المجتمع الواحد بعضهم إلى بعض من خلال العناصر المشتركة التي تجمع بينهم، والحفاظ عليها والذبّ عنها هو الضامن لبقاء المجتمع وتماسكه وصموده في وجه التحدّيات التي تواجهه، ولا سيّما في زمن محاولات الهيمنة السياسية والاقتصادية التي تسعى إليها القوى العظمى التي تريد أن تحول الشعوب إلى حقول تجارب وأسواقٍ لمنتجاتها الصناعية والزراعية والطبيّة والعسكرية المختلفة تحت ذرائع وحجج مفتعلة إنسانية وأمنية وثقافية ودينية وسواها.

ولا نكاد نجد أمّة واحدة أو مجتمعًا واحدًا لا يسعى إلى تعزيز هويّته والمحافظة عليها وحمايتها بكلّ الوسائل المتاحة، وذلك بالنظر إلى تزايد الأخطار التي تهدّد هذه الهويّات، ولا سيّما هويّات الأمم والشعوب والأقليات الضعيفة والمستضعفة وغير المنتجة؛ لأنّ اعتمادها على ما ينتجه غيرها من الشعوب يجعلها رهينة لإرادة الدول المنتجة، وعند ذلك أيضًا تفرّغ الهويّة من مضمونها وجوهرها وتتحول عناصرها إلى ما يشبه السلعة التراثية التي تستقطب السوّاح بدلًا من إغنائها بالمضامين العصرية المتطوّرة، ولذلك فإنّ العولمة من أشدّ الأخطار على الهويّات، لما حملته معها من شركات عابرة للحدود تنشر ثقافات القوى المهيمنة ومنتجاتها، وما حملته أيضًا من تدفّق ثقافي ومعرفي هائل يفقد الأجيال والناشئة توازنها الفكري من خلال وسائل التواصل الاجتماعي التي باتت تسيطر على أوقات الناس واهتماماتهم بصورة غير مسبوقة.

وقد تناولت العديد من الدراسات أثر هذه المستجدّات على الهويّة، ومن ذلك مقالة للدكتور فيصل درّاج عنوانها «العولمة والثقافة في عالم متغير» (الثقافة العربية المستقبل والتحدّيات، دراسات لعدد من الباحثين، مؤسسة سلطان بن علي العويس الثقافية، دبي، ومؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، ط1/ 2011، ص23-49) يقول في موضع منها: «إنّ ثقافة العولمة توقظ بحدة متزايدة موضوعَ الهويّة الثقافية، بسبب تهديد الثقافة العالمية المسيطرة للثقافات المحلية الضعيفة، وفقًا لقاعدة منطقية تاريخية تقول: لا وجودَ لهُويةٍ ثقافيةٍ إلّا في مواجهة هوية ثقافية أخرى مهدّدة لها ومتفوّقة عليها، بما يعطي اللقاء بينهما شكل الصِّدام، ويدعو الثقافة المهدّدة إلى استنفار إمكانياتها المختفلة»[1]. ومن الدراسات في هذا المجال أيضًا مقال للدكتور المنجي بوسنينة بعنوان: «التربية العربيّة وتحدّيات العولمة» (أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، والمؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2009، ص81-107) يرى فيه أنّ من أخطر أبعاد العولمة البعد الثقافي والفكري بسبب تأثيره الكبير في جميع جوانب الحياة[2]. ويرى أن «الخطر يتمثل بالحركة الواضحة حينًا، والخفيّة أحيانًا أخرى- بل والمصحوبة بضغوط خارجية، لإدماج مضامين جديدة في مناهج التعليم، لإكساب المتعلّمين القيم والاتجاهات والسلوكات التي تدعو إليها العولمة[3]...»، ويرى أيضًا أنّ «المنظومة التعليمية، في شكلها الحالي، عاجزة عن مجاراة المنافسة القوية التي تطرحها وسائل الاتصال والإعلام الحديثة، وهي الأداة الرئيسة للاختراق الثقافي للعولمة»[4].

ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة الدكتور محمد حسن البرغثي وعنوانها: «الثقافة العربيّة والعولمة» (المرجع السابق 161-175)، ومما يقوله في ذلك: «إنّ الوجه الثقافي للعولمة يظهر على شكل محاولات لاختراق ثقافة الآخر، من خلال السيطرة على الإدراك وتشويش نظام القيم، وقولبة السلوك، وهي بذلك تكريس للاستتباع الحضاري، واعتداء على الخصوصية الثقافية»[5] (نفسه 163). ويضيف أنّها «عملية تشكيل لوضع عالمي جديد، من خلال فرض نموذج ثقافي معيّن يسعى لتفكيك الهويّة القوميّة وإعادة صياغتها»[6]. وقد أقام الدكتور البرغثي دراسته على استطلاع لآراء المثقفين العرب نحو العولمة، وكان من نتائج الاستطلاع أن 63% من أفراد العينة المستطلعة ترى أنّ العولمة تمثل فعل اعتداء على الثقافة العربية وتهدّدها بالتشويه والذوبان[7]. ويرى 62% من أفراد العينة أن العولمة تستهدف الهوية القوميّة، وتسعى إلى تفكيكها وإعادة صياغتها[8]. ويرى 3,56% من أفراد العينة أنّ اللغة العربية ستشهد تراجعًا في الاستخدام والاهتمام في ظلّ العولمة[9].

---

(1) درّاج، فيصل، العولمة والثقافة في عالم متغيّر، ص45.
(2) بوسنينة، د. المنجي، التربية وتحدّيات العولمة، ص84.
(3) نفسه 85.
(4) نفسه 85.
(5) البرغثي، الدكتور محمد حسن، الثقافة العربيّة والعولمة، ص163.
(6) نفسه 163.
(7) نفسه 163.
(8) نفسه 168.
(9) نفسه 169.

مقومات كلّ فرع من فروع مِنهاج اللغةِ العربيّة في تعزيز الهويّة:

لمِنْهاج اللغة العربية في المدارس العربيّة عدّة فروع أو موادّ تحقّق مجتمعة الأهداف المنشودة من تعليم اللغة، وهذه المواد هي: النصوص، والقواعد، والإملاء، والخطّ، والبلاغة، والنقد، وتاريخ الأدب، والإنشاء (التعبير) والعَرُوض، ولكل مادة من هذه الموادّ أدواتها ووسائلها وقدرتها على تعزيز الهويّة، أمّا النصوص (أو المطالعة) فإنّ أهمّيتها في تعزيز الهوية يأتي من حثّها على التمسّك بالقيم الإيجابية والإنسانية للأمّة، ومن تركيزها على النماذج الإنسانية والوطنية التي تتحلّى بتلك القيم، ومن خلال تمثيلها للإبداع الأدبي والإنتاج العقلي العربي الذي ينطوي على عناصر الهويّة الثقافية للأمّة من شعر، وقصص، وأمثال، وخطابة، ووصايا، ومقامات، ورحلات، وسير ذاتية، ومذكرات، وكتب أمان ومعاهدات، وغير ذلك، فهذا الإنتاج العلمي والأدبي هو ركنٌ مهمٌ وأساسيّ من أركان الهويّة الوطنية، كما أنّ معالجة هذه النصوص وتحليلها يساعد كثيرًا على توجيه هذه النصوص بما يخدم الهويّة من خلال الكشف عن عناصر تلك الهوية وإبرازها وتقديمها للطالب بصورة محبّبة وجذّابة.

وأمّا القواعد، سواءٌ كانت قواعد النحو أو الصرف أو الإملاء، فإنها هي الحافظ لأهمّ عنصر من عناصر الهويّة وهو اللغة، ولولا القواعد لتبدّدت اللغة، وتفرق الناس، وضاع أهم ملمح من ملامح الهوية المشتركة للأمّة، كما أنه يمكن الاستفادة من تدريس القواعد في تعزيز الهوية عن طريق الشواهد المستخدمة في التطبيق عندما تكون هذه الشواهد سواءٌ كانت من التراث أم مصنوعة محمّلةً بمضامين تمثّل قيم الأمّة ومبادئها وأحلامها وآمالها وتطلعاتها وأسماء أعلامها ورموزها الفكرية والتاريخية.

وأمّا الخطّ العربي، فهو عنصر مهمّ من عناصر الهويّة الثقافية والفكرية والجماليّة للأمّة العربيّة، حتّى إنّ الخطّ العربي بأنواعه كافّة استخدم وما زال في النقوش والزخارف ممّا يضفي جمالًا وبهاءً، ويتصل بالفكر الإنساني بما يتضمّنه من كتابات مختارة سواءً كانت آياتٍ كريمةً أو أحاديثَ شريفةً أو أقوالًا مشهورةً للعلماء، أو أمثالًا، أو حكمًا، أو أبياتًا شعريةً، وكلّها تعبّر عن جوانب من الهوية الثقافية العربيّة، وفي تعليم أنواع الخطوط يستطيع معدّو المناهج أو مدرّسو الخطّ أن يختاروا للتدريس والتدريب مقتبسات نفيسة من الحكم والأقوال والأشعار والآيات والأحاديث والأمثال ذات مضامين مختزلة تعبّر عن الهويّة العربيّة والقيم العربيّة.

وأمّا دروس البلاغة، فهي وإن كانت تتناول موضوعات البيان والبديع والمعاني وهي كلّها معبّرة عن الهويّة الثقافية العربيّة، فإنها تحاول إبراز جانب مهم من جوانب الشخصية العربية وهو الاحتفاء بالفصاحة والأساليب، وهو ما ميز العرب عن غيرهم كما ذكر كثير من العلماء القدماء وأكّده الدارسون المحدثون[1]، وإن تمكين الطلبة من أساليب الكتابة والإنشاء وفنون البلاغة وإحاطتهم بها، هو تعزيز للهويّة، ولا سيمّا إذا كانت الشواهد التي تستخدم لتوضيح الفنون البلاغية شواهد محمّلة بالمعاني والأفكار والقيم العربيّة.

وأمّا مادّة النقد الأدبي، فهي المرآة للذوق الأدبي العربي الذي هو عنصر أساسي من عناصر الهويّة، وتنمية هذا الذوق لدى الطالب هي تنمية وتعزيز لهويته العربيّة؛ لأنّ النقد يكشف عن المعايير التي ينطلق منها النقاد، وهي معايير لا تتجاوز قيم الأمّة ومنطلقاتها الفكرية ومرجعياتها المختلفة، ولا أقصد هنا النقد الأخلاقي بل المعايير التي ترجع إلى الذوق الأدبي، وهو ذوق مستمدّ من ثقافة الأمّة وتاريخها وهوّيتها.

وأمّا مادّة تاريخ الأدب، فهي تستعرض مسيرة الأدب العربي وظروف نشأته وتطوّره، وهي ظروفٌ مرتبطة بتاريخ الأمّة وتطوّرها الفكري الذي هو عاملٌ مهم من عوامل تشكيل الهويّة العربية، وعلى ذلك فإنّ من غير الممكن الفصل بين الهوّية العربية وتاريخ الأدب العربي، لأن تاريخ الأدب مرتبط بتاريخ الأمّة ومتأثر به تأثرًا كبيرًا، وإنّ تدريس الطلبة تاريخ الأدب هو تدريس لتاريخ الأمة

(1) ينظر: الهاشمي، د. عبدالله، دور منهاج اللغة العربية في الحفاظ على الهوية العربية، ص4، العايد، سليمان بن إبراهيم، إسهام برامج تعليم العربيّة في تجذير الهوية، ص3.

ولتطوّرها الفكري ومراحل تشكُّل هوّيتها. ويمكن لمعدّي مناهج اللغة العربيّة التركيز على هذه العلاقة وإبرازها، كما يمكنهم اختيار النصوص المعزّزة لتاريخ الأدب العربي وظواهره من النصوص المحمّلة بالأفكار والقيم الإيجابية للأمة.

وأمّا مادّة الإنشاء أو التعبير، فهي أداة مهمّة من أدوات تعزيز الهويّة؛ لأنّ واضعي المنهاج يمكنهم أن يوجّهوا الطلبة إلى كتابة موضوعات تدافع عن الهوّية، وتعلي من شأنها ومن شأن القيم التي تتضمنها هذه الهويّة، والإنشاء هو أداة مهمة أيضًا لتمكين الطالب من التعبير عن آرائه ومواقفه، وانتماءاته، وأفكاره، ومشاعره إزاء عناصر هوّيته. وأمّا العَرُوض، فإنّه ضابط الشعر الذي هو صنعة العرب، أيْ عنصر أساسي في هويتهم الثقافية، ولذلك فإنّ تعليمه هو تعزيز لتلك الهوية، كما أن واضعي المناهج يمكنهم أن يضمنوا شواهده أبياتًا غنيةً بعناصر هوية الأمّة[1].

مواصفات مِنهاج اللغة العربية في إطار تعزيز الهويّة:

إنّ العلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية -وهي علاقة تكاملية- تمنح اللغة قدرة كبيرة على خدمة الهوية، محافَظةً عليها، وتعزيزًا لها، وإقناعًا بأهميتها ودورها في حياة المجتمع، ليس فقط من خلال تضمين المناهج عناصر تلك الهوّية أو نصوصًا تمثلها وتدافع عنها، بل أيضًا من خلال تقديم هذه العناصر بأبهى حلّة وأكثرها جاذبيّة، فاللغة بمخزونها من المفردات والأساليب والصور والإيقاعات هي الأقدر على عرض هذه العناصر بطريقة جذّابة محبّبة ومقنعه تساعد الناشئة على التعلّق بهذه العناصر والانتماء إليها، وهي الأقدر أيضًا على تقديم عناصر الهوية وتوظيفها في سياقات أدبيّة وفنيّة هادفة؛ إذ ليس المطلوب تقديم هذه العناصر للطلبة بطريقة مباشرة قد تكون مملّة ومنفّرة، بل تسربها للطلبة من خلال توظيفها في نصوص وأعمال إبداعية أدبية وفنية مؤثرة ومقنعه وجذابة.

إن من أهمّ مواصفات منهاج اللغة العربيّة الذي يصمّم أو يطوّر لخدمة تعزيز الهوية أن يكون متكاملًا مع مناهج المواد الدراسية الأخرى، وأن لا يتناقض أو يتعارض مع أيّ محتوى في تلك المناهج؛ لأن مثل هذا التناقض يؤدي إلى اختلاط المفاهيم والمعلومات لدى الطلبة، وقد يؤدي إلى فقدان ثقتهم بتلك المعلومات، وإلى نفورهم من عناصر الهُوية. كما يجب توخّي الحذر من وقوع أي تناقض أو تعارض في مفردات المنهاج الواحد أو منهاج الفرع الواحد فيما يتصل بعناصر الهوية.

إن تعزيز الهويّة أو تضمين عناصرها وتجلّياتها في مناهج اللغة العربية، لا يعني أن يحتلّ موضوع الهويّة كلّ مفردات المنهاج؛ لأنّ مهمّة تعريف الطلبة بهوّيتهم ليست مهمة منهاج اللغة العربيّة وحده، بل مهمّة مناهج مواد أخرى كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية والثقافية الوطنية وغيرها. إلّا أن منهاج اللغة العربيّة يتحمل مسؤولية إبراز تجلّيات الهويّة في مفردات ذلك المنهاج، من خلال التركيز على المفاهيم والمعاني والدلالات والصور وبناء الاتجاهات والمواقف وتغذية المشاعر الإيجابية إزاء العناصر المختلفة للهوّية.

وممَّا ينبغي الالتفات له في أثناء تطوير مناهج اللغة العربية بما يخدم الهويّة وتعزيزها: عدم إغفال الهويّات الأخرى أو الهويّات الفرعية داخل المجتمع، على أن يختار من عناصر تلك الهويّات ما يعزّز علاقتها بالهويّة الجامعة أو ما يمثّل قيمًا مشتركة بين أتباع الهوية الفرعية والهوية الجامعة، نحو قيم العدل والكرم والإيثار والتسامح وغير ذلك. وممّا يجدر الانتباه له أنّ تطوير المناهج يجب أن يكون عملية مستمرّة تراعي المستجّدات والابتكارات التي يشهدها العالم في مجال التعليم، ولا سيمّا تعليم اللغات التي هي بوّابة التواصل الثقافي الإنساني والتعرّف على خصائص الهويّات، ولكن ينبغي توخّي أقصى درجات الحذر في ذلك؛ لأن فلسفة أي تطوير قد تقوم في بعض عملياتها على الحذف والإحلال إلّا في أضيق الحدود، ولذلك فإنّ المساس بعناصر الهوية التي عليها أكبر قدر من الإجماع يتعارض مع تعزيز الهوّية، وقد يعرض المجتمع إلى خطر الانهيار أو التفكك.

وأهمّ ما ينبغي أن يلتفت إليه الذين يضطلعون بتطوير مناهج اللغة العربية في إطار تعزيز الهويّة أن يجعلوا من عناصر الهوية روافعَ لنهضة المجتمع، وعاملًا من عوامل تقدّمه وتحصينه، ولعلّ تجارب دول متقدّمة اقتصاديًا وعلميًّا مثل الصين واليابان وماليزيا تشهد بقدرة مناهج التعليم على تفعيل دور الهوّيات الثقافية في النهوض بتلك المجتمعات وتطويرها. ولذلك لا بدّ أن تشمل المناهج

(1) ينظر: الهاشمي، د. عبدالله، دور منهاج اللغة العربية في الحفاظ على الهوية العربية ص3-4.

يجعل الطالب يربط بين اكتساب عناصر الهوية والالتزام بها من جهة، وبين النجاح والتقدم الذي يتحقق للفرد والمجتمع من جهة أخرى.

ولا بدّ في تطوير مناهج اللغة العربية -لكي تكون قادرةً على تعزيز الهويّة- من إيلاء أهميّة أكبر للجوانب العملية والتطبيقية والميدانية، كالمسابقات والمسرحيات والرسم والإنشاد الشعري والخطابة والمشاهد التمثيلية والتقارير والأبحاث، وتكليف الطلبة برصد الأخطاء اللغوية في الإعلانات والأسواق ووسائل الإعلام، والتركيز على موضوع القدوة في تعليم القيم من خلال التعرّف على قصص وحالات واقعية وأشخاص واقعيين يمثلون نماذج للالتزام بتلك القيم.

مضامين منهاج اللغة العربية في إطار تعزيز الهويّة.

أما مضامين منهاج اللغة العربيّة الذي يضطلع بدور في تعزيز الهويّة، فلا بد أن تشمل عناصر الهويّة كافّة، وليس بالضرورة جميع العناصر في منهاج كلّ صفّ، بل يمكن أن توزّع على الصفوف دون أن يحول ذلك دون تسليط الضوء على بعض العناصر في أكثر من صفّ تبعًا لأهمية هذا العنصر أو ذاك وأثره في المجتمع.

إن المضامين يجب أن تراعي ثلاثة اعتبارات:-

1. أبعاد الهويّة ومستوياتها.
2. عناصر الهويّة.
3. تجليّات الهويّة في اللغة والأدب والتراث.

أمّا المضامين المتعلّقة بأبعاد الهوية ومستوياتها، فإنّ الهويّة العربيّة ذات امتدادات أو دوائر مختلفة هي: الدائرة القومية، والدائرة القُطرية، والدائرة الإسلامية، والدائرة الإنسانية، وتتضافر هذه الدوائر لتشكل شخصية ذات سمات تميزها عن غيرها من الهويات؛ إذ لا توجد أي هوية ذات بُعْدٍ أحادي في شخصيتها وسماتها. ولا يستطيع مُعِدّو المناهج -وهم يسعون إلى تعزيز الهويّة- إلا الالتفات إلى جميع الروافد والأبعاد التي تشكّلت منها الهويّة، ولا مفرّ أمامهم من أخذ البعد القومي بعين الاعتبار من خلال تضمين المناهج نصوصًا لأدباء ومفكّرين من أقطار عربية أخرى، ومن خلال التعريف بالأعلام والأماكن والآثار والمنجزات العربيّة المتميّزة؛ ممّا يرفع من مكانة الهويّة وقيمتها، وكذلك الاهتمام بالتراث المشترك كالأمثال والقصص والأشعار ونصوص التراث والعادات والتقاليد والقيم والمفاهيم وسواها. وكذلك لابدّ لمُعِدّي المناهج من الاهتمام بالبعد الإنساني للهويّة من خلال إيراد ما يبين تأثير الهوية المحليّة أو العربيّة بالهويّة الإنسانية، أو تأثرها بها، وبيان ما يربط بين الحضارات الإنسانية، ومن خلال تسليط الضوء على الإنجاز الفكري أو القيمي أو المادّي المحلّي عابر الحدود. وأمّا البعد الإسلامي في الهويّة العربيّة، فإنّه يمثّل رافدًا أساسيًّا من روافد الهوية وروافد الثقافة العربيّة، ولا يستقيم تعزيز الهوية العربية دون إيلاء هذا البعد اهتمامًا كبيرًا، فالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والخطابة الدينية تكتنز الكثير من لغة العرب وأساليبها، وتكتنز الكثير من قيم العرب وأخلاقها ممّا يشكّل بمجمله مكوّنات أساسّية في هويّة الأمّة، ومن هنا لا بدّ لواضعي المناهج من اعتماد نصوص قرآنية وأحاديث نبوية في مناهج اللغة العربية. وأما الدائرة القطرية للهويّة، فإنها تتطلب أن يأخذ واضعو مناهج اللغة العربية في الاعتبار العناصر التي يختص بها المجتمع المحلّي، وتمثل هويّته الخاصّة وتميّزه عن المجتمعات الأخرى، وتنقسم الهوية القطرية أو هوية المجتمع المحلّي إلى: هويّة جغرافية مكانية تشمل: الحدود والتضاريس وخصائص المكان الطبيعية، وهوية زمانية تشمل: التاريخ والتراث. وهوية الإنسان وتشمل كلّ ما يتصل بأفراد المجتمع من لغة ودين وعادات وتقاليد وفنون وأطعمة وأشربة وألبسة، وغير ذلك كثيرًا.

وهنا يأتي الاعتبار الثاني الذي يجب الانطلاق منه عند تحديد مضامين مناهج اللغة العربية في إطار السعي إلى تعزيز الهوية، وهذا الاعتبار هو عناصر الهوية التي ينبغي أن تتجلّى في المناهج، فإلى جانب عناصر الهوية الجغرافية المكانية وعناصر الهوية الزمانيّة، لا بدّ من تضمين المناهج عناصر هوية الإنسان: شخصيته، ومعتقداته، وأساطيره، وأفكاره، وقيمه ومبادئه، وأخلاقه، وعاداته وتقاليده، وأعرافه وقوانينه، ومفاهيمه، وطعامه، وشرابه، ولباسه، وفنونه، وآدابه، ورموزه، ومقدّساته،

وأغانيه، وأمثاله، وأحلامه، وآماله، وتطلعاته، وحتى أسماءَه وأسماء أبنائه، وغير ذلك.

وفيما يلي بعض العناصر الأساسية التي ينبغي أن تمثلها مناهج اللغة العربيّة:

- اللغة الفصيحة بقواعدها وشواهدها ونحوها وصرفها، وإملائها وخطّها، ومعاجمها ومفاهيمها ودلالاتها، وأساليبها وبلاغتها ونصوصها.
- العناصر المادّية كالأزياء والصناعات التراثية، والأطعمة والأدوات، والهوية المعمارية، على أن لا يحول ذلك دون الاستفادة من مخترعات العصر ومنتجاته في الحفاظ على هذه العناصر وصيانتها.
- المعتقدات والأديان على أن لا تتعرض المناهج للقضايا الخلافية في الأديان والمعتقدات داخل المجتمع؛ ضمانًا لوحدة المجتمع وتماسكه، مع ضرورة الإعلاء من شأن القيم والجوامع المشتركة.
- العادات والتقاليد في الزواج والوفاة والإنجاب، والعودة من السفر، أو الشفاء من مرض، أو الضيافة والأعياد الدينية والمناسبات الاجتماعية المختلفة. وقد تختلف هذه العادات والتقاليد من مدينة إلى مدينة، ومن قرية إلى قرية، وربمّا من حيّ إلى حيّ، وفي هذه الحالة فإنّ التعامل مع المشترك أو مع الأكثر شيوعًا هو أفضل سبيل لتجاوز هذه الاختلافات.
- القوانين والأعراف والقواعد السائدة في التعامل.
- القيم والمبادئ، سواءٌ كانت مستمدّة من الموروث الديني أو الاجتماعي أو الإنساني كالعدل والاحترام، والإيثار، وحبّ الوطن، وغيرها كثير.
- الرموز؛ كالأعلام والشارات والشعارات.
- التراث المادّي والتراث الشفوي، ومن التراث المادّي: المقدسات وأماكن العبادة، والمقامات والأضرحة، والمقابر والمعالم التاريخية، والأشكال المعمارية، والمخطوطات، وغيرها. ومن التراث الشفوي الأغاني والأمثال، والموسيقى والرقصات والدبكات، والأدعية، والتمائم والرقى.

ولا بد لمعدّي مناهج اللغة العربية من تجنب ما يمكن أن يدعو إلى التكاسل والتخاذل والتواكل، أو ما يتناقض مع القيم الإيجابية كالعمل وإتقانه، والإخلاص فيه، والصبر وبذل أقصى الجهد، والسعي والبحث، وإعمال الفكر، وغير ذلك.

أمّا الاعتبار الثالث، في تحديد مضامين مناهج اللغة العربيّة التي تسعى من ضمن ما تسعى إليه تعزيز الهويّة، فهو مراعاة صور تجلّيات عناصر الهويّة في اللغة والآداب والتراث، حيث إنّ كثيرًا من تراثنا العربي الأدبي والفكري والعلمي يحمل ملامح الهويّة العربيّة، ويعبرّ عنها خير تعبير، وفي الوقت نفسه، فإن هذا التراث يمثل مرجعية أساسية من مراجع صياغة الهوية العربيّة والمحافظة عليها، ولذلك فإنّ إعداد مناهج اللغة العربية عند اختيار النصوص الأدبية والفكرية والشواهد النحوية والصرفية واللغوية، يحتاج إلى الرجوع إلى مختلف أنواع الإنتاج الأدبي والفكري من شعر وقصة وخطبة ومثل، وتوقيع ورسالة، ووصيّة، ورحلة، وسيرة ذاتية، ومقالة، ومقامة وموشحات، ومناظرات، وكتب النقد والبلاغة والعروض، بالإضافة إلى الفنون الأدبية الحديثة من قصة قصيرة، وخاطرة، ومسرحية، ومقالة، ورسالة وغيرها.

ولا ينبغي الاكتفاء بالنصوص التراثية دون غيرها من الأعمال الإبداعية الحديثة؛ وذلك من أجل تحقيق تواصل الطالب مع معطيات عصره، ومع المستجدّات في سائر مجالات الحياة، ولكنّ ذلك لا يعني الانسلاخ التامّ عن التراث، فالحاضر هو امتداد للماضي، ولذلك لا بدّ من مراعاة خصائص الهوّية الوطنية والقومية في اعتماد النصوص والشواهد الحديثة، أو النصوص والشواهد المصنوعة، فالرسوم وصور الأشخاص وملامحهم وصفاتهم وملابسهم وحتى أسماؤهم، وكذلك الأماكن وخصائصها التي ترد في المناهج، لا بدّ أن تراعي خصوصية الهويّة، ولا تتناقض معها إلا إذا تطلب السياق غير ذلك، كالنصوص المأخوذة من كتب الرحلات والآداب المترجمة عن لغات أخرى، فعند ذلك يمكن استخدام الصور والملامح والخصائص والعادات وأسماء الأشخاص والأماكن التي تمثّل الثقافة التي ترجم عنها النصّ.

أمّا إذا كان النص يمثل الهويّة العربيّة فلا مفر من الالتزام بخصائص هذه الهوية. وأودّ أن أقف على قضية الأسماء المستخدمة في النصوص والشواهد؛ إذ يجب أن تكون معبّرةً عن هويّة المجتمع، فلكّل مجتمع أسماء أبنائه وبناته المشهورة التي لها ارتباط بالتاريخ والأنساب والعقيدة والرموز الخاصّة بالمجتمع، ففي غالب الأحيان تعرف الانتماء العِرقي للشخص من اسمه.

أمّا فيما يتعلق بالمكان ومتعلقاته، فقد تختلف مسمّيات الأشياء والنباتات والمصنوعات والمقتنيات من مدينة إلى

أخرى، ومن قرية إلى أخرى؛ فعند ذلك يُلجأ إلى المسميّات الفصيحة الواردة في المعاجم.

العقبات التي تواجه عملية تطوير مناهج اللغة العربية في إطار تعزيز الهويّة:

إنّ تطوير مناهج اللغة العربيّة بما يعزز الهويّة هي مسؤولية وطنية وقومية مهمّة؛ من أجل المحافظة على ثوابت الأمّة، وعوامل بقائها وصمودها في وجه المخاطر والتحدّيات، ولئن كانت المؤسسات التربوية هي المسؤول الأوّل عن الاضطلاع بهذه المسؤولية، إلا أن مرجعية النهوض بهذه المسؤولية يرجع إلى وجود إستراتيجية وطنية قومية تلتزم بها الدولة والأمّة بمختلف مؤسساتها السياسيّة، والاقتصادية، والأمنية، والثقافية، والتعليمية؛ إذ لا يمكن تعزيز الهوية من خلال المناهج التعليمية إلا بوجود إرادة سياسية ووطنية شاملة، مستندة إلى رؤية وطنية، وقومية مدروسة بعناية وعمق. وهذا الأمر يتطلب إعداد كوادر مؤهّلة ومدرّبة لتحقيق هذا الهدف. ومن الإشكاليات التي تواجه تحقيق هذه الغاية إشكالية تعريف مفهوم الهويّة ومعرفة حدودها، وإشكالية تعدد الهويات داخل المجتمع الواحد تبعًا لوجود مكوّنات ذات انتماءات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية وغيرها، وإشكالية ارتباط نجاح تعزيز الهوية بشروط ومقتضيات خارجة عن المنهاج؛ مثل تأهيل المعلمين وأساليب التدريس والنظم التربوية، ومواصفات الخبراء الذين تسند اليهم مهمة تطوير المناهج، ومنها كذلك تعدّد المعطيات داخل العنصر الواحد من عناصر الهويّة؛ كاختلاف اللهجات والعادات والتقاليد ومسميّات الأشياء من نبات وحيوان ومصنوعات، باختلاف القرى والمدن والعشائر والبيئات، ولعل التعصب للإقليم أو القطر الواحد يعتبر واحدًا من أهمّ الإشكاليات التي تواجه واضعي المناهج؛ لأن هذا اللون من التعصب يدفع واضعي المناهج إلى إيلاء أهميّة أكبر للهويّة القطرية على حساب الهويّة القوميّة أو الإنسانية. إنّ هذه الإشكاليات تتطلب حلولًا دقيقة ومتأنية ومتّفقًا عليها، وبما يخدم الرؤية الوطنية الشاملة؛ لتعزيز الهويّة من خلال المناهج.

خاتمة:

إنّ العلاقة بين اللغة العربيّة والهويّة العربية علاقة حميمة لا انفصام لها؛ لأن اللغة العربية هي أهم عنصر من عناصر الهويّة، ولأنها مأثرة العرب الأولى، ولأنها نزلَ بها القرآنُ الكريم، ولأنها مستودع تاريخهم وأفكارهم وفلسفتهم وعقائدهم وأحلامهم وذكرياتهم، ولأنها مفتاح شخصيتهم. ونظرًا لأهميّة اللغة في حياة الشعوب وفي الحفاظ على هويّاتها، فقد سعت معظم المجتمعات إلى تعليم اللغة والحفاظ عليها من أجل الحفاظ على هويّاتها بين الأمم، وقد اتبعت الأمم وسائل وخططًا عديدة ومتنوعة في تعليم لغاتها وصولًا إلى تعزيز الهويّة، ولذا فإنني أدعو إلى أن يعمل واضعو مناهج اللغة العربية على الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تطوير مناهج اللغة لتعزيز الهويّة.

ولا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار ما تمرّ به الأمّة العربية من ظروف سياسية واقتصادية قاسية يخشى من أن تترك آثارًا سلبية على الهويّة العربية واللغة العربيّة، والثقافة العربيّة، ولا سيمّا في ضوء اطلاع المواطن العربي من خلال وسائط التواصل الاجتماعي الحديثة على ثقافات وهويات جديدة ذات خصائص جاذبة[1]. ذلك أنّ الانسلاخ عن الهويّة يبدأ من الانسلاخ عن اللغة والتخلّي عنها، وتبنّي لغة أخرى؛ حيث إن التخلّي عن اللغة يؤدي إلى رفع الغطاء عن ثقافة الأمّة، ويؤدي إلى تهديد هويتها ووجودها.

إنّ مجالات توجيه مناهج اللغة العربية لتعزيز الهوّية مجالات متعدّدة ومتنوعة؛ تبعًا للخصائص الفريدة التي تتمتع بها اللغة العربية ذاتها، وهي خصائص وإمكانيات يحسن استثمارها والاستفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة. وبدلًا من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الجديدة في الإساءة للغة الأمّة وهوّيتها، فإنني أدعو إلى استخدام ما تتيحه هذه الوسائل من فرص للاستفادة منها في تطوير مناهج تعليم اللغة وخدمتها، بما يخدم الهوّية ويعزّزها، ويحافظ عليها.

(1) نفسه ص2.

المصادر والمراجع

1. الأسد، ناصر الدين، مستقبل اللغة العربية في عالم متغيّر، منشور ضمن كتاب «أسئلة الثقافة العربية وحرّية التعبير»، مراجعة وتقديم: خالد الجبر، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمّان، 2010.
2. الأسد، ناصر الدين، مقدّمة لدراسة اللغة وهويّة الأمّة، محاضرة ألقيت في منتدى عبدالحميد شومان الثقافي بتاريخ 2004/9/13.
3. البرغثي، الدكتور محمد حسن، الثقافة العربية والعولمة، منشور ضمن كتاب: أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، والمؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2009، ص 161-175.
4. بوسنينة، د. المنجي، التربية العربيّة وتحدّيات العولمة، منشور ضمن كتاب: أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة، مراجعة وتقديم: حسن نافعة، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، 2009.
5. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجليل، بيروت، 1990.
6. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بمصر، ط1، 1979.
7. جرّار، صلاح، الجدار الأخير: نظرات في الثقافة العربية، منتدى الفكر العربي، عمّان، 2006.
8. جرّار، صلاح، اللغة والهويّة في الثقافة العربيّة، منشور ضمن كتاب: اللغة العربية وهويّة الأمّة، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، 2010.
9. ابن حزم الأندلسي، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق الدكتور إحسان عبّاس، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1983.
10. الحصري، ساطع، في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقوميّة، بيروت، 1985.
11. ابن خلدون، عبدالرحمن، المقدّمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2003.
12. الدحيات، د. عيد، اللغة العربيّة الفصحى وهويّة الأمّة العربيّة في مؤسسات التعليم العالي العربيّة، منشور ضمن كتاب: أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، 2009.
13. درويش، أحمد، إنقاذ اللغة إنقاذ الهويّة، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 2006م.
14. سليمان، ياسر، اللغة العربيّة والهويّة القوميّة، جامعة إدنبرة، 2003م.
15. العايد، سليمان بن إبراهيم، إسهام برامج تعليم العربية في تجذير الهويّة: نظرة في المقدّمات والممارسات، مؤتمر الهوية واللغة في الوطن العربي، ضمن المؤتمر السنوي الأوّل للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، في الفترة 24-2012/3/26.
16. الفارابي، أبو نصر، إحصاء العلوم، حقّقه وقدّم له الدكتور عثمان أمين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3، 1968.
17. مجموعة من الباحثين، الثقافة العربية: المستقبل والتحدّيات، مؤسسة سلطان بن علي العويس الثقافية، دبيّ، ومؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، 2011.
18. مجموعة من الباحثين، اللغة العربيّة وهويّة الأمّة، مراجعة وتقديم: صلاح جرّار، مؤسسة عبدالحميد شومان، عمّان، 2010.
19. الهاشمي، عبدالله بن مسلم، دور منهاج اللغة العربية في الحفاظ على الهوية العربية ومواجهة تحديات العولمة، مؤسسة الفكر العربي، المكتبة الرقمية، صحيفة اللغة العربية، 2010.
20. Edwards, John, Language and Identity (An Introduction), Nova Scotia, 2009.
21. Joseph, John E., Language and Identity, London, 2004.
22. Language and Identity in Contemporary Europe, Ed. Paul Gubbins and Mike Holt, 2002.

إِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ الأَنْسَاقِ الثَّقَافِيَّةِ الإِسْلَامِيَّةِ فِي كُتُبِ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا «دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ مُقَارَنَةٌ».

أ.د. حليمة أحمد محمد العمايره
جامعة البلقاء التطبيقية- عضو المجلس العالمي للغة العربية - الأردن
haleema555@yahoo.com

ملخص

تتعدد أهداف إقبال الطلبة على تعلُّم اللغة العربية، ولمّا كانت العلاقة بين العربية والإسلام عميقةً، يصعب تمييز خطوط كل منها في نسيج الحياة العربية، فإن الدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على إستراتيجيات الخطاب الثقافي الإسلامي في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، متبعة المنهج الوصفي التحليلي، وقد اختارت الدراسة ثلاث سلاسل هي: «سلسلة جامعة آل البيت الأردنية»، و «الكتاب في تعليم العربية»، و «أهلًا وسهلًا». و هي موجّهه للطالب غير المحدد في أغراضه. و قد خلصت الدراسة إلى أن الخطاب الثقافي الإسلامي فيها غير قائم على بُعد إستراتيجي مُخطط له، وهي ترى أنه لا بدَّ أن يكون وفق إستراتيجيات مدروسة، إذ كما يبحث الطالب عن مفردات اللغة التي يتعلمها وتراكيبها الأساسية، فإنه يبحث عن القيم الثقافية الأساسية فيها.

الكلمات المفتاحية: سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، القيم، إستراتيجيات أنساق الخطاب الثقافي الإسلامي.

A window on Islamic Cultural Discourse Strategies in Textbooks of Arabic as a Foreign Language: .A Constrictive Descriptive Study

Abstract

Foreign students learn Arabic as a foreign language (AFL) for various religious، economic and political reasons. As the relationship between Islam and Arabic is a complex one، it is hard to draw lines between the different shades in the Arab Islamic life. This descriptive analytic study aims at highlighting Islamic Cultural Discourse strategies in three Arabic as a foreign language textbook، namely 'Al alBayt University series'، 'Al-Kitab in Teaching Arabic' and 'AhlanWaSahlan'. All three textbooks target general- purpose learners.This study concludes that Arabic as a foreign language curricula should include Islamic culture as an integral part of the educational process because language and culture are inseparable. In other words، as Arabic has been influenced by Islam، Arabic textbooks should reflect this influence.Keywords: Textbooks of Arabic as a foreign language، values، Islamic cultural discourse strategies

مهاد نظري: - موضوع الدراسة و أهميتها:

ترمي هذه الدراسة، إلى إلقاء الضوء على إستراتيجيات أنساق الخطاب الثقافي الإسلامي في عَيِّنة من سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها، بعد تحليل محتواها.

- أهداف الدراسة وأسئلتها: و تسعى الدراسة للإجابة عن تساؤلات أهمها:
- ما القيم التي تنتمي إلى حقل الثقافة الإسلامية في هذه الكتب؟
- ما العناصر المشتركة بين هذه الكتب في هذه القيم ؟
- ما تصنيف هذه القيم، أهي في الحقل العقائدي أم في الحقل التعبدي، أم في الأخلاقي أم في العلمي ؟
- ماذا عن إستراتيجية طرح هذه القيم ؟

وقد تعمدت الدراسة أن تطرح أسئلة واسعة المدى في هدفها؛ نظرًا لأهمية الموضوع، و سوف تسعى إلى الإجابة عنها، فإن لم توفق في أن تكون الإجابة عن كل سؤال في صميمه، فلا أقل من أن تسدد السهم، لعله وإن لم يأت في الصميم، أن لا يبتعد عن الحقل المقصود.

- **منهج الدراسة:** تستفيد هذه الدراسة من المناهج اللسانية، إذ يناسب المنهج الوصفي في تحليل محتوى سلاسل العينة، ولمّا كان الإسلام منهج حياة في عمارة الأرض، فقد تشعبت الأنساق الثقافية الإسلامية تشعّبًا تعالج منه الأبعاد العقلية والوجدانية والجسمية، (مدكور، علي أحمد، 1997م، ص 166،)، ولذا تستعين الدراسة -للإلمام بالقيم المكوّنة للخطاب الثقافي الإسلامي- بنظرية الحقول الدلالية، إذ تقوم هذه النظرية «على محاولة تجميع جلِّ مفاهيم الكون، أو بعضها وفق حقول تمثلها كلماتٌ مركزية، وتتفرع عنها كلمات تتحد معها في المفهوم العام، ويعتمد فيها على علاقاتٍ يمكن -استنادًا إليها- بناء عناوين الحقول وما يندرج ضمنها من كلمات،، حتى يستطيع القارئ فهم الكلمات اعتمادًا على علائقها بعضها ببعض»(عمر، أحمد مختار، علم 1993 م، ص 107). ويمكن الاستئناس في تصنيف قيم الدراسة بنظرية الحقول الدلالية على نحو منهجGreek New Testament بأقسامه الأربعة (الموجودات - الأحداث - المجردات - العلاقات) (بالمر، 1985، ص 78)، باعتماد الحقول الآتية: «العقائدي، والتعبدي، والأخلاقي، والاجتماعي والعلمي»، وكل منها يشتمل على مجموعة من القيم وفق الملحق المرفق الأول، وتستعين بالمنهج الإحصائي في إيجاد النسب المئوية لهذه القيم في حقولها. وكذلك تستعين بالمنهج اللساني التداولي في الوقوف على إستراتيجيات الأنساق الثقافية الإسلامية في عيّنة الدراسة.

عيّنة الدراسة: و حتى نقف على إستراتيجيات أنساق الخطاب الثقافي الإسلامي في سلاسل كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، و ما يقدم للطلبة من قيم لابدَّ من مراجعة متأنية لكتب السلاسل عيّنة الدراسة وهي: «جامعة آل البيت الأردنية، وهي مكوّنة من ثمانية كتب (عكاشة، عمر، 1997م)، و (عبده، و الحلو، 1997م)، و(عبد الهادي، خير الدين، 1997م)، و(عبد الهادي، خير الدين، 1997م)، و (الحلحولي، و عكاشة، 1997م)، و(الحايك، والحراحشة، 1998 م)، و(القرالة، زيد، 1998 م)و (مقابلة، وبركات، 998 م)، وسلسلة «الكتاب في تعليم العربية» (كرستن بروستاد وآخرون، 2007م)، وهو يتكون من ثلاثة أجزاء، وسلسلة «أهلاً وسهلاً «(علوش، مهدي، 2005 م)، وهو يتكون من جزأين، وهذه الكتب موجهة لمستوى متقارب من النضج، فهي موجّهه للطالب غير المحدد في أغراضه. ويغلب أن تكون العيّنة المعنية بالتعلّم من خلال هذه الكتب من الفئات العمْرية الأكثر حاجة إلى تشكيل وعي يساعدهم في رسم تصوّر متكامل عن حضارة أهل الشرق وفكرهم. فضلًا عن أنها البوابة التي يخرجون منها إلى سوق العمل، أو إلى الجامعات على حدٍ سواء.

ولا شك أنه ليس من غايات هذه الدراسة أن يُدْخل إليها بأفكار سابقة، فلا يُراد من البحث أن يقرأ أفكار الباحث، و إنما يُراد للباحث أن يقرأ أفكار البحث دون إسقاطات كما هي، و كما تعكسها القيم التي فيه.

الدراسات سابقة: تناولت الدراسات السابقة الخطاب الديني بوجه عام من زوايا متعددة، و لتجنب الإسهاب في استعراضها ستكتفي الدراسة بتناول عدد من النوع الذي له علاقة وثيقة بموضوعها، و ذلك نحو:

- دراسة بعنوان «دراسة تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي لكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها»، (الناصر، توفيق جبر، 1988 م) واحتوت الدراسة على إشارات كاشفة عن غنى بعض المناهج أو فقرها في المعلومات التاريخية أو الإسلامية أو مواقف الحياة اليومية.

وثمة دراسة بعنوان «الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها «عمايرة، محمد، 2002، تشير إلى أن تفريغ اللغة من مضامينها يشكّل مجموعة من الخسائر للمتعلم وللمعلم وللصلات الحضارية بين الأمم.

وثمة دراسة أجريت بعنوان «تحليل المضمون الثقافي لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية» (الزغول. أحمد، 2006 م)، وتوصلت إلى التباين الظاهر في إعداد كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وثمة دراسة أجريت بعنوان «أسس بناء كتاب المبتدئين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها -كتاب المستوى الأول في المعهد الدولي في الجامعة الأردنية أنموذجًا» (السيد، ميسون، 2008 م)، أظهرت أن تأليف الكتاب لم يتم وفق معايير وأسس واضحة، ولم يعزز الجوانب الاجتماعية والثقافية والنفسية المهمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وثمة دراسة أجريت بعنوان «الثقافة الإسلامية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية"(برهومة، عيسى، 2014م)، وانتهت الدراسة إلى أنَّ المجالات الثقافية المختلفة لم تُقدم بشكل متوازن.

المصطلحات الرئيسة:

- **الخطاب الديني:** جاء في تعريف الخطاب أنه: «مراجعة الكلام... " (ابن منظور، جمال الدين،.1968م)، أما في معجم (المصطلحات الفلسفية)، فقد ذُكر أن الخطاب: Discourse «كلام عَلَني موجَّه إلى الآخرين" (الحلو، عبدة، 1994م، ص 56)، وفي الاصطلاح: «كل نطق أو كتابة تمثل وجهة نظر محدودة من المتكلم أو الكاتب، وتفترض التأثير فيه على السامع أو القارئ، مع الأخذ بعين الاعتبار مجمل الظروف والممارسات التي تمَّ فيها» (أبو الفتوح رضوان 1982، م ص 95). ونلحظ تنوّع مفهوم الخطاب، وذلك لاختلاف مناهج الدرس، فمنهم مَنْ يركز على الوظيفة التواصلية، وعليه فهو «ذلك الملفوظ الموجّه إلى المخاطَب لإفهامه قصدًا معينًا» (الشهري، ظافر، م2004، ص37 36-)، ومنهم من يركز على الشكل اللغوي الذي يتجاوز الجملة، سواء أكان طويلًا أم قصيرا، حديثًا أم قديما، لأنه يمثل نموذجا للسلوك الإنساني قابلا للتحليل اللساني، (مداس، أحمد،، 2009م، ص10.(و يعرّف بنفنست Benviniste الخطاب بقوله: «كل تلفظ يفترض متكلمًا ومستمعًا، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما» (يقطين، سعيد،، 1989م، ص19).

الإستراتيجية: وتعرَّف الإستراتيجية في اللسانيات التداولية بأنها المسلك المناسب الذي يتخذه المرسل للتلفظ بخطابة من أجل تنفيذ إرادته، والتعبير عن مقاصده التي تؤدي أهدافه من خلال استعمال العلامات اللغوية وغير اللغوية، وفقا لما يقتضيه سياق التلفظ بعناصره المتنوعة، ويستحسنه المرسل.(الشهري، ظافر، م2004، ص37 36-).أما الإستراتيجية الخطابية فهي: «عملية ذهنية يقوم بها المُرسِل برسم الخطط لكيفية إنتاج خطابه وطريقة إيصال معناه للمخاطب، وذلك باختيار العبارات والكلمات المعبرة عمّا يريد، واختيار السياق المناسب لهذا الخطاب قبل التلفّظ به، ثم يقوم بالتلفّظ بخطابه باستعمال اللغة استعمالًا دقيقًا يتناسب مع السياق، وحال المستمع، والموقف الذي يُلقي فيه خطابَه، وهذا لا يتم بنجاح إلا إذا امتلك المتكلم كفاية لغوية بالإضافة إلى الكفاية التداولية." (استيتية، سمير، 2008م).

أنواع الإستراتيجيات التخاطبية: صُنّفت الإستراتيجيات التخاطبية في الدراسات التداولية بحسب ثلاثة معايير، (الشهري، ظافر، م2004، ص58) هي:

أولًا: المعيار الاجتماعي: ويتعلق بالعلاقة بين طرفي التخاطب، وقد تفرّع عن هذا المعيار إستراتيجيتان هما: الإستراتيجية التضامنية، والإستراتيجية التوجيهية.

ثانيًا: معيار شكل الخطاب: ويتعلق بشكل الخطاب اللغوي، إذ يكون واحدا من صنفين: ما يدل على القصد بشكل مباشر، أي بالتصريح، أو ما يدل على القصد بشكل غير مباشر، أي بالتلميح، فيستعمل المرسل في الصنف الثاني الإستراتيجية التلميحية.

ثالثًا: معيار هدف الخطاب: يُعدّ الإقناع من أهم الأهداف التي يسعى المُرسِل إلى تحقيقها في خطابه، وبذلك تفرّعتْ عن هذا المعيار الإستراتيجية الإقناعية. وعليه؛ فالإستراتيجية الخطابية المختارة تختلف باختلاف الهدف (الشهري، ظافر، م2004، ص58).

القيم: تعددت تعريفات القيم وتشعبت، فهناك من يرى أن القيم تتكون أساسًا من مجموعة من الاتجاهات أو المعايير، وآخرون يرون أن القيم تتمثل في الأنشطة السلوكية التي يقوم بها الأفراد، في حين يتخذ فريق ثالث، مواقف وسطية تحاول الجمع بين هذه القيم (زاهر، ضياء الدين، 1991، ص 18)، و يمكن تعريف القيم الدينية إجرائيًا على أنها مجموعة الصفات السلوكية العقائدية، والأخلاقية المبثوثة في الكتب التي توجّه السلوك. ويمكن تصنيفها ضمن الحقول» العقائدي و التعبدي والأخلاقي والعلمي»، كما هو وارد في جدول 1(الحقول الدلالية للقيم).

تحليل المحتوى: أسلوب من الأساليب البحثية التي تصف المضمون الصريح لمادة التحليل وصفًا موضوعيًا ومنظّمًا و كميًّا، ويمكن تعريف تحليل المحتوى إجرائيًا بأنه: وصف القيم الدينية المبثوثة في كتب سلاسل عيّنة الدراسة. وذلك عن طريق الوصف الكمي باتخاذ النص كاملًا وحدة للتحليل، وذلك لأن دلالة المضمون أو القيمة لا تنضج إلا بتمام المعنى، من خلال قراءة النص كله، إذ ربما كان التعبير عن هذه القيم صريحًا أو ضمنيًا يُقرأ بين السطور، وعلى هذا فقد اكتفت الدراسة باعتماد نصوص الوحدات الرئيسة وليس التمارين.

النسق: وردت لفظة النسق في مادة «نسق» في لسان العرب: «النسق في كل شيء وما كان على طريقة ونظام واحد، عام في الأشياء وقد نسقه تنسيقا» (ابن منظور، مادة «نسق») والنسق اصطلاحا: «نظام ينطوي على استقلال ذاتي، يشكل كلًا موحدا، تقترن كليته بآنية علاقاته التي لا قيمة للأجزاء خارجها، وكان دي سوسير يعني بالنسق شيئا قريبا جدا من مفهوم البنية»(كريزويل، إديث، 1993، ص514).

تحليل الخطاب الثقافي الإسلامي في سلاسل العيّنة: أسفر تحليل محتوى سلاسل العيّنة المدروسة عن أن

عدد الدروس في سلسلة (أهلًا وسهلًا) يساوي 42 درسًا، جاء الخطاب الديني في 25 درسًا، أي بنسبة 59.5%، وأن عدد الدروس في سلسلة (الكتاب) يساوي 40 درسًا، جاء الخطاب الديني في 17 درسًا، أي بنسبة 42.5%، وأن عدد الدروس في سلسلة (آل البيت) يساوي 100 درس، جاء الخطاب الديني في 54 درسًا، أي بنسبة 54 %.

قراءة في تحليل المحتوى: عند إنعام النظر في الاستقراء الوصفي الإحصائي لتحليل محتوى سلاسل العيّنة المدروسة، يمكن الوقوف على المكنونات الآتية:

أولًا: تُظهر نتائج تحليل المحتوى أن مجموع القيم الواردة في السلاسل الثلاث 54 قيمة، وأن النسبة المئوية لكل حقل من الحقول تختلف اختلافًا واضحًا بينها، و يتضح أن القيم في الحقل التعبدي هي الأكثر دورانًا، في حين جاءت في الحقل العقائدي الأقل دورانًا في السلاسل الثلاث، ويمكن التعرّف إلى نسبة القيم في سلسلة آل البيت موزعة على الحقول الدلالية وفق تكرارها في ملحق 2، وفي سلسلة أهلًا وسهلًا في ملحق 3، وفي سلسلة الكتاب في ملحق 4. ويمكن التعرّف إلى توزيع القيم وفق الحقول الدلالية في السلاسل الثلاث ونسبتها المئوية من خلال الجدول الآتي:

جدول 1 (توزيع القيم وفق الحقول الدلالية في السلاسل الثلاث):

الحقول	مجموع القيم في "آل البيت"	النسبة %	مجموع القيم في "أهلًا وسهلًا"	النسبة %	مجموع القيم في "الكتاب"	النسبة %
العقائدي	4	6.8%	2	% 6	1	% 5
التعبدي	17	% 37	12	% 39	11	% 58
الأخلاقي	7	% 15	7	% 22	-	0
الاجتماعي	11	% 24	7	% 23	4	% 21
العلمي	7	% 15	3	% 10	3	% 16
المجموع	46		31		19	

ثالثًا: تظهر نتائج التحليل أن القدر المشترك من القيم الإسلامية بين السلاسل المدروسة محدود لا يتعدى ثلاث عشرة قيمة، بنسبة 24%، من 54 قيمة، ويوضح الجدول 2 واقع القيم الإسلامية المشتركة في السلاسل الثلاث:

جدول 2 (واقع القيم الإسلامية في السلاسل الثلاث):

القيم المشتركة وفق الحقول	القيم المشتركة بين ثلاث سلاسل وفق الحقول	القيم المشتركة بين سلسلتين "الكتاب وأهلًا وسهلًا"	القيم المشتركة بين سلسلتين "الكتاب وآل البيت"	القيم المشتركة بين سلسلتين "أهلًا وسهلًا وآل البيت"	القيم التي انفردت بها السلسلة الواحدة
العقائدي	-	-	1	2	آل البيت 22
التعبدي	7	6	7	11	أهلًا وسهلًا19
الأخلاقي	-	-	-	3	الكتاب 6
الاجتماعي	3	4	3	5	
العلمي	3	3	3	3	
المجموع	13	13	14		

ولا يخفى أن طرح القيم غير قائم على بُعد منهجي في تقديم الأهم من عناصر الثقافة الإسلامية، وهي مجموعة متناثرة لا يمكن أن تعطي القارئ حسًّا بثقافة لها حجمها وتميّزها في الحقول العقائدية والتعبدية والأخلاقية والعلمية، «وغالبًا ما يكون سبب ذلك إحساس المؤلف أو المؤلفين بالفصل بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وأن المعاصرة في الحياة العربية تنسلخ عن جذورها، وواقع بعضها يعكس تحيّزًا واضحًا للفهم العلماني للمعاصرة، مع أن الواقع واللغة

وملامح المستقبل تشير، بما لا يدع مجالًا لكثير من التأويل، إلى أن الاندغام وثيق بين الماضي والحاضر والمستقبل. ولا يستطيع أحد أن يخفي من الحياة الاجتماعية للعرب، أهم أيام أعيادهم ابتداء من يوم الجمعة على المستوى الأسبوعي وامتدادًا إلى أهم أعيادهم: عيد الأضحى وعيد الفطر، وأن نسيج الحياة العربية لا يسهل فيه تمييز خيوط الماضي عن خيوط الحاضر، وكلها تشكل وحدة متكاملة، تحمل في ثناياها ألوان المستقبل. ومهما تكن التعليلات التي تخطر في البال فإنها تبدو هشةً أمام هذا التفاوت، كأن تكون السلسلتان اللتان تقدمان العدد الأقل من القيم الثقافية الإسلامية معتمَدتين في أمريكا والغرب (الكتاب و»أهلًا وسهلًا «)، وربما كان السبب الأهم أنهما لم تضعا تصورًا جوهريًا مستقرًا في المدونة النظرية لكل منهما، ليشمل المعلومات التي ينبغي أن تُقدم عن ثقافة العربية، وعن واحد من أركانها الأساسية وهو الثقافة الإسلامية. ومما يعزز ذلك أن الخريطة الثقافية التي تقدمها السلاسل المدروسة، لتوزيع القيم الإسلامية، لا تنمُّ عن تصور مسبق مخطط له، فنجد واحدةً من هذه السلاسل تقدم تفصيلات دقيقة عن بقعة ثقافية واحدة، مثل دور المرأة في الجهاد في غزوة أحد ((عبد الهادي، خير الدين، 1997م، ص15+16)، في حين لم تقدم لدور المرأة المسلمة في الحقل الاجتماعي والعلمي، وهو بلا شك أكثر أهمية، وأولى طرحا وتعريفا في هذا المقام التعليمي، ومثال ذلك أيضا أن سلسلة (أهلًا وسهلًا)في الدرس الثالث عشر (علوش، مهدي، 2005 م، ج1/ ص 245)، تطرح نصا بعنوان» ماذا تفعل هالة بستاني كل يوم؟.»، وخصّ يوم الجمعة عن الأيام الأخرى، بذكر أن العربي «يأكل فيه البيض والفول المدمس على الفطور، ويشرب الشاي بعد الطعام)، و(يستمع إلى الموسيقى وهو يشرب القهوة)، في حين يتجاهل «صلاة الجمعة «وهي الحدث الأكبر والأهم عند المسلمين جميعًا فيه.

ولكي يتضح أمر اتساق المعلومات المقدمة للطالب الأجنبي عن الثقافة الإسلامية، في بعديها الكمي والكيفي، ستحاول الدراسة إلقاء بعض الضوء على أركان جوهرية من هذه الثقافة، كما وردت في كتب السلاسل المدروسة. ومن ضمن هذه الأركان، مفهوم جوهري في الثقافة الإسلامية، وهو أركان الإسلام المعروفة، (ضمن الحقل التعبدي)، فمما لا شك فيه أن هذه الأركان شديدة الصلة بالحياة الإسلامية للفرد والجماعة. وهي تسهم في بلورة صورة واضحة عن أثرها في حياة الفرد والتزاماته نحو الله، ونحو أسرته ونحو المجتمع. ومن ثمّ يكون لتلك الصورة، أثر واضح في توقعات الطالب الأجنبي أثناء دراسته للعربية.

رأس أركان الإسلام الشهادتان، فهي التي يستمع إليها طالب العربية، الأجنبي والعربي، المسلم وغير المسلم، تتردد في جَنَبات معظم المؤسسات في المدينة والريف والبادية، ومع ذلك نجدها تغيب عن سلسلة «أهلًا وسهلًا» فيما عدا لوحة كُتب عليها بالخط العربي «لا إله إلا الله، محمد رسول الله «ضمن الدرس السابع، وهو بعنوان «معرض الخط العربي «، أما في «آل البيت «، فلم يرد إلا مجزوءًا في صورة للنقود كُتب عليها (لا إله إلا الله وحده لا شريك له)، ضمن نص بعنوان «النقود» (مقابلة، جمال، و محمود بركات، 1998 م، ج5/ ص23+25). ولم يرد في سلسلة الكتاب.

أما ركن الصلاة، فقد ذُكرت كلمة الصلاة ذكرًا عارضًا في «آل البيت» ثماني مرات، في الدروس «جون يقرأ جريدة عربية» (عبد الهادي، خير الدين، 1997م)، وفي «القدس: العاصمة المقدسة»(الحلحولي، محمد، وعمر عكاشة 1997م)، وفي «تطور عمارة المساجد» (الحايك، و الحراحشة، 1998 م، ص95+96)، وفي «ترجمة القرآن الكريم» (الحايك، و الحراحشة، 1998 م)، وكذلك في «الكتاب»، في درس «ذكريات رمضانية من الشام» ((كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج2/ص49). أما في «أهلًا وسهلًا» فقد ورد مرتين في درس» الفضائيات المغربية، ص 482».

أما الصيام، فقد ورد في «أهلًا وسهلًا»، في درس «عيدا الإسلام» (علوش، مهدي، 2005م ج1/ص ص282).

في حين ورد في الكتاب مرتين في درس بعنوان «ذكريات رمضانية من الشام؛ ووَردَ في آل البيت في درس بعنوان: «قصص قصيرة مثل «الله تبارك وتعالى دعاني إلى الصوم» (الحايك، و الحراحشة، 1998 م، ص 76). أما الزكاة التي تشكل ركنًا أساسيًّا من أركان الحياة الاقتصادية الإسلامية وتشكل بُعدًا جوهريًا من أبعاد التكافل الاجتماعي. وفي طياتها نرى فلسفة الملكية ووجوب الانتفاع بها في مجتمع متكامل، فلم ترد في السلاسل الثلاث.أما ركن الحج، فقد ورد في «آل البيت» خمس مرات في درس «جون وزملاؤه في رواق اللغة العربية2» (عبد الهادي، خير الدين، 1997م، ص 321)،، ولم يرد في «أهلًا وسهلًا «، أما في الكتاب فقد ورد مرة واحدة في درس «ابن بطوطة وأطول رحلة في التاريخ»((كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج2/ص 14)، بأنه سافر «قاصدًا الحج»، ولا يخفى الدور التاريخي للحج في ربط أواصر الأمة وإشاعة العلم من خلال رحلة الحج، بالإضافة إلى دوره الجوهري عبادة إسلامية.

وهكذا نلحظ أن الكتب التعليمية المدروسة تقدم بُعدًا جوهريًا من أبعاد الإسلام، وهو أركانه، بطريقة لا تمثل نسقًا متكاملًا، ودون إبراز لمكانتها ودون اعتبارها من الأساسيات الثقافية التي يجب أن يعرفها المتعلم للعربية، مع العلم أنها لون أساسي من ألوان الحياة اليومية للإنسان العربي المسلم، وربما كان الإشكال في أن مفهوم المعاصرة كثيرًا

مـا يقتـصر عـلى مفهـوم يتنصـل مـن العنـاصر الإسـلامية. مـما يعكس أنـه ليـس مـن ضمـن خطـة مؤلفـي تلـك السلاسـل أن يقدموهـا نسـقًا متكاملـة.

القـرآن في المناهـج: القـرآن الكريـم ركـن جوهـري في الثقافـة الإسـلامية، ولا حاجـة إلى تأكيـد الصلة والعلاقة الراسـخة بـين اللغـة وكتابهـا، فما واقـع الآيـات القرآنية في السلاسـل المدروسـة؟

تشـتمل سلسـلة «أهـلًا وسـهلًا» عـلى ثلاثـة أجـزاء مـن آيـات كريمـة فقـط، جـاءت كلهـا في درس «ابـن رشـد «(علـوش، مهـدي، 2005م ج2/ص 318). وفي «الكتـاب» ذُكـرت سـورتان الأولى سـورة «الكافـرون «مثـالا للسـور المكيـة، وآيتـان مـن سـورة البقـرة، موضوعهـما الصيـام مثـالا للسـور المدنيـة، وعنـد التعريـف بالقـرآن الكريـم، ورد في سلسـلة الكتـاب: «القـرآن هـو كتـاب اللـه، أنزلـه عـلى النبـي محمـد والمسـلمين «، ولا يخفـى أن هـذا تعبـير غـير صحيـح، لأن القـرآن «كلام اللـه المنـزّل عـلى نبيـه محمـد للبيـان والإعجـاز، المنقـول عنـه بالتواتـر، حيـث يؤمـن المسـلمون أنـه محفـوظ في الصـدور والسـطور مـن كل مـس أو تحريـف، وهـو المتعبـد بتلاوتـه، وهـو آخـر الكتـب السـماوية بعـد صحـف إبراهيـم والزبـور والتـوراة والإنجيـل، وهـو للنـاس كافـة» (السـيوطي، جـلال الديـن، الإتقـان في علـوم القـرآن، ج1/ 54). أمـا في سلسـلة آل البيـت، فقـد وردت ثـلاث عـشرة آيـة، ثمـاني منهـا في درس واحـد في المسـتوى الخامـس ((درس أم المسـيح –عليهـما السـلام- ص -49 51)).

ولا شـك أنـه ليـس مـن المنهجيـة العلميـة أن يتقلـص الحجـم المخصـص للقـرآن الكريـم في السلاسـل المدروسـة، ولا يصعـب أن تجـد الخلفيـة التـي يسـتند إليهـا أهـل ذلـك التوجـه. وربمـا كان منطلقهـم مـن أن القـرآن الكريـم يعـود إلى عربيـة قديمـة، يشـيرون إليهـا بعنـوان Classical Arabic، وهـي تختلـف عـن العربيـة المعـاصرة Modern Arabic، ولا يخفـى أن هـذا التوجـه يسـتند إلى قيـاس غـير دقيـق عـلى لغـات أخـرى كاللاتينيـة واليونانيـة، فالعربيـة القرآنيـة في قطـاع كبـير منهـا معـاصرة؛ لأن النـاس يتشربونهـا مـن خـلال اسـتماعهم وقراءتهـم لهـا، ومـن خـلال موقعهـا في قـرارة وجـدان الناطقـين بهـا مـن المسـلمين، فـما يـزال العـرب يحتكمـون في معيـار الصـواب والخطـأ إلى النـص القـرآني، ومـا قاربـه مـما يُحتـجّ بـه مـن لغـة العـرب.

والحـلال والحـرام عندهـم يسـتند إلى المصـدر القـرآني، والخـير والـشر ممارسـات تنطلـق مـن وجـدان قـرآني في معظـم الأحـوال، والحيـاة الاجتماعيـة مـن صلـة الرحـم، واحـترام الوالديـن، وكـثرة النسـل، وأبعـاد أخـرى جوهريـة كذلـك. وعليـه؛ فإنـه يمكـن أن نركِّـز عـلى العبـارة القرآنيـة مـن حيـث هـي فعاليـة خطابيـة نعيـد بفضلهـا تنظيـم منطـق الخطـاب القـرآني في ضـوء الدّراسـات الحديثـة؛ كالتداوليـة Pragmatique، فبنيـة اللُّغـة والفكـر أمـر واحـد، ومـن ثـمّ «فاللّغـة ليسـت أداة أو وسـيلة للتخاطـب والتفاهـم والتواصـل فحسـب، وإنّمـا اللُّغـة وسـيلة للتأثـير في العـالم وتغيـير السُّـلوك الإنسـاني مـن خـلال المواقـف» (أوسـتين، 1991م، 285). وذلـك انطلاقـا مـن أن عالميـة العربيـة مرهونـة بعقيـدة تتجـاوز المـادة إلى مـا وراء المادة، إلى الإيمـان بـأن النـص القـرآني هـو الحبـل المتـين الرابـط بين أهلهـا، في حـين أن اللغـات الأخـرى مرهونة بالدرجـة الأولى بالقـوة الماديـة للناطقـين بهـا عـلى وجـه الخصـوص، وهـذه هـي العولمـة.

الحديـث النبـوي الشريـف: أمـا الحديـث النبـوي الشريـف، وهـو مصـدر التشريـع الثـاني عنـد المسـلمين فقـد غـاب عـن سلسـلتي «أهـلًا وسـهلًا «و «الكتـاب»، وورد حديثـان فقـط في «آل البيـت» عـلى اتسـاع مادتـه دون توثيـق، الحديـث الأول «لَا يُؤْمِـنُ أَحَدُكُـمْ حَتَّـى يُحِـبَّ لِأَخِيـهِ مَـا يُحِـبُّ لِنَفْسِـهِ»)، (البخـاري، 2002م) في درس «مـادة في المعجـم العـربي» (مقابلـة،، و بـركات، 1998 م، ص 108)، والثـاني «مَـا الْتَفَـتُّ يَمِينًـا وَلَا شِـمَالًا إِلَّا رَأَيْتُهَـا تُقَاتِـلُ دُونِي»، في» درس «المـرأة المسـلمة»(الحلحولي، و عكاشـة.1997م، ص15).

التعريف بالرسول صلى الله عليه وسلم:

أمـا عـن التعريـف بالرسـول صـلى اللـه عليـه وسـلم، فقـد ذُكـر الرسـول صـلى اللـه عليـه وسـلم ذكـرا عارضًـا، مـرة واحـدة في سلسـلة «أهـلًا وسـهلًا» في درس «جنـة الأطفـال» «»(علـوش، مهـدي، 2005م ج1/، ص266)، وفي «الكتـاب «ورد ذكـره ثـلاث مـرات الأولى: بعنـوان «عائلـة النبـي محمـد «، عـلى شـكل شـجرة تبـيّن انتمـاءه إلى آل هاشـم، ولكـن التعريـف جـاء ناقصـا، فقـد ذكـر واحـدا مـن أبنائـه، وأغفـل اثنـين «القاسـم، وعبـد اللـه»، وذكـر ثـلاث بنـات وأغفـل ابنتـه «زينـب»، والثانيـة: عنـد التعريـف بـأدب توفيـق الحكيـم (كرسـتن بروسـتاد وآخـرون، 2007م، ج2/ص 149) مـن خـلال ذكـر مسرحيـة (محمـد)، والثالثـة في درس الإعـلام الأمريـكي. ضمـن لائحـة بأسـماء مشـاهير غـير أمريكيـين مـن بينهـم محمـد- صـلى اللـه عليـه وسـلم- (كرسـتن بروسـتاد وآخـرون، 2007م، ج2/ص)، أمـا في «آل البيـت» فقـد ورد في درس «نبـوءة ملـك اليمـن»، (الحايـك، آمنـة وأحمـد الحراحشـة، 1998 م، ص123، 124).

التعريـف بالرسـل: ومـن الملامـح الجوهريـة للثقافـة العربيـة الإسـلامية أنهـا امتـداد للثقافات السـماوية السـابقة {**وَمَا**

مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ من قَبْلِه الرُّسُلُ أَفَإِن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ انقَلَبْتُمْ عَلَىٰ أَعْقَابِكُمْ وَمَن يَنقَلِبْ عَلَىٰ عَقِبَيْهِ فَلَن يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ}(آل عمران144)، وعند مراقبة أسماء الأنبياء والرسل المذكورة في السلاسل المدروسة، نجد أن اسم الرسول المشترك بين المناهج الثلاثة هو الرسول -صلى الله عليه وسلم-، وأن اسم الرسول المشترك بين سلسلتين اثنتين «أهلًا وسهلًا، وآل البيت، هو (عيسى عليه السلام)، وانفرد آل البيت بذكر الرسل «-1آدم -عليه السلام- --2سليمان -عليه السلام- -4داود -عليه السلام- -5يوسف -عليه السلام- -6 -7موسى -عليه السلام- -8زكريا -عليه السلام- -9يعقوب -عليه السلام- ذكرًا عارضًا. (الحلحولي، وعكاشة 1997م، ص48+49).

التعريف بالخلفاء الراشدين: ذُكر في «آل البيت» أبو بكر وعثمان بن عفان، في درس «من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها» (الحلحولي، وعكاشة 1997م، ص155)، أما في الكتاب، فقد ذُكر اسم علي بن أبي طالب ضمن شجرة عائلة النبي صلى الله عليه وسلم، وذُكر أنه الخليفة الرابع (كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج2/ص وغاب ذكرهم عن «أهلًا وسهلًا».

يتضح من الإشارات السابقة أن السلاسل المدروسة تتفاوت في التقديم في الكم والكيف فضلًا عن أنها لا تقدمها في أنساق متكاملة، مما يمثل توزيعًا غير عادل للقيم الإسلامية على خريطة الثقافة الإسلامية، ومن الواضح أن غياب التخطيط للعناصر الإسلامية التي يرغب المؤلفون في تضمينها لكتبهم، هو المسئول إلى حد كبير عن هذه الظاهرة.

إستراتيجيات الخطاب: أثبتت الدراسات أن معظم الدارسين يعلمون أن المعلومات والمعارف الثقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلّم اللغة الأجنبية، ففي دراسة أعدّها محمد عمايرة، في استبيانات عن الأسباب الأساسية لتعلّم العربية، كانت نسبة الذين يتعلمونها من أجل تعلّم الإسلام والاستزادة من معرفة الحضارة الإسلامية، أو من أجل معرفة حضارة العرب، والاستزادة من ثقافتهم، للمساعدة في طلب وظيفة، أو طلبًا لمكانة اجتماعية، بمعرفة لغة عريقة...أو غير ذلك، تتراوح بين 86% و 98%، (عمايرة، محمد، 2002م، ص50)، فما الإستراتيجيات التي اتبعتها هذه السلاسل في تقديم هذه الثقافة ؟

كان ياكوبسون من أوائل الذين اهتموا بدراسة الخطاب وجهًا تواصليًّا للغة، بِعَدِّه الركيزةَ الأساسية التي تقوم عليها وظائف اللغة. وقد قسّم العملية التواصلية ستة أقسام، هي: المرسل، والمستقبِل (بكسر الباء)، والسياق المقامي الذي يكون فيه الخطاب أو الرسالة، ومضمون الرسالة، والاتصال الذي تنشئه الرسالة، والنظام اللغوي الذي أقيمت عليه (Jacobson، Roman.،1971)، وانظر: (استيتية، سمير، 2013م). وعند إنعام النظر في طريقة طرح الخطاب الثقافي الإسلامي تبدو ملامح من إستراتيجيات الخطاب على النحو الآتي:

- **الإستراتيجية التلميحية:** وتقوم هذه الإستراتيجية على التلميح بطلب شيءٍ، أو التلويح بردّه، أو الإعجاب بشيءٍ، أو التعريض به واستقباحه، أو الموافقة على مضمون معيّن، أو الاعتراض عليه، أو الإخبار بتبَنِّي شيءٍ ما، أو تركه، من غير أن يكون في ذلك شيءٌ من التصريح والمباشرة في عرض الفكرة. وقد وجدت الدراسة أن معظم الصور الواردة للثقافة الإسلامية في سلسلتي «أهلًا وسهلًا» و» الكتاب « تقع ضمن الوظائف المرجعية التي يؤديها الحدث الكلامي، إذ وصفت كما هي وصفًا مجردًا، أي أنها تكاد تكون مجرّدةً من كل ميل عاطفي، أو رغبة ذاتية.،في إحداث أثر عند الدارسين، بل إن المَواطن التي ينبغي أن تُذكر فيها قيم دينية جاءت جوفاء مفرغة منها، فهي لا تتعدى عبارات شاع استعمالها، فمثلًا وردت عبارة «إن شاء الله» في درس بعنوان «يوميات لطالب عربي في أمريكا» خمس مرات. وقد وردت صورة «لا إله إلا الله» لافتة تزين باب محل يبيع بهارات وزهورات في الدرس الثامن ((علوش، مهدي، 2005 م، ح1\134) بطريقة جامدة.

وكذلك في القسم الأول من «آل البيت»، (خير الدين عبد الهادي، 1997م)، إذ لم يتعدَّ الخطاب الثقافي الإسلامي ذكر عبارات ذات دلالات إسلامية مثل: تحية الإسلام: (السّلام عليكم – وعليكم السّلام)، وردت (22 مرة)، وبخير، والحمد لله، ردًا على سؤال - كيف الحال؟ وقد وردت (14 مرة)، ولا يخفى أن هذه الإستراتيجية تحقق قواعد (Grice) غرايس في حدودها الدنيا من حيث الكم والكيف والعلاقة (الباهيز، حسان.2004م،، ص 126). ولا يخفى أن الأصل أن تحظى القيم بأولوية تشغل لبّ النصوص وجوهرها. (تودوروف، تيزفتان، 2007م، ص 22).

الإستراتيجية الإقناعية: والإقناع لغة من «قنع «أي قنع بنفسه قنعًا وقناعة رضي (ابن منظور، جمال الدين.1968م.)، وهي إستراتيجية ثنائية الاتجاه من المرسِل إلى المُرسَل إليه، ومن المُرسَل إليه إلى المُرسِل، والسيادة فيها للمنطق العقلي بغض الطرف عمن يكون صاحب الرأي الصائب.(الشهري، ظافر.2004م، ص ٤٤٥).

ولعل أبرز آليات الإقناع: الحوار والحجاج، والحوار لغة من «حَوَرَ ««الحور: الرجوع عن الشَّيء وإلى الشَّيء، والمحاورة: مراجعة الكلام في المخاطبة «(الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد.2001م)، وعرّف ديكرو الحجاج بأنه:» يتم باللغة مشكّلا أقوالًا متتابعة ومترابطة بشكل دقيق، فالمتكلم يجعل من قول ما حجة يهدف من ورائه إلى إقناع المرسل إليه بشكل صريح أو بشكل ضمني، أي أن المتكلم قد يصرح بالنتيجة وقد يخفيها، وعلى المرسَل إليه استنتاجها اعتمادًا على بنيتها اللغوية (ملكية غبار، أحمد أمزيل.2006)، ولّما كان الحوار من الآليات البارزة للإقناع، وهو يركّز على الواقع والقيمة معًا، فإنه يمكن إدراج الخطاب في درس «جنة الأطفال» في سلسلة «أهلًا وسهلًا» (علوش، مهدي.2005م، ج2 ص263)،، ضمن الإستراتيجية الإقناعية، ويجري فيها حوار بين أب وابنته، التي تدرس في مدرسة مسيحية، و صديقتها مسيحية)، وقد أسهم الخطاب في الدرس في إبراز مجموعة من القيم الإسلامية أهمها: -الإيمان بالله، وبالرسل، والإيمان بأن الموت بيد الله وهو غير مرتبط بالمرض أو بالسن، وقد حاول أن يأتي على بعض الفروق بين المسيحية والإسلام في صَلْب السيد المسيح عليه السلام، ولكن الكتاب لم يوفق في طرح بعض الأفكار التي أوردها مثل قوله:

«الدين مسألة ذوق، وأن الفرق بين المسيحية والإسلام هو في (الموضة)، واتّباع كل منهما يكون وفق أذواق الناس «وقوله: «الله خلقنا كي نفعل أشياء جميلة»، ولا يخفى أن الأصل في خلق الإنسان هو عبادة الله من خلال عمارة الأرض بمنهجه، وعليه فالعمل عبادة. و ذكر أن الأنبياء رأوا الله، بقوله: «من هو الله؟، خالق الدنيا كلها، معنى خالق أنه يصنع كل شيء بقدرة عظيمة، أين يعيش؟ في الدنيا كلها وفوق السماء، ألم يره أحد؟ كلا، الأنبياء مثل سيدنا محمد»، ولا يخفى أن هذا غير صحيح من وجهة نظر إسلامية.

ويمكن تصنيف الخطاب الإسلامي في بعض كتب سلسلة «آل البيت» ضمن إستراتيجية الإقناع، من ذلك درس بعنوان «من جاء بالحسنة فله مثلها» (عكاشة عمر، 1997م، 155)، وعنوان الدرس يتناص مع حديث نبوي شريف: «يقول الله -عز وجل-: من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها أو أزْيَد، ومن جاء بالسيئة فجزاءُ سيئةٍ سيئةٌ مثلها أو أغفِرُ» (مسلم، 2006)، ولا شك أن عنوان الدرس عتبةٌ مهمة للولوج إلى ما فيه من خطاب، وقد كانَ المضمون عن الصحابي عثمان بن عفّان ثالث الخلفاء الراشدين، إذ تبرع عثمان بعد حوار هادف مع التجار بكل قافلته حتى (لم يبق من مساكين المدينة وفقرائها من أحد إلا أخذ ما يكفيه ويكفي أهله)، والدرس يشتمل على مجموعة من القيم منها: التوجه إلى الله بالدعاء ونيل رضاه، التعريف بالصحابة والسلف الصالح، وقيمة التعاون، ومن أمثلة الخطاب الذي اعتمد الاسترتيجية الإقناعية درس «المسلمون و العلم»، ((القرالة، زيد، 1998 م، ص 35)، إذ اختار نصًّا يشتمل على أقوال بعض المستشرقين يقولون كلمتهم في أن الإسلام كان أساسًا للثورة العلمية في أوروبا في العصر الحديث، وقد تضمن مجموعة من القيم مثل: طلب العلم مطلب إيماني، ومن هؤلاء المستشرقين ليوبولدفايس و(رينان) والمستشرق الفرنسي لوبون بقوله: «إن المسلمين وحدهم كانوا أساتذة الأمم المسيحية عدة قرون،ولم يستغنِ التعليم في جامعات الغربيين عما نُقل إلى لغتهم من كتب المسلمين»، وأشاروا إلى أنه «ما من دين حث على العلم والتقدم العلمي كما حث عليه الإسلام»، وكذلك فقد اشتمل النص على قيم أخرى مثل: قيمة السنة النبوية مصدرًا مهما للتشريع الإسلامي، فقد»... طُلبَ من الأسرى في غزوة بدر أن يعلّموا عددًا من أبناء المسلمين القراءة والكتابة لإخلاء سبيلهم»؛ فبالعلم والوعي انطلق علماء المسلمين في علومهم، فقدموا للبشرية ما تنعم به من علوم».

وكذلك يمكن عدُّ درس (مجالس العلم) (مقابلة، ومحمود بركات، 1998 م، ص79+80)، من الإستراتيجية الإقناعية، والنص طرح قيمة «طلب العلم وتقديره» بقوله: «إذا حضرت مجالس العلم فلا يكن حضورك إلا مستزيدًا علمًا وأجرًا، فإن حضرتها على هذه النيّة فقد حصلّت خيرًا على كل حال، فإذا حضرتها فالتزم أحد ثلاثة أوجه لا رابع لها، وهي: إما أن تسكت سكوت الجُهّال، فتحصل على أجر النية في المشاهدة، وعلى الثناء عليك بقلة الفضول، وعلى كرم المجالسة ومودة مَن تُجالس، فإن لم تفعل ذلك، فاسأل سؤال المتعلم فتحصل على هذه المحاسن الأربعة، وعلى خامسة وهي استزادة العلم».

وكذلك درس «رأي في الحضارة الغربية» في المستوى الرابع، (القرالة، زيد، 1998 م ص 195)، ينضوي تحت الإستراتيجية الإقناعية، والنص منقول بتصرف عن كتاب مصطفى صادق الرافعي (تحت راية القرآن)، ويهدف إلى بيان قيمة كراهية الرذائل الدينية والخلقية والاجتماعية والنفور منها من خلال بيان وجهة نظر الإنسان المسلم في الحضارة الغربية، وقد بدأ النص ببيان مقنع بأن «الإنسان يحمل في نفسه نقيضين، هما عقله وهواه، فإذا أطلقهما معا أفساداه، وإذا قيدهما معا أفسداه كذلك، ولكن تمام الإنسان ونظامه أن يطلق العقل ويحدّ الهوى»، ثم يبين واقع الإنسان الغربي بقوله: «يحسب هذا الغربي المتحضر أنه قهرَ الطبيعة وكسرها فانتصر عليها، ولا يعلم أن

الطبيعة تهزأ به، لأن هذا النصر هو الذي يسلِّطُها عليه، فتهزم أخلاقه وتضعف قوته الروحية وتطحن عقله، فهو لا يغيِّر الطبيعة وإن انتصر عليها، وهي تغيِّرُه ثم تتركه يسمى نفسه المنتصِر، فتضيف إلى حماقته حماقة غرور».

وكذلك في درس «جون يتعرف على قصة جديدة «(عبد الهادي، خير الدين، 1997م 279)، إذ يتعرّف على قصة توضِّح الصراع بين الحق و الباطل. بإستراتيجيه إقناعية عالية، و النص مأخوذ بتصرف من مسرحية توفيق الحكيم (العابد وإبليس)، تتضح فيه أن قيمة الإيمان بالله تتغلب على كل القوى، وأن أقوى سبيل لهزيمة الإنسان حبه الشديد للمادة، وذلك عن طريق إدارة حوار بين العابد وإبليس، حول رغبة العابد في قطع شجرة، عَلِمَ أن أهل القرية يعبدونها، فاعترضه إبليس مرات عديدة، والعابد مصمم على ذلك، ثم انتهى إبليس إلى حيلة على العابد تمت بإدارة حوار معه وَعَدَه فيها بأن يعطيه كل يوم دينارين من الذهب. على ألا يقطع الشجرة فوافق، ثم امتنع إبليس عن وضع المبلغ، فرجع العابد إلى قراره بقطع الشجرة، و لكن أنى له ذلك فالغلبة كانت للشيطان، لأن دفاع العابد أصبح عن المادة وليس في سبيل الله. ولا شك أن القصة الحوارية تسبر أغوارًا عميقة في الفكر الإسلامي الداعي إلى التوحيد بالله، و العمل لله و الجهاد في سبيل الله، و العمل على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، و كان الدرس مشفوعًا بصورة معبرة.

- **الإستراتيجية التضامنية:** يمكن تعريف الإستراتيجية التضامنية بأنها الإستراتيجية «التي يحاول المُرسِل أن يجسد بها درجة علاقته بالمُرسَل إليه، وأن يعبرِّ عن مدى احترامه لها ورغبته في المحافظة عليها، أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما.

وقد استثمرت السلاسل المدروسة هذه الإستراتيجية بتقريب المسافة بين المرسِل والمتلقي، باستعمال بعض التقنيات، فقامت فكرة بعض الدروس في سلسلة «أهلًا وسهلًا «على إنشاء حوار افتراضي مبتعدا عن الإغراق في الذاتية والتنظير للآخر، وكان ذلك باختيار شاب عربي اسمه عدنان مارتيني في الغرب، وفي المقابل وجود مايكل براون يدرس في الشرق،، وعند إنعام النظر في الإستراتيجية المتّبعة نجد أنها ضمن التضامنية ذات الطابع التلميحي، فهي لا تتعدى التعريف بالمساجد، فقد دخل مايكل براون المسجد الأموي، وكان عليه أن يخلع حذاءه، في إشارة إلى نظافة المسجد...»(علوش، مهدي، 2005 م)، وتعرّفَ إلى بعض التراكيب التي تقال مثل: «إن شاء الله» وعرفَ يومي العيد في بلاد العرب، و عرفَ عن العطلة فيها في حين نجد عدنان مارتيني في مدينة (دِنْفر) في الدرس الثالث والعشرين، وهو يروي بعض مشاهداته في رحلة قام بها قائلا:»... في اليوم التالي ذهبنا بالسيارة إلى جبال (الروكي)، وتناولنا طعام الغداء في مطعم قديم في الجبال، وقد أعجبني ذلك جدا. في طريق العودة مررنا بمصنع بيرة، والمصنع كبير يعمل فيه مئات العمَّال»، ويذكر في بعض يومياته أيضا قائلا: «سنأكل معا (أنا وليسا وتِم) يوم الجمعة إن شاء الله»، وهي بلا شك مشاهدات سطحية تجاهلت قيما كان يمكن أن يُعبرّ عنها، ولا سيما أنها وقعت في يوم الجمعة، وهو العيد الأسبوعي عند المسلمين، وقد اختار مؤلف النص أن يكون المصنع للبيرة، والبيرة نوع من الخمر، وهو محرّم في الإسلام، في حين نجد أن من يوميات مايكل براون أنه»... في شهر رمضان بث التلفزيون المصري برنامجا غنائيا أحبه معظم المصريين اسمه (فوازير رمضان)، وعلمت أنه يُبثُّ أيضا في أقطار أخرى. قدمتْ هذا البرنامج اليومي ممثلة ومغنية اسمها (نيللي)، كانت ترقص وتغني أغنية تصف فيها شيئا، وكان على مشاهدي البرنامج أن يحزروا هذا الشيء. لكني لم أحزر أي شيء «، (علوش، مهدي، أهلًا وسهلًا 2005 م ص+480 481)، ويذكر أيضا أن: «معظم المصريين يحبون أم كلثوم ويسمعونها كل يوم، كانت أم كلثوم مغنية مشهورة جدا في مصر وفي كل الوطن العربي»، والكتاب يحرص على وضع بعض الصور للمغنين «ويقول: «طبعا هناك عدد كبير من المغنين الأحياء، ومن أشهرهم اليوم وردة الجزائرية،...، ونانسي عجرم) مع إرفاق صور لهم، ويستطرد ذاكرا مطربته المفضلة من غير المصريات، وهي فيروز)، مع إرفاق صورة لها أيضا (علوش، مهدي، أهلًا وسهلًا 2005 م ص481)، ولا يخفى أن شهر رمضان له خصوصيات دينية مفعمة بمشاعر الإيمان والتراويح، ولكن المنظومة الفكرية عند المؤلفين لا تعبأ بها.

وكذلك الحال في معظم نصوص سلسلة «الكتاب «فعند إنعام النظر فيها نجدها أيضا ضمن الإستراتيجية التضامنية ذات الطابع التلميحي، فهي كما ورد في درس «ذكريات رمضانية من الشام «(كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج2/ 49) لا تتعدى التعريف بالمساجد، والتعرّف إلى بعض التراكيب التي تقال مثل: (إن شاء الله)، دون عرض أي بُعد قيمي من أبعادها.

وعليه؛ فإنه لا يخفى أن مؤلفي السلاسل التعليمية ينظرون إلى الثقافة المعاصرة نظرة مَنْ يفصلها فصلًا جائرًا عن الجذور الحضارية للأمة، ولعل هذا هو الذي يمكن أن يعلل ضآلة عدد القيم الإسلامية في بعض الكتب التعليمية وضحالتها. وقد يكون السبب في اختيار الإستراتيجية التضامنية كثيرًا، محاولة لاسترضاء المتعلم، وتقديم المشترك مع

ثقافته، وتجنب تعريضه لخصوصيات الثقافة العربية الإسلامية، في حين أن (الغربي يدخل في كثير من الأحيان إلى «محاريب» اللغة العربيّة على أنها قطع خشبية لا معنى لها، ولا حُرمة. ولذا ترى «ركندورف» مثلاً يستشهد على القاعدة النحوية بآية مبتورة، يدل الجزء المذكور منها على «الكفر»، في حين أن الجملة تشكّل بالنسبة للمسلم أساس «الإيمان»، فقد اكتفى «ركندورف» من قوله تعالى: {لقد كفر الذين قالوا إن الله ثالث ثلاثة} بذكر {إن الله ثالث ثلاثة} فقط، واكتفى بترجمة الجزء المذكور إلى الألمانية). (خالدوف» 1965م، ص203)، وانظر: (عمايرة، إسماعيل، ص381).

قواسم مشتركة: ولعل أبعاد الإستراتيجيات في سلاسل العيّنة تبدو أكثر وضوحا عند دراسة بعض الأنساق الثقافية في بعض النصوص التي تمثل قواسم مشتركة بينها مثل:

أولاً: صورة المرأة: تباينت إستراتيجيات الخطاب الإسلامي في التعبير عن البُعد الثقافي الإسلامي للمرأة، فوردت صورة المرأة في سلسة «آل البيت» في (درس مستقل)، بعنوان: «المرأة المسلمة» (الحلحولي، وعكاشة، ص15)، ولم يتدرج الخطاب في رسم دور المرأة بوجه عام، فعرض مباشرة دورها في الدفاع عن الدعوة الإسلامية، مختارًا الإستراتيجية الإقناعية القائمة على ضرب القدوة من خلال سيرة «نسيبة المازنية» ولاسيما دورها في غزوة أحد، حتى سُمعَ رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «مَا الْتَفَتُّ يَمِينًا وَلَا شِمَالًا إِلَّا رَأَيْتُهَا تُقَاتِلُ دُونِي» (الواقدي، المغازي - 1989)، ولا يخفى أن الخطاب اشتمل على مجموعة من القيم مثل: قيمة حُبِّ الرسول -صلى الله عليه و سلم-، و قيمة الجهاد في سبيل الله، والتعريف ببعض الغزوات التي كان الرسول صلى الله عليه وسلم على رأسها. ودور المرأة المسلمة في الجهاد.

وورد في المستوى الخامس درس بعنوان: (أم المسيح عيسى -عليهما السلام» (مقابلة، وبركات، 1998، ص49-51.)، وقد اشتمل النص على مجموعة من الآيات القرآنية معبّرا على القيم الآتية: الإيمان بالرسل، وقراءة القرآن الكريم، والعفة اقتداء بالسيدة مريم العذراء، والتدبر في ملكوت الله وقدرته في مخلوقاته من خلال معجزة خلْق السيد المسيح عليه السلام، والدعوة إلى الله من خلال انصرافه للدعوة إلى الله كما أمره. أما عن المرأة في»أهلاً وسهلاً»، فلم يتعدّ البعد الثقافي الإسلامي عباراتٍ، أو جملا في دروس، تصف اللباس الإسلامي كما في درس» برنامج مع الناس» دون أي تعليق.(علوش، مهدي.2005م، ج2، ص104) ضمن الإستراتيجية التلميحية، وقد وردت قيمة الإيثار ضمن الحقل الاجتماعي من خلال الوحدة نفسها على لسان فتاة قالت:» كنت أدرس المحاسبة، لكني تركت الدراسة بسبب وفاة والدي،... فكان عليّ أن أعمل، لكن حين يكبر إخوتي سأعود إلى الدراسة»، وفي الدرس نفسه بدت صورة المرأة «ربة بيت» معتزّة بأداء مهمتها، فهي تقول: «أنا ربة بيت، سعيدة مع زوجي وأولادي،... وكذلك أساعد غسّان وفرح بالدراسة «وتحت عنوان «عطلة نهاية الأسبوع في البلاد العربية «كان واضحًا قصدُ إظهار يوم الجمعة يوم عطلة في البلاد العربية، وفي سؤال لعدنان: ماذا ستفعل في يوم الجمعة؟ كانت الإجابة:» أظن أنني سأقرأ في المكتبة يوم الجمعة»، متجاهلا أهم حدث يأخذ حكم الفرض عند المسلمين في يوم الجمعة وهو» صلاة الجمعة «، أما عن المرأة في سلسلة «الكتاب»، فقد جاء درسٌ مستقلٌ بعنوان: «هدى شعراوي»مختارا الإستراتيجية الإقناعية في بعد من أبعادها، والتضامنية في بعد آخر، ويتحدث عن أن: «عام 1923 لم يكن هو عام تحرير المرأة من الحجاب فحسب، بل يعتبر بحق عام النشاط النسائي الفعّال، فالحجاب قد يكون مجرد مظهر، ولكن هدى شعراوي لم تكن تؤمن بالمظاهر، بل رأت أن تحرر المرأة من الجهل لا يقل أهمية فطالبت بأن تتساوى المرأة والرجل في حق التعليم،... وأسهمت في إنشاء نادٍ ثقافي للمرأة تجد فيه الكتب التي تحبها وتسمع فيه الموسيقى وتقابل المثقفين من الكتاب والشعراء والفنانين» (كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج2/185).

ويتحدث عن وضع المرأة في درس عنوانه «في البدء كان النفط» (كرستن بروستاد وآخرون، 2007م، ج3 / 183)، معبرا عن أنه «عندما يكون المجتمع القبلي تقليديًّا بقيَمِه وأفكاره فإن عملية الخروج منه لا تتم إلا عَبْرَ عملية كسر، بأكثر مما سيكون نتيجة لتطور وتراكم طبيعيين. لو أخذنا مثلاً موضوع الفرص المتاحة للمرأة فيما يتعلق بمجال العمل والتعلُّم والمشاركة في الحياة العامة، فإننا نجدها تقارب الصفر، وذلك بخلاف المجتمعات غير النفطية التي أصبحت فيها المرأة نسبيا عنصرا مشاركا في العمل والإنتاج».

ولا يخفى أن السلاسل متطرفة في طرحها لصورة المرأة المسلمة، فهناك صور للمرأة أولى بالطرح من صورة المرأة المجاهدة – على أهميتها – كما طرحتها سلسلة «آل البيت» ممثلة بـ» نسيبة المازنية «، ولا يخفى أن هدى شعراوي ليست بالمثال الذي يصلح لتمثيل المرأة المسلمة، فهي تعدّ الحجاب مكبِّلا مانعا لتقدم المرأة الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ولا يخفى أن هذا الطرح لا يخلو من ظلال إستراتيجية تضامنية مع المتلقي ولا سيما الغربي، بل إن هذا الطرح ينسجم مع تصوير بعض المستشرقين لحال المرأة في المجتمعات الإسلامية، (فقد ورد في مختارات «هاردر»، في تعليم العربية للناطقين بغيرها تصويرًا لحال المرأة على أنها» تعاني في طرف من هذه الدنيا، وأختها الغربية

تعيش مُرفّهة في الطرف الآخر»، وورد نص آخر بعنوان: «تعليم البنات». يحمّل فيه الإسلام تبعات أميّة البنات، مع أن الإسلام كثيرًا ما حث على تعليم البنت وتعهدها بالرعاية والتربية) (عمايرة، إسماعيل، 1993م، ص 339)، ولا يخفى أن الموازنة بين المرأة في المجتمعات الغربيّة التي تعيش فترة ازدهارها، لا تتكافأ مع أوضاع المرأة في المجتمعات الشرقيّة التي تعاني من مرحلة تراجعها، غير أن المرأة الغربيّة- إذا استثنيت ما تواجهك به من قشور حضارتها البراقة- تعاني معاناة بالغة، في مقاييس عالم القوة ورأس المال. ولو كانت الموازنة بين المرأة فيما يضمنه لها الإسلام، والمرأة فيما تعانيه في الغرب والشرق لكان الأمر مختلفًا اختلافًا بيّنًا.

ثانيًا: القدس في العيّنة المدروسة: ورد في آل البيت تعريف بالقدس في درس مستقل عنوانه «القدس: العاصمة المقدسة» (الحلحولي، و عكاشا، 1997م، ص48+49)، ومما ورد فيه أن -القدس أرض الأنبياء، ومن آثارهم -عليهم السلام- ضريح النبي داود، ومقام النبي موسى، و زكريا، ويعقوب. وقيمة القدس عند المسلمين قبلة أولى قال تعالى: {فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ}(البقرة، 149)، وقد جاء على الفتح الإسلامي للقدس فذكر أنه: «دخل المسلمون القدس في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وكتب عمر وثيقة الأمان للنصارى المعروفة باسم (العهدة العمرية)،وللمرة الأولى يسجل تاريخ القدس فتحًا سلميًّا لم تُرق فيه قطرة دم واحدة». وذكر أن «القدس ذات قيمة عالية عند أصحاب الديانات الثلاث». لكنه مثلًا لم يذكر أن القدس محتلة الآن، علمًا بأن الدرس يبدو من اختيار المؤلفين وليس منقولًا عن الكتب الأخرى.

في حين لم يرِد ذكر للقدس في «أهلًا وسهلًا «إلا مرة فقط، بأنها اسم بلد لشخص في درس «عبارات أو جمل في دروس» (علوش، مهدي، 2005 م ص)، أما في سلسلة «الكتاب» فلم تُذكر ألبتة.

ولا يخفى أن هذه العيّنة تختلف تماما عمّا يُقدّم في مناهج الغرب، فـ» الدراسات التي أُجريت على المناهج البريطانية والأمريكية تشير إلى تحيّز المناهج المدرسية التي تقدم لطلبة تلك الدول إلى الطرف الإسرائيلي، وينطبق الأمر على وسائل الإعلام، فصورة العربي فيها تفوح بعناصر التخلف، وبشبق الغرائز، والجشع والحماقة»(عمايرة، إسماعيل، 1993م، ص 340)، وكان يمكن أن تُقدم قضية القدس بصورة إقناعية عن طريق تأليف حوار هادف، ولا سيّما أنها تشكّل قضية محورية لا يمكن تجاهلها.

ثالثًا: التعريف بالعلماء: من القيم المشتركة بين السلاسل الثلاث التعريف بالعلماء، وقد جاء ذلك في دروس مستقلة، فكيف كانت إستراتيجية الخطاب فيها ؟

في «آل البيت» جاء التعريف بـ»ابن خلدون» (القرالة، زيد، 1998 م ص21)، وفي «الكتاب» جاء التعريف بـ»ابن بطوطة» (كرستن بروستاد وآخرون، 2007م. ج2 ص14)، و في «أهلًا وسهلًا» جاء التعريف بـ» ابن رشد» علوش، مهدي، 2005 م ج2 / ص317+318). ولا شك أن العلماء الثلاثة مما اختزنه الوعي الجمعي، وهم يمثلون ثقافة ذهنية للكينونة العربية المسلمة،، وقد جاءت إستراتيجية الخطاب ضمن التلميحية في آل البيت، فعرّف بـ (ابن خلدون)، اسمه وكنيته وحفظه للقرآن وزيارته للقدس وحجه لبيت الله الحرام، ووفاته، وكان حريّ بالخطاب أن يذكر أن النظريات التي وضعها ابن خلدون حول قوانين العمران ونظرية العصبية، وبناء الدولة وأطوار عمارها وسقوطها. تؤهله لأن يكون المؤسس الحقيقي لعلم الاجتماع، وقد سبقت آراؤه ونظرياته ما توصّل إليه لاحقًا بعدّة قرون عددًا من مشاهير العلماء كالعالم الفرنسي أوجست كونت(الساعاتي، حسن، 2006، ص 95).

أما في «الكتاب» فقد أخذت الإستراتيجية منحى إقناعيًّا بالمقارنة بين ابن بطوطة وبين الرحالة في العصر الحديث، فعرّف به منوّها إلى أن «رحلته أطول رحلة قام بها رحّالة في العصور الوسطى، يبلغ طولها ثلاثة أضعاف ما قطعه الرحالة الإيطالي ماركو بولو، وجاء في الخطاب أن المستشرقين اهتموا به منذ أوائل القرن الماضي، فنُشرت من كتابه أجزاء، ثمّ نُشرت الرحلة بعدها كاملة في ترجمة فرنسية سنة 1859م، وطبعت طبعات عدّة، ثم تُرجمت إلى الألمانية سنة 1911م، ولا يخفى أن هذا ربط منطقي يصل المعارف الإنسانية بعضها ببعض.

أما في سلسلة «أهلًا وسهلًا»، فقد أخذ الخطاب منحى إقناعيًا أيضًا، فقد عرّف بـ» ابن رشد «وبعلمه بالفقه وبالطب وبالفلك وبالفلسفة، وبعمله بالقضاء، وتآليفه وشروحه لكتب أرسطو وأفلاطون وبطليموس وجالينوس والفارابي وابن سينا،.. مما كان له تأثيره في الغرب،، فهو من أوائل من عرّف الغرب بالفكر اليوناني القديم، والتفكير الفلسفي، واعتنق العديد من المفكرين الأوروبيين نظريات ابن رشد وتكوّن حولها مذهب (الرشدية) نسبة له.

مفارقات: في سلسلة «أهلًا وسهلًا» ظهرت بعض المفارقات بين النظرية التي يقوم عليها الخطاب والمرجعية الإسلامية، ومثاله ما جاء في درس «حلم وحقيقة «(علوش، مهدي، 2005 م ج2 / ص229-231) فقد اشتمل على قيمة

الإيثار وحب مساعدة الآخر، من خلال طرح فكرة الدرس القائمة على سرد حياة فتاة، «لم تتخرج من المدرسة الثانوية؛ لأنها تركتها كي تساعد أباها في مصروف البيت»، وهي تحلم في أن تربح ورقة يانصيب، تشتري بثمنها ما لذَّ وطاب من مُتَع الدنيا الشخصية، ولكنها تتذكر قائلة: «يجب أولًا أن أساعد أهلي سأشتري لهم دارًا وأثاثًا»، ثم تذكرت خالها المريض الذي اضطُر إن يترك العمل وهو بحاجة شديدة للمساعدة فقالت: «سأبعث له مبلغًا من المال كي يشتري الدواء ويصرف على أسرته ونفسه»، وتذكرت أن قائلة: «و هناك أيضًا جارتنا أم خالد وهي امرأة مسنّة وفقيرة سأستأجر لها خادمة تساعدها في البيت، وتطهو لها طعامها»، ولكن مصدر المال جاء بشراء ورقة اليانصيب، وهي فكرة لا تنسجم مع الفكر الإسلامي، فـ» الغاية لا تبرر الوسيلة».

وفي الدرس السادس عشر «شخصيات إسلامية وعربية» («علوش، مهدي، 2005 م، ج1\306)، ورد تعريف بعبد القادر الجزائري، فقال: أمير زعيم جزائري، ولم يُعرّف به مُسْلمًا.

وقال: حين دخلت فرنسا الجزائر، ولم يقل حين احتلت فرنسا الجزائر، وقال: حارب الأمير عبد القادر الفرنسيين. ولم يقل «المحتلين»، وقال في الجملة الأخيرة ملخصًا لشخصيته بقوله: كان الأمير عبد القادر كاتبًا وشاعرًا أيضًا، وأغفل أنه مجاهد!

وفي الحديث عن عبد الناصر ذكر أنه حارب في فلسطين، حيث جُرح في الحرب في سنة 1952م، ولكنه لم يذكر لمَ حارب؟ ومَنْ حارب؟ وعندما جاء الحديث عن القدس في «آل البيت»، لم يذكر أنها محتلة.

صفوة القول: ولمّا كان اكتساب اللغة الثانية وتعلّمها يقررهما القدرة على تكيّف المتعلِم في إطار البُعدين الاجتماعي والنفسي للغة التي يتعلّمها. (حتاملة، موسى، 1427هـ)، فلا بدَّ من الطرح المدروس وفق الإستراتيجية المناسبة للقضايا المهمة، ولا سيما تلك التي ينبغي أن يحرص الكتاب التعليمي على طرحها، نظرًا لأهميتها، وهذا يتطلب أن يكون نوع الخطاب ساعيًا إلى التواصل وليس إلى توصيل المعلومة فقط، وحبذا لو تكاملت الإستراتيجيات كي تتمكن من توليد اقتناع عند المتلقي ينتج وعيًا، و لا شك أنّ تشكيل الوعي يسهم إسهامًا فاعلًا في تشكيل الفكر، وهذا يمثل أساسًا من أساسيات العقيدة الإسلامية، ومن ثم كان الفكر الإسلامي فكرًا عالميًّا يُقبلُ عليه المتلقي، وليس أنظمة مفروضة ضمن منظومة العولمة. ولا يخفى أن واقع الحال في السلاسل المدروسة يشير إلى أن القيم الدينية لم تكن مطلبًا من مطالبها، ولاسيما سلسلتي «الكتاب «و» أهلًا وسهلًا «، فقد جاءت عَرَضية لا تعتمد إستراتيجية معينة، وهي لا تعدو أن تكون تلميحية على استحياء. أما آل البيت فهي لا تخلو من طرح هادف، بيد أنها تفتقر إلى الاستمرار والتتابع (Continuity and Sequence)، واختيار الإستراتيجية المناسبة في بعض الأحيان.

ولعل المرء يقف حائرًا أمام هذا الواقع، ويسعى إلى تعليل هذا الشكل غير المتجانس، ويشعر بكثير من الحيرة والقلق، وتأتي بعض الدراسات السابقة لتسعف فهم الأمر. فهذه دراسة راجي رمونى وارنست مكاريوس (١٩٦٨م) عن إحصاء المفردات في كتب العربية التعليمية لغير الناطقين بها:

Word Count of Elementary Modern Literary Arabic Textbooks

إذ قام الباحثان بدراسة المفردات المشتركة بين أحد عشر منهجًا تعليميًا، وكان من نتائج تلك الدراسة أن القدر المشترك في المفردات بين تلك المناهج التعليمية كلها، كان اثنتين وعشرين مفردة فقط، هذا مع العلم أن كل كتاب من تلك الكتب التعليمية، يتوهم أنه يدرِّس أهم المفردات التي يحتاجها الأجنبي لإتقان اللغة العربية.وموضوع الثقافة شبيه بموضوع المفردات، كل مؤلف أو مجموعة من المؤلفين تظن أنها تقدم أهم العناصر الثقافية التي يحتاجها المتعلم، وكلٌّ يجتهد، وعند مقارنة الإنتاج المقدم للطالب الأجنبي، يعكس كثيرًا من الانطباعية الذاتية عن العناصر الثقافية المهمة، ويعكس كذلك بعض الأطر الفكرية المنغرسة في أذهان المؤلفين، (عمايرة، محمد، 2002م، ص134).

الخاتمة: انتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن مجموع القيم المكوّنة للأنساق الثقافية الإسلامية الواردة في السلاسل الثلاث 54 قيمة، وأن النسبة المئوية لكل حقل من الحقول تختلف اختلافًا واضحًا بينها.
- القدر المشترك من القيم المكوّنة للأنساق الثقافية الإسلامية بين السلاسل المدروسة محدود لا يتعدى ثلاث عشرة قيمة، بنسبة 24%.
- الخطاب الثقافي الإسلامي غير قائم على بعد منهجي في تقديم الأهم من عناصر الثقافة الإسلامية، فهي مجموعة متناثرة لا يمكن أن تعطي القارئ حسًّا بثقافة لها حجمها وتميّزها في الحقول العقائدية والتعبدية

والأخلاقيـة والعلميـة.

- تتفـاوت السلاسـل المدروسـة في الكـم والكيـف اللذيْـن تقدمهـما، مـما يمثـل توزيعًـا غـير عـادل للقيـم المكوّنـة للأنسـاق الثقافيـة الإسـلامية عـلى خريطـة الثقافـة الإسـلامية.
- واقـع الحـال في السلاسـل المدروسـة يشـير إلى أن تقديـم القيـم الدينيـة عـلى شـكل أنسـاق متكاملـة لم تكـن مطلبًـا مـن مطالبهـا ولاسـيما في سلسـلتي «الكتـاب «و» أهـلًا وسـهلًا «، فقـد جـاءت عَرَضيـة لا تعـدو أن تكـون تلميحيـة عـلى اسـتحياء. أمـا «آل البيـت» فهـي لا تخلـو مـن طـرح هـادف، بيـد أنهـا تفتقـر إلى الاسـتمرار والتتابـع، واختيـار الإسـتراتيجية المناسـبة في بعـض الأحيـان.

وتـوصي الدراسـة بإجـراء مزيـد مـن الدراسـات التي تسـتبطن عمـق الخطاب الثقـافي الإسـلامي الذي تطرحه سلاسـل تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا للوقـوف عـلى مميـزات كلٍّ تجربـة بمـا لهـا ومـا عليهـا، انطلاقًـا مـن أن قانـون التغيـر و التجديـد في المجتمعـات الإنسـانية لا يعتمـد عـلى قانـون المفاجـأة أو الصدفـة، و إنمـا عـلى التخطيـط. بمـا يجعلها تسـير وفق منظومـة ثقافيـة لسـانية تربويـة يُسـتطاع الوصـول مـن خلالهـا إلى رؤيـة نقديـة تتيـح تشـخيص هـذه الكتـب ومراجعتهـا، و معالجـة اختلالاتهـا بشـكل دوري مسـتمر، ولا سـيما في حيـاة أصبحـت تمـوج بألـوان المعرفـة، وتـذرو قممهـا ريـاح التغيـير.

وأسال الله أن يوفقنا لخدمة هذه اللغة الجليلة، فتظل المنهل العذب الذي يَرِدُ إليه الظِماء إلى المنهج الربانيّ.

المراجع:

- القرآن الكريم
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد.2001م. تهذيب اللغة. ط ١. دار إحياء التراث العربي. بيروت.
- اسـتيتية، سـمير. 2008م. اللسـانيات (المجـال، والوظيفـة، والمنهج).الطبعـة الثانيـة. عـالم الكتـاب الحديـث، جـدارا للكتاب العالمي.
- استيتية، سمير، 2013م، الخطاب في الدراسات اللسانية الحديثة، الدكتور، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.
- بالمر.1985. علم الدلالة، ترجمة، محمد عبد الحليم الماشطة. جامعة المستنصرية، بغداد.
- الباهيز، حسان.2004م. الحوار ومنهجية التفكير النقدي، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- بروكلمان. 2005، تاريخ الشعوب الإسلاميّة. دار العلم للملايين.
- تودوروف، تيزفتان، 2007م، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي- دار توبقال للنشر- الدار البيضاء.
- الحايـك، آمنـة، وأحمـد الحراحشـة 1998م، العربيـة الوظيفيـة (المهـارات الأساسـية المسـتوى الثالـث، سلسـلة جامعـة آل البيـت في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، منشـورات جامعـة آل البيـت.
- حتاملـة، مـوسى رشـيد. 1427هـا. نظريـات اكتسـاب اللغـة الثانيـة وتطبيقاتهـا التربويـة. مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة الأردني: العـدد(70).
- حسـن، حنـان بـدوح.2015م. أهميـة الحجـاج في ممارسـة التواصـل الاجتماعـي مـن كتـاب (رؤى نظريـة ودراسـات تطبيقيـة). عـالم الكتـب الحديـث. إربـد.
- الحلحـولي، محمـد، وعمـر عكاشـة.1997م. العربيـة الوظيفية(المهـارات الأساسـية)الكتاب الثـاني، سلسـلة جامعـة آل البيـت في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا. منشـورات جامعـة آل البيـت.
- الحلو، عبده.1994م. معجم المصطلحات الفلسفية.ط1. المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتبة لبنان.
- خالدوف، 1965م، ب. ذ: مبادئ اللغة العربية، طشقند.
- خصاونـة، توفيـق جـبر النـاصر، التربيـة، 1988م،، المحتـوى الثقـافي لكتـب تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا (تحليـل وتقويـم)، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة اليرمـوك، الأردن.
- زاهر، ضياء الدين.1991م. القيم في العملية التربوية. دار الكتاب للنشر. القاهرة.
- أبو زيد،أحمد.1995م. البناء الاجتماعي. ط4. الهيئة العامة للكتاب. القاهرة.
- الساعاتي، حسن، 2006، علم الاجتماع الخلدوني، قواعد المنهج، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- السـيوطي، عبـد الرحمـن بـن أبي بكـر، جـلال الديـن. 1974 م الإتقـان في علـوم القـرآن، تحقيـق محمـد أبـو الفضـل

إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الشهري، ظافر 2004م. إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية.ط1. دار الكتاب الجديدة المتحدة.طرابلس ليبيا.
- صوله، عبد االله. 2011، الحجاج:أطره ومنطلقاته. مسكيلياني للنشر - تونس.
- عبدالرحمن، طه.1998م. اللسان والميزان.ط1. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب.
- عبده، داود، وسلوى الحلو.1997م. العربية الوظيفية (التراكيب الأساسية)، المستوى الثاني.
- عبد الهادي، خير الدين.1997م. العربية الوظيفية(المهارات الأساسية)، القسم الأول، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها. منشورات جامعة آل البيت.
- عبد الهادي، خير الدين.1997م. العربية الوظيفية (المهارات الأساسية) القسم الثاني، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها. منشورات جامعة آل البيت.
- عكاشة،عمر.1997م. العربية الوظيفية (الأصوات)، المستوى الأول، منشورات جامعة آل البيت.
- القرالة، زيد.1998م. العربية الوظيفية، المستوى الرابع، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها. منشورات جامعة آل البيت.
- علوش، مهدي.2005م. أهلًا وسهلًا. جامعة ييل. لندن.
- عمايرة، إسماعيل، 1993م بحوث في الاستشراق واللغة، دار وائل للنشر، عمّان.
- عمايرة، محمد، 1990م، الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، مجلة الدراسات الإسلامية، باكستان، العدد الرابع، المجلد 25.
- عمايرة، محمد، 2002م، بحوث في اللغة والتربية، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد مختار.1993م. علم الدلالة. ط4. عالم الكتب. القاهرة.
- كرستن بروستاد وآخرون.2007م. الكتاب في تعليم العربية، الولايات المتحدة الأمريكية.
- كريزويل، إديث، عصر البنيوية من ليفي شرتاوس إل فوكو، ترمجة: جابر عصفور، ط1، دار سعاد الصباح، الكويت، 1993، ص514.
- مقابلة، جمال، ومحمود بركات. 1998. العربية الوظيفية، المستوى الخامس، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها. منشورات جامعة آل البيت.
- ابن منظور، جمال الدين.1968م. لسان العرب. دار صادر للطباعة والنشر. بيروت.
- مداس، أحمد.2009م. لسانيات النص (نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري)، ط2، عالم الكتب الحديث.
- مدكور، علي أحمد.1997م، نظريات المناهج العامة، دار الفكر العربي. مدينة مصر.
- مسلم، 2006، صحيح مسلم، دار طيبة.
- ملكية غبار، أحمد أمزيل.2006. الحجاج في درس الفلسفة. إفريقيا الشرق. المغرب.
- الواقدي (المتوفى: 207هـ)، محمد بن عمر بن واقد السهمي الأسلمي، المغازي، تحقيق: مارسدن جونس الناشر: دار الأعلمي - بيروت الطبعة: الثالثة - 1989/1409.
- يقطين، سعيد.1989م. تحليل الخطاب الروائي، الزمن، السرد، التبئير. المركز الثقافي للكتاب العربي.
- Jacobson، Roman. Selected Writings. Paris، Mouton، The ague،1971..
- Berelson،B،Content Analysis in Communication Research،Glencge،IIIioinos،The Freepress Publishers. 1952.p18

المُقَارَبَةُ النَّصِّيَّةُ فِي مِنْهَاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَأَبْعَادُهَا التَّدَاوُلِيَّةِ فِي تَحْقِيقِ الكِفَايَةِ التَّوَاصُلِيَّةِ

أ.د. عائشة عبيزة
قسم اللغة والأدب العربي - جامعة الأغواط – الجزائر
Ab.abiza2015@gmail.com

الملخص:

يبحث هذا المشروع في طرق وآليات الاستفادة من المنهج التداولي في تعليمية النصوص الأدبية ووضع منهجية جديدة أمام القرّاء من أساتذة وطلبة وباحثين ومعلمين على وجه الخصوص لتدريس النصوص واستثمار المقاربة النصية في مناهج الجيل الثاني، ولعل ما يمكن وصفه بالجدة هنا هو الأبعاد التطبيقية والعملية لاستثمار النصوص الأدبية والاستفادة من تحليلها وجعلها وسيلةً تعليمية ناجعةً، والابتعاد عن الطرق الآلية التقليدية في تحليل النصوص وَفق أنماط وألفاظ مسكوكةٍ يمكن أن نطلق عليه مصطلح الروتين التعليمي الذي يُفْقِد العملية التعليمية حيويتها, ويجعل المتعلم جامدًا ينطلق من مسلمات معرفية في التعامل مع النصوص. وقد تكون هذه النصوص بعيدةً عن متناوله، غريبةً عن فهمه وإدراكه. وسيكون عملها وجهدها في إدراج المنهج التداولي -الذي يحافظ على العلاقة بين أطراف العملية التعليمية ويحقق التواصل بين المتلقي والنصوص الأدبية- في جعل النصوص واقعًا تعليميًّا ملموسًا، وذلك باستثمار هذا المنهج التداولي استثمارًا يجعله وسيلةً مفيدةً في التعامل مع النصوص وتحويلها إلى مصدر تعليمي، مع عدم إهمال الجانب التطبيقي الذي له من الأهمية ما لا يخفى في تحقيق النجاح في جميع أطوار التعليم، وذلك من خلال دراسة ملامحه في مناهج الجيل الثاني من خلال كتاب القراءة الذي يعد مصدرًا للمعارف المختلفة ووسيلة اكتساب للمهارات اللغوية.

البحث:

إن الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية هو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ومما تعتمده في ذلك ضمن مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة «المقاربة النصيةُ في تناول الوحدة اللغوية»، وبهذا كان النص المنطوق أو المكتوب يمثل البنية الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، ومن خلاله إنماء كفاءات ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي[1].

وسأتتبع في هذا البحث وصف منهاج اللغة العربية للجيل الثاني في المرحلة المتوسطة - باعتبارها تشمل خصائص الفئات العمرية بين الطفولة ومرحلة الشباب- وما يستتبع ذلك من علاقة المناهج بتكوين الشخصية وتنمية القدرات الفكرية، ثم تطبيق المنهج التحليلي الذي يقوم على النقد والتقويم.

1. **المقاربة النصية ودورها في تعليمية اللغة العربية:**

ارتبطت التعليمية بعنصرين أساسيين يخضعان للتغيير والتعديل، ويؤثران بصورة فعالة في هذه العملية التعليمية في جميع التخصصات، وهما المناهج والطرائق من جهة، والمحتوى الدراسي من جهة أخرى وهو ما يجعل المقاربة النصية أكثر المقاربات صلةً بتحقيق الأهداف التعليمية؛ إذ تركز على الطرائق كما تركز على المحتوى.

1--1 المقاربة النصية المصطلح والوظيفة:

1-1-1- المصطلح:

المقاربة عمومًا يقصد بها: مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه، وتعرف المقاربة النصية على أنها: «اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورًا أساسيًّا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر

(1) بن الصيد بورني سراب، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص3.

فيها كل مستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي، والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محورَ العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة العربية[1].

وتتمثل أهميتها في تشكل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي؛ حيث إن نقطة الانطلاق هي النص، ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحلله ليستخلص خصائصه، ثم ينسج على منواله نصًّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه وبنيته وتوسيع الفهم وتعميقه في مجال النص[2]، وهي في جوهرها ترتبط بدراسة النص بالمقاربة بالكيفية وجملة المبادئ عندما تحقق الدنو من سطح النص، والتعامل مع بنياته اللغوية المكونة له، والمنغلقة على ذاتها، بهدف تحري المعرفة والرأي السديد، بصدق أي دون إضمار لخلفيات جاهزة ومشحونة بأحكام مسبقة، فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة النص، بالنصوص أي أنها تأخذ بيد المتعلم لاكتساب قواعد وقوانين اللغة (نحو النص)، في صورة المنجز والمتحقق فعليًّا، بدلًا من فرضها عليه قسرًا نحو الجملة.

1-1-2- الوظيفة:

وتتمثل أهمية المقاربة النصية في كون النص محور الفعل التربوي في تدريس نشاطات اللغة العربية، حيث إن نقطة الانطلاق هي النص ونقطة الوصول هي النص. وهذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحلله ليستخلص خصائصه، ثم ينسج على منواله نصًّا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه وبنيته وتوسيع الفهم وتعميقه في مجال النص([3])، وغاية المقاربة النصية في المرحلة المتوسط إنما تكمن في تحقيق تزويد المتعلمين بالمهارات الأربع، التي يسعى كل معلم إلى تسخير الطرائق الناجعة والمناهج الحديثة لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أي لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرًا على قراءتها وكتابتها[4].

2-1- أسس اختيار النص في المقاربة النصية:

تقوم المقاربة النصية على توظيف النصوص باختلاف أشكالها كما طبقت في المناهج الحديثة من أجل تعليم اللّغة العربية وتعلّمها عن طريق النشاطات التي تنطلق من النص أو تقوم عليه، والتي تتمثل في القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه(من خلال التعبير بنوعيه: شفوي وكتابي) إضافة إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات، ويمكننا أن نرصد في هذا السياق أهم ما تعتمده هذه المقاربة من الأسس والمنطلقات ذات الأبعاد التعليمية باختلاف تشعباتها، وهي تتلخص فيما يلي:

- أن يسترعي النص اهتمام التلاميذ في كل مرحلة وذلك بكونه من بيئتهم ووفق قدراتهم العمرية والفكرية.
- أن يحقق التعلمات المستهدفة (ظواهر لغوية، نحوية، بلاغية...).
- أن يفي بالكفاءات المستهدفة من معالجته.
- أن يستوفي المهارات المستهدفة من خلاله.
- أن يخدم المهارات اللغوية على نحو استعمالي تواصلي (القراءة، الاستماع، التعبير، الكتابة).

3-1- المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات:

ارتبط تطبيق المقاربة النصية في مناهج التعليم في الجزائر بالمقاربة بالكفاءات نتيجة لتكاملهما عمليًّا، والمقاربة بالكفاءات هي نوع من طرائق التدريس أيضًا، وهي تشير عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة وفي سياق معين، ويكون محتواه من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثرائها وتوظيفها قصد مواجهة المشكلات وحلها في وضعية محددة([5]).

---

(1) بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، إشراف بن الصيد بورني سراب. الديوان الوطني،2017-2018،ص11.

(2) إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية على ضوء المقاربة النصية_ دراسة تحليلية نقدية _، إشراف د: الطاهر لوصيف. جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر 2009 /2010. ص44.

(3) إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية على ضوء المقاربة النصية_ دراسة تحليلية نقدية_ ص44.

(4) عبد الحميد عليوه، مكانة المهارات اللغوية في طرائق تعليم اللغات. الأحد 10 شباط (فبراير) 2008. https://www.diwanalarab.com

(5) فيزوري ربيع، أباحي جمال، متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأستاذ التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة البليدة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، ص74.

لذلك اعتمدت مناهج الجيل الثاني على المقاربة بالكفاءات هدفًا والمقاربة النصية نهجًا في تناول مادة اللغة العربية تفكيرًا وتعبيرًا ونحوًا وصرفًا وإملاءً وأسلوبًا وفنًّا([1]) في التقديم موجهًا إلى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

4-1- المُقَارَبَةُ النَّصِّيَّةُ وَمُسْتَوَيَاتُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ:

المقاربة النصية في التربية تقتضي تناول النص من عدة زوايا اعتمادًا على المستويات اللغوية التي يتألف منها النص أو النصوص[2]:

1. زاوية بني النص ومحتواه.
2. زاوية بني النص اللغوية والتركيبية (خصوصية الأداء اللغوي).
3. زاوية نمط النص (حكاية، قصة قصيرة، خطة، رسالة، مقالة).
4. زاوية صاحب النص وأهدافه من إنجازه.

1-4-1-المحتوى:

يمكننا تفصيل الحديث عن محتويات النصوص التعليمية المقررة في المقاربة النصية انطلاقًا من بنيتها اللغوية كمعانٍ ودلالات مفردة وتركيبية ترتبط أحيانًا بشرح المفردات كما قد ترتبط بعنوان النص الذي يعكس محتواه ويختصر بناءه، وقد بنيت المقررات المدرسية في المرحلة المتوسطة في منهاج الجيل الثاني على مقاطع تعليمية عددها عمومًا ثمانية تشمل ما يحيط بالتلميذ من ثوابت ومتغيرات الحياة الاجتماعية والفكرية مع استدراك ما لا يوجد في محيطه الاجتماعي، وتحتم الأهداف التربوية والتعليمية إدراجه في مقررات التدريس (كالقضايا التاريخية والدينية)، ونأخذ على سبيل المثال المقاطع التعليمية في كتاب السنة الأولى متوسط التي تضم:

(الحياة العائلية، وعظماء الإنسانية، والأخلاق، والمجتمع، والعلم، والاكتشافات العلمية، والأعياد، والطبيعة، والصحة، والرياضة)[3]، وذلك على النحو التالي:

- الألفاظ ودلالاتها:

لعل أكثر ما تقدمه النصوص في جميع المراحل الدراسية هو تلك الثروة المعجمية للكلمات العربية، منها ما هو مألوف متداول ومنها ما هو غريب أو غير مفهوم لذلك نجد بعد كل نص في كتاب اللغة العربية بعض الكلمات مرفقة بشرحها معجميًّا، وهي بذلك تمثل أول تعامل مع المفردات والتصدي لشرحها سياقيا مما يعطيها بُعدًا تداوليًّا، فاستيعاب النص بوجود كلمة أو كلمات غير مفهومة يؤثر في تلقيه أو التعامل معه، لذلك اللجوء إلى الشرح بالنظر إلى مستوى التلميذ في هذه المرحلة يعد أساسيا خصوص مع توسع المعجم بالموازاة مع المجالات الفكرية والمعرفية التي تتلاءم مع المقاطع التعلمية المتنوعة.

- المعاني التركيبية العامة:

بعد فهم الألفاظ أو الكلمات المفردة ينتقل الذهن إلى تركيبها وَفق قواعد اللغة، تلك القواعد التي تخضع لأنماط تركيبية معينة تختلف من لغة إلى أخرى وإن اتفقت في بعض الكليات، وهذه القواعد تشكل نظامًا يحفظ للمتكلمين التفاهم، ومن ثم التواصل كأحد أهم وظائف اللغة عموما.

- أنماط النصوص وأبعادها التداولية:

لو رجعنا إلى النصوص التي تضمها كتب اللغة العربية المقررة في جميع المراحل الدراسية عموما، وفي المرحلة المتوسطة خصوصًا سنجد تنوعا في أنماطها على أساس المعنى المقصود والأثر المترتب عنها وما يفهمه المتلقي منها، فهذه الأنماط تؤثر في تلقيها وفهمها ثم الاستفادة منها، فالنص السردي يؤثر في المتلقي بشكل يختلف عن النص الشعري، والنص الحواري يختلف عن الوصفين كما يختلف مع النص الحجاجي وهي أنماط شكلت نصوص المقررات الدراسية في المرحلة المتوسطة في منهاج اللغة العربية.

2-4-1-الشكل:

في العملية التعليمية يؤدي الشكل دورًا أساسيًّا باعتباره المعيار المادي للغة وهو يتشكل من عدة مقاييس، وتمثّل في الجانب المادي واللفظي، وتعتبر الرموز المكتوبة شكلا يتفاعل معه ذهن التلاميذ في المرحلة الابتدائية ليرافقه طيلة

(1) وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط. موفم للنشر، الجزائر.ط2. 2017. صفحة التقديم.
(2) ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2016، ص 21.
(3) كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط. صفحة التقديم.

استعمال اللغة قراءة وكتابة، كما تعد الصور والرسوم التمثيلية والمعبرة في الكتاب المدرسي وسيلة مساعدة للفهم وترسيخ المعارف، وربما تؤدي دورًا آخر وهو تقريب اللغة بتجريداتها الكتابية ليتفاعل معها التلاميذ في كل طور بحسب اهتماماته وقدراته، وما دام الشكل يؤثر في الفهم ويساعد على التواصل يمكننا اعتباره أحد أدوات الاكتساب التداولية.

2. الأبعاد التداولية للمقاربة النصية:

كما سبق ورأينا في هذا البحث تحمل أنماط النصوص أبعادًا تداولية وتنطلق من نظرة وظيفية عملية إذ تربط اللغة بالحياة، وذلك من خلال مبدأ عام يتمثّل في كون الوظيفة الأساسية لأية لغة طبيعية هي التبليغ، وهذا الربط له دوره في إعادة الحيوية للغة، وإخراجها من نطاق اللغة الأدبية المكتوبة إلى فضاء أرحب وأوسع، يشمل كل ما له صلة بالحياة العملية والعلمية[1].

و تحقق المقاربة النصية من الناحية الاستعمالية التواصلية للغة العربية عدة إنجازات تمكنها من اكتساب الإطار التطبيقي الأوسع من بين المناهج والطرائق التعليمية، إذ إنها تقوم على ربط المتلقي (التلاميذ) مع الرسالة (النصوص المقررة) ويتم ذلك من خلال التواصل مع النص بفهمه واستيعابه، للانتقال إلى مرحلة التعامل بمكتسباته اللغوية والمعرفية، ومن ثم تصبح النصوص المقررة والتي تطبقها المقاربة النصية بمثابة الرصيد الذي يمتلكه التلاميذ لاستثماره في مواقف ووضعيات جديدة ومتغيّرة.

2-1-السياق اللغوي وغير اللغوي:

تقوم عملية الاكتساب في جميع المستويات اللغوية على عدة مرتكزات، وتؤثر فيها عدة عوامل لغوية وغير لغوية، وإذا تحدثنا عن اكتساب قواعد اللغة نجد أن من أهم ما يؤدي دورًا أساسيًّا فيها استثمار طرق الاستعمال الواقعي الصحيح متمثلًا في الأداء الفعلي، ومن أهم أشكاله في الميدان التعليمي في المدرسة الجزائرية: التعامل مع النصوص وتحليلها على عدة مستويات موضوعية ولغوية، لتصبح هذه العملية - تحليل النص- بمثابة المنطلق الفعلي لانطلاق أكثر الأنشطة، إن لم نقل: كل الأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.

يمكن للنص بأبعاده المعرفية واللغوية أن يحقق الأهداف والكفاءات المطلوبة في المراحل المختلفة للتعليم بطريقة التدرج في اكتساب قواعد اللغة العربية التي تحقق بدورها كفاءةً استعماليةً في لغة بسيطة تمثل المستويات التواصلية خصوصًا على مستوى استثمار المعارف بالقدرة على التعبير الشفهي كمهارة أساسية تعدُّ منطلقًا وصورةً فعليَّةً لإبراز المهارات اللغوية الأخرى، ولعل أهم نشاط يتمثل من خلاله النجاح في استثمار النصوص والانتقال إلى مرحلة الإبداع والاستعمال، وهو ما أكدت عليه مناهج الجيل الثاني من خلال إنتاج المنطوق في ظل المقاربة النصية في مناهج الجيل الثاني بُعدًا تعليميًّا يمكنه أن يحقق النجاح في التواصل مع النص وتحليله بطريقة إيجابية ذات أبعاد إنتاجية.

2-2- المعاني القصدية (في النصوص الموجهة):

تشترك في النص عدة عوامل تجعله بمثابة الكيان القائم على اتحاد داخلي يحدد علاقته مع العناصر الخارجية ليتفاعل مع المخاطبين ويحمل خصائص المخاطب، وهو ما يظهر على مستوى المنطوق ويمكننا أن نستشف ذلك من تعريف عبد الرحمن حاج صالح للنص على أنه: «وحدة خطابية (نص مسموع مكتمل الدلالة ومكتمل الأطراف) يكون محتواه خاضعًا تمامًا لمقاييس الانتقاء والتدريج والتقسيم الصعوبة... ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة من جميع الجوانب الصوتية «[2].

ولتحقيق الأهداف التعليمية التي تعتمد أساسًا على استثمار النصوص لغويًّا ومعرفيًّا برمجت الأنشطة في كتاب السنة الثانية متوسط بشكل متناسق يجمع بين المهارات الأساسية لتطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك على النحو التالي[3]:

النشاط	مقوماته	الطريقة
التعبير الشفهي	النص المسموع	المناقشة والتقويم
القراءة المشروحة+ قواعد اللغة+ دراسة النص	النص المكتوب	القراءة واستثمار النص وتذوق بلاغته
التعبير الكتابي	يتوافق مع النص المكتوب	إنتاج كتابي يوافق النص المكتوب

(1) ينظر الزايدي بودرامة، تجليات الواقع اللساني العربي الحديث في المصطلح (بين التغييب والتكامل)، https://boudramazaidi.blogspot.com/

(2) بن الصيد بورني سراب، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ص3.

(3) لجنة التأليف، اللغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر. الجزائر 2017. مقدمة الكتاب.

2-3- العلاقة بين المخاطِب والمخاطَب:

يمكننا أن نتبيّن دور لغة التعلم وعلاقتها بالنصوص المقررة، إذ يكون لها أثر بالغ الأهمية في شرح النص ليكون مفهومًا (مفرداتٍ، وتراكيبَ، ومعانيَ عامةً)، كما يصل الأستاذ عن طريق أدواته اللغوية الحجاجية -خاصةً- إلى توثيق الصلة بين التلاميذ وتلك النصوص باختلافها أنماطها، ذلك أن مدار الأمر كله على نوعية العلاقة، فالنصوص تمثل مؤلفها وفي نفس الوقت يمثلها أستاذ المادة بعد أن يعد إلقاءها بحسب حال التلاميذ ومستوياتهم الفكرية واللغوية.

وفيما يلي تلخيص لأحد أشكال النصوص التي تعتمد الإقناع والتأثير في توجيه الأفهام، للوصول إلى غايات لغوية وفنية وفكرية أيضًا، نتمثّلها في نصوص حجاجية وَفق المخطط التالي:

حجاجية لغة النص	حجاجية لغة تقديم النص
↓	↓
تأخذ شكلاً موحدًا بقراءاتٍ متعددةٍ	متعددة الأداء ينتجها المعلم في القسم
(لغة مكتوبة / منطوقة أداءً)	(لغة منطوقة تخضع للارتجال كثيرًا)
↓	↓
تلقي النص مباشر (قراءةٌ ذاتيةٌ)	تلقي غير مباشر(قراءة نموذجية)

2-4- العلاقة بين الخطاب (في النصوص) والمستوى الثقافي للمتلقي:

على نحو ما يمكننا اعتبار تحليل النص- ضمن تطبيق المقاربة النصية- بمثابة تحويل لغته (المكتوبة) إلى كلام (منطوق) ذلك أن عملية تحليل النصوص تبدأ بقراءة النص لفهمه أولًا، ومن ثم ينبغي أن نحدد المقصود من ذلك وهو تلك التأدية المتمثلة في القراءة وتحويله إلى أداء فعلي وهو الكلام الذي تعددت تعريفاته عند العرب وعند الغرب منذ القديم وإلى يومنا هذا، فجاء في بعضها أنه» أي تواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطلاحية يأخذ الشكل المنطوق»[1]، وهو أيضا» ما سمع وفهم أو هو ما يدل على نطق مفهوم»[2]. كما عرف بأنه عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع((3)،وبالتالي يمكننا تحليله انطلاقًا من بنيته النحوية والدلالية لتحديدها، ثم اكتسابها كقواعد عملية للغة يمكن أن تخزّن في ذاكرة المتعلم لتوظيفها عندما تستدعي الظروف ذلك كأن يوظفها للإجابة عن سؤال أو للتعبير الشفهي أو الكتابي....إلخ.

ومن جهة أخرى يرتبط اكتساب اللغة من خلال النصوص في المدرسة -كلغة عربية فصحى- بنظرية تعلم الطفل للغة التي تعرف على أنها عبارة عن نسق من القواعد التي يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار لتوليد عدد غير محدود من التراكيب، وهذا النسق من القواعد يمكن تحليله إلى ثلاثة مكونات رئيسة للقواعد التوليدية، وهي تتمثل فيما يلي[4]:

1. المكون النحوي syntactic component: هو الذى يحدد مجموعة لا متناهية من الموضوعات المصاغة المجردة، وتتضمن كل منها جميع المعلومات المتعلقة بتفسير واحد لجملة معينة ومصطلح «جملة «هنا يقصد به الإشارة إلى السلاسل التوليدية وليس إلى السلاسل المكونة من الفونيمات.
2. المكون الفونولوجي phonological competent: وهو الذى يحدد الصيغة «الصوتية» للجملة التي يتم توليدها بواسطة قواعد نظمية تركيبية، أي أنه يعطى للجملة صورتها الصوتية أو النطقية
3. المكون الدلالي Semantic component: والمكون الدلالي هو الذى يحدد معنى الجملة وطريقة تفسيرها.

3-المقاربة النصية ودورها في تحقيق الكفاية التواصلية:

إن مبدأ المقاربة النصية ينطلق من النص كمحور لكل الخبرات التعليمية/ التعلمية، وحوله تدور الأنشطة جميعها من قراءة ومطالعة وتعبير. وللوصول لتحقيق تلك المقاربة واستثمارها في المجال التعليمي للغة علينا أن نسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم بمفرداتٍ جديدةٍ بدلالاتها ومواضع استعمالها، ونثري رصيده الفكري بعدة أمور كملامح بيئة صاحب النص والظروف المحيطة بتأليف النص، والاطلاع على النمط وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النص المدروس مفصلة ومناقشتها، مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها، وفي المقابل يكون المتعلم

(1) English, H.B. & English, A.C, A Comprehensive dictionary of Psychological and Psychoanalytical terms, New York: Longmans, 1958. P 516.

(2) أحمد بن فارس، مقاييس اللغة. ت: عبدالسلام محمد هارون. مطبعة الحلبي، القاهرة.ط2. 1972. ج 5.. ص 131.

(3) محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري. مكتبة لبنان، بيروت. 1982. ص264

(4) (Chomsky , N , A spects of the theory of syntax , Cambridge: Mass: M.I.T. Press, 1965. p 15- 16.

قد توصل إلى مرحلة التحصيل (وهي مرحلة إنتاجية تستثمر فيها المكتسبات المستفادة من النص وقراءته)، فيكون قادرًا على نسج نص على منوال النص المدروس، وذلك من خلال احترامه الخصائص المناسبة لنمطه، مدمجًا تلك الظواهر المدروس مفصلة على اختلافها، بعد انطلاقه من النص بتحليله واستخلاص خصائصه. وهو ما سنتتبعه بالدراسة والتحليل في كتاب اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني وتحديدًا في المرحلة المتوسطة التي تعد نقطة تحول في مسار فهم النص، وذلك بانتقاله من مفهوم القراءة بمعناها البسيط الذي يقوم على تحقيق وتمثّل الكلمات صوتيًا داخل النص إلى مفهوم التفكيك والتحليل على المستويين اللفظي والمعنوي.

والنص هو الأساس الذي تبنى عليه كل عمليات التعلم في اللغة العربية، فهو المحور الذي تنطلق منه دروس النحو والبلاغة والتعبير الشفوي والكتابي، وكل ما يعتمد على التحليل والفهم. ولكن النصوص الموجودة في كتب اللغة العربية غالبًا لا تفي بجميع متطلبات التعلم. فقواعد اللغة العربية مثلًا تقدم موزعة في عدة مواضع من خلال نصوص متنوعة في سياقها اللغوي، ولكن هذه الطريقة لم تكن كافية، إذ إنه نادرًا ما نجد في النص الواحد إمكانية استيعابه لجميع قواعد الباب النحوي أو الصرفي. لذلك يلجأ المعلم إلى التأليف بين طريقتين مختلفتين في المنطلق إحداهما تعتمد على المقاربة بالنص، والثانية قد يُلجأ فيه إلى استثمار المقاربة بالكفاءات، أو إضافة بعض الأمثلة التي لم ترد في النص لاستكمال الباب النحوي أو الصرفي.

هذا، وتعد المقاربة النصية أهم اختيار منهجي للاستفادة من المكتسبات وتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية، إذ تعد طريقة لتناول النصوص وشرحها، وتبيين كيفيات التعامل معها، ويعد النص فيها كما جاء في المنهاج[1] «وحدة يتصل بها المتعلم لا ليقرأه فحسب، بل ليكتسب مهارة استثماره والبحث عما يوسع موضوعه»، وهي بذلك تتم عبر عدة مستويات:

- المستوى الأول: يتعلق بتطور الموضوع ونموه.
- المستوى الثاني: يتعلق بالدلالة اللغوية، الفكرية، أساليب الخطـــــاب...المؤشرات الدلالية، الحكم، التقويم، الإثبات، وسائل الإقناع، التصورات، الموازنة والمقارنة...).
- المستوى الثالث: المستوى التركيبي، يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النـــص ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة.

3-1- الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية:

إن الحديث عن الكفاية التواصلية نحدده في نص ابن خلدون -وليس ما هو سائد في الدراسات النحوية الجافة، والتي تجعل القواعد النحوية هدفًا بعيدًا عن الأداء- يقول فيه: «والسبب في ذلك أن صناعة العربية، إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية، لا نفس كيفيَّة، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملًا، مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها -في التعبير عن بعض أنواعها-: الخياطة هي أن تدخل الخيط في خَرْت الإبرة، ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تردَّها إلى حيث ابتدأت، وتخرجها قدام منفذها الأول بمطرح ما بين الثقبين الأوَّلين، ثم يتمادى على وصْفه إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبْك والتنبيت والتفتيح، وسائر أنواع الخياطة وأعمالها، وهو إذا طُولِب أن يعمل ذلك بيده، لا يُحكِم منه شيئًا»[2]، يقودنا إلى تحديد وظيفة هذه القواعد وتعليمها، إذ من خلال اكتساب وتحصيل هذه البنى النحوية يتمكن المتعلم من اكتساب اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعليمية اللغات، بعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد -بمعزل عن سياقاتها- لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة، وهذا التحديد في الدرس اللساني الحديث لا يتطابق كثيرًا مع الدرس النحوي العربي الذي يربط بين البنى النحوية وبين السياقات الإبلاغية والمعاني المقصودة مقاميًّا، كما أن حفظ القواعد واستظهارها ليس هدف تعليم هذه القواعد، وإنما لتكون وسيلة اكتساب للغة واستعمالها بما يتناسب مع الوضع في اللغة العربية الفصحى.

(1) المنهاج أحد الوسائل التعليمية المرافقة للكتاب المدرسي من وظائفها العملية: أنه يسعى إلى استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك باعتماد نظام التعلم الحلزوني الذي يتميز بالتكرار والتوسع أثناء الفعل التربوي. ويساعد الأستاذ على تشيط دروسه وفق الكيفيات والأهداف التي تضمن تحقيق الكفاءات الختامية والعرضية المنشودة.

(2) ابن خلدون، المقدمة،ت: عبد الله محمد الدرويش. دار يعرب.ط1. 2004.ص 717.

3-1-1- الكفاية اللغوية:

تعدد التعاريف في تحديد مصطلح الكفاءة اللغوية أو الكفاية اللغوية، ويعود المصطلح في مفهومه إلى جذور لسانية تتعلق بالثنائيات اللغوية فالكفاءة تقابل الأداء في اللسانيات التوليدية التحويلية وهي بذلك «المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح إنتاج الجمل، وهي مكتسبة في مرحلة الطفولة وخلال نمو الطفل وترعرعه في بيئته الطبيعية، أما الأداء الكلامي فهو «تمظهر هذه الكفاءة اللغوية في الأفعال والكلام، أي استعمال هذه المعرفة في عملية التكلم»[1].

والكفاية بذلك تشير إلى قدرة المتكلم/ المستمع المثالي على أن يربط الأصوات والمعاني طبقًا لقواعد لغته، ويعتبر النحو نموذجًا للكفاءة المثالية الذى يمدنا بعلاقة أو رابطة معينة بين الصوت والمعنى، أو بين التمثيلات الصوتية والدلالية، ومعنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة، وهذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتساب اللغة، وهى بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقًا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها [2]، ومن ثم يتحدث بعض اللسانيين عن تحقيق الكفاية اللغوية عند متكلمي اللغة واللغات، فيقول ميشال زكريا: إن متكلم اللغة ليس بمقدوره امتلاك سوى كفاية لغوية واحدة، هي الكفاية اللغوية في لغة المجتمع الذي ترعرع فيه، والتي اكتسبها في طفولته وخلال مرحلة الاكتساب الطبيعي للغة، أي الكفاية اللغوية في لغة الأم[3].

و معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة. هذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتساب اللغة وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقًا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها.

3-1-2- الكفاية التواصلية:

هي القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد «وأن يعرف بدقة متى يتكلم، ومتى لا ينبغي أن يتكلم، وماذا يتكلم حوله، ومع من، ومتى، وأين، وبأي طريقة كان أسلوب الحديث[4]، وهي بذلك تعني وعي الفرد للقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي[5]، وتشمل أربع أنواع من الكفايات[6]:

- الكفاية النحوية Grammatical Competence.
- الكفاية اللغوية الاجتماعية.Sociolanguistic Competence
- كفاية تحليل الخطاب.Discourse Competence
- الكفاية الإستراتيجية Strategic Competence.

وقد ارتبط التواصل بالوظيفة الأساسية للغة وهو ما يؤكد علاقة اكتساب اللغة بكل مستوياتها بمفهوم التواصل والاتصال كما تهدف الدراسات التي تعالج قضايا الاكتساب والتعلم، ولذلك نجد بعض اللسانيين يؤكدون على أهمية هذه الوظيفة ومن هؤلاء أندريه مارتيني الذي شرح مفهوم التواصل الذي يعد الهدف من استعمال اللغة بأنه نقل تجربة شخص لآخر، وهذا يعني أن تكون الخبرة الاجتماعية لطرفي الاتصال (المتكلم، السامع) هي واحدة وهذا بدوره يستوجب وجود نفس النظام بين الأفراد المتكلمين[7].

3-1-3- تحقيق الكفاية التواصلية في مرحلة المتوسط:

و من خلال مفهوم الكفاية التواصلية يمكننا أن نؤكد على دور المقاربة النصية في تعليم اللغة، فلغة هذه النصوص المكتوبة تحمل خبرة معرفية وأبعادًا لغويةً يتعامل معها الأستاذ والتلميذ في القسم ضمن المقرر التدريسي، ويمكنها أن تشكل في الأخير التحصيل الفكري واللغوي الذي يتكون في ذهن التلاميذ كلما كانت الممارسة الفعلية في التعامل مع النص بالفهم والتحليل بما يحمله هذا النص من مكونات لغوية وفكرية وعاطفية، فهو نص يرتبط بأشكال التلقي

(1) ينظر: ميشيل زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. ط1. 1993. ص 37.

2 (Chomsky, N., "The Formal nature of Language in E.H. Lanneberg (Ed.) Biological Foundation of Language. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967. p398.

(3) ينظر: قضايا ألسنة تطبيقية، ص 50.

(4) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1،دار الفكر العربي. القاهرة، 2004، ص172_173.

5) Crystal ,D ,The Combridge Encyclopedia of Language, Combridge, Combridge University press,1989. 55,p 417.

(6) رشدي أحمد طعيمه، نفسه. ص173.

(7) ينظر: نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، فاس، ط1،2007.ص 114.

ارتباطًا وثيقًا فاشتمال لغة النص على التعابير الأدبية المجازية والتعابير اللغوية غير المباشرة قد تشكل عائقًا لفهمه وإدراك بِنْيَتِه، وهو ما تحققه المقاربة النصية بتوفير المحتوى النصي الذي يتلاءم مع أنماط النصوص المقررة، ومن المعلوم أن الهدف الأساسي -في نظري- من هذه النصوص هو توفير المدونة التعليمية التي تتناسب مع مستوى التلاميذ والطلاب في مختلف المراحل الدراسية (الفكري والعمري) لتحقيق أهداف متسلسلة من ذلك تأتي بحسب الوقت والكمية كالكفاءات الثانوية والمستهدفة والشاملة...الخ، ورغم أنه من المعروف أن الفهم عند المتعلمين يكون أكثر من الإنتاج[1]، إلا أن النص الأدبي يحتاج إلى تفعيل القدرات في حجرات الدرس ليتحقق الفهم لدى التلاميذ وذلك بطرق وآليات تحليل النصوص بتوجيه أسئلة دقيقة وموجهة بغرض تحصيل إجابات متنوعة يكون من نتائجها فهم النص وإدراك بِنيته اللغوية وغير اللغوية (الفكرية، المعرفية، العاطفية.....)، والكفاية عند تشومسكي قدرة المتكلم - المستمع المثالي على أن ينتج -انطلاقًا من قواعد ضمنية- عددًا غير متناهٍ من الجمل تقود عملية التَّكلُّم[2].

ويمكننا أن نرصد ما يهدف إليه منهاج اللغة العربية من خلال النصوص المقرر في مرحلة المتوسط، والتي تتم عن كفاءات عرضية وكفاءات ختامية تحصل في نهاية الميادين التعليمية في كل مرحلة، وتتمثل فيما يلي[3]:

- تنمية الكفاءات اللغوية والمهارات في التواصل الكتابي والشفوي.
- التّحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة
- القراءة المقرونة بجودة النّطق وحسن لأداء وتمثيل المعنى.
- كتابة نصوص متنوعة وصفية وسردية في وضعيات تواصل مختلفة.
- اكتساب ثروة لغوية.
- الاستعمال السليم للغة العربية أثناء التعامل.
- التحكم في تقنيات التعبير والقواعد الأساسية النحوية، الصرفية والإملائية والأساليب البلاغية وتوظيفها عمليًا.
- تحقيق الذوق الأدبي الفني.
- اكتساب الجرأة الأدبية في التعبير عن الرأي والإقناع.
- تحقيق التفاعل مع الغير.
- بناء الشخصية الفكرية والنفسية والاجتماعية خلال الانسجام بين اللغة العربيّة ومختلف المواد وتعزيز تكاملية التعلم في الملامح المشتركة.

4- ملاحظات ومقترحات:

من خلال هذه الدراسة استوقفتني عدة قضايا تطبيقية تفرض نفسها باعتبارها مستخلصة من الفحص والاطلاع على تطبيق مناهج الجيل الثاني وما يرتبط بها من إجراءات تفعيلية للمناهج والطرائق التي تستهدف البنية الفكرية واللغوية للمتعلمين في إطار تفاعلهم داخل المدرسة والمجتمع، كما يتم الربط في هذا الصدد بين نجاح عملية الإصلاح ودورها الفعال في القضاء على ظواهر سلبية في العملية التعليمية على مستوى الواقع المتحقق.

4-1- الملاحظات:

- نقص الكفاية التواصلية لدى التلاميذ في جميع المراحل تقريبًا.
- غياب الإنتاج الشفهي على وجه الخصوص مع الضعف العام في تحصيل الكتابة.
- تراجع عملية الاكتساب بالنسبة للمهارات اللغوية الأربع - رغم الانتقال من مرحلة إلى أخرى ومن طور إلى آخر.
- طغيان العاميات في الحوار داخل الصفوف المدرسية نتيجة العجز أو عدم التمكن من جعل العربية الفصحى وسيلة للتواصل(على مستوى الخطاب الواصف).
- وجود فجوة بين التحصيل المعرفي والتحصيل اللغوي (فالمعارف كثيرة ومتنوعة والتعبير عنها بلغة علمية دقيقة لا يتأتى إلا لنخبة قليلة من التلاميذ).

(1) انظر: دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، تر: عبده الراجحي. علي علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية، بيروت. ط1. 1994. ص45

(2) ينظر: نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقر، البصرة،1985.ص28.

محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ في مادة اللغة العرية للسنة الأولى متوسط. موفم للنشر، الجزائر.2016_2017. ص23.

2-4- المقترحات:

- تكويـن معلمـين وأسـاتذة في اللغـة العربيـة قادريـن عـلى تطبيـق المناهـج والبرامـج بحمولتهـا المعرفيـة ووسـائلها التكنولوجيـا المتطـورة.
- اسـتغلال الوسـائل والوسـائط التكنولوجيـة لـدى التلاميـذ لتعليـم اللغـة العربيـة (مـن ضمنها الألعـاب) لتهيئة الاسـتعمال قبـل المدرسـة؛ نظـرًا لـدور هـذه المرحلـة في اكتسـاب اللغة.
- وضـع خطـوات إجرائيـة فعّالـة ينبغـي اتباعهـا لتحليـل النـص الأدبي للأغـراض التعليميـة وليـس فقط تغيـير المصطلحات إنمـا بإدخـال اعتبـار تغـير المتلقـي مـن مرحلـة إلى أخـرى ومـن زمـن إلى آخـر.
- ينبغـي عـلى النصـوص المقـررة أن تسـتوعب أكـبر قـدر مـن المؤهـلات اللغويـة والفكريـة التـي تتناسـب مـع مسـتوى التلميـذ في المراحـل الدراسـية المختلفـة.
- عـلى مناهـج اللغـة العربيـة تحقيـق الملاءمـة والتكافـؤ بـين الكفـاءة اللغويـة التواصليـة والتحصيـل المعـرفي والفكري في جميـع مراحـل التدريس.
- التركيـز عـلى اللغـة المنطوقـة كونهـا أهـمَّ شـكلٍ أدائيٍّ يمكـن أن تتمثـل فيـه الكفايـة التواصليـة التـي يرتبـط مـن خلالها التلاميـذ بالواقـع وبالمجتمع.
- أن تعطـى مهمـة وضـع الدليـل في اللغـة العربيـة والكتـاب والوثيقـة وكل مـا لـه علاقـة بالمنهـاج لهيئـة أو مجموعـة باحثـين توحـد جهودهـم مـن خـلال مسـابقات محفّـزة لتقديـم الأفضـل عـلى المسـتوى التعليمـي.

الخاتمة:

اللغـة هـي أكـثر نشـاط يرتبـط بالإنسـان ويتسـم بسـيماته، فباللغة نسـتطيع التفريـق بـين النـاس إذ للمثقف لغتـه، وللصانع لغتـه، وللكبـير لغتـه، وكذلـك للصغـير لغته...وهـو أمـر يصـدق عـلى جميـع اللغـات مهـما كان انتشـارها أو درجـة تطورهـا، وهـذا الأمـر يجعـل تعليـم اللغـة العربيـة في مدارسـنا والتـي نحـن بصـدد البحـث فيهـا يتطلـب توفـير جميـع الجوانـب التـي ترتبـط بفئـات التلاميـذ والطلبـة التـي تتلقـى تعليمهـا دون تجاهـل عنـصر يمكـن أن يقـوم بـدورٍ مَهـمَا كان حجمه، إذ سـيؤثر حتـمًا في امتلاكـه الكفـاءات المسـتهدفة مـن التعلـمات ولميادين التعليميـة ليحقـق الكفايـة التواصليـة، ويكـون ذلـك بالربـط الوظيفـي بـين الكفاءتـين اللغويـة والكفـاءة التواصليـة وعـدم الفصـل بينهـما، حيـث تهتـم الكفـاءة التواصليـة اليـوم بالصحة اللغويـة، لكنهـا تهتـم بالمـوازاة مـع ذلـك بملاءمـة السـياق؛ لأن القـدرة عـلى اسـتعمال اللغـة لا تنحـصر في اسـتعمال القواعـد اللغويـة والصرفيـة والدلاليـة، بـل يتعداهـا إلى معرفـة القواعـد التداوليـة، التـي تمكّـن مسـتعمل اللغـة مـن فهـم وإنتـاج خطابـات سـليمة، في مواقـف بعينهـا.

والمقاربـة النصيـة تعتـبر مـن أهـم المناهـج التعليميـة السـائدة لتوفرهـا عـلى عناصر النجـاح خصوصًـا في تحقيقهـا لإدماج المتعلـم في العمليـة التعليميـة وتكاملهـا في هـذا الإطـار مـع المقاربـة بالكفـاءات، ولعـل أهـم مـا تحققـه في مجالهـا التطبيقـي تقديـم الخـبرات التعليميـة مـن خـلال النصـوص، وبالمـوازاة مـع ذلـك يتـم اختيـار النصـوص وفـق شروط ومعايـير مدروسـة بعنايـة، لعـل أهمهـا أن تحمـل قـدرة إنتاجيـة للمفاهيـم الفكريـة والكفـاءات اللغويـة التـي تتـماشى مـع كل مرحلـة دراسـية، ومـع كل هـدف تعليمـي، كـما أن مـا تحققـه في نفـس السـياق انطلاقهـا مـن بيئـة المتعلـم ولذلـك تحقـق كفـاءة إنتاجيـة مـن المهـارات التعلميـة المختلفـة، ولعـل أهـم مـا ينبغـي أن يتوفـر في النصـوص التعليميـة لتحقيـق أهدافهـا: قدرتهـا عـلى تأهيـل المسـتوى الإدراكي عنـد المتعلـم للتفاعـل مـع المسـتويات اللغويـة، ومِـن ثَـمَّ تحقيـق القـدرة عـلى التواصـل مـع النصـوص بأنماطهـا ومسـتوياتها لاسـتنباط المفاهيـم وإدراك المعـاني المقصـودة، ولا يتـم ذلـك -خصوصًـا في النصـوص الأدبيـة- إلا بامتـلاك الوسـائل والأدوات الحجاجيـة (المنطوقـة والمكتوبـة) التـي تمكـن المتعلـم مـن التعامـل المبـاشر مـع هـذه النصـوص دون واسـطة، وذلـك بفهمهـا واسـتثمارها لإعـادة إنتاجهـا وبلـوغ مسـتوى الإبـداع مـن خلالهـا، وهـو المنطلـق الـذي تتـم منـه معرفـة مـدى تحقيقـه للكفايـات اللغويـة والتواصليـة مـع محـاولات التطويـر والتغيـير التـي تعتمدهـا المـدارس العربيـة والأجنبيـة مـن أجـل تطويـر التعليـم ومواكبـة التطـور الـذي يحـدث في عـالم التكنولوجيـا والفكـر الإنسـاني الـذي يتأثـر بالمتغـيرات مـن حولـه ويحـاول أن يجـد لنفسـه مكانًـا في ظـل هـذه التغيـيرات التـي تـكاد تكـون شـاملة.

المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

- إسماعيل بوزيدي، تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية على ضوء المقاربة النصية، دراسة تحليلية نقدية، إشراف: الطاهر لوصيف، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر 2009م/2010.
- بن الصيد بورني سراب، اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، إشراف بن الصيد بورني سراب. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2017-2018.
- ابن خلدون، المقدمة، ت: عبد الله محمد الدرويش. دار يعرب.ط1. 2004.
- دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلمها، تر: عبده الراجحي. علي علي أحمد شعبان. دار النهضة العربية، بيروت. ط1. 1994.
- فيزوري ربيع، أباحي جمال، متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأستاذ التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة البليدة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية.
- الزايدي بودرامة، تجليات الواقع اللساني العربي الحديث في المصطلح (بين التغييب والتكامل)، https:// /boudramazaidi.blogspot.com
- يحي بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، (أطروحة دكتوراه) جامعة قسنطينة، 2006، ص 547.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط ناشر، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة 1989، ص20.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة، 2004.
- رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. 2006/2005 - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية. الكويت، مكتبة الفلاح، 1984، ص 249.
- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العملي لتدريس اللغة العربية، لبنان، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987، ص 204.
- لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، ط1.2008.
- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط، دليل الأستاذ في مادة اللغة العربة للسنة الأولى متوسط. موفم للنشر، الجزائر.2016-2017.
- ميشيل زكريا، قضايا ألسنة تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. ط1. 1993.
- ميلود غرمول، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2016.
- نعوم تشومسكي، جوانب من نظرية النحو، ترجمة: مرتضى جواد باقر، البصرة،1985.
- نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، فاس، ط1،2007.
- وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط 1. 2003.
- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى متوسط. موفم للنشر، الجزائر.ط2. 2017. صفحة التقديم.
- وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية. المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة الجهوية.

باللغة الأجنبية:

- Chomsky , N , A spects of the theory of syntax , Cambridge: Mass: M.I.T. Press, 1965.
- Chomsky, N., "The Formal nature of Language in E.H. Lanneberg (Ed.) Biological Foundation of Language. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967.
- - Crystal ,D ,The Combridge Encyclopedia of Language, Combridge, Combridge University press,1989.
- - English, H.B. & English, A.C, A Comprehensive dictionary of Psychological and Psychoanalytical terms, New York: Longmans, 1958. P 516

قراءة عرفانيّة في تعليم العربيّة والتعلّم بها.

د. شادية محمد الهادي السالمي
جامعة حائل - المملكة العربيّة السعوديّة
selmichadia@gmail.com

المقدّمة

أ. أهمية اللغة في حياة الإنسان

اللّغة جوهر إنسانيّة الإنسان، وسبب تميّزه عن كلّ الكائنات، وقد حدّه الفلاسفة والمفكّرون بأنّه: الحيّ الناطق. قال الجاحظ: «فما الإنسان لولا اللّسان إلّا ضالة أو بهيمة مرسلة أو صورة ممثّلة»، (الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1 ص 77).

ولئن اشترك الإنسان مع سائر المخلوقات في أنّه خلق اللّه، فإنّه ينفرد عنها جميعًا ليصبح أكرم المخلوقات وأعظمها على الأرض؛ لأنّه الكائن الوحيد الذي له القدرة على الكلام، والقدرة على التفكير، فهو العاقل المخبر المستخبر عن عالمه، قال تعالى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [الأنفال/ 22].

وحاجة الإنسان إلى اللغة كبيرة، لا لأنّ الإنسان متكلّم بالطبع والاقتضاء، بل لأنّ اللغة أفيد الوسائل العلاميّة، وأعمّها وأخفّها؛ لأنّها أصوات. فهي نظام من الرموز الصوتيّة المتفق عليها داخل البيئة اللغويّة، ويشترك كل أفراد المجموعة اللسانيّة الواحدة في خزن تلك الرموز والدّلائل المميّزة للغتهم. ويكتسب الإنسان لغته ويفهمها شيئًا فشيئًا داخل مجتمعه بفضل تلك القدرة الطبيعيّة التي نشأ بها، وهي الملكة اللغويّة المستوعبة لنظام اللّغة المجرّد. ويستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن أغراضه وأفكاره ويتواصل بها مع أفراد مجتمعه، فهي أداة التواصل المثلى بين البشر، بالإضافة إلى أنّ اللغة مقوم أساسيّ من مقومات الهُويّة فضلًا عن أنّها القاسم المشترك بين المعارف والعلوم المتنوّعة؛ لأنّ العلم كلّه لا يؤدّيه إلى أوعية القلوب إلاّ اللغة.

ب. المسألة:

للغة مكانة كبرى في حياة الإنسان، وفي نقل المعارف وتقبّلها فهمًا وإنتاجًا؛ لذلك نَصِفُ في هذا البحث واقعَ تعليم اللغة العربيّة الفصيحة في الدول العربيّة، وننظر في سبل تطوير التعليم في مستوى المضامين وفي مستوى الأساليب، معتمدين على فهم طرق عمل العقل وآليات الإدراك عند الإنسان، ونبحث في كيفية التّدريب على استعمالها بالمران، وربطها بالحياة العامة ربطًا يجعل منها لغةَ حياةٍ لا لغةَ كتابةٍ وأدب فحسب. كما نبحث في أهميّة تعليم المعارف والعلوم المتنوّعة بالعربيّة الفصيحة منعا للتخبّط بين لغة التفكير التي تشكّل النظام المعرفيّ للمتعلّم العربيّ ولغة تلقي المعارف والعلوم.

ج. دواعي بحث هذه المسألة

اللغة العربيّة الفصيحة عنوان الهُويّة، وأداة التفكير، ووسيلة طلب العلم، ورغم هذه الأهميّة نلاحظ تدنيّ مستوى أداء المتعلّمين في البلدان العربيّة للغة العربيّة الفصيحة، واستهانة بتعلّمها، وتراجع تداولها. فالطالب العربيّ يتعلّم العربيّة في سنوات كثيرة غير أنّه يعجز عن الكتابة بلغة سليمة، ومنهج واضح، ومعرفة بنمط الكتابة في أيّ خطاب، وهذا ما يعيق فهم المعارف، وما يعيق التفكير السليم. وقد أثبتت الدراسات اللسانيّة أنّ مقدرة الفرد على الفهم الأفضل تقترن اقترانًا وثيقًا باستعماله للغته الفصيحة استعمالًا سليمًا. وبيّنت أنّ الإنسان لا يدرك لسانًا مّا بالصدفةِ، بل لابدّ من المعرفة وطول العشرة في ذلك اللّسان حتى تحصل للمرء ملكته. وبما أنّ العربيّة الفصيحة لا تُعرف اليوم في مجتمعاتها إلا بالتعليم، فإنّ دراسة طرق تعليم العربيّة، والتعلّم بها، وذكر مواطن الضعف وتطوير التعليم بالاعتماد على فهم طرق عمل العقل ونموه مهمّة للغاية.

د. الإطار النظريّ لبحث هذه المسألة

نعالج هذه المسألة من زوايا عرفانية لفهم كيفية الإدراك البشريّ؛ لأنّ صلة الإحساسات المختلفة بعمليّة الإدراك قويّة وأساسيّة. والإدراك الحسيّ هو معرفة الأشياء أو تحرّكاتها؛ ممّا تقود إليه الحواس وتستدرجه القرائن، فللإدراك الحسيّ عمل أساسيّ في تحصيل المعرفة وتشكيل الذكاء الذي هو معرفة تدوم وتتزايد مع المسافات المكانيّة والزمانيّة بين الفرد والأشياء.

وبناء على فهم طرق عمل العقل ونموه، يمكنُ العمل على تطوير التعليم مع الأخذ في الاعتبار الفروق بين النّاس في الاعتماد على الحواس والمدخلات الإدراكيّة؛ إذ يعتمد كلّ فرد على حاسة بدرجة أكثر من غيرها.

1. **العرفانيّة ووسائل الإدراك وعمل العقل.**

العرفانيّة: «مصطلح يضمّ جملة من المعارف والفنون تتناول بالشرح والوصف كلّ ما يتعلّق بالقدرات الذّهنيّة وعمليّات الذّكاء البشريّ من زوايا معرفيّة متعدّدة»، وهذه المعارف هي: الفلسفة، اللسانيّات، علم نفس، علم الأعصاب، المنطق، الذكاء الاصطناعي. والعرفان هو جملة من الأنشطة والآليّات التي لها صلة بالمعرفة، والمقصود بالمعرفة: «هو كلّ ما يتصل بعمل العقل»، فالعرفان موضوع بحث غرضه اكتشاف خصائص اشتغال الدّماغ في معالجة المعلومات، ومدخل العرفان هو الإدراك.

ويعرّف الإدراك بأنّه وظيفة وآليات بها يتمكّن الكائن الحيّ من معرفة نفسه والعالَم من حوله، وذلك بالاعتماد على حواسه. فأدوات الإدراك الحواس عند الإنسان، وهي تقوم بأعمال متفاوتة في المعرفة، وتقوم المعرفة على تأويل المعطيات الحسيّة. فمن المعروف أنّ الكائن الحيّ يتميّز عن الجماد بقابليّته لاستقبال المؤثّرات الخارجيّة من خلال الجهاز العصبيّ المنتشر في كامل جسمه، ثمّ نقلها إلى المخ لتبدأ عمليّة الإدراك، وتأخذ معانيها المختلفة التي يتمّ التعامل بها بين النّاس.

ويمرّ الإدراك الحسيّ بثلاث مراحل: وجود مؤثر خارجيّ طبيعيّ، فتأثيره على حواس الإنسان التي تنقله عبر الجهاز العصبيّ إلى المخ، فمرحلة نفسيّة تتحوّل فيها الأحاسيس إلى معان وأفكار، وتكون عمليّة الإدراك قد تمّت. ويتفرّع الإدراك الحسيّ إلى حواس ظاهرة كالسمع أو البصر... وحواس باطنيّة مثل الإحساس بالجوع والعطش والألم. ويشترك في الإدراك الحسيّ الإنسان والحيوان على السواء، لكنّ الإنسان يتفوّق على سائر الكائنات الحيّة بالإدراك العقليّ. فالحواس آلات لنقل المحسوسات من صور سمعيّة أو بصريّة وغيرها، ووظائفها هي الإدراك الحسيّ فحسب، أمّا العقل فهو الذي يقوم بعمليّة الإدراك العقليّ.

وتبدأ الحواس في العمل منذ الولادة لتحقيق المعرفة؛ إذ يولد الإنسان وهو لا يعلم شيئًا، ثمّ تبدأ الحواس في أداء وظائفها، فيبدأ الإدراك، فالمعرفة. قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل/ 78].

وقد انقسم الإدراك عند اللغويين العرب إلى عمل أداتُه الجوارحُ، وعملٍ أداتُه القلبُ بما هو أداة إدراك باطنيّة. والقلب رديف العقل يُنظر إليه على أنّه آلة عمل باطنيّة، وهو أداة تحليل واستيعاب للمدركات من فهم وتذكر وغيرهما؛ لذلك نجد في التفكير اللغويّ العربيّ مصطلحات إدراكيّة كثيرة هي: النفس، والقلب، والعقل، والمعرفة، والنكرة، والذهن.

2. **العمليَّة اللغويَّة عمليَّة واعيةٌ**

يعتقد «تشمسكي» أنّ الأطفال يتبعون شبكة من القواعد اللاشعوريّة اللاواعية لنحو كليّ حينما يتعلّمون لغة إنسانيّة، ويرى أنَ القدرة على الكلام خاصيّة بشريّة ناتجة عن عضو ذهنيّ خاص باللغة. والعيّنات التي يواجهها الطفل في محيطه اللغويّ تمكّنه من تنشيط ضوابط نحويّة يعرفها مسبقًا، مثلما ينمو النظام البشريّ للإدراك البصريّ طبقًا لبرنامج محدّد سلفًا يتمّ تنشيطه عن طريق المنبّهات الخارجيّة. ثمّ إنّ الوسائط المحدودة العدد التي تتيح فرصة للاختيار والتباين يتمّ تثبيت قيمها عبر هذه العيّنات الأولى في مرحلة النموّ اللغويّ.

ويرى «سيرل» أنّ هذه القواعد أي النحو الكليّ ليست من الأشياء التي يمكن للطفل نقلها من اللاشعور أي اللاوعي إلى الشعور أي الوعي، فالحالات الدماغيّة غير الشعوريّة تكون حالات دماغيّة خالصة كعمليات الهضم والتنفس وغيرها، أمّا الحالات العقليّة الشعوريّة فيجب أن تكون مفكرًا فيها شعوريًّا، وهذه النقطة فائقة الأهميّة لتفسير الإدراك الإنسانيّ. فاللغة ليست شيئًا لا شعوريًّا غير واع كعمل الكبد أو المعدة لا ينقل إلى الوعي، بل هي شيء واع شعوريّ قصديّ يمكن التحكّم به، وهو في البدء شعوريّ يمكن أن يصبح لا شعوريًّا، لكن العكس غير صحيح. فتعلّم اللغة إذن عمل واع فيه القصديّة والرغبة والنية والتوجه.

تمثّل اللغة والعقل والواقع الاجتماعيّ عند جون سيرل كلاً متكاملًا. والحواس والآلات الإدراكيّة تتعامل فيما بينها لبناء هذه المعرفة الواعية بالعالم. واللغة عمليّة واعية تتعامل مع بقيّة وسائل إدراك الكون والاتّصال به. وللوعي أهميّة كبيرة في العمليّات اللغويّة، وفي كلّ عمليّات التّصوّر والإدراك.

وبفضل اللغة يمتلك الإنسان القدرة على التخيّل؛ ذلك أنّ اللغة علامات والعلامات اللسانيّة لا تربط بين اسم

وشيء، بل تربط بين صورة سمعيّة وتصوّر ذهنيّ؛ لأنّ خاصية التمثيل الرّمزي التي تتميّز بها اللغة هي التي تمكّن من التفكير، لذلك يرتبط الفكر شديد الارتباط باللغة؛ لأنّ الإنسان يفكر من خلال الكلمات. «وليس التفكير شيئًا آخر غير هذه القدرة على إنشاء صور ذهنيّة للأشياء والاشتغال عليها».

3. تعليم العربيّة

تمهيد: التعليم هو نقل المعرفة من الأجيال التي أنتجتها إلى أجيال لاحقة عن طريق التعليم وفق نُظُمٍ وضوابط. والتعليم الفعّال هو الذي يُحدث أثرًا هامًّا في الفرد وفي المجتمع، وهو الذي يحث المتعلّم على التفكير والتعلّم الذاتيّ. وتعدّ اللغة أوّل المعارف التي يجب أن يتعلّمها الإنسان؛ لأنّها أسّ إنسانيته وهويّته، وهي التي تشكّل وعيه ونظامه المعرفيّ ونظرته للكون، وهي أداته للتواصل وتحقيق التعاون بينه وبين أفراد مجتمعه، وهي أداته المثلى في طلب العلم.

يرى «تشومسكي» أنّ الإنسان عندما يتعلّم لغته يكون قد تعلّم معها نمطًا خاصًّا من التفكير ومنهجًا؛ إذ يكتسب الإنسان لغته، ويكتسب في الوقت نفسه -وضمنها وبطريقة غير واعية- أسلوبا مميّزًا للتفكير. قال: «ويترتّب على القول بأنَّ امرءًا يتكلّم لغة بعينها أنّه ثقفَ نظامًا من المعرفة، ممثّلا بكيفيّة مّا في عقله»، (تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ص15).

أ. واقع تعليم العربيّة ومواطن الضعف

- يعتمد تعليم العربيّة في البلدان العربيّة على تلقين المتعلّم القواعد والمفاهيم والأفكار، ثمّ طلب الاسترجاع دون فهم أو إنتاج، ودون تدريب للذّهن على التفكير والنقد والتحليل. فطرق التعليم ومناهجه لا تعمل على ترقية الفكر والإنتاج الشفاهيّ والكتابيّ، ولا تعمل على إبراز القدرات المضمرة، والمهارات والمواهب للمتعلّم.
- وما زال تعليم العربيّة في جوانب كثيرة منه لا يربط المتعلّم بالواقع، فأغلب مناهج تعليم العربيّة غير وظيفيّة؛ لأنّ مضامين الكتب المدرسيّة بعيدة عن الحياة العمليّة المعاصرة، ومغرقة في المسائل الفكريّة والوجدانيّة والتجريديّة، وتدرّس مسائل بعيدة في الزمن مغرقة في الماضي لا علاقة للحياة المعاصرة بها؛ فقد ذهب زمانها. وقد يكون هذا هو سبب عزلة اللغة الفصيحة عن الاستعمال العام، مع أنّها نشاط لسانيّ إنسانيّ.
- وتهتمّ المادّة التعليميّة للغة العربيّة بتعليم الناشئة النحو الصريح، أي تعليم القوانين المُسَطَّرة في كتب النحو تعليمًا تلقينيّا منعزلًا عن الاستعمال من ناحية، وبعيدًا عن التدريب والتمارين التطبيقيّة الكتابيّة والشفويّة. ففي كثير من الدول العربيّة توضع قوانين النحو لحفظها كيانات جامدة، ولا تعلّم لتفعّل في الأداء. وهذه القوانين لا تصنع ملكة اللغة. فهي كما يرى ابن خلدون لا تعمل على حصول الملكة بالفعل في محلّها. «فإن هذه القوانين إنما تفيد علمًا بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها». (المقدمة، ص339).

ب. تطوير تعليم العربيّة بالاعتماد على فهم كيفية تحصيل العقل للمعرفة

تعليم أيّ لغة طبيعيّة يتلخّص في إكساب المتعلّم معرفةً بأنظمة تلك اللغة، ثمّ إقداره على تداولها بشكل سليم من اللحن في مجالات الحياة المختلفة مشافهةً وكتابةً. ولا يتمّ ذلك إلَّا عند تحقيق مهارات لدى المتعلّم؛ إذ لكلّ تواصلٍ لسانيّ مهاراتٌ لازمة هي: الاستماع، والقراءة، والتواصل الشّفويّ، والكتابة. وهذه المهارات أساسيّة، وهي شرط التواصل بين البشر.

تطوير الأساليب

- لتطوير أساليب التعليم لا بدّ من فهم آليّات الإدراك، وكيفية تحصيل العقل للمعرفة؛ فيكون تطوير التعليم بالاعتماد على فهم طرق عمل العقل ونموه، ومراعاة الفروق الفرديّة في الجانب العقليّ للمتعلّمين.
- التّعلم هو شيء طبيعيّ في الإنسان؛ لأنّ الإنسان مجبول على السؤال والاستفسار، وحبّ الاطّلاع والرّغبة في المعرفة. ولمّا كان التعلّم جبلّة في الإنسان، فيمكن أن تعمل المناهج الدّراسيّة على تنمية حبّ التعلّم والاطّلاع لدى المتعلّمين؛ لأنّه معطى طبيعيٌّ، بدل تقديم المعلومات جاهزةً بإرغام وإكراه، تلك التي تصبح بعد الامتحان منسيَّةً باليةً.

  فالتدخل التعليميّ الناجع هو استعمال جميع الطرق والوسائل التي يحتاجها المتعلم في عمليّة التعلم الطبيعيّة بتوجيهها أو تحفيزها أو تعديلها؛ لأنّ عملية التعلم جارية بطبعها على وجه مّا.
- من المعلوم أنّ الحواس هي طريق المعرفة العقليّة؛ إذ تجتمع في الذّهن من الحواس المختلفة الصور المتشابهة، فيضمّ العقل بعضها إلى بعض، وينشئ منها فكرةً عامّة عن طريق الاستقراء، أي عن طريق العمليّات الذّهنيّة في

دراسة ما أتت به الحواس. قال أرسطو: «لا شيء يصل إلى العقل إذا لم يسلك طريق الحواس»، وقال: «من فقد حسًا فَقَدْ فَقَدَ عقلًا»، (عبده الحلو، الوافي في تاريخ الفلسفة العربيّة، ص45). فيستحسن مخاطبة أكثر من حاسّة لدى المتعلّم عند تدريس اللغة العربيّة بتنويع المدركات الحسّية. فعمل وسائل الإدراك متناغم ومنسجم؛ لذلك يجب أن تتدخّل في العملية التعليميّة وسائل متنوّعة وأساليب تخاطب في المتعلّم حواس مختلفة. فكلّ المدخلات الإدراكيّة المتعدّدة تترابط بوصفها تجربة واحدة. والتعليم عن طريق الكلام وحده لا يساعد على الاحتفاظ بالمعلومة في الذّاكرة؛ لذا وجب تنويع الوسائل ليستخدم المتعلّم أكبر عدد من الحواس للإدراك. فقد يكون الإدراك من خلال التعامل بين حاسّتين إدراكيّتين أو أكثر، فإن تنافستا في تحصيل مدرك واحد بالقول وبالبصر مثلًا كانت إحداهما بانية للمشهد، والثانية مثبّتة له. فيمكن إذن تحويل بعض النصوص السرديّة إلى مسرحيّات فيها أقوال وفيها حركات وتعبيرات بالجسد، والجسد لسان، بل خزّان للمعاني بالحركات والإشارات وتعابير الوجه وغيرها.

ويمكن أن يقوم المتعلّمون بقراءة القصائد قراءةً معبّرة فيها حفظ، وفيها تعبير بالصوت وتنغيم. وإضافةُ الإحساس إلى القصيدة يساعد على سرعة الحفظ والفهم، ويرسّخ المعاني والتعابير والتراكيب النحويّة وطرق النظم والأساليب البلاغيّة في الذهن، فينسج الذهن على تلك المناويل عند الإنتاج.

ويمكن الإحالة على مشاهدة مسلسلات دينيّة فصيحة اللسان، وصور متحركة، فيتمّ بذلك إضافة البصريّ إلى السّمعيّ إلى القلبيّ، ثمّ مناقشة أحداثها ومعانيها وصفات شخصيّاتها في الفصل، فهذا يوسّع التفكير ويزيد في العقل، ويثبت اللغة في الذاكرة، فمن دون الذّاكرة لا وجود لشعور أي وعي منظّم.

- يأتي الإدراك بصيغة موحّدة القدرة على ربط المثيرات المتنوّعة التي تصل إلى الجسم عن طريق الأعصاب الحسيّة وتوحيدها في تجربة إدراكيّة متماسكة موحّدة. فالتفكير والإحساس يحصلان في الشعور في الوقت نفسه، وفي الحقل نفسه، وتتطلب المحافظة على وحدة هذه التجارب ذاكرةً صغرى. فالعقل يبني حتى المثيرات المفكّكة التي تدخله، ويحوّلها إلى شكل متماسك، ويصحّ ذلك على كلّ التجارب والموجات الإدراكيّة، أي أنّ الإنسان يبني تجاربه الشعوريّة في أشكال كليّة متماسكة، وعلى هذا الأساس لابدّ أن ينوّع المعلّم أساليبه وطرق أداء الدّرس، فليس المعلم موظفًا بقدر ما هو فنان مبدع؛ لأنه ينحت الكيان، ويساهم في تحديد مستقبل المتعلّم. إنّ عملية التدريس عملية إبداعيّة فيها حذق وحسن تواصل مع المتعلّمين.
- من الأهميّة بمكان -أيضًا- العنايةُ بالفضاء التعليميّ، وتوفير كلّ الوسائل المساعدة على التعليم؛ لأنّ الحالات الشعوريّة التي هي الوعي تأتي مصاحبة للإحساس بموقعها في المكان والزمان، برغم أنّ الموقع نفسه ليس موضوعًا قصديًا للشعور.

تطوير المضامين

تطوير تعليم العربيّة الفصيحة يكون بالتّدريب على استعمالها بالمران شفويًا وكتابيًا، وربط المواضيع بالحياة العامة للتعبير بها عن مشاغل الإنسان ربطًا يجعل منها لغة حياة، لا لغة كتابة فحسب؛ لأنّ من خواص تجارب الإنسان أنّها تحيل نمطيًا إلى ما وراء ذاتها، فهي تحيل دائمًا إلى تجارب أخرى، وتسمّي هذه السّمة بالتّدفّق، فكلّ ما نراه نراه في سياق تجربة سابقة. فوجب أن تُعلَّم للناشئة عربيّةٌ وظيفيّةٌ تستمدُّ حيويّتها ونماءَها من حاجات المجتمع والحضارة المعاصرة.

- ومن المسلَّمات في علم المعجميّة، أنّ في اللغة أساسَيْنِ هامَّين: هما المعجم والنّحو، وهما قدرتان تلحق إحداهما الأخرى في الظّهور عند تعلم اللغة. فمن المفيد القيام بدروس في التنمية اللغويّة للتّدرج برصيد المتعلم من معجم اللغة من القليل إلى الكثير، ويكون ذلك تطبيقيًّا باختلاق وضعيات مختلفة من واقع الحياة، مثل إصلاح السيّارة، التمريض، فلاحة الأرض، المعاملات البنكيّة، الشراء والبيع وغيرها، فيحصد المتعلّم رصيدًا معجميًّا من كلّ وضعيّة، وأنماطًا من التراكيب النحويّة التي كثيرًا ما تكون في هذا المجال أو ذاك. ويستخدم ذلك المعجم الخاص بكلّ حقل دلاليّ في الحياة؛ لأنّ «ظهور القدرة النحويّة عند الطّفل مرتبط بتطوّر قدرته المعجميّة، أي إنّ قدرته على توليد الجمل النّحويّة المبنية المعقّدة مرتبط باتّساع رصيده من المفردات. وهذا الرّصيد يتوسّع بحسب تطوّر قدرته على مقولة الأشياء والأحداث في الواقع المحيط، وتمثّل الأدلّة اللّغويّة المرجعة إليها» (ابن مراد، مقدّمة لنظريّة المعجم ص66). فيمكن إضافة مواد تعليميّة في مناهج التعليم قد تكون إلزاميّة أو تكون اختياريّة تعنى بالتربية المنزليّة والمجتمعيّة وتكون العربيّة هي لغة تعليمها للتخفيف من التباين بين لغة الكتابة ولغة التخاطب.
- يجب أن تتناسب مقرّرات مادّة العربيّة مع الشُّعب العلميّة في اختيار النّصوص وفي القضايا والمواضيع التي

تبسطها، أي أن يختار لكلّ شعبة علميّة ما يناسبها من المواضيع. كما يمكن إطلاع المتعلّم على الآداب العالميّة بواسطة نصوص مترجمة.

- حثّ المتعلّم على المطالعة، والتشجيع على القراءة والكتابة؛ لأنّهما نشاطان يعيدان بناء الوعي، فهما نشاطان انفراديّان يسحبان النفس إلى ذاتها. والكتابة تنمّي الدقّة في التعبير والتّحليل وتجعلهما جزءًا من طرق التفكير، وتنمّي التجريد والحياد والموضوعيّة. فالقراءة والكتابة يؤثّران تأثيرًا كبيرًا في الفكر وفي عمليّات التفكير نفسها، ويقطعان بصاحبهما أشواطًا هامةً في المعرفة، وفي البعد عن الجهل؛ قال تعالى: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [سورة العلق، الآيات: 3-4-5].
- من المفيد -كذلك-: إنشاءُ معاجمَ ميسّرة للمتعلّمين تناسب مراحل التعليم؛ جاذبةٍ للطفل في مرحلتي الابتدائيّ والإعداديّ خاصةً، محبّبةٍ له، فيها ألوانٌ وصورٌ ورسوم، وتكون بأحجام يتيسّر بها التنقّل والاستعمال في أيّ مكان.

وخلاصة القول في هذا العنصر أنّه لابدّ من مكافحة النمطيّة في تعليم العربيّة في مستوى المضامين، وفي مستوى الأساليب التعليميّة، ولابدّ من الأخذ في الاعتبار تبدّل ظروف الحياة.

4. أهميّة التعليم بالعربيّة

تمهيد:

اللغة هي القاسم المشترك بين العلوم والمعارف، بل إنّها أوّل المعارف التي يحتاج إليها الإنسان؛ ليكون إنسانًا، فيستطيع التفكير والتعبير أوّلا، وليطلب العلم بها ثانيًا. فهناك تعلّم اللغة للتواصل بها، وهناك التعليم باللغة؛ لنقل العلوم والمعارف وفهمها.

فتكون اللغة في كلّ المجتمعات مادّة للتعلّم من ناحية، وأداة يُتعلّم بها من ناحية ثانية؛ إذ لا شيء يُدرَك إلا باللغة. فمهارات التواصل اللسانيّ التي هي الاستماع والقراءة والكتابة والتواصل الشّفويّ، لا تمكّن المتعلّم من التواصل اللسانيّ مع الآخرين تقبُّلًا وإبلاغًا وفَهمًا وإفهامًا لتيسير سبل العيش فحسب، بل هي ضروريّة في التعليم ونقل المعرفة، «العلم كلّه لا يؤدّيه إلى أوعية القلوب إلاّ اللّسان»، (ابن عبد ربّه، العقد الفريد، ج2، ص138). ومن المسلّمات في الدّراسات اللسانيّة أنّ الصّلة قويّة بين اللغة والفكر، فلا يتسنّى للفكر السّلامة إلاّ إذا أتيحت له اللغة الدقيقة الواضحة. وكلّما تطوّرت لغة الإنسان ارتقت قدراته العقليّة، فنما تفكيره وقوي ذكاؤه؛ لأنّه ليس هناك فكر دون رموز لغويّة. وعليه تكون قدرة الإنسان على التّفكير الدّقيق الحيّ مرتبطة بقدرته اللغويّة.

ولا يستطيع المتعلم الفهم والاستيعاب والإدراك ما لم يكن مُتمكنًا من اللسان النّاقل للعلم. والعلاقة عضويّة بين ملكة التمثل المعرفيّ بحسب كل عِلم من العلوم، أي الفهم وإجادة اللغة الناقلة لذلك العلم. قال الجرجاني: «اعلم أنّ الكلام هو الذي يعطي العلوم منازلها، ويبين مراتبها، ويكشف عن صورها، ويجني صنوف ثمرها، ويدلّ على سرائرها، ويبرز مكنون ضمائرها»، (مقدّمة أسرار البلاغة).

أ. سلبيات تعليم العلوم بغير العربيّة بالاعتماد على فهم طرق عمل العقل

بيّنت الدراسات العرفانيّة أنّ اللغة التي تعلّمها الإنسان في طفولته هي التي يفكّر بها، وهي التي شكّلت طريقة تفكيره، والوظائف العرفانيّة التي يدخل فيها جميع أشكال معالجة المعلومات المدركة أو المخزّنة في الذهن من فهم وتذكر واستنباط وتحليل وغيرها من الأعمال الذهنيّة والفكريّة تحدث في ذهن الإنسان بلغته. فالمتعلّم العربيّ يعالج ذهنيًا كلّ المدركات بلغته الأولى، ومع أنّ اللهجات العربيّة مختلفة في بعض الجوانب الصوتيّة والمعجميّة وغيرها عن العربيّة الفصيحة في حياة المتعلّم العربيّ، فإنّها مرتبطة بالعربيّة الفصيحة، ومنحدرة منها، وليست لغةً أخرى قائمةً بذاتها.

ورغم هذه الأهميّة العظيمة للغة العربيّة في العمليّات الذهنيّة للمتعلّم العربيّ والتفكير واستيعاب العلوم وفهمها، فإنّ تدريس العلوم والمعارف المتنوّعة في أغلب المجتمعات العربيّة يكون بغير العربيّة، ولهذا نتائج سلبيّة على المتعلّم، وعلى فاعليّة العربيّة ومكانتها في مجتمعاتها. فتعليم العلوم والمعارف والتقنيات باللغات الأعجميّة من معطّلات الفهم والإدراك ومزيلاته. وضرره كبير على عمل العقل والقدرة على الاستيعاب والإنتاج؛ للأسباب التّالية:

- ليس في ذهن المتعلّم العربيّ المعاصر وسيلة لغويّة واحدة تمكّنه من التعبير والتفكير وطلب العلم معًا، بل له وسيلتان مختلفتان، فله لغة للتفكير وهي العربيّة، ولغة لطلب العلم وهي لغة أعجميّة، وهذا يجعل وسيلة التلقّي والإبلاغ تشغل الذهن عنده أكثر مما تشغلها مادة التفكير نفسها.
- ومن المعلوم في اللسانيّات أنّ الوظيفة الإبانيّة في أيّ لغة هي أمّ الوظائف اللغويّة، فعليها مدار الفهم والإفهام،

فإذا كان اللبس والغموض والتعمية وعدم الوضوح، فلا يستطيع العقل فكَّ الشفرة الكلاميّة وفهم المعاني، وفي هذه الحالة ينشغل الذهن بمعالجة الكلام ليبحث عن الإبانة، ويصبح عقل المتعلّم العربيّ منشغلًا باللغة التي يُنقل بها العلم قبل المحتوى العلميّ الذي تنقله تلك اللغة. فعدم التمكن من اللغة الأعجميّة وتداولها جيّدًا هو من العناصر التي تدخل في باب الإبهام وعدم التّبيين، فتحول دون فهم المعارف والعلوم. ووظيفة اللغة أساسًا هي التّبيين لا الإبهام واللبس. من ذلك أنّ الأصل في ألفاظ أيّ لغة أن تكون واضحةً بيّنةً، ومعنى وضوحها أن تكون مفهومة مفيدة سهلة الوقوع في نفس مستعمليها، فالبيان هو تفكيك الرموز اللغويّة في يسر، فمن طبيعة الألفاظ اللغويّة أن تكون واضحة المعنى. وللألفاظ دلالة ذاتيّة بالمواضعة ودلالة تركيبيّة أي دخول اللفظ في مركب نحويّ، وهو عمل عقليّ يقوم به المتكلّم، ويجب أن يحسن المتعلّم الدلالتين عند تلقي العلوم بلغته أو بلغة أعجميّة. فسلامة الفهم مرتبط رأسًا باللغة التي عليها يُبنى الفهم والتفاهم.

- وإذا علمنا أنّ المصطلحات في العلوم والمعارف لا تدلّ بالضرورة على المعاني والمفاهيم فحسب، بل تدلّ على ما تقتضيه من المتصوّرات المرتبطة بها في اللغة التي تنتمي إليها، تبيَّن لنا صعوبة امتلاك الطالب العربيّ للمعارف والعلوم.
- وإذا علمنا أيضًا أنّ التصور هو حصول صورة لغويّة عن الشيء في العقل، فلا يوجد الخارج إلاّ من خلال اللغة وكيفية تصريفها في التّعيين، أو في تسمية الموجودات الخارجيّة، علمنا صعوبة تعلم العلوم باللغات الأعجميّة. فالألفاظ لم توضع لتعيين الأشياء بذواتها الموجودة في الواقع، وإنّما وضعت لجلب الصورة الذّهنيّة؛ إذ للإنسان صورة ذهنيّة لكلّ شيء، ولكلّ حدث ماديّ واقعيّ أو متخيّل، وهو يستعمل الألفاظ ليحرّك هذه الصورة الذّهنيّة الكامنة.
- وخلاصة القول: إنّ المتعلّم يجد صعوبة في التّمكّن من اللغة الأعجميّة التي تدرّس بها العلوم المختلفة، وقد يُردّ ذلك إلى أنّ المتعلّم لم يتمكّن من اللغة الأولى التي هي العربيّة الفصيحة؛ إذ إنّ دماغ المتعلّم لم يكتسب بعدُ المهارات المختلفة وعناصر امتلاك المعرفة اللغويّة من أصوات وصيغ ومفردات وتراكيب نحويّة في لغته الأولى، وإن كان قد تعلّم جزءًا لا بأس به من لغته، فإنّ هذا النظام لم يكتمل بعدُ، ولم يستقرّ، ومن هنا يحدث التعقّد؛ لأنّ نموّ مهاراته في اللغة الثّانيّة مرتبط رأسًا بنموٍّ مهاراته في اللغة الأولى، وإلّا تعطّل النموُّ اللغويّ، وتعطّل تبعًا لذلك النموّ العقليّ. وهذا ما يفسّر تأخّر أغلب المتعلّمين في البلدان العربيّة في التحصيل والاستيعاب عن أندادهم في البلدان التي تعلّم العلوم والمعارف بلغاتها القوميّة.

وإنّ تعليم الألسنة الأعجميّة في سنّ مبكّرة للطفل العربيّ، وتعليم العلوم بها، عمِلَ على عرقلة التمكّن من العربيّة الفصيحة أوّلا، وعرقلة التفكير المنضبط ثانيًا، وخطر على قدرته على البيان، ومعيق له في فهم العلوم والمعارف والتعمّق فيها والإضافة. وهو عينُه ما يراه الفاسي الفهري؛ قال: «الخطر على العربيّة في الثنائيّة المبكّرة في التعليم. ثنائيّة مع لغة أجنبيّة ينظر إليها المتعلّم على أنّها لغة التّقدّم والرّقيّ الثّقافيّ والعلميّ، فتكون النتائج سلبيّة على هويّة المتعلّم وطاقاته التّعبيريّة»، (عبد القادر الفاسي الفهري، ملكة اللغة العربية ونموها في وضع الازدواج والتعدد، ندوة قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط، نوفمبر 1993).

ب. تعليم العلوم بالعربيّة

تطوير تعليم العربيّة والمحافظة عليها لغة حيّة متداولة في شؤون الحياة المعاصرة حسب رأيي يكون بتوطين العلوم أي بتعريب العلوم والمعارف وتعليمها بالعربيّة في البلدان العربيّة؛ لتصبح الحاجة إلى تعلّم العربيّة الفصيحة كبيرة، فالحاجة من أعون الأسباب على التعلم. فإذا كانت حاجة المتعلّم إلى تعلّمها كبيرة لفهم العلوم المتنوّعة، أقبلَ على تعلّمها بشغف، وأسعفته هي في التعمّق في فهم العلوم والمعارف، وعندها لا يحدث تضارب في عقل المتعلّم بين لغة التفكير ولغة طلب العلم.

النّاظر في تاريخ الحضارة العربيّة الإسلاميّة القديمة يلاحظ أنّ الفكر والعلم والمعارف المتنوّعة لم تتطوّر فيها إلاّ بالتّعريب. فقد استفاد العلماء العرب قديمًا من الثقافات الأخرى، ونقلوا فلسفتها وعلومها وتجاربها من ألسنتها إلى العربيّة، فاكتسبوا علومًا، وأثروا الحضارة العالميّة بالعربيّة. فالإنتاج العلميّ والفكريّ الغزيران اللذان قدّمهما العرب قديمًا للإنسانيّة كانا باللغة العربيّة. وإذا لم تعقهم اللغة التي تنقل العلوم، انصبّ اهتمامهم وانشغلَ فكرُهم بالعلم نفسه، وكان ذلك أسهل في البحث، وأدعى للإضافة والتطوير في المعارف المختلفة. ولم تعجز العربيّة قديمًا عن نقل العلوم والفلسفة والأدب والطب والفلك وغيرها، فوُضِعَتْ بها المصنفاتُ والكتب الكثيرة، وهي قادرة في كلّ زمان على سدّ الثغرات في معجمها من المصطلحات العلميّة وأسماء المواد الحضاريّة بالاشتقاق وبالتعريب. ثمّ إنّ التمازج بين الثّقافات والتبادل على الوجه القويم هو الذي تكون فيه الشّعوب العربيّة قادرة على العطاء والإنتاج العلميّ والحضاريّ.

الخاتمة

إنّ تطوير تعليم العربيّة أمرٌ مهمٌّ في حياة الشعوب العربيّة؛ لأنّ العربيّة لغة القرآن الكريم، ولأنّها أساس الهويّة العربيّة، ولأنّ المعارف والوسائل والمخترعات تتطوّر، والنّاس متغيّرون لتغيّر ظروف الحياة ممّا يقتضي أن يتطوّر معه تعليم العربيّة في المحتوى التعليميّ من ناحية، وفي أساليب التعليم وطرقه من ناحية ثانية، أي تجويد طرق تعليمها ومضامينه والحرص على تّأهيل المعلّم المناسب الكفء من ناحية ثالثة. ولا يكون ذلك إلاّ بإيجاد الدّوافع لتعلّم العربيّة الفصيحة؛ لأنّ ضعف المتعلّم العربيّ في تداول العربيّة الفصيحة وإحساسه بعدم جدواها في تعلّم العلوم وتدرجه التعليميّ -رغم أنّها عنوان هويّته- يضعف تقديره الذاتي، ويؤثر تأثيرًا سلبيًّا في تركيبته النفسيّة وشخصيته القاعديّة. وإنّ تطور المجتمعات وإنتاجها للعلوم لا يكون إلاّ عبر لغاتها.

قائمة المصادر والمراجع

العربيّة والمعرّبة

- القرآن الكريم:
- ابن عبد ربّه (شهاب الدين أحمد): العقد الفريد، دار ومكتبة الهلال، بيروت 1986.
- ابن خلدون (عبد الرحمن): المقدمة، دار ومكتبة الهلال، بيروت 1988.
- ابن مراد (إبراهيم): مقدمة لنظريّة المعجم، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1 1997.
- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): البيان والتّبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس (د.ت).
- الجرجاني (عبد القاهر): دلائل الإعجاز، شرح وتعليق: عبد المنعم خفاجي، دار الجيل ط1، 2004.
- الحلو (عبده): الوافي في تاريخ الفلسفة العربيّة، ط1، دار الفكر اللبنانيّ، بيروت، 1995.
- الفاسي الفهري [عبد القادر]، ملكة اللغة العربية ونموها في وضع الازدواج والتعدد، ندوة قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. الرباط، نوفمبر 1993.
- تشومسكي (نعام): اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة: المزيني حمزة بن قبلان، دار توبقال للنشر، المغرب (د.ب).
- سيرل جون: العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعيّ. ترجمة سعيد الغانمي، دار العربيّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، المركز الثّقافي العربيّ ط1، 2006.
- قريرة (توفيق): العرفانيّ والاصطلاح النّحويّ العربيّ، كليّة الآداب والفنون والإنسانيّات، منّوبة، تونس (د ت).
- هاينز (ماكل) القوى العقليّة: الحواسّ الخمس، ترجمة: عبد الرحمن الطيّب، أخصّائي علم النفس، الأهليّة للنشر والتوزيع، ط1 2009 عمّان المملكة الأردنيّة.

المراجع الأعجميّة

- Benveniste: problèmes de linguistique générale, Gallimard. 1966.
- (Milner,) Jean-Claude: introduction a une science du langage.ed‹du seuil ,paris ,1989.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

«اتِّجَاهَاتُ أَسَاتِذَةِ بَعْضِ الجَامِعَاتِ الفِلَسْطِينِيَّةِ فِي قِطَاعِ غَزَّةَ نَحْوَ تَعْرِيبِ التَّعْلِيمِ العَالِي»

د. يحيى نايف خليل اللحام
جامعة الأقصى- غزة- فلسطين
ynka70@hotmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى قناعة الأستاذ الجامعي باستخدام اللغة العربية في التدريس، تكونت عينة الدراسة من (131) أستاذًا موزعين على كليات (التربية – العلوم – الطب) في ثلاث جامعات(الأقصى – الإسلامية – الأزهر) في قطاع غزة، واعتمدت الدراسة استبانة من إعداد الباحث، كما انتهجت المنهجين؛ الوصفي التحليلي، والأنثروبولوجي.

أظهرت الدراسة أن (81%) من الأساتذة قد أكدوا على أن استخدام اللغة العربية في الأنشطة الأكاديمية لا يتعارض مطلقًا مع تعلم وإتقان اللغات الأجنبية، وأشار (75%) منهم إلى أن التعريب يرفع مستوى التفكير لدى الطالب، ويزيد من قدرته على الإبداع وحل المشكلات، كما أظهر (67%) من الأساتذة أن التجربة السورية قد برهنت على أن التعريب لا يتعارض مع مستقبل الطالب العلمي أو العملي، ووافق (59%) منهم على أن التدريس باللغة الأجنبية يقلل من دافعية الطالب، ويحدد تفكيره عند مستوى الفهم فقط، كما يعوق وصوله لدرجة الإتقان. وقد أكد (78%) من الأساتذة على أن اللغة العربية قادرة على استيعاب العلوم العصرية والتعبير عنها، كما عبر (75%) منهم عن شعوره بالفخر والثقة واحترام الذات عند استخدامه للغة العربية في أنشطته الأكاديمية، فيما اقتصرت نسبة من يشعر بالفخر عند استخدامه للغة الإنجليزية على (51%)، وقد رفض (43%) منهم الاتهامات الموجهة للغة العربية بالعجز عن مواكبة التطورات العلمية الحديثة، فيما أشار (75%) من الأساتذة إلى أن التعريب يعظم شأن ومكانة اللغة العربية في وجدان الأجانب، ويزيد من إقبالهم على تعلمها، وأعرب (74%) منهم عن قناعتهم بأن التعريب ضرورة لاستنهاض الأمة وصون هويتها وانعتاقها من التبعية، فيما رفض (50%) من الأساتذة علاقة التعريب بحالة التخلف والركود الفكري والإبداعي الذي تعيشه الأمة العربية، ووافق (80%) من الأساتذة على أن غياب المؤسسات المختصة بقضايا التعريب يشكل أكبر التحديات التي تواجهه، وأشار(76%) منهم إلى أن ضعف الترجمة والتأليف بالعربية وندرة المراجع هي من بين العقبات التي تعرقل مسيرة التعريب، وقد أكد (56%) من الأساتذة على أن المسؤول الأول عن إزاحة اللغة العربية من مؤسسات التعليم العالي هم الأساتذة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الأساتذة نحو علاقة التعريب بالمستوى الإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي تعزى لمتغيرات (الكلية، وجامعة الدراسة، وسنوات الخبرة، والجامعة التي ينتمي إليها الأستاذ)، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الأساتذة نحو علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزى لمتغير (جامعة الدراسة)، في حين أكدت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو علاقة التعريب بمستقبل الأمة تعزى لمتغير «الجامعة التي يعمل بها الأستاذ»، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الأساتذة نحو التحديات التي تواجه التعريب تعزى لمتغير(جامعة الدراسة والجامعة التي يعمل بها الأستاذ).

المقدمة:

تواجه اللغة العربية في هذا القرن(الحادي والعشرين) تحديات جسام، لعل أبرزها المحاولات المستمرة- بقصد أو بدون قصد- لوأدها في المتاحف، وتحنيطها داخل الكتب الكلاسيكية، وإعاقة اضطلاعها بأعظم وأجل دور لها، وهو التفكير واحتضان المعارف والعلوم، وتداولها بين العقول داخل صروح الحضارات ومنارات العلم من جامعات ومعاهد ومراكز بحثية، للمساهمة في إثراء الحضارة الإنسانية أسوة بنظيراتها اللغات الحية المعتمدة في منظمة الأمم المتحدة.

فما نراه اليوم في معظم الدول العربية من استبدال اللغة الأجنبية بالعربية في مؤسسات التعليم، ما هو إلا إقصاء عملي للغة العربية عن دورها الحضاري، وتفريغها من محتواها العلمي والثقافي، وعزلها عن مخرجات الفكر الإنساني، وبعد ذلك اتهامها بالعجز عن استيعاب العلوم وما استجد من معارف وتطورات عصرية، وفي اعتقاد الباحث، فإن هذا الأمر قد يورث اتجاهات سلبية لدى المتعلم والمعلم نحو اللغة العربية، ويهز من مكانتها في وجدانهم، وهذا بالتأكيد له آثاره السلبية على واقع منظومة عملية تعليم اللغة العربية بجميع عناصرها من مدخلات وعمليات ومخرجات، بدءًا من المناهج والاستراتيجيات والخطط ومرورًا بإعداد المعلمين واستخدام التقنيات وأساليب التقويم وصولًا لتدني مستوى التحصيل وإتقان المهارات، ليس على مستوى مرحلة دراسية بعينها، بل على مستوى جميع المراحل الدراسية بما فيها الجامعات.

هذا من الناحية الواقعية، أما من حيث التحديات النظرية، فما زال الجدل قائمًا بين من ينادي بالتعريب ويرى أنه خطوة أساسية ودعوة صادقة للتقدم والاعتماد على الذات والتحرر من التبعية، وهذا ما نلمسه في دراسة (ابن حميدة2015) ودراسة (عيوش1987) وبين من يرى أن الخلاص والمخرج من حالة الركود الفكري والتخلف الحضاري التي تعيشها الأمة العربية، يكمن في اعتماد اللغة الأجنبية للتخاطب والتدريس داخل أروقة المؤسسات العلمية، والاستغناء - بقدر الإمكان – عن اللغة العربية، وهذا ما ورد في دراسة (النويري2015) ودراسة (وطفة 2014) ودراسة (حكيم1991)ودراسة (السقا2011).

وقد استند الفريق الأول في دعوته للتعريب على بعض الوقائع والمسلمات ونتائج الدراسات العلمية، منها الحقائق التاريخية التي أكدت على الدور الفاعل للغة العربية في ازدهار وتطوير الحضارة العربية الإسلامية وانفتاحها على الحضارات الأخرى، وذلك بفضل حركة الترجمة التي أَثْرَتِ اللغةَ القومية بالمعارف والعلوم، كالطب والفلك والرياضيات والفلسفة والصيدلة والجغرافيا، المنقولة من اللغات اليونانية والفارسية والهندية.

فما كان للعرب أن يطوروا ويضيفوا على هذه المعارف، إبان القرنين الثالث والرابع الهجري، لولا حركة الترجمة ونقل هذه العلوم إلى العربية وإتاحتها باللغة الأم لكل طالب علم عربي.

«فقد أخذ العرب الكثير من علوم البيزنطيين والهنود والفرس، إلا أنهم حين ترجموها عدلوا فيها وأضافوا عليها وطبعوها بطابع جديد حتى بدت وكأنها علومهم».

(الجميلي، رشيد (ب-ت) ص466)

كذلك فقد توصلت بعض الدراسات لنتائج تفيد بوجود علاقة إيجابية بين استخدام اللغة العربية وزيادة المستوى العلمي والإبداعي للطالب؛ منها دراسة (اللولو وأبو كميل 2014) ودراسة ثابت(2010) ودراسة (عيسى 1988) ودراسة (اللحام2019) ودراسة (السحيمي 1992) ودراسة (مجمع اللغة العربية الأردني 1981) ودراسة (الدباغ1983) ودراسة (أبو بكر1997).

أما الفريق المعارض للتعريب، فقد استند إلى بعض الفرضيات، منها؛ أن الدعوة للتعريب تفتقر إلى الواقعية وأنها نابعة من العاطفة البحتة، فالتعريب إضاعة للوقت بلا فائدة، يفضي لتأخر الأمة ويكرس عزلتها العلمية؛ لأن العربية لغة غير علمية عاجزة عن استيعاب العلوم العصرية، ومن الدراسات التي تناولت حجج وآراء هذا الفريق دراسة (ابن حميدة2015) ودراسة(وطفة2013) ودراسة(نصر1999) ودراسة (خطابية1998).

«فالعلم الحديث أجنبي ونحن مضطرون لاستيراده باللغة التي كتبت به، ولغتنا غير قادرة على أن تعبر عن هذا العلم لأنها – في رأيهم – لا تتضمن الخصائص الذاتية للغة العلم.

(إبراهيم، محمود (1994) ص154)

وبالنظر إلى الحجج والمبررات التي يسوقها الفريق الرافض للتعريب نرى أنها لا تعدو أن تكون مجرد فرضيات لا يدعمها أي دليل علمي مثبت، عكس الأدلة التي يستند عليها الفريق المؤيد للتعريب، فهي في معظمها حقائق علمية

مثبتـة ووقائـع ومسـلمات تاريخيـة لا يمكـن إنكارهـا، لذلـك يمكـن أن نعتقـد جازمـين بأنـه قـد آن الأوان لتجـاوز هـذه النقاشـات والاختلافـات الجدليـة حـول جـدوى التعريـب مـن عدمـه، وضرورة الانتقـال إلى مرحلـة التفكيـر والإعـداد الجـاد للإنفـاذ الفعـلي للتعريـب تخطيطًـا وتنفيـذًا وتقويمًـا.

وبالطبـع؛ فـإن مـن المسـتحيل أن نخطـوَ في هـذه الخطـوات مـن غـير الأسـتاذ الجامعـي الـذي يمتلـك الإرادة والاتجاهات والاسـتعدادات اللازمـة للسـير في طريـق التعريـب بمفهومه الواسـع.

«فالقناعـة بالتعريـب ووجـود الدافـع لـدى الأسـتاذ، شرطـان أساسـيان لضـمان نجـاح أي برنامـج لجعـل العربيـة لغـة التدريـس» (خليفـة 1988 ص177).

ولذلـك هدفـت هـذه الدراسـة لتحديـد اتجاهـات أعضـاء الهيئـة التدريسـية في الجامعـات الفلسـطينية نحو تعريـب التعليم العـالي، عـلى اعتبـار أنهـا جـزءٌ أصيلٌ.

من الجامعات العربية المنوط بها تحمل أعباء التعريب والاضطلاع بمسؤوليات إنفاذه كونه مطلبًا قوميًّا نهضويًا.

مشـكلة الدراسـة: باتـت تحديـات ومشـكلات التعريـب تهـدد مكانـة اللغـة العربيـة ودورهـا المفـترض في إنتـاج ونقـل المعرفـة ومواكبـة التطـورات العلميـة والحضاريـة، وتوطـين العلـوم والمعـارف الحديثـة في الثقافـة والعقـل العـربي، لتكـون مـرآة للفكـر، وأداة للاتصـال والتواصـل، والتأليـف والإبـداع والابتـكار، ويمكننـا الاعتقـاد بـأن مـن أبـرز التحديـات التـي تواجـه التعريـب، هـي عـدم قناعـة الأسـتاذ الجامعـي بـه عـلى اعتبـار أن هـذا الأسـتاذ هـو أهـم عنـصر مـن عنـاصر مدخـلات منظومـة التعريـب، وأهـم عامـل مـن عوامـل نجاحـه، خاصـة الأسـتاذ الـذي درس بلغـة أجنبيـة وفي جامعـة أجنبية.

«إن تعريـب التعليـم يلقـى معارضـة شـديدة مـن أولئـك الذيـن تعلمـوا بلغـة أجنبيـة وتأثـروا بثقافتهـا مـع ادعائهـم بـأن التعريـب سـيخفض المسـتوى العلمـي.

(أبو العنين، عمر عبد العاطي2003 ص249)

ومـن هـذا المنطلـق جـاء اهتـمام هـذه الدراسـة في تحديـد قناعـات أعضـاء هيئـة التدريـس في الجامعـات المذكـورة نحو مـدى جـدوى التعريـب وأهـم التحديـات التـي تواجهـه، **وبهـذا يمكـن تحديـد مشـكلة الدراسـة في السـؤال الرئيس التـالي: مـا اتجاهـات الأسـاتذة في الجامعـات الفلسـطينية الثـلاث** (الأقـصى- الأزهـر- الإسـلامية) نحـو تعريـب التعليـم العالي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا في اتجاهـات الأسـاتذة في الجامعـات الثـلاث نحـو علاقـة التعريـب بالمسـتوى العلمـي والإبداعـي للطالـب وبمسـتقبله العلمـي والعمـلي تعـزى لمتغـير الجامعة(الأقـصى- الأزهـر- الإسـلامية)؟
2. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا في اتجاهـات الأسـاتذة في الجامعـات الثـلاث نحـو علاقـة التعريـب بالمسـتوى العلمـي والإبداعـي للطالـب وبمسـتقبله العلمـي والعمـلي تعـزى لمتغـير الكلية(التربية-الطـب- العلـوم)؟
3. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا في اتجاهـات الأسـاتذة في الجامعـات الثـلاث نحـو علاقـة التعريـب بالمسـتوى العلمـي والإبداعـي للطالـب وبمسـتقبله العلمـي والعمـلي تعـزى لمتغـير جامعـة الدراسـة(عربية- أجنبيـة)؟
4. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا في اتجاهـات الأسـاتذة في الجامعـات الثـلاث نحـو علاقـة التعريـب بالمسـتوى العلمـي والإبداعـي للطالـب وبمسـتقبله العلمـي والعمـلي تعـزى لمتغـير الخـبرة(1-10)- 10سـنوات فأكـثر) ؟
5. هـل توجـد فـروق دالـة إحصائيًـا في اتجاهـات الأسـاتذة نحـو علاقـة التعريـب بهويـة الأمـة ومسـتقبلها تعـزى لمتغـير جامعـة الدراسـة(عربية-أجنبية) ومتغـير الجامعة(الأقـصى –الإسـلامية- الأزهـر)؟
6. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الأساتذة نحو التحديات التي تواجه عملية التعريب تعزى لمتغير جامعة الدراسة (عربية-أجنبية)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة مدى قناعة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث(الأقصى- الأزهر- الإسلامية) نحو التعريب.
2. التعرف على العلاقة بين استخدام اللغة العربية في التدريس وبين زيادة الإقبال على تعلمها بوصفها لغة أجنبية.
3. تحديد ما إذا كانت دراسة الأستاذ في الجامعات الأجنبية تؤثر على قناعاته نحو التعريب.
4. تحديد أهم صعوبات وتحديات التعريب من منظور الأستاذ الجامعي.

أهمية الدراسة:

1. تكشف هذه الدراسة مدى تأثر اتجاهات الأساتذة ببعض المتغيرات مثل؛ متغيرات الدراسة في الجامعة التي يعمل فيها، والكلية، والخبرة العملية، والجامعة التي تخرج منها.
2. اهتمت بدراسة اتجاهات الأساتذة نحو التعريب في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.
3. تميزت عن الدراسات الأخرى بربطها قضايا التعريب بالنواحي الاجتماعية والثقافية والحضارية.

مصطلحات الدراسة: يفرق(المناوي2013 ص19) في تعريفه «للتعريب» بين تعريب التعليم وتعريب العلم، فتعريب التعليم؛ يعني التحول عن التعليم باللغات الأجنبية إلى التعليم بالعربية، أما تعريب العلم؛ فيعني توطينه في البيئة العربية باستخدام كل الوسائل التي تنقله إلى جميع القطاعات، بحيث تصبح اللغة العربية جزءًا من ثقافة المعلم والطالب والصانع والأديب والمتخصص الفني.

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم العالي لتحل محل اللغات الأجنبية، واستخدامها في جميع الأنشطة والممارسات الأكاديمية، وقبول الألفاظ الأجنبية التي يصعب إيجاد بديل لها في العربية، وكتابتها بالحرف العربي وإخضاعها للنظم النحوية والصوتية والصرفية وإخراجها على الأوزان العربية المألوفة.

جامعة الدراسة: يعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها:

الجامعة التي درس فيها عضو هيئة التدريس وأكمل فيها مرحلة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، سواء كانت جامعة عربية أو أجنبية.

حدود الدراسة:

على أساتذة ثلاث جامعات فلسطينية (الأقصى- الأزهر –الإسلامية).

اقتصرت الدراسة على ثلاث كليات(التربية - العلوم – الطب) في الجامعات الثلاث.

اقتصرت الدراسة على العام الجامعي(2017-2018).

الطريقة والإجراءات

أولًا: منهج الدراسة:

تنتهج هذه الدراسة المنهجين؛ المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التحليلي الأنثروبولوجي الذي يربط التعريب بالقضايا الاجتماعية والثقافية والتربوية والحضارية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (350) أستاذًا موزعين على كليات (الطب – العلوم – التربية) وكانوا على التوالي جامعة الأزهر؛ العلوم(46) – التربية(19) – الطب(45) الجامعة الإسلامية؛ العلوم(53) التربية (32) الطب(25) جامعة الأقصى؛ العلوم(52) التربية(78).

ثالثًا: عينة الدراسة:

بلغ حجم العينة (131) أستاذًا، وبنسبة استرداد (71%) من أصل (184) مفردة من المجتمع المتاح (350) فردًا، والجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة.

الجامعة	حجم المجتمع	النسبة من حجم المجتمع	حجم العينة
جامعة الأزهر	110	31.4%	58
الجامعة الإسلامية	110	31.4%	58
جامعة الأقصى	130	37.2%	68
المجموع	350	100%	184

رابعًا: نسبة الاسترداد

الجدول(2) يوضح عدد الاستبانات المستردة

الجامعة	حجم المجتمع	النسبة من حجم المجتمع	حجم العينة
جامعة الأزهر	58	37	64%
الجامعة الإسلامية	58	47	81%
جامعة الأقصى	68	47	69%
المجموع	184	131	71%

خامسًا: أداة الدراسة:

اعتمد الباحث استبانة من إعداده الخاص، وذلك بعد اطلاعه على بعض الأدبيات والدراسات ذات الصلة أهمها ما ورد لاحقًا في قائمة المراجع.

وقد تكونت من (35) فقرة موزعة على أربعة محاور، والجدول (3) يوضح توزيع الفقرات.

المحور	عدد الفقرات
علاقة التعريب بالمستوى العلمي والإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي	14
مكانة اللغة العربية في وجدان أعضاء الهيئة التدريسية	6
علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها	7
مجموع الفقرات	27
التحديات التي تواجه عملية التعريب	8
الاستبانة ككل	35

سادسًا: الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية(SPSS).

تحليل البيانات وتفسير ومناقشة النتائج

1. نتائج المحور الأول «علاقة التعريب بالمستوى العلمي والإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي»

الجدول رقم(4) يوضح نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المحور الأول:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أعتقد أن التدريس باللغة الأجنبية يزيد من دافعية وإيجابية الطالب نحو المشاركة الفاعلة.	3.44	1.10	69%	8
إن التدريس بالعربية يطور تفكير الطالب من مستوى الترجمة والفهم إلى مستويات أعلى كالتحليل والتقويم والإبداع وحل المشكلات.	3.74	0.95	75%	2
باعتقادي أن التدريس باللغة الأجنبية يرفع المستوى العلمي للطالب ويجعل الفهم والاستيعاب أسرع وأعمق.	3.37	1.08	67%	12
أعتقد أن تدريس العلوم التطبيقية بالعربية، في وقتنا الحاضر، أصبح ممكنًا.	3.42	1.03	68%	9
أرى أن التدريس باللغة الأجنبية يقلل من دافعية الطالب، ويحدد الطموح التفكيري لديه عند مستوى الفهم فقط، كما يحول دون إتقانه لمضمون المادة العلمية.	2.93	1.03	59%	14
أنا على يقين بأن التعريب يزيد من دافعية الطالب ويجعل الاستيعاب أسرع وأعمق.	3.38	1.07	68%	11
أرى ضرورة تخصيص مساق لدراسة اللغة الأجنبية نفسها، بدلًا من التدريس بها.	3.54	1.15	71%	5
أعتقد أن التعريب يعوق مواصلة الطالب لدراساته العليا، لأنها غالبًا ما تكون، باللغة الأجنبية.	3.53	1.13	71%	6
اعتماد العربية لغة للبحث والنشر والتدريس، وتشجيع الترجمة، يعتبران من الآليات المستدامة الفاعلة لضمان مستقبل الطالب.	3.40	1.10	68%	10
أعتقد أن التعريب يعوق النشر في المجلات الأجنبية، كما يعوق المشاركة في المؤتمرات.	3.61	1.11	72%	4
التعريب يضيق فرص العمل لأن المؤسسات تفضل أن تكون دراسة الطالب باللغة الأجنبية.	3.68	0.96	74%	3
اعتماد اللغة العربية في التدريس يزيد من إقبال الطلاب على التخصص في مجالات العلوم التطبيقية.	3.49	1.01	70%	7
أعتقد أن التجربة السورية في التعريب قد برهنت على أن التعريب لا يتعارض مع مستقبل الطالب.	3.34	0.94	67%	13
أوقن بأن التعريب لا يعني الاستغناء عن تعلم وإتقان اللغات الأجنبية.	4.05	0.83	81%	1
الدرجة الكلية للمحور	3.49	0.38	70%	

الأوزان النسبية في الجدول مقربة لأقرب عدد صحيح

يتضح من خلال هذا الجدول أن قيمة الوسط الحسابي كانت (4.05 من 5) للفقرة الرابعة عشر التي تنص على «أوقن بأن التعريب لا يعني الاستغناء عن تعلم وإتقان اللغات الأجنبية» بوزن نسبي (81%) والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث قيمة الوسط الحسابي، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة على هذه الفقرة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث.

وتوافق هذه النتيجة ما ورد في الكثير من الأدبيات؛ «فالدعوة إلى التعريب لا تعني أبدًا إهمال اللغة الأجنبية أو التقليل من شأنها» (المناوي2013)، كما تتفق مع نتائج الكثير من الدراسات العلمية، كدراسة(اللولو2014)، ودراسة (الواسطي2000)، ودراسة (الدباغ1983)، ودراسة (أبو بكر1997).وهذه النتائج تدحض الحجج التي يسوقها رافضو التعريب.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة التي تنص على «إن التدريس بالعربية يطور تفكير الطالب من مستوى الترجمة والفهم إلى مستويات أعلى كالتحليل والتقويم والإبداع وحل المشكلات» بمتوسط حسابي (3.74 من 5) ووزن نسبي (75%)، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة على هذه الفقرة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث. وهذه النتيجة تتعارض تمامًا مع ما جاء في دراسة (ابن حميدة 2015) من أن بعض الأساتذة يرون أن الدراسة

باللغة الأجنبية أيسر وأجدى من الدراسة بالعربية؛ وكانت هذه القناعة سببًا من أسباب تضييق مجالات التعريب في الوطن العربي. كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات كدراسة (اللحام2019)؛ حيث أشار (64%) من أساتذة كليتي» العلوم والطب» في جامعتي» الأزهر والإسلامية «إلى أن التعريب يزيد دافعية الطالب ويجعل استيعابه أسرع وأعمق، ودراسة (اللولو2014) التي كشفت أن (78.35%) من الطلبة قد أكدوا أن التعريب يرفع مستوى التحصيل الدراسي.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة «أعتقد أن التجربة السورية في التعريب قد برهنت على أن التعريب لا يتعارض مع مستقبل الطالب» بمتوسط حسابي (3.34 من 5) ووزن نسبي (67%)، ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الخامسة «أرى أن التدريس باللغة الأجنبية يقلل من دافعية الطالب ويحدد الطموح التفكيري لديه عند مستوى الفهم فقط، كما يحول دون إتقانه لمضمون المادة العلمية» بمتوسط (2.93 من 5) ووزن نسبي (59%)، ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة، وهذه النتيجة تؤكد على أن التدريس باللغة الأم (العربية) أفضل من ناحية الدافعية وتطوير مستويات التفكير عند المتعلم.

وبشكل عام يلاحظ أن الوسط الحسابي العام للمحور ككل قد بلغ (3.49 من 5) بانحراف معياري (0.38) ووزن نسبي (70%) ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة على فقرات المحور.

وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على المحور الأول للقيمة (3) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، تم استخدام اختبار (One-Sample t test)، والجدول رقم (5) يوضح نتيجة ذلك.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)
علاقة التعريب بالمستوى العلمي والإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي	3.49	0.38	*14.74	0.000

يلاحظ من الجدول أن قيمة اختبار(T) يزيد عن القيمة (3) وهذا يشير إلى أن موقف الأساتذة إيجابيًا.

2. النتائج المتعلقة بالمحور الثاني «مكانة اللغة العربية في وجدان أعضاء الهيئة التدريسية:

والجدول (6) يوضح نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المحور الثاني:

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أرى بأني لا أهتم إذا كان التدريس بالعربية أم بالإنجليزية.	2.79	0.96	56%	4
استخدامي للغة العربية يجعلني أكثر احترامًا لذاتي وثقة في نفسي ويشعرني بالانتماء لأمتي.	3.76	1.07	75%	2
أعتقد أن مشكلات التعريب مفتعلة وتستهدف اللغة العربية.	3.31	1.07	66%	3
أشعر بالفخر لاستخدامي الإنجليزية بدلًا من العربية.	2.55	0.99	51%	5
أؤمن بأن العربية قادرة على استيعاب المستجدات العصرية والتعبير عنها.	3.90	0.99	78%	1
أعتقد أن اللغة العربية ليست لغة علمية، وهي عاجزة عن مواكبة واستيعاب التطورات العلمية الحديثة.	2.14	1.10	43%	6
الدرجة الكلية للمحور	3.07	0.45	61%	

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن قيمة الوسط الحسابي لفقرات المحور كانت(3.90 من 5) للفقرة الخامسة «أؤمن بأن العربية قادرة على استيعاب المستجدات العصرية والتعبير عنها» بوزن نسبي (78%) والتي جاءت في المرتبة الأولى، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة من قبل الأساتذة. وهذه النتيجة تتعارض مع ما ورد

في بعض الدراسات، من أن العربية قد تعجز عن مواكبة الإنتاج الغزير للمعرفة، كدراسة (ابن حميدة 2015) كما تتعارض أيضًا مع آراء الكثير من رافضي التعريب الذين يتهمون العربية بالقصور عن مواكبة المستجدات العلمية والتكنولوجية. كما أنها تؤكد أن الغالبية من الأساتذة يؤمنون بأن اللغة العربية قادرة على استيعاب المستجدات العلمية والحضارية، وصالحة لتدريس العلوم الحديثة، وإذا قارنا هذه النتيجة بالنتيجة التي خلصت اليها دراسة (حكيم1991) التي أظهرت أن (73%) من الأساتذة في جامعة قسنطينة بالجزائر يفضلون الفرنسية على العربية، ودراسة (وطفة2014) التي كشفت أن (38.8%) من الطلبة أشاروا إلى أن الأساتذة يقللون من شأن اللغة العربية، يتضح لنا أن نسبة من يقدرون العربية ويؤمنون بقدرتها على استيعاب العلوم العصرية في الجامعات الفلسطينية هي نسبة مرتفعة، ويمكن إرجاع ذلك لعدة أسباب سياسية واجتماعية وثقافية، وهي وثيقة الصلة بالظروف الخاصة والاستثنائية التي يعيشها الشعب الفلسطيني، فهو في حاجة ماسة للتشبث بلغته وثقافته حفاظًا على هويته العربية وانتمائه الحضاري في مواجهة ثقافة ولغة المحتل الأجنبي.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة «استخدامي للغة العربية يجعلني أكثر احترامًا لذاتي وثقة في نفسي ويشعرني بالانتماء لأمتي» بمتوسط حسابي (3.75 من 5) ووزن نسبي (75%).أيضًا هذه النتيجة تبشر بخير؛ بأن غالبية الأساتذة في الجامعات الفلسطينية وفي الكليات المختلفة(التطبيقية والإنسانية) ينظرون للغة العربية باحترام وتقدير وتبجيل، كما يحملون اتجاهات إيجابية نحوها، وهذا، بحد ذاته، يعد من الركائز والضرورات الأساسية لنجاح التعريب.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة «أشعر بالفخر لاستخدامي الإنجليزية بدلًا من العربية» بمتوسط حسابي (2.55 من 5) ووزن نسبي (51%)، ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة. ونلاحظ هنا أن نصف الأساتذة يفتخر بإتقانه للغة الإنجليزية؛ ويمكن أن نرجع ذلك لعدة عوامل منها؛ اقتناعهم بأهمية تعلم وإتقان اللغات الأجنبية ومن حقهم أن يفتخروا بذلك، ليس من منطلق تقديس اللغات الأجنبية لذاتها، أو التقليل من شأن اللغة العربية أو الناطقين بها.

وفي المرتبة الأخيرة من حيث قيمة الوسط الحسابي جاءت الفقرة السادسة التي تنص على «أعتقد أن اللغة العربية ليست لغة علمية، وهي عاجزة عن مواكبة واستيعاب التطورات العلمية الحديثة» بمتوسط (2.14 من 5) ووزن نسبي (43%)، ويشير ذلك لوجود درجة منخفضة من الموافقة على هذه الفقرة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث. وكما نرى فإن نسبة من يعتقدون بعجز العربية عن مواكبة المستجدات العلمية هي أقل من النصف، وربما يرجع هذا الاعتقاد لعوامل واقعية يلمسها الأستاذ؛ منها قلة المراجع وضعف وتواضع حركة الترجمة وانعدام الرؤية والتخطيط السليم لتطوير منظومة متكاملة للتعريب، وغياب المؤسسات المعنية بالتعريب، وسوق العمل الذي يشترط أن تكون الدراسة باللغة الأجنبية، ومشكلة المصطلح، وانعدام الإرادة والتنسيق بين الدول أو المؤسسات العربية، والاعتقاد الخاطئ بأن التعريب يعني إهمال تعلم اللغات الأجنبية، وصعوبة النشر باللغة العربية، إلى آخره من الصعوبات الملموسة التي تواجه التعريب.

وبشكل عام يلاحظ أن الوسط الحسابي العام للمحور ككل قد بلغ (3.07 من 5) بانحراف معياري (0.45) ووزن نسبي (61%) ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة.

وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على المحور الثاني للقيمة (3) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، تم استخدام اختبار (One-Sample t test)، والجدول رقم (7) يوضح نتيجة ذلك.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)
مكانة اللغة العربية في وجدان أعضاء الهيئة التدريسية	3.07	0.45	1.86	0.065

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

3. النتائج المتعلقة بالمحور الثالث «علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها»

جدول رقم(8) نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المحور الثالث

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أعتقد أن التعريب يعظم مكانة العربية في وجدان الناطقين بغيرها ويزيد من إقبالهم على تعلمها.	3.73	0.89	75%	1
رفض التعريب يُعد مظهرًا من مظاهر " ثقافة التخلف" التي يعاني منها المجتمع العربي.	3.31	1.11	66%	5
أعتقد أن التعريب هو السبيل الوحيد لتوطين المعارف الحديثة واستزراعها في اللغة العربية، وجعلها في متناول جميع شرائح المجتمع العربي، وتحقيق النهضة الأصيلة.	3.40	0.96	68%	4
التعريب يعزز تأخر العرب وتخلفهم عن ركب الحضارة، كما يعوق الإبداع لديهم.	2.50	1.06	50%	6
أرى بأن التعريب دعوة صريحة للاستقلال والاعتماد على الذات، وتهيئة مناخ الإبداع.	3.51	1.04	70%	3
أعتقد أن التعريب إهدار للوقت والجهد دون أي فائدة علمية تُرجى.	2.44	1.05	49%	7
التعريب ضرورة ملحة لاستنهاض الأمة وصون هويتها وانعتاقها من التبعية.	3.68	1.00	74%	2
الدرجة الكلية للمحور	**3.22**	**0.52**	**64%**	

الأوزان النسبية في الجدول مقربة لأقرب عدد صحيح.

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة الوسط الحسابي كانت(3.73 من 5) للفقرة الأولى «أعتقد أن التعريب يعظم مكانة العربية في وجدان الناطقين بغيرها ويزيد من إقبالهم على تعلمها» بوزن نسبي (75%) والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث قيمة الوسط الحسابي، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة.

وهذه الدراسة الأولى التي ربطت التعريب بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتؤكد هذه النتيجة بأن احترام اللغة من قبل أهلها وجعلها لغة للحضارة والعلم والمعرفة يعظم من شأنها ومكانتها عند الأجانب ويزيد من رغبتهم وشغفهم لتعلمها، وبهذا يمكن القول بأن التعريب قد يكون عاملًا من عوامل تطوير أساليب تعليم وتعلم اللغة العربية ونشرها في أرجاء العالم.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة «التعريب ضرورة ملحة لاستنهاض الأمة وصون هويتها وانعتاقها من التبعية» بمتوسط حسابي (3.68 من 5) ووزن نسبي (74%)، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبوبكر1997) حيث ربط (100%) من الأساتذة السوبين، و(70.1%) من نظرائهم السودانيين التعريب بالتطور والانعتاق من التبعية، وكذلك تتفق مع دراسة (اللولو2014) فقد أكد (85.42%) من الطلبة على أن التعريب يسهم في تطوير ونشر الفكر العربي، كما قرن(79.79%) بين التعريب وتطوير الإبداع العربي.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة «التعريب يعزز تأخر العرب وتخلفهم عن ركب الحضارة، كما يعوق الإبداع لديهم» بمتوسط حسابي (2.50 من 5) ووزن نسبي (50%) ويشير لوجود درجة منخفضة من الموافقة.

وفي المرتبة الأخيرة من حيث قيمة الوسط الحسابي جاءت الفقرة السادسة التي تنص على «أعتقد أن التعريب إهدار للوقت والجهد دون أي فائدة علمية تُرجى» بمتوسط (2.44 من 5) ووزن نسبي (49%)، ويشير ذلك لوجود درجة منخفضة من الموافقة. ويمكن ربط هاتين النتيجتين بالأسباب التي سبق ذكرها، وهي العوامل الواقعية التي يلمسها الأستاذ من عقبات وصعوبات تواجه التعريب وعجز المعنيين عن إيجاد حل لها، كمشكلة المصطلح العلمي والمراجع والنشر وسوق العمل والإرادة والتعاون والتنسيق بين المؤسسات العربية.

وبشكل عام يلاحظ أن الوسط الحسابي العام للمحور ككل قد بلغ (3.22 من 5) بانحراف معياري (0.52) ووزن نسبي (64%) ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة.

جدول رقم(9) للتحقق من مساواة متوسط الإجابات على المحور الثالث للقيمة(3).

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)
علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها	3.22	0.52	*4.88	0.000

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

4. النتائج المتعلقة بالمحور الرابع «التحديات التي تواجه عملية التعريب».

جدول رقم (10) نتائج التحليل الإحصائي لفقرات المحور الرابع

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
إن غياب المؤسسات المختصة بقضايا التعريب يعرقل مسيرته.	3.98	0.72	80%	1
الجانب السياسي هو المعوق الرئيس للتعريب.	3.37	0.99	67%	5
عدم قناعة مؤسسات التعليم العالي بالتعريب يجسد أهم المعوقات	3.68	0.83	74%	3
إشكاليات التعريب تحتكم لمعايير التجاذبات السياسة والأيديولوجية أكثر من احتكامها لمعايير المنهج العلمي الموضوعي.	3.45	0.87	69%	4
المسئول الأول عن إزاحة اللغة العربية من مؤسسات التعليم العالي هم الأساتذة.	2.79	1.05	56%	8
قلة المراجع وضعف الترجمة والتأليف بالعربية من أكبر المعوقات.	3.78	0.95	76%	2
الكثير من أساتذة الجامعات ما قرأوا أو سمعوا عن التعريب، وأنه لم يكن ضمن اهتماماتهم.	3.26	0.98	65%	6
الغالبية من الطلبة يفضلون الدراسة باللغة الأجنبية.	2.82	1.08	56%	7
الدرجة الكلية للمحور	3.39	0.49	68%	

الأوزان النسبية في الجدول مقربة لأقرب عدد صحيح..

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة الوسط الحسابي للفقرة الأولى كانت (3.98 من 5) «إن غياب المؤسسات المختصة بقضايا التعريب يعرقل مسيرته» بوزن نسبي (80%) والتي جاءت في المرتبة الأولى من حيث قيمة الوسط الحسابي، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة من الموافقة.

وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة التي تنص على «قلة المراجع وضعف الترجمة والتأليف بالعربية من أكبر المعوقات» بمتوسط حسابي (3.78 من 5) ووزن نسبي (76%)، ويشير ذلك لوجود درجة مرتفعة. ومعظم الدراسات ذات الصلة أكدت على هذه التحديات.

وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت الفقرة التي تنص على «الكثير من أساتذة الجامعات ما قرأوا أو سمعوا عن التعريب وأنه لم يكن ضمن اهتماماتهم» بمتوسط حسابي (3.26 من 5) ووزن نسبي (65%)، ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة، وهذه النتيجة تبرهن على أن الجامعات غير معنية بطرح أو مناقشة هذه القضية مع الأساتذة، لذلك نجد قلة قليلة من الأساتذة يمتلكون معلومات عن التعريب.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الخامسة «المسؤول الأول عن إزاحة اللغة العربية من مؤسسات التعليم العالي هم الأساتذة» بمتوسط (2.79 من 5) ووزن نسبي (56%)، ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة. وهذه النتيجة تشير بوضوح إلى محورية دور الأستاذ الجامعي في عملية التعريب، وإذا ما أردنا إنجاح التعريب علينا الالتزام والعمل على تعريب الأستاذ الجامعي.

وبشكل عام يلاحظ أن الوسط الحسابي العام للمحور ككل قد بلغ (3.39 من 5) بانحراف معياري (0.49) ووزن نسبي (68%) ويشير ذلك لوجود درجة متوسطة من الموافقة.

جدول رقم (11) للتحقق من مساواة متوسط الإجابات على المحور الرابع للقيمة(3)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)
التحديات التي تواجه عملية التعريب	3.39	0.49	*9.19	0.000

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

الأسئلة الفرعية المتعلقة بالفروق:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي والإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي تعزى للمتغيرات الشخصية (الجامعة، الكلية، الدراسة في جامعة أجنبية، وسنوات الخبرة)؟

– بالنسبة لمتغير الجامعة: اختبار (One Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب وبمستقبله العملي تعزى لمتغير الجامعة، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجامعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
الأقصى	3.47	0.38	1.997	0.140
الأزهر	3.42	0.38		
الإسلامية	3.58	0.37		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح لنا أن قيمة دلالة الاختبار المحسوبة (Sig = 0.140) أكبر من مستوى دلالة 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب تعزى لمتغير «الجامعة.»

– بالنسبة لمتغير الكلية: جدول(13) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) للتحقق من الفروق في علاقة التعريب بالمستوى العلمي والإبداعي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي تبعًا لمتغير الكلية

الكلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
علوم	**3.49**	**0.409**	**0.025**	**0.975**
تربية	**3.49**	**0.352**		
طب	**3.51**	**0.393**		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح أن قيمة دلالة الاختبار المحسوبة (Sig = 0.975) أكبر من مستوى دلالة 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب وبمستقبله تعزى لمتغير الكلية.

– بالنسبة لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية»

باستخدام اختبار (t-test) تم اختبار وجود فروق دالة إحصائيا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب وبمستقبله تعزى لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية»، والجدول رقم (14) يوضح نتيجة الاختبار.

جامعة أجنبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
نعم	3.48	0.38	-0.277	0.783
لا	3.50	0.39		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح أن قيمة دلالة الاختبار (Sig = 0.783) وهي أكبر من مستوى 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب تعزى لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية».

بالنسبة لمتغير «سنوات الخبرة»

باستخدام اختبار (t-test) تم اختبار وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب وبمستقبله العلمي والعملي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، والجدول رقم (15) يوضح نتيجة الاختبار.

سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
10-1	3.53	0.39	0.848	0.398
أكثر من 10	3.47	0.38		

يتضح أن قيمة دلالة الاختبار المحسوبة (Sig = 0.398) هي أكبر من مستوى 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بالمستوى العلمي للطالب تعزى لمتغير» سنوات الخبرة».

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤0.05) في استجابات الأساتذة حول علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزي لمتغير (الجامعة، والدراسة في جامعة أجنبية)؟

بالنسبة لمتغير «الجامعة»: اختبار (ANOVA) للتحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزى لمتغير» الجامعة». والجدول (16) يوضح ذلك.

الجامعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
الأقصى	3.30	0.51	4.624	0.012
الأزهر	3.01	0.54		
الإسلامية	3.31	0.49		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح أن قيمة دلالة الاختبار المحسوبة (Sig = 0.012) هي أقل من مستوى دلالة 0.05 ويعني ذلك وجود فروق دالة إحصائيًا حول علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزى لمتغير «الجامعة.»

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات المحورية والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

الجامعة	الجامعة	الفروق بين المتوسطات	Sig
الأزهر	الأقصى	*-0.30	0.009
	الإسلامية	-0.31-	0.007

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05

نستنتج من هذا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين جامعة الأزهر وكلٍّ من (جامعة الأقصى، والجامعة الإسلامية) لصالح الجامعتين بفارق (0.30)، (0.31) درجة على الترتيب.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأساتذة في «جامعة الأزهر» قد بلوروا اتجاهاتهم هذه بناءً على تلمسهم للتحديات والعقبات التي تواجه التعريب، ووقوف المؤسسات العربية عاجزة عن إيجاد الحلول الناجعة، وبالتالي عدم التقدم خطوة واحدة في مسيرة التعريب في معظم البلدان العربية.

– بالنسبة لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية»

باستخدام اختبار (t-test) تم اختبار ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزى لمتغير الدراسة في جامعة أجنبية، والجدول رقم (18) أدناه يوضح نتيجة الاختبار.

جامعة أجنبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	Sig
نعم	3.23	0.57	0.152	0.880
لا	3.22	0.50		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة دلالة الاختبار المحسوبة (Sig = 0.880) كانت أكبر من مستوى 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول علاقة التعريب بهوية الأمة ومستقبلها تعزى لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية».

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية حول التحديات التي تواجه عملية التعريب تعزى لمتغير (الجامعة، والدراسة في جامعة أجنبية)؟

– بالنسبة لمتغير «الجامعة»

تم استخدام اختبار(ANOVA) لاختبار إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه عملية التعريب تعزى لمتغير «الجامعة». والجدول رقم (19) أدناه يوضح نتيجة الاختبار.

الجامعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F-test	Sig
الأقصى	3.45	0.57	0.631	0.534
الأزهر	3.38	0.43		
الإسلامية	3.34	0.44		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يتضح من الجدول (19) أن قيمة دلالة الاختبار (Sig = 0.534) أكبر من مستوى دلالة 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا حول التحديات التي تواجه عملية التعريب تعزى لمتغير «الجامعة».

– بالنسبة لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية»

باستخدام اختبار (t-test) تم اختبار إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائيًا حول التحديات التي تواجه عملية التعريب تعزى لمتغير «الدراسة في جامعة أجنبية «، والجدول(20) يوضح ذلك.

جامعة أجنبية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T-test	Sig
نعم	3.40	0.45	0.210	0.834
لا	3.39	0.51		

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05.

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة دلالة الاختبار (Sig = 0.834) أكبر من مستوى 0.05 ويعني ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول التحديات التي تواجه التعريب.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

1. إجراء الدراسات التجريبية لتدريس المساقات التطبيقية باللغتين العربية والأجنبية، واختبار مستوى الفهم والتحصيل والتفكير والإبداع والابتكار وحل المشكلات عند الطلبة.
2. إنفاذ التعريب هو خطوة محورية وأساسية لتطوير استراتيجيات تعليم وتعلم ونشر اللغة العربية.
3. العمل على تشجيع نشر الأبحاث التطبيقية باللغة العربية في المجلات العلمية والمؤتمرات.
4. تطوير مناهج واستراتيجيات تدريس اللغة العربية بحيث تركز على (الانغماس اللغوي) لتدريس مهارات اللغة لا تلقين المعلومات عنها.
5. تشجيع كتابة الرسائل العلمية باللغة العربية.
6. إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
7. ضرورة ربط الدراسات العلمية المتعلقة بالتعريب بالقضايا التربوية والاجتماعية والثقافية والحضارية.

المقترحات:

1. ضرورة أن تتولى الدول العربية إنشاء مؤسسات للترجمة تهتم بنقل العلوم والمعارف من جميع اللغات إلى اللغة العربية.
2. الطلب ممن يتقدم للترقية أن يترجم بعض الأبحاث أو المراجع في مجال تخصصه إلى اللغة العربية.
3. إلزام الأستاذ الجامعي استخدام اللغة العربية الفصحى في جميع أنشطته الأكاديمية.

المراجع:

1. إبراهيم محمود(1994): تعريب التعليم الجامعي- بحوث في اللغة العربية ومشكلات تعريب العلوم، عمان، دار آفاق للنشر.
2. ابن حميدة، خميس(2015): تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال تلث قرن 1981-2011، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم، مج (34)، ص ص11-52.
3. أبو العنين، عمر عبد العاطي (2003): التعريب والأمة: الواقع- التحديات – آفاق المستقبل، مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، ع52، ج1، مايو، ص ص234-281.
4. أبوبكر، رجاء محمود(1997):تعريب الكليات العلمية في جامعات الدول العربية،رسالة دكتوراة، إشراف الدكتور يوسف الخليفة أبوبكر،جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية –السودان.
5. بلعيد، صالح(2000): تعريب الأستاذ الجامعي في الجزائر، صعوبات وحلول، ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، المركز العربي للتعريب والترجمة- دمشق، تشرين أول، ص ص100-123.
6. الجميلي، رشيد(ب-ت) حركة الترجمة في المشرق الإسلامي في القرنين الثالث والرابع الهجري، بغداد، دار الشؤون الثقافية.
7. حكيم، ثابت كامل(1991):معوقات التدريس باللغة العربية في الجامعات الجزائرية: دراسة حالة لمعهد علم النفس والعلوم التربوية بجامعة قسنطينة، دراسات تربوية، مج6،ع33، ص 117-164.
8. خطابية، عبد الله العبد الله(1998): العقبات التي تعترض تدريس العلوم باللغة العربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية-عمان،ع34، يونيو، ص 5-27.
9. خليفة، عبد الكريم(1988): اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمان-الأردن، ط2.
10. الدباغ، فخري محمد صالح (1983): التعريب هل يؤدي حقًا إلى تدهور المستوى العلمي، الرسالة التربوية- وزارة التربية الوطنية،ج7، ع15، ديسمبر، ص23-27.
11. ربيع، أسامة(2007): التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، ج1، جامعة المنوفية.
12. السحيمي، سليمان عبد العزيز والبار، عدنان أحمد(1992): موقف طلاب الطب من تعريب التعليم الطبي، رسالة الخليج العربي-مكتب التربية العربي لدول الخليج، يونيو، ص41-65.

13. السقا، امتثال أحمد محمد(2011): تعريب التعليم العالي: الواقع والصعوبات والمستلزمات، مجلة رابطة التربية الحديثة-السنة الرابعة،ع13، مج4، نوفمبر، ص161-219.

14. الشريف، منى السعيد (2007):»تعريب العلوم ضرورة حضارية». على الرابط: midad.com

15. عبد المؤمن، علي معمر(2008): مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، جامعة7 أكتوبر _القاهرة.

16. عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، والمبيضين، عقلة (1999): منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات- كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية- الجامعة البريطانية- دار وائل للطباعة والنشر، عمان- الأردن.

17. عميرة، إبراهيم(1981): حتى نفهم البحث التربوي، القاهرة، دار المعارف.

18. عيسى، مصباح الحاج(1988): التعريب ومشكلة استخدام اللغة الانجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في كلية العلوم بجامعة الكويت، المجلة التربوية،ع15، ص47-93.

19. عيوش، ذياب(1987):فلسفة التعليم الجامعي في الوطن المحتل والدعوة إلى التعريب، مجلة اتحاد الجامعات العربية،ع22، يوليو، ص104-116.

20. اللحام(2019): اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو تعريب التعليم في الجامعات الفلسطينية، دراسة مقارنة بين الكليات التطبيقية – المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية، 11-13 إبريل، دبي.

21. اللولو، فتحية صبحي وأبو كميل، ربا السيد(2014): الاتجاهات نحو تعريب المناهج لدى طلبة التخصصات العلمية في الجامعات الفلسطينية، مجلة مجمع اللغة العربية الفلسطيني-أبحاث المؤتمر السنوي الأول (اللغة العربية ومواجهة تحديات العصر)- غزة، ص8-22.

22. المناوي، محمود(2013): في التعريب والتغريب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

23. نصر، حمدان علي حمدان(1999): اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك نحو تعريب التعليم الجامعي ومستلزمات تطبيقه، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس-كلية التربية،ع23،ج1، ص193-222.

24. النويري، خالد(2015): مشكلات تعريب العلوم في التعليم العالي الفلسطيني، الأسباب والحلول، مجلة مجمع اللغة العربية الفلسطيني-أبحاث المؤتمر السنوي الثاني(التعريب والمصطلحات والفاظ الحضارة)- غزة، ص 57 - 71.

25. الواسطي، سلمان داود(2000): أبرز المشكلات التي تعوق مسيرة التعريب لدى أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية، ندوة المسؤولين عن تعريب التعليم العالي في الوطن العربي- المركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق، تشرين أول، ص160-175.

26. وطفة، علي أسعد(2013): مظاهر التعريب في جامعة الكويت. آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية -جامعة قسنطينة- الجزائر،ع39، يناير، ص7-48.

27. وطفة، علي أسعد(2014): إشكاليات العربية وقضايا التعريب في جامعة الكويت، آراء عينة من طلاب جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت،ع39، أغسطس.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المواد القرائيَّة المناسبة لطلاب الصفوف من السابع إلى الثاني عشر في ضوء ميولهم

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مقدمة:

تُعَدُّ القراءة بمفهومها الدقيق: السبيل الأول لتطور الفكر الإنساني وتقدمه، وإفادة الإنسان من مسخَّرات الله في الكون، فبها يطّلع على أفكار الآخرين وخبراتهم، ويفيد من هذه الأفكار في حياته ويتطور فكره فيتفكر ويبتكر ويتقدم ويبني حضارته، وبها ينعم بحياة سعيدة، حيث يكتسب المعرفة والوعي الضروريين بشتى قضايا الحياة الدينية والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثقافيَّة.

ونظرًا إلى أهمية القراءة للفرد والمجتمع فقد حظيت باهتمام الهيئات والمؤسَّسات الدوليَّة، بل اهتمام كثير من الدول المتقدمة وظهرت أنشطة ومبادرات ومسابقات تسهم في تعزيز القراءة عند الأفراد وتنمية مهاراتها.

لذلك جاءت الدراسة الحالية لتحقيق أهداف عدة، تمثلت في: تحديد مجالات الميول القرائيَّة للمحتوَى الورقي والإلكتروني لطلاب الصفوف من السابع إلى الثاني عشر في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ثم رصد ميول طلاب هذه الصفوف بناء على تقسيمهم إلى مرحلتين فرعيتين: طلاب الصفوف من السابع إلى التاسع، ثم طلاب الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر، وأخيرًا تقديم قائمتين بالمواد القرائيَّة المناسبة لطلاب الصفوف من السابع إلى الثاني عشر ملبية لميولهم، إحداهما بالمواد القرائيَّة الورقيَّة، والأخرى بالمواد القرائيَّة الإلكترونيَّة.

تم تقسيم الدراسة إلى أربعة فصول؛ جاء الفصل الأول ليوضح الإطار العام للدراسة، من حيث مقدمة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، والتعريف بمصطلحاتها، وأداتها، ومصادر إعداد قوائم المواد القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12)، ومنهج الدراسة، وأخيرًا الإجراءات العامَّة لها.

الفصل الثاني تناول أدبيَّات الدراسة، وفيه تم عرض الإطار النظري الذي تناول القراءة تعريفها وتطور مفهومها، والوسائل التي تعين على تنمية القراءة لدى الطلاب، وأساليب ترغيب الطلاب في القراءة، والمكتبة المدرسيَّة ودورها في تنمية القراءة لدى الطلاب، والمعايير الموحَّدة للمكتبة الجديدة، والدراسات السابقة والتجارب ذات الصِّلة بالدراسة.

الفصل الثالث تناول منهجيَّة الدراسة من خلال توضيح منهج الدراسة ومجتمعها، وعيِّنتها، وخطوات إعداد أداة الدراسة وتطبيقها.

أمَّا الفصل الرابع والأخير فلنتائج الدراسة، وتم فيه عرض هذه النتائج مُرتَّبة وفقًا لأسئلة الدراسة التي حُدِّدت في الفصل الأول، ومن ثَمَّ عرض مجالات الميول القرائيَّة (للمحتوَى الورقي والإلكتروني)، ثم استجابات طلاب الصفوف من السابع إلى الثاني عشر بناء على المجالات التي تم التوصُّل إليها وتحديد مدى ميل الطلاب للقراءة في كل مجال، سواء في الدول إجمالًا، أو في كل دولة على حِدَةٍ، وأخيرًا قائمتين بالمواد القرائيَّة؛ إحداهما بالمواد القرائيَّة الورقيَّة، والأخرى بالمواد القرائيَّة الإلكترونيَّة مُوزَّعة على المجالات التي تم التوصُّل إليها.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

أسئلة الدراسة:

تمثَّلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟
- ما المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) المناسبة طلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟
- ما الميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟
- ما المواد القرائيَّة الورقيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟
- ما المواد القرائيَّة الإلكترونيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تحديد المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تقديم قائمة بالميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تقديم قائمة المواد القرائيَّة الورقيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تقديم قائمة بالمواد القرائيَّة الإلكترونيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

المصطلحات:

المواد القرائيَّة:

تُعَرَّف القراءة بأنها «عمليَّة مركَّبة تتألَّف من عمليَّات متشابكة يقوم بها القارئ وصولًا إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه». (شحاتة، 1992، 105).

كما تُعَرَّف بأنها: «عمليَّة تَعَرُّف الرموز المطبوعة، ونطقها نطقًا صحيحًا إذا كانت جهريَّة وفهمها إذا كانت صامتة». (والي، 1993، 214)

وعُرِّفَت القراءة أيضًا بأنها: «استيعاب الأفكار كوحدة لا تتجزأ والتفكير فيما هو مقروء ومزجه بالخبرات السابقة، والخروج بخبرة جديدة هي ناتج الخبرتين، والتأثُّر والتفاعل مع المادة المقروءة ونقدها، والحكم عليها، واتخاذ قرار بشأنها، ثم توظيفها في حل المشكلات. (مصطفى، 1995، 129)

ويمكن تعريف القراءة إجرائيًّا بأنها: مجموعة العمليَّات والإجراءات العقليَّة والجسميَّة التي يقوم بها الفرد للوصول إلى المعاني المتضمَّنة في النص، سواء أكانت هذه المعاني صريحة أم ضمنيَّة.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف المواد القرائيَّة إجرائيًّا بأنها: كل ما يعرض على المتعلِّم من نصوص مكتوبة – ورقيَّة أو رقميَّة- بهدف تَعَرُّف محتواها وفهمه من خلال تفاعله معه، ليتوصَّل في النهاية إلى المعاني المتضمَّنة فيه، سواء أكانت هذه المعاني صريحة أم ضمنيَّة.

طلاب الصفوف (7: 12):

يقصد بهم إجرائيًّا الأفراد الذين يلتحقون ببرامج التعليم في المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة، ومتوسط أعمارهم يتراوح بين اثني عشر وثمانية عشر عامًا.

ولغرض هذا المشروع البحثي تم تقسيم طلاب الصفوف (7: 12) إلى مرحلتين، هما:

- طلاب الصفوف من 7 إلى 9.
- طلاب الصفوف من 10 إلى 12.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد الأداة التالية:

- استبانة مجالات الميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (الصورة الأوَّليَّة - نسخة التحكيم).
- وبعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة، وصياغتها في صورتها النهائيَّة، تم تصميمها بشكل آخر لتكون مناسبة للتطبيق على طلاب الصفوف (7: 12)، ومن ثَمَّ أصبح عنوان الاستبانة:
- استبانة مجالات الميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (الصورة النهائيَّة - نسخة التطبيق).
- وبناء على النتائج التي تم التوصُّل إليها من خلال تطبيق الاستبانة السابقة تم بناء قائمتين بالمواد القرائيَّة المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12)، هما:
- قائمة المواد القرائيَّة الورقيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قائمة بالمواد القرائيَّة الإلكترونيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

مصادر إعداد قوائم المواد القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12):

تم التركيز على مصادر عِدَّة لبناء قوائم المواد القرائيَّة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، أهمّها:

- أدلة دُور النَّشْر بصورة عامَّة، ودُور النَّشْر الخاصَّة بكتب الأطفال والشباب.
- مواقع الشبكة العنكبوتيَّة (الإنترنت) التي تهتم بتعزيز القراءة لدى المتعلِّمين.
- الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالميول القرائيَّة للمتعلِّمين.
- الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالاحتياجات القرائيَّة للمتعلِّمين.
- معايير تعليم القراءة في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- آراء الخبراء والمتخصِّصين في تعليم اللُّغة العربيَّة.
- آراء الطلاب في كل مرحلة من المرحلتين المحدَّدتين في هذا المشروع (7: 9) و(10: 12).
- الخبرة العمليَّة لفريق العمل.

منهج الدراسة:

- تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته طبيعة البحث.

الإجراءات العامَّة للدراسة:

- الاطِّلاع على أدلَّة دُور النَّشْر بصورة عامَّة، ودُور النَّشْر الخاصَّة بكتب الأطفال والشباب.
- الاطِّلاع على مواقع الشبكة العنكبوتيَّة (الإنترنت) التي تهتم بتعزيز القراءة لدى المتعلِّمين.
- مراجعة الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالميول القرائيَّة للمتعلِّمين.
- مراجعة الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالاحتياجات القرائيَّة للمتعلِّمين.
- مراجعة معايير تعليم القراءة في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج.

- استطلاع آراء الخبراء والمتخصِّصين في تعليم اللُّغَة العربيَّة بخصوص مجالات الاحتياجات القرائيَّة المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- استطلاع آراء الطلاب في كل مرحلة (7: 9) و(10: 12).
- بناء قائمة بالمواد القرائيَّة الورقيَّة المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بناء قائمة بالمواد القرائيَّة الإلكترونيَّة المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أخذ التغذية الراجعة من خلال تقارير المُحَكِّمِين وتعديلها بشكلها النهائي.
- كتابة الدراسة ومنهجيَّتها وإجراءاتها ونتائجها، وما يرتبط بذلك من دراسات سابقة.
- مراجعة الدراسة بجميع أقسامها لاعتمادها نهائيًّا.
- تحكيم الدراسة بمعرفة المركز التربوي للُّغَة العربيَّة لدول الخليج.
- أخذ التغذية الراجعة من خلال تقارير المُحَكِّمِين وتعديلها النهائي وتسليمها للمركز التربوي للُّغَة العربيَّة لدول الخليج.

الفصل الثاني: أدبيَّات الدراسة

- مقدمة.
- القراءة تعريفها وتطوُّر مفهومها.
- أنواع القراءة.
- القراءة في المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة.
- الوسائل التي تُعِين على تنمية القراءة لدى الطلاب:

أ- المدرسة ب- المعلِّم ج- أمين المكتبة د- الأسرة.

- أساليب ترغيب الطلاب في القراءة.
- المكتبة المدرسيَّة ودورها في تنمية القراءة لدى الطلاب.
- مميِّزات مكتبة المدرسة.
- المكتبة المدرسيَّة وتطوُّرها.
- أهمية المكتبة المدرسيَّة.
- المعايير الموحَّدة للمكتبة الجديدة.
- أهمية المعايير الموحَّدة.
- الهيئات والجمعيَّات المسؤولة عن وضع المعايير الموحَّدة.
- أنواع المعايير الموحَّدة.
- أنشطة المكتبة المدرسيَّة وفعالياتها التي تتطلَّب معايير موحَّدة.
- مصادر التعلُّم والوسائل التعليميَّة.
- الدراسات السابقة.
- التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة وعينتها.
- إعداد أداة الدراسة وتطبيقها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يتم عرض إجراءات الدراسة من خلال تحديد منهج الدراسة، وإجراءات إعداد أداة الدراسة وتطبيقها، وفيما يلي عرض هذه الإجراءات:

أولًا: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وهذا المنهج يتعلق بوصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها. (أبو حطب وصادق، 1991، 104)، وهو منهج مناسب للدراسة الحالية؛ حيث تسعى إلى تحديد المواد القرائيَّة المناسبة للمتعلِّمين في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بناءً على ميولهم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعيِّنتها:

- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج التالية: دولة الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العربيَّة السعودية، وسلطنة عمان[1].
- عَيِّنَة الدِّرَاسَة: تم اختيار عَيِّنَة الدِّرَاسَة بطريقة عشوائية، بمعرفة أمناء مجلس المركز التربوي للُّغَة العربيَّة في كل دولة من الدول، وبعد فرز الاستبانات التي وصلت من المفحوصين واستبعاد غير الصالح منها جاءت عَيِّنَة الدِّرَاسَة.

وقد بلغت عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة في الدول الأربع (8361) في الصفوف من (7: 12)، منها (5438) للصفوف (7: 9)، و(2923) للصفوف (10: 12)، مع اختلاف نسبة التمثيل في كل دولة عن الأخرى.

ويُرجع الباحثان اقتصارهم على هذا العدد لعَيِّنَة الدِّرَاسَة إلى عدد من العوامل والأسباب المتعلقة بمجتمع الدراسة وظروف التطبيق، والتي من أهمها:

- كبر حجم مجتمع الدراسة.
- انتشار مجتمع الدراسة على نطاق جغرافي واسع.
- محدودية زمن تطبيق الدراسة.
- اختلاف استجابة كل ممثلي كل دولة من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، واهتمامه بتطبيق أداة الدراسة.

ومن خلال تطبيق معادلة روبيرت ماسون لتحديد حجم العينة والتي يمكن من خلالها تحديد حجم عَيِّنَة الدِّرَاسَة وفقًا للمجتمع الذي تنتمي إليه (بشماني 2014، 92)[2]

ومن خلال الرجوع أيضًا إلى بعض الجداول الإحصائية التي توضح عدد العينة، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) (Krejcie & Morgan, 1970, 608؛ الضحيان، وحسن، 2002، 249؛ بشماني 2014، 93)؛ فإن العينة المناسبة للمجتمع الذي يزيد على (900000)، هي (384).

ومن ثَمَّ فإنه يمكن القول إن عَيِّنَة الدِّرَاسَة ممثلة للمجتمع بشكل كبير، حيث زادت العينة الإجماليَّة، والعينة الخاصَّة بكل دولة على حدة على العدد الممثل للمجتمع الكلي بفارق كبير.

والجداول التالية (1، 2، 3) توضح عَيِّنَة الدِّرَاسَة وفقًا للدولة بصورة عامَّة، والعينة في الصفوف (7: 9)، والصفوف (10: 12).

جدول (1)

(1) جدير بالذكر أن الدراسة لم تشمل الجمهورية اليمنية؛ لاستحالة تطبيق أدوات الدراسة فيها نظرًا إلى الظروف التي تمر بها هذه الدولة الشقيقة.

(2) دلالة مكونات المعادلة كما يلي:
M= حجم المجتمع.
S= قسمة الدرجة المعياريَّة المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05
P= نسبة توافر الخاصية وهي 0.50
Q= النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

توزيع عَيِّنَة الدِّرَاسَة حسب الدولة في الصفوف (7: 12)

الدولة	عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الصفوف (7: 12)
دولة الإمارات العربيّة المُتَّحِدة	1756
مملكة البحرين	3257
دولة الكويت	1787
المملكة العربيّة السعودية	1510
سلطنة عمان	51
المجموع الكلي	8361

جدول (2)

توزيع عَيِّنَة الدِّرَاسَة حسب الدولة في الصفوف (7: 9)

الدولة	عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الصفوف (7: 9)
دولة الإمارات العربيّة المُتَّحِدة	915
مملكة البحرين	3091
دولة الكويت	751
المملكة العربيّة السعودية	653
سلطنة عمان	28
المجموع الكلي	5438

جدول (3)

توزيع عَيِّنَة الدِّرَاسَة حسب الدول في الصفوف (10: 12)

الدولة	عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الصفوف (10: 12)
دولة الإمارات العربيّة المُتَّحِدة	841
مملكة البحرين	166
دولة الكويت	1036
المملكة العربيّة السعودية	857
سلطنة عمان	23
المجموع الكلي	2923

ثالثًا: إعداد أداة الدراسة وتطبيقها:

- استبانة مجالات الميول القرائيَّة لدى المتعلِّمين في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:
- وفيما يلي الخطوات التي اتُّبعت عند إعداد الاستبانة:

تحديد الهدف من الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تحديد مجالات الميول القرائيَّة لدى المتعلِّمين في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ لتحديد المواد القرائيَّة بصورتيها: الورقيَّة، والإلكترونيَّة.

مصادر إعداد الاستبانة:

لإعداد استبانة الميول القرائيَّة للمتعلِّمين في الصفوف (7: 12) في صورتها الأوَّليَّة تم الرجوع إلى المصادر التالية:

- أدلة دُور النَّشْر بصورة عامَّة، ودور نشر كتب الأطفال بصورة خاصَّة.
- مواقع الشبكة العنكبوتيَّة (الإنترنت) التي تهتم بتعزيز القراءة لدى المتعلِّمين.
- الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالميول القرائيَّة للمتعلِّمين.
- الدراسات والبحوث العلميَّة والكتابات المتخصِّصة التي اهتمَّت بالاحتياجات القرائيَّة للمتعلِّمين.
- معايير تعليم القراءة في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- آراء الخبراء والمتخصِّصين في تعليم اللُّغَة العربيَّة.
- آراء المتعلِّمين في كل مرحلة من المرحلتين المحدَّدتين في هذا المشروع (7: 9) و(10: 12).
- الخبرة العمليَّة لفريق العمل.

إعداد الاستبانة في صورتها الأوَّليَّة:

حرص الباحثان عند بناء هذه الاستبانة على أن تغطي مجالات الميول القرائيَّة المناسبة للمتعلِّمين في الصفوف (7: 12)، كما روعي أن تغطي مجالات المواد الدراسيَّة المناسبة لهؤلاء المتعلِّمين، ومحقِّقة لأهداف التعليم في دول الخليج، ومراعية لجوانب الثقافيَّة لهذه الدول.

كما روعي أن تكون متوافقة مع متطلَّبات العصر من حيث كونها مواد ورقيَّة وإلكترونيَّة.

ومن ثَمَّ تكوَّنت الاستبانة في صورتها الأوَّليَّة من محورين رئيسين: المحور الأول خاص بالمحتوَى الورقي، والمحور الثاني خاص بالمحتوَى الإلكتروني، والجدول التالي (4) يوضح مكونات الاستبانة في صورتها الأوَّليَّة.

جدول (4)

استبانة مجالات الميول القرائيَّة المناسبة للمتعلِّمين في الصفوف (7: 12)

في صورتها الأوَّليَّة

م	المحور	عدد المجالات
1	المحتوى الورقي	31
2	المحتوى الإلكتروني	12
	المجموع	43

ضبط الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة استخدم الباحثان إجراءات الصدق والثبات كما يلي:

صدق الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق تم استخدام صدق المُحَكِّمين: وذلك بعرضها على الخبراء والمختصين في مجال تعليم اللُّغَة العربيَّة وتعلُّمها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وبلغ عدد المُحَكِّمين (60) محكمًا، ملحق (3)، وطلب منهم قراءة مفردات الاستبانة وإبداء آرائهم فيما يلي:

- مناسبة مجالات القراءة للطلاب.
- إمكانية وجود كتب هادفة تحقِّق احتياجات الطلاب في كل مجال من المجالات.
- إضافة ما يرونه مناسبًا من مجالات قرائيَّة لم ترد في الاستبانة.
- حذف ما يرون عدم مناسبته من مجالات الميول القرائيَّة.

وتلخَّصت آراء المُحَكِّمين في تعديل صياغة بعض المجالات، وإضافة مجالات أخرى، وقد عدَّل الباحثان بعض

الصياغـات في ضـوء مقترحـات المُحَكِّمِـين، وأضافـا المجـالات المقترحـة، وقامـا بإعـداد الاسـتبانة في صورتهـا النهائيَّـة.

إعداد الاستبانة في صورتها النهائيَّة:

بعـد تعديـل اسـتبانة مجـالات الميـول القرائيَّـة لـدى المتعلِّمـين في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج، ثـم صياغتهـا في صورتهـا النهائيَّـة، والجدول التـالي (5) يوضـح وصف الاسـتبانة في الصـورة النهائيَّة.

جدول (5)

استبانة مجالات الميول القرائيَّة المناسبة للمتعلِّمين في الصفوف (7: 12)

في صورتها النهائيَّة

م	المحور	عدد المجالات
1	المحتوى الورقي	41
2	المحتوى الإلكتروني	14
	المجموع	55

تطبيق الاستبانة:

لتحقيـق الهـدف مـن الاسـتبانة تـم تطبيقهـا عـلى عينـة مـن المتعلِّمـين في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج باتبـاع مـا يـلي:

- تحديـد مجتمـع الدراسـة: وتمثـل مجتمـع الدراسـة في المتعلِّمـين في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج.
- اختيـار عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة: تـم اختيـار عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة بطريقـة عشـوائية، حيـث كلـف أمنـاء مجلـس المركـز التربـوي للُّغَـة العربيَّـة باختيـار عينـة ممثلـة للمناطـق التعليميَّـة المختلفـة في كل دولـة مـن الـدول السـت، وبعـد فـرز الاسـتبانات واسـتبعاد غـير الصالـح منهـا تحـدَّدت عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة كـما سـبق التوضيـح في جـدول (1)، ومـن الجديـر بالذكـر أن نشـير إلى صعوبـة التطبيـق في دول مترامـية الأطـراف، وسرعـة الاسـتجابة لأدوات الدراسـة.
- توزيـع الاسـتبانة: وُزِّعَـت الاسـتبانة في صورتهـا النهائيَّـة عـلى عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة؛ وهـم من المتعلِّمـين في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج، وطلـب منهـم تحديـد مـدى موافقتهـم عـلى الميـل القـرائي في كل مجـال مـن المجـالات، وذلـك بوضـع علامـة (√) في الخانـة التـي تتناسـب مـع رأيـه، كـما يـلي:
  - (أميل إلى القراءة فيه بدرجة كبيرة) إذا كنت تحب أن تقرأ في هذا الموضوع دائمًا.
  - (أميل إلى القراءة فيه بدرجة متوسطة) إذا كنت تحب أن تقرأ في هذا الموضوع في أوقات كثيرة.
  - (أميل إلى القراءة فيه بدرجة ضعيفة) إذا كنت تحب أن تقرأ في هذا الموضوع في بعض الأوقات.
  - (لا أميل إلى القراءة فيه) إذا كنت لا تحب أن تقرأ في هذا الموضوع على الإطلاق.
  - كما يمكنك إضافة ما تراه مناسبًا من مجالات قرائيَّة تحب أن تقرأ فيها، ولم ترد في الاستبانة.
  - كما طلب منهم تحديد البيانات الأساسيَّة التالية:
    - الاسم:
    - الجنس:
    - الصف الدراسي:

وجدير بالذكر أنه تم إعداد الاستبانة إلكترونيًّا، وتم نشرها على الرابط التالي:

https://docs.google.com/forms/d/1ZTBuHmxfG4lRML7S1gqLOrA991STX6_U8vdCZccNNh8/edit?ts=56f0438c

- رصـد البيانـات والمعالجـة الإحصائيـة: تـم رصـد البيانـات وتفريـغ مـا يخـص كل دولـة عـلى حـدة (الإمـارات، البحريـن،

الكويت، السعودية، عمان)، مع تصنيف بيانات كل دولة في الصفوف إجمالًا (7: 12)، وتبعًا للمرحلة الفرعية (7: 9)، و(10: 12)، وتمت معالجة البيانات إحصائيًّا بتحديد ما يلي:

- التكرارات والنسب المئويَّة لكل مجال من المجالات.
- المتوسط الموزون أو المرجح لتحديد دلالة انتشار كل مجال من المجالات، وتم تلوين دلالة كل مجال، وفقًا لما يلي:

(من 3.26 إلى 4.00) يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (كبيرة).
(من 2.51 إلى 3.25): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (متوسطة).
(من 1.76 إلى 2.50): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (ضعيفة).
(من 1 إلى 1.75): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (منعدمة).

- تحديد رتبة كل مجال وفقًا لاستجابة العينة من الأكثر إلى الأقل فالأقل.

– تحليل النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات: بناء على استجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة تم تحليل النتائج وتحديد مدى موافقة عَيِّنَة الدِّرَاسَة على الميل للقراءة في كل مجال من المجالات المدرجة في الاستبانة، سواء كان للمحتوَى الورقي أم المحتوَى الإلكتروني في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بصورة عامَّة، ثم في الدول التي تم اعتماد تطبيق الاستبانات فيها، وهي: الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العربيَّة السعودية، وسلطنة عمان.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تم التوصُّل إليها من خلال اتباع الإجراءات المنهجيَّة المناسبة لطبيعة البحث، بالإضافة إلى توصيات الدراسة ومقترحاتها، ومن ثَمَّ يعرض النتائج الخاصَّة بالإجابة عن كل سؤال من الأسئلة التي تم تحديدها في الفصل الأول، ثم التوصيات التي تم تقديمها بناء على النتائج التي تم التوصُّل إليها، وأخيرًا المقترحات التي يمكن أن تستكمل ما توصلت إليه الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لهذه المحاور الثلاثة:

المحور الأول: نتائج الدراسة:

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، الذي نصه: «ما المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) المناسبة للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟»

تم التوصُّل إلى قائمة بالمجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) المناسبة للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، تضمنت واحدًا وأربعين مجالًا، هي:

1. قصص القرآن الكريم.
2. القصص النبوي.
3. قصص الحيوان.
4. قصص الطير.
5. قصص الطبيعة.
6. قصص الخيال العلمي والأساطير.
7. القصص الواقعيَّة.
8. القصص الاجتماعيَّة.
9. الألغاز.
10. الطرائف والفكاهة.
11. المغامرات.

12. الأعمال البوليسيَّة.
13. القصص القصيرة.
14. التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين.
15. مجلات الأطفال.
16. المسرحيَّات.
17. الهوايات.
18. كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم.
19. كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة.
20. كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين.
21. كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم).
22. كتب تعليميَّة في اللُّغَة العربيَّة.
23. كتب تعليميَّة في الحساب والرياضيَّات.
24. كتب تعليميَّة في التاريخ.
25. كتب تعليميَّة في العلوم.
26. كتب تعليميَّة عن بلدي.
27. كتب الأناشيد والقصائد.
28. كتب عن الأخلاق والقِيَم.
29. كتب عن مهارات التفكير.
30. كتب عن مهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين.
31. كتب الموسوعات العلميَّة.
32. كتب البلدان.
33. كتب المشاهير والعلماء.
34. كتب تعليميَّة في الجغرافيا.
35. كتب عن الاختراعات والابتكارات.
36. كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر).
37. كتب عن الجَوَّالات (الهواتف المحمولة).
38. كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت).
39. كتب عن الإنترنت واستخداماته.
40. الصحف (الجرائد) اليوميَّة.
41. المجلات (اليوميَّة أو الأسبوعيَّة أو الشهريَّة).

وجدير بالذكر أنه تم إبراز مجال (الخلفاء الراشدين) في مجال مستقل، غير مجال (صحابة رسول الله)؛ نظرًا إلى أهمية الخلفاء الراشدين في التاريخ الإسلامي، ومكانتهم الكبرى التي تفوق غيرهم من الصحابة.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، الذي نصه: «ما المجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) المناسبة للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟».

تم التوصُّل إلى قائمة بالمجالات المقترحة للميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) المناسبة للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، تضمَّنت أربعة عشر مجالًا، هي:

1. مواقع لتعليم القرآن الكريم.
2. مواقع لتعليم السيرة النبويَّة.

3. مواقع عن قصص الأنبياء.
4. مواقع قصص القرآن الكريم.
5. مواقع مجلات الأطفال.
6. مواقع لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
7. مواقع لتعليم الرياضيَّات.
8. مواقع لتعليم العلوم.
9. استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
10. استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيَّات.
11. استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم.
12. برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغَة العربيَّة على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
13. برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيَّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
14. برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصه: «ما الميول القرائيَّة لدى الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟».

للإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة تم توزيع الاستبانة التي تم إعدادها بعنوان (مجالات الميول القرائيَّة لدى الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربيَّة لدول الخليج)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها ومعالجتها إحصائيًّا، لتحديد درجة موافقة العينة على كل مجال من المجالات الواردة في الاستبانة.

ولتحديد درجة الميل لكل مجال من المجالات؛ ولتسهيل تفسير النتائج تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي تمهيدًا لمعالجتها.

ونظرًا إلى أنه طلب من كل مستجيب أن يبدي رأيه، وفقًا لتدرج رباعي (كبيرة – متوسطة – ضعيفة - منعدمة) أمام كل مجال من المجالات المدونة في الاستبانة، فقد تم تحديد طول الخلايا للتدرُّج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في محاور أداة البحث، تم حساب المدى (4-1=3)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3÷4= 0.75). بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج (أو بداية التدرج وهي الواحد الصحيح) (بدران العمر، 2002، 322)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو التالي:

(من 3.26 إلى 4.00) يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (كبيرة).
(من 2.51 إلى 3.25): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (متوسطة).
(من 1.76 إلى 2.50): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (ضعيفة).
(من 1 إلى 1.75): يدل على أن الميل إلى القراءة في هذا المجال بدرجة (منعدمة).

وعند عرض رأي عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 12) حول ميلهم للقراءة في كل مجال من المجالات التي وردت في الاستبانة سيتم البدء بعرض النتاج إجمالًا في الدول جميعا، ثم لترتيب الدول في المكتب[(1)*] التي استجابت لتطبيق الاستبانة، ومن ثَمَّ سيتم العرض وفقًا لما يلي:

- الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بصورة إجماليَّة.
- دولة الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة.
- مملكة البحرين.

(1) جدير بالذكر أن الدراسة لم تشمل: الجمهورية اليمنية؛ لاستحالة تطبيق أدوات الدراسة فيها نظرًا إلى الظروف التي تمر بها هذه الدولة الشقيقة.

- دولة الكويت.
- المملكة العربيَّة السعودية.
- سلطنة عمان.

كما سيتم عرض النتائج التي تم التوصُّل إليها، وفقًا لكل محور من محوري الميول القرائيَّة بالترتيب التالي:

- الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي).
- الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني).

ونظـرًا إلى أن الطـلاب في الصفـوف (7: 12) يقسـمون عـلى مرحلتـين: الأولى تمثـل الصفـوف (7: 9)، والثانيـة تمثـل الصفـوف (10: 12)، فإنـه سـيتم عـرض النتائـج كـما يـلي:

- استجابة عَيِّنَة الدِّرَاسَة إجمالًا في الصفوف (7: 12).
- استجابة عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الصفوف (7: 9).
- استجابة عَيِّنَة الدِّرَاسَة في الصفوف (10: 12).

وفيما يلي توضيح ذلك:

1. الميول القرائيَّة للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

فيـما يـلي عـرض لاسـتجابات عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة مـن الطـلاب في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج حـول مجـالات الميـول القرائيَّـة:

الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

يوضـح الجـدول التـالي التكـرارات، والنسـب المئويَّـة، والمتوسـطات الحِسَـابِيَّة الموزونـة، والدلالـة، والترتيـب وفقًـا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَـة مـن الطـلاب في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج حـول الميـول القرائيَّة (المحتـوَى الورقي):

جدول (6)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

ن=(8361)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	قصص القرآن الكريم	4410	52.74	2926	35.00	769	9.20	256	3.06	3.35	كبيرة	2
2	القصص النبوي	3901	46.66	3224	38.56	934	11.17	302	3.61	3.25	متوسطة	4
3	قصص الحيوان	1753	20.97	2732	32.68	2376	28.42	1500	17.94	2.41	ضعيفة	35
4	قصص الطير	1470	17.58	2527	30.22	2474	29.59	1890	22.60	2.22	ضعيفة	38
5	قصص الطبيعة	2450	29.30	2946	35.24	1786	21.36	1179	14.10	2.67	متوسطة	24
6	قصص الخيال العلمي والأساطير	3934	47.05	2435	29.12	1222	14.62	770	9.21	3.06	متوسطة	7
7	القصص الواقعيّة	5007	59.89	2206	26.38	770	9.21	378	4.52	3.38	كبيرة	1
8	القصص الاجتماعيّة	3025	36.18	2798	33.46	1628	19.47	910	10.88	2.85	متوسطة	15
9	الألغاز	3836	45.88	2579	30.85	1315	15.73	631	7.55	3.08	متوسطة	6
10	الطرائف والفكاهة	4218	50.45	2364	28.27	1189	14.22	590	7.06	3.16	متوسطة	5

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
11	المغامرات	5033	60.20	2031	24.29	887	10.61	410	4.90	3.35	كبيرة	2
12	الأعمال البوليسيَّة	3164	37.84	2302	27.53	1628	19.47	1267	15.15	2.74	متوسطة	21
13	القصص القصيرة	3315	39.65	2796	33.44	1491	17.83	759	9.08	2.95	متوسطة	11
14	التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين	2536	30.33	2563	30.65	1808	21.62	1454	17.39	2.58	متوسطة	27
15	مجلات الأطفال	1610	19.26	1952	23.35	2064	24.69	2735	32.71	2.00	ضعيفة	41
16	المسرحيّات	2652	31.72	2351	28.12	1808	21.62	1550	18.54	2.56	متوسطة	28
17	الهوايات	3381	40.44	2346	28.06	1548	18.51	1086	12.99	2.84	متوسطة	16
18	كتب تعليميّة عن القرآن الكريم	3433	41.06	2941	35.18	1367	16.35	620	7.42	3.03	متوسطة	9
19	كتب تعليميّة عن السيرة النبويّة	3438	41.12	2907	34.77	1400	16.74	616	7.37	3.03	متوسطة	10
20	كتب تعليميّة عن سيرة الخلفاء الراشدين	2885	34.51	2805	33.55	1713	20.49	958	11.46	2.81	متوسطة	19
21	كتب تعليميّة عن صحابة الرسول (ﷺ)	3623	43.33	2681	32.07	1401	16.76	656	7.85	3.04	متوسطة	8
22	كتب تعليميّة في اللُّغة العربيّة	2014	24.09	2698	32.27	2028	24.26	1621	19.39	2.44	ضعيفة	32
23	كتب تعليميّة في الحساب والرياضيّات	2093	25.03	2383	28.50	1902	22.75	1983	23.72	2.34	ضعيفة	36
24	كتب تعليميّة في التاريخ	2110	25.24	2584	30.91	2029	24.27	1638	19.59	2.44	ضعيفة	32
25	كتب تعليميّة في العلوم	2391	28.60	2591	30.99	1935	23.14	1444	17.27	2.55	متوسطة	29
26	كتب تعليميّة عن بلدي	3101	37.09	2653	31.73	1613	19.29	994	11.89	2.83	متوسطة	17
27	كتب الأناشيد والقصائد	2295	27.45	2390	28.59	1873	22.40	1803	21.56	2.43	ضعيفة	34
28	كتب عن الأخلاق والقِيَم	3332	39.85	2746	32.84	1490	17.82	793	9.48	2.95	متوسطة	11
29	كتب عن مهارات التفكير	3387	40.51	2648	31.67	1487	17.78	839	10.03	2.94	متوسطة	13

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
30	كتب عن مهارات التواصل الفعّال مع الآخرين	3289	39.34	2621	31.35	1559	18.65	892	10.67	2.90	متوسطة	14
31	كتب الموسوعات العلميّة	2641	31.59	2705	32.35	1843	22.04	1172	14.02	2.69	متوسطة	23
32	كتب البلدان	2406	28.78	2690	32.17	1897	22.69	1368	16.36	2.59	متوسطة	26
33	كتب المشاهير والعلماء	2884	34.49	2633	31.49	1764	21.10	1080	12.92	2.76	متوسطة	20
34	كتب تعليميّة في الجغرافيا	1645	19.67	2308	27.60	2218	26.53	2190	26.19	2.17	ضعيفة	39
35	كتب عن الاختراعات والابتكارات	3204	38.32	2512	30.04	1592	19.04	1053	12.59	2.83	متوسطة	17
36	كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر)	2394	28.63	2399	28.69	1847	22.09	1721	20.58	2.47	ضعيفة	31
37	كتب عن الجوّالات (الهواتف المحمولة)	3299	39.46	2134	25.52	1563	18.69	1365	16.33	2.73	متوسطة	22
38	كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت)	2613	31.25	2308	27.60	1746	20.88	1694	20.26	2.52	متوسطة	30
39	كتب عن الإنترنت واستخداماته	2836	33.92	2321	27.76	1730	20.69	1474	17.63	2.62	متوسطة	25
40	الصحف (الجرائد) اليوميّة	1545	18.48	2254	26.96	2030	24.28	2532	30.28	2.06	ضعيفة	40
41	المجلات (اليوميّة أو الأسبوعيّة أو الشهريّة)	2075	24.82	2407	28.79	1906	22.80	1973	23.60	2.34	ضعيفة	36

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الورقي تراوحت بين (2.00) و(3.38).
- هناك ثلاثة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (كبيرة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - القصص الواقعيَّة.
  - قصص القرآن الكريم.
  - المغامرات.

- هنـاك سـبعة وعـشرون مجـالًا مـن المجـالات الخاصَّـة بالمحتـوَى الورقـي يشـير متوسـطها المـوزون إلى أن الطـلاب في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج يميلـون للقـراءة فيهـا بدرجـة (متوسـطة)، جـاءت مُرتَّبَـة ترتيبًـا تنازليًّـا عـلى النحـو التـالي:
  - القصص النبوي.
  - الطرائف والفكاهة.
  - الألغاز.
  - قصص الخيال العلمي والأساطير.
  - كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم).
  - كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم.
  - كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة.
  - القصص القصيرة.
  - كتب عن الأخلاق والقِيَم.
  - كتب عن مهارات التفكير.
  - كتب عن مهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين.
  - القصص الاجتماعيَّة.
  - الهوايات.
  - كتب تعليميَّة عن بلدي.
  - كتب عن الاختراعات والابتكارات.
  - كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين.
  - كتب المشاهير والعلماء.
  - الأعمال البوليسيَّة.
  - كتب عن الجَوَّالات (الهواتف المحمولة).
  - كتب الموسوعات العلميَّة.
  - قصص الطبيعة.
  - كتب عن الإنترنت واستخداماته.
  - كتب البلدان.
  - التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين.
  - المسرحيَّات.
  - كتب تعليميَّة في العلوم.
  - كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت).
- هنـاك أحـد عـشر مجـالًا مـن المجـالات الخاصَّـة بالمحتـوَى الورقـي يشـير متوسـطها المـوزون إلى أن الطـلاب في الصفـوف (7: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج يميلـون للقـراءة فيهـا بدرجـة (ضعيفـة)، جـاءت مُرتَّبَـة ترتيبًـا تنازليًّـا عـلى النحـو التـالي:
  - كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر).
  - كتب تعليميَّة في اللُّغَة العربيَّة.
  - كتب تعليميَّة في التاريخ.
  - كتب الأناشيد والقصائد.
  - قصص الحيوان.

- كتب تعليميَّة في الحساب والرياضيَّات.
- المجلات (اليوميَّة أو الأسبوعيَّة أو الشهريَّة).
- قصص الطير.
- كتب تعليميَّة في الجغرافيا.
- الصحف (الجرائد) اليوميَّة.
- مجلات الأطفال.

● لا يوجد أي مجال خاص بالمحتوَى الورقي يشير متوسطه الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لا يميلون للقراءة فيه (درجة الميل للقراءة فيه منعدمة).

- الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

يوضح الجدول التالي التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة، والدلالة، والترتيب وفقًا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني):

جدول (7)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) للطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

ن=(8361)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	مواقع لتعليم القرآن الكريم	3600	43.06	2703	32.33	1386	16.58	672	8.04	3.03	متوسطة	1
2	مواقع لتعليم السيرة النبويَّة	3198	38.25	2885	34.51	1536	18.37	742	8.87	2.94	متوسطة	4
3	مواقع عن قصص الأنبياء	3576	42.77	2694	32.22	1416	16.94	675	8.07	3.02	متوسطة	3
4	مواقع قصص القرآن الكريم	3636	43.49	2692	32.20	1303	15.58	730	8.73	3.03	متوسطة	1
5	مواقع مجلات الأطفال	1640	19.61	2087	24.96	2004	23.97	2630	31.46	2.04	ضعيفة	14
6	مواقع لتعليم اللُّغة العربيَّة	1821	21.78	2579	30.85	2033	24.32	1928	23.06	2.31	ضعيفة	10
7	مواقع لتعليم الرياضيَّات	2272	27.17	2299	27.50	1849	22.11	1941	23.21	2.38	ضعيفة	9
8	مواقع لتعليم العلوم	2323	27.78	2434	29.11	1884	22.53	1720	20.57	2.46	ضعيفة	6
9	استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغة العربيَّة	1699	20.32	2126	25.43	1955	23.38	2581	30.87	2.07	ضعيفة	13
10	استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيَّات	1888	22.58	2086	24.95	1849	22.11	2538	30.36	2.12	ضعيفة	12

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
11	استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم	1971	23.57	2125	25.42	1879	22.47	2386	28.54	2.18	ضعيفة	11
12	برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغة العربيَّة على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)	2420	28.94	2246	26.86	1761	21.06	1934	23.13	2.41	ضعيفة	8
13	برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيَّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)	2551	30.51	2202	26.34	1708	20.43	1900	22.72	2.44	ضعيفة	7
14	برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)	2666	31.89	2248	26.89	1593	19.05	1854	22.17	2.49	ضعيفة	5

يتَّضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني تراوحت بين (2.04) و(3.03).
- هناك أربعة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (متوسطة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - مواقع لتعليم القرآن الكريم.
  - مواقع قصص القرآن الكريم.
  - مواقع عن قصص الأنبياء.
  - مواقع لتعليم السيرة النبويَّة.
- هناك عشرة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (ضعيفة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - مواقع لتعليم العلوم.
  - برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيَّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغَة العربيَّة على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - مواقع لتعليم الرياضيَّات.
  - مواقع لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم.

- استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيَّات.
- استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
- مواقع مجلات الأطفال.

● لا يوجد أي مجال خاص بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطه الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، يميلون للقراءة فيه بدرجة (كبيرة)، كما لا يوجد أي مجال لا يميلون للقراءة فيه (درجة الميل للقراءة فيه منعدمة).

- الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

يوضح الجدول التالي التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة، والدلالة، والترتيب وفقًا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي):

جدول (8)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

ن=(5439)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	قصص القرآن الكريم	2823	51.90	1917	35.25	508	9.34	191	3.51	3.32	كبيرة	3
2	القصص النبوي	2553	46.94	2052	37.73	614	11.29	220	4.04	3.24	متوسطة	4
3	قصص الحيوان	1144	21.03	1787	32.86	1541	28.33	967	17.78	2.41	ضعيفة	32
4	قصص الطير	1000	18.39	1600	29.42	1574	28.94	1265	23.26	2.22	ضعيفة	38
5	قصص الطبيعة	1634	30.04	1889	34.73	1136	20.89	780	14.34	2.68	متوسطة	24
6	قصص الخيال العلمي والأساطير	2674	49.16	1509	27.74	756	13.90	500	9.19	3.09	متوسطة	7
7	القصص الواقعيَّة	3246	59.68	1424	26.18	504	9.27	265	4.87	3.36	كبيرة	2
8	القصص الاجتماعيَّة	1767	32.49	1806	33.20	1156	21.25	710	13.05	2.73	متوسطة	21
9	الألغاز	2662	48.94	1638	30.12	754	13.86	385	7.08	3.15	متوسطة	6
10	الطرائف والفكاهة	2866	52.69	1496	27.51	714	13.13	363	6.67	3.20	متوسطة	5
11	المغامرات	3397	62.46	1243	22.85	554	10.19	245	4.50	3.39	كبيرة	1
12	الأعمال البوليسيَّة	2033	37.38	1529	28.11	1029	18.92	848	15.59	2.73	متوسطة	21
13	القصص القصيرة	2011	36.97	1805	33.19	1060	19.49	563	10.35	2.87	متوسطة	14
14	التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين	1757	32.30	1662	30.56	1097	20.17	923	16.97	2.63	متوسطة	27
15	مجلات الأطفال	1038	19.08	1212	22.28	1324	24.34	1865	34.29	1.95	ضعيفة	41
16	المسرحيَّات	1881	34.58	1538	28.28	1099	20.21	921	16.93	2.65	متوسطة	26
17	الهوايات	2415	44.40	1485	27.30	924	16.99	615	11.31	2.95	متوسطة	11
18	كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم	2319	42.64	1841	33.85	863	15.87	416	7.65	3.05	متوسطة	8

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
19	كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة	2316	42.58	1815	33.37	892	16.40	416	7.65	3.04	متوسطة	9
20	كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين	1878	34.53	1745	32.08	1138	20.92	678	12.47	2.77	متوسطة	20
21	كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (ت)	2411	44.33	1683	30.94	894	16.44	451	8.29	3.04	متوسطة	9
22	كتب تعليميَّة في اللُّغة العربيَّة	1304	23.97	1734	31.88	1300	23.90	1101	20.24	2.41	ضعيفة	32
23	كتب تعليميَّة في الحساب والرياضيَّات	1446	26.59	1522	27.98	1169	21.49	1302	23.94	2.36	ضعيفة	36
24	كتب تعليميَّة في التاريخ	1320	24.27	1691	31.09	1305	23.99	1123	20.65	2.40	ضعيفة	35
25	كتب تعليميَّة في العلوم	1594	29.31	1697	31.20	1189	21.86	959	17.63	2.56	متوسطة	30
26	كتب تعليميَّة عن بلدي	2011	36.97	1698	31.22	1039	19.10	691	12.70	2.81	متوسطة	19
27	كتب الأناشيد والقصائد	1484	27.28	1547	28.44	1198	22.03	1210	22.25	2.41	ضعيفة	32
28	كتب عن الأخلاق والقِيَم	2168	39.86	1725	31.72	969	17.82	577	10.61	2.91	متوسطة	13
29	كتب عن مهارات التفكير	2184	40.15	1735	31.90	952	17.50	568	10.44	2.92	متوسطة	12
30	كتب عن مهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين	2119	38.96	1665	30.61	1018	18.72	637	11.71	2.86	متوسطة	15
31	كتب الموسوعات العلميَّة	1739	31.97	1720	31.62	1203	22.12	777	14.29	2.68	متوسطة	24
32	كتب البلدان	1639	30.13	1718	31.59	1179	21.68	903	16.60	2.60	متوسطة	29
33	كتب المشاهير والعلماء	2042	37.54	1675	30.80	1043	19.18	679	12.48	2.82	متوسطة	18
34	كتب تعليميَّة في الجغرافيا	1092	20.08	1545	28.41	1435	26.38	1367	25.13	2.21	ضعيفة	39
35	كتب عن الاختراعات والابتكارات	2194	40.34	1597	29.36	950	17.47	698	12.83	2.86	متوسطة	15
36	كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر)	1700	31.26	1554	28.57	1161	21.35	1024	18.83	2.55	متوسطة	31

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
37	كتب عن الجوّالات (الهواتف المحمولة)	2364	43.46	1345	24.73	957	17.60	773	14.21	2.85	متوسطة	17
38	كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت)	1912	35.15	1475	27.12	1057	19.43	995	18.29	2.63	متوسطة	27
39	كتب عن الإنترنت واستخداماته	2003	36.83	1494	27.47	1067	19.62	875	16.09	2.71	متوسطة	23
40	الصحف (الجرائد) اليوميّة	977	17.96	1369	25.17	1298	23.86	1795	33.00	1.98	ضعيفة	40
41	المجلات (اليوميّة أو الأسبوعيّة أو الشهريّة)	1381	25.39	1538	28.28	1196	21.99	1324	24.34	2.33	ضعيفة	37

يتّضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الورقي تراوحت بين (1.95) و(3.39).
- هناك ثلاثة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (كبيرة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - المغامرات.
  - القصص الواقعيَّة.
  - قصص القرآن الكريم.
- هناك ثمانية وعشرون مجالًا من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (متوسطة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - القصص النبوي.
  - الطرائف والفكاهة.
  - الألغاز.
  - قصص الخيال العلمي والأساطير.
  - كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم.
  - كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة.
  - كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم).
  - الهوايات.
  - كتب عن مهارات التفكير.
  - كتب عن الأخلاق والقِيَم.
  - القصص القصيرة.

- كتب عن مهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين.
- كتب عن الاختراعات والابتكارات.
- كتب عن الجَوَّالات (الهواتف المحمولة).
- كتب المشاهير والعلماء.
- كتب تعليميَّة عن بلدي.
- كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين.
- القصص الاجتماعيَّة.
- الأعمال البوليسيَّة.
- كتب عن الإنترنت واستخداماته.
- قصص الطبيعة.
- كتب الموسوعات العلميَّة.
- المسرحيَّات.
- التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين.
- كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت).
- كتب البلدان.
- كتب تعليميَّة في العلوم.
- كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر).

● هناك عشرة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (ضعيفة)، جاءت مُرتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:

- قصص الحيوان.
- كتب تعليميَّة في اللُّغَة العربيَّة.
- كتب الأناشيد والقصائد.
- كتب تعليميَّة في التاريخ.
- كتب تعليميَّة في الحساب والرياضيَّات.
- المجلات (اليوميَّة أو الأسبوعيَّة أو الشهريَّة)
- قصص الطير.
- كتب تعليميَّة في الجغرافيا.
- الصحف (الجرائد) اليوميَّة.
- مجلات الأطفال.

● لا يوجد أي مجال خاص بالمحتوَى الورقي يشير متوسطه الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لا يميلون للقراءة فيه (درجة الميل للقراءة فيه منعدمة).

- الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) للطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

يوضح الجدول التالي التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحِسَابيَّة الموزونة، والدلالة، والترتيب وفقًا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني):

جدول (9)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) للطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج
ن=(5439)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	مواقع لتعليم القرآن الكريم	2425	44.59	1668	30.67	885	16.27	461	8.48	3.04	متوسطة	1
2	مواقع لتعليم السيرة النبويّة	2163	39.77	1809	33.26	968	17.80	499	9.17	2.95	متوسطة	4
3	مواقع عن قصص الأنبياء	2388	43.91	1653	30.39	920	16.91	478	8.79	3.02	متوسطة	2
4	مواقع قصص القرآن الكريم	2414	44.38	1672	30.74	844	15.52	509	9.36	3.02	متوسطة	3
5	مواقع مجلات الأطفال	1061	19.51	1323	24.32	1303	23.96	1752	32.21	2.02	ضعيفة	14
6	مواقع لتعليم اللُّغة العربيّة	1171	21.53	1664	30.59	1293	23.77	1311	24.10	2.28	ضعيفة	10
7	مواقع لتعليم الرياضيّات	1559	28.66	1443	26.53	1150	21.14	1287	23.66	2.39	ضعيفة	9
8	مواقع لتعليم العلوم	1574	28.94	1543	28.37	1204	22.14	1118	20.56	2.47	ضعيفة	7
9	استخدام بَرَمجيّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغة العربيّة	1156	21.25	1378	25.34	1245	22.89	1660	30.52	2.10	ضعيفة	13
10	استخدام بَرَمجيّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيّات	1305	23.99	1345	24.73	1165	21.42	1624	29.86	2.16	ضعيفة	12
11	استخدام بَرَمجيّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم	1371	25.21	1381	25.39	1203	22.12	1484	27.28	2.24	ضعيفة	11
12	برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغة العربيّة على الأجهزة الكفّيّة (التابلت - الهاتف المحمول)	1701	31.27	1430	26.29	1091	20.06	1217	22.38	2.46	ضعيفة	8
13	برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيّات على الأجهزة الكفّيّة (التابلت - الهاتف المحمول)	1801	33.11	1394	25.63	1038	19.08	1206	22.17	2.50	ضعيفة	6

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
14	برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَة (التابلت - الهاتف المحمول)	1854	34.09	1413	25.98	980	18.02	1192	21.92	2.53	متوسطة	5

يتَّضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني تراوحت بين (2.02) و(3.04).
- هناك خمسة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (متوسطة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - مواقع لتعليم القرآن الكريم.
  - مواقع عن قصص الأنبياء.
  - مواقع قصص القرآن الكريم.
  - مواقع لتعليم السيرة النبويَّة.
  - برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
- هناك تسعة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (ضعيفة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيَّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - مواقع لتعليم العلوم.
  - برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغَة العربيَّة على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)
  - مواقع لتعليم الرياضيَّات.
  - مواقع لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيَّات.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
  - مواقع مجلات الأطفال.
- لا يوجد أي مجال خاص بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطه الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (7: 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيه بدرجة (كبيرة)، ولا أي مجال لا يميلون للقراءة فيه (درجة الميل للقراءة فيه منعدمة).
  - الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

يوضح الجدول التالي التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة، والدلالة، والترتيب وفقًا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول الميول

القرائيَّة (المحتـوَى الورقـي):

جدول (10)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

ن=(2922)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	قصص القرآن الكريم	1587	54.31	1010	34.57	259	8.86	66	2.26	3.39	كبيرة	2
2	القصص النبوي	1348	46.13	1172	40.11	319	10.92	83	2.84	3.27	كبيرة	4
3	قصص الحيوان	609	20.84	946	32.38	834	28.54	533	18.24	2.39	ضعيفة	33
4	قصص الطير	470	16.08	928	31.76	899	30.77	625	21.39	2.23	ضعيفة	38
5	قصص الطبيعة	816	27.93	1058	36.21	649	22.21	399	13.66	2.66	متوسطة	21
6	قصص الخيال العلمي والأساطير	1260	43.12	927	31.72	464	15.88	271	9.27	3.00	متوسطة	12
7	القصص الواقعيَّة	1761	60.27	783	26.80	264	9.03	114	3.90	3.40	كبيرة	1
8	القصص الاجتماعيّة	1258	43.05	993	33.98	470	16.08	201	6.88	3.07	متوسطة	6
9	الألغاز	1174	40.18	942	32.24	560	19.16	246	8.42	2.97	متوسطة	13
10	الطرائف والفكاهة	1352	46.27	868	29.71	474	16.22	228	7.80	3.07	متوسطة	6
11	المغامرات	1636	55.99	789	27.00	332	11.36	165	5.65	3.28	كبيرة	3
12	الأعمال البوليسيَّة	1131	38.71	773	26.45	598	20.47	420	14.37	2.77	متوسطة	18
13	القصص القصيرة	1304	44.63	991	33.92	430	14.72	197	6.74	3.10	متوسطة	5
14	التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين	779	26.66	902	30.87	710	24.30	531	18.17	2.50	ضعيفة	28
15	مجلات الأطفال	572	19.58	741	25.36	738	25.26	871	29.81	2.08	ضعيفة	41
16	المسرحيَّات	771	26.39	814	27.86	708	24.23	629	21.53	2.40	ضعيفة	32
17	الهوايات	966	33.06	862	29.50	623	21.32	471	16.12	2.65	متوسطة	22
18	كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم	1114	38.12	1101	37.68	502	17.18	205	7.02	3.01	متوسطة	9
19	كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة	1122	38.40	1093	37.41	507	17.35	200	6.84	3.01	متوسطة	9
20	كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين	1007	34.46	1061	36.31	573	19.61	281	9.62	2.87	متوسطة	17
21	كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (ﷺ)	1212	41.48	998	34.15	506	17.32	206	7.05	3.04	متوسطة	8
22	كتب تعليميَّة في اللُّغة العربيَّة	710	24.30	965	33.03	726	24.85	521	17.83	2.48	ضعيفة	29

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
23	كتب تعليميّة في الحساب والرياضيّات	647	22.14	862	29.50	731	25.02	682	23.34	2.29	ضعيفة	37
24	كتب تعليميّة في التاريخ	790	27.04	894	30.60	723	24.74	515	17.62	2.51	متوسطة	27
25	كتب تعليميّة في العلوم	797	27.28	895	30.63	745	25.50	485	16.60	2.54	متوسطة	25
26	كتب تعليميّة عن بلدي	1090	37.30	955	32.68	573	19.61	304	10.40	2.88	متوسطة	16
27	كتب الأناشيد والقصائد	811	27.75	844	28.88	674	23.07	593	20.29	2.46	ضعيفة	30
28	كتب عن الأخلاق والقيَم	1164	39.84	1022	34.98	520	17.80	216	7.39	3.01	متوسطة	9
29	كتب عن مهارات التفكير	1203	41.17	913	31.25	534	18.28	272	9.31	2.96	متوسطة	14
30	كتب عن مهارات التواصل الفعّال مع الآخرين	1170	40.04	957	32.75	539	18.45	256	8.76	2.96	متوسطة	14
31	كتب الموسوعات العلميّة	902	30.87	986	33.74	639	21.87	395	13.52	2.70	متوسطة	20
32	كتب البلدان	767	26.25	973	33.30	717	24.54	465	15.91	2.56	متوسطة	24
33	كتب المشاهير والعلماء	842	28.82	959	32.82	719	24.61	402	13.76	2.64	متوسطة	23
34	كتب تعليميّة في الجغرافيا	553	18.93	764	26.15	781	26.73	824	28.20	2.10	ضعيفة	40
35	كتب عن الاختراعات والابتكارات	1010	34.57	916	31.35	641	21.94	355	12.15	2.77	متوسطة	18
36	كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر)	694	23.75	846	28.95	685	23.44	697	23.85	2.31	ضعيفة	35
37	كتب عن الجوّالات (الهواتف المحمولة)	935	32.00	790	27.04	604	20.67	593	20.29	2.52	متوسطة	26
38	كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت)	701	23.99	833	28.51	688	23.55	700	23.96	2.31	ضعيفة	35
39	كتب عن الإنترنت واستخداماته	833	28.51	827	28.30	662	22.66	600	20.53	2.46	ضعيفة	30
40	الصحف (الجرائد) اليوميّة	568	19.44	886	30.32	730	24.98	738	25.26	2.21	ضعيفة	39

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
41	المجلات (اليوميّة أو الأسبوعيّة أو الشهريّة)	694	23.75	870	29.77	708	24.23	650	22.25	2.35	ضعيفة	34

يتَّضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الورقي تراوحت بين (2.08) و(3.40).
- هناك أربعة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (كبيرة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - القصص الواقعيَّة.
  - قصص القرآن الكريم.
  - المغامرات.
  - القصص النبوي.
- هناك ثلاثة وعشرون مجالًا من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الورقي يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (متوسطة)، جاءت مُرَتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - القصص القصيرة.
  - القصص الاجتماعيَّة.
  - الطرائف والفكاهة.
  - كتب تعليميَّة عن صحابة الرسول (صلى الله عليه وسلم).
  - كتب تعليميَّة عن القرآن الكريم.
  - كتب تعليميَّة عن السيرة النبويَّة.
  - كتب عن الأخلاق والقِيَم.
  - قصص الخيال العلمي والأساطير.
  - الألغاز.
  - كتب عن مهارات التفكير.
  - كتب عن مهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين.
  - كتب تعليميَّة عن بلدي.
  - كتب تعليميَّة عن سيرة الخلفاء الراشدين.
  - الأعمال البوليسيَّة.
  - كتب عن الاختراعات والابتكارات.
  - كتب الموسوعات العلميَّة.
  - قصص الطبيعة.

- الهوايات.
- كتب المشاهير والعلماء.
- كتب البلدان.
- كتب تعليميَّة في العلوم.
- كتب عن الجَوَّالات (الهواتف المحمولة).
- كتب تعليميَّة في التاريخ.

● هنـاك أربعـة عـشر مجـالًا مـن المجـالات الخاصَّـة بالمحتـوَى الورقـي يشـير متوسـطها المـوزون إلى أن الطـلاب في الصفـوف (10: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج يميلـون للقـراءة فيهـا بدرجـة (ضعيفـة)، جـاءت مُرَتَّبَـة ترتيبًـا تنازليًّـا عـلى النحـو التـالي:

- التراجم والسِّيَر الذاتيَّة للمشهورين.
- كتب تعليميَّة في اللُّغَة العربيَّة.
- كتب الأناشيد والقصائد.
- كتب عن الإنترنت واستخداماته.
- المسرحيَّات.
- قصص الحيوان.
- المجلات (اليوميَّة أو الأسبوعيَّة أو الشهريَّة).
- كتب عن الحاسوب (الكمبيوتر).
- كتب عن الكمبيوتر الكفي (التابلت).
- كتب تعليميَّة في الحساب والرياضيَّات.
- قصص الطير.
- الصحف (الجرائد) اليوميَّة.
- كتب تعليميَّة في الجغرافيا.
- مجلات الأطفال.

● لا يوجـد أي مجـال خـاص بالمحتـوَى الورقـي يشـير متوسـطه المـوزون إلى أن الطـلاب في الصفـوف (10: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج لا يميلـون للقـراءة فيـه (درجـة الميـل للقـراءة فيـه منعدمة).

- الميـول القرائيَّـة (المحتـوَى الإلكـتروني) للطـلاب في الصفـوف (10: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج:

يوضـح الجـدول التـالي التكـرارات، والنسـب المئويَّـة، والمتوسـطات الحِسَـابِيَّة الموزونـة، والدلالـة، والترتيـب وفقًـا لآراء عَيِّنَـة الدِّرَاسَـة مـن الطـلاب في الصفـوف (10: 12) في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج حـول الميـول القرائيَّـة (المحتـوَى الإلكـتروني):

جدول (11)

الميول القرائيَّة (المحتوَى الإلكتروني) للطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

ن=(2922)

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	مواقع لتعليم القرآن الكريم	1175	40.21	1036	35.46	499	17.08	212	7.26	3.02	متوسطة	3
2	مواقع لتعليم السيرة النبويّة	1035	35.42	1076	36.82	567	19.40	244	8.35	2.92	متوسطة	4
3	مواقع عن قصص الأنبياء	1188	40.66	1042	35.66	494	16.91	198	6.78	3.04	متوسطة	1
4	مواقع قصص القرآن الكريم	1222	41.82	1021	34.94	458	15.67	221	7.56	3.04	متوسطة	2
5	مواقع مجلات الأطفال	579	19.82	764	26.15	700	23.96	879	30.08	2.09	ضعيفة	11
6	مواقع لتعليم اللُّغة العربيّة	650	22.25	916	31.35	739	25.29	617	21.12	2.36	ضعيفة	7
7	مواقع لتعليم الرياضيّات	713	24.40	857	29.33	697	23.85	655	22.42	2.36	ضعيفة	8
8	مواقع لتعليم العلوم	749	25.63	892	30.53	679	23.24	602	20.60	2.43	ضعيفة	5
9	استخدام بَرْمَجيّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغة العربيّة	543	18.58	749	25.63	708	24.23	922	31.55	2.03	ضعيفة	14
10	استخدام بَرْمَجيّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيّات	583	19.95	741	25.36	683	23.37	915	31.31	2.06	ضعيفة	13
11	استخدام بَرْمَجيّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم	600	20.53	745	25.50	675	23.10	902	30.87	2.08	ضعيفة	12
12	برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغة العربيّة على الأجهزة الكَفِّيّة (التابلت - الهاتف المحمول)	719	24.61	817	27.96	669	22.90	717	24.54	2.31	ضعيفة	10

م	المجال	درجة الميل								المتوسط الموزون	الدلالة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
13	برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)	750	25.67	809	27.69	669	22.90	694	23.75	2.34	ضعيفة	9
14	برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)	812	27.79	836	28.61	611	20.91	663	22.69	2.41	ضعيفة	6

يتَّضح من الجدول السابق ما يلي:

- المتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة الإجماليَّة من الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حول مجالات الميول القرائيَّة الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني تراوحت بين (2.03) و(3.04).
- هناك أربعة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (متوسطة)، جاءت مُرتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - مواقع عن قصص الأنبياء.
  - مواقع قصص القرآن الكريم.
  - مواقع لتعليم القرآن الكريم.
  - مواقع لتعليم السيرة النبويَّة.
- هناك عشرة من المجالات الخاصَّة بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطها الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيها بدرجة (ضعيفة)، جاءت مُرتَّبَة ترتيبًا تنازليًّا على النحو التالي:
  - مواقع لتعليم العلوم.
  - برامج وتطبيقات لتعليم العلوم على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - مواقع لتعليم اللُّغَة العربيَّة.
  - مواقع لتعليم الرياضيَّات.
  - برامج وتطبيقات لتعليم الرياضيَّات على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول).
  - برامج وتطبيقات لتعلم اللُّغَة العربيَّة على الأجهزة الكَفِّيَّة (التابلت - الهاتف المحمول)
  - مواقع مجلات الأطفال.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم العلوم.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم الرياضيَّات.
  - استخدام بَرْمَجِيَّات (أسطوانات CD) لتعليم اللُّغَة العربيَّة.

- لا يوجد أي مجال خاص بالمحتوَى الإلكتروني يشير متوسطه الموزون إلى أن الطلاب في الصفوف (10: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يميلون للقراءة فيه بدرجة (كبيرة)، أو أي مجال لا يميلون للقراءة فيه (درجة الميل للقراءة فيه منعدمة).

1. **الميول القرائيَّة للطلاب في الصفوف (7: 12) بالإمارات العربيَّة المُتَّحِدة:**

فيما يأتي عرض لاستجابات عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 12) في الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة حول مجالات الميول القرائيَّة:

– الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي) للطلاب في الصفوف (7: 12) في الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة:

يوضح الجدول التالي التكرارات، والنسب المئويَّة، والمتوسطات الحِسَابِيَّة الموزونة، والدلالة، والترتيب وفقًا لآراء عَيِّنَة الدِّرَاسَة من الطلاب في الصفوف (7: 12) في الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة حول الميول القرائيَّة (المحتوَى الورقي): جدول (12)

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي نصه: «ما المواد القرائيَّة الورقيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لتلاميذ الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟».

بناء على النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي فيما يَخُصُّ مجالات الميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) المرتبطة بالمحتوَى الورقي، فإنه سيتم عرض المواد القرائيَّة المناسبة لكل مجال من المجالات، مع مراعاة:

- ترتيب المجالات بناء على قيمة المتوسط الموزون لكل مجال من الأعلى قيمة إلى الأقل، أي وفقًا لترتيب درجة ميل التلاميذ لها، وسيكتب أمام كل مجال عدد من المواد القرائيَّة المناسبة له.
- التركيز على دُور النَّشْر التي تهتم بإصدار الكتب في صورة (سلسلة) كتب، وتكون مناسبة لطلاب الصفوف (7: 12)، مع مراعاة أن تكون الأولويَّة لمطبوعات مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ترتيب المواد القرائيَّة في كل مجال وفقًا للترتيب الهجائي لاسم السلسلة، أما المواد القرائيَّة التي لا تندرج تحت سلسلة فقد تم ترتيبها هجائيًا وفقًا لعنوان الكتاب.

خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، الذي نصه: «ما المواد القرائيَّة الإلكترونيَّة التي تناسب الميول القرائيَّة لتلاميذ الصفوف (7: 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؟».

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي فيما يخص مجالات الميول القرائيَّة لدى طلاب الصفوف (7: 12) المرتبطة بالمحتوَى الإلكتروني، فإنه سيتم عرض المجالات بناءً على ترتيب ميل الطلاب لها بصورة عامَّة، وسيكتب أمام كل مجال عدد من المواد القرائيَّة المناسبة له، كما روعي أن يتم التركيز على المواقع والبرامج التي تتضح فيها المسؤوليَّة الفكريَّة للمعدين أو المؤلفين، وترتيب المواقع أو البرامج هجائيًّا.

المحور الثاني: توصيات الدراسة:

- دراسة أسباب ضعف الميول القرائيَّة لدى طلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة في مجالات القراءة التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة.
- تزويد مكتبات المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة بإصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج الخاصَّة بكتب الأطفال والشباب؛ نظرًا إلى ما تتضمَّنه هذه الإصدارات من معارف ومهارات وقيم، كما أنه صدرت من جهة تربويَّة لها مكانها ومكانتها التربويَّة على المستوى المحلي والعربي.
- قيام وزارات التربية والتعليم في كل دولة من دول الخليج بإعداد قائمة تفصيليَّة بالمواد القرائيَّة المناسبة لطلاب الصفوف (7: 12) كل دولة فيما يخصُّها، مع مراعاة تحديث هذه القائمة دوريًّا.
- تصميم المواد القرائيَّة الورقيَّة، وإتاحتها بصورة رقميَّة بحيث يسهل على الطلاب الوصول إليها في أي مكان، مع مراعاة أن تكون الصورة الرقميَّة مناسبة لأجهزة الحاسوب، والأجهزة النقالة.
- قيام المركز التربوي للُّغَة العربيَّة لدول الخليج بإعداد مسابقة خاصَّة بالتأليف التربوي للشباب، تزود بها المكتبات، بهدف إثراء معارف طلاب المرحلتين الإعادية والثانويَّة ومهاراتهم.
- تشجيع المبادرات التي من شأنها تشجيع القراءة لدى طلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة، مثل مبادرة عام القراءة بدولة الإمارات العربيَّة المُتَّحِدة، وغير ذلك من المبادرات الرائدة فيما يخص تنمية القراءة الحرَّة والموسعة لدى الطلاب.

- تدريب معلِّمي الصفوف (7: 12) على إستراتيجيَّات تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.
- إقامة حلقات نقاش وورش عمل في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لمناقشة معايير التأليف لطلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة.
- إقامة حلقات نقاش وورش عمل في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لمناقشة مستويات القراءة لدى طلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة.
- عقد برامج تدريبيَّة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومسئولي المكتبات على تصنيف الكتب المناسبة طلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة وقصصهم وفقًا لمستويات القراءة.
- الإفادة من المحاولات العربيَّة الرائدة في تصنيف المواد القرائيَّة المقدَّمة لطلاب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة.
- إنتاج سلسلة ثقافيَّة للشباب من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج -على غرار السلسلة الثقافيَّة للأطفال- تُزَوَّد بها مكتبات المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة، مع مراعاة أن تحقِّق هذه السلسلة مجالات الميول القرائيَّة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- قيام مكتب التربية العربي لدول الخليج أو المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج بإصدار مجلة متخصِّصة للشباب.
- قيام مكتب التربية العربي لدول الخليج أو المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج بتصميم موقع يلبِّي مجالات الميول القرائيَّة للأطفال والشباب.
- قيام مكتب التربية العربي لدول الخليج بإصدار سلسلة من البَرْمَجِيَّات التعليميَّة في المجالات القرائيَّة المختلفة يراعى فيها المعايير التربويَّة والنفسية واللُّغَوِيّة والتقنية والثقافيَّة لتصميم البَرْمَجِيَّات.
- تقديم برامج تدريبيَّة لتنمية مهارات الطلاب القرائيَّة، وعقد وندوات تثقيفيَّة لتنمية وعي الطلاب بأهمية القراءة.

المحور الثالث: مقترحات الدراسة:

بناءً على النتائج التي تم التوصُّل إليها، يمكن اقتراح القيام بالدراسات التالية:

- المواد القرائيَّة المناسبة لطلاب المرحلة الجامعيَّة في ضوء ميولهم.
- المواد القرائيَّة المناسبة لطلاب الكليات والتخصُّصات المختلفة في ضوء ميولهم.
- أسباب عزوف الشباب في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج عن القراءة: دراسة ميدانية.
- إستراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب التعليم العام.
- إستراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب التعليم الجامعي.
- تصوُّر مقترح لمعايير تأليف كتب المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة في ضوء معايير مستويات القراءة.
- تقويم محتويات مكتبات المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة في ضوء الميول القرائيَّة لدى الطلاب.
- تقويم نصوص وموضوعات كتب القراءة بالمرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة في ضوء ميولهم القرائيَّة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

1. إبراهيم، أكرم إبراهيم السيد، (2005)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الكتابي والميول القرائية من خلال المكتبة المدرسية كنشاط لاصفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
2. الأحمد، نضال إبراهيم، (2007)، دور المكتبة المدرسية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، العدد 13.
3. البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان، (2004)، الميول القرائية الاعتيادية والإلكترونيَّة لدى تلميذات الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان وعلاقته بقدرات توليد الأفكار لديهن، بحوث المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القراءة وتنمية التفكير، مصر، المجلد 2، العدد 3.
4. البجة، عبد الفتاح، (2002)، تعليم الأطفال المهارات القرائيَّة والكتابية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
5. بشماني، شعيب، (2014)، دراسة تحليليَّة مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميَّة، سلسلة العلوم الاقتصاديَّة والقانونية، المجلد 36، العدد 5، ص -85 100.
6. جادو، إيهاب مصطفى محمد، (2002)، برنامج مقترح لإكساب مهارات استخدام المكتبة المدرسية لطلاب المدارس الثانوية في ضوء مفهوم المكتبة الشاملة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 10، العدد 2، ص 1: 6.
7. الجهران، حفيظة عبد الكريم، (2007)، واقع المكتبات المدرسيَّة الثانويَّة فى لواء الشونة الثانويَّة الجنوبية فى الأردن، المجلد 42، العدد 12، الأردن، مجلة رسالة المكتبة.
8. الخربوطلي، محمد عيد، (2007)، جريدة الأسبوع، القاهرة، العدد 1083، بتاريخ 2007/12/8م.
9. الخليفة، حسن جعفر، (2012)، الميول القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، ع 31، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان.
10. خليل، عصام عبدالعزيز، (2016)، مدى إسهام المكتبات المدرسية في دعم العملية التربوية ومعوقات أدائها من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 271، ص 223: 256.
11. الدعليس، عبد الرحمن حمزة (2000)، المكتبة المدرسية، رؤية عصرية، قطر، آفاق تربوية، العدد 17.
12. دياب، حامد الشافعي، (1994)، إدارة المكتبات الجامعيَّة، القاهرة، المكتبة الأكاديميَّة، مكتبة المعادي العامَّة.
13. رجب، مصطفى، (2011)، كيف تخدم المكتبة المدرسية تعليم اللغة العربية، قطر، مجلة التربية، العدد 175.
14. رمضان، صلاح السيد عبده، (2011)، الأهداف التربوية للخدمة المكتبية بمدارس التعليم الثانوي في سلطنة عمان، دراسة ميدانية، مجلة رابطة التربية الحديثة، المجلد 4، العدد 31.
15. زايد، يسرية عبد الحميد، (1988)، التقييس في مجال المكتبات والمعلومات، مجلة المكتبات والمعلومات العربيَّة، السنة 8، العدد 3، ص 60: 93.
16. السيد، أحمد أحمد، (2004)، دور أخصائي المكتبات في تنمية الوعي الثقافي للمجتمع من خلال المكتبات، الإسكندرية، مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.
17. الشافعي، محمد السيد، (2006)، برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض مهارات اللُّغَة العربيَّة والميول القرائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببني سويف، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربيَّة.
18. الشامي، أحمد محمد، (2001)، الموسوعة العربيَّة لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
19. شحاتة، حسن سيد، (1992)، تعليم اللُّغَة العربيَّة بين النظريَّة والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
20. شحاتة، حسن؛ السمان، مروان (2012). المرجع في تعليم اللُّغَة العربيَّة وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربيَّة للكتاب، مصر.
21. الشماس، عيسى، (2005)، المكتبة المدرسية: واقعها وتوظيفها وتطويرها، دراسة ميدانية تقويمية للمكتبات المدرسية في الثانويات العامة بمدينة دمشق، جامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد 3، العدد 1.
22. الشنبري، راية بنت صالح، (2009)، واقع استخدام المكتبة المدرسيَّة في تدريس مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي من وجهة نظر معلِّمات مادة التاريخ ومادة المكتبة والبحث بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

23. شيفرد، بيتر، جريجوري ميتشل؛ ترجمة أحمد هوشان، (2006)، القراءة السريعة، [د م].
24. صلاح، سمير يونس، (2002)، تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة بالمكتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 31، ص 101 – 137.
25. الضحيان، سعود بن ضحيان، وحسن، عزت عبد الحميد محمد، (2002)، معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.
26. عبد الباري، حسني، (2000)، عنصر الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلتين الإعداديَّة والثانويَّة، الإسكندرية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع.
27. عبد الحميد، جابر؛ وآخرون، (1983)، الطرق الخاصَّة بتدريس اللُّغة العربيَّة وأدب الأطفال، القاهرة.
28. عبد الشافي، حسن، (1992)، مجموعات المصادر بالمكتبة المدرسيَّة – البناء والتنمية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
29. عبد الله، أحمد؛ محمد، فهيم مصطفى، (1998)، الطفل ومشكلات القراءة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
30. عبد المحسن، محمد محفوظ عبد المحسن، (2009)، الميول القرائية لدى الشباب في محافظة سوهاج، مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط، جامعة الأزهر، العدد 28، الجزء 4، ص 3319: 3369.
31. عبد الهادي، محمد فتحي (2000). المعلومات وتكنولوجيا المعلومات على أعتاب قرن.
32. علام، عباس راغب، (2004)، برنامج مقترح للقراءة الحرة الموجهة لتنمية الاتجاهات والميول القرائية التاريخية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ع 2، ص 225: 280.
33. العلي، أحمد عبد االله، (1993)، المكتبات المدرسيَّة والعامَّة: الأسس والخدمات والدار المصرية: القاهرة.
34. عواد، نبيلة شرف، (1999)، تنمية الميول القرائيَّة لدى الأطفال، الكويت، مجلة التربية، ع 30.
35. فارجو، لوسيل ف، (1990)، المكتبة المدرسيَّة؛ ترجمة السيد محمد العزاوي، القاهرة، دار المعرفة.
36. فضل الله، محمد رجب، (1995)، القراءة الحرَّة للأطفال، القاهرة، عالم الكتب.
37. الفليت، جمال كامل، (2009)، تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية، المؤتمر العلمي التاسع، مجلد 4، العدد 1.
38. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبد المحسن، (2010)، مستوى الطلاب المعلِّمين «تخصص اللُّغة العربيَّة» والتخصصات الأخرى في المهارات الأساسيَّة للقراءة «دراسة تطويرية»، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد 157، أبريل، ص 14: 51.
39. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبد المحسن، (2017)، المواد القرائيَّة المناسبة لتلاميذ الصفوف من الأول إلى السادس في ضوء ميولهم، الشارقة، المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج.
40. الكميشي، لطفية علي، (2013)، دور المكتبة المدرسية في الإعلام التربوي، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن، مجلد 15، عدد خاص، ص 493: 510.
41. محفوظ، سهير أحمد (2001)، تكنولوجيا المعلومات ومكتبات الأطفال على مشارف القرن 21، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
42. مدكور، علي أحمد، (1997)، تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، القاهرة، د ار الفكر العربي.
43. المركز العربي للبحوث التربويَّة لدول الخليج (2012)، تنمية اتِّجاه طلاب التعليم العام نحو القراءة الحرَّة «دراسة ودليل تربوي»، الكويت.
44. النصار، صالح بن عبدالعزيز؛ سالم، محمد محمد؛ أبو هاشم، السيد محمد، (2006)، الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة التوسطة، مجلة كلية التربية، عين شمس، المجلد 4، العدد 30، ص 129: 198.
45. نصر الله، عمر، (2002)، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصَّة وتأثيرهم على الأسرة.
46. النوايسة، غالب عوض (2002). خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات، عمان، دار صفاء للنشر.
47. الهادي، محمد محمد، (1990)، الإدارة العلميَّة للمكتبات ومراكز التوثيق والمعلومات، القاهرة، المكتبة الأكاديميَّة، ط2.
48. الهادي، محمد فتحي، (1992)، المواد المطبوعة في المكتبات المدرسيَّة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية

49. الهجرسي، سعد محمد، (1977)، المعايير الموحَّدة لمراكز المعلومات العامَّة والتوثيق الخاصَّة وما يرتبط بها من المؤسَّسات والوظائف، القاهرة، المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم، وزارة التوثيق والإعلام.

50. همشري، عمر أحمد، (1997)، المرجع في علم المكتبات والمعلومات، عمان، دار الشروق.

51. همشري، عمر أحمد (2001). الإدارة الحديثة للمعلومات، القاهرة، مؤسسة الرؤى العصرية.

52. ياسين، علاء الدين طه، (2012)، واقع مكتبات المدارس الإعدادية في قضاء أبي الخصيب، مجلة آداب البصرة، كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد ع 26.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

1. Collins, L & Matthey, S (2001). Helping Parents To Read With Their Children: Evaluation Of And Group Reading Motivation Programme, Journal Of Research In Reading, Vol. 24, No. 1,PP.65-81.
1. Douglas, Mary Peacock, (1970), The Teacher- librarian's Hand Book. American Library Association,
1. Good frey, Thompson. Planning and design of Library buildings.How an international atandrt is deueloded in: ISO annual review: p. 50. in Kent frant is L.the work of ISO.P. 3.
1. Greer, Ann T (2002): A Model For The Delivery and Evaluation and Interactive Synchronous Library Services at Southern Adventist University" ,ph
1. L,;American Library Association Committee on post war planning
1. Linda. K. Barthey (ed). Jont progran on standards. Library of. Congress information Bulletin , (40.39), 25 sept. 1981,P.337.
1. Moore, Nick. Measurement and evaiuation in A.L.A. world of Library service, ColumbiaUniversity,1941, P.10.
1. Prostano, Emanuel T. The School library Media Center. 2nd ed Prostano,E.T. and prostano. J.S. the school Library media Center-2ed Littietion. Col.: libraries Unlimited.1977.p.63.
1. Sheila G. Ray. Library service to Shools.- 2nd ed … London: the
1. Smith M.M. the service load of high school Librarians. School
1. Standards for Libraries.in: Encyclopedia of Library and information Standards for Library and information Science : P. 470.
1. Unisit. working proup on bibliographic Date interchange. Unisit guide
1. Young, Heartsill (ed), (1983), The A.L.A. Glossary of Library and information science, American Library Association.

تَطْوِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي الجَامِعَاتِ الهِنْدِيَّةِ: مُتَطَلَّبَاتُهُ وَآفَاقُهُ

د. صهيب عالم
الجامعة الملية الإسلامية – نيودلهي
salam5@jmi.ac.in

إنَّ اللُّغة العربية من أهمّ اللغات العالمية. وهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية والحضارة الإسلامية، ولغة التلاقح والتبادل الحضاري، ولغة التسامح، ولغة نقل حضارات الآخرين إلى الحضارة الإسلامية، ولغة حفاظ الحضارات العديدة التي كانت على وشك المحو والإبادة. وهذه اللغة منحت حياة جديدة لها، وهذه اللغة تبوأت مكانة الصدارة في الحضارة الهندية، ولها دور خاص في تثقيف الشعب الهندي بشكل عام، وبالأخص الشعب المسلم، ولها دور مميز في الحفاظ على التاريخ الهندي تشهد به المكتبات والأرشيفات الهندية، لذلك فإنّها وجدت مساحة كافية في المقررات الدراسية في القرون الماضية والوسطى والعصر الراهن. إنّها تُدرّس في أكثر من 33 جامعة حكومية مركزية وإقليمية، وأكثر من 150 كلية حكومية وخاصة، وأكثر من 1000 مدرسة إسلاميّة ومدرسة خاصة. ويشير هذا العدد من المعاهد التعليمية إلى أهمية اللغة العربية في حياة المسلمين وغير المسلمين الهنود. وتدرس اللغة العربية على المستويين الابتدائي والثانوي، ومستوى البكالوريوس والماجستير والماجستير العالي والدكتوراه، والفصول المسائية مثل الدبلوم الابتدائي والعالي والمقدم. ومعظم المقررات الدراسية للمدارس الإسلامية مأخوذ من الدرس النظامي وهو رائج فيها حتى الآن. والمقررات الدراسية في الكليات والجامعات الهندية هي على شبه نهج جديد ولكنها مقتبسة من الدرس النظامي أيضًا. ولكن بدأ التحديث في مقرراتها على مستوى البكالوريوس والماجستير والماجستير العالي، لكنه لا يكفي أن يتواكب مع عصر القرن الواحد والعشرين ولم يتم تغير كاف حسب متطلبات الوظائف المتواجدة في الهند وخارجها.

الاختلاف في طبيعة اللغة العربية واللغات الهندية:

تختلف اللغة العربية اختلافًا تامًا عن اللغات الهندية مثل الهندية والبنغالية والمراثية والكوجراتية والمليبارية وغيرها من حيث حروف الهجاء، والنطق، والصوت، والأسلوب، وطريقة الكتابة وما إلى ذلك، فليس هناك أي توافق بينها، على سبيل المثال، تُكتب اللغة العربية من اليمين بينما اللغة الهندية والبنغالية والمراثية والكوجراتية والمليبارية تكتب باليسار، وكذلك لا يهتم ناطقو هذه اللغات في لغتهم الأم بالمخارج الصوتية، مثل السين والشين والصاد والثاء، والحاء والهاء، والعين والهمزة، والزاء والذال والضاد وما إلى ذلك، مثلًا: ينطقون عرب بـ «أرب»، شريف بـ «سريف»، الحمد بـ«الهمد»، كما لا يهتمون بالمدّ، فأحيانا يستخدمون المد مع الكلمة الخالية من المد، وأحيانا لا يستخدمون المدّ مع الكلمة التي تتطلب المد، مثلا يتلفظون أكبر بـ «أكبار»، مطار بـ «مطر»، وكذلك من طبيعة ناطقي هذه اللغات أنهم ينطقون أي كلمة مدورين فيهم، مثلا ينطقون أكبر «أكبور»، وعلمًا أن اللغة العربية تمتاز بالمخارج والأصوات والإعراب والاشتقاق وغيرها من اللغات الأخرى. فذلك مما يؤدي إلى مشكلة للمتعلمين الذين لغتهم الأم الهندية أو البنغالية أو المراثية والكوجراتية والمليبارية، أن يحصلوا على اللغة العربية أو ينطقوها بنطق صحيح سليم، كما نجد عددًا من الأشخاص لا يستطيعون أن يتلوا القرآن الكريم بالمخارج الصحيحة أو يؤدوا الحروف العربية بدقة وصحيحة.

القواعد النحوية أو الصرفية:

من أهم المشاكل التي تكون عرقلة للطلاب الهنود في تعليم اللغة العربية كثرة القواعد النحوية والصرفية لها، فيواجهون المشاكل في بناء الجمل لأن بنية الجملة العربية تختلف عن بنية الجملة الهندية، فتبدأ الجملة العربية بالفعل ثم الفاعل ثم يتلاه المفعول، بينما الجملة الهندية تشرع بالفاعل ثم المفعول ثم يأتي الفعل، وكذلك نظام العدد في اللغة العربية يُعد أكثر صعوبة من اللغات الأخرى، لا يستطيع أحد أن يتعلم نظام العدد والمعدود في عدة أيام، وبالإضافة إلى قواعد التذكير والتأنيث، والإعراب، والتعريف والتنكير، والإفراد والتثنية والجمع، والنظام الصرفي والاشتقاقي، هذه ميزات وقواعد لا تتوفر في اللغات الهندية، فمن البديهي، أنّ المتعلم الذي لم يعهد هذه القواعد في لغته الأم أن يكون له تعلمها من الصعوبات والتحديات.

المناهج والمقررات الدراسية في الهند:

مناهج التعليم ومقرراته الدراسية للغة العربية بكونها لغة ثانية/ ثالثة في الجامعات الهندية هي من أكبر صعوبات وتحديات. وإنّ معظم الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات الهندية في المراحل الدراسية المختلفة مثل البكالوريوس والماجستير والدبلوم متخرجون في المدارس الدينية التي تتبع المنهج التقليدي المعروف بـ «الدرس النظامي» الذي أعده نظام الدين السهالوي اللكنوي (1161هـ/1747م)، فتدرس فيها الكتب الدراسية الصعبة مثل ميزان ومنشعب، ونحو مير، وبنج غنج، وشذا العرف، وهداية النحو والكافية وغيرها، وعدد لا بأس فيه، يلتحقون بالجامعات الهندية التي تخرجوا في المدارس الحكومية والكليات التي تتبع المنهج الحكومي الرائج في الهند، فليس هناك أي نظام واحد للمناهج والمقررات الدراسية في المدارس الدينية والحكومية لتعليم اللغة العربية، ولا توجد فيها أيّ هيئة تعليمية تشرف على هذه المناهج العربية.

فيواجه أساتذة الجامعات الهندية وطلابها مشاكل عديدة خلال تدريس اللغة العربية وتعلمها في مراحل تعليم البكالوريوس والماجستير والدبلوم، منها: رعاية مناهج التعليم والمقررات الدراسية والدارسين بالنظر إلى عمرهم وذكاءهم ورغبتهم وغيرها. ويحاول الأساتذة صياغة المقررات الدراسية الجامعية وفقًا لمتطلبات العصر الراهن لكي يستفيد الطلاب مما يحدث فيه من الاختراعات والابتكارات والإبداعات والتقدمات في جميع حقول الحياة، وكذلك يحاول الأساتذة أن يعرضوا على الطلاب من الأصناف العربية الحديثة مثل الروايات والقصص القصيرة والمسرحيات والأشعار وغيرها لتعزيز وتحسين مستوى فهم اللغة العربية.

المقررات الدراسية في الجامعات الهندية:

إن المقررات الدراسية في الجامعات الهندية مختلفة جدًا مضمونًا وشكلًا. بعض أقسام الجامعات يركز على الترجمة العربية – الإنكليزية وبالعكس وبعضها يركز على النحو والصرف وبعضها يركز على الأدب العربي الحديث والقديم.

وتحظى دروس اللغة العربية بإقبال كبير من جانب مواطني الهند، الذين يحرصون على تعلمها لأسباب مهنية ودينية، فمعظم المنخرطين في تدريس اللغة العربية في الهند، هم من علماء دين مسلمين متخرّجين في المدارس الإسلامية، أو من الشباب المسلمين الذين يدرسون أولًا في هذه المدارس، ثم يلتحقون بعدها بالجامعات. والسبب واضح: إن اللغة العربية في المدارس الحكومية الهندية، تُدرّس كلغة أجنبية.

وهكذا، لا تكترث إدارات المدارس الحكومية في عموم الهند، بمتابعة شؤون تدريس العربية، فإذا ما تقاعد مدرّس اللغة العربية، مثلًا، لا يُعيّن بديل له، إلاّ بعد مدة طويلة. ويمكن حتى ألا يُعيّن أيّ مدرّس على الإطلاق. وعندما تبقى هذه الوظيفة شاغرة، فمن الطبيعي أن يختار الطلاب مادة أخرى غير العربية في مقررهم العام. ثم إن الطلاب الذين يدرسون العربية في المدارس الحكومية، لا يتمكّنون إجمالًا من هذه اللغة. وعندما يقرّر نفر منهم متابعة تعلّمه العربية، تضطر الكلية، إلى تدريسهم مبادئ العربية من جديد، بالإضافة إلى المنهج المقرر. وهكذا لا يتضلّع منهم بالعربية، وعلى النحو المطلوب، إلا عدد ضئيل جدًا.. والأمر نفسه ينطبق على حال هؤلاء الطلاب في المرحلة الجامعية.

من جهة أخرى، وعلى عكس المدارس الحكومية في الهند، تهتم المدارس الإسلامية المركزية باللغة العربية اهتمامًا بالغًا. إنها تُدرّس مختلف مُصنّفات علوم الدين باللغة العربية، وتُدرّب الطلبة على الكتابة بها، وحصص التدريس فيها، تصل إلى خمس ساعات في اليوم، على الأقل، وستة أيام في الأسبوع. كما أن إدارة المدارس الإسلامية تتمتّع باستقلالية تامة، لجهة طرائق التدريس، وتعيين المناهج، واختيار الأساتذة، ولا تحتاج بالتالي إلى موافقة الحكومة وإجراءاتها البيروقراطية، التي تعرقل مسار العمل التعليمي.

عدم توافر الأساتذة المؤهلين:

في الهند نقص كبير للأساتذة الماهرين والمؤهلين والمتدربين، يدرّس في الجامعات الهندية الأساتذة الذين ليس لهم قدرة كافية على فهم اللغة العربية ولا على قرأتها ولا كتابتها ولا يفهمون مستوى دارسي اللغة العربية. ويدرسون في معظم الجامعات الهندية اللغة العربية بوساطة اللغة الأردية أو الهندية أو أي لغة محلية. مقابل الجامعات الهندية الأخرى، يوجد الأساتذة والمؤهلين والمتدربين والمهرة في الجامعات الموجودة في دلهي مثل الجامعة الملية الإسلامية، وجامعة دلهي وجامعة جواهرلال نهرو.

قلة المكتبات الجيدة:

من الضروري أن تؤسس مكتبات جيدة لكي ينهل الطلاب من مناهلها ويرون بها غلتهم العلمية وتعزيز حياتهم العلمية، ولكن معظم الجامعات الهندية لا توجد فيها المكتبات الجيدة التي تحتضن الكتب العربية القيمة وأمهات الكتب للغة

العربية، فالأساتذة والطلاب لا يجدون فرصة للمطالعة والقراءة، فاضطرارًا، يتجه بعض الأساتذة والطلاب إلى الإنترنت أو المكتبة المتوفرة على النت حسب احتياجاتهم الشخصية لتزويد أنفسهم بالمعلومات وتعزيز القدرات اللغوية والعلمية.

فقدان التسهيلات المعاصرة:

في معظم الجامعات الهندية، لا يُوجد فصل مزود بالتكنولوجيا (الفصل الذكي) في عصر العلوم والتكنولوجيا الذي أعتمدت فيه حياتنا إلا قليل، فلا يجد الطلاب فرصة لكي يستفيدوا منها استفادة تامة لزيادة المهارات الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع والتكلّم التي تُعتبر جزءًا لا يتجزأ لتعليم اللغة العربية أو أي لغة أجنبية. فالجامعات الهندية خالية عن مثل هذه التسهيلات المعاصرة، كمختبرات اللغة وما إلى ذلك.

عدم تواجد بيئة عربية:

لا شك في أنّ هناك لا توجد بيئة عربية لكي يتمكن الطالب من تحدث اللغة العربية التي تدرس كلغة ثالثة أو كلغة أجنبية. والجامعات الهندية تفتقر إلى بيئة عربية لذلك يواجه الطلاب والأساتذة مشكلات كبيرة للتحدث باللغة العربية. بعض الأحيان، الأستاذ يدرس الطلاب اللغة العربية بواسطة اللغات المحلية مثل اللغة الأردية والبنغالية والمليبارية، فهذه الحالة أيضًا تعقد الأمر للطلاب. أكبر هذه المشكلة توجد في الجامعات التي توجد خارج دلهي. وأمّا أساتذة الجامعات التي توجد في دلهي يدرّسون اللغة العربية بواسطة العربية ويستخدمون واسطة اللغات المحلية لتدريس اللغة العربية قليلًا ونادرًا، لذلك يكون مستوى الطلاب المتخرجين في هذه الجامعات أحسن مقابل الطلاب المتخرجين في الجامعات الواقعة خارج دلهي.

أما العوائق فعديدة، منها أن معظم الأقسام الخاصة بهذه اللغة في الجامعات مهملة، لا تتوافر فيها تسهيلات جيدة للبحث العلمي، والتدريس المتطور. ثم إن كثيرًا من طلبة اللغة العربية، يكونون عادة في أواسط العشرينيات من العمر، وبالتالي فإن أولويات اهتمامهم، تظل مشدودة إلى أعمالهم، وبناء حياة أسرهم، وتحسين ظروف عوائلهم، فلا يستفيدون، بالتأكيد، كثيرًا من الدراسة الجامعية على هذا الصعيد اللغوي. وإذا كانوا لم يتضلّعوا بلغة الضاد من قبل، فبالتأكيد لن يستطيعوا أن يتضلّعوا فيها بقوة وَهُمْ في سن غير مبكرة، اللهم إلّا فيما ندر. ثم إن الميزانية المخصّصة لأقسام اللغة العربية في جميع الجامعات الهندية، محدودة جدًا.

ولكن المقررات السائدة في جامعاتنا في حاجة ماسة إلى إعادة النظر والمحتويات لتواكب مع الزمن كما فعل إخواننا العرب في العالم العربي لتحديث طرق وأساليب تدريس اللغة، وإعداد المواد التعليمية حسب متطلبات العصر الحاضر.

آفاق اللغة العربية:

إنّ اللغة العربية هي إحدى اللغات الرسمية الستة لهيئة الأمم المتحدة ولغة رسمية لـ 22 دولة عربية ورابطة العالم الإسلامي ورابطة العالم العربي ومنظمة المؤتمر الإسلامي والاتحاد الأفريقي وغيرها من الجمعيات العالمية. فهذه المكانة التي خلقت أهمية كبرى للغة العربية بين الأوساط الأكاديمية والعلمية والثقافية في عصرنا الحاضر لذلك هناك حاجة ماسة إلى التعامل معها واستخدمها حسب متطلبات ظروف عصرنا. كما للغة العربية دور ملحوظ في الاقتصاد العالمي وانفتاح السوق العالمية لتعزيز الروابط الثقافية والاقتصادية والتجارية بين الدول العربية وغير العربية، وانتشرت الشركات العالمية وزادت الاستثمارات المباشرة في حقول التجارة والصناعة والاستعانة بالمصادر الخارجية وغيرها مما أدت إلى خلق الوظائف في أرجاء الهند لدارسي اللغة العربية.

إن الحكومة الهندية تعتبرها مادة هامةً في المقررات الدراسية التي خلقت مساحة لا بأس فيها في المدارس الخاصة والكليات والجامعات الحكومية. وإنّ تعلم اللغة العربية قد نال أهمية كبرى لما لديها من الفرص الجديدة.

الترجمة:

الترجمة هي جسر بين اللغات والثقافات والحضارات. هي تعمل نافذةً فكرية تحقق التواصل بين اللغات وتمهّد اللقاح الثقافي بين الحضارات المختلفة،فهذا واضح من التاريخ، بأن حركة الترجمة قد لعبت دورًا بارزًا منذ قديم الزمان في إثراء الثقافات وتزويدها بالتعارف، كما نرى في تاريخ الخلفاء العباسيين حيث إنهم كانوا يهتمون بعد فتح كل بلد، بترجمة ما فيه من الكتب في لغات مختلفة وفي فنون متنوعة، كما كانوا يعتنون بصرف سهم وافر من ميزانياتهم لهذه الحركة. أما في العصر الراهن، فقد ظلت الترجمة ذاتَ أهمية كبيرة ليس في مجال الآداب فحسب، بل في ميادين مختلفة كالسياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها بحيث يتطلب ترجمة كل من اللغات العالمية بما فيها اللغة العربية، إلى ذوي كفاءة وخبرة في فن الترجمة.

فاليـوم نـرى أنّ مجـال الترجمـة مفتـوح، ليـس محليّـا فقـط، بـل عـلى السـاحة الدوليـة أيضًـا، أمـام مـن يقتـدرون عـلى الترجمـة الرسـمية في مجـال شـتى كالسـياحة والسـفريات والقناصـل والسـفارات والـشركات حيـث تحتـاج إلى من يقومـون بترجمة الشـهادات والجـوازات والتأشـيرات والوثائـق الرسـمية الأخـرى. فالترجمـة الرسـمية تحتـاج إلى تدريـب كامـل وخـبرة تامـة للقيـام بهـا كحقهـا. فحينـما يكـثر الطلـب للمترجمـين مـن جانـب، وتقـل الجهـود المبذولـة في هـذا الميـدان مـن جانـب آخـر، فـإنّ كثـيرًا مـن المؤسسـات الرسـمية وغـير الرسـمية والهيئـات التعليميـة الأخـري لتعتنـي بعقـد دورات خاصـة في الترجمـة وبتزويـد الطـلاب تدريبًـا خاصًـا في هـذا المجـال، إلا أن الطلـب الهائـل لا يمكـن مقارنتـه بتلـك الجهـود المبذولـة. فـلا شـك أنّ مجـال الترجمـة مـن اللغـة العربيـة وإليهـا فيـه إمكانيـة كبـيرة للمتدربـين فيهـا، كـما أنـه لا شـك في أن هـذه الإمكانيـة لتتصاعـد عـلى مـرّ الأيـام.

إقبال الطلاب الهنود على تعلم اللغة العربية:

فيـما يـلي أذكـر بعـض الجـداول المحتويـة عـلى الأعـداد لخمسـة أعـوام والتـي تشـير إلى إقبـال الهنـود عـلى اللغـة العربيـة يومًـا فيومًـا. هـذه الأعـداد مأخـوذة مـن قسـم اللغـة العربيـة، الجامعـة المليـة الإسـلامية.

2015-2014

البرنامج	عدد المقاعد	عدد الطلب	عدد الطلاب
الدكتوراه	11	39	11
الماجستير	30	106	18
البكالوريوس	60	764	58
الدبلوم العالي	30	112	30
الدبلوم	40	319	41
الدبلوم الابتدائي	50	421	51

2016-2015

البرنامج	عدد المقاعد	عدد الطلب	عدد الطلاب
الدكتوراه	6	39	6
الماجستير	30	115	36
البكالوريوس	60	957	63
الدبلوم العالي	30	87	26
الدبلوم	40	350	44
الدبلوم الابتدائي	50	317	50

2017-2016

البرنامج	عدد المقاعد	عدد الطلب	عدد الطلاب
الدكتوراه	10	33	10
الماجستير	30	170	29
البكالوريوس	60	381	58
الدبلوم العالي	30	93	29
الدبلوم	40	350	40
الدبلوم الابتدائي	50	383	48

2018-2017

البرنامج	عدد المقاعد	عدد الطلب	عدد الطلاب
الدكتوراه	9	42	9
الماجستير	30	169	31
البكالوريوس	60	1037	61
الدبلوم العالي	30	116	31
الدبلوم	40	277	39
الدبلوم الابتدائي	50	366	50

2019-2018

البرنامج	عدد المقاعد	عدد الطلب	عدد الطلاب
الدكتوراه	6	82	6
الماجستير	30	212	32
البكالوريوس	60	538	59
الدبلوم العالي	30	111	27
الدبلوم	40	327	41
الدبلوم الابتدائي	50	472	52

عدد الطلاب خلال الأعوام الخمسة الماضية (2014-2019)

البرنامج	عدد الطلاب
الدكتوراه	42
الماجستير	146
البكالوريوس	299
الدبلوم العالي	143
الدبلوم	205
الدبلوم الابتدائي	251

آفاق انتشار اللغة العربية عبر أقمار إيجوست (غيان دارشان)

دشنت وزارة تنمية الموارد البشرية قناة وطنية للتعليم والتطوير عبر الأقمار الصناعية باسم «غيان درشان» بالتعاون مع «براسار بهاراتي» و«جامعة إندرا غاندي المفتوحة الوطنية» لترويج التعليم عن بُعد عبر القنوات رقم GD-1 و GD-2 و GD-3 و GD-4 في جميع أنحاء الهند. وأما قناة GD 1 تعمل على مدار 24 ساعة التي تحتوي على البرامج التي تنتجها IGNOU وأفضل البرامج التعليمية من القنوات التعليمية الأخرى في قنوات Gyan Darshan.

- GD 2 خاصة بشكل كامل للتعليم التفاعلي عن بُعد، وهو ميزة فريدة من نوعها من القناة.
- GD 3 (قناة Eklavya) هي قناة تعمل على مدار 24 ساعة والتي توفر التعليم الجيد للطالب الذي يتابع الهندسة في جميع أنحاء البلاد.

مبادرة الإذاعة لعموم الهند باسم «جيان فاني»

- GD 4 (قناة Vyas) هي قناة تعمل على مدار 24 ساعة وتقدم تعليمًا جيدًا للطلاب الذين يتابعون التعليم العالي في جميع أنحاء البلاد. وأنشأت جامعة إندرا غاندي المفتوحة الوطنية بموجب الإذاعة لعموم الهند باسم Gyan Vani FM شبكة من 26 محطة.

هذه القنوات والإذعات منبر مهم لنشر تعليم اللغة العربية من خلالها. وهناك حاجة ماسة لإعداد المقررات الدراسية على المستويات المختلفة لتعليم اللغة العربية في الهند. وإذا تمت المعاهدة بين الجامعات المختلفة وهذه القنوات الهندية فستكون سعيًا مشكورًا في سبيل نشر العلم العربي والمعرفة العربية.

خلال الاستفتاء لإعداد هذا البحث بين طلاب الجامعة المالية الإسلامية وجامعة دلهي وجامعة جواهر لال نهرو، يتضح أن هناك ضرورة ملحة إلى التدريب على الاستماع في كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية في الفصل، فهم اقترحوا علينا أنه من الممكن أن يقرأ المدرس بعض دروس القراءة على الطلبة قصة أعجبته أو موضوعًا شائقًا وجديدًا أو جزءًا من موضوع في مجلة أو صحيفة أو كتاب. كما طلبوا أن يكون هناك حصة لمشاهدة الأفلام العربية باللغة العربية الفصحة حسب ذوق الطلاب ومستوياتهم.

خلال الاستفتاء، أشار الطلاب أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في نطق حروف اللغة العربية مثل ح/ هـ، ذ/ ز/ ظ، ض، ع/أ وغيرها. كما يتضح أن بعض الطلاب لا يقدرون على قراءة مادة منتزعة من الكتب التي قرأها في هذه المرحلة، عندما تقدم بصورة مختلفة عن الصورة التي وردت فيها في كتابهم المدرسي فيعجزون عن أداء المعنى ولهم صعوبة في فهم المادة الجديدة المقروءة.

وهناك حاجة إلى تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بشكل صحيح وتزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية واستعماله في حديثهم وكتاباتهم ولغوية الطلبة على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها.

قلة فرص الوظائف:

إنّ دارسي اللغة العربية يحتاجون بعد تخرجهم إلى الوظائف لقضاء حياته، فنشاهد أنّهم حاملون شهاداتهم يتجولون في الطريق بدون وظائف شخصية أو حكومية، فنتيجة لذلك يقل رغبة الطلاب في تعلم اللغة العربية. بسبب قلة وجود الفرص الكافية المعنية باللغة العربية. وأهم الدوائر الحكومية في الهند التي توظف متخرجي اللغة العربية هي وزارة الداخلية، ووزارة الخارجية، والاستخبارات، والكليات والجامعات والسفارات وغيرها.

اللغة العربية اللغة الأم حسب إحصائيات الحكومة الهندية لعام 2011.

إذا نلقي نظرة عابرة على زيادة عدد أشخاص اختاروا اللغة العربية كلغة أم فنرى أن هذا العدد يزداد سنة بعد سنة؛ لأن الإحصائيات الحكومية الهندية التي تمت بعد استقلال الهند في عام 1961م أشارت إلى أن عدد الأفراد الذين اختاروا اللغة العربية كلغة أم عددهم فقط 17840 فرد لكن عددهم قد ازداد في عام 1991 ووصل عددهم إلى 22000 فرد، ولكن الإحصائيات الراهنة التي قامت بها الحكومة الهندية في عام 2011 تشير إلى زيادة عدد هائل وهو بنسبة 130% بمقابل عام 1991 وبنسبة 300% بالمائة بمقابل عام 1961. ووصل عددهم حاليًا إلى 51728 فرد. وهذا العدد في الواقع يشير إلى وجود اللغة العربية في جذور ثقافة المسلمين.

بهذه الجداول، نصل إلى نتيجة أن مستخدمي اللغة العربية في الهند يزداد عددهم يومًا فيومًا، وإذا جمعنا هذه الأعداد وهي: الأساتذة (في المدارس الإسلامية والجامعات الحكومية) وعددهم: 1790 والطلبة في المدارس الإسلامية والجامعات (في مرحلة البكالوريوس والماجستير والماجستير ما قبل الدكتوراه والدكتوراه والشهادة والدبلوم والدبلوم العالي) وعددهم 46189 وعدد الأشخاص الذين لهم اللغة العربية لغة الأم هو 51728.

وإذا جمعنا كل هذه الأعداد فهي تكون 99707. هذه الأعداد تشير إلى اهتمام الهنود باللغة العربية وإقبالهم عليها في بلد غير عربي ليست فيه لغة عربية لغة رسمية ولا لغة شعبية. هذه الأعداد هي دليل الحب والولوع باللغة العربية..

المقترحات:

- بذل الجهد المستمر للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات.
- تبني المقررات الدراسية وفقًا لمتطلبات العصر الحاضر وحسب عمر الطلاب ومستواهم العلمي والثقافي.
- إنشاء هيئة مشرفة لتوحيد المقررات الدراسية في المدارس والكليات والجامعات في الهند.
- إعداد الكتب الدراسية وفقًا للوضع السياسي والثقافي والحضاري الهندي.
- استعانة الأساتذة المهرة لتعليم اللغة العربية في الهند.
- توفير البيئة العلمية العربية تحدثًا وكتابة وقراءة خلال تدريس اللغة العربية في الفصول والأعمال المكتبية داخل القسم.
- استخدام التقنيات الحديثة السمعية والمرئية خلال تعليم اللغة العربية في الفصول.
- إنشاء مختبرات اللغة العربية المجهزة بجميع الجهازات المساندة لتعليم اللغة الأجنبية في الهند.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَضْمِينِ مَفَاهِيمِ الأَمْنِ الفِكْرِيِّ فِي مُقَرَّرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصَّفِّ الأَوَّلِ الثَّانَوِيِّ فِي المَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ

د. ماجد بن مقعد بن عايش الحافي
دكتوراة في المناهج وطرق التدريس- وزارة التعليم
maged-m-alhife@hotmail.com

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تغيرات سريعة وتطورات متلاحقة ومستجدات متعاقبة في شتى المجالات؛ مما أدى إلى ظهور العديد من التحديات السياسية والاقتصادية والأخلاقية والأمنية والفكرية والتي نتج عنها انتشار الفتن والصراعات وتعدد المذاهب الفكرية والتيارات في المجتمع، ويشير الصالح (2008م، ص8) إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه أي مجتمع انتشار ظاهرة الانحراف الفكري والبعد عن الاعتدال في التفكير، والذي كان سببًا مباشرًا في إضعاف قوة الأمة وعزتها، وتهديد كيانها وفقد أمنها واستقرارها، فيعم الخوف والاضطراب، وسفك الدماء البرية.

والأمن من أهم مطالب المجتمعات البشرية، وأجل النعم الإلهية، ومن ضرورات بناء المجتمعات الإنسانية، ودعامة كبرى يرتكز عليها إبداع وعطاء الإنسان، وفي ظله تقام الشعائر الدينية، وتطمئن النفوس وتسعد، لذلك أصبح هدفًا وغاية يسعى الأفراد والحكومات لتوفيره لشعوبها (أبو صياح، 2014م، ص 257)، ويعد الأمن الفكري من أهم أنواع الأمن؛ وذلك لارتباطه ارتباطًا وثيقًا بصور الأمن الأخرى حيث يرى الهويش (2013م، ص18) أن تحقيق الأمن الفكري يؤدي إلى استتباب الأمن في الجوانب الأخرى باعتبار ذلك نتيجة طبيعية، فمن خلاله يتم حفظ الأمن والنظام العام، وتسود الطمأنينة والاستقرار في الحياة الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني، ويشير الثويني ومحمد (2014م) إلى أن الأمن الفكري من أهم عناصر الأمن الشامل التي ينبغي المحافظة عليها وحمايتها، مما يحفظ العقل والفكر، ويقود إلى استقامة السلوك؛ لذا أصبح الأمن الفكري مطلبًا شرعيًا لكل الأفراد والمجتمعات، فهو صمام الأمان للمجتمع، ومن هنا كان اهتمام المؤسسات التربوية بالأمن الفكري باعتباره سببًا في حصانة المجتمع، وخلوه من المشكلات والأفكار المنحرفة.

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية في بناء الأمن الفكري وتعزيزه لدى أبنائها، وذلك لتنوع مدخلاتها من إدارة ومعلمين ومناهج دراسية وطلاب، ولا ريب أن للمناهج الدراسية الرسمية الدور الرئيس في العملية التعليمية، وخصوصًا أنها المقرر الذي يكون الاتجاهات والقيم؛ مما يشكل دافعًا قويًا نحو السلوك المرغوب فيه، أو غير المرغوب (الشريفين ومطالقة، 2015م، ص124)، وتعد مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من المناهج الدراسية القادرة على التأثير في فهم الطلاب وإفهامهم، وتكوين القيم السوية والاتجاهات الايجابية لديهم، وتنمية المهارات العقلية والاجتماعية اللازمة لهم؛ للعيش في مجتمع القرن الواحد والعشرين، وبالتالي تتكون لديهم الحصانة الداخلية التي تحول دون تأثرهم بالانحرافات العقدية والفكرية (حساني والقرني، 2017م، ص321)، ولذا أكدت بعض الدراسات مثل دراسة عليان (2012م) ودراسة آل الشيخ (2014م)، ودراسة أبو قنديل (2017م) على الدور الكبير الذي تقوم به مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري، ومواجهة الانحرافات الفكرية، وذلك عن طريق تضمين تلك المناهج موضوعات حول الأمن الفكري وأنواعه، وما يتعلق به من مفاهيم ومضامين.

مشكلة البحث:

لعل الأحداث الإرهابية الأخيرة التي شهدها العالم وشهدتها المملكة العربية السعودية بما حملته من سفك للدماء وإتلاف للمال العام والخاص، وإشاعة الخوف في قلوب أفراد المجتمع؛ تحتم علينا الانتباه لموضوع الأمن الفكري وما يتعلق به من متطلبات ومفاهيم، وتحصين أفراد المجتمع كافة ضد الانحرافات الفكرية التي قد تطرأ على بعض أفراده؛ كي يعيش المجتمع كله في استقرار وطمأنينة (حساني والقرني، 2017م، ص320)، ولهذا فقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على أهمية دور المناهج بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاص في تعزيز الأمن الفكري، ومنها: دراسة الشريفين ومطالقة (2015م) ودراسة اليوسف (2015م)، ودراسة أبو قنديل (2017م)،

ودراسة حساني والقرني (2017م)، ودراسة المؤمني (2018م)، ودراسة الحربي (2017م)، ودراسة العتيبي (2018م)، وقد أوصت العديد من المؤتمرات بتضمين مفاهيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية، ومنها: مؤتمر بعنوان «الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن «والذي أقيم في الفترة 6-1436/3/7هـ بجامعة الجوف، والمؤتمر الإسلامي العالمي بعنوان «الإسلام ومحاربة الإرهاب» والذي أقيم في الفترة 3-1436/5/6هـ والجهة المنظمة رابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة، والمؤتمر الدولي الأول بعنوان «التربية آفاق.. مستقبلية» 12-2015/4/15م، بكلية التربية جامعة الباحة.

وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تؤديه المناهج إلا أن الباحث لاحظ ارتفاع القضايا الأمنية الفكرية في السنوات الأخيرة في المملكة العربية السعودية، وانضمام الشباب إلى المجموعات الإرهابية والمتطرفة مما شكل خطرًا على المجتمع، وفي ضوء ما سبق فإن البحث الحالي يحاول تقديم تصور مقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية بالصف الأول الثانوي؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

س1: ما مفاهيم الأمن الفكري المقترحة التي ينبغي توفرها في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

س2: ما مدى تضمين مفاهيم الأمن الفكري المقترحة في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

س3: ما التصور المقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد قائمة بمفاهيم الأمن الفكري اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.
2. تعرف درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي.
3. وضع تصور مقترح لمقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي في ضوء مفاهيم الأمن الفكري.

أهمية البحث:

برزت أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. تنمية الوعي بأهمية مناهج اللغة العربية في إكساب مفاهيم الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية.
2. يعد البحث الحالي استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد التركيز على الطلاب وإكسابهم مفاهيم الأمن الفكري.
3. يقدم البحث أداة تستخدم لتحليل مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
4. لفت نظر القائمين على تخطيط المناهج وتدريسها وتقويمها ببعض القصور في تضمين مفاهيم الأمن الفكري بمناهج اللغة العربية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على محتوى مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي بمستوييه الأول والثاني للعام الدراسي 1440-1441هـ.

مصطلحات البحث:

يمكن توضيح المصطلحات الواردة في البحث على النحو الآتي:

مفاهيم: يعرف اللقاني والجمل (2003م، ص 232) المفهوم بأنه: تجريد يعبر عن كلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، ويعرف الباحث المفاهيم إجرائيًا بأنها: مجموعة من الكلمات أو الأفكار اللازم تضمينها في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية التي تدرس للطالب؛ لتعزيز الأمن الفكري لديه، وتبرز أهمية الوسطية واعتدال الفكر، والبعد عن الأفكار الهدامة.

الأمن الفكري: تعرف أميرة نور (1428ه، ص 48) الأمن الفكري بأنه: حماية عقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب، ومعتقد خاطئ يتعارض مع العقيدة التي يدين بها المجتمع وبذل الجهود من كل مؤسسات المجتمع لتحقيق

هـذه الحمايـة، ويعـرف الباحـث الأمـن الفكـري إجرائيًـا بأنـه: حمايـة عقـول الطـلاب من الانحـراف والغلـو في الأفـكار التي تهـدد الأمـن الوطنـي، مـن خـلال مـا تقدمـه مقـررات اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة مـن موضوعـات وقضايـا تدعـو إلى التأمـل والنظـر في مناقشـة الأفـكار المغلوطـة التـي يتعرضـون لهـا في حياتهـم اليوميـة.

الإطار النظري:

يعـد الأمـن نعمـة ربانيـة وغايـة عظمـى، وضرورة قصـوى، وهـو شريـان الحيـاة ومادتهـا، بـه تسـتقيم، وبـه يصلـح العبـاد في عبادتهـم ومعاملاتهـم، وفي معايشـتهم ومعادهـم، وفي أحوالهـم كلها(أبو قنديـل، 2017م، ص1)، والأمن بمفهومه الشـامل لـه أنـواع عديـدة منهـا: الأمـن الاجتماعـي، والسـياسي، والاقتصـادي والجنـائي، والمـائي، والغـذائي، والوطنـي، والثقـافي، والبيئـي، والمعلومـاتي، والفكـري، وهـذه الأنـواع جميعهـا تشـكل في مجموعهـا منظومـة واحـدة تتأثـر وتؤثـر في بعضهـا البعـض (المالـكي،2009م، ص35)، ويشـير الهويـش (2013م، ص 18) إلى أن الأمـن الفكـري يرتبـط بأنـواع الأمـن الأخـرى، فتحقيـق الأمـن الفكـري يـؤدي إلى اسـتتباب الأمـن في الجوانـب الأخـرى باعتبـار ذلـك نتيجـة طبيعيـة، فمـن خلالـه يتـم حفـظ الأمـن والنظـام العـام، وتسـود الطمأنينـة والاسـتقرار في الحيـاة الدينيـة، والسياسـية، والاجتماعيـة، والاقتصاديـة وغيرهـا مـن مقومـات الأمـن الوطنـي.

ومفهـوم الأمـن الفكـري فهـو مـن المصطلحـات الحديثـة نسـبيًا، حيـث بـدأ يأخـذ مرتبـة متقدمـة في أعقـاب التطـور الكبـير الـذي شـهده العـالم، لذلـك تعـددت تعريفـات الباحثـين لـه، ومنهـا: أن الأمـن الفكـري هـو: المفاهيـم والتصـورات الاعتقاديـة والمبـادئ الثقافيـة، والقيـم والقناعـات التـي تعنـى بأسـباب الطمأنينـة والسـعادة، وتشـيعها في المجتمـع، وتقيـه من عوامـل الخـوف والإرهـاب ومسـببات الخطر(القرارعـة،2005م، ص15)، ومـن جانبـه يعرفـه منصـور(2010م، ص18) بأنـه: التحصـين الفكـري الـلازم ضـد أيـة تيـارات فكريـة منحرفـة، أو اتجاهـات خاطئـة، أو مفاهيـم مغلوطـة، والتـي قـد تـؤدي إلى الفرقـة، والتنـازع والتشـتت، بينـما تعرفـه طاشـكندي (2016م، ص10) بأنـه: الأسـاليب التـي يمكـن بهـا حمايـة وتحصـين أفـكار النـشء، والتغلـب بهـا عـلى الاتجاهـات والأفـكار الضالـة التـي مـن شـأنها أن تعـزز تلـك الأفـكار، وتحيـد بهـا عـن متطلبـات العقيـدة والديـن الإسـلامي وعـن الهـدف الـذي وجـد الإنسـان عـلى الأرض ليحققـه ألا وهـو عبـادة اللـه تعـالى وحـده وعـمارة الأرض.

فمـن خـلال مـا سـبق مـن تعريفـات للأمـن الفكـري يتضـح أنهـا تشـير إلى أن الأمـن الفكـري يهـدف إلى المحافظـة عـلى حريـة الفكـر، وحمايـة عقـول الطـلاب مـن التيـارات الفكريـة المنحرفـة، والمعتقـدات والمبـادئ التـي تكـون سـببًا في تهديـد أمـن البـلاد واسـتقرارها، وذلـك مـن خـلال غـرس الوسـطية والاعتـدال في نفـوس الطـلاب كـما تؤكـد عـلى أهميـة مشـاركة المجتمـع في تحقيـق الأمـن الفكـري.

ويشـير المرعـول (2010م، ص27) إلى أن أهميـة الأمـن الفكـري تتلخـص في صيانـة الشريعـة وحمايـة مقاصدهـا، وحمايـة مكتسـبات الأمـة ومقـدرات الوطـن، ويعـد صـمام أمـان في حفـظ فكـر الأمـة وثقافتهـا أمـام أمـواج الأفـكار المنحرفـة والهدامـة، ويضيـف الشريفـين ومطالقـة (2015م، ص131) أن غيـاب الأمـن الفكـري تهديـد للأمـن الوطنـي ولكيـان الدولـة، ولعـل الحوادث الإرهابيـة التـي تشـهدها كثـير مـن الـدول وتتبناهـا جماعـات مـا هـي إلا نتـاج اختـلال الأمـن الفكـري لديهـا، فكثـير مـا تكـون هـذه الأحـداث نتيجـة تبنـي أفـكار ورؤى وأجنـدات خارجيـة أدت إلى انحـراف فكـر مـن يعتنقهـا، ويمثـل حمايـة واضحـة لحريـة الأفـراد، ويحقـق النمـو المتكامـل للفـرد مـن الناحيـة النفسـية والجسـمية والعقليـة والاقتصاديـة؛ فيحـرره مـن الأفـكار الضالـة المضلـة ويجعلـه فاعـلًا في بنـاء مجتمعـه وتحقيـق اسـتقراره، ويعـد حمايـة للمجتمـع مـن الانحـراف، وتـرى أبوقنديـل (2017م، ص26) أن مـن أهميتـه أيضًـا تحقيـق التلاحـم والوحـدة في الفكـر والمنهـج والغايـة، وهـو المدخـل الحقيقـي للإبـداع والتطـور والنمـو لحضـارة المجتمـع وثقافتـه، ويبحـث في كيفيـة التصـدي للجريمـة عامـة، ولجرائـم العنـف خاصـة.

ومـن مفاهيـم الأمـن الفكـري التـي أشـارت إليهـا الدراسـات والبحـوث مـا يـلي: دراسـة الصالـح (2008م) الاعتـدال والسـلامة مـن التعـارض، ودراسـة الحوشـان (2009م) الإرهـاب والتطـرف والمواطنـة، ودراسـة الهـماش (1430ه) التعصـب الفكـري والتـأزم الفكـري والتخلـف الفكـري، ودراسـة الخرجـي (2010م) العنـف المـدرسي ودراسـة الهذيـلي (2012م) الاسـتقامة والغـزو الفكـري والتنصـير والعلمانيـة والاسـتشراق والتغريـب، ودراسـة محمـد (2012م) الانحـراف الفكـري والـصراع الفكـري، ودراسـة إسـماعيل (2014م، ص 306-311) التـي أشـارت إلى أهـم مفاهيـم الأمـن الفكـري، ومنهـا: مفهـوم الإرهـاب ويشـمل المفاهيـم التاليـة: العنـف، والخـوف والعـدوان، والتهديـد، والإجـرام، والتفجـير، والاسـتغلال، والضغـط، والتخلـف الفكـري، ومـن ثـم مفهـوم التطـرف ويشـمل المفاهيـم التاليـة: الانحيـاز، والتعصـب، والتكفـير، والانقياد، والغلـو، والتـأزم الفكـري، والتصلـب، وثالـث هـذه المفاهيـم مفهـوم الكفـاح المسـلح ويشـمل: الجهـاد، والنضـال، والتضحيـة،

والانقلاب العسكري، والانحراف وحماية الوطن، ورابعها مفهوم الهيمنة ويتضمن: التبعية، والسيطرة، والتساهل، واللامبالاة، والغزو الفكري والاستعمار الفكري، والإكراه، وخامسها مفهوم الشرعية السياسية ويتضمن: اللاشرعية، والمعارضة السياسية والوعي الثوري، والصراع السياسي، والحرب الأهلية، وأخيرًا مفهوم التخابر ويشمل: الخيانة، والفساد والتجسس، والازدواجية، والمخطط.

ويشير الخطيب (1426هـ، ص77) إلى وسائل عدة تعزز الأمن الفكري وتنميه لدى الأفراد منها: تنشئة الطالب على احترام الحقوق والواجبات وغرس القيم، والمبادئ الدينية الصحيحة، وإشاعة روح المحبة والتعاون عند الطلاب وتحذيرهم من الاختلافات، والتأكيد على نزعة الوسطية، وتعزيز السلوك الأمني السليم، والطاعة لولاة الأمر، وتعزيز مبادئ الوحدة الوطنية، كما يضيف العتيبي (1430هـ، ص25) أن من الوسائل المعززة للأمن الفكري الثبات على المبادئ المستمدة من الكتاب والسنة، وتعميق الانتماء والحس الوطني لدى الطلاب، والتشجيع على إبداء الرأي وتقبل الرأي الآخر، والاهتمام بالقدوة الحسنة، وكذلك التهيئة وتوضيح الرؤية من خلال بناء وعي فردي وجماعي لمفهوم الأمن الفكري، وأهميته، وأبعاده حتى يكون واضحًا للجميع، وكذلك توفير البيئة الملائمة لتحقيق الأمن الفكري، وذلك عن طريق إشراك الجميع في المسؤولية.

ومن خلال ما تم عرضه يرى الباحث أنه يمكن تحقيق الأمن الفكري بعدة وسائل منها: غرس العقيدة الإسلامية في النفوس، والحث على طلب العلم، وتطبيق ما فيه من عمل صالح، وتجنب المعاصي والمحرمات، والحث على الوسطية والاعتدال، ولزوم جماعة المسلمين، وتحقيق العدالة والمساواة، واحترام الحقوق، وتعزيز وتثقيف الأفراد باللغة والأعراف والتقاليد والسلوك المقبول، وتقديم نموذج القدوة الصالحة وتوعية الأفراد بالشروط والموصفات السليمة لإقامة العلاقات الاجتماعية، وتعزيز قيم المودة والرحمة والألفة والتسامح والرضا والتفاهم والحكمة والشجاعة والعفة، وتعويد الأفراد على الاقتصاد وعدم الإسراف، وحب العمل والكسب الشريف.

وتعد مناهج اللغة العربية أداة لتنمية المهارات العقلية العليا كالتحليل والموازنة والمقارنة والاستنتاج عن طريق وظائف اللغة، وأهدافها وسماتها، حيث يمكن إيضاح الأفكار والتصورات والإفصاح عنها، وصياغتها في قوالب من الألفاظ تنير للعقل السبيل في تفهمها، وتقليبها على وجوهها، لما تتميز به اللغة من غنى مفرداتها، وكثرة ترادفاتها، والدقة في التعبير، والإيجاز والإعراب، فينشط العقل ويقوم بمناقشة المواقف الجديدة، وابتكار الحلول للمشكلات الطارئة؛ مما يساعد على تكوين عادات عقلية مثل طريقة التفكير في حل المشكلات وطريقة الإقناع، وبالتالي التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع؛ مما يساعد في مواجهة الانحرافات الفكرية، والاستقرار الاجتماعي، وصحة الفكر وسلامته وثباته على الحق (صومان،2009م، ص33).

الدراسات السابقة:

دراسة بلاكر، فيشمن، بريد وجلاس (Blacker،Fichman،Breda&Glass،2013) والتي خلصت إلى أن المناهج الدراسية لا تشير إلى خطورة العمليات الإرهابية على الرغم من أهمية فهم هذه العمليات؛ لزيادة السلامة العامة وتعزيز الوطنية، وتوصي بضرورة الاهتمام بقضايا الإرهاب وتضمينها في السياق التاريخي والسياسي، والاهتمام أيضًا بدراسة الظروف والعوامل التي تؤدي إلى الإرهاب والانحراف الفكري بينما دراسة إسماعيل (2014م) هدفت إلى تقويم مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها أن منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية لا يحقق الدور المرجو منه في إكساب الطلاب مفاهيم الأمن الفكري اللازمة، وإن كانت نسبة ذلك تختلف من مفهوم لآخر من مفاهيم الأمن الفكري، ومن صف لآخر، وهدفت دراسة اليوسف (2015م) إلى وضع تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على قيمة المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس المواطنة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حساني والقرني(2017م) إلى معرفة إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وخلصت نتائجها إلى أن اللغة العربية يمكن أن تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وأنها قادرة على تحقيق متطلباته التي تعد لقاحًا واقيًا وعلاجًا ناجعًا ضد المضار، بينما دراسة أبو قنديل (2017م) هدفت إلى تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بمفاهيم الأمن الفكري وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن، وأظهرت نتائجها أن وعي المعلمين في المجالات الخمسة (التربوي، والاجتماعي، والثقافي، والسياسي، والاقتصادي) كان كبيرًا ونتائج تحليل استبانة العنف المدرسي لدى الطلبة كانت دالة إحصائيًا

بدرجة وعي المعلمين بمفاهيم الأمن الفكري.

وهدفت دراسة الحربي (2017م) إلى تحليل مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء مفاهيم الأمن الفكري ووضع تصور مقترح لتضمينها، وقد خلصت النتائج إلى أن أبعاد الأمن الفكري جاءت مضمنة بمجموع (317) تكرارًا، وجاء بُعد المواطنة في المرتبة الأولى ومضمن بدرجة كبيرة، ويليه البعد الأمني بدرجة متوسطة، وباقي الأبعاد (الفكري، والإنساني، والعقدي) بدرجة ضعيفة بينما دراسة المؤمني (2018م) هدفت إلى تعرف دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة في محافظة عجلون، وبينت نتائجها أن امتلاك المعلمين لمفاهيم الأمن الفكري جاء بدرجة متوسطة، وأن للمعلمين دورًا أساسًا ومهمًا في تعزيز هذه المفاهيم، كما أن للمدرسة دورًا في غرس قيم الأمن الفكري لدى الطلبة، وهدفت دراسة العتيبي (2018م) إلى تحليل محتوى مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات الأمن الفكري، وخلصت نتائجها إلى أن متوسط النسبة المئوية لتضمين متطلبات الأمن الفكري في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بلغ (17%) وهي نسبة منخفضة جدًا، وكذلك عدم توازن في توزيع متطلبات الأمن الفكري بين كتب الفصلين الأول والثاني.

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)؛ لمعرفة مدى اشتمال مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي بمستوييه الأول والثاني على مفاهيم الأمن الفكري.

مجتمع البحث وعينته: يحتوي مجتمع البحث وعينته على مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، طبعة 1440-1441ه، وتتألف من كتاب اللغة العربية بمستوييه الأول والثاني.

أدوات البحث وإجراءاتها: تتمثل أدوات البحث فيما يلي:

أولًا/ إعداد قائمة بمفاهيم الأمن الفكري المناسبة لتضمينها في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك بهدف: تحديد مفاهيم الأمن الفكري المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وتحديد مصادر إعداد قائمة المفاهيم من خلال البحوث والدراسات السابقة والإطار النظري للبحث والمراجع المتعلقة بالأمن الفكري، وللتأكد من صدق قائمة المفاهيم تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين؛ لأخذ آرائهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات اللازمة عليها، وقد تم تعديلها في ضوء آرائهم وشملت القائمة في صورتها النهائية (5) مفاهيم رئيسة للأمن الفكري تحوي (28) مفهومًا فرعيًا.

ثانيًا/ إعداد استمارة التحليل: تم تحويل القائمة في صورتها النهائية إلى أداة لتحليل مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مجالات الأمن الفكري الواردة في القائمة، وذلك لمعرفة مدى تضمين مفاهيم الأمن الفكري الواردة في القائمة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتم استخدام الفكرة وحدة للتحليل، وتم تقسيم فئات التحليل إلى قسمين: فئات التحليل الرئيسة: وهي عبارة عن المفاهيم الرئيسة التي تتعلق بالأمن الفكري وفئات التحليل الفرعية: وهي المفاهيم التي تندرج تحت المفاهيم الرئيسة.

إجراءات التحليل: سارت إجراءات التحليل وفقاً للآتي: تم قراءة محتوى مقرري اللغة العربية في الصف الأول الثانوي بمستوييه الأول والثاني قراءة متأنية ودقيقة للاستدلال على مفاهيم الأمن الفكري المتوفرة في هذين المقررين، واستخراج مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في محتوى المقررين المستهدفين، وتم تصنيف وتوزيع مفاهيم الأمن الفكري على المفاهيم الخمسة الرئيسة وفق المفاهيم الفرعية التي تنتمي لكل من المفاهيم الرئيسة، ورصد تكراراتها ونسبها المئوية.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي للدلالة على مستوى تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي (عالية- متوسطة- ضعيفة)، وتم حساب طول فئات المقياس والذي بلغ (33،33) لكل فئة، يوضحها الجدول (2).

جدول (2) يوضح ميزان النسب المئوية لدرجات التضمين:

النسبة المئوية	درجة التضمين
من صفر إلى 33.33	ضعيفة
أكثر من 33.33 إلى 66.66	متوسطة
أكثر66.66 إلى 100	عالية

وللتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بتحليل مقرري اللغة العربية وفقًا للقائمة مرتين يفصل بينهما فترة زمنية مدتها ثلاثة أسابيع ثم حُسبت نسبة الاتفاق بين المرتين، وذلك باستخدام معادلة كوبر cooper، وقد بلغت قيمة

معامل الاتفاق (93.12%) وهي نسبة ثبات مرتفعة تدل على ثبات عملية التحليل.

ثالثًا/ بناء التصور المقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي: تمت صياغة التصور المقترح في صورته الأولية، ثم عُرض على عدد من المحكمين ليصل إلى صورته النهائية بعد الأخذ بتوجيهات المحكمين، واعتماد دمج الموضوعات، والأهداف، وإستراتيجيات التدريس والأنشطة، والوسائل، وأساليب التقويم المتعلقة بالأمن الفكري في كفايات المقرر.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها استخدم الباحث أسلوب التكرارات، والنسب المئوية، ومعادلة كوبر Cooper.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وذلك وفقًا لتسلسل الأسئلة:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مفاهيم الأمن الفكري المقترحة التي ينبغي توفرها في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة والبحوث وبعض المراجع التي تهتم بمفاهيم الأمن الفكري، وخرج بقائمة تضم عددًا من المفاهيم بلغت (28) مفهومًا فرعيًا مصنفة تحت (5) مفاهيم رئيسة على النحو الآتي:

أولًا/ الإرهاب ويشمل: العنف، والخوف، والعدوان، والتهديد، الإجرام، والتفجير.

ثانيًا/ التطرف ويشمل: الانحياز، والتعصب، والتكفير، والغلو، الانقياد والخضوع، الإلحاد.

ثالثًا/ الهيمنة ويشمل: التبعية، والسيطرة، واللامبالاة، والغزو الفكري، الاستعمار الفكري، التساهل والتفريط.

رابعًا/ التخابر ويشمل: الخيانة، والتجسس، والمخطط، الفساد، الازدواجية.

خامسًا/ الكفاح المسلح ويشمل: الجهاد، والتضحية، وحماية الوطن، الانقلاب العسكري، الانحراف.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مدى تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ووضع نتائج التحليل في جداول إحصائية وإجراء العمليات الحسابية عليها؛ لمعرفة مدى توفر هذه المفاهيم، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري الرئيسة في المقرر:

المفاهيم	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الإرهاب	34	45.9%	1
التطرف	6	8.1%	4
الهيمنة	10	13.5%	3
التخابر	3	4.1%	5
الكفاح المسلح	21	28.4%	2
الإجمالي	74	100%	

يتضح من الجدول السابق أن مفاهيم الأمن الفكري جاءت مضمنة في مقرر اللغة العربية بمجموع (74) تكرارًا، حيث جاء مفهوم الارهاب بنسبة(45.9%)، ومفهوم الكفاح المسلح بنسبة(28.4%) ومفهوم الهيمنة بنسبة(13.5%)، ومفهوم التطرف بنسبة (8.1%)، ومفهوم التخابر بنسبة (4.1%) ومن قراءة الجدول السابق يتضح أن مفاهيم الإرهاب جاءت في المرتبة الأولى من حيث التضمين والتي وردت (34) مرة، ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز القائمين على إعداد وصياغة محتوى مقررات اللغة العربية على المفاهيم التي انتشرت في الآونة الأخيرة، بينما جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة من حيث التضمين مفاهيم التخابر والتي لم ترد سوى (3) مرات، ويرجع الباحث ذلك لعدم

مناسبة طبيعة معظم الموضوعات في محتوى مقررات اللغة العربية في تقديم هذه المفاهيم من خلالها.

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري الفرعية في مقرر اللغة العربية

المفهوم الرئيس	المفهوم الفرعي		مقرر المستوى الأول	مقرر المستوى الثاني	مجموع الكتابين	
				ت	%	
الإرهاب	العنف	ت	1	1	2	0.058%
		%	0.062%	0.055%		
	العدوان	ت	2	5	7	0.205%
		%	0.125%	0.277%		
	التهديد	ت	5 0	4 0	9	0.264%
		%	0.312%	0.222%		
	الخوف	ت	4	3	7	0.205%
		%	0.25%	0.166%		
	الإجرام	ت	3	4	7	0.205%
		%	0.187%	0.222%		
	التفجير	ت	1	1	2	0.058%
		%	0.062%	0.055%		
	المجموع	ت	16	18	34	100%
		%	100	100		
التطرف	التكفير	ت	1	3	4	0.666%
		%	0.5%	0.75%		
	الغلو	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	الانحياز	ت	0 0	1 0	1	0.166%
		%	0%	0.25%		
	التعصب	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	الانقياد والخضوع	ت	1	0	1	0.166%
		%	0.5%	0%		
	الإلحاد	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	المجموع	ت	2	4	6	100%
		%	100	100		

المفهوم الرئيس	المفهوم الفرعي		مقرر المستوى الأول	مقرر المستوى الثاني ت	مجموع الكتابين	
					%	
الهيمنة	السيطرة	ت	2	3	5	0.5%
		%	0.4%	0.6%		
	الغزو الفكري	ت	1	0	1	0.1%
		%	0.2%	0%		
	التساهل والتفريط	ت	2 0	0 0	2	0.2%
		%	0.4%	0%		
	اللامبالاة	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	الاستعمار الفكري	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	التبعية	ت	0	2	2	0.2%
		%	0%	0.4%		
	المجموع	ت	5	5	10	100%
		%	100	100		
التخابر	الخيانة	ت	1	0	1	0.333%
		%	0.5%	0%		
	الفساد	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	التجسس	ت	0 0	0 0	0	0%
		%	0%	0%		
	المخطط	ت	1	1	2	0.666%
		%	0.5%	100%		
	الازدواجية	ت	0	0	0	0%
		%	0%	0%		
	المجموع	ت	2	1	3	100%
		%	100	100		

المفهوم الرئيس	المفهوم الفرعي		مقرر المستوى الأول	مقرر المستوى الثاني ت	مجموع الكتابين	
					%	
الكفاح المسلح	الجهاد	ت	2	4	6	0.285%
		%	0.222%	0.333%		
	التضحية	ت	2	0	2	0.095%
		%	0.222%	0%		
	الانقلاب العسكري	ت	0 0	0 0	0	0%
		%	% 0	0%		
	الانحراف	ت	0	4	4	0.190%
		%	0%	0.190%		
	حماية الوطن	ت	5	4	9	0.428%
		%	0.555%	0.333%		
	المجموع	ت	9	12	21	100%
		%	100	100		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن أبرز ملامح تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية بمستوييه الأول والثاني تتمثل في: تضمين مفاهيم الإرهاب حيث جاء في المرتبة الأولى مفهوم التهديد والذي ورد (9) مرات بنسبة (0.264%)، في حين أن مفهومي العنف والتفجير جاءا في المرتبة الأخيرة حيث ورد كل منهما (2) وبنسبة (0.058%)، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالمفاهيم الأخرى، كما جاءت مفاهيم التطرف حيث احتل المرتبة الأولى مفهوم التكفير والذي ورد (4) مرات بنسبة (0.666%)، في حين أن مفاهيم الغلو والتعصب والإلحاد جاءت في الأخيرة حيث لم يتم تضمينها في المقرر.

ومن قراءة الجدول السابق يتضح أن أبرز ملامح تضمين مفاهيم الهيمنة حيث جاء في المرتبة الأولى مفهوم السيطرة والذي ورد (5) ويمثل ما نسبته (0.5%)، في حين أن مفهومي اللامبالاة والاستعمار الفكري جاءا في المركز الأخير حيث لم يتم تضمينهما في المقرر، وبالنسبة لتضمين مفاهيم التخابر جاء في المرتبة الأولى مفهوم المخطط والذي ورد (2) ويمثل ما نسبته (0.666%)، في حين أن مفاهيم التجسس والفساد والازدواجية لم ترد في التضمين، كما جاءت مفاهيم الكفاح المسلح حيث احتل في المرتبة الأولى مفهوم حماية الوطن والذي ورد (9) مرات ويمثل ما نسبته (0.428%)، في حين أن مفهوم الانقلاب العسكري جاء في المرتبة الأخيرة حيث لم يرد في المقرر.

نستنتج مما سبق ضعف تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي بمستوييه الأول والثاني؛ وقد يعود ذلك إلى الاعتماد على أن هذه المفاهيم مضمنة في مقررات أخرى مثل التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية والمواطنة، وهذا القصور لابد من مواجهته لأهمية هذه المفاهيم في المرحلة الثانوية، مما قد يؤدي إلى الانحراف الفكري والانسياق خلف الجماعات والتيارات ذات الفكر غير السوي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بلاكر، فيشمن، بريد وجلاس (Blacker،Fichman،Breda&Glass،2013)، ودراسة إسماعيل (2014م)، ودراسة اليوسف (2015م)، ودراسة الحربي (2017م)، ودراسة العتيبي (2018م) والتي أشارت جميعها إلى تدني مستوى تضمين مفاهيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما التصور المقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟

وفيما يلي تصور لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي على ضوء ما توصل إليه البحث من تحليلات نظرية ونتائج كالتالي:

- **فلسفة التصور المقترح:** تقوم فلسفة هذا التصور على أن التعليم من العوامل الأساسية التي تحقق الأمن الفكري للطلاب، وتصونهم من الانحراف الذي غالبًا ما ينعكس في تصرفات وسلوكيات هدامة وعدوانية ويتوقف تأثر الطلاب بمفاهيم الأمن الفكري على فاعلية المناهج المقررة، ومدى تضمنها لمفاهيم الأمن الفكري.

مسوغات التصور: تم بناء التصور المقترح للمسوغات التالية:

أ. خلال عمل الباحث مشرفًا تربويًا لمادة اللغة العربية لاحظ قصور مناهج اللغة العربية في احتوائها مفاهيم الأمن الفكري.

ب. نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية مفاهيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية.

ج. التحديات والتطورات المعرفية والتقنية في جميع المجالات، والحوادث الإرهابية التي تشهدها الكثير من الدول.

- **منطلقات التصور المقترح:** ينطلق التصور المقترح من: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي نصت على «تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها»، ووثيقة مناهج اللغة العربية، وكذلك رؤية المملكة 2030م، وخصائص النمو العمرية لطلاب المرحلة الثانوية، ونتائج البحوث والدراسات التربوية الحديثة التي أكدت أهمية مفاهيم الأمن الفكري.

مكونات التصور: يتكون التصور المقترح مما يأتي:

أ. أهداف التصور: يسعى التصور المقترح لمناهج اللغة العربية في ضوء مفاهيم الأمن الفكري إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ترسيخ العقيدة الصحيحة المستمدة من الكتاب والسنة في نفوس الطلاب.
- التنوع في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب.
- الاستجابة لمتطلبات المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده وقيمه.
- التركيز على عمليات التفكير العلمي، ومهارات التواصل الإيجابي مع وسائل التواصل الحديثة والتقنيات المختلفة.
- إبراز منهج الوسطية والاعتدال والتسامح، وتوضيح آثار الانحراف الفكري على المجتمع.
- تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية والاجتماعية، وإكساب السلوكيات الأمنية لتفادي الوقوع في الجرائم.
- تنمية الولاء والانتماء والمواطنة للوطن لدى الطلاب.

ب. محتوى التصور: يتكون محتوى منهج اللغة العربية على موضوعات تحقق أهداف هذا التصور المقترح، وتتصف بالمواصفات التالية:

1. غرس قيم الأمن الفكري في نصوص كفايات المقرر.
2. استغلال الكفاية النحوية في الإتيان بأمثلة تنمي الاعتزاز بالوطن، والرفع من شأنه.
3. التواصل اللغوي عن طريق المحادثات والحوارات والنقاشات التي تدور حول الأمن الفكري وأهميته والاستفادة من وسائل الإعلام الجديد في ذلك.
4. التواصل الكتابي وكتابة المقالات التي ترفع لدى الطلاب مستوى الوعي الذاتي، وأهمية البعد عن التطرف والانحراف، وكيفية استغلال وسائل التواصل الاجتماعي فيما يفيد وينفع.
5. تقديم المسوغات والأدلة العقلية التي تبرز وجهة نظر معينة.
6. يتناول المكانة الرائدة للمملكة العربية السعودية على الأصعدة كافة المحلية والعربية والإسلامية والعالمية.
7. يتضمن العديد من الصور والرسومات التي توضح آثار الدمار والخراب التي خلفتها التفجيرات التي تقوم بها الفئات المتطرفة.

ج. إستراتيجيات وطرق تدريس التصور المقترح: ينبغي أن تتعدد إستراتيجيات وطرق تدريس مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بما يحقق مزيدًا من الأمن الفكري المجتمعي وفق رؤية ريادية، واستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بما يمكن المتعلم من التفكر في كل ما سبق إدراكه من أقوال وأفعال وسلوكيات، وتقييمها موضوعيًا بالطريقة الصحيحة، وبما يحقق أمن المجتمع، وهناك الكثير من الإستراتيجيات والطرق التي ترسم هذا الجانب منها: الطريقة الاستقرائية، والاستنتاجية، والحوار والمناقشة والبنائية الحديثة، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمحاكاة، وتمثيل الأدوار، والاكتشاف الموجه والتفكير الناقد.

د. الأنشطة التعليمية التي تحقق التصور المقترح: الأنشطة التعليمية يشترك بها المتعلمون، وتكسبهم الخبرات والمهارات المطلوبة، ضمن أطر المتعة والتسلية والفائدة والتحدِّي والحماس، والنشاطات الصفية وغير الصفية في حقيقة الأمر تتضمَن كثيرًا من الأنشطة التي تمكن المتعلمين من الاشتراك في أي منها كل حسب رغبته وقدراته؛ فأنواع النشاطات المدرسية عديدة، فهناك النشاطات الرياضية، والنشاطات التعليمية والنشاطات الاجتماعية، والكشافة، ومسابقات الشعر، وكتابة المقال، والخط العربي، والموسيقى، والرسم وتأليف القصص، والتصميم، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وهذا التنوع في أنواع النشاطات المدرسية لم يأت من فراغ، بل أتى من ضرورة حتمية وأهمية بالغة، ينبغي توظيفها في تعزيز الأمن الفكري وإضافة إلى ما ذكر هناك مناشط لغوية مصاحبة لتدريس التصور المقترح فقد تكون على شكل: (كتابة بحوث، ومشاركات إذاعية وصحافية، وتلخيص محاضرات، والمشاركة في الندوات والحوارات والمناظرات)؛ لتساعد في زيادة الجرعات الوقائية للطلاب، وإكسابهم طريقة التفكير الآمن.

هـ. مصادر التعلم التي تحقق التصور المقترح: وفيما يتعلق بالمصادر يجب الاستفادة من التقدم العلمي وتقنيات العصر، وتتعدد المصادر في مناهج اللغة العربية والتي يؤكد عليها هذا التصور المقترح، ومنها: (وسائل بصرية، ووسائل سمعية، ووسائل سمعية بصرية)، بحيث تتضمن الوسائل استخدام الحاسوب وتوظيف التلفاز، وأجهزة التسجيل والفيديو، وأدوات التواصل الاجتماعي، والشبكة العنكبوتية بما تحويه من برامج ومحركات البحث وموسوعات ووسائل عرض، وكذلك ووسائل الإعلام الجديد لإبراز الأحداث المهمة والأخطار المحدقة التي تدور حولنا؛ مما ينمي الأمن الفكري لدى الطلاب.

و. أساليب تقويم التصور المقترح:

ينبغي أن تتنوع أساليب التقويم في التصور المقترح لمناهج اللغة العربية، وأن تستمر على مدار العام الدراسي لتشمل: الاختبارات الموضوعية بأنماطها المتعددة، والتركيز على المستويات العليا في التفكير، والاختبارات التحريرية، ومقاييس الاتجاهات والقيم، واختبارات المواقف واختبارات التفكير، واختبارات المهارات، وأداءات كتابية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والملاحظة المباشرة في التفاعل، والواجبات المنزلية، والمشاريع التي ينفذها الطلاب، واستطلاعات الرأي.

التوصيات: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1. الاستفادة من قائمة مفاهيم الأمن الفكري وتضمينها في مناهج اللغة العربية.
2. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين حول تعزيز الأمن الفكري وترسيخه لدى الطلاب.
3. التركيز على مهارة الحوار، وتبادل الآراء والتعبير عن وجهات نظرهم بحرية.
4. تزويد المناهج بمواقف وقضايا ومشكلات أمنية تدفع الطلاب لمناقشتها، ومعرفة مسبباتها، وسبل حلها.
5. فحص توجهات الطلاب لاكتشاف الانحرافات الفكرية لديهم وعلاجها قبل استفحالها.
6. الاستفادة من التصور المقترح المقدم في هذا البحث لتضمينه في مناهج اللغة العربية.

المقترحات: استكمالاً لما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يقترح الباحث بعض البحوث مثل:

1. إجراء دراسات مماثلة لمعرفة مدى تضمين مفاهيم الأمن الفكري في باقي المقررات الدراسية.
2. إجراء دراسات بناء تصور مقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.
3. إعداد برنامج مقترح لتنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب المراحل التعليمية.

المراجع:

- أبو صياح، الطيب (2014م). المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري. مجلة جامعة البطانة للعلوم الاجتماعية والانسانية. (2).(1+2). ص 255-290.
- أبو قنديل، وفاء (2017م). درجة وعي معلمي اللغة العربية بمفاهيم الأمن الفكري وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- إسماعيل، نجاة (2014م).مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية «دراسة تقويمية». المجلة التربوية- مصر. (38). ص 271-281.

- الثويني، محمد؛ ومحمد، عبد الناصر (2014م). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. (2). ص 957-1050.
- الحربي، زها(2017م). تصور مقترح لتضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حساني، عمر؛ القرني، دخيل(2017م). إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 33، ع5، ص ص318-349.
- الحوشان، بركة (2009م). وظيفة الأسرة في تحصين أبنائها ضد التطرف والإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري «المفاهيم والتحديات» في الفترة 22-25 جماد الأول 1430ه، كرسي الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري جامعة الملك سعود، الرياض، ص ص1-45.
- الخرجي، عبدالواحد (2010م). فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الخطيب، محمد (1426هـ). الانحراف الفكري وعلاقته بالأمن الوطني والدولي، الرياض.
- الشريفين، عماد؛ مطالقة، أحلام(2015م). تعزيز الأمن الفكري في محتوى المناهج التعليمية: دراسة نظرية. مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد-مركز البحوث الدراسات، مج24، ع60.
- الصالح، سعدى (2008م). المسؤولية التربوية للأسرة في تحقيق الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- صومان، أحمد (2009م). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان، دار زهران.
- طاشكندي، ليلى (2016م). دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري في نفوس الطلاب. بحث مقدم إلى المؤتمر الخامس «إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر»، جامعة أم القرى.
- العتيبي، سعد (1430هـ). الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية). جامعة أم القرى، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- العتيبي، منيرة (2018م). تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عليان، أحمد (2012م). تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب التعليم العام في مصر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (141)، ص 249-290.
- القرارعة، جميل(2005م). الأمن الفكري في الإسلام. الدمام:جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.
- اللقاني، أحمد، الجمل، علي (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- آل الشيخ، صلاح الدين (2014م). دور مقررات مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري للطلاب من وجهة نظر المعلمين بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- المالكي، عبدالحفيظ (2009م). الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته، ومتطلباته تحقيقه. الرياض، مجلة البحوث الأمنية، مج (18)، ع(43)، 1430هـ/2009م.
- المرعول، محمد (2010م). الأمن الفكري ودور المؤسسات المجتمعية في تحقيقه. الرياض: دار الراية الشرقية للنشر والتوزيع.
- محمد، كمال(2012م). الأمن الفكري. أكاديمية فلسطين للعلوم الفكرية.
- منصور، عصام (2010م). دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية عمان الأولى من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلاب. عالم التربية -مصر. (11). (31). ص 16-52.
- المؤمني، إبراهيم (2018م). دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطلبة في محافظة عجلون. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، عمان، مج7، ع6، ص ص104-115.
- نور، أميرة (1428ه). مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الهماش، متعب (1430هـ). إستراتيجية تعزيز الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري بعنوان:» المفاهيم والتحديات»، كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري-جامعة الملك سعود، في الفترة من 22-25 جماد الأول.
- الهويش، يوسف(2013م). تعزيز الأمن الفكري في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار. الرياض: مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.
- اليوسف، يحيى (2015م). تصور مقترح لتضمين الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره على تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، الكويت، 29(115)، ص ص313-357.
- Blacker.D، Fischman.G، Brede.M &Glass.G (2013). Education review // resenas educativasa project of the College of Education and Human Services of the University of Delawarethe National Education Policy Center، and the Mary Lou Fulton Teachers College، Arizona State University.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» المملكة العربية السعودية؛ لتعزيز الهوية الوطنية

د. علي بن عوض علي الغامدي
المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم
aliw880@gmail.com

المحور الأول
المدخل العام للدراسة

مقدمة:

مر التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمراحل مختلفة من التوسع الكمي والنوعي، فقد تمكنت وزارة التربية والتعليم بفضل الله تعالى وتوفيقه، ثم بتوجيهات ولاة الأمر وعنايتهم، وبجهود أبنائها، من نشر العلم والمعرفة، وفتح المدارس في المدن والقرى والهجر، وتوفير التعليم، وإتاحته لجميع أبناء الوطن (بنين وبنات)، واستجابة لمتطلبات التنمية وإنمائها، وحتى تتواكب هذه البلاد مع حركة النمو العالمية التي تجتاح المجتمعات كافة، في المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية والاجتماعية، وتتفاعل معها إيجابيًّا، شكلت هذه الحركة دافعًا قويًّا؛ من أجل إحداث نقلة نوعية عالية الجودة في تطوير التعليم عامة، والمناهج خاصة؛ حيث تمت دراسة واقع التعليم، وتم التوصل إلى ضرورة التطوير الذي يراعي تلبية حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع والتهيئة لسوق العمل.

ولقد برزت العديد من الدوافع لتطوير المناهج الدراسية؛ حيث أدى تقدم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية وانتشار التعليم العام والعالي وارتفاع معدلات الاقتصاد السعودي، وما حدث في العالم الخارجي من تطور في شتى المجالات الصناعية والاقتصادية وظهور عدد من الثورات منها ثورة الاتصالات والمعرفة والعولمة والثورة الاجتماعية والاقتصادية إلى تطوير المناهج الدراسية من خلال مشروع وطني أطلق عليه المشروع الشامل لتطوير المناهج، يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفقَ أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة، حيث تتولى وزارة التربية والتعليم عمليات التطوير بمشاركة مجموعة من بيوت الخبرة لعدد من الشركات والمؤسسات في التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن بين المناهج التي شملها التطوير مناهج (الدراسات الاجتماعية)، نظرًا لأهميتها وتأثيرها على تربية الأجيال، (الحميضي،1435هـ، ص10).

ولقد هدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها: مناهج ومعلمين واستراتيجيات تدريس وبيئة تعليمية تقنية بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية، ومن ذلك الحاجة إلى الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، والحاجة إلى إدخال تنمية مهارات التفكير ومهارات الحياة؛ انطلاقًا من أن المتعلم هو المحور الأساسي للعملية التربوية، وذلك في إطار القيم والثوابت التي نصت عليها سياسة التعليم في المملكة؛ أهدافًا ومبادئَ وغاياتٍ، والتي تنطلق بفضل الله تعالى من الدين الإسلامي الحنيف.

وتحرص عملية تطوير المناهج التعليمية في المملكة على توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب ومتطلبات خطط التنمية الوطنية واحتياجات سوق العمل المستقبلية، وتستوعب المتغيرات المحلية، والعالمية، وتحقق تفاعلًا واعيًا مع التطورات التقنية، والاتجاهات التربوية الحديثة، وترسخ القيم والمبادئَ الإسلامية السامية، وروح الولاء للوطن، وتؤكد على الوسطية والاعتدال، وتكسب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات النافعة اللازمة للحياة والتعلم، والتعايش الاجتماعي، وتقود إلى التفكير والتأمل والتدبر والتعلم المستمر، واستخدام التقنيات ومصادر التعلم المختلفة.

فالمشروع الشامل لتطوير المناهج يهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج؛ ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية والعالمية، كما يهدف أيضًا إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم على نحو تكاملي عن طريق الآتي:

1. تضمين المناهج القيم الإسلامية والمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة للتعلم وللمواطنة الصالحة، والعمل المنتج والمشاركة الفاعلة في تحقيق برامج التنمية والمحافظة على الأمن والسلامة والبيئة والصحة وحقوق الإنسان.

2. تضمين المناهج التوجهات الإيجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة.
3. رفع مستوى التعليم الأساسي الابتدائي والمتوسط وتوجيهه نحو إكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعية والدراسية والعلمية.
4. تنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة.
5. إيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.
6. تحقيق التكامل بين المواد الدراسية عبر المراحل المختلفة.
7. إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان.
8. ربط المعلومات والتعلم بالحياة العملية والتقنية المعاصرة من خلال التركيز على الأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية. (وزارة التربية والتعليم، 1429، ص2).

وإذا كانت مناهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية مهمة في جميع مراحل التعليم، فهي أكثر أهمية وخطورة في المرحلة الابتدائية؛ وذلك لما لهذه المرحلة من دور كبير في بناء شخصيات الطلاب، وتنميتها تنميةً متكاملة الجوانب، بحسبانها بداية التعليم المنظم لهم، حيث تعلمهم أنماطًا متنوعة من السلوك الجديد، وتكسبهم مجموعةً من المهارات والقيم والعادات، وتوسع حصيلتهم الثقافية، وتمكنهم من ممارسة العلاقات الاجتماعية التي تجعل منهم مواطنين متأقلمين مع مجتمعهم، قريبين من واقع حياتهم.

ويخلص الباحث -مما سبق- إلى: حرص المناهج المطورة في المملكة -ومن بينها مناهج «لغتي، ولغتي الجميلة»- على تضمين قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

إن المواطنة الحقة هي الشعور بالانتماء الصادق لهذا البلد المخلص؛ من أجل رفعته واستقراره وأمنه، فهذا هو المفهوم الذي يجب غرسه في نفس كل مواطن على أرض هذا الوطن (أخضر، وآخرون، 1426: ص2).

ومن أجل التأكد من غرس هذا المفهوم من خلال المناهج المطورة في المملكة -ومن بينها «لغتي، ولغتي الجميلة»- على تضمين قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، تبلورت فكرة هذا البحث؛ حيث يحاول الباحث الوقوف على تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.

مشكلة البحث:

تبرز اليوم أهمية الوطنية والمواطنة؛ من أجل الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع في ظل ما يتهددها من أخطار العولمة، ومؤسساتها، وهذا لا يعني أن الحل يكمن في الانكفاء على الذات، والابتعاد عن العالم الذي أصبح قرية صغيرة، إنما يعني إكساب المناعة لكل فرد من خلال تربيته تربية وطنية تركز على تزويده بالمعارف، والقيم، والمبادئ والمهارات التي يستطيع بها التفاعل مع العالم المعاصر دون أن يؤثر ذلك على شخصيته الوطنية (عرابي، 1430، ص3).

لذا؛ فإن المناهج الدراسية يجب أن تتبنى رسالة واضحةً تتمثل في تربية الإنسان على المواطنة معرفةً وتطبيقاً، وغرس قيمها فيه، ويظهر ذلك في تطوير الشباب؛ بحيث ينخرطوا في العمل على تلبية حاجاتهم الأساسية وحاجات مجتمعهم، وأن يعيشوا آمنين، وأن يشعروا بالرعاية والاطمئنان وتحقيق ذواتهم من خلال شعورهم أنهم محترمون ومفيدون، ويتمتعون بقِيَمٍ رُوحِيَّةٍ قويَّةٍ، وأن يبنوا ويطوروا الاستراتيجيات الضرورية لحياتهم، وبناء وطنهم ودعمه، ويلتزموا بقواعد المجتمع وقوانينه، وأَعْيُنٌ مدركين، مسهمين منتجين، ومسؤولين، مؤثرين بشكل واضح في فعاليات الحياة اليومية بأمانة وباحترام وبشجاعة والتزام، وبالقيم الأساسية الأخرى للمواطنة.

ولدعم ذلك كله في الشباب، يفترض أن تعمد المناهج إلى تعليم الطلاب تراثهم الثقافي، وحقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم، وتعريفهم بمؤسسات الدولة وأشكال الحكم والسلطات والفصل بينها، وليعرفوا من أين وكيف تستمد شرعيتها، كيف تعمل هذه المؤسسات والسلطات (فريحة، 2006، ص11)؛ من أجل خدمتهم وخدمة وطنهم، وتعريفهم بواجباتهم تجاهها، ومساعدة الأطفال لتطوير طاقاتهم لأقصى مدى ممكن؛ ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، منتجين ومساهمين مسؤولين ومهتمين بشؤون مجتمعهم وقضاياه وحاجاته وهمومه وأولوياته، ويحافظون على نسيجه، ويصونون هويته، ويبرزونها، لذا كان هذا البحث «تطوير منهج: لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.

أسئلة البحث:

تتطلب مشكلة البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية؛ لتعزيز الهوية الوطنية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:-

1. ما الواقع الحالي في منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية؟
2. ما أهمية تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية؟
3. ما متطلبات تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف على الواقع الحالي في منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.
2. التعرف على أهمية تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.
3. التعرف على متطلبات تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.

مصطلحات البحث:

يرى هويدي (1995م، ص13) أن المواطنة هي: تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمون والحاكم والإمام، وتتوج هذه الصلات جميعًا الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى.

وبمعنى آخر؛ فإن المواطنة هي: تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام -وهي (وطن الإسلام)-، وبين مَن يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم.

وتعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة (1996، ص 311) بأنها: اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن. ويذكر القحطاني (1998، ص12) أن المواطنة (مجموع العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل مَن يقطن فيها، سواء أكانوا مسلمين أم ذميين أم مستأمنين).

ويرى هلال وآخرون (٢٠٠٠م، ص25) أنها «الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية، وحماية الذات من الأخطار المصيرية». بينما يذهب سفر (1421، ص89) إلى أن المواطنة: «انتماء وموالاة لعقيدة، وقيم ومبادئ انتماء تغمره أحاسيس العزة، ويكلله الفخر، وموالاة تعكسها سمات التضحية، وتترجمها معاني الإيثار».

ويعرف الباحث المواطنة تعريفًا إجرائيًا بأنها «رسالة تتمثل في تطوير طالب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ذي الشخصية المتوازنة، الذي يسهم بشكل فاعل في بناء هذا الوطن ويدافع عنه ويمارس حقوقه وواجباته. وينخرط في العمل، ويسهم في الحياة اليومية، بحيث يعمل على تلبية حاجاته الأساسية وحاجات مجتمعه، ملتزمًا بقواعد المجتمع».

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في:

1. التأكيد على أهمية الدور الذي يقوم به تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.
2. قد يُوجِّه البحث الحالي نظرَ مخططي ومطوري مناهج «لغتي، ولغتي الجميلة» للاهتمام بمتطلبات تعزيز الهوية الوطنية، وإكسابها للطلاب.
3. الاستفادة من نتائج هذا البحث وتوصياته في تطوير مناهج اللغة العربية في جميع المراحل لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.

مكونات البحث:

يتكون البحث من أربعة محاور، و خاتمة البحث (النتائج والتوصيات)، وتدور محاور البحث حول العناصر التالية:

1. الواقع الحالي في منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.
2. أهمية تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.
3. متطلبات تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.

المحور الثاني

الواقع الحالي في منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية

من خلال استقراء الواقع الحالي في منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية نجد أنه قد ركزت كتب «لغتي و لغتي الجميلة» على: تربية المواطنة، وتعليم حقوق الإنسان، والتربية الكونية، والتربية المعلوماتية، والتربية من أجل السلام، فقد حرصت على تربية السلام من خلال تركيزها على:

المعرفة: حقوق الإنسان، والبيئة، نبذ العنف، العدالة، والحرية، والمشاركة، ورفاهية الإنسان.

الاتجاهات: التسامح، احترام النفس، واحترام البيئة، الوقاية، والإدراك.

المهارات: القدرة على التفاوض، القدرة على الضغط، وتقييم المشاعر الشخصية، وحل الصراعات، والاستماع، والإنصات (شحاتة،2008م، ص215) (المرشد، 2009م، ص 92).

ومن الوحدات التي تحدثت عن المواطنة في كتب «لغتي ولغتي الجميلة»: وحدة مدينتي للصف الأول الابتدائي، وحدة أحب وطني للصف الثاني الابتدائي، وحدة «من ربوع بلادي» للصف الثالث الابتدائي، وحدة «مدينتي وقريتي» للصف الرابع الابتدائي، وحدة «الوطن: ولاء وعطاء» للصف الخامس الابتدائي، وحدة «الصيد والمحميات الوطنية» للصف السادس الابتدائي.

وتركز كتب «لغتي، ولغتي الجميلة» على المحافظة على خصوصية الهوية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية المفيدة، والتعايش مع التعددية الثقافية داخل هذه القرية الكونية واجب على التعليم القيام به من خلال المعلم، الذي لابد وأن يغرس في تلاميذه التمسك بالثقافة الإسلامية، والاعتزاز بالتراث الثقافي والاجتماعي للأمة الإسلامية، واحترام ثقافات الشعوب الأخرى، وأن يعودهم الثقة بالنفس، وتقبل الرأي الآخر، والموازنة في التعامل والمعاملة بين عناصر التأثير الداخلي وعناصر التأثير الخارجي، والأخذ بالأفضل والنافع (عمار،2014م، ص147).

تعلم الحياة عن قرب، ويخبر تجاربها بشكل مباشر، ويعرف أصناف الناس وأجناسهم، يضاف إلى ذلك تنمية إحساسه بأهميته وثقته بنفسه، ولكن على أن يتم ذلك كله تدريجيًا وبأسلوب لطيف محبب إلى قلب الطفل. وتركز مناهج «لغتي الجميلة» على مقاربة التدريس بالكفايات التي تمكن من التركيز على تحقيق كفاية ترسخ قيمة معينة عبر سلسلة من الأنشطة التربوية التي تفسح المجال أمام المتعلم؛ ليتعرف بنفسه على قيمة من القيم (يالجن،1434هـ، ص249).

واهتم منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بما يمكن أن تحدثه العولمة الثقافية على التلاميذ؛ فحرص على الدفاع عن الهوية والثقافة، وعمل على تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ وتخصيص وحدات دراسية كاملة عن القضايا الوطنية لغرس حب الوطن، وطاعة ولي الأمر، وتشجيع الإنتاج الوطني، والقيام بالعمل التطوعي، وحسن توظيف التقنية في نفوس التلاميذ (المقاطي،1424هـ، ص80).

وحرصت كتب «لغتي» على تعزيز القيم الاجتماعية من خلال الأساليب التربوية المختلفة، وتطوير المناهج بما يخدم هذا المجال فمن بين الأهداف التي يجب أن تركز عليها مناهجنا سواء في المجال التخطيطي أو التنفيذي ما يتعلق بالتوعية الأمنية لتحقيق أمن واستقرار المجتمع، والالتزام الديني والأخلاقي المعتدل، ومنع الظلم والعدوان، والبعد عن التطرف بما يحقق التكيف مع المجتمع، وتوضيح مفهوم الغلو، بكافة أنواعه ومناقشة الآثار المترتبة عليه.

ولقد ركزت كتب «لغتي» على تشكيل الهوية الثقافية للطفل من خلال تربية الأطفال على السلام. وتهدف التربية على السلام بصفة عامة إلى تعليم القواعد الضرورية للعلاقة المنسجمة والسليمة بين الأمم والناس على اختلاف مشاربهم، وتشجيع الاحترام الكامل لحقوق الإنسان وحرياته، واحترام الحق في التطور والتنمية، واحترام حرية أي فرد في التعبير، والحصول على المعلومات والتفاوض من أجل حسم الصراعات، والتمسك بمبادئ الحرية والعدالة والتسامح والتعاون والتعدد الثقافي (عرابي، 1430، ص34).

المحور الثالث

أهمية تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة»

بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية

إن من أبرز الدوافع نحو تأكيد الهوية الوطنية والعربية والإسلامية هو ما يشهده عالم اليوم المتغير في كثير من أحداثه، والمتمثل في الانفتاح والنمو والتقدم التكنولوجي الذي ربما يكون له تأثيراته علي الهوية الثقافية للمجتمع.

ومما لا شك فيه أن العولمة الثقافية أصبحت تباشر تأثيرها علي الأجيال الجديدة من أبناء المجتمع، وسرت مفاهيم جديدة ومفردات غربية على لغتنا العربية، وصار الشباب العربي يرددها ويدافع عنها، بل صار مكمن الخطورة يتمثل فيما يمكن أن تتعرض له قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن والعروبة والإسلام من تهديد، وصار من الواجب علي مؤسسات التربية والتعليم أن تتحمل مسئولياتها لاستعادة التوازن المفقود والدفاع عن هويتنا وثقافتنا. (الدوسري،2008، ص1196).

وتؤدي المدرسة «دورًا حيويًّا في تحقيق التجانس القومي عن طريق التوحيد الثقافي والفكري بين مختلف الطبقات وفي كل أنحاء الدولة، مما يؤدي إلي التماسك القومي للمجتمع، كما يقوم التعليم بدور بارز في تدعيم الإحساس الوطني والهوية الوطنية والقومية، وتدعيم الولاء والانتماء في نفوس الطلاب، كما يسهم بإيجابية في تشكيل أو إعادة بناء الشخصية الوطنية والقومية للأجيال الجديدة، وتوحيد التوجهات القومية للطلاب؛ مما يوحد الهوية القومية»، وقد بذلت جهود كبيرة، فعقدت العديد من المؤتمرات لتطوير التعليم، وأضيفت موضوعات جديدة للمقررات الدراسية في المراحل المختلفة للتعليم؛ بهدف الإسهام في تشكيل الهوية الثقافية في مقررات التاريخ واللغة العربية وفروعها المختلفة. مدحت (2001 م، ص 146).

ولم تعد الوطنية والمواطنة مسؤولية مادة الدراسات الاجتماعية فقط، كما كان سائدًا، بل هي مسؤولية جميع المواد الدراسية، وإن اختلفت درجة تحمل تلك المسؤولية، وغرس قيم الوطنية والمواطنة أيضًا لم يعد مسؤولية مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية وحدها كما هو سائد لدى البعض، بل هي مسؤولية عامة تشترك فيها كل مناهج الدراسة من لغة عربية، وتربية إسلامية، وعلوم، ورياضيات، ولغة إنجليزية.

إن إثراء المعرفة والثقافة الوطنية لدى النشء ضرورة حتمية في تنمية روح المواطنة وتعزيز الانتماء للوطن، مما يجعل المتعلم واعي للأبعاد المختلفة، ولما هو مطلوب منه، كعضو فاعل في هذا الوطن الكبير..

وإن تشجيع المتعلمين على بناء المعرفة الشاملة للتنوع والاختلاف التي تتميز به الدولة، ومحاولة فهم هذا التنوع،... تبدو الرغبة في القضاء على التمييز العنصري، وفي إبراز العمق والأصالة في الهوية المحلية،... من خلال تطوير مستوى التعاون والعمل الجماعي بين الأفراد، وفي احترام قيم الآخرين، وتقدير فنونهم، وتأكيد أهمية الثقافة المحلية في توحيد الأمة، لذا كان على صانعي المقررات الدراسية تضمين الأهداف التربوية والتعليمية في المقررات الدراسية، للأسباب التالي:

1. إبراز خصائص المملكة العربية السعودية الدينية، ومكانتها الرفيعة باعتبارها القلب النابض للعالم الإسلامي، وقبلتهم، ومنها بدأ نور الإسلام يشع سناه في أصقاع العالم.
2. إيقاظ معاني الغيرة، والفداء والمروءة في نفوس الطلاب على مكتسبات الوطن بحيث يشعر أن كل ما في الوطن هو ملك له، ولغيره، ولا يسمح له، أو لغيره بالعبث بمقدرات الوطن.
3. تفعيل غاية التعليم في المملكة على شكل برامج عملية نافعة، والعمل على جعل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية المرجعية لترسيخ الانتماء الوطني وحفز المربين إلى تعميقه، وذلك لسلامة اتجاهاتها، ومنطلقاتها.
4. ربط ما يقدم للطالب سواء في المواد الدراسية، أو الأنشطة والبرامج بواقع الطلاب الذي يعيشونه.
5. تحذير الطلاب من الأفكار الهدامة التي يبثها مروجوها عبر القنوات المختلفة والتي تؤدي إلى زعزعة الانتماء الوطني في النفوس، وخصوصًا أن هذا العمر تتكون فيه الاتجاهات والقيم، ويمكن ذلك عن طريق:
   - استضافة العلماء الموثوق في علمهم لبيان المنهج الصحيح في تلقي الأفكار والموقف الصحيح منها.
   - إقامة برنامج حواري مع الطالب للوصول إلى الشبهات التي تساور عقله، والسعي إلى إبطالها (الماجد،2009م، ص15).

المحور الرابع:
متطلبات تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية

حتى يؤدي منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية يجب مراعاة المقترحات التالية:

أ. أن تتضمن المقررات الدراسية أهدافًا بعينها، وقِيَمًا بذاتها، وتعكس، وتؤكد الانتماء لدى الطلاب، وخاصة مقررات القراءة، والنصوص؛ حيث من خلالها يمكن للمعلم أن يوضح معنى الوطنية والمواطنة؛ كمفهوم مجرد، وقيمة وجدانية في أذهان، ووجدان الطلاب كما يمكنه من خلال المواقف التعليمية، كذلك لمنهج الدراسات الاجتماعية دوره في بلورة المفاهيم والإشادة بالبطولات، وتوضيح دور المواطنين في مجد وتقدم الوطن، وذلك حتى يتأكد لدى الطلاب أهمية الجماعة في حياة الفرد، وواجباتهم والتزاماتهم نحوها مما يرسخ لديهم قيم: الجماعية، المشاركة، التعاون، الإيثار، التضحية في سبيل الوطن، كما يمكن للمقررات الدراسية أن يتسع مداها وبإيجابية من خلال أسلوب المعلم أثناء تناولها بإعطاء الفرصة للطلاب للفهم والإدراك والوعي الحقيقي بمعنى الانتماء، كمفهوم مجرد مركب، وكنسق قيمي يندرج تحته العديد من القيم الإيجابية مثل: الجماعة، التواد، الالتزام، الولاء.

ب. أن تتضمن المقررات الدراسية تدعيمًا لقيمة الوطنية والمواطنة، والالتزام باللوائح والقوانين، ويمكن إكساب الطالب منذ الصغر معنى الانتماء، والعمل على النهوض بالوطن، والاستعداد للتضحية في سبيله، على أن تتضمن هذه المقررات نصوصًا ومقالات خلقية وتركيز على قيم الوطنية، وخاصة قيم الجماعية التي تدعو لإذكاء روح الجماعة لا الفردية، وتشيد بالتعاون والإيثار، وكذلك قيم الوطنية والمواطنة، والولاء، والالتزام بمعايير المجتمع ونظمه وقوانينه، حتى تستطيع هذه المقررات أن تكسب التلاميذ الهوية الوطنية، وتؤكد لديهم انتمائهم للوطن، وحتى يظل للنظام التعليمي دوره في بلورة القيم الثقافية وتدعيم الانتماء للوطن.

ج. أن تهتم المقررات الدراسية وخاصة مقررات الدراسات الاجتماعية، بإكساب التلاميذ الهوية الوطنية، وتؤكد فيها على ارتباط الطالب بوطنه أرضًا، وتاريخًا، وبشرًا، وتستثير لديه مشاعر الفخر والزهو بالانتساب لوطنه، وتغذي فيه الاستعداد للتضحية في سبيله بالنفس والنفيس، وأن تكون هذه المقررات ذات تأثير إيجابي نحو الانتماء، وتؤكد على الوطنية.

د. يفضل أن تتضمن بعض المقررات الدراسية تساؤلات تثير العديد من المناقشات حول قضايا الوطن، وعلى المعلم إتاحة الفرص لمثل هذه المناقشات وحسن إدارتها، وتوجيهها بين الطلاب، متناولًا بذلك المفاهيم والقيم التي تدعم وتقوي الوطنية وخاصة (الوطنية المواطنة، الجماعية، الالتزام، الولاء)، وعلى المعلم بلورتها من خلال استفسارات الطلاب ومجهوداتهم الذهنية والعملية، حتى يدرك الطلاب وبوعي حقيقي معنى تلك المفاهيم، ومن خلال الرأي، والرأي الآخر والحوار والنقد، والإجابات المدعمة بالوسائل والأدلة العلمية يمكن للمعلم بلورة تلك المفاهيم بما يرسخ لدى التلاميذ عن اقتناع ووعي حقيقي قيمَ الانتماء، وقد يساعد ذلك التلاميذ أيضًا على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير، مما يفسح المجال أمام الإدراك الواعي لقضايا الوطن، وبالتالي الانتماء الحقيقي لهذا الوطن (خضر، 2000، ص 241).

هـ. يجب أن يهدف مقرر تربية المواطنة إلى إكساب الطلاب ثلاثة عناصر أساسية هي: المعرفة، والمهارات، والقيم والاتجاهات، وهذه العناصر هي جوهر تربية المواطنة.

و. الإعداد العلمي لواضعي المناهج وتأهيلهم له أهمية في القدرة على بناء مناهج مناسبة للتربية الوطنية، فالخبرة وحدها لا تكفي في ميدان صناعة المناهج على الرغم من أهميتها، وإنما ينبغي معرفة النظريات المختلفة للمناهج وطرق التدريس، والإلمام الشامل بإجراءاتها وعملياتها عن طريق الالتحاق بالدراسات الجامعية والتدريب وإجراء البحوث الميدانية للمناهج المطبقة، وتقويم أوضاعها، والتعرف على مشكلاتها (الشراح،2001:247).

كما يمكن للمدرسة أن تعمل على ترسيخ قيم الوطنية والمواطنة من خلال:

المناخ المدرسي والمقررات الدراسية، وأسلوب وأداء المعلم، وطرائق التدريس والأنشطة المدرسية؛ حيث ينبغي تهيئة المناخ المدرسي المناسب الذي يسمح بتعلم وتدريس مفاهيم التربية الوطنية، ويتيح المجال لمشاركة الأطفال والمعلمين في الأنشطة المختلفة، فالعمل الجماعي والتعاون يسهل العملية التعليمية التي يقوم بها المعلمون، وتزداد فاعليتهم وأداؤهم عندما تتوفر مختلف لوازم التعليم، وتقدم الإمكانات المختلفة، وتنفتح المدرسة على الخارج. ولقد وُجد أن المدرسة التي تسود فيها مبادئ الاحترام المتبادل للآراء والذات الفردية، وترسخ العلاقات الإنسانية الإيجابية وغيرها، تؤدي إلى

ترسيخ قيم التماسك الاجتماعي وانتماء وولاء الفرد لوطنه (إسماعيل، 2006م، ص1).

ومن خلال اهتمام المقررات الدراسية والنصوص والقراءة والتعبير، بإكساب الأطفال الهوية الوطنية، وتؤكد فيها على ارتباط الطفل بوطنه أرضًا وتاريخًا وأمةً، وتستثير لديه مشاعر الفخر بالانتساب لوطنه، وتغذي فيه الاستعداد للتضحية في سبيله بالنفس والنفيس، وأن تكون هذه المقررات ذات تأثير إيجابي نحو الانتماء.

وضرورة تنويع أساليب وطرائق تعليم مناهج وكتب «لغتي»؛ لتشمل برامج تدريبية، وورشًا للعصف الذهني والتوعية وزيارات ميدانية، ويجب التركيز على هذه الزيارات الميدانية والرحلات؛ لأن تعليم الوطنية والمواطنة لا يتحقق على النحو الأمثل إلا في المواقف العملية، ومن خلال علاقة المدرسة بمختلف مؤسسات المجتمع المدني والبيئة الخارجية. فهناك ميادين كثيرة إذا استغلت بشكل جيد من المدرسة أمكن رفع أداء المعلمين والطلاب مثل: الاشتراك في الأندية الرياضية والاجتماعية، والانتخاب والترشيح، والمشاركة في حماية البيئة والمحافظة عليها وغيرها. (مازن،2008م، ص5).

خاتمة البحث (النتائج والتوصيات)

نتائج البحث:

- ضرورة تزويد القائمين على تأليف وتدريس منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية بخطوات إجرائية تُسْهِمُ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.
- تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية ضرورة تفرضها تحديات العصر ومستجداته.
- يمكن لمنهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية المساهمة في تعديل سلوك طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، معززة السلوكيات الإيجابية، ومنفرة من السلوكيات السلبية، خاصة وأن المناهج المطورة تهدف إلى تعزيز القيم، وتعديل السلوكيات للأفضل من خلال مواقف عملية، بغية إعداد الأجيال المعتدلة سلوكيًّا، المُحِبَّةِ لوطنِها.

توصيات البحث:-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:-

- أن تركز المناهج الدراسية المختلفة على تعزيز الانتماء الوطني، وقيم المواطنة في نفوس الطلاب.
- أن تركز المناهج على الموضوعات المتعلقة بالجوانب الوطنية في التاريخ السعودي الحديث والمعاصر، والتركيز على تنمية القيم والعادات الاجتماعية لدى التلاميذ بما تتفق مع تعاليم الدين الإسلامي.
- أن يترجم المعلمون قيم (الهوية – الانتماء –الحرية) إلى سلوكيات عملية.

مقترحات البحث:-

من خلال النتائج والتوصيات التي انتهى إليها البحث، فإن الباحث يوصي بإجراء الدراسات التالية:

1. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة حول تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية.
2. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة حول تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. إجراء دراسة حول المعوقات والصعوبات التي تحول دون تطوير منهج «لغتي، ولغتي الجميلة» بالمملكة العربية السعودية لتعزيز الهوية الوطنية.

المراجع

- أخضر، فايزة وآخرون (1426): دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة، دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (التربية والمواطنة)، الرياض، وزارة التربية والتعليم.
- إسماعيل، محمد أحمد: برنامج مقترح لتفعيل دور أنشطة نادي الطفل لتأصيل الهوية الثقافية لمواجهة التحديثات الحضارية بمراكز إعلام محافظة قناة السويس، القاهرة، مجلة كلية تربية عين شمس، ع 30، ج 3، 2006م.
- الحميضي، عبد الله علي (1435هـ): القيم التربوية المتضمنة في نصوص الحكاية لمنهج لغتي وتقويمها في ضوء الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمنهج، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- خضر، لطيفة إبراهيم (2000 م): دور التعليم في تعزيز الهوية، القاهرة، عالم الكتب.
- الدوسري، (2008): بعض مسئوليات المدرسة الثانوية تجاه تعزيز الهوية الثقافية لطلابها، المؤتمر العلمي العشرون «مناهج التعليم والهوية الثقافية»، 30 - 31 يوليو 2008 بدار ضيافة جامعة عين شمس، مجلد 4، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- شحاته، حسن (2008): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشراح، يعقوب أحمد (2001 م): التربية والانتماء الوطني تحليل ونقد، الكويت، دار الفكر الحديث.
- سفر، محمود وآخرون (1421 هـ):الوطنية كائن هلامي، الرياض، كتاب المعرفة، الرياض، وزارة التربية والتعليم.
- عبيدات، ذوقان وآخرون،(2007م):البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه، عمان، دار الفكر.
- عرابي، محمد عباس (1430): دور الأسرة و المدرسة في تنمية الوطنية والمواطنة في نفوس الأطفال، وزارة الثقافة والإعلام، نادي مكة الثقافي الأدبي، ملتقى نادي مكة الثاني (خطابنا الثقافي وهوية الطفل)، ربيع الثاني 1430.
- عمار، إيمان: التربية وحقوق الإنسان، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2014م.
- فريحة، نمر (2006م): التربية الوطنية: مناهجها وطرائق تدريسها، وزارة التربية والتعليم – مسقط.
- القحطاني، سالم على (1998 م): التربية الوطنية (مفهومها، أهدافها، تدريسها)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد 66.
- الماجد، علي سعد (1430ه): دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء الوطني، بحث مقدم لندوة (الانتماء الوطني في التعليم العام رؤى وتطلعات) المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض. المنعقدة خلال الفترة من (4-6) ربيع الآخر، 1430هـ
- مازن، حسام: هندسة مناهجنا التعليمية في إطار الهوية الثقافية العربية والتحديات العصرية، مؤتمر «مناهج التعليم والهوية الثقافية»، جامعة عين شمس،2008م
- - مدحت، محمود(2001 م): الهوية الثقافية للطفل العربي - رؤية من الواقع المصري، مجلة الطفولة والتنمية، مجلد 1، ع 3، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- المرشد، يوسف (2009م): قيم المواطنة الصالحة في كتب الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية ببورسعيد، س3، ع6، يونيو2009م
- المقاطي، عليان عبد الله: التربية للمواطنة في ظل تحديات العولمة، القاهرة، دار الإيمان،1424هـ
- الموسوعة العربية العالمية (1996 م): الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة العربية للنشر والتوزيع هويدي، فهمي (1995 م): المواطنة في الإسلام، جريدة الشرق الأوسط، العدد 5902.
- هلال، علي الدين) ٢٠٠٠ م:(النظم السياسية العربية، قضايا الاستمرار والتغيير، بيروت، مركز الوحدة العربية.
- وزارة التربية والتعليم(1429هـ): المشروع الشامل لتطوير المناهج، المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التربية والتعليم.
- يالجن، مقداد: نظرية القيم في الإسلام وتطبيقاتها التربوية (دراسة مقارنة)، الرياض، دار عالم الكتب،1434هـ

مَضَامِينُ المَوَاقِعِ الإلكترونيَّةِ الخَاصَّةِ بِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا - دِرَاسَةٌ فِي المَنَاهِجِ وَطُرُقِ التَّعْلِيمِ-

د. نوال بومشطة
جامعة أم البواقي - الجزائر
naouelboumechta@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة مضامين المواقع الإلكترونية التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذا الكشف عن المناهج وطرق التعليم عبر هذه المواقع، والدعامات التي توظفها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة من المواقع الإلكترونية، وتوصل البحث إلى جملة من النتائج أبرزها أن هذه المواقع تختلف فيما بينها من حيث التصميم والأهداف والفئات المستهدفة، وكذلك طرق التدريس التي لها دور كبير في اكتساب المهارات اللغوية لدى المتعلم.

Abstract

This research aims to know the contents of educational websites directed to teach the Arabic language to non-native speakers, as well as to reveal the curricula and methods of education across these sites, and the pillars that employ them. The descriptive analytical method was used on a sample of websites, and the research reached a number of results, most notably These sites differ among them in terms of design, objectives and target groups, as well as teaching methods that have a significant role in the acquisition of language skills of the learner.

مقدمة

تعد الإنترنت إحدى أبرز سمات هذا العصر، وهي تتطور يوما بعد يوم، وينتشر استخدامها على أوسع نطاق، وفي كل مجال من مجالات الحياة، لما تتيحه من بنية تكنولوجية جعلت العالم يتواصل دون جهد وفي أقصر وقت.

من المجالات التي استفادت من الإنترنت وأصبحت أداة مهمة لتطويرها هي التعليم، حيث ظهر التعليم الإلكتروني، التعليم الافتراضي والتعليم عن بُعْدٍ، وهي مسميات مختلفة أساسها الاعتماد على الإنترنت وتطبيقاتها والوسائط المتعددة.

تتضاعف أعداد المقبلين على هذا النوع من التعليم، لما يقدمه من امتيازات تختصر المكان والزمان، بل وقد أصبح معتمدا من الوزارات المعنية في خلق مدارس وجامعات افتراضية تدرس عديد التخصصات، وفق مناهج وطرائق تتماشى وخصوصية التعليم الإلكتروني.

وفي إطار العولمة وما صنعته الثورة التكنولوجية من اختصار للمسافات وتقليص للوقت، تزايد الاهتمام بتعلم اللغات المختلفة لتكون بوابة العبور إلى مختلف الثقافات، ومنها اللغة العربية التي أصبح تعلمها ضروريًّا من قبل غير الناطقين بها، وذلك لأهميتها في العمل والسياحة وتبادل الثقافات العربية، ومن خلال هذه الدراسة سنتعرف على مضامين المواقع الإلكترونية التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، والكشف عن المناهج والطرق التي تستخدمها في العملية التعليمية.

1 - الإشكالية

يعد تعليم اللغات من التخصصات التعليمية التي استفادت من التطبيقات التي تتيحها الإنترنت، حيث فرضت العولمة ضرورة تعلم اللغات العالمية لتكون مفتاحًا للتعرف على الثقافات والحضارات عبر العالم.

المهتمون باللغة العربية استعانوا بالإنترنت من أجل تعميم تعليمها وخاصة لغير الناطقين بها، ومن أجل ذلك تم إنشاء مواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت توفر خدمة تعليمية اللغة العربية لفائدة الأفراد غير الناطقين بها عبر العالم، وذلك

لتلبية احتياجاتهم لاستخدام هذه اللغة في مختلف نشاطات الحياة اليومية كالتعليم، التجارة، السياحة وغيرها.

الملاحظ في هذه المواقع المخصصة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أنها تتميز بالتنوع والاختلاف في طرق ومناهج التعليم المعتمدة في تعليم اللغات، وهو ما أثار إشكالية هذه الدراسة التي تهدف إلى تقييم مستوى ما تقدمه هذه المواقع من مناهج تخضع للمعايير البيداغوجية، وتوفر المهارات اللغوية للمتعلم لتمكنه من التواصل بلغة عربية سليمة، وهنا نطرح التساؤلين الآتيين:

- ما هي المضامين التي توفرها المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- كيف تقدم هذه المواقع الإلكترونية مضامينها من الجانب الشكلي والتفاعلي ؟

وتندرج تحت هذين التساؤلين، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هي المناهج التي تعتمدها المواقع الإلكترونية الموجهة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- ما هي المهارات اللغوية التي يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال هذه المواقع الإلكترونية؟
- ماذا عن الطرق التي تعتمدها هذه المواقع لتعليم المهارات اللغوية اللازمة؟
- ما هي الوسائط والدعامات التي تعتمد عليها هذه المواقع لتعليم اللغة العربية؟

2 - أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة في كونها تبحث في الطرق الجديدة لتعليم اللغات وخاصة اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك لإبراز دور هذه المواقع في توفير خدمة اللغة العربية وتعميم استخدامها عبر العالم، خاصة وأن التعليم الإلكتروني أصبح يختصر المكان والزمان ويسهل عملية التعلم دون عناء التنقل إلى المعاهد والمراكز المتخصصة.

كذلك تكمن الأهمية في هذه الدراسة من حيث كونها تقدم قراءة في محتوى المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي بذلك تعد دليلا إرشاديا لكل من يريد تعلم هذه اللغة واكتساب المهارات اللغوية الخاصة بها، كذلك توجيه المعلمين إلى استخدام أفضل هذه المواقع لتعليم اللغة العربية.

3 - أهداف البحث

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على المناهج التي تعتمدها المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الكشف عن المهارات اللغوية التي يمكن أن يكتسبها المتلقي من خلال هذه المواقع.
- التعرف على الطرق التي تعتمدها هذه المواقع الإلكترونية لتعليم هذه المهارات.
- التعرف على الوسائط والدعامات التي توفرها هذه المواقع.

4 - المفاهيم والمصطلحات

تستند هذه الدراسة على المفاهيم الآتية: المواقع الإلكترونية التعليمية، التعليم الإلكتروني.

4-1-المواقع الإلكترونية التعليمية

تعرَّف على أنها «عبارة عن وحدات تعليمية من الصفحات الرقمية على شبكة الإنترنت، تتكون من عناصر الوسائط الفائقة، وتحتوي على أنشطة وخدمات ومواد تعليمية لفئة محددة من المتعلمين، ويتم إنتاجها وفقا لمعايير تربوية وتكنولوجية مقننة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة»1.

أما إجرائيا فيمكن تعريف المواقع الإلكترونية التعليمية على أنها: مواقع تتواجد على شبكة الإنترنت، مصممة بطريقة تسمح بتقديم مواد تعليمية في مختلف المجالات وخاصة اللغات، وموجهة إلى فئات معينة من المجتمع وفق الأهداف التي تحددها هذه المواقع.

4-2-التعليم الإلكتروني

يعرف على أنه «طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة»2.

ويعرف أيضا على أنه «عملية إيصال وتلق للمعلومات باستخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب وأجهزة الهاتف

المحمولة وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي عبر شبكات الإنترنت أو عبر شبكات الاتصالات اللاسلكية، وذلك لأغراض التعليم والتدريب وإدارة المعرفة، ويقوم على توصيل المحتوى التعليمي من خلال مدى كبير من التقنيات الإلكترونية الحديثة وأنظمة التعليم المبرمجة»3.

ويعرف التعليم الإلكتروني إجرائيا، على أنه العملية التي يتم من خلالها إرسال واستقبال المعلومات التي تهدف إلى تعليم فئة معينة، وذلك باستخدام شبكة الإنترنت ووسائطها وتطبيقاتها، وكذا التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال.

5 - منهج الدراسة

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد مناسبًا للإجابة عن التساؤلات المطروحة والتعرف على مضامين المواقع الإلكترونية الموجهة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والكشف عن المناهج وطرق التعليم المستخدمة فيها.

واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي من خلال تحليل كيفية تقديم هذه المواقع الإلكترونية مناهج التدريس في اللغة العربية الموجهة لغير الناطقين بها، واستخراج الخصائص والإيجابيات والسلبيات التي يمكن أن توجد بها.

6 - مجتمع البحث وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع البحث في مجموع المواقع الإلكترونية المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمتواجدة عبر شبكة الإنترنت، ونظرا لصعوبة حصرها ودراستها كلها، تم استخدام العينة القصدية لاختيار مجموعة من هذه المواقع، وذلك وفق معايير تم تحديدها وفق رؤية الباحث وانطلاقا من الاطلاع على الدراسات السابقة، وهذه المعايير تتمثل في:

- أن تستخدم اللغة العربية الفصحى عبر هذه المواقع.
- أن لا تكون موجه لتعليم الأطفال والصغار في السن.
- أن يكون تصميمها متوافقًا مع خصوصية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- أن تكون موجهة للمتعلمين الذين لا يعرفون اللغة العربية ولا ينطقون بها.
- أن تكون من المواقع المصممة من جهات غير عربية.

وبعد تطبيق هذه المعايير تم اعتماد المواقع الإلكترونية التالية كعينة للبحث:

- موقع my easy arabic https://www.myeasyarabic.com/index
- موقع my languages http://mylanguages.org/learn_arabic.php
- موقع I languages http://ilanguages.org/fr/arabic.php
- موقع madinah arabic https://www.madinaharabic.com

7 - الدراسات السابقة

من خلال اطلاعنا على أدبيات ومراجع الدراسة، تم اختيار ثلاث دراسات سابقة لها ارتباط بموضوع الدراسة الحالية.

- الدراسة الأولى: بعنوان «تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية» للباحث عبد الرحمن بن سعد الصرامي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 1433-1434ه.

تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول البحث في معايير لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وضرورة مراعاتها في تعليم المهارات اللغوية عبر هذه المواقع.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتي بلغت 64 موقعًا، تم من خلالها اختيار العينة مكونة من 12 موقعًا، وفقًا لمعايير تم تحديدها مسبقًا.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن تقييم المواقع الإلكترونية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بلغ درجة متوسطة من حيث المهارات اللغوية، وأعلى درجات التقييم كانت في تعليم مهارة الاستماع، ثم القراءة، ثم الحديث، ثم الكتابة.

- الدراسة الثانية: بعنوان «فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال للباحث خالد

محمد حسين اليوبي، نشر في مجلة الأثر، العدد 29، ديسمبر 2017.

تدور إشكالية الدراسة حول البحث في المعايير العلمية والأسس التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم المواقع التعليمية، وما تقدمه هذه المواقع لمستخدميها مستخرجًا نقاط الضعف التي قد تؤثر على العملية التعليمية.

وبعد تقديم أدبيات الدراسة، قام الباحث بإجراء قراءة نقدية تحليلية لعينة من المواقع الإلكترونية، وخرج بنتائج أبرزها أن المتصفح لهذه المواقع يلاحظ غياب منهجية واضحة في تقديم المادة العلمية، وعدم الاعتماد على المصادر الأصلية في اعتماد محتوى هذه المواقع، كذلك ضعف التصميم وغياب التفاعل بين مكونات العملية التعليمية.

الدراسة الثالثة: بعنوان «تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق» للباحثة نادية مصطفى العساف، مقال منشور في مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد1، 2015.

تكمن إشكالية الدراسة في كونها تبحث في مجال تحديد طرق تدريس منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، باعتبارها عنصرًا أساسيًّا في الوصول إلى الأهداف التعليمية وهي اكتساب المهارات اللغوية لغير الناطق باللغة العربية.

تطرقت الدراسة إلى الجانب النظري الذي تمحور حول ذكر معايير اختيار طريقة التدريس وأهميتها، في تحقيق الاتصال مع الآخرين.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها أن هناك طرقًا عديدة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعلى المعلم أن يعلم اللغة نفسها لا أن يعلم معلومات عن اللغة، والاعتماد على الأنشطة التي تسهم في ترسيخ المهارات اللغوية.

– الاستفادة من الدراسات السابقة

هذه الدراسات ساعدتني في تحديد الرؤية العام للدراسة الحالية، والاستعانة بمختلف الأدوات المنهجية التي تم توظيفها خاصة في الدراسة الأولى، وتوظيف النتائج المتوصل إليها في تحليل البيانات وتفسيرها، من خلال إبراز أوجه التقارب والاختلاف، كذلك هذه الدراسات مكنتني من تحديد المعايير والفئات التي استعنت بها في الدراسة التحليلية، أما الدراسة الأخيرة، ساعدتني في تحديد مفاهيم المناهج وطرق التدريس والتعرف على المعايير الواجب توافرها لدى المعلم، وهو ما يمكن إسقاطه على تصميم هذه المواقع الإلكترونية بما يحقق الأهداف المرجوة.

8 -خصائص ومزايا التعليم الإلكتروني

يتميز التعليم الإلكتروني عن نظيره التقليدي بعدة خصائص ومزايا تعود أساسًا إلى الوسائل التي تستخدمها في هذه العملية، ومن بين هذه الخصائص ما يلي4:

- توفير قاعدة كبيرة ومتنوعة من المعلومات عن طريق عدة مصادر منها الكتب الإلكترونية، الدوريات، قواعد البيانات، المواقع التعليمية، ومواقع التواصل والحوار.
- سهولة البحث في المعلومات والوصول إليها، عن طريق ما تتيحه شبكة الإنترنت من محركات بحث وبرمجيات تعزز من مهارة التعلم ومهارة البحث والاطلاع، حيث يكون البحث في الشبكة مكملًا لنشاطات المتعلمين.
- سهولة الحصول على المعلومات والتصرف فيها وسهولة التحديث فيها.
- توفير الوقت، من أهم المزايا التي أسقطت حواجز المكان والزمان، وقد استطاعت أنظمة التعليم الإلكتروني المرتبطة بشبكة الإنترنت اختصار الكثير من الإجراءات الإدارية والتعليمية، مما يوفر الكثير من الوقت في التعاملات التي تجرى بين أعضائها.
- توفير المال، مع توفر فرص التعليم عن بعد يمكن للمتعلمين الاستغناء عن تكاليف السفر، عن طريق التعامل مع الجهة التعليمية على الشبكة والاتصال بها والتواصل مع المعلمين.
- الإثارة والتشويق والتنوع، حيث توفر الإنترنت عناصر تفاعلية متطورة تثير دافعية المتعلم، وتوفر له حرية اختيار الأسلوب المناسب له في التعلم.

9 - دوافع إنشاء مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إن الهدف من خلال إنشاء مواقع إلكترونية موجهة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هو إنشاء بيئة تعليمية تشمل مقررات ومناهج تتوافق مع خصوصية التعليم في هذه البيئة الرقمية، ومن الدوافع التي أدت إلى توسيع انتشار هذه المواقع ما يلي5:

– يوفر التعليم الإلكتروني المفتوح للمتعلم حرية واسعة للتعّلم في الزمان والمكان والمحتوى.

- يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى.
- يتيح له إمكانية إتمام التعّلم بالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته.
- يوفر له المنهج ويتيح له استمرارية الوصول إليه.
- يتيح له ممارسة التعلم بطرق تفاعلية جذابة ومرنة تدفعه إلى التشارك وتطوير المهارات اللغوية والقدرات المعرفية.
- - تكلفة التعليم الإلكتروني أقل من التعليم التقليدي الذي يتطلب رسوم السفر والمحاضرات وجهًا لوجه وتعقيدات الإقامة والانتقال.

10 - طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إن اختيار واستخدام الطرق المناسبة للتدريس تساعد المتعلم على اكتساب المعلومات اللازمة، وتسهم في رفع مستوى التفكير لديه، وتنمي قدرته على التلقي والإبداع.

ومن أبرز الطرق المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ما ذكرته الباحثة نادية مصطفى العساف فيما يلي6:

- طرائق قائمة على جهد المعلم وحده، وتمثلت هذه الطريقة بطريقة المحاضرة، وغالبًا ما يطلق عليها بالطرائق الإلقائية، أو الطرائق التقليدية.
- طرائق قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم، وتعتمد على إشراك الطالب بعملية التعلم في صورة حوار بين المعلم و المتعلم، أو أسئلة، أو مناقشة، وتمثلت هذه الطريقة بطريقة المناقشة الحوارية، وطريقة العرض والاستكشاف، وطريقة حل المشكلات، أو الاكتشاف الموجه.
- طرائق قائمة على جهد المتعلم، ويطلق عليها طرائق التعلم الذاتي، وهي من أساليب التعليم المعاصرة، وفيها يقوم الطالب بالتعلّم بمفرده وفقا لقدراته واستعداداته، ويكون دور المعلم في هذه الطريقة الموجه، والمرشد للطالب فقط.

11 - الدراسة التطبيقة

11-1-القراءة التحليلية للمواقع الإلكترونية

بعد اختيار عينة الدراسة وفقا للمعايير التي تم ضبطها سابقًا، نأتي إلى مرحلة القراءة التحليلية للمواقع الإلكترونية عينة الدراسة، لاستخراج خصائص المناهج والطرق التي تستخدمها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أولًا: موقع my easy Arabic: https://www.myeasyarabic.com

1. **التعريف بالموقع**

هذا الموقع أنشأه أندرس أوهلين «Anders Uhlin»، وهو من ستوكهولم، يعتبر اللغة العربية لغة رائعة وجميلة، حيث شرع في دراستها في منتصف السبعينات من القران الماضي، من خلال كتاب واحد وتعلم النطق من خلال الاستماع إلى تسجيلات قواعد اللغة، ثم تابع دراسته أكاديميًّا، كما ساعدته الرحلات والمنح الدراسية والعمل في العالم العربي على دعم تجربة تعلمه للغة العربية.

وبعد أن أدرك صعوبة تعلم اللغة العربية، فكر في تصميم موقع إلكتروني يقدم دورات للغة العربية حتى يسهل للأفراد تعلمها.

2. **محتوى الموقع**

يتضمن الموقع عديد الأيقونات، والتي تحيل المتصفح إلى مواضيع عديدة منها:

- أيقونات توضيحية

تعد هذه الأيقونات إجابة عن عديد التساؤلات التي قد تتبادر إلى ذهن الشخص الذي يريد تعلم اللغة العربية، كما تجذب اهتمامه إلى تعلمها بشكل جيد وبسيط وسهل، عبر استخدام مثل هذه المواقع الإلكترونية، وتتمثل فيما يلي:

- أيقونة التعريف باللغة العربية: وتحمل سؤال«What is the Arabic Language?»

عند الضغط على هذا السؤال نحصل على صفحة تتضمن تعريف اللغة العربية، وأصولها وكيف ظهرت، كما أشار صاحب الموقع إلى أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، موضحًا المناطق التي انتشرت فيها وكيف أسهم نشر الدين الإسلامي في توسيع المناطق التي انتشرت فيها اللغة العربية.

كما ذكر الموقع أهمية اللغة العربية وانتشارها في عديد من الدول العربية وغير العربية، كما ساعد القرآن الكريم والدين الإسلامي على ضرورة استعمالها في عديد من الدول الغربية.

وقد تضمنت هذه الصفحة صورًا توضيحية منها آيات قرآنية، صحف عربية، وكذا روابط تحيل القارئ إلى مواقع رسمية تساعد القارئ على إثراء معارفه حول نشأة وأهمية اللغة العربية في العالم ككل.

- أيقونة التعريف بالحروف العربية: وتحمل سؤال «What is the Arabic Aphabet?»

عند الضغط على هذا السؤال تظهر لنا صفحة تتضمن التعريف بالحروف التي تتكون منها اللغة العربية و هي 28 حرفًا، وقد ذكرها الموقع وأشار أسفل كل حرف إلى كيفية نطقها، ولكن بكتابة إنجليزية، مثلا: «أ = Alif»، وهكذا مع بقية الحروف، وذلك حتى يتمكن الناطق بغير اللغة العربية من نظقها بسهولة، كما أشار إلى الحروف الصوتية والحروف الصامتة، وكيفية كتابة الحركات كالفتحة والضمة وغيرها عن طريق إعطاء أمثلة توضيحية.

- أيقونة التعريف باللغة العربية الفصحى وتحمل سؤال «What is Modern Standard Arabic?»

عند الضغط على هذا السؤال نجد فقرات تتحدث عن خصائص اللغة العربية الفصحى التي تستخدم في الكتابة الأدبية والإعلامية، وهي اللغة التي يتم تعليمها في المدارس والجامعات أيضا، وهي لغة سهلة وبسيطة، بعيدة عن التعقيدات التي عرفتها في البدايات الأولى لظهورها وانتشارها، وبعيدًا عن اللهجات المحكية، ويقصد بها هنا اللغة التي يمكن أن يتحدث بها أي إنسان عربي أو غير عربي، دون الأخذ بعين الاعتبار انتماءه العرقي أو الديني أو الثقافي أو البيئة التي يعيش فيها.

- أيقونة التعريف باللغة العربية المحكية، وتحمل سؤال «What is Spoken Arabic?»

تجيب هذه الأيقونة عن خصائص اللغة العربية العامية بما فيها اللهجات العربية، ونقاط الاختلاف بينها وبين اللغة العربية الفصحى، وأشار الموقع إلى أن هذه اللهجات لا تخضع لقواعد اللغة العربية الفصحى مما جعل هذه الأخيرة هي الأكثر استخدامًا في التعليم باعتبار أن أي شخص يمكنه تعلم قواعدها والعمل بها بشكل سهل.

- أيقونة أهمية تعلم اللغة العربية، وتحمل سؤال «Why Learn Arabic?»

هذا السؤال يحيلنا إلى معرفة أهمية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد ذكر الموقع عدة نقاط منها، استخدام اللغة العربية من أجل:

- العمل في الدول العربية.
- العلاقات الدبلوماسية والثقافية.
- السياحة في البلدان العربية.
- التخطيط للعمل في الدول العربية.
- الاطلاع ومعرفة الثقافة العربية.
- حب تعلم لغات مختلفة.

- **أيقونات تعليمية**

وهي الأيقونات التي تتضمن كيفية تعلم اللغة العربية من خلال مناهج وطرق تعليمية، والمهارات اللغوية التي يمكن أن يكتسبها المتعلم عن طريق هذا الموقع، وتتمثل فيما يلي:

- أيقونة تعلم الحروف العربية: Learn the Arabic Alphabet

من خلال الصفحة التي تظهر لنا، يمكن للمتعلم التعرف على الحروف العربية المتحركة والصامتة، مع الحركات المختلفة، ونلاحظ أنه تم عرض الحروف باللغة العربية، وكتابة كيفية نطقها بالحروف الإنجليزية، كذلك الضغط على أي حرف يحيل المتعلم على تسجيل صوتي يبين كيفية نطقها باللغة العربية، وهنا يمكن أن يكتسب مهارة القراءة والاستماع لمختلف الحروف العربية والحركات التي يمكن أن تكون عليها، ليتمكن المتعلم من الإحاطة بمختلف الحالات التي يمكن أن تصادفه فيما بعد عند تركيب الكلمات والجمل.

● أيقونة كيفية قراءة الجمل باللغة العربية: Learn How to Read Arabic Sentences

تحتوي هذه الصفحة على عشرة دروس، تهدف إلى التدريب على كيفية تركيب الكلمات ونطقها في جمل بسيطة، ويتم كتابتها بالحروف العربية وكذلك الإنجليزية ليسهل على المتعلم قراءتها، كما تحيله على تسجيل صوتي يبين كيفية نطقها، كما يتضمن الدرس ترجمة الجملة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، وشرح بعض النقاط الخاصة بالكتابة وغيرها، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب مهارة القراءة بشكل جيد وترسخ لديه المعلومة بصورة دائمة.

إلا أن الملاحظ أن الصفحة تحتوي فقط على عشر جمل، وذلك غير كاف لاكتساب أساسيات القراءة والتعلم باللغة العربية، ذلك أن الموقع يحيل القارئ إلى تحميل كتاب إلكتروني بعنوان «Learn Arabic Easy»، وهذا يحتاج من القارئ الوقت للتحميل والقراءة وسيكون خاليا من مهارة الاستماع التي تساعد المتعلم على اكتساب مهارة القراءة.

● أيقونة التدريب على كتابة الكلمات والجمل باللغة العربية Train Writing Arabic Word and Sentences

تقدم الصفحة ثلاثة دروس للتدريب على كتابة الكلمات والجمل باللغة العربية، وذلك وفق ثلاث خطوات وهي:

● قراءة الكلمة أو الجملة العربية وهي مكتوبة بحروف إنجليزية.

● كتابة الكلمة أو الجملة على ورقة.

● النقر لرؤية الإجابة الصحيحة ومقارنتها بما كتبه المتعلم.

من خلال هذه الخطوات يتدرب المتعلم على كتابة الكلمات باللغة العربية، لكن يلاحظ أن كتابة هذه الكلمات العربية بحروف إنجليزية قد يؤثر على اكتساب المتعلم لمهارة القراءة أو الكتابة لأنه يبقى دائما مرتبط بحروف إنجليزية وليست عربية، ويفضل هنا أن يسمع المتعلم كيفية نطق الكلمة، ثم يكتبها من أجل تعزيز مهارة الاستماع والكتابة معًا، وبذلك يتمكن من التحدث إلى أي شخص باللغة العربية بشكل سهل.

3. شكل الموقع

تم تصميم هذا الموقع باللغة الإنجليزية، وذلك حتى يتمكن أكبر عدد ممكن من الأفراد من تصفح هذا الموقع، كون اللغة الإنجليزية هي لغة عالمية ويتكلم بها عدد كبير من الشعوب، لذلك جاء تصميم هذا الموقع ليكون مناسبًا للجميع.

شكل هذا الموقع بسيط ويستخدم ألوان هادئة وخلفيات بيضاء حتى لا تتعب القارئ والمتصفح، كما يسهل الانتقال من صفحة إلى أخرى، ولا يستخدم صورًا كثيرة أو فيديوهات والتي قد تحدث تشويشا على ذهن المتلقي، من جهة أخرى يدعم الموقع مختلف معلوماته بروابط تشعبية تحيل المتعلم إلى مواقع تعليمية أو كتب إلكترونية تساعده على التعلم.

هذا الموقع لا يعلم قواعد اللغة العربية وأساسيات القراءة، بل يقتصر على تعليم مبادئ أولية في تعلم اللغة العربية، لكنه يوظف في ذلك مختلف المهارات الاستماع، القراءة، الكتابة وهي ضرورية لاكتساب أي لغة.

ثانيًا-موقع http://mylanguages.org/learn_arabic.php ، my languages

1. التعريف بالموقع

تم تصميم الدروس العربية في هذا الموقع لمساعدة المتعلم على تحسين مهاراته في التحدث والقراءة والكتابة، حيث يحتوي كل درس على مكونات المفردات مثل: كلمات السفر، والأغذية، وأسماء الحيوانات، واللغات، والاتجاهات، والأشخاص، والألوان، والطقس، والأماكن، والتسوق وغيرها، كذلك يقدم نصائح نحوية تشمل: الصفات، الجمع، حروف الجر، المؤنث، الأرقام، النفي، الضمائر، الأسئلة، المحددات، الأسماء، الأفعال وغيرها.

2. محتوى الموقع

يتضمن الموقع 18 درسًا في اللغة العربية، كل درس يدوم لمدة 30 دقيقة، ويتم تقديم هذه الدروس عن طريق الشرح والاستماع والمشاهدة، حيث يستخدم الموقع الصور والتسجيلات الصوتية والفيديو لتمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية المختلفة وهي التحدث، الكتابة والقراءة، كما يوفر الموقع في كل درس المفردات والقواعد النحوية التي تساعد المتعلم على دعم رصيده المعرفي وتمكنه من اكتساب اللغة بشكل سريع وسهل وبسيط.

كذلك يوفر الموقع الجمل الأكثر استخداما في اللغة العربية والتي يوظفها الفرد في تعاملاته اليومية، مثل جمل الترحيب، والتعارف، والتسوق وغيرها، والتي تسهل للناطقين بغير العربية التعامل اليومي مع الناطقين باللغة العربية، وما يلاحظ هنا أيضا هو كتابة الحروف والكلمات والجمل باللغة العربية وأسفلها بالحروف الإنجليزية، وهناك ترجمة لها إلى اللغة الإنجليزية، وهذا للإحاطة بكل ما يسهل للمتعلم اكتساب اللغة وقواعدها النحوية، وهو موقع يساعد المبتدئين والمتقدمين لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

كما يتضمن الموقع امتحانات وأسئلة لاختبار مكتسبات المتعلم، من خلال ما تعلمه في هذا الموقع.

3. **شكل الموقع**

صمم هذا الموقع بشكل بسيط يسمح بالانتقال السهل بين صفحاته والتعلم بطريقة مباشرة، وقد تم تصميم هذا الموقع باللغة الإنجليزية، وذلك حتى يتمكن أكبر عدد ممكن من الأفراد من تصفح هذا الموقع، أما بالنسبة للخلفيات فقد تم استخدام اللون الأبيض، أما الأشكال والكتابة فكانت بألوان جذابة ليتمكن المتعلم من الاستيعاب بطريقة مشوقة.

ثالثًا- موقع I languages http://ilanguages.org/fr/arabic.php

1. **التعريف بالموقع**

هذا الموقع صمم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يتضمن صفحات خاصة بالكلمات والجمل الأكثر استخداما في اللغة العربية، إضافة إلى القواعد النحوية، كما يتضمن أسئلة لاختبار معارف ومكتسبات المتعلم.

2. **محتوى الموقع**

يتضمن هذا الموقع عديد الأيقونات التي تحيل المتعلم إلى صفحات تعلمه مختلف المهارات اللغوية وتتمثل في:

- أيقونة المفردات، Vocabulaire

من خلالها يتعرف المتعلم على أكثر الكلمات استخدامًا باللغة العربية، حيث يقدم هذا الموقع 120 كلمة، منها الأرقام، الألوان، الخضر والفواكه، الأغذية اليومية، أحوال الطقس، الحيوانات وغيرها.

- أيقونة الجمل Phrases

تتضمن الجمل التي تفيد في الاستعمال اليومي، حيث تم اختيار التعبيرات الضرورية للمتعلمين الجدد، مع إدراج التسجيلات الصوتية الخاصة بنطقها، لتسهل على المتعلم اكتساب هذه الجمل.

- أيقونة قواعد اللغة العربية Grammaire en arabe

يقدم أبرز القواعد النحوية التي تساعد في ربط الكلمات أو تركيب الجمل، حيث تمكن المتعلم من تكوين كلمات عديدة تثري معارفه اللغوية الخاصة بالغة العربية.

- البطاقات التعليمية العربية Cartes-éclair Arabe

تساعد هذه البطاقات التعليمية في زيادة سرعة حفظ كلمات جديدة، حيث يمكن البدء باختيار الفئة من مفردات أو قواعد أو عبارات، ثم النقر فوق «ابدأ» لرؤية الكلمة ومحاولة إيجاد الجواب، ثم النقر على «إجابة» لمعرفة إذا كانت صحيحة.

- أيقونة اختبار أو مسابقة اللغة العربية Quiz en Arabe

هو اختبار لما تم اكتسابه من المعارف السابقة وخاصة البطاقات التعليمية، حيث تم وضع 26 سؤالًا استخدمت فيه الكلمات التي تم تناولها في الصفحات السابقة، وإسقاطها في استبيان، وفي كل مرة ينتهي من سؤال يتم التحقق من الإجابة ثم في الأخير يتم وضع درجات الاختبار، وهذا يمكن المتعلم من اختبار مكتسباته التي تعلمها من خلال هذا الموقع.

هذا الموقع تضمن مناهج بسيطة ومحدودة لتعلم اللغة العربية وهو يناسب المبتدئين، كما أن طرق التعليم محدودة ولا توظف الدعامات التعليمية من صور وفيديوهات وألوان.

3. **شكل الموقع**

صمم الموقع باللغة الفرنسية، فهو موجه للناطقين بهذه اللغة ليتعلموا اللغة العربية وقواعدها النحوية، من جهة أخرى صمم بشكل بسيط ولا يحتوي على صور أو فيديوهات للشرح وهو ما يجعله بعيدا عن الوسائل الإيضاحية التي تعد مهمة في تعليم اللغة، وتسهيل شرحها وتبسيط استعمالها، كما أنه تغيب فيه الألوان والحركة، واستخدم فقط اللونين الأبيض والأسود، وهو ما يجعل عملية التعلم مملة، وغير مشوقة ولا تجذب المهتمين لذلك.

رابعًا- موقع madinah arabic https://www.madinaharabic.com

1. **التعريف بالموقع**

هذا الموقع هو مصدر مخصص للطلاب الذين يريدون تعلم اللغة العربية على الإنترنت، من المبتدئين إلى المستوى المتقدم، ويتضمن الموقع دورة القراءة العربية للمبتدئين، 100 درس تعليمي، المفردات، البطاقات التعليمية لحفظ الكلمات والمعاني العربية، الأسئلة التفاعلية وأسئلة اختبار، إضافة إلى عديد الميزات والأدوات المساعدة على تعلم اللغة.

2. **محتوى الموقع**

واجهة الموقع تحتوي على خيارين تم وضعهما أمام المتعلم، في شكل أيقونتين يمكنه من خلالها الدخول إلى دورات تعليمية حسب مكتسباته من اللغة العربية وهما:

– أيقونة إذا لم تتمكن من قراءة النص العربي، فيرجى البدء بـ:

وهي أيقونة تحيل المتعلم إلى الدرس رقم0 الذي يتكون من 23 جزءًا، عبارة عن مداخل لتعلم مفردات وأساسيات اللغة العربية، كالحروف والحركات وغيرها من المبادئ الأساسية لتعلم اللغة العربية، وبالتالي فهي موجهة إلى المبتدئين في تعلم اللغة العربية.

– أيقونة إذا تمكنت من قراءة النص العربي، فيرجى البدء بـ:

وهي موجهة للمتقدمين في مستويات اللغة العربية، وتتكون من 110 دروس مختلفة، منها المتعلقة بقواعد النحو والصرف، أنواع الجمل وتصريف الأفعال وغيرها من القواعد اللازمة في تركيب الجمل باللغة العربية، وما نلاحظه هو أن هذه الدروس كافية وتتضمن شروحًا وافية تمكن المتعلم من اكتساب معارف كثيرة تساعده على صقل مهاراته اللغوية، ويكون الشرح في هذه الدروس مفصلا وشاملا وباللغتين العربية والإنجليزية لتسهيل وصول المعلومة إلى المتعلم.

– أيقونات أفقية أعلى الصفحة

يتكون الموقع من أيقونات في المستوى الأفقي أعلى الصفحة، وهي: مفردات اللغة، فيديوهات، مسابقات، ومقالات باللغة العربية.

- مفردات اللغة، ومن خلالها يمكن تعلم الكلمات الشائعة في كل من اللغة العربية الفصحى الحديثة والكلاسيكية، ويتم فيها استخدام الصور والتسجيلات الصوتية بشكل فعال لتوضيح معنى ونطق كل كلمة باللغتين العربية والإنجليزية، بحيث تساعد المفردات على التحدث باللغة العربية في مواقف مختلفة، ويمكن أن يكون أيضًا أداة داعمة أثناء تعلم اللغة العربية، المفردات سهلة الاستخدام ومصممة بشكل جيد ويتم تسجيل الصوت عبر المعلم العربي الأصلي.
- مسابقات

وهي بعض الاختبارات المفيدة التي من شأنها أن تساعد في اختبار مهارات المتعلم في اللغة العربية، وتتكون من 90 اختبارًا تتنوع بين المبتدئين والمستويات المتقدمة.

- أشرطة الفيديو

هي صفحة تتضمن مقاطع فيديو خاصة بالموقع، يتم من خلالها تعلم الأبجدية العربية، ودروس اللغة العربية التي يتم شرحها عبر الموقع، كذلك يتضمن مسلسلات كتعلم اللغة العربية بأسئلة وبمقاطع الأفلام وغيرها.

- مقالات

تتضمن هذه الصفحة العديد من المقالات العربية التي تتناول مواضيع مختلفة متعلقة باللغة العربية، ومن خلال هذه المقالات، يمكن الحصول على فكرة واضحة حول كيفية تعلم قواعد التجويد باللغة العربية و / أو القرآن (التلاوة) بشكل فعال، وكيفية التحدث باللغة العربية بطلاقة، والمصاعب التي تواجه الطلاب من جنسيات مختلفة أثناء دراستهم دورات اللغة العربية مع مدرسين عرب أصليين، كيفية التعامل مع التعلم الذاتي من خلال دورات اللغة العربية المجانية، ما الفرق الدقيق بين اللغة العربية الفصحى والعربية القرآنية والعربية الفصحى الحديثة والعربية في مجال الأعمال.

- نافذة التفاعلية مع الموقع

يتضمن الموقع نافذة أسفل الصفحة، يمكن للمتعلم التواصل من خلالها مع القائمين على إدارة هذا الموقع، للاستفسار عن أي أسئلة أو صعوبات قد تواجه المتعلم أثناء تلقيه لدروس الموقع، وهذا مهم في خلق التفاعلية في التعليم؛ لأن تعلم اللغات يستوجب الفهم والنطق والتأكد من بعض المعلومات الضرورية في عملية التعليم.

3. **شكل الموقع**

صمم هذا الموقع باللغة الإنجليزية كغيره من أغلب المواقع، وذلك أن أغلبية شعوب العالم تتحدث بهذه اللغة، كما نلاحظ أن تصميم الموقع بسيط ومتقدم ومتناسق يمكنه جذب المتعلم، كذلك يتميز بسهولة التنقل بين صفحاته، ومتابعة الدروس، كما نجد الفصل بين الدروس المقدمة للمبتدئين والأخرى الموجهة للمستويات المتقدمة في تعلم اللغة العربية، من جهة أخرى نجد أن هناك تناسقًا في اختيار الألوان والحركات والصور المناسبة، إضافة إلى عدد كبير من الفيديوهات التي تشرح عملية التعلم والتلقي.

11-2-نتائج الدراسة

من خلال القراءة الوصفية التحليلية للمواقع محل الدراسة يمكننا التوصل إلى النتائج الآتية:

- هناك العديد من المواقع الإلكترونية التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي تقدم مضامين متنوعة تختلف حسب أهداف ورؤية كل موقع.
- يختلف تصميم المواقع التعليمية حسب الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها، حيث إن البعض منها يهدف فقط إلى تعليم المبادئ الأساسية للغة العربية تحدثًا وكتابة، غير أن البعض الآخر يهدف إلى تعليم كل المستويات التي يمر بها تعليم أي لغة، من أجل اكتساب كل المهارات اللغوية اللازمة لإتقان اللغة العربية من طرف غير الناطقين بها.
- معظم هذه المواقع مصممة من جهات غير عربية، وذلك لحاجة شعوبهم إلى تعلم اللغة العربية، لكن من جهة أخرى يمكن أن يؤثر ذلك على محتوى ومضمون وقيم ما تسوق له عبر هذه المواقع.
- تتنوع المناهج من موقع تعليمي إلى آخر، لكن في معظمها تركز على مناهج تمكن المتعلم من اكتساب مهارات التحدث، القراءة، والكتابة، لكن تتفاوت درجة تناولها، فبعض المواقع بسيط جدًّا ولا يراعي المناهج الصحيحة في تعلم اللغة العربية، فهي لغة معقدة وتحتاج إلى دورات معمقة لإتقان الحديث بها.
- كل المواقع الإلكترونية التعليمية تعتمد على طريقة التعلم الذاتي، حيث تغيب فيها غرف الدردشة أو غيرها من وسائط التفاعل والتواصل، والتي تعزز من تفاعلية التعليم بين المعلم والمتعلم، وهو ما قد يؤثر على عملية التلقي، وصعوبة ترسيخ المعلومة، لأن تعلم اللغة يتم عن طريق التفاعل والتدريب والممارسة لكي يتعود المعلم عليها ويتقنها بشكل جيد.
- توظف المواقع التعليمية وسائط ودعامات صوتية ومرئية مختلفة لتعزيز عملية التعليم، ومساعدة المتعلم على تلقي المعلومة، لكن تختلف درجة توظيف هذه الوسائط من موقع إلى آخر، وهذا يرجع إلى مدى إدراك القائمين على هذه المواقع على تنظيمها والاستفادة من تجارب الآخرين، والاعتماد على المناهج والطرق الصحيحة في التعليم الإلكتروني.

الخاتمة

من خلال ما تقدم يمكننا القول بأن التعليم الإلكتروني ضرورة العصر، وأداة فاعلة خاصة في تعليم اللغات وخاصة اللغة العربية للناطقين بغيرها، ذلك أن هذه الأخيرة لها خصوصية تختلف عن باقي اللغات، ولها أهمية قصوى في الجانب العملي والتبادل الثقافي والحوار الحضاري؛ لأن اللغة العربية هي لغة القرآن، ورمز من رموز الأمة العربية الإسلامية.

ومع انتشار الإنترنت تزايد عدد المواقع الإلكترونية التعليمية، إلا أن تصميمها يختلف من موقع لآخر سواء من حيث الشكل أو المحتوى، كما أن معظمها مصمم من جهات غير عربية وهو ما قد يؤثر على القيم التي تسوقها هذه المواقع والتي قد تشوه القيم العربية، من جهة أخرى توظف مناهج تهدف إلى إكساب المتعلم مهارات التحدث والقراءة والكتابة، لكن هذه المناهج نجدها أحيانا بسيطة وسطحية لا تفي بالغرض، وأحيانا نجدها متعمقةً وبمستويات متقدمة تساعد المتعلم على اكتساب اللغة العربية بصورة صحيحة، كذلك طرق التعليم في هذه المواقع معظمها يعتمد على التعلم الذاتي وتغيب التفاعلية التي تعد عنصرًا مُهمًّا في عملية التعليم.

في الأخير نوصي بضرورة تصميم مواقع إلكترونية موجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحت إشراف جهات عربية، وبمناهج تعليمية صحيحة وطرق تساعد المتعلم على اكتساب اللغة العربية الفصحى ونطقها بشكل صحيح.

الهوامش (Endnotes)

1. عبد الرحمن بن سعد الصرامي، تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء لمهارات اللغوية، رسالة ماجستير في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، 1433-1434، ص57.
2. حليمة الزاحي: التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق-دراسة ميدانية بجامعة سكيكدة-، رسالة ماجستير في علم المكتبات تخصص المعلومات الإلكترونية الافتراضية وإستراتيجية البحث عن المعلومات، جامعة منتوري قسنطينة، 2011-2012، ص58.
3. خالد محمد حسين اليوبي: فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 29، ديسمبر، 2017، (57-70)، ص58.
4. عبد الرحمن بن سعد الصرامي، مرجع سابق، ص ص40-45.
5. خالد محمد حسين اليوبي، مرجع سابق، ص 61.
6. نادية مصطفى العساف، طرائق تدريس منهاج العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 42، العدد 1، 2015، ص 158.

المواقع الإلكترونية عينة الدراسة

- https://www.myeasyarabic.com/
- http://mylanguages.org/learn_arabic.php
- http://ilanguages.org/arabic.php
- https://www.madinaharabic.com/

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المُحْتَوَى الثَّقَافِيُّ فِي سِلْسِلَةِ الكِتَابِ الأَسَاسِيِّ الأَوَّلِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ لِجَامِعَةِ أُمِّ القُرَى

د. منصور سعد عطية السحيمي
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
mssohaimy@uqu.edu.sa

يمثل المحتوى الثقافي في مقررات تعليم اللغة الثانية (الأجنبية) ركيزة رئيسة في العملية التعليمية برمتها، من حيث المدخلات والمخرجات والأهداف، على صعيدي المعلمين والمتعلمين والمادة التعليمية.

وغير خاف أن المحتوى في أدبيات اللغات الأخرى كالإنجليزية مثلا، له قواعد معلومة وأسس مرسومة تم استقاؤها من معين اللغويات التطبيقية وعلم النفس والتربية؛ بناءً على دراسات إحصائية ومدونات محوسبة، وغير ذلك.

أما في العربية فما زال الأمر بحاجة إلى دراساتٍ وجهود؛ لتأطيره ووضعه في نصابه الصحيح عنايةً واهتمامًا؛ للكشف عن وضعه الحاصل بالفعل، وما ينبغي أن يكون عليه حتى تؤتي مقررات العربية أكلها على الوجه المراد منها.

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن المحتوى الثقافي في الكتاب الأول من الكتاب الأساسي (جـ1، وجـ2) الصادر عن جامعة أم القرى، اعتمادًا على المنهج الوصفي التحليلي، المعتمد على الإحصاء للكشف عن فحوى المحتوى الثقافي وما يشتمل عليه. وقد تكون البحث مما يلي:

الإطار النظري: وتناولت فيه مشكلة البحث، وهدفه، وحددت المصطلحات المتداولة فيه، إضافة إلى تعيين حدوده، ومجتمعه، والمنهج المتبع.. إلخ.

الإطار التطبيقي: يركز على بيان فحوى المحتوى الثقافي في سلسلة أم القرى (الكتاب الأول) وخطوطه العريضة وأهم مضامينه، من خلال المعالجة الإحصائية التحليلية لمخرجات أداة البحث.

الخاتمة: وتضم خلاصة البحث، وتوصياته.

الإطار النظري

تتعين الحاجة إلى تحسين المواد التعليمية وتطويرها، مع الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية -داخل الوطن العربي وخارجه- ويتمثل هذا الاهتمام في العالم العربي في عدة أمور، منها تعدد المؤتمرات والفعاليات التي تعالج قضايا المواد التعليمية، وكذلك البحوث العلمية المنصبة على تلك المواد.

ولا يخفى أن محتوى تلك المواد -لغويًا وثقافيًا- يتطلب المزيد من العناية به وانتقاءه بناءً على ما يعرف بالمعايير ذات الصلة بجانبيه اللغوي والثقافي.

أما بحثنا هذا، فهجيراه المحتوى الثقافي في عينته المختارة والمحددة هنا، ولا يعني هذا بحال تجاهل المحتوى اللغوي، فهو من الأهمية بمكان، بل هو مقصد رئيس وغاية مبتغاة في حد ذاته.

ويعد المحتوى الثقافي مكونًا أساسيًا ومكملًا للمحتوى اللغوي في هذا الميدان؛ لذلك لابد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجًا كاملًا في المادة التعليمية... وهنالك مجموعة من الأسس تجعل من الثقافة جزءًا أساسيًا في تعلم اللغة الأجنبية، منها ما يلي:

- القدرة على إتقان مهارات اللغة: لا تتم إلا بفهم ثقافة أهل اللغة.
- الكفاية التواصلية: لا تتم بصورة جيدة إلا بتحقيق الكفاية الثقافية.
- فهم ثقافة اللغة الأجنبية والتفاعل معها أمر مهم في حد ذاته.
- العادات الثقافة تشبه المهارات اللغوية[1].

(1) أهمية المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة وفي كتبها، عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية، اللغة العربية ودورها في تطبيق الشريعة الإسلامية والحضارة الإنسانية. ص 171.

وينبغي التفريق بين مفهومين للثقافة: الثقافة العربية والثقافة الإسلامية على النحو الآتي:

1. الثقافة العربية وصفية، والثقافة الإسلامية معيارية.
2. الفائدة المرجوة من الثقافة العربية هي المعرفة والاعتزاز القومي، أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد.
3. الثقافة العربية بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم ما تحمله من أمور رفضها الإسلام؛ كالفخر، والغزل الفاحش، والهجاء المقذع، والعصبية القبلية.. إلخ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر، فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه، فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى.
4. الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية، أما الثقافة الإسلامية فعالمية.
5. الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها؛ لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية.

وهذه الفوارق لا تحول دون تكامل الثقافتين[1].

وقد أقر المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج باجتماعه في مارس سنة 1983م، الأهداف الآتية: وهي صالحة لأن تتبناها برامج تعليم العربية لغةً ثانيةً.

هذه الأهداف العامة:

1. بناء العقيدة الإسلامية لدى «الطلاب» على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.
2. قدرة الفرد على فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا.
3. نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.
4. تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيًّا وجسميًّا وعقليًّا واجتماعيًّا.
5. تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.
6. الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة.
7. ربط العلم بالعمل والنظرية والتطبيق.
8. نمو القدرة على التفكير السليم والنص الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.
9. قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة واتخاذها أساسًا لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات.
10. نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.
11. التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى[2].
12. الشعور بالانتماء الأسري ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدي إلى حسن الرعاية الأبوية، وإلى بر الأبناء بالأمهات والآباء. مع الوعي الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية.
13. صلاحية الفرد ليكون عضوًا نافعًا في مجتمعه يحس بمشكلاته، ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته.
14. قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكدها.
15. انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعًا من أسس تقدم المجتمع.
16. الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة إلى السلام.
17. تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.
18. نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

هذه الأهداف ينبغي أن تكون محاور لموضوعات القراءة وأشكال الحوار في كتب تعليم العربية لغةً ثانيةً.

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة هذا البحث في الكشف عن الحمولة الثقافية التي تضطلع بها سلسلة أم القرى لتعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال العينة المتمثلة في الكتاب الأول منها. وتقديم صورة لما هو كائن بالفعل، واقتراح تصور لما ينبغي أن يكون عليه مستقبلًا.

(1) التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. تمام حسان، مطابع جامعة أم القرى، 1984م، ص 84، 86.
(2) مكتب التربية العربي لدول الخليج: الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، الرياض، 1983م، ص 52،14.

هدف البحث: يهدف البحث إلى:

1. بيان فحوى المحتوى الثقافي عبر أبعاده (العربية، الإسلامية، العامة أو العالمية) من خلال خطوطه العريضة، وأهم مضامينه.
2. بيان المقترحات والحلول التي تسهم في تضمين محتوى ثقافة جيد من النواحي العربية والإسلامية والعامة؛ بالشكل المناسب في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

تحديد المصطلحات:

- المحتوى الثقافي.
- الخلفية الثقافية.
- الكتاب الأساسي.

المحتوى (Content): اسم مفعول من احتوى/ احتوى على، ومحتوى الفكرة مضمونها، ومحتوى الكتاب ما يتضمنه من آراء وأفكار، وهو أيضًا قائمة تتضمن موضوعات الكتاب([1]).

ومن معانيه بيوت الناس من الوبر مجتمعة على ماء([2]).

الثقافة(Culture): ثَقِفَ الشيءَ ثَقْفًا وثِقافًا وثُقُوفةً: حَذَقه.

وثَقُف الرجلُ ثقافَةً أي صار حاذقًا خفيفًا. وثَقِف صَار حاذقًا فطنًا؟ وغلامٌ لقِنٌ ثقِف أي ذو فطنة وذكاء.

المراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه[3].

وبالنظر فيما سبق يتبين أن الثقافة لغة هي الفطنة وسرعة التعلم، وتقويم المعوج من الأشياء.

وفي الاصطلاح: ثقافة الأمة هي: عقيدتها التي تؤمن بها، ومبادئها التي تحرص عليها، ونظمها التي تلتزمها وتراثها الذي تخشى عليه من الضياع والاندثار، وفكرها الذي تود به الذيوع والانتشار، وعاداتها وتقاليدها... والدين الإسلامي هو محور الثقافة العربية والإسلامية([4]).

بناءً على ذلك يمكننا وصف المحتوى الثقافي بأنه جماع القيم والأفكار والمبادئ والعادات والسلوكيات التي يبرزها الكتاب من خلال موضوعاته ودروسه وتدريباته وأنشطته المصاحبة.

حدود البحث: يتحدد هذا البحث في إطار معين نذكره فيما يلي:

المكان: مقر معهد اللغة العربية بمكة المكرمة -شرفها الله-.

والزمان: مطلع الفصل الدراسي الأولى من العام الجامعي 1441هـ ـ 2019م.

ومادته الكتاب الأساسي الأول بجزئيه الأول والثاني في طبعته الرابعة الصادرة عن مطبعة جامعة أم القرى 1439هـ/2017م.

مجتمع البحث: الأفراد المستهدفون بالبحث، هم أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى، ممن قاموا بتدريس الكتاب الأساسي.

تم تسليط الضوء على المحتوى في جانبه الثقافي، أي ذلك الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات والمعارف التي تستهدف تنمية بعض المهارات والمفاهيم الثقافية عند الدارسين.

(1) المعجم الغني، د. عبد الغني أبو العزم، ط١. الرباط: مؤسسة الغني للنشر، ٢٠١٣م. معجم اللغة العربية المعاصرة. د. أحمد مختار عمر وآخرون، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008م، مادة ثقف.

(2) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط٣. القاهرة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. ثقف

(3) معجم لسان العرب، لابن منظور محمد بن مكرم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط13، 1993م. ثقف بتصرف.

(4) أهمية المحتوى الثقافي، د. عبد الرحمن الفوزان، الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية، اللغة العربية ودورها في تطبيق الشريعة الإسلامية والحضارة الإنسانية، 2018م، ص 172 بتصرف.

تساؤلات البحث:

- ما محتوى الثقافة العربية المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟
- ما محتوى الثقافة الإسلامية المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟
- ما محتوى الثقافة العامة المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟

تلك التساؤلات تضطلع بالإجابة عنها أداة البحث، وما ينتج عنها من تحليل لمخرجاتها.

منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعنى برصد ظاهرة بعينها في سياق محدد زمانًا ومكانًا، وهو المنهج الملائم لمثل هذا النوع من البحوث، إضافة إلى استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بعد استكمال جميع البيانات والمعلومات، وللإجابة عن تساؤلات البحث، تم تحليل النتائج عن طريق الاستعانة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم إجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث باستخدام الطرق والأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معامل "ألفا".
- اختبار "ت".
- **أداة البحث:** اتخذ البحث المقابلة أداة رئيسةً في جمع المعلومات، والمقابلة هي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات، يطلب الإجابة عليها والتعقيب عليها وجهًا، بين الباحث والأشخاص المعنيين بالبحث أو عينة ممثلة لهم[1].

والمقابلة ليست منهجًا، وإنما هي أداة من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي، بل وأكثرها استخدامًا وأحسنها وأفضلها على الإطلاق... وتستخدم في الكثير من العلوم الإنسانية خاصة علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا[2]. واللسانيات. ويشترط المختصون أن تكون الأسئلة حيادية وموضوعية، وألا توحي الأسئلة بالإجابة. ولعل مما تتميز بها المقابلة عن غيرها من أدوات البحث العلمي أنها توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم «95%» وربما يزيد، إذا ما قورنت بالاستبانة[3].

خطوات إجراء المقابلة:

1. **الإعداد للمقابلة: وقد تم ذلك وفقًا للخطوات الآتية:**

أ. تحديد أسئلة المقابلة: من خلال وضع قائمة من الأسئلة الفرعية التي تغطي جوانب المشكلة المدروسة.

ب. عرض هذه القائمة على مجموعة من الأساتذة الخبراء المحكمين[4]، وتنفيذ مرئياتهم ما وسع الباحث ذلك.

ج. تحديد الأفراد المستهدفين بالبحث، وهم أعضاء هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى.

د. تحديد مكان المقابلة وزمانها: مقر معهد اللغة العربية بمكة المكرمة -شرفها الله-، والزمان مطلع الفصل الدراسي الأولى من العام الجامعي 1441هـ - 2019م.

2. **تنفيذ المقابلة وإجراؤها، تم ذلك كما يلي:**

أ. إخطار الجهة والأشخاص المعنيين بالمقابلة وهدفها بغية تأمين التعاون المسبق مع الباحث وإعطائه المعلومات المطلوبة للدراسة.

ب. تحديد الموعد المناسب لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس.

1. **تلقي الاستجابات من المستهدفين.**
2. **تسجيل الاستجابات وتوثيقها.**

تم تسجيل الاستجابات بطريقتين:

(1) البحث العلمي: أسسه مناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، الأردن، 2001م، ص 106.

(2) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات، معمر عبد المؤمن، الإدارة العامة للمكتبات، ليبيا، 2008م، ط 1، ص 248»بتصرف».

(3) المقابلة كأداة بحثية في جمع المادة العلمية»، حفيظي نور الدين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،جـ3، 2016م، ص 69-80.

(4) انظر الملحق رقم»2" آخر البحث.

أ. التسجيل الصوتي.

ب. التوثيق الكتابي.

وقد سجل الباحث المعلومات والملاحظات التي تلقاها من المستهدفين على مجموعة أوراق معدة سلفًا، وقد قسمت الأسئلة إلى مجموعات ووضعت الاستجابة أمام كل منها، وكذلك الملاحظات الإضافية التي تلقاها الباحث.

الإطار التطبيقي

أولًا: فحوى المحتوى الثقافي في سلسلة أم القرى (الكتاب الأول) وخطوطه العريضة وأهم مضامينه.

أعد الباحث مجموعة من الأسئلة ضمتها أداة البحث (المقابلة) لسبر أغوار المحتوى الثقافي في العينة المختارة[1].

تضمنت قائمة الأسئلة المتعلقة بالمحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى، ثلاثة محاور، هي:

- الثقافة العربية.
- الثقافة الإسلامية.
- الثقافة العامة، أو العالمية.

وتتدرج استجابات أفراد عينة الدراسة عن تلك الأسئلة ضمن ثلاثة مستويات. ويوضح الباحث طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى توافر متغيرات الدراسة من خلال جدول رقم (1).

جدول رقم (1)

طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى توافر متغيرات الدراسة

طول فئة المتوسط الحسابي	مستوى توافر متغيرات الدراسة
من (1) إلي (1.80)	ضعيف جدا
من (1.81) إلي (2.60)	ضعيف
من (2.61) إلي (3.4)	متوسط
من (3.41) إلي (4.20)	كبير
من (4.21) إلي (5)	كبير جدا

الخصائص السيكومترية لأداة البحث (المقابلة):

1. **صدق أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى:**

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى، من خلال عدة طرق يوضحها الباحث فيما يلي:

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى على (9) من المحكمين الخبراء بغرض التأكد من صدقها، وعدّ الباحث العبارات التي حصلت على (100%) من موافقة المحكمين عبارات مقبولةً.

صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة قياس المحتوى الثقافي في العينة المحددة من السلسلة من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قام بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في استبانة المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى من أفراد العينة الاستطلاعية، التي بلغ عددها (9) بمتوسطات درجات المنخفضين، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول رقم (2) هذه الفروق.

(1) العينة تطلق في هذا البحث على مادة البحث المختارة، وهي الكتاب الأساسي الأول، والعينة البشرية لمجتمع البحث، وهم أساتذة تعليم اللغة العربية بمعهد جامعة أم القرى.

جدول رقم (2)

الفروق بين المرتفعين والمنخفضين بالعينة الاستطلاعية في أداة قياس المحتوى الثقافي في العينة.

م	المحور	درجة الحرية	قيمة "ت"
1	الثقافة العربية	8	14.88**
2	الثقافة الإسلامية	8	19.18**
3	الثقافة العامة، أو العالمية.	8	14.98**
الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في أداة البحث.		8	19.66**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن هناك فروقًا جوهرية بين المرتفعين في أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى والمنخفضين فيها، أي أن الأداة تميز بين المرتفعين والمنخفضين في رأيهم حول المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ مما يؤكد صدق الأداة.

2. **ثبات أداة قياس المحتوى الثقافي في عينة البحث:**

استخدم الباحث معيارَ ثباتِ أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى من خلال ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للأداة:

ثبات الأبعاد استخدم الباحث ثبات الاتساق الداخلي، ويعتمد ثبات البعد على مدى ارتباطه بأداة المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال (بُعد) والدرجة الكلية للأداة. ويوضح جدول رقم (3) هذه المعاملات.

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لأداة قياس المحتوى الثقافي في العينة.

م	المحور	معامل الارتباط
1	الثقافة العربية	0.88**
2	الثقافة الإسلامية	0.89**
3	الثقافة العامة	0.87**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال جدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لأداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ دالة عند مستوى 0.01.

مما يؤكد ثبات أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

ثم قام الباحث بحساب ثبات كل بعد من أبعاد أداة البحث عن طريق حساب معامل ألفا، ويوضح جدول رقم (4) معاملات ثبات أبعاد أداة البحث بطريقة ألفا، ودرجته الكلية.

جدول رقم (4)

معاملات ثبات أبعاد أداة البحث بطريقة ألفا؛ ودرجته الكلية.

م	المحور	معامل الثبات
1	الثقافة العربية	0.85
2	الثقافة الإسلامية	0.83
3	الثقافة العامة	0.89

يتضح من خلال جدول رقم (4) أن معاملات ثبات أبعاد أداة البحث بطريقة ألفا؛ ودرجته الكلية قيمتها عالية.

ثبات أداة البحث كليةً:

قام الباحث بحساب ثبات أداة البحث، وكانت قيمته (0.89) وهي قيمة مرتفعة للثبات.

بناء على ما سبق يتضح للباحث ثبات وصدق استبانة المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد استكمال جميع البيانات والمعلومات، وللإجابة عن أسئلة البحث، تم تحليل النتائج عن طريق الاستعانة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم إجراء المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث باستخدام الطرق والأساليب المناسبة التالية:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معامل «ألفا».
- اختبار «ت».

ثانيًا: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تمثلت مشكلة هذا البحث- كما تقدم ذكره- في الكشف عن الحمولة الثقافية التي تضطلع بها سلسلة أم القرى لتعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال العينة المتمثلة في الكتاب الأول منها. وتقديم صورة لما هو كائن بالفعل، واقتراح تصور لما ينبغي أن يكون عليه مستقبلًا، وقد تطرق البحث إلى السؤال الرئيس الذي قصد الإجابة عنه، هو: ما المحتوى الثقافي المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟

وقد تفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما محتوى الثقافة العربية المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟
- ما محتوى الثقافة الإسلامية المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟
- ما محتوى الثقافة العامة المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس للبحث.

ينص السؤال على: "ما المحتوى الثقافي المُتضمن في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؟" ومن خلال إعداد أداة البحث (المقابلة) للكشف عن مضمون المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى، وعرضها على المحكمين، وتكونت قائمة الأسئلة من ثلاثة محاور، يوضحها جدول رقم (5).

خلال جدول رقم (5)
محاور المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

م	محاور المحتوى الثقافي
1	الثقافة العربية
2	الثقافة الإسلامية
3	الثقافة العامة

من خلال جدول رقم (5) تتضح محاور المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى، ولتحديد المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى، قام الباحث بتطبيق أداة قياس المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى. على عينة البحث وقوامها (9) أساتذة، ويوضح جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتواجد المحتوى الثقافي.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتواجد المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

المحور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	وجود المحتوى الثقافي
الثقافة العربية	1	تظهر في الكتاب الأبعاد الحقيقية للثقافة العربية مثل أسماء الأشخاص والبلاد والأدوات.	3.88	0.60	كبير
	2	تشيع في الكتاب صور الملابس والأدوات المعروفة في العالم العربي.	3.44	0.72	كبير
	3	يقدم الكتاب صورة إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي.	3.11	1.69	متوسط
	4	يعطي الكتاب صورة عن الثقافة السائدة لمجتمع المملكة العربية السعودية.	3	1.41	متوسط
	5	يتناول المحتوى الثقافي مكارم الأخلاق العربية.	4	0.50	كبير
	6	يزيد الكتاب ثقة الطالب بمحيطه العربي.	3.33	1.65	متوسط
الثقافة الإسلامية	7	تتردد في الكتاب مفردات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.	4	0.86	كبير
	8	يزيد الكتاب ثقة الطالب بمحيطه الإسلامي.	3.88	0.60	كبير
	9	يعكس المحتوى الثقافي ملامح بيئة مكة المكرمة المتميزة.	3.44	1.50	كبير
	10	يتوافق المحتوى الثقافي مع جوانب الثقافة الإسلامية.	4	0.86	كبير
	11	تناسب الصور والرسومات مبادئ الثقافة الإسلامية.	3.77	1.09	كبير
الثقافة العامة	12	يتناسب المحتوى الثقافي للكتاب مع مستوى الطالب الدراسي.	3.55	1.01	كبير
	13	يرتبط المحتوى الثقافي مع حاجات الطالب الثقافية حسب عمره.	3.44	1.01	كبير
	14	يظهر المحتوى الثقافي كيف ينمي الطالب علاقته مع الآخرين.	3.33	0.86	متوسط
	15	يعزز المحتوى الثقافي الجانب المعرفي لدى الطالب.	3.88	0.78	كبير
	16	يشجع المحتوى الثقافي الطلاب على الاطلاع.	3.55	1.13	كبير
	16	يعزز المحتوى الثقافي القيم الوجدانية الإيجابية.	4.11	0.33	كبير
	17	يحقق المحتوى الثقافي أهداف برنامج تعليم العربية لغير العرب بجامعة أم القرى.	2.88	1.61	متوسط
	18	يعمل المحتوى الثقافي على تقديم الجديد مما لا يعرفه الطالب.	3.66	0.86	كبير

من خلال جدول رقم (6) تتضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفحوى المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى. ومن خلالها يتضح أن:

- حصلت العبارات أرقام (1)، (2)، (5)، (7)، (8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (15)، (16)، (17)، (19)؛ على مستوى تواجد كبير، مما يعنى أنه في الكتاب:
  - تظهر به الأبعاد الحقيقية للثقافة العربية مثل أسماء الأشخاص والبلاد والأدوات.
  - تشيع به صور الملابس والأدوات المعروفة في العالم العربي.
  - يتناول المحتوى الثقافي مكارم الأخلاق العربية.
  - تتردد فيه مفردات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.
  - تزيد ثقة الطالب بمحيطه الإسلامي.
  - يعكس المحتوى الثقافي ملامح بيئة مكة المكرمة المتميزة.
  - يتوافق المحتوى الثقافي مع جوانب الثقافة الإسلامية.
  - تناسب الصور والرسومات مبادئ الثقافة الإسلامية.
  - يتناسب المحتوى الثقافي للكتاب مع مستوى الطالب الدراسي.
  - يرتبط المحتوى الثقافي مع حاجات الطالب الثقافية حسب عمره.
  - يعزز المحتوى الثقافي الجانب المعرفي لدى الطالب.
  - يشجع المحتوى الثقافي الطلاب على الاطلاع.
  - يعزز المحتوى الثقافي القيم الوجدانية الإيجابية.
  - يعمل المحتوى الثقافي على تقديم الجديد مما لا يعرفه الطالب.
- حصلت العبارات أرقام (3)، (4)، (6)، (14)، (18) على مستوى تواجد متوسط، مما يعنى أنه في الكتاب:
  - يقدم صورة إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي؛ بشكل متوسط.
  - يعطي صورة عن الثقافة السائدة لمجتمع المملكة العربية السعودية؛ بشكل متوسط.
  - يزيد ثقة الطالب بمحيطه العربي؛ بشكل متوسط.
  - يظهر المحتوى الثقافي كيف ينمي الطالب علاقته مع الآخرين؛ بشكل متوسط.
  - يحقق المحتوى الثقافي أهداف برنامج تعليم العربية لغير العرب بجامعة أم القرى؛ بشكل متوسط.
- حصلت العبارة «يعزز المحتوى الثقافي القيم الوجدانية الإيجابية» على أقل انحراف معياري، مما يعنى تقارب آراء أفراد العينة حول كون المحتوى الثقافي؛ يُعزز القيم الوجدانية الإيجابية.
- حصلت العبارة «يقدم الكتاب صورة إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي» على أكبر انحراف معياري، مما يعنى تباعد آراء أفراد العينة حول كون المحتوى الثقافي؛ يقدم صورة إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي.
- حصلت العبارة «يعزز المحتوى الثقافي القيم الوجدانية الإيجابية» على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أن آراء أفراد العينة حول كون المحتوى الثقافي؛ يُعزز القيم الوجدانية الإيجابية، تقترب من مستوى التواجد «كبير جدا». وتُعد هذه العبارة هي الأعلى من وجهة نظر أفراد العينة.
- حصلت العبارة «يحقق المحتوى الثقافي أهداف برنامج تعليم العربية لغير العرب بجامعة أم القرى»[1] على أقل متوسط حسابي، مما يعنى أن آراء أفراد العينة حول كون المحتوى الثقافي؛ يحقق أهداف برنامج تعليم العربية لغير العرب بجامعة أم القرى، في مستوى التواجد «متوسط». وتُعد هذه العبارة هي الأقل من وجهة نظر أفراد العينة.

ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الوزنية لمجالات الثقافة الثلاثة، وللدرجة الكلية للمحتوي الثقافي. ويتضح ذلك من خلال جدول (7):

(1) أهداف برنامج تعليم اللغة العربية لغير العرب هي كما يلي: 1_ تنفيذ البرنامج اللغوي المعتمد لتعليم العربية لطلاب المنح وتزويدهم بالثقافة الإسلامية. 2_ إعداد الدارسين لغويًا للدراسة بالكليات التي تتخذ العربية لغة تدريس. 3_ تصميم وتطوير مناهج ومواد تعليمية وأدوات قياس وَفقًا لأحدث الأساليب التربوية وتقنيات التعليم. 4_تفعيل الأنشطة الطلابية التي تعزز المهارات العامة. 5_إقامة دورات تعليم وتدريب لغير الناطقين بالعربية من المقيمين والحجاج والمعتمرين. (نموذج تقرير الدراسة الذاتية البرامجية، رمضان 1438هـ، الموافق يونيو 2017م)..

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الوزنية لمجالات الثقافة الثلاثة، وللدرجة الكلية للمحتوي الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى.

محاور المحتوى الثقافي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	وجود المحتوى الثقافي
الثقافة العربية	20.77	4.43	3.46	كبير
الثقافة الإسلامية	19.44	3.40	3.82	كبير
الثقافة العامة	28.44	4.55	3.55	كبير
الدرجة الكلية للمحتوى الثقافي	68.33	10.07	3.59	كبير

من خلال جدول رقم (7) تتضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الوزنية لمحاور الثقافة الثلاثة، وللدرجة الكلية للمحتوي الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى. ومن خلالها يتضح أن:

- محتوى الثقافة العربية في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ كبير.
- محتوى الثقافة الإسلامية في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ كبير.
- محتوى الثقافة العامة في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ كبير.
- المحتوى الثقافي في سلسلة الكتاب الأساسي للناطقين بغير العربية لجامعة أم القرى؛ كبير.

خاتمة البحث وتوصياته

يمكن أن نجمل أهم النتائج التي خلص إليها البحث في النقاط الآتية:

- اعتنى مؤلفو الكتاب الأساسي (العينة) بإبراز جوانب الثقافة العربية، وقد بلغ المتوسط الوزني الإحصائي نسبة (3.46).
- ظهرت أبعاد الثقافة الإسلامية في الكتاب المدروس بجلاء، وقد بلغ وزنها الإحصائي نسبة (3.82) ولعل هذا مرجعه إلى عناية المؤلفين بالجانب الإسلامي: حيث مكة المكرمة مهد الرسالة ومنبع الديانة.
- اهتم الكتاب بالتطرق إلى جوانب الثقافة عامةً، وقد بلغت نسبتها في الوزن الإحصائي (3.55).
- ومرد ذلك إلى تعدد الخلفيات الثقافية التي يتكون منها جمهور الطلاب بجامعة أم القرى.
- يبدو من المقارنة بين محاور الثقافة الثلاثة التي تتبعها البحث تفوق العناية بمحور الثقافة الإسلامية، وهذا يعد مما تميزت به سلسلة أم القرى لتعليم اللغة العربية.

بقيت الإشارة إلى جملة من المقترحات والتوصيات التي يراها الباحث، بغية أن تسهم في تقديم محتوى ثقافي أكثر جودة وجدوى.

- تضمين الكتاب المزيد من الموضوعات التي تعمل على تقديم صورة إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي، وهي نابعة -في مجملها- من القيم والمبادئ المستقاة من الدين الإسلامي الحنيف، ومن نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، كما تظهر جلية في وسطية الإسلام، ودعوته إلى التآلف ونشر السلام والمحبة بين العالمين.
- إثراء الكتاب بموضوعات تعنى -بتركيز- بتقديم صورة واقعية عن الثقافة السائدة في مجتمع المملكة العربية السعودية -بلاد الحرمين- حرسها الله، وقوامها مكارم الأخلاق العربية الأصيلة، وروح الإسلام المعتدل القائم على التعايش والتراحم؛ فبلاد الحرمين نموذج واقعي للتعايش والتآلف البشري، حيث ترى فيها شتى الأجناس والألوان والعرقيات، والأديان كذلك، يعيشون في سلام ووئام.
- الكتاب ما زال في حاجة إلى تناول المزيد من الموضوعات التي تسهم في زيادة ثقة الطالب بمحيطه العربي، والإسلامي، فالكتاب يدرس في جامعة أم القرى- وغيرها من المعاهد والأقسام داخل المملكة وخارجها- وعليه ينبغي أن يعقد الصلات بين الدارسين وبين العالمين العربي والإسلامي، وأن يرفدهم بالمعارف التي من شأنها أن تجعل الطالب مُلِمًّا بدرجة كافية بمعارف ومعلومات في هذا الجانب.
- إقامة العلاقات الإنسانية والتعاملات الحياتية هي أهم ما تسعى إلى تحسينه البرامج التعليمية والمقررات

الدراسية، وينبغي للمؤلفين أن يولوها مزيد العناية والاهتمام، ومن المعروف أن الثمرة الحقيقية للتعليم والتعلم هي إنتاج مخرج بشري صالح ومصلح، ونافع ومفيد لنفسه ولمجتمعه وبيئته. لذا تعين أن تزداد الموضوعات والتدريبات (الصفية واللا صفية) التي تعزز التعامل الراقي القائم على الاحترام والمسؤولية، والنفع المتبادل وكف الأذى، وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم، وكذلك أصحابه وتابعيه، هي خير معين لتزويد المتعلمين بأسس التعامل الراقي وقواعده وآدابه.

- يأتي هدف تزويد الطلاب بالثقافة الإسلامية على قمة أهداف برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى، وهو صنو وقسيم لتعليمهم اللغة العربية؛ ما يعني أن مكون الثقافة الإسلامية في هذا البرنامج مطلب رئيس، وتجب العناية به عنايةً تامةً، ينبغي أن تنعكس وترى بوضوح في جميع مفرداته ودروسه وموضوعاته، ولعل الكتاب الأساسي- في إصدارته الجديدة التي هي قيد الإعداد والإخراج- يعنى ويغطي كل ما سبقت الإشارة إليه هنا.

وعلى الله قصد السبيل، وهو الموفق والمستعان.

الملاحق

1. **أسئلة المقابلة**[1]

م	العبارة	أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق تماما	محايد
1	تظهر في الكتاب الأبعاد الحقيقية للثقافة العربية مثل أسماء الأشخاص والبلاد والأدوات.					
2	تشيع في الكتاب صور الملابس والأدوات المعروفة في العالم العربي.					
3	يقدم الكتاب صورةً إيجابية عن الثقافة السائدة في العالم العربي.					
4	يعطي الكتاب صورة عن الثقافة السائدة لمجتمع المملكة العربية السعودية.					
5	يتناول المحتوى الثقافي مكارم الأخلاق العربية.					
6	يزيد الكتاب ثقة الطالب بمحيطه العربي.					
7	تتردد في الكتاب مفردات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.					
8	يزيد الكتاب ثقة الطالب بمحيطه الإسلامي.					
9	يعكس المحتوى الثقافي ملامح بيئة مكة المكرمة المتميزة.					
10	يتوافق المحتوى الثقافي مع جوانب الثقافة الإسلامية.					
11	تناسب الصور والرسومات مبادئ الثقافة الإسلامية.					
12	يتناسب المحتوى الثقافي للكتاب مع مستوى الطالب الدراسي.					
13	يرتبط المحتوى الثقافي مع حاجات الطالب الثقافية حسب عمره.					
14	يظهر المحتوى الثقافي كيف ينمي الطالب علاقته مع الآخرين.					
15	يعزز المحتوى الثقافي الجانب المعرفي لدى الطالب.					
16	يشجع المحتوى الثقافي الطلاب على الاطلاع.					
17	يعزز المحتوى الثقافي القيم الوجدانية الإيجابية.					
18	يحقق المحتوى الثقافي أهداف برنامج تعليم العربية لغير العرب بجامعة أم القرى.					
19	يعمل المحتوى الثقافي على تقديم الجديد مما لا يعرفه الطالب.					

(1) اكتفى الباحث بذكر القائمة بعد تنقيحها حسب آراء الأساتذة المحكمين.

2. **أسماء الأساتذة المحكمين**

م	الاسم	الدرجة العلمية والوظيفة
1	**د. أحمد حسن محمد علي**	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد جامعة بورصا ألوداغ، تركيا.
2	**د. أحمد رمضان محمد**	أستاذ علم النفس المشارك بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
3	**أ.عبد الدايم عنبر**	محاضر بجامعة إفريقيا العالمية بالسودان.
4	**د. على عبد المحسن الحديبي**	أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
5	**د. عمر الصديق أونسة**	أستاذ المناهج وطرق التدريس بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
6	**د. فتحي علي يونس**	أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
7	**د. ماسيري دوكوري**	أستاذ اللغويات بكلية الآداب جامعة ولاية يوبي، نيجيريا.
8	**د. مسعد حليبة**	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى.
9	**د. نهلة عبد الكريم الحرتاني**	أستاذة اللغة العربية المشاركة بجامعة السلطان إدريس، ماليزيا.

قائمة المراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط13، 1993م.
- أبو العزم، د. عبد الغني، المعجم الغني، ط١. الرباط: مؤسسة الغني للنشر، ٢٠١٣م.
- حسان، د. تمام، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطابع جامعة أم القرى، 1986م.
- طعيمة، د. رشدي، نحو أداة موضوعية لتقويم كتب تعليم العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مج1، ع2، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - معهد الخرطوم الدولي للغة العربية،1983م.
- عبد المؤمن، معمر، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات، الإدارة العامة للمكتبات، ط1 ليبيا، 2008م.
- عليان، ربحي مصطفى، البحث العلمي: أسسه مناهجه وأساليبه وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، الأردن، 2001م.
- عمر، د. أحمد مختار، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008م.
- الفوزان، د. عبد الرحمن بن إبراهيم، أهمية المحتوى الثقافي في برامج تعليم اللغة وفي كتبها، الملتقى العلمي العالمي الحادي عشر للغة العربية، اللغة العربية ودورها في تطبيق الشريعة الإسلامية والحضارة الإنسانية، 2018م.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط. ط٣. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.
- معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، نموذج تقرير الدراسة الذاتية البرامجية، رمضان 1438هـ، الموافق يونيو 2017م.
- معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، الكتاب الأساسي الأول، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مطابع جامعة أم القرى، جـ1، وجـ2، ط4،1439هـ/ 2017م.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج: الأهداف التربوية والأسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، الرياض، 1983م.
- نور الدين، حفيظي، المقابلة كأداة بحثية في جمع المادة العلمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جـ3، 2016م.

تَعْزِيزُ الهُوِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

د. عبدالله عبدالرحمن أسعد السعدي
جامعة العين – دولة الإمارات العربية المتحدة
Abdullah.AlSaadi@aau.ac.ae

المحور: مناهج اللغة العربية في مجال مفاهيم العروبة والبُعد العربي لتعزيز الهوية.

الهُوِيَّةُ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

ملخص

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه.

التعليم والتعلم لفظان اهتمت بهما البشرية أينما حلوا أو ارتحلوا، فهما من وسائل تغذية الفكر الإنساني، وإن أرباب المعرفة يتوارثون كيفية الوصول الى تطوير وسائلهما وأهدافهما؛ لتحقيق بغيتهم فيهما، وهذا البحث يركز على جانب البيئة التعليمية وهويتها من خلال التحقق من هوية المعلم، وهوية البيئة التعليمية، وهوية الزمن في التعليم ووسائله وطرائقه. ويلمح إلى الصلة بين الإنسان العربي ولغته، ومشكلة العقبات الموهومة في تعلم العربية حين تتعثر مسيرة العربية بين أبنائها وغيرهم، وصولا إلى حل عقدتها الموهومة، وربط هوية الإنسان العربي بلسان لغته الأم، فما معنى الهوية وما جذورها اللغوية؟ ثم ما مدى تعميق معنى الهوية العربية على التعليم والتعلم والمعلم، وكيفية تعزيزها في الانتماء والولاء؟

مقدمةٌ

تعليم اللغة العربية لم يكن مجالًا للحصول على معلومة عابرة؛ إذ هي لغة قد نالت من الرعاية ما يجعلها مادةً علميةً تحتوي على العمق المعنوي المرتكز على عناصر الهوية العربية؛ لذلك يجب أن يكون تعليمها ضمن القيم الإنسانية التي توجه البشرية نحو الرقي في الحياة بكل جوانبها، ويمكن أن ينظر إليها من خلال الدوافع الأولى لجمع اللغة العربية، والبحث في سيرة أعلام العربية الذين بذلوا جهدهم في أخذها من منابعها الأصيلة، وبيان أثر ذلك في الهوية والتعليم المعاصر. وكذلك من خلال مراحل تعليم العربية ابتداء من تدوينها، وأهمية ذلك في الأزمنة المختلفة. وهنا أمر مهم لايقل أهمية عن غيره وهو فن أدب الأطفال في تعليم اللغة العربية، وربط هذا الفن بطرائق التعليم وكيفية الحصول على الذائقة الأدبية وتنميتها لدى المتعلم ولا سيما الفئات العمرية المبكرة، مع المهارات اللغوية المتنوعة بما ينعكس على تعزيز الهوية. وخاتمة البحث هي مقترحات تسهم في تخطيط منهج في تعليم اللغة العربية.

المَبْحَثُ الأَوَّلُ

الهُوِيَّةُ مَبْنَاهَا وَمَعْنَاهَا

جاء في المعاجم العربية تفصيلات في المعاني التي حملها الجذر اللغوي(هوي)

وكذلك اشتقاقاتها المتنوعة، ومن ذلك: هَوَى فلانٌ، أي: مات، قال النابغة:[1]

وقال الشَّامِتونَ: **هَوَى زيادٌ... لكُلِّ مَنِيَّةٍ سببٌ مُبِينُ**

(هَوِيَ يهوى هَوىً) ورجلٌ هَوٍ- ذو هوىً مخامر، وامرأةٌ هَوِيَةٌ - لا تزال تَهْوَى، وكذلك ما كان من(استهوى) على وزن استفعل مثاله: {استَهْوَتْهُ الشياطينُ} جعلته يهوي لوسوستها، فهو حَيْرانُ هائم. والفعل الذي على وزن أفعل، مثاله: أَهْوى إليه فأَخَذَهُ، أي: أَهْوَى إليه يَدَهُ[2]، وحين نفسر الهوي بمعنى النزول فهو يتوافق مع ما جاء في قوله

(1) ديوان النابغة: 263 – دار الكتب العلمية – بيروت - 1971

(2) التهذيب 6/ 492 - 488 - اللسان (هي) الفراهيدي البصري، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد ت 170هـ العين:4/-105 تحقيق: د مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي - دار ومكتبة الهلال - الأزهري الهروي، محمد بن أحمد، أبو منصور تهذيب اللغة:6/258 - ت 370هـ

تعالى: {رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ} إبراهيم: 37.

عبر بلفظ (تهوي) عن حصول رغبة القلوب النازلة إلى مكان البيت العتيق الذي يقطنه أهل إبراهيم، وذلك بإسلوب يشبه انحدار الماء من المرتفعات. فمن قرأ تهوي إليهم فهو على هَوَى يَهْوِي إذا مال. ومَن قرأ تهوَى إليهم فعلى هَوِيَ يَهْوَى إذا أَحَبَّ، والقراءة الأولى هي المختارة. وقوله تعالى: {فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ} عدَّاهُ بـ(إلى)؛ لأن فيه معنى تميل. وقال الفراء: (اجعل أفئدة من الناس تريدهم، كما تقول: رأيت فلانا يهوي نحوك، معناه: يريدك. وأصله أن يتعدى باللام) كقول زهير[1]:

حَتَّى إِذَا مَا هَوَتْ كَفُّ الْغُلَامِ لَهَا... طَارَتْ وَفِي كَفِّهِ مِنْ رِيشِهَا بَتَكُ

وإنما عدي بـ (إلى) لأنه ضمن معنى (تميل)، ومنه قول شاعر الجن من السريع[2]:

تَهْوِي إِلَى مَكَّةَ تَبْغِي الهُدَى... مَا مُؤْمِنُ الجِنِّ كَأَنْجَاسِهَا

وذكر أهل اللغة أن هَوَى- بفتح الواو- متعدٍّ بنفسه، وإنما عدي بإلى حملا على تميل[3]، وقد جاء في بعض الأدعية: يا هو، يا من لا هو إلا هو، يا من به كانت هوية كل هو، ويخرج على وجهين، أحدهما: أنه هو لذاته هوية. والثاني: هو الذي يراد في الدعاء: (باسمك الذي من سألك به أعطيته، ومن دعاك به أجبته)[4] هوى وأهواه غيره واستهواه بمعنى: طلب منه أن يهوي هو، أو طلب منه أن يهوي شيئا. وقال القاضي أبو محمد في تفسيره) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز(: (استهوته الشياطين، سياق هذا المثل كأنه قال: أيصلح أن يكون بعد الهدى نعبد الأصنام؟ فيكون ذلك مثَّا ارتدادًا على العقب، فيكون كرجل على طريق واضح فاستهوته عنه الشياطين، فخرج عنه إلى دعوتهم فبقي حائرًا)[5]، وعند الأصمعي معنى (الهَوِيُّ) يستخدم في السَّير إذا مضى.[6] ولربما يحصل وهمٌ أن هوى لا يستعمل إلا في الهبوط، وليس كذلك بل معناه الإسراع الذي قد يكون في الصعود والهبوط، وفي حديث البراق: فانطلق يهوي به أي يسرع. وذكر أهل اللغة أن مصدر الصعود (الهُوى) بضم الهاء، ومصدر الهبوط (الهَوَى) بفتحها[7]، فعند أبي زيد: (هوى) تأتي بمعنى: علا وهبط، فهو من الأضداد إلا أن المصدرين يختلفان: مصدره (هَوى) بفتح الهاء إلى أسفل، و(هُوى) بضم الهاء إلى فوق، وأنشد في ذلك: يهوى إلى قبة من مرقب عال.....

فهذا إلى فوق[8].

ويأتي الهوى بمعنى (الحب) على وزن الفعل على (علم) بفتح وكسر: هَوِيَ يَهْوَى هَوًى- قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: {وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَقَفَّيْنَا مِنْ بَعْدِهِ بِالرُّسُلِ وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُكُمُ اسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ} البقرة: 87 - ومصدرها: (هُوِيًّا) بضم الهاء وكسر الواو وتشديد الياء، عَلَى وزنِ (فُعُولٍ) ولمعنى السقوط والاسراع قوله: {وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى} النجم:1، أَيْ سَقَطَ. وقوله: {تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ} [الحج: 31] تمر بسرعة، وكذلك بمعنى هلك[9] قوله: {فَقَدْ هَوَى} طه: 81.

تحقيق: محمد عوض مرعب - دار إحياء التراث العربي – بيروت - 2001م

(1) ديوان زهير بن أبي سلمى ص 170

(2) النهرواني، أبو الفرج المعافى بن زكريا بن يحيى الجريري ت 390هـ الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي - تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي - دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان - 1426 هـ - 2005 م

(3) الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق (المتوفى: 311هـ) معاني القرآن وإعرابه:3/-165 تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي - عالم الكتب – بيروت - ط 1408 هـ - 1988 م

(4) الماتريدي، محمد، أبو منصور ت 333هـ تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة):644/10 - تحقيق: د. مجدي باسلوم - دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان - 1426 هـ - 2005 م

(5) ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق بن غالب المحاربي ت 542هـ - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز:2/-306 تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد - دار الكتب العلمية – بيروت - ط 1422 هـ

(6) القزويني الرازي، أحمد بن فارس، أبو الحسين ت 395هـ معجم مقاييس اللغة:6/-15 تحقيق: عبد السلام محمد هارون - دار الفكر- 1399هـ - 1979م. دار إحياء التراث العربي – بيروت 1417هـ 1996م

(7) الحريري البصري، القاسم بن علي أبو محمد - تكلم: 516هـ) درة الغواص في أوهام الخواص: 244 - تحقيق: عرفات مطرجي - مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت - 1998/1418هـ

(8) لصقلي، علي بن جعفر السعدي، أبو القاسم، المعروف بابن القَطَّاع ت 515هـ - كتاب الأفعال:363/3 - عالم الكتب - 1403هـ 1983-م.

(9) لنسفي، عمر بن محمد أبو حفص، نجم الدين ت 537هـ طلبة الطلبة:60/1 - المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد - 1311هـ ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ت 606هـ - النهاية في غريب الحديث والأثر:475/2 - المكتبة العلمية - بيروت، 1399هـ - 1979م تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي - الرازي زين الدين، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي ت: 666هـ مختار الصحاح:329/3 - تحقيق: يوسف الشيخ محمد - المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا - 1420هـ / 1999م - الهروي، أبو عبيد أحمد بن محمد ت 401 هـ

الخلاصةُ:

ونستخلص من مجمل ما جاء في المعاني اللغوية معنى اصطلاحيًّا مؤداه أن الهوية هي ميل وانتماء لشيء أحبه الإنسان بحسب عقيدته وسلوكه، وأمكن أن نعتبر التمسك بالعربية والحفاظ عليها هوية الإنسان تتحقق سواءً بالنسب أو بالميل إليها، وكل شيء انتهى بانتماء إليه تحققت هويته.

الهوية في الوحي

الوحي تعليم نازل من الخالق -جل وعلا- إلى الرسل -عليهم وعلى نبينا الصلاة والسلام-، وجاء به معلم الوحي جبريل، وهو المَلَك الذي يحمل (هوية المعلم) للتعريف به على أنه رسول الوحي، وصفته شديد القوى ذو مِرَّةٍ فاستوى وهو بالأفق الأعلى؛ لأن من مستلزمات التعليم قناعة المتعلم بما يتعلم، ثم قناعته بمن يأخذ منه المعرفة، إذن هوية المعلم لم تكن للتعليم البشري فحسب، بل جاءت في التعليم الإلهي عن طريق الوحي، فالتعريف بالهوية نجده في النصوص، ومن ذلك ما جاء في حديث جبريل؛ إذ جاء (في صورة البشر، فكان جبريل يأتي إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- على صورة دحية بن خليفة الكلبي، وكان رجلًا جميلًا وسيمًا)[1]، وهذا يدل على أن الملائكة أحيانًا يتشكلون بما يألفه البشر ليكون أدعى للقبول، وأصبحت هوية الملك معروفة مألوفة في خلقته، وجاء في بيئة تعليمية متحققة، وكذلك هيئة الجلوس كانت تمثل البيئة التعليمية الناجحة؛ إذ جلس إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- فأسند ركبتيه إلى ركبتيه، ووضع كفيه على فخذيه، وهذه جلسة طالب العلم المتواضع بين يدي معلمه، فأخذ الرسول -صلى الله عليه وسلم- يعرف بهوية هذا المعلم ورسول الوحي: (هذا جبريل أتاكم يعلمكم أمر دينكم)؛ إذ من حق المتعلم أن يتعرف على هوية معلمه، وهذه طريقة من طرق التعليم لتعزيز الثقة بالمعلم[2].

واستخدم وسائل التعليم حين يسأل عن شيء وهو يعرفه؛ ليسمع الإجابة من حضر[3]، وبعد تثبيت العقيدة الصافية توسعت دائرت التعليم من حيث كيفية ذلك التعليم، ويسري الأمر نفسه على تعلم اللغة، وأخذها من منابعها، وإيجاد بيئة تعليمية تحقق هوية الانتماء الخالص لأصل اللغة، ولا سيما العربية؛ إذ هي هوية الإنسانية.

وقد بين الفقهاء تفصيلات عن التعليم وآدابه، وفرقوا بين التعليم التعبدي والتعلم الدنيوي، وبينوا حكم أخذ الأجرة على التعليم[4].

المَبْحَثُ الثَّانِي

تَعْزِيزُ الهُوِيَّةِ فِي البِيئَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ

حدد العلماء البيئات الصالحة من القبائل العربية النقية لغرض أخذ اللغة منها. وأهل اللغة بينوا هوية القبائل العربية الصالحة لأخذ اللغة منها وهم سكان بوادي الحجاز ونجد وتهام: قيس – تميم – أسد – هذيل – كنانة – طيئ[5]، وراعوا في هذه القبائل نقاء اللغة وبُعْدها عن التأثر بلغات الأمم المجاورة.

ابتعد رواة اللغة عن الحواضر والقبائل التي سكنت أطراف الجزيرة العربية، ولم تؤخذ عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم حولهم، ولم تؤخذ من لَخْمٍ، ولا من جذام؛ لمجاورتهم أهل الشام، ولأنهم نصارى لغتهم العَبْرَانية، ولا من بكر؛ لمجاورتهم للنبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عمان؛ لأنهم كانوا بالبحرين مخالطين للهند والفرس، ولا من أهل اليمن؛ لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف وأهل الطائف؛ لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز؛ لأن الذين نقلوا اللغة منهم خالطوا غيرهم من الأمم، وفسدت ألسنتهم[6]، فأبو عمرو كان لا يستشهد إلا بالشعر الجاهلي، كما روى تلميذه الأصمعي حين قال: (جلست إليه ثماني حجج، فما سمعته يحتج ببيت إسلامي)[7].

(1) الغريبين في القرآن والحديث: 1952/6 - تحقيق ودراسة: أحمد فريد المزيدي - مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية - 1419 هـ - 1999 م - ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي - 392هـ سر صناعة الإعراب/ 2/ 72دار الكتب العلمية بيروت-لبنان - 1421هـ- 2000م

(2) http://www.islamweb.net

(3) الشيبانيّ، يحيى بن (هُبَيْرَة بن) محمد بن الذهلي، أبو المظفر، عون الدينت 560هـ الإفصاح عن معاني الصحاح: تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد- دار الوطن - 1417هـ اهـ - لسان العرب. 15: 371

(4) الخضير، عبد الكريم بن عبد الله- شرح بلوغ المرام لابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي 18/ 1

(5) السيوطي – الاقتراح: 7 ابن رشيق – العمدة: 16

(6) https://www.ahlalhdeeth.com ›

(7) البغدادي – خزانة الأدب: 78

ومن اهتمام العلماء بإثبات هوية اللسان العربي وجود مصطلحات لغوية تكشف هوية اللفظ العربي في مدى أصالته، وجاءت هذه المصطلحات على قسمين: أحدهما يشير إلى استغناء اللغويين والنحاة عن اللغة الضعيفة الموصوفة بأنها لغة: متروكة، أو مرذولة، أو مجهولة، أو مرغوب عنها أو غير مشهورة، وكذلك وصفوها بصفات الاستهجان كقولهم: لغة شنعاء، لغة سوء، أو مذمومة[1].

وهذا يثبت أن اللسان الفصيح جاء من المجال الجغرافي النقي الذي تحرك فيه علماء العربية الأوائل، ومنهم أبو عمرو بن العلاء ويونس بن حبيب وعيسى بن عمر والخليل بن أحمد والكسائي -في شبه جزيرة العرب- وعملوا على تحليل المادة اللغوية التي جمعت من محيطها الجغرافي الصافي مع التدقيق في الفروق اللغوية: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية.

وبعد جمع ألفاظ العربية من مظانها النقية تلقاها الرواة الثقات، فنقلوها بأمانة تامة، ابتداءً من القرن الثاني الهجري إلى الرابع، ودونوا ما يحفظون من شعر العرب ونثرهم بمشافهة العرب الخلص في حَلِّهم وتَرحالهم، قال أبو عمرو: سمعت الكسائي يقول: (كانت قبائل العرب متصلة بالكوفة، فخرجت -وأهلي لا يعلمون بخروجي- فلما صرت إلى ظاهر الكوفة ولقيت القبائل جعلت أسألهم فيخبرونني مشافهة، وينشدونني الأشعار) [2] سأل الكسائي الخليل: من أين أخذت علمك هذا؟ فقال: من بوادي الحجاز ونجد وتهامة، فخرج ورجع وقد أنفد خمس عشرة قنينة حبر في الكتابة عن العرب سوى ما حفظ[3].

ونشأت في بدء جمع اللغة نهضةٌ تعليمية في بيئة نقيةٍ من شوائب العجمة لأخذ العربية من منابعها الأصيلة أفواه العرب بطريقين: الأول: الرحلة إلى البادية من أجل تلقي النطق الفصيح من القاطنين كبد الصحراء. الثاني: مقابلة العرب القادمين إلى البصرة والكوفة؛ إذ موقعها مجاور للقبائل العربية من الجزيرة العربية. وكذلك كانت البيئة التعليمية عند سلف الأمة من الصحابة والتابعين[4]، فقد احتوت على منظومة القيم والعادات والتقاليد والممارسات الإيجابية من قبل أعضاء المجتمع التعليمي، حيث لا تقتصر البيئة التعليمية على عملية التعليم فقط، حيث إنها تراعي العملية التربوية وتخدم بيئة الطالب وبيئة التعليم والتعلم والبيئة الصحية الآمنة، وتستخدم الأساليب التربوية الحديثة.[5]

أما البيئة التعليمية الجديدة فتتطلب قيادة مستقبليةً، وأعضاؤها مجتمع التعليم، وأهمها المعلم والمدير والمشرف والمرشد، وبناءً على النظريات التربوية الحديثة نرى أن القائد التربوي يمكن صناعته بتهيئة الظروف والبيئات والمناخات المناسبة له بما يمنحه المزيد من الاستقلالية في اتخاذ القرارات المهمة في التعليم، واعتبار الإدارة مهنة متخصصة يشغلها مؤهلون ولها معايير موضوعية، والعمل على إيجاد كفايات يجب أن يتحلى بها مدير المدرسة، والمشرف التربوي، ووضع الضوابط لإعداد المعلم واعتمادها في التأهيل والتدريب والتقويم، والعمل على تعزيز اتجاه الإدارة المؤسسية ونظام الجودة الشاملة[6]. قال سمرة: (كان النبي -صلى الله عليه وسلم- إذا صلى أقبل علينا بوجهه)[7]، وهذا دليل على أن المتعلم له الحق أن يتعرف على معلمه ولو أدى إلى تغيير المعلم اتجاهه عن الكعبة المشرفة؛ إذ الاهتمام بالتعليم من أنواع العبادات المفروضة، ولا بد من الإهتمام بهوية البيئة المناسبة لها في تعليم الجاهل، وأن لا يُترك على جهله، وأن العالم وطالب العلم إذا رأى أخاه قد أخل بشيء من أمور دينه يعلمه ولا يسكت، بل يعلمه ويرشده بالرفق وعدم الشدة والعنف[8].

استمرت الأمة العربية بالحفاظ على الهوية العربية من خلال المحافظة على لسانها ومن ذلك ما جاء في التوصيات التي ختم بها مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث المنعقد في الشارقة مؤكدا على ضرورة استخدام المعلمين والمتعلمين اللغة الفصيحة في مجتمعات التعلم بما يوفر البيئة اللغوية السليمة التي تعين المتعلمين على تكوين الملكة

(1) السيوطي – المزهرفي علوم اللغة: 1/ 178 - 192
(2) الزجاج - مجالس العلماء للزجاجي 171 - مجالسُ العلماء: 266-267
(3) إنباه الرواة على أنباه النحاة: 2: 258. اللهجات العربية الغريبة القديمة: 39-40
(4) الدهلوي، أحمد بن عبد الرحيم (ولي الله) ت 1176هـ - حجة الله البالغة:291/1 تحقيق: السيد سابق - دار الجيل، بيروت – لبنان - 1426 هـ - 2005م
(5) http://alrai.com/article/ - https://mawdoo3.com/
(6) المنظمة العربية للتربية، 1421هـ) (سعاد إبراهيم، القيادة التربوية الميدانية وأدوارها المأمولة في المدرسة،1428هـ): https://mawdoo3.com/
(7) البخاري - مسلم - أبو داود عن البراء بن عازب قال: «كنا إذا صلينا خلف رسول الله -صلى الله عليه وسلم- أحببنا أن نكون عن يمينه، فيقبل علينا بوجهه» (نيل الأوطار:306).
(8) البخاري، برقم 757، ورقم 6251، و6252، ومسلم، برقم 397، والبيهقي في السنن الكبرى، 2/ 373، وتقدم تخريجه في شرح حديث المتن رقم 93. ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله ت 1420هـ

اللسانية الصحيحة فضلًا عن تطوير إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة وَفقا لطبيعة المتعلمين ومراحلهم الدراسية[1].

وهنا تتحقق مهمة المجامع اللغوية، وقد توجت هذه المجامع بتأسيس مجمع اللغة العربية في الشارقة الذي يؤسس لمرجعية رحيبة في تحقيق بيئة نقية وهوية انتماء للثروة اللغوية بتأصيلها إلى تاريخ المفردة العربية من خلال (المعجم التاريخي للغة العربية).

المَبْحَثُ الثَّالِثُ

تَعْزِيزُ الهُوِيَّةِ فِي أَدَبِ الأَطْفَالِ

الكلام في مرحلة الطفولة يخضع للتدريب على نطق الكلمات للربط بين المعاني والكلمات التي تدل عليها، لتأليف الجمل، (وهذه المهام لا تتضمن فقط التحكم في الجهاز الصوتي، وإنما القدرة على فهم المعاني والربط بينها وبين الكلمات التي تقوم بدور الرموز على هذه المعاني، وتتكون المفردات اللغوية لدى الرضيع من الأسماء التي ترتبط بالأشخاص والأشياء في بيئته، والأفعال التي تدل على نشاط معين، وفي نهاية هذه المرحلة يكتسب بعض الكلمات الدالة على النعوت والظروف، ويندر استخدام الجمل الخبرية والجمل الربطية والضمائر في هذه المرحلة، وهكذا تتحدد في هذه المرحلة أسس النشاط اللغوي الذي يزداد نموًّا وتحسنًا ورقيًّا في المراحل التالية، ولابد من التنبيه إلى مخاطر تأجيل النموّ الكلامي في هذه المرحلة)[2].

إن الإنسان في أول نشأته تبدأ عنده القوى الجسمية المتنوعة، ومنها قوى النطق باستخدام الجهاز الصوتي حتى يتمرن على الإنتاج الأفضل، وذلك مرهون بالبيئة التي تغذي الجهاز الصوتي مع سلامته من العيوب التي تعرقل استخدامه على الوجه الأمثل؛ ولذلك نجد الطفل الأصم - وإن كان قادرًا في شهوره الأولى على إصدار بعض الأصوات- حين فقد الحافز السمعي لم يتمكن من إدراك الأصوات، بسبب انعدام الحافز الخارجي؛ لأن الصلة مع بيئته ومحيطه قد انقطعت؛ ولذلك فقد تلك القدرة على إصدار الأصوات، وفقد القدرة على إنتاج الكلمات والجمل وفهمها[3].

وكذلك الإنسان الذي ينشأ بعيدًا منذ ولادته معزولًا عن المجتمع يبقى خاليًا من اللغة [4]إن نظرة المجتمع إلى الطفل قد تطورت إلى الأفضل، وإن أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال المتعددة المعروضة أمام الطفل مكنته من الارتقاء اللغوي بعض الأحيان، كما أنها ساعدت على سرعة اكتساب اللغة، وهي من الحوافز التي تقدمها له البيئة في الأسرة والمجتمع[5].

الهُوِيَّةُ فِي التَّجْسِيدِ وَالتَّمْثِيلِ

ضرب الأمثال يجسد بيئة تعليمية ذهنية يأنس بها المتعلم، والأمثال جزء من التعليم المسرحي، وعن طريقه تتحقق هوية البيئة التعليمية مكانًا وزمانًا وهيئةً حتى يحصل المتعلم على أرضية راسخةٍ حين يقف على بناء صَرح العلم والمعرفة. وقد جعل الله ضرْبَ الأمثال في كتابه طريقًا عظيمًا من طرق التعليم الذي تتوضح به المطالب العالية مع التفريق بين العقائد الصحيحة والفاسدة، وذلك مثل كلمة التوحيد والعقيدة الصحيحة بقوله: {كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا} إبراهيم: 24، كما مثّل ضد ذلك بالشجرة الخبيثة التي ليس لها أصل ثابت ولا فرع نافع، ومثل المشرك بربه كالعبد الذي يتنازعه شركاء متشاكسون، والموحد المخلص لله السالم من تعلقه بغيره[6]، وكذلك تشبيه الرسول -صلى الله عليه وسلم- للإسلام في الهدى والعلم كمثل غيث أصاب أرضًا، فكانت ثلاثة أقسام: قسم قبلت الماء، وأنبتت العشب والزرع، فانتفع الناس بها، وقسم أمسكت الماء وانتفع الناس به فشربوا منه، والقسم الثالث: أرض سبخة، ابتلعت الماء ولم تنبت الكلأ، فهكذا الناس بالنسبة لما بعث الله به النبي -صلى الله عليه وسلم- من العلم والهدى، منهم مَن فقه في دين الله، فعلم وعلم، ومنهم من حمل الهدى، ولكن لم يفقه شيئًا، فهؤلاء مثلهم مثل الأرض التي حفظت الماء، واستقى الناس منه، ولكن الأرض نفسها لم تنبت شيئًا؛ فهذا

(1) رابط مجمع اللغة العربية في الشارقة سنة 2018
(2) صادق، آمال - فؤاد أبو حطب - نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين: 209 - مكتبة الأنجلو المصرية – ط4
(3) التربية اللغوية للطفل: 49 - نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة: 37.
(4) أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ص 154
(5) انظر اللغة عند طفل ما قبل المدرسة ص 85 د. ليلى كرم الدين. دار الفكر العربي ط 1
(6) السعدي، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر ت 1376هـ -تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن:2/-356 وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية ط 1422هـ

لم ينتفع بما جاء به النبي -عليه الصلاة والسلام-، ولم ينفع غيره، فمثله كمثل الأرض التي بلعت الماء ولم تنبت شيئًا، وهذا استخدام التجسيد في تعليم الرسول -عليه الصلاة والسلام- بضرب الأمثال الحسية التي تقرب المعاني العقلية، ولهذا قال الله تعالى: {وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ} العنكبوت:43، وقال تعالى:{وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ} الروم:58، فضرب الأمثال من أحسن طرق التعليم ووسائل العلم[1].

وفي العصر الحديث أصبحت وسائل التعليم متنوعة ومنها التعليم المسرحي والتمثيلي في سبيل توضيح المعاني النافعة، وتمثيلها بالأمور المحسوسة، ليصير المتعلم كأنه يشاهد معانيَها رأي العين. ومن لطف الله بعباده شبه الوحي والعلم الذي أنزله على رسوله في عدة آيات بالغيث والمطر النازل من السماء، وقلوب الناس بالأراضي والأودية، وجاء تمثيل ذلك بالأرض الخصبة التي تمسك الماء ليشرب الناس ويسقون مواشيهم، وهو أيضا مثل مجسد للقلوب التي تحفظ الوحي من القرآن والسنة، ولكن ليس عندها من الدراية والمعرفة بمعانيه ما عند الأولين وهؤلاء على خير ولكنهم دون أولئك[2].

إن القرآن الكريم زاخر بالأساليب التعليمية المتنوعة والموضحة للأمور الخفية، وفي السنة النبوية إرشادات كريمة للاهتمام بالقرآن حفظًا وتلاوة وفهمًا وعملًا وتعليمًا، ابتداء بنطق شهادة التوحيد، ذلك الذي يمثل فطرة التوحيد مع صيانتها والحفاظ عليها من المؤثرات البيئية ولذلك جاء النهي عن البيئة المنحرفة حين لم تتحقق هوية البيئة النقية للصالحين {وَقَدْ نَزَّلَ عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ أَنْ إِذَا سَمِعْتُمْ آيَاتِ اللَّهِ يُكْفَرُ بِهَا وَيُسْتَهْزَأُ بِهَا فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ إِنَّكُمْ إِذًا مِثْلُهُمْ إِنَّ اللَّهَ جَامِعُ الْمُنَافِقِينَ وَالْكَافِرِينَ فِي جَهَنَّمَ جَمِيعًا} النساء: 140، {وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ وَإِمَّا يُنْسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرَى مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ} الأنعام: 68.

المَبْحَثُ الرَّابِعُ
تَأْصِيلُ اللُّغَةِ وَالهُوِيَّةِ

يحسن بأهل اللغة معرفة هوية أصل اللغة وبدئها بأقسام الكلمة وهو الأمر الذي أشار إليه القرآن في تعليم آدم بقوله: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} سورة البقرة:31، ذكر الله تعليم الأسماء، ولم يذكر الأفعال والحروف؛ ذلك لأن الأسماء توحي بالمسمى من الأحداث أو الأجداث، فدخلت أقسام الكلمة جميعها.

إن أول تعليم للخلق قد رافق أصل الإنسانية، فالأسماء التي تعلمها آدم هي ذريته وأسماء الملائكة، دون أسماء سائر أجناس الخلق {ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ} يعني بذلك: أعيان المسمين؛ إذ لا تكاد العرب تستخدم الضمير بالهاء والميم إلا عن أسماء بني آدم والملائكة، فأما إذا أرادت الضمير عن أسماء البهائم، وسائر الخلق، فإنها تستخدم الضمير بالهاء والألف، أي: (عَرَضَهَا) أو بالهاء والنون، أي: (عَرَضَهُنَّ)، وكذلك إذا قصدت أصناف الخلق والبهائم والطير وسائر أصناف الأمم، وفيها أسماء بني آدم والملائكة، فإنها تستخدم ضمير الهاء والنون والهاء والألف، نحو قوله تعالى: {وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ} سورة النور:45 {فكنى عنها بالهاء والميم؛ لأنها أصناف مختلفة، فيها الآدمي}[3].

أما أصل اللغة فقد ذكر العلماء آراء عديدة، ولكن لم يبتوا في واحد منها، من ذلك أن الله مكّن آدم من تعلم كل شيء، إشارة إلى قوله تعالى:{وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} النحل:78، ولا مجال لبحث هذا الموضوع بهذه العجالة[4]، إلا أن النص القرآني يدل على أن المتعلم

(1) العثيمين، محمد بن صالح بن محمدت 1421هـ - شرح رياض الصالحين:2/ 295 - دار الوطن للنشر، الرياض - ط 1426 هـ

(2) القواعد الحسان لتفسير القرآن:64/1 - آل سعدي، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر ت 1376هـ - مكتبة الرشد، الرياض- 1420 هـ - 1999 م

(3) االقاضي أبو يعلى، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء ت 458هـ العدة في أصول الفقه: 192/1 تحقيق: د.أحمد بن علي بن سير المباركي، الأستاذ المشارك في كلية الشريعة بالرياض - جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية- ط2-1410 هـ - 1990 م

(4) الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن - أبو القاسم أبو الثناء، شمس الدين ت 749هـ بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب:281/1 - تحقيق: محمد مظهر بقا- دار المدني، السعودية- 1406هـ / 1986م
تعليم المتعلم في طريق التعلم للزرنوجي تحقيق: صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان دار ابن كثير بيروت 1985م.

لابد له من إحضار البيئة التعليمية بدوافعها ووسائلها.

وهنا يبرز أثر القدوة في البيئة التعليمية والتحقق من أصالة هوية المعلم، وكان علماء جمع اللغة يدققون في مكان أخذ اللغة وتدوينها ليحصلوا على لفظ صحيح نقي من شوائب العجمة، وبذلك يصبح الناطق بالعربية الفصيحة مثلًا يحتذى به ليقاس على نطقه وعلى معنى ما ينطق به كل لفظ وتركيب عربي، محددين الزمان والمكان لكل عربي أخذت عنه العربية؛ إذ القدوة أبرز أساليب التربية وأنجعها وأقرب طريق للهداية والإصلاح من جهة، والتفوق العلمي من جهة أخرى؛ إذ يحرص المقتدون على تحقيق صورة شبيهة بالمقتدى به، وقد جعل القرآن الكريم قدوة البشرية رسولها -صلى الله عليه وسلم- {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً} الأحزاب:21.

ومهما تطورت الأجهزة الحديثة وتفنن أهل الاختصاص في اختراع الإلكترونيات والأجهزة المتطورة لنقل المعلومات وإيضاحها بالصوت والصورة وتخزين المواد العلمية وترتيبها وتيسير الانتفاع بها فلا غنى أبدًا عن المعلم الذي تتلقى على يديه الناشئة تعليم القرآن الكريم وطرق الأداء ومخارج الحروف والوقوف وترتسم في أذهانهم صورة خشوعه وعذوبة منطقه ونضرة وجهه، فمعلم القرآن يتكيف مع الظروف الاجتماعية والنفسية والعقلية لطلابه، ويغير مع كل نوع منها طريقته في التدريس، ويتكيف في الحال مع المتعلم وهذا الإحساس لا يوجد في الجهاز الآلي، فمن خصوصيات المعلم تنويع الأسئلة المناسبة لمستويات طلابه وتلقي الإجابة وإعانة الدارس عليها بالإشارة والإيماء أو قسمات الوجه. وبهذا يعلم أن الأجهزة وسائل معينة للمدرس على تثبيت المعلومات في أذهان طلابه وتوضيح ما يصعب فهمه. ومن فوائد المعلم والتحقق من هويته إبراز المعنويات المطوية في أعماق نفسه إلى عالم الحس بضرب المثل الهادف والتشبيه الكاشف، كما في قوله تعالى: {مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَاراً} الجمعة: 5، وهذا مثل يثير الاشمئزاز من هؤلاء مع الشعور بتفاهتهم والاحتقار لمعاني الشرك والكفر وضياع التفكير السليم عند المشركين[1].

ويجب أن يتعلم الإنسان العلم الذي تحتاجه البيئة، فإذا كان له مائتا درهم، وجب عليه أن يتعلم الزكاة، كم يخرج؟ ومتى يخرج؟ وأين يضع؟ فقد روي عن علي بن أبي طالب، أنه أمر تاجرا بالفقه قبل التجارة[2].

وجاء في الروايات تعليم المقايسة كتعليم المرأة الخثعمية التي أرادت الحج عن أبيها قياسا على حكم الشخص الذي عليه دين، فدين الله أحق أن يؤدَّى، وهذا تعليم المقايسة وبيان بطريق إعمال الرأي. وبين حكم قضاء رمضان متفرقًا كحكم قضاء الدرهم والدرهمين. وعلم الرسول -صلى الله عليه وسلم- المستحاضة أنه دم عرق انفجر، فعليها أن تتوضأ لكل صلاة، لأن النجس لما سال حتى صار ظاهرًا وجب غسل ذلك الموضع للتطهير.

وقال -عليه السلام- الهرة ليست بنجسة؛ لأنها من الطوافين عليكم والطوافات، وهذا تعليم بالمقايسة أيضًا باعتبار الوصف الذي هو مؤثر في الحكم فإن الطوف مؤثر في معنى التخفيف ودفع صفة النجاسة لأجل عموم البلوى والضرورة، فظهر أن هذا تعليم القياس والعمل بالرأي. بشرط أن لا يعارض النصوص، بل يعمل به فيما لا نص فيه، وكذلك توجيه معاذ -رضي الله عنه- حين وجهه إلى اليمن سأله -صلى الله عليه وسلم-: بم تقضي؟ قال: بكتاب الله، قال فإن لم تجد في كتاب الله؟ قال: بسنة رسول الله، قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله؟ قال: أجتهد رأيي، قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسوله لما يرضى به رسوله.

وقال لعمرو بن العاص -رضي الله عنه-: اقض بين هذين، قال: على ماذا أقضي؟ فقال: على أنك اجتهدت فأصبت[3].

(1) شريدح، سعيد أحمد حافظ - تقويم طرق تعليم القرآن وعلومه في مدارس تحفيظ القرآن الكريم:20/1 - مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف –
وينظر القاضي أبو يعلى، محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء ت 458هـ العدة في أصول الفقه:19/1
تحقيق: د أحمد بن علي بن سير المباركي، الأستاذ المشارك في كلية الشريعة بالرياض - جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية – ط-2 1410 هـ - 1990 م

(2) أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي ت 463هـ الفقيه و المتفقه:171/1
تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي - دار ابن الجوزي – السعودية – ط-2 1421هـ

3 - السرخسي، محمد بن أحمد شمس الأئمة ت 483هـ- أصول السرخسي:130/2 - دار المعرفة - بيروت

المَبْحَثُ الخَامِسُ
هُوِيَّةُ الأَحْكَامِ وَبِيئَتُهَا

بيئة الأحكام تشبه بيئة التعليم في مراعات التنوع الممكن، فقد بدل الفقهاء الآراء بسبب حاجة بيئة التعليم مكانًا وزمانًا، ومن ذلك ما حصل للإمام الشافعي حين وضع بعد مجيئه إلى مصر مذهبًا جديدًا غير المذهب القديم الذي كان عليه أيام لم يكن خبيرًا بغير الحجاز والعراق. وكذلك كان ما خالف به أبو يوسف أستاذه أبا حنيفة مما يرجع الكثير منه إلى ما اختبره من حال الناس في مصالحهم ومنافعهم وعرفهم.

إن الإنسان في كل زمن يحتاج إلى نوع من طرائق التعليم غير ما كان في الزمن الذي قبله، فالحقيقة الواحدة قد تختلف طرائق العلم بها باختلاف الزمان والمكان والأحوال[1]، ومن شروط الاجتهاد معرفة عادات الناس، فكثير من الأحكام تختلف باختلاف الزمان لتغير عرف أهله، ولحدوث ضرورة أو فساد أهل الزمان بحيث لو بقي الحكم على ما كان عليه أولًا للزم منه المشقة والضرر بالناس، ولخالف قواعد الشريعة المبنية على التخفيف والتيسير ورفع الضرر والفساد لبقاء العالم على أتم نظام وأحسن أحكام، من ذلك إفتاء الفقهاء جواز الاستئجار على تعليم القرآن ونحوه، لانقطاع عطايا المعلمين التي كانت في الصدر الأول، ولو اشتغل المعلمون بالتعليم بلا أجرة يلزم ضياعهم وضياع عيالهم ولو اشتغلوا بالاكتساب من حرفة أو صنعة يلزم ضياع القرآن والدين، فأفتوا بأخذ الأجرة على التعليم وكذا على الإمامة والأذان كذلك مع أنه مخالف لما اتفق عليه أبو حنيفة وأبو يوسف، ومحمد من عدم جواز الاستئجار أخذ الأجرة عليه كبقية الطاعات من الصوم والصلاة والحج وقراءة القرآن وغير ذلك»[2].

والمنهج التربوي النبوي أسسه النبي -صلى الله عليه وسلم-؛ لإنشاء بيئة تعليمية، فعن مالك بن الحويرث قال: أتيت النبي-صلى الله عليه وسلم- في نفر من قومي، فأقمنا عنده عشرين ليلة -وكان رحيمًا رفيقا- فلما رأى شوقنا إلى أهلينا قال: (ارجعوا فكونوا فيهم، وعلموهم، وصلوا، فإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم، وليؤمكم أكبركم).

وعند الشافعي يستحب للإمام إذا أراد تعليم المأمومين الصلاة أن يصلي على موضع مرتفع ليروه ويتعلموا صلاته[3].

إن المنهج التعليمي عند علماء المسلمين يراعي البيئة التعليمية، ويعد المنهج العلمي بعد التعرف على هوية تلك البيئة؛ ولذلك نجد العلماء قد سطروا الكتب التي هي منهج علمي في كل العلوم، فتفاوتت أحجام الكتب بحسب قدرة المستهدفين منها طولًا وقصرًا، ومن ذلك المتون القصيرة والمنظومات الشعرية، كمتن الآجرومية في النحو، والبناء في الصرف، والغاية والتقريب في الفقه، حتى جمعت في كتاب (مجموع مهمات المتون) فهذه منظومة (حرز الأماني ووجه التهاني) كتبها الإمام الشاطبي في القرن السادس الهجري، عام 590 هجرية، جاءت بنظم مستوفٍ لشرائط المنهج التعليمي المتين، مما يدل على أنها حلقة في سلسلة متقدمة، مع أن ذلك النظم في القراءات لا يتصور أن يبدأ إلا بعد نظم العلوم الأكثر تداولًا والأسهل منالا، كالعقائد والاصطلاح والتجويد والفقه. وكذلك كتاب (بغية الباحث عن جمل الموارث) للشيخ محمد بن علي الرحبي المتوفى عام 577 هجرية، وقد سطر الرحبي هذه المنظومة في وقت مبكر، ولا تزال هي المنهج الرئيس المعتمد في تعليم مادة الفرائض في أكثر المدارس الشرعية، وقد أورد حاجي خليفة في (كشف الظنون) عددًا من المنظومات التي تعود إلى مطلع القرن الرابع، وربما نظمت في القرن الثالث، إذ مات مؤلفوها مطلع الرابع، فمنها قصيدة في غريب اللغة لنفطويه النحوي المشهور المتوفى 323 هـ، شرحها ابن خالويه المتوفى 370 هـ ومنها قصيدة نونية في التجويد لأبي المزاحم موسى بن عبد الله الخاقاني المتوفى سنة 325 هـ وقد أسماها (عمدة المفيد) ومنها القصيدة الرائية في علم الإنشاء لأبي مزاحم موسى بن عبد الله الخاقاني المتوفى سنة 325 هـ وذكر في الكشف نحو عشر منظومات تعليمية تعود إلى القرن الرابع والخامس[4].

(1) القلموني الحسيني، محمد رشيد بن علي رضا ت 1354هـ - تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار):34/4 - الهيئة المصرية العامة للكتاب - 1990 م

(2) الشنقيطي، أحمد بن محمود بن عبد الوهاب - الوصف المناسب لشرع الحكم:335/1 - عمادة البحث العلمي - الجامعة الإسلامية، بالمدينة المنورة - 1415هـ الطاهر بن عاشور،محمد الطاهر التونسي ت 1393هـ) مقاصد الشريعة الإسلامية:1/-184تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة - وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر- 1425 هـ - 2004 م

(3) الحثيثي، جمال الدين محمد بن عبد الله بن أبي بكر - ت 792هـ - المعاني البديعة في معرفة اختلاف أهل الشريعة تحقيق: سيد محمد مهنى:203/1 - دار الكتب العلمية – بيروت - 1999 م

(4) محمد حبش - شرح المعتمد في أصول الفقه ((نظمها وشرحها د محمد الحبش)):8/1 تقديم تعريف عام بعلم أصول الفقه - للأستاذ الدكتور محمد الزحيلي

خَاتِمَةٌ في المُقْتَرَحَاتِ

توصل البحث إلى الهدف الذي اختاره مقدما، وانتهى من خطة قد رسمها، فتبين أن الهوية تمثل انتماء الإنسان إلى جهة تؤكد الأصالة في مناحي الحياة، وأهم شيء هو إنتماء أصحاب اللغة إلى هوية توثق الصلة بمنبعها الأصلي. وكان من الضروري توثيق صلة البحث بتفصيلات معنى الهوية، وأهمها أخذ اللغة من مواطنها الأصلية.

وبناء على ذلك لزم الأمر أن يأتي تعليم اللغة العربية مرتبطًا بإيحاءات تغذي الناشئين حب العربية وتمسكهم بهويتها واعتبارها أساسًا في التعليم. ويتطلب ذلك الأمور الآتية:

- التعرف على هوية المعلم استنادا إلى رواية (جبريل أتاكم يعلمكم دينكم).
- على المعلم اختيار النصوص الموحية بأهمية العربية.
- على المعلم اختيار الوسائل المتطورة للكشف عن أدب الأطفال.
- من حق المتعلم التعرف على أماكن أخذ اللغة وجغرافيتها.
- من الوفاء والانتماء إلى العربية التعريف بعلمائها من العرب والعجم.
- جدير بمن يروم البحث اللغوي أن يتعرف على كتب اللغة وفروعها.
- تحديد الكتاب المنهجي الملائم للبيئة والفئة العمرية انطلاقا من الخطة الدراسية.
- ربط العربية بمستجدات التقنيات، ووسائل تعلمها والتعليم بها.

المصادر

- ابن عطية الأندلسي، أبو محمد عبد الحق بن غالب المحاربي ت 542هـ - المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز- تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد - دار الكتب العلمية – بيروت - ط 1422 هـ
- ابن قيم الجوزية- شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر- إعلام الموقعين عن رب العالمين؛ رتبه وضبطه وخرج آياته محمد عبد السلام إبراهيم- 1292--1350 بيروت: دار الكتب العلمية، 1996.
- ابن هشام، جمال الدين- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب- تحقيق: د. مازن المبارك/ محمد علي حمد الله - دار الفكر – دمشق - 1985
- ابن يعيش الموصلي، موفق الدين أبو البقاء- شرح المفصل للزمخشري- دار الكتب العلمية- بيروت ط1-1422هـ2001-م
- أبو بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي ت 463هـ - الفقيه والمتفقه - تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي - دار ابن الجوزي – السعودية – ط-2 1421هـ
- أحمد بن فارس - الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها - دار الكتب العلمية- بيروت – 1997.
- الأزهري الهروي، محمد بن أحمد، أبو منصور- تهذيب اللغة- ت 370هـ تحقيق: محمد عوض مرعب - دار إحياء التراث العربي – بيروت - 2001م
- الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن - أبوالثناء، شمس الدين ت 749هـ - بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب - تحقيق: محمد مظهر بقا- دار المدني- السعودية- 1406هـ / 1986م.
- آل سعدي، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر ت 1376هـ - القواعد الحسان لتفسير القرآن - مكتبة الرشد، الرياض- 1420 هـ - 1999 م
- الأنباري، أبو البركات، كمال الدين-الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين- المكتبة العصرية 1424هـ- 2003م.
- القفطي، علي بن يوسف جمال الدين أبو الحسن- إنباه الرواة على أنباه النحاة - تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم - 1406 – 1986.
- الأندلسي، أبو حيان محمد بن حيان أثير الدين - البحر المحيط في التفسير - تحقيق: صدقي محمد جميل- دار الكتب العلمية - بيروت -ط 1422هـ 2001 م
- التفسير الوسيط للقرآن الكريم - مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر- الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية 1414 هـ 1993 م.

- التويجري، محمد بن إبراهيم- مختصر الفقه الإسلامي في ضوء القرآن والسنة- دار أصداء المجتمع، المملكة العربية السعودية – ط-1 1431هـ - 2010م.
- الثعالبي، عبد الملك أبو منصور - فقه اللغة وسر العربية- تحقيق: عبد الرزاق المهدي- إحياء التراث العربي- ط-1 1422هـ - 2002م.
- الحريري البصري، القاسم بن علي بن محمد بن عثمان، أبو محمد ت 516ه.
- درة الغواص في أوهام الخواص: 244 - تحقيق: عرفات مطرجي - مؤسسة الكتب
- الثقافية – بيروت - 1998/1418هـ
- الحموز، د.عبد الفتاح أحمد - التأويل النحوي في القرآن الكريم - مكتبة الرشيد- الرياض- ط-1 1404هـ - 1084م.
- الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي- خزانة الأدب وغاية الأرب – تحقيق: عصام شقيو - دار ومكتبة الهلال- بيروت، دار البحار-بيروت - ط 2004م.
- الحَمِيدي محمد بن فتوح - تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم- تحقيق: د. زبيدة محمد سعيد عبد العزيز - مكتبة السنة - القاهرة – مصر- ط-1 1415 - 1995
- الحميرى، نشوان - شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم- تحقيق: د حسين العمري وإرياني يوسف محمد - دار الفكر المعاصر- بيروت – لبنان- 1420 هـ - 1999 م
- ديوان النابغة – دار الكتب العلمية – بيروت – 1971.
- الرازي زين الدين، أبو عبد الله محمد الحنفي ت: 666هـ مختار الصحاح - تحقيق: يوسف الشيخ محمد - المكتبة العصرية الدار النموذجية، بيروت – صيدا - 1420هـ / 1999م.
- الزَّبيدي، محمّد الحسيني أبو الفيض الملقّب بمرتضى- تاج العروس من جواهر القاموس - 1205هـ دار الهداية.
- الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي - أبو القاسم ت 337هـ - مجالس العلماء - تحقيق: عبد السلام محمد هارون - مكتبة الخانجي - القاهرة، دار الرفاعي بالرياض – ط/ 2 1403 هـ - 1983م.
- الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق ت 311هـ - معاني القرآن وإعرابه - تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي - عالم الكتب – بيروت - ط 1408 هـ - 1988م.
- الزرنوجي - تعليم المتعلم في طريق التعلم تحقيق: صلاح محمد الخيمي ونذير حمدان دار ابن كثير بيروت 1985م.
- السامرائي، د. فاضل صالح - معاني النحو- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – الأردن - 1420 هـ - 2000 م.
- السعدي، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر ت 1376هـ -تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن:- وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية ط 1422هـ
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين ت 911هـ - المزهر في علوم اللغة وأنواعها تحقيق: فؤاد علي منصور - دار الكتب العلمية – بيروت - 1418هـ 1998م.
- الأزهري، خالد - شرح التصريح على التوضيح - دار الكتب العلمية -بيروت-لبنان - 1421هـ- 2000م.
- الشوكاني، محمد بن علي اليمني ت 1250هـ- فتح القدير - دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت - ط 1414 هـ
- الصقلي، علي بن جعفر السعدي، أبو القاسم، المعروف بابن القَطَّاع ت 515هـ - كتاب الأفعال - عالم الكتب - 1403هـ 1983-م.
- الطاهر بن عاشور، محمد الطاهر التونسي ت 1393هـ - مقاصد الشريعة الإسلامية - تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة - وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر- 1425 هـ - 2004 م.
- عباس حسن ت 1398هـ- النحو الوافي - دار المعارف – ط15.
- العثيمين، محمد بن صالح بن محمدت 1421هـ - شرح رياض الصالحين - دار الوطن للنشر، الرياض - ط 1426هـ
- الغرابيلي، محمد بن ابن قاسم - فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب- دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت– لبنان – ط1، 1425 هـ - 2005م.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد ت 170هـ -العين- تحقيق: د مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي

- دار ومكتبة الهلال.
- القاضي عبد النبي الأحمد نكري - جامع العلوم في اصطلاحات الفنون- دار الكتب العلمية - لبنان - بيروت-ط-1 1421هـ - 2000م.
- القزويني الرازي، أحمد بن فارس، أبو الحسين ت 395هـ معجم مقاييس اللغة - تحقيق: عبد السلام محمد هارون - دار الفكر- 1399هـ - 1979م. دار إحياء التراث العربي – بيروت 1417هـ 1996م.
- القسطلاني، أحمد- إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري- المطبعة الكبرى الأميرية، مصر- ط-7 1323 هـ
- القلموني الحسيني، محمد رشيد بن علي رضا ت 1354هـ - تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار) - الهيئة المصرية العامة للكتاب - 1990م.
- الماتريدي، محمد، أبو منصور ت 333هـ تفسير الماتريدي - تأويلات أهل السنة - تحقيق: د. مجدي باسلوم - دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان - 1426 هـ - 2005م.
- المحكم والمحيط الأعظم- ابن سيده - تحقيق: عبد الحميد هنداوي - دار الكتب العلمية – بيروت- ط-1 1421 هـ - 2000م.
- المرادي، حسن بن قاسم - توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك- تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان - دار الفكر العربي- ط-1 1428هـ.
- المرادي، حسن بن قاسم-الجنى الداني في حروف المعاني- تخقيق د. طه محسن – جامعة بغداد 1396-هـ 1976م.
- مرسي، أبو الحسن علي - المحكم والمحيط الأعظم- تحقيق: عبد الحميد هنداوي - دار الكتب العلمية – بيروت- 1421 هـ - 2000م.
- المعجم الوسيط - مجمع اللغة العربية بالقاهرة - إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار.
- الميداني - عبد الرحمن بن حسن ت1425هـ- البلاغة العربية - دار القلم، دمشق- الدار الشامية- بيروت ط 1416 هـ - 1996م.
- النسفي، عمر بن محمد أبو حفص، نجم الدين ت 537هـ طلبة الطلبة - المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد - 1311هـ ابن الأثير.
- صادق، آمال - فؤاد أبو حطب- نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين - مكتبة الأنجلو المصرية – ط- الرابعة.
- النهاية في غريب الحديث والأثر - المكتبة العلمية - بيروت 1399هـ - 1979م تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي.
- الهروي، أبو عبيد أحمد بن محمد ت 401 هـ - الغريبين في القرآن والحديث - تحقيق ودراسة: أحمد فريد المزيدي - مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية - 1419 هـ - 1999م.
- ابن منظور- لسان العرب - دار صادر – بيروت - ط-3 1414هـ.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي - 392هـ سر صناعة الإعراب/ 2/ 72 دار الكتب العلمية بيروت- لبنان 1421-هـ- 2000م.
- النهرواني، أبو الفرج المعافى بن زكريا الجريرى ت 390هـ الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي: 225 - تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي - دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان- 1426 هـ - 2005م.
- ttps://www.ahlalhdeeth.com
- https://mawdoo3.com/

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

نَحْوَ تَأْسِيسٍ مَنْهَجِيٍّ لِمَهَارَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لَدَى طُلَّابِ صُفُوفِ الحَلَقَةِ الأُولَى

الباحث: أحمد بوغنبو
اختصاصي مناهج اللغة العربية - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة
ahmedboughanbou@gmail.com

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه، وبعد:

تمثل المهارات اللغوية مجتمعة رافدًا مهمًّا للثروة اللغوية لكل المتعلمين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم عامة، ولمتعلمي الحلقة الأولى على وجه الخصوص، لذا فإتقان اللغة العربية وامتلاك ناصيتها هو الملاذ للحفاظ على الهوية الحضارية واللغوية والثقافية التي تورثها الأجيال الأولى.

وتتربع المناهج التعليمية للحلقة الأولى على رأس هرم هذا الهدف للاطلاع بصقل المواهب، وتوجيه بوصلة التربية والتعليم؛ لذا يتم الحرص على تطوير المناهج ضمن المؤسسات التربوية التي تسعى لتوفير الفرص والبيئة التربوية المناسبة للهوية الوطنية والثقافية من خلال لغتها.

ومرحلة تعليم اللغة للمبتدئين أخطر مراحل التعليم؛ لأن اللغة هي الباب الذي لا بد من الدخول منه إلى أي لون من ألوان المعرفة.

ولا شك أن مناهج اللغة العربية تأتي في المقدمة الأولى للقيام بدور حماية اللغة العربية التي تعد الوعاء الحقيقي للحفاظ على الهوية العربية والإسلامية، وحمل الموروث الثقافي والحضاري الضارب في عمق التاريخ.

وتأتي المهارات اللغوية، في المقام الأول لقياس المهارات اللغوية التي تم الاعتناء بها أشد العناية في مناهج اللغة العربية المطورة والقائمة على الأدب والتأسيس التحليلي والمهاري لنصوص منتقاة بعناية في المجالين الأدبي والمعلوماتي لمرحلة التأسيس من الصف الأول للصف الثالث.

أسباب اختيار الموضوع:

1. رغبة الباحث في تقديم محاولات تأسيسية منهجية، قصد إيجاد حلول علمية لمشاكل تعليم اللغة العربية ومهاراتها في الحلقة الأولى.
2. قلة الأبحاث في الموضوع -حسب اطلاع الباحث- باللغة العربية مقارنة مع ما كتب باللغات الأخرى، مع أن الحلقة الأولى تعد تأسيسية يبنى عليها ما بعدها.
3. أهمية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الابتدائي، قصد بناء قاعدة متينة يتدرج فيها الطلاب في كافة المهارات اللغوية، قصد الاستعداد النفسي والعقلي لدى طلاب هذه الحلقة، وأنها إن خرج الطالب منها متقنًا أو متمكنًا مما ينبغي من تحقيق أهداف المرحلة، سهل عليه ما بعدها من المراحل التالية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في محاولته للتأسيس المنهجي لمهارات اللغة العربية لدى طلاب الحلقة الأولى، حيث تعن أهميته من جانبين: أولهما الحلقة الأولى لما لها من أهمية لدى الطلاب، ولدى المعلمين، وكذلك مطوري المناهج، وثانيهما بناء المهارات اللغوية قصد تقديم ملحوظات تهم تعليم اللغة العربية والقائمين عليها في الحلقة الأولى، التي تعد اللبنة الأساس في المسيرة التعلّمية التعليمية لدى الطالب والمدرس على حد سواء، بالإضافة إلى أن معظم البحوث التي توجد على الساحة التربوية في هذا الموضوع تروم الحديث عن محاور مرتكزة على تعليم البالغين واليافعين، في حين أن المناهج المطورة حديثًا قامت بتغيير جذري لهذه الحلقة يجب التنبيه إلى أهميته، ولربطه بالموضوع الذي نحن بصدده من خلال تركيزه على المهارات اللغوية التي تعد نقلة نوعية في هذا الباب، وأنوه إلى أنه يعوزها التنظير من باب التكامل في التوجيه والتنزيل.

مشكلة البحث:

- ما المهارات اللغوية المناسبة لطلاب الحلقة الأولى؟
- كيف نؤسس لمهارات اللغة العربية لدى طلاب الحلقة الأولى؟
- ما العراقيل التي تواجه هذا التأسيس؟ وكيف السبيل للتغلب عليها؟
- وما الحلول المقترحة في سبيل بناء منهجي للمهارات اللغوية لدى طلاب هذه الحلقة؟

حدود البحث:

اقتصر البحث على بحث مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة لدى طلاب الحلقة الأولى.

مصطلحات البحث:

- التأسيس: يقصد به إجرائيا بناء المهارات اللغوية وتكوينها لدى طلاب الحلقة الأولى.
- المنهج: إجرائيًّا يعرفه الباحث بأنه مسلك منظم لترابط المهارات اللغوية بعضها بأطراف بعض على نسق يمكن من مساعدة الطالب على امتلاك المهارات اللغوية الأساسية في الحلقة الأولى.
- الحلقة الأولى: الصفوف من الأول إلى الثالث ابتدائي.

أولًا: عتبات التأسيس للمهارات اللغوية ومسوغاته المنهجية:

1. عتبة التأسيس:

الحلقة الأولى من أهم المراحل التأسيسية للمتعلم، فإذا تم تأسيس المهارات اللغوية لدى الطالب في هذه المرحلة، فإننا نكون بذلك قد أسسنا ترسانة قوية تُبنى عليها المراحل التالية من التعليم، وأما إذا أنهى الطالب هذه المرحلة دون أن يتمكن من هذه المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية، فإن هذا الضعف سيرافقه فيما يليها من المراحل، وسيكون له أثر بالغ على مساره الدراسي برمته، ومن الصعب آنذاك تدارك هذا الضعف عند انفلات أهم مرحلة في التأسيس والبناء.

ووعيا بخطورة هذه المرحلة وأهميتها في مسيرة الطالب التعلمية، فإن اللغة العربية على قدر غير يسير من ذلك، فأنت تريد الانتقال بالطفل الذي لا عهد له بالكتاب والكتابة، إلى طالب يستطيع أن يقرأ في نهاية الصف الثالث نصًّا في مستوى متوسط من الصعوبة، ومن طفل لا يحسن الكتابة بالقلم إلى طالب يستطيع أن يعبر عن أفكاره وحاجاته، ومن طفل غير واع بمدلولات الألفاظ إلى طفل يستطيع أن يتواصل مع الآخرين بقدر ما يسمح به سنّه وقدراته. هذه القفزة الواسعة في حياة الطالب ما بين دخوله المدرسة وإنهائه الصف الثالث لا يمكن أن تتحقق بيسر أو في مدة قصيرة. (عبد الكريم الحياري، 1997، ص6).

2. مسوغات الموضوع المنهجية:

بالرغم من كثرة الدراسات باللغات المختلفة عن أهمية هذه المرحلة، إلا أن موضوع تعليم اللغة العربية للمبتدئين، ما زال لم ينل من العناية ما يستحقه (فتحي يونس، 1998، ص «أ»)، وهذه الورقة الموجزة ستتناول بعضًا من جوانب الموضوع، لكنني آثرت الوقوف عند بعض القضايا التي تحاول التأسيس للمهارات اللغوية لدى طلاب الحلقة الأولى، غير أنها تظل محاولة لصيقة بمرحلة التأسيس، لذا ستتناول الورقة تأسيس المهارات الآتية: الاستماع، والمحادثة والتعبير، والقراءة، ولن تتحدث عن الكتابة كثيرا إلا على سبيل العرض لعزم الباحث على إفرادها ببحث مستقل لما لها من أهمية قصوى حيث تقوم على المهارات الآنفة وتتأسس عليها، وفي حديثي عن هذه المحاولة للتأسيس المنهجي لبناء المهارات استمد جزءا من تجربتي في المشاركة في تأليف كتب مناهج اللغة العربية وأدلتها لبعض الصفوف في هذه الحلقة المهمة، في دولة الإمارات العربية المتحدة.

3. مشكلة العامية:

تعد العامية من المشاكل التي تواجه الدفع بعجلة التأسيس المنهجي لمهارات لغوية، وهذا قد يمتد إلى سائر المجالات التعليمية الأخرى، ومن مجال آخر تفرض فيه هذه المشكلة نفسها بقوة. يتحدث الناس عن صعوبات في تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مثل تعدد صور الحروف العربية، والحروف التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق، وأمور كهذه إذا ما قورنت بما في اللغات الأخرى، فإننا نجد أنها صعوبات مبالغ فيها، فالمشكلة التي تستحق فعلًا من التفكير بجد هي مشكلة العامية.

يأتي التلميذ إلى المدرسة مزوّدًا بحصيلة من المفردات والتراكيب العامية، وهذه المفردات والتراكيب بينها وبين الفصحى مساحة قد تضيق حينًا وتتسع أحيانًا، والغرض الذي نسعى إليه هو الانتقال بهذا الطفل من العامية إلى الفصيحة.

والسؤال هنا: هل هذه الحصيلة من المفردات والتراكيب العامية عائق أمام تعلم الفصحى أم أنها تيسر هذا التعليم وتمهد له؟ في وقد أو ضح محمد حبيب الله (1997) أن اللغات التي لا تعاني هذه المشكلة من الازدواجية بين العامية والفصيحة تعد المفردات التي تأتي مع الطفل إلى المدرسة رصيدًا يستثمر في اختصار عملية التعليم (ص-165 ص166). فما دام الطفل يعرف معنى الكلمة ويلفظها لفظًا سليمًا، فما على المدرسة عندئذٍ إلا أن تعرفه رمزها المكتوب أو صورتها على الورق.

4. **اللغة بين الكتابة والقراءة:**

هذا الإشكال مرتبط باستعمال الفصحى في التداول الكتابي والقرائي من جهة، وفي التحدث من جهة ثانية؛ إذ هناك من يرى أن اللغة الفصحى هي لغة الكتابة أساسًا، واستعمالها في اللغة المكتوبة/ المقروءة هو الأصل (نهاد الموسى، 1988، ص90). وعللوا ذلك بأن العين تنفر من رؤية العامية على الورق، أو تستهجنها، ولكن الأمر في لغة المشافهة مختلف، فالعامية هي لغة الحديث في الواقع اليومي، هي اللغة المحكية، أما الفصحى فاستعمالها في الحوار الشفوي مقصور على حالات بعينها كالمناقشات الفكرية والخطب. الطالب يأتي إلينا ليتعلم الفصحى فقط، ولا مشكلة هنا فيما يتصل بالكلام المكتوب، فهذا لا يكون إلا فصيحًا في العادة، وإنما المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة الشفوية.

5. **اللغة في الاستعمال اليومي:**

الواقع أن الناس تستخدم اللغة العامية في معظم مناحي الحياة، فإلى وقتنا هذا أمر استخدام اللغة العربية في مجالات الحياة اليومية ليس وفق المأمول، فمعظم الناس لا يتحاورون بالفصحى في شؤونهم اليومية، وهذا يقتضي أن نحسن اختيار المواقف التي ندرّب الطالب فيها على الحوار الشفوي، فلا يكون الموقف بعيدًا عن الواقع الفعلي، لكن ينبغي التبيان له وتشجيعه بالممارسة العملية والتحدث إليه بالفصحى أو إسماعه إياها عبر قنوات مختلفة مما تشكل جزءًا من العالم الذي يعيشه.

لذا يعد من الأهمية بمكان تدريب الأطفال على الحوار الشفوي في «المواقف الاجتماعية كاستقبال الضيوف..... والتعامل مع الناس في....الشارع، والسوق، والمنزل، والأماكن العامة «(فتحي يونس، وعبد الله الكندري، 1990، ص61-63). فمثل هذه المواقف قد يتم تدريب الطالب عليها في دروس القراءة أو في تمثيليات معينة يستهويها المتعلم، وهنا تأتي الحاجة إلى استثمار المسرح والتمثيل في التأسيس لمهارة التحدث والاستماع.

ومن هنا تأتي أهمية الاستعمال للفصحى في صقل مهاراته اللغوية وتأسيسها تأسيسًا منهجيًّا، وإذا نظرنا إلى الكلام الشفوي على أنه الشكل الرئيس للاتصال اللغوي، على معنى أن الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم – فإن ذلك يعني أن مشكلة الازدواج اللغوي تفضي إلى كون العامية تستحوذ على الجانب الأكبر من النشاط اللغوي الذي يمارسه الطالب، فاللغة الفصحى يقتصر استعمالها على المدرسة، وفي المدرسة لا يكاد استخدامها يتجاوز درس اللغة العربية إلا قليلًا' وهذا خلافا للغات الأخرى فإن الطفل يسمع اللغة التي يدرس بها في معظم مناحي الحياة، وهذا ينبغي أن يكون حتى في اللغة العربية أيضا.

6. **اللغة في التدريس:**

يفترض في معلم المواد الإنسانية أنه درس العربية، وأنه يستعمل الفصحى، خصوصًا معلم المواد التي تدرس بالعربية، بله معلم اللغة العربية، فهو من باب أولى أن لا يتكلم إلى طلابه إلا بالفصحى.

ولكن الواقع الفعلي يقول غير ذلك، وفوق هذا فإن معلم اللغة العربية نفسه يُنتقد في عدوله عن استعمال اللغة الفصحى في دروسه، كما أوضح ذلك (عبد الكريم خليفة، 1986، ص-104 ص106)، ومعنى هذا أن ممارسة النشاط اللغوي لدى الطالب محدودة جدًا، واللغة تحيا بالاستعمال ومهارتها مثل أي مهارة أخرى، لا تُتعلّم إلا بالممارسة والانغماس فيها، وملاحظة هذه المسألة ومراعاتها أمر مطلوب بإلحاح في مراحل التعليم جميعها، ولكنه مطلب شديد الإلحاح في المرحلة التي نتحدث عنها، المرحلة التي يراد بها تطويع لسان الطفل للانطلاق باللغة الفصحى.

واللغة، شفوية كانت أم مكتوبة، تختلف عن غيرها من الأصوات أو الأشكال في أن لها معنى ودلالة، ولا يمكن الفصل بين لفظ الكلمة ومعناها، ولا يمكن الفصل بين التفكير ومهارات اللغة من قراءة وكتابة وحديث واستماع،

ولا نريد أن ندخل في طبيعة العلاقة بين الفكر واللغة، وحسبنا أن نشير إلى وجود هذه العلاقة. فإن «التفكير عملية مرافقة لكل من المهارات الأربعة، لأنه لا يمكن أن نتخيّل شخصًا يتكلم أو يصغي أو يكتب أو يقرأ دون تفكير، فكل مهارة يرافقها نشاط عقلي» (محمد حبيب الله، ص8)، ويضيف فتحي يونس، وعبد الله الكندري أنه يرى بعض رجال التربية يذهبون إلى أن الجانب الفكري من اللغة يستأثر بثلثي الحدث اللغوي، ويبقى الثلث فقط للنشاط اللغوي الظاهر، ومن هنا صاروا يعدّون التفكير مهارة خامسة تضاف إلى المهارات الأربعة المعروفة (ص42-49).

والملاحظ في هذا السياق أن عناية معلم اللغة قد تتجه إلى الجانب الشكلي والإلحاح عليه؛ مما يؤدي إلى إهمال الجانب الفكري في تعليم اللغة، ففي القراءة ينصبّ الاهتمام على النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومراعاة الحركات والسكون، وفي التعبير على الإعراب وعدم الخروج على قواعد الإملاء وهكذا، وإذا أغفل عن التواصل في ذلك وشرحه باللغة العربية الفصحى، فإنه يفوت على المتعلم ربط الخيوط المعنوية بمواردها اللفظية، وهنا تكون التضحية بالفكرة والمعنى في سبيل تحقيق الجانب الشكلي من اللغة من إملاء وإعراب ونطق صحيح، أو الاستعانة بكلمات وعبارات لا غرض لها أو قيمة أو معنى إلا في إيصالنا إلى الهدف الشكلي المطلوب. لذا نؤكد وبإلحاح على استعمال اللغة العربية في أثناء التدريس.

7. **الاهتمام بالمعنى والفكر:**

صحيح أن شيوع اللحن في الجانب اللفظي والشكلي من إعراب ونحو، يزري بامتلاك المهارات اللغوية على نحو ما عبر عنه بوضوح ابن خلدون في مقدّمته،(ص577)، ومعلم العربية يكاد يقتصر على ملاحظة هذه الجوانب اللفظية، و يتساهل أحيانا فيما عدا ذلك أشدّ التساهل، ففي التعبير مثلًا يولي عنايته للأخطاء الإعرابية والإملائية، ويشغل بذلك عن أمور مثل دقة التعبير، وتناسق الأفكار، والتسلسل المنطقي وعدم التكرار أو الخروج عن الموضوع.

ويوضح علي أحمد مدكور (2006) أن مما يثير الاهتمام لدى تتبع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة بصفة عامة، أننا نجدها تهتم بالمعنى و الفكر(ص71)؛ إذ تعلم اللغة يتضمن التفكير بها، والممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس في مجرد التدريب الآلي عليها.

فالسيطرة على اللغة تتأتّى من التفكير، فحينما نفكر بالفصيحة نكتب بها، وتأتي المشكلة عندما نفكر بالعامية ونكتب بالفصيحة، لذا ينبغي تأليف قصص ومسرحيات للأطفال ضمن معجم الطفل اللغوي، وعرض أفلام تلفازية هادفة باللغة الفصيحة المبسطة، ليتعلم الأطفال في هذه المرحلة الفكر واللغة معا.

أولًا: مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع فنًّا لغويًّا وشرطًا أساسًا للنمو الفكري واللغوي، غير أن هذه المهارة مهملة في بعض الشيء في مناهجنا العربية، وهذا يرجع إلى عدم إدراك طبيعة عملية الاستماع، وأهميتها في العملية التعليمية، فمهارة الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل؛ حيث يؤسس ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة.

ولقد أوضح ابن خلدون المجالات التي تتكون من خلالها الملكة اللغوية وهي الاستماع إلى:

- القرآن الكريم.
- الأحاديث النبوية.
- الشعر.
- النثر الجيد.

لذا فإن إهمال هذه المهارة وعدم إعطائها حقها ضمن الحصص والاقتصار فقط على حصتها الضيقة قد لا تعطي ثمرتها المرجوة في الوقت المطلوب، لذا فهي مهارة تحتاج إلى صبر وجهد وعناء، وضعف الدارسين في مهارات فهم المسموع يرجع إلى ضعف الوسائل التعليمية المستخدمة، وعدم مناسبة النصوص المسموعة للمستوى الدراسي للدارسين، واحتياج الدارسين إلى من يعينهم في فهم النص كما أعرب عن ذلك (محمود شرابي، 2011، ص9).

تدريب الطلاب على الاستماع، لا ينبغي الاقتصار على مفهومه الاصطلاحي الضيق كأن يحصر استماعه في حصة الاستماع، ولا يسمع الفصحى فيما سواها، وإنما تعطى له فرصة يستمع فيها إلى اللغة العربية بدءًا من المعلم إلى زملائه، حيث يبدأ الطالب باستماع إلى نص يلقيه المعلم فالطلاب المتميزون فالمتوسطون كل حسب درجة إتقانه قبل أن يحاورهم في مضمونه، ومثل ذلك يقال عن درس التعبير، وهناك تدريبات أخرى كثيرة تنمي مهارات الاستماع عند الطالب، مثل استخراج كلمة تخلو من حرف ما من بين مجموعات من الكلمات التي يسمعها، أو استبعاد كلمة

مخالفة من بين مجموعة من الكلمات المسموعة، وهكذا (علي أحمد مدكور 2006، ص90).

ثانيًا: المحادثة والتعبير:

وقد ذكرت المحادثة والتعبير ههنا بعد الاستماع مباشرة؛ لأنهما يتضمّنان التدريب على الاستماع، ولأنهما من أهم المواضع التي ينبغي مراعاة مبدأ الحصيلة اللغوية فيهما، وذلك لأن الطالب في هذه المرحلة ليس لديه ما يكفيه من المفردات الفصيحة ليتحدث بها أو يعبّر عن كل ما يريد، وإذا تُرك الأمر غير مضبوط، فإنه لا محالة مؤدٍ إلى النكوص إلى العامية؛ لذا وجب تدريب الطالب على الحديث، ولكن ليس بالعامية والتعبير، ولكن بلغة عربية سليمة، وإذا كلّف الحديث باللغة الفصحى وحصيلته منها محدودة، فإن ذلك من باب التنفير، وإنما يجعله في وضع يريحه ويدفعه للتحدث في حدود طاقته.

لذا لا بد من تقديم النموذج الفصيح أولًا، وهذا يقتضي أن تكون لغة الحديث والتعبير، ولا سيما في الصف الأول والصف الثاني، مقيدةً تعتمد على محاكاة ما سمعه الطالب من المعلم، وهذا ما سارت عليه طريقة التعليم عندنا منذ السبعينيات، ثم يكون التحلّل من هذا القيد تدريجيًا، يراعي التطور في حصيلة الطالب من المفردات والأساليب، ويظل مبدأ مراعاة الحصيلة اللغوية حاضرًا في الذهن، وتُصمّم مواقف المحادثة والتعبير على نحو لا تتطلب فيه لغة التعبير أن يعبّر الطالب بغير ما عرفه من تلك المفردات والأساليب، ولا تلجئه إلى الاستعانة بالعامية.

في الحديث والتعبير: المهارات الإنشائية الإرسالية ينبغي أن نحذر الحذر كله؛ فبعض القائمين على التعليم ينادون بتعليم الطفل «التفكير الناقد» بأن يُسأل: لماذا؟ وكيف؟ وهكذا. هذه الأسئلة وأمثالها تلجئ الطفل إلى النكوص إلى العامية، فليس لديه حصيلة كافية من المفردات الفصيحة يجيب بها عن هذه الأسئلة وما شابهها، مما يدفعه إلى الاستعانة بما اختزنه من الألفاظ العامية، وهذا يفسد علينا غرضنا الأساس وهو الانتقال به من العامية إلى الفصحى، وتطويع لسانه للحديث بالفصحى. هنا نحن في أحسن الأحوال لا نحقّق هدفنا وهو الهدف اللغوي، وفي أسوئها نتنكّر لهذا الهدف: فما الفائدة من وجهة نظر معلم اللغة إذا أجاب الطالب عن هذه الأسئلة إجابة رائعة بمفردات و تراكيب عامية نعمل على إزاحتها؟!

هذه المشكلة غير موجودة في سياق مهارات الاستقبال الذي سيأتي بيانه؛ لأن الأساس في التدريبات على التعبير والمحادثة التعرّفُ والتمييز بين كلمات أو عبارات فصيحة كلها، وحسن توظيفها في مكانها الصحيح، وليس مطلوبًا فيها أن يأتي الطفل بألفاظ من تلقاء نفسه، فهي ليست مهارات إنشائية أو إنتاجية.

ثالثًا: مهارة القراءة:

القراءة غذاء الملكات اللغوية، ورافد للمهارات اللغوية الأخرى، ومصدر لتنمية مهارات التفكير العليا، لذا فالقراءة بمثابة القلب للجسم من المهارات الأخرى.

فليست القراءة حكرًا على تعرف الكلمات ونطقها وحكايتها دون وعي بمدلولات ألفاظها، بل أصبحت في مفهومها الحديث تتضمن الفهم والنقد والتقويم، كما يؤكد (فتحي يونس، وعبد الله الكندري، ص78). والتعلم الباقي الأثر هو التعلم الذي يحمل معنى.

وعليه؛ فإنه لا يُتوقّع أن يتم تعليم أية مهارة لغوية إلا في سياقٍ له معنى، وهذا يتطلب من المعلم أن يتأكد من أن الطلاب يفهمون ما يقدم لهم من مادة لغوية (عبد الكريم الحيارى، وآخرون، 1992، ص11). فعدم التأكد من استجابة فهم الطلاب والتركيز على الكم بدل الكيف مما يعرقل تأسيس المهارات اللغوية في هذه المرحلة المهمة من التأسيس.

أ. القراءة الصامتة:

مراعاة الحصيلة اللغوية وتطورها لدى الطالب مسألة لا نستطيع تجاوزها في التدريب على المهارات اللغوية، ولا يستثنى من ذلك إلا القراءة الجهرية. ففي دروس القراءة الجهرية يفترض أن يتعّرف الطالب كلمات جديدة لتنمية الثروة اللغوية عنده بإضافة عدد من الكلمات الجديدة في كل درس إلى معجمه اللغوي. هذه القراءة قائمة على التقليد والمحاكاة، فالطالب يقلّد قراءة المعلم، والكلمات الجديدة يتعرفها بمساعدة المعلم أيضًا، فماذا عن القراءة الصامتة؟

ويوضح كل من علوي عبد الله طاهر، وعلي أحمد مدكور، والجمبلاطي، وأبو الفتح التوانسي(2006) أنه تختلف الأدبيات التربوية اختلافًا واضحًا في موضوع القراءة الصامتة، ومتى يمكن البدء فيها، فذهب بعضهم إلى استخدامها

منذ بداية الصف الثاني، (ص116)، ورأى آخرون غيرهم كما تؤكد مناهج اللغة العربية للحلقة الأولى (2017-2018) أن يبدأ التدريب عليها من الصف الثالث، ورأى غيرهم أن الجهرية لها «الأولوية «في الصفوف الثلاثة الأولى، ويرى فتحي يونس، وعبدالله الكندري أن القراءة الصامتة «تأتي في الصدارة «بعد الصف الثالث، (ص-85 ص86). في حين يرى عبد العزيز عبد المجيد أن يمّرن الطالب على القراءة الصامتة حتى من الصف الأول عن طريق بطاقات تحتوي على قصص أو موضوعات طريفة سهلة (ص180).

القراءة الصامتة بمفهومها التقليدي الدارج هي أن يقرأ الطالب نصًّا جديدًا تمامًا عليه، وبالنسبة إلى الطالب في المرحلة التي نتحدث عنها، وبالنظر إلى حصيلته اللغوية المحدودة، فإن هذه القراءة مغامرة هائلة يواجه الطفل فيها النص وحيدًا دون مساعدة من أحد، وليس من الحكمة أن نعرِّضَ الطفل إلى هذه التجربة، وهي ليست يسيرة عليه قبل أن يستكمل أدواته التي تساعده على النجاح فيها، وأوّل ذلك أن تتكون لديه حصيلة معقولة من المفردات والتراكيب التي يستطيع معها مواجهة النص الجديد وفك رموزه، والطالب في هذه المرحلة غير قادر على استخراج معنى الكلمة الجديدة عليه من السياق، أو تجاوزها والقفز عنها إذا كان لا يعرف معناها، ووجود كلمة أو أكثر من هذا النوع في النص الذي أمامه يفسد الموقف كله، ويفضي بالطالب إلى أن يجانبه التوفيق في تجربته هذه، ولذلك آثار سلبية تتجاوز مجرد إخفاقه في قراءة النص المطلوب، ومن المفروض أن نيسّر له أسباب النجاح ونفتح له أبوابه، وقد قيل: لا شيء يدفع إلى النجاح مثل النجاح نفسه.

ويرى علي أحمد مدكور أن القراءة الصامتة في صورتها الدارجَة هي قراءة الطالب نص الدرس قراءة صامتة قبل أن يقرأه قراءة جهرية، (ص-140 ص141)، ومن الواضح أن ثمة محاذير كثيرة تحول دون البدء بها في مرحلة مبكرة، ومن غير المستحسن استخدامها قبل الفصل الثاني من الصف الثالث؛ ليكون هذا الاستخدام في أواخر هذه المرحلة تمهيدًا وتوطئة لإدخال الطالب في المرحلة التالية لها التي يكلف فيها قراءة الدرس قراءة صامتة، ولكن هل معنى ذلك أنه لا توجد فرص للقراءة الصامتة أو ألوان منها غير تلك الصورة التقليدية التي أشرنا إليها؟

ثمة صور كثيرة من القراءة الصامتة إذا نظرنا إليها بمفهومها الواسع ولم نقتصر بها على المفهوم التقليدي الضيق، وثمة مجالات للتدريب عليها منذ بداية الصف الأول، مثل:

- ربط الجملة بالصورة.
- تعرف الجمل والكلمات المتماثلة.
- تحديد الكلمة المخالفة.
- وصل العبارة بما يكملها لتكوين جملة مفيدة.
- إعادة ترتيب كلمات متناثرة لتؤلف جملة.

وغير ذلك من تدريبات كثيرة تتضمن نشاطًا يدخل في باب القراءة الصامتة، إذ تقتضي أن يقرأ الطالب المادة اللغوية المكتوبة قراءة صامتة.

القراءة الصامتة التقليدية مغامرة كبيرة كما ذكرت، من الحكمة ألا نتسرع في دفع الطالب إليها. على أن هذا بعينه يستدعي أيضًا ألا يفاجأ بها الطالب عندما يحين أوانها مفاجأة تامة، وألا يواجهها دون تهيئته لها أو إعداد مسبق لها. إن من أهم الأمور التي تراعى في بناء المهارات اللغوية في هذه المرحلة – وربما في مراحل لاحقة كذلك – هو الأخذ بيد الطالب برفق والتأنّي في بناء هذه المهارات والتدرج فيها فيكون الجديد مبنيًا على القديم، وما يقدَّم الآن يكون مؤسسًا لما يأتي بعده، ومن هنا فإن من المهم أن نمّهد للقراءة الصامتة التقليدية، وأن نهيّئ الطالب لها، ونستطيع هنا أن نستعين بمبدأ مراعاة الحصيلة اللغوية له في إعداده لهذا اللون من القراءة، وذلك بأن تتضمن التدريبات نصوصًا قصيرة من ثلاثة أسطر أو أربعة يُطلب إليه أن يقرأها قراءة صامتة، ويُسأل عن مضمونها، على أن تكون هذه النصوص مؤلفة من كلمات سبق له أن عرفها وقرأها، وليس فيها أي كلمة جديدة عليه، وألا تتضمن أنماطًا لغوية لم يعهدها.

ب. الأنشطة القرائية:

كثرة التدريب على الكلمات يحلّ جزءًا من المشكلة المتعلقة بالقراءة، وينبغي في ذلك تقديم الكلمات المتفق عليها بين العامية والفصحى على كلمات النوع الآخر منذ الزيارة الأولى للمتعلم إلى المدرسة، أي أن يبدأ بها، ليس لسهولتها فقط، بل لأنها تضمن أيضًا انتقالًا سلسًا غير مفاجئ من لغة البيت إلى لغة المدرسة، وتساعد الطفل كذلك على التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة، فتنشب محبة تعلم اللغة في قلبه منذ الوهلة الأولى.

فهل التدريب على التفكير ممكن في المرحلة التي نتحدث عنها؟ والجواب عن ذلك أن هذا الأمر ممكن خلافًا لما قد يُقال من أن الطفل لا تسمح له لغته وقدراته بذلك، ولكن علينا أن نفرقّ ههنا بين أربعة أمور:

1. مهاراتي القراءة الاستماع: الاستقبال.
2. مهارات الاستماع: التلقي.
3. مهارات التحدث والكتابة: الإرسال.
4. مهارات الكتابة: الإنشاء.

فمهارات الاستقبال هي القراءة والاستماع، والمهارات الإرسال هي التحدث والكتابة، وفي مهارات الاستقبال مجال واسع للتدريب على التفكير بما يناسب قدرات الطفل، وهي قدرات تفوق ما يفترضه كثير من الناس.

ج. **أنواع التدريبات المطلوبة للمرحلة:**

ثمة ألوان متعددة من التدريبات يمكن أن تحقق هذا الهدف مثل:

1. تدريبات التحليل والتركيب.
2. ترتيب جمل مبعثرة لتوليف نص مترابط.
3. إبعاد جملة تتضمن فكرة مكررة.
4. إبعاد جملة خارجة عن الموضوع.
5. أسئلة الاختيار من متعدد.
6. أسئلة تقابلها أجوبة.
7. ملء الفراغ بما يناسب.

فتنمية مهارات الاستقبال تكون في دروس لها مضمون معرفي معين، و منهج اللغة العربية يتكونّ من شقين متلازمين كما يرى علي أحمد مدكور، (2006):

أ. الشق الأول هو: «المحور» ويتمثل في المهارات اللغوية نفسها.

ب. والشق الثاني هو: الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لعملية التعلم، (ص35). أي المضمون المعرفي للدرس ومراعاة الترابط في المعالجة.

ج. أهمية مضمون النص القرائي:

مضمون النص القرائي ينبغي أن يكون معرفيًّا يدفع الطفل إلى متابعة القراءة أو الاستماع، وأن يُنمِّيَ فيه الميل إلى القراءة والرغبة فيها، وذلك عندما يشعر الطفل بمزايا القراءة، وأنها تضيف إلى معارفه أشياء جديدة، وأنه يكشف بها عن أشياء مجهولة (عبد العزيز عبد المجيد، ص-153 ص154). فقد بيّنت الدراسات عن ميول الأطفال أنهم يظهرون اهتمامًا بالكتب التي تحتوي على حقائق ومعارف تتصل بالعالم الذي يحيط بهم (فتحي يونس وعبدالله الكندري، ص96)، والأطفال يتعلمون القراءة بطريقة أسرع وأفضل إذا كانت النصوص المستخدمة شائقةً مثيرةً لاهتمامهم (علي الجمبلاطي، وأبو الفتوح التوانسي، 1971، ص57).

فمسألة المضمون تحتاج إلى أن ننظر إليها من جانب درس القراءة أو الاستماع، فمثلًا لا بد له من مضمون معرفي: تاريخي أو جغرافي أو علمي الخ.،. وثمّة سؤال هنا لا بد من مواجهته: إذا كان مضمون الدرس تاريخيًا مثلًا، فما الفرق بين أن يكون درسًا في التاريخ أو أن يكون في اللغة العربية؟ يفترض في هذا الدرس أن يضيف شيئًا ما إلى ثقافة الطالب في التاريخ، أو أن يبني على ما تعلمه الطالب في درس التاريخ، ولكنه في مبدأ الأمر ومنتهاه درس في اللغة وليس درسًا في التاريخ، وهذا يعني أولًا أن يتخفّف درس اللغة العربية إلى أبعد حد ممكن من التفصيلات والجزئيات والأرقام التي تثقل النص المدروس، وبذلك يحتفظ الدرس بإشراقه وجاذبيته، ويكون ميسرًا شائقًا يشجع الطالب على القراءة ويدفعه إليها.

إن دروس اللغة من حيث المضمون المعرفي فيها تقدم للطالب ثقافة عامة في ألوان مختلفة من المعرفة، وتعرّفه ألفاظًا كثيرة الدوران في سياق تلك الموضوعات التي اختيرت مضمونًا معرفيًا للدرس، وليس من المستحسن أن يتجاوز المضمون المعرفي لدرس اللغة العربية هذا القدر من الثقافة العامة.

د. الهدف اللغوي في تأسيس المهارات اللغوية:

يجب أن يكون الهدف اللغوي واضحًا لا يزحمه غيره، وألا يشغلنا عنه المضمون المعرفي في صياغة اللغة نفسها، على معنى أن غرضنا تقديم هذا المضمون في أي صياغة كانت ما دامت واضحة ومفهومة، بل لا بد من تقديم هذا المضمون في لغة على قدر من الفصاحة يطيقه الطالب في هذه المرحلة.

من الواضح أن الأساليب الأدبية الرفيعة بما فيها من لغة مجازية تدقّ عن أفهام الطلاب في هذه المرحلة، بل أن تكون على قدر من الفصاحة بالمستوى الذي يستطيع الطالب في هذه السن أن يفهمه (عبدالكريم الحياري، 1991، ص11). فليس صعبًا على الطالب أن يفهم عبارة «تحلق الطلاب حول المعلم» في الفصل الأول من الصف الثاني مثلًا، (عبدالكريم الحياري وزملاؤه، 1992، ص106).

وأمر آخر ينبغي ألا يغيب عنّا وهو أننا في هذه المرحلة نصوغ ذائقة المتعلم اللغوية، فجدير بنا أن نضع بين يديه نصوصًا عريقة في عربيتها، لها حظ معقول من «حرارة» العربية وإشراقها.

هـ. دور المناهج في تأسيس المهارات اللغوية:

لقد سمعت أكثر من مرة الشكوى أو النقد الموجه إلى الكتب والمناهج التي اشتركت مع زملاء لي في تأليفها لطلاب هذه المرحلة في كون هذه الكتب تتضمن عددًا كبيرًا من التدريبات اللغوية، أو صعوبة وطولا في بعض النصوص خاصة في المناهج المطورة حديثا، وهذه الشكوى إنما تعبر عن عدم القدرة على التحرر من الطريقة المتوارثة في القراءة الجهرية العتيقة، أو ربما عدم الرغبة التخلي عنها، ذلك أن تعاقب الطلاب على قراءة الدرس هي أيسر الطرق وأخفها مؤونة على المعلم، لكنها تبتعد عن التأسيس المهاري.

فهذه الأنشطة التي جعلت في كتاب مستقل عن كتاب الطالب هي في حقيقة الأمر جوهر الدرس، وينبغي أن تتضمن تدريبًا منهجيًا منظمًا، مكثفًا وموزعًا، على المفردات والتراكيب والأساليب بحيث تهيئ لهم فرصًا لاستعمال أساليب أساسيّة في اللغة مشتقة من نص ذي معنى هو درس القراءة وليست تدريبات شكلية، وقد ذكرت أن أهم أسباب الضعف في اللغة العربية هو قلة الفرص المتاحة للطالب لاستعمالها.

فهي موزعة على المهارات اللغوية بحيث تتناول جوانب مما له علاقة بالقراءة والكتابة والحديث والاستماع، فتتحقق فيها وحدة اللغة في كون نص بعينه أساسًا أو قاعدة لنشاطات لغوية متنوعة، فلا يحس المتعلم بوجود فواصل مصطنعة بين فنون اللغة أو مهاراتها، بل يدرك على نحو واقعي ملموس أنها لا تزيد على أن تكون وجوهًا مختلفة لشيء واحد، وكل ما في الأمر أنك تهتم هنا بوجه منها القراءة مثلًا، وتتناول هناك جانبًا آخر الكتابة مثلًا (عبدالكريم الحياري، 1992، ص9).

و. أهمية القواعد اللغوية في تأسيس المهارات اللغوية:

لمعرفة القواعد النحوية أثر في تصحيح النطق وتقويم اللسان والمعوّل عليه كثرة الاستعمال، بل إن الاستعمال هو الأصل والأساس، وهو أجدى على المتعلم من مجرد معرفة القاعدة النحوية واستظهارها، فالطالب يتدرب على الاستعمالات الصحيحة للغة وتراكيبها، ثم تأتي القاعدة لتفسر له لمَ جاء الكلام على هذا النحو، ولِمَ جاءت الكلمة مضمومة الآخِر هنا ومكسورة الآخِر هناك، فتصبح القاعدة النحوية عونًا على تصحيح نطقه (عبدالكريم الحياري 1991، ص9). أما حفظ القاعدة في حد ذاته دون أن يتعود اللسان على النطق الصحيح فإن قيمته محدودة للغاية، وآية ذلك ما تجده عند من يخطئون في الفاعل والمفعول به، وهم يعرفون أن هذا مرفوع وذاك منصوب (حكمة النوايسة، 2010، ص30).

أهمية التدريب على الأنماط اللغوية المختلفة في تأسيس المهارات اللغوية:

بناء على ما تقدم لابد من الاكتفاء في هذه المرحلة بتدريب الطلاب على الأنماط اللغوية والإكثار من هذه الأنشطة والتدريبات، وإيجاد الفرص المتنوعة لكي يستعمل الطالب تراكيب اللغة وأساليبها، لكي يُصار في المراحل اللاحقة إلى إعطاء الطالب القواعد النحوية التي تضبط هذه التراكيب وتجعلها على ما هي عليه، بعد أن يكون لسانه قد اعتاد النطق بها. يتدرب الطالب على أسلوب النهي مثلًا وعلى تسكين آخر الفعل المضارع بعد (لا) الناهية، ثم يقال له في المراحل اللاحقة إن هذه هي (لا) الناهية، وإنها تجزم الفعل المضارع، ويتدرب على سبيل المحاكاة على جملة كان وأخواتها، ثم يتعلم في المراحل القادمة أن اسمها يكون مرفوعًا وخبرها منصوبًا وهكذا، وحين تثبت هذه الأنماط اللغوية عند الطالب، وتصبح عادة وتستخدم «دون تأمل أو تفكير، تأتي القواعد أو المبادئ بصورة طبيعية» (فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، ص232).

وهـذه الأنشـطة والتدريبـات ينبغـي ألا تـترك للارتجـال فتـأتي عشـوائيةً كيفـما اتفـق، بـل تسـتند إلى خطّـة تفصيليـة مدروسـة ومعـدة إعـدادًا جيـدًا، تتضمـن إحصـاءً للمفـردات والتراكيـب التـي يفـترض أن تكـوّن حصيلـة الطالـب اللغويـة في نهايـة هـذه المرحلـة، وأن تميـز بـين مـا هـو متطابـق منهـا بـين العاميّـة والفصحـى، ومـا هـو غـير متطابـق لـكي ينـال حظًـا أوفـر مـن التدريـب عليـه، وأن تبـيّن الخطّـة توزيـع هـذه المفـردات والتراكيـب عـلى مـدى السـنوات الثـلاث، وأشـكال التدريبـات وتطورهـا ودرجـة تواترهـا أو تكرارهـا بمـا يـؤدي إلى بنـاء تراكمـي متـدرج ومحسـوب للمهـارات اللغويـة يصل إلى النتيجـة المبتغـاة عنـد نهايـة هـذه المرحلـة.

توصيات البحث:

بناء على ما سبق فإنه وجب التنبيه على أهمية الأمور التالية:

- إعـداد دراسـة تتضمـن إحصـاء تفصيليًـا بالمفـردات والتراكيـب والأسـاليب التـي يُـراد بهـا أن تؤلّـف حصيلـة الطالـب اللغويـة في نهايـة هـذه المرحلـة، مـع بيـان مـا يتطابـق منهـا بـين العاميـة والفصيحـة ومـا لا يتطابـق.
- وضـع خطـة مفصلـة للتدريـب المنهجـي المنظـم تـوزّع فيـه الخـبرات اللغويـة المـراد تعليمهـا عـلى صفـوف الحلقـة الأولى عـلى نحـوٍ تراكمي متسلسـل.
- إعداد كتاب مدرسي يبنى على تلك الخطة ويلتزمها التزامًا دقيقًا، وتجريبه قبل اعتماده.
- الانسـجام بـين مـا يتعلمـه الطالـب في هـذه المرحلـة ومـا يتلقـاه مـن تعليـم قبلهـا بمـا يضمـن عـدم تكـرار مـا تلقـاه سـابقًا وعـدم التضـارب بـين مـا يتلقـاه هنـا وهنـاك.
- إيجـاد أكبر عـدد مـن الفـرص التـي تتيـح للطالـب اسـتعمال اللغـة الفصحـى خـارج النطـاق الضيّـق للحصـة المدرسـية، ومـن ذلـك عـلى سـبيل المثـال لا الحـصر:

- التدريس باللغة العربية الفصحى في المواد المدرسة باللغة العربية، وفي مقدمتها مادة اللغة العربية.
- تأليف قصص للأطفال في إطار مفردات الخطة السابقة وتراكيبها.
- إعداد مسرحيات قصيرة يمثّلها الطلاب تستمد من المعجم نفسه.
- إعداد أفلام من الصور المتحركة في إطار ذلك المعجم.
- اسـتخدام الحاسـوب للتدريـب عـلى اللغـة: واسـتحضار مـدى فاعليـة البرنامـج الكمبيوتـر متعـدد الوسـائل في تنميـة بعـض مهـارات الاسـتماع والقـراءة والتحـدث.
- إقامـة نـادٍ للغـة العربيـة يشـجّع الطـلاب عـلى المشـاركة فيـه بمختلـف النشـاطات التـي تناسـب أعمارهـم ومسـتوياتهم، وتشـجيعهم عـلى التحـدث بالفصحـى.

المصادر والمراجع:

1. أ.د محمـد جابـر قاسـم، و أ.د عـلي عبـد المحسـن الحديبـي، المـواد القرائيـة المناسـبة لتلاميـذ الصفـوف مـن الأول إلى السـادس عـلى ضـوء ميولهـم، ط المركـز التربـوي للغـة العربية لـدول الخليـج، 2017م.
2. أعـمال مؤتمـر اللغـة العربيـة الـدولي الثالـث بالشـارقة بعنـوان: «الفـرص والتحديـات، المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، 2018م.
3. د. عبد الكريم الحياري، ملاحظات حول تجربة التأليف لكتب اللغة العربية للصفوف الأربعة
4. الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1997م.
5. محمـود عـلى شرابي، فاعليـة اسـتراتيجية مقترحـة قائمـة عـلى مدخـلي التقابـل اللغـوي وتحليـل الأخطـاء في تنميـة الفهـم الاسـتماعي والقـراءة الجهريـة والكتابـة الوظيفيـة لـدى دارسي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا، رسـالة دكتـوراه، معهـد الدراسـات التربويـة جامعـة القاهـرة،2011م.
6. د. عبـد الكريـم الحيـاري وزمـلاؤه، لغتنـا العربيـة للصـف الثـاني، الجـزء الأول، الطبعـة الأولى، وزارة التربيـة والتعليـم، الأردن 1413هـ/1992م.
7. وزارة التربية والتعليم، منهاج اللغة العربية المطور من الصفوف 1 إلى 3 ط، 2018م.
8. د. عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، الطبعة الأول، منشورات مجمع اللغة العربية، 1407هـ/1986م.

9. د. نهاد الموسى، «الازدواجية في اللغة العربية، ما كان، وما هو كائن، وما ينبغي أن يكون»، ندوة الازدواجية في اللغة العربية (شعبان1407هـ/نيسان 1987م)، مجمع اللغة العربية وقسم اللغة العربية وآدابها، 1409هـ\1988م.
10. مقدمة ابن خلدون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
11. د. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.
12. د. محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلّم، الطبقة الأولى، دار، 1417هـ/1997م.
13. علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر، القاهرة، 1971.
14. فتحي يونس ود. عبد الله الكندري، اللغة العربية للمبتدئين، الطبعة الثانية، الكويت، 1998، ص»أ».

دَوْرُ مُبَادَرَةِ تَحَدِّي القِرَاءَةِ العَرَبِيِّ فِي تَعْزِيزِ مَهَارَاتِ التَّعْبِيرِ الشَّفَوِيِّ لَدَى طَلَبَةِ المَرْحَلَةِ الأُولَى فِي دُبَيّ

The Role of Arab Reading Challenge Initiative in Enhancing Oral Expression Skills Among Students in Dubai

الباحثة: عائشة علي الغيص
اختصاصي مناهج اللغة العربية - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة
Aisha.alghais@moe.gov.ae

المقدمة

تشكل اللغة منظومةً متكاملةً من المهارات التي تتوزع على مستويين للأداء اللغوي، هما: مستوى الاستقبال الذي يشمل مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذي يشمل مهارتي التحدث والكتابة، وبين هذه المهارات ترابط وتكامل، وتنمية أي مهارة لغوية، تؤثر في المهارات الأخرى، والمتأمل لهذه المهارات الأربع يلاحظ أن مهارة التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي من أكثر المهارات اللغوية التي يستخدمها الفرد، ويستمر استخدامه لها طيلة حياته العلمية والعملية (الحلاق والهاشمي، 2011).

ويعد التعبير من أهم فروع اللغة على الإطلاق، وتظهر أهميته بوصفة الجامع الشامل لجميع الفروع، فإذا كانت المطالعةُ تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، والنصوصُ منبعًا للثروة الأدبية، والقواعدُ النحويةُ وسيلةً لصون اللسان والقلم عن الخطأ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا؛ فإن التعبير غايةُ هذه الفروع مجتمعة، وهو تحقيق هذه الوسائل (الدليمي والوائلي، 2005).

التعبير والأداء التعبيري

التعبير لفظًا: هو «الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون» (الدليمي والوائلي، 2005: 437). ويرى أبو مغلي (2005) بأنه: تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب فيصور ما يحس أو يحس به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، وهو إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة.

أما التعبير اصطلاحًا، فهو: العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره ومشاهداته وخبراته الحياتية شفويًا وكتابيًّا بلغةٍ سليمةٍ، وَفق نسق فكري معين. والتعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر، فهو ليس مقررًا في درس التعبير، بل يمتد إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الغرفة الصفية وخارجها، كما يمتد إلى جميع المواد الدراسية الأخرى (الدليمي والوائلي، 2005).

ويرتبط التعبير اللغوي بفنيِ الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو التعبير الشفوي أو المحادثة، وإذا ارتبط بالكتابة فهو تعبير كتابي، والتعبير الكتابي هو وسيلة للاتصال بين الأفراد بغض النظر عن بعدي المكان والزمان (شحاته، 1993).

ويعد التعبير الجيد من أسس التفوق المدرسي في المجال اللغوي وكافة مجالات الحياة المدرسية والموضوعات الدراسية؛ لأن مَن يسيطر على مهارات الأداء التعبيري، يستطيع السيطرة على الكلمة المناسبة والعبارة الهادفة، والتفوق في الحياة العملية، فغاية التعبير أن يجعل الطالبَ قادرًا على التحدث والكتابة في شتى الموضوعات، بأسلوب سليم منسجمٍ، ومحكمِ الوضع، وحسنِ الترتيب، وقوي التأثير في نفس المتلقي (سبيتان، 2010).

والعلاقة بين التحدث والكتابة علاقةٌ متداخلة، إذ يعمد الطلبة في الكتابة إلى التفكير الصامت والملفوظ بالنص وما يوحي إليه، ويقومون بإعادة تشكيل النص عبر أجواء الحوار، والتحدث أثناء العمل التشاركي حول الأفكار والشخصيات الرئيسة في الموضوع، الأمر الذي سيقودهم إلى تصنيف الأفكار، وتوقع النتائج، وعمل الاستنتاجات وصولًا إلى عملية التقويم، التي تنتهي بكتابة نصٍّ ذي معنى، يحتوي على أفكار متسلسلة، وأنماط كتابية صحيحةٍ (Blachowicz & Ogle, 2001).

ويقسم التعبير من حيث وظيفته إلى قسمين، هما: التعبير الوظيفي، وهو ما يستخدمه الناس للتعبير عن أفكارهم بغية اتصال بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شؤون حياتهم بشكل يومي متواصل. والتعبير الإبداعي، ويعد أرقى أنواع التعبير؛ لأنه يعبر عن المشاعر والخواطر والأفكار والانفعالات، ويتميز بجمال الأسلوب، وكثرة الصور البلاغية واتّقاد العواطف، ويتضمن فنون الشعر والقصص وكتابة المقالات وغيرها (فضل، 2002).

التعبير الشفوي

يعد التعبير الشفوي المَعبَرَ الرئيسَ والتمهيد الضروري للتعبير الكتابي، ويكاد المربون يجمعون على أن الغرض الرئيس من تعلم اللغة هو مقدرة الطلبة على التعبير والحديث الجيد السليم، إذ إن القدرة على هذا النوع من التعبير، والتفوق فيه، يعدان أعلى رتب التميز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى؛ لأن الفروع روافد وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه (البجة، 2007).

والتعبير الشفوي: هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من خواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به عقله من رأيٍ أو فكرٍ، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات، في طلاقة وانسياب وسلامة في الأداء (الخويسكي، 2009). ويعرف باسم المحادثة، وهو إفصاح الفرد بلسانه عن أفكاره ومشاعره، وهو أداة الاتصال بين الفرد وغيره (السليتي، 2008).

والتحدث عملية إنتاجية منظمة تقوم على عمليات عقلية وفسيولوجية معقدة (Nall, 2009). فيرى سادو (Sadow, 1987) أن عمليات انتاج التحدث تتضمن أربعة خطوات، تبدأ بالتخطيط للحديث، ثم التخطيط للجملة، فالتخطيط للمكونات، وتنتهي بالبرمجة الصوتية. ويرى ريتشاردز (Richards, 2009) أن المتحدث الجيد هو الذي لا يتكلم إلا إذا كان لديه داعٍ للكلام، ويفكر فيما يتكلم، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع تلك الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمةٍ، ثم ينطق بها نطقًا سليمًا خاليًا من الأخطاء اللغوية.

مهارات التعبير الشفوي

تعد المهارة اللغوية أداء صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، ومراعاة قواعد اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء (عبد الباري، 2011). وترى جولدن (Goulden, 1991) أن المهارات الفرعية للتعبير الشفوي تتمثل في الآتي: التحدثُ بصوت مسموع، ونطقُ الحروف ولفظ الكلمات وقراءة الجمل بطريقة سليمةٍ، وكلماتٍ مفهومةٍ للمستمعين، والبعدُ عن التكرار المُمِلّ، والتحدثُ بإيقاع مناسب لطبيعة الموضوع، والصمتُ أحيانًا للتأكيد على بعض الأفكار في الموضوع.

وفي ذات السياق، يرى براون (Brown, 1994) أن من أبرز مهارات التعبير الشفوي مهارة إنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح، واستخدام التنغيم المناسب للمعنى المنشود، وتوظيف قواعد اللغة بشكل سليم، ومراعاة خصائص المستمعين، واختيار المفردات المناسبة لهم، وتعديل مكونات الخطاب أو صوره أو طريقته بما يتناسب مع السياق والموقف، ومراعاة إفادة الآخرين.

وأشار داوس (Dawes, 2008) إلى مهارات التحدث والسياقات التي يمكن من خلالها تنميتها فيه، ومن هذه المهارات: الوصف، وحكاية القصص، وتقسيم المعلومات، وتقديم الحجة المنطوقة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، ومناقشة الأفكار والموضوعات والقضايا، والمقابلة، والاختيار، والتحدث الجماعي.

وحدد البشير والوائلي (2008) جوانب متعددة من مهارات التعبير الشفوي، ومن أهمها:

1. **الجانب الفكري:** حيث تتمثل مهارة هذا الجانب في الأفكار الرئيسة المحددة، والمبتكرة والمتوالدة والمتسلسلة، والمترابطة، والواضحة والمتنوعة والممتعة.
2. **الجانب اللغوي:** وتتمثل مهاراته في استخدام اللغة الفصيحة، والتراكيب اللغوية، والكلمات الموحية، والجمل المباشرة، والمركزة، والضبط النحوي السليم.
3. **الضبط الصوتي:** وتتمثل مهاراته في وضوح الصوت، والالتزام بمخارج الحروف، وملائمة طبقة الصوت للمعنى، والوقف الصحيح.
4. **الجانب الملمحي:** ويتمثل في تعبيرات الوجه التي تقوي المعنى، وإشراك المهارات، والقدرة على استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخدامًا معبرًا عما يريد المتكلم توصيله.
5. **الجانب التفاعلي الإلقائي:** والذي تتمثل مهاراته في إثارة المستمعين، واستمالتهم واحترامهم، وإثراء الحديث بوسائل مرئية، والإيجاز، والتركيز والاستماع بعناية لآراء المستمعين، وختم الحديث بصورة مريحة.

مكونات الكفاية في التعبير الشفوي

يرى صياح (2008: 60-61) أن مكونات الكفاية في التعبير الشفوي تتمثل في الآتي:

- تنظيم الخطاب الشفوي.
- مفهومية المعنى العام للخطاب الشفوي.
- الالتزام بالقواعد الصرفية والنحوية والدلالية.
- التأقلم مع المقتضيات السياقية.
- إدارة المعنى المضمر في الخطاب الشفوي.

يُعد «تحدي القراءة العربي» من أكبر المشروعات الثقافية التي أطلقها صاحب السمو الشيخ محمدُ بنُ راشدٍ آل مكتوم، نائبُ رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة، رئيسُ مجلس الوزراء حاكم دبي، لتشجيع القراءة لدى الطلاب في العالم العربي عبر الْتزامِ أكثرَ من مليون طالب بالمشاركة بقراءة خمسين مليون كتاب خلال كل عام دراسيٍّ.

ويأخذ التحدي شكل منافسة للقراءة باللغة العربية يشارك فيها الطلبة من الصف الأول الابتدائي، حتى الصف الثاني عشر من المدارس المشاركة عبر العالم العربي. والتي تبدأ من شهر سبتمبر/أيلول كل عام حتى شهر مايو/أيّار من العام التالي. حيث يتدرج خلالها الطلبة المشاركون عبر خمس مراحل تتضمن كل مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها في كتيبات صغيرة تدعى «جوازات التحدي». وبعد الانتهاء من القراءة والتلخيص، تبدأ مراحل التصفيات وفق معايير معتمدة، وتتم على مستوى المدارس، ثم المناطق التعليمية، ومن ثم مستوى الأقطار العربية وصولًا للتصفيات النهائية التي تُعقد في دبي سنويًّا في شهر مايو/أيّار.

ويهدف تحدي القراءة العربي إلى تنمية حب القراءة لدى جيل الأطفال والشباب في العالم العربي، وغرسها كعادة متأصلة في حياتهم تعزز ملكة الفضول وشغف المعرفة لديهم، وتوسع مداركهم. كما أن القراءة تؤدي إلى تنمية مهارات الطلاب في التفكير التحليلي والنقد والتعبير، وتعزيز قيم التسامح والانفتاح الفكري والثقافي لديهم من خلال تعريفهم بأفكار الكتاب والمفكرين والفلاسفة بخلفياتهم المتنوعة وتجاربهم الواسعة في نطاقات ثقافية متعددة. كما يهدف إلى فتح الباب أمام الميدان التعليمي والآباء والأمهات في العالم العربي للإسهام في تحقيق هذه الغاية، وتأدية دور محوري في تغيير واقع القراءة وغرس حبها في الأجيال الجديدة.

أما بالنسبة لمعايير التحكيم، فتتضمن أربعة هي: اللغة العربية، وتشمل كل من: سلامة اللغة نحوًا وصرفًا وتراكيبَ، واللغة المعبرة: (البيان والتأثير في السامع)، والتدفق في الحديث (درجة الصوت السرعة المناسبة)؛ والفهم والاستيعاب، ويشمل كل من: صحة الإجابة، وكفاية الإجابة؛ ونوع الكتاب، ويشمل ملاءمة كل من: الكتاب للفئة العمرية، وتنوع الكتب، والتلخيص المناسب للأفكار الرئيسة وكفايته؛ وأخيرًا، الثقافة العامة، وتشمل كلًّا من: سعة الاطلاع بما يتصل بالمقروء، وإبراز شخصية الطالب كناقد وصاحب وجهة نظر.

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، والتي توافرت لدى الباحثة وفي حدود اطلاعها، حيث تم عرضها وفقًا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث. وذلك على النحو الآتي:

أجرى سالترز (Salters, 2008) دراسةً هدفت إلى تعرف فاعلية القراءة المستقلة في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة. وتكونت العينة من (118) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي في أمريكا، تم توزيعهم على أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين، طبق عليهم مهارات الفهم القرائي قبل وبعد التجربة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الأوساط الحسابية لأداء الطلبة في الاختبار البعدي ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وعدم وجود فروق في الأوساط الحسابية لأداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

وسَعَت دراسة محمود (2012) إلى تعرف صعوبات فهم المقروء لدى الطالبات، والكشف عن فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء، وخفض قلق القراءة لديهن. تكونت العينة البحث من (21) طالبةً من طلبة الصف السادس الابتدائي وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار تشخيصي، ودليل لاستخدام إستراتيجيتيْ النمذجةِ والتلخيصِ في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة، وأشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى الطالبات.

كما سَعَت دراسة وانج (Wang, 2012) إلى تقصي أثر الممارسة الواسعة للقراءة والكتابة مرتبطةً في مستوى الإبداع.

وتكونت العينة من (196) طالبًا جامعيًا وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الإبداع، واستبانة حول ممارسة القراءة والكتابة من حيث مجموع الدورات المتعلقة بها، وعدد ساعات الممارسة. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين قضوا وقتًا أطول في القراءة/الكتابة كان أداؤهم أفضلَ بكثير في اختبار الإبداع. كما أن مستوى الإبداع، وخاصة التفصيل، يرتبط بشكل كبير بالمواقف تجاه القراءة/الكتابة، ومقدار الوقت الذي يقضيه في ممارستهما.

وهدفت دراسة الشهري (2012) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى الطلاب. وتكونت العينة من (61) طالبًا من طلبة الصف السادس، تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة. وأظهرت النتائج وجودَ فروق دالة إحصائيًّا في الأداء البعدي لمستويات مهارات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، والاتجاهات نحو القراءة لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنشطة القراءة.

كما هدفت باجان وسينيكال (Pagan & Senechal, 2014) إلى الكشف عن دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي في تعزيز وتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى الطلبة. وتكونت العينة من (48) طالبًا وطالبةً من طلبة الصفين الثالث والخامس، تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قراءة كتاب أسبوعيًّا، واختبار الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة في البرامج الصيفية، وتأثيره على تحسن مهارات الفهم القرائي لديهم، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

وسعت دراسة نهاية (2013) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. تكونت العينة من (60) طالبًا من طلبة الصف الثاني المتوسط، تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية، طبق عليهم اختبار مهارات الفهم القرائي قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل البعدي في الفهم القرائي بجميع مهاراته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

وقام جونسون (Johnson, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران في الفهم القرائي لدى الطلبة وتكونت العينة من (127) طالبًا من طلبة المرحلة الابتدائية المشاركين في برنامج ما بعد الدراسة، تم توزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة مقياس النشاط التراكمي، واختبار الفهم القرائي. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا لاستخدام طريقة الأقران على الفهم القرائي.

قام غيلاكجاني (Gilakjani, 2016) بدراسة تحليل محتوى مجموعة من الدراسات بهدف التعرف إلى أنواع القراءة، والإستراتيجيات الفعالة لفهم القراءة لدى الطلبة. وأظهرت نتائج التحليل أن الطلبة ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات، بل قادرين على بناء المعنى بفاعلية ونشاط، ويمارسون نوعين مختلفين من القراءة، هما: القراءة الواسعة، والقراءة المكثفة، كما بيَّنت النتائج أن إستراتيجيات القراءة تلعب دورًا مهمًّا في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، ومن أبرز هذه الإستراتيجيات: توظيف المعرفة السابقة، توليد وطرح الأسئلة (المساءلة)، وبناء الاستنتاجات، والتنبؤ، والتلخيص، والتصور، ومراقبة الفهم.

وسعت دراسة العياصرة وعاشور (2016) إلى تقصي أثر طريقتي القراءةِ المؤقتة والمتكررةِ في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطالبات. وتكونت العينة من (87) طالبةً من طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، تم توزيعهن على ثلاثة مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار فهم المقروء، والنصوص العشرة لتنفيذ طرق التدريس. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أداء الطالبات على اختبار فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أداء الطالبات لمهارة فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح مجوعة القراءة المؤقتة، مقارنةً بالقراءة المتكررة.

وهدفت دراسة التتري (2016) إلى الكشف عن أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. تكونت العينة من (74) طالبًا من طلبة الصف الثالث، طبق عليهم اختبار مهارات الفهم القرائي قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجودَ فروقات دالة إحصائيًّا بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد المجموعتين

في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى العاني والعطار (2016) دراسةً سعت إلى تعرف فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة. وتكونت العينة من (70) طالبًا وطالبةً من الصف الخامس في محافظة مسقط بسلطنة عمان؛ حيث تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية من المشاركين بالمشروع، وأخرى ضابطة من غير المشاركين طبق عليهما اختبار القراءة الإبداعية بعد انتهاء المشروع. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار القراءة الإبداعية وجميع مهاراتها لصالح طلبة المجموعة التجريبية من المشاركين في مشروع تحدي القراءة.

وهدفت دراسة صومان وعبد الحق (2016) إلى تقصي أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى الطلبة. تكونت العينة من (144) من طلبة الصّف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين، ومجموعتين تجريبيتين. وتمثلت أدوات الدّراسة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، والبرنامج التعليمي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الإستراتيجية والجنس.

وسعت دراسة مصاروة (2017) إلى تقصي أثر إستراتيجيّة التدريس التبادلي في مستوى الفهم القرائي (الميتا معرفي) لدى الطلبة. وتكونت العينة من (61) طالبًا من طلبة الصف السابع تم توزيعهم على مجموعتين، ضابطة وتجريبية طبق عليهم مقياس الفهم القرائي (الميتا معرفي) قبل وبعد انتهاء التجربة. وأظهرت النتائج وجود فروقاتٍ ذاتِ دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي (الميتا معرفي) لدى المجموعة التجريبية بين الامتحان القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي (الميتا معرفي) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التدريس التبادلي.

وقام المصري (2017) بدراسة هدفت إلى تعرف فعالية برنامج إلكتروني في تنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى الطالبات. وتكونت العينة من (70) طالبةً من طلبة الصف الرابع، تم تقسيمهن مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات السرعة القرائية، واختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج الإلكتروني.

وسعت دراسة حلس والصيداوي (2018) إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية "تنال القمر" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين مع اختبار قبلي-بعدي على عينة مكونة من (80) طالبةً من الصف الرابع تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، إضافةً إلى دليل المعلم الخاص باستخدام إستراتيجية تنال القمر. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية "تنال القمر" ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي وكافة مستوياته (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الفوزان (2019) إلى تقصي أثر إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. تكونت العينة من (50) طالبًا بالمستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، والقصص الإلكترونية لتعليم القراءة، واختبار مهارات الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لاستخدام إستراتيجية رواية القصة الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد عينة الدراسة.

يلحظ من الدراسات السابقة أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في الكشف عن أثر برامج وإستراتيجيات المقترحة

في تنمية الفهم القرائي، مثل القراءة المستقلة (Salters, 2008)، والنشاط التراكمي وعلاقات الأقران (Johnson, 2014)، وتوظيف القصص الرقمية (التتري، 2016)، وبرنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة (الشهري، 2012)، وبرنامج القراءة الصيفي (Pagan & Senechal, 2014)، برنامج إلكتروني (المصري، 2017)، وإستراتيجية النمذجة والتلخيص (محمود، 2012)، وإستراتيجية التساؤل الذاتي (نهاية، 2013)، وإستراتيجيتي القراءة المؤقتة والمتكررة (العياصرة وعاشور، 2016)، وإستراتيجية ما وراء المعرفة (صومان وعبد الحق، 2016)، وإستراتيجيّة التدريس التبادلي (مصاروة، 2017)، وإستراتيجية "تنال القمر" (حلس والصيداوي، 2018)، وإستراتيجية رواية القصص الإلكترونية (الفوزان، 2019).

كما يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت مسابقة تحدي القراءة العربي بشكل عام، فلا توجد سوى دراسة واحدة- وفي حدود اطلاع الباحثة- وهي دراسة العاني والعطار (2016) التي هدفت إلى تعرف فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة، فضلًا عن غيابها عن الساحة البحثية في دولة الإمارات. ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية لتتميز عن سابقاتها في هدفها الذي يتمثل في دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة، وكذلك في مجتمعها وعينتها من الطلبة المشاركين في المسابقة وزارة التربية والتعليم في الإمارات.

ولا شك أن هذه الدراسة قد أفادت من الدراسات السابقة في أمور عدة، لعل من أبرزها: إعداد أداة الدراسة، واختيار المنهجية، بالإضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلةُ الدراسةِ وأسئلتُها:

أشارت دراساتٌ متعددة إلى أن هناك عددًا كبيرًا من الطلبة يبدون ضعافًا في التعبير بشكليه الشفوي والكتابي، فهم عاجزون عن التحدث أو الكتابة بوضوحٍ يُمكِّنُ المستمعَ أو القارئَ مِن فَهْم ما يودون التعبير عنه. ومن أبرز العيوب التي تلاحظ في كلامهم وكتاباتهم: الغموضُ، والتعميمُ، واختلاطُ الأفكار (خاطر والحمادي والموجود وطعيمة، 1986). وتعد مشكلةُ الضعف في التعبير مشكلةً قوميةً يعاني منها الطلبة في الوطن العربي؛ إذ أظهر التقرير الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، في مؤتمر الشارقة عام (1994)، أن ضعف الطلبة في التعبير يشمل جميع مراحل التعليم (سيد، 2001).

على الرغم من أهمية القراءة بشكل عام، والتعبير الشفوي بشكل خاص إلا أنَّ العديد من الدراسات أشارت إلى أن الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات في عملية القراءة (الأسطل، 2010؛ عطية، 2006؛ موسى، 2001)، إضافةً إلى تدني مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم (حلس والصيداوي، 2018؛ صومان وعبد الحق، 2016؛ العياصرة وعاشور، 2016؛ الفوزان، 2019؛ مصاروة، 2017). ومقابل ذلك أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ القراءة بشكل عام (Gilakjani, 2016; Ritchie et al, 2013; Wang, 2012) تُسْهِم في تعزيز وتنمية الفهم القرائي والإبداع. ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية للكشف عن دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) في مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الحلقة الأولى في دبي تعزى للمشاركة في مبادرة تحدي القراءة العربي؟
2. ما دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) في دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف، عدد مرات المشاركة)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف إلى دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين في دولة الإمارات العربية المتحدة.
2. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) في دور مبادرة تحدي القراءة العربي في مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف، عدد مرات المشاركة).

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ تعد مدخلًا رئيسًا لاكتساب المعارف والعلوم وتحقيق التفوق والإبداع وتحسين الأداء. كما تستمد أهميتها في تناولها لدور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين. وبشكل أكثر تحديدًا، تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

أ) الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة واطلاعها، التي تبحث في دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة. فيؤمل منها رفد وإثراء مكتب اللغة العربية في هذا المجال، من حيث استقصاء دور المسابقة في تنمية الفهم القرائي، كما يمكن أن يكون لها انعكاسات إيجابيةٌ على الحقل التربوي.

ب) الأهمية التطبيقية: يؤمل من نتائج هذه الدراسة توفير المعلومات الدقيقة الموثوقة عن دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين، وتوفير التغذية الراجعة لأصحاب القرار والمسؤولين عن تلك المسابقة. كما يؤمل إفادة الباحثين والدارسين من نتائجها وأدواتها في إعداد البحوث والدراسات المستقبلية في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

- **مهارات التعبير الشفوي:** تشير إلى مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها الطلبة لتمكنهم من التحدث بصوت واضحٍ، واستخدام كلمات مناسبة للتعبير عن الأفكار بوضوح. وتتمثل في أربعة مجالات، هي: المجال الفكري، والمجال اللغوي، والمجال الصوتي، والمجال الملمحي. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الحلقة الأولى على اختبار مهارات التعبير الشفوي الذي تم إعداده لهذا الغرض.
- **مبادرة تحدي القراءة العربي:** جميع الفعاليات المخططة والمنظمة التي تهدف إلى اكتساب الطلبة عادةَ القراءةِ، والتي من خلالها يتنافس المشتركون للفوز على المستويات المختلفة، بعد إتمامهم قراءة خمسين كتابًا في الفترة الممتدة بين انطلاق المسابقة وحتى بدء التصفيات الأولى.
- **طلبة الحلقة الأولى:** تشير إلى طلبة الصفوف الدراسية (الأول، والثاني، والثالث، والرابع)، والذين تتراوح أعمارهم بين (6-9 أعوام).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لإمارة دبي في الإمارات.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الحلقة الأولى.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين، والتي تضمنت أربعة مجالات، هي: المجال الفكري، والمجال اللغوي، والمجال الصوتي، والمجال الملمحي. كما تتحد نتائج هذه الدراسة بأداة جمع البيانات ودلالات صدقها وثباتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف إلى دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة المشاركين؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيراتها بطريقة موضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الحلقة الأولى في المدارس التابعة لإمارة دبي في الإمارات خلال العام الدراسي 2020/2019. وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة من مجموعة من مدارس الحلقة الأولى في دبي، مع الأخذ بعين الاعتبار كافة المتغيرات الديموغرافية موضع الدراسة. ويبين الجدول (1) وصفًا لخصائص عينة الدراسة.

جدول (1)
وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المشاركون		غير المشاركين	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	40	50%	40	50%
	أنثى	40	50%	40	50%
	الكلي	80	100%	80	100%
الصف	الأول	20	25%	20	25%
	الثاني	20	25%	20	25%
	الثالث	20	25%	20	25%
	الرابع	20	25%	20	25%
	الكلي	80	100%	80	100%
عدد مرات المشاركة	مرة واحدة	20	25%		
	مرتين	20	25%		
	ثلاث مرات	20	25%		
	أربع مرات	20	25%		
	الكلي	80	100%		

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة من الأدوات التي أعدت في هذا المجال، إضافة إلى أهداف ومعايير واختبارات مسابقة تحدي القراءة؛ تم إعداد اختبار موقفي في التعبير الشفوي يتاح فيه للطالب الفرصة باختيار موقف من مجموعة مواقف محددة، أو موضوع معينٍ تم تحديده مسبقًا، والحديث عنه وَفق السيناريو الآتي: يقوم المعلم بمقدمة عن موضوعات التعبير من خلال الحوار والمناقشة بين المعلم والطلبة، ثم إعطاء كل طالب الفرصة للتعبير بحرية عن أحد الموضوعات المقترحة لمدة ثلاث دقائق، وفتح باب الحوار بين الطالب وزملائه من جهة، وبين الطلبة والمعلم من جهةٍ أخرى. وقد تم تصوير المواقف وتسجيلها بالصوت والصورة من أجل تحليل مراجعة وتقويم أداء الطلبة وَفق معيار تقويم أداء التعبير الشفوي الذي تم إعداده لهذا الغرض.

أداة معيار تقويم أداء التعبير الشفوي لقياس مهارات التعبير من أجل التعرف إلى دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطلبة. وقد تكونت الأداة من أربعة مجالات (مهارات رئيسة) موزعة على (33) مهارة فرعية، وذلك على النحو الآتي: المجال الفكري (8 مهارات)، والمجال اللغوي (8 مهارات)، والمجال الصوتي (8 مهارات)، والمجال الملمحي (8 مهارات).

- **الفهم الحرفي:** ويتضمن مهارتين هما: تحديد معنى الكلمة المناسب في السياق، تحديد مضاد الكلمة.
- **الفهم الاستنتاجي:** ويتضمن أربع مهارات هي: اختيار عنوان مناسب للموضوع، استنتاج الأفكار الرئيسة للموضوع، تحديد غرض المؤلف، استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها المؤلف.
- **الفهم النقدي:** ويتضمن أربع مهارات هي: التمييز بين الحقيقة والرأي، الحكم على المقروء، تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة، التمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به.
- **الفهم التذوقي:** ويتضمن ثلاث مهارات هي: توضيح العاطفة المسيطرة على النص، تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص، تحديد الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.
- **الفهم الإبداعي:** ويتضمن مهارتين هما: اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

- أما المقابلات شبه المقننة، فقد هدفت إلى تعرف مستوى مهارتي التعبير الشفوي (التحدث)، والتعبير الكتابي لدى الطلبة المشاركين، إضافة إلى معرفة آرائهم حول المسابقة ومدى إفادتهم منها. وتتضمن هذه المقابلات استمارة ملاحظة تشمل معايير ومؤشرات أداء التعبير الشفوي والكتابي لدى الطلبة، إضافة إلى سؤال مفتوح ينص على: «ماذا استفدت من المشاركة في هذه المسابقة؟». وقد تم التحقق من صدق محتوى الاستمارة من خلال عرضها على (10) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وأساليب تدريس اللغة العربية.

صدق أداتي الدراسة:

تم التحقق من دلالات صدق الاختبار بطريقتين، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق المحتوى:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (10) محكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية، وأساليب تدريس اللغة العربية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات؛ وبالتالي أصبح عدد فقرات الاختبار (15) فقرةً. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة قامت بإعداد ثلاث اختبارات متكافئة وفقًا للحلقة (المرحلة) التعليمية التي يشارك فيها الطلبة.

ثانيًا: صدق البناء:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) مشاركًا في المسابقة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للاختبار والمجالات التي تتبع لها، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط مجالات الاختبار مع الاختبار ككل، وذلك كما في الجدول (2). كما تم حساب معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل، ومعاملات الارتباط البينية للمجالات، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويبين ذلك الجدول (3).

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والاختبار ككل ومجالاتها

رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:	
	المجال	الاختبار		المجال	الاختبار		المجال	الاختبار
1	0.67**	0.53**	11	0.52**	0.50**	21	0.36**	0.33*
2	0.36**	0.33*	12	0.31*	0.30*	22	0.60**	0.55**
3	0.67**	0.56**	13	0.55**	0.46**	23	0.56**	0.47**
4	0.62**	0.48**	14	0.54**	0.54**	24	0.64**	0.50**
5	0.64**	0.51**	15	0.65**	0.59**	25	0.61**	0.56**
6	0.58**	0.46**	16	0.38**	0.31*	26	0.40**	0.37**
7	0.34**	0.32*	17	0.63**	0.56**	27	0.63*	0.53*
8	0.45**	0.32*	18	0.45**	0.38**	28	0.44**	0.41**
9	0.66**	0.51**	19	0.66**	0.50**	29	0.61**	0.53**
10	0.64**	0.49**	20	0.61**	0.48**	30	0.55**	0.50**

** دال إحصائيًا عند مستوى (α≤0.01)

* دال إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)

جدول (3)
قيم معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل ومعاملات الارتباط البينية للمجالات

العلاقة	الإحصائي	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم النقدي	الفهم الإبداعي	الفهم التذوقي	التعبير
الفهم الاستنتاجي	معامل الارتباط	0.71					
	الدلالة الإحصائية	0.000					
الفهم النقدي	معامل الارتباط	0.76	0.70				
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000				
الفهم الإبداعي	معامل الارتباط	0.76	0.72	0.75			
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000			
الفهم التذوقي	معامل الارتباط	0.73	0.62	0.64	0.68		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000		
التعبير	معامل الارتباط	0.71	0.66	0.74	0.67	0.63	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
الاختبار ككل	معامل الارتباط	0.90	0.86	0.89	0.87	0.88	0.86
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يبين الجدولان (2، 3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها تراوحت بين (0.31-0.72)، وبين (0.29-0.61) مع الدرجة الكلية للاختبار. كما تراوحت قيم معاملات ارتباط المجالات مع الاختبار ككل بين (0.86-0.90)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للمجالات بين (0.62-0.76). وجميها دالة إحصائيًا؛ وهذا مؤشر جيد على صدق الاختبار (عودة، 2010).

ثبات أداة الدراسة:

جرى التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالاته والدرجة الكلية له. كما حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ككل، ولكل من مجالاته، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة الاستطلاعية السابقة. ويوضح ذلك الجدول (4).

جدول (4)
قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للاختبار ومجالاته

المجالات	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الفهم الحرفي	0.65	0.62	2
الفهم الاستنتاجي	0.83	0.81	4
الفهم النقدي	0.80	0.76	4
الفهم التذوقي	0.72	0.66	3
الفهم الإبداعي	0.63	0.61	2
الاختبار ككل	0.88	0.85	15

يبين الجدول (4) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار بلغ (0.88)، في حين بلغ ثبات الإعادة (0.85)؛ وهكذا فإن الاختبار تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (عودة، 2010).

معاملات الصعوبة والتمييز:

وبالإضافة إلى ذلك، فقد قام الباحث بحساب معاملات الصّعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات التفكير التأملي، وقد انحصرت قيم معاملات الصّعوبة لهذا الاختبار بين (0.27-0.70). فيما انحصرت معاملات التمييز بين (0.41-0.88). وذلك كما في الجدول (5)، وتعد هذه القيم مقبولة لغايات البحث؛ وفقًا لعودة (2010).

جدول (5)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز	رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز	رقم الفقرة	الصعوبة	التمييز
1	0.27	0.76	11	0.60	0.47	21	0.66	0.71
2	0.67	0.60	12	0.37	0.41	22	0.45	0.67
3	0.57	0.45	13	0.57	0.83	23	0.62	0.47
4	0.50	0.83	14	0.62	0.79	24	0.53	0.61
5	0.58	0.51	15	0.46	0.85	25	0.62	0.53
6	0.67	0.76	16	0.48	0.66	26	0.59	0.44
7	0.32	0.71	17	0.54	0.60	27	0.42	0.57
8	0.45	0.42	18	0.55	0.43	28	0.63	0.75
9	0.51	0.58	19	0.61	0.72	29	0.66	0.65
10	0.58	0.42	20	0.56	0.50	30	0.48	0.77

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، وإجراء التعديلات المناسبة للاختبار، أصبح بصورته النهائية يتكون من (30) فقرةً موزعة على المجالات الخمس السالفة الذكر.

تصحيح الاختبار

تكون الاختبار من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بخمسة بدائل، حيث تحتوي هذه البدائل على بديل وحيد يمثل الإجابة الصحيحة (الإجابة الأفضل)، وبعض البدائل التي تمثل الإجابة الصحيحة جزئيًا، بينما تمثل بقية البدائل الإجابة الخطأ. ولتحليل إجابات الطلبة على الاختبار، تم إعداد الإجابة النموذجية للاختبار، حيث تم تحديد الإجابات الصحيحة، والإجابات الصحيحة جزئيًا، إضافة إلى الإجابات الخاطئة. وبعد ذلك تم بناء مقياس لتقدير الإجابة (Rubric) وفقًا لأسس واضحة ضمنت صدق البناء. ولتصحيح الاختبار، تم إعداد سلم تقدير عددي بحيث تعطى درجتان للإجابة الصحيحة الكاملة، ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة جزئيًا، وصفر درجة للإجابة الخاطئة، أو الفارغة. وبذلك تتراوح الدرجات الكلية على الاختبار بين (صفر) و(60). ومن أجل الحكم على مستوى دور مسابقة تحدي القراءة العربي في تنمية الفهم القرائي لدى الطلبة المشاركين، تم تحويل الدرجات إلى التدريج الثلاثي، وتم استخدام المعيار الموضح في الجدول

جدول (6)
معيار تصحيح الاختبار

الدرجة الكلية	مستوى الفهم القرائي
0.00 – 0.66	منخفض
1.33 – 1.67	متوسط
1.34 – 2.00	مرتفع

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة، وهي:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- الصف، وله أربعة مستويات: (الأول، الثاني، الثالث، الرابع).
- عدد مرات المشاركة، ولها أربعة مستويات: (مرة واحدة، مرتين، ثلاث مرات، أربع مرات).

المتغير التابع: دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات التعبير الشفوي.

نتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) في مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات الحلقة الأولى في دبي تعزى للمشاركة في مبادرة تحدي القراءة العربي؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار التعبير الشفوي الكلي، ولكل من مجالاته تبعًا لطبيعة المشاركة في مبادرة تحدي القراءة العربي، وذلك كما يتضح في الجدول (2).

جدول (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على اختبار التعبير الشفوي مجالاته تبعًا لطبيعة المشاركة

الرقم	المجالات	المشاركون		غير المشاركين	
		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
1	المجال الفكري	4.25	0.74	2.24	0.61
2	المجال اللغوي	4.03	0.82	3.08	0.66
3	المجال الصوتي	3.94	0.76	2.19	0.74
4	المجال الملمحي	3.82	0.87	2.01	0.68
	التعبير الشفوي ككل	4.01	0.84	2.38	0.70

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء الطالبات على اختبار التعبير الشفوي الكلي، ولكل من مجالاته تبعًا لطبيعة المشاركة في مبادرة تحدي القراءة العربي. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار التعبير الشفوي الكلي، ولكل مجال من مجالات التعبير الشفوي كل على حدةٍ وفقًا لطبيعة المشاركة، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3)

تحليل التباين الأحادي لاختبار التعبير الشفوي الكلي ومجالاته وفقًا لطبيعة المشاركة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع وسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η2
المشاركة	المجال الفكري	4.138	1	4.138	*9.996	0000.	6540.
	المجال اللغوي	3.133	1	3.133	*7.873	0000.	0.451
	المجال الصوتي	2.067	1	2.067	*8.404	0.000	0.534
	المجال الملمحي	3.115	1	3.115	*8.978	0.000	0.622
	التعبير الشفوي الكلي	2.802	1	2.802	*8.924	0000.	0.610

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموع وسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η2
الخطأ	المجال الفكري	48.852	118	.4140			
	المجال اللغوي	46.964	118	.3980			
	المجال الصوتي	31.152	118	.2640			
	المجال الملمحي	36.816	118	.3470			
	التعبير الشفوي الكلي	28.392	118	0.312			
الكلي	المجال الفكري	52.990	119				
	المجال اللغوي	50.097	119				
	المجال الصوتي	33.219	119				
	المجال الملمحي	44.061	119				
	التعبير الشفوي الكلي	39.618	119				
* دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α)							

- يتبين من الجدول (3) وجودُ فرقٍ ذي دلالة إحصائية في الأوساط الحسابية لأداء مجموعتي الطالبات المشاركات وغير المشاركات في مبادرة تحدي القراءة العربي على اختبار التعبير الشفوي الكلي عند مستوى (0.05 ≥α) يعزى لطبيعة المشاركة، مما يشير إلى فاعلية المشاركة في مبادرة تحدي القراءة العربي في الطالبات على اختبار التعبير الشفوي الكلي. وللتحقق من مدى هذه الفاعلية، تمّ إيجاد مربع إيتا (η2) لقياس حجم الأثر، فبلغ (0.61) مما يعني أن (61%) من التباين في التعبير الشفوي لدى الطالبات يرجع مشاركتهن في مبادرة تحدي القراءة العربي، بينما (39%) يعود إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.
- ويتضح من الجدول (3) أيضًا أن الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لأداء مجموعتي الطالبات المشاركات وغير المشاركات في مبادرة تحدي القراءة العربي في جميع مجالات التعبير الشفوي كانت لصالح الطالبات المشاركات في مبادرة تحدي القراءة العربي مقارنة بغير المشاركات، علمًا بأنّ حجم الأثر قد بلغ (0.654)، (.4510)، (0.534)، (.6220) لكل من: المجال الفكري، والمجال اللغوي، والمجال الصوتي، والمجال الملمحي على التوالي.
- وبناءً على النتائج أعلاه فإن الفروق الدالة إحصائيًا لأداء المجموعتين على اختبار التعبير الشفوي جاءت لصالح الطالبات المشاركات في مبادرة تحدي القراءة العربي، حيث تبين التدني الملحوظ في أداء الطالبات غير المشاركات في المبادرة على اختبار التعبير الشفوي الكلي وكافة مجالاته، مقارنة بأداء أقرانهن على نفس الاختبار. وبالتالي فهذه النتيجة تؤكد على وجود أثر إيجابي لمبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المشاركات؟».

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المشاركات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	المجالات/المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	المجال اللغوي	4.25	0.74	مرتفع
2	1	المجال الفكري	4.03	0.82	مرتفع
3	3	المجال الصوتي	3.94	0.76	مرتفع
4	4	المجال الملمحي	3.82	0.87	مرتفع
		التعبير الشفوي ككل	4.01	0.84	مرتفع
		* الدرجة القصوى 5			

- يتضح من الجدول (4) أن دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي الكلي لدى الطالبات المشاركات جاء بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (4.01) وبانحراف معياري (0.84).
- ويبين الجدول (4) أن جميع مجالات/ مهارات التعبير الشفوي صنفت ضمن المستوى المرتفع، وقد تراوحت الأوساط الحسابية للمجالات بين (3.82 - 4.25)، إذ جاء المجال اللغوي في المرتبة الأولى، تلاه المجال الفكري، ثم المجال الصوتي، وأخيرًا المجال الملمحي.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: «هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) في دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المشاركات تعزى لمتغيري (الصف، وعدد مرات المشاركة)؟
- للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المشاركات تبعًا لمتغيري (الصف، وعدد مرات المشاركة)، ويبين ذلك الجدول (5).

جدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات تبعًا لمتغيري الصف، وعدد مرات المشاركة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مهارات التعبير الشفوي
الصف	الأول	المتوسط الحسابي	3.97
		الانحراف المعياري	0.86
	الثاني	المتوسط الحسابي	3.95
		الانحراف المعياري	0.84
	الثالث	المتوسط الحسابي	4.05
		الانحراف المعياري	0.85
	الرابع	المتوسط الحسابي	4.07
		الانحراف المعياري	0.87
عدد مرات المشاركة	مرة واحدة	المتوسط الحسابي	3.86
		الانحراف المعياري	0.83
	مرتين	المتوسط الحسابي	3.94
		الانحراف المعياري	0.86
	ثلاث مرات	المتوسط الحسابي	4.05
		الانحراف المعياري	0.84
	أربع مرات	المتوسط الحسابي	4.19
		الانحراف المعياري	0.83

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرين. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثنائي لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات وَفقًا للمتغيرين، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في دور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات وفقًا لمتغيري الصف وعدد مرات المشاركة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الصف	1.737	3	0.579	1.356	0.248
عدد مرات المشاركة	10.182	3	3.394	7.949*	0.000
الخطأ	48.251	113	0.427		
الكلي	60.170	119			
* دال إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05)					

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات تعزى لمتغير (الصف). مما يشير إلى أن مشاركة الطالبات في مسابقة تحدي القراءة العربي قد أسهمت في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات في جميع الصفوف الدراسية (الأول-الرابع).

كما يبين الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات تعزى لمتغير (عدد مرات المشاركة)، ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة بهدف الكشف عن جوهرية الفروق بين الأوساط الحسابية، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج اختبار (Scheffe) لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات تبعًا لمتغير عدد مرات المشاركة

	المستوى	المتوسط الحسابي	أربع مرات	ثلاث مرات	مرتين	مرة واحدة
		4.19	4.19	4.05	3.94	3.86
عدد مرات المشاركة	أربع مرات	4.19				
	ثلاث مرات	4.05	*0.14			
	مرتين	3.94	*0.24	*0.11		
	مرة واحدة	3.86	*0.33	*0.19	*0.08	
* دال إحصائيًا عند مستوى (α= 0.05)						

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لدور مبادرة تحدي القراءة العربي في تعزيز مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات تعزى لعدد مرات المشاركة، ولصالح الطالبات اللاتي شاركن في المبادرة لعدد مرات أكثر مقارنة بالطالبات اللاتي شاركن فيها بعدد أقل.

بطاقة تقويم مهارات التعبير الشفوي

الرقم	المجال/ المهارات	التقدير					المجموع
		ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف	
		5	4	3	2	1	
	أولًا: المجال الفكري						40
1	يستهل كلامه بمقدمة مشوقة						
2	يعبر عن حاجاته ومشاعره وأفكاره بوضوح						
3	يبتعد عن الحشو والتكرار						
4	يتحدث بإيجاز غير مخلّ وإطنابٍ غير مملّ						
5	يرتب أفكاره ترتيبًا منطقيًّا						
6	يقدم أدلة وشواهد متنوعة لتدعيم أفكاره						
7	يقدم حلولًا ومقترحات مناسبة ومعقولة						
8	يستخلص النتائج						
	ثانيًا: المجال اللغوي						45
1	يستخدم كلمات مناسبة للسياق						
2	يعبر بكلمات محددة الدلالة						
3	يستخدم جملًا تركيبها سليم						
4	يستخدم أنماطًا لغويةً متنوعة من الجمل للتعبير عن المعنى						
5	يوظف صورًا بلاغية في خدمة المعنى						
6	يستخدم جملًا تامة						
7	ينوع الألفاظ ويبتعد عن التكرار						
8	يخلو حديثه من الأفكار العامية						
9	يتحدث بطلاقة فلا يرتبك ولا يتلعثم						
	ثالثًا: المجال الصوتي						45
1	يتحدث بصوت واضح						
2	يراعي جهارة الصوت ومناسبته للموضوع والمستمعين						
3	يتحدث بسرعة مناسبة دون ارتباك						
4	يستخدم طبقة صوتية مناسبة للمعني						
5	يراعي مواطن الفصل والوصل						
6	يميز بين الظواهر الصوتية						
7	يظهر تأثره في الواقف المتعددة من خلال نبرة صوته						
8	يراعي مخارج الحروف						
9	يمتلك الثقة بالنفس أثناء الحديث						

الرقم	المجال/المهارات	التقدير					المجموع
		ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف	
		5	4	3	2	1	
رابعًا: المجال الملمحي							35
1	يحرك أعضاء الجسم وفق المعنى						
2	يستخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى						
3	يستخدم إيماءات مناسبة						
4	يواجه المستمعين ويحرك نظره نحو الجميع						
5	يستخدم حركات وإشارات تسهم في جذب انتباه المستمعين						
6	ينسق بين الصوت والأداء الحركي						
7	يبتعد عن التصنع، أو التكلف، أو المبالغة						
المجموع						165	

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

- أبو شامة، محمد. (2011). أثر التفاعل بين إستراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 77، 74-141.
- الأسطل، أحمد. (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- التتري، محمد. (2016). أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الجمعي وإستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 74، 153-227.
- حلس، داود والصيداوي، خالد. (2018). أثر استخدام إستراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس.
- مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 377-403.
- الحوامدة، محمد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 109-127.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- السيد، محمود. (2009). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- شحاته، حسن والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شريف، سليم وأبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم. (2009). تعلم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- شعلان، محمد. (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 116، 222-235.

- الشهري، محمد. (2012). فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- صومان، أحمد وعبد الحق، زهرية. (2016). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(4)، 229-265.
- صومان، أحمد. (2012). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- العاني، مها والعطار، أسعد. (2016). فاعلية مشروع تحدي القراءة العربي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة التعليم الاساسي للصف الخامس بسلطنة عمان. مركز المؤشر للدراسات والاستشارات/سلطنة عمان، 1-21.
- عطية، محسن. (2006). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان: دار المناهج.
- العياصرة، رزان وعاشور، راتب. (2016). أثر طريقتي القراءة الموقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(13)، 13-40.
- فضل الله، محمد. (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 7، 77-133.
- الفوزان، محمد. (2019). أثر استخدام إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية، 33(131)، 249-278.
- لافي، سعيد. (2007). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، عبد الرزاق. (2012). فاعلية إستراتيجية النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31، 219-253.
- مصاروة، صلاح. (2017). أثر إستراتيجيّة التدريس التّبادلي في مستوى الفهم القرائي (الميتا معرفيّ) لدى تلاميذ الصفّ السّابع في اللغة العربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية القاسمي، كلية أكاديمية التربية، فلسطين.
- المصري، هالة. (2017). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- موسى، مصطفى. (2007). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة،11-12 يوليو،69-111.
- الناقة، محمود وحافظ، وحيد. (2002). تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته. القاهرة: جامعة عين شمس.
- نهاية، أحمد. (2013). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 14، 101-125.
- يونس، فتحي. (2001). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

- Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the annual meeting of the Michigan Reading Association, Grand Rapids, MI.
- Gilakjani, A. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. Journal of Studies in Education, 6(2), 229-240.
- Hetzner, A. (2000) . Reading programs square off at school. Milwaukee Journal sentinel. 1(14), 213-226.
- Johnson, K. (2014). The cumulative effect of hyperactivity and peer relationships on reading comprehension. Journal of Education and Training Studies, 2(1), 98-102.

– Larson, J. & Marsh, J. (2005). Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching. New York: SAGE Publications Ltd.
– Pagan, S. & Senechal, M. (2014). Involving parents as Ummer Book Reading Program to promote reading comprehension, in fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. Canadian Journal Of Education, 37(2), 1-31.
– Ritchie, S., Luciano, M., Hansell, N., Wright, M. & Bates, T. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. Learning and Individual Differences, 26, 171-176.
– Salters, D. (2008). The effects of Independent reading on the reading comprehension skills of sixth-grade students. Unpublished master thesis, University of Phoenix, USA.
– Wang, Y. (2012), Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. Thinking Skills and Creativity, 7(2), 38-47.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور الثاني

إعـداد معلـم اللغة العربيـة في القرن الحادي والعشرين

تطوير معايير اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مقدمة:

تسعى الدول المتقدمة والنامية في العصر الحاضر إلى الاهتمام بجودة التعليم، والتركيز على تطوير المنظومة التعليمية بكافة عناصرها من مناهج دراسية، وبرامج تعليمية، وبحوث علمية، وطلاب ومعلمين، ومبان ومختبرات، وأدوات وخدمات وغير ذلك.

ويعد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين، وضمان جودة إعدادهم وتدريبهم من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث يتزايد الاهتمام بهذه البرامج؛ لتمكين المعلمين من مواجهة التحديات المعاصرة، ومواكبة التطورات السريعة المتلاحقة في العلوم والمعارف، والقيام بمهام المعلم العصري، وأدواره الجديدة كمعلم قائد للتغيير، ومخطط، وباحث، ومتأمل ومحلل وناقد، ومرب ومعالج، وميسر للتعلم، ومرشد وموجه، ومؤلف، كما يتزايد الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين كوسيلة لإصلاح التعليم، وتحقيق درجة عالية من التميز والكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية، فتحسين أداء المعلم، والارتقاء بمستواه ينعكس على أداء تلاميذه، والتنمية المهنية لهؤلاء المعلمين إذا ما تمت وفق خطط منظمة، واحتياجات فعلية، ومعايير قياسية لجودة الأداء؛ فإنها سوف تحقق النجاح المنشود، والنتائج المرجوة من تطوير أداء المعلم.

ومنظومة المعايير تعد من أهم متطلبات بناء نظام الجودة الشاملة في برامج إعداد معلمي اللغات، وتدريبهم، والترخيص لهم بممارسة مهنة التدريس، تمهيدًا لعمليات المراجعة الداخلية والخارجية، وتقويم تلك البرامج، وتحديد نواحي القوة والضعف فيها، ووضع خطط التحسين اللازمة.

وربط نتائج التقويم ببرامج إعداد المعلم، وقياس فاعليتها وفقًا لهذه المعايير يتطلب كتابة تقرير عن جودتها، وتحديد مستويات كل برنامج من خلال نتائج الأداء (مستويات المتعلمين وتقويم أداء المعلم، أو توظيف المعلمين في المدارس ذات الحاجة إليهم، أو نتائج مسح آراء الطلاب الملتحقين بالدراسات العليا...)، واستخدام هذه النتائج لأغراض متعددة, أبرزها التحسين المستمر لهذه البرامج، وتزويد صانعي السياسات وأصحاب العمل بمعلومات مفيدة في هذا المجال.

(Mitchel, Ashley LiBetti; Aldeman, Chad,2016,1-10).

والتحسين المستمر لبرامج إعداد المعلمين يتطلب وضع معايير للممارسات المختلفة في مجالات التخطيط والتدريس وإدارة الفصل والتقويم، وكافة الجوانب المهنية؛ لتعكس هذه البرامج معتقدات تربويةً تضمن مستويات رفيعةً للأداء.

(إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية، 2009، 10).

والوصول إلى مستويات رفيعة لأداء معلمي اللغات -وبخاصة معلمو اللغة العربية- في إطار عملية التطوير مرهون بعوامل كثيرة, من أهمها انتقاء نوعية جيدة منهم وحسن إعدادهم، وجودة تدريبهم، وتزويدهم بمهارات القرن الحادي والعشرين, وفى مقدمتها مهارات التواصل، ومهارات التعلم الذاتي والإبداع، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، فمعلم اللغة العربية المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور في ظل التقنية والمعلومات.

وتضع بعض الهيئات والمجالس المتخصصة في جودة المعلم معايير للانتقائية, سواء للقبول في برامج إعداد المعلمين، أو لترشيح المعلمين للتدريس بعد التخرج في ضوء اختبارات الانتقائية، وتقديرات المشرفين على التوظيف، ومتوسطات درجات القائمين على التقويم.

(Tracz, Susan; Torgerson, Colleen; Beare, Paul ,2017, 8-21).

ومعايير الانتقائية للمعلم الناجح لا تقف عند حدود سمات الشخصية مثل: (العناية بالمظهر- والقدرة على القيادة- والمثابرة- والدافعية للتدريس- والحماس للتدريس- والتفاني في التدريس- والممارسات التأملية)، أو

المهارات الأكاديمية، بل امتلاك القيم والأنظمة والمعتقدات التي تساعد هذا المعلم على التدريس الفعّال في بيئات متنوعة كالبيئة الحضرية مثلا.

(Waddell, Jennifer H.; Marszalek, Jacob M., 2018,26-35).

وانتقاء نوعية جيدة من معلمي اللغة العربية أمر بالغ الأهمية في المنظومة التعليمية؛ لأن الحصول على أفضل المخرجات التعليمية يتطلب انتقاء أفضل المدخلات، واجتذاب أكفأ العناصر البشرية لتعليم اللغة العربية، أسمى لغات البشر، لغة القرآن العظيم، ورسوله الكريم، وهذا أمر يتطلب رفع مكانة المعلمين -وبخاصة معلم اللغة العربية- داخل المجتمع، وزيادة رواتبهم، وحوافزهم، بغرض تزايد أعداد المتقدمين لهذه المهنة السامية، ثم المفاضلة بينهم في ضوء معايير الكفاءة والتميز.

ويذكر الدخيل أن معايير الانتقاء والمفاضلة بين المرشحين للتدريس تختلف من دولة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال تختار سنغافورة معلميها من الثلث الأفضل من خريجي المدرسة الثانوية، وتقبل واحدًا فقط من كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين، وذلك بعد عملية انتقاء شاقة ومرهقة، ويخضع المقبولون لكثير من الخطوات والإجراءات والمقابلات الصارمة مع لجان الاختيار التي تركز على السمات الشخصية، ومراجعة السجلات الأكاديمية، والإسهامات المدرسية والمجتمعية، بل إن فنلندا تقبل طالبًا واحدًا فقط من كل عشرة طلاب يتقدمون إليها، والنتيجة أن فنلندا تختار معلميها من نخبة النخبة.

(الدخيل، عزام محمد، 2015، 41، 174).

مشكلة الدراسة:

تواجه معظم الدول العربية مشكلات متعددةً، سواء في سياسات قبول معلمي اللغة العربية، أم في معايير اختيارهم، وبرامج إعدادهم وتدريبهم، فعلى سبيل المثال تشير دراسة (مناع، محمد السيد، 2009، 258) في مصر إلى أن هناك خللًا واضحًا في نظام قبول الطلاب بكليات التربية، حيث تفتقد المقابلات الشخصية للمرشحين إلى معايير موضوعية، وتعتمد هذه الكليات في قبولهم على مجموع درجاتهم فقط، وليس التفوق في اللغة العربية، ومن ثم يبدو ضعف مستوياتهم، ويفتقد برنامج إعدادهم إلى التكامل بين الجوانب التخصصية والثقافية والتربوية، ويغيب معه وجود فلسفة تعليمية واضحة، مما يعوق تحقيق أهداف المجتمع، ومواكبة المتغيرات المحلية والعالمية، ومواجهة التحديات المعاصرة.

وفي اليمن استهدفت دراسة (السبع، سعاد، غالب، أحمد، عبده، سماح، 2010) تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستند التقويم في هذه الدراسة إلى (152) معيارًا موزعة على مسؤولي القبول والتسجيل، وقسم اللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، وتشير النتائج إلى ضعف معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤولي القبول، وكذلك ضعف معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلاب.

وفي الكويت تذكر العصفور، عهود أن الدراسة التشخيصية التي قام بها المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة بالتعاون مع المجلس الوطني لتطوير التعليم في الكويت أظهرت كثيرًا من المؤشرات السلبية التي تعكس تدني برامج إعداد المعلم في الكويت، سواء قبل الخدمة أم في أثنائها، وأنها لا ترقى للمستوى المطلوب من الكفاءة اللازمة لإعداد معلمين متميزين يرتكز عليهم النظام التعليمي في هذه الدولة، ويفتقر المعلمون إلى المهارات الإبداعية، وتطوير أساليب تدريسهم، ويعانون نقصًا في خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم التربوية، وقصورًا في قدراتهم ومهاراتهم ومستويات أدائهم، مما يؤدي في النهاية إلى انعدام الثقة في تدريسهم.

كما أكّدت هذه الدراسة أن من أبرز التحديات التي تشكل عقبةً في سبيل رفع مستوى مخرجات برامج إعداد المعلمين نوعية المدخلات، أي نوعية المقبولين بكلية التربية الأساسية بالكويت التي تستقطب الطلبة من الفئات ذات الأداء الأكاديمي المنخفض من خريجي التعليم الثانوي بنسبة 70٪، وهو أمر يتطلب وضع معايير جديدة للقبول بكلية التربية؛ لجذب المتميزين فقط في الثانوية العامة مثل فنلندا. (العصفور، عهود، 2017).

وفي السعودية وجهت دراسة آل سالم مجموعةً من الانتقادات لبرامج إعداد المعلمين في المملكة منها:

- أنّه لا يوجد برنامج وطني شامل لإعداد المعلمين؛ لتعدد البرامج، واختلافها؛ مما يؤدي إلى إعداد خريجين غير مؤهلين.
- تدني معايير اختيار المعلمين؛ مما ألحق بالتعليم نوعيات غير قادرة على أداء أدوارها المطلوبة.
- غلبة الطابع النظري على المقررات التربوية، والبعد عن الواقع العملي.

- عدم وضوح أدوار المعلمين ومهامهم ضمن إطار مهام المدرسة الحديثة، والمرتبطة بحاجات المجتمع وأهدافه.
- تقوم برامج إعداد المعلم على الاتجاه التقليدي الذي يركز على الجوانب النظرية.
- وأوصت الدراسة بتضمين برامج إعداد المعلمين معايير علميةً وتربويةً وثقافيةً وصحيةً ملائمةً، وتفعيل المواصفات المعيارية لتطوير استقطاب المعلمين وإعدادهم وتدريبهم، واستمرار عمليتي التقويم والمتابعة لبرامج إعداد المعلمين؛ للتأكد من تحقيق المواصفات المعيارية المقترحة، وأن تتضمن برامج إعداد المعلمين الجوانب التطبيقية والعملية، وأن يتم إنشاء نظام للترخيص لمهنة التدريس.

(آل سالم، علي يحيى، 2017).

- وجاء في توصيات (المؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي نظمته كلية التربية/ جامعة أم القرى، 2016). ما يلي:
- ضرورة وضع معايير علمية لقبول الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم في ضوء مطالب التنمية، ومستجدات العصر.
- ضرورة تحديث المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في ضوء مستجدات العصر، وضرورة الانطلاق منها عند بناء أو تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية، واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لإصدار الرخص المهنية للمعلمين في ضوء الخبرات الدولية.

وفي سلطنة عمان تبدو مشكلة من نوع آخر، وهي معوقات برامج التنمية المهنية للمعلمين التي تجري داخل المدارس، ومن الدراسات التي اهتمت بهذه المعوقات دراسة (إبراهيم، حسام الدين، أمبو سعيدي، خميس، 2016، 241-247) التي أجريت على (211) معلما ومعلمةً بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة، وتشير نتائجها إلى قلة التمويل اللازم للإنفاق على برامج التنمية المهنية، وقلة توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للتدريب، وضعف الحوافز المادية للمشرفين والمدربين والمعلمين، وضيق وقت المعلمين؛ لكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية والإدارية الملقاة على عاتقهم، وصعوبة الحصول على مدربين من أساتذة الجامعات.

وهذه الدراسة تعكس أهمية صياغة معايير لجودة برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لتكون أساسًا لعمليات التقويم والتطوير والتحسين المستمر لأداء المعلمين، وتذليل الصعوبات وإزالة المعوقات التي تحول دون تفعيل هذه البرامج، وتحقيق أهدافها المنشودة.

تحديد المشكلة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة الملحة إلى وضع معايير علمية واضحة لمعلمي اللغة العربية؛ ليتم في ضوئها تقويم برامج إعدادهم، واختيارهم، وتطوير البرامج المرتبطة بإعدادهم وتدريبهم وفقًا للاتجاهات المحلية والإقليمية والعالمية، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

1. ما المعايير المقترحة لاختيار معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في هذا المجال؟
2. ما المعايير المقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في هذا المجال؟
3. ما المعايير المقترحة لتدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في هذا المجال؟
4. ما المعايير المقترحة للترخيص لمعلمي اللغة العربية لممارسة مهنة التدريس في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في هذا المجال؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على ما يلي:

- أربعة أنواع من المعايير وهي: معايير الاختيار، ومعايير الإعداد بكليات التربية – ومعايير التدريب في أثناء الخدمة، ومعايير الترخيص (لمعلم اللغة العربية المبتدئ، والممارس لمهنة التدريس).
- المعايير الخاصة بمعلمي اللغة العربية للصفوف (7-9) و(10-12) أي للمرحلتين الإعدادية (أو المتوسطة) والثانوية فقط.
- ثلاثة مجالات أساسية للمعايير، وهي: الأكاديمية والتربوية والثقافية.

أهداف الدراسة:

الهدف العام للدراسة الحالية هو تطوير منظومة معايير اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم، في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية والمستجدات التربوية في هذا المجال، وقد سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- وصف واقع اختيار معلمي اللغة العربية، وإعدادهم، وتدريبهم بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وبعض الدول العربية.
- رصد أهم الممارسات الدولية والتجارب الإقليمية والعالمية في مجال معايير اختيار المعلمين، وإعدادهم، وتدريبهم، والترخيص لهم -وبخاصة معلمو اللغات- والمقارنة بين هذه الدول، وتحليل تجاربها ومعاييرها في هذه المجالات.
- إعداد منظومة من المعايير في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في أربعة محاور رئيسة، وهي:
  - معايير اختيار معلمي اللغة العربية.
  - معايير إعداد معلمي اللغة العربية.
  - معايير تدريب معلمي اللغة العربية.
  - معايير الترخيص لمعلم اللغة العربية المبتدئ، والممارس.
- التنبؤ بسياسات القبول بكليات إعداد معلمي اللغة العربية، وبرامج إعدادهم، وتدريبهم، والترخيص لهم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج إذا ما طبقت هذه المعايير.

أدوات الدراسة:

1. استبانة تتضمن قائمة معايير قبول معلم اللغة العربية بكليات التربية.
2. استبانة تتضمن قائمة معايير إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية.
3. استبانة تتضمن قائمة معايير تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
4. استبانة تتضمن قائمة معايير الترخيص لمعلم اللغة العربية المبتدئ، والممارس.

الخطوات العامة للدراسة.

سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على دراسات المكتب العربي لدول الخليج وبرامجه في مجال معايير اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم.
2. إجراء مسح للدراسات والبحوث العلمية العربية والأجنبية في مجال معايير اختيار المعلم وإعداده، وتدريبه، والترخيص له، وما أسفرت عنه نتائجها من وضع معايير حديثة تلبي حاجات المجتمعات، وتواكب التطورات العلمية المتلاحقة.
3. تحليل وثائق معايير اختيار معلمي اللغة العربية، وإعدادهم، وتدريبهم في دول الخليج العربي، وبعض الدول العربية والأجنبية.
4. تحليل توصيف برامج إعداد المعلمين بكليات التربية بالدول الأعضاء بالمكتب العربي لدول الخليج العربي.
5. دراسة خطط وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء بالمكتب العربي لدول الخليج العربي، واستراتيجيات إعداد المعلمين وتأهيلهم في تلك الدول.
6. رصد واقع المعايير الحالية لاختيار معلمي اللغة العربية، وإعدادهم، وتدريبهم في بعض الدول العربية -وبخاصة الدول الأعضاء بالمكتب العربي لدول الخليج العربي- في ضوء الدراسات والبحوث العربية الحديثة التي أجريت في هذا المجال، والكشف عن نواحي القوة والضعف في الأنظمة والبرامج الحالية للإعداد والتدريب.
7. تحديد عناصر بناء منظومة المعايير: المسوغات التربوية، والمستويات المعيارية، ومصادر التحقق من المعايير.
8. وضع قائمة مبدئية تتضمن معايير اختيار معلمي اللغة العربية، وإعدادهم، وتدريبهم والترخيص لهم للدول الأعضاء بالمكتب العربي لدول لخليج العربي في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية في هذا المجال.
9. إعداد أربع أدوات للدراسة: وهي عبارة عن أربع استبانات: الأولى خاصة بمعايير الاختيار، والثانية خاصة بمعايير الإعداد، والثالثة خاصة بمعايير التدريب، والرابعة: خاصة بمعايير الترخيص للمعلم (المبتدئ، والممارس للمهنة).
10. عقد ورشة عمل يشارك فيها الخبراء من دول الخليج العربي؛ لاستطلاع آرائهم حول منظومة المعايير في الجوانب الأربعة.
11. إجراء التعديلات اللازمة في منظومة المعايير في ضوء آراء الخبراء والمحكمين.
12. كتابة الدراسة ومنهجها وإجراءاتها ونتائجها، فضلًا عن الدراسات السابقة في موضوعها.
13. 13 - مراجعة الدراسة قبل اعتمادها بصورتها النهائية.

14. تحكيم الدراسة بمعرفة مركز اللغة العربية لدول الخليج.
15. تلقّي التغذية الراجعة من خلال تقارير المحكمين، وتعديل الدراسة في ضوئها، وصياغتها في شكلها النهائي، وتسليمها للمركز بالشارقة.

إجراءات الدراسة:

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب العلمية والمنهجية تمثلت فيما يلي:

1. **المنهج الوصفي التحليلي:** بهدف تحديد نواحي القوة والضعف في معايير اختيار معلمي اللغة العربية، وإعدادهم، وتدريبهم، والترخيص لهم في الدول العربية عامة، والدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج خاصة، وقد تم ذلك من خلال إجراء مسح لنتائج الدراسات العربية في هذا المجال.

ويعد المنهج الوصفي التحليلي مناسبًا لطبيعة الدراسة، حيث يقوم على وصف ما هو كائن، وتحليله، وتفسيره.

2. **دراسة الحالة (أفضل الممارسات العالمية):**

أسلوب دراسة الحالة أو أفضل الممارسات يعد أداة منهجية تهدف إلى تحسين الأداء، أو الوضع الراهن للمؤسسات والمنظمات في جميع المجالات، والاستفادة من التجارب والحلول بتطبيقها في أماكن ومجتمعات أخرى، بدلًا من إعادة البحث عن حلول جديدة، مما يوفر الوقت والجهد، وذلك مع مراعاة تعديل الممارسات المتميزة وتكييفها لتتلاءم مع السياق والبيئة المحيطة، ومن ثم اتجه فريق عمل البرنامج إلى رصد بعض التجارب والاتجاهات العالمية في مجال معايير اختيار معلمي اللغات، وإعدادهم، وتدريبهم والترخيص لهم في بعض الدول المتقدمة، تمهيدًا للاستفادة منها في بناء مصفوفة معايير معلمي اللغة العربية في ضوء هذه التجارب، والنظريات اللغوية الحديثة، والمستجدات والمستحدثات التربوية، وبما يتلاءم مع سياق البيئة الخليجية.

3. **تحليل الوثائق (Documentary Analysis):**

- الاطلاع على الوثائق، واللوائح، وبعض توصيفات المقررات الخاصة بمعلمي اللغة العربية في كليات التربية سواء في الدول العربية -وبخاصة في مصر والأردن- أو في بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج مثل السعودية، والإمارات، وتحليل محتواها؛ بهدف الوصول إلى وضع مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تحقق أهداف الدراسة الحالية.

ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات والمواد التالية:

1. **استبانة معايير قبول معلمي اللغة العربية بكليات التربية:**

الهدف من الاستبانة:

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال إعداد معلمي اللغة العربية، حول قائمة المعايير المقترحة لقبول معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

مصادر إعداد الاستبانة:

لإعداد استبانة معايير قبول معلم اللغة العربية بكليات التربية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال قبول الطلاب المعلمين بصفة عامة.
- دراسات وبرامج المكتب العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- نتائج الدراسات والبحوث الخاصة بمعايير قبول معلمي اللغة العربية بكليات إعدادهم.
- الخبرات التربوية والأكاديمية لفريق البحث في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وإستراتيجياتها الحديثة، وتطوير معايير كليات التربية في مصر وبعض الدول العربية.

إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية:

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من قائمة تضم ثلاثة محاور رئيسة على النحو التالي:

(أ) المتطلبات الجامعية. (8 متطلبات)

(ب) معايير اختيار معلمي اللغة العربية: (12) معيارًا و(123) مؤشرًا

1. مجال الكفاءة العامة. (6) معايير
1. مجال الكفاءة الأكاديمية (6) معايير

(ج) آلية تفعيل معايير اختيار معلمي اللغة العربية.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد معايير قبول معلمي اللغة العربية بكليات التربية، والمؤشرات المتصلة بكل معيار، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (12) خبيرًا تربويًّا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، المنعقد بالجامعة القاسمية بالشارقة بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية في الفترة من 31 يناير - 1 فبراير 2018، وكان الهدف من التحكيم معرفة آرائهم فيما يلي:

- مدى وضوح المجالات والمعايير والمؤشرات، واتساقها مع أهداف البحث.
- أية إضافات أو تعديلات مقترحة بخصوص هذه المجالات والمعايير والمؤشرات.

نتائج التحكيم: يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

- وافق (83 %) من المحكمين على المجالات والمعايير والمؤشرات المقترحة للاختيار والقبول.
- أكد (91.66%) تمثيل المعايير والمؤشرات للمجالات المقترحة.
- اقترح (16.66%) من المحكمين تعديل صياغات بعض المؤشرات، وتم تعديل بعضها بما يحقق هدف الاستبانة، وبما يتناسب مع المجالات والمعايير المقترحة.

ويوضح الجدول التالي التعديلات التي اقترحها المحكمون

جدول (1) يبين التعديلات التي اقترحها المحكمون.

المعيار والمؤشر	قبل التعديل	بعد التعديل
معيار -1 مؤشر 4	معرفة معلومات لغوية وافية.	امتلاك قدر كافٍ من المعلومات حول آداب اللغة، وفنونها.
معيار -2 مؤشر 5	استحواذ على الانتباه.	الاستحواذ على انتباه المخاطبين.
معيار -3 مؤشر 7	لديه معارف حول الفروق الفردية للمتعلمين.	لديه رصيد معرفي حول الفروق الفردية بين المتعلمين.

إعداد القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم صياغة قائمة معايير اختيار معلمي اللغة العربية، ومؤشراتها في صورتها النهائية، ويوضح الجدول التالي القائمة في صورتها النهائية:

جدول (2) معايير اختيار معلمي اللغة العربية

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
مجال الكفاءة العامة.	المعيار الأول: الكفاءة التواصلية.	18
	المعيار الثاني: امتلاك المرشح لسمات عقلية وفكرية مميزة.	11
	المعيار الثالث: امتلاك المرشح لسمات الاتزان الانفعالي.	8
	المعيار الرابع: امتلاك المرشح لسمات قيادية.	8
	المعيار الخامس: تحلي المرشح بسمات خلقية سامية.	7
	المعيار السادس: امتلاك المرشح لميول واتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	8

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
مجال الكفاءة الأكاديمية	المعيار الأول: الكفاءة القرائية.	8
	المعيار الثاني: الكفاءة التفسيرية.	10
	المعيار الثالث: الكفاءة الصرفية.	10
	المعيار الرابع: الكفاءة النحوية.	14
	المعيار الخامس: الكفاءة الأدبية والبلاغية.	11
	المعيار السادس: الكفاءة الكتابية.	10
إجمالي المعايير والمؤشرات	12 معيارًا	123 مؤشرًا

1. **استبانة معايير إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية:**

الهدف من الاستبانة:

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال إعداد معلمي اللغة العربية، حول قائمة المعايير المقترحة لإعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية.

مصادر إعداد الاستبانة:

لإعداد استبانة معايير إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال معايير إعداد معلمي اللغات -وبخاصة معايير إعداد معلمي اللغة العربية- بكليات التربية.
- دراسات وبرامج المكتب العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- اللوائح الداخلية لكليات إعداد معلمي اللغة العربية في مصر وبعض الدول العربية، وتوصيفات المقررات الأكاديمية، والتربوية، والثقافية في هذه الكليات.
- النظريات اللغوية الحديثة، والمستجدات والمستحدثات التربوية، والقضايا الثقافية الحديثة المتاحة في المواقع الإلكترونية المختلفة عبر شبكة الإنترنت.
- الخبرات التربوية والأكاديمية لفريق البحث في مجال تطوير معايير كليات التربية في مصر وبعض الدول العربية.

إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية:

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من قائمة تضم ثلاثة مجالات رئيسة على النحو التالي:

المجال الأول: الأكاديمي. ويضم (10) معايير و(335) مؤشرًا.

المجال الثاني: التربوي. ويضم (10) معايير و(210) مؤشرات.

المجال الثالث: الثقافي. ويضم (6) معايير و(93) مؤشرات.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد معايير إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، والمؤشرات المتصلة بكل معيار، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (12) خبيرًا تربويًا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، المنعقد بالجامعة القاسمية بالشارقة بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية في الفترة من 31 يناير - 1 فبراير 2018، وكان الهدف من التحكيم معرفة آرائهم فيما يلي:

- مدى وضوح المجالات والمعايير والمؤشرات، واتساقها مع أهداف إعداد معلمي اللغة العربية.
- أية إضافات أو تعديلات مقترحة بخصوص هذه المجالات والمعايير والمؤشرات.

نتائج التحكيم: يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

- أجمع المحكمون (100%) على أن المجالات والمعايير والمؤشرات المقترحة تستوفي أبعاد إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية.
- أكد (91.66%) تمثيل المعايير والمؤشرات للمجالات المقترحة.
- اقترح (25%) من المحكمين تعديل صياغات بعض المؤشرات، وتم تعديل بعضها بما يحقق هدف الاستبانة، وبما يتناسب مع المجالات والمعايير المقترحة.

جدول (3) يبين التعديلات التي اقترحها المحكمون.

المعيار والمؤشر	قبل التعديل	بعد التعديل
المجال الأول - معيار 1 - مؤشر 18	تحقق أهداف المقررات التربوية.	توازن بين الأوزان النسبية لمقررات الأكاديمية.
معيار 2	إغناء الخبرات اللغوية.	تصميم خبرات تعلم تبني على الخبرات السابقة للمتعلمين.
معيار 4 - مؤشر 2	استخدام ملفات الإنجاز.	استخدام ملفات الأداء.

إعداد القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم صياغة قائمة معايير اختيار معلمي اللغة العربية، ومؤشراتها في صورتها النهائية على النحو التالي:

جدول (4) معايير إعداد معلمي اللغة العربية المتعلقة بالمجال الأكاديمي

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
الأول: الأكاديمي	(1) يظهر الطالب/ المعلم تمكنه من فنون اللغة العربية والتواصل اللغوي معرفة وفهمًا وأداء، وتحليلًا ونقدًا وإبداعًا.	44
	(2) يظهر تمكنه من النظام الصوتي للغة العربية معرفة وفهمًا وأداءً.	16
	(3) يتقن القواعد الصرفية معرفة وفهمًا وتطبيقًا وأداءً.	28
	(4) يتقن القواعد النحوية معرفة وفهمًا وتطبيقًا وأداءً.	88
	(5) يمتلك خلفية معرفية واسعة حول علوم اللغة، والنظريات اللغوية والدلالية الحديثة، وتطبيقاتها.	24
	(6) يظهر تمكنه من المعاجم العربية معرفة واستخدامًا، وكذلك جهود المجامع اللغوية في خدمة اللغة العربية.	18
	(7) يمتلك خلفية معرفية واسعة حول الأدب العربي في عصوره المختلفة، وخصائصه، وفنونه، وأدبائه، ومدارسه، ونماذجه.	50
	(8) يتقن البلاغة العربية وعلومها المختلفة (البيان- البديع- المعاني) وتطبيقاتها.	33
	(9) يتقن مهارات تحليل النصوص الأدبية وغير الأدبية، وتذوقها ونقدها.	22
	(10) يظهر تمكنه من معرفة علم العروض، وتطبيقاته، والقافية، وعيوبها.	12
الإجمالي	(10) معايير	335 مؤشرًا

جدول (5) معايير إعداد معلمي اللغة العربية المتعلقة بالمجال التربوي

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
الثاني: التربوي	(1) يتقن الطالب/ المعلم محتوى المناهج المدرسية، ملمًا بعناصرها، وأسس بنائها، وتنظيماتها، ومعاييرها.	21
	(2) يظهر تمكنه من طرائق تدريس اللغة العربية وإستراتيجياتها للعاديين وغير العاديين معرفة وفهمًا وتطبيقًا واستخدامًا.	20
	(3) يظهر تمكنه من تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلمها معرفة وفهمًا وتطبيقًا واستخدامًا.	13
	(4) يتقن مهارات التفكير في مستوياته العليا، وإستراتيجيات تنميته من خلال تدريس اللغة العربية.	10
	(5) يمتلك خلفية معرفية واسعة حول نظريات التعلم، وتطبيقاتها، وسيكولوجية تعلم العاديين وغير العاديين.	23
	(6) يمتلك خلفية معرفية حول الصحة النفسية، والإرشاد النفسي، والشخصية السوية وغير السوية، والاضطرابات النفسية.	23
	(7) يتحلى بأخلاقيات مهنة التعليم، ويقدر المسؤولية المهنية.	23
	(8) يتقن مهارات الإدارة الصفية، وأنظمتها، وسبل معالجة مشكلاتها.	15
	(9) يمتلك خلفية معرفية واسعة حول مستحدثات الفكر التربوي، والمشكلات والقضايا والنظم التعليمية المعاصرة.	14
	(10) يتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس اللغة العربية في التدريس المصغر، والتربية العملية.	48
الإجمالي	(10) معايير	(210) مؤشرات

جدول (6) معايير إعداد معلمي اللغة العربية المتعلقة بالمجال الثقافي

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
الثالث: الثقافي	(1) يظهر الطالب/ المعلم تمكنًا ووعيًا بعقيدة الإسلام، ومصادر تشريعه، ونظمه، وإعجازه والتحديات التي تواجهه، والفتاوي الشرعية في المسائل والقضايا الدينية العصرية.	13
	(2) يمتلك خلفية معرفية واسعة في مجالي التربية الصحية، والبيئية، وكيفية نشر الوعيين: الصحي، والبيئي بين المتعلمين.	23
	(3) يظهر تمكنًا ووعيًا بمفهوم المواطنة المحلية والعالمية، وحقوق الإنسان، وآليات الدفاع عنها، وتربية المتعلم على قيم المواطنة وحقوقه الإنسانية.	25
	(4) يتقن التواصل باللغة الإنجليزية مع الآخرين، وإجراء معالجات عقلية معرفية لنصوصها، والقراءة والاطلاع على الكتب الأجنبية، والاستفادة منها في مجال تخصصه.	10
	(5) يظهر تمكنًا ووعيًا بمفهوم الجودة التعليمية الشاملة، وأهميتها، ومعاييرها، وآليات تطبيقها ونشر ثقافتها.	11
	(6) يمتلك خلفية معرفية واسعة حول الحضارات الإسلامية والعربية والعالمية.	11
الإجمالي	(6) معايير	93 مؤشرًا

1. **استبانة معايير تدريب معلمي اللغة العربية بكليات التربية:**

الهدف من الاستبانة:

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تدريب معلمي اللغة العربية، حول قائمة المعايير المقترحة لتدريبهم في أثناء الخدمة.

مصادر إعداد الاستبانة:

لإعداد استبانة معايير تدريب معلمي اللغة العربية بكليات التربية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال معايير تدريب معلمي اللغات -وبخاصة معايير التنمية المهنية

لمعلمي اللغة العربية- في أثناء الخدمة.

- دراسات وبرامج المكتب العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- خطط البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة في مصر وبعض الدول العربية.
- النظريات اللغوية الحديثة، والمستجدات والمستحدثات التربوية، والقضايا الثقافية الحديثة المتاحة في المواقع الإلكترونية المختلفة عبر شبكة الإنترنت.
- الخبرات التربوية والأكاديمية لفريق البحث في مجال برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.

إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية:

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من قائمة تضم ثلاثة مجالات رئيسة على النحو التالي:

الأول: التخطيط الجيد لتدريب معلمي اللغة العربية. ويتضمن (4) معايير و(34) مؤشرًا.

الثاني: طرح برامج تدريبية فعالة لمعلمي اللغة العربية، وتنفيذها. ويتضمن (3) معايير و(120) مؤشرًا.

الثالث: وجود آلية فاعلة لتقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية. ويتضمن (3) معايير و(22) مؤشرا.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد معايير تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة، والمؤشرات المتصلة بكل معيار، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (12) خبيرًا تربويًا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، المنعقد بالجامعة القاسمية بالشارقة بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية في الفترة من 31 يناير - 1 فبراير 2018، وكان الهدف من التحكيم معرفة آرائهم فيما يلي:

- مدى وضوح المجالات والمعايير والمؤشرات، واتساقها مع أهداف برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.
- أية إضافات أو تعديلات مقترحة بخصوص هذه المجالات والمعايير والمؤشرات.

نتائج التحكيم: يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

- أجمع المحكمون (100 %) أن على أن المجالات والمعايير والمؤشرات المقترحة تستوفي أبعاد التنمية المهنية لمعلم اللغة العربية في أثناء الخدمة بدرجة كبيرة.
- وافق (91.6%) من المحكمين على تمثيل المعايير والمؤشرات للمجالات المقترحة.
- اقترح (41.67%) من المحكمين تعديلات في بعض المؤشرات الخاصة بمعيار تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها، وكذلك معيار تضمين البرامج والمواد لتدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية موضوعات متنوعة لتنمية الوعي الثقافي، وتم تعديل بعضها بما يحقق هدف الاستبانة، وبما يتناسب مع المجالات والمعايير المقترحة.

جدول (7) يبين التعديلات التي اقترحها المحكمون.

المعيار والمؤشر	قبل التعديل	بعد التعديل
معيار -4 مؤشر 5	بناء برامج تدريبية فعالة لمعلمي اللغة العربية في مجال تنمية مهارات القراءة.	بناء برامج تدريبية فعالة لمعلمي اللغة العربية في مجال تنمية مهارات القراءة بأنواعها المختلفة (الوظيفية - التحليلية - الناقدة – الإبداعية - التناصية) في ضوء أحدث الاتجاهات.
معيار -4 مؤشر 7	تضمين البرامج التدريبية تطبيقات النظريات اللغوية الحديثة في تعليم اللغة العربية.	تضمين البرامج التدريبية تطبيقات النظريات اللغوية الحديثة في تعليم اللغة العربية (النظرية الإشارية - نظرية الحقول الدلالية - نظرية السمات الدلالية - النظرية التوليدية التحويلية..).
المجال الثاني: معيار -3 مؤشر 3	معرفة مظاهر التيسير في الشريعة الإسلامية.	معرفة مظاهر التيسير في الشريعة الإسلامية، وضوابطه، وتطبيقاته.
معيار 3 – مؤشر 12	معرفة قصائد أو أبيات شعرية.	معرفة قصائد أو أبيات شعرية في موضوعات متنوعة، ومن عصور مختلفة.

إعداد القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم صياغة قائمة معايير تدريب معلمي اللغة العربية، ومؤشراتها في صورتها النهائية على النحو التالي:

جدول (8) معايير تدريب معلمي اللغة العربية

المجال	المعايير	عدد المؤشرات
الأول: التخطيط الجيد لتدريب معلمي اللغة العربية.	المعيار الأول: إعداد خطة واضحة ومعلنة لتدريب معلمي اللغة العربية.	8
	المعيار الثاني: توفير إمكانات مادية وبشرية لتدريب معلمي اللغة العربية.	13
	المعيار الثالث: تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.	6
	المعيار الرابع: تخطيط البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها	7
الثاني: طرح برامج تدريبية فعالة لمعلمي اللغة العربية، وتنفيذها.	المعيار الأول: تنوع البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية.	70
	المعيار الثاني: تحديث محتوى البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية، ومواكبتها للتقدم العلمي والتكنولوجي في القرن الحالي.	14
	المعيار الثالث: تضمين البرامج والمواد لتدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية موضوعات متنوعة لتنمية الوعي الثقافي.	36
الثالث: وجود آلية فاعلة لتقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية.	المعيار الأول: تقويم مدخلات البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية.	6
	المعيار الثاني: تقويم العمليات المرتبطة بأداء المدرب والمتدرب في البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية.	8
	المعيار الثالث: تقويم مخرجات البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية.	8
إجمالي المعايير والمؤشرات	(10) معايير	(176) مؤشرًا

1. **استبانة معايير الترخيص لمعلمي اللغة العربية بكليات التربية:**

الهدف من الاستبانة:

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبه، حول قائمة المعايير المقترحة للترخيص للمعلمين المبتدئين، والممارسين للمهنة (تجديد الترخيص).

مصادر إعداد الاستبانة:

لإعداد استبانة معايير تدريب معلمي اللغة العربية بكليات التربية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال معايير الترخيص للمعلمين عامة، ومعلمي اللغات خاصة.
- دراسات وبرامج المكتب العربي لدول الخليج في هذا المجال.
- الاتجاهات والتجارب الحديثة لبعض الدول الأجنبية المتقدمة في مجال رخصة التدريس ومستوياتها وفئاتها، ومعاييرها.

إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية:

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من جزءين:

الأول: قائمة معايير معلم اللغة العربية المبتدئ، وتضم ثلاثة مجالات رئيسة على النحو التالي:

1. **مجال الكفاءة العامة.**

ويتضمن (4) معايير و(51) مؤشرًا

2. **مجال الكفاءة الأكاديمية (في اللغة العربية):**

ويتضمن (11) معيارًا و(127) مؤشرًا.

3. **مجال الكفاءة التربوية لمعلمي اللغة العربية.**

ويتضمن (6) معايير و(84) مؤشرًا.

والآخر: قائمة معايير معلم اللغة العربية الممارس، وتضم ثلاثة مجالات رئيسة على النحو التالي:

المجال الأول: مجال الأداء الوظيفي، والتنمية المهنية: ويتضمن (3) معايير و(35) مؤشرًا.

المجال الثاني: مجال الخبرات والمهارات الأكاديمية: ويتضمن (3) معايير و(62) مؤشرًا.

المجال الثالث: مجال الممارسات والأدوار التربوية: ويتضمن (6) معايير و(86) مؤشرًا.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد معايير الترخيص لمعلمي اللغة العربية، والمؤشرات المتصلة بكل معيار، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (12) خبيرًا تربويًا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، المنعقد بالجامعة القاسمية بالشارقة بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية في الفترة من 31 يناير - 1 فبراير 2018، وكان الهدف من التحكيم معرفة آرائهم فيما يلي:

- مدى وضوح المجالات والمعايير والمؤشرات، واتساقها مع أهداف الترخيص لمعلمي اللغة العربية.
- أية إضافات أو تعديلات مقترحة بخصوص هذه المجالات والمعايير والمؤشرات.

نتائج التحكيم: يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

- أجمع المحكمون (100 %) على أن المجالات تستوفي أبعاد الترخيص لمعلم اللغة العربية المبتدئ والممارس.
- وافق (83.33%) من المحكمين على سلامة تمثيل المعايير للمجالات.
- أشار (25%) من المحكمين إلى تعديلات طفيفة في صياغة بعض المؤشرات الخاصة بالمعلم المبتدئ، وتم تعديل بعضها بما يحقق هدف الاستبانة، وبما يتناسب مع المجالات والمعايير المقترحة.

جدول (9) يبين التعديلات التي اقترحها المحكمون.

المعيار والمؤشر	قبل التعديل	بعد التعديل
3. ب	معايير الأداء التدريسي	معايير التدريس الفعال وفق طرائق وإستراتيجيات حديثة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.
ط	معايير الوقاية من المشكلات الصفية	معايير الوقاية من المشكلات الصفية السلوكية، ومعالجتها.
المجال الأول - معيار 1 مؤشر 15	يستخدم لغة الجسد.	يستخدم لغة الجسد (تعبيرات الوجه - الإيماءات - الحركات) في التواصل.
معيار -2 مؤشر 5	ينون الأسماء.	ينون الأسماء (الممدودة - المقصورة - المنقوصة - جمع المؤنث السالم - المنتهية بهمزة).
المجال الثاني - معيار 4مؤشر 4		
المجال الثالث - معيار -1 مؤشر 5		
معيار 9		

إعداد القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم صياغة قائمة معايير الترخيص لمعلمي اللغة العربية، ومؤشراتها في صورتها النهائية على النحو التالي:

جدول (10) معايير الترخيص للمعلم المبتدئ

المجال	المعايير	المؤشرات
الأول: مجال الكفاءة العامة.	المعيار الأول: الكفاءة التواصلية.	20
	المعيار الثاني: القدرات اللغوية، والمواهب الأدبية.	10
	المعيار الثالث: الثقافة العامة.	13
	المعيار الرابع: الاتزان الانفعالي.	8
الثاني: مجال الكفاءة الأكاديمية (في اللغة العربية).	المعيار الأول: الكفاءة المنهجية.	14
	المعيار الثاني: الكفاءة القرائية.	10
	المعيار الثالث: الكفاءة التفسيرية.	12
	المعيار الرابع: الكفاءة التحليلية.	15
	المعيار الخامس: الكفاءة المعجمية.	7
	المعيار السادس: الكفاءة الصرفية.	10
	المعيار السابع: الكفاءة النحوية.	14
	المعيار الثامن: الكفاءة العروضية.	7
	المعيار التاسع: الكفاءة الكتابية.	16
	المعيار العاشر: الكفاءة الأدبية والبلاغية.	10
	المعيار الحادي عشر: الكفاءة الإنتاجية (الإبداع اللغوي).	12
الثالث: الكفاءة التربوية لمعلمي اللغة العربية.	المعيار الأول: الكفاءة التخطيطية (لتدريس اللغة العربية).	12
	المعيار الثاني: الكفاءة التنفيذية (لتدريس اللغة العربية).	16
	المعيار الثالث: الكفاءة التكنولوجية (لتدريس اللغة العربية).	12
	المعيار الرابع: الكفاءة الإدارية (الإدارة الصفية).	14
	المعيار الخامس: الكفاءة العلاجية (علاج المشكلات الطلابية)	15
	المعيار السادس: الكفاءة التقويمية (تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية).	15
الإجمالي	(21) معيارًا	(262) مؤشرًا

جدول (11) معايير الترخيص للمعلم الممارس

المجال	المعايير	المؤشرات
مجال الأداء الوظيفي، والتنمية المهنية:	المعيار الأول: معايير الأداء الوظيفي.	17
	المعيار الثاني: معايير التنمية المهنية.	8
	المعيار الثالث: معايير التنمية الثقافية.	10
المجال الثاني: مجال الخبرات والمهارات الأكاديمية:	المعيار الأول: معايير معلم اللغة العربية كخبير منهج دراسي.	16
	المعيار الثاني: معايير معلم اللغة العربية كخبير أكاديمي.	34
	المعيار الثالث: معايير معلم اللغة العربية كباحث أكاديمي.	12
المجال الثالث: مجال الممارسات والأدوار التربوية:	المعيار الأول: معايير معلم اللغة العربية كقائد للأنشطة اللغوية والأدبية.	12
	المعيار الثاني: معايير معلم اللغة العربية كمطور لإستراتيجيات التعليم والتعلم.	10
	المعيار الثالث: معايير معلم اللغة العربية كمدير للتفاعل الصفي.	14
	المعيار الرابع: معايير معلم اللغة العربية كتكنولوجي.	14
	المعيار الخامس: معايير معلم اللغة العربية كمعالج نفسي وباحث تربوي.	22
	المعيار السادس: معايير معلم اللغة العربية كمقوم لأداء المتعلم.	14
الإجمالي	(12) معيارًا	(183) مؤشرًا

المراجع:

المراجع العربية

- إبراهيم، حسام الدين، أمبو سعيدي، خميس (نوفمبر 2016): معوقات التنمية المهنية للمعلمين المتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. في المؤتمر الدولي «المعلم وعصر المعرفة -الفرص والتحديات» تحت شعار (معلم متجدد في عالم متغير) الجزء الأول. كلية التربية -جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.
- أبو بكر، عبداللطيف (2010): المعلم معايير الاختيار وبرامج الإعداد. مجلة المعرفة. متاح على الموقع: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=377&SubModel=138&ID=826
- أبو ججحوح، يحيى (2008(: تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 70، مارس 2008..
- أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008): معوقات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية/ الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأحمد، خالد طه (2005). تكوين المعلم من الإعداد إلى التكوين، العين: دار الكتاب الجامعي.
- إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بجامعة الدول العربية- المكتب الإقليمي بالأردن، الأمانة العامة لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) (2009): الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج. القاهرة: مطبعة جامعة الدول العربية.
- آل سالم، علي بن يحيى (يناير 2017): تطوير معايير لاستقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030، مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 المنعقد بجامعة القصيم.
- إندراوس، تيسير (أبريل 2009): نحو تعليم مدرسي مبني على اقتصاد المعرفة، المؤتمر العلمي العربي الدولي الأول التعليم وتحديات المستقبل، جامعة سوهاج، جمعية الثقافة من أجل التنمية، المجلد الأول، (131-166).
- بخاري، سلكان بن سعيد، والعامري، عبدالله محمد: تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية الرائدة لإعداد معلم القرن الواحد والعشرين، تصور مقترح، بحث مقدم للمؤتمر الخامس لإعداد المعلم، إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، جامعة أم القرى 23-25/ 4/ 1437، (405-466).
- باركي، فوريست (٢٠٠٥): فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة ميسون يونس عبد االله، غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- بدران، شبل (2013). واقع تكوين المعلم وتمكينه المهني في البلاد العربية. مجلة الطفولة والتربية, كلية رياض الأطفال/ جامعة الإسكندرية, مصر, مجلد (5) العدد (16) ص ص 17-80.
- بدران، شبل، سليمان، سعيد (2016(. المعلم ومهنة التعليم في الوطن العربي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- البدر، حمود، السيف، عبد الله (1408هـ): مشكلات التنسيق في التعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لندوة برامج الجامعات والمنعقدة بمعهد الإدارة بالرياض.
- البغدادي، منار (2011): اختيار المعلمين وتوظيفهم في ضوء تجارب بعض الدول. بيروت: المكتب الجامعي الحديث.
- البهيجي، عبد العزيز عبد الله (2015): استشراق متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين. بحث مكمل لرسالة الماجستير. كلية التربية/ جامعة القصيم.
- بوبطانة، عبد الله، ومعوض، هدى (١٤٠٩ هـ): الاتجاهات السائدة في العالم حول سياسة الالتحاق بالتعليم العالي. المجلة العربية للتربية، مجلد (٤) العدد) ٧٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (68-92).
- بو قحوص، خالد أحمد (أبريل 2004) رؤية مستقبلية مقترحة لنظام القبول بكلية التربية بجامعة البحرين، المؤتمر الخامس والعشرين للمنظمات العربية، المنعقد في كلية التربية/ جامعة البحرين.
- الترجمي، فيصل بن محمد بن سعيد (2010): تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية/ جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

- تفيدة غانم (2015): رخصة مزاولة مهنة التدريس وفقًا للاتجاهات العالمية. مقال متاح على الموقع الإلكتروني. http://kenanaonline.com/users/DrTafidaGhanem/posts/701681
- تمام، شادية عبد الحليم، طه، أمانى محمد (2013). التنمية المهنية للمعلم، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- توق، محيي الدين، بله، فيكتور (2015): تطوير سياسات المعلمين في الوطن العربي ضمن البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيًا ومهنيًا. أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بالأردن.
- الجبر، زينب علي (2011). القيادة التحويلية والتطوير المهني المستمر للمعلمين: خلفيات نظرية وتطبيقات عملية: الكويت: جامعة الكويت.
- جوني، دينا (يوليو 2017): سبعة مراكز تدريب على «رخصة المعلم» بحلول سبتمبر. صحيفة الاتحاد الإماراتية الإلكترونية. مقال متاح على الموقع: http://www.alittihad.ae/details.php?id=40370&y=2017&article=full
- حامل، عبد الرحمن، ويح، محمد عبد الرازق (يونيو - ديسمبر 2006): التعليم الإلكتروني كآلية لتحقيق مجتمع المعرفة - دراسة تحليلية - مجلة كلية التربية جامعة صنعاء، المجلد (3) العدد (2)، (102-130).
- حجي، أحمد إسماعيل (2011): تربية المعلم وتنميته مهنيًا في الدول الأوربية والأمريكية، القاهرة: عالم الكتب.
- الحربي، سلطان علي خلف، المنيع، منيع بن عبد العزيز (مايو 2015): تصور مقترح لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (السعودية) العدد (61) الجزء الثاني، (198-216).
- حسني عبد الحافظ (2012): نماذج عالمية: أحوال المعلمين. مقال في مجلة المعرفة متاح على الموقع الإلكتروني: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=396&SubModel=138&ID=1502
- خليل، شيماء محمد ربيع حافظ (2010): واقع برامج التنمية المهنية عن بعد لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا. رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية/ جامعة المنيا.
- الخولي، صلاح زهران (2015): الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين، مصر دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- داوني، كمال (2009): نظرة مستقبلية حول إعداد المعلمين في العالم العربي: في المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- دحلان، عمر على (2013): درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج 17، ع 2، ص ص -35 66.
- الدخيل، عزام محمد (2015): تعلومهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل. ط 4 بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الدمنهوري، محمد، و نصر، محمد (2000)، تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، دراسة تحليلية مقارنة، المؤتمر العلمي الثاني: «الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، رؤية عربية - مصرية» كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الدوسري، صالح، وآخرون (١٤٠٩ هـ): دراسة توحيد شروط قبول الطلاب في جامعات الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- راشد، علي (٢٠٠١): اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- راشد، علي (2003): خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه، وتدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رحومة، نجاح (2001): التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي الفني في مصر: تصور مقترح، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات/ جامعة عين شمس.
- زايد، نبيل محمد (2004): النمو الشخصي والمهني للمعلم، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- الزبيدي، عبد القوي سالم (2011): بعض تجارب العالم في اختبارات قبول المعلمين، سلطنة عمان: مجلة التطوير التربوي، العدد (67) ص 51.

- الزعانين، جمال، جبران, وحيد (2007): معايير اختيار المعلمين ومقارنته بمعايير عالمية. ورشة العمل بعنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي - برامج تدريب وإعداد المعلمين. غزة: جامعة الأقصى.
- زكي، سالي محمد حسين (2013): معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التدريب الحديثة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزهراني، أحمد عوضه، إبراهيم، يحيي عبد الحميد، (2012): معلم القرن الحادي والعشرين، مجلة المعرفة، العدد (211) الرياض: وزارة التربية والتعليم.
- الزهيري، إبراهيم (2007): معايير إعداد المعلم وتأهيله في جامعة كنتاكي بالولايات المتحدة الأمريكية، القاهرة: مجلة كلية التربية/ جامعة حلوان، العدد (55) (6-92).
- السبع، سعاد، غالب، أحمد، عبده، سماح (2010): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الثالث. العدد (5)، (102-130).
- السبيعي، سعد محمد (2007): أولى خطوات إصلاح التعليم تبدأ من تمهين التعليم صحيفة الجزيرة السعودية، مقال متاح على الموقع الإلكتروني.
ar4.htm/20070227/http://www.al-jazirah.com/2007
- سعفان، محمد أحمد، محمود، سعيد طه (2007): المعلم إعداده ومكانته وأدواره، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- السلخي، محمود جمال، (2012): تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (26)، (91-121).
- السيد، نادية حسن (يوليو 2011): تحدي الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة - دراسة ميدانية، مجلة مستقبل التنمية العربي، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، المجلد 18، العدد (72)، (112-144).
- الشهري، عبد الله حاسن عبد الله (2011) القيمة التنبؤية لمعايير القبول المستخدمة في جامعة الطائف. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (122)، (56-79).
- الشهري، محمد صالح (2007): صدق تنبؤ اختبار القدرات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة بالمعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا/ جامعة مؤتة.
- شوق، محمود أحمد، سعيد، محمد مالك (2001): معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شويطر، عيسى محمد نزال (٢٠٠٩): إعداد وتدريب المعلمين. ط ٦. عمان: دار بن الجوزي.
- الصائغ، محمد حسن (2000): المعلم: كيف يتم إعداده؟ متاح على الموقع الإلكتروني:
http://www.moudir.com/vb/archive/index.php/t-48208.html
- صالح، إدريس سلطان (2011): المعايير التربوية. مقال متاح على الموقع الإلكتروني:
https://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241401
- صبري، إيمان محمد، إسماعيل، سحر فؤاد (سبتمبر 2010): تحديد الاحتياجات التدريبية، أولوياتها لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (411) الجزء الخامس، (136-160).
- الصمادي، يحيى محمود العبد وآخرون (2010): معدل الثانوية العامة و المعدل التراكمي الجامعي بصفتهما متنبئين بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد (6) العدد (2)، (89-115).
- ضحاوي، بيومي محمد و حسين، سلامة عبد العظيم (2009): التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦):(المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ط ٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طه، راضي عبد المجيد (2014): المعلم في عصر المعلوماتية إعداده، تأهيله، القاهرة: دار الفكر العربي.

- العاجز، فؤاد على (ديسمبر 2006). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية «التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج: الواقع والتطلعات»، المنعقد في كلية التربية/جامعة الأقصى بغزة.
- عبد الجواد، عبد الله السيد (أبريل 2003): المنظومية في إعداد المعلم مطلب رئيس لمواجهة التحديات المتجددة، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم- جامعة عين شمس القاهرة.
- عبد الحي، إخلاص محمد (2017): من أهم استخدامات الكفايات التدريسية. مقال تربوي منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.new-educ.com/3
- عبد الرازق، السعيد (٢٠١١) مراحل وخطوات تصميم وتنفيذ التدريب الإلكتروني على شبكة .http://emag.mans edu.eg.، الإنترنت، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد السابع، (11-157).
- عبد العظيم، عبد العظيم صبري، عبد الفتاح، رضا توفيق (2017): إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الموجود، محمد عزت (2004): تقويم مراكز تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية، والتنمية.
- عبيد، جمانة محمد (2006): المعلم: إعداده، تدريبه، كفاياته. الأردن- عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدات، سهيل أحمد (2007): إعداد المعلمين وتنميتهم. إربد: عالم الكتب الحديث.
- العصفور، عهود (أكتوبر 2017): لمحات تحليلية مقارنة لواقع إعداد المعلم في دولة الكويت
- Vol. 1 No. 1 7483-World Voices Nexus. The WCCES Chronicle. ISSN: 2522.
- عمرو بيومي (فبراير 2017):أربعة معايير لترخيص المعلمين والقيادات المدرسية في الدولة. صحيفة «الإمارات اليوم» الإلكترونية. مقال متاح على الموقع الإلكتروني:
1.967696-06-02-https://www.emaratalyoum.com/local-section/education/2017
- العويلي، إبراهيم السيد (2006): المعلم ومهنة التعليم بين التمهين والتنمية المهنية تحقيقًا للتطبيع المهني. مجلة كلية التربية/ جامعة الأزهر بمصر العدد (131) الجزء (2)، (166-195).
- عيسى، حازم زكي، طموس، رجاء الدين حسن (2009): معايير الجودة ودورها في تطوير برامج تدريب المعلمين بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين. مؤتمر المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول المنعقد بالجامعة الإسلامية -غزة- فلسطين.
- الغامدي, صالح سفر (2013): الاحتياجات التدريبية لمعلمي (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في مجالي طرق التدريس والتقويم. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية المنعقد بدبي تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية تحت عنوان «اللغة العربية في خطر الجميع شركاء في حمايتها»، 7-10 مايو 2013، (212-238).
- غانم، تفيدة سيد أحمد (مايو 2014): بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء، مجلة التربية العلمية- مصر. العدد الثالث. المجلد السابع عشر (116-142).
- الفرح، وجيه وديابنه، ميشيل (٢٠٠٦): أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، عمان: مؤسسة الوراق.
- فلية، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (2004): معجم المصطلحات التربوية لفظا، اصطلاحا، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- فوزى، محمود (2012): التربية وإعداد المعلم العربي: إرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة، الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب، بشير، حسين، الباز، أحلام (2011): المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

- قسطنطينو، باترك (2004): ملف الإنجاز المهني دليل المعلم للتميز. ترجمة: محمد طالب سليمان، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- القصابي، خليفة أحمد حميد (2014): الصدق التنبؤي لمعايير القبول في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء المعدل التراكمي و اختبار كفاءة الأداء في سوق العمل. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا/ الجامعة الأردنية.
- الكندري، جاسم يوسف، وفرج، هاني عبد الستار (2001): الترخيص لممارسة مهنة التعليم «رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم». المجلة التربوية. جامعة الكويت، العدد (58)، المجلد (15)، (106-132).
- الكوري، عبدالله علي (يناير 2006): الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (110)، (92-118).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2005): المعجم الوسيط. ط 4 القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، بثينة محمود، أحمد، ثناء عليم (2012): تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، العدد (1)، (56-86).
- محمود شوق، محمد مالك (2001): معلم القرن الحادي والعشرين اختياره -إعداده- تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، على (2005): معلم المستقبل. نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2014): إعداد معلمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: دراسة مسحية شاملة للواقع الفعلي لعملية اختيار معلمي اللغة العربية وتدريبهم وتقويم أدائهم ومقارنتها بالمعايير العلمية المعاصرة في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: (2017): برنامج تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- الشارقة. دار مسارات للدراسات والتطوير.
- مصطفى، عبد السلام (٢٠٠٦): أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- المطيري، طلال سعد (أكتوبر 2017): آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. مجلة العلوم التربوية العدد الرابع، الجزء الثاني، (132-153).
- المفرح، بدرية، المطيري عفاف، حماده، محمد (2007): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا، الكويت: وحدة بحوث التجديد التربوي، إدارة البحث والتطوير التربوي.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) أ: التكوين المهني للمعلم، الإطار النظري: الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011) ب: التكوين المهني للمعلم: نموذج منح التراخيص لمزاولة مهنة التعليم، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (2011) ج التكوين المهني للمعلم: نموذج تقويم البرامج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- ملكاوى، نازم محمود، نجادات، عبد السلام (2009) تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، مجلد (4) العدد (2).
- مناع، محمد السيد (2009): تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة. تصور مقترح. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (86)، (-87 121)
- المنيفي، أحمد سعد (2009): رخصة التعليم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم، الكويت: كلية التربية الأساسية.
- المؤتمر الخامس لإعداد المعلم بجامعة أم القرى (2016): «إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر» المنعقد في رحاب كلية التربية/ جامعة أم القرى في الفترة 23-25 من ربيع الثاني من العام الهجري 1437هـ.

- موسى، محمد فتح، العتيبي، منصور نايف (2012): تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، السعودية: دراسات عربية في التربية وعلم النفس، أكتوبر 2012، (75-112).
- ناجي، سكر، الخزندار نائلة (2005): إعداد المعلم في ضوء التغيرات المستقبلية. المؤتمر العلمي السادس، كلية التربية/ جامعة الفيوم.
- الناقة، صلاح محمود، أبوورد، أيهاب محمد، (2009): إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في ضوء التحديات المستقبلية، بحث مقدم لمؤتمر التربوي للمعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول، يونيو 2009، (201-230).
- النجيدي، عبد الكريم، الرجيعي، إبراهيم (2004): اختيار معلمي اللغة الإنجليزية وتدريبهم في الكليات التقنية بالمملكة: الواقع والمأمول، ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي- التحديات والتطوير، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- نشوان، تيسير محمود (2006)، برنامج مقترح لتطوير الإعداد التربوي للطالب/ المعلم بمرحلة التعليم الأساسي بكلية التربية- جامعة الأقصى. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس- العدد (30) الجزء الثاني (171-217).
- نصر، حمدان) 2000): الحاجات التدريبية الملحة القائمة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن. دراسات في العلوم التربوية (27) الجامعة الأردنية.
- النصر، دينا (2007): الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- نعيم، وفاء سمير (أبريل 2016): إعداد المعلم وتدريبه كأحد مداخل تحقيق الجودة في التعليم. مجلة عالم التربية (مصر)، العدد (54)، (162-181).
- هدية، سعيد علي (نوفمبر2016): بناء وقيادة مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية.(تصور مقترح). المؤتمر الدولي: المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات المنعقد في كلية التربية/ جامعة الملك خالد.
- الهشامي، رحمة (أغسطس 2009): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مركز المنشاوي للدراسات والبحوث. متاح على الموقع الإلكتروني:

pdf.157-1406789286-http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-671389144

- الهلالي، الشربيني الهلالي (2008): نظام مقترح للقبول بمؤسسات التعليم العالي في مصر، مجلة بحوث في التربية النوعية، العدد (11)، (86-101).
- وصوص، ديمة محمد، الجوارنة، المعتصم بالله (2017): الإشراف التربوي: ماهيته، تطوره، أنواعه، أساليبه. الأردن - عمان: دار الخليج.
- وهبة، عماد صموئيل (٢٠١١): فلسفة التدريب الإلكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي العام. مجلد (٢٧)(العدد الأول، مجلة كلية التربية/جامعة أسيوط، (248-307).

المراجع الأجنبية

- Agi, Ugochukwu Kysburn; Harrison, Anthony(2016). Managing Teacher Preparation for Curriculum Execution and School Improvement in Rivers State. Journal of Education and Practice,V. N.20 pp145-151
- Akos, Patrick; Kretchmar, Jennifer (2017). Gender and Ethnic Bias in Letters of Recommendation: Considerations for School Counselors. Professional School Counseling, V.20 N.1 pp 102-113.
- Al Asmari, AbdulRahman (Jun 2016). Continuous Professional Development of English Language Teachers: Perception and Practices. Advances in Language and Literary Studies, V.7 N.3 pp117-124.
- Alberta Education: Teacher Excellence and Certification Branch (2015). Teachers Certification Process in Canada. Retrieved Jan. 10, 2017 from: https://education.alberta.ca/applying-for-teacher-certification-the-guide/steps-to-apply-for-teacher-certification/.

- Allen, M. (2002). Improving Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. Spectrum: the Journal of State Government, (summer issue).
- Al-Musawi, A. & Abdel-Raheem A. Y. (2004): "E-learning at Sultan Qaboos University: status and future ". British Journal of Educational Technology, Vol. 35, No. 3,pp 363-367.
- Andersson, N (2000). Partcpatory approches yo teacher training". Jour. Of Res. In Science Teaching, V. 11, N. 2 pp 144- 166.
- Aragon, Stephanie(Sep2017). Teacher License Reciprocity. 50-State Review. Education Commission of the States. https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Teacher_ License_ Reciprocity_.pdf.
- Aragon, Stephanie, (Mar 2018). Teacher Development and Advancement: What Is the Issue and Why Does It Matter? Policy Snapshot. Education Commission of the States. ERIC Number: ED582970.
- Arizona Department & Education (2005): Arizona professional teaching standards. Academic Achievement Division.
- Bhattacharjee, B. & Deb, K. (2016). Role of ICT in 21st Century's Teacher Education. International Journal of Education and Information Studies, 6(1), 1-6. Retrieved January 15, 2017 from: http:// www.ripublication.com/Volume/ijeisv6n1.htm.
- Blanton, Linda P, (Feb 2017). The Affordances and Constraints of Special Education Initial Teacher Licensure Policy for Teacher Preparation. Teacher Education and Special Education, V.40 N.1 pp77-91.
- Caffaralla,R.(2002). Planning Programs for Adult Learning,San Francisco: Jossey- Pass.
- Casey, Catherine & Childs, Ruth (2007). Teacher Education Program Admission Criteria and What Beginning Teachers Need to know to be Successful Teachers. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 67, 1-24.
- Çer, Erkan; Solak, Ekrem(2018). Examining High-Performing Education Systems in Terms of Teacher Training: Lessons Learnt for Low-Performers. Journal of Curriculum and Teaching, V.7 N.1 pp42-51
- Cherkowski, Sabre; Schnellert, Leyton(2018). Teacher, Team, and School Change through Reciprocal Learning. Teacher Development, V.22 N.2 pp229-248
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. Journal of Teacher Education, 61(1-2), 35–47. Retrieved Feb. 18, 2017 from: http://journals.sagepub.com/ toc/jtea/61/1-2.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. Journal of Teacher Education, 61(1-2), 35–47. Retrieved Feb. 18, 2017 from: http://journals.sagepub.com/toc/ jtea/61/1-2.
- Denner, P. R., Salzmann, S. A., & Newsome, J. D. (2001). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. Journal of Personnel Evaluation, 15, 165-180.
- Departement of Education-State of New Jersey(2007)Standards for Required Professional Development of Teacher/
- Dillon, David & O'Connor, Kevin (2010). What Should Be the Role of Field Experiences in Teacher Education Programs? In T. Falkenberg and H. Smits (Eds.), Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs (pp. 117-145). Winnipeg, MB: Faculty of Education of the University of Manitoba.

- ERIC Number: ED555681.
- Falkenberg, T. & Young, J. (2010). Rethinking “field experiences” in an era of teacher education reform: A governance perspective. In T. Falkenberg and H. Smits (Eds.), Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs (pp. 165-185). Winnipeg, MB: Faculty of Education of the University of Manitoba.
- Freeman, Donald,(Apr 2017). The Case for Teachers’ Classroom English Proficiency. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, V.48N.1 pp31-52
- Gaumer Erickson & Other (2017). Measuring the Quality of Professional Development Training. Professional Development in Education, V.43 N.4 pp685-688
- Gautam, Vinoba (2001). Teacher Training: Need for Reformand Thinking: http://www.un.org.in/JANSHALA/aprjun01/teachtrn.htm
- George, Marshall; Pope, Carol; Reid, Louann,(2015). Contemporary Literacies and Technologies in English Language Arts Teacher Education: Shift Happens! Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal), V.15 N.1 pp1-13.
- Glanz, J. & Zepeda, S. (2016). Supervision: New perspectives for theory and practice. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Glisan, Eileen W.; Swender, Elvira; Surface, Eric A.,(Jun 2013). Oral Proficiency Standards and Foreign Language Teacher Candidates: Current Findings and Future Research Directions. Foreign Language Annals, V.46 N.2 pp264-289.
- Gourneau, B.(2005). Five Attitudes of Effective Teachers: - Implications for Teacher Training, University of North.
- Grebennikov, Valery V & Others (2016). Practical Recommendations to Improve the Quality of Training and Methodical Support of Professional Teacher Education. International Journal of Environmental and Science Education, V.11 N.14 pp7186-7194
- Grovenstein, Elizabeth(Nov 2015). Teacher Licensure in North Carolina CoNCepts. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569950.pdf
- Guo, Linyuan (2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: Envisioning and enacting. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 4(1). Retrieved from: http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/issue/view/7.
- Hanson, Havala; Yoon, Sun Young (Jan 2018). Idaho’s Educator Landscape: How Is the State’s Teacher Workforce Responding to Its Students’ Needs? Regional Educational Laboratory Northwest. http://www.mde.k12.ms.us/docs/educator-licensure/ licensure-guidelines-k12. pdf?sfvrsn=0
- Harris,N, Tim, A. (2011) “Teachers Training, Teacher Quality, and Students Achievement “journal of Public Economics, VOL. 95, pp. 798 - 812.
- Hiebert, James; Stigler, James W.(May 2017). Teaching versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. Educational Researcher, V.46 N.4 pp169-176.
- Hoss, Nickta; Eberle, Francis (Oct 2015). Aligning Teacher Preparation with Student Learning Standards. National Association of State Boards of Education. Policy Update. Vol. 22, No. 8.

- IES National Center for Education Statistics (2015). Education and Certification Qualifications of Departmentalized Public High School-Level Teachers of Selected Subjects: Evidence from the 2011–12 Schools and Staffing Survey. Retrieved Jan. 5, 2017 from: nces.ed.gov/pubs2015/2015814.pdf.
- Ingersoll.R. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, The Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Iwata, Yasuyuki (2015). On 'Japanese Style' Teacher Education Reform: Considering Issues of Quality Development under an 'Open System'. Educational Studies in Japan: International Yearbook, 9, 81–97.
- Joshi, R. (2015). Emerging Trends in Teacher Education: A Study. IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews, 2(1), 8-12.
- Kaplan, Carolyn Shemwell (Fall 2016). Alignment of World Language Standards and Assessments: A Multiple Case Study. Foreign Language Annals, V.49 N.3 pp502-529.
- Kitchen, J. & Russell, T. (2012). Introduction: Improving Canadian Teacher Education through Self-Study. In Julian Kitchen and Tom Russell (Eds.), Canadian Perspectives on the Self-Study of Teacher Education Practices (pp. 15-22). Ottawa, Canada: The Canadian Association for Teacher Education (CATE). Retrieved Feb. 20, 2017, from: www.csse-scee.ca/docs/CATE_Book_on_Self-Study_(2)_(2).pdf.
- Koc, Ebru Melek (2016). A General Investigation of the In-Service Training of English Language Teachers at Elementary Schools in Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, V.8 N.3 pp 455-466.
- Kohl, Ruby Katherine Betts (2013). Mentoring: Does It Affect Arkansas' Teacher Retention? ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Arkansas State University
- Kuhlman, Natalie A.,(Nov 2010(.Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay. GIST Education and Learning Research Journal, V.4 pp107-126.
- Lattimer, H. (2012). Action Research in Pre-service Teacher Education: Is There Value Added? i.e.: inquiry in education, 3(1). Retrieved Jan. 24, 2017 from: http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/5/.
- Lewthwaite, Brian Ellis& Others(Dec 2017). Quality Teaching Practices as Reported by Aboriginal Parents, Students and Their Teachers: Comparisons and Contrasts. Australian Journal of Teacher Education, V.42 N.12 Article 5 pp80-97.
- Linda M.& Neas, Rhinehart,(2015): Ideas to Begin Reflective. Tea-ching Strategies in Your Classroom. http://www.brighthubeducation./ com/ teaching-methods-tips/92097-reflective-teaching-strategies.
- Longview Foundation (2008). Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change. Retrieved November 20, from: www.longviewfdn.org/index. php/download _file/force/10/.
- Louws, Monika L.& Other.(2017). Teachers' Professional Learning Goals in Relation to Teaching Experience.European Journal of Teacher Education, V.40 N.4 pp 487-504.
- Mancevice, Nicole & Other (2015). What's Learned First, What's Learned Together? Developing a Yearlong Plan from the K-12 College and Career Ready Standards for English Language Arts and Literacy. From the College and Career Ready Standards to Teaching and Learning in the Classroom: A Series of Resources for Teachers. Center on Standards and Assessments Implementation

- Marynchenko, Yevhenii (Jun 2017) Innovative Approaches to Vocational Education Teachers' Training within the Educational Space of European Countries. Comparative Professional Pedagogy, V.7 N.2 pp 81-85.
- Mata, Liliana (2014). Pedagogical Competencies for Mother-Tongue Teacher Education. Educational Sciences: Theory and Practice, V.14 N.1 pp341-352
- Misra, Pradeep Kumar (Jan-Mar 2018). MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections, and Suggested Actions. Open Praxis, V.10 N.1 pp67-77.
- Mitchel, Ashley LiBetti; Aldeman, Chad,(Feb 2016(.Peering around the Corner: Analyzing State Efforts to Link Teachers to the Programs That Prepared Them. Bellwether Education Partners. ERIC Number: ED567807.
- Morales J., María V.; Morales J., María A. (2017). The Use of Poster Sessions to Develop Professionalism, Domain Five of the Ecuadorian National English Teachers' Standards. English Language Teaching, V.10 N.7 pp21-42.
- Morita-Mullaney, Trish(Apr 2017). Borrowing Legitimacy as English Learner (EL) Leaders: Indiana's 14-Year History with English Language Proficiency Standards. Language Testing, V.34 N.2 pp241-270
- Musanti, Sandra I.(2017). Challenging Inquiry and Building Community: Analyzing ESL and Bilingual Teachers' Narratives. Action in Teacher Education, V.39 N.3 pp292-306
- Myers, Janet C.; Kircher, Cassandra (May 2007). Teaching without License: Outsider Perspectives on First-Year Writing. Teaching English in the Two-Year College, V.34 N.4 pp396-404.
- National Board for Professional Teaching Standards(2015-2016). World Languages Standards for teachers of students ages 3–18. Second Edition.
- National Center for Education Statistics (2015). Education and Certification Qualifications of Departmentalized Public High School-Level Teachers of Selected Subjects: Evidence from the 2011–12 Schools and Staffing Survey. Retrieved Jan. 5, 2017 from: nces.ed.gov/pubs2015/2015814.pdf.
- Norris, John; Drackert, Anastasia(Jan 2018). Test Review: TestDaF. Language Testing, V.35 N.1 pp149-157.
- Okoli, Alexander C.(2017). Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. Journal of Education and Practice, V.8 N. 3 pp150-154.
- Ono, Eri (2013). A Case Study of the Community of Inquiry of the Online Workshop in Japan
- Orazbayeva, Kuldarkhan O.(2016). Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization. International Journal of Environmental and Science Education, V.11 N.9 pp2659-2672.
- Ota, Naoko (2000). Teacher education and its reform in contemporary Japan. International Studies in Sociology of Education, 10(1), 43-60. Retrieved December 18, 2016 from: http://www.tandfonline.com/loi/riss20.
- Padmavathi, M.(Dec 2016- Feb 2017). Preparing Teachers for Technology Based Teaching-Learning Using TPACK. Journal on School Educational Technology, V.12 N.3 pp1-9.
- Paliokas, Kathleen(May 2014). Preparing Teachers for the Common Core: Aligning Preparation Program Curricula. Ask the Team. Center on Great Teachers and Leaders.
- Pang, Alvin (Aug 2017). Reflective Teaching and Practice: Interview with Thomas Farrell. RELC

Journal: A Journal of Language Teaching and Research, V.48 N. 2 pp174-179.

- Pitta, Jacquelyn (2011- 2016): French Teaching Certification. http://www.teaching-certification.com/french-teaching- certification.html ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northern Arizona University.
- Pretz, Jean E.; Kaufman, James C., (Sep 2017). Do Traditional Admissions Criteria Reflect Applicant Creativity? Journal of Creative Behavior, V.51 N.3 pp240-251.
- Rathburn, Melanie & Lexier, Roberta (2016). Global Citizenship in Canadian Universities: A New Framework. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 5(1). Retrieved from: http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/view/149
- Reynolds-Young, Danielle; Hood, Sally,(2014(.Balancing Content & Language in the English Language Development Classroom. ORTESOL Journal, V.31 pp33-43.
- Riabovol, Liliia (Sep 2017). The Essence and Structure of History and Legal Studies Teacher's Competency: Analysis of Ukrainian and Foreign Scholars' Approaches. Comparative Professional Pedagogy, V.7 N.3 pp26-34.
- Riveros, Augusto; Viczko, Melody (2012). Professional Knowledge "From the Field": Enacting Professional Learning in the Contexts of Practice. McGill Journal of Education, V.47 N.1 pp37-52.
- Ruppar, Andrea L.; Neeper, Lance S.; Dalsen, Jennifer(Dec 2016). Special Education Teachers' Perceptions of Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, V.41 N.4 pp273-286
- Sadruddin, M. (2013). Are we preparing global competent teachers? Evaluation of the incorporation of global education perspectives in teacher education curriculum in Pakistan. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4(1), 188-202.
- Sakkoulis, Dimitris P.; Asimaki, Anna; Vergidis, Dimitris K.(2018). In-Service Training as a Factor in the Formation of the Teacher's Individual Theory of Education. International Education Studies, V.11 N.3 pp48-60.
- Samaras, A. & Freese, A. (2009). Looking back and looking forward: An Historical Overview of the Self-Study School. In C. Lassonde, S. Galman and C. Kosnik (Eds.), Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators (3–19). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Samson, Jennifer & Collins, Brian (2012). Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness. Center for American Progress. Retrieved December 5 2016,from:
- Skilbeck, M. and Connell, H. (2004). Teachers of the future: The changing nature of society and related issues for the teaching taskforce. A report to the teacher quality and educational leadership taskforce of the Ministral council for education employment training and youth affairs Australia. Sep.form: www.mceetya, edu\rerrel resources\teachers forth\future. Access data 7\17\2005.
- Steele, Dale & Zhang, Rong (2016). Enhancement of teacher training: Key to improvement of english education in Japan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217, 16 - 25. Retrieved December 10, 2016, from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000X
- Steenman, Sebastiaan C.; Bakker, Wieger E.; van Tartwijk, Jan W. F.(2016). Predicting Different Grades in Different Ways for Selective Admission: Disentangling the First-Year Grade Point Average. Studies in Higher Education, V.41 N.8 pp1408-1423.

- Stump, Erika; Fairman, Janet; Doykos, Bernadette; Fink, Paul (Jan 2017). Proficiency-Based High School Diploma Systems in Maine: Implications for College and Career Access. Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation
- Teacher Certification Degrees(2016):The Florida Teaching and Certification Resource. Teacher Certification Center. http://www. teachercertificationdegrees. com/certification/florida.
- Teitel,l.(2004).How Professional Development Make a Differenace: A Reveiew of Researsh. NCATE: Washington.DC.
- The College Board (2015). Test Specifications for the Redesigned SAT. Retrieved Jan. 5, 2017 from: https://collegereadiness.collegeboard.org/pdf/test-specifications-redesigned-sat-1.pdf
- The Former Training and Development Agency for Schools (TDA); and the General Teaching Council for England's Code of Conduct and Practice for Registered Teachers. (2013).Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. https://assets. publishing.service.gov.uk/government/uploads/ system/ uploads/attachment_ data/file/665520/ Teachers__Standards.pdf
- Tracz, Susan; Torgerson, Colleen; Beare, Paul (2017). The NCTQ Selectivity Standard and Principal Evaluation of Teacher Preparation. Teacher Educator, V.52 N.1 pp8-21
- Waddell, Jennifer H.; Marszalek, Jacob M.(Mar 2018). Haberman Star Teacher Interview as a Predictor of Success in Urban Teacher Preparation. Education Policy Analysis Archives, V.26 N.3
- Wang, Ting (2016). School Leadership and Professional Learning Community: Case Study of Two Senior High Schools in Northeast China. Asia Pacific Journal of Education, V.36 N.2 pp202-216.
- Wight,D.&Buston,K.(2003). Meeting needs but not changing: Evaluation of inservice teacher,Oxford Review of Education, V.29,No4,pp521-543.
- Wright, C. (2015). Licensure Guidelines K-12. Mississippi: Department of Education
- Yoshida, Masami (Feb 2017). Recognition of International Education in Japanese Teachers. Journal of Education and Training Studies, V.5 N.2 pp53-62.
- Zhu, Chang; Wang, Di; Cai, Yonghong; Engels, Nadine)2013). What Core Competencies Are Related to Teachers' Innovative Teaching ?. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, V.41 N.1 pp9-27.v

مَهَارَاتُ اسْتِخْدَامِ إِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ القِرَاءَةِ الفَعَّالَةِ وَمَدَى تَوَافُرِهَا لَدَى مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا

أ.د. عبدالرازق مختار محمود عبد القادر
كلية التربية – جامعة أسيوط – مصر
razic2005@gmail.com

ملخصُ البحثِ:

هدف هذا البحث إلى تعرف مدى توافر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. وللإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بمهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم بلغت(31) مهارةً موزعة على محاور ثلاثة هي: التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة(8) مهارات، التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة(19) مهارة، التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة(4) مهارات. كما تم إعداد بطاقة ملاحظة لبعض مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

كما يقدم البحث إطارًا نظريًّا تناول: مفهوم إستراتيجيات القراءة الفعالة، أنواعها، ومهاراتها، وأدوار المعلم والمتعلم فيها، وعلاقتها باحتياجات الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

ووفقا لإجراءات البحث، تم تطبيق مقياس مهارات إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (13) من كليتي الآداب والتربية يقومون بالتدريس للطلاب الروس بجامعة بياتيجورس الذين يدرسون بجامعة أسيوط.

وقد أوضحت نتائج تطبيق المقياس أن محور التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة جاء بالمرتبة الأولى، يليه محور التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.

وكانت أعلى المهارات توافرًا مهارة «يساعد الطلاب على إعادة صياغة المقروء بأسلوبهم الخاص»، بينما كانت مهارة «يصوغ أهدافًا تدريسية تساعد الطلاب على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة» أقل المهارات من حيث التوافر.

وقد أوصى البحث بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة على مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في التدريس، وتعليمها للمراحل كافة، والاهتمام بإدخال إستراتيجيات جديدة كإستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

Abstract

The aim of this research was to investigate the availability of the skills of using effective reading strategies among Arabic language teachers for non-native speakers. To answer the research questions and achieve its objectives، the following instruments have been prepared: a list of the skills of using effective reading strategies appropriate for teachers of Arabic for non-native speakers in their teaching. These were 31 skills distributed over three axes، as follows: planning to use effective reading strategies (8 skills)، implementation using effective reading strategies (19 skills)، and evaluation using effective reading strategies (4 skills). An observation sheet has also been developed for some skills in using effective reading strategies in teaching Arabic to non-native speakers.

Along the same lines، the research has also provided a theoretical framework addressing: the concept of effective reading strategies، its types، skills، the roles of the teacher and learner while using such strategies، and their relationship to the needs of non-Arabic speaking students. According

to the research procedures، a scale of the skills of effective reading strategies in teaching Arabic to non-native speakers was applied to a group of 13 faculty members from the Faculty of Arts and Faculty of Education who teach Russian students from the University of Pyatigors، who are studying at Assiut University.

The results of the application of the scale showed that the axis of implementation using effective reading strategies came first، followed by the evaluation axis using effective reading strategies، and in the last place came the planning axis for the use of effective reading strategies.

The highest availability of skills was that of "helping students to reformulate the reading in their own way،" while the skill of "formulating teaching objectives that help students use effective reading strategies" was the least skill.

The research، finally، recommends there is a need for training teachers of Arabic language in general and for non-native speakers in particular on the skills of using effective reading strategies in their teaching، and teaching them for all stages. The research also recommends the need to pay attention to the introduction of new strategies such as effective reading strategies in the teaching of Arabic.

مقدمة البحث وخلفية المشكلة:

تنفرد اللغة العربية بمكانة سامية عن غيرها من اللغات؛ ذلك لما تتميز به من خصائص لغوية؛ بالإضافة إلى كونها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ويعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إحدى أهم العمليات التعليمية؛ لما له من أثر عظيم في نشر الثقافة العربية والإسلامية بصورة صحيحة في جميع بلدان العالم.

وقد أقبل آلاف الدارسين على تعلم اللغة العربية، لا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، التي جعلت كثيرًا من الغرب والأمريكيين يقبلون على تعلم اللغة العربية؛ نظرا للعلاقة العميقة التي تجمع بينها وبين الإسلام من جهة، أو رغبة في التواصل مع أهل اللغة من جهة أخرى؛ حيث نعيش في عالم يحمله الاختلاف بين أبناء البشرية، ويثيره التناقض والتعدد، ولا مكان فيه لمن يرفض الآخر بثقافته ولغته ودينه، فالتواصل بين الأمم بات أمرا حتميا لا خيارا حضاريًّا ترضاه الأمم أو ترفضه(عبد الحفيظ، ٢٠٠٩، ١).

لذا فقد حظيت اللغة العربية بالاهتمام العالمي سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات والمنظمات أم على مستوى المعاهد ومراكز البحث العلمي، فعلى مستوى المنظمات الدولية اعتُرِف بالعربية من بين اللغات الرسمية التي تستخدم في الأمم المتحدة، أما على مستوى المعاهد التعليمية فقد اتسع نطاق تعليم وتعلُّم اللغة العربية كلغة أجنبية في مختلف بقاع العالم، وفي مصر تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها(طعيمة، ومناع، ٢٠٠١، ٢٣٦- ٢٣٧).

وتنوعت صور العناية باللغة العربية من زيادة الإقبال على تعلمها، وظهور كتب لغات للناطقين بغيرها، وافتتاح أقسام جديدة بجامعات عديدة لتعليم العربية وللتخصص في تعليمها لغير الناطقين بها، إلا أن ذلك كله لا يخفى عن المتابع تلك المعاناة الرهيبة التي لم تزل تعانيها لغة القرآن الكريم في تلك المدارس الأهلية المنتشرة في العالم الإسلامي، فلم تزل المعاناة رهيبة سواء على جانب المنهج، أو نوعية المعلم المعين لتدريسها أو طريقة التدريس(ابن شيك والمزين، ٢٠٠٨، ٩٣٢).

كما يرى مدكور وهريدي(٢٠٠٦، ٧٦) أن هناك مشكلة حقيقية في مجال تعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها قد تعود إلى: ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف، وندرة المواد التعليمية المقدمة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الإستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم، وندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويًّا وتربويًّا وثقافيًّا.

فإن من أخطر المشكلات التي يعاني منها مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي ندرة وجود المعلم الكفء الذي يمتلك المعارف والمهارات اللازمة، القادر على تكييف الأهداف والمواد التعليمية والطريقة التدريسية مع نوعيات الدارسين وحاجات البيئة التي يعيشون فيها(حليبة،٢٠١١، ١٤٦).

حيث يشير عبد الرازق وعلي(2018، 260) إلى أن أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس على المستوى المنشود منه، وأن المجال ما زال مفتقرًا إلى الكثير من الجهود لتلبية احتياجات الميدان، كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة هريدي (2006) التي أكدت عدم توافر بعض الكفايات اللغوية والثقافية والمهنية لدى معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ مما يحد من مستوى أدائه ويؤثر بصورة سلبية على تحصيل المتعلمين.

فدور المعلم يعد من العناصر الثلاثة الأساسية(المعلم، والمتعلم، والمنهج) في العملية التربوية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين، وذلك يتم من خلال التخطيط للدرس، والإلمام بطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتعامل مع الطلاب، وإدارة الحوار، وطرح الأسئلة، وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته(الفاعوري، وأبو عمشة، 2005، 495).

ويؤكد الفوزان(2015،143) أهمية دور المعلم في تعليم الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يرى أنه يمكن تنمية اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة العربية من خلال تطوير البرامج المقدمة لهم عن طريق: استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، والاهتمام بحسن اختيار معلم اللغة العربية؛ لأن له تأثيرا كبيرا في تنمية اتجاه طلابه للغة بشكل إيجابي أو سلبي، وتنمية تحصيلهم، ويعتمد ذلك على كفاءته ومهاراته واستخدامه لأساليب التعلم وإستراتيجياته ووسائل التقويم الحديثة.

فبناء الملكة اللغوية لدى متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المهارات اللغوية الأربعة يستدعي معلما قادرا على إتاحة الفرصة لممارسة تلك اللغة ومهاراتها؛ لذا يجب على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها تشجيع المتعلم ومحاولة طمأنته في البيئة اللغوية، وهذه الطمأنة والتشجيع تجعلانه مرتاحا نفسيًّا، كما أن لهما دورًا في تنمية تلك المهارات(القفعان، والفاعوري، 2012، 3).

وإذا كان من المهم تربويًّا تطوير أداء المعلم بصفة عامة، فإن تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة أكثر أهمية؛ إذ يقع على عاتقه نشر الثقافة العربية والإسلامية وقيمها لأفراد من مختلف الجنسيات على مستوى العالم؛ لذا فهو بحاجة إلى الوعي بالأساليب والطرائق المناسبة للتعامل معهم، وامتلاك العديد من المهارات التدريسية للنجاح في عملية تعليمهم.

فهناك مهارات وكفايات تربوية معينة يجب أن يمتلكها المعلمون للناطقين بغير اللغة العربية حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم بشكل يتناسب مع احتياجات المتعلمين وقدراتهم، وعلى الرغم من أهمية دور معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن نتائج بعض البحوث والدراسات أظهرت أن هناك ضعفا واضحا في المهارات والكفايات التربوية لدى الكثيرين منهم، كدراسة هريدي(1422هـ)، وبابكر(2005)، و2010 seraj)، وأحمد(2011)، وحليبة(2011)، وآل كدم(2012)، والوزان والخياط(2014)، وحسنين وأحمد(2015)، وكيتا وإسماعيل(2016)، وعلي(2016)، والحضراوي(2017)، وعبد الرازق وعلي(2018)، والتي كشفت عن ضعف الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم العناية بتنمية كفاياتهم التربوية بالبرامج التدريبية المناسبة.

هذا وقد أوصى المطوع(1995، 142) بضرورة تعيين معلمين مؤهلين لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وتنظيم دورات تدريبية في اللغويات التطبيقية وطرائق التدريس لهؤلاء المعلمين بصورة منتظمة، وتبني طرائق وأساليب تدريسية حديثة ومناسبة للارتقاء بمستوى تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فحاجة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها المستمرة إلى مزيج من الكفاءات والمهارات والمعارف التي قد تكون غير مسبوقة في مراحل إعداده تجعله – دائما- يحتاج إلى تنمية مهنية قوية، بل ويضعه بصفة دائمة في دائرة تناف سية(Curtain،Pesola،1994،241).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى أن يستخدم المعلم إستراتيجيات تدريس تحاكي المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، وترتبط بما يمتلكون من قدرات فردية خاصة، فتحقق مبدأ تكافؤ الفرص، بما تنطوي عليه من أسس وإجراءات تستثير جوانب النشاط والحس المختلفة لدى الطلاب(البصيص، 2011، 128).

ومن الإستراتيجيات التي يجب أن يوظفها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إستراتيجيات القراءة الفعالة التي يستخدمها القارئ الجيد لتحقيق الهدف من عملية القراءة بفاعلية، وتجعله قارئًا نشطًا يسيطر على ما يمتلكه من إستراتيجيات.

فمهارة القراءة من أهم المهارات التي يجب إكسابها للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية؛ وهذا ما جعل بعض التربويين في الثلاثينيات من القرن الماضي يقتصرون على هذه المهارة في التدريس لهؤلاء المتعلمين؛ كونها المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة(عبد المهدي، 2008، 7-8)، وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن الطلاب الذين وصلوا إلى الفترات الأخيرة في برامج اللغة العربية نفسها أو البرامج الأخرى التي تدرس في الكلية أو الجامعة ما زالوا يعانون من عجز واضح في فهم النصوص العربية، واستخلاص فحاوى المضامين المعروضة عليهم في تلك النصوص(حسيني، ومت دهان، 2008، 258)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كاظم(2017، 139) التي كشفت عن أن الطلبة الناطقين بغير العربية لديهم القدرة على حفظ النصوص القرآنية والقواعد النحوية للغة، إلا أن لديهم قصورا في الفهم القرائي للمادة المقروءة.

وقد يرجع ذلك إلى أن بعض المعلمين لا يهتمون بخلق الجو الذي يبعث على نشاط الطلاب، ويثير رغبتهم في القراءة، وإلى تركيز بعض المعلمين على طريقة واحدة في تدريسها، أو أنهم ليس لديهم القدرة على التنويع في الطرائق، إضافة إلى عدم محاولة الكثير منهم الربط بين دروس القراءة وألوان النشاط اللغوي الذي يحتاج إلى القراءة والاطلاع(البصيص، 2011، 45).

فأشار غريب(2017، 147) إلى أن من الأسباب التي لا تساعد على إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي يعاني منها المتعلمون الناطقون بغير العربية في القراءة؛ عدم وجود المعلم الخبير بطرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدامه لغة وسيطة لشرح هذه المشكلات، بالإضافة إلى إستراتيجية التدريس باعتبارها أحد الأطراف الأساسية في عملية التعلم كالاعتماد على الترجمة والتلقين وعدم مراعاة الفروق الفردية، كما أشار إلى أنه يمكن تذليل هذه الصعوبات والحد من تأثيرها السلبي عن طريق المعلم الكفء.

ومن هذا المنطلق، كان لا بد من الاهتمام بمهارات القراءة الفعالة وإستراتيجياتها، كذا الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في التدريس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

لذا فقد قطع الباحثون في الدول المتقدمة شوطا كبيرا في تدريب الطلاب في المدارس والجامعات على مهارات القراءة الفعالة وإستراتيجياتها من خلال البرامج التدريبية المتنوعة، بما يواكب التقنيات المعلوماتية الحالية والمستقبلية، وما زالوا ماضين في هذه الجهود(fountain،1992).

والقراءة الفعالة هي القراءة من أجل التعلم الكفء، وقوة هذا التعلم تأتي من المزج بين مهارات وإستراتيجيات القراءة الفعالة من خلال القراءة الصامتة ومهارات تنظيم الفكر، وهذا النوع من القراءة يتكون من خطوات وبعض المهارات والإستراتيجيات، كل منها ينفذ في مرحلته المناسبة من القراءة، والشخص الذي يؤديها بصورة أكثر إتقانًا، هو الشخص الأكثر فهمًا وسرعةً(الشابجي ودرويش،2000، 14).

وتعرف إستراتيجيات القراءة الفعالة بأنها إستراتيجيات تساعد القارئ على أن يحدد هدفا لقراءته قبل أن يقرأ، وكذلك تساعده على أن يحدد الطرائق والأساليب التي ينبغي أن يتبعها في أثناء القراءة لتحقيق هذا الهدف، كما تساعد هذه الإستراتيجيات القارئ على أن يحدد مدى تحقق الهدف الذي وضعه لقراءته(سعودي،2008، 575).

فتمثل إستراتيجيات القراءة الفعالة خططا واعية مكونة من تحركات أو خطوات يستخدمها القارئ الجيد لبناء الإحساس والوعي بالنص، ولذلك فإن تعليم إستراتيجيات القراءة الفعالة يساعد القارئ على أن يصبح قارئًا هادفا ونَشِطًا يسيطر على ما يمتلكه من إستراتيجيات(طلبة،2008، 181).

ويمكن تعريف إستراتيجيات القراءة الفعالة بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها القارئ قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، يتم من خلالها التفاعل مع النصوص المقروءة واستيعابها استيعابًا ناقدًا إبداعيًا، وتحقيق الهدف المراد من قراءتها بنجاح.

وتتضمن إستراتيجيات القراءة الفعالة مهارات رئيسة لا بد من أن يمتلكها المتعلم حتى يتمكن من التفاعل مع

النصوص المقروءة بصورة ناجحة، ونتيجة لأهمية مهارات هذه الإستراتيجيات يسعى البحث الحالي إلى تحديد المهارات المناسبة منها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على مدى توافرها لديهم.

تحديد مشكلة البحث:

وفي ضوء ما سبق جاء البحث الحالي؛ ليحدد مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم، وكذلك الوقوف على مدى توافر هذه المهارات في تدريسهم. ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في صياغة استفهامية على النحو التالي:

1. ما مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟
2. ما مدى توافر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟

مصطلحات البحث:

- **إستراتيجيات القراءة الفعالة:**

مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها القارئ قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها، يتم من خلالها التفاعل مع النصوص المقروءة واستيعابها استيعابًا ناقدًا إبداعيًّا، وتحقيق الهدف المراد من قراءتها بنجاح.

- **مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة:**

مجموعة من الأداءات والممارسات التربوية التي يقوم بها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها قبل وفي أثناء وبعد تدريسه مقرر اللغة العربية، يتم من خلالها مساعدة المتعلم على التفاعل مع النصوص المقروءة بإيجابية؛ لتحقيق الهدف المراد من قراءتها، وكذا تمكينه من بناء فهم خاص به لما يقرأ وإصدار حكما دقيقا حوله، وتحفيز عمليات التفكير العليا لديه.

- **الناطقون بغير اللغة العربية:**

لغرض البحث الحالي يُعرَّف الناطقون بغير اللغة العربية إجرائيًا بأنهم: الطلاب الروس بجامعة بياتيجورس الذين يتعلمون اللغة العربية في جامعة أسيوط ممن ليست العربية لغتهم الأم، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنويًّا.

أهمية البحث:

تنقسم أهمية البحث إلى:

أولًا- الأهمية النظرية:

يقدم البحث الحالي دراسة نظرية حول إستراتيجيات القراءة الفعالة من حيث: مفهومها، وأهميتها، وأنواعها، ومهاراتها، وأدوار المعلم فيها، وكذلك الناطقون بغير العربية من حيث تعريفهم، وأنماطهم، واحتياجاتهم الدراسية.

ثانيًا- الأهمية التطبيقية:

يرجى من الناحية التطبيقية أن يفيد البحث الحالي كلًّا من:

- معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها: في تطوير تدريسهم اللُّغة العربية بصفة عامة وتدريس القراءة بصفة خاصة؛ وذلك من خلال توظيف مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريسهم.
- الخبراء: فالبحث يضع بين أيديهم قائمة بمهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، وبطاقة ملاحظة للوقوف على مدى توافر هذه المهارات في تدريسهم.
- الباحثين: فمن المتوقع أن يفتح هذا البحث أمام باحثي تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها آفاقًا جديدة؛ لتصميم تجارب مماثلة في المراحل الأخرى، وللبحث في أثر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في جوانب مختلفة في تعليم اللُّغة العربية في مستويات تعليمية مختلفة ومع عينات أخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تحديد مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟
2. الوقوف على مدى توافر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟

حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

1. الاقتصار على مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة التالية: (التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة)، ويندرج تحت هذه المهارات الرئيسة (31) مهارة فرعية، وهي المهارات الأكثر ارتباطًا باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو ما أشار إليه أيضًا بعض المحكمين.
2. واقتصرت مجموعة البحث على بعض معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، بلغ عددهم (13) zمن كليتي الآداب والتربية بجامعة أسيوط ممن يقومون بالتدريس للطلاب الروس بجامعة بياتيجورس الذين يدرسون في جامعة أسيوط، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنويًا.

أدوات البحث:

لأغراض البحث الحالي قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- قائمة بمهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم.
- بطاقة ملاحظة ببعض مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الوصفي وشبه التجريبي: وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لتحديد مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم، أما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على مدى توافر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة لدى معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم.

الخلفية النظرية

يتناول الإطار النظري النقاط التالية:

المحور الأول: مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة من حيث مفهومها، وأهميتها، وأنواعها ونماذجها، ودور المعلم فيها.

المحور الثاني: الناطقون بغير اللغة العربية من حيث: تعريفهم، وأنواعهم وأنماطهم، واحتياجاتهم الدراسية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول: مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة

القراءة إحدى مهارات اللغة الرئيسة، التي لم يعد مفهومها قاصرًا على مجرد تعرف الكلمات المطبوعة وفهمها، بل تعدت ذلك لتصل إلى كونها عملية فهم وتحليل وإدراك للعلاقات بين الفقرات والفكر، مع التعمق في المقروء وصولًا إلى ما وراء السطور، ونقده وإصدار الأحكام حوله، بالإضافة إلى أن فهم القارئ للنص المقروء واستيعابه يرتبط بما لدى القارئ من خبرات سابقة وما يرد في المقروء من خبرات جديدة.

فالقراءة عملية إستراتيجية يتم عن طريقها بناء المعنى، ويحدث ذلك من خلال تفاعل ديناميكي بين القراء بما لديهم من معارف وخبرات، والنص بما يشتمل عليه من فكر ومعلومات، وذلك في إطار سياق يتصف بعدد من الخصائص والمحددات التي تؤثر في العديد من نواتج تلك العملية البنائية(أبو حجاج،2005، 17).

وتعد القراءة المنبع الذي ينهل منه الفرد ثروته اللغوية، ومصدر الثقافة الإنسانية، وهي ترفد الاستماع والكلام والكتابة، والقراءة والاستماع أداتا استقبال لفِكَر الآخرين، ولكن القراءة أوسع دائرة وأعمق ثقافة؛ إذ يرتشف الإنسان بواسطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة، كما تعد القراءة من وسائل الاتصال المهمة للإنسان؛ إذ يكتسب من خلالها المعارف والثقافات المتنوعة(الجمل وآخرون،2006، 212).

والقراءة من أهم المهارات التي يجب إكسابها للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ وهذا ما جعل بعض التربويين في الثلاثينيات من القرن الماضي يقتصرون على هذه المهارة في التدريس لهؤلاء المتعلمين؛ كونها المهارة التي تبقى معهم عندما يتركون البلد الذي يتعلمون فيه اللغة(عبد المهدي، 2008، 7-8).

والقراءة الفعالة تشير إلى القدرة على تعيين موضع المعلومات المطلوبة في أي نص قرائي، مع مهارات استعمال المعاجم أو دوائر المعارف، والقدرة على التصفح بحثا عن معلومات معينة، وكذلك القدرة على فهم المقروء، واختبار

مـادة القـراءة وتقويمهـا، وأيضـا القـدرة عـلى تنظيـم المقـروء بتلخيصـه أو إعطـاء فكـرة مجملـة عنـه، حيـث تعـرف القـراءة الفعالـة بأنهـا القـراءة مـن أجـل التعلـم الكفء(الشـابجي ودرويـش، 2000، 13).

أولًا: مفهوم إستراتيجيات القراءة الفعالة

للإفـادة مـن عمليـة القـراءة وتحقيـق الهـدف منهـا، ولتصبـح القـراءة عمليـة فعالـة لا بـد مـن أن يمـارس القـارئ أنشـطة مقصـودة هادفـة في جميـع مراحـل القـراءة، وأن يمتلـك مهـارات وإسـتراتيجيات قرائيـة تمكنـه مـن تحقيـق الغـرض مـن عمليـة القـراءة بنجـاح.

فلـكي نبلـغ أرقـى أنـواع القـراءة، نحـن بحاجـة إلى اسـتخدام مهـارات وإسـتراتيجيات عديـدة تتصـف بالفعاليـة، وتمثـل مجموعـة مركبـة مـن العوامـل، أهمهـا السرعـة والفهـم، وهـي مـا اصطلـح عـلى تسـميتها "القـراءة الفعالة"(الشـابجي ودرويـش،2000، 17).

والقـراءة الفعالـة هـي القـراءة المتكاملـة التـي تمثـل دائـرة مـن النشـاط الهـادف للفهـم، وتشـمل خطـوات محـددة، هـي: التعـرف، والفهـم، والتفاعـل، والتكامـل؛ حيـث لا تتحقـق صـور التفاعـل هـذه بغـير المسـح، والفحـص، والفهـم، والتحليـل، والتـي تمثـل جميعهـا جوهـر عمليـة القـراءة الفعالـة المتكاملـة(Beaver،et al،1992).

ولا تتحقـق القـراءة الفعالـة بصـورة إجرائيـة إلا إذا توافـر لـدى الطلبـة قـدر مـن المعرفـة بإسـتراتيجيات القـراءة لأغـراض الاسـتيعاب، ودرجـة مناسـبة مـن الوعـي باسـتخدام مـا تتطلبـه هـذه العمليـة مـن إسـتراتيجيات ونشـاطات ذهنيـة وعمليـات أدائيـة مصاحبـة(إسـماعيل، 2015، 394).

وتعـرف إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة بأنهـا الأداءات التـي يقـوم بهـا القـارئ قبـل عمليـة القـراءة وفي أثنائهـا وبعدهـا؛ لتوظيـف مهـارات القـراءة بهـدف تحقيـق فهـم أفضـل للنـص المقروء(أكسـفورد،1996، 21).

كـما تعـرف بأنهـا إسـتراتيجيات تسـاعد القـارئ عـلى أن يحـدد هدفـا لقراءتـه قبـل أن يقـرأ، وكذلـك تسـاعده عـلى أن يحـدد الطرائـق والأسـاليب التـي ينبغـي أن يتبعهـا في أثنـاء القـراءة لتحقيـق هـذا الهـدف، كـما تسـاعد هـذه الإسـتراتيجيات القـارئ عـلى أن يحـدد مـدى تحقـق الهـدف الـذي وضعـه للقراءة(سـعودي،2008، 575).

كـما توصـف إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة بأنهـا مجموعـة مـن الإسـتراتيجيات المعرفيـة ومـا وراء المعرفيـة والتعويضيـة التـي يتمكـن الطالـب مـن خـلال ممارسـتها قـراءة النصـوص بفعاليـة(العلـوان والمحاسـنة،2011، 404). وبأنهـا مجموعـة مـن الإجـراءات التـي يوظفهـا القـارئ بشـكل واعٍ؛ لتحقيـق أهـداف القراءة(إسـماعيل،2015، 395).

ومـن هـذا المنطلـق، يمكـن تعريـف إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة بأنهـا مجموعـة مـن الإجـراءات والممارسـات التـي يقوم بهـا القـارئ قبـل القـراءة وفي أثنائهـا وبعدهـا، يتـم مـن خلالهـا التفاعـل مـع النصـوص المقـروءة واسـتيعابها اسـتيعابًا ناقدًا إبداعيًّـا، وتحقيـق الهـدف المـراد مـن قراءتهـا بنجاح.

ثانيًا: أهمية استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة:

إن إكسـاب وتنميـة مهـارات القـراءة الفعالـة مـن شـأنه أن يعـين الطـلاب في أي مرحلـة تعليميـة عـلى متابعـة الأحـداث المتلاحقـة في تكنولوجيـا المعلومـات والمعرفـة، وكفـاءة التعامـل معهـا، والإفـادة مـن آثارهـا، والتوظيـف الكـفء لتطبيقاتهـا المختلفة.

حيـث تحقـق القـراءة الفعالـة عـددًا مـن الأهـداف ذات الأهميـة للمتعلـم، منهـا: خلـق الاهتـمام بالقـراءة، وتهيئـة العقـل للقراءة بتفكـير وإمعـان، والاعتـماد عـلى النفـس في إدراك الكلـمات، والفهـم الواضـح لنـص القراءة وتفسـيره تفسـيرًا شـاملًا، والاسـتجابة النقديـة لمـا هـو مقـروء وتطبيقـه، وتوسـيع دائـرة تجـارب الطـلاب، ومسـاعدتهم عـلى معرفـة أنفسـهم وغيرهـم، ومعرفـة العـالم، كـذا مسـاعدتهم عـلى زيـادة معرفتهـم بمثلهـم القوميـة العليـا، والصفـات التـي يجـب أن يتحـلى بهـا المواطـن الصالـح، والوعـي بالمشـكلات المعـاصرة، والعمـل عـلى مواجهتهـا وحلهـا، وتنميـة الدوافـع القويـة للاهتـمام بالقـراءة التي توحـي إلى القـارئ بالأفكار السـديدة في حـاضره ومسـتقبله، وتمـده بمـا يعينـه عـلى اسـتثمار أوقـات الفـراغ (الشـابجي ودرويـش،2000، -14 18).

لـذا فقـد أخـذت إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة في السـنوات الأخـيرة مكانـة بـارزة في البحـث المتعلـق بالقراءة وتدريسـها، ودورًا مركزيًّـا في الدراسـات العلميـة عـن أثرهـا في السـلوك القـرائي، وأثبتـت هـذه الدراسـات أن المتعلمـين يمكـن تدريسـهم إسـتراتيجيات قرائيـة، وأن المتعلمـين قـد حققـوا مـن خـلال هـذه الإسـتراتيجيات مسـتويات متقدمـة في فهـم النصـوص المقـروءة، وتنميـة اتجاهـات إيجابيـة نحـو القـراءة (العطـوي، 2013، 154).

فالقـارئ النشـط لا بـد أن يكـون عـلى وعـي بإسـتراتيجيات القـراءة، وأنـه يمكـن تحسـين الفهـم عـن طريـق التعليـم الـذي يسـاعد القـارئ عـلى اسـتخدام إسـتراتيجيات الفهـم المحـددة، والتـي تمثـل خططـا واعيـة مكونـة مـن تحـركات أو

خطوات يستخدمها القارئ الجيد لبناء الإحساس والوعي بالنص، ولذلك فإن تعليم إستراتيجيات القراءة الفعالة يساعد القارئ على أن يصبح قارئا هادفا ونشطا يسيطر على ما يمتلكه من إستراتيجيات(طلبة،2008، 181).

ثالثًا: أنواع إستراتيجيات القراءة الفعالة ونماذجها:

تعددت تصنيفات إستراتيجيات القراءة الفعالة؛ فهناك من صنفها بناءً على مراحل عملية القراءة نفسها(قبل القراءة، في أثناء القراءة، بعد القراءة)، ومنهم من صنفها بناء على الأنشطة الفكرية والعملية التي يتم تنفيذها من خلال هذه الإستراتيجيات.

فقد قسم سعودي(2008، 149- 158) إستراتيجيات القراءة إلى ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات، وهي: إستراتيجيات ما قبل القراءة، وإستراتيجيات في أثناء القراءة، وإستراتيجيات ما بعد القراءة كالتالي

1. إستراتيجيات ما قبل القراءة: هي تلك الإستراتيجيات التي يستخدمها القارئ قبل القراءة؛ بهدف تحديد الغرض من القراءة، وتنشيط ذاكرته لاستدعاء خبراته السابقة المرتبطة بالموضوع، وتَوقُّع محتوى النص.
2. إستراتيجيات في أثناء القراءة: مجموعة الإستراتيجيات التي يستخدمها القارئ خلال القراءة؛ بهدف مراقبة تعرفه وفهمه لما يقرأ؛ حتى يتمكن من تصحيح فهمه في أثناء القراءة، مستخدما كُلًّا من السياق والتساؤل الذاتي حول ما يقرأ.
3. إستراتيجيات ما بعد القراءة: الإستراتيجيات التي يستخدمها القارئ بعد أن ينتهي من قراءة النص؛ بهدف الحكم على مدى فهمه للنص الذي قرأه، والربط بين النص وخبراته الشخصية، وكذلك نقد المقروء.

أما العلوان والمحاسنة(401،2011_402) فذكرا أن إستراتيجيات القراءة تتحدد في ثلاث مجموعات، هي: الإستراتيجيات المعرفية، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية، والإستراتيجيات التعويضية كما يلي:

1. الإستراتيجيات المعرفية: تتضمن التنبؤ بالاعتماد على المعرفة السابقة، وأخذ الملاحظات، وإعداد الملخص، والترجمة، والاستنتاج، وتحليل النص.
2. إستراتيجيات ما وراء المعرفة: وتشمل التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، وتتضمن أنشطة التخطيط وضع أهداف للقراءة، وتصفح النص قبل قراءته، وتساعد هذه الأنشطة على تنشيط معرفتهم السابقة، وجعل عملية تنظيم موضوعات النص واستيعابها أكثر سهولة، وتتضمن أنشطة المراقبة تركيز الانتباه في أثناء القراءة، وطرح القارئ بعض الأسئلة على نفسه حول المقروء لفحص مدى استيعابه، وتتضمن عملية التنظيم بعض الأنشطة كطرح الأسئلة لمراقبة الاستيعاب.
3. إستراتيجيات التعويض: التي تعد من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المفردات، فكثير من الطلبة يواجهون كلمات غير معروفة المعنى تعيق عملية استيعابهم، ومن إستراتيجيات التعويض: استخدام تلميحات التركيب والتي تتعلق بالبنية القواعدية، وتلميحات المعنى والتي تتعلق بالعلاقات بين الجمل في النص القرائي، وهذه الإستراتيجيات لا تكمن أهميتها في تحديد القارئ للمفردات فقط، بل تساعده في تخمين مغزى النص، وزيادة سرعة القراءة، والوصول بالقارئ إلى مستوى الكفاءة في القراءة.

وبمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات يلاحظ أنه يوجد العديد من إستراتيجيات القراءة الفعالة، ومنها: إستراتيجية التوقع من خلال الصور، وإستراتيجية استدعاء الخبرات السابقة، وإستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية النصوص المقترحة، وإستراتيجية تحديد نوع النص، وإستراتيجية الكلمات المفتاحية، وإستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وإستراتيجية خريطة المفردات، وإستراتيجية خريطة القصة، وإستراتيجية علاقات السؤال بالجواب، وإستراتيجية K.W.L(ماذا تعرف؟ ماذا تريد أن تعرف؟ وماذا تعلمت؟)، وإستراتيجية حل المشكلات من خلال القراءة، وإستراتيجية الخطوات الخمس في القراءة sq3r، وإستراتيجية التصور الذهني، وإستراتيجية القراءة المتكررة، وإستراتيجية القراءة التصويرية، وإستراتيجية التساؤل الذاتي(توليد الأسئلة الذاتية)، وغيرها من الإستراتيجيات.

رابعًا: مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة:

لكي تكون القراءة فعالة لا بد أن يمتلك القارئ مهارات وإستراتيجيات أساسية يجب التدرب عليها للتعامل بإيجابية مع النص المكتوب (إسماعيل، 2015، 394).

وأشارت نتائج دراسة الشابجي ودرويش(2000) إلى أن أهم مهارات القراءة الفعالة التي يجب امتلاكها تتمثل في: مهارة المسح القرائي(الإحاطة الشاملة)، ومهارة طرح الأسئلة الهادفة، ومهارة التخمين، ومهارة تنظيم الأفكار.

وبمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة مهارات القراءة عامة وإستراتيجيات القراءة الفعالة خاصة، والتي أشارت إلى ضرورة توظيفها ومهاراتها في العملية التعليمية، كدراسة فاونتين fountain

1992))، والشـابجي ودرويـش(2000)، وطلبـة(2008)، وسـعودي(2008)، والعلـوان والمحاسـنة(2011)، والعطـوي(2013)، وإسـماعيل(2015)، يمكـن تحديـد أهـم مهـارات اسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة التـي يجـب توافرهـا لـدى معلمين اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا وإكسـابها للطـلاب في:

يخطـط لاسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة التـي تتناسـب مـع طبيعـة المقـروء وقـدرات الطـلاب، يصـوغ أهدافًـا تدريسـية تسـاعد الطـلاب عـلى اسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة، يهيـئ البيئـة التعليميـة المناسـبة لتوظيـف إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة، يـدرب الطـلاب تدريبًـا كافيًـا عـلى اسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة قبـل وفي أثنـاء وبعـد عمليـة التعلـم، يقـوم بنمذجـة بعـض إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة أمـام الطـلاب، يحـدد مـدى تحقـق الأهـداف المخطـط لهـا باسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة المخصصـة لمـا بعـد القـراءة، يعـدل خطـوات إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة في ضـوء قـدرات الطـلاب والفـروق الفرديـة بينهـم والإمكانـات المتاحـة في الفصـل المـدرسي، يشـارك الطـلاب في تنفيـذ أنشـطة إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة المعـدة قبـل وفي أثنـاء وبعـد القـراءة، يسـاعد الطـلاب عـلى تحديـد الهـدف العـام مـن قـراءة النـص قبـل البـدء في القـراءة، يسـاعد الطـلاب عـلى القـراءة العميقـة المتفحصـة وصـولًا إلى المعنـى الضمنـي للنـص، يسـتخدم المراقبـة للتأكـد مـن تمكـن الطـلاب مـن مهـارات القـراءة الفعالـة، يسـاعد الطـلاب عـلى التقويـم الـذاتي لمـا يسـتخدمونه مـن مهـارات القـراءة الفعالـة، يوجـه الطـلاب إلى مراجعـة النـص وإعـادة قراءتـه للبحـث عـن معلومـات معينـة فيـه، يسـاعد الطـلاب عـلى بنـاء تصـور ذهنـي أو مخطـط عقـلي واضـح وجديـد للمقـروء، يسـاعد الطـلاب عـلى نقـد النـص المقـروء وإصـدار حكـم دقيـق حولـه.

وغيرهـا مـن المهـارات المناسـبة لمعلمـي اللغـة العربيـة والتـي قـام الباحـث بالتوصـل إليهـا بالبحـث الحـالي مـن خـلال قائمـة مهـارات اسـتخدام إسـتراتيجيات القـراءة الفعالـة المناسـبة لمعلمـي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

خامسًا: معلم الناطقين بغير العربية وإستراتيجيات القراءة الفعالة:

المعلـم أحـد العنـاصر الأساسـية للعمليـة التربويـة، وهـو مـن يمكنـه تنميـة مهـارات المتعلمـين المختلفـة وإثـارة تفكيرهـم وتحفيزهـم للمشـاركة والاهتـمام والإقبـال عـلى عمليـة التعلـم لتحقيـق الأهـداف المنشـودة منهـا، وذلـك بنـاء عـلى مـا يملـك مـن خـبرات تربويـة، ومـا يقـوم بتوظيفـه مـن مهـارات تدريسـية مناسـبة وفعالـة، حيـث ترتبـط جـودة العمليـة التعليميـة بكفـاءة المعلـم القائـم بهـا.

والحديـث عـن تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا يقودنـا إلى معلـم اللغـة العربيـة الـذي يعـد مـن أهـم عنـاصر هـذه العمليـة؛ بمـا يمتلـك مـن تأثـير عـلى العنـاصر الأخـرى، فهـو لا يعلـم مجـرد مـادة معرفيـة، ولا يقتـصر دوره إزائهـا عـلى تزويـد المتعلـم بالجديـد فيهـا، أو تنميـة اتجاهـات معينـة مـن خلالهـا فحسـب، بـل إنـه مسـئول عـن تزويـد المتعلمـين بمهـارات الاتصـال؛ فيسـاعد عـلى تقويـة الخيـوط في نسـيج الروابـط العربيـة والإسـلامية، كـما أنـه ناقل لـتراث أمـة عريقة، ترتبـط لغتهـا بأعـز مـا لديهـا، فالمعلـم الجيـد للغـة العربيـة لغـير الناطقين بهـا، هـو بحـق المحـرك الأسـاسي والباعـث الرئيس في إقبـال الدارسـين عـلى تعلـم العربيـة وبنـاء اتجاهـات إيجابيـة نحوهـا، أو النفـور منهـا وعـدم الرغبـة في مواصلـة دراسـتها(هريدي، 1998، 1).

ويسـتدعي تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا معلـما بـزاد نظـري وإجـرائي، متسـلحًا بـضروب المعرفـة والثقافـة، وأن يكـون مُعَـدًّا إعـدادا تربويًّـا ومهنيًّـا وإليكترونيـا جيـدا؛ ذلـك لأن المعلـم هـو الصـورة البهيـة للأمـة، فبـه يتكـون المسـتقبل وعليـه تشـاد تربيـة الأبنـاء وصناعـة الأجيـال، فكيـف بنـا إذ نعطيـة أن ينقـل صورتنـا الحضاريـة ووسـيلتها التعبيريـة لغيرنـا مـن أمـم الإنسـانية وشـعوبها، وأن يكـون عـلى قـدر المسـئولية في تعليـم العربيـة لأبنـاء مـن غـير جلدتنـا العربية، فيـبرز دور المعلـم في تحديـد نوعيـة التعليـم واتجاهاتـه ودوره الفعـال في بنـاء جيـل المسـتقبل، وتحديـد نوعيـة حيـاة الأمـة، فللمعلـم دور حاسـم في العمليـة التعليميـة بوجـه عـام، وفي نقـل رسـالة العربيـة وتبليغهـا لـدول العـالم والبشريـة جمعـاء، لـذا يعـد المعلـم في هـذا المجـال أحـد المحـكات الرئيسـة التـي يجـب أن نوليهـا اهتمامنـا(درواشـة، 2017، -74 75).

فهنـاك حاجـة ماسـة للاهتـمام بمعلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، مـن حيـث إعـداده وتأهيلـه وتطويـر مهاراتـه، وذلـك لتجمـع عـدة عوامـل أسـهمت في دخـول عنـاصر كثـيرة في هـذا المجـال، وجعلـت كل مـن ينطـق العربيـة معلـما للناطقـين بغيرهـا، ولعـل مـن أهـم هـذه العوامـل: زيـادة أعـداد الطـلاب الأجانـب الراغبـين في تعلـم اللغـة العربيـة عـلى

مستوى دول العالم، وإتاحة كثير من المدارس في دول العالم اللغة العربية كإحدى اللغات الأجنبية التي يختار الطالب تعلمها، وفقا لمنظومة اختيار لغة أجنبية بجانب اللغة القومية، وزيادة نسبة الإقبال على تعلم العربية في معظم بلدان العالم، إضافة إلى قلة وجود هيئات تربوية رقابية على أداء هذا النوع من المعلمين، وتعدد مصادر تأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتباين مستوياتها، واختلاف أنظمتها، وربما عشوائية فلسفتها(هريدي،2015، 316).

لذا لا عجب من أن يكون الاهتمام بالمعلم من أولويات المؤسسات التعليمية عامة، والمؤسسات المهتمة بتعليم العربية للناطقين بغيرها خاصة، وذلك من خلال تقديم الدورات التدريبية بشكل دوري منتظم للمعلمين، وبناء البرامج التدريبية بناءً علميًا محكمًا(المحمود، 2015، 24).

ويتم تأهيل وتدريب معلمي اللغات من خلال جوانب ثلاثة، هي: (هريدي، 1422؛ المحمود، 2015، 30)

1. الجانب اللغوي: من حيث إتقان مهارات اللغة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وإتقان عناصر اللغة(الأصوات، والمفردات، والتراكيب)، واستخدام اللغة استخدما سليما، ومعرفة خصائص اللغة وتراثها، إضافة إلى إتقان استخدام المعاجم اللغوية.
2. الجانب الثقافي: من حيث تزويد معلم اللغات بالمهارات والخبرات اللازمة في الجانب الثقافي، وكيفية إيصالها إلى متعلمي اللغة من غير الناطقين بها، وفهم طبيعة المتعلمين.
3. الجانب المهني: من حيث تزويد معلم اللغة بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها كلغة ثانية، والتخطيط للأنشطة التعليمية وتنفيذها، وتعرف أبرز مشكلات تعلم اللغة وإيجاد حلولا لها، وإجادة التقويم والقياس للمهارات اللغوية المختلفة.

فمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج لمعلمين أكفاء ذوي كفاية لغوية ومهنية عالية، فهو في حاجة إلى معلم متمكن من اللغة، وله الرغبة في زيادة معرفته بها، ولا شك أن كل هذا سينعكس على أداء المعلم داخل الفصل، ويجعل علاقته وطيدة بدارسيه، ويتوقع أن يكون معلم العربية للناطقين بغيرها قادرًا على تمثيل الأدوار المختلفة وتغيير بيئة الفصل؛ وذلك بانتهاج أساليب تدريسية مختلفة، وتطلع دائم للتزود بالمعرفة في شتى ميادين المعرفة. وعلى المعلم أن ينطلق من بعض الأسس التربوية، ولا بد من مراعاة المستوى التعليمي الذي ينتمي إليه المتعلم، وتُقسم المستويات التعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها إلى: (الحضراوي، 2017، 130-134)

- المستوى التعليمي المبتدئ: وعلى المعلم في هذا المستوى أن يقتصد في المفردات التي يستعملها، وأن يخلق بينه وبين طلابه نوعًا من العلاقة الإيجابية المتبادلة، وأن يراعي مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، وأن يدرس بطريقة نظرية وإجرائية فعالة ومثمرة. كما على المعلم أن يبدأ بالاستماع ثم الفهم، وأن يعرض المفردات الجديدة عن طريق الحركة أو الصورة أو السبورة، ولا يقدم الكلمة مفردة أو معزولة.
- المستوى لتعليمي المتوسط: وعلى المعلم في هذا المستوى قراءة النصوص وكتابتها أمام الطلاب، وإجراء مناقشات حول الموضوعات، وإعطاء الطلبة تمرينات تحليلية لمراجعة المفردات المكتسبة منها، والاهتمام بالإملاء في هذا المستوى.
- المستوى التعليمي المتقدم: الهدف الذي يرمي إليه المعلم في هذا المستوى تعويد الطلاب الدقة في التعبير، لذلك على المعلم أن يستعمل مهاراته وأساليبه التربوية المناسبة، مثل الإيحاء في إدخال المفردات الجديدة بطريقة تجعلها مثيرة وحية، وأن يستغل حب الاستطلاع لديهم.

ومن الضروري أن يدرك معلم العربية للناطقين بغيرها طبيعة العمل الذي انخرط فيه، والمبادئ والأسس التي تحكمه، والعلاقات التي تربط مجتمعه، والإلمام بالفروق الثقافية لمجموعة الطلبة الملتحقين ببرامج تعليم اللغة العربية الذي يعد من أبجديات تعليم اللغات الحية، فضلا عن قدرته على إتقان مهارات التخطيط والمشاركة والتنفيذ والتقويم والتطوير، بالإضافة إلى الضرورة الملحة لمعرفة طرائق وأساليب التعلم والتعليم الفعالة نظريا وعمليا(الفاعوري وأبو عمشة،2005، 496).

ويتضح دور المعلم في إستراتيجيات القراءة الفعالة التي قد تبدو معقدة ومتعددة الخطوات من خلال شرح خطوات هذه الإستراتيجيات للدارسين، وتقديم نماذج عليها، بحيث توضح هذه النماذج كيفية توظيف هذه الإستراتيجيات في مواقف قراءة تتصل بحياة المتعلمين، كما أن للمعلم دورًا في أن يعدل من خطوات أية إستراتيجية من الإستراتيجيات في ضوء مهارات القراءة المستهدفة وقدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، وكذلك وفق الإمكانات المتاحة، ومن ثم فإنه ليس لأي إستراتيجية من إستراتيجيات القراءة خطوات ثابتة ومحددة، ولكن هذه الإستراتيجيات تتميز بالمرونة في التنفيذ والتطبيق(سعودي،2008، 148).

المحور الثاني: الناطقون بغير اللغة العربية

إذا كان تعليم العربية لأبنائها واجبا قوميا يحمي المقدسات والمفاخر، ويؤكد تعاقب الأجيال على تراثنا المجيد، فما

بالك بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها من طلاب العلم والدين وتبادل المنافع، فتعليمها واجب ديني وإنساني؛ لأنه يكسب في كل يوم المزيد من الطلاب المعرفة الإسلامية، ويدفع شبهات أساء بها إلينا الكثيرون، ويفتح آفاقا من الفكر في مناطق ما زالت معزولة عنا، كما أنه يقرب المعارف الإسلامية إلى عقول وقلوب متعطشة إليها، ويطلع العالم على ما في تراثنا من كنوز(خليفة، 2008، 665).

لذلك فموضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من أهم الموضوعات التي تعنى بها المؤسسات التربوية واللغوية في العصر الحالي؛ بسبب زيادة الاهتمام بنشر العربية، ورغبة الكثير من أبناء الدول المختلفة في تعلمها؛ لأسباب دينية، وعلمية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، وغيرها، ومن يبحث في هذا الموضوع يشعر بالحاجة الماسة للمزيد من البحوث في موضوعاته المختلفة سواء ما يتعلق بتعلم المهارات وتعليمها أو المتعلم أو المعلم أو المناهج أو طرائق التدريس أو غيرها، خاصة مع تزايد عدد طلبة العربية من الناطقين بغيرها(عبد المهدي، 2008، 1).

أولًا: تعريف الناطقين بغير اللغة العربية:

الطلاب الناطقون بغير العربية: هم الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم التي اكتسبوها وتعلموها في مجتمعهم الذي نشأوا فيه(بيومي،2009، 29).

ويعرف الناطق بغير اللغة العربية بأنه: كل من يتعلم اللغة العربية ممن ليست العربية لغته الأولى، وبذلك يضم الأجانب (غير العرب)، ويضم كذلك العرب الذين لا ينطقون بها(طعيمة وآخران، 2010، 57).

ويعرفهم حليبة(2011،154) بأنهم هؤلاء الأفراد الذين تكون لغتهم الأولى أو لغتهم الأم لغة أخرى غير اللغة العربية.

ويرى عبد العظيم (2011، 61) أن المتعلم الناطق بغير العربية هو الدارس الذي يتعلم اللغة العربية في مستوى يكون فيه قد تمكن من المهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وتكونت لديه القدرة على متابعة تعلم اللغة العربية على نطاق واسع.

ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه الشيخ (2018، 148) بأن الناطقين بغير اللغة العربية هم الطلاب الذين انتهوا من اكتساب المهارات الدنيا أو الأساسية للغة العربية، وألفوا هذه المهارات، بحيث توفرت لديهم الآليات كحد أدنى لتعلم بقية المهارات تفصيليًا.

ولغرض البحث الحالي يُعرَّف الناطقون بغير اللغة العربية إجرائيًا بأنهم: الطلاب الروس بجامعة بياتيجورس الذين يتعلمون اللغة العربية في جامعة أسيوط ممن ليست العربية لغتهم الأم، وفق بروتوكول تعاون مع الجامعة لمدة ثلاثة شهور سنويًا.

ثانيًا: أنماط الناطقين بغير اللغة العربية:

لا شكَّ أن الإقبال على تعلم العربية قد ازداد في الفترة الأخيرة من قِبل الناطقين بغيرها، وخصوصًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، والتي دفعت الكثير من الغرب لدراسة لغة العرب، وتعرُّف ثقافتهم العربية الإسلامية، وكلِّ ما يخصهم (الجالي، 2015).

وتتنوع أنواع وأنماط الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها كالتالي: (خليفة، 2008، -665 666)

- المسلمون من غير العرب: وأكثرهم من قارة أفريقيا من المسلمين، وجنوب شرق آسيا(ماليزيا، وإندونيسيا، والفلبين) ودول المشرق(باكستان، وأفغانستان)، وطائفة قليلة من المسلمين حديثي العهد بالإسلام من أمريكا، والدول الأوروبية، واليابان.
- المسلمون من غير العرب: القادمون لغرض دراستهم الجامعية في الجامعات العربية، خاصة الدارسين من الدول النامية والفقيرة الذين لا يجدون فرص التعليم الجامعي في بلادهم كما يجدونها في الدول العربية، فهم يقبلون على العربية؛ لأنها لغة التعليم، وسد حاجة هؤلاء الدارسين هو الأصل في إنشاء معاهد لتعليم اللغة العربية.
- غير العرب ممن يرغبون في الاتصال بالبلاد العربية؛ لوجود بعض المصالح المشتركة من سياسة، واقتصاد، وثقافة، وعلوم، وتتمثل هذه الطبقة في كثير من الهيئات الدبلوماسية وأعضاء السفارات، والصحفيين الذين يعملون في البلاد العربية، أو ممن لهم علاقة بالشركات والأعمال التجارية.

وهذا الاختلاف بين أنواع طلاب اللغة العربية في أساليبهم وأهدافهم؛ يتطلب التخطيط السليم لتعليم العربية، فإدراك مظاهر الاختلاف والاتفاق في حاجة الدارس إلى اللغة يساعد في تحديد البرامج التي تقربه من هدفه بأيسر سبيل وأقصر وقت.

ثالثًا: احتياجات دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها:

تتعدد وتتنوع أنواع وأنماط الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها، إلا أن جميعهم بحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية التي تمكنهم من التواصل مع الآخرين وتحقيق أهدافهم من عملية التعلم.

ويحتاج دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها وصولًا إلى مستوى الكفاءة في اللغة العربية إلى (416) ساعة تقريبًا، ما بين ساعات دراسية وأنشطة لغوية تتوزع على المستويات التالية: (شرابي، 2015، 25)

المستوى المبتدئ: ويعبر عنه بمرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة العربية (الاستخدام الأولي للغة) لدى الدارسين، وتمكينهم من أن يألفوا أصواتها وتراكيبها، ويشمل الاستماع في هذا المستوى نسبة40% من الوقت المخصص، وكذلك التحدث، والقراءة 10 %، والكتابة 10 %، ويصل عدد المفردات اللغوية فيه من 750 إلى1000 مفردة تقريبًا.

المستوى المتوسط: ويعبر عنه بمرحلة تثبيت المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها، ويعرف "بالاستخدام الذاتي للغة"، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 35 %، والتحدث 35 %، والقراءة15 %، والكتابة 15%، وتتراوح المفردات من 1000 إلى 1500مفردة تقريبًا.

المستوى المتقدم: ويعبر عنه بمرحلة الانطلاق في الاستخدام المتقن للغة، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 30%، والتحدث30 %، والقراءة20 %، والكتابة 20 %، وتتراوح المفردات من 1500 إلى 2000 مفردة تقريبًا.

وقد تغيرت الدوافع في تعلم اللغة نتيجة لطبيعة العصر الحالي الذي يتسم بالسرعة، وظهرت الحاجة إلى اختصار الزمن اللازم لتعلم اللغة، حتى يتمكن الطالب من مهاراتها في أقصر وقت ممكن، وأدى ذلك إلى فكرة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.

فأصبح من الضروري تعرف أغراض تعلم العربية ودوافعه؛ بما يساعد في صياغة أهداف برامج تعليم اللغة العربية، وفي تصميم المواقف التعليمية التي تشبع دوافع الدارسين للاتصال بالعربية (إبراهيم وآخران، 2017، 149).

ويجب أن تهدف برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب وإتقان المهارات اللغوية والمعرفية، وممارسة اللغة ممارسة حقيقية، وأن تجعل المتعلم محورا للبرنامج التعليمي، وفاعلا في بناء التعلم من خلال ما يقدم من أنشطة وما يعتمد من مداخل وطرائق تدريسية، وما يتبعه من إجراءات في التدريب والممارسة والتقويم؛ حتى تصل بالمتعلم إلى حد المهارة(بيومي، 2009، 145).

فيحتاج الدارسون الناطقون بغير اللغة العربية إستراتيجيات وأساليب تعليمية جذابة تحفزهم وتثير طاقاتهم وتنمي مهاراتهم المختلفة وتحقق الأهداف المرجوة من تعلمها بأيسر السبل؛ لذا سعى البحث الحالي إلى تحديد مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، والكشف عن مدى توافرها لدى هؤلاء المعلمين في تدريسهم.

خطوات البحث وإعداد أدواته:

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

أولًا- بناء قائمة بمهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية في تدريسهم:

وقد تم إعداد القائمة من خلال الخطوات التالية:

1. الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي، ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بمهارات التدريس بصفة عامة، ومهارات إستراتيجيات القراءة الفعالة بصفة خاصة مثل دراسة: الشابجي ودرويش(2000)، وطلبة(2008)، وسعودي(2008)، والعلوان والمحاسنة(2011)، والعطوي(2013)، وإسماعيل(2015).
2. وقد أمكن حصر مجموعة من مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم، ضمنتها قائمة مبدئية في هيئة استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لمجموعة البحث من معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وقد صدرت الاستبانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى، والمطلوب إبداء الرأي فيه، وقد بلغ مجموع المهارات المتضمنة بالقائمة(3) مهارات رئيسة، وتشمل(30) مهارة فرعية.
3. تم عرض الاستبانة على مجموعة من المختصين بلغ عددهم (7) من المختصين في تعليم اللُّغة عامة وتعليمها للناطقين بغيرها على وجه التخصيص.
4. بجمع الاستبانة وتحليل آراء المحكمين اتضح ما يلي:

أ. رأى بعض المحكمين أن هناك مهارات قد تكون متشابهة مع غيرها من المهارات، أو تتطلب الأداء نفسه،

وعليه يفضل حذفها، وقد قام الباحث بحذفها.

ب. رأى عدد آخر من المحكمين، تعديل الصياغة في بعض المهارات وقد قام الباحث بتعديل بعض الصياغات.

ج. أضاف عدد من المحكمين بعض المهارات، وقد اتفق الباحث مع رأي المحكمين، فقام بإضافة مهارة إلى القائمة.

5. بإجراء التعديلات السابقة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحوي (3) مهارات رئيسة، هي: التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، والتنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، والتقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.

ويندرج تحت هذه المهارات الرئيسة (31) مهارة فرعية، واتفق المحكمون على سلامتها ومناسبتها (مع اختلاف أوزانها النسبية) لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)
مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
1	التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.	8
2	التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.	19
3	التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة	4
	المجموع	**31**

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها جاءت في المركز الثاني من حيث الترتيب وتضمنت (8) مهارات فرعية، هي: يخطط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة التي تتناسب مع طبيعة المقروء وقدرات الطلاب، يصوغ أهدافًا تدريسية تساعد الطلاب على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، يعد الأنشطة التعليمية المعينة على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، يوفر المصادر التعليمية المختلفة التي تعين على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، يهيئ البيئة التعليمية المناسبة لتوظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، يُوَعِّي الطلاب بإستراتيجيات القراءة الفعالة وأهم مهاراتها، يدرب الطلاب تدريبًا كافيًا على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة قبل وفي أثناء وبعد عملية التعلم، يقوم بنمذجة بعض إستراتيجيات القراءة الفعالة أمام الطلاب.

أما مهارة التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها جاءت في المركز الأول من حيث الترتيب، وتضمنت (19) مهارات فرعية، هي: يعدل خطوات إستراتيجيات القراءة الفعالة في ضوء قدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم والإمكانات المتاحة في الفصل المدرسي، يشارك الطلاب في تنفيذ أنشطة إستراتيجيات القراءة الفعالة المعدة قبل وفي أثناء وبعد القراءة، يساعد الطلاب على تحديد الهدف العام من قراءة النص قبل البدء في القراءة، يساعد الطلاب على استخدام المعاجم ودوائر المعرفة في البحث عن المفردات الصعبة في النص المقروء، يساعد الطلاب على استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالواردة في النص وتوقع محتواه، يساعد الطلاب على القراءة العميقة المتفحصة وصولًا إلى المعنى الضمني للنص، يشجع الطلاب على استخلاص الفكر الرئيسة للمقروء والأدلة التي تدعمها، يساعد الطلاب على التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية في النص المقروء، يساعد الطلاب على تحديد العلاقات بين عناصر الموضوع المقروء، يشجع التلاميذ على بناء أسئلة ذاتية سليمة متعددة المستويات حول النص المقروء، يساعد الطلاب على البحث عن إجابات عن الأسئلة المطروحة حول النص، يستخدم المراقبة للتأكد من تمكن الطلاب من مهارات القراءة الفعالة، يراقب أداء الطلاب وفهمهم المقروء في أثناء القراءة.

يساعد الطلاب على التقويم الذاتي لما يستخدمونه من مهارات القراءة الفعالة، يوجه الطلاب إلى مراجعة النص وإعادة قراءته للبحث عن معلومات معينة فيه وتحقيق الهدف من القراءة، يساعد الطلاب على بناء تصور ذهني أو مخطط عقلي واضح وجديد للمقروء، يساعد الطلاب على إعادة صياغة المقروء بأسلوبه الخاص، يوجه الطلاب إلى استنباط الدروس المستفادة من النص المقروء. يساعد الطلاب على نقد النص المقروء وإصدار حكم دقيق حوله.

أما مهارة التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها جاءت في المركز الثالث من حيث الترتيب، وتضمنت (4) مهارات فرعية، هي: يحدد مدى تحقق الأهداف المخطط لها باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المخصصة لما بعد القراءة، يستخدم المراجعة للتأكد من تمكن الطلاب من

مهارات القراءة الفعالة، يكلف الطلاب بتطبيقات وأنشطة تساعد على توظيف مهارات القراءة الفعالة، يكلف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية المعتمدة على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة.

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه "ما مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المناسبة لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟"

ثانيًا- بناء بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها:

أُعدت هذه البطاقة لتقدير مستوى أداء المعلمين (مجموعة البحث) في مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، تتكون البطاقة من (31) عبارة، أمام كل منها أربعة بدائل، هي: (مرتفع، متوسط، منخفض، لم يقم بالأداء)، ويطلب من الملاحظ أو المقوِّم اختيار البديل الذي يراه مناسبًا لمستوى أداء المعلم، وهذه العبارات موزعة على ثلاثة محاور، هي: التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.

هذا، وقد مرَّ إعداد بطاقة الملاحظة حتى وصلت إلى صورتها النهائية بعدة خطوات، يمكن إجمالها في:

1. إجراء دراسة مسحية لعدد من الكتب والمجلات العلمية والدراسات التي تناولت مهارات التدريس بصفة عامة وإستراتيجيات القراءة الفعالة بصفة خاصة، كدراسة: الشابجي ودرويش(2000)، وطلبة(2008)، وسعودي(2008)، والعلوان والمحاسنة (2011)، والعطوي (2013)، وإسماعيل (2015)، وكذلك الدراسات التي تناولت مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الدراسات دراسة هريدي(1422ه)، وبابكر(2005)، و2010 (seraj)، وأحمد(2011)، وحليبة(2011)، وآل كدم(2012)، والوزان والخياط(2014)، وحسنين وأحمد(2015)، وكيتا وإسماعيل(2016)، وعلي(2016)، والحضراوي(2017)، وعبدالرازق وعلي(2018).
2. الاطلاع على قائمة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها التي توصل إليها البحث الحالي.
3. عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لإبداء آرائهم حول انتماء كل عبارة للمهارة التابعة لها، ومدى شمولها وصدقها ومناسبتها لمعلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.
4. بعد استطلاع آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات التي أشاروا بها.
5. تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب (اتفاق الملاحظين)؛ حيث قام الباحث باختيار عينة عشوائية من معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، قوامها(3) معلمين من غير مجموعة البحث وملاحظة أدائهم التدريسي، وقد جاءت معاملات الاتفاق بين الملاحظين على البطاقة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2)
معاملات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين على بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

المعلم	معامل الاتفاق
1	0.78
2	0.81
3	0.83

يتضح من الجدول السابق مدى ارتفاع معاملات الاتفاق؛ مما يؤكد ثبات بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها، وصلاحيتها للتطبيق.

6. لتصحيح البطاقة فقد كانت الأوزان (3، 2، 1، 0) تقابل الاختيارات أو البدائل (مرتفع، متوسط، منخفض، لم يقم بالأداء) على الترتيب، وبذلك تصبح النهاية العظمى للبطاقة هي (93) درجة (31 × 3).

ثالثًا: التطبيق على مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها على مجموعة البحث المختارة من معلمي اللُّغة العربية الذين يقومون بالتدريس لطلاب جامعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (13) من كليتي الآداب والتربية بجامعة أسيوط، ويقومون بالتدريس للطلاب الروس بجامعة بياتيجورس الذين يدرسون في جامعة أسيوط، ونظرًا لكثرة عدد المهارات التي تقيسها بطاقة الملاحظة، والبالغة (31) مهارة فرعية، فقد تم الاستعانة ببعض الزملاء المختصين في طرق تدريس اللُّغة العربية بكلية التربية بجامعة أسيوط، وذلك للاشتراك في عملية تقدير مستوى أداء المعلمين - مجموعة البحث - لهذه المهارات، مع إعطائهم بعض التعليمات، مثل: عدم توجيه أي تعليمات للمعلمين قبل البدء في التدريس، وعدم التدخل في أثناء التدريس، وملاحظة كل معلم (خمسة لقاءات متتالية)؛ وقد استغرق التطبيق لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها ثلاثة أسابيع.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولًا- نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه "ما مدى توافر مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تدريسهم؟" قام الباحث بحساب أداء معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها -مجموعة البحث- في بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، والجدول التالي يوضح إجمال هذه النتائج:

جدول (3)
النسب المئوية لمتوسطات درجات معلمي اللُّغة العربية للناطقين بغيرها على بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة

البيانات	عدد المعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	النهاية العظمي للمقياس	المتوسط المتوقع	المستوي المقبول
قبلي	13	32.6	6.9	20.71	93	65.1	70%

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط لدرجات المعلمين على بطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها هو (32.6) درجة بنسبة (35.05)، وهو أقل من المعدل المقبول تربويًا (المتوقع) وهو (65.1) درجة بنسبة 70% من الدرجة الكلية للبطاقة.

وفيما يلي شيء من التفصيل حول مهارات بطاقة الملاحظة.

فقد جاءت المهارة الرئيسة "التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة" في المركز الأول من حيث الترتيب، وكانت أعلى المهارات الفرعية أداءً من قِبل المعلمين مهارة يساعد الطلاب على إعادة صياغة المقروء بأسلوبه الخاص، يليها يساعد الطلاب على استدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بالواردة في النص وتوقع محتواه، يليها يشارك الطلاب في تنفيذ أنشطة إستراتيجيات القراءة الفعالة المعدة قبل وفي أثناء وبعد القراءة، ثم مهارة يساعد الطلاب على القراءة العميقة المتفحصة وصولًا إلى المعنى الضمني للنص، ويوجه الطلاب إلى مراجعة النص وإعادة قراءته للبحث عن معلومات معينة فيه وتحقيق الهدف من القراءة، ويشجع الطلاب على استخلاص الفكر الرئيسة للمقروء والأدلة التي تدعمها، يليها يساعد الطلاب على التمييز بين الفكر الرئيسة والفرعية في النص المقروء، ويوجه الطلاب إلى استنباط الدروس المستفادة من النص المقروء، ويساعد الطلاب على نقد النص المقروء وإصدار حكم دقيق حوله، ويساعد الطلاب على البحث عن إجابات عن الأسئلة المطروحة حول النص، ويشجع التلاميذ على بناء أسئلة ذاتية سليمة متعددة المستويات حول النص المقروء، ويساعد الطلاب على تحديد العلاقات بين عناصر الموضوع المقروء، ويعدل خطوات إستراتيجيات القراءة الفعالة في ضوء قدرات الطلاب والفروق الفردية بينهم والإمكانات المتاحة في الفصل المدرسي، ويساعد الطلاب على تحديد الهدف العام من قراءة النص قبل البدء في القراءة، ثم يستخدم المراقبة للتأكد من تمكن الطلاب من مهارات القراءة الفعالة.

وأقل المهارات أداءً من قِبل المعلمين، هي: يساعد الطلاب على التقويم الذاتي لما يستخدمونه من مهارات القراءة الفعالة، ويراقب أداء الطلاب وفهمهم المقروء في أثناء القراءة، ويساعد الطلاب على بناء تصور ذهني أو مخطط عقلي واضح وجديد للمقروء، ويساعد الطلاب على استخدام المعاجم ودوائر المعرفة في البحث عن المفردات الصعبة في النص المقروء.

أما المهارة الرئيسة "التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة" فجاءت في المركز الثاني من حيث الترتيب، وكانت أعلى المهارات الفرعية أداء مهارة يهيئ البيئة التعليمية المناسبة لتوظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، يليها يقوم بنمذجة بعض إستراتيجيات القراءة الفعالة أمام الطلاب، يليها يدرب الطلاب تدريبًا كافيًا على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة قبل وفي أثناء وبعد عملية التعلم، ثم يوعي الطلاب بإستراتيجيات القراءة الفعالة ومهاراتها، ثم يعد الأنشطة التعليمية المعينة على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة. وأدنى المهارات من حيث أداء المعلمين فكانت يوفر المصادر التعليمية المختلفة التي تعين على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، ويخطط لاستخدام إسترتيجيات القراءة الفعالة التي تتناسب مع طبيعة المقروء وقدرات الطلاب، ويصوغ أهدافًا تدريسية تساعد الطلاب على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.

وقد جاءت المهارة الرئيسة «التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة» في المركز الثالث من حيث الترتيب، وكانت أعلى المهارات الفرعية أداء مهارة يستخدم المراجعة للتأكد من تمكن الطلاب من مهارات القراءة الفعالة، يليها يكلف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية المعتمدة على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة. وأقلها من حيث الأداء مهارة يكلف الطلاب بتطبيقات وأنشطة تساعد على توظيف مهارات القراءة الفعالة، ويحدد مدى تحقق الأهداف المخطط لها باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المخصصة لما بعد القراءة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن أعلى المهارات في الأداء تتسق مع أكثر المهارات شيوعا، والتي يمارسها المعلمون عادة في تدريسهم، كما أشارت دراسة كل من: الشابجي ودرويش(2000)، وأبي حجاج(2005)، والبصيص(2011)، وآل كدم(2012)، وعلي(2016).

أما المهارات الأقل فهي مهارات أكثر تخصصية، مثل مهارة يساعد الطلاب على بناء تصور ذهني أو مخطط عقلي واضح وجديد للمقروء، ويساعد الطلاب على استخدام المعاجم ودوائر المعرفة في البحث عن المفردات الصعبة في النص المقروء، المندرجة تحت المهارة الرئيسة «التنفيذ باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة»، ومهارة يوفر المصادر التعليمية المختلفة التي تعين على توظيف إستراتيجيات القراءة الفعالة، ويخطط لاستخدام إسترتيجيات القراءة الفعالة التي تتناسب مع طبيعة المقروء وقدرات الطلاب، ويصوغ أهدافًا تدريسية تساعد الطلاب على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، المندرجة تحت المهارة الرئيسة «التخطيط لاستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة»، ومهارة يكلف الطلاب بتطبيقات وأنشطة تساعد على توظيف مهارات القراءة الفعالة، ويحدد مدى تحقق الأهداف المخطط لها باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة المخصصة لما بعد القراءة، المندرجة تحت مهارة «التقويم باستخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة».

حيث يحتاج معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتدريب عليها تدريبًا وافيًا، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من: بابكر(2005)، وابن شيك والمزين(2008)، وأحمد(2011)، والعلوان والمحاسنة(2011)، وحلية(2011)، والوزان والخياط(2014)، وحسنين وأحمد(2015)، وكيتا وإسماعيل(2016)، والحضراوي(2017)، وعبدالرازق وعلي(2018).

بالإضافة إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لمجموعة البحث غير مختصين في التربية، ولا يوجد بينهم إلا معلم واحد حاصل على درجة الدكتوراه في تعليم الناطقين بغير اللغة العربية.

التوصيات والمقترحات:

- التوصيات:

في ضوء الخلفية النظرية للبحث، وفي ضوء ما أشارت إليه نتائجه من ضعف معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرهم في مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريسهم، فإن البحث الحالي يوصي بما يأتي:

1. تدريب معلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة وتعليمها للمراحل كافة.
2. ضرورة الاهتمام بإدخال إستراتيجيات جديدة، ومنها إستراتيجيات القراءة الفعالة في التدريس بصفة عامة وتدريس اللُّغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
3. تطوير مناهج اللُّغة العربية بصفة عامة، ومناهج القرءاة بصفة خاصة بالمراحل التعليمية المختلفة وإستراتيجيات التدريس بها، بحيث تتفق هذه المناهج مع حاجات وقدرات الطلاب، وأن تقوم هذه الإستراتيجيات على الحوار والمناقشة وتبتعد عن التقليدية بما يكفل المزيد من الفعالية في أثناء التعلم.

4. ضرورة تدريب المعلمين – قبل الخدمة وفي أثنائها – على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها إستراتيجيات القراءة الفعالة؛ لتنمية القدرات والمهارات لدى هؤلاء المعلمين.
5. ضرورة الاهتمام بتضمين التدريب على إستراتيجيات القراءة ضمن كفايات إعداد المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة من خلال المشاغل المختلفة، والتأكد من إتقانهم لها قبل تخرجهم.
6. تدريب الطلاب المعلمين في أقسام اللغة العربية بكليات التربية على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة، وذلك عن طريق تضمين مثل هذه الإستراتيجيات محتوى مواد طرائق تعليم اللغة العربية المقررة عليهم.
7. إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وموجهيها تحتوى على أهم إستراتيجيات القراءة الفعالة في تعليم اللغة العربية، والخطوات الإجرائية لتنفيذ كل إستراتيجية منها، مع ضرورة الأخذ بمبدأ التنويع في استخدام هذه الإستراتيجيات.
8. ضرورة تزويد مؤلفي كتب اللغة العربية بصفة عامة واللغة العربية للناطقين بغيرها بمراحل التعليم العام بإستراتيجيات القراءة الفعالة، وقائمة وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، حتى يعملوا جاهدين على إعادة تنظيم محتويات هذه الكتب بما يتناسب ومقتضى حال طبيعة هذه الإستراتيجيات والمهارات، وما تتطلبه الخطوات الإجرائية لكل واحدة منها، وذلك تيسيرًا لتعليم الطلاب.
9. الإفادة من أدوات البحث الحالي: قائمة وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام مهارات إستراتيجيات القراءة الفعالة مع عينة أكبر من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يقدم دعمًا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

– **المقترحات:**

في ضوء نتائج البحث يرى الباحث ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المقترحة في ذلك المجال، ومنها على سبيل المثال ما يلي:

1. إجراء العديد من الدراسات حول مدى فعالية إستراتيجيات متنوعة للتدريس بصفة عامة، وتدريس اللُّغة العربية بصفة خاصة، في تحسين مهارات أداء معلمي اللغة العربية عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.
2. دراسات لتعرف مدى فعالية استخدام مهارات إستراتيجيات القراءة الفعالة بمراحل تعليم أخرى (مرحلة ابتدائية – مرحلة ثانوية).
3. دراسة العلاقة بين تمكن التلاميذ من مهارات القراءة وتمكن المعلم من مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة.
4. برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللغة العربية.
5. فعالية استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، والقراءة الناقدة والذات القرائية في اللغة العربية لدى تلاميذ مراحل التعليم المختلفة.
6. فعالية استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تدريس اللغة العربية للطلاب المتفوقين.
7. تقويم مناهج اللُّغة العربية بوجه عام، والقراءة بوجه خاص، في مراحل التعليم العام في ضوء صلاحيتها لتنمية القراءة الفعالة.
8. تأثير مهارات استخدام إستراتيجيات القراءة الفعالة في تحسين مهارات اللغة العربية لدى المتعسرين قرائيًا في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية:

1. إبراهيم، أحمد سيد محمد، ومحمود، عبد الرازق مختار، وعلام، صابر علام عثمان (2017)، الأغراض الثقافية المناسبة للناطقين بغير اللغة العربية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 33– العدد 7، ص ص 141- 176.
2. ابن شيك، عبدالرحمن، والمزين، علاء حسني (2008)، الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي نفذها الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية: رؤية تحليلية تقويمية تطويرية، مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، العدد21، الجزء 2، ص 930-958.
3. أبو حجاج، أحمد زينهم (2005)، معلم القراءة بين المأمول والواقع، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، أبريل، العدد (44)، ص 14-78.
4. أحمد، سامي ربيع محمد(2011) تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
5. إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم (2015)، نمذجة العلاقات بين إستراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو مجالات القراءة ومصادرها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(39)، الجزء(1)، ص 391 -451.
6. أكسفورد، ربيكا (1996)، إستراتيجيات تعلم اللغة، تعريب(السيد محمد دعدور)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
7. آل كدم، مشاعل (2012)، المعلم والمنهاج ودورهما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
8. بابكر، أحمد محمد(2005)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، يناير، العدد 2، ص 321-325.
9. البصيص، حاتم حسين(2011)، تنمية مهارات القراءة والكتابة إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
10. بيومي، نشأت عبد العزيز(2009)، برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
11. الجالي، محمد عبد الله (2015)، أغراض تعلم العربية عند الناطقين بلغات أخرى، متاح في/ http://www./ 87149/alukah.net/literature_language/0/، تم الاطلاع بتاريخ/ 3-9- 2019م.
12. حسنين، محمد رفعت، وأحمد، عمرو مصطفى(2015)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات التربية على ضوء المعايير المهنية والثقافية، مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، العدد18، يونيو، ص 225-272.
13. حسيني، محمد هارون، ومت دهان، حسن بصري أوانج (2008)، المفردات في كتب تعليم اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية العليا الخاصة بماليزيا: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، سبتمبر، العدد(68)، الجزء الأول.
14. الحضراوي، العربي(2017)، الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية لغير الناطقين بها، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، أكتوبر، العدد 1، ص 128-143.
15. حليبة، مسعد محمد إبراهيم(2011)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، يناير، العدد111، ص 144- 187.
16. خليفة، عبد المهيمن أحمد (2008). تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، مجلة العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الرابع، 660- 669.
17. درواشة، حسين عمر(2017)، العمق الإستراتيجي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء مناهج التحليل اللغوي

الحداثي، المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، 13- 15 شباط/ فبراير، جامعة كيرالا، الهند، ص 73-86.

18. سعودي، علاء الدين حسين (2008)، إستراتيجيات تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار، المؤتمر السنوي السادس، تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر، تشرين الثاني، ص 573:603.

19. الشابجي، باسمة فهد، ودرويش، زين العابدين عبد الحميد (2000)، تنمية مهارات القراءة الفعالة: دراسة تجريبية على عينة من طالبات الصف الرابع المتوسط بدولة الكويت (المتفوقات وغير المتفوقات)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين، ص 1- 214.

20. شرابي، محمود علي (2015)، دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، الرياض، دار وجوه للنشر والتوزيع.

21. الشيخ، محمد(2018)، استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث لدى الناطقين بغير العربية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد 29، العدد113.

22. طعيمة، رشدي أحمد؛ ومدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (2010)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.

23. طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (2001)، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

24. طلبة، إيهاب جودة أحمد (2008)، قائمة الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، أبريل، العدد(77)، ص 178: 205.

25. عبد الحفيظ، هالة ناجي (2009): تأثير برنامج لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة باللغة العربية للأجانب في تعديل اتجاه الطلاب نحو الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

26. عبد العظيم، عبدالعظيم صبري(2011)، برنامج قائم على مدخل «كل اللغة» في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، يونيو، العدد171، ص 59-91.

27. عبدالرازق، خراشي نصر الدين، وعلي، أمل محمود(2018)، واقع أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، العدد(25)، يونيو، ص 255-318.

28. عبد المهدي، بشير راشد (2008)، فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

29. العطوي، سليمة(2013)، الفهم القرائي إستراتيجياته وصعوبات تعلمه، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ديسمبر، العدد(11)، ص 147: 160.

30. العلوان، أحمد، والمحاسنة، رندة(2011)، الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام إستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(7)، العدد(4)، ص 399: 418.

31. علي، أحمد حسن محمد(2016)، الممارسات الأدائية للمعلم داخل حجرة الدراسة وعلاقتها بتعليم العربية كلغة ثانية في صفوف الدارسين غير الناطقين بالعربية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، يونيه، العدد176، ص 21-56.

32. غريب، مسعود(2017)، تعليمية مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، 13- 15 شباط/ فبراير، جامعة كيرالا، الهند، ص 142-149.

33. الفاعوري، عوني صبحي، وأبو عمشة، خالد(2005)، تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد32، العدد 3، ص 487-497.

34. الفوزان، محمد بن إبراهيم(2015)، الاتجاه نحو تعلم اللغة الثانية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(170)، الجزء الأول، ديسمبر، ص 123- 149.

35. القفعان، توفيق محمد ملوح، والفاعوري، عوني صبحي(2012)، تأثير الازدواجية اللغوية(الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد39، العدد1، ص 1-16.

36. كاظم، إيمان نعمة(2017)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الواقع والتطبيق، المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، 13- 15 شباط/ فبراير، جامعة كيرالا، الهند، ص 135-141.

37. كيتا، جاكريجا، وإسماعيل، محمد زيد(2016)، الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة، الجزائر، ديسمبر، العدد25، ص 333- 358.

38. المحمود، محمود بن عبدالله (2015)، تطبيق مفهوم الاحتياجات التدريبية في سياق تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(170)، الجزء الأول، ديسمبر، ص 21- 64.

39. مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد (2006)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر العربي.

40. المطوع، نجاة عبدالعزيز(1995)، الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، السنة العاشرة، العدد(11)، ص 107- 152.

41. هريدي، إيمان أحمد محمد (1998)، منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

42. هريدي، إيمان أحمد محمد(2015)، إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التعليم الجامعي النظامي والتعليم المفتوح: دراسة مقارنة، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، أغسطس، ص ص 313-345.

43. هريدي، إيمان أحمد(1422ه)، برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

44. هريدي، إيمان أحمد(2006)، دليل مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط6، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

45. الوزان، ختام محمد، والخياط، ماجد(2014)، إدراكات المدرسين لمشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مجلد41، العدد1، ص 37-53.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Beaver، T، Carter، M، & Sonedecker، J،(1992). The holistic reading assessment: Providing specific feedback to guide instruction. ERs.Spectrum، (10) 3.
2. Curtain،H.،& Pesola،C.(1994). "languages and children، making the match"، white plains، NY: Longman.
3. Fountain، R، L.(1992).Development of a study skills packet to improve grades in ninth and tenth grade students،Educational specialist practiciurn، nova university.
4. Seraj، Sami Abdurrahman،.(2010). Attitudes of Teachers Of Arabic as a Foreign Language toward Methods of Foreign Language Teaching، A Dissertation presented in partial the degree of Doctor of Philosophy، University of Kansas.

الكِفَايَاتُ المِهَنِيَّةُ التَّرْبَوِيَّةُ لَدَى مُعَلِّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَحَدِّيَاتُ عَصْرِ المَعْرِفَةِ

د. بشرى أحمد جاسم العكايشي
قسم التربية - جامعة الشارقة
balakashee@sharjah.ac.ae

المقدمة:

إن كل عصر له سمةٌ تميّزه وتحدد ملامحه، ومن أبرز ما يميّز هذا العصر هو الانفجار المعرفي أو ما يطلق عليه ثورة المعرفة، فتحوّل الاقتصاد من اقتصاد مبنيٍّ على الآلة والموارد الطبيعية التقليدية، إلى اقتصاد مبني على المعرفة، ونتيجةً لذلك سُمى هذا العصر بعصر «اقتصاد المعرفة» Knowledge Economy. ولم تكن النظم التربوية بصفة عامة بمنأى عن تأثيرات عصر اقتصاد المعرفة، بل قد يكون ميدان التربية من أكثر الميادين تأثرًا بعصر اقتصاد المعرفة، (جمال الدين،2013) ولا نبالغ إن قلنا: إن التحوّل نحو مجتمع المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي على وجه الخصوص؛ لأن التعليم العام هو الذي يبدأ بتشكيل عقول المتعلمين وتوجيه اهتماماتهم، بل هو الذي يحفز الإلهام لديهم، ويرسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة؛ وستكون بذلك المؤسسات التعليمية هي التي ستقرر مستقبل المجتمعات (على، 2011).

وعلى اعتبار أن المعلم يعد الركيزة الأساسية الحاسمة في المؤسسات التعليمية ومدى نجاح النظام التعليمي ونجاح جهود عملية التربية في تشكيل اتجاهات الأفراد ونظرتهم إلى الحياة. لا لكونه يدرس مادة دراسية مقررة فحسب، بل اعتباره محورًا أساسيًّا في بناء الإنسان بكل جوانبه، ومحورًا في العملية التربوية في كل مراحل التعليم، ومحورًا للنشاط الإنساني في المجتمع، وفوق كل ذلك الاعتبار الديني، فكل شعائر الإسلام وأركانه تدعو إلى تعلم اللغة العربية (حسب النبي،2012)، وبذلك فإن الكفايات المهنية التربوية التي ينبغي أن يتقنها المعلم يجب أن تلبي طبيعة نموذج التعليم من جانب، وتكسب المتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين من جانب آخر، (الزهراني، إبراهيم،2012)، وفي ضوء تحديات المعرفة التي تواجهها المجتمعات العربية اليوم بظل التغير المتسارع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وعولمة النشاط الإنساني، فإن لغتنا العربية قد طالت تحديات كبيرة لا يمكن إنكارها كالضعف اللغوي الواضح الذي يحتاج أن تضطلع مؤسسات التعليم في بحث الآليات في مواجهة هذه التحديات، إضافة إلى دور معلم اللغة العربية في ذلك.

ومن هنا يجب على النظم التربوية أن تديم النظر في مجال إعداد معلمين اللغة العربية وبناء مهاراتهم لمواكبة التغيرات، بل ومبادأته وأن تحتوي برامج إعداد معلمي اللغة العربية على مقررات من أجل المستقبل، وتطوير كفايات معلمي اللغة العربية المهنية التربوية في الجوانب (المعرفية، والمهارية، والسلوكية). ولذا صب موضوع الدراسة في الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية وإعداده وفق التوجهات العالمية في تحديد مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادرًا على مواجهة تحديات عصر المعرفة.

مشكلة البحث

تواجه اللغة العربية في المرحلة الراهنة (مرحلة عصر المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات)، ولمعلم اللغة العربية دور رئيس في التغلب على تلك التحديات إذا ما زود بالكفايات المهنية التربوية. وبناء على ذلك فيمكن تحديد أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

ما الكفايات المهنية التربوية التي يحتاجها معلم اللغة العربية؟

ما التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية في عصر المعرفة؟

أهمية البحث.

إن المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالبًا المعلم أن يكون ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب، فالمتوقع أبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون المعلم مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها، بل والمطور لها أيضًا، لذا فإن الدراسة تستمد أهميتها من أهمية العملية المهنية والتربوية التي يقوم بها المعلم والمتمثلة بمدى قدرته على التحديد الدقيق للمشكلات وصياغتها علميًّا، وتحديد بدائل الحل الممكنة، وتجريبها وانتقاء الأنسب منها، وتحديد الحلول. وبضوء ذلك فإن الأهمية تكمن في مجالين هما:

أولًا: الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية، وتتضمن: (تنمية المهارات العليا للتفكير، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات الطلاب، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن التعليم، إدارة منظومة التقويم).

ثانيًا: تشخيص تحديات عصر المعرفة؛ سعيًا لبناء مجتمع المعرفة في ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية لغرض تقديم التصورات والمقترحات المناسبة التي تساعد على الحد منها.

هدف الدراسة.

يستهدف البحث الحالي التعرف على ملامح الثقافة التربوية والمهنية الموجودة لدى معلم اللغة العربية في ضوء ما يمتلكه من كفايات مهنية وتربوية والتي يواجه بها تحديات عصر المعرفة.

حدود البحث: -

يتحدد البحث الحالي بالأطر النظرية والدراسات التي تصب في موضوع الدراسة والمتمثلة في:

- الكفايات المهنية التربوية لدى معلم اللغة العربية («سلم بلوم» الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية، والكفايات النفس حركية).
- تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه اللغة العربية ومعلمها.

تحديد المصطلحات: -

الكفايات المهنية التربوية: هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها معلم اللغة العربية وتوجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى يمكنه من الارتقاء في مواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين.

تحديات عصر المعرفة: مجموعة المتغيرات العلمية المتلاحقة والتي أفرزها القرن الحادي والعشرين والتي تؤثر على معلم اللغة العربية، وتجعله في حالة من الصراع لمواجهة تلك المتغيرات.

منهجية البحث (إجراءات الدراسة): اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتمثلت إجراءات الدراسة بالمحاور التالية:

أولًا - استقراء الأدبيات التربوية والأطر النظرية، وتتبع الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية التربوية لمعلم اللغة العربية ومناقشتها.

ثانيًا - تحديد الكفايات المهنية التربوية لمعلم اللغة العربية التي تمكنه من مواجهة التحديات.

ثالثًا - التحديات بضوء عدد الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم اللغة العربية لمواجهة هذه التحديات.

رابعًا - تقديم التوصيات والمقترحات.

أولًا: الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

نال التعلم حظه من التربويين لعهود طويلة، وقامت لأجله النظريات التي تصف التعلم والعوامل المؤثرة فيه باعتبار أن التعلم يصف التغير الذي يحدث في سلوك المتعلم تعبيرًا عن تعلمه.

ومن النظريات التي أولت جهدها بدارسة التعلم نظريات التعلم الاشتراطي (بافلوف) ونظرية المجال (كيرت ليفن) والنظرية السلوكية (واطسون)، ونظرية المحاولة والخطأ (ثورنديك)، وأفرز ذلك كله اعتكاف التربويين حول الأهداف السلوكية وتقويم الأهداف السلوكية، الاهتمام بالتعليم باعتبار أنه يصف العملية التي تؤدي إلى التعلم، وأفرز ذلك كله اعتكاف التربويين حول الأهداف السلوكية وتقويم الأهداف السلوكية، وسقط سهوًا الاهتمام بالتعليم باعتبار أنه يصف العملية التي تؤدي إلى التعلم، كما سقط أيضًا الاهتمام بكيفية حدوث التعلم في عقلية المتعلم، وشهدت نهاية القرن العشرين ما هو أشبه بالثورة من خلال ظهور النظريات التي تؤكد على العملية لا على المنتج، أي تؤكد على التعليم دون أن تضحى بالتعلم، وكانت النظرية البنائية خير تمثيل لهذا التوجه والتي تستقي أفكارها من أعمال برونر (التعلم بالاكتشاف) وأوز ابل (التعلم ذو المعنى) وبياجيه (مراحل النمو العقلي)، حيث تركز النظرية على المعرفة السابقة للمتعلم وكيفية وضع المتعلم في مواقف التعلم النشيط باعتبار أنه باني معرفته بنفسه لإزالة التناقض أو إكمال النقص المعرفي، وكيفية حدوث الترابط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة مما يؤدي لإعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم (حفني، 2015).

والمطلوب من معلم القرن الحادي والعشرين أن يراعي كيفية إدارة الموقف التعليمي (عملية التعليم) دون الاكتفاء برصد النتائج، وهو أمر يعني مزيدًا من التحديات على عاتق المعلم من حيث الكفايات القابلة للملاحظة والقياس

على شكل أفعال سلوكية وفقًا لتصنيف بلوم، وهي الكفايات المعرفية (Cognitive) متمثلة في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم لكي يواجه بها تحديات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين، وكذلك الكفايات الوجدانية (Affective) والتي تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها، وأخيرا الكفايات النفس حركية (motor Psych) للمشاركة في الأنشطة المختلفة، والتي تمكنه في النهاية من التغلب على تحديات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين(عسكر، 2016).

ومن خلال ذلك، فإن العديد من الدارسات وآراء المختصين يتفقون على أن هناك تطورًا قد شهده إعداد المعلم (صالح، 2008)، وقد مر بمراحل تمثلت في الآتي:

- الاتجاه التقليدي: الذي ركز على الجانب المعرفي دون بقية جوانب إعداد المعلم، وتزويد المعلم بكمٍّ من المعارف يكفل له نقله إلى تلاميذه. ويتصور أتباع هذا الاتجاه أن المعرفة عبارة عن كفايات غير مترابطة يمكن تدريبها وتقويمها بصورة منفصلة، وكان الهدف الذي سعى إليه أصحاب هذا الاتجاه، هو تقنين المنهج وزيادة فاعليته من خلال تحديد مخرجات التعلم في صورة كفايات وأنشطة أساسية ينبغي أن يتدرب المعلمون على إتقانها.
- اتجاه يركز على الاهتمام بالمتعلم: باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، وبالتالي تزويد المعلم بالمهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلمين على إشباع حاجاتهم.
- اتجاه يتمركز على المعلم: الذي يحظى بالاهتمام الذي يساعده على نمو شخصيته، ويعنى بأساليب تفكيره واهتماماته وطاقاته، ويؤخذ عليه إهمال جوانب الإعداد الأخرى.
- اتجاه يركز على الدور الاجتماعي للمعلم: بما يمكنه من الاضطلاع بدوره الاجتماعي وإسهامه الفعال في تحسين أوضاع المجتمع.
- اتجاه يؤكد التكامل في برامج الإعداد: من خلال الاهتمام بتنمية شخصية المعلم، والمعرفة المتخصصة، والإلمام بقضايا المجتمع، ويؤخذ عليه إهمال الجانب المهني.
- الاتجاه البرجماتية: واعتبار المعلم فنيًّا Technician يمكن أن يتعلم من خلال التدريب والممارسة، وبالتالي تزويد المعلم بثقافة عامة، وثقافة في مجال تخصصه، ومهارات تعليمية عن طريق التلمذة والتدريب الميداني.
- اتجاه إعداد المعلم القائم على الجمع بين الفروع المعرفية: رغبة في تجاوز التقسيمات المصطنعة للمعرفة، وتجنب الحدود السطحية الضيقة، ومساعدة الطلاب على تجنب التفكك المضطرب في المعرفة، إلا أن الحاجة إلى معلمين متخصصين أدت إلى مقاومة هذا الاتجاه.
- اتجاه إعداد المعلم القائم على أساس الأداء والكفاءة: الذي برز في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، وجاء ظهور مع اتجاه تحليل التفاعل في حجرة الفصل.

ومن خلال تتبع الدراسات التي تناولت الكفايات المهنية التربوية لمعلم اللغة العربية كدراسة(ملكاوي ونجادات،،2007) التي استهدفت تعرف أهم التحديات التي تواجه التربية العربية خلال القرن الحادي والعشرين، كالتحدي الثقافي والتربية المستدامة، وقيادة التغيير، وثورة المعلومات، وتمهين التعليم، والأزمة البيئية، على مواجهة تلك التحديات، وأشارت الدراسة بتوصياتها إلى ضرورة إعداد المعلم ليكون قادرًا على التحديات، كما حددت بعض الملامح والأدوار لمعلم المستقبل ليستطيع أداء رسالته مدركًا لموقعه وأهميته في عصر العولمة والتقدم والانفتاح العالمي.

وجاءت دراسة (المعتوق،2008) التي عرضت التحديات التي تواجه اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج مع عرض للملكة العربية السعودية كنموذج، وقد تناولت الدراسة منشأ التحدي والمتمثل في انفتاح دول منطقة الخليج على الدول الغربية من خلال التجارة، وتأثيرات العولمة ونفوذها في حياة المجتمع الخليجي، وتأثير اللغة الإنجليزية على بلدان المنطقة حتى زحفت على اللغة العربية. ومن صور التحدي التي عرضتها الدراسة: التحدي الفكري، والسياسي، والحضاري. كما عرضت الدراسة خطوات لمواجهة التحدي منها: التوعية الجماهيرية عن طريق الإعلام، ومقدمي البرامج والفضائيات، واستخدام العربية الفصيحة، وتوعية معلم اللغة العربية بتلك التحديات وتنمية مهاراته في التدريس، وكذلك إعطاء معلم اللغة العربية حرية التعبير واختيار مفردات المنهج وأنشطته الصفية واللا صفيَّة، واهتمام المناهج بكل ما يرتقي بالتذوق الجمالي عند الناشئة، وزيادة الاهتمام بالجوانب الوظيفية في جميع مقررات اللغة العربية.

أما دراسة (جمعة 2009)، فقد توصلت إلى أن أهم الإستراتيجيات في تطوير التعليم هي التحول في بناء مؤسسة داعمة لروح البحث عن المعرفة والتحول المستقبلي للمدارس والجامعات في بناء مناهج تربوية تساعد على تطوير عملية التعلم والتعليم.

وتوصلت دراسة (العنزي، 2010) إلى أن الكفايات الضرورية لمعلم المستقبل هي: الإعداد النظري والعلمي ضروري للمعلم, وكذلك الالتزام بقواعد المهنة الأخلاقية والاستعداد في التواصل في كل ما يفيد المجتمع, والقدرة على إجراء البحوث العلمية.

أما دراسة (عساف،2012) فقد توصلت إلى ضرورة التخلص من النموذج النمطي في تنفيذ المناهج, وأن يحل نموذج الفروق الفردية والمطلب الشخصي للمتعلم, ويحقق التنوع والتفرد، وتدريب الطلاب على استخدام مصادر تعلم جديدة تتفق ومتطلبات ومتغيرات مجتمع المعرفة, وتدريب المعلمين على استخدام تقنيات حديثة وأساليب تربوية جديدة متنوعة حتى تنمو لدى المتعلم مهارات التفكير العليا, وتنمي اتجاهات التعليم المستمر نحو التعلم.

وخلاصة للأبحاث التربوية التي اهتمت بدارسة كفايات المعلم التربوية والثقافية والمهنية, وأيضًا الدراسات التي أكدت على العلاقة بين عمليات التعلم ومخرجاته، فقد شرعت العديد من المؤسسات التربوية في إعادة النظر في توجهاتها الخاصة بإعداد المعلم، والاهتمام بإدخال أفكار المدرسة البنائية في مضمون برامج الإعداد الحديثة، التي باتت توظف إستراتيجيات لمساعدة المعلمين على امتلاك مهارات التفكير الناقد والتنمل وحل المشكلات.

وبدأت الأنظار تتجه نحو اتجاهات وأساليب جديدة في إعداد المعلم، ومنها الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا، والاتجاه نحو التمهين والترخيص لمزاولة مهنة التدريس، والبحث عن معايير للإعداد المهني للتدريس، والوسيلة الرئيسة في المهن المنظمة لنقل المعرفة هي استخدام معايير الإعداد المهني للمعلم عن طريق:

أ. الاعتماد المهني لبرامج الإعداد.

ب. الإجازة التي تسمح بمزاولة المهنة.

ج. التأهيل وهو الاعتراف المهني بمستويات عالية من الكفاءة. (حنفي، 2015).

ثانيًا: الكفايات المهنية التربوية لمعلم اللغة العربية التي تمكنه من مواجهة التحديات.

أصبحت فكرة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداء من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعًا في الأوساط التربوية المهتمة بتدريب المعلمين، وأصبحت الممارسة المستمدة من إطارها النظري تشكل حركة متكاملة الأبعاد، وهدفها نظريات التعلم والتعليم، إذ يعتبر مبدأ الكفايات هو استجابة المؤسسات التربوية لتلبية مطالب المواطن في المسؤولية، وبشكل عام فإن الأساس النظري لحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات أو الأداء ترتبط بالمدرسة السلوكية، وبأنماط علاقتها بالسلوك مثل:

- . تشكيل السلوك.
- . تعديل السلوك.
- . الاشتراط الإجرائي، إذ إن هذه النظرية تستمد من نماذج.

وتتطلب عملية التدريس كفاياتٍ متنوعةً وعديدةً يتوجب توفرها لدى المعلم اللغة العربية, وهذه الكفايات يكتسبها المعلم خلال سنوات إعداده لهذه المهنة, وتستند في الوقت ذاته على مكونات شخصيته وما يحمله من خصائص تشكل في مجملها وحدةً متكاملةً لتلك الشخصية.

إن هذه الكفايات المنشودة ماهي إلا اتجاهات ومعارف ومهارات, وسلوك لتسهيل عملية نمو المتعلم عقليًّا واجتماعيًّا, وعاطفيًّا وجسديًّا من خلال إبداع تلك الكفايات لدى المتعلم, فهو المسؤول عن تحقيق وإظهار اكتسابه لتلك الكفايات لضرورتها لفعالية التعلم، وقد يكون له دور في تحديد هذه الكفايات المطلوبة, أو في إعداد البيئة التي يبدأ فيها تمكنه من هذه الكفايات أو في كليهما، وبصورة عامة هنالك عددٌ من الكفايات التي يتفق التربويون على ضرورة توافرها لدى معلم اللغة العربية يمكن إجمالها فيما يأتي:

- كفايات عامة: وتشمل علل كفايات في التكيف النفسي والاجتماعي، مثل الشعور بالرضا عن الذات، وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسيًّا وثقافيًّا ومهنيًّا واجتماعيًّا.
- كفايات تخصصية: وتتضمن المعرفة الكافية في المواد الدراسية التي سيتولى تدريسها، وبالمستوى الذي يمكنه من أداء دوره التعليمي بصواب ونجاح.
- كفايات مهنية تربوية: وتتطلب الإلمام بالأمور التالية.

أ. استيعاب الخصائص النفسية ولاجتماعية والجسمية للمتعلمين والفروق الفردية.

ب. معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية.
ج. اتقان الأساليب السليمة في تعامل المعلم مع الفروق التي بين الطلبة.
د. امتلاك المعرفة والمهارة في معالجة مشكلات المتعلمين.
هـ. امتلاك أسس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي
و. استيعاب طرائق التدريس العامة والخاصة الحديثة.
ز. التمكن من استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة.
ح. التمكن من إجراء عملية التقويم للمواد المختلفة والإفادة من التغذية الراجعة.

- كفايات اجتماعية وحضارية، وهي كالآتي:

أ. المعرفة الكافية بثقافة المجتمع، ويشمل بذلك تراث المجتمع.
ب. استيعاب مفاهيم التنمية والتقدم ومضامينها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية.
ج. إدراك أدوار المعلم ومهماته التنموية في المجتمع المحلي.

- كفايات التنمية الذاتية المهنية: وتشمل في التعامل مع مصادر المعرفة والحصول عليها من خلال الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات المتنوعة, وذلك باستخدام أسلوب التعلم الذاتي.
- كفايات تقنيات التعليم: تسهم تقنيات التعليم بدرجة كبيرة في فعالية التعليم وتقدم مستوى المتعلمين، وهي تساعد المعلم في أداء عمله، وتسهل وتوضح الدروس وتبسطها وتساعد على الفهم والتعليم، ولهذا كان دخول علم تقنيات التعليم مجال التربية والتعليم أمرًا حتميًّا؛ نتيجةَ التطور الصناعي والعلمي المستمر.

ثالثًا: التحديات في ضوء عدد الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم اللغة العربية لمواجهة هذه التحديات.

ومن استقراء الأدبيات التربوية للكفايات التي تمكن معلم اللغة العربية من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتغلب عليها، فيكون بتحقيق التربية المستدامة من خلال مراعاة ثلاثة جوانب مهمة:

أولها: التعلم للمعرفة والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

وثانيها: التعلم للعمل والذي يتضمن اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارة العمل.

أما الأخير فهو التعلم للتعايش مع الآخرين، والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينه، والاستعداد لحل النزاع وحل الصراعات (الحفني، 2015)، ووفقا لتصنيف بلوم فإن هذه الجوانب المهمة في تحقيق التربية المستدامة تتمثل من حيث الكفايات المعرفية والمتمثلة في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم؛ لكي يواجه بها تحديات تعليم اللغة العربية والكفايات الوجدانية المتمثلة في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يؤمن بها، وكذلك الكفايات النفس حركية والتي تتمثل في المهارات الحركية التي تلزم معلم اللغة العربية للمشاركة في الأنشطة المختلفة، والتي تمكنه في النهاية من التغلب على تحديات تعليم اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين.

وتم توزيع الكفايات على التحديات، وذلك على النحو التالي:

1. **الضعف اللغوي:** تعود بعض من أسباب الضعف اللغوي إلى طرق وأساليب التدريس المتبعة في مؤسساتنا التعليمية، وبعضها الآخر يعود إلى الكتب الدراسية والمقررة في هذه المؤسسات لتعليم اللغة, والذي يمكن أن يمثل واقعًا منها، وهذا ما أجمعت عليه أغلب الدراسات، ومنها (العطية، 2008)، (البريكي، 2008)، و(النجار، 2008) إذ أكدت أن من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية لدينا عامةً ضعفَ المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقوية وتطوير هذه المهارات والكفاءات، بحيث تصبح مواكبةً للطرق والمناهج الحديثة في التعليم، ومتلائمة مع معطيات هذا العصر ومع ما تواجهه اللغة من ظروف وما يعيشه أهلها من أوضاع. إضافة إلى اتباع كثير من المعلمين طريقة التحفيظ والتلقين الآلي واعتيادهم طريقة الإلقاء التي تقوم على الشرح أو الحديث من جانب واحد، واحتكارهم معظم الوقت دون إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للمناقشة والحوار أو الاستفسار.

كما أن كثيرًا من معلمي اللغة يستخدمون لهجاتهم العامية المحلية في التدريس بدلًا من الفصحى وأن الملاحظ في معظم الكليات والمعاهد العلمية لا تُعْنى عنايةً كافية بتدريس اللغة العربية، بل لا تولي هذه اللغة أي اهتمام ملحوظ،كذلك الفعاليات الخطابية والنشاطات المسرحية لا تلقى اهتماما كافيًا وتشجيعًا في المؤسسات التعليمية بنحو عام. (حسب النبي،2010).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات الضعف اللغوي:

- أن ينوِّع طرائق التدريس المتمركزة حول نشاط المتعلم.
- أن يستخدم الألعاب اللغوية لجذب الطلاب لتعلم اللغة العربية، وينمي الاتجاهات الإيجابية.
- أن يشجع التلاميذ على استخدام الألفاظ والتعبيرات الأدبية الراقية في تواصلهم مع الآخرين.
- أن يعالج أوجه القصور اللغوي لدى تلاميذه باستخدام البرامج العلاجية المخصصة لذلك.
- أن يربط بين موضوعات الكتاب المقرر والمواقف الحياتية المختلفة.
- أن يتيح الوقت للمناقشة والحوار باللغة العربية الفصحى.

2. **ضعف مستوى مدرس اللغة العربية:** إن المعلم كان وما زال وسيظل الأساس أو المكون الرئيس في العملية التعليمية والتربوية على الرغم من تقدم الوسائل التكنولوجية الحديثة واستخدام المواد التعليمية المبرمجة، ولكن الخلل في ضعف مستوى مدرس اللغة العربية تمثل في أنهم يوجهون إلى تدريس اللغة العربية دون تأهيل تربوي، ودون تدريب على طرائق التدريس، ومن هنا يجب أن يتم إعداد الطالب بكليات التربية وَفق التكامل بين الجوانب التربوية والأكاديمية والثقافية، وهذا التكامل موجود كفكرة، ولكنه غائب كتطبيق؛ حيث إن التنسيق ضعيف بين أولئك القائمين على تعليم هذه الجوانب، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد.

1. ومن المشاهد أيضًا ضعف إقبال الطلبة على كليات اللغة العربية وكليات التربية تخصص اللغة العربية في الجامعات، كما أن الاختيار لا يتم على أسس مقننة تضمن انتقاء أفضل العناصر للعمل بهذه المهنة (الناقة، 2009).

2. **ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات ضعف مستوى مدرس اللغة العربية:**

- أن ينمي مهارات التعلم الذاتي لمواجهة التغيرات التي تطرأ على منهج اللغة العربية.
- أن يستخدم مهارات البحث العلمي في التغلب على الصعوبات التي تواجهه في تعليم اللغة العربية.
- أن يشارك في الدورات التدريبية لتنمية مهاراته اللغوية والارتقاء بها.
- أن يتحمس لتدريس اللغة العربية ويقبل عليها.
- أن يلم بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي.

3. **الازدواجية اللغوية:** فهناك لغة التخاطب أ والعامية التي يتعامل بها الناس في حياتهم اليومية العامة والخاصة، وهناك لغة الكتابة في معاهد التعليم والكتب والصحف وغيرها من المجلات، ولا شك أن للغة التخاطب تأثيرها القوى بما تتمتع به من نفاذ وأداءٍ وسعة انتشار وتلقائية ومزاحمة للغة الفصحى، كما أن لغة التعليم في الجامعات والمدارس العربية أصبحت منقسمة إلى لغتين، اللغة العربية واحدة منها ولغات أجنبية هي المسيطرة على واقعنا العربي (طعيمة، 2008).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات الازدواجية اللغوية:

- أن يدرب الطلاب التشكيلات السليمة للغة الفصحى واستخدامها.
- أن يقدر الفصحى كلغة راقية في التواصل.
- أن يتواصل مع طلابه والآخرين باللغة العربية الفصيحة.
- أن يتحدث اللغة العربية الفصحى في تدريس اللغة العربية.

4. **اللغة الأجنبية:** يغلب إقبال الطلبة في عصرنا الحاضر على تعلم اللغات الأجنبية، إما لأن هذه اللغات مفروضة في مجال التعليم أو العمل ولا مناص من ممارستها ومن تكريس الاهتمام بها أو لتوافر فرص العمل المغرية بها والداعية لتعلمها والمشجعة على تغليب الاتجاه إليها، أو لمجرد التعلق والانبهار بها واعتبارها عنوانًا للتقدم والحضارة. ومهما كان سبب هذا الإقبال أو الانبهار فإنه يقلل بلا شك من فرص الاتجاه لتعلم اللغة الأم، كما يقلل من ممارستها ومن تداول مفرداتها، مما يؤدي بالتالي إلى قلة الرصيد من هذه المفردات.

إن تعلم اللغة الأجنبية يعد بلا ريبٍ مغنما لا يستهان بقيمته، غير أن غلبة الاهتمام به والتكريس من أجله يكون

على حساب اللغة الأم، ويؤدي إلى إضعافها وإلى تقليل البراعة في استخدامها، وإن اختلف مدى هذا الضعف بحسب اختلاف السن والخلفية الثقافية التي يمتلكها الفرد، وبحسب نوعية الممارسة لهذه اللغة، أضف إلى ذلك أن استخدام اللغة الأجنبية، ولا سيما في مجالات تعليم العلوم، أدى فيما يبدو إلى تقليص حركة التأليف والتصنيف باللغة الأولى، وإلى الاكتفاء أحيانا بما يستورد من الكتب والمقررات والمراجع المدونة باللغات الأجنبية التي تعتمد في التدريس والتعويل عليها. وقد زاد ذلك بدوره من غلبة استخدام ا لمصطلحات والتعبيرات الأجنبية، وساعد في سريانها على الألسن وتسربها إلى اللغة في أوساط المؤسسات المذكورة، فقلل بذلك من فرص استعمال مقابلاتها العربية ومن فرص استخدام اللغة وإنعاش مخزونها اللفظي عن طريق القراءة والكتابة بوجه عام. (المعتوق،1996).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات اللغة الأجنبية:

- أن يعتز بلغته العربية اعتزازه بالقرآن الكريم والتراث الحضاري الإسلامي.
- أن يتواصل مع الآخرين باللغة العربية دون إقحام ألفاظ أجنبية في حديثه.
- أن يشجع تعلم لغات أخرى بعد التمكن من اللغة العربية
- ن يدرك الخصائص المميزة للغة العربية دون غيرها من اللغات.
- أن يشجع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5. **العولمة:** يتفق الجميع على أن اللغة هي وعاء للثقافة وحاضن لملامح هوية الأمة الثقافية والفكرية وفي نفس الوقت عند الحديث عن العولمة وعن التحولات الكبيرة في الفكر والقيم والأخلاق التي لا تخطئها العين، ولا يجهل حسيسها في الوقت الحاضر، ما جلبته معها من غطاء عالمي وعاؤه اللغة الإنجليزية وحدها. (محمود، 2017).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات العولمة:

- أن يعي دور العولمة في التأثير على اللغة العربية.
- أن يبرز العلاقة بين الأعمال الأدبية وخصائص المجتمع الذي تظهر فيه.
- أن يبرز قيمة التراث العربي والإسلامي ودوره في تشكيل الحضارة الإسلامية.
- أن يدرك أبعاد الغزو الثقافي وتأثيره السلبي على اللغة العربية.

6. **الانفجار المعرفي:** على معلم اللغة العربية أن يعي دوره في ظل هذه الثورة المعرفية والتكنولوجية ولا سيما في مجال التعليم في أن يستخدم التكنولوجيا الحديثة في التدريس، وفي التكليفات التي يعطيها للطلبة، وفي غيرها من الفعاليات التعليمية، وأن يكونوا قادرين على تشغيل التكنولوجيا والتعامل معها (على، 2011).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات الانفجار المعرفي:

- أن يرشد الطلاب إلى مصادر المعلومات وفرص المعرفة اللغوية المتاحة عبر الإنترنت.
- أن يدرك خصائص الوسائط التعليمية المتعددة المستخدمة في تدريس اللغة العربية.
- أن يعي دور التكنولوجيا في العملية التعليمية وفي تعليم اللغة العربية.
- أن يدرك التغيير الجذري في طبيعة دوره كميسر لسبل التعلم.
- أن يشجع الطلاب على استخدام المستحدثات التقنية الحديثة في العملية التعليمية، كالمعاجم الإلكترونية، والكتب الإلكتروني.

7. **وسائل الإعلام:** يفترض أن تشارك وسائل الإعلام العربية مشاركة فعالة في تنمية اللغة العربية وفي الارتقاء بلغة الجمهور، لا تقوم في وقتنا الراهن بدورها على الوجه الأكمل، فكثير ما يلجأ الإعلام إلى استخدام اللهجات العامية المحلية في تقديم البرامج الإذاعية والتلفزيونية، وأن ارتباط أفراد الجمهور ولا سيما الناشئة منهم وتعلقهم بهذه الوسائل وانجذابهم إليها، فإن محصول هؤلاء الأفراد من الألفاظ والتراكيب الفصيحة لا يتوقع أن يكون إلا ضئيلًا أو أقل بما يكفي لارتقاء قدراتهم التعبيرية بلغتهم الفصحى السليمة (المعتوق،1996).

ومن بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية لمواجهة تحديات وسائل الإعلام:

- أن يوظف وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في تدريس اللغة العربية.
- أن يصحح الأخطاء اللغوية الشائعة على ألسنة الإعلاميين ومقدمي البرامج.
- أن يشجع طلابه على المشاركة في الأنشطة الإعلامية باللغة العربية الفصحى.

رابعًا - تقديم التوصيات والمقترحات.

- العناية بتأهيل أعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية والمعاهد العليا للتدريس باللغة العربية السليمة ووضع برامج متطورة عن طرق تدريسها.
- تحقيق التوازن والتكامل بين جوانب الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية.
- أن يستقر في ذهن المتعلمين أن اللغة العربية عنصر أساسي من مقومات الأمة والشخصية العربية، وأنها لغة القرآن الكريم والتراث الحضاري الإسلامي.
- تنمية الميل للقراءة والاطلاع كهدف أساسي من أهداف التعليم، بل وسيلة تعليم الإنسان نفسه بنفسه.
- ضرورة إيجاد تكامل بين تدريس اللغة العربية وتدريس المواد الأخرى من حيث الحرص على استخدام اللغة الفصحى في جميع مواد الدراسة.

المصادر:

- جمال الدين، نادية 2013 الإنسان والتعليم والبحث التربوي في الزمان الرقمي، القاهرة، الزعيم للخدمات المكتبية والنشر.
- حسب النبي، محمد سعيد. (2012) الغزو اللغوي الأسباب والحلول الوطن عدد70، الإمارات العربية المتحدة. 1-7
- العمري، وصال (2015) تصورات معلمي العلوم للمرحلة الاساسية لدمج التكنلوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات37(2) 170-148.
- علي، نبيل. (2011) الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت، عالم المعرفة.
- الزهراني، أحمد عوضه. وإبراهيم، يحيي عبد الحميد. (2012) معلم القرن الحادي والعشرين.
- طعيمة، رشدي، (2008) اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء، والجدل حول واقعها المعاصر، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة
- يونس، فتحي علي، والشيخ، محمد عبد الرؤوف (2003): المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب «من النظرية إلى التطبيق»، مكتبة القاهرة.
- العطية، أحمد المطر 2008: اللغة العربية قضايا الواقع المعاصر، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- البريكي، فاطمة، (2008): نقد مناهج اللغة العربية دراسة حالة دولة الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- المعتوق، أحمد،1996: الحصيلة اللغوية، مجلة عالم المعرفة، الكويت.
- المعتوق، احمد،2008: التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي، نموذجًا، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- النجار، لطيفة، 2008: تأهيل معلمي اللغة العربية، الواقع والطموح، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- ملكاوي، نازم محمود، نجادات، عبد السلام، (2007): تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحدي دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، مجلد4، العدد 2
- حفني، مها كمال،2015: مهارات معلم القرن الحادي والعشرين.
- صالح، إدريس سلطان (2008) «تطوير برامج معلم الجغرافيا بكليات التربية»، متاح في الرابط: .html.548091/4/http://edreessultan.arabblogs.com/archive/2008
- - الناقة، صلاح أحمد، أبو ورد، إيهاب محمد (2009): إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في ضوء التحديات المستقبلية المؤتمر التربوي للمعلم الفلسطيني / أغسطس، الجامعة الإسلامية، غزة (16 15-) الواقع والمأمول.
- محمود، حسانين (2017) المعتقدات التربوية للمعلمين، كلمة السر في تطوير التعليم: متاح في الرابط:

http://www.neweduc.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D 8%AA%D9%82%D8%AF %D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84% D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8% A9%D9%84 %D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86

«اقْتِرَاحَاتٌ لِتَحْسِينِ تَكْوِينِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ».

د. خيرة غريبي
جامعة عمار ثليجي – الأغواط – الجزائر
dr.ghribikheira@gmail.com

تمهيد:

يعد المعلم اللبنة الأساسية في العملية التعليمية، ويعتبر تكوينه الحجر الأساس لنجاح التعليم في أي مؤسسة تربوية؛ لذا يجب تكوينه وإعداده إعدادًا جيدًا في جميع الميادين؛ ليقوم بهذه المهمة الشاقة.

1. **برنامج إعداد معلم اللغة العربية في الجزائر ونقائصه:**

يتلقى معلمو اللغة العربية في البلدان العربية إعدادًا خاصًّا يشمل ثلاثة جوانب حسبما اطلعنا عليه: إعداد أكاديمي، وإعداد مهني، وإعداد ثقافي، وتكاد تتفق الدراسات والأبحاث التي اطلعنا عليها وشملت مجموعة من البلدان العربية وبعض البلدان الغربية على عدم كفاية هذا التكوين، وأنه يشوبه النقص من عدة جوانب، وهذا ما لاحظناه كذلك على تكوين المعلمين في دولة الجزائر؛ إذ يتلقى معلمو اللغة العربية تكوينًا أكاديميًّا يتمثل في تحصيلٍ معرفيٍّ في علوم اللغة العربية يتمثل في معلومات في النحو والصرف، واللسانيات التطبيقية، والبلاغة والعَروض، والأدب الجاهلي والإسلامي والأموي، والنقد القديم، ومنهج تحليل النصوص، وفنيات التعبير في السنة الأولى من التكوين، ويتلقون في السنة الثانية المقاييس الآتية: الأدب العباسي والأندلسي والمغربي والعثماني والأدب الجزائري الحديث والمعاصر، والأدب الشعبي العام، والنحو والصرف، واللسانيات التطبيقية، والبلاغة العربية وعلم الدلالة، والمعاجم ومصادر اللغة والأدب، وفي السنة الثالثة يتلقون المقاييس الآتية: الأدب الحديث والمعاصر، والثقافة الشعبية، والأدب الشعبي الجزائري، والآداب الأجنبية، والنقد الحديث والمعاصر، واللسانيات التعليمية، والنحو العربي والصوتيات، وأصول النحو العربي ومدارسه، والتربية الدينية، وفي السنة الرابعة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي يدرس الطلبة المقاييس الآتية: تحليل الخطاب، ونظرية الأدب وعلم الجمال، والأدب المقارن والتعليمية التطبيقية، والنحو الوظيفي، ويخصص لهذه المقاييس ساعة أو ساعة ونصف، وتختلف من حيث تنقيطها ومعاملها من واحد إلى ثلاثة معاملات[1].

أما في التكوين الثقافي، فيتلقى الطلبة خلال السنوات الأربع المقاييس الآتية: الحضارة العربية الإسلامية، تاريخ الجزائر الحديث، التيارات الفكرية، وأدب الأطفال والمسرح والسينما والفنون بالإضافة إلى الإعلام الآلي واللغة الأجنبية[2].

وفي التكوين المهني يتلقون المقاييس الآتية: مدخل إلى علم التربية، علم نفس الطفل المراهق، علم النفس التربوي، علم النفس الاجتماعي التربوي، التشريع المدرسي، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، التدريب الميداني في السنة الأخيرة فقط، وتعليمية مادة التخصص ويوجد في السنة الأخيرة فقط....(3).

وقد أجريت تعديلات شملت برنامج تكوين معلم التعليم في المرحلة الابتدائية فقط، تمت فيها إضافة مواد الرياضيات والفيزياء وعلم النبات وعلم الحيوان والجغرافيا والتاريخ والفنون وعلم نفس النمو للطفل، وتعليمية بعض الأنشطة، والتدريب الميداني في المدارس الابتدائية ومذكرة التدريب الميداني(4).

ويتم تلقيه لهذا الإعداد إما في المدارس العليا للأساتذة، أو في الجامعات، ولا توجد معاهد خاصة بعلوم التربية بعدما تم إلغاؤها في الجزائر منذ سنوات، أما في بقية البلدان العربية فلاحظنا أن التكوين يتم في معاهد التربية وفي الجامعات، وتتفاوت من حيث المقاييس التي يدرسها الطالب المعلم ونوعها، لاسيما في التكوين المهني والتربوي، وهناك مراكز تلغي التكوين الأكاديمي تمامًا على أساس أن الطالب تحصل عليه في سنوات الدراسة، وتركز على التكوين التربوي فقط.

وما لاحظناه من نقائص في تكوين معلمي اللغة العربية في الجزائر ما يلي:

- عدم تطابق ما يتكون المعلم به مع البرنامج المقرر في التعليم الابتدائي.
- عدم برمجة مقياس في تعليمية الأنشطة طيلة سنوات التكوين.

(1) وثيقة برنامج تكوين أساتذة التعليم الأساسي و أساتذة التعليم الثانوي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، جانفي2001.
(2) الوثيقة السابقة.
(3) الوثيقة السابقة.
(4) وثيقة برنامج التكوين لمعلم التعليم في المرحلة الابتدائية في اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة.

- قلة برمجة التربصات في السنة الأولى والثانية، وتترك إلى السنة الأخيرة فقط.
- عدم تمكّن المعلمين المتخرجين من الجامعات والمدارس العليا من اللغة العربية، لاسيما دروس النحو والصرف والبلاغة، نظرًا لسوء التكوين المعتمد على إلقاء البحوث وعدم تخصيص الحجم الساعي المناسب للمواد اللغوية الأساسية.
- استعمال اللهجة العامية لدى معلمي المرحلة الابتدائية مما يعيق اكتساب اللغة الفصيحة للأطفال.
- عدم برمجة مقياس لتقنيات التعليم في الجامعة، فالطلبة المتخرجون لا يعلمون شيئًا عن الحياة التعليمية، ويسيرون في العملية التعليمية خبط عشواء.
- عدم حصول المعلمين المتكونين على الإعداد الحقيقي مئةً بالمئة، فبسبب المناسبات والعطل والامتحانات لا يحصلون إلا على 50 بالمئة أو 60 على أكثر تقدير من برنامج المقاييس التي يدرسونها، لاسيما في التكوين العلمي، لذلك يتخرجون غير مؤهلين للقيام بهذه المهمة.
- وحتى يقارب المعلم هذه المكانة علينا أن نكوّنه تكوينًا صحيحًا ودقيقًا، ونبنيَ فيه شخصيةَ المعلم الحقيقي، وحتى نضمن إنتاج أجيال رائدة علينا أن نوليَه الرعاية والاهتمام قبل الحياة المهنية وأثناءها.

2. **مفهوم إعداد المعلم وأنواعه:**

يعرف بأنه «التدريب المهني للمعلم والتربية التي تسهم في ارتقائه بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتشمل برامج إعداد المعلم دراسة مادة أكاديمية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقررات التربوية وممارسة التدريس تحت إشراف الموجهين»[1]، ويعرف كذلك بأنه «قيام المؤسسات التربوية بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًّا وتربويًّا وعلميًّا وسلوكيًّا باعتبارهم عصب العملية التربوية، وأداة نجاحها. وبعد إعداد المعلم وتكوينه فكريًّا وتربويًّا عليه أن يخضع إلى تكوين مهني، كذلك يغفل عنه في المعاهد والكليات»[2].

«فعن طريق المعلم يتم توجيه المتعلم اجتماعيًّا؛ ليكون فردًا مفيدًا في المجتمع، وعليه يجب أن يكون المعلم قد أعد إعدادًا صحيحًا ليتحمل المسؤولية المهمة الملقاة على عاتقه»(3).

3. **أنواع برامج إعداد معلم اللغة العربية في العالم:**

"يوجد نظامان لإعداد المعلم في معظم الكليات الجامعية في العالم، وهما: النظام التكاملي والنظام التتابعي، فالنظام التكاملي: يدرس فيه الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات. والنظام التتابعي: وفيه يدرس الطالب المواد التخصصية في كلية الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على درجة البكالوريوس، يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين»[4].

وهناك من يشرح برامج إعداد المعلم كما يلي:

«الإعداد الثقافي العام: ويقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية، والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي. وبناءً على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدًّا مناسبًا من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى المجالات والتي كثيرًا ما تفرض نفسها على عقول الطلاب، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ومقنعة سواء من خلال معلم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة. ومن أمثلة الموضوعات التي تتعلق بالثقافة العامة لمعلم المستقبل ما يلي: الثقافة العلمية: والتي تختص ببعض المعلومات والحقائق في مجال العلوم مثل الاختراعات الحديثة»[5].

«الإعداد المهني التربوي: يعد البعد المهني أحد الجوانب الرئيسة في برنامج إعداد المعلم ويتم من خلاله إعداد المعلم ليكون عضوًا في مهنة التعليم، له من الكفاءة الفنية والالتزام بالقيم المهنية ما يؤهله لهذه العضوية، وعلى هذا؛ فإن التدريب المهني للمعلم يتضمن التدريب العملي على: معرفة الأهداف التربوية العامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها»[6].

(1) منى سليمان الذبياني، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم و تكوينه، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد 85، ج2، أكتوبر 2014، ص 108.
(2) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها، ص 108.
(3) محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2016، ص95، 96.
(4) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها، ص119، 120.
(5) مصطفى عبد السميع وهالة محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته و تدريبه، دار الفكر، عمان، ط1، 2005، ص23.
(6) مصطفى عبد السميع، وهالة محمد حوالة، المرجع نفسه، ص 24.

«الإعداد الأكاديمي: المقصود به تزويد معلم المستقبل بالمفاهيم والأساسيات في المقرر التخصصي الذي يقوم بتدريسه كي يصبح على مستوى عال من القدرة التخصصية. وتعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية وكذلك أساليب التدريس، هي نفسها عملية إعداده أكاديميًّا لتدريس مثل هذه المقررات لتلاميذه في المستقبل. وعليه؛ فإن الهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهمًا كاملًا أساسيات ومفاهيمَ وحقائقَ المواد الدراسية التي يتخصص فيها. أي أن الإعداد الأكاديمي الجيد سيجعل المعلم متمكنًا في مادة تخصصه»[1].

4. **النقائص التي يعاني منها تكوين المعلمين: لقد لاحظت بعض الدراسات والبحوث النقائص الآتية في تكوين المعلمين، سنعرضها فيما يلي:**

- دراسة أمة الله السهيلي بعنوان (تطوير نظام التنمية المهنية لمعلم التعليم الأساسي في اليمن) لاحظت فيها:- أن هناك إهمالًا من الجهات المسؤولة في الأخذ بالاحتياطات التدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى احتياج المجتمع والبيئة المحلية إلى إعداد التنمية المهنية للمعلمين.
- دراسة راسيتا وزن بعنوان (برامج تدريب المعلمين) لاحظت فيها:
- غياب ملاءمة البرامج التدريبية المقدمة للاحتياجات الفعلية للمتدربين[2].
- دراسة ريتشارد أوفرباوق ورفلينجلو بعنوان (تأثير منحة ممولة فيديراليًّا على برامج التنمية المهنية للمتعلمين وأهمية برامج التكنولوجيا) لاحظ فيها:
- ضرورة دمج تكنولوجيا التعليم في التدريس داخل المنهج الدراسي، وضرورة الاهتمام بتدريب المعلم وتنميته مهنيًّا باستخدام التكنولوجيا المختلفة[3].

وترصد وزارة التربية والتعليم بعض الملاحظات على برامج إعداد المعلمين في فلسطين منها:

برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم، فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المدرسين مؤهلين، ولكن إما غير متدربين للنهوض النوعي بمستوى التعليم، أو متدربين بشكل غير مناسب، ولا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، فبرامج إعداد المدرسين متعددة ومختلفة، وغالبًا لا تنجح في تحضير خريجين جددًا مؤهلين على نحو كاف للعمل في الصف. فالجامعات وكليات التربية تحضر المدرسين بطرق مختلفة، والتدريب يتم في بيئة جامعية تقدم من قبل أساتذة بعضهم بعيدٌ كلَّ البعد عن الجو الحقيقي والبيئة المدرسية(4).

لذلك لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين بالإضافة إلى التكوين العلمي، وهي:

«نظام لتحسين وتطوير وتوسيع المعرفة والمهارات وتتضمن تنمية القدرات الفردية الضرورية للإنجاز الأمثل للواجبات الوظيفية والمهنية أثناء الحياة الوظيفية، كما تعرف بأنها نشاط مستمر يركز على المعلم من أجل تحقيق تغيير هادف في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات عمل المعلم الحالية»[5].

5. **مقترحات لتحسين تكوين معلمي اللغة العربية:**

أ. مقترحات وإستراتيجيات ترتبط بالتكوين الأكاديمي والعلمي خلال السنوات الجامعية للتعليم في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية:

- التكوين الدقيق للطلبة في المعاهد والمدارس العليا والجامعات، ويكون ذلك بـ:
- برمجة مقياس خاص بتقنيات التعليم في المدارس العليا والجامعات، لجميع التخصصات التي تتجه نحو ميدان التعليم.
- ينبغي تدريس مقاييس النحو والصرف والبلاغة والعَروض في خمس سنوات الليسانس والماستر، مع تكثيف الحصص التدريبية؛ لتكوين معلمي اللغة العربية حتى ينجحوا في الميدان.
- تقديم النحو والصرف والبلاغة والعروض في شكل دروس لا في شكل بحوث؛ لنضمن التكوين الدقيق للطالب «المعلم».
- يحفّز الطلبة في الجامعة أو المدارس العليا على الاطّلاع على الدروس وتعميق الفهم في المصادر القديمة ومراجع

(1) المرجع نفسه، ص24، 25.
(2) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها، ص 110، 111.
(3) المجلة نفسها، ص110.
(4) جمال حمدان إسماعيل الهسي، واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة، رسالة ماجيستير، غزة فلسطين، ص31.
(5) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها، ص115.

النحو والبلاغة والعَروض المعاصرة.

- برمجة مقياس تعليمية الأنشطة في جميع سنوات التكوين، ويتدرب فيه بشكل مكثف على إلقاء الدروس في النحو والصرف والبلاغة والعَروض وتحليل النصوص لجميع المستويات.
- التذكير بالمعلومات المتعلقة بالنحو والصرف والبلاغة والنصوص الأدبية والتعبير بنوعيه والحساب والتكنولوجيا، بالتوازي مع اطلاع المتكونين على تقنيات تعليم مختلف الأنشطة في مختلف المراحل.
- ويقترح عبد الرحمن الحاج صالح في حديثه عن كفاءات المدرس المهنية وعن تعليمية اللغة بذكر الشروط الواجب توافرها في المدرسين باعتبارها كفاءات مهنية، ومن بين هذه الكفاءات الملكة اللغوية؛ إذ يشترط في مدرس اللغة أن يتوافر عليها، يذكر عبد الرحمن الحاج صالح مبيِّنًا هذا الشرط: أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه (والمفروض أن يكون قد تم ذلك قبل دخوله في طور التخصص.

كما يتوجب على المعلم أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة»، ويقول في ذات الصدد: إنه ينبغي على المدرس أن يكتسب أثناء تخصصه ملكةً كافيةً في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين، أو هذا الشرط الآخر اللازم، والذي لن تقوم له قائمة إلا إذا اطلع المدرس على المحصول اللساني والتربوي، ثم يقوم بتطبيق ذلك في تخصصه بطريقة منتظمة ومتواصلة[1].

- أن يبرمج مقياس التواصل والاتصال، يتعرف من خلاله الطالب المعلم قواعد التواصل الفعال، ومن أهمها: ملاءمة التعبير لمستوى أفراد المجموعة، والإنصات بكل أجزاء الجسم والتفاعل والتعاطف[2].

ب. وفي الإعداد المهني للمعلم نقترح ما يلي:

- إجراء مسابقة للدخول في معهد التكوين، يُسأل فيها الطالبُ عن رغبته في هذه المهنة ويطلع فيها على مشاقها.
- زيادة عدد سنوات التكوين من ثلاث سنوات إلى أربع أو خمس، تكون فيها المزاوجة بين اكتساب المعلومات اللغوية والأدبية، وبالموازاة تكون هناك تعليمية الأنشطة.
- برمجة التربصات للطلبة بشكل مكثف، ويتم إجراؤها لدى المعلمين ذوي الخبرة وتحفيزهم على كتابة التقارير والملاحظات والاستبانات.
- أن يُقرَّرَ مقياسٌ لبيان طرق التقويم وإستراتيجيات بناء الاختبارات.
- أن يُقرر مقياسٌ من علم الاجتماع حول العمل التعاوني وكيفية التعايش مع الآخر.
- برمجة مقياس الإعلام الآلي يتعلم فيه الطالب كل تقنيات الكتابة والتعرف على مواقع الدروس والوثائق التي تفيده في مجال مهنته، ويتعلم طريقة العرض بالسبورة الضوئية، ويتعلم التسجيل والتصوير والمونتاج لإنشاء فيديوهات بصوته، تساعده على جذب التلاميذ وأداء مهمته مواكبة للتطورات في العصر الحديث عصر الصورة.
- برمجة مقياس علم نفس الطفل التربوي، في جميع سنوات التكوين ولا داعي للقضايا النظرية، بل يكون تطبيقيًّا ببيان كيفية التعامل مع المتعلم في جميع الأطوار التعليمية، وفي جميع الحالات، التلميذ المشاغب، البطيء، الهادئ، المنعزل،...الخ.
- إخضاع المتخرجين إلى دورات تدريبية مكثفة مع المفتشين والأساتذة ذوي الخبرة في الميدان لاكتساب مهارات التعليم وترسيخ المعلومات.
- ضرورة تعليمة تطبيق طريقة البطاقات الخاصة بالمتعلمين، للتعرف على حالتهم الاجتماعية ومتابعة تطور اكتسابهم للمعرفة، فالمتابعة المستمرة هي التي تضمن تحسن مستوى المتعلمين.
- برمجة مقياس في علم النفس طيلة سنوات التكوين ويخصص له حجم ساعي معقول.
- فذلك يساعد المعلم على«معرفة طبيعة المتعلمين الذين سيتعامل المعلم معهم في المستقبل من حيث دراسة خصائص نموهم وميولهم واهتماماتهم وحاجاتهم واتجاهاتهم ودوافعهم، والإلمام بالأساليب التربوية الحديثة»[3]
- التوسع في إيفاد المعلمين لبعثات في الدول المتقدمة للاستفادة من الخبرات المتوافرة في تلك الدول، مع إمكانية

(1) المجلس الأعلى للغة العربية، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، دار الخلدونية، الجزائر، 2018، ص104.
(2) يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج، عمان الأردن، 2010، ص89، 90.
(3) مصطفى عبد السميع، وسهير محمد حوالة، إعداد المعلم و تنميته، ص 24.

الاستعانة بخبراء في التربية والتعليم للإسهام في عملية التدريب[1].

- رفع سن الطالب الملتحق بهذه المعاهد مما يجعله في سن يؤهله لتقبل المعلومات والثقافة اللازمة[2].
- اختيار الطالب الذي سيلتحق بكليات التربية الاختيار الصحيح وتحت شروط ومعايير لا استثناء فيها وتتفق مع متغيرات العصر. والقيام بحملة توجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم ميولٌ حقيقيةٌ ورغبة أكيدةٌ للعمل في حقل التعليم بالمواصفات الموضوعية التي يجب أن تتوفر في المعلم[3].
- لفت انتباه الطالب المعلم إلى ضرورة "احترام المهنة؛ لأن احترام المهنة من احترام الذات وعلى المدرس أن يكون إيمانه قويًّا بأنه يعمل في مهنة شريفة مقدسة وإيمانه القوي يركز على احترامه لنفسه ولمهنته[4].
- أن يقرر مقياس كيفية إدارة الصف التي تعرف بأنها: «مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليها، وهي: تقسيم الوقت الزمني للحصة الدراسية على شكل مراحل يحددها المعلم لقيادة الفصل الدراسي، وإتاحة الفرصة للطلاب بممارسة القيادة للمجموعات الأخرى داخل الفصل، والمشاركة في إدارة المجموعات، وذلك بغرض زيادة إنتاجيتهم التحصيلية، ورفع درجة المشاركة، وتحمل المسؤولية الجماعية بين التلاميذ أنفسهم»[5].
- وللمعلم مهام كثيرة في "إدارة البيئة المادية للصف القائمة على التعليم الفعال:
- إذ ينبغي أن يأخذ بالاعتبار أن التصميم المادي للغرفة الصفية يحقق إدارة أفضل[6].
- و"تنظيم التلاميذ في مجموعات: من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف، وتؤدي إقبال التلاميذ على عملية التعلم والتعليم هو تنظيم هؤلاء الأفراد في مجموعات يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم بعضًا، وبالتالي يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل[7].
- وقد حدد "رذر فورد" خصائص التعليم الفعال وشروطه بما يلي:
- استخدام المرونة في طرق التدريس...، تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم، استخدام التجريب، إتقان مهارة إثارة الأسئلة، إظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم، إتقان مهارة الاتصال والحوار مع المتعلمين[8].

ج. **وفي الإعداد الثقافي نقترح ما يلي:**

- أن يوسع الطالب المعلم معلوماته في أغلب ميادين الحياة ليكون حاضر البديهة ومستعدًا لأي أسئلة يمكن أن يطرحها عليه المتعلمون، فتكون لديه معلومات تاريخية وجغرافية وسياسية وعلمية وتكنولوجية بالقدر الذي يشبع متعلميه ولا يجعله في حرج أمامهم.
- رفع المستوى الثقافي لمعلمي المرحلة الابتدائية وذلك بتزويد المعلمين بالثقافات الأكاديمية.
- وتزويدهم بالقدر الكافي من الدراسات المهنية والتربوية والاجتماعية(9).
- الإعداد الشخصي للمعلم: هناك من الباحثين من يقترح هذا الإعداد، «فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالسمات الشخصية الإيجابية.... ويجب على مؤسسات إعداد المعلم أن تهتم بهذا الجانب من الإعداد، وذلك الاهتمام يبدأ من مرحلة الاختيار، فعلى هذه لمؤسسات جذب أفضل العناصر وانتقاؤها للعمل في مجال مهنة التعليم بحيث يُراعى فيمن يتم اختيارهم للدراسة بهذه المؤسسات عددٌ من السمات الشخصية مثل: المظهر المقبول، والشكل الحسن، والثقافة العامة، والميل نحو مهنة التدريس، والشخصية السوية، واللياقة البدنية، وغير ذلك من السمات التي تضمن إعداد معلم كفء»[10].

(1) المرجع نفسه، ص23.
(2) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها، ص118.
(3) مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة، المرجع نفسه ص22.
(4) محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص 101.
(5) مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته و تدريبه، ص 57.
(6) محمد عوض الترتوري، أدوار المعلم في التعليم الفعال، ديوان العرب، ص 6، https://www.diwanalarab.com
(7) محمد عوض الترتوري، الموقع نفسه، ص7.
(8) الموقع نفسه، ص1.
(9) منى سليمان الذبياني، المجلة نفسها ص118.
(10) مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته و تدريبه، ص25.

والمدرس يثبت المثل العليا في طلبته، وهو القدوة أمامهم وعلى منواله يسير الكثير منهم ويتأثرون بشخصيته ويقلدونه، فدور المدرس الإيحائي الناتج عن تأثر الطلبة بشخصيته كبير والتعلم عن طريق القدوة له أثره الواضح العميق[1].

- وهناك من يضيف صفات أخرى، يجب توافرها في المعلم هي:
- "سلامة الجسم والحواس، والنظافة؛ فيجب أن يكون قدوة لطلبته من حيث العناية بملابسه الخاصة، والنظام: يجب عليه أن يكون ملمًّا بجميع ما يتعلق بمهنته من مهارات تدريسية وطرق وأساليب تدريس، تنظيم الأنشطة الداخلية والخارجية[2].
- وهناك من يضيف:
- «أن يكون منضبطًا في مواعيده وتوقيته، فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخرًا عن بدء الدرس.
- أن يكون مستعدًا جيدًا، فمن الأمور المهمة جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقًا. وأن يجيد استخدام صوته، وأن يكون واعيًا منتبهًا بما يحدث في الفصل، وأن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل، أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات.
- ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل، وأن يحسن استخدام الأسئلة.
- أن يعطي المعلم قدرًا من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، وأن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ»[3].

د. مقترحات تتعلق بالوثائق المساعدة للمعلم التي تحضّرها له اللجان المختصة في تكوينه قبل دخوله للحياة المهنية:

- تخصيص دليل للمعلم يحتوي كل ما يحتاجه المعلم في مهنة التعليم من توجيهات وشروحات لطريقة التعليم ونماذج مختلفة ومكثفة لكيفية تقديم الأنشطة والتوزيع السنوي للبرنامج والمحتويات، أي يضم كل ما يمكن أن يجعل المعلم يؤدي دوره على أكمل وجه. ويكون خاصًّا باللغة العربية فقط، ويكون عونًا ومنهلًا للمعلم يستقي منه في كل آونة وحين ما يحتاجه في الميدان، وعلى المفتش أن يراقب المعلمين ويحفّزهم على استعماله والاستفادة ممّا فيه من طرائق التدريس والتقويم.

«فمن الضروري إصدار دليل للمعلم عند بناء منهاج دراسي وهو يحتوي على جميع الخطط لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي وبنفس الوقت وسيلة مساعدة للملعم عند تطبيق المنهاج»[4].

«ومن الضروري ملاحظة ما يحدث من تغييرات على المنهاج مما يتطلب إجراء ما يلزم على الدليل بصورة ملائمة للمتغيرات التي أجريت على المنهاج، ومن الضروري أن يفهم المعلم فلسفة المنهاج من خلال دليل المتعلم. كما أن دليل المعلم يضع أمام المعلم كافة الأساليب التدريسية لغرض الاستفادة منها، إضافةً إلى أساليب التقويم»[5].

- وهناك من يقترح أن يكون محتوى دليل المعلم يشتمل على ما يلي:

مقدمة دليل المعلم، وتشتمل على ما يلي:

- الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج، تعريف المعلم بأهداف الدليل، تعريف بالأبواب والفصول للدليل.
- أهداف المنهاج: ويتضمن ما يلي:
- العلاقة بين أهداف المنهاج وأهداف العملية التعليمية.... وحدات المنهاج: محتوى وحدات المنهاج (المهارات، المعارف، المفاهيم، القيم، الاتجاهات).
- عدد الساعات المقررة التي يحتاجها المعلم لتنفيذ كل مادة دراسية من مواد المنهاج[6].
- «توفير المؤلفات والمجلات والنشرات الدورية التي تهتم بميدان طرائق التدريس الحديثة وأساليبه لاطلاع المدرسين عليها والإفادة منها»[7].

(1) محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص99.
(2) المرجع نفسه، ص101.
(3) https://www.diwanalarab.com محمد عوض الترتوري، أدوار المعلم في التعليم الفعال،، ص1.
(4) محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، ص 94، 95.
(5) محمود داود الربيعي، المرجع نفسه، ص 94.
(6) محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة،، ص 95.
(7) عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية، دار المسيرة، عمان الأردن، ص246.

- صور تعطى لتكوين المعلم في تنظيم الصفوف توضع في الباوربونت وتشرح.
- تعويد المعلم أثناء تكوينه أن يبتكر طرقًا جديدة لتقديم الدروس لاسيما دروس النحو والصرف، في شكل مسرحيات وخرائط مفاهيمية يعدها بنفسه.

هـ. مقترحات تتعلق بتقنيات التعليم التي يجب أن يكتسبها ويراعيها المعلم أثناء أدائه للعملية التعليمية:

- ضرورة تحفيز الطالب المعلم على الابتكار وتوظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة في العملية التعليمية، وهو في مرحلة التكوين.
- نقترح تدريبه على تنويع طرائق التعليم، ولا يكون ذلك إلا بتنويع الوسائل:
- فالوسائل التعليمية المعاصرة ولاسيما السبورة الضوئية والصورة التعليمية التي يتم فيها بلورة المعلومات في أشكال ملونة، وصور لحيوانات أو رسوم متحركة قد تعمل على توصيل المعلومة للمتعلم وترسيخها، وذلك لأنّ الصورة في عصرنا الحالي قد اقتحمت جميع الميادين، وأصبح لها تأثير كبير على ذهن الطفل والمراهق فهو يتعامل مع التلفزيون والهاتف والإنترنت والإشهار، وكلها تستخدم تقنية الصورة، والصور الملونة خصوصًا، وهو ما ساعدها على جذب الملايين من المشترين والقراء، فلماذا لا تستخدم وزارة التعليم هذه التقنية في خدمة التعليم وتعميمها، وتجعلها من أولوياتها؟!
- ونقترح على الطالب المعلم أن يتدرب وهو في مرحلة التكوين على أن يبتكر ولا يمل الابتكار لتقنيات جديدة في تقديم الدروس، ويتعود عليها في مرحلة التكوين بشكل مكثف. ما يلي:
- كأن يتدرب على تقديم درس: بالسبورة العادية والطباشير الملونة والتلقين العادي باستعمال الطريقة الحوارية سؤال /جواب /استنتاج.
- ويتدرب على تقديم درس آخر بالسبورة الضوئية وإلقاء الدرس بطريقة الباوربوينت powerpoint بصوت المعلم.
- ويتدرب على صياغة درس بطريقة مسرحية أو يضع سيناريو.... وهكذا.
- أن يتدرب على حل التدريبات وأسئلة التقويم على جهاز الكمبيوتر مع تلاميذه.
- أن يلفت انتباه الطالب المعلم أثناء التكوين إلى ضرورة استعمال عبارات التودد والتشجيع: أعزائي، أحبائي، انظر، تنبه، افهم، الأمر سهل، لا تخف، استنتج، جيد، ممتاز، بورك فيك،...إلخ.

فتلك العبارات لها دور عظيم في لفت انتباه المتعلم وتحبيبه في الدروس وضمان تفاعله معها وعودته لقراءتها ومراجعتها باستمرار.

- تخصيص كتاب خاص بالنحو، وآخر خاص بالصرف، وآخر للبلاغة يعمل على تأليفه متخصصون في اللغة وأساتذة ذوو خبرة من الميدان، وأساتذة من علم النفس، ويبقى مع المعلم طيلة حياته المهنية، ولا بأس أن يؤلفه المجمع اللغوي بالقاهرة، ثم يعمم استعماله في الدول العربية.

وتفترض الأدوار الجديدة للمعلم من منظور التعلم النشط أن يكون:

- تعلمًا نشطًا، مرشدًا للمتعلم وأعماله، ميسرًا للتعلم النشط، ملاحظًا للتعلم ومتأملًا فيه. ولدعم المتعلم النشط..... ينبغي أن يقوم المعلم بما يلي: اختيار الإستراتيجيات، وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط(1).
- تشجيع الطلبة على عمل الأشياء، وتنفيذ النشاطات بأنفسهم، توفير المناخ الودي الآمن والداعم تهيئة البيئة التعليمية الغنية، وتزويدها بالخبرات المثيرة للتعلم النشط(2).
- استخدام الحاسوب في التعليم: وقد أظهرت الدراسات والبحوث والتجارب العالمية التي أجريت حول استخدام الحاسوب في التعليم أن هناك وظائف متعددةً يمكن أن يؤديها في العملية التعليمية التعلمية، فهو يستعمل من الروضة وحتى مرحلة التعليم الجامعي...(3)؛ حيث يستخدم الحاسوب في الشرح والإيضاح، والحوار بين الجهاز والمتعلم، وحل المشكلات التعليمية، والألعاب التعليمية التي تهدف إلى إيجاد مناخ تعليمي يسهم في إيصال المعلومة المراد إيصالها إلى ذهن الطالب.(4)
- "تجربة باستخدام الدراما التعليمية: يشير أبو صفر، إلى أن الدراما تعني في الوقت الحاضر وسيلة فعالة من

(1) يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، ص 33.
(2) المرجع نفسه، ص34.
(3) المرجع نفسه، ص 48.
(4) المرجع نفسه، ص 49.

وسائل التربية والتعليم؛ إذ تستخدم نشاطات مختلفة محورها النشاط التمثيلي ليتوحد الطفل مع دور معين في موقف معين، وذلك بالاعتماد على تجربة وقدرة الطفل الشخصية. ومن أجل هدف تعليمي محدد. وفي هذا السياق نقدم مقترحا: لقاء تلفزيوني: مذيع وضيفان هما: همزة الوصل وهمزة القطع[1].

- وهذا يدخل في مجال تحفيز الطالب المعلم على ابتكار أفكار، وهو في مرحلة التكوين، فهناك طالبتا ماستر صاغتا فكرة لدرس «كان وأخواتها» في شكل مسرحية، يؤدي فيها أحد التلاميذ دور القاضي بلباسه الرسمي، وعلى يمينه تلميذة تؤدي دور الجملة الاسمية، وعلى يساره مجموعة أخرى تمثل دور «كان وأخواتها» ثم تشتكي الجملة الاسمية التي تمثل دور المدّعية للقاضي مما فعلته «كان وأخواتها» بها: «لقد حاولت كان وأخواتها الدخول عليّ وتغيير حركاتي يا سيدي القاضي»، فينادي القاضي المتهمين وهم «كان وأخواتها» ويطلب منهم تقديم أنفسهم، فيذكر كل واحد من التلاميذ اسم إحدى أخوات كان، ويذكر جملة اسمية وقد دخل عليها وما فعله بها من رفع ونصب. وهكذا.... ثم ترفع الجلسة، وقد اعترفت «كان وأخواتها» بعملها وهو نسخ الجملة الاسمية[2].

ويشير الباحثون إلى ضرورة "تطوير كافة المقررات التربوية والنفسية والتخصصية والثقافية التي تدرس في كليات التربية في ضوء الاحتياجات الفعلية والاتجاهات العالمية المعاصرة، والعمل على تحقيق التوازن فيما بينهم بحيث تصبح المقررات الدراسية نموذجًا لتكامل فروع المعرفة التي تدخل في التكوين العلمي والفكري لمعلم المستقبل»[3].

ونصل في الأخير إلى القول: إن الرغبة في مهنة التعليم بالإضافة إلى التكوين الدقيق في شتى المجالات، العلمية والنفسية والمهنية والتربوية والثقافية والشخصية هي أهم عوامل نجاح المعلم. وننادي بتوحيد تكوين معلمي اللغة العربية في جميع الدول العربية، ويكون محتوى هذا التكوين والإعداد مصممًا من طرف لجنة خبيرة، ونفضل أن ينجز برنامجه ومقاييسه فريق من مجمع اللغة العربية في القاهرة، ثم يطبع ويوزع على كافة الدول العربية.

المراجع:

1. جمال حمدان إسماعيل الهسي، واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة، رسالة ماجيستير، غزة فلسطين 2012.
2. عبد الرحمن الهاشمي وفائزة العزاوي، تدريس البلاغة العربية، دار المسيرة، عمان الأردن.
3. المجلس الأعلى للغة العربية، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، دار الخلدونية، الجزائر، 2018.
4. محمود داود الربيعي، المناهج التربوية المعاصرة، دار صفاء، عمان الأردن، ط1، 2016.
5. مصطفى عبد السميع وهالة محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، ط1، 2005، ص23.
6. يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج، عمان الأردن، 2010.

الرسائل:

1. أسماء الوزان، فاعلية الأنشطة المدرسية اللاصفّية وأثرها في التحصيل اللغوي، مذكرة ماستر جامعة الأغواط /الجزائر، 2017.

الوثائق التربوية:

1. وثيقة برنامج تكوين أساتذة التعليم الأساسي وأساتذة التعليم الثانوي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، جانفي2001.
2. وثيقة برنامج التكوين لمعلم التعليم في المرحلة الابتدائية في اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، الجزائر2001.

- المجلات:

1. منى سليمان الذبياني، تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتكوينه، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، العدد 85، ج2، أكتوبر 2014، ص 108.

المواقع الالكترونية:

1. ديوان العرب، محمد عوض الترتوري، أدوار المعلم في التعليم الفعال. https://www.diwanalarab.com

ملخص البحث باللغة العربية:

يصف البحث واقع تكوين معلمي اللغة العربية في المدارس العليا والجامعات في دولة الجزائر، وذلك بإيراد ما يتم تدريسه من مقاييس في جميع المستويات، وما يخصص لها من حجم ساعي، وبيان إيجابيات طريقة التكوين وسلبياتها التي يحصل عليها المعلمون.

(1) المرجع نفسه، من ص75، إلى ص84.
(2) أسماء الوزان، فاعلية الأنشطة المدرسية اللاصفّية، وأثرها في التحصيل اللغوي، مذكرة تخرج، /الجزائر، 2017.
(3) مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ص52.

ثـم يقـدم مقترحـات قابلـةً للتطبيـق في الميـدان، لتحسـين مسـتوى معلمـي اللغـة العربيـة، وتـم تقسـيمها إلى مقترحـات ترتبـط بالتكويـن خـلال السـنوات الجامعيـة للتعليـم في المرحلـة الابتدائيـة أو الإعداديـة أو الثانويـة. ومقترحـات ترتبـط بالتدريبـات التـي يجـب أن يخضـع لهـا المعلـم بعـد التخرج، ومقترحـات تتعلـق بالوثائـق المسـاعدة للمعلـم التـي تحضّرهـا لـه اللجـان المختصـة في تكوينـه قبـل دخولـه للحيـاة المهنيـة، ومقترحـات تتعلـق بتقنيـات التعليـم التـي يجـب أن يكتسـبها ويراعيهـا المعلـم أثنـاء أدائـه للعمليـة التعليميـة، وضرورة تحفيـزه عـلى الابتكار وتوظيـف الوسـائل التكنولوجيـة المعاصرة في العمليـة التعليميـة، وتكمـن أهميـة هـذا البحـث في تقديمـه لمقترحـات وإسـتراتيجيات يمكـن أن تسـهم في تحسـين أداء معلمـي اللغـة العربيـة.

ملخص البحث باللغة الإنجليزية:

The research describes the reality of the formation of Arabic language teachers in high schools and universities in the State of Algeria, by listing the standards of teaching at all levels, and the size of the hour, and the pros and cons of training.

It then offers proposals that are applicable in the field, to improve the level of Arabic language teachers, and can be divided into proposals related to training during the university years of education at the primary, preparatory or secondary level.

And proposals related to the training that must be subjected to the teacher after graduation and proposals related to the documents supporting the teacher prepared by the competent committees in the composition before entering the professional life, and proposals related to the teaching techniques that must be acquired and taken into account during the performance of the educational process, and the need to motivate him to Innovation and the use of contemporary technological means in the educational process, and the importance of this research is to provide proposals and strategies that can contribute to improve the performance of teachers of the Arabic language.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلّمي اللغة العربيَّة

د. رائد الحاج حسن
وزارة التربية والعليم – دولة الإمارات العربية المتحدة
raed.alhaj@moe.gov.ae

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلّمي اللغة العربيَّة، واستخدم الباحث في هذا الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة مؤلّفة من (52) مؤشّرًا موزّعةً على ثلاث مجالات رئيسة (الكفاية التخصصيَّة، الكفاية المهنيَّة، الكفاية الثقافيَّة)، تمّ تطبيقها على عينة مؤلّفة من (20) معلّمًا، وأظهرت نتائج الدراسة توافر كفايات الأداء التدريسيّ إجمالًا لدى معلّمي اللغة العربيَّة بدرجة جيّدة، وقد حازت الكفاية التخصصيَّة على المرتبة الأولى بدرجة توافر جيّد بنسبة (2,23)، تليها الكفاية المهنيَّة بنسبة توافر جيّد (2,22)، وتليها في المرتبة الأخيرة الكفاية الثقافيَّة بنسبة توافر متوسط (2,015).

الكلمات المفتاحية: كفايات الأداء التدريسيّ، معلّمو اللغة العربيَّة، الموجهون التربويون.

مقدمة البحث:

يتصدر المعلّم مركزًا رئيسًا في أي نظام تعليمي بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الزاوية في أي مشروع تربوي لإصلاحه وتطويره، ويقوم نجاح أي مرحلة تعليمية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها بالدرجة الأولى على المعلّم؛ حيث يمثّل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، والمسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التربوية على ضوء الخصائص النمائية لتلاميذه في أي مرحلة تعليمية.

فعلى الرغم من المستحدثات التكنولوجية الجديدة التي يزخر بها الفكر التربوي، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليميَّة، فإن دوره لا يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته، بل يتعداه للتوجيه والإرشاد، وإكسابه المهارات والخبرات، وتنمية الميول والاتجاهات التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل، وتبني شخصيته بصورة متكاملة، وتنظيم الخبرات وتنفيذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. (الحكمي، وآخرون، 2003، 179).

والاضطلاع بكل هذه المهام لا يتأتى للمعلّم إلاّ بامتلاك الكفايات التدريسيّة اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها، ومساعدته على أداء أدواره داخل الصف وخارجه، بما يسهم في تحقيق أنماط التعلّم المرغوبة لدى المتعلمين، فالكفايات التدريسيّة تمثّل أنماط السّلوك التدريسيّ الفعّالة التي تصدر من المعلّم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية، تهدف إلى نقل الأهداف التعليميَّة إلى مستوى التجسيد. (نشوان وآخرون، 2003، 102).

وذكر هارلين (Harlen, 2009) أنّ قضية كفايات المعلّم تعتبر من أهم القضايا التي تشغل ذهن التربويين وتفكيرهم، حيث تبذل الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطوّرة لإمدادهم بهذه الكفايات. وذكر كاسي وسوليدي (Casey&SollidyK,2002, 298) أنّ المفاهيم الحديثة لتربية المعلّمين ترتكز على قائمة من الكفايات العامة والخاصة واللازمة للمعلّم، والتي تلائم الأدوار المأمولة مستقبلًا، وتؤهلّه لقيادة العمليَّة التربوية.

وإنّ تحسين الأداء يعتمد اعتمادًا كليًّا على الكفايات التعليميَّة، وهذا ما أقرته إستراتيجية تطوير التربية العربيَّة التي أكدت على ضرورة تجديد إعداد المعلّمين والبرامج المخصصّة لتدريبهم؛ بحيث تؤدي الى الارتقاء بكفاياتهم المهنيَّة وقدراتهم الأدائية. (مرعي، 1983، 89).

ونظرًا لما تمثّله اللّغة العربيَّة من خصوصيّةٍ بوصفها لغةً حملت روحَ الأمّة العربيَّة، وما زالت تعبرِّ عن حضارتها، ومبادئها وقيمتها، وآدابها في شتَّى الأزْمان، وارتباطها وعلاقتها بالمواد الأخرى (الرّبيعي، 2001، 21) ندرك أهميَّة إعداد معلّم اللّغة العربيَّة من القضايا المهمّة التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا على مستوى تعليم اللّغة العربيَّة، التي تحتاج إلى معلّم متمكّن من مهاراتها، حتَّى يعلّم التلاميذ اللّغة المرتبطة بالفكر، ويدرّبهم على الأساليب اللغويَّة السّليمة، ويكسبهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّنه من تدريس موضوعات اللّغة العربيَّة مستقبلًا بكفاءة وجودة تجعله قادرًا على فهْمِ تلاميذه داخل حجرة الدرس، وكشف ميولهم واتجاهاتهم، وتنفيذ دروسه بطرائقَ حديثةٍ،

وإكسابهم مهارات تقويم تلاميذه على أسس علمية صحيحة. ويتميّز معلّم اللّغة العربيَّة عن غيره من المعلّمين بأنّه يمتلك كفاءة وفعالية، وبأنّه متمكّنٌ مهنيًّا وأكاديميًّا؛ لأنّه لا يقوم بمهمّة التعليم فقط، بل يؤدي رسالة يتمّ من خلالها إعداد جيل يعتز بدينه وبلغته.

ونظرًا لأهميَّة الدور الذي يلعبه معلّم اللغة العربيَّة في العمليَّة التعليميَّة، ولكي يتمكن من القيام بدوره التعليمي بشكل فعّال، لا بد من امتلاكه مجموعة من الكفايات التدريسيّة اللازمة لأداء مهنته التعليميَّة بنجاح، وهذا يتطلب مزيدًا من الاهتمام بإعداده وصقْل كفايات أدائه. ويشير (زايدة، 2005، 18) إلى أن المعلّم من أهم عناصر النظام التربوي، وأن تأثيره المباشر على الطلاب وأساليب تربيتهم وتعليمهم، يتطلب الاهتمام بالكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلّم، فمهنة التدريس تتطلب ممّن يمارسها توافر الكثير من الكفايات المتطورة، حتى يتمكن المعلّم من القيام بدوره المهني بنجاح.

وأكدت الكثير من الدراسات التربوية المتعلّقة ببرامج إعداد المعلّم وكفايات أدائه التدريسيّة كدراسة (الغزيزات، 2005) ودراسة (مفلح، 1998) على تبنّي الكفايات التدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيَّة وفق أسس علمية، لتوفير التغذية الرّاجعة لمؤلّفي المناهج والقائمين على التعليم، بهدف تطوير البرامج التي تحتاج إليها العمليَّة التعليميَّة، ومعالجة جوانب القصور في ممارسة المعلّمين أثناء القيام بمهمّتهم، كما أشارت إلى تقديم صورة واقعية على الدور الفعّال التي تؤديه الكفايات التدريسيّة في مساعدة معلّمي اللغة العربيَّة على النجاح في عملهم.

وتأتي أهميَّة هذه الدراسة في معرفة مستوى توافر كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلّمي اللغة العربيَّة، وتحديد دورها في تفعيل العمليَّة التعليميَّة.

مشكلة البحث:

أصبح الاهتمام بإعداد معلّم اللغة العربيَّة أمرًا حتميًا وضروريًا في كل الأدوار الجديدة التي أسندت إليه، فالكفايات التدريسيّة للمعلّم تساعده في تحقيق مجموعة من الأهداف وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس، ومؤهلات المعلّمين وخصائصهم النفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة.

وبرزت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحث، وبحكم خبرته؛ كونه مدرّسًا لمادة اللغة العربيَّة، ومعرفته بالتطوّر التعليميّ، وإدراكه لضرورة توافر المعلّم المؤهّل الذي يمتلك الكفايات التعليميَّة والبرامج القائمة عليها، من أجل الارتقاء بتعليم اللغة العربيَّة، وخاصة أن معلّم اللغة العربيَّة هو عنصر فاعل ومؤثر في العمليَّة التعليميَّة، ومصدر قوة وتأثير في الطلبة، الأمر الذي يتطلب الاهتمام به وإعداد برامج لتأهيله والارتقاء بمستواه في الجوانب الثقافيَّة واللغويَّة والتربويّة، وقد لاحظ الباحث تدنّيًا في درجة ممارسة أساتذة اللغة العربيَّة للكفايات التعليميَّة.

ومن خلال اطلاع الباحث على عددٍ من الدّراسات السَّابقة التي تناولت برامجَ إعدادِ معلّم اللغة العربيَّة وكفاياته التعليميَّة كدراسة (Kistler,1984) التي هدفت لبيان أثر كفاية المعلّمين في تحصيل طلبتهم، قُسّمت عينتها إلى مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوّق المجموعة التجريبيّة التي درست بطريقة التعليم القائم على الكفايات على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتياديّة، وأوصت الدراسة بضرورة ممارسة المعلّمين للكفايات التعليميَّة.

ودراسة (هريدي، 2003) بعنوان برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم، هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربيَّة للأطفال غير الناطقين بها، وتعرف مدى تمكّن معلّم اللغة العربيَّة للأطفال غير الناطقين بها من الكفايات اللازمة له، وتصميم برنامج تدريبي ينمّي بعض الكفايات اللازمة لمعلّم اللغة العربيَّة للأطفال، وتعرّف فعالية هذا البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من معلّمي اللغة العربيَّة للأطفال الأجانب الناطقين بالإنجليزية، وتراوحت أعمارهم بين (5-9) سنوات في المدرستين الإنجليزية والأمريكية، وأظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي المقترح. وقد وُجِدت فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من التطبيقيْنِ القبلي والبعدي لمعلّمي اللغة العربيَّة للأطفال غير الناطقين بها في الاختبار اللغويّ، وأظهرت أن للبرنامج تأثيرًا كبيرًا في تنمية بعض الكفايات اللغويَّة والثقافيَّة والمهنيَّة لدى معلّم اللغة العربيَّة للأطفال غير الناطقين بها.

ولتدعيم الشعور قامَ الباحث بتوجيه استبانةٍ إلى (10) عشرة من أعضاءِ الهيئةِ التدريسيّةِ الذين يدرّسون المقرّرات النظريّة والتربويّة في كُلِّيَّتَي التربية بجامعة ----------، واشتملت الدراسة على ثلاثة محاور أساسية تناولت عددًا من المؤشرات، وهي (الكفايات التخصصيَّة، والكفايات المهنيَّة، والكفايات الثقافيَّة)، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ

المتوسطَ الحسابيّ للمجالِ الأوّل وهو الكفايات الثقافيّة بلغَ (2.11)، وبلغ المتوسط الحسابيّ للمجال الثاني الكفايات المهنيَّة (1.96)، وبلغ المتوسط الحسابيّ للمجال الثالث الكفايات التخصصيَّة (1.62)، ومن خلال النتائج السّابقة رأى الباحث أن هناك حاجةً ماسّةً لتحديد كفايات الأداء التدريسيّ التي يجب على معلِّمي اللغة العربيَّة أن يتسلّحوا بها داخل الغرفة الصفية، وما تتضمّنه من مواقف تعليميّة، وحتى لا تكون الممارسات في العمليَّة التعليميَّة قائمة على اجتهادات شخصيّة يتصوّرها المعلِّم في الموقف التعليميّ، ولا تعتمد على أسس علميّة دقيقة. وعلى ضوءِ ما توصلت إليه نتائجُ البحوثِ والدِّراسات السَّابقة والدِّراسةِ الاستطلاعيّةِ التي قام بها الباحث، اتّضحَ لديه قلَّة الدّراساتِ المحلِّية التي تناولت كفايات الأداء التدريسيّ لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة، ممّا يعني أنّنا بحاجة مُلحّة إلى إجراءِ دراسةٍ يحدّد فيها ما يحتاج إليه معلِّم اللغة العربيَّة من كفايات الأداء التدريسيّ التي من خلالها يرتقي بنفسه وبطلبته، ولتقويم أدائهم، وتعرّف مستوياتهم في ضوء تلك الكفايات، وبيان جوانب القصور والضعف ومعالجتها.

ولذلك تتحدد مشكلة البحث في معرّفة مدى توافر كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلِّمي اللغة العربيَّة من وجهة نظر الموجهين التربويين، فكان هذا البحث دافعًا للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلِّمي اللغة العربيَّة؟
2. ما درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلِّمي اللغة العربيَّة؟

أهميَّة الدراسة:

تأتي أهميَّة هذه الدراسة من أهميَّة وخطورة الدور التربوي الذي يؤديه المعلِّم داخل وخارج الصف الدراسي، من خلال ضمان فعالية وكفاءة المعلِّم، نضمن أن يكتسب المعلِّم المعارف والخبرات المختلفة، التي تعمل على تنمية قدراته العقلية وتغذية النشاط الفكري وتطوير جوانب شخصيته في مختلف المجالات العقلية والوجدانية والحركية، ليكون قادرًا على مواجهة مختلف المواقف التعليميَّة والتكيّف معها.

1. قد تفيد هذه الدراسة في تحديد كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلِّمي اللغة العربيَّة لتعزيزها وتنميتها.
2. قد تمثّل نتائج الدراسة الحالية محاولة جادّةً لتحديد كفايات الأداء التدريسيّ التي يجب أن تتوافر لدى معلِّمي اللغة العربيَّة.
3. قد تزوِّد هذه الدراسةُ المخططين لتطوير منهاج اللغة العربيَّة بوزارة التربية والتعليم بالكفايات التي قد تفيد في توظيفها لدى معلِّمي اللغة العربيَّة.
4. قد تفتح الدراسة الحالية مجالًا للباحثين في المجالات الأخرى لإجراء دراسات متشابهة في بقية المراحل التعليميَّة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. تعرّف كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلِّمي اللغة العربيَّة.
2. تعرّف درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ.

مصطلحات الدراسة:

يعرّف (زايد، 2007, 228) الكفاية بأنّها:

مجموعة من المعارف والاتجاهات والمفاهيم والخبرات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلِّم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معيّن من التمكّن، ويمكن قياسها وفق معايير خاصة متفق عليها. (زايد، 2007, 228)

ويعرّف طعيمة (1999, 26) كفايات الأداء التدريسيّ:

مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسّر للعمليّة التعليميَّة تحقيق أهدافها.

ويعرّف الباحث كفايات الأداء التدريسيّ لمعلِّمي اللغة العربيَّة إجرائيًا:

مجموعة من المهارات القابلة للملاحظة والقياس، والخصائص العقليّة والأدائيّة والنفسيّة والجسديّة والاجتماعيّة التي تمكّن معلِّم اللغة العربيَّة من أداء الأدوار المنوطة به، والتي يجب توافرها لدى معلِّمي اللغة العربيَّة أثناء عمليّة التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، بما يحقق الأهداف التربوية المتعلقة بالتربية والتعليم، وتقاس هذه الكفايات بالدرجة التي تحصل عليها من خلال التكرارات وفق استبانة معدّة لهذا الغرض.

منهج البحث:

اعتمد الباحثُ المنهج الوصفي؛ لأنّه يفيد في تعرُّف كفايات الأداء التدريسيّ اللازمة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة، والمنهج الوصفيّ يعدّ من أنسب المناهج التي تلائم البحث؛ لأنّه يفيد في تشخيص واقع إعداد المعلِّم وجمعِ المعلومات التي تساعد الباحثِ في اشتقاقِ كفايات الأداء التدريسيّ لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة.

مجتمع البحث:

يتكوّن المجتمع الأصلي للبحث من 30 معلِّمًا ومعلِّمة لغة عربية.

عينة البحث:

تكونّت عينة البحث من (20) معلِّمًا ومعلِّمةَ لغة عربية، وتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة البسيطة، وهي تسمح لكلّ فرد من أفراد العينة بالظهور بفرص متساوية لاختياره ضمن العيّنة.

أدوات البحث:

للحصولِ على المعلوماتِ اللّازمةِ للإجابةِ عن أسئلةِ البحثِ، قام الباحثُ ببناءِ استبانة بكفايات الأداء التدريسيّ اللازمة لدى لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة.

الجانب النظري

كفايات الأداء التدريسيّ:

تعرف الفتلاوي الكفاية بأنها: «قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعةَ مهام (معرفيّة، ومهاريّة، ووجدانيّة) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوًى معينٍ مُرْضٍ من ناحية الفاعليّة، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة. (الفتلاوي، 2003، 29).

ويعرّفها (توفيق، 1983، 23) بأنّ الكفايات ما هي إلَّا الأهداف السلوكيّة المحدّدة تحديدًا دقيقًا، والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنه ضروريّة للمعلِّم إذا أراد أن يعلِّم تعليمًا فعّالًا، أو أنَّها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلِّم أن يكون المعلِّم قادرًا على أدائها.

ويعرّف طعيمة (1999, 29) كفايات الأداء التدريسيّ بأنها:

مختلف أشكال الأداء التي تمثّل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تُيسِّرَ للعملية التعليميَّة تحقيقَ أهدافها.

وتعرّف المهارة: التمكّن من إنجاز المهمّة بكيفية محددة، وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ. (المعجم الوسيط).

وتتميز الكفاية عن المهارة بـ:

- نطاق الكفاية أشمل وأعم من المهارة.
- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف، ومدةَ التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين أن الكفاية تتطلب أقل التكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة. (الفتلاوي، 2003، 24).

ويعرّف الأداء: مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، ويمكن ملاحظة الأداء ملاحظة مباشرة، أو هو الإنجاز الفعليّ كما يصنف القابليّة والطاقة والقدرة الكامنة، وخلق مستوى مرضٍ من التعلّم التي يُمكِّنُ الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات.

ويختلف الأداء عن الكفاية:

أن الأداء كي يكون فعّالًا يجب أن يكون ذا كفاية عالية، فالكفاية ترتبط بسلوك أدائيٍّ مرضٍ، للقيام بالأعمال والأفعال التي يتطلبها التدريس. (الفتلاوي، 2003، 25)

خصـــائص الكفايـــات التدريسيّة:

للكفايات التدريسيّة العديد من الخصائص من أبرزها:

1. العموميـة: يرجـع ذلـك إلى وظائـف المعلِّـم التـي تـكاد تكـون واحـدةً مـن كل المراحـل التعليميَّـة، وفي كل المـواد الدراسـيّة، وطبيعـة عمليـة التدريـس فيهـا متشـابهة إلا أن سـلوك التدريـس (كأسـلوب) لـدى كل معلِّـم مـن المعلِّمـين يختلـف باختـلاف المراحـل التعليميَّـة المتعـدّدة والمـواد الدراسـية المختلفـة، أي في ضـوء اختـلاف المحتـوى التعليمـي الـذي يدرّسـه. كـما تعـود العمومية لوجود كفايات عامة لكل تخصص معين دون الآخر.
2. التغيير: إذا كانت أهداف المناهج الدراسيّة متغيرّة، فإن جميع خبرات المنهج التـي تعكـس هـذه الأهـداف وتحققهـا، في ضـوء كثـير مـن المصـادر التـي يتـم الرجـوع إليهـا عنـد بنـاء أو تطويـر المناهـج الدراسـيّة والمتمثّلـة في أوضـاع المجتمـع وفلسـفته، وطبيعـة التلاميـذ، والتغـيرات التـي يمكـن أن تحـدث لهـم، وكذلـك التطـوّر في بنيـة المـادة الدراسـيّة، مـما يجعلنـا نبحـث عـن المزيـد مـن كفايـات التدريـس التـي يمكـن أن تحقـق هـذه الأهـداف.
3. التفاعـل: السـلوك التدريـسيّ بطبيعتـه معقَّـد ومركَّـب، بمعنـى أنّـه لا يمكـن عـزل نمـطٍ محـدّدٍ لـه مـن أنمـاط السـلوك التدريـسيّ دون غـيره، و لذلـك يكـون مـن الصعـب فصـل كفايـة تدريـس معينـة عـن غيرهـا مـن الكفايـات التدريسـيّة الأخـرى. (خليـل وآخـرون،2010، -17 18)

*** أساليب تحديد الكفايات:**

1. ترجمة محتوى المقرّرات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر لدى المعلِّم الذي يطلع بمسؤولية تدريسها.
2. تحليل المهمة، ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلِّم، ومن ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرّب عليها.
3. دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة هذا كلّه إلى كفايات يجب أن تتوافر في المعلِّم.
4. التصـوّر المنطقـي لمهنـة التدريـس والتحليـل المنطقـي لأبعـاد هـذا التصـور. وفي هـذا الأسـلوب يبـدأ الباحـث بمجموعـة مـن الافتراضـات حـول مهنـة التدريـس، ومـا ينبغـي أن يكـون عليـه المعلِّـم منهـا يحـدد الكفايـات المناسـبة، وإنّ وجـود مصـادر متنوعـة لاشـتقاق الكفايـات اللاّزمـة للمعلِّـم، يسـاعد في الوصـول إلى تحليـل دقيـق وشـامل للكفايـات. (طعيمـة، 1999، 34-35)

تصنيف الكفايات:

تعـود أهميَّـة تصنيـف الكفايـات إلى فئـات أو مجـالات في عمليـة تيسـير الفكـر المتعمّـق في كل جانـب مـن جوانـب إعـداد المعلِّـم وضـمان اسـتيفاء جوانبـه، ويقصـد بتصنيـف الكفايـات تلـك العمليَّـة التـي تحـدد المحـاور التـي تـدور حولهـا الكفايات باعتبارهـا كفايـات رئيسـة ثـم تحليلهـا إلى مجموعـة مـن الكفايـات الفرعيـة التـي تضـمّ بدورهـا مجموعـة مـن الأنشـطة الفرعيـة المكوّنـة لـكل مهـارة.

ويعتمـد هـذا التقسـيم عـلى مجموعـة مـن الـشروط، مـن أهمهـا: توافـق الكفايـات مـع أهـداف الدراسـة وطبيعتهـا، وإمكانيـة ترجمـة التصنيـف إلى اسـتمارات ملاحظـة لسـلوك المعلِّـم قابلـة للتطبيـق والتقويـم والقيـاس، ومـن أشـهر هـذه التصنيفـات مـا يلي:

1. التصنيف المستمد على ضوء تصنيف بلوم، وتقسيم الكفايات إلى ثلاث فئات هي:

1)كفايـات معرفيـة: تتمثـل في أنـواع المعـارف والمهـارات والمعلومـات والمفاهيـم التـي يتـزود بهـا المعلِّـم سـواء حـول مادته التـي يدرسـها، أو البيئـة التـي تحيـط بـه، أو الطالـب الـذي يتعامـل معه.

2)- كفايـات وجدانيـة: تتمثـل في الاتجاهـات التـي يجـب أن يتبناهـا المعلِّـم والقيـم التـي يجـب أن يؤهّـل بهـا، وأشـكال التـذوّق التـي يفضـل أن يتمتـع بهـا.

3)- كفايـات نفـس حركيـة: تتمثـل في المهـارات الحركيـة الـذي تلزمـه للمشـاركة في أوجـه النشـاط التربـويّ المناسـب للعمليـة التعليميَّـة التـي ينخـرط بهـا.

2. تصنيـف روبـرت روت الـذي قسّـم الكفايـات إلى خمسـة مجـالات هـي: مجـال المعرفـة، مجـال السّـلوك، مجـال الوجـدان، مجـال النتائـج والآثـار، مجـال الخـبرة. (أبـو دف، 2000، -26 35)

أولًا: الكفايات التخصصيَّة الأكاديمية:

ويقصـد بهـا مجموعـة مـن المعـارف النظريّـة المتعلّقـة بالمـادة العلميّـة التـي يقـوم المعلِّـم بتعليمهـا، وهـي القاعـدة المعرفيّـة التـي يريـد المعلِّـم نقلهـا إلى المتعلّـم، ويتـم تحقيقهـا مـن خـلال إخضـاع المعلِّـم للمعـارف المتعلقـة بمـواد اختصاصـه مـن جهـة أو مـن جهـة أخـرى بتعويـده عـلى أسـاليب التعلّـم الـذاتيّ، إضافـة إلى تأكيـد مجموعـة مـن القيـم العلميّة لـدى الطالب

المعلِّم في أثناء عملية الإعداد مثل: التحلّي بالصبر في تحصيل العلم، والحرص على المعرفة، واقتراح العلماء، وتقدير جهودهم، وأخيرًا تنمية الاستعداد لدى الطالب المعلِّم على توظيف معارفه النظرية في حياته اليومية.

ثانيًا: الكفايات المهنيَّة:

تعرّف الكفايات المهنيَّة بأنها كل ما يساعد المعلِّم إيصال المعارف النظرية ومواد تخصّصه الأكاديميّة إلى المتعلّم، مثل المعارف بخصائص المتعلمين وأساليب تفكيرهم، وطرائق تعليمهم، وأساليب التعامل معهم، وهذا يتحقق من خلال الرجوع إلى الدراسات والخبرات التربوية المتعلقة بتكوين المعارف والاتجاهات والقيم والمفاهيم التربوية، ومن ثم العمل على تحويلها إلى ممارسة سلوكية ضمن غرفة الدراسة.

ثالثًا: الكفايات الثقافيَّة:

تعدُّ الثقافة بما فيها من مكوّناتٍ ومعاييرَ وسيلةً لتحقيق الذات، أو وسيلة التمايز عن الآخرين، وتساعد الثقافة على تحقيق التماسك بين عناصر الثقافة وعناصر المجتمع ومكوناته، أو في حضارة العصر التي اتّسمت بالتعقيد والمنافسة، والتسارع وتدنيّ مستوى الوعي الثقافي، وساعد على ذلك انشغال الأفراد بالمتطلبات المادية المتعددة، التي حالت دون التعرض للتثقيف الذاتي.

ولقد صنّف كل من (الفتلاوي، 2003) و(الأزرق، 2000) إلى خمسة أنواع هي:

1. كفايات معرفية وتشتمل على نوعين: كفايات طرائق التدريس مثل قدرة المعلِّم على وصف ومعرفة الأساليب الفعّالة لإدارة الصف، وكفاية المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلّقة بالمادة الدراسية.
2. كفايات أدائية تشمل مهارات التعليم الصفي مثل: استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل نوعي.
3. كفايات نتاجية ويقصد بها ما يحقّقه المعلِّم من نواتج تعليمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفايات باختبار التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلِّميهم.
4. كفايات وجدانية تتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلِّم وميوله ومعارفه ومهاراته.
5. كفايات استقصائية تتضمن الكفايات لمتصلة بقدرة المعلِّم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معيّن أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلِّم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي. (الأزرق، 2000، 27)

تعريف إعداد معلِّم اللغة العربيَّة:

هو نظام تعليمي يتألّف من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلِّم؛ ليصبح معلِّمًا في المستقبل، وخطّة دراسية تحتوي على أربعة مكوّنات هي: الثقافة العامّة، والتخصّص الأكاديميّ، والتخصّص المهنيّ، والتربية العمليَّة، ومن عمليّات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، أمّا مخرجات النظام فيه: المعلِّم المتمرّن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليميَّة حسب ما أعدّ له. (الأحمد، 2004، 18)

برنامج إعداد معلِّم اللغة العربيَّة:

شغلت قضية إعداد المعلِّمين مكانًا بارزًا من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثيّة؛ حيث يعد المعلِّم من أهم العوامل في تحقيق الأهداف المنشودة، التي يرسمها ويخطط لها المسؤولون عن التعليم لمواجهة تحديات التنمية الشّاملة في ظلّ المتغيّرات العلميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة للمجتمعات المعاصرة.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد ببرامج إعداد المعلِّمين، إلاّ أنها ما تزال تلقى سيلًا من الانتقادات بأنها عاجزة عن تكوين المعلِّم وإعداده في ضوء الوظائف الجديدة المطلوبة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي.

وللمعلِّم أيًا كانت المادة التي يقوم بتعليمها دور في نجاح العمليَّة التعليميَّة وتحقيق أهدافها، وهذا من الواضح؛ حيث لا يحتاج إلى تأكيد، لأنّه لا يأتي دائمًا في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح من أنظمة ومناهج وكتب وأدوات ومرافق تعليمية، وكل هذه العوامل صمّاء جامدة، والمعلِّم هو الذي يبعث فيها الحياة، ويجعلها ذات قيمة.

وإذا لم تتوافر لدى معلِّم اللغة العربيَّة المهارات اللغويَّة اللازمة، فلا يمكن أن نتوقع من معلِّم أن يكسب تلاميذه؛ ففاقد الشيء لا يعطيه.

*** جوانب إعداد معلِّم اللغة العربيَّة:**

نظرًا لأهميَّة دور المعلِّم وأنه صاحب مهنة مميزة، ولمكانة المعلِّم الذي يقوم بتوجيه العمليَّة التعليميَّة نحو تحقيق

أهدافها، فإنّ هذا يقود إلى السّعي العلمي الجاد لتعميق مهنة التعليم وتطويرها لصالح المعلّم، أو لصالح المهنة ذاتها، ومن ثم لصالح المعلّم والمجتمع عمومًا، ومن هنا تبرز أهميَّة إعداد المعلّم إعدادًا ثقافيًّا وتربويًّا وأكاديميًّا إعدادًا مركزًا؛ لينجز أهداف العمليَّة التعليميَّة، ويكتسب المهارات الإيجابيّة التي تساعده في إعداد المواطن الصالح الذي يسهم في بناء المجتمع وتقدّمه.

ولذلك يرتكز إعداد المعلّم على جوانب ثلاثة هي: الإعداد الثقافيّ، والإعداد التخصّصيّ، والإعداد التربويّ، وسيتم تناولها على النحو الآتي:

1. **الجانب الثقافي:**

يهتم هذا الجانب بثقافة عامة تتيح له التعرّف على علوم أخرى غير تخصّصه وإكسابه الخبرات المتعلّقة بشؤون الحياة على وجه العموم.

فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم، وكلّما زادت المعلومات العامة للمعلّم، كان أقدر على احترام المتعلّمين له، وثقتهم به على مواجهة المواقف العمليَّة المختلفة التي تدعو المعلّم لإبداء الرأي فيها، كما تساعده الثقافة العامة على نضج شخصيته واتّساع أفقه، وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرّف على مشكلات البيئة المحلّية التي يعيش فيها، وفي هذا الجانب يمكن التركيز على:

- الإلمام بالموضوعات التي تفرضها المشكلات المعاصرة: البيئية والصّحية والاجتماعية، وحقوق الإنسان والسّلام العالمي مقرّرات في الثقافة العامة مثل: اللّغات، والتربية الوطنية والقومية والدينية، والتربية البدنية والمعلوماتية. (الأحمد، 2004، 126)

وأهميتها للمعلّم ترجع إلى:

1. القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافيَّة ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد؛ حيث إنَّ الحقائق والقوانين والأفكار الاجتماعيّة والمعاني والقيم والنظريّات تنتقى من الثقافة، فهذا كلّه يستلزم من المعلّم الوعي والتمييز حتى لا يعطي للطلاب المفاهيم الخاطئة.
2. القدرة على حل المشكلات التي تعتري العمليَّة التربوية لدى الطلاب، وهذا بدوره يؤدي إلى تسهيل عملية التربية والتوجيه.
3. تعطي معلومات عن البيئة التي يعيش فيها، وعن العالم المحيط به.
4. تمكّنه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عنها.
5. فإذا أعدّ المعلّم الإعداد الثقافي بالشكل المطلوب، فإنّه يكوّن أفقًا وتفكيرًا واسعًا ومدركًا، وأقدر على استخدام الأدوات المهنيَّة بكفاءة عالية.
6. تقديم مقرّرات ثقافيّة خاصّة تضّم دراساتٍ اجتماعيّة وإنسانيّةً، وموادَّ دراسيَّةٍ تساعد على معرفة حاجات البيئة والمجتمع. (الترتوري والقضاة، 2006، 7).

2. **الجانب التخصّصيّ:**

ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلّم في المجال الذي يعدّ لتدريسه؛ حتى يكون لديه أساسٌ قويٌّ يمكّنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلّمين عن فهم عميق لمفاهيمها، واستيعاب كامل لحقائقها، وإدراكٍ محيطٍ بأهمّ تطبيقاتها وبالتطوّرات المعاصرة فيها، فإذا كان الطالب يعدّ ليكون معلّمَ صفٍّ فإنّ الجانب التخصّصيّ في إعداده يحتوي على جميع المقرّرات الدّراسيّة التي سوف يقوم بتعليمها للمتعلّمين. (الأحمد، 2004، 125)، حيث يحتلّ الجزء الأكبر من برامج الدّراسة بكليّات التربية، حيث يهتمّ بإعداد المعلّم في المادة أو المواد التخصصيَّة التي سيقوم بتدريسها، وإعداده في مادةٍ تخصّصيّةٍ شرطٌ ضروريٌّ لنجاحه كمعلّم. (عبدالسّلام، 2006، 420).

ومن ناحية أخرى لا بدّ أن نجعل أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف، وهنا يجب استخدام المعرفة كوسيلة لهذا التفكير والإبداع، فالتفكير والإبداع هما وسيلتان لنموّ المعارف لدى المعلّم وعليها تستند قدرات ومهارات المعلّم العلمية. (الترتوري والقضاة، 2006، 6).

وإنّ سيطرة المعلّم على مادّته بفضل ممارسته لتخصّصٍ معيّنٍ، يزيد من قدرته على تقريب المادة من أذهان الطلاب، ومن ثم نجاح عمله على نحو أفضل، فالثقافة الاختصاصيّة ضرورية لمعلّمي المدارس في مراحل التعليم العام. (شحاتة، 1998).

3. **الجانب التربوي:**

جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلِّم بما يساعده على تحقيق الآتي:

- فهم طبيعة المتعلّم وتكوينه ومعرفة خصائص ومراحل نموّه وأهم مشكلاته.
- معرفة نظريّات التعلّم وأساليبه وطرائقه واكتساب المهارة في تطبيقها.
- التعرّف على أهم جوانب تطوّر الفكر التربويّ قديمًا وحديثًا، وبخاصة الفكر التربويّ الذي يستند إلى النظريّات التربويّة الفعّالة والتي أثبتت نجاحها في ميدان التجريب.

ويعتبر الإعداد المهني أهم ركيزة من أهم ركائز إعداد المعلِّم؛ لأنّه يهدف إلى تكوين المعلِّم وصقْل معرفته ليكون قادرًا على أداء المهمّة التربويّة والتعليميَّة في توجيه وإرشاد الطلاب. (الترتوري والقضاة، 2006، 7).

وبناءً على ذلك، فإنّ هذا المجال من مجالات الإعداد يجب أن يمكّن المعلِّم من:

- الإحاطة بالأهداف التربوية والتعليميَّة، وتصنيفاتها، ومستوياتها، وأسس اشتقاقها وصياغتها، وأسس قياسها.
- معرفة خصائص المعلِّمين وطبائعهم، وخصائص نموّهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وحاجاتهم النفسيّة، والمعرفيّة والمهاريّة.
- الإحاطة بأساليب التدريس الحديثة، وما توصّلت إليه تكنولوجيا التعليم.
- الإحاطة بآخر ما توصّلت إليه البحوث والدراسات السّابقة في مجال التربية والتعليم، وآخر الإستراتيجيات الحديثة في التدريس. (حمادنة، 2014، 15)

4. **الجانب العملي:**

ويقصد به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلِّم بما يساعده على ممارسة التعليم الصفّيّ بنجاحٍ ملحوظ.

ويعدّ هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلِّم، وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلِّم أن يكون معلِّمًا، مع العلم بأنّ كلّ الجوانب الثلاثة السّابقة تصبّ في هذا الجانب. (الأحمد، 2004، 126 - 127).

وأكّد المسؤولون عن التعليم في الاتّحاد الأوربي ضرورة أن يتصّف المعلِّم بالمواصفات الآتية:

- أن يكون مؤهّلًا تأهيلًا جيّدًا، ولديه قدر وافر من المعرفة فيما يخصّ أصول التدريس أو المادة التي يقوم بتدريسها.
- أن يتحلّى بمهارات وكفاءات تتيح له إرشاد ودعم من يتلّقون التعليم.
- أن يفهم الأبعاد الاجتماعية والثقافيَّة للتعليم.
- أن يعرف أهميَّة اكتساب المعارف الجديدة، ولديه القدرة على الابتكار واستخدام وسائل الإيضاح.

(cacna Frances ،2014 ,2).

وتعتبر التربية العمليَّة مرحلة مهمة من مراحل تهيئة المعلِّمين، وهي تلك الفترة الزمنيّة التي يسمح فيها للطلبة بالتحقق من صلاحيّة وعمليّة إعدادهم النظريّ نفسيًّا وإداريًّا لخبرات ومتطلبات القاعات الدراسيّة، تحت إشراف مربين ومؤهلين.

إجراءات الدراسة:

1. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ، لتحديد كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلِّمي اللغة العربيَّة ومؤشراتها، وبناء استبانة؛ لتعرّف درجة توافر هذه الكفايات، واقتراح الإجراءات العمليَّة المناسبة لإعداد معلِّمي اللغة العربيَّة استنادًا إلى كفايات الأداء التدريسيّ.

2. عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (20) معلِّما ومعلِّمة المجتمع الأصلي للبحث، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وقام الباحث بتطبيق الاستبانة على جميع أفراد العيّنة من مجتمع الدراسة.

3. أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة لجمع البيانات، لتعرّف على آراء الموجهين التربويين في كفايات الأداء التدريسيّ اللاّزمة لدى معلِّمي اللغة العربيَّة.

4. صدق الأداة:

تـم عـرض الاسـتبانة عـلى مجموعـة مـن المحكمـين المتخصّين مـن قسـم المناهـج وطرائق تدريـس اللغـة العربيَّـة البالغ عددهـم (8)، لإبـداء الـرأي في فقـرات الاسـتبانة، مـن حيـث صـياغة الفقـرات، ومـدى مناسـبتها للمجـال الـذي وضعـت فيـه، إمـا بالموافقـة عليهـا، أو تعـديل صياغتهـا، أو حذفهـا لعـدم أهميتهـا، ولقـد تم الأخـذ بـرأي الأغلبية في عمليـة تحكيم فقـرات الأداة، وتـمّ حـذف بعـض المـؤشرات مثـل (قيـام معلِّمـي اللغـة العربيَّـة باختـزال المـادة العلميـة، قـدرة معلِّمـي اللغـة العربيَّـة عـلى إنتـاج الوسـائل العلميـة) وإعـادة صياغـة البعـض منها مثـل (تفعيـل مهـارات التعـرف والتحليل) لتصبـح (تحديد مهـارات التعـرّف والفهـم والتحليـل والتفسـير والتقويـم ويوظفهـا في العمليَّـة التعليميَّـة)، لتصبـح الأداة في صورتهـا النهائيـة مكوّنـة مـن (52) مـؤشّرًا موزّعـةً عـلى ثـلاث مجـالات رئيسـة هـي «الكفايـة التخصصيَّـة، الكفايـة المهنيَّـة، الكفايـة الثقافيَّـة».

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفـت هـذه الدراسـة إلى تعـرّف كفايـات الأداء التدريسـيّ لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّـة، ولتحقيـق هـدف الدراسـة تـمّ إعـداد قائمـة بالكفايـات التدريسـيّة اللاّزمـة لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّـة، والتأكـد مـن صدقهـا، وحسـاب ثباتهـا.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلة البحث:

1. **النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول:**

نصّ سؤال الدراسة على:

1. ما كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلِّمي اللغة العربيَّة؟

وللإجابـة عـن هـذا السّـؤال، قـام الباحـث بمراجعـة الأدوات التربويـة المتعلّقـة بالكفايـات التدريسـيّة، وتحديدها، وحسـاب النسـبة المئويـة لـكل منهـا، والجـدول رقـم (1) يوضّـح كفايـات الأداء التدريسـيّ اللاّزمـة لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّة، وحسـاب النسـب المئويـة لـكل منها:

الكفاية	عدد المؤشرات	النسبة المئوية
الكفاية التخصصيَّة	24	46.15%
الكفاية المهنيَّة	15	28.846%
الكفاية الثقافيَّة	13	25%
المجموع الكلي	52	100%

الجـدول رقـم (2) يبـيّن حسـاب المتوسـط الحسـابيّ لـكل كفايـة مـن كفايـات الأداء التدريسـيّ لـدى معلِّمـي اللّغـة العربيَّـة والمتوسـط الحسـابيّ الـكلّي للكفايات:

الكفايات	المتوسط الحسابيّ	التقدير	الترتيب	المجموع الكلي	المتوسط الكلي	التقدير
الكفاية التخصصيَّة	2.23	جيد	1	2,456	2,15	جيد
الكفاية المهنيَّة	2.220	جيّد	2			
الكفاية الثقافيَّة	2.015	متوسط	3			

مـن خـلال الجـدول رقـم (3) يتضـح أن تقديـر الكفايـة التخصصيَّـة، والكفايـة المهنيَّـة، والكفايـة الثقافيَّـة لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّـة، كانـت بمسـتوى متوسـط، وبمتوسـط حسـابي يـتراوح بـين (2.015 – 2.22)، عـدا الكفايـة التخصصيَّـة التـي جـاءت في المرتبـة الأولى بمتوسـط حسـابي قـدره (2.23). كـما يوضـح الجـدول المتوسـط الحسـابيّ الـكلّي لكفايـات الأداء التدريسـيّ اللاّزمـة لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّـة، والـذي قـدّر بـ (2.15) وهـو ضمـن المسـتوى الجيّـد حسـب المـدرّج التقديري الـذي وضعـه الباحـث.

2. ما درجة توافر كفايات الأداء التدريسيّ لدى معلِّمي اللغة العربيَّة؟

تـمّ حسـاب المتوسـط الحسـابيّ والنسـبة المئويـة لـكل كفايـة مـن كفايـات الأداء التدريسـيّ لـدى معلِّمـي اللغـة العربيَّـة والجـدول رقـم (3) يوضـح حسـاب المتوسـط الحسـابيّ والنسـبة المئويـة ودرجـة التوافـر لمـؤشرات الكفايـة التخصصيَّـة:

المجال	المؤشرات السلوكية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافر	الرتبة
الكفاية التخصصيّة	1 -نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.	2.3	0.77%	متوسط	12
	2 - تحديد مهارات التعرّف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم ويوظفها في العمليَّة التعليميَّة.	2.15	0.71%	جيّد	4
	3 - قراءة المواد العربيَّة والنحوية والصرفية والدلالية للغة العربيَّة.	2.65	0.88%	جيّد	1
	4 - تحديد النظم الصوتية والصرفية والدلالية للغة العربيَّة.	2.4	0.8%	متوسط	11
	5 - تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين نظم اللغة العربيَّة واللغات الأخرى.	2.6	0.86%	جيّد	7
	6 - تطبيق معرفته الجديدة في تعلّم الحديث وعلم اللغة التطبيقي في مواقف تعليم اللغة العربيَّة.	2.45	0.81%	جيّد	3
	7 - تحديد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربيَّة.	2.1	0.7%	متوسط	14
	8 - تحديد الأهداف الخاصة بكل مهارة من مهارات اللغة العربيَّة.	1.8	0.6%	ضعيف	24
	9 -التعبير عن أفكاره بطريقة منظمة تناسب المتعلّمين.	1.95	0.65%	متوسط	19
	10 - إجادة معلّم اللغة العربيَّة مهارات التعرّف والفهم والتحليل والتفسير والتقويم ويوظفها في العمليَّة التعليميَّة.	2.4	0.8%	متوسط	10
	11 - تحديد النظم الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية للغة العربيَّة.	1.85	0.61%	متوسط	21
	12 - تهيئة مجموعة من المواقف المتنوعة لتنمية مهارة التدريس.	2.05	0.68%	متوسط	17
	13 - تقديم معلّم اللغة العربيَّة للمتعلمين أنموذجًا صحيحًا وواضحًا لنطق الأصوات العربيَّة.	1.8	0.6%	ضعيف	23
	14 - توظيف مواقف متنوعة مناسبة لتعليم مهارة الكلام.	1.9	0.63%	متوسط	22
	15 - اختيار معلّم اللغة العربيَّة نصًّا قرآنيًّا يحقق مهارة القراءة.	2.5	0.83%	جيّد	9
	16 - تقديم معلّم اللغة العربيَّة للمتعلمين أنموذجًا جيّدًا للقراءة الجهرية بالسرعة المناسبة.	2.05	0.83%	متوسط	17
	17 - مراعاة معلّم اللغة العربيَّة التدرّج في تعليم مهارة القراءة.	2.2	0.73%	متوسط	13
	18 - تنويع معلّم اللغة العربيَّة مصادر القراءة لتنمية القراءة عند المتعلمين.	2.1	0.7%	متوسط	15
	19 - تدريّب معلّم اللغة العربيَّة على استخدام المعالم لفهم القراءة.	2.55	0.85%	جيّد	2
	20 - معالجة معلّم اللغة العربيَّة صعوبات المتعلمين في القراءة فرديًّا وجماعيًّا بما يناسب كل حالة.	1.65	0.55%	متوسط	20
	21 - مراعاة معلّم اللغة العربيَّة التدرج في تعليم مهارة الكتابة.	2.1	0.7%	متوسط	16
	22 - تنمية معلّم اللغة العربيَّة المهارات الأساسية للكتابة لدى المتعلمين.	2.5	0.83%	جيّد	8
	23 -إكساب معلّم اللغة العربيَّة المتعلمين أسس التعبير الكتابي ونظم الأفكار.	2.7	0.9%	جيّد	6
	-24 توظيف معلّم اللغة العربيَّة أمثلة لتنمية مهارة التعبير الكتابي.	2.8	0.93%	جيّد	5

يتّضح من نتائج الجدول السّابق توافر تسعة مؤشرات سلوكية بدرجة جيّدة، وبنسبة تراوحت بين (0.83% - 0.93%)، وجاء ترتيبها (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) كما توافر ثلاثة عشر مؤشرًا بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية تراوحت بين (0.61% - 0.68%) وجاء ترتيبها (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22)، بينما توافر مؤشران بدرجة ضعيف، وبنسبة مئوية (0.6%) وجاء ترتيبها (23، 24).

وتشير النتائج السّابقة إلى أنّ درجة مراعاة معلّمي اللغة العربيَّة للكفاية التخصصيَّة جيّدة، حيث تمثّلت في توظيف

معلِّم اللغة العربيَّة أمثلة لتنمية مهارة التعبير الكتابي، و تدريّب معلِّم اللغة العربيَّة على استخدام المعالم لفهم القراءة، قراءة المواد العربيَّة والنحويّة والصرفية والدلالية للغة العربيَّة، ولكنها تعكس أيضًا إهمال جوانب تخصّصية مهمّة، مثل تقديم أنموذج صحيح وواضح للمتعلِّمين لنطق الأصوات العربيَّة، وتحديد الأهداف الخاصة بكل مهارة من مهارات اللغة العربيَّة، وقد تُعزى إلى تركيز معلِّم اللغة العربيَّة على المهارات الخاصة باللغة، وإهماله هذه الجوانب الأساسية للمعلِّم.

- **عرض نتائج المجال الثاني وهو (الكفاية المهنيَّة):**

الجدول رقم (4) يوضح المتوسط الحسابيّ والنسبة المئوية ودرجة التوافر لمؤشرات الكفاية المهنيَّة:

المجال	المؤشرات السلوكية	المتوسط الحسابيَ	النسبة المئوية	درجة التوافر	الرتبة
الكفاية المهنيَّة	1 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على التخطيط الجيّد للدرس.	1.8	0.6%	ضعيف	14
	2 - اختيار معلِّم اللغة العربيَّة الأهداف التعليميَّة بشكل واضح.	2.25	0.75%	جيّد	6
	3 - صياغة معلِّم اللغة العربيَّة للأهداف التعليميَّة صياغة سلوكية.	2.4	0.8%	متوسط	7
	4 - ممارسة معلِّم اللغة العربيَّة أساليب التعلم الذاتي.	2.1	0.7%	متوسط	9
	5 - توظيف معلِّم اللغة العربيَّة الحاسب أثناء عمليتي التعليم والتعلم.	2.3	0.76%	متوسط	8
	6 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على إنتاج الوسائل التعليميَّة.	2	0.6%	متوسط	12
	7 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على ربط محتويات المنهج بالمجتمع المحلي.	2.5	0.83%	جيّد	2
	8 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على استخدام أساليب التفكير العلمي.	1.8	0.6%	ضعيف	15
	9 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على مراعاة الفروق الفردية.	2.6	0.86%	جيّد	1
	10 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على تنفيذ طرائق التعليم المختلفة.	2.5	0.83%	جيّد	4
	11 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على ممارسة أساليب التقويم من (مقالية، شفهية، أدائية) وغيرها.	1.95	0.65%	متوسط	13
	12 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على التقويم الذاتي.	2.1	0.7%	متوسط	10
	13 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على توظيف المعلومات النظرية في الممارسات العمليَّة.	2.05	0.68%	متوسط	11
	14 - قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على استخدام مهارات اللغة (استماع، قراءة، تحدث، كتابة) بكفاءة عالية.	2.5	0.83%	جيّد	3
	15 -قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على تنفيذ الأنشطة اللّا صَفِّية.	2.5	0.83%	جيّد	5

يتضّح من نتائج الجدول السّابق توافر ست مؤشرات سلوكية بدرجة جيّدة، تراوحت نسبتها المئوية بين 0.76% - 0.86%)، وجاء ترتيبها (1، 2، 3، 4، 5، 6) كما توافرت سبعة مؤشرات بدرجة متوسطة، تراوحت نسبتها المئوية بين (0.6% - 0.8%)، وجاء ترتيبها (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13) وتوافر مؤشرين بدرجة ضعيف، وبنسبة مئوية (0.6%)، وجاء ترتيبها (14,15).

وتشير النتائج السابقة إلى أنّ درجة مراعاة معلِّمي اللغة العربيَّة للكفاية المهنيَّة مقبولة، وتمثّلت في قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على تنفيذ الأنشطة اللّا صفيّة، قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على مراعاة الفروق الفرديّة، ولكنها تعكس أيضًا إهمال جوانب تربويَّة مهنيَّة مثل: قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على التخطيط الجيّد للدرس، قدرة معلِّم اللغة العربيَّة على إنتاج الوسائل التعليميَّة، وقد تعزى إلى تركيز معلِّمي اللغة العربيَّة على الجوانب التربويّة للكفاية، دون مراعاة خصوصيّة معلِّم اللغة العربيَّة لأساليب التفكير العلمي، والتخطيط للدرس.

- **عرض نتائج المجال الثالث (الكفاية الثقافيَّة):**

الجدول رقم (5) يوضّح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابيّ للكفاية الثقافيَّة:

المجال	المؤشرات السلوكية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	درجة التوافر	الرتبة
الكفاية الثقافية	1 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على التعمّق في مادّة تخصّصه.	2.25	0.75%	جيّد	2
	2 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بالاستخدامات التربويّة التعليميّة للحاسوب.	2.65	0.88%	جيّد	1
	3 -قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بطرائق التعليم المختلفة (تعلم تعاونيّ، عصف ذهني، حلّ المشكلات).	1.4	0.46%	ضعيف	13
	4 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على إدراك أهميّة التربية البيئيّة.	2.5	0.83%	جيّد	4
	5 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على إدراك أهميّة التربية الصحيّة.	2.1	0.7%	متوسط	7
	6 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الوعي بالمفاهيم والمصطلحات الدخيلة على علوم العربيّة.	2.6	0.86%	جيّد	3
	7 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بخصائص التفكير العلمي.	1.85	0.61%	متوسط	12
	8 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بأساليب التعامل مع ذوي الإعاقة.	2.05	0.68%	متوسط	8
	9 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بأساليب التعامل مع الموهوبين والمتفوقين.	2.05	0.68%	متوسط	9
	10 - قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بمعلومات ثقافيّة عامة.	2.4	0.8%	متوسط	5
	11 -قدرة معلّم اللغة العربيّة على الوعي بالمفاهيم المشوّهة للأخلاق العربيّة.	2.4	0.8%	متوسط	6
	12 -قدرة معلّم اللغة العربيّة على الوعي بالمفاهيم والمصطلحات الدخيلة على الثقافة العربيّة.	1.95	0.65%	متوسط	11
	13 -قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بالهوية العربيّة والإعلاء من شأنها.	2.029	0.67%	متوسط	10

يتضّح من نتائج الجدول السّابق توافر أربعة مؤشرات بدرجة جيّدة، بنسبة مئوية تراوحت بين (0.75% - 0.88%) وجاء ترتيبها (1، 2، 3، 4)، كما توافر ثمانية مؤشرات بدرجة متوسّطة، وبنسبة مئوية تراوحت بين (0.61% 0.68%-) وجاء ترتيبها (5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، بينما توافر مؤشر واحد بدرجة ضعيف، وبنسبة مئوية (0.46%) وجاء ترتيبه (13).

وتشير النتائج السّابقة إلى أنّ درجة مراعاة معلّمي اللغة العربيّة للكفاية الثقافيّة متوسطة، وتمثلّت في قدرة معلّم اللغة العربيّة على الوعي بالمفاهيم والمصطلحات الدخيلة على الثقافة العربيّة، ولكنها تعكس إهمال معلّم العربيّة جوانب ثقافية مثل: قدرة معلّم اللغة العربيّة على الإحاطة بطرائق التعليم المختلفة (تعلّم تعاونيّ، عصف ذهنيّ، حلّ المشكلات)، وقد تعزى إلى عدم مراعاة إعداد معلّم اللغة العربيّة إعدادًا ثقافيًّا على مستوى عالٍ.

التوصيات والمقترحات:

من خلال ما سبق عرضه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. تطوير برنامج إعداد معلّمي اللغة العربيّة استنادًا إلى كفايات الأداء التدريسيّ اللازمة، بحيث تراعي الكفايات جوانب الإعداد التخصصي والمهني والثقافي.
2. اعتماد قائمة بكفايات الأداء التدريسيّ ومؤشراتها، والاستناد إليها في إعداد معلّمي اللغة العربيّة وتقويمها، للتأكد من مدى امتلاكه مهارات اللغة العربيّة.
3. -3 القيام بدراسات مماثلة تتناول كفايات الأداء التدريسيّ في مواد مختلفة.

المصادر والمراجع:

1. الأحمد، خالد طه. (2004) إعداد المعلّم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق، جامعة دمشق.
2. الأزرق، عبد الرحمن صالح. (2000) علم النفس التربوي للمعلّمين، دار الفكر العربي لبنان، ط1، مكتبة طرابلس العلمية العالمية بليبيا.
3. الترتوري، محمد عوض، القضاة، أحمد فرحان. (2006) المعلّم الجديد، دليل المعلّم في الإدارة الصفية الفعّالة، دار

الحامـد للطباعـة والنـشر، عـمان.

4. أبـو حـرب، يحيـى. (2006) الكفايـات التدريسـيّة اللاّزمـة لمعلّمات مرحلـة مـا قبـل التعليـم المدرسـة في ضـوء تطويـر نمـاذج المنهـج للقـرن الحـادي والعشريـن. مؤتمـر الأطفـال والشـباب في الـشرق الأوسـط.....

5. الحكمـي، عـلي. (2003) اختـبرا الكفايـات الأساسـية للمعلّمـين، ورقـة مقدّمـة إلى اللّقـاء الحـادي عـشر، قـادة العمـل التربـوي المنعقـد في مدينـة جـازان خـلال الفـترة مـن 1 – 3 – 2003.

6. حمادنـة، أديـب ذيـاب. (2004) مشـكلات طلبـة معلّـم في مجـال اللغـة العربيَّـة في جامعـة آل البيـت، مجلـة المنـارة، الأردن، المجلـد (10)، العـدد الرابـع.

7. خليل، إبراهيم وآخرون. (2010) أساليب التدريس، ب ط، دار المناهج، عمان، الأردن.

8. أبـو دف، محمـود خليـل. (2000) صيغـة مقترحـة لتكويـن المعلّـم العـربي عـلى أعتـاب القـرن الحـادي والعشريـن، المؤتمـر العلمـي الثـاني (الـدور المتغير للمعلّـم العـربي في مجتمـع الغـد) رؤيـة عربيـة، مجلـد1، جامعـة أسـيوط (18 - 20) أبريـل.

9. الرَّبيعـي، عبـد القـادر. (2002) لغـة الحيـاة وحيـاة اللّغـة. ورقـة بحثيـة مقدّمـة لنـدوة الجامعـة الهاشـمية، اللّغـة العربيَّـة العامّـة، الأردن.

10. زايد، شبل. (2005) النمو والشخصي والمهني للمعلّم، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.

11. شحاته، حسين. (1998) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مكتبة الدار العربيَّة للكتاب، القاهرة، مصر.

12. طعيمة، رشدي. (1999) المعلّم – كفاياته – إعداده – تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

13. عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2006) أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

14. الغزيـوات، محمـد إبراهيـم. (2005) تقويـم الكفايـات التدريسـيّة لـدى أعضـاء الهيئـة التدريسـيّة في كليـة العلوم التربويـة بجامعة مؤتـه مـن وجهـة نظـر طلبـة الدراسـات الاجتماعيـة، مجلة كليـة التربيـة جامعـة الإمـارات العربيَّة المتحـدة، العـدد (22).

15. الفتـلاوي، سـهيلة محسـن كاظـم. (2003) كفايـات التدريـس – المفهـوم – التدريـب – الأداء، دار الـشّروق للنـشر والتوزيـع، ط1، عـمان، الأردن.

16. مرعي، توفيق. (1983) الكفايات التعلمية في ضوء النظم – ط 7، دار الفرقان، الأردن.

17. مفلـح، غـازي. (1998) الكفايـات التعليميَّـة التـي يحتاجهـا معلّمـو المرحلـة الابتدائيـة إلى إعـادة التدريب عليهـا في دورات اللغة العربيَّـة التقريريـة، رسـالة لنيـل ماجسـتير في التربية، جامعة دمشـق.

18. معجم الوسيط. (2013) معجم عربي عربي، (14) نوفمبر.

19. نشـوان، يعقـوب عبـد الرحمـن. (2003) الكفايـات التعليميَّـة لطلبـة كليـة التربيـة بالمملكـة العربيَّـة السّـعودية، مجلـة جامعـة الملـك سـعود للعلـوم التربويـة، مجلـد (2).

20. هريدي. (2003). برنامج مقترح لتدريب معلّمي اللغة العربيَّة اللاّزمة لهم، رسالة دكتوراه (منشورة)، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

21. Casey, Johnp& Sollidy, Michal.(2002) Ualitativeya judgement of teaching Performance education.V298,(3).

22. Kistler,c.(1984).Comparison of achievement gains of a jains of a jult education Student in competency, based education and tradi education dissertation abstracts International,45(4).

23. Francesa,Caena.(2014).Initial teacher education in Earope anoveriew of policy issues, Europen commission directorate general for education and Culture.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

وَاقِعُ آداء مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي بِنْغِلَادِيشَ فِي ضَوْءِ المَعَايِيرِ المِهَنِيَّةِ المُعَاصِرَةِ

د. محمد معين الدين
الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ
mainu99@yahoo.com

الملخص:

يهدفُ هذا البحث إلى تجلية واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنغلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وإبراز ضرورة اتباع الإستراتيجيات الحديثة لمعلمي اللغة العربية للوصول إلى هدفه المنشود. وَمن أجل تقديم هذه الظاهرة بصورتها الواقعيّة الحقيقيّة، يتمّ تجزئة البحث إلى ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: اللغة العربية في بنغلاديش - بين الماضي والحاضر.

أتحدث فيه عن دخول اللغة العربية وانتشارها في بنغلاديش، وقبولها قبولًا حسنًا من قبل المجتمع البنغلاديشي، وانتشارها بشكل ملحوظ بفضل كونها لغة دين الإسلام.

المحور الثاني: واقع أداء معلمي اللغة العربية في بنغلاديش في ضوء المعايير المهنية المعاصرة والإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية.

أعرض فيه المنهج المتبع لمعلمي تعليم اللغة العربية في بنغلاديش منذ القديم، الذي كان يتبنى منهجًا نحويًّا مركزًا تركيزا بالغًا على الجوانب القواعدية من اللغة العربية دون اهتمام بجوانبها المهاراتية.

المحور الثالث: وهذا المحور هو لب البحث؛ حيث يدور حول أهداف إستراتيجيات تعليم اللغة العربية وخططها وأساليبها وضرورة تطبيقاتها في تدريس اللغة العربية في هذا البلاد. والتي تكون نقطة البداية للاتجاهات الجديدة في مجال تعليم اللغة العربية في بنغلاديش.

وفي الأخير، يسجل البحث أهم نتائجه التي وصلت إليه من خلال مسيرته الوجيزة.

والله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه نافعًا به.

الكلمات الرئيسية: اللغة العربية، معلمي اللغة العربية، المنهج القديم، المعايير المهنية المعاصرة.

مقدمة:

الحمدُ لله الذي علَّم بالقلَم، علَّم الإنسانَ ما لم يعلَم، وأشهدُ أن لا إله إلا الله وحدَه لا شريكَ له، وأشهدُ أن محمدًا عبدُه ورسولُه، بعثَه الله في الأميِّين {يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ} [آل عمران: 164]، صلَّى الله وسلَّم وبارَك عليه، وعلى آلِه وأصحابِه ومن تبِعَهم بإحسانٍ إلى يوم الدين.

وبعد:

فإن للمعلم دورًا كبيرًا في التعليم؛ فالمعلم الجيد يستطيع أن يوفر جوًّا مناسبًا وطُرقًا جيدة؛ ليتمكن المتعلم من التعلُّم، فلا يمكن أن يُسْتغنَى عن دوره في عملية التعليم. فإذا كانت العملية التربوية تشتمل على ثلاثة عناصر هي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، فإن دور المعلم يعد من العناصر الأساسية؛ وذلك لأن المعلم بمهاراته المهنية التربوية والتواصلية والتقنية يستطيع التأثير على العنصرين الآخرين.

وإعداد المعلم وتدريبه أمر مهم في عملية التعليم خاصة لمعلم اللغة العربية لقلة المتخصصين بعلم اللغة العربية التطبيقي، ولعدم تدريبهم في هذا الميدان. وتشير الدراسات التربوية إلى أن دور المعلم – بشكل عام- يمثل 60% من التأثير في تكوين الطالب، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التعليمية 40% من التأثير. (عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط 1 (الرياض، المملكة العربية السعودية، 2011م) ص 10.

إن في بنغلاديش يدرس الطلاب اللغة العربية في المدارس الدينية وفي بعض الجامعات لمدة طويلة يمكنهم أن يتقنوا بها إتقانا تامًّا، لكن الناتجَ غَيرُ مُرْضٍ؛ لأن مستوى الكفاءة التي يصلون إليها منخفض للغاية. لا عجب أن معظمهم يفشلون في إتقان اللغة العربية، والسبب الرئيس وراء ذلك دور المعلمين الضعيف في تعليمهم اللغة العربية، فالنتائج مخيبة للآمال على الرغم من أن معظم المدرسين تقريبًا حاصلون على شهادات عالية في تخصصات اللغة العربية.

فمن الواضح أن هناك شيئًا خطأً بشكل خطير في أداء معلمي اللغة العربية في بنغلاديش.

فتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلم اللغة العربية في بنغلاديش في ضوء المعايير المهنية، والتعرف على معوقات استخدام تقنيات التعليم المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ومن أجل أن يقوم المعلم بما هو مطلوب منه على الوجه الأمثل يوجد اتفاق عام بين التربويين على المعالم الأساسية لإعداده، وتشمل خمسة جوانب هي: الإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني، والإعداد الثقافي، والإعداد الشخصي، والإعداد التكنولوجي.

اصطلاحات البحث:

الأداء: مصدر أدَّى، قَامَ بأداء وَاجِبِهِ: بِإِنْجَازِهِ، بِإِكْمَالِهِ. وأدى الشيء: قام به. وأدى الدَّيْن: قضاه، وأدى الصلاة: قام بها في وقتها، وأدى إليه الشيء: أوصله إليه (المعجم الوسيط، 1972: 56).

المعنى الاصطلاحي للأداء: أنه مجموعة التدابير المتعددة التي تستخدم لتحقيق أهداف معينة (الخطيب وآخرون، 2003م، 14).

وأكدت الفتلاوي على أنه: مجموعة من الكفاءات التعميمية المرتبطة بأداء المعلم كالقدرة على التخطيط والتدريس التي يتخذها المعلم قبل تنفيذ الدرس؛ من أجل ضمان تحقيق الأهداف (الفتلاوي، 2004: 183):117.

معلم: ذكر الفيومي في (المصباح المنير) لفظة «معلم» من أصل مادة (ع ل م)، علّمت له علامة -بالتشديد-: وضعت له أمارة عرّفها، وعلم فلانًا الشيء تعليمًا: جعله بتعليمه (بيروت لبنان 1978 ص 347)، والمعلم «مَن يتخذ مهنة التعليم، ومن له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالًا» (المعجم الوسيط، القاهرة: دار التحرير 1989) ص 294.

والمعلم اصطلاحا: هو الفرد الذي يساعد المتعلم عن طريق النشاط العقلي أو الحركي، أو هما معا، على التغير أو التعديل في السلوك أو الخبرة الجديدة التي لم تسبق أن مرت به في خبراته السابقة. أحمد الحمد، التربية الإسلامية ظ 1 (الرياض: دار إشبيليا للنشر والتوزيع 2002م) ص 167

فأداء المعلم مرتبط بالكفايات العلمية والمهارات الإدارية والفنية والأخلاقية التي ينبغي على المعلم أن يمتمكها للممارسة العلمية التعليمية والتطبيقية لتحقيق رسالة التعليم.

أداء المعلمين يعرفه العاجز ونشوان بأنه: هو الممارسات التعميمية التي يقوم بها المعلمون أثناء العملية التعليمية لتنظيم وتنفيذ وتقويم عملية التعليم والتعلم». (العاجز ونشوان، 5112:1).

المعايير المهنيّة؛ هي مجموعة القواعد التي تُحدد جودة العمل في مهنةٍ ما، ومن يحدد تلك المعايير؛ هم القائمون على تنظيم تلك المهنة، وأصحاب الخبرة والمسؤوليّة فيها؛ كالهيئات الرسميّة الحكوميّة، والنقابات.

اللغة العربية في دولة بنغلاديش: بين الماضي والحاضر

دخول اللغة العربية وانتشارها في بنغلاديش

من المعروف أن دخول اللغة العربية وانتشارها في بنغلاديش كان يتزامن ويتماشى مع دخول الإسلام وانتشاره في هذا البلاد. وقد وصل الإسلام فى منطقة البنغال وما حولها فى القرن الأول من الهجرة عبر تجار العرب، ثم بأيدى مشائخ التصوف والزهد الذين جاءوا من بلاد العرب وآسيا الوسطى، وذكر في بعض المصادر الشعبية أن جماعة من الدعاة قد وصلوا إلى بنغلاديش في القرن السابع الميلادي (القرن الأول الهجري) في عهد عمر بن الخطاب، (مجموعة من المؤلفين، الموسوعة الإسلامية المختصرة بالبنغالية:، 2002م).

وبدأ ينتشر الإسلام الدين الحنيف في هذه المناطق، وتأثر سكانها باللغة العربية وثقافة العرب وعادتهم وتقاليدهم؛ مما أدى إلى انتشار تعليم اللغة العربية وتعلمها في بنغلاديش منذ ذلك الحين. هكذا انتشرت اللغة العربية في منطقة بنغال انتشارًا واسعًا، ووجدت قبولًا حسنًا من المجتمع البنغلاديشي. فكان انتشار الإسلام بداية لتعليم اللغة العربية في بنغلاديش، وارتبط المسلمون في البلاد بهذه اللغة ارتباطًا دينيًا وعقديًّا.

تاريخ مراحل اللغة العربية في بنغلاديش

قد مرت اللغة العربية في بنغلاديش ثلاثة مراحل حتى وصلت إلى الوقت الراهن، وهي:

أ. العصر الذهبي: يبدأ هذا العصر منذ قيام أول حكومة للمسلمين على يد اختيار الدين محمد بختيار الخلجي عام 1197م إلى 1765م، والذي يعتبر مؤسس مملكة بنغال الأولى، حيث تعاقب على حكمها 76 حاكما من المسلمين العرب والترك والإيران والأفغان والمنغلاء، الذين شجعوا العلماء والفقهاء، وأظهروا اهتمامًا كبيرًا بنشر الإسلام وتعليم اللغة العربية في أنحاء البلاد.

ب. وكان التعليم في بنجلاديش في هذه الفترة تعليمًا دينيًّا شرعيًّا في أصله، حيث كانت الصبغة الدينية هي الغالبة عليه، يتم ذلك عن طريق المساجد، والكتاتيب، ومجالس العلماء، والمدارس[1].

ج. عصر الانحطاط: وبعد أن وقعت البلاد تحت السيطرة الاستعمارية عام 1757م، فتمكن الإنجليز من القضاء على حكم المسلمين في بنجلاديش، وأصبحت السلطة بأيديهم، فأخذ المستعمرون البريطانيون يحاربون اللغة العربية والتوجيهات الدينية والحركات الإسلامية، فأهملوا العربية، وحاولوا إحلال لغتهم- اللغة الإنجليزية- محلها؛ لينقل الاهتمام بها، ففيروا مناهج المدارس الإسلامية والمقررات الإسلامية والعربية، وقللوا تعداد المدارس من ثمانية آلاف إلى أربعمائة فقط. وشجعوا المواطنين على تعليم اللغة الإنجليزية بوسائل متعددة، فهم وإن لم ينجحوا في ذلك إلا أنه كان له أثر كبير في ضعف مستوى اللغة العربية بين أهالي بنغلاديش.

د. عصر النهضة: بعد ما استقلت بنجلاديش عن باكستان في عام1971م. نهضت الروح الإسلامية مرة ثانية، وعادت بقوة لتواصل سيرها في حياة البنغلاديشيين، حيث انصبت نشاطات مختلفة على مجال تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية ونشرها وتطويرها. فأنشأت كثيرًا من المعهد والمؤسسات والمدارس والطليات والجامعات التي تدرس فيها اللغة العربية والعلوم الإسلامية. والحافز الأكبر لتعليم اللغة العربية هو الحاجة إلى فهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بالدرجة الأولى، ولتوثيق الصلات وتقوية الروابط بين بنغلاديش وبين الدول العربية والإسلامية والتعرف على الحضارة والثقافة العربية والإسلامية من جهة أخرى.

الوضع الحالي لتعليم اللغة العربية في بنغلاديش.

يمكن تفسيم مجال تدريس اللغة العربية في بنغلاديش إلى ثلاثة أقسام، المدراس الدينية، الجامعات، والمعاهد، وفيما يلي بيان ذلك بإيجاز.

1. **المدارس الدينية:** يوجد هناك نوعان من المدارس التعليمية في بنغلاديش تدرس فيهما اللغة العربية:

أ. المدارس الإسلامية الحكومية:

إن النظام التعليمي الإسلامي السائد في بنغلاديش هو المدارس الإسلامية ضمن المدارس العربية الإسلامية الحكومية تحت إشراف الهيئة المسماة «مجلس التعليم لمدارس بنغلاديش». وهذا القسم من المدارس العربية مدعومة من الحكومة ومعترفة شهاداتها رسميًّا.

ويشمل هذا النوع المراحل التالية:

المرحلة الابتدائية: مدتها 5 سنوات.

درجة الداخل (المرحلة المتوسطة): مدتها خمس سنوات.

درجة العالم: (ثانوي عالي): ومدتها سنتان،، ويمنح الناجح «شهادة العالم».

مرحلة جامعية: (تسمى مرحلة الفاضل): ومدتها ثلاث سنوات، ويمنح الطالب الناجح شهادة الفاضل.

مرحلة الكامل: (الدراسات العليا المتخصصة): مدتها ثلاث سنوات، وهى تعادل «شهادة الماجستير»(فريدي، عبد الحق، 1985م:69).

وعدد المدارس الإسلامية -عدا الابتدائية- حتى العام الماضي على النحو التالي: حوالي 5900 مدرسة إلى مرحلة الداخل (المتوسطة والثانوية السفلى)، وحوالي 1500 (ألف) مدرسة إلى مرحلة العالم (الثانوية العليا)، وحوالي 1000 مدرسة إلى مرحلة الفاضل (المرحلة الجامعية)، و150 مدرسة إلى مرحلة الكامل (الدراسات العليا)[2].

واللغة العربية في هذا النظام التعليمي لها حظ كبير في المقررات الدراسية، وأكثر من النظام السابق، لأن الهدف الأساسي من هذا التعليم هو تعليم الشريعة الإسلامية، ولا يمكن حصولها إلا باللغة العربية، ولكن شروح هذه الكتب وطريقة تدريسها تتم باللغة البنغلالية.

ب. المدارس الإسلامية الأهلية:

أما النوع الثاني من النظام التعليمي الإسلامي في بنغلاديش فهو المدارس الأهلية، وتسمى «مدارس الدرس النظامي»، والنظام التعليمي فيها تسير على منهج دار العلوم في ديوبند -مدرسة مشهورة في شبه القارة الهندية-.

وهذه المدارس الأهلية ظلت خارجة عن دائرة الحكومة ومناهجها ومقرراتها، وتعتمد كليًا على معونات المسلمين. وقد زاد عددها خلال السنوات الأخيرة. ففي إحصائية حكومية لعام 2014م أن في البلاد حوالي 6000 (ستة آلاف) مدرسة من هذا القبيل (حسين، الطاهر أحمد،1991: 97).

واللغة العربية في هذه المدارس ظلت تدرس لفهم الكتب الدينية فقط، لا لتعليم اللغة، فلا تعطى نصيبها من العناية، بل العناية تنصب على الفارسية، ثم على الأردية، مما جعل الطالب لا تكون حصيلته من العربية مما يمكنه من فهم المراجع العربية الأصيلة، ولا يمكنه التكلم بالعربية.

2. **الجامعات:** هناك 46 جامعة حكومية و80 جامعة خاصة ولكن يوجد قسم اللغة العربية مستقلًا أو مواد اللغة العربية في قسم الدراسات الإسلامية في 6 جامعة حكومية و11 جامعة خاصة 17خاصة فقط، ويوجد في هذه الجامعة حوالي 200 مدرس عربي.
3. **المعاهد لتعليم العربية**. يوجد في بعض المحافظات الرئيسة بعض المعاهد لتدريس اللغة العربية، مثل معهد اللغات في بعض الجامعات الحكومية، ومعهد اللغة العربية في بعض الجامعات الخاصة، وفي بعض المدن الرئيسة في البلاد، ومعظم مدرسيها من أساتذة الجامعات أو المدارس الدينية الذين يدرسون فيها بجانب تدريسيهم في الفترة المسائية.

واقع أداء معلم اللغة العربية في بنغلاديش وتقويمها.

إن اللغة العربية في مناهج هذه المدارس الدينية وبعض الجامعات لها حظ كبير في المقررات الدراسية، فمادة اللغة العربية مادة إجبارية مثلها مثل اللغة البنغالية واللغة الإنجليزية، فضلا عن كونها لغة التدريس للمواد الدينية؛ كالقرآن والحديث والتوحيد والفقه. ونقدم هنا التقويم على تعليم اللغة العربية في المدارس الدينية في نواح متعددة على العموم لا على الخصوص؛ لتتضح الصورة الحقيقة لواقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المدارس الحكومية في جميع أنحاء البلاد.

- **المناهج والمقررات:**

إنّ المناهج والمقررات الموجودة حاليًا في مواد اللغة العربية غير كافٍ وغير منسق في كافة المراحل الدراسية في المدارس الحكومية، فيدرّس فيها العربية دون أي اهتمام بالقواعد العربية أو يدرّس فيها القواعد العربية دون التطبيق. ومعظم هذه الكتب العربية في هذه المدارس قديمة وصعبة لأنها التي وضعها العلماء القدماء من الهند، وتتميز بالشروح والحواشي والهوامش باللغة البنغالية أو الأردية، كما أنها ليست مصممة على الطريقة الحديثة على أساس المهارات اللغوية الأساسية الأربعة، فالطلاب لا يكسبون إلا مهارة الاستيعاب للنص المكتوب، ولا توجد كتب لتعليم العربية من تأليف علماء العرب إلا القليل.

- **مدرسو اللغة العربية.**

إن كثيرًا من المدرسين والمعلمين في هذه المدارس الدينية غير متخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وليسوا مؤهلين عمليًا وتربويًا ولغويًا لتدريس اللغة؛ لأنهم لم يتلقوا تدريبات إعداد المعلمين لتعليم اللغة العربية لتحسين أدائهم التعليمي. فهم يلتزمون بالطريقة التقليدية في تدريسهم. يقومون بدور الملقنين، والطلاب مستمعون في الدرس دون الاهتمام بتطبيقاتها وممارستها العملية، كما أنهم لا يستخدمون الوسائل التعليمية اللازمة في تعليم العربية ولم يتفاعل مع المادة.

- **كفاءة المعلمين للاستخدام الحالي للتقنية التعليمية في المدرسة:**

إن الناظر في هذه المدارس يجد واضحًا أن كفاءة المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم منخفضة جدًا، أو غير موجودة في أكثر المدارس. ونقص تدريب المعلم وتأهيله من أكبر الحواجز لدمج التقنية في المنهاج المدرسي، لذلك ينبغي اتباع الخطوات اللازمة لرفع كفاءة المعلمين استخدام التقنية التعليمية لتعليم اللغة العربية في هذه المدارس.

الفصل الدراسي والبيئة الصفية.

إن إيجاد الجو الملائم ضرورة جدًّا لتعليم اللغة العربية، خاصة لتعليم مهارة القراءة، ويقصد بإيجاد الجو الملائم هو أن تكون البيئة الدراسية والجو الفصلي خالية من ضوضاء وإزعاجات مثل صوت الجرس والمذياع والتلفاز،

وأصوات الناس والعربات والمركبات وغيرها. والفصول الدراسية في هذه المدارس الدينية غير ملائم لتعليم اللغة العربية، لأنها معظمها تقع إما بجانب الشوارع أو الطرق، أو في منطقة شعبية أو قريب من المطاعم أو المتاجر أو المقاهي تكثر فيها الأصوات والضوضاء والإزعاجات. كما أن هذه الفصول الدراسية ليست مجهزة بالتقنية الحديثة مثل وجود موانع الصوت، والأجهزة الحديثة لتعليم اللغة، بل هي تتكون من الطريقة القديمة من طاولات وكراس، يجلس المدرس على الكرسي والتلاميذ يجلسون أمامه على المقاعد الطويلة، كما أن عدد الطلاب غير مراعًى في الفصل، فقد يتروح بين 30 إلى 40 طالبًا في فصل واحد. الأمر الذي يؤثر سلبًا على «النتاج التعليمي» الذي يتلقاه التلاميذ داخل هذه المدارس.

- **طريقة التدريس:**

طرق التدريس هي «مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة»،(مجاور، وفتحي، 1410ه، ص 12)، والمتتبع لطرائق تدريس اللغة العربية في المدارس الدينية في بنغلاديش يرى أنها ما زالت متسمة بالطابع التقليدي وبعيدة عن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أو لغير أبناء العرب. فلا تستخدم الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، بل تسير على طريقة تقليدية وهي طريقة الإلقاء بدون التفاعل بين المدرس والطلاب في قاعة الدرس.

ما يتعلق بالمعلمين:

إن معظم المدرسين غير أكْفاء، أي ضِعافُ المستوى العلمي للمدرسين. والعوامل المؤثرة على ذلك هي كالتالي:

ضعف الإحساس والشعور بالمسؤولية.

عدم التخطيط لإعداد الدرس. قد يجتاز المراحل التعليمية بطريقة الغش أو يصبح مدرسًا بدفع الرشوة.

انعدام مراقبة المدرسين في الفصول الدراسية مما أدى إلى عدم استعدادهم.

قلة رواتب المدرسين مما أدى إلى اشتغال المدرسين في خارج المدرسة فلا يجدون أوقاتًا للاطلاع الخارجي في شتى مجالات المعرفة.

عدم وجود التدريب المناسب والمستمر للمدرسين من قبل الحكومة.

لا يستخدم المدرسون الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، بل معظمهم يسيرون على طريقة واحدة وهي طريقة الإلقاء؛ وبالتالي لا يحصل التفاعل بين المدرس والطلاب في قاعة الدرس.

تعامل كثير من المدرسين مع الطلاب ليس حسنًا؛ فيتعامل معاملة العسكري، ولا تجد فيهم التَّبَسُّمَ، بل يظهر التكبر والتعالي والهيبة؛ مما يسبب نفور الطلاب من الاستفادة من هؤلاء المدرسين.

* تأخر دخول المعلمين في الفصول بعد بداية الحصة وخروجهم قبل نهايتها مع أن مدة كل حصة لا تزيد أكثر من أربعين دقيقة إلا في المرحلة الجامعية. ففي هذا الوقت القصير لا يستطيع أن يعطي المدرس ما ينبغي أن يعطيَه للطلاب، وبالتالي لا يستفيد منه الطلاب إلا فائدةً يسيرةً جدًّا. والعامل الذي أثر على هذا هو أولًا: عدم الشعور بالمسؤولية، وثانيًا: ارتباطهم بأعمال أخرى بسبب قلة الرواتب.

* تدريس أكثر المدرسين الطلاب خارج الفصل الدراسي للحصول على المبلغ من الطلاب زائدًا على الرواتب المحددة من الحكومة، فهم يهملون في تدريسهم في القاعة الدراسية حتى يضطر الطلاب أن يدرسوا عندهم خارج الفصل، بل بعض المدرسين يهدد الطلاب بأن من لم يشارك في هذا التعليم الخاص لا يحصل على درجة طيبة. والله المستعان!

والسب الرئيس لهذه التصرفات هو كما بينا: قلة الرواتب المحددة.

أداء معلمي اللغة العربية حسب المعايير المهنية المعصرة

ومن أجل أن يقوم المعلم بما هو مطلوب منه على الوجه الأمثل يوجد اتفاق عام بين التربويين على المعالم الأساسية لإعداده، وتشمل خمسة جوانب هي: الإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني، والإعداد الثقافي، والإعداد الشخصي، والإعداد التكنولوجي. وفيما يأتي توضيح لها (الدريج، 2004).

الجانب الأكاديمي (اللغوي)

ويقصد به الدراسات العلمية المتخصصة التي تقدم للدارس في علوم اللغة العربية وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، فمن المعروف أن الكفاءة اللغوية تمثل أحد المقومات الرئيسة في عملية الإعداد ومعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملمًّا إلمامًا كافيًا بالمهارات الأساسية للغة العربية والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها.

الإعداد المهني:

ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهل عملية التدريس، ومواجهة المواقف التعليمية المتنوعة. والإعداد المهني يكسب معلم المستقبل المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس، ويحقق أهدافها المنشودة، والجانب العملي في هذا الإعداد يتضمن التدريب الميداني (التربية العملية) الذي يضع المعلم في مواجهة الواقع التعليمي.

الإعداد الثقافي:

ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي هي إدراكات في جوانب متنوعة، ويتضمن هذا تزويده بمعارف متنوعة من أجل إعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية، وتتمثل الثقافة إدراك وفهم جوانب علمية، واجتماعية، ودينية، وعامة، ومعرفة تربوية، وثقافية، وصحية، واقتصادية، ومشكلات محلية وعالمية.

وتتمثل الثقافة التخصصية في معرفة وإدراك وفهم جوانب تتصل بالمادة الدراسية التي تخصص فيها.

الإعداد الشخصي:

ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز، والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها، وقد توجد مقررات دراسية يعنيها هذا الإعداد، ويتم أيضا من خلال القدوة الحسنة لمن يقومون بإعداد المعلم، ومن خلال الأنشطة الطلابية المتنوعة سواء الرياضية أم الثقافية، أم الاجتماعية، أم الفنية وغيرها.

ومن السمات المرغوبة: الصوت الواضح المعبر، واللياقة البدنية، والإيمان الواضح، والعقيدة الراسخة، والتحلي بالآداب، واحترام شخصية وآراء الآخرين، والعدل، والموضوعية عند إصدار الأحكام، وطابع الود والتعاون.

الإعداد التكنولوجي: ويشمل هذا الجانب تمكين المعلم.

المعيار الأول: إشراك ودعم جميع الطلاب في التعليم، والتعلم الفعال للطالب والمحافظة.

المعيار الثاني: تهيئة بيئة علمية.

المعيار الثالث: فهم وتنظيم موضوع الحماية لطالب التعلم.

النتائج

- إن اللغة العربية لها مكانة مرموقة في المجتمع البنغلاديشي ؛ فالمدارس الدينية في بنغلاديش يتم فيها تدريس اللغة العربية، كمادة إجبارية، ويتلقون منها عددًا هائلًا من الطلاب، ولكن مع الأسف الشديد نظام تعليمها فيها نظام قديم، ولا يتبع فيها الطريقة الحديثة باستخدام التقنية الحديثة لتعليم اللغة؛ بل أغلب المدارس فيها لم تكن مجهزة للوسائل الحديثة في دعامة تطبيق نموذج تعليم اللغة العربية باستخدام التقنية الحديثة.
- إن معظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في اللغة العربية.
- هناك معلم حصل على مؤهل علمي تربوي عام (وهو قليل)، ومعلم حصل على مؤهل تربوي في تخصص تعليم اللغة العربية (وهو نادر)، ومعلم بلا إعداد تربوي (وهو الغالب).
- معظم مدرسي اللغة العربية لا يتبعون الأساليب الحديثة في تعليم اللغة، ولا يستخدمون الوسائل التعليمية الإلكترونية في تدريسهم.
- عدم استخدام معامل متخصصة لتعليم اللغة العربية في تدريس اللغة العربية في هذه المدارس.

التوصيات

وهنا أود أن أعرض بعض الاقتراحات لتطوير أداء معلمي اللغة العربية في المدارس الدينية في بنغلاديش:

- توفير اختبارات مستمرة لقياس أداء المعلمين أثناء المهنة وتطويرها بصفة مستمرة.
- تدريب المعلمين بما يحقق لهم مكاسب وفيرة في الجوانب المهنية على وجه الخصوص، خاصة تلك الجوانب المتعلقة بأساليب التعامل وأساليب الاتصال مع الطلبة وأداء الأدوار المنوطة بهم.
- تأسيس معاهد تعليم للغة العربية تقوم بإعداد اللّغة العربية للطلاب خاصة والذين يودون أنْ يتعلموا اللغة العربية عامة، وإقامة التعاون الأكاديمي بين المؤسسات التعليمية المحلية والجهات المعنية في نشر اللغة العربية في العالمين العربي والإسلامي.
- تزويد المعلمين بكافة المهارات التكنولوجية الحديثة، ومن ضمنها السبورة التفاعلية وملحقاتها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم في تصميم عناصر الوسائط المتعددة وإنتاجها.
- الاهتمام بتنمية المهارات الأربع للغة العربية (الاستماع، والمحادثة، والتعبير، والقراءة) في هذه المدارس بشكل عصري يتماشى مع ما يوفره الحاسوب والانترنت واستخدام للبرامج الشائقة والقصص المعبّرة المدعمة بالصوت والصورة، وفرصًا غنية للتعرّف إلى الأخطاء ومعالجتها.

المراجع:

- البستاني، المعلم بطرس، محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1977م.
- حسين، الطاهر أحمد، وضع اللغة العربية والثقافة الإسلامية في بنغلاديش، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، العدد الثامن، 1991م.
- زيدان، جرجي، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، دار الهلال، القاهرة، 1967م.
- رشدي، أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989م.
- زيدان، جرجي، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، دار الهلال، القاهرة، 1967م.
- فريدي، عبد الحق، تعليم المدارس في بنغلاديش، بانغلا إكاديمي (الإكاديمية البنغالية)، داكا، 1985م.
- سرايا، عادل، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، الجزء الثاني. الرياض: مكتبة الرشد.، 2007م.
- مجاور، محّمد صلاح الدين، وفتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوّية، دار القلم، الكويت، لطبعة العاشرة، 1410هـ
- الهادي، محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2005 م.
- علي القاسمي ومحمد على السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو، 1991م.
- الهرش، عايد حمدان سليمان، الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 12 ديسمبر 1999م.
- مجموعة من المؤلفين، الموسوعة الإسلامية المختصرة بالبنغالية، المؤسسة الإسلامية داكا، 2002م، ج 2، ص 57.
- ميسائ أحمد أبو شنب، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك، 2007م.
- الموسى، عبدالله بن عبد العزيز والموسى، احمد مبارك، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. مؤسسة شبكة البيانات.الرياض، 2005م.
- الشبلي، إبراهيم مهدي، التعليم والتعلُّم الفعال،، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، 2000م.
- حقي، الدكتور حسان، باكستان ماضيها وحاضرها، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1973م.
- حقي، الدكتور حسان، باكستان ماضيها وحاضرها، دار الفكر العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1973م، ص 9.
- فريدي، عبد الحق، تعليم المدارس في بنجلاديش، الأكاديمية البنغالية، داكا، 2005م، ص48.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

التحديات التي تواجه تطبيق مُعلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحْويَّة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان

د. محمد بن صالح بن محمد العجمي
جامعة صُحار- سلطنة عمان
Majmi3@su.edu.om

الباحثة/ زينب بنت محمد بن اسماعيل البلوشي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان
omomran2015@hotmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النَّحْوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، والبحث فيما إذا كانت هناك فروق ذات دَلالة إحصائية في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع الاجتماعي. ولتحقيق ذلك استُخْدِمَ المنهجُ الوصفيُّ، وأداته استبانةٌ مكونة من (34) فقرة، توزعت على محورَيِ التحدياتِ الإداريةِ البشرية والتحديات الفنية التعليمية؛ حيث تم توزيعها على عينة الدراسة غير الاحتمالية التي تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتكونت من (182) معلمًا ومعلمةً في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج حصلت على متوسط حسابي عالٍ حسب التقدير الذي حددته الدراسة (3.85)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع الاجتماعي للمعلمين.

ومن أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: ضرورة الاهتمام بالحوافز والمكافآت المادية لمعلمي اللغة العربية من قبل إدارة المدرسة؛ لتشجيع المعلمين على الاهتمام بتوظيف التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية. وضرورة توافر وحدات إلكترونية في المدارس؛ لإنتاج المقررات الإلكترونية في الأنشطة النحوية في مدارس محافظة شمال الباطنة.

وخرجت الدراسة بعدة مقترحات من أهمها: تصميم مادة تعليمية مبرمجةٍ للأنشطة النحوية في منهج اللغة العربية جاهزةٍ للاستخدام من قِبَل المعلم لصفوف التعليم ما بعد الأساسي.

الكلمات المفتاحية: التحديات – التعليم المبرمج – الأنشطة النحوية.

مقدمة الدراسة

اللغة العربية وسيلة الاتصال والتعبير، وهي الوسيلة الفاعلة لكل مقومات الرقيّ والتقدم، والتمكن من اللغة العربية يعتمد على إتقان مهاراتها: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والقواعد النحوية من الوسائل الفاعلة لإتقان هذه المهارات. ويؤكد عليٌّ (2013) أن اللغة عبارة عن نظام من الرموز يحتاج إلى إدراك العلاقات، وفهم القوانين التي تحكم ذلك النظام؛ حتى يُتوصل إلى المعنى المقصود، وهذا ما تؤديه قواعد اللغة العربية، ولهذه القواعد منذ نشأتها هدفان، أولهما: المحافظة على اللغة العربية من أي تغيير؛ لكي تبقى مثلما أنزلها الله -عز وجل- في كتابه العزيز، والهدف الآخر هو: أنها أداة فاعلة تُعين على فهم النص القرآني واستيعابه؛ فلذلك ينبغي المحافظة على هذه اللغة، والحفاظ على مكانتها العريقة على امتداد الزمان والمكان (الألفي، 2011).

وفي مسار دراسة القواعد النحوية وتعلمها توجد عدة صعوبات تواجه الطلبة، تتعلق إما بالمادة نفسها وكثرة القواعد النحوية فيها، وإما بطريقة التدريس المستخدمة، وإما بالمتعلم الذي يعاني من صعوبة الاستيعاب الوظيفية للقواعد النحوية، وإما من بعض معلمي اللغة العربية الذين ما يزالون يتمسكون بالطرائق التقليدية في التدريس. وقد يؤدي ذلك إلى ضَعْفٍ في المستوى التحصيلي، وتَرَكٍ أثرٍ في الحصيلة اللغوية، واكتساب المهارات النحوية بصورة منقوصة، ومعنى ذلك أن الاهتمام بالتجديد في طرائق التدريس ونقلها إلى الطرائق القائمة على التعلم النشط؛ بالاستفادة من التقنيات الحديثة التي يتميز بها هذا العصر، أصبح أمرا مهما؛ لدورها في جعل البيئة التعليمية مناسبةً أكثر للمتعلمين، فهي تسمح لكل فرد أن يتعلم وفقًا لقدراته، وإمكاناته الخاصة، وسرعته، وبالنمط الذي يتناسب مع ميوله، ورغباته (عطية، 2013).

وقد قدمت التكنولوجيا الحديثة وسائل، وأدوات، وبرامج أسهمت بشكل مباشر في تطوير أساليب التعلم، وساعدت على ابتكار طرق تدريسية جديدة تركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، ولعبت التكنولوجيا دورًا مُهمًّا في الارتقاء بمستوى المتعلم، ولها دور مهمٌّ في تفعيل عملية تعلم الطلبة، وزيادة تحصيلهم، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، فأصبح المتعلمُ يتعلم ويُعلِّمُ نفسه ذاتيًّا، بعكس ما كان عليه في السابق. وأشار الحموي (2013) إلى أن المعلم كان هو المسؤول عن عملية تعلم طلبته، وتقع على عاتقه مسؤوليات كثيرة، وتتوقف عليه مسؤولية نجاح العملية التعليمية، وحين يعتمد المعلمُ طريقة تقليدية في التدريس، دون تنوع في الوسائل، والطرق، والاستراتيجيات، يصبح المتعلم مستمعًا ومستقبلًا للمعلومات فقط؛ مما يجعله متعلمًّا قليلَ الفاعلية والنشاط.

وأوضحت الرؤية المستقبلية لتفعيل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية ضرورة توظيف البرامج الحاسوبية التعليمية في تدريس منهج اللغة العربية بكافة فروعها؛ وذلك لفاعليتها في تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية، ولكي يتحقق هذا الهدف ينبغي تجريب هذه البرامج التعليمية ميدانيًّا؛ للتحقق من فاعليتها مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس اللغة العربية، وأسهمت هذه البرامج بصورة فاعلة في تطور العملية التربوية، وزيادة دورها في عملية التنمية، من خلال اعتمادها على طرائق تدريس حديثة تبنتها النظريات التربوية الحديثة، ووظفتها التكنولوجيا الحديثة، وأصبحت آثارها واضحةً في جميع ميادين المعرفة، ومن بينها ميادين اللغة العربية (كنعان، 2009).

ويعتبر التعليم المبرمج أسلوبًا من أساليب التعلم الحديثة، وهو طريقة من الطرائق التربوية المنهجية التي تهدف إلى تقديم المعلومات والمعارف للمتعلم في نظام فاعل، يحرص على ضمان استيعاب المتعلم خلال استمراريته في عملية التعلم، ويتم فيه تسلسل الخبرات خطوة تلو الخطوة، ويتم فيه تقسيم المادة التعليمية المرغوب دراستها إلى وحدات صغيرة، تُقدَّمُ للطالب على شكل إطارات مرتبة ترتيبًا منطقيًّا ودقيقًا، والإطار عبارة عن معلومة بسيطة جدًّا يتبعها مثير عادةً يتطلب استجابةً، ثم تعزيز أو تغذية راجعة؛ حتى يتمكن الطالب من الوصول إلى الهدف المنشود. وقد لقيت هذه الطريقة نجاحًا من الوهلة التي قدم فيها عالم النفس السلوكي الأمريكي «Skinner» سكنر هذه الطريقةَ، وبدأ المُربُّون والعاملون في مجال البحث التربوي إخضاع العديد من البرامج التعليمية في مختلف المواد الدراسية للتجريب في الميدان التربوي؛ وذلك لتحديث وتطوير طرق التعلم من حيث الكيف والنوع (علي، 2013).

وبهذا يكون التعليم المبرمج مهمًّا في تدريس القواعد النحوية؛ لأنه نوع من أنواع التعلم الفردي الذاتي، وهو عبارة عن نظام تعليمي تتم فيه عملية التعلم في خطوات دقيقة مرتبة ترتيبًا منطقيًّا، وتهتم بوجود أساليب التعزيز التي تزيد من دافعية المتعلمين، والتغذية الراجعة في كل خطوة من خطوات التعلم. وأشار سهيل (2012) إلى أن استخدام الطرق التدريسية الحديثة التي تركز على جهد المتعلم ينمي قدرة المتعلمين على النقد والابتكار، ويزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها؛ لأنها تراعي الفروق الفردية بشكل جيد، وبالتالي تسهم في رفع المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.

إن استخدام طريقة التعليم المبرمج لها دور فاعل في تدريس القواعد النحوية، وفي تنمية الحصيلة المعرفية لدى المتعلمين، وبقاء أثر التعلم لفترة أطول، وهذا ما أكدت عليه دراسة علي (2017) التي أظهرت نتائجُها أن المتعلمين الذين يدرسون القواعد النحوية بأسلوب التعليم المبرمج يكون مستوى تحصيلهم في المستويات العليا من المجال المعرفي أعلى من مستوى المتعلمين الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

ويمكن للباحثين أن يقرروا أن التعليم المبرمج من أكثر الطرق الملائمة لتعليم القواعد النحوية لعدة أسباب: لأنه يشترط التحديد الدقيق والواضح للأهداف التعليمية، ويساعد على تقديم المادة العلمية بطريقة مبسطة يتم فيها ترتيب محتوى المادة التعليمية بخطوات متتابعة، مرتبة ترتيبًا منطقيًّا، وهذا يجعل من المتعلم إيجابيًّا أثناء عملية التعلم، فهو يتعلم بما يتناسب مع ميوله، واستعداداته، وسرعته الخاصة، ويساعد في الوقت ذاته في تغيير تصور

المتعلم نحو مقرر القواعد النحوية، ويزيد دافعيتهم في التعلم، وتحقيق الأهداف التعليمية.

وتواجه هذه الأهمية لتدريس الأنشطة النحوية في مقررات اللغة العربية بالتعليم المبرمج تحدياتٍ متنوعةً، تؤثر على تحقق الأهداف المنشودة، وتصنف هذه التحديات إلى تحديات إدارية بشرية وتحديات فنية تعليمية.

أ. التحديات الإدارية المادية والبشرية، وهي:

- البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات: أشارت العقاد (2009) إلى أن هناك ترابطًا مباشرًا بين انتشار وقوة وسائل الاتصال بشبكة الإنترنت، وتطبيق البرامج التعليمية الإلكترونية بشكل عام، ومن الملاحظ قلة انتشار تقنيات الاتصال السريع في الدول العربية، وضعف كفاءتها مقارنة بالدول الغربية المتقدمة، كما أن ضعف شبكات الإنترنت المستخدمة يلعب دورًا مهمًّا في قلة توظيف تقنيات التعليم المبرمج في الأنظمة التعليمية.
- قلة توافر قاعات مهيأة للتعليم المبرمج، وقلة عدد الأجهزة مقارنةً بأعداد المتعلمين في المدارس؛ بسبب كثافة أعداد المتعلمين داخل بعض الفصول الدراسية، وبالتالي فإن العلاقة عكسية بينهما.
- قلة تزويد الحواسيب بالتحديثات اللازمة لاستخدام تقنيات التعلم بصورة مستمرة، إذ إن التعليم الحديث وفق الاستراتيجيات الحديثة يتطلب أجهزةً ذات مستويات عالية؛ لتلائم البرامج المتطورة (العقاد، 2009).
- ضعف توفير ميزانيات متخصصة؛ لتوفير متطلبات التعليم المبرمج (النفيعي، 2016).
- قلة الخبرة لدى بعض المعلمين في التعامل مع برامج تصميم المقررات، وقلة تنظيم الدورات التدريبية، وورش العمل التي تسهم في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم.
- عدم تخصيص وقت محدد للتعليم المبرمج ضمن الخطة التدريسية؛ وذلك بسبب صعوبة تنفيذ جميع موضوعات المحتوى في الفترة المخصصة لعمليات التعلم.
- صعوبة تعامل بعض معلمي اللغة العربية مع البرامج الإلكترونية باللغة الإنجليزية.
- صعوبة تأقلم بعض المعلمين والمتعلمين مع الطرق الحديثة في التعليم، ورفض التجديد، والتمسك بأساليب التعليم التقليدية؛ وكذلك خشية المعلمين من الوقوع في الخطأ عند تطبيق أسلوب التعليم المبرمج.

أ. التحديات الفنية التعليمية وهي:

- تدني مستوى الخبرة العلمية في التدريس بأسلوب التعليم المبرمج.
- عدم إدراج التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر.
- طول الفترة الزمنية المستغرقة للتعلم باستخدام طريقة التعليم المبرمج، وصعوبة ضبط الصف الدراسي أثناء تفعيل التعليم المبرمج (الجاسر، 2018).
- صعوبة توزيع عناصر المحتوى والأنشطة الصفية في اللغة العربية بأسلوب التعليم المبرمج.
- تواضع مستوى الوحدات الإلكترونية المتخصصة لإنتاج المقررات الإلكترونية في المديريات التعليمية.
- ضعف تمكن المتعلمين من مهارات استخدام التعليم المبرمج.
- صعوبة توزيع المسؤوليات على المتعلمين عند التعلم بطريقة التعليم المبرمج؛ وذلك بسبب ضعف تمكن المتعلمين من مهارات استخدام التعليم المبرمج.
- محدودية الاستفادة من غرف مصادر التعلم في تعلم اللغة العربية بطريقة التعليم المبرمج.

ومن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المبرمج في التدريس: ضعف شبكات الإنترنت، وضعف توافر الوسائل والأجهزة، وصعوبة معالجة الفروق الفردية لدى المتعلمين؛ مما يقلل من المشاركة الإيجابية وتبادل الأفكار، ولا يساعد على الإبداع والتجديد والابتكار، ويقلل كذلك من دور المعلم، فالمعلم هو موجه ومرشد للطلبة فقط، وبالتالي لا تتحقق الأهداف المرغوبة من عملية التعلم. وأشار القربي (2011) إلى أن من ضمن مشاكل التعليم المبرمج الأساسية صعوبة تصميمه؛ لذلك ينبغي تضافر جهود عدة جهات من أجل برمجة مواد مشتركة، تسهم في دفع العملية التعليمية نحو التقدم؛ لما للتعليم المبرمج من أهمية في تنمية السلوك التعليمي للمتعلم، ويتيح للمتعلم إنجاز عملية التعلم في وقت قصير؛ مما يوفر الوقت لاكتساب مهارات تعليمية أخرى، ويمكنه التقدم في المادة حسب مستواه، وسرعة استيعابه، وهذا يُمكن من المشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم.

وفي إزاء تلك التحديات والصعوبات تحاول وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تنسيق جهودها الرامية إلى

الدفع بعجلة تطبيق التعليم المبرمج في مختلف المقررات الدراسية، لاسيما اللغة العربية، ولذلك فقد حققت بعض الإنجازات الملموسة منذ الإعلان عن مشروع تطوير التعليم في سلطنة عمان منذ العام الدراسي 1998/97، وما تزال عملية التطوير مستمرة وخاضعة للتعديل، فالبرنامج التعليمي يتصف بالمرونة، وهو نظام قابل للتعديل بما يتناسب مع التطور التقني الذي تشهده المناهج الدراسية المختلفة، وبما ينصب في مصلحة المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية، والذي تُعقد عليه آمال التقدم والرقي في مسيرة العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وتشير رؤية وزارة التربية والتعليم 2040 إلى «السعي نحو تجويد البيئة التعليمية للإدارة والمعلمين والطلبة بالمدارس على نحو يكفل لهم التعاون لبناء جيل مجيد، وعامل، ومخلص لوطنه، وبجانب ما تحقق إلى الآن لا تزال الجهود مستمرة لتحسين نوعية التعليم وتطوير مستوى مخرجاته؛ بسبب ما يشهده المجتمع العُماني من تطورات متسارعة ومستمرة في مجالات الحياة مما يدعو إلى تحسين نوعية التعليم ورفع كفاءته في ضوء تحديات العصر وتطلعات المستقبل» (وزارة التربية والتعليم، 2017، ص: 1).

وأشارت وثيقة فلسفة التعليم في سلطنة عمان في المبدأ الثانيَ عشَرَ تحت عنوان: مجتمع المعرفة والتكنولوجيا إلى أن نظام التعليم في سلطنة عمان يقوم على مجموعة من المبادئ التي تحث على ضرورة تبني مناهج دراسية ومعايير تقويم معترف بها عالميًّا، تقوم على مخرجات التعلم، وعلى تقويم حقيقي لأداء المتعلمين، وتبني أنشطة تعلم متمركزة حول المتعلمين، تسمح لهم بتنمية فهمهم، وقدراتهم على حل المشكلات، وكذلك الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي، والإفادة من تقانة المعلومات، الأمر الذي يساعد على تحقيق النمو الثقافي، والعلمي، والمهني للعملية التعليمية (مجلس التعليم، 2017). كما حرصت الوزارة على تطوير فلسفة التعليم وذلك بالتفاعل مع تحديات المستقبل والثورة التكنولوجية المعاصرة من خلال توجيه إمكاناتها ومواردها البشرية والمادية نحو إتقان تقنيات علوم الحاسب الآلي. وبذلت جهودًا واضحةً لتطوير الهيكل التنظيمي لها، فقد تم إنشاء دائرة تقنية التعليم عام 1997، لتضم قسم المكتبات المدرسية، وتم تعديل اسمه فيما بعد إلى قسم مصادر التعلم، وأنشئت أيضا دائرة إنتاج الكتاب المدرسي، ودائرة الوسائل التعليمية، وتهتم هذه الدوائر الثلاث بالتقنيات؛ ولذلك تم تحويلها من دائرة تقنيات التعليم إلى مركز تقنيات التعليم؛ بسبب زيادة الأقسام التابعة لها (الشبيبي، 2007)، ومن أهم اختصاصات مركز تقنيات التعليم: توفير الوسائل التعليمية التي تخدم المناهج الدراسية، ومشاركة دوائر المناهج في تحديد التقنيات التعليمية ذات الصلة بالمناهج الدراسية، وتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية وبثها ونشرها بالتنسيق مع الدوائر ذات العلاقة، والإشراف على مركز مصادر التعلم، ومختبرات الحاسب الآلي، والمكتبات المدرسية، وأقسام التقنيات، والوسائل التعليمية في مديريات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية ومتابعة أدائها.

ولكن على الرغم من كل تلك الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان فإن واقع تطبيق التعليم المبرمج - حسب الملاحظة المباشرة للباحثين – ما يزال يُواجَه بمزيد من التحديات التي تعيق تطبيقه، لا سيما في مناهج تعليم اللغة العربية؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة.

مشكلة الدراسة

التعليم من المجالات القابلة للتغيير في كل زمان ومكان، بفعل التطور التكنولوجي الذي يشهده العصر، ولقد تم إدخال التكنولوجيا الحديثة في المؤسسات التعليمية؛ بهدف تنمية قدرات الطلبة لاكتساب شتى العلوم والمعارف، الأمر الذي يسهم بشكل فاعل في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وازدياد مخرجاتها في كافة المجالات، وبالتالي يضمن ذلك تحقيق تعليم وتعلم أفضل.

وأشار زهران (2008) إلى ضرورة مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، الذي يشهد منذ بدايته تغييرات في أنماط التعليم والتدريب؛ وذلك بهدف مواكبة التطور التكنولوجي، والتقدم السريع في النظم المعلوماتية المبنية على المعرفة والمعلوماتية، وكذلك تزايد السكان، والضغط على التعليم التقليدي، فلا يتمكن المتعلم من تعلم كل شيء من خلال التعليم النظامي؛ فلذلك ينبغي استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة في عملية التعلم، التي تساعد على رفع مستوى دافعية المتعلم وقناعته، ورغبته الحقيقية في التعلم، من خلال ما تتضمنه من تنوع في المواد التعليمية تتيح للمتعلم العديد من البدائل، فهو يختار منها ما يناسبه، ويشبع ذاته واهتماماته.

والتربية ليست بمعزل عن التقدم المعرفي والتقني في العصر الحالي؛ إذ تبع هذا التطور تغيرٌ في فلسفتها، وأهدافها، ومناهجها، واستراتيجياتها بما يخدم عملية التعلم، ولم يُعُدْ هدفُ التربية تحصيلَ المعرفة في حد ذاتها،

وإنما أصبح من ضمن أهدافها الأساسية توظيف الطرق الحديثة في عملية التعلم (حسام والعبدالله، 2012)؛ وذلك لأن التعليم في هذا العصر ينبغي أن يواكب التغيرات، والتطورات السريعة في مجالات المعرفة المتنوعة، والتركيز على المتعلم؛ كونه محور العملية التعليمية، وينتقل في عملية تعلمه من نشاط إلى آخر متجهًا نحو الأهداف التعليمية المقررة بحرية، وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعينًا بأساليب التقويم، وتوجيهات المعلم وإرشاداته؛ ولذلك ركزت نتائج الدراسات والبحوث العلمية على أهمية توظيف طرق التدريس القائمة على جهد المتعلم في كافة المقررات الدراسية، ومن الأمثلة على هذه الطرق ما يُعرف بالتعليم المبرمج (علي، 2017).

وأشار العبيدي (2004) إلى أن طرق التدريس الحديثة لها دور في انتشار طريقة البرمجة في التعليم، فهي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وملاحظة الخلفيات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين، ويعتبر التعليم المبرمج من الطرق التربوية الحديثة، وهو يقوم على أسس تقسيم محتوى المعرفة إلى أجزاء متسلسلة، وترتيبها من الأسهل إلى الأصعب، ومن القريب إلى البعيد، وعرضها على شكل أجزاء مترابطة ضمن برنامج تعليمي متكامل.

ونظرًا للانتشار في تطبيق التعليم المبرمج، والحرص على الاستفادة منه في التعليم، أدى ذلك إلى الاندفاع إليه بشكل كبير، ونجم عن ذلك وجود بعضٍ من التحديات التي تواجه تطبيقه مثل: زيادة أعداد الطلبة في بعض المدارس، وكذلك الاعتماد على التمويل الحكومي للمدارس، وقلة دعم القطاع الخاص لهذا النوع من التعليم من خلال إعداد برمجيات تعليمية تخدم عملية التعليم، وقد أدى ذلك إلى ضعف الاستفادة من بعض التقنيات الحديثة، وتوظيفها بالشكل الصحيح في عملية التعلم، ما أثر سلبًا على جودة التعليم ومخرجاته (إبراهيم، 2018).

ومن أبرز التحديات التي تعيق تطبيق التعليم المبرمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان: شحُّ الميزانية المخصصة لتشجيع التعليم المبرمج، وصعوبة توفير البرمجيات الخاصة بالمقررات الدراسية، لا سيما ما يتعلق بالأنشطة النحوية منها، والصعوبة في توفير التحديثات اللازمة بصورة مستمرة للتقنيات الحديثة. والتقنيات الإلكترونية تحتاج إلى دعم مادي كبير، وأشارت البلوشية رقية معلمة لغة عربية (مقابلة شخصية، نوفمبر25، 2018) بأنه توجد في المدرسة الواحدة غرفة مصادر تعلم واحدة، وهذا لا يتناسب مع عدد المعلمين الكبير في غالبية المدارس، مما يولد ضغطًا على غرفة مصادر التعلم، ويحجم درجة الاستفادة منها في توظيف التعليم المبرمج، وأشارت أيضًا إلى أنه عند تطبيق التعليم المبرمج يتطلب ذلك توافر حاسب آلي لكل طالب يتلقى من خلاله المادة التعليمية، ويتعلم حسب سرعته وميوله، وهذا غير متاح في الوقت الراهن بهذه المتطلبات؛ بسبب قلة الإمكانات المادية، ويتطلب الأمرُ وجود خبير فني في كل مدرسة؛ للتغلب على الصعوبات التي قد تواجه النظام، وتوفير التحديثات اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة. ويؤكد المحيسن المذكور في (الجاسر، 2018) أن عدم وجود فنيٍ حاسوبٍ في المدارس من المعوقات الأساسية التي تعيق استخدام المعلمين للحاسوب.

كما أن عدم وجود وحدة إلكترونية متخصصة لإنتاج المقررات الإلكترونية في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة من التحديات التي تمنع تطبيق التعليم المبرمج، فينبغي الاهتمام بإنشاء هذه الوحدات الإلكترونية التي يكون فيها عدد من المختصين في إعداد وتصميم المقررات التعليمية الإلكترونية الخاصة بمقررات اللغة العربية، والاهتمام بتحديث هذه البرامج بما يتناسب مع التكنولوجيا الحديثة، ولتعويض ذلك فإن قسم تقنيات التعليم في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة يجتهد في تغطية متطلبات إنتاج المقررات الإلكترونية، ولكن هذا غير كاف، والقسم بمفرده غير قادر على تغطية كافة متطلبات برمجة المقررات التعليمية.

وأشار Hsiao & Huang (2008) إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الإلكتروني قلة توافر قاعات مخصصة ومهيأة لتفعيل استخدامه وتطبيقه، ومنها ضعف إعداد المعلمين على استخدام البرامج الإلكترونية، والتعامل مع برامج تصميم المقررات، وضعف الدعم المادي لتطبيق التعليم الإلكتروني. وأضاف Kareem (2015) أن عدم وجود خطة واضحة لتوظيف التعليم المبرمج من أبرز التحديات التي تمنع توظيفه في عملية التعلم، بالإضافة إلى قلة توافر البرمجيات والتصميمات الخاصة بالمقررات الدراسية، وكذلك ضعف شبكات الإنترنت في المدرسة، وعدم مراعاة ميول الطلبة واتجاهاتهم.

وأما دراسة Mandic, Martinovic & Dejic (2011) أشارت إلى أن من أبرز التحديات التي تقلل من استخدام أعضاء الهيئة التدريسية للتعليم المبرمج زيادة الوقت والجهد أثناء استخدامه، فهو يزيد من وقت وجهد المعلم، وقلة الوقت اللازم لتطبيق التعليم المبرمج، وأضافت أن عدم توافر البنية التحية اللازمة بسبب ضعف الإمكانات المادية يقلل من الاهتمام بتطبيق التعليم المبرمج.

ورغبة في معرفة التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، فيمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع؟

أهداف الدراسة

الكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أنها تناولت التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تطبيقهم للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، فهناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذه التحديات في البيئة العمانية، إذ إن غالبية الدراسات ركزت على أثَرِ التعليم المبرمج في التحصيل الدراسي.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تحديات التعليم المبرمج.
- الحدود البشرية: معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.
- الحدود المكانية: مدارس التعليم ما بعد الأساسي التابعة للمديريات العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة.

مصطلحات الدراسة

- التحديات: عرَّفت الدراسة الحالية التحديات بأنها: التحديات الإدارية، والبشرية، والفنية، والتعليمية التي تواجه معلمي اللغة العربية وتعيقهم عند تدريس الأنشطة النحوية باستخدام التعليم المبرمج في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة، وتقاس بدرجة استجابة العينة لاستبانة الدراسة المعدة.
- التعليم المبرمج: وعرفته الدراسة الحالية أنه: طريقة من طُرُقِ التعليم الحديثة، وتتم عملية التعلم فيه باستخدام برامج حاسوبية متنوعة، ويتم فيها تقسيم المعلومات في دروس الأنشطة النحوية في أُطُرٍ، وبعد ذلك يعرض على الطالب سؤال يخص المعلومة التي قرأها، فإذا أجاب عن السؤال بطريقة صحيحة، فإنه يحصل على تعزيز، وينتقل إلى السؤال الثاني، وأما إذا أجاب إجابة خاطئة، فإن المعلومة تعرض عليه بشكل أسهل ومبسط؛ حتى يتوصل إلى الإجابة الصحيحة، ولا يمكن أن ينتقل إلى السؤال التالي ما لم يجب بطريقة صحيحة، ويكون الترتيب فيها: معلومة – سؤال – استجابة – معلومة – سؤال - استجابة.
- الأنشطة النحوية: مجموعة من الأنشطة النحوية التي تتناول بعض القواعد النحوية، يتضمنها منهج اللغة العربية للصفين الحاديَ عشرَ والثانيَ عشرَ في التعليم ما بعد الأساسي.

منهجية الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة؛ حيث تم رصد الظاهرة كما هي عليه في الواقع؛ للتعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان من خلال جمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النتائج منها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، البالغ عددهم (608) معلمًا ومعلمةً، منهم (308) معلمٍ، و(300) معلمة، موزَّعين على (86) مدرسة، تتوزع على الولايات الست بمحافظة شمال الباطنة: السويق، والخابورة، وصحم، وصحار، ولوى، وشناص، كما أنها تتوزع على المناطق الساحلية، والجبلية، والريفية، والحضرية في المحافظة. أما عينة الدراسة فتكونت من (182) معلمًا ومعلمة، منهم (92) معلمًا، و(90) معلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وشكلت العينة ما نسبته (30%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار عينة غير احتمالية بالطريقة القصدية.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من محورين: محور التحديات الإدارية البشرية، وضمّ 20 فقرة، ومحور التحديات الفنية التعليمية، وضم 14 فقرة، كما تم استخدام بدائل مقياس «Likert» ليكرت الخماسي: موافق بشدة (5) - موافق (4) – محايد (3) - غير موافق (2) - غير موافق بشدة (1). وللتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم، وقد بلغ عددهم 20 محكِّمًا؛ وكان ذلك بهدف معرفة مدى تمثيل المحورين لمشكلة الدراسة، ومناسبة الفقرات التي اشتمل عليها المحوران لقياس الظاهرة موضع البحث، وسلامة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى كفاية الفقرات في المحورين، وإدراج أية ملحوظات يرون أهميتها. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) معلمًا من معلمي اللغة العربية من غير أفراد عينة الدراسة، وتم قياس الثبات من خلال إدخال بيانات المستجيبين في برنامج (SPSS)، وحساب قيمة الثبات باستخدام معامل «Cronbach's alpha» ألفا كرونباخ، والاتساق الداخلي لبنود الأداة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات r.93= ، وهي قيمة ممتازة، وتفي بأغراض الدراسة. ويوضح الجدول 1 أداة الدراسة في صورتها النهائية.

جدول 1

أداة الدراسة في صورتها النهائية.

م	الفقرات	1	2	3	4	5
المحور الأول: التحديات الإدارية البشرية						
1	قلة توافر الأدوات اللازمة لتطبيق التعليم المبرمج.					
2	قلة توافر أجهزة حاسوب مقارنة بأعداد الطلبة.					
3	كثافة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية.					
4	قلة توافر قاعات متخصصة للتعليم المبرمج.					
5	ضعف شبكة الإنترنت المساعدة على تفعيل التعليم المبرمج.					
6	قلة وعي المتعلمين بأهمية التعليم المبرمج.					
7	قلة عدد الكفاءات من المعلمين الذين يمتلكون القدرة على التعامل مع الحاسوب.					
8	عدم تخصيص وقت محدد للتعليم المبرمج ضمن الخطة التدريسية.					
9	قلة تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين وورش العمل لتفعيل التعليم المبرمج.					
10	قلة خبرة المعلمين في التعامل مع برامج تصميم المقررات.					
11	خشية المعلمين من الوقوع في الخطأ عند تطبيق أسلوب التعليم المبرمج.					
12	كثرة الأعطال المتكررة في الحواسيب في مركز مصادر التعلم بالمدرسة.					
13	صعوبة تنفيذ جميع موضوعات المحتوى في الفترة المحددة باستخدام التعليم المبرمج.					

م	الفقرات	1	2	3	4	5
14	عدم وجود حوافز مادية لاستخدام التعليم المبرمج.					
15	قلة تفعيل الحوافز المعنوية من إدارة المدرسة لتشجع استخدام التعليم المبرمج.					
16	صعوبة تعامل بعض معلمي اللغة العربية مع البرامج الإلكترونية باللغة الإنجليزية.					
17	محدودية مجالات استعمال التعليم المبرمج في دروس اللغة العربية.					
18	قلة وجود الخبرات الفنية اللازمة لإصلاح أي عطل في الحواسيب.					
19	قلة تشجيع إدارة المدرسة معلميها لاستخدام التعليم المبرمج.					
20	قلة تزويد الحواسيب بالتحديثات اللازمة لاستخدام تقنيات التعلم بصورة مستمرة.					
	المحور الثاني: التحديات الفنية التعليمية					
21	تدني مستوى الخبرة العلمية في التدريس بأسلوب التعليم المبرمج.					
22	عدم إدراج التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر.					
23	صعوبة متابعة أثر التعلم عند استخدام طريقة التعليم المبرمج.					
24	طول الفترة الزمنية المستغرقة للتعلم بطريقة التعليم المبرمج.					
25	قلة توظيف مناهج اللغة العربية للتعليم المبرمج.					
26	صعوبة توزيع عناصر المحتوى في اللغة العربية بأسلوب بالتعليم المبرمج.					
27	صعوبة توزيع الأنشطة الصفية في اللغة العربية بأسلوب بالتعليم المبرمج.					
28	عدم توافر وحدة إلكترونية متخصصة لإنتاج المقررات الإلكترونية في المدرسة.					
29	ضعف تمكن الطلبة من مهارات استخدام التعليم المبرمج.					
30	صعوبة توزيع المسؤوليات على الطلبة عند التعلم بطريقة التعليم المبرمج.					
31	صعوبة ضبط الصف الدراسي أثناء تفعيل التعليم المبرمج.					
32	محدودية الاستفادة من غرف مصادر التعلم في تعلم اللغة العربية بطريقة التعليم المبرمج.					
33	قلة تشجيع الإشراف التربوي لتوظيف التعليم المبرمج.					
34	صعوبة التأكد من تحقيق الأهداف عند استخدام التعليم المبرمج.					

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: النوع الاجتماعي للمعلمين، والمتغير التابع: آراء معلمي اللغة العربية حول التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المبرمج.

إجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية: الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المرتبطة بالتعليم المبرمج؛ للاستفادة منها في الدراسة الحالية ببناء مقدمة الدراسة، وتحديد مشكلتها، وتحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة بنسبة (30%). وإعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين؛ للتحقق من صدقها، والأخذ بمقترحاتهم وملحوظاتهم، وإعادة صياغتها في صورتها النهائية، والتحقق من الثبات من خلال إيجاد معامل الثبات «Cronbach's alpha» ألفا كرونباخ. ثم توزيع الاستبانة على معلمي اللغة العربية، ومعرفة آرائهم حول التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. وإدخال البيانات في برنامج (SPSS)، ورصد النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة. وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. أما للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبارt-test للعينات المستقلة. وأخيرا تقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: «ما التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؟» فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، ومن ثم تمت مناقشة المتوسط العام للاستبانة، وتم اعتماد مقياس أبو علام (2007، ص. 404) للحكم على درجة استجابة متوسطات أفراد عينة الدراسة.

جدول 2

تصنيف متوسطات عينة الدراسة حسب ارتفاع درجة الاستجابة

القيمة	درجة الاستخدام
1 - 1.80	منخفضة جدًّا
1.81 - 2.60	منخفضة
2.61 - 3.40	متوسطة
3.41 - 4.20	عالية
4.21 - 5	عالية جدًّا

أ. المحور الأول: التحديات الإدارية البشرية:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في المحور الأول

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الصفة	الرتبة
1	قلة توافر الأدوات اللازمة لتطبيق التعليم المبرمج.	4.08	1.000	عالية	10
2	قلة توافر أجهزة حاسوب مقارنة بأعداد الطلبة.	4.12	1.060	عالية	7
3	كثافة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية.	4.39	.839	عالية جدًّا	2
4	قلة توافر قاعات متخصصة للتعليم المبرمج.	4.38	.864	عالية جدًّا	3
5	ضعف شبكة الإنترنت المساعدة على تفعيل التعليم المبرمج.	4.63	.658	عالية جدًّا	1
6	قلة وعي المعلمين بأهمية التعليم المبرمج.	3.62	1.027	عالية	18
7	قلة عدد الكفاءات من المعلمين الذين يمتلكون القدرة على التعامل مع الحاسوب.	3.64	1.062	عالية	17
8	عدم تخصيص وقت محدد للتعليم المبرمج ضمن الخطة التدريسية.	4.29	.820	عالية جدًّا	6
9	قلة تنظيم الدورات التدريبية للمعلم وورش العمل لتفعيل التعليم المبرمج.	4.36	.656	عالية جدًّا	4
10	قلة خبرة المعلمين في التعامل مع برامج تصميم المقررات.	4.03	.989	عالية	12
11	خشية المعلمين من الوقوع في الخطأ عند تطبيق أسلوب التعليم المبرمج.	3.60	1.007	عالية	19
12	كثرة الأعطال المتكررة في الحواسيب في مركز مصادر التعلم بالمدرسة.	4.04	1.002	عالية	11
13	صعوبة تنفيذ جميع موضوعات المحتوى في الفترة المحددة عند استخدام التعليم المبرمج.	4.09	0.959	عالية	9
14	عدم وجود حوافز مادية لاستخدام التعليم المبرمج.	4.30	0.814	عالية جدًّا	5

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الصفة	الرتبة
15	قلة تفعيل الحوافز المعنوية من قبل إدارة المدرسة لتشجع المعلم على استخدام التعليم المبرمج.	3.84	1.057	عالية	14
16	صعوبة تعامل بعض معلمي اللغة العربية مع البرامج الإلكترونية باللغة الإنجليزية.	4.09	.805	عالية	8
17	محدودية مجالات استعمال التعليم المبرمج في دروس اللغة العربية.	3.81	1.009	عالية	15
18	قلة وجود الخبرات الفنية اللازمة لإصلاح أي عطل في الحواسيب.	3.91	.990	عالية	13
19	قلة تشجيع إدارة المدرسة لاستخدام التعليم المبرمج.	3.12	1.158	متوسطة	20
20	قلة تزويد الحواسيب بالتحديثات اللازمة لاستخدام تقنيات التعلم بصورة مستمرة.	3.67	1.046	عالية	16
المتوسط العام		4.00	.4230	عالية	

اتضح من الجدول 3 أن المحور الأول الذي تمثلت فيه التحديات الإدارية البشرية التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج حصل على متوسط حسابي عالٍ بمقدار (4)، وانحراف معياري بمقدار (0423.)، وهذا يدل على أن درجة التحديات الإدارية البشرية التي تواجه معلمي اللغة العربية في الأنشطة النحوية عند استخدامهم للتعليم المبرمج عالية، وربما يعزى ذلك إلى تنوع المشكلات التي تواجه تطبيق التعليم المبرمج في الأنشطة النحوية، ويمكن أن تتمثل تلك المشكلات في قلة أجهزة الحاسوب، وقلة وجود البرامج المعدة لذلك الغرض في الأصل، كما أن توفير المعامل أو الأماكن المصممة لتوظيف ذلك النوع من التعلم هي محدودة، ولعل نقص خبرة بعض المعلمين، وميل البعض الآخر نحو أساليب التعلم التقليدية هي أسباب تكمن وراء الصعوبات التي تواجه توظيف هذه الاستراتيجية الحديثة في عملية التعلم. وأوضح الجدول 3 أن فقرات محور التحديات الإدارية البشرية، والبالغ عددها (20) فقرة قد تراوحت تقديراتها بين العالية جدًّا والعالية، وحصلت فقرة واحدة على درجة استجابة متوسطة فقط، وتراوحت قيم المتوسط فيها بين (3.12) كأدنى قيمة، وبين (4.63) كأعلى قيمة، وهذا يدل على حدة الصعوبات التي تعيق معلمي اللغة العربية عن تطبيق التعليم المبرمج في الأنشطة النحوية، وذلك بالرغم من أهمية التعليم المبرمج في عملية تعلم الطلبة للأنشطة النحوية، وتأتي أهميته من كونه برنامجًا تعليميًا مصممًا وفق قدرات كل متعلم.

وبالانتقال إلى الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي فإن الفقرة: «ضعف شبكة الإنترنت المساعدة على تفعيل التعليم المبرمج» حصلت على أعلى متوسط حسابي من بين فقرات الاستبانة مقداره (4.63) بدرجة استجابة عالية جدًّا، وانحراف معياري مقداره (653.) وربما يُعزى ذلك إلى ضعف تجهيزات شبكة الإنترنت في بعض مدارس المحافظة، ويترتب عليه ضعف الاتصال بشبكات الإنترنت في المدارس، وبعض المدارس الجبلية يصعب توافر شبكات الإنترنت فيها بصورة متصلة على الدوام؛ لأنها بعيدة عن مراكز خدمات وشبكات الاتصال، ويمكن أن يعزى ذلك أيضًا إلى وجود شبكة إنترنت واحدة في المدرسة كلها، ويتم استخدامها بشكل أكبر من قبل المعلمين وإدارة المدرسة لإدراج بيانات ومعلومات الطلبة عبر البوابة التعليمية، وغيرها من الاستخدامات اليومية الأخرى في نطاق شبكة الإنترنت؛ مما يولد ضغطًا كبيرًا على الشبكة فتضعف. والبرامج التعليمية المبرمجة تحتاج إلى وجود شبكات إنترنت تتراوح بين المتوسطة والقوية، تسهم في سير عملية التعلم بالشكل المطلوب؛ مما قد يجعل معلم اللغة العربية عَزوفًا عن توظيف التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية بسبب ضعف شبكة الإنترنت المساعدة على تفعيل التعليم المبرمج.

وحصلت الفقرة: «كثافة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية» على الرتبة الثانية من أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.39) بدرجة استجابة عالية جدًّا، وانحراف معياري مقداره (839.)، ويُعزى ذلك إلى كثافة أعداد السكان في محافظة شمال الباطنة مقارنة بالمحافظات الأخرى، إذ يبلغ عدد الطلاب في المدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة حوالي (105.516) طالبٍ وطالبة موزعين على (186) مدرسة من مدارس المحافظة، وبالتالي يترتب على ذلك زيادة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، ففي الفصل الواحد ما يقارب 30-35 طالبًا، مما يصعب توفير أجهزة حاسوب بأعداد الطلبة في كل فصل دراسي؛ لقلة الإمكانات الاقتصادية، وربما يصعب على معلم اللغة العربية السيطرة على هذا العدد من الطلبة، وتوجيههم في تدريس الأنشطة النحوية، فيمضي وقت الحصة المخصص لعملية التعلم في تشغيل الطلبة لأجهزة الحاسوب، وبالتالي يؤثر على سير عملية التعلم وتحقيق الأهداف.

وبالانتقال إلى الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي فإن الفقرة: «قلة تشجيع إدارة المدرسة لاستخدام التعليم المبرمج» حصلت على أقل متوسط حسابي مقداره (3.12) بدرجة استجابة متوسطة، وانحراف معياري مقداره

(1.158)، ويمكن تفسير ذلك بأن التشجيع على استخدام التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية في اللغة العربية من قِبَل بعض إدارت المدارس متوسط، وهو ليس بالكافي، في حين ينبغي بذل المزيد من جهود التشجيع على استخدامه، وقد يعود سبب ذلك إلى ازدحام جدولة إدارات بعض المدارس بالعديد من المهام والمسؤوليات، أو قد يكون بسبب الضعف في تقنيات التخطيط التربوي لبعض إدارت المدارس بالتركيز بشكل متساوٍ على المهام الفنية والمسؤوليات الإدارية، ولكنه بشكل عام أداء متوسطٌ. وينبغي على إدارات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان أن تضاعف من درجة حثها لمعلمي اللغة العربية على توظيف استراتيجيات التعلم الحديثة، التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وضرورة توظيف التقنيات التعليمية الحديثة التي تتناسب مع التطور التكنولوجي، والابتعاد عن الطرق التقليدية المعتمدة على التلقين، والتي تتسبب في ملل الطلبة وعزوفهم عن الدراسة.

وحصلت الفقرة: «خشية المعلمين من الوقوع في الخطأ عند تطبيق أسلوب التعليم المبرمج» على الرتبة قبل الأخيرة من أقل متوسط حسابي بمقدار (3.60) بدرجة استجابة عالية، وانحراف معياري مقداره (1.007)، وربما يُعزى ذلك إلى أنه لم تتح فرص تدريبية كافية لبعض معلمي اللغة العربية من أجل تخطي الحاجز النفسي؛ خشية الوقوع في الخطأ، وزيادة الثقة بالنفس، وربما يعود ذلك إلى قلة التشجيع المادي والمعنوي من قبل إدارة المدرسة لتفعيل استخدام التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية، أو ربما يعود إلى قلة الدورات والبرامج التدريبية التي تحث معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ويتمكن معلمو اللغة العربية من خلال هذه الدورات التدريبية من النهوض بقدراتهم في المجال التقني في التعليم المبرمج. وقد أشارت الشبلية شيخة مشرفة أنظمة بقسم تقنيات التعليم (مقابلة شخصية، فبراير28، 2019) إلى أن عملية توظيف التقانة في التعليم في تطور مستمر؛ نظرًا لأهميتها الفاعلة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، ورفع المستوى التحصيلي للطلبة، ويعمل قسم تقنيات التعليم في المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة على التدريب على استخدام المعلمين للسبورة التفاعلية، ومتابعة توظيف المعلمين لتطبيقات أجهزة الهاتف المحمول في التعليم، وكذلك الاهتمام ببرنامج «Intel» إنتل للتعليم الذي يسهم في تزويد المعلمين بالطرق والوسائل التي تساعدهم على توظيف تكنولوجيا التعليم، وتوجد وحدة متخصصة لتحويل القطع التعليمية إلى محتوى إلكتروني، ومن ثَمَّ تُقَدَّمُ المادة التعليمية للمعلم لتطبيقِها، وربما تُسهم هذه الجهود المبذولة في رفع ثقة معلم اللغة العربية بنفسه، وكسر حاجز الخوف من الفشل أثناء تطبيق التعليم المبرمج.

ب. المحور الثاني: التحديات الفنية التعليمية:

جدول 4
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في المحور الثاني

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الصفة	الرتبة
1	تدني مستوى الخبرة العلمية في التدريس بأسلوب التعليم المبرمج.	3.84	.932	عالية	4
2	عدم إدراج التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر.	4.08	.977	عالية	2
3	صعوبة متابعة أثر التعلم عند استخدام طريقة التعليم المبرمج.	3.70	.998	عالية	8
4	طول الفترة الزمنية المستغرقة للتعلم بطريقة التعليم المبرمج.	3.79	.940	عالية	5
5	قلة توظيف مناهج اللغة العربية للتعليم المبرمج.	3.96	.843	عالية	3
6	صعوبة توزيع عناصر المحتوى في اللغة العربية بأسلوب التعليم المبرمج.	3.72	.954	عالية	7
7	صعوبة توزيع الأنشطة الصفية في اللغة العربية بأسلوب التعليم المبرمج.	3.69	1.048	عالية	9
8	عدم توافر وحدة إلكترونية متخصصة لإنتاج المقررات الإلكترونية في المدرسة.	4.34	810.	عالية جدا	1
9	ضعف تمكن الطالب من مهارات استخدام التعليم المبرمج.	3.77	1.068	عالية	6
10	صعوبة توزيع المسؤوليات على الطلبة عند التعلم بطريقة التعليم المبرمج.	3.62	1.027	عالية	11
11	صعوبة ضبط الصف الدراسي أثناء تفعيل التعليم المبرمج.	3.14	1.199	متوسطة	14

م	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الصفة	الرتبة
12	محدودية الاستفادة من غرف مصادر التعلم في تعلم اللغة العربية بطريقة التعليم المبرمج.	3.69	1.125	عالية	10
13	قلة تشجيع الإشراف التربوي على توظيف التعليم المبرمج.	3.38	1.135	متوسطة	12
14	صعوبة التأكد من تحقيق الأهداف عند استخدام التعليم المبرمج.	3.35	1.075	متوسطة	13
	المتوسط العام	3.71	.6036	عالية	

اتضح من الجدول 4 أن المحور الثاني الذي يتمثل في التحديات الفنية التعليمية التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج حصل على متوسط حسابي عالٍ بمقدار (3.71)، وانحراف معياري بمقدار (.6036)، ويدل هذا على أن درجة التحديات الفنية التعليمية التي تواجه معلمي اللغة العربية عند تطبيقهم للتعليم المبرمج عالية. وتراوح مجموع تقديرات المحور بين عالية ومتوسطة، في حين تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.14) كأدنى قيمة، وبين (4.34) كأعلى قيمة. وفي مقابل المحور الأول فإن التحديات الفنية التعليمية التي تشكل عناصر المحور الثاني أقل حدة في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، حسبما يشير المتوسط العام لفقرات المحور الثاني (3.71)، مقارنة بفقرات المحور الأول (4.00)؛ ولعل ذلك يعود إلى أن التحديات الفنية التعليمية في جانب منها مرتبطة بطبيعة توظيف التعليم المبرمج وآليات تطبيقه وخطوات السير فيه وتقييم التعلم في ضوئه، وهي مراحل أكثر إجرائية من التحديات الإدارية البشرية؛ مما يسهل الإقبال عليها وترجمتها الفعلية إلى ممارسات. ومما يؤيد هذا التفسير ما أشار إليه قحوان (2012) في كتابه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام؛ من أن نوعية التحديات الداخلية المرتبطة بخصائص التفكير والاتجاهات لدى المعلمين تكون أصعب من التحديات الخارجية التي تكون عادةً أكثر إجرائيةً مما يسهل تطبيقها بكفاءة أفضل.

وبالانتقال إلى الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي في المحور الثاني فإن الفقرة: «عدم توافر وحدة إلكترونية متخصصة لإنتاج المقررات الإلكترونية في المدرسة» حصلت على أعلى متوسط حسابي من بين فقرات الاستبانة مقداره (4.34) بدرجة استجابة عالية جدًّا، وانحراف معياري مقداره (810.)، وربما يُعزى ذلك إلى صعوبة إنشاء الوحدات الإلكترونية المتخصصة بتدريس الأنشطة النحوية في كل مدرسة من مدارس محافظة شمال الباطنة، وعدم اعتماد موازنة مالية لهذا الأمر؛ لأن هذه الوحدات تحتاج إلى إمكانات مادية، وينبغي توافر معامل متخصصة لإعداد المقررات إلكترونيًّا، وشراء الأدوات والأجهزة اللازمة وهي مكلفة، وبالتالي فهي غير مدرجة في الهيكل التنظيمي للمدرسة. وقسم تقنيات التعليم في المديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة شمال الباطنة يجتهد في تغطية متطلبات إنتاج المقررات الإلكترونية ولكنها غير كافية. وأكدت الشبلية شيخة مشرفة أنظمة بقسم تقنيات التعليم (مقابلة شخصية، فبراير28، 2019) بأنه توجد وحدة متخصصة لتحويل القطع التعليمية إلى محتوى إلكتروني، ومن ثَمَّ تقدم المادة التعليمية جاهزة للمعلم لتطبيقها، ولكن مخرجات هذه الوحدة غير كافية، وربما يُعزى ذلك إلى كثرة أعداد المدارس في محافظة شمال الباطنة، البالغ عددها (186) مدرسة، وربما وجود أكثر من وحدة إلكترونية، أو مضاعفة عدد الموظفين يُسهم في تغطية متطلبات إنتاج المقررات الإلكترونية في مناهج اللغة العربية في محافظة شمال الباطنة بصورة أكثر كفاءةً.

وحصلت الفقرة «عدم إدراج التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر» على الرتبة الثانية من أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.08) بدرجة استجابة عالية، وانحراف معياري مقداره (977.)، وربما يُعزى ذلك إلى إغفال الاهتمام بإدراج التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر، ويتضح ذلك من خلال استعراض وثائق التقويم المستمر في مناهج اللغة العربية للتعليم ما بعد الأساسي؛ إذ إنه لا توجد أية إشارة لوجود التعليم المبرمج ضمن أعمال التقويم المستمر خلال الفصل الدراسي. على الرغم من أن نظام التعليم في سلطنة عمان يقوم على مجموعة من المبادئ تضمنتها وثيقة «فلسفة التربية»، والتي تحث على ضرورة تبني مناهج دراسية ومعايير تقويم معترف بها عالميًّا، تقوم على مخرجات التعلم، وعلى تقويم حقيقي لأداء المتعلمين، وتبني أنشطة تعلم متمركزة حول المتعلمين؛ تسمح لهم بتنمية فهمهم، وقدراتهم على حل المشكلات، وكذلك الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الفردي ومن بينها التعليم المبرمج، والإفادة من تقانة المعلومات، الأمر الذي يساعد على تحقيق النمو الثقافي، والعلمي، والمهني للعملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وبالانتقال إلى الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي فإن الفقرة: «صعوبة ضبط الصف الدراسي أثناء تفعيل التعليم المبرمج» حصلت على أقل متوسط حسابي مقداره (3.14) بدرجة استجابة متوسطة، وانحراف معياري مقداره (1.199)، ويدل ذلك على أن بعض معلمي اللغة العربية يمتلكون المهارات الكافية لضبط الصف الدراسي وإدارة تفاعله بشكل جيد أثناء عملية التعلم، وربما يرجع ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتدريب وتأهيل المعلمين وإعدادهم بشكل جيد يتناسب مع مكانة المعلم وفق الاستراتيجيات وبرامج التطوير المهني للمعلمين التي تتبناها الوزارة، إلا أن بعضًا من معلمي اللغة العربية تنقصهم هذه الكفاءة المهنية؛ إذ يتطلب الأمر أثناء تطبيق التعليم المبرمج تجهيز غرفة المصادر، وتشغيل أجهزة الحاسوب، وتجهيز المادة التعليمية قبل البدء في عملية تعلم الأنشطة النحوية؛ حتى لا يضيع وقت الحصة في ضبط الصف الدراسي، والاستفادة من الوقت بشكل أفضل في عملية التعلم، فكلما كان المعلم متمكنًا من ضبط الصف الدراسي فإنه يتمكن من التحكم بعملية التعلم، وتحقيق الأهداف. وأضاف كلٌّ من الخفاجي، والسلطاني، والعنبكي، والبياتي (2019) لكي يتمكن المعلم من ضبط الصف الدراسي ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات، ومن أبرزها: الخبرة، الثقة بالنفس، التحضير الممتاز قبل الدخول في الدرس، وكذلك التنويع في أساليب التدريس، وكل هذه الصفات ينبغي أن تكون موجودة لدى معلمي اللغة العربية أثناء استخدام التعليم المبرمج؛ إذ ينبغي تهيئة البيئة المناسبة للتعلم. وذكرت محاسنة (2014) أن اختلاف البيئة التعليمية له دور في تحصيل الطلبة، ففي المجموعات التي يَقْدِرُ المعلم فيها على ضبط الإدارة الصفية يكون ذلك أدعى إلى تحسين جودة المخرجات التعليمية، والعكس تمامًا. وهذا يتطلب تنمية مهارات معلمي اللغة العربية على التحكم في ضبط الصف الدراسي.

وحصلت الفقرة: «صعوبة التأكد من تحقيق الأهداف عند استخدام التعليم المبرمج» على الرتبة قبل الأخيرة من أقل متوسط حسابي بمقدار (3.35) بدرجة استجابة متوسطة، وانحراف معياري مقداره (1.075)، ويعني ذلك أن بعض معلمي اللغة العربية يواجهون تحديات في قياس تحقق أهداف التعلم، وهذا النوع من المعلمين عادة ما يكون من الجيل السابق الذي درج على توظيف الطرائق التقليدية، حسبما تشير نتائج الملاحظات الصَّفِّيَّة للباحثيْن، وربما يُعزى ذلك إلى قلة وعي معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم التي تتناسب مع استخدام التعليم المبرمج في عملية تعلم الأنشطة النحوية، وذلك لأن من أهم الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج هو التحديد الدقيق للهدف المبدئي لسلوك المتعلم، وذلك من خلال تحديد مستوى المتعلمين من حيث الفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وميولهم، واهتماماتهم، وخبراتهم السابقة، ويساعد تحديد الأهداف على التأكد من احتمال استجابة المتعلم بطريقة صحيحة للإطارات الأولى من البرنامج وحتى نهاية عملية تعلمه، وإذا لم يكن تحديد الهدف المبدئي بشكل دقيق فإنه يؤثر على جودة البرنامج، وقلة تحقيقه للأهداف التعليمية، ومن أهم الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج أيضا التحديد الدقيق للهدف النهائي لسلوك المتعلم المرغوب فيه، ويكون الهدف النهائي هو عبارة عن أهداف تُصاغ على شكل عبارات سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس، تُصاغ على حسب المادة التعليمية التي يتلقاها المتعلم، ويساعد تحديد الأهداف التعليمية على اختيار الطرق والوسائل المناسبة في عرض المادة التعليمية، وكذلك اختيار وسائل التقويم المناسبة (الحموي، 2013)، وأضافت معلمة اللغة العربية الكعبية شيخة (مقابلة شخصية، نوفمبر25، 2018) أنه يمكن التأكد من تحقيق الأهداف بسهولة عند استخدام التعليم المبرمج، فهو يحافظ على بقاء أثر التعلم بشكل أكبر من استخدام الطرق التقليدية المعتادة، فالطالب أثناء تلقي المادة التعليمية باستخدام التعليم المبرمج يركز على الوصول إلى الهدف من عملية التعلم، ويكون تفاعله مع المادة التعليمية المبرمجة تفاعلًا إيجابيًّا، والتعليم المبرمج يضمن وصول الطلبة إلى درجة واحدة من الإتقان.

وتظهر خلاصة مناقشة نتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة بمحوريه الأول الثاني للاستبانة أن التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان عالية، بمتوسط حسابي مقداره (3.85)، وهذا يشير إلى تنوع وحدة الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النوع من التعليم المبرمج.

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع؟» تم إجراء اختبار (t-test) للعينات المستقلة، والجدول 5 يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذكر	92	3.86	.485	.051
أنثى	90	3.91	.414	.044

أظهرت نتائج الجدول 5 من خلال المتوسطات الحسابية أن الفروق لصالح المعلمات، ولمعرفة هل هي دالة إحصائيًا أم غير دالة فإن الجدول 6 يبين ذلك.

جدول 6

نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة

		اختبار ليفين لحساب التباين بين المجموعتين		t- test قيمة اختبار						
								الفرق		
		F	مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	مستوى الخطأ بين الاتجاهين	الفرق في قيم المتوسط	الفرق في قيم الانحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
المجموع	تساوي التباين	1.037	.310	.871	180	.385	-.058-	.067	-.190-	.074
	عدم تساوي التباين			.872	176.749	.384	-.058-	.067	-.190-	.073

أظهرت نتائج الجدول 6 أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إذ: M1= 3.86، M2= 3.91، SD1=.485، SD2=.414، ومن بيانات الجدول 6 إذ تم استخدام اختبار «Levene» ليفين لاختبار التباين بين المجموعتين، إذ إن: ρ =.310 ،F= 1.037، واتضح من خلال قيمة أنها أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05)، واختبار «Levene» ليفين غير دال إحصائيًا، فمعنى ذلك أنه لا توجد فروق في التباين بين المجموعتين، ولذلك نأخذ بيانات الصف الأول؛ إذ إن: t= 8.71 ،df=180، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الذكور والإناث، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع الاجتماعي، وربما يُعزى ذلك إلى تشابه ظروف التطبيق الميداني ومدخلاته من جهة الإمكانات المادية، والبشرية، والفنية، والتعليمية، فمعلمو اللغة العربية يُدرِّسون في البيئة التعليمية نفسها، في إطار قواعد وقوانين وضوابط تسري على الجميع، كما يمكن أن يكون سبب ذلك التقارب في الثقافة التطبيقية الميدانية للتعليم المبرمج لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، ويمكن من ناحية أخرى إرجاع ذلك إلى الفكر التكنولوجي التنموي الذي يحمله معلمو اللغة العربية نحو تعاملهم مع التكنولوجيا الحديثة والتي منها التعليم المبرمج، فثقافتهم في هذا المسار متشابهة كما أظهرتها نتائج الدراسة الحالية، فهم لا يميلون كثيرًا إلى تطبيق تجارب تدريسية تكنولوجية فيها نسبة من المغامرة التطويرية في التدريس، إذ إنهم في الأصل قليلو الميل في مواد العلوم الإنسانية إلى هذه الناحية من التطبيقات التكنولوجية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العسيلي (2012) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا لتحديات تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس تُعزى للنوع الاجتماعي للمعلم، واختلفت مع نتيجة دراسة قصيعة وعبده (2007) التي أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيًا للمشكلات التي تواجه تطبيق التكنولوجيا في المدارس الابتدائية تُعزى لصالح الإناث.

خلاصة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة عالية بمتوسط حسابي مقداره (3.85). وقد حصل المحور الأول المتعلق بالتحديات الإدارية البشرية على متوسط حسابي عالٍ مقداره (4)، وتلاه بقليل محور التحديات الفنية التعليمية الذي حصل على متوسط حسابي عالٍ مقداره (3.7)، وهذا يدل على حدة وتنوع المشكلات الإدارية والبشرية والفنية والتعليمية، التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان؛ ولذلك يجدر الاهتمام بالعمل على التقليل من درجة هذه التحديات، والعمل على دعم استخدام التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية في اللغة العربية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي؛ لما له من أهمية في تحقيق تعلم فاعل. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في الأنشطة النحوية تُعزى للنوع الاجتماعي للمعلم.

التوصيات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فيمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. إيجاد قاعات مهيأة للتعليم الإلكتروني، تتضمن شبكة اتصال دولية تفي بأغراض التعليم المبرمج.
2. تنفيذ دورات تدريبية وورش عملية تساعد على تطوير مهارات معلمي اللغة العربية لاستخدام المهارات الحاسوبية اللازمة لتفعيل التعليم المبرمج.
3. الاهتمام بالحوافز والمكافآت المادية لمعلمي اللغة العربية من قبل إدارة المدرسة والإشراف التربوي؛ لتشجيعهم على الاهتمام بتوظيف التعليم المبرمج في تدريس الأنشطة النحوية.
4. تعزيز الإمكانات المادية والبشرية والفنية للوحدات الإلكترونية المنتجة للبرامج التعليمية الخاصة بمقررات اللغة العربية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة.
5. إعادة حساب بعض العمليات المتعلقة بتعزيز استخدام التعليم المبرمج في مناهج اللغة العربية، مثل: تقليل أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وحساب الوقت التطبيقي في الجداول التعليمية، ورفع ثقة معلمي اللغة العربية بأنفسهم نحو توظيف هذه التطبيقات الإلكترونية،...

المقترحات

استنادًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، يمكن الخروج بالمقترحات التالية:

1. إجراء دراسة وصفية حول كيفية التقليل من التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج.
2. إجراء دراسة أخرى للتعرف على التحديات التي تواجه تطبيق معلمي اللغة العربية للتعليم المبرمج في مراحل تعليمية أخرى.
3. تصميم مادة تعليمية مبرمجة للأنشطة النحوية في منهج اللغة العربية جاهزة للاستخدام من قبل المعلم لصفوف التعليم ما بعد الأساسي.

المراجع العربية

1. الألفي، ميادة يونس. (2011). فاعلية استراتيجية التعليم المبرمج للقواعد النحوية في تحسين الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، 117، 187-198.
2. إبراهيم، نعمات علي. (2013). أثر استخدام التعليم المبرمج على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين: مصر.
3. إبراهيم، هيثم صالح. (2018). طرائق وأساليب التدريس الحديثة. عمان: دار الرضون للنشر والتوزيع.
4. أبو علام، رجاء محمود. (2007). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
5. الجاسر، ندى محمد. (2018). واقع استخدام التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطان بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (37)، -101 116.
6. حسام وسهى. والعبدالله، فواز. (2012). أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى معلم الصف بجامعة تشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8، (1)، 15-34.

7. الحموي، انتصار. (2013). التعليم المبرمج وأثره على التحصيل الدراسي. حوليات آداب عين شمس، 41، 219- 244.
8. الخفاجي، رياض. السلطاني، نسرين. العنبكي، وفاء. البياتي، إسراء. (2019). طرائق التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
9. زهران، حامد عبدالسلام. (2008). التعلم الذاتي مدى الحياة. المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية بطنطا، 18-28.
10. سهيل، صهيب خليل. (2012). أثر الحقيبة التعليمية في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الإملاء. مجلة الفتح، (50)، 402- 420.
11. الشبيبي، أحمد سليم. (2007). المعوقات الإدارية للاستخدام الفعال للحاسب الآلي في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وأساليب التغلب عليها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صحار، صحار، سلطنة عمان.
12. الشبيبي، محمد صالح. (2005). أثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي واتجاههم نحو المادة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان
13. العبيدي، محمد جاسم. (2004). طرق وأنماط التعلم في النظريات السلوكية والمعرفية في التعليم والتعلم. مجلة الباحث، (3)، 85-102.
14. العسيلي، رجاء زهير. (2012). التحديات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل في فلسطين. مجلة التربية، 15(36)، 239- 274.
15. عطية، محسن علي. (2013). المناهج الحديثة وطرق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
16. العقاد، أسماء. (2009). التعليم الإلكتروني والتحديات المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). مسترجع من موقع www.aun.edu.eg/conferences/27_9_2009/ConferenceCD_files/Papers/35.doc
17. علي، رياض حسين. (2013). أثر استخدام التعليم المبرمج في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الفتح، (53)، 19-70.
18. علي، عوض حسن. (2017). فاعلية التعليم المبرمج في تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في مقرر النحو العربي مقارنة بالطريقة التقليدية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1(3)، 75-60.
19. قحوان، محمد قاسم. (2012). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
20. القربي، محمد. (مايو، 4، 2011). التعليم المبرمج يتيح إنجاز المهمات التعليمية في وقت قصير. جريدة عكاظ. مسترجع من موقع: https://www.okaz.com.sa/article/396531/?page=2.
21. كنعان، أحمد علي. (2009). رؤية مستقبلية لتفعيل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية. مجلة التطوير التربوي، 47، 43-47.
22. مجلس التعليم. (2017). فلسفة التعليم في سلطنة عمان. وثيقة.
23. محاسنة، عمر خليف. (2015). أثر التعليم المبرمج على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في منهاج التربية الفنية. مجلة العلوم التربوية، 42(12)، 681 - 692.
24. النفيعي، ضواي شبيب. (2016). درجة تطبيق معلمي الرياضيات للتعلم النشط. مجلة تربويات الرياضيات، 19(6)، 41 - 80.
25. وزارة التربية والتعليم. (2007). برنامج التعليم ما بعد الأساسي. مسقط: مطابع وزارة التربية والتعليم.
26. وزارة التربية والتعليم. (2017). الأجهزة الصفية التفاعلية بمدارس سلطنة عمان. المديرية العامة لتطوير المناهج. مسقط.

المراجع الأجنبية

1. Hsiao, S. & Huang, S. (2008). The relationship between computer use and academic achievements. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of philosophy. University of North TEXAS.
2. Kareem, A. (2015). Effects of Computer Assisted Instruction on Students' Academic Achievement and Attitude in Biology in Osun State, Nigeria. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS), 6(1) 6973-.
3. Mandic, D. Martinovic, D. Dejic, M. (2011). Computers in Modern Educational Technology, in the book 8th WSEAS International Conference, Engineering education, Corfu, Greece, 30(4) 295301-. From http://www.wseas.us.

مَعَايِيرُ إِعْدَادِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى وَفقًا لِمَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ

د. أبوبكر عبد الله علي شعيب
معهد تعليم اللغة العربية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
bakrgrif@hotmail.com

مستخلص البحث

هدف البحث إلى إعداد معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحثُ إلى معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين كالآتي:

1. المجال الأول: الابداع والابتكار يحتوي على معايير فرعية هي: مهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتعاون؛ انبثق منها اثنان وعشرون مؤشرًا.
2. المجال الثاني: مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، يحتوي على ثلاثة معايير فرعية هي: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وتطبيق التكنولوجيا، انبثق منها أحد عشر مؤشرًا.

المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة يحتوي على خمسة معايير فرعية هي: المرونة والتكيف، والمبادرة، والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية والإنتاجية والمحاسبية، والقيادة والمسئولية؛ انبثق منها عشرون مؤشرًا.

وعلى ضوء هذه النتائج خلص البحث إلى عدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: معايير، معلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مهارات القرن الحادي والعشرين.

Abstract

The aim of this research is to prepare standards for the preparation of Arabic teachers for speakers of other languages according to the 21st century skills. The researcher used the descriptive analytical methodology, and the research arrived at the criteria for the preparation of teachers of Arabic for :speakers of other languages according to the 21st skills as follows

1. 1. The first area: creativity and innovation which contains the following sub-criteria: creative thinking, critical thinking, problem-solving, communication and cooperation skills; from which twenty-two indicators emerged.
2. 2. The second area: information skills, media and technology which contains three sub-criteria: information culture, media culture and the application of technology; from which eleven indicators emerged.
3. 3. The third area: life and career skills which contains five sub-criteria: flexibility, adaptation, initiative, self-direction, social skills, productivity, accounting, leadership and responsibility.

.In the light of these findings, the research concluded with several recommendations and proposals

.Keywords: Standards, Arabic language teachers for speakers of other languages, 21st century skills

المقدمة

في القرن الحادي والعشرين، إذا كان التعليم له نموذجه الخاص، وإذا كان هناك مهاراتٌ ينبغي أن يتقنها الطالب، فهناك مهاراتٌ ينبغي أن يتقنها المعلم؛ بحيث تلبي طبيعة نموذج التعليم من جانب، وتكسب المتعلم مهاراتِ هذا القرن من جانبٍ آخر.

انطلاقًا من أن الإعداد الجيد للمعلم يعتبر إعدادًا لكافة أبناء المجتمع، وأن المعلم الذى يمتلك مواصفات القرن الحادي والعشرين هو القادر على مواجهة تلك التحديات من المعارف والمهارات والأخلاقيات التي تصقل شخصيته، وتؤسس لديه روح الانتماء والمشاركة الفعالة والإبداع المهني بما يسهم في نهضة المجتمع والارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية، وانعكاس ذلك بشكل إيجابي على المتعلمين، فإن مرحلة الإعداد الذي يؤسس لتشكيل عقول المعلمين وتوجيه اهتماماتهم مهمةٌ بل هي المرحلة التي تسهم في تحفيز الإلهام لدى المعلمين، وترسي القواعد المتينة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة؛ وبناءً على ذلك كله؛ يمكن القول: إن التحوّل نحو مجتمع المعرفة يجب أن ينطلق من إصلاح النظام التعليمي على وجه الخصوص، مع التأكيد على ضرورة الاهتمام بإصلاح المعلم من خلال إعداده أكاديميًّا ومهنيًّا وثقافيًّا بشكلٍ يتفق مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات مثل دراسة الزهراني (2015)، ودراسة الزهراني وإبراهيم (1433)، وإن كان هذا ضروريًّا فهو لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أشد ضرورةً، وذلك لطبيعة مَن يقوم بتعليمهم من اختلافٍ في ثقافاتهم وأماكنهم وبيئاتهم ودياناتهم. وتشير (جمال الدين،2011) إلى وجود مجموعة من التغيرات والتحولات التي لا يمكن تجاهلها عند الحديث عن دور الجامعات في القرن الحادي والعشرين، منها: أنه لم يعد للدرجة العلمية نفس الأهمية التي كانت موجودة في السابق، فقد أصبح المعيار هو ما يملكه عضو هيئة التدريس من مهاراتٍ وكفاءاتٍ حقيقيةٍ، وليس مجرد درجة علميةٍ، كما أصبح تركيز التعليم في الجامعات على التعلم أكثر من التدريس.

وأشارت وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٩، الهيئة القوميَّة لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية) إلى أن المعلم عامل أساسيّ في العملية التعليمية، فهو المسئول عن تنفيذ المناهج الدراسية وطرائق تدريسها، وتهيئة بيئة تسهم بدرجة كبيرة، وذلك بما ينعكس على تطوير جودة المنتج التعليمي طبقًا للمواصفات التي يتطلبها المجتمع، لذا تقاس درجة الأهمية التي توليها الدولة للمنظومة التعليمية بمقدار اهتمامها بالمعلم.

كما أوصى التوبي والفواعير (2016) في دراستهما إلى أن تقوم مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان بدمج وتضمين مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين في برامجها من خلال تشكيل فريق قيادي يمهد لمثل هذا الدمج.

وتعمل العديد من المنظمات والمؤسسات التي تعنى بالتعليم على إعداد أفضل لخريجيها؛ لكي يكونوا جاهزين للعمل في هذه العالم المتطور، من خلال تضمينِ المحتوى الأكاديمي العديدَ من المهارات اللازمة مثل: مهارات التفكير الناقد، التواصل، ومحو الأمية التكنولوجية، والتعاون...إلخ، والتي يجب اكتسابها لكي ينجح الخريج في الكلية وفي الحياة الوظيفية، وبالتالي ضمان المشاركة والإنجاز والقدرة على المنافسة في مجتمعنا العالمي (American Management Association, 2010; Miller, 2009).

ومن أجل مواجهة تحديات ومتطلبات مهنة التعليم، أكدت كل من وزارة التربية والتعليم الأمريكية (2010) والجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (2008) على أن تكشف مؤسسات التعليم العالي جهودها فيما يأتي (الزهراني وإبراهيم، 1433):

- تقديم دليل ملموس على أن المعلمين الذين تم إعدادهم سيكون لهم تأثير إيجابي على تعليم طلابهم.
- الذهاب إلى أبعد من تزويد الطلبة بمحتوى المقررات، بل إعداد المعلمين لإدراك الفروق الفردية بين الطلبة، وقدرتهم على توصيل المعلومات إلى جميع الطلبة، وخاصة الطلبة الأكثر تعرضًا لخطر الفشل الدراسي، أو الطلبة ذوي الإعاقة، أو الطلبة ذوي الدخل المحدود.
- ضمان حصول معلمي المستقبل على تدريبات وخبرات مكثفةٍ وعميقةٍ، وتقديم التوجيه والدعم اللازم، ومن ثَمَّ تقويم أدائهم وربطه بحصولهم على رخصة لمزاولة مهنة التدريس قبل البدء بممارسة التدريس فعليًّا.
- إنشاء شراكةٍ وثيقة ذات جودة عالية بين برامج إعداد المعلم في الجامعات وبين مديريات التربية والتعليم؛ لتلبية النقص الخاص بالمعلمين كمًّا ونوعًا.
- إشراك المعلمين في خلق وإنتاج طرق تعليم وتدريس تتماشى مع معايير المناهج، وتدريبهم على تفسير نتائج التقويم بفاعلية، والاستجابة لاحتياجات التعلم لدى الطلبة، وغرس شغف التعلم لدى الطلبة.
- العمل على تحقيق متطلبات الاقتصاد العالمي من خلال ضرب الأمثلة وتضمينها في التدريس، والتمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل والتعاون، والإبداع والابتكار، كما تشمل -أيضًا- تطبيق التكنولوجيا لدعم أساليب التدريس وجعلها أكثر قوةً وفاعليةً. التوبي والفواعير (2016).

ما ذكر سابقًا أوعزَ للباحث أن يختار البحث في معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

الإحساس بمشكلة البحث.

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث، أهمها:

1. التطورات والتغيرات الحديثة في دور معلم المستقبل، والتي تلزمه بتنمية المهارات الذهنية لطلبته كالاستنتاج والاستنباط، والاستقراء، والتحليل والتركيب، وإتقان استخدامات التقنية الحديثة، علاوةً على مهارات التواصل، وتشجيع طلبته على المبادرة والتفكير بشتى أنواعه، والعمل التعاوني، والتعلم الذاتي، وأساليب التحاور وآدابه، وأن يكون لبنةً تبني المجتمع؛ لتجعله مزدهرًا وراقيًا.
2. الصعوبات التي يجدها بعض المعلمين إن لم يُعَدُّوا إعدادًا جيدًا لمهارات القرن الحادي والعشرين. وقد لاحظ الباحث هذه الصعوبات عند عدد غير قليل من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في عدد من الجامعات التي درّس فيها.
3. ما أشارت إليه العديد من الدراسات من ضرورة إعداد المعلمين وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين مثل: دراسة عبد الرازق (2018)، ودراسة الزهراني (2015).

تحديد مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

أسئلة البحث

تتحدد في السؤال الرئيس وهو: ما معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

والذي انبثق عنه ثلاثة أسئلة هي:

1. ما معايير الإبداع والابتكار في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟
2. ما معايير المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟
3. ما معايير مهارات الحياة والمهنة في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى تحديد الآتي:

1. معايير الإبداع والابتكار في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.
2. معايير المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.
3. معايير مهارات الحياة والمهنة في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في أنّه:

1. يواكب أحد التوجهات الحديثة في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.
2. يقدم قائمةً بمعايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين
3. يضع بين يدي المسؤولين والمهتمين معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتضمينها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث

المعيار: عرفه الحديبي وآخرون (1438: 13) بأنه: «جملة خبريةٌ تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجةً دراسته لجزء أو أكثر من منهج معينٍ، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أداؤها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه».

ويقصد به في هذا البحث التعريف: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المعلمون من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجةَ دراستهم أو مرورهم بتجارب، ويتكون من عدد من المؤشرات التي يتوقع من المعلمين إتقانها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة في كل مؤشر من المؤشرات الدالة عليه.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

تعرفها خميس (2018: 152) بأنها: مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل؛ ليكونوا أعضاءً فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشِّيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين.

ويقصد بها في هذا البحث مجموعة من المهارات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ليكونوا مبدعين وفاعلين إلى جانب تقدمهم العلمي والمهني والتقني؛ تماشيا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين.

الإطار النظري للبحث

أصبح للمعلم دور في هذا العصر يرتكز على تخطيط العملية التعليمية وتصميمها وإعدادها، علاوة على كونه مشرفًا ومديرًا وموجهًا ومرشدًا ومقوِّمًا لها.

فالمعلم الآن يحاول أن يساعد الطلاب ليكونوا معتمدين على أنفسهم، نشطين، مبتكرين وصانعي مناقشات ومتعمدين ذاتيين، بدل أن يكونوا مستقبلي معلوماتٍ، فهي بذلك تحقق النظريات الحديثة في التعليم المعتمدة والمتمركزة على المتعلم، وتحقق أسلوب التعليم الذاتي له، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان متسلحًا بمهارات القرن الحادي والعشرين، خاصةً إذا كان هذا المعلم يُعلِّم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهم أكثر حاجةً من غيرهم.

المعلّم الناجح يسعى دائمًا إلى التأمّل ذاتيًّا لتطوير مهاراته المهنية، ويحرص على التعاون والمشاركة الفعّالة مع زملائه في كل ما يثري ويحسن أداءه المهني، وهذا بدوره يسهم في بناء بيئة محفزة للتطوير المهني في المدرسة؛ بما ينعكس إيجابيًّا على دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، 1430).

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين

تعرفها خميس (2018: 152) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل؛ ليكونوا أعضاءً فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تمشِّيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين".

ومن خلال الاطلاع على مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة الأمريكية يمكن التأكيد على ما يلي:

- التأكيد على التمهين الذي يُعطي المعلم الحرية في الإدارة داخل مجموعة من المعايير الحاكمة التي تصف الأداء، فعلى سبيل المثال يكون المعلم هو الخبير المهني في إدارة عمليات التقويم، وليس المختص بإعداد ورقة الاختبار فقط، وتندرج هذه المهنية في كافة المهارات التدريسية التي يديرها معلم القرن الحادي والعشرين.
- الدور المتوقع لمعلم القرن الحادي والعشرين متمثلًا في أن يكون المُصمم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم، بما تشمله من استخدام شبكة الإنترنت والتعليم عن بعد، وإنتاج البرامج التعليمية وبرامج المحاكاة. (عبد الرازق، 2018).

وكذلك من خلال الرجوع إلى مشروع المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين الذي أكد مجموعةً من المهارات، منها: (National Institute of Education, 2010):

- مهارات فن التدريس (فن التعليم).
- مهارات إدارة البشر.
- مهارات إدارة الذات.
- مهارات إدارية وتنظيمية.
- مهارات التواصل.
- مهارات التيسير.

- مهارات تكنولوجية.
- مهارات التفكر.
- مهارات الابتكار وروح المبادرة.
- مهارات اجتماعية وذكاء وجداني.

ويتطرق هذا البحث للخوض في هذه المهارات وتنزيلها على معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين.

التحديات التي تواجه معلم القرن الحادي والعشرين

أولًا: التحدي الثقافي:

يشهد العصر الحالي الصراع الثقافي الذي يهدد سلوكيات وقيم المجتمعات، ومن هنا يصبح المعلم مطالبًا بدوره في تعميق شعور الطالب بمجتمعه وتوضيح القيم، وهو الأمر الذي يفرض على المعلم أن يصل إلى استيعاب الثقافة العالية ليستطيع تحقيق هدفين أساسيين مع طلابه هما:

1. دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي والإسلامي.
2. شرح الخطط الوطنية والقومية وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع.

وهذا يسهم في تزويد المتعلمين بفرص تسمح لهم بفهم وجهات النظر المختلفة والرؤى المتباينة بين الثقافات؛ لفهم ثراء ثقافات اللغات التي يتم دراستها. (السالم، 1438: 122)

ثانيًا: التربية المستدامة:

التربية المستدامة: هي تربية تمتد طوال الحياة في أوقات وأماكن متعددة خارج حدود المدرسة النظامية، ويصبح المعلم مطالبًا بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق هذه التربية:

1. التعلم للمعرفة: والذي يتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات وتعلم كيفية التعلم؛ للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.
2. التعلم للعمل: والذي يتضمن اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.
3. التعلم للتعايش مع الآخرين: والذي يتضمن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات.

ثالثًا: قيادة التغيير:

المعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهري في المجتمع، وتفرض قيادة التغيير على المعلم اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم يساعده على استشراف آفاق المستقبل واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية، وبالتالي إدخال تغييراتٍ مخططٍ لها لضمان نجاحها. إن مهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجًا من مهام القائد، ومدير المشروع والناقد والموجه. (دراسة الزهراني وإبراهيم، 1433)

رابعًا: ثورة المعلومات:

لقد أحدثت ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ونظمها تغييراتٍ واسعةً ومهمةً جدًّا، وبدأت القيم النسبية للمعرفة تبرز في مجتمع عالمي يتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وبالتالي تزايدت أعباء المعلم الذي لم يعد مطلوبًا منه الاكتفاء بنقل المعرفة للمتعلم، بل أصبح المطلوب منه تنمية قدرات المتعلمين على الوصول للمعرفة من مصادرها المختلفة، وكذلك الاستثمار الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الفعالة معها لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

خامسًا: تمهين التعليم:

نحن بحاجة لثورة لتمهين التعليم، وتتمثل تلك الثورة في اتخاذ السبل الكفيلة بجعل التعليم مهنة ترقى لمصافِّ المهن المرموقة والمتميزة في المجتمعات العربية كالطبيب والمهندس، ويتطلب التمهين توافر ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلم كالاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام المتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.

وهذا ينسحب على معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مع أهمية الاستفادة من الفرص التطويرية التي تسهم في مهاراتهم اللغوية، وثقافاتهم، وكفاياتهم التدريسية؛ لرفع مستوى التأمل في عملياتهم التدريسية من خلال

التعلم الذاتي من جهة، والمشاركة مع الزملاء الآخرين من جهة أخرى، بالإضافة إلى إقامة مجتمعات التعلم، وتعزيز نمو المعرفة لديهم في المجال المهني التخصصي. (السالم، 1438: 126)

سادسًا: إدارة التكنولوجيا.

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تقلب كل معادلات التعلم، ابتداء بمناهجه وطرائقه، وانتهاء بأساليب تقويمه وتطويره؛ وذلك من أجل الوصول إلى جيل متميز الذكاء، يتكامل مع التكنولوجيا وآلتها في حالة من التطور المفتوح الذي يحاول فهم ظواهر الكون والتعامل معها بما يفيد في إعمار الحياة (مدكور، وطعيمة، وهريدي، 1431: 586). ولهذا وجب إكساب المعلمين لمهارات التعامل مع هذه المستحدثات التكنولوجية من خلال تغيير نمط ما يقدم للمعلمين من المعلومات باعتبارها هدفًا إلى اكتساب مهارات حياتية جديدة تجعلهم يوظفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظيفها والاستفادة منها، إن المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالبًا المعلم أن يكون ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب، فالمتوقع أبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون المعلم مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها، بل والمطور لها أيضًا.

وقد أورد باكي وآخرون (1998: 45) الوظائف المستقبلية للتكوين المعني الفعال للمعلم التي يمكن أن تطبق في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي:

الأستاذ المثقف: المتمكن من المعارف المتعلقة بالمواد المقررة والمعارف وأصول التدريس.

الأستاذ التقني: المتمكن من التقنيات الضرورية لمزاولة عمله.

الأستاذ الحرفي: القادر على إنجاز مهامه وإعادة إنتاج مختلف مكوناتها.

الأستاذ المفكر: ذو النظرة النقدية لممارساته ومواقفه والمبدع في آن واحد.

الناشط الاجتماعي: المنخرط في مشروعات جماعية والمحلل للرهانات الانتروبو- سوسيولوجية لوضعيات حياته اليومية.

الأستاذ الإنسان: المنخرط في مشروعات تطوير الذات، والقادر على التواصل وربط العلاقات. (بغوتة، 1437: 195).

هذه الوظائف التي ذكرت آنفًا نرى أنها تعالج كثيرًا من التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في القرن الحادي والعشرين.

إجراءات البحث.

للإجابة عن أسئلة البحث اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الكتابات النظرية، والدراسات السابقة التي تتعلق بإعداد المعلمين ومهارات القرن الحادي والعشرين.
2. إعداد استبانة معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين في صورتها الأولية.
3. تحكيم الاستبانة لدى للخبراء والمختصين لإبداء الرأي.
4. رصد النتائج وتحليلها، وتفسيرها.
5. تقديم التوصيات، والمقترحات على ضوء النتائج.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيرًا كميًا بوصفها رقميًّا بما يوضِّح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عبيدات، ذوقان، عدس عبد الحق، 1424: 187).

إعداد أداة البحث.

الأداة المستخدمة هي: استبانة معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين

الهدف من إعداد الاستبانة:

هدف إلى تعرف معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الخبراء والمختصين.

مصادر إعداد الاستبانة:

تمثلت في الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين ذات الصلة مثل: دراسة الزهراني (2015) ودراسة الزهراني وإبراهيم (1433) ودراسة جمال الدين (2011) ودراسة التوبي والفواعير (2016) ودراسة عبد الرازق (2018) والأدبيات والمراجع ذات العلاقة مثل:

- تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل لبيرز، سيو (2014).
- مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا لتريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (2013م). (ترجمة الصالح، بدر عبد الله).
- دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال. المملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (1430).
- وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي. جمهورية مصر العربية. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩).

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

- تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ما يأتي:
- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ولقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على ثلاثة مجالات تفرع عنها اثنا عشر معيارًا، انبثق منها 46 مؤشرًا.

عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين:

عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرائق التدريس والجودة، وذلك للاسترشاد برأيهم عند إعداد الاستبانة في صورتها النهائية للمجالات الثلاثة والمعايير التي تفرعت عنها والمؤشرات بعباراتها المنبثقة؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- وضع علامة ✓ أمام ما يناسبهم من حيث:
- مناسبة المؤشر للمعيار.
- الدقة العلمية للمؤشر.
- صحة المؤشر لغويًّا وإضافة ما يرونه مناسبًا من مؤشرات لم ترد بالاستبانة.

الجدول رقم (1)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للدرجة العلمية:

أعضاء هيئة التدريس	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	6	46.2%
أستاذ مشارك	4	30.7%
أستاذ دكتور	3	23.1%
المجموع	13	100%

الجدول رقم (2)
يوضح التكرارات والنسب المئوية للتخصص العلمي:

التخصص	العدد	النسبة المئوية
تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	6	46.3%
علم لغة تطبيقي	3	23.3%
اللغويات	1	7.6%
نحو وصرف	1	7.6%
مناهج وطرق تدريس	1	7.6%
تقنيات تعليم	1	7.6%
المجموع		100

من خلال الجدول السابق يتضح أن نسبة التخصص الأعلى هي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بنسبة 46%، في حين حازت نسبة تخصص علم اللغة التطبيقي على 23.3%، مما يدل على أن الاستبانة وجهت للمتخصصين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا يزيد من صدق الاستبانة.

الجدول رقم (3)
يوضح التكرارات والنسب المئوية لجهة العمل:

أعضاء هيئة التدريس	العدد	النسبة المئوية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	8	61.6
جامعة الإمام محمد بن سعود	1	7.7
جامعة أم القرى	2	15.3
جامعة الملك خالد	1	7.7
جامعة إفريقيا العالمية	1	7.7
المجموع	13	100%

من خلال الجدول السابق يتضح أن نسبة جهة العمل كانت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما يتضح من خلال الجدول أن جهة عمل المحكمين اقتصرت على الجامعات السعودية باستثناء محكم واحد من جامعة إفريقيا العالمية بالسودان.

- **إعداد الصورة النهائية للاستبانة:**

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أعد الباحث قائمة معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة تفرع عنها اثنا عشر معيارًا، انبثق منها 53 مؤشرًا بعد أن أضاف إليها عددًا من المؤشرات حسب توصيتهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)
يوضح الشكل النهائي للاستبانة:

م	المجال	المعيار	المؤشرات	العدد الكلي
1	الإبداع والابتكار	مهارة التفكير الإبداعي	3	22
		مهارة التفكير الناقد	6	
		حل المشكلات	8	
		مهارات الاتصال والتعاون.	5	

م	المجال	المعيار	المؤشرات	العدد الكلي
2	مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا	الثقافة المعلوماتية	3	11
		الثقافة الإعلامية	4	
		تطبيق التكنولوجيا.	4	
3	مهارات الحياة والمهنة	المرونة والتكيف	3	20
		المبادرة والتوجيه الذاتي	4	
		المهارات الاجتماعية	4	
		الإنتاجية والمحاسبية	5	
		القيادة والمسئولية	2	

إجابة السؤال الأول للبحث الذي نصه: "ما معايير الإبداع والابتكار لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟".

الجدول رقم (5)

يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه للتعرف على معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين. المجال الأول: (الإبداع والابتكار)

م	المجال	المؤشرات	نسبة الاتساق		الوسط الحسابي		الاتجاه
			متسقة	غير متسقة	1	2	
1	مهارة التفكير الإبداعي	ينمي مهارات الطلاقة اللغوية لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات المرونة اللغوية لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات الأصالة اللغوية لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
2	مهارة التفكير الناقد	ينمي مهارات التحليل لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات التركيب لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات التقويم لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات التفسير لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات الحكم/ اتخاذ القرار لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات المقارنة لدى المتعلمين.	100	0		2	متسق
3	حل المشكلات	طرح مشاريع تعلم هادفة تعتمد على إثارة الأسئلة لدى الطلاب.	100	0		2	متسق
		يطرح مشروعات تعلم هادفة.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات الإحساس بالمشكلة.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات فروض البحث.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات اختيار الحلول المناسبة.	100	0		2	متسق
		- ينمي مهارات تحديد المشكلة.	100	0		2	متسق
		- ينمي مهارات توظيف حل المشكلات في تعليم اللغة وتعلمها.	100	0		2	متسق
		ينمي مهارات نقد المشكلات وتحليلها بطرق تقليدية ومبتكرة.	100	0		2	متسق

م	المجال	المؤشرات	نسبة الاتساق		الوسط الحسابي		الاتجاه
			متسقة	غير متسقة	1	2	
4	مهارات الاتصال والتعاون.	استخدام مهارات التواصل اللفظية	100	0	2		متسق
		استخدام مهارات التواصل غير اللفظية	92.3	7.7	1.92		متسق
		التواصل الفعال مع الطلاب متعددي الجنسيات.	100	0	2		متسق
		تنمية مهارات المتعلمين على العمل مع فرق مختلفة.	100	0	2		متسق
		تثمين إسهامات المتعلمين التي يقدمها كل عضو في الفريق.	100	0	2		متسق

من خلال الجدول السابق يتضح للباحث أن مجال الإبداع والابتكار تمحور حول المعايير الثلاثة: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، ويتضح من ذلك أن هذا المجال تطلب وجود مهارات تفكير عليا للإسهام في مواكبة متطلبات القرن الواحد والعشرين، كما أن نسبة الاتساق لهذا المهارات جاءت متفقةً في معظمها.

إجابة السؤال الثاني للبحث الذي نصه: «ما معايير مهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟».

الجدول رقم (6)

يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه للتعرف على معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين. (مجال المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا)

م	المعيار	المؤشرات	نسبة الاتساق %		الوسط الحسابي		الاتجاه
			متسقة	غير متسقة	1	2	
1	الثقافة المعلوماتية	الوصول للمعلومات بفاعلية وكفاءة.	100	0	2		متسق
		استخدام المعلومات بدقة وإبداع.	100	0	2		متسق
		القدرة على تقويم المعلومات.	100	0	2		متسق
		توجيه الطلاب إلى فهم كيفية استخدام أنواع مختلفة من الوسائل لتوصيل الرسائل.	92.3	7.7	1.92		متسق
2	الثقافة الإعلامية	توفر مهارات تصميم الرسائل ونقلها.	100	0	2		متسق
		اختيار طرق التواصل لنشر الأعمال ومشاركتها مع الطلاب.	100	0	2		متسق
		امتلاك ثقافة إعلامية تبين أهمية دور الإعلام في المجتمع وتعززه.	100	0	2		متسق
		إبراز مخاطر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	92.3	7.7	1.92		متسق
3	تطبيق التكنولوجيا	الاستخدام الأفضل لتطبيق الأدوات الرقمية في مهام التعلم.	100	0	2		متسق
		القدرة على المشاركة في إنتاج برامج إلكترونية.	100	0	2		متسق
		تقويم البرامج التعليمية المتصلة بالتقانة	92.3	7.7	1.92		متسق

من خلال الجدول السابق يمكن القول: إن مجال المعلومات ووسائل المعلومات الذي تضمن ثلاثة معايير: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وتطبيق التكنولوجيا، من الكفايات اللازم امتلاكها لدى معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فهي وسيلة مهمة ومساعدة له في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

إجابة السؤال الثالث للبحث الذي نصه: «ما معايير مهارات الحياة والمهنة لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين؟».

الجدول رقم (7)

يوضح النسب المئوية والمتوسط العام للبيانات والاتجاه للتعرف على معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين. (مجال الحياة والمهنة).

م	المعايير	المؤشرات	نسبة الاتساق		الوسط الحسابي		الاتجاه
			متسقة	غير متسقة	1	2	
1	المرونة والتكيف	إدارة فن عملية التعليم والتعلم لدى متعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى.	100	0	2		متسق
		التكيف مع التطورات الجديدة في المشاريع.	100	0	2		متسق
		التكيف على طبيعة العمل على مشاريع تزداد تعقيدًا بالتدرج.	100	0	2		متسق
2	المبادرة والتوجيه الذاتي	الإفادة من الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	92.3	7.7	1.92		متسق
		توفير المستوى المناسب من الحرية لكل طالب ليمارس التوجيه الذاتي والمبادرة.	100	0	2		متسق
		خلق فرص للطلاب لممارسة التوجيه الذاتي والمبادرة.	100	0	2		متسق
		توفير نشاطات للطلاب مثل: التمثيل المسرحي، ولعب الدور، والتمهن (التدريب على مهنة معينة).	92.3	7.7	1.92		متسق
3	المهارات الاجتماعية	استثمار تنوع الطلاب في إدارة الحوار ومراعاة حقوق الإنسان.	100	0	2		متسق
		القدرة على خلق بيئة تعلم مترابطة تقدم نشاطات.	100	0	2		متسق
		تعزيز القدرة على الحوار الإيجابي وتقبل آراء الآخرين.	100	0	2		متسق
		مراعاة الفروق الفردية.	100	0	2		متسق
4	الإنتاجية والمحاسبية	تعليم الطلاب النقد الذاتي من أجل التجويد.	100	0	2		متسق
		الاستفادة من الدورات التدريبية في مجال تنمية المهارات التدريسية.	100	0	2		متسق
		الاستفادة من الدورات في مجال الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية.	100	0	2		متسق
		تيسير عبء المساءلة المتعلقة بمتابعة العمل والمشاركة.	100	0	2		متسق
		توظيف أساليب التقويم الحديثة وأدواته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	100	0	2		متسق
5	القيادة والمسئولية	القدرة على تقسيم العمل بين أعضاء فريق المشروع بصورة متوازنة.	100	0	2		متسق
		توزيع المهام حسب نقاط قوة كل طالب.	100	0	2		متسق
		تبادل الخبرات مع زملائه والقيادات.	100	0	2		متسق
		المشاركة في التغيير والتطوير في إطار ثقافة الجودة.	100	0	2		متسق

من خلال الجدول السابق يمكن القول: إن مجال الحياة والمهنة من الكفايات المهمة في القرن الحادي والعشرين، وذلك لشمولها معايير التكيف والمرونة، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الإنتاجية، والقيادة، والتي تعد هذه المعايير من متطلبات هذا العصر.

كما يشير إلى أن النسب المئوية والمتوسطات لمجالات (الإبداع والابتكار، ومهارات المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والمهنة) اتجهت نحو الاتساق، حيث تراوحت قيمة المؤشرات بين (2و 1.92) وهذا يعني أن اتجاه المحكمين مهمًّا.

ملخص نتائج البحث

توصل البحث إلى معايير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين كالآتي:

1. المجال الأول: الإبداع والابتكار احتوى على معايير مهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتعاون؛ انبثق منها اثنان وعشرون مؤشرًا.
2. المجال الثاني: المعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا احتوى على ثلاثة معايير هي: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وتطبيق التكنولوجيا؛ انبثقت منها أحد عشر مؤشرًا.
3. المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة احتوى على خمسة معايير هي: المرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية والمحاسبية القيادة والمسئولية؛ انبثق منها عشرون مؤشرًا.

توصيات البحث

على ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحث بما يلي:

1. تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتدريبهم.
2. عقد دورات تدريبية متخصصة لتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. عقد ندوات وورش عمل متخصصة للمسئولين والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عن مهارات القرن الحادي والعشرين ودورها في التطوير.
4. إدخال مهارات القرن الحادي والعشرين بوصفها معيارًا من معايير تقويم معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
5. عقد مؤتمر علمي حول مهارات القرن الحادي والعشرين وبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وتدريبهم.

مقترحات البحث

على ضوء النتائج والتوصيات يقترح الباحث دراسة الموضوعات الآتية:

1. دور الأنظمة التربوية في عصر المعلوماتية واقتصاد المعرفة ومهارات القرن الحادي والعشرين.
2. دور معاهد تعليم اللغة العربية في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين.
3. برنامج قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المراجع العربية

- بأكي، ل. وآخرون (1998). تكوين معلمين مهنيين: الاستراتيجيات والكفايات (ترجمة ساسي، نور الدين). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف.
- بوغوتة، عبد الله (1438). التكوين التأهيلي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: الهندسة والأجرأة. في: معوقات تعليم اللغة العربية في الجامعات العالمية (الطباعة الأولى)، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 189 – 208.
- بيرز، سيو (2014). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل (ترجمة الجيوسي، محمد بلال). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في عام 2011).
- تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (2013م). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا (ترجمة الصالح، بدر عبد الله). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام 2009).
- التوبي، عبدالله بن سيف؛ والفواعير، أحمد محمد جلال (2016) دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين (Global Institute for Study & Research Journal، 2، 2).
- جمال الدين، نجوى يوسف (2011). تساؤلات حول مستقبل الجامعات وأدوارها في القرن الواحد والعشرين. مجلة العلوم التربوية، (19)، 405-409.
- الحديبي، علي عبد المحسن؛ وقاسم، محمد جابر؛ والحجوري، صالح عياد؛ و شيخ، أحمد محمد (1438). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- خميس، ساما فؤاد (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعلم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية، 1، (31)، 149-163,
- الزهراني، غدير علي صالح (2015) معايير كفاءة المعلم في مجال التقنية، مؤتمر معلم العصر الرقمي، الرياض، 24- 26 /10/ 2015.
- السالم، عبير بنت صالح (1438). تحليل المعايير الدولية في إعداد معلمي اللغات الأجنبية والإفادة منها في بناء البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: البشري، محمد بن شديد (محرر)، تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها: إطار منهجي ورؤى تطبيقية (الطباعة الأولى)، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 109-128.
- كونينغهام، جيني (2010). الدليل المرافق للمعلم الجديد معرفة عملية من أجل النجاح في الصف. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبيدات، ذوقان، عدس عبد الحق (1424). البحث العلمي – مفهومه وأدواته وأساليبه -، القاهرة: دار الفكر.
- مدكور، أحمد علي، وطعيمة، رشدي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد (1431). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الطبعة الأولى)، القاهرة: دار الفكر.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (1430). دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال. المملكة العربية السعودية.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي. جمهورية مصر العربية.

المراجع الإلكترونية

- الزهراني، أحمد عوضه؛ وإبراهيم، يحيي عبد الحميد (1433). معلم القرن الحادي والعشرين. استرجعت بتاريخ 13/ 1/ 1441من موقع: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?C=
- عبد الرازق، صلاح عبد السميع (2018). مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين بين النظرية والتطبيق، استرجعت بتاريخ 1441/01/13 من موقع:http://www.ahram-canada.com/137584/

المراجع الأجنبية

- Miller, M. (2009). Teaching for a New World: Preparing High School Educators to Deliver College- and Career-Ready Instruction. D.C.: Alliance for Excellent Education.
- National Institute of Education (2010). A Teacher Education Model for 21st Century (TE21): A Report by National Institute of Education, Singapore. Republic of Singapore.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

مُسْتَوَى مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي الأَدَاءِ التَّدْرِيسِيِّ لِمُعَلِّمَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

الباحث / إبراهيم بن محمد بن عبدالله الرمحي
مدرب بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين
brahim10141@gmail.com

المقدمة

إن المنافسة الاقتصادية ترتبط بما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتناسب وخصائص العصر الحديث. ويمتاز القرن الحادي والعشرين بتطورات سريعة في كافة مجالات الحياة، وتنعكس هذه التطورات على النظام التربوي، والذي يعد محورًا أساسيًّا في إحداث التغير، ويقع على عاتق التعليم تقليل الفجوة الناتجة من احتياجات الاقتصاد المعرفي، الذي يرتكز على تكنولوجيا المعلومات؛ لذلك سمي بالاقتصاد القائم على المعرفة.

ويعتبر المعلم الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية؛ نظرًا لدوره الهام في التغيير الجوهري في المجتمع، حيث يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، ويقول ابن خلدون المذكور في (بوجمعة، 2010): «إن العمران بحاجة إلى العِلم، والتعليمُ يبرز بالضرورة الحاجةَ إلى المعلم»، وتشير حنفي (2015) إلى خمسة متغيرات تشكل العالم المعاصر وهي: المتغيرات البحثية، المعلوماتية، الاقتصادية، السياسية، والثقافية. ويواجه المعلمون تحدياتٍ جديدةً لإعداد الطلبة للحياة في عالم أكثر تطورًا. وقد أكد تقرير اتحاد التحالف الدولي للمعاهد التعليمية الرائدة، عام 2008 بسنغافورة تحت عنوان «التحول الكامل في إعداد المعلمين دورٌ مهني جديد في مدارس القرن الحادي والعشري» الارتقاءَ بكفاءة المعلم، وضرورةَ إعداد الجيل الجديد من المعلمين بما يضمن عملية الابتكار، وتعزيز ممارسة التفكير، والإلمام بالمعلومات في أوساط التعلم. (المرجع السابق، 2015).

وقد دعت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين Partnership for 21st Century Skills التي تأسست عام 2002م بإسهام من المعلمين وخبراء التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها، إلى دمج المهارات في النظم التعليمية؛ حتى ينخرط المتعلمون في عملية التعلم، ويوفر إطارًا واضحًا للتنمية المهنية للمعلمين (محمد، 2018). وتتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين على مهارات فرعية ضمن ثلاثة محاور وهي (Thoughtfullearning, 2016): مهارات التعلم والابتكار، ويقصد بها: امتلاك الفرد القدرة على التفكير الناقد، والإبداعي والتواصل والمشاركة عند تعرضه لمواقف مختلفة. مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهي: معرفة الفرد والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة، والتي تتطلب الثقافة المعلوماتية والثقافة الإعلامية، وثقافة تكنولوجيا المعلومات. مهارات الحياة والعمل، ويقصد بها: امتلاك الفرد المرونة والمبادرة والإنتاجية والقيادة في تعامله مع نفسه ومع الآخرين، والقدرة على مواجهة صعوبات الحياة. ويوضح الشكل التنظيمي هذه المهارات والتي تكون مترابطةً ومتصلةً.

الشكل (1)
مهارات القرن الحادي والعشرين (Stephan, 2013)

وأشارت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى متطلبات برامج التنمية المهنية ومنها: إتاحة فرص التعاون بين المشاركين واستخدام أدوات التكنولوجيا، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين في معايير التدريس، وتطوير برامج التنمية المهنية أي تدريب المعلم على دمج أكثر من مهارة في سياق التعلم. وتظهر أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في توفير بيئة تعليمية ينخرط فيها المتعلمون، وتُهيَّأ لهم فرص الابتكار والقيادة؛ مما يساعدهم في بناء ثقتهم بأنفسهم والمشاركة بفعالية في الحياة، (شلبي، 2014). ويعود السبب للحاجة لمهارات القرن الحادي والعشرين كما يصفها تامي وهيفلبور (2017) إلى تغيُّر العالم المستمر، وأن المدارس لا تواكب هذه التغيرات. وقد أبدى الكثير من التربويين اهتمامًا خاصًّا بمهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف دعم الطلبة في الحياة العملية، (محمد، 2018م).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في البناء المهني للمعلمين والمعلمات؛ حيث تم تأسيس المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين 2014، والذي يهدف إلى تزويد المعلمين بمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال التدريب أثناء الخدمة، وتطوير المعايير المهنية للمعلم العماني، (وزارة التربية والتعليم، 2011 م)، ونظرًا لأهمية الموضوع، فقد أجريت عدةُ دراساتٍ، منها ما تناول إستراتيجيات وممارساتٍ تنمي مهاراتِ القرن الحادي والعشرين كاستخدام إستراتيجية التعلم الذكي التي تعتمد على التعلم بالمشروعات وخدمات جوجل، في دراسة (مهدي، 2018)، واستخدام برنامج قائم على المحطات العلمية، وذلك في دراسة (محمد، 2017)، واستخدام توجه العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في دراسة (السعيد، 2018) و (رزق، 2015) و (Rhoton, 2010). وكما أظهرت الأدبيات التربوية أن هناك قصورًا في دمج هذه المهارات في مناهج العلوم والرياضيات (الخزيم والغامدي، 2016؛ حنفي، 2015؛ شلبي، 2014)؛ حيث سعت دراسة الخزيم والغامدي (2016) إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالسعودية، واستخدم الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي من خلال بطاقة تحليل المحتوى مكونة من (53) مهارةً توزعت على سبعة مجالات، وتوصلت النتائج إلى توفر المهارات بدرجة متوسطة، أعلاها نسبةً في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وأدناها نسبة في مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال. كما هدفت دراسة شلبي (2014) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم في ضوء توافر هذه المهارات، وتوصلت الدراسة إلى تدنٍ واضح في تناول هذه المهارات في كتب العلوم.

وقد تناولت دراسات حول المعلم والأداء التدريسي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين (محمد، 2018؛ صميلي، 2017؛ بعطوط، 2017؛ زامل، 2016؛ بوجمعة، 2010؛ حنفي، 2015). فقد تناولت دراسة صميلي (2018) مدى توافر المعايير المهنية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية لمنطقة جازان التعليمية بالسعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، عينتها تكونت من (165) معلمًا، وتم تطبيق أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن إلمام المعلمين بالمعايير المهنية كانت بدرجة متوسطة. وتناولت دراسة (بعطوط، 2017) مدى اكتساب خريجي كلية التربية بجامعة طيبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، استخدم فيها الباحث الاستبيان كأداة للبحث، وتكونت من (46 عبارة) مقتصرة على مهارات الاتصال والتواصل، والتكنولوجيا، والإدارة الذاتية، والتفكير، والأكاديمية. اشتملت عينة الدراسة على (71) طالبًا ولا طالبةً في تخصص التربية الفنية، وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب الطلاب في جميع المجالات كانت «غالبًا»، ما عدا التكنولوجيا فظهرت بدرجة «أحيانًا»، أما دراسة حنفي (2015) فتناولت إعداد المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتؤكد الأدبيات التربوية على ضرورة إلمام المعلمين بالمهارات التي ينبغي ممارستها داخل الصف؛ لتنميتها لدى طلابهم (Andrew, 2012 & Daniel؛ المقيمية، 2012)، كما أظهرت دراسة غانم (2016)، وزامل (2016) أهمية تدريب المعلمين على مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث هدفت دراسة زامل (2016) إلى تحديد الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، تكونت عينة الدراسة من (111) مديرًا ومشرفًا في محافظة نابلس، استخدمت استبانة مكونة من (60) فقرةً موزعةً على أربعة مجالات وهي: التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وإدارة الصف، والتواصل وتكنولوجيا المعلومات، وإتقان التعليم وتقويم تعلم الطلبة. وقد أظهرت نتائجه بتقدير متوسط للدرجة الكلية للأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. كما تشير دراسات إلى ضعف الكفايات المعرفية بمهارات القرن الحادي والعشرين (محمد، 2018؛ غانم، 2016؛ الغامدي والقحطاني (2016)، حيث قامت دراسة محمد (2018) على المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المهارات اللازمة لتدريس مادة الفيزياء في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مع وضع مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي الفيزياء للمرحلة

الثانوية، واشتملت عينة الدراسة على (21) معلمًا من (10) مدارسَ ثانويةٍ، استخدمت فيها الباحث استبانة واختبار وبطاقة ملاحظة، إضافة لبرنامج تدريبي مقترح، وأظهرت النتائج إلى تدني مستوى تحصيل معلمي الفيزياء للمعارف المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وانخفاض مستوى الأداء المهاري. أما دراسة غانم (2016) فكانت تهدف إلى معرفة الكفايات المعرفية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر وحدة تدريبية في اكتساب هذه المهارات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبية واحدة واختبار قبلي وبعدي لقياس أثر البرنامج التدريبي في اكتساب الكفايات المعرفية، تضمنت عينة الدراسة على (22) وطبقت في القاهرة، وأظهرت النتائج أن نسبة 56% من المعلمين جاءت درجة مستوى ما بين المتوسط والضعيف في كفايات محتوى التعلم، ونسبة 56% ما بين المتوسط والضعيف في إدارة بيئة التعلم، ونسبة 60% مستوى المرتفع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونسبة 40% ما بين الضعيف والمتوسط، كما أظهرت النتائج وجودَ فرقٍ دالٍّ في اختبار الكفايات المعرفية، ووجود تأثير كبير للبرنامج التدريبي. كما قام كل من الغامدي والقحطاني (2016) بدراسة وصفيه تحليلية؛ لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين، طبقت فيها بطاقة ملاحظة تم بناؤها من منظمة شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من (132) معلمًا بمدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن متوسط أداء عينة الدراسة كان بدرجة ضعيفة، وجاءت هذه المهارات مرتبة تنازليًّا حسب درجة تحقيقها كالتالي: مهارات التعلم والابتكار بمتوسط (2.63) بدرجة متوسطة، مهارات الحياة والتكيف بمتوسط (2.54) بدرجة متوسطة، مهارات التكنولوجيا والمعلومات بمتوسط (2.16) من (4) بدرجة ضعيفة.

وقد تميزت الدراسة الحالية في كونها بحثًا إجرائيًّا يهدف لتطوير أداء معلمات اللغة العربية في ممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين، اتبعت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي لمجموعة واحدة. كما أنها من الدراسات النادرة في سلطنة عمان - حسب علم الباحث- التي تناولت المهارات على شكل مجموعة مهارات بدراسة شمولية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الأدب النظري وتطوير أدوات الدراسة، ومناقشة نتائجها.

مشكلة الدراسة

تنص المادة (13) من النظام الأساسي للدولة إلى أن التعليم في سلطنة عمان يهدف إلى «رفع المستوى الثقافي، وتنمية التفكير العلمي، وتلبية متطلبات الخطط الاقتصادية والاجتماعية، وإيجاد جيل قوي في بنيته» (النظام الأساسي للدولة، 2011). كما وتشير فلسفة التعليم في سلطنة عمان إلى «تنمية التفكير العلمي والناقد، والقدرة على الابتكار والإبداع، والاتصال الواسع والتعامل المرن مع علوم وتكنولوجيا العصر، ومع متطلبات المستقبل والتكيف معه (وزارة التربية والتعليم، 2003). ويواجه المجتمع العماني كغيره من المجتمعات العربية تحديات الاقتصاد المعرفي، مما يتطلب الحاجة إلى إتقان المتعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين. ويشير تقرير المنافسة العالمية (2012 - 2013) لوجود تحدي في قطاع التعليم بسلطنة عمان المتمثل في تطوير جودة مخرجات تعلم الطلبة (الأخزمي، 2013). ويوضح الجدول (1) ترتيب السلطنة في بعض بنود تقرير التنافسية العالمية (2012-2013م).

الجدول (1)

ترتيب السلطنة في تقرير التنافسية العالمية (2012-2013)

م	المتغير	ترتيب السلطنة بين (144) بلداً
1	استخدام الإنترنت في المدارس	40
2	نوعية النظام التعليمي	60
3	نوعية تعليم الرياضيات والعلوم	86
4	نوعية الإدارة المدرسية	107

وتدل المؤشرات ضرورة إحداث التغيير في نوعية النظام التعليمي ونوعية تعليم الرياضيات والعلوم والإدارة المدرسية. علمًا بأنه تم استحداث مناهج السلاسل العالمية للعلوم والرياضيات (كامبيريدج) في العام الدراسي 2018/2017م للحلقة الأولى، إلا أنه لم تُجْرَ دراساتٌ بحثية -حسب علم الباحث- تثبت فعاليته في تحسين نوعية تعليم الرياضيات

والعلوم؛ نظرًا لعدم اكتمال تطبيقه على بقية المراحل التدريسية. كما يرى الباحث ضرورة الالتفات لتدريب المعلمات لإكسابهن المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية (ملحق 1)، بهدف معرفة وعي واتجاهات معلمات اللغة العربية بمهارات القرن الحادي والعشرين، والصعوبات التي تواجههن. شملت الدراسة (10) من المعلمات الأوائل بمادة اللغة العربية، و(10) من معلمات اللغة العربية، وقد بينت نتائج الدراسة أن نسبة (100%) يرون أهمية اكتساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال ممارسته في الموقف الصفي، ونسبة (90%) يرون الحاجة إلى تدريب المعلمات في اكتساب هذه المهارات. إلا أن هناك صعوبات تعاني منها المعلمات تتمثل في: قلة كفاية البرامج التدريبية، واقتصارها على المشرفين والمعلمات الأوائل، وقلة جودة نقل الأثر، وعدم مناسبة زمن إقامة البرامج التدريبية في بعض الأحيان.

وفي ضوء ما سبق، واستجابة لتوصيات بعض المؤتمرات والندوات التي تدعو لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (المركز العربي للتعليم والتنمية، 2010؛ مكتب التربية العربي، 2010؛ وزارة التربية والتعليم، 2013)، الأمر الذي شجع الباحث على القيام بالدراسة الحالية، سعت فيها للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مدى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية وفق متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين؟
2. ما أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمات اللغة العربية قائم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين على أدائهن التدريسي؟

فرضية الدراسة

ويستنبط من السؤال الثاني الفرضية الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين في الأداء التدريسي.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:

1. معرفة درجة توظيف معلمات اللغة العربية لمهارات القرن الحادي والعشرين في الموقف الصفي.
2. تقديم برنامج تدريبي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. محاولة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من خلال تطوير الأداء التدريسي.
4. تعد استجابة لتوصيات بعض التربويين بضرورة الاهتمام بتقديم برنامج تدريبي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
5. بناء أدوات الدراسة كبطاقة الملاحظة، والاستبانة، والمقابلة، تتضمن كل منها مهارات ومعارف واتجاهات الأداء التدريسي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
6. يمكن أن تحدد الدراسة الحالية جوانب القوة وأولويات التطوير في أداء معلمات اللغة العربية.
7. تساعد المشرفين التربويين ومخططي التربويين ببرامج تدريبية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة ولاية بركاء بمحافظة جنوب الباطنة.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات اللغة العربية اللواتي يحملن درجة البكالوريوس تخصص اللغة العربية أو ما يعادلها.
- الحدود الزمانية: تم تطبيقها في العام الدراسي 2018/ 2019م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على:
  1. برنامج تدريبي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات التعلم والابتكار، مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مهارات المهنة والحياة).
  2. قياس الأداء التدريسي لمهارات القرن الحادي والعشرين في الغرفة الصفية.

مصطلحات الدراسة

برنامج تدريبي Training Program

يعرفه الباحث إجرائيا على أنه: مجموعة من الإجراءات والأنشطة المخططة لها وذات أهداف محددة ومحتوى منظم؛ لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين 21st century of skills

يعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: «مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تمتلكها معلمة اللغة العربية وتظهر في ممارستها التدريسية لتحقيق أهداف التعليم في ضوء القرن الحادي والعشرين، وتشمل: الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، التعاون والتواصل، الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، ثقافة المعلومات والاتصال، التكيف والمرونة والمبادرة، والقيادة والمسؤولية والإنتاجية والمساءلة».

معلمات اللغة العربية Basic science teachers

يعرفهنَّ الباحث إجرائيًّا على أنهنَّ: «معلمات يقمن بتدريس اللغة العربية في مدارس الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الرابع بسلطنة عمان».

الأداء التدريسي Teaching performance

يعرفه الباحث إجرائيًّا على أنه: «كل ما تقوم به معلمة اللغة العربية من ممارسات تربوية وتعليمية من تخطيط وتنفيذ وتقويم. وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية داخل الفصل تضمن توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين عند تدريس مادتي اللغة العربية، ويقاس ببطاقة ملاحظة واستبانة، تم إعدادهما لغرض الدراسة».

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات اللغة العربية في مدارس الحلقة الأولى الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة بولاية بركاء للعام الدراسي 2019/2018م، والبالغ عددهن (83 معلمة).

عينة الدراسة: تكونت من 30 معلمة من معلمات للغة العربية بمدارس ولاية بركاء.

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج الإجرائي؛ لمناسبته لأغراض الدراسة وتحقيق أهدافها، حيث يهدف البحث الإجرائي إلى تطوير مهارات وطرق جديدة لحل مشكلات تتعلق مباشرة بالأوضاع الفعلية (العبيدي والعبيدي، 2010: 73) وتم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أدوات الدراسة وتوزيعها إلى خمسة فئات تمثل درجة الموافقة، تبعًا لسلم الاستجابة وفق الجدول (2).

الجدول (2)
فئات سلم الاستجابات في أدوات الدراسة

الدرجة	الفئة
5.00-4.21	عال جدا
4.20-3.41	عال
3.40-2.61	متوسط
2.60-1.81	ضعيف
1.80-1	ضعيف جدا

أدوات الدراسة

أ. **بطاقة الملاحظة:** أداة استخدمها الباحث لقياس المهارات، تضمنت 19 عبارةً مقسمة إلى ثلاثة محاور: مهارات التفكر والابتكار، ومهارات المعلومات والاتصالات، ومهارات المهنة والحياة. خصص لكل عبارة خمسة مستويات حسب مقياس ليكارت وهي: (بدرجة كبيرة جدا، كبيرة، قليلة، قليلة جدا، لا تؤدي الممارسة). ولكل

مستوى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتراوحت العلامة على البطاقة بين (19-95). تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد تم التعديل بناء على ملاحظاتهم. والملحق (3) يبين الأداة في صورتها النهائية.

ب. **أداة الاستبانة:** وقد استخدمها الباحث للكشف عن معارف المعلمات حول مهارات القرن الحادي والعشرين. احتوت الأداة على 26 عبارة مقسمة إلى ثلاثة محاور. خصص لكل عبارة خمسة مستويات حسب مقياس (ليكارت) وهي: (موافق بشده، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشده)، ولكل مستوى درجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتراوحت درجات الاستبانة ما بين (26-130). وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من الثبات بتطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من معلمات اللغة العربية (7) معلمات (خارج عينة الدراسة)، واستخدام البرنامج الإحصائي SPSS واستخراج معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ (0.96)، مما يدل على أن الأداة صالحة للتطبيق بمجالاتها الثلاث، ولها درجة جيدة من الثبات. ويظهر الملحق (3) الأداة بصورتها النهائية.

ج. **المقابلة:** وتم استخدامها من قبل الباحث لمعرفة اتجاهات عينة الدراسة حول مهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت من ثلاثة أسئلة كما في الملحق (4).

إجراءات الدراسة

بعد تحديد مشكلة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
2. إعداد أدوات الدراسة.
3. التأكد من الصدق والثبات.
4. تطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
5. تحليل أدوات الدراسة.
6. تقييم أداء المعلمات.
7. 7.تحليل النتائج ومناقشتها.
8. 8. كتابة التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص سؤال الدراسة على معرفة: «ما مدى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية وفق متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين؟»، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة على هذا السؤال، وتم تطبيق أدوات الدراسة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات المعلمات، وتظهر النتائج في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لبطاقة الملاحظة (ن=30)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتب	الوصف
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار	3.00	0.57	60%	2	متوسط
المحور الثاني: تكنولوجيا المعلومات	2.33	0.6	47%	3	ضعيف
المحور الثالث: المهنة والحياة	3.20	0.6	63%	1	متوسط
الأداة ككل	2.91	0.56	56%		

وتظهر النتائج ان نسبة استجابة المعلمات (56%) في الجانب المهارى، وأن متوسطات محاور بطاقة الملاحظة (3.20)، (3.00)، (2.33) على التوالي لكل من محور المهنة والحياة، ثم التعلم والابتكار، ثم تكنولوجيا المعلومات، مما يشير إلى امتلاك مهارات المهنة والحياة بدرجة متوسطة، ومهارات تكنولوجيا المعلومات بدرجة قليلة. وقد تعود أسباب انخفاض مهارات تكنولوجيا المعلومات-حسب رأي الباحث-إلى قصور برامج الإنماء المهني قبل وأثناء الخدمة، وكذلك حداثة

أبعاد الثقافة المعلوماتية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمد (2018) التي أشارت إلى تدني مستوى أداء المعلمات، ودراسة مهدي (2018) الذي أشار إلى تدني مستوى مهارات الطلبة المعلمين، ودراسة بعطوط (2017) التي أشارت لمستوى استخدام التكنولوجيا والاتصال والتواصل بدرجة منخفضة. ودراسة زامل (2016) التي أشارت إلى مستوى متوسط في أداء المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. ودراسة الغامدي والقحطاني (2016) التي أشارت أن متوسط أداء عينة الدراسة كان بدرجة «ضعيفة» في الأداء التدريسي وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. ويشير الجدول (5) إلى نتائج بطاقة الملاحظة موضحًا بعبارات كل محور.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بطاقة الملاحظة لعينة الدراسة (ن=30)

محور	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	وصف الدرجة
1 مهارات التعلم والابتكار	تستخدم أنشطة تثير تفكير الطلبة.	3.67	,57	عال
	تعزز المبادرة من خلال تعريف الطلبة بمواقف ترتكز على المشكلات المتكررة والحقيقة لديهم.	2.67	,57	متوسط
	تستخدم أساليب وأنشطة تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.	2.67	,57	متوسط
	توظف المواقف التعليمية التي تتطلب التخيل.	2.67	,57	متوسط
	تنمي لدى الطلبة مهارات العمل التعاوني والحوار.	2.67	,577	متوسط
	تشجع الطلبة على التواصل مع الآخرين.	3.33	,577	متوسط
	تعزز مهارات التعبير الشفوي والكتابي.	3.33	,57	متوسط
2 مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	تستخدم أجهزة الحواسيب في توصيل المفاهيم للطلبة.	3.00	,00	متوسط
	توظف برامج تعليمية إلكترونية تفاعلية في الموقف الصفي.	1.67	,57	ضعيف جدا
	تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعلم والتعليم.	2.33	1.52	ضعيف
	تصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.	2.00	,00	ضعيف
	تستخدم المعلومات العلمية بدقة لمعالجة قضية أو حل مشكلة.	2.33	,57	ضعيف
	تستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث، التنظيم، التقييم، وتوصيل المعلومات.	2.67	,57	متوسط
3 مهارات الحياة والمهنة	تبذل جهدا من أجل إتقان عملها.	3.67	.57	عال
	تتقبل الطلبة وتعاملهم باحترام ومساواة وتحافظ على أسرارهم.	4.00	1.00	عال
	تظهر اهتماما في رفع مستواها العلمي والتربوي.	3.00	,00	متوسط
	تتعامل بإيجابية مع النجاح والإخفاق والنقد.	3.00	1.00	متوسط
	تتعاون مع زميلاتها وتظهر اهتماما بتنميتهم مهنيا.	3.00	1.00	متوسط
	تمتلك مهارات القيادة الإيجابية وإدارة الوقت بفعالية.	2.67	,57	متوسط
	النسبة المئوية	56.75%		

وتشير النتائج إلى أن أعلى متوسط في محور مهارات التعلم والابتكار كان (3.67) لنص العبارة» تستخدم أنشطة تثير تفكير الطلبة» وقد يعود لطبيعة المناهج المطبقة حديثًا (منهج الصف الأول والثاني والثالث)، حيث تتسم بمحتوى يسهم في إثارة تفكير الطلبة. أما أدنى متوسط فكان (2.67) لمجموعة من العبارات التي تتناول مهارة حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارة التخيل، ومهارات العمل التعاوني والحوار، حيث لاحظ الباحث تدنيَ مستوى مهارات المعلمات، فمثلا توجد مجموعات داخل الصف، ولكن لم تفعل فيه المعلمة التعلم التعاوني، ويقتصر دورهم في الحفاظ على نظام المجموعة، إضافة لقلة تفعيل الحوار بين أفراد المجموعة الواحدة. كما يعود تدني مهارات التفكير الإبداعي والناقد ومهارة التخيل وحل المشكلات حسب رأي الباحث إلى عدم الكفاية المعرفية للمعلمات

لهذه المهارات رغم أن المنهج يحتوي على أنشطة تنمي ذلك، إلا أنه المعلمة ينقصها الوعي بهذه المهارات وممارستها.

أما المحور الثاني، فكان أدني متوسط (1.67) بدرجة قليلة في توظيف برامج تعليمية إلكترونية تفاعلية في الموقف الصفي. ومن خلال حضور الحصص، وتحليل التحضير اليومي وملحق (6)، نجد قصورًا واضحًا في استخدام التكنولوجيا بفعالية. وقد تعود الأسباب من وجهة نظر الباحث إلى تدني المهارات التقنية لدى المعلمات وتصوراتهن حول صعوبة تصميم البرامج التفاعلية. أما المحور الثالث، فكان أدنى متوسط (1.67) في مهارات القيادة الإيجابية وإدارة الوقت بفعالية، فبرغم أن المعلمات -من خلال ملاحظة الباحث- أكثر اهتمامًا وإخلاصًا وإتقانًا للعمل إلا أنهن يواجهن تحديات في ترتيب الأولويات وإدارة الوقت، والذي ينعكس سلبًا في مهارات القيادة الإيجابية.

كما قام الباحث بتحليل نتائج الاستبانة التي تهدف للكشف عن الجانب المعرفي للمعلمات في مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن، ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابة المعلمات.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمات لمحاور الاستبانة (ن=30)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتب	الوصف
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار	3.40	0.57	68%	1	متوسطة
المحور الثاني: تكنولوجيا المعلومات	3.23	0.67	64%	3	متوسطة
المحور الثالث: المهنة والحياة	3.33	0.57	66%	2	متوسطة
الأداة ككل	3.32		66.40%		

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة لعينة الدراسة (ن=30)

المحور	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
1 مهارات التعلم والابتكار	امتلاك مهارات التفكير النقدي.	3.00	.00	متوسط
	مناقشة أفكارها بطريقة إبداعية وخلاقة.	3.67	.57	عال
	تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة.	3.67	.57	عال
	ربط المواقف المختلفة بطريقة منظمة ومنطقية.	3.33	.57	متوسط
	التمتع بطلاقة فكرية سريعة، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار.	3.33	.57	متوسط
	التحقق من صدق ودقة الأفكار المطروحة	3.33	.57	متوسط
	إعداد أنشطة تعاونية قائمة على المشاركة مع الآخرين.	3.67	.57	عال
	المقدرة على إيجاد أكبر قدر من الحلول بناء على فرضيات معينة.	3.33	.57	متوسط
	التوصل إلى استنتاجات معينة بعد تلقي معلومات عامة.	3.33	.57	متوسط

المحور	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوصف
2 مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	الاهتمام بالأحداث العالمية وتحديدها.	3.00	1.00	متوسط
	امتلاك مهارة التعامل مع التنوع الثقافي.	3.00	1.00	متوسط
	المقدرة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومات	3.33	.57	متوسط
	القدرة على تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة.	3.33	.57	متوسط
	متابعة المستجدات على الصعيد المهني.	3.67	57,	
	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC) وتوظيفها في تصميم الخطط التدريسية وتنفيذها.	3.00	1.00	متوسط
	تصميم نشاطات تفاعلية تعليمية تحفز الطلبة وتشركهم في التعلم.	3.33	57,	متوسط
3 مهارات الحياة والمهنة	القيام بالواجبات المهنية بطريقة إبداعية تحت الضغوطات المتعددة.	3.67	.577	عال
	إظهار الرغبة في مشاركة المعرفة مع الآخرين.	3.67	.577	عال
	المشاركة في الأنشطة والبحوث العلمية.	2.67	.577	متوسط
	احترام حقوق الآخرين.	3.67	,57	عال
	إظهار الرغبة في التميز والتفرد.	3.00	,00	متوسط
	ربط المواقف المختلفة بطريقة منطقية ومنظمة.	3.33	,577	متوسط
	امتلاك القدرة على حل الخلافات بطريقة إبداعية.	3.67	,577	عال
	رفض بعض الأفكار مع بيان سبب الرفض.	3.00	,00	متوسط
	تعديل زاوية التفكير استجابة لمعطيات الموقف.	3.33	,57	متوسط
	النظر للقضايا والمشكلات في سياقها الاجتماعي.	3.00	,00	متوسط
	النسبة المئوية	66.40%		

ويتبين من الجدولين (6) و(7) تحليل للجانب المعرفي لعينة الدراسة حول مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن نسبة استجابة المعلمات بلغت 66 % في الجانب المعرفي، وبمتوسط عام (3.32)، مما يدل على أن معرفة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت بدرجة متوسطة. كما أن أدنى متوسط بلغ (3.23) بدرجة متوسطة في مهارة تكنولوجيا المعلومات، وأعلى متوسط حسابي بلغ (3.33) في مهارات التعلم والابتكار. أما المهارات الفرعية، فبلغ أدنى

متوسط (3.00) في التفكير الناقد، وتتفق مع ذلك دراسة المقيمية (2012) التي تشير لتدني المعلمات في مهارات التفكير الناقد. وأدنى متوسط في محور تكنولوجيا المعلومات بلغ (3.00) في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC) وتوظيفها في تصميم الخطط التدريسية وتنفيذها. وبلغ أدنى متوسط في محور الحياة والمهنة (2.67) في المشاركة في الأنشطة والبحوث العلمية. ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي تؤكد ندرة مشاركة المعلمات في إعداد البحوث العلمية. وقد تعزى النتيجة إلى قلة البرامج التدريبية، وضعف التوجه الذاتي وكثرة المهام الموكلة إلى المعلم.

كما قام الباحث بتحليل نتائج أسئلة المقابلة التي تهدف لمعرفة اتجاهات معلمات اللغة العربية نحو مهارات القرن الحادي والعشرين، ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاتجاهات المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين (ن=30)

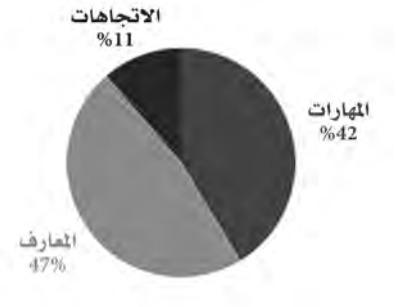
المعلمة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
1	0.7	70%
2	1	100%
3	0.7	70%
الكلي	0.8	80%

ويتبين من الجدول (8) أن المتوسط الكلي لاستجابة المعلمات بلغت (0,8) وبنسبة 80% أي أن عينة الدراسة لديها اتجاهات إيجابية نحو مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث يرين أهمية اكتساب الطلبة لهذه المهارات من خلال الموقف الصفي، كما يَشعرْنَ بأهمية التدريب حول موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومما سبق يتضح لدى الباحث فجوة الأداء في مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث إن المتوسطات العامة هي: (3.32)، (2.91)، (0.8) للمعارف، والمهارات، والاتجاهات على التوالي، ويظهر الشكل (2) تحديد الفجوة الكمية لمهارات القرن الحادي والعشرين لعينة الدراسة.

شكل (2)

تحديد الفجوة الكمية لاستجابة المعلمات لأدوات الدراسة



ويتضح من الشكل (2) أن نسبة الفجوة الكمية لكل من المعارف والمهارات والاتجاهات في مهارات القرن الحادي والعشرين بلغت (47%) (42%) (11%) على التوالي، مما يدل على الفجوة تتركز في الجانبين المعرفي والمهاري، مقارنة بالاتجاهات والتي بلغت أدنى نسبة للفجوة الكمية.

ملخص لأهم نتائج الدراسة:

درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت بمستوى متوسط.

التوصيات:

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

- تدريب معلمات اللغة العربية على مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين بكليات التربية مهارات القرن الحادي والعشرين وضرورة تطويرها لمواكبة تحديات العصر.
- تدريب معلمات اللغة العربية على توظيف التكنولوجيا بطريقة فعالة، وتصميم برامج تعليمية تفاعلية، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في عمليتي التعلم والتعليم.
- تدريب معلمات اللغة العربية على توظيف مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، ومهارات التواصل والتعزيز الكتابي والشفوي من خلال المناهج الجديدة.
- تطوير برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- الاستفادة من التطبيقات والتجارب العالمية والتعليمية الناجحة.
- منح رخصة ممارسة المهنة بناء على معايير مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إنشاء تدريب إلكتروني على شبكة الإنترنت تدعم المعلمات بتنمية قدراتهم على القيادة الإيجابية وإدارة الوقت ومهارات التعلم والحياة.
- احتضان مركز التدريب التخصصي المهني للمعلمين لزيادة العدد في برامج تهدف لزيادة النمو العلمي والتربوي.

المقترحات البحثية:

- إجراء دراسة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالسلطنة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إجراء دراسات مماثلة في مواد مختلفة وبمراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

- الأخزمي، يونس. (2013). جودة التعليم لتقليص الفجوة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم العالي، ورقة علمية مقدمة في الندوة الوطنية: التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين 22 - 24 سبتمبر 2013، مسقط.
- غانم، تفيده السيد أحمد (2016). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، وأثره في تطوير بعض الكفايات المعرفية لديهم. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الأول لكليات التربية بجامعة شمس: توجهات إستراتيجية في التعليم، القاهرة، 175-306.
- المقيمي، فاطمة (2012). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والممارسات الصفية لها لدى معلمات الفيزياء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- مهدي، حسن ربحي. (2018). فاعلية إستراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، 30(1) , 101-126.
- Rhothon, Jack. (2010). Science éducation leadership :Best practices for new century. Save on 20 /112018/ by : https://common.nsta.org/resource/?id=10.2505/PKEB278X
- Rotherham, Andrew J.& Willingham, Daniel T. 21st-Century" Skills: Not New, but a Worthy Challenge. American Educator, v34 n1 p1720- Spr 2010https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889143.pdf
- Stéphan, Vincent-Lancrin. (2013). Teaching 21st Century Competencies: an international perspective. ورقة مقدمة في الندوة الوطنية: التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين 22-24 سبتمبر 2013، وزارة التربية والتعليم, مسقط.
- Thoughtfullearning.com, (2016). Resources for 21st century skills. Visit on 252018/11/ by that link: https://k12.thoughtfullearning.com/content/resources-21st-century-skills

الملاحق

ملحق (ا)
دراسة استطلاعية

☐ معلم أول ☐ معلم

هل ترى أهمية اكتساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال ممارسة المعلم له في الموقف الصفي؟

☐ نعم ☐ لا

هل تشعر بمدى حاجة معلمات اللغة العربية لبرنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

☐ نعم ☐ لا

ما الصعوبات التي قد تواجه المعلمات في تدريبهن لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (٢)

الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة والاستبانة

نموذج بطاقة الملاحظة (1) أساسية.

اسم المشارك:.....						التاريخ:.....
رمز المعلم:.....						موضوع الدرس:.....
	المعايير	درجة التوظيف				
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا تؤدي الممارسة
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار						
1	تستخدم أنشطة تثير تفكير الطلبة.					
2	تعزز المبادرة من خلال تعريف الطلبة بمواقف ترتكز على المشكلات المتكررة والحقيقة لديهم.					
3	تستخدم أساليب وأنشطة تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.					
4	توظف المواقف التعليمية التي تتطلب التخيل.					
5	تنمي لدى الطلبة مهارات العمل التعاوني والحوار.					
6	تشجع الطلبة على التواصل مع الآخرين.					
7	تعزز مهارات التعبير الشفوي والكتابي.					
المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات						
8	تستخدم أجهزة الحواسيب في توصيل المفاهيم للطلبة.					
9	توظف برامج تعليمية إلكترونية تفاعلية في الموقف الصفي.					
10	تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعلم والتعليم.					
11	تصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.					
12	تستخدم المعلومات بدقة لمعالجة قضية أو حل مشكلة.					
13	تستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث، التنظيم، التقييم، وتوصيل المعلومات.					
المحور الثالث: مهارات الحياة والمهنة						
14	تسعى لاكتساب مستويات أعلى من المهارات.					
15	تبذل جهدًا من أجل إتقان عملها.					
16	تتقبل الطلبة وتعاملهم باحترام ومساواة وتحافظ على أسرارهم.					
17	تظهر اهتمامًا في رفع مستواها العلمي والتربوي.					
18	تتعامل بإيجابية مع النجاح والإخفاق والنقد.					
19	تتعاون مع زميلاتها وتظهر اهتمامًا بتنميتهم مهنيًا.					
20	تمتلك مهارات القيادة الإيجابية وإدارة الوقت بفعالية.					

الصورة المبدئية للاستبانة

اسم المشارك:.....						التاريخ:.....
رمز المعلم:.....						موضوع الدرس:.....
المعايير	درجة التوظيف					
المهارات التي يفضل أن تمتلكها المعلمة في القرن الحادي والعشرين	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا تؤدي الممارسة	
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار						
1	امتلاك مهارات التفكير النقدي.					
2	مناقشة أفكار المعلمة بطريقة إبداعية وخلاقة.					
3	تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة.					
4	ربط المواقف المختلفة بطريقة منظمة ومنطقية.					
5	التمتع بطلاقة فكرية سريعة، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار.					
6	التحقق من صدق ودقة الأفكار المطروحة					
7	إعداد أنشطة تعاونية قائمة على المشاركة مع الآخرين.					
8	المقدرة على إيجاد أكبر قدر من الحلول بناء على فرضيات معينة.					
9	التوصل إلى استنتاجات معينة بعد تلقي معلومات عامة.					
المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات						
10	الاهتمام بالأحداث العالمية وتحديدها.					
11	امتلاك مهارة التعامل مع التنوع الثقافي.					
12	المقدرة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومات					
13	تحديد الأولويات لإنجاز المهام المطلوبة دون إشراف مباشر.					
14	القدرة على تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة.					
15	متابعة المستجدات على الصعيد المهني.					
16	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC) وتوظيفها في تصميم الخطط التدريسية وتنفيذها.					
17	تصميم نشاطات تفاعلية تعليمية تحفز الطلبة وتشركهم في التعلم.					
المحور الثالث: مهارات الحياة والمهنة						
18	القيام بالواجبات المهنية بطريقة إبداعية تحت الضغوطات المتعددة.					
19	إظهار الرغبة في مشاركة المعرفة مع الآخرين.					
20	المشاركة في الأنشطة والبحوث العلمية.					
21	امتلاك مهارات التعلم الذاتي.					
22	احترام حقوق الآخرين.					
23	إظهار الرغبة في التميز والتفرد.					
24	ربط المواقف المختلفة بطريقة منطقية ومنظمة.					
25	امتلاك القدرة على حل الخلافات بطريقة إبداعية.					
26	رفض بعض الأفكار مع بيان سبب الرفض.					
27	تعديل زاوية التفكير استجابة لمعطيات الموقف.					
28	النظر للقضايا والمشكلات في سياقها الاجتماعي.					

ملحق (٣)

بطاقة الملاحظة والاستبانة بصورها النهائية

نموذج بطاقة الملاحظة (1) أساسية.

اسم المشارك:.....		التاريخ:.....				
رمز المعلم:.....		موضوع الدرس:.....				
المعايير		درجة التوظيف				
		كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا تؤدي الممارسة
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار						
1	تستخدم أنشطة تثير تفكير الطلبة.					
2	تعزز المبادرة من خلال تعريف الطلبة بمواقف ترتكز على المشكلات المتكررة والحقيقة لديهم.					
3	تستخدم أساليب وأنشطة تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة.					
4	توظف المواقف التعليمية التي تتطلب التخيل.					
5	تنمي لدى الطلبة مهارات العمل التعاوني والحوار.					
6	تشجع الطلبة على التواصل مع الآخرين.					
7	تعزز مهارات التعبير الشفوي والكتابي.					
المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات						
8	تستخدم أجهزة الحواسيب في توصيل المفاهيم للطلبة.					
9	توظف برامج تعليمية إلكترونية تفاعلية في الموقف الصفي.					
10	تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في عمليتي التعلم والتعليم.					
11	تصمم نشاطات تعلمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.					
12	تستخدم المعلومات العلمية بدقة لمعالجة قضية أو حل مشكلة.					
13	تستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث، التنظيم، التقييم، وتوصيل المعلومات.					
المحور الثالث: مهارات الحياة والمهنة						
14	تبذل جهدًا من أجل إتقان عملها.					
15	تتقبل الطلبة وتعاملهم باحترام ومساواة وتحافظ على أسرارهم.					
16	تظهر اهتمامًا في رفع مستواها العلمي والتربوي.					
17	تتعامل بإيجابية مع النجاح والإخفاق والنقد.					
18	تتعاون مع زميلاتها وتظهر اهتمامًا بتنميتهم مهنيًا.					
19	تمتلك مهارات القيادة الإيجابية وإدارة الوقت بفعالية.					

نموذج الاستبانة

اسم المشارك:.....					التاريخ:.....	
رمز المعلم:.....					موضوع الدرس:.....	
المعايير		درجة التوظيف				
	المهارت التي يفضل أن تمتلكها المعلمة في القرن الحادي والعشرين	كبيرة جدًا	كبيرة	قليلة	قليلة جدًا	لا تؤدي الممارسة
المحور الأول: مهارات التعلم والابتكار						
1	امتلاك مهارات التفكير النقدي.					
2	مناقشة أفكار المعلمة بطريقة إبداعية وخلاقة.					
3	تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة.					
4	ربط المواقف المختلفة بطريقة منظمة ومنطقية.					
5	التمتع بطلاقة فكرية سريعة، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار.					
6	التحقق من صدق ودقة الأفكار المطروحة					
7	إعداد أنشطة تعاونية قائمة على المشاركة مع الآخرين.					
8	المقدرة على إيجاد أكبر قدر من الحلول بناء على فرضيات معينة.					
9	التوصل إلى استنتاجات معينة بعد تلقي معلومات عامة.					
المحور الثاني: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات						
10	الاهتمام بالأحداث العالمية وتحديدها.					
11	امتلاك مهارة التعامل مع التنوع الثقافي.					
12	المقدرة على الحكم على مصداقية مصدر المعلومات					
13	القدرة على تحصيل المعرفة من مصادرها المختلفة.					
14	متابعة المستجدات على الصعيد المهني.					
15	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ITC) وتوظيفها في تصميم الخطط التدريسية وتنفيذها.					
16	تصميم نشاطات تفاعلية تعليمية تحفز الطلبة وتشركهم في التعلم.					
المحور الثالث: مهارات الحياة والمهنة						
17	القيام بالواجبات المهنية بطريقة إبداعية تحت الضغوطات المتعددة.					
18	إظهار الرغبة في مشاركة المعرفة مع الآخرين.					
19	المشاركة في الأنشطة والبحوث العلمية.					
20	احترام حقوق الآخرين.					
21	إظهار الرغبة في التميز والتفرد.					
22	ربط المواقف المختلفة بطريقة منطقية ومنظمة.					
23	امتلاك القدرة على حل الخلافات بطريقة إبداعية.					
24	رفض بعض الأفكار مع بيان سبب الرفض.					
25	تعديل زاوية التفكير استجابةً لمعطيات الموقف.					
26	النظر للقضايا والمشكلات في سياقها الاجتماعي.					

ملحق (٤)
أسئلة المقابلة

1. هل ترى أهمية اكتساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال ممارسة المعلم له في الموقف الصفي؟

.....

.....

2. هل تشعر بمدى حاجة معلمات اللغة العربية لبرنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؟

.....

.....

3. ما الصعوبات التي قد تواجه المعلمات في تدريبهن لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

.....

.....

دَرَجَةُ تَضْمِينِ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي كِتَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصَّفِّ العَاشِرِ فِي دَوْلَةِ الإِمَارَاتِ

الباحث / عبدالرازق سيد حسين
وزارة التربية والتعليم بالإمارات
Abdelrazik283655@moe.ae

ملخص البحث

قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الصف العاشر للكشف عن مهارات القرن الحادي والعشرين المتضمنة فيه وطريقة توظيفها، ونسبة تكرارها في كل درس من الدروس المقررة في المنهج.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تكرار مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتاب بلغ (533) مرة موزعة على دروس الكتاب، وقد حصلت مهارة التعاون مع الآخرين على المركز الأول حيث تكررت في الكتاب (172) مرة، وبنسبة مئوية (32.3%)، وفي المركز الثاني مهارة تحديد المشكلات وصياغتها وحلها، وتكررت في الكتاب (154) مرة، وبنسبة مئوية (28.9%)، وفي المركز الثالث مهارة المسؤولية الاجتماعية التي تكررت في الكتاب (79) مرة، وبنسبة مئوية (14.8%)، وفي المركز الرابع مهارة التواصل التي تكررت (74) مرة، وبنسبة مئوية (13.9%).

وقد خلص الباحث إلى بعض النتائج الأخرى، وأوصى ببعض التوصيات.

مقدمة البحث والإحساس بالمشكلة

يعتبر تقويم الكتب بشكل عام وكتب اللغة العربية بشكل خاص مادة خصبة للبحث والنقد والتحليل والتدقيق من مختلف الجهات المهتمة بالعملية التعليمية والتربوية، بهدف تقويمها وتحسينها وتطويرها، يؤكد ذلك ضعف الطلاب في مادة اللغة العربية من حيث تدني مهارات التفكير لديهم إلى الكتب المدرسية وما تحتويه من أنشطة ؛ والتي يؤخذ عليها أنها تقليدية وتشجع على الحفظ ولا تعير اهتمامًا لمهارات التفكير بشكل عام ومهارات القرن الحادي والعشرين بشكل خاص، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات (عبدالقادر، 2014؛ البري، 2013 ؛ بعارة، 2012 ؛ درويش ومهادي، 2011 ؛ البكر 2008 ؛ الشخير، 2006 ؛ الهويمل، 2023).

وحيث إن كتاب الصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة لم يجر له دراسة علمية متخصصة – حسب علم الباحث – تكشف عن مدى تضمينه لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد جاءت هذه الدراسة للبحث في مدى تضمين كتاب الصف العاشر لمهارات القرن الحادي والعشرين، وعليه؛ فقد تلخصت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب توفرها في كتاب اللغة للصف العاشر في دولة الإمارات المتحدة؟
2. ما مدى تضمين كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات القرن الحدي والعشرين؟
3. كيف تم توزيع المهارات الفرعية والرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف العاشر؟

حدود البحث

يلتزم البحث الحالي الحدود التالية:

1. محتوى منهج اللغة العربية الذي وضعته وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، والمقرر على الصف العاشر للعام الدراسي 2016/2015 م، دون غيرها من المناهج المقررة في المدارس الأخرى؛ لأن المنهج هو المنهج الرسمي لوزارة التربية والتعليم، ويدرسها معظم الطلاب.
2. عنصر مهارات القرن الحادي والعشرين دون التعرض لغيره من مكونات المنهج الأخرى؛ لأن مهارات القرن الحادي والعشرين هي الهدف من الدراسة، ولا يمكن لهذه الدراسة تناول جميع مكونات المنهج.
3. تحليل كتاب اللغة العربية للصف العاشر والمقرر على الطلاب في العام الدراسي 2016/2015 م من حيث تضمينه لمهارات القرن الحادي والعشرين والتعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، التحليل، التقويم.

4. أداة التحليل التي استخدمها الباحث لأغراض هذه الراسة.

تحديد مصطلحات البحث

مهارات القرن الحادي والعشرين: هي مهارات تتضمن، حل المشكلات، والإبداع الفردي، والتعاون، والابتكار، واستخدام أدوات التكنولوجيا القابلية للتكيف، والقدرة على حل المشكلات. الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (2006).

وإجرائيًا يمكن القول: إنها مجموعة من المهارات الضرورية لضمان تطوير العملية التعليمية بما يناسب التطور في القرن الحادي والعشرين.

كتاب اللغة العربية: هو الكتاب الذي يدرس في الفصول الثلاثة: الأول، الثاني، الثالث، في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، بجزئية الأول والثاني، ويطلق عليه كتاب اللغة العربية الذي تقره وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي 2016/2015 م

أهداف البحث

استهدف هذا البحث

هدف البحث: يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية.

1. معرفة مدى توظيف كتاب اللغة العربية للصف العاشر بالإمارات العربية المتحدة لمهارات القرن الحادي والعشرين.
2. التعرف إلى كيفية توزيع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب اللغة العربية للصف العاشر.

أهمية البحث

وتأتي أهمية هذا البحث من تناوله كتاب اللغة العربية للصف العاشر الذي بُدئ بتدريسه بداية العام الدراسي 2015 /2016 م، ثم يقوم بتحليل محتوى الكتاب، من أجل تزويد الباحثين والقائمين على المناهج بمدى مراعاة المنهج لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية بحيث يتم الاستعانة بها عند إعداد وتأليف كتب اللغة العربية.

ومساعدة المعلمين على توظيف مهارات القرن أثناء تدريسهم، ومساعدة المشرفين التربويين في توجيه أداء معلمي اللغة العربية لتفعيل تعليمهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

الدراسات السابقة

أولًا: دراسات تناولت تضمين الكتب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

قام شلبي (2014) بدراسة عنونها: «إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في منهاج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر»، وقد خلصت الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات لكل مجموعة من هذه المهارات عدد من المهارات الفرعية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك تدنيًا واضحًا في تناول هذه المهارات في الكتب المقررة، وبناء على ذلك أعدت الدارسة مصفوفتين لمدى وتتابع هذه المهارات لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية بالتعليم الأساسي.

قام حمادنة (2012) بدراسة تقييمية لكتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، حيث أشارت النتائج الدراسة إلى أن:

(15) فقرة من فقرات لاستبانة حققت موصفات الكتاب المدرسي، وأن (39) فقرة لم تحقق موصفات الكتاب المدرسي الجيد. كما أظهرت النتائج أن مجال الإخراج الفني للكتاب جاء في المستوى القوي، في حين صنفت المجالات الأخرى في المستوى المتوسط

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال القراءة المتأنية للدراسات السابقة يمكننا ملاحظة ما يلي:

1. جميع الدراسات السابقة أكدت على أهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (الرئيسة، الفرعية) وبشكل عام في محتوى الكتب المدرسية.
2. استخدمت جل هذه الراسات أسلوب تحليل المحتوى لتعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى توفرها في الكتب المدرسية مما يكشف عن أهمية هذا النوع من الدراسات وتوظيف في الدراسة الحالية.
3. توصلت معظم الدراسات السابقة إلى أن القائمين على تأليف الكتب المدرسية لم يقوموا بوضع منهج واضح في تضمين

المهـارات بشـكل عـام ومهـارات القـرن الحـادي والعشريـن بشـكل خـاص (الـبري، 2003؛ الحوامـدة وبنـي عيـسى، 2013؛ درويـش ومهـادي، 2011؛ البكـر، 2008؛ الهويمـل، 2003).

4. قلـة الدراسـات التـي تناولـت تضمـين مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في الكتـب المدرسـية بشـكل عـام وكتـب اللغـة العربيـة بشـكل خـاص – حسـب علـم الباحـث – في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة.
5. إن هذه الدراسات استخدمت نفس التقسيم الذي قسمه مؤلفا كتاب مهارات القرن الحادي والعشرين: التعليم للحياة في زمن.

(بيرني ترلينج ؛ تشارلز فادل ؛ بدر بن عبدالله الصالح).

إجراءات البحث

1. تحديد منهج البحث:

مـن أجـل تحقيـق أهـداف الدراسـة، تـم اسـتخدام أسـلوب تحليـل المحتـوى الـذي يعـد أحـد أسـاليب البحـث العلمـي لوصـف وتحليـل مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن المتضمنـة في مناهـج اللغـة العربيـة للصـف العـاشر في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة، حيـث اعتمـدت الكلمـة والفكـرة عـلى أنهـما وحدتـان للتحليـل والعـد.

2. تحديد مجتمع البحث وعينتها:

مجتمـع الدراسـة كتـاب اللغـة العربيـة للصـف العـاشر (الجـزء الأول والثـاني) في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة الـذي أقرتـه وزارة التربيـة والتعليـم في الإمـارات للعـام الـدراسي 2016/2015 م. وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن هـذا الكتـاب، والـذي اشـتمل عـلى الـدروس والأسـئلة والأنشـطة.

3. تطبيق أداة البحث وجمع البيانات:

مـن أجـل الوصـول إلى قائمـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، واسـتخدام تلـك القائمـة كأداة في تحليـل محتـوى كتـاب اللغـة العربيـة للصـف العـاشر، قـام الباحـث بمـا يـلي:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة

(شلبي،2014؛عبدالقاد، 2014؛).

2. بناء القائمة الأولية لمهارات القرن الحادي والعشرين.
3. تحكيـم القائمـة مـن خـلال استشـارة مجموعـة مـن أصحـاب الاختصـاص (الملحـق رقـم 1) وقـد تمـت الاسـتفادة مـن آرائهـم في تحسـين بنـود القائمـة.
4. التوصـل إلى القائمـة النهائيـة لمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن التـي يجـب تضمينهـا في كتـاب اللغـة العربيـة للصـف العـاشر في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة (الجـدول 1).

المهـارات الرئيسـة للقـرن الحـادي والعشريـن والمهـارات الفرعيـة التابعـة لهـا والتي يجـب تضمينهـا في كتاب اللغـة العربية للصـف العـاشر في دولـة الإمـارات العربيـة المتحدة.

م	المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
1	مهارات التعلم والابداع	مهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، ومهارة الاتصال والمعلومات، ومهارة الثقافة الإعلامية، ومهارة التعاون والعمل، ومهارة الابتكار والابداع
2	مهارات الثقافة الرقمية	مهارة ثقافة الحوسبة، ومهارة تقنية المعلومات والاتصالات، ومهارة الثقافة الإعلامية.
3	مهارات الحياة والمهنية	مهارة المهنة، ومهارة العمل، ومهارة فهم الذات، ومهارة فهم الثقافات المتعددة.

تحديد فئة التحليل:

اعتمـدت الدراسـة عـلى المهـارات الرئيسـة لمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، وتضمنـت الدراسـة عـددًا مـن المهـارات الفرعيـة، وقـد اسـتخدمت هـذه المهـارات الفرعيـة كفئـات للتحليـل، والمهـارات الرئيسـة هـي:

أ. مهارات التعلم والابداع.

ب. مهارات الثقافة الرقمية.

ج. مهارات الحياة.

تحديد وحدة التحليل، ويقصد بها العناصر التي استند إليها الباحث في عد وحساب فئات التحليل، وقد اختيرت الفكرة كوحدات لتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة.

خطوات عملية التحليل:

أ. قراءة محتوى كتاب اللغة العربية قراءة تحليلية متأنية للوقوف على الأفكار الرئيسة في كل درس.

ب. تصنيف الأفكار حسب فئات التحليل (مهارات القرن الحادي والعشرين الفرعية).

ج. تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وحساب التكرارات لكل فئة من فئات التحليل، ثم تحويلها إلى نسبة مئوية.

ثبات أداة التحليل: للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق أداة التحليل لمهارات القرن الحادي والعشرين على كتاب اللغة العربية للصف العاشر، باستخدام طريقة التحليل وإعادته من الباحث نفسه بفاصل زمني مقداره أربعة أسابيع بين المرة الأولى والثانية، وتم حساب معامل الثبات الذي بلغته قيمته ( )

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي لحساب مجموع تكرارات مهارات القرن الحادي والعشرين ونسبتها ومرتبتها.

5. رصد النتائج وتحليلها:

6. تفريع الموضوعات التي دونها المعلمون والمعلمات:

نتائج البحث وتفسيراتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول على ما يلي: ما مهارات القرن الحادي والعشرين، التي يجب توافرها في كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

لقد تم الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الجهود السابقة من الأدب التربوي والدراسات السابقة ورسائل وأبحاث علمية (شلبي، 2014؛ عبدالقادر، 2011؛).

وقد تكونت قائمة المهارات بصورتها النهائية من (28) مؤشرًا موزعة في ثلاث مهارات رئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتشمل كل مهارة على عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1. مهارات التعلم والإبداع.

وتشمل المهارات الفرعية التالية: (مهارة التفكير الناقد، مهارة حل المشكلات، مهارة الاتصال والمعلومات، مهارة الثقافة الإعلامية، مهارة الابداع والابتكار).

2. مهارات الثقافة الرقمية.

وتشمل المهارات الفرعية التالية: (ثقافة الحوسبة، تقنية المعلومات، الاتصال، الثقافة الإعلامية).

3. مهارات الحياة والمهنية.

وتشمل المهارات الفرعية التالية: (مهارة التعلم، مهارة المهنة، مهارة فهم الذات، مهارة فهم الثقافات المتعددة).

أولًا: مهارات التعلم والابداع، وهي:

الجدول رقم (1) لمهارات الفرعية لمهارة التعلم والابداع.

م	المهارة الفرعية
1	التفكير الناقد
2	حل المشكلات
3	مهارة الاتصال والمعلومات
4	الثقافة الإعلامية
5	التعاون والعمل

ثانيًا: مهارات الثقافة الرقمية، وهي:

الجدول رقم (2) لمهارات الفرعية لمهارات الثقافة الرقمية

م	المهارة الفرعية
1	ثقافة الحوسبة
2	تقنية المعلومات
3	تقنية الاتصالات
4	الثقافة الإعلامية

ثالثًا: مهارات الحياة والمهنية

الجدول رقم (3) لمهارات الفرعية لمهارة الحياة والمهنية

م	المهارة الفرعية
1	مهارة المهنية
2	مهارة التعلم
3	مهارة فهم الذات
4	مهارة فهم الثقافات المتعددة

أولًا - النتائج الإجمالية:

من خلال العرض السابق لقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين يتضح أن المهارات الرئيسة والمؤشرات الفرعية لكل مهارة تمثل في مجملها ما ينبغي أن يتضمن كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة. حيث كان عدد المهارات الفرعية (28) مهارة موزعة على (ثلاث) مهارات رئيسة. من الواضح أن كتاب اللغة العربية احتوى على المهارات الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي تم تضمينها في كتاب بشكل كامل والتي تتناسب مع الفئة العمرية للطلاب، وتتناسب أيضًا مع الوثيقة المطورة لمناهج اللغة العربية التي أكدت على أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين ودورها في تنمية قدرات الطلاب.

السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على ما يلي: ما مدى تضمين كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات القرن الحادي والعشرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتحليل كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة بناء على قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم إعدادها، وبين الجدول رقم (7) تكرارات المهارات الفرعية ونسبتها المئوية.

تسلسل	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة	المرتبة
1	التعاون والتعامل مع الآخرين	28	56%	1
2	تحديد المشكلات وصياغة حلها	26	52%	2
3	المسؤولية الاجتماعية	25	50%	3
4	التواصل	23	46%	4
5	الإبداع والتطلع الفكري	21	42%	5
6	التفكير المنظم	21	42%	5
7	المعرفة الخاصة بالمعلومات والوسائط	20	40%	6

تسلسل	المهارة الفرعية	التكرار	النسبة	المرتبة
8	التفكير النقدي	20	40%	6
9	التوجيه الذاتي	19	38%	7
10	تبادل المعلومات	19	38%	7
11	التفكير المنظومي	17	34%	8
12	التعاون من خلال العمل الجماعي	17	34%	8
13	استثمار التكنولوجيا في البحث	16	32%	9
14	جمع المعلومات	16	32%	9
15	المسؤولية والقدرة على التكيف	15	30%	10
16	الابتكار والابداع	14	28%	11
17	التواصل الاجتماعي وتبادل المعلومات	8	16%	12
18	التعاون والتواصل الثقافي	6	12%	13

يلاحظ من الجدول أن مهارة (التعامل والتعاون مع الآخرين) كانت من أكثر المهارات الفرعية تكرارًا حيث تكررت (28) مرة بنسبة مئوية بلغت (56%) وكانت مهارة (التعاون والتواصل الثقافي) الأقل تكررًا حيث بلغت نسبة كل منها (6) بنسبة (28%).

ووردت مهارة التعامل والتعاون مع الآخرين كأحد المهارات الفرعية لمهارة الـ () مرة وبنسبة (56) ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى تركيز محاور المعارف الأدبية والمفاهيم اللغوية التي تضمنها كتاب الصف العاشر.

(الجزء الأول والجزء الثاني) حيث ركز المحتوى على المهارة التي تتناسب مع الفئة العمرية للطلاب من خلال قدرتهم على استخدام التعاون والتعامل مع الآخرين.

وجاءت مهارة تحديد المشكلات وصياغتها وحلها في المرتبة الثانية من بين مجموع المهارات والبالغ عددها (18) مهارة، حيث يمكن تفسير ذلك من خلال تفسير الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (شلبي، 2014؛)

أما مهارة المسؤولية الاجتماعية التي تكررت (26) مرة بنسبة (52%) من مجموع المهارات الفرعية، ويرجع الباحث هذا العدد من هذا التكرار إلى أهمية هذه المهارة التي تناسب الفئة العمرية التي أعد لها هذا المنهج.

وقد جاءت مهارة (التواصل) في المرتبة الرابعة وبتكرار (23) وبنسبة مئوية (46%)

السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على ما يلي: كيف تم توزيع المهارات الرئيسة والفرعية (مهارات القرن الحادي والعشرين) في كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بجمع تكرارات المهارات الرئيسة والفرعية في كتاب اللغة العربية للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة وحساب النسبة المئوية لكل مهارة بين مهارات القرن الحادي والعشرين

وقد لاحظ الباحث ما يلي:

مهارة التعامل والتعاون مع الآخرين قد حصلت على المرتبة الأولى بتكرار بلغ (28) تكرارًا وجاءت مهارة تحديد المشكلات وصياغتها وحلها في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (26) تكرارًا. وجاءت مهارة المسؤولية الاجتماعية في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (25) تكرارًا. وجاءت مهارة التواصل في المرتبة الرابعة، وجاءت مهارة الابداع والتطلع الفكري في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (21) تكرارًا. وجاءت مهارة التفكير المنظم في المرتبة السادسة بتكرار (21) وهي تتساوى مع النسبة السابقة كما في الجدول السابق.

كما لاحظ الباحث أن أقل المهارات تضمينا في كتاب اللغة العربية للصف العاشر هي المهارات التالية:

مهارة الابداع والابتكار، وقد حصلت على المرتبة قبل الأخيرة بتكرار بلغ ست مرات، وجاءت مهارة المسؤولية والقدرة على التكيف بتكرار بلغ ثمان مرات.

التوصيات والمقترحات:

على ضوء النتائج يوصي البحث بما يلي

أ. التوصيات:

2. استخدام إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين للأسباب التالية: أنه إطار قابل للتطبيق؛ لأنه أكثر توسعًا وتفصيلًا للمهارات الفرعية (مهارات القرن الحادي والعشرين)، واستخدام هذا الاطار للعديد من الدراسات حول هذا الموضوع.
3. التوسع في توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج المطورة بحيث توظف مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة أعلى من النسب السابقة.
4. الاهتمام بالمهارات التي حصلت على نسب متدنية في توظيفها في منهج العاشر.
5. تعميم هذا الأمر على منهج اللغة العربية في كل المراحل المختلفة كل حسب الفئة العمرية التي تناسبه.
6. دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في معايير منهاج اللغة العربية في شتى فروعها.
7. توفير برامج تدريبية للمعلمين تنمي لديهم طرق توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين.
8. بناء أنشطة تعليمية مختلفة الأشكال توظف مهارات القرن الحادي والعشرين.
9. نشر ثقافة القرن الحادي والعشرين ومفردات المهارات الرئيسة والفرعية له.
10. بناء أدوات لقياس وتقويم مهارات القرن الحادي والعشرين في كل درس من دروس المنهج.

ب. المقترحات:

وحتى تتم الفائدة يقترح البحث إجراء الأمور التالية:

1. أنشطة مختلفة الأشكال لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. وضع إطار متكامل لمهارات القرن الحادي والعشرين يلتزم بها واضعو المناهج بشكل عام ومنهج اللغة العربية بشكل خاص.
3. كتيب سهل ومبسط لمهارات القرن الحادي والعشرين يحوي المهارات التي يجب على المعلم متابعتها وتوظيفها التوظيف الأمثل مع طلابه.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم
- البري، قاسم (2013). درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس في الأردن.
- البكر، فهد (2008). مهارات التفكير الإبداعي في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية.
- جروان، فتحي (2013). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات الطبعة السادسة، دار الفكر عمان الأردن.
- حمادنة، أديب (2012) تقيم كتاب لغتنا العربية للصف الأول في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20.
- درويش، عطا وأبو مهادي، صابر (2011). مهارات التفكير الناقد في منهاج الفيزياء ومدى اكتساب الطلبة لها. مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية
- الشمراني، سعيد (2012). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العدد 31: 122-151.
- شلبي، نوال محمد (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في منهاج العلوم في مصر المجلة التربوية المتخصصة المجلد (3). العدد (10).
- رمو، أحمد (2011). معنى القرن الحادي والعشرين تأليف جيمس مارتن ترجمة أحمد رمو منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة – دمشق.
- معهد اليونسكو للإحصاء (2012)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في مصر والأردن وفلسطين.

المراجع الأجنبية:

- THE MEANING OF THE 21ST CENTURY JAMES MARTIN

دَرَجَةُ مُمَارَسَةِ المُعَلِّمِينَ وَالمُعَلِّمَاتِ لِإِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّعَلُّمِ النَّشِطِ فِي تَدْرِيسِ مَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلمَرْحَلَتَيْنِ المُتَوَسِّطَةِ وَالثَّانَوِيَّةِ بِمُحَافَظَةِ الطَّائِفِ

الباحث/ ماجد بن جمّاح بن حامد الغامدي
مشرف اللغة العربية بمكتب التعليم بشرق الطائف
majed0860@hotmail.com

الفصل الدراسي الثاني
١٤٤٠هـ

مقدمة الدراسة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد ﷺ وبعد.

فإن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالًا للشك أن بداية التقدم الحقيقية هي التعليم، بل إن الدول المتقدمة نفسها تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها من حيث المراجعة والتطوير المستمرين.

ولعل من أهم المجالات التي شملتها عملية التعلم والتدريس (إستراتيجيات التعلم النشط) والتي بدأت وزارة التعليم في العمل فيه وتطبيقها منذ أكثر من خمسة أعوام بشأن تفعيل مبادرة التعلم النشط بالمرحلة الابتدائية ويشمل بقية المراحل في العام 1434ه/1435ه، حيث إنها جاءت متناغمة مع الدراسات الحديثة، ومنها النشرة الصادرة من اليونسكو 2012م بعنوان (التعلم النشط) والتي تؤكد على أن إستراتيجيات التعلم النشط أصبحت ركيزةً أساسية للتعليم حول العالم، وبحْث مؤمنة المطيري(1432ه) والذي خرج بنتائج حول تفوق الطالبات اللاتي تم تدريسهن باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وكذلك وبحث انتصار عشا (2012م) الذي يؤكد على أن إستراتيجيات التعلم النشط لها أثر كبير في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. كل ما سبق يؤكد بشكل كبير على أهمية تفعيل وتطبيق هذه الإستراتيجية في عملية التعليم.

مشكلة الدراسة:

لاشك أن التعليم واجهة مهمة، وتخضع باستمرار للتطوير والانتقاد، فالتعليم العام عملية معقدة متعددة الجوانب والمسارات ومتنوعة في مكوناتها والأنشطة والعمليات المتعلقة بها.

حيث ذكر الشراح (٢٠٠٢م) أن «إشكالية تجويد التعليم، ومحاولات رفع المستوى التعليمي للطلاب، والتي تمثل هدفًا أساسيًّا للنظام التعليمي قد تعني ضرورة الاهتمام بمدخلات العملية التعليمية ذات الصلة المباشرة بالمتعلم» (ص ٢١٧).

وجاء في الدليل التطبيقي للتعلم النشط الصادر من وزارة التعليم ما ذكره رفاعي،2012م من أن التعلم النشط منظومة إدارية، وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فاعليته، بما فيها إستراتيجية التعلم والتدريس، والتي تثري جميع الجوانبِ (الجانب المعرفي، الوجداني، المهاري).

وعليه؛ فقد تم ملاحظة تباين في تطبيق (إستراتيجيات التعلم النشط) بشكل واضح لدى المعلمين والمعلمات من خلال الزيارات الإشرافية لهم، فجاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف، بشكل علمي وفق طرق البحث العلمي المتعارف عليها ليتم فيما بعد الانطلاق نحو الخطوات الأخرى لتفعيل هذه الإستراتيجية.

أسئلة الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف؟

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة: ($\alpha \leq 0.05$) بين أي من متوسطات استجابة عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، الجنس، سنوات الخبرة، والتفاعل بينهم.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية بمحافظة الطائف.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية. في حال وجودها، عند مستوى الدلالة: ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، الجنس، سنوات الخبرة، والتفاعل بينهم.

أهمّية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية تبعًا لأهمية هذا المشروع الوزاري وتكثيف البرامج المصاحبة له للحصول على النتائج المرجوة منه، كونه يقدم تطورًا مهما تحتاجه عملية التعلم لمواكبة العصر ومتطلباته، ولتكون منسجمة مع رؤية المملكة 2030 فيما يخص التعليم، بالإضافة إلى أن هناك فوائد متعددة ترجع على الطلاب من حيث تحقيق فهمٍ أشمل وأفضل للمواد واكتساب مهارات متعددة مع مرور الوقت، وكذلك للمعلمين للاستفادة من تطوير أنفسهم في استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، وكذلك للمشرفين في متابعة تنفيذ المعلمين لها، وتطوير إستراتيجيات أخرى متعددة تسهم في تحقيق الغاية الأساسية من التعليم، وأيضا تقدم هذه الدراسة للمسؤولين في وزارة التعليم تصورًا كاملًا عن الوضع الحالي لعينة من المعلمين في درجة الممارسة للمعلمين والمعلمات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية التابعة لمكتب تعليم شرق الطائف بنين وبنات بمدينة الطائف بالسعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

درجة الممارسة: هي مستوى قيام معلمي ومعلمات اللغة العربية بممارسة مبادئ إستراتيجيات التعلم النشط وإجراءاته وفاعليته وأساليبه.

إستراتيجية التعلم النشط: هو التعلم الذي يتم بمشاركة المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية واندماجه بطريقة إيجابية بحيث يتعدى دوره من متلقٍّ للمعلومات إلى مستثمر ومحلل لها عن طريق تفاعله مع الخبرات من معارف ومهارات وقيم واتجاهات ويكتسبها من خلال ممارسته أكبر قدر ممكن من الحواس والعمل.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الرشيدي (2015م) بعنوان:(درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي ومعلمات وطلاب المرحلة الثانوية في الكويت) وكان عدد أفراد العينة (95) معلما و(105) ومعلمة وكانت النتائج كالتالي: درجة ممارسة المعلم للتعلم النشط كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق إحصائية لصالح الجنس (الإناث)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل والخبرة.
2. دراسة رواشدة (2015م) بعنوان: (درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية للأردن) وكان عدد أفراد العينة (15) معلمًا، وكانت النتائج على النحو التالي: كانت ممارسة التعلم النشط للمعلمين بدرجة متوسطة، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة الدراسية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل والخبرة.

3. دراسة سعادة وأشكناني عام (2013م) بعنوان): درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت)، وتم تطبيق الدراسة على: (250) معلمة وكانت النتائج: كانت ممارسة تطبيق عناصر التعلم النشط من قبل المعلمات بدرجة مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لسنوات الخبرة.
4. دراسة الخلف (2011م) بعنوان: (تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط) وكانت عينة الدراسة (65) معلمة وجاءت النتائج على النحو التالي: كانت ممارسة تطبيق معلمات العلوم لمهارات تنفيذ الدروس في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة، وكانت ممارسة تطبيق معلمات العلوم لمهارات تنفيذ الدروس غير متحققة.
5. دراسة سيفنز وآخرون (2008م) scheyvens.at.al بعنوان: (توظيف إستراتيجات التعلم النشط في تدريس الجغرافية في أمريكا) وكانت النتائج أن لها أثرًا كبيرًا في الرفع من مستوى التحصيل الطلابي بدرجة عالية.
6. دراسة ويلك (2003م) wilk بعنوان: (فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط من قبل أساتذة الجامعة في تحفيز الطلاب في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين) وطبقت الدراسة على (441) طالبًا وأكدت الدراسة على فاعليتها في تحفيز الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والبحوث التي تم الاطلاع عليها لوحظ ما يلي:

هناك دراسات تناولت درجة الممارسة مثل دراسة الرشيدي (2015م) و دراسة رواشدة (2015م) و دراسة سعادة وأشكناني عام (2013م)، بينما تناولت دراسة الخلف (2011م) تقويم الأداء التدريسي للمعلمات في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط.

وأما دراسة سيفنز وآخرين (2008م) كانت حول توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس ودراسة ويلك (2003م) كانت حول فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط من قبل أساتذة الجامعة في تحفيز الطلاب، والتي أظهرت أثرها الكبير عليهم.

ولذلك تأتي هذه الدراسة لبيان درجة ممارسة المعلمين والمعلمات بشكل محدد لإستراتيجيات التعلم النشط في مادة اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم اتباع المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (212) معلمًا و(233) معلمةً من معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة و(124) معلمًا و(177) معلمة للمرحلة الثانوية بالمدارس التابعة لمكتب شرق الطائف بنين وبنات، خلال العام الدراسي 1440/1439ه الفصل الدراسي الثاني.

عينة الدراسة:

تم استخدام العينة العشوائية الطبقية كأسلوب معاينة لاختيار أفراد عينة الدراسة، وذلك لوجود طبقتين في المجتمع وهما: المعلمون والمعلمات بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين تم اختيارهم (35) معلمًا و(34) معلمة.

وصف عينة الدراسة:

رقم (1) يبين العدد الموزع، والعدد المستبعد والعدد النهائي الذي تمت عليه عملية التحليل.

جدول (1) وصف عينة الدراسة تبعاً للجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	35	% 50.7
أنثى	34	% 49.3
المجموع	69	% 100

يتضح من الجدول رقم (1) أن عدد أفراد العينة من المعلمين والمعلمات متساو إلى حد ما وهذا يعطي نتائج قريبة بشكل كبير في متغير الجنس.

جدول (2) وصف عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من عشر سنوات	11	% 15.9
عشر سنوات فأكثر	58	% 84.1
المجموع	69	% 100

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرة الأعلى هم الأكثر وذلك لوقوع المدارس داخل محافظة الطائف

جدول (3) وصف عينة الدراسة تبعاً للمرحلة

المرحلة	التكرار	النسبة المئوية
المتوسطة	33	% 47.8
الثانوية	36	% 52.2
المجموع	69	% 100

يتضح من الجدول رقم (3) تنوع المراحل بشكل متماثل حتى يتم الحصول على نتائج واقعية.

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف، لذا تم استخدام بطاقة الملاحظة كأداة لهذه الدراسة، وهي من أكثر أدوات البحث العلمي استخدامًا.

خطوات تصميم وتطوير بطاقة الملاحظة:

1. مراجعة الأبحاث والرسائل العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة من حيث المقاييس التربوية والنفسية المستخدمة بمجال درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط.
2. الاطلاع على المراجع العلمية التي تناولت موضوع إستراتيجيات التعلم النشط.

مراحل تطوير بطاقة الملاحظة:

1. تحديد الهدف من أداة الدراسة الحالية من حيث التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.
2. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة الرشيدي (2015م) ودراسة رواشدة (2015م) و دراسة سعادة وأشكناني (2013م)، و دراسة الخلف (2011م).
3. تكونت بطاقة الملاحظة من (20) عبارةً منوعة تقيس مجالات تطبيق إستراتيجات التعلم النشط.
4. تدريج الاستجابات للعبارات: تم تدريج الاستجابات على العبارات لقياس درجة الإدراك باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الرباعي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على النحو الآتي: (عالية - متوسطة - منخفضة- لا تمارس).
5. صياغة تعليمات أداة الدراسة: تم صياغة تعليمات أداة الدراسة لمساعدة الملاحظ على قياس مهارة تطبيق إستراتيجية التعلم النشط مع مراعاة وضوح العبارات وملاءمتها.

6. تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بجامعة الطائف والجامعات الأخرى، ومجموعة من المشرفين ورؤساء الأقسام وعددهم (15) محكمًا حيث طلب منهم إبداء آرائهم فيما إذا كانت العبارات تقيس مجالات تطبيق إستراتيجات التعلم النشط، وعن مدى وضوح العبارة والصياغة اللغوية، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات ومدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم إضافة بعض العبارات وتعديل البعض وحذف عدة عبارات، وخرجت البطاقة في صورتها النهائية مكونة من (16) عبارةً.

الصدق والثبات:

جدول (4) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (ن=30)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.78 **	9	0.80 **
2	0.85 **	10	0.77 **
3	0.79 **	11	0.83 **
4	0.88 **	12	0.89 **
5	0.76 **	13	0.80 **
6	0.72 **	14	0.76 **
7	0.69 **	15	0.81 **
8	0.68 **	16	0.60 **

** الارتباط دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة ومجموع الأداة ككل تراوحت بين (0.60) و(0.89) وهي قيم مرتفعة تؤكد على صدق الأداة والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

جدول (5) قيمة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة (ن=30)

عدد العبارات	معامل الثبات
16	0.94

يتضح من الجدول (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأداة الدراسة بلغت (0.94)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
3. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.
4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لترتيب فقرات الاستبيان.
5. اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three-way ANOVA) لتحديد الفروق.

طريقة التفسير:

تم تفسير بيانات الدراسة حسب الآتي:

معيار الاستجابة	قيمة المتوسط الحسابي
لا تمارس	من صفر إلى أقل من 0.75
منخفضة	من 0.75 إلى أقل من 1.50
متوسطة	من 1.50 إلى أقل من 2.25
عالية	من 2.25 إلى 3

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه: «ما درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور وترتيبها تنازليًا، كما في جدول (6).

جدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.

م	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يدرب الطلاب على المهارات المكتبية مثل مهارة الوصول للمعلومات والمصادر.	1.35	1.09	منخفضة
2	12	يدرب المتعلمين على تقويم نتائجهم ذاتيا.	1.26	1.00	منخفضة
3	7	يحدد الأهداف لكل نشاط ويطوره باستمرار بحسب أنماط المتعلمين.	1.22	0.87	منخفضة
4	8	يشجع الطلاب على طرح الأسئلة والوصول للحل النهائي.	1.22	0.92	منخفضة
5	3	لديه معرفة باتجاهات وقدرات الطلاب وميولهم من خلال اختبارات تشخيصية سابقة.	1.20	1.02	منخفضة
6	11	يربط مجال الأنشطة بمجالات الحياة الأخرى.	1.14	0.94	منخفضة
7	6	يحدد وقت لكل نشاط.	1.07	0.82	منخفضة
8	2	يوضح للطلاب فكرة بناء الخارطة المعرفية والذهنية.	1.06	0.87	منخفضة
9	4	يعد مواد تعليمية لازمة تقنية أو غيرها ويستخدم مصادر التعلم.	1.00	1.01	منخفضة
10	16	ينوع أدوات التقويم للمتعلمين (ملف إنجاز-السجل القصصي- سجل وصف التعلم- دليل التوقع- سلالم تقدير- قوائم شطب إلخ)	0.99	0.62	منخفضة
11	5	يوزع المهام على الطلاب قبل الدرس بوقت كاف.	0.97	0.83	منخفضة
12	13	يقوّم المعلم بأداء المجموعات والأفراد.	0.93	0.84	منخفضة
13	10	يقدم المساعدة بشكل غير مباشر ويتدخل في الوقت لمناسب.	0.90	0.66	منخفضة
14	14	يوظف العمليات العقلية العليا(تحليل، تركيب، تقويم) الواردة في المنهج في الموقف الصفي.	0.81	0.77	منخفضة
15	1	يعد بيئة تعلم نشط صفية مناسبة للعمل.	0.74	0.65	لا تمارس
16	15	يستخدم أنواع التقويم (تشخيصي- بنائي – تقويمي).	0.67	0.61	لا تمارس
		المتوسط العام	1.03	0.65	منخفضة

يتضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف كانت منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (1.03).

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية من (0.67) إلى (1.35) مما يدل على ضعف ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.

ويتضح كذلك أن هناك عبارتين لا تمارس نهائيًا وكانتا بمتوسط حسابي (0.67) و(0.74). ويعود السبب في ذلك غياب استخدام المعلمين والمعلمات لأنواع التقويم بالإضافة إلى إهمال إعداد بيئية تعلم نشط صفية مناسبة للعمل.

كما اتضح أن جميع العبارات الأخرى كانت منخفضة وذلك لأسباب متعددة منها: عدم وجود قدرة من المعلمين والمعلمات على توظيف العمليات العقلية العليا في الموقف الصفي، وغياب تنويع أدوات تقويم أداء المتعلمين باستمرار وعدم المعرفة بالوقت الصحيح لتقديم المساعدة والتدخل بشكل سليم و إهمال توزيع المهام على الطلاب.

وتتفق هذه النتائج بشكل جزئي مع دراسة الرشيدي (2015م) ودراسة رواشدة (2015م) و دراسة سعادة وأشكناني عام (2013م) ولكنها كانت بدرجة متوسطة بينما الدراسة الحالية بدرجة منخفضة، بينما كانت دراسة الخلف (2011م) تتفق مع الدراسة الحالية حول ممارسة تطبيق معلمات العلوم لمهارات تنفيذ الدروس في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط بأنها غير متحققة.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أيٍّ من متوسطات استجابة عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى إلى متغير الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهم؟

تم اختبار الفرض التالي:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين أي من متوسطات استجابة عينة الدراسة حول درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية تعزى إلى متغير الجنس، المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، والتفاعل بينهم»، باستخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three-way ANOVA) كما في الجدولين التاليين:

جدول (7) البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	35	1.24	0.65
	أنثى	34	0.82	0.58
الخبرة	أقل من عشر سنوات	11	0.86	0.57
	عشر سنوات فأكثر	58	1.06	0.66
المرحلة الدراسية	المتوسطة	33	0.77	0.62
	الثانوية	36	1.27	0.59

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (1.24) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث والذي بلغ (0.82) فقط، كما يتضح أن المتوسط الحسابي لمن خبرتهم عشر سنوات فأكثر بلغ (1.06) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمن خبرتهم أقل من عشر سنوات والذي بلغ (0.86). وأخيرا بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية (1.27) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمعلمي المرحلة المتوسطة والذي بلغ (0.77). ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three-way ANOVA) كما يلي:

جدول (8) نتيجة اختبار تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (Three-way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهم.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
النموذج المصحح	10.019	7	1.431	4.619	0.000
التقاطع	26.208	1	26.208	84.585	0.000
الجنس	1.488	1	1.488	4.804	0.032
الخبرة	0.009	1	0.009	0.029	0.866
المرحلة	3.479	1	3.479	11.230	0.001
الجنس*الخبرة	0.138	1	0.138	0.446	0.507
الجنس*المرحلة	1.094	1	1.094	3.531	0.065
الخبرة*المرحلة	0.263	1	0.263	0.849	0.360
الجنس*الخبرة*المرحلة	2.454	1	2.454	7.921	0.007
الخطأ	18.900	61	0.310		
المجموع	102.492	69			
المجموع المصحح	28.919	68			

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تبعًا للجنس لصالح (الذكور)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.032)؛ وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ودالة إحصائيًا، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الرشيدي (2015م) من حيث هذا المتغير حيث كان لصالح الإناث في دراسة الرشيدي.

كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لسنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.866) وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائياً، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة فاطمة جمال الرشيدي (2015م) ودراسة رواشدة(2015م).

ويتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تبعًا للمرحلة لصالح (المرحلة الثانوية)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.001)؛ وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ودالة إحصائيًّا، وتتفق في هذا مع دراسة رواشدة(2015م).

ويظهر الجدول (8) أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تعزى للتفاعل بين (الجنس والخبرة) و(الجنس والمرحلة) و(الخبرة والمرحلة)؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (0.507)، (0.065)، (0.360) على التوالي؛ وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وغير دالة إحصائيًا.

وأخيرًا، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تعزى للتفاعل بين (الجنس والخبرة والمرحلة)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.007)؛ وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ودالة إحصائيًا.

ملخص نتائج الدراسة:

جاءت جميع العبارات بدرجة منخفضة تراوحت بين (0.81) و (1.35) بينما جاءت لم تمارس عبارتان بمتوسط حسابي بلغ (0.67) و (0.74).

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تبعًا للجنس لصالح (الذكور).
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لسنوات الخبرة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تبعًا للمرحلة لصالح (المرحلة الثانوية).
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تعزى للتفاعل بين (الجنس والخبرة) و(الجنس والمرحلة) و(الخبرة والمرحلة).
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية تعزى للتفاعل بين (الجنس والخبرة والمرحلة).

التوصيات:

1. البدء بإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات على كيفية القيام بأنواع التقويم (تشخيصي- بنائي – تقويمي) وتنوع استخدمها حسب الموقف التعليمي.
2. المساهمة في إعداد وتهيئة بيئة تعلم نشط صفية للمتعلمين تساعد على النجاح.
3. دعم توظيف العمليات العقلية العليا من قبل المعلمين والمعلمات في الموقف الصفي.
4. توجيه إدارة المدرسة والإشراف التربوي بضرورة تشجيع وتكريم مَن يقوم بتطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس ومتابعة مَن يقصر فيها.
5. استخدام بطاقة مخصصة لقياس ممارسة المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة والثانوية تواكب هذه الإستراتيجية.

المراجع العربية:

1. المطيري، مؤمنة (1432ه). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
2. عشا، انتصار وآخرون(2012م). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. بحث منشور في مجلة جامعة دمشق، مجلد 28،العدد 1،سوريا.
3. فاعور، بسمة(2012م) التعلم النشط – إستراتيجية التعلم النشط. نشرة صادرة من اليونسكو.
4. الشراح، يعقوب(2002م). التربية وأزمة التنمية البشرية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
5. وزارة التعليم،(1434هـ) الدليل التطبيقي لتفعيل التعلم النشط في مدارس التعليم العام. نشرة صادرة من وزارة التعليم.
6. رواشدة، إبراهيم فيصل(2015م). درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن. بحث علمي منشور في مجلة اتحاد الجامعات العربية لتربية وعلم النفس، المجلد13، العدد3 العام 2015م.
7. الرشيدي، فاطمة جمال(2015م).درجة ممارسة دور المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
8. الخلف، نوال صالح(1432هـ). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم النشط. بحث ماجستير غير منشور في كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
9. سعادة، جودة أحمد وأشكناني، مصطفى (2013م) درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لهناصر التعلم النشط في دولة الكويت. بحث منشور في مجلة العلوم التربوية، مجلد 40، ملحق 4، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Scheyvens،R.;Griffin، A.;Jocoy، C.; Liu Y.;Bradford، M، (2008). Experimenting wit Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance. Journal of Geography in Higher. Science Teaching، Vol (29) pp.1723
2. - Chapman، J. W.، & Tunmer، W. E. (2003). Reading difficulties، reading-related selfperceptions and strategies for overcoming، negative self-beliefs. Reading & Writing Quarterly، 19، 5–24.

مَدَى تَضمينِ مَهاراتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ فِي مُقَرَّرِ اللُّغةِ العَربيَّةِ لِلمَرْحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ بِمَمْلَكَةِ البَحْرَيْنِ

الباحثة / إيناس إبراهيم الخالدي
مدرسة الحكمة الدولية – البحرين
enas.333@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرُها في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية، والتعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ويتمثل في كتب اللغة العربية المطورة للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين طبعة (2015)، واستخدمت الباحثةُ أداة تحليل المحتوى كأداةٍ للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن جميع مؤشرات مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة منخفضةٍ، وأن جميع مؤشرات مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة منخفضة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي: يجب أن يتضمن المحتوى مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة، ويجب أن يعزز محتوى مقرر اللغة العربية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية، ويجب أن يتضمن المحتوى مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها، كما أنه يجب أن يوضح مقرر اللغة العربية الأهداف للمتعلمين، ويجب أن يوجه محتوى مقرر اللغة العربية لإدارة المشاريع بكفاءة.

الكلمات المفتاحية: المدى، مهارات القرن الحادي والعشرين، تحليل المحتوى، مقرر اللغة العربية، المرحلة الابتدائية.

Title:

The extent to which the 21st century skills are included in the Arabic language Curriculum for the primary stage in the Kingdom of Bahrain

Abstract:

The study aimed to identify the skills of the twenty-first century required in the content of Arabic language Curriculum in the primary stage in the Kingdom of Bahrain، and to identify the extent of the inclusion of the skills of the twenty-first century in the content of Arabic language Curriculum in the primary stage in the Kingdom of Bahrain، (2015). In this study used the tool of content analysis as a tool for study. The most important findings of the study are that all indicators of the skills of computing culture and information and communication technology In the Arabic language book developed for the primary stage in the Kingdom of Bahrain at a low level، and that all indicators of vocational skills and self-learning are available in the Arabic language book developed for the primary stage in the Kingdom of Bahrain at a low grade. The study recommended that the content should include positions that require the recruitment and use of modern technologies، and the content of the Arabic language Curriculum should reinforce the positive attitudes towards technology. The content should include positions for the use of digital techniques to access، manage، integrate and evaluate information. Yen and it must be brought to the content of the Arabic language Curriculum to manage projects efficiently.

Keywords: Distance، 21st Century Skills، Content Analysis، Arabic Language Curriculum، Elementary School.

المقدمة:

منذ فجر التاريخ كان الإنسان على هذه الأرض على موعد مع التطور والحضارة، ولم يدخر أي جهد لاكتشاف عالم مليء بالغموض والتناقضات، لتوضيح الملاحم التاريخية التي ميزت حياته على مر العصور، وأنَّ العصور المظلمة في ذاكرتها تُشْعِرُ بالانزعاج بسبب جهلها وظلامها؛ بين العنف الأول والضباب الأخير للإنسان؛ فكافح هذا الإنسان من أجل حلمه الوحيد بالتحرر من جميع أشكال العبودية، فكان صراعه مع الجهل أكثر أشكال الصراع الإنساني حيوية. وشهدت إنجازات أبناء الحضارة العربية في مجال الكتابة والعلوم والطب والفنون والآداب منذ آلاف السنين أول حقائق تثبت أن الإنسان منذ وجوده الأول كان حريصًا على التعلم والتعليم. وتؤكد الرسائل الإلهية هذا النهج التعليمي من خلال التأكيد على أهمية العلم ودور العلماء في أي دولة (محي وجبر،2017). ويتكون العالم المعاصر من خمسة متغيرات رئيسة: (المعرفة والبحث، والتكنولوجية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافة)، ويتضمن كل تغيير نقاشًا علميًا وإيديولوجيًا، وحتى كل تغيير في الآخر، مما يؤدي في النهاية إلى تكوين بيئة النظام، ومكوناته، وأهمها: (المعلم) ومحتوياته العميقة، وهذه المتغيرات العالمية تفرض آثارًا تعليمية، والعديد منها مرتبط بالنُّظُمِ التعليمية، وأبرزها: البحث والتطوير للمعلومات، والقدرة التنافسية الاقتصادية، والديمقراطية، والمواطنة، والتعددية المعيارية والثقافية، والآثار والتحديات التي تؤثر على مكونات وعناصر النظام التعليمي في التأثير. العوامل الثقافية والتعليمية: وهذه هي العوامل التي تتطلب تحركًا سريعًا في التعامل معها، وإدخال التعديلات التعليمية الأساسية على مستوى السياسة والأهداف والخطط والبرامج والممارسات والوسائل التعليمية والإرشادات اللازمة لإعداد الباحث والمبتكر والمعلم الرقمي، المعلم التنافسي، المعلم الديمقراطي، المواطنة والمدَرِّس متعدد الثقافات، لا يقتصر التدريب على العمل والمتابعة فقط، بل الاستفادة من تطبيقات وخبرات التعليم العالمي الناجحة على مستوى التعليم العالمي (حفني،2015).

ويُعَدُّ اتجاه مهارات القرن الحادي والعشرين أحد الاتجاهات التي بدأت تجذب انتباه المعلمين من أجل دعم الطلاب في الجامعة، والمهنة من حيث إتقان المحتوى والمهارات. تمت الدعوة للمهارات في جميع التخصصات من خلال شراكة القرن الحادي والعشرين التي تأسست بالشراكة مع وزارة التعليم بالولايات المتحدة ومجموعة من الشركات بما في ذلك مايكروسوفت والرابطة الوطنية للتعليم، أصبحت الشراكة الآن واحدة من الشركات الرائدة في العالم في القرن الحادي والعشرين في مجال قيادة المهارات والتنمية، وفي عام 2008، عدت إلى شراكة مهارات القرن 21 بالتعاون مع خريطة NSTA التابعة للجمعية الوطنية للمعلمين، والتي توضح كيفية دمج مهارات القرن 21 في تدريس اللغة العربية للابتدائي ومنهج K-1,2 (الباز،2013).

ويوفر تعليم المعلِّم منصةً للطلاب والمعلمين لاكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة، وتطوير المواقف والقيم والمعتقدات الإيجابية، ويمكن القيام بذلك بمساعدة المنهج المقدم. وتعتمد جودة المعلم المنتج في أي مؤسسة على المناهج المقدمة لهم خلال فترة تدريبهم، وأصبحت عملية تطوير المناهج الدراسية غير مركزية، وتكون عملية صياغة المناهج وإعداد الكتب المدرسية غير مركزية لزيادة مشاركة المعلمين في هذه المهام. فيجب أن تعني اللامركزية استقلاليةً أكبر داخل الدولة؛ حيث إن المنهج هو أفضل وسيلة للتنمية الشاملة للطلاب، والمعلم هو الوسيط بين المناهج والطلاب (Jadhav and Patankar، 2013)، وتعكس المناهج تطلعات المجتمعات، كما أوضح المعلمون والباحثون الذين أوضحوا أهمية الدور الذي تلعبه المناهج في تربية الأجيال وتعزيز مجتمعاتهم. وتطور مفهوم المنهج يعكس تطور وتعقيد مشاكل الحياة والتحديات في جميع الجوانب. لذلك تباينت النظريات التي تعاملت مع هذا الجانب (نسيمة وشفيق،2005).

ومن الجدير بالملاحظة أن ثقافة التغيير والتَّكَيُّف مع متطلبات التنمية المعرفية، فقد وصلت في وقت متأخر الى العرب، حيث يحتاج العرب بشكل عاجل إلى إعادة فحص الوعي بشأن الدخول في اكتساب المعرفة فهو السبيل الوحيد للنجاح في مواجهة تحديات العولمة في العصر الحالي، فقد أعادت طرح القضية في إطار ما يسمى (حوار الحضارات)، والحاجة إلى الاعتراف بالآخرين والتعامل معهم، وفي الوقت نفسه تشجيع تشكيل الهوية والانتماء، والحفاظ على الإبداع من خلال التبادل الثقافي الذي يرى الكثير من الثقافة والفكر العربي ضرورة للحياة والانتماء وتأكيد الهوية العربية (متولي،2012). وأشار الرفاعي (2007) إلى أن اللغة العربية تواجه حاليًا تحدياتٍ تتطلب تكاملَ اللغويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء تكنولوجيا المعلومات، فضلًا عن جهود وزارات التعليم والجامعات ومراكز البحوث والدراسات واللغة العربية. فالمجموعات في هذه الحالة تعد اللغة الوطنية أحد المكونات الأساسية للقومية العربية والهوية الوطنية والانتماء في أوقات تحديات العولمة.

واللغة العربية كُرِّمَت من قِبَل الله -سبحانه وتعالى-؛ إذ جعلها لغة القرآن الكريم، الذي حفظه الله -سبحانه وتعالى- (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (9) سورة الحجر)، العمل في مجال اللغة العربية هو شرف كبير لأولئك الذين هم فعليًّا يهتمون به (التويجري،2000)، ويذكر الدبيان وآخرون (2011) أن اللغة العربية هي واحدة من اللغات القديمة التي كانت محور اهتمام العلماء والباحثين، واهتمامهم بمرور الوقت والعمر، والبحث، والتعليم والتعلم، ولا شك في ذلك؛ فهي لغة القرآن الكريم، وركيزة الدين الإسلامي، والهوية الثقافية للأمة، وذاكرة الأمة.

واللغة العربية في المرحلة الابتدائية لها أهمية خاصة لهذه المرحلة من تعليم الكبار في بقية المراحل التعليمية، تمثل هذه المرحلة، وخاصة الصفوف الأساسية، حجر الزاوية في النظام التعليمي بأكمله. كل ما يتعلمه الطفل خلال هذه المرحلة من المعرفة والمهارات المكتوبة له تأثير إيجابي على المراحل اللاحقة، والهدف من تدريس اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية هو تمكين الطفل من اكتساب أدوات المعرفة؛ من خلال تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب الصفات الصحيحة، وتطوير هذه المهارات تدريجيًّا خلال المراحل التعليمية.

واهتمت مملكة البحرين بتأسيس الأجيال ابتداءً من مراحل الطفولة الأولى التي تسبق مرحلة التعليم الابتدائي من خلال فترة الحضانة وفترة رياض الأطفال، ويخرج التعليم في هذه المرحلة عن نطاق السُّلَّم التعليمي النظامي؛ حيث تتم إدارته من قبل القطاع الخاص، ومع ذلك تشرف وزارة التربية والتعليم على رياض الأطفال من خلال إدارة رياض الأطفال التي تم استحداثها ضمن الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة الصادر عام 2006م. أما دور الحضانة فهي من مسئولية وزارة التنمية الاجتماعية؛ فالتعليم الأساسي ينقسم إلى مرحلتين هما: المرحلة الابتدائية، وتشمل الفئات العمرية من 6-12 سنةً، وتمتد الدراسة بها لمدة ست سنوات. والمرحلة الإعدادية، وتضم الفئة العمرية من 12-14 سنة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات (موقع وزارة الخارجية بمملكة البحرين،2019).

وعليه؛ فإن إدراك الباحثة لمدى أهمية التربية الأخلاقية وخطورتها في تشكيل شخصية المتعلم الصغير، هو الذي دفعها إلى دراسة المضامين والقيم الأخلاقية التي تحاول دول الخليج العربية عامة ودولة البحرين خاصة غرسها في نفوس أبنائها الصغار، من خلال مناهج التعليم الابتدائي، ولا سيما كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، ولعلها وسيلتنا المثلى للتحقق من توافر تلك المضامين بالقدر اللازم (الخليفة،2011).

مشكلة الدراسة:

شهدت العملية التعليمية تطورًا سريعًا في استخدام الموارد والوسائل التعليمية المتاحة؛ لذلك ينبغي للمهتمين بالقضايا التعليمية أن يسلطوا الضوء على استغلالهم من خلال المشاركة في بعض التجارب العلمية التي تُجْرَى في البلدان المجاورة، واختيار التجارب المناسبة لحل المشاكل التعليمية. يجب عليهم نشر المنتجات التعليمية التي تم صنعها كأشكال وصور، أو غير ذلك من الوسائل والموارد المتاحة في المعارض العلمية لدفع عجلة التطور والتقدم في العملية التعليمية.

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال تدريس مادة اللغة العربية لسنوات طويلة بمدارس المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، فإن الباحثة قد لاحظت أن التدريس يتم -بشكل عام- بأسلوب التلقين في مقابل الحفظ والاستظهار لدى طلبته، وهذا يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على تعلمهم ذاتيًّا وتكوين اتجاهات سلبية نحو مادة اللغة العربية، كما لاحظ أيضًا أن المناهج تحتاج إلى تطوير لكي تناسب الأعمار السِّنِّيَّةِ للأطفال، ولكي تكون مواكبة للتطورات العصرية من خلال المجسمات والمصورات وغيرها من الوسائل التعليمية بشكل عام؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ونظرًا لأهمية اكتساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين للتكيف مع آخر التطورات، تبنت وزارة التعليم البحريني والتعليم العالي فكرة التطوير المستمر وتحديث الكتب المدرسية بشكل عام، بما في ذلك كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية. وفي العام الدراسي (2019/2018) تم تقديم مناهج جديدة في جميع المدارس البحرينية. هذه المناهج بحاجة إلى تقييم من جميع جوانبها؛ لأنها حديثة. وبذلك فإن هذه الدراسة تُسْهِمُ في تقييم الكتب المدرسية للصفوف؛ من حيث إدراجها لمهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في نقطتين رئيستين هما:

1. الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة لا في أسبقيتها أو ريادتها في مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، بل في حدود ما تصبو إليه، فمن خلال هذه الدراسة يمكن معرفة مدى تضمين مهارات

القرن الحادي والعشرين في مقرر اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ومن خلالها يمكن الاستفادة منها من خلال الباحثين في الجانب النظري والاستعراض المرجعي.

2. الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في عدة نقاط؛ أهمها ما يلي:

أ. التوصل إلى نتائج ربما يمكن الاستفادة منها في التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد، وحل المشكلة، الابتكار والإبداع، التعاون والعمل في الفريق، القيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، المهنة والتعلم المعتمد على الذات) في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية وكيفية تطويرها.

ب. توجيه أنظار القائمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية النظرية إلى تقديم نموذج تطبيقي؛ من أجل تغيير الاتجاهات والميول لدى المراحل المختلفة نحو مادة اللغة العربية.

ج. توجيه الاستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة نحو تجسيد المواد الدراسية النظرية إلى مواد دراسية تطبيقية تقوم على مبدأ الممارسة العملية.

د. تعتبر المشاركة في تحليل محتوى أي مقرر للتعليم العام هو أحد المشاركات النشطة في عملية التطوير.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية.
2. التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد وحل المشكلة، الابتكار والابداع، التعاون والعمل في الفريق، القيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، المهنة والتعلم المعتمد على الذات) في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية.

تساؤلات الدراسة:

انطلاقًا من المشكلة البحثية أتت تساؤلاتُ الدراسةِ التي من خلالها تحاول الدراسة السعي للوصول إلى الإجابة عن تلك التساؤلات، وقد تَرَكَّزَ التساؤل الرئيس للدراسة في الآتي:

(ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر اللغة العربية المطور في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية؟).

ويتفرع من السؤال الرئيس سابق الذكر عدةُ تساؤلات فرعية، وهي كالآتي:

1. ما هي مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية؟
2. ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد، وحل المشكلة، والابتكار والابداع، والتعاون والعمل في الفريق، القيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، المهنة والتعلم المعتمد على الذات) في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية؟

حدود الدراسة:

تكمن حدود هذه الدراسة في حدين رئيسَيْنِ، وهما كالآتي:

1. الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة على كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية عام 2015.
2. الحدود الموضوعية: تكونت الحدود الموضوعية للدراسة من الآتي:

أ. تحليل محتوى كتاب اللغة العربية (الطالب والتمارين) في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية عام 2015.

ب. قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في كتاب اللغة العربية (الطالب والتمارين) في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية.

مصطلحات الدراسة:

تتكون هذه الدراسة من عدة مصطلحات أهمها ما يلي:

1. المدى: هو نظام لدعم المناهج الدراسية يتماشى تمامًا مع المناهج التي تفرضها الدولة والتي صممت لتوفير لغة وعملية وهيكل مشترك لتطوير المناهج الدراسية (Cicek and Tok، 2015).

ويعرفه John and Lang (2017) بأنه عمق واتساع المحتوى الذي سيتم تدريسه في مستوى معين من الصفوف، وتطوير المحتوى عبر مستويات الصفوف الدراسية.

2. مهارات القرن الحادي والعشرين: هي مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار والحياة والعمل والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين (شلبي،2014).

يتم تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين تحت ثلاثة عناوين مثل مهارات التعلم (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التعاون، التواصل)، مهارات القراءة والكتابة (معرفة المعلومات، معرفة القراءة والكتابة لوسائل الإعلام، محو الأمية التكنولوجية) والمهارات الحياتية (المرونة، المبادرة، المهارات الاجتماعية، الإنتاجية والقيادة) (Gömleksiz and Pullu،2010).

3. المنهج الدراسي: يتراوح تعريف المنهج الدراسي بين مجموعة المعرفة التي تشكل تخصصًا أكاديميًا أو مجالًا من الممارسات المهنية، إلى إنشاء دورة دراسية منظمة توضح ضمنيًا حقيقة المعرفة الأكثر أهميةً، والطرق التي قد يُتوقَّعُ من الطلاب مواجهتها إلى ما يفعله الطلاب ويفهمونه فعلًا من خلال لقاءاتهم مع المعرفة (Ashwin and McVitty،2015).

ويعرف (Rudy 2015)المنهج الدراسي بأنه عبارة عن مجموعة من الخطط والترتيبات المتعلقة بالغرض والمحتوى والمواد التعليمية والأساليب المستخدمة لتوجيه تنظيم التعلم؛ من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة.

4. تحليل المحتوى: هو عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال (المدخلي، بدون سنة نشر).

كما يعرف العماريين (2010) تحليل المحتوى بأنه: أحد أساليب البحث العلمي التي تسعى إلى وصف المحتوى الظاهر أو المضمون الصريح للمادة الإعلامية وصفًا موضوعيًا، منتظمًا وكميًا.

5. المقرر: هو ذلك الجزء من البرنامج، الذي يتضمن مجموعة من المواد التي يتعين على الطلاب دراستها في فترة زمنية محددة، قد يتراوح بين فصل دراسي واحد وسنة دراسية كاملة وفقًا لخطة محددة. يرتبط منهج الدراسة بمفهوم الخطة الدراسية، والذي يشير إلى وصف كامل للبرنامج الذي يدرسه الطلاب من حيث: تحديد المعلم، والمجموعة الطلابية المستهدفة، ومجموعة الأهداف التعليمية التي يتعين تحقيقها من خلال الموضوعات التي يغطيها البرنامج، وطرق التقييم التي تهدف إلى الحكم على مدى تحقيق أهدافها، وقائمة من المراجع التي تدعم تدريس وتعلم البرنامج (صبري،2009).

6. المرحلة الابتدائية: التعليم الابتدائي في معظم البلدان النامية هو فترة التعليم الأساسي من 6 إلى 10 سنوات، وهي الفترة الإلزامية للحد الأدنى من التعليم العام التي يمكن للحكومات تأمينها على قَدَمِ المساواة لجميع أعضائها (بورغداد،2011).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في هذا الجزء قامت الباحثة باستعرض الأدبيات والدراسات السابقة التي وجهت في دراسة مهارات القرن الحادي والعشرين خاصةً في مقرر اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وتكوَّنَ هذا الجزء من الآتي:

أولًا: الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري على جزئين هما: مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحليل المحتوى، وبيان كل منهما كالآتي:

الجزء الأول: مهارات القرن الحادي والعشرين:

من أهم متطلبات القرن الحادي والعشرين من الأفراد إتقان مجموعة من المهارات والاعتماد على مجموعة من الركائز. ويستخدم مصطلح القرن الحادي والعشرين عادة لتحديد ما يفترض أن يعرفه الطلاب وما الذي يمكنهم فعله حتى يتمكنوا من الانخراط في سوق العمل، واتخاذ القرارات في العالم الحديث. ويدافع عن هذه الفكرة أن المناهج الدراسية يجبُ أن تكون أكثرَ اهتمامًا بما يمكن للطلاب فِعلُهُ بالمعرفة، بدلاً من مجرد اكتساب المعرفة لمتطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين (العيد، 2019).

1. **مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:**

تُعَرِّفُ العيدُ (2019) مهاراتِ القرن الحادي والعشرين بأنها: مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطلاب في المرحلة الأساسية للنجاح في المدرسة والحياة والعمل: مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع والعمل الجماعي، ومهارات الاتصال والتواصل المعلوماتي، والمهارات الاحترافية وثقة التعلم بالنفس، ومهارات التفاهم متعددة الثقافات التي حددتها الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي يمكن تطويرها من خلال منهاج التكنولوجيا؛ كمنهج دراسي لتلبية احتياجات ومتطلبات المتعلم، معبَّرًا عنها في الدرجة التي يتم بها الطلاب في اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين، وتقاس بمستوى الكفاءة 75٪ المحدد في الدراسة.

كما تُعَرِّفُها العمريُّ (2019) بأنها: عملية متعددة الأوجه لتغيير المواصفات والمعايير ومستعدة دائمًا للتطور، بما في ذلك الجوانب الجديدة والناشئة للحياة، من أجل تحقيق التنمية البشرية وتطوير معايير الدرجة المهنية.

ويعرِّفُها كُلٌّ من الخزيم، والغامدي (2016) بأنها: مجموعة مهارات التعلم الناجحة في القرن الحادي والعشرين؛ مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، والابتكار والإبداع، والتعاون والعمل الجماعي، والتفاهم متعدد الثقافات، والاتصالات، وثقافة المعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم الوظيفي، والاعتماد على الذات، المهارات من القرن 21، والتي يمكن تطويرها من خلال مناهج اللغة العربية، والتي هي واحدة من المناهج التعليمية التي تلبي احتياجات ومتطلبات المتعلم.

وتُعرِّفُها شلبي (2014) بأنها: مجموعة من المهارات اللازمة لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والابتكار، والعيش والعمل، وتحسين استخدام المعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين.

2. **التعليم في القرن الحادي والعشرين:**

يعد تقييم مشروع القرن الحادي والعشرين هو مصدر لتصميم الفصول الدراسية الملزمة بالتركيز على الطلاب الذين يرغبون في تحسين تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين. ويوفر تقييم مشروع القرن الحادي والعشرين وصفًا لهذه المهارات في مجموعة متنوعة من السياقات، وكيف يمكن تعديل التقييمات المختلفة ليستخدمها المعلمون والطلاب لتقييم تفكيرهم. ويواجه الطلاب في سن البلوغ في القرن الحادي والعشرين مهامًّا وتحدياتٍ لم يكن ممكنًا تخيُّلُها من قَبْلُ؛ بسبب توفر الأجهزة الرقمية وكميات كبيرة من المعلومات، ويحتاج الأفراد في المجتمع الحالي إلى مهارات واستراتيجيات تميزهم عن أسلافهم السابقين.

وتتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين مايلي (الكلثم،2013):

أ. المسؤوليات والتوافق: التدريب المرونة والمسؤولية الشخصية في مكان العمل والبيئة الاجتماعية؛ تحديد ومواءمة أعلى المهارات، وتحديد الأهداف لنفس الشخص والآخرين، والغموض.

ب. مهارات الاتصال: فهم وإدارة وإنشاء الاتصالات الشفوية والمكتوبة ومتعددة الأبعاد، وفعالة في أشكال متعددة والسياقات.

ج. الإبداع والفضول الفكري: تطوير الأفكار الجديدة وتنفيذها وربطها بأفكار أخرى، وتظل متفتحة الذهن وتستجيب إلى وجهات نظر جديدة ومختلفة.

د. التفكير الناقد وفكر النظم: التدريب على الفهم الصحيح والقيام باختيارات معقدة وفهم التواصل بين الأنظمة.

هـ. مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام: التحليل والإدارة والتكامل والتقييم والتكوين والوصول إلى المعلومات في أشكال ووسائط مختلفة.

و. المهارات الاجتماعية والتعاونية: إظهار العمل الجماعي والقيادة، التكيف مع الأدوار والمسؤوليات المختلفة؛ العمل بنجاح مع الآخرين، تدريب التعاطف، واحترام وجهات نظر مختلفة.

ز. مهارة تحديد المشكلة وصياغتها وتحليلها: القدرة على تطوير وتحليل وحل المشكلات.

ح. التوجيه: مراقبة فهم الشخص لاحتياجاته التعليمية، وتحديد المصادر المناسبة، وتحويل التعليم من شخص إلى آخر.

ط. المسؤولية الاجتماعية: التصرف بمسؤولية مع اهتمامات المجتمع الأكبر؛ وإظهار السلوك الأخلاقي في مكان العمل والبيئة الاجتماعية.

3. تحديات التعليم في القرن الحادي والعشرين:

يواجه التعليم في العصر الحالي العديد من التحديات، ومنها ما ذكره الطالب (2009) من خلال النقاط التالية:

أ. التعليم قبل المدرسي: تتخلف البلدان العربية كثيرًا عن بقية العالم، بما في ذلك البلدان النامية، عن معدل الالتحاق المطلوب في رياض الأطفال. هذه المرحلة مهمة بشكل خاص. تعامل رياض الأطفال في معظم الدول العربية كمرحلة تعليمية. لدخول المدرسة الابتدائية.

ب. تدني جودة التعليم العربي: تشير معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في بلدان عربية مختلفة إلى تدني نوعية التعليم وضعف الطالب والمدرس. وتتسبب نوعية التعليم في ضعف قدرة التعليم في عقل وشخصية الطالب. فالعالم صناعي بشكل خاص، ولا يزال التعليم العربي يهتم بالكمية، ويتجاهل الجودة والتطور.

ج. يتبع نظام التعليم العربي نفس البرامج: خاصة في التعليم الثانوي والعالي؛ لأن التعليم الأساسي موحد ومتشابه للغاية، لكن المشكلة تكمن في التعليم الثانوي والعالي؛ إذ إن التعليم الثانوي خلال نصف القرن الماضي ليس خارجَ فروع الفنون والعلوم. والتقسيمات الأكاديمية هي نفسها تقريبًا في كل جامعة أو كلية، فهي متكررة ومزدوجة، تتوافق هذه التقسيمات الأكاديمية مع واقع المجتمع العربي في الماضي، ولكن هناك الآن حاجة لتنويع أفراد أقسام التعليم الثانوي والجامعي؛ حتى يستجيبوا للتطور الاجتماعي والاقتصادي؛ فإنه الآن -بشكل أو بآخر- تطورت الحياة في المجتمع العربي وهيكلها الاقتصادي؛ لذلك من الضروري إنشاء شُعَبٍ جديدة، وأقسام أكاديمية تستجيب لهيكل المجتمع الاقتصادي العربي، وفي الوقت نفسه يمكن أن توفر الأيدي العاملة للتخصصات الجديدة وتقسيمات العمل التي ظهرت في الحياة العربية المعاصرة.

د. المنهج: يتميز المنهج في العالم العربي بالركود وتركيزه على الكمية وليس على الجودة، وهيمنة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية.

هـ. طرق التدريس: طرق التدريس في العالم العربي تقليدية وتركز على الحفظ والتلقين والتكرار، بعيدة عن الاهتمام بمستويات التفكير العليا في الفهم والنقد والتحليل والتطوير. يقتصر دور الطلاب في الحفظ والتذكر، وإرجاع ما يسمعونه دون التعمق في محتواه وتلقي المعلومات وتخزينها دون وعي، وتحويلها إلى أدوات فارغة يستخدم فيها المعلم كلماته، ويصبح التعليم نوعًا من الودائع.

و. الإشراف التربوي: يأخذ مفهوم الإشراف التربوي الذي لا يزال حتى الآن تقليديًّا في شكل التفتيش والمساءلة والمفاجأة، مما يجعل المعلمين في حالة توتر مستمر مع المشرفين، الذين بدلاً من أن يكونوا مصدرًا للمساعدة ومساعدة المعلمين، أصبحت مصدر قلق وخوف بالنسبة لهم، ومسؤولياتهم وطبيعة مهمتهم، والأسس والأساليب الحديثة التي يجب أن يمارسوا فيها مهنتهم.

ز. الإنفاق على التعليم: من بين التحديات الرئيسة التي تواجه التعليم العربي بجميع أشكاله إيجاد مصادر التمويل. ففي الثمانينات من القرن الماضي، ضمنت الحكومات العربية أن يتم إنفاق المال على التعليم، ولكن اليوم، مع وجود العديد من العوامل والظروف، لم تعد الحكومات العربية قادرة على القيام بذلك. الحكومات العربية تدفع بأموال لمواجهة الإنفاق المتزايد على التعليم. وإني أعتقد أن الدول العربية إذا أرادت فقط الحفاظ على المعدلات الحالية لنشر التعليم وجودته الحالية، يجب أن تنظر في موارد مالية جديدة وتستثمر فيها، وهناك العديد من الدراسات، مثل فرض الضرائب والرسوم على السلع الفاخرة، تستثمر دخلها في التعليم العالي، وتشجع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم، وأنه مهما كانت جهود ومصادر التمويل يجب ألا تترك التعليم لقوى السوق وعوامل الربح، ولكن يجب التفكير في نهج تعاوني للأسرة يشمل الدولة والقطاع الخاص والمجموعات المحلية، وربما حتى المؤسسات المحلية والدولية والصناعية والزكاة والأوقاف والأموال التي تبرعت بها، والتبرعات من الأفراد والمؤسسات العامة والخاصة.

ح. مسألة القدرة على تحمل تكاليف التعليم: الغريب أن هذه القضية بدأت تظهر مع الخصخصة وإعادة الهيكلة؛ إذ لم يكن في الماضي بالطريقة التي يظهر بها الآن، ففي الثمانينات كان التعليم مجانيًّا للجميع، مهما كانت القدرات والمستويات الاقتصادية للأسرة.

هذه القضية قوية وبطريقة تؤثر على انتشار التعليم والوصول إليه من قبل الفئات الفقيرة والمهمشة وسكان الريف والصحارى والبدو. في رأيي، ستؤدي هذه المشكلة إلى زيادة الفقر وعودة الأمية إلى البلدان العربية، مع العلم أن عدد الأميين في العالم العربي الآن يتجاوز 65 مليونًا.

ط. الخلل في العلاقة بين التعليم والتنمية: هذا الخلل في غياب التنسيق والتكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة، وجودة التعليم في المدرسة، وربما هذا الخلل الذي أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة في جميع أنحاء العالم تقريبًا.

الجزء الثاني: تحليل المحتوى:

تعد المستندات والسجلات أدوات مهمة في جمع البيانات لبعض أنواع البحوث، لا سيما البحث التاريخي، بما في ذلك البحث في تاريخ التعليم. يعد تحليل المستندات جانبًا رئيسًا في بعض الأبحاث النفسية أو التعليمية (السردي، 2012).

1. **مفهوم تحليل المحتوى:**

عرَّف كلٌّ من عبارة وإسماعيل (2017) تحليل المحتوى بأنه: عملية تحديد المفاهيم في محتوى كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية تحديدًا موضوعيًّا يبرز مدى توفر تلك المفاهيم وكيفية توزيعها في محتوى الكتاب. كما عرفاه أيضًا بأنه: أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر للمادة المراد تحليلها؛ حيث يمكن استخدامها في تحليل كتاب اللغة العربية وغيره من الكتب المدرسية.

وتعرفه خمايسة (2015) بأنه: إحدى طرق البحث هي العلم الذي من خلاله يتعرف المصمم على الأجزاء التي يتكون منها المحتوى من التعلم، والنماذج التي تحتوي على الجداول والرسومات وغيرها من المعلومات التي يجب على الطالب أن يتعلمها، أي عملية تفكيك المحتوى إلى مكوناته، والمعلومات التي يحتوي عليها.

كما عرفه كل من المليجي والحديبي (2006) بأنه: أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهري، وقاما أيضًا بوضع تعريفًا آخر وهو أنه: عملية يقوم بها الفرد تهدف إلى قراءة محتوى معين قراءة متانية لتعرف ما يتضمنه من معارف، ومهارات، ووجدانيات.

2. **خصائص تحليل المحتوى:**

يتسم كل علم من العلوم، مثل الأساليب والأدوات الأخرى، لها مجموعة متنوعة من الخصائص، تختلف عن العلوم وغيرها من الأساليب، وتحليل المحتوى هو واحد من أدوات البحث العلمي مع خصائصه الخاصة.

ومن أهم خصائص تحليل المحتوى ما ذكره طعيمة (2004):

أ. أسلوب للوصف: تهدف طريقة تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي للمادة. الوصف هنا يعني: تفسير هذه الظاهرة عند حدوثها، وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها. يقتصر عمل المُقيِّم على تصنيف المواد التي تم تحليلها إلى فئات، وتسجيل كل فئة من الخصائص، وهو يوفر تفسيرًا دقيقًا وموضوعيًا لمحتواه، ويتم وصفه هنا على أنه ميزة تحليل المحتوى، بينما في نفس الوقت يمثل الحدود التي يقف المحلل. يجب أن يكون الباحث هنا حياديًّا، وقبول نتائج التحليل. من الضروري عدم لعب دور المقوم، وذلك بإضافة انطباعاته الخاصة عن المادة.

ب. أسلوب موضوعي: الموضوعية هي سمة أساسية لأي عمل علمي، وهذا يعني بُعد الذات. لكن ماذا يعني بنصف أداة تحليل المحتوى؟ ومعنى ذلك شيئين:

- أن هذه الأداة تقيس بكفاءة ما يتم قياسه، أي أنها في هذا المجال تحلل مواد الاتصال، وتحدد اتجاهها، وتستخرج الخصائص التي تميز ظواهرها دون أي عمل آخر. هذا هو، في لغة القياس، أداة تلبي متطلبات الصدق.
- يمكن استخدام هذه الأداة من قِبل باحثين آخرين لتحليل المحتوى، ويمكن للباحث إعادة استخدامها لتحليل المواد نفسها، ويتوصل الباحثون في جميع هذه الحالات إلى درجة عالية من التوافق فيما بينهم في نتائج هذا التحليل. وبعبارة أخرى، فإن الصك في لغة القياس لديه شرط الاستقرار.

ج. أسلوب منظم: تعني (المنظم) هنا أن التحليل يتم في ضوء خطة البحث العلمي والفرضيات العلمية التي توضح الخطوات التي اتخذها التحليل إلى أن يصل الباحث إلى النتائج. وتعني النظم أيضًا: تطوير إطار عام يتم فيه كل فئة من فئات التحليل، ويتم تقديم هذه الفئات بطريقة تتفق مع طبيعة المقالة والهدف من التحليل، أي أن المهم في كل هذا هو أن التحليل يحكم خطة علمية واضحة تحدد خطوات الباحث.

د. أسلوب كمي: هذه النوعية هي التي تزيد من جدوى البحث لهذه الطريقة؛ فإن تبني تحليل المحتوى كأساس للدراسة هو أهم شيء يميزه عن العديد من طرق دراسة مواد الاتصال. يقوم الباحث بترجمة ملاحظاته إلى طرق رياضية وإحصائية أو أعداد رقمية أو تقديرات كمية، قليل أو كثير أو يراقب تواتر كل ظاهرة تظهر له في الكتب قيد الدراسة. يُمكِّن التقدير الكمي المشار إليه أعلاه من التحقق من صحة

التحليل واستقراره، وكذلك إمكانية إعادته إلى الاعتماد على التقديرات العددية والأوزان النسبية.

هـ. أسلوب علمي: تتميز طريقة تحليل المحتوى بالعديد من خصائص المنهج العلمي، بما في ذلك:

- تهدف طريقة تحليل المحتوى -من خلال دراسة ظواهر المحتوى- إلى تطوير قوانين لتفسيرها، والكشف عن العلاقات بينها وبين بعضها.
- يتم وضع تعريف إجرائي محدد لفئات التحليل المطلوب استخدامها.
- تهتم طريقة تحليل المحتوى بوصف وتنسيق النقاط الواردة في مادة الاتصال، والتي يسهل فهمها والحكم عليها.

و. يتناول الشكل والمضمون: تحليل المحتوى على مستويين. المستوى الأول: يتعلق بمحتوى الأفكار والقيم والمواقف والمعرفة والحقائق. فعلى سبيل المثال، الحديث عن المحتوى عند تحليل كتب اللغة العربية يعني التعامل مع المحتوى اللغوي والثقافي الذي تحتويه الكتب. أما المستوى الثاني: يتعلق بالشكل، وشكل الكتاب، وعملية إنتاجه، والطريقة التي قدمت بها المادة العلمية.

ز. يتعلق بظاهر النص: يرتبط ما يسمى بتحليل المحتوى بشكل أوثق بالسطح، وذلك بسبب التبسيط الزائد للإجراءات التحليلية، والمعالجات الإحصائية المحدودة أو الاختلاف الهامشي في النتائج، أو قلة العمق في النتائج، أو مجرد تعداد الظواهر.

ح. يستخدم في مجال العلوم الاجتماعية: يتفق الباحثون على أنه نشأ في حضن الصحافة والإعلام، الذي يقع في قلب العلوم الاجتماعية، لكنه سرعان ما انتقل إلى مجالات أوسع، بما في ذلك مجالات الإنسان والنفسية والتاريخية والسياسية والأدبية والتعليمية، إلى غير ذلك. اشتمل تحليل المحتوى على كتب ومذكرات وصور فوتوغرافية وأبحاث ورسومات وشرائح، ويمكن تحليل التفاعل اللفظي. وقد تم توسيع القسم بمرور الوقت ليشمل الإعلام والموسيقى والمقابلات، والفيزياء والموسيقى والبيولوجيا والرياضيات ومعظم العلوم الطبيعية.

ط. يرتبط بالبحث الأساسي: طريقة تحليل المحتوى، وهي طريقة بحثية تساعد على حل مشكلة معينة؛ لذلك يتم تحديد خصائص هذه الطريقة العلمية في ضوء المشكلة التي تعالج حلها. وهذا ما يبين أن هناك علاقةً وثيقة بين تحليل المحتوى ومشكلة الدراسة.

ي. شكل من أشكال علم الدلالة: الوحدات التي تم تحليلها ليست هي الكلمات، ولكن معنى هذه الكلمات والمعاني التي تحملها؛ لذلك هو في التحليل، وليس بنفس الطريقة.

ن. أسلوب مبسط: قد يكون هذا هو السبب وراء تصرفاتها والوصول السريع إلى النتائج، لا يشمل تحليل المحتوى تقنيات وآليات العمل، بينما طرق البحث الأخرى قد تنطوي على تعقيد أو إجراءات متعددة.

3. **خطوات تحليل المحتوى:**

عمليًّا يتم إجراء تحليل المحتوى وفقًا للمراحل الآتية (طبة،2015):

أ. تحديد إشكالية الدراسة وسؤالها.

ب. ضبط فرضيات الدراسة، متغيراتها الأساسية ومؤشراتها.

ج. ضبط أهداف ونطاق وحدود الدراسة.

د. إعدادات المجتمع وعينة للدراسة.

هـ. ضبط الفئات الأساسية والفرعية للتحليل والمؤشرات.

و. ضبط وحدات للتحليل والتعريف.

ز. إجراءات الصدق والاتساق.

ح. ترميز وتحليل البيانات واستخراج النتائج.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من أهم الدراسات التي تطابقت في جزء أو كل لهذه الدراسة ما يلي:

هدفت دراسة العيد (2019) إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، والتعرف على مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، واستخدمَ -كأداة للدراسة- قائمةَ تحليل محتوى كتب التكنولوجيا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تنميتها لدى طلبة المرحلة الأساسية، واختبارًا لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لطلبة الصف العاشر (من إعداد الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة من كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية من الصف (5-9) في فلسطين؛ حيث تم تحليل الكتب كاملاً في الفصلين الدراسيين للعام الدراسي 2019/2018م، وقد بلغ المجموع الكلي لعينة الدراسة (466) طالبًا وطالبة، بلغ عدد الطلاب منهم (234) طالبًا و(232) طالبة، من طلبة الصف العاشر في محافظة رفح للعام الدراسي (2019/2018م)، وتم توزيع الاختبار على أفراد العينة بنسبة (10%) من أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (4625) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر بمحافظة رفح.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والذي جاء من أجل تحقيق الدراسة هدفها، وللإجابة عن تساؤلاتها. ومن أهم نتائج الدراسة: اتسقت نتائج التحليل بين كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية من حيث تقارب النسب المئوية، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر المهارات في محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية (20%)، وعدم ارتقاء مستوى اكتساب الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى مستوى الإتقان المحدد بالدراسة (75%)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تُعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة).

كما هدفت دراسة العمري (2019) إلى: التعرف على دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات التفكير العليا في ضوء رؤية 2030، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت أداة الدراسة الاستبانة، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (160) معلمة من معلمات الصفوف الأولية، بعد المعالجة الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة وجود دور للمشرفات في تنمية مهارات التفكير العليا؛ حيث جاءت مهارات (إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات الطالب، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة تكنولوجيا التعليم)، بدرجة انطباق (متوسطة)، وجاءت مهارات)إدارة فن التعليم، إدارة منظومة التقويم) بدرجة انطباق (كبيرة).

واستهدفت دراسة حجة (2018) إلى: استقصاء مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف من (7-9) في فلسطين لمهارات القرن 21 الرئيسية والفرعية، وتم تطوير أداة تحليل هي استمارة تحليل للمحتوى، تتضمن مهارات القرن، وتم تحديد وجود المهارات في المحتوى من خلال ما تشير إليه كل من الأهداف وفقرات المحتوى، والأنشطة العملية والنظرية، وأسئلة التقويم إلى أي من المؤشرات الواردة في استمارة التحليل التي يمكن استخدامها للدلالة على وجود المهارات، وتم حساب النسبة المئوية لها من إجمالي قائمة المؤشرات الواردة في استمارة التحليل. وقد أشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن 21 الرئيسة والفرعية، وعدم تضمينها لمهارات أخرى منها: استخدام التكنولوجيا والمبادرة والتوجه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

كما هدف بحث المالكي (2018) إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس العلوم بوحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل ستيم STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير أنموذج ISEF Intel لدى طالب الصف الخامس الابتدائي في جدة، وذلك للوقوف على مدى إيفاء تعليم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالطموحات الوطنية في إكساب طالب المرحلة الابتدائية مهارات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة مهارات البحث العلمي. وقد تم اتباع التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) أُجري عليهما القياس القَبلي والبعدي باستخدام اختبار (وحدة الأنظمة البيئية مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة ISEF Intel، حيث درس طالب المجموعة التجريبية) 35 طالبًا باستخدام دليل المعلم بمدخل STEM لتنمية مهارات البحث وفق معايير إنتل أيسف ISEF Intel، بينما درس طالب المجموعة (وحدة الأنظمة البيئية بالأساليب التدريسية المعتادة الضابطة) 35 طالبًا، وأظهرت النتائج ما يلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة ISEF Intelوذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم الأثر حسب معادلة مربع إيتا 0.75 وهي نسبة تشير إلى الفاعلية التأثيرية الكبيرة لمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة ISEF Intel لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بجدة الذين درسوا وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05

بين متوسطات معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي المستويات المهارية المتباينة (مرتفع، متوسط، منخفض)، مما يشير إلى فاعلية دراسة وحدة الأنظمة البيئية بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير ISEF Intel لدى الطلاب ذوي المستويات المهارية المتباينة.

هدفت دراسة سبجي (2016) إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين لمقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف استغلت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة تحليل المحتوى معدلة من قِبَل الباحثة؛ حيث اشتملت الأداة 21 صورتها الأولية على (٥٢) موشرًا، موزعةً على (٧) مجالات وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة- الابتكار والإبداع - التعاون والعمل في فريق - القيادة - فهم الثقافات المتعددة – ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام -ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال - المهنة والتعلم المعتمد على الذات، كما تمثلت عينة الدراسة في مقررات العلوم المطورة للصف الأول المتوسط للفصلين لعام 1436 - 1437هـ، وعددها (6).

وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة المهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت 22.86 حيث بلغت نسبة تناول المقررات لبعض المهارات الحياتية صفرًا.

هدف بحث الخزيم والغامدي (2016) إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن 21 في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، متمثلًا في أسلوب تحليل المحتوى؛ إذ تم تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، وأعدّت لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى، التي تم بناؤها في ضوء مهارات القرن21 المحكمة، والتي بلغ عددها 53 مهارةً توزّعت على سبعة مجالات رئيسة.

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: اتسقت نتائج تحليل المحتوى بصورة عامة بين كتب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، من حيث تقاربُ النسب المئوية لتوافر مهارات القرن 21 في المحتوى لكل مجال من مجالات المهارات الرئيسة. وبلغ متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات القرن 21 في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية 41% وتوافر بدرجة متوسطة، وتوزع بنسب متفاوتة على سبعة مجالات رئيسة، هي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بنسبة بلغت 78.3%، ومهارات المهنة والتعلم الذاتي بنسبة بلغت 58.6%، ومهارات الابتكار والإبداع بنسبة بلغت 57.8%، ومهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام بنسبة بلغت 36.5%، ومهارات التعاون والعمل في فريق القيادة بنسبة بلغت 32.3%، ومهارات فهم الثقافات المتعددة بنسبة بلغت 19.4%، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات الاتصال بنسبة بلغت 4.3%.

هدفت دراسة شلبي (2014) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وتقويم محتوى كتب العلوم الحالية في هذه المرحلة في ضوء توافر هذه المهارات، ووصف لكيفية دمج هذه المهارات في مناهج العلوم. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، ثم استخدمت أسلوب دلفاي - كأحد أساليب الدراسات المستقبلية - من خلال ثلاثة جولات مع عدد (15) من الخبراء، واستخدم تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم بالتعليم الأساسي والتي بلغ عددها (6) كتب دراسية.

وقد توصلت الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاثة مجموعات من المهارات، لكل منها مهارات أساسية وفرعية، فضلًا عن العبارات الإجرائية التي تعبر عن آداءات المتعلمين المتوقعة. كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن هناك تدنيًا واضحًا في تناول هذه المهارات في كتب العلوم، وبناء على ذلك أعدت الدراسة مصفوفتين لمدى وتتابع هذه المهارات لكل من المرحلة الابتدائية والإعدادية بالتعليم الأساسي.

إجراءات الدراسة:

وتكونت إجراءات الدراسة من عدة محاور، وهي كالآتي:

أولًا: منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وهو الذي يهتم بتحديد الواقع وجمع الحقائق عنه وتحليل بعض جوانبه، وبالتالي المساهمة في العمل على تطويره (أبو النصر، 2004م).

ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:

وتتكون من:

1. مجتمع البحث: يتمثل في كتب اللغة العربية المطورة للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، طبعة (2015).
2. عينة البحث: تتمثل في كتاب اللغة العربية المطور للصف الرابع الابتدائي، وتشكل كتاب الطالب، وجزئي التدريبات اللغوية طبعة (2015).

ثالثًا: أداة الدراسة:

وتتمثل في أداة تحليل المحتوى للخزيم والغامدي (2015) معدلة من قبل الباحثة بحيث تناسب مجال اللغة العربية، وقد اشتملت الأداة في صورتها الأولية على 52 مؤشرًا موزعه على 7 مجالات.

وتم التحقق من الأداة من خلال:

1. صدق أداة البحث:

تم تقديم الأداة إلى عدد من المحكمين لإبداء آرائهم حول هذا الموضوع، من حيث سلامة اللغة ووضوح الكلمات، ومدى ملاءمة المهارات لموضوع الدراسة ومدى ملاءمتها إلى المرحلة العمرية، تم إجراء بعض التعديلات، وأصبحت الأداة في الإصدار الأخير من 47 مؤشرًا موزعة في سبعة مجالات رئيسة كما هو ممثل في الجدول التالي (1).

جدول (1): توزيع مجالات وأدوات أداة تحليل المحتوى

م	مجال المهارة	عدد المهارات الفرعية
1	التفكير الناقد وحل المشكلات	9
2	الابتكار والإبداع	5
3	التعاون والعمل في فريق والقيادة	8
4	ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	8
5	ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	4
6	المهنة والتعلم المعتمد على الذات	8
7	فهم الثقافات المتعددة	4
	المجموع	46

2. ثبات أداة البحث:

لحساب معامل الثبات تم تحليل محتوى وحدة عشوائية من كتاب اللغة العربية عينة الدراسة، وبتطبيق معادلة هولستي وجد أن قيمة معامل الثبات بلغت (0.84) وهو معامل ثبات عالٍ يسمح بالوثوق في نتائج التحليل.

رابعًا: ضوابط التحليل:

بعد أن تحققت الباحثة من صحة وثبات الأداة المذكورة سابقًا، تم استخدام الأداة وفقًا لما يلي:

1. الهدف من التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تحديد مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين المطلوبة في كتب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين.
2. عينة التحليل: تألفت من جميع المواضيع في جميع كتب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين (الطلاب والتمارين) مع الأخذ في الاعتبار أنه:
   أ. تم إجراء تحليل في إطار المحتوى العلمي للكتب، باستثناء الظرف وإدخال القات والزهور.
   ب. تم إجراء تحليل في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين وآثارها.
   ج. فحص أسئلة الاختبار في منتصف ونهاية فصول الجملة، والاختبارات التراكمية، وجميع الرسومات والأشكال والصور والأنشطة الواردة في المحتوى.

3. يعتبر السؤال الرئيس أو التمرين أو النشاط عنصرًا فرعيًا واحدًا؛ لأنه يحتوي غالبًا على فكرة واحدة.

المجموعات التحليلية التي تم اعتمادها على النحو التالي:

أ. الفئات التحويلية الرئيسة: مجالات المهارات السبعة الرئيسية لإطار التعلم للقرن الحادي والعشرين.

ب. فئات التحليل الجزئي: تتمثل في المؤشرات المحددة الواردة في مجالات المهارات السبعة في إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين.

4. وحدة التحليل: تم اختيار وحدة الفكرة وحدة للتحليل؛ لملاءمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

5. وحدة التسجيل: تم اعتماد الشواهد وحدة تسجيل.

خامسًا: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة عددًا من الطرق الإحصائية للتعامل مع البيانات من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة بالطرق الإحصائية التالية:

1. التردد والنسب المئوية.
2. معادلة هولستي لاستقرار أداة الدراسة وفقًا للاتفاق بين المحللين.
3. ظهر معيار تحديد مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في عينة الدراسة، التي بنيت في ضوء أدب ييل ومحتواه، وفقًا لما يلي للجدول (2):

جدول (2) ضوابط الحكم على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
متوفر بدرجة منخفضة	33%	0%
متوفر بدرجة متوسطة	66%	أكبر من 33%
متوفر بدرجة عالية	100%	أكبر من 66%

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

أتت هذه الدراسة للإجابة على سؤالين رئيسين وهما:

1. الإجابة على السؤال الأول:

وينص على: «ما هي مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية؟».

وتتمثل الإجابة في مجالات ومؤشرات أداة التحليل بعد عرضها على المحكمين، وهذه المهارات التي تم اعتمادها ضمن أداة التحليل (ملحق رقم 1).

2. الإجابة على السؤال الثاني:

وينص على: «ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد وحل المشكلة، الابتكار والابداع، التعاون والعمل في الفريق، القيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، المهنة والتعلم المعتمد على الذات) في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية باستخدام أداة التحليل، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية عينة الدراسة كالاتي:

جدول (3) نتائج تحليل كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية

كتاب اللغة العربية عينة التحليل	مجموع الافكار
كتاب الطالب	120
كتاب التدريبات الجزء الأول	80
كتاب التدريبات الجزء الثاني	88
المجموع	288

أولًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

يوضح الجدول (4) أن جميع مؤشرات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة عالية بنسبة 70.3% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة عالية في الثلاث كتب، وحصل مؤشر يوجه محتوى مقرر اللغة العربية المنظم لتفسير الأفكار وتوضيحها، وحصل مؤشر يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة على أدنى تكرار.

جدول (4) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية المتعلم لكتابة عبارات تبين رأيه.	35	17	11	63
2	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية المنظم لتفسير الأفكار وتوضيحها.	130	48	22	200
3	يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية مواقف التنمية مهارات اتخاذ القرار.	14	2	0	16
4	يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية تحليل بدائل وجهات النظر	15	1	0	16
5	ينمي مهارات تفسير المعلومات والآراء والأحداث	66	11	8	85
6	يتضمن فرصًا لحل المسائل بشكل مستقل.	88	45	34	167
7	يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة.	7	0	0	7
8	يتضمن أنواعًا مختلفةً من المشكلات والمواقف غير المألوفة	21	4	2	27
9	يتضمن أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة	15	6	5	26
المجموع		391	134	82	607
			70.3%		

ثانيًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال الابتكار والإبداع:

يوضح الجدول (5) أن جميع مؤشرات مهارات الابتكار والإبداع متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة متوسطة بنسبة 65.4% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة متوسطة في الثلاث كتب وحصل مؤشر «يقدم المحتوى طرقًا مختلفة لابتكار الأفكار (كالعصف الذهني)»، وكذلك مؤشر «بحث المحتوي على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما» على أدنى تكرار.

جدول (5) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات الابتكار والإبداع

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يقدم المحتوى طرقًا مختلفةً لابتكار الأفكار (كالعصف الذهني)	100	76	78	254
2	يحث المحتوى على بناء الأفكار وتوسيعها	62	37	54	153
3	يحث المحتوي على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما	2	0	0	2
4	يتطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال	7	4	5	16
5	يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة	54	39	47	140
المجموع		225	156	184	565
		65.4%			

ثالثًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال التعاون والعمل في فريق والقيادة:

يوضح الجدول (6) أن جميع مؤشرات مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة متوسطة بنسبة 37.2% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة متوسطة في الثلاث كتب وحصل مؤشر «يتضمن مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية» وكذلك مؤشر«يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما» على أدنى تكرار.

جدول (6) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يعزز مقرر اللغة العربية الاتجاهات الايجابية نحو العمل التعاوني	9	0	1	10
2	يوجه إلى استثمار نقاط القوة في الآخرين	12	4	6	22
3	يتضمن مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية	2	0	0	2
4	يركز على قضايا المجتمع ومصالحه	38	13	9	60
5	يتضمن مواقف تحث على المبادرة والقيادة	2	1	0	3
6	يوجه السلوك الإنساني نحو الاستقامة	49	20	27	96
7	ينمي المشاركة والتعاون بفاعلية	6	0	0	6
8	يوجه السلوك بأسلوب مهني	65	30	27	122
المجموع		183	68	70	321
		37.2%			

رابعًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام:

يوضح الجدول (7) أن جميع مؤشرات مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة عالية بنسبة 68.4% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة عالية في الثلاث كتب، وحصل مؤشر «يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق» وأيضًا المؤشرات التالية «يتضمن مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصدرها، ينمي تقويم المعلومات تقويمًا نقديًّا، يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه، يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة، يحث على إصدار الأحكام على كافة الوسائل والتقنيات الإعلامية المعددة» على أدنى تكرار.

جدول (7) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يتضمن مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات الاتصال الشفهي	60	40	33	133
2	يساعد المحتوى على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وفعالية المصدر	90	66	45	201
3	يتضمن مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصدرها	0	0	0	0
4	يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق	100	81	76	257
5	ينمي تقويم المعلومات تقويمًا نقديًّا	0	0	0	0
6	يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه	0	0	0	0
7	يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة	0	0	0	0
8	يحث على إصدار الأحكام على كافة الوسائل والتقنيات الإعلامية المعددة	0	0	0	0
	المجموع	250	187	154	591
			68.4%		

خامسًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال:

يوضح الجدول (8) أن جميع مؤشرات مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة منخفضة بنسبة 2.1% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة منخفضة في الثلاث كتب. وحصل مؤشر «يحث محتوى مقرر اللغة العربية على إصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات» وكذلك المؤشرات التالية «يتضمن مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة، يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها» على أدنى تكرار.

جدول (8) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يعزز محتوى مقرر اللغة العربية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية	6	2	0	8
2	يتضمن مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة	0	0	0	0
3	يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها	0	0	0	0
4	يحث محتوى مقرر اللغة العربية على إصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات	8	2	0	10
	المجموع	14	4	0	18
			2.1%		

سادسًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال المهنة والتعلم المعتمد على الذات:

يوضح الجدول (9) أن جميع مؤشرات مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة منخفضة بنسبة 31.8% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة منخفضة في الثلاث كتب وحصل مؤشر «ينمي الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج»، وحصلت المؤشرات التالية «يوضح مقرر اللغة العربية الأهداف للمتعلمين، يوجه محتوى مقرر اللغة العربية لإدارة المشاريع بكفاءة» على أدنى تكرار.

جدول (9) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة	2	5	3	10
2	يوجه إلى استثمار التغذية الراجعة بفعالية	16	21	26	63
3	يتضمن مواقف تعليمية بمشروعات تزداد تعقيدًا بالتدريج	10	6	4	20
4	يوضح مقرر اللغة العربية الأهداف للمتعلمين	0	0	0	0
5	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية لإدارة المشاريع بكفاءة	0	0	0	0
6	يحفز المحتوى المتعلمين على التساؤل الذاتي	5	4	3	12
7	يعطي فرصة لتجاوز متطلبات المنهج إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي	30	22	23	75
8	ينمي الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج	38	27	30	95
المجموع		101	85	89	275
		31.8%			

سابعًا: نتائج التحليل بالنسبة لمجال فهم الثقافات المتعددة:

يوضح الجدول (10) أن جميع مؤشرات مهارات فهم الثقافات المتعددة متوافرة في كتاب اللغة العربية المطور للمرحلة الابتدائية بالمملكة البحرينية بدرجة منخفضة بنسبة 22.6% في كل من (كتاب الطالب، كتاب التدريبات الجزء الأول، كتاب التدريبات الجزء الثاني)، مما يدل على أنها متوافرة بدرجة منخفضة في الثلاث كتب وحصل مؤشر «يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة»، وحصلت المؤشرات التالية «يشير إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة» على أدنى تكرار.

جدول (10) نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات فهم الثقافات المتعددة

م	المهارات الفرعية	كتاب الطالب	كتاب التدريبات الجزء الأول	كتاب التدريبات الجزء الثاني	المجموع
1	يعزز الاتجاهات نحو الثقافات الاخرى	6	3	3	12
2	يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين (كالإصغاء والتحدث)	30	12	15	57
3	يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة	40	36	33	109
4	يشير إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة	6	8	3	17
المجموع		82	59	54	195
		22.6%			

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج آلت إلى مجموعة من التوصيات، أهمها ما يلي:

1. بالنسبة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:
   أ. يجب أن يحتوي محتوى مقرر اللغة العربية مهارات تساعد الطلاب على اتخاذ القرار.
   ب. يجب أن يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية آليات للتعرف على وجهات النظر للطلاب.
   ج. يجب إعطاء الفرصة للطلاب داخل المنهج للحكم على الإجابات المختلفة.
2. بالنسبة لمهارات الابتكار والإبداع:
   أ. يجب أن يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما.
   ب. يتطلب وضع تفسيرات غير مالوفة من البيانات والأشكال.
3. بالنسبة لمهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة:
   أ. يجب أن يتضمن المقرر مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية.
   ب. يجب أن يتضمن المقرر مواقف تحث على المبادرة والقيادة.
   ج. يجب أن ينمي المقرر المشاركة والتعاون بفاعلية.
4. بالنسبة لمهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام:
   أ. يجب أن ينمي المقرر التفكير النقدي للطلاب.
   ب. يجب أن يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه.
   ج. يجب أن يحث المحتوى على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة.
5. بالنسبة لمهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال:
   أ. يجب أن يتضمن المحتوى مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة.
   ب. يجب أن يعزز محتوى مقرر اللغة العربية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية.
   ج. يجب أن يتضمن المحتوى مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها، وتقويمها.
6. بالنسبة لمهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات:
   أ. يجب أن يوضح مقرر اللغة العربية الأهداف للمتعلمين.
   ب. يجب أن يوجه محتوى مقرر اللغة العربية لإدارة المشاريع بكفاءة
7. بالنسبة لمهارات فهم الثقافات المتعددة:
   – يجب أن يعزز محتوى مقرر اللغة العربية الاتجاهات نحو الثقافات الأخرى.

أولًا المراجع العربية:

1. أبو النصر، مدحت (2004). قواعد و مراحل البحث العلمي، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
2. البـاز، مـروة محمـد محمـد (2013). تطويـر منهـج العلـوم للصـف الثالـث الإعـدادي في ضـوء مهـارات القـرن الواحـد والعشريـن، قسـم المناهـج وطـرق تدريـس العلـوم، كليـة التربيـة، جامعـة بورسـعيد.
3. بورغـداد، ميـادة (2011). معوقـات فاعليـة الإشراف التربـوي عـلى التعليـم الابتدائي في الجزائـر ضمن الاتجاهـات الإشرافية المعـاصرة، رسـالة ماجسـتير، قسـم علـم النفـس و علـوم التربيـة والأرطفونيـا، كليـة العلـوم الإنسـانية و العلـوم الاجتماعـي، جامعـة منتوري قسـنطينة.
4. التويجـري، عـلي محمـد (2000)، تعليـم اللغـة العربيـة في دول الخليـج مـع دراسـة حالـة لواقـع تعليم اللغـة العربيـة في المملكة العربيـة السـعودية، مجموعـة محـاضرات مقدمة في مجمـع اللغة العربيـة الأردني.
5. حجـة، حكـم رمضـان حسـين (2018). مـدى تضمـين كتـب العلـوم للمرحة الأساسـية العليا لمهـارات القـرن الحـادي والعشرين، دراسـات، العلـوم التربويـة، مجلـد 45، عدد3.
6. حفنـي، مهـا كـمال (2015).) ورقـة عمـل بعنـوان ((مهـارات معلـم القـرن الـ 21)، قسـم المناهـج وطـرق التدريـس، قسـم المناهـج وطـرق التدريـس، كليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط.
7. الخزيـم، خالـد بـن محمـد بـن نـاصر ومحمـد بـن فهـم بـن ثـواب الغامـدي (2016). تحليـل محتـوى كتـب الرياضيـات للصفـوف العليـا للمرحلـة الابتدائيـة بالمملكـة العربيـة السـعودية في ضـوء مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، مجلـة رسـالة التربيـة وعلـم النفـس، العـدد 53، الريـاض.
8. الخليفـة، حسـن جعفـر (2011). دراسـة تحليليـة للمضامـين الأخلاقيـة في كتـب اللغـة العربيـة بالصفـوف الثلاثـة الأولى مـن المرحلـة الابتدائيـة بـدول الخليـج العربيـة، مجلـة رسـالة الخليـج العـربي العـدد (93).
9. خمايسـة، بنـان عـلى محمـد (2015). تحليـل محتـوى وحـدة الضـوء والبصريـات مـن كتـاب العلـوم العامـة الجـزء الثـاني للصـف الثامـن الأسـاسي، تخصـص تعليـم العلـوم، كليـة التربيـة، جامعـة القـدس المفتوحـة.
10. الدبيـان، إبراهيـم عـلي، وحيـد السـيد إسـماعيل حافـظ، مختـار عبـد الخالـق عبـد الإلـه عطيـة (2011). تطويـر مناهـج اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة في ضـوء المسـتويات المعياريـة للغـة العربيـة والاتجاهـات الحديثـة لتعليمها، مجلـة الثقافـة والتنمية، العـدد 51، المجلـد 48.
11. الرفاعي، عبد المجيد (2007). دور التعريب في بناء مجتمع المعرفة، العربية 3000، مترجمة.
12. سـبحي، نسريـن حسـن (2016). مـدى تضمـين مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في مقـرر العلـوم المطـور للصـف الأول المتوسـط بالمملكـة العربيـة السـعودية، مجلـة العلـوم التربويـة، مجلـد1، العـدد1.
13. السـردي، هـمام عبـد اللـه علـي (2012). تقويـم أدوات البحـث المسـتخدمة في البحـوث التربويـة لـدى طلبة الدراسـات العليا في الجامعـة الإسـالمية بغـزة، كليـة التربيـة، عـمادة الدراسـات العليـا، الجامعـة الإسـلامية، غزة.
14. شـلبي، نـوال محمـد (2014). إطـار مقـترح لدمـج مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في مناهـج العلـوم بالتعليـم الأسـاسي في مـصر، المجلـة الدوليـة التربويـة المتخصصـة، المجلـد 3، العـدد10.
15. صبري، ماهر إسماعيل (2009). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 2.
16. الطالـب، صليحـة (2009). الصعوبـات والتحديـات التـي تواجـه التعليـم العـربي، https://:net.illaf.edutrapedia/arabic/id=article_show?thtml=id=221
17. طبـة، محمـد البشـير (2015). تحليـل المحتـوى في بحـوث الاتصـال –مقاربـة في الإشـكاليات والصعوبـات-، مجلـة الدراسـات والبحـوث الاجتماعيـة، جامعـة الشـهيد حمـة لخـضر، الـوادي، العـدد41/13.
18. طعيمة، رشدي أحمد (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.
19. عبـارة، يحيـى ومحمـد إسـماعيل (2017). مـدى توفـر المفاهيـم الاجتماعيـة في محتـوى كتـاب التاريـخ للصـف السـابع الأسـاسي في سـورية «دراسـة تحليليـة»، مجلـة جامعـة البعـث، المجلـد 39، العـدد 36.
20. العمارين، يحيى (2010). تحليل محتوى كتب علم الأحياء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي في مجال التربية الجنسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد4.
21. العمـري، صالحـة حسـن محمـد (2019). دور المشرفـات التربويـات في تنميـة مهـارات القـرن 21 لـدى معلـمات الصفـوف

الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية 2030 بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد 3، المجلد 3.

22. العيد، سمية إبراهيم سلّام شيخ (2019). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، ماجستير مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة.
23. الكلثم، حمد بن مرضي بن إبراهيم (2013). تحليل محتوى كتاب الفقه «1 «للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي و العشرين، مجلة التربية، عدد 154 مجلد 1.
24. المالكي، ماجد محمد حسن (2018). فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد4، عدد1.
25. متولي، ناريمان إسماعيل (2012). القطاع الخاص ودوره في بناء مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية بتوفير مجالات العمل والتوظيف: الواقع والتحديات، المؤتمر الـ23 للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، الدوحة، قطر.
26. محي، مائدة مردان، وندية خلف جبر (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، العدد ٥، المجلد ٤٢.
27. المدخلي، محمد بن عمر (بدون سنة نشر) منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز،

https://www.academia.edu/36001564/%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC_%D8%AA%D8%AD%D9%84%D9%8A%D9%84_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9%88%D9%89

28. المليجي، رفعت محمد حسن، وعلي عبد المحسن عبد التواب الحديبي(2006). إتقان محتوى دروس التخصص (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى) مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، كلية التربية، جامعة أسيوط.
29. موقع وزارة الخارجية بمملكة البحرين (2019). التعليم،

https://www.mofa.gov.bh/Default.aspx?tabid=8350&language=ar-BH

30. نسيمة، بومعراف وساعد شفيق (2005). تطوير المناهج التربوية، جامعة بسكرة.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

1. Ashwin، Paul ، Debbie McVitty (2015). The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices، Remus Pricopie، National University of Political Studies and Public Administration (SNSPA)، Bucharest، Romania.
2. Cicek، Volkan، Hidayet Tok (2015). Effective Use of Lesson Plans to Enhance Education in U.S. and Turkish Kindergarten thru 12th Grade Public School System: A Comparative Study، International Journal of Teaching and Education، Vol. II، No. 2.
3. Gömleksiz، Mehmet Nuri، Emine Kübra Pullu (2010). The Effect of Digital Stories Developed by Using Toondoo on Students' Academic Achievement and Attitudes، International Periodical for the Languages، Literature and History of Turkish or Turkic، Vol. 1232/، p. 95110-.
4. Jadhav، Megha Sahebrao and Pratibha S Patankar (2013). Role of Teachers' in Curriculum Development for Teacher Education، For National conference on Challenges in Teacher Education، Physical Education and Sports، Department of Education and Physical Education، Mahavir Mahavidyalaya، Kolhapur.
5. John، Beatrice، Daniel J. Lang (2017). A Practical Guide to Teaching and Learning in An Interconnected World، Leuphana University Lüneburg، Institute for Ethics and Transdisciplinary Sustainability Research، Lüneburg، Germany.
6. Rudy، Prihantoro، C. (2015). The perspective of curriculum in Indonesia on environmental education، International Journal of Research Studies in Education، Vol. 4، No.1.

ملحق رقم (١) أداة تحليل مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين

مجال المهارات	المهارات الفرعية
التفكير الناقد وحل المشكلات	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية المتعلم لكتابة عبارات تُبيِّن رأيه
	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية المنظم لتفسير الأفكار وتوضيحها
	يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية مواقف التنمية مهارات اتخاذ القرار
	يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية تحليل بدائل وجهات النظر
	يتضمن محتوى مقرر اللغة العربية تحليل بدائل وجهات النظر
	ينمي مهارات تفسير المعلرمات والآراء والأحداث
	يتضمن فرصا لحل المسائل بشكل مستقل
	يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة
	يتضمن أنواعًا مختلفة من المشكلات والمواقف غير المألوفة
	يتضمن أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة
الابتكار والإبداع	يقدم المحتوى طرقًا مختلفة لابتكار الأفكار (كالعصف الذهني)
	يحث المحتوى على بناء الأفكار وتوسيعها
	يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما
	يتطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال
	يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة
التعاون والعمل في فريق والقيادة	يعزز مقرر اللغة العربية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التعاوني
	بوجه إلى استثمار نقاط القوة في الآخرين
	يتضمن مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية
	يركز على قضايا المجتمع ومصالحه
	يتضمن مواقف تحث على المبادرة والقيادة
	يوجه السلوك الإنساني نحو الاستقامة
	ينمي المشاركة والتعاون بفاعلية
	يوجه السلوك بأسلوب مهني
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	يتضمن مقرر اللغة العربية لتنمية مهارات الاتصال الشفهي
	يساعد المحتوى على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وفعالية المصدر
	يتضمن مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصدرها
	يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق
	ينمي تقويم المعلومات تقويمًا نقديًّا
	يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه
	يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة
	يحث على إصدار الأحكام على قاطبة الوسائل والتقنيات الإعلامية المعددة

مجال المهارات	المهارات الفرعية
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	يعزز محتوى مقرر اللغة العربية الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية
	يتضمن مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة
	يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها
	يحث محتوى مقرر اللغة العربية على إصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة
	يوجه إلى استثمار التغذية الراجعة بفعالية
	يتضمن مواقف تعليمية بمشروعات تزداد تعقيدًا بالتدريج
	يوضح مقرر اللغة العربية الأهداف للمتعلمين
	يوجه محتوى مقرر اللغة العربية لإدارة المشاريع بكفاءة
	يحفز المحتوى المتعلمين على التساؤل الذاتي
	يعطي فرصة لتجاوز متطلبات المنهج الى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي
	ينمي الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج
فهم الثقافات المتعددة	يعزز الاتجاهات نحو الثقافات الأخرى
	يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين (كالإصغاء والتحدث)
	يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة
	يشير إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة

2

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق)

تحت شعار: بالعربية... نبدع

2020م

2

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق) تحت شعار بالعربية... نبدع

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 4000 915 6 00970
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 0971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.org

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1441هـ / 2020م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية

الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق)

تحت شعار:

(بالعربية... نبدع)

2020م

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان: (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار: (بالعربية... نبدع)

الرقم الدولي: 0 - 000 - 00 - 0000 - 000 ISBN
الطبعة الأولى: 1441هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحور الثالث : اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية.	
مظاهرُ الضَّعفِ القرائي لدى طلبة الحلقةِ الثانيةِ من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية	393
انْعِكَاسِيَّةُ القِسْمِ اللَّفْظِيِّ في اخْتِبَارِ القُدْرَاتِ عَلَى طَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ	409
«تَعْلِيمُ العَرَبِيَّةِ تَحْتَ مِجْهَرِ التَّجْرِيدِيَّةِ وَالتَّحْلِيلِيَّةِ»	419
تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَطْوِيرِ أَسَالِيبِ التَّقْوِيمِ فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى عَلَى ضَوْءِ مَعَايِيرِ الجَوْدَةِ.	431
مُسْتَوَى اتِّسَاقِ كُتُبِ لُغَتِي لِلصُّفُوفِ (1-3) المُطَبَّقَةِ فِي المَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ مَعَ المَعَايِيرِ الوَطَنِيَّةِ لِمَنَاهِجِ التَّعْلِيمِ: دِرَاسَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ	455
إِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ تَقْوِيمِ الجَوَانِبِ المَعْرِفِيَّةِ وَالمَهَارِيَّةِ وَالوِجْدَانِيَّةِ فِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بَيْنَ الوَاقِعِ وَالمَأْمُولِ	477
التَّقْوِيمُ التَّرْبَوِيُّ فِي الحِصَّةِ التَّدْرِيسِيَّةِ الوَاحِدَةِ وَتَأْثِيرُهُ فِي تَرْسِيخِ قَوَاعِدِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	489
مُشْكِلَاتُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا: الأَسْبَابُ وَطُرُقُ العِلَاجِ دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ	497
الِاتِّجَاهَاتُ الحَدِيثَةُ فِي مَجَالِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ	507
المَوْضُوعَاتُ الَّتِي نَقَدَهَا أَصْحَابُ تَيْسِيرِ النَّحْوِ العَرَبِيِّ.	515
تَطْوِيرُ عَمَلِيَّاتِ تَقْوِيمِ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ بِدَوْلَةِ الإِمَارَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ التَّعَلُّمِ الذَّكِيِّ بَيْنَ الوَاقِعِ وَالمَأْمُولِ	523
المحور الرابع : إستراتيجيات تدريس اللغة العربية.	
المَشْهَدُ اللُّغَوِيُّ فِي فُصولِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	541
إِسْتراتيجياتُ تَعليمِ اللُّغةِ اتصاليًا	555
تعليمُ القواعدِ النَّحْويةِ بالاعتمادِ على أمثلةِ المدوناتِ اللُّغويَّةِ (المفعولُ لأجلهِ نموذجًا)	567
تَطْبِيقُ إِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّآزُرِ البَصَرِيِّ الحَرَكِيِّ لِتَطْوِيرِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الأَسَاسِيَّةِ لَدَى عَيِّنَةٍ مِنَ الطُّلَّابِ أَصْحَابِ الهِمَمِ	583
إستراتيجِيَّاتُ تَعْلِيمِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ التَّطَوُّرَاتِ الرَّقْمِيَّةِ اسْتِخْدَامُ إستراتيجِيَّةِ الصُّورَةِ أُنْمُوذَجًا	593

البحث	رقم الصفحة
أثـر المعنـى عـلى المقطـع الصـوتي في فـن الإلقـاء الشـعري دراسـة صرفيـة صوتيـة مقارنـة بـين المقطـع الصـوتي العـروضي والمقطـع الصـوتي الناتـج عـن المعنى	605
«أَثَرُ مَنْهَجٍ إِثْرَائِيٍّ عَلَى أَدَاءِ الطَّلَبَةِ الْمُتَمَيِّزِينَ بِمَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي التَّعْلِيمِ الأَسَاسِيِّ بِدَوْلَةِ الإِمَارَاتِ العَرَبِيَّةِ المتحدة»	613
فَاعِلِيَّـةُ إِسْـتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَـةٍ قَائِمَـةٍ عَـلَى مُدْخَـلِ عَمَلِيَّـاتِ الكِتَابَـةِ لِتَنْمِيَـةِ مَهَـارَاتِ الكِتَابَـةِ الوَظِيفِيَّـةِ لِلنَّاطِقِـينَ بِغَـيْرِ العَرَبِيَّـةِ	623
أَهَمِّيَّةُ حِفْظِ القُرْآنِ الكَرِيمِ، وَدَوْرُهُ فِي تَحْسِينِ وَتَطْوِيرِ مَهَارَاتِ التَّعَلُّمِ	639
الوَعْيُ الإِمْلَائِيُّ فِي العَرَبِيَّةِ: مَفْهُومُهُ وَأَنْوَاعُهُ وَقُدْرَاتُهُ	647
فَاعِلِيَّـةُ اسْـتِخْدَامِ نَمُـوذَجِ هِنْـدِي رُبَاعِـيِّ المَرَاحِـلِ (Hendy`s 4Cs Model) فِي تَدْرِيـسِ القَوَاعِـدِ النَّحْوِيَّـةِ عَـلَى تَنْمِيَـةِ بَعْـضِ المَهَـارَاتِ النَّحْوِيَّـةِ وَبَقَـاءِ أَثَـرِ التَّعَلُّـمِ لَـدَى طُـلَّابِ المَرْحَلَـةِ الثَّانَوِيَّـةِ	657
تَوْظِيفُ تِقْنِيَةٍ ثُلَاثِيَّةِ الأَبْعَادِ لِتَعْلِيمِ أَصْوَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	671
تَعْلِيمُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَفْقَ مُقَارَبَاتِ التَّدْرِيسِ الحَدِيثَةِ المُقَارِبَةِ بِالأَنْشِطَةِ وَالمَهَامِّ أُنْمُوذَجًا	679
أَثَـرُ التَّدْرِيـسِ بِاسْـتِخْدَامِ إِسـتراتيجيَّةِ «تَبَـادُلُ القَمَـرَ» وَ«الجـدول الـذاتي» عَـلَى تَنْمِيَـةِ الفَهْـمِ القِـرَائِيِّ لَـدَى طُـلَّابِ المَرْحَلَـةِ المُتَوَسِّـطَةِ	691
فَاعِلِيَّةُ النَّمُوذَجِ الرُّبَاعِيِّ فِي تَدْرِيسِ مُقَرَّرَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي مَدَارِسِ الهَيْئَةِ المَلَكِيَّةِ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ	709
فَاعِلِيَّةُ الأَلْعَابِ التَّفَاعُلِيَّةِ فِي إِثْرَاءِ المَعْرِفَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِطَالِبَاتِ الدَّمْجِ السَّمْعِيِّ بِالمَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ بِجِدَّةَ	721

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور الثالث

اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية

مظاهرُ الضَّعفِ القرائي لدى طلبة الحلقةِ الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية

THE READING WEAKNESSES ASPECTS AMONG SECOND CYCLE STUDENTS IN AL BATINAH SOUTH GOVERNORATA ACCORDING ARABIC LANGUAGE TEACHERS VIEWS.

د. محمد بن صالح بن محمد العجمي
جامعة صُحار- سلطنة عمان
Majmi3@su.edu.om

الباحثة / آمنة بنت سلمان بن صالح البريكية
وزارة التربية والتعليم - بسلطنة عمان
amnaalbreike2005@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستجابات معلمي اللغة العربية بخصوص مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

ولتحقيق هذا الهدف وَظَّفَت الدراسة المنهجَ الوصفي، وصُمِّمَت استبانةٌ كأداة للدراسة تضمنت محورين: أولهما: مظاهر الضعف في القراءة الجهرية، وتكون من (15) فقرة خصصت للمظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل، أما المحور الثاني فاختص بمظاهر الضعف في الفهم القرائي، وتكون من (15) فقرة. وطبقت الاستبانة على عينة طبقية من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، قوامها (157) معلمًا ومعلمة. وبعد إجراء المعالجة الإحصائية خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1. إن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل كانت ضعيفةً حسب التقدير الذي حددته الدراسة.
2. إن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي المتعلقة بالفهم القرائي كان ضعيفًا حسب التقدير الذي حددته الدراسة.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى دلالة 0.05، وهذا يعني أن هذه المظاهر لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي لمعلمي اللغة العربية بمحافظة جنوب الباطنة.
4. وفي ضوء تلك النتائج، أوصت الباحثة بعدد من التوصيات، منها:
5. تكثيف التدريبات والأنشطة في كتب اللغة العربية للحلقة الثانية، بحيث يتم التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ بهدف إنهاء ظاهرة الضعف القرائي.
6. التواصل الفاعل بين المدرسة والأسرة؛ لتعريف الأسرة بأدوارها اتجاه أبنائها الطلبة في مجال إتقان قراءة الكلمات والجمل، والفهم القرائي.
7. وقد قدمت الدراسة بعض المقترحات، ومنها:

1. **تشجيع معلمي اللغة العربية لإجراء مزيد من الداراسات والبحوث ذات العلاقة بالقراءة؛ للاستفادة منها في الحقل التربوي.**

المقدمة

تمثل اللغة في حياة الإنسان وسيلته في الاتصال، وعن طريق هذا الاتصال يتمكن من التعبير عن مشاعره وأفكاره. وفي ضوء ذلك تعد اللغة من أهم السمات التي تميّز بها النوع البشري؛ حيث تعينه على تحقيق إنسانيته (قنديل & الطحان، 2010). واللغة العربية إحدى اللغات الحية، ومما أعانها على حيويتها ارتباطها بكتاب الله -عز وجل-، ونزولها بلسان عربي مبين؛ لقوله تعالى: {نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}، فأخذت على عاتقها حمل الرسالة السماوية، ومهمة تبليغها للبشرية جمعاء، ومن منطلق كونها وسيلة من وسائل التواصل اللغوي تتضح أهمية القراءة كوسيلة أساسية للتعلم (الموسوي، 2014).

وكانت أول كلمة أنزلها الله على رسوله الكريم (عليه الصلاة والسلام) كلمة {اقْرَأْ}، وهذا تنويه منه -سبحانه وتعالى- على أهمية القراءة في حياة الفرد. فالقراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي للفرد والمجتمع؛ باعتبار أنها وسيلة من وسائل اكتساب المعارف والعلوم والثقافة. فعن طريق القراءة يتمكن الفرد من إغناء فكره وعواطفه وتنمية مهاراته وقدراته، وبالقراءة ينطلق الفرد في التعليم الذي أصبح ضرورة من ضرورات الحياة، خاصةً في عصر العولمة والثورة العلمية (الكحالي،2011). وهذا ما ذكرته الكميشي (2015) من أن القراءة طريق واضح المعالم في ترقية الأفراد وتقدم المجتمعات، فمن خلال القراءة يطلع الفرد على تراث أمته فيعتز بتاريخها كما تجعله يتصل بعالمه الخارجي؛ لذلك تمثل القراءة مكانة عظيمة في حياة الإنسان، فهي تساعد الإنسان في بناء شخصيته، وتعينه على تطبيق الأسلوب العلمي لحل مشكلاته، فضلًا عن كونها الأداة الرئيسة لعمليتي التعليم والتعلم للمجتمعات البشرية، ولا يخفى دورها في كونها بوابة الإنسان الأولى لتلقي العلوم المتنوعة والمختلفة، فهي تفتح آفاقًا واسعة لانتقال المعرفة. وتظهر أول مدلولات القراءة أنها مهارة آلية بسيطة؛ بمعنى أنها نشاط يبدأ اعتماده على البصر وينتهي بتعرف المواد المطبوعة، وقد تطور هذا المفهوم في القرن الحالي، فأصبحت القراءة عملية نفسية لغوية يقوم بواسطتها القارئ بإعادة بناء صورة الرموز المكتوبة التي عبر عنها الكاتب في النص المقروء (سليمان، 2008م).

وبما أن القراءة من المهارات الأساسية في تعليم المرحلة الابتدائية، فهي مطلب للتحصيل الجيد في المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب، فعن طريقها يكمل الطالب تعلمه، ويتابع دروسه في المواد الدراسية الأخرى، فيتوقف عليها تحصيله الدراسي (Hulme & Snowling ،2011). فإذا أتقن الطالب مهارات القراءة تقدم في دروسه، وإذا أخفق في مهاراتها فسيترتب عليه ضعف تقدمه في المواد التي يدرسها؛ فتنجم عنه مشكلة دراسية قد تسبب رسوب الطالب أو تسربه من المدرسة. وبناء عليه؛ فإن الخلل في إتقان مهارات القراءة يؤدي بدوره إلى وجود ظاهرة الضعف القرائي والذي عرفه عوض (2012، ص.479): (قصور في قدرة القارئ على فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة وبناء المعنى منها. وعرفه عيد (2011، ص. 61): (القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معان وأفكار). ومن خلال هذه التعريفات يتضح أن المتعلمين ليسوا على تلك الدرجة من إتقان مهارات القراءة. ويبدأ الضعف لدى الطلبة متمثلًا في حل الرموز المكتوبة والقدرة على ترجمتها وربطها بدلالتها الذهنية منذ الأشهر الأولى من الصف الأول، ولكن الطالب لسبب أو لآخر ينسى قراءة الحروف والجمل التي تعلمها سابقًا؛ فيكون من الصعب عليه تلقي خبرات جديدة. وهنا تتزايد المشكلة فينجم عنها ضعف القدرة على تكوين أفكار النص وتسلسلها، وفهم مواطن جمالها، وهذا بدوره يؤدي إلى الضعف القرائي لديه.

وللضعف القرائي مظاهر تتجلى في جانبين: منها ما يتعلق بمهارة التعرف والنطق وهذا يتعلق بقراءة الحروف والكلمات والجمل، الذي قد يظهر في ضعف قدرة الطلبة على التمييز بين الحروف الهجائية المتشابهة، وإضافة أصوات للكلمة المقروءة، ونطقها وحذف بعض أحرف الكلمة أثناء قراءتها، وإبدال حرف بآخر أو كلمة بكلمة أخرى، وتكرار الكلمات أثناء القراءة، بالإضافة إلى ضعف النطق لحركات بنية الكلمات وأواخرها (الهاشمي، البوسعيدي، الموسوي، كاظم، الخائفي، 2016). وقد أشارت العشي (2007) إلى مجموعة من مظاهر الضعف القرائي التي تتعلق بقراءة الحروف والكلمات، والتي تتمثل فيما يلي: ضعف القدرة على تكوين كلمات تؤدي إلى معان صحيحة، وضعف القدرة على ترجمة الكلمات إلى أصوات تتفق مع صورها الرمزية، والضعف في ضبط الحركات، والتآزر الحركي أثناء القراءة، كذلك ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة، كما يعاني بعض الطلبة من ضعف القدرة على تتبع مكان الوصول في القراءة، وإصابتهم بالارتباك عند الانتقال من نهاية السطر الأول إلى بداية السطر الثاني في النص المقروء.

ومن جملة هذه المظاهر أيضًا إدخال بعض الكلمات غير الموجودة في السياق مع تكرار بعض الكلمات أو الجمل التي تصادفهم في القراءة ولا يتمكنون من قراءتها، كما يميل بعض الطلبة إلى قراءة بعض الكلمات بصورة عكسية. ومنها مظاهر متعلقة بفهم المقروء التي تشمل: ضعف القدرة على استخراج أفكار النص وتصنيفها، واستنتاج معاني المفردات، وتصنيف المعلومات وترتيبها، والتفريق بين أساليب الأمر والنهي والتعجب والاستفهام (الظنحاني،2011). كما تتضح مظاهر فهم المقروء في ضعف قدرة الطلبة على استنتاج المعنى العام للمادة المقروءة، وضعف القدرة على فهم تتابع أفكار النص المقروء، وضعف القدرة على تنظيم الأفكار وتصنيفها، كما يظهر هذا الضعف في تمثيل المعنى وانخفاض المخزون اللغوي لدى الطلبة، وضعف قدرة الطلبة على الربط بين معلومات النص المقروء وخبراتهم السابقة (الرمحي، 2017). وفي هذا الصدد أكدت دراسة الكوري (2012) التي أجراها على طلبة الرابع والخامس في اليمن على وجود ضعف في التنغيم الصوتي في قراءة الكلمات والجمل حسب معناها، والتعثر في نطق حركات المد وحركات التنوين. ويؤكد أبو الضبعات (2007) أن مشكلة الضعف القرائي تكمن في ضعف قدرة الطلبة على تخطي المرحلة الأولى لإتقان مهارة اللفظ، وهذا الضعف لا يتمثل في الأخطاء اللفظية فحسب، وإنما يتعداه إلى التمثيل والتعبير؛ انطلاقًا من كون القراءة مفتاحًا للمعرفة من جميع جوانبها غير معتمدة على الجانب اللفظي فقط. واستنادًا على ما سبق فإنه يمكن رسم الملامح الأولى لوجود مشكلة الضعف القرائي والتي أشار إليها الأدب التربوي، وأكدتها دراسة وزارة التربية والتعليم (2005) التي كانت بعنوان: الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، ووقوفًا على مشكلة الضعف القرائي طبقت دراسة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان خمس أدوات، واختبارين للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة. وقد خرجت بمجموعة توصيات منها: تحديد رصيد الطفل اللغوي ما قبل المدرسة بالسلطنة، ووضع عدة معايير لاختبار النصوص القرائية لطلبة الحلقة الأولى، وتقويم دور المجتمع الأسري لعلاج الضعف القرائي، مع إعداد بعض البرامج العلاجية، وتجربة مدى فاعليتها لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

كما أن الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة متنوعة ومتعددة، وأن الضعف القرائي في مجمله لا يمكن إرجاعه إلى عامل واحد، بل إلى عدة عوامل متداخلة تساعد على شيوع الضعف القرائي. بينما تشير وزارة التربية والتعليم (2005) إلى أن هناك عوامل تؤدي إلى ظهور الضعف القرائي، وتتمثل في ضعف بعض المعلمين في توظيف التقانات الحديثة، وطرائق التدريس المناسبة لتعليم القراءة، وإهمال بعض المعلمين لتصويب بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة؛ وهذا بدوره يؤدي إلى فقدان الطلبة للنموذج السليم في عملية القراءة؛ لذا أوصت ندوة اللغة العربية الثانية التي نظمتها وزارة التربية والتعليم (2011) المعلمين بضرورة التعرف على طرائق تدريس اللغة العربية الحديثة؛ إذ إن الطلبة الذين يعانون من الضعف القرائي كثيرًا ما يعانون أثناء مراجعتهم اليومية وتحضيرهم لدروسهم، وبالتالي يكون تحصيلهم أقل؛ فيؤدي إلى عجز هؤلاء الطلبة عن مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي؛ فتنجم عن ذلك كله مشكلة التأخر الدراسي. كما يشير «Botting"، Myersمايزر وبوتينغ (2008) إلى أسباب أخرى تكمن وراء مشكلة الضعف القرائي تعزى لعوامل جوهرية عند المتعلمين أنفسهم، وأخرى تعود لبعض التأثيرات الخارجية في مثل: المقدار المخصص لممارسة القراءة؛ حيث إن الوقت غير الكافي يؤثر على الطلبة ذوي القدرات المتدنية على ممارسة القراءة. بينما ترى دراسة «Blanton، Wood، Taylor» بلانتون وود وتايلور (2007) أن استجابة الطلبة للفشل من أهم العوامل وراء ظهور مشكلة الضعف القرائي؛ وذلك لارتباطها بالآثار العاطفية للفشل الذي قد يتعرض له بعض الطلبة، وأن الإخفاق في تحقيق النجاح يقلل من الدافعية، ويسبب الإحباط الذي بدوره يؤدي إلى ابتعاد الطلبة عن التعلم.

واستنادًا على ما سبق فإنه يمكن تقرير حاجة مدارس سلطنة عمان، إلى الوقوف على ظاهرة الضعف القرائي التي تلامس المجتمعات المدرسية، وتتمثل في الطلبة، والمعلمين، والمشرفين، وإدارات المدارس، وأولياء الأمور؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتقصي مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

تشكل ظاهرة الضعف القرائي مشكلة كبيرة لدى القائمين على العملية التربوية والمهتمين بتطوير مناهج التعليم في سلطنة عمان لتواكب هذه المناهج عصر المعلومات والثورة العلمية، وتعمل على تذليل الصعاب التي من شأنها أن تقف حجر عثرة في طريق العملية التعليمية، وهذا يتضح من الاهتمام الذي أولته وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في بناء مناهجها وخاصة مناهج اللغة العربية؛ باعتبارها ركيزة أساسية من ركائز التعليم والتعلم، إذ استند منهج اللغة العربية إلى مجموعة أسس تنبثق من فلسفة التربية والتعليم في السلطنة، قائمة على أسس نفسية

واجتماعية ومعرفية وفلسفية، وانطلاقًا من أهداف تدريس القراءة لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والواردة في دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الخامس الأساسي (2013) التي تهدف إلى: أن يصبح الطالب العماني طالبًا قارئًا جيدًا، وأن يوظف اللغة العربية في تعرفه على تاريخه العماني وحضارته العريقة والحضارة الإسلامية؛ ليرسخ اعتزازه بهما، وأن يرقى في تمكنه من استخدام الأنماط اللغوية، وأساليب التعبير؛ فيكون مفصحًا عن مجالات الحياة الاجتماعية والعلمية والفكرية (وزارة التربية والتعليم، 2013). وتأتي مشكلة هذه الدراسة من ضعف امتلاك طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات القراءة، التي تعينهم على قراءة الحروف والكلمات، وعلى الفهم القرائي؛ مما يتيح للمعلمين القدرة على تشخيص مشكلة الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والوقوف على تفاصيلها. ومن خلال الخبرة في الحقل التربوي، وأثناء تطبيق برنامج (أقرأُ وأفكر) لطالبات الصف الخامس، لوحظ ضعف امتلاك الطالبات لمهارات القراءة في الصفوف الدراسية، ومن ثم رُصدت بعض مظاهر الضعف القرائي في جوانب عدة: حذف بعض أصوات الكلمة بدلًا من نطق كلمة (أوطان) بألف المد نطقها (أوطن)، وحذف كلمة أو أكثر من الجملة المقروءة، وضعف التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق في مثل (تَ، دَ، طَ)، والضعف في ضبط حركات بنية الكلمة، والضعف في فهم المقروء؛ لذلك يعد تشخيص مظاهر الضعف القرائي سواء أكانت في الأداء أو الفهم من الخطوات المهمة للوقوف على تفاصيل هذه المشكلة وعناصرها المهمة، ومن ثم العمل على الحد منها، ويقع الجزء الأكبر من هذه المهمة على المعلم؛ فهو من يستطيع وضع يده على المسببات التي تساعد الطالب على النجاح في عملية القراءة؛ لذلك يمكن القول بأن عملية التشخيص خطوة في غاية الأهمية لتحديد بعض جوانب الضعف القرائي؛ فهي تقدم للمعلمين فكرة وصورة واضحة عن العلل التي تقف وراء ظاهرة الضعف القرائي التي قد تكون من أسباب إخفاق الطالب في عملية القراءة. وهذا من شأنه أن يساعد على فهم أكبر للمشكلة والعمل على معالجتها.

وبناءً على توصيات العديد من الدراسات التي تناولت مشكلة الضعف القرائي: كدراسة الهاشمي، الهاشمي، البوسعيدي، الموسوي، كاظم، الخائفي (2016)، ودراسة الرمحي (2017)، بإجراء الدراسات الهادفة إلى تشخيص مشكلة الضعف القرائي والتعرف على مظاهره، وخاصة فيما يتعلق بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تأتي هذه الدراسة لتستكشف مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية كما يراها معلمو اللغة العربية في محافظة جنوب الباطنة؛ باعتبارهم المعنيين بتعليم القراءة لطلبة الحلقة الثانية، ولديهم من الخبرة ما يكفي لمعرفة هذه المظاهر؛ لاطلاعهم على مستوى الطلبة من خلال تطبيق الأنشطة الصفية، والاختبارات التي تقدم للطلبة في كافة جوانب القراءة.

ونتيجة لما سبق تأتي أهمية هذه الدراسة من كون اللغة العربية تعكس مدى الاهتمام بثقافة الشعوب، وارتباط موضوع الضعف القرائي بالتحصيل الدراسي للطلبة، ولقلة الدراسات العمانية في دراسة موضوع الضعف القرائي بالنسبة للحلقة الثانية، ولوجود هذه المشكلة في مدارس سلطنة عمان. فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في السؤالين الآتيين:

1. ما مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستجابات معلمي اللغة العربية بخصوص مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة تعزى إلى النوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية.
2. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق لاستجابات معلمي اللغة العربية بخصوص مظاهر الضعف القرائي ومتغير النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).

أهمية الدراسة:

1. رصدت هذه الدراسة مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة.
2. إفادة القائمين على بناء مناهج اللغة العربية؛ لجعل موضوع الضعف القرائي نصب أعينهم عند تخطيط مناهج اللغة العربية.
3. إفادة مشرفي اللغة العربية في إعداد الدورات التدريبية للإنماء المهني للمعلمين والمعلمات؛ لرصد مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعلاجها.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: معلمو اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018.
3. الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة.
4. الحدود الموضوعية: مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ لأن تشخيص مظاهر الضعف القرائي خطوة مهمة للوقوف على تفاصيل هذه المشكلة ومن ثم العمل على علاجها.

مصطلحات الدراسة:

1. الضعف القرائي: ضعف قدرة طلبة الحلقة الثانية على قراءة الكلمات والجمل، وضعف قدرتهم على الفهم القرائي، مما يؤدي بدوره إلى ضعف تحقيق أهداف القراءة المتعلقة بالقراءة الجهرية وفهم المقروء والتعبير عنه مع إدراك معانيه.
2. طلبة الحلقة الثانية: هي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وتتضمن الصفوف من الخامس إلى العاشر الأساسي.
3. محافظة جنوب الباطنة: إحدى المحافظات التعليمية في سلطنة عمان، وهي من المحافظات ذات الكثافة التعليمية العالية.

تصميم الدراسة والمنهجية:

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، من حيث تحديد الظاهرة ووصفها دون أن تتأثر بعوامل أخرى، ومن ثم تحليلها، وتفسيرها؛ للحصول على النتائج، ووضع المقترحات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدارس محافظة جنوب الباطنة للعام الدراسي (2019/2018)، البالغ عددهم (314) معلما ومعلمة، موزعين على (36) مدرسة من مدارس محافظة جنوب الباطنة، موزعة على المناطق الساحلية والجبلية، وذلك حسب إحصاءات قسم الإحصاء والمؤشرات التابع لدائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة (المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، 2018). بينما تكونت عينة الدراسة من (157) معلمًا ومعلمة، بواقع (63) معلمًا، و(94) معلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وشكلت العينة ما نسبته (05%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة بطريقة العينة الطبقية.

أداة الدراسة:

تم بناء الأداة واشتقاقها وصياغة بنودها المناسبة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مظاهر الضعف في القراءة الجهرية ومظاهر الضعف في فهم المقروء مثل: دراسة وزارة التربية والتعليم، (2005)، ودراسة الكوري، (2012)، ودراسة الكثيرية (2014)، ودراسة الهاشمي، البوسعيدي، الموسوي، كاظم، الخاثفي (2016)، والجدول (1) يبين أداة الدراسة في صورتها النهائية.

جدول (1) أداة الدراسة في صورتها النهائية

م	الفقرات	مستويات الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
المحور الأول: المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل.						
1	إضافة حروف غير موجودة في الكلمة.					
2	إضافة أصوات غير موجودة في الكلمة.					
3	إضافة كلمات غير موجودة في النص المقروء.					
4	حذف كلمات من النص المقروء.					
5	إبدال كلمة بأخرى من النص المقروء.					
6	تكرار بعض الكلمات بعد قراءتها لأول مرة.					
7	الضعف في قراءة كلمات لم يسبق رؤيتها(جديدة).					
8	ضعف القدرة على قراءة كلمات بها أحرف تنطق ولا تكتب.					
9	ضعف القدرة على قراءة كلمات بها أحرف تكتب ولا تنطق.					
10	الخطأ في نطق حركة آخر الكلمة.					
11	ضعف القدرة على نطق حركات التنوين في آخر الكلمة.					
12	ضعف القدرة على قراءة حروف المد بطريقة صحيحة.					
13	ضعف القدرة على التمييز بين همزتي القطع والوصل.					
14	تكرار بعض الجمل أثناء القراءة.					
15	قراءة الجملة كلمة كلمة (متقطعة).					
المحور الثاني: المظاهر المتعلقة بالفهم القرائي.						
16	ضعف القدرة على فهم معاني المفردات.					
17	ضعف القدرة على استنتاج الفكرة العامة للنص.					
18	ضعف القدرة على استنباط الأفكار الجزئية للنص.					
19	ضعف القدرة على ترتيب الأفكار والأحداث حسب ورودها في النص.					
20	ضعف القدرة على صياغة بعض الأفكار بأسلوب الطالب الخاص.					
21	ضعف القدرة على التمييز بين الأساليب مثل: الأمر والنهي، والاستفهام والتعجب،...					
22	ضعف القدرة على الربط بين معلومات النص المقروء والمعارف السابقة.					
23	ضعف القدرة على استخراج معلومات من النص.					
24	انخفاض المخزون اللغوي لدى الطالب.					
25	ضعف القدرة على فهم المادة المقروءة.					
26	التردد في القراءة بما يؤثر على مستوى الفهم القرائي.					
27	ضعف القدرة على تلخيص المادة المقروءة.					

م	الفقرات	مستويات الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة	غير موافق
28	ضعف القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.					
29	ضعف القدرة على اقتراح عنوان مناسب للنص.					
30	ضعف القدرة على التنغيم الصوتي.					

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في وزارة التربية والتعليم، وفي المديرية العامة لتطوير المناهج، وأساتذة من جامعة السلطان قابوس، وكلية التربية بالرستاق، وبعض المشرفين التربويين، والمعلمين الأوائل في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة؛ وقد طلب منهم إبداء آرائهم؛ من جهة: السلامة اللغوية في صياغة الفقرات، ومدى مناسبة بنود الأداة للكشف عن مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، وفي ضوء هذه الآراء تم الاعتماد على ما أجمع عليه غالبية المحكمين بقبول أو حذف أو تعديل أيٍّ من الفِقْرات. أما بالنسبة للثبات فقد تم تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ حجمها (30) معلمًا ومعلمة، وتم قياس الثبات من خلال إدخال بيانات المستجيبين في البرنامج الإحصائي(SPSS)، وقد تم استخراج قيمة معامل الثبات والاتساق الداخلي لبنود الاستبانة باستخدام معامل Cronbach's alpha" ألفا كرونباخ. ويوضح الجدول 2 قيمة معامل الثبات للاستبانة.

جدول2 قيمة معامل الثبات للاستبانة

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
30	r = .90

المعالجة الإحصائية للدراسة:

تمت معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي Spss، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. اختبار معامل الثبات Cronbach's alpha؛ للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.
2. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
3. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة (Independent Samples Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: (ما مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة كما يراها معلمو اللغة العربية؟) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى الطلبة، لمحاور مظاهر الضعف المتعلقة بالقراءة. ويتضح ذلك من خلال جدول 3

جدول 3
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف في القراءة بشكل عام لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة شيوع مظاهر الضعف
1	المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل	2.10	0.57	ضعيفة
2	المظاهر المتعلقة بالفهم القرائي	1.94	0.62	ضعيفة
	المجموع	2.02	0.54	ضعيفة

اتضح من الجدول 3 أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات لمظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية متقاربة بين محوري الأداة، فقد حصل المحور الأول المتعلق بقراءة الكلمات والجمل على درجة شيوع ضعيفة بمتوسط حسابي مقداره 2.10)) على سلم تقديرات مقياس ليكرت الخماسي، وانحراف معياري مقداره (0.57)، أما المحور الثاني المتعلق بالفهم القرائي فقد حصل على متوسط حسابي مقداره 1.94))، وانحراف معياري مقداره (.620)، بينما بلغ المتوسط العام(2.02)، وهذا يدل على تقارب استجابة أفراد العينة، وهي جميعًا في مستوى ضعيف على سلم تقديرات مقياس ليكرت الخماسي. ويمكن تبرير هذه النتيجة بدور وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بمشكلة الضعف القرائي، والذي تجلى في عدة اهتمامات، ومنها دراسة الوزارة (2005)، والتي خرجت بمجموعة من التوصيات المتمثلة بإعداد اختبارات وطنية يتم من خلالها تحديد مستوى الطلبة في مهارات القراءة، والعمل على إعداد بعض البرامج التي تعين على معالجة الضعف القرائي، كذلك توفير المواد القرائية بمركز مصادر التعلم والعمل على تطويرها، وتقويم دور الأسرة في معالجة الضعف القرائي. وقد يعزى إلى تنفيذ وزارة التربية والتعليم بعض المشاريع التطويرية، كتطوير بعض الكتب المدرسية، مثل كتاب (أحب لغتي) للصف الخامس في جزأين: مهاراتي في القراءة، ومهاراتي في الكتابة. كذلك عقد بعض الندوات ذات العلاقة بالقراءة كندوة اللغة العربية التي كانت بعنوان: (القراءة تعليمًا وتعلمًا، 2010)، ويتمثل هذا الدور كذلك في تشكيل لجنة تطوير الأداء اللغوي، حيث تقوم هذه اللجنة بمتابعة كل ما له علاقة بالأداء اللغوي، وتطبيق بعض البرامج كتطبيق برنامج (أقرأ وأفكر). وربما تعزى هذه النتيجة كذلك إلى جهود المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة المتمثلة في العديد من المشاريع والمبادرات والبرامج التعليمية، كمشروع الحقيبة التعليمية، وتطبيق برنامج (أقرأ وأفكر)، وتنفيذ العديد من المسابقات على مستوى المحافظة التعليمية، كمسابقة وثيقة القراءة، ومسابقة التحدث بالفصحى. وفي ضوء هذه النتيجة تم إجراء مقابلات شخصية مع بعض ذوي العلاقة، حيث أشار محمد العبري (مشرف اللغة العربية) بمحافظة جنوب الباطنة (مقابلة شخصية، مايو8، 2018) إلى الدور الفاعل لجهود المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة متمثلة في قسم العلوم الإنسانية، (وحدة اللغة العربية) في تطبيق برنامج الضعف القرائي من خلال مشروع الحقيبة التعليمية التي اشتملت على العديد من الأنشطة والوسائل التعليمة، والتي تخدم تنمية مهارات القراءة، ثم تطبيق كتاب (أقرأ وأفكر)، كما أكد ذلك على المتابعة المستمرة من المشرفين والمعلمين الأوائل الذين يشرفون على الطلبة الضعاف قرائيًا، وأشاد بدور المعلمين والمعلمات في وضع الخطط العلاجية، وتشجيع الطلبة على المشاركة في نشاط الإذاعة؛ لدورها الفاعل في تنمية مهارات القراءة، كذلك تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات التي تطرحها المحافظة كمسابقة وثيقة القراءة ومسابقة التحدث بالفصحى. وكما أجريت مقابلة أخرى مع فاطمة الحلحلية (المعلمة الأولى بمدرسة سلمى بنت قيس)، (مقابلة شخصية، مايو8، 2018) والتي أشارت إلى مجموعة من الأسباب، ومنها ما يتعلق باهتمام المعلمين والمعلمات من خلال تفعيل بعض المشاريع المتنوعة، مثل: مشروع (أميرة القراءة)، ومشروع (أميرة التحدث)، و(مشاركتي سر تفوقي)، وكتيب الأنشطة، بالإضافة إلى تطبيق بعض الأنشطة الإثرائية حول تنمية مهارات فهْم المقروء، وربما يعود إلى وعي أولياء الأمور بأهمية القراءة، ويتجلى ذلك من خلال إلحاق أبنائهم بمدارس رياض الأطفال، واستغلال الإجازة الصيفية للطلبة في إلحاق الطلبة بمدارس تحفيظ القرآن، كما أشادت باهتمام المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة في تفعيل المسابقات التي عززت أهمية القراءة في نفوس الطلبة والمجتمع ككل.

وفيما يلي تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدى طلبة الحلقة الثانية في كل محور على حدة؛ إذ يتضمن الجدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محور قراءة الكلمات والجمل.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات شيوع مظاهر الضعف في قراءة الكلمات والجمل، لدى طلبة الحلقة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

المحور الأول: المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل.					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف	الشيوع	الرتبة
1	إضافة حروف غير موجودة في الكلمة.	2.21	1.18	ضعيفة	7
2	إضافة أصوات غير موجودة في الكلمة.	2.35	1.18	ضعيفة	4
3	إضافة كلمات غير موجودة في النص المقروء.	2.71	1.34	متوسطة	2

المحور الأول: المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل.					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف	الشيوع	الرتبة
4	حذف كلمات من النص المقروء.	2.41	1.23	ضعيفة	3
5	إبدال كلمة بأخرى من النص المقروء.	2.34	1.11	ضعيفة	6
6	تكرار بعض الكلمات بعد قراءتها لأول مرة.	2.34	1.08	ضعيفة	5
7	الضعف في قراءة كلمات لم يسبق رؤيتها(جديدة).	1.68	0.90	ضعيفة جدًّا	15
8	ضعف القدرة على قراءة كلمات بها أحرف تنطق ولا تكتب.	1.74	0.90	ضعيفة جدًّا	12
9	ضعف القدرة على قراءة كلمات بها أحرف تكتب ولا تنطق.	1.72	0.89	ضعيفة جدًّا	13
10	الخطأ في نطق حركة آخر الكلمة.	1.82	0.90	ضعيفة	11
11	ضعف القدرة على نطق حركات التنوين في آخر الكلمة.	2.00	0.92	ضعيفة	8
12	ضعف القدرة على قراءة حروف المد بطريقة صحيحة.	1.90	0.88	ضعيفة	9
13	ضعف القدرة على التمييز بين همزتي القطع والوصل.	1.68	0.88	ضعيفة جدًّا	14
14	تكرار بعض الجمل أثناء القراءة.	2.77	1.22	متوسطة	1
15	قراءة الجملة كلمة كلمة (متقطعة).	1.87	0.95	ضعيفة	10
المجموع		2.10	.570	ضعيفة	-

يلاحظ من الجدول 4 أن المحور الأول وعنوانه: «المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل» حصل على مستوى ضعيف، وربما يعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة المهارات الأساسية للقراءة التي تتمثل في التعرف والنطق والفهم للكلمات والجمل، وربما يعود إلى اهتمام الطلبة بالقراءة؛ بسبب تشجيع الوالدين في المنزل وتزويدهم بقصص إثرائية، أو قد يعود إلى اهتمام المعلمين في المدارس بتنمية القراءة لدى طلبة الحلقة الثانية من خلال التركيز على القراءة في حصص القراءة، واستخدامهم تقنيات التعليم الحديثة، وتزويدهم بتدريبات وأنشطة مكثفة سواء أكانت صَفِّيَّةً أو منزلية، كذلك وضع خطط علاجية، واستعمال بعض الكلمات والجمل مع ربطها ببعض المعاني الحسية كالصور والمجسمات التي تعين الطلبة على إدراكها، وربما يعزى ذلك أيضًا إلى تطبيق برنامج (أقرأ وأفكر). أو ربما يعزى إلى دور المشرفين التربويين وزياراتهم الميدانية لمدارس المحافظة التعليمية، وتواصلهم مع المعلمين الأوائل فيما يتعلق بتشخيص حالات الضعف القرائي ووضع الخطط العلاجية، والتعرف على بعض المشاريع والإستراتيجيات التي يطبقها المعلمون والمعلمات للحد من ظاهرة الضعف القرائي.

ويتضح من خلال الجدول 4 أن متوسطات الفقرات المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل تراوحت بين ((2.77 و(1.68)، حيث كان أعلاها شيوعًا الفقرة (14) وهي: (تكرار بعض الجمل أثناء القراءة)، حيث حصلت على الرتبة الأولى بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي مقداره ((2.77، وانحراف معياري مقداره (1.22)، وربما يعزى ذلك إلى وجود مشاكل نمائية لدى بعض الطلبة كالارتباك والتوتر الانفعالي والخوف، وقلة الانتباه أثناء القراءة، أو اضطراب في حركة العين أثناء القراءة. وربما يعود إلى مشاكل معرفية لدى بعض الطلبة تتمثل في: صعوبة الجملة التي يقرؤها الطالب؛ فيضطر إلى تكرارها أثناء قراءته، وربما تكون كلمات الجملة جديدةً على الطالب؛ فيقرأ الجملة مكررة، وكذلك بطء التعلم لدى بعض الطلبة لمفردات جديدة ليست في حصيلة الطلبة اللغوية، أو ربما لاستخدام بعض الطلبة الحاسة السمعية دون البصرية. كما يمكن إرجاع ذلك إلى حفظ بعض الطلبة المادة المقروءة غيبًا، وقد يكون بسبب حداثة الجملة بالنسبة لبعض الطلبة، وربما بسبب صعوبة الجملة التي تليها في النص المقروء. وقد اختلفت هذه

النتيجة مع دراسة الكوري (2012)؛ حيث أظهرت نتائج الكوري شيوعَ خطأِ تكرار القراءة بنسبة عالية جدًّا.

وحصلت الفقرة (3) وهي: (إضافة كلمات غير موجودة في النص المقروء) على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (2.71)، وانحراف معياري ومقداره (1.34) وهي درجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الصعوبة تتعلق بالطالب نفسه التي قد تعود إلى مشاكل بصرية كأن يعاني الطالب من ضعف النظر، وربما يعود إلى ضعف التناسق البصري والسمعي لدى الطالب، وقد يكون بسبب قلة الوعي الذاتي لدى بعض الطلبة، وضعف التركيز والانتباه أثناء القراءة. وربما يعزى إلى الانطواء والخجل، وهذا ما أشارت إليه دراسة الكثيري (2014)، حيث احتل الخجل والانطواء المرتبة الثانية كسبب من أسباب الضعف القرائي. وقد يعزى ذلك إلى الحفظ الآلي للكلمات غير المقترن بفهم المعنى. وربما بسبب الإسراع من قِبَل بعض الطلبة في القراءة الجهرية. كذلك قد يرجع السبب إلى عدم التفات الطالب الكافي إلى المحتوى الفكري للنص المقروء. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة وزارة التربية والتعليم (2005)؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة شيوع خطأ الإضافة بنسبة عالية. وكذلك اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحوامدة (2010)، ودراسة الكوري (2012) فاحتل خطأ الإضافة في هاتين الدراستين المرتبة الثالثة من بين الأخطاء القرائية التي يقع فيها طلبة الصف الثالث، وطلبة الحلقة الثانية في هاتين الدراستين على التوالي.

كما يلاحظ من خلال الجدول 4 أن أدنى المتوسطات كانت من نصيب الفقرة (7) وهي: (الضعف في قراءة كلمات لم يسبق رؤيتها (جديدة))، والفقرة (13) وهي: (ضعف القدرة على التمييز بين همزتي القطع والوصل). حيث حصلتا على المتوسط الحسابي نفسه، ومقداره (1.68)، ولعل ذلك يعود إلى أن الفقرة (7) وهي (الضعف في قراءة كلمات لم يسبق رؤيتها(جديدة)) قد حصلت على متوسط حسابي مقداره (1.68) وانحراف معياري ومقداره (900.)، ولعل ذلك يعود إلى المناهج العمانية المقرر دراستها على طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، حيث طورت المناهج الدراسية بما يتضمن أساليب التعليم والتعلم بصورة إبداعية، وربما لأن هذه المناهج العمانية للغة العربية تشتمل على العديد من النصوص القرآنية والنصوص القرائية والأدبية التي من شأنها تطوير مهارات القراءة لدى الطلبة، وربما يعود السبب لمسابقة الوثيقة القرائية؛ حيث تتيح للطلبة تكوين حصيلة لغوية في العبارات والأساليب والمفردات والتراكيب. أما عن حصول الفقرة (13) وهي: (ضعف القدرة على التمييز بين همزتي الوصل والقطع) على أدنى متوسط أيضًا والذي كان مقداره (1.68) وانحراف معياري ومقداره (880.)، فربما تكون أسباب هذه النتيجة تعود إلى الجهود المبذولة من قِبَل المعلم والبيئة المدرسية بنسبة عالية، وذلك ربما بسبب اهتمام المعلم بالمستوى القرائي لطلبته، وتزويدهم بمواد قرائية إثرائية تنمي مهاراتهم القرائية، وقد يرجع إلى اهتمام بعض المعلمين باستخدام الوسائل التعليمية مثل: استخدام التلفاز التعليمي، وجهاز عرض الشرائح، والصور المتحركة، والنماذج والمجسمات؛ وذلك لما لها من قدرة على تبسيط المصطلحات وتوضيح المفاهيم لدى الطلبة. وقد يرجع سببه للبيئة المدرسية المتمثلة في قلة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية وخاصة في المدارس الجبلية؛ لقلة عدد السكان؛ فيتيح الفرصة للمعلم للتركيز على مهارة التمييز بين همزتي القطع والوصل، وكذلك ربما يعزى لاهتمام بعض إدارات المدارس في إثارة شغف بعض الطلبة للقراءة من خلال تزيين الصفوف والممرات والجدران بالرسومات المشوقة للقراءة، وتشجيع الطلبة على ارتياد مركز مصادر التعلم من خلال توفير بعض المواد القرائية المناسبة لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتنفيذ بعض المشاريع المتعلقة بالقراءة مثل: مشروع (أمي معلمتي)، ومشروع (المعلم الصغير).

ويتضمن الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محور الضعف في الفهم القرائي.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات شيوع مظاهر الضعف في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

المحور الأول: المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل.					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف	الشيوع	الرتبة
1	ضعف القدرة على فهم معاني المفردات.	1.65	0.77	ضعيفة جدًا	15
2	ضعف القدرة على استنتاج الفكرة العامة للنص.	1.85	0.98	ضعيفة	9

المحور الأول: المظاهر المتعلقة بقراءة الكلمات والجمل.					
م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف	الشيوع	الرتبة
3	ضعف القدرة على استنباط الأفكار الجزئية للنص.	1.90	1.05	ضعيفة	7
4	ضعف القدرة على ترتيب الأفكار والأحداث حسب ورودها في النص.	2.02	0.99	ضعيفة	4
5	ضعف القدرة على صياغة بعض الأفكار بأسلوب الطالب الخاص.	1.80	0.99	ضعيفة جدا	13
6	ضعف القدرة على التميز بين الأساليب مثل: الأمر والنهي، والاستفهام والتعجب	1.97	0.92	ضعيفة	5
7	ضعف القدرة على الربط بين معلومات النص المقروء والمعارف السابقة.	1.83	0.75	ضعيفة	11
8	ضعف القدرة على استخراج معلومات من النص.	2.16	0.98	ضعيفة	3
9	انخفاض المخزون اللغوي لدى الطالب.	1.65	0.85	ضعيفة جدا	14
10	ضعف القدرة على فهم المادة المقروءة.	1.82	0.88	ضعيفة	12
11	التردد في القراءة بما يؤثر على مستوى الفهم القرائي.	1.90	0.86	ضعيفة	8
12	ضعف القدرة على تلخيص المادة المقروءة.	1.85	0.91	ضعيفة	10
13	ضعف القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال.	2.31	1.09	ضعيفة	2
14	ضعف القدرة على اقتراح عنوان مناسب للنص.	2.48	1.17	ضعيفة	1
15	ضعف القدرة على التنغيم الصوتي.	1.92	0.99	ضعيفة	6
المجموع		1.94	0.62	ضعيفة	-

يلاحظ من الجدول 5 حصول المحور الثاني على متوسط حسابي مقداره (1.94)، وانحراف معياري مقداره (0.62)، وهي نسبة ضعيفة، ولعل السبب يعود إلى تدريب المعلمين للطلبة على مهارات الفهم القرائي المتمثلة في تحديد المعاني المناسبة لمفردات النص، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتمييز الطالب بين الحقيقة والخيال، وتحديد بعض الأساليب البلاغية كالأمر والنهي، كما تشتمل القدرة على اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النص، وقد يعود لتدريب المعلمين للطلبة على استخدام المعاجم اللغوية، وربما يرجع لامتلاك الطلبة القدرة على إدراك العلاقات بين فقرات النص المقروء، وربما يعزى ذلك إلى استخدام بعض المعلمين بعض الوسائط التعليمية في عرض النص المقروء، كالأفلام المتحركة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الهاشمي، وآخرين (2016)، حيث جاءت درجة شيوع هذه المهارات متوسطة.

في حين حصلت الفقرة (29) وهي: (ضعف القدرة على اقتراح عنوان مناسب للنص) على أعلى متوسط حسابي بالرتبة الأولى في هذا المحور ككل، ومقداره (482.)، وانحراف معياري ومقداره (1.17)، بدرجة شيوع ضعيفة، وتعزى هذه النتيجة إلى كفاية التدريب على هذه المهارة، أو ربما لقدرة الطالب على التمييز بين الفكرة العامة والعنوان المناسب للنص المقروء، وقد يرجع لقدرة الطالب على فهم النص والحكم عليه من خلال تحليله واستنتاج أفكاره، وقد يعود إلى أسلوب بعض المعلمين في عرض النص المقروء الذي يتلاءم مع قدرات الطلبة واستعدادهم للقراءة. وحصلت الفقرة (28) وهي: (ضعف القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال) على الرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (2.31)، وانحراف معياري ومقداره (1.09)، بدرجة شيوع ضعيفة، ويعزى ذلك إلى امتلاك الطلبة مستوى الفهم النقدي والذي يندرج ضمنه التمييز بين الحقيقة والمجاز، ولعل السبب وراء ذلك قدرة الطلبة على الربط بين النص

المقروء وخبراتهم السابقة. وقد يعزى إلى اهتمام المعلمين بتنمية القراءة وتطويرها من خلال استعمال بعض الكلمات وربطها ببعض المعاني الحسية كالمجسمات. وكما يلاحظ من الجدول 5 حصول الفقرتان: (16) و(24)، وهما: (ضعف القدرة على فهم معاني المفردات)، و(انخفاض المخزون اللغوي لدى الطالب) على المتوسط الحسابي نفسه، ومقداره (1.65)، ولربما تعود هذه النتيجة إلى ارتباط الفقرتين فيما بينهما؛ حيث تربط بينهما العلاقة السببية. ففقرة (ضعف القدرة على فهم معاني المفردات)، سبب لفقرة (انخفاض المخزون اللغوي لدى الطالب). ويمكن إرجاع أسباب حصول الفقرة (16) وهي: (ضعف القدرة على فهم معاني المفردات) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1.65)، وانحراف معياري ومقداره (0.77)، وذلك قد يعود إلى قدرة الطلبة على القراءة الصحيحة، أو بسبب توافر المخزون اللغوي لدى الطلبة، والسلامة اللغوية للنص المقروء، وصلة المادة المقروءة بخبرات الطالب، وملاءمتها لقدرات الطلبة العقلية، وقد تعود أسبابه إلى سهولة المفردات التي يحتويها النص المقروء، ودلالتها على أشياء محسوسة. وقد ترجع أسباب ذلك إلى استخدام المعلمين بعض الوسائل التعليمية المعينة كاستخدام الصور المتحركة والرسومات، والبطاقات، وكذلك تطبيق بعض الاستراتيجيات كالتعلم التعاوني، والتعلم باللعب، والتعلم الذاتي؛ فهي تثير دافعية الطلبة للتعلم. وقد يعزى ذلك إلى قدرة الطلبة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على كيفية التعامل مع المعاجم، وخاصة عند تحضير الدروس، وامتلاكهم مهارات التحدث والتعبير. كما تفسر هذه النتيجة لاستخدام بعض الوسائل البصرية كاستخدام استراتيجية البطاقات الخاطفة، وهذا ما أشارت إليه دراسة أبو جاموس (2009)، إلى أثر البطاقات الخاطفة في تنمية مهارة تعرف الكلمات. واختلفت نتيجة هذه الفقرة مع دراسة مجيميد، (2012)، حيث حصلت على نسبة مرتفعة لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة بابل في درجة شيوع الأخطاء المتعلقة بهذه المهارة. أما عن حصول الفقرة (24) وهي: (انخفاض المخزون اللغوي لدى الطالب) على أدنى متوسط أيضًا والذي كان مقداره (1.65)، وانحراف معياري ومقداره (0.85)، فترجع أسباب ذلك إلى مجموعة مبررات منها: كثرة القراءة والمطالعة، وارتياد مركز مصادر التعلم، والذي قد يعزى إلى تشجيع بعض المعلمين للطلبة. وربما لقدرة الطالب على الاستيعاب والفهم، وإتقانه مهارات الفهم القرائي، وربما لطرائق التدريس التي يستخدمها المعلم؛ حيث تتيح للطلبة مهارة القدرة على تحليل فقرات النص المقروء، وإعادة تراكيبه؛ لفهم المعنى العام، واستنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، وربما يعزى لاشتراك الطلبة في مسابقات المحافظة التعليمية لمسابقة وثيقة القراءة، والتحدث بالفصحى. وربما يعود إلى دور لجنة تطوير الأداء اللغوي الذي يتمثل في توزيع حقيبة الأسرة القرائية لعدد من الطلبة المجيدين في القراءة ضمن استراتيجية نشر الوعي القرائي؛ بهدف تحسين أداء الطلبة القرائي، وزيادة دافعية الطلبة للقراءة. وقد يرجع لتلاوة الطالب وحفظه القرآن الكريم، حيث يلاحظ في المجتمعات العمانية إلحاق أولياء الأمور أبناءهم في مدارس تعليم وتحفيظ القرآن.

2 – الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستجابات معلمي اللغة العربية بخصوص مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تعزى إلى النوع؟) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي، وهذا ما يوضحه جدول6

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي.

	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموع	ذكر	63	2.0545	0.55259	0.06962
	أنثى	94	1.9993	0.54332	0.05604

أظهرت نتائج الجدول 6 أن المتوسط الحسابي للذكور 2.05، بينما هو للإناث 1.99، في حين أن الانحراف المعياري للذكور 0.55، بينما هو للإناث 0.54، وهذا يتطلب إجراء اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، والجدول 7 يوضح تفاصيل ذلك.

جدول 7

اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Tes).

اختبار للتساوي بين المتوسطات								اختبار ليفين للمساواة في الفروق		
95% فاصل الثقة من الفرق		الفرق في الخطأ المعياري	متوسط الفرق	Sig. (2-tailed)	مستوى الحرية	ت المحسوبة		مستوى الدلالة	تكافؤ التباين	
أدنى	أعلى									
.23116 .23200	-.12074- -.12158-	.08907 .08937	.05521 .05521	.536 .538	155 131.553	.620 .618		.691	.159	يفترض تساوي الفروق لا يفترض تساوي الفروق

من خلال بيانات جدول 7 تم استخدام اختبار Leven؛ لاختبار التباين بين المجموعتين، واتضح أن: <F=.159 0.05 <691.= ،0.05 ρ، وتبين من خلال قيمة ρ أنها أعلى من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على أنه لا يوجد تباين بين الذكور والإناث، كما أن اختبار Leven غير دال إحصائيًّا، وبناء على ذلك نأخذ بيانات الصف الأول؛ إذ إن: 536.=t ،620.=t ،df=155 ،ρ، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في مظاهر الضعف القرائي لدى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) تعزى للنوع الاجتماعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتقارب الخبرات التدريسية والدورات التدريبية المقدمة إلى معلمي اللغة العربية، وربما يعزى إلى المناهج الموحدة التي يدرسها هؤلاء المعلمين، وقد يعود إلى دور الإشراف التربوي، حيث يشرف عليهم مشرفون من ذوي الخبرة والاختصاص؛ فيركزون على وضع خطط علاجية لطلبة الضعف القرائي للحلقة الثانية، وربما يعزى لأن طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في المحافظة التعليمية يتلقون دروس القراءة من خلال إستراتيجيات وطرق تدريس متقاربة، من معلمين ذوي خبرات متقاربة؛ إذ انعكس مستوى الخبرة الجيدة على مظاهر الضعف القرائي.

توصيات الدراسة:

1. العناية بالنصوص القرائية المقرر دراستها لطلبة الحلقة الثانية، بحيث تشمل مهارات التفكير العليا(التحليل، والاستنتاج، والنقد) بصورة أفضل مما هي عليه الآن.
2. تكثيف التدريبات والأنشطة في كتب اللغة العربية للحلقة الثانية، بحيث يتم التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي؛ لإنهاء ظاهرة الضعف القرائي.
3. التواصل الفاعل بين المدرسة والأسرة؛ لتعريفهم بأدوارهم تجاه أبنائهم الطلبة في مجال إتقان قراءة الكلمات والجمل والفهم القرائي.

مقترحات الدراسة:

1. تشجيع معلمي اللغة العربية لإجراء مزيد من الداراسات والبحوث ذات العلاقة بالقراءة؛ للاستفادة منها في الحقل التربوي.
2. عمل دراسات تجريبية من قبل وزارة التربية والتعليم في الحلقة الثانية؛ للبحث في ظاهرة الضعف القرائي والعمل على الحد منه.

المصادر والمراجع:

1. أبو جاموس، عبدالكريم. (2008). المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها. المجلة التربوية –الكويت، 22 (88)، 116-81.
2. أبو الضبعات، زكريا. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دارالفكر.
3. الحوامدة، محمد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسيفي محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات(المجلة الأردنية في العلوم التربوية، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية). مسترجعة من www.
search.mandumah.com/Record/805172//http:

4. الرمحي، إبراهيم. (2017). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(1). 86-75.

5. سليمان، محمد. (2008). القراءة الوقائية: صعوبات القراءة، من العلاج إلى الوقاية. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

6. الضنحاني، محمد. (2011). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. القاهرة: عالم الكتب.

7. العشي، سوسن. (2007). مظاهر العسر القرائي وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الخاصة في الأردن (رسالة ماجستير).

8. عوض، بركة. (2012). فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة(.

9. عيد، زهدي. (2011). مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

10. قنديل، محمد. والطحان، طاهرة. (2010). تعلم وتعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة. دار الفكر: عمان.

11. الكحالي، سالم. (2011). صعوبات تعلم القراءة (تشخيصها وعلاجها)، سلطنة عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

12. الكميشي، لطيفة. (2015). القراءة وتنمية ثقافة الطفل. ورقة مقدمة ضمن أعمال الملتقى الدولي: يوم المعلم، الجزائر. مسترجع من

www.social@jilrc-magazines.com//http

13. الكوري، عبدالله. (2012). تحليل الصعوبات الشائعة فى القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن. مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر، 28 (3)، -145 114.

14. لجنة تطوير الأداء اللغوي. (2013، إبريل). القراءة بين الواقع والمأمول. أوراق أعمال مقدمة من التجارب العلمية في مدارس السلطنة، محافظة الظاهرة.

15. محيميد، حمزة. (2012). مستوى طلبة قسم اللغة العربية فى فهم المقروء. مجلة العلوم الإنسانية، (11)، 281-271.

16. الموسوي، نجم. (2014). دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

17. الهاشمي، عبدالله. والبوسعيدي، فاطمة. والموسوي، علي. وكاظم، علي. والخائفي، سالم. (2016). مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4 (17)، ص 473-496.

18. وزارة التربية والتعليم. (2005). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: مظاهره، أسبابه، ومقترحات علاجه)الإصدار 28). مسقط، مطابع وزارة التربية والتعليم.

19. وزارة التربية والتعليم. (2008). لجنة تطوير الأداء اللغوي (الإصدار1). مسقط، مطابع وزارة التربية والتعليم.

20. وزارة التربية والتعليم. (2010). كتاب حروف لغتي للصف الأول الأساسي(الإصدار1). مسقط، مطابع وزارة التربية والتعليم.

21. وزارة التربية والتعليم. (2011). كتاب (أحب لغتي) للصف الأول الأساسي(الإصدار1). مسقط، مطابع وزارة التربية والتعليم.

22. وزارة التربية والتعليم. (2011، ديسمبر). القراءة تعليمًا وتَعلُّمًا. ورقة مقدمة إلى ندوة اللغة العربية الثانية، مسقط. مسترجع من www.moe.gov.om

23. وزارة التربية والتعليم. (2013). دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الخامس الأساسي(الإصدار 1). مسقط، مطابع وزارة التربية والتعليم.

24. وزارة التربية والتعليم.(2017). المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة. قسم الإحصاء والمؤشرات. مسترجع من http // www.gov.om:

25. Blanton، w. E.، Wood، K. D.، & Taylor، d.B.(2007). Rethinking middle school reading instruction: abasic literacy activity. Reading psychology:28،75- 95.

26. Hulme، C & Snowling، M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature، causes، and treatments. Current Directions in Psychological Science، 20(3)، 139 - 142.

27. Myers، L & Botting، N.(2008). Literacy in the mainstream inner- city school:its relationship to spoken language. Child language teachin anr therapy: 24(1)، 95 -114.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

انْعِكَاسِيَّةُ القِسْمِ اللَّفْظِيِّ فِي اخْتِبَارِ القُدْرَاتِ عَلَى طَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ

د. محمد بن براك الزعيلي العنزي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
mohammed.alonazi@gmail.com

الباحثة / ختمة بنت سمر العنزي
جامعة الطائف – مركز اللغة الإنجليزية

مستخلص البحث:

هـدفَ هـذا البحـث لمعرفـة انعكاسـية القسـم اللفظـي في اختبـار القـدرات عـلى طريقـة التدريـس، وطُبقـت عـلى بعـض المـدارس الثانويـة بمدينـة الريـاض. اسـتُخدمت الاسـتبانة، والمقابلـة؛ لتحقيـق هـدف الدراسـة، حيـث تـم توزيع (35) اسـتبانة، ومقابلـة (12) معلـمًا.

- ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث:
  - أن هناك انعكاسيةً سلبيةً للقسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة التدريس.
  - هناك اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو الاختبار.
  - مواجهة المعلمين لبعض الصعوبات كضيق الوقت، وقلة الإلمام بالاختبار.
- وقد أوصت الدراسة متخذي القرار بالاستفادة من الاختبارات في توجيه وتصحيح التعليم.
  - إشراك المعلمين في القرارات المستقبلية.
  - الاستفادة من التوجه الإيجابي للمعلمين نحو الاختبارات الوطنية.
  - بناء اختبارات متدرجة بحيث تشمل مهارات تفكير عُليا.

مقدمة:

يعتـبر تأثـير الاختبـارات عـلى التّعليـم والتّعلـم مـن الموضوعـات الـمُثارة في التربيـة منذ فـترة طويلـة، وقد لقيـت اهتمامًا كبـيرًا مـن قبـل المسـؤولين، والأكاديميـين، وصنّـاع القـرار، وذلـك لدورهـا المهـم والفعّـال في إصـلاح وتغيـير التعليـم في كثـير مـن أنحـاء العـالم، وقـد عُـرف هـذا التأثـير في الدراسـات الغربيـة بمصطلـح Washback وهـو التأثـير الـذي تُحدثـه الاختبـارات الهامـة عـلى التّعليـم والتّعلـم (Wall & Alderson, 1993) وفي مجـال اللغويـات التطبيقيـة وتحديـدًا في القيـاس والتقويـم اللغـوي فهـو مـن الموضوعـات الحديثـة نسـبيًّا، حيـث ظهـر الاهتـمام بهـا قبـل ربـع قـرن تقريبًـا (Cheng,1997؛ Andrews, 2004). نَقَـل هـذا المصطلـح الحديـث للعربيـة الدكتـور الدامـغ عندمـا تنـاول موضـوع الانعكاسـية والاختبـارات الاتصاليـة وأثرهـا في البرامـج التعليميـة (الدامـغ، 2011).

وقـد تنـاول كثـير مـن الباحثـين موضـوع الانعكاسـية وبالتحديـد انعكاسـية الاختبـارات المهمـة عـلى تعليـم وتعلـم اللغـة الإنجليزيـة، حيـث ركـزوا عـلى تأثـير الاختبـارات المهمـة مثـل: التوفـل والأيلتـس أو الاختبـارات الوطنيـة المصيريـة مثل شـهادة اختبـارات التربيـة في هونـج كونـج (Cheng, 2005) «Hong Kong Certificate of Education Examination». غـير أن تطبيقاتهـا عـلى اللغـة العربيـة لم تنـل الاهتـمام نفسـه؛ لـذا يحـاول هـذا البحـث سـد هـذه الفجـوة مـن خـلال تناولـه لموضـوع الانعكاسـية مـن ناحيـة، وأثـر أحـد الاختبـارات اللغويـة المهمـة عـلى تعليـم اللغـة العربيـة، وتحديـدًا تأثـير القسـم اللفظـي في اختبـار القـدرات عـلى طريقـة تدريـس اللغـة العربيـة في المرحلـة الثانويـة في المملكـة العربيـة السـعودية.

الإطار النظري:

ركـزت كثـير مـن الدراسـات عـلى تأثـير الاختبـارات عـلى التعليـم ودورهـا في إصلاحـه؛ وبذلـك انتقلـت الاختبـارات مـن كونهـا أداة تقيـس معرفـة الطالـب بعـد دراسـته فـترة معينـة إلى أداة إصـلاح وتغيـير، وقـد بـدأ الاهتـمام بهـذا المفهـوم منـذ

الثمانينيات حين أشار (Kellaghan ,1982) لتأثير الاختبارات المُقننة (The Effects Of Standardized Test)، أما فيما يخص اختبارات اللغة وتأثيرها فيُعتبر (Alderson ,1986) أول من تطرق لأهمية اختبارات اللغة ودورها في تجويد وتحسين عملية تدريس وتعلم اللغة (Hoque, 2011). وقد ذكر كل من 1996 (Wigglesworth & Elder,) أن العلاقة بين الاختبارات وما يحدث داخل قاعة الدرس أصبحت من القضايا الصعبة التي يتصدى لها الباحثون مما فتح المجال لتناول الدراسات لجوانب تأثير الاختبارات على التعليم، ولكن أول من أشار لهذا المفهوم بشكل مباشر هو (Alderson & Wall, في دراسة لهما حين تساءلا عن وجود الانعكاسية بعنوان «هل الانعكاسية موجودة؟» 1993) "Does Washback Exist" وفي هذه الدراسة حددا فرضيات الانعكاسية التي انطلقت منها معظم الدراسات اللاحقة.

الانعكاسية:

مفهوم الانعكاسية من المفاهيم الجديدة المستخدمة في اللغويات التطبيقية، والتي تُشير للتأثير الذي تُحدثه الاختبارات وخصوصًا تلك الاختبارات التي تُحدد نتائجها مصير الطالب، وتَحديد مستقبله الدراسي كقبوله في الجامعة، أو في تخصص معين، وقد يكون هذا التأثير جزئي داخل الفصل، أو شامل لجميع عناصر العملية التعليمية من معلمين وطلاب وأولياء أمور وصناع القرار والجهات المستفيدة من الاختبار (Swain,1985)؛ لذا فإن تعريف الانعكاسية ينطلق من مستوى هذا التأثير حيث عرفها (Alderson & Wall 1993) على أنها «قوة الاختبارات التي تؤثر في ما يحدث داخل الفصل» بينما عرفها آخرون على أنها: «تأثير الاختبارات على الطلاب والمدرسين، وما ينعكس على العملية التعليمية والمجتمع بشكل عام» (Cheng, 2004) Hughes, 2003; Biggs,1995;.

تنقسم الانعكاسية إلى قسمين: الانعكاسية السلبية، والإيجابية.(Cheng, 1997) فالانعكاسية السلبية عندما يكون الاختبار ليس جيدًا، ولا يُراعى فيه بناء الاختبار الجيد، وبالتالي لا يُحدث أي تغيير أو ربما يحدث تغييرًا سلبيًا، كأن يُركز المعلم والطالب على الاختبار فقط (Spratt, ,2005; Brown,2002).

أما الانعكاسية الإيجابية، وهي التي يجب أن يبنى الاختبار عليها وفق هدف واضح ومفهوم لجميع أطراف الاختبار، وبالتالي يدفع الاختبار الطالب لمزيد من التقدم، والمعلم مساعدًا للطالب بهذا التقدم، وصاحب القرار يجعل من هذا الاختبار وسيلة وسلطة للتصحيح والتغيير نحو الأفضل في العملية التعليمية,Pearosn; (Cheng, 2005 1988; Hoque, 2011).

فرضيات الانعكاسية:

تنطلق الانعكاسية من عدة فرضيات تربط بين الاختبار والتعليم، حيث تحاول هذه الفرضيات أن تكون العلاقة بينهما علاقة تكاملية؛ فالتعليم والاختبارات لا توجد بينهما أي فواصل حتى يكون الاختبار جزءًا مما يقوم به المدرس، وذلك من خلال التأثير التي يُحدثه الاختبار في العملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر. Alderson & wall في عام 1993 وضعًا مجموعة من الفرضيات التي تنطلق منها الانعكاسية، والتي اعتمدت عليها الدراسات اللاحقة، وهذه الفرضيات هي:

- الاختبار سيؤثر في التدريس، فالاختبار له تأثير على عمل المدرس داخل قاعة الدرس.
- الاختبار سيؤثر في التعليم، أي أن الاختبار له تأثير على مجمل العملية التعليمية، وأن التعليم سيتجه نحو طريقة الاختبار، ومتطلباته.
- الاختبار سيؤثر على التعلّم، فالاختبار سيجعل الطلاب يتعلمون بما يتناسب مع الاختبار.
- الاختبار سيؤثر على كيفية تدريس المدرسين، المعلمون سيختارون الكيفية والإستراتيجيات التي تتناسب مع الاختبار.
- الاختبار سيؤثر على كيفية تعلم الطلاب، الطلاب سيختارون الكيفية وإستراتيجيات التي تناسب الاختبار.
- الاختبار سيؤثر على ماذا يتعلم الطلاب، فالاختبار يجعل الطالب يختار ما يتناسب مع الاختبار ليتعلمه.
- الاختبار سيؤثر على عمق ودرجة التعليم، فالاختبار الذي يعتمد على مهارات عليا مثل التفكير الناقد سيجعل المعلم يعلم بعمق.
- الاختبار سوف يؤثر على عمق ودرجة التعلم، فالاختبار الذي يعتمد على مهارات عليا مثل التفكير الناقد سيجعل الطالب يتعلم بعمق.
- الاختبار سيؤثر على الاتجاهات نحو المحتوى، وطريقة التدريس، وانعكاسية الاختبار مرتبطة بأهميته، فكلما زادت أهمية الاختبار كانت انعكاسيته على التعليم والتعلم أكبر، بينما الاختبار الأقل أهمية تكون انعكاسيته أقل.

- الاختبارات غير المهمة لا يوجد لها انعكاسية.
- الاختبار سيكون له انعكاسية على جميع الطلاب والمعلمين، فتأثير الاختبار لا يتوقف على الطلاب فقط، بل المعلمين أيضًا.
- الاختبار سيكون له انعكاسية على بعض المدرسين، وبعض الطلاب وليس جميعهم.

اختبار القدرات العامة:

اختبار يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، وينقسم إلى قسمين:

كمي: ويشمل أسئلة رياضية، ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل ويتطلب معلومات أساسية، وينقسم إلى:

- **لفظي:**

وهو اختبار لغوي (اللغة العربية) يتضمن الأسئلة التالية:

- استيعاب المقروء: ويتطلب فهم نصوص القراءة وتحليلها.
- إكمال الجمل: ويتطلب فهم صيغ النصوص القصيرة الناقصة، واستنباط تتمتها؛ لتصبح جملًا مفيدة.
- التناظر اللفظي: وهو إدراك العلاقة بين زوجين من الكلمات، وقياسها على نظائر معطاه.
- الخطأ السّياقي: ويتطلب فهم المعنى العام للجملة، ومن ثم تحديد الكلمة التي تنافي مدلول هذا المعنى.
- الارتباط والاختلاف: وهو إدراك العلاقة بين ثلاثة اختيارات، وتحديد الاختيار المختلف.

- **كمي:**

يشتمل على أنواع الأسئلة الرياضية المناسبة لاختبار القدرات وفقًا للتخصص في الثانوية العامة: (علمي - أدبي) ويركز على القياس، والاستنتاج، وحل المسائل الرياضية[1].

الدراسات السابقة:

اعتمدت هذه الدراسة على دراسات سابقة تناولت الانعكاسية باللغة الإنجليزية؛ لندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وقد ركزت هذه الدراسات في كثير من بلدان العالم وخصوصًا الدول النامية على الاختبارات العالمية مثل التوفل، والأيلتس. وتعتبر دراسة (Madaus & Kellaghan 1982) أول دراسة تناولت تأثير الاختبارات المقننة والموحدة في المدارس الابتدائية الإيرلندية على التعليم، حيث قاما بدراسة الآثار التعليمية والنفسية المترتبة على إدخال اختبار القدرة والإنجاز في التعليم الابتدائي في إيرلندا، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن المعلمين كانوا متحيزين بعض الشيء للطلاب.

أما فيما يخص الاختبارات العالمية فقد أجرى Alderson و1996) Hamp-Lyons) دراسةً على عينة من المدرسين والطلاب هدفت لمعرفة ما إذا كان اختبار اللغة الإنجليزية التوفلTOFEL يُسبب تأثيرًا على تدريس المعلمين، وذلك باتباع المنهج التجريبي من خلال مجموعتين: ضابطة (تدرس لاختبار التوفل)، وتجريبية (تدرس مهارات لغوية). وقد توصلا إلى أن الاختبار له تأثير على ما يُدرسه المعلم كاختيار المحتوى وكيفية تدريسه.

وفي 1997أجرت Cheng دراسةً على طلاب ومعلمي المدارس الثانوية في هونج كونج هدفت لمعرفة أثر الاختبار على التدريس باستخدام الاستبانة والملاحظة وإجراء المقابلات، ومن أهم نتائج دراستها أن هناك انعكاسية إيجابية على طريقة التدريس، ولكنها بطيئة بسبب نظام التعليم، كما توصلت الدراسة -أيضًا- إلى أن الانعكاسية على المواد التعليمية أسرع منها على النواحي التعليمية الأخرى، وذلك بسبب عوامل اقتصادية. كما أجرت Chin في 2002 دراسةً في تايوان لمعرفة أراء معلمي اللغة الإنجليزية حول تأثير اختبارات الثانوية العامة على طريقة تدريسهم. وتوصلت الباحثة إلى أن للاختبار تأثيرًا على ما يُدرس المعلمون، وليس كيف يُدرِّسون، أي أن المدرسين يهتمون بمحتوى المادة وما يجب أن يشتمل عليه المنهج لاجتياز ذلك الاختبار.

وفي سياق آخر، أجرى Read و2003) Haye) دراسة في نيوزلندا لمعرفة تأثير الاختبار العالمي الأيلتس (IELTS) على استعداد الطلاب الدوليين لدراستهم الجامعية. من خلال توزيع استبانة لـ٩٦ مُدرسًا ومُدرسة لغة، ومقابلة ٢٣ معلمًا يدرسون الطلاب على اختبار الأيلتس. توصلت الدراسة إلى أن هناك انعكاسيةً سلبية تتمثل في تدريس المعلمين الطلاب وإعدادهم لاجتياز الاختبار فقط وليس للتمكن من اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة.

(1) الموقع الالكتروني للمركز الوطني للقياس والتقويم

أما فيما يخص الاختبارات الوطنية فقد قام (Ferman ,2004) بدراسة هدفت لمعرفة انعكاسية الاختبار الشفهي للغة الإنجليزية على المناهج، وطريقة تدريس مهارات اللغة. وقد قام الباحث بجمع بيانات من ١٨ معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية، و٤ موجهين للغة الإنجليزية باستخدام الاستبانة والمقابلة وتحليل الوثائق. توصل الباحث إلى أن للاختبار انعكاسيةً إيجابية على طريقة التدريس عن طريق استخدام إستراتيجيات جديدة من قبل المعلمين مما ساعد على التركيز على المهارات التواصلية (الكلام)، وتعريف الطلاب بشكل الأسئلة وتدريبهم عليها في الفصل، كما بينت الدراسة أن هناك انعكاسيةً سلبية لهذا الاختبار تمثلت في القلق من الاختبار بين الطلاب والمعلمين.

كما أجرى ((Tsagari ,2011دراسةً حول تأثير الاختبار على طريقة التدريس توصل من خلال مقابلة ١٥ معلمًا إلى أن هناك انعكاسية للاختبار علي ما يُدرسه المعلمون وكيفية تدريسهم، حيث ركزوا على تدريس المهارات التي تأتي في الامتحان مثل القواعد وكيفية تمكين الطلاب من معرفتها.

وفي دراسة موسعة أجراها (Ahmad& Rao 2012) لمعرفة أثر انعكاسية اختبارات الثانوية العامة في باكستان على طريقة التدريس، حيث جمُعت البيانات من ١٢٨ معلمًا عن طريق تحليل الوثائق والاستبانة والمقابلة والملاحظة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الاختبار له تأثير مباشر على اختيار طريقة التدريس بين المدرسين، ولكن هذا التأثير كان سلبيًا، حيث إن المعلمين يُدرسون للاختبارات وإعداد الطلاب لها فقط، وليس لتمكينهم من اكتساب اللغة، وأن جميع الأنشطة الفصلية تدور حول الاختبارات نفسها.

وفي السياق نفسه قام 2014 (Adnan & Mahmood) بدراسة انعكاسية الاختبارات العامة اللغة الإنجليزية على طريقة التدريس في المرحلة المتوسطة، وبينت النتائج أن الانعكاسية سلبية، حيث إن المعلمين يهتمون بمساعدة طلابهم لاجتياز الاختبار وحصولهم على درجات عالية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن الاختبارات تُسهم وبشكل واضح في تغيير وتوجيه التعليم، وهذا يتطلب الاستفادة من الاختبارات المهمة بشكل عام، والاختبارات الوطنية بشكل خاص في تجويد العملية التعليمية، وهذا ما ترمو له هذه الدراسة.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة تدريس اللغة العربية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض. أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية الذين يُدرسون المرحلة الثانوية في بعض مدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم ٣٥ معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا، وتمت مقابلة ١٢ معلمًا من أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين ٣٠ و٤٥ سنة، وجميعهم يُدرسون اللغة العربية، اختلفت مدة خبرات المعلمين بين ٤ إلى١٥ سنة، يحمل جميعهم مؤهلات جامعية وأعلى.

أدوات البحث:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة والمقابلة؛ لأنهما الأكثر شيوعًا في هذا المجال (Mackay & Bass, 2005; Chang, 1997) ولكونهما أفضل الأدوات لتعميم نتائج مثل هذه الدراسات، ولأن هذه الدراسة تتعلق بالتصرفات والسلوك البشري فقد تم اختيار المقابلة للحصول على معلومات أكثر عمقًا وتفصيلًا. وقد تم التأكد من صلاحية وثبات الاستبانة قبل توزيعها للتمكن من تصحيحها قبل تطبيقها والوثوق في نتائجها حين التحليل، وذلك بعد عرضها على المحكمين.

تحليل البيانات:

حللت بيانات الاستبانة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). أما بالنسبة لتحليل المقابلة فقد تم تحويل الملفات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، ثم تحليلها طبقًا لأسئلة البحث وأهدافه، واتبعنا في التعامل مع هذه البيانات طريقة (Gibbs 2008,) التي اقترحها لتحليل البيانات الكيفية، وعرضها على النحو التالي:

أولًا: تقليص البيانات: وهي المرحلة التي تمَّ فيها تقليص البيانات؛ حيث استُبْعِدت البيانات غير المُهمة، وتم التركيز على البيانات المتعلقة بأهداف البحث.

ثانيًا عرض البيانات: وتمت خلالها عرض البيانات بطريقة منظمة كاستخدام الجداول.

ثالثًا استخلاص النتائج: وتم فيها استخلاص النتائج من البيانات في شكلها النهائي ودعمها باستشهادات من أقوال عينة الدراسة. وللحفاظ على خصوصية المشاركين فقد أعطي رمزًا بدلًا عن أسماء المبحوثين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة التدريس.

الحدود المكانية: بعض المدارس الثانوية في مدينة الرياض، وقد شملت الدراسة (15) مدرسةً من مدارس الرياض، وتوزعت عينة الدراسة على تلك المدارس، وبلغت العينة (35) معلمًا تم تطبيق أداة الدراسة الأولى (الاستبانة) عليهم بينما تمت مقابلة (12).

الحدود الزمانية: غطت هذه الدراسة الفصل الدراسي الثاني 1438-1440 هـ.

نتائج الدراسة:

أولًا: النتائج المستخلصة من الاستبانة حول انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة التدريس:

سنقوم في هذا الجزء من البحث بعرض النتائج المستخلصة من الاستبانة المتعلقة بانعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة التدريس على شكل نسب مئوية، ثم تلتها النتائج المستخلصة من المقابلة لتدعم هذه النتائج.

(الجدول ١) تأثير انعكاسية القسم اللفظي في اختبار القدرات على طريقة التدريس:

الرقم	العنصر	نادرًا ٪	أحيانًا ٪	دائمًا ٪
1	غيرت في طريقة تدريسي بعد معرفة نتائج طلابي في اختبار القدرات.	40	29	31
2	أربط بين موضوع الدرس واختبار القدرات.	37.2	40	22.8
3	أعطي أمثلة من اختبارات القدرات السابقة.	14.3	34.3	51.4
4	أبيّن للطلاب أهمية اختبار القدرات.	20	31.4	48.5
5	أركز على شرح المفردات التي قد ترد في اختبار القسم اللفظي.	11.5	54.3	34.3
6	هناك دعم من الإدارة يُساعدني على تدريس طلابي بالطريقة التي تُفيدهم على اجتياز اختبار القدرات.	74.3	5.7	20
7	الوقت يكفي لمساعدة طلابي في الإعداد لاختبار القدرات.	74.3	8.6	17.2

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن هناك تفاوتًا بين ردود أفعال المعلمين فيما يتعلق بتغيير طريقة تدريسهم بعد معرفة نتائج طلابهم في اختبار القدرات العامة، فالنسبة الأكبر من عينة الدراسة (40%) ذكروا أنهم نادرًا ما غيروا بطريقة تدريسهم، تليها بنسبة 31% ذكروا أنهم دائمًا يغيرون بطريقة التدريس، ثم ذكر البقية (29%) أنهم أحيانًا يغيرون في طريقة تدريسهم بما يتناسب مع الاختبار.

كما يتبين لنا من الجدول أيضًا الطريقة التي اتبعها المدرسون لمساعدة طلابهم في اختبار القدرات. تمثل التغيير في عدة طرق منها الربط بين موضوع الدرس والاختبار، حيث بين الجدول أن (40%) من المعلمين يربطون أحيانًا بين الدرس والاختبار، وذلك عن طريق:

أولًا:

إعطاء أمثلة من اختبارات القدرات السابقة، حيث إن النسبة الكبيرة من المعلمين (51%) ذكروا أنهم دائمًا يقدمون أمثلة مشابهةً لاختبارات قدرات السابقة، و(34%) منهم ذكروا أنهم أحيانًا يتطرقون لمثل هذه الأسئلة، وذكر(14%) فقط أنهم لا يعطون طلابهم أمثلةً من اختبار قدرات في الفصل.

ثانيًا:

ذكر نصف المدرسين تقريبًا (48%) أنهم دائمًا يبينون أهمية الاختبار لطلابهم في الفصل، و(31%) أنهم أحيانًا يفعلون ذلك لتوعية طلابهم بأهمية اختبار القدرات، و(20%) لم يتطرقوا للاختبار اثناء الدرس.

ثالثًا:

يتبين من (الجدول1) أن معظم المدرسين يركزون على شرح المفردات التي قد ترد في اختبار القدرات؛ حيث أجاب (54%) منهم بأنه أحيانًا يشرح المفردات و(34%) أنهم دائمًا يقومون بذلك، أما النسبة الأقل في نتائج هذا العنصر وقعت ضمن فئة «نادرًا» حيث ذكر(11%) فقط من المدرسين أنهم نادرًا ما يركزون على شرح المفردات أثناء الدرس.

يتضح أيضًا من نتائج الاستبانة في الجدول أعلاه بعض الأسباب التي تعيق المدرسين عن التطرق للاختبار أثناء الدرس، أو التغيير بطريقة تدريسهم بما يتناسب مع الاختبار، ومن تلك الأسباب:

أولًا:

قلة الدعم من الإدارة لمساعدة الطلاب في اجتياز الاختبار؛ حيث سجلت النسبة الأكبر (74%) لفئة «نادرًا»، أي أنهم نادرًا ما يتلقون دعم من الإدارة.

ثانيًا:

ضيق الوقت، ذكر معظم المدرسين (74%) أن الوقت غير كافٍ لمناقشة والتحدث عن الاختبار أو الربط بين الاختبار وموضوع الدرس.

ثانيًا: عرض النتائج المُستخلصة من مقابلة أفراد عينة الدراسة حول انعكاسية اختبار القدرات على طريقة تدريسهم:

بينت النتائج المستخلصة من المقابلة أن المدرسين يدركون أهمية الاختبار ونتائجه على مستقبل الطلاب، ومن الأقوال التي وردت بهذا الصدد ما قاله المعلمان رقم (3 و5).

معلم 3: «اختبار القدرات من الاختبارات المهمة، وهو فكرة عبقرية ورائعة للتمييز بين الطلاب، ومع ذلك، الاختبار عليه بعض الملاحظات...».

معلم 5: «اختبار قياس من الاختبارات المهمة؛ لأنه يميز بين الطلاب خصوصًا بعد إلغاء اختبار الثانوية. حتى لو شكا منه الكثير من الطلاب، وربما تكمن مشكلته في صياغة الأسئلة، فتجد فيه أسئلةً تحتمل أكثر من إجابة».

و لكنهم لم يغيروا طريقة تدريسهم بما يتناسب مع اختبار القسم الفظي في الفصل كما بين المعلمانِ رقم (٣ و٤).

معلم 3: «أنا صراحة لم أجرب، ولم أحاول أن أغير طريقتي بناء على الاختبار».

معلم 4: «أفضلُ طريقةٍ هي محاولة تطبيق نماذج في اختبار القدرات وإدخالها في الدروس، لكن صراحة لم أطبقها».

وقد ذكر المعلمون أسباب عدم التغيير في طريقة تدريسهم في الأسباب التالية:

أولًا: ذكر كثير من المعلمين أن الوقت لا يساعدهم على تغطية المنهج والتطرق للاختبار في نفس الوقت، كما عبروا عن ذلك بالعبارات التالية:

معلم 1:»أحد الأسباب التي تعيقني من التطرق للاختبار في الفصل هو ضيق الوقت... أضع خطة في بداية الفصل الدراسي، وأضع اختبارَ القدرات في حسباني، لكن في النهاية لا أستطيع تحقيق ذلك».

معلم 7: «اختبار القدرات يصعب أن يدخل ضمن الدرس، وذلك لضيق الوقت...».

معلم 8: «من المعوقات لتناول مواضيع الاختبار في الفصل هي عدم وضوح الاختبار، وعدم وجود وقت كاف...».

ثانيًا: ذكر معظم المعلمين أن الاختبار غير واضح لهم، ولا يعرفون طريقة أسئلته أو كيفية التعامل معه؛ لذلك لا

يستطيعون تدريسه. ذكره معلم 5، معلم 6، معلم 8:

معلم 5: «أسئلة الاختبارات ليست واضحة، وكذلك طريقة الاختبار؛ ولذلك لا نستطيع أن نتعامل معه».

معلم 6: «نمط الأسئلة وطريقتها لا نعرفها، ولا نعرف كيف نتعامل معها. وربما يكون الطلاب أكثر فهمًا منّا في هذا الاختبار...».

كما ذكر معلم ٨ أن:

«اختبار القدرات ليس واضحًا للمعلم، ويحتاج لجهد حتى لو دخلت على الاختبار لا أعرف إجابته، فما بالك بتدريسه».

كما وضح معلم 12 أن هذا الاختبار يحتاج تأسيسًا منذ السنوات الدراسية الأولى للطالب، وأن المعلم لا يعرف طريقة الاختبار لكي يتمكن من تدريسه، كما قال:

«اختبار قدرات لا تفيد معه طريقة تدريس معينة، ويحتاج لجهد وتأسيس من البداية، ونحن لا نعرف طريقة الاختبار حتى نعرف طريقة تدريس له».

ثالثًا: شعور المعلم بعدم المسؤولية تجاه الاختبار ونتائجه، فقد بين بعض أفراد عينة الدراسة أن مسؤولية نتائج الطلاب في اختبار القدرات لا تقع مسؤولياته عليهم، فهم ليسوا طرفًا في إعداده، ولا تصحيحه، ولا يعرفون طريقة بنائه، ومن أقوالهم التي تؤكد عدم المسؤولية عن نتائج الاختبار:

فقد ذكر معلم 3 أنه «لا توجد أي علاقة بين الاختبار وطريقة تدريسي، ولذلك علينا أن ننتهي من المقرر الدراسي، أما القدرات فلا تدخل ضمن مسؤولياتي».

كما ذكر معلم 8: «...والمشكلة الثانية أننا نحن كمعلمين لا نستطيع مساعدتهم بسبب التزامنا بالمنهج، وكذلك جهلنا لبعض آليات هذا الاختبار. كما أننا لسنا مطالبين بحصول الطلاب على درجة جيدة في الاختبار قدر ما نحن مسؤولين عن الانتهاء من المقرر في نهاية الفصل...».

يعتقد معلم 11 أن «نتيجة اختبار القدرات والتحصيلي مهمة كيف لا؟! وعليها وزن يتجاوز النصف في القبول في الجامعات، وشكوى الطلاب متكررة، ولكن المسؤولية تقع على مَن وضع هذا الاختبار...».

رابعًا: بناء الاختبار على مهارات تفكير عُليا بين عدد من المعلمين، وأن اختبار القدرات مبني على التدرج وفق هرم بلوم في التعلم، والذي يبدأ في أدنى درجاته بالحفظ، وينتهي بالتحليل والابداع، بينما الأسئلة التي اعتادها الطلاب في المدرسة هي أسئلة تعتمد على الحفظ في غالبها، أي أدنى درجات هرم بلوم، حيث ذكر بعض أفراد عينة الدراسة ذلك من خلال أقوالهم:

«أعتقد أن تعاملنا مع الاختبار فيه مشكلة، فالاختبار يحتاج إلى مهارات في التفكير عالية، وهو ما يفتقده طلابنا؛ حيث لم يعتادوا على مثل هذا النوع من الأسئلة التي ترد في اختبار القدرات. فلا المنهج يساعد، ولا المعلم، ولا المدرسة، ولا طريقة الأسئلة التي يضعها المدرس عادةً خلال السنة الدراسية. فالمنهج لم يُعَدَّ ليَتعامل مع مهارات تفكير عالية. والمعلم كذلك لم يؤهل ليساعد الطالب على تلك المهارات. وكذلك المدرسة. والأسئلة التي يضعها المعلم وقد اعتاد عليها الطالب هي تخاطب مهارات التذكر والحفظ، بينما اختبار قدرات يتطلب مهارات عالية مثل التحليل، ولذلك يخفق كثير من الطلاب في اختبار القدرات، بينما يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات الثانوية» (معلم7).

«الذي يضع أسئلة الاختبار يتوقع أن الطالب مرت عليه هذه الطريقة من الأسئلة، والحقيقة غير ذلك، فالتدريس لا يتناسب مع الاختبار»(معلم11).

«لا أعتقد أن هناك تلاؤمًا بين التدريس والاختبار، فأسئلة الاختبار تحتاج إلى مهارات تفكير، وأسئلتنا في المدرسة لا تحتاج إلى ذلك. بل قائم على المعلومة، فأستطيع أن أقول المعلومة المعلبة، وفي بعض الأحيان، أسئلة القدرات تكون بين السطور وأسئلتنا واضحة» (معلم٩).

تحليل ومناقشة النتائج:

نستنتج من بيانات الجدول (1) أن هناك بعض التغيير في طريقة التدريس من قبل بعض المعلمين بنسبة (31 %) اختاروا فئة «دائمًا»، و(29 ٪) «أحيانًا»، وبذلك تكون نسبة التغيير الكلية (60%) وذلك بعد معرفة نتائج طلابهم في اختبار القدرات. تمثل هذا التغيير في: الربط بين موضوعات الدروس واختبار القدرات. وإعطاء الطلاب أمثلةً تتعلق باختبار القدرات، وهي طريقة قد يلجأ لها المعلم لمساعدة الطلاب من خلال عرض بعض الأمثلة من الاختبارات السابقة، والتركيز على شرح المفردات التي قد ترد في اختبار القسم اللفظي، وقد يرجع السبب لمثل هذه الممارسات إلى محاولة المعلمين تقديم بعض المعلومات عن الاختبار في ثنايا دروسهم، وهذه المعلومات قد تكون مُستقاةً من اطِّلاع المعلمين على اختبارات سابقة. أو قد يكون السبب في ذلك هو استشعار المعلمين لأهمية الاختبار على مستقبل طلابهم؛ مما يجعلهم يحاولون مساعدتهم عن طريق الأمثلة القريبة من أسئلة الاختبار، وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصل لها Ahmad & Rao, 2012) (و التي توصلت إلى أن وعي المعلمين بأهمية الاختبار يجعلهم يدرسون للاختبار من خلال التحدث عنه، أو استخدام أنشطة تساعد الطلاب على فهم كيفية الاختبار.

كما نستنتج من ذلك أن الاختبار له حضور في أذهان المعلمين، وهذا ما تنص عليه إحدى فرضيات الانعكاسية (الاختبار يحدد ماذا يُدرس المُدرسون، وكيف يدرسون)، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة , Alderson & Wall) 2993 Read , Haye (2003

وبذلك نستنتج أن المعلمين بتناولهم لمثل هذا الممارسات يدرسون للاختبار، وليس لإكساب الطلاب مهارات لغوية، مما يجعل انعكاسية الاختبار انعكاسية سلبيةً.

كما أظهرت النتائج أيضًا أن هناك نسبةً من عينة الدراسة، وهي (40 ٪) أكدوا أنهم لم يغيروا أبدًا في طريقة تدريسهم، وذكروا أن عدم التغيير كان لبعض العوائق التي تحول دون التغيير، وهي:

أولًا:

ضيق الوقت، حيث أجاب نسبة عالية من المعلمين (74 ٪) أن ضيق الوقت هو أحد الأسباب التي تحول دون تغيير طريقة التدريس بما يتناسب مع الاختبار، وهذا ما أكدته النتائج المستخلصة من المقابلة، حيث عبر معظم المعلمين أن الوقت يشكل حائلًا دون التطرق لاختبار القدرات وإدخاله ضمن طريقة تدريسهم، ويرون أن التزاماتهم تنحصر فقط في تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد.

ثانيًا:

أظهرت نتائج المقابلة أن شعور المعلمين بخُلوِّ المسؤولية تجاه اختبار القدرات هو أحد المعوقات لتطبيق الاختبار ضمن الدرس، فقد وضح عدد من المعلمين أنهم غير مسؤولين عن تدريس الطلاب أو إعدادهم للاختبار، وأنهم غير مسؤولين عن نتائج طلابهم في اختبار القدرات، فهم ليسوا طرفًا في إعداد الاختبار، ولا تصحيحه، ولا يعرفون طريقة بنائه.

ثالثًا:

ضبابية الاختبار، وأنه غير واضح للمعلم، حيث أظهرت نتائج المقابلة أيضًا أن عدم إلمام المعلمين بجوانب الاختبار قد أسهم في عدم تغيير طريقة تدريسهم بما يتناسب مع الاختبار المتمثل في عدم فهم أسئلة الاختبارات، وبنائها، وطريقة الحل، وبذلك فهم غير قادرين على تضمينه أو تدريسه في الفصل. ويرى بعضهم أن اختبار القدرات يحتاج لجهد وتأسيس من المرحلة الابتدائية، ولا يمكن أن يختصر الاهتمام به في المرحلة الثانوية فقط.

رابعًا:

اختبار القدرات مبنيٌّ على التدرج وَفق هرم بلوم في التعلم، والذي يبدأ في أدنى درجاته بالحفظ وينتهي بالتحليل والإبداع، بينما الأسئلة التي اعتادها الطلاب هي أسئلة تعتمد على الحفظ في غالبها أي أدنى درجات هرم بلوم، وقد أكدت الدراسة التي أجراها الحربي (2013) على أن درجات الطلاب في اختبار القدرات ترتفع كلما اتجهنا في هرم بلوم نحو الحفظ والتذكر، وتقل كلما اتجهنا نحو التحليل والتطبيق والإبداع، وهذا يثبت دور طريقة التدريس في مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التي تساعد في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات الوطنية.

نستخلص مما سبق أن هناك اتجاهين للمعلمين:

الأول: يحاول التغيير في طريقة تدريسه للتناسب مع الاختبار. الثاني: لم يغير بطريقة التدريس. بينت النتائج أن المعلمين الذين حاولوا التغيير يُعُون أهمية مثل هذا النوع من الاختبارات، وما تمثله نحو التوجه العام للتغيير في التعليم، وهناك محاولات للتغير في طريقة تدريسهم لتتناسب مع الاختبار، ولكن هذه المحاولات محاولات سلبيةً؛ كونها تتناول مواضيع للإعداد للاختبار فقط وليس لاكتساب مهارات لغوية أساسيةٍ تساعد الطالب على اجتياز الاختبار. كما بينت النتائج أن بعض المعلمين لم يغيروا بطريقة تدريسهم، وذلك لمواجهتهم لبعض الصعوبات المتمثلة في ضيق الوقت، والالتزام بالمقرر الدراسي، وعدم مسؤولية المعلم عن نتيجة طلابه في الاختبار، وعدم وضوح الاختبار لدى المعلمين.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، فهي توصي بالآتي:

- الاستفادة من الاتجاه الإيجابي للمعلمين المتمثل في استشعارهم لدورهم في توجيه وإصلاح التعليم.
- إشراك المدرسين في صنع القرارات التي تتعلق بالتعليم.
- محاولة الربط بين القرارات والمناهج الدراسية خاصة طريقة التدريس وطريقة الاختبار.
- تشجيع المعلمين على بناء اختبارات فصلية، تعتمد على مهارات تفكير عليا.
- الاستفادة من قوة وسلطة اختبار القدرات في توجيه وتطوير التعليم.

المراجع:

أولًا المراجع العربية:

- الحربي، خليل بن عبد الرحمن. (2013). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز. (2010). انعكاسية الاختبارات واتصاليتها وأثرهما على البرامج التعليمية. مجلة جامعة دمشق- المجلد -27 العدد الثالث الرابع.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

- Adnan, U., & Mahmood, M. A. (2014). Impact of public examination on teaching of English: A washback perspective. Journal of Education and Practice, 5(2), 132-139.
- Ahmed, S., & Rao, C. (2012). Inconsistencies in English language teaching in Pakistan: A comparison between public and private institutions. European journal of Business and Management.
- Alderson, J. C. (1986). Innovations in language testing? In M. Portal (Ed.), Innovations in language testing (pp. 93-105). Windsor: NFER Nelson.
- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. Language Testing, 13(3), 280-297
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?. Applied linguistics, 14(2), 115-129.
- Andrews, S. (2004). Washback and curriculum innovation. Washback in language testing: Research contexts and methods.
- Biggs, J. B. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: implications for Hong Kong.
- Brown, J. D. (2002). Extraneous variables and the washback effect. JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter.
- Buck, G. 1988: Testing listening comprehension in Japanese university entrance exams. JALT Journal.
- Caine, N. A. (2005). EFL examination washback in Japan: Investigating the effects of oral assessment on teaching and learning. Master thesis , Language and Literacy Studies in Education , the University of Manchester. UK

- Chen, L. (2002). Washback of a public exam on English teaching. (ERIC Document Reproduction Service
- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. Language and education.
- Cheng, L. (2004). The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe & A. Curtis (Eds.), Washback in language testing: Research contexts and methods (pp. 147-170). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cheng, L. (2005). Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing, 21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferman, I. (2004). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning.in Cheng,L, Watanabe, Y. and Curtis, A. Washback in language testing: Research contexts and methods, 191-210.
- Green, A. (2014). The Test of English for Academic Purposes (TEAP) impact study: Report 1—Preliminary questionnaires to Japanese high school students and teachers. Tokyo: Eiken Foundation of Japan.
- Hoque, M. E. (2011). Washback of the Public Examination on Teaching and Learning English as a Foreign Language (EFL) at the Higher Secondary Level in Bangladesh (Doctoral dissertation, Jahangirnagar University).
- Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. (2nd Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellaghan, T., & Madaus, G. F. (1982). Trends in educational standards in Great Britain and Ireland. The rise and fall of national test scores (PP. 159-214). NewYork. Academic Press.
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), ESPM in the classroom: Practice and evaluation (pp. 98-107). London: Modern English.practical approaches. London: Bloomsbury.
- Read, J., & Hayes, B. (2003). The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2003: Volume 4, 153.
- Riazi, A. M. (2017). Mixed methods research in language teaching and learning. Equinox Publishing Limited.
- Shohamy, E. (1997). Testing methods, testing consequences: Are they ethical? Are they fair?. Language testing, 14(3), 340-349.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. Language Teaching Research.
- Swain, M. (1985). Large-scale communicative language testing: A case study. In Y.P. Lee, A.C.Y.Y. Fox, R. Lord & G. Low (eds), Nezw Directions in Language Testing. Toronto: Pergamon Press.
- Tsagari, D. (2011). Washback of a high-stakes English exam on teachers' perceptions and practices. Selected papers on theoretical and applied linguistics, 19, 431-445.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: the Sri Lankan impact study. Language testing, 10(1), 41-69.
- Wigglesworth, G., & Elder, C. (1996). The Language Testing Cycle: From Inception to Washback. Series S, Number 13.

«تَعْلِيمُ العَرَبِيَّةِ تَحْتَ مِجْهَرِ التَّجْرِيدِيَّةِ وَالتَّحْلِيلِيَّةِ»

د. محمود الشهاوي إسماعيل الدريني
مركز تافل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة الإسكندرية
elshehawy2016@gmail.com

المُقدمة:

بادئ ذي بدء، إنّ ما دفعني إلى كتابة هذا البحث حالة الجمود القابعة فيها المناهج العربية مذّ مئات السنين، فالمصادر والمراجع التي نشأنا عليها باتت منضوية إلى الكتب التراثية التي يشدو بها معظم دراسي اللغة العربية دون التطرق إلى ما بها من رؤى وأفكار قد تطرق إليها أسلافنا من العلماء، حيث استطاع هؤلاء بدراساتهم الجادة فتح باب البحث والاطلاع على مصراعيه من بعدهم، علاوة على ضرورة التنويه إلى أنّ ماهُمِّش من نظريات ومنهجيات في جل الدراسات الرائدة قاطبة لا تُعَدُّ بالضرورة نقص في هذا الكتاب أو ذاك، وإنّما يُعَدُّ هذا الكتاب صاحب فضل وأثر عظيم في إثراء الحركة العلمية الخاصة بتلك النظرية، حيث سمح للباحثين بعد إمعان النظر وتناوب استقراء تلك الأعمال إلى استقطاب ما هُمِّش فيها؛ ممّا قد ترتّب على إثر ذلك استدراك كل ما هو جديد واستشكاله عبر تلمّس تلك النقاط البحثية المُهمّشة، ومِنْ ثَمَّ فإنَّ الرغبة التي تلحّ عليّ بين كل حينٍ وآخر هي تطلع ذهني إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية سواءً أكان للناطقين بها أم للناطقين بغيرها، والعمل على تطبيق تلك المناهج وإرسائها انطلاقًا من النص أولًا، إذْ أخذ يتثاقل على كاهلنا ذلك الثبات المنهجي المُستشكَل في عصر بات نمطيًا مقارنة بتكنولوجيا العصر الحديث القائمة على وسائل تعليم مستحدثة تصبو إلى مركزية العملية التعليمية نحو المتعلم كمحاولةٍ للاستفادة من قدراته العقلية المُستشكلة من مستجدات العصر الحديث، ومِنْ ثَمَّ فقد أسفر هذا التثاقل عن إخراج هذا البحث ليكون حجر أساس في بنية تحتية تحتاج من يدعمها ويضيف عليها بعديد من الرؤى والفِكَر التي تسهم هي الأخرى في اكتمال بناية تصرّ مخيلتي أن تراه واقعًا يأوي متعلمي اللغة العربية ويطوّع مناهجها مع مستجدات العصر الحديث ومتطلباته.

اللغة والاتصال:

لقد ميّز الله الإنسان عن سائر المخلوقات بالعقل المُتدبّر لجميع الظواهر الكونية قاطبة، وكانت من بين هذه الظواهر اللغة الملازمة للفكر الإنساني، ومِنْ ثَمَّ تشكّلت المجتمعات الإنسانية باختلاف ثقافتها من خلال الاتصال بين أفراد تلك المجتمعات عبر لغاتها المتباينة وهذا ما أسفر عن إقامة الحضارة.

فاللغة إذن سُربِلت بعبق الزمان إذْ انبثقت من العقل كما انبثقت حواء من ضلع آدم، فالإنسان منذ بدء الخليقة لا يحتاج سوى الكلام في حياته اليومية كي يتسنّى له التواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه وهذا ما يفسّر لنا لجوء الصمّ والبكم إلى اعتماد ثلّة من الرموز والإشارات يستخدمونها مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه لتحقيق مبدأ التواصلية القائم عليها المجتمعات الإنسانية، ومن الجدير بالذكر أنّ تدوين اللغات لم يتيسّر إلا للمجتمعات التي وصلت إلى أعلى درجات من الرقي الحضاري، والتي كانت منها على سبيل المثال مصر في تدوين حضارتها الفرعونية، ومِنْ ثَمَّ فاللغة طبيعة من طبائع الخلق التي انفطر الإنسان عليها، فكما تعددت أجناس الإنسان واختلفت تعددت أيضًا لغاته، بل لا أتوارى من الخجل حين أقول بأنّ تعددية اللغة وتباينها ما بين شعبٍ وآخر وبلدة وأخرى كتعددية الاختلافات الفكرية والعرقية التي انفطرنا عليها، فاللغة إذن سواءً أكانت مكتوبة أم غير مكتوبة فهي موجودة منذ أن وَطِئَتْ قدما الإنسان سطحَ الأرض.

واللغة كما عرفها (ابن جني ت ٣٩٢ه) هي «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» وهذا التعريف يتضمن السمات الأساسية المنضوية إليها أيّ لغة من اللغات والتي تتجلّى في كونها أصوات، فمن خلال هذا التعريف أزال ابن جنّي ما في اللغة من لغط شائع يكمن في التوصيف الجوهري للغة على أنه كان مكتوبًا، هذا بالإضافة إلى إبراز الجانب الوظيفي الأسمى من اللغة وهو الاتصال.

علم اللغة التطبيقي ودوره في تخطيط المحتوى وتنظيمه:

وكي لا نسهب في مقدمات تنأى بنا عن مقاصدنا البحثية من هذه الدراسة سنستهلّ بالغاية التي من أجلها شَرَعْتُ في كتابة تلك الدراسة ألا وهي الاستناد على النص والانطلاق منه بُغْيَة تعليم اللغة العربية للناطقين بها أولًا وللناطقين بغيرها ثانيًا، واستنادًا إلى المذكورِ لا مناص من اللجوء إلى علم اللغة التطبيقي كمنهجٍ اتكأت عليه لتحقيق مآربي من خلال تلك الدراسة انطلاقًا من إيماني التام باستيفاء علم اللغة التطبيقي لكل العلوم والمعارف المتصلة بتعليم اللغة ليست العربية فحسب، بل لجميع لغات العالم قاطبة، إذ ينضوي تحت نسق علم اللغة التطبيقي كل المناهج التي لها من الصلة بتعليم اللغات ما يؤهلها إلى أن تكون مُسلمات ينبغي الانطلاق منها أولًا، فلا مناص من اعتراف بأنّ علم اللغة لم يقتصر عند حدود عدد من المناهج بعينها، وذلك لأنّ اللغة ينبثق منها النشاط المعرفي للإنسان؛ وهذا ما أدى إلى سطوع الدراسات البينية [1] الداعمة للتكامل المعرفي.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّه طالما انطلقت هذه الدراسة من مقصدية تطوير مناهج تعليم اللغة العربية متخذًا من النص منبرًا يرشدني إلى الدرب الصحيح والملائم لتعليم اللغة العربية بما يتفق مع مستجدات العصر الحديث من متطلبات، فهذا يعني أننا بصدد مشكلة تجابهنا مذ سنوات عديدة إلى أن تفاقمت هذه المشكلة في الآونة الأخيرة لاسيّما عقب عزوف أبنائنا عن تعلم اللغة العربية وشيوع الأخطاء الكتابية إلى أن باتت تلك الأخطاء متأصّلة عند العوام وكأنّها من قواعد العربية، فضلًا عن العجز الإنتاجي المستشري في جل المتعلمين؛ مما دفعهم إلى حفظ نصوص بعينها يستدعونها كلما طُلِب منهم التكلم في إحدى المواضيع بشكل أكاديمي، وتلك المظاهر لا تُعَدُّ بأيّ حالٍ من الأحوال ادعاءات الغرض منها إسناد الدراسة على تلك الإشكالية، إذْ إنّ تلك المشكلة لا مناص من الاعتراف بها؛ وذلك لأنّ الاعتراف سيكون أول طريق نحو الاستشفاء، وهذا الاعتراف خير من الترويج إلى أن تلك الإشكالية متمخضة من طبيعة اللغة نفسها بوصفها سبب الأزمة، فاللغة العربية كأي لغة وتلك الإشكالية لم تتجلَ إلا بسبب التقاعس عن تطوير مناهجنا التعليمية والاعتماد على الموروث منها عبر سنوات عديدة.

وبناء على ما ذُكِر آنفا فقد ارتأينا في علم اللغة التطبيقي وفقًا لتعدده وتشعّب روافده دربًا ينبغي سلكه لحل تلك الإشكالية سالفة الذكر و اختيار النصوص العربية والاشتباك معها وفق المصادر الأساسية المتفق عليها من قِبَل واضعي علم اللغة التطبيقي ألا وهي:

1. علم اللغة
2. علم اللغة النفسي
3. علم اللغة الاجتماعي
4. علم التربية[2].

ومن الجدير بالذكر أنّ رصد تلك العلوم اللغوية المشكّلة لعلم اللغة التطبيقي وإدراجها ضمن محتوى متن الدراسة لم يكن اعتباطيًا أو عفويًا وإنّما أتيتُ بتلك العلوم بمقصدية ينبثق منها كيفية اختيار النصوص والمواد التعليمية الملائمة لمتعلمي اللغة من جهة، وكمحاولة في إرساء منهجية يعوّل عليها نظريًا وتطبيقيًا من جهةٍ ثانية، ومِنْ ثَمَّ سنعرض في عُجالة غير مخلّة للعلوم الأربعة كمدخلٍ يتسنّى لي من خلاله تحديد واستقطاب جل الآليات المعمول بها في اختيار النصوص والمواد التعليمية صدد الدراسة لكل المراحل التعليمية قاطبة.

أولًا: علم اللغة[3]:

وعند الحديث عن علم اللغة بشكل عام، فثمّة تنويه ينبغي تسليط الضوء عليه قبيل التطرق إلى الحديث عنه، وهو أننا لسنا في حاجة إلى تأصيله أو التعريف به، وإنّما نحن بحاجةٍ إلى تبيان أثر علم اللغة في العملية التعليمية لاسيّما بتعليم اللغة وتعلمها، إذْ إنّ غلبة المعيارية في تعليم العربية وتسيّد القواعد على النصوص هي ما دفعت الدراسات اللغوية الحديثة إلى استقراء المصنفات التراثية بُغْيَة الرجوع إلى الوصف المغزى الرئيس وبيت القصيد الذي استمد اللغويون القدامى منه قواعدهم غاضين الطرف عن مادة اللغة مستأثرين الامتداد التقعيدي المُستشكَل من قِبَل السلف، ومنهم على سبيل المثال عبد القاهر الجرجاني في كتابيه «أسرار البلاغة» و«دلائل الإعجاز» بحجة

(1) الدراسات البينية: هي تقاطع العلوم والتخصصات، وتداخلها، والتكامل المعرفي فيما بينها، وهدم الأسوار الفاصلة بين تخصص وآخر؛ لأن اقتصار كل علم على حدوده المعرفية يؤدي إلى الجمود.

(2) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص١٧.

(3) De Saussure, F, Course general linguistics, London, 1956.

إتمام الأسلاف لعملية الاستقراء؛ وإنه لم يَعد ثمّة مكان يتسنّى لهم من خلاله التجديد في تلك الشواهد المستقطبة من قِبَل السلف، ومِنْ ثَمَّ استشرت التمرينات المشكّلة للقواعد النحْوية والمساهمة في تركيب الجمل وبنائها، ومن هنا احتلّ التقعيد المكانة والسيادة محققًا أعلى المعدلات من الحفظ من قِبَل المتعلمين، ولكنه حفظ في أغلبه بمنأى عن الفهم وبمعزل عن سياق الحال المستخدم لتلك القواعد؛ وهذا ما أدى إلى تسيّد معيارية اللغة على وصفها[1]، ولكن السؤال الذي يلحّ على ذهني مذ أنْ شَرَعْتُ في كتابة تلك الدراسة، وهو: هل يتطلب من المتعلم أنْ يكونَ باحثًا يستقرئ أسس الاستعمال اللغوي؟ فلقد بدا لي أن المطالبة بالتخلّي عن المعيارية نوع من أنواع تبادل الأدوار بين كلٍّ من الباحث والدارس، وذلك لأنّ ما يتمتع به الدارس والمتعلم من صفات وملكات ذهنية وعقلية محدودة إلى حد ما تكبح من قدرته على أداء مثل هذه الأدوار، ومِنْ ثَمَّ يختص الدارس بوظيفة الاستعمال اللغوي والباحث مختص ببحث وتقصي أسس هذا الاستعمال، وهنا تنفرج العقدة وتستوضح الإشكالية فما على الباحثين إلا أن يستقصوا أسس الاستعمال اللغوي كي تُطوَّع إلى الدراسين في شكل أدوات يستقطبونها عند الأداء الإنتاجي للغة (الكتابة، التحدث)، هذه الأدوات لم ولن تكون بأي حال من الأحوال على هيئة ثلّة من القواعد، وإنما ستكون مرتبطة بسياق الحال وهو كل ما يتعلق ويحيط بالأفراد أو جملة العناصر المشكّلة والمكوّنة لمواقف كلامية بعينها.

واستنادًا إلى المذكور، يحسن بي أن أدرج في هذا الصدد النظرية الوظيفية للغة، حيث تنطلق هذه النظرية من منظورٍ منهجيٍّ يتكئ على الأنشطة الفعلية للإنسان التي لا يمكن أن تتعين إلا لكونها تواصلاً مع الذات أو مع الآخر، ومِنْ ثَمَّ فاللغة في نظر الوظيفية تنطلق من منظورٍ مُفاده عدمية جمود اللغة في صورةٍ واحدةٍ، بل ينبغي مواكبة تطورها وما يلحق بها من تنوعٍ وتعددٍ لخدمة الأهداف الوظيفية التي تمكّن أفراد المجتمع من التواصل عند استخدامهم لها، «فالاتجاه الوظيفي مدرسة من مدارس الفكر اللغوي المعاصر، وهو يعني بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة»[2]، وهذا ما أدى إلى تشابك علم اللغة وتشعّبه مع جل العلوم والمعارف المتصلة بالذات الإنسانية والمكونة لكل المجتمعات قاطبة، ومما لا مرية فيه أن ما خُطَّ في النظرية الوظيفية من اتجاهات لم تكن محض صدفة بطبيعة الحال، وإنما جاءت تلك النظرية عقب استقرائها لنظريات لغوية عديدة كانت منها على سبيل الذكر لا الحصر، النظرية البنائية القائمة على الاستقراء والوصف، ونظرية تشومسكي القائمة على الاستدلال بإبراز العلاقة بين اللغة والعقل.

واستكمالًا لما أوليناه من منهجية سنكتفي بهذا الإجمال غير المفصّل لعلم اللغة؛ لنرى بعد ذلك تأثير علم اللغة فيما هو قادم من علوم.

ثانيًا: علم اللغة النفسي[3]:

ويبنى ذلك العلم على السلوك اللغوي القائم على اتجاهين، الأول يتمثل في ظاهرة الاكتساب اللغوي، ويمكن القول بأنه ثمة أسباب تعود إلى هذه الظاهرة انشطر على إثرها وجود اتجاهين يفسران ظاهرة اكتساب اللغة، الأول يدعم الخبرة وهي التي تتكون من مفهومات موروثة وعامة عن كل اللغات الإنسانية قاطبة، ومِنْ ثَمَّ يطبّق الطفل هذه المفهومات المكونة مسبقًا على ما يتعرض له من لغة. والثاني يدعم الخبرة التي تتجلّى في تجميع الطفل لما يتعرض له من لغة، ثُمّ يقوم بتخزين تلك المثيرات المُدخلة ليقوم باستدعائها في المواقف الحياوية المتباينة.

ومن الجدير بالذكر أنّ كلًا من الاتجاهين هما في الحقيقة داعمان لظاهرة الاكتساب اللغوي سواءً أكان هذا الاتجاه ينضوي إلى الفطرة أم إلى الخبرة، فكلاهما يفضي إلى نتيجةٍ واحدةٍ تتمثل في ظاهرة الاكتساب اللغوي وإن كنت أميل إلى الاتجاه الداعم لظاهرة الاتجاه الفطري، وذلك لأنه قائم على استدعاء واستدلال مفاهيم لغوية انفطرنا عليها، وكي نزيل مغاليق التنظير سأضرب مثالًا في هذا الصدد بُغْيَة استبيان ما قيل، فالطفل العربي الذي ينشأ في مجتمع أمريكي وبيئة أمريكية ستكون جذوره اللغوية نابعة من اللغة الإنجليزية على الرغم من أصله العربي، وهذا وإن دلّ على شيء فلا يدل إلا على وجود المفاهيم العامة للغة المذكورة سالفًا في عقل الطفل مسبقًا مما يمكّنه من اكتساب أيّ لغة تُعْرَض عليه حتى وإن كانت بمنأى عن عرقيته.

ومن الضروري أن نفرّق في هذا الصدد بين مصطلحي الاكتساب والتعلّم، فاكتساب اللغة فطريّ أمّا تعلّم اللغة فهو يتطلب دخول عنصر مساعد يتمثل في المعلم والمادة التعليمية وبيئة التعلّم وحينها تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت على النضج، ويتسنّى لها أن تميّز بصورة جليّة استخدام اللغة وفق سياقاتها المناسبة.

(1) ينظر تمام حسّان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٠، ص ١٢.
(2) يحيى أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، المجلد العشرين، العدد الثالث، ص٧١
(3) ينظر جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، الجزء الأول، المناهج والنظريات، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ص ١.١.

أمّـا المجـال الثـاني لعلـم اللغـة النفـسي، يتمثـل في الأداء اللغـوي، ومـن الجديـر بالذكـر أنّ الأداء اللغـوي ينشـطر إلى نوعـين، الأداء الإنتاجـي ويتجـلّى في الجانـب المنطـوق أو الكتـابي، والثـاني اسـتقبالي حـين يسـتقبل الإنسـان اللغـة أي حـين يكـون قارئًـا أو مسـتمعًا، ونجـد أنّ الأداء الاسـتقبالي أقـرب مـن الاكتسـاب منـه إلى الأداء، حيـث يتمظهـر ذلـك في تخزيـن قوائـم الكلـمات والروابـط والعبـارات المكونـة مـن الأصـوات نفسـها والموجـودة مسـبقًا منـذ اكتسـاب الطفـل للغـة، ولا مريـة في أنّ علـم اللغـة النفـسي يـدرس أسـباب أخطـاء الأداء اللغـوي سـواءً كانـت هـذه الأخطـاء أخطـاءً إنتاجيـة أم أخطـاء اسـتقبالية، ومِـنْ ثَـمَّ يتـمّ تقـصّي العوامـل والأسـباب النفسـية وراءهـا.

ثالثًا: علم اللغة الاجتماعي:

أولًا وقبـل كل شيء، إنّ علـم اللغـة الاجتماعـي يُعَـدُّ أحـد أبـرز العلـوم اللغويـة المشـكّلة لعلـم اللغـة التطبيقـي، إذ يتبدى ذلك بصـورة جليّـة مـن خـلال تفـرّع علـم اللغـة الاجتماعـي وانضـواء عـدة اتجاهـات إلى نسـقه؛ مـما أدى إلى ازدهـار الأفـرع المختلفـة لعلـم اللغـة الاجتماعـي خاصـة في الآونـة الأخـيرة والتصـاق الجانـب الوظيفـي باللغـة والـذي يـبرز وظائـف اللغـة التواصليـة ويؤيدهـا عـبر ثقافاتهـا المتباينـة وتنوعاتهـا المتعـددة في إطـار المجتمـع المنبثـق منـه اللغـة.

واسـتكمالًا لمـا انطلقنـا مـن منهجيـة أتى عـلى إثرهـا الحديـث عـن علـم اللغـة التطبيقـي، بدهـيّ أن يكـون السـؤال القابـع في أذهاننـا: مـا دور علـم اللغـة الاجتماعـي وكيفيـة توظيفـه في تطويـر تعليـم اللغـة العربيـة؟

والإجابـة عـن هـذا السـؤال تتطلـب منّـا اسـتدعاء أهـم المسـارات المشـكّلة لعلـم اللغـة الاجتماعـي بصفـة عامـة وتتصـل اتصـالًا وثيقًـا بمجـال تعليـم اللغـة بصفـة خاصـة.

أ. اللغة والثقافة:

بـادئ ذي بـدء، إن الثقافـة لهـا مـن الأهميـة مـا يحيلنـا إلى قـول: إنّ أي مجتمـع إنسـاني يتشـكّل ويتكـون مـن ثقافتـه، والمقصـود مـن الثقافـة في هـذا الصـدد هـي العـادات والتقاليـد السـائدة في المجتمعـات قاطبـة والتـي تختلـف مـن مجتمـع إلى آخـر باختـلاف الأجنـاس البشريـة وتعـدد مرجعياتهـم، ومِـنْ ثَـمَّ فاللغـة هـي الـشيء الوحيـد والأوحـد المأصّـل لهـذه الثقافـات سـواء أكان عـبر تدوينهـا عـلى الجـدران كـما هـو الحـال في الحضـارة الفرعونيـة مـما آل إلى تـوارث تلـك العادات منـذ آلاف السـنين وحتـى يومنـا هـذا أم مـن خـلال الاتصـال اللغـوي عـبر تواتـر الأجيـال، ومنهـا عـلى سـبيل المثـال الشـعر العـربي الجاهـلي الـذي اسـتمر تداولـه بـين النـاس لمائتـي عـام.

ولا مريـة في أنّ إدراج الثقافـة ضمـن المحتـوى التعليمـي أمـر بالـغ الأهميـة لدرجـة يقتـضى بهـا اسـتحالة تدريـس محتوى تعليمـي بمنـأى عـن ثقافـة المجتمـع الموجـودة بداخلـه، ومـن هنـا يتعـين عـلى مطـوري المـواد التعليميـة تطويـع الثقافـة بصورهـا المتباينـة في المـواد التعليميـة سـواء كان هـذا المحتـوى التعليمـي سـيُقدم للناطقـين بالعربيـة أم للناطقـين بغيرهـا، فتعلـم اللغـة وتفهمهـا ينبـع مـن فهـم ثقافـة المجتمـع أولًا.

ومـن الجديـر بالذكـر أن اللغـة في المجتمـع قـد تكـون موحـدة في كل البلـدان والمحافظـات، ومـع ذلـك توجـد اختلافـات ثقافيـة كبـيرة، ويتبـدّى ذلـك بصـورة جليـة في المجتمعـات العربيـة، إذْ إنّ اللغـة الرسـمية في كل المجتمعـات العربيـة قاطبـة هـي اللغـة العربيـة باسـتثناء المغـرب العـربي التـي تقاسـم عربيتهـا اللغـة الأمازيغيـة إلا أن كل مجتمـع مـن تلـك المجتمعـات لـه ثقافتـه التـي تميـزه.

ومـا تجـدر الإشـارة إليـه أنـه قـد يتجـلى هـذا الاختـلاف الثقـافي في الـدول ذات المسـاحات الشاسـعة، ومنهـا عـلى سـبيل المثـال مـصر، إذ تتمظهـر الاختلافـات الثقافيـة في مـصر بـين كل محافظـة وأخـرى، ومنهـا عـلى سـبيل الذكـر منطقـة سـيوة والنوبـة وصعيـد مـصر وغيرهـا مـن المحافظـات [1].

واسـتنادًا إلى الـكلام المذكـور، فـإنّ لـكل مجتمـع مـن المجتمعـات نظـام خـاص يتصـل مـن خلالـه أفـراد تلـك المجتمعـات ببعضهـم البعـض، ومِـنْ ثَـمَّ فالثقافـة إذن لم تتشـكّل إلا عـبر وسـائل اللغـة الاتصاليـة[2]، وهـذا خـير دليـل عـلى أن تعليـم اللغـة ينبغـي أن يقـدم في إطـار منهـج تواصلـي[3] كي يحـاكي مـا في اللغـة مـن طبيعـة انفطـر الإنسـان عليهـا. فـما طبيعـة

(1) ينظر محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع، ص ٢٧

(2) ينظر، محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ٢٠١٤، ص ٥٩

(3) المنهـج التواصلـي: هـو منهـج متبـع بُغيـة تطويـر المهـارات اللغويـة لـدى المتعلمـين، فالمنهـج التواصلـي هـو أسـلوب يسـتخدم في تدريـس اللغـات الأجنبيـة، وقـد ظهـر هـذا المنهـج في سـبعينات القـرن المـاضي كـرد فعـل إزاء الطرائـق والمناهـج الأخـرى التـي تسـبقه، منهـا عـلى سـبيل الذكـر لا الحـصر الترجمـة الحرفيـة والأسـلوب المبـاشر وغيرهـا، حيـث أثبتـت تلـك الطرائـق عـدم كفاءتهـا في تدريـس اللغـات؛ لذلـك ومـن منطلـق علمـي رأى علـماء اللغـة التطبيقيـة الحاجـة الضروريـة لتطبيـق منهـج جديـد، وهـذا المنهـج يجـب أن يكـون منبثقًـا مـن وظيفـة الاتصـال التـي انفطـرت عليهـا اللغـة، وذلـك عـن طريـق التفاعـل وتطويـر المهـارات التواصليـة عـلاوة عـلى الكفـاءة الوظيفيـة.

ذلك في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها؟ وهذا السؤال الإجابة عنه غير مجدية، وذلك لكونها إجابة قائمة بلا سند ميداني تتكئ عليه الإجابة؛ وذلك لأنّ الإقرار بصحة المنهج التواصلي وأحقيته في تعليم اللغات انطلاقًا من الوظيفة التواصلية للغة، أمر بالغ الخطورة، لأنه لا ينمّ إلا عن انحياز وذاتية بمنأى عن المنهجية فلا يَصحُّ بأيّ حالٍ من الأحوال الإقرار بأحقية منهج على حساب الآخر إلا بوجود دراسة ميدانية على أرض الواقع انطلقت من منهج مقارن للمناهج المتباينة، ثمّ تذييل تلك الدراسة باستطلاع رأي للمتعلمين يتضح من خلاله أفضلية أي منهج على حساب الآخر.

ب. الوظائف اللغوية[1]:

ومن الجدير بالذكر أن لكل حَدَثٍ كلاميّ دليل على وظيفة لغوية وكل اللغات تتحد في عدّة وظائف يتطلب من المتعلمين فهم واستيعاب الأداء الاستقبالي والأداء الإنتاجي لها سواء أكانت لغته الأم أم لغة ثانية يحاول اكتسابها وتعلمها، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر وظائف كالوصف والسرد في الأزمنة المختلفة وإبداء الرأي وتفنيده وما إلى آخره، ولكن هناك أيضًا وظائف خاصة بكل لغة لا تندرج ضمن السلوكيات الكونية الموحدة للتواصل والتي تختلف باختلاف ثقافة المجتمع المنبثق منها اللغة، ومنها على سبيل المثال «وظائف الإحالة والإبلاغ والمجاملة ليست واحدة، كما أن لغة التحية والشكر لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية» [2].

ج. تعددية اللغة:

وغني عن البيان أنه لا توجد لغة على نمط وهيئة واحدة، إذ تتنوع كل اللغات قاطبة وفق ثلّة من المعايير تتمظهر في تباين لهجات اللغة الواحدة في أقاليم عدّة، هذا بالإضافة إلى تغير اللغة التراثية عن اللغة الحالية كما هو الحال في اللغة العربية التراثية الفصيحة والعربية الفصيحة المعاصرة فضلا عن الظهور الجليّ لعامية المثقفين، وأيضا إذا ما تطرقنا إلى اللغة الإنجليزية فنجد أن الأمر أشد ضراوة، إذ كانت اللغة التراثية في الحضارة الأوروبية بمنأى عن الإنجليزية فكانت لاتينية، واللغة المتداولة الآن هي اللغة الإنجليزية، وتجد الانجليزية هي الأخرى تعددية في لهجاتها فالأمريكان يتحدثون بلهجة مغايرة عن الإنجليز، وكذا هو الحال في استراليا يتحدثون بلهجة خاصة بهم، وهكذا دواليك في معظم الأقطار، ومما تجدر الإشارة إليه أن كل مجال علمي له لغته الخاصّة به؛ فالطب يختلف عن الحقوق يختلف عن الهندسة وما له إلى آخره من المجالات المختلفة، ونستطيع أن نضرب في هذا الصدد مثالًا نستوضح من خلاله ما نقول، ومنه على سبيل الذكر تطور كلمة (حيث) من ظرف للمكان في فصيحة التراث إلى أن أصبحت مع مرور الوقت رابطًا يستخدم للسببية ولدلالة الشرط، هذا بالإضافة إلى اشتقاق كلمة «حيثيات» منها المتداولة في المجال الحقوقي وسن القوانين [3].

واستكمالًا للتنوع اللغوي ينبغي أنْ ننوّه إلى ما في الأقطار العربية من ازدواجية تتجلّى في العامية المصرية والدارجة المغربية والشامية بالإضافة إلى الخليجية، فكل هذه اللهجات قاطبة تعود إلى أصل لغوي واحد وهي اللغة العربية، ومِنْ ثَمَّ فعند تقديم المحتوى التعليمي وتطوير المواد التعليمية ينبغي مراعاة تلك التعددية مع مراعاة المكان المُطور له المحتوى التعليمي كي يكون المتعلمون قادرين على الاتصال مع أفراد ذلك المجتمع ولا يقتصر أداؤهم الإنتاجي في الصورة الأكاديمية فقط لا غير، وذلك لأن «كل متكلم بالفصحى لابد أن تجد في كلامه شيئًا من العامي، والعكس صحيح عنده، كل متحدث بالعامية في كلامه شيء من الفصيح قل أو كثر، كثر أو قل»[4].

ونستنتج من المذكور آنفًا مدى العلاقة الوطيدة بين كل من العربية الفصيحة والعامية في مصر، ومن الجدير بالذكر أن الأمر لم يقتصر على العامية المصرية فحسب، بل يمتد ليشمل الدارجة المغربية والشامية والخليجية.

رابعًا:علم التربية:

لقد جاءت تلك الدراسة الماثلة بين أيديكم لتعليم اللغة العربية، ومِنْ ثَمَّ فبدهيٌّ أن يكون السؤال المتمركز في عقلي هو كيف نعلّم اللغة العربية في ضوء تعالي الأصوات المنادية بضرورة تطوير تعليم اللغة العربية بمعزل عن الضيق والتذمر الذي يعتري جل أبنائنا من متعلمي العربية؟ والأمر حقًّا يحتاج إلى تفكير مليّ إذا أردنا فعلا الخروج من

(1) انظر بالتفصيل في https://www.actfl.org/publications-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/Arabic/ الكلام ص1 إلى 7
(2) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص٢٦.
(3) ينظر، عودة خليل أبو عودة، ««حيث» بين ثبات قواعد اللغة العربية وتطور صور الاستعمال»، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤، العدد الأول والثاني، ٢٠٠٨، ص٣٧.
(4) أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، دار الأصدقاء، المنصورة، مصر، ٢٠٠٦، ص٧

هـذا الصنـدوق المتعتـم أركانـه منـذ سـنوات عديـدة، فقـد تعالـت الأصـوات المنـددة بصعوبة تعليـم اللغـة العربية وتعلّمهـا دون جـدوى، وفي الحقيقـة إن الخـروج مـن هـذه الدائـرة يتطلـب جهـدًا كبـيرًا في اسـتقصاء كل مناهـج التعليـم قاطبـة والأمـر لم يقتـصر عـلى المناهـج التعليميـة فحسـب، بـل ينبغـي أن نراعـي عنـد اختيـار المناهـج عـدة أشـياء والتـي عـلى إثرهـا سـنعمد إلى اختيـار المنهـج المناسـب لتعليـم اللغـة، ومـن هـذه الأشـياء نظريـة التعلّـم، إذ إنّ التعلّـم كـما رأينـا في علـم اللغـة النفـسي يـأتي عقـب الاكتسـاب حـين يدنـو العقـل مـن مرحلـة النضـوج المميـز لاسـتخدام الكلـمات المناسـبة في سـياقاتها المناسـبة وهنـا نسـتدعي مـا قالـه كانـط في كتابـه «نقـد العقـل الخالـص» حـين رد التفسـير العلمـي عـلى مبدأيـن أحدهـما يقـوم على المشـابهة والآخـر يقـوم عـلى الاختـلاف[1].

ويبـدو أن اللغـة فيهـا مـن المشـابهة والاختـلاف، إذ تتبـدى المشـابهة في اكتشـاف «الإنسـان للتعابـير الرمزيـة الكتابيـة لـكل اللغـات عامـلًا مشـتركا في كل الأفعـال الحضاريـة، أي في الأسـطورة والشـعور واللغـة والديـن والعلـم»[2].

ولا مريـة في أن هـذه الأفعـال تتميـز باختلافاتهـا الكثـيرة وإن كانـت تتوحـد وتتشـابه جميعهـا في تموضعهـا في مدركاتنـا الحسـية مسـبقًا، ويتجـلى الاختـلاف في التعبـير اللغـوي في صورتـه الجديـدة، وهـذا مـا يدفعنـا إلى اسـتخدام عـدّة أشـياء منهـا المحـاكاة والتعزيـز والتكـرار كعوامـل خارجيـة تعـين المتعلمـين في اكتسـاب اللغـة مـن جهـة وتعلمهـا فيـما بعـد بمنـأى عـن الاعتـماد عـلى المحـاكاة ولكـن بالاسـتقراء والاسـتدلال وإعـادة الإنتـاج مـن قبـل المتعلمـين مـن جهـة ثانيـة مـع الإبقـاء عـلى التعزيـز كمكـونٍ رئيـس مـن مكونـات عمليـة اكتسـاب اللغـة وتعلمهـا.

أمّـا فيـما يخـصّ المتعلمـين أنفسـهم، فهنـاك عـدة خصائـص تـلازم المتعلمـين للدرجـة التـي تحيلنـا إلى عدميـة اسـتخدام مقـرر تعليمـي لا يضـع خصائـص المتعلمـين تحـت مجهـره، ومنهـا عـلى سـبيل المثال اختـلاف العمـر ودرجـة اسـتعداد الطلاب لتعلـم اللغـة هـذا بالإضافـة إلى القـدرات المعرفيـة، وتُعَـدُّ تلـك الخصائـص مـن المؤثـرات المبـاشرة عـلى العملية التعليميـة، وكي تتسـم بيئـة التعلـم اللغـوي ببيئـة ناجحـة لابـد مـن وضـع عـدة إجـراءات تعليميـة في عـين الاعتبـار ومنهـا عـلى سـبيل المثـال أعـداد المتعلمـين داخـل الصـف الواحـد وقاعـة الـدرس المؤهلـة لبيئـة تعليميـة جيـدة مـن حيـث إمكانيـة التواصـل بـين المعلـم والمتعلـم وبـين المتعلمين أنفسـهم.

وعنـد الحديـث عـن خصائـص المتعلمـين وقدراتهـم المعرفيـة، لا سـبيل مـن الحديـث عـن التدريـج التعليمـي القائـم عليـه العمليـة التعليميـة منـذ بدايتهـا حتـى نهايتهـا وينشـطر إلى تدريـج طـولي وتدريـج دوري، والأول يقـوم عـلى إعطـاء كل المعلومـات عـلى سـبيل المثـال عـن كلمـة أو قاعـدة نحْويـة دفعـة واحـدة للمتعلـم، ومـما لا شـكّ فيـه أن اتبـاع هـذا النـوع التدريجـي في التعليـم لـه العديـد مـن الآثـار الجانبيـة والتـي قـد تسـبب في إلحـاق أضرار بالغـة الخطـورة للعمليـة التعليميـة، فإثقـال كاهـل المتعلمـين بمـا لا يتناسـب مـع خصائصهـم التعليميـة المذكـورة سـالفًا سـيؤدي إلى عـزوف الطـلاب عـن تعلّـم اللغـة لاسـيّما في بدايـة العمليـة التعليميـة، فكيـف يكـون المتعلـم في بدايـات المراحـل التعليميـة وكشـف النقـاب عـن بعـض الظواهـر اللغويـة أدفعـه للتوغّـل في أزقتهـا؛ حتـمًا سـيتوه لا محالـة، فالأمـر أشـبه بزائـر سـياحي لبلـدة مـا، ثـمّ وجـد نفسـه أمـام حـي مفعـم بالأزقـة ويريـد أن يذهـب مـن حيـث أتى، فكيـف سـيتحقق لـه هـذا الذهـاب وهـو مـازال حديـث النشـأة في هـذه البلـدة؟!

والثـاني هـو التدريـج الـدوري، ويقـوم هـذا النـوع عـلى التعـرض إلى أجـزاء مـن اللغـة بغـرض الدنـوّ مـن الـكل، ولا مريـة في أنّ الوصـول إلى درجـة الكـمال في معرفـة اللغـة بصفـة عامـة والعربيـة بصفـة خاصـة أمـر يـكاد يكـون مسـتحيلًا نظـرا للطبيعـة التـي نتحـلى بهـا وانفطرنـا عليهـا، فبدهـيّ أن يكـون كل مـا درسـناه مـن علـوم بعضـه عُرضـةً للنسـيان نتيجـة لدراسـة أشـياء أخـرى، وهـذا مـا يفـسر انـزلاق الـكل -ولـن أقول البعـض- في أخطـاء لغويـة في كل الكتـب الأكاديميـة بعضها يكـون سـهوًا والبعـض الآخـر أخطـاء شـائعة أصبحـت دارجـة في لغتنـا العربيـة، وهـذا مـا يدعـو كل صاحـب مصنـف الاعتذار إلى القـرّاء مسـبقًا عـمّا سـقط في مصنفـه مـن أخطـاء وعـدم اكتـمال، ومِـنْ ثَـمَّ فاتبـاع هـذا التدريـج في العمليـة التعليميـة هـو أسـاس نجـاح العمليـة التعليميـة، وهـذا هـو المتبـع بالفعـل في معظـم الأقطـار العربيـة، وهنـا ينبغـي أن نراعـي احتياجات الطـلاب مـن اللغـة العربيـة وتعلمهـا سـواءً أكان للناطقـين بهـا أم للناطقـين بغيرهـا.

وبنـاء عـلى المذكـور آنفًـا، علينـا أن نحـدد المسـتوى والأهـداف مـن كل محتـوى تعليمـي مـع مراعـاة خصائـص المتعلمـين المذكـورة آنفًـا، وهـذا مـا يسـتدعي إلى بنـاء المـادة التعليميـة بنـاءً تدريجيـا بدايـة مـن أول وحـدة حتـى نهايتهـا، ومِـنْ ثَـمَّ سـيكون هـذا التدريـج معممًـا عـلى كل علـوم اللغـة العربيـة مـن أسـلوب كلامـي ومفـردات عـلاوة عـلى الوظائـف المؤداة مـن اللغـة.

(1) ينظر، كانط: نقد العقل الخالص، ترجمة ماكس موللر، لندن، ماكيلان، ١٨٨١، الجزء الثاني،

(2) ينظـر، كاسـير أرنسـت، الدولـة والأسـطورة، ترجمـة أحمـد حمـدي محمـود، مراجعـة أحمـد خـاكي، الهيئـة العامـة للكتـاب، القاهـرة، مـصر، الطبعة الأولى، ١٩٧٥، ص ٦٩

وتـأتي الوسـائل التعليميـة كنهايـة مطـاف العمليـة التعليميـة المنبثقـة مـن علـوم التربيـة ولا منـاص مـن اعـتراف بـأن الاعتـماد عـلى الوسـائل التعليميـة الحديثـة قـد أدى إلى تيسـير العمليـة التعليميـة وتحقيـق مآربهـا بسـهولة ويسـر، إذ أدت الوسـائل التعليميـة الحديثـة ومنهـا عـلى سـبيل المثـال الحاسـوب وبرامج الإنترنـت المختلفـة، هذا بالإضافـة إلى ظهـور المعامل اللغويـة التـي كان لهـا عظيـم الأثـر في ضبـط مخـارج الحـروف طبقًـا لأصواتهـا الصحيحـة إلى توفـير جهـد كبـير كان يقوم بـه كلٌّ مـن المعلـم والمتعلـم، عـلاوة عـلى تنميـة القـدرة الإنتاجيـة للمتعلمـين مـن خـلال خلـق جـو مـن المنافسـة القائمـة عـلى برامـج الإنترنـت والتـي منهـا عـلى سـبيل الذكـر لا الحـصر تطبيـق برنامـج Socrative[1] واسـتخدامه في صفـوف اللغـة.

وطالمـا جـاء الحديـث عـن تعليـم اللغـة لا بـد مـن اسـتخدام مناهـج تتفـق مـع مبـدأ التشـابه والاختـلاف القائـم عليـه التفكـير العقـلي للإنسـان المتحـدث عنـه كانـط والمعـروض سـالفا، ومِـنْ ثَـمَّ فـإنَّ اسـتخدام المنهـج التقابـلي والمنهـج المقـارن [2] في تعليـم اللغـة العربيـة سـواء أكان للناطقـين بهـا أم للناطقـين بغيرهـا أمـر في غايـة الـضرورة، وتتجـلّ ضرورتـه في التنـوع اللغـوي المتمخـض مـن اللغـة الواحـدة كـما عرضنـا سـالفا والاختـلاف اللغـوي للمتعلـم الأجنبـي مـا بـين اللغـة الأم واللغـة الثانيـة المنتـوي تعلمهـا مـن قِبَـل المتعلـم الأجنبـي.

تحليل النص وتجريده:

وفي هـذه النقطـة البحثيـة عمـدت إلى اختيـار النـص القـرآني تدعيـمًا لرؤيتـي المنهجيـة القائمـة عـلى تحليـل اللغـة وتجريدهـا انطلاقًـا مـن النـص مـن جهـة، وارتبـاط اللغـة العربيـة ارتباطًـا وثيقًـا بالنـص القـرآني مـن جهـة ثانيـة.

وقـد عمـدت إلى اختيـار فـرع أصيـل مـن فـروع اللغـة العربيـة ألا وهـو النحْـو العـربي لمـا فيـه مـن عيـوب واضحـة قـد ارتأيتهـا في المناهـج التعليميـة المسـتشرية في معظـم المـدارس العربيـة والتـي نصبّـت جـل اهتماماتهـا في التعليـم عـلى القواعـد النحْويـة غاضـين الطـرف عـن قواعـد الاسـتعمال؛ وهـذا مـا يـؤدي إلى عجـز المتعلمـين عـن التواصـل بـالأداء الإنتاجـي للغـة بمنـأى عـن اللغـط، فـلا منـاص مـن اعـتراف بـأن التركيـز عـلى التقعيـد قـد أفـضى إلى تمركـز دراسـة اللغـة العربيـة عـلى التقعيـد النحْـوي مـن منظـورٍ مفـاده أن النحـو العـربي هـو بيـت القصيـد والخلـل فيـه يـؤدي إلى خلـل الأداء الإنتاجـي برمتـه، وهـذا أمـر بالـغ الـضرورة ونقـرّ بـه ولا ينبغـي أن نتنكّـر منـه، ولكـن يظـل في النهايـة جانبًـا واحـدًا مـن جوانـب اللغـة التـي ينبغـي تعلمهـا، إذْ إنّ الالتـزام بالقواعـد في إنتـاج الجملـة لا ينبغـي أن يكـون مـن خـلال اقتفـاء الطالـب آثـاره والسـير عـلى وتيرتـه بمنـأى عـن دلالتـه الناجمـة عـن نحـو النـص؛ مـما يـؤدى إلى اسـتخدام تلـك القواعـد بـشيء مـن الفهـم، ومـن المعـروف أنـه كلـما فُهِمـت ظاهـرة معينـة تيسّـر تطبيقهـا كـما هـو الحـال في حفـظ أشـعار الأدب العـربي الجاهـلي بمنـأى عـن فهمـه، فمحصلتـه تـكاد تكـون غـير موجـودة بعـد انتهـاء الطـلاب لمراحلهـم الدراسـية؛ لأنـه كان حفظًـا بمنـأى عـن الفهـم، الغـرض منـه تحصيـل أكبـر المعـدلات مـن الدرجـات في الامتحـان النهـائي ليـس إلا، وهـذا مـا أدى إلى عـدم فهـم الـتراث وإهالـة تـراب العتمـة الفكريـة عليـه، حيـث قوبـل بنظـرة تشـاؤمية مـن قِبَـل المتعلمـين مـن خـلال عرضه بطريقـة غـير ملائمـة لخصائـص المتعلمـين.

وكي لا نخـوض في مقدمـات نظريـة تنـأى بنـا عـن إتمـام رؤيتنـا التنظيريـة تطبيقيًـا سـنشرع في تطبيـق بعـض القواعـد التـي ارتأينـا فيهـا حفـظ الطـلاب لتلـك القواعـد بمعـزلٍ عـن فهـم مدلولهـا في إنتـاج النـص، وكان الغـرض مـن هـذا ليـس الفهـم فقـط، وإنمـا بُغْيَـة إنتـاج المتعلمـين مـا فهمـوه في أدائهـم الإنتاجـي بعـد ذلـك سـواءً أكان هـذا الإنتـاج كتابيًـا أم شـفهيًا. فالاتـكاء عـلى نحـو النـص نـوع مـن أنـواع «تفصيـل العلاقـة بـين المـادة اللغويـة وبـين عـالم النـص»[3].

وأود أن أنـوه بالطبـع إلى أن الانطـلاق مـن النـص لا يعنـي أن نشـيع جثـمان النحـاة ومـا بذلـوه مـن فكـر تبـدّى لنـا في التقعيـد، ولكـن يظـل التقعيـد هـو البنيـة التحتيـة واللبنـة الأساسـية في تركيـب البنيـة الداخليـة للجملـة. (4)، لذلـك فالبدايـة تكـون مـن الجملـة بُغْيَـة إنتـاج جملـة سـليمة وبـلا عـوار قـدر الإمـكان، أمـا الانطـلاق مـن النـص فنحـن لا نفعـل شـيئًا جديـدًا، فـما هـو إلا نـوع مـن أنـواع المحـاكاة البسـيطة التـي اسـتخدمها النحْويـون عنـد تقعيدهـم للنحـو العـربي، فقـد انطلقـوا مـن النـص وانتهـوا بالتقعيـد، ونحـن سـنتكئ عـلى التقعيـد أولًا بُغْيَـة إنتـاج نـص مشـابه متكئين عـلى الأدوات نفسـها

(1) هو أحد التطبيقات التي تمكن المعلم من إنشاء أسئلة للحصول على استجابات مباشرة من الطلاب، مع إمكانية إرسالها على البريد الإلكتروني.
(2) المنهج التقابلي: هو دراسة للغتين أو أكثر أو للهجتين مختلفتين من لغة معينة بهدف إيجاد أوجه الاختلاف.
المنهج المقارن: هو ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة اللغة الواحدة بهدف إبراز أوجه الشبه والاختلاف بينها والتي منها على سبيل المثال المقارنة بين اللغة العربية التراثية الفصيحة واللغة العربية الفصيحة المعاصرة.
(3) رانيا فوزي عيسى، علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجًا، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، ٢٠١٦، ص١٥.
(4) انظر تفصيل ذلك في، ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتاب، القاهرة، ١٩٩٨.
حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثانية، ١٩٩٣

للنصوص صدد الدراسة ثانيًا، فلا يوجد نصٌّ خُلِقَ من عدم في جميع فروع اللغة العربية قاطبة، فالقواعد سبق تطبيقها وكذا الحال في المفردات يبقى سياق الحال هو المختلف، وهذا ما يستدعي الأفكار الجديدة بنصوص جديدة فكريًا منبثقة من نصوص قديمة.

ومن الجدير بالذكر أنه في هذا الصدد لا أريد أن أثقل على كاهل القارئ بتعريفات أجزاء النحو النصي وتفاصيله القائم عليها النصوص المختارة، إذْ إنَّ الغرض من هذا التطبيق هو تعليم اللغة العربية بالاعتماد على نحو النص بمنأى عن عرض جزئياته وتفاصيله[1]، وذلك لأن الحديث عن النحو النصي يتطلب أطروحة لعرضه وبيان مقاصد كل جزء من جزئياته، فما هذا التطبيق الذي نحن بصدد دراسته إلا اختيار عفوي للقواعد النحْوية المحفوظة لتبيان أهميتها الدلالية في الأداء الإنتاجي.

الأهمية الدلالية لأداة الربط المباشر (حرف العطف «واو»)

وأول ما يمكن أن نستهلّ به الربط المباشر المتمثل في حروف العطف، والذي قد يظنّ البعض أن فوائده قليلة، وكما ارتبط في القواعد النحْوية في معظم المدارس العربية أنه يَتْبَع ما يسبقه في الحالة الإعرابية، وقد ارتأيت أنّ في تقعيده تمّ التركيز على الحركة الإعرابية فقط لا غير بمنأى عن الدلالة ولو أننا اتكأنا على الدلالة مع الحركة الإعرابية لكان أفضل؛ وذلك لأنّ الربط المباشر يربط بين جملتين على الأرجح ذات دلالة مختلفة، ومنها أن تكون مثلًا الجملة الأولى ذات سياق معنوي والآخر حسي ونستطيع أن نضرب في هذا الصدد مثالًا، كي نستوضح من خلاله ما قيل ومنه على سبيل الذكر:

- البنت جميلة وجسمها رشيق
- البنت جميلة وتذهب إلى المدرسة

فتقصّي الجملة الأولى مع أداة الربط المستخدمة حرف العطف (واو) أعطت بعض الثقل على النص؛ لأنّ السياق الدلالي واحد فإذا حُذِفت لن تتأثر الجملة، أمّا في الجملة الثانية فإذا حُذِفت أداة الربط نشعر بالخلل في الجملة، ومِنْ ثَمَّ إذا أدرك المتعلم هذه الوظيفة الدلالية وطُلِب منه إنتاج غير جملة باستخدام أداة الربط نفسها سيقدم سياق متماسك على الرغم من ابتعاد السياق الدلالي للجملة الأولى عن السياق الدلالي للجملة الثانية.

وبناء على ما ذكر آنفًا، سنستقطب ما في آي الذكر الحكيم من شواهد نستدلّ من خلالها ما تم عرضه من فِكَر، ومنها على سبيل المثال قوله تعالى: {**قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَن تَذْهَبُوا بِهِ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ (13)**} سورة يوسف الآية رقم ١٣.

فقد تم ربط الآية الكريمة بأداة الربط نفسها في غير جملة في سياقات دلالية مختلفة.

وكذا الحال في هذه الآية الكريمة فقد تم الربط بين الآيتين بأداة الربط ذاتها، ويتجلّى ذلك في قوله: {**مُسَوَّمَةً عِندَ رَبِّكَ وَمَا هِيَ مِنَ الظَّالِمِينَ بِبَعِيدٍ (83) وَإِلَىٰ مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ وَلَا تَنقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُم بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُّحِيطٍ (84)**} سورة هود.

وفي الآيتين الكريمتين تمّ استخدام أداة العطف نفسها صدد الدراسة في غير جملة، ولكن تتبدّى حالة اختلاف السياق الدلالي بصورة جلية في الربط بينهما، علاوة على اعتماد الآية الثانية على أداة الربط ذاتها في غير جملة؛ مما أدى إلى إنتاج نص متماسك على الرغم من اختلاف السياق الدلالي.

وبناء على المذكور آنفًا، فعند تعليم الطلاب أداة الربط المباشر لا نكتفي بالحركة الإعرابية فقط لا غير؛ وذلك لأنه سيؤدي إلى تعليم تقعيدي بمنأى عن الاستعمال الدلالي لتلك القواعد، ومِنْ ثَمَّ فـ «إن المتأمل للغة يراها صورة من نظام متشابك، تتوقف صلاحية هذا النظام على تكافل أركانه للوصول إلى كيفية تفيد المتلقي، حيث تتكافل الأنظمة الداخلية مع الأنظمة الخارجية للوصول إلى صورة ترتبط فيها المفاهيم وتتعالق الأجزاء وتتواصل الدلالة في تفاعل ومنطقية. ولهذا ينبغي علينا أن نحاول - ونحن في سبيل الكلام عن وسائل الربط توضيح صور هذا الترابط الذي يصل بالمتلقي إلى هدفه» [2].

(1) انظر تفصيل ذلك في فولفجانج هاينه مان، ديتر فيهفجر، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004.
Harris, Zellig, Discourse Analysis, Mouton, 1960.
Widdowson, Text, Context and Pretext, Critical issues in discourse analysis, H.G, Black Well publishing, 2005.
سعد مصلوح، العربية من نحو «الجملة» إلى «نحو النص»، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية، جامعة الكويت، عبد السلام هارون معلمًا ومؤلفًا ومحققًا، إعداد وديعة النجم وعبده بدوي، 1990.

(2) أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحْوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١، ص١٠٣.

الأهمية الدلالية للضمائر:

وثاني القواعد التي ارتأينا فيها حفظًا من قبل المتعلمين بغض النظر عن دلالتها داخل السياق هي الضمائر على الرغم من تناول العديد من المصنفات النحْوية تعريفات كثيرة لها، ولم تغفل السياق الدلالي، بل اعتدت به. ونذكر منها ما قاله الرضي الاستراباذي بأنه «ما وضع لمتكلم أو مخاطب أو غائب تقدم ذكره لفظًا أو معنى أو حكمًا»[1].

فالضمير يأتي في اللغة العربية -كما قرأنا في التعريف سالف الذكر- للإحالة على شيء تم ذكره مما يؤدي إلى تماسك النص، ومِنْ ثَمَّ يُعَاد إنتاجه على النسق نفسه بناء على فهم الطلاب لسياقه الدلالي، ويتبدى ذلك بصورة جلية في آيات من القرآن الكريم استقطبتها من سورة البقرة لتبيان صحة ما أقول من خلال قوله سبحانه وتعالى: **{وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَبِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ (8) يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ (9) فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ (10) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (11) أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَٰكِن لَّا يَشْعُرُونَ (12) وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَٰكِن لَّا يَعْلَمُونَ (13) وَإِذَا لَقُوا الَّذِينَ آمَنُوا قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا إِلَىٰ شَيَاطِينِهِمْ قَالُوا إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ (14) اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ (15) أُولَٰئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ (16)}** سورة البقرة.

وبتقصّي الضمائر المستترة والمذكورة في تلك الآيات وجدتها كالتالي: «هم، أنفسهم، قلوبهم، فزادهم، لهم، لهم، إنهم هم، إنهم هم، شياطينهم، معكم، نحن، بهم، يمدهم، طغيانهم، تجارتهم»

هذا بالإضافة إلى واو الجمع المتصلة بالعديد من الأفعال، وجل هذه الضمائر عائدة على فئة معينة من الناس ذُكِرت في أول الآيات المستقطبة، ومِنْ ثَمَّ فعند تقديم الضمائر لا نكتفي فقط بذكرها للمتعلمين بغض الطرف عن ماهية دلالتها داخل السياق فقد قامت آي النص القرآني المستقطب على استخدام الضمائر سواءً أكانت منفصلة أم متصلة مما أدى إلى ربط الفكرة المنطلق منها (ومن الناس) في إطار علائقي توشيجي من خلال وصف تلك الفئة من الناس عبر آيات النص القرآني المستقطب برمته.

وكي لا نسرف مزيدًا من الوريقات في إثبات رؤيتنا البحثية من النص القرآني أودّ أن أنّوه إلى ومضة ينبغي الرجوع إليها لما ارتأيت فيها ثلّة من القواعد النحْوية المحفوظة أيضًا بمنأى عن دلالتها، ومنها على سبيل المثال: الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، حيث جاء استخدامها في غير موضع في القرآن الكريم كامتداد لدلالة التماسك النصي المنبثقة من أدوات الربط المباشر والضمائر المعروضة سالفًا.

استقطاب المفردات وتبيان دلالتها من النص.

أمّا فيما يخص مفردات النص والتي يتحدد على إثرها المستوى الكلامي للنص فلا مناص من اعتراف بالدور القوي والفعّال الذي تقوم به المفردات لاسيّما في تنظيم النص، ومِنْ ثَمَّ يتعيّن على مطوري المواد التدريج الدوري للمفردات ابتداءً من أول وحدة في المقررات التعليمية مرورًا بآخر وحدة، ولكن ثمّة استراتيجيات ينبغي اتباعها بُغْيَة فهم مفردات النص وكيفية استخدامها داخل السياقات المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أنّه يمكن فهم هذه المفردات من خلال النص عبر عدّة سبل منها على سبيل المثال تجّريد المفردة من زوائدها إلى جذرها في العربية، فتعدد أوزان اللغة العربية انطلاقًا من جذرها يعمل على زيادة المحصلة اللغوية لدى المتعلمين من خلال فهم السياق الدلالي لمعظم أوزان العربية مما يمكّن الطلاب من ضبط أدائهم الإنتاجي باستخدام المفردة بأوزانها المختلفة في سياقاتها المناسبة ومنها على سبيل المثال (فتح ــ أفتح ــ انفتح ــ استفتح ــ فاتح ــ فتّاح ــ مفتوح ــ افتتاح) فكل هذه الأوزان قاطبة منبثقة من الجذر الأكثر شيوعًا (فتح) ومِنْ ثَمَّ حينما يُعرَض على المتعلمين أي نص يحتوي على وزنٍ من الأوزان سالفة الذكر سيتعرف عليها في سياقها الدلالي الجديد متخذًا من الجذر الأول مدخَلا لفهم المفردة، هذا بالإضافة إلى التضاد والتكرار والتلازمات اللفظية والترادف.

ونستطيع أن نضرب في هذا الصدد مثالًا نستوضح من خلاله ما قيل في عُجالةٍ غير مُخلّة، حيث يتبدّى ذلك بصورة جليّة في قوله سبحانه وتعالى: **{وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ (1) وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّىٰ (2) وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَىٰ**

(1) الرضي الاستراباذي، شرح الكافية في النحو العربي، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص٣.
وانظر كذلك، محمد عبدالله، الضمائر في اللغة العربية، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٠
مهدي المخزومي، في النحو العربي - قواعد وتطبيق، الحلبي، القاهرة، ١٩٦٧.

(3) إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ (4) فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَاتَّقَىٰ (5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ (7) وَأَمَّا مَن بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ (8) وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ (9) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ (10)} سورة الليل.

ونستنتج من النص القرآني المستقطب اعتماده على ظاهرة التضاد، ونلحظ ذلك في (الليل، النهار ـــ الذكر، والأنثى ـــ صدق، كذب ـــ يسرى، عسرى)، ومِنْ ثَمَّ يمكن الاعتماد على هذا السياق الدلالي كمُدخَلٍ للمتعلمين نتمكن من خلاله استقطاب المفردات الجديدة عبر الأضداد الموجودة بالنص.

خاتمة بأهم نتائج البحث

وفي نهاية مطاف تلك الرحلة الدراسية يتعين عليّ أن أعرض عدة نتائج قد تلمستها عقب الانتهاء من الدراسة في مجموعة من النقاط التالية:

- ينبغي على مطوري المواد التعليمية تطويع الثقافة بصورها المتباينة في المواد التعليمية سواء كان هذا المحتوى التعليمي سيُقدم للناطقين بالعربية أم للناطقين بغيرها، فتعلم اللغة وتفهمها ينبع من فهم ثقافة المجتمع أولًا، علاوة على مراعاة التعددية المتسمة بها كل اللغات قاطبة مع مراعاة المكان المُطور له المحتوى التعليمي؛ كي يكون المتعلمون قادرين على الاتصال مع أفراد ذلك المجتمع ولا يقتصر أداؤهم الإنتاجي على الصورة الأكاديمية فقط لا غير.
- إن كل مجال علمي له لغته الخاصّة به؛ فالطب يختلف عن الحقوق يختلف عن الهندسة وما إلى آخره من المجالات المختلفة، وقد استبينا ذلك في متن الدراسة من خلال الاستشهاد بتطور كلمة (حيث) من ظرف للمكان في فصيحة التراث إلى أن أصبحت مع مرور الوقت رابطًا يستخدم للسببية ولدلالة الشرط، هذا بالإضافة إلى اشتقاق كلمة «حيثيات» منها المتداولة في المجال الحقوقي وسن القوانين.
- توفير البيئة التعليمية الجيدة، ومنها على سبيل المثال قاعة الدرس والجلسة التي تسهم في تحقيق التواصل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم تعمل على إثراء العملية التعليمية للغة؛ وذلك لأنها تُعَدّ بصورة أو بأخرى امتدادًا للوظيفة المنبثقة من اللغة وهي وظيفة الاتصال.
- استخدام مناهج تتفق مع مبدأ التشابه والاختلاف القائم عليه التفكير العقلي للإنسان المتحدث عنه كانط والمعروض سالفًا في محتوى الدراسة، ومِنْ ثَمَّ فإنَّ استخدام المنهج التقابلي والمنهج المقارن في تعليم اللغة العربية سواء أكان للناطقين بها أم للناطقين بغيرها أمر في غاية الضرورة.
- النصوص لم تُخلَق من عدم، فجميع فروع اللغة العربية قاطبة سواءً أكانت قواعد سبق تطبيقها أم مفردات تم تداولها في نصوص كثيرة يبقى سياق الحال هو المختلف، وهذا ما يستدعي الأفكار الجديدة بنصوص جديدة فكريًا منبثقة من نصوص قديمة، لذا فالنص دائمًا هو المدخل لتعلم اللغة لتجدد سياقاته وتباينها.
- التركيز على التقعيد قد أفضى إلى تمركز دراسة اللغة العربية على التقعيد النحْوي من منظورٍ مفاده أن النحو العربي هو بيت القصيد والخلل فيه يؤدي إلى خلل الأداء الإنتاجي برمته، لذلك فعند تعليم الطلاب القواعد النحْوية لا نكتفي بالحركة الإعرابية فقط لا غير؛ وذلك لأنه سيؤدي إلى تعليم تقعيدي بمنأى عن الاستعمال الدلالي لتلك القواعد.
- الاعتماد على السياق الدلالي في النص كمُدخَلٍ للمتعلمين نتمكن من خلاله استقطاب المفردات الجديدة عبر الأضداد الموجودة بالنص بمنأى عن وضعها في جمل محنطة ليست ذات صلة بالمجتمع المُعاش.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر والمراجع العربية

1. أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحْوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١.
2. أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، دار الأصدقاء، المنصورة، مصر، ٢٠٠٦.
3. تمام حسن، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٠.
4. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، الجزء الأول، المناهج والنظريات، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية.
5. حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثانية، ١٩٩٣.
6. رانيا فوزي عيسى، علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجًا، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، ٢٠١٦.
7. الرضي الاستراباذي، شرح الكافية في النحو العربي، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
8. سعد مصلوح، العربية من نحو «الجملة» إلى «نحو النص»، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية، جامعة الكويت، عبد السلام هارون معلمًا ومؤلفًا ومحققًا، إعداد وديعة النجم وعبده بدوي، 1990.
9. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥.
10. محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ٢٠١٤.
11. محمد عبدالله، الضمائر في اللغة العربية، دار المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٠.
12. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للنشر والتوزيع.
13. مهدي المخزومي، في النحو العربي - قواعد وتطبيق، الحلبي، القاهرة، ١٩٦٧.

ثانيًا مصادر ومراجع أجنبية مترجمة:

1. فولفجانج هاينه مان، ديتر فيهفجر، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2004.
2. كاسير أرنست، الدولة والأسطورة، ترجمة أحمد حمدي محمود، مراجعة أحمد خاكي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، ١٩٧٥.
3. كانط نقد العقل الخالص، ترجمة ماكس موللر، لندن، ماكيلان، ١٨٨١، الجزء الثاني.
4. ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتاب، القاهرة، ١٩٩٨.

ثالثًا: مصادر ومراجع أجنبية

1. De Saussure, F, Course general linguistics, London,1956.
2. Harris Zellig, Discourse Analysis, Mouton, 1960.
3. Widdowson, Text, Context and Pretext, Critical issues in discourse analysis, H.G, Black Well publishing, 2005.

رابعًا: الدوريات العلمية:

1. عودة خليل أبو عودة، ««حيث» بين ثبات قواعد اللغة العربية وتطور صور الاستعمال»، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٤، العدد الأول والثاني، ٢٠٠٨.
2. يحيى أحمد، الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، مجلة عالم الفكر، المجلد العشرين، العدد الثالث.

خامسًا: مواقع الإنترنت:

1. https://www.actfl.org/publications-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/Arabic/

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِتَطْوِيرِ أَسَالِيبِ التَّقْوِيمِ فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى عَلَى ضَوْءِ مَعَايِيرِ الجَوْدَةِ.

د. أحمد بن محمد بن أحمد شيخ
معهد تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
Dr.ahsheikh@gmail.com

هدف البحث إلى وصف واقع أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، والتوصلِ إلى تصور مقترح لتطويرها وَفق معايير الجودة، وقام الباحث بعمل قائمة لحصر أساليب التقويم اللغوي المتوافقة مع متطلبات الجودة ومعاييرها، ومن ثَمَّ عرضها على المختصين في علم اللغة التطبيقي والمناهج وطرائق التدريس؛ لتحكيمها وإبداء الرأي فيها، وبعد ذلك قام الباحث بعمل استبانة خماسية الاستجابة عرضت على منسوبي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة للتوصل إلى واقع أساليب التقويم المستخدمة في المعهد، وعلى ضوئها قام الباحث بعمل التصور المقترح الذي يستهدف لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، ثم قدم عددًا من التوصيات والمقترحات المرتبطة بنتائج البحث.

يعد المتعلم من المحاور الأساسية في العملية التعليمة، وهو العنصر المهم الذي تسعى الجودة وتهدف لنيل رضاه عن كافة محاور العملية التعليمية، وتدور كثير من خطط التحسين والتطوير فيما تقدمه من ملحوظات وآراء عن العملية التعليمة والبيئة التي يتعلم فيها؛ لأن المتعلم هو المخرج النهائي الذي سيستفيد منه المجتمع، ويكون لبنةً من لبنات بنائه وتطوره ونهضته، لأجل ذلك ينبغي أن يكون هناك تقويمًا مستمرًا للعملية التعليمية والتأكد من تحقيقها لأهدافها، والوقوف على جودة التعليم من فترة لأخرى.

والعلاقة بين التقويم وضمان جودة التعليم علاقة قوية، فقد أشار علام (2003، 109) إلى أن التقويم يؤدي دورًا مهمًّا في نظام الجودة، كما أشار الحكمي (2010، 78) إلى أن الهدف الرئيس للتقويم هو ضمان جودة العلمية التعليمية ونواتجها؛ ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التعليمية هو اكتساب المتعلمين العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة؛ لذلك فإن التقويم يركز على جودة النتائج والمخرجات.

وفي ظل التطور الحديث في التكنولوجيا وتقنية المعلومات واستخدامها في العملية التعليمية عن طريق الوسائل والأساليب التدريسية المختلفة، كان لزامًا أن يكون هناك تطوير وتحديث في أساليب التقويم وأدواته وتنوعها ومواكبتها لهذا التطور والتغيير الحاصل في العملية التعليمية.

وهناك قرارات عدة تخدمها الاختبارات كما أشار إليها روبرت ثورانديك (قاسم والحديبي والظنحاني، 2016، 15)، منها:

- قرارات تدريسية: مثل: هل تمكن الطالب من إتقان مهارة معينة؟
- قرارات تشخيصية: مثل: هل يعاني الطالب صعوبةً في تعلم مفاهيم معينة لأحد المقررات الدراسية؟
- قرارات انتقائية: مثل: هل يمكن قبول الطالب في دراسة أو برنامج معين؟
- قرارات تسكينية: مثل: ما المستوى الدراسي الذي يجب أن يوضع فيه الطالب؟
- قرارات تصنيفية: مثل: هل يمكن انتقال الطالب إلى صفٍّ أعلى أو إعادته؟
- قرارات توجيهية أو إرشادية: مثل: أي البرامج أو التخصصات ينبغي أن يوجه إليها الطالب؟

لذلك من المهم رصد ووصف واقع أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتوصل إلى تصور مقترح لتطويرها وفق معايير الجودة، وتدريب المعلمين على التوجهات الحديثة في أساليب التقويم؛ لقياس أداء المتعلمين بشكل حقيقي وواقعيٍّ.

تحديد مشكلة البحث:

ومن ثم يمكن القول إن مشكلة البحث تتحدد في عدم وجود تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، مما يجعل طرق وأساليب وأدوات تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى موحدة في أغلب البرامج، ومعتمدة على أسلوب الاختبارات بشكلٍ كبيرٍ.

لذلك من الضروري وجود تطوير لأساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

مشكلة البحث:

وقد توصل الباحث إلى مشكلة البحث من خلال عدة أمور:

- خبرة الباحث من خلال عمله في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واطلاعه على أساليب التقويم المستخدمة.
- قلة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغات أخرى.
- عدم وجود معايير محددة وواضحة لكتابة أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغات أخرى.
- ضرورة تقديم أفكار حديثة في مجال التقويم في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغات أخرى.

ومن ثم يمكن القول: إن مشكلة البحث تتحدد في عدم وجود أساليب تقويم حديثة تم تجربتها واستخدامها قدمتها دراسات أو بحوث سابقة في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغات أخرى، مما يجعل أساليب التقويم المستخدمة في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغات أخرى عملية اجتهادية.

لذلك كان من الضروري وجود تصور لتطوير أساليب التقويم المستخدمة في برامج تعليم اللغة الناطقين بلغاتٍ أخرى على ضوء معايير الجودة.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

س2: ما واقع أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

س3: ما التصور المقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

- إعداد قائمة بأساليب التقويم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- معرفة واقع أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- وضع تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

حدود البحث الحالي:

حدد البحث التالي بالحدود الآتية:

- أساليب تقويم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الواردة في دراسة محمد قاسم وعلي الحديبي ومحمد الظنحاني.
- معلمو معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- العام الجامعي 1440/1439هـ الموافق 2019/2018م، لتطبيق أداة البحث.

أدوات البحث:

- استبانة أساليب تقويم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- بطاقة رصد واقع أساليب التقويم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

أساليب التقويم: مجموعة من الأنشطة يؤديها متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتهدف إلى التأكد من تحقق مهارةٍ أو هدف معين محدد مسبقًا.

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: البرامج المقدمة لتعليم مهارات اللغة العربية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ لاكتساب اللغة العربية وتنظيمها، وتخزينها.

معايير الجودة: وهي عبارة عن هيكل تنظيمي، ومهام، وإجراءات، وعمليات، ومصادر تطبيق، وممارسة إدارة الجودة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث مما يأتي:

- أهمية أساليب التقويم لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لتجويد العملية التعليمية.
- تسليط الضوء على أساليب التقويم الحديثة في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يتوصل هذا البحث إلى وسائل موضوعية تساعد في وضع تصور مقترح لأساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يفتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء بحوث تطبيقية لأساليب التقويم الحديثة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس مدى فعاليتها وكفاءتها.

الإطار النظري للبحث:

- التقويم في اللغة العربية: من مادة ق و م: أقمت الشيء وقوَّمته، بمعنى استقام واعتدل واستوى في معجم لسان العرب، وفي المعجم الوسيط بمعنى أزال العوج عنه، وقوَّم السلعة: قدرها وثمنها.

لذلك فإن المعنى اللغوي للتقويم يدور حول المعاني التالية:

- إعطاء للشيء قيمةً وثمنًا.
- تعديل الشيء واستقامته.
- إصلاح ما في الشيء من خلل واعوجاج وقصور.

- التقويم في الاصطلاح: وردت تعريفات عدة للتقويم التربوي، اختلفت فيما بينها من حيث الهدف من التقويم ومجال التقويم، من بين تلك التعريفات: تعريف النجار (2010، 16) بأنه «عمليةٌ منظمةٌ لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ قرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية».

أما الوكيل (2005، 162) فعرف التقويم التربوي بأنه: «العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة؛ لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج وتحديد نقاط القوة والضعف فيه».

ويلخصه الحمادي (2001، 18) بأنه: «إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التربوية».

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج ما يأتي:

- التقويم عملية منظمة، تقوم على أسس علمية.
- الهدف من التقويم إصدار أحكام على مدى تحقق الأهداف، وجودتها.
- وجود خطة تحسينية وتطويرية بناء على الأحكام الصادرة خلال عملية التقويم؛ لتحقيق الجودة.
- التقويم يشمل المدخلات والعمليات والمخرجات.
- التقويم عملية مستمرة.

ويعرفه الباحث إجرائيًّا وَفق الدراسة الحالية: بأنه عملية علمية منظمةٌ، الهدف منها تحديد أساليب التقويم المستخدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء معايير الجودة؛ بغية وضع تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مميزات استخدام أساليب التقويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: الحديبي (1434، 23)

- تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- يستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم.
- يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.
- ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- ينمي مهارات المواطنة المسئولة.
- يشخص عملية تقويم الطلاب؛ فيقارن أداء الطلاب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.
- مرن وقابل للتكيف والتعديل وَفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.
- يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.

- التقويم اللغوي: عرفه الموسى وآخرون (1993...) بأنه: «العملية التي نتعرف من خلالها على مستوى الطلبة ومقدار تحصيلهم وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية».

وعرفه قاسم وآخرون (2016، 26) بأنه: «عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه الطلاب بالفعل من معارف ومهارات لغوية بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهمات لغويةٍ أدائية أو إنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية».

أنواع التقويم اللغوي:

يصنف التقويم اللغوي لعدة أنواع:

- بحسب الغرض من التقويم: تشخيصي، وعلاجي، ووقائي.
- بحسب توقيت التقويم: قبلي (تمهيدي)، وبنائي (تكويني)، وختامي.
- بحسب نوع المحك: تقويم محكي المرجع، تقويم معياري المرجع.

تطبيقات التقويم اللغوي:

يتم تقويم أساليب تعلم الطلبة في اللغة العربية بحسب الأهداف التربوية واللغوية إلى ثلاثة:

- الجانب المعرفي (تقويم المعارف اللغوية).
- الجانب المهاري (تقويم المهارات اللغوية).
- الجانب الوجداني (تقويم الميول والاتجاهات والقيم اللغوية).

معايير التقويم الجيد في تعليم اللغة:

من المعايير العامة للتقويم الجيد، يمكن الاستفادة منها في تقويم تعليم اللغة العربية، وهي:

1. شمولية التقويم: حيث يتم تقويم المجالات اللغوية كاملة (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، دون الاقتصار على مجال واحد، وكذلك يتم تقويم مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وعدم الاكتفاء بالمستويات الدنيا كالتذكر.
2. استمرارية التقويم: حيث يتم تقويم جميع مراحل تعلم وتعليم اللغة العربية، التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي، قبل تعلم المهارة اللغوية وأثناء التعلم والتأكد بعد الانتهاء من التعلم من إتقانها.
3. التنوع: حيث يتم استخدام أساليب وأدوات متنوعة في التقويم؛ كإعطاء مهام للطلاب، بجانب استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية، والاختبارات الشفوية، واستخدام طرق الملاحظة والمقابلة والاستبانة.
4. الموضوعية: حيث يتم اتباع الأساليب العلمية في بناء أدوات التقويم وأساليبه من حيث توافر الصدق والثبات، وفي

جمع البيانات والمعلومات، ومن ثم رصدها وتحليلها، وإصدار النتائج.

5. التمايز: حيث نتوصل من خلال عمليات التقويم إلى معرفة الفروق الفردية في المهارات اللغوية بين الطلاب، وتكشف لنا مستوياتهم من خلال حصولهم على التقديرات المختلفة والمتباينة.

الاتجاهات الحديثة في تقويم التعلم اللغوي:

يؤكد واقع تعليم اللغة العربية الحاجة الملحة إلى إصلاح منظومة منهج اللغة العربية بكل عناصره: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم. قاسم والحديبي والظنحاني (2016، 35)، حيث شاع أسلوب التقويم التقليدي منذ فترة من الزمن كأسلوب وحيد في تقويم الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمتمثل في الاختبارات التحريرية والشفوية في نهاية مراحل تعلم اللغة العربية، وانتقدت هذه الطريقة كثيرًا في عدد من النقاط:

1. أنها لا تقيس قدرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمختلف جوانبها.
2. تفتقر إلى الموضوعية والصدق والثبات، وتصمم بطريقة عشوائية وغير متسقة مع أهداف المحتوى.
3. ركزت هذه الاختبارات على مهارات التفكير الدنيا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى كالتذكر، والحفظ، والتلقين، وأهملت المهارات العليا كالتحليل والتركيب.
4. ركزت هذه الاختبارات على قياس الجانب المعرفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأهملت قياس الجوانب الأخرى (المهاري، والوجداني).

لذا كان من المهم الأخذ بتقويم الاتجاهات الحديثة والتي تركز على:

- ثقافة الإتقان والجودة في التقويم.
- الشخصية المتكاملة للمتعلم وتطويرها كهدف للتقويم.
- مفهوم التعلم (لتعرف، لتعمل، لتعيش مع الآخرين، لتكون، من خلال التقويم).

وفي ظل كل هذه المطالبات والدعوات لإصلاح منظومة التعليم بكل مكوناته وعناصره، ظهرت حركة المعايير التي هدفت للاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطلاب، وحركة مخرجات التعليم والتي نادت إلى ضرورة وجود نواتج للتعلم يستطيع المتعلمون إظهارها بوضوح عند نهاية التعلم، كحركات مؤثرة في إصلاح التعليم، ثم ظهرت فكرة التقويم البديل للتقويم التقليدي الذي يركز على الأنشطة والمهارات التي يتعلمها المتعلمين داخل الصف الدراسي، وتربط المتعلمين بالحياة خارجه، ويمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا، ويتعلمون كيفية إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات الحياتيَّة التي يعيشونها، ويطلق على التقويم البديل التقويم القائم على الأداء أو تقويم الأداء؛ لأنه يتضمن قيام الطلبة بمجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهامَّ أدائيةً أصيلةً أو واقعيةً، ومحاكاةً، وملفاتِ أعمال، ومشروعاتٍ جماعيةً وغير ذلك.

إذن؛ فالتقويم القائم على الأداء يركز على بناء المعرفة، واستخدامها واقعيًا، وحصول التكامل بين الخبرات؛ لاتخاذ القرارات.

وتقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ظل النظرية البنائية من ضمن الاتجاهات الحديثة في التقويم؛ حيث إنَّ على المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والدعم، وخلق التفاعل بين القديم والجديد، والمهارة في تطبيق المعرفة.

ومن ضمن الاتجاهات الحديثة في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى التقويم اللغوي والذكاءات المتعددة؛ حيث يتم وضع الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم الشخصية وقدراتهم وما يمتلكونه من معارف ومفاهيم ومهارات وقيم، واتجاهات خاصة، وأنهم ينتمون إلى ثقافات متعددة ومختلفة عن بعضهم البعض- في الاعتبار عند تطوير أساليب التقويم وأدواته المختلفة.

وقد حدد جاردنر (قاسم والحديبي والظنحاني (2016، 43) سبعة أنواع من الذكاءات في كتابه أطر العقل الذي نشر في عام 1983م، وأضاف ثلاثة أنواع أخرى لها، وهذه الأنواع هي: الذكاء اللفظي اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي الإيقاعي، الذكاء البدني الحركي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي، الذكاء الروحي.

ويمكن توظيف أنواع الذكاءات المتعددة في التقويم اللغوي من خلال أنشطة تقويم الاستماع، وتقويم التعبير الشفوي، وتقويم القراءة، وتقويم الكتابة، وتقويم المفاهيم اللغوية، وتقويم العلاقات المنطقية بين الأفكار والجمل

والكلمات، وإلقاء الأشعار والنصوص الأدبية، والقيام بالحوار في المحاضرات والندوات والفعاليات، ونقد وتحليل القصائد والموضوعات الشعرية، وغيرها.

ومن ضمن الاتجاهات الحديثة في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى التقويم الذاتي اللغوي؛ حيث يقوم المتعلم بتنظيم المعرفة الخاصة به، ويراقب مدى تقدمه نحو فهم المحتوى اللغوي ومدى تحقيقه لأهدافه في تعلم اللغة، ومدى قدرته على فهم النص اللغوي من خلال أسئلة يُجِيب عليها، وهل الاستراتيجيات التي يستخدمها في التعلم صحيحةً أم خاطئةً تستوجب الاستمرار أم تغيير الطريقة بناء على ذلك.

إن ممارسة المتعلمين للتقويم الذاتي في اللغة العربية تتيح لهم فرصًا جديدة ليصبحوا متعلمين أكثر وعيًا وقدرةً على تطبيق ما تعلموه في مجالات تعلُّمٍ جديدة، فحيث يقوم المتعلمون بتقويم أنفسهم يكتشفون أفضل ما لديهم من قدرات تتيح لهم التفكير فيما يتعلمونه، وتطور لهم أدواتٍ جديدةً للتقويم تجعل التعلم أكثر فاعليةً وأكثر متعةً (الديب، 2009)، وتتحدد إجراءات التقويم الذاتي للمعرفة بالمعرفة بالأنشطة، والعمليات الذهنية، وأساليب التحكم الذاتي؛ بهدف تحقيق التذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية (بهلول، 2004).

إجراءات البحث: يستعرض الباحث في هذا المحور منهجَ البحث، وخطواتِه، ومجتمعَه، وإجراءات إعداد استبانة واقع أساليب التقويم المستخدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والصعوبات التي واجهت الباحث عند إعداد البحث.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي بهدف إعداد استمارة تحدد وتصف واقع أساليب التقويم المستخدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومن ثم يتم وضع التصور المقترح الذي يستهدف تطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، ويتم تحديد النتائج والتوصل إلى التوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث في معلمي برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

عينة البحث: تمثلت عينة البحث في معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة جميعهم، وبلغ عددهم 93 معلمًا وعضوَ هيئةِ تدريسٍ ومَن في حكمهم، وتم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون لحساب العينة.

إجراءات بناء استبانة واقع أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

اعتمد الباحث قائمة أساليب التقويم الحديثة في اللغة العربية التي وردت في دراسة الأستاذ الدكتور محمد جابر قاسم، والدكتور علي عبد المحسن الحديبي، والدكتور محمد عبيد الظنحاني والتي كانت بعنوان: «أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول)».

ومن ثم قام الباحث بتحويلها إلى استمارة لتحديد واقع أساليب التقويم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث قام الباحث بإعداد استمارة بيانات يدون فيها كل معلم بياناته الخاصة، وتضمنت هذه الاستمارة (ملحق) ما يلي:

- تعليمات بدقة ملء بيانات الاستمارة.
- الإشارة إلى أن البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- ما طلب من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس تعبئته وهو:
  - الاسم
  - الوظيفة.
  - الدرجة العلمية.
  - عدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا المحور عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها، وفقًا للإجابة عن الأسئلة التي تم تحديدها، وفيما يأتي توضيح لك.

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: الذي نصه:» ما أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»

قام الباحث باعتماد قائمة أساليب التقويم الحديثة في اللغة العربية التي وردت في دراسة أ. د. محمد جابر قاسم وآخرون، والتي كانت بعنوان: «أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول)». ومن ثم قام الباحث بتحويلها إلى استمارة لتحديد واقع أساليب التقويم معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الأسلوب الرئيس	الأساليب الفرعية	وصف لأسلوب التقويم
الأسئلة الموضوعية	أسئلة الصواب والخطأ	ضع علامة (صح) أما العبارة الصحيحة، وعلامة (خطأ) أما العبارة الخطأ.
	أسئلة الاختيار من متعدد	اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي:
	أسئلة المزاوجة (التوصيل)	صل العبارة التي في القائمة الأولى، بما يناسبها من القائمة الثانية.
	أسئلة الإجابات القصيرة	اكتب سطرين عن....
	أسئلة التكملة	أكمل ما يأتي بكلمة مناسبة.
	أسئلة التحويل	أعد كتابة الجمل التالية مبتدئًا بالكلمات المعطاة.
	أسئلة تغيير نمط الجملة	حول الجملة الاسمية إلى فعلية. حول الأسلوب الخبري إلى إنشائي.
	أسئلة الإضافة	يطلب من المتعلم إضافة كلمة أو تركيب إلى جملة معينةٍ.
	أسئلة إعادة الترتيب	يقدم للمتعلم عدد من معلوماتٍ لغويةٍ أو كلماتٍ غير مرتبة ويطلب منه ترتيبها ترتيبا صحيحًا.
	أسئلة التمييز	يقدم للمتعلم معلوماتٍ أو كلماتٍ لغويةٍ، ويطلب منه تمييز الخطأ.
	أسئلة ذكر المفهوم اللغوي	يقدم تعريف للمتعلم ويطلب منه ذكر المفهوم اللغوي الدال عليه.
	أسئلة الاستخراج من الفقرة	تقدم فقرة أو موضوع للمتعلم، ويطلب منه استخراج أمور محددة.
	أسئلة الإعراب	يطلب من المتعلم إعراب كلمة أو جملة محددة.
الأسئلة المقالية	أسئلة الشرح	يُطلب من المتعلم أن يشرح شيئا محددًا درسه (اشرح...).
	أسئلة ذكر المكونات	يُطلب من المتعلم أن ينكر مكونات شيء (اذكر مكونات قصة – حوار... إلخ).
	أسئلة ذكر الأسباب	يُطلب من المتعلم أن ينكر أسباب شيء وردت في موضوع درسه (اذكر سبب...).
	أسئلة الكتابة بأسلوب المتعلم	يُطلب من المتعلم أن يكتب شيئًا بأسلوبه وفقا لمستواه العمري واللغوي (اكتب جملة عن...، اكتب فقرة عن.....، اكتب موضوعًا عن.....).
المهمات اللغوية	استخدام مهام العمليات في الاستماع، والتحدث، والقراءة.	مثل: قراءة نص معلوماتي أو أدبيٍّ، إلقاء نص شعري توضيحي (شفوي أو عملي)؛ لتوضيح مفهوم أو فكرةٍ في اللغة العربية. أو مناظرة بين المعلم والمتعلم، أو مناظرة بين المتعلمين.
	استخدام مهام المنتجات في الكتابة.	مثل: كتابة قصة، كتابة مقال بشروط محددة، كتابة رسالة أو دعوة أو تلخيص موضوع.

الأسلوب الرئيس	الأساليب الفرعية	وصف لأسلوب التقويم
ملفات الإنجاز	ملف إنجاز مهارة الاستماع.	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجازٍ متكامل يضع فيه كل ما يخص مهارات الاستماع التي يتعلمها.
	ملف إنجاز مهارة التحدث.	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجاز متكامل يضع فيه كل ما يخص مهارات التحدث التي يتعلمها.
	ملف إنجاز مهارة القراءة	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجاز متكامل يضع فيه كل ما يخص مهارات القراءة التي يتعلمها.
	ملف إنجاز مهارة الكتابة	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجاز متكامل يضع فيه كل ما يخص مهارات الكتابة التي يتعلمها.
	ملف إنجاز التراكيب والقواعد النحوية	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجاز متكامل يضع فيه كل ما يخص التراكيب والقواعد النحوية التي يتعلمها.
	ملف إنجاز المعارف والمفاهيم اللغوية	يقوم المتعلم بإعداد ملف إنجاز متكامل يضع فيه كل ما يخص المفاهيم اللغوية التي يتعلمها.
مقياس تقدير الأداء	مقياس تقدير الأداء التحليلي	يتم فيه تحديد محكات الأداء أي جوانب التقويم، ومستويات الأداء مثل: (متميز، فعال، أساسي، غير مُرضٍ)، ويتم وصف مستوى الأداء في كل محك من محكات التقويم، ويسمى قواعد التصحيح Rubrics.
	مقياس تقدير الأداء الكلي	فيه يتم تحديد محكات الأداء، ووصف أداء الطالب في كل محك بصورة كلية دون التركيز على مستويات محددة، فهو يقدم نظرةً كليةً لأداء الطالب.
	مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة	مثل: عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، وينكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس يكون على مهارة (الفهم الناقد).
	مقياس تقدير الأداء متعدد السمات	مثل: عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، وينكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس يكون على مهارات (الفهم الحرفي- الفهم الاستنتاجي- الفهم الناقد).
الملاحظة	ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجلات القصصية	بطاقة فيها وصف أداء المتعلم المهاري أو سلوكه الوجداني، كما يدون تاريخ القيام بالأداء أو السلوك، ويتم الاحتفاظ به كسجل دقيق.
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام قوائم الشطب	تستخدم لرصد أداء أو سلوك محدد مسبقًا، ويقوم المعلم بتحديد الأداءات التي يتم ملاحظتها بوضع إشارة (صح) أمام السلوك أو الأداء الذي تم ملاحظته، وهي نوعان: قوائم عامة: ويتم فيها ملاحظة سلوكيات عامة يمكن ملاحظتها في أي وقت لكل التلاميذ، وقوائم محددة: ويتم فيها تحديد سلوكيات خاصة بموضوع معين مثل: التعاون مع المجموعات، وتخصص بطاقة لكل تلميذ.
	ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام سلالم التقدير	بطاقة يستخدمها المعلم لملاحظة الأداء أو السلوك ويحدد فئةً أو عدد مرات الأداء، مثل: دائمًا (3)، أحيانًا (2)، نادرًا (1).
التقويم الذاتي	يقوّم المتعلم ذاته في القراءة	يتم تحديد مهارات القراءة المطلوب من المتعلم إتقانها، ويطلب منه أن يقرأ نصًّا محددًا، ويقوّم أداءه بنفسه بناءً على ما تم تحديده من مهارات.
	يقوّم المتعلم ذاته في الكتابة	يتم تحديد مهارات الكتابة المطلوب من المتعلم إتقانها، ويطلب منه أن يكتب فقرةً، ويقوّم أداءه بنفسه بناء على ما تم تحديده من مهارات.
	يقوّم المتعلم ذاته في التعبير الشفوي	يتم تحديد مهارات التعبير الشفوي المطلوب من المتعلم إتقانها، ويطلب منه أن يتحدث شفويًّا (ويقترح أن يسجل لنفسه ما قاله)، ويقوّم أداءه بنفسه بناء على ما تم تحديده من مهارات.
	يقوّم المتعلم ذاته في إعراب كلمة أو جملة	يتم تحديد مهارات الإعراب المطلوب من المتعلم إتقانها، ويطلب منه أن يعرب كلمةً أو جملة، ويقوّم أداءه بنفسه بناء على ما تم تحديده من مهارات.
	يصوغ المتعلم عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويجيب عنها	يطلب من المتعلم أن يصوغ عددًا من الأسئلة في دروس اللغة العربية، ويطلب منه أن يجب عن هذه الأسئلة، ويصوبها.

الأسلوب الرئيس	الأساليب الفرعية	وصف لأسلوب التقويم
تقويم الأقران	يصوب المتعلم خطأً في قراءة زميله	يتم تحديد مهارات القراءة المطلوب من المتعلم إتقانها، ويتم اختيار أحد الطلاب أو أكثر، ويطلب منه متابعة قراءة زميل له، ويقوّم أداء زميله بناءً على ما تم تحديده من مهارات.
	يصوب المتعلم خطأً في كتابة زميله	يتم تحديد مهارات الكتابة المطلوب من المتعلم إتقانها، ويتم اختيار أحد الطلاب أو أكثر، ويطلب منه متابعة كتابة زميل له، ويقوّم أداء زميله بناءً على ما تم تحديده من مهارات.
	يصوب المتعلم خطأ زميله في التعبير الشفوي	يتم تحديد مهارات التعبير الشفوي المطلوب من المتعلم إتقانُها، ويتم اختيار أحد الطلاب أو أكثر ويطلب منه متابعة قراءة زميل له، ويقوّم أداء زميله بناءً على ما تم تحديده من مهارات.
	يصوب المتعلم خطأ زميله في إعراب كلمةٍ أو جملةٍ	يتم تحديد مهارات الإعراب المطلوب من المتعلم إتقانُها، ويتم اختيار أحد الطلاب أو أكثر ويطلب منه متابعة إعراب زميل له لكلمة أو جملة، ويقوّم أداء زميله بناء على ما تم تحديده من مهارات.
	يصوغ عدد المتعلمين عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويطلب من زميله الإجابة عنها	يطلب من أحد المتعلمين أن يصوغ عددًا من الأسئلة في دروس اللغة العربية، ويَطلب منه أحد زملائه الإجابة عن هذه الأسئلة، ويصوبها.
خرائط المفاهيم	تصويب خطأ في خريطة مفاهيم	يعرض المعلم خريطةَ مفاهيمَ لأحد دروس اللغة، وتتضمن هذه الخريطة خطأً أو أكثر، ويطلب من المتعلم تصويب الخطأ.
	إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات	يعرض المعلم خريطة مفاهيم لأحد دروس اللغة، وتتضمن هذه الخريطة مكانًا فارغًا أو أكثر، ويطلب من المتعلم إكمال الناقص.
	تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة	يطلب من المتعلم أن يصمم خريطة مفاهيم يجيب بها عن بعض الأسئلة، أو يلخص فيها درسًا من دروس اللغة.
	يقارن بين محتوى خريطتي مفاهيم	تعرض على المتعلم خريطتان من خرائط المفاهيم تتشابهان في بعض الأمور، وتختلفان في بعض الأمور، ويطلب من المتعلم المقارنة بينهما.
تمثيل الأدوار	تمثيل دور في نص حواري	يُقدم نص حواري متكامل محدد فيه شخصيات الحوار، ويطلب من المتعلمين تمثيل أدوار شخصيات هذا الحوار(وفقا للعدد الموجود في الحوار).
	تمثيل دور في نص غير حواري (قصة)	تُقدم قصة مناسبة للمتعلم تتضمن عددًا من الشخصيات، ويُطلب من المتعلمين تمثيل أدوار شخصيات، هذه الشخصيات (وفقا للعدد الموجود في القصة).
	تمثيل دورٍ حرٍّ	يختار المتعلم أو مجموعة من المتعلمين موقفا من مواقف الحياة، ويقومون بتمثيله.
دراسة الحالة	تشخيص جوانب الضعف اللغوي	يتابع المعلم المتعلم الضعيف لغويًّا، ويحدد مظاهر الضعف اللغوي لديه، ويعمل على علاجه
	تشخيص جوانب الصعوبات اللغوية	يتابع المعلم المتعلم ذا الصعوبة اللغوية، ويحدد أسباب الصعوبة، ويعمل على علاجها.
	الكشف عن المواهب اللغوية	يتابع المعلم المتعلم الموهوب لغويًّا، ويحدد مظاهر موهبته، ويعمل على تعزيزها ودعمها.
الاستبانات	استبانات الميول والاتجاهات نحو اللغة العربية	يتم بناء استبانة عن الميول نحو اللغة العربية، ويطلب من المتعلم الإجابة عن بنودها.
	استبانات القيم والتذوق الجمالي	يتم بناء استبانة عن القيم التربوية، والتذوق الجمالي في النصوص، ويطلب من المتعلم الإجابة عن بنودها.
	استبانات الميول القرائية	يتم بناء استبانة عن ميول القراءة، ويطلب من المتعلم الإجابة عن بنودها.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: الذي نصه: ما واقع أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم توزيع الاستبانة التي تم إعدادها (استبانة واقع أساليب التقويم المستخدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس ومَن في حكمهم والمعلمين، تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها ومعالجتها إحصائيًّا؛ لتحديد درجة واقع كل أسلوب من أساليب التقويم، سواء كل أسلوب بصورة عامة، أو كل أسلوب على حدة.

ونظرًا إلى أنه طلب من كل مستجيب أن يبدي رأيه، وفقًا لتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدًّا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لا يستخدم) أمام كل أسلوب فرعي لدرجة استخدام كل أسلوب من أساليب التقويم في الواقع، فقد تم تحديد طول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في محاور أداة البحث، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.8). بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو الآتي (بدران العمر، 2002، 322):

- (من 4.21 إلى 5): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا).
- (من 3.41 إلى 4.20): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة كبيرة).
- (من 2.61 إلى 3.40): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة متوسطة).
- (من 1.81 إلى 2.60): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة ضعيفة).
- (من 1 إلى 1.80): يدل على أن أسلوب التقويم (لا يستخدم).

وفيما يأتي عرض لواقع استخدام أساليب التقويم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

1. **واقع استخدام الأسئلة الموضوعية:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (1)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام الأسئلة الموضوعية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أسئلة الصواب والخطأ	9	45.00	5	25.00	6	30.00	0	0.00	0	0.00	4.15	بدرجة كبيرة	2
أسئلة الاختيار من متعدد	10	50.00	5	25.00	4	20.00	1	5.00	0	0.00	4.20	بدرجة كبيرة	1
أسئلة المزاوجة (التوصيل)	5	25.00	8	40.00	6	30.00	1	5.00	0	0.00	3.85	بدرجة كبيرة	3
أسئلة الإجابات القصيرة	3	15.00	6	30.00	6	30.00	4	20.00	1	5.00	3.25	بدرجة متوسطة	5
أسئلة التكملة	5	25.00	6	30.00	8	40.00	1	5.00	0	0.00	3.75	بدرجة متوسطة	4

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أسئلة التحويل	3	15.00	3	15.00	5	25.00	6	30.00	3	15.00	2.71	بدرجة متوسطة	10
أسئلة تغيير نمط الجملة	3	15.00	1	5.00	8	40.00	6	30.00	2	10.00	2.76	بدرجة متوسطة	9
أسئلة الإضافة	3	15.00	1	5.00	8	40.00	7	35.00	1	5.00	2.85	بدرجة متوسطة	8
أسئلة إعادة الترتيب	2	10.00	5	25.00	7	35.00	6	30.00	0	0.00	3.15	بدرجة متوسطة	6
أسئلة التمييز	3	15.00	0	0.00	7	35.00	8	40.00	2	10.00	2.61	بدرجة متوسطة	11
أسئلة ذكر المفهوم اللغوي	3	15.00	0	0.00	5	25.00	9	45.00	3	15.00	2.41	بدرجة ضعيفة	12
أسئلة الاستخراج من الفقرة	3	15.00	4	20.00	6	30.00	7	35.00	0	0.00	3.15	بدرجة متوسطة	6
أسئلة الإعراب	3	15.00	1	5.00	7	35.00	9	45.00	0	0.00	2.90	بدرجة متوسطة	7

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام الأسئلة الموضوعية تراوحت بين (2.41) و(4.20).
- هناك ثلاثة بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة)، جاءت مرتبة تنازليًا على النحو الآتي:
  - أسئلة الاختيار من متعدد.
  - أسئلة الصواب والخطأ.
  - أسئلة المزاوجة (التوصيل).
- هناك تسعة بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة متوسطة)، جاءت مرتبة تنازليًا على النحو الآتي:
  - أسئلة التكملة.
  - أسئلة الإجابات القصيرة.
  - أسئلة إعادة الترتيب، أسئلة الاستخراج من الفقرة.
  - أسئلة الإعراب.
  - أسئلة الإضافة.
  - أسئلة تغيير نمط الجملة.
  - أسئلة التحويل.
  - أسئلة التمييز.
  - أسئلة ذكر المفهوم اللغوي.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة ضعيفة)، أو (لا تستخدم).

2. **واقع استخدام الأسئلة المقالية:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام الأسئلة المقالية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أسئلة الشرح	1	5.00	4	20.00	8	40.00	5	25.00	2	10.00	2.76	بدرجة متوسطة	4
أسئلة ذكر المكونات	3	15.00	4	20.00	6	30.00	5	25.00	2	10.00	2.96	بدرجة متوسطة	2
أسئلة ذكر الأسباب	1	5.00	3	15.00	11	55.00	4	20.00	1	5.00	2.90	بدرجة متوسطة	3
أسئلة الكتابة بأسلوب المتعلم	1	5.00	5	25.00	7	35.00	7	35.00	0	0.00	3.00	بدرجة متوسطة	1

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام الأسئلة المقالية تراوحت بين (2.76) و(3.00).
- هناك أربعة بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة متوسطة)، جاءت مرتبة تنازليًّا على النحو الآتي:
  - أسئلة الكتابة بأسلوب المتعلم.
  - أسئلة ذكر المكونات.
  - أسئلة ذكر الأسباب.
  - أسئلة الشرح.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة ضعيفة)، أو (لا تستخدم).

3. **واقع استخدام المهمات اللغوية:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (3)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام المهمات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
استخدام مهام العمليات في الاستماع والتحدث والقراءة	1	5.00	6	30.00	4	20.00	6	30.00	3	15.00	2.66	بدرجة متوسط	2
استخدام مهام المنتجات في الكتابة	2	10.00	4	20.00	6	30.00	5	25.00	3	15.00	2.71	بدرجة متوسط	1

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام المهمات اللغوية تراوحت بين (2.66) و(2.71).
- البندان يشير متوسطهما الموزون إلى أنهما يستخدمان (بدرجة متوسطة)، جاء ترتيبهما تنازليًّا على النحو الآتي:
  - استخدام مهام المنتجات في الكتابة.
  - استخدام مهام العمليات في الاستماع والتحدث والقراءة.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة ضعيفة)، أو (لا تستخدم).

4. **واقع استخدام ملفات الإنجاز:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (4)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام ملفات الإنجاز في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
ملف إنجاز مهارة الاستماع	0	0.00	0	0.00	3	15.00	3	15.00	14	70.00	0.80	لا يستخدم	4
ملف إنجاز مهارة التحدث	0	0.00	0	0.00	2	10.00	4	20.00	14	70.00	0.75	لا يستخدم	5

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
ملف إنجاز مهارة القراءة	0	0.00	0	0.00	2	10.00	6	30.00	12	60.00	0.94	لا يستخدم	3
ملف إنجاز مهارة الكتابة	0	0.00	0	0.00	3	15.00	5	25.00	12	60.00	0.99	لا يستخدم	2
ملف إنجاز التراكيب والقواعد النحوية	1	5.00	0	0.00	2	10.00	5	25.00	12	60.00	1.09	لا يستخدم	1
ملف إنجاز المفاهيم اللغوية	0	0.00	0	0.00	3	15.00	3	15.00	14	70.00	0.80	لا يستخدم	4

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام ملفات الإنجاز تراوحت بين (0.75) و(1.09).
- البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها (لا يستخدم)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:
  - ملف إنجاز التراكيب والقواعد النحوية.
  - ملف إنجاز مهارة الكتابة.
  - ملف إنجاز مهارة القراءة.
  - ملف إنجاز المفاهيم اللغوية.
  - ملف إنجاز مهارة الاستماع.
  - ملف إنجاز مهارة التحدث.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (بدرجة ضعيفة).

5. **واقع استخدام مقياس تقدير الأداء:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (5)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام مقياس تقدير الأداء في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
مقياس تقدير الأداء التحليلي	1	5.00	1	5.00	3	15.00	2	10.00	13	65.00	1.14	بدرجة ضعيفة	4
مقياس تقدير الأداء الكلي	2	10.00	1	5.00	2	10.00	3	15.00	12	60.00	1.34	بدرجة ضعيفة	2
مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة	1	5.00	1	5.00	2	10.00	5	25.00	11	55.00	1.29	بدرجة ضعيفة	3
مقياس تقدير الأداء متعدد السمات	1	5.00	1	5.00	2	10.00	7	35.00	9	45.00	1.48	بدرجة ضعيفة	1

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام مقياس تقدير الأداء تراوحت بين (1.14) و(1.48).
- البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة ضعيفة)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:
  - مقياس تقدير الأداء متعدد السمات.
  - مقياس تقدير الأداء الكلي.
  - مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة.
  - مقياس تقدير الأداء التحليلي.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (لا تستخدم).

6. **واقع استخدام الملاحظة:**

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (6)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام الملاحظة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجلات القصصية	0	0.00	0	0.00	2	10.00	6	30.00	12	60.00	0.94	لا يستخدم	1
ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام قوائم الشطب	0	0.00	0	0.00	1	5.00	6	30.00	13	65.00	0.79	لا يستخدم	2
ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام سلالم التقدير	0	0.00	0	0.00	1	5.00	4	20.00	15	75.00	0.60	لا يستخدم	3

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام الملاحظة تراوحت بين (0.60) و(0.94).
- البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها (لا تستخدم)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:
  - ملاحظة الأداء اللغوي باستخدام السجلات القصصية.
  - ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام قوائم الشطب.
  - ملاحظة الأداء اللغوي للمتعلم باستخدام سلالم التقدير.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (بدرجة ضعيفة).

7. واقع استخدام التقويم الذاتي:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (7)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام التقويم الذاتي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
يُقوِّم المتعلم ذاته في القراءة	0	0.00	4	20.00	3	15.00	4	20.00	9	45.00	1.68	لا يستخدم	2
يقوم المتعلم ذاته في الكتابة	1	5.00	5	25.00	1	5.00	3	15.00	10	50.00	1.73	لا يستخدم	1
يقوم المتعلم ذاته في التعبير الشفوي ذاتيًا	1	5.00	0	0.00	5	25.00	4	20.00	10	50.00	1.43	لا يستخدم	3
يقوم المتعلم ذاته في إعراب كلمة أو جملة	1	5.00	2	10.00	1	5.00	6	30.00	10	50.00	1.43	لا يستخدم	3
يصوب المتعلم عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية، ويجيب عنها	1	5.00	1	5.00	2	10.00	5	25.00	11	55.00	1.29	لا يستخدم	4

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام التقويم الذاتي تراوحت بين (1.29) و(1.73).
- البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها (لا تستخدم)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:
  - يُقوِّم المتعلم ذاته في الكتابة.
  - يقوم المتعلم ذاته في القراءة.
  - يقوم المتعلم ذاته في التعبير الشفوي ذاتيًا.
  - يقوم المتعلم ذاته في إعراب كلمة أو جملة.
  - يصوب المتعلم عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويجيب عنها.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (بدرجة ضعيفة).

8. واقع استخدام تقويم الأقران:

تـم حسـاب التكـرارات، والنسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسـابية الموزونـة، ودلالـة العبـارة، وترتيبهـا وفقًـا لآراء المسـتجيبين حـول بنـود الاسـتبانة، وهـذه مـا يوضحـه الجـدول الآتي:

جدول (8)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام تقويم الأقران في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
يصوب المتعلم خطأً في قراءة زميله	1	5.00	1	5.00	7	35.00	4	20.00	7	35.00	1.92	بدرجة ضعيفة	1
يصوب المتعلم خطأً في كتابة زميله	1	5.00	1	5.00	4	20.00	7	35.00	7	35.00	1.77	لا يستخدم	3
يصوب المتعلم خطأً في التعبير الشفوي	1	5.00	1	5.00	7	35.00	3	15.00	8	40.00	1.83	بدرجة ضعيفة	2
يصوب المتعلم خطأً زميله في إعراب كلمة أو جملة	1	5.00	2	10.00	5	25.00	4	20.00	8	40.00	1.83	بدرجة ضعيفة	2
يصوغ أحد المتعلمين عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية ويطلب من زميله الإجابة عنها	1	5.00	0	0.00	4	20.00	7	35.00	8	40.00	1.58	لا يستخدم	4

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسـطات الحسـابية الموزونـة لاسـتجابات عينـة الدراسـة الإجماليـة مـن معلمـي معهد تعليـم اللغـة العربية لغـير الناطقين بهـا في الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة حـول واقـع اسـتخدام تقويم الأقـران تراوحـت بـين (1.58) و(1.92).
- البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة ضعيفة)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:
  - يصوب المتعلم خطأً في قراءة زميله.

- يصوب المتعلم خطأً في التعبير الشفوي.
- يصوب المتعلم خطأً زميله في إعراب كلمة أو جملة.

● البندان اللذان يشير متوسطهما الموزون إلى أنهما (لا يستخدمان)، جاء ترتيبهما تنازليًّا على النحو الآتي:

- يصوب المتعلم خطأً في كتابة زميله.
- يصوغ أحد المتعلمين عددًا من الأسئلة حول دروس اللغة العربية، ويطلب من زميله الإجابة عنها.

● لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة).

9. واقع استخدام خرائط المفاهيم:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (9)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام خرائط المفاهيم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تصويب خطأ في خريطة مفاهيم	1	5.00	1	5.00	2	10.00	6	30.00	10	50.00	1.38	لا يستخدم	2
إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات	1	5.00	1	5.00	1	5.00	8	40.00	9	45.00	1.43	لا يستخدم	1
تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة	0	0.00	1	5.00	2	10.00	7	35.00	10	50.00	1.23	لا يستخدم	3
يقارن بين محتوى خريطتي مفاهيم	0	0.00	1	5.00	1	5.00	7	35.00	11	55.00	1.09	لا يستخدم	4

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

● المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام خرائط المفاهيم تراوحت بين (1.09) و(1.43).

● البنود التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها (لا تستخدم)، جاءت ترتيبها تنازليًّا على النحو الآتي:

- إكمال خريطة مفاهيم بها بعض الفراغات.
- تصويب خطأ في خريطة مفاهيم.
- تصميم خريطة مفاهيم للإجابة عن بعض الأسئلة.
- يقارن بين محتوى خريطتي مفاهيم.

- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (بدرجة ضعيفة).

10. واقع استخدام تمثيل الأدوار:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (10)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام تمثيل الأدوار في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تمثيل دور في نص حواري	2	10.00	2	10.00	3	15.00	5	25.00	8	40.00	1.88	بدرجة ضعيفة	1
تمثيل دور في نص غير حواري (قصة)	1	5.00	2	10.00	3	15.00	6	30.00	8	40.00	1.73	لا يستخدم	2
تمثيل دور حر	1	5.00	3	15.00	2	10.00	5	25.00	9	45.00	1.68	لا يستخدم	3

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام تمثيل الأدوار تراوحت بين (1.68) و(1.88).
- البند الذي يشير متوسطه الموزون إلى أنه يستخدم (بدرجة ضعيفة)، جاء على النحو الآتي:
  - تمثيل دور في نصٍّ حواريٍّ.
- البندان اللذان يشيران متوسطهما الموزون إلى أنهما (لا يستخدمان)، جاء ترتيبهما تنازليًّا على النحو الآتي:
  - تمثيل دور في نص غير حواري (قصة).
  - تمثيل دورٍ حرٍّ.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة).

11. واقع استخدام دراسة الحالة:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (11)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام دراسة الحالة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
تشخيص جوانب الضعف اللغوي	1	5.00	3	15.00	2	10.00	7	35.00	7	35.00	1.87	بدرجة ضعيفة	1
تشخيص جوانب الصعوبات اللغوية	1	5.00	2	10.00	4	20.00	6	30.00	7	35.00	1.87	بدرجة ضعيفة	1
الكشف عن المواهب اللغوية	1	5.00	1	5.00	3	15.00	7	35.00	8	40.00	1.63	لا يستخدم	2

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام تمثيل الأدوار تراوحت بين (1.63) و(1.87).
- البندان اللذان يشيران متوسطهما الموزون إلى أنهما يستخدم (بدرجة ضعيفة)، جاء ترتيبهما تنازليًا على النحو الآتي:
  - تشخيص جوانب الضعف اللغوي.
  - تشخيص جوانب الصعوبات اللغوية.
- البند الذي يشير متوسطه الموزون إلى أنه (لا يستخدم)، جاء على النحو الآتي:
  - الكشف عن المواهب اللغوية.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة).

12. واقع استخدام الاستبانات:

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقًا لآراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذه ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (12)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات لاستجابات العينة على واقع استخدام الاستبانات في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
استبانات الميول نحو اللغة العربية	0	0.00	3	15.00	1	5.00	4	20.00	12	60.00	1.19	لا يستخدم	1

الأسلوب الفرعي	بدرجة كبيرة جدًا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		لا يستخدم		المتوسط الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
استبانات القيم والتذوق الجمالي	0	0.00	2	10.00	2	10.00	4	20.00	12	60.00	1.14	لا يستخدم	2
استبانات الميول القرائية	0	0.00	2	10.00	2	10.00	4	20.00	12	60.00	1.14	لا يستخدم	2

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة الإجمالية من معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حول واقع استخدام تمثيل الأدوار تراوحت بين (1.14) و(1.19).
- البنود التي تشير متوسطه الموزون إلى أنها (لا تستخدم)، جاءت على النحو الآتي:
  - استبانات الميول نحو اللغة العربية.
  - استبانات القيم والتذوق الجمالي.
  - استبانات الميول القرائية.
- لا توجد بنود يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا)، أو (بدرجة كبيرة)، أو (بدرجة متوسطة)، أو (بدرجة ضعيفة).

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وفي ضوء أدبيات الدراسات السابقة، يمكن تقديم تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نصه: ما التصوُّر المقترح لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة؟

وعند الإجابة عن هذا السؤال، تجدر الإشارة إلى أن التصور المقترح جاء لتعزيز نقاط القوة التي كشفت الدراسة الحالية توافرها في أساليب التقويم المستخدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتحسين وتدعيم جوانب الضعف وعلاجها.

وتمثلت نقاط القوة في وجود أساليب تستخدم في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سواء بدرجة كبيرة جدًّا أو بدرجة كبيرة، أما النقاط التي تحتاج إلى تحسين فهي تلك التي حصلت على درجة متوسطة أو درجة ضعيفة أو لا تستخدم.

ضبط التصور المقترح:

وللتأكد من صلاحية التصور؛ لتحقيق ما وضع له، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، فأكدوا جميعهم صلاحية التصور لتطوير أساليب التقويم في برامج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، وأنه يحقق أهدافه، وينفق مع الأسس العلمية المتعارف عليها.

وفيما يأتي عرض للتصور المقترح في صورته النهائية:

رؤية التصور:

التميز في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

رسالة التصور:

تقديم خطوات إجرائية لتقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ليصبح تقويم التعلم اللغوي حقيقيًّا وموضوعيًّا.

أهداف التصور:

يهدف التصور إلى ما يأتي:

- تطوير أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي من أهمها: الأسئلة الموضوعية، الأسئلة المقالية، المهمات اللغوية، ملفات الإنجاز، مقياس تقدير الأداء، الملاحظة، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، خرائط المفاهيم، تمثيل الأدوار، دراسة الحالة، الاستبانات.
- تطوير تصميم أوراق اختبارات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقويم المفاهيم اللغوية.
- تقويم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- تقويم الوعي الثقافي (الثقافة المحلية، الثقافة العربية، الثقافة الإسلامية، الثقافة العالمية).
- تقويم مهارات التواصل اللغوي (الاستقبال اللغوي، الإرسال اللغوي).
- تقويم مهارات التفكير اللغوي.
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية (طبيعتها، أهميتها، تعلمها، معلمها، ناطقوها).
- جعل عملية تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عمليةً مستمرةً.
- جعل عملية تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عمليةً شاملةً.
- علاج المشكلات التي تواجه المعلمين في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مواكبة أساليب التقويم الحديثة والتحسين المستمر لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- رفع كفاءة معلمي اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جانب تقويم تعلم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تقويمًا صحيحًا حقيقيًّا.

منطلقات التصور المقترح:

تتحدد أهم المنطلقات التي تحكم بناء التصور المقترح فيما يأتي:

- وجود معلم فاعل قادر على استخدام أساليب التقويم الحديثة، وتطوير أساليب التقويم المستخدمة لنجاح عملية التقويم اللغوي.
- أساليب التقويم الحديثة تسهم في قياس جوانب التعلم اللغوي المختلفة.
- يسهم التقويم اللغوي الصحيح في تطوير عملية التعلم إجمالًا.
- يترتب على التقويم اللغوي الصحيح قرارات صحيحة على بقية مكونات منظومة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يقع عبء تطبيق أساليب التقويم الحديثة على المعلم وبقية أركان المنظومة التعليمية من إدارة، وأكاديميين، وإداريين.
- يسهم التقويم اللغوي الصحيح في التركيز على نواتج التعلم المتحققة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مسوغات التصور المقترح:

هناك مسوغات عديدة لتطوير أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من أهمها:

- التركيز على تقويم جوانب التعلم اللغوي (المعارف، المهارات، القيم والوجدانيات)، بصورة متوافقة ومتكاملة.
- التركيز على تقويم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة (الأصوات، المفردات، التراكيب) بصورةٍ متوازنةٍ متكاملةٍ.
- اتباع الإجراءات الصحيحة في بناء أدوات تقويم التعلم اللغوي، والاختبارات اللغوية.
- مواكبة التطورات الحديثة في أدوات التقويم بصورةٍ عامةٍ، وتقويم التعلم اللغوي بصورة خاصة.
- تسهيل قياس نواتج التعلم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مراعاة معايير الجودة في تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

متطلبات نجاح التصور المقترح:

يتطلب نجاح تطبيق هذا التصور إلى ما يأتي:

- متطلبات بشرية: مدربين متميزين، معلمين لديهم الرغبة في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم، متخذي قرار لديهم الرغبة في تطوير أساليب تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- متطلبات مادية وتقنية: تزويد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالإمكانات المادية والتقنية الحديثة لتطبيق أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- متطلبات ثقافية: يحتاج إلى تغيير ثقافي يتطلب الكشف عن الأخطاء وعلاجها، وإبراز جوانب القوة لذوي العلاقة لدعمها وتعزيزها.

النتائج المتوقعة بعد تطبيق التصور المقترح:

من المتوقع بعد تطبيق التصور المقترح الخروج بنتائج تعود بالفائدة على أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، منها:

- استخدام أساليب حديثة في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تصميم الاختبارات في ضوء معايير الجودة، والاختبار اللغوي الجيد.
- استخدام أساليب تقويم حقيقة تعكس المستوى الحقيقي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- استخدام أساليب متنوعة تسهم في تقويم جوانب تعلم اللغة العربية المختلفة.
- وجود معلمين أكفاء لديهم القدرة على استخدام أساليب متنوعة في تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- وجود برامج تدريبية متنوعة على أساليب تقويم متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المصادر والمراجع

1. الحكمي: علي صديق، التقويم التربوي وضمان جودة التعليم، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، 1428هـ
2. الحديبي: علي عبد المحسن، تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
3. الحديبي: علي عبد المحسن، التقويم الأصيل في التعليم اللغوي، ورشة عمل في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، خلال الفترة1434/4/21هـ
4. الحكمي: علي صديق، التقويم التربوي وضمان جودة في التعليم، مجلة التربية، السنة 8، العدد 28، البحرين، 2010م.
5. الحمادي: يوسف ظافر، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2001م.
6. شيخ: أحمد محمد، تقويم مقررات العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية على ضوء معايير الجودة مع تقديم تصور مقترح لتطويرها، بحث دكتوراه غير منشور، قسم التربية، الجامعة الإسلامية، 1436-1437هـ
7. شيخ: أحمد محمد، مقررات القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (دراسة تقويمية)، بحث ماجستير غير منشور، قسم التربية، الجامعة الإسلامية، 1433-1434هـ
8. علام: صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساساته، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003م.
9. قاسم: محمد جابر والحديبي: علي عبد المحسن والظنحاني: محمد عبيد، أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول)، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2016م.
10. الوكيل: حلمي أحمد والمفتي: محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005م.
11. الموسى: نهاد، اللغة العربية وطرائق تدريسها، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن، 1993م.
12. النجار: نبيل، القياس والتقويم: منظور طبيعي مع تطبيقات بروجية Spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.

مُسْتَوَى اتِّسَاقِ كُتُبِ لُغَتِي لِلصُّفُوفِ (١-٣) المُطَبّقَةِ في المَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّة مَعَ المَعَايِيرِ الوَطَنِيَّةِ لِمَنَاهِجِ التَّعْلِيمِ: دِرَاسَةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ

د. فواز بن صالح بن جبارة السلمي
كلية التربية بجامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية
fssulami@uqu.edu.sa

المقدمة

يشكّل الإصلاحُ التَّربويّ قضيّةً مُلحّةً تشغل هاجس الأنظمة التربوية المعاصرة الساعية إلى الارتقاء بمستوى جودتها، ومواجهة التحديات والضغوطات المتزايدة التي تهدّد مسيرة تقدّمها ونموّها. ويُعَدّ الإصلاح القائم على المعايير توجّهًا مُهمًّا استقطب اهتمام كثيرٍ من التربويين في العالم على مدار السنوات الماضية، وارتبطت به كثيرٌ من البرامج والمشاريع التّربوية على المستوى الدولي؛ لاستناده على رؤًى واضحةٍ، ومشاركةٍ فاعلةٍ، وإجراءاتٍ منظمةٍ، تستهدف الارتقاء بكفاءة النظام التعليمي وزيادة فاعليته.

وتُمثّل مناهج التعليم العامّ العنصر الرئيس في مكوّنات أيّ نظام تربوي يُرادُ إصلاحه وتطويره، إذ هي الوسيلة الفاعلة لتحقيق الغايات والمستهدفات، من هنا فإنّ الاهتمام بصياغة معايير خاصة لمناهج التعليم العامّ يُعَدُّ ضمانةً رئيسةً في سبيل تحقيق التنمية البشرية الشاملة بمختلف أبعادها ومراميها، إذ تقود معايير المناهج -بوضوح- إلى تحديد العناصر الأكثر أهميةً في مختلف المستويات والصفوف الدراسية، الأمر الذي يسهم في توجيه الجهود نحو تحقيق المعايير، والتّقليل من عمليّة الهدر، وإغراق المناهج بمحتوياتٍ موسعةٍ لا ترتبطُ بحاجات الطلاب ومتطلّبات التنمية، فضلًا عن أنّ تحديد تلك المعايير يُزوّد المعلّمين بمرجعيّاتٍ توضِّح ما ينبغي عليهم القيام بتدريسه، بما يسهم في رفع جودة مناهج التعليم والارتقاء بمخرجاتها (السعدوي والشمراني،1437هـ).

وانسجامًا مع تلك التّوجهات، وفي إطار سعي المملكة العربية السعودية الحثيث لتحديث نظامها التعليمي وتحسين مخرجاته، استجابةً لمتطلبات الرؤية الوطنية الطموحة (2030م) التي استهدفت في إحدى مبادراتها تطوير المناهج الدراسية، وافق مجلس الوزراء الموقر على مشروع بناء معايير وطنية لمناهج التعليم العام، وأُسنِدَ لهيئة تقويم التعليم والتدريب مسؤولية بنائها واعتمادها، ومتابعة تطبيقها، وتحديثها بشكلٍ دوري في ضوء ما يستجدّ من متغيّراتٍ (هيئة تقويم التعليم والتدريب،1439هـ).

وتطبيقًا لمضامين القرار السامي؛ شرعتْ الهيئة في تنفيذ برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام، مستهدفةً توطين صناعة معايير المناهج من خلال بناء مرجعيّات علميّة لمناهج التعليم تُحدّد توجّهاتها ومكوّناتها، وتُمكّن -من جهةٍ أخرى- صناعَ القرار من استخدامها للحكم على جودة برامج التعليم والتعلم، وجودة المقررات وتحسينها (هيئة تقويم التعليم والتدريب،1439هـ)، حيث إنّ عملية تقويم المناهج القائمة وتطويرها بشكلٍ مستمرٍ في ضوء معايير محددةٍ ترفع من مستوى قدرة تلك المناهج على إكساب المتعلمين النواتج المرغوبة، وإعدادهم للحياة ووظائف المستقبل بشكلٍ أكثر ارتباطًا، كما تعطي – من جهةٍ أخرى- صورةً واضحةً عن مدى اتّساق محتويات المناهج (Curriculum Alignment) ومضامينها مع مرجعيات ومعايير معتبَرة تنبثق من السياسات التربوية للدول، ومتطلّباتها التنموية، ورؤاها، وتوجهاتها، وثقافتها، وحاجات متعلّميها. Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee (2018)

ومما سبق؛ تتضح أهمّية إجراء مراجعات مستمرّة للمناهج المنفّذة في الميدان التربوي، من خلال تحليل محتوياتها ومضامينها، والكشف عن مدى ارتباطها بمعايير محددة، حيث تكشف عمليّة التحليل عن مكونات المادة التعليميّة المراد تعلّمها وأنشطتها، وهي بذلك تُعَدّ تقويمًا تشخيصيًّا وعلاجيًّا في آنٍ واحد، يؤدّي إلى تقصّي مكامن الضعف وعلاجها، وتحسين كفاءة المنهج القائم من خلال عمليّات الحذف والإضافة والتعديل، وتعميق فهم المعلّمين لمحتوى الكتب الدراسية، وكيفيّة تدريسها (Squires, 2012).

وتنفرد مناهج تعليم اللغة العربية –عن غيرها من المناهج الدراسية- بأدوارٍ مؤثرةٍ لاعتباراتٍ دينيةٍ وثقافيةٍ وحضاريةٍ تجعل من اللغة أداةً فاعلةً من أدوات التفكير والتّواصل والتعبير، واكتساب أساسيّات المعرفة في مختلف

المجالات (قاسم والحديبي،2016م). كما يُعزّز التعليمُ اللغويُّ من فعالياتِ التعليم المدرسيّ في عمومه؛ فالمسيرة الصّحيحة في تعليم اللغة تُؤدي بالضرورة إلى مسيرةٍ صحيحةٍ في تعليم الموادّ الدراسية الأخرى، فالتّمكن من المهارات اللغوية يحقّق قدرًا من الكفاءة اللغوية التي تساعد على الإلمام بمختلف المواد الدراسية الأخرى والتّفوّق في الحياة الدراسيّة والعمليّة والاجتماعيّة، كما أثبتت ذلك دراسة يونس (2011م)، واستشعارًا لتلك الأدوار، دعا الربعي (2010م) والدبيان وحافظ ومختار (2011م) إلى ضرورة الاهتمام بتطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ من خلال تحليلها في ضوء معايير محدّدة، تكون مرتكزًا لكلّ عملياتِ التطوير المستقبليّة.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإنّ لمناهج اللغة العربية بالصفوف (1-3) أهميةً خاصّة؛ لكونها القاعدة الرئيسة لكل عمليّات التّخطيط الواعي الذي يمكن أن يشكّل دعامةً حقيقيةً لتفعيل برامج التنمية اللغوية وفق خططٍ تراكمية، تؤسس لبناءٍ لاحقٍ في المراحل الدراسية (طعيمة،2007م). وتُوجِب هذه الأهمّيّة المتزايدة قدرًا من العناية والاهتمام بتلك المناهج، خصوصًا فيما يتعلّق بالكتب والمقرّرات القائمة، من خلال تعهّدها بالتّحليل والنّقد والمراجعة؛ فتلك ضرورةٌ تربويةٌ ملِحّة؛ للوقوف على مضامين تلك الكتب، والكشف عن مدى اتّساقها مع المعايير المحددة؛ بغية تطويرها وتحسينها، وتقديم التّغذية الراجعة حيالها، خصوصًا في ظلّ حداثة المعايير الوطنية لمناهج التعليم في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

في ظلّ الجهود الذي تبذلها هيئة تقويم التعليم والتدريب من خلال برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتي أسفرت عن بناء إطارٍ عامٍ لمعايير مناهج التعلم العام، وإطارٍ تخصصي لمعايير مناهج اللغة العربية، متبوعٍ بمصفوفة من المعايير عبر المستويات والصفوف وفق أحدث الممارسات والتجارب التربوية، ورغبةً في مسايرة التّوجهات الدولية في هذا المجال التي تهتمّ بإجراء دراسات علمية مرتبطة بالمعايير الوطنية؛ للكشف عن درجة اتّساقها مع المقررات القائمة؛ تتزايد الحاجة الملحّة إلى إجراء دراسة علمية تقفُ على كتب اللغة العربية المطبّقة في الميدان التربوي؛ بغية الكشف عن مستوى اتّساقها مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؛ لتحديد جوانب الاختلاف وحجم الفجوة، وكيفية معالجتها وفق أسسٍ علميةٍ، وتقديم تغذيةٍ راجعةٍ متعدّدة الاتّجاهات، يؤمّل أن تسهمَ في تحسين تلك الكتب وتطويرها، خصوصًا في ظل إشارة بعض التّقارير الرّسميّة الصادرة عن وزارة التعليم إلى تدنّي نتائج الطلاب السعوديين في الاختبارات والمسابقات اللغويّة الدوليّة القائمة على معايير معتبرة (وزارة التعليم،2019م) وإشارة عدد من الدراسات السابقة (عطية، 2009م؛ الحريشي،2014م؛ الحميضي، 1436هـ؛ القصير، 2016م؛ الحربي، 2016م؛ الجديع، 2017م؛ مصطفى،2019م) إلى ضرورة مراجعة الكتب اللغوية للصفوف(1-3) في ضوء مجموعة من المعايير اللغوية.

أسئلة الدراسة

في ضوء طبيعة المشكلة السابقة، تسعى الدراسة الحاليّة للإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

السؤال الرئيس الأول: ما مستوى اتساق كتب اللغة العربية للصفوف (1-3) في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟ ويتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعيَّةُ الآتية:

1. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الأول الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟
2. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟
3. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثالث الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟

السؤال الرئيس الثاني: ما التصور المقترح لتطوير كتب لغتي بالصفوف (1-3) في ضوء مستوى اتساقها مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1. الكشف عن مستوى اتساق كتب لغتي للصفوف (1-3) المطبّقة بالمملكة العربية السعوديّة مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم.
2. تقديم تصور مقترح لتطوير كتب لغتي للصفوف (1-3) المطبقة بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحاليّة في ارتباطها الوثيق بمستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية (2030م) في مبادرتين رئيستين نصّت عليهما وثيقة الرؤية، هما: معايير المناهج الدراسية، وتطوير تعليم اللغة العربية (مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية، 2016م)، كما أنها ترتبط بمشروع المعايير الوطنية لمناهج التعليم، الذي يُعَدُّ أحد المشاريع الرائدة التي تبنّتها هيئة تقويم التعليم والتدريب على المستوى الوطني. ومن المأمول أن تشكل الدراسة الحالية رافدًا مهمًّا يسهم في توجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المرجوة من خلال خدمة الفئات الآتية:

1. صانعي القرار والقائمين على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية: حيث تقدم لهم الدراسة الحالية صورة واقعية حول مستوى اتساق الكتب القائمة للصفوف (1-3) مع المعايير الوطنية، وحجم التطوير التي تحتاجه هذه الكتب، من خلال تحديد مواطن القوة والقصور.
2. معلمي اللغة العربية: حيث تُبيّن لهم الدراسة الحاليّة حجْم الفجوة في كتب اللغة العربية بالصفوف (1-3) ومقدار التطوير، ومن المؤمّل أنْ يساعدَهم ذلك على الارتقاء بأدائهم التّدريسي.
3. البحث العلمي والباحثين: حيث تقدّم الدراسة الحالية إسهامًا في بناء أدوات لتحليل كتب اللغة العربية بالصفوف (1-3) في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم، مزوّدة بأدلةٍ تطبيقيةٍ؛ ليستفيد منها الباحثون، ولتكونَ مرجعًا في الدّراسات التّقويمية للمناهج الدراسية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تحليل كتب الطالب في مجال اللغة العربية للصفوف (1 – 3) المطبقة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية عام 1439-1440هـ، واقتصرت فئات التحليل على معايير المحتوى والأداء لمجال تعلّم اللغة العربية، وما انبثق عنها من نواتج، وفقًا لمعايير مناهج التعليم العام (الإصدار الأول) الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وفي ضوء مؤشّرات التّحقّق المنصوص عليها في بطاقات التّحليل.

مصطلحات الدراسة

تُعرَّف مصطلحات الدراسة إجرائيًّا وفق ما يأتي:

1. مستوى الاتّساق: درجة الاتفاق بين التّوقّعات (المعايير ونواتج التعلم) وموضوعات كتب اللغة العربية التي تمّ تحليلها، التي تعمل معًا على إرشاد وتوجيه النظام نحو تعلم المتعلمين، وما يجب أن يتعلّموه ويفعلوه. ويُقَاس إجرائيًا بالمتوسطات الحسابية والنّسب المئويّة.
2. المعايير الوطنية لمناهج التعليم: هي المعايير المرتبطة بمجال اللغة العربية للصفوف من (1- 3)، في مجال استقبال اللغة وعلوم اللغة وإنتاجها، وتنقسم بحسب هيئة تقويم التعليم والتدريب (1440هـ/أ) إلى معايير محتوى: وهي معايير تصف ما يجب أن يعرفه المتعلم ويفهمه ويستطيع أداءه بعد دراسة مجال اللغة العربية، ومعايير أداء مشتقّة من معايير المحتوى، تقدّم وصفًا محددًا لمستوى الإنجاز المتوقع من المتعلم بعد دراسة مجال اللغة العربية.

منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المعتمد على طريقة تحليل المحتوى (Content Analysis) الذي عرّفه Hsieh & Shannon (2005) بأنه طريقة علمية تستخدم مجموعة من الإجراءات المنظمة وفق أسسٍ منهجيةٍ تكشف عن اتجاهات الظاهرة المراد تحليلها، والوقوف على خصائصها، وتساعد هذه الطريقة بحسب George (2009) على التّوصّل إلى استدلالاتٍ واستنتاجاتٍ علميةٍ تسهم في التعرف على واقع الظاهرة المدروسة، واتّخاذ التّدابير المناسبة لتحسينها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع كتب اللغة العربية (كتب الطالب) للصفوف (1-3) للفصلين الدراسيين الأول والثاني، المطبقة بالمملكة العربية السعودية في العام الدّراسي (1439هـ/ 1440هـ). وعددها (6) كتب، وشملت عيّنة الدراسة جميع أفراد المجتمع، ممّا يعني أنه تمّ الاعتماد على أسلوب الحصر الشامل، ويوضح الجدول (1) خصائص العينة:

جدول (1)

خصائص عينة الدراسة

الصف	كتاب لغتي	الطبعة	عدد الكتب	عدد الصفحات
1	الفصل الأول	1440/1439هـ	1	192
	الفصل الثاني	1440/1439هـ	1	166
2	الفصل الأول	1440/1439هـ	1	154
	الفصل الثاني	1440/1439هـ	1	162
3	الفصل الأول	1440/1439هـ	1	142
	الفصل الثاني	1440/1439هـ	1	184

أدوات الدراسة

أُستُخدِمَت في الدراسة الحالية (3) بطاقات لتحليل محتوى كتب اللغة العربية المطبقة بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي (1440/1439ه) بواقع بطاقة لكل صف؛ وذلك للكشف عن مستوى اتّساق تلك الكتب مع المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية للصفوف (1-3)، وتمَّ إعداد بطاقات التحليل في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العامّ، استنادًا إلى مجموعةٍ من الاعتبارات الواردة في عدد من الأدبيات (العساف،1427هـ؛ الهاشمي وعطية،2014م)، ويمكن إيضاحها فيما يأتي:

تحديد الهدف من البطاقة

يتلخّص هدف البطاقة في رصد تكرارات مستوى تحقق المعايير في مقررات اللغة العربية للصفوف من (1-3).

تحديد خطوات إعداد بطاقة التحليل

تمّ إعداد البطاقة في ضوء الخطوات العلمية المتعارف عليها لإعداد بطاقات تحليل المحتوى، وهي:

- الاطّلاع على الأدبيّات والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الدّراسة الحالية.
- الاطّلاع على مصفوفة معايير مناهج التعليم العام (معايير المحتوى والأداء) في مجال اللغة العربية (الإصدار الأول)، وقراءتها قراءةً متأنّيةً ومركّزةً، إذ تَمّ الاعتماد عليها عند بناء الأداة.
- تصنيف المحتويات الواردة في بطاقة التحليل وفقًا لفروع مجال اللغة العربية المنصوص عليها في وثيقة المعايير الوطنية، وهذه الفروع: (1) استقبال اللغة، (2) علوم اللغة، (3) إنتاج اللغة.
- تحليل معايير الأداء إلى نواتج تعلم؛ ليسهل تتبّعها في كتب اللغة العربية، مع الالتزام بالمحددات الآتية: اشتقاق نواتج تعلّم تتراوح ما بين (2 5-) من كل معيار أداء ما أمكن، حسب عمْق المعيار وطبيعة المجال، وحرص الباحث على أن تكونَ النواتج المشتقّة محددةً، وذات ارتباط بمحتوى معيار الأداء، وأنْ تبدأ بمصدرٍ، وتُصَاغ بوضوح، وتكونَ قابلةً للقياس؛ بحيث يسهل تتبّعها في الكتب المستهدفة بالتحليل.

تحديد فئات التّحليل ووحداته

فئات التحليل: حُدِّدت فئاتُ التّحليل في معايير مناهج اللغة العربية، وتتضمَّن (نواتج التّعلم) و(مؤشرات التحقق) المتضمنة في محاور الأداة.

وحدات التحليل: حُدِّدتْ وحدات التّحليل في الموضوع أو الفكرة «Theme»، وهي جملة أو فكرة تدور حول محور محدد، وذلك حسْب متطلّبات نواتج التعلم (طعيمة،2004م) وقد تنوّعت وحدات التحليل ما بين جملٍ وفقراتٍ وأفكارٍ، حسب طبيعة المحتوى المراد تحليله.

دليل تطبيق أداة التحليل:

تمّ إعداد دليل إرشادي لتطبيق الأداة، يوضّح الخطوات الإجرائية التي يمكن اتّباعها عند عمليّة التّحليل، وعقد لهذا الغرض (3) ورش عمل مع المحللين، وبعد مناقشاتٍ مستفيضةٍ تمّ التّوصّل إلى إعداد دليل إرشادي اشتمل على ما يأتي:

تحديد خطوات التحليل الإجرائية: حدّد دليل التطبيق الخطوات الإجرائية اللازم اتّباعها عند تحليل الكتب، المتمثّلة فيما يأتي:

الاطلاع على بطاقة التحليل وقراءتها بعنايةٍ.

الاطلاع العام على كتب اللغة العربية للصفوف (1- 3) المستهدفة بالتحليل؛ لتكوين فكرةٍ شاملةٍ عن طبيعة محتوياتها ومضامينها.

مقارنة المعايير (نواتج التعلم) مع محتوى كتب الطالب في ضوء مؤشرات التحقق (أهداف، محتويات، منظمات بصرية، أنشطة تقويمية) من خلال تحديد مدى استهداف النواتج في الكتب، وذلك بحصر تكرار الشواهد حصرًا كمّيًا، ثم الحكم على درجة تحقق نواتج التعلم بناءً على مستوى توافر الشواهد حكمًا كيفيًّا بالرجوع إلى عناصر المحتوى، والعُمْق المستهدف للمعيار.

آليّة الحكم على توفّر نواتج التعلم ومستويات التّحقق:

يتمّ الحكم على توفر ناتج التعلم بالنَّظر إلى توفّر الشواهد في الكتب بشكل صريح وفق الآتي: (1) الأهداف أو نواتج التعلّم (2) المحتويات المباشرة (مثال، تعريف، فقرة شارحة). (3) المنظّمات البصرية (خرائط، جداول، أشكال، صور). (4) الأنشطة التقويميّة (قبلية، تكوينية، ختامية). وللحكم على مستوى تحقُّق نواتج التّعلم في كتب اللغة العربية، تم الأخذ بالتصنيف الرباعي الموضح في الجدول (2):

جدول (2)

آلية الحكم على مستوى تحقق نواتج التعلم

مستوى التحقق	التوصيف الإجرائي	المستوى الرقمي
تحقّق كلي	إذا ورد ناتج التعلم في جميع فئات التحليل (هدف/محتوى/منظم بصري/أساليب تقويم).	3
تحقّق متوسط	إذا ورد الناتج في ثلاث أو اثنتين من فئات التحليل	2
تحقّق منخفض	إذا ورد الناتج في فئة واحدة من فئات التحليل	1
غير متحقق	إذا لم يرد الناتج في أيٍّ من فئات التحليل	0

- تمّ حساب المدى لمستويات تقدير درجة التحقق، وفقًا للمعادلة التالية: المدى = أعلى درجة - أدنى درجة = 3 - 0 = 3
- تمّ تحديد طول الفئة في كل تدريج، وفقًا لما يلي: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات= 3 ÷ 4 = 0.75
- تمّ تحديد فئات مستوى تحقق المعيار، كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3)

مقياس تقدير مستوى تحقق معايير الأداء في كتب اللغة العربية

مستوى التحقق	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدًا/غير متحقق
قيمة المتوسط	3 - 2.25	2.25 - أقل من 1.50	1.50 - أقل من 0.75	0.75 - أقل من 0
النسبة المئوية	100% -75%	75% - أقل من 50%	50% - أقل من 25%	25% - أقل من 0%

- حساب المتوسط الحسابي لكل معيار أداء من خلال المعادلة: (مجموع قيم نواتج التعلم÷ عدد نواتج التعلم للمعيار).
- حساب النسبة المئوية لمعيار الأداء: (المتوسط الحسابي×100) ÷ 3
- حساب المتوسط الحسابي لمعيار المحتوى: (مجموع معايير الأداء ÷ عدد معايير الأداء).
- حساب النسبة المئوية لمعيار المحتوى = (المتوسط الحسابي لمعيار المحتوى × 100) ÷ 3
- حساب المتوسط الحسابي لكل فرع في مجال اللغة العربية: (مجموع قيم معايير المحتوى في كل فرع ÷ عدد معايير المحتوى).
- حساب النسبة المئوية لكل فرع في مجال اللغة العربية= (المتوسط الحسابي لكل فرع × 100) ÷ 3

ضبط بطاقة التحليل

تمّ ضبط بطاقة التحليل من خلال صدق البناء (Construct Validity): ويُقصَد به مدى ارتباط بناء الأداة بالأساس النظري المشتقّ منه، (أبو علام،2011م). وبالنّظر إلى طبيعة الأداة وارتباطها بوثيقة المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية التي خضعت لمراجعات متعدّدة من قبل الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية -سواءً في الورش

التطويرية التي عقدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب مع الخبراء، أو في الورش الموسّعة التي نفّذتها الهيئة في المناطق التعليمية بمشاركة الممارسين في الميدان التربوي ممّا يدل على تحقّق صدق البناء في أداة الدراسة الحالية، كما تمَّ عرْضُها على عددٍ من المحكمين؛ لإبداء الرّأي في مدى وضوح فئات التحليل، وقابليتها للقياس في ضوء مستويات القياس المستهدفة، ومدى مناسبة الشَّكل التنظيمي العامّ لبطاقة التّحليل.

وتمّ التأكد من ثبات التّحليل من خلال اختيار (3) كتب بصورة عشوائية، بواقع كتاب لكل صف، وتمَّ تحليل وِحْدة من كلّ كتاب، من قِبَل محلّلين اثنين، في ضوء الإجراءات المحددة أعلاه، وبعد الانتهاء من التحليل، تمَّ حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر، التي أشار لها طعيمة (2004م) الموضحة فيما يأتي:

معامل الاتفاق	=	عدد مرات الاتفاق
		(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق)

ويوضح الجدول (4) قيم معامل الثبات لكل أداة من أدوات الدراسة:

جدول (4)

معاملات الثبات لبطاقات تحليل محتوى كتب اللغة العربية بمختلف المستويات

الصفوف	معامل الثبات
الصف (1)	0.86
الصف (2)	0.83
الصف (3)	0.81

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن قِيَم معاملات ثبات بطاقات التحليل للصفوف (1-3) قد تراوحت ما بين (0.81 - 0.86)، وهي معاملات ثبات مقبولة، يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة، وتمَّتْ مراجعة جميع نقاط الاختلاف بين المحللين، ولوحظ أن التّباين راجع إلى اختلاف بعض المحلّلين في صور ورود بعض المعايير، وكيفية حساب مستوى التحقق، وقد تمّ إعادة شرْح إجراءات استخدام بطاقة التّحليل. وبعد القيام بسلسلة الإجراءات السابقة، تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقات التحليل للصفوف (1-3).

إجراءات الدراسة

أُتّبعت الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

1. بناء أداة التحليل وفقًا لمعايير المحتوى والأداء للصفوف (1-3) في مجال اللغة العربية وتحكيمها والتحقق من صدقها وثباتها.
2. بناء دليل إرشادي لتطبيق أدوات التحليل، يتضمَّن تحديد المادة المراد تحليلها، وفئات التحليل وترميز الفئات (Coding) ووحدة التحليل.
3. إجراء التطبيق التجريبي للأداة، وتحليل عيّنة من كتب اللغة العربية، من خلال ورش عملٍ مركزةٍ لتطبيق الأداة، وشرح كيفية استخدام الدليل وتطبيق الأداة، واتخاذ القرار.
4. حساب ثبات النتائج بين المحللين، باستخدام معادلة كوبر.
5. تطبيق أداة البحث.
6. التوصل للنتائج ومناقشتها، واتّخاذ القرار حول مستوى تحقق كل معيار، وتحليل النتائج وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية

تمّ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وتتمثل فيما يأتي:

1. معامل الاتفاق بين المحللين لكل كتاب، باستخدام معادلة كوبر:

معامل الاتفاق	=	عدد مرات الاتفاق
		(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق)

2. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية وفقًا للمعادلات التالية:
3. حساب المتوسط الحسابي لكل معيار أداء من خلال المعادلة = (مجموع قيم نواتج التعلم÷ عدد نواتج التعلم للمعيار).

- حساب النسبة المئوية لمعيار الأداء = (المتوسط الحسابي×100) ÷ 3
- وتمّ حساب المتوسط الحسابي الموزون والنسب المئوية لنتائج التحليل التراكمية لكل مواصفة أو محور من خلال المعادلات التالية:
- حساب معيار المحتوى: حساب المتوسط الحسابي الموزون لمعيار المحتوى= (مجموع معايير الأداء ÷ عدد معايير الأداء).
- النسبة المئوية لمعيار المحتوى = (المتوسط الحسابي لمعيار المحتوى × 100) ÷ 3

(عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها)

عُرضت نتائج مستوى اتساق كتب اللغة العربية للصفوف (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم، من خلال الإجابة عن السّؤالين الرئيسين للدراسة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولًا: الإجابة عن السؤال الرئيس الأول.

نَصَّ السُّؤال الرئيس الأول للدّراسة على: «ما مستوى اتساق كتب اللغة العربية للصفوف (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟» وقد تطلبت الإجابة عن هذا السُّؤال؛ الإجابة عن الأسئلة الفرعية المرتبطة به، والتي جاءت على النحو التالي:

1. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الأول الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟
2. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟
3. ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثالث الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟

أولًا: نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، ونصّه: «ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الأول الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟» تمّ تحليل كتابيْ الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وتمّ حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء وفقًا لفروع المجال، التي يوضّحها الجدول (5) فيما يأتي:

جدول (5)

مستوى تحقق معايير المحتوى والأداء في كتب لغتي بالصف الأول الابتدائي

أولًا: فرع استقبال اللغة			
معيار المحتوى 1.1.1.2 استقبال الرسالة السمعية، ومتابعة موضوع المسموع، وتطبيق آداب الاستماع، وتذكر محتوى المسموع.	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى التحقق
معيار الأداء 1. استقبال الرسالة السمعية بحواسه، ومتابعة موضوع المسموع، واستيعابه.	1	33.33%	منخفض
معيار الأداء 2. تطبيق آداب الاستماع، والجلوس المعتدل، وإظهار الاهتمام بمضمون النص المسموع	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. تذكر أصوات الحروف (الطويلة والقصيرة)، وربطها برسومها في النص المسموع.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0.28	9.52%	منخفض جدًّا

معيار المحتوى 2.1.1.2 تمييز الأصوات في النص المسموع، وتفسير معاني الكلمات، وتحليل مكونات الكلمات والجمل المسموعة، واستنتاج الأفكار، وتقويم المسموع.			
معيار الأداء 1. تمييز أصوات الحروف وأسمائها، والصوائت القصار والطوال في النص المسموع. ومحاكاة الأصوات اللغوية.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 2. تفسير معاني بعض الكلمات في النص المسموع بوضعها في سياق آخر معبر عن معناها.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. تحليل مكونات كلمات مسموعة إلى حروف في جداول محددة بمحاكاة مثال معطى.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 4. استنتاج الفكرة العامة للنص المسموع.	1	33.33%	منخفض
معيار الأداء 5. تقويم السلوك في النص المسموع، ووصفه.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0.14	4.76%	منخفض جدًّا
1.2.1.2 قراءة كلمات وجمل ونصوص قصيرة في موضوعات متنوعة قراءة صحيحة بأصواتها وحركاتها وظواهرها الصوتية الأساسية، وتحقيق قدر من الطلاقة في القراءة.			
معيار الأداء 1. تهجئة الكلمات وقراءتها بحركاتها ومدودها، وتمييز الظواهر الصوتية الأساسية فيها (الحركات، المدود، التنوين، الشدة، ال الشمسية والقمرية).	0,50	16.67%	منخفض جدًّا
معيار الأداء 2. قراءة الحروف مفردة ومركبة (أول الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة) ونطقها بأصواتها وحركاتها الصحيحة.	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 3. قراءة الكلمات بطلاقة، وضبطها بالشكل، وتتبع اتجاهها من اليمين إلى اليسار.	1,67	55,55%	متوسط
مستوى تحقق معيار المحتوى	1.42	47.6%	منخفض
معيار المحتوى 2.2.1.2 اكتساب مفردات جديدة، وفهم معانيها، وإيجاد أضدادها، واستخدامها، وتوظيف مصادر المعلومات المختلفة لاكتسابها.			
معيار الأداء 1. توضيح معاني المفردات، وتصنيفها حسب معانيها.	0,5	16,66%	منخفض جدًّا
معيار الأداء 2. تمييز المفردات بحسب حركات حروفها.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. استخدام المفردات في جمل مفيدة.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0.25	8.33%	منخفض جدًّا
معيار المحتوى 3.2.1.2 فهم الأفكار والمعاني للنصوص المقروءة وتحليلها واستنتاجها وتقويمها.			
معيار الأداء 1. طرح أسئلة بسيطة حول النص المقروء، والإجابة عنها بأسلوبه.	2	66,66%	متوسط
معيار الأداء 2. توضيح الهدف العام للنص المقروء، والتعليق على الصور المصاحبة.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. وضع عنوان مناسب للنص المقروء من خيارات معطاة.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 4. إبداء الرأي حول النص المقروء أو جزء من مضمونه.	2	66.67%	متوسط
مستوى تحقق معيار المحتوى	1	33.33%	منخفض
مستوى تحقق المعايير – فرع استقبال اللغة	0.51	17.20%	منخفض جدًّا
ثانيًا: فرع علوم اللغة			
معيار المحتوى 1.3.1.2 استخدام بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وظرفي الزمان والمكان، وبعض الحروف وأدوات الاستفهام، وتمييز أقسام الكلمة وأنواع الاسم من حيث الجنس والعدد.	**المتوسط**	**النسبة المئوية**	**مستوى التحقق**
معيار الأداء 1. استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب للمفرد والجمع (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتم، أنتن).	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 2. صياغة جمل قصيرة متضمنة أسماء الإشارة للمفرد والمثنى والجمع (هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء).	2	66,67%	متوسط

معيار الأداء 3. صياغة أسئلة صحيحة تبدأ بأدوات الاستفهام (هل، من، ما، أين، متى، كم).	1	33,33%	منخفض
معيار الأداء 4. استخراج بعض الأسماء المذكرة والمؤنثة من جمل ونصوص قصيرة.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	1,25	41.67%	منخفض
معيار المحتوى	1.4.1.2 قراءة نصوص مناسبة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأناشيد وقصص من أدب الأطفال، وفهم معانيها، ووصف شخصيات القصة، وإعادة سرد أحداثها.		
معيار الأداء 1. قراءة أناشيد قصيرة مبسطة وحفظها.	0,50	16,67%	منخفض جدًّا
معيار الأداء 2. استنتاج المعنى العام للنشيد، وذكر معاني مفرداته.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0,25	8.33%	منخفض جدًّا
مستوى تحقق المعايير – فرع علوم اللغة	0.75	25%	منخفض
ثالثًا: مجال إنتاج اللغة	**المتوسط**	**النسبة المئوية**	**مستوى التحقق**
معيار المحتوى	1.6.1.2 استخدام عبارات التحدث والأساليب اللغوية المناسبة، والتحكم بلغة الجسد ونبرة الصوت، والتزام الوقت، وإجراء الحوارات مع الآخرين، واحترام وجهة نظرهم وتقبلها.		
معيار الأداء 1. استخدام بعض عبارات التحية والاستئذان والتقدير للكبار، ومحاكاة أساليب لغوية	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 2. تطبيق آداب التحدث والحوار، واستخدام الإشارات ونبرات الصوت المناسبة، والتزام الوقت المخصص للتحدث، واحترام وجهات نظر الآخرين وتقبلها.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0	0%	غير متحقق
معيار المحتوى	2.6.1.2 التخطيط لعرض ما يتحدث عنه، والتعبير عن أفكاره، ووصف آرائه ومشاعره وعلاقاته بالأشخاص والكائنات والأشياء والأماكن، ومراعاة الصحة اللغوية، وتوظيف التقنية المناسبة لعرض محتوى التحدث.		
معيار الأداء 1. التخطيط للتحدث أمام زملائه، وتوضيح غرض التحدث.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 2. التعبير عن ذاته، ووصف مشاعره، وعلاقاته بمن حوله.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. توظيف مجموعة مفردات درسها في حديثه، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 4. استخدام رسوم، أو صورمن الكتاب المدرسي عند التحدث، والتزام مناسبتها لموضوعه.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0	0%	غير متحقق
معيار المحتوى	1.7.1.2 كتابة الحروف والكلمات والجمل كتابةً صحيحةً واضحةً، وتطبيق أساسيات خط النسخ وقواعد الإملاء الأساسية.		
معيار الأداء 1. الكتابة بخط مقروء، وترك مسافات بين الكلمات والجمل. وتطبيق الرسم الصحيح للحرف، والاتجاه الصحيح للكتابة.	1	33.33%	منخفض
معيار الأداء 2. كتابة الحروف والكلمات بحركاتها القصيرة والطويلة.	3	100%	مرتفع
مستوى تحقق معيار المحتوى.	1.50	50%	متوسط
معيار المحتوى	2.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة، واستخدام عمليات الكتابة، وتنظيم عناصر الكتابة الأساسية، بصورة تعكس جودة المنتج الكتابي من حيث تنظيمه بأسلوب واضح.		
معيار الأداء 1. استخدام عمليات الكتابة (التخطيط للكتابة)، وكتابة جمل قصيرة واضحة ومتماسكة تعبر عن فكرة مركزية محددة.	0	0%	غير متحقق

ثالثًا: مجال إنتاج اللغة		المتوسط	النسبة المئوية	مستوى التحقق
معيار الأداء 2. كتابة الكلمات المنفردة كتابة صحيحة، وترتيب الجمل، وملء الفراغات والبطاقات بكلمات مناسبة وخط مقروء، واستخدام عناصر الكتابة (تنظيم الكتابة، اختيار الكلمات المناسبة لموضوع النص المكتوب).		0.66	22.22%	منخفض جدًّا
مستوى تحقق معيار المحتوى.		0,4	13.33%	منخفض جدًّا
معيار المحتوى	3.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة في مواقف حياتية متنوعة من محيطه، وتطبيق قواعد الكتابة الصحيحة.			
معيار الأداء 1. كتابة جمل قصيرة من كلمتين أو ثلاث كلمات في مجالات متنوعة (التحية، الشكر، الاعتذار).		0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى		0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق المعايير – فرع إنتاج اللغة		0.38	12.69%	منخفض جدًّا

يتّضح من الجدول (5) أنّ مستوى تحقّق المعايير جاء على النحو الآتي:

1. فيما يتعلق بمعايير استقبال اللغة، تحقق معيار المحتوى رقم 1.1.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.28) ونسبة مئوية قدرها (9.52%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.1.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.14) ونسبة مئوية قدرها (4.76%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 1.2.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1.42) ونسبة مئوية قدرها (47.6%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.2.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.25) ونسبة مئوية قدرها (8.33%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 3.2.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1) ونسبة مئوية قدرها (33.33%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الأول الابتدائي يتبين أنها تحققت بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (0.51) ونسبة مئوية قدرها (17.20%).
2. وفيما يتعلق بمعايير علوم اللغة، تحقق معيار المحتوى رقم 1.3.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1.25) ونسبة مئوية قدرها (41.67%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 1.4.1.2 بصورة منخفضة جدًّا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.25) ونسبة مئوية قدرها (8.33%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع علوم اللغة) في كتب لغتي بالصف الأول الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي قدره (0.75) ونسبة مئوية قدرها (25%).
3. وفيما يتعلق بمعايير إنتاج اللغة، لم يتحقق معيار المحتوى رقم 1.6.1.2 ومعيار المحتوى رقم 2.6.1.2 ومعيار المحتوى رقم 3.7.1.2،؛ حيث حصل كل منهم على متوسط حسابي قدره (0) ونسبة مئوية قدرها (0%)، أما معيار المحتوى رقم 1.7.1.2 فتحقق بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي قدره (1.50) ونسبة مئوية قدرها (50 %)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.7.1.2 بصورة منخفضة جدًّا،؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.4) ونسبة مئوية قدرها (13.33%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع إنتاج اللغة) في كتب لغتي بالصف الأول الابتدائي يتبين أنها تحقّقت بصورة منخفضةٍ جدًّا، وحصلت على متوسط حسابي قدره (0.38) ونسبة مئوية قدرها (12.69%).

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، ونصّه: «ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثاني الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟» تمّ تحليل كتابيْ الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وتمّ حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء وفقًا لفروع المجال، التي يوضّحها الجدول (6) فيما يأتي:

جدول (6)

تحقق معايير المحتوى والأداء (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الثاني الابتدائي

أولًا: فرع استقبال اللغة:	المتوسط	النسبة المئوية	مستوى التحقق
معيار المحتوى	1.1.1.2 استقبال الرسالة السمعية، ومتابعة موضوع المسموع، وتطبيق آداب الاستماع، وتذكر محتوى المسموع والتعليق عليه.		
معيار الأداء 1. استقبال الرسالة السمعية بحواسه، ومتابعة موضوع المسموع، والتعليق عليه.	1,5	50%	متوسط
معيار الأداء 2. تطبيق آداب الاستماع، وإظهار الاهتمام والتركيز في مضمون النص المسموع.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. تذكر وتسميع بعض الكلمات الواردة في النص المسموع، والتزام الظواهر الصوتية الأساسية (الحركات، المدود، التنوين، الشدة، ال الشمسية والقمرية).	0,67	22.33%	منخفض جدًّا
مستوى تحقق معيار المحتوى	0,71	23.80%	منخفض جدًّا
معيار المحتوى	2.1.1.2 تمييز الأصوات في النص المسموع، وتفسير معاني الكلمات، وتحليل مكونات الكلمات والجمل المسموعة، واستنتاج الأفكار، وتقويم المسموع.		
معيار الأداء 1. تمييز الأصوات المتقاربة النطق في المخرج والتنوين في النص المسموع.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 2. تفسير مجموعة من الكلمات في النص المسموع، وذكر ضدها.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. تحليل مكونات جملة مسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى حروف في جداول محددة بمحاكاة مثال معطى.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 4. استنتاج الفكرة العامة للنص المسموع، وإضافة أفكار أخرى.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 5. تقويم السلوك الخطأ في النص المسموع، ووصفه، واستنتاج بعض الاحتمالات لسبب الخطأ.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0	0%	غير متحقق
معيار المحتوى	1.2.1.2 قراءة كلمات وجمل ونصوص قصيرة في موضوعات متنوعة قراءة صحيحة بأصواتها وحركاتها وظواهرها الصوتية الأساسية، وتحقيق قدر من الطلاقة في القراءة.		
معيار الأداء 1. قراءة كلمات جديدة مشتملة على الظواهر الصوتية الأساسية (الحركات، المدود، التنوين، الشدة، ال الشمسية والقمرية).	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 2. قراءة كلمات مألوفة تحوي حروفًا تنطق ولا تكتب.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. قراءة الجمل القصيرة بطلاقة، وضبط كلماتها بالشكل، وتطبيق علامات الوصل والوقف.	2	66,67%	متوسط
مستوى تحقق معيار المحتوى	0.8	26.66%	منخفض
معيار المحتوى	2.2.1.2 اكتساب مفردات جديدة، وفهم معانيها، وإيجاد أضدادها، واستخدامها، وتوظيف مصادر المعلومات المختلفة لاكتسابها.		
معيار الأداء 1. ذكر المترادفات لبعض المفردات في النصوص، وتصنيفها حسب معانيها.	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 2. تمييز المفردات بحسب حركات حروفها وبعض خصائصها.	1	33,33%	منخفض

معيار الأداء 3. استخدام المفردات ومرادفاتها في جمل مفيدة.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	1	33,33%	منخفض
معيار المحتوى	3.2.1.2 فهم الأفكار والمعاني للنصوص المقروءة وتحليلها واستنتاجها وتقويمها.		
معيار الأداء 1. طرح أسئلة مناسبة حول النص المقروء، والإجابة عنها بأسلوبه.	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 2. توضيح الهدف العام للنص المقروء، وتحديد الأفكار الرئيسة فيه، وتفسيرها.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. استنتاج بعض الأحداث الواردة في النص المقروء، وتمثيلها بالصور بحسب تسلسلها.	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 4. إبداء الرأي حول وجهات النظر المختلفة في النص المقروء ومضمونه.	1	33,33%	منخفض
مستوى تحقق معيار المحتوى	1.12	37,5%	منخفض
مستوى تحقق المعايير – فرع استقبال اللغة	0.70	23.42%	منخفض
ثانيًا: فرع علوم اللغة	**المتوسط**	**النسبة المئوية**	**مستوى التحقق**
معيار المحتوى	1.3.1.2 استخدام بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وظرفي الزمان والمكان، وبعض الحروف وأدوات الاستفهام، وتمييز أقسام الكلمة وأنواع الاسم من حيث الجنس والعدد.		
معيار الأداء 1. استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب للمفرد والمثنى والجمع (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن).	3	100%	مرتفع
معيار الأداء 2. صياغة جمل قصيرة متضمنة الأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع (الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي).	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 3. تكوين جمل تتضمن بعض ظروف الزمان والمكان (صباح، مساء، أمام، خلف، بعد، قبل، فوق، تحت).	2	66,67%	متوسط
معيار الأداء 4. استخراج حروف جر (من، إلى، عن، في) من جمل ونصوص قصيرة، وتحديد حركة الاسم المجرور بعدها.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 5. تكوين جمل متضمنة حرف النداء (يا).	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0.83	27,77%	منخفض
معيار المحتوى	1.4.1.2 قراءة نصوص مناسبة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأناشيد وقصص من أدب الأطفال، وفهم معانيها، ووصف شخصيات القصة، وإعادة سرد أحداثها.		
معيار الأداء 1. قراءة نصوص من الأحاديث الشريفة، ومن الأناشيد قراءة صحيحة، وحفظها.	1,33	44,33%	منخفض
معيار الأداء 2. استنتاج المعنى العام، واستخراج الأفكار الرئيسة من الأحاديث الشريفة والأناشيد، وذكر معاني مفرداتها	0,67	22,33%	منخفض جدًّا
مستوى تحقق معيار المحتوى	1	33,33%	منخفض
مستوى تحقق المعايير – فرع علوم اللغة	0.91	30.55%	منخفض
ثالثًا: مجال إنتاج اللغة:	**المتوسط**	**النسبة المئوية**	**مستوى التحقق**
معيار المحتوى	1.6.1.2 استخدام عبارات التحدث والأساليب اللغوية المناسبة، والتحكم بلغة الجسد ونبرة الصوت، والتزام الوقت، وإجراء الحوارات مع الآخرين، واحترام وجهة نظرهم وتقبلها.		
معيار الأداء 1. استخدام أساليب لغوية محددة للحصول على معلومات تهمه، ولعرض مشكلات، وتقديم توجيهات.	0	0%	غير متحقق

معيار الأداء 2. تطبيق آداب التحدث والحوار بطلاقة، ومراعاة التوافق بين لغة الجسد ونبرة الصوت المستخدمة، والتزام الوقت المخصص للتحدث، واحترام وجهات نظر الآخرين وتقبلها، وعدم مقاطعتهم في أثناء تحدثهم.	0	0%	غير متحقق
مستوى تحقق معيار المحتوى	0	0%	غير متحقق
معيار المحتوى	2.6.1.2 التخطيط لعرض ما يتحدث عنه، والتعبير عن أفكاره، ووصف آرائه ومشاعره وعلاقاته بالأشخاص والكائنات والأشياء والأماكن، ومراعاة الصحة اللغوية، وتوظيف التقنية المناسبة لعرض محتوى التحدث.		
معيار الأداء 1. التخطيط للتحدث أمام زملائه، وتحديد عنوان مناسب لعناصر حديثه.	0	0%	غير متحقق
معيار الأداء 2. التعبير عن ذاته، ووصف ميوله، والتزام معايير صدق ما يتحدث عنه.	1	33,33%	منخفض
معيار الأداء 3. توظيف مجموعة مفردات وجمل قصيرة درسها تشكل فقرة واحدة، وإلقائها بشكل صحيح.	1	33,33%	منخفض
معيار الأداء 4. استخدام رسوم، أو صورمن الكتاب المدرسي، أو الوسائل التقنية المناسبة لإمكاناته عند التحدث، والتزام مناسبتها لموضوعه.	1	33,33%	منخفض
مستوى تحقق معيار المحتوى	0,75	25%	منخفض
معيار المحتوى	1.7.1.2 كتابة الحروف والكلمات والجمل كتابة صحيحة واضحة، وتطبيق أساسيات خط النسخ وقواعد الإملاء الأساسية.		
معيار الأداء 1. كتابة الكلمات بحركاتها بخط النسخ وبمحاكاة نمط، وتطبيق الرسم الصحيح للحرف وموقعه من السطر، واتجاه الكتابة وتناسق الكلمات.	3	100%	مرتفع
معيار الأداء 2. كتابة الكلمات والجمل القصيرة المشتملة على (الحركات، المدود، التنوين، الشدة، ال الشمسية والقمرية).	3	100%	مرتفع
مستوى تحقق معيار المحتوى	3	100%	مرتفع
معيار المحتوى	2.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة، واستخدام عمليات الكتابة، وتنظيم عناصر الكتابة الأساسية، بصورة تعكس جودة المنتج الكتابي من حيث تنظيمه بأسلوب واضح		
معيار الأداء 1. استخدام عمليات الكتابة (التخطيط للكتابة) لجمع الأفكار ذات العلاقة في مكان واحد في الفقرة المكتوبة، ومراعاة التركيز والترابط.	1	44.33%	منخفض
معيار الأداء 2. كتابة العناوين كتابة صحيحة، وترتيب الجمل، وملء الفراغات بجمل قصيرة وخط واضح، وتطبيق عناصر الكتابة (تنظيم الكتابة، اختيار الكلمات المناسبة لموضوع النص المكتوب).	1,33	33,33%	منخفض
مستوى تحقق معيار المحتوى	1,2	40%	منخفض
معيار المحتوى	3.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة في مواقف حياتية متنوعة من محيطه، وتطبيق قواعد الكتابة الصحيحة.		
معيار الأداء 1. كتابة جمل قصيرة حول موضوع يهمه، وإكمال المقدمة والخاتمة، واستخدام الجمل والعبارات المناسبة في المناسبات والمواقف المختلفة.	1,33	44.33%	منخفض
مستوى تحقق معيار المحتوى	1,33	44.33%	منخفض
مستوى تحقق المعايير – فرع إنتاج اللغة	1	33.33%	منخفض

يتّضح من الجدول (6) أنّ مستوى تحقّق المعايير جاء على النحو الآتي:

1. بخصوص معايير استقبال اللغة، تحقق معيار المحتوى رقم 1.1.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.71) ونسبة مئوية قدرها (23.80%)، ولم يتحقق معيار المحتوى رقم 2.1.1.2؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0) ونسبة مئوية قدرها (0%) وبخصوص معايير الأداء المنبثقة منه جاءت متماثلة؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (0) ونسبة مئوية قدرها (0%)، بينما تحقق معيار المحتوى رقم 1.2.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (0.8) ونسبة مئوية قدرها (26.66%)، بينما تحقق معيار المحتوى رقم 2.2.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط

حسابي قدره (1) ونسبة مئوية قدرها (33.33%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 3.2.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1.12) ونسبة مئوية قدرها (37.50%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الثاني الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي قدره (0.70) ونسبة مئوية قدرها (23.42%).

2. بخصوص معايير علوم اللغة، تحقق معيار المحتوى رقم 1.3.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (0.83) ونسبة مئوية قدرها (27.77%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 1.4.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1) ونسبة مئوية قدرها (33.33%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع علوم اللغة) في كتابيْ لغتي بالصف الثاني الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي قدره (0.91) ونسبة مئوية قدرها (30.55%)

3. وبخصوص مستوى تحقق معايير (فرع إنتاج اللغة) في كتب لغتي بالصف الثاني الابتدائي، يتّضح من الجدول (6) أنّ مستوى تحقّق المعايير جاء على النحو الآتي: لم يتحقق معيار المحتوى رقم 1.6.1.2؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0) ونسبة مئوية قدرها (0%)، بينما تحقق معيار المحتوى رقم 2.6.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (0.75) ونسبة مئوية قدرها (25%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 1.7.1.2 بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي قدره (3) ونسبة مئوية قدرها (100%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.7.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1.2) ونسبة مئوية قدرها (40 %)، وتحقق معيار المحتوى رقم 3.7.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (1.33) ونسبة مئوية قدرها (44.33%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع إنتاج اللغة) في كتب لغتي بالصف الثاني الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي قدره (1) ونسبة مئوية قدرها (33.33%).

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، ونصّه: «ما مستوى اتساق كتب لغتي للصف الثالث الابتدائي مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟» تمّ تحليل كتابيْ الطالب للفصلين الدراسيين الأول والثاني، وتمّ حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء وفقًا لفروع المجال، التي يوضّحها الجدول (7) فيما يأتي

جدول (7)

مستوى تحقق معايير المحتوى والأداء (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي

مستوى التحقق	النسبة	المتوسط	أولًا: فرع استقبال اللغة	
1.1.1.2 استقبال الرسالة السمعية، ومتابعة موضوع المسموع، وتطبيق آداب الاستماع، وتذكر محتوى المسموع				معيار المحتوى
متوسط	66,7%	2	معيار الأداء 1. استقبال الرسالة السمعية بحواسه، ومتابعة موضوع المسموع، وإبداء رأيه فيه.	
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 2. تطبيق آداب الاستماع بإنصات؛ لتعرف تتابع الأحداث في النص المسموع.	
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 3. تذكر وتسميع نصوص سماعية من القرآن الكريم والحديث الشريف، والأناشيد الواردة في النص المسموع. والتزام الظواهر الصوتية المدروسة وظواهر أخرى (التاء المبسوطة "المفتوحة" والمربوطة).	
منخفض جدًّا	22.3%	0,67	مستوى تحقق معيار المحتوى	
2.1.1.2 تمييز الأصوات في النص المسموع، وتفسير معاني الكلمات، وتحليل مكونات الكلمات والجمل المسموعة، واستنتاج الأفكار، وتقويم المسموع.				معيار المحتوى
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 1. تمييز معاني المفردات الناتجة من تغيير الصوائت القصار في النص المسموع.	
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 2. تفسير مجموعة من الكلمات في النص المسموع، وذكر ضدها ومرادفها.	
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 3. تحليل مكونات جمل مسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى أقسامها (اسم، فعل، حرف).	
منخفض	33,33%	1	معيار الأداء 4. استنتاج الفكرة العامة للنص المسموع، وتوليد أفكار مبتكرة ومختلفة.	

مستوى التحقق	النسبة	المتوسط	أولًا: فرع استقبال اللغة
منخفض جدًّا	22,33%	0,67	معيار الأداء 5. تقويم السلوك الخطأ في النص المسموع، واستنتاج بعض الاحتمالات لسبب الخطأ، واقتراح بعض المعالجات له.
منخفض جدًّا	12,12%	0,36	مستوى تحقق معيار المحتوى
1.2.1.2 قراءة كلمات وجمل ونصوص قصيرة في موضوعات متنوعة قراءة صحيحة بأصواتها وحركاتها وظواهرها الصوتية الأساسية، وتحقيق قدر من الطلاقة في القراءة.			معيار المحتوى
مرتفع	100%	3	معيار الأداء 1. قراءة جمل تحوي كلمات تمثل الظواهر الصوتية المدروسة وظواهر أخرى (التاء المبسوطة "المفتوحة" والمربوطة).
متوسط	66,7%	2	معيار الأداء 2. قراءة كلمات مألوفة تحوي حروفًا تكتب ولا تنطق.
منخفض	44,33%	1,33	معيار الأداء 3. قراءة النصوص القصيرة بطلاقة، وضبط كلماتها بالشكل، وتطبيق علامات الوصل والوقف ونبرات الصوت وفق المعنى.
متوسط	60%	1.8	مستوى تحقق معيار المحتوى
2.2.1.2 اكتساب مفردات جديدة، وفهم معانيها، وإيجاد أضدادها، واستخدامها، وتوظيف مصادر المعلومات المختلفة لاكتسابها.			معيار المحتوى
متوسط	66,67%	2	معيار الأداء 1. ذكر بعض المترادفات والأضداد للمفردات الجديدة في النصوص، وتصنيفها حسب معانيها.
منخفض	33,33%	1	معيار الأداء 2. تمييز المفردات بحسب معانيها ونوعها (مفرد، مثنى، جمع).
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 3. استخدام المفردات ومرادفاتها وأضدادها في جمل مفيدة، وتوضيح معانيها.
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 4. استخدام المصادر المختلفة؛ للوصول إلى معاني المفردات الجديدة.
منخفض	28.57%	0,85	مستوى تحقق معيار المحتوى.
3.2.1.2 فهم الأفكار والمعاني للنصوص المقروءة وتحليلها واستنتاجها وتقويمها.			معيار المحتوى
منخفض	33,33%	1	معيار الأداء 1. طرح أسئلة تتطلب إجابات تذكرية حول النص المقروء، والإجابة عنها بأسلوبه.
منخفض جدًّا	16,67%	0,50	معيار الأداء 2. استنتاج الهدف العام للنص المقروء، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية فيه، وإعادة تنظيمها.
غير متحقق	0%	0	معيار الأداء 3. استنتاج الهدف العام من النص المقروء من عدة خيارات
منخفض	33,33%	1	معيار الأداء 4. إبداء الرأي حول النص المقروء ومضامينه، والتعليل لرأيه.
منخفض جدًّا	20.83%	0,625	مستوى تحقق معيار المحتوى
منخفض	25.22%	0.75	مستوى تحقق المعايير – فرع استقبال اللغة
ثانيًا: فرع علوم اللغة			
1.3.1.2 استخدام بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وظرفي الزمان والمكان، وبعض الحروف وأدوات الاستفهام، وتمييز أقسام الكلمة وأنواع الاسم من حيث الجنس والعدد.			معيار المحتوى
غير متحقق			معيار الأداء 1. استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب للمفرد والمثنى والجمع، وبعض الضمائر المتصلة (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن، تاء المتكلم، ألف الاثنين، واو الجماعة، نون النسوة).
غير متحقق			معيار الأداء 2. التمثيل لأنواع الاسم من حيث العدد (مفرد، مثنى، جمع).
غير متحقق			معيار الأداء 3. تحليل كلمات الجملة إلى أقسامها (اسم، فعل، حرف).

مستوى التحقق	النسبة	المتوسط	أولًا: فرع استقبال اللغة
غير متحقق			معيار الأداء 4. استخراج حروف العطف (الواو، الفاء، ثم) من جمل ونصوص قصيرة، وملاحظة مطابقة حركة ما بعدها لما قبلها.
متوسط			معيار الأداء 5. تكوين جمل متضمنة حرف الاستثناء (إلا).
منخفض جدًّا			مستوى تحقق معيار المحتوى
1.4.1.2 قراءة نصوص مناسبة من القرآن الكريم والحديث الشريف والأناشيد وقصص من أدب الأطفال، وفهم معانيها، ووصف شخصيات القصة، وإعادة سرد أحداثها			معيار المحتوى
منخفض			معيار الأداء 1. قراءة نصوص متنوعة من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، ومن الأناشيد قراءة صحيحة، وحفظها.
غير متحقق			معيار الأداء 2. استنتاج المعنى العام، واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية من النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة والأناشيد، وتوضيح معاني مفرداتها.
غير متحقق			معيار الأداء 3. قراءة قصص قصيرة من أدب الأطفال، وسرد أحداثها، ووصف شخصياتها.
منخفض جدًّا			مستوى تحقق معيار المحتوى
منخفض جدًّا			مستوى تحقق المعايير – فرع علوم اللغة
ثالثًا: فرع إنتاج اللغة.			
1.6.1.2 استخدام عبارات التحدث والأساليب اللغوية المناسبة، والتحكم بلغة الجسد ونبرة الصوت، والتزام الوقت، وإجراء الحوارات مع الآخرين، واحترام وجهة نظرهم وتقبلها.			معيار المحتوى
غير متحقق			معيار الأداء 1. استخدام عبارات التحدث والأساليب اللغوية المناسبة في مواقف اجتماعية محددة.
غير متحقق			معيار الأداء 2. تطبيق آداب التحدث والحوار بطلاقة، والتحكم في لغة الجسد ونبرة الصوت المستخدمة، والتزام الوقت المخصص للتحدث، واحترام وجهات نظر الآخرين وتقبلها، وعدم مقاطعتهم في أثناء تحدثهم.
غير متحقق			مستوى تحقق معيار المحتوى
2.6.1.2 التخطيط لعرض ما يتحدث عنه، والتعبير عن أفكاره، ووصف آرائه ومشاعره وعلاقاته بالأشخاص والكائنات والأشياء والأماكن، ومراعاة الصحة اللغوية، وتوظيف التقنية المناسبة لعرض محتوى التحدث.			معيار المحتوى
غير متحقق			معيار الأداء 1. التخطيط للتحدث أمام زملائه، واختيار مقدمة مناسبة لغرض حديثه.
غير متحقق			معيار الأداء 2. التعبير عن أفكاره، ووصف علاقته ببيئته، وذكر معلومات حولها.
غير متحقق			معيار الأداء 3. توظيف بعض الأساليب اللغوية التي درسها (أسلوب الاستفهام، والاستثناء) في تعبيره عن فكرة ما في فقرة أو فقرتين.
منخفض			معيار الأداء 4. استخدام صور ومقاطع فيديو بمواصفات محددة عند التحدث، والتزام مناسبتها لموضوعه.
منخفض جدًّا			مستوى تحقق معيار المحتوى
1.7.1.2 كتابة الحروف والكلمات والجمل كتابة صحيحة واضحة، وتطبيق أساسيات خط النسخ وقواعد الإملاء الأساسية.			معيار المحتوى

مستوى التحقق	النسبة	المتوسط	أولًا: فرع استقبال اللغة
منخفض			معيار الأداء 1. كتابة الكلمات بحركاتها بخط النسخ وبمحاكاة نمط، وتطبيق قواعد خط النسخ الأساسية في رسم الحروف، والتمييز بين الحروف المتشابهة مع ترك هوامش عن يمين الصفحة ويسارها.
متوسط			معيار الأداء 2. كتابة كلمات وجمل قصيرة مضبوطة بالشكل، وإدخال بعض الحروف على الكلمات (الباء واللام والفاء)، والتمييز بين كتابة التاء المبسوطة "المفتوحة" والمربوطة.
منخفض			مستوى تحقق معيار المحتوى
			2.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة، واستخدام عمليات الكتابة، وتنظيم عناصر الكتابة الأساسية، بصورة تعكس جودة المنتج الكتابي من حيث تنظيمه بأسلوب واضح.
			معيار المحتوى
منخفض			معيار الأداء 1. استخدام عمليات الكتابة (التخطيط للكتابة) لإنشاء فقرة، وتطوير فكرة رئيسة تتضمن تفاصيل وحقائق وأمثلة تدعم الفكرة.
منخفض جدًّا			معيار الأداء 2. كتابة الفقرة كتابة صحيحة، وتحديد الفكرة الرئيسة والفرعية وتوسيعها، واستخدام عناصر الكتابة (تنظيم الكتابة، اختيار الكلمات المناسبة لموضوع النص المكتوب، كتابة الأفكار بشكل متتابع).
منخفض			مستوى تحقق معيار المحتوى
			3.7.1.2 كتابة جمل وفقرات قصيرة في مواقف حياتية متنوعة من محيطه، وتطبيق قواعد الكتابة الصحيحة.
			معيار المحتوى
متوسط			معيار الأداء 1. كتابة فقرة قصيرة عن مشاهداته اليومية، والتعليق على الصور والرسومات.
متوسط			مستوى تحقق معيار المحتوى.
منخفض جدًّا			مستوى تحقق المعايير – فرع إنتاج اللغة.

يتّضح من الجدول (7) أنّ مستوى تحقّق المعايير جاء على النحو الآتي:

1. بخصوص مستوى تحقق معايير (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي، يتّضح من الجدول (7) أنّ معيار المحتوى رقم 1.1.1.2 تحقّق بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.67) ونسبة مئوية قدرها (22.3%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.1.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.36) ونسبة مئوية قدرها (12.12%)، وتحقّق معيار المحتوى رقم 1.2.1.2 بمستوى متوسط بمتوسط حسابي قدره (1.8) ونسبة مئوية قدرها (60%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.2.1.2 بمستوى منخفض بمتوسط حسابي قدره (0.85) ونسبة مئوية قدرها (28.57%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 3.2.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.625) ونسبة مئوية قدرها (20.83%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع استقبال اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى (منخفض) بمتوسط حسابي قدره (0.75) ونسبة مئوية قدرها (25.22%).
2. وبخصوص مستوى تحقق معايير المحتوى (فرع علوم اللغة) في كتب لغتي، يتضح من الجدول (7) تحقق معيار المحتوى رقم 1.3.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.33) ونسبة مئوية قدرها (11.11%) وتحقق معيار المحتوى رقم 1.4.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.22) ونسبة مئوية قدرها (7.40%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع علوم اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي يتبين أنها لم تحققت بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصلت -بشكل عام-على متوسط حسابي قدره (0.26) ونسبة مئوية قدرها (8.88%).
3. وبخصوص مستوى تحقق معايير المحتوى والأداء (فرع إنتاج اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي يتّضح من الجدول (7) أنّ معيار المحتوى رقم 1.6.1.2 لم يتحقّق.؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0) ونسبة مئوية قدرها (0%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.6.1.2 بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصل على متوسط حسابي قدره (0.16) ونسبة

مئوية قدرها (5.55%)، في حين تحقق معيار الأداء رقم (4) بمستوى منخفض بمتوسط حسابي (1) ونسبة مئوية قدرها (33.33%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 1.7.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (0.83) ونسبة مئوية قدرها (27.77%)، وتحقق معيار المحتوى رقم 2.7.1.2 بمستوى منخفض، بمتوسط حسابي قدره (0.80) ونسبة مئوية قدرها (26.66%)، وتحقّق معيار المحتوى رقم 3.7.1.2 بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي قدره (1.5) ونسبة مئوية قدرها (50%)، وبصورةٍ أكثر شمولًا لمستوى تحقق معايير المحتوى ومعايير الأداء (فرع إنتاج اللغة) في كتب لغتي بالصف الثالث الابتدائي، يتبين أنها تحققت بمستوى منخفض جدًا؛ حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (0.72) ونسبة مئوية قدرها (24%).

وبنظرة شاملة على مستوى اتساق كتب اللغة العربية للصفوف (1-3) مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم، يلخص الجدول (8) مستوى تحقق تلك المعايير في جميع كتب لغتي بالصفوف (1-3) في جميع فروع المجال (استقبال اللغة، علوم اللغة، إنتاج اللغة).

جدول (8)

مستوى تحقق معايير المحتوى والأداء في جميع كتب لغتي للصفوف (1-3) بجميع فروع المجال

فروع المجال	استقبال اللغة		علوم اللغة		إنتاج اللغة		المجموع		مستوى التحقق
الصفوف	متوسط	%	متوسط	%	متوسط	%	متوسط	%	
الصف الأول الابتدائي	0.51	17.20%	0.75	25%	0.38	12.69%	0.54	18.22%	منخفض جدًّا
الصف الثاني الابتدائي	0.70	23.42%	0.91	30,55%	1	33.33%	0.87	29%	منخفض
الصف الثالث الابتدائي	0.75	% 25.22	0.26	8.88%	0.72	% 24	0.57	19.22%	منخفض جدًّا
المجموع	0.65	21.77%	0.64	21.33%	0.7	23.33%	0.66	22.11%	منخفض جدًّا
مستوى التحقق	منخفض جدًّا		منخفض جدًّا		منخفض جدًّا		منخفض جدًّا		

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

يمكن تفسير النتائج التي تمّ التوصل إليها في ضوء ما يأتي:

- معالجة بعض نواتج التعلم في كتب لغتي للصفوف (1-3) لم تتسق مع ما تتطلّبه طبيعة تلك النواتج من شمولية في الطرح والمعالجة، بما يستلزم ضرورة تحديدها ابتداءً، بوصفها نواتج مستهدفة بالتنمية تتطلَّب محتوًى مباشرًا ومنظماتٍ بصريةً وصولًا إلى أساليب تقويمية تستهدف قياس تلك النواتج، ودلّت نتائج التحليلات على أنّ معالجة هذه النواتج جاءت مختزلةً ومبتورة ومقتصرة على جانبٍ واحدٍ من جوانب المعالجة في أغلب المواطن. حيث ركّز الكتب التي تمَّ تحليلها على المنظمات البصرية، وبالأخص الصور، في مقابل إهمال الجوانب الأخرى، كما أن مستوى العناية بمعايير (الاستماع) في الكتب التي تم تحليلها كان دون المستوى المأمول، فليس هناك فقرة شارحة تذكر المتعلم بآداب الاستماع للآخرين والإنصات لهم، وتلفت انتباهه للمعلومات الواردة في النص المسموع، كجلوس المتعلم بشكلٍ جيدٍ وانتباهه لما سيستمع إليه، وما سيُذكَر له من معلوماتٍ وأهداف النصوص الواردة في الكتب، ويمكن القول إنّ انحسار تحقق معظم المعايير في فئة واحدة من المنظمات البصريّة يقلّص من فرص تحققها في بقية المحتوى اللغوي المباشر أو الأنشطة التقويمية، ممّا يفسّر انخفاض مستوى التحقق.
- كثير من نواتج التعلم لم تُعالَجْ معالجةً صريحةً، إنما وردت ضمنًا في ثنايا الأنشطة اللغوية، حيث لم تسبق الأنشطة اللغوية بمحتوى مباشر (فقرة شارحة، تعريف، مثال) ولا بمنظم بصري (خريطة، جدول، شكل، صورة) يعالج نواتج التعلم بشكل صريح وواضح، ويقتضي التدريب اللغويّ السليم أن تتمّ الإشارة إلى النتائج أو الأهداف اللغوية المراد تحقيقها في مستهلّ الدرس اللغوي؛ حتى يكونَ كلٌّ من المعلم والمتعلم على وعيٍ تام بذلك، وأنْ تتمّ معالجتها بصورة متنامية وواعية.
- قلة المواقف اللغوية المقصودة التي تُدرِّبُ المتعلمين على بعض المهارات، مثل: الاستماع والتحدث، ويعضد هذا التفسير نتائج عدد من الأدبيات والدراسات السابقة (الدبيان وعطية وحافظ، 2011م؛ الحربي؛ 2016م؛ قاسم

والحديبي،2016م؛ مصطفى، 2019م) التي أشارت -في مجملها- إلى إهمال التّدريب على المهارات اللغوية بصورة عملية في المقررات اللغوية.

- من أسباب انخفاض مستويات تحقّق المعايير: تباين مجال معالجة عناصر المحتوى اللغوي وارتباطها بفكرة محورية دون أفكار أخرى، فعلى سبيل المثال لم يتحقّق -في الصف الثالث- معيار الاستماع المرتبط بتفسير مجموعة من الكلمات في النص المسموع، وذكر ضدها ومرادفها؛ لاقتصار معالجة هذا المعيار في الكتب المقررة على النصوص القرائية، وما يرتبط بها من أنشطة لغوية، بعيدًا عن سياقات النص المسموع، ومن هذا التّباين في مجال المعالجة يمكن تفسير مستوى عدم التّحقق والانخفاض لكثير من المعايير.
- لم تُعالَج بعض المعايير في كتب لغتي التي تمّ تحليلها بالشكل الأمثل، حيث تظهر المعالجة بصورة أفضل في صفوف أخرى، ومعايير اللغة العربية تؤكد على مبدأ التكامل الأفقي والرأسي بين جميع عناصرها وجميع المراحل الدراسية، وهذا المبدأ لم يتمّ تحقيقه بصورة مُثلى، ومن الشواهد على ذلك: المعيار الذي ينص على قراءة أناشيد قصيرة مبسطة وحفظها، حيث لم يتحقّق في الصف الأول الابتدائي، وإنما تحقق في الصف الثاني الابتدائي وبصورة (مثال) في (8) مواضع، وبصورة منظم بصري (صورة) في 4 مواضع، ومن الشواهد على ذلك: المعيار الذي ينص على ذكر معاني مفردات الأحاديث الشريفة والأناشيد. حيث لم يتحقق في الصف الأول الابتدائي، وإنما تحقّق في الصف الثاني الابتدائي وبصورة منظم بصري (جدول) في (7) مواضع؛ مما يفسر انخفاض مستوى التحقق. ويعضد هذا التفسير نتائج عدد من الأدبيات والدراسات السابقة على نحو ما أشارت إليه دراسة كل من عطية (2009م) وعبد النبي (2014م) من ضعف تمثيل المعايير في محتوى مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وافتقاد المتوافر منها للتكامل والشمول والترابط نظرًا لتذبذبها وعدم انتظامها من صف لآخر. وأظهرت دراسة (الحريشي 2014م) و(القصير،2016م) و(الحميضي،1436هـ) تدنيّ تحقّق معيار أدب الطفل في كتب لغتي للصفوف(1-3).
- هناك أسباب قد تعود إلى طبيعة العمليات العقلية وتباينها في المقررات القائمة عن مستوى عمقها في المعايير، حيث ركّزت الكتب التي تمّ تحليلها على مستويات عقلية دنيا، وقلّ اهتمامُهما بالمستويات العليا، فثمة فجوةٌ واضحةٌ بين ما استهدفته المعايير وبين ما عالجته الكتب التي تمّ تحليلها، إذ اتّسمت المعايير الموجّهة لطلاب الصف الأول بالعمق، الذي لم يقابله مستوى مماثل له في الكتب التي تمّ تحليلها.
- قد يعود انخفاض تحقّق معايير مستوى التأسيس (1-3) إلى دقة معايير مناهج التعليم العام في مجال اللغة العربية ودقة محدداتها، وعمق مستواها وامتدادها عبر الصفوف الثلاثة، وهذا ما لم يتوفّر في الكتب التي تمّ تحليلها، إذ اتّضح تفاوت تحقّق بعض المعايير من صفٍّ لآخر بمستوى التأسيس.
- ومما يفسّر انخفاض مستوى تحقق معايير مستوى التأسيس (1-3) هو تفتيت المعالجة اللغوية لعلوم اللغة (النحو والنصوص الأدبية) في الكتب التي تمّ تحليلها للصفوف (1-3)، فعلى سبيل المثال لم يتمّ ربط المعايير المتوفرة في الصف الأول بمستوى أعمق في صفوف أعلى منها، فضلًا عن انحسارها في الجانب المعرفي، وافتقار ربطها بواقع المتعلم وبيئته وحياته ومجتمعه؛ يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتفتيتها، والمعرفة وحدها لا تكفي لإرساء دعائم الممارسة اللغوية السليمة، إضافة إلى أن بعض معايير القواعد النحوية والنصوص الأدبية لم تُعالَج في كتب الصف الثالث التي تم تحليلها بالشكل الأمثل، حيث تظهر المعالجة بصورة أفضل في صفوف أخرى. وتؤكّد معايير اللغة العربية على مبدأ التكامل الأفقي والرأسي بين جميع عناصرها وجميع المراحل الدراسية، وهذا المبدأ لم يتم تحقيقه بصورة مثلى في الكتب التي تم تحليلها.
- ومن الأسباب التي تفسِّر انخفاض مستوى تحقّق المعايير في كتب لغتي للصفوف (1-3) أنّ عددًا من المعايير المنصوص عليها عولجت في كتاب صفٍ آخر يختلف عن الصفِّ المنصوص عليه في مصفوفة المعايير، فثمّة تباين بين موضوعات الكتب القائمة وما نصَّت عليه المعايير، فعلى سبيل المثال، عُولِجت معايير الكتابة المحددة في مصفوفة المعايير لطلاب الصف الثالث في الكتب القائمة في الصف الثاني، ومن هذا التّباين يمكن تفسير انخفاض مستوى التّحقق لعددٍ من المعايير.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الرئيس الثاني:

نَصَّ السُّؤال الرئيس الثاني للدّراسة على: «ما التصور المقترح لتطوير كتب لغتي بالصفوف (1-3) في ضوء مستوى اتساقها مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم؟» وقد تطلبت الإجابة عن هذا السُّؤال الوقوف على المعايير التي لم

تتحقق أو كان تحققها منخفضًا جدًا أو منخفضًا، والسعي لاستهدافها، بما تتطلّبه طبيعة المعايير، وقد تمّ تنظيم التصور المقترح في بُعْدين: البُعْد الأول: ويتناول مقترحات عامة لتطوير كتب لغتي للصفوف (1-3)، والبُعْد الثاني: تضمّن مقترحات أكثر خصوصيةً، حيث تمّ ربطها بفروع مجال اللغة العربية (استقبال اللغة- علوم اللغة- إنتاج اللغة)، استئناسًا بمحدّدات أداة التّحليل، وبالدراسات السّابقة ذات الصلة ببناء كتب تعليم اللغة العربية وتطويرها، وفقًا لما يوضّحه الجدول (9):

جدول(9)

التصور المقترح لتطوير كتب لغتي بالصفوف(1-3)

مقترحات عامة لتنظيم كتب لغتي للصفوف (1-3)	
1. الاهتمام بتحديد الأهداف والنواتج المستهدفة بوضوح ودقة لتساعد في تحديد مخرج التعلم المستهدف من كل (درس/موقف لغوي).	2. تنويع أنشطة التعليم والتعلم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأنماط تعلمهم، ومستويات ذكائهم المتباينة وحاجاتهم.
3. توفير سياقات وخبرات تعليمية منوعة داخل المدرسة وخارجها تسمح للمتعلمين باكتساب المهارات اللغوية وممارستها بما يؤدي إلى تنمية معارفهم ومهاراتهم.	4. إعادة تنظيم الترابط الأفقي والترابط الرأسي بين الوحدات الدراسية سواء بين موضوعات الكتاب الواحد، أو فيما بين الصفوف الدراسية، والاهتمام بما تتناوله من مضامين ومعلومات ومعارف والعمل على تدرجها وتعميقها من مستوى لآخر.
5. العمل على تحقيق الترابط الأفقي والامتداد الرأسي للمهارات اللغوية والقيم والأفكار المحورية والرئيسة لصفوف مستوى التأسيس. ويكون مرتبطًا في محتواه وأنشطته بحياة المتعلم وحاجاته وخصائصه النمائية، واستحضار حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم وخصائصهم النمائية عند تأليف كتب لغتي.	6. الموازنة بين فروع مجال اللغة العربية (استقبال اللغة – علوم اللغة – إنتاج اللغة) وعدم طغيان فرع على حساب فرع آخر وفقًا لنسب التناول التي حدّدتها المعايير، ليتحقق الترابط المستهدف؛ ذلك أن (استقبال اللغة) يسهم في زيادة الحصيلة المعرفية واللغوية للمتعلمين التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في (إنتاجهم اللغة)، ولكن ذلك لا يمكن أن يتحقق على أكمل وجه دون تنمية معارفهم ومفاهيمهم اللغوية وإثرائها عن طريق تدريسهم (علوم اللغة).

مقترحات اتساق كتب لغتي للصفوف (1-3) وفقًا لفروع المجال		
مقترحات فرع استقبال اللغة	مقترحات فرع علوم اللغة	مقترحات فرع إنتاج اللغة
1. التّوسع في استخدام الوسائط الرقمية قبل عرض النص المسموع، واستخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة لتطبيق أنشطة الاستماع.	1. استخدام المنظمات البصرية (خريطة مفاهيم – جدول – شكل – صورة) لتصنيف الضمائر، وزيادة مستوى فهم المحتوى المتعلق بها.	1. إعادة صياغة مواقف التحدث بصورة تواصلية بحيث يتحقق فيها مستوى مقبول من إشراك المتعلمين بطريقة جماعية.
2. وضع أسئلة عن النص المسموع يستطيع من خلالها المتعلم الإجابة عليها، وبأنماط متنوعة من الأسئلة المقالية والموضوعية.	2. تضمين كتب لغتي تدريبات متنوّعة تستهدف تطبيق قواعد النحو عمليًّا، واستخدام الضمائر في جملٍ مفيدةٍ.	2. التوسع في الأنشطة اللغوية الموجهة للتحدث، مع ضرورة ارتباط المضامين المراد التحدث حولها بالعلوم والمعارف الحديثة ذات الصلة بروح العصر (التقني).
3. تكوين قاموس لغوي متدرج للمتعلم، والحرص على توظيفه من خلال الأنشطة القرائية الواردة في كتاب لغتي.	3. تنويع الأنشطة التي تستهدف القواعد النحوية ما بين تشخيصية وبنائية وختامية.	3. استخدام الوسائط الرقمية كعنصر من عناصر عرض محتوى التحدث.
4. زيادة الأنشطة الموجهة لمعالجة المفردات اللغوية، ومن الأساليب المقترح استخدامها: المترادفات والمتضادات والنمذجة والتداعي.	4. معالجة الأناشيد صوتيًّا، من خلال إضافة روابط (باركود) في كتاب لغتي، بحيث يستمع المتعلم للأناشيد بما يساعده على قراءتها وحفظها.	4. تدريب المتعلمين على التحدث من خلال استخدام أسلوب النمذجة والمحاكاة لنماذج راقية يمكن للطالب محاكاتها.
5. تطعيم كتاب لغتي بمفردات شائعة من قاموس المتعلمين ومما يناسب مستواهم عبر أنشطة وتدريبات لغوية وبأنماط متنوعة.	5. الاهتمام بعنصر المكونات البصرية خاصة فيما يتعلق بتنظيم المفاهيم اللغوية (الواردة في النصوص الأدبية) من خلال تنظيمها في صور ورسومات أو جداول وأشكال.	5. تكثيف الأنشطة اللغوية اللازمة لتنمية الأداء الكتابي مثل: أنشطة التخطيط للكتابة، وأنشطة التأليف، وأنشطة المراجعة، والكتابة النهائية.

مقترحات عامة لتنظيم كتب لغتي للصفوف (1-3)		
6. التّوسع في تبنّي تدريبات وأنشطة لغوية تدرّب المتعلم على استخدام المفردات ومرادفاتها في سياقات لغوية ذات معنى.	6. إعادة النظر في النصوص الأدبية التي تضمّنها كتاب لغتي وضرورة اختيارها في ضوء المعايير التي تستند إلى عدد من الاعتبارات المرتبطة بالفكرة، واللغة، والأسلوب، وتوافقها مع خصائص الأطفال وميولهم.	6.. التوسع في استخدام المنظمات البصرية (خرائط مفاهيم- أشكال – صور) كعناصر محفزة لعملية الكتابة.
7. تطعيم كتب لغتي بمفردات جديدة في النصوص القرائية تستدعي الاستعانة بمصادر مختلفة (ورقية – إلكترونية) لتتيح للطالب الوصول للمعنى، وتحقيق جوانب أخرى كتنمية المهارات التقنية والتّعلّم الذّاتي	7. تضمين كتب لغتي قصص قصيرة من أدب الأطفال تستهدف تطبيق قواعد النصوص الأدبية عمليًّا. ربط محتوى الموضوعات المراد الكتابة عنها بواقع حياة المتعلم.	7. إتاحة مساحة كافية في كتاب لغتي لتطبيق الأنشطة والتمارين المتعلقة بمجال النسخ والكتابة، أو التعبير كتابيًّا عن الصور وغيرها. 8. ربط محتوى الموضوعات المراد الكتابة عنها بواقع حياة المتعلم.

التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه الدارسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تضمين كتب اللغة العربية الحالية في مستوياتها المختلفة نواتج التعلم الواردة ضمن معايير الأداء، التي لم تتحقق أو كان مستوى تحقّقها منخفضًا.
2. إعادة معالجة بعض نواتج التعلم الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (1-3)؛ من أجل الرفع من مستوى تحقيقها للمعايير، وذلك من خلال استهدافها في كل فئات التحليل التي اعتمدتها الدراسة الحالية: الأهداف أو نواتج التعلّم، المحتويات المباشرة (مثال، تعريف، فقرة شارحة)، المنظّمات البصرية (خرائط، جداول، أشكال، صور)، الأنشطة التقويميّة (قبلية، تكوينية، ختامية).
3. الاهتمام بمستوى العمليات العقلية في الكتب اللغوية -التي تم تحليلها- واستهدافها بشكل ممنهجٍ ومتنامٍ عبر مختلف الصفوف الدراسية.
4. تكثيف الأنشطة الاتصاليّة في كتب لغتي للصفوف (1-3) التي تحاكي الواقع، والابتعاد قدر الإمكان عن التدريبات والأنشطة الآلية والأمثلة المبتورة التي لا تدعم البُعْد النّصّي المتكامل.

المقترحات: في ضوء ما تقدم، يُمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

1. بناء تصوّر مقترح لتعميق معيار التكامل بين فروع اللغة العربية ومجالاتها في كتب لغتي للصفوف(1-3).
2. استكمال دراسة الاتساق بين المعايير الوطنية وكتب اللغة العربية المدرسية للصفوف (1-3) بأنواعها (دليل المعلم، ومصادر المعلم للأنشطة الصفية، وأدلّة التقويم).

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود. (2011م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط6)، مصر، دار النشر للجامعات.
- الجديع، عبدالرحمن عبدالعزيز. (2017م). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي للصف الثالث الابتدائي في ضوء مهارات التحدث المناسبة لهم (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحربي، عبد المجيد عايض. (2016م). تقويم أنشطة كتب لغتي للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات الفهم الاستماعي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحريشي، منيرة عبدالعزيز. (2014م). تحليل محتوي كتب لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء أدب الطفل القصصي، مجلة القراءة والمعرفة، 150، 167 – 207.
- الحميضي، ماجدة بنت علي (1436هـ). دراسة تقويمية لمحتوى أناشيد كتاب لغتي للصف الثالث من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الطفل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الدبيان، إبراهيم علي؛ حافظ، وحيد السيد؛ عطية، مختار عبدالخالق. (2011م). تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها، مجلة الثقافة والتنمية، 48، 106-190
- الربعي، محمد عبدالعزيز. (2010م). تطوير مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (الاحتياجات والآليات)، المؤتمر الدولي الخامس(مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)،المركز العربي للتعليم والتنمية والجامعة العربية المفتوحة بالقاهرة،ج1، -733 791.
- السعدوي، عبدالله صالح ؛ الشمراني، صالح علوان. (1437هـ). التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2007م). المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية، منظور إقليمي، الجمعية العربية لضمان جودة التعليم ASQAE، نوفمبر 2007م.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية «مفهومه- أسسه- استخداماته»، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العساف، صالح حمد. (1427هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، (ط4)، الرياض، مكتبة العبيكان.
- عطية، مختار عبدالخالق. (2009م). المستويات المعيارية للكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وتقويم أداء التلاميذ في ضوئها، مجلة جمعية الثقافة والتنمية،30 (2)، -39 109.
- قاسم، محمد جابر؛ الحديبي، علي عبدالمحسن. (2016م). ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية المظاهر الأسباب العلاج، الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- القصير، إيمان محمد.(2016م). تحليل محتوى الأناشيد في كتب لغتي للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة القصيم.
- مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية. (2016م). رؤية المملكة العربية السعودية-2030 الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية، استرجعت من http://vision2030.gov.sa/ar/foreword.
- مصطفى، ريحاب محمد العبد. (2019م). مهارات الاستماع المتضمنة في كتاب لغتي بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، مج35، ع3، ص.ص 393 - 461
- الهاشمي، عبدالرحمن؛ عطية، محسن علي.(2014م). تحليل مضمون المناهج الدراسية، (ط2)، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(1439هـ). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض: المؤلف.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(1440ه/أ). الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية، الرياض: المؤلف.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(1440هـ/ب). وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية، الرياض: المؤلف.
- وزارة التعليم.(2019م). استجابة الطلبة السعوديين لفقرات اختبار PISA. تقرير صادر عن وكالة الوزارة للتخطيط والتّطوير، الرياض: المؤلف.
- يونس، فتحي علي. (2011م). علاقة الكفاءة في اللغة العربية بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع 112، 22 - 44.
- George، A. (2009). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In K. Krippendorff & M. A. Bock (Eds.). The content analysis reader: p.p 144-155
- Glatthorn، A. A.، Boschee، F.، Whitehead، B. M.، & Boschee، B. F. (2018). Curriculum leadership: Strategies for development and implementation. SAGE publications.
- Hsieh، H.-F.، & Shannon، S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research، 15(9)، 1277-1288.
- Squires، D. (2012). Curriculum alignment research suggests that alignment can improve student achievement. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies، Issues and Ideas، 85(4)، 129-135.

إِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ تَقْوِيمِ الجَوَانِبِ المَعْرِفِيَّةِ وَالمَهَارِيَّةِ وَالوِجْدَانِيَّةِ فِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بَيْنَ الوَاقِعِ وَالمَأْمُولِ

د. لخضر بن عيسى ذيب
جامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر
dib.lakhder@yahoo.fr

يعتبر التحصيل الدراسي من المؤشرات المهمة التي تؤثر في حياة الفرد وتنمي قدراته العقلية مما يعمل علي الانسجام بين سلوك الفرد وانفعالاته، ويتبين ذلك من خلال درجة التحصيل لدى الفرد. التحصيل الدراسي يعتمد بالدرجة الأولى علي قدرة الطالب وما لديه من خبرة ومهارة وتدريب، وما يحيط به من الظروف؛ حيث لا يمكن أن نؤتى ثمارها ونتائجها في ميدان التحصيل والإنجاز والأداء إلا إذا اقترنت بدوافع قوية، فالدافع القوي يستطيع أن يدفع بالطالب نحو تحقيق أعلى درجات من الإنجاز والتحصيل، ولأهميته فقد ظل الاهتمام عليه مركزًا لفترات طويلة؛ لأنه -أي التحصيل- لا يتعلَق بالمؤسسات التربوية فحسب؛ بل يرتبط بالفرد ارتباطًا وثيقًا؛ لما له من دور في تقييمه من الناحية الاجتماعية والعلمية، وهو يؤمِّن له الارتقاء العلمي والاجتماعي، ويحقق له تقديرًا مهمًّا للذات؛ مما يدفعه للمزيد من المعرفة العلمية التي تعد أساس تقدُم الأمم والمجتمعات البشرية. لكن التحصيل الدراسي لا يمكن أن يثبت نجاعته إلا بعد أن يتبعه تقويم سليم يبنى على بيانات ومعلومات، فالتقويم مقوِّم أساسي من مقومات العملية التربوية والتعليمية، كما أنه يمثل نمطًا سلوكيًّا للإنسان في نواحي حياته المختلفة، فالإنسان يقوّم أعماله وسلوكياته، ويقوّم أوضاعه وظروفه الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

وحيث إن مجالات تقويم المتعلم تتسع لتشمل جميع جوانب النمو في الأبعاد الجسمية والصحية والعقلية والمعرفية والاجتماعية، فإن أدوات التقويم والقياس التي تستخدم في تقويم المتعلم لابد أن تتنوع بحسب أغراض التقويم وتعدد مجالاته.

أهداف البحث: تنحصر أهداف الدراسة في التعرف إلى:

- التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم وأدواته.
- تحديد درجة استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم وأدواته تبعًا لعدد من المتغيرات كالتخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.
- مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات التقويم وأدواته.

أهمية البحث: تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة، وذلك بتحديد أهم إستراتيجيات التقويم وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلّمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.
- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم وأدواته في الجزائر، وتحديد الإستراتيجيات الأقل استخداما ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.
- استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم، ومنها: التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية. ولما هذه المتغيرات من علاقة حول درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم وأدواته.

عناصر البحث:

- ماهية التقويم.
- العلاقة بين المتعلم والتقويم.
- إستراتيجيات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية: إستراتيجيات التقويم التقليدية - إستراتيجيات التقويم الحديثة.

- أدوات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية
- واقع تنفيذ إستراتيجيات التقويم في الميدان.

الإطار النظري:

مقدمة:

يدرك المختصون في الشأن التعليمي والتربوي أن عملية التعلم لا تتم فقط عن طريق الاستماع أو المشاهدة أو الإحساس، وإنما عن طريق تطوير البنى المعرفية للمتعلم التي تتغير على أساس تطوره وتطور خبراته، فما يتعلمه الطالب يرتكز بشكل نهائي على البيئة التعليمية التي يتعلم بها وعلى صفة المعلومة الجيدة أو طبيعتها. ولذلك لابد أن نصل إلى طريق للحياة التي تهتم بقيمة الأفراد الذين نعلّمهم ونحترم مقدرتهم على النمو والنضج وعلى التفكير في مستقبلهم.

ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام الجيد بالأهداف ومحتوى المادة الدراسية وطريقة التدريس وطريقة التقويم؛ حتى يتسنى له الأنسب والأفضل للوسيلة الناجحة لإحداث تغييرات هيكلية وإيجاد آليات فاعلة لإشراك المجتمع بكامله في عمليات التقويم والتطوير المحققة للآمال والتطلّعات، وذلك بوضع منهج واضح للمتابعة والتقويم، من خلاله يمكن معرفة مدى ومستوى نجاح أو فشل العملية التعليمية، وذلك بهدف إصلاح التعليم وتحسين منتجه والعمل على تطويره.

ولأن العملية التعليمية التعلمية مجموعة من العناصر المرتبطة والمتفاعلة يؤثر بعضها في بعض وأي خلل في أحد العناصر يكون له أثره في المكونات الأخرى، فإن التقويم في إستراتيجية التعليم يعد عنصرًا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم، بل بمثابة جهاز التحكم في المنظومة التعليمية كلها، والتي ترتكز بدورها على التنمية الشاملة للمتعلم، ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة.

مفهوم التقويم:

التقويم عند (كرونباخ Cronbach): «هو عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي والتربوي»، (كرونباخ، 1983، ص 163).

وعرفه (غرونلند، Grondlund) بأنه «عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفًا كميًّا وكيفيًّا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة»، (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص12).

وقيل: إن التقويم هو «عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة، وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة»، (نوار الشامخ، 2018، ص08).

وهناك من عد التقويم هو تلك العملية المنظمة التي يتم فيها جمع البيانات سواء كانت كمية أم كيفية باستخدام الأدوات المناسبة، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، لعلاج نقاط الضعف وتنمية نقاط القوة. (عصام محمد عبد القادر، 2017، ص 286).

ويرى آخرون أن التقويم هو: «تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق الأهداف»، (رشيد أحمد طعيمة،2008، ص64).

وفي مجال التربية والتعليم يعتبر التقويم هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة...لاتخاذ قرارات موجهة بالمعلومات عن عمليات التعليم والتعلم، (نوار الشامخ، 2018، ص08).

وأيضا: «التقويم يقصد به تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره، ثم استخدام تلك المعلومات في إصدار حكم على تلك السمة في ضوء أهداف محددة سلفًا للتعرف على مدى كفايتها»، (عزيز سمارة وآخرون، 1988، ص12).

من خلال التعريفات السابقة الذكر، يتبين لنا أن مصطلح التقويم من المصطلحات التي يصعب وضع تعريف محدد

لها، لما يثار حولها من الجدل بسبب ارتباط الكلمة بالعديد من فروع المعرفة، فالتقويم مفهوم مفتوح، كما أن الأعمال سواء كانت فكرية أم مهارية أم مرتبطة بالجانب الوجداني تختلف عن بعضها البعض، وتتغير من جيل إلى آخر.

العلاقة بين المتعلم والتقويم: يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم وفقًا لخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، بحيث يشارك فيها بفعالية، والتقويم يشكل قوة محركة لنشاط التلاميذ من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه مما يقدم لهم تغذيةً راجعةً تفيدهم في المستقبل، كما أن للتقويم أهميةً كبرى في توجيه وإرشاد التلاميذ في حياتهم الدراسية واختيارهم المجال المهني أو العلمي طبقًا لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وكذلك مستوى الطموح لديهم.(أمين علي محمد سليمان، 2010، ص101).

من خلال التقويم التربوي يستطيع كل متعلم معرفة مستوى أدائه الدراسي، فيقارن بين هذا المستوى، وما بذله من جهود خلال فترة معينة، مما قد يدفعه إلى المزيد من التحصيل والتقدم في المجال المعرفي والسلوكي، فالتقويم يمثل للمتعلم حافزًا يدرك من خلاله موقعه بين زملائه في القسم، وقد يدفعه هذا إلى تحسين عمله الدراسي وتنظيمه أكثر، خاصة إذا كان التقويم يتصف بالصدق والموضوعية من طرف واضعيه من خلال أدوات القياس؛ كالاختبارات مثلًا. (رفيق ميلود، 2012، ص 21).

يبدو أن عملية تقويم المتعلم ذات أهمية خاصة من بين باقي العناصر المكونة للعملية التعليمية من عناصر مادية وبشرية؛ إذ بالرغم من أن المتعلم أحد هذه العناصر إلا أنه في واقع الحال محور العملية التعليمية بأجمعها وأساسها وغايتها، ويجب أن يكون التقويم مرتبطًا بأهداف العملية التعليمية، ولذلك أصبح التركيز ليس فقط على الجانب المعرفي، وإنما الاهتمام بالجوانب الأخرى، ولكن السؤال الأكثر دورانًا فيما يتعلق بهذا العنصر خاصة هو الآتي:

ما الذي نقومه لدى المتعلم؟

والإجابة هي كالآتي: نقوّمُ ما يلي:

1. المجال الانفعالي الوجداني: (الاتجاهات والميول والقيم).
2. المجال النفسي حركي: المهارات العملية (اليدوية) التي أتقنها المتعلم نتيجة التعلم.
3. المجال المعرفي: اختبارات التحصيل بأنواعها.

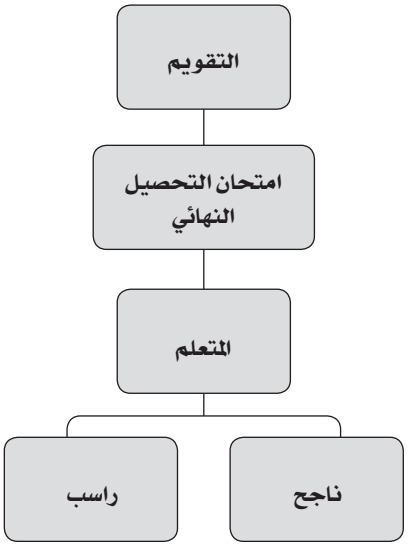
إستراتيجيات التقويم المعتمدة في تقويم تعليم اللغة العربية:

إستراتيجيات التقويم التقليدية: لقد ظلت التربية في العصور القديمة تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، وقد غالت تلك التربية القديمة التقليدية في هذه النظرة، وأهملت كثيرًا من النواحي الوظيفية للغة، وقد نشأ عن هذه النظرة القديم كثير من الأخطاء يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية، وبعضها إلى طرائق التدريس، وبعضها إلى تحديد الغاية من درس اللغة، فضلًا عن كون المعلم هو مركز أو محور الدائرة في العملية التعليمية، أما موقف المتعلم فهو سلبي للغاية، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية، فالمكون الأول وهو الأهداف التعليمية يتلوه مكون تنفيذ العملية التعليمية، ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل، وهذا يجعل التقويم لا يحقق أهدافه في تحسين التعليمية، لكونه يقتصر على الامتحانات النهائية أو الاختبارات والحكم عليه، ونظم الامتحانات أصبحت باليةً وقديمةً؛ حيث إنها تقيس قدرات الطالب في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته، أو جانبًا واحدًا من جوانب التعلم (المعرفي: تذكر - حفظ) وتتجاهل أنواعًا وجوانبَ وقدراتٍ أخرى لدى المتعلم (قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في مواقف حياتية)؛ لأن اللغة العربية كمادة دراسية تهدف أساسًا إلى الوصول بالمتعلم إلى الأداء اللغوي السليم تعبيرًا وفهمًا بما يتضمنه من مهارات، سواء أكانت قراءةً أم كتابةً أم حديثًا أم استماعًا، وتوظيف هذه المهارات في الحياة العملية توظيفًا موفقًا، وقد «أثبتت الدراسات أن الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والركون إلى الأنماط الشائعة من الاختبارات المقالية وحدها، والعجز عن وضع تصور متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عن الطلاب... كل هذا كان كفيلًا بأن يحد من فعالية التقويم كبعد رئيسٍ من أبعاد المنهج، وكأداة رئيسة من أدوات التطوير»، (طعيمة، رشدي أحمد، 2003، ص24).

وبذلك فإن الاعتماد على إستراتيجيه الورقة والقلم في التّقويم اللّغوي غير مجد لا سيما مع بعض المهارات التي تتطلب توظيف الجانب الأدائي فيها، كالاستماع والتّحدث والقراءة وبعض مهارات الكتابة.

فما «يجري في المدارس الجزائرية من اختبارات وامتحانات، وما يسمى فروضًا ليست تقويمًا؛ نظرًا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الانطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، وتحديد الهدف من عملية التقويم،

وليست مراقبة بالمعنى الصحيح؛ نظرًا لغياب الهدف الدقيق من إجرائها، ونظرًا لغياب أهم عنصر فيها وهو تحديد العجز أو النقص، وبناء إستراتيجيه خاصة لعلاجه حسب الفروق الفردية «(محمد مقداد وآخرون، 1998، ص299).



فالمتعلمون أثناء فترة الامتحانات يعتمدون على قدرتهم الفائقة على الحفظ، وهذه الطريقة قد تؤدي إلى توتر المتعلم وأولياء الأمور والمجتمع مما يؤدي إلى ظهور ممارسات غير مشروعة منها غش المتعلم (لأن الامتحان هو الذي يحدد مصيره) وهذا ينجم عنه نتائج اجتماعية مدمرة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	98%
لا	3	02%
المجموع	36	100%

الاحتمالات في الجدول هي إجابات لسؤال طرح على عينة من المعلمين (33 معلمًا).

التكرار في الجدول بمعنى عدد المعلمين.

السؤال مفاده: هل يعتمد المتعلمون على الحفظ أثناء فترة الامتحانات؟

من خلال الجدول تبين لنا أن نسبة التلاميذ الذين يعتمدون على الحفظ أثناء فترة الامتحانات بلغت 98% وهي نسبة مرتفعة جدًا ومردها إلى طبيعة الأسئلة التي تتطلب استظهار المعلومات والمعارف وذكر المكتسبات القبلية التي تلقاها المتعلم أثناء التحصيل الدراسي.

الحقيقة أن الاختبارات التقليدية، تتلاعب بثقافة التعليم؛ لأنها تكرس مبدأ التنافسية، فيصبح الشغل الشاغل للمعلم هو رفع مستوى المتعلم لاجتياز الامتحانات المعيارية بدلًا من تطوير مهارات التفكير النقدي لديه وتشجيعه؛ ليغدوَ عضوًا منتجًا في المجتمع، وبالتالي يتحول الامتحان إلى معول هدم للإبداع والعطاء.

إستراتيجيات التقويم الحديثة:

تبنت التربية الحديثة معطيات مفادها أن عصرنا هو عصر تفجر المعرفة، عصر العلم والتكنولوجيا، فعمدت إلى استخدام الوسائل المعينة في تدريس اللغة، وذلك بتدريب المتعلم على فنون اللغة الأربعة: التحدث، والكتابة، والاستماع، والقراءة، فيصبح المتعلم بذلك قادرًا على الكلام للتعبير عما في نفسه تعبيرًا صحيحًا، ومحسنًا للاستماع لفهم ما يلقى عليه، ومتمكنًا من آليات التعبير الكتابي السليم بغية الإفهام، وقادرًا على القراءة للفهم ونشر هذا الفهم في

أدب الحي. (حسيب عبد الحليم شعيب، 2015، ص17).

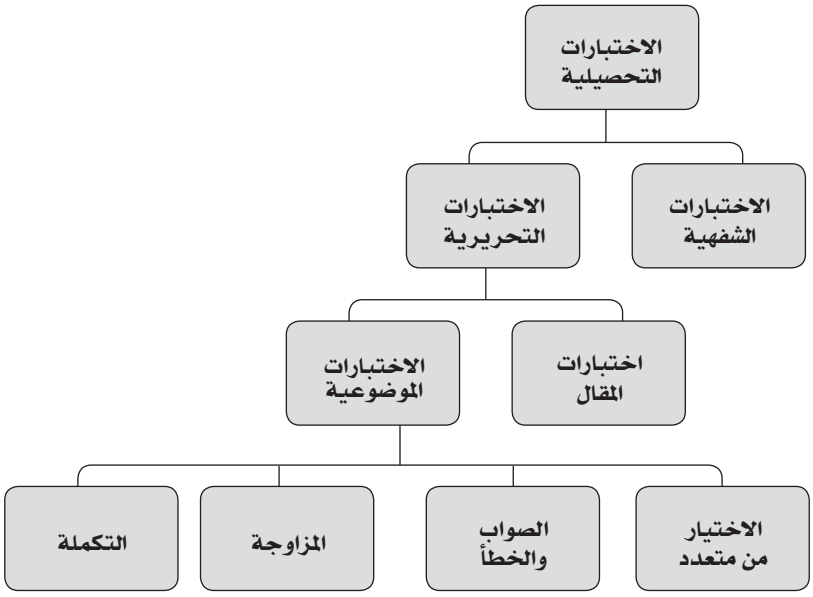
وعلى ضوء هذه التغييرات شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهدافٌ جديدة ومتنوعة، فقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية - التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصبوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس - إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور. وبذلك أصبح التوجه للاهتمام بنتاجات تعلم أساسية، من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد.(عبد السلام الشيباني خليفة،2014، ص 485).

ولم يعد التقويم مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه وإستراتيجياته، وأصبح التقويم مهتمًّا بالعمليات العقلية العليا والتفكير الناقد والإبداع.

وفى ضوء هذه الانتقادات والاتجاهات وفى ضوء ما توصلت له العديد من الدراسات في مجال تقويم الطالب إلى قناعة بأن أسرع السبل إلى تغيير عمليات التعلم وتطويرها هو السعي إلى تغيير وتطوير نظام التقويم، الأمر الذي سيؤدى حتمًا وبالضرورة إلى تطوير عمليات التعلم وطرق التدريس وتمتد إلى تطوير أهداف العملية التعليمية، وقد دعت التوجهات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل يتم فيه استخدام الأساليب غير التقليدية في الحكم على إنجاز الطالب وأدائه، ويعتمد على مجموعة من الإستراتيجيات نذكر منها:

- **إستراتيجية تقويم الجانب المعرفي:**

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلُّمية في التدريس، وتمثل نتاجات التعلم المعرفية أهم الجوانب التي تسعى التربية إلى تعهدها وإنمائها في شخصية المتعلم؛ لذلك فقد تم التركيز عليها بصورة ملحوظة في الممارسات التربوية منذ القدم، بل إن أقدم المناهج الدراسية وهو منهج المواد الدراسية قائمٌ عليها محتفٍ بها، وقد ترتب على هذا الاهتمام أن ابتكر لها التربويون أدوات وأساليب عديدة لقياسها وتقويمها ومتابعة نموها في المتعلم. ومن أهم الأساليب التقويمية وأكثرها ممارسة وشهرة في مدارسنا الاختبارات التحصيلية بأنماطها المتعددة ونلخصها في المخطط الآتي:



تعد الاختبارات التحصيلية Achievement test من أهم الوسائل التي يلجأ إليها المعلمون لتقويم التحصيل الدراسي وهي الوسيلة الأكثر شيوعًا وانتشارًا من بين تلك الوسائل المستخدمة في عملية التقويم، فهي أداة للقياس للتحقق من وجود السلوك المتوقع واكتشاف درجة إتقان هذا السلوك، وتتمثل في مجموعة من الأسئلة تقدم للطلبة ليجيبوا عنها، وتنقسم إلى:

الاختبارات الشفهية oral Tests:

تعد وسيلة تقويمية لا غنى عنها في تقويم التحصيل، وتستخدم لتقوم قدرة المتعلم على القراءة الصحيحة، والنطق السليم لجميع المواد الدراسية، والتعبير والمحادثة، كما أنها تستخدم بعد الانتهاء من مرحلة العرض لكل درس للسؤال عن جوانب الدرس المشروح. وكذلك في مجال الحكم على مدى استيعابه للحقائق والمفاهيم، كما يمكن عن طريق الاختبارات الشفهية الكشف عن أخطاء المتعلمين وتصحيحها في الحال، ويستطيع المتعلمون الاستفادة من إجابات زملائهم؛ لأن الأسئلة فيها توجه إلى المتعلم مشافهة وتستعمل في مجالات معينة من التحصيل.

الاختبارات التحريرية: تقدم الأسئلة للمتعلم مكتوبة ويجيب عنها كتابة، وتنقسم بدورها إلى نوعين:

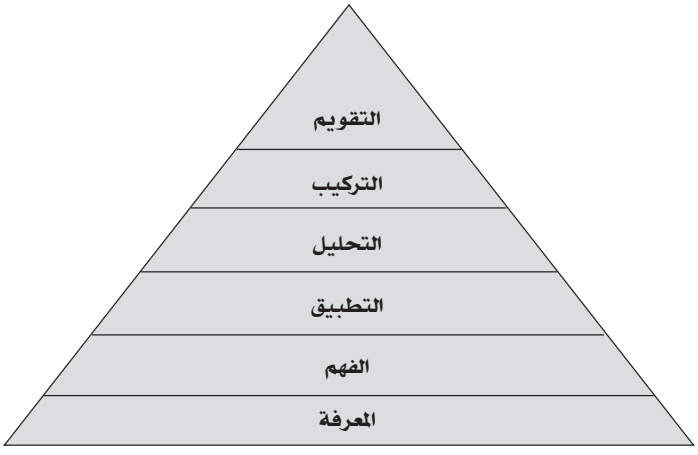
الاختبارات المقالية Essay Tests: فهي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تتطلب الإجابة عن السؤال كتابة فقرة أو عدة فقرات، ويسمح للمتعلم الاسترسال في الإجابة.

الاختبارات الموضوعية Objective Tests: وسميت كذلك لأن تصحيحها يتم بطريقة موضوعية، فلا تؤثر ذاتية المعلم في تصحيحها؛ لأن إجاباتها محددة ومعروفة، وبالتالي لا تختلف الدرجة التي يحصل عليها الطالب باختلاف المصححين، وتتطلب الإجابة على الأسئلة الموضوعية أن يقوم الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل، أو يضع إشارة على العبارة الصحيحة، أو يكمل جملة أو عبارة ناقصة، ومن أمثلة الاختبارات الموضوعية، نذكر:

- أسئلة الاختيار من متعدد: وهذه الطريقة من أكثر الطرق الموضوعية انتشارًا واستخدامًا من المعلمين لأهميتها، وتتكون من:
  - المتن (الأرومة- الأصل): ويكون على شكل سؤال أو جملة ناقصة.
  - المموهات (البدائل): وتكون البدائل ثلاثة أو أربعة أو خمسة.
- أسئلة الصواب والخطأ: تقدم للمتعلم مجموعة من العبارات ويطلب منه، تحديد ما إذا كانت المعلومة صحيحة أو خاطئة، بوضع إشارة معينة في المكان المناسب، وأحيانًا يطلب منه تصحيح الإجابة الخاطئة.
- أسئلة المزاوجة (المقابلة): يقدم للمتعلم قائمتين تتضمن كل قائمة مجموعة من البنود، ويطلب منه ربط كل بند في القائمة الثانية بالبند الذي يناسبه في القائمة الأولى.
- أسئلة التكملة (الفراغات): يقدم للمتعلم عبارة ناقصة، ويطلب منه تكملة العبارة بالكلمة المناسبة.

وحسب تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي، والتي تتكون من ستة مستويات، فإن هذه المستويات تشبه السلم، فعلى المتعلم أن يمر عليها تصاعديًّا من درجة إلى أخرى؛ لأن كل مستوى يفرض وجود المستوى الذي يسبقه:

وهي كالآتي:



- مستوى المعرفة (الحفظ والتذكر): بمعنى التأكد من تنمية قدرة المتعممين على استرجاع كل من الكلمات، والجزئيات والعمليات، والأنماط وكافة النشاطات الذهنية التي تتعمق بالحفظ والتذكر، (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص69).

ويقتضي على الطالب في هذا المستوى استرجاع المكتسبات القبلية (المعلومات التي درسها سابقًا)، هناك بعض الأفعال السلوكية التي تدلل على هذا المستوى: أن يعرف أن يصف، أن يحدد، أن يذكر، أن يعدد، أن يصف، أن يسترجع.

- مستوى الفهم: أي استيعاب المحتوى التعليمي أو الموضوع الدراسي وتنمية القدرة على إعطاء تفسيرات وتعريفات للمفاهيم والأفكار التي يتعامل معها المتعلم...أي النشاط الذهني الذي يعبر عن إدراك المتعمم، (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص69).

يقوم المتعلم في هذا المستوى بترجمة المعلومات المقدمة له وتفسيرها واستنتاجها بالاعتماد على بعض الأفعال السلوكية: أن يفسر، أن يشرح، أن يلخص، أن يترجم، أن يوضح، أن يفرق، أن يميز، أن يعلل، أن يمثل، أن يلخص.

- مستوى التطبيق: وهو النشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة في توظيف النظريات والأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2005، ص69).

بمعنى استخدام وتوظيف المعلومات والنظريات التي تلقاها في مواقف جديد، ومثال ذلك أن يطلب من الطالب إعراب جمل جديدة اسمية أو فعلية لم يتعرض لها من قبل، بعد أن تعلم قاعدة الإعراب، يريد أن يطبق ويوظف القاعدة الإعرابية.

ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى، نذكر: أن يطبق، أن يستخدم، أن يحسب، أن يبرهن، أن يستخرج، أن يعرب، أن يبين، أن يرسم.

- مستوى التحليل: أي القدرة على تجزئة المركب والمعرفة أو الموقف إلى عناصره وتحميل الكل إلى الأجزاء التي يشتمل عليها، مع إدراك العلاقة بينها والقدرة على رؤية التفاصيل والعلاقات التي تربط فيما بينها، كأن يحلل مكونات موقف تعليمي معين إلى عناصره الأولية، أن يبين بعض الخصائص لأفعال معينة، أن يحقق القصيدة إلى أفكار.(أفنان دروزة، 2011، ص2563).

ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في هذا المستوى، نكر: أن يحلل، أن يدعم، أن يستشهد، أن يحدد النتائج والأسباب....

- مستوى التركيب: وهو عكس التحليل، وهو القدرة على تجميع الأجزاء في كل متكامل وفق مبدأ معين، ورؤية النسق الذي يحكم بين الأجزاء في وحدة.(أفنان دروزة، 2011، ص2563). وفي الغالب يأتي المتعلم في هذا المستوى بأفكار أو خبرات جديدة، كأن يقدم حلًّا لمشكلات مختلفة، أو أن يركب، أو يقترح.
- مستوى التقويم: وهو أعلى مستويات المعرفة عند بلوم؛ حيث يكون المتعلم قادرًا على وصف الأشياء، وتثمينها، وتقويمها والحكم عليها، وإبداء الرأي فيها، من خلال الرجوع إلى محكمات ومعايير معينة صادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها. (أفنان دروزة، 2011، ص2563).

ومن الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة أسئلة التقويم: أن ينقد، أن يقترح، أن يقدم، أن يعبر عن وجهة نظر.....

وتمثل نواتج التعلم لهذا المجال أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي؛ لأنها تتضمن عناصر من كافة المستويات السابقة.

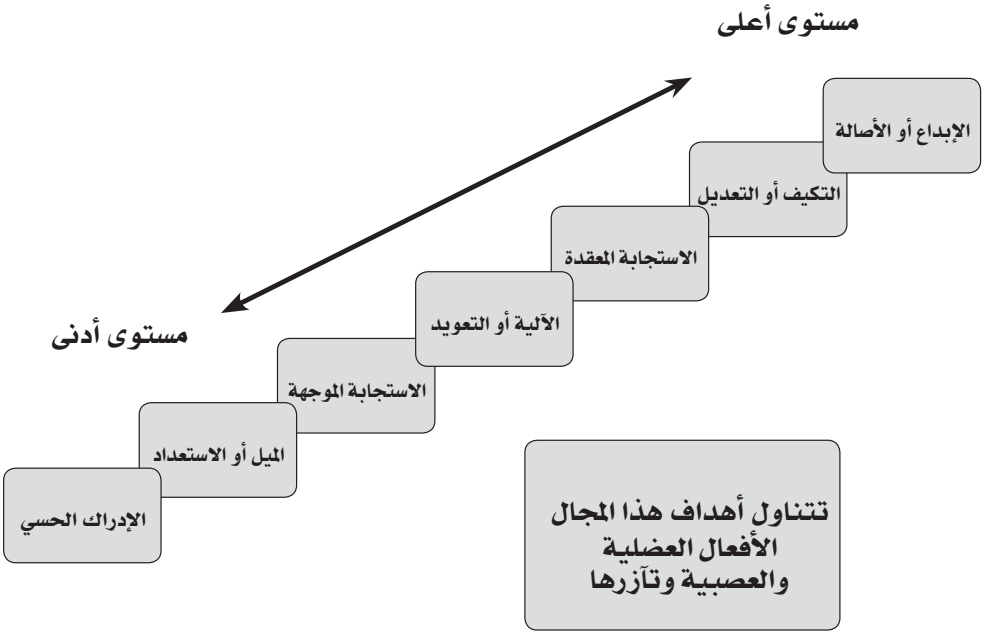
يمثل الشكل متوسطات المستويات العقلية التي يراعيها المعلمون لدى وضعهم الأهداف المعرفية في خططهم الدراسية.

ويظهر الشكل، أن أكثر الأهداف التي يراعيها المعلمون أثناء تخطيطهم للدروس هي أهداف المعرفة، ويليها أهداف الفهم، فأهداف التطبيق، ثم أهداف التحليل والتركيب على التوالي، وأخيرًا أهداف التقويم.

● إستراتيجية تقويم الجانب المهاري (النفسحركي):

وتشمل هذه الإستراتيجية الأهداف التي تعبر عن الجوانب المرتبطة بالعمل والمهارات اليدوية والحركية، وهي تعالج المهارات التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل والبناء، كالسباحة والرمي، والقدرة على تناول الأدوات واستخدام الأجهزة، كاستخدام الكمبيوتر وتصميم الأجهزة، فالمهارة: هي القدرة على أداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي بدقة وسرعة، وفي وقت محدد بدون أخطاء، وتحوي هذه الإستراتيجية سبعة مستويات حسب تصنيف إليزابيث سمبسون (Simpson Elizabeth)، نلخصها في الشكل الآتي:

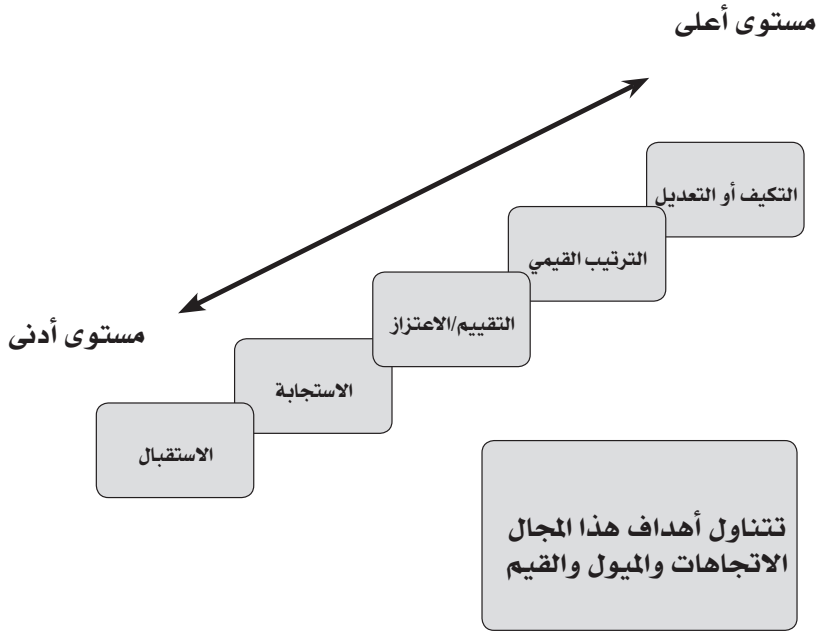
مستويات أهداف المجال المهاري



● إستراتيجية تقويم الجانب الوجداني (الانفعالي):

يمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة في شخصية الفرد بشكل عام وشخصية المتعلم بشكل خاص، مما يستدعي التركيز عليه في العملية التعليمية، وتهتم الأهداف في هذا المجال بتطوير الجوانب الانفعالية والاجتماعية لدى المتعلم والمتمثل في القيم والمشاعر والاتجاهات والميول والاتجاهات والعادات والتقاليد. وقد صنف كراثول (Krathwohl) أهداف المجال الوجداني أو الانفعالي في خمسة مستويات في ترتيب هرمي، تبدأ بالسهل اليسير، وتنتهي بالمعقد والصعب. والشكل الآتي يظهر تصنيف كراثول لمستويات المجال الوجداني.

تصنيف كراثول لمستويات المجال الوجداني



أدوات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية:

يوجد أدوات تقويم مختلفة ومتنوعة يتم من خلالها تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم، ويعتمد اختيار الأداة المناسبة على أسلوب التقويم المتبع، ويعتمد أيضًا على المعلم نفسه (نورا الشامخ، 2018، ص10)، ويمكن تصنيف التقويم إلى فئتين:

الفئة الأولى: تضم أدوات التقويم الاختبارية التي تستند إلى الاختبارات بكافة أنواعها في عملية القياس، وتشمل هذه الفئة الاختبارات المقنّنة، مثل: الاختبارات التحصيليّة.

الفئة الثانية: تضم أدوات ووسائل التقويم غير الاختبارية، أي التي لا تستند على الاختبارات في عملية القياس. وتشمل هذه الفئة أدوات التقويم التقديرية التي تعتمد على التقدير في عملية القياس، ومن أهمها: قوائم الملاحظة، قوائم الرصد، قوائم التقدير، السجل القصصي، سجل وصف سير التعلم (نورا الشامخ، 2018، ص10).

فالمقررات الجديدة في اللغة العربية تؤكد على أهمية تنوّع أدوات التقويم وتعددها؛ لأن ذلك على قياس مستوى تفاعل الطالب وردود فعله وسلوكه أثناء المواقف التعليمية وبالتالي تقديم التوجيه المناسب له، غير أن أبرز أدوات التقويم المعتمدة في مناهج اللغة العربية القائمة على اقتصاد المعرفة، فهي:

- قائمة الرصد (الشطب) Check List:

وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى الطلبة ويستجاب على فقراتها باختيار أحد التقديرين من الأزواج الآتية: (صح- خطأ)، (مرض- غير مرض)، (نعم - لا)، (موافق – غير موافق).

- سلم التقدير: Rating Scale

من الطرق التحليلية في تقدير مكونات الأداء كل على حدة، بحيث لا يؤثر تقدير أي مكون من مكونات الأداء على تقدير بقية المكونات. ويتم تقدير كل مكون على متصل أو سلم تقدير يشتمل على أقسام أو نقاط متدرجة، وليست ثنائية كما في قوائم الشطب، وهو عبارة عن أداة مؤلفة من عدة فقرات، كل فقرة تعبر عن سلوك بسيط يخضع

إلى تدرج من عدة مستويات، يتم تحديدها مسبقًا بما يتلاءم مع السمة المقاسة والمرحلة العمرية للملاحظة، ومصادر الأخطاء المحتملة، ويستجاب على فقراتها برقم أو لفظ يعبر عن مدى تدني أو ارتفاع مهارة التحصيل، وتوجد أنواع متعددة من سلالم التقدير.

- سجل وصف سير التعلم Learning Log:

عبارة عن سجل يكتبه الطالب خلال فترة من الزمان أثناء قيامه بواجب محدد (مواضيع إنشائية، عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلمها أو شاهدها أو مر بها خلال دراسته لمساق دراسي أو في حياته الخاصة)، ويمكنه التعبير عن آرائه بكل حرية في هذا السجل، ويتطلب من الطالب أن يكون عمله منظما، وأن يقوم بإدخال المعلومات في هذا السجل بانتظام، ليتسنى لكل من المعلم والطالب ملاحظة التقدم الحاصل.

- السجل القصصي(سجل المعلم):

السجل القصصي: وهو يشبه إلى حد ما سجل وصف سير التعلم، ولكنه سجل يحتفظ به المعلم (ويكون لديه سجل خاص منفرد لكل متعلم)، ويسجل فيه ما يفعله المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة، ويحتوي السجل على ملاحظات المعلم عن سلوك المتعلم وفروضه المدرسية وملاحظاته عن الأنماط المتكرّرة لديه مبيّنة بالمكان والتاريخ، ويتم تسجيل الأحداث فيه بطريقة وصفية. ويُعدّ السجل القصصي أداة تقويم حديثة تساعد على تقويم المتعلم تقويمًا واقعيًّا يشمل جميع النواحي المختلفة لتحصيله المعرفيّ، ويمكن استخدامه لأغراض تنبئية أو إرشادية أو غيرها من الأغراض. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا السجل يأخذ وقتًا في الإعداد؛ حيث يتم عمله على مدى فصل دراسي كامل، ولا يمكن استخدامه في عمل تقويم سريع وآني للمتعلم.

ولاستخدام أدوات التقويم- السالفة الذكر- بأفضل طريقة ممكنة، يجب على المعلم أن يجزئ المهارة أو المهمة إلى مجموعة من المهارات أو المهام الأصغر حيث يتم تقويم وقياس كل منها على حدة بشكل دقيق.

واقع تنفيذ إستراتيجيات التقويم في تعليم اللغة العربية:

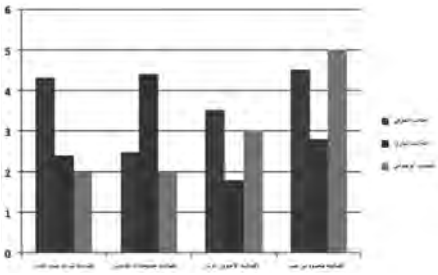
تم إجراء البحث على عينة قوامها 36 أستاذًا وأستاذةً في مادة اللغة العربية يختلفون باختلاف جنسهم، نوع تكوينهم، سحبت من مجتمع قدره 545 أستاذًا للتعليم المتوسط.

أجريت الدراسة بأربع إكماليات تربوية (للتعليم المتوسط) تقع بولاية الأغواط وهي إكمالية شراك عبد القادر، إكمالية الإخوة الرش، إكمالية محمود بن عمر، إكمالية خديجة أم المؤمنين. وقد تم اختيار هذه الإكماليات بطريقة عشوائية، حيث شملت مجموعة من أساتذة اللغة العربية والذين يمثلون عينة البحث للإجابة عن السؤال الآتي.

ما هو الجانب الذي يحظى باهتمام كبير أثناء عملية التقويم من بين الجوانب الآتية

الجانب المعرفي – الجانب النفسحركي – الجانب المهاري؟

فجاءت النتائج على الشكل الآتي:



الغرض من السؤال: معرفة مدى تنفيذ إستراتيجيات التقويم الشامل (الجانب المعرفي – الجانب المهاري – الجانب الوجداني).

التحليل: يتبين من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا بين الإكماليات التربوية (عينة البحث) في تنفيذ إستراتيجيات التقويم الشامل، فقد حظي تقويم الجانب المعرفي بنسبة عالية في إكمالية شراك عبد القادر، وإكمالية محمود بن عمر ثم تليهما إكمالية الأخوين الرش، وفي الأخير إكمالية خديجة أم المؤمنين، ويرجع ذلك إلى أن الجانب المعرفي غالبًا ما يقاس بالامتحانات الكتابية والتي تساعد المعلم على رصد التطورات اللغوية والفكرية للمتعلم، أما الجانب

المهاري (النفس حركي) فقد حصد نسبةً عاليةً لدى أساتذة إكمالية خديجة أم المؤمنين، ومرد ذلك إلى أن أساتذة اللغة العربية في هذه الإكمالية من حملة شهادة علم النفس التربوي ويدركون أن الجانب المهاري من الجوانب الهامة التي تسهم في النمو السليم والصحيح للمتعلم، فضلًا عن علاقة هذا الجانب بالتحصيل الدراسي.

أما المفاجئة الحقيقية فهي التي ظهرت في متوسطة إكمالية محمود بن عمر حيث بلغت نسبة الاهتمام بالجانب الوجداني نسبةً كبيرةً مقارنةً بالجانبين الآخرين، مع أن هذا الجانب – عادة – لا يلقى اهتمامًا ملحوظًا لدى المعلمين لاعتبارات خاطئة، مع أنه لا يقل أهميةً عن الجانب المعرفي والجانب المهاري، بل حتى يفوقهما، ومرد هذه النسبة الكبيرة للجانب الوجداني في هذه الإكمالية كون أساتذة اللغة العربية هم أساتذة الشريعة الإسلامية، والتعليم في بلادنا قائم على أسس متينة مستمدة من شريعتنا الإسلامية السمحاء (شريعة تخاطب العقل والقلب معا).

توصيات البحث:

في ضوء ما تم عرضه، فإن الباحث يقدم مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تفيد صناع القرار في المجال التربوي لاتخاذ القرارات من أجل أغراض التحسين والتطوير للأفضل فيما يتعلق بعملية التقويم والعملية التعليمية بصفة عامة، لتواكب التطورات العالمية المعاصرة:

- نوصى خبراء ومختصون بضرورة الاهتمام بالتقويم التربوي في مؤسساتنا التربوية بشكل أكبر باعتباره ركنًا أساسيًّا من أركان العملية التعليمية.
- إعادة النظر في النظام التقليدي للتقويم الذي تبين عدم كفايته في تقويم تعلم المتعلم، وفي تشخيص أدائه والحكم على كفاءاته.
- إعادة النظر في أغراض وأدوات التقويم وربط التقويم بالحياة من خلال تبني أساليب التقويم الحديثة.
- تبني تقويم بديل وجديد متعدد الأبعاد لتقويم المتعلمين، يركز على جميع الجوانب (المعرفية – المهارية – الوجدانية)، والتي من شأنها أن تكشف عن قدرة المتعلم على ابتكار نتاجات واقعية.
- إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم الحديثة في جميع المراحل التعليمية.
- ضرورة تكوين المعلم في مجال التقويم التربوي، وكيفية التطبيق الجيد لإستراتيجيات التقويم الحديثة.
- إعداد المعلم فنيًّا من خلال عقد المزيد من الدورات والندوات للتعريف بأساليب التقويم الحديثة، والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي في هذا المجال خاصة في كليات وأقسام التربية.
- ضرورة تقليص عدد المتعلمين في الصف المدرسي ليتمكن المعلم من تطبيق هذه الأساليب التقويمة الحديثة بأريحية، وحتى يكون عندها أكثر مصداقيةً، لأن طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت.
- ضرورة تحويل التقويم إلى عملية ممتعة وعادلة وشمولية تختبر ما يعرفه المتعلم فعلًا كما تختبر كيفية أدائهم وتعمل على تنمية مهارات التعلم وتحقيق الذات.

خاتمة:

- يعتبر التقويم التربوي من المواضيع المهمة جدًّا في ميدان التربية والتعليم، ونظرًا لأهمية أساليب التقويم يظهر تأثيرها على تحصيل التلاميذ، والأساليب التقويمية متنوعة لكن المعلم هو الذي يمتلك المهارات والقدرات التي تؤهله لاختيار الإستراتيجية الأنسب لتقويم تحصيل تلاميذه ومعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم، في جانب من جوانب التقويم الشامل (الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني).
- نسبة كبيرة من المعلمين لا تزال تطبق إستراتيجيات التقويم القديم القائم على تشخيص الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى، وذلك بالتركيز على الامتحانات الكتابية.
- تركيز المعلمين على المجال المعرفي والسلوكي دون غيرهما أدى إلى خلق فجوة بين المجالات الثلاث.
- اكتظاظ قاعات الدرس بالمتعلمين، وكثافة البرنامج الدراسي تمنعان المعلم من تطبيق إستراتيجيات التقويم الحديثة والتي تتطلب جهدًا كبيرًا ووقتًا طويلًا.
- قلة الخبرة، هذه الأخيرة تؤدي دورًا مهمًّا في تطبيق إستراتيجيات التقويم الحديثة فضلًا عن عدم خضوع المعلمين لدورات تكوينية في هذا المجال.
- قلة توفر الوقت الكافي لمعلم اللغة العربية لتنمية الجوانب الوجدانية داخل الفصل. حيث إن عدم توفر وقت

غـير وقـت الحصـة يـؤدي إلى إهـمال هـذه الجوانـب الوجدانيـة.

- خلو المفاهيم الحديثة في عصر العولمة من القيم الوجدانية، لكونها مرتبطةً بالجانب العقائدي.

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

- إسـماعيل، كـمال عبـد الحميـد، رضـوان، محمـد نـصر الديـن(1994). مقدمـة التقويـم في التربيـة الرياضيـة. القاهـرة، دار الفكـر العـربي.
- خليفـة، عبـد السـلام الشـيباني (2014). الاتجاهـات المعـاصرة في التقويـم التربـوي ودورهـا في تطوير العمليـة التعليمية. مـصر، دار المنظومة.
- دعمس، مصطفى نمر(2008). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.عمان، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع.
- سـليمان، أمـين عـلي محمـد (2009). القيـاس والتقويـم في العلـوم الإنسـانية، أسسـه وأدواتـه وتطبيقاتـه. القاهـرة، دار الكتـاب الحديـث.
- سمارة،عزيز(1988). مبادئ القياس والتقويم في التربية، الأردن، دار الفكر للنشر.
- الشامخ، نوار(2018). التقويم في التعليم. المملكة العربية السعودية، شبكة الألوكة، قسم الكتب.
- شـعيب، حسـيب عبـد الحليـم(2015). مرجـع المعلـم في طرائـق تدريـس اللغـة العربيـة في المراحـل الابتدائيـة والمتوسـطة. دار الكتـب العلمية.
- طعيمة، رشيد أحمد (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عصام، محمد عبد القادر(2017). مناخ تعليمى فعال: الحقيبة التدريبية السادسة. الإسكندرية، القاهرة، دار التعليم الجامعى.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مقداد، محمد وآخرون (1998). قراءات في التقويم التربوي. الجزائر، جمعية الإصلاح.
- ميلود، رفيق (2012).التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. الجزائر، منشورات أنوار المعرفة.

المجلات والدوريات:

- دروزة، أفنـان نظـير(2011). درجـة مراعـاة المعلمـين في محافظـة قلقيليـة لمسـتويات بلـوم للأهـداف المعرفيـة لـدى تخطيطهـم للتدريـس. مجلـة النجـاح للأبحـاث في العلـوم الإنسـانية، المجلـد 25، العـدد 10.

التَّقْوِيمُ التَّرْبَوِيُّ فِي الحِصَّةِ التَّدْرِيسِيَّةِ الوَاحِدَةِ وَتَأْثِيرُهُ فِي تَرْسِيخِ قَوَاعِدِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

د. بلخـــــير شنـــــيـــــن
جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر
cheninebel@gmail.com

تقديم:

يُعد التقويم التربوي أداةً فعّالة في المدرسة الحديثة؛ لأنّه يُسهم في إنجاح العملية التعليمية، ويصلح، ويُعدّل الإخلال الذي قد يعترض سبيلها، لهذا اهتمت به المدرسة، وطالب التربويون باستخدامه في جميع عمليات التعليم من بدايته إلى نهايته، وأصبح يُركَّز عليه في تدريس جميع المواد التعليمية، هذا الذي جاء هذا البحث من أجله؛ ليبيّن قيمته في الحصة الواحدة من التدريس، فكان عنوانه: «التقويم التربوي في الحصة التدريسية الواحدة، وتأثيره في ترسيخ قواعد اللغة العربية»، منطلقًا من إشكالٍ مفادُه: ما دور التقويم التربوي في الحصة التدريسية الواحدة في ترسيخ قواعد اللغة العربية؟ وتفرّع عنه تساؤلات، هي كالآتي: متى ظهر التقويم التربوي؟ وما هو هذا التقويم؟ وما أنواعه في الحصة الواحدة؟ وما دوره في ترسيخ قواعد اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات كانت الخطة كالآتي: تمهيد يحمل نبذة عن تاريخ ظهور التقويم، يليه تعريف التقويم التربوي، ثمّ الحديث عن أنواع التقويم في الحصة الواحدة، ثمّ التطرق إلى طريقة تدريس القواعد النحْوية المعتمدة في المدرسة الحديثة، وعلاقة التقويم بها، هذا عن الجانب النظري، أما الجانب التطبيقي، فتطبق بعض دروس القواعد النحوية على أنواع التقويم في الحصة الواحدة، وينهى البحث بخاتمة تجمل النتائج المتوصل إليها.

تمهيد: نبذة تاريخية عن ظهور التقويم.

لقد ظهر التقويم بصفة عامة منذ زمن قديم؛ حيث يُقال: إنَّ الصينيين استعملوه قبل أكثر من(3000) سنة، إذ استخدموا تعابير تحريرية للطلبة المتقدمين لاجتياز امتحان الاختيار لمَن يصلح أن يكون الحاكم، أو لاختيار الإداريين في المقاطعات والمدن[1]، كما استعمله اليونانيون: أمثال سقراط وأفلاطون، وغيرهم؛ حيث كانوا يستعملون وسائل تقويميةً متعددةً؛ لكونها جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم[2]، وكذلك طبقَةُ العثمانيون في الدولة الإسلامية عندما كانوا ينتقون الموهوبين من المدارس المختلفة ليدخلوهم مراكز خاصةً ذاتَ طابع عسكري، وتخصصي؛ بغرض إعدادهم لوظائف خاصة بالدولة، إذ يخضع مَن تمّ انتقاؤهم للتقويم المستمر منذ بدء الانتقاء، وحتى سنوات الإعداد، وانتهاءً بالتخرج[3]، أما عند الأوروبيين، فقد بدأ التقويم التعليمي في القرن السادس عشر، وظهر رسميًا عام 1599م، فأخذ أسلوب التقويم التربوي وحتى فترة متأخرة طابعَ التقويمَ الشفهيَّ، إذ كان يعتمد على طرح مجموعة من الأسئلة، تتبعها استجابات المتحن[4]، كما «ظهرت أول بادرة للتقويم في بريطانيا عام 1864م، على يد جورج فيشر عندما قام بتأليف كتابه «الميزان»؛ إذ يعد أول مَن أدخل الاختبارات المقننة في عملية التعلم»[5]، أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فإنّ أول محاولة للتقويم بدأت عام 1845م عندما نادى هورسمان بضرورة إدخال الإصلاحات على الأسلوب السائد في تقويم التلاميذ[6]، وظهر بشكل حقيقي عام 1907م، عندما ارتبطت بسياقات بعيدة عن الجانب الأكاديمي، فأضافت بُعدًا جديدًا لحركة القياس، وهي اختبارات الذكاء التي أعدّها بينيّة في فرنسا، وتمّ تطويرها في جامعة ستانفورد عام 1916م فسميت اختبارات ستانفورد/ بينيّة(7). أما العرب فلم يظهر عندهم إلاَّ في عام

(1) يُنظر الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة. ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.ص 449.
(2) ينظر المرجع نفسه.
(3) ينظر الزند، وليد خضر، و عبيدات، هاني حتمل، (2010)، المناهج التعليمية، تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها. ط1. عالم الكتاب الحديث.ص316.
(4) ينظر الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل، (2010)، المناهج التعليمية، تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها، ص317.
(5) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة. ص449.
(6) المرجع نفسه، ص450.
(7) يُنظر الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل(2010)، المناهج التعليمية، تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها. ص317.

1937م، حيث برز أوّل اهتمام للاختبارات، عندما ترجم الأستاذ إسماعيل القباني مقياس ستانفورد بينيّة للذكاء إلى اللغة العربية في مصر، ثم شهدت الستينيات والسبعينيات حركةً واسعةً لبناء أنواع مختلفة من الاختبارات[1]. ومنه ننتقل إلى تعريفه، فما هو التقويم؟

جاء في لسان العرب:«أقمت الشيء وقوّمته فقام بمعنى استقام، قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه... والقيمة: ثمنُ الشيء بالتقويم... والاستقامة: التقويم»(2)، ومنه فالتقويم لغة هو: الاستقامة والاعتدال، والإصلاح، والتثمين والتقدير.

وأما التقويم اصطلاحًا فعُرف عدّة تعريفات، نذكر منها: «التقويم يعني اختبار تحصيل الطلبة باستعمال أدوات معيارية مع التركيز على أهداف أداء الطالب، حتّى تكون عملية الاختبار أكثر تحديدًا، للوقوف على نوعية أو جودة التدريس...»[3]، وعُرّف بأنّه: «عملية تشخيص، تتم في ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من أداء القياس، يترتب عليها إصدار أحكام في ضوء معايير محددة مسبقًا، ومتفق عليها»[4]، وقيل عنه: «سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية والتحصيل الدراسي، بكيفية موضوعية؛ من أجل اتّخاذ القرارات المناسبة»[5]، وعُرف بكونه: «إصدار حكم على الأشكال والحلول، وطرائق التدريس، وكل المواد التعليمية، باستخدام أدوات القياس»[6].

ومن هذه التعريفات نستنتج أنّ التقويم التربوي هو: «عملية تشخيصية يتم من خلالها إصدار أحكام حول تحصيل المتعلّم للمعارف الجديدة».

هذا عن تعريف التقويم التربوي، فما أهميته؟ وما أنواعه في الحصة التدريسية الواحدة؟

قيمة التقويم التربوي

للتقويم التربوي أهمية كبيرة، يمكن أن نوجزها فيما يلي:

1. يحقق للمتعلّم التغذية الراجعة، ويعرّفهم على إتقانهم للمعارف والمهارات والخبرات التي تعلّموها[7].
2. يحدّد مَواطنَ القوة والضعف لدى المتعلّمين؛ مما يجعل المدرس يعيد النظر في أساليبه التعليمية، والتعرّف على تأثير المواد الدراسية[8].
3. يثير دافعية المتعلّم ليستثمر قدراته، واستعداداته؛ ليزيد من كفاءة عملية التدريس، ويُحسّن النتائج النهائية(9).
4. يسمح بإعطاء صورة عما تحققه المدرسة من الأهداف التربوية العامة، ويسهم في توجيه وإرشاد المتعلّم إلى قرارات معيّنة[10].

فالتقويم التربوي له قيمة كبيرة؛ لأنّه يعرّفنا على مَواطِن الضعف لنعمل على تقويتها، ويسمح لنا بأنْ نأخذ فكرة كافية لتوجيه الطلاب وإرشادهم، والعمل على جعلهم يستثمرون قدراتهم لتحسين تعلّماتهم. هذا عن أهمية التقويم، فما هي أنواعه؟

أنواع التقويم التربوي:

إنّ عملية التقويم التربوي لا تتم بشكل فوضوي، فإنّها تخضع للتخطيط، والإعداد، والمدة الزمنية، والأسئلة المقصودة المرتبطة بالدرس المطلوب، أو الوحدة المدرّسة، إلّا أنّ ما يهمّنا في هذا البحث هو «السيرورة المتّبعة في الدرس الواحد، خاصة درس القواعد النحوية»، لذلك سنخصص الكلام عن أنواع التقويم التربوي في الحصة الواحدة، وكيفية تسلسلها المنطقي لمراحل سير الدرس.

لقد تحدّث المهتمون بالتربية عن ثلاثة أنواع للتقويم التربوي، وهي كالآتي:

1. **التقويم التشخيصي:** وهو الذي يساير وضعية الانطلاق لدرس أو وحدة، يقصد به فحص معالم وضعيات الدروس السابقة، وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات ومعطيات، تمكّن من اتّخاذ قرارات حول التعلّم، أو التعلّمات

(1) يُنظر المرجع نفسه، ص318.
(2) ابن منظور، (د ت ن)، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة. مادة(قوم).
(3) الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة. ص454.
(4) يُنظر المرجع نفسه، ص454.
(5) يُنظر اسليماني، العربي، (2015)، المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، ط8، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، ص235.
(6) يُنظر هنّي، خير الدين، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1. مطبعة:ع/بن. ص176.
(7) يُنظر الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن(2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص469.
(8) ينظر الدريج، محمد، (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الرباط، ص182.
(9) يُنظر الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص469.
(10) ينظر الدريج، محمد، (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ص183.

اللاحقة[1]. فالتقويم التشخيصي هو الذي يُستعمل عند انطلاق الدرس، للتعرف على المعلومات التي يمتلكها المتعلّم، والتي تُبنى عليها معلومات الدرس الجديد، فهو«يُعدّ تشخيصيًا لمنطلقات عملية التدريس، ومدى استعداد التلاميذ والتلميذات، وتأهلهم للمرور بكلّ سلاسة وسهولة للتعلّمات المقبلة»[2]، وهو كذلك يساعد على معرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية لحلّ المشكلة التي على أساسها تتمّ عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة[3].

فالتقويم التشخيصي إذن دوره هو: أن يشخّص لنا معارف المتعلّم السابقة التي لها علاقة بالدرس الجديد، ولهذا لا بدّ من القيام بها؛ لأنّه يعمل على تزويدنا بما يمتلكه هذا التلميذ، وهو الذي يسمح لنا بتقديم المعارف الجديدة إذا كانت المعلومات السابقة راسخة في أذهان المتعلّمين، أما إذا لم نجدها كذلك فلا يجوز لنا أن نقدّم المعارف الجديدة، ولكن يتحتّم علينا أن نرسخ المادة التي قدّمت سابقًا، لأنّها ما زالت هشةً في أذهانهم، هذا عن التقويم التشخيصي، فما هو التقويم الذي يليه؟

2. **التقويم التكويني:** ويسمى التقويم البنائي: «وهو ذلك التقويم الذي يتابع عملية التعليم في الحصة الواحدة، أو الوحدة الواحدة، ويبيّن الخلل في وقته ليعالجه قبل فوات الأوان»، فهو الذي يساير مرحلة بناء التعلّمات الجديدة(معالجة الدرس)، والهدف منه هو الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلّم للخطة المنهجية التي رسمها المعلّم، وهو بهذه الكيفية يُشكّل تغذية راجعة(4). ولقد قيل عنه أيضًا: وهو نوع الإجراءات والأساليب التدقيقية التي ترافق عملية تنفيذ التدريس بمراحله المختلفة، وأهم غرض له هو ضمانه أن العمل يجري وفق ما خُطط له، ويُسهم عادةً في تقليص حجم الخسائر، ويضمن تحقيق كفاءة عالية في الأداء، وتحقيق الأهداف[5]. وهدفه «إخبار المتعلّم والمدرّس حول درجة التحكم المحصّل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبات التي يصادفها التلميذ خلال تعلّمه، وذلك بغرض جعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من متابعة سيرورة التعلّم في شكلها التصاعدي»[6]. ومن خلاله تتمّ عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيّدة، أو القيام بتعديل الطريقة، أو تغييرها إذا رأى اضطرابًا لدى أغلبية التلاميذ في تعلّماتهم[7]. ويصفه أحدهم بالإجراء العملي الذي يصحّح مسار التعليم، فيقول:«ويُعدّ التقييم التكويني إجراءً عمليًّا، يمكّن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلّم بواسطة إجراءات جزئية؛ ولذلك فإنّ وظيفته الأساسية تسعى إلى:

- إخبار المدّرس والتلميذ بدرجة تحكّمها في تعليم معيّن.
- كشف صعوبات التعلّم.
- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات»[8]. وكذلك هو يقيس التعليم أثناء القيام به، إذ يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، فهو يُزوّد المعلّم والطالب (بالتغذية الراجعة) المتعلقة بالنجاح والفشل، فالطالب يشعر بنجاحه من خلال تصحيح أخطائه، والمعلّم يعدّل خططه على ضوء النتائج، وهكذا فإنّ الهدف الأساسي من هذا التقويم هو توجيه تنفيذ عملية التعلّم[9].

ونستنتج من هذه الأقوال: أنّ التقويم التكويني هو تلك الأسئلة التي يطرحها المدرّس بعدما يدرّس عنصرًا من عناصر الدرس المقدم في تلك الحصة، والتي من خلالها يتعرّف على مدى نجاح عملية التعليم في ذلك الجزء، أو فشله، فإن نجح واصل تقديم جزئيات الدرس المحضّر، وإن فشل أعاد تقديم ذلك العنصر بطريقة أخرى مخالفة للطريقة الأولى، تمكّنه من تفهيم التلاميذ، وبهذا التقويم لا يحقّ للمعلّم أن يمرّ إلى معارف جديدة قبل تحقّقه من ترسيخ المعارف المقدمة للمتعلّمين.

أما النوع الثالث من أنواع التقويم في الحصة الواحدة فهو:

3. **التقويم التحصيلي:** ويسمى أيضًا التقويم الختامي، النهائي، والإجمالي: وهو الذي يقع بعد نهاية حصة دراسية، يهدف إلى التعرّف على درجة تملّك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان

(1) يُنظر غريب، عبد الكريم، (2014)، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، ط1،مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، ص151.
(2) يُنظر المرجع نفسه، ص151.
(3) يُنظر هنّي، خير الدين، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص197.
(4) ينظر المرجع نفسه، ص 197.
(5) يُنظر الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل، (2010)، المناهج التعليمية، تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها، ص318.
(6) غريب، عبد الكريم، (2014)، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، ص153.
(7) يُنظر هنّي، خير الدين، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 197.
(8) غريب، عبد الكريم، (2014)، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، ص 154.
(9) ينظر الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ص465.

المتوخاة من أهداف التعلّم[1]. ويصفه غريب بأنّه يسهم في اتّخاذ قرار التطوير والتعديل، فيقول: «ويُعتبر التقييم الإجمالي أساسيًّا في اتّخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة لمناهج ووسائل التعليم، فهو إجراء عملي نقوم به عند نهاية التدريس من أجل التأكد من أنّ النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلًا»[2].

من التعريفين نقول: إنّ التقويم التحصيلي هو تلك الأسئلة التي تُطرح عقب نهاية الدرس، وتكشف لنا عن مدى امتلاك المتعلّمين للمعارف الجديدة من الدرس المقدّم لهم في تلك الحصة، كما يبيّن لنا ما ترسخ من معلومات في أذهانهم في نهاية وحدة تعليمية، وغيرها.

ومن تعرّفنا على أنواع التقويم في الحصة الواحدة، نستنتج أنّ هذه الأنواع، والتي هي: التشخيصي في بداية الحصة، والتكويني أثناء الحصة، والتحصيلي في نهاية الحصة، إذا دُرِّسَتْ بهذا المفهوم، وبالكيفية التي قدّمناها، فإنّ التعليم يكون ناجحًا نجاحًا باهرًا، ويرسّخ المعارف في أذهان المتعلّمين إذا وُجد المعلّم الحاذق الذي يستعمله بشروطه وآلياته المعتمدة في التدريس بالكفاءات المطبقة في مدارسنا في الوقت الراهن.

بعد ما تعرفنا على أنواع التقويم التربوي في الحصة الواحدة، سنبحث عن كيفية تطبيقها في حصة تدريسية لدرس القواعد النحوية، ونبدأ بالتعرف على طريقة تدريس القواعد النحوية المعتمدة في معظم مدارس الدول العربية التي تسمى بـ«طريقة النص الأدبي»، فما هي هذه الطريقة؟

طريقة النص الأدبي (الطريقة المعدلة). وتسمى بالأسلوب المتصل:

ما نلاحظه من خلال التسمية أنّها تعتمد في تدريس القواعد النحوية على النص الأدبي، وأنّها تعديل للطريقة الاستنباطية، فهي التي يَعرض المعلّم فيها نصًّا متكاملًا، يشتمل على الأساليب المتصلّة بالدرس، والأساس العلمي والتربوي(3). وتقوم على عرض النصّ الأدبي المترابط الأفكار، أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، وبعد أن يقرأها التلاميذ، تناقش هذه الأمثلة المميّزة حتّى يستنبطوا القاعدة المطلوبة[4]، لأنّ عرض الأمثلة من خلال نصّ أدبي عرضٌ لها في إطار كلّي لا في شتات متفرّق لا روابط بين أفكاره واتّجاهاته[5]، ولأنّ«القواعد النحوية ظواهر لغوية، وأنّ الوضع الطبيعي لدراستها إنّما يكون في ظلّ اللغة»[6]. وتعتمد على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول، فتوفر أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها[7]. وتمتاز بإخراج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي، وأدائي متكامل، وبهذا تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب[8].

وما نستنتجه من هذه الطريقة: أنها تركّز على تدريس القواعد النحوية في إطارها الطبيعي الذي استُخرِجت منه، وهو النصّ اللغوي العربي، ومن خلال فهم هذا النصّ الأدبي بعد قراءته، وتحليله، ومناقشته، تُستخرج الأمثلة المقصودة التي تبنى منها القاعدة، وبعد ترسيخها في أذهان التلاميذ، تستنبط منها القاعدة النحوية، أي نعلّم التلميذ الظواهر النحوية ممّا أصبح في ذاكرته، ولكن يشترط في النصّ الأدبي أن يحمل كل الأمثلة التي تبنى منها أجزاء القاعدة، فإذا نقص بعض الأمثلة يضطر المدرس أن يكملها، وبهذا يعود إلى الطريقة الاستقرائية، أي يجلب لنا مثالًا لم يعرفه المتعلّم في النصّ المدروس في تلك الحصة، وبهذا يسهل عليه فهم هذه القواعد. وإذا بحثنا عن مزايا هذه الطريقة سنجدها تتلخص في نقاط.

مزايا طريقة النصّ الأدبي:

- يشعر التلميذ باتّصال القواعد النحوية بلغة الحياة التي يتكلّم بها، هذا ما يجعله يُحبّ هذه القواعد، ولا ينفر منها، ويتعلّمها بشكل سلس دون عناء(9).

(1) ينظر هنّي، خير الدين، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص198.
(2) غريب، عبد الكريم، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، ص155.
(3) يُنظر إسماعيل، زكريا، (2005)، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، شركة قناة سويس الشاطبي، ص228.
(4) ينظر الساموك، سعدون محمود، (2005)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر، عمان، ص229.
(5) ينظر ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف، (1974)، التدريس في اللغة العربية، ط1، دار المريخ، الرياض، ص279.
(6) ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف، (1974)، التدريس في اللغة العربية، ط1، دار المريخ، الرياض، ص279.
(7) ينظر الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم، (2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، عمان، ص223.
(8) يُنظر المرجع نفسه، ص224.
(9) يُنظر الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم، (2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 224.

- تعالجُ القواعد النحوية في سياق لغوي علمي وأدائي متكامل، وتَجعل تذوّقَ النصّ الأدبي مجالًا لفهم القواعد النحوية.
- مزج النحو بالتعبير الصحيح[1].

رغم كلّ هذه المزايا، فهل هي خالية من النقائص؟

عيوب طريقة النصّ الأدبي:

لا شكّ أنّ التطبيق في الواقع يكشف لنا عن بعض الهنات، وسنجملها في نقاط، هي:

- يصعب الحصول على نصّ متكامل يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة كاملة[2].
- يضيع الوقت في القراءة والتحليل، ويُشغل المعلّم عن الهدف الأساس الذي هو القواعد[3].
- يتصف النصّ المخصص لتدريس القواعد النحوية عادة بالتكلّف والاصطناع، ولهذا لا يؤدي إلى جلب انتباه التلاميذ، لأنّهم لا يجدون فيه متعة، وهم يدرسونه.

وإذا قارنا بين الطريقة الاستنباطية وطريقة النص الأدبي، فإنّنا لا نجد بينهما فروقًا كثيرة إلا في استخراج الأمثلة التي تبنى منها القاعدة، ففي الطريقة الأولى المعلّم هو الذي يختار الأمثلة من نصوص مختلفة لا يعرفها المتعلّم، لكنّ الطريقة الثانية الأمثلة موجودة في النصّ المدروس من الكتاب المدرسي في حصة القراءة.

خطوات تدريس طريقة النص الأدبي[4].

- التمهيد: مراجعة درس القواعد النحوية السابق الذي له علاقة بالدرس الجديد.
- العرض: قراءة النصّ الأدبي المدروس في حصّة القراءة من طرف المعلّم، ثمّ التلاميذ.
- استخراج الأمثلة: يطرح المعلّم أسئلة على التلاميذ حتّى يستخرجوا من خلالها الأمثلة المقصودة، وتسجل على السبورة مرتّبةً حسب أجزاء القاعدة.
- استنتاج القاعدة: مناقشة الأمثلة مع التلاميذ مثالًا مثالًا حسب تسلسلها حتّى يتوصلوا إلى بناء أجزاء القاعدة كاملة، ثمّ تدوّن على السبورة بخط واضح.
- التطبيق: مطالبة التلاميذ بالإتيان بأمثلة من إنشائهم مطابقةً للقاعدة، أو إعراب بعض الألفاظ الموجود في القاعدة.

الجانب التطبيقي:

بعد التعرف على الطريقة المعتمدة حاليًا لتدريس القواعد النحوية في معظم الدول العربية، فإنّنا سنحاول أن نطبق عليها أنواع التقويم التربوي في الحصة الواحدة، لنبحث عن مدى ترسيخها للقواعد النحوية في أذهان التلاميذ، وسنعتمد على كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة المتوسط في الجزائر، نطبق عليه، وسنأخذ درسين أو ثلاثة، ومثالين للتوضيح. فسنتناول درس القواعد في الكتاب المذكور، والمسمى بـ«أفعال المقاربة»، والذي قدّمت أمثلته في نص (عواقب الكراهية)[5](مر، والأمثلة المأخوذة من النص تبنى منها القاعدة، هي: (كاد العالمُ يزول)، و(أوشكت البشريةُ أن تفنى). وسنطبق عليها أنواع التقويم الثلاثة التي ذكرناها في البحث، وسنبدأ بالتقويم التشخيصي، ويكون التقويم بطرح الأسئلة الآتية على التلاميذ: ماذا نسمي كان وأخواتها؟ وما عمل كان وأخواتها؟ هات مثالًا عن هذه الأفعال الناقصة، فإذا كانت الأجوبة صحيحةً من التلاميذ، فهذا يعني أنّ المعارف التي يبنى عليها الدرس الجديد مرسخةٌ في أذهانهم، والمعلّم يحقّ له أن يقدم الدرس الجديدَ، وعليه ينتقل إلى العنصر الأول، وهو مناقشة التلاميذ لاستخراج الأمثلة من النصّ. وبعد استخراج الأمثلة من أفواه التلاميذ، وتسجيلها على السبورة، وهي (كاد العالمُ يزول)، و(أوشكت البشريةُ أن تفنى)، يشرع المعلّم في مناقشة الأمثلة مع تلاميذه، قائلا: ممّ تتكون الجملة الأولى؟ ثمّ يواصل المناقشة، قائلا: هل يدلّ هذا التركيب على زوال العالم؟ فعلامَ يدل إذن؟ يدل على قرب زوال العالم. وكذلك الحال مع جملة: (أوشكت البشريةُ أن تفنى)؛ إذن علامَ يدلّ الفعل(كاد وأوشك)؟ ماذا نسمي الأفعال التي تدل على أنّ العمل الواقع بعدهما قريب الوقوع؟ نسميها: أفعال المقاربة. بعد تقديم العنصر الأول من الدرس الجديد، وهو التعرّف على أفعال المقاربة (كاد وأوشك)، يبدأ التقويم التكويني، وهذا بطرح أسئلة على التلاميذ حول هذا العنصر. ما هي أفعال

(1) يُنظر الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم، (2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص-224 225.
(2) ينظر المرجع نفسه، ص225.
(3) ينظر فضل الله، محمد رجب، (1998)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار عالم الكتب الحديثة، عمان الأردن، ص192.
(4) ينظر الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم، (2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص225-226.
(5) مريبعي، الشريف، (2011-2012)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص67.

المقاربة؟ ثمّ هات جملًا فيها أفعال المقاربة، فإذا لاحظ المعلّم أنّ التلاميذ استوعبوا هذه الأفعال انتقل إلى العنصر الموالي الذي هو عمل هذه الأفعال، فما الذي تدخل عليه؟ عندما نحذف(كاد)، ماذا نسمي الجملة؟ تصبح الجملة اسمية مكوّنة من مبتدأ وخبر. إذن ماذا حدث للجملة الاسمية بعد دخول أفعال المقاربة عليها؟ على ماذا تدخل هذه الأفعال؟ إذن؛ عملها كعمل كان وأخواتها. كيف جاء الاسم بعد أفعال المقاربة؟ ماذا نسمي الاسم الذي يأتي بعدها مباشرة؟ كيف يكون هذا الاسم من حيث الإعرابُ؟ بعد التعرف على هذا العنصر، وترسيخه في أذهان التلاميذ بواسطة أسئلة التقويم التكويني، ينتقل المعلّم إلى العنصر الموالي الذي يعرّفهم على خبر هذه الأفعال، ماذا نسمي الاسم الثاني المنصوب بعد كان وأخواتها؟ إذا كان الاسم المرفوع بعد أفعال المقاربة يسمى اسمها مثل كان، فماذا نسمي الجملة التي بعد اسمها؟ فكيف جاء خبر أفعال المقاربة؟ إذن؛ خبر أفعال المقاربة جملة فعلية، ما زمن فعل هذه الجملة؟ إذن نقول: خبر أفعال المقاربة جملة فعلية فعلها مضارع. لاحظوا الجملتين: (كاد العالم يزول) و(أوشكت البشرية أن تفنى) هل يوجد اختلاف في الجملة الفعلية التي بعدهما؟ إذن؛ خبر كاد جملة فعلية مجردة من أن، فإنّ خبر «أوشك» جملة فعلية مقرونة بـ«أن». وبالتقويم التكويني الذي يغطي كل عناصر أجزاء القاعدة النحوية بحيث إنه كلما درِّس جزء من القاعدة ختم هذا الجزء بطرح أسئلة حوله، وبهذا لا ينتقل المعلم إلى تدريس الجزء الموالي إلّا إذا لاحظ أنّ هذا الجزء قد رُسِّخ في أذهان التلاميذ. وبعد اختتام الدرس نصل إلى التقويم التحصيلي الذي يكون عبارة عن أسئلة تكشف عن مدى تمكّن التلاميذ من القاعدة النحوية التي قدِّمت في ذلك الدرس، مثل ما هي أفعال المقاربة؟ وعلامَ تدخل أفعال المقاربة؟ ما إعراب اسم أفعال المقاربة؟ كيف يكون خبر أفعال المقاربة؟ هات جُملًا فيها أفعال المقاربة. أعرب العبارة الآتية: (كاد الفقرُ يكون كفرًا).

ويمكن أن نطبق أنواع التقويم التربوي على درس(ظنّ وأخواتها) بنفس الطريقة، وكذلك على درس(الاستثناء)، لنصل في النهاية إلى القول: إنّ التقويم التربوي إذا طبق على دروس القواعد النحوية بالكيفية التي قدمناها، فإن هذه القواعد النحوية ترسّخ في أذهان المتعلمين بسهولة ويسر.

خاتمة:

بعد هذه الجولة العلمية في دراسة التقويم التربوي ودوره في ترسيخ القواعد النحوية، يمكن أن نجمل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. النظام المستعمل في التدريس في معظم الدول العربية في العصر الحاضر هو التدريس بالكفاءات.
2. للتقويم التربوي أهمية كبيرة في التدريس بالكفاءات.
3. أنواع التقويم التربوي في تدريس الحصة الواحدة هو: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي.
4. الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد النحوية في معظم الدول العربية حاليًا هي طريقة النصّ الأدبي.
5. لأنواع التقويم التربوي دور فعّال في ترسيخ القواعد النحوية في أذهان المتعلّمين إذا درّست بطريقة النصّ الأدبي.

المصادر والمراجع:

1. إسماعيل، زكريا، (2005)، طرق تدريس اللغة العربية، ط1، دار المعرفة الجامعية، شركة قناة سويس الشاطبي.
2. اسليماني، العربي، (2015)، المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية، ط8، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش.
3. الدريج، محمد، (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ط2، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.
4. الدليمي، طه علي حسين، و الوائلي، سعاد عبد الكريم، (2009)، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، عمان.
5. الزند، وليد خضر، وعبيدات، هاني حتمل، (2010)، المناهج التعليمية، تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها، ط1، عالم الكتاب الحديث.
6. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (2015)، المناهج وطرائق التدريس المعاصرة، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
7. الساموك، سعدون محمود، (2005)، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنشر.عمان.
8. غريب، عبد الكريم، (2014)، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة، ط1، مطبعة النجاح الجديد. الدار البيضاء.
9. ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف، (1974)، التدريس في اللغة العربية، ط1، دار المريخ، الرياض.
10. فضل الله، محمد رجب، (1998)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1، دار عالم الكتب الحديثة، عمان
11. مربيعي، الشريف، (2011-2012)، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
12. ابن منظور(د، ت)، لسان العرب، دار المعارف. القاهرة.
13. هنّي، خير الدين، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة:ع/بن.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

مُشْكِلَاتُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا: الأَسْبَابُ وَطُرُقُ العِلَاجِ دِرَاسَةٌ وَصْفِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ

د. محمّد عدنان الصّماديّ
وزارة التّربية والتّعليم - دولة الإمارات العربية المتحدة
mohammadsmadi63@yahoo.com

مقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمّد وعلى آله وأصحابه إلى يوم الدّين.

أمّا بعد.

فقد تخطّت اللّغة العربيّة بألفاظها وتراكيبها حدود الجزيرة العربيّة لتصل إلى أصقاع الأرض جميعها، مدفوعة بإقبال الأعاجم على دراستها؛ فهمًا للشّريعة الإسلاميّة بأبعادها كلّها، وإدراكًا لحضارة العرب وإنجازاتهم العلميّة والأدبيّة.

ولمّا كان هذا الإقبال الكبير على العربيّة تعلّمًا ودراية، كان من واجب أهلها أنْ يوصلوها لطالبيها بأيسر الطّرق وأسهلها، وأنْ يمهّدوا السّبيل لنشرها في دول العالم على اختلاف ألسن النّاس. وكما واجه بعض النّاطقين بالعربيّة صعوبة في فهْم لغتهم، وتصدّى بعض العلماء لهذه الصعوبة بدعوات لتيسير العربيّة وتبسيطها، على شاكلة ابن مضاء القرطبيّ وهجومه على المدارس النّحوية الشّرقيّة ومعارضة كثير ممّا نادت به من مسائل نحويّة ولغويّة؛ محاولة منه لتيسير كثير من القواعد النّحويّة ووضعها بين يديّ طلبة العلم في أبسط صورة ممكنة. وفي العصر الحديث نرى طائفة من الباحثين والدّارسين ممّن ينادون بتسهيل القواعد النّحويّة على أبنائها، كالدكتور شوقي ضيف، والدكتور نهاد الموسى.

فإذا كان أبناء العربيّة يواجهون تحدّيات ومشكلات في فهم لغتهم ودراستها، فكيف بغير النّاطقين بها؟! ومن هذا المنطلق فإنّ هذا البحث العلميّ يسعى إلى دراسةِ أهمّ المشكلاتِ التي تعْتري عمليّة تعليم اللّغةِ العربيّة وتعلّمها عندَ النّاطقين بغير العربيّة، وطرقِ العلاج التي يمكن أنْ تُطبّق على أرضِ الواقع.

إشكاليّة البحث

لا يختلف اثنان على أنّ تعليم العربيّة وتعلّمها لغير النّاطقين بها يعتريه كثير من الصعوبات التي تحتاج إلى تذليل وتسهيل، وعلى الرّغم من أنّ الدّراسات والأبحاث العلميّة السّابقة، والكتب المصنّفة في هذا الميدان -على قيمتها الكبيرة- قد أغفلت جانبًا مهمًّا -هو في رأي الباحث البؤرة التي تحوم حولها معظم المشكلات-، وإنْ تطرقت إليه أبحاث قليلة بنزرٍ يسير من الكلام، ألا وهو عدم وجود مظلّة تربويّة جامعة على مستوى العالم العربيّ، تنضوي تحتها المراكز والمعاهد والمؤسسات التي تُعنى بتدريس العربيّة لغير النّاطقين بها.

إنّ إعادة الألق للغة الضّاد في عيون أبنائها وغير أبنائها يستلزم قرارًا سياسيًّا حازمًا من أعلى المستويات في العالم العربيّ، بتوحيد المرجعيّة في ميدان تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها لغير النّاطقين بها. وعدم ترك الجهود والمبادرات مبعثرة هنا وهناك. ونحن نرى بأمّ أعيننا كيف أصبح للّغة الإنجليزيّة امتحان عالميّ واحد، بمرجعيّة أكاديميّة واحدة، يشهد لها القاصي والدّاني بتفوّقها وتميّزها. وهذا ما نرجوه من أبناء العربيّة.

وتتركّز إشكاليّة البحث في الإجابة عن النتائج العلميّة الصّادمة التي توصّل إليها الباحثُ المتمثّلة بانتشار مواطن الضّعف في تعليم العربيّة وتعلّمها لغير النّاطقين بها على جميع المستويات: المعلّم، والطّالب، والمنهاج، والأساليب التعليميّة، والبيئة التدريسيّة، والقوانين النّاظمة. وهذا التّشعب الكبير في مواطن الضعف دفع البّاحث لاختزال الأفكار ومناقشة المشكلات بشيء من الإيجاز، واقتراح طرق علميّة للحلّ بعيدًا عن الحشو عديم الفائدة.

فالإطالة والتّفصيل تحتاج كتبًا منفردة تناقش هذه المسائل بأبعادها كافة.

أسئلة البحث

يحاول الباحث الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تبلورت في فكره أثناء رسم الخطوط العريضة لهذا البحث، وقد اتّسعت هذه الأسئلة بعد أنْ كانت تدور في فَلَك المنهجيّة العامة التي يتلقّى فيها الطّالبُ غيرُ النّاطق بالعربيّة المادةَ التعليميّة من أستاذه.

كانت الدّراسات العلميّة السّابقة تجيب عن أسئلة مباشرة تختصُّ بأهم المشكلات التي تواجه عملية تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وهي أسئلة جديرة بالسّعي للإجابة عنها وتمهيد السبيل نحو تحقيق فعليّ لمخرجاتها، بعيدًا عن الاكتفاء بالقول دون الفعل.

ويتابع هذا البحثُ الجهود السّابقة، مضيفًا إليها جملة من الأسئلة المحوريّة التي تتلخص في:

1. ما الدوافع التي جعلت الإقبالَ على تعلّم العربيّة يزدادُ شيئًا فشيئًا من قِبل النّاطقين بغيرها؟
2. ما الأسباب الحقيقيّة الكامنة وراء ضعف المهارات اللّغويّة عند الطّلبة غير النّاطقين بالعربيّة؟
3. هل يُلقى باللائمة على المعلّم وحده في ضعف مهارات الطّلبة غير النّاطقين بالعربيّة؟
4. كيف أثّرت الجهود التعليميّة المتفرّقة هنا وهناك بصورة سلبيّة على العربيّة في عيون النّاطقين بغيرها؟
5. ما دور المؤسسات الرّسمية في رعاية اللّغة العربيّة والأخذ بها نحو مزيد من الانتشار الإيجابيّ حول العالم؟
6. من أين نبدأ في علاج مشكلات تعليم العربيّة وتعلّمها عند النّاطقين بغيرها؟

منهجيّة البحث

قامت فكرة البحث بداية في ذهن الباحث، ثم ترجمها في قصاصات ورق جمع فيها ملاحظاته الشّخصيّة التي تأتّت له من واقع خبرته في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، ومن خلال الاستعانة بآراء جملة من أهل الاختصاص والخبرة، وبالرّجوع إلى مجموعة من أمّهات كتب المراجع في هذا الميدان؛ فقد ظهر للباحث أنّ المنهج السّليم الذي يتّسم وأهداف هذا البحث هو المنهج الوصفيُّ التّحليليّ، إذ لا غنى عن هذا المنهج في دراسة جملة من مشكلات تمسُّ الواقع التّعليميّ بصورة مباشرة. فالدّارسون والباحثون في الميدان التّربويّ لا ينفكون عن اللجوء لهذا المنهج؛ لأنّه يصفُ الواقع ويشخّصه كما هو بأسلوب منهجيّ واضح، ويحلّل مجموعة الأسباب التي أدّت إلى صياغة الأسئلة العامة التي يجيبُ عنها أيُّ بحث؛ ليخرجَ بطائفة من التّوصيات والنّتائج والاقتراحات التي – إنْ نُفّذت – فإنّ الحياة التّربويّة ستقف على علاج ظاهرة لطالما أرّقت الباحثين وأهل الاختصاص.

وهذا البحثُ هو محاولة علميّة جادّة تسعى لإيجاد حلول منطقيّة عمليّة للأسئلة التي طرحها الباحث، مستعينًا على ذلك كلّه بالله – سبحانه وتعالى -.

وقد جاء هذه الدّراسة في مقدمة وثلاثة فصول، وهي:

الفصل الأول: اللّغة العربيّة ومكانها بين اللّغات.

المبحث الأول: العربيّة في عيون أهلها.

المبحث الثاني: العربيّة في عيون غير النّاطقين بها.

الفصل الثّاني: مشكلات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

المبحث الأول: المشكلات المتعلّقة بالمُعلّم.

المبحث الثاني: المشكلات المتعلّقة بأساليب التّدريس.

المبحث الثالث: المشكلات المتعلّقة بالمنهاج.

المبحث الرّابع: المشكلات المتعلّقة بصنّاع القرار السّياسيّ.

الفصل الثّالث: مشكلات تعلّم اللّغة العربيّة عند غير النّاطقين بها «الطّالب».

التوصيات والنتائج.

ثبت المصادر والمراجع.

الفصل الأول: اللّغة العربيّة ومكانها بين اللّغات.

المبحث الأول: العربيّة في عيون أهلها.

اكتسبت اللّغة العربيّة اهتمامًا من أهلها قلّما تجدُ له نظيرًا بين اللّغات؛ ذلك أنّ إدراك الأحكام الشّرعيّة وفهْمَ مراد الله تعالى من القرآن الكريم منوط بإدراك المعاني الحقيقيّة للّغة، ولذلك لا تجدُ مصدرًا لغويًّا حفظ للّغة فصاحتها كالقرآن الكريم.

ومن هذا الباب فقد انطلق العربُ منذ القرون الهجريّة الأولى إلى يومنا هذا في سباق لا نهاية له لدراسة اللّغة العربيّة بكلّ ما فيها من جماليّات وإبداع، وقد رافق تلك الجهود التعرّضُ لمجموعة من المشكلات التي تصدّى لها العلماءُ منذ القِدم، فرسموا حدود المشكلة ووضعوا لها حلولًا لاقت قبولًا عند بعضهم، ورفضًا عند آخرين. وما محاولات ابن مضاء القرطبيّ إلّا إشارات واضحة على محاولات حثيثة لتسهيل العربيّة على أبنائها. ونحن نرى في العصر الحديث طائفةً من العلماء والباحثين الذين تبنّوا فكرة تيسير اللّغة، كالدكتور شوقي ضيف، والدكتور نهاد الموسى، وغيرهم.

و: «يحاول المشتغلون بتعليم اللّغات الحيّة دائمًا البحث عن أيسر الطرق وأسهلها لإيصال أهدافهم اللّغويّة في أسرع وقت ممكن، لذا فإنّ أيّ شيء يقف في طريقهم يعدّونه مشكلة حتى يجدوا له حلًّا» [1]. وتطبيق ذلك أنّك ترى انتشار الاصطلاحات الدّالة على التيسير في مصنّفات المُحدثين، على شاكلة: النّحو الميسر، وتبسيط النّحو. بل تجاوز الأمر ذلك إلى مناداة بعضهم بعدم الحاجة إلى بعض المسائل النّحويّة في الدّرس الحديث، كالاشتغال، والممنوع من الصّرف، والإعراب بالحروف.

وعلى الرّغم من الضّعف العام الذي يعتري اللّغة العربيّة في بيئتها الحاضنة لها، إلّا أنّها تحظى بقدسيّة عند أهلها، وهذا انعكس في صورة الاهتمام الواضح بإرجاع العربيّة إلى المكانة التي تستحقها؛ فأُنشئت الجامعات والمعاهد والمجامع التي صبّت جهودها في خندق خدمة العربيّة على الصّعيدين: العربيّ والعالميّ. وكان نتاجًا لاتّساع دائرة هذا الاهتمام أنْ توجّه جزء كبير من هذه الجامعات والمعاهد لإنشاء مراكز مختصّة بتدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

المبحث الثّاني: العربيّة في عيون غير النّاطقين بها.

اتّسعت دائرة الاهتمام العالمي باللّغة العربيّة، وظهر ذلك جليًّا في اعتمادها لغة رسميّة عالميّة عام 1973 م من قِبل الأمم المتّحدة. ومع تطورات الأحداث العالميّة في القرن الواحد والعشرين وتأثيراتها المباشرة على العالم العربيّ بشكل مخصوص، فقد أقبلت أعدادٌ كبيرة من الأعاجم على تعلّم اللّغة العربيّة، أخصُّ منهم على وجه التّحديد المسلمين. وكان الدّافع الأساسيُّ من هذا الإقبال إدراك كلّ ما يتعلّق بالثّقافة الإسلاميّة، كقراءة القرآن وفهْم معانيه، والاطّلاع على السّيرة النّبويّة والتّراث العربيّ. كما أنّ الدّوافع التّجاريّة والعلميّة من أسباب الإقبال على تعلّم العربيّة [2].

ولعلّ أهمّ مظاهر اهتمام الأعاجم بتعلّم العربيّة انتشار المراكز والمعاهد التي تعلّم العربيّة في أصقاع الأرض كلّها، فتجد مراكز في الصّين وكازاخستان وأندونيسيا وماليزيا وتركيّا وألمانيا وبريطانيا والولايات المتّحدة وتشيلي والبرازيل.... بالإضافة إلى الطلبة الأعاجم الذين يتعلّمون العربيّة في دول عربيّة.

إنّ هذا الإقبال الكبير على تعلّم العربيّة من غير النّاطقين بها يضعُ أهل اللّغة في تحدٍّ أمام لغتهم؛ فواجبهم يقتضي أنْ يتكاتفوا جميعًا لإيصال هذه اللّغة - التي فاقت نظيراتها من اللّغات الأخرى - إلى كلّ مَنْ تصبو نفسه أنْ يتعلّمها.

الفصّل الثّاني: مشكلات تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

المبحث الأول: المشكلات المتعلّقة بالمعلّم

يرتكزُ الجهد الأكبر في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها على المعلّم؛ فهو المتحكّم بالموقف التعليميّ كلّه [3]، والطلّبة غير مؤثّرين بصورة واضحة بسير التعليم، ذلك أنّهم في مستوياتهم كافّة مدركون أنّهم غير ناطقين بالعربيّة، وأنّ ما يقوله المعلّم هو الصحيح. إلّا أنّ هذا الأمر قد فهمه كثير من المعلّمين بصورة خاطئة، وهذه الحقيقة أدركتها من

(1) تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها: مشكلات وحلول. الجامعة الأردنيّة نموذجًا. خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري. الجامعة الأردنيّة (ص 2).
(2) انظر تفصيل ذلك في:كيف نعلم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية.نجوى خصاونة. المركز القومي للنشر.الأردن.ط1.2008 (المقدمة وما بعدها).
(3) " إنّ المعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التعليميّة، لذا يقع على عاتقه النّصيب الأكبر من تحقيق أهداف تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها ". مشكلات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها وطرق حلّها. كريم الخوليّ. جامعة Selcuk. تركيّا. 2001. (ص 188).

خـلال الخـبرة الشّـخصية ومـمّا فاضـت بـه الكتـبُ المتخصّصـة بهـذا المجـال، منهـا على سـبيل المثـال «إشـكاليّة وجـود المدرّس المتخصّـص الـذي يتمتّـع بصفـات توهّلـه للقيـام بهـذه المهمّـة عـلى أكمـل وجـه»[1].

إلّا أنّ تحديـد المشـكلات المتعلّقـة بالمعلّـم يسـاعد في الاعـتراف بوجودهـا، ويضمـن حلـولًا واقعيّـة. وتـبرز لنـا مجموعـة من هـذه المشـكلات، وفي مقدّمتها:

1. الاندفـاع لتعليـم غـير النّاطقـين بالعربيّـة مـن قِبـل معلمـي العربيّـة غـير المخْتصـين في هـذا المجـال، بـل تجـاوز الأمـر ذلـك لدخـول غـير المخْتصّـين بالعربيّـة مـن تخصّصـات أخـرى بحجّـة أنّ هـذا الميـدان سـهل يسـير لا يحتـاج إلى مؤهّـل أو خـبرة. وهـذا الأمـر كان وبـالًا عـلى اللّغـة.
2. ضعـف التّأهيـل التّربـويّ للمعلّمـين؛ فكثـيرٌ مـن المعلّمـين يعتمـد عـلى خبرتـه الشّـخصيّة ويتابـع المقاطـع المصـوّرة في شـبكة المعلومـات، ويَعـدُّ هـذا كافيًـا لـه. فالنّظـرة التقويميّـة الذّاتيـة مـن جهـة المعلـم يعتريهـا النّقـص والضّعـف بـأنْ يُنصّـب نفسـه شـخصًا مؤهّـلًا لتعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا دون الخضـوع لـدورات متخصّصـة تعتمـد عـلى التّـدرّج والبنـاء المعـرفيّ مـن القـاع إلى القمّـة. وقـد ناقـش المختصّـون هـذه المسـألة منـذ سـنوات خلتْ، وخرجـوا بتوصيـات مهمّـة [2]، إلاّ أنّ معظمهـا ظـلّ حبيـس الأدراج ولم يـرَ النـور إلّا في مراكـز قليلـة عـلى مسـتوى العـالم العـربيّ.
3. ابتعـاد بعـض المعلّمـين عـمّا يصلنـا مـن نظريـات وأبحـاث جديـدة مـن الغـرب[3]؛ فهـم ينفـرون دائمًـا مـن كلّ مـا هـو جديـد، ويُلقـون بظـلال ذلـك عـلى الطّلبـة الذيـن يُحرمـون مـن تنـوّع مصـادر المعرفـة. وهـذا النّفـور مرجعـه تقديـس كلّ مـا يـأتي مـن العـرب، وكأنّـه مُسـلّم بـه ولا يخضـع للنّقـد، وتـرك مـا هـو غـربيّ.
4. الضّعـف الواضـح عنـد معلّمـي العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا في اللّغـة الإنجليزيّـة، وهـذا الضّعـف ياخـذ جـزءًا غـير يسـير مـن المشـكلات، ذلـك أنّ الإنجليزيّـة هـي اللّغـة الرسّـميّة الأولى عالميًّـا، وهـي لغـة التّخاطـب عـبر وسـائل التّواصـل الاجتماعـيّ، و 80 % مـن علـوم العـالم مكتوبـة بالإنجليزيّـة، وكثـير مـن الطّلبـة الدّارسـين هـم مـن النّاطقـين بالإنجليزيّـة كلغـة أمّ. وهـي اللّغـة الوسـيطة بـين المعلّـم والطّالـب بنسـبة كبـيرة. فكيـف نقلّـل مـن حجـم المشـكلات التعليميّـة إنْ كان جُـلّ معلّمـي العربيّـة ضعفـاء في الإنجليزيّـة؟! وهـذا الضّعـف يقـف حائـلًا بـين المعلّـم وبـين النّظريـات التّربويّـة الحديثـة التـي يُكتـب معظمهـا بالإنجليزيّـة. ومـا أنْ تصـلَ ترجمـة هـذه النّظريّـات للمعلّـم حتـى توضـع نظريّـات تربويّـة جديـدة.

وأقتبـسُ هنـا كلامًـا يمثّـل خطـرًا عـلى تعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا. وجـاء فيـه: «إنّ الوضـع الأمثـل هـو أنْ يتّصـفَ المعلّـم بكفـاءات لغويّـة عاليـة، فهمًـا وكلامًـا وقـراءة وكتابـة وثقافـة وأسـاليب. ولكـنّ التّجـارب تـدلّ عـلى أنّ المعلمـين ذوي الكفـاءة المتوسّـطة في اللّغـة العربيّـة يمكـن أن يقومـوا بتدريـس اللّغـة بصـورة مقبولـة بـشيء مـن التّوجيـه الـذي يتلقّونـه في دورات التّدريـب» [4]. فـالأولى فيـما أراه ألاّ يـوكلَ أمـر التّدريـس إلاّ للمعلّـم الماهـر المتقـن المؤهّـل تربويًّـا، وليـس لمعلّـم ذي مهـارات متوسّـطة أو متدنّيـة.

أضـف إلى ذلـك أنّ الميـدان التّربـويّ يشـهد عـلى أنّ مخرجـات تعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا ضعيفـة وركيكـة في مسـارات متشـابكة مـن المعلّـم والمنهـاج وأسـاليب التّدريـس. ومـردّ ذلـك موجّـهٌ بالدّرجـة الأولى للمعلّـم؛ لأنّ المعلّـم الخبـير الماهـر يقـود طلبتـه باقتـدار، مُمسـكًا بعَنـان المنهـج، ومطوِّعًـا إيّـاه لطلبتـه الذيـن يجـدون في معلّمهـم أنموذجًـا يحتـذى بـه في أسـاليب التّدريـس وعـرض المنهـاج بالطّريقـة المثـلى.

5. ظهـرتْ لنـا مشـكلاتٌ أخـرى قـد تكـون أقـلّ أهميّـة ممّـا سـبق ذكـره. وأذكـر هاهنـا باختصـار؛ لأنّ المراجـع والدّراسـات الّتـي تحدّثـت عـن واقـع تعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا قـد أفاضـت القـول وفصّلتـه في هـذه المشـكلات. ومنهـا عـلى سـبيل المثـال لا الحـصر:

– اسـتخدام اللّهجـة العاميّـة بصـورة تطغـى عـلى الفصيحـة، فـإذا توجّـه الطّالـب لقـراءة القـرآن الكريـم أو دراسـة التّراث العـربيّ الإسـلاميّ لم يجـد شـيئًا مـن هـذه الألفـاظ إلّا نـزرًا يسـيرًا.

– الإكثـار مـن الشّـواهد الإسـلاميّة في التّعليـم. وهـذا أمـرٌ قبـول بالرّفـض مـن بعـض الطّلبـة، حتّـى إنّ بعضهـم رفـض اسـتخدام كلمـة «السّـلام عليكـم»، وأصرّ عـلى اسـتخدام كلمـة «مرحبًـا».

(1) تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها: مشكلات وحلول. خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري. (ص 4).

(2) منهـج الإيسيسـكو لتدريـب معلمـي اللّغـة العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا، إسـحاق الأمـين، منشـورات المنظمـة الإسـلاميّة للتّربيـة والعلـوم والثّقافـة، 1997. ومـمّا جـاء فيـه أنّ طـرق إعـداد المعلّـم تمـرّ بمراحـل متسلسـلة، وهـي: مشـاهدة معلمـين ذوي خـبرة وهـو يعلّمـون العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا. ومـن ثـمّ يقـوم المعلّـم المتـدرّب بإعـداد جزئيّـة مـن المـادة ويقدّمهـا أمـام الخـبراء. ومـن الطّـرق مـا يُسـمّى بالتّدريـس المصغّـر، والتّدريـس بمراقبة المـشرف. (ص 10 – 12). (ص 17).

(3) إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. عبدالرحمن فوزان. الرياض. 2015. (ص 149).

(4) منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (ص 17).

– الفوضى في التّخطيط للدّرس؛ وهنا تظهر لنا الأهواء الشّخصيّة للمعلّم وانتفاء الموضوعيّة.

ومن خلال خبرتي الشّخصيّة في تدريس العربيّة لغير النّاطقين بها فقد وجدتُ أنّ نسبة غياب الطّلبة ترتفعُ بعد اللّقاء الأوّل بالمعلّم. وعند سؤالي الطّلبة عن سبب ذلك أجابوا عن ذلك بإجابتين: الأولى أنّ أسلوب المعلّم في التّدريس لا يجذبهم للّغة ولا يشجّعهم على الاستمراريّة. وهذا مردّه إلى اعتبارات كثيرة، منها: بعض المعلّمين كبار في السّن. وعدم تفرّغ المعلّم، وانشغاله بعمل آخر.

أمّا الإجابة الثّانية، فكانت الضعف الشّديد الذي يعانيه المعلّم في اللّغة الإنجليزيّة، وهذا يجعل الهوّة تزداد بينهم وبين المعلّم؛ إذ يحتاج الطلّبة خصوصًا في المستوى الأوّل لاستخدام الإنجليزيّة مع معلّمهم. وهنا ينبغي على أصحاب القرار أنْ يُخضعوا المعلّم الذي يتقدّم لتدريس العربيّة لغير النّاطقين بها إلى مقابلة وامتحان؛ حتى يقفوا على حقيقة أهلّيّته للتّدريس. ولعلّي أتحدثُ في المبحث الرّابع عن دور أصحاب القرار السّياسيّ والتّربويّ في حل مجموعة المشكلات التي تعتري عمليّة تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها.

أظهرتْ دراسة علميّة [1] أنّ 49 % من أساتذة جامعة عربيّة لا يجيدون اللّغة العربيّة، وهي لغتهم الأم. فكيف الحال بمعلمي العربيّة لغير النّاطقين بها وهم في غالبهم لا يحملون شهادات عليا!

المبحث الثّاني: المشكلات المتعلّقة بأساليب التّدريس

ممّا لا شكّ فيه أنّ وجود المعلّم غير المُؤهّل يدفعُ بأساليب التّدريس إلى مزيد من الضّعف؛ فهو المنفِّذُ لهذه الأساليب، وإنْ لم يكن مقتنعًا بها بداية فلا نفعَ يُرجى من الطّلبة؛ فـــ» إنّ الدّارس يتلقّى من المحيط القوالب، والمؤثّرات، والدّوافع، والمكافأة، والعقاب، وهي عوامل تحدّد التّكوين ثمّ تثبّتُ السّلوك اللّغويّ»[2].

ولعلّ أهم مشكلة تواجه الطّلبة في أساليب التّدريس – وكلّها تُردّ للمعلّم – هي:

- الخلط الواضح بين تعليم العربيّة لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها. وشتّان ما بين الاتّجاهين؛ فالعربيّ بمفرداته التي اكتسبها من البيئة يمتلك جزءًا كبيرًا من ناصية اللّغة، كما أنّ المحيط اللّغويّ يُغذّي ذاكرته باستمرار. بينما يفِدُ غير العربيّ بمخزون لُغويّ متواضع. ولعلّ بعض المناهج في السّعوديّة ومصر دليلٌ على ذلك[3].
- ومن مشكلات أساليب التّدريس تسليط الضّوء على اللّغة الفصيحة بشكل مكثّف وإهمال العاميّة باعتبار أنّها لغة أو لهجة مصطنعة من ألسنة النّاس ولا علاقة لها بالفصيحة، مع أنّ العلاقة بين الألفاظ الفصيحة والعاميّة علاقة اشتقاقيّة؛ فكثير جدًّا من الألفاظ العاميّة تحتاج إلى ضبط وتحريك حتى تلحق بالفصيحة» وهذا مثبت في دراسات علميّة كثيرة «[4].
- قلّة وسائل التّعليم المساندة؛ فقد زرتُ تسعة مراكز متّخصّصة بتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، فلم أجد في أيٍّ منها مختبرَ حاسوب يُعين الطّالبَ على هضْم المنهاج واستيعابه. وبعض هذه المراكز تفتقرُ لقاعات مجهّزة بوسائل العرض المناسبة. ولعلّ التّكلفة الماديّة العالية تحول دون ذلك.
- كثرة طرائق التّدريس التي بعثرت جهود المعلّم وجعلته حائرًا؛ فأنت ترى مسمّيات كثيرة لطرق التّدريس، ولا تستطيع أنْ تقف على حدٍّ فاصل بينها، كالطّريقة المباشرة، والطّريقة السيكولوجيّة، والطّريقة التّوليفيّة، والطّريقة الشفهيّة المكثّفة [5]....

وبالمُجمل فإنّ الاعتماد على الذّاكرة الشّخصيّة للمعلّم – أي: ما اكتسبه من أساليب تدريسيّة قديمة- لن يساعده في مواكبة الاستراتيجيّات الحديثة في تعليم العربية لغير النّاطقين بها، وهذا يصبُّ في تراجع مستوى الطّلبة الدّارسين، بل يدفعُ العربيّة إلى مزيد من الإهمال ممّن لا ينطقون بها كلغة أُمّ.

المبحث الثّالث: المشكلات المتعلّقة بالمنهاج

الحديثُ عن مشكلات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها المتعلّقة بالمنهاج حديثٌ يطول وله امتداداتٌ كثيرة. وفي هذا البحث سأحرص على الإحاطة بمعظم الجوانب المتعلّقة بمشكلات المنهاج التعليميّ الموجّه للطّلبة. فنقطة الانطلاق

(1) بحوث في اللغة والتربية. محمد العمايرة. دار وائل للنشر. عمان. ط1. 2002 (ص 58).
(2) نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي وتطبيقاتها المعاصرة. خالد أبو عمشة. دار كنوز المعرفة للنشر. عمان. ط1. 2018 (ص 66).
(3) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (ص 152).
(4) المرجع السابق (ص 156).
(5) المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. محمود الناقة. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1. 2017 (ص 65 – 66).
وانظر: الندوة الدولية بالمعهد العربي للدراسات الإسلامية في مدريد عام 1959 (ص 47).

في هـذا المبحث يتمحـور في كـوْن الدّافـع الأسـاسيّ لتأليـف المنهـج هـو الحاجـة الفعليّـة للكتـاب، وليـس النّفـع المـاديّ، فـإنْ طغت النّزعـة الماديّـة فـلا طائـل مـن هـذا الكتـاب. ويمكـن تلخيـص مشـكلات المنهـج بمـا يـأتي:

- بعض المناهج تذكر الأصوات العربيّة تباعًا، وليس الأمر كذلك. وإنّما الاتّجاه الصّواب أنْ تُقسّم الأصوات إلى:
- أصوات مشتركة مع لغات أخرى لاسيّما الإنجليزيّة: كالباء والتّاء والجيم واللّام والنّون والياء.
- أصوات تتقارب في المخرج مع أصوات أخرى: كالشّين والثّاء والخاء والصّاد.
- أصواتٌ تمثّل معضلة عند الدّارسين، وتحتاج مرانًا مكثّفًا، كالحاء والعين والقاف.
- ذِكْـر بعـض الألفـاظ العاميّـة في بعـض المقـرّرات. وهـذا أمـر غـير مستحسـنٍ؛ لأنّ العاميّـة تختلـف باختـلاف البيئـة؛ فاللّهجـة العاميّـة في مـصر تختلـف عـن الأردنّ عـلى سـبيل المثـال. ولا سـبيل لتفـادي هـذه المشـكلة إلّا بالاعتـماد عـلى الفصيحـة، «فالدّراسـات والإحصـاءات تـدلّ عـلى أنّ الهـدف الأسـاسيّ مـن تعلّـم العربيّـة مـن غـير النّاطقـين بهـا يُنجز باللّغـة الفصيحـة، كتعلّـم القـرآن والحديـث والثّقافـة الإسـلاميّة، وقـراءة الكتـب والمواقـع الإلكترونيّـة»[1].
- المـزْج بـين الموضوعـات الّتـي تُـدرّس للأطفـال غـير النّاطقـين بالعربيّـة، وبـين البالغـين في كتـاب واحـد؛ لاعتقـاد المؤلّـف أنّ كليهـما ينطلـق مـن قاعـدة معرفيّـة واحـدة، وأنّ القـدرات العقليّـة متقاربـة. وذهب آخـرون إلى تفـوّق الصّغار في تعلّـم العربيّـة عـلى الكبـار لصفـاء ذهنهـم وعـدم مناكفتهـم لأعبـاء الحيـاة. وهـذا صحيـحٌ في بعـض الحـالات إذا أخذنـا بعـين الاهتـمام طبيعـة البيئـة المحيطـة بالطّفـل ومـدى تأثيرهـا في معجمـه اللّغـويّ العـربيّ. يقـول تشومسـكي:» إنّ الطّفـل يملـك قـدرات فطريّـة تسـاعده عـلى اسـتقبال المُدخـلات التـي سـتؤهّله فيما بعـد إلى إنتـاج التّراكيـب اللّغويّة وتكوينهـا... وهنـا تتضافـرُ الجوانـب المعرفيّـة بالجوانـب البيئيّـة في اكتسـاب اللّغـة «[2].
- بعـض المناهـج تفتقـر إلى اختبـارات تقويميّـة للمهـارات الأربعـة: الاسـتماع، والمحادثـة، والقـراءة، والكتابة. فجُـلّ تركيزها عـلى مهـارة المحادثـة. وهـذا يعطـي تصـوّرًا مقبـولًا أنّ اهتـمام الطّلبـة يـدور حـول مهـارة المحادثـة دون غيرهـا، وهـذا يدفـع باتّجـاه الضّعـف الواضـح في تعلّـم العربيّـة، إذ المهـارات متكاملـة.
- تلجـأ بعـض المناهـج إلى التّرجمـة أو اسـتعمال اللّغـة الوسـيطة؛ ظنًّـا منهـا أنّ ذلـك يُعـزّز المفاهيـم في عقـول الطّلبـة الدّارسـين، وهـذا منهـج مرفـوض بالجملـة في رأي بعـض الدّارسـين؛ لأنّـه يُضعـف الجانـب التّواصـليّ، إلّا أنّـه قـد يكون مقبـولًا ضمـن إطـار ضيّـق حـال تعـذّر إيصـال المصطلـح أو المعنـى للطّلبـة.
- تفتقـرُ كثـير مـن المناهـج في الـدّول العربيـة وغـير العربيّـة لمهـارة اسـتخدام المعجـم اللّغـويّ، وهـذه المهـارة تسـبقها مهـارات كمعرفـة الجـذور وترتيـب حـروف المعجـم وطريقـة اسـتعماله. وتعليـم هـذه المهـارات يسـتلزم وقتًـا وجهـدًا ونفقـات، وهـذه الأمـور الماديّـة تقـف عائقًـا وتحدّيًـا أمـام المراكـز التعليميّـة.
- اسـتخدام الصّـورة المناسـبة في المنهـج لـه دور واضـح في تعليـم غـير النّاطقـين بالعربيّـة، فهـي «تنمّـي حبّ الاسـتطلاع، وتثّبـت المادة الجديـدة في ذهـن المتعلّـم، وتحـرّر المعلّـم مـن دوره التّقليـديّ «[3]. إلاّ أنّ بعـض المناهـج التـي أخـذت صـدى واسـعًا بـين الطّلبة تعاني ضعفًـا واضحًـا في توظيـف الصّـورة توظيفًـا صحيحًـا بمـا يتلاءم مـع مسـتويات الطّلبة.

وعلى سبيل المثال لا الحصر:

- كتـاب اللّغـة العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا التّابـع لمركـز اللّغـات في الجامعـة الأردنيّـة للعـام 2007، وهـو أكـبر مركـز متخصّـص في تعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا في الأرْدنّ، وأقدمهـا عـلى مسـتوى الوطـن العـربيّ. عـانى هـذا المركـز مـن مشـكلات واضحـة في توظيـف الصّـورة؛ فقـد «عُنـي بالجانـب اللّفظـيّ دون التّركيـز عـلى الجانـب البـصريّ بمـا يحويـه مـن جوانـب فنيّـة وشـكليّة، كـما أنّ حضـور الصّـورة في دروسـه السـتة عـشرة كان محـدودًا»[4].
- كتـاب «نـون والقلـم، المسـتوى المتوسّـط «[5]. فهـذا الكتـاب «لم يحتـو في وحدتـين مـن وحداتـه الدّراسـيّة عـلى أيّ صـورة تسـاند نـصّ الوحـدة «[6]. كـما احتـوت الوحـدة الخامسـة عـلى نـصّ بعنـوان «الكتـاب». وتحـدّث أنّ الكتاب وسـيلة تواصـل بـين النّـاس، وهـو الوعـاء الـذي يحفـظ تـراث الأمـم والشّـعوب وعلومهـم... ولم يضـع المؤلفـون أيّ صـورة لتلـك

(1) منهج الإيسيكسو لتدريب معلمي اللغة العربية (ص 164).
(2) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. ميشيل زكريا. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. 1985. (ص 66).
(3) وظيف الصورة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. محمود الشاقلدي. دار زهدي للنشر. عمان. ط1. 2017.(ص 39 – 40).
(4) المرجع السابق (ص 90 – 100). تضمن هذا المرجع أمثلة من الصور التي وُظفت بصورة غير مناسبة لتعليم غير الناطقين بالعربية.
(5) تأليف د.محمود الشافعي و د. وليد العناتي. ط4. 2012.
(6) المرجع السابق (ص 124).

الأفكار العظيمة التي يشملها الدّرس[1].

- كتاب العربيّة لغير أبنائها في الجزء الأوّل والثّاني[2] صوّر مخارج الحروف بصورة رديئة غير واضحة. كما أنّه قد كتب تنوين الفتح على الحرف الأخير على خلاف معظم المناهج العربيّة التي تكتبها فوق الحرف قبل الأخير.
- كتاب تعليم اللّغة والثّقافة للنّاطقين بغير العربيّة [3]. فقد احتوى هذا الكتاب على نصوص تراثيّة تَصْعب على ابن العربيّة. فكيف بغيره؟! من أمثلة ذلك قصص عن سيدنا عثمان بن عفّان -رضي الله عنه-، وكلام للجاحظ، وقصيدة لأحمد شوقي. وفي هذه النّصوص ألفاظ صعبة ونادرة تحتاج لمعجم لغويّ. وترتفع حدّة الأسئلة شيئًا فشيئًا على الطّالب، وتغطي مهارات تناسبُ ابنَ العربيّة لا غيره. نحو: اكتب فقرة عن اللّغة العربيّة وأهميّة تعلّمها، وضرورة الحفاظ عليها، مدعّمًا ما تكتب ومستشهدًا بأحد أبيات القصيدة.
- الإخراج الفنّيّ لمعظم المناهج والكتب غير جاذب؛ فالمؤلّفون يتوجّهون للتّوفير الماديّ على حساب جودة الشّكل الفنّي الخارجيّ للكتاب؛ فالمظهر الخارجيّ للكتاب يلفت الأنظار ويدفع الطّلبة لشرائه وقراءته.

ولعلّ المتصفّح للكتب المتخصّصة في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها يجدُ أمثلةً كثيرةً على تواضع مستوى توظيف الصّورة في المنهاج. وهذا يُظهر بوضوح أنّ هذه الكتب قد وُضعت على عَجَل، ولم تُعرض على متخصّصين في مجال التّوظيف الصحيح للصّورة. وتظهر الدّوافع الماديّة من وراء ذلك كلّه.

- استخدمت بعض المناهج الموجّهة للمرحلتين: الأولى والمتوسّطة، التّراكيبَ المجازيّة دون اقترانها بصورة واضحة الدّلالة أو بمقاطع صوتيّة تُعين على فهم المعنى. على شاكلة: فلانٌ لسانه طويل. كما تجدُ المناهج ذاتها تلجأ لاستخدام صور غير مناسبة للمرحلة العمريّة، أو صور تحمل أكثر من دلالة واحدة. وهذا الأسلوب يوقع الطّالب في المرحلتين: الأولى والمتوسطة، في حيرة وضياع.
- لم أقف على منهاج مرتبط بموقع إلكترونيّ بحيث يرجع الطّالب للموقع الإلكترونيّ للاطّلاع على الدّرس حال غياب المعلّم، أو لمزيد من التّوضح والتّدريبات والأنشطة الإثرائيّة.

وأختم هذا المبحث بكلام جميل فيه نقدٌ جميل للمناهج التعليميّة لغير النّاطقين بالعربيّة: «قضيّة الكفاءة بمعنى المستوى النّهائيّ في إتقان اللّغة العربيّة بمهاراتها المختلفة: حديث، واستماع، وقراءة، وكتابة. والّذي نسعى بالمتعلّم الأجنبيّ الجادّ الذي يُسلّم نفسه كليّة لنا إلى الوصول إليه، هذه القضيّة لم نتناولها بالفحص لا عند كتابة الكتب الّتي ألفناها، ولا عند إقامة المناهج الّتي وضعناها لتعليم هذا الطّالب»[4].

المبحث الرابع: المشكلات المتعلّقة بصنّاع القرار السّياسي

:» إنّ الله ليَزَع بالسّلطان مالا يزع بالقرآن»، جملة مشهورة ما زالت شائعة على ألسن النّاس حتّى يومنا هذا. ولعلّها تصيب كبد الحقيقة في الدّور الأساسيّ المنوط بأصحاب القرار السّياسيّ والتّربويّ لحماية اللّغة العربيّة. إنّ القرارات السّياسيّة والتّربويّة التي ضمنت للّغة حمايتها وصونها عن اللّحن لا تكفي طالما تفتقرُ لإجراءات عمليّة على أرض الواقع. فأنت لا تكاد تسمع نشرة إخباريّة أو تقرأ صحيفة أو مجلة أو إعلانًا إلّا وتجد فيه من الأخطاء ما يضعك في تصوّر أنّ هذا الإعلان قد غُيّب عن عيون أهل اللّغة المتخصّصين.

فالإرادة السّياسيّة لحماية العربيّة موجودة من خلال قوانين خاصّة باللّغة العربيّة شرّعتها الحكومات العربيّة، وسعت إلى تطبيقها، ونشرها بين النّاس وبيان ضرورة الالتزام بها، إلّا أنّ الواقع يصرخ بغير ذلك؛ فالضّعف ظاهر لا يخفى، والتّطبيق الفعليّ لهذه القوانين مُغيّب. ولو طُبّقت قوانين حماية العربيّة لرأينا كثيرًا من المعلّمين على اختلاف مستوياتهم الأكاديميّة قد غادروا مناصبهم الّتي استقروا فيها من سنين. ولعلّ حضوري لإحدى النّقاشات المتخصّصة باللّغة العربيّة العام الماضي الّتي كان يترأسها أستاذ دكتور في الدّراسات اللّغويّة، وقد أحصيتُ له سبعة أخطاء نحْويّة في مدّة لا تتجاوز نصف ساعة دليلٌ على الواقع الأليم الذي تعيشه لغتنا العربيّة.

ينبغي أنْ يقف النّاس جميعًا وفي مقدّمتهم صنّاع القرار السّياسي لإعادة بلورة قانون يصون اللّسان من اللّحن، ويُرجع للعربيّة هيبتها. ومن أهم الخطوات في هذا المجال إخضاع جميع المتقدّمين لملء الوظائف الأكاديميّة والمناصب العليا لامتحان في مهارات اللّغة العربيّة، ولا يُقبل فيها إلّا مَن تجاوز الامتحان بكفاءة.

(1) المرجع السابق (ص 125).
(2) من تأليف الدكتور نزار أباظة. دار الثقافة. دمشق. ط4. 2010.
(3) من تأليف د.أحمد علي همام. دار الكتب العلمية. بيروت. ط1. 2015م.
(4) علم النفس في القرن العشرين. بدر الدين عامود. منشورا اتحاد الكتّاب العرب. دمشق. 2001. (ص 432).

وهنـا تـبرز مشـكلة أخـرى وهـي تفـرّد كلّ دولـة بقانـون خـاصّ فيهـا لحمايـة اللّغـة العربيّـة، وكأنّ العربيّـة في المـشرق تختلـف عـمّا هـو في المغـرب. إنّ تشتّت الجهـود العربيّـة وعـدم التئامهـا تحـت سـقف واحـد لا يخـدم لغتنـا بـأيّ حـال.

الفصل الثّالث: مشكلات تعلّم اللّغة العربيّة عند غير النّاطقين بها

تتمحـور المشـكلات عنـد الطّلبـة في اتجاهـين: الطّلبـة الذيـن يدرسـون العربيّـة في البـلاد العربيّـة. والطّلبـة الذيـن يدرسـونها في بـلاد غـير ناطقـة بالعربيّـة. ويميـل الباحـث لذكـر مشـكلات الطّلبـة في البـلاد العربيّـة؛ لأنّهـم ضيـوف في بلادنـا، وبعـد الانتهـاء مـن التعلّـم يصبحـون سـفراء للعربيّـة في بلادهـم. فـإنْ أنهـوا دراسـتهم في ضعـف، فـإنّ هـذا الضّعف سـينتقل إلى بـلاد كثـيرة حـول العـالم.

وتظهـر لنـا أهميّـة البيئـة المحيطـة في رفـع مسـتوى الكفـاءة اللّغويّـة للطّالـب. وقـد نـصّ عـلى ذلـك أحـد الباحثـين المعاصريـن بقولـه: «ومـمّا يزيـد في تعقيـد أمـر اللّغـة الثّانيـة، أنّ اللّغـة ليسـت نظامًـا محايـدًا أو أداة يُنتفـع بهـا في حينهـا، أو في جيـل معـيّن وينتهـي الأمـر، بـل هـي لغـة لهـا تراثهـا وبريقهـا وجاذبيتهـا. وكلّ هـذا يسـهم في تشـكيل شـخصيّة المتعلّـم الجديـد الوافـد في اللّغـة»[1].

وقـد ظهـر للباحـث أنّ بعـض البرامـج الموجّهـة للطّلبـة غـير النّاطقـين بالعربيّـة غـير إلزاميّـة، بـل يتمتّـع الطّالـب فيهـا بحُريّـة الحضـور، وهـذا الأمـر يُقلّـل مـن دافعيّـة الطّلبـة للتعلّـم ويعـزّز الاسـتهتار. كـما أنّـه مـن الملاحـظ الإقبـال الكبـير لدراسـة العربيّـة مـن الأوروبيّـين الذيـن يحاولـون التّقـارب مـع العـرب ثقافيًّـا، بينـما تنخفـض الأعـداد مـن أمريـكا؛ لأنّ التّقـارب هدفـه الاقتصـادُ بالدّرجـة الأولى. ومـن مشـكلات التعلّـم قلّـة الممارسـة الفعليّـة للّغـة ولـو كان الطّالـب في بيئـة ناطقـة بالعربيّـة؛ لأنّ الطّالـب يهتـمّ بعمليّـة الاكتسـاب اللّغـوي في القاعـة أكـثر مـن النـزول بـين النّـاس وتبـادل الحـوار معهـم[2]. ولعـلّ ذلـك يعـود لقلّـة البرامـج التعليميّـة التـي تراعـي هـذا الجانـب. ولا نخفـي خـوف الطّلبـة مـن المجتمـع وخجلهـم مـن التحّـدث بلكنـة ضعيفـة تعرضهـم للسّـخرية.

كـما أنّ المشـكلات التّركيبيّـة لهـا حضـور واضـح عنـد الطّلبـة، مردّهـا الخـوف والسّرعـة والاضطـراب وقلّـة الممارسـة. عـلى شـاكلة قولهـم: «الباريـس المدينـة الجميلـة». و» غضـب الشّرطـيّ إلى السّـائق». و» أنـا عمـري ثلاثـون وخمس سـنوات». والتّغذيـة الرّاجعـة السّـلبية التـي يمارسـها الطّلبـة عـن العربيّـة في بلادهـم، ويُرجعـون ذلـك لأسـباب منهـا: أسـلوب المعلّـم غـير الجـاذب. وكـثرة التّفريعـات اللّغويّـة كأنـواع الضّمائـر والمذكّـر والمؤنّـث.... وهـذه الانتقـادات السّـلبيّة لا تشـجّع طلبـةً جـددًا عـلى تعلّـم العربيّـة.

التّوصيات

1. نقطـة البدايـة في حـلّ مشـكلات تعليـم اللّغـة العربيّـة وتعلّمهـا عنـد غـير النّاطقـين بهـا هـي بإنشـاء مظلّـة تربويّـة موحّـدة عـلى مسـتوى الـدّول النّاطقـة بالعربيّـة، بحيـث تتوّحـد الجهـود والمناهـج والبرامـج التدريبيّـة لـكلا الطّرفـين: المعلّـم والطّالـب.
2. تدخّـل أصحـاب القـرار السّـياسيّ والتّربـوي بقـوّة لحمايـة اللّغـة مـن الضيـاع والضّعـف، وتفعيـل القوانـين والأنظمـة بصـورة صارمة.
3. منْـع الدّخـلاء عـلى مهنـة تعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بهـا، وحـصْر ذلـك بأهـل الاختصـاص المؤهّلـين الحاصلـين عـلى شـهادة معـترف بهـا بشـكل واسـع.
4. تكثيف الرّقابة على المراكز والمعاهد التعليميّة التي باتت منتشرة بصورة لا يقبلها العقل.
5. القيـام ببحـوث إجرائيّـة مـن أهـل الخـبرة لحـصر المشـكلات الأساسـيّة التـي تواجـه عمليّـة تعليـم العربيّـة وتعلّمهـا لغـير النّاطقـين بالعربيّـة.
6. ابتعـاث عـدد مـن المختصّـين والباحثـين لدراسـة اللّغـات الأجنبيّـة وخصوصًـا الإنجليزيّـة للاسـتفادة ممّـا كُتـب مـن أبحـاث، وكتـب بلغـات غـير العربيّـة، وترجمـة هـذه الأبحـاث والكتـب للعربيّـة.
7. إنشـاء موقـع إلكـترونيّ بلغـات العـالم المشـهورة؛ لنـشر العربيّـة عـلى نطـاق عالمـيّ وإيصالهـا لمَـنْ لا يسـتطيع دراسـتها في دولـة عربيّـة.
8. تسـهيل حركـة الأسـاتذة المختصّـين بتعليـم العربيّـة لغـير النّاطقـين بغيرهـا حـول العـالم؛ فبعـض الـدّول تضـع شروطًـا لدخولهـا، وهـذا يعيـق التّبـادل العلمـيّ بـين المختصّـين.

(1) بحوث في اللغة والتربية (ص 50).
(2) النحو الغائب. عمر عكاشه. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. ط1. 2003 (ص 85).

النّتائج

1. المعلّم هو حجر الزاوية في عمليّة تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وعليه تقع المسؤوليّة في إيصال المادة اللّغويّة بأيسر الطّرق وأسهلها.
2. وجود اشخاص غير مختصّين في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها زاد من المشكلات التعليميّة، وجعل الحلول أكثر صعوبة.
3. تعاني المناهج من ضعف عام في طرح المادة وتسلسلها ومناسبتها للفئة العمريّة ومستوى الطّلبة.
4. يلجأ كثير من المعلّمين إلى أساليب تدريس عقيمة لا جاذبيّة فيها ولا تشويق.
5. كثير من المعاهد والمراكز التّربويّة غير مؤهلّة بالكوادر البشريّة المدرّبة، وفقيرة بالوسائل التعليميّة المساندة كمختبرات الحاسوب والصّوتيّات.
6. ضعف الرّقابة الحكوميّة على المعاهد والمراكز. وعدم الصّرامة في تطبيق قانون اللّغة العربيّة على المخالفين.
7. السّعي نحو الربح الماديّ على حساب جودة المخرجات أضعف اللّغة في عيون أهلها وغير أهلها.
8. عدم إلزاميّة البرامج التعليميّة للطّلبة في المعاهد والمراكز والجامعات أدّى بالطّلبة إلى مزيد من الاستهتار وعدم الجدّية في التعلّم.
9. لا تتابع أغلب الجامعات والمراكز طلابها بعد الانتهاء من التعلّم، وتنقطع قنوات التّواصل بينهم.
10. عدم كفاية الكوادر المؤهّلة من الجنسين لتدريس العربيّة لغير النّاطقين بها، وهذا فتح الباب على مصراعيه لكلّ شخص غير متخصّص يطمع في الرّبح الماديّ.

ثبت المصادر والمراجع

1. إضاءات لمعلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. عبدالرحمن فوزان. الرياض. 2015.
2. بحوث في اللغة والتربية. محمد العمايرة. دار وائل للنشر. عمان. ط1. 2002.
3. تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها: مشكلات وحلول. الجامعة الأردنيّة نموذجًا. خالد أبو عمشة وعوني الفاعوري. الجامعة الأردنيّة.
4. توظيف الصورة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. محمود الشاقلدي. دار زهدي للنشر. عمان. ط1. 2017.
5. علم النفس في القرن العشرين. بدر الدين عامود. منشورا اتحاد الكتّاب العرب. دمشق. 2001.
6. كيف نعلم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية. نجوى خصاونة. المركز القومي للنشر. الأردن. ط1.2008.
7. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. ميشيل زكريا. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. 1985.
8. المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. محمود الناقة. دار الفكر العربي. القاهرة. ط1. 2017.
9. مشكلات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها وطرق حلّها. كريم الخوليّ. جامعة Selcuk. تركيّا. 2001.
10. منهج الإيسيسكو لتدريب معلمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، إسحاق الأمين، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة، 1997.
11. النحو الغائب. عمر عكاشه. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. ط1. 2003.
12. الندوة الدولية بالمعهد العربي للدراسات الإسلامية في مدريد. 1959.
13. نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي وتطبيقاتها المعاصرة. خالد أبو عمشة. دار كنوز المعرفة للنشر. عمان. ط1. 2018.
14. نون والقلم. وليد العناتي ومحمود الشافعي. عمّان. ط4. 2012.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

الاتِّجَاهَاتُ الحَدِيثَةُ فِي مَجَالِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ
- البيداغوجية الفارقية أُنْموذَجًا-

د. حاج محمّد الحبيب
جامعة تلماس - الجزائر
habibhadj@hotmail.com

ملخص:

كثيرًا ما يشتكي الأساتذة، وبخاصة الّذين تنقصهم الخبرة في مجال التربية والتعليم، من الأقسام المتباينة في مستويات تعليمية عديدة، ولهذا وبداية من سنة 1970 عكف مجموعة من الأكاديميين والباحثين، على دراسة هذه الإشكالية لمحاولة إيجاد حلول ناجعة، تخدم المعلّم والمتعلم على حدّ سواء، فظهرت مقاربات عديدة تحت مسمّيات مختلفة، نذكر من ضمنها «البيداغوجيا الفارقية»، والتعليم الفارقي إلى غير ذلك. وكلّها كانت تسعى إلى الحد من الإخفاق المدرسي والتسرب، وانخفاض معدلات الإنتاج. ولهذا طرحت إشكالية المقاربة الفارقية من منظور الممارسين لها في القسم، دونما النظر إلى ذلك العارض الّذهني الّذي قد يوحي بأنّها تفرّق بين تلاميذ القسم الواحد. فالهدف الأسمى لم يكن التمييز بين التلاميذ، بل ضرورة مرافقتهم في مسارهم التعلّمي. ولهذا؛ الفارقية قد تفهم على المستوى الشامل، كفارقية عمودية تقتضي توزيع التلاميذ على أساس حكم عام مرتبط بقدرات التلاميذ، أو كفارقية أفقية تكون فيها التخصصات متلازمة ومترابطة. كما أنّ الفارقية أُوجِدَتْ أساسًا لخدمة التلاميذ الّذين لهم احتياجات معيّنة، ولهذا نجد مؤسسات تعليمية كثيرة تعير أهمية لهذه الفئة، من خلال إدماج إشكالاتهم ضمن رؤية تربوية وتعليمية شاملة، وهذا كإجراء احترازي للحد من القدرة على عدم التأقلم المبكر مع المحيط البيداغوجي، كون البيداغوجيا الفارقية بالنسبة لبعض البيداغوجيين، هي آلية للتقويم سواء على المستوى الفردي، أو الجماعي المحدود، وقد تؤدّي بالمعلم إلى الابتعاد عن العلوم العامة والمشتركة في القسم، ولهذا احتمال تيهِ التلاميذ، وعجزِهم عن الاستيعاب واردٌ، وبخاصة فئة الضعفاء منهم.

الكلمات المفتاحية: البيداغوجية الفارقية- المثلث البيداغوجي-العقد البيداغوجي- تعليمية اللغة العربية

مقدّمة:

إنّ البحوث الأكاديمية الحديثة المهتمة بالدّراسات البيداغوجية، وبخاصة تلك الّتي تشتغل في حقل اللّغويات، توصّلت إلى الإقرار بأهمّية الفارقية كآلية معاصرة، قائمة بذاتها فتحت آفاقًا بحثيةً شتى، سمحت بإعادة تحديد بعض المفاهيم، التي لها علاقة بالعملية التواصلية والتّفاعلية، بين المرسل والمتلقي في الوسط المدرسي. ولعلّ تعليم اللّغة العربية ناله نصيب وافر من الاهتمام ضمن هذا الإطار الحداثي، والّذي نأمل من ورائه أن يسهم إيجابًا في تعزيز سبل تعليمها، وتعلّمها بطرق عصرية، من شأنها رأب تلك الفجوة السحيقة بين الأجيال السّابقة، واللاّحقة. فالبيداغوجية الفارقية كآلية تربوية تعدّ من ضمن الأدوات الفعالة، التي أسهمت في تيسير استيعاب اللغة العربية، كلغة أم ولغة ثانية. ولهذا من الضروري بمكان تفعيلُ هذه المقاربة في المؤسسات التربوية التعليمية، بما يعود على المتمدرسين بالإيجاب والمنفعة.

1. مفهوم البيداغوجية الفارقية:

إذا ما حاولنا التركيز على إشكالات العمل الفردي للتلميذ وعلى التقويم، والحد من الفروق المدرسية إلى غير ذلك، يتبين لنا مع مرور الوقت تكرار عنصرين أساسيين، هما التكوين الجيّد للمعلمين حول مختلف المواضيع، والقيمة الّتي تضفيها البيداغوجية الفارقية، والتي هي بمثابة جواب على التمايز الذي

يعيق العمل التعليمي، وهذا حتى يتم تجاوز الفروق بين التلاميذ الّذين هم في صعوبة، أو النوابغ منهم، وباقي التلاميذ الآخرين، وللإجابة كذلك عن تلك الإرادة والرغبة التي تركز على التلميذ، أكثر منه على المعرفة، ومن وجهة نظر أخرى عوض أن تكون كإجابة عن تلك الحالة السلبية (التمايز قد يمثل إشكالًا) فقط، يمكن أن تطرح كبديل إيجابي، وهذا من دون شك رأي بعض البيداغوجين، الذين يوظفون عبارة «البيداغوجية الفارقية» للدّلالة على التعليم الذي يركز على احتياجات التلاميذ[1].

2. **البيداغوجية الفارقية وتعليمية اللّغة العربية:**

من المعلوم أنَّ اللّغة في مفهومها العام وسيلة هامّة، من ضمن الوسائل المتعددّة والمتنوّعة التي تحكم العلاقات بين المرسل، والمتلقي في المنظومة التواصلية المعقّدة[2]. ومن خلالها يعبرّ عن مختلف الاحتياجات الآنية، والمستقبلية، فهي أداة من أدوات الحياة العامة تساعد الناس فيما هم فيه، وما هم مقبلين عليه. وفي ذلك يقول العلاّمة ابن الجني: «اللّغة أصوات يعبرّ بها كلّ قوم عن أغراضهم»[3]. وقد توظّف اللّغة بطرق مختلفة، وتتباين مستوياتها لدى مستعمليها، سواء في الجانب الشفهي، أو الكتابي. وذلك بحسب حسن، أو سوء استغلال القواعد الّتي تحكمها. واللّغة العربية بوصفها ظاهرة اجتماعية بارزة، مؤدية لمختلف الوظائف، ولاسيما الوظيفة المحورية – الفهم والإفهام - تقتضي من المتكلّم احترام جملة من النّواميس اللّغوية، الّتي تحتلّ من تفكيره محلّ الأساس الضروري لكلّ عمليّة تواصل لغوي مهما كان مستواها. فالمنطق والنّحو -اللّذان هما أساس صحّة الكلام ودقته- قِواما تلك العملية[4].

إنّ أبسط تعريف للّغة العربية الميسّرة، هو أنّها لغة تحتل مكانةً ما بين اللّغة الفصحى، والعامية. ظاهرها كباطنها البساطة في التراكيب النّحوية، والصّرفية. وبنيتها الدّلالية السّطحية، والعميقة سواء كالصّفحة البيضاء ذات الوجهين. فهي لا تقتضي جهدًا كبيرًا في تعلّمها، ولا يترتب عن استعمالها نَصَبٌ، وعن فهْمِ مضامين مفرداتها تَعَبٌ[5]. وهي في نظر الكثير من اللّغويين، واللّسانين المعاصرين المخرج الّذي يسهم إيجابًا في تطوير اللّغة العربية، ويجعل منها لغةً حديثةً يتكلّم بها المثقفون من تقنيين، وأطباء، ومهندسين، وفنيين، ورجال السّياسة وغيرهم ممّن ليسوا من أهل الاختصاص اللّغوي بطلاقة كلّ في مجاله، موظفيها بذلك في خطاباتهم اليومية، وحتى الرّسمية منها. وهي بالإضافة إلى ما سبق ذكره ملاذُ غيرِ الناطقين بها، من أجانب اختاروها لأغراض خاصة بمجالاتهم. ولعلّ القناعة بهذا الاختيار مردّها بحسب أصحاب هذه الفكرة إلى سرعة التطور العلمي التّكنولوجي الّذي يعرفه العالم المعاصر. وهم ينصحون بأن يتم تطويرها عبر مراحل[6]. فآليات تطوير اللّغة العربية الميسرّة، تختلف من رقعة جغرافية إلى أخرى. ومردّ هذا الاختلاف الطّبيعي بالأساس إلى شساعة الوطن العربي، المشتمل على اثنتين وعشرين دولة عربيةً، وكذلك نسبة المتكلّمين بالعربية الّتي تتعدى الأربعة مائة مليون نسمة عبر العالم. وهذا التّمايز في الآراء والأساليب المنتهجة من طرف كلّ دولة ليس بالسّلبي كما يعتقد الكثيرون. وإنّما قد يُسْهِم بالإيجاب في إثراء مناهج تعليم العربية الميسّرة للناطقين بها وغيرهم من الأجانب، وذلك من خلال تبادل الخبرات ما بين اللّسانين، واللّغويين العرب والغربيين من المهتمين بهذا الجانب العلمي؛ لأنّ الهدف واحد ومشترك، وهو تحرير اللّغة العربية من ركوضها.

3. **الفاعلون في البيداغوجية الفارقية:**

إنّ البيداغوجية الفارقية في القسم، تقتضي التركيز على إشكالية الفاعلين المباشرين المعنيين بالعملية، وهم المعلّم (كيف يسيرّ قسمه وعملية التعليم؟ مثل مرافقة التلاميذ، والوسائل الموظفة، والمناهج...) وكذلك المتعلّم (كيف يتعلّم؟ وما الّذي يحفزه في نشاط تعلّمي معين؟ وكيف يمكن تفعيل إستراتيجيات التعلّم؟ وماهي المصادر المتاحة في القسم وخارجه الّتي تسمح بالتعلّم؟...).

أ. **التلاميذ والفارقية:** إنّ المسلّمات الّتي قدّمها بورن Burns، هي الّتي تعتمد غالبًا لوصف الفروق بين التلاميذ، وهي كالآتي:

- لا يوجد متعلّمان يتطوّران بنفس الوتيرة.

(1) Bissonnette Steve et al. (2005). Interventions pédagogiques, efficaces et réussite scolaire des élèves. Provenant de milieux défavorisés. Revue française, de pédagogie, n° 150, p. 87–141.

(2) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية 1993 ص 44-45

(3) ابن جني الخصائص، دار الكتب بيروت ص 33/1

(4) خديجة محمد الصافي، نسخ الوظائف النحوية في الجملة العربية دار السّلام مكتبة مبارك العامة الطّبعة الأولى 2008 ص 45.

(5) نصيرة زيتوني، واقع اللّغة العربية في الجزائر، مجلّة جامعة النجاح للأبحاث المجلد 27 / 2013 ص 2160

(6) مرتاض عبد الجليل، تجارب عربية في تفصيح العامية مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية العدد 10 ص58.

- لا يكونان على استعداد في نفس الوقت للتّعلم.
- لا يستعملان نفس التقنيات في التعلّم.
- لا يحللان المسائل والمشكلات بنفس الطريقة.
- ليس لهما نفس السلوكيات.
- لا يملكان نفس الاهتمامات.
- لا يحفزان بنفس الدّرجة لبلوغ الأهداف.

ولهذا؛ فإنّ أي عملية فارقية تقتضي النظر إلى تلميذ كفرد له مؤهلات ثقافية، وتصوّرات، وأشكال تعبير، وله مشاكل مادية، ولكن على مستوى التعلّم له احتياجات، وطرق استيعاب. إنّ فهم الأوامر هو مثال غالبًا ما يوظف لشرح مختلف اهتمامات التلاميذ، وهو ضروري لتحفيز تعلّماتهم، فإعطاؤهم أوامر واضحةً وإعادة شرحها أثناء النشاط، وفحص فهمهم يندرج ضمن البيداغوجيا الفارقية. إنّ الفروق بين التلاميذ ليس لها علاقة دائمًا بالفروق القائمة على الأداء، أو النجاعة في التعلّمات، إنّما يمكن أن تكون ناتجةً عن عدم تأقلم التلميذ في علاقته مع الثقافة المدرسية، بمعنى أنّه لا يرى ما هو مهم في هذه الثقافة، ولا يمكنه فهم الفائدة منها، بل إنّه ينظر لها كتهديد في فترة مراهقته. وهنا نكون أمام معارف عادية تنفّر التلاميذ، وتصطدم مع اهتماماتهم الحقيقية. فيصبح من الصعب احتواء هذه الوضعية بمنهجيات وبيداغوجيا حقّقت نجاحات في مناخات، وسياقات أخرى مختلفة[1].

ب. **المعلّمون والفارقية:** في بداية سنة 2000، أكدالعديد من الباحثين أنّ الأساتذة في القسم لا يعتمدون كثيرًا التفريق، وعلى سبيل المثال لا الحصر فإنّ التحقيق الميداني الموسوم «طاليس» سنة 2013، بيّن أنّ الأساتذة الفرنسين يوظفون بشكل ضئيل المناهج النشطة، أي العمل الجماعي المبني على المشاريع، واستعمال الرّقمنة، وأنّ 22 % منهم يقومون بفارقية ترتكز على مستوى التلاميذ مقارنة بـ44 % من متوسط معدل الأساتذة المعنيين بهذا التحقيق. وقد تبيّن أنّ فرنسا، وفلندا، والبلدان المنخفظة، جاءت إجاباتهم متقاربة بمسألة تقديم أعمال التلاميذ، الّذين يعانون صعوبة في التعلّم، أو الّذين يتعلّمون بسرعة. فهناك مقاربة بيداغوجيا، ترى أنّه إذا كانت الصعوبات ينظر إليها كخاصية لها علاقة بكلّ تلميذ (التفريد)، فإنّ الديداكتيك (التعليمية) في حالة التعليم والتعلّم، وتحليل المعارف الضرورية، وتحديد العراقيل، قد تساعد على ضبط الحالة التعلّمية، وتحفّز التلاميذ على التقدّم.

إنّ عدم توظيف البيداغوجيا الفارقية، يكون ناتجًا بالأساس عن غياب مفهومها لدى الأساتذة، وبالتالي غموض الرّأي لديهم أثناء التحقيق معهم حول الموضوع. ولهذا قد ينظر إلى هذه البيداغوجيا كبديل وتفريد التعليم، وقلّ ما تذكر في القسم. وبحسب برنو Perrenoud،لا يمكن لأستاذ معاملة تلميذين بنفس الطريقة، كما أنّ برانPerrin، حاول ايجاد نقاط مشتركة بين مسلمّات Burns بارن، وتصوّرات بعض الأستاذة السويسرين في مرحلة التعليم الابتدائي، حينما أثاروا فكرة سير عمل التلاميذ ووتيرة الفهم، ومزاجهم وسنّهم. كما أنّ بعضهم أثار قضية الصفات الجسدية والثقافية، وقلّما يتمّ الحديث عن الفروق الّتي تحيل إلى إستراتيجيات التعلّم مثل (حل المشاكل التقنية، والعلمية... إلى غير ذلك). فحينما يقوم الأساتذة بالبيداغوجيا الفارقية يكون ذلك عن قناعة، بمعنى العمل على إنجاح كافة التلاميذ، أو مساعدة الضعاف منهم، ولكن يبقى الهدف الأسمى هو إنجاح عدد كبير منهم. فقد صرّح مجموعة من الأساتذة البلجكيون، عن رغبتهم في تفضيل البيداغوجيا الفارقية على التقويم، بمعنى الإعلام بالخلل القائم عوض تقويمه، غير أنّهم يوظفون كلتا الطريقتين، وقد أكّدوا على النقاط الإيجابية التالية: النجاعة البيداغوجيا والتنظيم داخل المدرسة، والارتياح المدرسي الّذي يجب التشجيع عليه، ولكن كذلك النقاط السلبية مثل نشاط الأساتذة، والمشاكل الّتي لها علاقة مع الزملاء، وأولياء التلاميذ، وخطر التفريق مثل طريقة تسير الصدامات، وتسير المجموعات، والنعوت المختلفة، وطرق تجنبها...إلى غير ذلك.

4. **شروط الفارقية:**

- ماذا يمكن أن نفرق في القسم؟
- بغض النظر عن الاهتمامات بالمفاهيم أو خطاب الأساتذة، فالكتابات العلمية تمخض عنها أربع مستلزمات

(1) Forget Alexia &Lehraus Katia (2015). La différenciation,en classe: qu'en est-il des pratiques réellesdes enseignant.es ? Formation et profession ,vol. 23, n° 3, p. 7082-.

للفارقية، تحيل إلى العناصر الآتية: المضمون، والمسارات، وإنتاج التلاميذ، والبناءات، والمسارات، تتمّ بتطبيقات في أوقات مختلفة، وذلك بحسب النماذج التي توافق احتياجات التلاميذ.

أ. **تنويع المضامين:** إنّ الرغبة في تنويع المضامين التعلمية، يقتضي الاهتمام بما يتعلمه التلاميذ وكيف يفعلون ذلك، فمن الواجب في هذا المقام اقتراح مضامين تعليمية تتلاءم مع الصفات الخاصة بالتلاميذ كلّهم أو بعيّنة منهم، مع أنّ هذا لا يعني تقليص المتطلبات الخاصة بالمعارف، والكفاءات المرتقبة. هذا التوافق ينطلق من برنامج خاص، يسمح للتلميذ بنسج علاقات بين المضامين. فقد وضع مجموعة من الباحثين الأمريكيين «مثلث تخطيط» يسمح للمعلم ربط المضامين باحتياجات التلاميذ، انطلاقًا من خمس مدخلات هي كالآتي: الموضوع، والتلميذ، والسّياق في القسم، والأستاذ، والمنهجية البيداغوجية الملائمة. هذه الطريقة أطلق عليها الكنديون «البرنامج الإطار» وهي طريقة تقوم على قاعدة درس يحمل التعلّمات الأساسية، والمعارف المتعلّقة بالتجارب القبلية، مع المّادة الّتي يتم تدريسها. ومن بين الاقتراحات العملية: تقديم نصوص في مادّة القراءة على علاقة بمستوى التلاميذ، تقديم أجهزة إضافية، تقديم مراجع ووسائل تنظيمية، استثمار التنوع المعرفي والمفهومي، تشجيع استعمال الرقمنة، تقديم فرص العمل الجماعي، تدريس وتثمين المفاهيم القاعدية، تبعا للتقويم التشخيصي، عرض العمل بالأجهزة المختلفة من أجل نفس المهمة.

ب. **الفارقية في المسارات التعلّمية:**

لاحظنا من قبل أنّ البيداغوجية تعرّف غالبًا على أنّها مسار، أو مجموعة مسارات فارقية لاكتساب المعارف، إنّها الوسائل الموظفة من لدن التلاميذ لفهم المضامين الّتي يراد الوصول إليها، فالعمل في الورشات، والمرافقة، والوصاية هي كلّها مقاربات للمساعدة المنهجية المختلفة، التي تعتمد على وتيرة تعلم التلميذ، وفيها يتم التحفيز على اكتساب المعلومة، والتأهيل من أجل الإفهام، لأنّ الفوارق بين المتعلّمين هي حقائق يجب اعتمادها، ولهذا الكثير من الطرق يجب أن تكون متاحة لمجموعة من التلاميذ بحسب ملمحهم البيداغوجي. فالأعمال البحثية واختيارات الممارسين تختلف من بلد لآخر، ومن قناعة بيداغوجية لأخرى، على الأقل في المصطلحات الموظفة، ولهذا نجد في الممارسات مقترحات تحيل إلى أساليب التعلّم أو التعليم الواضح، وعليه لا يجب التفريق في التطبيقات التعلّمية حسب التلاميذ فقط، وإنّما يتعدى ذلك إلى الأساتذة وتوظيفهم لإستراتيجية التعلّم، فالفارقية تقتضي قبول استعمال وسائل مختلفة، للسماح للتلاميذ بالتطّور بشكل إيجابي من منطلق موارده الداخلية، وباستيعاب المعارف البيداغوجية الّتي لم تكن معروفة أو مهمّشة. فالجواب على الفروق الفردية بين التلاميذ، لا بدّ من أن يكون من خلال الفروق الاستراتيجية التعلّمية، مثل الاستراتيجية الاجتماعية البنائية (المشروع، والتعلّم التعاوني، والوصاية)، والاستراتيجية التفاعلية (الحوار، ومجموعات المحادثة) وإستراتيجية العمل الفردي (التعلّم عن طريق المسائل، ودراسة الحالات)، والاستراتيجيات بالمحاضرات (العروض التوضيحية)[1].

ج. **تنويع إنتاجات التلاميذ:**

إنّ أعمال التلاميذ هي بمثابة آثار على تعلّماتهم، أو ما فهموه خلال مسارهم التعلّمي، ووسيلة تساعد على الطريقة الّتي من خلالها يستعملون، ويشكّلون تعلّماتهم لمعارف إجرائية، فالفارقية تقتضي تقديم اختيارات خاصة بالدّعائم، والوسائل، بحسب نوع النشاطات، فالهدف هو أن يتمكن التلاميذ من بلوغ الهدف المحدّد، واكتساب المعارف، والكفايات المحتملة. ولعلّ من بين الاقتراحات العملية تحديد أهداف محدّدة لبلوغها (كتابة نص أو موضوع حر)، والسّماح بإنتاجات متنوعة في مستويات، وحالات معقدة ومختلفة مع تقديم إمكانية للتلميذ، تسمح له بإبراز فهمه عن طريق أشكال مختلفة (عرض شفهي، أو حوار)، والسماح بعرض تعلّمات التلميذ، عن طريق دعائم متنوعة (عرض سمعي بصري، أو عرض في الصبورة)، بالإضافة إلى السّماح بإنتاجات فردية، أو في مجموعات صغيرة بحسب عدد الأفراد، وتوظيف نماذج التقييم من خلال تدرج الكفايات.

د. **تنويع بناءات العمل داخل القسم:**

إنّ بيئة العمل تحفز على الفارقية، ويحدث ذلك بتنظيم الوقت، والمجال، وتهيئة قاعة القسم، وتيسير الوصول إلى المصادر لتسهيل العمل الفردي والجماعي، عن طريق وضع أجندة خاصة بالنشاطات التطورية، والملائمة، فالفارقية الخاصة بالبناءات التعلّمية، تقترح أن يكون تلميذ ضمن بيئة خصبة تساعد على التعلّم. فتعدّد الوسائط البنائية

(1) Girouard-Gagné Myriam (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité,: une question de compétence en gestion, de classe ? Canadian Journal for New Scholars in Education, Hors série, août.

يسمح بالحدّ من التجاوز في الفوراق والتجانس على حدّ سواء مثلًا (مجموعة الاحتياجات، مجموعة مستوى المادة، مجموعة منسجمة، مجموعة ذات فوراق، عمل فردي...إلى غير ذلك)، فالتجميع بسبب الاحتياج هو نوع من التوزيع يسمح للتلاميذ العمل من أجل المهم في مجموعات غير متجانسة، وظرفيًّا في مجموعات منسجمة في مواد تعليمية بعينها مثل تعلّم اللّغات. كما أنّ التوزيع بين المجموعات يرتكز على التطور في المادّة التعليمية المعيّنة، وليس على المكتسبات المدرسية العامة، فالفائدة من هذه المجموعات المحتاجة ظرفيًّا، هو القدرة على ملائمة المضامين التعلّمية الّتي ترافق تطور التلاميذ في المادّة المعنية. إنّ التنظيم غير المتجانس للأقسام يبقى أساسيًّا في نظر الأساتذة، والفاعلين في مجال التدريس بشكل عام، بيد أنّ التوزيع بحسب المستويات يدافع عنه باسم الفاعلية. فتنظيم العمل في القسم يكون أحيانًا عن طريق ورشات بالمعنى الذي نفهمه في مرحلة ما قبل التمدرس، والّذي يقتضي تنظيم القسم في شكل فضاءات تسمح بتقسيم التعلم، والانشغالات في وقت إلى حدّ ما قصير، وفي وقت لاحق هذه الورشات تحيل إلى تجمّعات خاصة بالتلاميذ، ويسمى هذا العمل بالتجزئة ما دام أنّ الفضاء قسم، ليعود تركيبه من جديد وهذا من أجل نشاط مشترك في القسم، أو نشاطات متباينة، فالأستاذ يمكن أن يستعين بالورشات لتهيئتها في شكل مجموعات مساعدة في مواضع التمارين، والدّعم، والتعديل(1). إن الفارقية من خلال البناءات تفتح الباب لثلاث معدّات أساسية (المضامين، والانتاجات، والمسارات)، فهي تتضمن التعلّمات، والجو المنظم، والمضمون المحكم، والتنظيم في القسم، فالكثير من الفاعلين يحرصون على فعل الفارقية البيداغوجيا، وتسير القسم الذي يترجم الصعوبة التي يتصورها الأساتذة حين الممارسة، والتي من المحتمل أن تقلب الموازين في جو من التعلم الهش داخل القسم، فأدبيات البحث العلمي تقتضي الانسجام بين الإحساس بالفاعلية الفردية في تيسير شؤون القسم، والأداء الفارقي أثناء الممارسة الفعلية لعملية التعلّم. ومن ضمن الاقتراحات العملية معرفة المكتسبات القبلية التلاميذ، وعدم التركيز فقط على التلاميذ الضعفاء، ومعرفة الدّعائم الأساسية للفارقية، فالاختبار يكون مقرون برغبة الأستاذ واحتياجات التلميذ، والتمكن من البرنامج التكويني (الفارقية في المضامين)، مع تقديم النّصوص الّتي تعكس التنويع الثقافي، والنماذج المعتادة مع العمل الجماعي، في فترات طويلة المدى، وتهيئة المجال الهادئ الّذي يسمح بالعمل التعاوني، من خلال تحديد النماذج الخاصة بالعمل الفارقي والسّماح للتلاميذ بالتحرّك أو البقاء هادئين بحسب حالاتهم.

5. البيداغوجيا الفارقية المتتابعة والمتزامنة:

إنّ الفارقية يمكن أن تكون متتابعة، فالأستاذ من أجل بلوغ هدف بعينه يقترح العديد من الوسائل، والمناهج، والحالات، ففي المجال السردي على سبيل المثال، استعمال الرسوم، والوسائل التقنية، والمحادثات الشفهية، والكتابية مرغوب فيه، وقد تكون البيداغوجيا متزامنة بمعنى يوزع النشاط بحسب احتياجات كل تلميذ، وقدراته، وكفاياته. وبحسب تحقيق ميداني قامت به كل من فورجي Forget ولهروس Lehraus في سنة 2015، من خلال محاولتهما معرفة الأوقات الملائمة للبيداغوجيا الفارقية، وصفتا التفريق قبل تعليم مفهوم بعينه، من خلال اختيار المكتسبات القبلية لبعض التلاميذ، وإعادة تفعيل المفاهيم الصالحة للتعليم اللاحق، من خلال تحضير بعض التلاميذ لنشاط معين، بتقديم مدخل إليه وبعض المعالم. بالإضافة إلى التفريق أثناء التعلّم، من خلال دعم ومرافقة التلاميذ بشكل متقارب قائم على كفاياتهم، وملائمة الشروط لإنجاز نشاط ما بتهيئة الدعائم، والمتطلبات، وتطبيق التعليميات، ومقارنة كمية العمل مع الوقت المتاح. وترجع الباحثتان سبب تدني مستوى المتعلّمين في الكثير من الأحيان، إلى عدم تمكن الأساتذة من آليات البيداغوجيا الفارقية كما يقتضيه الأمر، مع إقرارهن أنّ للبيداغوجية الفارقية المتتابعة، والفارقية المتزامنة دورًا فعالًا في العملية التعليمية والتعلمية، بحيث إنه كثيرًا ما يجد التلميذ نفسه وجهًا لوجه أمام واقع جديد، يعجز في الكثير من الأحيان عن التأقلم معه بسهولة، وهذا يعود مع الأسف الشديد لأسباب كثيرة، ومتعدّدة من أبرزها: سوء استقباله، وعدم مراعاة وتهيئة الظروف الملائمة لتمدرسه، نتيجة نقص خبرة غالبية المؤطّرين في كيفية تفعيل البيداغوجيا الفارقية في بداية كل موسم(2).

وقد أشار إلى هذه المناهج والطّرق الكثير من البيداغوجيين أمثال Louis le grand و Philippe Meirieu وعلماء علم النّفس مثل «جون بياجي Jean Piaget «حين تكلّم عن النّظرية البنائية للمعارف، والّتي بحسبه لا تكون بطريقة تراكمية، وإنّما من خلال التعديل المتواصل للشّامات المعرفية للفرد، بمعنى مختلف التّحولات النّوعية الّتي تطرأ على البنى الذهنية للمتعلّم. ونستنتج من هذه النظرية أن التعلم يستوجب النشاط الذاتي للمتعلم،حتى يدخل في

(1) Legrand Louis (1995). Les différenciations de la pédagogie.Paris: Presses universitaires de France.

(2) Perrenoud Philippe (1993). Vers des démarches, didactiques favorisant une régulation individualisée, des apprentissages. In Linda Allal et al. (dir.),Évaluation formative et didactique du français.Bruxelles: De Boeck, p. 31 - 50.

صراع معـرفي «conflit cognitifle» يرتقـي بـه إلى مسـتوًى آخـر مـن التعلـم والتّكيـف. وقـد أشـار كل مـن دوِيـز Doise و ميقنـي Mugny و كلارمـان آن بيـاري Clerment Anne-Perret وهـم الممثّلـون لمدرسـة جينـف بسـويسرا إلى جـوّ التفاعـل هـذا، الّـذي مـن واجـب كلّ مـدرّس محنّـك خلقـه داخـل القسـم، بدايـة كلّ موسـم دراسي، وتحدّثـوا عـن النّظريـة التّفاعليـة الاجتماعيـة. وأكّـدوا أن التعلـم لا يتـم عـن طريـق الـصراع المعـرفي فحسـب، بـل يتـم بصفـة أفضـل داخـل المجموعـة، وذلـك عـن طريـق الصراعـات الاجتماعيـة المعرفيـة «Les conflits sociocognitifs»، حيـث تكـون ديناميـة التطـور المعـرفي أفضـل داخـل وضعيـات التفاعـل الاجتماعـي، تلـك التـي تحمـل كلّ مشـارك عـلى إبـداء آرائه، أو تنسـيق جهـوده مـع الآخرين، مـا يدفعـه مـن دون شـك إلى التطـور معرفيًّا[1].

6. البيداغوجية الفارقية والتقويم التشخيصي:

إنّ البيداغوجيـة الفارقيـة آليـة تربويـة، ترتكـز بالدّرجـة الأولى عـلى التقويـم التشـخيصي بدايـة الموسـم الـدّراسي، كـما تقتـضي تكثيـف التمارين تبعًـا لتطـور بنـائي، مـن خـلال خلـق مجموعـات محتاجـة، فالأسـتاذ يشـعر مـن دون شـك بحالـة التلميـذ دون رغبـة في تفريـد تعليمـه، ولذلـك فهـو يـترك عـلى سـبيل المثـال الوقـت الـكافي للتلميـذ المتأخـر، أو يغـير طبيعيًّـا طريقـة التعلّـم، دون الإشـارة لهـذا الأخـير أمـام زملائـه، كـون التقويـم التشـخيصي آليـة أساسـية في العمليـة التَّعلِيميـةِ والتَّعلُّمِيـةِ، ووسـيلة تهـدف لخلـق تكافـئ الفـرص في تلقـي المـادّة المعرفيـة المقدّمـة، بالإضافـة لكونـه مـن أوّليـات تجنّـب تعميـق الـشّرخ المعـرفي بـين التلاميـذ، الّذيـن لا محالـة قـد تأثّـروا مسـبقًا بمحيطهم الاجتماعـي القريـب، والممثـل في العائلة. فمـن واجـب المـدرّس في بدايـة كلّ موسـم دراسي أن أخـذ بعـين الاعتبـار هـذه المعطيـات الأوّليـة، قبـل الارتـكاز عـلى التقويم التّشـخيصي كآليـة لتحديـد مواطـن الضّعـف، والقـوة عنـد كل متمـدرس، ويتـمّ ذلـك بتنويـع الأنشـطة البيداغوجيـة.

غـير أنّ الإشـكالية المطروحـة بحـدّة، تكمـن في معرفـة كيفيـة إجـراء هـذا النـوع مـن التّقويـم، ومـا هـي المـدّة الّتـي يتسـغرقها، والوسـائل الّتـي يتطلّبهـا بحكـم اقترانـه بمنهجيـة البيداغوجيـا الفارقيـة. علـمًا بـأنّ جميـع المناهـج التربويـة، تشـترك في عنـاصر ثلاثـة: الأسـتاذ، والتلميـذ، والمـادة المعرفيـة والّتـي تشـكل مـا يسـمى بالمثلّـث البيداغوجـي «le triangle didactique». كـما أنّ العمليـة التعليميـة، والتّعلُّميـة بديهيًّـا تبقـى جـدّ معقّـدةً وتختلـف مـن بيئـة لأخـرى، وتخضـع لمـا يسـمى بالعقـد البيداغوجـي»le contrat didactique».وبالتـالي يبقـى التقويـم التّشـخيصي بـدوره آليـةً ظاهرهـا البسـاطة، وباطنهـا التعقيـد تقتـضي التحضـير المسـبق والجيّـد للنّشـاطات البيداغوجيـة المزمـع تقديمهـا، والّتـي يجب أن تكـون لها علاقـة وطيدة بالمكتسـبات القبليـة للتلميـذ، وترتبـط ارتباطًـا وثيقًـا بالمعـارف البعديـة المسـتقبلية[2].

خاتمة:

إنّ المسـار التّعليمـي التّعلّمـي الإيجـابي -وبغـض النّظـر عـن المنهجيـة المتّبعـة فيـه، سـواء كانـت البيداغوجيـة الفارقيـة أو غيرهـا مـن المقاربـات الحديثـة- يقتـضي انسـجامًا وتفاعـلًا بـين ثـلاثي الفعـل التّعليمـي، الّـذي عـلى أساسـه يتـم العقـد البيداغوجـي والممثّـل في الأسـتاذ، والتلميـذ، والمـادّة الدّراسـية. فمتـى وقـع الاختـلال في إحـدى هـذه الرّكائـز، بطلـت العملية التربويـة التعليميـة، ولهـذا وجـب التّنبيـه أنّ قطـاع التّربيـة والتّعليـم مـن ضمـن القطاعـات الحساسـة، الّتـي يجـب إعارتهـا اهتمامًـا بالغًـا يفـوق كافـة الاهتمامـات، لا لـشيء إلاّ أنّـه قطـاع يسـتثمر في العنـصر البـشري، ويراهـن عـلى مجابهـة التّحدّيـات، ومواكبـة العصرنـة والحداثـة.

(1) Zakhartchouk Jean-Michel (2014). Enseigner en,classes hétérogènes [2e éd.]. Paris: Cahiers pédagogiques,; Issy-les-Moulineaux: ESF.

(2) Meirieu Philippe (2000). L'école, mode d'emploi:des méthodes actives à la pédagogie différenciée[13e éd.]. Issy-les-Moulineaux: ESF.

المصادر والمراجع:

1. Meirieu Philippe (2000). L'école, mode d'emploi:des méthodes actives à la pédagogie différenciée[13e éd.]. Issy-les-Moulineaux: ESF.
2. Perrenoud Philippe (1993). Vers des démarches, didactiques favorisant une régulation individualisée, des apprentissages. In Linda Allal et al. (dir.),Évaluation formative et didactique du français.Bruxelles: De Boeck, p. 31- 50.
3. Zakhartchouk Jean-Michel (2014). Enseigner en,classes hétérogènes [2e éd.]. Paris: Cahiers pédagogiques,; Issy-les-Moulineaux: ESF.
4. Bissonnette Steve et al. (2005). Interventions pédagogiques, efficaces et réussite scolaire des élèves. Provenant de milieux défavorisés. Revue française, de pédagogie, n° 150, p. 87–141.
5. أحمد حساني، (1993) مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية ص 44-45
6. ابن جني الخصائص، دار الكتب بيروت ص 33/1
7. خديجة محمد الصافي،(2008) نسخ الوظائف النحوية في الجملة العربية دار السّلام مكتبة مبارك العامة الطّبعة الأولى ص 45
8. نصيرة زيتوني،(2013) واقع اللّغة العربية في الجزائر، مجلّة جامعة النجاح للأبحاث المجلد 27 ص 2160
9. مرتاض عبد الجليل تجارب عربية في تفصيح العامية مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية العدد 10 ص58
10. Forget Alexia &Lehraus Katia (2015). La différenciation,en classe: qu'en est-il des pratiques réellesdes enseignant.es ? Formation et profession ,vol. 23, n° 3, p. 70 - 82.
11. Girouard-Gagné Myriam (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité,: une question de compétence en gestion, de classe ? Canadian Journal for New Scholars in Education, Hors série, août.
12. Legrand Louis (1995). Les différenciations de la pédagogie.Paris: Presses universitaires de France.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المَوْضُوعَاتُ الَّتِي نَقَدَهَا أَصْحَابُ تَيْسِيرِ النَّحْوِ العَرَبِيِّ.

الباحث / حسين بن علي بن سيف البسامي
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان
alabri2010@hotmail.com

يتوجه البحث إلى جمع ما تناثر من دراسات، وبحوث في دائرة تيسير النحو، وإصلاحه، والتقاط النظرات التي رصدها هؤلاء الباحثون، فتناول البحث بعض الموضوعات التي نقدها أصحاب التيسير، فجاء في مبحثين: المبحث الأول: إلغاء العامل، والمبحث الثاني: الإعراب شكل أم وظيفة؟ فهما موضوعان مترابطان؛ فالقول بالعامل لدى النحويين هو تفسير لوجود العلامات، والقول بإلغاء العامل لدى المحدثين ينتج عنه القول بوظيفة أخرى للعلامة؛ لذلك تحدثت عنهما معا بشيء من التفصيل مبتدئًا بالمبحث الأول: إلغاء العامل:

المبحث الأول: إلغاء العامل:

نقدم لهذا المبحث ما جاء في كتاب الرد على النحاة لابن مضاء(ت 592هـ) بقوله» قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحويُّ عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي»[1].

فكما نرى دلالة واضحة على الدعوة إلى إلغاء العامل، وتبنى هذه الفكرة دعاة نحو التيسير من المحدثين، وانقسموا على فريقين:

أ. من رفض العامل تقليدًا؛ لما وجده عند دعاة حركة التيسير، ولم يقدموا بديلاً عمّا ذهبوا إليه:

وهذا الفريق الذي رفض نظرية العامل يمثل شريحة عريضة من الباحثين المعاصرين وعدّوها مدخلًا لدراسة النحو من جديد؛ إذ وجدوا في بعض العوامل تكلفًا كما عند عبد المتعال الصعيدي بقوله: «وهذا يغنينا عن تكلف العوامل في بعض المواضع التي جاء الإعراب فيها من غير عامل، كالمبتدأ الذي يتكلفون له عاملًا يسمونه الابتداء، وكالمضارع المرفوع الذي يتكلفون له عاملًا يسمونه التجرد من الناصب والجازم»[2].

وها هو محمد الكسار يعدها ثورة على العوامل والتي يؤيد فيها إبراهيم مصطفى أثناء حديثه عنه وبعض مقترحاته فقال: «الثورة على نظرية العوامل والذي أشاركه كما أشارك أولئك الأسلاف الكرام فيه»((3)).

وجاء عفيف دمشقية فعد فكرة العامل نتيجة من نتائج التأثر بعلوم الدين والكلام بقوله: «وتسرب إلى النحويين فيما تسرب إليهم في اتصالهم بعلوم الدين والكلام فكرة العامل»[4].

ومنهم مَن اعتبرها قضية أثقلت كاهل الدرس النحوي بالمشكلات، وجرت عليه من المفارقات، فقال صاحب أبو جناح: «لا أعتقد أن هناك قضية أثقلت كاهل الدرس النحوي بالمشكلات وجرت عليه من المفارقات قدر ما فعلت ذلك قضية العامل»[5].

وأما معاذ السرطاوي فبعد أن تعرض لموقف ابن مضاء من العامل ذكر: «يتضح لنا من كل ما سبق ما أحدثته فكرة العامل في النحو العربي من تعدد الآراء والتناقض فيها، والاختلاف حول المسألة الواحدة مما تكفلت كتب النحو بالإشارة إليها» [6]. فكل ذلك أدى إلى تعقيد الدرس النحوي ونفور المتعلمين عنه لتشابكها وعدم واقعيتها اللغوية.

ب. من رفض العامل وقدّم بديلاً:

البديل الأول: الوظيفة الدلالية (الإسناد):

والمقصود بالإسناد بيّنه مهدي المخزومي بقوله: «فقولنا: «هبّ النسيم» جملة تامة، تعبر عمّا تم في الذهن من صورة تامة قوامها: المسند إليه، وهو(النسيم)، والمسند، وهو(هبّ)، ثم إسناد الهبوب إلى النسيم، والإسناد عملية ذهنية

(1) الرد على النحاة، ابن مضاء، تحقيق: محمد إبراهيم، دار الاعتصام، ط1، 1399ه – 1979م، ص69.
(2) النحو الجديد، عبد المتعال الصعيدي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1947م، ص:122.
(3) المفتاح لتعريب النحو، محمد الكسار، المكتب العربي للإعلان، سلسلة النحو المعرب، الكتاب الأول، مطبعة الآداب و العلوم، دمشق، (د.ط)، 1396هـ- 1976م، ص:83.
(4) تجديد النحو العربي، عفيف دمشقية، معهد الإنماء العربي، لبنان، (د.ط)، 1981م، ص:158.
(5) الإعراب على الخلاف في الجملة العربية محاولة على طريق التيسير، صاحب أبو جناح، مجلة المورد، العراق، العدد رقم (3)، 1984م، ص:72.
(6) ابن مضاء القرطبي وجهوده النحوية، معاذ السرطاوي، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، ط1، 1408هـ- 1988م، ص:105.

تعمل على ربط المسند بالمسند إليه، كما عملت هنا على ربط الهبوب بالنسيم»[1].

فقد وضح مهدي المخزومي المقصود بالإسناد وعناصره مما يجعل التركيب واضحًا لدى المتعلم ومتلقي النحو، وبذلك نستغني عن بعض العوامل التي نكون في غنى عنها فقد اتّخذ إبراهيم مصطفى من الوظيفة الدلالية (الإسناد) بديلًا عن العامل، فجعل الضمة عَلَم الإسناد، ودليل أن الكلمة المرفوعة يراد أن يسند إليها ويتحدث عنها، والكسرة عَلَم الإضافة، وإشارة إلى ارتباط الكلمة بما قبلها، والفتحة فليست علامة إعراب، ولا دالة على شيء؛ بل هي الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب؛ فهي بمثابة السكون في لغة العامة[2].

فجعل إبراهيم مصطفى لكل حركة المواضع التي تأتي فيها ودورها في الكلام؛ مما يدل دلالة واضحة أن اللغة يمكن أن تستغني عن العوامل.

وعندما جاء يوسف كركوش فأكدّ ما قاله إبراهيم مصطفى بقوله: «وإليك نظريتي باختصار: إن الضمة علم الإسناد بمعنى أن المسند إليه والمسند يرفعان؛ لكونهما ركنين في الكلام»[3].

وقدّم محمد أحمد برانق نحوًا وظيفيًّا فقال: «ونقدمه نحوًا وظيفيًّا، أي: أساسه وظيفة الكلمة في الجملة، ونحدد بمعرفة وظيفتها نوع ضبطها، ونُيسِّرُ في كثير من الأبواب تيسيرًا لا يفوت على المتعلمين الفائدة»[4].

وأوضح مازن المبارك ما للحركة من دور في تحديد المعنى فقال: «إن الحركة لحن صوتي، ولكنه ليس لحنًا لمجرد درج الكلام، وإنما هو لحن صوتي يفرق العرب به بين المعاني»[5].

وجاء خليل أحمد عمايرة فذكر دور الحركة الإعرابية في تغير المعنى وليست بأثر من آثار العامل[6].

البديل الثاني: التسكين:

التسكين: لكل الكلمات، بدل الحركات الإعرابية، وهو أن يسكن أواخر كل المفردات في الجملة، وممن أخذ بهذا البديل:

إبراهيم أنيس: فقال: «فليست حركات الإعراب في رأيي عنصرًا من عناصر البنية في الكلمات، وليست دلائل على المعاني كما يظن النحاة، بل إن الأصل في كل كلمة هو سكون آخرها، سواء في هذا ما يسمى بالمبني أو المعرب، إذ يوقف على كليهما، بالسكون، وتبقى مع هذا أو رغم هذا، واضحة الصيغة لم تفقد من معالمها شيئا»[7]، وهذا أمر مرفوض تأثر به إبراهيم أنيس بما ذهب إليه قطرب بقوله: «وإنما أعربت العرب كلامها؛ لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضًا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل»[8].

و يرى الباحث أن هذا يصطدم بعدة أمور منها:

أ. لا ينفع مع هذا البديل التقديم والتأخير، و الحذف، والوصل والفصل، وما إلى ذلك من معاني النحو التي لا تظهر إلا مع العلامات الإعرابية.

ب. لا ينسجم هذا في الأسماء المعربة بالحروف.

ج. لا يصلح التسكين في درج الكلام.

البديل الثالث: المنهج الوصفي:

«ويعتبر العالم السويسري دي سوسير المؤسس الحقيقي لهذا المنهج في العصر الحديث»[9].

«وهناك ثلاث طرائق يتخذها الباحث الوصفي في تحليل الظاهرة اللغوية وصولًا منه إلى تقعيدها، هي:

أولًا- استقراء المادة اللغوية عن طريق المشافهة والسماع.

ثانيًا- تقسيم المادة اللغوية المستقراة، وتسمية كل قسم منها.

---

(1) النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ1986-م، ص:31.
(2) ينظر: إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2، 1423هـ - 1992م، ص:50.
(3) رأي في الإعراب، يوسف كركوش، مطبعة الآداب، النجف، (د.ط)، 1377 هـ - 1958م، ص:28.
(4) النحو المنهجي، محمد أحمد برانق، مطبعة لجنة البيان العربي،(د.ط)، (دـت)، ص:52-53.
(5) نحو وعي لغوي، مازن المبارك، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ط)، 1979م، ص:93.
(6) ينظر: في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة، علم المعرفة، جدة، ط1، 1404هـ - 1984م، ص:159 – 160.
(7) من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978م، ص:242.
(8) الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي، ت: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1399هـ - 1979م، ص:70 – 71.
(9) ابن مضاء القرطبي وجهوده النحوية، ص:159 – 160.

ثالثًا- وضع المصطلحات الدالة على هذه الأقسام؛ لنصل إلى ما يطلق عليه بالقواعد(الكلية والجزئية)»[1].

ولقد أخذ عباس حسن بهذا البديل فقال: «أن نجري في الأمور على ظواهر الألفاظ الصحيحة كما رويت ونقلت إلينا، ونبيح القياس عليها ومحاكاتها»[2].

وأما محمد عيد فيرى: «أن يقتصر فقط على فهم اللغة من خلال عناصرها المطردة لمعرفة ما يصف هذه العناصر؛ إذ يتحقق به ما سماه ابن مضاء (حفظ كلام العرب)»[3].

ويرى نهاد الموسى: «أن يفترض الباحث أن أمثلة الكلام تكون أولًا، وأن القواعد التي تصفها أو تفسرها تكون ثانيًا»[4].

أما علي زوين فيرى: «أن الدراسات اللغوية في العربية قد بدأت وصفية في كثير من أصولها»[5].

البديل الرابع: القرائن:

تبنى تمام حسان (القرائن) على ما ذكره عبد القاهر الجرجاني فقال تمام حسان في كتابه (اللغة العربية معناها ومبناها): «وفي رأيي – كما كان في رأي عبد القاهر على أقوى احتمال – أن التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي، وأن فهم التعليق على وجه كاف وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية؛ لأن التعليق يحدد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأفضل وأكثر نفعًا في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية»[6].

«ومعنى تضافر القرائن أنّه لا يمكن معرفة معنى معين لأي مفردة من المفردات إلا إذا استعنّا في ذلك بجملة من القرائن، وعددها عنده ثمانية، وأهم تلك القرائن اللفظية في رأيه: العلامة الإعرابية، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الأداة، النغمة، ويرى أنها جميعًا تتكامل في تحديد المعنى الحقيقي للجملة، أما الواحدة منها بمفردها لا تعني شيئًا.

فهذه إذن القرائن اللفظية، ويقابلها قرائن معنوية يراها تمام حسان شقًّا آخر يستعان به في تحديد المعنى، وقد جمعها في الإسناد- التخصيص- النسبة- التبعية- المخالفة»[7].

ومن الذين أخذوا بتضافر القرائن:

محمد حماسة عبد اللطيف إذ قال: «وصفوة القول في ضوء دراسة القرائن في الجملة من لفظية ومعنوية تنتفي الحاجة إلى العامل النحوي، وما جره من مشكلات في النحو العربي»[8].

وختامًا؛ فقال عبد الوارث مبروك سعيد في خاتمة كتابه: «ولقد نجحت هذه المحاولات في تقديم مناهج للنحو تكفل تحريره من كثير من آثار ذلك المنطق، فاختفى التعليل والافتراضات الذهنية والمجادلات الفلسفية، ولكن النجاح في هذا الميدان لم تظهر آثاره كاملة في الكتب التي تدرس النحو من خلالها، فما زلنا ندرس العوامل، ونقيس بعضها على بعض، ونقيم بعض تقسيمات النحو على أساس فكرة العمل»[9].

وأما نعمة رحيم العزاوي، فقد قال متحدثًا عن محاولات إبراهيم مصطفى، ومهدي المخزومي، والجواري: «فقد قامت هذه المحاولات على رؤية علمية ناضجة، تلائم الفكر اللغوي الحديث، وتعتمد على نتائجه»[10].

وخلاصة القول فبعد أن خضنا مسألة إلغاء العامل، وبيّن الباحث مَن كان مقلدًا لغيره من غير أن يُوجد البديل لنظرته لإلغاء العامل، وبين من أيّد إلغاء العامل وطرح بديلًا فقد تنوعت البدائل المطروحة بين الإسناد والتسكين والمنهج الوصفي والقرائن، ويجد الباحث أن البديل الأول من أكثر البدائل انتشارًا وقبولًا بين المحدثين؛ لما يمثله من مخرج وتعويض لإلغاء العامل، وإخراج الجملة العربية من الفلسفة والمنطق والتقديرات، ويرى الباحث: إن نظرية

(1) الدراسات النحوية عند إبراهيم السامرائي، حسين علي فرحان العقيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1483ه- 2017م، ص:152.
(2) اللغة و النحو بين القديم والحديث، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، (د.ط).1966م، ص:205.
(3) أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ط4.1410هـ - 1989م، ص:233.
(4) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد الموسى، دار البشير، مكتبة وسام، ط2، 1987م، ص:20 - 21.
(5) يُنظر: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ط1، 1986م، ص:14 – 16.
(6) اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، (د.ط)، 1994م، ص:189.
(7) نظرية العامل النحوي العربي في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، نادية توهامي، رسالة ماجستير، جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،1435 – 1436ه – -2014 2015م، ص:261.
(8) العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، محمد حماسة عبداللطيف، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1984م، ص:204.
(9) في إصلاح النحو العربي، عبدالوارث مبروك سعيد، دار القلم، ط1، 1406 هـ - 1985م، ص:198.
(10) في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، نعمة رحيم العزاوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، (د.ط)، 1995م، ص:161.

العامل لا ترفض كلها وإنما تستبدل العوامل بأخرى أقرب إلى اللغة وأيسر للمتعلم؛ لأن الهدف النهائي يكمن في حفظ اللغة ورعايتها كما جاءت إلينا؛ فلو أخذ بهذه النظرة لفتح باب كبير في تيسير العربية.

المبحث الثاني: الإعراب شكل أم وظيفة:

يعدّ الإعراب أحد الموجهات الداخلية لبيان المعنى، وبه يستدل على مواقع الألفاظ ويبين علاقات بعضها ببعض، مما شغل حيزًا كبيرًا من اهتمام النحاة القدامى والمحدثين وما زال يميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات العالمية.

«لأن كتابة لغة معربة أو النطق بها يتطلب ذهنًا واعيًا وعقلًا ناميًا؛ ليطابق بين المعاني التي في نفس الإنسان، وبين الرموز التي على أواخر الكلمات المنطوق بها، تلك الرموز التي تدل على ما يريد إظهاره من المعاني»[1].

فشمل المبحث فريقين:

أ. من أنكر الإعراب:

«أشدّ المحدثين إنكارًا لقول القدماء هو إبراهيم أنيس، الذي أحيا رأي قطرب من جديد»[2]؛ إذ قال: «لم تكن تلك الحركات الإعرابية تحدد المعاني في أذهان العرب القدماء كما يزعم النحاة، بل لا تعدو أن تكون حركات يحتاج إليها في الكثير من الأحيان؛ لوصل الكلمات بعضها ببعض»[3].

«وممن نادوا بإلغاء الإعراب شريف الشوباشي، وإن لم يصرح بذلك، فظاهر دعواه هو تطوير اللغة العربية، لكن يبدو أن في باطنها غير ذلك، ففي كتابه (لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه) لم يقدم أي جديد، سوى أنه أطال وأطنب»[4].

ب. علامات الإعراب دوال على المعاني:

فممن تبنى هذا الرأي إبراهيم مصطفى؛ إذ قال: «وجب أن ندرس علامات الإعراب على أنها دوال على معانٍ، وأن نبحث في ثنايا الكلام عمّا تشير إليه كل علامة منها»[5].

أما أحمد عبد الستار الجواري فقد قال: «وأولى ما في هذا الموضوع بالاهتمام والعناية المعاني التي تكون عليها الألفاظ - ولا سيما الأسماء والأفعال- حين تقع في تركيب الكلام مواقعها المعروفة، فتظهر تلك المعاني في مظهر الإعراب»[6].

عرّف مهدي المخزومي الإعراب بقوله: «الإعراب فيما نراه، بيان ما للكلمة أو الجملة من وظيفة لغوية، أو من قيمة نحوية، ككونها مسندًا إليه، أو مضافًا إليه، أو فاعلًا، أو مفعولًا، أو حالًا، أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات في ثنايا الجمل، وتؤديها الجمل في ثنايا الكلام أيضًا»((7)).

أما محمد حسين كامل فقد ربط الإعراب بالمعنى فقال: «الأصل في الإعراب – وهو تغير حركة أواخر الكلمات- أن يعين على وضوح المعنى، وعلى ذلك يجب أن يكون المعنى هو الذي يحدد الإعراب»((8)).

وجاء رمضان عبدالتواب فقال: «إن الإعراب في العربية، كان- كما يقول النحاة العرب- يدل على المعاني، من الفاعلية والمفعولية وغيرها»(9).

أما خليل أحمد عمايرة، فقد عدّ الحركات الإعرابية فونيمات تفيد معنى معينًا فقال: «الحركات الإعرابية موجودة في اللغة العربية فونيمات أصيلة فيها، ينطق بها العربي؛ ليفيد معنى معينًا، ثم يغيرها؛ ليفيد الفونيم الجديد معنى جديدًا»(10).

وعدّ محمد حماسة عبد اللطيف العلامة الإعرابية قرينة من القرائن الدالة على المعنى فقال: «ليست العلامة الإعرابية دالة وحدها على المعاني... وهي إحدى القرائن التي تتظاهر من أجل جلاء اللبس عن الجملة»[11].

وجاء عبد الهادي الفضلي فقال: «فإننا عندما نقول: (وظيفة الإعراب) فإننا نعني بها الدور الذي تقوم به

(1) ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، أحمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، 1994م، ص:259.
(2) المنوال النحوي العربي، عز الدين مجدوب، دار محمد علي الحامي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1998،1م، ص:254.
(3) من أسرار اللغة، ص:237.
(4) الجملة العربية والمعنى، ص:38.
(5) إحياء النحو، ص:49.
(6) نحو التيسير، أحمد عبدالستار الجواري، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1404هـ – 1984م، ص:49.
(7) في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ – 1986م، ص:67.
(8) النحو المعقول، محمد كامل حسين، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء السابع والعشرون، ذو الحجة 1390هـ - فبراير، 1971م، ص:27.
(9) فصول في فقه العربية، رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1420هـ- 1999م، ص:382.
(10) في نحو اللغة وتراكيبها، ص:155.
(11) العلامة الإعرابية بين القديم والحديث، محمد حماسة عبداللطيف، مكتبة أم القرى، الكويت، ط1، 1984م، ص:292.

الحالـة الإعرابيـة في تحديـد الموقـع الإعـرابي للكلمـة في سـياق الـكلام، أو منظومـة الجملـة»[1].

وكـرر صاحـب أبـو جنـاح مـا قالـه إبراهيـم مصطفـى فقـال: «معلـوم أن البحـث الاسـتقرائي انتهـى إلى تقريـر حقيقـة مفادهـا أن الضمـة عَلَـم الإسـناد، والكسرة علـم الإضافـة، فالفتحـة هـي أخـف الحـركات، وهـي بهـذا أكـثر شـيوعًا مـن سـواها»[2].

وأكـد فاضـل السـامرائي: «إن القـول بـأن الإعـراب إنمـا هـو للدلالـة عـلى المعـاني المختلفـة حقيقـة لغويـة ليـس فيهـا شـك فيـما نـرى»[3].

وكـرر محمـد حسـن حسـن جبـل العلاقـة بـين المعنـى والإعراب فقـال: «وأمـا عـن العلاقة بـين المعنـى التركيبـي والإعراب، فالواقـع أن الضبـط الإعـرابي مـا هـو إلا أثـر للمعنـى التركيبـي وظـلٌّ له يدل عليـه ولا يخلقـه»[4].

أمـا أحمـد جـار اللـه الصلاحـي الزهـراني، فقـال: «فالعربيـة لغـة البيـان، حيـث حـددت معانيهـا بالإعـراب الـذي جعلـه اللـه وشـيًا لـكلام العـرب وحليـة لنظامهـا، وفارقًـا في بعـض الأحـوال بـين الكلامـين المتكافئـين، والمعنيـين المختلفـين»[5].

وقـال فضـل اللـه النـور عـلي في نتائـج البحـث مبينًـا أهميـة الإعـراب ودوره في المعنـى «معظـم العلـماء اعترفـوا بالإعراب، ودوره في المعنـى، وهـم غالبيـة علـماء اللغـة العربيـة، وقـد دعمنـا رأيهـم بأدلـة مـن القـرآن الكريـم وكلام العـرب اتضـح مـن خلالهـا صحـة ما ذهبـوا إليـه»[6].

وأمـا عمـر بورنـان، فقـد بـيّن دور علامـات الإعـراب في تحديـد وظيفـة الكلمـة في الجملـة فقـال: تحـدد علامـات الإعـراب وظيفـة الكلمـة في الجملـة فتـؤدي بذلـك وظيفـة دلاليـة[7].

وخلاصـة القـول فهنـاك مـن أنكـر الإعـراب وهـذ يتعـارض مـع منطـق اللغـة وتطبيقاتهـا؛ لذلـك لم يكتـب لـه الانتشـار والقبـول والاستحسـان مـن الباحثـين المحدثـين، وطرحـت في مسـألة الإعـراب عبارتـان: الإعـراب فـرع المعنـى، والإعـراب علـم المعنـى، ويميـل الباحـث إلى تبنـي العبـارة الأولى.

إذ يـرى الباحـث أن تضافـر موجهـات أخـرى داخليـة: كالتقديـم والتأخـير، والحـذف والذكـر، والوصـل والفصـل، والتنغيم، مـا يعـين عـلى الوصـول إلى المعنـى، فضـلًا عـن موجهـات خارجيـة أخـرى تعضـد مـا سـبق لبيـان المعنـى ووضوحـه.

(1) دراسات في الإعراب، عبدالهادي الفضلي، الناشر تهامة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1405هـ - 1984م، ص:- 107 108.
(2) دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، صاحب أبو جناح، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1419هـ - 1998م، ص:43.
(3) الجملة العربية والمعنى، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1421هـ - 2000م، ص:38.
(4) دفـاع عـن القـرآن الكريـم، أصالـة الإعـراب ودلالتـه عـلى المعـاني في القـرآن الكريـم واللغـة العربيـة، محمـد حسـن حسـن جبـل، البربـري للطباعـة الحديثـة، بيسـون،(د.ط)، 2000م، ص:139.
(5) اتجاهـات تجديـد النحـو عنـد المحدثـين: دراسـة وتقويـم، أحمـد جـار اللـه الصلاحـي الزهـراني، رسـالة ماجسـتير، المملكـة العربيـة السـعودية، جامعـة أم القرى،1423هـ، ص:180.
(6) الإعـراب وأثـره في المعنـى، فضـل اللـه النـور عـلي، جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيـا، مجلـة العلـوم الإنسـانية والاقتصاديـة، العـدد الأول، يوليـو 2012م، ص:38.
(7) يُنظـر: وظائـف علامـات الإعـراب، عمـر بورنـان، رسـالة دكتـوراه، الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشـعبية، جامعـة مولـود معمـري- تيـزي وزو، 2014م، ص:- 36 43.

المصادر والمراجع:

1. ابن مضاء القرطبي وجهوده النحوية، معاذ السرطاوي، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، ط1، 1408هـ- 1988م.
2. اتجاهات تجديد النحو عند المحدثين: دراسة وتقويم، أحمد جار الله الصلاحي الزهراني، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى،1423هـ.
3. إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2، 1423هـ - 1992م.
4. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ط4،1410هـ - 1989م.
5. الإعراب على الخلاف في الجملة العربية محاولة على طريق التيسير، صاحب أبو جناح، مجلة المورد، العراق، العدد رقم (3)، 1984م.
6. الإعراب وأثره في المعنى، فضل الله النور علي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، العدد الأول، يوليو 2012م.
7. الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم الزجاجي، ت: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1399هـ - 1979م.
8. الجملة العربية والمعنى، فاضل صالح السامرائي، دار ابن حزم، بيروت، ط1، 1421هـ - 2000م.
9. الدراسات النحوية عند إبراهيم السامرائي، حسين علي فرحان العقيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1483هـ- 2017م.
10. الرد على النحاة، ابن مضاء، تحقيق: محمد إبراهيم، دار الاعتصام، ط1، 1399ه – 1979م.
11. العلامة الإعرابية بين القديم والحديث، محمد حماسة عبداللطيف، مكتبة أم القرى، الكويت، ط1، 1984م.
12. العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، محمد حماسة عبداللطيف، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1984م.
13. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، (د.ط)، 1994م.
14. اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)،1966م.
15. المفتاح لتعريب النحو، محمد الكسار، المكتب العربي للإعلان، سلسلة النحو المعرب، الكتاب الأول، مطبعة الآداب و العلوم، دمشق، (د.ط)، 1396هـ- 1976م.
16. المنوال النحوي العربي، عز الدين مجدوب، دار محمد علي الحامي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1،1998م.
17. النحو الجديد، عبد المتعال الصعيدي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1947م.
18. النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1406هـ1986-م.
19. النحو المعقول، محمد كامل حسين، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الجزء السابع والعشرون، ذو الحجة 1390هـ - فبراير، 1971م.
20. النحو المنهجي، محمد أحمد برانق، مطبعة لجنة البيان العربي،(د.ط)، (د.ت).
21. تجديد النحو العربي، عفيف دمشقية، معهد الإنماء العربي، لبنان، (د.ط)، 1981م.
22. دراسات في الإعراب، عبدالهادي الفضلي، الناشر تهامة، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1405هـ - 1984م.
23. دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، صاحب أبو جناح، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1419هـ - 1998م.
24. دفاع عن القرآن الكريم أصالة الإعراب ودلالته على المعاني في القرآن الكريم واللغة العربية، محمد حسن حسن جبل، البربري للطباعة الحديثة، بيسون،(د.ط)، 2000م.
25. رأي في الإعراب، يوسف كركوش، مطبعة الآداب، النجف، (د.ط)، 1377 هـ - 1958م.
26. ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، أحمد سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1994م.
27. فصول في فقه العربية، رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1420هـ- 1999م.
28. في إصلاح النحو العربي، عبدالوارث مبروك سعيد، دار القلم، ط1، 1406 هـ - 1985م.
29. في النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406ه – 1986م.

30. في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، نعمة رحيم العزاوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، (د.ط)، 1995م.
31. في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة، علم المعرفة، جدة، ط1، 1404هـ - 1984م.
32. من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978م.
33. منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، علي زوين، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ط1، 1986م.
34. نحو التيسير، أحمد عبدالستار الجواري، مطبعة المجمع العلمي العراقي، 1404ه – 1984م.
35. نحو وعي لغوي، مازن المبارك، مؤسسة الرسالة، بيروت، (د.ط)، 1979م.
36. نظرية العامل النحوي العربي في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، نادية توهامي، رسالة ماجستير، جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،1435 – 1436ه – -2014 2015م.
37. نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد الموسى، دار البشير، مكتبة وسام، ط2، 1987م.
38. وظائف علامات الإعراب، عمر بورنان، رسالة دكتوراه، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جامعة مولود معمري- تيزي وزو، 2014م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَطْوِيرُ عَمَلِيَّاتِ تَقْوِيمِ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ بِدَوْلَةِ الإِمَارَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ التَّعَلُّمِ الذَّكِيِّ بَيْنَ الوَاقِعِ وَالمَأْمُولِ

الباحث / أحمد فراج محمد إسماعيل
وزارة التربية والتعليم - دولة الإمارات العربية المتحدة
ahsh3r@gmail.com

الملخص:

إن عملية مراجعة أسباب تدني مستوى الطلاب في مهارات اللغة العربية أصبحت ضرورةً ملحةً، ولا سيما أن الدراسات جميعها قد أثبتت دور اللغة الأم في تطوير مهارات التفكير العليا عمومًا؛ وقد وعت دولة الإمارات العربية المتحدة هذا الدور، وطورت جوانب عدة، ومنها جانب التقويم، ولكن ما تزال النتائج المتحققة غير مرضية من خلال نتائج الاختبارات الوطنية والعالمية. وقد أدى ذلك الوضع إلى البحث عن إستراتيجية تقويم تساعد في حل هذه الإشكالية؛ لذا ينطلق هذا البحث من إشكالية تدني مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وسعي حكومتها الرشيدة إلى تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية، ووضعها ضمن أولوياتها، كما ينطلق من إدراك أهمية التقويم في عمليات التحسين عمومًا.

ويتضمن البحث اقتراحَ مجموعة من الإجراءات والسياسات لبناء إستراتيجية تقويم شاملة وواضحة وذكية وتتمتع بالكفاءة والمصداقية؛ ومصحوبًا بعرض مزايا هذه الإستراتيجية، والمخاطر التي يمكن أن تواجهها، والحلول التي يمكن طرحها لتلافي تلك المخاطر أو الحد منها، ما يساعد في بناء تصور شامل لها يتحدد من خلاله إمكانية التنفيذ في السياق المحلي.

كما يتناول البحث الإجراءات والتدابير المقترحة لتفعيل الإستراتيجية المتضمنة والجدول الزمني المتوقع للتنفيذ وكذلك ميزانية التنفيذ المتوقعة، والنتائج المتوقعة.

الكلمات المفتاحية:

إستراتيجية، التعلم الذكي، اللغة العربية، ضعف الطلاب، التحسين، التقويم، رؤية 2021

المقدمة:

يصاحب التقدم التكنولوجي والمعارف الناشئة والثورة المعلوماتية التي غدت سمةً من سمات العصر الحديث الكثير من المشكلات الاجتماعية على وجه الخصوص، والتي يأتي على رأسها اختراق الخصوصية الشخصية للأفراد والمجتمعات. ومن آثار هذا الاختراق الذي ينتج بسبب ضعف الوازع الأخلاقي قدرة الآخرين على الاطلاع على الأمور الشخصية للفرد بوساطة برامج أو أجهزة إلكترونية، ومن آثاره على المستوى الاجتماعي والقيمي والقومي تحلل بعض القيم، واختلاف العادات والتقاليد، وتضرر ثوابت الهوية واللغة القومية للمجتمعات. وتعتبر اللغة القومية من أهم ثوابت الهوية؛ إذ هي أداة التواصل والتلاحم المجتمعي، كما أنها وعاء التاريخ والحضارة والتراث، فهي في الخلاصة الرابط الأساس لمقومات الهوية الوطنية لأي مجتمع من المجتمعات. وإن ما مرت به اللغة العربية في عصورها المتأخرة من ضعف وركود في لسان قومها كان مدعاةً لزوالها، ولكنها بقيت ثابتة راسخة. وفي ظل عصور الاحتلال والضعف أيضًا بقيت متماسكة بمقوماتها وجمالها، «إنها الاستثناء الفرد من القانون العام للغات التي يعرفها الناس، ويعرفون أنه لا بقاء للغة لا يحافظ أهلها عليها» (جمعة، 1999م).

وفي ظل وقوع اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات العالمية في الصدارة بوصفها لغات العلوم والمعارف والفنون؛ بقيت اللغة العربية متوارية؛ لأن قومها ليسوا من منتجي المعرفة ولا من صناع العلوم في القرون المتأخرة؛ فتأثرت اللغة العربية بواقع أهلها المزري، وأمست تتعرض كل يوم لهجمات وعداوات واتهامات بالشيخوخة والقصور على الرغم من بساطتها وصلابتها وإمكاناتها. وقد انعكس كل ذلك على واقع تعليم اللغة العربية، ما ظهر جليًّا في نتائج الطلاب ومستواهم اللغوي والفكري؛ إذ إن الفكر والإدراك يرتبط أول ما يرتبط بالمستوى اللغوي الذي يقف فيه الطالب بالنسبة للغته الأم. هذا الارتباط الوثيق بين اللغة العربية ومستوى تفكير الطلاب وإدراكهم دعا كاتب هذا

البحث إلى تأمل نتائج طلاب دولة الامارات العربية المتحدة في الاختبارات الدولية والإقليمية والمحلية، سواء الفصلية أو التقويمية. فتبيّن أن نتائج الطلاب في مادة اللغة العربية في معظم هذه الاختبارات غير مرضية، وأن إعادة النظر في إستراتيجيات التقويم المتبعة يمكن أن يكون له دور كبير في تحسين نتائج الطلاب في الاختبارات التقويمية والمحلية والدولية، من خلال تطوير إستراتيجية مقترحة للتقويم ترتكز على معايير التعلم الذكي.

وقد سَبقتْ هذه الإستراتيجية المقترحة دراساتٌ وأوراق بحثية تناولت دور التقويم في تحسين نتائج الطلبة. منها دراسة الرشيد (2015) الموسومة بعنوان «إستراتيجيات ممارسة اللغة العربية خارج فصول اللغة طلاب جامعة الإمارات العربية نموذجا،» وقد قُدمت كورقة عمل لمؤتمر اللغة العربية العالمي بدبي، وقد أكد الباحث من خلالها الضعف العام بين طلاب الجامعات في اللغة العربية، وأظهر آثار تغير النوع والتخصص على إستراتيجيات ممارسة اللغة العربية، وطرائق تحسينها، كما أكد أن عدم دخول اللغة العربية في تقويم الطلاب بوصفها شرطًا للقبول الجامعي بعكس اللغة الإنجليزية؛ صرف الطلاب عن إجادتها. كذلك هناك ورقة لليونسكو (2017) جاءت تحت عنوان «خمس إستراتيجيات للتقويم على المستوى الوطني» وهي مقدمة ضمن المحتوى العلمي لبرنامج دبلوم تطوير المناهج في الوطن العربي بجامعة حمدان بن محمد الذكية بدولة الإمارات العربية المتحدة. حيث تناولت الورقة عرض خمس إستراتيجيات متبعة لتطوير أدوات التقويم بما يتوافق مع فكرة التقويم الشامل، وذلك في خمس دول هي: ألبرتا (كندا) وألمانيا وإيطاليا وماساتشوستس (أمريكا)، ونيوزيلندا. وأهم ما لفتت إليه هذه الإستراتيجيات التركيز على المعارف والمهارات معًا، وإمكانية إعفاء الطالب من الاختبار في أحوال مخصوصة، والتركيز العام على دمج التقانة في التقويم، والانتقال إلى مفهوم التقويم الشامل، وعمل اختبارات معيارية وطنية في سن 15 عامًا، والتخلي عن الاختبار في سنوات التعليم الأولى، والتركيز على اللغة الأم في جميع الاختبارات.

وقد لاحظت من خلال تأمل الدراستين السابقتين وغيرهما قلة الدراسات التي تقترح إستراتيجيات جديدة للتقويم؛ وربما يرجع ذلك إلى خطورة عملية التقويم؛ لذلك تتولى الجهات المركزية رسم هذه الإستراتيجيات.

ويمكن من خلال النظر في معايير التقويم في دولة الإمارات أن نلاحظ أنها تسعى إلى تطبيق التقويم الشامل الذي هو: «نهج لتقويم جميع الأطر التعليمية، التي يتم بواسطتها وضع السياسات والممارسات بهدف توفير التعليم للتلاميذ» (اليونسكو، 2010). وبوساطة التقويم الشامل يمكن أن نمنع التمييز، ونتجنب التصنيف ونركز على التعلم، وننوع طرق التعليم ونجعله شموليًّا، فيكون التقويم بهدف دعم التعلم وتحسينه، لا مجرد رصد الدرجات، وبذلك نضمن الجودة في التقويمات التلخيصية، كما يمكن بذلك تنظيم عمليات الرصد في الاختبارات الوطنية، وعمل ترابط بين تقويمات عملية التعليم والتعلم، ما يؤدي في النهاية إلى استفادة جميع أصحاب المصلحة من عمليات التقويم.

مشكلة البحث:

انطلق هذا البحث من عدة مشكلات متصلة بعملية تقويم مادة اللغة العربية في دولة الإمارات من خلال استطلاع نتائج الطلبة على المستويين المحلي والدولي، ومراقبة الواقع التعليمي من خلال ممارسة استمرت 15 عامًا، ودراسة حالة سبقت إعداد هذا البحث؛ حيث قام مُعد هذا البحث بعمل دراسة حالة ضمن متطلبات برنامج دبلوم اليونسكو للدراسات العليا في تقويم وتطوير المناهج بالدول العربية. وقد خلصت دراسة الحالة تلك إلى أن ثمة مشكلات يمكن أن ينبني عليها هذا البحث. وأبرز المشكلات التي تم رصدها في دراسة الحالة هي:

1. إخفاق بعض إستراتيجيات التقويم المتاحة في إحداث نقلة نوعية في تعلم اللغة العربية وتطوير كفاءات الطلاب
2. تركيز أغلب إستراتيجيات التقويم وممارسات المعلمين على تقويم التعلم أو التقويم كتعلم، لا التقويم من أجل التعلم.
3. ضعف دور المعلمين في تفعيل التقويم من أجل التعلم.
4. القصور في توظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصالات والبرامج في عملية التقويم على الوجه الأمثل.

أهداف البحث:

تتبلور أبرز أهداف البحث في الآتي:

1. الوقوف على أهم الأسباب التي تحول دون تطبيق أفضل الإستراتيجيات الحديثة في تقويم أداء الطلاب في مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة.
2. اقتراح إستراتيجية تقويم يمكن أن يتم من خلالها تطوير كفاءات الطلاب وتحسين نتائجهم وتحقيق الجودة الشاملة من خلال التركيز على التقويم من أجل التعلم.

3. التأكيد على ضرورة تفعيل دور المعلم والتكنولوجيا في تنفيذ إستراتيجيات التقويم الحديثة.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من النتائج التي يمكن أن يحققها والأهداف التي تنطلق منه، وهو إذ يقترح إستراتيجية تقويم شاملة وعادلة ومتزنة تنطلق من تشخيص أهم مشكلات التقويم، ويحاول معالجتها، ويقترح البديل لها؛ فهو بذلك يوجه إلى التخلص من الاختبارات الرديئة من ناحية المحتوى أو الوسيلة أو التنفيذ، ليؤكد ضرورة تحول التقويم من أداة قياس إلى أداة لتحسين التعليم. إضافة إلى دور التقويم التقليدي الذي لا غنى عنه أيضًا في تقويم وتوصيف الواقع التعليمي الذي يؤدي بدوره إلى الوصول لأهم المشكلات انطلاقًا منها إلى الحلول المستدامة.

الأمر الذي يجعل التقويم بهذا الفهم موجهًا رئيسًا لعملية التعلم برمتها، ما يؤدي في النهاية إلى تحسن نتائج الطلبة على المستوى المحلي والعالمي، والتأكد من فاعلية المنهاج؛ إذ «إن الهدف الأساسي من تقويم المناهج هو ضمان أن يكون المنهج الدراسي فعالًا في تعزيز نوعية أفضل لتعلم الطلاب» (اليونسكو، أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية، 2014، ص166).

خلفية البحث:

يعرض هذا الجزء من البحث الخلفية العلمية التي تم الارتكاز عليها من حيث نتائج طلاب المرحلة الثانوية في اختبارات اللغة العربية وواقع عملية تقويم اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعوامل ضعف الطلاب.

مصطلحات البحث:

فيما يلي نتعرض لتعريف بعض مصطلحات البحث:

الإستراتيجية، ويقصد بها: خطة تتضمن السياسات والأهداف والإجراءات والإرشادات والأنشطة والأساليب بالإضافة إلى سلسلة العمليات الرئيسة في المؤسسة التي تبحث عن أفضل البدائل لتحقيق الأهداف المرجوة (شحاتة والنجار، 2003).

المرحلة الثانوية: الطلاب الملتحقون بالمدارس الحكومية والخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر.

التعلم الذكي: التعلم الذي يستند إلى منهجية شاملة لتوظيف التكنولوجيا المتطورة لإحداث تغيير إيجابي في منهجيات التعليم، وتهيئة بيئة متكاملة للإبداع والابتكار والمشاركة الاجتماعية والثقافة الفكرية والتواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية (الطلبة، المعلم، الإدارة، أولياء الأمور، المجتمع) ما يمكنهم من الاندماج في العصر الرقمي الحالي (عبد الحي، 2017).

أولًا. نتائج اختبارات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في دولة الإمارات:

يخضع طلاب المرحلة الثانوية إلى مجموعة من الاختبارات في مادة اللغة العربية، سواء المدرسية (تشخيصية، تقويمية، ختامية)، أو المحلية الوطنية (Emsat)، أو العالمية (PISA)، وذلك يمكن أن يعطي مؤشرات دقيقة لمستوى الطلاب التحصيلي في مادة اللغة العربية، ومدى النجاح الذي تحقق من العملية التعليمية برمتها، ومدى ما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات واتجاهات.

ويمكن من خلال تحليل نتائج هذه الاختبارات مساعدة إدارات المناهج على إعادة توجيه العملية التعليمية بما يحقق أهداف السياسات التعليمية في ظل تسارع أممي نحو تحقيق نهضة تعليمية شاملة تعيد موضع كل أمة بين الأمم بحسب ما يحققه أجيالها من إنجازات.

وبتأمل نتائج هذه الاختبارات التي سوف يرد ذكرها لاحقًا في هذا القسم يظهر لنا مدى ما يعانيه طلابنا من قصور في مادة اللغة العربية، وبعدهم عما تخطط له القيادة، وواضعو السياسات التعليمية، ما جعل حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة تطلق عدة مبادرات من شأنها تعزيز اللغة العربية والارتقاء بها ضمن رؤية الإمارات 2021. ومن ذلك مبادرة ميثاق اللغة العربية، التي تهدف إلى تعزيز استخدام اللغة العربية في الحياة العامة في الدولة، باعتبارها لغة العلم والمعرفة، والتخطيط لارتفاع دولة الإمارات في مؤشر امتحان PISA لتكون من أفضل 20 دولة في العالم، إضافة إلى قرار رئاسة مجلس الوزراء باعتماد اللغة العربية لغة رسمية في جميع المؤسسات والهيئات الاتحادية، وأن «تستعيد اللغة العربية مكانتها كلغة تتمتع بالحيوية والديناميكية وتمارس في جميع المجالات معبرةً عن قيم الوطن الإسلامية والعربية، كما تكون الإمارات مركزًا للامتياز في اللغة العربية، وتستضيف العلماء والباحثين،

وتدعم إنتاج المحتوى العربي الأصيل، وتشجع ترجمة الأعمال الأدبية والعلمية العالمية إلى اللغة العربية" (حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، 2014، ص7)، كما أن الارتقاء باللغة العربية يأتي ضمن مؤشرات الأجندة الوطنية لدولة الإمارات العربية المتحدة، التي تسعى إلى إكساب 90% من الطلبة مهاراتٍ عاليةً في اللغة العربية وَفق الاختبارات الوطنية (حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، 2018)، ويعد الارتقاء باللغة العربية أيضًا من الأهداف الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.

على الرغم من أن دولة الإمارات قد أحرزت المركز الأول عربيًّا في نتائج اختبار PISA إلا أن مؤشر تقدمها ما يزال غير مرضٍ، فقد «حقق طلبة دولة الإمارات متوسط درجات (431) في معيار معرفة القراءة، وقدمت الدول الثلاث الأخرى المشاركة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA)، الأردن وتونس وقطر، مستوى أدني بشكل ملحوظ من دولة الإمارات» (وزارة التربية والتعليم، 2010، ص7). ولكنها مع ذلك جاءت في الترتيب 45 على مستوى الدول المشاركة في التقويم عالميًّا، كما أن هذا المستوى يقترب من مستوى الطلاب في المرحلة الابتدائية، فجاءت الإمارات في المركز الأول عربيًّا في مستوى القراءة للصف الرابع في اختبار PIRLS 2011 وذلك بمعدل 439 متفوقة على خمس دول عربية مشاركة، هي: سوريا، المغرب، الكويت، السعودية، قطر، عمان، في حين جاء ترتيب الإمارات في المركز 40 بين كل الدول المشاركة، (وزارة التربية والتعليم، 2012)، وذلك يعني أن «في مجال القراءة يمتلك طلبة الإمارات العربية المتحدة المهارات الأفضل في المنطقة، رغم ذلك لايزال إنجاز كل طلبة الدول العربية دون معدل المقياس الدولي الذي يبلغ 500» (وزارة التربية والتعليم، 2012، ص20).

وفي تقرير PISA 2012 أظهر الطلاب تقدمًا في مهارة القراءة بفارق 11 نقطة عن 2009، و»حلت في المرتبة 44 بين الدول المشاركة»، (وزارة التربية والتعليم، 2013، ص17). وفي تقرير PISA 2012 حلت الإمارات في المرتبة 36 في مجال معرفة القراءة عالميًّا، (وزارة التربية والتعليم، 2016). وهذا يعد تقدمًا ملحوظًا، ولكنه ما يزال دون المتوسط العالمي الذي يبلغ 500 نقطة.

أما على مستوى الاختبارات الوطنية، فجاء معدل الطلاب ذوي المهارة العالية في اللغة العربية وفق الاختبارات الوطنية 68% بحسب تقرير 2017 (حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، 2018)، كما يلاحظ تدني نسبة الطلاب في مهارات اللغة العربية في الاختبارات التشخيصية والتقويمية من خلال ممارسة كاتب هذا المشروع للتدريس لما يزيد عن عقد ونصف لصفوف المرحلة الثانوية.

إن ما أحرزه الطلاب على المستوى العالمي والوطني ما يزال بعيدًا عما تخطط له القيادة العليا وواضعو السياسات التعليمية، فبينما تطمح الدولة إلى تحقيق المركز العشرين في اختبارات PISA ما يزال طلابنا في المركز 35 بين الدول المشاركة في اختبار 2015 (وزارة التربية والتعليم، 2016)، وبينما تطمح الدولة إلى إكساب الطلاب مهارات عالية في اللغة العربية بنسبة 90% وفق الاختبارات الوطنية، وما يزال طلابنا يحققون نسبة 68% بحسب التقرير الصادر من وزارة التربية والتعليم لاختبارات 2017 (حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، 2018).

هذه النتائج التي رُصدتْ تؤكد حقيقتين:

الحقيقة الأولى: تتمثل في أزمة ضعف الطلاب في اللغة العربية في دولة الإمارات في مراحل التعليم المختلفة (الوكال، 2015)، وتعتبر أزمة الضعف اللغوي أمرًا يعاني منه الوطن العربي منذ فترات بعيدة (الوكال، 2015).

أما الحقيقة الثانية التي رُصدتْ من خلال النتائج السابقة، فتبرز أهمية الاختبارات والتقويم في عملية الارتقاء بالمنظومة التعليمية وتحسين نتائج الطلاب من خلال خلق وعي شامل بأهمية هذه الاختبارات وضرورة إحراز التقدم فيها على المستويين المحلي والعالمي، وهذا يحدونا إلى النظر مليًّا في واقع عملية التقويم في المرحلة الثانوية، واستجلاء عوامل ظهور هذا الضعف فيما يتعلق بإستراتيجيات التقويم المطبقة، ومن ثم اقتراح إستراتيجية يمكن أن تساعد الطلاب في تحقيق نتائج أفضل.

ثانيًا. واقع عملية تقويم اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعوامل ضعف الطلاب:

إن إشكالية التقويم في بلادنا العربية تعد المسؤول الأول -من وجهة نظري- عن تأخر العملية التعليمية وتدني مخرجاتها، وقد «صارت الاختبارات المقننة standardized testing هوسا في ذاتها بدلًا من أن تكون أداةً لتحسين التعليم» (روبنسون، 2017، ص161). فالتركيز على التعليم التقليدي الذي يستنفذ الكثير من جهد المعلم، ويوجه الطلاب إلى الاهتمام بالدرجة واسترجاع المعرفة على حساب المهارة؛ لا يمكن أن يحقق هذا التقويم تقدمًا واضحًا. ونعرض فيما يلي أهم ملامح عملية تقويم مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في دولة الإمارات على المستويين المحلي والعالمي:

1. **التقويم على المستوى المحلي:**

رسمت إدارة التقويم والامتحانات بوزارة التربية والتعليم سياسة تقويم تجمع بين النظم التقليدية والحديثة، وتدمج وسائل التكنولوجيا فيها، وتسعى إلى تطوير منظومة تقويم شامل يكون بمثابة ضمانة تقلل من خطورة الاعتماد على الاختبارات والدرجات بوصفهما طريقة وحيدة للحكم على أداء الطلبة، ويتوازى مع «الاتجاه نحو الاقتصاد المعرفي القوي والمتنوع، ويتماشى مع السياسات التطويرية للمدرسة الإماراتية لإعداد طلبة لمجتمع المعرفة ممتلكين مهارات القرن الواحد والعشرين» (وزارة التربية والتعليم، 2017، ص1). ونوجز فيما يلي أهم محددات تقويم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

ينقسم العام الدراسي إلى 3 فصول دراسية، تتوزع فيها إجراءات عمليات التعلم والتقويم، يمتد التقويم التكويني (المستمر) على مدار العام، ويستخدم التقويم التكويني باستمرار أثناء عمليات التعليم بغرض تتبع مدى تقدم الطلبة وأدائهم. ويخضع الطلاب لاختبارات مركزية (ختامية) في نهاية الفصل الأول والثالث، وتكون أدواته محددة في نظام بيانات الطالب بقصد رصد الدرجة.

ويشمل اختبار الفصل الأول مقررات الفصل الأول، ويشمل اختبار الفصل الثالث مقررات الفصلين الثاني والثالث. وتكون النهايات الصغرى للتقويم المركزي في المرحلة الثانوية 60%، وتوزع درجة الطالب الكلية في العام الدراسي حسب الأوزان التي يوضحها جدول رقم (1).

جدول (1). أوزان درجة الطالب الكلية خلال العام الدراسي.

الصفوف	الأوزان النسبية		
	التقويم التكويني	التقويم الختامي	الدرجة الكلية
12-9	30%	70%	100%

كما يخضع الطلاب لاختبار مركزي تعده الوزارة، ويراعى تنوع الأوراق الاختبارية أحيانًا إلى نموذجين أو ثلاثة، وتطبق سياسة البقاء لإعادة الصف إذا لم يحقق متطلبات الاجتياز، ويخضع لاختبار الإعادة.

أ. **الاختبار التشخيصي:**

يُنفذ التقويم التشخيصي في الأسابيع الأولى من العام الدراسي، ويمكن إجراؤه بحسب الحاجة في بداية كل فصل دراسي بغرض الوقوف على أداء الطلاب وتقدمهم. ويشمل هذا التقويم مهارات اللغة العربية الأربعة، أو على الأقل القراءة والكتابة، وليس له وزن نسبي من درجة الطالب، وتراعى فيه المرونة وقد ينفذ إلكترونيًّا أو ورقيًّا في حصة واحدة أثناء اليوم الدراسي، ويحلل المعلم نتائج الاختبار لتحديد مستوى الطلاب وما يمتلكونه من مهارات، وتُوظف هذه النتائج في إعداد برامج وخطط علاجية فردية وجماعية.

ولا يظهر كثير من الطلاب عنايتهم واهتمامهم بالاختبار التشخيصي؛ لأنه لا يدخل في التقويم التكويني؛ وذلك يؤدي إلى ارتفاع معدل الخطأ في النتائج، وبناء عليه ينتج عدم مناسبة الخطط الموضوعة لمستوى الطلاب. ويقترح مُعِدُّ هذا المشروع لعلاج ذلك أن يتأجل الاختبار التشخيصي شهرًا كاملًا من بدء العام الدراسي من أجل أن تدخل ملاحظة المعلم في هذا الاختبار، فيمكن أن تكون قيمة الاختبار من 80%، وملاحظة المعلم من 20%، كما يمكن أن تعزز قيمة الاختبار بتوجيه الطلاب قبل أدائه، وعمل خانة خاصة به على الصفحة الإلكترونية للطالب، وإطْلاع أولياء الأمور على نتائجه، الأمر الذي يجعل الطلاب يعنون به لتكون أداة التشخيص أدق وأصدق.

ب. **الاختبار التكويني 30%:**

يركز الاختبار التكويني بوصفه تقويمًا مرحليًّا «على النصح والدعم والإرشاد، ويوجه نحو الارتقاء بالتعلم» (اليونسكو، 2018، ص1)، وهو أهم أداة في التقويم من أجل التعلم، وفي المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية توزع نسبة الاختبار التكويني على الفصول الثلاثة، كل فصل يحدد له 10% من المجموع الكلي للدرجة. ويوضح جدول رقم (2) توزيع درجات كل فصل بحسب المهارة المطلوبة.

جدول (2). توزيع درجات التقويم المستمر على كل فصل دراسي بحسب المهارة المطلوبة.

الصفوف	القراءة			الكتابة		الاستماع	المحادثة
	القراءة الجهرية	الحفظ	الفهم والاستيعاب	الكتابة الإبداعية	المهمة البحثية		
12-9	10	10	30	20	10	10	10

وتنفذ القراءة الجهرية والحفظ من خلال الحصة الدرسية، ويمكن أن تقدر الدرجة من خلال عدة محاولات، أما الفهم والاستيعاب فترصد درجته من خلال عدد من الاختبارات القصيرة، يخصص لها جزء من الحصص الدرسية، ويخبر بها الطالب مسبقًا، وتجرى مرتين أو ثلاث، وتقيس قدرة الطالب على فهم واستيعاب وتحليل النصوص الأدبية، كما تقيس مدى تحقق نواتج التعلم، وتحدد مكانة الطلاب مقارنة بغيرهم (Harlen,2017)، ويمكن تنفيذها إلكترونيًّا. وتنفذ الكتابة الإبداعية في الحصة الدرسية بعد التدرب على أدائها بمجموعة من الدروس السابقة، ويخصص لها جزء من الحصة الدرسية، وتقيس مدى امتلاك الطالب مهارة الكتابة، ويكلف الطالب بإجراء المهمة البحثية خارج المدرسة، ويتابع المعلم أداء الطالب، ويقدم له التغذية الراجعة المناسبة. ويقدم الطالب اختبار الاستماع والمحادثة أيضًا في الحصة الدرسية، ويمكن أن يقدر المعلم درجة الاستماع من خلال حصص الاستماع، ولا يُعقد له اختبار.

وقد درج الطالب على السعي لحصد أكبر درجة ممكنة في التقويم المستمر ليرفع نسبته قلقا من إخفاقه في الاختبار المركزي الختامي، ويكون تركيزه أثناء التعلم أو الاستعداد للاختبار منصبا بشكل كبير على حصد الدرجة لا اكتساب المهارة من أجل السبب نفسه، وكذلك بسبب بعض إجراءات التقويم التقليدية، وعدم استجابة بعض المعلمين لأدوات التقويم الحديثة، وتقليل بعضهم من أهمية بعض أدوات التقويم الحديثة. فيسعى بعض الطلاب إلى الغش في الاختبار القصير بقدر الإمكان، ويسعى البعض الآخر إلى شراء المهمات البحثية أو طلب المساعدة من غيرهم، وكذلك الأمر في بقية الاختبارات، إما أن يستسلم محبطا لتدني مستواه ودرجته، أو يسعى إلى اكتسابها دون بذل الجهد في اكتساب المعرفة ولا المهارة، ما يؤدي في النهاية إلى ضعف عام في أداء الطلاب. ومع مُضي السنوات يؤدي إلى تراكم هذا الضعف، وذلك يعوق من عملية العلاج والإصلاح، ويقتل عملية الإبداع «فما يعزز من إحجام المربين عن تعليم الإبداع الاختبار الموحد العالي المخاطر، الذي يعزز معايير ضيقة ومحددة الإنجاز، فالاختبارات الموحدة النموذجية التي تستعمل لوضع معايير المساءلة للمدارس والمعلمين تشجع على تحديد (الجواب الصحيح)، ما يقلل من قيمة الأساليب المتباينة لحل المشكلات» (بيغوتو وكوفمان، 2015، ص399).

ولا ينفي ذلك الجهد الذي يبذله بعض الطلاب بغرض التعلم القائم على صقل المهارات لأجل أثر تعليمي مستدام، وهؤلاء الطلاب نسبتهم بطبيعة الحال هي الأقل، في جميع مراحل التعليم، فمثلا أظهر طلاب المرحلة الابتدائية في اختبار PIRLIS 2011 المتوسط الأفضل بين الدول العربية المشاركة، ومع ذلك فقد «سجل 36% من الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة أداء عند المستوى «الأقل من المنخفض» في حين كان أداء 26% عن المستوى «المنخفض»، وإذا جمعنا النتيجتين معا يكون أداء غالبية الطلاب 62% قد سجلوا أداء أدنى من المستوى المتوسط... وجاء أداء 14% من طلبة الإمارات العربية المتحدة عند المستوى العالي أو المتقدم، وهذه هي مجموعة واعدة من الطلبة توازي مهاراتها في القراءة مهارات الطلبة ذوي الأداء الأعلى في العالم» (وزارة التربية والتعليم، 2012، ص3).

ويمكن اقتراح بعض الحلول التي تحفز الطلاب على التعلم الذاتي المستمر القائم على الرغبة في اكتساب المهارات، والتنوع، والاستدامة، وذلك من خلال عمل منظومة تقويم تتناسب مع هذا التوجه، ودمج التكنولوجيا في إجراءاتها؛ وأن التقويم التكويني يعد من أخصب أنواع التقويم فاعلية، وأبلغها أثرا، وأشدها تقبلا للتكنولوجيا، ومواءمة مع التوجه نحو تعلم شامل ذكي، وسوف يكون عليه تركيز كبير في الإستراتيجية المقترحة من أجل تقويم فاعل وذي أثر مستدام، في الجزئية اللاحقة من هذا البحث.

ج. الاختبار الختامي المركزي 70%:

تنفذ امتحانات مركزية من قبل وزارة التربية والتعليم في نهاية الفصل الأول والثالث، ويكون قبيل نهاية الفصل بأسبوعين، وينفذ إلكترونيًّا أو ورقيًّا، ويكون من نموذجين أو ثلاثة، ويرصد في نظام إدارة المعلومات للطالب، ويحلل المعلم أو إدارة المدرسة الامتحان بهدف الوقوف على مستوى تقدم الطلبة بالقياس على الامتحان التشخيصي والاختبارات التكوينية، وما هي المهارات المكتسبة أو المفقودة؟ وتوظف نتائج الامتحانات الختامية في تنفيذ برامج علاجية أو إثرائية فردية أو جماعية.

وقد وحدت وزارة التربية والتعليم طريقةً وضع الأسئلة، فجعلتها مشابهة إلى حد كبير للاختبارات العالمية، فمعظم الأسئلة أصبحت بطريقة اختيار من متعدد، كما اتبعت في السنوات الأخيرة بعض الخطوات من أجل تقليل نسبة الغش، منها التشديد على منع إدخال الأجهزة الإلكترونية قاعة الامتحان، وتنويع نماذج الأسئلة، وتغيير مواضع الاختيارات، بالإضافة إلى إمكانية تنفيذه إلكترونيًّا، ما يجعل فرص تنويع الأسئلة واختلاف النماذج أكثر، وبذلك تقل نسبة الغش إلى أدنى مستوى.

ويحقق طلاب المستوى المتقدم نسبة عالية في الاختبار المركزي بالقياس إلى طلاب المستوى العام، وتحقق الإناث نسبة أعلى من نسبة الذكور عادة، ونتيجة لتعدد نماذج الأسئلة فقد انخفض مستوى الطلاب بسبب ضعف فرص الغش، ونتيجة لطبيعة أسئلة الاختيار من متعدد فقد نجد بعض الطلاب لا يبالون بالاختبار ظانين إمكانية تداول الإجابات بسهولة، أو أن الإجابة عن الأسئلة تكون أسهل من الأسئلة الموضوعية، كما أن من أسباب تدني الدرجات تشابه الخيارات أحيانًا، وارتفاع قيمة كل سؤال -أحيانًا- إلى 5 درجات، فإما يحرز 5 من 5 أو صفر من 5؛ وكذلك خلو ورقة الأسئلة من الأسئلة الموضوعية التي تضمن للطالب في كثير من الأحيان نصف الدرجة بسبب قربها من نموذج الإجابة.

بذلك يكون لكل فصل نسبةٌ محددة، فللفصل الدراسي الأول نسبة 45% منها 10% للتقويم المستمر، و25% للاختبار النهائي، والفصل الثاني له 10% للتقويم المستمر، وليس فيه اختبار نهائي، ويكون الفصل الأخير بنسبة 45%، منها 10% للتقويم المستمر، 25% للاختبار النهائي، ويشمل مهارات ومعارف الفصلين الثاني والثالث، لتكون نسبة الاختبار التكويني 30% والختامي 70% من الدرجة الكلية.

د. **اختبار** EMSAT:

وهو اختبار وطني، جاء بديلًا عن الاختبارات الوطنية السابقة، وهو إلزامي لطلاب المرحلة الثانوية الإماراتيين في المدارس الحكومية والخاصة، وللوافدين بالمدارس الحكومية، وعلى جميع الراغبين في الدراسة الجامعية بالإمارات، واجتيازه شرط من شروط القبول الجامعي للجامعات والكليات الحكومية والخاصة، ومن شروط معادلة الشهادات لطلاب المدارس الدولية، ومن شروط التقديم للبعثات عن طريق مؤسسات التعليم العالي بالدولة، ويجب اجتيازه قبل التقدم للخدمة الوطنية، ويدخل بنسبة 10% في الدرجة الكلية للطالب (وزارة التربية والتعليم، الموقع الرسمي للاختبار، 2018).

هذه الاشتراطات جعلت قيمة كبيرة لاختبار إمسات، وقد تقدم له الطلاب في العامين الأخيرين، ونال إقبالًا كبيرًا واهتمامًا نتيجة قرار وزارة التربية والتعليم باحتساب نسبة 10% ضمن المجموع لهذا الاختبار، وأتوقع أن يكون له أثر كبير في العملية التعليمية في السنوات القادمة، وقد كانت نتائج اختبار إمسات أيضا غير مرضية، في مهارات الفهم والاستيعاب والقراءة، عكست تدني مستويات الطلاب عمومًا في اللغة العربية، ولا سيما في مهارات التفكير العليا، وقد تلمس معد هذا المشروع من خلال انضمامه لفريق اختبار إمسات وتصحيح أوراق الإجابات ومن خلال مناقشة الطلاب في نتائجهم؛ عدم اهتمام كثير من الطلاب بالاختبار في العام الأول، على الرغم من التركيز الشديد والاهتمام الذي أبداه بعض منهم، كما لاحظ ازدياد اهتمامهم به في السنة الماضية والحالية، ولكن ما يزال الطلاب في مستوى غير مرضٍ بالنظر إلى تقويم الموضوع الكتابي، والدرجات التي يحصلون عليها عمومًا، ما يدفعنا إلى ضرورة تحفيز الطلاب للمشاركة الإيجابية والاستعداد الجيد له، وهو اختبار حري به أن ينال قيمة عاليةً في الوسط الأكاديمي والتربوي على المستويين المحلي والإقليمي؛ لاقترابه من مفهوم الاختبارات التي ينال مجتازوها رخصةً في مجال معرفي معين، مثل IELTS و TOEFL، و ICDL، وقد نال مؤخرًا جائزة سمو الشيخ محمد بن راشد للغة العربية 2019.

وعلى الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بالاختبار في مرحلتي الإعداد والتنفيذ، ومراعاة أحدث الطرق وأدقها في وضع الاختبار مع التنوع والثراء ومراعاة الحياة العصرية، غير أن الطلاب لا يبدون اهتماما كبيرا ولا استعدادا جيدا له، كما أنهم غير متدربين على طبيعة الأسئلة المطروحة، ولا نوعية النصوص الواردة، وهذا يؤشر على ضرورة اضطلاع المعلمين وواضعي المناهج بإعداد الطلاب لاكتساب المهارات التي يجب أن يكتسبوها في هذه السن؛ لكي يجتازوا الاختبار بكفاءة؛ إذ إن الاختبار لا يقوم على ما يدرسه الطلاب بالمنهج، ولكنه يقترب إلى حد بعيد من ضوابط وأسس الاختبارات الدولية.

2. التقويم الدولي:

يتقدم الطلاب في بداية المرحلة الثانوية كل ثلاث سنوات إلى اختبار PISA الدولي في القراءة والعلوم والرياضيات وإحدى المهارات التي تختلف في كل دورة، وقد استعرضت نتائج طلاب دولة الإمارات في الدورات 2009، 2012، 2015، وكانت نتائجهم في الدورات الثلاثة متصدرة الدول التي تقدمت من الوطن العربي، ورغم ذلك ما تزال دون المتوسط العالمي الذي يبلغ 500 درجة.

وأعتقد أن السبب المباشر هو إدراك الطلاب أن الاختبار لا يدخل في التقدير الكلي للدرجة، ولا يؤثر على مستقبله؛ لذلك لا يستعد له جيدًا، الأمر الذي يدعونا إلى تحفيز الطلاب من خلال التركيز على الحس الوطني، وهو الأمر الذي بذلته وزارة التربية والتعليم في اختبار 2018، فنفذت برامج توعية واسعة النطاق، وأجرت تدريبات للمدراء والمدربين، ثم نفذت دورات مكثفة لمدة شهر قبل الاختبار، امتدت في بعض المدارس إلى ثلاثة أشهر، ما يمكن أن يكون قد انعكس على نتائج الاختبار التي لم تظهر بعد.

وقد تم تكليف معُد المشروع الحالي بالقيام بتدريب الطلاب فترة طويلة بحكم العمل كعضو في فريق التدريب على اختبار PISA في اللغة العربية، ولكن نتيجة عدم توفر مواد تدريبية كافية من الدورات السابقة للاختبار، كان أكثر المدربين يرتجل مجموعة من الاختبارات المشابهة لطبيعة النصوص التي تم الاطلاع عليها أثناء التدريب، وبتلافي هذه العوائق في المرات القادمة، يمكن أن تتحسن نتيجة طلاب الإمارات في PISA في دورتها القادمة 2021 لتلبي طموح حكومة الإمارات ضمن رؤية 2021 بأن ترتفع نتيجة طلاب دول الإمارات للمركز 20 عالميًا.

ثالثًا: إستراتيجية تقويم شاملة مقترحة لمادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير التعلم الذكي:

اتجهت كثير من الدول إلى دمج التكنولوجيا في التعليم؛ لأن الذكاء الاصطناعي أصبح سمة غالبة من سمات العصر الحديث، وهو الأكثر تناسبًا مع الأجيال الناشئة، وعلى الرغم من ذلك فهو لا يخلو من المخاطر التي يجب أن نتخذ إزاءها تدابير وإجراءات تقلل من آثارها السلبية كما جاء في مقدمة هذا المشروع. وقد دأبت دولة الإمارات على التحول السريع إلى الذكاء التكنولوجي في جميع المجالات، وعلى جميع المستويات، الحكومية والعامة والخاصة، ومنها مجال التعليم، فاتخذت لذلك وسائل عدة، وبالتالي فقد نالت عملية التقويم نصيبها من التكنولوجيا، فقد ظهرت بعض آليات التقويم الحديثة عبر الإنترنت، وأثبتت كفاءتها مع مرور الوقت، وتم تدريب المعلمين على إجرائها، وساعد في ذلك تزويد الصفوف بسبورات ذكية وشبكة إنترنت عالية الجودة وتوزيع أجهزة حاسوب للمعلمين والطلاب.

ومن طرق التقويم عبر الإنترنت التي تم تنفيذها بالفعل الاختبارات الآنية التي يقوم بها المعلم عبر البوابة الذكية للطلاب، وتكون النتيجة مباشرة، ويقوم بعض المعلمين بتوظيف بعض البرامج مثل كاهوت، وموقع classmarker، وبرنامج Web Quest، وغيرها من البرامج والتطبيقات والمواقع، ومنها أن معظم الطلاب تقدموا للاختبارات الختامية عبر شبكة الإنترنت، وهي تجربة جيدة وثرية؛ إذ تُقدّم نتائج فورية، يمكن تحليلها آليا، ولكن تبقى عملية التقويم حتى الآن توصف بشيء من التقليدية؛ إذ إنها لم ترق إلى التقويم الذي يوصف بالذكاء، ولكن يمكن أن نقول: إنه تم عمل استبدال للورقة الامتحانية بورقة إلكترونية، وهذا في حد ذاته يعد تطورًا جزئيًّا، وخطوة على الطريق الصحيح، ولكنه لا يلبي الطموح، ولا يحل كل المشكلات والعوائق التي تسببت في النهاية بضعف المستوى العام للطلاب في اللغة العربية.

من هنا فقد تم الوقوف على بعض الحلول من قبل مُعد هذا المشروع بعد تأمل شديد وعمل دراسة حالة سابقة عن واقع عملية التقويم في المرحلة الثانوية في دولة الإمارات؛ هذه الحلول قد تساعد في علاج بعض المشكلات، والتخلص من بعض أسباب الضعف، وتجاوز بعض العوائق، ما يؤدي في النهاية إلى تحسن أداء الطلاب في مادة اللغة العربية. وقد تم رصد بعض الإجراءات والخطوات التي يمكن دمجها في عملية التقويم لتصبح عملية أكثر ذكاءً، وهو الأمر الذي يحول عملية التقويم إلى أداة فاعلة وذات مصداقية، ويسهل قراءتها وتفسيرها وتحليلها بما ينصب في مصلحة العملية التعليمية، ويوضح الشكل التالي المراحل التي تمر بها عملية التخطيط لهذه الإستراتيجية:

شكل (1): مخطط يوضح مراحل التخطيط التي تمر بها الإستراتيجية المقترحة

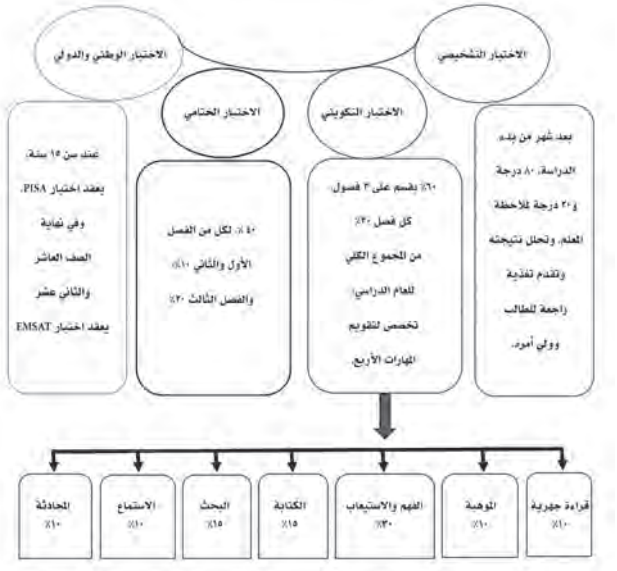
وفيا يلي عرض تفصيلي للإستراتيجية المقترحة:

1. تقسم درجة الطالب على الفصول الدراسية الثلاثة بحيث يشمل كل فصل نوعين من التقويم تكوينيٍّ ومركزيٍّ. ويكون لكل تقويم نسبة محددة كما يظهر في جدول رقم (3).

جدول (3). أوزان درجة الطالب بحسب الفصول الدراسية

الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الثالث		الدرجة الكلية
التكويني	المركزي	التكويني	المركزي	التكويني	المركزي	100%
20%	10%	20%	10%	20%	20%	

2. تراعى في الإستراتيجية تنفيذ جميع أنواع الاختبارات (التشخيصية – التكوينية – الختامية المركزية – الوطنية والدولية) بغرض الوقوف على تقويم شامل لإستراتيجية التقويم، ويوضح الشكل التالي هذه الاختبارات وأوزانها:



شكل (2): أنواع الاختبارات التي يتم تنفيذها بحسب الإستراتيجية

3. يبدأ المسح التشخيصي لجميع الصفوف بعد بدء العام الدراسي بأسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، يكون من 80 درجة، و20 درجة لملاحظة المعلم خلال هذه المدة، ويتضمن أسئلة الفهم والاستيعاب، وأسئلة النحو والبلاغة، وينفذ الاختبار إلكترونيًّا، وتكون نتيجته آنيةً، وتقدم تغذية راجعة آنية بعد اجتياز الاختبار، «تزود المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة» (دياب، 2006، ص253)، وتزوده أيضا بالأفرع التي يتميز بها، والأفرع التي تحتاج إلى تحسين، كما يتم تصدير النتائج آليًّا لإدارة المدرسة وولي الأمر وبيئة الصف بعد اعتمادها من المعلم وإضافة درجة الملاحظة.
4. توظف نتائج المسح التشخيصي في عمل مجموعات متجانسة وأخرى غير متجانسة حسب مستوى تحصيله، ويتم إنشاء بيئات عمل إلكترونية بحسب مستوى التحصيل، يمكن تغييرها كل فصل دراسي بحسب تغير مستوى تقدم الطلاب، ويتشارك الطلاب أعمالهم في مجموعاتهم الإلكترونية، وكذلك في بيئة الصف العامة، كما يتم بناء الخطط الفصلية والأنشطة اليومية والاختبارات بحسب نتائج المسح التشخيصي وملاحظة المعلم.
5. توزع درجات التقويم التكويني في كل فصل دراسي بحسب المهارة المطلوب تقويمها، بحيث يكون لمهارة القراءة 50%، والكتابة 30%، والاستماع 10%، والتحدث 10%، ويوضح جدول رقم (4) كيفية توزيع درجات التقويم التكويني.

جدول (4). توزيع درجات التقويم التكويني بحسب المهارة المطلوب تقويمها

الصفوف	القراءة			الكتابة		الاستماع	المحادثة
	القراءة الجهرية	الموهبة	الفهم والاستيعاب	الكتابة الإبداعية	المهمة البحثية		
12-9	10	10	30	15	15	10	10

6. تقويم القراءة الجهرية الأدائية من خلال البوابة الذكية عن طريق رفع ملف صوتي أو مرئي للطالب وهو يقرأ مقالًا أو قصة قصيرةً أو قصيدةً شعريةً أو أي عمل أدبي من خارج المقرر، ويُقوَّم إلكترونيًّا، ويتم عمل تغذية راجعة له، وتكرر إلى ثلاث محاولات تحسب له الدرجة الأعلى، وتوضع جميع الملفات وتقويمها والتغذية الراجعة على بيئة الصف بحيث تكون متاحة للجميع؛ إذ إن التغذية الراجعة لا تساعد على التعلم وحدها، بل يتطلب الأمر مشاركة الطلاب (Gibbs&Simpson, 2004).
7. تخصص 10 درجات لتنمية الموهبة في اللغة العربية وتشجيع الطلاب على اكتسابها، ويمكن تضمين أية موهبة أو مهارة يشعر الطالب أنه يتميز بها، مثل الخط العربي، الإلقاء، الخطابة، الكتابة الأدبية، الحفظ، ويقبل أي مشروع أو فكرة إبداعية للنهوض باللغة العربية، أو تصحيح أخطاء شائعة، أو تصميم مجلة، أو تصميم موقع، أو صفحة على مواقع التواصل، أو مقطع فيديو يتعلق بأحد الدروس، وينشر العمل على صفحة خاصة بالبوابة الذكية، ويُقوَّم العمل من خلال تصويت الزملاء للعمل بحسب قيمته وأثره في نفوسهم، مع إبداء آرائهم مكتوبة في تعليقات عليه، كما يقوم الطالب بتقويم عمله، وتحتسب درجة الطالب لنفسه بعدد خمسة أنصبة، ويؤخذ المتوسط الحسابي لمجموع درجات الزملاء مع تقويم الطالب نفسَه.
8. تخصص 30 درجة لاختبارات الفهم والاستيعاب، وهي اختبارات قصيرة إلكترونية، تنفذ ثلاث مرات؛ بغرض التحقق من مستوى تحصيل الطلاب ومدى تحقق نتائج التعلم، وتوضح للمعلم ما الذي تعلمه المتعلم؟ وما الذي ينبغي عليه أن يتعلمه؟ كما تمد المعلم ببيانات حول المتعلم ومستوى إدراكه وفهمه، ما يساعده في دراسة حالته بدقة، واختيار النشاط أو العلاج الأنجع له، وتكون النصوص المختارة لاختبار مكافئة لنصوص الكتاب، والأسئلة تدور حول مهارات الفهم والاستيعاب والتحليل الواردة بالمنهاج، ويتم عرضها على الزملاء في فريق العمل بتنسيق المادة، ثم ترفع إلكترونيًّا ويحدد لها وقت مسبقًا، ويعمم على الطلاب ببيئة الصف الإلكترونية، ويتم رصد النتيجة بعد تسليم الامتحان مع تصحيح الإجابات الخطأ، ويتم عمل التحليلات والتغذية الراجعة، وتصدير النتائج للمدير وولي الأمر، وبيئة الصف الإلكترونية.
9. بعد إنجاز اختبارات الفهم والاستيعاب تقارن بنتائج المسح التشخيصي؛ بغرض الوقوف على مستوى التقدم، والنقاط التي يجب على الطالب أن يركز عليها، ويمكن من خلال النتائج أن تعاد توزيع المجموعات إلى فئات بحسب ما يتميز به كل مجموعة من الطلاب.
10. تقسم الكتابة إلى ثلاثة أقسام، كل قسم خمس درجات:

القسم الأول: الكتابة الإبداعية، وهو موضوع يكتبه الطالب في الحصة الدرسية على مرحلتين، المسودة الأولى والصورة النهائية، يكون على المسودة الأولى درجتان، والصورة النهائية ثلاث درجات، يقوم المعلم بتوجيه الطالب بعد المسودة وتقديم تغذية راجعة له، ثم يعيد كتابتها خالية من الأخطاء، وينشرها على صفحة خاصة بالأعمال الكتابية بالبوابة الذكية، وتكون متاحةً للجميع. ويمكن تكرار التقويم، ويستحق الطالب الدرجة الأعلى في المحاولتين.

والقسم الثاني: الكتابة في أي تطبيق ذكي أو على أحد مواقع الإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي، وتكون من خلال منشور منقول من أحد حساباته على برنامج أو تطبيق حاسوبي: واتساب، تلجرام، فيسبوك، تويتر،... إلخ، وتصور الشاشة وترفق في ملف إلكتروني، وينشر بصفحة الأعمال الكتابية، ويقوَّم إلكترونيًّا، ويمكن تكرار المحاولة، ويستحق الطالب الدرجة الأعلى فيها.

والقسم الثالث: الكتابة الوظيفية: وتنفذ إلكترونيا وفق الدروس المقررة للكتابة الوظيفية، ويمكن تكرار المحاولة ويستحق الطالب الدرجة الأعلى، وتنشر كل أعمال الطلاب في البيئة الذكية للصف.

11. المهمة البحثية ترصد لها 15 درجة، وتكون إلكترونيًّا، ويرصد الطالب خطوات بحثه من خلال تصوير الشاشة إلكترونيًّا، مع متابعة المعلم في خطوات إعداد الطالب مهمته البحثية، ويمكن عمل مقطع فيديو لمراحل إعداد الطالب بحثه، وبذلك نتخلص من وسيلة شراء الأبحاث، أو قيام الآخرين بالبحث بدلًا عن الطالب، أو سرقته من الإنترنت، وتقوَّم المهمة البحثية عبر الإنترنت، وتقدم التغذية الراجعة في جميع مراحل إعداد المهمة، ويستأنس برأي الطلاب في المهمة من خلال تعليقاتهم على عمل زميلهم في البيئة الذكية، كما يقيم الطالب عمله أيضًا.
12. تخصص 10 درجات للاستماع، ويمكن أن تقدم مادة الاستماع للطلاب إلكترونيًّا، في المنزل، أو تقدم خمسة مواد، ثم يطلب إلى الطالب أداء اختبار حول المادة المسموعة التي يختارها في الصف، ويكون الاختبار إلكترونيًّا، ويمكن أن يتناقش الطلاب إلكترونيًّا حول المادة المسموعة قبل طرح الاختبار في مجموعة الواتساب أو أي تطبيق آخر، أو في حلقات نقاشية إلكترونية في فرق متعاونة، ويمكن أن يتعاون كل فريق في أداء الاختبار بحد أقصى ثلاثة طلاب في الفريق، وينال كل فريق درجة موحدة لترسيخ التقويم الذاتي والعمل التعاوني.
13. تخصص 10 درجات للمحادثة، وتنفذ إلكترونيًّا من خلال مقطع فيديو يعده الطالب وينتجه بنفسه، عن طريق تصوير النفس «سيلفي» أو تصوير الآخرين له، بعد التدرب الجيد حول القضية المطروحة المتفق عليها مسبقًا مع المعلم، والتي تدعم المنهاج، ويتم نشر المقطع على بيئة الصف الذكية، ويقوَّم الطالب نفسه بدرجة، والمعلم بدرجة، والزملاء بدرجة، ويؤخذ متوسط الثلاث درجات، ويمكن مشاركة الأعمال المنتجة مع أولياء الأمور والإدارة.
14. درجة نهاية الفصل تكون من 100 درجة، 70 للاختبار الختامي، يجرى بحسب الإجراءات المركزية له، ويكون لقياس ما تم تعلمه في الفصل من معارف ومهارات، ويكون إلكترونيًّا، ويعد من عدة نماذج، ويتم توزيعها على الطلاب عشوائيًّا، ويمكن للطالب الاطلاع على درجته بعد أداء الاختبار، وترصد 30 درجة قبل التقدم للاختبار. تخصص 20 درجة منها لاختبار كتابي يتقدم له الطلاب قبل موعد الاختبار الختامي، وتخصص 5 درجات لاختبار تمهيدي تدريبي يمكن للطالب أن يؤديه بشكل منفرد إلكترونيًّا من المنزل، وتخصص له مدة زمنية قبل الاختبار النهائي بفترة كافية، ويؤديه من المنزل، ويتم عمل تغذية راجعة إلكترونية تبين نقاط الضعف والقوة. كما تخصص 5 درجات لملف التأمل الذاتي، وهو ملف يعده الطالب بنفسه حول كل ما يتعلق بعملية التقويم، حيث يظهر كيف ينتقد ويقدّم أحكامه، وكيف يستفيد بشكل بناء، ويشمل اختبار الفصل الأول معارف ومهارات منهاج الفصل الأول، ويشمل اختبار الفصل الثاني معارف ومهارات منهاج الفصل الثاني، ويشمل اختبار الفصل الثالث معارف ومهارات الفصل الثالث ونسبة محددة من الفصلين الأول والثاني.
15. يشارك الطالب في اختبار الإمارات القياسي EMSAT بشكل إلزامي وتوضع له درجة تقدر من إدارة التقويم والامتحانات، وتقدم للطلاب دورات تدريبية تؤهله للتقدم إليه، ويمكن تنفيذ الدورات في مجتمعات تعلم إلكترونية، أو في الصف المدرسي، وتوفر للطلاب مجموعة من الاختبارات التدريبية لقياس مستوى التقدم، ويوجه الطلاب إلى أهمية الاختبار وتأثيره على المستقبل الوظيفي للطالب.
16. يشارك الطلاب في الاختبارات الدولية الخاصة بتقويم مستوى القراءة التحليلية، وتقدم للطلاب دورات تدريبية لتأهيلهم للتقدم إليها، ويوجه الطلاب توجيهًا نفسيًّا لأجل التقدم بمستوى الإمارات بين دول العالم، ويمكن أن يكافأ من يجتاز الدورات بحوافز مادية تشجع الجميع على بذل ما يمكن بذله، وتوفر لهم العديد من الاختبارات الإلكترونية المشابهة.
17. يراعى في التقويمات المرونة والشمول، وتتخذ جميع إجراءات وتدابير منع الغش، ويوجه الجميع إلى المشاركة الإيجابية في التقويم الذاتي والتأمل، وتقويم الأقران بكل شفافية في حالة طلب منهم ذلك، ويجب أن يطمئن المعلم إلى أن

نتائج الطلاب لا تؤثر على مستقبله الوظيفي، وتتخذ جميع إجراءات المراقبة والتوجيه التي تضمن أداء المعلم لكل مهامه التقويمية بكل كفاءة ومصداقية.

رابعًا: مزايا الإستراتيجية المقترحة لتقويم مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

التقويم عبر الإنترنت أو من خلال أدوات التعلم الذكي يمكن أن يُفَعَّل بطرق كثيرة، وهو أكثر مناسبة للطلاب الحاليين، ويمكن مراقبته بسهولة وموثوقية، كما يقدم تغذية راجعة فورية ودقيقة وشاملة ومخصصة، فالأدوات الذكية للتقويم، بالإضافة للتنوع والتعدد والاختلاف والتخصيص، وإمكانية ضبط الوقت ومراقبة التفاعل عبر الشبكة، ومدى تشابه وتنافر الحالات، ومستوى التقدم والتأخر، كلها عناصر يمكن من خلالها التأكد من أن الذي يتقدم للاختبار أو التكليف هو الطالب نفسه. إضافة إلى إمكانية تطبيق إستراتيجيات مثل إستراتيجية الكتاب المفتوح التي تسمح للطالب الرجوع لمصادره الخارجية، ومع ذلك فهي يمكن أن تقيس فهمه المادة. كما يمكن الاستعانة بتطبيقات الهاتف والبرامج الإلكترونية للتقويم القبلي بوصفه تعلمًا أثناء الحصة، أو تقويم ناتج التعلم، إضافة إلى حفز الطلبة وتشويقهم وإمكانية إضفاء المتعة على عملية التقويم التي هي بمثابة عامل قلق لجميع الطلاب، كما أنها تعد عاملًا مساعدًا للمعلم، فتوفر له الوقت والجهد في عملية التحليل والتخطيط والتغذية الراجعة، وكل ذلك «يؤدي إلى تراجع فكرة التعليم من أجل الاختبار» (اليونسكو، 2014، ص167)، كما يسمح للوزارة وواضعي السياسات التعليمية من مراقبة أداء المدرسة، وتأمين المساءلة الاجتماعية لمخرجات التمدرس، والمقارنة مع الأنظمة التعليمية الأخرى، وبناء الخطط والمناهج المناسبة (اليونسكو، 2014، ص168)، كما أن هذه الإستراتيجية قد راعت دور التأمل والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، والتعاون ومشاركة نواتج التعلم ومحكات التقويم والتغذية الراجعة.

من المؤكد أن الامتحان لن يكون مثاليًا؛ لذلك يجب اللجوء إلى تنويع أدوات التقويم، للتقليل من مخاطر ازدحام المنهاج، فصعوبة أن يكون الامتحان مثاليًا تفرض على المعلمين أن يدرّسوا مع عدم التركيز على تأهيل الطلاب لاجتياز الاختبار باكتساب المعارف والقواعد دون المهارات، «فالتركيز على القواعد والمفردات بدلًا من القراءة والكتابة من أجل المعلومات والتحفيز الفكري والمتعة... يقلل من اندفاع الطالب على الدراسة والتعلم، ويحول الفضول والطموح إلى روتين وتكرار... ويحرم الطلبة من فرصة تعميق وتوحيد فهمهم» (جوشوا، 2017، ص22)، والتركيز على التقويم من أجل المساءلة يجعل الطلاب نمطيين، ويقلل من فرص الاختلاف، ما يخلق أزمة في سوق العمل.

متابعة أولياء الأمور لتقارير الاختبارات الإلكترونية، وتأكدهم من التخلي عن فكرة الاعتماد على الاختبار والدرجات في عملية التعليم تجعلهم أقل قلقًا وأكثر تعاونًا مع إدارات المدارس؛ إذ تعاني الإدارات من عدم تأثير أولياء الأمور، وقلة مشاركاتهم، فإن «المعاناة التي يمر بها أولياء مع مدارس الأولاد ترتكز على الصراع بين مفهوم التعلم من أجل خوض الاختبار من جهة، وبين التعلم بوصفه تعبيرًا عن اهتمامات الأولاد الشخصية» (فاغنر، 2015، 267)؛ إذ يهدر الطلاب وقتًا طويلًا من أجل الاستعداد للاختبار دون اكتساب مهارة ولا تطوير معرفة.

خامسًا: مخاطر توظيف التعلم الذكي لتقويم مادة اللغة العربية عبر التعلم الذكي والحلول المقترحة:

لا يمكن أن تكون هناك إستراتيجية بلا تهديدات ومخاطر، ولكن يمكن اتخاذ تدابير وإجراءات تقلل من هذه المخاطر. ومن أهم المخاطر التي يمكن أن تواجه الإستراتيجية المقترحة ما يلي:

1. عدم استجابة بعض المعلمين أو المدراء للتحول الكبير في تنفيذ التقويم إلكترونيًا، وتوظيف الذكاء التكنولوجي في عملية الاختبار والتقويم؛ إذ يتطلب ذلك خبرة في الإعداد والتنفيذ تستدعي حضور دورات تدريبية مكثفة ما يمثل عبئًا إضافيًا على المعلمين والإدارات، كما يمكن أن يسبب قلقًا لبعض المعلمين نتيجة انخفاض درجات طلابهم في أول الأمر بسبب التقويم الإلكتروني الجاد. ويمكن من خلال تدريب المعلمين، وطمأنتهم بأن نتائج الطلاب لا تؤثر في مستقبلهم الوظيفي، وتوفير البديل للإدارات المدرسية وتوفير الدعم المادي أن نتلافى هذه المخاطر.
2. التكلفة المادية التي قد تمثل عائقًا أمام الوزارة وبعض الإدارات؛ إذ يحتاج ذلك إلى توفير أجهزة حاسوبية للطلاب وشبكات إنترنت عالية السرعة، وسبورات ذكية، وإنشاء بوابات تعلم ذكي، بالإضافة إلى عمل دورات للمعلمين، وقد تحتاج إلى توفير معلمين بدلاء في فترات التدريب، مع توفير المكان والمواصلات والضيافة، ومدربين متخصصين أو شركة تدريب متخصصة، وقد وفرت وزارة التربية والتعليم أجهزة للمعلمين والطلاب وزودت الصفوف بسبورات ذكية، وصممت بوابات تعلم ذكية، وأنشأت مقرات لتدريب المعلمين، ومدربين متخصصين في معظم المجالات، وتتعاقد مع

شركات متخصصة في التكنولوجيا من أجل تأهيل المعلمين و البنى التحتية اللازمة.

3. عدم استجابة بعض الطلاب لما يتميز به التقويم بهذا الشكل من مصداقية وأمانة وثقة، وضعف فرص الغش، وتعيين التعلم بوصفه الطريقة الوحيدة لاجتياز التقويم، وضرورة اكتساب مهارة البحث والعمل ضمن فريق والقلق من الاستجابة لتنفيذ دروس التحدث، والحرج من الأخطاء عند تسجيل وتصوير وإنتاج مقاطع فيديو ومقاطع صوتية، وهذه أمور يمكن للطالب أن يعتادها، وقد جرب معِّد هذه الورقة ذلك من خلال مشروع «علمني من بيتك»([1]) لنشر أعمال الطلاب بموقع يوتيوب، وأظهر الطلاب استجابة قليلة في البداية لتصوير مقاطع تعليمية ونشرها، غير أنهم مع الوقت أظهروا استجابة جيدة.
4. توحيد نظام التقويم قد يشكل عائقًا أمام الطلاب ذوي الإعاقة في التعامل مع التكنولوجيا، أو تنفيذ المحادثة والاستماع، أو الكتابة في حالة الإعاقات الحركية أو البصرية والسمعية، وغير ذلك، ويمكن تلافي هذا العائق من خلال «تكييف هذه الاختبارات لتتناسب مع حاجات الطلاب ذوي الإعاقة الذين يستوفون متطلبات الأهلية» (اليونسكو، 2017، ص 13)، ويمكن في حالة فشل هذه التدابير أن يخضع الطالب للتقويم والاختبار بوسائل تقويم بديلة تتناسب مع نموه الأكاديمي، ويمكن أن يعفى بعضهم من أداء اختبار معين لا قدرة له على أدائه.
5. تعدد عمليات التقويم يمكن أن يؤدي إلى التمييز القائم على التصنيف، وهو الأمر الذي يمكن أن يُحيّد بعض الطلاب أو يهملهم، ويجعل التركيز على الطلاب الذين يحرزون تقدمًا بحسب نتائج التقويمات المختلفة، ويمكن تجنب ذلك من خلال «التركيز على التعلم وممارسات التعليم التي تشجع على شمولية التعليم» (ليلي جي، 2017، ص6).
6. نتائج التقويم الآلية الكاذبة التي يتسبب فيها بعض الطلاب نتيجة إهمالهم أو لامبالاتهم أو عدم فهم معايير التقويم؛ قد تؤدي إلى الإضرار بالمنهاج أو تغييره أو وصفه بالقصور؛ كما قد يضر بأداء المعلم والإدارة، وقد يضر صناع القرار فيما يتعلق بالسياسات والخطط والبرامج، فتدخل العنصر البشري في عملية التقويم قد يؤدي إلى التقليل من نسبة الخطأ في البيانات، ويمكن تلافي هذه الخطورة بتعدد محاولات التقويم، وإقناع الطلاب بضرورة التخلي عن فكرة التعلم من أجل الامتحان، والتعامل مع طرق التقويم الشاملة التي تركز على المهارات أكثر من المعارف، ما يمكن أن يكون الأجدى في المستقبل القريب، فالكثيرون يقولون: «إن التدريس من أجل اجتياز الاختبار ليس بالضرورة الإستراتيجية الأفضل» (جوشوا، 2017، ص6).

سادسًا: الجدول الزمني لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

يمكن أن تؤتي هذه الإستراتيجية ثمارها بعد عامين إلى ثلاثة أعوام؛ إذ لا يتعلق الأمر بمجرد التنفيذ، ولكن ظهور أثر تطبيق الإستراتيجية على مستوى أداء الطلاب في مادة اللغة العربية، وعلاج الضعف القرائي، والتدني في مستوى مهارات التفكير العليا. ويجب أن يتولى المعلمون تنفيذ هذه الإستراتيجية، ويتولى الإشراف على التنفيذ الإدارة المدرسية والمشرفون التربويون، ويتولى الدعم والتدريب مركز تدريب المعلمين بالوزارة، وموظفو شركات الصيانة ومنسق تكنولوجيا المعلومات بالمدرسة، ويكون عملية التنفيذ الإجرائية مسؤولية لجنة التقويم والاختبارات، فهم يقدمون البيانات والتغذية الراجعة لصناع القرار.

ويتوقع أن يتعاون جميع المعلمين الذين خضعوا للتدريب بشكل مكثف حول تكنولوجيا المعلومات وبرامج التقويم الإلكتروني وبوابات التعلم الذكي وطرق تفعيل التقويم عبر الإنترنت، وهم أهم شركاء في تنفيذ الإستراتيجية، وقد يكون هناك معارضون يشكلون عائقًا أمام التنفيذ، منهم المعلمون غير المتدربين والمدراء التقليديون غير المقتنعين بفكرة التحول التكنولوجي في عمليات التعليم؛ لذلك يجب التمهيد لهذا التحول من خلال اللقاءات والاجتماعات وورش التدريب، وإقناع المعلمين وإدارات المدارس أن نتائج التقويم لا تضر بمستقبلهم الوظيفي، ما دامت تعبر عن المستوى الحقيقي للطلاب، ويجب طلب معاونة الجميع من أجل إصلاح الخلل، وتخطي العوائق، ومعالجة الضعف العام في اللغة العربية، وتحقيق رؤية الإمارات في إحراز المركز العشرين في اختبار PISA، واكتساب الطلاب مهارات اللغة العربية بنسبة 90%، وقد لاحظت من خلال تكليفي بتدريب معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية لعدة سنوات، لما يزيد عن 300 ساعة تدريبية؛ أن المعلمين ينجذبون للورش التي تساعدهم وتوفر لهم الوقت والجهد كالبرامج الإلكترونية والتقويمات الحاسوبية وبرامج التحليل وغير ذلك، ويتضجرون من الورش النظرية، والتي تزيد العبء عليهم، أو توجههم لتحسين طرق التدريس، وتطالبهم بمعارف تربوية جديدة، لذلك أتوقع أن يتعاون أكثر المعلمين في تنفيذ إستراتيجية التقويم المقترحة؛ لأنها تخفف أعباءً كثيرة عنهم.

سابعًا: جدول زمني مبدئي لتنفيذ إستراتيجية التقويم المقترحة:

(1) يمكن الوصول لرابط المشروع من خلال صفحة «علمني من بيتك» بموقع يوتيوب، أو Educate me from your home.

تحتاج الإستراتيجية المقترحة إلى التخطيط المتقن بحسب جدول زمني محكم يتم من خلاله توضيح الآليات التنفيذية للإجراءات المتضمنة بحسب قواعد تسيير العمل الداخلية في كل مدرسة، وفق مهام المنفذين والجدول المدرسي والفعاليات المتزامنة. ويوضح جدول رقم (5) تفصيل تلك الإجراءات، ويجب أن يضاف لكل إجراء: آلية التنفيذ، المنفذون، الوقت المتوقع، وذلك بحسب ظروف البيئة الداخلية لكل مدرسة.

جدول (5). جدول زمني لإجراءات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة وآليات تنفيذها

الشهر	الإجراء	الآلية	المنفذ	الوقت
9	تنفيذ ورش تدريبية للمدراء والمدربين. تفعيل أنظمة التدريب الإلكترونية. تنفيذ الورش التدريبية للمتدربين في الميدان التربوي. شرح معايير التقويم للطلاب، وكيفية التنفيذ. إجراء الاختبار التشخيصي. تحليل الاختبار التشخيصي.			
10	توجيه الخطط التقويمية وفق الحالات الفردية والجماعية. الاستمرار في تنفيذ الورش التدريبية الداعمة. البدء في إجراءات الاختبارات التكوينية للفصل الأول.			
11	الاستمرار في إجراءات الاختبارات التكوينية.			
12	الاختبار الختامي المركزي للفصل الدراسي الأول. تجهيز البيانات والتغذية الراجعة للتقويم التكويني والاختبار الختامي.			
2-1	عمل مسح تشخيصي تقويمي. إجراء استبانات حول جدوى الإستراتيجية وتحليلها. إجراء لقاءات وورش عمل توجيهية حول التقويم. الاستمرار في إجراءات الاختبارات التكوينية للفصل الثاني.			
3	الاختبار الختامي المركزي للفصل الثاني تحليل نتائج الفصل الثاني، وتقديم التغذية الراجعة والبيانات والتحليلات لذوي الشأن.			
4	الاستمرار في إجراءات الاختبارات التكوينية للفصل الثالث.			
5	الاختبار الختامي المركزي للفصل الثالث تحليل البيانات وعمل تغذية راجعة ونشرها. لقاءات مركزية وميدانية لتقويم إستراتيجية التقويم.			

ثامنًا: الميزانية المتوقعة:

يُتوقع لهذه الإستراتيجية أن تكون كلفتها كبيرة؛ نظرًا لضرورة تهيئة البنية التحتية التكنولوجية، وتدريب العاملين، وقد تحتاج إلى توفير معلمين بدلاء في فترات التدريب، وتوفير المكان المناسب والمواصلات والضيافة، وقد تحتاج إلى التعاقد مع شركة تدريب، وأخرى تزوّد الطلاب والمعلمين والصفوف بأجهزة حاسوبية وسبورات ذكية مع صيانتها، وشبكات إنترنت عالية السرعة، وتصميم بوابات تعلم ذكي، ومنصات تدريب، وغير ذلك، ما يرفع الكلفة المادية. ولكن في حالة دولة الإمارات يتوقع أن تكون التكلفة غير عالية؛ نظرا لأنها قطعت شوطًا كبيرًا في هذا المجال. فلديها بالفعل بوابة تعلم ذكي، وشبكات عالية السرعة، وأجهزة لدى الطلاب والمعلمين، وسبورات ذكية. إضافة إلى القيمة المالية التي قد يوفرها التحول إلى التقويم الذكي من أوراق وخامات ومواصلات وتأمين الاختبارات وغيرها، وكذلك توفير الوقت والجهد الذي يضيع بسبب عدم تدخل التقانة في عملية التقويم والتحليل؛ لذلك أتوقع أن يكلف الصف الدراسي الواحد في حدود 2000 درهم إلى 3000 درهم، خلال العام الدراسي، في عمليات الصيانة والمتابعة التقنية والتدريب على ما يستجد من برامج مساعدة، وإذا كان عدد صفوف المدرسة 15 صفًّا، تكون التكلفة الإجمالية من 30 ألفا إلى 45000 ألفا في العام الدراسي الواحد، وهي تكلفة قد تتوازى مع التكلفة العادية لعملية التقويم التقليدية، ومع الوقت يمكن أن تقل التكلفة بعد استقرار عملية التقويم، وتدريب العاملين، لتصل إلى أدنى مستوياتها.

إن عملية التقويم التقليدية يجب أن تتحول إلى فكرة التقويم الشامل المستمر لمنهاج اللغة العربية، الذي يعتمد على الارتباط بالمنهج والتنوع والمرونة والأصالة، ويدعم التحول للتعلم الذكي، ليصبح التقويم نمطًا من أنماط التعلم، بغرض تحسين التعلم، كما يسعى إلى تنمية مهارات الطلاب الشفوية والسمعية والعقلية والكتابية والقرائية والبحثية، ويعدّهم للتعامل مع المعارف الناشئة والحياة العصرية مع الحفاظ على معالم هويتهم وشخصيتهم العربية، من أجل ذلك الغرض جاء اقتراح الإستراتيجية المتضمنة في هذا البحث والتي تسعى إلى تحقيق هذه المنظومة التعليمية.

المراجع والمصادر:

1. بيغوتو، رونالد، وكوفمان، جيمس (2015)، رعاية الإبداع في غرفة الصف الدراسي، الرياض: مكتبة العبيكان.
2. جمعة، فتحي. (1999). اللغة الباسلة، القاهرة: النهار للطباعة والنشر.
3. جوشوا، ماسكين. (2017). تقويم تعلم الطلاب والمنهاج الدراسي. جنيف. إصدارات اليونسكو.
4. حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة. (2014). رؤية 2021، كتاب إلكتروني، الموقع الإلكتروني: www.vision2021.ae. تاريخ الزيارة، 2018/8/28.
5. حكومة دولة الإمارات العربية المتحدة. (2018)، مؤشرات الأجندة الوطنية لدولة الإمارات العربية المتحدة، الموقع الإلكتروني: www.vision2021.ae. تاريخ الزيارة، 2018/8/30.
6. دياب، كوكب. (2006). كيف تكون معلمًا ناجحًا: الخطوة الأولى نحو الإبداع، طرابلس: دار YGKPRESS.
7. روبنسون، كين و: أرونيكا، لو. (2017). المدارس المبدعة تحولات جذرية في التعليم، الرياض: مكتبة العبيكان.
8. شحاتة، حسن. والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة.
9. عبد الحي، إخلاص. (2017). ما هو التعلم الذكي؟ تعليم جديد، نشر بتاريخ 2017/9/14، www.new-educ.com. تاريخ الزيارة: 2018/8/25.
10. فاغنر، طوني. (2015). صناعة المبدعين. الرياض: مكتبة العبيكان.
11. ليلي، جي. (2017). التقويم الشامل. اليونسكو، دبلوم الدراسات العليا في تطوير المناهج، دولة الامارات العربية المتحدة.
12. وزارة التربية والتعليم، إدارة التقويم والامتحانات. (2012). بناء المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة، نتائج TIMSS 2011 & PIRLS 2011. دولة الامارات العربية المتحدة.
13. وزارة التربية والتعليم، اختبار الإمارات القياسي. (2018). الموقع الرسمي للاختبار، www.emsat.moe.gov.ae، تاريخ الزيارة 2018/9/10.
14. وزارة التربية والتعليم، إدارة التقويم والامتحانات. (2017). الدليل التنفيذي لسياسات التقويم 2017-2018، دولة الامارات العربية المتحدة.
15. وزارة التربية والتعليم، إدارة التقويم والامتحانات. (2010). نتائج تقرير PISA 2009، دولة الامارات العربية المتحدة.
16. وزارة التربية والتعليم، إدارة التقويم والامتحانات. (2013). نتائج PISA 2012 الاستعداد للحياة: مهارات الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة في عمر الخامسة عشرة، دولة الامارات العربية المتحدة.
17. وزارة التربية والتعليم، إدارة التقويم والامتحانات. (2016). نتائج PISA 2015، دولة الامارات العربية المتحدة، الموقع الإلكتروني: www.vision2021.ae، تاريخ الزيارة: 2018/9/3م.
18. اليونسكو. (2010). تقويم التعليم، دور التقويم في تعزيز كفاءات الطلبة. المنتدى الإلكتروني السنوي لجماعة الممارسين المعنية بتطوير المنهج.
19. اليونسكو. (2013). التقويم في العلوم والتكنولوجيا. دبلوم الدراسات العليا في تطوير المناهج، دولة الامارات العربية المتحدة.
20. اليونسكو. (2014). الحقيبة المرجعية لتطوير المناهج الدراسية. جنيف.
21. اليونسكو. (2017). خمس إستراتيجيات للتقويم على المستوى الوطني. دبلوم الدراسات العليا في تطوير المناهج، دولة الامارات العربية المتحدة.
22. Gibbs, G & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students. Learning and Teaching in Higher Education , 1,3.
23. Harlen, W (2007). Assessment of learning. London: Sage.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور الرابع

إستراتيجيات تدريس اللغة العربية

المَشْهَدُ اللُّغَوِيُّ في فُصولِ تَعْليمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

د. أسامة زكي السيد علي
معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
uzaki2000@yahoo.com

الملخص

لم تَعد فصول اللغة هي مصدر التعلم اللغوي الأوحد؛ إذ اتجه علماء اللسانيات الاجتماعية إلى التعلم خارج حدود الصف Out Door من خلال المشهد اللغوي Linguistic Landscape الذي يُعد أحدث الموضوعات في اللسانيات التطبيقية؛ إذ ظهرت دراساته منذ عِقدين من الزمان، وتندر دراساته في عالمنا العربي؛ لحداثته ونشأته الغربية، وتسعى الدراسة الحالية إلى اقتراح إجراءات تعلم اللغة العربية من المحيط اللغوي المتمثَّل في المشهد اللغوي الذي لم ينل حظًّا في مقررات تعليم اللغة العربية في عالمنا العربي كافة، وانطلقت الدراسة من أن «اللغة فضاء ذهني ينعكس على الفضاء الاجتماعي» (Gorter, Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes, 2018)، ومن ثم يُمكِن تعلم اللغة من المحيط الاجتماعي اللغوي، وقد أجابت الدراسة الحالية عن مجموعة من الأسئلة المتمثلة في: (1) ما المقصود بالمشهد اللغوي؟ (2) وما أهمية المشهد اللغوي في بحوث تعليم اللغة؟ (3) ما مسوغات التعلم من المشهد اللغوي؟ (4) كيف يُدمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية؟ (5) أين يحدث تعليم اللغة وتعلمها باستعمال المشهد اللغوي؟ (6) ما إجراءات التعلم من المشهد اللغوي؟ (7) ما فوائد أنشطة التعلم من المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية وفقًا للإجراءات التعليمية المقترحة؟ (8) ما المتطلبات التي تجوِّد دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة وتعلمها؟

المقدمة

حينما نبحث عن كلمة Landscape نجد أنها تعني حرفيًا «لوحة تُصور مشهدًا على الأرض». وكلمة الأرض هنا تعني المؤسسة الحكومية الرسمية، أو الشارع العام.. أو المؤسسة الخاصة المتمثلة في المحلات التجارية.. أما كلمة Linguistic فتعني «اللغوي» أي إننا نهتم بلغة العلامة الموجهة لجمهورها المستهدف في المشهد Landscape، ونعني بالعلامة: لافتات الشوارع على المؤسسات العامة، والمحالات التجارية الأهلية.. أو اللوحة الإشهارية الموجودة على الحافلات المتنقِّلة، فقد أضحت دراسة العلامات التي تضيء الأسواق التجارية وتزين الشوارع أحدث موضوعات اللسانيات التطبيقية، و التي اصطلح عليها بالمشهد اللغوي Linguistic Landscape، وقد اتفق المعنيون(Nash, 2016؛ Ruzaité, 2017؛ Seals, Corinne A, 2018؛ Valerio, 2018) على أنه حقل معرفي تآزرت في تكوينه تخصصات بينية.

ارتبطت دراسات المشهد اللغوي بالتجمعات الحضرية ذات التعدد اللغوي، أي المناطق السكانية التي يقطنها أقليات أو وافدون، ومن ثم تصبح العلامات اللغوية (أسماء الشوارع والمحلات التجارية أو المؤسسات الحكومية...) إما متعددة اللغات أو أحادية اللغة، فحينما تتضمن العلامة لغة الأقليات واللغة العربية؛ فإن العلامة اللغوية تكون متعددة اللغات، وحينما تقتصر العلامة اللغوية على لغة واحدة فإن العلامة توسم بالعلامة أحادية اللغة، فحينما تشيع العلامة الأحادية للأقليات أو الوافدين، فإن المشهد اللغوي يسمى بالمشهد اللغوي التصاعدي؛ إذ تتصاعد لغة الوافدين أو الأقليات متغلبة على اللغة الرسمية في المنطقة التي يقطنونها، وحينما تشيع العلامة الأحادية باللغة الرسمية للبلد، فإن المشهد اللغوي يوسم بأنه تنازلي، أي يُهيمن النظام اللغوي الرسمي على المشهد اللغوي، فيفرض لغته على الوافدين أو الأقليات (الشويرخ، 2017).

تمثل العلامة التنازلية نصًّا لغويًّا أصيلًا يمكن استعماله في فصول تعليم اللغة العربية -من خلال نشاطات لغوية - «فاستعمال المشهد اللغوي مصدرًا في التدريس يمثل اعترافًا بالسياق الاجتماعي في تعليم اللغة وتعلمها واستعمالها، ويزود المتخصصين في التعليم بفرص كثيرة لخلق خبرات هادفة للطلاب، ونظرًا لأن المشهد اللغوي يضم نصوصًا متنوِّعة في صيغ وأشكال مختلفة، فإن دراسة الجوانب اللغوية يُعطي الطلاب فرصةً لتطوير معارفهم المتعلقة بالأنواع الكلامية، ومدى مناسبة استعمال اللغة في النشاطات الاجتماعية المختلفة، وبناء على طبيعة المشروعات الصفية المستعملة، يسنح للمعلم فرص تبني ثقافة الاستعلام والابتكار في السياقات التدريسية (الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات

التطبيقيـة، 2017) و أشـارت دراسـة (Michael Chesnut, Vivian Lee and Jenne Schulte, 2013) إلى أن المشـهد اللغـوي -بالنسـبة للطـلاب الذيـن تعلمـوا منـه -كان بمثابـة تفاحـة نيوتـن؛ إذ زاد وعيهـم اللغـوي، وتطـور اسـتيعابهم الرمـزي والمجـازي للغـة؛ مـما جعـل الباحثـين الذيـن أجـروا هـذه الدراسـة يطالبـون بدمـج المشـهد اللغـوي في المقـررات اللغويـة، «لأنـه يحتـوي عـلى العديـد مـن النصـوص التـي يمكـن أن تكـون مفيـدة في سـياق تعلـم القـراءة والكتابـة» (الشـويرخ، 2017). كـما يُسـاعِد توظيـف المشـهد اللغـوي في رفـع الوعـي بصيـغ اللغـة وتراكيبهـا ووظائفهـا، وهـو مُهـم جـدًا خاصـة في سـياقات التعلـم اللغوي، مـما يُسـهِم في تطويـر توجهـات إيجابيـة عنـد الطـلاب فيـما يتعلَّـق بقيمـة لغاتهـم أو لهجاتهـم وفائدتهـا في تأديـة بعـض الوظائـف التواصليـة؛ لـذا «يُعـدُّ المشـهد اللغـوي مـوردًا ثـريًّا لمعلمـي اللغـة، فمـن المعلـوم أن تعلـم اللغـة الجيـد يـأتي مـن التعرض للدخـل اللغـوي المفهـوم وممارسـة اللغـة (Michael Chesnut, Vivian Lee and Jenne Schulte, 2013)، ويـرى سـاير Sayer -في (الشـويرخ، 2017)-أن المشـهد اللغـوي حينـما يُسـتثمر داخـل فصـول تعليـم اللغـة، فـإن المتعلمـين يطـوِّرون وعيهـم بعوالمهـم الاجتماعيـة؛ لكـون المشـهد اللغـوي «نصوصًـا أصيلـة لتعلـم اللغـة»[1]. وفي مراجعـة لبحـوث المشـهد اللغـوي في فصـول تعليـم اللغـة خلـص (Gorter, 2018) إلى مجموعـة النتائـج التاليـة (Gorter, 2018):

1. العلامة في المشهد اللغوي مفيدة في إكساب المتعلمين الوعي اللغوي.
2. المشـهد اللغـوي يُفيـد في تنميـة مهـارات القـراءة لـدى الأطفـال في مرحلـة الطفولـة، عـبر التعـرضexposure للعلامات داخـل الفصـل وخارجه.
3. بيَّنـت نتائـج بعـض الدراسـات التـي تمـت في مراحـل التعليـم العـام أن العلامـة في المشـهد اللغـوي نمَّـت تفاعـل عينـة الدراسـة مـع الحيـاة الاجتماعيـة والأكاديميـة داخـل المدرسـة، كـما أنهـا زدات مـن مهـارات القـراءة لديهـم.
4. أضحـى المعلمـون باحثـين في المشـهد اللغـوي؛ لأنهـم يُخطِّطـون لنشـاطات العمـل الميـداني الـذي سـيقوم بـه طلابهـم للتعلـم مـن المشـهد اللغـوي.
5. تخلَّى المعلمـون عـن التدريـس التقليـدي حينـما أضحـوا داعمـين Scaffolder لطلابهـم في المشـهد اللغـوي التعليمـي التَّعلُّمـي (Malinowski, 2018).

مما سبق يمكن القول: إن المشهد التربوي مورد لغوي يُمكِنُ استثماره في تعليم اللغة؛ فهل استثمر هذا المورد في عالمنا العربي؟

الإجابة عن هذا السؤال توضحه الأسطر التالية:

1. هدفـت دراسـة الباحـث (برهومـة، 2006)إلى التعـرف عـلى المشـهد اللغـوي في كتـاب «مجمـع الأمثـال» للميـداني المتوفى عـام (518هــ). أي إنـه اسـتقى مادتـه البحثيـة مـن كتـاب تـراثي، مـما يجعـل بحثـه ينتمـي للبحـوث التاريخيـة، وهـذا لا يتفـق مـع بحـوث المشـهد اللغـوي –الميدانيـة- المتعـارف عليهـا علميًّا.
2. هدفـت ورقـة (فليـح، 2006) إلى مناقشـة جُملـة مـن أنظـار العلامـة ابـن خلـدون اللغويـة والنحويـة المبثوثـة في مقدمتـه، ورصـدت جملـة مـن أفـكاره التـي أذن بهـا تفعيـلًا لأفـكار متقادمـة أو جديـدة وهـي السـليقة اللغويـة واكتسـاب اللغة من المجتمـع وفسـاد السـليقة اللغويـة أو ضعفهـا، وتكلَّـم عـلى المشـهد اللغـوي في عـصره، ونبَّـه عـلى أفضليـة العربيـة، وأصـل مصطلـح (اللسـان) العـربي مفرِّقًـا بـين مصطلحـي اللغـة والنحـو، وتكلـم عـلى جملـة مـن المسـائل النحويـة، منها أسـباب وضـع علـم النحـو، وهاجـم مناهـج النحـاة في عـصره، وانتقدهـا، وأشـار إلى ضَعـف الدراسـات النحويـة.

في ضوء عرض دراسة فليح فإنه يُستبعَد عن دراسات المشهد اللغوي المتعارف عليه في اللسانيات التطبيقية؛ إذ لا تنطبق عليه من حيث المضمون، ولا الإجراءات –الميدانية- المُتعارف عليها علميًّا.

3. هدفـت ورقـة (الجلامـوني، 2014) إلى الحديـث عـن المشـهد اللغـوي في وثيقـة التكويـن الوطنيـة التـي أقرهـا المغـرب العـربي مشـيرًا إلى أهميـة الهويـة والانتـماء الوطنـي الـذي قـد يضيـع مـع الانسـياق وراء اللغـات الأجنبيـة التـي تشـيع عـلى ألسـنة أهـل المغـرب.. مشـيرًا إلى أهميـة العنايـة باللغـة العربيـة واللغـة الأمازيغيـة! وهـذا لا يتفـق مـع طبيعـة دراسـة المشـهد اللغـوي المتعـارف عليـه علميًّـا.
4. هدفـت ورقـة (ماركـوس، 2014)إلى الحديـث عـن المشـاهد اللغويـة، وتفسـير المشـهد اللغـوي عنـد لانـدري وبورهيـس Landry and Bourhi، ثـم طـرح مفهومًـا مختلفًـا لهـذا التفسـير، وكيفيـة تأثـير المشـهد عـلى سـكان بعـض المناطـق التي

(1) تُعـد العلامـةُ نصًّـا أصيـلًا، وهـو النـص الـذي لم يوضـع أساسًـا للتعلـم كلافتـات الشـوارع، ولوحـات المـرور... إلا أن هـذه النصـوص تحمـل لغـة حيويـة تحيـط بالمتعلمـين، واتخـاذ النصـوص الأصيلـة أضحـى توجُّهًـا محمـودًا في اللسـانيات التطبيقيـة؛ لـذا اسـتثمرتها دول الاتحـاد الأوروبي فنفّـذت مشروعـات تعليميـة اتخـذت العلامـة وسـيلة لدمـج المشـهد اللغـوي في مقـررات تعليـم اللغـات الأوروبيـة كافـة.

درس مشهدها اللغوي ميدانيًّا.

5. هدفت ورقة الباحث (السوداني، 2015)إلى عرض مفهوم العولمة وتأثيرها على اللغة، و هيمنة اللغة الإنجليزية على المنتجات التقنية... وتساءل عن مكانة العربية بين هذه اللغات! وهذا لا يُعد من دراسات المشهد اللغوي المتعارف على منهجياته وأدواته.
6. هدفت ورقة الباحث (بنطالب، 2016)إلى عرض أحداث مؤتمر أعمال الأيام الوطنية الثالثة والعشرين، فبين أهمية المؤتمر، وأهدافه.. مما يُبعده عن مضمون المشهد اللغوي المتعارف عليه في الدراسات الغربية.
7. هدف الفصل الذي كتبه (الشويرخ، 2017) إلى إيضاح مفهوم المشهد اللغوي وأهميته في الدراسات اللسانية التطبيقية، وأهميته في تعليم اللغة وتعلمها، متناولًا القضايا التي يُعنى بها المشهد اللغوي، مختتمًا بمناهج البحث المستخدمة فيه، ويُعد هذا الفصل الرائد بمثابة النافذة التي يشاهد منها القارئ العربي ملامح المشهد اللغوي كما رسمته الدراسات الغربية، كما يتعرف على مضمونه وإجراءاته، وتصنيفه...
8. هدفت دراسة الباحث (علي، المشهد اللغوي في البطحاء بالمملكة العربية السعودية، قيد التحكيم و النشر) إلى فحص «المشهد اللغوي في منطقة البطحاء بالرياض عاصمة المملكة العربية السعودية، إذ قام بحصر (450) علامة شملت العلامات الثابتة والمتحركة والتفاعلية على المحلات التجارية والحافلات، والعلامات الحكومية والعلامات الشخصية المتمثلة في إعلانات الأفراد الملصقة على جدران الشوارع بالبطحاء، إضافة إلى مقابلة بعض أفراد عينة الدراسة، الذين أشاروا إلى ضرورة احتواء العلامات على لغتهم الأم وهي اللغة الأوردو الهندية Urdu language، وأشار البعض الآخر أن البائعين لا يحتاجون كتابة العلامة باللغة الأوردو الهندية؛ لأن المشترين يتحدثونها، فالهنود والبنغال والباكستانيون قاطني منطقة البطحاء يتواصلون مع بعضهم بهذه اللغة. بينت النتائج ما يلي:

أ. يبدو المشهد اللغوي -ظاهريًّا- أنه تنازلي، بمعنى أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية إذ تنعدم لغات (الأقليات) الوافدين في العلامات الحكومية كافة في هذه المنطقة، إلا أن الواقع الفعلي يعكس انحراف هؤلاء الوافدين -متعددو اللغات- عن اللغة العربية إلى اللغة الأوردو الهندية بنسبة (75%) إذ يتواصلون شفاهة بهذه اللغة، كما أنهم يُعلنون عن بيع أغراضهم بلغتهم- علامة أحادية اللغة- إذ كتبوا لافتات عياداتهم الصحية التي تفحص العمالة الوافدة و الصيدليات، والمطاعم، ومحلات شحن البضائع إلى الهند وباكستان وأفغانستان وبنجلاديش.. بلغة أحادية بنسبة (25%)، مما يَسِمُ المشهد اللغوي في البطحاء بالاضطراب اللغوي مما يُنُمُّ عن ندرة تواجُد سياسة لغوية تضبط هذا المشهد، فلغة الأوردو الهندية هي اللغة الخفية المهيمنة – تواصليًا بين هؤلاء الوافدين في البطحاء فهم يتحدثونها بطلاقة، ثم تأتي اللغة الإنجليزية في المرتبة الثانية مع اختلاف في نطقها بين الباكستانيين، والهنود، والفلبينيين وقليل من البنغال.

ب. هيمنة لغة الأوردو الهندي جنَّب الوافدين الانخراط في عملية الترطين ([1])Pidiginisation، إضافة إلى أن عدم معرفة الوافدين باللغة العربية، وعدم معرفة العرب باللغة الأوردو الهندية أوجد لغة هجين pidgin– تستعمل في البيع والشراء.. ساعَد على تواجد هذه الرطانة عدة عوامل أبرزها:

أ. ضَعف السياسة اللغوية وانعدامها في التجمع الحضري بمنطقة البطحاء.

ب. ضَعف دور معاهد تعليم اللغة العربية في جذب هؤلاء الوافدين لتعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.

ج. ضَعف الرواتب الشهرية لهذه الأقليات، إذ لا يستطيعون دفع مصروفات تعلمهم بالبرامج المسائية في معاهد تعليم اللغة العربية؛ إضافة إلى مشقة مهنهم، فهم يعملون طيلة النهار في حمل البضائع بين المحلات التجارية في سوق المِفرِد (القطاعي)، وسُوق الجُملَة، فلا وقت لديهم لتعلم اللغة العربية، إضافة إلى انعدام الدافعية لتعلمها.

فيما يخص اللغة الإنجليزية، نجد أنها تحتل المرتبة الثانية في علامات المشهد اللغوي في مدينة البطحاء، فهي متواجدة في علامات المرور كافة، وأسماء الشوارع، والمحلات التجارية، والمطاعم خاصة التابعة لتوكيلات تجارية مثل كودوKudu، ماكدونالدز.. والمحلات التجارية التابعة لتوكيلات أجنبية مثل Zara، Versace، Nike، Dolce &

(1) مصطلح الرطانة أو عملية الترطين، Pidiginisation، يُقصد بها: العملية التي تتكون عن طريقها لغة الرطانةPidgin Language. بغرض التواصل الحيوي بين أناس –وافدين- ليس بينهم لغة مشتركة. فلغة الرطانة تستعمل للتواصل بين أفراد يجهل كل منهما لغة الآخر. اشتق مصطلح الرطانة Pidgin language تحريفًا لكلمة Business التي تعني العمل والأعمال والتجارة. وقد ظهر المصطلح في الصين؛ حيث كانت تنطق Pidgin English بدلًا من Business English، وهي اللغة التي استطاع المهاجرون إبداعها لتناسب احتياجاتهم الحيوية مع بعضهم البعض وعملائهم.

Armani، Lacoste، Gucci، Gabbana. وكثرة تواجدها ينبع من كونها وجاهة اجتماعية، ومؤشر على العلامات التجارية الغربية التي يرغبها المستهلك العربي والوافد خاصة الفلبينيين والباكستانيين.

من خلال ما سبق يتضح ما يلي:

أولًا: نجد أن الدراسات العربية ذات الرقم (1-6) لم تدمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية للمسوغات التالية:

1. حداثة دراسات المشهد اللغوي في الغرب فقد بدأ منذ أقل من عقدين من الزمن، كما صدرت مجلته الدولية عام (2015) في الغرب.
2. الدراسات الأجنبية التي أُدمجت المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة لم تترجم للغة العربية.
3. ضعف وعي الباحثين العرب بدراسات المشهد اللغوي الغربية؛ وهذا يتضح من الدراسات العربية التي عرضها الباحث في الأسطر السابقة؛ فمعظمها مقالات منشورة في المجلات الثقافية غير المتخصصة، كما أنها لا ترقى للبحوث العلمية؛ لأنها لم تستند إلى التوثيق العلمي؛ فهذه الدراسات بمثابة فزعة الغيورين على العربية في سياقها الوطني.

ثانيًا: أبرزت نتائج البحوث الأجنبية قيمة دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة؛ وهذا يحفز الباحثين العرب على استثمار هذه المجال في النهوض بتعليم اللغة العربية؛ إلا أن ما ينقص الباحثين العرب هو الوعي بإجراءات -كيفية- دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية، وهذا ما يستهدفه البحث الحالي.

ثالثًا: يُعد الفصل الذي كتبه الدكتور صالح الشويرخ فصلًا رائدًا في مجال اللسانيات اللغوية؛ تعرف من خلاله القارئ العربي على مضمون المشهد اللغوي وأنواعه.. إلا أنه لم يُبرز إجراءات دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية.

رابعًا: تُعدُّ الدراسة التي قدمها الباحث (علي، المشهد اللغوي في البطحاء بالمملكة العربية السعودية، قيد التحكيم و النشر) من الدراسات الميدانية الأولى في مجال المشهد اللغوي في عالمنا العربي.

خامسًا: في حدود علم الباحث ومصادره البحثية يمكن القول بأن الدراسات العربية لم تُعنَ بإيضاح إجراءات دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية على الرُّغم من شيوعها في الدراسات الأجنبية المنتمية للسانيات التطبيقية، واللغة العربية تحتاج إلى مثل هذه الدراسات خاصة بعد أن أثبتت هذه الدراسات إسهام المشهد اللغوي في تنمية الكفايات اللغوية – ومهارات اللغة- في فصول تعليم اللغة؛ مما يجعلنا نسعى إلى إبراز هذه الإجراءات في صيغة تعليمية ذات صِبغة تربوية تُمكِّن المعلمين - والمعنيين بتعليم العربية- من استثمار المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية، وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يُدْمجُ المشهد اللغوي في سياق فصول تعليم اللغة العربية؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. أين يحدث تعليم اللغة وتعلمها باستعمال المشهد اللغوي؟
2. ما إجراءات التعلم من المشهد اللغوي؟
3. ما علاقة المشهد اللغوي بنظريات التعلم؟
4. ما فوائد أنشطة التعلم من المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية وفقًا للإجراءات التعليمية المقترحة؟
5. ما المتطلبات التي تجوِّد دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة وتعلمها؟

وقبل الإجابة عن الأسئلة الفرعية السابقة أستعرض معك مضمون المشهد اللغوي، ومسوغات تضمينه في فصول تعليم اللغة العربية، ثم أجيب عن كل سؤال من أسئلة الدراسة.

المشهد اللغوي

عرَّف المتخصصون المشهد اللغوي بأنه:

1. ذكر (الشويرخ، 2017) عدة تعريفات منها:
   - أ. أي إعلان موضوع داخل مؤسسة عامة أو خارجها، أو في أي مؤسسة خاصة في منطقة محددة.
   - ب. «اللغة المكتوبة في المجال العام أو أي إعلان يقع خارج أو داخل مؤسسة عامة أو خاصة في مكان محدد».
   - ج. اللغة المستعملة في اللوحات المعروضة في الشوارع العامة والملصقات الخاصة بالإعلانات، وأسماء الشوارع، وأسماء الأماكن واللافتات في المحال التجارية، واللافتات العامة في المباني الحكومية.

د. لغة إشارات الطرق العامة، ولوحات الإعلانات، وأسماء الشوارع، وأسماء الأماكن، وعلامات المحلات التجارية، والعلامات العامة على المباني الحكومية... مجموع هذه العلامات يُشكِّل المشهد اللغوي لمنطقة ما أو تجمع حضري معين.

2. أشار جروتر إلى أن المتأمل في الدراسات -الأجنبية- يجد عِدَّة مسميات تترادف دلالتها مع مصطلح «المشهد اللغوي» منها: الطباعة البيئية environmental print، وذوق الحياة العامة " decorum of the Public Life، و»مشهد المدينة متعدد اللغات Multilingual Cityscape والمشهد السيميائي Semiotic Landscape. وبعد أن سرد جروتر هذه التعريفات أشار إلى أنه لا غنى عن مصطلح المشهد اللغوي Linguistic Landscape، لأنه حقَّق القبول، ويبدو أنه يُعارِض الجهود المبذولة في سبك مصطلحات جديدة» (Gorter, 2018).

التعريف الإجرائي للمشهد اللغوي في البحث الحالي:

يُقصد بالمشهد اللغوي في البحث الحالي: أنه مجموع العلامات اللغوية المكوِّنة للمشهد اللغوي الذي يمكن دمجه في فصول تعليم اللغة العربية عبر نشاطات لغوية تنطلق من منحى التعلم من المحيط اللغوي.

مسوغات إدراج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية.

1. المشهد اللغوي نصوص لغوية أصيلة يجب استثمارها في فصول تعليم اللغة.
2. المشهد اللغوي مجال متداخل التخصصات وهذا منحى لغوي حديث ييسر تعليم اللغة عبر التفاوض حول المعنى، وهو توجه حديث في تعليم اللغات انطلق من اللسانيات التطبيقية.
3. المشهد اللغوي هو مساحة مكانية يعيش فيها أناس يؤثرون ويتأثرون بالعلامات الموجودة في هذا المشهد، وتمثل العلامة أولى هذه المكونات، إذ يتفاعل المتعلم مع اللغة التي تحملها العلامة مما يجعله يكتسب اللغة من محيطه اللغوي.
4. المتعلم يستطيع التعلم من المشهد اللغوي من خلال رَصده للعلامات الموجودة فيه، وهذا الرصد يعد رصدًا للتفاعل الاجتماعي الحيوي الذي يُشكِّل سلوكيات أفراده المتبادلة بينهم، وانتماءاتهم وهويتهم وثقافتهم التي انعكست على السياق المكاني الذي يتواجد فيه المشهد اللغوي.
5. ما يقدَّم في فصول تعليم اللغة عبر النصوص المصنوعة لا يعكس كيفية تفاعل الناس مع المكان الذي يحيون فيه؛ مما يحرمهم من نشاطات تعلم اللغة وتعلمها عبر المشهد اللغوي، فالمتعلمون يدركون العلامة بقراءتها، والاستماع لمضمونها.

وفيما يلي الجانب الإجرائي للإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: أين يحدث تعليم اللغة وتعلمها باستعمال المشهد اللغوي (Malinowski, 2018)؟

يَحدث التعلم من خلال توثيق المشهد في منطقة ديموجرافية محددة، كالأسواق الكبرى، أو حي تجاري عبر رحلة علمية -ميدانية- تُجمَع من خلالها علامات المشهد اللغوي، والبيانات المتعلقة بها، إذ يجب على المعلمين أن يُحددوا منطقة سكنية متشبِّعة باللافتات والعلامات، ويطلبوا من المتعلمين أن يوثقوا علامات المشهد اللغوي.

السؤال الثاني: ما إجراءات التعلم من المشهد اللغوي؟

تتمثل الإجابة عن هذا السؤال في الإجراءات التالية:

أولًا: إجراءات ما قبل تنفيذ تعلم اللغة وتعليمها من المشهد اللغوي:

وفيما يلي إيضاح لهذه الإجراءات:

1. تعريف المتعلمين بالأهداف العامة لأنشطة تعلم اللغة من المشهد اللغوي، وهذا يتضمَّن ما يلي:

أ. تعريف المتعلمين بالمشهد اللغوي من حيث المضمون والمكونات، وتعريفهم بمفهوم اللغة الرسمية (التنازلية)، واللغة (التصاعدية)، مما يزيد من الوعي اللغوي للمتعلمين، وهذا يتطلب تقديم جَرعة نظرية عن مفهوم المشهد اللغوي ومكوناته، مستعينين بصور لبعض علامات المشهد اللغوي، مثل الصور التالية:

ب. توجيه المتعلمين لكيفية توثيق المشهد اللغوي، فقد يكون توثيق العلامة باستعمال كاميرا الجوال،أو كاميرا الأجهزة الحمولة...

ج. الاطلاع على الوثائق المتعلقة بالعلامات الموجودة في المشهد اللغوي، إذ يمكن للمتعلمين أن يطالعوا وثائق وزارة الشئون البلدية والقروية التي تُعرِّف العلامات وتنظِّمها في شوارع المدينة، وتُعد هذه الوثائق نصوصًا أصيلة توسم بأنها نماذج للقراءة الموسَّعة[1].

د. قراءة الوثائق التاريخية المتاحة حول المكان المرصود فيه المشهد اللغوي.

(1) استعمل هذا المصطلح هارولد بالمر عالم اللسانيات التطبيقية قاصدًا بها قراءة كثير من الصفحات والنصوص الأصيلة السهلة مع العناية بالمعاني، وتهدف إلى تنمية مهارات القراءة من خلال نصوص متعددة الموضوعات، وتنفذ هذه القراءة بتوجيه المعلم ودعمه لمعاونة المتعلم على تنمية مهاراته القرائية وثروته اللغوية من خلال التفاوض حول المعنى، وهو توجه محمود في اللسانيات التطبيقية لا يحدث في فصول تعليم اللغة التقليدية.

هـ. الاطلاع على مشاهد فيديو المتاحة على اليوتيوب -أو غيره- التي تحكي عن العلامات اللغوية التي يوثقها المتعلمون في المشهد اللغوي.

و. قراءة الإحصاءات والبيانات الرسمية المتاحة على الإنترنت عن المنطقة التي يستقصي فيها المتعلمون المشهد اللغوي.

ز. تسجيل ديموجرافية المكان، أو أنشطته التجارية... من خلال توظيف قراءة الموسعة، ثم التعبير عن هذا التسجيل من خلال الحديث الشفهي أو التعبير التحريري..).

ح. التحليل الديموجرافي المتمثِّل في تحديد الجمهور المستهدف من علامات المشهد اللغوي في المناطق الجغرافية المحدَّدة لتوثيق المشهد اللغوي.

ط. تصنيف العلامات في ضوء معايير يتفق عليها المعلم والمتعلمون. (يُحددها المعلم مسبقًا ويتناقش فيها مع المتعلمين..).

ي. مقابلة المتعلمين للفاعلين الاجتماعيين في المشهد اللغوي[1]، ونقصد بهم أصحاب العلامة، ومصمميها، والجمهور المستهدف للتعرف على آرائهم حول علامات المشهد اللغوي وفقًا لأسئلة يصوغها المعلم مع المتعلمين.

ك. تحليل المشهد اللغوي.

2. تحديد المنطقة التي سيوثق فيها المشهد اللغوي:

أ. مسوغات اختيار هذه المنطقة التي سيوثق فيها المشهد اللغوي.

ب. تحديد كيفية الوصول إليها.

ج. تحديد التوقيت الذي سيتواجد فيه المتعلمون للذهاب للمنطقة التي سيوثقون فيها المشهد اللغوي.

د. تحديد أدوار المتعلمين أعضاء كل فريق تسجيل وحصر أكبر عدد من العلامات في هذه المنطقة.

3. تدريب المتعلمين على كيفية إجراء المقابلات وتوجيه الأسئلة المتضمنة في الأنشطة التعليمية – ستأتي لاحقًا في الأسطر التالية- إذ يجب على المعلمين أن يعرفوا مضمون المقابلة، ثم يتدرَّبون عليها عبر استراتيجية لعب الأدوار، ويمكن توظيف مهارات الحوار - لدى المتعلمين- لتنميتها أثناء مقابلاتهم لجمهور العلامة في المشهد اللغوي.

4. توجيه المتعلمين إلى كيفية التغلب على المشكلات التي قد تعترضهم أثناء التطبيق الميداني لتوثيق العلامة، فإذا امتنع أحد جمهور العلامة عن المقابلة فلا يجب أن يبدي المتعلمون اعتراضًا أو ضيقًا، بل يجب أن يتعلَّموا لباقة الحديث، والاعتذار بلطف؛ وهذا ينمي لديهم الكفاية التواصلية.

5. تكوين فرق عمل من المتعلمين بينهم انسجام وتجاوب.. وتعريف كل فريق بدوره في جمع بيانات المشهد اللغوي.

6. أدوات جمع بيانات المشهد اللغوي، وتهيئة المتعلمين لاستعمالها.

تتمثل أدوات جمع بينات المشهد اللغوي فيما يلي:

أ. التصوير بشتى أنواعه الثابت والمتحرك، باستخدام كاميرا الهاتف المحمول أو كاميرات الفيديو..

ب. المقابلة، المفتوحة أو المقيدة.. وهذا يتطلَّبُ ضرورة مكوث المتعلمين لمقابلة هؤلاء الناس لتسجيل استجاباتهم نحو العلامة، ومردودها اللغوي والاجتماعي عليهم، وهل العلامة تتضمن لغة واحدة، أو لغتين أو ثلاثة لغات.. وما تفضيلات جمهور العلامة للغة المكتوب بها العلامة التي يقرؤونها...؟

ثانيًا: إجراءات توثيق المشهد اللغوي ميدانيًّا

يتم هذا الإجراء من خلال توجيه فرق عمل المتعلمين لجمع البيانات في أوقات مختلفة من اليوم مهامها ما يلي:

أ. التسجيل الفوتوغرافي للعلامة الموجودة في المشهد اللغوي.

ب. تسجيل فيديو للعلامات التفاعلية المنتشرة في الفضاء العام في المشهد اللغوي.

ج. مقابلة الفاعلين الاجتماعيين -أصحاب المنفعة – المتمثلين في أصحاب المحلات، المسؤولين في الهيئات الرسمية، مصممي العلامة، أصحاب العلامة التجارية، والحديث معهم حول العلامة وأهميتها، ولغتها، وأهدافها، وتسجيل استجاباتهم اللفظية أو غير اللفظية، وهذا يتطلَّب مكوث المتعلمين في موقع العلامة لإجراء المقابلات باستعمال أسئلة توثيق المشهد اللغوي.

(1) الفاعلون الاجتماعيون، مصطلح يُطلق على أناس يعيشون في منطقة ما يتفاعلون ويتواصلون متأثرين ومؤثرين في المكان الذي يعيشون فيه، إذ تنعكس ثقافتهم وهويتهم وسلوكياتهم ولغتهم وأساليب تواصلهم في تفاعلهم مع بعضهم البعض.

نشاطات توثيق المشهد اللغوي ميدانيًا (Malinowski, 2018)

تتمثل نشاطات توثيق المشهد اللغوي في مجموعة من الأسئلة منها ما يلي:

1. أسئلة تشجِّع متعلمي اللغة على التحقُّق من الفروق والتغييرات بين الأحياء والمناطق التي يوثق المتعلمون مشهدها اللغوي، وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي:
   أ. حينما ترى اللغة المكتوبة على العلامة فماذا تتذكَّر؟ هل اللغة الموجودة في العلامة كافية وواضحة؟ ولماذا؟
   ب. ما اللغة التي تنطق في المنطقة التي تسكنها؟
   ج. ما اللغة الأكثر شيوعًا في المنطقة التي تسكن فيها؟
   د. ما اللغة التي تُحب أن تراها في غرفتك وغرفة زملائك؟ ما اللغة التي تُحب وجودها في الحي الذي تسكن فيه؟
2. أسئلة تُشجِّع متعلمي اللغة على التحقق من تسمية العلامات في الشوارع، وأماكنها في المتنزهات، والأحياء، والمباني، والمساكن، والشركات، والمؤسسات العامة والهيئات الحكومية والأهلية؛ ولكون هذه الكيانات تمثل عناصر المشهد اللغوي، فإنها لا تتكدَّس في شارع واحد بل تتوزع على المناطق والأحياء السكنية، ومنها المنازل ولوحات الشوارع، التي تعبر عن اللغة التصاعدية، وهذا ما ستتضمنه الأسئلة التالية (Malinowski, 2018):
   أ. ما أسماء الشوارع التي تمر بها أو تسكن فيها؟ ماذا تعرف عنها؟
   ب. هل تشعر أنك غريب أثناء تنقلك في شوارع المدينة؟ هل تشعر بغرابة اسم الشارع الذي تسكنه؟
   ج. ما الأدلة التي تشير إلى التَّغيُّر اللغوي في أسماء الشوارع أو الأحياء السكنية في المدينة التي تعيش فيها؟
3. أسئلة حول الكيانات العامة والأهلية: يمثل صانعو العلامات التجارية، والشركات الصغيرة، والتوكيلات التجارية، والمؤسسات الحكومية كيانات فاعلة في المشهد اللغوي، لذا نجد أن هذه الكيانات تشملها أسئلة التوثيق التي سيستعملها المتعلمون، وكل كيان يستهدف جمهورًا متنوِّعًا، من خلال العلامات في المشهد اللغوي، فنجد أن الكيانات الحكومية تحمل أسماء عربيةً، وهذا المشهد اللغوي يسمى المشهد اللغوي التنازلي؛ لأن الحكومة تلزم هذه المؤسسات باستعمال اللغة العربية بوصفها اللغة الرسمية للدولة، أما المحلات التجارية- الكيانات الأهلية- فإنها توسم بالمشهد اللغوي التصاعدي (من أسفل إلى أعلى) لكونها لغة المؤسسات والمحلات التجارية الأهلية (Valerio, 2018)، في هذه الحالة يُمكن للمتعلمين الاستعانة بالأسئلة التالية:
   أ. ما أسماء المؤسسات الحكومية التي رصدتها أثناء توثيقك المشهد اللغوي؟
   ب. ما أسماء المحلات التجارية التي رصدتها أثناء توثيقك المشهد اللغوي؟
   ج. أي من الكيانات الحكومية والتجارية كُتب باللغة العربية؟ ولماذا؟ وما تفسيرك؟
   د. ما العلامات التجارية التي رصدتُها في المشهد اللغوي الذي توثقه أو وثقته أو في المنطقة التي تسكنها؟
   هـ. ما اللغة التي كُتبتْ بها العلامات في المؤسسات الحكومية الكائنة في المشهد اللغوي؟ قارن بينها وبين اللغة التي كُتِبَ بها اسم مدرستك؟
   و. ما سبب أن أصحاب المحلات يكتبون علامات محلاتهم باللغة التي كُتبت بها؟ وهل يوجد تفضيل شخصي لصاحب المحل الذي كتب علامة محله بهذه اللغة؟

يضاف للأسئلة السابقة الأسئلة التالية[1]:

- ما اللغة الأكثر نطقًا في الحي الذي تسكن فيه واللغة الأكثر نطقًا في الحي الذي توثق علاماته؟
- ما اللغة الأكثر شيوعًا في المنطقة التي تسكن فيها؟
- ما اللغة التي تُحِبُّ تداولها في الحي الذي تسكن فيه؟

ثالثًا: نشاطات ما بعد توثيق المشهد اللغوي

1. تصنيف العلامة: يُصنِّف المتعلمون -في مجموعاتهم- العلامات التي وثقوها كافة في ضوء مجموعة من المعايير التي وجههم إليها المعلم، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

(1) في هذه الأسئلة يقارن المتعلمون بين اللغة المستعملة في الحي الذي يسكنه و اللغة المستعملة في المشهد اللغوي الذي يوثقه، مما يُنمي وعيهم باللغة المستعملة، وتزيد وعيهم باتجاههم نحو اللغة العربية، أو اللغة التي يُفضِّلُ المتعلمون استعمالها من وجهة نظرهم؛ وهذا يفيد المتعلمين في تغيير اتجاهاتهم نحو اللغة العربية التي يشيع استعمالها على ألسنة المتعلمين.

معايير تصنيف العلامة في المشهد اللغوي وسياق المشهد اللغوي

أ. نوع العلامة من حيث نوعها ومضمونها التوجيهي والإرشادي...

ب. جمهور العلامة من حيث جنسيته، ولغته الأولى.

ج. طبيعة اللغة الموجودة في العلامة (لغة أحادية، أو لغة ثنائية- أيهما المكتوبة أعلى من الأخرى؛ مما يُساعِد على وعي المتعلمين بوضعية اللغة المهيمنة في المناطق متعددة اللغات.

د. موقع العلامة أو موضعها (أعلى المؤسسة الحكومية أو أعلى المحل مباشرة، أو الجانب العلوي للمبنى.

هـ. الرطانة Pidgin أسباب تواجدها، وعلاقة المتحدثين بها في المشهد اللغوي.

و. رأي جمهور العلامة في لغتها، وتفضيلاتهم للغة العلامة، وأسباب تفضيلهم لها.

2. توظيف إستراتيجية التعلم التعاوني بوصفها إحدى إستراتيجيات التعلم النَّشط لمناقشة العلامات التي صنفها المتعلمون، وتوزيع العلامات على فِرَق العمل لتحليلها في ضوء المعيار المتفق عليه.. وفي هذه الخطوة تتَّخِذ الإجراءات التالية:

أ. تحليل العلامات في ضوء المعيار السابق عرضه.

ب. دعم المعلم للمتعلمين أثناء التوثيق.

ج. تفاعل المتعلمين في توثيق المشهد اللغوي، وتفاوضهم حول المعنى من خلال دعم المعلم لهم.

د. اتفاق المجموعات على تقديم تقرير عن المشهد اللغوي.

السؤال الثالث: ما علاقة المشهد اللغوية بنظريات التعلم؟

على المعلم أن يعي العلاقة بين نظريات التعلم والمشهد اللغوي، ويبرز هذا الوعي في تنويع المتعلمين لصيغ التقرير الذي سيقدمونه بناءً على ما يتميز به كل متعلم، أو تشارك بعض المتعلمين في ذكاء من «الذكاءات المتعددة» (لهوارد جاردنر)؛ سأقدِّم مثالًا لنظرية الذكاءات المتعددة، وهي النظرية التي تُعنى بتوزيع الأنشطة على المتعلمين وفقًا لذكائهم، فمن خلال وعي المعلم بهذه النظرية فإنه يوزع عليهم نشاطات التعلم من المشهد اللغوي بما يواءم ذكاءهم، وهنا يبرز المعلمون كفريق عمل يساند معلم اللغة العربية على النحو الذي يبينه الجدول ذو الرقم (١) على النحو التالي:

جدول 1 تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغ العربية

دور المعلم	المتعلمون في المشهد اللغوي وفق نظرية الذكاءات المتعددة
معلم اللغة يوظف: التعبير الوظيفي، الإلقاء..	المتعلمون اللغويون الأدبيون: يكتبون تقريرًا، أي يمارسون مهارات الكتابة، وهذا يُعد خرجًا لغويًّا يُمكن للمعلم أن يقيِّمه من خلال مسابقة أدبية، أو من خلال كتابة التقرير بوصفه تعبيرًا وظيفيًا.
معلم اللغة يوظَّف: مسرحية المشهد اللغوي.	المتعلمون الحركيون: يمكنهم تمثيل التعدد اللغوي والثقافي -إن وُجِد- في المشهد اللغوي من خلال مسرحية، أو تمثيلية، وهذا أمر مرغوب للطلاب، يجعلهم يتمثلون النتائج في صيغة خرْج لغوي مفهوم اكتسبوه حينما كانوا يتفاوضون حول معنى علامات المشهد اللغوي.. مع أقرانهم في مجموعات توثيق المشهد اللغوي.
معلم اللغة يوظف دعم المتعلمين	المعلمون الذاتيون: يوجههم المعلم إلى مشاهدة فيديوهات عن التعدد اللغوي، وكتابة تقرير عما شاهدوه!
معلم الرسم والفنون	المتعلمون البصريون: يعبرون عن نتائج تحليل المشهد اللغوي (التقرير نهائي) في صيغة خريطة ملونة أو مُجسَّم فني.. يعبرون فيه عن التعدد اللغوي والثقافي..
معلم الرياضيات يوظف: الرسم البياني	المتعلمون الرياضيون المنطقيون: يتحدثون عن البيانات التي وثقوها في صيغة رسوم بيانية وأرقام...
معلم الموسيقى يوظف الفنون السمعية	المتعلمون الموسيقيون: يمكنهم البحث عن أنشودة أو أغنية تعبر عن التعدد اللغوي أو الثقافي.. أو قد يؤدي المتعلمون أنشودة حول التعدد اللغوي... المشهد اللغوي.

السؤال الرابع: ما فوائد أنشطة التعلم من المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية وفقًا للإجراءات التعليمية المقترحة؟

أ. التعرّف على الثراء اللغوي وتنوعه، والعثور على المتناقضات اللغوية التي يقرأها المتعلمون أو يسمعونها أثناء التوثيق، أو أثناء مقابلتهم للفاعلين الاجتماعيين في المشهد اللغوي.

ب. يتأمَّل المتعلمون الأشكال اللغوية، والبراغماتية، والثقافية وغيرها عبر توثيق العلامة وتحليلها، وهذا لا يحدث في فصول تعليم اللغة التي يشيع فيها النصوص المصنوعة..

ج. يكتسب المتعلمون الوعي اللغوي، حينما يدركون اللغة المهيمنة، التي تُنسب لجماعة المتكلمين في المنطقة التي حللوا مشهدها اللغوي.

د. تُمثِّل أنشطة التعلم من المشهد اللغوي أحد أساليب التعلم الموجَّه ذاتيًا self-directed learning الذي يُنمَّى بالممارسة التأملية reflective practitioner، إذ يُدركون الأشكال اللغوية، والبراغماتية، والثقافية وغيرها من أشكال التحليل اللغوي.. وهذا ما يندر حدوثه في فصول تعليم اللغة.

هـ. تُحقِّق الأنشطة استقلالية المتعلمين الضعاف لغويًا والمتميزين لغويًا، فجميعهم يتعلم أثناء مقابلة الفاعلين الاجتماعيين الذين تستهدفهم العلامة في المشهد اللغوي، كما أنهم يتعلمون أثناء تفاوضهم حول معنى العلامة، وهذا يكسبهم ذخيرة لغوية تفوق ما يكتسبونه في النصوص اللغوية التقليدية المصنوعة.

و. يكتسب المتعلمون ذخيرة لغوية أثناء تفاوضهم حول معنى العلامة.

ز. يبني المتعلمون فجواتهم المعرفية بأنفسهم -أثناء ممارساتهم أنشطة التعلم من المشهد اللغوي من خلال الدعم Scaffolding الذي يقدمه المعلم لهم، وهذه التوجه التعليمي يتفق والنظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي (علي، 2016).

ح. يكتسب المتعلمون مدخلات لغوية مفهومة من خلال النصوص التي تتضمنها العلامة، والوثائق التي يقرؤونها -قراءة موسَّعة- وهذا توجُّه محمود تُطالب به اللسانيات اللغوية، ونظريات اكتساب اللغة.

ط. يُوسَّم التعلم من المشهد اللغوي بأنه تعلم ذو معنى -وفقًا لنظرية أوزوبل- لأن كل متعلم يعرف مسبقًا أنه سيقوم بنشاط لغوي أو فني يميل إليه، ومن ثم فهو يبذل قُصارى جهده ليعبِّر عن تعلمه من خلال التقرير النهائي الذي سيقدمه في نهاية التعلم من المشهد اللغوي.

السؤال الخامس: ما متطلبات تجويد دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة وتعلمها؟

تتعدد متطلبات تجويد دمج المشهد اللغوي، والتي يُمكن عرضها على النحو التالي:

1. مرونة الإدارة المتمثلة في:
   أ. الوعي بالأنشطة التعليمية، ومنها توثيق المشهد اللغوي.
   ب. القناعة بأهمية المشهد اللغوي في تعليم اللغة وتعلمها.
   ج. تقديم دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة.
   د. تقديم خدمات لوجيستية لمعلمي اللغة متمثلة في الموافقة على رحلة التعلم من المشهد اللغوي خارج الفصل.
   هـ. تآزر جهود العاملين في المؤسسة التعليمية لتنفيذ نشاط ميداني يتمثل في رصد المشهد اللغوي.
   و. مراسلة أولياء الأمور للموافقة على الرحلة العلمية.
   ز. متابعة نشاطات تعليم اللغة وتعلمها من المشهد اللغوي.
   ح. تسجيل نشاطات تعليم اللغة وتعلمها من المشهد اللغوي.
   ط. تعاون وحدة الحاسب الآلي مع معلمي اللغة العربية لتوثيق المشهد اللغوي الذي نفذه المتعلمون.
2. كفايات معلم اللغة:
   أ. متمكن من إدارة الصف في كافة إجراءات دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية.
   ب. مقتنع بأهمية دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية.
   ج. ذو اتجاه إيجابي نحو دمج المشهد اللغوي في فصول تعليم اللغة العربية.
   د. واعٍ بمضمون العلامة من حيث المضمون والنوع.
   هـ. واع بمضمون المشهد اللغوي ومكوناته، وأدوات توثيقه، وإجراءات توثيقه.
   و. قادر على التخطيط للعمل الميداني الذي تتطلبه نشاطات التعلم من المشهد اللغوي.
   ز. مُتمكِّن من توجيه المتعلمين نحو التعلم من المشهد اللغوي بأساليب تحفيزية متنوعة.

ح. ذو قدرة على توظيف التعلم النشط من خلال فِرق العمل وتوزيع المتعلمين على هذه الفِرَق.
ط. متمكِّن من أساليب الدعم Scaffolding المتباينة والمناسبة للمتعلمين في مواقف التعليم والتعلم من المشهد اللغوي.
ي. متمكن من توظيف نظريات التعليم والتعلم المناسبة لمستوى طلابه.
ك. يستثمر نشاطات التفاوض حول المعنى، وإستراتيجيات التغذية الراجعة.. لتحسين الأداء اللغوي لدى المتعلمين في مواقف التعليم والتعلم من المشهد اللغوي.

3. دور المعلم

يتمثل دور المُعلم فيما يلي:

أ. مُمارِسٌ تعليميٌّ، وداعمٌ تربويٌّ للمتعلمين في نشاطات المشهد اللغوي كافة.
ب. موظِّفٌ فعَّالٌ للمفاهيم اللسانية التي تُثري مواقف تعليم اللغة وتعلمها، ومن أبرز مفاهيم علم اللغة التطبيقي الذي يجب أن يوظفها المعلم في المشهد اللغوي ما يلي:

جدول 2دور المعلم من منظور اللسانيات التطبيقية في المشهد اللغوي

المفهوم اللساني	مضمونه
الدخل اللغوي المفهوم	يقصد به: كل ما يتعرض له متعلمو اللغة الثانية من لغة سواء أكان هذا التعرض داخل الفصل أو خارجه، ويَحدث هذا أثناء: • استماعهم لزملائهم أو لمعلمهم أثناء النقاشات أو الأنشطة التي تسبق توثيق المشهد اللغوي. • نقاشاتهم مع بعضهم البعض حول ما جمعوه من بيانات (علامات، مقابلات..). • حديثهم مع المارة أو أصحاب المحلات أثناء المقابلات. • قراءاتهم للنصوص الحقيقية المتمثلة في التقارير النظامية، والإحصاءات، والبيانات النظامية والتعميمات الرسمية.
الدخل اللغوي المنصب على المعنى	كل ما يتعرض له المتعلم أثناء النقاشات التي تحدث في فصول تعليم اللغة، في مرحلة إجراءات ما قبل تنفيذ تعلم اللغة وتعليمها من المشهد اللغوي، أي أثناء مناقشة المعلم لكيفية توثيق العلامات، وكيفية التغلب على المشكلات التي قد تواجههم أثناء التوثيق، أو جمع البيانات.
النقاش المُنصب على المعنى	يقوم المستمع بإشارات تشير إلى أن ما تلفظ به المتكلم غير واضح، ومن ثم يسعى كل منهما لحل هذه المشكلة الاستيعابية لغويًّا، أي أثناء حديث المتعلمين مع زملائهم في فرق العمل، أو أثناء حديثهم -في المقابلات- مع الفاعلين الاجتماعيين، وهذا يمنح المتعلم جودة في كفايته التداولية التي تُعنى بالنقاش المنصب على المعنى وليس على الشكل النحوي (أي الصحة النحوية في حالة الرفع و النصب و الجر..)، ولعل هذا يُمكِّن المتعلم من استعمال إستراتيجيات النقاش المنصب على المعنى كالتكرار، والتوكيد، والاستيضاح، والتحقق (الشويرخ، 1429هـ).
الكسب اللغوي الحصيلة اللغوية	هي ما يحتفظ به المتعلم من ألفاظ وتراكيب جديدة ومترادفات ومتضادات أثناء قراءة العلامات أو الوثائق، أو الاستماع للمشاركين في الموقف اللغوي المتعلق بالمشهد اللغوي.
الخرَج اللغوي المفهوم	اللغة الشفهية التي ينتجها المتعلم مما يجعل المتعلمين -المستمعين- ملاحظة فجواتهم اللغوية المتمثلة في الأخطاء اللغوية لديهم. أي إن الخرج اللغوي يمنح المتعلمين وظيفة التأمل اللغوي أثناء الاستماع لزملائهم المتحدثين، كما يُكسبهم بعض الإشارات الثقافية من خلال إيماءاتهم التي تُعبر عن استيعابهم لما يسمعون.

4. كفايات المتعلم:

أ. ذو خلفية نظرية عن العلامات، وأنواعها.
ب. ذو دافعية للتعلم من المشهد اللغوي.
ج. لديه قناعة بأن العلامات ذاتُ قيمة تعلِيمية تعلُّمِيَّة؛ لذا فهو يمتلك أدوات توثيق المشهد اللغوي.
د. ذو مبادأة في التحدث مع الآخرين أثناء مقابلة الفاعلين الاجتماعيين، وخاصة أصحاب المصلحة من العلامة.
هـ. متفاعل مع زملاء مجموعته والمجموعات الأخرى، أي إنه فعَّال في العمل الجماعي.
و. متمكن من آداب الحوار.
ز. لديه قدرة التفاوض حول المعنى أثناء نقاشه مع أفراد مجموعته حول العلامة.
ح. متفاعل مع الفاعلين الاجتماعيين سواء كانوا أصحاب المصلحة من العلامة أو الجمهور الذي تستهدفه العلامة.

ط. واعٍ بموهبته الأمر الذي يُحدد ذكاءه-وفقًا لنظرية الذكاءات المتعددة- وتوظيف هذا الذكاء في نشاطات المشهد اللغوي.

ي. متمكن من بعض مهارات الحاسوب.

5. تضمين إستراتيجية المشهد اللغوي في مقرر المناهج وطرق التدريس من خلال ما يلي:

أ. تضمين البُعد الفلسفي للمشهد اللغوي.

ب. تضمين البُعد الاجتماعي للمشهد اللغوي(علم الاجتماع التربوي).

ج. تضمين البُعد اللغوي (علم اللغة الاجتماعي).

د. تضمين البُعد الأيديولوجي (علم السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي).

هـ. تضمين مفهوم التعدد اللغوي في المناطق الحضرية من حيث أسباب نشأته، وأهميته..(علم اللغة التطبيقي).

و. تضمين علاقة الثقافة والهوية باللغة (الأنثروبولوجية اللغوية).

المراجع

1. بنطالب، علي. (2016). المشهد اللغوي والثقافي بالمغرب: رصد تاريخي ومحاولات في التدبير. أعمال الأيام الوطنية الثالثة والعشرين - تدبير المغاربة للاختلاف (الصفحات 151 - 169). الرباط - المغرب: الجمعية المغربية للبحث التاريخي. تاريخ الاسترداد 16 يوليو, 2019، من http://search.mandumah.com/Record/905774
2. الجلاموني، رشيد. (2014). اللغة والتنمية: في تحديات المشهد اللغوي ببلادنا. مجلة الفرقان، ع73. تاريخ الاسترداد 21 أغسطس, 2019، من search.mandumah.com/Record/598062
3. السوداني، حسن. (2015). حروب اللغات: العربية والمشهد اللغوي الكوني. مجلة الدوحة - وزارة الإعلام القطرية - قطر س9, ج98، الصفحات -134 138.
4. الشويرخ، صالح بن ناصر. (2017). قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية. الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية. تم الاسترداد من search.mandumah.com/Record/116347
5. الشويرخ، صالح بن ناصر. (1429هـ). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد الرابع، الصفحات 200 250-.
6. برهومة، عيسى عواد. (2006). التجليات الاجتماعية في المشهد اللغوي العربي من خلال «مجمع الأمثال» للميداني. في المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان النص بين التحليل والتأويل والتلقي - جامعة الأقصى - فلسطين (الصفحات 60-79). غزة، فلسطين: جامعة الأقصى، ج 1. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/507407
7. علي، أسامة زكي السيد. (2016). الإستراتيجيات التدريس التبادلي، سبل جديدة لتحسين استيعاب المقروء في فصول تعليم اللغة العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
8. علي، أسامة زكي السيد. (قيد التحكيم والنشر). المشهد اللغوي في البطحاء بالمملكة العربية السعودية.
9. فليح، أحمد. (2006). الأنظار اللغوية لدى ابن خلدون في مقدمته. مجلة جرش للبحوث والدراسات، مج 11, ع 1، الصفحات 9 - 28. تاريخ الاسترداد 18 مايو, 2019
10. ماركوس، فرانسيسكو مارين. (2014). المشاهد اللغوية من اليمن إلى سان أنطونيو، (ترجمة: محمد المدكوري المعطاوي، وإسراء كاظم جاسم الحسيني). مجلة هرمس - مركز جامعة القاهرة للغات والترجمة - مصر مج3، الصفحات 111 - 124. تاريخ الاسترداد 16 يناير, 2019، من search.mandumah.com/Record/71012
11. Malinowski, D. (2018). pening Spaces of Learning in the Linguistic. Language Learning in the Linguistic Landscape. Retrieved Feb. 10, 2019, from docs.google.com/document/d/1J6Zw55g5JukHe1OeLJPbfhw9kZLkwP6_K_8aMJ1PH.wQ/edit
12. Ruzait-, J. (2017). The linguistic landscape of tourism: Multilingual signs in Lithuanian and Polish resorts. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics,8(1) , pp. 197220-. doi:10.12697/jeful.2017.8.1.11
13. Valerio, L. G. (2018). Perspectives from the streets and the classrooms in the same 'hood: Linguistic

landscapes of sunset park brooklyn. Retrieved from proquest.com/docview/2030544574?accountid=142908

14. Gorter, D. (2018, April). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. Linguistics and Education,Volume 44, pp. 8185-. doi: 10.1016/j.linged.2017.10.001
15. Gorter, D. (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research , (Pre-final version of a chapter): In Martin Pütz &Neele Mundt, (eds). Expanding the Linguistic Landscape: Multilinguals, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource. Bristol.
16. Michael Chesnut, Vivian Lee and Jenne Schulte. (2013 , Sep). The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. English Teaching: Practice and Critique, Volume 12, Number 2, pp. 102120-.
17. Nash, L. j. (2016). linguistic landscape necessary. andscape Research,41:3, p. 381. doi:10.108001426397.2016.1152356/
18. Seals, Corinne A. (2018, Joune). Analyzing the linguistic landscape of mass-scale events. Linguistic Landscape. An international journal, Volume3, Number 3, pp. 267285-. doi:https://doi.org/10.1075/ll.17012.

إسْتراتيجياتُ تَعليمِ اللُّغةِ اتصاليًّا

د. سعيدة عمر محمد ثاني
كلية اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية – السودان
saeedaomar22@gmail.com

مستخلص الورقة:

شاءت حكمة الله أن يتفاوت البشر في قدراتهم وملكاتهم وأرزاقهم...الخ: {وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ}، وهذه التفاوتات بين البشر هي ما اصطلح عليها في الأدبيات التربوية بـ«الفروق الفردية»؛ لكل منا إمكاناته في التعلم، والتربية الجيدة هي التي تضع هذا في الاعتبار. وتزايدت الدعوة لذلك حتى صار المتعلم -وليس المعلم- محور الاهتمام، وصار التعلم -وليس التعليم- هو مناط الأمل وغاية التربية.

المدخل الاتصالي بشهادة الكثير من خبراء تعليم اللغات الأجنبية على رأس قائمة المداخل الحديثة في تعليم اللغات لغير أبنائها. ولهذا المدخل مفاهيم ونتائج وإستراتيجيات وأساليب تدريس وتقويم مختلفة.

تهدف هذه الورقة إلى مناقشة المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي، وبيان الفروق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية وتطبيقاتها في أساليب التدريس، كما تهدف إلى طرح مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة وبيان تطبيقاتها في تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل الاتصالي.

انتهجتُ المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الموضوعات.

تشتمل الورقة على محورين: المحور الأول: المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي، وتطبيقاتها، وأهميتها في أساليب التدريس.

أما المحور الثاني، فيتناول: أهم الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، وتطبيقاتها في تعليم اللغة اتصاليًّا.

ثم اختتمت الورقة بأهم النتائج:

1. هنالك مستجدات تطرأ في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ومن أهمها وأكثرها المدخل الاتصالي بمختلف طرقه وإستراتيجياته.
2. التركيز على التعلم وليس التعليم، وتحويل مجالات الاهتمام باعتباره الهدف الذي يُرتجى إلى المتعلم نفسه.

الكلمات المفتاحية:

إستراتيجيات – تعليم اللغة اتصاليًّا

مقدمة:

إن التواصل اللغوي هو العمود الفقري لحياة الإنسان؛ إذ لا يمكن تصور إنسان دون تواصل، بل إن بعض الدراسات تؤكد أن الإنسان يتواصل منذ أن يكون جنينًا في بطن أمه، حيث يتفاعل مع الأصوات التي يسمعها من الخارج، كما أن التواصل أساس للوجود الإنساني، فكذاك لا سبيل لتنمية الإنسان وتقدمه إلا به، فهو السبيل إلى رقي الإنسان وتقدمه وتطوره.

مشكلة الورقة: تتمثل مشكلة الورقة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما أهم الأسس والإستراتيجيات لتعليم اللغة العربية اتصاليًّا؟

أهداف الورقة:

1. التعريف بالمفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي وبيان الفروق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية.
2. الكشف عن إستراتيجيات تعليم اللغة اتصاليًّا.

المحور الأول: المفاهيم الأساسية للمدخل الاتصالي:

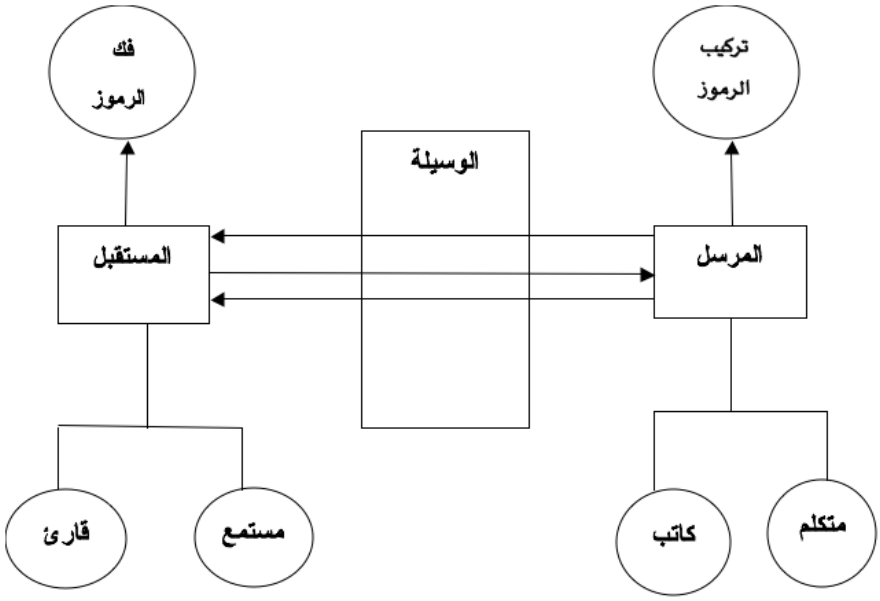
أولًا: نموذج الاتصال:

من المفاهيم التي تمثل محور المدخل الاتصالي: مفهوم الاتصال ذاته، ويتوقف الفهم الدقيق للمدخل الاتصالي على تحديد مفهوم الاتصال، وتوضيح المقومات التي يستند إليها، بل ومناقشة عملية الاتصال نفسها؛ ذلك أن مفهوم الاتصال قدمت له تعريفات كثيرة تكاد تتباعد في أشياء إلا أنها تدور في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال.

كيف تتم عملية الاتصال؟

لننظر في نموذج الاتصال التالي الذي وضعه الدكتور حسين الطوبجي [1]

شكل (1)
نموذج الاتصال



ماذا نفهم من هذا النموذج؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات، منها ما هو ذهني، ومنها ما هو عضلي. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره، فتتكون الفكرة في ذهنه ويضمها إلى غيرها؛ ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إما لإعلام الآخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم، أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره. ضم الأفكار إلى بعضها يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها. ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي -مثل: النَّبْر والتنغيم- ما يعبر عما يقصده. كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونُها (وهو الأفكار)، أو من حيث شكلها (أي طريقة الأداء اللغوي)، وهي المرحلة التي تسمى بـ«تركيب الرموز».

ثانيًا: مفهوم الاتصال:

يتفق الدكتور حسين حمدي الطوبجي مع هذا التعريف؛ إذ يقول: إن الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعًا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر؛ وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها؛ مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.

ويتسع هذا التعريف في دائرة معارف كولير الأمريكية؛ إذ تعتبر الاتصالَ هو: نقل المعارف من شخص لشخص، أو مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظرة لأخرى. وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات؛ مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطبول، وقد يكون أصواتًا من طيور، بل قد تكون في شكل ضربات يقوم بها حيوان السمر في الماء بذيله حين يحس بخطر قادم. أما من حيث صورة الاتصال، فقد تكون مرئيةً مشاهدة مثل الكتابة والصور والإشارات والإعلام والملصقات، بل قد تكون في رقصة نحل العسل، يشير بها للنحل الآخر أن هناك مصدرًا للغذاء، وقد يكون الاتصال -أخيرًا- يتطلب لإتمامه استخدام حواس أخرى.

مكونات الاتصال:

الاتصال -كما سبق القول- عمليةٌ مركبة تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة، تدور بين مكونات أربعة هي: رسالة، ومُرسِل، ووسيلة، ومستقبل.

الرسالة: ويقصد بها المحتوى الذي يودُّ المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفًا مِن ورائه التأثيرَ عليهم، ولكل رسالة مضمون هو: عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها، وشكلٌ وهو: عبارة عن الرموز اللغوية التي يتم التعبير بها.

المرسِل: هو مصدر الرسالة، وهو الطرف الأول في عملية الاتصال والذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه. والمرسل هنا قد يكون فردًا أو مجموعة أفراد، بل قد يكون إنسانًا، وقد يكون آلة مع اختلاف بينهما.

الوسيلة: ويقصد بها الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة، وتتنوع الوسائل ما بين الصوت العادي عند الاتصال المباشر، إلى الكتاب، إلى الخرائط والرسوم والسجلات وأجهزة الإعلام من مذياع، إلى تلفاز، إلى حاسب آلي (كمبيوتر) إلى غير ذلك من أدوات. والوسيلة ليست ذات شأن بسيط في إتمام عملية الاتصال، إنها قد تساعد عليها، وقد تعوقها، بل بعض الخبراء وصل إلى درجة المزج بين الرسالة والوسيلة؛ فيقولون: إن أداة الاتصال هي الرسالة.

المستقبل: ويقصد به الجهة التي تنتهي إليها الرسالة، وقد تكون فردًا، أو مجموعة أفراد، وهي التي تتولى فك رموز الرسالة وتفسيرها متخذة بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها، ويتوقف تفسير هذه الرموز على عدة رموز تعرضها بعد ذلك.

مقومات عملية الاتصال:

في ضوء العرض السابق لمكونات عملية الاتصال نستطيع أن نقف على المقومات التي تساعد على إكمال هذه العملية. والمقصود بالمقومات هنا: مجموعة الشروط التي يعتبر توفرها أساسًا لنجاح عملية الاتصال.

أ. من حيث الرسالة: تتم عملية الاتصال لو توفرت في الرسالة عدة خصائص منها:
1. الترتيب المنطقي للأفكار.
2. دقة المفردات والعبارات في التعبير عن الأفكار.
3. بساطة التراكيب اللغوية.
4. قلة الرموز والتجريدات.
5. مناسبة حجمها، فلا هي بالطويلة المملة، ولا بالقصيرة المخلة.

ب. من حيث المرسل: تتم عملية الاتصال لو توفرت في المرسل عدة خصائص منها:
1. وضوح الفكرة في ذهنه.
2. عمق خبرته بالموضوع الذي يعالجه.
3. تنوع طريقته في عرض الأفكار.
4. قدرته في اختيار الألفاظ المناسبة.
5. وضوح صوته عند الحديث.

ج. من حيث الوسيلة: تتم عملية الاتصال لو توفرت في الوسيلة عدة خصائص منها:
1. دقتها في نقل الأصوات (بالنسبة للحديث).
2. عدم وجود مؤثرات جانبية تشوش على الحديث.
3. وضوح الطباعة.
4. دقة الطباعة وقلة الأخطاء المطبعية.
5. جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

د. من حيث المستقبل: تتم عملية الاتصال لو توفرت في المستقبل عدة خصائص منه:
1. سلامة حواسه في استقبال الرسالة (الأذن والعين).
2. قدرته على فك الرموز التي وصلت إليه.

ثالثًا: مفهوم المدخل التواصلي.

من أسماء المدخل التواصلي: المدخل التواصلي، المدخل الاتصالي، تعليم اللغة اتصاليًّا.

تعريف المدخل التواصلي: الاتصال عبارة عن: عملية تبادل (نقل واستقبال) أية معلومة أو خبرة بين طرفين (أو أكثر) لتحقيق التفاهم بينهما. تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير وتبادل الأفكار، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والاتجاهات... بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة، سواء كانت منظورة أم غير منظورة.

ويعرف أيضًا بأنه: مدخل تدريسي يركز على صقل الكفايات اللغوية التواصلية لدى الطلاب، وتصميم وتطبيق إجراءات تدريس المهارات اللغوية الأربع على نحو يخدم التواصل باللغة في المواقف التواصلية.

نشأة المدخل الاتصالي:

لم يكن تعلم اللغة وتعليمها لأغراض الاتصال وليدَ هذا العصر؛ فقبل ألف عام عرف (ابن جني) اللغة بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، أي أنها وسيلة اتصال وتفاهم.

ويرجع (هووات) الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر، حين كتب (جون لوك) عن تعلم اللغة قائلا: (يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم اللغة. ومن أجل هذا السبب فإن الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلم اللغة إنما يتم بالمحادثة، وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل مناسب وطبيعي).

وقد ترددتْ منذ القدم مصطلحاتٌ مثل: الاتصال، والأسلوب الأصلي أو الحقيقي، والمحادثة والتعلم الطبيعي...، وهذه المصطلحات هي الأكثر شيوعًا في المدخل الاتصالي في وقتنا الراهن... وفي عام 1864م بالتحديد جذبت طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي انتباه المعلمين المهاجرين إلى أمريكا، وقد اتخذت هذه الطرق -كما يقرر هووات- عدة أسماء، أهمها: الطرق الطبيعية، وطريقة المحادثة، والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي. ومع تعدد أسماء هذه الطرق واختلاف أساليبها وإجراءات التدريس فيها، إلا أن الفلسفة الكامنة وراءها تكاد تكون واحدة وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي.

أهداف المدخل الاتصالي[6]:

1. الإيمان بأن الوظيفة الأساسية للغة هي تحقق الاتصال بمعناه الشامل، الذي لا يقتصر على الاتصال الشفهي والتفاهم المحدود بين متحدث وسامع، وإنما هو وسيلة للتفاهم بين الأفراد والأمم والشعوب، ووسيلة لنقل المعرفة من أمة إلى أخرى، ومن جيل إلى جيل داخل الأمة الواحدة.
2. الهدف من تعليم اللغة هو بناء الكفاية الاتصالية لدى المتعلم بجوانبها الأربعة: (الكفاية النحوية، وكفاية الخطاب، والكفاية اللغوية الاجتماعية، والكفاية الإستراتيجية) في ضوء المفهوم الشامل للاتصال، وأن ملاحظة سلوك المتعلم أو التحكم في العوامل الخارجية المحيطة به، من بيئة ومعلمين ومناهج تعليمية لا تكفي وحدها لبناء هذه الكفاية(7).
3. إن تعلم اللغة الأجنبية ليس سلوكًا شكليًا آليًا يبنى من خلال التقليد والحفظ، ويعتمد على المثير والاستجابة أو الثواب والعقاب، وإنما هو مجموعة من العمليات العقلية المعرفية المعقدة التي تتداخل فيها العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية مع المؤثرات الخارجية، وأن السلوك الخارجي للمتعلم أحد سماتها الظاهرة فقط.
4. بناء أساس لغوي إبداعي لدى المتعلم ينطلق منه إلى توليد عبارات وتراكيب صحيحة لغويًا ومقبولة اجتماعيًا بناءً على ما تعلمه من قواعد والابتعاد به عن الرتابة، وحفظ الحوارات وتقليد الأنماط.

5. الاهتمام بالقواعد الوظيفية بوصفها الهيكل البنائي للغة وتقديمها للدارسين بأساليب مباشرة أحيانًا وغير مباشرة أحيانًا أخرى.
6. الاهتمام بالطلاقة اللغوية بدلًا من الدقة الشكلية، وتشجع محاولات الطلاب الاتصالية وإن كانت متعثرة أو خاطئة(9).
7. الاهتمام بالمعنى الذي هو هدف العملية التعليمية وأساس الاتصال من غير إغفال للشكل اللغوي.
8. الاعتماد على الوظائف اللغوية في الحياة وربطها بأهداف المنهج بدلًا من تقديم قواعد اللغة بطريقة متدرجة تدريجا شكليًا كما كان يحدث في الطريقة السمعية الشفوية.

1. حاجة الدارسين الاتصالية وخلفياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية هي التي تحدد أسلوب التدرج في اختيار محتوى المواد اللغوية، وتنظيمه، وتقديمه، فالمتعلم هو أساس العملية التعليمية؛ لهذا ينبغي أن تبنى المناهج والخطط والمقررات وفق حاجاته ورغباته وأهدافه، وأن تكون المواقف اللغوية والأنشطة المصاحبة لها مما يرغبه المتعلم ويستطيع المشاركة فيه، من غير إغفال للأهداف العامة للبرنامج.
2. تقدم اللغة الهدف بطريقة دائرية لا خطية، فتستغل جميع القنوات المتاحة والأنشطة المفيدة، ولا يقيد المتعلم بالسير على خط مستقيم واحد. وهذا يعني عدم التقيد بنمط واحد لتدريس اللغة الهدف، بل البحث عن أي وسيلة تؤدي إلى الفهم الحقيقي والاستعمال السليم لها، ولو أدى ذلك إلى الخروج عن المنهج المحدد أو الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين [11].
3. أن التعلم مسألة تفاوض وتفاعل بين أطراف المنهج وعناصره؛ بين معلم ومتعلم آخر، وبين متعلم وكتاب.
4. الاهتمام بالمهارات الأربع وتنميتها في وقت واحد وبشكل متكامل، فلا تقدم مهارة على غيرها من المهارات إلا لأسباب ظاهرة تخدم العملية الاتصالية.
5. الاهتمام بالأنشطة الصفية وتحويل الفصل الدراسي إلى بيئة اتصالية شبيهة بالبيئة الطبيعية العامة للغة الهدف وتوجيه الدارسين إلى الاستفادة من الأنشطة خارج الفصل.
6. الاهتمام بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية مع تحري الدقة في اختيار الوسيلة والتأكد من ضرورتها للمادة المقررة وعلاقتها بها.
7. تعليم اللغة عن طريق المواقف اللغوية الحقيقية بأسلوب طبيعي حي يمثل ثقافة اللغة الهدف بعد تحليل هذه المواقف تحليلًا علميًا دقيقًا والابتعاد عن تقديم المواقف التقليدية المصنوعة المتبعة في الطرائق الأخرى وبخاصة الطريقة السمعية الشفوية.
8. الاهتمام بالتعليم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب في حجرة الدرس إلى مجموعات تتنافس فيما بينها في حل مشكلة أو مناقشة قضية(12).

الفرق بين الكفاية اللغوية والاتصالية:

ولعل من المناسب الآن توضيح الفرق بين الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية، نرى أن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واعٍ به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة.

ويستعرض (جينج هن أهن) الفروق بين الكفاية اللغوية والاتصالية من خلال عدة زوايا نجملها فيما يلي:

1. من حيث نوع المعرفة: تشتمل الكفاية على المعرفة الضمنية أو الكامنة الخاصة بالتراكيب اللغوية، بينما تشتمل الكفاية الاتصالية على المعرفة الضمنية، أو الكامنة الخاصة باستعمال اللغة في مواقف اجتماعية وثقافية.
2. من حيث القواعد الحاكمة: الكفاية اللغوية تحكمها قواعد معينة، وهي القواعد اللغوية بينما تحكم الكفاية الاتصالية قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتنظيمات الاجتماعية، والضوابط الثقافية.
3. من حيث إنتاج اللغة: إن الكفاية اللغوية تزود الدارس بإمكانات التعميم لعدد غير محدود من الجمل، بينما تزود الكفاية الاتصالية الدارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الاتصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الاجتماعية.
4. من حيث النحو: تهتم الكفاية اللغوية بالنسبة للنحو بمدى التزام الجمل بالقواعد النحوية المحددة. والشكل النحوي للجملة: هو ما تختص به الكفاية اللغوية. بينما تختص الكفاية الاتصالية بمدى مناسبة الجمل لسياقات محددة. والجانب الاجتماعي: هو ما يشغل الكفاية الاتصالية وليس مجرد البنية النحوية للجمل.

5. من حيث اكتساب اللغة: يستند اكتساب الكفاية اللغوية على عوامل وراثية فطرية بينما تستند الكفاية الاتصالية إلى عوامل ثقافية يواجهها الفرد خلال تعلمه.
6. من حيث الأداء: لا تنعكس الكفاية اللغوية بدقة على الأداء اللغوي؛ لأن الأداء اللغوي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الجانب اللغوي بما في ذلك الكفاية الاتصالية. كما نجد الكفاية الاتصالية لا تنعكس أيضًا بدقة على الأداء الاتصالي؛ وذلك لأن الأداء الاتصالي يتأثر أيضًا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاتصال نفسه؛ مثل القلق.
7. من حيث البنية: تتكون الكفاية اللغوية من بنية سطحية، وبنية متعمقة، بالإضافة إلى القواعد التحويلية، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاتصالية؛ حيث لم تقطع الدراسات بمثل هذا الشي حتى الآن(13).

المحور الثاني: أهم إستراتيجيات تعليم اللغة اتصاليًا.

أولًا: التعليم الإفرادي: [14]

مفهومه: يعرفه أحد الباحثين بأنه: نظام تعليمي يتم فيه تفصيل الموقف التعليمي وفقًا لحاجات التعلم لدى الفرد، وتبعًا لخصائصه، وهو يهتم أساسًا بثلاثة متغيرات هي:

الأهداف: ويتم تحديدها على أساس حاجات المتعلم ورغباته وطموحاته ومهاراته ودوافعه، أما المتغير الثاني، وهو عادات الدرس: فيتطلب توافر شرطين تعليمين هما: تشخيص المتعلم ووجود مجموعة متنوعة من المواد والمعينات التعليمية، أما المتغير الثالث وهو الوقت: فلا بد له من أن يتسم بالمرونة.

في حين ترى دراسة أخرى أن التدريس الفردي: أسلوب في التدريس يهتم بالفرد، ويركز عليه كوحدة مستقلة لها متطلبات معينة وميول خاصة واتجاهات محددة تختلف في مجموعها عن ميول واتجاهات الفرد الآخر، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم المادة الدراسية في صورة وحدات متسلسلة منطقيًا ومرتبه حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلم؛ حيث يتعلم التلاميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه كل حسب سرعته وقدرته الخاصة حتى يصل في النهاية إلى المستوى المرغوب فيه للتمكن من المادة الدراسية.

وترى دراسة أخرى أنه: التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حده، ويتخذ صورًا متعددة؛ فمن المعلمين من يقوم بإعطاء عدد مختلف من الأسئلة لكل طالب حسب حالته، ومنهم من يقوم بتطويع طريقته في التدريس لتناسب بعض التلاميذ في الفصل، فبجانب التدريس للأعداد الكبيرة أو المتوسطة يقومون بالتدريس لكل تلميذ (أحيانًا).

خصائص التعليم الإفرادي:

ومن هذه التعريفات كلها يمكن الخروج بما يلي:

1. تعد حاجات الطالب وميوله واهتماماته المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، ومن ثم تأخذ طريقها في مختلف مراحل هذه العملية بدءًا من تحديد المنطلقات والفلسفات والرؤى والأهداف إلى التقويم.
2. تنوع طرق التدريس فلا توجد في إستراتيجيات التعليم الإفرادي طريقة واحدة مثلى تصلح لجميع الطلاب في جميع المراحل تحت نفس الظروف.
3. تعدد المواد التعليمية المطروحة حتى يتناسب كل منها مع جمهور معين ذي خصائص معينة.
4. المعلم في التعليم الإفرادي موجه للعملية التعليمية، وليس محور العمل فيه، وتقاس كفاءته بمدى قدرته على استثارة الطالب للتعليم، وقدرته على معرفة حاجاته وأساليب تنميتها، وكذلك أسلوب التعلم المناسب له وكيفية مواجهته، فضلًا عن دوره في تشخيص مواطن الضعف لدى بطيء التعلم أو الوقوف على الصعوبات التي تواجه طلابه.
5. إن التعليم الإفرادي يعتمد على تنظيم المادة الدراسية في صورة وحدات مرتبطة منطقيًّا؛ حيث يسير الطالب في التعليم حسب سرعته وقدراته الخاصة تحت إشراف وتوجيه المعلم.
6. إن عملية التفريد في أي نظم عملية نسبية. فهناك أنظمة على درجة عالية من التفريد كما أن هناك أنظمة أخرى على درجة منخفضة.
7. يتفق التعليم الإفرادي مع التعلم الذاتي في أن التدريس به يوجه للفرد أصلًا وليس للأعداد الكبيرة أو المتوسطة، وفيه يقوم التلميذ بدور كبير في الحصول على المعرفة بصورة إيجابية، ويختلف التعلم الذاتي عن التعليم الإفرادي في درجة الحرية التي يسعى لتحقيقها لنفسه وأسلوب التعلم ووسائله، وكذلك الدور الذي يقوم به المدرس في وضع البرامج المحكمة لذلك.

ثانيًا: التعلم الذاتي: [15]

مفهومه: يعرف التعلم الذاتي بأنه العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في استخدام المواد والأجهزة والمواقف التعليمية. وتوجد تعريفات عديدة للتعلم الذاتي، وتتفق كلها على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية كما أنه يقوم بتعليم نفسه بنفسه، ويختار طريقة دراسته، ويتقدم فيها وفقًا لقدرته وسرعته الذاتية.

وهناك من يعرف التعلم الذاتي بأنه أحد أساليب التعلم التي يستخدمها المتعلم نفسه ودون مساعدة أحد، سواء كانت كتبًا خاصة، أو مبرمجة، أو آلات تعليمية مصممة لأداء دور تعليمي (كما يحدث في التعليم المبرمج)، أو يستخدم فيها المتعلم وسائل تصله عن طريق البريد أو وسائل النشر المختلفة (كما يحدث في التعليم بالمراسلة)، ويستخدم فيها المتعلم تكنولوجيا الاتصال الجماهيري، فيستمع ويرى برامج متخصصة تبث من خلال الإذاعة والتلفزيون... وما شابه ذلك. ويتفق التعريف السابق مع تعريف آخر للتعلم الذاتي مؤداه أنه العملية المستمرة التي يكتسب بها أي فرد اتجاهات وقيمًا ومهارات ومعلومات من الخبرة اليومية، ومن المؤثرات والمصادر التعليمية في بيئته، كالأسرة والخبرة، ومن العمل واللعب، ومن السوق والمكتبة، ووسائل الاتصال الجماهيري وما شابه ذلك.

كما ينبغي الإشارة إلى أنه نوع من أنواع التعلم الإفرادي؛ لذلك يطلق عليه البعض مصطلح (التعلم الذاتي الفردي).

خصائص المتعلم ذاتيًا:

يتميز الطالب الذي يحسن توظيف إستراتيجية التعلم الذاتي بأن لديه:

1. القدرة على إدراك ما هو مناسب له ومهم، والحساسية لمعرفة ما هو ضرورة لتعلمه.
2. القدرة على تحديد المشكلة التي تواجهه، والعمل على حلها، والنظر إليها كتحديات وليست عقبات.
3. الوعي بمصادر المعلومات والقدرة على استخدامها.
4. المرونة في النظر إلى الأشياء، واتباع طرق غير تقليدية لعملها.
5. الاستقلال في التفكير (لا يجب أن يخبره المعلم ماذا يفعل).
6. المهارة في اتباع التعليمات والقواعد بمرونة.
7. إدراك مسؤولية التعلم وتقبلها.
8. حب الاستطلاع والسعي دائمًا؛ نحو الجديد، والانفتاح على الخبرات المختلفة.
9. المبادأة بالنفس في عمل الأشياء وأخذ المبادرة.
10. المثابرة والطاقة المرتفعة للعمل.
11. الدافعية الذاتية.

ثالثًا: التعلم عن بعد:

مفهومه: يتلخص التعلم عن بعد في كونه عمليات تنظيميةً ومستجدة تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية، تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة.

أهداف التعلم عن بعد:

تتلخص أهداف التعلم عن بعد فيما يلي:

1. توفير فرص التعليم والتدريب للراغبين والقادرين من الفئات التي فاتها الالتحاق بمؤسسات ومعاهد التعليم الضمني التقليدي لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو جغرافية أو غير ذلك.
2. الإسهام في إعداد المواطن المثقف الذي يهتم بقضايا أمته ويواجه تحديات الهيمنة الأجنبية على موارد ومقدرات الأمة العربية الإسلامية.
3. توفير فرص التعليم والتدريب أثناء الخدمة للفئات المنخرطة فعلًا في سوق العمل في الدول العربية.
4. تقليل أعداد الدارسين العرب الذين يلتحقون بمؤسسات ومعاهد التعليم الضمني الأجنبية نتيجة لعدم قبولهم بمعاهد التعليم الضمني القريبة في بلادهم بسبب تدني مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في المرحلة الثانوية.

5. الإسهام في إعداد المواطن الذي يمتلك المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المناسبة التي تمكن من العمل بصورة مستقلة، أو ضمن فرق عمل مشتركة في حل مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.
6. توفير البرامج التعليمية التي تلبي متطلبات سوق العمل وخطط التنمية المستدامة في الدول العربية على أسس علمية مدروسة.
7. مشاركة مؤسسات العمل الأهلية في عملية التعليم استكمالًا لدور الدولة واستنهاضًا لها والتي أوشكت أن تضيع في خضم احتكار الدولة لعملية التعليم.
8. تأكيد الهوية الحضارية للأمة ومواجهة العولمة، وذلك من خلال تقديم النموذج الحضاري الإسلامي المستنير بصورة عملية في برامج التعلم عن بعد.

رابعًا: التعلم التعاوني [17]:

مفهومه: لعل مفهوم التعلم التعاوني كغيره من المفاهيم التربوية يحتاج إلى تحديد؛ حتى يسهل التواصل بين العاملين في ميدان طرائق التدريس. فالتعلم التعاوني كما تشير بعض الدراسات هو: الأسلوب الذي يستخدمه الطالب لتحقيق أهدافه الفردية، وذلك بالعمل المشترك مع زملائه لتحقيق أهدافهم، بحيث تكون العلاقة بين تحقيق أهدافه وأهداف زملائه علاقة موجبة. بينما تعرفه دراسة أخرى بأنه: أسلوب يتعلم فيه الطالب في مجموعات صغيرة يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين تلميذين (2) و(6) تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم بعضًا وتحدد وظيفة المعلم في مراقبة المجموعات وتوجيهها وإرشادها.

وفي ضوء التعريفات السابقة نستخلص الصفات الآتية للمتعلم التعاوني:

1. يتعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين تلميذين و6 تلاميذ.
2. تتكون كل مجموعة من تلاميذ مختلفي الاستعدادات والقدرات.
3. يسعى أفراد كل مجموعة نحو تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مشتركة.
4. يعتمد أفراد المجموعة على بعضهم بعضًا اعتمادًا إيجابيًّا لتحقق أهدافهم المشتركة.
5. يتفاعل أعضاء المجموعة وجهًا لوجه، ويساعد بعضهم بعضًا.
6. يكون كل عضو في المجموعة مسؤولًا عن تعلمه وتعلم زملائه في المجموعة.

وفيما يلي حديث تفصيلي عن مزايا التعلم التعاوني وسلبياته.

المميزات:

1. تنمو المهارات الاجتماعية للتلاميذ من خلال التفاعل بين أفراد المجموعة مثل مهارات التواصل والاستماع، حل الخلافات، قبول الرأي الآخر...إلخ.
2. يرتفع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ، ومن ثم يمكن أن يعبروا عن أفكارهم وآرائهم ويتلقون تغذية راجعة من زملائهم.
3. ترتفع ثقة التلميذ بنفسه عندما يجد أن أعضاء مجموعته لهم نفس الاهتمامات.
4. يعزز التعلم التعاوني تعلم الأقران، فوجود التلاميذ معًا في مجموعات يزيد من ديناميكية الجماعة بصورة مقصودة، ويقلل من اعتماد التلاميذ على شرح المعلم.

السلبيات:

1. عدم توافر مواد المنهج المناسبة للتعلم في مجموعات صغيرة، فكثير من المناهج الدراسية مصممة لتعليم الأعداد الكبيرة، أو للتعليم الإفرادي.
2. عدم إكمال التلاميذ للعمل الموكل إليهم، وهو ما قد يحدث في بعض الأحيان؛ إما لعدم توفر الوقت الكافي، أو أن المعلم لم يتدخل في الوقت المناسب لمساعدة التلاميذ.
3. الشك في قيمة تحديد أدوار معينة للتلاميذ؛ ذلك أن هذه الأدوار كثيرًا ما تكون ظاهرية، أو أن بعض التلاميذ لا يلتزمون بالأدوار المحددة لهم.
4. سلبية بعض التلاميذ، فبعض التلاميذ لا يشتركون في العمل بالقدر المطلوب.
5. محاولة بعض التلاميذ مضايقة زملائهم، وخاصة رؤساء المجموعات، وذلك بعيدًا عن رقابة المعلم.
6. محاولة بعض أعضاء المجموعات النيل من عمل المجموعات الأخرى.

خامسًا: التدريس التبادلي[18]:

مفهومه: يقصد بالتدريس التبادلي نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلمين والطلاب فيما يخص نصًّا قرائيًّا معينًّا. وفي هذا النشاط يلعب كل منهم (المعلمون والطلاب) دوره على افتراض قيادة المعلم للمناقشة.

وقد يختلط هذا المفهوم بإستراتيجية التدريس عن طريق طرح الأسئلة، وهي الإستراتيجية التقليدية في الأدبيات التربوية والخلاف بين المفهومين أو الإستراتيجيتين كبير. صحيح أن المعلم يقود زمام المناقشة في التدريس التبادلي، لكن هذه الإستراتيجية تفسح المجال للطالب؛ لأن يقود النقاش الجماعي والحوار مع زملائه كفريق؛ من أجل إثراء النص ذاته عند مستوى معرفي معين يتناسب مع إدراك الطلاب. إن تبادل الأفكار بين المعلم والطلاب، وبين الطالب قائد المجموعة وبين المجموعة، ثم بين أفراد المجموعة بعضهم وبعض هو محور التدريس التبادلي.

إستراتيجيات التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي يأخذ شكل إستراتيجيات يوظفها المعلم في شكل متتال تسلم منها للأخرى. وتكاد تجمع الأدبيات التربوية في هذا المجال على أن هذه الإستراتيجيات أربع هي: التلخيص، توليد الأسئلة، الاستيضاح، التنبؤ. إن كان البعض يضيف إليها إستراتيجية خامسة هي القراءة، ويضيف آخرون إستراتيجية التمثيل أو تكوين رؤساء. وفيما يلي عرض لكل منها:

1. التلخيص: ويقصد به قيام الطالب بإعادة صياغة ما درسه موجزًا إياه وبلغته الخاصة. وهذا يدربه على تمثل المادة وتكثيفها والتمكن من اختيار أهم ما ورد بها من أفكار، وتحقيق التكامل بينها وبين ما سبق من أفكار. وقد يبدأ الطلاب بتلخيص جملة طويلة في كلمة مثلًا أو كلمتين، ثم تلخيص فقرة تتدرج في الطول، ثم تلخيص النص كله. وأخيرًا فإن التلخيص يساعد على تجميع الأفكار السابقة وتذكرها؛ تمهيدًا لاستقبال أفكار أخرى جديدة في فقرات أو نصوص قادمة.
2. توليد الأسئلة: ويقصد به قيام الطالب بطرح عدد من الأسئلة التي يشتقها من النص المُتلقَّى. ومن أجل ذلك يلزم الطلاب أن يحددوا أولًا نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص حتى تطرح الأسئلة حولها. مما يعني تنمية قدراتهم على التمييز بين ما هو أساسي يسأل عنه وما هو ثانوي لا يؤثر كثيرًا في تلقي النص، وطرح الأسئلة ليس مسألة سهلة؛ فإن طرح سؤال جيد يعني فهمًا جيدًا للمادة؛ تمثلًا لها وقدرةً على استثارة الآخرين للإجابة، وجدير بالذكر أن الطلاب عندما يصوغون أسئلتهم يتولون بأنفسهم مراجعتها والتأكد من قدرتها على جمع المعلومات المطلوبة سواء من حيث أفكارُها أو عددُها أو صياغتُها. وتدعم هذه الخطوة سابقتها التلخيص، وتأخذ بيد الطالب خطوةً للأمام نحو فهم النص. وتوليد الأسئلة هنا عملية مرنة ترتبط بالهدف الذي يتوخاه المعلم أو المنهج والمهارات المطلوب تنميتها، فالقراءة مثلا لها مستويات كثيرة؛ هناك ما يسمى بـ«قراءة السطور»، وهناك «قراءة ما بين السطور»، وهناك «قراءة ما وراء السطور»، هنالك مراحل في القراءة تبدأ بالتعرف، ثم الفهم، ثم النقد، ثم التفاعل والتطبيق... وهكذا.
3. الاستيضاح: ويقصد به تلك العملية التي يستجلي بها الطلاب أفكارًا معينة من النص أو قضايا معينة أو توضيحَ كلماتٍ صعبة أو مفاهيمَ مجردةً يصعب إدراكها من الطلاب. وفي هذه العملية يحاول الطلاب الوقوف على أسباب صعوبة فهم النص. وبلغة اصطلاحية يحاولون تحديد أسباب تدني انقرائية النص. كأن تكون به كلمات صعبة أو جديدة، أو مفاهيم مجردة كما قلنا أو معادلات أو معلومات ناقصة... وغيرها. ومثل هذه الأسباب تدفع الطلاب بالطبع لمزيد من القراءة والانطلاق فيها، أو التوقف لطرح أسئلة جديدة يستوضح بها الطلاب قضايا أخرى، وتفيد عملية الاستيضاح هذه الطلاب ذوي الصعوبات في تعلم اللغة أو فهم نصوصها. ومستويات القراءة -كما سبق القول- متعددة وتتدرج من قراءة السطور إلى ما بين السطور إلى ما وراءها. ويتفاوت الطلاب بالطبع في مسألة التعامل مع النص والمستوى الذي يصلون إليه. وعملية الاستيضاح تساعد بلا شك هذا الصنف من الطلاب ممن لا يتجاوز قراءة السطور أو مجرد فك الخط كما نقول.
4. التنبؤ: يقصد به تخمين تربوي يعبر به الطالب عن توقعاته لما يقوله المؤلف من خلال النص. إنه جسر بين ما يعرفه الطالب الآن من النص وما يمكن أن يقوله المؤلف في النص كلما خطى في قراءته خطوات معينة. وتعد هذه الفروض بعد ذلك بمثابة هدف يسعى الطالب لتحقيقه، سواء بتأكيد الفروض أو رفضها.... ويعد التنبؤ أيضا إستراتيجية تساعد الطالب على فهم بنية اللغة وما تحمله من دلالات، فقراءة عنوان النص والعناوين الرئيسة والفرعية والإحالات والإشارات وغيرها.. كل هذا يمكن أن يعد مؤشرات يستطيع الطالب من خلال فهمها توقعَ ما يرد في النص، وتكمن

مهـارة الطـلاب في هـذه العمليـة في اسـترجاع مـا لديهـم مـن معلومـات سـابقة بالنـص وربطهـا بمـا يَجِـدُّ أمامهـم مـن معلومـات جيـدة في هـذا النـص، وكذلـك في قدرتهـم عـلى التقويـم الناقـد لأفـكار المؤلـف، فضـلًا عـن اسـتثارة خيالهـم.

خطوات التدريس:

تمر عملية التدريس التبادلي بخطوات نجملها فيما يلي:

1. خـلال المرحلـة الأولى للاتصـال بالنـص يتـولى المعلـم مسـؤولية تقديـم سـؤال بذكـر العنـوان، ويطلـب مـن الطـلاب التنبـؤ بما يمكـن أن يكـون تحـت هـذا العنـوان مـن أفـكار أو مـا يمكـن أن يعالجـه الكاتـب مـن قضايـا.
2. يقـوم أحـد الطـلاب بالتنبـؤ مـن خـلال عنـوان النـص، فـإذا لم يسـتطع أحـد ذلـك قـام المعلـم بقـراءة الجملـة الأولى مـن النـص سـائلًا طالبًـا آخـر أن يتنبـأ بمـا فيـه.
3. قـد يتنبـأ طالـب آخـر بـشيء، وعندهـا يكلـف المعلـم طالبًـا آخـر أن يسـتوثق مـن تنبـؤ زميلـه والتأكـد مـن أن الأفـكار التـي طرحهـا موجـودة في النـص.
4. بعـد ذلـك يسـلم المعلـم زمـام المناقشـة لطالـب آخـر يثـق في قدرتـه عـلى إدارة الحـوار، فيتـولى الطالـب طـرح سـؤال يطلـب منـه التنبـؤ بمـا ورد في الفقـرات التاليـة.
5. يقـوم طالـب آخـر بتلخيـص مـا وصـل إليـه الطـلاب، ثـم تقـوم المجموعـة بالبحـث عـن إجابـة سـؤال كان قـد طرحـه طالـب آخـر... وهكـذا.
6. يتبـادل الطـلاب والمعلـم الأدوار، ويقـرأ المعلـم فقـرة يقـوم طالـب بالتنبـؤ بالأفـكار الأساسـية والثانويـة، يطـرح طالـب سـؤالًا عـن فكـرة غامضـة أو كلمـة صعبـة أو غـير ذلـك مسـتخدمًا في ذلـك إسـتراتيجية الاسـتيضاح، يقـوم آخـر بتلخيص الفقـرات... وهكـذا حتـى ينتهـي النـص.
7. يبـدأ المعلـم في الانسـحاب مـن الموقـف عندمـا يطمـئن إلى قـدرة الطالـب عـلى توظيـف الإسـتراتيجيات الأربـع، وأن النـص في طريقـه لأن يفهمـه الطـلاب جيـدًا.

نتائج الورقة:

1. إستراتيجيات تعلم اللغة اتصاليًّا تسمح للمعلم الاستفادة من مذاهب وطرائق شتى لتحقيق الاتصال.
2. تتميز إستراتيجيات تعلم اللغة اتصالياً بالشمول لجميع المهارات وتقديمها في آنٍ واحد، وتهتم أيضًا ببناء الكفاية الاتصالية.
3. تعليم اللغة وفق هذه الإستراتيجيات من الأمور المحببة للطلاب؛ لأنها تحقق الاتصال لهم.
4. تعليـم اللغـة عـن طريـق هـذه الإسـتراتيجيات تـوازن بـين كل مـن المعلـم والمتعلـم والمـواد التعليميـة، فـكل منهـا لـه أهميـة خاصـة في نجـاح العمليـة التعليميـة.
5. إن التعليم عن طريق هذه الإستراتيجيات يأخذ الطلاب إلى آفاق جديدة تفوق كثيرًا التعليم بخلافها.

المراجع والهوامش:

1. حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1982م، ص4.
2. الطوبجي، مرجع سابق، ص 31.
3. رشدي طعيمة، محمود كامل الناقة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1983م، ص 33.
4. رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منشورات جامعة أم القرى للناطقين بها، ص30.
5. عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص145.
6. عبد العزيز العصيلي، مرجع سابق، ص148.
7. عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، فهرسة مكتبة فهد الوطنية، 1420ه، ص116.
8. جاك ريتشارذر وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود إسماعيل صيني، عمر الصديق، عبد الرحمن العبدان، الرياض، دار عالم الكتب، 1410هـ، ص125.
9. بروان دوجلاس، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وعبده بن عبد الله الشمري، الناشر مكتب التربية لدول الخليج، 1414هـ 1994م، ص261.
10. العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية مرجع سابق، ص116.
11. العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية، مرجع سابق، ص109.
12. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت، عالم المعرفة، 1398هـ، ص188-189.
13. محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، القاهرة، عالم الكتب- 1979م، ص75-76، انظر الناقة وطعيمة، ص51-52.
14. رشدي طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والإستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو 2006م، ص156، 157.
15. طعيمة، والناقة، تعليم اللغة اتصاليًا، مرجع سابق، ص163.
16. طعيمة والناقة، تعليم اللغة اتصاليًا، مرجع سابق، ص169-170.
17. طعيمة والناقة، تعليم اللغة اتصاليًا مرجع سابق- ص 177، 189، 190.
18. طعيمة والناقة، تعليم اللغة اتصاليًا، مرجع سابق، ص191-192-194.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تعليمُ القواعِدِ النَّحْويةِ بالاعتمادِ على أمثلةِ المدوناتِ اللُّغويَّةِ (المفعولُ لأجلِهِ نموذجًا)

د. أحمد عبد الغني محمد عبد الغني
كلية الآداب - جامعة الإسكندرية
Ahmed.abdelghany@Alexu.edu.eg

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تفعيل دور المدونات اللغوية في دراسة اللغة والقواعد النحوية من خلال الأمثلة الواقعية المستخرجة من المدونات الممثلة للغة. وقد تناول البحث أهمية المدونات ودورَها في تعليم اللغة، ثم عرَض نموذجًا موسعًا لظاهرة نحويةٍ (المفعول لأجله) وتناولَها من واقع الأمثلة والاستشهادات الواردة في مدونة القرآن الكريم (The Quranic Arabic Corpus) المحلة لغويًا بجامعة Leeds البريطانية.

مقدمة

لم يكن الاتجاه المعتمد على المدونات الممثِّلة للغة في دراسة الظواهر اللغوية والمعاني والتراكيب أمرًا مستحدثًا في دراسة اللغة العربية، وإنما يعود إلى زمن بعيد منذ نشأة مدرستي البصرة والكوفة. ولم يكن مجال لسانيات المدونات وضوابط تصميم المدونة وجمعها وضبطها وتكويدها أمورًا مبتكرة، ولكن لها أصل عند علماء اللغة قديمًا، فإنَّ علم النحو الذي نما وشاع حتى عصرنا الحاضر هو النحو البصري، وقد تأثَّت شهرة البصريين من خلال أسلوبهم في استقراء اللغة من مصادرها؛ حيث اعتمدوا على السماع والقياس، وكانت طريقتهم في السماع أنهم قيدوا ذلك بقيود من البيئة والمكان والثقة والكثرة، فقد اشترطوا وحددوا أَخْذَ اللغة من القبائل التي حافظت على لغتها، وكانت بعيدةً عن مخالطة الحواضر والعجم، وكانوا لا يأخذون إلا عمَّن يثقون بهم. أما الكوفيون فلم يكن عندهم قيود للسماع كما كان عند البصريين، فهم سمعوا وأخذوا عن معظم القبائل العربية باديةً وحاضرةً، فكانوا أقرب إلى المنهج الوصفي الحديث في استقراء اللغة الذي يقوم على أساسٍ وصفيٍّ استقرائي لظواهر اللغة في أيِّ مكان أو زمان. وأما جانب القياس، فقد اعتمد البصريون على أسس عقلية منطقية؛ حيث لا يقيسون إلا على الكثرة المطَّردة، وأغفلوا جانب القلة والشاذ، حتى إنَّهم كانوا يُؤوِّلون ويعللون القليل حتى ينقاد مع أقيستهم المطردة. أما الكوفيون فحين توسعوا في السماع كان حتمًا عليهم التوسع في القياس، فقد كانوا يقيسون على أقوال العرب قليلةً وكثيرةً، بل كانوا يقيسون على الشاذ والنادر، وعلى شواهد شعريةً عُرف قائلُها أم جُهل، وأكد ذلك القاسم بن أحمد الأندلسي حين قال: «الكوفيون لو سمعوا بيتًا واحدًا فيه جواز شيء مخالف للأصل جعلوه أصلًا، وبوَّبوا عليه»[1]، وقد قال الكسائي «إِنَّمَا النَّحْوُ قِيَاسٌ يُتَّبَعْ وَبِهِ فِي كُلِّ أَمْرٍ يُنْتَفَعْ».

لسانيات المدونات (corpus linguistics) وتعليم اللغة

هو اتجاه (methodology) في دراسة اللغة والظواهر اللغوية من خلال مجموعة ضخمة من النصوص الإلكترونية[2] المتوازنة مع الواقع اللغوي والممثلة له. وعلى ذلك؛ فلسانيات المدونات تعتبر هي المعنيَّةَ بتصميم وجمع ودراسة وتحليل المدونات على جميع المستويات، وقد أحرزَ ذلك الاتجاه في دراسة اللغة نجاحًا كبيرًا وتفوقًا ملحوظًا على الاتجاه التقليدي في دراسة اللغة؛ لأن المدونات النصية تعبِّر عن اللغة بكل تفاصيلها واستخداماتها وما هو كائن بالفعل (descriptive approach)، أما القواعد النحوية والصرفية للغة، فهي تصف ما يجب أن تكون عليه اللغة (prescriptive approach) وليس ما هو كائن بالفعل.

ويمكن تلخيص مميزات الاتجاه المعتمد على المدونات في تعليم اللغة فيما يلي:

- جعْل العملية التعليمية أكثر تفاعلية بين المعلم والمتعلم.
- تحفيز الطالب وتدريبه على استنباط الأحكام والقواعد.

(1) نقلًا عن: باسل فيصل سعد الزعبي، المصطلح النحوي بين البصريين والكوفيين.
(2) English corpus linguistics, an introduction

- استخدام أمثلة واقعية ومعاصرة وليست مختلقة وتقليدية («قام زيد»- «زيد قائم») فتكون أثبت في الذهن.
- اشتمال الأمثلة على النواحي الاجتماعية والثقافية للمجتمع خاصّةً إذا كان المتعلم غيرَ ناطقٍ بالعربية.
- شمول الاستشهادات والأمثلة لجميع الأنماط والتنوعات والمسائل الدقيقة في القواعد النحوية.
- تعريض المتعلم إلى عدد مكثَّف من الأمثلة والاستشهادات يصل به إلى حد إتقان المفاهيم والوظائف النحوية والتعرف عليها واستخدامها بشكل بَدَهِيٍّ.
- تحديد التراكيب والاستخدامات النحوية الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الواقع اللغوي المستخدم.
- محاكاة الواقع اللغوي دون زيادة غير مفيدة تُجهد المتعلم، أو نقصانٍ مُخلٍّ يفوته به ما لا يسعه جهله.

المدونات العربية

بدأ استخدام المدونات العربية بمفهومها الحديث ينتشر مؤخرًا في نطاقٍ واسعٍ بين الباحثين، وظهرت الكثير من الدراسات اللغوية والأبحاث المعتمدة على المدونات الممثلة للغة، وتوافرت العديد من المدونات العربية المتاحة مجانًا للبحث، إلا أن الكثير من هذه المدونات ما زال فقيرًا من حيث المعلوماتُ اللغوية التي يقدمها للباحثين بسبب افتقاد أغلب هذه المدونات العربية لمستويات التحليل اللغوي المختلفة، أما القليل الذي يوفر تحليلًا لغويًا[1] فهو إما غير متاحٍ للبحث بشكلٍ مجاني (باستثناء المدونة العربية العالمية[2] (ICA) فيما أعلم) أو مخصَّصٌ لهدفٍ محددٍ، وبالتالي مقتصر على معلوماتٍ لغويةٍ محددةٍ، مثل المدونات المخصَّصة للتعرف على أسماء الكيانات (named entity corpora)، والمدونات المخصصة للتعرف على الحروف العربية المكتوبة باليد (Handwriting Recognition Corpora). وقد قام وجدي الزغواني[3] (Zaghouani, 2014) بعمل حصرٍ للمدونات العربية المتاحة للباحثين من أجل الدراسات اللغوية المختلفة. والجدول التالي يعرض أمثلة لبعض المدونات العربية الشهيرة المكتوبة.

اسم المدونة	مكانها - صاحبها	حجمها	غرضها	مصادر جمعها
المدونة العربية الدولية (ICA)	مكتبة الإسكندرية	100 مليون كلمة	متعددة الأغراض	مصادر شتى للمحتوى العربي بمختلف مجالاته وأقطاره
المدونة العربية (Arabicorpus)	جامعة بريغهام يونغ الأمريكي	173,600,000 كلمة	أغراض مختلفة	صحافة، أدب حديث، نثر، عامية مصرية
المدونة اللغوية العربية1	مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم	700 مليون كلمة	بناء المناهج والمعاجم ومعالجة اللغة العربية	مصادر من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث
الذخيرة النصية لجامعة الملك سعود	مها سليمان الربيعة	50 مليون كلمة	دراسة المعاني ولغة التراث	مصادر تراثية مختلفة
مدونة Buckwalter	Tim Backwater	2.5 – 3 بليون كلمة	بناء المعاجم	النصوص المنشورة على الشبكة العنكبوتية
مدونة متعلمي العربية	جامعة أريزونا	غير معروف	تحليل أخطاء المتعلمين	كتابات دارسين أجانب على مدى 15 عاما
مدونة Nijmegen	جامعة Nijmegen	أكثر من 2 مليون كلمة	بناء قاموس هولندي عربي وعربي هولندي	الروايات الأدبية والمجلات العربية
مدونة Nemlar	جمعية NEMLAR	500,000 كلمة	تطبيقات معالجة اللغة العربية	كتب الأدب العربي والصحف والقواميس
مدونة CLARA	جامعة Charles	50 مليون كلمة	بناء المعاجم	الكتب والدوريات العلمية العربية والنصوص الإليكترونية
مدونة النهار (An-Nahar)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة	140 مليون كلمة	البحث العلمي	جريدة النهار - لبنان
مدونة Arabic Newswire	جامعة Pennsylvania ((LDC	80 مليون كلمة	الأغراض المتعلقة بتعليم اللغة وتطبيقات معالجة اللغة آليًا	الصحف ووكالات الأخبار العربية
مدونة دينار (DINAR)	جامعة Nijmegen	10 مليون كلمة	الأغرض البحثية وبناء المعاجم ومعالجة اللغة	غير معروف
مدونة الحياة (Al-Hayat)	الاتحاد الأوروبي لمصادر اللغة	18,6 مليون كلمة	هندسة اللغة وبالأخص برامج استرجاع المعلومات	جريدة الحياة - لبنان

(1) مثل مدونة جامعة بنسلفانيا العربية (Penn Arabic Treebank)، ومدونة جامعة كولومبيا (The Columbia Arabic Treebank)، ومدونة جامعة براغ العربية (The Prague Arabic Dependency Treebank).

(2) http://bibalex.org/ica/ar/

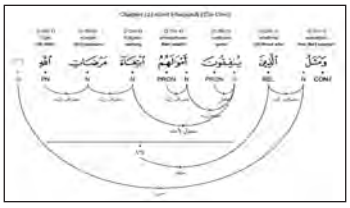
(3) Critical survey of the freely available Arabic corpora

مدونة القرآن الكريم[1] (The Quranic Arabic Corpus)

هو مشروع لغوي دولي تعاوني بدأ في جامعة ليدز يهدف إلى التقريب بين التحليل النحوي التقليدي (الإعراب) وتقنيات اللغويات الحاسوبية الحديثة من خلال توفير أحد أهم الموارد العربية (القرآن الكريم) محلَّلًا على المستوى الصرفي والنحوي بشكل مفتوح المصدر من أجل البحث اللغوي بكل أشكاله وأهدافه. وتتضمن مستويات تحليل هذه المدونة الوسم الصرفي للكلمات (Part-Of-Speech tagging)، والتحليل الصرفي للكلمات (morphological segmentation)، والتحليل النحوي للمركَّبات بتقنية الشجرات التبعية (dependency grammar) مع التمثيل الشجري لها (dependency graphs)، وشبكة دلالية للمفاهيم (ontology).

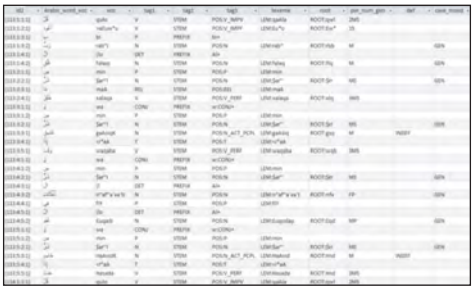
وتتميز هذه الذخيرة اللغوية باستنادها في التحليل النحوي إلى الاتجاه النحوي التقليدي (الإعراب) (traditional Arabic grammar known as iʿrāb) الذي يحدد الوظيفة النحوية (syntactic function)، والدور الدلالي (semantic roles)، والعلامة الإعرابية (Case ending) للمركَّبات، ولم تقتصر على التحليل التركيبي للجمل (phrase structure) الذي يتجاهل الوظيفة النحوية وعلامة الإعراب، كما هو الحال في غيرها من المدونات العربية المحللة على المستوى النحوي.

ومما يقيِّد الاستفادة الكاملة من هذا المكنَز اللغوي تحليل 40 % فقط منه على المستوى النحوي (من سورة الفاتحة إلى نهاية سورة الأنفال، ومن سورة الحشر إلى نهاية سورة الناس)[2]، وعدم توفير الجزء المحلَّل نحويًّا بشكل مفتوح المصدر، ولكن عن طريق عرض التمثيل الشجري من خلال الموقع الرسمي للمدونة. والشكل التالي يوضح تمثيل نحوي شجري للآية 265 من سورة البقرة.



قاعدة بيانات كلمات مدونة القرآن الكريم

توفِّر مدونة القرآن الكريم للباحثين والمهتمين باللغويات الحاسوبية قاعدة بيانات مفتوحة المصدر لكلمات القرآن الكريم مقسَّمة صرفيًّا إلى الوحَدات الأصغر (clitics - stems)، وكل وحدة صرفية مزوَّدة بمجموعة من الخصائص اللغوية (الصرفيَّة) وغير اللغوية. تشمل الخصائص اللغوية للوحدات (النسخ الصوتي (vocalization) – قسم الكلام (POS) – المدخل المعجمي (lexeme) – الجذر (root) – حالة الفعل من حيث الزمن (state) – حالة الفعل من حيث البناء للمعلوم والمجهول (voice) – الجنس (gender) – العدد (number) – الشخص (person) – التعريف (definiteness) – الحالة الإعرابية للأسماء (case) – الحالة الإعرابية للفعل المضارع المعرَب (mood). وتشمل الخصائص غير اللغوية (رقم السورة – رقم الآية – رقم الكلمة في الآية – رقم الوحدة الصرفية داخل الكلمة). والشكل التالي يوضح عيِّنة من قاعدة البيانات الصرفية لكلمات مدونة القرآن الكريم.



(1) http://corpus.quran.com
(2) http://corpus.quran.com/treebank.jsp

استخراج شواهد المفعول لأجله من مدونة القرآن الكريم

لم يتم حصر الشواهد القرآنية للمفعول لأجله بشكلٍ مباشرٍ من مدونة القرآن الكريم، وذلك لعدة أسباب، هي:

- عدم إتاحة التحليل النحوي في قاعدة بيانات المدونة بشكل مفتوح المصدر.
- تحليل 40 % فقط من المدونة على المستوى النحوي.
- الاقتصار على وجه واحد من أوجه الإعراب في حالة احتمال الكلمة لأكثر من إعراب، وأحيانًا لا يكون وجه المفعول له.

لذلك تم حصر الشواهد النحوية على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: حصر شواهد المفعول لأجله المتاحة في الجزء المحلَّل نحويًّا من المدونة بشكلٍ مباشرٍ من خلال الموقع الرسمي للمدونة.

المرحلة الثانية: الاستفادة من الخصائص الصرفية في قاعدة بيانات كلمات القرآن في حصر الكلمات والمركّبات المحتمل وقوعها مفعولًا لأجله، مثل الكلمات التي تتصف بالخصائص الصرفية التالية:

- «اسم» – «منصوب» – «مفرد» – «نكرة» – «منوّن»
- «اسم» – «منصوب» – «مفرد» – «مجرد من ال التعريف» – «غير منون»
- مركب فعلي مكون من: «أنْ» + «فعل» - «مضارع» - «منصوب»
- مركب فعلي مكون من: «ألّا» + «فعل» – «مضارع» – «منصوب»

المرحلة الثالثة: مراجعة الشواهد والأمثلة الناتجة عن الحصر السابق بالاستعانة بكتب إعراب القرآن، وفصل الشواهد الصحيحة.

المفعول لأجله في مدونة القرآن الكريم

تحتوي مدونة القرآن الكريم على أكثر من مائة وثمانين مثالًا على المفعول لأجله (سواء كان الوجه الوحيد في إعراب الكلمة أو على أحد أوجه الإعراب المحتملة). والمفعول له هو المصدرُ المعلَّل به حدثٌ شاركه في الوقت ظاهرًا أو مقدرًا، والفاعل تحقيقًا أو تقديرًا[1]. ويشترط[2] في الحكم على المصدر أنه مفعول له أن يصلح في جواب «لِمَ»، وأن يصلح جعله خبرًا (أو مبتدأ)[3] عن الفعل العامل فيه، وأن يصح تقديره باللام، وأن يكون العامل فيه من غير لفظه؛ لأن المصدر هو الفعل في المعنى، والشيء لا يكون علةً لوجود نفسه. ويشترط في نصبه[4] كونه مصدرًا؛ لأن المصدر يشعر بالعلِّيَّة، والذات لا تكون علًا، وكونه قلبيًّا، واتحاده بالمعلَّل به وقتًا، وفاعلًا. ومتى فُقِدَ شرطٌ من شروط جواز النصب وجب جرُّه بحرفٍ من حروف التعليل، وهي: «اللام، و»الباء»، و»في»، و»مِن». وقد ظهر المفعول لأجله في مدونة القرآن الكريم في أربع صور صرفية مختلفة، هي:

- المصدر النكرة المنصوب
- المصدر المعرَّف بالإضافة
- المصدر المؤول من «أن» والفعل المضارع
- المصدر المعرف بأل

أولًا: المفعول لأجله النكرة المنصوبة

ورد في مدونة القرآن الكريم أكثر من مائة مثالٍ على المفعول لأجله النكرة المنصوب، سواءً كان معمولًا أساسيًا للفعل، أو معطوفًا على غيره مما انطبقت عليه شروط النصب {ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا}، أو معطوفًا على غيره مما لم تنطبق عليه شروط النصب {لِيُثَبِّتَ الَّذِينَ آمَنُوا وَهُدىً وَبُشْرى}، وسواءً كان العامل فيه فعلًا أو اسمًا {فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً}، وسواءً كان العامل فيه ظاهرًا أو مقدرًا {وَحِفْظًا[5] مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ}، وسواءً كان العامل

(1) المساعدعلى تسهيل الفوائد
(2) شرح اللمع لابن جني (لأبي البقاء) نقلًا عن شرح التصريح على التوضيح (صفحة 511)
(3) «زرتك طمعًا في كذا»، أي: «الذي حملني على زيارتك الطمع» أو»الطمع حملني على زيارتي إياك»
(4) شرح التصريح على التوضيح
(5) أي: لحفظها زيناها (الدر المصون).

فيه متقدمًا عليه أو متأخرًا {أَنِفْكًا آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ}. والجدول التالي يوضح الاستشهادات الواردة في مدونة القرآن الكريم عن المفعول له النكرة المنصوب، مصحوبةً برقم الآية واسم السورة.

سورة	آية	السياق
البقرة	90	بِئْسَمَا اشْتَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ أَنْ يَكْفُرُوا بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ بَغْيًا أَنْ يُنَزِّلَ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ
	109	وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ
	213	وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ
	231	وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِتَعْتَدُوا
	265	وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ
	273	يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا
آل عمران	4	وَأَنْزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ (3) مِنْ قَبْلُ هُدًى لِلنَّاسِ وَأَنْزَلَ الْفُرْقَانَ
	19	وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ
	126	وَما جَعَلَهُ2 اللَّهُ إِلَّا بُشْرى لَكُمْ
النساء	4	وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً3 فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا
	6	وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا
	10	إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا
	20	أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا
	25	وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ مِنْكُمْ طَوْلًا4 أَنْ يَنْكِحَ الْمُحْصَنَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ فَمِنْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ مِنْ فَتَيَاتِكُمُ
	30	وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَانًا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصْلِيهِ نَارًا
	46	وَاسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِي الدِّينِ
	92	وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ
	92	فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِنَ اللَّهِ
	120	يَعِدُهُمْ وَيُمَنِّيهِمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلَّا غُرُورًا
المائدة	33	إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا
	38	وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ
	64	وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ
	96	أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ
الأنعام	70	وَذَرِ الَّذِينَ اتَّخَذُوا دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوًا[1] وَغَرَّتْهُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا
	93	وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرَى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ
	108	وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ
	112	يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا
	138	وَأَنْعَامٌ لَا يَذْكُرُونَ اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهَا افْتِرَاءً عَلَيْهِ سَيَجْزِيهِمْ بِمَا كَانُوا يَفْتَرُونَ
	140	قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ قَتَلُوا أَوْلَادَهُمْ سَفَهًا بِغَيْرِ عِلْمٍ
	140	وَحَرَّمُوا مَا رَزَقَهُمُ اللَّهُ افْتِرَاءً عَلَى اللَّهِ
	154	ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ تَمَامًا[2] عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً

(1) أجاز بعضهم أن يكون (لعبًا) مفعول لأجله بتضمين فعل "اتّخذوا" معنى "اكتسبوا" متعدّيا لواحد أي "اكتسبوه لأجل اللعب" (الجدول في إعراب القرآن).
(2) لأجل تمام النعمة

سورة	آية	السياق
الأعراف	52	وَلَقَدْ جِئْنَاهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَى عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ
	55	ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ
	81	إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِنْ دُونِ النِّسَاءِ
	145	وَكَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَاحِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ
الأنفال	10	وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ
	11	إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُمْ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً
	47	وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بَطَرًا وَرِئَاءَ النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ
التوبة	82	فَلْيَضْحَكُوا قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا كَثِيرًا جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ
	92	تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ
	95	وَمَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ
	107	وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًا بَيْنَ الْمُؤْمِنِينَ
يونس	90	فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا
الرعد	12	هُوَ الَّذِي يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا [1] وَيُنْشِئُ السَّحَابَ الثِّقَالَ
النحل	8	وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لا تَعْلَمُونَ
	89	وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ
	102	قُلْ نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ لِيُثَبِّتَ الَّذِينَ آمَنُوا وَهُدىً وَبُشْرى لِلْمُسْلِمِينَ
الإسراء	37	وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا[1]
	46	وَإِذا ذَكَرْتَ رَبَّكَ فِي الْقُرْآنِ وَحْدَهُ وَلَّوْا عَلى أَدْبارِهِمْ نُفُورًا
	59	وَمَا نُرْسِلُ بِالْآيَاتِ إِلَّا تَخْوِيفًا
	64	وَشَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلَّا غُرُورًا
	87	وَلَئِنْ شِئْنَا لَنَذْهَبَنَّ بِالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ ثُمَّ لا تَجِدُ لَكَ بِهِ عَلَيْنَا وَكِيلًا إِلاَّ رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ
الكهف	6	فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا
	66	قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا [3]
	82	فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ
طه	3	مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى10 [4] إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ يَخْشَى
الأنبياء	35	كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ
	84	وَآتَيْنَاهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَذِكْرَى لِلْعَابِدِينَ
	90	إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ
	107	وَما أَرْسَلْناكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِلْعالَمِينَ
المؤمنون	115	أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا
الشعراء	209	وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا لَهَا مُنْذِرُونَ (208) ذِكْرَى وَمَا كُنَّا ظَالِمِينَ

(1) المعنى: إخافةً وإطماعًا (الدر المصون).
(2) أجاز العكبريّ أن يكون مصدرًا في موضع الحال من الفاعل أو المفعول، وأن يكون مفعولًا مطلقًا نائبًا عن المصدر أي تطول الجبال طولًا، وأن يكون مفعولًا لأجله، وهو ضعيف لأنّ المصدر غير قلبيّ (الجدول في إعراب القرآن).
(3) أي لأجل الرشاد.
(4) وكل واحد من "لتشقى" و"تذكرة" علة للفعل إلا أن الأول وجب مجيئه مع اللام لأنه ليس لفاعل الفعل المعلَّل ففاتته شريطة الانتصاب على المفعولية، والثاني جاز قطع اللام عنه ونصبه لاستجماع الشرائط (الدّرّ المصون).

سورة	آية	السياق
النمل	14	وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنْفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا
	55	أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ الرِّجَالَ شَهْوَةً مِنْ دُونِ النِّسَاءِ
القصص	43	وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ مِنْ بَعْدِ مَا أَهْلَكْنَا الْقُرُونَ الْأُولَى بَصَائِرَ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَرَحْمَةً
	46	وَمَا كُنْتَ بِجَانِبِ الطُّورِ إِذْ نَادَيْنَا وَلَكِنْ رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ
	57	أَوَلَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا يُجْبَى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ رِزْقًا مِنْ لَدُنَّا
	86	وَمَا كُنْتَ تَرْجُو أَنْ يُلْقَى إِلَيْكَ الْكِتَابُ إِلَّا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ
الروم	24	وَمِنْ آيَاتِهِ يُرِيكُمُ الْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا[1]
لقمان	18	وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا
السجدة	16	تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ
السجدة	17	فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ
سبأ	13	اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ
فاطر	8	فَلَا تَذْهَبْ نَفْسُكَ عَلَيْهِمْ حَسَرَاتٍ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَصْنَعُونَ
	43	فَلَمَّا جَاءَهُمْ نَذِيرٌ مَا زَادَهُمْ إِلَّا نُفُورًا (42) اسْتِكْبَارًا فِي الْأَرْضِ وَمَكْرَ السَّيِّئِ
يس	44	وَإِنْ نَشَأْ نُغْرِقْهُمْ فَلَا صَرِيخَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقَذُونَ إِلَّا رَحْمَةً مِنَّا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ
الصافات	7	إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ (6) وَحِفْظًا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ
	86	أَئِفْكًا آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ
ص	27	وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلًا ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا
	43	وَوَهَبْنَا لَهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِنَّا وَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ
غافر	54	وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْهُدَى وَأَوْرَثْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ الْكِتَابَ هُدًى وَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ
فصلت	12	وَزَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَحِفْظًا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ
الشورى	14	وَمَا تَفَرَّقُوا إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ
الزخرف	5	أَفَنَضْرِبُ عَنْكُمُ الذِّكْرَ صَفْحًا[2] أَنْ كُنْتُمْ قَوْمًا مُسْرِفِينَ
	58	وَقَالُوا أَآلِهَتُنَا خَيْرٌ أَمْ هُوَ مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلَّا جَدَلًا بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ
الدخان	5	إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةٍ مُبَارَكَةٍ إِنَّا كُنَّا مُنْذِرِينَ (3) فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ (4) أَمْرًا مِنْ عِنْدِنَا إِنَّا كُنَّا مُرْسِلِينَ(5) رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ
	57	وَوَقَاهُمْ عَذَابَ الْجَحِيمِ (56) فَضْلًا مِنْ رَبِّكَ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ
الجاثية	17	وَآتَيْنَاهُمْ بَيِّنَاتٍ مِنَ الْأَمْرِ فَمَا اخْتَلَفُوا إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ
الأحقاف	12	وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا لِيُنْذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ
	14	أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ
	15	وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا[3] حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا
	28	فَلَوْلَا نَصَرَهُمُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ قُرْبَانًا[4] آلِهَةً بَلْ ضَلُّوا عَنْهُمْ وَذَلِكَ إِفْكُهُمْ وَمَا كَانُوا يَفْتَرُونَ

(1) أجاز ابن خروف نصب المفعول له مع اختلاف الفاعل محتجًا بهذه الآية قائلًا: "إنّ فاعل الإراءَةِ هو الله تعالى، وفاعل الخوف والطمع المخاطبون"، وأجاب عنه ابن مالك في شرح التسهيل فقال: "معنى يريكم يجعلكم ترون ففاعل الرؤية على هذا هو فاعل الخوف والطمع" (التصريح 335/1).
(2) أفنعزل عنكم إنزال القرآن إعراضًا عنكم.
(3) أي: إحسانًا منّا إليهما.
(4) وعلى هذا فـ«آلهةً» مفعول ثانٍ، والأولُ محذوفٌ.

سورة	آية	السياق
الحجرات	8	وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ (7) فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ
ق	8	وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ (7) تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ
	11	وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَهَا طَلْعٌ نَضِيدٌ (10) رِزْقًا لِلْعِبَادِ وَأَحْيَيْنَا بِهِ بَلْدَةً مَيْتًا
القمر	14	وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ (13) تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ
	27	إِنَّا مُرْسِلُو النَّاقَةِ فِتْنَةً لَهُمْ فَارْتَقِبْهُمْ وَاصْطَبِرْ
	35	إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ حَاصِبًا إِلَّا آلَ لُوطٍ نَجَّيْنَاهُمْ بِسَحَرٍ (34) نِعْمَةً مِنْ عِنْدِنَا
الرحمن	24	كَالْأَمْثَالِ اللُّؤْلُؤُ الْمَكْنُونِ (23) جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ
الممتحنة	1	إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي
المرسلات	1	وَالْمُرْسَلَاتِ عُرْفًا[1]
	6	فَالْمُلْقِيَاتِ ذِكْرًا (5) عُذْرًا أَوْ نُذْرًا
النازعات	33	وَالْجِبَالَ أَرْسَاهَا (32) مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ
عبس	32	وَفَاكِهَةً وَأَبًّا (31) مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ

ثانيًا: المفعول لأجله المعرَّف بالإضافة

جاء في مدونة القرآن الكريم أمثلة قليلةٌ عن المفعول له المعرّف بالإضافة، نوردها في الجدول التالي.

سورة	آية	السياق
البقرة	19	يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ
	207	وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ
	243	أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ
	264	كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ
	265	وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ
	272	وَمَا تُنْفِقُونَ إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ اللَّهِ
آل عمران	7	فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ
النساء	38	وَالَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ
	114	وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاةِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا
الانفال	47	وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ خَرَجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بَطَرًا وَرِئَاءَ النَّاسِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ
التوبة	81	فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ اللَّهِ[2]
يونس	23	يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ مَتَاعَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ
الرعد	17	وَمِمَّا يُوقِدُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ حِلْيَةٍ أَوْ مَتَاعٍ زَبَدٌ مِثْلُهُ
	22	وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ

(1) أي: والملائكةُ المُرْسَلاتُ، أو والأنبياء المُرْسَلات، أو والرياحُ المُرْسَلات. والعُرْفُ: المعروفُ والإحسانُ (الدر المصون)..
(2) أي: فَرِحوا لأجل مخالفتهم رسول الله؛ حيث مضى هو للجهاد وتَخَلَّفوا هم عنه، أو بقعودِهم لمخالفَتهم له (الدّرّ المصون).
(3) أي لأجل الرشاد.
(4) أي لأجل الرشاد.

سورة	آية	السياق
الإسراء	28	وَإِمَّا تُعْرِضَنَّ عَنْهُمُ ابْتِغَاءَ رَحْمَةٍ مِنْ رَبِّكَ تَرْجُوهَا فَقُلْ لَهُمْ قَوْلًا مَيْسُورًا
	31	وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ
	100	قُلْ لَوْ أَنْتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَائِنَ رَحْمَةِ رَبِّي إِذًا لَأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ الْإِنْفَاقِ
العنكبوت	25	وَقَالَ إِنَّمَا اتَّخَذْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْثَانًا مَوَدَّةَ بَيْنِكُمْ
الحجرات	17	يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا قُلْ لا تَمُنُّوا عَلَيَّ إِسْلامَكُمْ[1]
الحديد	27	وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا مَا كَتَبْنَاهَا عَلَيْهِمْ إِلَّا ابْتِغَاءَ رِضْوَانِ اللَّهِ فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا
الممتحنة	1	إِنْ كُنْتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي وَابْتِغَاءَ مَرْضَاتِي
النازعات	25	فَأَخَذَهُ اللَّهُ نَكَالَ[2] الْآخِرَةِ وَالْأُولَى
الليل	20	الَّذِي يُؤْتِي مَالَهُ يَتَزَكَّى (18) وَمَا لِأَحَدٍ عِنْدَهُ مِنْ نِعْمَةٍ تُجْزَى (19) إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِ الْأَعْلَى

ثالثًا: المفعول لأجله المؤوّل من «أن» والفعل المضارع

وَرَدَ في مدونة القرآن الكريم أكثر من خمسين مثالًا على المفعول لأجله المصدر المؤول من "أنْ" والفعل المضارع، وأغلب هذه الأمثلة تكون على تقدير حذف مضاف (كراهة - إرادة - مخافة - محبة)، أو على حذف حرف التعليل (لأنَّ حرفَ الجرِّ يطَّرِد حَذْفُهُ معهما ومع "أنَّ")[3]، وحينئذٍ في محلِّ «أنْ» الوجهان المشهوران: النصب (سيبويه والفراء) أو الجرّ (الخليل والكسائي).

السورة	الآية	السياق	التقدير
البقرة	27	وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ	كراهية أن يوصل
	90	أَنْ يَكْفُرُوا بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ بَغْيًا أَنْ يُنَزِّلَ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ عَلَى مَنْ يَشَاءُ	عِلَّةُ البغي إنزالُ الله فَضْلَه
	114	وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ مَنَعَ مَسَاجِدَ اللَّهِ أَنْ يُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ	كراهة أن يذكر فيها اسمه
	224	وَلَا تَجْعَلُوا اللَّهَ عُرْضَةً لِأَيْمَانِكُمْ أَن تَبَرُّوا وَتَتَّقُوا وَتُصْلِحُوا بَيْنَ النَّاسِ	إرادةَ أن تَبَرُّوا
	229	وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا إِلَّا أَنْ يَخَافَا أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ	إلا مخافة عدم إقامة الحدودِ
	258	أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ	لأنْ آتاه
	282	أن تضل إحداهما فتذكر إحداهما الأخرى	لأجل أن تذكرها إن ضلت[4]
آل عمران	28	إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً	إلا للتقية
	73	قُلْ إِنَّ الْهُدَى هُدَى اللَّهِ أَنْ يُؤْتَى أَحَدٌ مِثْلَ مَا أُوتِيتُمْ	مخافةَ أنْ يُؤْتَى
	170	وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِمْ مِنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ	أي: لأنهم لا خوف
نساء	6	فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا	مخافة أن يكبروا
	24	وَأُحِلَّ لَكُمْ مَا وَرَاءَ ذَلِكُمْ أَنْ تَبْتَغُوا بِأَمْوَالِكُمْ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَافِحِينَ	إرادة أن تبتغوا النساء
	135	فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا	محبةَ أنْ تَعْدِلوا عن الحق
	176	يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ أَنْ تَضِلُّوا وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ	كراهة أن تضلوا
	19	وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ	لا تعضلوهن لعلة إلا أن يأتين

(1) أي: يمنُّون عليك لأجلِ أنْ أسْلَمُوا، فكذلك في قولِه: {لاَّ تَمُنُّواْ عَلَيَّ إِسْلاَمَكُمْ} وشروطُ النصبِ موجودةٌ (الدّر المصون)
(2) النكال: العقاب والجزاء.
(3) إذا كان المفعول له "أنْ" و"أنَّ" فإنّه يجوز إسقاط حرف الجر منه على الإطلاق من غير شرط؛ لأنَّ هذين الحرفين يُحذَفُ معهما حرفُ الجر على كل حال، فتقول: "جئتك أن تكرمني"، و"جئتك أنَّك كريم"، ولو قلت: "جئتك إكرامك"، أو "جئتك كرمَك" لم يجز، ولا بد من اللام (المقاصد الشافية).
(4) كما في "وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ" (النحل 15)

السورة	الآية	السياق	التقدير
المائدة	2	وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَنْ صَدُّوكُمْ20 عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَنْ تَعْتَدُوا	لأن صدّوكم
	19	يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَى فَتْرَةٍ مِنَ الرُّسُلِ أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ	كراهة قولكم
	49	وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ	مخافةَ أَنْ يَفْتِنوك
الأنعام	25	وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا	كراهية أن يفقهوه
	70	وَذَكِّرْ بِهِ أَنْ تُبْسَلَ نَفْسٌ بِمَا كَسَبَتْ لَيْسَ لَهَا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلِيٌّ	مخافة أن تسلم إلى العذاب
	111	وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَا إِلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةَ وَكَلَّمَهُمُ الْمَوْتَى وَحَشَرْنَا عَلَيْهِمْ كُلَّ شَيْءٍ قُبُلًا مَا كَانُوا لِيُؤْمِنُوا إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ	ما كانوا ليؤمنوا لشيء من الأشياء إلا لمشيئة الله
	156	وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ فَاتَّبِعُوهُ وَاتَّقُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (155) أَنْ تَقُولُوا إِنَّمَا أُنْزِلَ الْكِتَابُ عَلَى طَائِفَتَيْنِ مِنْ قَبْلِنَا	كراهية أن تقولوا
الأعراف	20	وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَيْنِ	كراهة أن تكونا
	126	وَمَا تَنْقِمُ مِنَّا إِلَّا أَنْ آمَنَّا بِآيَاتِ رَبِّنَا لَمَّا جَاءَتْنَا	ما تعذِّبنا لشيءٍ إلا لإيماننا
	169	أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ	ومعناه: لئلا يقولوا
	172	قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ	كراهة أن تقولوا
التوبة		لا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ	لا يستأذنك في القعودِ كراهةَ أن يُجاهدوا
	92	تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ	لئلا يجدوا
يونس	83	عَلَى خَوْفٍ مِنْ فِرْعَوْنَ وَمَلَئِهِمْ أَنْ يَفْتِنَهُمْ	لئلا يفتنهم
هود	2	كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ (1) أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ	لئلا تعبدوا
		وَضَائِقٌ بِهِ صَدْرُكَ أَنْ يَقُولُوا لَوْلَا أُنْزِلَ عَلَيْهِ كَنْزٌ	مخافة قولهم
يوسف	66	لَنْ أُرْسِلَهُ مَعَكُمْ حَتَّى تُؤْتُونِ مَوْثِقًا مِنَ اللَّهِ لَتَأْتُنَّنِي بِهِ إِلَّا أَنْ يُحَاطَ بِكُمْ	إلا للإحاطة بكم
النحل	15	وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ[2] بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ	كراهة أن تميل بكم
	92	تَتَّخِذُونَ أَيْمَانَكُمْ دَخَلًا بَيْنَكُمْ أَنْ تَكُونَ أُمَّةٌ هِيَ أَرْبَى مِنْ أُمَّةٍ	أي مخافة أن تكون
الإسراء	46	وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا	أي كراهة أن يفقهوه
مريم	91	وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدًّا أَنْ دَعَوْا لِلرَّحْمَنِ وَلَدًا	لأن دعوا للرحمن ولدا
الأنبياء	31	وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ	كراهة أن تميد أو لئلا تميد
الحج	65	وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ	كراهة أن تقع أو لئلا تقع
النور	17	يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ	كراهة أن تعودوا
الشعراء	3	لَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ أَلَّا يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ	خيفة أن لا يؤمنوا
الروم	10	ثُمَّ كَانَ عَاقِبَةَ الَّذِينَ أَسَاءُوا السُّوأَى أَنْ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ	لأن كذبوا أو بأن كذبوا
لقمان	10	وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ	كراهة أن تميد بكم
فاطر	41	إِنَّ اللَّهَ يُمْسِكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ أَنْ تَزُولَا	أي مخافة أن تزولا
الزمر	56	وَاتَّبِعُوا أَحْسَنَ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكُمْ مِنْ رَبِّكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَكُمُ الْعَذَابُ بَغْتَةً وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ أَنْ تَقُولَ نَفْسٌ يَاحَسْرَتَا عَلَى مَا فَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللَّهِ	أي أنذرناكم كراهة أن تقول أو مخافة أن تقول
غافر	28	أَتَقْتُلُونَ رَجُلًا أَنْ يَقُولَ رَبِّيَ اللَّهُ وَقَدْ جَاءَكُمْ بِالْبَيِّنَاتِ مِنْ رَبِّكُمْ	كراهةَ أَنْ يقولَ
فصلت	22	وَمَا كُنْتُمْ تَسْتَتِرُونَ أَنْ يَشْهَدَ عَلَيْكُمْ سَمْعُكُمْ وَلَا أَبْصَارُكُمْ وَلَا جُلُودُكُمْ	خيفة أن يشهد عليكم

(1) الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل.

(2) الأصل "وجعلنا في الأرض رواسي لأجل أن تثبتها إذا مادت بهم"، فجعل الميد هو السبب، وصار الكلام "وجعلنا في الأرض رواسي أن تميد؛ فتثبتها" ثم حذف "فتثبتها" لأمن الإلباس إيجازا واختصارا، كما تقول "أعددت هذه الخشبة أن يميل الحائط فأدعمه"، ومعناه «أن أدعم الحائط إذا مال» وإنما قدم ذكر الميل اهتماما بشأنه، ولأنه أيضا هو السبب في الإدعام، والإدعام سبب في إعداد الخشبة، فعاملَ سبب السبب معاملة السبب، وعليه حمل قوله تعالى {أَنْ تَضِلَّ إِحْداهُما فَتُذَكِّرَ إِحْداهُمَا الْأُخْرى} (إعراب القرآن وبيانه 305/6)..

السورة	الآية	السياق	التقدير
الزخرف	5	أَفَنَضْرِبُ عَنْكُمُ الذِّكْرَ صَفْحًا أَنْ كُنْتُمْ قَوْمًا مُسْرِفِينَ	نمنع إنزال القرآن لأجل إسرافكم
الفتح	25	وَصَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَالْهَدْيَ مَعْكُوفًا أَنْ يَبْلُغَ مَحِلَّهُ	كراهة أن يبلغ محله
الحجرات	2	وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ	خشية أن تحبط
	6	إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ	خشية (أو كراهة) إصابتكم
	17	يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا قُلْ لا تَمُنُّوا عَلَيَّ إِسْلامَكُمْ بَلِ اللَّهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمْ أَنْ هَدَاكُمْ لِلْإِيمَانِ	لأجلِ أَنْ أَسْلَمُوا لأجلِ أَنْ هَدَاكُمْ
الرحمن	8	وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ (7) أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ	لئلا تَطْغَوا
الممتحنة		يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُمْ أَنْ تُؤْمِنُوا بِاللَّهِ رَبِّكُمْ	لإيمانِكم أو كراهةَ إيمانِكم
عبس	2	عَبَسَ وَتَوَلَّى (1) أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى	لأَنْ جاءَه الأعمى
	7	كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَيَطْغَى (6) أَنْ رَآهُ اسْتَغْنَى	لرؤيتِه نفسَه مُسْتَغْنيًا

رابعًا: المفعول لأجله المعرف بأل المنصوب

ظهر مرةً واحدةً فقط في قوله تعالى «وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ» (الأنبياء 47) على أحد أوجه الإعراب[1]، والتقدير: «ونضع الموازين لأجل القسط» كما تقول «لا أقعدُ الجبنَ عن الهيجاء».

حالات جر المفعول له

عند فقد شرط من شروط نصب المفعول له يجب جره بحرف من حروف التعليل، وهي: «اللام، و«الباء»، و«في»، و«مِن». وفي هذه الحالة لا يُعرب مفعولًا لأجله، ولكن جارًا ومجرورًا متعلِّقًا بالفعل أو ما يقوم مقامه.

1. **المجرور باللام**

تدخل لام المفعول لأجله على الفعل المضارع (المصدر المؤول من «أن»[2] المضمرة في اللام والفعل المضارع)، وكذلك الأسماء بأقسامها لإفادة معنى التعليل.

وقد ورد في مدونة القرآن الكريم أكثر من مائتين وخمسين مثالًا للمفعول له في صورة المصدر المؤول (من «أنْ» المضمرة في اللام والفعل المضارع) المجرور باللام لافتقاده شرطًا أو أكثر من شروط وجوب نصبه (وقد يَرِد مستوفيًا لشروط النصب ويُجرُّ جوازًا)، ونعرض منها الأمثلة التالية:

سَعَى فِي الْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا (البقرة 205)	وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا (البقرة 188)	لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي (المائدة 28)	جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا (البقرة 143)	إِنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا (آل عمران 178)
وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ (النساء 64)	وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً (النحل 8)	وَلْتَصْغَى إِلَيْهِ أَفْئِدَةُ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ (الأنعام 113)	وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ (الأنفال 10)
هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ (يونس 67)	نَزَّلَهُ رُوحُ الْقُدُسِ مِنْ رَبِّكَ بِالْحَقِّ لِيُثَبِّتَ (النحل 102)	مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى (طه 2)	
وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِتُحْصِنَكُمْ (الأنبياء 80)	يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ لِيَشْهَدُوا (الحج 28)	وَلَا تُكْرِهُوا فَتَيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِتَبْتَغُوا (النور 33)	وَلَقَدْ صَرَّفْنَاهُ بَيْنَهُمْ لِيَذَّكَّرُوا (الفرقان 50)	
وَلَكِنْ رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ لِتُنْذِرَ[3] قَوْمًا (القصص 46)	وَإِنْ جَاهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي (العنكبوت 8)	وَمَا كَانَ لَهُ عَلَيْهِمْ مِنْ سُلْطَانٍ إِلَّا لِنَعْلَمَ (سبأ 21)	كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ (ص 29)	
مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ (الزمر 3)	تَدْعُونَنِي لِأَكْفُرَ بِاللَّهِ وَأُشْرِكَ بِهِ (غافر 42)	لِتَجْرِيَ الْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ (الجاثية 12)	وَلَكِنْ لِيَبْلُوَ بَعْضَكُمْ بِبَعْضٍ (محمد 4)	
وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا (الحجرات 13)	وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (الذاريات 56)	لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ (الحديد 23)	لِئَلا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلا يَقْدِرُونَ (الحديد 29)	

(1) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون.
(2) أو «كي» المصدرية كما في قوله {لِكَيْلَا يَكُونَ عَلَيْكَ حَرَجٌ} (الأحزاب 50)
(3) والجار والمجرور متعلقان بـ«أرسلناك» المحذوفة.

إِنَّمَا النَّجْوَى مِنَ الشَّيْطَانِ لِيَحْزُنَ الَّذِينَ آمَنُوا (المجادلة 10)	لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ (الصف 9)	وَلَا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عَلَيْهِنَّ (الطلاق 6)	خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ (الملك 2)
لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا (نوح 20)	لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ (القيامة 16)	وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ (البينة 5)	يصدر الناس أشتاتا ليروا أعمالهم (الزلزلة 6)

وقد ورد أيضًا في مدونة القرآن أمثلة كثيرة للام المفعول لأجله الداخلة على الأسماء بأقسامها (المصادر الصريحة، والأوصاف، والأعلام، والضمائر، والأسماء الموصولة، وغيرها) لإفادة معنى التعليل فتجرّها وجوبًا لعدم استيفاء شروط النصب أو جوازًا مع استيفاء شروط النصب، ويتعلق الجار والمجرور حينئذٍ بالفعل المعلَّل أو ما يقوم مقامه. ومن أمثلة هذا التركيب ما يلي:

أعدت للكافرين (البقرة 24)	هو الذي خلق لكم ما في الأرض (البقرة 29)	ذلكم أقسط عند الله وأقوم للشهادة (البقرة 282)	فكيف إذا جمعناهم ليوم لا ريب فيه (آل عمران 25)
اقنتي لربك (آل عمران 43)	إن أول بيت وضع للناس (آل عمران 96)	تبوئ المؤمنين مقاعد للقتال (آل عمران 121)	فاستغفروا لذنوبهم (آل عمران 145)
فما وهنوا لما أصابهم في سبيل الله (آل عمران 146)	غير متجانف لإثم (المائدة 3)	قل فلم يعذبكم بذنوبكم (المائدة 18)	كلما أوقدوا نارا للحرب أطفأها الله (المائدة 64)
قد فصلنا الآيات لقوم يذكرون (الأنعام 126)	واختار موسى قومه سبعين رجلا لميقاتنا (الأعراف 155)	إنما الصدقات للفقراء (التوبة 60)	فإن رجعك الله إلى طائفة منهم فاستأذنوك للخروج (التوبة 83)
أن تبوءا لقومكما بمصر بيوتا (يونس 87)	وجعلناه هدى لبني إسرائل (الإسراء 2)	أقم الصلاة لدلوك الشمس (الإسراء 78)	وأقم الصلاة لذكري (طه 14)
واصطنعتك لنفسي (طه 41)	وطهر بيتي للطائفين (الحج 26)	فإذا استأذنوك لبعض شأنهم (النور 62)	وحشر لسليمان جنوده (النمل 17)
وهبت نفسها للنبي (الأحزاب 50)	وذللناها لهم (يس 72)	لمثل هذا فليعمل العاملون (الصافات 61)	إنا أنزلنا عليك الكتاب للناس بالحق (الزمر 41)
فلذلك فادع واستقم (الشورى 15)	من عمل صالحا فلنفسه (الجاثية 15)	امتحن الله قلوبهم للتقوى (الحجرات 3)	وأزلفت الجنة للمتقين (ق 31)
ولقد يسرنا القرآن للذكر (القمر 17)	والأرض وضعها للأنام (الرحمن 10)	ولتنظر نفس ما قدمت لغد (الحشر 18)	إذا نودي للصلاة من يوم الجمعة (الجمعة 9)
نقعد منها مقاعد للسمع (الجن 9)	ولربك فاصبر (المدثر 7)	وإنه لحب الخير لشديد[1] (العاديات 8)	لإيلاف قريش (قريش 1)

2. المجرور بالباء

باء التعليل هي التي تصلح غالبًا في موضعها اللام[2]، وقد وردت أمثلة كثيرة بهذا المعنى في مدونة القرآن، وأكثر أشكالها ظهورًا اتصالها بـ«ما» المصدرية المتبوعة بالفعل الماضي (بما عصوا - بما كنتم - بما أشركوا - بما قدّمت - بما فضّل - فبما نقضهم - بما قالوا - بما أخلفوا - بما صنعوا - بما صبرتم - بما كانوا - بما صددتم - بما فعل - بما صبروا - فبما أغويتني - بما نسيتُ - بما أنعمت - بما عملوا - بما ظلموا - بما نسوا - فبما كسبت - بما نقول - بما كفروا - بما نسيتم - بما أسلفتم)، وأيضًا اتصالها بالمصدر الصريح (باتخاذكم - فبظلم - بكفرهم - بظلمهم - بزعمهم - ببغيهم - بغرور - برحمة - بذكر الله - بالمودة - بطغواها)، وكذلك اتصالها بـ«أنّ» واسمها وخبرها (بأنّهم قوم - بأنّهم قالوا - بأنّ منهم قسيسين - بأنّهم كذبوا - بأنّ الله لم يك مغيرًا نعمة على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم - بأنّهم ظلموا - بأنّهم اتبعوا - بأنّهم شاقوا - بأنّهم آمنوا - بأنّه كانت تأتيهم رسلهم - بأنّ ربك أوحى لها). ومن أمثلة المفعول لأجله (في المعنى) المجرور بباء التعليل وجوبًا لاختلال شروط النصب، أو جوازًا مع استيفاء الشروط ما يلي:

(1) المعنى: وإنه لأجل حب المال لبخيل.
(2) الجنى الداني في حروف المعاني.

وإذ فرقنا بكم البحر (البقرة 50)	ظلمتم أنفسكم باتخاذكم العجل (البقرة 54)	بل لعنهم الله بكفرهم (البقرة 88)	إن تبدوا ما في أنفسكم أو تخفوه يحاسبكم به الله (البقرة 284)
فبما رحمة من الله لنت لهم (آل عمران 159)	فأخذتهم الصاعقة بظلمهم (النساء 153)	ورفعنا فوقهم الطور بميثاقهم (النساء 154)	فبظلم من الذين هادوا (النساء 160)
غلت أيديهم ولعنوا بما قالوا (المائدة 64)	فأهلكناهم بذنوبهم (الأنعام 6)	من عمل منكم سوءا بجهالة (الأنعام 54)	ذلك جزيناهم ببغيهم (الأنعام 146)
فأنجيناه والذين معه برحمة منا (الأعراف 72)	فأغرقناهم في اليم بأنهم كذبوا (الأعراف 136)	وما كان ربك ليهلك القرى بظلم (هود 117)	وتطمئن قلوبهم بذكر الله (الرعد 28)
أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا (الحج 39)	أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا (الحج 39)	قال رب بما أنعمت علي فلن أكون (القصص 17)	فكلا أخذنا بذنبه (العنكبوت 40)
تلقون إليهم بالمودة[1] (الممتحة 1)	وجزاهم بما صبروا جنة وحريرا (الإنسان 12)	كذبت ثمود بطغواها[2] (الشمس 11)	تحدث أخبارها بأن ربك أوحى لها (الزلزلة 4)

3. المجرور بـ «في»

ورد في مدونة القرآن أمثلة قليلة عن «في» التعليلة، وأكثر هذه الأمثلة يَحتمل فيها حرف الجر «في» أكثر من معنى منها التعليل. ومن أمثلة المفعول لأجله (في المعنى) المجرور بحرف الجر «في» لاختلال شروط النصب من مدونة القرآن الكريم ما يلي:

السورة	السياق	المعنى
البقرة	ويمدهم في طغيانهم يعمهون[3] (15)	وسعى في خرابها (114)
	كتب عليكم القصاص في القتلى[4] (178)	وقاتلوا في سبيل الله[5] (190)
	ليحكم بين الناس فيما اختلفوا فيه (213)	فلا جناح عليكم فيما فعلن[6] في أنفسهمن (234)
	ولا جناح عليكم فيما عرضتم به من خطبة النساء (235)	
آل عمران	فمن حاجك فيه من بعد ما جاءك من العلم (61)	لم تحاجون في إبراهيم (65)
النساء	واهجروهن في المضاجع[7] (34)	ويستفتونك في النساء قل الله يفتيكم فيهن (127)
	وما يتلى عليكم في الكتاب في يتامى النساء (127)	
	فمن اضطر في مخمصة (المائدة 3)	لمسكم فيما أخذتم عذاب عظيم (الأنفال 68)
	فنذر الذين لا يرجون لقاءنا في طغيانهم يعمهون (يونس 11)	قالت فذلكن الذي لمتنني فيه (يوسف 32)
الحج	والذين هاجروا في سبيل الله ثم قتلوا (58)	وجاهِدوا في الله حق جهاده (78)
	لمسكم فيما أفضتم فيه عذاب عظيم (النور 14)	فإذا أوذي في الله (العنكبوت 10)
العنكبوت	والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا (69)	
الشورى	جعل لكم من أنفسكم أزواجًا ومن الأنعام أزواجًا يذرؤكم فيه[8] (11)	
	إلا المودة في القربى (23)	

(1) على حذف المفعول فيكون التقدير "تلقون إليهم أسرار رسول الله بسبب المودة التي بينكم" (الدر المصون).
(2) أي بسبب طغيانهم.
(3) يمد لهم في آجالهم يعمهون لطغيانهم.
(4) أي: بسبب القتلى (البحر المحيط في التفسير – ص 143/2).
(5) لأجل نصرة سبيل الله.
(6) لا إثم عليكم لأجل ما فعلن في أنفسهن.
(7) لأجل تخلفهن عن المضاجعة معكم (مشكل إعراب القرآن197/1).
(8) يكثِّركم بسببه (الجعل) بالتوالد.

4. **المجرور بـ «مِن»**

ومـن أمثلـة المفعـول لأجلـه (في المعنـى) المجـرور بحـرف الجـر «مِـن» وجوبًـا لاختـلال شروط النصـب، أو جـوازًا مـع اسـتيفاء الـشروط مـا يـلي:

يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِم مِّنَ الصَّوَاعِقِ (البقرة 19)	وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ (البقرة 74)	وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ (الأنعام 151)	عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ (آل عمران 119)
وَلِكُلٍّ دَرَجَاتٌ مِمَّا عَمِلُوا (الأنعام 132)	وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ (يوسف 84)	وَيُسَبِّحُ الرَّعْدُ بِحَمْدِهِ وَالْمَلَائِكَةُ مِنْ خِيفَتِهِ (الرعد 13)	يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ (البقرة 273)
يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ (النحل 59)	وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِمَّا يَمْكُرُونَ (النحل 127)	وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ (الإسراء 24)	وَلَمْ يَكُنْ لَهُ وَلِيٌّ مِنَ الذُّلِّ (الإسراء 111)
مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ (الكهف 49)	وَوَهَبْنَا لَهُ مِنْ رَحْمَتِنَا أَخَاهُ هَارُونَ نَبِيًّا (مريم 53)	تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ (مريم 90)	يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى (طه 66)
وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ (الأنبياء 18)	وَهُمْ مِنْ خَشْيَتِهِ مُشْفِقُونَ (الأنبياء 28)	كُلَّمَا أَرَادُوا أَنْ يَخْرُجُوا مِنْهَا مِنْ غَمٍّ (الحج 22)	إِنَّ الَّذِينَ هُمْ مِنْ خَشْيَةِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ (المؤمنون 57)
فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا (النمل 19)	كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ (الأحزاب 19)	الَّذِي أَحَلَّنَا دَارَ الْمُقَامَةِ مِنْ فَضْلِهِ (فاطر 35)	أَلَا إِنَّهُمْ مِنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ (الصافات 151)
لَافْتَدَوْا بِهِ مِنْ سُوءِ الْعَذَابِ (الزمر 47)	تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا (الشورى 22)	يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا خَاشِعِينَ مِنَ الذُّلِّ (الشورى 45)	فَتُصِيبَكُمْ مِنْهُمْ مَعَرَّةٌ بِغَيْرِ عِلْمٍ (الفتح 25)
فَهُمْ مِنْ مَغْرَمٍ مُثْقَلُونَ (الطور 40)	لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ (الحشر 21)	تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ الْغَيْظِ (الملك 8)	وَالَّذِينَ هُمْ مِنْ عَذَابِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ (المعارج 27)
يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ (الرعد 11)	وَلَمَّا ضُرِبَ ابْنُ مَرْيَمَ مَثَلًا إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ[1] يَصِدُّونَ (الزخرف 57)	مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا (نوح 25)	الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ (قريش 4)

خاتمة البحث

تنـاول هـذا البحـث تعليـم الموضوعـات النحويـة اعتمـادًا عـلى أمثلـة المدونـات اللغويـة الممثلـة للغـة. وقـد ناقـش هـذا البحـث موضـوع المفعـول لأجلـه مـن واقـع مدونـة القـرآن الكريـم (Quran corpus) المحلَّلـة عـلى المسـتويين الـصرفي والنحـوي، والمتاحـة مـن خـلال موقـع جامعـة Leeds الإنجليزيـة. وقـد اشـتملت المدونـة عـلى أمثلـة واستشـهادات كثـيرة للمفعـول لأجلـه. وقـد غطَّـت أمثلـة المدونـة أغلـب المسـائل النحويـة المتعلقـة بهـذا الموضـوع. ومـن المسـائل النحويـة التـي شـملتها الأمثلـة والاستشـهادات:

تعريـف المفعـول لـه – شروط نصبـه – وجـوب جـره عنـد غيـاب شرط مـن شروط النصـب – جـواز جـره عنـد اسـتيفاء شروط النصـب – جـواز عمـل غـير الفعـل (المصـدر ومـا يشـبه الفعـل) فيـه – جـواز تقـدم عاملـه عليـه – جـواز حـذف المفعـول لأجلـه (يغلـب هـذا الحـذف قبـل مصـدر مـؤول مـن «أن» والمضـارع) – الأحـكام الإعرابيـة للمفعـول لـه (وجـوب نصبـه إذا تجـرد مـن «أل» التعريـف والإضافـة – جـواز نصبـه وجـره إذا عُـرِّف بـ«أل»، والأكـثر جـره بحـر الجـر – جـواز نصبـه وجـره إذا جـاء مضافًـا، وفي هـذه الحالـة يتسـاوى النصـب والجـر).

المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك؛ ابن هشام الأنصاري (761ه)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، دار الفكر، بيروت.
- إعراب القرآن وبيانه؛ محيي الدين الدرويش (1403هـ)، دار الإرشاد للشئون الجامعية - حمص – سورية، 1994.
- إعراب القرآن الكريم؛ محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، مصر.
- الإعراب المفصل لكتاب الله المرتل؛ بهجت عبد الواحد صالح، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1997.

(1) إذا قومك من ذلك ولأجله يرتفع لهم جَلَبة وضجيج فرحًا وسرورًا (التفسير الميسر- 493).

- البحر المحيط في التفسير؛ أبو حيان الأندلسي (745هـ)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر – بيروت، 1999م.
- التعليل في القرآن الكريم: دراسة نحوية؛ دكتوراه في النحو، جامعة أم القرى، الدكتور سعيد محمد عبد الله القرني، كلية اللغة العربية: (2000م).
- التفسير الميسر؛ نخبة من أساتذة التفسير، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية، 2009 م
- الجدول في إعراب القرآن الكريم وصرفه؛ محمود صافي (1376هـ)، دار الرشيد، دمشق، 1997م.
- الجنى الداني في حروف المعاني؛ أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم المرادي (749ه)، تحقيق: د فخر الدين قباوة، والأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: (1)، 1992م
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون؛ السمين الحلبي، تحقيق: د: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، 1994م.
- المساعد على تسهيل الفوائد، بهاء الدين بن عقيل، تحقيق: د. محمد كامل بركات، دار الفكر، دمشق، 1982.
- المصطلح النحوي بين البصريين والكوفيين؛ د باسل فيصل سعد (وآخرون)، مجلة علوم إنسانية العدد 41: 2009.
- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية؛ الشاطبي (المتوفى 790 هـ)، تحقيق: د. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين (وآخرون)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى - مكة المكرمة، 2007م.
- شرح التصريح على التوضيح؛ خالد بن عبد الله الأزهري (905هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت- لبنان، 2000م.
- مشكل إعراب القرآن، مكي بن أبي طالب، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1988م.

المراجع الأجنبية والمواقع الإلكترونية

- Al-Sulaiti, L., & Atwell, E. (2004). Designing and Developing a Corpus of contemporary Arabic (Doctoral dissertation, University of Leeds (School of Computing).
- Atiyya, M. et al. (2005). Specifications of the Arabic Written Corpus. NEMLAR project. http://www.nemlar.org.
- Dukes, K., & Habash, N. (2010, May). Morphological Annotation of Quran Arabic. In LREC.
- Dukes, K., & Buckwalter, T. (2010, March). A dependency Treebank of the Quran using traditional Arabic grammar. In Informatics and systems (INFOS), 2010 The 7th International conference on (pp. 1–7). IEEE.
- Habash, N., & Roth, R. M. (2009, August). Catib: The columbia arabic treebank. In Proceedings of the ACL-IJCNLP 2009 conference short papers (pp. 221224-). Association for Computational Linguistics.
- Habash, N., Faraj, R., & Roth, R. (2009, January). Syntactic annotation in the Columbia Arabic treebank. In Proceedings of MEDAR International Conference on Arabic Language Resources and Tools, Cairo, Egypt.
- Meyer C. (2002), English corpus linguistics, an introduction, Cambridge University Press.
- Sharaf, A., Atwell, E. S., Dukes, K., Sawalha, M., Al-Saif, A., Sharoff, S.,... & Roberts, A. (2010). Arabic and Quranic computational linguistics projects at the University of Leeds المشاريع الحاسوبية على اللغة العربية والقرآن بجامعة ليدز. In Proceedings of the workshop of Increasing Arabic Contents on the Web, organized by Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO). Leeds
- Smrz, O., Bielicky, V., & Hajic, J. (2008). Prague Arabic dependency Treebank: A word on the million words.
- Zaghouani, W. (2014). Critical survey of the freely available Arabic corpora. In Proceedings of the workshop on free/open-source arabic corpora and corpora processing tools workshop programme (p. 1)
- The Quran Arabic Corpus, http://corpus.quran.com.
- The International Corpus of Arabic (ICA), http://bibalex.org/ica/ar/
- KACST Arabic corpus, www.kacstac.org.sa

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَطْبِيقُ إِسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّآزُرِ البَصَرِيِّ الحَرَكِيِّ لِتَطْوِيرِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ الأَسَاسِيَّةِ لَدَى عَيِّنَةٍ مِنَ الطُّلَّابِ أَصْحَابِ الهِمَمِ

د. أيمن رمضان سليمان زهران
جامعة الشارقة
azhran@sharjah.ac.ae

د. مُصطَفى مُحَمَّد أبو النُّور عبدُ المَوْلى
أستاذُ اللُّغةِ العربيَّةِ المُساعِدُ - جامعةُ الشَّارقةِ

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير المهارات الأساسية للغة العربية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) من خلال تقديم مهارات التآزر البصري الحركي لعينة من الطلاب أصحاب الهمم التعليمية، وقد شملت (35) طالبًا من الجنسين بمرحلة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات تعلم، وفرط نشاط، وتشتت انتباه، وإعاقات سمعية وبصرية بسيطة.

وتعتمد الدراسة المنهجَ شبهَ التجريبيِّ الذي يعتمد على المجموعة الواحدة والتطبيق قبليًّا وبعديًّا لنفس المجموعة، وأعد الباحثان مِقياسًا لمهارات اللغة العربية اشتمل على المهارات الأساسية الأربع، وتم التحقق من صدقه وثباته، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى التحسن الملحوظ في المهارات الأربع عند مقارنة متوسطات الدرجات قبليًّا وبعديًّا، مما أشار إلى فاعلية إستراتيجيات التآزر البصري الحركي لتطوير مهارات اللغة العربية الأساسية عند الطلاب أصحاب الهمم.

مقدمة الدراسة

تعد اللغة عنصرًا أساسيًا من عناصر الرقي البشري، لما لها من وظائف فكرية وثقافية واجتماعية، فهي وسيلة ضرورية من وسائل التعليم والتعلم والتعبير عن مكنوناتنا وذواتنا، فهي أهم وسيلة للاتصال والتواصل مع الآخرين؛ فتعلمها أمر ضروري وحيوي للعنصر البشري.

وتتألف اللغة من مهارات أساسية لا يمكن أن تكتمل من دونها؛ إذ يتوقف تعلم اللغة على تعلم تلك المهارات واكتسابها؛ وهذه المهارات هي: الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة[(1)]، ولكل مهارة من مهارات اللغة خصائص وميزات تختص بها، إلا أن هذه المهارات تتكامل فيما بينها وصولًا إلى الأداء السليم في تعلم اللغة وممارستها، لذا فإن اكتساب هذه المهارات وتنميتها أمر ضروري في عملية تعلم اللغة، ولابد من تطوير الإستراتيجيات التي تنمي تلك المهارات.

ويعرف التآزر البصري الحركي بأنه: «ضبط العضلات الذي تتيح لأعضاء الجسم أن تقوم بالمهمة وفق الطريقة التي تراها العين؛ فللبصر حاسة نفاذة نحو المثيرات من خلالها يستطيع الطفل اكتساب المهارات وتعلم الكتابة والقراءة؛ فالعين تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال»[(2)].

ولما كانت إستراتيجيات التآزر البصري الحركي تعالج الاضطرابات النمائية لدى الطفل الذي يعاني إعاقةً أو عدمَ نضجٍ في تنظيم الحركة، تم تطبيقها لذلك؛ كما أنها تواجه المشكلات المرتبطة باللغة والإدراك والفكر لدى الطفل؛ حيث اتفقت الدراسات على أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حاجة إلى تنمية مهارات التآزر الحسي حركي[(3)].

(1) مصلح، عمران أحمد.إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. متاح على الرابط التالي:
file:///C:/Users/Dr.%20Aymn.%20Zhran/Downloads/StrategiesofImprovingLanguageSkillsfortheLearneraDescriptiveStudy.pdf
(2) M. A Dziuk. et. Al. 2007. Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. Developmental Medicine & Child Neurology 2007, 49: 734–739.
(3) Bodison. Stefanie C. 2015. Developmental Dyspraxia and the Play Skills of Children With Autism. The American Journal of Occupational Therapy. September/October,Volume 69, Number 5

إشكالية الدراسة

تشير العديد من الدراسات في نتائجها إلى وجود ضعف في مستوى الطلبة المتعلمين في بعض المهارات اللغوية، مما أدى تَدَنٍّ في الأداء والاستخدام اللغوي لعدد من المتعلمين وخاصةً إذا كانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة[(1)]، حيث تبيَّنَ أن الكثيرين منهم يتدنى لديهم الاستيعاب القرائي، وضعف معرفة معاني المفردات، وكذا التعبير عن رأيه، والحاجة إلى تدعيم مهارات القراءة والكتابة والاستماع من خلال تطبيق إستراتيجيات تتلاءم وحالة المتعلم.

وقد عانت فئات الاحتياجات الخاصة من الكثير من الإهمال وعدم الاستفادة من تطبيق إستراتيجيات التعلم الحديثة[(2)]، في حين أن تنمية مهارات التآزر الحركي التطوري أمر مهم وحيوي بالنسبة للأطفال أصحاب الهمم؛ فقد أكدت الكثير من الدراسات أن تلك الفئة تعاني من كثير من المشكلات والاضطرابات، ويترتب على ذلك معاناتهم من مشكلات نفسية وجسمية تزيد من حالتهم سوءا وتصعُّب من اندماجهم بالمجتمع والمدرسة[(3)]، كما أن تلك الفئات تحتاج إلى تنمية مهارات التآزر الحركي البصري المتمثلة في صعوبة القيام بالمهام التي تحتاج التآزر (التناسق) ما بين العين واليد[(4)].

تساؤلات الدراسة

يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في التساؤل الرئيس وهو: ما مدى فاعلية «تطبيق إستراتيجيات التآزر البصري الحركي لتطوير المهارات اللغوية الأساسية لدى عينة من الطلاب أصحاب الهمم؟» يتفرع من هذا التساؤل تساؤلات أخرى هي:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية بعد تطبيق إستراتيجية التآزر الحركي البصري بالنسبة لمهارة القراءة؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية بعد تطبيق إستراتيجية التآزر الحركي البصري بالنسبة لمهارة الكتابة؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية بعد تطبيق إستراتيجية التآزر الحركي البصري بالنسبة لمهارة التحدث؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية بعد تطبيق إستراتيجية التآزر الحركي البصري بالنسبة لمهارة الاستماع؟

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس للدراسة هو التحقق من فاعلية بعض إستراتيجيات التآزر الحركي البصري لدى عينة من أصحاب الهمم في تنمية المهارات اللغوية الأساسية للغة، وهناك أهداف أخرى، منها:

1. فهم مشكلات الأطفال أصحاب الهمم والتغلب عليها.
2. تطبيق أفضل الممارسات التعليمية مع الأطفال أصحاب الهمم.
3. الاستفادة من تطبيق الإستراتيجيات الحديثة في تعلم اللغة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال توظيف إستراتيجيات التآزر البصري الحركي كإحدى الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة في محاولة لتنمية المهارات اللغوية الأساسية لهم، كما تأتي أهمية الدراسة نظرًا لعدم توفر الدراسات في البيئة العربية -في حدود علم الباحثين- اهتمت بتطبيق تلك الإستراتيجية مع أصحاب الهمم.

(1) عبدالهادي، نبيل وبشندي، خالد، وأبو حشيش، عبدالعزيز. مهارات في اللغة والتفكير. 2003، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

(2) زهران، أيمن رمضان سليمان؛ والدبور، أحمد محمد. (2014): تحديات تطبيق التعلم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر عينة من العاملين في المجال. العدد الثامن والثلاثون، الجزء الأول، ص: 957-997، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

(3) Bimbrahw, B. ; Jennifer, B. Alex, M. (2012). Investigating the Efficacy of a Computerized Prompting Device to Assist Children with Autism Spectrum Disorder with Activities of Daily Living. Assistive Technology, 24, 286–298.

(4) السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل والقريوتي، يوسف. (2001). مدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع. دبي.

مفاهيم الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على عدة مصطلحات أهمها:

أ. المهارات اللغوية: هي المهارات الأساسية للاتصال اللغوي، وتشمل أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وبين هذه المهارات علاقات متبادلة[1].

ب. التآزر البصري الحركي[2]: إستراتيجيات تنظم الحركة مما يؤدي إلى علاج المشكلات المرتبطة باللغة والإدراك والفكر والتي تؤثر على التركيز والذاكرة والقراءة.

ج. أصحاب الهمم: عرف القانون الاتحادي رقم (29) لسنة 2006[3] ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم كل شخص يعاني من قصور أو اختلال كلي أو جزئي دائم أو مؤقت في قدرته الجسدية، أو الحسية أو العقلية، أو الاتصالية أو التعليمية أو النفسية إلى المدى الذي يحد من إمكانية تلبية متطلباته العادية كنظرائه من غير ذوي الاحتياجات الخاصة.

الإطار النظري للدراسة

يمكن تقسيم الإطار النظري إلى محورين هما:

أولًا: المهارات اللغوية

تمثل المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) أساسًا للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، التي من خلالها يتزود المتعلم بالمعرفة ويكتسب المهارات اللازمة لحياته، لذا هدفت الكثير من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات؛ لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في شتى مجالات الحياة؛ حيث تؤكد التربية الحديثة على ضرورة العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية، ولا يكون إلا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعلم؛ فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفرد يتعلم عن طريق الكلام/التحدث بنسبة (23%) وعن طريق الاستماع بنسبة (25%)، وعن طريق القراءة بنسبة (35%)، وعن طريق الكتابة بنسبة (17%)، ولكل مهارة دورها المحدد في تعلم الطلاب والوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعلم الهادف[4].

وتنمية المهارات اللغوية يقود إلى تنمية القدرات المعرفية والعقلية، والاتجاهات الوجدانية والمهارات النفسية والحركية، وهو ما يقتضي تنويع خبرات التعلم على المستوى المعرفي والوجداني، لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية المتعلم وفق مستوى مرحلة نموه المعرفي والنفسي والحركي.

ويمكن اعتبار القراءة أعلى المهارات التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات، فهي تنمية طبيعية لوجود التفكير الذي هو وظيفة المخ البشري، وكفى بها شرفًا أنها في أول آية في القرآن الكريم؛ قال تعالى {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)}[5].

كما تعد مهارات القراءة والكتابة من أهم المهارات الأساسية التي تساعد المتعلم في مراحله الأولى؛ فإن صعوبات القراءة تؤدي إلى الفشل في التعلم في المواد الأخرى، فالنجاح في أي مادة دراسية يستوجب قدرة المتعلم على القراءة، ثم الكتابة، وبذلك فالأمر عادة في حاجة إلى تقوية المهارات اللغوية اللازمة للتعلم[6].

ومهارة الكتابة من المهارات العليا، فهي من أهم المهارات اللغوية لما تنطوي عليه من حقائق كبيرة ذات دلالات بالغة لتقدم العلم؛ فهي من المهارات العليا التي تتجاوز استخدام إستراتيجيات معينة للحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة؛ فهي مهارة إنسانية تترجم ما بداخل الإنسان من أفكار وإحساسات مجردة إلى خطاب مكتوب كما أنها أداة للتعبير عما يجول بالعقل والنفس، وتتخذ رموزًا نسميها حروفًا تختلف من جماعة إلى جماعة أو من أمة إلى أمة أخرى، ولولا الكتابة لما استطاع الإنسان أن يسطر أفكاره ويدون إنجازاته[7].

(1) طعيمة، رشدي. المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. 2006، دار الفكر العربي، القاهرة.
(2) عاشور، رجاء عبدالصمد، حسن، حمزة وعبيد، واثق. 2016. تصميم وتقنين اختبار الديسبراكسيا باستخدام محاكاة الحاسوب. متاح على الرابط: http://un.uobasrah.edu.iq/papers/3725.pdf
(3) البوابة الرسمية لحكومة الإمارات العربية المتحدة. (2017). أصحاب الهمم: ذوو الإعاقة مسبقا. متاح على الرابط التالي: https://www.government.ae/ar-AE/information-and-services/social-affairs/special-needs
(4) شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. 2004، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
(5) سورة العلق، آية 1-5.
(6) شحاتة، حسن. مرجع سابق.
(7) طعيمة، رشدي، مرجع سابق.

أما بالنسبة لمهارة الاستماع فهي عملية استقبال مجموعة من الرموز الصوتية التي يضمنها الفرد في كلمات ذات معنى، ثم يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث، ثم يضفي عليه معانيَ أخرى تزيد عن التي استقبلها[1].

كما تحتل مهارة التحدث أو الكلام مكانة خاصة في مهارات اللغة من حيث السبق الزمني مقارنة بالمهارات الأخرى، فاللغة في الأساس عبارة عن كلام، وقد عرف الإنسان الكلام قبل الكتابة أو القراءة بزمن طويل، وتتطلب هذه المهارة من المتعلم القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، ويتم ذلك في مرحلة السماع[2].

ثانيًا: التآزر الحركي البصري وأصحاب الهمم.

جاء مصطلح أصحاب الهمم ليعبر عن ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث حظي أصحاب الهمم في الإمارات العربية المتحدة بالرعاية والدعم لتفعيل دورهم ودمجهم في المجتمع، ولمساعدتهم في التغلب على المعوقات التي تواجههم، حيث تقدم مراكز التأهيل والرعاية الحكومية والخاصة العديد من الخدمات والبرامج والمبادرات من أجل الارتقاء بالجوانب التربوية والاجتماعية والنفسية والجسدية لهم[3].

وأصحاب الهمم جزء من المجتمع ومن المنظومة التعليمية لابد من تسخير الإستراتيجيات والتقنيات الحديثة في تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، كما أن استخدام التقنيات والإستراتيجيات المختلفة وتوظيفها في التدريس يسهم في تحقيق االدمج لهم وإشراكهم في كافة الأنشطة داخل وخارج المدرسة؛ حيث تعاني تلك الفئة من الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والمدرسية؛ نتيجة إعاقتهم الظاهرة أو الخفية، سواء كانت جسدية أو حسية[4].

وتضمن دولة الإمارات العربية المتحدة لأصحاب الهمم المساواة بينهم وبين نظرائهم الأصحاء في جميع التشريعات وبرامج وسياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقد تسابقت الكثير من الوزارات والمؤسسات في تقديم الخدمات لتلك الفئة لرفع معاناتهم والتخفيف عنهم؛ لذا فكان لزامًا على التربية متمثلة في المدرسة أن تأخذ السبق أيضًا في سبيل ذلك مما دعا الباحثيْنِ للقيام بتلك الدراسة.

كما تعد المهارة البصرية الحركية سلسلة من الحركات العضلية المتناسقة التي تنجح في أداء مهمة معينة؛ فالحواس تلعب دورها في عملية تعلم المهارات الحركية، حيث تنتقل الإحساسات إلى الدماغ لتتحول إلى إدراك-تنظيم المعلومات التي يتم استقبالها من مختلف الحواس وتأويلها- ويتم التنسيق بين العضلات عن طريق الجهاز العصبي[5].

وتهدف التدريبات على التآزر الحركي البصري للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تسهل عليهم عملية التعلم التي تقودهم إلى حياة مستقلة وفقًا لما تسمح به قدراتهم، ويعتبر التآزر البصري الحركي غاية في الأهمية للإنسان، وفي المراحل العمرية المختلفة بوجه عام، وفي مراحل الطفولة المبكرة بوجه خاص، كما أن تطويره - التآزر الحركي البصري- عند تلك الفئة يحدث تطويرًا لكفاءة قدراتهم وطاقاتهم[6].

ويشير الروسان (2001)[7] إلى أن مظاهر تطوير التآزر البصري الحركي تتضمن تطوير قدرة الطفل على التآزر الحركي العام والتوازن الحركي العام، وزيادة قدرته على التعامل مع الأشياء المحيطة به حركيًّا، ويعتمد برنامج التدريب للأطفال ذوى النشاط الزائد بصفة خاصة على تخفيض عدد المثيرات الخارجية لديهم، وتوفير الفرصة أمامهم لتوجيه هذا النشاط.

من هنا تتضح لنا أهمية الأنشطة والتدريبات الحركية (أنشطة الحركة واللعب والتمرينات البدنية) في العمل على الاستفادة من الحركات الزائدة باستثمارها في نشاط حركي يعود على جسم الطفل بالفائدة ويخلصه من النشاط الزائد العشوائي، وسرعة وكثرة الحركة والاندفاعية، مع تحسين القدرات العضلية التي تساعد كثيرًا في ضبط اتزان

(1) طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربية لغير الناطقين بها. متاح على الرابط التالي:
https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/2009

(2) العميري، عبدالمنعم. الإستراتيجيات المستخدمة في تطوير مهارتي الاستماع والتحدث. متاح على الرابط التالي:
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=839&print=true

(3) حكومة أبوظبي الرقمية. (2017). دعم أصحاب الهمم. متاح على الرابط التالي:
https://www.abudhabi.ae/portal/public/ar/homepage/family/getting-support-people-of-determination;jsessionid=WPNjgml0sLxXmbzZ6JeJLDirjWI99rmxhy5Hr0hj02ETeDT9QkRu!-1524540819!723474172!1513497979252

(4) زهران، أيمن رمضان؛ الدبور أحمد محمد. (2014). مرجع سابق

(5) Tissot, Catherine; Evans, Roy. 2003. Visual Teaching Strategies for Children. Early Child Development and Care Journal· August.

(6) Stewart h. Mostofsky. et.al; 2006. Developmental dyspraxia is not limited to imitation in children with autism spectrum disorders. Journal of the International Neuropsychological Society,12, 314–326.

(7) الروسان، فاروق. سيكولوجية الأطفال غير العاديين. (2001) دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الجسم وتطوير حركات المشي والجري، وتنمية القصور الحادث في عمليات التآزر الحركي البصري.

ونظرًا لحاجة أصحاب الهمم إلى الاهتمام والرعاية باللغة لديهم كي يندمجوا مع أقرانهم، فقد تنوعت بالفعل أساليب وإستراتيجيات التعليم والتدريب لهم والتي من خلالها يمكن تدريبهم وتحسين قدراتهم، وتم الاستقرار في الدراسة الحالية على تطبيق إستراتيجيات التآزر البصري الحركي؛ لما لها من فاعلية وأثر على تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة (تحدث- استماع- قراءة- كتابة)[1].

إستراتيجيات التآزر البصري الحركي

عند تطبيق إستراتيجيات التآزر الحركي البصري مع الأطفال أصحاب الهمم وذوي الاحتياجات الخاصة يجب مراعاة الآتي[2]:

- توظيف الحواس القوية والمفضلة لدى الطفل في عملية التدريب.
- النمو اللغوي من أسس إستراتيجيات التآزر البصري الحركي
- تشجيع الطفل على المشاركة في تحديد الأنشطة.
- تغيير طريقة التدريب في حالة إخفاقها لمساعدة الطفل على اكتساب المهارة المطلوبة
- تزويد الطفل بالفرص الكافية لممارسة ما تعلمه والحرص على الربط بين ما تعلمه.

تدريبات التآزر الحركي البصري للطلاب أصحاب الهمم.

قام الباحثان بوضع إستراتيجيات لتنمية التآزر الحركي البصري، فقد تم تطوير إجراءات تدريبية لتلائم تطوير المهارات اللغوية لديهم مثل[3]:

- القيام بتمرينات إيقاعية جسدية تفيد في عملية التآزر الجسدي باستخدام إيقاعات لمسية، وبصرية، وسمعية، وكتابية مما يعطي الطفل فهمًا للإيقاع من خلال أجزاء وأنماط الإدراك المختلفة لديه.
- الألعاب الجماعية المختلفة لما فيها من نشاط وتفاعل بين الطلاب.
- ألعاب الذكاء وخاصة التي تتطلب مهارات عقلية وكتابية من خلال التعبير عن آرائهم بالتحدث والكتابة.
- ألعاب تجميع الصور ومَلْءِ الفراغات لتنشيط القدرات العقلية لديهم.
- ألعاب المشي والجري والركض والحركة والوثب.
- ألعاب الأشكال الهندسية والتعبير عنها إما كتابة أو تحدثًا.
- ألعاب مختلفة مثل: أنت صديقي المفضل.
- ألعاب الأحرف الهجائية والأعداد الحسابية.
- ألعاب المتاهات والتوازن، وألعاب مثل لعبة الصفارة وعكسها.
- ألعاب تقليد أصوات الحيوانات وكتابة اسمها.
- ألعاب القصص وتحليلها وكتابة ملخصها ومدى الاستفادة منها.

(1) Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development

(2) Denning, Christopher B. & Moody, Amelia K. 2013. Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings: Rethinking Instruction and Design. Electronic Journal for Inclusive Education. No1,Vol. 3, No. 1 (Fall/Winter).

(3) Padmadewi, Ni Nyoman& Artini, Luh Putui. 2017. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. International Journal of Instruction 10(3):159176-.

الدراسات السابقة

قسم الباحثان الدراسات السابقة إلى محورين، يتم تناول كل محور منفردًا كالآتي:

أولًا: دراسات تناولت تنمية المهارات اللغوية الأساسية للمتعلمين.

فدراسة إيليغا [1]2011 هدفت إلى دراسة الطرق والأساليب الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، وتم تناول المهارات الأربع، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومن ثم تناولت الدراسة الأساليب الحديثة لتنمية تلك المهارات وكان الإنترنت نموذجًا منها، وقد توصلت النتائج إلى أن الأساليب الحديثة كانت ذات فعالية في تنمية المهارات الأربع للغة للناطقين بغيرها.

كما اهتمت دراسة الشنطي[2]2010 إلى التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى الطلبة بغزة، باستخدم المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج فاعلية النشاط التمثيلي لتنمية مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وتناولت دراسة مصلح[3]2017 إستراتيجيات محددة لتنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم، واعتمدت على المنهج الوصفي، وأوضحت الدراسة نتائج بعض الدراسات التي أكدت على تدني مستوى الطلبة في المهارات اللغوية الأربعة، وقد أظهرت النتائج إلى وجود إستراتيجيات وطرق مختلفة يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية الأربعة؛ حيث بينت النتائج أن لكل مهارة إستراتيجياتٍ محددةً يمكن تنميتها من خلالها.

وهدفت دراسة محمد[4]2010 إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على بعض الأنشطة معتمدا على نظرية الذكاءات المتعددة التي تتناسب مع أطفال الروضة لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الكتابة)، وتكونت العينة من (38) طفلًا، وبعد تطبيق الأنشطة التي تم تحديديها في الدراسة أظهرت النتائج التحسن الملحوظ في المهارات اللغوية لعينة الدراسة (الاستماع- التحدث- الكتابة).

ثانيًا: دراسات تناولت التآزر البصري الحركي لأصحاب الهمم

- دراسة كاكلا وآخرين[5] Cacola. Et.al 2017 ناقشت تلك الدراسة الاضطرابات المصاحبة للإصابة بالتوحد من خلال مراجعة الأدبيات التي تناولت الربط بين المتغيرين، وقد أوضحت الدراسة في نتائجها تعرض التوَحُّدِيِّين للكثير من الاضطرابات الحركية التطورية والاضطرابات الأخرى والتي تحتاج للتدخلات العلاجية والنفسية والتربوية، وأشارت الدراسة بضرورة تطوير طرق التشخيص بالنسبة للتوحديين لتسهل الكشف عن مثل تلك الاضطرابات.
- دراسة بوديسون[6] Bodison 2016 ناقشت تلك الدراسة صعوبات التآزر الحركي التطوري وتطويرها لعينة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين يعانون باستمرار من مشكلات في التآزر البصري الحركي، لذا طبقت الدراسة إستراتيجيات اعتمدت على تطوير مهارات التآزر الحركي البصري لديهم، كما أشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجيات التآزر البصري الحركي لدى الأطفال من أصحاب الهمم.
- ناقشت دراسة أبلينـدا وآخرين[7] Ablenda. Et. Al 2015 اضطرابات التآزر الحركي التطوري لدى التوحديين البالغين، وقد أوضحت الدراسة أن كثيرًا ما ترتبط الإصابة بطيف التوحد بوجود اضطرابات تآزر حركي تطوري، وأشارت الدراسة إلى أنه إلى الآن لم يتم تحديد مدى انتشار اضطراب التآزر الحركي التطوري بين التوحديين،

(1) إيليغا، داود عبد القادر. تنمية مهارات اللغة العربية وإستراتيجياتها المعاصرة للناطقين بغيرها. 2011، مؤتمر اللغة العربية الثاني، الجامعة العالمية، ماليزيا.

(2) الشنطي، أميرة عبدالرحمن. أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. 2010، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.

(3) مصلح، عمران أحمد. مرجع سابق.

(4) محمد، هبة علي فرحات. أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. 2010، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد الثاني، يوليو.

(5) Cacola, Priscila;, Haylie L. Millerb , Peace Ossom Williamson. 2017. Behavioral comparisons in Autism Spectrum Disorder and Developmental Coordination Disorder: A systematic literature review. Research in Autism Spectrum Disorders 38. 6–18.

(6) Bodison. Stefanie C. 2015. Developmental Dyspraxia and the Play Skills of Children With Autism. The American Journal of Occupational Therapy. September/October,Volume 69, Number 5

(7) Abelenda, Judith. et.al. 2015. Dyspraxia in Autism Spectrum Disorders: Evidence and Implications. The American Occupational Therapy Association, Inc. Volume 38, Number 3

وفي نهائية الدراسة أشارت إلى أن البالغين المصابين بالتوحد أكثر عرضة للإصابة من غيرهم باضطرابات التآزر الحركي التطوري؛ لذلك كان لابد من تنفيذ إستراتيجيات لتقوية التآزر الحركي البصري لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة

قسم الباحثان الدراسات السابقة التي تم تقديمها إلى محورين تناول المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات اللغوية للمتعلمين؛ فقد أجمعت الدراسات بضرورة تطبيق إستراتيجيات لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين في البيئة العربية؛ نظرًا لحاجة المعلمين لتنمية تلك المهارات، خاصة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتناول المحور الثاني: الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التآزر البصري الحركي لأصحاب الهمم والتي أشارت إلى أن تلك الإستراتيجيات تسهم في تعديل أنماط السلوك والتعلم لدى الطلاب من أصحاب الهمم، وأنها تنمي المهارات الحركية والبصرية واللغوية والجسمية والنفسية.

- إجراءات الدراسة: وتشتمل الإجراءات على الآتي:
- منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية في منهجيتها على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة والتطبيق قبليًّا وبعديًّا لنفس المجموعة، بهدف التحقق من الفروق الدالة بين التطبيقين القبلي والبعدي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب مدرسة الرشد الأمريكية بدبي، وقد تكونت العينة من (35) طالبًا وطالبةً، من الطلاب الذين صنفوا بأنهم من أصحاب الهمم بالمدرسة، بحيث كان (22) طالبًا من الذكور، و(15) طالبةً من الإناث، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الإعاقة كالتالي:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الاحتياجات الخاصة

الإعاقة	ن	%
صعوبات تعلم	13	37.1
فرط نشاط	12	34.3
إعاقات أخرى	10	28.6

من الجدول السابق يتضح توزيع عينة الدراسة بين صعوبات التعلم، وفرط النشاط، والإعاقات الأخرى.

- **أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيستين هما:**

أولًا: إستراتيجيات التآزر البصري الحركي: تم إعداد الإستراتيجية وفق المبادئ والخطوات الخاصة بإستراتيجيات التآزر البصري الحركي، وقد تم توضيح ذلك في الجزء الخاص بالإطار النظري، ومن ثم تم التحقق من صدق الإستراتيجيات وثباتها كالتالي:

- **صدق وثبات الإستراتيجية:** تم الإعداد الجيد للإستراتيجية بعد أن قام الباحثان بمراجعة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التعليم المتمايز؛ لذا تم عرضها في صورتها الأولية على (10) من المتخصصين والخبراء وأساتذة الجامعات للتحقق من صدقها وثباتها، وبعد التعديلات والتوجيهات التي أعطاها السادة المحكمون قام الباحثان بتعديلها والاستقرار على الشكل النهائي للإستراتيجيات التي تم تطبيقها في الدراسة الحالية.

ثانيًا: اختبار المهارات اللغوية: فقد أعد الباحثان الاختبار الذي اشتمل على المهارات الأربع (التحدث والاستماع والقراءة والكتابة) فتم قياس كل مهارة على حدة.

صدق وثبات اختبار المهارات اللغوية: وتم ذلك من خلال طريقتين هما:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من صدقه وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية، وبالفعل أبدى المحكمون اتفاقًا مرتفعًا بلغت نسبته أكثر من (90%) على سلامة صياغة عبارات الاختبار وملائمته للتطبيق في الدراسة الحالية.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Crompagh: تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل ألفا كرونباخ، وكانت المعاملات مرتفعة لأغلب فقرات الاختبار وحذف العبارات ضعيفة الارتباط، Corrected Item-Total Correlation أقل من (0,19)، حيث كان معامل ألفا بكرونباخ النسبة لدرجة الاختبار (0,86) وهذا معامل مرتفع يشير إلى ثبات الاختبار، والجدول رقم (2) يشير إلى معاملات ألفا كرونباخ للمهارات الأربع كالتالي:

جدول (2) معامل ألفا للمهارات اللغوية الأربع

المهارة	معامل ألفا كرونباخ	الدلالة
الاستماع	0.81	0.05
التحدث	0.76	0.05
القراءة	0.87	0.05
الكتابة	0.73	0.05

يتضح من نتائج الجدول السابق ارتفاع معاملات ألفا كرونباخ مما يدل على ثبات اختبار المهارات اللغوية.

نتائج الدراسة: للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لبيان الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول رقم (3) يوضح ذلك كالتالي:

جدول (3) الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية بعد تطبيق إستراتيجيات التآزر الحركي البصري

المهارة	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
الاستماع	3.50	1.82	2.50	1.62	*0.70
التحدث	4.50	1.91	4.20	1.87	*0.74
القراءة	1.46	0.51	2.83	0.61	*5.24
الكتابة	4.33	1.71	4.60	1.66	*0.45

*** دالة عند مستوى 0.05**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = 1.83

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.05) حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية بالنسبة المهارات الأربع (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، في المهارات الأربع.

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه يمكن تطوير المهارات اللغوية المختلفة للطلاب أصحاب الهمم التعليمية، من خلال إستراتيجيات التآزر الحركي البصري المختلفة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية، حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد تطبيق إستراتيجيات التآزر الحركي البصري في المهارات اللغوية الأربع، وقد اتفقت تلك النتائج مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من محمد 2010، والشنطي2010، إيليغا2011 ومصلح2017.

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن الأطفال أصحاب الهمم يعانون من الكثير من الاضطرابات والتي تحتاج إلى التدخل من خلال الإستراتيجيات التعليمية المبتكرة مثل إستراتيجيات التآزر الحركي البصري، والتي ينتج عن تطويرها تنمية المهارات المختلفة لديهم والتي منها المهارات اللغوية المختلفة موضع الدراسة (استماع- كلام- قراءة- كتابة).

وبهذا أيضًا فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أوضحته نتائج الدراسات التي عرضها الباحثان مثل دراسات وهذا يتفق مع دراسات كل من كاكلا وآخرين2017 Cacola. Et.al، بوديسون 2016 Bodison، إبيلندا وآخرون 2015 Abelenda. et.al، وغيرها من الدراسات التي أكدت فاعلية إستراتيجيات التآزر الحركي البصري في تحسين المهارات المختلفة للأطفال أصحاب الهمم، حيث ساعدتهم تلك الإستراتيجيات على الاستقلال الذاتي بدلا من الاعتماد على الآخرين، وكذلك تطوير مهاراتهم المختلفة مثل المهارات الحركية واكتساب المهارات الاجتماعية والتكيف مع الإعاقة أو الاضطراب الذي يعانوه.

ومما سبق يتضح أنه يمكن تعليم وتدريب أصحاب الهمم بما يحسن مهاراتهم المختلفة وخاصة المهارات اللغوية التي -من المؤكد – أنها ستسهم في تطور مستوى الطفل تعليميًا واجتماعيًا.

التوصيات

توصي الدراسة بعدد من التوصيات منها:

- إجراء دراسات الإستراتيجيات الحديثة التي تسهم في تطوير مهارات اللغة كل على حدة.
- عقد دروات تدريبية للمتعاملين مع أصحاب الهمم للتغلب على مشكلاتهم، خاصة فيما يتعلق باللغة؛ لأنها وسيلة فهم العالم الأولى بالنسبة للطفل المعاق.
- الاهتمام بالمستوى اللغوي لأصحاب الهمم وتأثيره على التقدم الدراسي لهم.
- العمل على تطوير المهارات المختلفة لأصحاب الهمم سواء أكانت لغوية أم غيرها.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

إستراتِيجِيَّاتُ تَعْلِيمِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ التَّطَوُّرَاتِ الرَّقَمِيَّةِ اسْتِخْدَامُ إستراتِيجِيَّةِ الصُّورَةِ أُنْمُوذَجًا

د. هداية تاج الأصفياء حسن البصري أبو بكر
رئيسة قسم اللغة العربية بكلية اللغات جامعة السودان المفتوحة
hidaya-taj@hotmail.com

المستخلصُ

يـروم هـذا البحـثُ تقديـمَ دراسـةٍ وصفيـةٍ تحليليـة تطبيقيـة، لاسـتخدام إسـتراتيجية الصـورة في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا. مـن خـلال عينـة الدِّراسـة (الكتـاب الثـاني)، مـن سلسـلة جامعـة السـودان المفتوحـة لتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا. للكشـف عـن قـوة تأثير هـذه الإسـتراتيجية، وإسـهامها في تنميـة المهـارات اللغويـة وعناصرهـا، كما نـروم من خلال هـذا البحـث التأكيـدَ بـأنَّ إشراك الأسـاتذة المدرّبـين والخبـراء عنـد التخطيـط لإعـداد المناهـج، مهـم للارتقـاء بتعليـم وتعلُّـم العربيـة لتضاهـي مجـالات تعليـم اللغـات الأجنبيـة التزامًـا بالأسـس والمعايـير العالميـة التـي تُلبّـي حاجـات المتعلمـين، وتفـي بمتطلباتهـم وفـق المنحـى التكامُـلي متعـدّد الوسـائط. مـا يؤكـد أهميـة هـذا البحـث ويحقـق أهدافـه الرّاميـة إلى الاسـتمرار في اسـتخدام إسـتراتيجية الصـورة لمواكبتهـا التطـورات كيفـما كانـت؛ مـما جعـل الإسـتراتيجيات الأخـرى تتوسـل بهـا لتنميـة المهـارات وتطويرهـا رفعًـا لكفـاءة الأداء داخـل قاعـات الدراسـة للأسـاتذة والمتعلّمـين معًـا؛ وهـو مـا يحقـق للبحـث نتائجـه ويجيـب عـلى تسـاؤلاته.

أوصى البحـث واقـترح ضرورة الالتـزام بهـذه الإسـتراتيجية في مناهج تعليـم العربية للناطقين بغيرها خاصة في المسـتويات الأولى، مـع الاسـتمرار في تطويـر القـدرات المهنيـة للأسـاتذة لمواكبة المسـتحدثات في مجال تعليم اللغـات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية

أمُّ الإستراتيجياتِ، الكتاب الإلكتروني، التعليم المفتوح، تطوير القدرات

المقدمة

تُشكِّل الإسـتراتيجيات التعلّيميـة والتعلُّميـة إحـدى نقـاط التطُّـور التـي دعمتّهـا الثـورة الرقميّـة في الأجهـزة والبرمجيـات الحديثـة وتقنياتهـا؛ في مواجهـة مـا يبْذلـه هـذا العـصر مـن تحديـات متجـدّدة وَسْـمتهُ بالعـصر الرّقمـي. وعليـه فقـد اكتسـبت التقنيـات الحديثـة أهميـة قصـوى في تعليـم وتعلّـم اللّغـات عُمومًـا، ومـن بينهـا اللغـة العربيـة؛ حيث أصبح الأسـاتذة يتوسـلون بهـا لتنفيـذ إسـتراتيجياتهم التعليميـة والتعلّميـة؛ في ضـوء الإقبـال المتزايـد عـلى تعلّمهـا مـن النّاطقـين بلغـات أخـرى؛ باعتبارهـا لغـةً أجنبيـة؛ مـما يتطلـب الاسـتجابة المناسـبة لجميع الراغبـين في التعلُّـم، والإيفـاء بطموحات المسـتهدفين وتطلعاتهـم باسـتخدام التقنيـة، وابتـكار إسـترتيجيات تتـواءم مـع الوسـائط الحديثـة، تلبـي حاجـات المتعلّمين، وتكـون مقبولةً لـدي التربويـين؛ في وقـت جعلـت فيـه التقنيـات وبرمجياتهـا العـالم كلـه داخـل حجـرةٍ صغـيرةٍ.

يتكـون البحـث مـن مقدمـة ومدخـل وخمسـة محـاور. فقـد اختصَّـت المقدِّمـة ببيـان أهميـة ابتـداع إسـتراتيجيات تعليميـة وتعلُّميـة تتناغـم مـع العـصر الرقمـي، وتلبـي حاجـات المتعلّمـين، وترتقـي إلى طموحاتهـم وتطلعاتهـم. كذلـك سـبب اختيـار البحـث ومشـكلته وتسـاؤلاته، وأهدافـه، وأهميتـه، ومنهجـه، وهيكلـه. بينـما يُعـرَّف المدخـل مصطلحـات البحـث. أمـا المحـاور فقـد اشـتمل المحـور الأول عـلى فلسـفة ابتـداع إسـتراتيجيات متنوعـة لاسـتخدمها في عمليـات تعليـم وتعلّـم اللّغـة العربيـة في العـصر الرقمـي. وفي المحـور الثـاني يسـتعرض البحـث الدراسـات السـابقة والتعقيـب عليهـا. أمـا في المحـور الثالـث، فيتنـاول البحـث الصـورة بوصفهـا إسـتراتيجية تعلميـة تعلُّميـة متجـددة ومتفاعلـة مـع المسـتجدات، وقـادرةً عـلى زرع المفاهيـم المعرفيـة والمهاريـة لـدي المتعلّمـين. في المحـور الرابـع يسـتعرض البحـث عينـة الدراسـة (الكتـاب الثـاني) مـن سلسـلة جامعـة السـودان المفتوحـة، لوصـف الصـور وتحليلهـا باعتبارهـا داعمـة ومعـززة للعمليـات التعليميـة والتعلّميـة لمتعلّمـي اللّغـة العربيـة مـن النّاطقـين بغيرهـا. وفي المحـور الخامـس يلخـص البحـث النتائـج النهائيـة والخاتمـة، والتوصيـات، وقائمـة المصـادر والمراجـع.

أولًا/ السبب الرئيس لاختيار هذا البحث هو التأكيد على أهمية إستراتيجيات التعليم والتعلُّم لمجال العربية للناطقين بغيرها. كذلك الكشف عن الصورة بوصفها إستراتيجية ظلّت تتشكَّل وتتنوّع للتلاؤم مع مستحدثات العصور المختلفة، إسهامًا في تعليم اللّغات الأجنبية، بجميع مناهجها، وباعتبارها إحدى العناصر المهمة التي لا تُستكمل المناهج إلا بها.

ثانيًا/ أما مشكلة البحث، فقد تمت بلورتها في العنوان. ويمكن التعبير عن المشكلة بسؤال مفاده: ما أهمية الإستراتيجيات التعليمية والتعلّمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف يمكن للأساتذة الاستفادة من هذه الإستراتيجيات للمواءمة مع التطورات الرقمية في هذا العصر؟ وما مستوى الملاءمة التي حققتها الصورة من خلال استخداماتها إستراتيجية تعليمية وتعلّمية قادرة على الاتساق مع التطورات الرقمية في الكتاب عينة الدراسة، واستجابة هذه الإستراتيجيات لتطلعات المتعلّمين؟

ثالثًا/ إن هذا البحث يهدف إلى لفت الانتباه إلى ضرورة الإستراتيجيات التعليمية والتعلّمية في مجال العربية للناطقين بغيرها. كما يهدف إلى إبراز النقلات النوعية التي أحدثتها التطورات الرقمية في إستراتيجيات «الصورة» باعتبارها وسيطًا بصريًا قادرًا على التنوّع لتقديم إستراتيجيات تعليمية وتعلّمية ناجحة، لما لها من قوة تأثير، وجاذبية تعمل على دعم وتعزيز المفاهيم المعرفية، والمهارية لدي متعلّمي العربية من الناطقين بغيرها، وبذلك ترتفع كفاءة الأداء لديهم، وتنعكس إيجابًا على تحصيلهم التعليمي والدِّراسي.

رابعًا/ تنبع أهمية هذا البحث من الأهمية القصوى لهذه الإستراتيجيات التعليمية والتعلّمية، لكونها تُمثّل إحدى عناصر المنهج، والتي تتواءم مع التطورات الرقمية، باعتبارها من تحديات هذا العصر التي تلاءم المقبلون على التعليم والتعلّم، لقدرتها على تلبية حاجاتهم، والإيفاء بمتطلباتهم، وإرضاء طموحاتهم.

خامسًا/ أما بالنسبة لحدود البحث، فيكون الالتزام بوصف وتحليل استخدام الصُّورة في الكتاب الذي يمثل العينة الدراسة، وهو الكتاب الثاني [1] في سلسلة جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلُّمها؛ ذلك للتأكيد على الملاءمة، والتنوّع، والتشكّل الذي تحدثه إستراتيجية الصورة لتتواءم مع التطورات الرقمية، تلبية لحاجات المتعلِّمين، وتطلعاتهم أثناء التعليم والتعلّم.

سادسًا/ مِن حيث المنهج، فالبحث يتّبع المنهج الوصفي التحليلي المتكئ على التطبيقي لعرض الكتاب عينة الدراسة ووصف، وتحليل، الصُّور المستخدمة، لإبراز ما تحدثه الصُّورة من دعم وتعزيز للعمليات التعليمية والتعلّمية لدي متعلّمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

سابعًا/ يتَّخذ البحث مصطلحاته مدخلًا لفهم محتوى محاوره وهي:-

إستراتيجيات التعليم: يُقصد بمصطلح إستراتيجيات التعليم في هذا البحث، تلك الاستخدامات الحديثة التي يتوسل بها الأستاذ لتوصيل المادة بتفاعل تام مع المتعلّمين، وتتلاءم مع تطورات العصر وتواكبه، لتُلبِّي حاجات المتعلِّمين، وتطلعاتهم إسهامًا في التعلّم وتجويده وتطويره.

ذلك بما يحدث من تعرُّض للمتعلِّمين إلى إستراتيجيات تعليمية متنوعة أثناء التعلُّم، سواءً داخل قاعة الدِّراسةُ أم خارجها، لأجل دعم وتعزيز عمليات التعلّم؛ والتي تعمل في مجملها على رفع كفاءة أداء الأساتذة والمتعلِّمين معًا.

إستراتيجيات التعلّم: يُقصد بمصطلح إستراتيجيات التعلُّم في هذا البحث تلك الإجراءات والخطوات التي تتم إعدادها وبناءها في ضوء ما توفّره التطورات الرقمية من استخدامات تقنية، وبرمجيات تدعم وتعزز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ذلك لارتباطها بأداء المهارات التعلُّمية المستهدفة، مع الاستعانة بإستراتيجيات إضافية ذات مفاهيم تواصلية تعمل على تطوير الكفاية التواصلية لدي متعلّمي اللغة العربية.

اللّغة العربية للناطقين بغيرها: يُقصد بمصطلح اللغة العربية للناطقين بغيرها في هذا البحث اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ وهم متعلِّمو اللغة العربية لغة ثانية(أجنبية) بجانب لغاتهم القومية.

التطورات الرقمية: يُقصد بمصطلح التطورات الرقمية في هذا البحث كل ما جادت به التكنولوجيا الحديثة في هذا العصر من الأجهزة والتقنيات والبرامج التي تتَّجِد لتمكِّن المستخدم من الاستفادة القصوى من الصُّور والرّسوم والنصوص والصّوت في العمليات التعليمية والتعلُّمية.

الصُّورة: يُقصد بمصطلح الصُّورة في هذا البحث الصُّور الثابتة والمتحركة، ومجموعة الصُّور التعبيرية، وكذلك الرُّسوم بأنواعها، وما ترمز إليه؛ والتي تُسْتَخْدم لدعم وتعزيز العمليات التعليمية والتعلّمية.

(1) الدوش، السيد عوض الكريم وآخرون، 2011، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، مطبوعات جامعة السودان المفتوحة- السودان، الخرطوم.

التحصيل:[1]

يُقصد بمصطلح التحصيل في هذا البحث مدى استيعاب المتعلّمين لما فعلوه من خبرات لغوية من خلال مقررات دراسية؛ ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبارات التحصيلية المعدَّة لهذا الغرض.

المحور الأول: فلسفة استخدام الإستراتيجيات التعليمية والتعلُّمية

تجيء فلسفة استخدام الإستراتيجيات التعليمية والتعلّمية في مجال تعليم اللُّغات وتعلّمها للأهمية الكبرى لتعلّم اللُّغات الأجنبية. فتعلّم العربية للنّاطقين بغيرها، يعمل على تعميق التفاهمات الثقافية، والحضارية بين الشعوب النّاطقة بالعربية، والشعوب النّاطقة بغيرها. لذلك كان حريًّا بالخبراء والأساتذة المهتمين بالمجال ابتداع إستراتيجيات تعليمية وتعلُّمية، تعمل على جعل عمليات التعليم والتعلّم الأكثر تلبيةً لحاجات المتعلّمين. مما يتيح لهم سرعة الاندماج في مجتمعاتهم الجديدة. الأمر الذي لا يمكن أن يحدث إلا بإكساب المتعلّم الخبرة التي تُمكّنه من الاتصال اللّغوي السليم، وبالوضوح المناسب سواء أكان اتصاله شفويًّا أم كتابيًّا. كما كان اهتمام إستراتيجيات التعليم والتعلّم بالمهارات الخاصة بالاستماع والكلام والقراءة والكتابة. إضافة إلى عناصرها اللّغوية وما تتضمنها من أصوات ومفردات وتراكيب؛ والتي تمثّل أركانًا مهمة للاتصال اللُّغوي. فاللُّغة هي حاضنة التراث الإنساني، والمعارف البشرية؛ بما فيها من حضارات، وأخص هنا الحضارة الإسلامية التي رفدت الحضارات الأخرى بالعلوم والفنون؛ مثل حضارة اليونان والفرس. وتزداد أهمية ابتداع إستراتيجيات تعليمها وتعلُّمها، لدي كثير من الخبراء، والأساتذة، والمهتمين لكونها لغة الدين، مما جعلها تكتسب القداسة والاهتمام لدي الدول، والشعوب. فكان الإقبال المتزايد على تعلُّمها، ما يُرشِّح العربية للانتشار، والاتساع لتصبح واحدة من اللُّغات المهيمنة في العالم. ذلك إذا استطاعت هذه الإستراتيجيات الاستجابة لحاجات الشعوب الراغبة في التعلُّم، والملاءمة مع كل أدوات التطور الرقمي، التي تحقق عولمة اللّغة لتصبح المهيمنة في مساحات شاسعة من العالم.

لقد أوضحت كثير من التجارب[2]،أن الوسائط الإلكترونية الحديثة وبرمجياتها تعمل على دعم إستراتيجيات العمليات التعليمية، وتعزز المهارات والمعارف، بجعلها العملية التعليمية أكثر تفاعلًا وحيوية. لذا نصح الخبراء الفرنسيون[3] بأنه لأغراض اكتساب المهارات في اللّغة أيًّا كانت، لابد من التركيز على الأدوات والإستراتيجيات المستخدمة في الوسائط التعلّيمية التي تقدِّم المنهج، فهي تسهّل عملية اكتساب اللّغة بإسهامها في سرعة التطبيق. إضافة إلى ما أوجبه العصر بأن تقوم فلسفة هذه الإستراتيجيات على ملاءمة الظروف التي تحيط بالمتعلمين لمواكبة التطورات، التي تُلبي حاجاتهم، وتطلعاتهم، وأهدافهم من اكتساب اللُّغة المُتعلَّمة أيًّا كانت. من ناحية أخرى فإن ابتداع إستراتيجيات تلاءم العصر، وتحقق تطلعات المتعلّمين وحاجاتهم، تحتم أن يواكبه تأهيل وتطوير الأساتذة لاستخدام مسْتحدثات التكنولوجيا التي توفر وسائط تعليمية وتقنية حديثة، تساعد في رفع كفاءة أدائهم، وتسهم في رفع كفاءة أداء المتعلّمين، وتحصيلهم اللُّغوي. وعليه؛ فإن اعتماد الإستراتيجيات التعليمية على الوسائط الحديثة وتقنياتها وبرمجياتها في العمليات التعليمية والتعلّمية تتيح للمستخدم إنتاج وسائل أكثر فاعلية، وتفاعلية، ومتعة في الممارسات اللّغوية عند التعليم والتعلّم في المستويات التعليمية المختلفة سواء أكانت مستويات عامة، أم مرجعية[4]♣.

نشير إلى أن تنفيذ هذه الإستراتيجيات تحتاج إلى تمويل مقدّر؛ ذلك للتطورات المتلاحقة في التقنيات وبرمجياتها، ووسائطها الحديثة، ما يتطلب الإحلال، والتحديث، والصيانة، والمتابعة، والاستبدال، خاصة بالنسبة للمخدمات الرئيسة للأجهزة. هذا الأمر يحتاج أن يعي متخذو القرارات في مؤسسات التعليم والتعلّم بأهمية إنجاز هذه المهمات؛ ذلك لأن الوسائط الإلكترونية المتعدّدة وتقنياتها، وبرمجياتها، وما تتيحها من إمكانيات أصبحت متلازمة لجميع عمليات التعليم والتعلُّم؛ مما جعلت منها مرتكزًا أساسيًا تقوم عليه فلسفة استخدام إستراتيجيات التعليم والتعلّم في مجالات التعليم بصفة عامة، ومجالات تعليم وتعلُّم اللُّغات الأجنبية بصفة خاصة، ومن بينها مجال اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

المحور الثاني: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

يتناول البحث بعض الدراسات التي اهتمت بالإستراتيجيات التعليمية والتعلّمية ويركّز على الدراسات التي تناولت

(1) اللقاني، أحمد حسين،1999، معجم المصطلحات التربوية،عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص54.

(2) أنظر هداية تاج الأصفياء، تجربة استخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغوي. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بفرنسا، يونيو 2016م ومنشورة بالكتاب (26)، المؤتمرات والندوات، ضمن مجموعة مؤلفين، الناشر مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية بالرياض، السعودية ص143-171.

(3) منهم دكتور بيتر جريجس (Peter Grigges).

(4) ♣ المستوى المرجعي: هو المستوى الفرعي داخل المستوى والعام ويمثّله كل كتاب من كتيب السلسلة التي أعددت بناء على معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية

الصـورة بوصفهـا مـن الإسـتراتيجيات الهامـة في العمليـة التعليميـة وهـي:-

دراسة أبو محمد هداية الله بن رهادي 1437هـ[1]

موضـوع الدّراسـة الألعـاب اللغويـة وفاعليـة اسـتخدامها إسـتراتيجية لتنميـة المفـردات لـدي طـلاب بالمسـتوى الثـاني في معهـد تعليـم العربيـة لغـير الناطقـين بهـا. هـدف الباحـث إلى التعـرُّف عـلى فاعليـة هـذه الإسـتراتيجية المعتمدة عـلى الصُّورة في تنميـة المفـردات لـدي العينـة المختـارة. حيـث اسـتخدم المنهـج شـبه التجريبـي، وصمـم عـددًا مـن الأدوات ومنهـا قائمـةً المفـردات المناسـبة للعينـة. وبرنامـج قائـم عـلى إسـتراتيجية الألعـاب اللغويـة يتألـف مـن (كتـاب التعبـير لمسـتوى العينـة) ثـم إجـراء اختبـار تنميـة المفـردات المحـددة حيـث قسـمها إلى مجموعتـين تجريبيـة وضابطـة بالتسـاوي. فأسـفرت نتائج دراسـته عـلى تفـوق المجموعـة التجريبيـة عـلى المجموعـة الضابطـة في الاختبـار البعـدي لتنميـة المفـردات مـا يـدل عـلى فاعليـة اسـتخدام هـذه الإسـتراتيجية في تنميـة المفـردات لـدي الطـلاب بهـذا المسـتوى.

إفـادة الباحثـة مـن هـذه الدّراسـة أن هـذه الإسـتراتيجية توسّـلت بالصُّـورة، وغيرهـا للملاءمـة مـع التطـورات الرقميـة الحديثـة، وتلبيـة حاجـات المتعلّمـين، والعمـل عـلى تنميـة مهاراتهـم ومعارفهـم.

دراسة أحمد بن دارد بن سليان الذيابي 1437هـ:[2]

موضـوع دراسـته: الصـورة وفاعليـة اسـتخدامها باعتبارهـا إسـتراتيجية لتعليـم مفـردات مقـرر القـراءة بالمسـتوى الأول في معهـد تعليـم العربيـة بجامعـة المدينـة المنـورة. حيـث هـدف من دراسـته إلى بيـان مفهـوم الصُّـورة، وأنـواع الصُّـورة، وأهميتها، وفوائدهـا ومعايـير اختيارهـا، وإمكاناتها، ومفهـوم المفـردات وأنواعهـا، والعلاقـة بـين الصُّـورة والمفـردة، والقـراءة وعلاقتهـا بالصُّـورة، وإسـهامات الصُّـورة في معالجـة مشـكلات التعلّـم للمتعلّمـين في المسـتوى الأول.

ذلـك بعـد إجرائـه دراسـة ميدانيـة وفقًـا للمعايـير البحثيـة. حيـث جـاءت النتائـج مُظهـرةً موافقـة الأسـاتذة والباحثـين عـلى معايـير اسـتخدام الصُّـورة في تعليـم مفـردات مقـرّر دروس القـراءة في المسـتوى الأول، إضافـة إلى تفـوق المجموعـة التجريبيـة في العينـة عـلى المجموعـة الضابطـة مـن العينـة نفسـها في الاختبـار البَعْـدِي للمفـردات اللغويـة. وَعليـه جـاءت توصيـة الدراسـة مركّـزة عـلى إسـتراتيجية اسـتخدام الصُّـورة التعليميـة بشـتى أنواعها(الفتوغرافية، المرسـومة باليـد، الحائطية، وغيرهـا مـن الصُّـور؛ لمـا لهـا مـن أهميـة في تعليـم المفـردات).

إفـادة الباحثـة مـن هـذا البحـث هـو التأكيـد عـلى اسـتمرار اسـتخدام الصُّـورة إسـتراتيجية تعليميـة وتعلميـة قـادرة عـلى التطـوُّر والملاءمـة مـع المسـتجدات والمسـتحدثات الحديثـة.

دراسة هداية تاج الأصفياء 2019م[3]

دراسـة بعنـوان تنميـة مهـارات اللغـة العربيـة لمتعلّميهـا لغـةً ثانيـةً، في ضـوء اسـتخدام الوسـائط التقنيـة التعليميـة الحديثة (نمـاذج تحليليـة) حيـث أجـرى البحـث مسـحًا شـاملًا عـلى المتعلّمـين عينـة الدراسـة، لمعرفـة مـدى تلبيـة تلـك الاسـتخدامات لحاجاتهـم التعليميـة، وطموحاتهـم حيـال مجمـل العمليـات التعليميـة. مـن المحـاور التـي شـملها المسـح الميـداني محـور معرفة آراء المتعلّمـين في الصـور، والرسـوم التصويريـة والتعبيريـة، والرسـوم الخطيـة، والمتحركـة المسـتخدمة في العمليـات التعليميـة والتعلميـة، فكانـت أهـم النتائـج التـي توصلـت إليهـا الدراسـة:

إن هـذه الصـور والرسـوم أسـهمت في تنويـع أسـاليب التعليـم، ووسـائل التعلّـم مـا أدى لتطويـر التدريـس، ومنحـت الأسـاتذة فرصًـا للإبـداع، قـادت إلى تحسـين الأداء الفعـلي للمتعلّمـين؛ الأمـر الـذي انعكـس إيجابًـا عـلى التحصيل الـدِّراسي.

إفـادة الباحثـة مـن هـذا البحـث التأكيـد عـلى أهميـة اسـتخدام إسـتراتيجية الصُّـورة في التعليـم والتعلّـم، وإبـراز إسـهام هـذه الإسـتراتيجية في جميـع الإسـتراتيجيات الأخـرى التعليميـة والتعلُّميـة؛ ذلـك لأن جميـع هـذه الإسـتراتيجيات تتوسّـل بهـا إلى تحقيـق غاياتهـا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بصـورة مجملـة، فـإن اسـتخدام إسـتراتيجيات تعليميـة وتعلُّميـة تُفـضي إلى نتائـج جيّـدة في تعليـم العربيـة للنَّاطقـين بغيرهـا؛ ذلـك لأن الإسـتراتيجيات التعليميـة والتعلُّميـة تـؤدي إلى إبـراز الإبـداع في الخطـط التعليميـة للأسـاتذة، مـا يقود إلى رفـع كفـاءة الأداء للأسـاتذة والمتعلّمـين معًـا. كـما أكّـدت الدّراسـات السّـابقة عـلى أهميـة اسـتخدام الإسـتراتيجيات التعليميـة

(1) دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير، في جامعة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية 1437هـ

(2) دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير، في جامعة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية 1437هـ

(3) بحـث مقـدّم في المؤتمـر الـدولي الثالـث بالريـاض، المملكـة العربيـة السـعودية بعنـوان: اتجاهـات حديثـة في اللغويـات التطبيقية، مـارس 2019م ومنشـور في كتـاب (الأعـمال الكاملـة للمؤتمـر) المحـور الثـاني عنـاصر ومهـارات وإسـتراتيجيات حديثـة في بيئـة اللغـة الثانيـة، ص203 229-

ونجاح فلسفتها؛ وأنها جميعًا تستفيد من الصُّورة، وتعدُّ أم الإستراتيجيات، لأنها أهم العناصر المكملة للمنهج، وفي غيابها مثقصة للمناهج في المراحل التعليمية الأولى[1] وخاصةً المخصصة منها للتعليم الذاتي، التي تحتاج لكثير من إستراتيجيات التعلُّم.

المحور الثالث: الصُّورة إستراتيجية متجددّة

تتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من المداخل التي تسهم في تكامل العمليات التعليمية، وتسعى في ذات الوقت إلى جعل المتعلِّم جزءًا منها. وعليه فإن جميع الإستراتيجيات التعليمية في الوقت الراهن تهتم بالاستخدامات الحديثة، التي يتوسّل بها الأستاذ لتوصيل المحتوى التعليمي؛ ليتفاعل ويلائم المتعلِّمين. لذلك نجد أن التربويين واللُّغويين في العصور المختلفة كانت لهم إسهامات متعدّدة في ابتداع كثير من الاستخدامات التي تتم وفقًا لخطوات، وإجراءات، ووسائل تسعى في مجملها إلى رفع كفاءة التحصيل التعليمي. كما أكد ديري(Derry 1989)[2] بأن الخطة التي يقوم بها المعلّم لتنفيذ هدف تعليمي، هي الإستراتيجيات التعليمية، وقد تكون سهلة أو مركبة، وأنها تعتمد على تقنيات ومهارات عدّة يجب أن يتقنها المعلِّم عند توجهه للعمل مع المتعلمين، وكذلك قدرته على توظيف الإستراتيجية. لذلك مع انتشار الوسائط الإلكترونية المتعددة، وما تبعهُ من تطوُّر في الأجهزة الرقمية، فقد وجد الخبراء، والمهتمين، والمعلّمين، والأساتذة ضالتهم فيها؛ لتأثيرها في تطوُّر إستراتيجيات التعليم والتعلّم؛ إضافة لخلق القابلية للتعليم والتعلّم لدي المتعلِّمين.

كما تُمثِّل الصورة أكثر الإستراتيجيات استخدامًا منذ قرون بعيدة، حيث استأثرت بفِكر الإنسان ولبِّه؛ فقد كانت المعبِّرة عن مشاعره، ووجدانه، وتخيلاته، وأشجانه، وكل ما يدور بخلده منذ العصر الحجري. فالصُّور والمنحوتات، والرُّسومات، التي وجدت على جدران الكهوف ما هِي إلا تعبيرٌ عن حياته؛ حيث أعطت تلك الصُّور تصوّرًا أفاد كثيرًا الجانب المعرفي، والعلمي لكثير من العلوم الإنسانية، وغيرها.

وعليه؛ فقد حفظت الصورة الحضارة الإنسانية، وأسهمت بكونها وسيطًا للتواصل بين البشر. إضافة لكونها تمثِّل خطابًا ذا أبعاد عديدة تجاوزت به البعد القديم للخطاب اللُّغوي، فالصورة أصبحت مدخلًا سلسًا لتسهيل التعليم والتعلّم، ومسرعةً لتفاعل المتعلِّمين مع اللّغة الهدف، وفهمهم لها، واستيعابهم لمضامينها المعرفية والمهارية.

كما تُعدُّ الصورة أهم إستراتيجيات تعليم اللّغات الأجنبية منذ زمن بعيد، فقد كانت كتب تعليم اللغة الإنجليزية للنّاطقين بلغات أخرى مثالًا حيًا لهذه الإستراتيجية، ومن بينها كتب تعليم الإنجليزية لأفريقيا[3]. إذ تمثِّل الأنموذج المُتميز لتعليم اللّغات الأجنبية؛ حيث اعتمدت الصُّورة إستراتيجية أساسية سهّلت مهمة التدريس، باستدعائها للصُّورة في المواقف التعليمية المختلفة، والتي لبَّت حاجات المتعلِّمين. فكان اكتسابهم لّلغة الانجليزية، وجذبهم لمتابعة التعلّم الممتع حتى منتصف القرن الماضي (السودان أنموذجًا). حيث حقق الطلاب السودانيون أفضل درجات التحصيل في الاختبارات، والامتحانات المختلفة. الأمر الذي يؤكد نجاح فلسفة استخدام إستراتيجيات التعليم لارتكازها في مستويات متعددة على الصُّورة والرسوم التعبيرية والتصويرية؛ ما جعلها الإستراتيجية الأكثر قابلية للتطوُّر، والملاءمة، والمواءمة على مر العصور. يتأكد ذلك مرة أخرى باستجابة الصُّورة والرسوم التعبيرية والتصويرية للتطوُّرات الرقمية في الوقت الراهن، فكانت الأكثر حضورًا في الوسائط الرقمية المتعدّدة؛ ما جعل الإستراتيجيات الأخرى تتوسل بها، مثل الصّوت، كما أضحت الأفضل إسهامًا في رفع كفاءة التدريس والتحصيل؛ إذ لا تخلو خطة تدريسية من صورةٍ أو رسمٍ تصويريٍ أو غيرهما من الصُّور والرسوم.

فلا غرو إن كانت الصور والرسوم التصويرية منذ القدم تعمل على الاستمرارية في البناء اللغوي من خلال قوة تأثيرها التي تقود للمتابعة المستمرة، وجاذبيتها الضامنة للاستمرار فتحقق التراكم للمفردات، والتراكيب اللغوية، التي تزيد معارف المتعلّمين عن اللُّغة المتعلّمة كل حسب خبرته اللُّغوية.

وعليه؛ ستظل إستراتيجية استخدام الصُّور والرسوم التعبيرية والتصويرية تتجدَّد باستمرار من خلال مواكبتها للتقنيات، وبرمجياتها التي جعلت القابلية للتعليم والتعلُّم ملاءمة لمكونات الخبرة اللُّغوية للمتعلّمين من جهة، كما تستجيب لحاجاتهم وتُلبِّي طموحاتهم من جهة أخرى؛ فتجعلهم أكثر استعدادًا للتعلّم.

(1) أنظر الكتاب الأول، الجزء الأول من سلسلة تعَلَّمُوا العربية منهج الإيسيسكو للتعليم الذاتي، (1996)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة العربية.

(2) أنظر فراس السليتي، إستراتيجية التعليم والتعلّم، بين النظرية والتطبيق، 2008، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ص30.

(3) English for Africa ,Part1,2,

كما يلحظ أن هذه الصُّور ومستصحباتها تجعل الاتصال في سياق جيِّد ملائم، وله معنى أكثر إلحاحًا؛ إضافة إلى جذبها المستمر للمتعلّمين نحو المشاركة. كذلك تُعلِّمهم المتابعة، وحسن الإنصات، والإصغاء. كما تستجلب الصوت للإسهام معًا في تعليم قواعد النحو والصرف العربية. وعليه يمكن القول بأن إستراتيجية الصُّورة هِي أم الإستراتيجيات؛ إذ لا توجد إستراتيجية تستغني عن استخدامها، كما لا توجد إستراتيجية تضاهيها في التجدُّد لقدرتها على الملاءمة مع العصور المختلفة، وتفاعلها مع التقنيات الرقمية، وإسهامها في إيجاد مفاهيم إستراتيجيات تتواءم مع روح كل عصر بالتطوُّر، والتشكُّل، والتنوُّع استجابةً للمستجدات والمستحدثات. لذلك فقد اهتمت كثير من السلاسل[1] التعليمية والتعلُّمية باستخدام هذه الإستراتيجية بغرض النهوض بتعليم العربية للنّاطقين بلغات أخرى.

المحور الرابع: عرض وتحليل عينة الدراسة

الكتاب عينة الدراسة هو الكتاب الثاني[2] في سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمثل المستوى الابتدائي الثاني (مستوى مرجعي)، يتكون من وحدات، بداخل كل منها خمسة دروس، علمًا بأن السلسلة تتكون من ستة كتب، تمثِّل ستة مستويات مرجعية، لثلاثة مستويات عامة (ابتدائي، متوسط، متقدّم). الكتاب مصحوب بنسخة إلكترونية (Filp Book). إضافة إلى قرص إلكتروني تسجيل صوتي، ونسخة (pdf) في قرص مدمج أيضًا. كما تُبث محتوياته عبر تلفزيون، وإذاعة الجامعة في برنامج خاص بتعليم العربية للنّاطقين بغيرها. بجانب وسائط أخرى بموقع الجامعة على الشبكة الدولية (الإنترنت)، ومركزي التعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي.

أما بالنسبة لطريقة التدريس، فالكتاب يعرض المادة اللُّغوية ضمن وسائط عديدة، وفقًا للمنحى التكاملي متعدِّد الوسائط، وبصورة منتظمة، ومنسجمة تتيح للأستاذ أن يمارس مهنته بإبداع كبير، وأن يجعل المتعلِّمين أهم المحاور في العملية التعليمية.

جدول رقم (1)

معلومات الكتاب عينة الدراسة

البند	الاسم أو التوصيف
العنوان	الكتابي الثاني
الرمز	نطق 1025
عدد الصفحات	438
الحقوق	جميع حقوق الطبع والنشر والتوزيع محفوظة لجامعة السودان المفتوحة
المؤلفون	السيد/ عوض الكريم الدوش، أ.حسن يوسف بخيت، عبد الباقي المبارك، د. طه محمد محمود

(1) أنظر العربية بين يديك (سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها)، الإصدار الثاني من كتاب الطالب الأول – الجزء الأول، الوحدات (1-8) والكتاب الذي يليه، تأليف مختار الطاهر.....وآخرون، إشراف محمد بن عبد الرحمن آل الشيخ. 2015م، الرياض، السعودية.

(2) منشوالرمزرات جامعة السودان المفتوحة، الطبعة االأولى 2011

جدول رقم (2)

وصف مكونات الصور بوحدات ودروس الكتاب «عينة الدراسة»

م	الوحدة واسمها	عناوين الدرس	عدد الصور	وصف مكونات الصور
1	الأولى (جسم الإنسان)	أَسْمَاءُ الأَعْضَاءِ	22	جميع أسماء الأعضاء الواردة في الدرس + صور توضيحية لعدد 19 مفردة (أسماء) بجانب صور تعبيرية لفهم المسموع والأصوات والكلام والكتابة وصور أخرى تعلّم الدارس التراكيب والقراءة والتعبير بنوعيه.
		عَمَلُ أَعْضَاءِ الجِسْمِ	28	منها 19 صورة توضيحية للمفردات الجديدة (أفعال وأسماء)9 صور لفهم وتعزيز مهارتي القراءة والتعبير وصور لدعم مهارة الكلام.
		جِسْمُكَ مِثل الدُّوْلةِ	19	منها 16 صورة توضيحية للمفردات الجديدة (أسماء وأفعال) + صور لدعم مهارات الكلام، والقراءة، وفهم المسموع، والكتابة.
		سَلامَة الأَعْضَاءِ	4	مجموعات صورية للمأكولات التي يحتاجها الإنسان (3) مجموعات غذائية+ وواحدة توضح المفردات الجديدة (أسماء وأفعال) + صور تعبيرية لدعم المهارات وعناصرها.
		تدريبات فهم المسموع	-	تعزيز المهارات التي تعتمد على فهم المسموع (الحوار والاستماع، والكلام).
2	الثانية (الأُسْرَة)	أَفْرَادُ الأُسْرَةِ	14	صور تعبيرية + صور توضيحية لمفردات جديدة (أسماء وأفعال) وصورة إضافية لتعزيز المهارات اللغوية وعناصرها منها مهارتي التعبير.
		لِقَاء	20	صورة تعبيرية لعنوان الدرس + (18) صورة توضيحية (أسماء وأفعال) ودعم مهارتي التعبير والقراءة.(صور تعبيرية)
		تَعَاوُنُ الأُسْرَة	11	صورة تعبيرية لعنوان الدرس+مجموعة صور توضيحية لدعم المهارات اللغوية وعناصرها
		مَنْ في الصُّورَةِ؟	14	صورة تعبيرية لعنوان الدَرس+(12) صورة توضيحية لأسماء وأفعال
		تدريبات فهم المسموع		تعزيز المهارات اللغوية وعناصرها.
3	الثالثة(الصحة والمرض)	مع الطبيب	14	صورة تعبيرية للعنوان 12 صورة توضيحية لشرح المفردات الجديدة (أفعال وأسماء) + صور إضافية لتثبيت فهم المهارات اللغوية وعناصرها.
		في المُخْتبر وقِسْمِ الأَشِعَّةِ	18	صورة تعبيرية للعنوان (3مجموعات) + 15 صور توضيحية للمفردات الجدية (أسماء وأفعال) وصورة للدعم والتعزيز
		عَلَى سَرِير المُسْتَشْفَى	15	صورة تعبيرية للعنوان (3) + 10 صور لشرح المفردات الجديدة، صوره إضافية لتعزيز فهم المهارات اللغوية وعناصرها
		العِلاجُ	17	صورة تعبيرية للعنوان + 12 صورة لشرح المفردات الجديدة (أسماء وأفعال) + صور لدعم وتعزيز فهم المهارات اللغوية، وعناصرها. وصورة للتعبير الكتابي في حدود (40) كلمة
		تدريبات فهم المسموع	-	تعزيز المهارات اللغوية وعناصرها والتي تضمنتها دروس الوحدة مهارات الاستماع والكلام والقراءة والتعبير.

م	الوحدة واسمها	عناوين الدرس	عدد الصور	وصف مكونات الصور
4	الرابعة (أمَاكِن)	الحَدِيقة	12	منها (11) صورة لتثبيت فهم المفردات الجديدة + صورة لتعزيز المهارات اللغوية، وعناصرها الكلام وتراكيبه تعزيز فهم المسموع ودعم القراءة والتعبير
		المَزْرَعةِ	13	منها (12) صورة لتثبيت فهم المفردات الجديدة + صور لدعم فهم التراكيب الجديدة والقراءة والتعبير بشقيه في حدود (40) كلمة.
		القَرْيَةُ والمَدِينةُ	11	منها (8) صور لشرح المفردات والتراكيب الجديدة + صور لتعزيز فهم المهارات القراءة والكلام، والتعبير.
		الغابَة	20	صور تعبيرية للعنوان (3) مجموعات + 17 صورة لشرح المفردات (أسماء وأفعال) + الصور تعزيز فهم المهارات والتدريب عليها.
		تدريبات فهم المسموع	-	تعزيز المهارات اللغوية وعناصرها والتي تمّ تدريسها داخل الوحدة
5	الخامسة (الصَّلاة)	الوُضُوءُ والغُسْلُ	13	صور تعبيرية للعنوان (3) مجموعات + (10) صور لشرح المفردات الجديدة (20) مفردة+ صور دعم المهارات والتراكيب.
		الأذَانُ والإقامة	6	صورتان للعنوان وأربع لشرح المفردات الجديدة (15) مفردة (أفعال وأسماء) وكذلك المهارات
		في المَسْجِدِ	11	صورة تعبيرية للعنوان (10) صور لشرح المفردات الجديدة (15) مفردة (أسماء وأفعال + صور لتعزيز المهارات اللغوية وعناصرها في حدود (40) كلمة.
		أَنْوَاعُ الصّلواتِ	12	صور تعبيرية للعنوان والمفردات الجديدة وعدد (25) مفردة (أسماء وفعلين فقط) + صور إضافية لتعزيز فهم المهارات اللغوية وعناصرها
		تدريبات فهم المسموع	-	تعزز فهم المهارات التي تناولتها دروس الوحدة كلام وقراءة وتعبير وأصوات

جدول رقم (3)

الوصف الكمّي والنسبي للصُّور بالكتاب عينة الدراسة

م	الوحدة	عدد الصور	عدد المجموعات الصورية (التعبيرية)	العدد الكلي	النسبة المئوية%
1	الأولى	55	24	79	26.3%
2	الثانية	53	06	59	19.7%
3	الثالثة	51	13	64	21.3%
4	الرابعة	48	08	56	18.7%
5	الخامسة	33	09	42	14%
المجموع		240	60	300	100%

نسبة عدد الصور التوضيحية إلى الصور التعبيرية

النسبة المئوية للصور بالوحدات التعليمية

الاستنتاجات:-

من خلال الجداول السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة الصور التوضيحية التي تعرّف بمفردة واحدة أو فعل واحد تساوي 80% من جملة الصور المستخدمة في هذه الإستراتيجية بالكتاب عينة الدراسة، ما يوضح أن هذا المستوى المرجعي يهتم بالبناء المهاري للمتعلّم. فكان الاهتمام بتنمية معجمه اللُّغوي، أصوات وكلام، واستماع، وقراءة، وكتابة مفردات، وتراكيب بسيطة في حدود بعض الجمل البسيطة الاسمية والفعلية. أما نسبة الصور التي تعبر عن القيام ببعض الأفعال فقد بلغت 20% من جملة الصور المستخدمة في الإستراتيجية بالكتاب عينة الدراسة؛ فهذه النسبة تكشف عن الخبرة اللُّغوية المحدودة للمتعلّم في هذا المستوى فيما يختص بمهارتي التعبير الشفوي والكتابي[1].

كما يتضح من الجدول رقم [2] وصف مكونات الصور بالوحدات والدروس وجود تناسب، واتساق تام ما بين عدد الصور، والرسوم التعبيرية لعنوان الدرس ومحتواه التعليمي بما فيه من مهارات ومعارف. كذلك التدرُّج النسبي في استخدام الصُّور بالوحدات المختلفة داخل الكتاب، حيث بلغ أعلى نسبة لاستخدام الصور والرسوم بالوحدة الأولى 26.3% ما يوضح حاجة المتعلّم في بداية هذا المستوى المرجعي. وأقل نسبة بالوحدة الخامسة 14% من جملة الصُّور المستخدمة داخل الكتاب وهي الوحدة الأخيرة وتمثّل نهاية المستوى الابتدائي الذي ينتهي بانتهاء المتعلّم من دراسته له. فكلما نمى المتعلّم في مهاراته اللُّغوية، كلما قلَّ استخدام الصُّورة التوضيحية، وينتقل إلى فهم الصُّور التعبيرية، وهي صور تدعم المتعلّم في مهارات التعبير، ويحصل المتعلِّم على هذه المهارات عند اكتسابه للمهارات التي تغذي معجمه اللغوي والتي تشكّل الصُّور فيها نسبة 80% كما أسلفنا.

كذلك سعت الإستراتيجية إلى ترسيخ المواقف الطبيعية في ذهن المتعلّم، وإنعاش ذاكرته المعجمية، لتنمو المفردات والتراكيب لديه، بما يتناسب وخبرته اللغوية في كل مستوى من المستويات المرجعية.

وبصورة مجملة فإن المنحى التكاملي متعدد الوسائط =الذي اتخذه المؤلفون للسلسلة عمومًا والكتاب عينة الدّراسة- قد أتاح للأساتذة إستراتيجيات متعدِّدة برغم التركيز على إستراتيجية استخدام الصُّورة التي تتلاءم مع

(1) انظر جدول معايير التقويم الخاص بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات

محتوى الدروس، وتتوسل بها الإستراتيجيات الأخرى في الوصول إلى غاياتها. فالصورة قادرة على معالجة عناصر اللغة لا سيما المتحركة منها، والمصحوبة بالصوت، فقد عالجت(المفردات والأصوات والتراكيب). وكذلك مهارات اللغة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، والتعبير بشقيه). فأضحت هذه الإستراتيجية الأكثر وضوحًا عند تصميم جميع الوحدات والدروس. وأعطت خطةً متكاملةً للتدريس؛ حيث تجد الصُّورة مصاحبة للنصوص الأساسية (حوار، سرد)؛ وكذلك عند عرض (المفردات الجديدة)، وعند عرض (التراكيب النحوية)، وعند تقديم (الأصوات)، ومعالجة (الكلام). والقراءة والكتابة بنوعيها. فكل عنصر أو مهارةً تصحبها صورة أو رسمًا تعبيريًا. علمًا بأن الكتاب مصحوبًا بنسخة إلكترونية (File Book)[1] تحوي صوتًا ورسومًا تصويرية ثابتة ومتحركة (Animation)، إضافة إلى مقاطع فيديو، وجميعها تعمل على دعم عمليات التعليم والتعلّم وتعزيزها.

كذلك فإن بعض الصُّور تدعم الحوار وتعززه، باستخدامات بعض التراكيب الضرورية مثل النحو الوظيفي المتعلق بالتذكير والتأنيث والضمائر؛ كما أنها تدرّب المتعلِّمين على استعمال بعض الصيغ النحوية، وأدوات الاستفهام المتصلة بحروف الجر؛ وعليه فإن هذه الإستراتيجية بالكتاب عينة الدراسة قد عملت على الإيفاء بحاجات المتعلّمين من خلال مواقف تواصلية في حدود خبراتهم اللغوية، ورسّخت معاني المفردات واستخداماتها في أذهانهم، كذلك كانت الصُّور والرسوم التعبيرية، والرموز تحاكي النُّصوص، والحوارات التي جاءت في سياقات تامة، ومواقف طبيعية عامة يحتاج إليها المتعلِّمين في حياتهم، وعليه فالإستراتيجية أثبتت أنها عنصرًا من عناصر المنهج المهمة. والمحققة للكفايات الثلاث(اللغوية والثقافية والتربوية)، كما ظهر إشراك الأساتذة المتدرّبين والخبراء عند التخطيط لإعداد المناهج التعليمية وتأليفها يحقق الالتزام بالمعايير والأسس المتفق عليها عالميًا، مما يؤدي إلى تطوير التجارب المحلية داخل الدولة الواحدة، ثم ينتقل إلى المحيط الإقليمي لتتلاقح التجارب، وتزداد خبراتها لتنافس رصيفاتها على المستوى الدولي.

المحور الخامس: النتائج النهائية والتوصيات

ختامًا؛ فإن خلاصة نتائج البحث تُظْهِر أن إستراتيجية استخدام الصورة تساند الأساليب والمداخل التدريسية التي تتخذ منحًا تكامليًا متعدد الوسائط؛ ليشمل جميع الإجراءات والأنشطة العملية والعقلية التي يلجأ إليها الأساتذة لقيادة العملية التعليمية والتعلمية في المراحل المختلفة؛ لإيجاد تبادلية بين الأساتذة والمتعلِّمين تؤدي إلى رفع كفاءة الأداء داخل قاعات الدراسة وخارجها، كما كان واضحًا إسهام التطور الرقمي في الوسائط التعليمية المتعددة في حفظ المعلومات اللغوية واسترجاعها، والاستفادة منها تيسيرًا وتسهيلًا للعمليات التعليمية والتعلّمية وجعلها أكثر حيوية ومتعة لا سيما في مجال التعليم المفتوح. فقد صُمِّمَت عناوين الوحدات التعليمية بالكتاب عينة الدّراسة مصحوبة بالصور التي تمهد لارتياد تلك الوحدات بطريقة عادية معتمدة على المدخل السَّمْعِبَصَرِيِّ والشفوي. كما تُمكّن أيضًا لاستخدام وسائط العرض الإلكترونية؛ بما يؤكد أن الذين قاموا بالتأليف أساتذة وخبراء في المجال، فهم يجتهدون في مواكبة مجالات تعليم اللُّغات الأجنبية. وقد وفرت لهم جامعة السودان المفتوحة كل مَا مِنْ شأنه تطوير التعليم المفتوح منذ التخطيط لإعداد هذه السلسلة التي من بينها الكتاب عينة الدراسة.

كما جاءت الدروس بالكتاب عينة الدراسة مصممة وفقًا لإستراتيجيات متكاملة، أهمها الصُّورة لتقريب الفهم، وخلق الرغبة للمتابعة لدي المتعلّمين، إضافة إلى جذبهم، وإرضاء تطلعاتهم، والاستجابة لحاجاتهم، فكانت الصُّورة هي الأكثر استجابةً لشرح المفردات، والتراكيب الأساسية، وإيضاح الحوارات التي جاءت بناءً على طبيعة المواقف اللّغوية التي استدعتها.

لذلك يُلحظ أن بعض الصُّور جعلت الحوارات تشابه الواقع، لتسهيل تدريب المتعلِّمين عليها، ومحاكاتها على الطبيعة، مما يسهم في نمو معجمهم اللغوي، إضافة لتدريبهم المستمر على استخدام تراكيب لغوية في حدود خبراتهم اللغوية.

فالصور والرسوم أُسْتُخدِمت اسْتِخدامًا وظيفيًا لدعم الحوارات ونصوص القراءة والتعبير، كما أنها تدعو الذاكرة لاستدعاء مواقف مشابهة تجعل المتعلِّمين أكثر جذبًا للمتابعة، والمواصلة في التعلّم مما يسهّل للأستاذ استثمار هذا الجو التفاعلي لتغذية معجم متعلِّميه بمفردات مساعدة، تمكِّنهم من التعبير عن أنفسهم في مواقف عديدة؛ تأكيدًا لنجاح هذه الإستراتيجية التي أصبحت تمثل عنصرًا مهمًا في جميع المناهج الحديثة، التي تمَّ تأليفها منذ بداية هذا العصر.

وعليه يبذل البحث التوصيات التالية:-

1. تشجيع جميع المؤسسات العاملة في المجال على ضرورة استخدام إستراتيجية الصُّورة خاصة في المستويات التعليمية

(1) شريف أحمد الجيلي، الكتاب الإلكتروني 2016، جميع الحقوق محفوظة لجامعة السودان المفتوحة، الخرطوم، السودان

الأولى؛ لأن الصُّورة تعمل على إيضاح معاني المفردات، وتدعم التعرّف على مكونات الجمل بإيحاءاتها، فتنتج المعاني من خلال السياق، وترصد ملاحظات أخرى يتم تخزينها في الذاكرة لاستدعائها عند الحاجة إليها، كما توفر تغذية راجعة إيجابية تعطي إضافات مهمة للمجال المعرفي بالتالي يكون المتعلّم قد توصل إلى قناعة بالاستخدام الصحيح للصُّور ضمن الأشكال اللغوية التي أتيحت له استخدامها.

2. تشجيع المؤسسات التعليمية للعمل على تطوير القدرات المهنية للأساتذة والمعلمين، لمواكبة التطوُّرات في الأجهزة الإلكترونية الحديثة ووسائطها التي تُسهم بفاعلية في دعم الإستراتيجيات التعليمية باعتبارها عنصرًا مهمًا للمناهج التعليمية، في وقت تتوافر فيه مصادر المعرفة التي يمكن تطويعها لتطوير مهارات المتعلِّمين وتحقيق تطلعهم في التفكير باللغة الهدف.

المصادر والمراجع

1. البصري، هداية تاج الأصفياء حسن، (2019م) ورقة بحثية بعنوان(تنمية مهارات اللغة العربية لمتعلميها لغة ثانية، نماذج تحليلية) المؤتمر الدولي الثالث، اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
2. الجيلي، أحمد شريف، (2014م)، الكتاب الإلكتروني www.ous.edu.sd
3. الدوش، السيد عوض الكريم وآخرون(2011)، الكتاب الثاني، سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، مطبوعات جامعة كالسودان المفتوحة، الخرطوم، السودان.
4. الذيابي، أحمد بن دارد بن سليمان، (1437هـ)، ماجستير غير منشور، جامعة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.
5. السليتي، فراس، (2008) إستراتيجية التعليم والتعلّم بين النظرية والتطبيق، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن.
6. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو) 1996 الكتاب الأول، الجزء الأول، سلسلة «تعلموا العربية» إعداد جماعة من الخبراء بإشراف مديرية التربية، الرباط، المغرب،، منهج الإيسسكو للتعليم الذاتي.
7. اللقاني، أحمد حسين، (1999)، معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
8. بن رهادي، أبو محمد هداية الله، (1437هـ)، ماجستير غير منشور، جامعة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.
9. حسن، مختار الطاهر، (2015)، كتاب الطالب الأول – الجزء الأول، العربية بين يديك، سلسلة في تعليم العربية لغير بها، الرياض، السعودية.
10. سلسلة تعليم اللغة الانجليزية لأفريقيا (English For Africa) (الجزء الأول والجزء الثاني) ، الناشر.
11. البصري، هداية تاج الأصفياء حسن(2016)، المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، باريس، فرنسا. بحث منشور بالكتاب (26) الندوات والمؤتمرات، صادر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

أثر المعنى على المقطع الصوتي في فن الإلقاء الشعري دراسة صرفية صوتية مقارنة بين المقطع الصوتي العروضي والمقطع الصوتي الناتج عن المعنى

د. زمزم أحمد علي تقي
جامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات – المملكة العربية السعودية
ztaqi@kau.edu.sa

المقدمة

يمثل الشعر العربي مادة العربية وروحها الأدبي، ولابد من فهمه؛ فهو ديوان العرب ومناط الأدب والعناية بتدريسه من جميع النواحي، وأثر المعنى على فهمه وحسن إلقائه بالصورة المنشودة، وما يترتب على ذلك من تغيير في شكل المقطع الصوتي المكون للكلمة داخل البيت الشعري، وهذا يتعارض مع المقطع العروضي الذي يتم تدريسه بصورة آلية لا تراعي الحقيقة الصوتية القائمة على المعنى والمرتبطة بالأداء في الوقت ذاته، على الرغم من أن المقطع العروضي يقوم في مجمله على النطق الصوتي؛ فما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب؛ فقد يتطلب المعنى زيادة صوت لين قصير على المقطع الصوتي، وتظهر هذه الزيادة في فن الإلقاء، ولكن المقطع العروضي وكذلك المقطع الصوتي الذي لا يتأثر بالمعنى لا يهتم بذلك، وستقوم الدراسة باختيار عدة أبيات وتحليلها تحليلًا عروضيًّا شكليًّا دون النظر إلى المعنى، ثم تحليلها تحليلًا صوتيًّا مرتبطًا بالمعنى، وأثر ذلك كله على فن الإلقاء، وبناء على تلك المقارنة؛ فإن تدريس العروض بناءً على المعنى وفن الإلقاء سوف يوافق الحقيقة الصوتية لذلك المقطع، وسيفتح آفاقًا جمة ليس فقط في تسهيل تدريس العروض، بل في تدريس الأدب مع مراعاة المعنى والأداء.

أسباب اختيار الموضوع:

1. أهمية المعنى والأداء وأثرهما على المقاطع الصوتية من حيث الحجمُ والنوعُ.
2. العلاقة بين المعنى والسياق والأسلوب وتلك المقاطع الصوتية المعتمدة على ذلك المعنى؛ فهو الذي يحددها.
3. ارتباط هذا الموضوع بفن الإلقاء والبلاغة؛ مما له الأثر الفعال على المعنى والأداء.
4. المقارنة بين المقطع الصوتي القائم على الأداء وبين المقطع العروضي الثابت من حيث الشكل الذي لا يراعي أهمية الأداء؛ مما يجعل لهذا الموضوع أهمية في إعادة النظر للمقطع الصوتي العروضي من حيث الحجم والنوع بناءً على المعنى والأداء.

الدراسات السابقة:

اعتمدت كتب الأصوات[1] في دراسة المقاطع الصوتية على النبر والتنغيم دراسة مقطعية لكل منهما، كناحية شكلية ابتة لمقاطع العربية الصوتية؛ فالنبر يكون على مستوى المقطع الصوتي داخل الكلمة، والتنغيم يكون على مستوى الكلمة داخل الجملة، كما تناولت كتب فن الإلقاء[2] الأداء الصوتي لكل من النبر والتنغيم، ولكن الذي تضيفه هذه الدراسة هو أثر المعنى والأداء والأسلوب والغرض على المقطع الصوتي من حيث الكمُّ والنوع؛ فكلها عوامل تؤثر على ذلك المقطع كما قلنا، وذلك إذا ما قورن على سبيل المثال بالمقطع الصوتي العروضي الذي وضعته كنموذج للمقطع الصوتي العربي، ولا سيما أنه يعتمد على النطق في كتابة نوتته العروضية، ولكنه يخلو من أثر المعنى والأداء على مقطعه الصوتي، كما سيتضح ذلك من خلال تلك الدراسة.

(1) انظر: أنيس إبراهيم، الأصوات اللغوية، 1975، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص159.
(2) انظر: مقلد، أ.د. طه عبد الفتاح، فن الإلقاء، (بدون طبعة)، مكة المكرمة، مكتبة الفيصلية، (بدون تاريخ)، ص 202.

أهداف البحث:

1. إثبات أثر المعنى والغرض على المقاطع الصوتية من حيث الكمية والنوع.
2. إثبات اختلاف تلك المقاطع الصوتية تبعًا للمعنى وفن الإلقاء.
3. اشتمال الدراسة الصوتية للصوت اللغوي على أثر المعنى والسياق، وذلك إذا ما قورن بالمقطع العروضي الخالي من ذلك الأثر.

أداة البحث أو عينة البحث:

طبقت هذه الفكرة على مجموعة أبيات شعرية استعملها البلاغيون على أنها تمثل جناسًا تامًّا ثم بينت الفرق في داخلها بناء على المعنى والأداء، وهذا ما لا يراعيه المقطع الصوتي العروضي.

وبناء على ما سبق؛ فقد تلخصت هيكلة البحث فيما يلي: المقدمة، وفيها نبذة عن الموضوع، والخطة، والمنهج، والخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع.

خطة البحث: تتكون من تمهيد عن المقاطع الصوتية في العربية والمقاطع والتفعيلات العروضية، ومطلبين هما:

المطلب الأول: الجانب النظري: فن الإنشاد الشعري وأثره على الصوت اللغوي.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي: أثر المعنى والأداء على المقطع الصوتي اللغوي إذا ما قورن بالمقطع الصوتي العروضي من خلال مجموعة من أبيات شعرية اشتملت على الجناس التام.

وسأتَّبِعُ المنهج الوصفي التحليليَّ؛ إذ اخترت مجموعة من الأبيات اشتملت على الجناس التام وبيان حقيقتها الصوتية إذا ما اعتمدت على المعنى والأداء، ومقارنتها بالمقاطع الصوتية العروضية التي تعتمد على الشكل فقط، ولا أثر للمعنى عليها كَمًّا ونوعًا.

الخاتمة، وفيها رصدت أهم النتائج، والتوصيات، ثم قفيتها بقائمة المصادر والمراجع.

التمهيد [1]
المقاطع الصوتية في العربية والمقاطع والتفعيلات العروضية

المقطع الصوتي هو «حرف مع حركة، أو حرفان ثانيهما ساكن»[2].

ويتكون المقطع الصوتي في العربية من نوعين هما: متحرك(open)، وساكن(closed)، فالمتحرك ينتهي بصوت لين قصير أو طويل، بينما الساكن ينتهي بصوت ساكن، ومثال ذلك لو قلنا: «فَتَحَ» هذه الكلمة تتكون من ثلاثة مقاطع صوتية متحركة؛ إذ تنتهي جميعها بصوت لين قصير، وعند التقطيع يكون الأمر كالآتي:

فـَ تـَ حـَ؛ إذ يوازي ذلك ما يلي:

ص ح ص ح ص ح

ومثال المقطع الصوتي الساكن المصدر «نَصْرٌ»؛ إذ يتكون من مقطعين صوتيين ساكنين هما كالآتي:

ن ـَصْ رـُنْ؛ إذ يوازي ذلك ما يلي:

ص ح ص ص ح ص

وللنسج في المقاطع الصوتية في العربية أنواع تكون كالآتي:

النوع الأول: يتكون من صوت ساكن وصوت لين قصير، ومثاله: كلمة «قَعَدَ»؛إذ تتكون من ثلاثة مقاطع صوتية تمثل هذا النوع، ونسجها الصوتي كالآتي:

قـَ عـَ دـَ ويوازي ذلك ما يلي:

ص ح ص ح ص ح

النوع الثاني: يتكون من صوت ساكن وصوت لين طويل، كالمقطع الصوتي الأول من كلمة (باعَ) ونسجه الصوتي كالآتي:

ب ـَ ـَ ويوازي ذلك ما يلي:

(1) انظر: أنيس إبراهيم، الأصوات اللغوية، ص159.

(2) انظر التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، 1996م، الطبعة الثانية، بيروت، مكتبة بيروت، 1631/2.

ص ح ح

النوع الثالث: يتكون من صوت ساكن وصوت لين قصير فصوت ساكن، كالمقطع الصوتي الأول من مثل القول: كُنْتُمْ، ونسجه الصوتي كالآتي:

ك ـُ ن ويوازي ذلك ما يلي:

ص ح ص

النوع الرابع: يتكون من صوت ساكن وصوت لين طويل فصوت ساكن، كالمقطع الأخير من مثل القول: نستبينْ حال الوقف عليه، ونسجه الصوتي كالآتي:

ب ـِـِ ن ويوازي ذلك ما يلي:

ص ح ح ص

النوع الخامس: يتكون من صوت ساكن وصوت لين قصير، فصوتين ساكنين، كالمقطع الأخير من كلمة: مستقرّ حال الوقف عليها، ونسجها الصوتي كالآتي:

ق ـَ ر ر، ويوازي ذلك ما يلي:

ص ح ص ص

وتعد الأنواع الثلاثة الأولى هي الأكثر شيوعًا في اللغة العربية، أما النوعان الأخيران الرابع والخامس فيقل فيهما الشيوع، ولا يكونان إلا في أواخر الكلمات حال الوقف عليها، كما مثلنا على ذلك سابقًا، ومن الجدير بالذكر أن الكلمة في اللغة العربية مهما التصق بها من سوابق أو لواحق فإنها لا تزيد عن سبعة مقاطع صوتية؛ كقوله تعالي: ﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا﴾[1].

وتتكون المقاطع الصوتية العروضية المكونة للتفعيلات من أسباب، وأوتاد، وفواصل موسيقية، على النحو الآتي:

السبب يتكون من «خفيف» وهو عبارة عن: حركة وسكون، ونمثل للحركة في العادة بشرطة (/)، والسكون بدائرة(0)، وقيل يتكون من: حركتين (//)، ويتكون «الوتد» من «مجموع» يتكون من حركتين وساكن(//0)، و«مفروق» يتكون من حركة فسكون فحركة(/0/)، وتتكون «الفاصلة» من صغرى تتكون من ثلاث حركات وسكون (///0)، وكبرى تتكون من أربع حركات وسكون (////0).

ومن تلك الأجزاء الصوتية تتكون التفعيلات العروضية، وهي ثمانية تفعيلات كالآتي: فعولن، فاعلن، مفاعيلن، فاعلاتن، متفاعلن، مفاعلتن متفاعلن، مفعولات(2).

المطلب الأول: الجانب النظري: فن الإنشاد الشعري وأثره على الصوت اللغوي.

يختلف أداء الملقي من فن لآخر على حسب نوع الفن المُعنى بإلقائه؛ كفن النثر وما يحويه من أنواع، وفن الشعر. وما يهمنا هو فن الشعر؛ فملقي الشعر ينبغي أن يُلِمَّ بجملة من الأمور تمكنه من إيصال ما يحسه الشاعر إلى المتلقي بسهولة ويسر، وهي معنى القصيدة وما تحويه من أوزان وقواف تحمل ألحانًا وأحاسيسَ تمثل تلك المعاني وتحفرها في ذهن المتلقي، فتنساب إليه عذبة تنقل أحاسيس الشاعر إلى المتلقي بمنتهى اليسر والسهولة، وذلك يحتاج -كما قلنا- إلى فهم معنى القصيدة ومناسبتها، كما يعتمد على الأسلوب الذي صيغت عليه؛ فأسلوب الرثاء يختلف في الأداء عن أسلوب المدح أو الفخر، وكذلك الغزل، فنجد الرثاء مثلًا يحتاج إلى التأمل مع ما يشوبه من أحاسيس الحزن والشجن إثر فراق ذلك الشخص المرثي، (3) وكذلك أسلوب الفخر يعتمد على جهارة الصوت ووضوحه مع تنوع التنغيم فيه؛ حتى يجذب السامع ويدفع الملل، وكذلك يؤدي إلى التشويق، وكل ذلك يبرز أجمل الصفات للممدوح، وكذلك الأمر لكافة الأساليب التي تقوم عليها القصائد بما تحويه من معان وأغراض، وكل اختيار فيها من وزن وجرس وصوت يخدم تلك المعاني.

ومما لا شك فيه أن فن الإلقاء هو من يبرز تلك المعاني بما يملكه الملقي من وسائل تجعله يتقن هذا الفن، بما

(1) سورة هود آية 28.

(2) انظر: مصطفى، محمود، أهدى سبيل إلى علمي الخليل؛ العروض والقافية، تحقيق: د. عمر فاروق الطباع، 1426هـ_2005م، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ص46، والقرداغي، نوري الشيخ بابا علي، شرح الدرة العروضية منظومة الدرة العروضية للشيخ معروف النودهي، 1425هـ_2004م مكتبة التفسير، أربيل، العراق،، ص16

(3) ينظر: الدكتور أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، 1952م، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص9، 10.

ذلك الموهبة الفطرية التي تمكنه من نطق مخارج الحروف وصفاتها داخل كلماتها وجملها بسهولة ويسر، هذا مع استعداده الشخصي ورغبته الصادقة في نَيْلِ تلك المهارة المنشودة، وكل هذا لا يكفي لكي يكون ملقيًا جيدًا؛ إذ لابد من الدُّربة والمران، فأي مهارة لا تكتسب إلا بدربة تمكن مريدها من الوصول لهدفه المنشود.

ومن الجدير بالذكر أن للإنشاد والمعنى تأثير على المقطع الصوتي الذي ينبغي أن يتفق مع المعنى والأداء، وهذا الذي أغفله العروضيون، فلم يعتدوا بتلك الحقيقة الصوتية لذلك المقطع الصوتي المتأثر بالمعنى، وهذا ما سيتضح في المطلب الثاني.

المطلب الثاني: الجانب التطبيقي: أثر المعنى والأداء على المقطع الصوتي اللغوي إذا ما قورن بالمقطع الصوتي العروضي من خلال مجموعة من أبيات شعرية اشتملت على الجناس التام.

سأتكلم في هذا الجانب عن أثر المعنى والأداء على المقطع الصوتي اللغوي من خلال اختيار مجموعة أبيات شعرية استطال فيها المقطع الصوتي بناء على المعنى والإنشاد، فتغير شكله، وسأنبه على ثبات المقطع الصوتي العروضي، وعدم التفاته إلى ذلك، وذلك كالآتي:

البيت الأول:

وَنَمْ فِي أَمَانٍ بِالحَبِيبِ وَلَا تَخَفْ لُقَائِطُ وَاشٍ فِي لِقَاءِ طَوَاشِي[1]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في لقاء طواشي بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني من كلمة لقاء كالآتي:

لقائط واشِ

ص ح ـ ص ح ح ح ـ ص ح ـ ص ح ص ح ح ـ ص ح ص

إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالشاعر يريد أن يطمئن الحبيب بأن لا يخف من الوشاة؛ فهذا اللقاء لا يلتفت فيه أحد لأحد؛ فمعنى الطوش[2] خفة العقل، والذي يناسب المعنى هنا هو كثرة الزحام بما لا يجعل أحدًا يلتفت لأحد، وهذا المعنى يتوجب زيادة حركة لين قصيرة على المقطع الثاني كما مر، وكما يتوجب أن يؤديه الإلقاء بحسب ذلك المعنى، وهذا تبعًا لإمكانية استطالة الصوت بحسب ما أثبتته الدراسات الفيزيائية؛ إذ يستطيل ذلك الصوت من موضعه الأصلي إلى الموضع المفرغ؛ حيث يسد مسده في ذلك الحيز الزمني[3]، وإذا ما قارنا هذا المقطع بالمقطع الصوتي العروضي، فسوف نجد أن المقطع العروضي لم يراعِ المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الطويل والتفعيلة الأولى من الشطر الثاني منه مقبوضة[4] على شكل فعول، وتتكون مقاطعها الصوتية من /0 //0 /، وكما نلاحظ أن المقطع الثاني لم يراعِ المعنى والأداء، فجاء شكليًا، وكان الأحرى أن يكون /0 ///0 /0.

البيت الثاني:

قَالَ لَقَدْ هُنَا هُنَا مَوْلَايَ أَيْنَ جَاهُنَا
قُلْتُ لَهَا إِلَهُنَا صَيَّرَنَا إِلَى هُنَا[5]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (إلهنا) بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ح ـ ص ح ـ ص ح؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام حزن على ما آلَ إليه من ذل وهوان، فتحاوره سائلة عن سبب ذلك، ويجيبها بأن الله هو من صير أمورنا، وفي ذلك تأمل يتوجبه المعنى من تصبر ورضا بأقدار الله.

ولم يراعِ المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الرجز والتفعيلة الأولى من البيت الثاني الشطر الأول منه مخبونة[6] على شكل متفعلن، وتتكون مقاطعها الصوتية من / /0 //0 وكان الأحرى أن تكون ///0 //0

(1) ينظر البيت: الحموي ابن حجة، خزانة الأدب وغاية الأرب، 2004، الطبعة الأخيرة، دار مكتبة الهلال، بيروت، الجزء الأول، صفحة 56.
(2) ينظر: ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، (دون تاريخ) دار صادر، بيروت، مادة (ط.و.ش) 312/6.
(3) ينظر: د. باوزير ليلى عبدالله علي، التضام المقطعي إجراءاته وسياقاته، 2016، كلية الآداب بجامعة المنصورة، مصر، ص54.
(4) القبض: حذف الخامس الساكن من التفعيلة انظر: الهاشمي، السيد أحمد، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، تحقيق: علاء الدين عطية، الطبعة الثالثة، مكتبة دار البيروتي، مصر، 1427هـ2006-م، ص19.
(5) ينظر البيت في: الجندي علي، فن الجناس، دار الفكر العربي، مصر، ص 79.
(6) الخبن: حذف الثاني الساكن من التفعيلة انظر:، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، ص19.

البيت الثالث:

وَكَمْ سَـاقٍ فِي الظَّلْمَاءِ وَاللَّيْلُ شَـاهِدٌ رَوَاحِـلَ وَاطٍ فِي رَوَاحٍ لِـوَاطِ[1]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (رواحٍ) بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ح ـ ص ح؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام حكمة وتأمل؛ لذلك استهل الشاعر بيته بـ(كم) الخبرية التي تدل على الكثرة والتأمل؛ فالليل بظلامه يشتمل على أمور كثيرة تحصل فيه، كمرور الرواحل التي تطأ فيه في رواحه[2] وما يلزق فيه من المشاعر التي يكون مناطها القلب في ذلك الليل الحالك على من يستشعر الآهات فيه، وعلى هذا المعنى يتوجب أن يكون طول المقطع الصوتي في كلمة (رواحٍ) بزيادة صوت لين قصير كما مر؛ حتى يتواءم مع ذلك المعنى، ولم يراع المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الطويل والتفعيلة الثالثة من الشطر الثاني مقبوضة منه على شكل فعول، وتتكون مقاطعها الصوتية من / /0 / وكان الأحرى أن تكون ///0 /

البيت الرابع:

وَأَيْـنَ إِذَا كَانَ الفِـرَاقُ مُعَانِـدِي مَطَالِـعُ نَـاءٍ فِي مِطَـالِ عَنَـاءِ[3]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (مطال)[4] بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ح ـ ص ح؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام ألم وذكرى؛ إذ يتساءل الشاعر عن لقيا المحبوب كيف تكون والبعد يعانده مع المماطلة التي ينتج عنها عناء من ذلك البعد، وبما فيها من ألم لعدم التمكن من لقاء ذلك المحبوب، ولم يراع المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الطويل والتفعيلة الثالثة من الشطر الثاني مقبوضة منه على شكل فعول، وتتكون مقاطعها الصوتية من / /0 / وكان الأحرى أن تكون ///0 /

البيت الخامس:

وَسَـكَنْتَ قَلْبًـا خَافِقًـا يَـا سَـاكِنًا فِي غَـيْرِ سَـاكِنْ

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (ساكن) الثانية بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ح ـ ص ح؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام غزل ومحبة عارمة لذلك المحبوب الساكن اللامبالي بالقلب الذي يضطرب من شدة الوله به؛ لذلك كان الأحرى هنا وجود مثل هذه الزيادة، ومما أيدها هنا وزاد من جمالها الموسيقي وأضفى دعمًا وتأملًا لهذا المعنى وجود الترفيل بزيادة سبب خفيف على نهاية التفعيلة، وهو من علل الزيادة المعروفة في بحر الكامل، فهذه الزيادة دعمت من زيادة ذلك المقطع الصوتي كما ذكرنا بما خدم المعنى، فزاد على إثرها ذلك المقطع الصوتي اللغوي واستطال كما مر.

وعلى الرغم من تناسب هذه الزيادة لهذا المعنى إلا أننا نجد أن المقطع العروضي يختلف عن المقطع الصوتي الذي يناسب هذا المعنى؛ فلم يراع المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الكامل والتفعيلة الثانية من الشطر الثاني مضمرة منه على شكل متْفاعلاتن، وتتكون مقاطعها الصوتية من / 0 / 0 / / 0 / 0

وكان الأحرى أن تكون /0 /0 ///0 /0

البيت السادس:

قُلْـتُ إِذَا قَبَّلْـتُ وَهْـمًا فَمَـهُ قَـدْ تَعَدَّيْـتَ وَأَسْرَفْـتَ فَمَـهْ[5]

قد يتفق المقطع الصوتي مع المقطع العروضي في كلمة (فمهْ) الثانية في عدم زيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ص؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام غزل إذ إن الشاعر يتمنى لو يقبل محبوبته لو حتى وهما، بينما يقصر المقطع الصوتي الثاني (فمَهْ) بحسب المعنى؛ إذ كأنه يلوم نفسه ويحاورها قائلا: فمهْ ؟ إذ يقول

(1) ينظر خزانة الأدب 56/1.
(2) ينظر: لسان العرب، معنى الرواح: من لدن زوال الشمس إلى الليل، مادة (ر.و.ح)464/2، ومعنى اللواط: الشيء اللازق: مادة(ل.و.ط)394/7.
(3) ينظر: خزانة الأدب 56/1، وفن الجناس23.
(4) ينظر لسان العرب معنى مطال من المماطلة مادة (م.ط.ل)624/11.
(5) ينظر: الأبشيهي، أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد منصور، المستطرف من كل فن مستظرف، 1419، ط1، عالم الكتب بيروت 419/1.

لنفسه اكففي؛ فأمر النفس بالتوقف عن فعل التقبيل ولو وهما يستوجب عدم الإطالة الصوتية وذلك حققه السكون (السكتة) الحاصل في الكلمة الثانية كما رأينا، وعليه تكون التفعيلات في المقطع العروضي تفمهْ ///0 وهي ما توازي المقطع الصوتي ص ح ـ ص ح ـص ح ص

البيت السابع:

إذَا جُـرِحَ العُشَّـاقُ قالُـوا قُمْـتَ في مَـدَارِ جِـرَاحٍ في مَـدَارِجِ رَاحِ[1]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (مدار) بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ـ ص ح؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام تألم من جرح عاشق وله، فلما يجرح العاشق يدخل في مدار أي مسار عميق من الجراح التي تصب في مسالك من الراح والخمر التي تجعله يهذي بها؛ فلابد حينئذ من طول المقطع الصوتي في كلمة (مدار)؛ حتى يتواءم مع ذلك المعنى.

وعلى الرغم من تناسب هذه الزيادة لهذا المعنى، إلا أننا نجد أن المقطع العروضي يختلف عن المقطع الصوتي الذي يناسب هذا المعنى؛ فلم يراعِ المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الطويل والتفعيلة الأولى من الشطر الثاني مقبوضة منه على شكل فعول، وتتكون مقاطعها الصوتية من / 0 / / 0 /، وكان الأحرى أن تكون /0 ///0 /.

البيت الثامن:

أَسْرِعْ وَسِرْ طَالِـبَ المَعَـالِي بِـكُلِّ وَادٍ وَكُلِّ مَهْمَـهْ[2]
وَإِنْ لَحَـا عَـاذِلٌ جَهُـولٌ فَقُـلْ لَـهُ يَـا عَـاذِلُ مَـهْ مَـهْ

قد يتفق المقطع الصوتي مع المقطع العروضي في كلمة (مهْ مهْ) بعدم زيادة أي صوت لين قصير على أي مقطع منها كالآتي:

ص ح ص ـص ح ص؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك السكوت؛ فالشاعر يعذل من يعذله بقوله: اكفف فنيل المعالي يتوجب الإسراع في الإجراءات التي تيسر الخوض فيه، فلا مجال للعذل هنا، فالصمت هنا يتوجب تأمل هذا المعنى وما فيه من الحكمة، وقد وافق المقطع العروضي هذا المقطع الصوتي المبني على المعنى الذي أدته تلك السكتة على النحو الآتي: لمهْمه؛ فالبيت من مخلع البسيط والتفعيلة الأخيرة من الشطر الثاني مخبونة مقطوعة(3) على شكل متفعلْ، وتتكون مقاطعها الصوتية من / /0 /0.

البيت التاسع:

إنَّ الَّـذِي مَنْزِلُـهُ مِـنْ سُـحْبِ دَمْعِـي أَمْرَعَـا[4]
لَـمْ أَدْرِ مِـنْ بَعْـدِيَ هَـلْ ضَيَّـعَ عَهْـدِي أَمْ رَعَـى

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي في كلمة (رعى) بزيادة صوت لين قصير على المقطع الثاني منها كالآتي:

ص ح ـص ح ح ح ؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك؛ فالمقام مقام تساؤل وحنين للمحبوب من أثر البعد لدرجة أن الشاعر رسم صورة بديعة ناتجة عن أثر ذلك الحنين من نمو تلك المروج إثر هطول سحب دموع عينيه، فهل بعد هذا الحنين والألم ينسى ذلك المحبوب عهده أم يرعاه؟

وعلى الرغم من تناسب هذه الزيادة لهذا المعنى، إلا أننا نجد أن المقطع العروضي يختلف عن المقطع الصوتي الذي يناسب هذا المعنى؛ فلم يراعِ المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت كما يبدو لي من مجزوء الرجز والتفعيلة الأخيرة من الشطر الثاني على شكل مستفعلن، وتتكون مقاطعها الصوتية من / 0 / 0 / / 0

وكان الأحرى أن تكون /0 /0 ///0

(1) ينظر البيت في: خزانة الأدب 56/1.
(2) ينظر البيت في: خزانة الأدب 60/1، وفن الجناس ص76.
(3) القطع: حذف ساكن الوتد المجموع وإسكان ما قبله انظر:، ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، ص19.
(4) ينظر البيت في: خزانة الأدب 60/1، وفن الجناس ص78.

البيت العاشر:

كُنْ كَيْفَ شِـئْتَ عَنِ الهَـوَى لاَ أَنْتَهِي حَتَّـى تَعُودَ إِلَى الحَيَـاةِ وَأَنْتَ هِيَ[1]

يختلف المقطع الصوتي عن المقطع العروضي، في كلمة (لا) بزيادة صوت لين قصير على مقطعها الصوتي كالآتي:

ص ح ح ح ؛ إذ إن المعنى يتطلب ذلك المعنى؛ فالشاعر كأنه يخاطب عاذله عن الهوى ذاكرًا بأنه ماض فيه حتى تعود إليه الحياة حين يتحد مع محبوبته رُوحًا وذاتًا.

وعلى الرغم من تناسب هذه الزيادة لهذا المعنى إلا أننا نجد أن المقطع العروضي يختلف عن المقطع الصوتي الذي يناسب هذا المعنى؛ فلم يراع المقطع العروضي المعنى والأداء في ذلك، فهو عبارة عن تفعيلات تقوم على مقاطع صوتية ثابتة لا تتغير تبعًا للمعنى والأداء؛ فالبيت من بحر الكامل والتفعيلة الثالثة من الشطر الأول مضمرة منه على شكل مثْفاعلن (لا أنتهي)، وتتكون مقاطعها الصوتية من / 0 / 0 / / 0، وكان الأحرى أن تكون //0 /0 ///0 /0

الخاتمة

1. أثبت البحث أثر المعنى والأداء على المقطع الصوتي مما يؤدي إلى استطالته، وهذا ما أثبتته الدراسات الصوتيةُ الحديثة؛ كما مر في بحث الدكتورة ليلى باوزير، وعلى ذلك يؤثر هذا المعنى على شكل المقطع الصوتي كَمًّا ونوعًا، كما مر في جميع الأبيات الشعرية التي وردت في المطلب الثاني، من اختلاف المقطع الصوتي تبعًا للمعنى والأداء.
2. لم تراع التفعيلة العروضية المعنى والأداء، فجاءت مقاطعها الصوتية ثابتة لا تتغير إلا بالتغييرات التي تطرأ على التفعيلة، على الرغم من أن القراءة العروضية تقوم على النطق فما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب، ولكن المقطع الصوتي العروضي خلا من أثر المعنى والأداء على المقطع الصوتي كمًّا ونوعًا.
3. وجود علاقة وطيدة بين موسيقى الشعر العروضية والمعنى والأداء وأثر ذلك كله على المسافة الصوتية لتلك المقاطع كما في البيت الثاني عشر، وكذلك مع جميع الأبيات لو تأملنا ذلك.
4. أحيانًا تمثل التغييرات العروضية المعنى بما لا تمثله تلك التفعيلات ذاتها في حقيقتها الصوتية التي لا تمثل حقيقة النطق تمثيلًا صادقًا، وهذا ما أشرنا إليه في البيت الخامس ومناسبة العلة بالزيادة للمعنى في ذلك البيت.
5. قد يتفق المقطع الصوتي المتأثر بالإنشاد والمعنى بالمقطع العروضي، وهذا حاصل عند الوقفات؛ لحاجة المعنى إليها كما سبق ذكره في البيت السادس والثامن من المطلب الثاني.

التوصيات

1. إعادة النظر في تحديد نوعية المقاطع الصوتية، تبعا للمعنى والأداء الناجم عن ذلك المعنى، وذلك يتوجب على مَن يُعْنى بعلم الأصوات أن يربطه في تحليله بالمعنى والأداء؛ حتى يكون أقرب إلى الواقع الصوتي بعيدًا عن الاهتمام بالمقطع الصوتي الشكلي فحسب، وهذا ما أثبتته الدراسات اللغوية الحديثة كما مرت الإشارة إليه في بحث الدكتورة ليلى باوزير.
2. أن يعتمد تدريس الأبيات الشعرية على الإيقاع النغمي القائم على المعنى والأداء الذي يكون شكل المقطع الصوتي بناء على الحقيقة الصوتية. كما مر شرحها في المطلب الثاني.
3. الاستعانة بالمعامل الصوتية التي توضح بطريقة عملية الفرق بين المقاطع الصوتية التي لا تعتمد على المعنى والأداء النغمي عن تلك التي تعتمد عليهما، بما يؤثر على شكل لتلك المقاطع الصوتية؛ وذلك سيكون أجدى فتيلًا في تعلم فن الإلقاء في أي فن من الفنون الأدبية.
4. الاعتماد على هذه الدراسة في تدريس الكتابة العروضية، بناء على فن الإلقاء ومراعاة المعنى في ذلك ولاسيما أن الكتابة العروضية تعتمد على النطق لذلك الاعتماد على الحقيقة الصوتية سيسهل دراسة وتعليم العروض تعليمًا سليمًا يقوم على الربط بين المكتوب والمنطوق؛ وذلك بالاعتماد على المعنى والأداء، كما ذكرنا آنفًا.

(1) ينظر البيت في: خزانة الأدب 60/1.

فهرس المصادر والمراجع

1. الأبشيهي، أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد منصور.
*المستطرف من كل فن مستظرف، 1419، ط1، عالم الكتب بيروت
2. --2أنيس إبراهيم.
*الأصوات اللغوية، 1975، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية.
*موسيقى الشعر، 1952م، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية.
3. د.باوزير ليلى عبدالله علي
*التضام المقطعي إجراءاته وسياقاته، 2016، كلية الآداب بجامعة المنصورة، مصر.
4. التهانوي، محمد علي.
*كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، 1996م، الطبعة الثانية، بيروت، مكتبة بيروت
5. الحموي ابن حجة
*خزانة الأدب وغاية الأرب، 2004، الطبعة الأخيرة، دار مكتبة الهلال، بيروت.
6. الجندي علي.
*فن الجناس، دار الفكر العربي، مصر.
7. ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن الإشبيلي.
*الممتع الكبير في التصريف، تحقيق الدكتور: فخر الدين قباوة، 1414هـ 1994م، الطبعة الثامنة، مكتبة لبنان.
8. القرداغي، نوري الشيخ بابا علي.
* شرح الدرة العروضية منظومة الدرة العروضية للشيخ معروف النودهي، 1425هـ_2004م مكتبة التفسير، أربيل، العراق.
9. مصطفى، محمود.
*أهدى سبيل إلى علمي الخليل؛ العروض والقافية، تحقيق: د.عمر فاروق الطباع، 1426هـ_2005م، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.
10. مقلد، أ.د. طه عبد الفتاح.
*فن الإلقاء، (بدون طبعة)، مكة المكرمة، مكتبة الفيصلية، (بدون تاريخ).
11. ابن منظور، محمد بن مكرم
*لسان العرب، (دون تاريخ) دار صادر، بيروت.
12. مصطفى، محمود، أهدى سبيل إلى علمي الخليل؛ العروض والقافية، تحقيق: د. عمر فاروق الطباع، 1426هـ_2005م، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت
13. الهاشمي، السيد أحمد
*ميزان الذهب في صناعة شعر العرب، تحقيق: علاء الدين عطية، الطبعة الثالثة، مكتبة دار البيروتي، مصر، 1427هـ2006-م.

«أَثَرُ مَنْهَجٍ إِثْرَائِيٍّ عَلَى أَدَاءِ الطَّلَبَةِ المُتَمَيِّزِينَ بِمَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي التَّعْلِيمِ الأَسَاسِيِّ بِدَوْلَةِ الإِمَارَاتِ العَرَبِيَّةِ المتحدة».

د. غادة العلي الجشعم
مدرسة دار المعرفة الخاصة- بدبي
Ghada.J@daralmarefa.ae

القسم الأول:

العنوان المقترح للبحث:

" أَثَرُ مَنْهَجٍ إِثْرَائِيٍّ عَلَى أَدَاءِ الطَّلَبَةِ المُتَمَيِّزِينَ بِمَادَّةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي التَّعْلِيمِ الأَسَاسِيِّ بِدَوْلَةِ الإِمَارَاتِ العَرَبِيَّةِ ".

الخلفية، لماذا البحث؟

إنّ أساس توجيه دفة التعليم يكمن في جودة المناهج التعليمية وحسن صياغة مخرجاتها ومعاييرها، واختيار النواتج التعليمية التي تندرج تحت هذه المعايير؛ مما يكوّن الأُطُر الضامنة لجودة المحتوى العلمي لهذه المناهج بما فيها الأنشطة والتدريبات الرديفة.

ويرصد واقع الميدان التربوي من حيث الاتساق المطبق تركيز المناهج على المخرجات التي تشمل جميع مستويات الطلبة بالشكل العام، وقلة فاعلية تخصيص مناهج خاصة بالطلبة المتميزين؛ الموهوبين (Talent)، والمتفوقين (Gifted)، والتي تشتمل على معايير ومؤشرات أداء وأنشطة لغوية مصاحبة لمناهج اللغة العربية المطبقة في عموم الوطن العربي، بينما تدعو الجهات العالمية المتخصصة برعاية الموهوبين أمثال جمعية الطفل المتفوق (GCS)، والمركز القومي لأبحاث الموهوبين والمتفوقين (GT/ NRC) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التركيز على الأنشطة الإثرائية في البرامج التي تقدمها لهم، وتدعو المربِّين لتقدير طاقات التلاميذ المتفوقين والعمل على إشباع حاجاتهم عن طريق تقديم برامج إثرائية، وتوصي بتقديم وحدات إثرائية في المواد الدراسية للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين.

إذ تعتمد كثير من هذه المناهج تخصيصَ الأنشطة والتدريبات اللغوية التي تدعم مهارات التفكير العليا، لكن دون مراعاة احتياجات الطلبة المتميزين أو صياغة معايير ونواتج تعليمية خاصة بهم يتوقع منهم تحقيقها في نهاية العام الدراسي، وتلبي خصوصية احتياجاتهم وميولهم، وتكسبهم مهارات متناسبة مع إمكاناتهم التعليمية.

إذ من الملاحظ أنّ تفعيل بعض الأنشطة والتدريبات اللغوية التي تهتم بقدرات المتميزين غير كافٍ؛ لأنها تلبي حاجات الطالب المتميز بصورة شبه آنيّة من خلال نشاط أو تمرين معين أو مشاركة؛ مما يدفع إلى ضرورة إعداد منهج متكامل بكل مكوناته وأسسه ومجالاته؛ ليفتح آفاقًا واسعة أمام استثمار قدرات المتميزين وتفعيلها، وهو ما يتناسب مع رؤية وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، والتي أعلنها حسين الحمادي وزير التربية والتعليم (جريدة الاتحاد: 2 يناير 2017): أن الوزارة تعمل على تحديث معايير اللغة العربية لجميع الصفوف من رياض الأطفال إلى الثاني عشر ومواءمتها للمرة الأولى مع المنظومة الأوروبية للغات، بما يغيّر تمامًا من شكل ومضمون المادة، وأكّد أن المنظومة الجديدة المطروحة للغة العربية تتطلب فكرًا مختلفًا للمعلمين وأساليب حديثة في الشرح وفي تقديم المواد الإثرائية، وفي أسلوب الاختبارات والتقويم.

وجاء هذا البحث في إطار متطلبات هذه الرؤية؛ لتطوير المناهج الدراسية والاستفادة من خبرات المعلمين واطلاعهم المباشر على حاجات المتعلمين، وخاصة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ المتميزين، وقليلي التحصيل، وإيجاد المحتوى العلمي المناسب لهم.

إشكالية الدراسة / الظاهرة

إن تحديد مشكلة هذه الدراسة، نابع من إدراك الباحثة وملاحظتها لأهمية وجود منهاج تختص بفئة الطلبة المتميزين، وبالأخص المرحلة الأساسية من التعليم، لذلك تجدُ الباحثة في آليات الوصول إلى مخرجات، ونواتج تَعَلُّمٍ تُفَعَّلُ ضمن أنشطة إثرائية، مشكلةً ينبغي وضع الحلول المناسبة لها.

كما لا تنفك رؤية الباحثة عمّا نبه إليه التربويُّون في مختلف دراساتهم، وبيئاتهم حول ضرورة إيجاد مناهج تعالج الفروق الفردية في مستويات الطلبة، وأنها هدف، وغاية في العملية التربوية.

ومما يدفعنا أيضًا لتلمُّس مشكلة الدّراسة، قلّة المناهج الموظفة في هذا المجال، مما يضع أمامنا السؤال الرئيس التالي:

- **ما أثر المنهج الإثرائي على أداء الطلبة المتميزين بمادة اللغة العربية في التعليم الأساسي؟**

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدّراسة - بوصفها دراسة ميدانية - من خلال النقاط التالية:

1. تعد الدراسة -بحسب علم الباحثة- من الدّراسات الميدانية والتطبيقية القليلة التي تُجرى على مستوى جميع مهارات اللغة العربية، بما يخص فئة المتميزين وعلى مستوى الطلبة العرب الناطقين باللغة العربية كلغة أمٍّ.
2. تحقق هذه الدّراسة مطلبًا مهمًّا لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي في مطالبتها الحثيثة أثناء عمليات التقويم والرّقابة المدرسية بضرورة إيجاد المناهج الإثرائية التي تراعي مستويات الطلبة المختلفة، وخاصة فئة المتميزين التي تعطي تغذية راجعة للجهات التربوية، ومنها المدارس ذات الصّلة أثناء التقويم الذاتي؛ لما له من أثره المباشر على المستوى المعرفي، والتحصيلي للطلبة.
3. يمكن اعتبار هذه الدّراسة دليلًا إرشاديًّا، ومرجعية هامة للدراسات التربوية المطبقة في الميدان التربوي، والتي تلبي حاجة المعلمين والمعلمات إلى مثل هذا الدليل؛ حيث يكثر التساؤل عن آليات تأليف المنهاج الإثرائية الداعمة للمناهج الأساسية المطلوبة.
4. قد تفتح هذه الدراسة الباب واسعًا أمام آفاق جديدة من الدّراسات التربوية التي تواكب حاجة الهيئات التعليمية المشرفة على التعليم بدولة الإمارات وحاجة المؤسسات التعليمية، فتربط بين الرؤية الإستراتيجية والميدان العملي التربوي.
5. تعد هذه الدّراسة أداةً مهمة من أدوات تأهيل وتدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية من خلال تحفيز قدراتهم على صياغة مناهج داعمة تنظم خططهم التطويرية، وتحسن مستوى أداء طلبتهم، وهذا ما تدعو إليه مبادئ البكالوريا الدولية؛ بأنّ المعلم المبدع هو من يصنع المنهاج.

سؤال البحث الرئيس والأسئلة الفرعية:

السؤال الرئيس: تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- **ما أثر المنهج الإثرائي على أداء الطلبة المتميزين بمادة اللغة العربية في التعليم الأساسي؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر تطبيق المنهج الإثرائي على أداء المتميزين في مهارة الاستماع في الصف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي؟
2. ما أثر تطبيق المنهج الإثرائي على أداء المتميزين في مهارة المحادثة في الصف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي؟
3. ما أثر تطبيق المنهج الإثرائي على أداء المتميزين في مهارة القراءة في الصف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي؟
4. ما أثر تطبيق المنهج الإثرائي على أداء المتميزين في مهارة الكتابة في الصف الأول والثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي؟

القسم الثاني: أدبيات البحث والدراسات السابقة:

الكلمات المفتاحية للبحث:

منهج إثرائي – الطلبة المتميزون – مهارات اللغة العربية – التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث:

عرفت الباحثة مصطلحات البحث إجرائيًّا بأنّها:

المنهج الإثرائي: المفاهيم الأكثر عمقًا وتنوعًا التي يتم اختيارها وتصميمها من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية في ضوء معايير وأهداف محددة، ومكتوبة، والأنشطة والتدريبات والممارسات العملية للطلبة المتميزين في المرحلة الابتدائية للغتهم العربية، إضافة للمحتوى المعرفي المقرر في المنهج المقرر لمادة اللغة العربية، دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية أو انتقال الطالب إلى صف أعلى، بهدف دعم وإثراء مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، ورفع مستوى التقدم والتحصيل المعرفي لديهم.

الطلبة المتميزون: هم الذين أظهرت الدراسات التشخيصية التي قام بها معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية

في مدرسة دار المعرفة الخاصة بدبي امتلاكهم مهارات وقدرات تفوق أقرانهم من نفس الصف، ويمتلكون محتوًى معرفيًّا يفوق ما تضمنته النتاجات التعليمية الموجهة لدروس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أهمية البرامج الإثرائية:

تشير الدراسات التربوية التي اطلعت عليها الباحثة إلى الأهمية البالغة للأنشطة الإثرائية، لدعم مهارات المحتوى المعرفي لأي منهج دراسي، ويتعين ذلك في مجال رعاية الطلبة المتميزين، وترى الباحثة من خلال خبرتها التدريسية ومتابعتها لآراء العاملين في الميدان التربوي مسيس الحاجة لهذه البرامج؛ لتلافي الآثار السلبية التي قد تعكسها نمطية نقل المعرفة ضمن أطر المناهج العادية، وهو ما تؤكده دراسة (رمضان طنطاوي: 2008، ص 40 بتصرف) من أنّ المناهج المقدمة للعاديين تشكل حجر عثرة في طريق التلاميذ الموهوبين، فهي لا تتناسب مع قدراتهم؛ بل إنّ أثرها السلبي قد يعمل على وأد الموهبة لديهم.

الأهداف العامة للبرامج الإثرائية:

تذكر (آل شارع، وآخرون: 1995) أنّ أي برنامج إثرائي يجب أن تتوافر فيه الأمور التالية:

- محتوى علمي ومصادر تعلم لا تتوفر في المنهج الدراسي العام.
- استكشاف مجالات متنوعة من العلوم والمعارف.
- توفير فرص للمتعلم ليشارك في اختيار المحتوى.
- تنمية المهارات التفكيرية العليا.
- تنمية السلوك الإبداعي.
- تنمية القدرات الشخصية المؤثرة في النمو الشامل.

وترى الباحثة إضافة وضوح الرؤية ومناسبة المحتوى للفئة المدروسة.

نماذج البرامج الإثرائية:

تشير أغلب الدراسات التي تناولت البرامج الإثرائية إلى تنوع نماذج البرامج الإثرائية، ومن أهمها:

- - نموذج ميكر (makers model).
- - مصفوفة الإثراء لتاننبام (Tannenbaume's enrichment matrix).
- نموذج المتعلم المستقل الذاتي للفائقين (The autonomous learner model gifed).
- نموذج الإثراء الثلاثي لجوزيف ريترولي (The enrichment triad model Joseph Renzulli).

وقد عدّل النموذج الأخير من ريترولي باسم (نموذج الإثراء المدرسي الشامل) الذي يتناسب مع كافة المستويات التعليمية من الروضة إلى الثاني عشر، وتركيزه على مستويات التفكير العليا لكافة الطلبة العاديين والمتميزين، وتتلخص رؤيته في أنّ المدارس أماكن لتنمية الموهبة. وتبنى هذه الرؤية على أساس أنّ كل فرد له دور مهم عليه القيام به؛ من أجل تنمية مجتمعه، وأنّ هذا الدور يمكن أن يتطور إذا أتاحت المدرسة الفرص، والموارد، والتشجيع لكل طالب ليصل إلى أعلى مستويات تنمية موهبته.

وتدعو الباحثة إلى تلاقي الجهود التربوية للعاملين في الميدان التربوي على صياغة نموذج خاص بإثراء اللغة العربية، مع توفر الإمكانات وشمولية اللغة العربية ومرونتها لمثل هذا النموذج.

بدائل إثراء المنهج:

يأخذ إثراء المنهج صورًا وبدائلَ تتنوع بتنوع أساليب الإثراء وبما تمليه طبيعة المادة وبنية البرنامج والفئة المستهدفة، وقد استفاض (جروان: 2004، ص 188)، و(صالح الداهري: 2005، ص 56) في تعدادها، وتذكر الباحثة ما يمكن أخذه بعين الاعتبار في إطارها المدرسي، وهي:

1. مراكز التعلم وقاعات المصادر التعليمية والحاسوبية.
2. المقررات الدراسية الإضافية.
3. التعلم الذاتي، والبحث العلمي الموجه.

4. النشاطات الصفية واللا صفية؛ كإقامة نادي اللغة العربية والمعارض والمسابقات المختلفة والمشروعات والرحلات العلمية والزيارات الميدانية.
5. برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال والمحادثة.

لذا اهتمت الباحثة بأساليب الإثراء وتنويع البدائل، واعتمدت إستراتيجية التنويع والمواءمة بما يلبي متطلبات البرنامج المعدّ، ويسد الثغرات، وتمّ تدريب المعلمين والمعلمات على ذلك مما هو أصلًا ضمن رؤية القسم الذي تديره الباحثة، وسعيها في إيجاد البيئة الجاذبة للتعلم، والملبية لاحتياجات المتعلمين لديها.

الدراسات السابقة:

إنَّ البرامج الإثرائية حاضرة في الدراسات البحثية النظرية والتطبيقية بصور متفاوتة في مختلف المواد الدراسية، ويمكن تقسيم هذه الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة إلى محورين:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت البرامج والأنشطة الإثرائية بصورة عامة.

1. (المقبالي، يحيى أحمد: 2009) فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية. استهدفت الدراسة (32) طالبًا من الصف الثالث المتوسط بمدارس المملكة.
2. (الحدابي، داوود عبد الملك وآخرون 2010) أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، استهدفت الدراسة (20) طالبًا من مدرسة الميثاق بأمانة العاصمة صنعاء في مادة العلوم.
3. (قباض، عبد الله عباس: 1429ه) أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. استهدفت الدراسة (41) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بالمدارس الحكومية في مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (الصورة ب).

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت البرامج والأنشطة الإثرائية المتعلقة باللغة العربية.

1. (البصيص، حاتم حسين: 2004) استخدام بعض الأنشطة في التدريس وأثرها في التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
2. (حسن عبد العزيز: 2005) فعالية موقع تعليمي إثرائي على الإنترنت باللغة العربية في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية، استهدفت الدراسة (120) تلميذًا وتلميذة من مدارس القاهرة.
3. (نايل وعبد الرزاق: 2005) أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استهدفت الدراسة مهارتي الاستماع والمحادثة في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع في مدرسة الزهراء الابتدائية بأسيوط.
4. (الجلاد، ماجد زكي: 2006) فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.
5. (السيد، محمود مصطفى: 2010): منهج إثرائي في اللغة العربية قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التفكير العليا والقراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية.

المحور الثالث: محاور الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

تتفق الدراسة الحالية بصورة عامة مع ما تمّ إيراده والاطلاع عليه من الدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة وهو البرامج الإثرائية.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسات المحور الأول (المقبالي، يحيى أحمد: 2009)، و(الحدابي، داوود عبد الملك وآخرون 2010)، و(قباض، عبد الله عباس: 1429ه) من حيث تعلقها بمادة اللغة العربية.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسات المحور الثاني في طبيعة البرنامج وعينات الدراسة والمرحلة المستهدفة بالدراسة حيث تناولت الدراسة الحالية المرحلة الابتدائية بينما تناولت دراسة (البصيص، حاتم حسين: 2004)، و(حسن عبد العزيز: 2005)، المرحلة الإعدادية، وتناولت دراسة (السيد، محمود مصطفى: 2010) المرحلة الثانوية، وتناولت

دراسة (الجلاد، ماجد زكي: 2006) المرحلة الجامعية.

بينما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (نايل وعبد الرزاق: 2005) في تناول المرحلة الابتدائية، وتختلف عنها في شمولها لكافة صفوف المرحلة الابتدائية من الأول إلى الخامس، وشمول برنامجها لمهارات اللغة العربية الأربع (المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة) بينما اقتصرت دراسة (نايل وعبد الرزاق: 2005) على الصف الرابع واقتصر البرنامج على مهارتي الاستماع والمحادثة.

لهذا تجد الباحثة أنّ بحثها قد تفرد في شمولية عينة الدراسة للمرحلة الابتدائية وشمولية بنية البرنامج المطبق لمهارات اللغة العربية الأربع (المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، وتجد ذلك مُسوِّغًا لاستمرارية البحث وتبنيه والمضي به قدمًا.

القسم الثالث: تصميم البحث:

الإطار الزمني:

من منتصف شهر يونيو إلى منتصف ديسمبر للعام الدراسي 2020/2019م، واستغرق صياغة المخرجات والمعايير والنواتج التعليمية لها والمراجعات الأكاديمية المصاحبة بواقع شهرين.

ويتم تطبيق المنهاج عمليًا ثمانية أسابيع على مدار كل أسبوع، وتضاف للمدة الزمنية ثلاثة أسابيع لتحليل بيانات اختبارات التحصيلية للطلبة المتميزين، وتصنيف بيانات ملف مجمعات التركيز، والمقابلات الطلابية.

وتضاف أيضًا مدة أسبوعين في نهاية البرنامج في شهر ديسمبر لتحليل البيانات والنتائج.

وعلى ذلك يستغرق البرنامج مدة خمسة شهور.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة القصدية لطلاب الصّف الأول والثاني والصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي الذين تتراوح أعمارهم بين (7 سنوات إلى 11 سنة)، من الطلبة الذكور والإناث الناطقين باللغة العربية كلغة أم.

تصميم البحث:

البحث إجرائي يعتمد المدخل النوعي، وفرضية البحث تتضمن:

"يوجد أثر لمنهج إثرائي لتنمية مهارات اللغة العربية لدى الطلبة المتميزين في مرحلة التعليم الأساسي".

أما بالنسبة للعوامل المتغيرة المؤثرة في عينة الدراسة هي:

- متغير الدرجة.
- متغير المرحلة.

والعوامل الثابتة:

- المنهج الإثرائي.
- المهارات الموظفة.

واعتمدت الباحثة أسسًا لتأليف المنهج الإثرائي:

أولًا: اتباع منهجية علمية منضبطة في تحديد مخرجات التعلم لكل مرحلة، والمعايير والنواتج التعليمية للمهارات اللغوية؛ كونها مستمدة من الإطار العام للمعايير اللغة العربية الصادر عن وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك باعتماد ما يلي:

- اختيار النواتج التعليمية التي تفوق التوقعات من الصفوف الأعلى لكل صف.
- صياغة نواتج تعليمية جديدة قريبة من الناتج الموظف تتناسب والأنشطة المؤلفة.
- المراجعة الأكاديمية العلمية لكل سؤال ونشاط موظف.

ثانيًا: مراعاة التنظيم المنطقي لمحتوى المادة الدراسية (المهارات المقررة في البرنامج) واتباع أسلوب التكامل الرّأسي والأفقي في بناء البرنامج.

ثالثًا: استخدام مهارات التفكير العليا التي تعتمد الاستنتاج والتفكير الناقد والتحليل والمقارنة أثناء صياغة التدريبات.

رابعًا: مراعاة الفروق الفردية كون أنّ الاسئلة المصاغة للطلبة تناسب مستوى تحصيلهم المتقدم.

عناصر البرنامج:

يمر تصميم المنهاج بعدة خطوات متكاملة، وهي كالآتي:

الخطـوة الأولى: تحديـد مخرجـات التعلـم في نهايـة كل مرحلـة، حيـث خصصـت مخرجـات تعلـم للمهـارات اللغويـة للصفـين الأول والثـاني الابتـدائي (الابتدائيـة الدنيـا)، ومخرجـات للصفـوف الثالـث والرابـع والخامـس (الابتدائيـة العليـا) عـلى النحـو التـالي:

معايير المهارات اللغوية بحسب المرحلة:

- في نهاية الابتدائية الدنيا (الصفوف 1-2) سيكون المتعلم قادرًا على:
  - القراءة الجهرية الطليقة مراعيًا الضبط السليم.
  - تحليـل القصـص بنوعيهـا الأدبي والمعلومـاتي إلى عناصرهـا الرئيسـة والتفصيليـة، والقـدرة عـلى ترتيـب الأحـداث والأفـكار، واسـتنتاج الفائـدة، وتحديـد المشـكلة والحـل، واسـتخراج المعلومـات وتصنيفهـا.
  - إنتاج أعمال كتابية (كتابة مواضيع تتضمن مقدمات وخواتيم في مجال البيئة ووصف الأماكن) والقدرة على مراجعة وتحرير ما كتب.
  - تحليل المادة المسموعة وتلخيصها وتقويمها.
  - تقديم العروض الشفوية عن أعماله الكتابية باستخدام الوسائط المتعددة.
- في نهاية مرحلة الابتدائية العليا (الصفوف 3-4-5) سيكون المتعلم قادرًا على:
  - قراءة نصوص مختلفة قراءة جهرية سليمة معبرة وبطلاقة مراعيًا علامات الوقف ممثلًا للمعنى مع التنغيم.
  - توظيف مهارات الفهم في النصوص الأدبية وتحليلها وتقويم مدى تحقيق الكاتب أو المؤلف أو الشاعر لغايته.
  - توظيـف مهـارات الفهـم في النـص المعلومـاتي، ودمـج المعلومـات عـن موضـوع واحـد، ثـم تقديمه بصيـغ مختلفـة لتوليد فهـم متماسـك للقضية.
  - التخطيط لكتابة نصوص متنوعة باستخدام اللغة العربية الفصيحة استخدامًا صحيحًا مع مراجعتها وتحريرها.
  - تحليـل المـادة المسـموعة وتقويمهـا، وتقديـم العـروض باللغـة العربيـة الفصيحة باسـتخدام الوسـائط المتعدة مراعيًـا آداب الاسـتماع و التحدث.
  - توظيف المفاهيم النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية المتصلة بالمرحلة توظيفًا سليمًا تحدثًا و كتابةً.

الخطـوة الثانيـة: تحديـد المعايـير الخاصـة بـكل مرحلـة، ونواتـج التعلّـم لـكل مهـارة مـن مهـارات اللغـة العربيـة، ففـي مرحلـة الابتدائيـة الدنيـا تـم اعتـماد مـا يـلي:

أ. المجـالات والمحـاور والمعايـير المعتمـدة في الإطـار العـام لمعايـير اللغـة العربيـة الصـادر عـن وزارة التربيـة والتعليـم في دولـة الإمـارات، كـما هـو وارد في المثـال التـالي:

شكل رقم 1:

المجال	المحور	المعيار
قراءة النّصوص الأدبيّة	مَعْرفة الْفكر الرّئيسة والتّفاصيل	ن يحدد المتعلم الفكر الرئيسة والتفاصيل المساندة التي تسهم في توضيح الفكرة الرّئيسة.
	تحْليل النّص	أنْ يحدد المتعلم جوانب معينة في النّصوص الأدبيّة ويفْهمها، ويحلل عناصر النص وخيارات المؤلفين في اختيار الكلمات والأساليب الأدبيّة الْمُناسبة لنصوصهم.
	تكامل الْمعرفة مع الفكر	أنْ يقْرأ الْمتعلم نصوصًا شعريّة وأعْمالًا نثْريّة متنوعة، ويُحللها ويقوّمها، ويدْمج الفكر المقدمة فيها، لبناء معرفة وفهم جديدين عن الفكرة المحوريّة والرّسائل الْمتضمنة في الأعمال الأدبيّة.
قراءة النّصوص الْمعْلوماتيّة	مَعْرفة الْفكر الرئيسة والتّفاصيل	أنْ يقْرأ الْمُتَعَلّم النّص الْمعْلوماتي بعمق وشموليّة، ويحدد الْفكرة الْمرْكزيّة والْفكر الرئيسة، وَيسْتَنتج العلاقات ضمن النص الواحد وَبيْنَ النّصوص الْمخْتلفة.
	تحليل النّص	أنْ يحلل الْمتعلم عناصر النص واختيار الكاتب للكلمات، ويقوّم الطّرائق التي تسهم فيها تراكيب الجمل في بناء النّص، وأساليب عرض وجهة النّظر، أو طريقة كتابة النّص وطباعته.
	تكامل المعرفة مع المهارات	أنْ يتبين وظيفة النّص من خلال الْوسائط الْمخْتَلفَة، وينقد ما جاء فيه من معارف وآراء، ويَبْني خبرات جديدة ليُوظّفها في نتاجات متنوعة.

ب. النواتج التعليمية تم فيها اعتماد ما يلي:

- تفعيل الناتج الموظف في المنهاج الأساسي وإضافة ناتج من الصف الأعلى يتناسب مع الهدف الموظف.
- صياغة ناتج جديد من قبل المعلمين المنفذين للمنهاج كما في المثال التالي:

شكل رقم 2:

المرحلة	الناتج في المنهج الأساسي	الناتج الذي يفوق التوقعات	الناتج المصاغ
الابتدائية الدنيا	يسْتوعبُ الْمُتعلمُ الْمادة الْمسْموعةَ (نص سردي) ويُعيدُ ذِكرَ الْمُحْتوى بِدِقّةٍ وَتَرتيبٍ مُميزًا الْفِكَرَ الواردة فيها مِن تِلْكَ التّي لم تَرِدْ.	يرتب الأفكار حسب تسلسلها في المادة المسموعة.	وَيُعَبِّرُ عنْ تَجْرِبَةٍ شَخْصيّةٍ مُماثِلةٍ مُراعيًا تَسلسُل الأحْداثِ.
الابتدائية العليا	يتحدث المتعلّم عن موضوع الفكرة.	يتحدث المتعلّم عن موضوع الفكرة بما يظهر فهمه من خلال الترابط والتسلسل.	يتحدث المتعلم بصوت واضح عن موضوعين أو فكرتين أو موقفيْن من خلال مقارنة بين أجزاء الموضوعين.

الخطوة الثالثة: صياغة الأنشطة والتدريبات الإثرائية للدروس في كل مهارة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) متضمنة مجموعة من الخصائص التالية:

1. مكملة وممتدة للمنهج العام المتضمن في كتاب الطالب.
2. محدد فيها المعارف التي تختص بالطلبة المتميزين، ولا يتسنى لهم دراستها في المنهاج العام مع سائر الطلبة.
3. تركز على مهارات التفكير العليا (كالاستنتاج، والمقارنة، والتصنيف).
4. تتضمن مشروعات للدراسة الحرة بإشراف المعلمين لتوسيع دائرة معارف الطلبة وإكسابهم مهارة البحث وطرقه.
5. التداخل بين المجالات الدراسية الأخرى (منهج الوحدات البحثية لمعايير البكالوريا الدولية).
6. موزعة عبر وحدتين دراسيَّتين من الفصل الأول.
7. تتضمن كل وحدة دروس المهارات الأربع موزعة بحسب تسلسل دروس المنهاج العام.

نموذج لأسئلة درس استماع للصف الثاني: شكل رقم3:

اقْرأ الْأَسْئِلَةَ الآتيَةَ قَبْلَ الاسْتِماعِ الثّاني إلى النّصّ، ثُمَّ أَجِبْ عنْها بَعْدَ اسْتِماعِكَ لَه

1. **رَتِّبِ الأفْكار التّاليةَ حَسَبَ تَسلْسل الْقِصّة التّي سَمِعْتَها:**

أ. شَجَّعَ الْمُعَلِّمَ الطّالب للمشاركة بالإذاعة الْمدْرَسيّة والتّغلّب على خوْفِه. ( )

ب. صار الطّالب يُلَقَّبُ بـ(كَروانِ الإذاعةِ) لإعجاب الْجميع بِخطاباته. ( )

ج. شَعَرَ الطّالبُ بالْخَوْف بَعْدَ عَرْضَ الْمُعَلّم عليه مُشارَكَتَهُ بالإذاعةِ الْمدْرَسيّةِ. ( )

د. أَلْقى الطّالبُ خِطابَهُ أمام الْجمْهور بِكُلِ شَجاعَةٍ دونَ خوْفٍ أو تَرَدُّدٍ. ( )

هـ. قامَ الْمُعَلّمُ بِترَشيحِ الطّالب لإذاعةِ الْمدْرَسَةِ لِتَفوقِهِ وَثَقافَتِهِ. ( )

2. **أجِبْ شَفَويًّا عَنِ الأسئِلَةِ الآتيةِ:**

أ. أ.قَدّمْ نهايتين مخْتَلفتين عمّا سَمِعْتَه في الْقِصّةِ.

ب. تَحَدّثْ عنْ تجْرِبَةٍ شَخْصيّةٍ حَدَثَتْ مَعَك تُشْبِهُ أحْداث هَذه الْقِصّةِ.

نموذج لأسئلة درس محادثة للصف الخامس: شكل رقم 4:

تحدث عن قصتين قرأتهما، ولم تستطع أن تنساهما، وقارن بينهما كما هو موضح بالجدول التالي:

العناصر	القصة1	القصة2
صفات الشخصيات		
نوع القصة		
الزمان والمكان		
اللغة		
نوع النهاية		

الخطوة الرابعة: مراجعة كتاب التدريبات من قبل اختصاصي المناهج وطرائق التدريس، وإجراء التعديلات بحسب التوصيات، ثم طباعة المنهج، وذلك بعرضه على أساتذة جامعات اختصاصي مناهج وطرائق تدريس للمراجعة الأكاديمية (جامعة عجمان).

الخطوة الخامسة: تصميم نسختين من دليل المعلم، نسخة للمرحلة الابتدائية الدنيا، ونسخة للمرحلة الابتدائية العليا، يتضمن النقاط التالية:

- **النقطة الأولى: مقدمة تتضمن ثلاث محاور لعمل القسم:**

المحور الأول: مرحلة التدريس لأجل تعلم فعال تتضمن الإستراتيجيات المفعلة في قسم اللغة العربية، والتي تستهدف الفهم والاستيعاب لدى الطلاب.

المحور الثاني: مرحلة المنتجات الصفية التي تأتي بعد التدريبات والأنشطة، وهي ما سيقوم الطلبة بإنتاجه بمفردهم بما يتناسب ومستواهم الدراسي، ويكون المنتج الصفي مرتبطًا بالناتج التعليمي للمهارة.

المحور الثاني: عمليات التقويم المستمر لأداء الطلبة في كل درس.

- **النقطة الثانية:** محتوى الدليل، والذي يتضمن تحضير الحصص الدراسية بحيث: تتضمن كل وحدة تحضير أربع دروس للمهارات الأربع، ويتضمن كل درس تحضير حصتين، وتشتمل كل حصة على ما يلي:

التهيئة الحافزة.

الصفحة الافتتاحية.

الإستراتيجيات.

المنتج الصفي.

الخطوة السادسة: تدريس الأنشطة والتدريبات للطلبة عبر الحصص الدراسية، وحلها، فتخصص حصتين تعليميَّتين لتنفيذ الأنشطة من خلال التعلم النشط.

الخطوة السابعة: جمع الملاحظات من المعلمين حول آليات تفعيل البرنامج أثناء الحصص التعليمية.

الخطوة الثامنة: جمع البيانات التحليلية للاختبارات التحصيلية في نهاية الفصل الأول لنتائج الطلبة المتميزين.

الخطوة التاسعة: إجراء مقابلات مع الطلبة المستهدفين في البرنامج.

الخطوة العاشرة: فرز الملاحظات والبيانات وتصنيفها.

أدوات جمع البيانات

أدوات الدراسة:

1. بطاقة مجموعات التركيز التي تتضمن أسئلةً موجهة للمعلمين معدة من قبل الباحثة، وصياغة الأجوبة على شكل نقاط أساسية ومحورية لبدء العمل على مستوى كل مرحلة من مراحل تطبيق الدارسة.
2. نتائج الطلبة في الاختبار التحصيلي للفصل الدراسي الأول.
3. بطاقة الملاحظات الموجهة للطلبة.

أساليب تحليل البيانات:

- مقارنة نتائج التشخيص بنتائج اختبارات نهاية الفصل الأول للطلبة المتميزين.
- استخدام Mange Pac لفرز البيانات النوعية.

البعد الأخلاقي للبحث:

- موافقة المدرسة.
- موافقة ولي أمر الطالب، ضمن رسالة أرسلت لهم عبر بوابة المدرسة الإلكترونية.
- تمّ عقد ورشة عمل لأولياء الأمور للتعريف بالبرنامج وآليات تنفيذه.

القسم الرابع: قائمة المصادر والمراجع:

1. (آل شارع، وآخرون: 1995)، برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، عبد الله النافع آل شارع، الجزء الأول، القسم (ج) اختيار التفكير الابتكاري، الرياض، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
2. (البصيص، حاتم حسين: 2004) استخدام بعض الأنشطة في التدريس وأثرها في التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
3. (الجلاد، ماجد زكي: 2006) فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة جامعة أمّ القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18 (2).
4. (جروان: 2004) الموهبة والتفوق والإبداع، فتحي عبد الرحمن جروان، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمان.
5. (الحدابي، داوود عبد الملك وآخرون 2010) أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي.
6. (حسن عبد العزيز: 2005) فعالية موقع تعليمي إثرائي على الإنترنت باللغة العربية في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم العلمية.
7. (حنان سالم: 2005) تنمية مهارات التفكير في الرياضيات، الطبعة الأولى، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
8. (رمضان طنطاوي: 2008) الموهوبون - أساليب رعايتهم وأساليب تدريسهم، رمضان عبد الحميد الطنطاوي، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
9. (السيد، محمود مصطفى: 2015): منهج إثرائي في اللغة العربية قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التفكير العليا والقراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
10. (قباض، عبد الله عباس: 1429هـ) أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 12، العدد 3 سبتمبر 2011م.
11. (نادية هايل السرور: 2003) مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الطبعة الرابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
12. (نايل وعبد الرزاق: 2005) أثر استخدام أنشطة إثرائية مقترحة في اللغة العربية على تنمية التحصيل والمهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، نايل يوسف سيف، وعبد الرزاق مختار محمود، بحث تربوي، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، أسيوط، مصر.
13. المقبالي، يحيى أحمد: 2009) فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، غير منشورة.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

فَاعِلِيَّةُ إِسْتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَةٍ قَائِمَةٍ عَلَى مُدْخَلِ عَمَلِيَّاتِ الكِتَابَةِ لِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ الوَظِيفِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ

أ.د حسن سيد شحاتة
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كليه التربية - جامعه عين شمس

د. نورا إبراهيم عبد الغفار وهمان
الجامعة القاسمية
nibrahim82@yahoo.com

مستخلص

استهدف البحث الحالي تحديد فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وحاول البحث الإجابة على الفروض الآتية:

1. يوجد فرق دالٌّ إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0,05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0,05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0,05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الدعوة.
4. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0,05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة التلخيص.

ولتحقيق هدف البحث واختبار صحة فروضه استخدم الباحثان المنهجين الوصفي والتجريبي، واستخدما اختبارًا تحصيليًّا مقاليًّا لمهارات الكتابة الوظيفية، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبًا من طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية وذلك بمركز اللغات بالجامعة القاسمية، وبعد تطبيق الاختبار قبليًّا وبَعديًّا توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقيين القبلي والبعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) للمهارات العامة (18.879-) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقيين القبلي والبعدي للاختبار المقالي للمهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين(11.806-)، (9.761-)،(10.638-) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، كما أظهرت النتائج أن قيم(ή2) المرتبطة بحجم تأثير الإستراتيجية المقترحة على المهارات العامة والمهارات النوعية للكتابة الوظيفية الثلاثة كل على حده جاءت مرتفعة؛ حيث بلغت بالنسبة للمهارات العامة ككل (0.872)، وبالنسبة للمهارات النوعية كتابة الرسائل الرسمية، والدعوة، والتلخيص (0.84)،(0.788)،(0.813)على الترتيب، مما يؤكد فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية (فاعلية- إستراتيجية مقترحة- مدخل عمليات الكتابة - مهارات الكتابة الوظيفية- الناطقين بغير العربية).

مقدمة:

لقد شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الآونة الأخيرة نقلة نوعية وتطورًا عظيمًا في شتى أركانه وجوانبه، فاهتمت العديد من المؤسسات والجامعات والمعاهد الحكومية والخاصة بإنشاء أماكن للدراسة لتلك الفئة، وكذلك اهتمت بإعداد معلم متخصص في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقامت بعقد الندوات والمؤتمرات والملتقيات، واجتهدت في إعداد مناهج خاصة تناسب ميول هؤلاء الدارسين وحاجاتهم.

وعلى الرغم من هذا التَّطور المدهش الذي حدث في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أنه ما زال هناك ضعفًا ملحوظًا في مستوى الطلاب؛ ذلك لأن معظم البرامج المختصة بمجال العربية للناطقين بغيرها تركز

على بعض المهارات وتهمل مهارات أخرى، «والعلاقة بين هذه المهارات علاقة عضويَّة، وعلاقة تأثير وتأثر، والصّلات بينها متداخلة، فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها تنعكس على الفنون الأخرى». (فتحي يونس، 2001: 159).

والكتابة أحد مهارات اللغة الأربعة والتي ينبغي العناية بها بصفة خاصة؛ فهي من أهم أنماط النشاط اللغوي وتنبع هذه الأهمية من كونها أداة اتصال لغوية، وهي وسيلة للفهم والإفهام، والعلم والتعلم؛ لذا كان من الضروري الارتقاء بها، وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين، وعلاج الصعوبات التي تواجههم فيها بحيث يستطيع متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها الكتابة العربية بدرجة مقبولة من الدقة والإتقان.

ونظرًا لأهميتها فقد تعدَّدت الدّراسات والبحوث التَّربويَّة التّي ركَّزت على تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لمراحل التّعليم المختلفة للنَّاطقين بالعربيَّة ولغير النَّاطقين بها، وقد استخدمت عديد من المداخل والإستراتيجيات لتنمية مهاراتها، ومنها: دراسة محمد عيسى (2004) والتي استهدفت تنمية بعض مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية في ضوء المدخل الكلي، ودراسة إيمان زيدان (2007)، فقد استهدفت تعرف أكثر صعوبات الإملاء شيوعًا والتي تواجه دارسات اللغة العربية من الناطقات بلغات أخرى بمعهد البعوث الإسلامية، وكيفية علاجها. ودراسة هداية إبراهيم السيد (2008) والتي استهدفت تعرف الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين للغة العربية غير الناطقين بها، وعلاجها من خلال برنامج مقترح في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. ودراسة محمود شرابي (2011) والتي استهدفت تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية من خلال مدخل التقابل اللغوي، ودراسة حياة عبد الوهاب التهامي (2016) والتي استهدفت تعرف الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وكيفية علاجها. ودراسة علا عباس حداد (2019) والتي استهدفت تنمية مهارات الكتابة الوظيفية من خلال إستراتيجية مقترحة قائمة على الأنشطة اللغوية.

ومن أهم المداخل التربوية التي تم استخدامها في تعليم الكتابة مدخل عمليات الكتابة، ذلك أنه على إتاحة الفرص لجميع الطلاب للكتابة بحرية دون خوف من الوقوع في الأخطاء الكتابية، فتصحيح الأخطاء يأتي لاحقًا ومتدرجًا عندما يصل الطالب إلى مرحلة متقدمة.

وثمة العديد من الدراسات التي استخدمت مدخل عمليات الكتابة، ومنها: دراسة مجاهد فتحي (2007) والتي أبرزت نتائجها فعالية مدخل الكتابة كعملية في تنمية بعض مهارات الكتابة، ودراسة محمود سليمان (2009) والتي أظهرت نتائجها فاعليةً استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب. ودراسة سلوى بصل (2014) والتي أكدت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيًّا في تنمية مهارات الأداء الكتابي الوظيفي الإبداعي في ضوء عمليات الكتابة لدى الطلاب. ودراسة (حسن شحاتة، ومروان السمان، ودواليا صبري 2015)، والتي أبرزت نتائجها فاعلية البرنامج القائم على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

ومن هذا المنطلق حاول البحث الحالي الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية من خلال مدخل عمليات الكتابة.

الإحساس بالمشكلة:

هناك عدّة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث؛ والتي من أهمها:

1. نتائج وتوصيات الدّراسات والبحوث والمؤتمرات السّابقة، والتي أكدت على وجود ضعف ملحوظ في مهارات الكتابة بصفة عامة والكتابة الوظيفية بصفة خاصة ومن هذه الدراسات دراسة علا حداد (2019)، ودراسة وجيه أبو لبن ونورا إبراهيم (2016) ودراسة (هداية هداية: 2008)، ودراسة (إيمان زيدان أبو المكارم: 2007)، ودراسة (فايزة السيد عوض: 2002).
2. نتائج استطلاع رأي الدّارسين في احتياجاتهم التّعليميَّة حيث أشارت نتائج استطلاع رأي الدّارسين في احتياجاتهم التّعليميَّة، والذّي طبقه الباحثان على عينة من طلاب مركز اللّغات بالجامعة القاسمية إلى رغبة الطّلاب من التّمكن من مهارات الكتابة ليستطيعوا مواصلة دراستهم الأكاديمية.
3. نتائج المقابلة التّي تمت مع عينة من معلمي المركز: هدفت إلى الطّرق التّي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربيَّة، وقد طرحا فيها الباحثان سؤالًا مفتوحًا، ونصه: ما مهارات الكتابة المناسبة للناطقين بغير العربيَّة في المستوى المتوسط؟ وكيف تنمون هذه المهارات؟ وأشارت النّتائج إلّا أن هناك ضعفًا ملحوظًا

لإدراك مهارات الكتابة المناسبة للناطقين بغير العربيَّة في المستوى المتوسط، وقلة استخدام المعلمين لإستراتيجيات تدريسيَّة حديثة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى النّاطقين بغير العربيَّة.

وفيما تقدم ذكره تبدو الحاجة ملحة إلى إجراء دراسة تستهدف تنمية مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية؛ وفي حدود ما اطلع عليه الباحثان من دراسات وبحوث اتضح لها أنه لم تجرَ أيَّة دراسة علميَّة حتى الآن اهتمت بتنمية مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية من خلال استراتجية مقترحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة.

مشكلة البحث:

في ضوء ما تقدم تمَّ تحديد مشكلة البحث والتي تمثلت في ضعف طلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية في بعض مهارات الكتابة الوظيفية.

ويمكن معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية؟
2. ما إجراءات الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية؟
3. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية؟
4. ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات النوعية لكتابة الرسالة الرسمية والدعوة والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية؟

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود التالية:

- عينة من طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية بمركز اللغات بالجامعة القاسمية، وقد بلغ عددها (30) طالبًا.
- طبق هذا البحث على طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية لمدة شهر بداية من تاريخ 2019/10/27 م حتى 2019/11/26 م.

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية.

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الدعوة.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة التلخيص.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
2. تحديد مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية.

3. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.
4. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات النوعية لكتابة الرسالة الرسمية والدعوة والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

مصطلحات البحث: اشتمل البحث على المصطلحات التالية:

1. **الإستراتيجية:**

عرف حسن شحاتة، وزينب النجار(2003،39) الإستراتيجية بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يمكن اتباعها داخل الفصل للوصول إلى مخرجات مقصودة بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فعالية ممكنة في ضوء الإمكانات المتاحة.

2. **مدخل عمليات الكتابة:**

عرفت فايزة السيد عوض (2002، 146) مدخل عمليات الكتابة بأنه: مجموعة من المبادئ والقوانين التي تعتمد عليها إجراءات تدريس التعبير الكتابي بصورة تؤكد على تعليم الطلاب العمليات الفعلية التي تتم أثناء الكتابة، والتي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي من اختيار الموضوع، وإنتاج الأفكار، وإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودة، وإجراء عمليات المراجعة والتعديل إلى الصورة النهائية لهذا المنتج التعليمي.

ويقصد بمدخل عمليات الكتابة في البحث الحالي: مجموعة من المبادئ والقوانين التي تعتمد عليها إجراءات تدريس مهارات الكتابة الوظيفية عبر خمس مراحل هي: مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)، ومرحلة الكتابة المبدئية (المسودة)، ومرحلة المراجعة والتعديل، ومرحلة الكتابة النهائية، ومرحلة التقويم.

3. **الكتابة الوظيفية:**

عرف أحمد عليان (2000،145) الكتابة الوظيفية بأنها: نوع من الكتابة المتعلق بالمعاملات والمتطلبات الإدارية، والتقارير، والبحوث العلمية، وهو ضروري في الحياة للمنافع العامة والخاصة، والمكاتبات الرسمية في المصارف والشركات ودواوين الحكومة وغيرها.

ويقصد بالكتابة الوظيفية في البحث الحالي: نوع من الكتابة يحتاج إليه الطلاب في حياتهم ووظائفهم المستقبلية ومن أمثلته: كتابة الرسائل الرسمية، والدعوات، والتلخيص.

أهمية البحث:

- الإسهام في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.
- أهمية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية للطلاب الناطقين بغير العربية.
- إمداد واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بقائمة من مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى تستهدف تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية من خلال إستراتيجيات أخرى.

الخلفية النظرية للبحث:

أولًا: مدخل عمليات الكتابة (تعريفه، وإجراءاته):

- تعريف مدخل عمليات الكتابة:

عرف (محمود سليمان، 2009، 192) مدخل عمليات الكتابة بأنه: أنشطة متكاملة تستهدف التدريب على كيفية الإنتاج الكتابي عبر مراحل(مرحلة ما قبل الكتابة والصياغة والمراجعة والتحرير).

- إجراءات مدخل عمليات الكتابة:

أشار (Brown,2001, 347) إلى أن أهم إجراءات مدخل عمليات الكتابة تتمثل فيما يلي:

1. **مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):** وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التي ينبغي على المتعلم القيام بها قبل الكتابة للتحضير لعملية الكتابة، وتلك الإجراءات هي: اختيار موضوع الكتابة الوظيفية من بين بدائل مقترحة،

وتحديد الغرض من الموضوع الكتابي الوظيفي، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها من الموضوع الكتابي الوظيفي، وجمع المعلومات حول الموضوع الكتابي الوظيفي وتنظيمها، وتصميم خطة الموضوع الكتابي الوظيفي (مقدمة- متن- خاتمة).

2. **مرحلة الكتابة المبدئية (المسودة):** وتتمثل إجراءات تلك المرحلة فيما يلي: الاستعانة بخطة العمل في تنظيم كتابة فقرات الموضوع الكتابي الوظيفي، وكتابة مقدمة شائقة وجذابة ومترابطة ومناسبة للموضوع الكتابي الوظيفي، وكتابة الموضوع في فقرات بألفاظ وعبارات مناسبة، وتدعيم الموضوع الكتابي الوظيفي بالأدلة المنطقية، وكتابة خاتمة مناسبة تلخص الموضوع الكتابي الوظيفي، وتعرض أهم نقاطه.
3. **مرحلة المراجعة والتعديل:** وتتضمن إجراءات تلك المرحلة ما يلي: مراجعة التنظيم العام للموضوع الكتابي الوظيفي، مراجعة التنظيم الداخلي للموضوع الكتابي من خلال وضوح الأفكار، وصحة ودقة المعلومات، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل داخل الموضوع الكتابي الوظيفي.
4. **مرحلة الكتابة النهائية:** وتتضمن تلك المرحلة الإجراءات التالية: إعادة كتابة فقرات الموضوع في ضوء التعديلات التي تم إجراؤها، واستخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة بين الجمل والفقرات، وتحسين الخط والتنظيم في كتابة الموضوع الكتابي الوظيفي. وتنظيم هوامش الصفحات المكتوبة، واستخدام الاقتباسات والاستشهادات الخاصة بالموضوع الكتابي الوظيفي.
5. **مرحلة التقويم:** وتتضمن تلك المرحلة الإجراءات التالية: الحكم على أفكار الموضوع الكتابي الوظيفي، والحكم على أسلوب الموضوع الكتابي الوظيفي، والحكم على بنية الموضوع الكتابي الوظيفي.

ثانيًا: الكتابة الوظيفية (تعريفها، أهميتها، مجالاتها):

- **تعريف الكتابة الوظيفية:** يقصد بها: الكتابة التي يستخدمها الإنسان في حياته العامة؛ لتيسير اتصاله بالناس؛ لتنظيم حياته، أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معيشته، وتسهيل مهامه (علوي طاهر،2010،180).
- **أهمية الكتابة الوظيفية للناطقين بغير العربية.**

– الكتابة الوظيفية هي الوسيلة الوحيدة التي يستطيع المتعلم من خلالها فهم وتدوين المعلومات التي يكتسبها خلال تعلمه للغة العربية.

– الكتابة الوظيفية هي أداة مهمة للطالب الناطق بغير العربية للتواصل مع المجتمع والناس من حوله.

– الكتابة الوظيفية هي أداة مهمة للطالب الناطق بغير العربية لقضاء حاجاته ومتطلباته الرسمية في البيئة التعليمية وخارجها.

- **مجالات الكتابة الوظيفية:** للكتابة الوظيفية مجالات عديدة، فقد أوضح كل من طه الدليمي، وسعاد الوائلي (2005، 452)، وخليل حماد، وخليل نصار(2002، -18 19) أن للكتابة الوظيفية مجالات عديدة منها: كتابة الرسائل، وكتابة المذكرات والتقارير، وكتابة الملخصات، وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي، وتلخيص موضوع أو قصة بعد قراءتها، أو الاستماع إليها، وكتابة البرقيات في موضوعات مختلفة، وكتابة الموضوعات الوصفية المختلفة.

وقد حدد رشدي طعيمة، ومحمد مناع (2001، -184 185) مجالات الكتابة الوظيفية في: كتابة المقالات، والتقارير العلمية والاجتماعية، وكتابة الأشعار والأغاني، والسير الذاتية، والتسجيلات التاريخية، ومحاضر الاجتماعات، والموضوعات الحرة التي يميل إليها الطلاب، والموضوعات التي تتصل بالفنون.

ويتناول البحث الحالي ثلاثة مجالات من هذه المجالات؛ بهدف تنمية المهارات الخاصة بكل مجال، وهي:

1. **الرسالة الرسمية:** ولها مهارات عامة ومهارات خاصة ؛ والمهارات العامة تشترك مع أي عمل كتابي آخر، ومنها: استخدام علامات الترقيم، وخلو الكتابة من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، وجمال الخط، وتنسيق الموضوع، والابتعاد عن الهامش في بداية الفقرات. (محمد بني ياسين، 2010، 175).

والمهارات الخاصة هي: كتابة رأس الرسالة المتمثل في اسم المرسل، وعنوانه، وبياناته، وجهة الرسالة، وتاريخها، والموضوع، وكتابة المرسل إليه، وكتابة التحية الافتتاحية، ومتن الرسالة، وخاتمة الرسالة، والتحية الختامية.

2. **الدعوة:** هي كتاب يطلب فيه الداعي (شخص أو جهة) من المدعو (شخص أو جهة أو جماهير) الحضور لأمر ما، أو الحضور على سبيل التشريف (ماهر عبد الباري، 2010، 111).

ومن المهارات الخاصة بكتابة الدعوة: كتابة الجهة الداعية أعلى وسط الصفحة، ثم اسم المدعو(إن كانت الدعوة خاصة) أعلى الجهة اليمنى، وكتابة التحية تليها اسم الجهة الداعية، ثم تفاصيل الدعوة (الزمان، والمكان، والتاريخ، والهدف)، ثم كتابة كلمة

ختاميـة أسـفل تفاصيـل الدعـوة، وكتابـة اسـم الجهـة الداعيـة أسـفل الجهـة اليسرى، وكتابـة تاريـخ كتابـة الدعوة أسـفل اسـم الجهـة الداعية.

3. **التلخيـص:** التلخيـص عمـل كتـابي مهـم نحتـاج إليـه في شـتى مناحـي الحيـاة الوظيفيـة والتعليميـة، فهـو إبـراز للنـص الأصـلي، وحفـاظ عـلى صلبـه بأقـل عـدد ممكـن مـن الكلـمات في إيجـاز غـير مخـل بالمعنـى الرئيـس.

ومـن المهـارات الخاصـة بالتلخيـص: لتركيـز عـلى الأفـكار الرئيسـة، وترتيـب الأفـكار كـما وردت بالموضـوع الأصـلي، وتجنـب الإيجـاز المخـل، صياغـة النـص بأسـلوب مـن قـام بالتلخيـص، والتـوازن بـين فقـرات التلخيـص، بحيـث لا يطغـى قسـمٌ مـن الموضـوع الملخـص عـلى الآخـر، ومراعـاة علامـات الترقيـم وأدوات الربـط ومراعـاة السـلامة اللغويـة.

الدراسة الميدانية أدواتها وإجراءاتها:

أولًا: منهج البحث: استخدم الباحثان المنهجين التاليين:

1. **المنهج الوصفي:** وذلك في مسح الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الوظيفية، ومدخل عمليات الكتابة.
2. **المنهـج شـبه التجريبـي:** اسـتخدمت هـذه الدراسـة التصميـم شـبه التجريبـي المعـروف بتصميـم المجموعـة الواحـدة ذات القياسـين القَبـلي والبعـدي؛ حيـث يتـم تطبيـق اختبـار الكتابـة الوظيفيـة قبليًّـا وبَعديًّـا عـلى نفـس المجموعـة.

ثانيًا: قائمة مهارات الكتابة الوظيفية العامة والنوعية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية:

تهـدف هـذه القائمـة إلى تحديـد مهـارات الكتابـة الوظيفيـة المناسـبة لطـلاب المسـتوى المتوسـط الناطقـين بغـير العربيـة، واسـتندَ الباحثـان في بنـاء قائمـة مهـارات الكتابـة الوظيفيـة إلى البحـوث والدراسـات السـابقة والأدبيـات التربويـة التـي تناولـت مهـارات الكتابـة الوظيفيـة، ومـن خـلال المصـادر السـابقة تـم إعـداد الصـورة الأوليـة لقائمـة مهـارات الكتابـة الوظيفيـة؛ وقـد تضمنـت مجالـين رئيسـيْنِ هـما: المهـارات العامـة وصنفـت إلى ثلاثـة مجـالات فرعيـة هـي (المضمـون، والأسـلوب، والتنظيـم)، والمهـارات النوعيـة، وتضـم ثلاثـة مجـالات فرعيـة هـي: مهـارات كتابـة الرسـائل الرسـمية، وكتابـة الدعـوة، وكتابـة التلخيـص، وبذلـك تكونـت الصـورة الأوليـة لقائمـة المهـارات مـن (50) مهـارة؛ حيـث بلـغ عـدد المهـارات العامـة (20) مهـارة فرعيـة بواقـع (10) مهـارات فرعيـة للمضمـون، و(7) مهـارات فرعيـة للأسـلوب، و(3) مهـارات فرعيـة للتنظيـم، في حـين بلـغ عـدد المهـارات النوعيـة (30) مهـارة فرعيـة بواقـع (10) مهـارات فرعيـة لمجـال كتابـة الرسـائل الرسـمية و(10) مهـارات فرعيـة لمجـال كتابـة الدعـوة، و(10) مهـارات فرعيـة لمجـال كتابـة التلخيـص، وللتأكـد مـن صلاحيـة هـذه القائمـة تـم عرضهـا عـلى مجموعـة مـن المحكمـين والخـبراء في مجـال المناهـج وطـرق تدريـس بلـغ عددهـم (12) محكمًـا؛ للتأكـد مـن صلاحيتهـا ومناسـبتها لطـلاب المسـتوى المتوسـط غـير الناطقـين باللغـة العربيـة، ومـدى سـلامة الصياغـة اللغويـة، أو إضافـة بعـض المهـارات الفرعيـة لقائمـة المهـارات أو حـذف بعضهـا، أو التعديـل في صياغـة بعـض المهـارات، حيـث بلغـت نسـبة اتفـاق المحكمـين لجميـع المهـارات بالنسـبة لأهميتهـا وارتباطهـا بمجالهـا أعـلى مـن (90%)، بينـما لم يوجـه المحكمـين بإضافـة أي مهـارة أخـرى، والجـدول التـالي يوضـح قائمـة المهـارات النهائيـة:

أولًا: المهارات العامة:

المهارات العامة	المهارات الفرعية
المضمون	يكتب مقدمة واضحة للموضوع.
	يحدد الأفكار الرئيسة للموضوع.
	يحدد الأفكار الفرعية للموضوع.
	يكتب أفكاره في فقرات.
	يكتب الأفكار بشكل منظم ومتسلسل.
	يكتب معلومات دقيقة علميًا.
	يدلل على صحة الأفكار من خلال الاقتباس أو ضرب الأمثلة.
	يكتب خاتمة منطقية للموضوع.
	يستخدم الكلمات المعبرة عن المعنى المقصود.
	يستخدم الكلمات الفصيحة.

المهارات العامة	المهارات الفرعية
مهارات الأسلوب	يكتب جملًا اسمية متطابقة الأركان.
	يكتب جملًا فعلية متطابقة الأركان.
	يربط بين الجمل داخل الفقرات بأدوات ربط مناسبة.
	يربط بين الفقرات بأدوات ربط مناسبة.
	يترك فراغًا مناسبًا في بداية كل فقرة.
	يستخدم علامات الترقيم.
	يراعي الرسم الإملائي الصحيح أثناء الكتابة.
مهارات التنظيم (الشكل)	يراعي اعتدال الموضوع في الطول والقصر.
	يكتب في شكل نظيف ويتجنب الشطب.
	يستخدم الخط الجيد أثناء الكتابة.

ثانيًا: المهارات النوعية:

المهارات العامة	المهارات الفرعية
كتابة الرسائل الرسمية	يكتب عنوان المرسِل.
	يكتب تاريخ الرسالة.
	يحدد المرسَل إليه.
	يستخدم العبارة الافتتاحية والترحيب.
	يحدد موضوع الرسالة.
	يصيغ خاتمة مناسبة الرسالة.
	يوضح بيانات التوقيع.
	يستوفي عناصر الرسالة الرسمية.
	يستخدم المفردات الملاءمة للمقام.
	يراعي السلامة اللغوية.
كتابة الدعوة	يوضح موضوع الدعوة.
	يحدد تاريخ الدعوة.
	يحدد زمن الدعوة.
	يحدد مكان الدعوة.
	يستوفي عناصر الدعوة.
	يلتزم بالشكل العام لكتابة الدعوة.
	يصوغ خاتمة مناسبة الرسالة.
	يستخدم علامات الترقيم المناسبة.
	يستخدم المفردات الملاءمة للمقام.
	يراعي السلامة اللغوية.

المهارات العامة	المهارات الفرعية
التلخيص	يركز على الأفكار الرئيسة.
	يرتب الأفكار الرئيسة كما وردت في الموضوع الأصلي.
	يتجنب الإيجاز المخل.
	يكتب عبارات من إنشائه، وليس من عبارات الكاتب.
	يراعي الطول المناسب للتلخيص.
	يستخدم علامات الترقيم.
	يستخدم أدوات الربط.
	يصوغ خاتمة واضحة بأسلوب الملخص.
	يتأكد من السلامة اللغوية للجمل والعبارات.
	يستخدم تعبيرات أصيلة في التلخيص.

ثالثًا: إعداد أداة البحث (الاختبار التحصيلي المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية):

يهدف هذا الاختبار إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية العامة والنوعية الخاصة بمجالات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة، والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية من خلال مدخل عمليات الكتابة، وقد اشتمل الاختبار على (4) أسئلة مقاليةٍ؛ لأن مهارات الكتابة الوظيفية يصعب قياس كل منها على حدة، وقد خصص لكل مهارة من المهارات النوعية درجة واحدة، وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، لإبداء الرأي فيما يلي:

أ. مدى مناسبة أسئلة الاختبار في ضوء أهدافه والغرض منه.

ب. مدى مناسبة صياغة أسئلة الاختبار لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

ج. سلامة الأسئلة من الناحية العلمية.

وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار، وبالتالي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب المستوى المتوسط بمركز اللغات بالجامعة القاسمية ؛ بهدف:

1. حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
2. حساب الاتساق الداخلي الاختبار.
3. حساب ثبات الاختبار.

1- حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار التحصيلي المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية:

تم حساب المتوسط الزمني الذي استغرقه جميع الطلاب في الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ (90) دقيقة.

2- حساب الاتساق الداخلي للاختبار:

يستخدم الاتساق الداخلي لاستبعاد الأسئلة غير الصالحة في الاختبار؛ حيث يقصد به التجانس الداخلي للاختبار، بمعنى أن يهدف كل سؤال إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها الأسئلة الأخرى في الاختبار، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والمجموع الكلي للاختبار، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي.

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال وبين الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي المقالي ن= 20

السؤال	معامل الارتباط	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط
الأول	*0.519	0.72
الثاني	**0.772	0.878
الثالث	**0.752	0.87
الرابع	**0.833	0.912

حساب ثبات الاختبار:

استخدم الباحثان طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور فاصل زمني قدره خمسة عشر يومًا، ومنه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي للتطبيقين الأول والثاني، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي للتطبيقين الأول والثاني؛ حيث يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي.

جدول (2)
معامل الارتباط بين المجموع الكلي للاختبار التحصيلي المقالي في التطبيق الأول والثاني
بطريقة إعادة التطبيق «معامل ارتباط بيرسون» ن= 20

مرات التطبيق	معامل الارتباط	درجة الثبات
التطبيق الأول	0.973	مرتفعة
التطبيق الثاني		

رابعًا: إعداد الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية:

1. **تحديد الهدف من الإستراتيجية المقترحة:**

هدفت هذه الإستراتيجية إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية العامة، والنوعية المتعلقة بمجالات كتابة الرسائل الرسمية، والدعوة، والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية بمركز اللغات بالجامعة القاسمية.

2. **مراحل الإستراتيجية المقترحة:**

تضمنت هذه الإستراتيجية المعتمدة على مدخل عمليات الكتابة عدة مراحل:

- **مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):** وهي من أكثر المراحل أهمية على الإطلاق؛ لأن المتعلم فيها يقضي معظم وقت كتابة الموضوع في التخطيط للكتابة، وتتضمن تلك المرحلة الخطوات التي ينبغي على المتعلم القيام بها قبل الكتابة للتحضير لعملية الكتابة.
- **مرحلة الكتابة المبدئية (المسودة):** وهي مرحلة تحويل خطة الكتابة إلى كتابة فعلية بتحويل الأفكار إلى فقرات مع مراعاة الفقرة من حيث العناية بالشكل والمضمون والعناية بالتنظيم العام للموضوع.
- **مرحلة المراجعة والتعديل:** وفيها يقوم المعلم بمناقشة ومراجعة جميع المسودات التي قامت كل مجموعة بكتابتها أمام المجموعات الأخرى؛ حيث يقوم المعلم بمشاركة المتعلمين في مراجعة الأفكار والجمل التي قام المتعلمون في كل مجموعة بكتابتها في المسودة، وتتضمن تلك المرحلة تعقيب المعلم على أداء المتعلمين.
- **مرحلة الكتابة النهائية:** ويمكن تسميتها أيضًا بمرحلة إعادة الكتابة، وفيها يقوم المتعلمون في المجموعات المختلفة بكتابة الموضوع الكتابي الوظيفي مرة أخرى بعد تعديل الأخطاء التي تم تحديدها بالمرحلة السابقة.
- **مرحلة التقويم:** وتهدف هذه المرحلة إلى قياس مدى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي المستهدفة لدى المتعلمين سواء كانت مهاراتٍ عامةً أو مهاراتٍ نوعيةً خاصةً بمجالات كتابة الرسائل الرسمية، وكتابة الدعوة، والتلخيص. ويتنوع التقويم في هذه المرحلة بين تقويم المعلم والتقويم الذاتي.

3. **الوسائل التعليمية المعينة لتحقيق أهداف الإستراتيجية: تم استخدام الوسائل التعليمية التالية:**

- حاسوب، موصل بشاشة عرض لتقديم مجموعة من العروض التقديمية (Power Point) للمتعلمين لشرح الجانب النظري لمهارات الكتابة الوظيفية العامة والنوعية.
- نماذج متنوعة من الرسائل الرسمية، والتقارير، والتلخيص.

4. **أساليب التقويم:**

- تم استخدام التقويم بأنواعه القَبلي والتكويني والنهائي؛ حيث تم استخدام الأنواع الثلاثة أثناء تدريب المتعلمين على مهارات الكتابة الوظيفية وفق الإستراتيجية المقترحة.

خامسًا: إعداد دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة:

- يهدف دليل المعلم إلى تقديم توجيهات وإرشادات للمعلم أثناء تدريس الإستراتيجية القائمة على مدخل عمليات

الكتابة، وقد روعي عند إعداد دليل المعلم ما يلي:

1. تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
2. تحديد إجراءات التدريس باستخدام مدخل عمليات الكتابة.
3. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.
4. تحديد الأنشطة التعليمية للطلاب.
5. تحديد أساليب التقويم.

سادسًا: اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عمدية من طلاب المستوى المتوسط بمركز اللغات بالجامعة القاسمية ؛ حيث بلغ عدد أفراد العينة (30) طالبًا من مجتمع البحث.

سابعًا: التطبيق القَبلي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية:

- تم تطبيق الاختبار التحصيلي المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية، والذي كان في يوم 22 / 10/ 2019م.

ثامنًا: التطبيق البَعدي لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية:

- بعد الانتهاء من تدريس الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة لمجموعة البحث تم تطبيق الاختبار التحصيلي المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية، وذلك بالاتفاق مع معلمة اللغة العربية لطلاب المستوى المتوسط بمركز اللغات بالجامعة القاسمية، والذي كان في يوم الثلاثاء الموافق 11/26 / 2019 م.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته:

أولًا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بتحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

حيث حاولت النتائج المعروضة الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

وترتبط هذه النتائج بالفرض الأول من فروض البحث ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لصالح التطبيق البَعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق الاختبار المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية قبليًا وبعديًا على مجموعة البحث؛ واتباع ما يلي:

أ. عرض نتائج القياسين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية:

تضمنت النتائج المعروضة المتوسطات والانحرافات المعيارية في كلا التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية على مجموعة البحث ككل، ولكل مهارة من المهارات العامة للكتابة الوظيفية، وكذلك اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القَبلي والبَعدي على المهارات العامة للكتابة الوظيفية ككل، ولكل مهارة من مهاراتها، بالإضافة لتوضيح حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية ككل، ولكل مهارة من مهاراتها، بالإضافة لحساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بليك» Blacke للكسب المعدل للمهارات العامة للكتابة الوظيفية ككل، ولكل مهارة من مهاراتها، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1. اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القَبلي والبَعدي للمهارات العامة الكتابة الوظيفية:

جدول(3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت «ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي الأدائي ن=30

المهارات	الدرجة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المضمون	10	قبلي	2.8667	1.306	29	-13.98	0.000
		بعدي	7.5333	1.279			
الأسلوب	7	قبلي	2.2	0.924	29	-13.489	0.000
		بعدي	5.6667	1.06			
التنظيم	3	قبلي	1	0.525	29	-10.251	0.000
		بعدي	2.5333	0.628			
المهارات العامة ككل	20	قبلي	6.0667	1.647	29	-19.879	0.000
		بعدي	15.7333	2.0998			

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي حيث بلغت قيمة (ت) لمهارات المضمون (13.98-)، ولمهارات الأسلوب (13.489-)، ولمهارات التنظيم (10.251-) وهذا الفرق لصالح المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي.

2. **حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية:**

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته الإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة الكتابة الوظيفية ككل، وفي المهارات الفرعية لها المتمثلة في (المضمون-الأسلوب-التنظيم) لدى مجموعة البحث، قام الباحثان بحساب مربع إيتا $\eta 2$ كما بالجدول التالي.

جدول (4)

حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث ن=30

نوع المهارة	د.ح	قيمة " ت "	مربع إيتا ($\eta 2$)	مستوى حجم الأثر
المضمون	29	-13.98	0.771	كبير
الأسلوب	29	-13.489	0.758	كبير
التنظيم	29	-10.251	0.644	كبير
المهارات العامة ككل	29	-19.879	0.872	كبير

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (4) اتضح أن قيم($\eta 2$) المرتبطة بحجم تأثير الإستراتيجية المقترحة على أنواع المهارات العامة للكتابة الوظيفية الثلاثة كل على حدة، والمهارات العامة ككل جاءت مرتفعة؛ حيث بلغت بالنسبة لمهارات المضمون، والأسلوب، والتنظيم (0.771)، (0.758)، (0.644) على الترتيب، وبالنسبة للمهارات العامة ككل (0.872)، وبالنظر إلى قيمة إيتا يتضح أن حجم التأثير كبير وهنا يمكننا القول بأن الإستراتيجية المقترحة ذاتُ فاعلية في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى عينة الدراسة، ترجع جميعها إلى الإستراتيجية المقترحة.

3. **حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بليك» Blacke للكسب المعدل.**

تم حساب نسبة الكسب المعدل للمهارات الفرعية للكتابة الوظيفية ككل، وكذلك لكل مهارة من مهاراتها على حدة، وبناءً على ذلك تم التوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول(5)

نسب الكسب المعدل ودلالاتها للإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي للمهارات العامة للكتابة الوظيفية لدى مجموعة البحث

المهارات	التطبيق	الدرجة العظمى (د)	المتوسط	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
المضمون	البعدي	10	2.8667	1.1209	كبيرة
	القبلي		7.5333		
الأسلوب	البعدي	7	2.2	1.2175	كبيرة
	القبلي		5.6667		
التنظيم	البعدي	3	1	1.2778	كبيرة
	القبلي		2.5333		
المهارات العامة ككل	البعدي	20	6.0667	1.1771	كبيرة
	القبلي		15.7333		

يتضح من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل بالنسبة لمهارات (المضمون، الأسلوب، التنظيم) على الترتيب (1.1209)،(1.2175)،(1.2778) وبالنسبة للمهارات العامة للكتابة الوظيفية ككل(1.1771)، أي أنها أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أن الإستراتيجية المقترحة تتصف بدرجة عالية من الفاعلية في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية وأنواعها الفرعية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

وباستقراء البيانات الواردة بالجداول (3، 4، 5) اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي فيما يخص المهارات العامة لصالح التطبيق البعدي؛ لذا فقد تم قبول الفرض.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها:

- تحديد الأهداف الإجرائية بدقة خلال دروس الاستراتجية ساعد في تحديد المهارات المستهدفة والتركيز على تنميتها.
- الاهتمام بالتعزيز والتشجيع بأساليب متنوعة أثناء تعليم مهارات الكتابة الوظيفية.
- التركيز على مهارات الكتابة الوظيفية بشكل أكبر من خلال الأنشطة المتضمنة بالإستراتيجية وهو ما ساعد على تنميتها.
- التركيز على دور الطالب في ممارسة الأنشطة الكتابية بنفسه وبالتعاون مع أقرانه.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات عديدة من فاعلية بعض البرامج التعليمية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية العامة مثل دراسات: عبد السلام الجعافرة (2004)، ودراسة محمد ياسين (2010)، ودراسة سهام عيسى (2012)، ودراسة سلوى بصل (2014)، ودراسة محمد قاسم (2010)، ودراسة سحر إسماعيل (2014)، ودراسة حسن شحاتة ومروان السمان وداليا صبري (2015)، ودراسة علا حداد (2019).

ثانيًا: عرض وتفسير ومناقشة النتائج المرتبطة بتحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

حاولت النتائج المعروضة الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية؟

وقد ارتبطت هذه النتائج بالفرض الثاني والثالث والرابع من فروض البحث ونصهم:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي

والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة الدعوة لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار الأدائي المقالي للمهارات النوعية لكتابة التلخيص لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض السابق، والتأكد من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الكتابة الوظيفية العامة والنوعية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية، تم تطبيق الاختبار المقالي لمهارات الكتابة الوظيفية قبليًا وبعديًا على مجموعة البحث، واتباع ما يلي:

أ. نتائج التطبيق القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي للمهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص:

تضمنت النتائج المعروضة المتوسطات والانحرافات المعيارية في كلا التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص على مجموعة البحث، وكذلك اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في القياسين القَبلي والبَعدي في مهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص، بالإضافة لتوضيح حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص، بالإضافة لحساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بليك» Blacke للكسب المعدل لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص، وقد أمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1. اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين التطبيقين القَبلي والبَعدي لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص:

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم «ت «ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي في كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص ن=30

المهارات النوعية	الدرجة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
كتابة الرسائل الرسمية	10	قبلي	2.9	1.64736	29	-11.806	0.000
		بعدي	7.4667	1.33218			
كتابة الدعوة	10	قبلي	3.1	1.91815	29	-9.761	0.000
		بعدي	7.2	1.27035			
كتابة التلخيص	10	قبلي	3.5	1.69685	29	-10.638	0.000
		بعدي	7.4667	1.13664			

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (6) اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط درجات الطلاب مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي في مهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لصالح التطبيق البعدي؛ فقد بلغت قيمة اختبار(ت) لدلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين (11.806-)، (9.761-)،(10.638-) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

2. حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات العامة للكتابة الوظيفية:

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته الإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص تم حساب قيمة مربع إيتا بالاستعانة بقيمة (ت) المحسوبة للفروق بين القياسين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي فيما يخص مهارات كتابة الرسائل الرسمية، والدعوة، والتلخيص كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول(7)

حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى مجموعة البحث ن=30

المهارة الفرعية	د.ح	قيمة "ت"	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
الرسائل الرسمية	29	-11.806	0.84	مرتفعة
الدعوة	29	-9.761	0.788	مرتفعة
التلخيص	29	-10.638	0.813	مرتفعة

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (7) اتضح أن قيم(η^2) المرتبطة بحجم تأثير الإستراتيجية المقترحة على أنواع

المهارات النوعية للكتابة الوظيفية الثلاثة كل على حدة، والمهارات العامة ككل جاءت مرتفعة؛ حيث بلغت بالنسبة لمهارات كتابة الرسائل الرسمية، والدعوة، والتلخيص(0.84)،(0.788)،(0.813)على الترتيب، وبالنظر إلى قيمة إيتا يتضح أن حجم التأثير كبير وهنا يمكننا القول بأن الإستراتيجية المقترحة ذاتُ فاعلية في تنمية مهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى عينة الدراسة، ترجع جميعها إلى الإستراتيجية المقترحة.

3. حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بليك» Blacke للكسب المعدل.

تم حساب نسبة الكسب المعدل لكل من مهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص باستخدام معادلة بليك، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(8)

نسب الكسب المعدل ودلالاتها للإستراتيجية المقترحة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى مجموعة البحث

المهارات	التطبيق	الدرجة العظمى (د)	المتوسط	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
كتابة الرسائل الرسمية	قبلي	10	2.9	1.0999	كبيرة
	بعدي		7.4667		
كتابة الدعوة	قبلي	10	3.1	1.0042	كبيرة
	بعدي		7.2		
التلخيص	قبلي	10	3.5	1.0069	كبيرة
	بعدي		7.4667		

يتضح من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل بالنسبة لمهارات كتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص جاءت أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أن الإستراتيجية المقترحة تتصف بدرجة عالية من الفاعلية في تنمية المهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

وباستقراء البيانات الواردة بالجداول (6، 7، 8) اتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القَبلي والبَعدي للاختبار المقالي فيما يخص المهارات النوعية لكتابة الرسائل الرسمية والدعوة والتلخيص، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ لذا فقد تم قبول الفرض.

وفي ضوء ما سبق من نتائج مرتبطة بفاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات النوعية للكتابة الوظيفية لمجال التلخيص لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية، فقد اتفقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسات وبحوث عديدة من فاعلية بعض البرامج التعليمية المقترحة في تنمية المهارات النوعية لمجال التلخيص كدراسة عبد السلام الجعافرة (2004)، ودراسة محمد بني ياسين (2010)، ودراسة صالح دخيخ (2010)، ودراسة هدى الزهراني (2015)، ودراسة (Thiel, Sage & Conroy, 2016)، ودراسة (Tharwa, 2017)).

سادسًا: التوصيات:

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة بشكل عام ومهارات الكتابة الوظيفية بشكل خاص لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة ومعلمي الناطقين بغيرها بصفة خاصة لتدريبهم على الإستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة التي تساعدهم في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلابهم.
- ضرورة تضمين محتوى الكتب الدراسية للغة العربية للناطقين بغيرها مدخل عمليات الكتابة التي تساعد الطلاب على اكتساب مهارات الكتابة الوظيفية.

سابعًا: المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يقترح إجراء دراسات حول:

- فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل عمليات الكتابة لعلاج الصعوبات الكتابية للناطقين بغير اللغة العربية.

- فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أحمد فؤاد عليان (2000): المهارات اللغوية. ط2. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- أكرم إبراهيم السيد وإيمان أحمد محمد (2011): فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(180). ص 1 - 44.
- إيمان زيدان أبو المكارم (2007): فاعليه برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البحوث الإسلامية من الناطقين بغيرها رسالة ماجيستير، كلية الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
- حسن سيد شحاته، ومروان السمان، ودواليا صبري (2015): مدخل عمليات الكتابة وتأثيره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (39). الجزء (4).
- (2010): المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة ط1 دار العالم العربي.
- وزينب النجار(2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حياة عبد الوهاب التهامي (2016): الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، حولية الحرف العربي مج2، كلية اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.
- خليل عبد الفتاح حماد وخليل محمود نصار (2002): فن التعبير الوظيفي. ط1. غزة: مطبعة ومكتبة منصور.
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2001): تعليم العربية والدين بين العلم والفن. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سحر فؤاد إسماعيل (2014): أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (56). ص 241 - 301.
- سلوى حسن محمد بصل (2014): برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة أسيوط. العدد (166).
- سهام محمود عيسى (2012): فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي (2005): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: عالم الكتب الحديث.
- عبد السلام يوسف فالح الجعافرة (2004): أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية.
- عبد الفتاح حسن البجة (2001): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- علا عباس حداد (2019): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- علوي عبد الله طاهر (2010): تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية. ط1. عمان: دار المسيرة.
- علي حسن أحمد (2003): أثر التطبيقات النحوية المكثفة المصورة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القواعد النحوية واحتفاظهم بها. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (84). ص 98 - 127.
- فايزة السيد عوض(2002): مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(16). ص 23 - 77.
- فتحي يونس (2000): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الكتاب الحديث، القاهرة.

- ماهر شعبان عبد الباري (2010): الكتابة الوظيفية الإبداعية. ط1. الأردن: دار المسيرة.
- محمد أحمد أحمد عيسى (2004): فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- محمد جابر قاسم (2010): وحدة قائمة على العمليات لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية وعلاج الأخطاء اللغوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (162)، ص 64 - 115.
- محمد رجب فضل الله (2003): عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد فوزي أحمد بني ياسين (2010): أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية «الرسالة الرسمية والتلخيص» لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (107). ص 166 - 189.
- محمود جلال الدين سليمان (2009): فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد(148). ص 182 - 247.
- محمود علي شرابي (2011): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية والفهم الاستماعي والقراءة الجهرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- هدى بنت حسن الزهراني (2015): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة. العدد(139). ص 225 - 275.
- هداية هداية (2008): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- وجيه المرسى أبو لبن، ونورا إبراهيم عبد الغفار (2016): فاعلية إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى. بحث منشور في المؤتمر السنوي الرابع عشر بعنوان «من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة»، جامعة عين شمس (مركز تعليم الكبار). ص1131 - 1184.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Brown, H. Douglas (2001): Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, 2nd Edition. White. Plains: Addison Wesley Longman.
- Mogahed Mohamed Fathi (2007): The effectiveness of using process writing approach in developing the EFL writing skills of Al - Azhar secondary stage students and their attitudes towards it, thesis M.A. degree, faculty of education, Mansoura university.
- Tharwa , F. (2017). Efficiency of using Blog in developing some Functional writing ' skills and reflective thinking for EFL Majors AT - AL-Majmaah university. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 5(5).45 - 13.
- Thiel, L., Sage, K., & Conroy, P. (2016). The role of learning in improving
- functional writing in stroke aphasia. Disability and rehabilitation, 38(21), 2122 - 2134.

أَهَمِّيَّـةُ حِفْـظِ القُـرْآنِ الكَرِيـمِ، وَدَوْرُهُ فِـي تَحْسِـينِ وَتَطْوِيـرِ مَهَـارَاتِ التَّعَلُّـمِ

د. التار عبد الله
جامعة العين - مقر أبو ظبي
tar.dahi@ymail.com

ملخص البحث

تسعى هذه الورقة إلى ذكر أهمية حفظ القرآن الكريم، ودوره في تنمية مهارات التعلم لدى المتعلم؛ ذلك أن القرآن نص عربي فصيح، له إعجازه الأسلوبي، ونظمه الفريد. ولا شك أن تدبر هذا الأسلوب البديع ومراجعته يسهمان في الارتقاء بالمتعلم إلى مدارج الكمال اللغوي، وهذا ما سنقف عليه لدى تناول الموضوع بالبحث والتحليل.

مقدمة

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسعى لتسليط الضوء على العلاقات العضوية والأواصر النسبية بين القرآن واللغة، وإبراز دور القرآن الكريم في صقل وتنمية مهارات التواصل اللغوي قراءةً وكتابةً ومحادثةً لدى النشأ والطلاب في مراحل التعليم الأولى، بالإضافة إلى رصده لأسباب النهوض باللغة العربية من خلال مناهج حديثة تراعي الواقع ومستحدثاته وتصون القواعد النحوية والصرفية من تيار اللهجات واللغات الأجنبية الغازية، من جانب آخر كذلك.

الإطار النظري:

مما لا شك فيه أن لحفظ القرآن الكريم دورًا كبيرًا في تقويم اللسان العربي وتنمية مهارات النشأ المتعلمين؛ لما له من خصائص بلاغية وإعجازية بديعة وفريدة، ولكونه كتابًا أنزل {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}، بل وتظهر أهمية حفظ القرآن الكريم وتلاوته في اكتساب الملكة اللسانية بدايةً، وتطوير مهاراتها نهاية، فهو الوعاء الحامل لمختلف علوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وبيان وبديع....

عناصر البحث ونتائجه:

تتمحور عناصر هذا البحث في إطار علاقة حفظ القرآن الكريم بتقويم اللسان العربي وتطوير مهارات التواصل اللغوي، وما لذلك كله من دور فعال في الرفع من كفاءة التعلم وتطوير مخرجاته، إذ اللغة هي مفتاح الولوج إلى العلوم، وشرط النهوض بالأمم والحضارات.

ويروم هذا البحث في النهاية الوصول إلى النتائج التالية:

- توجيه المناهج التربوية إلى العناية بحفظ القرآن الكريم لدى النشأ، بما يسهم في الرفع من مستوى استيعابهم وتطوير مواهبهم اللغوية والإبداعية.
- العمل على الربط من بين الهُوية اللُّغوية وكتاب الله العزيز؛ لكونه وعاءها الجامع وميزانها القسطاس، ومرجعها عند التنازع والاختلاف.
- إعادة النظر في آليات وطرق تدريس اللغة العربية، بما يتلاءم وتطورات العصر، ويتكيف مع الذائقة الإنسانية الحديثة.
- لفت الانتباه إلى ضرورة الاستفادة من العلوم الرقمية بما يقوي أواصر الهوية بين الماضي والمستقبل.

وقد اخترنا أن تكون مقاربة تلك المحاور الآنفة من خلال مباحث ثلاثة هي:

المبحث الأول: توحيد القرآن الكريم للغة العربية.

المبحث الثاني: دور القرآن الكريم في تطوير مهارات التعلم.

المبحث الثالث: اللغة العربية وتحديات العصر.

المَبْحَثُ الأَوَّلُ: تَوْحِيدُ القُرْآنِ الكَرِيمِ لِلُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.

وهـذا مظهـر مـن مظاهـر تطـور اللغـة، فلـولا القـرآن لمـا وجدنـا هـذه اللغـة الشـاعرية الجميلـة ذات الأسـلوب الرائـع، والاشـتقاق العجيـب؛ ذلـك أن لهجـات العربيـة كانـت سـمتها التعددية، فهنـاك اللهجـة اليمنيـة والحجازية، واللهجـات المتاخمة لغـير العـرب مـن فـرس وروم وحبشـة، والأخـيرة اسـتقت كثـيرًا مـن ألفـاظ الأمـم المجـاورة؛ لسُـنَّة التأثـير والتأثـر بـين الجـيران، وبفضـل القـرآن تحولـت تلـك اللهجـات إلى وحـدة رمزيـة ذات أسـلوب شـبه موحـد يفهمـه كل العـرب، رغـم اختـلاف أماكنهـم وتباعـد أزمنتهـم.

المُصْطَلَحَاتُ القُرْآنِيَّةُ الجَدِيدَةُ عَلَى العَرَبِيَّةِ.

كان العـرب في الجاهليـة يتحدثـون العربيـة الفصيحـة؛ لأنهـا اللغـة التـي رضعـوا، وفُطِـرَ عليهـا لسـانُهم، فهـم ليسـوا بحاجـة إلى معلـم يهـدي الصغـار إلى معرفـة قواعدهـا أو يصـون ألسـنتهم مـن اللحـن فيهـا.

واللغـة العربيـة ألفاظهـا زاخـرة، ومعانيهـا غزيـرة، غـير أن مـن تلـك الألفـاظ مـا انقـرض ولم يعـد معروفًـا، ومنهـا مـا قـوي عـلى الدهـر وبقـي إلى وقتنـا جديـدًا يـذرب بالألسـن. ذلـك أن «مـن ألفـاظ العربيـة ما يملـك مقومـات الحيـاة والبقاء فيبقـى، ومنهـا مـا يفقـد تلـك المقومـات فيمـوت ويفنـى». فالمـوت والحيـاة يتعاقبـان عـلى كل شيء عـلى ظهـر هذه البسـيطة، واللغـة ليسـت نشـازًا عـن سـنن اللـه، وقـد أفصـح أبـو عمـرو بـن العـلاء عـما لحـق اللغـة العربيـة مـن انقـراض ألفاظهـا فقـال: «مَـا انْتَهَـى إِلَيْكـمْ مِـمَّا قَالَتْـهُ العَـرَبُ إِلَّا أَقَلَّـهُ، وَجَاءَكُـمْ وَافِـرًا».

لمـا أراد اللـه تشريـف العـرب وتكريمهـم خصهـم بالرسـول الكريـم، وبعـث معـه كتابًـا بلغتهـم الشـيقة، المرصعـة بالجـمال والجـلال؛ فـكان ذلـك فتحًـا عـلى اللغـة.

والعربيـة -بفضـل القـرآن- وقفـت كالجبـل الشـامخ مسـتعصيةً عـلى الزمـن؛ لأن قـراءة القـرآن ومعـاودة فهمـه نـشرٌ للغـة، وحركيـة لهـا؛ إذ «الحاجـة بالمسـلمين ماسـة إلى تعلـم اللغـة العربيـة ومعـاني الألفاظ الغريبـة في القـرآن، والحديـث والأحكام».

واللغـة العربيـة أكرمهـا اللـه بالقـرآن، فـكان لهـا مبعثًـا مـن مرقدِهـا؛ لهـذا كانـت جديـدة في كل العصـور لا تَخلَـقُ ولا تَبـلى. فالمسـلمون في أرجـاء المعمـورة سـواء التليـد منهـم في الإسـلام أو الطريـف الداخـل فيـه، يهرعـون إلى تثقيـف ألسـنتهم بالعربيـة؛ بغيـة تمتيـع أنفسـهم، وتسـكين أفئدتهـم بهـدي القـرآن العظيـم،{أَلَا بِذِكْـرِ اللـهِ تَطْمَـئِنُّ الْقُلُـوبُ} ، وبمـا أن القـرآن عـربي اللفـظ، والمعنـى، {بِلِسَـانٍ عَـرَبِيٍّ مُبِـينٍ} فـلا مطمع في اسـتكناه معناه، مفـردًا أو مجملًا، والاسـتطلاع إلى إعجـازه الباهـر إلا بعـد إحـكام الأدوات العلميـة، ورأس تلـك معرفة العربية.

والقـرآن إذ يرشـد الأمـة إلى الطريـق القويـم يحشـد كثـيرًا مـن المفاهيـم العلميـة ترغيبًـا وتنفـيرًا، وتسـليةً، والميزة الأسـاس التـي دأب عليهـا في أسـلوبه هـي اختيـار المصطلـح المناسـب للمعنـى الـذي يريـده، فـلا تـرى شـططًا ولا تفريطًـا، وإنمـا ينتقـي اللفـظ دون تكلـف ولا تقعـر. بـل قريـب المأخـذ، لطيـف النكـت.

وإذا كان القرآن نزل بلسان عربي على قوم لغتهم العربية، فإن مفاهيمه الجوهرية يمكن تصنيفها إلى قسمين:

أ. مَا وُجِدَ لَفْظُهُ وَتَغَيَّرَ مَعْنَاهُ إِلَى تَسْمِيَةٍ جَدِيدَةٍ.

وفي هـذا المضـمار نجـد كثـيرًا مـن المفاهيـم المتحولـة عـن معناهـا اللغـوي إلى معنـى دينـيٍّ لـه خصوصيتـه، وسـمته العلائميـة المميـزة لـه عـن غيـره، نذكـر منهـا عـلى سـبيل التمثيـل: المؤمـن، الكافـر، الصـلاة، السـجود، الفاسـق.... إلـخ. فـكل هـذه الألفـاظ نزعـت عـن دلالاتهـا لتلبـس ثوبًـا آخـر؛ لهـذا كانـت تسـير في مهيعـين:

- أوصـاف تمنـح كل إنسـان وصفًـا خاصًّـا انطلاقًـا مـن المسـيرة التـي اختطهـا لنفسـه. مثـل المؤمـن، الكافـر، المحسـن. فهـذه الأوصـاف اسـتعملها القـرآن لحِكَـمٍ بالغـة، وإعجـاز باهـر.
- هيئـات مخصوصـة، لهـا مزيـد سـعادة أو شـقاوة في مسـيرة الإنسـان المسـلم في حياتـه الدنيـا والأخـرى. فالصـلاة مثلًا نـورٌ عظيـم للمسـلم مـن خـلال المحافظـة عليهـا يكـونُ الإنسـانُ أَمَّـنَ نفسَـه مـن كثـير مـن المخـاوف، وضمـن لهـا الراحـة النفسـية في الدنيـا، والأمـان يـوم الفـزع. أمـا مَـن تركهـا وراء ظهـره وعبـث بهـا معرضًـا عـن أمـر اللـه، فقـد عـدل إلى طريـق غـير سـواء.

«وَإِنَّمَا كَانَتِ العَرَبُ تُعَرِّفُ الكَافِرَ كَافِرَ نِعْمَةٍ».

ب. مَا لَمْ تَعْرِفْهُ العَرَبُ»

يعنـي هـذا اللفـظ الجديـد الـذي لم يعهـد لـدى العـرب مبنًـى ومعنًـى. والدارسـون كثـيرًا مـا يمثلـون لـه بالمنافـق. قـال صاحـب كتـاب «الزينـة» مفصحًـا عـن عـدم اسـتعمال العـرب لمصطلـح المنافق:»أمـا المنافـق فإنـه لا ذكـر لـه في كلام العرب»

. وهذا المصطلح الجديد جاء به القرآن توصيفًا لبعض الحالات الشاذة المخالفة لطبيعة عِلْيَةِ القوم.

فالعرب لا تنفك تَسِمُ كلَّ معنًى بميسم يُعيِّنُه ويميزه. فالمنافق شخص خبيث الطوية يظهر خلاف ما تضمره نفسه إزاء دين الإسلام، لذا نجد «المنافق: من يضمر الكفر اعتقادا، ويظهر الإسلام قولًا».

وقد وصف القرآن هذا الجنس بأقذع الأوصاف وأبشعها مبينًا مصيره الأخروي نتيجةً لفعله المنكر {إِنَّ الْمُنَافِقِينَ فِي الدَّرْكِ الْأَسْفَلِ مِنَ النَّارِ}.

تَنْمِيَةُ المَلَكَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِلمُتَعَلِّمِ بِالقُرْآنِ الكَرِيمِ.

والقارئ للقرآن يستفيد مزايا عديدة، وفوائد جمة، دنيا، وأخرى، فضلًا عن التكوين الفعلي في اللغة العربية والتضلع فيها، وهنا أذكر بعض ما يتصل باللغة:

أ. معجم لغوي ضخم مليء بالألفاظ العربية، حيث يمنح قارئه القدرة على استكناه معاني الخطاب العربي بشكل عام؛ لأن معرفة المعجم هي المنطلق الأساس لتحليل الخطاب اللساني، كما أنه يعين في درجة أخرى إلى التفنن في الأسلوب سواء كان شفويًّا مرتجلًا، أو كتابًا محبرًا. ذلك أن تحصيل الطالب أو التلميذ رصيدًا معجميًّا يجعله قادرًا على اللعب بالألفاظ، الأمر الذي يضفي الجمال على كتابته آسرًا المتلقي إلى متابعته حتى ينتهي من فكرته. وكلما نقص الاطلاع على المعجم قلَّ رونق الكلام، وضعف تأليف اللفظ.

ب. قوة الذاكرة حفظًا وتأمُّلًا، إن كثرة مراجعة القرآن سبب في تحصين الذاكرة من داء النسيان، وترويض لها على الحفظ؛ لأن الطفل يستحضر عند تلاوته متشابهات الآي القرآنية، وترتيب السور، وضبط الأجزاء، وكل هذا يسهم في إذكاء ذاكرة الطفل وتقويتها لتحدث انسيابيَّةً لدى ممارسته عملية التعلم.

ج. الاستيعاب، إن الملازم للقرآن الماهر في قراءته، المكرر لتلاوته تتكون لديه حاسة إدراك مرهفة تكون عونًا له على استلهام الخطاب، وتحليل معانيه. وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية القرآن في تذليل الملكات وتربيتها عند الطفل: «وصار القرآن أصل التعلم الذي يبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك أن تعليم الصغير أشد رسوخًا، وهو أصل لما بعده».

المَبْحَثُ الثَّانِي: مَهَارَاتُ التَّعَلُّمِ مِنْ خِلَالِ القُرْآنِ الكَرِيمِ.

تعريف المهارة:

أ. في اللغة «الميم والهاء والراء أصلان يدل أحدهما على أجر في شيء خاص، والآخر شيء من الحيوان». ومهر في العلم وغيرها يَمْهَر بفَتحتيْنِ مهورًا ومهارةً فهو ماهر أي حاذق عالم بذلك، ومهر في صناعته، ومهر بها، ومهرها أتقنها معرفةً».

ب. اصْطلاحًا:

قدمت للمهارة تعريفات عدة تختلف من حيث اللفظ، غير أنها من ناحية التوجيه والتوجه تصب في قالب واحد، هو استثمار تلك القدرات وتحفيزها على الارتقاء إلى الكمال. فمن تلك التعريفات أذكر:

1. «أداء مهمة ما أو نشاطٍ معينٍ بصورة مقنعة، وبالأساليب والإجراءات الملائمة، وبطريقة صحيحة».
2. «الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معًا، فالمهارة اللغوية هي الأداء اللغوي المتقن محادثةً كان أو قراءةً أو كتابةً أو استماعًا».

فالتعريفان يرشدان إلى معنى المهارة، وفائدتها المحورية على المتعلم، وأنواع تلك المهارات، وما تنطوي عليه من تطوير للمتعلم بغية أخذه إلى الطريق الأفضل نحو اكتساب المعرفة الإنسانية، والإفادة من تجارب الآخرين؛ استثمارًا لها في العملية التربوية والإبداعية.

مَهَارَاتُ التَّعَلُّمِ فِي القُرْآنِ وَدَوْرُهَا فِي بِنَاءِ الطِّفْلِ.

القرآن كلام مرسلٌ من الله إلى كل الناس ليستثمروه في حياتهم وتحسين طاقاتهم العلمية والإنتاجية، وكل البشر ينتفعون من أسلوب القرآن كلٌّ حسب فهمه وطاقته. وهنا سنركز على الطفل، مظهرين طرقًا تعينه على الاستفادة من جواهر القرآن النفيسة تنميةً لملكته اللغوية.

إن الطفل المدرسي الذي يتربى على حلقات تحفيظ القرآن يتميز عن غيره من الأطفال الذين لم يحفظوا القرآن مكتفين بما يتلقونه من مدرسيهم؛ حيث يتفوق حافظ القرآن على غيره؛ لإحرازه عدة مهارات تمنحه القدرة الكافية

على استيعاب المقرر المدرسي ومتطلباته المنهجية.

والمهارات المكتسبة من القرآن تحصر عادةً عند أغلب التربويين في الأمور الآتية: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث . غير أننا نعتب على هؤلاء إقصاءَهم المُنهجَ لمهارة الحفظِ؛ لأن الحفظ اكتساب، لهذا نرى اختلاف الطلبة فيه، وذلك نابع من مرحلة التكوين، لذا وجب أن نعد الحفظَ مهارة أساسية كأخواتها. وخاصةً نحن المسلمين؛ لأن كتابنا وسُنَّةَ نَبِيِّنا يقتضيان منَّا مزيد حفظ ومهارة لنفهم ونسترشد بهديهما في تربية أبنائنا، وتمكينهم من القدرات التي تعينهم على فهم ماضيهم، واستشراف مستقبلهم وما يتطلبه من ذكاء وحذق لمجرياته التكنولوجية.

- **مَهَارَةُ القِرَاءَةِ فِي القُرْآنِ.**

لقد شجع القرآن الكريم على القراءة جاعلًا منها اللبنة الأساس في تكوين الإنسان، كما أنها الأهم في بعث النهضة والارتقاء بالدول على جميع مستوياتها: العلمية والعمرانية والاقتصادية. لهذا كان أول ما أنزل على محمد الأمي ـ صلى الله عليه وسلم ـ {**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ**}. فالله أمرَ نبيَّه أولَ الرسالة بالقراءة، وهو أمر عامٌّ له ولأمته مِن بعدُ.

إن الحياة ميدان مهمٌّ يسير فيه الإنسان بين كفتي الأمل واليأس باحثًا عما يضمن له السعادة في حياته. إلا أن القراءة تساعده على تلبية حاجياته بطرق أقرب وأيسر تجعله متناغمًا مع أبناء عالمه يعامل كلًّا باحترام ومحبة دون أن يلجأ إلى عنف أو تجاوز؛ إذ هي تعصمه وتأخذ بيده إلى الرشد، وتبين له المخاطر المهلكة التي قد تعيق حياته، لذا عليه أن يعدل إلى السلوك الذي يساعده على الإنتاجية والاستمرار.

وقارئ القرآن المتدبر له ولرسالته الخالدة يحقق السعادة لنفسه وأهله ومجتمعه بل والعالم أجمع، ذلك أن مداومة قراءة القرآن وكثرة معاودته تجعل المرء في المرتبة العليا على صلة مع ربه دائمًا، مراقبًا له في كل حركاته وسكناته. كما تمنح القراءة القارئ في المرتبة الثانية خلق تواصل فعالٍ بينه والمجتمع على سبيل قويم لا اعوجاج فيه ولا حيف.

والطفل الذي يقرأ القرآن يستفيد منه مهارةً فريدةً -قد لا تحصل لغيره ممن هو في سنه- تسهم في بناء شخصيته القرائية؛ حيث تكون له القدرة على ما يلي:

1. فن الإلقاء؛ فتكون له القدرة على خلق تواصل بينه والآخرين، بشخصية قويةٍ، لها مكانتها الأخلاقية.
2. المناعة؛ من الصفات المؤثرة سلبًا على الطفل: الخجل والخوف من كشف عوراته، وكل هذه تنخفض أو تكاد تعدم لدى المتعلمين للقرآن؛ لأن مشافهتهم وكثرة ملازمتهم لمشايخهم يبعدهم من تلك المعوقات. الأمر الذي يجعلهم أكثر انسجامًا، وأسرع تطلعًا لفهم ما يلقى عليهم في الحصص المدرسية.
3. تأطير الطفل بالمعرفة حيث تبصره بتفكير المتقدمين وما وصلوا إليه في أبحاثهم وتجاربهم المفيدة التي يمكن أن تضيء له بعض الجوانب من حياته المعاصرة، كما تزوده بقصص الأمم الغابرة، اعتبارًا بها واستثمارًا لجوانبها الإيجابية.

ثم إن القراءة الصحيحة المفلحة في كسب المعرفة للقارئ اليقظ حسب ما ذكر الدكتور علي أحمد مدكور «تشتمل على المهارات التالية:

1. الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر.
2. الفهم.
3. إدراك العلاقات الجزئية بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير.
4. القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج.
5. النقد في ضوء معايير علمية موضوعية.
6. التقويم.

وكل هذه العناصر المذكورة متحصلة لقارئ القرآن عدا الأخيرتين؛ لأن القرآن سليم اللفظ والمعنى وارد من رب عليم، لهذا لا يطاله النقد ولا يحتاج إلى تقويم، فهو منزه عن تلك الأوصاف؛ لأنه تام في معناه، صادق في توجيهه، محفوظ من النقص، والتبديل {لَا يَأْتِيهِ البَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ}.

- **مَهَارَةُ الكِتَابَةِ.**

للكتابة شأن عظيم في الإسلام، فمكانتها عالية، وفوائدها على المتعلم غزيرة لا تنحصر. ومما يدل على عظمتها أن نبيَّ الهدى خلى سبيل بعض أسرى غزواته شريطةَ أن يُعلِّموا أصحابه الكتابةَ . واقتداء بالنبي اهتم المسلمون بالكتابة، مُعَلِّمِينَ شأنَها، لما تقوم به من تأسيس للمعرفة، والسير بها إلى الكمال، تعليمًا

للحاضر، وتبليغًا للأجيال المقبلة. وقارئ القرآن يستفيد من كتابة المصحف مهارات تعينه على تطوير مستواه اللغوي. منها:

أ. الإملاء الصحيح.

إن التلميذ الذي يقرأ القرآن ويشاهده مرسومًا سواء كتبه بنفسه، أو نظر في كتابة غيره من نحو: مصحف أو لوح، تكون لديه فكرة عن كتابة العربية وقواعدها الأساسية؛ لأنه يتلقف من القرآن جملًا وأساليبَ متعددةً أفعالًا وأسماءً وحروفًا، فتكون لديه القدرة على كتابة الجمل العربية كتابةً سليمةً انطلاقًا من ملازمته للمصحف الشريف.

ب. ضبط الأبنية الصرفية والصيغ الاشتقاقية.

إن المتتبع للقرآن يرصد جميع المستويات المكونة للخطاب، اسميةً وفعليةً وحرفيةً. والطفل من خلال تعلمه للقرآن يحصل على قدر من الأوزان والصيغ المختلفة معنًى ومبنًى، التي تعينه على فهم اللغة العربية. وانطلاقًا من الصيغ التي تمر على ذهن الطفل يحصل له ميز بين تلك الأوزان، وهنا تقوى معرفته اللغوية، حيث ترقى مهارته إلى التحليل والتفسير للأوزان، والمقارنة بينها. فمثلًا يتعلم من القرآن أن صيغةَ الجمعِ غيرُ المفرد، والفعلَ غيرُ المصدر، فإذا مرَّ بمسمعه لفظ المسلم، والمسلمات والمسلمون، وأسلم، والإسلام بانَ له أن الألفاظ رغم إشارتها إلى مادة واحدة، خلا أنها تختلف في دلالاتها وأوزانها، وهكذا حتى يختمر في فكره الأسلوب، وتكتمل لديه مهارات اللغة العربية، متمثلًا لها في جميع أساليبه القرائية، والكتابية وغيرهما.

● **مَهَارَةُ الاِسْتِمَاعِ.**

يعدُّ الاستماع من الأنشطة الأساسية في التواصل بين البشر، بل هو العمدة الأساس في تواصل عرب الجاهلية فيما بينهم؛ لأنهم كانوا أمةً أُمِّيَّةً لا تكتب ولا تقرأ.

إن الاستماع نشاط عقلي يقتضى النباهة؛ ذلك أن الأذن تلتقط كلما تسمع موصلة له إلى الذهن، حيث يقوم بإعادته بأصوات وحروف، فبعضه يحتفظ به بغية الإفادة منه، وبعضه يهمله لعدم جدوائيته.

وفي القرآن آيات كثيرة تناولت السمع والاستماع، مفصلةً جدواهما، وما يحققانه للإنسان في حياته وبعد مماته.

والقرآن الكريم جعل الاستماع الجيد طريقًا قويمًا، قال تعالى {فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ القَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الأَلْبَابِ}.

إن الهداية سبيل يقصده الناس جميعًا بغيةَ تحقيق آمالهم، وجني السعادة، فالمؤمن يريد سعادة الدارين، وغيره يريد من الهداية ما يحقق لنفسه طمأنينة دنيويةً يكون فيها قريرَ العين، راضيًا بحالته التي عليها.

والاستماع الجيد ينتج لا شك مستمعا جيدًا يعي ما يسمع؛ لأن «الاستماع عامل هام في عملية الاتصال، فلقد لعب دائمًا دورًا هامًّا في عملية التعليم والتعلم عبر العصور».

من هنا كان استماع القرآن يفيد الطفل في تكوينه اللغوي ومهاراته على أصعدة كثيرة، أذكر منها اختصارًا:

أ. النطق الصحيح للفظ، حيث إن الطفل يتلقى القرآن مشافهة من قارئ متقنٍ يتلوه مظهرًا محققًا ألفاظه، ثم يتلو الطفلُ بعد شيخه، محاولًا امتثالَ ما سمع بنبره وصوته، وهذه العملية من خلالها يخرج الطفل مُلمًّا بأحكام التلاوة.

وتأسيسًا على ما سمع الطفل وما تلقاه من شيخه، فإنه سينقل تلك الخبرات إلى مدرسته، وبخاصة في درس العربية، لهذا لا غرو أن نجد الطالب القارئ متفوقًا على غيره في امتحان مادة العربية، إملاءً، وتفسيرًا، وتحليلًا.

ب. الفُرُوقُ بَيْنَ مُتَقَارِبَاتِ الحُرُوفِ.

ج. تَنْمِيَةُ العَقْلِ.

جاء في القرآن الحثُّ على الاستماع والإنصات، فحسن الاستماع عند تلاوة القرآن سبب للرحمة والمغفرة، لأنه مدعاة إلى التدبر والتبصر، وهذا من مقاصد رسالة القرآن. قال تعالى: {**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**}.

ومن المعروف أن عملية الاستماع تتطلب عناصر هي المكون الأساس لتحقيق السماع الناجح، وتلك يوضحها الرسم التالي:

ولكل من تلك العناصر مقومات تسهم في تلبية عملية الاستماع الناجحة. وهنا نشير باختصار إلى أدوار كل من تلك العناصر في النقاط التالية:

أ. السامع: يجب أن يكون مكتمل حاسة السمع، حاضر العقل، فاره النقد، حيث يقوم بتصحيح المسموع ورده المستمع إلى صوابه عند الخطأ.

ب. المستمع: يجب أن يكون واعيًا لما يريد إرساله، له قدرة على التفاعل مع الخطاب الموجه، بحيث يدرك ما يلقى عليه من طرف السامع، تنبيهًا أو تصحيحًا؛ لأنَّ قدرة المستمع لها دور فعّال في دينامية الاستماع، وإنجاح التواصل في الرسالة الشفوية.

ج. المسموع: ويشترط فيه الوضوح وعدم اللبس، لأن المسموع هو الوصلة التي تحتضن السامع والمستمع في بوتقة شفافة من خلالها تجري الرسالة في جو معتدل وهادئ تتناغم فيه عناصر الاستماع الثلاثة.

والقرآن الكريم بأسلوبه الرائع وإعجازه الباهر ركّز على التأثير في السامعين فأسر قلوب الكفار المتجبرين حتى قال قائلهم: والله لقد سمعت من محمد آنفًا كلامًا ما هو من كلام الإنس ولا من كلام الجن، إن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإنه ليعلو وما يعلى عليه[1].

مَهَارَةُ الحِفْظِ:

وهي من خصائص ثقافتنا الغراء؛ لأنها كانت في بدايتها ثقافةً مشافهةً وروايةً، لكن ذا ليس إهمالًا للدراية والفهم، بل الكل مهم ومحتاج إليه.

واستنادا إلى القرآن والسنة فهما مما يطلب حفظه تعبدًا بنصوصهما، انسرب الحفظ إلى كل العلوم الإسلامية حتى قال الشافعي ممجدا للحفظ وأهميته:

عِلْمِي مَعِي أَيْنَمَا يَمَّمْتُ يَتْبَعُنِي... قَلْبِي وِعَاءٌ لَهُ لَا بَطْنُ صُنْدُوقِ

إِنْ كُنْتُ في البَيْتِ كَانَ العِلْمُ فِيهِ مَعِي... أَوْ كُنْتُ في السُّوقِ كَانَ العِلْمُ في السُّوقِ[2] وفي عصرنا الحاضر برزت فئات تطالب بالتقليل من الحفظ والتركيز على الفهم[3]، وهو في رأينا غير صواب، فالطريق الأقوم الجمع بين الحفظ والفهم.

إن القرآن كتاب تشريع نزل لنشر العدل والسلام بين الخلائق رحمةً بالثقلين، ونجاةً لهم من العقوبات الأخروية، وهو كذلك معجم لغوي زاخر بالألفاظ الجليلة يتعلم منه قارئه اللغة العربية، وأسلوب العرب في مخاطبتهم. والطفل الذي يحفظ القرآن لا شك أنه سيتميز على غيره ممن هو في عمره؛ لأنه مزود بمعجم فريد من خلاله يمنحه القدرة على إنتاج خطاب عربي سليم اللفظ، جيد المعنى.

المَبْحَثُ الثَّالِثُ: اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ وَتَحَدِّيَاتُ العَصْرِ

تعتبر اللغة جسر التواصل بين بني البشر، إذ بها تنقل الأفكار، وتتآلف قلوب الناس. واللغة العربية عرفت في عصورها الذهبية بحسن اللفظ، وديباجة الأسلوب، وفرادة التراكيب. ولما أصاب أهلَها الوهنُ والضعفُ فصاروا عالةً على غيرهم في جميع شؤونهم، دخل ذلك الدخْل على مكانة اللغة فأصيبت بالجمود والسكون، تسايرًا مع الناطقين بها.

وأعداء الدين ركّزوا في مشروعهم الاستعماري على التقليل من شأن العربية؛ ليصرفوا الأنظار عنها، تغريبًا لهم، وقد نجحوا في مهمتهم، حيث «تفننوا في محاربتها عبر وسائل عديدة ومتنوعة... منها: جعل لغة المستعمر هي اللغة الرسمية للدولة، إهمال العربية، حصر الوظائف والأعمال على الذين يتقنون لغة المستعمر»[4].

حُلُولٌ وَاقْتِرَاحَاتٌ:

لقد وجدت صيحات من قلوب مخلصة آمنت باللغة العربية تنادي بضرورة تذليل صعوبات تعلم العربية، وضرورة إيجاد حلول استعجالية تحفظ لها رونقها، وتضمن لها قرّاءها من أبنائها البررةِ. ولكي تتجاوز العربية المحنة الموجهة إليها نقترح بعض الإجراءات وهي على النحو التالي:

(1) مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ط 3 1420 هـ ج 30، ص 720.
(2) ديوان الشافعي، تحقيق محمد إبراهيم سليم، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع، ص:112.
(3) أثر حفظ القرآن في تنمية المهارات اللغوية، د. عبد الله مسملي، ص:5.
(4) اللغة العربية والتحديات المعاصرة، «آثار ومتطلبات» إعداد الدكتور: محمد ضياء الدين خليل إبراهيم، مجلة الذاكرة، مختبر التراث اللغوي والأدبي ـ الجزائر ع 9 2017 م ص:320.

- تسهيل تعلم العربية بأمثلةٍ قريبة من حياة المتعلم، بعيدًا عن الشواهد والشوارد التي تعقد فهم اللغة على المبتدئين.
- إسقاط المسائل المنطقية من كتب المتعلمين؛ لأن لها دورًا أساسًا في تعمية العلم، والانحراف به إلى غير منابعه الأولى؛ ذلك أن المقدمات والنتائج والقياسات والخلافات كلها تقتضي من متناولها النضج الفكري، ومن ثم يكون النشء بمعزل عن مسايرتها والإفادة منها.
- الاكتفاء بما يعود نفعه على المتعلم بالدرجة الأولى تطبيقًا وتنظيرًا لمباحث العلم، وترسيخًا لمبادئه بأمثلة كاشفة. من هنا نتجاوز كثيرًا من المصنفات التي يستطرد فيها جمع الشوارد، وحشد الشواهد فتسبب تشتيتًا وتثبيطًا للقارئ لعدم تمكنه من استظهارها في آنٍ واحدٍ، وبخاصة في عصر الرقمنة والسرعة.
- إعداد معلمين أصحاب خبرات فريدة، حذقين للسان العرب، تحليلًا وتفسيرًا، ليخرجوا لنا أجيالًا عاشقةً للغتها، ماهرةً في تخصصاتها العلمية والأدبية. ولن يتحقق هذا المطلب إلا إذا اعتمدنا منهجًا متمكنًا أمكن، وذلك بتدريس جميع المواد باللغة العربية، وحظر العامية والأجنبية في الساحات العلمية.

إن دراستنا باللغة الأم تجعلنا قادرين على فهم ذواتنا، مبدعين في مختلف مجالات العلم أدبه وطبه، وفيزيائه، وأحيائه وصيدلته. أي أننا قادرين على منافسة الأمم، وحجز أماكن عالية في التطور والنمو.

أما إذا تمادينا في استخدام الرطانة الإفرنجية، واللهجات العامية في العلوم العلمية والتكلونوجيا، فإننا نبارك لأنفسنا حجز مقاعد في مؤخرة العالم، وليس لنا همٌّ غير الاسترداد السيئ، وكَيْلِ التُّهم واللوم على اللغة العربية، رميًا لها بالجمود وعدم التطلع لمسايرة العصر.

- ـ المراقبة على الهيئات الإعلامية وتزويدها بمعاجم غنية، سهلة اللفظ، قريبة الأخذ، ليرجعوا إليها في إعداد التقارير والبرامج؛ لأن الإعلام هو السلطة المروجة للغة، وليكن التركيز على القنوات الموجهة للأطفال كي يثقفوا لغتهم الأمة بطريقة سهلةٍ دون مشقة. فعالم الطفل اليوم ذو مكانة في الإعلام، لهذا أنشئت قنوات متعددة تحتوي برامجَ وألعابًا مسليةً، فإذا نجح استقطاب الطفل لهذه الأدوات بلغته العربية، فإن ذلك يعزز من قدراته في فهم العربية عند ما يدخل المدرسة؛ لأنه حمل معجمًا ضخمًا من خلال تكراره ومشاهدته برامج الأطفال.

ولقد شاهدنا كثيرًا من الأطفال يتكلمون العربية الفصيحة استنادًا لما علق بأذهانهم من خلال برامج الأطفال.

الخاتمة:

اللغة العربية وسيلة التخاطب بين العرب، فبها يعرف أسلوب العرب في حديثها، وأسرار جمالها. والقرآن نزل بلسان عربي مبين تكريمًا للعربية، وتشريفًا للعرب لتكون لغتهم خالدة أبد الدهر يتطلع إلى معرفتها كل من اختار دين الإسلام سبيلًا يستهدي به إلى طريق الله.

وفي البحث رأينا كيفية تقوية القرآن وإعانته للطفل في اكتساب مهارات عديدة من خلالها يسهل عليه الاندماج في حلقات المدرس، بل الطفل المزاول للقرآن غالبًا ما يكون شامةَ الفصلِ، تأدُّبًا وحضورَ بديهة.

إن تقوية المهارات لدى الطفل عمل مهم في تأهيله واندماجه في العمل بعد نضجه من أجل بناء الإنسان وإعماره الأرض.

فهارس البحث:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. تدريس فنون اللغة العربية، د. علي أحمد مدكور. دار الشواف للنشر والتوزيع 1991م ص:135.
2. موت الألفاظ في العربية، عبد الرزاق بن فراج الصاعدي. الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة السنة 29 العدد 107 سنة 1418 هـ 1419 هـ
3. ديوان الشافعي، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع.
4. كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية العربية، أبي حاتم الرازي، عارضه بأصوله وعلق عليه: حسين بن فيض الله الهمداني، مركز الدراسات والبحوث اليمني، ط1، 1415ه، 1994م
5. طبقات فحول الشعراء، نور سلام الجمحي، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني ـ جدة.
6. مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام هارون. دار الفكر، 1399 هـ 1979 م مادة: م ه ر.
7. المصباح المنير، في غريب الشرح الكبير، الفيومي، المكتبة العلمية، بيروت.
8. أساليب تدريس المهارات في التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، جودت أحمد سعادة، ط: 6، دار الشروق للنشر والتوزيع 2006م.
9. دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، أ. نوري عبد الله هبال. المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، 2014 دبي ـ الإمارات العربية المتحدة. ـ بحث مستقل. ـ
10. أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجله. ط: 6، دار الشروق للنشر والتوزيع 2006م.
11. مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه: عبد الله محمد الدرويش، ط 1، 1425هـ
12. مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق أحمد محمد شاكر. دار الحديث القاهرة، ط 1 1416 هـ 1995م.
13. طبقات فحول الشعراء، نور سلام الجمحي، تحقيق محمود محمد شاكر.
14. أثر حفظ القرآن في تنمية المهارات اللغوية، د. عبد الله مسملي.
15. اللغة العربية والتحديات المعارصة، «آثار ومتطلبات» إعداد الدكتور: محمد ضياء الدين خليل إبراهيم، مجلة الذاكرة، مختبر التراث اللغوي والأدبي ـ الجزائر ع 9، 2017م.
16. أثر حفظ القرآن في التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية، أ. سعد بن مفلح المغامسي.
17. التوقيف في مهمات التعاريف، زين الدين محمد، عالم الكتاب 38، عبد الخالق ثروت. القاهرة، ط 1 1410 هـ 1990.
18. مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ط3.

الوَعْيُ الإِمْلَائِيُّ فِي العَرَبِيَّةِ: مَفْهُومُهُ وَأَنْوَاعُهُ وَقُدْرَاتُهُ

الباحث / امحمد اللحياني
وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي
lahyanimhamed75@yahoo.com

أ.د. مصطفى بوعناني
أستاذ اللسانيات العربية

مقدمة:

الكتابة أساس مهم في تعلم اللغة العربية كما في سائر اللغات خاصة اللغات الألفبائية منها، فهي الجانب التطبيقي الذي يعطي للغة جانبها الرمزي الصحيح، وهذا مناط بالرسم الكتابي الخالي من الأخطاء على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

والخطأ الإملائي مشكلة كبيرة، يواجهه المتعلمون والمشتغلون في الحقل التربوي على حد سواء، ويظهر ذلك من خلال انتشاره وصعوبة التغلب عليه رغم طول المسار الدراسي للمتعلم؛ حيث الشكوى منه تظل قائمةً لدى المتعلم والمدرس في مختلف الأسلاك التعليمية من الابتدائي حتى الجامعي.

ولئن كان البعض يعزو تفشيَ الخطأ الإملائي إلى ثخونة اللغة العربية، حيث لا يطابق المنطوق المكتوب، فإننا نرى أن هذا المشكل عامٌّ تعاني منه مختلف اللغات؛ لذلك نرى أن معالجة هذا الأمر يرجع من جهة إلى القدرات المختلفة والمتنوعة التي يقتضيها الفعل الإملائي، ومن جهة أخرى إلى الإستراتيجيات التي ينبني عليها هذا الفعل؛ لذلك سنسعى من خلال هذا المقال إلى رصد مختلف القدرات المتدخلة في الإملاء العربي، بعد أن نمهد لذلك بتحديد مختلف المفاهيم ذات الصلة بالموضوع.

1. **مفهوم الإملاء:**
2. **الإملاء لغة:**

الإملاء من الجذر (م.ل.و) أو (م.ل.ي)، ويدل على الامتداد في شيء، يقول ابن فارس "الميم واللام والحرف المعتل[1] أصل صحيح يدل على امتداد في شيءٍ زمانٍ أو غيره" (مقاييس اللغة. ج5. ص:352). ومن المعاني الفرعية لهذا الجذر: الإمهال والطول والتأخير وإطالة العمر، والاستمتاع، يقول ابن منظور "الإملاء: الإمهال والتأخير وإطالة العمر، وتملى إخوانه: مُتِّعَ بهم. يقال: ملَّاك الله حبيبك أي متعك به وأعاشك معه طويلًا.... وتمليت عمري: استمتعت به.... وأمليت الكتاب أملي وأملته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن" (لسان العرب.مج 15.ص: 290-291). والراجح أن إطلاق مفهوم الإملاء أثناء رسم الكتاب إنما يعود إلى ما في ذلك من الإمهال والتطويل في النطق من طرف المملي على الناسخ، على عكس الحديث أو القراءة اللذيْنِ يكون فيهما التلفظ سريعًا.

1.1. الإملاء اصطلاحًا:

اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء، فمنهم من يسميه «باب الهجاء» ومنهم من يسميه «أدب الكاتب» في حين غلبت تسمية «الإملاء» في كتبهم، واستقر لفظه اصطلاحًا مرادفًا لرسم الكلمة. (زايد، سعد علي وآخرون.2016.ص:21)، إلا أن مصطلح الإملاء يشير إلى مرحلة تاريخية من مراحل الكتابة العربية هي مرحلة التقعيد اللغوي التي كانت في القرن الثاني الهجري، حيث تم التقعيد للإملاء بناء على قواعد اللغة العربية، فأصبحت الكتابة محشوةً بوظائفَ نحوية وصرفية، بهدف تيسير تعلم العربية (محمد أحمد أبو عيد.2014).

يمكن القول بصفة عامة إن الإملاء تمثيل مرئي وموحد ومتطور باستمرار للغة الشفوية في مجتمع معين، وفي فترة زمنية محددة، تتداخل فيه عدة أبعاد لسانية وغير لسانية، واختلاف هذه الأبعاد يدفعنا للحديث عن القدرات التي

(1) لم يحدد ابن فارس نوع الحرف المعتل، لأنه يعتبر الحرف المعتل في الجذر تارة ياء (م.ل.ي) وتارة أخرى (م.ل.و). ينظر: المقاييس مقاييس اللغة. ج5. 346 و 352.

يتطلبها، بينما تدفعنا الأبعاد اللسانية إلى الحديث عن أنواع الإملاء.

1. أنواعُ الإملاءِ:

تتعدد أنواع الإملاء بتعدد المعايير المستعملة أساسًا للتقسيم، ومن بين هذه المعايير نجد الأهداف والحواس والوساطة اللغوية. فباعتبار الأهداف نجد ما يسمى: الإملاء الاختباري، الإملاء الاستباري، الإملاء التعليمي. وباعتبار الحواس نجد الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء الاستماعي[1] (غالي، الموسوي وخليفة، اللامي.2016. ص:38/36). وباعتبار الوساطة اللغوية نجد: الإملاء الفونيتيكي (الصوتي)، والإملاء المعجمي، والإملاء النحوي، وهذا التقسيم الأخير هو الذي سنركز عليه؛ نظرًا لارتكازه على البعد المعرفي لتعلم اللغة.

1.2. الإملاء الفونيتيكي (الصوتي):

ويشير هذا الجانب إلى التحويل الصوتي /الخطي، أو الفونوغرافي الصارم، ولا يكون ذلك إلا بمعرفة المتعلم للروابط الموجودة بين الفونيمات والغرافيمات (الحروف)، وهي معرفة تتأسس على الوساطة الفونولوجية قصدَ رسْمِ /كتابة الكلمات.

وهذا النوع من الإملاء في العربية هو أشبه بالكتابة العروضية، حيث "إن العروضيين يكتبون ما يسمع خاصة، إذ الذي يقيد به في صفة الحروف إنما هو ما يلفظ به، لأنهم يريدون به عدَّ الحروف التي يقوم بها الوزن متحركًا كان أو ساكنًا. فيكتبون التنوين نونًا، ولا يراعون حذفها في الوقف، والمدغم حرفيْنِ. ويكتبون الحروف بحسب أجزاء التفعيل" (السيوطي. الهمع.دت.ص:341). لذلك يبقى هذا النوع غير كافٍ في الإملاء خاصةً في اللغات ذات الثخونة[2] المرتفعة مثل العربية.

2.2. الإملاء المعجمي:

الإملاء المعجمي عمومًا: هو الطريقة التي تكتب بها الكلمات باعتبارها وحدات المعجم، وتأخذ تعريفاته أشكالًا مختلفة عند الباحثين[3]، سنقتصر على ما جاء به ؛Jaffré (2003) حيث ربطه بصوت الكلمة ورسمها ومعناها خارج السياق (Villeneuve-lapointe,Myriam.M (2014).P : 26). وهذا ما أكده Gauvin (2011. P :55) حين قال: "الإملاء المعجمي يرجع إلى التقابل بين الفونيمات والغرافيمات التي تمثلها، بمعزل عن سياق ورودها في الجملة: إن الأمر يتعلق بكلمة معزولة، كما تظهر مثلًا في القاموس"، (Duchesn,Julie. 2012. 22). ويمكن تمثيل عناصر الإملاء المعجمي، حسب الرأي الأخير، في الرسم التالي:

الرسم رقم (1): عناصر الإملاء المعجمي

(1) يهدف الإملاء الاختباري إلى اختبار قوة الملاحظة والإصغاء والاستماع، أما الإملاء الاستباري، فيهدف إلى سَبْرِ فهْمِ الطلبة للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات، وهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث إنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي للمتعلمين، لكنه يزيد عن الاختباري في كونه يهدف إلى الكشف عن معرفة المتعلمين للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين هذه القواعد. أما الإملاء التعليمي، فيهدف إلى تدريب المتعلمين على كتابة كلمات مماثلة للنمط الذي قدم إليهم شفويًّا وكتابيًّا. أما الإملاء المنقول، فيقوم فيه المتعلمون بنقل القطعة وهم ينظرون إليها، وربما بمعية الاستماع إليها، وهذا النوع يستعمل في السنتين الأولى والثانية ابتدائي، أما الإملاء المنظور، فيقوم في البداية على النظر إلى القطعة المراد كتابتها، ثم بعد ذلك يتم حجبها، ثم إملاؤها بتأنٍّ على التلاميذ قصدَ كتابتها، وهذا النوع يناسب مستوى الثالث والرابع ابتدائي. أما الإملاء الاستماعي، فيتم فيه إملاء القطعة مباشرة دون سابق اطلاع أو نظر إليها. وهناك الإملاء الذاتي، وفيه يملي المتعلم النص على نفسه من ذاكرته، فهو يتطلب الحفظ، وهذا النوع يحتاجه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها. (غالي الموسوي وخليفة اللامي.2016. 38/36).

(2) الثخونة ترجمة لكلمة opacité، ويحيل هذا المفهوم على الكثافة التي تتميز بها معظم اللغات الألفبائية، حيث يرى (Lété.2008) أن «ثخونة نظام لغةٍ ما يحيل على درجة انعدام التيقن من الربط بين الفونيم والغرافيم خلال عملية الكتابة. أو انعدام التيقن من الربط بين الغرافيم والفونيم خلال عملية القراءة» (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-L´eon.2012.4)

(3) للمزيد من الإطلاع ينظر (Villeneuve-lapoite.M 2014.P :26).

3.2. الإملاء النحوي:

ويسمى -أيضًا- إملاء القاعدة، أو إملاء المطابقة[1]، حيث يرى Chervel (1973) أن «القواعد [أي قواعد الإملاء النحوي] تشير إلى المحور الاستبدالي (المورفولوجي)، والمحور التركيبي. فكلمة مثل « joli » في « jolie maison » تستند من جهة إلى المورفولوجيا الإملائية لكلمة joli: ((joli, jolie, jolis, jolies)، ومن جهة أخرى إلى قواعد المطابقة التي تنتقي الشكل المناسب» (Duchesn,Julie. 2012. P :23). وتنحو Blanche-Benveniste (1987) نفس المنحى عندما تقول «الإملاء النحوي هو الذي يختص بتغييرات النوع والعدد في الاسم، وبتصريف الفعل وظواهر المطابقة الناجمة عن هذا التصريف». (Duchesn.Julie . 2012.P :23).

وبناءً على هذه التعريفات، يكون الإملاء النحوي متعلقًا بالمطابقة في جانبها التركيبي سواء تعلق الأمر بالمطابقة في التركيب الاسمي أو التركيب الفعلي (أي التصريف). (الرسم:2):

الرسم رقم (2): عناصر الإملاء المعجمي

2. الوعي الإملائي:

يرتبط مفهوم الوعي الاملائي بالتعلم لا بالاكتساب، ويمكننا تعريفه باعتباره القدرة على الإدراك والدمج-بشكل واع- لقواعد مختلفة خلال عملية الكتابة، وهي قواعد تتجاوز التطابق الفونوغرافي، لتشمل قدرات ومعارف أخرى: فونولوجية، معجمية، مورفولوجية ودلالية،[2] سيأتي الحديث عنها لاحقًا. (الشكل رقم 3)[3].

الشكل رقم (3): القدرات اللسانية المستلزمة في الوعي الإملائي

لقد كان وعي النحاة القدماء باتساع وتعدد قدرات الإملاء ظاهرًا وجليًّا من خلال إدراجهم علمَ الخط في مصنفاتهم النحوية، يقول السيوطي: «وعلم الخط يقال له: الهجاء، ليس من علم النحو، وإنما ذكره النحويون... لأن كثيرا من الكتابة مبني على أصول نحوية، ففي بيانها بيان لتلك الأصول» (السيوطي. همع الهوامع.ج6. ص:341).

3. القدرات المستلزَمة في الوعي الإملاء.

قدمت لنا اللسانيات المعرفية عدة نماذج سيكولوجية للإملاء، وهي في مجملها تبرز مدى تعقد هذه المهارة، وهو تعقد يجعل اكتساب هذه المهارة مستمرًّا في الزمن، بغية الوصول إلى تعلم إملاء صحيح، وتنقسم هذه القدرات إلى

(1) ينظر: Duchesn,Julie. 2012. 23)).

(2) http://www.iensaverne.site.acstrasbourg.fr/IMG/pdf/Developper_la_conscience_orthographique_au_cycle_2_Saverne.pdf

(3) نشير هنا إلى أن الشكل لا يفترض علاقة التضمن بين مختلف هذه القدرات، إلا في الوعي الإملائي الذي يتضمن الجميع.

نوعين: قدرات لسانية ترتبط باكتساب اللغة المكتوبة، وأخرى معرفية. (الرسم رقم: 4).

الرسم رقم (4): أنواع القدرات المتطلبة في الإملاء

1.5. القدرات اللسانية:

تتعدد القدرات اللسانية التي تتدخل في الإنجاز الإملائي، والرسم التالي يبرز مختلف هذه القدرات:

الرسم رقم (5): القدرات اللسانية المتدخلة في تعلم الإملاء.

1.1.5. القدرات الفونو -غرافية:

وتشمل هذه القدرات: القدرات الفونولوجية (أي الوعي الفونولوجي) والمبدأ الأبجدي وقدرات الاطرادات الإملائية.

1.1.1.5 القدرات الفونولوجية أو الوعي الفونولوجي:

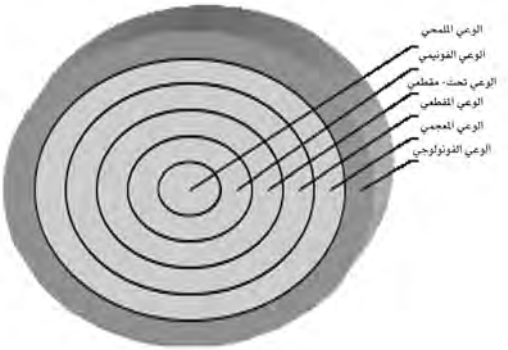
عرف الوعي الفونولوجي عدة تعريفات نذكر منها:

- تعريف (Gombert.1990): الوعي الفونولوجي هو «القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللسانية مع استعمالها بشكل قصدي أو اعتيادي» (Boukadida, Nahed.2008. P :24).
- تعريف (Fayol.2008c): هو «القدرة على تحليل البنية القطعية للكلام والبنية الصوتية الداخلية للكلمات إلى وحداتها تحت معجمية (مقاطع، فونيمات)، ويمكن قياس هذه القدرات بالقدرة على تمييز واستعمال الوحدات تحت معجمية التي هي المقاطع أولًا، ثم الفونيمات ثانيًا خلال القيام بالعمليات المعقدة (تقطيع، تقفية، إدماج)»، (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012. 26).

يتضح من خلال التعريفات أن الوعي الفونولوجي يتعلق بالكلام بمفهوم دوسوسير أي بالتحقق النطقي للغة، وهو يحيل على الإدراك الواعي والاعتيادي/ المتداول والتدريجي لوحدات اللغة: المفردة، المقطع، القافية ثم الفونيم. ويمكن حصر مستويات الوعي الفونولوجي في خمس:

- الوعي المعجمي: حينما يتم تقطيع الجمل إلى كلمات.
- الوعي المقطعي: حينما يتم تجزيء الكلمات إلى مقاطع.
- الوعي تحت-مقطعي intra-syllabique: عندما يتم تجزيء المقطع إلى عناصره المكونة: صدر l'attaque وقافية la rime.

- الوعي الفونيمي: حينما يتم تجزيء الصدر والقافية إلى فونيمات.
- الوعي الملمحي: حينما يتم التمييز بين الفونيمات عن طريق الملامح الصوتية التي تميز كل فونيم عن غيره. (ينظر: Boukaddida,N.2008.30)، و (بلمكي، وبوعناني، وزغبوش.2013)، و (Liese, Seghers & Sherley, Stormacq. 11)



الرسم رقم (6) : مستويات الوعي الفونولوجي.

2.1.1.5. قدرات المبدأ الأبجدي:

تقوم هذه القدرات على ربط الصوت بالحرف؛ لأن «الكتابة تتطلب معرفةً دقيقةً بالحروف المكونة للكلمات، وبترتيب هذه الحروف فيها» (Fayol & Jaffré.2008.P :184)[1]. ويعتبر تعلم أسماء الحروف وتعلم أصواتها، والربط بينهما مؤشرًا مهما على اكتساب هذه القدرة.

ويبقى هدف المبدأ الأبجدي هو إكساب الطفل معرفةً بالتقابلات بين الفونيمات والغرافيمات من أجل فهم التسنين الأبجدي، إضافةً إلى فهم البنية الداخلية للكلمات المنطوقة، وفهم كون التغييرات التي تلحق هذه البنية الداخلية تؤدي إلى تغييرات في معناها من جهة، ومن جهة أخرى معرفة أن تغير المعنى المعجمي يولد تغييرًا في البنية الفونولوجية في أغلب الحالات»، (Nieto, Jose. 84).

إن اكتساب قدرة المبدأ الأبجدي في اللغات الثاخنة يبقى غير كاف للوصول إلى إنتاج كتابي مقبول الشكل والصورة، لكنه يمنح على الأقل إمكانية الكتابة شبهَ التامةِ للكلمات المعروفة، أو غير المعروفة والتي تتميز بإملاء فونولوجي معقول (مثال: هاذا، إلاه). كما أن من إيجابيات هذه القدرة أنها تسمح بتطبيق فكِّ التسنين الذي يقود إلى التعلم الذاتي للتشكيلات الإملائية. (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012. P :28).

3.1.1.5. قدرات الاطرادات الإملائية graphotactiques:

تتعلق هذه القدرات بمعرفة الترابطات المنتظمة والمطردة للحروف في لغة ما، وهي حصيلة للتعلم الضمني، حيث تظهر لدى الطفل منذ السنة الأولى ابتدائي (Fayol,2011)، فتؤثر على الاختيار الإملائي منذ السنة الثانية ابتدائي لتصل بسرعة إلى مستوى الكبار. ويسهم اكتساب هذه القدرة أحيانًا في تسهيل عمل القدرات المعجمية. (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012.P :28). ومن أمثلة هذه الاطرادات في العربية أن التضعيف؛ لا يمكن أن يمس الحرف الأول من الكلمة، وإنما يمس الحرف الثاني في مثل «مدّ» و «عدّ»... كما يمس الحرف الأخير في مثل «اضطرّ» و «رادّ».

2.1.5. القدرات المعجمية:

تحيل هذه القدرات على المعجم الذهني الذي نمتلكه، فالكلمات التي نصادفها بقدر كافٍ من المرات غالبًا ما تخزن في الذاكرة مشكِّلةً المعجم الإملائي الذي يفسر تأثير التردد والمماثلة بين الكلمات. ويكون اكتساب هذا المعجم لدى الطفل مبكرًا، حيث يبدأ تقريبا بالموازاة مع تعلم التحويلات الفونوغرافية. فحسب Martint, Valdois et Fayol,2004 يخزّن الأطفال بعض الأشكال الإملائية منذ منتصف السنة الأولى ابتدائي. أما من حيث نموُّ هذه القدرة، فهي تنمو في جانب كبير منها من خلال التعلم الذاتي Auto-apprentissage، ومن خلال فكِّ تسنين

(1) http://journals.openedition.org/rfp/1703#article-1703

الكلمات، وأيضًا من خلال التعلم الصريح الذي يعتبر حاسمًا ومهمًا في تعلُّمِ اللغات الثانية التي من المفترض أن تكون فيها إنجازاتُ الأطفال ضعيفةً. (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012.P :28).

3.1.5. القدرات الدَّلاليةُ:

تفرض هذه القدرات الرجوع والعودة إلى معنى الملفوظ، سواء كان هذا المعنى متعلقًا بالكلمة أو الجملة، أو ما يفوقهما؛ حيث يكون هذا المعنى هو المؤشر الوحيد الدال على معرفة إملاء الكلمة أو الكلمات، ويلعب السياق بأبعاده المختلفة دورًا مهمًّا في رفع الغموض. (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012.P :28). ويتم اللجوء إلى هذه القدرات في حالتين:

أ. عندما يرد الجناس التام في الملفوظ، ومثال ذلك: عصى/عصا، بلا/ بلى...، حيث يمدنا السياق بمعلومات تجعلنا نميز بين هذه الكلمات.

- عندما يكون التلفظ مُحتمِلًا لأكثر من طريقة في الإملاء بالنظر إلى تعدد تقطيع الكلمات في الملفوظ الواحد، ونمثل لذلك، في الفرنسية[1]، بكون الجملتين التاليتين هما نتيجة لتلفظ واحد: Cet enfant rit. B. A. Sept enfants rient.

4.1.5. القدرات المورفولوجية:

يعرف (Breth 2010) المورفولوجيا بكونها «دراسة البنية الداخلية للكلمة، عن طريق تحليل ووصف القوانين المتحكمة والمميزة لهذه البنية، فهي بذلك تهتم بالمورفيمات وبتوليفها» (Desum Chloé & Per Alexandra.P :6). ولذلك فهي «تحدد التغيرات النحوية التي تتعرض لها الكلمات، وكيفية تكوينها سواء عن طريق الاشتقاق أو التصريف...» (Béatrice Pothier.2003.P :4). وهذا ما يجعل المورفولوجيا نوعين: مورفولوجيا الاشتقاق ومورفولوجيا التصريف، وهي في كلا النوعين تهتم بدراسة بنية الكلمة وصفًا وتحليلًا، وذلك قَصْدَ:

- معرفةِ القوانين المميزة لهذه البنية والمتحكمة فيها.
- تحديدِ نوع التغيرات التي تطرأ على هذه البنية.
- تكوينِ كلمات سواء عن طريق الاشتقاق أو التصريف.
- ضبط العلاقات بين المورفيمات وكيفية توليفها في الكلمة.

ومن أمثلة استناد الإملاء إلى القدرات المورفولوجية كتابة الألف اللينة في الفعل الماضي الثلاثي المختوم بالألف، حيث تكتب:

- ألفا ممدودة إذا كانت منقلبة عن أصل واوي، كما في: سما، علا، ودنا...
- تكتب ياءً (أي ألفًا مقصورةً) إذا كانت منقلبةً عن أصل يائي كما في: رمى، سعى، هوى...

أما الألف اللينة في الأسماء المعربة فتكتب:

- ممدودةً: إذا كان أصلها واوًا مثل: عُلا، عصا...
- ياءً (أي ألفًا مقصورةً) إذا كان أصلها ياءً مثل: هُدى، تُقى...

2.5. القدرات المعرفية:

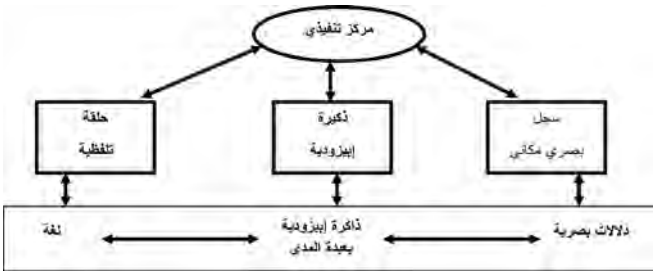
تتدخل في الإملاء عدة قدرات معرفية يمكن إجمالها فيما يلي:

1.2.5. ذاكرة العمل:

تُعرَّف ذاكرة العمل بكونها: مجموعة من العمليات، وظيفتها المعالجة والحفظ المؤقت للمعلومة خلال القيام بمهام معرفية مختلفة (قراءة نص، كتابة....)، وهي تصلح لتخزين واستعمال المعلومة خلال هذه المهام، وهي تُستدعى يوميًّا منذ السنوات الأولى للطفل، وسعتها محدودة، وتكبر تماشيا مع العمر. (Aline,Daché & al. 2012.P :31). وهي -أيضًا- تلعب دورَ الوسيط بيْن ذاكرتينِ، فهي «حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى، فالأولى تمدها بالمعلومات من البيئة الخارجية عن طريق الحواس، والثانية تمدها بالخبرات السابقة والمعلومات المخزنة فيها" (الزهري،ع؛ وبوعناني،م؛ زغبوش،ب. 2015. ص:110).

وقد قامت عدة دراسات بتطوير هذا النموذج، ومن بينها التعديل الذي قام به (زغبوش.2013). حيث أصبحت ذاكرة العمل على الشكل التالي:

(1) عدم حصولنا على مثال في العربية، يجعلنا نمثل لذلك باللغة الفرنسية.



الشكل رقم (7): مكونات ذاكرة العمل في نموذج بادلي (2000). نقلا عن (زغبوش.2013).

وتتجلى أهمية ذاكرة العمل -أيضًا- في القراءة في كون القارئ يستدعيها حين يعمل على فك تسنين الكلمات الجديدة، ويحفظ في ذاكرته المقاطع المقروءة الواحد تلو الآخر ليشكل الكلمة فيما بعد، ويعطيها معنى. (Aline,Daché & al. 2012.P :31). أما في الإملاء، فإن هذه الذاكرة تتدخل على عدة مستويات، فعلى عكس مرحلة القراءة والتي يتم فيها اكتساب التمثلات الإملائية من خلال فك التسنين عن طريق التحويل غرافيم-فونيم، فإن هذه الذاكرة تحافظ على الفونيمات مسننةً قصد جَمْعٍ وتنشيط كلمة معروفة في المعجم الذهني. كما أنها تسهم في الإنتاج الكتابي عن طريق الحفاظ المؤقت على الكلمة المراد كتابتها عن طريق تنشيط يساير عملية التقدم في فعل الكتابة. وأخيرًا فإن ذاكرة العمل تلعب دورًا أساسًا في الإملاء النحوي الذي يعتبر شديد التأثر بالحمولة المعرفية la charge cognitive، لأنها ذات أهمية كبيرة على مستوى إقامة المطابقة. (Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012.P :31).

2.2.5. الذاكرة بعيدة المدى:

سبق القول: إن ذاكرة العمل لا تحتفظ بالمعلومة إلا لمدة قصيرة، ثم تختفي، لكن عندما تكون هذه المعلومة مهمةً ومفيدةً، أو يمكن استعمالها مستقبلًا، فإنها تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. والقدرة على الاحتفاظ على المعلومات لمدة أطول يكون عندما تكون المعلومة الجديدة دالةً وذاتَ معنًى. وهذا يعني أن هذه الذاكرة ليست عبارةً عن خزان سلبي للمعلومات، بل هي بنية حية وديناميةـ إنها «بُنيان» يبنيه المتعلم ويصوغه ويزينه عبر مسار لا ينتهي. (service de développement pédagogique. cegep de rimouski.2013.P :2).

وتخزين المعلومة يكون عبارةً عن آثار، قليلًا ما يتم نسيانها (إلا في حالات مرضية)، ولكي يتم تنشيطها واستحضارها ينبغي احترام ثلاث إستراتيجيات؛ الأولى: هي مرحلة التسجيل التي تحول المعلومات التي تم استقبالها إلى آثار مستدامة (التسنين)، والثانية: هي مرحلة التنظيم أو الترسيخ (la Consolidation)، والثالثة: هي مرحلة تنشيط المعلومات (الاسترجاع)، وفي هذه المرحلة الأخيرة يلعب التكرار والتذكير دورًا مهما في عملية التخزين. (Aline,Daché & al. 2012.P : 32-).

3.2.5. الانتباه:

يمكن تعريف الانتباه بصفة عامة باعتباره الحفاظ على مستوًى معين من اليقظة والحذر، وانتقاء العناصر ذات الصلة بالمحيط من أجل القيام بمهمة معينة، وتطوير معالجة المعلومة المنتقاة. ويرتبط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى مثل: اليقظة، التركيز، الدافع، التوجيه والوعي.

ويتدخل الانتباه في عملية الإملاء من خلال مستويين: الأول يتعلق بمستوى التعلم، حيث لا يمكن أن يتحقق التعلم إذا لم يكن هناك تركيز في الوضعية التعليمية التعلمية من طرف المتعلم، أما الثاني، فيتعلق بعملية الإملاء باعتبارها اشتغالًا لذاكرة العمل، والتي تتطلب الانتباه والمراقبة. فحسب (Norman et Shallice 1987)، فإن الإنتاج اللغوي المكتوب يؤدي إلى تنشيط مجموعة خطاطات شبه آلية وفقًا لخبرة الكاتب وصعوبةَ المفردة المراد كتابتها. إن نظام المراقبة الانتباهي هذا يتدخل عندما يكون الانتقاء الأوطوماتي لمدير خصائص الإجراء[1] غيرَ كافٍ أو غير فعال، لذلك فهو ضروري في كل نشاط جدي، لم يُتعلم بشكل جيد، أو كل نشاط معقد يحتاج إلى بناء إستراتيجيات تستهدف مبادرة المتعلم (هذه حالة المبتدئين في تعلم الإملاء مثلًا).

(1) هذه الكلمة ترجمة للكلمة الفرنسية: le gestionnaire des propriétés de déroulement

إن نظام المراقبة الانتباهي ذو سعة محدودة، وهو قادر على القطع التلقائي للنشاط قيد الإنجاز، أو تعديله، كما أنه قادر -أيضًا- على استعمال المعارف السابقة وبناء إستراتيجيات، وتصميم مُختلَفِ مراحلِ عمليةٍ ما، وكبح الإجابات غير الصحيحة، أو الإجابات الأوطوماتية الناجمة عن وضعية ما. ويتدخل هذا النظام كذلك في تصحيح الأخطاء ويسهم في تنشيط خطاطات أخرى للعمل. أما في حالة الإملاء، فيتدخل هذا النظام على وجه الخصوص في حالة الكلمات الجديدة أو غير المعروفة وفي تدبير حالات المطابقة (العدد، الجنس...).

(32-Céline cérciat-Marty & Bernadette Denis-Léon.2012.P : 31).

خلاصة:

الإملاء مهارة إنتاجية معقدة يتم فيها حشد قدرات مختلفة لسانية وغير لسانية، وهي تستوجب مسارًا تعليميًّا ناجحا لدى المتعلم خاصة في سنوات التمدرس الأولى؛ لأن أي خلل أو ضعف في إحدى هذه القدرات سينعكس سلبًا على إنتاجية المتعلم مستقبلًا. ولئن كان الاهتمام في المؤسسات التعليمية متوجهًا نحو تطوير المهارات اللسانية عبر التجديد والتطوير في مناهج وطرق وتقنيات التدريس، فإن المهارات المعرفية تبقى قليلةَ الاهتمام أو منعدمته مما يفرض على المشرفين على الحقل التعليمي خلقَ وتطويرَ وسائل و(مكنزمات) تستهدف تنمية وتطوير هذا الجانب المعرفي، إضافةً إلى خلْق بيئة تربوية مشجعة على التعلم بما في ذلك خلق الفضاءات (مكتبات مدرسية، قاعات متعددة الوسائط...)، وتفعيل الآليات المساعدة في صقل وتنمية مختلف المهارات اللغوية لدى الطفل (الأندية التربوية: نادي القراءة، نادي القصة، نادي المسرح، نادي الموسيقى...، الأنشطة الموازية...)، ومن شأن الأخذ بالتوجيهات التالية حلُّ الكثير من المشاكل الإملائية لدى المتعلم:

- ضرورة التركيز على الوعي الفونولوجي في المستويات الأولى للتعلم؛ لأنه كفيل بتعلم التقابل الفونوغرافي الصارم الذي يمكن من كتابة عدد لا يستهان به من الكلمات في اللغة.
- توظيف تقنيات مختلفة مثل تقنية الكلمات البصرية، التي من شأنها أن تساعد على تذكر الكلمات التي لا يتطابق فيها التقابل الفونوغرافي، هذا التذكر الذي لا يمكن أن يتم إلا بعرض هذه الكلمات بشكل متكرر ولمدد زمنية محددة تمكن الذاكرة بعيدة المدى من تخزين هذه الكلمات.
- تجنبا للكلفة المعرفية المرتفعة للإملاء، ينبغي للمدرس تبسيط القواعد الإملائية بعدم الدخول في القواعد الجزئية غير الضرورية في كل مستوى دراسي، وعدم الدخول فيما شذ عن القاعدة؛ لأن من شأن ذلك أن يسبب صعوبةً في التعلم.
- ينبغي عدم عزل الدرس الإملائي عن باقي المكونات الأخرى للغة العربية، خاصةً القواعد والصرف والتحويل، بل ينبغي الربط بينهما؛ لأن كثيرًا من القواعد الإملائية هي ذات خلفية مورفولوجية أو نحوية. كما ينبغي خلال الدرس القرائي التركيز على بعض الكلمات التي لا تخضع للتطابق الفونوغرافي خاصةً الكلمات التي تكون أكثر ترددًا واستعمالًا.
- التركيز في مكون الكتابة، خاصةً خلال عملية التقويم، على الأخطاء الإملائية الشائعة التي ارتكبها المتعلمون بتصحيحها على السبورة وكتابة القاعدة، وشرح مختلف الإستراتيجيات المتحكمة فيها على السبورة، وتجنب كتابة الكلمات الخاطئة على السبورة؛ لأن من شأن ذلك أن يؤدي إلى تخزين الكلمة الخطأ في الذاكرة عوضَ الكلمة الصحيحة.

لائحة المراجع

العربية:

1. ابن فارس، زكريا ابن أحمد. دت. مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون. دار الفكر.
2. ابن منظور (دت). لسان العرب. تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون. دار المعارف. القاهرة. (نسخة الكترونية).
3. زاير سعد علي، وعهود سامي هاشم؛ ووسن عباس جاسم.2016. الإملاء العربي: مشكلاته، قواعده، طرائق تدريسه. الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.
4. زغبوش، بنعيسى. 2013. ذاكرة العمل واللغة. ضمن: علي أفرفار (المنسق) وآخرون. المقاربات السيكولوجية للاشتغال المعرفي.(202-209).فاس: منشورات الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع (1).
5. الزهري، عزيز و بوعناني. مصطفى وزغبوش، بنعيسى. 2015. العلاقة بين سرعة النطق وسعة ذاكرة العمل، إنجاز وحدات معجمية عربية بدون دلالة تركيبية نموذجًا (101-136). ضمن كتاب: اللسانيات والمعرفية، والتربية بين الأوليات والأولويات. إشراف وتقديم: أ.د مصطفى بوعناني. منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (5). كلية الآداب ظهر المهراز، فاس.

6. السيوطي، جلال الدين (د.ت). همع الهوامع. تحقيق عبد العال سالم مكرم. الكويت، دار البحوث العلمية.
7. غالي الموسوي؛ ونجم عبد الله؛ وخليفة اللامي صلاح. (2016). تدريس الإملاء، مفاهيم وتطبيقات.الأردن، عمان، دار الرضوان. دط.
8. محمد أحمد أبو عيد.2014. الوظائف الصرفية والنحوية لقواعد الإملاء العربي. مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها. سورية، جامعة تشرين، السنة الرابعة، العدد 16.

الأجنبية:

1. Aline Daché-Idrissi Sahli, Emmanuelle Sonny -Benchimol. 2012. Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents. Mémoire en vue de l'obtention de certificat de capacité d'orthophoniste. Directeur de mémoire : Michel Fayol. Académie De Paris Université Paris Vi - Pierre Et Marie Curie. HAL Id: dumas-00760078.
2. Béatrice, Pothier.(2003). Orthographe et morphologie (3-12). Dans Rééducation Orthophonique : langage écrit : morphologie et conscience morphologique. N 213. dirigé par Marie-Pierre Thibault. Orthophoniste.
3. Boukadida, Nahed.(2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (Etude longitudinale). Education. Université Rennes 2. Université de Tunis. HAL Id: tel-00300544.
4. Céline Cerciat-Marty, Bernadette Denis-L´eon.(2012). Associations et dissociations entre orthographes lexicale et grammaticale et compétences cognitives. Sciences cognitives. Directeur de mémoire: Michel Fayol. <dumas-00759241>.
5. Desum Chloé & PERE Alexandra. « Es-tu superintuiteur ou mégastratégiste ? » : Une remédiation Morphologique. Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme universitaire de neuropsycopathologies scolaires.
6. Duchesn, Julie (2012) ; les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions du futurs enseignants. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en linguistique. Université du Québec à Montréal. Service des bibliothèques.
7. Liese Seghers; et Shirley stormacq. La conscience phonologique.
8. Fayol Michel & Jean-Pierre Jaffré. 1999. L'aquisition/ apprentissage de l'orthographe. Revue française de pédagogie, N 126, Janvier-mars 1999, 143-170/
9. Céline Cerciat-Marty, Bernadette Denis-L´eon (2012). Associations et dissociations entre orthographes lexicale et grammaticale et compétences cognitives. Sciences cognitives. Directeur de mémoire: Michel Fayol. <dumas-00759241>
10. Villeneuve-lapointe,Myriam. (2014). Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire. Mémoire présentée à l' Université de Québec en Outaouais comme exigence partielle de la maitrise en éducation. Sous la direction de Lizanne lafontaine.
11. Service de développement pédagogique. Cegep de Rimouski. « la mémoire est toujours aux ordre du cœur ». Vol 2. Numéro 8. Mars 2013. Version actualisée2016.

مَواقعُ إلكترونيةٌ:

1. http://www.attert.be/commune/enseignement/dossier-conscience-phonologique.pdf
2. https://www.persee.fr/doc/rfp_05561991_7807-_num_94_1_2484_t1_0119_0000_1
3. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2082

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

فَاعِلِيَّةُ اسْتِخْدَامِ نَمُوذَجِ هِنْدِي رُبَاعِيِّ المَرَاحِلِ (Hendy`s 4Cs Model) فِي تَدْرِيسِ القَوَاعِدِ النَّحْوِيَّةِ عَلَى تَنْمِيَةِ بَعْضِ المَهَارَاتِ النَّحْوِيَّةِ وَبَقَاءِ أَثَرِ التَّعَلُّمِ لَدَى طُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ

The Effectiveness of Using Hendy`s Four-Stage Model (Hendy`s 4Cs Model) in the Teaching of Grammatical Rules in Developing Some Grammatical Skills and Retention among Secondary Students

الباحث / أحمد عادل شعبان محمد
كلية التربية – جامعة بني سويف – مصر
a.adel_edu90@yahoo.com

مستخلص البحث:

هدف البحث معرفة فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تنمية بعض المهارات النحوية، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) طالبًا وطالبةً من طلاب الصف الثاني الثانوي العام، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، حيث تكونت كلٌّ منهما من (30) طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي للمهارات النحوية المستهدفة، لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على أن نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) المستخدم في تدريس القواعد النحوية، قد أدى إلى تنمية المهارات النحوية المستهدفة، وزاد من بقاء أثر التعلم لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، المهارات النحوية، بقاء أثر التعلم.

Research Abstract:

The purpose of the current research is to identfy the effectiveness of the Hendy`s 4Cs model in the development of some grammatical skills and retention of grade two secondary students. In order to achieve this, the researcher used two descriptive and semi-experimental methods. The sample consisted of (60) grade two secondary school students, divided into two groups: experimental and control, each consisting of (30) male and female students. The results showed that there was statistically significant difference at the level of (0.01) between the average scores of the research sample in the tribal and remote applications of the grammatical skills targeted for the post application. This shows that Hendy`s four-stage model (Hendy`s 4Cs Model) used in the teaching of grammatical rules has led to the development of grammatical skills, the trends towards them, and the survival of the learning effect of the sample. Based on these results, the researcher made a number of recommendations and proposals.

key words: Hendy`s 4Cs Model, Grammatical Skills and Retention.

أولًا- مقدمة البحث:

إن اللغة ذاكرة الإنسانية؛ فهي سجل تجارب الأمم وخزانتها التي تحفظ تراثها الحضاري والثقافي، وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على تاريخه، وآماله؛ ليتنفس هواء العلم ونسيم المعرفة، وينطبق ذلك على لغتنا العربية كما ينطبق على غيرها من اللغات، واللغة العربية لها أنظمتها التي تعطيها خصائصها المميزة مثل الأنظمة النحوية التي

تحكم سياقها اللغوي بما يسمى بالقواعد النحوية, تلك القواعد التي تظهر أهميتها الفاعلة في اكتساب المهارات النحوية لدى المتعلمين، وخصوصًا في المرحلة الثانوية؛ التي ينمو فيها التفكير، والخيال، ويستطيع المتعلم أن ينمي قدرته على التحليل، والتركيب، والتقويم، وهذا ما أكده (محمد مجاور، 2000م، 376)** باعتبار أن طالب المرحلة الثانوية غالبًا ما يكون في سن السادسة عشرة وما بعدها، وبذلك تكون قد اكتملت لديه القدرة على التجريد، والتعميم، والقدرة على الاستنتاج، والربط، والتطبيق.

ونظرًا لأن عملية التعليم والتعلُّم لا تزال سرًّا لكثير من الباحثين، والتربويين؛ وذلك لطبيعة الإنسان المعقدة، التي لا يسهل تفسيرها، فقد تعددت نماذج التعليم والتعلُّم التي حاولت تفسير تلك العملية، وظهرت عدةٌ من النماذج التعليمية المختلفة التي اعتمد كلٌّ منها في ظهوره على نظرية واحدة من النظريات التربوية، كتلك التي انبثقت عن النظرية البنائية، ومنها: نموذج التعلُّم التوليدي (Generative Learning Model)، ونموذج ليف لاندا (Lav. N. Landa Model)، ونموذج إبلتون أو التحليل البنائي (Appleton Model)، وغيرها من النماذج الأخرى. ولعل من بين تلك النماذج المُعدة والمطورة حديثًا في المجال التربوي، نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model).

ثانيًا- تحديد مشكلة البحث:

وقد تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف بعض المهارات النحوية والافتقار إلى نماذج تدريسية لتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. وعلاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

* بحث مستل من رسالة ماجستير للباحث، بكلية التربية، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.

** تم التوثيق وفق النظام التالي: (اسم المؤلف ثنائي، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).

«ما فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تدريس القواعد النحوية لتنمية بعض المهارات النحوية وبقاء أثر التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟»

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام؟
2. ما أسس استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تدريس القواعد النحوية لتنمية بعض المهارات النحوية وبقاء أثر التعلُّم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام؟
3. ما فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام؟
4. ما فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) في تدريس القواعد النحوية على تنمية بقاء أثر التعلُّم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام؟

ثالثًا- أهداف البحث:

1. تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام.
2. تنمية بعض المهارات النحوية باستخدام هذا النموذج لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.
3. زيادة بقاء أثر التعلُّم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام باستخدام نموذج هندي رباعي المراحل.
4. قياس فاعلية النموذج في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

رابعًا- أهمية البحث:

وتبرز أهمية هذا البحث فيما يقدمه لكلٍ من:

1. مخططي المناهج: يساعد هذا البحث في بناء وتخطيط المناهج لتنمية المهارات النحوية في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى الاستفادة منه في بناء مناهج اللغة العربية في الصف الثاني الثانوي العام.
2. المعلم والمتعلم: يسهم في علاج القصور في طرق التدريس المتبعة حاليًا، وذلك من خلال دليل المعلم وأوراق عمل الطالب؛ مما يؤدي إلى تطوير مهارات المعلمين التدريسية، وإتقان المتعلمين لهذه المهارات.
3. 3) الباحثين: يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث، ودراسات مشابهة، بناءً على نتائج هذا البحث.

خامسًا- حدود البحث:

1. بعض المهارات النحوية المتضمنة في دروس (أسلوب التعجب، وأسلوب الاختصاص، وأسماء الأفعال، ولا النافية للجنس)، من حيث مستويات بلوم العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، للصف الثاني الثانوي العام في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2017م/2018م).
2. مجموعة عشوائية من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدارس المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف بجمهورية مصر العربية، وقد اختار الباحث عينة البحث من مدرستين مختلفتين؛ تجنبًا لانتقال أثر التعلُّم بين طلاب المجموعتين، كما في جدول (1) التالي:

جدول (1): اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين.

المدرسة	المجموعة	الطلاب	الطالبات	العدد
مدرسة أبي بكر الصديق الثانوية المشتركة	التجريبية	15	15	30
المدرسة الثانوية الجديدة المشتركة	الضابطة	15	15	30

سادسًا- فروض البحث:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي للمهارات النحوية المستهدفة، لصالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي للمهارات النحوية المستهدفة، لصالح المجموعة التجريبية.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المؤجل لاختبار المهارات النحوية.

سابعًا- منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي.

ثامنًا- أدوات البحث ومواده:

أعد الباحث قائمة بالمهارات النحوية، ودليل المعلم والمتعلم، واختبار المهارات النحوية.

تاسعًا- تحديد مصطلحات البحث:

1. **نموذج هندي رباعي المراحل: Hendy`s 4Cs Model**

عرفه هندي(Hendy, 2016, 234) بأنه: «بمثابة رحلة معرفية تأخذ المتعلم من مجرد فحص المواد والأدوات التعليمية إلى الذاكرة طويلة المدى والتعلُّم ذي المعنى».

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات التعليمية التعلُّمية التي تتم في أربعة أطوار تبدأ بتقديم السياق، ثم ربط التعلُّم بمواقف وأمثلة مشابهة، ثم بناء التعلُّم، وتنتهي بإعمال العقل، والتي يُستخدم في تدريس القواعد النحوية لمعرفة فاعليته في تنمية المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

2. **المهارات النحوية: Grammatical Skills**

عرفتها (رشا الأحمدي، 2015م، 185) بأنها عملية عقلية وأدائية يقوم بها المتعلمون بسرعة ودقة، بحيث يتم من خلالها معرفة القواعد النحوية، وفهمها، وتطبيقها، بالإضافة إلى تحليها، وتركيبها، وتقويمها.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الأداء المتقن للمهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، بحيث يتمكن الطالب من معرفة موقع الكلمة في الجملة، واستخدام علامة الإعراب الظاهرة أو المقدرة، والأصلية أو الفرعية، وتعليل ضبط إحدى الكلمات في التراكيب النحوية، وتحليل هذه التراكيب، وتكوينها بشروط محددة، وتصويب الأخطاء الواردة فيها، وذلك بأقل جهد، وبسرعة ودقة فائقة.

3. **بقاء أثر التعلُّم: Retention**

هو الأثر المتبقي من الخبرة الماضية كما أشار (فاخر عقل، 1971م، 28)، وهو مدى احتفاظ المتعلم بالمفاهيم

العلمية التي درسها بعد ثلاثة أسابيع من دراستها، ويقاس ذلك بواسطة اختبار تحصيل المفاهيم العلمية (صالح جاسم، 2000م، 3).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه ما يحتفظ به الطلاب من مهارات القواعد النحوية التي يدرسونها باستخدام نموذج هندي رباعي المراحل **(Hendy`s 4Cs Model)** مقدرًا بالدرجات التي يحصلون عليها في اختبار المهارات النحوية المؤجل الذي يعاد تطبيقه على الطلاب بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء الدراسة.

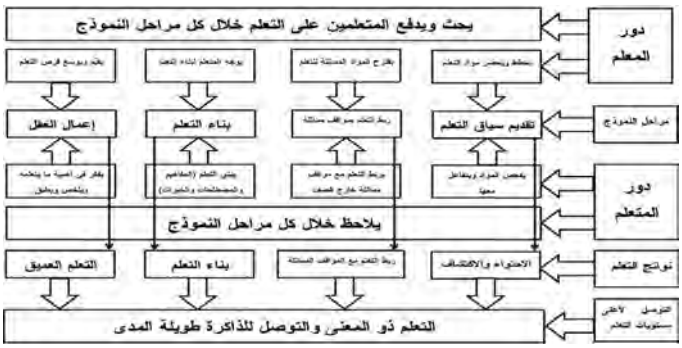
عاشرًا- الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة:

1. **نموذج هندي رباعي المراحل** (Hendy`s 4Cs Model):

وقد قدم هذا النموذج الباحث والتربوي المصري محمد حماد هندي (Hendy)، أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية بجامعة بني سويف، وذلك من خلال تفاعله مع بعض الباحثين

النشطاء حول نظريات التعلُّم؛ إذ انتابته فكرة التكامل بين أكثر من نظرية للتعلم؛ للتوصل إلى نموذج من شأنه أن يجمع بين بعض تطبيقاتها، وتوصياتها، وفي مؤتمر دولي حول التعليم بجامعة هارفارد (مايو، 2016م)، عرض هندي (Hendy) هذا النموذج في صورة نموذج مقترح يقوم على أربع نظريات للتعلُّم، وهي: السياقية Contextualism، والترابطية Connectivism، والبنائية Constructivism، والمعرفية Cognitivism؛ وبناءً على ذلك أخذ النموذج اسمه (4Cs Model)، إلا أنه عقب إحدى جلسات التعليم والتعلم بالمؤتمر، طُلب من هندي (Hendy) إلقاء محاضرة لمزيد من التوضيح حول تصميم محتوى النموذج ومراحله، ومن ثَمَّ أوصى أعضاء الجلسة العلمية بالمؤتمر منحه اسم نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، ومن ثم استخدمه هندي (Hendy) في عدد من الدراسات التي نُشرت نتائجها في بعض المجلات الدولية (Hendy, 2016, 2017,2018) حسبما أشار هندي (Hendy) في مؤلفه (محمد هندي، د.ت، 69-70).

وبصفة عامة يعرف هندي (Hendy) هذا النموذج بأنه يُعد بمثابة رحلة معرفية تأخذ المتعلم من مجرد فحص المواد والأدوات التعليمية إلى تحقيق التعلُّم ذي المعنى، والذاكرة طويلة المدى، ويضم أربع مراحل لكل منها دور للمعلم، والمتعلم، وتقوم هذه المراحل على أربع نظريات من نظريات التعلم المعروفة في المجال التربوي، وهي: النظرية السياقية Contextualism، والنظرية الترابطية Connectivism، والنظرية البنائية Constructivism، والنظرية المعرفية Cognitivism؛ يمكن عرضها في شكل (1) بإيجاز كما يلي (Hendy, 2016):



شكل (1): مخطط يوضح نموذج هندي ومراحله ودور المعلم والمتعلم.

ويرى الباحث أن من أهم دوافعه وراء الاهتمام بهذا النموذج واختياره عن غيره من النماذج الأخرى، هو شيوع استخدام الطرق التقليدية في التدريس، التي تعتمد على الحفظ والتلقين للمعلومات، ولم يكن للمتعلم أي دور يُذكر في العملية التعليمية، بل يتلقى المعلومات من معلمه, ويكتفي بحفظها باذلًا قصارى جهده ليتمكن من استرجاعها حين يريد، ولكن من خلال نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، أصبح للمتعلم دور فاعل في العملية التعليمية، حيث تمكن المتعلم من المشاركة في اكتشاف المعرفة، والتوصل إليها، وبنائها بنفسه، وإعمال عقله حولها، وبالتالي أصبح المتعلم محورًا للعملية التعليمة، مما يساعد على العمل بشكل جاد لتحسين عملية التدريس، وتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم، وتنمية التفكير، بالإضافة إلى اعتماد هذا النموذج على أكثر من نظرية من نظريات التعليم والتعلُّم؛ مما يجعله أكثر مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

- **مراحل نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model):**

وقد ذكر هندي مراحل نموذجه (Hendy,2016,234:237) كما يلي:

أ. **مرحلة تقديم السياق: Contextualizing**

وتعتمد هذه المرحلة على النظرية السياقية، حيث يتم التعلُّم بناءً على تعرض المتعلم لبيئة تعليمية غنية بمواد تعليمية، ترتبط بالموضوع المراد تعلمه وسياقه داخل بيئة التعلم، في حين أنَّ المعلم يجب أن يخطط بشكل فعال لمراحل التعلُّم، ويجب على المتعلِّم دراسة هذه المواد، والصور الواقعية، والتفاعل مع المواقف التعليمية، والأحداث، ومع الآخرين، وإجرائيًا وجدت دراسة أجراها كورنياتي وآخرون (Kurniati & Others, 2015) نقلًا عن هندي (Hendy, 2016)، أنَّ استخدام التعلُّم السياقي ساعد المتعلمين على تطوير مستوى التعلُّم وتنمية قدرات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بأندونيسيا. ونظرًا لما بين المتعلمين من فروق فردية، فربما لم يتوصل جميعهم إلى ما هو مقصود بدرجة كافية، فيتم الانتقال إلى المرحلة التالية مباشرة.

ب. **مرحلة ربط التعلم بمواقف وأمثلة مشابهة: Connecting**

وتقوم هذه المرحلة على النظرية الترابطية أو الاتصالية، حيث يتم تدعيم عملية التعلُّم بصورة أكثر، وذلك من خلال ربط المادة التعليمية داخل بيئة التعلُّم بمواقف، وأمثلة متشابهة من خلال تفاعل المتعلم مع الوسائل، والأدوات التكنولوجية المطورة من خلال رسائل البريد الإلكتروني، والمناقشات على الإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي؛ لتبادل المعلومات مع الآخرين، كما أنَّ المعلم هو المسؤول عن اقتراح المزيد من هذه المواد، والأحداث للمتعلمين، وأوضح سيمنز (Siemens,2005) أنَّ أحد السمات الرئيسة للتعلم الاتصالي هو أنَّ الكثير من التعلُّم يمكن أن يُمارَس من خلال شبكات الأقران. وإجرائيًا وجدت دراسة غارسيا وآخرين (Garcia& Others, 2015) أن أدوار الموظفين، والطلاب قد تغيرت نتيجة المشاركة في نموذج التعلم الاتصالي من خلال مدونة إلكترونية تعاونية. ونظرًا للفروق الفردية بين المتعلمين، فربما لا يتفاعلون بالقدر الكافي في هذه المرحلة؛ فيتم الانتقال إلى المرحلة التالية مباشرة.

ج. **مرحلة بناء التعلم: Constructing**

وتقوم هذه المرحلة على النظرية البنائية، حيث تتمثل في اكتساب المعلومات، والخبرات الجديدة بناءً على ما لدى المتعلم من خبرات سابقة معتمدًا على الربط بين الأسباب والنتائج، مستخدمًا كافة حواسه، وملاحظته الدقيقة في الموقف التعليمي، لذلك يجب على المعلم أن يوجه المتعلمين لربط الأحداث، والمعلومات الحالية بالمعرفة السابقة، كما يجب على المتعلم مراقبة، وتحليل، واستخدام المعرفة السابقة؛ لبناء معارف جديدة. وإجرائيًا وجدت أنور (Anwar,2015) في دراستها أن إستراتيجية التعلُّم البنائي حفزت الطلاب على زيادة المشاركة في أنشطة التعلُّم، وزيادة دوافعهم. وبعد التأكد من توصل جميع المتعلمين إلى المفاهيم والمصطلحات المراد تعلمها، يتم الانتقال إلى المرحلة الأخيرة مباشرة.

د. **مرحلة إعمال العقل: Cognitivising**

وتقوم هذه المرحلة على النظرية المعرفية التي تنظر إلى العقل وكأنه معالج للمعلومات؛ حيث إنَّها تهتم بكيفية تنظيم، وتخزين، واسترجاع المعلومات من العقل للوصول للتعلُّم ذي المعنى، والذاكرة طويلة المدى، وأوضح كروكشانك وآخرون (Cruickshank& others, 2006) أنَّ هذه المرحلة تتيح للمتعلمين معالجة المعلومات بشكل أعمق؛ حيث يستند التعلم ذو المعنى إلى أنَّ المعلومات الأكثر وضوحًا المقدمة للمتعلمين، تصبح أسهل بالنسبة لهم من حيث المعالجة، والتعلم، والحفظ، والتطبيق. وإجرائيًا حاولت دراسة مغدام و أراغي (Moghaddam& Araghi,2013) إثبات العلاقة بين النتائج الجديدة لوظائف الدماغ، والمنهج المعرفي لممارسات تعلم اللغة. وتوصلت الدراسة إلى قدرة الطلاب على الفهم وفقًا لقدراتهم الخاصة، والتفاعل، والمشاركة مع المعلمين بشكل فعال.

ويرى الباحث أن الأبحاث حول اختبار فاعلية نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) وأثره لا تزال محدودة، فهناك عديد من المعلمين، والباحثين، والتربويين لديهم الرغبة في استخدامه، وحول فاعلية استخدام هذا النموذج إجرائيًا، فقد هدفت دراسة هندي (Hendy, 2016) إلى التعرف على أثر استخدام هذا النموذج في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة، لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك تأثيرًا لنموذج هندي على تنمية المفاهيم العلمية، والمهارات الحياتية، والذكاءات المتعددة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. وهدفت دراسة هندي (Hendy, 2017) إلى التعرف على آراء معلمي المرحلة الإعدادية بالنسبة لأثر استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في احتواء التلاميذ مهاريًا، ووجدانيًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا،

ومعرفيًا، داخل حجرة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك تأثيرًا للنموذج في احتواء التلاميذ مهاريًا، ووجدانيًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا، ومعرفيًا. كما هدفت دراسة هندي (Hendy, 2018) إلى التعرف على آراء المعلمين حول أثر استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في احتواء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلوكيًا، ووجدانيًا، داخل حجرة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ معظم المعلمين الذين تم أخذ آرائهم، بأن هذا النموذج يساعد في احتواء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلوكيًا، ووجدانيًا.

2. **المهارات النحوية:**

– أهداف تعليم النحو وتنمية مهاراته في المرحلة الثانوية من التعليم العام:

ويشير (محمد مجاور، 2000م، 366) إلى أن للنحو هدفين رئيسين هما: هدف نظري، وآخر وظيفي، والنظري هو تعليم التعميمات العامة الشاملة عن اللغة؛ لأن هذه التعميمات تُعد ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة، إذا توفر أثر التدريب، وهذا هدف رئيس في تعليم النحو، وهو أمر ضروري وأساسي في المراحل الإعدادية، والثانوية، ولكن هذا الهدف لا يقصد لذاته. أما الوظيفي فهو الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب في تطبيق تلك التعميمات، والحقائق في مواقف لغوية مختلفة، لتنمية الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولذلك فإن أفضل طريقة لتعليم النحو هي الطريقة الذي تمكنهم من اكتساب مهاراته التي تساعدهم في إتقان مهارات اللغة الأربع، وهو ما يعبر عنه بالنحو الوظيفي، وحينئذ تُعلّم حقائق النحو، وتُعطى على أنها وسائل إلى غايات.

كما أن الأهداف هي الركيزة الأولى التي يعتمد عليها أي برنامج تعليمي أو تربوي، وتحديدها هو الخطوة الأساسية نحو التعليم الجيد، وكلما كانت الأهداف واضحةً جليةً كان تحقيقها ممكنًا؛ لذا فقد حددت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أهداف تعليم النحو في المرحلتين الإعدادية والثانوية, أوردها (علي مدكور، 2002م، 294)، و(طه الدليمي، وسعاد الوائلي، 2005م، 181) ومنها ما يلي:

أ. مساعدة المتعلم على تقويم لسانه، وكتابته.

ب. تنمية قدرة المتعلم على فهم ما يقرأ، وما يسمع فهمًا دقيقًا.

ج. تنمية ثروة المتعلم اللغوية، وزيادة معلوماته الخاصة؛ عن طريق الأمثلة، والتطبيقات المفيدة.

د. صقل الذوق الأدبي عن طريق ما يدرسه المتعلم من الشواهد، والأساليب البليغة.

ويستنتج الباحث مما سبق أنَّ الهدف الأسمى والغاية المثلى من تعليم النحو هو مساعدة الطلاب وتنمية قدراتهم على مواجهة المواقف الاجتماعية التي تستلزم الحديث الشفهي، وتستدعي تمكنهم من قدراتهم اللغوية، وكذلك تنمية قدرتهم على القراءة الصحيحة والتمكن من مهاراتها، وفهم مدلولات كل كلمة فيها، ومعانيها الوظيفية التي تخدم النص القرائي، وكذلك تنمية قدرتهم على التعبير الكتابي بلغة صحيحة واضحة فصيحة بما لديهم من رصيد لغوي، وتنمية إحساسهم بجمال الفصحى، وإتقان مهارات الاتصال اللغوي، وتنمية مهاراتهم على الأداء الممثل للمعنى في المواقف المختلفة من تلاوة للقرآن، وإنشاد أو إلقاء للشعر والخطابة في محفل، أو غيره من المواقف المختلفة.

– **تحديد المهارات النحوية:**

يرى (حسني عصر، 2005م، 112) أن تحديد المهارات النحوية هو «المعيار الكبير الذي يقوم على أساسه تعليم اللغة، وفاعلية طرائق تدريسها في تمكين المتعلمين من فهم اللغة، واستخدامها». وقسّم (رشدي طعيمة، 2004م، 38) أساليب تحديد المهارات اللغوية إلى نوعين رئيسين: دراسات تحليلية، ودراسات ميدانية، ومن الدراسات التي اتبعت أسلوب تحليل الدراسات السابقة والأدبيات في تحديد المهارات النحوية دراسة (صالحة القرني، 2010م)، ودراسة (سلطان العنزي، 2013م)، ومن الدرسات التي اعتمدت على الدراسات الميدانية دراسة (نضال غوادرة، 2013م)، ودراسة (فطيمة حاجي، 2014م)، بينما هناك دراسات اعتمدت على الأسلوبين معًا, منها دراسة (عابد الخرماني، 2011م)، ودراسة (صلاح اللامي وعلي أمير، 2017م).

وقد اعتمد الباحث في تحديده للمهارات النحوية على الأسلوبين معًا، فأفاد من الدراسات السابقة المتعلقة بتحديد المهارات النحوية، وأفاد من الدراسات الميدانية، وأسلوب الاستطلاع؛ حيث أخذ رأي عدد من الخبراء المختصين؛ كما أخذ بتصنيف المهارات النحوية حسب المستويات المعرفية الستة، وهذه المهارات تتسم بالشمول، والتكامل، وتراعي مختلف المراحل التعليمية من جهة، وطلاب المرحلة الثانوية من جهة أخرى وهي: (التذَكُّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ كما أن المهارات النحوية لا تخرج عن هذه المستويات الستة، إلا أن الباحث اقتصر على المستويات المعرفية العليا، وهي: (التحليل، والتركيب، والتقويم)؛ لمناسبتها للمرحلة العمرية لطلاب المرحلة الثانوية،

فجاءت المهارات النحوية التي حددها الباحث وتوصل إليها في صورتها النهائية على النحو التالي:

أ. مهارات نحوية عند مستوى (التحليل) وبلغت ست مهارات وهي: تحليل أسلوب التعجب إلى مكوناته، استنتاج الشروط اللازمة لفعل التعجب، تحديد المختص في أسلوب الاختصاص، تصنيف أسماء الأفعال إلى أزمنتها المختلفة، تحديد معنى «لا» النافية للجنس وشروطها، تمييز حالات اسم «لا» النافية للجنس وحكمه الإعرابي.

ب. مهارات نحوية عند مستوى (التركيب) وبلغت ست مهارات وهي: صياغة فعل التعجب بطريقة صحيحة، تصميم خريطة مفاهيمية لأسلوب التعجب، إنشاء جملٍ بها أسلوب اختصاص، اشتقاق أسماء الأفعال القياسية بطريقة صحيحة، ضبط اسم «لا» النافية للجنس حسب حكمه الإعرابي، تصميم خريطة مفاهيمية لحالات وأحكام اسم «لا» النافية للجنس.

ج. مهارات نحوية عند مستوى (التقويم) وبلغت ثماني مهارات وهي: المقارنة بين أنواع «ما» المختلفة، تصويب الخطأ في أسلوب التعجب، تعليل نصب الاسم المختص، تصحيح الخطأ في أسلوب الاختصاص، تصويب الخطأ في استعمال أسماء الأفعال، تعليل تسمية أسماء الأفعال بهذا الاسم، تعليل تسمية «لا» النافية للجنس بهذا الاسم، تصويب الخطأ في استعمال «لا» النافية للجنس.

- المهارات النحوية وسبل تنميتها:

وتنمية المهارات النحوية واللغوية لا يختلف عن تنمية أيّ مهارة أخرى سواءً أكانت حركية، أم عقلية، فتعلمها يقوم على التحقق من توفر القدرة المتمثلة في مستوى النمو الجسمي والعقلي المناسبين، وتوفر الدافعية لدى المتعلم، وتقوم كذلك على عملية التعلُّم المتمثلة في اختيار الطريقة المناسبة والتكرار ومواصلة التعلم. وهناك عدد من الأساليب تساعد في تنمية المهارة أشار إليها (محمود السيد، 1993م، 6)، (أحمد عليان، 2001م، 10) وهي: تدريس خواص المهارة المراد تعلمها، وأن تُمارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها، ولا بد أن تكون المهارة التي يمارسها المتعلم مبنية على الفهم، وضرورة توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم، وضرورة مشاهدة من يتقنون المهارات من معلميهم، وزملائهم.

ويستنتج الباحث مما سبق أن من أهم أسس تعليم المهارات النحوية وتنميتها، التدرج في تعليم المهارة النحوية وتعلمها، وذلك بأداء تدريبات متصلة؛ لأن التدريب المتصل على أسس علمية مهم لتعلم المهارة وتعليمها، وإتقانها، ومراعاة درجة النمو العقلي والجسمي للمتعلمين، فلا يعلم الفرد مهارة لا تناسب مستوى تفكيره؛ لأن لكل مرحلة استعداداتها الخاصة بها، ومراعاة درجة تعقد المهارة النحوية التي يريد المعلم تعليمها، لأنه إذا عُرفت خواص المهارة أمكن تعليمها وتعلمها بالطريقة المناسبة، كما يرى أن الممارسة، والتكرار، وحل التمارين من قبل المتعلم من أهم الأمور المساعدة على اكتساب المهارات وإتقانها، ونموذج هندي رباعي المراحل يتيح للمتعلم استغلال وقت الحصة بالأنشطة والتدريبات التي تساعد على تعميق الفهم والوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.

وهناك عدة دراسات تناولت تنمية المفاهيم النحوية ومهاراتها في مجال تعليم اللغة العربية، حيث هدفت دراسة (صالحة القرني، 2010م) إلى تحديد أساليب تنمية المهارات النحوية، والوقوف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية، وتوصلت إلى مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ترجع إلى سنوات الخبرة في التدريس. وهدفت دراسة (عابد الخرماني، 2011م) إلى الوقوف على فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والكشف عن اتجاهات الطلاب نحو الإستراتيجية، وقد توصلت إلى ضرورة تطوير طرق تدريس النحو، وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية، القائمة على الإلقاء من قبل المعلم، والحفظ من قبل المتعلم. وهدفت دراسة (صلاح اللامي وعلي أمير، 2017م) إلى معرفة أثر أنموذج (إبلتون) في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، وتوصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية وفق أنموذج (إبلتون) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا القواعد النحوية بالطريقة التقليدية.

ولم يعثر الباحث -في حدود علمه من خلال تواصله مع مصمم النموذج- على أية دراسة تناولت تطبيق النموذج سوى الدراسات الثلاث التي أشار الباحث إليها، وهي: دراسة (Hendy, 2016)، ودراسة (Hendy, 2017)، ودراسة (Hendy, 2018) مما يعد في حد ذاته نقطة قوة لهذا البحث؛ ليصبح الأول من حيث تطبيق هذا النموذج في اللغة العربية والقواعد النحوية بشكل خاص، والرابع من حيث تطبيقه بشكل عام، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث

لاستخدام نموذج تعليمي حديث هو نموذج هندي رباعي المراحل، الذي يجمع بين استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة من ناحية، وربطها بواقع المتعلمين من ناحية أخرى؛ وذلك لتنمية المهارات النحوية، وبقاء أثر تعلمها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

الحادي عشر- خطوات البحث، وإجراءات تطبيقه ميدانيًّا:

وقد سار هذا البحث وفقًا للإجراءات الآتية:

1. إعداد قائمة المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام (من إعداد الباحث):

وذلك لتحديد بعض المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام، والمراد تنميتها لديهم، وفقًا للمستويات العليا للمجال المعرفي (التحليل، والتركيب، والتقويم)، وذلك من خلال البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث توصل الباحث إلى قائمة أولية، ثم قام بعرضها على السادة المحكمين، فاقتصر على المهارات النحوية التي حصلت على وزن نسبي يتراوح ما بين (86% - 100%) لمناسبتها لهؤلاء الطلاب كما أشار السادة المحكمون، لتشمل في صورتها النهائية (20) مهارة نحوية.

2. بناء دليل المعلم، وأوراق عمل الطالب (من إعداد الباحث):

وفي ضوء قائمة المهارات النحوية، قام الباحث ببناء دليل المعلم وأوراق عمل الطالب، حيث اشتمل الدليل على جزأين إحداهما نظري: ويشمل مقدمة الدليل، وأهدافه، وأسس بنائه، والوسائل التعليمية المستخدمة، والأنشطة التعليمة المقترحة، وأساليب التقويم، والآخر تطبيقي: وقد راعى الباحث فيه تنويع الأمثلة، ومراعاتها للفروق الفردية، ويشمل على الدروس الأربعة التي سبقت الإشارة إليها، والجدول (2) يوضح ذلك تفصيلًا، حيث يصل زمن الحصة إلى (45) دقيقة.

جدول (2): الدروس النحوية وأوزانها النسبية ومهاراتها وأهدافها وأنشطتها وحصصها

الدروس	الوزن النسبي	المهارات	الأهداف	الأنشطة	الحصص
أسلوب التعجب	30%	6	12	4	3
أسلوب الاختصاص	20%	4	8	4	2
أسماء الأفعال	20%	4	8	4	2
"لا" النافية للجنس	30%	6	12	4	3
المجموع	100%	20	40	16	10

3. **إعداد اختبار المهارات النحوية (من إعداد الباحث):**

وذلك لقياس مدى نمو بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام باستخدام نموذج هندي رباعي المراحل؛ واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (45) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد موزعة على المستويات المعرفية العليا، وعرضه الباحث على عدد من المحكمين المتخصصين، ثم قام بإجراء التعديلات اللازمة من حذف، وتعديل، وإضافة، فوصل عدد فقراته إلى (43) فقرة.

- **التطبيق الاستطلاعي للاختبار:** حيث طبق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغ عددها (20) طالبًا وطالبة في الصف الثاني الثانوي العام من غير عينة البحث، وذلك لحساب:

أ. ثبات الاختبار: ووجد أن نسبة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) = 0.87 وهي نسبة تجعل الاختبار صالحًا ومناسبًا لقياس مدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي العام (عينة البحث) من المهارات النحوية.

ب. صدق الاختبار: ويرى (محمود منسي وسهير أحمد، 2002م، 113) أن معامل الصدق يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات = 0.87 = 0.93 ويتضح مما سبق أن معاملي الثبات والصدق مرتفعان، ويمكن الوثوق بهما، ثم حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، فاستبعدت (3) فقرات قلَّ معامل تميزها عن (0.31) وزاد معامل صعوبتها عن (0.35) وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (40) فقرة.

ج. زمن الاختبار: وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب أو طالبة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب أو طالبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، فوصل الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار(45) دقيقة. وفي تصحيح الاختبار حدد الباحث (درجة واحدة) لكل سؤال، لتصبح الدرجة الكلية

للاختبـار(40) درجـة. وجـدول (3) يوضـح مواصفـات هـذا الاختبـار في صورتـه النهائيـة:

جدول (3): مواصفات اختبار المهارات النحوية وفق المستويات المعرفية العليا في صورته النهائية

الدرس	المستـــوى المعـــرفي									الوزن النسبي للموضوع
	التحليل			التركيب			التقويم			
	المهارة	السؤال	النسبة	المهارة	السؤال	النسبة	المهارة	السؤال	النسبة	
أسلوب التعجب	2	4	10%	2	4	10%	2	4	10%	30%
أسلوب الاختصاص	1	2	5%	1	2	5%	2	4	10%	20%
أسماء الأفعال	1	2	5%	1	2	5%	2	4	10%	20%
"لا" النافية للجنس	2	4	10%	2	4	10%	2	4	10%	30%
المجمـــــــوع	6	12	30%	6	12	30%	8	16	40%	100%

وفي إطـار نمـوذج هنـدي رباعـي المراحـل (Hendy`s 4Cs Model)، قـام الباحـث بتوظيـف هـذا النمـوذج في تدريـس القواعـد النحويـة المقـررة بكتـاب اللغـة العربيـة للصـف الثـاني الثانـوي العـام، للفصـل الـدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي (2017م/2018م)، حيـث قـام بتهيئـة البيئـة الصفيـة، وتجهيـز مـواد ومصـادر التعلـم (مرحلـة تقديـم السـياق)، ثـم قـام بعـرض بعـض الأنشـطة، والمناقشـات التـي تتعلـق بموضـوع الـدرس مـن خـلال بعـض الوسـائل التعليمـة كمقاطـع الفيديـو وغيرهـا (مرحلـة ربـط التعلـم بمواقـف وأمثلـة مشـابهة)، ثـم طلـب الباحـث مـن الطـلاب تدويـن الملاحظـات التـي توصلـوا إليهـا وقـام بتوضيحهـا وتقويمهـا؛ لإعـادة تنظيمهـا وبنائهـا بشـكل صحيـح (مرحلـة بنـاء التعلـم)، ثـم قـام بتوجيـه الطـلاب إلى تلخيـص مـا فهمـوه وتطبيقـه في بعـض الممارسـات اللغويـة مثـل كتابـة بعـض الفقـرات عـن موضـوع مـا مسـتخدمًا القاعـدة التي درسـها، أو تلخيـص مـا فهمـوه واسـتوعبوه في صـورة خرائـط مفاهيميـة؛ وذلـك للتعـرف علـى مـدى اسـتيعاب الطـلاب، ومـدى امتلاكهـم لبعـض المهـارات النحويـة؛ للتأكـد مـن إتقـان الطـلاب لتلـك المهـارات وبقـاء أثـر تعلمهـا لديهـم (مرحلـة إعـمال العقـل). وقـد تـم تطبيـق البحـث خـلال الفـترة مـن 2018/2/25م حتـى 2018/4/22م، حيـث اسـتغرق الوقـت الـلازم لتطبيـق البحـث (57) يومًـا، بواقـع (725) دقيقـة وهـو مـا يعـادل (16) حصـة دراسـية وخمـس دقائـق. ثـم اسـتخدم الباحـث عـددًا مـن الأسـاليب الإحصائيـة، لمعالجـة البيانـات وتحليلهـا، وذلـك باسـتخدام برنامـج الحزمـة الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS).

الثاني عشر- نتائج البحث، وتفسيرها:

1. نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي العام؟

وقـد اتبـع الباحـث عـددًا مـن الخطـوات توصـل مـن خلالهـا إلى قائمـة بالمهـارات النحويـة المناسـبة لطلاب الصـف الثاني الثانـوي العـام في صورتهـا النهائيـة، وسـبق توضيح ذلـك تفصيلًا.

2. نتائـج الإجابـة عـن السـؤال الثـاني ونصـه: مـا أسـس اسـتخدام نمـوذج هنـدي رباعـي المراحـل في تدريـس القواعـد النحويـة علـى تنميـة بعـض المهـارات النحويـة وبقـاء أثـر التعلـم لـدى طـلاب الصـف الثـاني الثانـوي العـام؟

فقـد قـام الباحـث بالإجابـة عـن هـذا السـؤال، وذلـك مـن خـلال بنـاء دليـل المعلـم، وأوراق عمـل الطالـب في ضـوء اسـتخدام هـذا النمـوذج في تدريـس القواعـد النحويـة. وقـد سـبق توضيـح ذلـك تفصيـلًا.

3. نتائـج الإجابـة عـن السـؤال الثالـث ونصـه: مـا فاعليـة اسـتخدام نمـوذج هنـدي رباعـي المراحـل في تدريـس القواعـد النحويـة علـى تنميـة بعـض المهـارات النحويـة لـدى طـلاب الصـف الثـاني الثانـوي العام؟

فقد اختبر الباحث صحة الفرضين الآتيين:

4. الفـرض الأول: يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة (0.01) بـين متوسـطي درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة في التطبيقـين القبلـي، والبعـدي للمهـارات النحويـة المسـتهدفة، لصالـح التطبيـق البعدي.

فقـد حُسـبت المتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة لدرجـات طـلاب المجموعـة التجريبيـة في التطبيقـين القبلـي، والبعـدي لاختبـار المهـارت النحويـة، مـا يوضحـه جـدول (4) الآتي:

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار المهارات النحوية.

المستوى	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	حجم التأثير	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	قبلي	30	2.3000	0.91539	29	0.975857	48.419	0.01	دالة
	بعدي		11.5667	0.67891					
التركيب	قبلي	30	2.1000	0.71197	29	0.982387	56.866	0.01	دالة
	بعدي		11.7333	0.52083					
التقويم	قبلي	30	2.7000	1.34293	29	0.975454	48.009	0.01	دالة
	بعدي		15.5333	0.62881					
الدرجة الكلية	قبلي	30	7.0333	1.93842	29	0.987921	68.874	0.01	دالة
	بعدي		38.7333	1.25762					

واستنادًا إلى جدول (4) السابق، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار المهارت النحوية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن نموذج هندي رباعي المراحل المستخدم في تدريس القواعد النحوية كان فاعلًا في تنمية المهارات النحوية لدى مجموعة البحث.

وبهدف قياس فاعلية استخدام النموذج حُسِبَ معامل الكسب المعدل لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي على اختبار المهارت النحوية، وطُبق قانون بلاك لحساب معدل الكسب = (م-2م1/ع-م1) + (م-2م1/ع)، فقد بلغ معدل الكسب لاختبار المهارت النحوية (1.8)، ويذكر (صلاح علام، 2000م، 190) أن النموذج يُعد فاعلًا إذا تجاوز معدل الكسب (1.2).

هـ. الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية،والضابطةفيالاختبار البعدي للمهارات النحوية المستهدفة،لصالح المجموعة التجريبية.

فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارت النحوية، ما يوضحه جدول (5) الآتي:

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات النحوية المستهدفة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	حجم التأثير	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
التحليل	الضابطة	30	6.9667	1.18855	58	0.853837	18.407	0.01	دالة
	التجريبية	30	11.5667	0.67891					
التركيب	الضابطة	30	7.4000	1.30252	58	0.831536	16.920	0.01	دالة
	التجريبية	30	11.7333	0.52083					
التقويم	الضابطة	30	10.3333	1.93575	58	0.771502	13.994	0.01	دالة
	التجريبية	30	15.5333	0.62881					
الدرجة الكلية	الضابطة	30	24.6667	3.07754	58	0.902534	23.175	0.01	دالة
	التجريبية	30	38.7333	1.25762					

واستنادًا إلى جدول (5) السابق، يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارت النحوية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد على أن نموذج هندي رباعي المراحل المستخدم في تدريس القواعد النحوية كان فاعلًا في تنمية المهارات النحوية لدى مجموعة البحث.

1. نتائج الإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في تدريس القواعد النحوية على تنمية بقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام؟ من الفرض التالي:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المؤجل لاختبار المهارت النحوية. ما يوضحه جدول (6) الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار المهارت النحوية.

المستوى	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحليل	البعدي	30	11.5667	0.67891	29	0.571	غير دالة
	البعدي المؤجل		11.5000	0.68229			
التركيب	البعدي	30	11.7333	0.52083	29	1.080	غير دالة
	البعدي المؤجل		11.5667	0.50401			
التقويم	البعدي	30	15.5333	0.62881	29	0.841	غير دالة
	البعدي المؤجل		14.7667	1.45468			
الدرجة الكلية	البعدي	30	38.7333	1.25762	29	0.223	غير دالة
	البعدي المؤجل		38.0333	1.40156			

واستنادًا إلى جدول (6) السابق، يتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي، والبعدي المؤجل لاختبار المهارت النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وهذا يدل على أن نموذج هندي رباعي المراحل المستخدم في تدريس القواعد النحوية كان فاعلًا في تنمية بقاء أثر التعلم لدى مجموعة البحث.

وتُعزى هذه النتائج إلى أن نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model) يركز على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في عرض المحتوى التعليمي بشكل متصل ومتتابع، ويعتمد على التفاعل النشط بين الطلاب ومشاركتهم الإيجابية أثناء الشرح، ويركز على التعلم التعاوني (كالمجموعات) بدلًا من التعلم الفردي، ويعتمد على الحفز الداخلي (المتعلم) بدلًا من الحفز الخارجي (المعلم)؛ مما يُمكِّن الطلاب من ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، والتوصل إلى المعرفة بنفسه. كما أن المهارات النحوية تتميز بكونها وثيقة الصلة بحياة الطلاب، مما يساعد على وضع المعلومات في إطار منظم ذي معنى بالنسبة لهم، بحيث يساعدهم على ربطها بالمعلومات السابقة، مما يزيد من بقاء أثر تعلمها لديهم.

الثالث عشر- توصيات البحث:

1. تبني هذا النموذج من قِبَلِ المسؤولين عن إعداد المناهج التعليمية، ومن قبل الموجهين والمعلمين.
2. عمل دورات تدريبية لتوضيح نموذج هندي رباعي المراحل ومراحله، ومزاياه في التعليم والتعلم.
3. استخدام هذا النموذج في تدريس فروع أخرى من مادة اللغة العربية، ولمراحل ومواد تعليمية أخرى.
4. العمل على تخصيص وقت أطول لتدريس القواعد النحوية لما تحتاجه عملية التدريس وفق هذا النموذج.

الرابع عشر- البحوث المقترحة:

1. فاعلية استخدام نموذج هندي رباعي المراحل في تدريس البلاغة على تنمية بعض المهارات البلاغية.
2. إجراء دراسة تجريبية للمقارنة بين فاعلية استخدام نموذج هندي، وبعض النماذج الأخرى.
3. فاعلية استخدام نموذج هندي في تنمية عمليات التعلم لدى الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) التحصيل.
4. فاعلية استخدام نموذج هندي في تدريس بعض فروع اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير العليا.

المصادر و المراجع

أولًا- المراجع العربية:

1. أحمد فؤاد عليان (2001م). المهارات اللغوية، ماهيتها، وطرق تنميتها، الرياض: دار المسلم.
2. حسني عبد الباري عصر (2005م). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ط2، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
3. رشا الأحمدي (2015م). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. العدد 58، ص ص 179-226.
4. رشدي أحمد طعيمة (2004م). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها، القاهرة: دار الفكر العربي.
5. سلطان بن طخطيخ بن زيدان العنزي (2013م). «فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط واتجاهاتهم نحوه»، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
6. صالح جاسم (2000م). «فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت»، رسالة الخليج العربي.
7. صالحة بنت محمد بن ظافر القرني (2010م). «مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في العاصمة المقدسة»، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
8. صلاح خليفة خدادة اللامي، وعلي عباس أمير (2017م). أثر أنموذج ابلتون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق، العدد 34، ص 424.
9. صلاح محمود علام (2000م). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
10. طه علي الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي (2005م). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عمان: عالم الكتب الحديثة.
11. عابد بن حميد بن بركة الخرماني (2011م). «فاعلية إستراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها»، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
12. علي أحمد مدكور (2008م). تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر..
13. فاخر عقل (1971م). معجم علم النفس، بيروت: دار العلم للملايين.
14. فطيمة الزهرة حاجي (2014م). «دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
15. محمد حماد هندي (د.ت). تطبيق أربع نظريات للتعلم في نموذج واحد نموذج هندي رباعي المراحل (Hendy`s 4Cs Model)، تحت الطبع.
16. محمد صلاح الدين علي مجاور (2000م). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
17. محمود أحمد السيد (1993م). من أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة مقدمة إلى ندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في الفترة من 21/18 جمادى الأولى 1993م، في الشارقة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
18. محمود عبدالحليم منسي، وسهير أحمد كامل (2002م). أسس البحث العلمي في المجلات النفسية والاجتماعية والتربوية، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
19. نضال غنام غوادرة (2013م). مدى فاعلية تدريس كتاب النحو (للمفاهيم النحوية) لطلبة الصف التاسع الأساسي في ضوء نظريتي تشومسكي ودوسوسير بمحافظة جنين، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 8، العدد 2، ص ص 107-132.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

1. Anwar, K.(2015). A Constructive Teaching Model in Learning Research Concept for English Language Teaching Students. International Education Studies. Vol. 8, No.5, pp. 62- 68. Published by Canadian Center of Science Education.
2. Cruikshank, D.; Jenkins, D.& Metcalf, K. (2006).The Act of Teaching. 4th Ed. New York: McGraw Hill.
3. Garcia, E.; Elbeltagi, I.; Brown, M.& Dungay, K. (2015). The Implications of Constructivist Learning Blog Model and the Changing Role of Teaching and Learning. British Journal of Educational Technology. Vol. 46, No. 4, pp 877894-.
4. Hendy, Mohamed (2016). The Effect Of Using Hendy'S 4CS Model On Teaching and Learning Science In Middle School In Mid-Egypt. Journal of Teaching and Education. Vol. 5 No. 2. pp.:233–242
5. Hendy, Mohamed (2017). Egyptian Middle School Teachers Perceptions of the Effect of Hendy's 4Cs Model on Student's Learning Engagement. International Journal of Educational Science and Research (IJESR) ISSN(P) Vol. 7, Issue 1, pp. 5564-.
6. Hendy, Mohamed (2018). Can Hendy's 4Cs Model Help Engaging Learning-Disabled Students. Paper presented in World Conference on Special Needss Education (WCSNE-2018) University of Cambridge (1013- December).
7. Kurniati, K., Yaya, S.; Sabandar, J.& Herman, T. (2015). Mathematical Critical Thinking Ability through Contextual Teaching and Learning Approach. Indonesian Mathematical Society. Journal on Mathematics Education. Vol. 6, No. 1, Pp. 5362-.
8. Moghaddam, A.& Arghi, S. (2013). Brain-based Aspects of Cognitive Learning Approaches in Second language. English Language Teaching: Vol.6, No. 5, pp. 5561-. Published by Candian Center for Science Education.
9. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. Vol. 2, No. 1, pp 3 - 10.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَوْظِيفُ تِقْنِيَّةٍ ثُلَاثِيَّةِ الأَبْعَادِ لِتَعْلِيمِ أَصْوَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

الباحث / حسام الدين صلاح إبراهيم عبدالرحيم
جامعة الخرطوم – السودان
mohannadsalah43@gmail.com

ملخص البحث

جاء هذا البحث بعنوان «تَوْظِيفُ تِقْنِيَّةٍ ثُلَاثِيَّةِ الأَبْعَادِ «لتعليم أصوات اللغة العربية يهدف أساسًا لتحقيق التعليم البصري لمخارج الحروف وأصواتها وصفاتها بعرض مخرج الحرف، ثم سماع صوته لتعليم كيفية النطق الصحيح. وبناء على ذلك؛ استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والتجريبي والوصفي، ولأجل ذا احتوى البحث على أصوات الحروف محركة وساكنة، هذا من حيث الإجمال، وأما من حيث التفصيل، فاحتوى البحث على أصواتها محركةً ومنونةً وممدودةً ومشددة وساكنة، واشتملت التقنية على لاقط صوتي وحساسة لتقييم المتعلم عند نطقه للحرف أو اللفظ باستدعاء صوت الحرف من الذاكرة ومطابقته بالصوت المنطوق، فإن كان النطق صحيحًا فستذبذب أو يتحرك عضو النطق المبرمج في الشاشة إلى مكانه الصحيح وإلا فلا؛ هذه هي آلية التقييم، وتكمن أهمية هذا البحث في توظيف التقنية ثلاثية الأبعاد لتعليم النطق الصحيح لأصوات حروف اللغة العربية.

الإطار النظري:

اقتضت طبيعة البحث تقسيمه وفق الآتي:

- المقدمة
- المبحث الأول: مخارج الحروف وصفاتها
- المبحث الثاني: أصوات الحروف وأزمنتها
- الخاتمة:النتائج والتوصيات
- النتائج:

من المتوقع أن يتعلم المستخدم بهذه التقنية النطق الصحيح للحرف

- التوصيات:

كيفية تيسير علم الأصوات لطالبه بأسلوب علمي وعصري وجاذب.

المقدمة:

اللغة العربية لغة عظيمة جليلة رائعة جميلة، وهي لغة القرآن.

أسباب اختيار الموضوع:

1. ضعف عاملي القراءة والكتابة لدى التلاميذ؛ مما أدى لضعف التحصيل العلمي.
2. حاجة المسلمين العجم لتعلم القراءة الصحيحة للقرآن الكريم.
3. تذليل ونشر هذا العلم.

الأهمية:

تكمن أهمية هذا البحث في توظيف تقنية ثلاثية الأبعاد لتعليم النطق الصحيح لأصوات حروف اللغة العربية.

الأهداف:

1. حل مشكلة القراءة والكتابة ومعالجتها.
2. تعليم النطق الصحيح لحروف اللغة العربية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الاستقرائي الوصفي التجريبي.

مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي لتقنية ثلاثية الأبعاد: هي عبارة عن نظام يعمل على عرض الصور أو العناصر من ثلاثة أبعاد بحيث يشعر المستخدم بأنه يحاكي المشهد الحقيقي أو ما يسمى بالواقع الافتراضي.

علم الأصوات:

هو العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية بناءً علي مخارج الحروف وكيفية صدورها، ويطلق عليه أيضًا علم الصوتيات، وهو من فروع علم اللغة.

المقدمة:

قبل التحدث عن التقنية الثلاثية الأبعاد (3 D) وآلية توظيفها في تعليم أصوات اللغة العربية لابد من تقدمة عن علم الأصوات، وهي أن علم الأصوات من مجالات علوم اللغة العربية الأصيلة والمهمة والتي لها أثر كبير في علمي النحو والصرف، وعلم أصوات حروف اللغة العربية من العلوم التي استمدت دعائمها وأسسها وقواعدها من ثلاثة مصادر رئيسة هي «القرآن الكريم، والسنة النبوية، وكلام العرب «، ولإتقان هذا الفن لابد من أمرين هما:

1. معرفة قواعد وأسس علم الأصوات، وبذا يحصل الإلمام بالجانب النظري لهذا الفن.
2. تطبيق وممارسة قواعده وأسسه العلمية عمليًا، وذلك على يد شخص متقن؛ لأن هذا العلم أفضل وسائل تحصيله بالمشافهة.

كيفية عمل هذه التقنية:

تعمل هذه التقنية من طريق أنها تظهر أعضاء النطق مبرمجة في الشاشة من ثلاثة أبعاد، ومبرمج فيها أصوات حروف اللغة العربية، يسمع المتعلم صوت الحرف، ويرى عضو النطق الخاص بهذا الصوت قد تحرك إلى المكان المناسب لذلك الصوت، ويتكرر هذا الأمر عدة مرات، ثم بعد ذلك تسمح التقنية للمتعلم بالنطق بذلك الصوت فإذا كان النطق سليمًا يتحرك عضو النطق المبرمج إلى المكان المناسب لذلك الصوت، وهذا التقييم يكون عبر حساسة ولاقط صوتي مشتملة عليها هذه التقنية بعد استدعاء الصوت والصورة من ذاكرة التقنية.

المبحث الأول: مخارج الحروف وصفاتها.

تمهيد:

اختلف المتقدمون والمتأخرون في مخارج حروف اللغة العربية وصفاتها، وسأذكر ما ترجح عندي من رأي الفريقين في المخارج والصفات سواء كان هذا رأي لبعض المتقدمين أو بعض المتأخرين.

مخارج الحروف: أقصد بهذا التعريف: الموضع الذي يخرج منه الحرف.

صفات الحروف: أقصد بهذا التعريف: الصفات التي تلازم صوت الحرف عند النطق به؛ من جهر، وهمس، وشدة...الخ.

المطلب الأول: الهمزة.

مخرجها: الحلق مع جذر اللسان.

صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الثاني: الباء.

مخرجها: الشفتان بإطباقهما.

صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة، ومقلقلة.

المطلب الثالث: التاء.

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفها.

صفاتها: مهموسة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الرابع: الثاء.

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفها.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الخامس: الجيم.

مخرجها: الغار مع مقدم اللسان.
صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، ومقلقلة.

المطلب السادس: الحاء.

مخرجها: الحلق مع جذر اللسان.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب السابع: الخاء.

مخرجها: الطبق اللين مع مؤخر اللسان.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستعلية، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الثامن: الدال.

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفها.
صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، ومقلقلة.

المطلب التاسع: الذال.

مخرجها: طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا
صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب العاشر: الراء.

مخرجها: طرف اللسان مائلًا إلى ظهره وما يحاذيه من الحنك الأعلى.
صفاتها: مجهورة، ومتوسطة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة، ومنحرفة، ومكررة.

المطلب الحادي عشر: الزاي.

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى.
صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، وصفيرية.

المطلب الثاني عشر: السين.

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، وصفيرية.

المطلب الثالث عشر: الشين.

مخرجها: الغار مع مقدم اللسان.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، ومتفشية.

المطلب الرابع عشر: الصاد.

مخرجها: طرف اللسان وأمام صفحة الثنايا السفلى.
صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستعلية، ومطبقة، ومصمتة، وصفيرية.

المطلب الخامس عشر: الضاد.

مخرجها: من إحدى حافتي اللسان مع ما يليها من الأضراس العليا.
صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستعلية، ومطبقة، ومصمتة، ومستطيلة.

المطلب السادس عشر: الطاء.

مخرجها: الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفها.

صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستعلية، ومطبقة، ومصمتة، ومقلقلة.

المطلب السابع عشر: الظاء.

مخرجها: من طرف اللسان مع أطراف الثنايا العليا.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستعلية، ومطبقة، ومصمتة.

المطلب الثامن عشر: العين.

مخرجها: الحلق مع جذر اللسان.

صفاتها: مجهورة، ومتوسطة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب التاسع عشر: الغين.

مخرجها: الطبق اللين مع مؤخر اللسان.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستعلية، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب العشرون: الفاء.

مخرجها: من أطراف الثنايا العليا مع باطن الشفة السفلى.

صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة.

المطلب الواحد والعشرون: القاف.

مخرجها: الهاء مع مؤخرة اللسان.

صفاتها: مجهورة، وشديدة، ومستعلية، ومنفتحة، ومصمتة، ومقلقلة.

المطلب الثاني والعشرون: الكاف.

مخرجها: الطبق اللين مع مؤخر اللسان.

صفاتها: مهموسة، وشديدة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الثالث والعشرون: اللام.

مخرجها: اللثة مع طرف اللسان.

صفاتها: مجهورة، ومتوسطة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة، ومنحرفة.

المطلب الرابع والعشرون: الميم.

مخرجها: الشفتان.

صفاتها: مجهورة، ومتوسطة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة، وبها غنةً.

المطلب الخامس والعشرون: النون.

مخرجها: اللثة مع طرف اللسان.

صفاتها: مجهورة، ومتوسطة، ومستفلة، ومنفتحة، ومذلقة، ومغنةً.

المطلب السادس والعشرون: الهاء.

مخرجها: تجويف الحنجرة (فتحة المزمار).

صفاتها: مهموسة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، وخفية.

المطلب السابع والعشرون: الواو اللينة.

مخرجها: من بين الشفتين.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، ولينة.

المطلب الثامن والعشرون: الياء اللينة.

مخرجها: الغار مع مقدم اللسان.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، ولينة.

المطلب التاسع والعشرون: الواو المتحركة.

مخرجها: من بين الشفتين.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الثلاثون: الياء المتحركة.

مخرجها: الغار مع مقدم اللسان.

صفاتها: مجهورة، ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة.

المطلب الواحد والثلاثون: حروف المد «ا و ي».

مخرجها: من الجوف.

صفاتها: ورخوة، ومستفلة، ومنفتحة، ومصمتة، وخفية.

المبحث الثاني: أصوات الحروف وأزمنتها

تمهيد:

لقد اختلف العلماء قديمًا في عدد حروف اللغة العربية؛ منهم مَن قال: إنها ثمان وعشرون حرفًا، والراجح ما قال الخليل بن أحمد: إنها تسع وعشرون حرفًا.

والمتتبع لأصوات هذه الحروف يجدها إما أن تكون متحركة «بالفتح أو الكسر أو الضم» أو ساكنةً، وعند ضرب 28 حرفًا عدا الألف في العدد 3 تساوي 84 صوتًا زائدًا 29 صوتًا «وجه السكون»؛ فتساوي 113 صوتًا، فهذا هو عدد الأصوات الأصلية إذا أضفنا لها عدد الأصوات الفرعية الممدودة «3» والمنونة «3» والمشدودة مع الحركة «3» ومع التنوين «3» و مع المد «3»، ويصبح عدد أصوات الحرف الواحد تسعة عشر صوتًا مضروبة في ثمانٍ وعشرين حرفًا؛ فتعطي الناتج 532 صوتًا إضافة إلى صوت الألف زائدًا صوت الغنة في «ينمو» زائدًا صوت الإخفاء «خمسة عشرَ حرفًا، زائدًا صوت الإمالة الكبرى 2 والصغرى 2؛ فالناتج هو خمسمائة ستة وخمسون صوتًا، هذا هو عدد الأصوات المشهورة، وإلا فهناك أصوات غير مشهورة.

وأقصد بأزمنة أصوات الحروف: الزمن الذي ينبغي أن نعطيه للحرف أثناء النطق، فالحرف العربي إذا أردنا إخراجه سليمًا معافى لابد له من مخرج صحيح، ووصف مليح، وزمن لا ضيق ولا فسيح.

المطلب الأول: أقسام أصوات الحروف.

وهو على قسمين:

الأول: بيان أقسام أصوات الحروف، وفيه مقصدان:

المقصد الأول: أصوات الحروف الرئيسة أو الأصلية.

وفيه مسألتان:

- المسألة الأولى: أصوات الحروف المتحركة، وفيها ثلاث نقاط:
- النقطة الأولى: صوت الحرف متحركًا بالفتح نحو «طَ» من كلمة «طَل».
- النقطة الثانية: صوت الحرف متحركًا بالكسر نحو «بِ» من كلمة «بعني».
- النقطة الثالثة: صوت الحرف متحركًا بالضم نحو «شُ» من كلمة «شُكْر».
- المسألة الثانية: أصوات الحروف ساكنة، وفيها ست نقاط.
- النقطة الأولى: حرف ليس له صوت ولا نفس نحو «الهمزة» من كلمة «سماء»، ويظهر صوته بنبرة الصوت في الحرف السابق له.
- النقطة الثانية: حرف يأتي صوته سابقًا للنفس نحو «ت، ك» من لفظتي «أَنْقَنْ، أُكْتبْ».
- النقطة الثالثة: حرف يكون صوته سريعًا كحروف القلقلة «قطب جد».
- النقطة الرابعة: حرف يكون صوته متوسطًا كحرف التوسط والبينية التي جمعت في «لِنْ عُمَر» من لفظة «الْحمد لله».

- النقطـة الخامسـة: حـرف يكـون فيـه الصـوت أطـول مـن سـابقه، وهـو صـوت الأحـرف الرخـوة «ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ص، ض، ظ، غ، ف، هـ، و، ي» مـن لفظـة «اخلدْ».
- النقطة السادسة: حرف يكون صوته طويلًا كحروف المد «ا، و، ي»؛

من كلمة «قال»، وحروف اللين «و، ي» من كلمة «خير».

المقصد الثاني: وهو على قسمين:

الأول: أصوات الحروف الفرعية، وفيه ثلاث مسائل:

- المسألة الأولى: أصوات الحروف ممدودة، وفيه ثلاث نقاط.
- النقطة الأولى: أصوات الحروف ممدودة بالألف نحو «جا» من كلمة «جاء».
- النقطة الثانية: أصوات الحروف ممدودة بالياء نحو «ري» من كلمة «ريم».
- النقطة الثالثة: أصوات الحروف ممدودة بالواو نحو «يو» من كلمة «يوسف».
- المسألة الثانية: أصوات الحروف منونة، وفيها ثلاث نقاط:
- النقطة الأولى: أصوات الحروف منونة بالفتح نحو «را» من كلمة «شبرًا».
- النقطة الثانية: أصوات الحروف منونة بالكسر نحو «ل» من كلمة «من رجل».
- النقطة الثالثة: أصوات الحروف بالضم نحو «ق» من كلمة «برق».
- المسألة الثالثة: أصوات الحروف مشددة، وفيها ثلاث نقاط.
- النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع الفتح نحو «د» من كلمة «مدَّ».
- النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع الكسر نحو «ب» من كلمة «من حُبِّ».
- النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع الضم نحو «ق» من كلمة «الحقُّ».
- المسألة الرابعة: أصوات الحروف مشددة مع التنوين وفيها ثلاث نقاط:
- النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالفتح نحو»را» من كلمة «برًّا».
- النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالكسر نحو «ط» من كلمة «قطٍّ».
- النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع التنوين بالضم نحو «ج» من كلمة «حجٌّ».
- المسـألة الخامسة: أصوات الحروف مشددة مع المد، وفيها ثلاث نقاط.
- النقطة الأولى: أصوات الحروف مشددة مع المد بالألف نحو «صا» من لفظة «قصَّا».
- النقطة الثانية: أصوات الحروف مشددة مع المد بالياء نحو «تي» من لفظة «بتي».
- النقطة الثالثة: أصوات الحروف مشددة مع المد بالواو نحو «سو» من لفظة «أحسوا».
- القسم الثاني من المقصد الثاني، وفيه خمسة مسائل:
- المسـألة الأولى: صـوت إدغـام التنويـن والنـون السـاكنة في واحـد مـن حـروف الإدغـام مجموعـة في «ينمـو» باسـتثناء الـلام والـراء نحـو «مـن يركـب».
- المسألة الثانية: صوت إخفاء التنوين والنون الساكنة وفيه نقطتان:
- النقطة الأولى: صوت إخفاء التنوين والنون الساكنة في واحد من الحروف المرققة نحو «ينزل».
- النقطـة الثانيـة: صـوت إخفـاء التنويـن و النـون السـاكنة في واحـد مـن الحـروف المفخمـة التـي جمعـت في «خـص ضغـط قـظ» مـن لفظـة «مـن قبـل».
- المسألة الثالثة: صوت حرفي «اللام والراء» عند تفخيمهما.
- المسألة الرابعة: أنواع الإمالة وصوت كل نوع، وفيه نقطتان:
- النقطة الأولى: صوت الإمالة الكبرى، وفيها:
- صوت إمالة الألف بين الألف والياء نحو «مجراها».
- النقطة الثانية: إمالة صغرى، وفيها:

- صوت إمالة الفتح بين الفتح والكسر نحو»طه».
- المسألة الخامسة: صوت تسهيل الهمزة، وفيها ثلاث نقاط.
- النقطةالأولى: تسهيل صوت الهمزة نحو «ءأنت».
- النقطة الثانية: صوت تسهيل الهمزة بين بين «ءأنذرتهم».
- النقطة الثالثة: صوت تسهيل الهمزة وإدخال ألف بين الهمزتين نحو «ءأنذرتهم».

المطلب الثاني: أزمنة أصوات الحروف، وفيه ثلاثة مقاصد:

- المقصد الأول: زمن صوت الحرف المتحرك.
- زمن صوت الحرف المتحرك سواء بالفتح أو الكسر أو الضم متساوٍ، وزمن صوت الحرف المتحرك أقصر من زمن صوت الحرف الساكن والمدود؛ نحو «أنعمت فزد» الهمزة، والعين، والتاء، وأقصر من زمن صوت «النون والميم»، وليس ذلك على إطلاقه، وسيأتي مزيد من التفصيل عن هذا في المقصد الآتي ذكره.
- المقصد الثاني: زمن صوت الساكن خلا حروف المد واللين:
- زمن صوت الحرف الرخو الساكن والمتوسط الساكن أطول من زمن صوت الحرف المتحرك نحو» والعصر»، فزمن صوت الحرف الرخو الساكن «من «، والمتوسط الساكن «ل» أطول من زمن صوت حرف «و،ع»؛ لأنهما متحركان، أما زمن صوت حروف «قطب جد»، «ك، ت، ء»؛ فأقصر من زمن صوت الحرف المتحرك.
- المقصد الثالث: زمن صوت حروف المد واللين.
- أما زمن صوت حروف المد واللين، فهو أطول زمن نحو «قال، ويسير، وخير، وقول».
- أقصد بأزمنة أصوات الحروف: الزمن الذي ينبغي أن نعطيه للحرف أثناء النطق.

الخاتمة

وفي خاتمة الورقة توصل الباحث للنتائج والتوصيات التالية:

أولًا النتائج:

1. من المتوقع أن يتعلم النطق الصحيح للحرف.
2. يساعد في تعليم غير الناطقين للعربية النطق السليم للحرف.
3. حل لمشكلتي القراءة والكتابة.
4. وصف بعض مخارج الحروف عند المتقدمين لم تكن دقيقة.
5. وصف بعض مخارج الحروف عند المتأخرين لم تكن دقيقة مثل مخرج «س، ص، ض، ز».
6. وصف بعض صفات الحروف عند المتقدمين لم يكن كافيًا ودقيقًا.
7. هنالك من المختصين بهذا العلم من يفرق بين علم الأصوات وعلم التجويد.
8. بنى بعض المتأخرين بعض قواعد هذا العلم على قواعد علم اللغة الإنجليزية.

ثانيًا التوصيات:

أوصي بمزيد من الدراسات في هذا الجانب من حيث:

1. تأصيل وتقعيد قواعده بصورة دقيقة وعلمية بعيدة عن التقليد، بل متبعة الدليل العلمي والبرهان.
2. كيفية تيسيره وتوصيلة لطالبه بأسلوب علمي وعصري وجاذب.
3. توظيف التقنيات الحديثة في تعليم مجالات اللغة العربية وعلومها.

قائمة المراجع والمصادر:

أولًا: قائمة المراجع

– كتاب العين للخليل بن أحمد ج1 الفراهيدي تحقيق د. عبدالحميد هنداوي الطبعة الأولى 2003 دار الكتب العلمية.

ثانيًا: قائمة المصادر

1. كتاب تيسير الرحمن في تجويد القران الدكتورة سعاد عبدالحميد الطبعة الأولى 2009 دار التقوى.
1. كتاب دراسات الصوت اللغوي الدكتور أحمد مختار عمر مكتبة لسان العرب.

تَعْلِيمُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَفْقَ مُقَارِبَاتِ التَّدْرِيسِ الحَدِيثَةِ المُقَارِبَةِ بِالأَنْشِطَةِ وَالمَهَامِّ أُنْمُوذَجًا

الباحث / محمد إسماعيلي علوي
كلية علوم التربية الرباط - المغرب
mohmed.alaoui00@gmail.com

تقديم

لقد ظهرت مجموعة من المقاربات الحديثة في تدريس اللغات عمومًا وتدريس اللغة العربية على وجه الخصوص؛ فمن أسلوب التلقين والترجمة وتبليغ المحتويات والتواصل، إلى التعلم عن طريق الأنشطة والمهام والمشاركة في بناء الدرس اللغوي. هذه المقاربة تعد حديثة في التدريس لما حققته من نتائج إيجابية في تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلم. وتسعى المؤسسة التعليمية على اختلاف توجهاتها ومراحلها إلى التدريس الفعال الذي يجعل المتعلم شريكًا حيويًّا في المنظومة التعليمية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف؛ تبحث عن أنسب المقاربات الحديثة في التدريس، ولعل استخدام المقاربة بالأنشطة والمهام كما تشير الدراسات والأبحاث المتخصصة في طرائق التدريس يسهم في تحقيق الهدف المنشود، وفي النهوض بجوانب عدة لدى المتعلم جسديا ووجدانيا وذهنيا ولغويا. فكيف يتم تطبيق المقاربة بالأنشطة والمهام في تدريس مهارات اللغة العربية؟. وما هي الخطوات والإجراءات التي تتطلبها هذه المقاربة في تفعيلها؟ وما هي أهم الأنشطة والمهام التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين؟

المقاربة بالأنشطة والمهام وتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم.

لقد سعت مجموعة من المؤسسات والبرامج التعليمية محليًّا ودوليًّا إلى تفعيل المقاربة بالأنشطة والمهام كإستراتيجية حديثة في التدريس، خاصة في تنمية المهرات اللغوية لدى المتعلمين، واستعمالها في أغراض التعليم والتربية. ومن الطبيعي أن تكون هذه الرغبة قد جاءت بعد إجراء دراسات وأبحاث تتعلق بأهمية توظيف الأنشطة والمهام في التعليم باعتبارها من المقاربات الفعالة بعد النتائج التي تتركها في التعلم. إذ ثبت أن الأنشطة والمهام لم تعد اليوم وسيلة للتسلية، أو لقضاء أوقات الفراغ، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو المعرفي والعقلي والوجداني.

1. تعريف المقاربة L'approche

يقصد بالمقاربة «تلك الافتراضات والتصورات والنظريات حول طبيعة اللغة وتعلمها، وكذا المبادئ النظرية التي يقوم عليها منهاج معين»[1]. ويلاحظ أن المقاربة مفهوم مجرد يهتم بأسس تدريس اللغات الأجنبية ومبادئها التي تتفق مع النظرة إلى اللغة وتنسجم معها، وتتضمن بُعدًا تدريسيًّا مهمًّا؛ حيث تحدد شروط تعلم اللغة كممارسة، وطبيعة المخرجات التعليمية، وهي الكفاءة التواصلية وليس إتقان القواعد مثلا، وعليها ينبني تحديد الوحدات التدريسية التي يركز عليها المدرس كالأغراض والمهام التواصلية، ومنطلقات المناهج، وهي الحاجات التواصلية. ومن المعلوم أن المقاربات تنوع شائع، إلا أن لكل لغة ما يصلح لها دون الأخرى من حيث المقاربات، إلا أن تحديد طبيعة المتعلم يساعد مدرس اللغة على انتقاء أهم المقاربات)كمعطيات) التي تستهدف تحقيق التعليم (كمطلوب) من أجل توفير الجهد والعناء، مقابل اكتساب عدد مهم من المعارف اللغوية بشكل يسير.

1.1.المقاربة بالأنشطة والمهام L'Approche par activités et taches

تعد المقاربة بالأنشطة والمهام من أحدث المقاربات المعتمدة في تدريس اللغات عموما، واللغة العربية على وجه الخصوص؛ إذ «تأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فهي تولي أهمية لتحفيز المتعلمين على التعلم وتراعي احتياجاتهم؛ حيث تتماشى المهام التي يكلف بإنجازها مع احتياجاته التعليمية»(2) وهي من أولويات «الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات»، للتشجيع على تعدد اللغات في أوربا. تم اعتماد هذه المقاربة بُغية تنمية مجموعة من المعارف والمهارات اللغوية للمتعلمين كالمحادثة مثلا، وقد جاءت مؤكِّدةً على أن تعلم

(1) Jack Richard and Theodore Rodgers .(1985) p:16.

(2) خلوفي فاطمة (2014) ص: 356.

لغة ما أو مهارة معينة رهين بالتفاعل بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، عبر التحفيز والمشاركة في بناء الدرس، ويكون المتعلم من خلالها قادرا على استعمال اللغة في سياقات معينة قصد إنجاز مهام عن طريق لغته، وحل الوضعيات التي تواجهه.

يقول كريستيان بورن (Christian Puren) «يجب اعتبار المدرّس الذي يدرس لغة ما للمتعلمين، هو أولًا وقبل كل شيء بيداغوجي يضع أنشطة التلاميذ، ويقدم عبر ذلك اللغة والثقافة كوسائل للأنشطة غيْر مقتصر على التواصل فقط»[1]. ومن الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها هذه المقاربة هو «أن دور المتعلم لا يقتصر على تعلم قواعد النحو والمعجم وتطوير الكفاية التواصلية، بل هو فاعل اجتماعي يتصرف مع رفاقه في المجتمع، وله خصائص تميزه ومستويات خاصة وكفايات يجب أخذها بعين الاعتبار وعدم تجاهلها في القيام بالمهمة»[2].

فإذا كانت المقاربة التواصلية قد ركزت على تعلم اللغة من أجل التواصل بها، فإن المقاربة بالأنشطة والمهام قد ركزت على الفعل والمشاركة الفعالة في بناء التعلم، وهي تتمركز حول الفعل؛ أيْ توظيف اللغة في سياقات ووضعيات مشاكل محددة.

وقد شرعت العديد من المؤسسات التعليمية في تطبيق هذه المقاربة الحديثة، وذلك للرفع من مستوى التفاعلية والتواصل بين الأستاذ والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. «وقد أشارت مجموعة من الأبحاث إلى مزايا المقاربة بالأنشطة عبر المهام، وانعكاساتها الإيجابية على تدريس لغات الاختصاص، فهي مقاربة تمكن المدرس من موضعة المتعلم الفاعل الاجتماعي في سياق مباشر مع مجال تخصصه، وهذا يتماشى مع خصائص المتعلم الذي يتمكن من الكفايات في مجال معين، فالمتعلم يرغب في اكتساب كفاية لغوية تواصلية ومهنية بلغة معينة عبر مجموعة من المهام الأصلية ذات توجه تخصصي.»[3]

فتعليم اللغة يعتمد على مبدأ أن المتعلم يجب أن يكون مشاركا في وضعيات من واقع الحياة بما تحمله من وقائع وأحداث، كشرط يفعل عملية التعلم، وسيثير هذا اهتمامه، ويجعله يستخدم اللغة كخبرة شخصية عندما يتعامل بها بشكل مباشر في الوضعية التعليمية، واندماجه في وضعية يتفاعل فيها مع الغير يعطي مدخلات اللغة المستعملة معنى، ويعمل عملياته المعرفية لفهمها وتعلمها إرسالًا واستقبالًا، لأن الإنسان يأخذ في استكشاف محيطه منذ أن يولد حيث نتعلم اللغة من خلال استعمالها لنتفاعل بها مع الآخرين تفاعلًا ذا معنى.

إن المقاربة بالأنشطة والمهام تجعل المتعلمين في تفاعل تواصلي يشجع العلاقات التعاونية بينهم، «ويمنحهم فرصة لتبادل حديث له معنى»، كلعب الأدوار الذي يمثل حدثًا تعليميًا، أو وضعية تعليمية تعطي معنى للحديث المتبادل بينهم، وتزيد من فاعلية تنفيذ الإجراءات التدريسية وفقهًا، وأن الوسائل التعليمية المصممة للأنشطة التواصلية يستخدمها المدرسون ضمن ممارساتهم، وليست سلوكًا ضمن نشاط المتعلمين»[4].

1.1.1. تعريف الأنشطة Les Activités

يقصد بالأنشطة الممارسات التي يؤديها المتعلمين داخل البيئة المدرسية وخارجها كجزء من عملية التعليم والتعلم المقصودة بإشراف المعلم بقصد بناء الخبرات وإكساب المهارات اللازمة في العملية التعليمية التعلمية.[5] وبعبارة أدق هو نمط من التعليم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدمًا مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

معايير النشاط:

1. أن تشمل المادة التعليمية على نشاطات تعليمية يمكن للمعلم والمتعلم الاستعانة بها لتحقيق الكفاءات المحدودة، وأن تساعده في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المادة.
2. أن تشتمل المادة التعليمية على القراءات والبحوث الخارجية، وأن تجيب على الأسئلة المطروحة، والمشاركة في بعض النشاطات الجماعية.
3. أن تشتمل المادة التعليمية على نشاطات تعليمية متنوعة ومتمايزة، وأن تحتوي على أساليب متعددة تتيح للمعلمين والتلاميذ

(1) Puren Christian (2004) p :6.

(2) فاطمة خلوفي (2014) – مرجع سابق- ص: 355.

(3) المرجع السابق، ص: 357.

(4) Freeman D.L (2000) «:p :127.

(5) الفراجي هادي أحمد 2006 - مرجع سابق- ص:18.

فرص الاختيار من بينها، وذلك بهدف تلبية الاحتياجات الفردية لهم، والإفادة من قدراتهم واستعداداتهم المختلفة.

2.1.1. تعريف المهام Les taches

العمل المتمحور حول المتعلمين بهدف تدريبهم على التفاعل وفهم ومعالجة وإنتاج اللغة الهدف، حيث يركز المتعلمون في المهمة على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحو التعبير عن المعنى بدلًا من التركيز على الشكل، وينبغي أن يتوافر لديهم أيضًا شعور بالتواصل والتعاون الكامل من بداية المهمة إلى وسطها، وصولا إلى تحقيق هدفها النهائي.

المهام عند ويلز هي «أنشطة موجهةٌ نحو الهدف حيث يستخدم المتعلم اللغة لتحقيق ناتج تعلم حقيقي، بمعنى آخر، يستخدم المتعلمون اللغة المستهدفة لحل مشكلة أو لحل لغز أو لعبة أو مشاركة الخبرات ومقارنتها.[1] ومن وجهة نظر «علماء النفس اللغوي: «هي شيء يرشد المتعلم للانخراط في نوع معين من معالجة المعلومات التي يعتقد أنها مهمة لاستخدام اللغة الفعال أو لاكتساب اللغة من ناحية نظرية [2].

– المبادئ الأساسية للتعلم القائم على المهمة

- التركيز على العمليات أكثر من النتائج في العملية التعليمية.
- العناصر الأساسية هي الأنشطة الهادفة والمهام التي تؤكد على التوصل والمعنى.
- يتعلم المتعلم اللغة بالتفاعل الهادف والتواصل أثناء أداء النشاط والمهام ذات المعنى.
- المهام والأنشطة تتم في ضوء ما يحتاجه المتعلمون في الحياة الحقيقية، أو التي تستند إلى أغراض تربوية محددة في القسم.
- يمكن تتابع المهام والأنشطة وتدرجها حسب الصعوبة.
- صعوبة الأنشطة تعتمد على عدد من العوامل مثل الخبرات السابقة للمتعلمين.
- تقديم بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة.[3]

2. إجراءات تطبيق المقاربة بالأنشطة والمهام في تنمية مهارات اللغة العربية.

إن نجاح تفعيل المقاربة بالأنشطة والمهام في تدريس مهارات اللغة العربية، يتطلب تحقيق مجموعة من الإستراتيجيات؛ التي يجب أن يكون الأستاذ ملما بها، «فهذه المقاربة تولي أهمية لتحفيز المتعلم على التعلم وتراعي احتياجاته حيث تتماشى المهام التي يكلف بإنجازها مع احتياجاته التعليمية»[4]، ومن أهم الإستراتيجيات التي ينبغي اتباعها في تطبيق هذه المقاربة، ما يلي:

1.2. العمل عن طريق الجماعة.

مع تنوع الأنشطة والمهام في تدريس المهارات اللغوية، بدأت تظهر الحاجة إلى ممارسة مهنية لتنظيمها وتتمثل هذه الطريقة في استخدام مجموعة من الطرائق الحديثة، مثل «طريقة العمل مع الجماعة»؛ التي تتيح الفرصة للأفراد لاكتساب المهارات المختلفة، وهي بدورها تزيد من قدراتهم الإنتاجية، وكذلك تنمية قدراتهم الابتكارية عن طريق المشاركة الجماعية في أوجه النشاط، ويزيد هذا من إنتاجهم في التعلم.

«تدور ممارسة طريقة العمل مع الجماعات حول الجماعة الصغيرة، وتستهدف تعليم وتنمية أعضاء الجماعة، ويتم ذلك من خلال النشاط الجماعي لاختيار، واستخدام عضوية الجماعة كوسيلة لتحقيق الأغراض الاجتماعية»[5]، وبطبيعة الحال تتدخل جملة من العوامل في تسير هذه العملية، منها أهداف المؤسسة؛ التي تستخدم هذه الطريقة في نشاطها والقوى الداخلة للجماعة ذاتها، ومن أهم التعاريف التي قدمت لهذه الطريقة، نجد تعريف «جريس كويل Grace Coyle»؛ الذي يعرف هذه الطريقة على أنها: «طريقة أساسية في ممارسة مهمة ما، وتتميز هذه الطريقة باستخدامها للعلاقات الاجتماعية والخبرات كوسيلة لنمو الفرد»[6]. أما «محمد شمس الدين أحمد»، فيعتبرها «طريقة يتضمن استخدامها عملية بواسطتها يساعد الأخصائي الأفراد أثناء ممارستهم لأوجه نشاط البرنامج في الأنواع المتعددة من الجماعات في المؤسسات المختلفة لينمو كأفراد وكجماعة، ويسهموا في تغيير المجتمع في حدود

(1) Willis :1996 p :53.
(2) Ellis,R.2000 p: 193

(3) هداية هداية إبراهيم (2015) ص: 174.
(4) سليم عبد الإله وآخرون (2016) ص: 369.
(5) محمود جمعة سلمى (2003) ص: 121.

(6) Grace Coyle,)1954(p :480.

أهداف المجتمع وثقافته»[1]. ومن المؤكد أن الجماعة تؤثر على أفرادها في كافة نواحي شخصياتهم، فهي تؤثر في طموحهم وأسلوب تفكيرهم وإصدار أحكامهم وملابسهم وعاداتهم وسلوكهم عموما، وذلك التأثير بدرجات مختلفة حسب نوع الجماعة.

فالجماعة لها سماتها الخاصة من تماسك وتجانس وبناء وعلاقات وروح معنوية ومعايير وضوابط. ولذلك فإن أخصائي الجماعة لابد أن يكون ملما بمفهوم الجماعة وكيفية تكوينها وأهدافها ومراحل نموها ومشاكلها وأسلوب تناولها والقيادة فيها والمعايير الخاصة بالجماعات وأنواعها..الخ حتى يمكن أن يعرف القوي المؤثر في حركة الجماعة سواء كانت سيسيولوجية أو سيكولوجية تصدر عنها مؤثرات مختلفة تؤدي إلى استجابات متتابعة، فتخلق سلسلة التفاعلات التي ينجم عنها تغييرات قد تكون إيجابية أو سلبية؛ أي يفهم ديناميكيتها لكي يساعد في توجيهها في الاتجاه الإيجابي الذي يحقق نمو الجماعة. كما تكفل الجماعة للأعضاء حرية التعبير عن رأيهم وحرية الاختلاف عن الآخرين وحرية تحديد ما يرونه مناسبا للجماعة من أنشطة تناسب احتياجاتهم كما يتعلم الأفراد من خلال الجماعة التزام الفرد برأي الأغلبية، وإن كان مخالفًا لرأيه، أي احترام الرأي الجماعي. «ومهما كانت المعايير التي تحدد عضوية وتكوين الجماعات، فإنه من الضروري، أن يُراعى في ذلك التكوين ما يؤدى إلى توفير المناخ الذي يوفر تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أخصائي الجماعة»[2]. فإذا كان التفاعل داخل الجماعة من العناصر التي ينبغي أن نوليها أهمية في عملية التعلم، فإنه لا ينبغي إغفال الأنشطة التي تهدف إلى تنمية الحوافز لدى التلاميذ. «فالحوافز هي التوترات الوجدانية والعواطف والرغبات والتطلعات والحاجات التي يمكن أن تنشط أو تعيق العمل التربوي. لذلك فإن للحوافز أهمية حيوية في النشاط التعليمي إلى درجة أن البيداغوجي هو ذلك الذي يثير الحوافز على التعلم»[3].

فالعمل ضمن المجموعات نوع من التعلم الجماعي والتعاوني، لذا فهو يهيئ وضعية يتبادل فيها المتعلمون المساعدة مع أقرانهم، ويحفزهم على المشاركة النشطة والفعالة، ويجعل منها فرصة مناسبة للمتعلمين كي يزداد زمن أدائهم وتوظيفهم اللغة والتعبير بها

1.1.2. التعليم التعاوني Coopérative Learning

إن الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع تلاميذه في أثناء العمل في المجموعات تؤثر على التفاعل بين التلاميذ، وبالتالي على تعلمهم وتبادلهم للمعرفة. كما أن دور المعلم يكون مساعدًا للتلاميذ ومجيبًا عن الأسئلة في حالة عدم استطاعة أفراد المجموعة الإجابة عن الأسئلة، وإعداد بيئة التعلم، وتحديد الأهداف التعليمية، ثم تحديد حجم مجموعات العمل. و»تشجع هذه المجموعات على أن تستخدم كافة أساليب التواصل بينها، وتكلف المجموعة في التواصل داخل قاعة الدرس وخارجها في عمل مهمة معينة مثل: وضع أسئلة لمناقشة وإدارتها، تقديم مفاهيم هامة، كتابة تقرير حول بحث قامت به»[4]. فالتعليم التعاوني كما تشير بعض الدراسات هو» الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم لتحقيق أهدافه الفردية، وذلك بالعمل المشترك مع زملائه لتحقيق أهدافهم، وبحيث تكون العلاقة بين تحقيق أهدافه وأهداف زملائه علاقة موجبة»[5]. بينما تعرفه دراسة أخرى بأنه أسلوب يتعلم فيه المتعلمون في مجموعات صغيرة، يتراوح عددهم في كل مجموعة ما بين تلميذين، أو ستة تلاميذ مختلفي القدرات والاستعدادات، ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم بعضًا. وفيما يلي شرح مختصر لأهم أدوار المعلم والمتعلم في أسلوب التعلم التعاوني:

- دور المتعلم في أسلوب التعليم التعاوني:

يقوم المتعلم وفق نموذج التعلم التعاوني بدور نشيط وفعال ضمن ظروف اجتماعية مختلفة عن الموقف الروتينية التي تمارس في الظروف المدرسية الصفية العادية، إذ يقوم بمواقف فعالة ومتنوعة، مثل:

1. مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر.
2. تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفاعلية.
3. تقديره للإسهام مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز.

(1) محمد شمس الدين أحمد. (1976) ص: 16.
(2) إبراهيم بيومي مرعى (1986) «المدخل إلى خدمة الجماعة «جامعة حلون، كلية الخدمة الاجتماعية، ص: 75.
(3) الفارابي عبد اللطيف وأيت موحى.(ب ط) - مرجع سابق - ص: 92.
(4) محمود داود سلمان الربيعي.(2010) ص: 291.
(5) طعيمة رشدي أحمد والناقة محمود كامل (2006) ص:177.

فالتعليم التعاوني يعمل على تطوير مهارات الاتصال الشفوية، وذلك عندما يعمل المتعلمين بصورة جماعية أو يعملون بصورة ثنائية، «فالمتعلمون يتجاورون ويوظفون أفكارهم بصورة شفوية، الأمر الذي يؤدي إلى إثراء هذه المهارات لديهم، فتقوى لغتهم وتنضبط حركاتها، وبهذا يمتلكون الطلاقة والجرأة في الحديث، فعلينا تعليم التلاميذ الحديث وآدابه حتى لا يكونوا كالحمقى ينظرون ولا يعبرون»[1].

إن المتعلمين الذين يعملون في إطار مجموعات التعليم التعاوني لديهم القدرة على استجواب زملائهم، ومناقشتهم وإجابة الأسئلة منهم، وفهم مشكلاتهم كما يوجد هناك فهم عميق للاختلافات الفردية والثقافية، إنهم ميالون لتقبل بعضهم بصورة أفضل من الطرق التنافسية والفردية، وهم يحترمون مهاراتهم ومهارات معلميهم في أثناء الحديث.

تنظيم النشاط المطلوب في العمل التعاوني، الذي يحتوي على:

أ. حجم المجموعة:

يتحدد حجم المجموعة بتحديد عدد التلاميذ في كل منها تبعا للنشاط المطلوب القيام به، وتتراوح أعداد أفراد المجموعات بين (2-6)، ولكل حجم في المجموعات خصائص، فالمجموعات قليلة العدد يسهل إدارتها، لذا ينصح بتشكيل المجموعات قليلة العدد، ومتوسطة العدد. أما جونسون وجونسون (Jonson &Johnson1986)، فيذكر أنه من خلال التجارب، تبين أن المجموعة المكونة من (3-4) أفراد تسمح بأكبر مشاركة لأفرادها، ويضيفان بأنه من الممكن أن يتراوح حجم المجموعة ما بين (2-6) أفراد.[2] وتنصح لي Li 1990)، المعلمين باستخدام المجموعات المستندة إلى الحوار والمناقشة والتعاون، وذلك بقيام المعلم بتوزيع التلاميذ إلى مجموعات تضم كل منها (3-5) أعضاء، وذلك حسب حجم الصف[3].

وظهرت دراسات عدة اهتمت اهتمامًا عاليًا بتحديد حجم المجموعة، والفائدة التي تعود على العمل الجماعي كلما زاد مصادر المعلومات اللازمة للعمل الجماعي، وبمعنى آخر فإن مؤيدي الرأي المنادي بزيادة عدد أعضاء المجموعة، يعتقدون بأن تلك الزيادة من شأنها إثراء الموقف التعليمي بالخبرات المفيدة القيمة، إلا أن الواقع العملي قد أكد عكس ذلك التصور، ذلك أن زيادة عدد أفرادها يقلل مشاركتهم الفعلية في الموقف التعليمي، كما يؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح، ويظهر نوعا من التهديد للفرد وقدراته في مثل هذه المواقف، ويكون نتيجة ذلك تحول العمل الجماعي إلى عمل استبدادي، بحيث يسيطر عدد قليل من أعضاء المجموعة الكبيرة على كل الأمور، ويصبح الأعضاء الآخرين مجرد متفرجين وليس لهم دور فعال أو مشاركة إيجابية، ومن خلال أراء العلماء السابقة فإنه يمكن القول؛ بأنه كلما كان عدد أفراد المجموعة قليلًا كان التفاعل داخل المجموعة أكثر ويؤدي إلى إثراء المواقف التعليمية، واستفادة أعضاء المجموعة جميعهم منه

2.1.2. التعلم النشط Active Learning

لقد ظهر الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي. فالتعلم النشط هو «تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعلمي».[4] فالتعلم النشط يعد تلبية للمتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والمدرس، والتي تعمل بنقل بؤرة الاهتمام من المدرس إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وإن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد أن يرتبط بحياة المتعلم وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته، ويحدث من خلال تفاعل التلاميذ مع كل ما يحيط به في بيئته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، ويحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة، الحي، النادي، الطبيعة.... إلخ.

«يعتمد أسلوب التعلم النشط على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، فيشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، فيتم التعلم من خلال العمل والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، بما ينمي لديه القدرة على حل المشكلات، الأمر الذي يجعل عملية التعلم باقية الأثر في فكر ووجدان التلميذ»[5].

(1) أبو حرب يحيى، وآخرون (2013) ص:170.

(2) Jonson D & Johnson R.(1986). P:5361-

(3) Li, X. (1990).p : 35.

(4) فلاح صالح حسين الجبوري.(2015) - مرجع سابق - ص: 110.

(5) زبيدة محمد قرني. 2013، ص:34.

يختلف دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط، حيث نجد أن المتعلم مشارك نشط في العملية التعليمية، فهو» يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة الدراسية، مثل طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب»[1]، بينما نجد أن دور المعلم هو الموجه والمرشد في العملية التعليمية، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، لكنه يدير الموقف التعليمي ويوجه تلاميذه نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات طرح السؤال وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوشة للتعلم. ثم تشجيع التلاميذ على المشاركة في أهداف الدرس والأنشطة العملية، وإثارة اهتمام التلاميذ، وتشجيع المشاركة والمناقشة وتبادل وتوضيح الأفكار. فالتعلم النشط له العديد من المميزات، منها:

- يزيد من إدماج التلاميذ في العمل، ويجعل التعلم متعة وبهجة.
- يحفز التلاميذ على كثرة الإنتاج وتنوعه.
- ينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين المدرس.
- ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التفكير والبحث، ويعود الطلبة على اتباع قواعد العمل.
- ينمي لديهم اتجاهات وقيم إيجابية، «ويساعد في إيجاد تفاعل إيجابي بين التلاميذ، ويعزز روح المسؤولية والمبادرة لدى الأفراد، ويعزز التنافس الإيجابي بين التلاميذ»[2].

2.2.أنواع الأنشطة التي تنمي المهارات اللغوية.

1.2.2.مهارة المحادثة

إن تنمية مهارة المحادثة للتلاميذ تتحقق من خلال توظيف المدرس لمجموعة من الأنشطة والتقنيات المختلفة التي تكون مختارة ومصممة بطريقة منهجية للاستخدام في الصف الدراسي، حيث يشترط من المدرس أثناء تطبيقه لهذه الأنشطة أن يراعي في ذلك قدرات التلاميذ العقلية والمعرفية، وكذا الفروق الذهنية لديهم. ولقد غدا تنويع الأنشطة من أهم عناصر التعلم النشط، حيث يستجيب لخصائص المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويقدم لهم المهارات المختلفة للغة، ويجعلهم يراوحون بين دور المستمع ودور المتحدث، وهكذا يزيد تفاعلهم واستعمالهم للغة. ويذهب الكثير من الباحثين إلى أن المتعلمين يميلون إلى الأنشطة التي فيها تفاعل ونشاط في مواضيع وسياقات ألفوها في حياتهم اليومية.

1.1.2.2. الألعاب اللغوية

تعتبر الألعاب اللغوية من أحدث التقنيات التعليمية لتعلم اللغات، إذ بواسطتها يتمكن التلاميذ من استعمال اللغة في مواقفها الطبيعية، فهي «نشاط يتم بين متعلمين متعاونين، أو متنافسين للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة»[3]، فالألعاب اللغوية عبارة عن «إستراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، وتكون مبنية على خطة واضحة ترتكز على أسس علمية مدروسة وتؤدي دورًا مهمًّا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسية ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة(4). ومن ميزاتها أنها تدرب على عناصر اللغة بطريقة ممتعة ومشوقة، وتوظف العمليات العقلية كالتخمين لإضفاء أبعاد اتصالية، على تلك الأنشط الصفية، والألعاب اللغوية تنقسم إلى نوعين:

أ. ألعاب تربوية مباشرة: ونعني بها الألعاب التي تساعد المتعلمين على تعلم اللغة بشكل مباشر (مفردات – تعبيرات – قواعد..)، ويستعمل هذا النوع خلال عملية التعلم (في مهارة محددة).

ب. ألعاب تربوية غير مباشرة: وهي التي يكون الهدف منها تجديد نشاط المتعلمين وتحفيزهم وتهيئهم لتعلم جديد؛ لذلك فهي ألعاب عادة ما تسبق فعل التعلم؛ نظرًا لطبيعتها ووظيفتها.

- مثال تطبيقي: لعبة التنافس بالمفردات.

يمكن للمدرس أن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، ثم يطلب منهم البحث عن مفردات تبدأ بصوت محدد (ليكن صوت الباء مثلًا)، دون الاستعانة بالكتاب أو دفتر الملاحظات أو أي شيء آخر. ثم يحدد لهم وقتًا معينًا، فينظر – بعد ذلك – أي المجموعتين استطاعت أن تجمع أكبر قدر من الكلمات التي تبدأ بصوت الباء. ويمكن استثمار هذه اللعبة

(1) محمود داود سلمان الربيعي (ب ت)- مرجع سابق- ص:286.
(2) فلاح صالح حسين الجبوري.(2015) – مرجع سابق - ص: 111.
(3) ناصف مصطفى عبد العزيز. (2010) ص: 13.
(4) الصويركي محمد علي (2006) ص:28.

نفسها في خلق إثارة جديدة كأن يقوم عناصر المجموعة (أ) بتركيب مفردات المجموعة (ب) في جمل مفيدة تبين أنهم فهموا معناها. والعكس بالعكس.

1.1.1.2.تمثيل الأدوار

إن لعب الأدوار تقنية مهمة جدًّا؛ لأنها وسيلة مناسبة تجعل المتعلم يندمج في وضعية أصلية ليستعمل اللغة ويتواصل بها، وتدفعه إلى اتباع المعاني ومنه تعلم المحادثة باللغة. فهو محاكاة المتعلمين لوضعيات يعايشونها، يطلب منهم المدرس افتراضها كواقع حقيقي حيث يخصص لكل منهم دورًا مناسبا له. ويعرفه (بيجنPigeon)، هو افتراض واقع، حيث يجلس الأفراد حول طاولة ويرغبون أن يتمثلوا شخصيات (تماما كما في الأفلام)، والأقوال التي يمثلونها هي من نبات خيالهم، حيث لا حدود لما يمكن تخيله من شخصيات أو أشياء[1].

يمنح لعب الأدوار المتعلم أكبر وقت لاستعمال اللغة؛ وفيه تفاعل يشعر المتعلمين بانخفاض رقابة المدرس وسلطته عليهم للحرية التي تتوفر فيه، كما يمنح المدرس فرصة الانشغال بالمتعلمين ذوي الصعوبات فرادى فرادى. وله شروط لابد منها كي يحقق أهدافه التعليمية تتمثل في ضرورة أن يوضح المدرس الغرض التواصلي، ويقدم معلومات عامة حول الموضوع، والأدوار والوضعية، وأن يقسم المتعلمين إلى مجموعات ويسلمهم الأدوات المساعدة، وأن يتصوروا أنفسهم في وضعية بسيطة مما يحدث خارج القسم؛ كلقاء صديق في الشارع، وقد يطلب منهم تقمص أدوار وممارستها كما لو كانت حقيقية، ويتواصلون بآرائهم بما ينسجم مع شخصيتهم في ذلك الموقف لا بما يمليه المدرس. فلعب الأدوار يزود المدرس بتغذية راجعة حول تمكن المتعلمين من الأنماط والقواعد الجديدة وقدرتهم على توظيف الكلمات، ويوظف المدرسون التمثيليات الهزلية كوسيلة لتعلم مهارة المحادثة؛ حيث تضفي على التعلم جوًّا من المتعة والمرح والنشاط تماما كالألعاب، ولها فوائد أخرى. فإذا تمتعت القصة أو نص التمثيلية ببنية منطقية سهل عليهم تذكرها، وقل الاعتماد على الذاكرة، أما كونها تقدم للمتعلمين في وضعية، فهذا غير كاف، ووضوح الهدف النهائي من القصة يجعل المتعلم أكثر اندماجًا وتشوقًا لما سيحدث، أو كيف ستبدو نهاية في القطع اللاحقة، وسيتذكر الكلمات والعبارات والصيغ النحوية بسهولة أكثر، كما أن التمثيليات الهزلية تسهل تعلم الكلمات.

- مثال تطبيقي:

توزيع أدوار الشخصيات التي جاءت في نص حواري مقروء على المتعلمين، وطلب إجراء هذا الحوار مع إضافة ابتكاراتهم على الحوار. ويستطيع المعلم أن يوظف هذا في أثناء التدريس. كأن يقول: أنا (أل التعريف) و (طالب1) هو كلمة كتاب و (طالب2) هو الضمير كالهاء، فانظروا ماذا سيحدث؟ ويطلب إلى (الطالب2) الذي يمثل الضمير، أن يحاربه بسيف وهمي كالقلم، ليوقع أحدهما قلم الآخر، وينتصر، ويمسك بيد (التلميذ 1) الذي يمثل الكلمة؛ ليترسخ في أذهان المتعلمين أن الضمير وأل التعريف لا يجتمعان في كلمة واحدة، وبهذا يكون قد مثل دور أل التعريف التي يخطئ كثيرا من التلاميذ في استخدامها، فهي من الأخطاء اللغوية الشائعة عند متعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

3.2.أنواع المهام التي تنمي مهارة المحادثة

توفر المهمة الجيدة فرص اكتساب الدخل اللغوي وتعلمه في مواقف حقيقية تواصلية، حيث لا يكتفى بمجرد التدريبات النمطية أو الآلية فقط لتثبيت الدخل اللغوي؛ فالهدف الأمثل لتعليم اللغة بواسطة المهام هو تدريب المتعلمين على المحادثة باللغة، واكتساب أشكال الدخل اللغوي من خلال التواصل باللغة. ومن أهم المهمات التي تستعمل بكثرة في تنمية مهارة المحادثة والتواصل باللغة، نجد المهام اللغوية التواصلية.

أ. **المهام اللغوية التواصلية:** أصبح استعمال المهام اللغوية التواصلية منتشرا في تدريس اللغات في شتى أنحاء العالم، وقد ازداد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة، «لكونها تعطي للمتعلم الفرصة الفعلية لممارسة اللغة، كما أنها توفر فرصًا حقيقية للتواصل الفعال باللغة في مواقف حقيقية»[2].

إن تعليم اللغة القائم على المهام اللغوية يعطي فرصة بارزة «لاكتساب اللغة والتواصل بها مما يجعل لتعليم اللغة قيمة ومعنًى عند المتعلم، كما أن المهارات اللغوية المكتسبة بها تكون أكثر ثباتًا لدى المتعلمين توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية.»(3) فما هي المهام اللغوية التواصلية؟ وما هي أنواعها؟ وكيف يتم تطبيقها في اللغة؟ وكيف تُسْهِم في تنمية مهارة المحادثة لدى المتعلمين؟.

(1) Pigeon, (2003) p :5 .

(2) هداية هداية إبراهيم (2014) – مرجع سابق - ص: 154
(3) أبو عمشة خالد حسين وآخرون.(2014) – مرجع سابق- ص: 153.

تعريف المهام اللغوية التواصلية

يعرفها ديفيد نونان David Nunan بأنها: «العمل المتمحور حول المتعلمين بهدف تدريبهم على التفاعل وفهم ومعالجة وإنتاج اللغة، وأن يتوافر لديهم أيضًا شعور بالتواصل والتعاون الكامل من بداية المهمة إلى وسطها، وصولًا إلى تحقيق هدفها النهائي». ويعرفها الباحث بأنها «توفر بيئة تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة، وتعلمها بصورة عرضية في مواقف حقيقية تواصلية للغة، وذلك من خلال استقبالهم للدخل اللغوي المضمن في المهمة اللغوية، حيث يقوم المعلم بتحليل المهمة، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها، بحيث يتعاونون فيما بينهم في محاولة لاستعاب هذا الدخل اللغوي وفهمه والتفاعل معه، وصولًا لتحقيق منتج لغوي مناسب لأهداف المهمة، ويمكن استثماره فيما بعد في المواقف اللغوية التواصلية المشابهة، بما يجعل لتعلم اللغة قيمةً ومعنى لدى متعلمي اللغة المشاركين في المهمة»[1]، وتوفر المهام اللغوية التواصلية بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلم اللغة؛ حيث إن متعلم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية لأشكال وتراكيب لغوية بصورة عفوية، وهو يمارس اللغة مع زملائه بصورة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستخدام اللغة، وهذا بدوره ييسر عملية اكتساب اللغة. كما أن المعلم قبل تكليف تلاميذه بتنفيذ المهمة يكون قد خطط لها وأعدها بصورة جيدة توجه المشاركين وتدفعهم - في أثناء تنفيذ المهمة - نحو استعمال مفردات وجمل وتعبيرات وتراكيب لغوية معينة، يسعى إلى تعليمها لهم؛ رغبة في إثراء الدخل اللغوي لديهم بصورة علمية ممنهجة، ومحددة سلفًا من قبل المعلم في مرحلة تصميم المهمة، وهذا ييسر عملية تعلم اللغة والتواصل بها. والمهام اللغوية التواصلية تنقسم إلى قسمين:

ب. **المهام الاستيعابية:** تلك المهام التي تعتمد على معالجة الدخل اللغوي بهدف استيعابيه، وليس محاولة لاكتساب هذا الدخل الجيد من خلال مساعدة المتعلم على ملاحظته والتنبه له في أثناء التعرض له في المهمة المراد تنفيذها، ومن ثم فهم المعاني المرتبطة بهذه الصيغ والتراكيب المتضمنة في هذه المهمة[2].

- **وظيفتها الأساسية:**

- تركز على استعاب الدخل اللغوي وفهمه.
- تنمية القدرة على الانتباه إلى الصيغ والتراكيب التي يتعرض لها في المهمة؛ ومن ثم فهمها واستيعابها.

«فالتعلم اللغوي الناتج عن الاستيعاب يفوق التعلم اللغوي الناتج عن الإنتاج، فالمهمات الاستيعابية مفيدة للمتعلمين أصحاب القابلية اللغوية المرتفعة أو المنخفضة على حد سواء»[3].

مثال تطبيقي:

موضوع الدرس: أساليب الاستفهام

- يحدد المعلم أدوات الاستفهام التي يريد إكسابها للتلاميذ من خلال تنفيذ المهمة.
- يعرض المعلم للتلاميذ نصا مسموعا أو مشاهدا لمحادثة بين مريض وموظف استقبال، حيث تحتوي المحادثة على أسئلة استفهامية من قبل المريض ويجيب عليها الموظف والعكس كذلك، (وهذا هو المثير).
- بعد الاستماع جيدًا للمحادثة ينتقل المتعلم إلى أنشطة تقيس استعابه لموضوع الدرس من خلال: تحديد الإجابة الصحيحة – تحديد الأخطاء – اختيار الصورة الصحيحة – أو اختيار من متعدد – التوصيل- ملء الفراغ...إلخ.
- تقديم تغدية راجعة من خلال بعض الأنشطة والتدريبات التواصلية التي تعزز ما استوعبه التلاميذ.

ج. **المهام الإنتاجية:** نوع من المهام التواصلية أو التعاونية التي تحفز المشاركين في تنفيذ المهمة على إنتاج الأشكال اللغوية التي تبرز وتتكرر كثيرا في المهمة أو تيسر إنجازها أو تساعد على إنجازها؛ لكونها أحد متطلبات تنفيذ هذه المهمة.(4)ومن مزايا تعليم اللغة القائم على المهام الإنتاجية:

- توفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين.
- زيادة دافعية المتعلمين وإيجابيتهم.
- تحقيق السلامة اللغوية، ومساعدة المتعلمين في ربط الصيغ والتراكيب اللغوية بوظائفها.

---

(1) Nunan, D.(2004).p 4.

(2) هداية هداية إبراهيم. (2015) - مرجع سابق - ص: 163.

(3) الشوريخ صالح (2006) «المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية «دار غريب، القاهرة. ص: 199.

(4) هداية هداية إبراهيم. 2015 - مرجع سابق - ص: 165.

- حصول المتعلم على التغذية الراجعة مفيدة في أثناء تفاعله مع أقرانه في المجموعة.
- تشجيع المتعلم على التأمل في إنتاجه اللغوي ومراجعة، حيث يكتشف المتعلم ما يجهله عند التعبير عن المعنى الذي يرغب في إيصاله في أثناء محاولته إنتاج اللغة؛ مما يؤدي إلى البحث في الدخل اللغوي الذي يتعرض له[1].
- يعد الحوار الذي يجريه المتعلم في أثناء تنفيذ المهم وسيلة لدفع المتعلمين إلى التركيز على الصيغ والتراكيب اللغوية.

مثال تطبيقي:

موضوع الدرس: التعبير الشفوي نوع المهمة: وصف الأحوال المتغيرة.

- يدخل المعلم على التلاميذ -وهو مبتسم-، فيسأل التلاميذ: كيف دخل المعلم؟ فيجيب التلاميذ: دخل المعلم مبتسمًا.
- يدخل المعلم مرة أخرى وهو حزين، فيسأل التلاميذ ويجيبونه عن حاله أيضا، وهكذا.
- يدون المعلم ما قاله التلاميذ من جمل.
- الكلمات التي دلت على تلك الأحوال المتغيرة.
- الوظيفة التي تؤديها هذه الكلمات.
- كيف كان ضبطها الإعرابي؟

«فالمهمات الاستيعابية تجعل متعلم اللغة على وعي بالصيغ والقواعد والتراكيب اللغوية المقدمة في هذه المهمات؛ مما يساعدهم على تنفيذ المهمات الإنتاجية بعد ذلك من خلال الربط بين: ما اكتسبوه من دخل لغوي بصورة غير واعية، وما تعلموه من صيغ وقواعد بصورة واعية، حيث تقوم المرحلة الواعية بدور الرقابة والتعديل والتأطير لما تم اكتسابه في المرحلة غير الواعية «[2].

خلاصة

إن أداء المعلم لمهامه التعليمية المرتبطة بتنمية المهارات اللغوية للمتعلمين وفق المقاربة بالأنشطة والمهام، لا يقف عند حدود التخطيط والتصميم لها؛ بل المطلوب أيضا تقويمها للوقوف على جوانب القوة والضعف فيها، لذلك يمكن للمعلم أن يضع عددا من الإجراءات لسلامة تقويم مهارة المحادثة في إطار الأنشطة والمهام، ويمكن أن نذكر منها:

- تحديد الأهداف الخاصة للنشاط والمهمة.
- تحديد معرفة المتعلمين السابقة لعمل النشاط.
- تحديد الصعوبات/ الأخطاء المتوقعة.

ومن أجل إعطاء المعلم المرونة المطلوبة في أدائه لمهامه التعليمية في إطار الحرص على العملية التعليمية التعلمية، لذلك لابد من طرح مجموعة من الخيارات يستطيع من خلالها متابعة وتقييم المهارات اللغوية وفق الأنشطة التي يراها صالحة في تقييمه لهذه المهارة، مع ترك الباب مفتوحًا لاجتهاده وتقديراته في هذا الجانب، وتتمثل الخيارات بالآتي:

- حصة واحدة أسبوعيا كجزء من البرنامج التعليمي.
- في بداية كل وحدة دراسية جديدة.
- عندما يشعر أن بعض الأفراد أو المجموعات لديهم صعوبات معينة.

لابد للمعلم أن يحدد ويتقن الأساليب التي يستخدمها في تقييم الأنشطة والمهام التعليمية، وهذه بعض الأساليب:

- الإصغاء والتحدث للمتعلمين.
- تفحص وتدقيق الوظائف المحددة للأنشطة والمهام التعليمية.
- ملاحظة أية تغييرات في الأداء.
- قيام المتعلمين بالتقويم الذاتي.
- الجلوس مع المجموعات الصغيرة وتحليل إنجازها.
- تحليل أداء المتعلمين على الاختبار التحصيلي والختامي.

(1) الشويرخ صالح (2006) – مرجع سابق – ص: 210.
(2) أبو عمشة خالد حسين وآخرون (2015) ص: 159.

- تحليل نتائج الاختبارات العامة(1).

فقد أكدت الدراسات العلمية التي أجريت على تقييم الأنشطة والمهام في الصف الدراسي أن المعلمين الذين قوموا أنشطة ومهام المتعلمين بدقة واهتمام تحصلوا على النتائج التالية:

- أصبحوا قادرين على تحليل المواد التعليمية بفعالية أكبر.
- يفكرون مليًا فيما سيعلمونه، وكيف، ولماذا يعلمون؟
- وجدوا أن أسلوب التقويم التشخيصي يساعدهم في بلورة أهدافهم التعليمية.
- يشعرون أنهم يعلمون المتعلمين بطريقة أكثر إيجابية.

قائمة المصادر والمراجع

- أبو حرب يحيى وآخرون.(ب ت) «الجديد في التعلم التعاوني». مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- أبو عمشة خالد حسين و رائد عبد الرحيم. (2015)» تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها –الرؤى والتجارب- الطبعة الأولى، دار كنوز للتوزيع والنشر، الأردن.
- الفراجي هادي أحمد (2006) «الأنشطة والمهارات التعليمية» الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة والنشر والتوزيع، الأردن.
- الجبوري فلاح صالح حسين.(2015) «طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة»، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
- جمعة سلمى محمود (2003)، طريقة العمل مع الجماعات، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية، مصر.
- محمود وداود سلمان.(2010).» طرائق وأساليب التدريس المعاصر» عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- شمس الدين محمد أحمد. (1976) «العمل مع الجماعات في محيط الخدمة الاجتماعية» مطبعة الكيلاني.
- الشوريخ صالح (2006) «المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية «دار غريب، القاهرة.
- الصويركي محمد علي (2006) «الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية»، دار الكندري للنشر والتوزيع، الأردن.
- طعيمة رشدي أحمد والناقة محمود كامل.(2006).» تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات»، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- الإيسيسكو.
- قرني زبيدة محمد.) 2013)، «إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب»(وتطبيقاتها في المواقف التعليمية). الطبعة الأولى، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- خلوفي فاطمة (2014) «تعليم وتعلم لغات الاختصاص في إطار المقاربة عبر المهام والأنشطة». ضمن- ندوة - (اللغة، المعرفة، السيمياء، التخطيط، والتربية)- جامعة محمد الخامس. أكتوبر 2014.
- هداية هداية إبراهيم (2015(«المهام اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية «- أعمال المؤتمر الدولي الأول - إسطنبول- دار كنوز للتوزيع والنشر، الأردن.
- هداية هداية إبراهيم) 2014 («المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية «مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود. العدد 33، 2014.
- سليم عبد الإله وآخرون (2016) «لسانيات، تخطيط، معرفة، وتربية» ج1، ط1، دار كنوز للمعرفة والنشر، الأردن.
- الفاربي عبد اللطيف وأيت موحى محمد. «بيداغوجيا التقييم والدعم»، سلسلة علوم التربية 6. دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء.

المراجع الأجنبية

- Ellis, R.2000.TASK-Based research and language pedagogy. Language Teaching Research.
- Freeman D.L (2000) «Techniques and principal in Language teaching , Oxford : oxford University Press .

(1) أبوسل موسى عبد الكريم و الفراجي هادي أحمد – مرجع سابق – ص: 50.

- Grace Coyle. 1954 , « Social Group Word. Social Work year Book Wasinh D.C. Amencan of Social Worers.
- Jack Richard and Theodore Rodgers .1985: Approaches and Methods in Language and Teaching)
- Johnson D & Johnson R.1986. Main streaming and Cooperative Learning Strategies Exceptional children.
- Li, X. 1990. Various ways of correcting Written work English Teaches for um, 28. January 1990.
- Nunan,D.2004. Task-Based Language Teaching. Cambridge université Press.
- Puren , C « L'évolution Historique Des Approches en Didactique de Langue - cultures »
- Willis :1996.A Framework for Task-based learning.Horlow :Longman.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

أَثَرُ التَّدْرِيسِ بِاسْتِخْدَامِ إستراتيجيَّةِ «تَنَالُ القَمَرَ» وَ«الجدول الذاتي» عَلَى تَنْمِيَةِ الفَهْمِ القِرَائِيِّ لَدَى طُلَّابِ المَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ

الباحثة / وسام محمد عبده
مدرسة الإمارات الوطنية – دولة الإمارات العربية المتحدة
wesamabdou7@gmail.com

بحث نوعي

الإطار النظري للدراسة

مقدمة

هدفتُ من دراستي إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية «تنال القمر» و«الجدول الذاتي» على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

حيث حددتُ الدراسة بالسؤالين الرئسين التاليين: ما أثر استخدام إستراتيجية «تنال القمر» وإستراتيجية «الجدول الذاتي» على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

مشكلة البحث:

في ضوء الخبرة العلمية لي كمدربة أو في مجال التدريس، وكوني معلمة للغة العربية في المرحلة المتوسطة من ناحية أخرى، لاحظت أن هناك قصورًا يتعلق بتعليم القراءة في هذه المرحلة المتوسطة تحديدًا نتج عنه ضعف في مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة (الخالدي 1998) ودراسة الخفاجي 2004.

ومن خلال نتائج الاختبارات اتضحت المشكلة بصورة أكثر وضوحًا، وخاصةً في الأسئلة التي تعتمد على الفهم القرائي.

وبناءً على ما تقدم، تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في فهم المقروء، والتي نبحث عن كيفية التغلب عليها من خلال طرح الأسئلة التالية:

ما أثر استعمال إستراتيجية «الجدول الذاتي» وإستراتيجية «تنال القمر» في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
2. ما أثر التدريس باستخدام إستراتيجية «تنال القمر» و«الجدول الذاتي» على تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

إن الهدف من دراسة اللغة هو التواصل بين أفراد المجتمع ومساعدة الطلاب على فهم ما هو مقروء.

ومن خلال البحث وجد أن هناك ارتباطًا وثيقًا وعميقًا بين اللغة والتفكير، فأحدهما يعتمد على الآخر ويكمله، وعلى هذه العلاقة يتحدد مقدار اكتساب الفرد للغة واستعمالها في عملية التواصل، حيث يقول عصر: «إن الأساس الأول بل الوحيد في النمو العقلي والمعرفي للمتعلم، إنما يتحدد في النموالغوي» (عصر، 2000، ص45).

وعلى الرغم من أهمية جميع فروع اللغة، فإن القراءة التي هي فن من فنون اللغة العربية ومهاراتها (عطا، 2006، ص163). ويتوقف تقدم الفرد في بقية المواد على التقدم في القراءة، لذا أصبح تعليمها في الوقت الحاضر موضع اهتمام المربين في جميع أنحاء العالم، ونرى ذلك واضحًا في اهتمام دولة الإمارات العربية بالقراءة، وذلك من خلال دعمها من القيادة الرشيدة للدولة، فقد أولى سمو الشيخ محمد بن راشد نائب رئيس الدولة - حفظه الله - القراءة الكثير من الاهتمام، وذلك فيما نراه في تحدي القراءة الذي يدعم القراءة على مستوى الدولة والعالم العربي.

وتعتبر القراءة عملية فكرية عقلية معقدة توحي إلى الفهم (أبو الضبغات، 2005، ص106)

إن أهم ما يساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ما يتبناه المعلم / المعلمة من طرائق تدريسية وإستراتيجيات بكونها ركنًا أساسيًا.

وقد أشار كلش (2010) إلى أنه تقع على عاتق المعلم مهمة تنمية مهارات القراءة؛ إذ يستطيع تحقيق ذلك من خلال إستراتيجيات وطرق تدريس تتناسب مع المرحلة المتوسطة؛ لذلك يعد اختيار أسلوب التدريس الجيد لموضوعات القراءة أمرًا في غاية الأهمية. وبصدد زيادة تحصيل الطلبة ظهرت إستراتيجيات لتفريد التعليم، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، واستخدام إستراتيجية (K-W-L).

ولا بد للمعلم من اختيار إستراتيجية جيدة تناسب خصائص الطلبة.

1/: ما تشير إليه الدراسات حول إستراتيجية «الجدول الذاتي»:

وأشار جابر (2006) إلى أن إستراتيجية (K-W-L) من الإستراتيجيات الفعالة في التدريس؛ لأن هذه الإستراتيجية تعتمد على زيادة الفهم القرائي للطلاب ومعرفة المعنى المقصود من النص، وتعمل هذه الإستراتيجية على إيجابية التلاميذ والعمل بروح الفريق، وهذا الأمر يساعدهم على النجاح، والإنجاز، وتحمل مسؤولية مصيرهم المشترك، وأن نتائج المجموعة هي حصيلة نتاج جماعي.

وتعد إستراتيجية (K-W-L) من الإستراتيجيات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، تُركز على إيجابية المتعلم وزيادة ثقته بذاته، وتشجيع المتعلم على القراءة، وكل ذلك أدى إلى أن معظم الطلبة لم يتدربوا على استخدام إستراتيجيات الفهم، إضافة لذلك فإن معظم الطلبة يحتاجون إلى تعلم كيفية توظيف إستراتيجية ما قبل القراءة وإستراتيجية ما بعد القراءة؛ لكي تسير عملية القراءة بالطريقة الصحيحة ورفع مستوى تحصيلهم في مهارات القراءة المطلوبة وزيادة دافعيتهم للقراءة.

وقد أشارت الدراسات الدولية للتقدم بالقراءة والتي شاركت بها أكثر من ستين دولة إلى أن هناك ضعفًا في القراءة ومهاراتها لدى الطلبة في المرحلتين Mallis&Martin2008 الأساسية والمتوسطة.

وقد أوصت المعلمين بضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة تساعد على تنمية مهارات القراءة وتطويرها؛ لأن الدراسات أثبتت أن طلاب المرحلة الأساسية والمتوسطة يقرؤون بلا فهم.

1-1 / استخدام إستراتيجية (K-W-L) (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) في تنمية مهارات القراءة وتطويرها.

ونرى أن ما نقدمه من دراسة تبين لنا دور إستراتيجية «الجدول الذاتي» في تنمية مهارات القراءة وتطوير اتجاهات المتعلمين تجاه القراءة وتحقيق الفهم، وهذا هو الهدف الأساسي من القراءة.

وبناء على ذلك نرى من خلال الأسئلة التي تطرحها الدراسة التي نحن بصددها أن تجيب على الأسئلة التالية:

ما أثر استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مهارة القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤال الفرعي الآتي:

ما أثر استخدام إستراتيجية (K-W-L) في الاتجاهات نحو تعلم القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟

تعتبر القراءة حجر الزاوية الذي ترتكز عليه مهارات اللغة الأخرى فإدراك الطالب وفهمه لما يقرأ يحلق به في فضاءات المعارف الأخرى، وهذا يحتم على المعلم استخدام أحدث الوسائل والإستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم القراءة، بحيث يتم تطويعها للوصول للفهم القرائي وتحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية. (خالد الصيداوي، 2015، ص3).

ولما تنوعت طرائق تدريس القراءة، سواء جهرية أو مستقلة، وجب على المعلم أن يختار للطلاب ما يتناسب مع أهداف درسه ومستويات طلابه.

وبناءً على عدة مقابلات قامت بها العديد من الدراسات السابقة مع المعلمين والمهتمين في الشأن التربوي تبين أن الطلاب يعانون من ضعف في مهارات القراءة، وهذا الضعف حتمًا سيلقي بظلاله على الاستيعاب القرائي، مما كان الدافع وراء البحث في هذا الموضوع والتي تظهر إستراتيجيتين ظهرتا حديثًا وهما (إستراتيجية «تنال القمر» و"الجدول الذاتي").

وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة مثل دراسة المخزومي والبطانية (2012) على أهمية إستراتيجية «تنال القمر» وأكدت نتائجها أن الإستراتيجية لها تأثير كبير في استيعاب الفهم القرائي.

حيث إن هذه الإستراتيجية تشتمل على عدة عمليات، وهي (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيِّم)، مما يساعد الطالب على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه أو يقرؤه، ومن ثم يتعلم كيفية القراءة، وذلك لتحقيق أهداف معينة واكتساب عادة القراءة الذاتية المستقلة، وهذا كله يوصلنا للفهم القرائي المنشود.

1-2/ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تفعيل دور وفاعلية إستراتيجيتي (("الجدول الذاتي" و"تنال القمر" في كل من الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن في المرحلة المتوسطة.

1-3/ ما أهمية الدراسة؟

إن جوهر العملية التعليمية هو تعليم الطلبة كيف يقرؤون بطريقة فاعلة، وتدريبهم على إستراتيجياته، ومن هذه إستراتيجية «تنال القمر» و"الجدول الذاتي" والتي تحقق الهدف وهو الوصول إلى الفهم والاستيعاب القرائي.

ومن المتوقع أن تعطي هذه الدراسة التجديد في استخدام إستراتيجيات جديدة يمكن للمعلمين استخدامها في الغرفة الصفية وخاصة في تعلم القراءة والخروج من التعلم التقليدي إلى التعلم القائم على البناء المعرفي والخبرة السابقة طبقًا لما عززته النظرية البنائية.

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

ومن المتوقع أن يستفاد من الدراسة في:

- تزويد مَنْ يعد منهاج اللغة العربية باستخدام إستراتيجية حديثة في تعليم القراءة للاستفادة منها وتوظيفها لفهم القراءة.
- تطوير أساليب التدريس لدى معلمي اللغة العربية من خلال استخدامهم إستراتيجيات حديثة في التدريس كإستراتيجية (K-W-L) في مهارة القراءة.
- تنمية قدرات طلبة المرحلة المتوسطة على فهم النصوص المكتوبة من خلال ربط المعلومات السابقة بالحالية وإكسابهم مهارات القراءة المناسبة وفقًا للنظرية البنائية.
- مساعدة المعلمين على زيادة اتجاهات الطلبة ودافعيتهم نحو القراءة وزيادة الثقة بأنفسهم.

كما يستفاد من دراسة دور إستراتيجية «تنال القمر» في الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية ((تنال القمر)) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- التعرف على أثر استخدام إستراتيجية ((تنال القمر)) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من موضوعها الذي يُعنى بتنمية مهارات الفهم واستخدام ((تنال القمر)) في هذا الشأن.
- قد تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في تنظيم تعليم وتعلم مهارات الفهم القرائي لطلبة المرحلة المتوسطة.
- تقدم الدراسة معلومات عن استخدام «تنال القمر" على مهارات الفهم القرائي مما يفيد الذين يقع على عاتقهم إعداد وتدريب المعلمين في إستراتيجيات التدريس الحديثة.

ونحن نجد أهمية كبيرة لإستراتيجية «تنال القمر» في كونها تعتمد على النظرية البنائية التي تعتمد على بناء الطالب لمعلوماته وأفكاره بنفسه، وأعطت جل اهتمامها للطالب ونشاطاته داخل الغرفة الصفية، وأثناء العملية التعليمية قامت النظرية البنائية على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم من خلال الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية حيث يكون الطالب نَشِطًا مُتفاعِلًا مع الأنشطة التي تنفذ، وذلك بهدف تكوين وبناء المفاهيم عنده.

ومن أهم مميزات هذه الإستراتيجية أنها تعلم كافة أنماط المتعلمين، مما يساعدهم على مراعاة الفروق الفردية داخل العملية التعليمية التعلمية، كما تجعل الطالب قادرًا على اتخاذ قراراته بنفسه، وتتيح له الفرصة للوصول إلى المعلومات بذاته دون الحاجة إلى المعلم، مما ينمي عند الطالب القدرة على التفكير العلمي والبحث عما يريد دون الرجوع إلى أحد.

وقد تعددت الإستراتيجيات التي بنيت على أساس النظرية البنائية فمن هذه الإستراتيجيات:

تعلم الأقران، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، وغيرها، وإستراتيجية «تنال القمر» التي ستكون محور الحديث في هذا البحث.

وقد أوصت الدراسات السابقة التي نحن بصدد عرضها إلى أن استخدام إستراتيجية «تنال القمر» في التعليم أظهر نتائج وأثرا إيجابيًّا لتوظيفها في العملية التعليمية.

4-1 أهداف الدراسة (لإستراتيجية «الجدول الذاتي» أيضا):

تحقق هذه الدراسة أهدافًا عدة منها:

1. بناء برنامج تعليمي في مهارة القراءة مستندًا إلى إستراتيجية (K-W-L) لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
2. تحديد فاعلية إستراتيجية (K-W-L) في تنمية الفهم القرائي لدى المرحلة المتوسطة.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها بعد إجراء الاستبانة والاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة وجدت أن الطلاب بحاجة إلى تنمية مهارات القراءة وخاصة التي تعتمد على إثارة دوافعهم وتعزز بناء المعرفة والمعنى لديهم.

علاوة على ذلك لاحظت أيضًا أن الطلاب يفتقرون إلى تطبيق الإستراتيجيات وأخص في ذلك إستراتيجيتي «الجدول الذاتي» و»تنال القمر» اللتين هما محل التجريب، وأرجع ذلك لأسباب منها أنهم يفتقرون إلى تطبيق إستراتيجيات القراءة، وذلك لعدم وجود تعليمات واضحة أو تطبيق عملي لهذه الإستراتيجيات.

ومن خلال التطبيق العملي كان لا بد من وجود دور نشط للمتعلم أو القارئ في عملية القراءة، ولا بد أن يتم ذلك من خلال معالجة الكلمات والأفكار وتفاعله مع المادة المقروءة، ويتم ذلك بناء على الخبرات السابقة لديه وهذا ما أكدته النظريات التعليمية ومنها النظرية البنائية.

ومن الجدير بالذكر أنه على المعلمين أن يعتمدوا على إستراتيجيات جديدة وفعالة تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب، ويظهر ذلك فيما يقدمونه من أنشطة تعتمد على أساس علمي وتسهم في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي، ولاحظت ذلك بصورة واضحة من الفروق بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية حتى في النتائج التي وضحتها الاستبانة.

2- الدراسات السابقة

الدراسات السابقة وهي التي تعبر عن مدى جدوى وفائدة استخدام إستراتيجية «تنال القمر» و»الجدول الذاتي»:

2-1/ أولًا: ما تم تناوله من أبحاث في إستراتيجية تنال القمر:

دراسة المخزومي والبطانية (2012):

كان هدف الدراسة هو معرفة أثر إستراتيجية «تنال القمر» في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن.

ولتحقيق هذا الهدف اتبع المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 69 طالبًا وطالبة في الصف السابع الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيةً تُعزى لأثر التفاعل لإستراتيجية تنال القمر.

كما أجرى (العليمات) (2011): دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية «تنال القمر» في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وطالبةٍ من طلبة الصف السادس الأساسي، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التفكير الاستدلالي). أظهرت الدراسة العديد من النتائج وكان أهمها:

تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق إستراتيجية «تنال القمر» في اختبار الاستيعاب القرائي (الاختبار الاستدلالي) على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية.

كما أظهرت وجود فرق دالٍّ إحصائيًا في الاستيعاب القرائي بين المجموعة التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي.

دراسة (Afzali) هدفت إلى معرفة أثر تعليم الطلبة من خلال إستراتيجية التساؤل الذاتي أثناء قراءة النصوص الأدبية:

وأجرى أفضالي (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تعليم الطلبة من خلال إستراتيجية التساؤل الذاتي أثناء قراءة النصوص الأدبية في قدرتهم على استخدام التساؤل الذاتي بشكل مستقل وذاتي، وهدفت إلى تقصي معرفة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين استيعاب النصوص الأدبية لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال

إحصائيًا في استيعاب النصوص الأدبية بين المجموعات وكانت النتيجة لصالح المجموعة التي درست وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي.

دراسة (Rouse) لفحص فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في استيعاب النصوص التفسيرية لدى طلبة الصف الرابع:

كما أجرى روس (2014) دراسة على الذين لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي في ولاية أمريكية، وأظهرت النتائج فاعلية الأسئلة التي يصوغها الطلبة أثناء دراستهم للنصوص في تنمية استيعابهم لهذه النصوص، وعلى قدرتهم على استرجاع الأفكار الرئيسة بوقت وجهد أقل.

دراسة العيساوي والساعدي (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية «تنال القمر» في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة القراءة وصحة القراءة وفهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام إستراتيجية تنال القمر.

دراسة زهران (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. فقد درست المجموعة التجريبية بالأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية، والأخرى بالطريقة الاعتيادية، وقد بينت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في كل مستوى على حدة (الحرفي – الاستنتاجي – الناقد – التذوقي – التفسيري - الاستدلالي).

وبناء على ما سبق، فقد بينت الدراسات التي تم تناولها على الأهمية الكبيرة لإستراتيجيتي «الجدول الذاتي» و«تنال القمر» في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي لدى الطلاب لذلك كانت الدراسة محط اهتمام الكثير؛ نظرًا لدورهما الكبير في ذلك.

2-2/ التعليق على الدراسات السابقة:

2-3/ من حيث أهداف الدراسة وأغراضها:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث تناولت الغالبية منها إستراتيجيات يقاس أثرها على تنمية الفهم أو الاستيعاب القرائي، فيُلاحظ مثلًا أثر استخدام إستراتيجيات (التعلم النشط، إستراتيجية قائمة على مدخل اللغة، تنال القمر، إستراتيجيات ما وراء المعرفة، إستراتيجية لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة، إستراتيجية التدريس بالقصة، إستراتيجية التدريس العلاجية، إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية التدريس التبادلي، إستراتيجية التعلم التعاوني). وذلك بالترتيب في دراسة العليمات 2011، العيساوي 2012، روس 2014، أبريلا2015، زهران 2011.

بينما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام «تنال القمر» و«الجدول الذاتي» في تنمية مهارات الفهم القرائي.

2-4/ من حيث المنهج:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج التجريبي.

من حيث العينة: تناولت جميع الدراسات السابقة عينة من تلاميذ وتلميذات المدارس، حيث تناولت بعض الدراسات المرحلة الإعدادية مثل دراسة زهران (2011).

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة حيث إنها تناولت في عينتها طلاب المرحلة المتوسطة وبالتحديد الصف الثامن.

2-5/ من حيث الأدوات:

معظم الدراسات السابقة استخدمت الاختبار التحصيلي كأداة لها لقياس مهارات الفهم القرائي، وتتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة والتي تمثلت في قائمة الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي)، والاستبانة كأداة لدراسة.

2-6/ ما استفادته الباحثة من الدراسات السابقة:

- بناء أدوات الدراسة الحالية.
- اختيار الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع عينة الدراسة.
- تفسير النتائج وتحليلها.

2-7/ ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت مهارات الفهم القرائي بإستراتيجية «تنال القمر»؛ حيث إنها لا توجد على مستوى البيئة التعليمية في الإمارات (حسب معرفة الباحثة).
- تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت عينة من طلاب المجتمع الإماراتي، وهم طلاب الصف الثامن؛ التابعين لمدارس الإمارات الوطنية.
- تميزت الدراسة الحالية بهدفها وهو معرفة أثر توظيف إستراتيجية «تنال القمر» و»الجدول الذاتي» على تنمية الفهم القرائي لمبحث اللغة العربية للصف الثامن.

الفصل الثاني
الإطار النظري

قسمت دراستي إلى محورين

المحور الأول: إستراتيجية تنال القمر.

المحور الثاني: إستراتيجية «الجدول الذاتي».

وفقًا لما سبق ذكره فقد قمت بتقسيم الدراسة إلى محورين رئيسين، حيث تناول المحور الأول إستراتيجية «تنال القمر»، بينما تناول المحور الثاني إستراتيجية «الجدول الذاتي» التي تنمي مهارات الفهم القرائي.

1/ المحور الأول: إستراتيجية «تنال القمر»:

1-1/ مفهوم إستراتيجية تنال القمر:

تعريف إستراتيجية تنال القمر: هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في صفه، تتكون من عدة خطوات (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيِّم)، ومراحلها (التقديم، التدريب الموجه، التدريب المستقل)، هدفها استيعاب مضمون النص واسترجاعه، وتلخيصه، وجاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطواتها».

1-2/ فوائد استخدام إستراتيجية تنال القمر:

- يتعلم الطالب كيفية قراءة نص ما بهدف تعلم شيء ما منه.
- عندما يستخدم الطالب الإستراتيجية مرات عدة فإنها ستصبح عادة بالنسبة له، ومن المهم للطالب أن يصبح متعلمًا مستقلًا يقرأ ليتعلم.
- ينمي الطالب تدريجيًا مفهومًا أقوى عن ذاته، حيث تزداد ثقته بنفسه «أنا أتنبأ» «أنا ألخص» «تتفق أفكاري مع أفكار المؤلف».
- يتعلم الطالب كيف يجد الأفكار الرئيسة الواردة في النص وكيف يلخصها. (دايرسون،2012: 2،3)

ويرى (خالد الصيداوي،2015، ص10) فوائد أخرى لإستراتيجية «تنال القمر» منها:

- تضفي على الجو الصفي مزيدًا من الفاعلية والنشاط.
- تقوي القدرة على الاستيعاب وإعمال القدرات العقلية.
- تعود الطلاب على الاستقلالية في القراءة.
- تمكن الطلاب من البحث عن الأفكار، وتخلق لديهم الثقة بالنفس.

ويرى علم الدين أبو السعود أن من فوائد إستراتيجية «تنال القمر» أيضًا:

- تعويد الطالب على الاستفادة من أعمال الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.
- تجعل الطالب مرنًا إيجابيًا فعالًا منظمًا للتعلم.
- تنمية مهارات التفكير لدى الطالب وبخاصة التفكير التأملي.

1-3/ دور المعلم أثناء توظيف إستراتيجية تنال القمر:

1. يشجع المتعلمين على استخدام خيالهم، والتعبير عن أفكارهم بحرية، والتأمل فيها بعد كل خطوة من خطوات تطبيق الدرس.
2. يدرب المتعلمين على استخدام التساؤلات التحفيزية المشجعة في تحديد الأفكار العامة لما سيقومون بتعلمه.

3. يشجع المتعلمين على العمل التعاوني، تبادل الأفكار، وانتقاد أفكارهم بعضهم البعض وهذا ما يتطابق مع أسس المناهج الحديثة.
4. يستجيب لأسئلة المتعلمين وأفكارهم، ويتقبل أفكارهم الابتكارية.
5. إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقويم أعمالهم وأعمال زملائهم.

ومن خلال ماسبق، فالمعلم هو موجه وميسر للعملية التعليمية.

1-4/ دور المتعلم في إستراتيجية «تنال القمر»:

1. باحث عن المعلومات ومحدد الخبرات المراد تعلمها.
2. فعال داخل الفصل في تحديد الأفكار المراد تعلمها.
3. مبادر للوصول إلى الاستنتاجات.
4. يتعود الدقة والنظام والترتيب في الحل.

1-5/ خطوات إستراتيجية «تنال القمر»:

ترى دايسون (2012:24) أن إستراتيجية «تنال القمر» تتكون من عدة خطوات، تعني كل خطوة القيام بعملية معرفية للوصول للاستيعاب والفهم القرائي المنشود، ولقد سميت الإستراتيجية بهذا الاسم رمزًا للحروف الأولى من هذه الخطوات، وخطواتها كالآتي:

- تنبأ: تعني استدرار أفكار الطلاب حول الموضوع.
- نظم: وضع تنبؤات الطلاب على شكل خريطة معرفية.
- ابحث: قراءة النص لإيجاد التنبؤات.
- لخص: وضع خريطة معرفة للنص.
- قيم: قارن خريطة المعرفة التي تنطوي على التنبؤات مع خريطة المعرفة التي تستند إلى النص.

1-6/ خصائص لاختيار النص المراد تدريسه بهذه الإستراتيجية:

لكي نتأكد من نجاح الطلاب في استخدام إستراتيجية «تنال القمر»، نتأكد من اختيارنا للنص الصحيح المناسب، فلابد أن يتوفر في النص عدة خصائص هي:

1. اختيار نص تفسيري أو نص معلوماتي (يتضمن معلومات جديدة) يتعلم منه الطلاب.
2. نتأكد أن لدى الطلاب معرفة قبلية كافية عن الموضوع الذي تم اختياره، ونختار مع ذلك نصًا يحتوي على بعض المعلومات الجديدة بالنسبة للطلاب.
3. يجب التأكد من عدم صعوبة المفردات والتراكيب اللغوية المستخدمة. (دايرسون، 2012، 3).

2 / مراحل تعليم إستراتيجية تنال القمر:

يضم تعليم إستراتيجية «تنال القمر» ثلاث مراحل رئيسة وهي (مرحلة تقديم إستراتيجية تنال القمر، مرحلة التدريب الموجه، مرحلة التدريب المستقل) وفيما يلي شرح مفصل لتلك الخطوات:

2-1/ : مرحلة تقديم إستراتيجية «تنال القمر»:

تنبأ: يقرأ المعلم العنوان أو الجملة الرئيسة في النص بصوت مسموع، ثم يوجه المعلم التلاميذ لتدوين الأفكار التي توحي بها الجملة الرئيسة والعنوان، ومن ثم يتنبأ التلاميذ الأفكار التي توحي بها الجملة الرئيسة والعنوان، ومن ثم يتنبأ الطلاب بالأفكار التي سيسردها المؤلف في النص، بعدما يكتب المعلم ملاحظات حول هذه التنبؤات على شفافية العارض الرأسي أو السبورة.

نظم: يوجه المعلم الطلاب لسرد أفكارهم ويقوم بكتابتها على شكل «خارطة معرفية» ويقدم المعلم للطلاب مثالًا دالًا على كيفية إضافة كلمات تصنيفية «فئات» إلى خارطة المعرفة، ومن ثم تقدم العناوين أو الجمل الرئيسة في النصوص بشكل تلميحات عن أنماط النص يوضح المعلم نمط النص المتنبأ به باستخدام نماذج بيانية.

ابحث: يوزع المعلم نسخًا من النص على الطلاب، ويقرؤونه بصوت مسموع، بعدها يوجه المعلم نقاشًا حول تنبؤات الطلاب وما يتفق معها من أفكار موجودة في النص، ويؤكد على هذه العملية، كما وتعمل التبنؤات على تنشيط ذهن القارئ، ولا بأس بأن يتنبأ الطالب بشيء مختلف عما في النص إذا كان هناك دليل في العنوان أو الجمل

الرئيسة من الممكن أن يكون مهمًا.

لخص: فيما يقوم الطلاب بسرد أفكار النص، يقدم المعلم للطلاب مثالًا دالًا لكيفية عمل خارطة معرفية مضمنًا إياها أفكارًا موجودة في النص، ويؤكد على هذه العملية، كما وتعمل التنبؤات على تشيط ذهن القارئ، ولا بأس بأن يتنبأ الطالب بشيء مختلف عما في النص إذا كان هناك دليل في العنوان أو الجمل الرئيسة من الممكن أن يكون مهمًا.

قيم: يقارن الطلاب خرائطهم المعرفية الأولى التي عُملت قبل قراءة النص بالخريطة التي عُملت بعد قراءة النص والمتضمنة لأفكار المؤلف، كما يتأكدون من مدى التوافق بين ملخصاتهم وملخص المؤلف، وأخيرًا يوجه المعلم الطلاب لإعادة تفحص العنوان والجملة الرئيسة؛ وذلك لمعرفة ما إذا كانت تقدم تلميحات توحي بالمعلومات التي ذكرها المؤلف في النص أم لا. (دايرسون، 2012:5)

2-2 / مرحلة التدريب الموجه لاستخدام تنال القمر:

تنبأ: يعرض المعلم العنوان والجملة الرئيسة على الشاشة أو يكتبها على السبورة، ثم يقوم الطلاب بقراءتها بصوت مسموع، ويكتبون ملاحظات تتعلق بتنبؤاتهم، بعدها يطلب المعلم من بعض الطلاب سرد تنبؤاتهم وذكر الكلمات المتضمنة في العنوان أو الجملة الرئيسة التي أوحت إليهم بهذه التنبؤات.

نظم: يوجه المعلم الطلاب لتنظيم ما يعرفونه عن العنوان عن طريق تكوين «خارطة معرفية" حيث يقوم الطلاب على شكل مجموعات ثنائية بتأليف هذه الخارطة، ومن ثم يقوم المعلم بإعطاء مثال دال على تكوين خارطة معرفية على السبورة أو الشاشة بمساعدة الطلاب، ويقدم المعلم مثالًا دالًا على إضافة كلمات تساعد على تصنيف وتنظيم أفكار الطلاب إلى فئات، ومن ثم يطلب من الطلاب في المجموعات الثنائية إضافة مثل هذه الكلمات لخرائطهم المعرفية، بعدها يسأل المعلم الطلاب إن كانوا يرون كلمات في العنوان أو الجملة الرئيسة تحدد نمط النص، ثم يقوم المعلم بإيضاح النمط بخارطة معرفية ويشجعهم على إعطاء تنبؤات أكثر تستند إلى هذا النمط.

ابحث: يوزع نسخًا من النص على طلابه حيث يقرؤون النص قراءة صامتة ضمن وقت محدد، بعدها يشجع المعلم الطلاب على تفحص النص لإيجاد التنبؤات؛ حيث يتم فحص النص لمعرفة ما إذا كان ينطوي على تنبؤات الطلاب أم لا، ثم تتم قراءة النص بعناية. يقود المعلم نقاشًا حول التنبؤات التي تتوافق مع النص ويؤكد على العملية، حيث تساعد هذه التنبؤات على تنشيط ذهن القارئ وزيادة دافعيته، وتعتبر بعض النصوص صعبة لدرجة تصبح معها عملية التنبؤ بأفكار المؤلف المتضمنة في النص عملية صعبة.

لخص: يقوم الطلاب على شكل مجموعات ثنائية بتكوين خريطة معرفية لأفكار المؤلف ثم تقوم هذه المجموعات الثنائية بكتابة جملة أو جملتين أو عدد من الكلمات المهمة تتضمن الأفكار الرئيسة.

قيم: يقارن الطلاب على شكل مجموعات ثنائية خرائطهم المعرفية مع الخرائط التي كونوها والتي تنطوي على أفكار المؤلف، ثم تقدم كل مجموعة من الطلاب تقريرًا للمجموعة الأخرى عن الاختلافات التي لاحظوها ويحللون ما إذا كان النص سهلًا أم لا، وإن كان قد زود الطلاب بتلميحات كافية أم لا. يتبادل الطلاب ملخصاتهم التي تنطوي على الأفكار الرئيسة، ويبينون كيف أن هذه الأفكار هي الأفكار الرئيسة، ثم يقدم المعلم بعد ذلك مثالًا دالًا على كتابة جملة تلخص النص مستخدمًا نمط النص. (دايرسون، 2012: 11)

2-3/: مرحلة التدريب المستقل لاستخدام إستراتيجية تنال القمر:

تنبأ: يوزع المعلم النص على الطلاب ويعطيهم دقيقة لقراءة العنوان والجمل الأولى ثم يوجههم للتفكير في الموضوع، وبعد انتهاء الدقيقة المعطاة يقوم الطلاب بتدوين التنبؤات وذكر نمط النص الذي بين أيديهم.

نظم: ينظم الطلاب ملاحظاتهم على شكل خارطة معرفية مستفيدين من نمط النص استفادة كاملة.

ابحث: يحدد المعلم وقتًا لقراءة النص أو يعينه كنشاط منزلي، ويضع الطالب علامة (*) بجانب التنبؤات المذكورة في النص.

قيم: تقوم مجموعات صغيرة من التلاميذ بمقارنة خارطة المعرفة التي تتضمن تنبؤاتهم مع خارطة المعرفة التي تستند إلى أفكار المؤلف ويناقشون التوافق بينهما، ويقيمون الوسائل التي استخدمها المؤلف لجعل النص سهلًا. وتتبادل مجموعات صغيرة من الطلاب أفكارهم الرئيسة ويختارون أو يؤلفون فكرة رئيسة أخرى تخبر عن فكرة المؤلف الرئيسة بطريقة أفضل، ويدعم الطلاب ملخصاتهم باستخدام تركيبة النص والتلميحات كدليل على ذلك. (دايرسون، 2012: 18)

1/ المحور الثاني: إستراتيجية «الجدول الذاتي» (K-W-L): إستراتيجية بناء المعنى

تعتمد إستراتيجية بناء المعنى على النظرية البنائية، التي تقوم على الافتراض الأساسي وهو أن يبني المتعلم المعرفة بنفسه؛ عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة، والخبرة السابقة الموجودة في الذاكرة، وفي ضوء هذه النظرية ترتكز إستراتيجية بناء المعنى على المعرفة والمعلومات. (عبدالغني، 2012، 51) وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي استخدمت في تنمية مهارات الفهم القرائي، وتقوم هذه الإستراتيجية على تقييم الخبرات السابقة التي يمتلكها الطلاب عن المفردات.

1-1/ مفهوم إستراتيجية بناء المعنى: (K-W-L)

يعرّفها بهلول (2004: 183) بأنها «إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستعان بها في تدريس القراءة، حيث تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء، وتشتمل هذه الإستراتيجية ثلاث مراحل؛ ففي المرحلة (K) يكتب الطالب ما يعتقد أنه يعرفه حول الموضوع المقروء، ثم تأتي المرحلة (W) التي يعد فيها الطالب قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع المقروء، وهذا يجعل الأسئلة الشائقة تأتي لذاكرته كنتيجة لتحديد ما يعتقد أنه يعرفه وفي المرحلة (L) يحدد الطالب ما تعلمه – فعلًا – بعد مشاركته أنشطة التعليم الهادفة».

1-2 / أهمية استخدام إستراتيجية بناء المعنى: (K-W-L)

- تغذية فكرة التعليم التي تجعل الطالب محورًا للعملية التعليمية.
- يمكن للطلاب تقرير وقيادة تعلمهم الخاص ومن واجب المعلم أن يعزو نجاحهم في تعلمهم الذاتي إلى ما قاموا به من جهد.
- يمكن للمعلم استخدام هذه الإستراتيجية في مستوى أي صف دراسي.
- تساعد المعلم وتمكنه من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته وذلك من خلال تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب وإثارة فضولهم.
- تساعد الطلاب على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع وتوضيح الغرض من الموضوع وتساعدهم على مراقبة فهمهم وتقويم تعلمهم وتوسيع أفكارهم عن الموضوع. (عبدالغني، 2012: 51)

إجراءات إستراتيجية بناء المعنى: (K-W-L)

يشير (عبد الباري، 2011، 338) نقلا عن (631 - 626، Carr، Ogle - كار وأوجل، 1987)

1-3/ هذه النظرية تسير في عدة مراحل هي:

العصف الذهني (استمطار الأفكار): حيث يستثير المعلم طلابه للتفكير في الموضوع، وقيامهم بعملية قدح ذهني حوله، ومن ثم يستحضر كل طالب معلوماته ومعارفه السابقة عن هذا الموضوع وهذه المرحلة التي يعبر بها الحرف K، أي ماذا أعرف؟

تصنيف المعلومات: وفي هذه المرحلة يبدأ الطلاب في تصنيف معلوماتهم في فئات، ويسمح للطلاب في هذه المرحلة بالتفكير بصوت مرتفع.

توقع الطلاب: وفيها يقوم المعلم باستثارة طلابه للتنبؤ عما سيتضمنه الموضوع من معلومات ومعارف جديدة.

كتابة الأسئلة: حيث يكلف الطلاب بكتابة مجموعة من الأسئلة ترتبط بالموضوع المراد شرحه، وهذه الأسئلة يعبر عنها بحرف W أي ماذا أريد أن أعرف؟

1-4/ إجراءات إستراتيجية بناء المعنى أو «الجدول الذاتي» (K-W-L) لتنمية التعرف على معنى المفردات اللغوية:

يمكن تحديد العديد من الإجراءات لهذه الإستراتيجية لتنمية التعرف على المفردات اللغوية، وذلك بتحديد دلالة كل حرف من الحروف وهي كالتالي:

1- يبدأ المعلم في الشرح المباشر لإستراتيجية (L-W-K) بناء المعنى وذلك بتحديد دلالة كل حرف من حروف الإستراتيجية يكلف الطلاب القيام بالآتي:

أ. تحدد المعنى لبعض الكلمات السهلة التي سبق أن تعلمها الطلاب من قبل.

ب. تحدد الكلمات المتوقع أن تعرفها عندما تقرأ موضوعًا ما أو تستمع إليه.

ج. اقرأ الموضوع بعناية.

د. حدد المفردات الجديدة الواردة في الموضوع.

2- نمذجة المعلم لقراءة جزء من الموضوع أمام الطلاب، وذلك من خلال تحديد العناصر الفرعية الموجودة بالمرحلة الثانية.

3- الممارسة الموجهة: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق إجراءات الإستراتيجية، على أن يكونوا تحت إشراف وتوجيه المعلم.

4- الممارسة المستقلة: وفيها يبدأ الطلاب بتطبيق الإستراتيجية دون مساندة المعلم.

5- التوسع في تطبيق الإستراتيجية: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق هذه الإستراتيجية على نصوص أخرى. (عبدالباري، 2011، 340).

1-5/ خطوات إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L):

يرى عاشور ومقدادي (2009: 96) أن الإستراتيجية تتكون من ثلاث خطوات، وهي:

أولًا: ما أعرفه: تتضمن هذه الخطوة مرحلتين: يتعرف الطلبة على طبيعة المادة المقروءة، ويضعونها في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع، ومن ثم يعملون على تصنيف بنود القائمة.

ثانيًا: ما أريد تعلمه: يحدد الطالب المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات عنها.

ثالثًا: ماذا تعلمت: يسجل الطلاب ما تعلموه، وما كانوا يرغبون في تعلمه ولم يتعلموه، لمتابعة تعلمه في المستقبل.

1-6/ مميزات إستراتيجية بناء المعنى (K-W-L):

- ذات فعالية عالية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
- تعود الطلبة التفكير قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها.
- تعود الطلبة الدقة في القراءة وتفحص المقروء.
- تؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في التعلم.
- تسهم في زيادة البنية المعرفية لدى المتعلمين وتنظيمها.
- ذات فاعلية كبيرة في تنشيط المعرفة السابقة وإثارة الفضول في التفكير.
- تسهل تعلم الموضوعات الصعبة. (عطية، 2009: 176)

ومن خلال ما بحثت وجدت بعض المميزات لإستراتيجية بناء المعنى هي:

- جعل الطلاب محورا للعملية التعليمية.
- تزيد من فاعلية بيئة التعلم الصفي.
- تعطي فرصة لتمكين الطلاب من معالجة النصوص القرائية الصعبة من خلال تنشيط المعرفة السابقة. تسهم في تكوين فرصة الابتكار والتفكير والعصف الذهني وتنشيط الذاكرة.
- تنشط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة.

وحيث إن حقول المعرفة المختلفة تركز غالبًا على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، فإن من مميزات «الجدول الذاتي» أنه يحفز الطلاب على استذكار معلوماتهم السابقة وهذا ما قامت عليه النظرية البنائية (الحارثي، موسوعة تعليم القراءة والقرائية، ص284)

وبعد عرض الخطوات التي تشتمل عليها كلٌّ من إستراتيجية (الجدول الذاتي وتنال القمر) أود أن أحدد الفرق بين «الجدول الذاتي» و«تنال القمر» من خلال المقارنة في الجدول الآتي:

1-7/ الفرق بين «الجدول الذاتي» وإستراتيجية تنال القمر: (4)

جدول المقارنة

إستراتيجية "الجدول الذاتي"	إستراتيجية تنال القمر
العمود الأول: يفكر الطالب فيما يعرفه عن الموضوع المطروح ويدوّن ذلك فيه. العمود الثاني: يكتب الطالب أسئلته حول الموضوع المطروح. العمود الثالث: يجد الطالب إجابات من النص المعطى للأسئلة ويكتبها من أجل تعلمها. العمود الرابع: يكتب الطالب الأسئلة التي ما زالت لديه بعد قراءة النص ليبحث عن إجابات لها.	ت- تنبأ (توقع): يتوقع الطالب ما سيعرضه المؤلف على أساس تلميحات النص والمعرفة القبلية عن الموضوع. ن- نظم: ينظم الطالب التوقعات في فئات. ا- ابحث: يقرأ الطالب النص ليجد ما إن كانت توقعاته صحيحة أم لا. يبين الطالب هدف المؤلف من خلال خريطة. ل- لخص: يلخص الطالب المعلومات التي عرضها المؤلف. ق- قيّم: يقيم الطالب أسلوب المؤلف وتغطيته للموضوع.

مصطلحات الدراسة: أشارت هذه الدراسة إلى عدة مصطلحات مهمة لابد من التركيز عليها، ومن أبرزها ما يلي:

إستراتيجية (K-W-L) ذكرها هاريس (Harris-200) أن إستراتيجية (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) هي إستراتيجية ابتكرها Donna Ogle في عام 1987 وتكمن فائدتها بشكل خاص في قراءة النصوص، وتتكون من ثلاث خطوات يشير إليها كل حرف

باللغة الانجليزية كالآتي:

(K-W-L) ويقصد بها:

K: What I know ويقصد بها:

ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع؟

W: What I want to learn ويقصد بها ماذا يريد المتعلم أن يعرف عن الموضوع؟

L: What I learned ويقصد بها: ماذا تعلم المتعلم عن الموضوع ؟ وما الذي هو بحاجة إلى تعلمه؟

وتعرف الباحثة (K) :(K-W-L) إجرائيا بأنها معلومات يمتلكها المتعلم مسبقا.

(W) معلومات يتم الحصول عليها من خلال التفاعل مع المعلم – النشاط – البحث -...إلخ.

(L) في نهاية المهمة، يتم طرح أسئلة الاختبار لبيان مدى إنجازه المهمة.

إستراتيجية تنال القمر: هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في صفه، وتتكون من عدة خطوات هي: (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) مراحلها هي (التقديم، التدريب الموجه، التدريب المستقل)، هدفها استيعاب مضمون النص واسترجاعه وتلخيصه، جاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطواتها».

مهارة الفهم القرائي: عملية عقلية معرفية تشمل قدرة القارئ على التعرف على الكلمات ومعانيها، وإدراكه للعلاقات بين الكلمات والفقرات حتى يتمكن من فهم معنى القطعة القرائية وتحويل الرموز إلى معان».

القراءة: هي عملية عقلية تعني إدراك القارئ الرموز المكتوبة والنطق بها، وصولًا إلى فهم المعاني التي قصدها الكاتب، واستخلاصها وتنظيمها والتفاعل معها، والإفادة منها في مشكلاته. (الحلاق، 2010)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، ويفهم من هذا أن عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب.

التحصيل الدراسي: يعرفه جابلين بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو براعة العمل المدرسي الذي يقيسه المعلمون أو الاختبارات المقررة، والقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح. (العسيوي وآخرون، 2006) ويقاس التحصيل إجرائيًا في هذه الدراسة باختبار التحصيل الدراسي المقرر لأغراض الدراسة.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل لمهارة القراءة الذي أعد خصيصًا لأغراض هذه الدراسة.

طلبة المرحلة المتوسطة: وهم طلبة مرحلة التعليم التي تبدأ من الصف (السادس إلى الصف العاشر).

الباب الثالث
(الإطار التطبيقي)

الطريقة والإجراءات

المحور الأول: نتائج الاختبارات القبلية والبعدية (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)

المحور الثاني: نتائج الاستبيانات.

تناولت في هذا الفصل من الدراسة عرض الإجراءات التي قمت بها، فقد تم في هذا الفصل تحديد المنهج المستخدم في هذه الدراسة.

وخطوات تطبيق الدراسة ميدانيًا، والأساليب الإحصائية المستخدمة ومعالجتها وتحليلها.

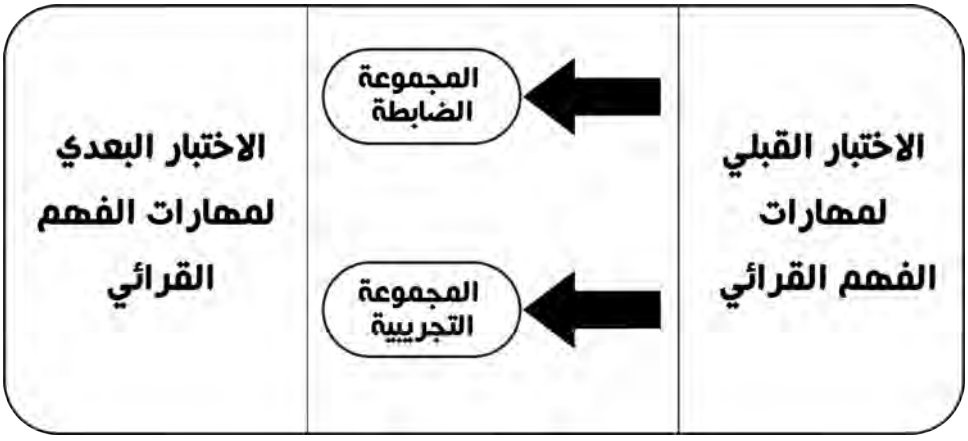
1/ منهج الدراسة:

1-1/ اتبعت في الدراسة الحالية المنهج التجريبي.

1-2/ تصميم الدراسة الحالية:

استخدمت التصميم التجريبي (قبلي وبعدي) لمهارات الفهم القرائي لمجموعتين، وذلك بتطبيق إستراتيجية ((تنال القمر و»الجدول الذاتي»)) على مجموعة الدراسة التجريبية، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، بينما المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيتي (تنال القمر و»الجدول الذاتي»).

التصميم التجريبي للدراسة



1-3/ عينة الدراسة: قمت باختيار شعبيتين من الصف الثامن، وذلك للأسباب التالية:

لضمان إجراء التجربة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي تحت الإشراف المباشر لي، وهذا يعطي مصداقية للنتائج.

حيث اخترت الصف الثامن (D) كمجموعة تجريبية تدرس بإستراتيجيتي (تنال القمر والجدول الذاتي)، بينما اخترت الشعبة (C) كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

1-4/ أدوات الدراسة:

1-5/ قائمة مهارات الفهم القرائي:

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الثامن والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب هذا الصف، قمت بإعداد قائمة تتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي، وتطلب ذلك القيام بالتالي:

1-6/ الهدف من القائمة: كان هدفي التعرف إلى أهم مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الثامن تمهيدًا لاستخدامها في إعداد الفهم القرائي.

7-1/ مصادر بناء القائمة: اعتمدت عند إعداد القائمة على المصادر التالية:

- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، في مجال طرق تدريس اللغة العربية.
- الدراسات السابقة، والتي تناولت مهارات القراءة والفهم والاستيعاب القرائي.
- أهداف ونواتج التعلم التي تم تحديدها لطلاب الصف الثامن.
- مقابلة بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الثامن في المرحلة المتوسطة.

8-1/محتوى القائمة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، قمت بحصر بعض مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في خمس مهارات رئيسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

م	المحور
1	مستوى الفهم الحرفي
2	مستوى الفهم الاستنتاجي
3	مستوى الفهم النقدي
4	مستوى الفهم التذوقي
5	مستوى الفهم الإبداعي

استبيان الطلبة (تحليل نتائج الاستبيان الذي قدم للطلبة)

يظهر في الجدول أدناه النسب المئوية لإجابات كل من المجموعة الضابطة والتجريبية، حيث حققت المجموعة التجريبية أعلى مستوى لها في تحليل الفكرة التي يدور حولها النص، إذ أجاب 84% من الطلبة باختيار «دائما»، وهذا يقودنا إلى الاستدلال بوضوح رؤية الطلبة إلى النصوص وتحديد الهدف والفكرة المحورية، في حين كانت إجابة المجموعة الضابطة بنسبة 59% ولعل هذا الفرق مدعما بفروق أخرى، يوضح أثر التجربة على الطلبة.

وبالنظر إلى النتائج أيضا فإن أعلى مستوى حققته المجموعة الضابطة هو هذا المعيار أيضا، ومعيار تقديم الرأي، إذ حصل على نفس النسبة 59% لكن تحت بند «غالبا».

حققت المجموعة التجريبية 0% في اختيار «نادرا» في عدد من المعايير، مثل فهم المعنى، وتحديد الضد والمرادف والفكرة، في حين لم تحقق «نادرا» نتيجة صفر عند المجموعة الضابطة إلا في معيار واحد وهو بيان الخطأ والصواب في النص، وهذه النتائج تقودنا أيضا إلى الجدوى والفائدة التي حققها التدريب في نفوس الطلبة.

الرقم	السؤال	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		نادرًا	
		المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
1	أفهم المعنى المباشر للكلمة	13%	37%	59%	47%	22%	21%	4%	0%
2	أحدد ضد الكلمة بصورة واضحة	40%	26%	22%	26%	21%	52%	21%	0%
3	أحدد مرادف كلمة معطاة	4%	10%	50%	57%	31%	37%	13%	0%
4	أفسر معنى الكلمة وفق السياق	9%	5%	50%	47%	21%	31%	21%	4%
5	أفسر معنى التركيب	27%	10%	31%	42%	21%	37%	21%	5%
6	أفسر معنى جملة مكونة من عدد من المعاني والمفاهيم	22%	16%	36%	57%	36%	16%	4%	6%

الرقم	السؤال	دائما		غالبا		أحيانا		نادرا	
		المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
1	أحلل الفكرة التي يدور حولها النص	59%	84%	22%	21%	9%	5%	4%	0%
2	أقدم رأيي وأناقش فكرة النص	22%	31%	59%	31%	13%	16%	4%	16%
3	أبين مواطن الخطأ والصواب في الأفكار التي يطرحها النص	36%	21%	40%	79%	22%	26%	0%	5%
4	أتنبأ بمضمون النص من عنوانه وأول جملة فيه	13%	42%	50%	21%	27%	26%	9%	16%

الاختبارات القبلية للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)

- ضعف الطلبة في تحديد المرادفات مما يتواءم مع ما حققه الاستبيان من نتائج بعدالرصد مما يؤكد مصداقية الدراسة ووضوح معايير التقييم فيها.
- أعلى نسبة للإجابات كانت لسؤال تحديد الفكرة الرئيسة مما يتواءم مع نتائج الاستبيان.
- نتائج الاستبيان المؤكدة لمصداقية الدراسة وذلك باجتياز طلبة المجموعة الضابطة.
- سؤال تحديد الفكرة بنسبة 60% و طلبة المجموعة التجريبية بنسبة 52%
- طلاب المجموعة الضابطة لم يحققوا نسبة النجاح فقط في سؤالي الفكرة هما السؤال الخامس والسابع.

نتائج المجموعة الضابطة:

المجموعة الضابطة	السؤال	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
1 - الفهم (المعنى المباشر)/ الترادف	1	8%	92%
التفسيري يفسر المعنى في سياق	2	32%	68%
الفهم (الأضداد)	3	32%	68%
التحليل (مناقشة وتحليل)	4	36%	64%
النقدي (بين رأيك – تنبأ)	5	60%	40%
الإبداعي (قارن)	6	48%	52%
الإبداعي (أكمل)	7	64%	36%

نتائج المجموعة التجريبية:

المجموعة التجريبية	السؤال	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
1 - الفهم (المعنى المباشر)/ الترادف	1	4%	96%
التفسيري يفسر المعنى في سياق	2	39%	61%
الفهم (الأضداد)	3	26%	74%
التحليل (مناقشة وتحليل)	4	69%	31%
النقدي (بين رأيك – تنبأ)	5	52%	48%
الإبداعي (قارن)	6	82%	18%
الإبداعي (أكمل)	7	69%	31%

الاختبارات البعدية للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)

ومن خلال الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية توصلت إلى ما يلي:

- ضعف الطلبة في تحديد المرادفات مما يتواءم مع ما حققه الاستبيان من نتائج بعد الرصد مما يؤكد مصداقية الدراسة ووضوح معايير التقييم فيها في المجموعة الضابطة والتي كانت 100% عند الطلاب الذين لم يستطيعوا الإجابة على سؤال الترادف والذين أجابوا كانت النتيجة 0% أي لم يمكنهم تحديد المرادف.
- أعلى نسبة للإجابات كانت مع سؤال تفسير المعنى في سياق فكانت نسبته 80% للذين أجابوا على السؤال.

نتائج الاستبيان المؤكدة لمصداقية الدراسة في اجتياز المجموعة التجريبية الأسئلة جميعها بنسبة أعلى من المجموعة الضابطة وتطابقها مع الاستبيان مما يولد لنا أن المجموعة التي تم التطبيق عليها في إستراتيجيتي «تنال القمر» و«الجدول الذاتي» كانت نتائجها مرضية وتميزت عن المجموعة الضابطة.

سؤال الترادف حصل على نسبة 52 % في الاختبار البعدي أي أعلى من نسبة المجموعة التجريبية.

وهذا الفرق نجده في المجموعة الضابطة التي حصلت على معدل النسبة (0%) في الإجابة على سؤال الترادف.

طلاب المجموعة الضابطة لم يحققوا نسبة النجاح فقط في السؤالين الأول والسادس.

أما المجموعة التجريبية فهي التي حصلت على أعلى نسبة في السؤالين الثاني والخامس.

وبهذا نقول إن تطبيق الإستراتيجيتين(«الجدول الذاتي» و«تنال القمر») كان لهما دورٌ في تحقيق نسبة عالية من الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن.

وهذا ما نراه واضحًا من خلال ملاحظة النتائج حيث إن استخدام الإستراتيجيتين جعل الفرق بين نتائج المجموعتين واضحًا حتى الفرق بين نتائج المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعد التطبيق؛ حيث إن هناك فرقًا واضحًا؛ مما يُبَيِّنُ دور الإستراتيجيتن في تحقيق الفهم والاستيعاب القرائي لدى الطلاب.

المجموعة الضابطة	السؤال	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
الفهم (المعنى المباشر)/ الترادف	1	0%	100%
التفسيري يفسر المعنى في سياق	2	80%	20%
الفهم (الأضداد)	3	36%	64%
التحليل (مناقشة وتحليل)	4	44%	56%
النقدي (بين رأيك – تنبأ)	5	64%	36%
الإبداعي (قارن)	6	20%	80%
الإبداعي (أكمل)	7	44%	55%

المجموعة التجريبية	السؤال	عدد الطلاب الذين أجابوا	عدد الطلاب الذين لم يجيبوا
الفهم (المعنى المباشر)/ الترادف	1	52%	48%
التفسيري يفسر المعنى في سياق	2	95%	5%
الفهم (الأضداد)	3	88%	12%
التحليل (مناقشة وتحليل)	4	52%	48%
النقدي (بين رأيك – تنبأ)	5	84%	16%
الإبداعي (قارن)	6	76%	24%
الإبداعي (أكمل)	7	68%	32%

نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات، وعرض النتائج وتفسيرها؛ توصلت إلى عدة نتائج جاءت إجابة عن أسئلة الدراسة وهي: تحددت لطلاب الصف الثامن في المرحلة المتوسطة (7) مهارة للفهم القرائي؛ منها مهارات للمعنى المباشر، ومهارات للفهم الاستدلالي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات للفهم الإبداعي.

راعت الاختبارات تطبيق الإستراتيجيات وشرحها للمجموعة التجريبية، ثم بعد ذلك إجراء الاختبار البعدي للتأكد من دور الإستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن من المرحلة المتوسطة، وهو ما أجابت عنه الدراسة حيث كان الهدف من الدراسة معرفة أثر التدريس باستخدام إستراتيجية ((تنال القمر والجدول الذاتي)) على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وظهر هذا جليًّا من نتائج الاستبيان التي تتطابق مع الاختبارات للمجموعتين التجريبية والضابطة، وظهرت النتائج مرتفعة في المهارات المختلفة لدى المجموعة التجريبية خاصة بعد إجراء التطبيق للإستراتيجيتين مما يظهر دورهما في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.

ومن خلال الملاحظات التي وجدتها من خلال الدراسة فإن على المعلم تشجيع الطلاب على أخذ الملاحظات عن المقال وتسجيله لديهم.

وقد تم شرح النتائج المختلفة لكل من الاختبارات للمجموعتين الضابطة والتجريبية مما يبين جدوى استخدام الإستراتيجيتين في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وكشفت عنه، أوصي بما يلي:

1. تطوير الإستراتيجيات التعليمية والتقويمية في القراءة في المرحلة المتوسطة بما يحقق التوازن في قياس الفهم القرائي ومستوياته طبقًا لما يتم تطبيقه من إستراتيجيات الاستيعاب القرائي.
2. تنويع أساليب الأنشطة التي تتيح للطلاب فرصة أكبر للنقد، وإبداء الرأي، والتدريب على الإبداع.
3. الاهتمام بمستويات الفهم القرائي على اعتبار كل مستوى يقيس مهارة يجب تنميتها لدى الطلاب.
4. أن يستفيد معلمو اللغة العربية من مهارات الفهم القرائي ومستوياته، في أن يكون المعلمون على معرفة تامة بكيفية صياغة الأهداف وإعداد الإستراتيجيات والأنشطة الصفية اللازمة لقياسها بما يحقق الفهم والاستيعاب القرائي الجيد.
5. تدريب المعلمين على إستراتيجية «الجدول الذاتي» و«تنال القمر»، نظرًا للأثر الواضح لاستخدام هاتين الإستراتيجيتين، ولما له من دور في تحسين الفهم والاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي بما في ذلك من النقد والإبداع.
6. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العديد من أثر إستراتيجيات التفكير في تنمية الفهم والاستيعاب القرائي.
7. تأكيد الاهتمام بضرورة التركيز على الفهم القرائي وتنميته لدى طلاب المرحلة المتوسطة لما له من تأثير في أداء الطلاب في اللغة العربية والمواد الأخرى التي يتم تعلمها باللغة العربية (التربية الإسلامية والتربية الوطنية).
8. الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين والتركيز على طرق التدريس التي تنمي التفكير والإبداع لدى الطالب والتي تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية وتعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم مثل ((إستراتيجية «تنال القمر» و«الجدول الذاتي»)).
9. من خلال الاجتماعات بين المعلمين يتم التعاون بين المعلمين من نفس المرحلة الدراسية على صياغة خطط قائمة على استخدام إستراتيجيتي «تنال القمر» و«الجدول الذاتي».
10. الاعتماد على الخبرات السابقة للطالب في بناء المفاهيم المختلفة بناءً على ما جاءت به النظرية البنائية والتي تقوم عليها كلٌّ من الإستراتيجيتين (تنال القمر والجدول الذاتي).
11. على المعلم أن يقوم بالاهتمام بالمرحلة الأولى في «الجدول الذاتي» وهي مرحلة ما قبل القراءة وتم توضحيها سابقًا، فهذا يساعد الطلاب على الاستعداد والتهيؤ للتفاعل فكريًا وعقليًا مع النص المقروء، ويجعل الطالب يُكوّن الإطار الذهني للمعلومات التي يشتمل عليها المقال.
12. أن يطلب المعلم من الطلاب توجيه أسئلة لأنفسهم في أثناء القراءة مثل: من؟ لماذا؟ أين؟ وكيف؟ فإن هذه الأسئلة هي مفاتيح العلوم، وإن استخدام الكلمات المفتاحية في المقال والتمييز بين الأفكار الرئيسة والحقائق ورأي كاتب المقال تعتبر من أهم مميزات هذه الإستراتيجية.

13. في نشاط ما بعد القراءة وهي المرحلة الأخيرة في الإستراتيجية على المعلم أن يطلب تفسيرًا واضحًا لإجابات الطلاب، ويطلب منهم كتابة تلخيص للموضوع بكلماتهم على شكل عبارة تعبر عن مضمون المقال.
14. أن يبتعد المعلم عن طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين فيكون دور المتعلم فيها سلبيًا، والاهتمام بطرق تدريس القرن الحادي والعشرين التي تعتمد على الدور الإيجابي للمتعلم ومنها إستراتيجيتي «تنال القمر» و«الجدول الذاتي».

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها فإنني أقترح ما يلي:

- دراسة أثر إستراتيجيتي «تنال القمر» و«الجدول الذاتي» التي استخدمتهما في دراستي في تدريس مراحل أخرى وضمن مراحل أخرى غير المرحلة المتوسطة التي قامت عليها الدراسة.
- دراسة عدة مقارنات بين مدى فاعلية الإستراتيجيتين (الجدول الذاتي وتنال القمر) وإستراتيجيات أخرى تعنى بالفهم والاستيعاب القرائي.
- كتابة دليل لكيفية تطبيق إستراتيجية «تنال القمر» حتى يتمكن المعلمون من تطبيقها بمهارة وذلك لتحقيق الهدف المنشود.
- إجراء دراسة تتناول هاتين الاستراتجيتين، ولكن على مجموعتين أكبر عددًا من الدراسة محل البحث.
- إجراء دراسة أسئلة تقييمية للمعلمين للتحقق من مدى معرفتهم وخبراتهم في تطبيق هاتين الإستراتيجيتين.
- لفت نظر واضعي المناهج إلى ضرورة احتواء المناهج على نصوص تتوافق مع تطبيق هاتين الإستراتيجيتين.
- ضرورة أن تنوع إستراتيجيات التدريس أثناء شرح االدرس وبالأخص «الجدول الذاتي» و«تنال القمر» لما لهما من دور في جعل الطالب محور العملية التعليمية؛ حيث تؤديان إلى زيادة التحصيل.
- نحن بحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تستعمل فيها مهارات تنمية التفكير وبخاصة من المستويات العليا من التفكير.
- التركيز على مهارات الفهم القرائي وخاصة في بناء المناهج الجديدة حيث يتم تنمية اكتساب الطلاب لها في دروس القراءة والمواقف التعليمية.

المصادر والمراجعُ

المراجع:

1. أبوالسعود، علم الدين أحمد محمود، أثر توظيف إستراتيجية «تنال القمر» في تنمية مهارات التفكير/ الجامعة الإسلامية – بغزة- كلية التربية - رسالة ماجستير /يناير 2018/ ربيع الأول 1439
2. الحارثي، إبراهيم أحمد، موسوعة تعليم القراءة والقرائية في جميع المراحل، الرياض، دار المقاصد – عمان الأردن،1436، ص184، 248.
3. دايراسون، د. مارغريت، إستراتيجية الاستيعاب القرائي (إستراتيجية «تنال القمر» وإستراتيجية «الجدول الذاتي»، ط 4، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ص38: 40.
4. زهران، نورا محمد (2011) فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» بحث منشور، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 12، جزء 4: مصر.
5. سلمان، إيناس جهاد، أثر إستراتيجية «تنال القمر» في مهارات ما وراء المعرفة في مادة علم الأحياء – لدى طالبات الصف الرابع العلمي، بغداد/ تربية – الكرخ الثانية، العدد (51) مجلة البحوث التربوية والنفسية ص 311.
6. الصيداوي، خالد ياسين عيسى، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، أثر استخدام إستراتيجية «تنال القمر» على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، الجامعة الإسلامية – غزة – -1436 2015، ص 10: 18، 57: 71)
7. العليمات، حمودة «أثر القراءة الإستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن»، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد 33، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.

8. الغلبان، حاتم، أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة» رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية الجامعة الإسلامية: غزة. 2014.
9. المخرومي، ناصر والبطانية، زياد (أثر استخدام إستراتيجية «تنال القمر» في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى كلية المرحلة الأساسية بالأردن» بحث منشور، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، العدد 26: السعودية.

فَاعِلِيَّةُ النَّمُوذَجِ الرُّبَاعِيِّ فِي تَدْرِيسِ مُقَرَّرَاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي مَدَارِسِ الهَيْئَةِ المَلَكِيَّةِ مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ

عبد الرحمن الفيفي - صالح الشمراني - محمد المالكي
مشرفون تربويون في إدارة التعليم العام في الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية
1440ه الموافق 2019م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (104) معلمًا في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة والثانوية، في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية، وصمم الباحثون مقياسًا خاصًّا بالدراسة مكونًا من (16) فقرةً تم تحكيمها واختبار صدقها وثباتها.

أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1440/1439، وتشير نتائج تحليل استجابات استبانة الدراسة إلى الفاعلية الكبيرة للنموذج الرباعي في المحاور الأربعة التي تمت دراستها (التنظيم والتحصيل الدراسي والتحفيز وتفعيل إستراتيجيات التعلم النشط).

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية النموذج في بعد التنظيم/ إدارة الصف تعزى لاختلاف التطبيق في المراحل الثلاث، لصالح المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: النموذج الرباعي.

مقدمة:

في عصرنا الحالي الذي يشهد تسارعًا معلوماتيًّا كبيرًا وانفجارًا معرفيًّا هائلًا، وثورة تكنلوجية، وتغيرات سريعة متلاحقة في المجالات كافة، ظهر مصطلح جديد أطلق عليه المهتمون بنظريات التعلم والتعليم اسم (التعلم النشط)، وهو من الموضوعات المهمة والاتجاهات المعاصرة التي يؤمل التربويون أن تسهم بفاعلية في تحسين إستراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها من خلال مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره بحُرِّيَّةٍ، وتبادل الآراء والأفكار مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم، وربطها بما هو في ذهنه، وما يعرفه عنها، أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنى وهدفٌ ووظيفةٌ (عبدالوهاب، 2004؛ عشا وأبو جادو، 2011).

ومن العوامل التي تقف وراء أهمية التعلم النشط، أن يشرك الطلبة في التعلم الفعال، ويؤثر إيجابًا على اتجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو أقرانهم (Tandong & Orhan, 2007)، كما أنه يزيد من اهتمام الطلبة، ويجعل انتباههم مستمرًّا لفترة أطول، نظرًا لانشغالهم بالأنشطة وتفاعلهم معها، ويؤدي إلى تدعيم الثقة بين المعلم وطلبته، حيث يتلقى الطلبة التشجيع والدعم، وإتاحة الفرصة أمامهم للاختيار، والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارساتهم وتفكيرهم والتعبير عن أفكارهم (شاهين، 2009).

يعتمد التعلم النشط على الأنشطة الكثيرة التي تقلل من الإصغاء السلبي، وأخذ الملاحظات وتدوينها طيلة وقت الحصة بشكل يثير دافعية الطلبة للتعلم والانغماس فيه (Paulson & Faust, 2006; Carrol & Leander, 2001).

ونظرًا لأهمية إستراتيجيات التعلم النشط فقد حظيت باهتمام الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات حولها، منها دراسة (الزايدي، 2009) التي استهدفت التحقق من فاعلية التعلم النشط في التحصيل والتفكير الابتكاري، ودراسة (عشا وأبو جادو، 2011) التي استهدفت معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات حل المسألة الرياضية، ودراسة (الجدي، 2012) التي بحثت في أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة (الساعدي، 2011) التي هدفت إلى البحث في أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل الرياضيات والميل نحو دراستها.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات التعلم النشط ومراجعة مجموعة من الدراسات التربوية ثبت وجود علاقات إيجابية بين تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وتحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم واكتسابهم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ولم نجد كفريق عمل في شعبة اللغة العربية في حدود اطلاعنا نموذجًا يضبط ممارسات المعلمين في مقررات اللغة العربية، رغم تعدد نماذج التعلم المختلفة في المواد الأخرى، مما جعلنا نسعى إلى اقتراح نموذج يضبط إجراءات تنفيذ المقرّرات الحديثة بما يحقق أهدافها الأساسية.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لضبط ممارسات معلمي اللغة العربية في تدريس المقررات الجديدة وفق إستراتيجيات التعلم النشط، وتقديم تغذية راجعة للنموذج الرباعي من الميدان بعد تطبيق المعلمين له خلال السنوات الخمس الماضية، وذلك بما يتوافق مع التوجهات الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية، وينسجم مع أسس وثيقة بناء اللغة العربية وتعليمات دليل المعلم، والتعميمات الوزارية المنظمة لطرائق التدريس والتقويم.

مشكلة الدراسة:

واجه المعلمون في تخصص اللغة العربية في الهيئة الملكية في الجبيل الصناعية مشكلات مختلفة منذ أن تغيرت المقررات القديمة التي كانت تدرس فروع اللغة العربية في كتب مستقلة وفق الموضوعات اللغوية، وأصبحت تدرس مدموجةً في كتاب واحد يعتمد النظرية البنائية في فلسفة بنائه والتعلم النشط في طرائق تدريسه. أبرزها كثرة تعليمات دليل المعلم وتشعب إجراءاته، وصعوبة إدارة الوقت وتنفيذ الأنشطة بجودة وعمق خلال الزمن المتاح لكل مكون دراسي، كما واجهوا مشكلات في التخلّي عن الطرائق التدريسية التقليدية والانتقال إلى إستراتيجيات التعلم النشط التي تجعل الطالب محور التعلم والتفاعل، فكانوا ينفذون الأنشطة بطرائق تقليدية تعتمد على التلقين والمناقشة، يبذل المعلم فيها جهودًا مضنية ولا يستطيع إنجاز المطلوب من أنشطة التعلم في الوقت المخصص لها.

وسعى مشرفو اللغة العربية في إدارة الخدمات التعليمية إلى مساندة المعلمين ومحاولة إيجاد الحلول وتذليل العقبات وابتكار النماذج التدريسية التي تنظم جهود المعلمين وتساعدهم في إدارة الوقت وفي التدريس وفق النظرية البنائية التي اعتمدتها المقررات الحديثة كأساس لبنائها، ومن أهم النماذج التي قدمها المشرفون التربويون (النموذج الرباعي).

ولأن هذا النموذج يحتاج إلى تطوير ودعم ومعرفة لمدى فاعليته، توجه الباحثون إلى المعلمين في الميدان للتعرف على وجهة نظرهم حول النموذج الذي مارسوا تطبيقه في الحصص التدريسية.

حيث تتخلص مشكلة الدراسة في معرفة وجهة نظر المعلمين حول فاعلية النموذج الرباعي وتقديم ما يؤيد استمراره وتطويره، ولتكون قرارات الإشراف التربوي في شعبة اللغة العربية حول هذا النموذج مبنيةً على طريقة علمية صحيحة نابعة من وجهة نظر المستفيدين في الميدان التربوي بمدارس الهيئة الملكية.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فاعلية النموذج الرباعي في التنظيم وإدارة الصف؟
- ما فاعلية النموذج الرباعي في التحفيز؟
- ما فاعلية النموذج الرباعي في تحصيل الطلاب؟
- ما فاعلية النموذج الرباعي في تفعيل إستراتيجيات التعلم النشط؟

2. هل توجد فروق في فاعلية النموذج الرباعي في المحاور الرئيسة تعزى لاختلاف التطبيق في المراحل الثلاث؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في معرفة فاعلية النموذج الرباعي وتطويره ورصد وجهة نظر المستفيدين منه، وذلك للوصول إلى قالب عملي منظم قابل للتطبيق والتعميم، يساعد المعلم في إدارة وقت الحصة، وتنظيم إجراءات تنفيذ أنشطة المقرّر، وتقليل جهده أثناء الحصة وزيادة جهد الطالب، ومراعاة الفروق الفردية، وزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، ورفع مستوى التواصل الإيجابي بين الطلاب، وزيادة مشاركاتهم خلال الحصة، وإتاحة مواقف تعلمية تكسب الطلاب مهارات التعلم الذاتي.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة في تغذية الميدان التربوي بشكل عام بنموذج فريد في تنظيم إجراءات تفعيل أنشطة مقرر اللغة العربية ورؤية موسعة حول هذا النموذج مبنيةٌ وفق أسس منهج البحث العلمي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية النموذج الرباعي في مجالات التنظيم والتحفيز وتحصيل الطلاب وإستراتيجيات التعلم النشط في التدريس الصفي.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تطبق الدراسة على جميع مدارس الهيئة الملكية في الجبيل الصناعية.
- **الحدود البشرية:** تشمل الدراسة جميع معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- **الحدود الزمانية:** تجرى الدراسة خلال العام الدراسي 1439-1440هـ

مصطلحات الدراسة:

النموذج الرباعي: هو نموذج مكون من أربع خطوات ينظم عمل المعلم في تنفيذ النشاط التعليمي، ينطلق من رؤية النظرية البنائية للتعلم، ويحقق أهداف مقررات اللغة العربية الحديثة وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: قراءة النشاط وتوضيح المطلوب (افهم).

الخطوة الثانية: تكليف جميع الطلاب بأداء النشاط ذاتيًا (مارس).

الخطوة الثالثة: استقبال إجابات الطلاب ونقاشها (ناقش).

الخطوة الرابعة: تقديم التغذية الراجعة وعرض الإجابات الصحيحة (عدّل).

النموذج الرباعي

بعد قراءة عميقة لوثيقة بناء مقررات اللغة العربية التي تنص على مبدأ التعلم الذاتي كمرتكز أساس للتعلم في المقررات الحديثة (وزارة التربية والتعليم، 1427)، وبعد تأمل أدلة المعلم المرافقة لمقررات اللغة العربية التي تؤكد على أهمية الاتصال الإيجابي والتعاون بين الطلاب أثناء تنفيذ الأنشطة وضرورة تقليل جهد المعلم وزيادة جهود الطلاب (وزارة التربية والتعليم، 1430)، وبعد مراجعة أدبيات النظرية البنائية والاطلاع على فلسفة التعلم النشط والاطلاع على عشرات الإستراتيجيات التي تعتمد في بنائها على التعلم النشط (سعادة وآخرون، 2011)، قام المشرفون في قسم الإشراف التربوي في إدارة الخدمات التعليمية في الجبيل الصناعية ببناء نموذج أولي يرتكز على عدة مرتكزات أساسية أهمها:

1. الوضوح وقلة الإجراءات والتفصيلات، ليسهل تطبيقه ومتابعته في جميع الحصص الدراسية.
2. ضمان مشاركة جميع الطلاب في تنفيذ النشاط المستهدف في كل مرة.
3. مساعدة المعلم للانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم النشط بمجرد تطبيق خطواته الأربع.
4. تكثيف المعلومة التي يتلقاها الطالب ثلاث مرات على الأقل من خلال تنفيذ خطوات النشاط.
5. تحقيق أهداف مقررات اللغة العربية التي نصت عليها وثيقة اللغة العربية وأدلة المعلم.

خطوات النموذج

الخطوة الأولى: قراءة النشاط وتوضيح المطلوب (افهم).

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بنفسه أو يكلف أحد طلابه بقراءة النشاط المراد تنفيذه، ونقاش المطلوب منه مع طلابه، ثم يحدد الوقت المناسب لعمل الطلاب على النشاط، ويكون مرنًا في الالتزام بالوقت بما يكفي جميع الطلاب لأداء النشاط بجودة وعمق، وقد يلجأ إلى حل فقرة واحدة من النشاط بنفسه أو عن طريق أحد طلابه إذا كان النشاط من أنشطة المستويات العليا للتفكير واحتاج الطلاب للتدخل والمساندة.

الخطوة الثانية: تكليف جميع الطلاب بأداء النشاط ذاتيًا (مارس).

وهذه الخطوة هي أهم خطوات النموذج ولبّه وقاعدته، فمن خلال تنفيذها ومتابعة أداء الطلاب يضمن المعلم مشاركة جميع طلاب الصف بكل سهولة، وفي هذه الخطوة يمارس الطلاب إستراتيجيات التعلم الذاتي، والتعلم

بالاكتشاف، والتعلم بالمحاولة والخطأ، ويمكن أن يبدع المعلم في هذه الخطوة فيطبق مع طلابه إستراتيجيات متنوعه تنظم أداء الطلاب داخل المجموعات وتزيد فاعلية أدائهم ومشاركاتهم كتطبيق إستراتيجية التتابع الدائري أو التعلم التعاوني المستند إلى مجموعة الخبراء، أو فكر زاوج شارك، أو غيرها من الإستراتيجيات التي تناسب بيئة الصف وأعداد الطلاب.

ويقتصر دور المعلم في هذه الخطوة على متابعة الطلاب في أداء النشاط وتحفيزهم وتقديم المساعدة للطلاب المحتاجين والتدخل بشكل محدود في الحالات التي تتطلب تدخله، ويمكن أن ينفذ الطلاب هذه الخطوة فرديًّا أو جماعيًّا بما يتناسب مع طبيعة النشاط وأعداد الطلاب وحجم بيئة التعلم.

الخطوة الثالثة: استقبال إجابات الطلاب ونقاشها (ناقش).

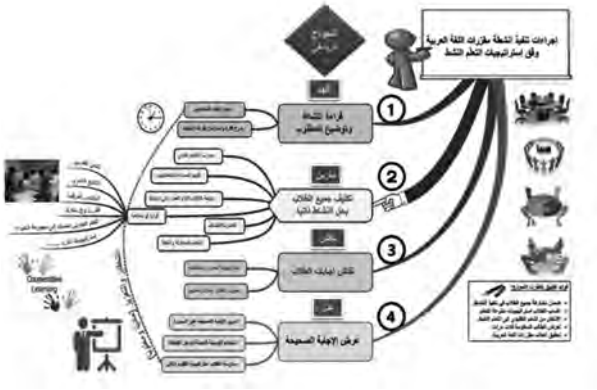
بعد أن تأكد المعلم في الخطوة السابقة من تفاعل جميع الطلاب في محاولة الإجابة عن فقرات النشاط المحدد، وبعد أن منحهم الوقت الكافي للتعاون والبحث والمحاولة للإجابة عن المطلوب تأتي هذه الخطوة الثالثة، وفيها يستقبل المعلم إجابات الطلاب بطريقة منظمة، يشعر فيها جميع الطلاب باستهداف أحدهم في أي وقت من أوقات الحصة لعرض إجابته والتأكد من تفاعله أثناء الخطوة السابقة، وتبدو إستراتيجية الحوار والمناقشة هي الأفضل هنا لإدارة النقاش ومساءلة الطلاب، كما يفضَّل أن يترك المعلم المساحة الكبرى للطلاب ليعدلوا إجابات بعضهم ويقوِّموا أداءاتهم قبل أن يتدخل بشكل محدود في الحالات التي تتطلب تدخله المباشر.

الخطوة الرابعة: تقديم التغذية الراجعة وعرض الإجابات الصحيحة (عدّل).

وهي الخطوة الأخيرة التي يقدم فيها المعلم نموذجا مثاليًّا للإجابة الصحيحة عن طريق تدوينها على السبورة أو عرضها من خلال الوسيلة التعليمية الحديثة، وهنا يمارس الطلاب إستراتيجية التقويم الذاتي من خلال مقارنة ما دونوا في كتبهم مع الإجابة النموذجية المعروضة أمامهم، ويلفت المعلم انتباه طلابه إلى عدم تعديل إجاباتهم التي اختلفت في صياغتها عن الإجابة المعروضة على السبورة إذا كان المضمون موافقًا لها أو كان السؤال مفتوحًا

ملاحظات:

- ينحصر دور المعلم في هذا النموذج في أدوار محدودة أهمها تحفيز الطلاب ودعمهم للعمل والإنجاز في جميع الخطوات الأربع، ومساندة والمحتاجين، وتعديل سلوك الطلاب السلبي وقيادة عمليات التعلم أثناء الحصة.
- يتعرض الطالب للمعلومة وَفق هذا النموذج ثلاث مرات، مرة عند ممارسة التعلم الذاتي في الخطوة الثانية، ومرة عند نقاش الطلاب في الخطوة الثالثة، ومرة عند عرض الإجابة الصحيحة في الخطوة الرابعة، وهذا يعمّق التعلم ويزيد من كثافة المدخلات اللغوية التي تعتبر هدفًا أساسيًّا لبناء مقرّرات اللغة العربية الحديثة (وزارة التربية والتعليم، 1427).
- تم تطوير النموذج على مدى 8 سنوات وبدأ بسيطًا، ثم تطور وتوسع، وتم تحكيمه من خلال الخبراء والمعلمين في المدارس.



منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وذلك لقياس فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي اللغة العربية في مدارس إدارة التعليم العام بالهيئة الملكية بالجبيل الصناعية والبالغ عددهم (120) معلمًا.

عينة الدراسة:

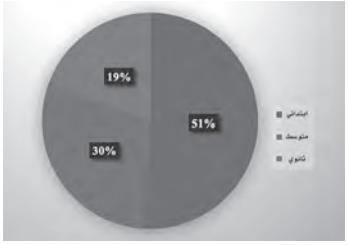
شملت عينة الدراسة جميع مجتمع الدراسة من المعلمين البالغ عددهم (120) معلمًا، وتم التواصل مع العينة من خلال رابط إلكتروني عبر (google drive)، وبلغ عدد الاستجابات التي تم استقبالها (104) استجابات، مقابل (16) استجابة لم يتم التحصّل عليها.

وتبين الجداول التالية وصف عينة الدراسة:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
ابتدائي	53	51.0
متوسط	31	29.8
ثانوي	20	19.2
المجموع	104	100.0



المرحلة التعليمية

أداة الدراسة:

تصميم الأداة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحثون بإعداد استبيان لقياس فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدارس الهيئة الملكية في الجبيل الصناعية، واعتمد الباحثون في بنائه وصياغته على المراجع التربوية المتخصصة في تدريس مقررات اللغة العربية، وأهمها وثيقة تدريس مقررات اللغة العربية، وأدلة المعلم في تدريس المقررات، وأسس النظرية البنائية وإستراتيجيات التعلم النشط واستفادوا من خبرتهم في ميدان الإشراف التربوي لصياغة فقرات الاستبيان، ثم تم عرضه على الزملاء المحكمين لزيادة تمحيصه وتدقيقه.

واشتملت مقدمة الاستبانة على متغير واحد:

- المرحلة التعليمية (ابتدائي، أو متوسط، أو ثانوي).
- وتكونت الأداة من (16) عبارة تضمنت أربعة محاور رئيسة على النحو الآتي:

- المحور الأول: التنظيم/ إدارة الصف، واشتمل على (4) عبارات تضم الفقرات (1 – 4).
- المحور الثاني: التحفيز، واشتمل على (4) عبارات تضم الفقرات (5– 8).
- المحور الثالث: تحصيل الطلاب، واشتمل على (4) عبارات تضم الفقرات (9– 12).
- المحور الرابع: إستراتيجيات التعلم النشط، واشتمل على (4) عبارات تضم الفقرات (13– 16).

وكانت الإجابة على عبارات الاستبانة وفق تدرج رباعي (موافق بشدة– موافق– غير موافق – غير موافق بشدة).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام زميلان من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث التربوي بتحكيم الاستبانة، كما تم عرضها في ورشة عمل بناء الاستبانات التي عقدها قسم الإشراف التربوي في الإدارة؛ واستفاد الباحثون من آراء المشاركين وأفكارهم في بناء وصياغة عبارات الاستبانة ومحاورها وانتماء كل عبارة إلى محورها.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التنظيم/ إدارة الصف	1	**0.839	3	**0.787
	2	**0.847	4	**0.848
التحفيز	5	**0.828	7	**0.867
	6	**0.867	8	**0.856
تحصيل الطلاب	9	**0.849	11	**0.860
	10	**0.774	12	**0.814
إستراتيجيات التعلم النشط	13	**0.824	15	**0.866
	14	**0.888	16	**0.719

** دالة عند (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (0.01).

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط
التنظيم/ إدارة الصف.	**0.907
التحفيز	**0.930
تحصيل الطلاب	**0.918
إستراتيجيات التعلم النشط	**0.901

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وجدت من أجله.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (4)
قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل

البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
التنظيم/ إدارة الصف.	0.849
التحفيز	0.875
تحصيل الطلاب	0.839
إستراتيجيات التعلم النشط	0.839
الاستبانة ككل	0.951

يبين الجدول (4) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل، وجميعها كانت قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين؟

أولًا: التنظيم/ إدارة الصف:

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة في العبارات المتعلقة بفاعلية النموذج الرباعي في مجال التنظيم/ إدارة الصف في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت العبارة رقم (2) التي تنص على «فهم الطلاب للمطلوب قبل البدء بتنفيذ النشاط» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.31)، في حين حصلت العبارة رقم (3) التي تنص على «تقليل جهدي أثناء الحصة» على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.17).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.24) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن فاعلية النموذج الرباعي في مجال التنظيم/ إدارة الصف في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون ارتفاع استجابة العينة في هذا المجال إلى التركيز على تطبيق النموذج على مدى السنوات الماضية والتركيز على ممارسته في أغلب الحصص الدراسية ومشاركتهم في الحلقات التدريبية وورش العمل التي يقدمها المشرفون التربويون' وهو ما أكسبهم مهارات إدارة الصف الأساسية وأساليب التنظيم المتنوعة.

ثانيًا: التحفيز:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بفاعلية النموذج الرباعي في مجال التحفيز في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت العبارة رقم (6) التي تنص على «تواصل الطلاب إيجابيا» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.21) في حين حصلت العبارة رقم (5) التي تنص على «إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم «على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.13).

كما بينت النتائج حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.19) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن فاعلية النموذج الرباعي في مجال التحفيز في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون ارتفاع استجابة العينة في هذا المجال إلى التركيز على تطبيق النموذج على مدى السنوات الماضية والتركيز على ممارسته في أغلب الحصص الدراسية ومشاركتهم في الحلقات التدريبية وورش العمل التي يقدمها المشرفون التربويون، وتفاعل المعلمين وحرصهم على ابتكار أساليب تحفيزية تساعد في تحقيق أهداف التعلم وزيادة تحصيل الطلاب.

ثالثًا: تحصيل الطلاب:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بفاعلية النموذج الرباعي في مجال تحصيل الطلاب في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت العبارة رقم (11) التي تنص على «بقاء أثر التعلم» على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.13) في حين حصلت العبارة رقم (12) والتي تنص على «ارتفاع تحصيل الطلاب» على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.00).

كما بينت النتائج حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.07) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن فاعلية النموذج الرباعي في مجال تحصيل الطلاب في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون ارتفاع استجابة العينة في هذا المجال إلى التركيز على تطبيق النموذج على مدى السنوات الماضية والتركيز على ممارسته في أغلب الحصص الدراسية ومشاركتهم في الحلقات التدريبية وورش العمل التي يقدمها المشرفون التربويون.

واتفقت نتيجة الدراسة في هذا المحور مع نتيجة دراسة الطيب (2009) التي تؤكد على وجود أثر لتطبيق إستراتيجيات ونماذج التعلم النشط على التحصيل الدراسي.

رابعًا: إستراتيجيات التعلم النشط:

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بفاعلية النموذج الرباعي في مجال إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصلت العبارة رقم (15) التي تنص على «ممارسة الطلاب للعمل الجماعي «على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.22) في حين حصلت العبارة رقم (16) والتي تنص على «ممارسة الطلاب للتعلّم الذاتي «على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.16).

كما بينت النتائج حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.26) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن فاعلية النموذج الرباعي في مجال إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثون هذا إلى تصميم النموذج المرتكز على المفاهيم الأساسية للنظرية البنائية، واشتقاق خطواته وأبعاده من القواعد والإجراءات التي ينص عليها دليل المعلم ووثيقة بناء مقررات اللغة العربية.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على فاعلية أبعاد النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية:

تبين النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على فاعلية أبعاد النموذج الرباعي في مجال إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل بعد إستراتيجيات التعلم النشط على الترتيب الأول وأعلى متوسط حسابي قيمته (3.26)، تلاه بعد التنظيم / إدارة الصف بمتوسط حسابي قيمته (3.24)، تلاه بعد التحفيز بمتوسط حسابي قيمته (3.19)، في حين حصل بعد تحصيل الطلاب على الترتيب الأخير وأقل متوسط حسابي وقيمته (3.07).

كما تبين النتائج حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (3.19) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن فاعلية النموذج الرباعي في تدريس مقررات اللغة العربية كانت بدرجة كبيرة، وهذه النتائج تؤكد على أهمية الاستمرار في تطبيقه وتطويره.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في فاعلية النموذج في الأبعاد الرئيسة تعزى لاختلاف التطبيق في المراحل الثلاث؟

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من (0.05) في بعد التنظيم/ إدارة الصف فقط، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية النموذج في بعد التنظيم/ إدارة الصف تعزى لاختلاف التطبيق في المراحل الثلاث، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المرحلة الثانوية.

وهذا يعني أن فاعلية النموذج في بعد التنظيم/ إدارة الصف كانت في المرحلة الثانوية أعلى من المراحل الأخرى، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة بناء المقررات في المرحلة الثانوية، وطبيعة الطلاب التي تمكن المعلمين من تكليفهم بمهام أكثر من المراحل الأخرى والاعتماد عليهم، وممارسة أساليب متنوعة في الانضباط التعاوني والتحفيز والتعزيز تسهم في تنظيم إجراءات الحصة وزيادة فاعلية الإدارة الصفية.

وتشير نتائج تحليل استجابات استبانة الدراسة إلى الفاعلية الكبيرة للنموذج الرباعي في المحاور الأربعة (التنظيم والتحصيل الدراسي والتحفيز وتفعيل إستراتيجيات التعلم النشط).

وكان مجال إستراتيجيات التعلم النشط بدرجات موافقة كبيرة، حيث حصل هذا المحور على الترتيب الأول وأعلى متوسط حسابي قيمته (3.26)، مما يدل على الدور الكبير للنموذج الرباعي في تفعيل المعلم لإستراتيجيات التعلم النشط، ومساندته له في عملية التيسير وتفعيل أدوار الطلاب.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى فلسفة بناء النموذج المرتكز على أدبيات النظرية البنائية، واشتماله على أهم

الإجـراءات التـي تلبـي متطلبـات مقـررات اللغـة العربيـة في المراحـل الثـلاث، ومرونتـه في إمكانيـة تفعيـل إسـتراتيجيات التعلـم النشـط المختلفـة، كـما يعـزو الباحثـون ارتفـاع اسـتجابات المعلمـين في المحـاور المختلفـة إلى كثافـة التدريـب الـذي شـارك فيـه المعلمـون عـلى مـدى السـنوات السـابقة، وإلى المتابعـة الدقيقـة التـي يقـوم بهـا المشرفـون التربويـون لتطبيـق النمـوذج في جميـع الحصـص الدراسـية، والتركيـز عـلى تقديـم التغذيـة الراجعـة للمعلمـين مـن خـلال الزيـارات الصفيـة واللقـاءات الفرديـة والمناشـط الإشرافيـة المتنوعـة.

التوصيات:

- اسـتمرار تطبيـق النمـوذج الرباعـي في تنفيـذ أنشـطة مقـررات اللغـة العربيـة في مـدارس الهيئـة الملكيـة بالجبيـل الصناعيـة.
- اعتماد خطوات تطبيق النموذج الرباعي في نموذج الزيارة الصفية الخاص بالمشرف التربوي للغة العربية ومدير المدرسة.
- توسيع تجربة النموذج الرباعي في مدارس الوزارة، وتحكيمه وتحسينه.
- إجراء دراسات علمية موسّعة لمعرفة أثر النموذج على التحصيل الدراسي وتعميق التعلم.

المراجع العربية:

- الجدي، مروة عدنان (2012). أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة-فلسطين.
- حسن، رولا نعيم سليم (2008). أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الزايدي، فاطمة (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الساعدي، عمار طعمة جاسم (2011). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (10) 30، 279-312.
- سعادة، جودت أحمد؛ وعقل، فواز؛ وأزمل، مجدي؛ وإشتية، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى (2001). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السليتي، فراس محمود، (2017)، أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية، 29 (2)، 197-221.
- شاهين، نجاة (2009). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية العملية، 12(2)، 12-160.
- الشديفات، أشجان حامد (2012). برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية-الدراسات التربوية والنفسية، 20 (1)، 161-185.
- الطيب، بدوي أحمد محمد (2009). فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، 5 (2)، 65-108.
- العالول، رنا فتحي محمد (2012). أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة-فلسطين.
- عبابنة، إيمان عبدالفتاح (2015). أثر إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. دراسات-العلوم التربوية، 42 (2)، 587-600.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد، (2004)، فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العملية، 8(2) 127-184.
- عشا، انتصار خليل؛ وأبو جادو، صالح محمد (2011). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. دراسات-العلوم التربوية، 38(2)، 457-466.
- عكور، رابعة (2007). أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- مدبولي، حنان مصطفى (2004). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)، في الفترة من 7-8 يوليو، 177-222.
- وزارة التربية والتعليم (1427). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. الرياض، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.
- وزارة التربية والتعليم (1430). لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي: كتاب المعلم. الرياض، الإدارة العامة للمقررات المدرسية.

المراجع الأجنبية:

- Paulson, D., & Faust, J. (2006). Active Learning for the College Classroom. Available at: http:/ chemistry. calstatela.edu/chem. &Biochem./active/main.html.
- Tandogan, R. & Orhan, A. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept learning. Journal of Mathematics, Science& Technology Education 3 (1), 71 -81.

الملاحق

استبانة الدراسة:

عزيزي المعلم:

نظـراً لأهميـة رأيكـم ورغبـةً منـا في تحكيـم النمـوذج الرباعـي وتطويـره، نرجـو منكـم التعـاون معنـا في الاسـتجابة لفقـرات هـذه الاسـتبانة المعـدة لقيـاس فاعليتـه في تنفيـذ الأنشـطة بعـد تطبيقكـم لـه عـلى مـدار السـنوات الماضيـة.

الرجـاء قـراءة العبـارات التاليـة بمزيـد مـن التـأني لوضـع الإجابـة التـي تتفـق معهـا. مـع العلـم بأنـه لا توجـد هنالـك إجابـة صحيحـة وأخـرى خاطئـة، وإنمـا الإجابـة الصحيحـة هـي مـا تمثـل رأيـك الشـخصي

بيانات أولية:

المرحلة التعليمية: ☐ ابتدائي. ☐ متوسط. ☐ ثانوي.

الرجاء الإجابة عن جميع العبارات بوضع علامة (√) في الخانة التي تمثل رأيك.

عدد	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
	أولاً: التنظيم/ إدارة الصف. تطبيق النموذج الرباعي يساعد في:				
1	إدارة وقت الحصة.				
2	فهم الطلاب للمطلوب قبل البدء بتنفيذ النشاط.				
3	تقليل جهدي أثناء الحصة.				
4	تنظيم إجراءات تنفيذ الأنشطة التعلميّة في المقرّر.				
	ثانيًا: التحفيز. تطبيق النموذج الرباعي يساعد في:				
1	إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم.				
2	تواصل الطلاب إيجابيًا.				
3	مشاركة الطلاب بفاعلية أثناء الحصة.				
4	ممارسة الطلاب تصويب أخطائهم.				
	ثالثا: تحصيل الطلاب. تطبيق النموذج الرباعي يساعد في:				
1	إتقان الطلاب لمهارات الموضوع بشكل أفضل.				
2	مراعاة الفروق الفردية (تقديم الدعم للطلاب المحتاجين).				
3	بقاء أثر التعلم.				
4	ارتفاع تحصيل الطلاب.				
	رابعًا: إستراتيجيات التعلم النشط. تطبيق النموذج الرباعي يساعد في:				
1	تفعيل إستراتيجيات التعلم النشط.				
2	ممارسة الطلاب للتعلم من خلال الأقران.				
3	ممارسة الطلاب للعمل الجماعي.				
4	ممارسة الطلاب للتعلّم الذاتي.				

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

فَاعِلِيَّةُ الأَلْعَابِ التَّفَاعُلِيَّةِ في إثْراءِ المَعْرِفَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِطَالِبَاتِ الدَّمْجِ السَّمْعِيِّ بِالمَرْحَلَةِ المُتَوَسِّطَةِ بِجدَّةَ

الباحثة / وداد محسن عيسى النعمي
وزارة التعليم - السعودية – إدارة تعليم جدة - التربية الخاصة
We2wed@gmail.com

مقدمة:

إن تأثير التقدم التكنولوجي على جيل اليوم والحاجة الماسة إلى دمج الألعاب التفاعلية في التعليم، يؤكد أن من الضروري أن يتلقى الدارسون التعليم بالألعاب التفاعلية في الفصول الدراسية لإتقان اللغة.

إن تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة السمعي منها ليس موقوفًا على الطريقة التقليدية (المعلم، السبورة، الكتاب) فقط، بل تعدها إلى الطريقة التقنية الحديثة التي تيسر وصول المعلومة، والمفاهيم إلى ذهن المتلقي بأقل تكلفة، وأسرع وقت، ونظرًا للصعوبات، والتحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية لتوصيل المعلومات لفئة الاحتياجات الخاصة، والنهضة التعليمية التي تشهدها المملكة العربية السعودية تحت مظلة رؤية 2030، وتخليص النظام التعليمي من جموده وتقليديته، وتمكينه من استيعاب الاتجاهات المعاصرة الحديثة إلا أنه من الملاحظ عدم تحقق الأهداف والنتائج المرجوة منها، وخاصة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لعدة أسباب منها:

- زيادة أعباء معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بأعمال أخرى ليس لها علاقة بمحتوى المناهج الدراسية.
- قلة وضعف البرامج التدريبية لمعلمي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم المادة العلمية بوسائل تقليدية.

الفصل الأول: الإطار العام للبحث.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة كمعلمة لغة عربية، تربية خاصة في مدارس الدمج السمعي، بالمرحلة المتوسطة، ومن خلال ملاحظاتها وخبراتها، تبين لها وجود مشاكل لغوية عديدة لدى الطالبات في كيفية تيسير تعلم اللغة العربية والتفكير الإبداعي، مما دفع الباحثة الى حل هذه المشكلة من خلال استخدام الألعاب التفاعلية التعليمية في تدريس فروع اللغة العربية، ويمكن صياغة مشكلة البحث الرئيسة في تحديد أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في إثراء المعرفة اللغوية وتيسيرها لدى طالبات الدمج السمعي في المرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث وفرضياته:

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس وهو:

ما أثر الألعاب التعليمية التقنية التفاعلية في إثراء المعرفة اللغوية وتيسيرها لدى طالبات الدمج السمعي في المرحلة المتوسطة، وتعلم اللغة العربية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية المتعلقة بالبحث، وهي:

- ما الصعوبات والتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- ما المهارات الضرورية لتعليم مادة لغتي باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في المرحلة المتوسطة لدى طالبات الدمج السمعي.
- ما دور الألعاب التفاعلية في إثراء اللغة العربية.

فرضيات البحث:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوي دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طالبات الدمج السمعي بالمرحلة المتوسطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية لصالح القياس البعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- إبراز دور الألعاب التفاعلية في تعلم اللغة العربية، وأهمية تطبيقها.
- تحديد المهارات اللازمة لاستخدام الألعاب التفاعلية في تعلم اللغة العربية.
- التعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- التعرف على أهم خصائص ومميزات الألعاب التعليمية التفاعلية.
- شرح بعض البرامج والتطبيقات الخاصة بالألعاب التفاعلية التعليمية.
- قياس أثر استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في إثراء المعرفة اللغوية.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تسهم في إعطاء مؤشرات تساعد على التخطيط السليم لاستخدام الألعاب التفاعلية التعليمية عند تدريس مادة (لغتي) في المرحلة المتوسط

حدود البحث:

حدود موضوعية

استخدام الألعاب التفاعلية التعليمية في مادة (لغتي الخالدة).

حدود بشرية

أجريت الدراسة على عينة من طالبات الدمج السمعي بالمرحلة المتوسطة.

حدود مكانية:

اقتصرت على طالبات مدرسة المتوسطة الأولى قسم الدمج السمعي بمنطقة جدة.

حدود زمانية:

تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1439 هـ

متغيرات البحث:

تتمثل متغيرات البحث في:

- المتغير المستقل (الألعاب التفاعلية).
- المتغير التابع (إثراء تعلم اللغة العربية).

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذا البحث كل من:

1. المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة المدروسة وصفًا كميًا وكيفيًا من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيرًا كافيًا والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه (العساف، 2000، ص189).
2. المنهج شبه التجريبي، وهو الذي يعرفه العساف (2000، ص 294) بأنه: تطبيق عامل معين على مجموعة دون أخرى لمعرفة ما إذا كان للمتغير المستقل أثرٌ على المتغير التابع «واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، وذلك لقياس أثر المتغير المستقل والمتمثل في (الألعاب التفاعلية) على المتغير التابع والمتمثل في (إثراء تعلم اللغة العربية)، حيث يعتبر المنهج شبه التجريبي الأكثر توافقًا مع البحث الحالي.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء متغيرات البحث الحالي، سوف تستخدم الباحثة مجموعة تجريبية واحدة وفق التصميم التجريبي الموضح بالجدول التالي:

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
بطاقة الملاحظة	استخدام الألعاب التفاعلية في تعلم اللغة العربية	بطاقة الملاحظة

مجتمع البحث:

جميع أطفال مدارس الدمج بالمرحلة المتوسطة بجميع إدارة التعليم بمحافظة جدة خلال العام الدراسي 1440/1439هـ

عينة البحث:

طالبات الدمج السمعي بمدرسة المتوسطة الأولى بمحافظة جدة.

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث في: بطاقة ملاحظة مهارات تعلم اللغة العربية لدى طالبات الدمج السمعي (من إعداد الباحثة).

إجراءات البحث:

سوف يتبع البحث الخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الاستفادة منها في كتابة الإطار النظري، وكذلك في إعداد أدوات البحث.
2. إعداد أداة البحث (بطاقة ملاحظة مهارات تعلم اللغة العربية لدى الدمج السمعي).
3. اختيار عينة البحث الأساسية (التطبيق) من مدرسة المتوسطة الأولى بإدارة تعليم محافظة جدة.
4. التطبيق القبلي لأداة البحث على العينة، ورصد النتائج.
5. التطبيق البعدي لأداة البحث على العينة، ورصد النتائج وتحليلها.
6. قياس أثر الألعاب التعليمية التقنية التفاعلية في إثراء المعرفة اللغوية لدى طالبات الدمج السمعي في المرحلة المتوسطة، ودور الألعاب التفاعلية في تعلم اللغة العربية.
7. تفسير النتائج.

مصطلحات البحث:

تناول البحث المصطلحات التالية

الألعاب التفاعلية التعليمية: وتعرف بأنها دمج عملية التعلم باللعب التقني، وذلك من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يؤديها المتعلم في ظل التزامه بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليمي محدد، ويتم هذا عن طريق إجراء الأنشطة المطلوبة بشكل ترفيهي ممتع.

الفصل الثاني: الإطار النظري:

ناقش هذا الجزء القضايا التالية:

- مفهوم الألعاب التفاعلية التعليمية.
- مشروعية اللعب في الإسلام وثماره.
- الصعوبات والتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- أهمية اللعب التفاعلي ودوره في تعلم اللغة العربية.
- مميزات الألعاب التفاعلية التعليمية.
- أهم البرامج التطبيقية لصنع الألعاب التفاعلية.
- المهارات الضرورية لتعليم مادة (لغتي) باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لذوي الإعاقة السمعية.

ماذا نعني بالألعاب التفاعلية؟

(الألعاب التفاعلية) مركب تقيدي لا يدرك معناه إلا بتحليل فرائده.

التعريف اللُّغوي يكون كالتالي مهارة (اللعب) - بكسر العين - تدل في اللغة على العبث في أمر أثناء العمل الذي لا يجدي نفعًا (1).. (العربية، 1994)

والفعل بكسر الفاء (لعب) حركة الإنسان، وكل عمل متعد (آبادي، 2008)

وأما معنى تفاعلي في اللغة فهو:

اسم منسوب إلى تفاعُل:

مُتفاعِـل، يُحـدث تأثـيرًا متبـادِلًا قُـوَّة تفاعُليَّـة، وتفاعـل الشَّـيئان: أثَّـر كلٌّ منهـما في الآخر(أحمـد، 2004)، تفاعـل مـع الحـدث: تأثَّـر بـه، أثـاره الحـدثُ فدفعـه إلى تـصرُّفٍ مـا (العربيـة، 1994)

المفهوم الاصطلاحي للعب التفاعلي:

يعرفـه الدكتـور ناصـف مصطفـى (العزيـز، الألعـاب اللغويـة في تعليـم اللغـات الأجنبيـة، 1401)، بأنـه هـو الـذي تكـون لـه بدايـة محـددة ونقطـة نهايـة ويعـرف أ. أمـي حنيفـة (2) (حنيفـة، 2012) ص ٣، اللعـب بأنـه: هـو حركـة أو سلسـلة مـن الحـركات يقصـد بهـا التسـلية، أو هـو أيّ سـلوك يقـوم بـه الفـرد بـدون غايـة عمليـة مسـبقة. وهنـاك تعريـف آخـر للعـب فهو «نشـاط موجـه Directed أو غـير موجه Free يقـوم بـه الأطفـال مـن أجـل تحقيـق المتعـة والتسـلية، ويسـتغله الكبـار عـادة ليسـهم في تنميـة سـلوكهم وشـخصياتهم بأبعادهـا المختلفـة العقليـة الجسـمية والوجدانيـة».

أمـا تعريـف اللعبـة التعليميـة التربويـة فيعرفهـا (الهويـدي، 2012) بأنهـا: مجموعـة مـن الأنشـطة يمارسـها الفـرد أو مجموعـة مـن الأفـراد لتحقيـق أهـداف معينـة،

ويعـرف (Prensky, 2001) الألعـاب الرقميـة التفاعليـة: بأنهـا اللعـب التفاعـلي الـذي يعلمنا الأهـداف، والقواعـد، والتكيف، وحـل المشـكلات، والتـي تعطينـا الاحتياجـات الأساسـية للتعلـم مـن خـلال توفير-المتعـة، والدافـع، وإشـباع الأنـا، والإبـداع، والتفاعـل الاجتماعـي والعاطفـة.

ويعرفهـا (webster's, 1956): هـي أي مسـابقة أو تسـلية أو رياضـة محـددة تتضمـن منافسـة جسـدية أو عقليـة بموجـب قواعـد محـددة، فهـي نشـاط يبـذل فيـه المتعلـم جهـودًا كبـيرةً لتحقيـق هـدف مـا في ضـوء قوانـين (قواعـد) معينـة.

ومـن خـلال مـا سـبق نتوصـل لمفهـوم الألعـاب التفاعليـة التعليميـة: وهـي دمـج عمليـة التعلـم باللعـب التقنـي، وذلـك مـن خـلال مجموعـة مـن الحـركات والأعـمال التـي يؤديهـا المتعلـم في ظـل التزامـه بقواعـد معينـة لتحقيق هـدف تعليمـي محدد، ويتـم هـذا عـن طريـق إجـراء الأنشـطة المطلوبـة بشـكل ترفيهـي ممتـع.

مشروعية اللعب في الإسلام، وثماره:

أشرنـا في بدايـة البحـث إلى معنـى اللعـب في اللغـة بأنـه كل عمـل لا يجـدي، وهـو نشـاط ضـد الجـد. جـاء في القـرآن الكريـم بقولـه تعـالى: (الَّذِيـنَ اتَّخَـذُوا دِينَهُـمْ لَعِبًـا وَلَهْـوًا)، وفي موضـع آخـر: قولـه تعـالى (فَذَرْهُـمْ يَخُوضُـوا وَيَلْعَبُـوا). وجـاء اللعـب بمعنـى الاسـتمتاع والتسـلية عـلى لسـان إخـوة يوسـف لأبيهـم، قـال تعـالى: {أَرْسِـلْهُ مَعَنَـا غـدًا يَرْتَـعْ وَيَلْعَـبْ} (يوسـف آيـة 12) ولهـذا فـإن اللعـب في المجتمعـات العربيـة اختلـط فهمـه عنـد العامـة إلى درجـة التبايـن.

وعندمـا ننظـر إلى اللعـب في مرحلـة الطفولـة، فإنـه نشـاط مرغـوب ومطلـوب رغـب فيـه الإسـلام. (القحطـاني، 1429 /1430هــ)، وكان النبـي -صـلى اللـه عليـه وسـلم-، وهـو القـدوة الصالحـة والأسـوة الحسـنة يلاعـب أبنـاء الصحابـة، ويـروح عـن نفوسـهم، ويدخـل السـرور عليهـم، ويشـجعهم عـلى اللعـب البريء والمـرح المبـاح، فقـد روى البـزار عـن سـعد بـن أبي وقـاص قـال: دخلـت عـلى رسـول اللـه r والحسـن والحسـين يلعبـان عـلى بطنـه، فقلـت يـا رسـول اللـه، أتحبهـما؟ فقـال: (وَمَا لِي لَا أُحِبُّهُمَا؟ وَهُمَا رَيْحَانَتَايَ). وعـن عائشـة -رضي اللـه عنهـا- قالـت: وجـاءت السـودان يلعبـون بـين يـدي رسـول اللـه r في يـوم عيـد، فدعـاني رسـول اللـه r فكنـت أطلـعُ عليهـم فـوق عاتقـه، حتـى كنـت أنـا التـي انصرفـت. رواه نسـائي، وكان الرسـول r يداعـب حفيدتـه أُمَامـةَ بنـتَ العـاص[1] -رضي اللـه عنهـا-؛ حيـث كان -عليـه الصـلاة والسـلام- يضعهـا عـلى عاتقه فيصـلي، فـإذا ركـع وضعهـا، وإذا رفـع رفعهـا. أخرجـه البخـاري.

ومـا دام اللعـب في أصلـه مباحًـا، وأنـه مرغـب فيـه في مرحلـة الطفولـة، فإنـه يمكن توظيفـه كـ (أداة) تعليمية تـزرع قيمة تربويـة، وتحقـق الأهـداف التربويـة التعليميـة لإتقـان اللغة، مـن خـلال بعض الأنشـطة والمسـابقات.

الصعوبات والتحديات:

يواجـه معلمـو ومعلمـات التربيـة الخاصـة وبرامـج الدمـج العديـد مـن العقبـات لإيصـال المعلومـات والمفاهيـم وترسـيخها في ذهـن الطالـب/ة، وقـد يسـتغرق وقتًـا طويـلًا لتوضيـح نشـاط واحـد مـن خـلال شرح موقـف تعليمـي بالطريقـة التقليدية،

(1) (الأنعام آية 70) ([1])
(الزخرف آية 83) (2)

أيضا صعوبة في نطق الكلمات بشكل صحيح من قبل المعاقين سمعيًّا، وعدم القدرة علي التركيز ومعرفة اللغة المنطوقة وفهم النص المقروء، وعدم القدرة على التحدث بسرعة، والتي يمكن أن يسبب مشكلة كبيرة في تدوين الملاحظات أو اتباع التعليمات، أيضا صعوبة التركيز على القيام بمهمة معينة، ولقد أوضحت الدراسات الأمريكية عن طريق الأبحاث التي أجريت لعدد من طلاب ذوي الإعاقة أن أكثرهم يشعرون بالخجل عند التحدث بصوت عال، ويجدون صعوبة في نطق الكلمات بشكل صحيح، وصعوبة استرجاع الكلمة من الذاكرة بسرعة، بالإضافة إلى صعوبة حفظ الكلمات الإملائية.

وأوضح الباحثان (Cowie, 2013) إلى أن من الصعوبات أيضًا افتقار التعليم إلى عدم وجود تقنيات قائمة على الألعاب تستخدم خصيصًا للأغراض التعليمية.

نستنتج من الدراسات السابقة الحاجة ماسة إلى إضافة لون آخر في تقديم المادة العلمية وعدم الاقتصار على لون واحد، وذلك بإدراج اللعب التفاعلي التقني كوسيلة تعليمية ترفيهية خاصة لذوي الإعاقة السمعية.

الألعاب التفاعلية ودورها في تعلم اللغة:

يعاني الطلبة ضعفًا عامًا في اللغة العربية، ومن أنماط اللغة العربية التي ينتشر فيها الضعف: الاستماع والتحدث والكتابة (الرسم الإملائي، التواصل الكتابي، والقراءة، والوظيفة النحوية)؛ مما أدى إلى تدني أداء الطلبة فيها.

ونظرًا لخطورة إهمال آثار الضعف في فروع اللغة العربية، جاءت فكرة القضاء على أسباب الضعف ورفع مستوى أداء الطلبة في فروع اللغة العربية السابقة، والإجابة على السؤال الآتي: ما فاعلية الألعاب التفاعلية في تنمية أداء الطلبة في تعلم أنماط وفروع اللغة العربية ؟

لقد أوضحت الدراسات البحثية التي قام بها عدد من الباحثين مثل كراسين و1981) وهول آند فيد (2006) (Cowie, 2013).

أن هناك علاقةً بين تنشيط الدماغ لتعلم اللغة وبين استخدام الألعاب التقنية التفاعلية، وأنه يمكن الحصول على كلمات جديدة والحفاظ بنجاح على هذه المفردات في الذاكرة من خلال استخدام الألعاب التفاعلية، فعلى سبيل المثال هناك ألعاب تساعد على معرفة المترادفات أو الأضداد مثل ألعاب الكلمات المتقاطعة، والألغاز التي تساعد الطلاب على تذكر الكلمات التي تعلموها بالفعل، وتساعدهم على تعلم كلمات جديدة أيضًا، وتحسين الوظائف الإدراكية، وقدرتهم على أداء المهام، وزيادة الحافز والمشاركة وهي جزء من العلاج النفسي لهم.

أهمية اللعب التعليمي التفاعلي:

أقيمت دراسة لأثار الألعاب التعليمية على أداء ثمانية من طلاب المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة (s.moog, 2018) الأمريكية لذوي الإعاقات التعليمية. وتم تقويم آثار الألعاب التعليمية على الطلاب، وأشارت النتائج إلى أن كل طالب تحسن أدائه في القراءة عندما كانت الألعاب التعليمية قريبة من الواقع.

وتشير النتائج إلى أن الألعاب يمكن أن تسرع التعلم عندما يتم الجمع بينها وبين تعليم المعلمين. وقد حقق الطلاب ربحًا من برامج مخطط لها بعناية، وكان تقدمهم أسرع بمجرد استخدام الألعاب التعليمية. وحقق سبعة من الطلاب الثمانية 95 في المائة من إتقان مهارات القراءة التي تم تدريسها، وأظهرت الدراسة أيضا أن الألعاب التعليمية لا تحتاج إلى أن تكون مكلفه. ويمكن تصميمها من قبل المعلم عن طريق برامج غير تجارية لتحقيق الهدف.

وتبين هذه الدراسة (s.moog, 2018) أن الأطفال ذوي الإعاقة يمكن أن يستفيدوا كثيرا من التعليم الإضافي ونقصد به الفرصة المتاحة من خلال لعب الألعاب، الذي يؤدي إلى الإفراط في التعلم. وأشار هوفلاند (1959) إلى أن التعلم المسبق لا يمكن نقله إلى مهام التعلم الجديدة إلى أن يتم الاستفادة منها لأول مرة. وذكرت بروفي وايفرستون (1976) أن مستويات التعلم والإتقان من 80% إلى 85% تحقق مكاسب كبيره في التعلم، وأظهرت النتائج التي تحققت في ظروف المتابعة، من أربعة إلى سبعة أسابيع، أن المهارات قد أتقنها وحافظ عليها سبعة من أصل ثمانية طلاب. وأشارت ملاحظة المعلمين إلى أن حماس الطلاب تجاه برنامجهم العلاجي ظل مرتفعًا، ولم ينتج عن التدريس المركز والاختبار المنتظم أي تعليقات سلبية أو مواقف سلبية واضحة تجاه التعليم.

وذكر ساريداكي، غوسكوس، وميماريس أن الألعاب الرقمية توفر وسيلة تعلم أقل تخويفًا وأكثر جاذبية للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية في أستراليا. وأكدوا أن التعلم الرقمي القائم على الألعاب يلبي احتياجات الطلاب في بيئات التعليم الخاص لأنه يوفر الاختيار في التعلم التجريبي، والتمايز بين تجربة التعلم. وقد وجدت دراستهم أن المعلمين ابلغوا عن إعجابهم بالجانب التحفيزي للألعاب الرقمية، حيث بلغت نسبه 70 في المائة من المعلمين 200 تقريبًا الذين

أفادوا أن الطلاب أظهروا اهتمامًا متزايدًا بالتعلم باللعب، و35% أشاروا إلى اهتمام الطلاب الأكبر بالمحتوى التعليمي، وحدد العديد من هؤلاء المعلمين أيضًا إلى تحسين الاتصال والتعاون باعتبارهما نتيجتين متكررتين لاستخدام الألعاب الرقمية للتعلم.

كما أدي استخدام أشكال أخرى من الألعاب إلكترونية من قبل الطلاب ذوي الإعاقة إلى نتائج إيجابية. فعلى سبيل المثال، وجدت Akhutnia et al أن التدريب المكاني القائم على البيئة الافتراضية، الذي أبحر فيه الطلاب من عرض نباتات أو كائنات متلاعب بها، أدي إلى تحسين الوظائف التنفيذية والتنظيم اللفظي للأداء المكاني للطلاب الذين يعانون من تعقيد الإعاقات الحركية. ولاحظ تاناكا وآخرون أن برنامجًا محوسبًا باستخدام وحدات تفاعلية للألعاب قد حسن مهارات التعرف على الوجه لدى الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد. كما تم تحديد الألعاب التي تنطوي على واقع افتراضي على أنها فعالة في توفير فرص الترفيه للمراهقين الطبيعيين. (s.moog, 2018)

ولاحظ شافر Shaffer ستيوارت، وآخرون أن الألعاب القائمة علي الحاسوب والفيديو، التي يقوم فيها الفرد بأدوار مهنية، توفر خبرات الإعداد الوظيفي للشباب ذوي الاحتياجات الخاصة (s.moog, 2018).

ونستفيد من الدراسات السابقة أن إضافة الألعاب التفاعلية للتعلم في مادة (لغتي) لذوي الإعاقة أمر ضروري؛ حيث تتيح للدارسين أن يكونوا إيجابيين أثناء العملية التعليمية، ومتفاعلين مع المواقف المختلفة التي تواجههم، وتعد الألعاب التفاعلية وسيلة لإعداد التلميذ/ة للحياة المستقبلية.

مميزات الألعاب الرقمية التفاعلية

1. الألعاب وسيلة اجتماعية لتعليم التلميذ/ة قواعد السلوك وأساليب التواصل.
2. كما أنها وسيلة لاكتشاف شخصية الطفل وإمكاناته النفسية والعقلية والثقافية.
3. الألعاب التفاعلية طريقة علاجية يستخدمها المربون لعلاج بعض المشكلات وحلها لدى ذوي الإعاقة كالاضطرابات النفسية والعقلية والحركية.
4. الألعاب التفاعلية أداة فعالة لمعالجة الفروق الفردية.
5. وسيلة لتقريب المفاهيم والمصطلحات الصعبة.
6. تساعد الطالب/ة على التعلم الذاتي وتقوية الثقة بالنفس.
7. وسيلة لكسر الجمود في الفصول الدراسية وإكساب الحصة الدراسية المتعة والإثارة، وتلطيف الجو الدراسي.
8. وسيلة لتنمية مهارات اللغة العربية وتوفير فرص الاتصال بين الدراسين.
9. وسيلة لفهم مدلولات الأشياء ومعانيها عن طريق الألعاب المصورة، والافتراضية.
10. وسيلة لبث روح التنافس والتعاون بين الدارسين.
11. تحول الألعاب دور المعلم من دور المدرب الرسمي إلى دور المرشد أو مشرف في الفصل، أو الوسيط بمعنى آخر، أي تقلل الألعاب من هيمنة المعلم في الفصول الدراسية.

أهم البرامج والتطبيقات لصنع الألعاب التعليمية التفاعلية:

أولًا برامج الحاسوب لإنشاء الألعاب التفاعلية:

مع التقدم في عصر التكنولوجيا تم توفير برامج وتطبيقات تخدم المؤسسات التعليمية من حيث عمل اختبارات الكترونية Online Auto test مثل اختبارات Icdl وغيرها من اختبارات Microsoft وذلك للحصول على شهادات معتمدة ومن تلك البرامج:

- برنامج Quizcreator:

وهو برنامج قوي لعمل الأنشطة الفلاشية؛ كالمسابقات والاختبارات مع الصور والأصوات والرسوم المتحركة من أجل إشراك المتعلمين في عملية التعلم. كما يمكنك من خلال هذا البرنامج إعداد امتحانات تفاعلية من أسئلة تعدها بنفسك مع الاجابات مع تقديم تحليل إحصائي وتقارير، تطبيق الاختبارات الالكترونية هو تطبيق يتيح لك استبدال الاختبارات الورقية ذات الأسئلة الاختيارية أو المقالية بأسئلة الكترونية سهلة الإنشاء، كما أنه يتميز بدقة التصحيح وسرعة النتائج، مع الإضافة النوعية الفريدة التي تحتوي على المراقبة الالكترونية داخل التطبيق لحماية المعلومات.

- برنامج Articulate Storyline:

هو برنامج حاسوبي لتصميم الدروس التفاعلية، يحتوي على العديد من الأيقونات المهمة لعمل المعلم، وتقديم العروض التقديمية التفاعلية والتسجيلات والاختبارات، وهو سهل الاستخدام من حيث إدراج الوسائط الثابتة والتفاعلية، ونشرها وتشغيلها عبر البرنامج نفسه، أو عرضها بمشغلات الفيديو ومتصفح الإنترنت بشكل تفاعلي، وهو برنامج داعم للغة العربية لا يشغل حيزًا كبيرًا على جهاز الحاسوب.

- برنامج Scratch:

هو من أفضل البرامج لصنع الألعاب التعليمية، فهي لغة برمجة سهلة ومبسطة تستهدف فئة هواة البرمجة غير المختصين والأطفال المتعطشين للتعلّم والسير على طريق الإبداع. يتيح لنا برنامج السكراتش تصميم الألعاب والقصص التفاعلية. وتأتي شهرة السكراتش، وانتشاره، ولا سيّما بين الفتيات والفتيان لسهولة استعماله؛ بحيث يقضي على الصعوبة التي يوجهها الطلاب عادة في مجال البرمجة، فهو -على عكس معظم لغات البرمجة التي تحتاج إلى كتابة أكواد برمجية وحفظ تعليمات - يوفر لمستخدميه بيئة سهلة وواضحة وتعليمات جاهزة مقولبة فيما يسمى لبنات Blocks، (حاتم، 2017) بدخول علم البرمجة في المستقبل؛ بل البرمجة وسيلة تساعدهم في فهم وإدراك ما حولهم.

- برنامج صانع الألعاب Game maker:

وهو عبارة عن برنامج متخصص للحاسوب يتميز في تصميم ألعاب الفيديو عالية الجودة ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد للعديد من المنصات المختلفة؛ حيث يتيح لك البرنامج تصميم ألعاب الفيديو المختلفة على طريقتك الخاصة دون الحاجة إلى الذهاب إلى دورات متخصصة في تعليم البرمجة.

ثانيًا أهم تطبيقات نظام ios, Android:

1. Tiny Tap:

هو تطبيق لتصميم الألعاب والمسابقات والدروس التفاعلية. يمكن للمعلمين بسرعة وسهولة خلق أنشطة تعليمية ممتعة لأي غرض من الأغراض، وإشراك الطلاب في شيء مختلف عما اعتادوا عليه، يمكن للمعلمين ذوي الإعاقة الاستفادة من هذه المنصة من أجل التوصل إلى طرق جديدة لمساعدتهم وتخصيص الأنشطة لتناسب كل شخص على حدة.

- Make it:

هو تطبيق يمكّن المستخدمين من إنشاء الألعاب التفاعلية والأنشطة المتنوعة وإنشاء القصص، بالإضافة إلى عرض الشرائح بطريقة سهلة وممتعة، وتطبيق IT Make حاز على جائزة "Innovation (الابتكار المتكامل) على يد جمعية الناشرين في الولايات المتحدة، وهو تطبيق يتميز بأنه سهل الاستخدام، ويتميز بإنشاء الألعاب التفاعلية العملية للفصول الدراسية، ويمنح الخصوصية لجميع مشاريع المستخدم.

وهناك نوع آخر من البرامج لصنع الألعاب التفاعلية وهو الفيديو التفاعلي، وهو الذي يسمح للمشاهد أن يتفاعل معه (عبر النقر، أو اللمس، أو أي طريقة إدخال أخرى)، وعبر الفيديوهات التفاعلية يمكن تصميم برامج تعليمية مرئية تحفز المتدرب على التفاعل مع المحتوى المرئي الذي يعرض أمامه، فمثلًا تقدم منصة PlayPosit الأدوات اللازمة لتحويل أي فيديو عادي إلى تفاعلي يحتوي على أسئلة وأنشطة يقوم المتعلم بحلها أثناء عرض الفيديو لتحقيق أفضل استفادة من المادة أيضًا.

1. منصة andromo
1. منصة App maker
1. منصة appypie
1. منصة. gamesalad

وغيرها من المنصات التي يمكن الاستفادة منها في بناء الألعاب التفاعلية التعليمية.

وبعد التعرف على أهم برامج وتطبيقات ومنصات صناعة الألعاب بقي أن نعرف على المهارات الضرورية لتعليم مادة (لغتي) باستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لذوي الإعاقة السمعية؟

هناك مراحل لابد للمعلم أن يقوم بها عند استخدام الألعاب التفاعلية التعليمية.

المهارات الضرورية اللازمة لإعداد لعبة تعليمية:

المرحلة الأولى الإعداد:

وهي مرحلة ما قبل استخدام اللعبة:

- حصر الدروس والوحدات والأنشطة التي تحتاج إلى ألعاب، وتخدم الهدف.
- تحديد البرنامج أو التطبيق والمواد اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.
- اختيار الوقت والمكان والنشاط المناسب لتنفيذ اللعبة.
- إعداد المعلم نفسه؛ حيث يقوم بتجربة اللعبة، وعمل خطة مناسبة لإعدادها.

المرحلة الثانية التنفيذ:

وهي مرحلة استخدام اللعبة داخل الصف:

تتوقف استفادة الدارسين من ذوي الإعاقة على قدرة المعلم في توظيف الألعاب المناسبة ضمن المواقف الصفية المتنوعة من أساليب وإستراتيجيات، ويمكن أن يحدد دور المعلم بالآتي:

- التمهيد للعبة التعليمية قبل الشروع في تطبيقها لإيجاد عنصر التشويق لدى الطالب/ة وربط اللعبة بالموقف التعليمي.
- يختار الوقت المكان والوقت المناسب للعبة.
- الانتباه الواعي من قبل المعلم عند اللعب للفريقين لضمان تحقيق الأهداف وللتغذية الراجعة.
- أن يعطي فرصة للطالب/ة للتفكير والعمل.
- أن يحدد زمن اللعبة.
- ألا يتذمر من أصوات الصخب التي يحدثها الدارسون؛ لأنها جزء من التمتع باللعب.
- أن يكون المعلم جادًّا في اللعبة وعادلًا في النتيجة.
- أن يساعد بطيئي الفهم والسلبيين إلى الخروج من العزلة إلى المشاركة الفعالة؛ لتحقيق الهدف من الدرس.
- تعزيز الناتج التعليمي للعب (الدهلوي، 1432هـ).

المرحلة الثالثة مرحلة التقويم:

وهي مرحلة تحليل النتائج، وهنا يجب على المعلم عدم تهميش مجهود الطالب والتقليل من النتائج بعد اللعبة ويراعي نفسياتهم؛ حيث إن هذه الفئة سريعة التأثر. وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى نجاح الدارسين في تحقيق الأهداف المحددة للدرس

المرحلة الرابعة المتابعة:

وهي المرحلة التي يستطيع فيها المعلم من متابعة نتائج وأهداف الألعاب لتطويرها، وتحسينها، وتفادي الأخطاء في الدروس السابقة، واختيار الألعاب المناسبة من خلال الخبرة التي اكتسبها المعلم من استخدام الألعاب التعليمية.

الفصل الثالث (إجراءات البحث).

أدوات جمع المعلومات وتحليل النتائج وتفسيرها

للإجابة على تساؤل البحث تم جمع المعلومات من العينة باستخدام بطاقة ملاحظة مهارات تعلم اللغة العربية لدى طالبات الدمج السمعي (من إعداد الباحثة)، واستخدم فيها التقدير الكمي بالدرجات، حتى يمكن التعرف على مستويات الطالبات في كل مهارة بصورة موضوعية.

تكونت بطاقة ملاحظة مهارات تعلم اللغة العربية في صورتها الأولية من (12) فقرة، وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للبطاقة بعرضها على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في المجال بهدف استطلاع رأيهم في مدى مناسبة القائمة، ومدى دقة ووضوح الصياغة اللغوية للمهارات، ومدى أهمية كل مهارة، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات، والتي من أهمها: دمج بعض المهارات، وتعديل الصياغة لبعضها، وقد قامت الباحثة بعمل التعديلات المتفق عليها من 70% من المحكمين، وبذلك أصبحت قائمة المهارات في صورتها النهائية مكونة من (10) فقرات.

التحقق من صحة فرضية البحث.

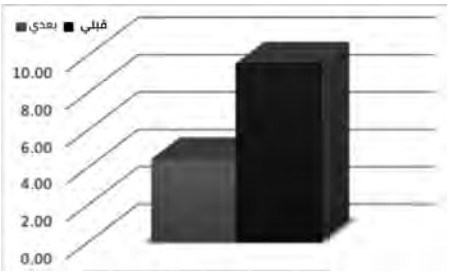
للتحقق من فرضية البحث والتي تنص على: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوي دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طالبات الدمج السمعي بالمرحلة المتوسطة في القياسين القَبلي والبَعدي لبطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية لصالح القياس البعدي»، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المعتمدة Paired samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات الدمج السمعي في القياس القبلي والقياس البعدي لإجمالي بطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية، وللتحقق من دلالة الفروق بين التطبيقين، ويبيّن من الجدول التالي نتائج اختبار «ت» للمقارنات.

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المعتمدة Paired samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي بطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية لدى طالبات الدمج السمعي

إجمالي البطاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	9	4.444	0.808	5.112	8	20.702	0.000
التطبيق البعدي		9.556	0.682				

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات الدمج السمعي مجموعة الدراسة التي تلقّت تعليمًا للغة العربية باستخدام الألعاب التعليمية في القياس القبلي والقياس البعدي لإجمالي بطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية قد بلغت (20.702)، وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (8)؛ حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية عند نفس درجة الحرية، وعند مستوى ثقة (0.95) ومستوى شك (0.05)، كما قد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة أقل من (0.05).

وطبقًا لهذه النتائج السابقة، تم قبول الفرضية والتي تشير إلى وجود فروق دالةٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة (التي تم تعليمهم اللغة العربية عن طريق الألعاب التعليمية) في بطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي. والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل لتوضيح الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لإجمالي بطاقة ملاحظة تعلم اللغة العربية لدى طالبات الدمج السمعي

وللتحقق من فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية تعلم اللغة العربية لدى طالبات الدمج السمعي، تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبليك Black (جيروكمب، 1991، 250).

$$MG + \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

M2 وهو المتوسط البعدي.

M1 وهو المتوسط القبلي.

P هي الدرجة العظمي للمقياس.

ويذكر "بلاك" (Blake, 1996, p99) أن مدى الفاعلية لهذه المعادلة من (0) إلى (2)، وقد اعتبر "بلاك" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2) (هريدي، ٢٠١٧)، وقد بلغت نسب الكسب المعدل لبليك (1.43)، وهي نسبة تقع في المدى الذي حدده بليك للفاعلية؛ حيث أنها أكبر من (1.2)، مما تشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام الألعاب

التعليميـة كان ذا فاعليـة في زيـادة درجـات الكسـب لإجـمالي مهـارات تعلـم اللغـة العربيـة لـدى طالبـات الدمـج السـمعي، والمتمثلـة في فـروق متوسـطات كانـت كبـيرة ودالـة.

الفصل الرابع (نتائج البحث والتوصيات)

نتائج البحث:

مـن خـلال مـا سـبق يمكـن تحديـد أهـم نتائـج البحـث في: الفاعليـة الإيجابيـة للألعـاب التفاعليـة في البيئـة المدرسـية للمعاقـين سـمعيًا في تنميـة مهـارات تعلـم اللغـة العربيـة، والتـي سـاعدت عـلى إتقـان اللغة العربيـة وتعلـم مفرداتهـا، والقدرة عـلى تركيـب الجمـل النحويـة الصحيحـة لـدى طالبـات الدمـج السـمعي.

توصيات البحث:

- إعـداد دورات تدريبيـة للمعلـم/ة للتعـرف عـلى المهـارات اللازمـة لإعـداد الألعـاب التعليميـة والمسـتحدثة منهـا: دمـج الألعـاب التفاعليـة في البيئـة الدراسـية التـي تعتـبر مفتاحًـا للتعلـم الناجـح.
- السـماح لـذوي الإعاقـة السـمعية بإنشـاء ألعابهـم الرقميـة البسـيطة عـن طريـق البرمجـة، لتعميـق الجانـب المعـرفي، وتعزيـز الثقـة لـدى المتعلـم وتنميـة الجوانـب الإيجابيـة فيـه.
- اسـتخدام الألعـاب التفاعليـة التـي تشـمل الوسـائط المرئيـة والسـمعية، والصـور والرسـومات والأصـوات بشـكل مؤثـر في بيئـة واحدة.
- مراعاة مستويات فهم ذوي الإعاقة السمعية عند تطبيق الألعاب التفاعلية. وتطبيقها من خلال الألعاب.

الخاتمة

- وفي الختـام نسـأل المـولى أن نكـون قـد وفقنـا إلى ختـام هـذه الدراسـة. وابـن آدم لا يخلـو مـن تقصـير، وعيـب فـما كان مـن قصـور فمنـا، ومـن الشـيطان، ومـا كان مـن توفيـق، فمـن اللـه.

المراجع الأجنبية:

- Cowie, E. K. (2013). Language learning through interactive games. Sweden: malmo hogskola.
- Language learning through interactive. (بلا تاريخ).
- Prensky, M. (2001). Digital Game Based Learning. U.S.
- s.moog, K. K. (2018). Teaching Deaf Children to Talkt. USA: CICSD.
- webster's. (1956). New World dictionary of the American language. Cleveland: Collins.

المراجع العربية:

- إبراهيم أنيس - عبد الحليم منتصر - عطية الصوالحي - محمد خلف الله أحمد. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: مجمع اللغة العربية - مكتبة مشكاة الإسلامية.
- الدكتور زيد الهويدي. (2012). الألعاب التربوية استراتجية لتنمية التفكير. العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الفيروز آبادي. (2008). ((القاموس المحيط). القاهرة: دار الحديث.
- القاموس المحيط. (بلا تاريخ).
- أمي حنيفة. (2012). أهمية الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية. أندونسيا: كليّة التربيّة بجامعة سونن أمبيل
- دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية. (بلا تاريخ).
- سارة محمد عبدالله المعصوب القحطاني. (1429 /1430هـ). دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ضيدان الحميدي زيد الدهلوي. (1432هـ). مهارات المعلمين التعليمية اللازمة لتعليم الرياضيات باستخدام الألعاب التعليمية في المرحلة الإبتدائية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- مجمع اللغة العربية. (1994). المعجم الوجيز. القاهرة: وزارة التربية والتعليم المصرية.
- ناصف مصطفى عبد العزيز. (1401). الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. الرياض: دار المريخ.
- ناصف مصطفى عبد العزيز. (1401). الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. الرياض: دار المريخ.
- نورا إبراهيم حاتم. (2017). تعلم البرمجة مع القط سكراش. SA.
- هريدي، مصطفى محمد (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهومًا وقياسًا. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١)، ١٦٤-١٤٩.
- العساف، صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط4، مكتبة العبيكان، الرياض.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

3

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق)

تحت شعار: بالعربية... نبدع

2020م

3

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان
(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق) تحت شعار: بالعربية... نبدع

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 4000 915 6 00970
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 0971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.org

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1441هـ / 2020م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية

الدولي الرابع بالشارقة بعنوان:

(تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق)

تحت شعار:

(بالعربية... نبدع)

2020م

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان: (تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والأفاق) تحت شعار: (بالعربية... نبدع)

الرقم الدولي: 0 - 000 - 00 - 0000 - 000 ISBN
الطبعة الأولى: 1441هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحور الخامس : توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها.	
رَقْمَنَةُ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا بَيْنَ الضَّرُورَةِ وَالاِخْتِيَار	741
اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ في عَصْرِ التِّقْنِيَةِ المَعْلُوماتِيَّةِ	753
التَّعْلِيمُ المُتَمَايِزُ عَبْرَ البَرْمَجِيَّاتِ الإِلِكْتُرُونِيَّةِ «رُؤْيَةٌ حَدِيثَةٌ في تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا»	761
التِّقْنِيَّاتُ الحَدِيثَةُ في الدِّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَّةِ العَرَبِيَّةِ	785
التكنولوجيا ودورها في تعلُّم اللغة العربية	799
تَوْظِيفُ التِّقْنِيَّاتِ الحَدِيثَةِ في تَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ لَدَى النَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ	811
فَاعِلِيَّةُ تَوْظِيفِ الوَسَائِطِ المُتَعَدِّدَةِ في تَحْسِينِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ	821
أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى الطفل التوحدي مرتفع الوظيفة العقلية	835
فاعلية توظيف البرامج التطبيقية الحاسوبية في زيادة التحصيل المعرفي لمتعلمي قواعد اللغة العربية -دراسة ميدانية تحليلية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية-	853
التكنولوجيا وتعليم العربية	867
دَوْرُ التِّقْنِيَّاتِ الإِلِكْتُرُونِيَّةِ في تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في عَصْرِ العَوْلَمَةِ	873
تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في ضَوْءِ المُنْجَزِ اللِّسَانِيِّ الحَدِيثِ: مَدْخَلٌ تَكَامُلِيٌّ حَاسُوبِيٌّ مَعْرِفِيٌّ لِتَعْلِيمِ/تَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	883
وَاقِعُ اسْتِخْدَامِ التِّقْنِيَّةِ الحَدِيثَةِ في تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصُّفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ بِالمَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ	895
تَعْلِيمُ النَّحْوِ العَرَبِيِّ وَتَعَلُّمُهُ في عَصْرِ التِّقْنِيَاتِ الحَدِيثَةِ وَتَحَدِّيَاتِ العَوْلَمَةِ	905
تَصْمِيمُ وِحْدَةٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلأَطفال عَنْ طَرِيقِ أفلام التَّحْرِيكِ (الكرتون)	915
تَوْظِيفُ التِّقَانَاتِ وَالوَسَائِطِ الحَدِيثَةِ في تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا وَدَوْرُهَا في إِنْجَاحِ العَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ	931
الوَسَائِطُ التَّفَاعِلِيَّةُ وَأَثَرُهَا عَلَى تَعَلُّمِ وَتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ	939

البحث	رقم الصفحة
نَحْوَ إِعْدَادِ مِنَصَّةٍ إِلِكْتُرُونِيَّةٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا	955
نَحْوَ مَنْهَجٍ لِلُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلغَرَضِ الجَامِعِيِّ، قائمٍ على مَنهَجِ المُدَوَّنَاتِ المَحُوسَبَةِ	961
المحور السادس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.	
بَرْنَامَجُ إِعْدَادِ مُعَلِّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى عَلَى ضَوْءِ المَعَايِيرِ العَالَمِيَّةِ المُعَاصِرَةِ: دِرَاسَةٌ تَأْصِيلِيَّةٌ وَنَمُوذَجٌ تَطْبِيقِيٌّ	973
مَعاييرُ بِناءِ الأنشِطَةِ في كُتُبِ اللغةِ العَربيّةِ لِلناطقينَ بغيرِها	997
اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَاتِ - مُقَارَبَةٌ بَيْنِيَّةٌ لِتَرْقِيَةِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ-	1005
بَرْنَامَجٌ إِثْرَائِيٌّ فِي الأَنْشِطَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِتَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَالتَّفْكِيرِ لَدَى مُتَعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى فِي الجَامِعَةِ الإِسْلَامِيَّةِ بِالمَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ	1015
تَطْوِيرُ مَعَايِيرِ الكَفَاءَةِ الثَّقَافِيَّةِ فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا فِي ضَوْءِ عِلْمِ اللُّغَةِ الاِجْتِمَاعِيِّ	1033
تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِإِعْدَادِ إِطَارٍ مَرْجِعِيٍّ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى	1047
المَعَايِيرُ المَنْهَجِيَّةُ النَّحْوِيَّةُ لِلتَّرَاكِيبِ العَرَبِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا	1063
تَعْلِيمُ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا بِطَرِيقَةِ الوَسَائِطِ الحِسِّيَّةِ المُتَعَدِّدَةِ	1071
تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِبَعْضِ الأَلْعَابِ التَّعْلِيمِيَّةِ المُنَاسِبَةِ لِطُلَّابِ المُسْتَوَى المُبْتَدِئِ النَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ	1083
لِسانِيَّاتُ النَّصِّ وإستراتيجيَّاتُ تَعليمِيَّةِ الأدبِ للنَّاطقينَ بِغَيْرِهَا- الطَّريقَةُ وَالتَّقْويمُ.	1079
تَرْجَمَةُ القُرْآنِ الكَرِيمِ وَإِسْهَامُهَا فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا - فِي ظِلِّ المُعِيقَاتِ وَالتَّحَدِّيَاتِ المُعَاصِرَةِ	1091
الإِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ الحَدِيثَةُ فِي تَعْلِيمِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ كَلُغَةٍ أَجْنَبِيَّةٍ فِي ظِلِّ ازْدِوَاجِيَّةِ اللِّسَانِ العَرَبِيِّ التَّحَدِّيَاتُ وَالمُقْتَرَحَاتُ، أَلْمَانِيَا دِرَاسَةُ حَالَةٍ	1113

الموضوع		رقم الصفحة
ثانيًا: أَفْضَلُ المُمَارَسَاتِ بِمُؤْتَمَرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الدُّوَلِيِّ الرَّابِع يَنَايِر 2020م		1123
أفضل الممارسات	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	
تجربة المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (برنامج المعلمين الجدد تخصص اللغة العربية).	وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين)	1123
برنامج خبراء اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين/ سلطنة عمان)	1123
أثر مبادرة "لغتي" على المهارات اللغوية للأطفال	مبادرة لغتي	1124
تجربةٌ رائدةٌ لمعهد اللغات بجامعة الشارقة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	معهد اللغات بجامعة الشارقة د. أسماء عوض - إبراهيم جامعة الشارقة	1124
تعريفٌ برابطة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	رابطة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	1124
اختبار الكفاءة باللّغة بالعربية	د. سارة ضاهر جمعية "بالعربية للّغة والتحديث"	1125
دور المهارات الإدراكية في إتقان المهارات اللغوية خلاصة تجربة	الجوهرة بنت عبدالعزيز المعيوف	1126
مشروع «ساعة سعادة»، مشروع "ومضات"	د/ ياسمين محمد عزيز السيد مغيب	1126
لعبةٌ تعليميةٌ تحت اسم (شذور العربية) تعنى بمادة اللغة العربية بجميع فروعها	خلود يوسف خلف المنصوري	1127
نماذجٌ منوعةٌ من تدريس قواعد النحو العربي من خلال الموسيقى والغناء. – مجلة اللغة العربية إنتاج قناة الشارقة الفضائية سنة 2000/2v001م (16:30) دقيقةً – برنامج أسرة TV تليفزيون أبو ظبي 2005 (13 دقيقةً) – أنشودة المدود (مسرحة مناهج) (01:36) دقيقة	رجب أحمد محمد السيد	1127
إستراتيجية (تعليم وتعلم الإعراب النحوي بالألوان)	سيد عبد المنعم السيد بن عزوز v	1128
ثالثًا: الوِرَشُ التَّدْرِيبِيَّةُ بِمُؤْتَمَرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الدُّوَلِيِّ الرَّابِع يَنَايِر 2020م		1129
عنوان الورشة التدريبية	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	
الأخطاء اللغوية الشائعة في العصر الحديث (رؤيةٌ ومعالجةٌ)	د. حسام جايل	1129
مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي اللغة العربية، مفاهيم، وتطبيقات.	د. فيصل بن عبدالله بن علي السويدي	1129
مهارات التفكير في اللغة العربية.	إبراهيم بن محمد الرمحي	1130
محفزات الكتابة	فاطمة الظاهري نادية الكعبي v	1130

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور الخامس

توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغـة العربيـــة وتعلُّمهـا

رَقْمَنَةُ تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا بَيْنَ الضَّرُورَةِ وَالِاخْتِيَار

أ.د. عمر بن عبيد مهديوي
جامعة مولاي إسماعيل – المغرب
almahd69@yahoo.fr

ملخص البحث:

أهمية البحث وأهدافه: تكمن أهمية الدراسة في كونه يسعى إلى وضع اليد على سؤال جوهري طالما تغاضى عنه الباحثون اليوم، ألا وهو: هل رقمنة تعليم العربية مسألة إجبارية أم اختيارية؟

وإذا كان الجواب إجباريًّا، فما هي دواعي ذلك؟ وما الفائدة المرجوة من ذلك؟

وإذا كان العكس، فلماذا يفضل البعض -إن لم نقل: غالبية عظمى من المهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها- الركونَ إلى الوسائل التقليدية في التعليم والتعلم، هل هذا يعني أنهم يعيشون خارج مستجدات العصر، أم أنهم متمسكون بناصية التقليد والأصالة تمسكًا بالتراث ووفاءً له.

وأعتقد أن الفرضيتين معا لهما ما يناسبهما من الصدق والمصداقية، لأن درجة التقدم التكنولوجي تختلف من بلد عربي إلى آخر، كما أن وضع تعليم العربية للناطقين بغيرها يختلف من مؤسسة إلى أخرى. ولهذا سنحاول من خلال هذه الورقة تحليل وضعية تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة في التربية والتعليم من جهة، ومن جهة أخرى انطلاقًا من التقانة الرقمية، باعتبار ما تقدمه من مفاهيم وأدوات تساعد على تجويد التعليم وحوكمته والرفع من مردوديته.

الإطار النظري وحدوده: تجمع الدراسة بين أطروحتين متناقضتين، والضرورة المنهجية تقتضي الاستناد إلى منهج وصفي تحليلي مقارن، بحيث طبقنا المنهج الوصفي أثناء تشخيص الوضعية التعليمية للعربية، واعتمدنا على التحليل في تشريح ضوابط التعليم التقليدي والتعليم الحديث المستمد جذوره من الرقمنة. وفي الأخير، قارنَّا بين تعليم العربية كلاسيكيًّا وتعليمها حديثًا باستخدام تقنية المعلومات.

ولهذا فإن مقاربتنا إلى التعليم الإلكتروني، تنطلق، بالأساس، من الهندسة اللغوية باعتبارها فرعًا إمبريقيا من فروع اللغويات التطبيقية، التي تعنى بدراسة عملية التعليم والتعلم اللغويينْ[1]. و لعل اعتمادنا على هذا التوجه اللساني الصوري نابع مما حقق وما يزال من نتائج باهرة في معالجة قضايا اللغة الطبيعية، ظهرت نتائجه العملية على لغات كثيرة في العالم المتقدم تقانيًّا ومعرفيًّا. ويكفينا هنا الإشارة إلى ما أنجز من محللات صرفية ومدققات إملائية نحوية، وترجمة آلية، ومعاجم إلكترونية، وتعرف آلي على الأصوات، وغيرها من التطبيقات الحاسوبية[2].

كل ذلك دليل واضح على كفاءة هذا التوجه اللساني الجديد الذي يصبو إلى تقييس الكفاية اللغوية عند البشر ومحاكاتها بعقل الآلة. وإذا أردنا توصيف ما آل إليه البحث اللساني الحاسوبي العربي ابتداءً من السبعينيات إلى الآن، فإننا نؤكد أنه قطع أشواطًا مهمة، لكنه لا يرقى، بطبيعة الحال، إلى ما وصل إليه نظيره الغربي، أخذًا بعين الاعتبار فجوةَ المعالجة الآلية بين لغة الضاد واللغة الانجليزية المالكة لناصية التقنية الرقمية. وعلى هذا الأساس، نرى، أن تطوير تعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو بغيرها، لابد أن يعتمد على تقنية المعلومات[3]، باعتبارها المدخل الرئيس للتعليم الإلكتروني الذي يسعى إلى تحقيق الجودة والمردودية والنجاعة والتفاعلية.

مدخل تعريفي:

أصبحت برمجيات المعالجة الحاسوبية للغات الطبيعية موجودة بقوة في مجتمعنا المعاصر، وتتزايد يومًا بعد يوم، بشكل سريع وملفت للنظر، إلى درجة أن المشكل الأساس في صناعة الأدوات الهندسية المتاحة اليوم لعدد أكبر من اللغات البشرية، لم يعد ينحصر في مسألة الوصول إلى التكنولوجيا أو التقانة الرقمية الحديثة، وإنما يكمن أساسًا في

(1) المؤلف، توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات ضمن كتاب معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات،المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2019، ص.186.

(2) المؤلف،الهندسة اللغوية وتطبيقاتها في اللغة العربية، نور نشر، 2018، ص3.

(3) المؤلف، توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها ضمن كتاب معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات،المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2019، ص. 185.

اللغة الطبيعية نفسها في علاقتها بالحاسوب، أي أن اللغة في حاجة ماسة إلى من يُطَوعها وَيُوَطِّئُهَا في مجتمع التقانة الحديث الذي يصطلح على تسميته تارة بمجتمع المعرفة[1](Knowledge Society)، وتارة أخرى باقتصاد المعرفة (Knowledge Economic)[2]، ومن ثم تصبح اللغة أي لغة طبيعية مؤهلةً للاستعمال في الوسائط الاتصال الحديثة عامة، وفي وسائل التواصل الاجتماعي خاصةً كالفايسبوك و التويتير.

لذا فإن تطوير النماذج الذكية للغات الطبيعية اليوم، ولا سيما تلك الموجهة لتعليم اللغات، يسير في اتجاه أن الأمل كبير في تحقيق نتائج باهرة على مستوى التعلم الذاتي أو ما يصطلح عليه في الأدبيات التربوية الحديثة بتعلم إنسان- آلة، بحيث أن استعمال الآلة الذكية من شأنه أن يقلل من كلفة العمل الحاسوبي ليس فقط بالنسبة للمعالج الحاسوبي أو المعلم البشري الذي لا يقتصر دوره في تطويع اللغة للاستخدام في الآلة، وإنما يتوق إلى تطوير معجم صوري مُحَوْسَب للغة الطبيعية، هو في الأصل كان ورقيًّا، وسيصبح قابلًا للاستعمال في تطبيقات حاسوبية متنوعة، ومنها تعليم العربية للناطقين بغيرها[3].

وبالمقابل فإن عددًا من المعلمين الذين يشتغلون في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها لا يملكون الجرأة لتوظيف واستخدام التقانة الحديثة في التعليم، وإما أنهم ما يزالون متمسكين بالمنهاج التقليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مما جعلهم خارج التعليم العصري الذي يستفيد من علوم العصر وتقنياته. وهذا ما دفع بالبعض[4] حصر أسباب أزمة تعليم العربية سواء من حيث محتوى المادة التعليمية، أو من حيث أساليب التعليم وتقنياته ونتائجه في الأسباب التالية:

1. التركيز على الجوانب الشكلية سواء في تعليم النحو أو الصرف أو تنمية مهارة الخطابة والحوار، فمثلا، يكثر التركيز على سطحية قراءة النصوص وضبط أواخر الكلم على حساب عدم استيعابها والربط بين جملها وفقراتها وإدراك هيكلتها الشاملة.
2. عدم العناية بدلالة الألفاظ أي كل ما يتعلق بالمعنى وأقسامه، والاكتفاء بذكر الوظائف النحوية (فاعل، مفعول، منصوب،...)، وإغفال معنى التراكيب النحوية.
3. إهمال البعد الوظيفي في استعمال اللغة، وعدم تنمية المهارات اللغوية والتواصلية التي تتطلبها الحياة العامة.
4. عدم تنمية حاسة الذوق من خلال كنوز اللغة العربية وأدبها وتراثها الزاخر.
5. عزوف الصغار والكبار عن استعمال معجم لغتهم الأم.

إن هذه الوضعية جعلت تعليم العربية عقيمًا، ولم ينجب إلا أجيالًا من المتعلمين للعربية باعتبارها لغة ثانيةً، لم يتخطوا بعد مستوى الأمية الأولية والمتمثلة في القراءة والكتابة، وباستثناء حالات قليلة، حققت نتائج باهرة، قد تعود إلى المنهج التدريسي المعتمد، وقد تعود إلى المعلم الذي استطاع صقل مهاراته، وتمكن في نهاية المطاف من نقل معرفته العالمة إلى معرفة متعلمة قابلة للقياس والملاحظة، ويمثل هؤلاء قلة قليلة. والأَمَرُّ من ذلك أن هذا المجال أصبح مرتعًا للمتخصص وغير المتخصص سواء في البلاد العربية أو بلاد الإفرنج، مما جعله ضحيةً للمنافع التجارية التي أفرغته من محتواه العلمي والتربوي الهادف.

وبهذا فقد أدى استخدام الحاسوب في المجال التربوي والتعليمي إلى نقل المعلومات من المجال الطبيعي للمسار التعليمي إلى وضع هذه المعلومات في قالب يسير ومشوق، وذلك ببرمجة المادة المراد تدريسها مصحوبة بالتعليقات الصوتية والصور والرسوم واللقطات المتحركة من الأفلام المصورة بالإضافة إلى تصميم الدرس أو الجذاذة آليًّا، وإجراء الاختبار والتقويم، وتقييم أداء الطلاب، وقياس مدى استيعابهم للمادة المدرسة عبر مجموعة من المراحل والخطوات والتي تتجلى بشكل عام في أسلوب المحاضر وأسلوب المحاكاة والتدريب والممارسة وغيرها.

التعليم الإلكتروني: المفهوم والمزايا.

تزايد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني خلال السنوات الأخيرة باعتباره يشكل نقلة نوعية في مسار التعليم التربوي الحديث الذي ينفتح على تقنية المعلومات، ونظرًا أيضًا لما يتوقع منه من نتائج جيدة ومردودية كبيرةٍ قد لا تتحقق

(1) نبيل علي، ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعلومات، عالم المعرفة، عدد 318، ص.47.

(2) محمد مرياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وفي التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ص1. http://arsco.org/article-detail-463-8-0.

(3) المؤلف، توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها ضمن كتاب معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات،المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2019،صص 185-2017

(4) نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عدد 276، 2001، ص.269.

مـع التعليـم الكلاسـيكي الـذي يضـع المعلـم كمحـور للعمليـة التعليميـة التعلميـة، وهـو مـا لم يعـد يتـماشى مـع مدرسـة الموجـة الجديـدة للمعلوميـات أي مدرسـة الغـد[1]، إذ أضحـى التقـدم التكنولوجـي متجليًّـا في جميـع مظاهـر الحيـاة المعـاصرة سـواء في الـدول المتقدمـة المالكـة لناصيـة التقانـة المعلوماتيـة أو الـدول الناميـة، ويظهـر ذلـك جليًّـا في قطاعـات كثيـرة كالإدارة، والاقتصـاد، والتعليـم، والإعـلام، والاتصـالات والخدمـات. وبموجـب هـذا التحـول، انتـشر التعليـم عـبر الشـابكة الإلكترونيـة، إذ أصبـح بالإمـكان الانتظـام في جامعـة مـا، وفي قـارة أخـرى عـبر القـارة التـي يعيـش فيهـا الطالـب، مـن دون أن يحـضر إلى مقـر الجامعـة[2]. ومـن ثـم ظهـرت مفاهيـم عديـدة في حقـل التربويـات الرقميـة التـي لهـا صلة مبـاشرة أو غـير مباشرة بالتعليـم الإلكـتروني نذكـر منهـا[3]:

1. التعليـم المعتمـد عـلى الإنترنـت (Web-Based Learning) وهـو يرتكـز أساسًـا عـلى شـبكة الإنترنـت في مجـال التعليـم مـن أجـل تحقيـق التفاعـل بـين الطالـب والمعلـم،
2. التعليم المعتمد على الحاسوب (Computer-Based Learning)،
3. التعليم الإلكتروني (E. Learning)،
4. التعليم عن بعد.

ويعتمـد النوعـان الأخـيران عـلى الوسـائل والوسـائط والتقنيـات نفسـها مـع اختـلاف بسـيط في التطبيـق. ولعـل هـذا مـا دفـع بالبعـض إلى التفريـق بـين نوعـين مـن البرامـج التعليميـة الحاسـوبية:

- برامـج ذات صبغـة محليـة: تهـدف إلى وضـع برامـج تعليميـة في ذاكـرة الحاسـوب أو في أقـراص مضغوطـة، وجعلهـا في متنـاول متعلـم اللغـة، بحيـث يتفاعـل معهـا إلى درجـة تصبـح هـي المعلم/الآلـة، وهـي تقوم بـدور محـدود بالنسـبة للتعلم الـذاتي؛ لأنـه لا يمكنهـا، بـأي حـال مـن الأحـوال، أن تقـوم مقـام المعلـم البـشري الـذي يضطلـع بـدور تحقيـق أهـداف ومهـارات العمليـة التعليميـة التعلميـة بالـكاد، و التـي تعجـز الآلـة القيـام بها؛
- برامـج التعليـم عـن بعـد هـي برامـج حاسـوبية عـلى الخـط المبـاشر، توضـع رهـن إشـارة المتعلمين إمـا بشـكل متزامن أو غـير متزامـن مـما يفتـح المجـال للحـوار المبـاشر بـين أكـبر عـدد مـن المتعلمـين في وقـت واحـد، ومـن ثـم تبـادل الآراء والأفـكار عـن طريـق المسـاءلة المبـاشرة وتلقـي الـرد الفوري.

وتتوفـر الشـبكة المعلوماتيـة، بكميـات كبـيرة، مـن هذيـن القسـمين في لغـات أجنبيـة، إلا أن حـظ العربيـة منهـما يبـدو ضعيفًـا وهزيـلًا للغايـة، وحتـى إن وجـد، فإنـه يفتقـد إلى الجـودة مـن حيـث الأداء، الـشيء يلقـي بظلالـه عـلى أزمـة التعليـم في الوطـن العـربي بشـكل عـام، والتعليـم الآلي عـلى وجـه الخصـوص، وهـذا يؤثـر سـلبًا عـلى رصيـد المحتـوى الرقمـي العـربي عـلى الشـبكة، إذ نسـبته تبقـى ضعيفـة مقارنـة مـع لغـات متقدمـة تقانيًّـا ومعرفيًّـا. أضـف إلى هـذا أن معظـم هـذه المجـالات لم تفـد منهـا اللغـة العربيـة إلى الآن الإفـادة المرجـوة، بسـبب النقـص الحاصـل في الخبرة اللسـانية الحاسـوبية لدى أصحابهـا، وفي فهـم الحاسـوبي لمتطلبـات اللغـوي، وانعـدام التعـاون بينهـما، ولعـل آثـار هـذه الفجـوة بـدأت تنمحـي خـلال الأعـوام الأخـيرة.

وهكـذا إن وضـع أي برنامـج تعليمـي حاسـوبي للغـة العربيـة موجـه بالأسـاس إلى الناطقـين بغـير العربيـة، لابـد أن يأخـذ بعـين الاعتبـار، مكونـات عمليـة التعلـم (المُعَلِّـم- الـدَّرْس- الُمتَعَلِّـم)، بمعنـى آخـر يجـب اسـتحضار الجانـب البيداغوجـي والديداكتيـكي للمـواد التعليميـة، والجانـب اللسـاني الصـوري، وأخـيرًا الجانـب الحاسـوبي الـذي يقـوم بـدور التنفيـذ البرمجـي للأوامـر.

وعليـه؛ فـإن البرامـج التعليميـة الحاسـوبية العربيـة المنشـورة عـلى الشـبكة في مجـالات مختلفـة تـكاد لا تسـتحضر البعـد اللسـاني الخوارزمـي، مـما يجعلهـا بعيـدة عـن أهـداف التعلـم الـذاتي أو التعلـم عـن بعـد بـأي شـكل مـن الأشـكال[4].

تعليم العربية للناطقين بغيرها باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة:

إن تطويـر الأدوات اللسـانية الموجهـة لخدمـة الأهـداف والمقاصـد البيداغوجيـة يعـد قطـب الرحـى بالنسـبة للغويـات الحاسـوبية والهندسـة اللغويـة، فـالأدوات الصوريـة اللازمـة للتعليـم الإلكـتروني، ويعتمـد عليهـا المسـتخدم البـشري، لا بـد أن تلائـم وتناسـب، بدرجـة كبـيرة، أنظمـة معالجـة اللغـات الطبيعيـة بالقـدر الـذي يجعلهـا سـهلة وميـسرة مـن حيـث الاختبـار والتجريـب والأجـرأة. وتعـد الأتمتـة، عـلى سـبيل المثـال، المسـعى السـهل والبسـيط لصانعـي البرمجيـات التقليديـة، ولكـن الأهم

(1) الحناش محمد، تعليم العربية بالمدونات الرقمية من خلال منصة نوج، مجلة التواصل اللساني، المجلد19، العددان 1-2، 2018، ص.106-107.
(2) الحيلة محمد محمود، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط8، 2011.ص.416.
(3) الحيلة محمد محمود،مرجع سابق،2011.صص.416-417.
(4) المؤلف، توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص.193.

من ذلك، أن البرمجيات تمثل الأداة التي تساعد المجتمعات البشرية المعاصرة على استخدام لغاتها في العالم الرقمي بشروط ومواصفات خاصة، مما يساعدها على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[1].

إن الجمع بين الأدوات البيداغوجية الحديثة والأدوات اللسانية الخوارزمية والأدوات المعلوماتية المتطورة يشكل أداة منهجية وعرفانية في الإعداد القبلي لكل عملية تعليمية تعلُّمية نسقية ومنتظمة أو معالجة آلية لأي مستوى من مستويات اللغة، تعتمد الواقعية اللاخطية من حيث أثرها العرفاني في مساعدة الإنسان على التعلم، واستهلاك المعلومات والإنتاج الثقافي، بشكل ذاتي، مسايرة لما يحصل الآن من تقدم متسارع في هندسة المعرفة والذكاء الاصطناعي على جميع الأصعدة والمستويات، تلقيًا وتفاعلًا، وذكاء وخبرةً، ومن ثم نقلها عبر وسائط متعددة إلى أي مكان في العالم.

إن تطوير برمجيات للغة العربية لمعالجتها هندسيًّا أضحى مطلبًا قوميًّا وهدف إستراتيجيا[2]لا يمكن التراجع عنه، بأي شكل من الأشكال، إن أردنا للغتنا العربية اللحاق بركب اللغات المتقدمة في هذا الباب، و من ثم تحقيق نهضة معرفية في الحياة العامة للفرد والجماعة في البلاد العربية، هذا مع العلم أن هذا الاستثمار في المعرفة هو السبيل الحقيقي للتنمية المستدامة[3]، وهو ديدن الأمم المتقدمة في عصر مجتمع المعرفة الذي نعيش فيه. وهكذا فأي تراجع أو تخاذل في تحقيق هذا المبتغى من شأنه أن يقذف بنا - نحن العرب- على أرصفة الطريق السيار للمعلومات والمعرفة، أو أننا سنظل خارج الخريطة الكونية للتقانة المعرفية والتي هي السبيل لكل تقدم اقتصادي واجتماعي وثقافي وعلمي[4].

قد يتساءل سائل: لماذا هندسة اللغات الطبيعية، وإلى أين؟

إن الحديث عن هندسة اللغة غالبًا ما يرتبط بمجال معالجة اللغة الطبيعية (TAL)أو اللغويات الحاسوبية (Computational Linguistics)، بوصفها علمًا تطبيقيًّا يهتم بحوسبة اللغات الطبيعية باستخدام خوارزميات وأنحاء صورية وعقلانية. في حين تحدد المعالجة الحاسوبية للغة الطبيعية (Natural Language Processing) بأنها حقل علمي بيني يجمع بين قطبين رئيسين: قطب اللغويين، وقطب الحاسوبيين[5]، مما يتطلب مهارة مزدوجة: من جهة هناك المهارات اللغوية والحاسوبية، ومن جهة أخرى توجد الشكليات / الصوريات التي تتجلى في تمثيل المعلومات والمعرفة انطلاقًا من الأشكال القابلة للتفسير الآلي(لغات البرمجة، وخطوط الأوامر، وما إلى ذلك)، والتي تعتبر بمثابة عناصر مهمة لا بد من مراعاتها في أي تخطيط لغوي موجه للحوسبة[6].

وأعتقد أن الجواب عن السؤال المحوري أعلاه لن يكون انطلاقًا من الآلة وحدها، أو اللغة الطبيعية فحسب، بل لا بد أن يستحضرهما معًا، باعتبارهما يشكلان وجهان لعملة واحدة،: وجهها الأول لغوي، ووجهها الثاني هندسي، والجمع بينهما هو الذي أفرز إلى حيز الوجود علمًا تطبيقيًّا موضوعه حوسبة اللغات الطبيعية، يصطلح على تسميته اليوم في الأدبيات اللسانية الحديثة بهندسة اللغات الطبيعية.

وبهذا المعنى فإن التخطيط لبرنامج تعليم العربية سواء للناطقين بها أو بغيرها لا يمكن أن يكون إلا من داخل اللغة أولًا، ومن خلال الحاسوب وهندسته ثانيًا. وهذا ما يؤكد ضرورة الجمع بين الخبرة اللسانية والخبرة الحاسوبية في أي عمل يندرج في إطار الهندسة اللغوية، لكي نتفادى أي تعثر في عمل المعالج الآلي أو البرنامج الحاسوبي المعد أساسًا لحوسبة المعطيات اللغوية، لأن تجاهل التنسيق بين جهود اللساني والحاسوبي من شأنه أن يجعل النتائج ضعيفة أو غير شاملة، لأنها لا تستطيع الاستجابة لمطالب البرمجة أو أن البرمجة تصبح غير قادرة على استيعاب الحالات اللغوية المعقدة والبسيطة[7]. وكثيرة هي البرامج الحاسوبية التي يتم تخطيطها للغة العربية، و لكنها للأسف لا تستجيب بالمرة للشروط السابقة، مما يجعلها ناقصة من حيث الفعالية والمصداقية[8]، ويمكن أن نستشهد هنا ببرنامج الورود المخصص لتحرير النصوص بالعربية، فهو برنامج مكتبي فاشل وناقص، إذ لا يستطيع التعرف آليًّا على مفردات العربية وتراكيبها بالكامل، ولعل سبب فشله الذريع يرجع إلى افتقاره إلى المعتاد اللساني الهندسي الشامل الذي يمكنه من توصيف العربية مفردات وتراكيب. والحقيقة المرة أن هذه الثغرة لا تمس هذا البرنامج وحده بل تشمل العديد

(1) محمد مراياتي، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ص.6،
(2) المؤلف، مرجع سابق.
(3) محمد زايد، الاستثمار في المعرفة والتقنيات الحديثة، طريق سريعة للتنمية المستدامة، مجمع الأطرش، 2017،ص.93 وما بعدها.
(4) محمد مرياتي، مرجع سابق.
(5) المؤلف، الهندسة اللغوية وتطبيقاتها في اللغة العربية، نور نشر،2018، ص. 24-25.
(6) المؤلف، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية: إشكالات وحلول، 2019، ص.19.
(7) المؤلف، المقاربة الحاسوبية للصرف العربي، أشغال مؤتمر المحتوى العربي على الانترنت: التحديات والطموحات، الرياض، 2011,
(8) عمر مهديوي،2011، مرجع سابق,

من البرمجيات الحاسوبية التي طبقت على العربية في مجالات شتى: الصرف والأصوات والتركيب والمعجم[1]، وكان وراء تنفيذها شركات عربية وأجنبية أقل ما يقال عنها، إن الجانب المادي الربحي حاضر فيها بقوة أكثر من الجانب العلمي المؤسس أصلًا على فهم اللغة العربية آليًّا[2].

ومن البرمجيات المفتوحة التي استخدمت في معالجة لغات كثيرة عامة، واللغة العربية خاصة برمجية نوج. فما هي خصائص هذه المنصة اللسانية وما مدى قابليتها للتطبيق على لغة الضاد، وبشكل خاص بالنسبة لتعليم العربية للناطقين بغيرها؟

تعد برمجية Nooj[3] من أحدث المنصات الحاسوبية الموجهة لمعالجة اللغات الطبيعية عامة، ومن ضمنها اللغة العربية، حيث تتيح إمكانية معالجة جميع المستويات اللسانية: الصرف، الدلالة، التركيب، والمعجم، بالإضافة إلى كونها وسيلة بيداغوجية فعالة في تعليم اللغات وتعلمها، كما أنها أحدث وسيلة لبناء المعاجم بنوعيها الحاسوبي والمحوسب من خلال خاصية التكشيف النصي للمفردات اللغوية بنوعيها البسيط والمركب، ووضعها في سياقاتها الدلالية التطورية والتاريخية، مما يجعل منها بالفعل وسيلة فعالة وناجعةً لصناعة معجم تاريخي للغات الطبيعية عامة وللغة العربية خاصة.

أولًا-تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام منصة نوج:

إن تطوير الأدوات اللسانية الموجهة لخدمة الأهداف والمقاصد البيداغوجية يعتبر قطب الرحى بالنسبة للغويات الحاسوبية والهندسة اللغوية. وقد أدى استخدام الحاسوب في نقل المعلومات من المجال الطبيعي للمسار التعليمي إلى وضع هذه المعلومات في قالب يسير ومشوق، وذلك ببرمجة المادة اللغوية المراد تلقينها مصحوبة بالتعليقات الصوتية، والخلفية مكونة من صور ورسوم واللقطات المتحركة للأفلام المصورة، بالإضافة إلى تصميم و إخراج الاختبار ووسيلة قياس مدى استيعاب الطلاب للمادة عبر مجموعة من المراحل وهي بصفة عامة: أسلوب المحاضر، وأسلوب المحاكاة والتدريب والممارسة.

ثانيًا: بناء محلل صرف نحوي للغة العربية:

ترجع أهمية النظام الصرفي في اللغة العربية باعتباره دراسة لبنية الكلمة وشكلها، إلى كون اللغة العربية ذات خصوصية إعرابية من جهة، ومن جهة أخرى، إلى كونها لغة غنية من حيث المتغيرات المورفيمية وتأليفاتها المتعددة، التي تجعل المتكلم ينتج بواسطتها صيغًا ذات دلالات متعددة. لهذا فإن أقسام الكلم، كأشكال مكونة من روابط وحروف الجر والتعريف واللواصق، وأقسام أخرى في حالات سابقة للبنية أو لاحقة لها، متعددة، بحيث يمكن أن تأتي مع كلمة واحدة، وقد تصل إلى أكثرَ من مائة شكل مختلف. وانطلاقًا من هذه الخصوصية الصرفية العالية، لا بد من البحث في إستراتيجية خاصة للغة العربية، تسمح ببناء معجم صرفي آلي موسوعي يضم جميع الجذور والمداخل المناسبة للكلمات السياقية، وهذا ما قام به بعض الباحثين كأمثال د. محمد الحناش، وسليم مصفار وآخرين الذي سعى إلى تطوير نظرية لسانية تمكن من توصيف معجم آلي للغة العربية يتضمن المداخل المفردة والبسيطة والمركبة المعربة والمتلازمة.

التصريف الآلي والتحليل المعجمي للنصوص العربية باستخدام منصة نوج:

(1) نبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية رؤية عربي لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة 2005،صص.305-339
(2) مهديوي 2018 مرجع سابق.
(3) - http://www.nooj-association.org/

نافذة البيئة المفتوحة المصدر نوج: FLX:

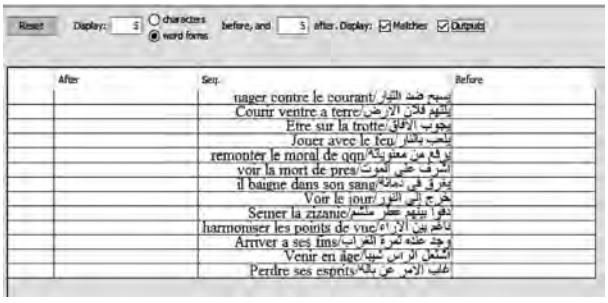
وعليه، فإذا تعاملنا مع هذا التعدد في الأشكال الصرفية المؤلفة مع الجذر في اللغة العربية، والذي يعطي، لا محالة، كثرة في المداخل المعجمية، ثم إذا أردنا أن نعالج كل ذلك آليًّا، فلن نكون إلا أمام مسألة تقنية معلوماتية صرفة، لن تكون ذات استعداد كاف لاستيعاب كل هذا الكم، إلا إذا قمنا بتطوير الأدوات المعلوماتية المتاحة من جهة، ومن ثم ضرورة الاستفادة من الأدوات اللسانية الخوارزمية والمفاهيم الأساسية من جهة ثانية، والتي يجب أن تنسجم انسجامًا تامًّا مع المفاهيم المعلوماتية المتقدمة ومبادئها كالتحليل والتوليد الآليين.

وإذا كانت الغاية من وراء هذا كله، هو بناء نظام آلي يعالج الكلمات المعربة وأشكالها التصريفية المطردة، فإن ثمة صعوبات تطرح مع الأشكال الشاذة أو المهملة. لذلك تم التفكير في نظام ذي منهجية عالية الإنتاجية؛ كأن تتخذ اللغة العربية في شموليتها بجميع متونها واستعمالاتها، وهذا من شأنه أن يطور قدرة المحلل الصرفي العربي الذي يحتاج في نظرنا إلى الكثير من المراجعة والتدقيق في ضوء ما تتيحه اللغويات الرقمية والهندسة اللغوية، وقد أدى ذلك إلى نظام عام للتعلم يستطيع أن يجعل من قواعد المعرفة الصرفية قاعدة للمساءلة وفق خوارزميات تقام لهذا الغرض، ويمثل الشكل التالي الدور الرئيس الذي يمكن أن يقوم به نظام التعلم أو نظام التكوين، وهو نظام التعلم والتعرف على الأخطاء ومعالجة المطرد.

ثالثًا- بناء المعاجم الإلكترونية للغة العربية:

إن البحث في المعجم يقودنا إلى فهم القواعد التي تتحكم في تأليف المفردات، والحصول على معرفة واضحة بخصوص المظاهر التركيبية لها. ولقد ظهر مفهوم المعجم الإلكتروني في النصف الثاني من القرن العشرين[1]، مما أتاح الفرصة لتوفر مفرداته على الحاسب، وعلى الرقائق الإلكترونية، بحيث أصبح في الإمكان الحصول على أية مفردة بكل يسر، بل وتوظيفها في تطبيقات أكثر تعقيدًا كمعالجة النصوص والتدقيق الإملائي، والترجمة الآلية، وغيرها، ومن ثم ظهرت معاجم عامة، وأخرى متخصصة في الطب واللسانيات والهندسة والفلك وغيرها.

رابعًا- الترجمة الآلية من العربية إلى لغة أخرى:

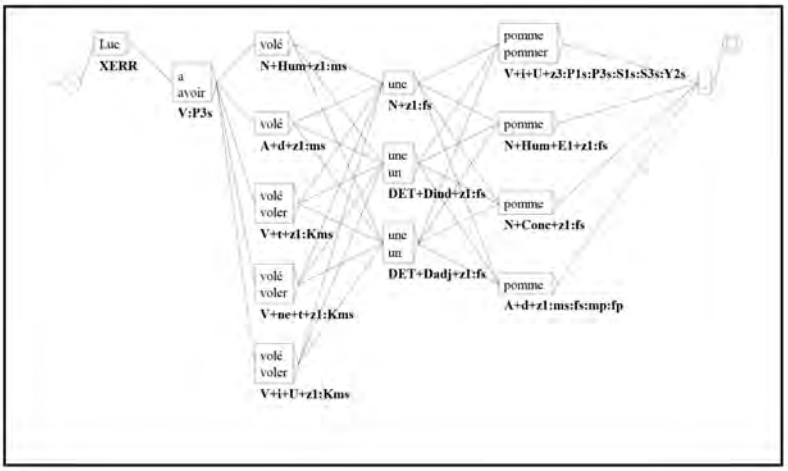


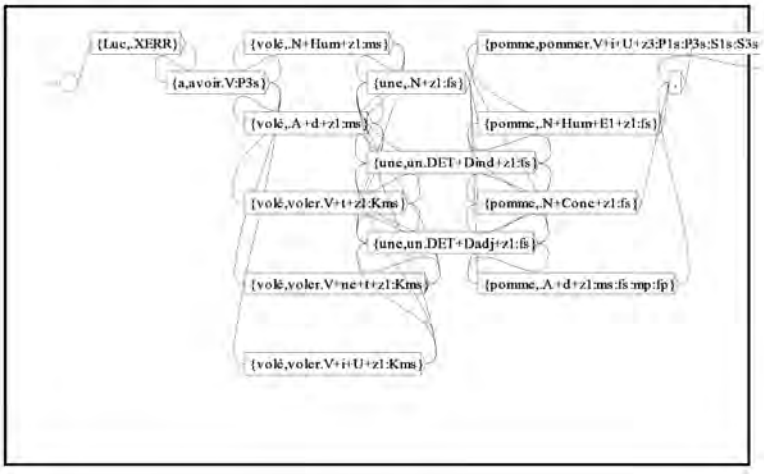
إن بناء موارد لسانية للغة العربية يقتضي الإحاطة بجميع الظواهر اللغوية توصيفًا وتحليلًا، وذلك بالاعتماد على أسس نظرية توفر العدة المنهجية للقيام بعملية الوسم في مستوياتها المورفو- تركيبية والدلالية، وقد أكدت الأنحاء الترابطية عن رصانتها العلمية وقدرتها التفاعلية مع مختلف النظريات التي تدخل ضمن الأساس العلمي لأنحاء المكونات، حيث أسهمت بشكل بارز في بناء قواعد معطيات قابلة للمعالجة الآلية لمختلف اللغات الطبيعية، هذا المقوم المعرفي الآلي أصبح المحدد الأساس لقياس القدرة الإجرائية لمختلف النظريات اللسانية الحديثة.

على أن المعالجة اللسانية للتعبيرات الخاصة بمختلف أصنافها، من متلازمات ومفردات مركبة وبنيات الفعل العماد والتعبيرات المسكوكة وغيرها، تستوجب حتمًا إدماج موارد معجمية خارجية حسب تصور الأنحاء المقولية الترابطية، وذلك قصد تجاوز ظاهرة الغموض التي تعد الإشكال الحقيقي للمعالجة الآلية للغات الطبيعية، وكذا إيجاد حلول ملائمة، تستجيب لسماتها التي تتمثل في اللاتأليف والتعتيم الدلالي.

(1) محمد منصور الغامدي وآخرون، الترجمة عبر الشبكة العالمية: نظام مقترح للترجمة من وإلى العربية، مجلة جامعة الملك سعود، اللغات والترجمة، 2006، ص:8.

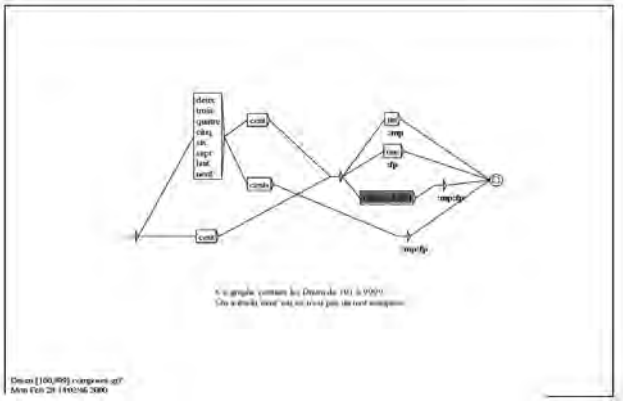
وفيـما يـلي بعـض نمـاذج أوتومـات الأوضـاع النهائيـة المسـتخدمة في نظـام(Nooj)[1] والمطبقـة أساسًـا في معالجـة المركبات والمتلازمات اللفظية في اللغة الفرنسية:

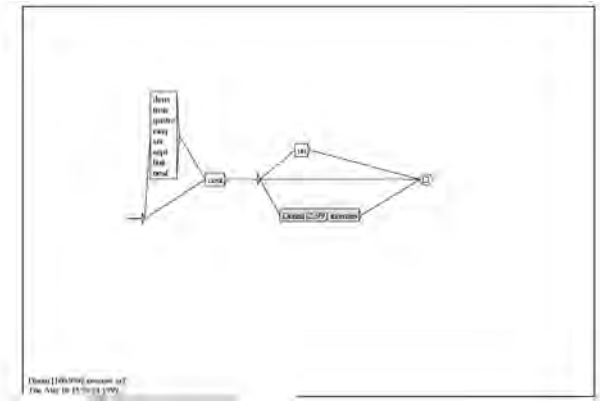


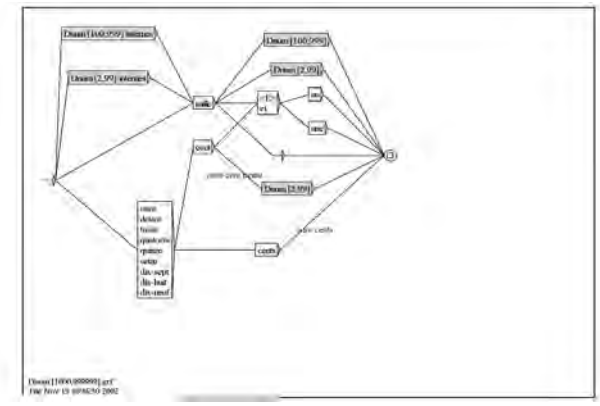


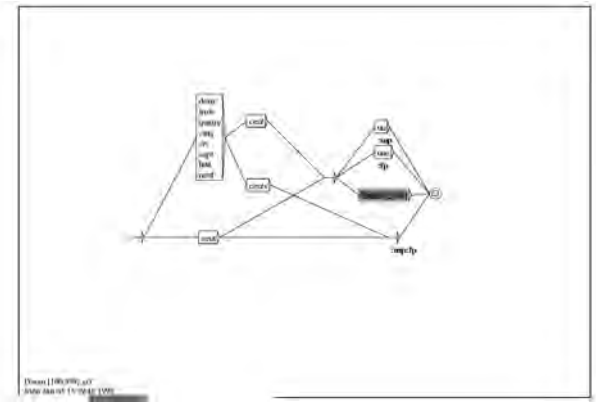
(1) قمنـا باسـتخراج مجموعـة مـن الأوتومـات التـي تعالـج المتواليـات المركبـة والمتلازمـات في اللغـة الفرنسـية؛ وذلـك نظـرًا لمـا قـد يكـون مـن نقص في تصـور هـذه التقنيـة في مقاربـة البنيـات الشـبيهة في اللغـة العربية.

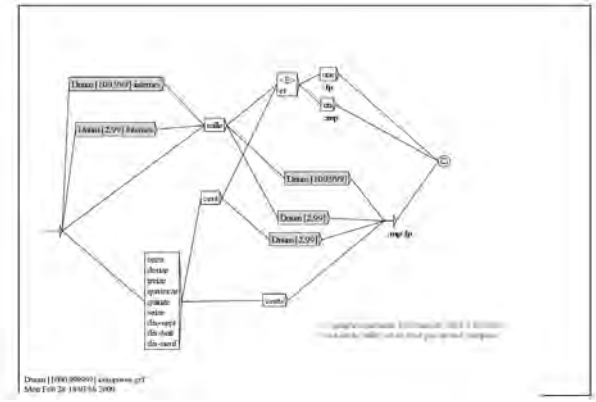
تمثل الرسوم التالية الأعداد المركبة في اللغة الفرنسية:

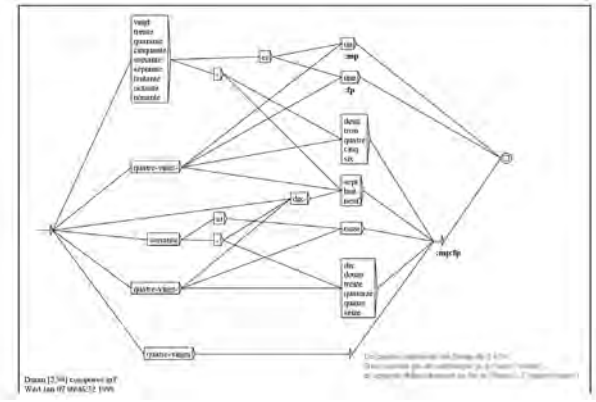




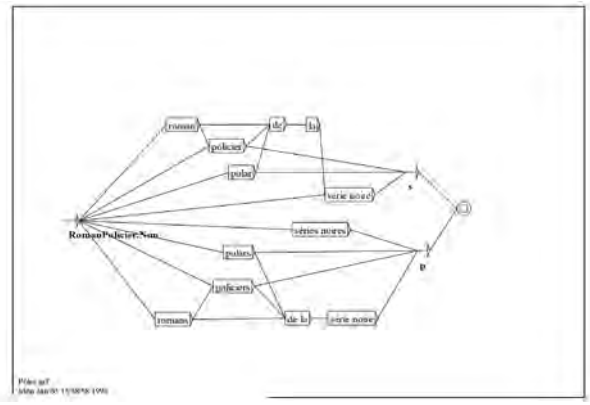








يمثل الرسم، أدناه، أوتومات تحليل البنية المركبة في اللغة الفرنسية كما في العبارة التالية:
(Roman policier de la série noire)



وأمـا في المجـال العـربي، فقـد عمـل سـليم مصفـار(2008) وآخـرون بحـماس كبـير عـلى اسـتثمار نظـام نـوج في تطويـر معالجـات آليـة للغـة العربيـة، ومنهـا معالـج صرفي نحـوي للغـة العربيـة والترجمـة الآليـة والمعاجـم الإلكترونيـة، والتعليـم الإلكـتروني، وغيرهـا[1].

وهكـذا إن تعليـم اللغـات وتعلمهـا عامـة، وتعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا خاصـة، اليـوم، لم يعـد يقتـصر عـلى الأدوات التقليديـة البسـيطة (كتـب، سـبورة، صـور...)، بـل أضحـى يَمْتَـحُ مـن مَعـينِ التقانـة الرقميـة الموجهة لخدمـة اللغـات الطبيعية؛ نظـرًا لمـا تتيحـه مـن برامـج حاسـوبية ومحوسـبة معًـا مبنيـة عـلى أسـاس لغويـات الجيـل الخامـس أو الـذكاء الاصطناعـي بالـكاد[2]. ويحتـاج أيضًـا إلى بحـوث مسـتفيضة في مجـال علـم اللغـة النفسـي، وإعـداد المناهج، وتقويـم أداء الطـلاب، وتقويم البرمجيـات التعليمية[3].

خاتمة:

سـعينا في هـذه الدراسـة البحثيـة إلى تبيـان وضعيـة تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا بـين المـاضي والحـاضر: المـاضي برواسـبه التقليديـة، حيـث التعليـم يعتمـد أساسًـا عـلى الوسـائط العاديـة التقليديـة مثـل السـبورة والكتـاب المـدرسي، والنـص المكتـوب أو الشـفوي، وغيرهـا إلى جانـب بطبيعـة الحـال مـكان الـدرس والمتمثـل في الحجـرة أو الفصـل.

وأمـا طريقـة إلقـاء الـدرس فهـي تقليديـة، ترتكـز عـلى التلقـين والحفـظ، بمعنـى آخـر أن المعلـم أو المـربي هـو مصـدر المعرفـة والفهـم والتلميـذ أو المتعلـم، فهـو وعـاء فـارغ، عـلى المـربي ملـؤه بمـا يـراه. هـذا النمـوذج مـن التعليـم لم يعـد لـه دور أمـام ظهـور مناهـج تربويـة وتعليميـة حديثـة تَمْتَـحُ مـن معـين العلـوم الحديثـة وفي مقدمتهـا علـوم الحاسـوب وتقنياتـه بمـا فيهـا الـذكاء الاصطناعـي والعلـم المعـرفي والعصبـي الحـاضر، ونقصـد معلـم الغـد الـذي يسـتفيد مـن علـوم العـصر، ومنهـا التقانـة الحديثـة والمناهـج اللسـانية والتربويـة والنفسـية والعصبيـة والعرفانيـة التـي لا شـك تنظـر إلى المعلم أو المـربي في نقطة تمـاس وتسـاو مـع المتلقـي أو المتعلـم؛ وذلـك نظـرًا لأن المعرفـة أصبحـت قاسـمًا مشـتركًا وملـكًا مشـاعًا بـين بَنِـي البـشر.

والصعوبـة تكمـن في كيفيـة الولـوج إلى المعلومـة والتـي أصبـح المتعلـم شريـكًا في صناعتهـا وإنتاجهـا وإدارتها وَفـق المكانة الجديـدة التـي أصبـح عليهـا في ضـوء مسـتجدات التعليـم الإلكتروني.

وبنـاءً عـلى هـذا، فقـد توصلنـا إلى نتائـج يمكـن أن تفتـح البحـث أمـام عـلى مصراعيـه لأبحـاث أخـرى ومـن زوايـا متعـددة، نختـار منهـا مـا يـأتي:

1. إن وضـع تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا سـواء مـن طـرف الأفـراد أو المؤسسـات ليـس عـلى أحسـن حـال، إذ هـو امتـداد للتعليـم العـام أو الخـاص في الوطـن العـربي، والـذي يحتـل مراتـب غـير مشرفـة مقارنـة مـع نظـيره الغـربي الـذي درج مـدارج عليـا بفعـل الاسـتفادة مـن التقانـة الحديثـة والمناهـج التربويـة والنفسـية الحديثـة التـي تـروم التعلـم الفاعـل والجيـد والمبـدع.

(1) -Mehdioui Omar, les expressions multi-mots Arabes:Traitement morphologique syntaxique et sémantique , دورة تكوينية حول برمجية نوج وتطبيقاتها على اللغات الطبيعية 7-11 نوفمبر 2016 كلية العلوم القنيطرة، جامعة ابن طفيل المغرب.

(2) المؤلف، 2018،

(3) نبيل علي 2001، ص. 270؟

2. إن رقمنة تعليم العربية سواء للناطقين بها أو بغيرها أضحى أمرًا ضروريًّا بغرض ردم فجوة التعليم الرقمي بين العربية واللغات المتقدمة تقانيًّا ومعرفيًّا.
3. إن اعتماد تكنولوجيا الحواسيب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يساعد على تقليص الفجوة الرقمية بين اللسان العربي و لسان الأجانب.
4. إن المقاربات التقليدية في تعليم اللغة العربية المعتمدة سلفًا، لم يعد لها محل من الإعراب أمام ما تتيحه نظريات التعلم الحديثة ونظريات التواصل والاتصال الجديدة. ولهذا تعتبر الهندسة اللغوية مجالًا معرفيًّا رصينًا، له من المفاهيم الصورية ما يسمح بتطوير عملية التعلم اللغوي، ومن ثم تحقيق النجاعة والفعالية[1].
5. إن توظيف الهندسة اللغوية في تعليم العربية لغير الناطقين بها يشكل مدخلًا من مداخل التنمية اللغوية من جهة، وأرضية خصبة لتجاوز عقبات الحوار الثقافي واللغوي بين العرب وغير العرب من جهة أخرى.
6. إن تعليم العربية للناطقين بغيرها يعد اليوم خطوة ضرورية وإستراتيجية حضارية لتقريب اللسان العربي من الأجنبي ودفعه لتعلم الإسلام، ومحو الصورة النمطية عن العربية بأنها لغة عقيمة، وغير صالحة لكل الألسن، وغير قادرة على استيعاب مفاهيم العصر ومعانيه الجديدة.

(1) المؤلف، توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها 2019.

مصادر ومراجع:

أولًا- باللغة العربية:

- الحناش محمد، التعليم بالمدونات الرقمية من خلال منصة نوج، المدونات الرقمية وتعليم الغربية لغة ثانية، مجلة التواصل اللساني، مج 19، العددان 1-2، 2018.
- الحناش محمد، اللغة العربية والحاسوب: قراءة سريعة في الهندسة اللسانية، مجلة التواصل اللساني، مج 9،س 2003.
- الغامدي محمد منصور وآخرون، الترجمة عبر الشبكة العالمية: نظام مقترح للترجمة من وإلى العربية، مجلة جامعة الملك سعود، اللغات والترجمة، 2006، ص:8.
- توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها ضمن كتاب معايير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات،المنتدى العربي التركي للتبادل اللغوي، 2019,
- الهندسة اللغوية وتطبيقاتها في اللغة العربية، نور نشر، 2018.
- مهديوي، العتاد اللساني الحاسوبي لرقمنة المعجم التاريخي للغة العربية، ضمن كتاب المعجم التاريخي للغة العربية: رؤى وملامح، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2016.
- اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية: إشكالات وحلول، 2019.
- مهديوي عمر وغازي عز الدين وعلي بولعلام، مشروع إعداد موارد لسانية للغة العربية ضمن كتاب اللسانيات وتحليل الخطاب، منشورات مختبر الخطاب وتكامل المعارف، الكلية المتعددة التخصصات الرشيدية، 2016.
- التعبيرات متعددة المفردات معالجة صرفية وتركيبية ودلالية، دورة تكوينية دولية عن منصة نوج وتطبيقاتها على اللغات الطبيعية، كلية العلوم القنيطرة، 7-11 نوفمبر 2016.
- مراياتي محمد، تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ص1. http://arsco.org/article-detail-463-8-0.
- نبيل علي، ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعلومات، عالم المعرفة، عدد318، 2005.
- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عدد 276، 2001.
- زايد محمد، الاستثمار في المعرفة والتقنيات الحديثة، طريق سريعة للتنمية المستدامة، مجمع الأطرش، 2017.

ثانيًا- باللغات الأجنبية:

- -Mesfar.Slim,.2008.Analyse Morphologique-syntaxique automatique et reconnaissance des entités nommées en Arabe Standard ;Thèse de doctorat en informatique nov. 2008 , Université de France Comté ;France.
- -Mehdioui Omar, Les expressions Multi-mots
- -Silberztein M 2000: INTEX Manual. Manuel d'utilisation du logiciel INTEX disponible sur le site http://intex.univ-fcomte.fr (en anglais, 230 pages).
- -Silberztein M 1993: Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes: le système INTEX, Masson Ed.: Paris.
- -Silberztein M: NooJ Manual. Manuel du logiciel NooJ et support de cours, disponible sur le site http://www.nooj4nlp.net .

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ فِي عَصْرِ التِّقْنِيَّةِ المَعْلُومَاتِيَّةِ

أ.د. سيد محمد شاكر
كلية مدينة العلوم العربية و مشرف البحوث- كيرالا
sayyidshakir@gmail.com

تعد اللغة العربية إحدى اللغات العريقة في العالم، وكثير من اللغات القديمة التي تولدت مع العربية درست وانمحت من الوجود، وبعض منها تكاد تتنفس نفسها الأخير بين جدران الكنائس. وأما اللغة العربية رغم قدم زمانها فإنها تقوم بدورٍ مهمٍّ في الاتصالات الدولية في مساحة العلاقات الدبلوماسية الحالية، حتى إنها صارت معترفًا بها كلغة رسمية من بين اللغات الست لدى هيئة الأمم المتحدة. فقد مضت على هذه اللغة تحولات وتطورات أثناء سيرها عبر القرون مع موكب الحضارات العالمية، حتى إنها اقتبست كثيرًا من الألفاظ والاستعمالات من اللغات الأجنبية. وبهذه الأوراق أريد أن ألفت انتباهكم لبعض التطورات والإنجازات التي حدثت للغة العربية في هذا العصر الذي يعرف بعصر المعلوماتية؛ حيث يعتبر العالم قرية صغيرة دولية.

فلا يخفى عليكم أن العالم قد شهد كثيرًا من التطورات والاختراعات في القرون الماضية، ومن أهمها اختراع الحاسوب الذي غيَّرَ صورة العالم في شتى مجالات الحياة, فقد تطور الحاسوب الذي نشاهده في القرن العشرين بالجهد الجهيد لكثير من العلماء، ومن أهم هذا التطور اللغة الآلية التي تتركب من رقمين بسيطين الصفر والواحد من ضمن حروفها الهجائية، حتى صارت الواسطة بين الإنسان والنشاطات الحاسوبية، إلى أن تعرف هذه التقنية بالتقنية الرقمية يعني «ديجيتال تكنولوجي» ويسمى هذا العصر الحديث بالعصر الرقمي.

وعلى الرغم من أن اللغة العربية هي أقدم اللغات العالمية فإنها لم تتأخر ولم تتقاعس عن تتبع التطورات العالمية في عصر التقنية الحديثة، وأنها لا تزال تستخدم في كثير من أنواع نظام التشغيل في برمجة الحواسيب كسائر اللغات العالمية، فضلًا عما نشاهد في الشبكة الدولية من كثير من المواقع العنكبوتية؛ حيث يسهل للباحث أن يجد ما يريد تحصيله من المعلومات بكتابة الكلمات المفتاحية في العربية في محركات البحث، ولا يزال كل يوم يزداد عدد المواقع الإسلامية والعربية في الشبكة الدولية حتى لا نستطيع أن نحصيَها، ولا غلو فيما نقول: إنه يبلغ عددها الآلاف. ناهيك عما تنقلت وتبدلت في هذه الشبكة الكتب الإسلامية الورقية إلى الكتب الإلكترونية الرقمية، حتى صار معظم التفاسير وكتب الأحاديث والتصنيفات الفقهية والكتب التاريخية أصبح متوفرًا في الشبكة الدولية.

ومما يستحق التقدير والإشادة هنا: أعمال المنظمات الإسلامية في تبديل الكتب الورقية إلى الكتب الرقمية أو الإلكترونية. وتجدر هنا الإشارة إلى أن معظم المجلات العربية والإسلامية يقوم بالإصدار الإلكتروني حتى إن القارئ الذي لا يتمكن من شراءها أو أن يحصلها بالاشتراك فيها، يستطيع قراءتها بواسطة الحاسوب الشخصي إن توافرت لديه الشبكة.

وأبين أمامكم أن اللغة العربية لم تتأخر في سيرها مع اللغات العالمية، ولم تعجز عن أن تدخل في قالب التقنية الرقمية، ففي بداية الأمر كانت التقنية المعلوماتية محتكرة للغة الإنجليزية، وأما البحوث والدراسات في هذا المجال قد يسرت الأمر حتى حلت مشكلة اللغة، وصار نظام التشغيل مستجيبًا للأوامر والإرشادات في أي لغة من لغات العالم.

ومما يثلج صدورنا أن التقنية الرقمية نعمة عظيمة بالنسبة للمسلمين الذين يحتاجون إلى تصفح المعلومات الدينية من شتى مصادرها المتكونة من التفاسير وكتب الأحاديث والموسوعات الفقهية والتاريخية. ولعل المسلمون أشد حاجة إلى هذه التقنية من حيث يضطرون إلى عثور النصوص الدينية في المسائل الدينية والفقهية.

وقد وعدنا الله سبحانه أنه يحفظ القرآن إلى أن يرث الأرض ومَن عليها، بقوله تعالى {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}، ولحفظ كتاب الله تعالى لابد من أن يتم حماية اللغة التي أنزل فيها هذا الكتاب وقد أنعم الله سبحانه على دول الخليج العربي بالنفط وما أنتجته من البركات والإمكانيات التجارية، وبعد الطفرة الاقتصادية نرى خاصة لمدة عشرين سنةً أو أكثر أن الشركات العملاقة التي تسيطر على عالم التقنية تتسابق في تطوير البرامج العربية، فتستخدم فيها لغة الضاد، ولا يخفى علينا الأزمة الاقتصادية العالمية وما تتبعه من المشاكل التمويلية والتجارية والاجتماعية والأزمات السياسية والدبلوماسية المختلفة عالميًّا ومن بينها الدول العربية، إلا أن اللغة العربية

ستتجاوز هذه المشاكل بإذن الله.

ومما يلفت أنظارنا أن اللغة العربية مختلفة تمامًا عن سائر اللغات العالمية؛ لأن معظم اللغات يكتب من اليسار إلى اليمين إلا اللغة العربية، فإنها تكتب من اليمين إلى اليسار مثل أقل القليل من اللغات العالمية. ولعلها خصوصية تمتاز بها العربية كما نقرأها في بعض من الموسوعات، وأن اللغة الفرنسية والإنجليزية بينهما تشابه في الكتابة، وأنهما تكتبان بنفس الحروف الهجائية حتى إنه توجد في كليهما ألفاظ تستعمل فيهما لمعنى واحد، وأما العربية والإنجليزية فمختلفتان تمامًا في النطق والكتابة وشكل الحروف، وعلى الرغم من هذا والصعوبة الأخرى الناتجة عند التعامل معها في البداية بالنسبة إلى مطوري البرامج الحاسوبية، فيحاولون أن يبذلوا قصوى جهودهم في تطوير نظام ملائم للعربية، وأرى أنه ليس بمحبتهم للغة العربية أو بشوقهم لاحتفاظها، بل إنهم يقصدون بها المنافع المادية.

وجدير بالذكر هنا أن أصحاب شركة مايكروسوفت مثلًا كلما يصدرون إصدارًا جديدًا لنظام التشغيل يصدرون إصدارًا خاصًّا في العربية، حيث يتوفر فيه جميع الأوامر والإرشادات والتوجيهات في اللغة العربية المحضة. ولا توجد هذه الميزة إلا لبعض اللغات الشهيرة في العالم، ومما يدل على ذلك بعض الدراسات والإحصائيات أنه يبلغ عدد اللغات في العالم تقريبًا سبعة آلاف[1]، وأن الشركات المحلية تطور البرنامج لكتابة هذه اللغات في الحاسوب، وأما شركة ميكروسوفت لم تطور إلا ما فوق مائة من البرامج اللغوية، ويوجد في إصدارها الجديد لنظام التشغيل المعروف بـ «ويندوز أكسبي» تقريبا مائة وخمسون لغة من شتى أنحاء العالم، كما أن مايكروسوفت لم تطور إصدارًا خاصًا في لغة خاصة إلا لبعض اللغات الشهيرة في العالم، ومنها اللغة العربية. وبهذا التسهيل يستطيع للمستخدم الذي لا يعرف إلا العربية أن يتعامل مع الحاسوب إن وجد في جهازه نظام التشغيل المطابق للعربية.

ولا أنكر هنا أن أسماء مواقع الشبكة وعناوين البريد الإلكتروني لا تزال تبقى على الإنجليزية فقط، ولم تتمكن حتى الآن أن تحظي بهذه الميزة إلا للإنجليزية، ويكمن سبب ذلك في سهولة المطورين البرمجيين وتوحيد صفوف المستخدمين من حول العالم، خاصة لسبب الحفاظ على السرية التي تحملها أسماء البريد الإلكتروني وكلمات المرور وغيرها.

ولا يقتصر سلطان اللغة العربية على الحواسيب فحسب، بل إنها تؤدي دورها في الهواتف المحمولة أيضا، فإن النقال أو الجوال الذي في أيدينا قد أصبح جزءًا من حياتنا، حتى إننا لا نستغني بدونه، وإن الشركات العالمية المشهورة التي تنتج النقال تبرمج اللغة العربية أيضًا مع الإنجليزية. ويدل هذا الإنجاز على أن الذي لا يعرف أي لغة إلا العربية فيسهل عليه التناول والتعامل مع هذه الأجهزة الإلكترونية، وبواسطة النقال الذي يتعامل مع العربية نتمكن من أن نرسل الرسائل القصيرة باللغة العربية، وبهذا التسهيل يتصل كثير من الناس بعضهم ببعض بدون تكليف بمدة بضع ثواني فقط. ولعلنا نتمكن من إرسال مثل هذه الرسائل عبر النقال في معظم لغات العالم، ولكن لغة القائمة يعني اللغة التي توضح الإرشادات والتوجيهات في الأجهزة الإلكترونية كما نشاهد في الجوال والحواسيب لا تزال قاصرة على بعض اللغات الشهيرة في العالم، وتتضمن فيها اللغة العربية أيضًا.

شواغر الوظائف الناتجة من التقنية المعلوماتية:

ومن المعروف لديكم جميعًا أن الوظائف الحاصلة بتعلم العربية كانت محصورة قبل في تعليم هذه اللغة نفسها في المدارس والكليات والجامعات، وتصنيف الكتب وكتابة المقالات في الجرائد والمجلات العربية فقط. وبعد ذلك أخذت شواغر الترجمة والتعريب تزداد كلما ارتقى اتصال الدول العالمية بالبلاد العربية، وأما الآن لا يخفى على أحد أنه يوجد كثير من الوظائف في دول الخليج العربي خاصة وفي سائر البلاد عامة لمن يجيد اللغة العربية، ويمتلك الخبرة في مجال التقنيات الحاسوبية المختلفة، حتى إنها أصبحت وظائف كثيرةً فعلا مزدوجةً بين العربية والمهارات الحاسوبية. وفي الآونة الأخيرة انبثقت فرص كثيرة في مجال التقنية، وذلك عندما تتطور الشركات أي برنامج حاسوبي يضطر صاحبه أن يترجمه إلى العربية أيضًا لكي يجذب نحوه الزبائن من البلاد العربية.

فقد نُشِرَ مؤخرًا في المجلات العربية أن المسلمين في الصين يجدون شواغر الوظائف بتعلمهم اللغة العربية، وأن أصحاب الشركات وعملاء التجارة في الصين يحتاجون إلى الأشخاص الذين يجيدون اللغة العربية لكي يقوموا بدور الترجمة والتعريب في مجال التجارة والصناعة، «وقد بدأ هذا منذ أن دخل الإسلام الصين وأصبح الصينيون المسلمون إحدى أدوات الدبلوماسية الصينة»[2]، فبزيادة فرص الوظائف للغة العربية في شتى نواحي العالم، نرى أن كثيرًا من الطلاب بغض النظر عن أديانهم وأجناسهم وعرقياتهم يقبلون لتعلم هذه اللغة، فمثلا «فقط في السنوات

(1) https://mawdoo3.com/ما-هو-عدد-لغات-العالم

(2) https://middle-east-online.com/مسلمو-الصين-تعليم-العربية-في-المساجد

الخمس الأخيرة ازداد عدد الطلاب المسجلين في فروع اللغة العربية إلى ثلاثة أضعاف في جامعات موسكو»[1]، وما من دولة في العالم إلا وتقدم بعض الطلاب لتعلم العربية مستهدفي الوظائف الحاصلة بتعلمها، سواء أكانوا من طلاب المدارس أو الكليات أو الجامعات، فضلًا عما تمنحه الحكومات غير الإسلامية والعربية من تسهيلات في المعاهد الحكومية والبعثات الدولية لتعليم اللغة العربية في حسابها، كما أرسلت حكومة الصين الشيوعية أول بعثة للطلاب الصينيين المسلمين إلى الأزهر عام 1931م أيام مواجهتها للغزو الياباني[2]، أو كما احتاج الاتحاد السوفييتي بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية إلى متخصصين يتحدثون العربية بطلاقة، وذلك لتعزيز العلاقات مع الشرق الأوسط، فتم افتتاح أقسام اللغات السامية في جامعات موسكو الرئيسة، واليوم في العديد من الجامعات الروسية الكبيرة توجد كليات للغة العربية. وبالإضافة إلى اللغة، يتم أيضًا دراسة تاريخ وثقافة المنطقة العرقية[3] كلها لكي تجبر المشكلات في المراسلات والاتصالات في العلاقات الدبلوماسية.

ويظهر لنا التاريخ أن الحكومات الإسلامية قد اعتنت بتعليم اللغة العربية مستهدفة تعلم القرآن الكريم والحديث النبوي وسائر المصادر الإسلامية، كما اعتنت الدول العربية غير الإسلامية أيضًا، وأما اعتناء الدول الديمقراطية والعلمانية بأمور اللغة العربية لعله نادر في القرون الماضية، وليست كذلك في العالم الراهن، فمثلا «نجد تزايدًا واضحًا في أعداد الدارسين الملتحقين بالمؤسسات التي تُعنى بتعليم العربية لغير الناطقين بها، بل إن مئات المراكز والجامعات في شتى بقاع الأرض تدير أقسامًا خاصة بالدراسات العربية والإسلامية وتخرج المتخصصين»[4]، وكذلك «يوجد هناك في اليابان عددٌ من الجامعات التي تضم أقسامًا لتدريس اللغة العربية وعلومها وعلى رأسها جامعة طوكيو، جامعة تاك شدك، جامعة دايو بوفكا وغيرها من الجامعات...»[5]، ولا غرو في اعتناء الناس بتعلم اللغة الإنجليزية لأنها لغة صلة واتصال في العالم، وتنزل العربية في مكانة أقرب إليها من سائر اللغات العالمية.

وبالإضافة إلى هذا فالاعتبار والاعتناء بأمر اللغة العربية في مجال التقنية الرقمية من الحواسيب والهواتف وسائر الأجهزة الإلكترونية، نرى أن اللغة العربية مكتوبة على البضائع الموجودة في الأسواق، كما نرى على العلب والرزم المتراكمة في محلات الأسواق أسماءَها ومحتوياتِها مكتوبةً في اللغة العربية أيضًا، دالة على قيمتها خاصة إذا كانت من السلع الهادفة إلى الزبائن من الدول الخليجية. وأذكركم أيضًا عن الترجمة الطبية وإعداد النسخ الطبية، أو لعب الكمبيوتر المختلفة المتوفرة في العربية أيضا مما تقوم بإعدادها شركات إنتاج لعب الكمبيوتر، جميعها تدلنا على أمر: أن اللغة العربية منذ زمن أضافت مع إطارها الديني المقدس إمكانيات زائدة، إلى أن صارت إحدى اللغات العالمية السيارة طبقًا للقالب الجديد للعالم المعاصر، وذلك لأسباب عدة محلية ودولية تجمع بين العوامل الاقتصادية والتجارية والثقافية والعرقية، إضافة إلى طفرة التقنية المعلوماتية التي نسرد في بيانها الحين، رغم أن «البعد الإسلامي الذي تمثل العربية فيه ركيزةً أساسية أوسع من البعد العربي»[6]، عندما نقارن بين مكانة العربية كلغة دينية مقدسة ومكانتها كلغة من اللغات.

الاتِّجَاهَاتُ الجَدِيدَةُ فِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ.

قد بيَّن شاعر النيل حافظ بك إبراهيم في أبياته عن الحالة المحزنة للغة العربية، ولكن الآن صارت اللغة العربية عزيزةً محترمةً في العالم، وقد شكا الشاعر في قصيدته عن حالة العربية وافتراء بعض الناس أنها عقيمة تعجز أن تولد الألفاظ الجديدة، وأن تعبر عن المعاني الحديثة، وأما الآن نرى أن العربية قد عربت كثيرًا من الألفاظ الأجنبية كما أنها قامت بإسهامات كثيرة من الكلمات والعبارات إلى اللغات العالمية والمحلية الأخرى، وصارت ذات ترويج كبير وصيت ذائع من بين اللغات العالمية. ولا نتوهم من هذا أن آن الأوان لاستراحتنا، بل لا بد أن نستمر في مسيرة الجهاد الأكبر لخدمة اللغة العربية حتى تبقى في استمرار نموها وازدهارها إن شاء الله.

وقد وضع علماء اللغة قالبًا ومعيارًا لتعريب الكلمات الأجنبية إلى العربية، وذلك بجعل الكلمة الأجنبية في وزن الرباعي «فعلل» ثم يصرفها إلى سائر التصريفات ويستعملها ككلمة عربية، فعلى سبيل المثال قد اخترع جون لوجي بيرد التليفزيون، ولم يكن في العربية كلمة لهذا الجهاز، وكانت تستعمل نفس الكلمة الإنجليزية في العربية

(1) https://arabic.sputniknews.com/russia/ازدياد-عدد-الطلاب-اللغة-العربية-في-روسيا-إلى-ثلاثة-أضعاف
(2) https://middle-east-online.com/مسلمو-الصين-تعليم-العربية-في-المساجد
(3) https://arabic.sputniknews.com/russia/ازدياد-عدد-الطلاب-اللغة-العربية-في-روسيا-إلى-ثلاثة-أضعاف
(4) دراسات، مجلة فصلية محكمة تعني بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد الحادي عشر، 1999، ص196
(5) http://japan-saito.blogspot.com/201001//blog-post_21.html
(6) دراسات، مجلة فصلية محكمة تعني بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد الحادي عشر، 1999، ص195.

أيضًا، وبعد ذلك استنبط من كلمة تلفزيون فعل رباعي على وزن «فعلل» مثل تلفز يعني بث برامج التلفيزيون، ثم يستعمل مضارعها مثل يتلفز ثم سائر تصاريفها...هذا هو المعيار المعتبر في تعريب الكلمات الأجنبية إلى العربية. وهكذا يستعمل كلمة «سفلت» لتسويد الطريق بالمادة المعروفة بـ»الإسفلت» كما يستعمل كلمة «بلشف» لمن يعتنق مبدأ الشيوعية؛ لأن كلمة الأجنبية «بولشفيك» يستعمل مرادفا للشيوعية. وهكذا نرى كثيرًا من الألفاظ الأجنبية تعرب إلى العربية في صيغة الرباعي «فعلل».

وفي مجال التقنية المعاصرة يستعمل كثير من الألفاظ الجديدة، وإن بعضًا منها يستعمل كصورتها في الإنجليزية مثل كلمة كمبيوتر وإنترنت وتلفون وما إليها من الاصطلاحات الحديثة، إلا أن تعبير المعنى نفسه يستعمل كلمات عربية أيضًا، مثل الحاسوب والشبكة الدولية والهاتف أيضًا، بكونها عربيةَ الأصل، ولكن يراد بها المعنى الجديد. فمثلا إن كلمة الشبكة موجودة في قديم الزمان ومستعملة لمعنى مقصود، ولكن في مجال التقنية تستعمل هذه الكلمة لمعنى «الإنترنت»، وهكذا تستعمل كلمة الموقع لمعنى «ويب» والفأرة لمعنى «موس»، وكلمة «المعالج» لمعنى براوسار بالإضافة إلى سائر الألفاظ من هذا النوع الذي يستعمل في هذا المجال، وبالنسبة إلى كلمة الحاسوب ففير موجودة في القواميس القديمة، وكانت كلمة الحاسب تستعمل للآلة الحسابية، وبعد ذلك عقب تبديل بسيط أنشأت كلمة الحاسوب لمعنى الكمبيوتر.

واستعمال الكلمات القديمة للمعاني الجديدة ليس محصورًا في مجال التقنية فحسب، بل إنه موجود في مجال العلم أيضًا، فكلمة نواة كان معناها في العربية القديمة «حبة التمر»، وأما الآن تستعمل هذه الكلمة أيضا لمعنى «نيوكليوس» الموجود في داخل الذرة. وتستعمل كلمة الأسلحة النووية للمعدات الحربية التي تنتج من الطاقة الذرية. ومن الطريف جدًّا أن القارئ الذي لم يطلع إلى مثل هذه التطورات اللغوية لعله يتهم إذا سمع مثلا كلمة النووي أنه مرتبط بالإمام النووي.

وألفت أنظاركم إلى كثير من ألفاظ إنجليزية مستعربة كما أن حدثت فيها إضافات من المعاني مقابل كثيرة من الكلمات القديمة، وهذا التعريب للألفاظ الأجنبية إلى العربية يدلنا على أنه رمز قوي على قوة العربية لاستيعاب التيارات الجديدة والكلمات والمفاهيم غير المسبوقة، إضافة إلى إمكانياتها القوية على نمائها وبقائها حية لا تفارق الأصول أو الاستبعاد من الأصالة، وجميع اللغات في العالم قد اقتبس من اللغات الأخرى ألفاظًا وعباراتٍ غيرَ قليلةٍ والعربية أيضًا أخذت ألفاظًا كثيرةً من العبرية والسريانية وغيرها من اللغات العريقة، ولا يفوتنا ما استعارت سائر اللغات الحديثة من العربية، بالعكس فهذا مما يدلنا على كون العربية جسرًا بين الأصالة والحداثة والحضارات القديمة والعصر الحديث كله بشكل عام، وذلك معروف للجميع من المحايدين. وأرى أن هذه التطورات الحديثة لا تضر اللغة العربية ولا تؤدي بها إلى الهلاك، بل إنها ضرورية تتخذها من ضمن مرونتها الفذة مصحوبة بالقوانين والشروط المحدودة، وتلك لأجل بقائها حيةً بين اللغات العالمية ما تمسكنا على الأصول النحوية وغيرها من القوانين اللغوية والمعايير الحضارية العربية والمفاهيم الإسلامية.

ومن الجدير بالذكر أنه يوجد الآن في اللغة العربية ما يقارب عشرة آلاف من الألفاظ، وبالنسبة إلى المصادر الإسلامية مثل القرآن، والحديث، والفقه، والتاريخ لم يستعمل فيها إلا ألفان من الألفاظ فقط، والذي يطلع على هذه الألفاظ يتمكن أن يقرأ ويفهم الكتب الإسلامية بشكل عام، بينما أن العربية الحديثة توجد فيها ألفاظ غريبة لمن يتعلم اللغة الكلاسيكية فمتعلم اللغة الحديثة يجهل عن معظم ألفاظ الكتب الدينية أو الجاهلية، فيجب علينا أن نعتني بتعلم اللغة العربية بمنهج شامل لعروبة الأصالة وتقدم الحداثة كما تجمع بين القديم النافع والحديث المفيد.

الوَسَائِلُ الإِلكْتُرُونِيَّةُ وَتَعْزِيزُ عَادَةِ القِرَاءَةِ مِنْ ضِمْنِ تَعَلُّمِ العَرَبِيَّةِ

فلا شك أن الإنسان الذي يعرف الحروف الهجائية أو يفهم اللغة تكون له رغبة في القراءة، فمثلا الطلاب الذين يتعلمون في المدارس وروضة الأطفال لهم رغبة شديدة في مطالعة كتب القصص، حتى إن بعض الأطفال يعرضون عن الكتب الدراسية ويرغبون في قصص الحيوانات والطيور، ونرى بعض الأطفال إذا وجدوا مجلة للصغار الخاصة بالقصص والطرائف يعتكفون عليها دون أن يلتفتوا إلى الوجبات أو الألعاب، ونفهم من هذا أن عادة القراءة مطبوعة في فطرة الإنسان. وأما الأطفال الذين يعتكفون على الكتب القصصية فيرفضون الكتب الدراسية، وهكذا الطلاب الذين هم مولعون بقراءة القصص والروايات لا نجد فيهم عادة الحرص على قراءة الكتب الدينية، وأن عامة الناس الذين يقرءون المجلات الخليعة والسنيمائية والجنسية لا يطالعون الكتب العلمية عادة.

ومن الجدير بالذكر -أيضًا- أن جميع الناس المنتمين إلى كل الطبقات الاجتماعية يحرصون في القراءة على المواقع

الاجتماعية؛ حيث إنهم لا يطلعون إلى التغاريد والفيديوهات فقط، بل يقرؤون مقالاتٍ أيضًا لو وجدت عندهم موهبة القراءة أصلًا، بما أن الوسائل الاجتماعية تجعل البديل في مكانة لعب الكريكات أو كرة القدم أو الشطرنج كما يوجد لدى كثير من الطلاب والشباب-خاصة في الجيل السابق- الذين كانوا يعتكفون عليها أو حتى يقتلون الوقت عليها.

فكما أوحى الله تعالى كتابه الكريم إلى النبي -صلى الله عليه وآله وسلم- لهداية البشر ولسعادتهم الأخروية، أوحى الله تعالى هذه التقنية إلى عقول العلماء لاختراع الوسائل الإلكترونية الحديثة المتنوعة لتسهيل أمورنا من خلال التقدم والتنزه الدنيوي، وقد استفدنا كثيرًا بهذه الوسائل الإلكترونية في مجال الدعوة ونشر التعاليم الإسلامية وفي نشر العربية وتعميمها، حتى وإن التقنية المعلوماتية وإن كانت مفيدةً لأي دين من الأديان، فإن الدين الإسلام قد استفاد منها كثيرًا جدًّا، لأن الدعاة والعلماء يستخدمون الآن هذه الوسائل في خطبهم وكتاباتهم وسائر أنشطتهم الدعوية، وعلاوة على ذلك فإن مصادر الإسلام من القرآن والحديث وسائر الكتب الدينية محفوظة في الصورة الرقمية، وإنها لا تزال محفوظةً مصداقًا لقوله تعالى {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}.

ولعل مثل هذه الندوات تشجع الطلبة على أن يتسلحوا بسلاح التقنية المعلوماتية لاستخدامها في تطور حياتهم الدينية والدنيوية إضافة إلى تعلم العربية.

ولا يوجد بيتنا أحد في هذه الأيام إلا وعنده واحد من الأدوات الإلكترونية، حتى إن عددًا غير قليل من الناس يحملون أكثر من واحد من الهواتف أو صفائح الاتصال الجوالة، كما أنه يندر في بلدنا أن يخلو بيت من التلفاز، فضلًا عما يوجد في معظم البيوت من الحواسيب الشخصية. وفي كل يوم يتم اختراع أداة جديدة إلكترونية في أحدث الطرز وفي أرخص الثمن، حتى تكتظ الأسواق الآن بالأدوات الإلكترونيات المتنوعة، ومن العجيب أننا نعيش في زمن يرتفع فيه سعر الأشياء، فمثلا إن أسعار الأطعمة والألبسة والأدوات المنزلية وأجور العمال وأجور السيارات كلها ترتفع يوميًّا بينما تنخفض أسعار الأدوات الإلكترونية يومًا بعد يوم. وهكذا عندما تنخفض أسعار الأدوات الإلكترونية نمتلك كثيرا من الوسائل الإلكترونية، وعندما يزداد استخدام مثل هذه الأدوات لا نجد الفراغ لقراءة الكتب والمطالعة، لذا نرى أنه يجري كثير من الندوات والمناقشات حول موضوع التأثير السلبي للأدوات الإلكترونية في القضاء على عادة القراءة والمطالعة، ونسمع من شتى الجهات والجوانب أن القراءة كادت أن تموت بغلبة الوسائل الحديثة عليها.

أود أن أسألكم سؤالا الآن: هل تصدقون الدعاية أن القراءة كادت أن تموت؟ أو بعبارة أخرى أسألكم؛ في هذه الأيام هل تزداد القراءة أم تنقص القراءة؟

وفي نظري أن القراءة قد ازدادت أضعاف ما كانت في الزمن القديم، ففي مجال الصحافة والإعلام، علما بأنه «عملية تبادل المعلومات والحقائق والآراء والأفكار والرسائل فيما بين الجماعات» أو هو «عبارة عن مخرجات وسائل الاتصال بما تحتويه من معلومات وآراء وأفكار ووسائل وسائر مضامين الأنشطة والإبداعات الثقافية»[1]، كم من جريدة تصدر في كل يوم في كل بلد من بلداننا بلغتنا العربية، وفي البلدان الأخرى في كثيرة من اللغات العالمية؟ وكم جريدة تصدر في الهند في مختلف اللغات؟ ويقدر أن هناك أكثرَ من ستة آلاف لغة في عموم العالم، وفي معظم اللغات تصدر الجرائد فيها، ولكل جريدة تكون عشرات الآلاف أو أكثر من مليون نسخة، فكم يكون حجم الأوراق التي تطبع أو تُسوَّدُ بمداد الطباعة في كل يوم، وكيف يكون ذلك في عام؟ وكم من مجلة تنشر أسبوعيًّا أو شهريًّا أو فصليًّا أو سنويًّا في عموم العالم بمختلف اللغات، وكم من كتب تصنف في شتى مجالات الفنون والعلوم؟ ونرى في عالم النشر ملايين المطبوعات مجموعة بين المجلات والجرائد وسائر المطبوعات، وإن كانت عادة القراءة قد انخفضت حسب ما رأى بعض الناس فمن يقرأ هذه المطبوعات العديدة؟ وقد قرأت إحصائية عن القراءة في مجلة عربية أنه يمكن أن تغطى كرة الأرض كاملها بالورقات التي تطبع كل سنة في عموم العالم إذا جعلت حزاما متكونا من تلك الأوراق، فيصل طولها وعرضها إلى ملايين من الأميال حتى نتمكن منها أن نغطي أو نلفف كرة الأرض أكثر من مرة!

فلا شك أننا ازددنا في القراءة والمطالعة ولم نخفضها إلا أننا أصبحنا مشغولين على التصفح أكثر مما ننشغل على القراءة الجدية بالإمعان، وهذه ظاهرة حقيقية نفهمها بالمراقبة. فلا شك أن الأجهزة الموجودة بيننا تعطينا كمية كبيرة من المجلات والجرائد والكتب، فنراها ونطلع إليها ونتصفح بعضها، ومعظمنا لا يقرأها بل يدرك مغزاها عن طريق قراءة التعليقات عنها أو بمراقبة الغلاف وبيان المصنف وشركة النشر عن الكتاب، وعلى الأقل ننظر عدد النجوم التي حصّل هذا الكتاب من نجوم التقويم الخمسة، ثم نتركها في الملفات أو نمسحها من الأجهزة.

(1) دراسات، مجلة فصلية محكمة تعني بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد الحادي عشر، 1999، ص233

وبالنسبة إلى الكتب الورقية الحقيقة التي نشتريها كثيرة منها تستريح للأبد في الرفوف الطويلة الجميلة المخبرة عن شرفنا ومكانتنا في المجتمع، وليس على علمنا ومطالعتنا في الحقيقة.

بما أن الوسائل الاجتماعية سبب من الأسباب لاستبعادنا منها وليس السبب الوحيد، وهذا أيضًا ناحية لا بد أن نعتني بها من خلال تناول المواضيع المتعلقة بالوسائل الإلكترونية وعادة القراءة.

وكذلك من المعروف لديكم أن الورقات تصنع من الأشجار، إضافة إلى كثيرة من الأشياء الأخرى المصنوعة من الورق، وذلك طبعا مستخرج من الأشجار، علما بأن «كل أمريكي يستخدم ثلاث مائة وأربعين كيلو غرام من الورق إضافة إلى ما يستخدم كافة البشرية سنويًّا من الورق وهو خمسة وثمانين مليار كيلو جرام، مع أن استهلاك البشرية للورق زاد لنسبة أربعة مائة من خلال أربعين سنة الأخيرة، مما يجعل أربعة مليار من الأشجار أو خمسة وثلاثين في المائة من كافة الأشجار على الأرض تقطع سنويًّا لأجل صناعة الورق مجموعة بين جميع القارات»[1]، فعندما نحتاج إلى مزيد من الأوراق نضطر أن نقطع من الأشجار مزيدًا عن هذه الكمية الهائلة حاليًا.

ولكي نحافظ على البيئة علينا أن نتوقف عن قطع الأشجار لاستخراج أوراق الطباعة منها، وإن لم تخترع الوسائل الإلكترونية أو الورقات الرقمية من ضمن التقنية الحديثة، فكيف تكون حالة الأشجار في المستقبل؟! وبمجرد اختراع البريد الإلكتروني قد استطعنا أن نربح من حول العالم ملايين الأطنان من الأوراق التي استخدمت لمدة طويلة للمراسلات والأشجار التي قطعت لأجل إنتاج الصفحات والأغلفة.

وإذا ما فهم الناس هذه الحقيقة البيئية وفكروا عن مصالح هذا الإنجاز العظيم أي الوسائل الاجتماعية، فإنهم يحاولون أن يطبقوا مفهوم «مكتبة بلا أوراق» بترقيم عشرات الآلاف من الملفات وملايين الكتب من الورق العادي إلى الصفحات الإلكترونية الرقمية. وأنوه في هذا السياق أنه قد توقف عدد غير قليل من الجرائد عالميًّا عن طباعة نسختها الورقية وتغييرها إلى نسخة الشبكة فقط، وأذكر هنا خاصة جريدة «ذي إنديبندنت» البريطانية[2] المشهورة، إضافة إلى آلاف من المجلات المحكمة وغير المحكمة لها نسخة إلكترونية فقط، وليست تطبع ورقية، مع أن عدد قرائها في أغلب الأحيان ازداد ولم ينقص.

ولكن لماذا يفضل الناس قراءة الجرائد ويتقاعسون عن مطالعة الكتب؛ لأن الجرائد تتضمن وتحتوي كثيرًا من المواضيع المثيرة والجديدة، وأما محتويات الكتب تكون قديمة وجافة وجامدة، وإن كانت الكتب أيضًا تحتوي على أمور طريفة يشتاق الناس لمطالعتها، كما يشتاق الأطفال لمطالعة مجلات الأطفال والقصص.

وكثير من الطلاب لهم رغبة في المطالعة، ولكن لا تتوفر في كثير من الأحيان الكتب المناسبة والموافقة لذوقهم، بينما الشبكة العنكبوتية إذا فتشناها نرى كثيرًا من الكتب المناسبة لأذواق جميع الطبقات من المجتمع.

وإن كان عندنا حاسوب مع تطبيق الشبكة الدولية أو العالمية، فيمكن لنا أن نقرأ كل ما نريد وكل ما نشتهي، ونستطيع أن نبحث المواضيع المتنوعة المناسبة لأذواقنا، وإذا وجدنا كتابًا مناسبًا لذوقنا نجد الرغبة لمطالعته، ومما يثلج صدورنا أنه توجد ملايين من الكتب في شتى الفنون والعلوم والآداب والمعارف في عالم الشبكة، ومعظم هذه الكتب نمكن تحميله إلى جهازنا مجانًا بدون مقابل مالي (ولا أخالف التيار المعاصر المتصاعد وهو عبارة عن وضع شروط عديدة مثل شرائه مقابل مبلغ مالي للتحميل أو حفظ حقوق الطبع والنشر للناشرين وغيرها)، لذلك نرى أن هذه الوسيلة الإلكترونية تقوم بدور مهم في تعزيز عادة القراءة.

ولا شك أن الدوريات أيضا تقوم بدور مهم في تعزيز القراءة، ولا يمكن للقارئ شراء جميع المجلات بدفع قيمة الاشتراك بها، ولكن إن كانت عنده الحاسوب والشبكة يمكن أن يطالع جميع المجلات دون أن يقف من مكانه أو أن يتجول في الأسواق. ولا يخفى علينا أن المجلات تحتوي على مواضيع متنوعة، وحسب ذوق القارئ يمكن أن يتصفح ويحفظ الصفحات المفضلة له أو النسخة المفضلة في الحاسوب أو الجهاز الذي عنده، وبالنسبة لطلاب العربية بواسطة هذه الوسيلة الإلكترونية يمكن لهم أن يطلعوا جميع المجلات العربية المشهورة، فضلًا عما يستطيعون من قراءة بعض المجلات التي تصدر في الصيغة الإلكترونية في الشبكة، وهذه المجلات تحتوي على مقالات تتراوح ما بين مراحل البساطة والصعوبة بالنسبة إلى المحتوى، ويقرأها الطلبة حسب مرحلتهم الذهنية والفصلية وذوقهم الشخصي، علما بأن تنمية المهارات الأربع هي المهام الأساسية في تعلم العربية، «ولقد اختلف الباحثون حول مدى فاعلية تكامل المهارات

(1) https://www.ecology.com/201110/09//paper-chase/

(2) https://www.independent.co.uk/news/media/press/the-independent-becomes-the-first-national-newspaper-to-embrace-a-global-digital-only-future-a6869736.html

الأربع: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع...كما أشاروا إلى أن هناك ارتباطًا وثيقَ الصلةِ بين التحدث والكتابة» لكونهما تتحققان في داخل الفصل نفسه، وبالنسبة إلى القراءة فقد «قام الباحثون بتوضيح أهمية القراءة بالنسبة إلى طلاب اللغة سواء كلغة أجنبية أو كلغة ثانية...فهناك عدد من علماء اللغة يعتبرون القراءة مصدرَ اكتساب كفايات التعبير المختلفة» (رانية شاكر، 2004، ص21)[1]، كما أنه تم التوكيد على تنمية مهارة القراءة لأجل تعلم لغة أجنبية (وعندنا العربية), وتعبر تنمية ذخيرة الكلمات أو الحقل المعجمي عنصرًا مهمًّا لإجادة القراءة.

كما أسهم اللغوي ميشال ويست بصورة كبيرة في بيان أهمية مهارة القراءة في هذا السياق، حيث يعد كتابه «قائمة عامة للكلمات المتداولة الإنجليزية (A General Service List of English Words)» مرجعًا موثوقًا به في تطوير المواد التدريسية[2].

وبالنسبة إلى النشاطات التعليمية في المدارس والجامعات للطلاب وعندنا طلاب العربية، فلقد أصبحت فكرة تكنولوجيا التعليم كتطور عصري وحتمي في مجال التعليم والتعلم باستخدام التطبيقات العملية لوسائل الاتصالات الحديثة، مثل التلفاز التعليمي والآلات التعليمية مثل الكمبيوتر أمرًا لا مفر منه (طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، د. عادل أبو العز سلامة، ص227)،[3] فيتضمن تنفيذ العرض الشفهي، وهو عبارة عن القيام بجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها، ويكتبونها بعد مراحل معينة من التنسيق والترتيب والتنقية إلى أن يقدموه بأفضل الطرق الممكنة على المستمعين «مستخدمين في ذلك العديد من الوسائل السمعية والبصرية. وتتسم طريقة العرض بقدرتها على جذب الطلاب... وتمنحهم الفرصة لعرض مجال واسع من مهارات الاتصال (التواصل الاجتماعي) ليتواصلوا علميًّا مع الآخرين»، كما تعطيهم فرصة ليدركوا مدى فهم زملائه عقب عرض الموضوع[4]، وحين يبدأ هذا الاستخدام في المدارس من المراحل الأساسية والثانوية وفي المرحلة الجامعية هو في واقع الأمر تجربة في مجال التعلم مدى الحياة.

وأضحى دور المعلم غير مقتصر على نقل المعرفة فقط، بل غدا موجهًا لإكساب المتعلمين مهارات التعليم الذاتي والتربية المستمرة (أبو الرب، 2003)[5].

ولو ننظر إلى المكتبات فهي مكان يتم استخدام الإنترنت والتقنية المعلوماتية إضافة إلى الوسائل الاجتماعية بشكل كبير، حيث إنها تسهل لديهم جمع المعلومات واستخدام الموارد المختلفة واسترجاع النتائج للبحوث من الكتب والأطروحات، وفوق كل ذلك فإن الشبكة الدولية والتقنية المعلوماتية تعطي فرصًا للمكتبات للتعاون بين المكتبات بهدف تبادل الأفكار والآراء والخبرات، وتقاسم المصادر والموارد على المستويين الوطني أو الدولي، كما ساعدت المكتبات على ميكنة إجراءاتها وخدماتها ومن ثم تقليص الاعتماد على السجلات والتغلب على مشكلات الأعمال الروتينية والإجراءات التقليدية[6].

وبالنسبة إلى أعيننا عند القراءة من شاشات الوسائل الإلكترونية فهناك مشكلات واضحة، فليست مريحة للأعين مثلما نقرأ من الكتب الورقية، وعندما نقرأ طويلا فيها نشعر الألم أو الانزعاج لأبصارنا وهو معروف جدًّا ومنتشر، لذا نرفع أعيننا من الشاشة، ولكن التقنية الحديثة ستجبر وتحل هذه المشكلة في المستقبل القريب إن شاء الله، علما بأنه في أيام انتشار الحاسوب في بلدنا كانت شاشات الحواسيب مصنوعة بتقنية أنبوب الأشعة الكاثودية المعروفة ب سي.ر.ت (Cathode Rays Tube) وإذا قرأنا ساعة أو ساعتين من هذه الشاشة نشعر بالألم في أعيننا، وأما العلم الحديث فقد جبر هذه المشكلة باختراع تقنية عرض الكريستال السائل المعروفة ب ل. سي. د (Liquid Cristal Display) وبعد هذه التقنية وضع العلم الحديث أحدث خطوة في هذا المجال، وهي تقنية الصمام الثنائي المنبعث الضوئي المعروفة ب ل.إ.دي (Light emitted diode) وهذه التقنية أكثر راحةً عند القراءة مقارنة بالتقنيات السابقة.

وفي المستقبل القريب سيخترع العلم -إن شاء الله- شاشة مضيئة بنفسها حتى لا نحتاج إلى ضوء خلفي مضيء لها،

(1) اتجاهات حديثة في تعليم التعبير، د. علي عبد السميع قورة ود. وجيه المرسي أبو لبن ود. محمود عبد الحافظ خلف الله، نادي الجوف الأدبي الثقافي، المملكة العربية السعودية والانتشار العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 2013، ص105-106

(2) دراسات عربية، مجلة سنوية محكمة، مركز الدراسات العربية والإفريقية، مدرسة اللغة والأدب والثقافة، جامعة جواهر لال نهرو، العدد الأول، 2014، ص109

(3) استراتيجيات التعلم والتعليم، د. عبد الكريم اليماني، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009، ص282

(4) دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، د. عبد الله بن صالح السعدوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2010، ص192.

(5) ستراتيجيات التعلم والتعليم، د. عبد الكريم اليماني، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009، ص283

(6) دراسات، مجلة فصلية محكمة تعني بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد السبع والعشرين، صيف 2010، ص38-39

ويمكن لنا قراءتها في الليل أيضًا، كما أن العلماء المعاصرين سيحاولون اختراع شاشة أشد وضوحًا من القرطاس، فلو كان عندنا جهاز مثل آيباد المتطور الذي يتوفر فيه جميع التسهيلات، نتمكن من قراءة كل ما نريد في أي وقت نريد، مؤديًا إلى قراءة مريحة في المستقبل -إن شاء الله-.

وأتذكر هنا الأيام الماضية التي ذهبنا فيها إلى المدارس الابتدائية حاملين لوحًا واحدًا، وكان هذا اللوح الأداة الوحيدة للدراسة. وهكذا في المستقبل يحمل الطالب لوحًا إلكترونيا فقط، ولعل هذا اللوح يكون في مكان القلم والكتاب والكراسة كلها، يسهل القراءة والكتابة والبحث والتصوير كلها في نفسه (ولا يخفى أن كثيرًا من الكليات والجامعات وحتى المدارس المتقدمة خاصة التي يدرس فيها أبناء الأثرياء قد طبقت هذا فعلًا، فلا يوجد في أيادي طلابهم إلا لوحٌ إلكترونيٌّ واحدٌ).

ونرى اليوم الطلاب الصغار يذهبون إلى المدارس حاملين على كاهلهم حقيبة كبيرة تحتوي على الكتب والكراسات والمذكرات، بما يدل أن اللوح الإلكتروني الجديد يريحهم من حمل هذا الثقل والأعباء.

ومما يسعدنا أنه يولد في كل يوم مئات من المواقع في الشبكة الدولية، حتى إن عددها وصل الآن إلى ملايين، وأنه يوجد آلاف من المواقع خاصة لتعليم اللغة العربية، ويزيد عددها يومًا بعد يوم، ولا شك أن هذه التقنية المعلوماتية هي نعمة عجيبة أنعم الله بها علينا لإدراك العلم والمعرفة، ونحن بصفتنا أمة مسلمة نحث على العلم؛ فعلينا أن نجتهد حسب قدرتنا ونبذل قصارى جهودنا في سبيل امتلاك هذه التقنية الرقمية بكاملها والتعمق فيها؛ لكي نسير مع موكب التطور الباهر في العصر الحديث.

المصادر والمراجع

1. اتجاهات حديثة في تعليم التعبير، نادي الجوف الأدبي الثقافي من المملكة العربية السعودية والانتشار العربي من بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2013.
2. دراسات، مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد الحادي عشر، 1999.
3. دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، د. عبد الله بن صالح السعدوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2010.
4. دراسات عربية، مجلة سنوية محكمة، مركز الدراسات العربية والإفريقية، مدرسة اللغة والأدب والثقافة، جامعة جواهر لال نهرو، العدد الأول، 2014.
5. دراسات، مجلة فصلية محكمة تعنى بالدراسات الاجتماعية والإنسانية تصدر عن اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، العدد السبع والعشرين، صيف 2010.
6. إستراتيجيات التعلم والتعليم، د. عبد الكريم اليماني، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009.

المصادر الإلكترونية

1. موقع الموضوع https://mawdoo3.com/
2. الشرق الأوسط أونلاين https://middle-east-online.com/
3. الصفحة العربية لجريدة سبوتنيك الروسية https://arabic.sputniknews.com/russia/
4. موقع سايتو بلوق سبوت الياباني http://japan-saito.blogspot.com/
5. موقع إيكولوجي البيئية https://www.ecology.com/
6. موقع جريدة ذي إنديبيندنت البريطانية https://www.independent.co.uk/news/media/press/

التَّعْلِيمُ الْمُتَمَايِزُ عَبْرَ الْبَرْمَجِيَّاتِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ «رُؤْيَةٌ حَدِيثَةٌ فِي تَعْلِيمِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا»

د. هداية هداية الشيخ علي
جامعة الإمام محمد بن سعود
HEDAYAALI11@GMAIL.COM

مقدمة:

من نعم الله على البشر أنه خلقهم مختلفين في ألسنتهم وألوانهم وقدراتهم وطبائعهم، قال تعالى: ﴿**وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ**﴾[الروم: 22]، وقال صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ اللهَ تَعَالَى خَلَقَ آدَمَ مِنْ قَبْضَةٍ قَبَضَهَا مِنْ جَمِيعِ الأَرْضِ، فَجَاءَ بَنُو آدَمَ عَلَى قَدْرِ الأَرْضِ، فَجَاءَ مِنْهُمُ الأَحْمَرُ، وَالأَبْيَضُ، وَالأَسْوَدُ»، وقد جاء هذا التمايز والتفارق بين البشر؛ ليحتاج بعضهم إلى بعض، وليتبادلوا مصالحهم فيما بينهم.

وإذا كان الاختلاف بين البشر سنة من سنن الله تعالى التي ارتضاها لهم، فلقد أثبتت الخبرة البشرية أن الاختلاف أمر إيجابي؛ لكونه سببَ ثراءٍ وتقويةٍ للنسيج المجتمعي، فهو اختلاف تنوع وتكامل وإبداع، وليس اختلاف تضاد وإقصاء وتناحر، ولولا هذا الاختلاف لأصبح الناس نسخًا مكررة لا قيمة لها.

وعلى المستوى التعليمي، فقد نتج عن هذا التمايز والتباين في السمات والقدرات؛ ظهور ما يسمى بالفروق الفردية بين الطلاب بصفة عامة، والطلاب غير الناطقين بالعربية بصفة خاصة؛ مما يمثل تحديًا فعليًّا للمعلم في أثناء تأديته لدوره داخل الصف الدراسي، والذي يفرض على المؤسسة التعليمية وجود معلمٍ مدركٍ لأهمية الفروق الفردية، وممتلكٍ لمهارات التعامل معها وإثرائها، وقادرٍ على تصميم أنشطة ومواد تعليمية تناسب هذا الاختلاف والتباين دون المحاولة لتنميط الطلاب ووأد هذه الفروق والقدرات.

والمعلم الحاذق يستطيع التعرف على الفروق والتباينات المختلفة في مستويات طلابه من خلال الملاحظة وإعطاء نشاطات متمايزة، فقد يجد طالبًا لديه قدرة عالية على المثابرة ومواصلة التركيز لفترات طويلة، بينما طالب آخر يفقد تركيزه بسرعة، وقد يجد طالبا لا يتعلم إلا بصورة فردية وآخر لا يتعلم إلا من خلال العمل الجماعي، كما أن بعض الطلاب بصَريون، وبعضهم سمعيون، وبعضهم حركيون... وهكذا؛ الأمر الذي يستدعي من المعلم مراعاة هذا التمايز والتباين في قدرات الطلاب، وأنماط ذكائهم، وأساليب تعلمهم.

وبناء على ما سبق فقد ظهر نوع حديث من التعليم يُعنى بمراعاة خصاص الطلاب وقدراتهم، وخبراتهم السابقة، وأنماط ذكائهم، والأساليب والطرائق التي يتعلمون بها، حيث يؤكد هذا التعليم على هذا التباين والتمايز، فيتعلم كل فرد في ضوء قدراته الخاصة من خلال مواد تعليمية وأنشطة وأساليب وطرائق تقبل هذا التمايز، وتعمل على إثرائه، ألا وهو (التعليم المتمايز، أو الفارقي، أو المنوع، أو المتباين)، وخصوصًا إذا ما اقترن هذه هذا النوع من التعليم بالبرمجيات الإلكترونية التي تتيح للمتعلم أن يتعلم في ضوء قدراته وميوله، كما أنها توفر فرصًا متعددة لمخاطبة أنماط الذكاءات المختلفة للمتعلمين، وتراعي أساليبهم المتنوعة في التعليم والتعلم في ميدان التعليم بصفة عامة، وفي ميدان تعليم اللغة الثانية بصفة.

وقد برز هذا النوع من التعليم وشاع في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد صُممت برامج إلكترونية عبر الحاسوب، أو برامج إلكترونية عبر الإنترنت، بالإضافة إلى برامج للتعليم المدمج «blended learning» الذي يجمع بين تقنيات التعليم عن بعد من خلال برنامج إلكتروني معين، يرفع على منصات تعليمية، مثل: البلاكبورد- روزيتا ستون...إلخ، والذي يوفر فرص الالتقاء المباشر مع الطلاب في الفصول الافتراضية، وقد صممت المواد التعليمية في معظم هذه البرامج بصورة متمايزة، تراعي الأنواع المختلفة لذكاءات المتعلمين، وأنماط تعلمهم المتنوعة؛ فهي تقدم مثيرات سمعية وبصرية وحركية، تتسم بالتفاعل وإشراك المتعلمين في الأنشطة وبناء المعرفة لديهم، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث تسمح لكل متعلم بأن يتعلم اللغة العربية حسب ميوله وقدراته وأنماط ذكائه

وتعلمه، وبالسرعة التي تلائمه وتناسب قدراته واهتماماته، إضافة إلى ذلك فإن المعلمين يثرون ذلك من خلال التدريس في الفصول الافتراضية بطرائق وإستراتيجيات متنوعة، تخاطب هذا التمايز والتباين لدى متعلمي العربية.

ومن هنا برزت فكرة البحث الحالي التي ركزت على التعريف بهذا النوع من التعليم، وتحديد أسسه وفرضياته ومبادئه، وبيان أهم إستراتيجياته، وأشكاله التصميمية المبرمجة إلكترونيا؛ بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بناء على التمايز القائم بينهم.

أهداف البحث:

استهدف البحث ما يلي:

1. تحديد المقصود بالتعليم المتمايز.
2. تحديد الأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز.
3. تحديد المبادئ التي تحكم التعليم المتمايز.
4. بيان أهم إستراتيجيات التعليم المتمايز.
5. تحليل أشكال التعليم المتمايز التي تؤثر في إعداد البرمجيات اللغوية الإلكترونية.
6. بيان كيفية مراعاة التعليم المتمايز إلكترونيا للفروق الفردية بين المتعلمين.
7. بيان كيفية إمكان تحقيق التمايز من خلال برمجيات لغوية إلكترونية.

مشكلة الدراسة:

1. ما المقصود بالتعليم المتمايز؟
2. ما الأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز؟
3. ما المبادئ التي تحكم التعليم المتمايز؟
4. ما أهم إستراتيجيات التعليم المتمايز؟
5. ما أشكال التعليم المتمايز التي تؤثر في إعداد البرمجيات اللغوية الإلكترونية؟
6. كيف يراعي التعليم المتمايز إلكترونيًّا الفروق الفردية بين المتعلمين؟
7. كيف يمكن تحقيق التمايز من خلال برمجيات لغوية إلكترونية؟

إجراءات الدراسة:

1. تحديد الأسس والفرضيات والمبادئ التي يقوم عليها التعليم المتمايز.
2. بيان أهم إستراتيجيات التعليم المتمايز، وكيفية تنفيذها داخل فصول تعليم اللغة العربية.
3. تحديد أشكال التعليم المتمايز التي تؤثر في إعداد البرمجيات اللغوية الإلكترونية، وكيفية مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.
4. وضع تصور منهجي لكيفية تحقيق التمايز من خلال برمجيات لغوية إلكترونية.

أداة الدراسة:

قائمة الأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهمية الموضوع نفسه، حيث إن التعليم المتمايز عبر البرمجيات الإلكترونية من المداخل الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، ويمكن الاستفادة منه كإستراتيجية تدريسية، وفي تصميم المواد التعليمية، والأنشطة، وحتى في أساليب التقويم.
2. تحديد مواصفات وأشكال وتصاميم التعليم المتمايز؛ بما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند: إعداد المواد التعليمية- تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية- التدريس داخل فصول تعليم العربية لغة أجنبية.
3. يمكن لهذه الورقة البحثية أن تفيد في المجالات التالية:

- الطلاب: حيث يوفر التعليم المتمايز للطلاب فرصًا متنوعة للنشاط والتفاعل والممارسة اللغوية من خلال مواقف

حقيقية ينخرط فيها الطلاب بفعالية؛ تمكنهم من الاستخدام والإنتاج اللغوي الذي يتسم بالعفوية والطلاقة.

- المعلمين: يمد التعليم المتمايز المتعلمين بإستراتيجيات حديثة متعة، تزكي روح التعاون وتزيد من دافعية الطلاب؛ مما يحقق للمعلم إدارة صفية ناجحة.
- معدي البرمجيات اللغوية: حيث توفر لهم أشكالا وتصاميم متمايزة ومتنوعة في إعداد المواد التعليمية: الورقية، والإلكترونية.
- الباحثين: تفتح الباب أمام الباحثين المتخصصين في ميدان تعليم اللغات وإعداد البرمجيات اللغوية: الورقية، والإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المتمايز:

عرفته (كوثر كوجك وآخرون، 2008م، 25) بأنه: عملية تعليم وتعلم لطلاب بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد؛ مما يستدعي تنويع التدريس بناء على احتياجاتهم المختلفة، ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة.

بينما عرفته (توملينسون، 2001، 1) بأنه: عملية رج وإعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، فهو يوفر سبلًا مختلفة للتمكين من المحتوى، ومعالجته، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية.

ويعرفه الباحث بأنه: إعادة هيكلة وتنظيم ما يقدم داخل الصف الدراسي، من حيث: المحتوى الذي يتعلمه الطالب، والعمليات التي يقوم بها المتعلم في أثناء تفاعله مع ما يقدم له، والبيئة الصفية للمتعلمين، وذلك في ضوء حاجات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم وأنواع الذكاءات المتوافرة لديهم من خلال مهام متباينة ومتدرجة، تنفَّذ بصورة مرنة ومتنوعة بما يتناسب مع المتعلمين؛ الأمر الذي يترتب عليه وصول المتعلمين لمنتجاتهم التعليمية المستهدفة، كلٌ حسب قدراته وميوله واحتياجاته ونمطه التعلمي.

البرمجيات الإلكترونية:

يقصد بها البرمجيات التعليمية المصممة إلكترونيًا التي تشغَّل على الحاسوب، أو الإنترنت، أو عبر منصة تعليمية معينة، والتي تتيح للمتعلمين فرص التفاعل مع هذه البرمجيات، وذلك من خلال مراعاة التمايز والتباين الموجود كفروق فردية بين الطلاب؛ حيث تخاطب حواسهم المختلفة، وأنماط ذكائهم وتعلمهم المتوافرة لديهم؛ بما يساعد هؤلاء المتعلمين على التعلم، كل حسب قدراته وميوله مع التغلب على عنصري: الزمان، والمكان؛ بتوافرها، وسهولة استخدامها والوصول إليها.

الإطار النظري:

(1) ما المقصود بالتعليم المتمايز؟

ظهر التعليم المتمايز نتيجة التباين بين الطلاب في الفصل الدراسي، فهو يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب بناءً على قدراتهم وأنماط ذكائهم وخبراتهم السابقة؛ ولذلك فهو يبتعد عن الالتزام بأسلوب أو طريقة واحدة في: التدريس، وتقديم الأنشطة، وتصميم المواد التعليمية؛ بما يسمح للمتعلمين التفاعل معها كلٌ حسب قدراته وخصائصه.

وقد عرفته (كوثر كوجك وآخرون، 2008م، 25) بأنه: عملية تعليم وتعلم لطلاب بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد؛ مما يستدعي تنويع التدريس بناء على احتياجاتهم المختلفة، ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة.

وعرفه (محسن عطية، 2009، 324) بأنه: نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلا من أشكاله أوإستراتيجية من إستراتيجياته التي تتم به.

وعرفه (كامبل، 2008، 1) بأنه: سلسلة من الإجراءات لتدريس الطلاب الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد، والذي صُمم لكي يلبي الاحتياجات لكل الطلاب، فهو تعلم يتمركز حول المتعلم، ويستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطلاب بما يحتوى على طرائق مختلفة للتفكير والتخطيط.

وعرفه (داربيو، 2004، 31) بأنه: طريقة تلبي التنوع في مستويات المهارة وقدرات الطلاب في الفصل الدراسي الواحد. بينما عرفه «الشقيرات، 2011» بأنه: تعليم يراد به قدرات وخبرات جميع فئات المتعلمين في غرفة الصف،

ويعمل على زيادة تحصيلهم، وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة. (http//www.alri.com/pages.php? news-Id=220522)

وعرفه (معيض الحليسي، 1433هـ، 16) بأنه: إستراتيجية تعليمية تتمركز حول المتعلم وتأخذه بعين الاعتبار والتمايز والاختلاف الموجود بين طلاب الفصل الواحد، كما تعمل هذه الإستراتيجية على تلبية الاحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للطلاب، حيث يبدأ المعلم من الوضع الذي يكون عليه الطالب، وليس من مقدمة دليل المنهج، كما يمكن أن يأخذ أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة، مثل: التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط المتعلمين، والتعلم التعاوني، كما أنه يمايز بين: الأهداف، والمحتوى، والناتج مع الاتصاف بالمرونة.

وعرفته (توملينسون، 2001، 1) بأنه: عملية رج وإعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوافر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول إلى المعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، فهو يوفر سبلًا مختلفة للتمكين من المحتوى، ومعاجته، وتكوين معنى للأفكار، وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية.

كما عرفته (مها نصر، 2014، 74) بأنه: إستراتيجية تعليمية حديثة تهدف إلى خلق بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب، تلبي قدراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم بطرائق مختلفة، ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكالًا وأساليب تعليمية مختلفة، مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أو التدريس وفق أنماط المتعلمين والتعلم التعاوني، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين: الأهداف، والمحتوى، والناتج.

ويعرفه الباحث بأنه: إعادة هيكلة وتنظيم ما يقدم داخل الصف الدراسي، من حيث: المحتوى الذي يتعلمه الطالب، والعمليات التي يقوم بها المتعلم في أثناء تفاعله مع ما يقدم له، والبيئة الصفية للمتعلمين، وذلك في ضوء حاجات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم وأنماط تعلمهم وأنواع الذكاءات المتوافرة لديهم من خلال مهام متباينة ومتدرجة، تنفَّذ بصورة مرنة ومتنوعة بما يتناسب مع المتعلمين؛ الأمر الذي يترتب عليه وصول المتعلمين لمنتجاتهم التعليمية المستهدفة، كلٌ حسب قدراته وميوله واحتياجاته ونمطه التعلمي.

ومن خلال ما سبق يمكن توصيف التعليم المتمايز بأنه:

- يراعي حاجات المتعلمين وميولهم واستعداداتهم.
- يراعي أنماط التعلم لدى الطلاب وأنواع الذكاءات المتوافرة لديهم.
- تتعدد فيه أشكال التمايز، من حيث: المحتوى، والعمليات، والمنتجات، والبيئة الصفية.
- تعليم مرن ومتجدد، يتوافر فيه خصائص الاختيار وحرية التنقل بين المواد التعليمية.
- يتعلم فيه كل طالب ويصل لمنتجه التعليمي حسب (بروفيله) الشخصي والتعليمي.
- تعليم متدرج في المهام التعليمية التي يقدمها، من حيث: مستوى التعقيد والسهولة، والوقت المتاح، ودرجة استقلالية المتعلم، وتوفير المدخلات التعليمية.
- جميع الطلاب يمكنهم التعلم، فوقت التعلم لا يفوت أبدًا ، وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي العمل على زيادة قدرة كل طالب لأقصى حدودها.
- يعترف بالفروق الفردية، ويسمح لها بالانطلاق والنمو، ولا يعمل على قمعها أو جعل الطلاب نسخًا متشابهة؛ حيث يقدم مواد تعليمية وأنشطة متمايزة تراعي هذه الفروق، ولا يقدم مواد تعليمية ثابتة لكل المتعلمين.
- يسعى إلى تحقيق وصول المتعلمين إلى النتائج نفسها، ولكن بأساليب وعمليات مختلفة، تتمايز حسب كل طالب وقدراته واستعداده.

(2) ما الأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز؟

يقوم التدريس المتمايز على عدة أسس ومنطلقات، أهمها:

- التصميم التعليمي يراعي اختلاف الطلاب: فهو ينظر إلى الطلاب على أنهم أفراد يختلفون فيما بينهم؛ مما يستدعي الاستجابة لها ليس عند ظهورها في الفصل الدراسي فقط، وإنما يتم الانطلاق منها عند التخطيط للدروس، وتصميمها، وإعداد المواد التعليمية التي يحتاج إليها المتعلمون.

فالطلاب الناطقون بغير العربية أتوا من جنسيات متنوعة وثقافات متباينة، وكل منهم له احتياجات خاصة، وأغراض أساسية وثانوية من تعلم العربية؛ مما يحدث فروقات واختلافات بين هؤلاء الطلاب؛ الأمر الذي يستدعي الانتباه له عند تصميم المواد التعليمية التي تناسب هذا الاختلاف والتباين بين هؤلاء الطلاب على اختلاف عروقهم وثقافاتهم.

- الإتاحة والاختيار: يقدم المعلمون للطلاب الاختيار في أنشطة القراءة والكتابة والمهام والمشاريع من خلال التفاوض مع الطلاب، ويمكن للمدرسين خلق المهام المحفزة التي تلبي الاحتياجات المتنوعة للطلاب واهتماماتهم المتنوعة.
- التمشكل والحوار: يتم عرض المواد التعليمية في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ذات التعليم المتمايز في صورة مشكلات وقضايا ومفاهيم بدلا من الكتب والمعلومات النظرية، وهذا من شأنه أن يشجع جميع الطلاب على التفكير حسب قدرات كل منهم وأنماط ذكائه، واستكشاف الأفكار العميقة وتوسيع فهمهم للقضايا والمفاهيم الأساسية المستهدَفة.

ويشير كل من (الطويرقي، 2013، 48) و(محسن عطية، 2009) و(معيض الحليسي، 1433هـ، 57) إلى مجموعة من الأسس والفرضيات للتعليم المتمايز، أهمها:

- لكل طالب دماغ فريد كبصمة الإصبع، وأن الطلاب من ذوي العمر نفسه يختلفون من حيث استعدادهم للتعلم وخبراتهم السابقة ومستوى تحصيلهم ... إلخ، فهم يتعلمون بطرائق مختلفة وفي أوقات مختلفة.
- لجميع الطلاب مواطن قوة ومواطن تحتاج إلى تقوية، والفروق بينهم تؤثر فيما يحتاجون إلى تعلمه، والسرعة التي يتطلبها تعلمهم، ومقدار الدعم الذي يحتاجونه لهذا التعلم.
- الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل حين يتمكنون من ربط المنهج باهتماماتهم وخبراتهم الحياتية.
- جميع الطلاب يمكنهم التعلم: فوقت التعلم لا يفوت أبدًا، وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي العمل على زيادة قدرة كل طالب لأقصى حدودها.
- المشاعر والأحاسيس والاتجاهات تؤثر في التعلم.
- عدم قدرة المعلمين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع الطلاب باستخدام طريقة واحدة في التدريس.
- عدم وجود طريقة تدريس واحدة مناسبة لجميع الطلاب.
- التدريس المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب؛ لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة؛ الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه.

وتضيف «لورا رون» (https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/what-differentiated-instruction/) بعض الأسس الأخرى، وهي:

- التقييم التكويني المستمر: يقوم المعلمون بالتقييم المستمر لتحديد نقاط القوة ومجالات احتياجات الطلاب؛ حتى يتمكنوا من تلبيتها، ومساعدتهم على المضي قُدُمًا لتحقيقها وإشباعها.
- الاعتراف بالفروق الفردية للمتعلمين: الطلاب لديهم مستويات متنوعة من الخبرات والتجارب مع القراءة والكتابة والتفكير وحل المشكلات والتحدث، فعمليات التقييم المستمر تمكن المعلمين من تطوير الدروس المتمايزة التي تلبي احتياجات كل طالب.
- مجموعة العمل: يتعاون الطلاب في أزواج ومجموعات صغيرة حسب الحاجة، فالتعلم في مجموعات يتيح للطالب المشاركة في مناقشات صادقة والتعلم من بعضهم البعض.

ويمكن استخلاص قائمة بالأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز، يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (1): قائمة الأسس والفرضيات التي يقوم عليها التعليم المتمايز

م	أسس وفرضيات التعليم المتمايز
.1	الاعتراف بالفروق الفردية، والعمل على تطويرها وإثرائها.
.2	التنوع في تقديم المادة العلمية من ناحية: التصميم- التدريس- آليات التنفيذ.
.3	مراعاة احتياجات الطلاب، وقدراتهم، وميولهم، واستعداداتهم.
.4	الطلاب يتعلمون بطرائق مختلفة، ولا بد من توفير فرص التعلم المناسبة للجميع.
.5	تعدد الخيارات أمام الطلاب: مهام- مشاريع- أركان تعليمية- محطات...إلخ.
.6	عرض المواد التعليمية في صورة مشكلات وقضايا ومفاهيم بدلا من المعلومات النظرية؛ لاستثارة تفكير الطلاب.

م	أسس وفرضيات التعليم المتمايز
.7	إمكانية وصول جميع الطلاب للمخرجات نفسها، لكن بأساليب وطرائق متنوعة.
.8	لجميع الطلاب مواطن قوة ومواطن تحتاج إلى تقوية، والفروق بينهم تؤثر فيما يحتاجون إلى تعلمه، والسرعة التي يتطلبها تعلمهم، ومقدار الدعم الذي يحتاجونه لهذا التعلم.
.9	ضرورة ربط المنهج باهتمامات الطلاب وخبراتهم واحتياجاتهم.
.10	المشاعر والأحاسيس والاتجاهات تؤثر في التعلم.
.11	عدم وجود طريقة تدريس واحدة مناسبة لجميع الطلاب.
.12	التلازم بين، التعليم، والتقييم الفعال والمستمر لاحتياجات المتعلم.
.13	تنوع مجموعة العمل: أفراد- ثنائيات- مجموعات صغيرة- مجموعات كبيرة- الفصل كاملا.
.14	المرونة في التصميم، وآليات التنفيذ.

(3) ما المبادئ التي تحكم التعليم المتمايز؟

إن تحديد بعض المبادئ الرئيسة التي توجِّه التمايز الفعّال، والتمسك بها يسهل عمل المعلم ويؤدي إلى نجاح المتعلم في الفصول الدراسية، ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

1. الفصول الدراسية المرنة:

تُحدَّد بوضوح أهداف كل من المعلمين والطلاب حول فهم الوقت، والمواد، وطرائق التدريس، وطرائق تقييم التعلم، وعناصر الصف، وغيرها من الأدوات التي يمكن أن تستخدم بأساليب متنوعة حول تعزيز الفرد ونجاح الفصل بأكمله، فالمجموعات التعليمية تتشكل حسب الموقف التعليمي التعلمي، وقد تكون متجانسة أو غير متجانسة حسب المهمة المنوطة بها، وقد يترك للطلاب حرية الاختيار أو تشكيل المجموعات بأنفسهم، فالمرونة والتنوع هي السمة الغالبة على الفصول المتمايزة.

2. التلازم بين التعليم والتقييم الفعال والمستمر لاحتياجات المتعلم:

ففي الفصول المتمايزة، يعد تباين الطلاب شيئا متوقعا، حيث يعمد هذا النوع من التعليم إلى التخطيط التعليمي بناء على هذه احتياجات الطلاب، والاستمرارية في تحديدها وتحديثها كل فترة؛ بما يحدث تواؤما بين التعليم وما يريده الطلاب.

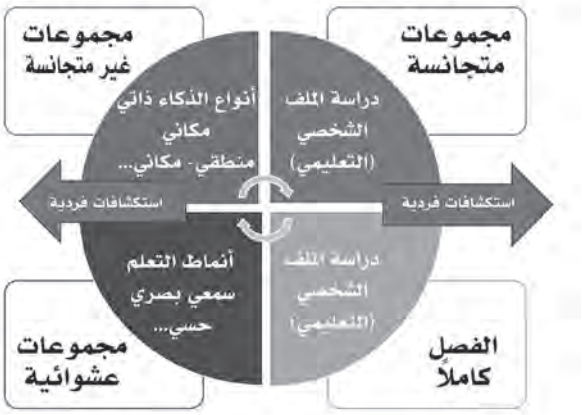
3. المجموعات المرنة تساعد على ضمان وصول الطلاب إلى فرص واسعة للتعلم وترتيبات العمل:

في الفصول المجمّعة بمرونة يقوم المدرس بتخطيط وترتيبات العمل الخاص بالطالب الذي يكون مختلفا على نطاق واسع وبشكل هادف خلال فترة قصيرة نسبية من الزمن، ومثل هذه الفصول تستخدم الفصل بأكمله، أو مجموعة صغيرة، أو الاستكشافات الفردية، وفي بعض الأحيان يعمل الطلاب في مجموعات استعداد متماثلة مع أقرانهم، ويؤكد المعلم أن الطلاب الذين يعملون في مجموعات الاستعدادات المختلفة يؤدي ذلك إلى الاستفادة من نقاط القوة لدى كل طالب.

وفي بعض الأحيان يعمل الطلاب مع زملائهم الذين لديهم المصالح نفسها، وفي حالات أخرى يشترك الطلاب ذوي المصالح المتنوعة معا؛ حيث يتعاونون لاستكمال المهمة التي تدعو إليها جميع المصالح، وقد يعمل الطلاب مع أولئك الذين لديهم أنماط تعلم متماثلة، فبعض المهام لا تدعو إلى تجميع الطلاب مع أنماط التعلم المتنوعة على سبيل المثال: الطالب الذي يتعلم أفضل من الناحية التحليلية، والآخر الذي يتعلم من خلال التطبيق العملي.

وأحيانا تكون ترتيبات العمل عشوائية ببساطة، بحيث يكون هناك تنوعٌ في تشكيل المجموعات، ما بين: مجموعات متماثلة ومتجانسة، ومجموعات غير متماثلة، ومجموعات عشوائية؛ حيث يكون هناك فرصة واسعة للاختيار، وترتيب العمل وفق مهام تعليمية محددة.

ويقترح الباحث الشكل التالي الذي يوضح الخيارات المتاحة لتشكيل المجموعات المرنة، ومحدداتها في التعليم المتمايز:



شكل رقم (1): خيارات المجموعات المرنة ومحددات تشكيلها في التعليم المتمايز.

ويبين الشكل السابق المجموعات المرنة المحتملة التي يمكن تحقيقها عن طريق خلط جميع الخيارات: (متجانسة- غير متجانسة- عشوائية- الفصل كاملًا)، والتي تشترك جميعها في محددات معينة، مع إتاحة الفرصة الكاملة للاستكشافات الفردية، سواء أكان ذلك بالتزامن مع عمل المجموعات، أم كان ذلك بصورة غير متزامنة، وتتمثل أهم المحددات التي ينبغي مراعاتها عند تشكيل المجموعات في: (الاستعدادات- الميول والاهتمامات- أنواع الذكاءات المتوافرة لدى المتعلمين- أنماط تعلمهم- دراسة الملف الشخصي التعليمي للطلاب).

فالتجمع المرن يستخدم باستمرار وبشكل هادف ويحمل العديد من المزايا، مثل:

- فرصة للتعليم والتعلم الهادفين والحصول على جميع المواد.
- فرصة للطلاب لمعرفة أنفسهم في مجموعة متنوعة من السياقات.
- فرصة لبيانات التقييم الغنية للمعلمين، وهي اختبارات لكل متعلم في مجموعة واسعة من السياقات.

4. **جميع الطلاب يعملون باستمرار مع: أنشطة ومهام محترمة، وتعلم للترتيبات.**

وينص هذا المبدأ المهم على أن كل متعلم يجب أن يكون لديه المهام بنفس القدر من الاهتمام والمشاركة، والتي توفر المساواة في الوصول إلى الفهم والمهارات الأساسية، وفي الفصول الدراسية المتمايزة يهدف المعلم إلى أن يشعر كل طالب بالتحدي في معظم الوقت، وكل طالب يصارع بشكل مباشر مع المعلومات والمبادئ التي تعطي له القوة على فهم التطبيق والانتقال إلى مرحلة التعلم المقبلة.

والتمايز لا يفترض مهامَّ مختلفة لكل متعلم، ولكن المرونة فقط، بل يكفي في المهمة المعقدة ترتيبات العمل، والتعبير عن أساليب التعلم التي تفترض أن تمايز الطلاب شيء مناسب في كثير من الوقت.

5. **الطلاب والمعلمون المتعاونون في التعلم:**

في حين أن المعلم -بحكم طبيعته المهنية- هو الذي يشخِّص ويصف احتياجات التعلم، ويسهل التعلم والمنهج الفعال، فعلى الجانب الآخر فإن الطلاب -في الفصول الدراسية المتباينة- شركاء حاسمون في نجاح الفصول الدراسية.

يقوم الطلاب بعقد معلوماتهم المهمة حول ما يعمل وما لا يعمل، وهم يعرفون أمثالهم، والطرائق المفضلة للتعلم، ويمكن أن يسهموا ويقوموا بدراسة الخيارات التي تعزز كلًّا من تعلمهم ومكانتهم كمتعلمين، وفي الفصول الدراسية المتمايزة يقوم المعلمون بدراسة طلابهم ويشركونهم في صنع القرار؛ ونتيجة لذلك يصبح الطلاب أكثر استقلالية كمتعلمين.

6. **خصائص الطلاب التي يمكن للمعلمين تمييزها:**

يختلف الطلاب في بعض السمات التي تجعل من تعديل التعليم وتطويره المستمر خطة إستراتيجية حكيمة، يجب أن يقوم بها مصممو المناهج والمعلمون بما يتناسب مع هؤلاء الطلاب، فهم يختلفون فيما يلي:

1. استعدادهم للعمل مع فكرة أو مهارة معينة في وقت معين.

2. السعي وراء الموضوعات التي يجدونها مثيرة للاهتمام.
3. دراسة الملف الشخصي التعليمي حسب: الجنس، والثقافة، وأسلوب التعلم، والتفضيلات.

أولًا- الاستعداد:

لتمييز استجابة واستعداد الطالب يبني المعلم المهام ويوفر خيارات التعلم في مستويات مختلفة من الصعوبة، ويمكن عرض بعض الأساليب والإستراتيجيات التي تمكن المعلمين من تمييز استعداد الطلاب:

- ضبط درجة صعوبة مهمة لتوفير مستوى مناسب من التحدي.
- إزالة المعلم أو المدرب لهذه المهمة، بحيث لا يكون أمام الطالب نموذج هيكلي، يساعده على التفكير في أداء هذه المهمة (يقوم المتعلم بهذه المهمة في حالة وجود أو عدم وجود المعلم أو المدرب)، بحيث يقوم الطالب بأداء هذه المهمة معتمدا على كفاءته وخبراته.

ثانيًا- الاهتمام:

للتمييز بين استجابة الطالب واهتمامه يقوم المعلم بما يلي:

- محاذاة المهارات والمواد الأساسية لفهم شريحة المناهج الدراسية مع المواضيع التي يهتم بها الطالب، -فعلى سبيل المثال- يمكن للطالب معرفة الكثير من الثقافة أو الفترة الزمنية من خلال تحليل موسيقى لتلك الفترة، فمثلاً:- معلم الدراسات الاجتماعية قد يشجع الطالب لبدء استكشاف التاريخ والمعتقدات والعادات السائدة في أوروبا في القرون الوسطى من خلال دراسة الموسيقى في ذلك الوقت...وهكذا، بمعنى أن المعلم وظّف اهتمام الطالب بالموسيقى ورَبَطَهُ بدراسة شريحة من منهج الدراسات الاجتماعية.
- استخدام الطلاب البالغين أو الأقران مع معرفة مسبقة ليكونوا بمثابة مرشدين في منطقة ذات اهتمام مشترك.
- توفير مجموعة متنوعة من السبل لاستكشاف الطالب من موضوع أو التعبير عن التعلم.
- توفير فرص واسعة لمجموعة واسعة من المواد والتكنولوجيات.
- إعطاء الطلاب اختيار المهام والمنتجات بما في ذلك خيرات يقوم الطالب بتصميمها.
- تطبيق المفاهيم والمبادئ الأساسية في مجالات اهتمام الطلاب.

ثالثًا- الملف الشخصي التعليمي:

على المعلم أن يكون ملمًّا بالملف الشخصي التعليمي لطلابه، والذي يميز كل طالب عن آخر، ويتمثل في: (خبرات المتعلم السابقة- أنماط الذكاء المتوافرة لديه- ردود أفعاله وانفعالاته- ظروفه الاجتماعية والأسرية- استعداداته- ميوله واهتماماته- نمطه التعليمي «سمعي- بصري- حركي»- طموحاته).

وهناك بعض الإستراتيجيات التي يمكن للمعلمين أن يميزوا بها الملفات الشخصية لطلابهم، مثل:

- خلق بيئة التعلم التي تعتمد على وجود مساحات مرنة وخيارات متنوعة للتعلم.
- تقديم المعلومات من خلال وسائط متنوعة: سمعية، وبصرية، وحركية.
- تشجيع الطلاب على استكشاف المعلومات والأفكار من خلال الوسائط: السمعية، والبصرية، والحركية.
- السماح للطلاب بالعمل بمفردهم أو مع أقرانهم في ثنائيات أو مجموعات.
- تصميم أنشطة: تنافسية، وتعاونية، وفردية، وتنفيذها مع الطلاب.
- تحقيق التوازن بين وجهات النظر المختلفة حول موضوع ما.
- توفير فرص التعلم الأصيلة في مختلف المناطق أو المواهب. (Tomlinson. C & Allan. S, 2000)

ما أهم إستراتيجيات التعليم المتمايز؟

تهدف إستراتيجيات التعليم المتمايز إلى التأكيد على أن جميع الطلاب منخرطون في عملية التعلم من خلال توفير المهام التي تتناسب مع احتياجات كل فرد، وهذه الإستراتيجيات تستوعب أسلوب التعلم، والاستعداد، والاهتمامات لكل طالب؛ ولذلك فهي تتطلب تدريس المحتوى على مستويات متنوعة ومتمايزة بناء على هذا التباين والتنوع الموجود لدى الطلاب.

ويمكن تحديد هذه الإستراتيجيات من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (2): إستراتيجيات التعليم المتمايز.

أركان ومراكز التعلم Learning Centers:

مركز التعلم هو مكان في غرفة الصف يحتوي على مجموعة متنوعة من المواد المصممة والأنشطة، تساعد الطلاب من تلقاء أنفسهم على استكشاف مهارة معينة، أو ممارستها، أو تعلم مفاهيم مستهدَفة، أو تعزيزها، أو التوسع فيها، وهي تعتبر مرنة بطبيعتها، فهي يمكن أن تلبي احتياجات العديد من المتعلمين مع بعض التعديلات، فإنها يمكن أن تكون وسيلة رائعة للتعليم المتمايز.

ويمكن للمعلمين تصميم المراكز على مستويات مختلفة من التعقيد، أو تصميمها في مختلف المجالات، فهي تقدم فرصة للمعلمين لتقديم المعلومات والمواد نفسها في مجموعات متنوعة وطرائق متباينة؛ لإشراك جميع الطلاب.

فمثلا إذا كُلف الطلاب بإنتاج قصة مثلًا من خلال استخدام مراكز التعلم المتنوعة في الفصل؛ فعليهم المرور بعدة مراحل مستخدمين هذه المراكز؛ مع إحداث تكامل بينها؛ حتى يستطيعوا إنتاج قصة متكاملة، يسهم فيها المعطيات التي توفرها هذه المراكز، والشكل التالي يوضح إمكانية التكامل والاستفادة من هذه المراكز المتباينة:

شكل رقم (3): نموذج تطبيقي لاستخدام مراكز التعلم في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها.

محطات التعلم Learning Stations:

هي أماكن مختلفة يعمل الطلاب فيها على مهمات مختلفة في وقت واحد، ويمكن استخدام هذه المحطات مع الطلاب من جميع الأعمار وفي جميع الموضوعات الدراسية.

وهي تختلف عن مراكز التعلم في أن المراكز متميزة وواضحة المعالم، كل منها يركز على شيء بذاته، أما المحطات فهي تعمل بانسجام وتناغم مع بعضها البعض.

والشكل التالي يوضح مهمة لغوية يمكن تنفيذها باستخدام محطات التعلم داخل فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، ألا وهي مهمة (إنتاج إعلان تسويقي):

شكل رقم (4): نموذج تطبيقي لاستخدام محطات التعلم في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها.

حيث يبدأ المعلم بتدريس فنيات الإعلان ومكوناته، ثم يبدأ الطلاب بتحليل واستكشاف اللغة المستخدمة في الإعلان المقدَّم، ثم قراءته ومناقشته وأدائه بشكل درامي معبر، وذلك من خلال لعب الأدوار التي يمكن أن ترتبط بالإعلان؛ وأخيرًا يقوم الطلاب بإنتاج إعلان تسويقي مشابه للإعلان المقدَّم لهم.

الدراسة المستقلة Independent Study:

فمن خلال هذه الإستراتيجية يتعلم الطلاب كيفية التحول إلى متعلمين مستقلين، وعبر مختلف الصفوف والمواد الدراسية ومستويات الاستعداد، ويتعين على المعلمين أن يساعدوا الطلاب بشكل منتظم في تنمية حب الاستطلاع، ومتابعة الموضوعات التي تثير اهتمامهم، وتحديد الأسئلة المثيرة للاهتمام، ووضع خطط لمعرفة المزيد عن تلك الأسئلة، وإدارة الوقت، ووضع أهداف ومحكات للعمل، وتقويم التقدم طبقا لتلك الأهداف والمحكات.

والمثال التالي يقدم نموذجًا تطبيقيًّا لكتابة السيرة الذاتية لحياة بعض المشاهير باستخدام إستراتيجية الدراسات المستقلة:

شكل رقم (5): نموذج تطبيقي لاستخدام إستراتيجية الدراسات المستقلة في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المجموعات المرنة Flexible Grouping:

هي إستراتيجية قريبة إلى التعلم التعاوني إلا أنها تستند على أساس مهم، وهو أن كل تلميذ في الفصل هو عضو مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المعلم في ضوء أهداف التعليم والتعلم، وأيضًا في ضوء خصائص الطلاب.

ويُسمح في هذه الإستراتيجية بانتقال التلميذ من مجموعة إلى مجموعة أخرى تبعا لاحتياجاته التعليمية، وعلى المعلم متابعة الطلاب من خلال الانتقال والتجول بين المجموعات؛ لتيسير عملية التعلم، ومتابعة جميع الطلاب، ويتم تهيئة وإعداد المكان وتزويده بمصادر تعلم مناسبة لكل مجموعة على حِدَة، تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح، وتتلاءم مع خصائص الطلاب، وعلى المعلم أن يهتم بتقييم الطلاب بشكل منفرد وفقًا لمستوى إنجازهم.

ويختلف أساس تشكل المجموعات تبعا للموقف التعليمي التعلمي، فأحيانا تكون المجموعة متجانسة القدرات أو الميول أو الاستعدادات، وأحيانا يكون أعضاء المجموعة مختلفين في أنماط التعلم، أو في الميول، أو في التجارب السابقة، والمعلومات عن الموضوع المطروح، ويتيح المعلم أحيانا الفرصة للطلاب لتشكيل المجموعات التي يرغبون العمل فيها، أو يحددها هو بنفسه أحيانا أخرى، كما أن الطالب قد يعمل مع زميل واحد، أو يعمل بمفرده.

الأجندات Personal Agendas:

وهي تسمى أيضًا بجدول الأعمال والأجندة هي قائمة شخصية للمهمات التي يتعين على طالب معين أن يستكملها في وقت محدد، وتتشابه وتختلف أجندات الطلاب على مستوى الصف كله من حيث العناصر أو البنود المدرجة فيها.

الدراسات المدارية Orbital Studies:

تعتبر الدراسات المدارية أبحاث مستقلة تستغرق عموما ثلاثة إلى ستة أسابيع وهي تدور حول جانب ما من جوانب المناهج يختار الطلاب موضوعاتهم الخاصة للدراسات المدارية ويعملون بتوجيه وتدريب من المعلم لاكتساب مزيد من الخبرة عن الموضوع وإلى عملية التحول إلى باحثين مستقلين.

عقود التعلم: Learning Contracts

يعتبر عقد التعلم اتفاقا يتم التفاوض عليه ما بين: المعلم، والطالب ويمنح الطلاب بعض الحرية في اكتساب مهارات ومعارف يعتبرها المعلم مهمة في وقت ما، فقبل البدء في عملية التعلم يتم عقد اتفاق بين المعلم والطالب، أو المعلم ومجموعة من الطلاب، هذا العقد يتضح فيه ببساطة الغرض من هذه العملية بشكل مقنع للطلاب، ويتضح به المصادر التعليمية التي سوف يلجؤون إليها، وطبيعة الأنشطة التي سوف يمارسونها، وينص أيضًا على أسلوب التقييم وتوقيته.

إستراتيجية فكر، زاوج، شارك Think, Pair, Share:

تُعد هذه الإستراتيجية إحدى الإستراتيجيات التي تؤيد تنوع التدريس والتعلم النشط في آن واحد، وتعتمد على استثارة الطلاب كي يفكروا كلٌ على حِدَة، ثم يشترك كل طالبين في مناقشة أفكار كل منهما، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير الطلاب، وإعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة.

الأنشطة المتدرجة Tiered Activities:

هي سلسلة من الأنشطة والمهام ذات الصلة ببعضها البعض، وتكون متفاوتة في التعقيد، وهي تتصل بمستوى استعداد الطلاب والمهارات الأساسية التي يحتاج إليها الطلاب للحصول على كليهما، ويجب أن تعطى تقديرات رسمية وغير رسمية لتحديد مستوى فهم الطالب للموضوع، ويمكن تصميم أنشطة للمجموعات الصغيرة أو الأفراد، ولقد وجد العديد من المعلمين أن هذه الإستراتيجية التعليمية هي وسيلة رائعة للطلاب للوصول إلى الأهداف نفسها مع مراعاة الاحتياجات الفردية لكل طالب.

تعديل الأسئلة Amendment Questions:

يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجية كأداة تيسيرية لمساعدة الطلاب على ضبط أسئلة المناقشة وفقًا لمستوى استعداد الطلاب وقدراتهم، حيث يقوم المعلمون بضبط أسئلتهم ومستوى التعقيد بناء على ما يناسب الطلاب، ويستخدم المعلمون تصنيف بلوم لتطوير الاستفسارات الأساسية الأكثر تقدمًا، فهو وسيلة رائعة للمعلمين لتصميم منهج أكثر فعالية للطلاب في أماكن مختلفة للتعليم.

إستراتيجية القوائم Menus:

تقدم القائمة للطلاب طريقة لصنع القرارات التي تتصل بما يجب فعله لمواجهة متطلبات الفصل، ويمكن لأن تكون القائمة درسًا واحدًا: (درسا أسبوعيا طويلا، أو فترة طويلة من الشهر)، يقرر المعلم فيها، ما المفاهيم والمهارات الجوهرية التي ينشئها في القائمة.

الخطوات:

1. تحديد أهم العناصر من الدرس أو الوحدة.
2. إنشاء المهام الضرورية أو المشروع الذي يعكس الحد الأدنى من الفهم، والذي يُتوقَّع أن يحققه جميع الطلاب.
3. إنشاء المفاوضات التي تتطلب من الطلاب تجاوز المستويات الدنيا لتصنيف بلوم: (التذكر- الفهم- التطبيق) إلى المستويات العليا: (التحليل- التركيب- التقويم).
4. إنشاء القسم الاختياري النهائي الذي يقدم للطلاب فرصة للإثراء، ويشير هذا القسم إلى الأنشطة التي يستطيع أن يستخدمها الطلاب لزيادة رصيدهم الإضافي من الإثراء المعرفي.

وقد اقترحت ريك وُرْملي (Wormeli, R, 2006) وضع خيارات القائمة على نمط قائمة المطعم التي يمكن أن

تشتمل على الوجبات الخفيفة، كطبق رئيس، وأطباق جانبية، والحلوى.

أ. **الوجبات الخفيفة (قابلة للتفاوض):**
- قائمة من المهام أو المشروعات.
- يختار الطلاب واحدًا من البنود لإكمالها.

ب. **الطبق الرئيس (إلزامي):**
- المهام والمشروعات التي يجب على كل واحد إتمامها.

ج. **الأطباق الجانبية (قابلة للتفاوض):**
- قائمة من المهام والمشروعات.
- يختار الطلاب اثنين من البنود لإكمالها.

د. **الحلوى (الخيارات):**
- الخيارات يجب أن تكون على درجة كبيرة من الاهتمام والتحدي.
- ينبغي على الطلاب اختيار واحدٍ من هذه الخيارات الإثرائية.

اختيار الأنشطة: Choice Activities

يعطي المعلمون خيارات متنوعة من الأنشطة بناء على اهتماماتهم وأساليب تعلمهم، كما يمكن إعطاء الخيارات لما يمكن تعلمه، أو كيفية استعمال المعلومات وتوظيفها، وتشمل خيارات الأنشطة: مراكز التعلم، والدراسات المستقلة، والمجموعات المرنة، وغيرها.

ومن المعروف أن أنشطة الطالب المختارة تقوم بتحسين الدافع لدى الطلاب بناء على احتياجاتهم الخاصة، ومع التقييم المستمر واستخدام إستراتيجيات التدريس المتعددة؛ يمكن للمعلمين أن تستوعب كل أساليب وأنماط التعلم لدى طلابهم، فالهدف الرئيس لهذه الإستراتيجية هو السعي إلى إشراك جميع المتعلمين من خلال أنشطة متنوعة، تتناسب مع احتياجاتهم. (مها نصر، 2014، 97-102) (توملينسون، 2001) (معيض الحليسي، 1433هـ، 67: 73) (http://www.teachhub.com/top-ways-implement-differentiated-instruction-strategies)

ما أشكال التعليم المتمايز التي تؤثر في إعداد البرمجيات اللغوية الإلكترونية؟

أولًا- ما أشكال التمايز في إعداد البرمجيات اللغوية الإلكترونية؟

حددت هيكوكس دايان، وكارول توملينسون (Tomlinson. C, 2003 ;11-Diane, H, 2002, P.10) أشكال التمايز وعناصره في العملية التعليمية فيما يلي:

أ. **المحتوى: وهو الذي يحتاجه الطالب للتعلم، وما سيقدم له من مواد تعليمية، ويشمل الموضوعات الخاصة بالمنهج، والمفاهيم، والموضوعات.**
- يعكس المعايير القومية.
- يقدم حقائق جوهرية ومهارات.
- يتم التمايز قبل تقييم مهارات الطالب، ومستوى فهمه، ثم ربط الطلاب بالأنشطة المناسبة.
- توفير الاختيار للطلاب؛ ليزيدهم عمقا في التعلم.
- تزويد الطلاب بالمصادر الإضافية التي ترتبط بمستويات الفهم لديهم.

ومن أمثلة المحتوى المتمايز:
- استخدام مواد القراءة على مستويات مختلفة من القراءة.
- استخدام قوائم التهجي أو المفردات لمستويات الاستعداد المختلفة للطلاب.
- تقديم الأفكار من خلال وسائل: سمعية، وبصرية.
- استخدام قراءة الزميل، وعقد مقابلات مع مجموعات صغيرة؛ لإعادة تدريس مهارة أو فكرة للطلاب المتميزين؛ ليصل الطلاب العاديين إلى مهارات الطلاب المتقدمين وتفكيرهم.

ب. **العمليات:** وهي الأنشطة التي يعدها الطالب لكي يدرك معنى أو يتقن المحتوى، فهي تركز على كيفية تعلم الطلاب، ومن أمثلة تمايز العمليات:

- استخدام الأنشطة المتدرجة.
- توفير الاهتمام المركّز.
- تطوير جداول أو قوائم الأعمال الشخصية، وهي تكتب بواسطة المعلم، وتحتوي على العمل للفصل بأكمله، ويعنون العمل باحتياجات كل طالب من الطلاب حسب الاهتمامات والمهارات المراد تطويرها.
- مراعاة اختلاف الوقت الذي يحتاجه الطالب ليكمل المهمة.

ج. **المخرجات:** ويقصد بها قدرة المتعلمين على تنفيذ المهام وتنفيذ الأنشطة التي يكلفون بها، وغالبا ما تكون ملموسة، مثل: (التقارير- الاختبارات- الكتيبات- الخطابات- التمثيلات)، وهي تعكس فهم الطالب، ويتم التمايز فيها بالتحدي، والتنوع، والاختيار.

ومن أمثلة تمايز المنتج:

1. منح الطلاب خيارات في كيفية التعبير عن المَهَمَّة المطلوبة.
2. استخدام العناوين التي تتطابق وتمتد لمستويات المهارات المختلفة للطلاب.
3. السماح للطلاب بأن يعملوا بمفردهم أو في مجموعة صغيرة على المنتج الخاص بهم، وتشجيع الطلاب على خلق مهام نتاجهم الخاص بهم، ما دامت هذه المهام في نطاق العناصر المطلوبة منهم.

د. **البيئة:** وهي تتضمن جو الفصل وقواعده، وترتيب الأثاث، والإضاءة، وجميع العمليات التي تؤثر في نموذجية الفصل، ومن أمثلة تمايز البيئة:

- التأكد من أن الأماكن في حجرة الصف هادئة ودون اضطراب؛ لأن مثل هذه الأماكن تدعو الطالب للتعاون والاشتراك مع زملائه.
- توفير المواد التي تعكس الثقافات المختلفة.
- تحديد مبادئ واضحة للعمل المستقل الذي يطابق احتياجات المتعلم.
- قم بتطوير الأنماط التي تسمح للطلاب بالحصول على المساعدة عندما يكون المعلمون مشغولين ولا يستطيعون مساعدتهم في الحال، وساعد الطلاب على فهم أن بعض المتعلمين في حاجة إلى الحركة حولهم ليتعلموا، بينما الآخرون يتعلمون بصورة أفضل عند جلوسهم بهدوء.

ويرى الباحث أن أشكال التمايز-سالفة الذكر- تؤثر في إعداد البرمجيات الإلكترونية؛ فالتعليم الإلكتروني يوفر فرصًا جيدة لإيجاد تعليم متمايز، وذلك من خلال القدرة على إيجاد أيقونات متعددة، كل واحدة منها تمثل نشاطًا، أو محطة من محطات التعلم، أو ركنًا تعليميًّا، يناسب نمطًا معينًا من الطلاب، والطلاب لديهم فرصة الاختيار لهذه المحطات أو الأركان وفق قدراتهم، وميولهم، وأنماط تعلمهم، وأنماط ذكائهم.

إن البرمجيات الإلكترونية في تعليم اللغات يمكنها تقديم الدرس الواحد بأساليب مختلفة، فلو كان الدرس مثلا عن (وسائل المواصلات)، فإن التصميم الإلكتروني يساعدنا على ما يلي:

أ. تقديم نص استماعي عن وسائل المواصلات قديما وحديثا.

ب. شرح المفردات بصورة بصرية من خلال: صور، وأشكال، ورسوم بيانية متنوعة.

ج. عرض النص مرة أخرى بصورة مقروءة.

د. تصميم ألعاب لغوية متحركة عن وسائل المواصلات، مثل لعبة (من أنا)، حيث تتحدث كل وسيلة عن نفسها، والطلاب يخمنون المقصود باللعبة.

هـ. توفير أيقونات إثرائية، تذهب بالطلاب في رحلات معرفية «ويب كويست» عن: المواصلات قديما- اكتشاف العجلة- طرائق تصنيع بعض وسائل المواصلات- وسائل المواصلات في بلاد متنوعة والمقارنة بينها...إلخ، والطلاب يمتلكون حرية الاختيار والتنقل بين هذه الأيقونات.

و. تصميم تدريبات متنوعة، بعضها لفظي، وبعضها يعتمد على الحركة كالتوصيل أو السحب والإفلات، وبعضها بسيط كالتدريبات الآلية، وبعضها أكثر تعقيدا يعتمد على الاستنتاج والتحليل والتركيب...وهكذا.

ز. تكليف المعلم لطلابه من خلال الفصول الافتراضية التي تستخدم لدعم الطلاب وإثرائهم في دراسة البرنامج اللغوي الإلكتروني بمهام متدرجة ومتنوعة، مثل:

- مهمة تجميع صور بوسائل المواصلات وتسميتها للزملاء في الفصل الافتراضي؛ حيث يرى بعضهم بعضا، ويستطيعون التواصل معا بصورة تفاعلية آنية.
- مهمة تجميع صور بوسائل المواصلات وكتابة أو حكي قصة مصورة حول هذه الصور.
- مهمة المقارنة بين وسائل المواصلات: قديما، وحديثا.
- مهمة التعليل والتفسير لتطور وسيلة معينة من صورة إلى صورة أخرى... إلخ.
- ويقترح الباحث الشكل التالي للتعبير عن أشكال التمايز وعناصره عبر البرمجيات اللغوية الإلكترونية:

شكل رقم (5): أشكال التمايز وعناصره في البرمجيات اللغوية الإلكترونية

ثانيًا- كيف يمكن إعداد مواد لغوية إلكترونية متدرجة تناسب التعليم المتمايز؟

يقدم التعليم المتمايز إلكترونيًّا مهاما لغوية متدرجة لمتعلمي اللغة؛ ولذلك يقوم المعلمون بإحداث تعديلات طفيفة داخل المهمة نفسها؛ ليواجهوا احتياجات الطلاب المتنوعة، فجميع الطلاب يتعلمون المهارات والمفاهيم نفسها، لكن بطرائق وأساليب وأنشطة متنوعة، ويشترط عند تصميم المهام المتدرجة وتنفيذها أن تتضمن تحديا لمستويات قدرة الطلاب ومهاراتهم، بحيث ينخرط كل طالب حسب قدراته واهتماماته وملفه الشخصي التعليمي التعلمي.

إستراتيجيات وأساليب إعداد مواد لغوية إلكترونية متدرجة:

- تنوع مستوى التعقيد في المواد اللغوية أو المهام حسب تنوع قدرات المتعلمين، وأنماط تعلمهم، ودرجات استعدادهم.
- توفير مواد متنوعة: ملفات سمعية- فيديوهات- صور- خرائط- رسومات بيانية- مقالات- ألعاب لغوية...؛ بما يساعد متعلمي اللغة على تنفيذ المهام المنوطة بهم، سواء أكانت: فردية، أم ثنائية، أم جماعية.
- تنوع الوقت المتاح لتنفيذ المهام المختلفة؛ لتتلاءم مع تنوع قدرات المتعلمين.
- تباين المستوى الطلوب في درجة استقلالية المتعلمين في أثناء تنفيذ الأنشطة أو المهام اللغوية المطلوبة.
- سرعة التكليف وتباين إيقاع التنفيذ من مجموعة إلى مجموعة أخرى، ومن فرد إلى فرد.
- تباين الخطوات المطلوبة لتنفيذ المهام وتنوعها باعتبار المهام والمجموعات.
- تدرج مستوى الدخل اللغوي المضمَّن في المواد التعليمية والمهام حسب تباين مستوى المتعلمين، شريطة أن يكون قابلا للفهم والاكتساب والتعلم.
- تنوع أشكال المخرج اللغوي المطلوب: مقال- تقرير- بحث- عرض تقديمي- خطاب- ملء استمارة- طلب- شكوى- قصة قصيرة- ندوة- مناظرة لغوية...إلخ؛ بحيث يكون هناك خيارات وبدائل متعددة ومتنوعة حسب: ميول الطلاب واهتماماتهم، وقدراتهم، وأنماط تعلمهم.

خطوات إعداد مواد لغوية إلكترونية متدرجة:

يقترح الباحث الشكل التالي لتوضيح خطوات إعداد مواد لغوية إلكترونية متدرجة:

شكل رقم (6): خطوات إعداد مهام لغوية إلكترونية متدرجة.

يتضح من الشكل السابق أن خطوات إعداد المواد اللغوية الإلكترونية المتدرجة تتمثل فيما يلي:

1. تحديد القدر المشترك للجميع: وهو عبارة عن مجموعة من المهارات الأساسية والمفاهيم الضرورية التي ينبغي تدريب جميع الطلاب عليها، وإكسابها لهم.
2. تصميم أنشطة إثرائية وعلاجية: وهذه الأنشطة تخصص للطلاب المتميزين، والطلاب الضعاف، ويتم تدريج هذه الأنشطة في ضوء:

- مستوى تعقيد وسهولة هذه الأنشطة بما يتناسب مع مستويات المتعلمين.
- درجة استقلالية المتعلمين في تنفيذ هذه الأنشطة، فلا يكون المتعلمون كلهم على الدرجة نفسها من الاستقلالية في أثناء المشاركة في تنفيذ هذه الأنشطة.
- الوقت المتاح لتنفيذ هذه الأنشطة، حيث يتم تقليل الوقت مع الطلاب ذوي القدرات العالية، والعكس مع الطلاب الضعاف، فالكل سيصل إلى النتائج المستهدَفة لكن في صورة متدرجة، وبطرائق وأساليب متباينة.
- طريقة الوصول، حيث تختلف سهولة وصعوبة منافذ الوصول إلى المعلومات حسب تباين مستوى الطلاب.

1. تحديد عناصر التدرج: والتي تتمثل في: (مستويات التعلم- درجة التعقيد- المصادر- النتائج- العمليات- المخرجات).
2. تنوع فرق العمل: حيث يتنوع شكل تقسيم الفرق إلى: (مجموعات كبيرة- مجموعات صغيرة- أزواج وثنائيات- استكشاف فردي).

عناصر تدرج المهام والمواد التعليمية الإلكترونية:

يمكن تصميم مهام ومواد تعليمية إلكترونية متدرجة من خلال التدرج في العناصر التالية:

1. تدرج في مستويات التعلم (تصنيف بلوم).
2. تدرج في التعقيد (عندما تستخدم التدرج في التعقيد ينبغي أن تعنون احتياجات الطلاب في المستويات التمهيدية طالما أن الطلاب على استعداد أن يقوموا بعمل متقدم أكثر تعقيدا).
3. التدرج في المصادر (عندما تختار مواد بمستويات قراءة مختلفة، وتعقيد متدرج في المحتوى، قم بتدريج المهام مستخدما المصادر التي تناسب درجات التعقيد في المحتوى).
4. تدرج النتائج (الطلاب يستخدمون المواد نفسها، لكن النتائج متدرجة).
5. تدرج في العملية (النتائج متطابقة؛ لكن الطرق التي وصل بها الطلاب لهذه النتائج مختلفة).
6. تدرج المنتج أو المُخرج (مجموعة من الذكاءات المتعددة، أو مستويات التعلم، تتبع المهام التي تتناسب مع تلك التفصيلات). (Diane, H, 2002, P. 19-69)

ويمكن التعبير عن تلك العناصر في الشكل التالي:

شكل رقم (7): عناصر تدرج المهام والمواد التعليمية الإلكترونية.

7. **كيف يراعي التعليم المتمايز إلكترونيًّا الفروق الفردية بين المتعلمين؟**

أولًا- التعليم المتمايز إلكترونيًّا والفروق الفردية.

التعليم المتمايز في التعليم الالكتروني يلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين ليس فقط عن طريق تصميم محتوي التعليم الإلكتروني، ولكن أيضًا في الكيفية التي يتم بها تقديم المحتوى وتدريسه، وتفاعل الطلاب معه، وكيفية إثبات المتعلمين فهمهم للموضوع، وهذا يوفر تصورا عن التعلم المتمايز في التعليم الإلكتروني من حيث: المحتوى، والعملية، والمنتج النهائي.

وهناك بعض الأسس والإستراتيجيات التي ينبغي التنبه لها لمراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين في برامج التعليم المتمايز إلكترونيا، وهي:

(أ) الاعتراف بالاحتياجات المتنوعة للتعليم:

احتياجات المتعلمين المختلفة تأخذ أشكالًا ومجالات متنوعة، وهي تحتاج لتقديم أنشطة ومواد تعليمية متنوعة، تلبي هذه الاحتياجات، ولهذا ينبغي على المعلم وعلى مصممي المناهج الإلكترونية الاعتراف بالاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، فهو أمر أساسي في عملية التعليم المتمايزة.

(ب) التقييم المستمر:

يجب تقييم وتحديد نقاط القوة والضعف للمتعلمين طوال مدة تنفيذ البرنامج الإلكتروني على المتعلمين؛ لتحديد ما إذا كانت تحتاج إلى دعم أو تغذية راجعة إضافية.

(هـ) تعاون المجموعة:

يجب أن يكون المتعلم قادرا على المشاركة في العمل الجماعي من خلال الأنشطة التي يقدمها التعلم الإلكتروني المتمايز، والتي توفر لهم الفرصة لمراقبة ومراعاة احتياجات المتعلمين المختلفة، والاستفادة من تجارب الآخرين المشاركين في العمل التعاوني، كما أنها توفر فرصا متعددة للتعلم الذاتي بما تقدمه برمجيات التعلم الإلكتروني من تدريبات وأنشطة.

(ج) تمكين المتعلمين:

يتم إعطاء المتعلمين القدرة على حل تجارب التعلم الإلكتروني الخاصة بهم عن طريق اختيار أي المهام التي سيقومون باستكمالها، وكيف سيكون التعامل مع هذه المهمة إلكترونيا، وهذا يخول لهم أن يصبحوا مشاركين فاعلين، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن لديهم سيطرة أكبر على عملية التعلم.

(د) إعطاء المتعلمين الفرصة لإحراز تقدم حسب السرعة الخاصة بهم:

لا يمتلك كل متعلم مقدار السرعة التي يمتلكها الآخرون في التعلم، فالمتعلمون متفاوتون في سرعات تعلمهم حسب قدراتهم الخاصة، وعلى البرمجيات الإلكترونية المتمايزة توفير الفرصة ليتعلم كل شخص حسب قدراته وسرعته في التعلم، وذلك عن طريق تقديم الدعم الدائم في أثناء تنفيذ المهام التعليمية بصور متنوعة تسمح بتسريع التعلم للأشخاص الذين يمتلكون قدرات مرتفعة.

(هـ) تقديم موارد التعلم الإضافية:

التعليم المتمايز إلكترونيا يوفر موارد إضافية، مثل توفير الروابط، والفيديوهات، والأنشطة الإثرائية، فالمتعلمون في المراحل الأولى يمكنهم النقر على روابط الموارد الإضافية عندما يحتاجون إلى مساعدة إضافية للموضوع أو المهارة المتعلَّمة، في حين أن المتعلمين في المستوى المتقدم يمكنهم استخدام روابط الموارد للتعلم أكثر عن موضوع أو فكرة تهمهم.

أما المتعلمون الذين يجدون صعوبة في تعلمهم أو لا يجدون تحديا كافيا، فقد يحتاجون إلى دعم إضافي، على سبيل المثال: يمكن إعداد نموذج للاتصال أو توفير عنوان بريد إلكتروني لهم؛ حيث يمكن الحصول على إجابات عن الأسئلة أو معالجة مخاوفهم.

(و) وضع خطة تعليمية فردية:

يجب تشجيع المتعلمين في البداية على تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بهم، ثم استخدامها لتطوير خطة التعلم التي من شأنها تلبية احتياجات التعلم الفردية المتمايزة، ويمكن أيضًا أن يُطلب منهم إنشاء جدول زمني يسلط الضوء على تلبية احتياجاتهم المحددة.

وفي نهاية البرنامج الإلكتروني المتمايز يمكن استطلاع آراء المتعلمين حول تقييم البرنامج التعليمي؛ لمعرفة ما إذا كانوا قد حققوا أهدافهم المرجوة أم يحتاجون دعما لذلك.

(ز) بحث خاص للمعلم حول الاحتياجات الخاصة للمتعلمين:

هذا من دون شك واحد من أهم العناصر الحاسمة لإستراتيجية التعليم الإلكتروني المتمايز الناجح، فقبل أن تتمكن من تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين، يجب أن يكون لديك معرفة: ما هي تلك الاحتياجات؟ وماذا تأمل تحقيقه لدي المتعلمين مع انتهاء البرنامج الإلكتروني، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستطلاعات أو مجموعات التركيز التي تساعد على تحديد ما يحتاجون إلى معرفته، وكيف تعمل لملء هذه الفجوة في التعلم، ويمكنك أيضًا تقييم المتعلمين في بداية البرنامج الإلكتروني؛ للحصول على فكرة دقيقة عن معارفهم الحالية والمهارات التي تحتاج إلى إدماجها في هذا المنهج أو إثرائه بها.

(ح) توضيح التوقعات من البداية:

بغض النظر عن أسلوب التعلم الفردي أو احتياجات كل متعلم، يجب أن يعرف المتعلمون ما هو متوقع منهم في أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية مدة تنفيذ البرنامج الإلكتروني. (Christopher,2015)

ثانيًا- الفرق بين: التدريس المتمايز، وتفريد التعليم:

في تفريد التعليم يكون التركيز فيه على كل طالب منفردًا، ويوضع له برنامج خاص يسير فيه حسب سرعته وقدراته، أما في التدريس المتمايز فيدرس للطلاب جميعًا معا، أو في مجموعات مرنة، أو مجموعات تركيز، أو مجموعات تعاونية، وكذلك بصورة فردية أيضًا، شريطة أن يقدم المحتوى التعليمي بصورة متمايزة، تناسب أنماط المتعلمين المختلفة وقدراتهم وميولهم، مع إعطاء مساحة من حرية الاختيار والتسريع كل حسب قدراته وميوله، على أن يحقق الجميع الوصول إلى المنتج النهائي المستهدَف، ويحققوا النتائج نفسها لكن بأساليب وأنماط وطرائق متنوعة، ولا يسير البرنامج مع كل طالب بصورة فردية فقط كما في تفريد التعليم.

ثالثًا- الفرق بين: التدريس المتمايز، ومبدأ مراعاة الفروق الفردية:

على رغم ما يبدو بينهما من تقارب إلا أن الفرق يكمن في أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية، فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها، لكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلاب من الوصول إلى النتائج نفسها، لأنه يراعي الفروق الفردية وقدرات وإمكانات الطلاب، فهم لا يستطيعون جميعًا الوصول إلى النتائج نفسها، في حين أن التدريس المتمايز يسعى إلى تحقيق الوصول إلى النتائج نفسها، ولكن بأساليب وعمليات مختلفة، ومعنى ذلك أن التدريس المتمايز لا يغير مناهج التعليم، وإنما التنويع في أساليب وتنفيذ المناهج المتمثلة في عمليات التدريس المتمايز، وكذلك في تنوع تصميم المواد التعليمية؛ لتتناسب مع قدرات الطلاب واحتياجاتهم.

رابعًا- الفرق بين: التدريس المتمايز، والتدريس التقليدي:

التدريس التقليدي لا يعالج الفروق الفردية إلا إذا أصبحت مشكلة، تعيق عمل المعلم الذي يركز على تقديم منهج معين ثابت لكل الطلاب، في حين يجعلها التدريس المتمايز أساسا للتخطيط المؤدي إلى تنوع المواد المقدَّمة والإستراتيجيات والأساليب المستخدمة، كما أن التدريس التقليدي يهدف إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات الموحدة لجميع الطلاب، بخلاف التدريس المتمايز الذي يهدف إلى إيصال جميع الطلاب إلى المخرجات نفسها لكن بطرائق وأساليب متنوعة، تناسب التنوع والتمايز الموجود لدى الطلاب.

والشكل التالي يوضح هذه الفروق:

شكل رقم (8): الفرق بين التعليم التقليدي، والتعليم المراعي للفروق الفردين، والتعليم المتمايز.

8. **كيف يمكن تحقيق التمايز من خلال برمجيات إلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟**

يمثل التعلم الإلكتروني ثورة في العصر الحديث، فقد أصبح يؤثر في الحياة التعليمية بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ إذ إنه يتمتع بمميزات، ويوفر بعض الإتاحات التي لا تتوافر في التعليم التقليدي، ومن أهم تلك المميزات ما يلي:

- **التفاعلية:** توفر البرمجيات الإلكترونية فرصة الاستجابة للحدث الصادر عن المتعلم، فيقرر الخطوات التالية بناء على اختيار المتعلم ودرجة تجاوبه، ومن خلال ذلك يمكن مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يتم

تشكيل حلقة دراسية ثنائية الاتجاه بين: البرنامج الإلكتروني، والمتعلم، وبذلك يتمكن الطالب من مراجعة ما تعلمه، ودراسة ما يريد وإذا احتاج إلى مساعدة لحل مشكلة ما؛ فإن البرنامج يقدم له تغذية راجعة، وبدائل متنوعة بما يحتاج لفهم ما صعب عليه، وإتقان المهارة المستهدَفة.

- **تحكم المتعلم بالبرنامج:** للمعلم الحرية في تعلم ما يشاء متى شاء، وله أن يختار الجزء أو الفقرة التي يريد تعلمها ويراها مناسبة له، وبذلك تكون لديه الحرية في اختيار ما يريد تعلمه وبالقدر الذي يريده حسب ميوله، وقدراته، وأنماط تعلمه.
- **نقل المتعلم من التلقي إلى المشاركة والاستنتاج:** إن التعلم بواسطة البرمجيات الإلكترونية تساعد المتعلم على أن ينقل من دور المتلقي للخبرات والمفاهيم من قبل المعلم إلى مشارك ومستنتج لهذه المفاهيم والخبرات من خلال المعلومات والبيانات التي يقدمها له البرنامج حول موضوع ما؛ يقود الطالب إلى اكتساب الخبرات أو المفاهيم.
- الإثارة والتشويق: إن وجود الإثارة والتشويق في العملية التعليمية أمر في غاية الأهمية، حيث يلعب دورًا أساسيًّا في التفاعل الجيد بين: الطلاب، والمادة العلمية، والتعلم الإلكتروني تتوافر فيه هذه الخاصية؛ حيث يتم أخذها في الاعتبار عند تصميم البرامج التعليمية الإلكترونية التي تحاول جذب الطلاب إلى التعلم دون كلل أو ملل.(السعود، خالد: 2009، 260).
- **الجاذبية:** لم يعد من الممكن التسليم بأن عملية التعلم يمكن لها أن تتم بصورتها السليمة دون أن تبدا بمثير يحرك الشعور لدى المتعلم بالميل إلى مواصلة التفاعل، والمشاركة؛ وصولا إلى التعلم. والتعلم الإلكتروني يمتلك القدرة على توليد المثيرات التي تضمن الإثارة والتشويق؛ وصولا إلى خلق الاهتمام لدى المتعلم، الذي ينتقل بعد ذلك إلى تبني ما يعرض من خبرات تعليمية.
- **مخاطبة الحواس المختلفة:** التعلم الإلكتروني بما يمتلكه من قدرات وإمكانات هائلة، يساعد على مخاطبة حواس المتعلم المتعددة: السمع، والبصر، واللمس، وهذا بدوره أكثر ضمانا لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنه بتلك الخاصية يراعي الفروق الفردية، وأنماط التعلم المتنوعة لدى المتعلمين، علاوة على ذلك، فهو يساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول.
- **الإمتاع:** البرمجيات التعليمية تجعل التعلم عملية ممتعة من خلال توفير مثيرات متنوعة ومتمايزة، تضمن الاستجابة لاحتياجات المتعلمين، وقدراتهم، واهتماماتهم.
- **الاختزال:** التعلم الإلكتروني يوفر من الجهد والزمن والمسافات ما لا تستطيع أية وسيلة تعليمية أخرى أن تقوم به؛ إذ إنه من الصعب حساب ما يمكن أن يستلزمه الوصول إلى آلاف المواقع على شبكة الإنترنت من زمن وجهد ومال، والتي تضم كل منها آلافًا من المواقع الفرعية لمكتبات، ومتاحف، ومؤسسات، وأسواق، ومصارف، وشركات، ومعارض، ووثائق: صورية، وصوتية، ومشاهدة، ومكتوبة بالغة التنوع، وتمتد على مساحة العالم عرضًا، وعلى امتداد التاريخ عمقًا، وبقدر تعدد الاهتمامات والاحتياجات تنوعًا.
- **السرعة في إنجاز المهام:** إن اختصار المسافات واختزالها يمكِّن المتعلمين من إنجاز مهامهم بفاعلية وسرعة كبيرتين وهم في أماكنهم؛ مما يجعلهم قادرين على إنجاز قدر أكبر بكثير مما يستطيعون إنجازه بالوسائل التقليدية.
- **الآنية:** يوفر التعلم الإلكتروني في أثناء العملية التعليمية اتصالا فوريا بين: المعلم والطالب من ناحية، وبينهما وبين الأحداث الجارية من ناحية أخرى، كما يمكِّن من تنفيذ أنشطة التعلم وإجراء الحوارات وتنظيم النقاش وعقد المؤتمرات عن بعد؛ مما يوفر فرصا تعليمية أوسع بما ينسجم مع ظروف وإمكانات أطراف عملية التعليم والتعلم.
- **الواقعية والخيال:** يتمتع التعلم الإلكتروني بخصائص تعليمية متعددة من القدرة على استخدام الصوت والصورة واللون والحركة، بما يمكن من تحويل المجرد إلى محسوس وتحريك الجماد، بل وإنطاقه ومنحه بعض الصفات الإنسانية، وتجسيد الخيال في صورة تقترب من الواقع، وهو ما يعرف بالواقع الموهوم أو الافتراضي (Virtual Reality)، كل ذلك من شأنه توفير فرص أكبر للطالب لتحقيق الإدراك وتصور الأشياء بواقعية تقربه من الخبرة المباشرة، ومن جانب آخر تعزز فيه القدرة على التخيل وتصور الوقائع والمفاهيم والعلاقات.
- **مسرحة العرض:** التعلم الإلكتروني يوفر فرصا متنوعة لأدرمة ومسرحة المواد التعليمية؛ بما يوفر عنصر التشويق والإمتاع والإثارة في ميدان التعليم والتعلم.
- **المناورة:** استطاع التعلم الإلكتروني -بما يملكه من قدرة على المناورة في عرض الحقائق والأفكار، والخبرات، والمشاعر والتخيلات- عرض الفكرة الواحدة أو الحقيقة الواحدة بصور وأشكال متنوعة؛ بما يساعد على مخاطبة

احتياجات الطلاب، واهتماماتهم، وأنماط ذكائهم وتعلمهم، وبهذا استطاع التعلم الإلكتروني أن يجمع بين: القدرة على مخاطبة جمهور واسع من الطلاب يمتد على مساحة واسعة من هذا العالم، والقدرة على مخاطبة كل منهم بما ينسجم مع قدراته التعليمية والانفعالية وميوله ورغباته.

- **تحفيز التفكير الابتكاري:** لم يقتصر التعلم الإلكتروني على الأهداف التعليمية التي تعنى بالتذكر، والفهم، والتطبيق فحسب، بل تعدى ذلك إلى تحقيق أهداف التفكير العليا: التحليل، والتركيب، والتقويم، فالتطبيقات الإلكترونية تساعد على تنمية القدرة على حل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والتعليم التعاوني، وهو ما يسعى إليه التعليم المعاصر؛ بما يعمق دور الطالب في المشاركة الفاعلة في صياغة الموقف التعليمي التعلمي، وتوسيع مفهوم المنهاج ومساهمته في تطويره. (عبود، حارث: 2007، 38-46).

ولتحقيق التمايز من خلال برمجيات إلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ينبغي الاهتمام بتحقيق مبادئ وأسس التعليم المتمايز في الجوانب التالية:

شكل رقم (9): آليات تحقيق التمايز من خلال برمجيات إلكترونية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

نتائج الدراسة:

من خلال تحليل الأطر النظرية المتوافرة، وتحليل بعض التجارب العالمية في البرمجيات الإلكترونية؛ يمكن استخلاص بعض النتائج، مثل:

1. استخدام التعليم المتمايز في التعليم يراعي اهتمامات المتعلمين وأنماط تعلمهم.
2. اختلاف قدرات المتعلمين يوجب ضرورة تنوع المواد التعليمية والمهام التي يكلفون بها.
3. البرمجيات الإلكترونية تساعد على إيجاد تعليم متمايز بصورة ميسرة.
4. التعليم المتمايز يساعد على إيصال المتعلمين إلى أقصى استخدام لقدراتهم ومهاراتهم الشخصية.
5. المواد التعليمية الثابتة وغير المتنوعة يضيع بسببها الكثير من المتعلمين الذين لا تتوافق هذه المواد مع اهتماماتهم وقدراتهم.
6. التمايز لا يعني مجرد مراعاة الفروق الفردية عند الطلاب، وإنما يوجب ضرورة الاعتراف بها، وتنميتها، والعمل من خلالها بصورة تزيدها ثراءً وتنوعًا.

توصيات الدراسة:

1. ضرورة إعداد المواد التعليمية وتصميمها في ضوء معطيات التعليم المتمايز؛ بما يناسب تنوع الطلاب في: اهتماماتهم، وأنماط تعلمهم، وأنواع ذكائهم.
2. العمل على تجديد البيئة الصفية بما يتناسب مع متطلبات التعليم المتمايز.
3. التنويع في العمليات والإستراتيجيات المستخدمة في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها.
4. استخدام إستراتيجيات التعليم المتمايز في تعليم اللغات بصفة عامة، وفي تعليم العربية بصفة خاصة.
5. العناية بتدريب المعلمين ومصممي المناهج، ومعدي المواد التعليمية على إستراتيجيات التعليم المتمايز، وخصوصا في تعليم اللغات الأجنبية.

مقترحات الدراسة:

1. القيام بدراسات تجريبية تبين أثر التعليم المتمايز في اكتساب متعلمي العربية لغة ثانية أو لغة أجنبية لمهارات اللغة العربية وعناصرها.
2. القيام بدراسة ميدانية تحدد مدى إدراك المعلمين لإستراتيجيات التعليم المتمايز، وبيان أثر ذلك في ممارساتهم التدريسية.
3. إجراء دراسة تبين العلاقة بين: قناعات معلمي العربية لغة ثانية أو أجنبية، واستخدامهم لإستراتيجيات التعليم المتمايز.
4. إجراء دراسة تجريبية لبيان أثر أي برنامج إلكتروني في اكتساب المتعلمين لمهارات اللغة العربية، وعلاقة ذلك بأنماط ذكائهم.
5. القيام بدراسة تجريبية تبحث أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعليم المتمايز في الممارسات التدريسية لدى المعلمين في الفصول الافتراضية التي يتيحها البرنامج، ويدرس للطلاب من خلالها.

المراجع

أولًا- المراجع العربية:

1. تومليسون، كارول آن. (2005). الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الظهران: دار الكتاب.
2. الحليسي، معيض. (1433). أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. كلية التربية. جامعة أم القرى.
3. السعود، خالد. (2009). تكنولوجيا ووسائل التعليم وفاعليتها. عمَّان. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
4. الطويرقي، حنان. (2013). التدريس المتمايز وأثره على الدافعية والتفكير والتحصيل الدراسي. المملكة العربية السعودية: خوارزم العلمية.
5. عبود، حارث: الحاسوب في التعليم، عمَّان، دار وائل، 2003.
6. عطية، محسن. (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

7. كوجك، كوثر وآخرون. (2008). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
8. الناقة، محمود؛ طعيمة، رشدي. (2003). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة «إيسيسكو».
9. نصر، مها سلامة. (2014). فعالية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. رسالة ماجستير «غير منشورة». كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
10. الشيخ علي، هداية هداية.(2010). الذكاءات المتعددة وتوظيفها في العملية التعليمية. مؤتمر التنمية المهنية للمعلم بين الواقع والمأمول. الرياض.
11. عبد الحميد، جابر.(2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.
12. غاردنر، هوارد. (2004). أطر العقل: نظريات الذكاءات المتعددة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ترجمة محمد بلال الجيوشي.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

1. Campbell, B. (2008). Handbook of Differentiated Instruction using the multiple Intelligencess Plans and more. Boston: Pearson education. Inc.
2. Christopher, P. (2015). Differentiated Instruction in E- Learning: What E- Learning Professionals shoud Know. “Electronic Copy” 22017/1/. In: (https://elearningindustry.com/differentiated-instruction-in-elearning-what-elearning-professionals-should-know).
3. Cox, J. implementing Differentiated instruction Strategies. Master’s of science in Education from the university of New York. “Electronic Copy” 72017/2/ In: (http://www.teachhub.com/top-ways-implement-differentiated-instruction-strategies).
4. Diane, H. (2002). Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 312-. Free Spirit Publishing.
5. Drapeau, P. (2004). Differentiated Instruction Making it Work. New York: Scholastic.
6. http//www.alri.com/pages.php? news-Id=220522.
7. Loura Ron. What is Differentiated Instruction. “Electronic Copy” 82017/2/. In: (https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/what-differentiated-instruction/).
8. Tomlinson. C. & Allan. S, (2000). Leader ship for differentiating school and classroom. “Electronic Copy” 112017/3/. in: (http://www.ascd.org/publications/books/100216.aspx)
9. Tomlinson. C. (2001). How to Differentiated Instruction in Mixed ability Classroom. Virginia: ASCD.
10. Tomlinson. C. (2003). Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching. Publisher ”Association for Supervision and Curriculum Development”. ISBN 978 - 0 - 87120 - 812 - 5. “Electronic Copy” 112017/3/ In: (http://www.ascd.org/publications/books/103107.aspx).
11. Wormeli, R. (2006). Fair Isn’t Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom. Stenhouse Publishers, Portland, National Middle School Association, Westerville, Ohio.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

التِّقْنِيَّاتُ الحَدِيثَةُ فِي الدِّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَّةِ العَرَبِيَّةِ

د. خالد بن قاسم بن محمد الجريان
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران
JURAYAN@KFUPM.edu.sa

المقدمة

مـمَّا لا شـكَّ فيـه أنَّ تقنيـةَ المعلومـاتِ والاتصـالاتِ تعتـبرُ مـن أحـدثِ مـا أنتجَتْـهُ العقـولُ البشريَّـةُ، ولا يتوقـفُ هـذا التطـورُ عنـدَ حـدٍّ معـينٍ أو عنـدَ مجـالٍ مـن مجـالاتِ الحيـاةِ دونَ الآخـرِ، وقَـدْ كانَ لهـذِهِ التقنيـةِ أثـرٌ كبـيرٌ ومسـاهمةٌ فاعلـةٌ عـلى مختلـفِ أوجـهِ النَّشـاطِ الإنسـانيّ، كَمَا شـكَّلَتْ العولمـةُ ومـا تضمَّنَتْـهُ مـن صراعٍ بـين القُـوَى العَالميَّـة وبـينَ المصالـحِ المحليَّـة تحديًّا تربويًّـا وسياسـيًّا. هَـذَا عَـدَا عَـنْ أنَّ تقـدُّمَ الأمـمِ أصبـحَ يقـاسُ اعتمـادًا عـلى إنتاجِهَـا واسـتهلاكِهَا مـن المعلومـاتِ والمعـارفِ[1].

وَقَـدْ شَـهِدَ قطـاعُ التَّعْليـمِ في أواخـرِ القَـرْنِ المـاضي إدخـالًا للوسـائلِ التَّقنيـةِ الحديثـة، ولكـنْ في هَـذَا القـرنِ الحـادِي والعشريـنَ أصبـحَ هنـاكَ قفـزةً نوعيَّـةً في اسـتخدامِ وسـائلِ التكنولوجيـا الحديثـةِ، وأصبـحَ هنـاكَ تنافـسٌ في اسـتخدامِ التَّقنيـاتِ في المؤسسـاتِ التعليميَّـةِ، ولهـذِهِ التقنيـاتِ دورٌ كبـيرٌ في رفـعِ المسـتوى التَّعليمـيّ البحثـيّ إلى مسـتوى الإبـداعِ والابتـكارِ.

وَمِـنْ وسـائلِ التَّقنيـةِ التـي أُدخلـتْ في مجـالِ التَّعليـمِ: الحواسـيب الآليَّـة، والوسـائل السـمعيَّة والمرئيَّـة، وأهـمُّ الوسـائلِ التَّقنيـة التـي أحدثـتْ هـذه القفـزةَ هـي الشـبكةُ العالميَّـةُ أو مَـا يُعـرفُ بـ (الإنترنـت) الـذي يوفـرُ للمعلمـينَ والطـلابِ والباحثـينَ المعلومـاتِ في سرعـةٍ ويـسرٍ.

وللتقنيـةِ الحديثـةِ أهميـةٌ كـبرى في الدِّراسـاتِ اللُّغويَّـةِ؛ لأنَّ التَّقنيـةَ تُعطِـي فُرَصًـا أكبر للباحثـينَ في الوصـولِ للمعلومةِ في يُـسرٍ وسـهولةٍ، وثمـةَ معايـير تسـاعدُ الباحثـينَ والمتعلمـينَ عـلى توظيـفِ التَّقنيـةِ في الدِّراسـاتِ اللُّغويَّـةِ دراسـةً وتَعَلُّـمًا وبحثًا.

فالأنظمـةُ التربويَّـةُ الحديثـةُ في القـرنِ الحـادِي والعشريـنَ تقـومُ عـلى موجِّهـاتٍ تسـتفيدُ مـن التَّقنيـةِ وتوظيفهـا توظيفًـا فاعـلًا يُسْـهِمُ في إنجـاحِ عمليـةِ التَّعلـمِ وتطويرِهَـا. ويعتمـدُ هَـذَا بالدرجـةِ الأُولى عـلى النَّجـاحِ في دمـجِ التَّقنيـةِ في برامـجِ التَّعليـمِ دمجًـا منطقيًّـا توظيفيًّـا متناميًـا، ممَّـا يسـاعدُ المتعلـمَ والباحـثَ عـلى تحسـينِ أدائِـهِ، ويهيـئُ لـه الفرصـةَ لتطبيـقِ معارفِـهِ التـي يتعلَّمُهـا في أشـكالٍ تتـواءَمُ مـع لغـةِ العـصرِ وواقعِـهِ بحيـث توضـعُ المعرفـةُ في سـياقٍ طبعـيٍّ مـع متطلبـاتِ الواقـعِ وعنـاصرِهِ المتجـدِّدةِ باسـتمرارٍ، ممَّـا يحقِّـقُ مفهـومَ التَّعلـمِ مـدى الحيـاةِ المتَمَحـور حـولَ المتعلِّـمِ بالدَّرجـةِ الأولى.

ويمكـنُ تقسـيمُ معايـيرِ اسـتخدامِ التَّقنيـةِ في تَعليـمِ اللُّغـةِ العربيَّـةِ إلى عـدَّةِ محـاورَ رئيسـة، ينبغـي تقديمهـا وتعزيزهـا خـلالَ اكتسـابِ المتعلمـينَ للمعرفـةِ الإنسـانيَّةِ، ويمكـنُ اسـتخدامُ هـذه المعايـير في الموجِّهـاتِ جميعِهَـا عنـد تخطيـطِ المشـاريعِ والأنشـطةِ القائمـةِ عـلى التَّقنيـةِ.

وثمـةَ معايـيرِ مهمَّـة عنـد اسـتخدامِ التَّقنيـةِ في تعليـمِ اللُّغـةِ العربيَّـةِ، وأيضًـا ثمـةَ تطبيقـات تقنيَّـة يمكـنُ أنْ يسـتفادَ منهـا في الدِّراسـاتِ اللُّغويَّـةِ العربيَّـةِ، وسُـبُل توظيفهـا لِخدمـةِ اللُّغَـةِ العربيَّـة.

نَذْكُـر هـذِهِ المعايـيرَ والتطبيقـاتِ وضوابـطَ اسـتخدامِ التَّقنيـةِ الحديثـةِ، وكيفَيـة توظيـفِ هـذه التقنيـاتِ في تَعْليـمِ اللُّغَـةِ العربيَّـة في ثنايَـا هـذا البحـث بـإذنِ اللـهِ..

المبحث الأول
معايير توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

تقـومُ الأنظمـةُ التربويَّـة الحديثـة في القـرنِ الحـادِي والعشريـنَ عـلى موجِّهـاتٍ تسـتفيدُ مـن التَّقنيـةِ وتوظِّفهـا توظيفًـا فاعـلًا يُسـهمُ في إنجـاحِ عمليـةِ التَّعلّـم وتطويرهـا. ويعتمـدُ هـذا بالدرجـةِ الأُولى عـلى النَّجـاحِ في دمـجِ التَّقنيـةِ في برنامـجِ التَّعليـمِ دمجًـا منطقيًّـا توظيفيًّـا متناميًـا، ممَّـا يسـاعدُ المتعلِّـم عـلى تحسـينِ أدائِـهِ، ويهيـئُ لـه الفرصـةَ لتطبيـقِ معارفِـهِ التـي يتعلَّمهـا في أشـكالٍ تتـواءَمُ مـع لغـةِ العـصرِ وواقعِـهِ بحيـث توضـعُ المعرفـةُ في سـياقٍ طبيعـي مـع متطلبـاتِ الواقـعِ وعنـاصرِهِ المتجـدِّدةِ باسـتمرارٍ، ممَّـا يحقِّـقُ مفهـومَ التَّعليـمِ مـدى الحيـاةِ، والمُتَمَحـور حـولَ المتعلِّـمِ بالدرجـةِ الأُولَى، ويمكـنُ تقسـيمُ

(1) إسماعيل، فادي، البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد: ص1.

معايير استخدام التَّقنية في تعليم اللُّغة العربيَّة إلى أربعة محاورَ رئيسة، ينبغي تقديمُها وتعزيزُها خلالَ اكتساب المُتعلِّمينَ للمعرفة الإنسانيَّة، ويمكنُ استخدامُ هذه المعايير في الموجِّهاتِ جميعِهَا عندَ تخطيطِ المشاريع والأنشطةِ القائمة على التَّقنية[1].

إنَّ استخدامَ التَّقنياتِ الحديثةِ تعدُّ من سماتِ العصرِ الحديثِ واهتماماتِ الجيلِ المعاصرِ الذي لا يكادُ يستغني عنها في كافةِ أوقاتِه أثناءَ العملِ أو في وقتِ الرَّاحةِ والاستجمام، ولكنَّ التَّطور المعرفيّ الهائل الَّذي شهدتْهُ الألفيَّةُ الثالثةُ أسهمَ بشكلٍ واضحٍ في إحداثِ تطوراتٍ هائلةٍ على المجتمعاتِ في مختلفِ الميادين.

ويعدُّ الميدانُ التَّعليميّ أهمَ الميادينِ التي تأثرتْ بهذا التغييرِ لاسيَّما المؤسسات التَّعليميَّة بمختلفِ درجاتِهَا[2].

تعريفُ التَّقنيات الحديثة:

تُعْرَفُ التَّقنياتُ الحديثةُ بأنَّها: (الوسيلةُ النَّاقلةُ للعلمِ والمعرفةِ والمهارةِ)((3))، وقِيْلَ إنَّها: (وسيلةٌ من وسائلِ تطويرِ المنهجِ التَّعليميّ)((4))، وقِيْلَ إنَّها: (أسلوبُ توظيفِ البرامجِ التَّقنيةِ في التربيةِ بهدفِ زيادةِ فعاليَّةِ العمليَّةِ التربويَّةِ ورفعِ نقاشِهَا من خلالِ إعادةِ تخطيطِهَا وتنظيمِهَا وتنفيذِهَا وتقويمِ المخرجاتِ التَّعليميَّةِ، وهي منظومةٌ متكاملةٌ من الأجهزةِ والبرمجياتِ والإجراءاتِ والعملياتِ التي يوظِّفُها المدرِّسُ في العمليَّةِ التَّعليميَّة)((5)).

وتُعرفُ أيضًا بأنَّها: (مجموعةٌ من المعلوماتِ والنَّشاطاتِ المتعلِّقةِ بإنتاجِ وتشغيلِ وتخزينِ ونقلِ ومعالجةِ ونشرِ وتحليلِ المعلوماتِ التي توفِّرها وسائلُ الاتصالِ الحديثةِ)((6)).

وهذِهِ التعريفاتُ كلُّها تشيرُ إلى أنَّ التَّقنياتِ الحديثةِ هي مجموعةٌ من البرامجِ والأدواتِ التَّقنيةِ الآليَّةِ باستخدامِ الحاسبِ الآليّ أو غيرِه، أو مَا يُعرفُ بالأجهزةِ الإلكترونيَّةِ أو الذَّكيَّةِ.

- **معاييرُ توظيفِ التَّقنيَّةِ في تعليمِ اللُّغةِ العربيَّةِ[7]:**

أولًا: التَّقنيَّةُ أداةُ استخدامٍ:

يستخدمُ المتعلِّمونَ التَّقنيَّةَ بوصفِهَا أداةَ معالجةٍ للمعلوماتِ، وهم في ذلكَ يُظهرونَ:

أ. قدرةً على تشغيلِ الأجهزةِ التَّقنيَّةِ.

ب. فهمًا لتطبيقاتِ البرمجيَّاتِ.

ج. مهاراتٍ في استخدامِ التَّقنيَّةِ للقراءةِ والاستماعِ والكتابةِ وإنشاءِ الوثائقِ المختلفةِ.

ثانيًا: التَّقنيَّةُ أداةُ إنتاجٍ:

يُوظِّفُ المتعلمونَ التَّقنيَّةَ لتعزيزِ تعلُّمِهم ولزيادةِ الإنتاجيَّة، وهم في ذلكَ:

1. يستخدمونَ أدواتٍ تقنيَّةٍ في تقديمِ عروضٍ شفويَّةٍ أو إنتاجِ نصوصٍ أو مصوراتٍ.
2. يستخدمونَ أدواتٍ تقنيَّةٍ متعدِّدةٍ في إنتاجِ أنشطةٍ مسموعةٍ أو مقروءةٍ أو مشاريعَ بحثيَّة.
3. يستخدمونَ أدواتٍ تقنيَّة تقوِّمُ أداءهم تقويمًا ذاتيًّا.

ثالثًا: التَّقنيَّةُ أداةُ اتصالٍ:

يستخدمُ المتعلمونَ التَّقنيَّةَ للاتصالِ والتَّواصلِ مع زملائهم ومعلِّميهم والآخرينَ، وهم بذلكَ:

1. يستخدمونَ وسائطَ الاتصالِ عن بُعدٍ للمشاركةِ في استقبالِ المعرفةِ وإيصالِهَا مع الأقرانِ والمشاركينَ الآخرينَ.
2. يُظهرونَ قدرةً في نشرِ إنتاجِهم المعرفيّ وتبادلِهِ مع الآخرينَ.

---

(1) صالح، محمود إسماعيل وآخرون، المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها: ص148، وينظر: القرني، مكين بن حوفان وآخرون، واقع النشاط اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي: تويتر نموذجًا، ص69-80، وعبدالله، عبدالحليم وآخرون، التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها: ص112- 121.

(2) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنيات الحديثة وأثرها على جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالميَّة: ص2.

(3) النداوي، فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق التدريس: ص2.

(4) المرجع السابق.

(5) العسلي، رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية: ص6.

(6) المرجع السابق، وينظر: جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنيات الحديثة وأثرها على جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص3.

(7) النداوي، فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق التدريس: ص18-25، وينظر: عبدالله، عبدالحليم وآخرون، التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها: ص112- 121، والعسلي، رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية: ص15.

3. يستخدمونَ وسائطَ متنوعةٍ لتقديمِ المعرفةِ والمعلوماتِ ونشرِ أفكارِهم للتواصلِ مع الآخرينَ بشكلٍ فاعلٍ ومؤثرٍ.

رابعًا: التَّقنيَّةُ أداةُ بحثٍ:

يستخدمُ المتعلِّمون التَّقنيَّةَ للبحثِ عن المعلوماتِ وجمعِهَا، وهم في ذلكَ:

1. يُظهرونَ قدرةً على استخدامِ أساليبِ البحثِ الأساسيَّةِ في شبكة المعلوماتِ (الإنترنت). إنَّ هذه التَّقنيَّةَ ووسائطَهَا أصبحتْ من أساسياتِ تلقي العلم وتحصيله في عصرِنا الحاضرِ، وأصبحَ وسيلةً تعليميَّةً حديثةً لابُدَّ من استغلالِها أفضلَ استغلالٍ؛ لأنَّهَا تُسهِمُ في إيجادِ بيئةٍ تربويَّةٍ جيِّدةٍ تساعدُ في جعلِ التَّعليمِ أكثر متعة وذاتيَّة.
2. يجمعونَ المعلوماتِ من مصادر مطبوعةٍ مسموعةٍ ومرئيَّةٍ متنوعةٍ ويُقوِّمونَها، وتوفرُ لهم خبراتٍ وفرصًا تعليميَّةً تساعِدُهم في اتخاذِ القراراتِ المختلفةِ.
3. يستخدمونَ التَّقنيَّةَ في كتابةِ تقاريرهم البحثيَّةِ المختلفةِ وتوثيقِها، وإغنائِها بالرسوماتِ والخرائطِ والبياناتِ.
4. يستخدمونَ التَّقنيَّةَ في مراجعةِ كتاباتِهم وتحريرِها.
5. يستخدمونَ التَّقنيَّةَ في تخزينِ المعلوماتِ، لاستدعائِهَا عندَ الحاجةِ.

● **معايير استخدام التقنية في التنمية المهنية للمعلمين**[1]:

إنَّ عملية التدريس هي همزة وصل عميقة بين الملقن والمتلقي أو التعلم وهي عملية دقيقة مركزة تعتمد على العقل والفكر المنظم وتستعين بمجموعة من الوسائل التي تتحكم في نوعية التعليم وجودته، ولعل أهم هذه الوسائل هي المناهج التعليمية، الخبرة والتخصص وفي الأخير قدرة المدرس على ترغيب وتفعيل الفئة الدارسة، ولا شكَّ أنَّ استخدام التقنية في تفعيل العمليَّة التعليميَّة وتطويرها يعتمدُ اعتمادًا كبيرًا على قدرة المعلمين على استخدامها، وعلى تصوراتهم الشخصيَّة، وعلى إمكانيةِ توظيفِهَا وتسخيرِهَا لتحسينِ بيئةِ التَّعلم وتفعيلِ العمليَّةِ التَّعليميَّة وتيسيرها وتطويرها. وهذا يتطلبُ برامج تدريبيَّة مدروسة ومبرمجة حسب حاجات المعلمين، وطبيعة المواد التي يدرسونها، وعليه يجب أنْ تُركزَ برامج التنمية على مجالين كبيرين، لكلٍّ مجالٍ منهما معاييره الخاصة:

أولًا: التقنية في تقنية المعلومات:

يجب أنْ يشعرَ المعلمون بالرَّاحة مع المفاهيم الأساسيَّة، وعمليات التَّقنيَّة الرقميَّة الحديثة وتطبيقاتها، وهذا يتطلب:

1. تطويرًا في فهم المكونات والعمليات الأساسيَّة للأجهزة من مثل الوظائف المتنوعة لمكونات الحاسوب والمهارات الأساسيَّة في معالجة الخلل.
2. تطوير التطبيقات ذات الأغراض العامة من مثل: معالجة الكلمات، وبرامج العرض، وقاعدة البيانات، وتطبيقات الوسائط المتعددة، وأنظمة شبكة المعلومات.
3. تطوير فهم تطبيقات البرمجيات الجاهزة، وهذا يتطلب:
   أ. معرفة بمعايير اختيار البرامج اللغوية الفاعلة.
   ب. القدرة على استخدام برامج تعليم اللغة العربية.
   ج. القدرة على تقويم البرامج اللغوية.
   د. القدرة على المشاركة في جهود تطوير البرمجيات.
4. تطوير تطبيقات الإنترنت، وهذا يتطلب:
   أ. معرفة البريد الإلكتروني، ومجموعات المناقشة، وتطبيقات تعلم اللغة عن بعد.
   ب. معرفة بمهارات البحث الأساسيَّة.
   ج. معرفة بمهارات تصميم صفحة إلكترونية (الويب)، ونشرها.

ثانيًا: التقنية في عملية التكامل (الدمج)((2)):

يجب أنْ يألفَ المعلمون استخدام التقنية في الموقف الصَّفِي، وهذا يتطلبُ تحقيق ما يلي:

1. تطوير المواد التَّعليميَّة، ويجب أن تكون المواد إلكترونيَّة متطورة.

(1) الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، دولة الإمارات العربية المتحدة: ص34-41.
(2) النداوي، فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق التدريس: ص22.

2. تطوير مهارات استخدام تطبيقات البرمجيات المتنوعة لأغراضٍ تعليميَّة.
3. تطوير مهارات استخدام مواد مباشرة عبر الشبكة العالميَّة.
4. تطوير المحتوى وتطويعه لكتابة برامج التَّعلم الذاتي.
5. تطوير مهارات إدارة عملية التَّقويم، ويتمُّ ذلك من خلال:
   - تطوير استخدام الاختبارات المصححة ذاتيًّا.
   - تطوير مهارات حفظ سجلات المتابعة.
   - تطوير مهارات وضع سلالم تقديرٍ متنوعة.
   - تطوير مهارات التواصل مع المتعلمين إلكترونيًّا لتقويم أداءاتهم المتنوعة.

ومن المعلوم أن إدخال التقنيات الحديثة أدى إلى إحداث تغييرات وتطورات ملحوظة في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا بسبب نقل حجم كبير من المعلومات إلى الأفراد، ويعتبر ميدان التعليم من أهم وأبرز الجوانب التي لا تستغني عن استخدام التقنيات الحديثة في تكوين العلم وإنجاز البحوث العلمية، ومرجع ذلك هو السرعة والدقة التي تتسم بها المعلوماتية، واستخدام الحاسوب الإلكتروني الذي لم يستغن عنه أطراف العملية التعليمية، فمن الوسائل التقليدية التي كان يستعان فيها كالكتاب والشروحات والندوات العملية والمؤتمرات التي تعتمد على المناقشة بكافة أخلاقيتها إلى المستحدثات التكنولوجية الجديدة في التعليم التي أصبحت تستعين بالحاسب الإلكتروني كأهم وسيلة لنقل المعلومات وإيصالها للفئة المتعلمة، وهي كلها وسائل تعتمد على الديناميكية والسرعة وضخامة المعلومات[1].

المبحث الثاني
تطبيقيات إلكترونية في الدراسات اللغوية

إنَّ التطور التكنولوجي الهائل، وثورة المعلومات قد غيَّرت العديد من المفاهيم وأنماط العمل والعلاقات، الأمر الذي يحتِّمُ على الدول العربيَّة وغيرها أنْ تستفيد من الميزات الجديدة التي وفرها ذلك التطور، ويعتبر الفجوة التي تفصلها عن الدول المتقدمة، وأنَّ على الدول العربيَّة خاصةً أنْ تحدد رؤيتها المستقبليَّة بخصوص العمليَّة التعليميَّة، وأنْ يكونَ التعليم الإلكتروني أحد عناصر هذه الرؤية، وأنْ تحدِّدَ أهدافها التعليميَّة بوضوح بحيث يسهل قياسها وتقدير مدى التقدم في تحقيق الأهداف خلال فترة زمنيَّة محددة، وأنْ تحدد السياسات التعليميَّة التي تتفق مع طبيعتها وتتناسب وإمكانياتها الاقتصاديَّة، والبشريَّة، والثقافيَّة، والجغرافيَّة، وأنْ تضعَ استخدام التعليم الإلكتروني كأحد السياسات التي يمكن الاستفادة منها[2].

حدث في القرن الواحد والعشرين قفزةٌ نوعيّةٌ في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، وأصبح هناك تنافسٌ في استخدام التقنيات في المؤسسات التعليمية، ولهذه التقنيات دورٌ كبيرٌ في رفع المستوى التعليمي البحت إلى مستوى الإبداع والابتكار، ومن الوسائل التقنية التي أدخلت إلى مجال التعليم(3): الحواسيب الآلية والوسائل السمعية والمرئية، مثل التلفاز وغيره، وأهم الوسائل التقنية التي أحدثت هذه القفزة هو الشبكة العالمية (الإنترنت)، الذي يوفر للطلاب المعلومات بالشكل المطلوب، وفي كل الأوقات، ولأهميّة هذا الموضوع سنذكر هنا الأدوار التي لعبتها التقنية في قطاع التعليم.

وتعود بداية حوسبة اللغة العربية إلى السبعينات من القرن العشرين حينما زار الدكتور إبراهيم أنيس الجامعة الكويتية وطرح على الدكتور علي حلمي موسى – وهو متخصص في الفيزياء النظرية (فكرة الاستعانة بالحاسوب في إحصاءات الحروف الأصليَّة لمواد اللغة العربيَّة بغية الوقوف على نسج الكلمة العربيَّة)[4]، وتمَّ إنجاز هذا الإحصاء في كتابين صدرا سنتي 1971م و1972م اهتمَّ فيهما الباحثان بإحصاء جذور المفردات العربيَّة الثلاثيَّة وغير الثلاثيَّة لمعجم الصحاح للجوهري مستخدمًا الحاسوب[5]، ثم توالت الأعمال اللسانية العربيَّة باستخدام الحاسب الآلي، وتوسعت دائرة الاهتمام بحوسبة اللغة العربيَّة فطالت جامعات ومنظمات أجنبية في أوروبا وأمريكا، كما تأسست عدة جمعيات

(1) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنيات الحديثة وأثرها على جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص5، وينظر: العيبي، خماسي، التقنيات التربوية الحديثة والتعليم الذاتي: ص120.
(2) عبدالمنعم، إبراهيم محمد، التعليم الإلكتروني في الدول النامية الآمال والتحديات: ص12.
(3) الحطاب، مأمون صبحي وآخرون، الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية: ص86، 90، 185، 190، 210، 234.
(4) العارف، عبدالرحمن بن حسن، اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر: ص 219.
(5) موسى، علي حلمي، دراسة إحصائية لجذور معجم الصحاح باستخدام الحاسب الآلي: ص21.

في الوطن العربي تهتم بحوسبة اللغة العربيَّة وهندستها ونشر الثقافة الرقميَّة((1)) في المجتمع، وكليات ومعاهد عدة، وشركات خاصة مهتمة بصناعة البرامج الحاسوبيَّة لمعالجة اللغة العربيَّة في تطوير البرمجيات الحاسوبيَّة التي تربط اللغة العربيَّة بشتى مجالات الحوسبة الصوتيَّة والصرفيَّة والنحويَّة والدلاليَّة، وكذلك الترجمة الآليَّة((2))، وقد أنشأت هذه الشركات عدة برامج من أجل حوسبة اللغة العربية، ومن أبرز تلك البرامج((3)):

- إنشاء المكنز العربي/ المدونة (Corpus): وهي تعنى بتخزين قواعد المعلومات والنصوص وحصر جميع الفروع المعرفيَّة المتاحة وفق قواعد علميَّة دقيقة ومعايير منهجية دولية والتمكن من استرجاعها بقصد تصنيفها وتحليلها حاسوبيًّا.
- إنشاء المعاجم الإلكترونية: تعنى بضبط الكلمات وتعريفها حاسوبيًّا.
- إنشاء برنامج المحلل الصرفي الآلي: يعنى بتحديد بنية الكلمة العربيَّة وأشكالها الصرفيَّة وسماتها البنيويَّة.
- إنشاء المحلل النحوي الآلي: يعنى بضبط البنى التركيبيَّة لنظام اللغة العربيَّة وحوسبتها وتحليلها، وتصحيح الأخطاء النحويَّة.
- إنشاء التشكيل والإعراب الآلي: يعنى بضبط قواعد التشكيل في الكلمات العربيَّة وتعاملها حاسوبيًّا، وقد أسهم هذا البرنامج في تشكيل القرآن الكريم والحديث الشريف والنصوص الأدبيَّة.
- إنشاء برنامج المصحح الآلي: يعنى هذا البرنامج بتصحيح الأخطاء التي قد تنجم عن الكتابة الإملائية والصرفيَّة والنحويَّة.
- إنشاء المصنف الآلي: يعنى بتصنيف النصوص وتوثيقها آليًّا وتحليل مصادرها المخزنة في قاعدة بينات ضخمة وتقديم بياناتها الإحصائيَّة.
- إنشاء المفهرس الآلي: يعنى بفهرسة الكتب آليًّا وفق استخراج الكلمات المفتاحية أو تقديم ملخصات عنها معتمدًا على التحليل الإحصائي وقياس نسبة ترددها في الوثيقة المحللة.
- إنشاء الملخص الآلي: وهو يعنى بالتلخيص الآلي للوثائق وتقديم الأفكار الرئيسة لمحتوى الوثيقة.
- إنشاء الرابط الآلي: وهو يعنى بتنظيم المعلومات والحصول عليها داخل الوثيقة الواحدة كأن يتتبع كلمة في بحث أو من عدة وثائق مختلفة عبر الشبكة العالميَّة.
- إنشاء برنامج البحث الموضوعي: يعنى بربط الكلمات أو المواضيع المبحوث فيها بصورة آلية.
- إنشاء برنامج القارئ الآلي: يعنى بالتعرف على النصوص العربيَّة وتخزينها وفق صيغ الكتابة الإلكترونيَّة مثل HTML و UNICOM وغيرهما من الصيغ والمسح الضوئي للحروف والصور.
- إنشاء برنامج الإملاء العربي الآلي: يعنى بالتعرف على الكلام وتسجيله كتابة على شاشة الحاسوب.
- إنشاء برنامج إدارة الوثائق العربيَّة.
- إنشاء نظام الأرشفة والمكتبات الرقميَّة.
- إنشاء برامج متصف للشبكة العالميَّة باللغة العربية: يعنى بتصنيف المواقع العربية وسهولة الدخول إليها وتصفحها في شتى الميادين.

وللتقنية أهمية كبيرة في مجال التعليم وتشغل التقنية دور المرشد الذي يرشد المعلمين لتوجيه المواد التعليميّة للطلاب والباحثين؛ لأنّ التقنية تعطي فرصًا أكبر للمتعلمين لفهم المواد بسبب تغييرها في شكل تقديم الدروس والمواد.

- استخدام الحواسيب الآلية يجلب نظر المتعلم لاستخدامه كمساعدٍ أو حتّى معلمٍ آلي، بفضل البرامج الكثيرة والمتنوّعة على الحواسيب.
- استخدام الشبكة (الإنترنت) يساعد جدًّا في تواصل المتعلمين مع المعلمين ومع بعضهم البعض، والاشتراك في الأنشطة والبحوث وتبادل المعلومات.

(1) ينظر: جمعية نشر الثقافة الرقميَّة بولاية صفاقس، تونس، التي بدأت نشاطها سنة 2005م، وجمعية الحاسبات السعودية أنشئت سنة 1408هـ، والجمعيَّة السعودية لتقنية المعلومات تأسست سنة 2008م، والجمعية المصرية لهندسة اللغة تأسست سنة 1996م، وجمعية اللغة العربية الرقمية تأسست سنة 2011م، وجمعية هندسة اللغة العربية بالمغرب تأسست سنة 2012م.

(2) ومن تلك الجامعات، جامعة عجمان للعلوم والتقنية وغيرها، ومن الكليات على سبيل الذكر الكليات، كلية الحاسب الآلي بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وغيرها، ومن المعاهد، انظر: معهد بحوث الحاسب الآلي والإلكترونيات بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ومعهد قطر لبحوث الحوسبة، والمعهد الأعلى للتوثيق بتونس وغيرها، ومن الشركات، شركة صخر التي أنشئت سنة 1982م بالكويت ثم انتقلت إلى القاهرة، وشركة سيموس التي أنشئت بباريس سنة 1977م.

(3) الميساوي، خليفة، حوسبة اللغة العربيَّة: الواقع والآفاق، بحث غير منشور، نادي الأحساء الأدبي، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية (اللغة العربية والتقنيات الحديثة): ص5.

- تُعد الشبكة العالميَّة مصدرًا غنيًّا جدًّا بالمعلومات الكثيرة التي تخصّ كافة المجالات.
- وثمة تطبيقات تقنية في التعليم على الأساتذة استخدامها[1]، ومن أبرزها:

السبورة الذكية:

(SMART Boards): تسمَّى أيضًا السبورة التَّفاعليَّة وهي نوعٌ من أنواع أجهزةِ العرضِ، وتعملُ عند توصيلها بجهازِ الحاسوبِ وجهازِ عرضِ البياناتِ، وبتوصيلها تُصبحُ شاشةَ حاسوبٍ ضخمةٍ عاليةِ الدِّقةِ والوضوحِ، وهي تحفظُ كلَّ المعلوماتِ والبياناتِ والرسوماتِ، وتقومُ بنقلِهَا إلى أجهزةِ حواسيب الطُّلابِ.

المدونات الصفية:

(Class Blog): ويعنى بها تلك المواقع التي تجمع نصوصًا لغويَّة شفويَّة أو مكتوبة موثقة، هي مدوناتٌ مجانيَّةٌ يُنشئِها المعلمون عن طريق وورد بريس Word Press، وبلوجر Blogger، ويضعوا فيها كلَّ مَا يقومونَ بتدريسهِ، وهذه المدوناتُ تسمحُ للطُّلابِ والمتعلمين بالتفاعلِ مع المعلمين وأساتذة الجامعات، فيُعَلِّقون عليها وينشرونها ويستفيدون منها.

وقد أثبتتْ المدونات النصية (Corpora)[2] منذ ظهورها قبل بضعة عقود قدرتها على إعادة الصياغة لمنهجية البحث في كثير من الجوانب اللغويَّة؛ وذلك لما توفره من إمكانات كبيرة جعلتها أساسًا لمادة البحث اللغوي الحديث. هذا التطور الكبير ولَّدَ عدَّةَ أنواعٍ من المدونات النصية، وظهر – أيضًا – ما يعرف بلسانيات المدونات[3].

وتنقسم المدونات بحسب محتواها إلى مدونات عامة، ومدونات خاصة بحسب ما تحتويه من نصوص وعلوم، ومن أشهر هذه المدونات:

أ. المكتبة الشاملة: وهي مكتبة ضخمة وكبيرة، وتعد من المدونات العامة المجانيَّة المهمة لكل باحث وطالب أيًّا كان تخصصه، ولها موقع عام بإمكان أي باحث تثبيت برنامجها منه، ويقوم هو آليًّا بتحديث وإضافة الكتب الجديدة التي توضع بين كل فترة وأخرى.

ب. مكتبة لسان العرب: وهي مدونة خاصة باللغة العربية، ويدعم اللغة العربية بشكل كبير حيث يوفر لأبناء العربيَّة آلاف النصوص اللغوية والمصادر الموثقة، مع تقسيمات لعناوين التخصصات اللغوية والأدبيَّة.

ج. مدونة شبكة الفصيح: وهي مدونة كبرى وعظيمة وضخمة، تفيد اللغة العربيَّة وأهلها أيمَّا فائدة، وهي مقسمة إلى عدة أقسام، كلُّ قسم منها مدونة بحاله.

د. شبكة صوت العربيَّة، للدكتور عبدالعزيز بن حميد الحميد أستاذ اللغة والنحو والصرف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

هـ. شبكة الفصيح لعلوم اللغة العربيَّة.

ومن المدونات الكبرى التابعة لمراكز بحثية علميَّة:

1. مدونة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنيَّة: وهي مدونة سيكون لها أثرٌ كبير من حيث الحجم والمحتوى، والتي أطلقت قبل ستِّ سنوات تقريبًا، وستكون شاملة وكبيرة، حيث إنَّها مدونة مفتوحة للغة العربية، ومن أكثرها تنوعًا من حيث النصوص والمصادر.
2. المدونة اللغويَّة العربيَّة الدوليَّة التابعة لمكتبة الإسكندريَّة: وهي مدونة للعربيَّة المعاصرة، تطمح إلى بناء مدونة قوامها مائةُ مليون كلمةٍ محلَّلة نحويًّا وصرفيًّا ودلاليًّا، وروعي فيها أن تكون ممثلة لقطاع إقليمي كبير من الدول الناطقة باللغة العربية المعاصرة، وعاكسة بشكل حقيقي وواقعي لأنماط استخدام اللغة العربيَّة المعاصرة في أنحاء العالم العربي، وبمجرد الانتهاء منها ستكون أوَّلَ مدونة محللة ومتاحة كمورد لغوي كبير للباحثين بصفة عامة، وأهل اللغة بصفة خاصة، لتفيد في نظريات اللغة من خلال الاستخدام الواقعي للكلمات.
3. الشامل في مدونات اللغة العربية.
4. موقع اللغة والثقافة العربية.

(1) ابن داوود، عمر حمداوي العربي، دور الإنترنت في خدمة البحث العلمي، ص473، وينظر: بدوي، عبدالرحمن، البحث العلمي: ص4.
(2) ينظر: صالح، د. محمود إسماعيل وآخرون، المدونات اللغوية العربية بناؤها وطرائق الإفادة منها: ص19-72.
(3) بودرع، د. عبدالرحمن، لسانيات المدونات، مقال منشور، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية:
https://www.m-a-arabia.com/site/13627.html

5. \مدونة اللغة العربيَّة.
6. المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية.

ومن المدونات اللُّغويَّةِ العربيَّةِ الخاصة، وهي كثيرةٌ جدًّا:

1. مدونةُ الأستاذ الدكتور محمد سعيد ربيع الغامدي أستاذ اللغة والنحو والصرف بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
2. مدونةُ الشيخ أحمد بن عمر الحازمي، وهي تحوي العديد من الدروس في النحو، والصرف، والإعراب، والبلاغة، كما يحوي العديد من شروح كتب التراث مثل: شرح ألفية ابن مالك، وشرح الدرة اليتيمة، وشرح الآجروميَّة، وشرح قطر الندى وبل الصدى، وشرح نظم قواعد الإعراب، وشرح ملحة الإعراب للحريري، وغيرها.
3. مدونةُ الدكتور محمود إسماعيل صالح.
4. مدونةُ الدكتور علي المتقي.
5. الذخيرةُ النَّصيَّة الفُصحى لجامعة الملك سعود لها سليمان الربيعة.
6. مدونة مادة النحو الوظيفي (داع 101) لطلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، تحت إشراف الدكتور خالد الجريان، وهي توفر للطلابِ تفاعلًا مع المادةِ من خلال معرفةِ تعليماتِ المادة، وأهدافها ومهاراتها وقيمها وموضوعاتها، والمراجع المهمة للمادة، وغيرها من المدوناتِ اللُّغويَّةِ ممَّا يصعبُ عدّه وحصره، وقد ذكر الدكتور محمود إسماعيل في بحثه عددًا من المدونات العربيَّة والعالميَّة[1].

وسائل التواصل الاجتماعي[2]:

(Social Media):

تُعتبرُ وسائلُ التَّواصل الاجتماعي من أهمِ التَّقنياتِ التي تُستخدمُ في زيادةِ العلاقاتِ بين الطلابِ ومعلميهم وبين بعضهم البعض أيضًا، وتُتيحُ نشرَ مقالاتٍ مهمةٍ تُثيرُ اهتمامَ الطُّلابِ والمتعلمين، وتحفزُ تفكيرَهم، ويمكنُ طرح المسابقاتِ بين الطلابِ في حلِّ المسائلِ والألغازِ، ومن هذه الوسائل: الفيس بوك، والتويتر، والسناب شات، والتلغرام، والانستغرام، وغيرها، ومنها:

اليوتيوب: (YouTube): يُعدُّ اليوتيوب من المواقعِ الشَّهيرةِ والمتميزةِ في مجالِ التَّعليمِ؛ حيثُ يوفرُ العديدَ من مقاطعِ الفيديو المفيدةِ لِلطُّلابِ، ويمكنُ للمعلمين أيضًا تسجيلُ بعضِ المحاضراتِ والدُّروسِ ونشرها على موقعِ اليوتيوب، وقد أسهم هذا التطبيق في توفير طرائق متعددة في فهم الموضوعات وشرحها وتحليلها، وهناك قنوات كثيرة لعدد من الأساتذة الفضلاء الذين وفروا للطلاب والمتعلمين في كثير من أنحاء العالم العربي والإسلامي لدراسة وتعلم اللغة العربيَّة، ومنها:

1. قناة مجمع اللغة العربيَّة على الشبكة العالميَّة.
2. قناة مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربيَّة.
3. قناة المعجمية العربيَّة.
4. قناة الأستاذ الدكتور عبدالرحمن أبو درع.
5. قناة الأستاذ الدكتور محمد صادق صقر.
6. قناة الدكتور سعيد القرني أستاذ اللغة والنحو والصرف بجامعة أم القرى، وغيرها كثير.

المشاركات السَّحابيَّة (Cloud Sharing): مثل Drobpox، وجوجل درايف Google Drive، ومايكروسوفت سكاي درايف Microsoft SkyDrive، وسحابة أبل Apple iCloud لحفظ الملفات، كُلُّها تُستخدمُ للتَّسهيلِ على الطُّلابِ في مشاركةِ مذكراتهم الدِّراسيَّة، وعروضهم التَّقديميَّة، فيستطيعُ باقي الطُّلابِ من الاطلاع عليها.

الآيباد (IPad): هو من التَّقنياتِ الكثيرةِ الاستخدامِ في الوقتِ الحالي في مجالِ التَّعليم؛ وذلك بسبب خفةِ وزنهِ، واتصالِهِ اللاسلكي بالشَّبكة العالميَّة (الإنترنت)، وإمكانيةِ حفظِ الموادِ التَّعليميَّةِ عليه، وقد أصبحَ يُستخدمُ بديلًا عن الكُتُبِ في كثيرٍ من الدُّول المتقدمة.

البريدُ الإلكتروني (E-mail): يُساعدُ البريدُ الإلكتروني في زيادة التَّواصلِ بين الهيئةِ التَّدريسيَّة والطُّلابِ،

(1) صالح، د. محمود إسماعيل وآخرون، المدونات اللغوية العربية بناؤها وطرائق الإفادة منها: ص67-72.
(2) الفيفي، عيسى سليمان، برامج التواصل الاجتماعي: ص4، وينظر: رجب، ماجد، التواصل الاجتماعي، رسالة ماجستير: ص18، والغزاوي، عبدالحكيم، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العمليَّة التعليمية: ص7.

بحيث يمكنُ نشر الأحداث وكل ما يستجد من خلاله، فيمكن إرسال الرِّسالة الواحدة إلى أكثر من شخصٍ في نفس الوقت، ويمكن إرسالها لشخصٍ واحدٍ فقط.

الفيس بوك: (Facebook): وهو من أشهر وسائل التواصل الاجتماعي إنْ لم نقل أول تلك الوسائل، وهو شبكة اجتماعية تديره شركة (فيسبوك)، والمستخدمون له يمكنهم الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم.

وفي هذا التطبيق أو الموقع عدة مواقع خدمت اللغة العربيَّة خدمة جليلة، ومنها:

1. صفحة صوت العربيَّة.
2. صفحة مجمع اللغة العربيَّة على الشبكة العالمية.
3. صفحة المجمع الافتراضي.

توتير: (Twitter): وهو من أهم وسائل التواصل الاجتماعي، ويقدم خدمة التدوين المصغر والتي تسمح لمستخدميه إرسال «تغريدات» عن حالتهم أو أحداث حياتهم أو إبداء آراءهم بحد أقصى (140) حرفًا للرسالة الواحدة، وذلك مباشرة عن طريق موقع تويتر أو برامج المحادثة الفورية، ويحتوي هذا التطبيق على عددٍ غير قليل من المواقع التي خدمت اللغة العربيَّة يمكن الرجوع إليها في مضانها.

التيليجرام (Teligram): هو عبارة عن تطبيق للتراسل الفوري، حرّ ومجانيّ ومفتوح المصدر جزئيًا ومتعدد المنصات ويُركز على الناحية الأمنية. ومستخدمو التيليجرام يمكنهم تبادل الرسائل بإمكانية تشفير عاليّة بما في ذلك الصور والفيديوهات والوثائق حيثُ يدعم كافّة الملفات. والتيليجرام متوفر رسميًا على نظام أندرويد وآي أو إس (بما في ذلك الأجهزة اللوحية والأجهزة التي لا تدعم واي-فاي)، بالإضافة لذلك فهناك برمجيات تيليجرام غير رسمية من مطورين مستقلين لأنظمة التشغيل الأخرى مثل: ويندوز، ويندوز فون، ماكنتوش، لينكس كما تُقدم الخدمة واجهات برمجة تطبيقات للمطورين المستقلين. أعلنَ تيليجرام في شهر مارس من عام 2018 عن وصول عدد مستخدمي الخدمة النشطين إلى 200 مليون شخص شهريًا (1)، ويعد هذا التطبيق من أبرزِ التطبيقاتِ التي خدمتْ اللغةَ العربيَّةَ، ولاقى رواجًا لدى عددٍ من مستخدمي الشبكةِ العالميَّةِ، وقُدِّمَ من خلاله عددٌ من المواقع الجيدة التي خدم مستخدموها اللغة العربيَّة، خاصة في توفير المراجع والمصادر اللغويَّة إلكترونيًّا للباحثين والدارسين في كافةِ أنحاءِ الوطنِ العربيّ والإسلاميّ وبخاصة الذين لا تتوفر لديهم تلك المراجع والمصادر أو يصعب الحصول عليها ورقيًّا، ومن أبرز تلك المواقع: (ملتقى اللغة العربيَّة وآدابها)، (المعجميَّة العربيَّة)، (الأسرة النحويَّة)، (الرابطة العلميَّة للغة العربيَّة)، (مكتبة فهارس وكتب في اللغة العربيَّة)، (قناة الرسائل العلمية والمتون)، (مجموعة مكتبة 11:11)، (مليونيَّة الكتب الإلكترونيَّة).

وهناك التقنيات المتنقلة التي تُسْتَخدمُ في تعزيز تعلم اللغة العربيَّة في ضوء المبادئ السبعة للممارسات التدريسية السليمة في التعليم الجامعي، ومنها: سكايب ماسنجر (Skype)، المجموعات البريدية (E-mail groups)، مجموعة على تطبيق واتسآب (WhatsApp)، وهي من أشهر التطبيقات استعمالًا، ومنصات التعلم الإلكترونية (ادمودو Edmodo)، و(أكادوكس Acadox)، والويكي (Wiki)، وتطبيقات غوغل (Google Apps) ونظام البلاك بورد (BlackBoard) الجامعي. وغيرها.

استخدام التقنيَّة في حفظ التراث العربي والإسلامي ونشره:

من أبرز مظاهر تأثير التقنية والإفادة منها في اللغة العربيَّة حفظ تراثها من خلال البرامج والتقنيات الجديدة التي نشهدها تتطور يومًا إثر يوم، وقد استفاد التراث العربي والعربيَّة استفادة كبيرة، وذلك من خلال حفظ المخطوطات العربيَّة والإسلاميَّة بشكل عام واللغة العربيَّة بشكل خاص.

ومن أبرز مظاهر الاستفادة من التقنيَّة في اللغة العربيَّة الترجمة الآلية، وهي نقل معاني نص من لغة إلى أخرى، وقد دخلت التقنية عالم الترجمة، فلعبت دورًا جيدًا في نقل المعاني من لغة إلى أخرى، وكان أول من استخدمها العالم (وارن ويفر) عام 1947م، وأول ترجمة من الإنجليزية إلى العربيَّة ظهرت في نهاية السبعينات من القرن الماضي في ولاية يوتا الأمريكية، وقد أجريت في الثمانينات الميلادية العديد من الأبحاث حول اللغة العربيَّة والترجمة، وكان أغلب تلك الأبحاث والدراسات تنصب على عملية فصل السوابق واللواحق في الكلمة العربيَّة المركبة، ومن ثم استخلاص الجذر لمعرفة العمليات الصرفيَّة التي أجريت عليها، والتي يمكن للحاسوب القيام بها بعد برمجته بشكل دقيق.

واللغة العربيَّة تشترك مع اللغات الأخرى بميزات عدة يمكن الإفادة منها والبناء عليها للوصول إلى خصوصيات

(1) تيليجرام - ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

اللغـة العربيَّـة في الترجمـة منهـا وإليهـا مـن مثـل وجـود عـدة مترادفـات للفظـة الواحـدة، ووجـود السـوابق واللواحـق والأواسـط، ممَّا يتطلـب تحليـلًا صرفيًّـا قويًّـا لمعرفـة الجـذر اللغـوي.

(إنَّ الترجمـة الجيـدة هـي التـي تقتنـص المعنـى بكفـاءة مـن أجـل الوصـول إلى المعنـى المقصـود بدقـة باسـتخدام أكبـر قـدرٍ مـن القرائـن، وهـذا هـو الـذي مـا زالـت تفتقـده الترجمـة الآليـة في الوقـت الحـاضر، حيـث إنَّهـا لم تصـل إلى مرحلـة تضاهـي بهـا المسـتوى الـذي يعطيـه المترجمـون مـن البشـر)[1].

وبعد: فإننا لا زلنا ننتظر من أصحاب التقنية شيئًا كثيرًا لخدمة اللغة العربية، ومنها برامج:

أ. الضبط الآلي لألفاظ النصوص بدقة عالية نحويًّا وإملائيًّا وصرفيًّا.

ب. الكتابة الآلية للنصوص المقروءة.

ج. القراءة الآلية لنصوص المخطوطات.

الترجمـة الآليـة الدقيقـة للنصـوص الأجنبيَّـة إلى العربيَّـة، والنصـوص العربيَّـة إلى اللغـات الأجنبيَّـة، وغـير ذلـك مـن البرامـج المفيـدة والنافعـة لخدمـة اللغـة العربيـة وخدمـة أمتنـا العربيَّـة والإسـلاميَّة.

المبحث الثالث

ضوابط استخدام التقنية الحديثة وتوظيفها في خدمة اللغة العربيَّة[2]

لقـد عـرف الميـدان العلمـيّ تطـورًا سريعًـا لاسـيما في الألفيـة الأخـيرة بسـبب إدخـال العديـد مـن الآليـات والتكنولوجيـات الحديثـة التـي أثـرت بشـكل كبـير عـلى التحصيـل العلمـيّ بصفـة عامـة وجـودة التعليـم بصفة خاصـة، كما أسـفر اسـتخدامها عـلى تحقيـق نتائـج إيجابيـة مـن خـلال تطويـر مجـال البحـث العلمـي ودعمـه لمسـايرة التطـورات الاقتصاديـة والاجتماعيـة، وتحسـين وتطويـر نوعيـة التعليـم في كافـة الجوانـب والمجـالات حتـي يسـتجيب لهـذه المعطيـات.

إلا أنَّ اسـتخدامَ وإدخـال التقنيـات الحديثـة دون ضوابـط وأخلاقيـات أو شروط موضوعيَّـة مـن شـأنه التأثـير عـلى نوعيـة التحصيـل العلمـي وضعـف تحقيـق أهـداف التعليـم. لذلـكَ نـرى مـن الـضروري أنْ يتـوَّجَ اسـتخدام آليـات التعليـم الحديثـة بجملـة مـن الضوابـط التـي لابُـدَّ منهـا في تنميـة الخـبرات العلميَّـة والاسـتفادة منهـا بشـكل واسـع في محيـط الفئـة التعليميَّـة. أضـف إلى ذلـك أنَّ التقيـدَ بهـذه الأخلاقيـات قـد يسـهم في التقليـل مـن السـلبيات الناجمـة عـن الاسـتخدام الكميّ والعشـوائيّ لتقنيـاتِ التعليـم الحديثـة ممَّـا يسـفر عـلى تنويـع وتطويـر البحـث العلمـيّ وتحسـين جودتـه.

إنَّ عمليَّـة التدريـس ذات أهميـة لا يسـتهانُ بهـا في تطويـر وتدعيـم البحـث العلمـيّ في كافـةِ الميادين سـواء النظريَّـة منهـا أو التطبيقيَّـة، كـما أنَّ مقتضيـاتِ التنظيـم المحكـم للعمليَّـة التعليميَّـة وتقويمهـا بطـرقٍ موضوعيَّـة دقيقـة، تقتـضي إيجاد ضوابـط وأخلاقيـات مـن شـأنها التحكـم في كافـة مراحـل التَّدريـس بهـدف الارتقـاء بهـذه الرسـالة إلى الأفضـل وتحقيـق نوعيـة جيـدة في التعليـم بكافـةِ مراحلِـهِ المنهجيَّـة شـكلًا وموضوعًـا.

لذلـكَ لابُـدَّ مـن معرفـة دور التقنيـاتِ الحديثـة في دعـمِ وتطويـر جـودةِ التعليـم، والآثـار السـلبيَّة النَّاجمة عن اسـتخدامها، ومعرفـة القيـود والضبـوط الواجـب مراعاتهـا لتطوير البحـث العلمـيّ في حالةِ اسـتخدام التكنولوجيـا الحديثة.

أولًا: دور التقنيات الحديثة في تحسين جودة التعليم[3]:

إنَّ اسـتخدامَ التقنيـاتِ الحديثـةِ تعـدُّ مـن سـماتِ العـصرِ الحديـثِ واهتمامـاتِ الجيـلِ المعـاصرِ الـذي يـكاد لا يسـتغني عنهـا في كافـة أوقاتـه أثنـاء العمـل أو في وقـت الراحـة والاسـتجمام، ولكـن التطـور المعـرفيّ الهائـل الـذي شـهدته الألفيَّـة الثالثـة، أسـهم بشـكل واضـح في إحـداث تطـورات هائلـة عـلى المجتمعـات في مختلـف الميادين.

ويعـدّ الميـدان التعليمـيّ أهـم الميادين التـي تأثـرتْ بهـذا التغيـير لاسـيما المؤسسـات التعليمية بمختلـف درجاتهـا. أضف إلى ذلـك أنَّ اسـتخدام هـذه المصطلحـات الحديثـة تتزامـن مـع التطـور التكنولوجـيّ الـذي عرفتـه الحقبـة الأخـيرة مـن القـرن العشريـن، كـما ارتبـط ظهورهـا مـع ظهـور العلـم التطبيقـي التقنـي وهـي تحمـل في طياتهـا العديـد مـن المعـاني الدقيقـة التـي تعـبر عـن تكنولوجيـا التعليـم أبرزهـا: النظريـات والبحـث، الإنتـاج، المـواد التعليميـة، التقويـم، التخطيـط بالإضافـة إلى العنـصر البـشري الـذي يعتـبر الركيـزة المحوريـة لهـذا العلـم التقنـي. وفي الأخـير نشـير إلى أنَّ تقنيـات التعليـم لهـا أهدافهـا

(1) الحاج إبراهيم، عبدالله، اللغة العربية والتطور التقني، بحث غير منشور: ص6.
(2) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنية الحديثة وأثرها على تحقيق جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص1-6.
(3) الغزاوي، د. عبدالحكيم، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية: ص4.

ونظرياتها التي تعتمد غالبًا على التطبيق والديناميكيَّة المتطورة، كما تعتمد على مجموعة من الإجراءات الدقيقة والمعقدة، والتي من شأنها التأثير على العمليَّة التعليميَّة سواءً إيجابيًّا أو سلبيًّا.

كما هو معلوم أنَّ التعليم التربوي اعتمد ولفترة تاريخية ممتدة على الطرائق الكلاسيكية التي حقَّقتْ أهدافًا متنوعةً في التحصيل العلميّ، لاسيما الشروحات، التحضير المستمر للدروس التي يتم إلقاءها من طرف المدرس الذي كثيرًا ما يبذل مجهوداتٍ مستمرةٍ بهدف الوصول إلى التلقين الجدي للبرنامج التعليميّ[1].

والجدير بالإشارة أنَّ الكتابَ يعد عنصرًا محوريًّا في تحقيق هذا الهدف، إلا أنَّ معطيات الثورة المعلوماتية أدتْ إلى تغيير هذا الدور، فمن الشَّرح والتحضير المستمر إلى التخطيط والتقييم، حيث أصبحَ التعليم يعتمد على مراحل مركَّبة تعتمد أساسًا على التخطيط والتنظيم وتقاسم الأدوار بين المعلم والمتعلِّم، حيث أتيحتْ لهذا الأخير الفرصة والمجال الواسع للمشاركةِ في إنجاح العمليَّة التعليميَّة بمفهومها الحديث من خلال القدرات التي أصبحَ يتمتعُ بها الطالبُ في مجال الاتصال والتفاعل والانسجام مع التقنياتِ الحديثةِ وما توصلتْ إليه المعرفة في مختلفِ المجالات والتخصصاتِ العلميَّة.

إنَّ هذا التطور لا يعني التقليل من قيمة المعلم أو المدرس لأنَّه يُعدُّ محورًا جوهريًّا في استخدام التقنيات الحديثة والتحكم فيها، وهذا من خلال اعتماده على الخبرة والتخصص العلميّ الدقيق الذي يجعل منه شخصًا مؤهلًا لتطوير البحث العلميّ وتحسينِ جودةِ التعليمِ.

لذلكَ يمكنُ القولُ بأنَّ دورَ المدرّس في ظل التقنيات الحديثة أخذ منعطفًا جديدًا يتطلب مسايرة مزايا وإيجابيات هذا العلم الحديث الذي أثَّر بشكلٍ كبيرٍ على الدَّور الكلاسيكيّ لأطرافِ العمليَّة التعليميَّة والتي أصبحتْ تعتمدُ على الديناميكيَّة والحيويَّة، وبلا شكٍّ أنَّ هذا يقودُنَا إلى التَّعريج على الجوانب الإيجابيَّة لتقنيات التعليم الحديثة التي حولتِ العالم بالفعل إلى قريةٍ صغيرةٍ يمكن التَّحكم في كافة أركانها ومعطياتها[2].

إنَّ تقنياتِ التعليم الحديثة تعتمدُ على أهدافٍ ومزايا جعلها تغزو العقول البشريَّة وتؤثر عليها كمًّا وكيفًا وهذا من خلال اعتمادها على عناصر جوهريَّة حقَّقها عصر العولمة والمعلوماتيَّة، فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى تعلُّم عددٍ هائلٍ من العقول البشرية؛ نظرًا لاعتمادها على وسائلَ متطورةٍ في نقل المعلومات والمعارف العمليَّة، لاسيما شبكة الإنترنت التي أصبحتْ تشتغل بشكلٍ واسعٍ في كافة مجالات البحث العلمي، لاسيما في إعداد المشروعات العلمية الأكاديمية، كما أنها تشمل جميع أنواع المعرفة العلميَّة النظريَّة والتطبيقيَّة.

كذلك أصبحَ جمع البيانات والمعلومات أسرع ممَّا كان عليه في السابق، بحيث يستطيعُ الباحث التوصل إلى نتائج الدراسة في فترة زمنية قصيرة، ما يؤدي إلى الاقتصاد في الجهد والمال، والتنقل الذي يضطر أن يقوم به للحصول على المصادر والمراجع العلمية، لأنَّ الإنترنت هي شبكات من الترابط ذي نطاق عالمي واسع.

ومن الجوانب الإيجابية التي حقَّقها استخدام التقنيات الحديثة في التعليم التغلُّب على مشكلةِ البعدِ الزمانيّ والمكانيّ للوصولِ إلى المعرفة العلميَّة، نظرًا لتطور شبكات الاتصال عالميًّا والتي تنقل المعرفة العلميَّة في وقت سريع فلم يعد من الصعوبة بمكان جمع المادة العلميَّة أو تحصيل المعارف. بالإضافة إلى مسألة إيجابية حققتها بنجاح استخدام هذه التقنيات وهي التغلب على مشكلة نقص التجهيزات التعليمية التي غالبا ما كانت تطرح بحدة في ميدان تطوير البحث العلمي في كافة المستويات التعليمية((3)).

إلا أن الجوانب الإيجابية التي أسفر عنها استخدام تقنيات المعرفة الحديثة لا تخلو من سلبيات وعيوب، فإنْ كان الهدف الأساسيّ من إدخالها في مجال البحث العلمي هو تحديث وتطوير التعليم وتنميته كمًّا ونوعًا، من خلال الاعتماد على ما يعرف بالمكتبات الإلكترونية، والأجهزة السمعية والبصرية ذات الطابع الإلكتروني، واستحداث الأجهزة المتعلقة بعرض البيانات، فإن هذا الاستعمال المتطور لا يخلو من عيوب وسلبيات.

ومن المعلوم أنَّ إدخال التقنيات الحديثة أدى إلى إحداث تغييرات وتطورات ملحوظة في مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا بسبب نقل حجم كبير من المعلومات إلى الأفراد، ويعتبر ميدان التعليم من أهم وأبرز الجوانب التي لا تستغني عن استخدام التقنيات الحديثة في تكوين العلم وإنجاز البحوث العلمية.

إنَّ عملية التدريس هي همزة وصل عميقة بيت الملقن والمتلقي أو التعلم وهي عملية دقيقة مركزة تعتمد على العقل

(1) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنية الحديثة وأثرها على تحقيق جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص2.

(2) المرجع السابق، وينظر: النداوي، د. فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق تدريس التربية الرياضية: ص12.
26 - ابن داوود، عمر حمداوي العربي، دور الإنترنت في خدمة البحث العلمي: ص474.

(3) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنية الحديثة وأثرها على تحقيق جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص5، وينظر: العسلي، د. رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية: ص6.

والفكر المنظم وتستعين بمجموعة من الوسائل التي تتحكم في نوعية التعليم وجودته، ولعل أهم هذه الوسائل هي المناهج التعليمية، الخبرة والتخصص وفي الأخير قدرة المدرس على ترغيب وتفعيل الفئة الدارسة.

والجدير بالإشارة أنَّ التقنيات الحديثة كآلية لتطوير المعارف ونشر المعلومات وتطوير وتحسين جودة التعليم بمختلف مستوياته ومراحله، يستند نجاحها إلى ضوابط وقيود تجعلها وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانيًا: ضوابط استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية[1]:

1. اعتبار المناهج أداة لتنظيم المعرفة.
2. الاهتمام بالخبرة والتخصص العلميّ.
3. تطوير أدوات التعليم انسجامًا مع متطلبات التقنيات الحديثة.
4. التحكم في استخدام الجهاز الإلكتروني.
5. عدم الإدمان على شبكة الإنترنت باعتبارها من أهم وسائل المعرفة الحديثة.

وقد أشارت الدكتورة حميدة جميل إلى أنَّ استخدام هذه التقنيات الحديثة بمعية القيود والضبوط السابقة من شأنها أن تحقق أداءً علميًّا ذا جودةٍ رفيعةٍ في ميدان العمليَّة التعليميَّة.

كما أنَّ التقدمَ والتطورَ العلميّ والتقنيّ السَّريع في عالم اليومِ مرتَهَنٌ بعوامل عدة، يأتي في مقدمتها أسلوب الإدارة في المتابعة، وتحقيق الأهداف المنشودة، وإدارة الوقت، والجهد، والمال بالشكل الأمثل[2].

وتواجه العملية التربويّة في النّصف الثاني من القرن العشرين عدة ضغوطات وتحديات. فالتدفق المعرفي والكثافة السكانيَّة وثورة المواصلات والاتصالات والثورة التكنولوجية وما يترتب عليها من سرعة انتقال المعرفة، كلها عوامل تضغط على المؤسسة التربوية من أجل مزيدٍ من الفعالية والاستحداث والتجديد لمجاراة هذه التغيرات. ولقد لجأت دول العالم إلى استخدام التقنيات بدرجات متفاوتة لمواجهة هذه الضغوط والتحديات[3].

أهميةُ تكنولوجيا التَّعليم في تَعليم اللغةِ العربيَّة[4]:

1. الإدراكُ الحسيّ: حيثُ تقومُ الرُّسومُ التَّوضيحيَّة والأشكالُ بدورٍ مهمٍ في توضيحِ اللُّغَةِ المكتوبةِ للتلاميذِ.
2. الفهمُ: حيثُ تساعدُ وسائلُ تكنولوجيا التَّعليمِ التلميذَ على تمييزِ الألفاظ للوصول إلى الفهم.
3. المهاراتُ: لوسائلِ تكنولوجيا التَّعليمِ أهميَّةٌ في تعليمِ التَّلاميذِ مهاراتٍ معينةٍ كالنُّطقِ الصَّحِيحِ للحروفِ وإخراجهَا من مخارجِها، ونطقِ الكلماتِ نُطْقًا صحيحًا، ومعرفةِ الإعراب.
4. التفكيرُ: تقومُ وسائلُ تكنولوجيا التَّعليمِ بدورٍ كبيرٍ في تدريبِ التَّلميذِ على التَّفكيرِ المُنَظَّمِ وحلِّ المشكلاتِ اللُّغويَّة التي يواجِهُهَا.
5. بالإضافةِ إلى: تنويعِ الخبراتِ، نموِّ الثروةِ اللُّغويَّةِ، بناءِ المفاهيمِ السَّليمةِ، تنميةِ القُدرةِ على التَّذوقِ اللُّغوي والجمالي، وتنويعِ أساليبِ التَّقويمِ لمواجهةِ الفروقِ الفرديَّةِ بينَ التَّلاميذِ، والتعاون على بقاءِ أثرِ التَّعلُّمِ لدى التَّلاميذِ لفتراتٍ طويلةٍ، وتنميةِ ميولِ التَّلاميذِ للتَّعلمِ، وتقويةِ اتجاهاتهم الإيجابيَّةِ نحوه.
6. تعليم الطلاب والباحثين طرائق الإعراب، ومعرفة بحور الأبيات الشعرية بواسطة التقنية.

الخاتمة

تعد دراسة التقنيات الحديثة وإسهامها في الدراسات اللغويَّة والعربيَّة من أهم الدراسات في العصر الحاضر؛ لأنها تسهم في تطوير وتحديث الدراسات اللغوية، وخاصة حوسبة اللغة العربيَّة.

ولعل من أبرز الدراسات هو تسليط الضوء على معايير توظيف التقنية في تعليم اللغة العربيَّة، تلك المعايير التي ينبغي الأخذ بها من أجل تحسين وتطوير تعلم اللغة العربيَّة.

---

(1) جميلة، حميدة، ضوابط استخدام التقنية الحديثة وأثرها على تحقيق جودة التعليم، بحث منشور على الشبكة العالمية: ص7، وينظر: الغزاوي، د. عبدالحكيم، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العملية التعليمية: ص17، والنداوي، د. فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير تريس التربية الرياضية: ص22، والعسلي، د. رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية: ص11، والعيبي، د. خماسي، التقنيات الحديثة والتعليم الذاتي: ص124.

(2) العسلي، رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية: ص3.

(3) الطيطي، عبدالجواد فائق، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق: ص44-46.

(4) الزهراني، د. عبدالكريم بن صالح، اللغة العربية والتطور التقني (براءة اختراع)، بحث غير منشور: ص3.

إنَّنا في عصر تأثر وتأثير وتواصل مستمر من خلال عدد من البرامج والمواقع الإلكترونيَّة عبر الشبكة العالميَّة، لذا كان لزامًا علينا استحداث برامج ومواقع أكثر سهولة وجاذبية لتعلم أبنائنا وكذلك محبي اللغة العربية من غير الناطقين بها، فعلى المؤسسات الحكوميَّة والأهليَّة والجامعات التقنية والحاسوبيَّة توجيه أبحاث طلابهم في الدراسات العليا لصناعة برامج تخدم تعلم اللغة العربيَّة، وكذلك تبني المشاريع البحثيَّة التي تعالج كثيرًا ممَّا يحتاج إليه دارس اللغة العربيَّة نحويًّا وصرفيًّا وصوتيًّا ومعجميًّا ودلاليًّا.

نعم هناك تطبيقات إلكترونيَّة جيدة خدمت اللغة العربيَّة خدمة جليلة، لكنَّنا اليوم بأمس الحاجة إلى تطبيقات أخرى تعالج كثيرًا من قضاياها المتعددة، ومنها: الضبط الآلي، والكتابة الآلية للنصوص، وقراءة المخطوطات، وتطبيقات حاسوبيَّة تعلم الناشئة القراءة والكتابة والخط والنحو والإملاء.

كذلك استغلال البرامج التي استفاد منها الشباب في نشر توجهاتهم الفكريَّة والنفسيَّة والحياتيَّة مثل السناب شات والانستغرام واليوتيوب، فقد لاحظنا كيف استغلَّ الشباب هذه البرامج فيما لا ينفعهم بشيء، لذلك يمكن الاستفادة منها بتوجيه عدد من الأساتذة لاستغلالها واستثمارها في تعلم اللغة العربيَّة وتعليمها حتى ينجذب إليها الشباب، وتصبح مجالًا خصبًا للتحدث والحوار والمشاركة باللغة العربيَّة.

ويتوجب على رجال الأعمال والأثرياء من رجال الأمة العربيَّة وكذلك المراكز البحثيَّة والعلميَّة، والجامعات، والشركات والمؤسسات التعليميَّة والعلميَّة دعم مثل هذه البرامج والتطبيقات لنشر ثقافة أهميَّة اللغة العربيَّة ومكانتها في مجتمعاتنا العربيَّة أسوةً بغيرنَا الَّذين لا يزيدُونَ عنَّا بشيءٍ سِوى الدَّعم وتبنِّي براءاتِ الاختراعِ ودعمِ البَاحثينَ، وما جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الشارقة، وجامعة عجمان للتكنولوجيا عنَّا ببعيد، ففيها عددٌ من الباحثين التكنولوجيين الأكفاء الذين بإمكانهم توظيف التكنولوجيا لخدمة اللغة العربيَّة بحاجة ماسة إلى دعمِ براءاتهم.

واليوم -ولله الحمد- أستطيعُ توظيفَ التقنية في خدمة مقرراتي اللغويَّة التي أدرسها، وأستطيع التواصل مع طلابي من خلال التقنية الحديثة وخاصة طلاب التخصصات العلميَّة والهندسيَّة، وكذلك أشجع طلابي في مقرراتي الدراسية على الانضمام إلى منصات التعلم التي تقدم مقررات مفتوحة هائلة الالتحاق تفيدهم في حياتهم العلميَّة مثل منصة: رواق، وإدراك، ومهارة، كورسيرا (Coursera)، وميناڤيرستي (Menaversity)، وأكاديمية ملتقى الدارين، وغيرها، وكذلك أشجع الطلاب على متابعة تسجيل المادة مرئيًّا وصوتيًّا عبر نظام قناة الجامعة للمواد الدراسيَّة، وقد أفادت الطلاب إفادة جيدة جعلتهم يعرفون مكانة لغتهم وأهميتها وسبل إتقانها والاستفادة من الأساليب اللغوية والنَّحوية.

المراجع

1. إسماعيل، فادي، البنية التحتية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، دمشق، 2003.
2. بدوي، د. عبدالرحمن، البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977م.
3. جميلة، د. حميدة، ضوابط استخدام التقنيات الحديثة وأثرها على جودة التعليم، جامعة لونيسي، محاضرة ألقيت في الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة بالمكتبة الوطنية الجزائرية في 20 ديسمبر 2016م.
4. الحاج إبراهيم، عبدالله، اللغة العربية والتطور التقني، محاضرة ألقيت بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربيَّة السعوديَّة، بتاريخ 18/ 12/ 2017م.
5. الحطاب، د. مأمون صبحي وآخرون، الحرف العربي والتقنية، أبحاث في حوسبة العربية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربيَّة، الرياض، ط1، 1436ه/ 2015م.
6. حمدان، د. محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار التربية الحديثة، الأردن، 1407هـ / 1987م.
7. الحيلة، محمد محمود، التربية المهنيَّة وأساليب تدريسها، دار المسيرة، الأردن، 1998م.
8. ابن داوود، د. عمر حمداوي العربي، دور الإنترنت في خدمة البحث العلمي، عدد خاص، الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، الجزائر، 2008م.
9. الزهراني، د. عبدالكريم بن صالح، اللغة العربية والتطور التقني (براءة اختراع)، بحث غير منشور شاركَ به في ندوة التقنية والعلوم العربيَّة بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، عام 1438ه /2017.
10. صالح، د. محمود إسماعيل وآخرون، المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1، 1436هـ/2015م.

11. الطيطي، عبدالجواد فائق، تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الكندي، الأردن، 1991م.
12. العارف، أ.د عبدالرحمن بن حسن، اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.
13. عبدالمنعم، إبراهيم محمد، التعليم الإلكتروني في الدول النَّامية الآمال والتحديات، بحث قُدِّمَ للندوة الإقليمية حول تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، مصر، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2003م.
14. عبدالله، د. عبدالحليم وآخرون، التقنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربيَّة، الرياض، ط1، 1438ه/2017م.
15. العسلي، د. رجاء زهير، استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية، جامعة القدس، ط1، 2011م.
16. العيبي، د. خماسي، التقنيات التربوية الحديثة والتعليم الذاتي، مجلة الأستاذ، دجلة، العراق، العدد 203، سنة 2013م.
17. الغزاوي، د. عبدالحكيم، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد العمليَّة التعليمية، محاضرة ألقيت في جامعة الجنان، بيروت، بتاريخ 2007/1/24م.
18. الفيفي، عيسى سليمان، برامج التواصل الاجتماعي، مكتبة نور على الشبكة العالميَّة، ط1، 1432هـ.
19. قديسات، د. سمير يوسف فرحات، الآثار السلبية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والإنترنت على يجيل الشباب في المجتمعات المستهلكة للتكنولوجيات، بحث منشور على الشبكة العالمية.
20. القرني، د. مكين بن حوفان وآخرون، واقع النشاط اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي: تويتر نموذجًا، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، ط1، 1436هـ/2015م.
21. محمد، د. مصطفى عبدالسميع، تكنولوجيا التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 2005م.
22. موسى، د. علي حلمي، دراسة إحصائية لجذور معجم الصحاح باستخدام الحاسب، جامعة الكويت، الكويت، ط1، 1973م.
23. الميساوي، أ.د خليفة، حوسبة اللغة العربيَّة: الواقع والآفاق، بحث غير منشور، نادي الأحساء الأدبي، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية (اللغة العربية والتقنيات الحديثة)، عام 2017م.
24. لنداوي، د. فواز جاسم، التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق التدريس، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، العراق، المجلد السابع، السنة 2012.
25. الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
26. يعقوبي، شريف، التكوين الجامعي المتخصص، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تنمية الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/2007م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

التكنولوجيا ودورها في تَعلُّمِ اللغةِ العربيةِ

د. أحمد عبد المنعم عقيلي
جامعة الغرير – دبي
dr.a7mad2010@hotmail.com

أولًا: المقدمة:

1. مفهوم اللغة.
2. نشأة اللغة العربية (أصلها).
3. ماهية اللغة العربية.

ثانيًا: أهمية اللغة العربية:

1. خصائص العربية.
2. عالمية اللغة العربية.
3. العربية ودورها القومي.

ثالثًا: اللغة العربية في ظل الثورة التقنية بين الواقع والطموح:

1. تعلم اللغة العربية في ظل الاتجاهات الحديثة.
2. تطوير اللغة العربية عبر استخدام التكنولوجيا العالمية.
3. دور الوسائل التقنيّة في التعليم، وتطوير وسائله وطرائقه.
4. مظاهر ضعف اللغة العربية.
5. مشكلات تعليم اللغة العربية.

رابعًا: الدور التربوي لاستخدام التكنولوجيا في تعليم العربية:

1. أهداف توظيف التكنولوجيا في تعلم اللّغة العربيّة.
2. دور المعلم في توظيف التقانة في تعليم العربية.

خلاصةٌ:

أولًا: المقدمة:

حين نتحدث عن لغتنا العربية لغةِ القرآن الكريم، لا بد أن نشير إلى أن هذه اللغة الشريفة من أهم اللغات السامية، وأكثرها فاعلية وتأثيرًا، وذلك على المستوى المحلي والعالمي، وهو ما يتضح من خلال عدد الناطقين بها، بوصفها لغةً أولى، أو لغةً ثانيةً. ومع كونها لغةً معترفًا بها في منظمة الأمم المتحدة، إلا أننا لا نلحظ حضورًا بارزًا لها في مجال التكنولوجيا، أو على أثير الشبكة العالمية. وتشير الدراسات إلى أن حضورها في هذه الشبكة لا يتعدى أربعةً بالمئة، وهو ما لا يتناسب ومكانةَ هذه اللغة الشريفة، هذا من جهة! ومن جهة أخرى، فإننا نرى الثورة الرقمية الهائلة التي يشهدها العالم في عصرنا الراهن، وانعكاسها في ميدان التربية والتعليم في مراحله المختلفة، من غير أن يقتصر هذا التطور على المواد التطبيقية والعلمية، بل إنه يتعدى ذلك ليشمل تعليم اللغات والفنون؛ الأمر الذي يدفعنا للقول بأن تعليم العربية اليوم بحاجة إلى الإفادة من التقانة وأساليبها، وما جاءت به النظريات الحديثة في تعليم اللغات والعلوم الإنسانية، خاصةً بعد ظهور وسائل وطرق تعليمية جديدة نذكر منها:

التعليم الذكي، والتعليم المبرمج، والتعليم عن بُعد، وهو الذي يُمَكِّنُ الطالبَ من التعلم بعيدًا عن الوجود الدائم للمعلم، الأمر الذي يفضي بنا إلى التعلم الذاتي، بحيث يكون الطالب فاعلًا وليس منفعلًا.

واليوم مع التطور التقني الكبير أصبح من الضرورة بمكان أن يمتلك المتعلم القدرة على التعامل مع وسائل التقانة الحديثة، وكيفية الوصول إلى المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية؛ بهدف تحقيق المخرجات التعليمية المناسبة.

ومن هذا المنطلق -مع حرصنا على الحفاظ على اللغة العربية الشريفة والتأكيد على حيويتها ومرونتها- كان توجهنا للقيام بهذه الدراسة، والتي تسعى لتقديم رؤية تطويرية تساعد المختصين باللغة العربية ومعلميها ودارسيها على تطويع التكنولوجيا وتوظيفها في تعليمها. وهذا الأمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال اعتماد برمجيات جديدة مثل: برمجيات النحو والصرف والبلاغة العربية، والخرائط الذهنية من جهة، وتجهيز المخابر اللغوية، وتدريب المعلمين والمهتمين بالعربية ودارسيها عليها من جهة أخرى.

1. **مفهوم اللغة:** إن المتتبع لمفهوم اللغة يجد أن معظم دارسي اللغة يرجحون أن تكون اللغة عبارة عن نظام من الأصوات والرموز التي أوجدها الإنسان عن وعي وإدراك ودراية؛ من أجل تحقيق التواصل بينه وبين الآخرين، وللتعبير عمّا يخالجه من عواطف، وما يدور في ذهنه من أفكار.

ويرى هؤلاء الدارسون أن اللغة كغيرها من الظواهر الاجتماعية؛ تتأثر تأثرًا شديدًا بالمنظومة المجتمعية، فتزدهر بتقدُّمِ أصحابها، وتندثر بإهمالهم لها، فهي مرتبطة بالمجتمع وإرهاصاته ارتباطًا وثيقًا[1]. وقد عَرَّفَ اللغوي ابنُ جني اللغةَ، فذكر أنها: (أصوات يُعبِّرُ بها كل قوم عن أغراضهم)، أما اللغوي الناقد عبد القادر الجرجاني، فقد عدّ اللغة نظامًا علاماتيًّا متعارَفًا عليه، يقول: (نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطًا، تتسم بقبولها للتجزئة، ويتخذها الفرد وسيلةً للتعبير عن أغراضه وللاتصال بالآخرين عن طريق الكلام أو الكتابة)، ويرى اللغوي السويسري (دوسوسير) أن اللغة تقوم على ثلاثة مناحٍ هي:

اللغة اصطلاحية ومكتسبة من المجتمع.

اللغة ذات صبغة اجتماعية.

اللغة مجموعة من الرموز والإشارات المتنوعة.

كما اعتبر (سابير) اللغة وسيلة غير غريزية (ليست فطرية)، الهدف منها إيصال الأفكار والمشاعر والرغبات عبر رموز تؤدى بصورة اختيارية وواقعية.

أما اللغوي (هال)، فقد اعتبرها مؤسسة يتم من خلالها التواصل والتفاعل بين البشر من خلال رموز شفهية سمعيةٍ.

وهي عند تشومسكي: مجموعة متناهية، أو غير متناهية، من الجمل، ولكل جملة منها طولها ومكوناتها[2].

في حين وصل الأمريكي (تشارلز هوكت) إلى نتيجة مفادها: أن أهم سمات اللغة أنها اصطلاحية أو تواضعية، وأن مفرداتها تشير إلى أشياء محسوسة في عالم الواقع، وإلى الأفعال التي يؤديها الإنسان أو غيره من المخلوقات، كما أنها تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة، وأن الخلف يتوارثها عن السلف[3].

فاللغة إذًا ظاهرة اجتماعية تتكون من مصطلحات صوتية تعارف عليها الناس، واستعملوها للتواصل فيما بينهم، وأن لهذه المصطلحات دلالاتٍ ومعانيَ مختلفةً تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة، وهذه المعاني تسبق الألفاظ، وهذا يعني أن تكون المعاني موجودة مع الوجود، أما الألفاظ فتُكْتَسَبُ، وتُستَعْمَلُ للتعبير عن تلك المعاني. وبناءً على ذلك؛ فإن لكل شيء محسوس لفظًا يدل عليه، ولكل فكرةٍ ألفاظ تتناسب معها وتعبر عنها.

2. **نشأة اللغة العربية:** لا بد لنا قبل أن نتحدث عن نشأة اللغة العربية، أن نقف على تعريف اللغة العربية وتسميتها، وقد اختلفت الآراء في تعريف اللغة العربية، فقد أجمع المعجميون العرب على أن كلمة (لغة) كلمة عربية أصيلة، وهذه الكلمة ذات جذور عربية، بينما ذهب فريق آخر إلى أن الكلمة منقولة عن اللغة اليونانية (لوغوس)، ومعناها: الكلام أو اللغة، ومن ثمّ تم تعريب الكلمة وإخضاعها لقواعد العربية الصرفية من إعلال وإبدال، وهو الأمر الذي أورده ابن جني في كتابه (الخصائص)[4].

وقد تناول واضع علم العروض الخليل بن أحمد الفراهيدي اللغة ونشأتها، فرأى أن العرب اعتمدت في بناء قواعد اللغة على الاشتقاق، فاللغة تَشتَقُّ في كثير من كلامها أبنيةَ المضعف في بناء الثلاثي المُثَقَّل بحرف التضعيف، وكلام العرب مبني على أربعة أصناف: الثنائي، الثلاثي، الرباعي، والخماسي[5].

(1) حسن، عبد الله، من وظائف اللغة، Alukah.net ،6 /11/www. 2014

(2) محمد أحمد حماد، علم اللغة العام، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 1424هـ ط1، ص 32 - 38

(3) محمد أحمد السيد، اللغة تدريسًا، واكتسابًا، السعودية، دار الفيصل الثقافية، 1988م، ص 15

(4) روّاي، صلاح، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، الباب الأول، ص 37-39.

(5) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، ج 1، ص 42.

وأيًّا ما كان الأمر، فلعلنا نذهب إلى القول بأن اللغة أعمق وأكبر من أن تكون مجرد مجموعة من الأصوات والرموز، بل هي منطق، وطريقة تفكير، وهي آلية إنسانية تقوم على علاقة تجمع بين دالٍّ ومدلولٍ، بين لفظٍ ومعنًى، وذلك كله وَفْقَ أسسٍ وقواعدَ خاصةٍ، مما يُشكِّلُ في النهاية عملية التواصل بين المتكلم والمستمع، أو الكاتب والقارئ، وذلك من خلال وسائل متعددة، لعلنا نذكر منها: الأسرة، المدرسة، المجتمع، الإعلام، الفنون والآداب المختلفة، ولعل من أكثر القضايا أهمية والتي تتعلق باللغة وماهيتها: كيفية ولادة هذه اللغة وبداياتها ونشأتها. وقد أخذت هذه القضية اهتمام الباحثين واللغويين، فكُتِبَت آلافُ الصفحات، وأُعِدَّت مئات الدراسات، ولعل القاسم المشترك فيما بينها: أن معظم الدارسين والاختصاصيين تناولوا اللغة في ثلاثة مناحٍ:

الأول: اعتبر أن اللغة توفيقيةٌ، منزلةٌ من السماء، وقد علّمها الله تعالى لسيدنا آدم -عليه السلام-.

الثاني: يميل إلى جعل اللغة أرضية، ومنجز بشري تم التواضع عليه، واصطلاحه من قِبَل الإنسان.

الثالث: يوفّق بين الاتجاهين الأول والثاني.

ولم تكن هذه الآراء والاتجاهات وحدها التي تناولت اللغة وأصلها، فقد طرحت كثير من النظريات والآراء الأخرى، لعل أبرزها (نظرية المحاكاة)؛ فأصل اللغات كلها إنّما هو نتيجة لمحاكات الأصوات المسموعة، كدوي الريح، وخرير الماء، وحفيف الأشجار، وغيرها[1].

وتناول آخرون اللغة من جانب آخر وهو الجانب الصوتي، فحاولوا أن يكشفوا عمّا كانت عليه أصوات اللغة الإنسانية، في بداياتها، ومراحلها، فوجدوا أنها مرت بثلاث مراحل:

الأولى: مرحلة الصُّراخ والصياح، الثانية: مرحلة المدّ والترنيم، الثالثة: مرحلة المقاطع الصوتية

وأيًّا ما كانت المراحل التي مرت بها اللغة العربية حتى وصلت إلينا، لتكون لغة الكتابة والتأليف والشعر والأدب، انطلاقًا من الأصل اللغوي لها وهو القرآن الكريم، مرورًا بالأحاديث النبوية الشريفة، فالشعر الجاهلي، فإنها وبكل تأكيد أُنموذَجٌ حي للغة الخالدة التي حافظت على كينونتها، وواكبت تطورات العصور من دون أن يطالها النقص أو الفناء، فهي كانت وما زالت وستبقى اللغة الأم لهذه الأمة العربية الخالدة، وقد تعدّدت الآراء في تعريف اللغة الأم، ففي معجم (لسان العرب) لابن منظور، ورد التعريف التالي: (اللغة هي أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم)[2]، أما ابن جني، فقد تحدث عن اللغة في كتابه (الخصائص)، ورأى أنها التي تميز الإنسان عن الحيوان، يقول: (اللغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم. فاللغة هي الإنسان، وهي الوطن، وهي الأهل، وهي نتيجة التفكير، وهي ما يميّز الإنسان من الحيوان، وهي ثمرة العقل)[3]، في حين يرى اللغوي والجغرافي والمؤرخ ابن خلدون اللغة وسيلةَ تعبيرٍ عن المقصود، وأنها اللسان، يقول: (هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلابد أن تصير ملكةً متقرّرةً في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم)[4].

وعن علاقة اللغة بالكلام، فقد أكّد اللغوي السويسري فردينان دي سوسير أنّ اللغة والصوت والمعنى جزءٌ لا يتجزأ من الكلام، ورأى أن اللغة عبارة عن نظام من الرموز المختلفة، وتشير هذه الرموز إلى أفكار مختلفة، ومن الأمور المهمة حديثه عن علاقة اللغة بالأدب، حيث عدّ الأدب تابعًا للغة، وتنبّأ بالسيميولوجيا، وعدَّها نظامًا من العلامات، وعلم اللغة جزء منها، فكانت علوم اللغة أساسًا قامت عليه البنيوية رابطًا بين النقد واللغة، من خلال وجود مستويات داخل النص كالمستوى الصوتي، ومخارج الحروف وأنساقها، والمستوى الصرفي للكلمة، والنحوي، والدلالي[5]، وعن سبب تسمية اللغة الأم، فلعل مبعث هذه التسمية يعود إلى كونها اللغة الأصلية التي تمثل هوية الإنسان، وأداة ارتباطه بمجتمعه، وهي الأداة الرئيسة والمقوم الأساسي في بناء الحضارات، وهي الأم والحاضنة لأبنائها سواء كانوا مثقفين أم من عامة الشعب.

هذه اللغة الشريفة التي تعد وبدون أي شك من أهم مقومات الأمة العربية، وكيف لا تكون كذلك وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطًا بجذور الأمة وهويتها، وتراثها وشخصيتها، وخير دليل على ذلك أنها حافظت على كينونتها طوال قرون، بل إنها كانت وبحق سجلًا أمينًا لحضارة الأمة وأيامها الخالدة، وإبداعات أبنائها، فكانت بحق أهلًا لأنْ نعمل على صَوْنِها وحمايتها والحفاظ عليها من الاندثار والضياع من جهة، وتطوير أدواتها ووسائلها لتواكب

(1) ابن جني، أبي الفتح عثمان كتاب الخصائص، مصر، القاهرة، 1913م، ط1، ص 46-47
(2) ابن منظور المصري، ج 20، ط -1 ص 116.
(3) ابن جني، أبي الفتح عثمان كتاب الخصائص، مصر، القاهرة، 1913م، ط1، ص -49 50
(4) معروف، نايف محمود، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1، 1998م، ص 16.
(5) ينظر، سبتي، إبراهيم، مقال: موت المؤلف وخلود الأثر، مجلة الحوار المتمدن، العدد 1563.

العصر ومتطلباته والتطور الذي يكتنفه من جهة أخرى، وما هذا البحث الذي نقدمه إلا محاولة من تلك المحاولات التي تقوم على حب العربية والتأكيد على أهميتها وحيويتها وقدرتها على التأقلم مع كافة الأزمنة والأمكنة، فاللغة العربية -كما أثبتت الدراسات، وبشهادة كبار اللغويين والاختصاصيين- كائنٌ حي، والكائن الحي خاضع بلا شك لإرهاصات الحياة والواقع بتغيراته والتطورات التي تكتنفه.

ثانيًا: أهمية اللغة العربية:

1. خصائص اللغة العربية:

ليست اللغة العربية مجرد لغة نستخدمها للتواصل في حياتنا اليومية، أو في التعلم والتثقيف، بل إنها تاريخ الأمة وعنوان وجودها، ووعاء ثقافتها، والوسيلة الأفضل للتعرف على أسس عباداتنا وتعاليم ديننا الحنيف، لذلك كانت الملكة المشتركة التي تجمع أبناء الأمة وتوحدهم، وفي هذا يقول صاحب (معجم البلدان) اللغوي والمؤرخ العربي ابن خلدون:

(وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحقّ الملكات، وأوضحها بيانًا عن المقاصد)[1]، أما القلقشندي، صاحب كتاب (صبح الأعشى)، فقد رأى أنها اللغة الكاملة التي لا يطالها نقص أو يدانيها عيب، يقول: (اللغة التامة الحروف، الكاملة الألفاظ؛ إذ لم ينقص منها شيء من الحروف، فيشينها نقصانه، ولم يزد منها شيء فيعيبها زيادته)[2]، ولذلك فليس من المستغرب أن يعدها اللغوي جلال الدين السيوطي أفضل اللغات وأكثرها مرونة واتساعًا، ودليله على ذلك ما تتسم به من كثرة المفردات والترادف، والاشتقاق، إضافةً إلى تنوعها البلاغي من خلال الاستعارات والتشابيه، والمجاز بأنواعه)[3]، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل يتجاوزه إلى الجانب الدلالي، فاللغة العربية تتصف بقدرة الحروف فيها على الدلالة، فلكل حرف دلالته ومعناه الذي يحمله في طياته، فالعين مثلًا تدل على الوضوح، والغين تفيد الغموض، وهكذا دواليك، وهو الأمر الذي تنبه إليه ابن جني في كتابه (الخصائص)، يقول: (وذلك أنهم قد يضيفون إلى اختيار الحروف، وتشبيه أصواتها، بالأحداث المعبّر عنها بها ترتيبها، وتقديم ما يضاهي آخره، وتوسيط ما يضاهي أوسطه، سوقًا للحرف على سَمت المعنى المقصود والغرض المطلوب)[4].

ويجد الباحث المتتبع للعربية وخصائصها أنها تقوم على ثلاثة عناصر رئيسة، وهي: الأصوات، والمفردات، والأساليب، وهو ما سنقف عليه في بحثنا هذا كل على حدة.

1. **الأصوات:** تعد العربية من أهم اللغات التي حافظت على كينونتها وأصولها؛ إذ بقيت حروفها تلفظ كما وردت في الأصل، ولم يطرأ على لفظها أي تغيير كما هو الحال عند معظم لغات العالم، فلأصوات العربية حوالي خمسةَ عشَرَ مخرجًا، تتوزّع بين الجوفي والحلقي واللهوي والشفوي، إلى آخر الأنواع الأخرى المستندة إلى مخارج الحروف لدى الإنسان العربي، وتعد هذه الخاصية من أبرز سمات العربية التي تميزها عن باقي اللغات الإنسانية[5].
2. **المفردات:** إن من أبرز ما يميز اللغة العربية ما تتسم به من غنًى معجميٍّ، فهي بحر متلاطم من المفردات التي لا ينضب معينها، وهو ما تتفرد به وحدها عن كل اللغات السامية الأخرى، إضافةً إلى كونها تقوم على التنوع في الكلام بين الاسم والفعل والحرف. وللأسماء مرادفات، وللأفعال تقاليبُ وأزمنةٌ، وهو الأمر الذي لا نجد مثيلًا له في أي لغة من لغات العالم، فالسيف مثلًا له ما يقارب ألف اسم، والأفعى والأسد وكثير من الألفاظ التي لها كثير من الأسماء، يقول اللغوي الألماني والمهتم بالثقافة العربية بروكلمان: (معجم العربية اللغوي لا يجاريه معجم في ثرائه؛ إنه نهر تقوم على إرفاده منابع اللهجات الخاصة، التي تنطق بها القبائل العربية)[6].

(1) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار نهضة مصر للنشر، ط7، 2014م، ص546
(2) أبو العباس أحمد، القلقشندي، صبح الأعشى، دار الكاتب، ج 12، 1922م ص148-149.
(3) ينظر، السيوطي، جلال الدين، تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م
(4) معروف، نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، لبنان، ط2، 1998م، ص 38 – 39
(5) عبد الواحد، علي، علم اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط9، د. ت، ص 165
(6) بروكلمان، كارل، فقه اللغة السامية، ترجمة د. رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، السعودية، 1977م، ص 31.

ومن سمات لغتنا الشريفة أيضًا، مناسبة المبنى للمعنى، فالبناء اللفظي والتقاليب الصرفية فيها تأتي مناسبة للمعنى الذي تقصده، وهو ما نجده في المعاجم العربية بشكل واضح وجلي، فكلمة (قطَع) على سبيل المثال تختلف عن (قطَّع)؛ لأن التضعيف هنا يفيد المبالغة والشدة، وكذلك التضعيف في (جرّ) يفيد التكرار في الحركة، علاوةً على ماتحدثنا به سابقًا عن دلالة الحرف المعنوية في ذاته، كالعين التي تفيد الوضوح، والغين التي تفيد الغموض، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة التي أفرد لها اللغوي ابن جني مساحةً واسعةً ومطولةً في كتابه (الخصائص).

3. **الأساليب:** تختص اللغة العربية دون غيرها من اللغات السامية والهندأوربية بما تتمتع به من قدرة على التصرف في الأساليب والعبارات، بين الأسلوب الخبري والإنشائي، والخبري بأنواعه: ابتدائي طلبي، وإنكاري، والإنشائي بأنواعه: الأمر، والنداء، والاستفهام، والتعجب، وغير ذلك من الأساليب، إضافةً إلى أن الأسلوب الواحد قد يخرج إلى أغراض ومعانٍ أخرى باختلاف الموقف والمناسبة، فالأمر قد يكون التماسًا أو دعاءً أو نُصحًا أو زَجرًا وتوبيخًا، أضف إلى ذلك التنوع في التراكيب ما بين التركيب الفعلي الذي يفيد التجدد والاستمرار والاسمي الذي يفيد الثبات والاستقرار، وكذلك التقديم والتأخير، والزيادة والحذف، والتعريف والتنكير، والإيجاز والإطناب، وعلامات الإعراب المرتبطة بالتموضع في الجملة وفي النص اللغوي، هذا الإعراب الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمعنى، والذي يلعب دورًا مهمًّا وأساسيًّا في بناء النص اللغوي وإيصال المعنى المراد للمتلقي بغية التأثير فيه وإيصال المعنى المراد له.

2. **عالمية اللغة العربية:**

يجد الباحث والمتتبع للغة العربية وماهيتها أنها من أكثر اللغات تحدثًا وانتشارًا في العالم، بالمقارنة بغيرها من اللغات السامية؛ إذ تشير الإحصاءات إلى أن أكثر من أربعمئة واثنتين وعشرين مليون نسمة يعتمدونها لغةً أمًّا لهم، وأكثر من خمسمئة وأربعين مليون نسمة يستخدمونها كلغة ثانية، إضافة إلى كون هذه اللغة مقدسةً لدى المسلمين، فهي لغة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة[1]، وقد انتشرت هذه اللغة الشريفة في شتى أصقاع الأرض مع انتشار الإسلام، إضافةً إلى أن هذا الانتشار مكّنها من التأثير المباشر أو غير المباشر في غيرها من اللغات التي نذكر منها: الأوردية، التركية، الفارسية، الماليزية، الإندونيسية، وبعض الدول الإفريقية، وغيرها، وهو ما أسهم وبشكل كبير في جعل هذه اللغة لغةً عالميةً في شتى العلوم والفنون منذ مطلع القرن الثالث الهجري، وما البعثات العلمية والفكرية التي كانت تَفِدُ من مختلف أنحاء الغرب الأوربي إلى قرطبة، وإشبيلية، وغرناطة، وبجاية، وتلمسان، والقيروان، وغيرها من مراكز الإشعاع العلمي، وذلك باللغة العربية، لغة التعلم والبحث، والمصادر العلميّة، وقد انعكس ذلك كله في مختلف الجوانب اللغوية والحضارية على امتداد رقعة العالم في تلك الحقبة وحتى عصرنا الراهن، وما يؤكد ذلك ما نراه من ألفاظ ومصطلحات عربية موجودة في اللغة الإنجليزية، مثل: سكر، رز، الغول.. الخ، إضافةً إلى وصول الأرقام العربية إلى أوروبا، وهو ما شكل رافدًا مهمًّا للنهضة الأوربية الحديثة فيما بعد[2].

كما شهد كثير من اللغويين والباحثين الغربيين، فأكدوا على عالمية العربية وموسوعيتها وقدرتها على الإبانة والتأثير في شتى المجالات الأدبية والعلمية والفكرية والثقافية، بل إن بعضهم جعلها مماثلةً للموسيقى من حيث التأثير في المتلقي، أي أنها قادرة على الولوج في الروح والنفس بشكل مباشر ومن دون أية مقدمات، يقول العالم اللغوي رافائيل بتي في كتابه عن اللغة العربية: (إنني أشهد من خبرتي الذاتية، أنه ليس أثمن من بين اللغات التي أعرفها، لغةً تكاد تقرب من العربية، سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس، تاركةً أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلَّا بالموسيقى)[3]، ولهذا السبب تبوأت اللغة العربية مكانةً مهمةً في عملية التربية والتعليم، علاوةً على ما تكتنفه من قِيَمٍ ومُثُلٍ عُليا تُسهم بشكل فاعل في بناء الفرد، والفرد لبنةٌ أساسية من لبنات المجتمع، وهو ما ينعكس في النهاية على الأمة جمعاء.

3. **العربية ودورها القومي:**

لا شك أن اللغة هي العامل الأساسي والمقوّم الرئيس لنشوء الأمم والحضارات، واللغة العربية أنموذج حي خالد لوسيلة التفاعل والمثاقفة بين أفراد المجتمع، كما أنها العروة الوثقى والرابطة التي توحد أبناء الأمة، وتخلق لهم جوًّا

(1) موسوعة ويكيبديا، بتصرف.
(2) عبد الكريم، خليفة، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2003م، ص -5 12-20
(3) خاطر، محمود شكري، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ف 12، 1981م، ص -307 308.

مثاليًا للتفاهم والحوار، بالإضافة إلى كونها مستودع يختزن تاريخ الأمة و تراثها، وصلة الوصل بين تاريخها المجيد وحاضرها، وهو الأمر الذي أشار إليه الألماني فيخته، حين اعتبر أن الأمة واللغة صنوان لا يفترقان[1]. فلغتنا العربية جوهر أمتنا وروحها، وسر وجودها وكينونتها، وضمان استمرارها وبقائها، ولعلنا لا نجانب الصواب إن اعتبرناها رابطتها القومية التي تجمع أبناءها وتوحد فيما بينهم؛ ليكونوا كالجسد الواحد يشد بعضه أزر بعض من المحيط إلى الخليج، وهنا يحضرنا قول الشاعر العربي الكبير حليم دموس:

لُغَــةٌ إِذَا وَقَفَــتْ عَــلَى أَسْــمَاعِنَا كَانَتْ لَنَا بَــرْدًا عَــلَى الأَكْبَادِ

سَــتَظَلُّ رَابِطَةً تُؤَلِّــفُ بَيْنَنَــا فَهِيَ الرَّجَــاءُ لِنَاطِــقٍ بِالضَّادِ[2]

ومن خلال الدور القومي الذي تلعبه اللغة العربية يستطيع أبناء الأمة العربية أن يطلعوا على تجارب بعضهم البعض على امتداد المساحة الإقليمية للوطن العربي، وعلى التجارب الإنسانية والحضارية الماضية والحاضرة على اختلاف البيئات والثقافات والمؤثرات الكثيرة التي تعرض لها كل قطر من أقطارها عبر مسيرته الممتدة عبر الزمان، وبالتالي تُمَكِّنُ هذه اللغة أبناء الأمة العربية من المثاقفة والتفاعل فيما بينهم، ونقل ثقافة الآباء إلى الأبناء، والأسلاف إلى الأخلاف، فاللغة العربية مثال حي للعروة الوثقى للقومية العربية.

ثالثًا: اللغة العربية في ظل الثورة التقنية بين الواقع والطموح:

1. تعلّم اللغة العربية والاتجاهات الحديثة:

أكدت معظم الأبحاث والدراسات الحديثة على أنّ اللغة وسيلةٌ مهمة من وسائل الاتصال، وأن الوظيفة الرئيسة لها -سواء كانت لغةً منطوقةً أو مكتوبةً- أن تسهّل عملية التفاهم بين الجماعات الإنسانية، ولذلك ارتبطت حضارة الأمم بلغاتها ارتباطًا قويًّا، واليوم ومع التطور التقني الكبير وبروز الاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم، يتوجب على اللغويين والمهتمين بهذه اللغة الشريفة أن يعملوا على ابتكار أساليب جديدة في استعمالها، وهو ما يطلق عليه اليوم اسم: الصناعة اللغوية، أو تكنولوجيا اللغات، ولا يمكن تحقيق هذا الأمر إلا من خلال وضع ملايين العبارات الجديدة التي تثري اللغة، وتسهل مهمتها في التعامل مع المعاني، والمفاهيم الجديدة، لتسهيل استيعاب العلوم والتكنولوجيا، وهو الأمر الذي تنبّهت إليه الدول المتقدمة؛ إذ أقامت مشاريعَ ضخمةً مما يُمَكِّنُها من إخضاع التكنولوجيا، والتقانة الحديثة لخدمة لغاتها، وقد تمثلت هذه المشاريع بافتتاح مراكز علمية للبحوث اللغوية، ومن أهم النشاطات التي تقوم بها هذه المراكز: بذل الجهود الحثيثة لتوليد اللغة وفهمها وترجمتها وتفسيرها، وذلك عبر الشبكة العنكبوتية وتقانة الحاسوب التي تقوم على تحويل الكلام المنطوق إلى نص مكتوب، والنص المكتوب إلى كلام منطوق، وتحويل النص من لغة إلى أخرى، أي الترجمة الآلية، إضافةً إلى النظم التي تُؤَمِّنُ تصريفَ الأفعال، والأسماء، وتحليل الكلام والتراكيب، واستخراج أبرز ما جاء فيها من معان[2].

واليوم ومع الثورة التقنية الكبيرة والتقدم التكنولوجي الهائل، نجد ميلًا واضحًا وجنوحًا كبيرًا وملحوظًا من قِبَل الشباب واليافعين تجاه الثقافة الرقمية، وزهدًا واضحًا وعزوفًا عن الكتاب الورقي، وبُعدًا عن لغتنا العربية الأم، ولعل المشكلة لا تكمن في الجيل الصاعد، بل في أسلوب تعاملنا مع هذه اللغة وكيفية إيصالها له؛ لأن معظم الأساليب التقليدية في تعليم اللغة العربية جافة، لا تلبي حاجات الشباب، خصوصًا أنها قليلةُ الحضور والتمثيل على أديم الشابكة العنكبوتية التي يعشقها هذا الجيل ويتمسك بها ويلازمها طوال وقته(3). وأمام هذا التحدي الكبير علينا أن نعترف أولًا أننا بحاجة إلى قفزة نوعية ونهضة لغوية كبيرة، تتمثل في ابتكار الأساليب الجديدة وتطوير الأدوات التعليمية المستخدمة للتمكن من سد الفجوة المتزايدة بين العربية والأبناء، والأمر لا يقتصر على الأساليب والمناهج فحسب، بل يتعداه إلى الإفادة من التقانة (تكنولوجيا المعلومات)، والمخابر اللغوية والحواسيب المتطورة، مما يسهم في جذب الناشئة وتحفيزهم لتعلم العربية والتفاعل معها، خصوصًا أننا نعايش في عصرنا الراهن تدفق كَمٍّ هائل من الثقافات والمعلومات عبر أثير الشبكة العنكبوتية، ووسائل التواصل الاجتماعي في شتى المجالات الفكرية والثقافية والأدبية والعلمية والفنية والرياضية، وهذا كله يقتضي من أبنائنا وشبابنا أن يتسلحوا بمستويات عالية من المعرفة التقنية واللغوية، وأن يدركوا أن النقص لا يكمن في اللغة العربية، بل في الأساليب والأدوات التي تتعامل معها، وعندها يمكننا أن نرأب الصدع بينهم وبينها، فيعود إليهم انتماءُهم العربي، وتنبعث محبة العربية في قلوبهم من جديد،

(1) السيد محمود، أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، 1988م، ص 212-213.
(2) قمق، بريهان، قراءة في كتاب الإنترنت والبحث العلمي، مجلة أقلام، عدد 7 ابريل 2016.
(3) ينظر، السيد، محمود، سوء أساليب تعليم اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، الجزء ٣.

وتتعزز مكانة الهوية العربية في أفكارهم ومعارفهم، وهو الأمر الذي أكّده رئيس لجنة التعليم بغرفة البرمجيات في اتحاد الصناعات المصرية، حين اعتبر توظيف مفردات التكنولوجية الحديثة في إطار العربية دليلًا واضحًا على قوتها وحيويتها، وهو الأمر الذي يجب تعزيزه في وسائل النشر الورقي والإلكترون[1].

ولا يتحقق هذا الأمر بشكل يسير ومباشر، بل إنه بحاجة إلى جهود حقيقة وجبارة وخطوات فاعلة ومتتالية لا انقطاع فيها، وقد تم طرح مجموعة من الخطوات المهمة في هذا الإطار من قِبَلِ المؤتمر الذي انعقد في دمشق عام ألفين وستة، وكان بعنوان: (اللغة العربية وعصر المعلوماتية)، ولعل من أبرز الخطوات التي تمت الدعوة إليها: العمل على زيادة المخزون اللغوي من خلال برنامج حاسوبي، ويكون هذا البرنامج مبوَّبًا بما يتوافق مع المجالات العلمية، وذلك للاستفادة من مصطلحات سابقة وضعها العلماء الأوائل لتكون جاهزة لسد احتياجات التعريب الحديث، وذلك بعد القيام بعملية تطوير لها أو القياس عليها، ومن ثَمَّ وضع مجموع مصطلحات العلوم المختلفة المستخدمة في عصرنا الراهن في برنامج حاسوبي خاص، بحيث يتم إنشاء شبكة حاسوبية، تربط بين العاملين في كل فرع من فروع العلوم الحديثة، والهدف من ذلك كله تنظيم قاعدة معلومات للمصطلحات العلمية المجمع عليها في كل تخصّص؛ مما يتيح الاطلاع عليها فيما بعد، والإفادة مما يسمى الاسترجاع الفوري المباشر online لإنجاز البحوث والدراسات والأطروحات.

ومن الضرورة بمكان أن يتم ربط الشبكات الوطنية بشبكات إقليمية وعالميّة، لتتم تغذيتها بكل جديد في كل علم من العلوم، لتظل مسايرة للتطوّر العلمي في العالم، ولابد من عرض ذلك كله على المجامع اللغوية، لتتم ترجمة وتعريب نصوص العلوم الحديثة[2].

2. دور الوسائل التقنيّة في التعليم:

لم يكن استخدام الوسائل التعليمية وليد الحداثة والتطور التقني؛ إذ يجد الباحث والمتتبع للتاريخ البشري أن الإنسان منذ وجوده الأول عمد إلى ابتكار وسائل خاصة تتناسب مع الإمكانات المتوفرة في عصره، فالرسوم والنقوش والصور المنحوتة على جدران الكهوف في العصر الحجري، مرورًا بالعصور اللاحقة في حضارات تركت آثارًا محفورةً على جدران المعابد والكنائس والمعالم التاريخية، وهي ما تزال موجودة حتى يومنا هذا، نذكر منها: الحضارة الآشورية، والبابلية، والفينيقية، والفرعونية، والصينية، واليونانية، والهندية، ولو أننا دققنا في هذه النقوش والرسوم لوجدنا أنها تمثل نوعًا من أنواع الوسائل التعليميّة؛ لما لها من دور مهم في حفظ التاريخ وأحداثه، وفنون الحرب والخطط العسكرية، التي استفاد منها كثير من الخبراء العسكريين في العصور الحديثة.

ولو بحثنا عن بدايات الاهتمام بالوسائل التعليمية والدعوة إليها بشكل ممنهج، لوجدنا أن أول الدعوات لاستخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها في ميدان التربية والتعليم، كانت في بدايات عصر النهضة في أوروبا؛ إذ دعا التربوي رابليه 1483-1554 إلى الإفادة من اللعب في العملية التعليمية مما يبث عنصر التشويق والإثارة لدى المتعلمين، كما يُعَدُّ اللغوي والتربوي التشيكي جون آموس كومينوس 1592-1670 المؤسس الحقيقي لتكنولوجيا التعليم المعاصرة، وواضع أسسه ووسائله، وهو ما تحدث عنه باستفاضة في كتابه: (العالم في صور، 1658م)[3]، لِيَلِيَهُ بعدَ ذلك كثير من التربويين، نذكر منهم جان جاك روسو، لوك، بستالوزي، جان ديوي، وغيرهم، وقد أجمعوا كلهم على أهمية استخدام الوسائل التعليمية الرمزية التي تقوم على الصور، والأشكال، والرسوم التوضيحية، والنماذج والمجسمات، وعلى الرّغم من كون هذه الدعوات أنموذجًا للنهج التربوي القائم على توظيف الوسائل التعليمية في العملية التعليمية والتربوية، إلا أن التقانة الحديثة لم تبصر النور بشكل ممنهج إلا في النصف الأول من القرن العشرين، وخصوصًا في المدارس الأمريكية، حيث بدأت الوسائل السمعية والبصرية، ووسائل الإيضاح، والمعينات التربوية بالظهور على اختلاف أنواعها وأدواتها[4]، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل تقتصر التقانة في التعليم على الاستخدام الصرِّف للأجهزة التقنية الحديثة كالحاسب وأجهزة الإسقاط والبوربوينت وغيرها؟

لعلنا لا نجانب الصواب حين نعتبر وسائل التكنولوجيا المستخدمة في الميدان التربوي مجرد مثيرات تعليميّة، ولكنها

(1) اللغة العربية عبر الأنترنيت، منتدى الشباب العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات، 2005 م، ص 1 2-
(2) المحاسني، مروان، اللغة العربية ومواكبة العلوم الحديثة، مؤتمر اللغة العربية وعصر المعلوماتية، دمشق، 2006، ص 16-17.
(3) ينظر، ويكبيديا، الموسوعة الحرة.
(4) حمدان، محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادؤها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس، سلسلة التربية الحديثةج 2، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن1986م.

وحدها غير كافية؛ لأن العملية التعليمية تقوم على ثلاثية: المرسل وهو المعلم، والرسالة وهي المادة التدريسية، والمتلقي وهو المتعلم، والنجاح الحقيقي للعملية التعليمية لا يتحقق إلا بالتعاون والتآزر فيما بينها؛ لأن كلًّا منهما يكمل الآخر، وهذا التكامل مفتاح التقدم والارتقاء بالعملية التعليمية، ومن ضمنها تعليم اللغة العربية مدار بحثنا هذا.

3. مظاهر ضعف اللغة العربية:

حين نتابع واقع اللغة العربية بين أبناء المجتمع وخصوصًا لدى الطبقة المثقفة، نجد تراجعًا واضحًا وفجوةً كبيرة بينهم وبينها، هذه الفجوة التي تتزايد يومًا بعد يوم، وهو ما يدقُّ ناقوس الخطر، ويؤذن بواقع مرير للغتنا العربية الشريفة، والسيئ في الأمر أن معظم المثقفين اليوم يجاهرون بأنهم لا يهتمون بالعربية، ولا يشغلون بالَهُم بها؛ لأنها لا تفيدهم أبدًا، فدراستهم كلها باللغات الأجنبية، وخصوصًا الإنجليزية التي هي لغة العصر والتقانة الحديثة، وهنا يطرح السؤال نفسه: أين تكمن المشكلة؟ هل هي في العربية وصعوبة مفرداتها وقواعدها النحوية، أم لأنها لغة قديمة لا قدرة لها على مواكبة العصر والثورة الرقمية والقفزات التقنية الكبيرة التي تكتنفها؟ ولعلنا لا نجانب الصواب حين نقول بأن التردد وتقديرنا الخاطئ لماهية لغتنا العربية الشريفة وسماتها وخصائصها عامل مهم وسبب مباشر في شعورنا بأن اللغة العربية معقدة وشديدة الصعوبة، إضافةً إلى حصر اللغة العربية والاهتمام بها في مجتمعاتنا العربية لدى المتخصصين بالعربية فقط، حيث نرى كثيرًا من الطلاب الجامعيين في مختلف التخصصات، كالطب والهندسة والقانون، وحتى في الدراسات العليا، يعانون ضعفًا كبيرًا في اللغة العربية وقواعدها وضبط حروفها، وذريعتهم في ذلك أنهم غير متخصصين في اللغة العربية، وكأن الاهتمام باللغة العربية مقتصر على دارسي اللغة العربية وآدابها، وأن اللغة الأجنبية هي لغة التقانة والتكنولوجيا، وأنها وحدها القادرة على مواكبة التقانة الحديثة، فهي لغة الصناعة والتجارة والمستشفيات، والشركات والسياحة!! هذا الأمر مبالغ فيه، فالمشكلة ليست في اللغة، ولكن في أبنائها، فهي قادرة على استيعاب كل مخرجات التطور والتقانة، والمعجم اللغوي العربي غني وقادر على توليد المفردات بما يتناسب والمعاني الجديدة، ومعروفة لنا القاعدة اللغوية: (ما قيس على كلام العرب، فهو من كلام العرب)، ولكن ماذا نقول حين نجد معلمي اللغة العربية والمتخصصين فيها، لا يلتزمون بها أثناء ممارستهم العملية التعليمية، ويشوهون نقاءها باستخدام اللهجات المحلية والعاميات المحكية، والأشد من ذلك كله أنهم لا يتقنون قواعدها وأسسها النحوية والبلاغية، فنراهم يلحنون فيها، وهو الأمر الذي انعكس بشكل سلبي ومباشر على وجودها بين الأبناء والدارسين.

4. مشكلات تعليم اللغة العربية:

عندما نرغب بالوقوف على واقع لغتنا العربية وقدرتها على مواجهة تحديات التطور التقني والتكنولوجي، فإننا بحاجة إلى الوقوف على المشكلات والعقبات التي تقف في وجهها وخصوصًا في ميدان التربية والتعليم، وذلك للوصول إلى الحلول المناسبة لها، فالحلول تحتاج معرفة مكامن الخطأ وموضع الخلل، وتحليل أسبابها بشكل علمي وممنهج، ولعلنا نجمل في هذا البحث أهم وأبرز تلك المشكلات؛ نبدأ أولًا باللهجات المحلية وانتشار العامية، وهو ما ينعكس سلبًا على واقعها؛ لما للعامية من دور في إهمال الناس لها واستعاضتهم عنها باللغة المحكية، والخطورة في هذا الموضوع أنه امتدَّ ليدخل القاعات الدراسية في المدارس والجامعات، وحين تهجر النخب الثقافية والمتعلمة لغتها الأم، فلا غرابة إن أهملها عامة الناس، وما دام حديثنا عن النخب المثقفة وتراخيها في تعلم العربية والاهتمام بها، فإن علينا أن نتحدث عن مشكلة أخرى أشد خطوة وهي الضعف الكبير الذي يعاني منه مدرسو اللغة العربية أنفسهم؛ حيث نراهم يستخدمون العامية واللهجات المحكية في تحضير الدروس وتنفيذها، إضافةً إلى جهلهم بالمناهج الحديثة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، واستخدامهم طرائق تدريس قديمة تستند إلى التلقين فحسب، وهذه الطريقة لا تتناسب أبدًا ومعطيات الواقع الحديث وانتشار وسائل التقانة الحديثة والحوسبة في العملية التعليمية، كما تفتقر المؤسسات التعليمية بشكل عام لوجود معاجم لغوية خاصة لكل مرحلة على حدة، فالتعليم المدرسي يحتاج قاموسًا لغويًّا لمرحلة التعليم الأساسي، فالتعليم الثانوي، فالجامعي، وهكذا. ومن الأمور المهمة أيضًا والتي تشكل عائقًا يقف أمام مواكبة اللغة الغربية للتقانة الحديثة وتطبيقاتها: وجود كلمات كثيرة تتفق في اللفظ نفسه وتختلف في المعنى، لعلنا نذكر على سبيل المثال: (يحيى، يحيا)، (عصا، عصى)، وكذلك علامات الترقيم ودلالاتها المعنوية وكيفية التعبير عنها عبر الشابكة وأجهزة الحاسوب، إضافةً إلى مشكلات أخرى كثيرة، لعلها تحتاج بذاتها إلى دراسة خاصة؛ إذ توقفنا في هذا البحث على أبرزها وأهمها فحسب[1].

ولا ينتهي حديثنا في هذا البحث بطرح المشكلة بشكل سلبي، بل لعلنا نحاول طرح الحلول المناسبة. ومن أبرز

(1) جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمّان، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، 1975م.

الحلول وأكثرها نجاعة: العمل على طرح طرق جديدة مطورة في التعامل مع اللغة العربية وتدريسها، وهو ما يقتضي تطوير المناهج التعليمية وتغييرها لتكون متلائمة مع إرهاصات العصر -عصر المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال-؛ إذ لا يمكن بحال من الأحوال تعليم اللغة العربية بالأساليب التقليدية القديمة التي كانت متلائمة مع عصرها السابق، ولكنها اليوم تقف قاصرة، ليتم إلصاق سمة الضعف بها، والأمر ليس كذلك أبدًا، فاللغة العربية كانت وما زالت وستبقى قوية، والضعف والقصور ليس فيها، بل في وسائل تعليمها وفي أبنائها أنفسهم.

رابعًا: الدور المهم لاستخدام التكنولوجيا في تعليم العربية:

لا يختلف اثنان في أن العصر الذي نعيشه اليوم عصر التقانة والثورة الرقمية والمعلوماتية، حيث أصبح العالم قرية صغيرة، والشابكة العنكبوتية اليوم هي الوعاء الذي تنصهر فيه الثقافات والمعارف على مستوى العالم، واللغة الوسيلةُ الأكثر أهميةً لتداول المعلومات وتحقيق التواصل بين أبناء الأمة، ولغتنا العربية لغة حية لا يطالها الجمود، ومهمة الأبناء والباحثين والمتخصصين العمل على تطوير أدواتها وتسريع وتحديث طرائقها، وعلى رأس ذلك تكنولوجيا المعلومات والوسائل الرقمية الحديثة، وتوظيف ذلك كله في ميدان التربية والتعليم في مراحله المتعددة، وهو ما ينعكس إيجابًا على الأمة جمعاء، من خلال توسيع دائرة المعارف واستيعاب التطورات العلمية والفكرية والثقافية التي يشهدها العالم، وتنشيط حركة الترجمة والتعريب، خصوصًا أمام الفقر المدقع الذي تعاني منه العربية في هذا المجال؛ إذ أشارت الدراسات أن متوسط عدد الكتب المترجمة للعربية لا يتجاوز أربعمئة كتاب سنويًّا، وهي نسبة مخيفة تدق ناقوس الخطر، وتشير إلى المخاطر المحدقة بأبناء هذه اللغة الشريفة، أضف إلى ذلك الحضور الضعيف والمتواضع للغة العربية في محركات البحث على الشابكة، مقارنة بما هو الحال مع اللغات الأجنبية وخصوصًا الإنكليزية والفرنسية، والشابكة اليوم أنموذج للوعاء العالمي الذي تنصهر فيه ثقافات الأمم ومعارفها[1].

1. إيجابيات توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية:

حين يتم إدخال التكنولوجيا إلى المناهج التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية عمومًا وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، فإن ذلك سيعمل وبكل تأكيد على إصلاح الأخطاء وسدّ الثغرات الموجودة في المؤسسات التربوية العربية بما ينعكس على النشْءِ الجديد، فتضحي لديه محبة للغة العربية -نتيجة لتعلقه بالتكنولوجيا وتطبيقاتها المعاصرة- ويتكون لديه شعور وإحساس بالألفة والميول تجاه دراستها وتعلم قواعدها والابتعاد عن النفور منها، وهو الأمر الذي سينعكس في المستقبل على المجتمع العربي ككل؛ لأن الشباب والنشءَ الصاعد هو من سيبني المجتمع، وهو مَن سيربي أولاده على محبة العربية وتعلمها في المستقبل القريب، ولا بد هنا من الإشارة إلى أن إدخال التكنولوجيا وحده لا يكفي؛ إذ لا بد من إعداد المعلمين بشكل علمي وممنهج؛ كي يتمكنوا من التعامل بشكل واعٍ وصحيح مع التكنولوجيا، وتوظيفها التوظيف الصحيح في تعليم اللغة العربية، وعندها سيقتدي الطلاب بمعلميهم، وسيتولد في أعماقهم حب حقيقي للعربية، وسيتمسكون بها، وسيسعون إلى إتقانها والدفاع عنها والثقة بأنها لغة قوية قادرة على مواكبة العصور كما كانت، وليست ضعيفة كما يشاع عنها.

2. دور المعلم في عصر تكنولوجيا المعلومات:

تقوم أي عملية تواصل معرفي على ثلاثة عناصر أساسية: المرسِل، الرسالة، والمرسَل إليه، وهو ما أشرنا إليه سابقًا في بحثنا هذا، وفي إطار حديثنا عن اللغة العربية وتعلمها في ظل الثورة الرقمية والانفجار المعرفي الكبير في العصر الراهن، فإن المعلم هو العنصر الأهم والأكثر فاعلية، وحين يقوم المعلم بدوره الصحيح من خلال التدرب الجيد على وسائل التقانة الحديثة وآلية تطبيقها في العملية التعليمية وخصوصًا تعليم اللغة العربية، وتعميق ثروته اللغوية لإغناء مخزونه المعرفي المرتبط بالعربية ومعارفها وقواعدها ومهاراتها، فإن ذلك سينعكس إيجابًا على المتعلم، وقدرته على التعامل مع اللغة العربية، والاعتماد على ذاته في تعلمها؛ لنتمكن من الانتقال من مرحلة التعلم التلقيني المحاضر إلى التعلم الذاتي الذي يجعل من الطالب عنصرًا فاعلًا وليس منفعلًا؛ لأن المعلم عندها يكون مشاركًا لطلابه ومحفزًا ومنشطًا وداعمًا، وليس مجرد ناقل للمعلومة، يكتفي بأسلوب التلقين والمحاضرة الذي يُعَدُّ السبب المباشر في اعتبار الطلبة مادة اللغة العربية جامدةً، شديدة التعقيد والصعوبة.

إن الدور الذي يقع على عاتق المعلم ليس بالدور اليسير أبدًا، بل إنه دور شديد الأهمية، وعلى أساسه تتبلور الصورة الواقعية للعربية في عيون الناشئين، ولا يمكن أن يؤدي المعلم دوره بشكل جيد بالنسبة لتوظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، إلا إذا تمكن من قواعد التكنولوجيا وآلية التعامل مع الحاسوب وبرامجه التقنية، وجهاز العرض

(1) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، خلق فرص لأجيال المستقبل، 2002 م.

والإسقاط، وبرامج الصوت والفيديو، وغيرها من الوسائل التقنية التي أصبحت محورًا أساسيًّا من محاور العملية التعليمية في العصر الحديث، وحين يجتمع لدى المعلم عنصرًا التمكن المعرفي والتقني، فإنه سيكون قادرًا على تحقيق الاتصال الفكري الحقيقي بينه وبين المتعلمين، على صعيد المحتوى اللغوي والمضمون الفكري، وهو ما يجعل التعلم عملية سهلة وفاعلةً، وبالتالي يكون على الطريق الصحيح، ليزيح أكذوبة ضعف العربية، وفقدانها القدرة على مواكبة إرهاصات التطور التكنولوجي الذي يسود العالم في العصر الراهن[1].

خلاصة: ليس هذا البحث دراسةً متعمقة للدور الذي تلعبه التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وإنما هو إضاءة سريعة للدور المهم الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية حين يتم توظيفها من قبل المعلمين المتخصصين والمتمكنين تقنيًّا ومعرفيًّا، ومع تأكيد البحث على أهمية التكنولوجيا في تعلم العربية، لكنه لا يشير بأي حال من الأحوال إلى أن تحلّ التقانة محل المعلم أو المربّي، فالتقانة في النهاية مجرد آلة صنعها الإنسان ذاته، فكيف تحل محله؟!

ولو أن أحدث الوسائل التكنولوجية كانت موجودة في ظل غياب المعلم الخبير والمدرب، فإنها لن تؤدي أي دور على المستويات الفكرية والوجدانية والحركية، فالمعلم الناجح هو الذي يختار الوسيلة المناسبة، ليتم توظيفها في العملية التدريسية، وهو الذي يجعلها فاعلة من خلال التهيئة الحافزة المناسبة والتوضيحات الكافية والأنشطة المميزة، ولا يمكن لأي وسيلة تكنولوجية أن تحل محل المعلم تحت أي ظرف كان، فالتكنولوجيا التعليمية على أهميتها، تبقى مجرد وسائل للوصول إلى الغايات والأهداف التربوية والتعليمية، وليست غايات مقصودة بذاتها.

مراجع البحث

1. السيد محمود، أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، 1988م.
2. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية، خلق فرص لأجيال المستقبل، 2002 م.
3. معروف، نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، لبنان، ط2، 1998م
4. ابن جني، أبي الفتح عثمان كتاب الخصائص، مصر، القاهرة، 1913م، ط1
5. ابن منظور المصري، ج 20، ط1
6. أبو العباس أحمد، القلقشندي، صبح الأعشى، دار الكاتب، ج 12، 1922م
7. السيد، محمود، سوء أساليب تعليم اللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، الجزء٣
8. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، ج1
9. المحاسني، مروان، اللغة العربية ومواكبة العلوم الحديثة، مؤتمر اللغة العربية وعصر المعلوماتية، دمشق، 2006.
10. بروكلمان، كارل، فقه اللغة السامية، ترجمة د. رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، السعودية، 1977م
11. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، عمّان، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، 1975م.
12. حسن، عبد الله، من وظائف اللغة، 6 ،Alukah.net .www/11/ 2014
13. حمدان، محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادؤها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس، سلسلة التربية الحديثةج2، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن1986م.
14. خاطر، محمود شكري، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ف 12، 1981م.
15. روّاي، صلاح، فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، الباب الأول.
16. سبتي، إبراهيم، مقال: موت المؤلف وخلود الأثر، مجلة الحوار المتمدن، العدد 1563.
17. عبد الكريم، خليفة، عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم، مجمع اللغة العربية، دمشق، 2003م.
18. عبد الواحد، علي، علم اللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط9، د. ت.
19. قمق، بريهان، قراءة في كتاب الإنترنت والبحث العلمي، مجلة أقلام، عدد 7 ابريل 2016م.

(1) ينظر، حمدان، محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم، مبادؤها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس، عمان، الأردن، ط2، 1986م، ص 28.

20. محمد أحمد السيد، اللغة تدريسًا، واكتسابًا، السعودية، دار الفيصل الثقافية، 1988م.
21. محمد أحمد حماد، علم اللغة العام، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 1424هـ، ط1.
22. موسوعة ويكبيديا.
23. السيوطي، جلال الدين، تحقيق فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998م.
24. اللغة العربية عبر الإنترنت، منتدى الشباب العربي الأول لتكنولوجيا المعلومات، 2005م.
25. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار نهضة مصر للنشر، ط7، 2014م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَوْظِيفُ التِّقْنِيَّاتِ الحَدِيثَةِ فِي تَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ لَدَى النَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ

د. سوسن رجب حسن محمود
كلية التربية والآداب جامعة تبوك
sawsanragabhassan@yahoo.com

المقدمـــة

تتبوأ اللغة العربية مكانة سامقة بين اللغات العالمية؛ ذلك لكونها تحوي العديد من الخصائص

والسـمات التـي انفـردت بهـا، وهـو مـا حفـظ لهـا ديمومتهـا واسـتمرار عالميتهـا، فهـي ثابتـةٌ في أصولهـا وجذورهـا، متجـددةٌ بفضـل ميزاتهـا وخصائصهـا.

ولقـد شـهد تعلـم وتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا اهتمامًـا كبـيرًا في الآونـة الأخـيرة عـلى المسـتويين؛ العـربي والعالمـي تزامنًـا مـع مواكبـة التغـيرات والتطـورات الناجمـة مـن الانفجـار المعـرفي والتقنـي؛ وأمـام تلـك التحديـات بـرزت الحاجـة إلى إعـادة النظـر في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلمهـا، والتفكـير في اسـتخدام مداخـل تعليميـة حديثـة تتناسـب وروح العـصر، وتقـضي عـلى المشـكلات التـي يعـاني منهـا متعلمـو اللغـة العربيـة، فأُقيمـت النـدوات، وعُقـدت المؤتمـرات، وقُدمـت نتائـج البحـوث والدراسـات، وتوالـت المبـادرات؛ مـن المؤسسـات والأفـراد مطالبـين بإحـداث تغيـير جـذري في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلمهـا، وبخاصـة في طرائـق تدريسـها مؤكديـن عـلى ضرورة إدخـال التقنيـة المحفّـزة في العمليـة التعليميـة؛ اسـتخدامًا وتطبيقًـا، فبـدت الحاجـة مُلحّـة لإدخالهـا بوصفهـا اتجاهًـا فـرضَ نفسَـهُ بقـوة تناسـبًا مـع روح العـصر ومتطلباتـه.

وتعتـبر فكـرة توظيـف التقنيـة في خدمـة التعليـم واحـدة مـن الحلـول المبتكـرة والمثمـرة في فـك العديـد مـن المشـكلات التـي تواجـه تدريـس الطـلاب الناطقـين بغيرهـا؛ لمـا تقدمـه ـ بشـكل فعّـال ـ مـن دعـم القـدرات، ومواجهـة التحديـات، وتعزيـز العلاقـات بـين الطالـب والمعلـم، فضـلًا عـن زيـادة دافعيـة الطـلاب وتحسـين أدائهـم، وصقـل شـخصياتهم، وهـو مـا انعكـس إيجابًـا عـلى نوعيـة مخرجـات التعليـم وزيـادة فاعليتـه.

وقـد أفـرز التقـدم التقنـي أسـاليب وطرقًـا جديـدة في العمليـة التعليميـة؛ لإيصـال المعلومـة للمتعلـم بأقـصر وقـت، وأقـل جهـد، وأكـبر فائـدة، الأمـر الـذي أحـدث تغيـيرًا في طريقـة التدريـس، فأضفـى عليهـا طابـع التجديـد والابتـكار.

ويهـدف هـذا البحـث إلى توضيـح كيفيـة توظيـف هـذه التقنيـات الحديثـة في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وأثرهـا في إكسـاب تنميـة مهـارات الطالـب اللغويـة، وذلـك عـبر المحـاور الآتيـة:

- مفهوم التقنية، ودورها في تعليم اللغة العربية.
- أنواع التقنيات، ومعايير اختيارها.
- التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية
- معوقات تعليم العربية بالتقنيات الحديثة.
- خاتمة وتتضمن النتائج والتوصيات.

1. مفهوم التقنية، ودورها في تعليم اللغة العربية.

عرّفـت منظمـة اليونيسـكو برامـج تكنولوجيـا التعليـم عـلى أنهـا: «منحنًـى نظامـيٌّ لتصميـم العمليـة التعليميـة، وتنفيذهـا وتقويمهـا تبعًـا لأهـداف محـددة، نابعـة مـن نتائـج الأبحـاث في مجـال التعليـم والاتصـال البـشري... مـن أجـل إكسـاب التعليـم مزيـدًا مـن الفاعليـة، أو الوصـول إلى تعلـم أفضـل وأكـثر فاعليـة» (1)،

وذهـب الدكتـور أحمـد سـالم إلى القـول بأنهـا «منظومـة تعليميـة لتقديـم البرامـج التعليميـة والتدريبيـة للمتعلمـين في أي وقـت وأي مـكان باسـتخدام تقنيـات المعلومـات والاتصـالات التفاعليـة، لتوفـير بيئـة تفاعليـة متعـددة المصـادر)(2) ويـرى الدكتـور بـدر الخـان «أنهـا طريقـة إبداعيـة لتقديـم بيئـة تفاعليـة متمركـزة حـول المتعلمـين، ومصمّمـة مسـبقًا بشـكل جيـد، وميـسّرة لأي فـرد، وفي أي مـكان وأي وقـت، باسـتعمال خصائـص ومصـادر الإنترنـت والتقنيـات الرقميـة بالتطابـق مـع

مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة»(3).

– ومن خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن التقنية لا ترادف التكنولوجيا؛ لأن التقنية تشير إلى أساليب التطبيق، أما التكنولوجيا فتشير إلى الإفادة من نظريات ونتائج البحوث في مجالات العلوم المختلفة من أجل أغراض علمية.

– فالتقنية تبعًا لذلك تشكّل جانبًا من جانبي التكنولوجيا، وهو الجانب التطبيقي، لذا فهي أقرب إلى أن تكون مرادفة - إلى حد ما - لمفهوم الوسائل التعليمية، وليست مرادفة لمفهوم التكنولوجيا والتي تُعد الوسائل فرعًا من فروعه.

وفي ضوء ما سبق بدت التقنية أعم وأشمل من مجرد استخدام الأجهزة والآلات والمواد؛ لأنها تحوي عناصر عديدة لا تقتصر على استخدام الأجهزة والآلات؛ فهي اختيار لطريقة التطبيق من خلال الاستراتيجيات التدريسية، والمواءمة بين الهدف والإستراتيجية والوسيلة المستخدمة الخادمة لها، بل أكثر من ذلك، إنها تفاعل وتداخل بين عناصر العملية التعليمية، واندماج يثمر تحقيق الهدف وإكساب المعرفة أو المهارة بأسلوب ممتع، وبطريقة جذّابة تؤدي إلى مزيد من الفاعلية للمتعلم، حيث تساعد في نقل المعرفة، وتثبيت الإدراك، وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم، وتنمية اتّجاهاتهم، في جو مشوّق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل، فهي ليست شيئًا إضافيًا يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم.

وتأسيسًا على ما سبق، **يمكن تعريف المدخل التقني لتعليم اللغة العربية بأنه:** إدارة تعليم اللغة العربية وتعلّمها في ضوء برمجيّات تعليمية، ومقررات إلكترونية نشطة، من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية، لتحقيق التواصل اللغوي البنّاء، والتعامل مع العصر ومتغيراته.

واللغة العربية -بما وهبها الله من غنى وسعة- لديها ما يؤهلها لمواكبة هذا الانفجار التقني، فهي غنية بمفرداتها، وتراكيبها وأوزانها، وتُعد من أدق اللغات نظامًا، وأرقاها مبنى، وأوسعها اشتقاقًا، وأجملها أدبًا.

والمتتبع لاستخدامات الحاسوب ـ على سبيل المثال ـ يلحظ مدى العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية واستخدامات الحاسوب، فهي تمتاز بخصائص فريدة تساعد على برمجتها آليًا، وبشكل يندر وجوده في لغات أخرى، فالانتظام الصوتي في اللغة العربية، والعلاقة الدقيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابليتها للمعالجة الآلية بشكل عام، وتوليد الكلام وتمييزه آليًا بصورة خاصة(4)، الأمر الذي يترتب عليه زيادة تحصيل الدارسين، وتزويدهم بتغذية راجعة فورية، وإثراء الثروة اللفظية، فضلًا عن إكسابهم مهارات القراءة الصحيحة، وجعل الكتابة أكثر إمتاعًا وسهولة.

– **أنواع التقنيات، ومعايير اختيارها**

أ. أنواع التقنيات

إن التقنية عملية متشابكة متداخلة تتضمن المشاركة الفعّالة بين عدة عناصر، فهي تشمل العنصر البشري، و أساليب العمل، و الأفكار، والأدوات التي يتبعها لتحليل المشكلات، وبناء الحلول المناسبة لهذه المشكلات وإدارتها، ثم تنفيذها وتقويم نتائجها.

فهي إذن طريقة منهجيّة، تطبّق المعرفة وفق أسس علمية، تهدف إلى رفع كفاءة التعلم، وزيادة فاعليته، بصورة تتناسب مع طبيعة العصر الحالي.

وتتنوّع التقنيات وتُصنّف إلى عدة تصنيفات، فبعضهم يُصنفها «على أساس الحواس التي تخاطبها إلى بصرية وسمعية، وبعضهم يصنفها على أساس طريقة الحصول عليها إلى مواد جاهزة ومواد مصنّعة محليًّا، وبعضهم يُصنفها على أساس عدد المستفيدين منها إلى تقنيات فردية وجماعية وجماهيرية» (5).

وجميع هذه التصنيفات تهدف إلى إثراء الموقف الصفّي، وتحقيق التعلّم لدى المتعلمين، ولمّا استندت الفلسفة التربوية للعملية التعليمية المعاصرة على أن المتعلّم هو محور عمليتي التعليم والتعلم، مالت الاتجاهات الحديثة إلى تنوّع التقنيّات في العملية التعليمية للتوافق مع الظروف والإمكانات المتاحة، لتلبّي احتياجات المتعلمين، وميولهم، وكذلك لتتلاءم مع الفروق الفردية، مع الأخذ بعين الاعتبار خبرات المتعلمين وأعمارهم(6).

لقد أكد علماء وخبراء التربية أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل أو التعبير، واللغة تشمل نوعين من الاتصال: اتصال منطوق، واتصال مكتوب، الاتصال المنطوق كالاستماع والتحدث، والاتصال المكتوب كالقراءة والكتابة، وهذا الأمر يتطلب الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي والتدرب عليها من خلال استخدام التقنية الحديثة بجميع تصنيفاتها وكافة أبعادها، بحيث تصبح هذه التقنية مندمجةً في العملية التعليمية، ومرتبطة بها من أجل الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وزيادة فاعليّة تعلمهم وكفاءتهم.

وتوظيف التقنية في تدريس الناطقين بغير العربية تحتاج إلى إيجاد بيئة تعليمية كاملة تتوافر فيها ثلاثة عناصر رئيسةٍ: نظام التقديم، والهيلكة المعلوماتية الأساسية، والمحتوى الداخلي(7)

والجدول الآتي يوضح أبرز أنواع التقنيات التعليمية (8)

الأجهزة التعليمية	سمعية	المذياع ـ المسجلات الصوتية
	بصرية	- السبورة الضوئية: الأوفر هد بروجكتير
		- Data Show
		- جهاز عرض الشرائح الشفافة (الدياسكوب)
	سمعية وبصرية	- جهاز عرض الصور المعتمة (الايبيسكوب)
		- أجهزة عرض الأفلام المتحركة
		- جهاز الاستقبال التليفزيوني
		- أجهزة الراديو
		- الحاسبات الإلكترونية (الكمبيوتر)
	العينات	ـ طبيعية
		ـ محنطة
المواد التعليمية	النماذج	المجسمات:القـلبالكرة الأرضية- المجموعة الشمسية
	مطبوعات ومصورات ولوحات	الصور ـ الكتب السلاسل الغذائية - الرسوم البيانية اللوحة الوبرية ـ قلابة ـ مغناطيسية
الأشرطة والأفلام النشاطات التعليمية	أشرطة صوتية ـ أسطوانات ـ أفلام متحركة ـ أشرطة فيديو أقراص CD الحاسوب الرحلات العلمية ـ المعارض - التجارب المعملية	

ب. معايير اختيار التقنية

يجب أن يخضع اختيار التقنية لمعايير عديدة، كي تحظى بالفاعليّة والإفادة بتلاحمها مع العناصر الأخرى، ولعلّ من أهم هذه المعايير:

1. معايير مرتبطة بالمنهج
2. معايير مرتبطة بالمعلم
3. معايير مرتبطة بالطالب
4. معايير خاصة بالتقنية

1. **معايير مرتبطة بالمنهج**

- ـ يجب أن تتوافق هذه التقنية المستخدمة مع أهداف موضوعات المنهج.
- ـ يجب أن تكون متناسبة مع المحتوى، وتعبّر عن الرسالة المراد نقلها.

2. **معايير مرتبطة بالمعلم.**

- تدريب المعلم على وسائل التكنولوجيا الحديثة وكيفية التعامل معها.
- ـ قدرة المعلم على صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس ومعرفة مستوياتها: العقلية، الحركية، الانفعالية، مما يساعده على الاختيار السليم للوسيلة التي تحقق هذه الأهداف.
- معرفة المعلم بالمستوى العمري والذكائي والمعرفي للطالب وحاجات المتعلمين، مما يضمن الاستخدام الفعّال للتقنية.
- معرفة المعلم الدقيقة بالمنهج المدرسي، ومفهوم المنهج المدرسي الحديث لا يعني المادة أو المحتوى في الكتاب المدرسي بل يشمل: الأهداف والمحتوى، طريقة التدريس والتقويم ومدى ارتباط هذه الوسيلة، وتكاملها من المنهج.
- تهيئة المعلم الجوَّ المناسب لاستخدام التقنية، ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل: الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة، الاستخدام في الوقت المناسب من الدرس. تهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال محتوى الدرس، مع العناية بالتفاعل داخل حجرة الدراسة.
- قدرة المعلم على تقويم الوسيلة تقويمًا يتناسب مع المدخل التقني وتطبيقاته، ويتضمّن التقويم النتائج التي ترتبت على استخدام هذه التقنية مع الأهداف التي أُعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتجاهات الدارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التربوية. متابعة المعلم للوسيلة المستخدمة في التقنية، والمتابعة تتضمن ألوان النشاط التي يمكن أن يمارسها الدارس بعد استخدام الوسيلة لأحداث مزيد من التفاعل بين الدارسين.

3. **معايير مرتبطة بالطالب**

- ـ أن تكون التقنية المستخدمة متلائمة مع خصائص الطلاب في مرحلتهم العمرية، ومراعية للفروق الفردية بينهم؛ فيجب ألا تكون الوسيلة أقل من مستوى الطلاب، كما يجب ألا تكون أعلى من مستواهم بكثير، فيصعب عليهم فهمها، بل يجب أن تكون الوسيلة أعلى بقليل من مستوى الطلاب حتى تستثير دافعيتهم للتعلم.
- ـ وضوح التقنية التربوية، وملاءمة كافة الظروف المحيطة بالطالب، بما لا يشتت انتباهه وتركيزه

4. **معايير خاصة بالتقنية**

- أن تتصف المعلومات المتضمنة فيها بالصحة والدقة والحداثة، ويقصد بذلك أن تكون المادة العلمية للوسيلة دقيقة وحديثة وخالية من الأخطاء العلمية والفنية.
- أن تتوافق مع إستراتيجية التدريس والنشاطات التعليمية التي يقوم بها الطلاب، بمعنى مدى ملاءمتها لخصائص المتعلمين، عن طريق ارتباط محتواها بفكر وأنشطة الطلاب وخبراتهم السابقة، وتناسب قدراتهم على الإدراك.
- أن تكون الوسيلة التقنية في حالة جيدة، فتكون خالية من عيوب الصوت أو الصورة أو الألوان التي قد تعوق عملية التعلم مما ينعكس ذلك سلبًا على سلوك الطلاب. أن تعمل على جذب انتباه الطلاب وإثارة اهتماماتهم مع مراعاة مناسبة مدتها الزمنية لموضوع التعلم، ووضوحها اللغوي، والشكلي، والصوتي، والضوئي، وقابليتها للتعديل، وجودة تصميمها وإنتاجها العام.
- أن تؤدي إلى تنمية قدرة الطالب على التأمل والملاحظة والتفكير العلمي.
- أن تكون اقتصادية أي تتناسب قيمتها التربوية مع الجهد والوقت والتكلفة المادية، بمعنى أن يكون العائد منها متناسبًا مع ما يُنفق عليها من وقت وجهد ومال.
- إمكانية استخدامها أكثر من مرة، فقد يتطلب الموقف التعليمي ذلك، مع مراعاة التنظيم والتنسيق والحس الجمالي فيها.
- أن تُعبّر عن الرسائل المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع مع ارتباطها بالمنهج، بمعنى أن تلبي محتوى المنهج، وأنشطته، وطريقة التدريس، وتحقيق الأهداف التعليمية(9)
- إن التعليم عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، وعندما تكتمل أدوات هذا التفاعل وعناصره، ويقوم كل منهما بدوره المنوط به على أكمل وجه، سيؤتي التعليم ثماره الناضجة، وينشأ جيلًا مثقفًا مُنتجًا مؤمنًا بغايات التعليم وأهدافه،

مـما ينعكس أثره الحسـن عـلى المجتمـع.

التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية

هنـاك جملـة مـن المطالـب يجـب الأخـذ بهـا أولًا عنـد تبنـي المدخـل التقنـي في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلّمهـا، ولعـلّ مـن أهمهـا، ضرورة إعـادة النظـر في تصميـم مقـررات اللغـة العربيـة بحيـث توجّـه العنايـة إلى إنتـاج مقـررات إلكترونيـة، وبرمجيّـات تعليميّـة، حيـث يُقـدّم المحتـوى التعليمـي عـلى أقـراص مدمجـة، أو في شـكل صفحـات، مـن خـلال بيئـة تفاعليّـة تعتمـد عـلى تقنيـات الشـبكة العنكبوتيـة، وذلـك مـن خـلال مجموعـة مـن الوسـائط المتعـددة، والممثّلـة في النـص، الصـوت، والفيديـو، والرسـوم الثابتـة، والرسـوم المتحركـة، والرسـوم التوضيحيـة.

إن اسـتخدام التقنيـة في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا يعمـل عـلى تحسـين المهـارات اللغويـة المختلفـة لـدى الدارسـين؛ كالنطـق والكتابـة، وفهـم المسـموع والمقـروء... فجهـاز عـرض الأفـلام، وأجهـزة عـرض الشرائـح والصـور الحائطية مـع الصـوت والحـوار، يُسـتفاد منهـا في مهـارة النطـق، وفي مجـال تحسـين مهـارة الكتابـة يمكـن الاعتـماد عـلى جهـاز البروجيكتـور واللوحـات التوضيحيـة والكمبيوتـر، وفي مجـال القـراءة يمكـن الإفـادة مـن اسـتخدام البطاقـات الخاصـة بالقـراءة، وأجهـزة العـرض المختلفـة، وفي مجـال الاسـتيعاب السـمعي تسـتخدم المختـبرات اللغويـة وأجهـزة التسـجيل بمختلف أنواعهـا، أمـا في مجـال الاسـتماع فيمكـن الاعتـماد عـلى الأشرطـة المسـموعة في المختـبر؛ بحيـث يقـوم المتعلـم بترديـد مـا يسـمعه عـلى مسـمع مـن معلمـه، ليسـتدرك خطـأه، ويعمـل عـلى تحسـين أدائـه (10).

لقـد تـم اسـتخدام عديـد مـن الأجهـزة الإلكترونيـة الحديثـة في مجـال تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، وأعطـت نتائـج إيجابيـة، حيـث أثبتـت فاعليتهـا في تعليـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، في بعـض البلـدان، ولعـل مـن أهمهـا:

- **جهـاز راسـم البصمـة الحنكيـة أو الراسـم الحنـكي:** الـذي يفيـد في تحسـين الأداء النطقـي، وبخاصـة للأصـوات الحنكيـة لـدى المتعلـم.
- **جهـاز قـارئ الذبذبـات الحنجريـة:** وهـو يصلـح في تدريـس التنغيـم والمجهـور والمهمـوس والإيقـاع عـلى وجـه الخصـوص، وهـما ميزتـان مهمتـان في الـكلام، وبهـما يمكـن نقـل معلومـات نحويـة؛ كالتوكيـد والسـؤال والتعجـب، أو عاطفيـة؛ كالفخـر والتكبـر والشـعور بالحـزن، أو الألم أو الفـرح، فالمتعلـم مـن خـلال تكـراره لجملـه وتعبيراتـه يـكاد يقـترب مـن أنمـوذج أسـتاذه، حيـث يقـوم هـذا الجهـاز بتسـجيل الذبذبـات الحنجريـة عـلى شاشـة تليفزيونيـة لتحديـد سرعـة الذبذبـات أو بطئهـا، وحـدّة الصـوت أو ضخامتـه، واتجاهـات التنغيـم صعـودًا وهبوطًـا(11).
- **الشـبكة الداخليـة:** وهـي إحـدى الوسـائل التعليميـة الإلكترونيـة، وتُسـتخدم في المدرسـة، إذ يتـم ربـط جميـع أجهـزة الحاسـب في المدرسـة ببعضهـا البعـض، ويمكـن للمعلـم إرسـال المـادة الدراسـية إلى Net support أجهـزة الطـلاب باسـتخدام برنامـج خـاص.
- فيضع مثلا نشاطا تعليميًا أو واجبا منزليًّا، ويطلب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم(12)
- **الأفـلام المتحركـة والثابتـة والأفـلام ذات الأبعـاد الثلاثيـة:** التـي تنقـل المتعلـم إلى تجربـة واقعيـة مـن خـلال عـرض منظّـم لسلسـة مـن الإطـارات، أو الصـور المتحركـة، أو الثابتـة، التـي تعـين الطـلاب عـلى التعبـير عـن التتابـع الزمنـي للقصـة، كـما تُسـتخدم كمثـيرات لبعـض العبـارات والجمـل.
- **Whats App messenger**

وهـي وسـيلة فعالـة (سـمعية ومرئيـة معًـا) في تعليـم مهـارة الاسـتماع والـكلام والكتابـة، حيـث يقـوم المعلـم بعمـل فرقـة أو مجموعـة يضـم فيهـا جميـع طلابـه، ثـم يقـوم بتنزيـل صـور أو فيلـم قصـير أو حـوار بـين طالبـين أو أغنيـة مـن الويب،ويرسـلها إلى (Whats App messenger)

و يطلـب مـن تلامذتـه كتابـة مـا اسـتمعوا إليـه، أو يوجـه إليهـم أسـئلة مـن خـلال المسـموع، أو يقـوم المعلم نفسـه بتسـجيل حـوار بينـه وبـين طلابـه، ويطلـب مـن كل واحـد فيهـم تعليـق حـول المسـموع، أو يرسـل إليهـم مقـالا أو قصـة ويطلـب منهـم القـراءة، وهـذه الطريقـة تدفـع الملـل وتجعـل عمليـة التعليم أكـثر جاذبيـة (13)

الفيديو التفاعلي

ويُعـد الفيديـو التفاعـلي أحـد مسـتحدثات تكنولوجيـا التعليـم، ومن أهـم مصادره التـي تُقـدّم المعلومات السـمعية والبصرية وفقًـا لاسـتجابات المتعلـم، وفيـه يتـم عـرض الصـوت والصـورة مـن خـلال شاشـة عـرض، تُعـدّ جـزءًا مـن وحـدة متكاملـة، تتألـف مـن جهـاز الحاسـوب، ووسـائل لإدخـال البيانـات وتخزينهـا وتقديمهـا بطـرق مختلفـة، و برنامـج الفيديـو مقسـم إلى

أجزاء صغيرة، يتكوّن كل جزء من تتابعات حركية وإطارات ثابتة، وشاشات متعددة، وأسئلة وقوائم، وتكون استجابات المتعلم عن طريق الحاسوب هي المحددة لعدد تتابع لقطات أو مشاهد الفيديو، وعليها يتأثر شكل وطبيعة العرض، ويسهم الفيديو التفاعلي في إيجاد المشاركة الإيجابية الفعّالة بين المتعلم والبرنامج، كما يسهم في توفير زمن المتعلم، مع مراعاة خصائصه وحاجاته المختلفة، ويرى بعض المعلمين أن الفيديو التفاعلي يزيد القدرة على إدراك المفاهيم الصعبة، وبخاصة في القواعد النحوية، كما أنه يدعّم بعض العمليات المعرفية الضرورية للتعلم، الأمر الذي يساعد على إتقان التعلم، لما يقدّمه من تغذية راجعة، وتعزيز فوري لاستجابات المتعلم(14)

معوقات تعليم العربية بالتقنيات الحديثة

يواجه العالم بشكل عام والمجتمع العربي بشكل خاص تحدياتٍ متزايدةً ومتسارعة نتيجة التطورات السريعة في شتّى الميادين، وعلى وجه الخصوص الميدان العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم خلال الربع الأخير من القرن الماضي، والذي يتوقع استمراره بتسارع كبير، وقد سبب هذا التقدم العلمي والتقني الذي سيطر على جميع مناحي الحياة، دخول الآلة (التقنية) مجال التعليم، بعدما كانت لا تعدو إلا أن تكون ضمن المواد المساعدة للمعلم والكتاب المدرسي، لذا أصبح التعليم وفقًا للتقنيات الحديثة هو المطلب الأساسي لمواكبة العصر، وبخاصة في مجال تعليم اللغات للناطقين بغيرها، لما تؤديه من زيادة المشاركة الإيجابية للطالب في العملية التربوية، واستثارة اهتمامه، وإشباع حاجاته للتعلم.

وتصطف اللغة العربية بين لغات العالم كلغة تعترضها الكثير من التحديات في تدريسها باستخدام التقنيات الحديثة، ذلك لصعوبة نطق بعض حروفها، فضلا عن وجود العديد من القواعد والتراكيب والاشتقاقات التي تمنحها خاصية مميزة، فما أحوجنا اليوم لوضع خطة تحديث وتطوير للغة العربية تطويرا تتكاتف فيه كل الأيادي للنهوض بذلك الأمر؛ من الصف الدراسي، والطالب والمعلم، والجهة الإدارية.

ولعل من أهم المعوقات التي تواجه تدريس اللغة العربية بالتقنيات الحديثة ما يلي:

- افتقار اللغة العربية إلى المختبرات اللغوية، والأشرطة المسجلة والمصورّة واللوحات التوضيحية الملوّنة، والحاسوب، ومواقع الإنترنيت المميّزة، فما زالت موضوعات النحو والصرف والشعر والتعبير والقراءة ينقصها الكثير من التقنيات للتدريس بطريقة حديثة ومتطورة.
- التهميش المتعمد وغير المتعمد للغة العربية، بالبُعد عن استخدامها كلغة بحث وعمل وتواصل على مختلف الأصعدة، ومجافاتها لصعوبتها.
- الصعوبات الفنية واللغوية التي يواجهها المعلمون والدارسون عند التعامل مع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وعدم اهتمامهم الكافي بتطويعها لصالح اللغة العربية.
- وجود شح في معلم اللغة العربية الذي يجيد «فن التعليم الإلكتروني»، مع عدم توفر الدورات التأهيلية والتدريبية لمعلم اللغة العربية تحديدا.
- عدم وجود الرغبة عند كثير من معلمي اللغة العربية في استخدام الوسائل الحديثة، وبخاصة أساليب التعليم الإلكتروني، ولعل أهم سبب في هذا الإعراض هو أنَّها تتطلب جهدًا زائدًا سيبذله المستخدم لها.
- عدم توافر البنية التحتيّة؛ كالخطوط الإلكترونية اللازمة للعملية التعليمية برمَّتها على وجه العموم، واللغة العربية على وجه الخصوص، من إعدادات، ومختبرات، وقاعات مخصصة لهذه الوسائل.
- عدم وجود سياسات تكنولوجية تدعم استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في المؤسسات التعليمية، وهي إن وُجدت تقدّم لبعض المؤسسات أو الأقسام التي تهتم بالتخصصات العلمية التطبيقية، كالطب، ولا تهتم بتقديمها للعلوم النظرية، أو الإنسانية، ومنها علم اللغة العربية.
- عدم وجود أفلام وبرامج تعليمية جاذبة وهادفة بلغة عربية فصيحة تجذب المتلقي، وتجعله يندمج مع اللغة بعد سماعها بشكل يومي من خلال أجهزة التلفاز(15)

خاتمـــــة

إن العمل على تدريس اللغة العربية عبر الأنظمة التقنية الحديثة يسهل عملية تعليمها وتعلمها، ويعين على تحقيق تعلّم أفضل للناطقين بغيرها، ولكن بشرط أن يتم التخطيط لذلك وفق رؤية علمية تأتي من أهل التخصص والخبرة، وقد دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أهمية وضع معاجم متخصصة مواكبة للتطور العلمي في مجال تعليم اللغة العربية عبر الحاسوب، كما دعت المؤسسات العاملة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إنشاء أقسام لإعداد وتدريب المعلمين على الاستخدام الأمثل للحاسوب في التعليم، مع أهمية تكامل الأدوار والتنسيق بين المؤسسات العاملة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، لإنتاج برامج تعليمية باستخدام الحاسوب تسهم في تحويل اللغة العربية إلى لغة تفاعليّة تواصليّة ترقى بالاهتمام الذي يليق بها، كما جاءت نتائج الأبحاث التي قام بها الاختصاصيون مؤكدة على ضرورة توظيف معطيات التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وتأسيسًا على ما سبق أصبح لزامًا على المختصين والقائمين على مناهج اللغة العربية، وأساليب تدريسها البحث عن وسائل وتقنيات حديثة في تعليمها وتعلمها، ووضع برامج لتدريب الطلاب والمعلمين والإداريين للاستفادة القصوى من التقنية، كما أصبح لزامًا على الاتحاد العربي للاتصالات أن يحتضن الجهود الرامية إلي إنتاج برمجيات عربية ونظم تشغيل عربية، وأن يقدّم الدعم الفني والاستشارات لبناء مواقع وخوادم ومحركات بحث عربية، تسهم في سهولة تلقّيها وتعلمّها.

وفي ضوء نتائج الدراسة، فإننا نوصي بالآتي:

- ضرورة توفير المختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية التي تحتاج إلى مناخ وظروف معينة.
- ضرورة إنشاء مجلس عالمي، ومركز لبحوث تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومركز لإعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم.
- إعداد معجم مرتّب بحسب كثرة استخدام الكلمة أو العبارة أو الجملة دون النظر إلى اشتقاقها، علمًا بأنه توجد مثل هذه المعاجم للغة الإنجليزية وغيرها، وقد أعطت ثمارًا بالغة الأهمية في تعليم وتعلّم تلك اللغات.
- تصميم برامج للترجمة من قبل متخصصين عرب في البرمجة ومتخصصي اللغة العربية، بحيث تتوحّد جهودهم، لبناء برامج تترجم اللغات الأخرى وبالأحرى الإنجليزية إلى لغة عربية سليمة.
- إنشاء مدونات تعليمية تكون ميدانا للنقاش والحوار لطرح أفكار لمواضيع التعبير الإبداعي، تكون مثيرة للخيال والتفكير، أو تطرح مشكلات وتطلب حلولا بلغة عربية سليمة ومعبرة.
- صناعة أفلام وبرامج تعليمية جاذبة وهادفة بلغة عربية فصيحة تجذب المتلقي، وتجعله يندمج في اللغة، ويتدرج في ممارستها بعد سماعها بشكل يومي من خلال أجهزة التلفاز.
- إنشاء مبعوث إلكتروني خاص لخدمة المهتمين والدارسين للغة العربية؛ عبارة عن دليل بأسماء الخبراء اللغويين وطرق التواصل معهم يكونوا بمثابة مرجع للاستشارة والاستفسارات اللغوية، والنحوية، والأسلوبية، والإملائية للسائلين.
- إطلاق فاعليات لمنتدى عربي عبر الإنترنت للتبادل اللغوي، والحوار الثقافي بين العرب والناطقين بغير العربية، يكون التحدث خلاله باللغة العربية الفصحى الميسّرة، ويخصص له مواعيد ولقاءات أسبوعية.
- مطالبة المؤتمرات الدولية بتفعيل مقترحات ونتائج البحوث المقدمة، ومخاطبة الجهات الرسمية لتخرجها من حيّز التنظير إلى التطبيق.
- الاهتمام بإرسال بعثات تعليمية من الأساتذة العرب بشكل دوري للجامعات والمعاهد للدول غير الناطقة بالعربية.

هذا وبالله التوفيق

هوامش البحث

1. (جاري بيتر، وبيرسون ميليسا، استخدام التكنولوجيا في الصف، ترجمة أميمة عمور وحسين أبو رياش، عمّان، دار الفكر، 2007 م، ص 441
2. تكنولوجيا التعليم، والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004، ص 289
3. إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة علي شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2008، ص 18
4. عابد حمدان الهرش، عابد حمدان، الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة الإنسانية، العدد 12، الجزائر، جامعة منتوري، 1999م، ص ـ 117ـ 230ـ 221
5. رياض الكريطي، التقنيات التربوية، رؤية منهجية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمّان 2014م، ص 59
6. يُنظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي وعلى شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م، ص120
7. يُنظر: مصطفى فلاتة، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، جامعة الملك سعود، 1993م
8. غسان يوسف قطيط، وخريسات سمير، وآخرون، طرائق التدريس العامة، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009م، ص 151
9. يُنظر: http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p28.htm
   - صالح بن ناصر الشويرخ «أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة الثانية بوصفها لغة ثانية»، مجلة كليات المعلمين، ج6، ع1، 2006م، ص 125-172.
   - عبد القادر الفنتوخ، وعبد العزيز السلطان، الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1999م، ص 76ـ 79.
   - ـ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، مؤسسة الوقف الإسلامي، ومشروع العربية للجميع، المملكة العربية السعودية1424هـ
   - جاد لطفي وصابر عبد المنعم، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب الإلكتروني، 2001م
10. يُنظر: www.slideshare.net/guestbfd7302/ss-376872
11. عبد السميع مصطفى وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر 2001م، ص 64ـــ 57
12. بشير الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، 1993م، ط
13. محمد حسن باكلا، السجل العلمي للندوة العالمية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج2، مطبعة جامعة الرياض، الرياض، 1401هـ، ص 347ـــ
: 12_www.majma.org.jo) يُنظر:
14. خالد مصطفى الشيخ، العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب، وأهميتها في تعليم اللغة العربية،، كلية المجتمع العربي2010م، بحث منشور عبر النت.
15. يُنظر: محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة – دار الفكر العربي – 1998م
16. بشير عبد الرحيم الكلوب – التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم – عمان – دار الشروق – 1993
17. جيلي سالمون – التعلم عبر الانترنت – ترجمة هاني مهدي الجمل – مجموعة النيل العربية، 2001م
18. https://sites.google.com/site/learningandteachingstrategies
19. www.salih8988.blogspot.com
20. محسن طاهر مسلم، التعليم الالكتروني وبرامج الحوسبة، جامعة القادسية 1413هـ، ص 26
21. ـ فياض عبد الله علي وآخرون، التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، دراسة تحليلية مقارنة مجلة كلية العلوم الجامعة العدد التاسع،2009م
22. ـ ضياء زاهر وكمال يوسف اسكندر، التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، القاهرة، دار الخليج العربي، 1984م
23. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، 1971م،ص 71

قائمة المراجع

1. أحمد سالم، تكنولوجيا التعليم، والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004م.
2. بدر الخان، إستراتيجيات التعليم الالكتروني، ترجمة علي شرف الموسوي وآخرين، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2008م.
3. بشير الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، 1993م
4. جاري بيتر، وبيرسون ميليسا، استخدام التكنولوجيا في الصف، ترجمة أميمة عمور وحسين أبو رياش، عمّان، دار الفكر، 2007 م.
5. جاد لطفي وصابر عبد المنعم، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب الالكتروني، 2001م
6. جيلي سالمون، التعلم عبر الإنترنت، ترجمة هاني مهدي الجمل، مجموعة النيل العربية، 2001م
7. خالد مصطفى الشيخ، العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب، وأهميتها في تعليم اللغة العربية،، كلية المجتمع العربي2010م، بحث منشور عبر النت.
8. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبد الراجحي وعلى شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994م
9. رياض الكريطي، التقنيات التربوية، رؤية منهجية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمّان 2014م
10. صالح بن ناصر الشويرخ «أساليب التعلم لدى متعلمي اللغة الثانية بوصفها لغة ثانية»، مجلة كليات المعلمين، ج6، ع1، 2006م
11. ضياء زاهر وكمال يوسف إسكندر، التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، القاهرة، دار الخليج العربي، 1984م.
12. عابد حمدان الهرش، الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة الإنسانية، العدد 12، الجزائر، جامعة منتوري، 1999م.
13. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، 1971م.
14. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، وآخرون، دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري)، مؤسسة الوقف الإسلامي، ومشروع العربية للجميع، المملكة العربية السعودية1424هـ
15. عبد السميع مصطفى وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر 2001م.
16. عبد القادر الفنتوخ، وعبدالعزيز السلطان، الإنترنت في التعليم:مشروع المدرسة الإلكترونية، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1999م
17. غسان يوسف قطيط، وخريسات سمير وآخرون، طرائق التدريس العامة، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009م.
18. فياض عبد الله علي وآخرون، التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، دراسة تحليلية مقارنة مجلة كلية العلوم الجامعة العدد التاسع،2009م
19. محسن طاهر مسلم التعليم الإلكتروني وبرامج الحوسبة، جامعة القادسية 1423هـ
20. محمد حسن باكلا، السجل العلمي للندوة العالمية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج2، مطبعة جامعة الرياض، الرياض، 1401هـ
21. محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998م
22. مصطفى فلاتة، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، جامعة الملك سعود، 1993م

مواقع إنترنت:

: http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/Langue_arabe/p28.htm
www.slideshare.net/guestbfd7302/ss-37687
: https://sites.google.com/site/learningandteachingstrategies1/pp
www.majma.org.jo-
www.salih8988.blogspot.com

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

فَاعِلِيَّةُ تَوْظِيفِ الوَسَائِطِ المُتَعَدِّدَةِ فِي تَحْسِينِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ

الباحث: شادي أحمد بعيرات

د. محمد فؤاد الحوامدة
جامعة اليرموك – الأردن
drmhjo@hotmail.com

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تقصي فاعلية توظيف الوسائط المتعدّدة في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة، ومحاولتها تقديم طريقة تدريس جديدة لمعلمي اللغة العربيّة تتناسب مع التطور التكنولوجيّ والمعرفيّ؛ لتحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لدى الطلاب. ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحثان اختبارًا في مهارات القراءة الإبداعيّة، تكوّن من (24) فقرة، اشتمل على أربع مهارات، وتحقّق الباحثان من صدق الاختبار وثباته، وأعدّ الباحثان برمجيةً تعليميةً محوسبةً قائمةً على الوسائط المتعدّدة. تكون أفراد الدّراسة من (52) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسيّ، جرى اختيارهم بالطريقة المتيسّرة، ووزعت مجموعتا الدّراسة عشوائيًّا فتكونت المجموعة التجريبيّة من (26) طالبًا درست وفق برمجية الوسائط المتعدّدة، فيما تكونت المجموعة الضابطة من (26) طالبًا درست وفق الطريقة الاعتياديّة. وتوصلت الدّراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الوسطين الحسابيَّيْنِ للأداء البعديّ لأفراد الدّراسة على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة مجتمعة، وعلى كل مهارة من مهارات اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) منفردة، تعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح أداء أفراد الدراسة التجريبيّة. وعلى ضوء النتائج خلُصت الدّراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: الدعوة إلى تدريب معلمي اللغة العربية وتأهيلهم على كيفية تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لدى الطلبة باستخدام برمجيات الوسائط المتعدّدة، وتوظيف الوسائط المتعدّدة في تعليم اللغة العربية بشكل عام، ومهارة القراءة بشكل خاص.

المقدمة

تعدّ القراءة من المهارات الأساسية في اللغة العربية، ووسيلة مهمة لاكتساب الخبرات والمعارف المختلفة، وهي من أهم الوسائل لتواصل الطلبة مع محيطهم الخارجي، باعتبارها النافذة الرئيسة إلى الفكر الإنساني التي بها يتوصل إلى جميع أنواع المعرفة، وأنها تساعد الطلبة في توسيع مداركهم وآفاقهم في العلم والمعرفة.

وتتجلى أهمية القراءة في أول خطاب أنزله الله -عزّ وجل- على رسوله الأمين محمد -صلى الله عليه وسلم- قوله تعالى:)اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ((سورة العلق:1)، وهذا الخطاب الإلهي موجّه لسيدنا محمد -صلى الله عليه وسلم- بشكل خاص، وللبشرية بشكل عام، الأمر الذي يدل على أهمية القراءة في مختلف شؤون الحياة.

والمتأمل لقوله تعالى)اقْرَأْ (، يلحظ أنه فعل أمر، فقد أمر الله تعالى رسوله الكريم بالقراءة؛ ممّا يدل على أهميتها الكبيرة والعظيمة في الحياة، وكذلك فإنه ما من أمة علت في مجدها، وارتقت لأعلى سُلمها إلا كانت القراءة راحلتها ومطيتها. "فلقد سئل فولتير، من يقود الأمم؟ فأجاب بقوله: إنهم الذين يقرؤون ويكتبون" (يونس،2001).

والهدف من عملية التعلم تحقيق الذات للمتعلم من خلال المراحل التعليمية المختلفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مهارة القراءة لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية، فهي الطريق الموصل لجميع أنواع العلم والمعرفة، كما أنه يجب علينا ألا نستهين بما لدى المتعلم من أفكار تناقش وأحداث تذكر؛ لذا لابد من إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين بالتعلم، وتنمية قدراتهم، والتعبير عمّا يجول في أذهانهم (عاشور والحوامدة، 2009).

وقد تطور مفهوم القراءة، إذ بدأ مفهومها بسيطًا لا يتعدى معرفة الحروف والكلمات المكتوبة، وتمييزها ولفظها؛ ونتيجةً للدّراسات والبحوث التي أجريت تطور هذا المفهوم وأصبح يُنظر إليها على أنها عملية عقلية معقدة تهدف إلى الفهم والاستيعاب، وحل المشكلات التي تواجه القارئ بتفاعله مع النص المقروء، وتكوين شخصيته، وتزويد خبراته وثقافته، وأنها تحقق له المتعة والتسلية (عبد الحميد، 2006).

وقد اتسع مفهوم القراءة ليشمل كافة الخبرات اللغويّة التي يمتلكها القارئ؛ لتصبح ذات أبعاد ثلاثة هي: البعد الحسي الذي يعتمد على خلفية القارئ وخبراته السابقة، والبعد الانفعالي الذي يتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته الوجدانية أثناء عملية القراءة، والبعد المعرفي الذي يتضمن مهارات القارئ العقلية وقدراته على التفكير (الحوامدة، 2010). وتهدف عملية القراءة إلى تنمية وزيادة خبرات الطلبة اللغوية وتنميتها، وتنمية معلوماتهم الاجتماعية، وأنها تساعد على تكوين وصقل شخصياتهم من أجل التميز بالسلوك البشري، بالإضافة إلى تمكينهم من حل المشكلات التي تواجههم (زايد، 2011).

ونظرًا لتطور مفهوم القراءة فقد ارتقت أهدافها واتسعت وظائفها، فأصبحت تركز على العمليات العقلية، والدرجات العليا من التفكير، فالقراءة عملية عقلية مساوية للتفكير، وتحتوي على مستويات من الفهم: المستوى الحرفي (قراءة السطور)، والمستوى التفسيري (قراءة ما بين السطور)، والمستوى التطبيقي (قراءة ما وراء السطور)، ويجب على القارئ أن يتقن جميع المهارات في هذه المستويات بشكل دائري حتى يفهم بشكل جيد (طعيمة والشعيبي، 2006).

ولم يقف الباحثون في مجال القراءة عند مستوى النقد والاستنتاج، بل تطور الأمر لتكون القراءة وسيلة للابداع، وذلك بقيام الفرد بقراءة الموضوع الواحد في أكثر من مرجع، والمقارنة بينهما لمعرفة المختلف والمؤتلف؛ لكي يخرج برؤية واضحة يُبرهن عليها من أجل حل المشكلات التي تواجهه في حياته، وأن يربط بين فكره والواقع، ويحوله إلى عمل؛ ليصل في النهاية إلى ما يمكن أن يطلق عليه الإبداع (يونس، 2004).

وفي المقابل، فقد تطورت مهارات التفكير الإبداعيّ لتشتمل على مجموعة من المهارات من أبرزها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات (السرور، 2005). والقراءة الإبداعيّة تبيّن قدرة الطالب العقلية على إنتاج أفكار جديدة ومتنوعة ضمن فترة زمنية ثابتة بتفاعله مع النص المقروء، وبأنَّ التفكير الإبداعيّ يمثل نشاطًا وجهدًا عقليًّا موجّهًا نحو البحث عن الحلول المناسبة، والتوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا (جروان، 2007).

وإنَّ المهارات اللازمة للقراءة الإبداعيّة موجودة لدى معظم الطلبة، والتدريب عليها ليس ترفًا في العملية التعليمية، وإنما هي مطلب حيوي في جميع المراحل التعليمية؛ فهي تتيح لهم الفرصة للتفكير، والابتكار، والإبداع، وطرح الأسئلة على النص المقروء، وإيجاد الحلول المناسبة لها (الكافي، 2009).

وأصبح المعلم والطرق التدريسية المتفاوتة يؤثران سلبيًا أو إيجابيًا على مستوى الطلاب في عملية التعلم، لذا يجب أن يتم اتِّباعُ أحدث الطرق باستخدام التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (Kadaruddi, 2017)، وهذا ما أكده بوند وتنكر وواسون (1986) أن طرق التدريس التقليدية تعدّ من العوامل المؤثرة في عملية التدريس وفعاليتها، كما أنها لا تلبي ميول الطلاب واهتماماتهم، ولا تثير دافعيتهم.

من هنا، فقد سعت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تحسين وتطوير إستراتيجيات التدريس بشكل عام، والمتبعة في تدريس اللغة العربية بشكل خاص باستخدام وسائل تعليمية حديثة تتناسب ومقتضيات العصر والتطور المعرفي والتكنولوجي؛ لتنمية مهارات الطلاب وإثارة الدافعية لديهم (عيادات، 2004).

ويمكن القول بأنَّ كل مهارة من مهارات اللغة العربية لها إستراتيجياتٌ معينة تساعد على تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، وتكون ذات طابع جديد غير ممل، وتعمل على تحسين القدرات العقلية وإثارة الدافعية لدى الطلاب، لذا لا بدَّ من البحث عن أساليب وطرق تدريس جديدة ومميزة، لتحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لديهم، حيث تم استخدام الوسائط المتعدّدة في هذه الدّراسة؛ كمثير لتحفيز الطلاب وتشجيعهم على القراءة، وتحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لديهم.

وفي المقابل، لقد أصبحت البرامج والتطبيقات التي تعتمد في عرضها للمعرفة على دمج وتكامل اثنين أو أكثر من الوسائط الحسية في البيئة التعليمية إحدى الاتجاهات الحديثة في تحقيق أهداف ونتائج تعليمية متعدّدة، وتشتمل هذه الوسائط على نص مكتوب أو صوت أو صور ثابتة أو رسوم توضيحية وغيرها، وقد أكد العديد من التربويين على أهمية استخدام الوسائط المتعدّدة في عملية التدريس، إذ يمكن بها تسهيل عمليتي التعلم والتعليم، وبناء قاعدة بيانات معلوماتية تمكن الطالب من التفاعل مع البرنامج التعليمي، والوصول إلى المعرفة، واكتساب عدد من المهارات العملية عند توظيفها في مواقف تعليمية جديدة (Hofstetter, 1995).

ويتيح التدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة الفرصة للطالب في مواجهة مواقف وظواهر تعليمية غير مألوفة، وتفسيرها في ضوء خبراته السابقة ويبني عليها التعلم الجديد؛ لإيجاد ما يسمى بالتعلم النشط، والذي بدوره يُمكّنه

مـن تحسـين مهاراتـه التـي تقـدم عـلى شـكل نصـوص، وأصـوات، ورسـوم، وصـور بأنواعهـا، ولقطـات فيديـو، وبالتـالي قـد يزيـد التدريـس بالوسـائط المتعـدّدة مـن التحصيـل الـدّراسي والفهـم لـدى الطـلاب، وإكسـابهم المهـارات العمليـة التـي تمكنهـم مـن الاسـتمرارية في عمليـة التعلـم، وبالتـالي يسـاعدهم عـلى اكتسـاب المعلومـات وتوظيفهـا في حـل المشـكلات التي يواجهونهـا (قنديـل، 2001).

وتُضيـف الوسـائط المتعـدّدة ميـزة مهمـة وهـي التفاعليـة، بحيـث تتيـح للمعلمـين والطـلاب فرصـة التعمـق في المواضيـع المقـروءة، والتفاعـل معهـا باحتـواء البرنامـج في الموضـوع الواحـد عـلى أكـبر قـدر ممكـن مـن المعلومـات المدعمـة برسـوم توضيحيـة وأصـوات وفيديوهـات، والتـي تسـاعد الطـلاب عـلى الإلمـام بالمواضيـع الصعبـة (هولسـينجر، 1995).

وقـد أشـار سـينغارافيلو (Singaravelu, 2014) في دراسـته إلى أنَّ اسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة لإنتـاج التعلـم القائـم عـلى الكمبيوتـر، الـذي يسـمح للمسـتخدم بالذهـاب بسلسـلة مـن العـرض والنـص عـن طريـق موضـوع معـين، والرسـوم التوضيحيـة المرتبطـة بهـا في مختلـف المعلومـات. وأظهـرت نتائـج دراسـة تشـن (Chen, 2012) أنَّ الوسـائط المتعدّدة سـاعدت في تحسـين القـراءة والكتابـة، ومـع ذلـك فـإن النتائـج التـي توصـل إليهـا هـؤلاء الباحثـون مـا تـزال بحاجـة إلى مزيـد مـن البحـث خصوصًـا في البيئـة الأردنيـة؛ لـذا كان هنـاك حاجـة لإجـراء المزيـد مـن البحـوث في هـذا المجـال مـن أجـل التحقـق مـن الفعاليـة النسـبية لاسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة التفاعليـة القائمـة عـلى الحاسـوب، ومقارنتهـا مـع الطريقـة التقليديـة للتعلـم. ولذلـك جـاءت هـذه الدّراسـة لتبـين فاعليـة الوسـائط المتعـدّدة في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى طـلاب الصـف السـابع.

مشكلة الدّراسة وسؤالها

أظهـرت نتائـج بعـض الدّراسـات والبحـوث وجـود ضعـف في مهـارات القـراءة وفهـم المقـروء كدراسـة ملـكاوي (2015)؛ الحوامـدة (2010)؛ الشـديفات (2009)، وقـد عـزت هـذه الدّراسـات هـذا الضعـف لأسـباب متعـدّدة، مـن بينهـا طـرق التدريـس المسـتخدمة في تعليـم القـراءة، ومـن جهـة أخـرى -في حـدود اطـلاع الباحثـين- هنـاك قلـة في الدّراسـات التـي تناولـت اسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة، الأمـر الـذي زاد مـن إحسـاس الباحثـين بأهميـة إجـراء الدّراسـة.

ومـن هنـا، ظهـرت الحاجـة إلى تجريـب طـرق وأسـاليب تدريـس جديـدة قـادرة عـلى تحسـين المهـارات اللغويـة عمومًـا والقـراءة خصوصًـا؛ مـن أجـل إثـارة الأفـكار لـدى الطـلاب، والقـدرة عـلى التعبـير عـن مشـاعرهم وأحاسيسـهم، وعـما يجول في خاطرهـم دون أيّـة قيـود، الأمـر الـذي فـرض عـلى المعلـم أن يكـون مرنًـا ويبحـث عـن أفضـل الطـرق الجذابـة؛ لتحقيـق أهـداف تعليـم القـراءة.

لـذا فقـد جـاءت هـذه الدراسـة لتسـليط الضـوء عـلى فاعليـة اسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى طـلاب الصـف السـابع الأسـاسي في الأردن، ويمكـن تحديـد مشـكلة الدّراسـة مـن خـلال الإجابـة عـن السـؤال الآتي: مـا فاعليـة توظيـف الوسـائط المتعـدّدة في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى طـلاب الصـف السـابع الأسـاسي؟

وقـد انبثـق عـن هـذا السـؤال الفرضيـة الصفريـة الآتيـة: وتنـص عـلى "لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة الإحصائيـة (α=0.05) بـين المتوسـطين الحسـابيين لأداء طـلاب الصـف السـابع الأسـاسي عـلى مهـارات القـراءة الإبداعيّـة مُجتمعـة، ومنفـردة (الطلاقـة، والمرونـة، والأصالـة، والتوسـع) تُعـزى لمتغـير طريقـة التدريـس (الاعتياديـة، والوسـائط المتعـدّدة)".

أهمية الدّراسة

يمكـن توضيـح أهميـة هـذه الدّراسـة بالإشـارة إلى الأهميـة النظريـة فهـي تُسـهِم في تحسـين المعرفـة المتعلقـة باسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة في عمليتـي التعلـم والتعليـم، وربطهـا في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى طـلاب الصـف السـابع الأسـاسي؛ حيـث إن هـذه الدّراسـة مـن أوائـل الدّراسـات - في حـدود اطـلاع الباحثـين - مـن خـلال البحـث في قواعـد المعلومـات المتاحـة محليًـا وعربيًـا التـي ربطـت بـين اسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة، وتعليـم مهـارات القـراءة الإبداعيّـة، وهـو مـا يشـير إلى إضافـة في مجـال تعلـم اللغـة العربيـة بشـكل عـام، والقـراءة بشـكل خـاص، ورفـد المكتبـة العربيـة بمعلومـات جديـدة.

وتـبرز الأهميـة التطبيقيـة لهـذه الدّراسـة في محاولتهـا تقديـم طريقـة تدريـس جديـدة لمعلمـي اللغـة العربيـة تتناسـب مـع التطـور التكنولوجـي والمعـرفي؛ لتحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى الطـلاب، وأنهـا تفيـد القائمـين عـلى إعـداد المناهـج في وزارة التربيـة والتعليـم؛ لتوفـير التقنيـات اللازمـة لتحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة، وتقـدم أيضًـا معلومـات

تفيد الباحثين في هذا المجال، والمعلمين في مختلف التخصصات، والطلاب في كافة المراحل التعليمية وذلك لأهمية الوسائط المتعدّدة في تحسين مستوى المهارات اللغوية الأساسية بشكل عام، ومهارات القراءة الإبداعيّة بشكل خاص.

أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة فاعلية توظيف الوسائط المتعدّدة في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لدى طلاب الصف السابع الأساسي، والكشف عن درجة اكتسابهم لها، وتقديم طريقة تدريس جديدة باستخدام الوسائط المتعدّدة، وتحديد درجة أهميتها في العملية التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت هذه الدّراسة التعريفات الآتية:

الوسائط المتعدّدة (Multimedia): يعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنها عبارة عن استخدام الحاسوب لعرض صور متحركة أو ثابتة أو مقاطع فيديو أو لغة منطوقة تعبر عن مواقف وأحداث تثير تفكير القارئ؛ ليعبر عنها بسهولة وبأقل وقت وأقل جهد، لاستدعاء استجابات إبداعيّة في المتعلمين.

مهارات القراءة الإبداعيّة: ويقصد بها في هذه الدّراسة مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلاب الصف السابع الأساسي، وهي:

- الأصالة: ويقصد بها القدرة على توليد أفكار غير مطروقة لموقف أو حدث في النص المقروء، وتقديم تنبؤات مناسبة في ضوء محتويات النص المقروء، واقتراح حلول ونهايات غير مألوفة وغير مطروقة للنص المقروء.
- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على تقديم عدد من المترادفات لمفرده معينة في النص المقروء، واستخلاص قرائن أو شواهد تؤكد فكرة أو رأيًا في النص المقروء، واقتراح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.
- المرونة: ويقصد بها القدرة على تحويل النص المقروء من فن أدبي إلى آخر مع الاحتفاظ بالمعنى وتسلسل الأفكار، واستنباط المعاني البلاغية للمفردات والتراكيب اللغويّة، وتحليل الحدث أو المشكلة إلى عناصرها ومكوناتها.
- التوسع: ويقصد بها القدرة على تطوير الفكرة العامة في النص المقروء بإضافة تفاصيل جديدة، وتطوير فكرة رئيسة في النص المقروء بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، وإضافة عناصر جديدة (أشخاص وأحداث...) وتوقع النتائج المترتبة. مقيسة في هذه الدّراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاجابة على فقرات الاختبار الأدائي لمهارات القراءة الإبداعيّة الذي أُعدّ لهذه الغاية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدّراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، من خلال اتّباع التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين: إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، حيث تلقت تدريبًا باستخدام الوسائط المتعدّدة لتحسين مهارات القراءة الإبداعيّة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، ودرست بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدّراسة

تكون أفراد الدّراسة من (52) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسيّ في الفصل الثاني من العام الدّراسي (2018/2017)، وقد تم اختيارهم بالطريقة المتيسّرة من مدرستين تابعتين لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون، المجموعة الأولى ضابطة من مدرسة صخرة الأساسية للبنين وعددها (26) طالبًا، والمجموعة الثانية تجريبية من مدرسة عين جنا الثانوية للبنين وعددها (26) طالبًا، وذلك لتوفر الظروف المساعدة لتطبيق أداة الدّراسة.

أداة الدّراسة

قام الباحثان بتحديد وتطوير قائمة مهارات القراءة الإبداعيّة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة الإبداعيّة، الحوامدة (2016) والحوامدة وبني عيسى(2013). وعلى ضوء ذلك قام الباحثان ببناء اختبار مكون من (34) فقرة مقالية في صورته الأولية يهدف إلى قياس مهارات القراءة الإبداعيّة لدى طلاب الصف السابع الأساسي، ويتناول الاختبار مهارات (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع).

صدق الاختبار

قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، حيث تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون،

التي تركزت على طول الاختبار، وحذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر؛ ليظهر الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (24) فقرة من النوع الإنشائي القصير، حيث تم تخصيص (6) أسئلة لكل مهارة من المهارات الأربعة، بواقع فقرتين لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية.

ثبات الاختبار

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (18) طالبًا من خارج عينة الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح الاختبار وسهولة التعامل معه من الطلاب، وحساب الزمن اللازم لإجراء الاختبار، بالإضافة إلى الكشف عن أي مشكلة يمكن أن تواجه الطلاب أثناء تطبيق الاختبار. وقد تم اعتماد معامل ثبات المصححين نظرًا لطبيعة الاختبار، إذ تم تصحيحه من قِبَل مصححين اثنين، واعتماد متوسط العلامة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

تكافؤ مجموعتي الدّراسة على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة القبلي

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدّراسة في الاختبار القبلي، حُسب المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبارات مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، توظيف الوسائط المتعدّدة)، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان
لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبارات مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

	الأداء القبلي	
طريقة التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتيادية	35.81	3.95
توظيف الوسائط المتعدّدة	*37.11	2.45

* العلامة القصوى للاختبار (60)

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، توظيف الوسائط المتعدّدة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية؛ استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق الظاهري بين المتوسطين الحسابيين، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان واختبار (ت)
لأداء أفراد مجموعتي الدّراسة: الضابطة والتجريبية القبلي على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة

إستراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	35.81	3.95	1.434	46	0.158
توظيف الوسائط المتعدّدة	*37.11	2.45			

* العلامة القصوى للاختبار (60)

يتبين من الجدول (2) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) بلغت (0.158) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسطين الحسابيين القبليين لأداء أفراد مجموعتي الدّراسة: الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة، بمعنى تكافؤ مجموعتي الدّراسة (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي (من متطلبات الضبط التجريبي).

تصحيح الاختبار

تم تصحيح الاختبار وفق الإجراءات الآتية: حدّد الباحثان معايير التصحيح لاختبار مهارات القراءة الإبداعيّة وفق المهارات الخاصة والمؤشرات الأدائية الدالة عليها، حيث خصص (16) درجة لمهارة الأصالة، و(18) درجة لمهارة الطلاقة، و(14) درجة لمهارة المرونة، و(12) درجة لمهارة التوسع. وللحصول على ثبات التصحيح اشترك أحد الباحثين ومعلم آخر من معلمي اللغة العربية، بتصحيح إجابات الطلاب في اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة. وقام الباحثان بتفريغ علامات الطلاب على نموذج خاص أُعد لهذه الغاية، تمهيدًا لإجراء التحليل الإحصائي اللازم.

البرمجية التعليمية

قام الباحثان بتصميم برمجية الوسائط المتعدّدة وفق معايير تصميم البرمجيات التعليمية، حيث جرى إعداد البرمجية بالحاسوب في المراحل الآتية:

1. مرحلة التصميم: تم تحديد المحتوى التعليمي من كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، وصياغة الأهداف حسب ما ورد في دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم.
2. مرحلة الإعداد: قام الباحثان بتحديد ما يلزم من الصور، وتسجيل الأصوات للمحتوى المختار، وتصميم مقاطع الفيديو، بحيث تتناسب مع المحتوى التعليمي الذي تم اختياره وخصائص الطلاب.
3. مرحلة كتابة السيناريو: تم إعداد تصميمًا ورقيًّا للبرمجية التعليمية؛ بهدف بنائها مع مراعاة أسس التصميم ومعايير إنتاج البرمجيات التعليميّة، واختيار عدة شخصيات كرتونية، بالإضافة إلى اختيار ألوان وخلفيات مناسبة للطلاب مصحوبة بمثيرات حركية وصوتية، تساعد على جذب الانتباه وإثارة الدافعية.
4. مرحلة التنفيذ: عمل الباحثان على تصميم البرمجية باستخدام برنامج (Power Point)، وبرنامج (Sone Found Forge) لتنقية الأصوات المسجلة، وبرنامج (Format Factory) لتصميم مقاطع الفيديو.

التطبيق الأولي للبرمجية

تم تطبيق البرمجية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة؛ بهدف الكشف عن فاعليتها من حيث تعامل الطلاب مع البرمجية أثناء مرحلة التنفيذ، والزمن اللازم لعملية التنفيذ، وأية مشكلات قد تنتج بمرحلة التنفيذ. وبتطبيقها لاحظ الباحثان وجود بعض المشكلات التي نتجت بسبب سوء استخدام الطلاب للبرمجية، التي من الممكن تلافيها من خلال متابعة المعلم للطلاب، وأنه تم تحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل درس بـ (45) دقيقة. وتم الأخذ بجميع الملاحظات أثناء عملية التطبيق الأولي، وأصبحت البرمجية جاهزة لتطبيقها على أفراد الدّراسة.

نتائج الدراسة

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: «ما فاعلية توظيف الوسائط المتعدّدة في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة لدى طلاب الصف السابع الأساسي؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية التي تنصّ على: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة، ومنفردة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة).

وللإجابة عن هذا السؤال والتحقق من فرضيته الصفرية كان لا بدَّ أولًا: من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة المتمثلة في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)، وثانيًا تحديد دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على اختبار القراءة الإبداعيّة البعدي ككل تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)، وفيما يلي عرض لذلك:

أ. مهارات القراءة الإبداعيّة وتضم (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع).

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على فقرات كل مهارة من مهارات الاختبار القبلية والبعدية، وذلك تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية
لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على فقرات كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة القبلية والبعدية، تبعًا لمتغير طريقة التدريس

المهارة	طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدل	الخطأ المعياري
الأصالة	الاعتيادية	10.31	1.23	10.62	1.47	10.68	0.22
	توظيف الوسائط المتعدّدة	10.19	1.23	11.88	1.03	11.82	0.22
	الكلي	10.25	1.22	11.25	1.41		
الطلاقة	الاعتيادية	10.12	1.34	10.88	1.82	11.15	0.24
	توظيف الوسائط المتعدّدة	10.69	1.19	12.50	1.48	12.24	0.24
	الكلي	10.40	1.29	11.69	1.83		
المرونة	الاعتيادية	8.50	1.10	9.38	1.33	9.55	0.20
	توظيف الوسائط المتعدّدة	9.23	0.86	10.46	0.86	10.30	0.20
	الكلي	8.87	1.05	9.92	1.23		
التوسع	الاعتيادية	6.88	1.37	7.73	1.40	7.75	0.23
	توظيف الوسائط المتعدّدة	7.00	0.98	8.54	1.14	8.52	0.23
	الكلي	6.94	1.18	8.13	1.33		

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة البعدي، وذلك وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء طلاب الصف السابع الأساسي على كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة، وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية
لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة البعدي، وحسب متغير طريقة التدريس

مصدر التباين	المهارة الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الطلاقة القبلي)	الأصالة	14.405	1	14.405	13.197	0.001	0.223
	الطلاقة	9.873	1	9.873	7.455	0.009	0.139
	المرونة	1.690	1	1.690	1.798	0.187	0.038
	التوسع	15.574	1	15.574	12.105	0.001	0.208
المصاحب (المرونة القبلي)	الأصالة	0.193	1	0.193	0.177	0.676	0.004
	الطلاقة	30.030	1	30.030	22.676	0.000	0.330
	المرونة	0.142	1	0.142	0.151	0.699	0.003
	التوسع	0.026	1	0.026	0.021	0.887	0.000
المصاحب (الأصالة القبلي)	الأصالة	1.005	1	1.005	0.921	0.342	0.020
	الطلاقة	1.847	1	1.847	1.395	0.244	0.029
	المرونة	8.064	1	8.064	8.577	0.005	0.157
	التوسع	0.740	1	0.740	0.575	0.452	0.012
المصاحب (التوسع القبلي)	الأصالة	1.658	1	1.658	1.519	0.224	0.032
	الطلاقة	0.745	1	0.745	0.563	0.457	0.012
	المرونة	0.909	1	0.909	0.966	0.331	0.021
	التوسع	0.215	1	0.215	0.167	0.685	0.004
طريقة التدريس Hotelling's Trace=0.364 الدلالة الإحصائية = 0.009 *	الأصالة	14.158	1	14.158	12.970*	0.001	0.220
	الطلاقة	12.873	1	12.873	9.721*	0.003	0.174
	المرونة	6.097	1	6.097	6.485*	0.014	0.124
	التوسع	6.277	1	6.277	4.879*	0.032	0.096
الخطأ	الأصالة	50.211	46	1.092			
	الطلاقة	60.918	46	1.324			
	المرونة	43.247	46	0.940			
	التوسع	59.185	46	1.287			
المجموع	الأصالة	101.750	51				
	الطلاقة	171.077	51				
	المرونة	77.692	51				
	التوسع	90.058	51				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (4) يتبين ما يلي:

- أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير طريقة التدريس ولمهارة (الأصالة) بلغت (0.001) وهي أقل من قيمة الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، ومن المتوسطات الحسابية المعدلة (جدول 3) يتبين أنَّ الفرق الدال إحصائيًّا لصالح أداء الطلاب الذي درسوا باستخدام توظيف الوسائط المتعدّدة، بوسط حسابي معدل (11.82) مقابل وسط حسابي معدل (10.68) لأداء الطلاب الذي درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس في مهارة القراءة الإبداعيّة (الأصالة)، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع ايتا، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.220): وهذا يعني أنَّ التباين في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارة القراءة الإبداعيّة (الأصالة) عائد لطريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) وبنسبة فاعلية بلغت (22%).
- أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير طريقة التدريس ولمهارة (الطلاقة) بلغت (0.003) وهي أقل من قيمة الدلالة الإحصائية (α=0.05)، ومن المتوسطات الحسابية المعدلة (جدول 3) يتبين أنَّ الفرق الدال إحصائيًّا لصالح أداء الطلاب الذي درسوا باستخدام توظيف الوسائط المتعدّدة، بوسط حسابي معدل (12.24) مقابل وسط حسابي معدل (11.15) لأداء الطلاب الذي درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) في مهارة القراءة الإبداعيّة (الطلاقة)، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع ايتا، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.174): وهذا يعني أن التباين في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارة القراءة الإبداعيّة (الطلاقة) عائد لطريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) وبنسبة فاعلية بلغت (17.4%).
- أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير طريقة التدريس ولمهارة (المرونة) بلغت (0.014) وهي أقل من مهارة الدلالة الإحصائية (α=0.05)، ومن المتوسطات الحسابية المعدلة (جدول 3) يتبين أنَّ الفرق الدال إحصائيًّا لصالح أداء الطلاب الذي درسوا باستخدام توظيف الوسائط المتعدّدة، بوسط حسابي معدل (10.30) مقابل وسط حسابي معدل (9.44) لأداء الطلاب الذي درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس(توظيف الوسائط المتعدّدة) في مهارة القراءة الإبداعيّة (المرونة)، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع ايتا، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.124): وهذا يعني أن التباين في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارة القراءة الإبداعيّة (المرونة) عائد لطريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) وبنسبة فاعلية بلغت (12.4%).
- أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير طريقة التدريس ولمهارة (التوسع) بلغت (0.014) وهي أقل من مهارة الدلالة الإحصائية (α= 0.05)، ومن المتوسطات الحسابية المعدلة (جدول 3) يتبين أنَّ الفرق الدال إحصائيًّا لصالح أداء الطلاب الذي درسوا باستخدام توظيف الوسائط المتعدّدة، بوسط حسابي معدل (8.52) مقابل وسط حسابي معدل (7.75) لأداء الطلاب الذي درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) في مهارة القراءة الإبداعيّة (التوسع)، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع ايتا، فقد وجد - من الجدول (4) - أنه يساوي (0.096): وهذا يعني أن التباين في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارة القراءة الإبداعيّة (التوسع) عائد لطريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) وبنسبة فاعلية بلغت (9.6%).

ب. اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل.

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلاب الصف السابع الأساسي على فقرات اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل القبلية والبعدية لها، تبعًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل القبلي والبعدي، تبعًا لمتغير طريقة التدريس

طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	35.81	3.95	38.61	4.97	39.13	0.64
توظيف الوسائط المتعدّدة	37.11	2.45	43.38	3.45	42.88	0.64

الكلي	36.46	3.32	40.99	4.87		

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل (البعدي)، وذلك وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل (القبلي)، وكذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير الدراسة طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة)؛ استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على اختبار مهارات القراءة الإبداعيّة ككل (البعدي)، وحسب متغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبلي)	401.493	1	401.493	38.214	0.000	0.438
طريقة التدريس	165.658	1	165.658	15.767*	0.000	0.243
الخطأ	514.814	49	10.506			
المجموع	1212.000	51				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)

يُلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير طريقة التدريس وللمهارات مُجتمعةً بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)، وبذلك تمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول البديلة التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة يُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وتوظيف الوسائط المتعدّدة) ". ومن المتوسطات الحسابية المعدلة (جدول 5) يتبين أنَّ الفرق الدال إحصائيًا لصالح أداء الطلاب الذي درسوا باستخدام توظيف الوسائط المتعدّدة، بوسط حسابي معدل (42.82) مقابل وسط حسابي معدل (39.18) لأداء الطلاب الذي درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) في المهارات مُجتمعة، تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع ايتا، فقد وجد – من الجدول (6) - أنَّه يساوي (0.243): وهذا يعني أنَّ التباين في أداء طلاب الصف السابع الأساسيّ على مهارات القراءة الإبداعيّة مُجتمعة عائد لطريقة التدريس (توظيف الوسائط المتعدّدة) وبنسبة فاعلية بلغت (24.3%).

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدّراسة البعدي على كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعيّة، وعليها مجتمعة، تُعزى لمتغيّر طريقة التدريس (الاعتيادية، الوسائط المتعدّدة) ولصالح أداء الطلاب في المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام الوسائط المتعدّدة، حيث بلغ أثره في المهارات النسب الآتية: (مهارة الأصالة 22%، مهارة الطلاقة 17.4%، مهارة المرونة 12.4%، مهارة التوسع 9.6%)، مقارنة مع أثره في الطريقة الاعتيادية، ويُستدل من هذه النتائج على فاعلية توظيف الوسائط المتعدّدة في تحسين مهارات القراءة الإبداعيّة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ عملية توظيف الوسائط المتعدّدة في عملية التدريس تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلاب للتعلم، بالإضافة إلى أنها تضفي عليهم جوًّا من المرح والألفة، وأنها تسهم في إمكانية التعلم الذاتي من قِبَل الطلاب، والابتعاد عن الطرق الاعتيادية، فقد ساعدت في تحسين طرائق تدريس مهارات القراءة للطلاب، حيث تمّ إعدادها وتصميمها وتوظيفها بالشكل الصحيح. كذلك يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ البرمجية التعليميّة تميزت بعدة خصائص، كوضوح النص، ووضوح الأصوات المسجلة، واحتوائها على مقاطع فيديو مرتبطة بالنص، بالاضافة لإحتوائها على الشخصيات الكرتونية التي تثير انتباه الطلاب واهتماماتهم وميولهم نحو عملية التعلم، وأسهمت هذه البرمجية أيضًا بتوفير الوقت للمعلم، حيث قام بمتابعة الطلاب، والإشراف عليهم وتوجيههم أثناء حصة القراءة. فمن خلال هذه

البرمجيـة كان الطالـب المحـور الأسـاسيّ لعمليـة القـراءة؛ الأمـر الـذي أدى إلى تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة لـدى الطلاب لصالـح المجموعـة التّجريبيّـة، ويتفـق هـذا مـع مـا ذكـره كل مـن إسـماعيل (2001)، وعيـادات (2004)، وعبدالحميـد (2010)، والفقـي (2011) بـأن للوسـائط المتعـدّدة أهميـة كبـيرة في تحسـين العمليـة التعليميـة، ومميـزات كثـيرة في مجـال التعليـم مـن حيـث تقديـم الخـبرات الجديـدة للمتعلـم، ومراعـاة الفـروق الفرديـة، وإثـارة الدافعيـة لـدى المتعلمـين، وتنميـة مهـارات التعلـم التشـاركي والتعـاوني، والتعلـم بالإستكشـاف، وزيـادة تحصيـل الطـلاب، وزيـادة قدراتهـم الاسـتيعابية.

وقـد اتفقـت نتيجـة هـذا السـؤال مـع عـدّة دراسـات سـابقة، حيـث توصـل أغلبهـا إلى وجـود أثـر لطريقـة التدريـس في تحصيـل الطلبـة في مبحـث اللغـة العربيّـة، بالإضافـة إلى مباحـث أخـرى، حيـث اتفقـت نتائـج هذه الدّراسـة مـع دراسـة اليزيدي (2006)، ودراسـة الخليفـي (2007)، ودراسـة ميـلي (Meli, 2009)، ودراسـة يـان ((Yan, 2010، ودراسـة الحـربي (2012)، ودراسـة ملـكاوي (2015)، ودراسـة ساريشـبان ويـوروك (Yürük, 2016 & Sarıçoban)، ودراسـة كبوشـة والياس (Kabooha & Elyas, 2018)، التـي أظهـرت نتائجهـا وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة تعـزى لطريقـة التدريـس باسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة، والبرمجيـات المحوسـبة.

ويـرى الباحثـان أنَّ نتيجـة هـذه الدّراسـة إشـارة واضحـة لأهميـة توظيـف الوسـائط المتعـدّدة في تحسـين مهـارات القـراءة الإبداعيّـة المتمثلـة بالأصالـة والطلاقـة والمرونـة والتوسـع لـدى الطـلاب.

وتشـير هـذه النتيجـة إلى أنَّ مهـارة الطلاقـة قـد تأثـرت وتحسـنت تحسـنًا ملحوظًـا لـدى طـلاب المجموعـة التجريبيـة، ويعـزو الباحثـان تفـوّق أداء طـلاب المجموعـة التّجريبيّـة في مهـارة (الطّلاقـة) إلى الخصائـص التـي امتـازت بهـا البرمجيـة التعليميّـة، حيـث تميـزت بعـدة عنـاصر تمثلـت بطريقـة العـرض المشـوقة والجاذبـة، ووضـوح النـص والأصـوات المسـجلة، واحتوائهـا عـلى مقاطـع فيديـو مرتبطـة بالنـص، بالاضافـة لإحتوائهـا عـلى الشـخصيات الكرتونيـة التـي تثير انتبـاه الطـلاب، مـما أسـهم بـدوره في تحسـين الطلاقـة القرائيّـة لـدى الطـلاب لصالـح المجموعـة التّجريبيّـة، وهـذا يتفـق مع ما ذكـره كل مـن عبدالحميـد (2006)، وماير (2004)، ومبـارز وإسـماعيل (2010)، وشي ((She, 2017، حيـث إنَّ اسـتخدام الوسـائط المتعـدّدة في عمليـة التعليم تسـاعد عـلى تقديـم المـادة التعليميّـة بطريقـة مشـوقة تعمـل عـلى جـذب اهتـمام الطـلاب وتزيـد مـن دافعيتهـم للتعلـم، وأنها تسـاعد في الانتقـال مـن طـرق التعليـم التقليديـة إلى طـرق تعليـم كاملـة وفاعلـة تركـز عـلى الطالـب وتفاعلـه مـع المعلـم والمـادة التعليميـة، وهـي عبـارة عـن ناقـل للمعلومـات، وتسـاعد في عمليـة الفهـم وبنـاء المعرفـة، وإتاحـة الفرصـة لتنـوع الخـبرات والمواقـف التعليميّـة، وإثـارة اهتـمام الطـلاب، ومسـاعدتهم في حـل المشـكلات التـي تواجههـم.

وتشـير هـذه النتيجـة إلى أنَّ مهـارة المرونـة قـد تأثـرت وتحسـنت تحسـنًا ملحوظًـا لـدى طـلاب المجموعـة التجريبيـة، ويعـزو الباحثـان تفـوّق أداء طـلاب المجموعـة التّجريبيّـة في مهـارة (المرونـة) إلى الميـزات التـي اتصفـت بهـا البرمجيـة التعليميّـة القائمـة عـلى الوسـائط المتعـدّدة، التـي اشـتملت عـلى مجموعـة مـن الأنشـطة، والتّدريبـات المتنوعـة التـي جعلـت الطـلاب يفكـرون بحريـة دون قيـود، والتعبـير عـن آرائهـم وفهمهـم للنـص المقـروء بحريـة، إذ سـاعدت هـذه البرمجيـة بتحويـل نمـط التفكـير لـدى الطـلاب مـن الروتـين إلى المرونـة في عمليـة التفكـير بقـراءة النـص أو سـماعه صوتًـا وفهمـه وتحليلـه لإنتـاج مجموعـة من الافـكار التـي تتصـف بالتنـوع، وهـذا يتفـق مـع مـا أشـارت إليـه الدّراسـة في الأدب النظـري أيضًـا مـن حيـث فاعليـة توظيـف تكنولوجيـا التعليـم في العمليـة التعليميّـة (الفقـي، 2011)، ويتفـق أيضًـا مـع مـا توصلـت إليـه دراسـة الحـربي (2012)، ودراسـة ميـلي (Meli, 2009)، ودراسـة ساريشـبان ويـوروك (Yürük, 2016& Sarıçoban)، والتـي أكـدت فاعليـة التدريـس بالوسـائط المتعـدّدة في تحسـين المهـارات القرائيّـة.

وتشـير هـذه النتيجـة إلى أنَّ مهـارة الأصالـة قـد تأثـرت وتحسـنت تحسـنًا ملحوظًـا لـدى طـلاب المجموعـة التجريبيـة، ويعـزو الباحثـان تفـوّق أداء طـلاب المجموعـة التّجريبيّـة في مهـارة (الأصالـة) إلى أنَّ عمليـة توظيـف الوسـائط المتعـدّدة في عمليـة التعليـم يسـاعد الطـلاب عـلى تطويـر أنفسـهم، والتفاعـل مـع النـص المقـروء، والابتعـاد عـن اللغـة العاميـة، وتنميـة عمليـات التفكـير لديهـم مـن خـلال اسـتخدام مفـردات جديـدة غـير مألوفـة، وأنهـا تسـاعد المعلـم في عمليـة التدريـس والابتعـاد عـن طـرق التدريـس الاعتياديـة، وهـذا مـا أكـد عليـه عيـادات (2004) بـضرورة تحسـين وتطويـر إسـتراتيجيات التدريـس بشـكل عام، والمتبعـة في تدريـس اللغـة العربيّـة بشـكل خـاص باسـتخدام وسـائل تعليميـة حديثة تتناسـب ومقتضيـات العصر والتطـور المعرفي والتكنولوجـي؛ لتنميـة مهـارات الطـلاب وإثـارة الدافعيـة لديهـم.

وتشـير هـذه النتيجـة إلى أنَّ مهـارة التوسـع قـد تأثـرت وتحسـنت تحسـنًا ملحوظًـا لـدى طـلاب المجموعـة التجريبيـة، ويعـزو الباحثـان تفـوّق أداء طـلاب المجموعـة التّجريبيّـة في مهـارة (التوسـع) إلى عمليـة تفاعـل الطـلاب مـع برمجيـة الوسـائط المتعـدّدة أثنـاء العمليـة التدريسـية، وإثـارة دافعيتهـم وتشـويقهم للتعلـم بالتفاعـل مـع الصـورة والصـوت، الأمـر الـذي دفعهـم إلى التفكـير بمـا يشـاهدونه ويسـمعونه، مـما أدى إلى إنتـاج أفـكار جديـدة ومتنوعـة، وهذا مـا أكـده قنديـل (2001)، وهوليسـنجر (1995) بأنَّ

التدريس باستخدام الوسائط يتيح الفرصة للطلاب على مواجهة مواقف وظواهر تعليمية غير مألوفة، وتفسيرها في ضوء خبراته السابقة لإيجاد ما يسمى بالتعلم النشط، وأنها تمتاز بالتفاعلية، بحيث تتيح للمعلمين والطلاب فرصة التعمق في المواضيع المقروءة، والتفاعل معها باحتواء البرنامج في الموضوع الواحد على أكبر قدر ممكن من المعلومات المدعمة برسوم توضيحية وأصوات وفيديوهات، التي تساعد الطلاب على الإلمام بالمواضيع الصعبة.

التوصيات

- دعوة القائمين على تخطيط وتصميم مناهج اللغة العربية بشكل عام، والمرحلة الأساسية بشكل خاص إلى تصميم برمجيات تعليمية قائمة على الوسائط المتعدّدة؛ من أجل تحسين المهارات القرائية لدى الطلاب.
- عقد ندوات وورش عمل للمعلمين حول أهمية تفعيل برامج الدروس التعليمة المحوسبة كمستحدث تكنولوجي تهدف إلى التعرف على طرق توظيفها واختيارها وأهميتها، وإعداد البرامج الحاسوبية وتوظيفها في الدورات التدريبية.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث في فاعلية توظيف الوسائط المتعدّدة في تحسين المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث، والكتابة، والاستماع، وفي المراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

- إسماعيل، الغريب (2001). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. القاهرة: عالم الكتب.
- بوند، جاي وتنكر، مايـر وواسون، باربارا. (1986). الضعف في القراءة الجهريّة: تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.
- جروان، فتحي (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
- الحربي، إبراهيم (2012). فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- الحوامدة، بسمة (2016). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تحسين مهارات فهم المقروء للمستويين الناقد والإبداعيّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ واتجاهاتهن نحو القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- الحوامدة، محمد (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،(6)2، 109-127.
- الحوامدة، محمد وبني عيسى، "محمد رضا" (2013). تضمين مهارات القراءة الإبداعيّة كتاب اللغة العربيّة للصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (21)3، 377-401.
- زايد، فهد خليل (2011). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربيّة. عمان: دار يافا العلمية.
- زيتون، كمال (2004). تصميم الوسائط المتعدّدة وإنتاجها. الرياض: دار الخريجي.
- السرور، نادية (2005). تعليم التفكير في المنهاج المدرسي. عمان: دار وائل.
- الشديفات، أشجان (2009). تصميم برمجية تعليمية محوسبة والكشف عن أثرها في مهارات فهم المسموع وفهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- طعيمة، رشدي والشعيبي، محمد (2006). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2009). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبد الحميد، هبة (2006). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية. عمان: دار صفاء.
- عيادات، يوسف (2004). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية. عمان: دار المسيرة.
- الفقي، عبد اللاه إبراهيم (2011). التعليم المدمج: التصميم التعليمي- الوسائط المتعدّدة- التفكير الابتكاري. عمان: دار الثقافة.

- قنديل، احمد (2001). تأثير التدريس بالوسائط المتعدّدة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (72)، 15-60.
- الكافي، إسماعيل (2009). تنمية الإبداع عند الأطفال (التفكير الإبداعيّ، الأجيال المبدعة، تطبيقات عملية). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- ماير، ريتشارد إي (2004). التعلم بالوسائط المتعدّدة. ترجمة ليلى النابلسي، الرياض: مكتبة العبيكان.
- مبارز، منال وإسماعيل، سامح (2010). تطبيقات تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة. عمان: دار الفكر.
- ملكاوي، محمد (2015). فاعلية استخدام الوسائط المتعدّدة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- هولسينجر، اريك (1995). كيف تعمل الوسائط المتعدّدة (MULTIMEDIA). ترجمة مركز التعريب والبرمجة، بيروت: الدار العربيّة للعلوم.
- اليزيدي، علياء (2006). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربيّة لتلاميذ الصف الرابع الأساسيّ بسلطنة عُمان في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- يونس، فتحي علي (2001). إستراتيجيات تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- يونس، فتحي علي (2004). القراءة وتنمية التفكير. مجلة القراءة والمعرفة، (42)، 26-47.
- Chen, C. Y. (2012). Research on the Learning Effects of Multimedia Assisted Instruction Using Information Technology Model. International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 4 (3), 8486-.
- Sarıçoban, A. & Yürük, N. (2016). The use of films as a multimodal way to improve learners' comprehension skills in reading in English language and literature department at Selçuk University. Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT), 1(3), 109118-.
- Singaravelu, G. (2014). Efficacy of Multimedia Package in Communicative Skill in English. Journal on English Language Teaching. 4. (4), 50_ 55.
- She, C. (2017). The Role of Multimedia Technology in the Construction of Digital Community Education Resources. DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science, (icsste).
- Hofstetter, F.(1995). Multimedia literacy. 2nd ed. Digital Library. New York, USA.
- Kabooha, R., & Elyas, T. (2018). The Effects of YouTube in Multimedia Instruction for Vocabulary Learning: Perceptions of EFL Students and Teachers. English Language Teaching, 11(2), 72.
- Meli, R.(2009). Hypermedia and Vocabulary Acquisition for Second Language. Dissertations Doctoral, Walden University.
- Yan, Y. L. (2010). The Effect of De-Contextualized Multimedia Software on Taiwanese College Level Student"s English Vocabulary Development. Dissertation Doctoral, The University of Mississippi.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى الطفل التوحدي مرتفع الوظيفة العقلية

د. آسيا خلدومي
بجامعة مرسلي عبد الله بتيبازة – الجزائر
20070dz@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على برنامج علاجي يحتوي على مجموعة من التطبيقات المثبتة على جهاز آيباد وعدة صور وفيديوهات لمواقف اجتماعية وأنشطة تعمل على تقوية اكتساب اللغة العربية أو الإنجليزية، وأخرى تعمل على تقوية الذاكرة، وزيادة التركيز بالإضافة إلى تحسين القدرة على الانتباه والإدراك. زيادةً على ذلك مجموعة من التمارين والحركات الرياضية وبعض تمارين اليوغا، تعرض هذه الأنشطة بمختلف الوسائط من تلفاز، جهاز آيباد، وجهاز الماسح الضوئي...الخ. وذلك للإجابة على السؤال التالي:

1. ما مدى فعالية البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى مجموعة من الأطفال التوحديين؟

وتمت صياغة فرضيات الدراسة وفق هذه التساؤلات، واتبعنا في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعتين (قياس قبلي، وقياس بعدي) لتناسبه مع طبيعة الدراسة الحالية، وقد اشتملت مجموعة الدراسة على (15) طفلًا توحديًّا في المجموعة التجريبية، ونفس العدد بالنسبة للمجموعة الضابطة؛ حيث قمنا بقياس مهارة التواصل اللغوي، وتقدير نسبة التوحد لمجموعة البحث. والبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة (من إعداد الباحثة).

وتمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية إحصائيا عن طريق الحاسوب وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، وكشفت النتائج عن أن البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة قد أثر في تنمية مهارة التواصل اللغوي، لدى المجموعة؛ حيث وجدت فروق دالة بين متوسطي درجات المهارة المذكورة آنفًا للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وفي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية أيضًا، بينما لم توجد فروق دالة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وفي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التوحد، مهارة التواصل اللغوي، تكنولوجيا الوسائط المتعددة، البرامج العلاجية.

مقدمة:

يلعب التقدّم التكنولوجي دورًا كبيرًا في إمداد المعلّم بأدوات وأجهزة تساعد على سهولة توصيل المعلومات إلى الدارسين، ويعدّ أسلوب الوسائط المتعدّدة واحدًا من صور تكنولوجيا التعليم الحديثة؛ حيث يعتبر منظومة تعليميّةً تتفاعل تفاعلًا وظيفيًّا من خلال الجزء التعليمي لتحقيق أهداف محدّدة، وتقوم الوسائط على تنظيم متتابع محكم يسمح لكل متعلّم أن يسير فى الجزء التعليمي وَفق خصائصه المميّزة، وأن يكون نشيطًا وإيجابيا طوال فترة مروره به، فأسلوب الوسائط المتعدّدة يُعدّ من الأساليب التعليميّة الحديثة فى التعلّم؛ حيث يقدّم خدمة مهمة إذا ما استُخْدِمَ بعنايةٍ أثناء عملية التعلّم؛ حيث إن الشّرح اللفظى لا يكف، فالمتعلّم لا يستطيع أن يفهم بالشّرح إلَّا في حدود معارفه ومعلوماته، ولكن يمكن باستخدام الوسائط لتوفير وقت أكبر ووضوح أكثر عن المهمّة والنّشاط المراد تعلّمه.

والأطفال التّوحديون ممّن يحتاجون أكثر من غيرهم إلى المساعدة لمعرفة كيف لأفعالهم أن تُحدث الأشياء في العالم حولهم. وعلى مستوى واحد يمكن مساعدة الأفراد من خلال استخدام مفتاح بسيط واستخدام البرنامج وتفعيله، إلَّا أنّه في بعض الأحيان تكون هذه العلاقات مجرّدةً أيضًا بالنّسبة لكثير من الأشخاص، ونتيجةً لذلك يجد بعض الأشخاص الذين يعانون من مرض التّوحد أنّه من المفيد العمل على أنشطة ملموسة بدرجة أكبر، ويتمّ تعزيز هذه الأنشطة عندما تكون أداة الاتصال لها علاقة أكثر وضوحًا بالنتيجة.

وانطلاقًا من هذا يمكن للتّكنولوجيا أن تساعد بطرقٍ كثيرة الطفل التّوحدي في تنمية مهاراته، إلّا أنّه تسليمًا بمدى ودرجة المشاكل التي قد تحدث مع الطفل التّوحدي، يصعب تحديد بعض برامج وموارد الحاسب الآلي، ولهذا من الأفضل أن تكون على دراية بمجموعة من الموارد المتاحة ومطابقتها واستكشافها لاحتياجات أي فردٍ إن أمكن.

ونظرًا لوجود قصور في ممارسة مهارات الحياة اليومية، بالإضافة إلى قصور واضح في المهارات التواصلية اللغوية، وبناءً على ما أظهرته نتائج البحوث والدراسات من أنّ معظم الاشخاص المصابين بالتّوحد يستجيبون بشكل جيد للبرامج القائمة على البِنَى الثابتة والمتوقّعة مثل الأعمال اليوميّة المتكرّرة والتّي تعوّد عليها الطّفل، فإنّ أحد جوانب النّمو التّي تتطلّب التّحسين هي المهارات التّواصليّة والاجتماعية بالإضافة إلى بعض العمليّات العقليّة العليا لدى هذه الفئة؛ ممّا يستدعي التّدخل العلاجي والتّدريب لهذه المهارات لتحقيق معدّلات من النّمو لدى أطفال التّوحد يسمح لهم بالتّطور بشكل ملائم في التّفاعل مع الخبرات الحياتيّة ومع الآخرين.

الدراسات السابقة الخاصة بتنمية مهارة التواصل اللغوي لدى الطفل التوحدي:

دراسة (Daiquirie 2003): هدفت الدراسة إلى تدريس مهارات الحماية والأمان لأطفال التوحد باستخدام الواقع الافتراضي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يميل الأطفال ذوي التوحد إلى التعلم البصري كنتيجة لعجز في عملياتهم اللغوية، وهذا ما يتوفر في تكنولوجيا الواقع الافتراضي.
- يمكن استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي كتقنية جديدة في تعليم وتدريس أطفال التوحد.
- يتمثل المفتاح الرئيس للواقع الافتراضي في أن العقل يمكن أن ينتج المعلومات بفاعلية عند تقديمها من خلال دمج البصر والصوت واللمس.
- تعد تكنولوجيا الواقع الافتراضي طريقةً فعالةً في تعليم أطفال التوحد، بالإضافة إلى ذلك أن الوقت المستخدم عن طريق تكنولوجيا الواقع الافتراضي كان أقل من الوقت المستخدم مع الطرق المختلفة الأخرى.

كما هدفت الدراسة التي قام بها أوريت وجمان (2004).Orit E. Hetzroni and Juman Tannous إلى استخدام التدخل القائم على الحاسوب لتعزيز وظائف التواصل لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وقد تم تطوير برنامج حاسوبي يعتمد على أنشطة الحياة اليومية في كل من اللعب والأكل والنظافة أو الأنشطة الصحية.وقد تم البحث في المتغيرات التالية: تأخير المصاداة في الكلام، المصاداة الفورية، والكلام الذي ليس له معنًى، والكلمات التي لها معنًى واضحٌ ومفهومٌ، والمبادرات التواصلية؛ حيث تم استخدام تصميم متعدد للبحث عن الآثار المترتبة عن البرنامج الذي طبق على (5) أطفال يعانون من مرض التوحد تراوحت أعمارهم بين) 7،8(حتى)12،5 (سنة، بمدينة القدس المحتلة. وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة تُعرض عبر الفيديو، تخص الأنشطة كلًّا من اللعب، الأكل، والنظافة اليومية أو الأنشطة الصحية (تنظيف الأسنان، غسل اليدين ومشط الشعر) في بيئة محاكاة منظمة لتطوير وتنظيم التواصل الذي يتجلى في بيئة الأطفال الطبيعية، حيث أجريت الملاحظات في البيئات الطبيعية أثناء الطعام واللعب والأنشطة الصحية. وتم تصوير الأطفال في الفصول الدراسية. خلال الأنشطة العادية سجلت كل السلوكات والمهارات التواصلية للحصول على المعلومات الإضافية الضرورية؛ لوضع اللمسات الأخيرة على عملية الاختيار، وتم تصوير الأطفال في الفصول المدرسية الطبيعية أثناء لهوهم، وأثناء تناول الغذاء، وأنشطة النظافة لمدة 10 دقيقة في كل دورة، وخمس مرات في الأسبوع كجزء من جدول منتظم لمنع أي تحيز محتمل. وكانت جميع السلوكات الاتصالية اللفظية قد سجلت بما في ذلك تأخر المصاداة اللغوية، ذات الصلة والكلام الذي ليس له معنى؛ حيث استمرت الجلسة من 10 دقائق في بداية الإعداد الأول إلى 25 دقيقةً في نهاية الإعداد الثالث، وأشارت النتائج إلى أنه بعد التعرض للمحاكاة عبر الفيديو أظهر الأطفال الخمسة تحسنًا في تركيب الجمل.

كما قلل من كمية المصاداة الكلامية، وزاد من تأخيرها.

كما أظهر الأطفال الخمسة تحسنًا في مهارات السلوك بعد استخدام التعليم القائم على الحاسوب من خلال استخدام تقليد تعليمات، حيث إن البيئة التفاعلية التي يوفرها الكمبيوتر عززت مهارات القراءة والكتابة للأطفال المصابين بالتوحد. وأشارت النتائج -أيضًا- إلى زيادة فرص التفاعل في اللعب، والغذاء، والأنشطة الصحية، كما جعل الأطفال قادرين على نقل معارفهم إلى البيئة الصفية الطبيعية.

دراسة قامت بها (تينا. جولدسميث ولينـدا. لوبلان) (Tina R. Goldsmith, Linda A. LeBlanc, 2004,) بجامعة متشغان، بهدف التدخل باستخدام التكنولوجيا لتنمية مهارات الطفل ذي اضطراب التوحد بعد ما حققت عددت

دراسات تطبيقية متنوعةٍ فعاليةَ التدخل القائم على التكنولوجيا مع الأطفال المصابين بالتوحد. والغرض من هذه الورقة هو استعراض دعمٍ تجريبيٍّ لفعالية التدخلات القائمة على التكنولوجيا مع الأطفال المصابين بالتوحد. وسيركز هذا الاستعراض على خمسة أمثلة للتكنولوجيا تقدم كوسيلة مساعدة تعليمية مؤقتة يتم إزالتها بمجرد أن يتم تحقيق الهدف من تغيير السلوك: (أ) عن طريق اللمس والأجهزة السمعية. (ب) التعليم القائم على الفيديو والمعلومات (ج) التعليم بمساعدة الحاسوب. (د) الواقع الافتراضي، و(ه) الروبوتات. وذلك من خلال التطبيق التجريبي على ثلاثة أطفال مصابين بالتوحد الذين تتراوح أعمارهم بين(9 و11) سنة، بهدف التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها، وغيرها من الأهداف، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. التدخل عن طريق أجهزة اللمس والأجهزة السمعية: طريقة مهمة حيث طورت من مهارة اللمس لديهم، وتقبل أشخاص آخرين معهم، بالإضافة إلى تعزيز التواصل اللفظي والاجتماعي والتلقين، وكذلك تعلم بعض مهارات الحياة اليومية، والسمع بطريقة أكبر خاصةً عند عبور الطريق.
2. يسمح التدخل بمساعدة الفيديو على التقليد والنمذجة للسلوكات المرغوب فيها، والتحكم في ردود الأفعال وتعلم الأساليب المحببة في التعامل، وتحسين مهارات التخاطب وتعلم الكلام، بالإضافة إلى التواصل الاجتماعي وتحسين الإدراك والانتباه والتلقين الاجتماعي وزيادة اللعب التخيلي. كما أن الفيديو يوفر تكرار المشاهد المرغوبة في كل مرة نحتاجها، ويوفر الوقت والجهد لتعلم أشياء كثيرة، بالإضافة إلى الحرية في الاستعمال وسهولة الصيانة والتعميم أيضا. وأخيرًا، ينبغي على المرء أن يجمع بين نمذجة الفيديو مع عناصر علاجية أخرى (على سبيل المثال: لعب الأدوار، التعزيز، إلخ).
3. أما التدخل من خلال الحاسوب، فهو ينمي مهارة القراءة ومهارات الاتصال، بالإضافة إلى ذلك، فالتدخلات بمساعدة التكنولوجيا -عن طريق الكمبيوتر على سبيل المثال- والقصص الاجتماعية، إستراتيجية تعليمية وضعتها كارول رمادي، تم عرضها في الوسائط المتعددة، المحوسبة، ويجري تطويرها بعرضها على النشاط بالجداول وباور بوينت، وتستخدم لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، على الرغم من أن نتائج هذه الدراسات تختلف من حيث المكاسب الإيجابية للأطفال المصابين بالتوحد، وتشير هذه الدراسات المقارنة إلى أن التعليم القائم على الحاسوب يؤدي عادة إلى الفوائد مثل: زيادة الحافز، وانخفاض السلوك غير لائق.
4. أما بالنسبة للتعليم بواسطة الواقع الافتراضي يمكن للطفل التوحدي أن يتفاعل مع البيئات الافتراضية لفترات أطول، واكتساب المهارات، وتحسن الانتباه. كما أن الواقع الافتراضي يتيح التحكم في البيئة، مما يسمح للباحثين والأطباء ترتيب البيئات لتعزيز أفضل للتعلم والتعليم، كما أن الحصول على معدات الواقع الافتراضي وبرمجة المعرفة يمكن أن يسمح بإزالة، أو التطبيق التدريجي، أو المبالغة والعودة التدريجية إلى وضعها الطبيعي من الميزات التحفيزية البارزة، ويمكن خلق عرض بيئة اجتماعية مبسطة للتدريب والزيادة التدريجية في تعقيد التفاعلات الاجتماعية.
5. أما الروبوتات، فيمكن أن تستخدم لتعليم مهارات التفاعل الاجتماعي الأساسية باستخدام أخذ الدور وتقليد الألعاب، واستخدام الروبوتات كوسطاء وككائنات للاهتمام المشترك، كما يمكن أن تشجع التفاعل مع أقرانهم ومع الكبار.

كما تهدف هذه الدراسة التي قام سيلدا أوزدمير وآخرون (Selda OZDEMIR, ET AL 2008) للتعرف على فعالية القصص الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة في تطوير السلوك الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية المناسبة لدى (3) أطفال مصابين بالتوحد تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات في مدينة نيويورك الأمريكية، باستخدام التصميم المتعدد، ونفذت القصص الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة، وتم تسجيل ملاحظات عن جلسات اللعب والتي تدوم فيها مدة الجلسة (10) دقائق، لثلاث مرات في الأسبوع. فالتدخل حسب الباحثين لتنمية المهارات الاجتماعية التي تجمع بين التعليم الملقن بصريًّا يمكن أن يساعد الأشخاص الذين يعانون من مرض التوحد في تنمية المهارات الاجتماعية. نظرًا للاحتياجات التعليمية المتطورة للأفراد المصابين بالتوحد.

وقد توفر القصص الاجتماعية إستراتيجية فعالةً في تحسين الكفاءة الاجتماعية؛ فالقصة الاجتماعية هي قصة موجزة عن الوضع، والمفهوم، والسلوك، أو المهارات الاجتماعية التي هي كتب، وتنفيذها وفقا لمبادئ توجيهية محددة. صممت القصص الاجتماعية لتحقيق القدرة على التنبؤ بالوضع من خلال تقديم العظة الاجتماعية المحددة، وذات الصلة، وكذلك تحديد الاستجابات الاجتماعية الملائمة من خلال تحسين الفهم الاجتماعي للطفل المصاب باضطراب طيف التوحد.

فبناء قصة اجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة الملموسة يسهل فهم النص، ويعزز الدعائم البصرية. (النص والرسوم التوضيحية).

وينبغي أن تعكس مهارات القراءة للطفل، ومدى الاهتمام والقدرة المعرفية لديه من خلال الصور، الخرائط، حيث تطبع صور أو رموز وتستخدم الرسوم التوضيحية.

وأظهرت نتائج الدراسة زيادةً في مدة الالتزام والمشاركة الاجتماعية الملائمة لجميع المشاركين، واثنين من المشاركين أظهرا ذلك -أيضا- حتى في الفصول الدراسية، وتهدف نتائج هذه الدراسة إلى تقديم الدعم لاستخدام القصص الاجتماعية بالوسائط المتعددة دون أساليب الإدارة السلوكية الإضافية في زيادة المشاركة الاجتماعية للأطفال المصابين بالتوحد، أي أن الأطفال في هذه الدراسة لم يتلقوا أي نوع من إستراتيجيات التعزيز أو تعديل السلوك أثناء مشاركتهم في جلسات اللعب. أو إستراتيجيات مثل تقنيات دفع وأنظمة رمزية.

ويمكن للمرء أن يستنتج أن تدخل قصة اجتماعية بالوسائط المتعددة كان المسؤول الأول عن تغيير في مدة المشاركة الاجتماعية المناسبة للأطفال الذين شاركوا في الدراسة.

وباختصار فإن القصص الاجتماعية بالوسائط المتعددة أسهم بشكل فعال في زيادة مدة المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال الثلاثة الذين شاركوا في هذه الدراسة. وفي الأخير ناقشت الدراسة توصيات للبحوث المستقبلية والفوائد المحتملة لتدخلات القصة الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة واستخدام أجهزة الكمبيوتر في البيئات التعليمية.

كما أجرت) فتيحة محمد 2010) دراسةً هدفت إلى استقصاء برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) طفلًا توحديًّا، تراوحت أعمارهم بين (-08 12) سنةً يعانون من اضطرابات التوحد بدرجة متوسطة.

تم توزيع أفراد العينة عشوائيًّا إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، منهم(4) أطفال في المجموعة التجريبية الأولى خضع أفرادها إلى البرنامج التدريبي باستخدام برنامج Computers و(4) أطفال في المجموعة التجريبية الثانية خضع أفرادها إلى البرنامج Language Master. و(4) أطفال في المجموعة التجريبية الثالثة خضع أفرادها إلى البرنامج التدريبي باستخدام برنامج الطريقة التقليدية المستخدمة في وحدة النطق في مركز دبي للتوحد.

وقد صممت الدراسة برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على أسس برنامج التحميل السلوكي التطبيقي، عدد جلساته(48))جلسة، وقد استخدمت الدراسة مقياس المهارات اللغوية لأطفال التوحد للمجموعتين التجريبيتين.

لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد والبحث عن الفرق بين القياسين القَبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية؛ حيث إنه يعزى إلى أداة التكنولوجيا المستخدمة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في القياس البعدي والتتبعي يعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على استخدام التكنولوجيا.

وفي دراسة قام بها ميغ كرارمر (Meg Crarmer et al,2011) تهدف إلى استخدام التكنولوجيا المساعدة من خلال الجداول البصرية التفاعلية في الفصول الدراسية بطريقة جماعية لتنمية مهارات الطفل التوحدي، حيث استخدمت تقنية المساعدة التفاعلية والتعاونية للطلاب الذين يعانون من التوحد، من خلال الجمع بين الجداول البصرية، لوحات الاختيار، ونظام المكافأة أوالتعزيز؛ حيث تشمل الدعائم البصرية عادة تبادل أو عرض مجموعة متنوعة من الصور والرسومات أو الصور على بطاقات مغلفة لتمثيل المهام والاحتياجات والأهداف والمكافآت.

هذه الدعامات البصرية تعرض على الحاسوب، من أجل تطوير الاتصال في الفصول الدراسية، ولتقديم الدعم من أجل التعلم والتنشئة الاجتماعية، وشملت الدراسة 16 طالبًا تتراوح أعمارهم بين ستٍّ وعشرة سنوات في فصلين دراسيين للتوحد.

وتوضح نتائج دراستنا أن الجداول البصرية يمكن أن تعزز استقلال الطلاب، والحد من كمية السلوكات غير المرغوب فيها، وتشجيع الاتساق والقدرة على التنبؤ، والحد من الوقت اللازم للانتقال من نشاط إلى آخر، وتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي والاجتماعي بين الأقران. والنتائج المستخلصة من هذه الدراسة تكشف الممارسات التي تحيط باستخدام التكنولوجيا المساعدة في الفصول الدراسية، وتسليط الضوء على اعتبارات مهمة لكل من تصميم وتقييم التكنولوجيا المساعدة في المستقبل، وخاصة تلك الموجهة للاستخدام في الفصول الدراسية.

تهدف الدراسة التي قام بها كل من تيريزا وكاردون (Teresa A. Cardon 2012)؛ إلى تعليم مقدمي الرعاية للأطفال التوحديين كيفية التقليد عن طريق النمذجة بالفيديو من خلال تدريبهم على استعمال جهاز الآيباد iPad؛ حيث يفشل الأطفال المصابون بالتوحد في التقليد في سن مبكرة، وهذا النقص في التقليد هو العلامة التشخيصية البارزة للاضطراب. ولتنمية مهارات التقليد يجب تنمية مهارات أخرى، ولهذا تم التحقق مؤخرًا من صحة النمذجة بالفيديو كأسلوب لدعم وتعزيز التقليد عند الأطفال الصغار المصابين بالتوحد. وكان الغرض من هذا البحث: هو تحديد ما

إذا كان هناك علاقة وظيفية بين النمذجة بالفيديو لتنمية التقليد عن طريق iPad لدى الأطفال الصغار المصابين بالتوحد، وبالإضافة إلى ذلك، أجري أيضا تحليل ثانوي لتطور اللغة بعد التعرض للبرنامج القائم على النمذجة بالفيديو.

وقد استخدمت عدة وسائل لتقديم نموذج الفيديو بما في ذلك التلفزيون وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، واللوحات الإلكترونية التي تعمل باللمس ومشغلات DVD.، وتم التحقق من صحة النمذجة بالفيديو، وتم تنفيذ البرنامج على (4) أطفال توحديين مع مَن يرعاهم، تتراوح أعمارهم بين 7-11 سنة، وقعت جلسات العلاج ثلاث مرات في الأسبوع بواقع 12 جلسة. كل جلسة لا تزيد عن 40 دقيقة.

وأشارت النتائج إلى أن جميع مقدمي الرعاية الأربعة استطاعوا خلق نماذج الفيديو على جهاز iPad بنجاح تام. كما أن الأطفال الأربعة حققوا مكاسب كبيرةً في مهارات التقليد من خلال تنفيذ البرنامج، وبقيت حتى بعد العلاج بدرجات متفاوتة من خلال متابعة الحالات في منازلهم.

وقد أظهرت البحوث الجارية أن النمذجة بالفيديو أداة فعالة للتدخل في مرحلة ما قبل المدرسة والتدريس في سن المدرسة. فالأطفال الذين يعانون من التوحد لديهم خلل في مجموعة متنوعة من السلوكات، بما في ذلك مهارات اللعب، والمهارات الاجتماعية، ومهارات المساعدة الذاتية، وقد عمل التقليد بالنمذجة بالفيديو على تحسينها لديهم، كما زاد البرنامج من مهارات اللغة التعبيرية بدرجات متفاوتة لدى جميع المشاركين.

1. **الإشكاليـــة:**

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بنوعية الاضطرابات التطورية الارتقائية التي تصيب الأطفال الصغار وتؤثر على ارتقائهم، وبالتالي على مستقبلهم في الحياة، والتوحد يعتبر أحد هذه الاضطرابات النمائية التي تؤثر بشكل كبير على نمو الأطفال وتوافقهم النفسي الاجتماعي واللغوي؛ حيث تعرفه الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين National Society For Autistics Children على أنّه عبارة عن: المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى 30 شهرًا ,ويتضمن الاضطرابات التالية: اضطرابات في سرعة أو تتابع النمو، اضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات، اضطرابات في التعلق أو الانتماء للناس والأحداث، واضطراب في الكلام واللغة والمعرفة) خولة يحي،2000).

ويعد هذا التعريف من أكثر التعريفات قبولًا لدى المهنيين. أما في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-4 فقد عرفه على أنّه اضطراب يشمل الجوانب النمائية الثلاثة التفاعل الاجتماعي، التواصل واللغة، السلوك النمطي والاهتمامات، والنشاطات (Jasni Dolah, Wan et al ,2012) .(662ص ،2008 ،Changchun.L, et al)

وتشير معظم الدراسات إلى أنّه ينتشر من 4 إلى 15 حالة في كل عشرة آلاف من مجموع سكان العالم. في حين أظهرت بعض الدراسات معدلات أعلى من عشرين حالة لكل عشرة آلاف من مجموع سكان العالم (فضل محمد سليمان، 2007).

وتفوق نسبة إصابة الصبية أربع مرات نسبة إصابة البنات، ويحيا الأشخاص المصابون بهذا النوع من الإعاقة حياة طبيعية، ونجدها منتشرة في جميع أنحاء العالم، وبين كل العائلات بجميع طوائفها العرقية والاجتماعية (الدهمشي، 2007،ص165).

وانطلاقًا من هذه الإحصائيات وممَّا اتفق عليه العاملون في مجال التربية مع ما قدمته الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين, في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع لوصف التوحد في ثلاث خصائص رئيسة كما سبق ذكر ذلك آنفًا على أنه إعاقة في التواصل اللفظي وغير اللفظي، مع صعوبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بالإضافة إلى استجابات حسية واهتمامات محدودة وغير مألوفة (الزريقات،2004). وعلى هذا يعتقد مايكلسون (1983)Michelson أنّ التدريب على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في علاج مظاهر العجز المرتبطة بها، وزيادة التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ومن الناحية اللغوية نجد أن العجز الواضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي وما تجره هذه الصفة من صعوبات ومشكلات في اللغة والتخاطب من الأمور التي تميز أطفال التوحد عن غيرهم، وقد دلت الإحصائيات أن حوالي 50% من الأطفال التوحديين لا تنمو لديهم لغة مفهومة تساعدهم على التواصل مع الآخرين. أما البعض الآخر من هؤلاء الأطفال فلديهم صعوبة كبيرة في صورة من صور التواصل (القحطان أحمد،2009). وانطلاقا من الخلل الحاصل في المهارات التواصلية اللغوية للطفل التوحدي هناك توجه ملموس في هذا الصدد للتدخل النشط والفعال في الكفاءات أو الطاقات المعرفية والمهارية لأطفال التوحد كجهد يبذل لتحسين مهارات التواصل لديهم. بعض من هذه البرامج ينحو إلى استخدام التكنولوجيا المتاحة في التدخل التدريبي من خلال خلق بيئات تعلم افتراضية تسمى الواقع الافتراضي والذي يلعب فيها الكمبيوتر دورًا فعالًا. ويستخدم في تحسين كثير من المهارات التواصلية والمعرفية لدى الأفراد التوحديين. ويقصد ببرمجيات الوسائط المتعددة حسب

جايتسكي" أنها فئة من نظم الاتصال التفاعلية التي يمكن اشتقاقها وتقديمها بواسطة الحاسوب لتخزين ونقل واسترجاع المعلومات الموجودة في إطار شبكة من خلال اللغة المكتوبة، المسموعة، الموسيقى، الرسومات الخطية، الصور الثابتة، الصور المتحركة، ولقطات الفيديو(الفار، 2002، 229).

ومن الدراسات الميدانية التي أكدت أهمية البرامج العلاجية القائمة على التكنولوجيا ونجاعتها في تنمية المهارات التواصلية اللغوية للطفل التوحدي لدينا دراسة (Trepagnier; et al; 2002): هدفت إلى معرفة مسار التوجيه البصري لحالات التوحد من خلال متابعتهم لعرض شريط سينمائي تحتوي مادته على صور وجوه أشخاص وأشياء أخرى مادية. وأشارت النتائج إلى أن الحالات المصابة بالتوحد أظهرت ضعفا في إدراك الوجوه، وعلى النقيض من ذلك أظهرت أداءً متميزًا في إدراك الأشياء الأخرى المادية في شريط العرض.

كما هدفت دراسة (Wainwright & Bryson; 1996): إلى رصد وتتبع طبيعة التوجه البصري المكاني للأفراد المصابين بالتوحد في مرحلة عمرية متقدمة، وتضمنت المهمة رصد المثير الذي يتضح على شاشة الكمبيوتر في موقع ثابت من خلال تسجيل الاستجابة عن طريق الضغط على زر خاص.

سجلت النتائج أن الأفراد التوحديين يظهرون استجابةً أسرع للمثيرات عند ظهورها في الجهة اليسرى مقارنة بالمثيرات عند ظهورها في الجهة اليمنى من شاشة الكمبيوتر، كما أظهر التوحديون توجيهَ وتركيزَ الانتباهِ البصري المكاني في مدًى ضيق نسبيًّا.

ومن هذا فذوو اضطراب التوحد فئةٌ يعانون من قصور واضح في ممارسة مهارات الحياة اليومية، بالإضافة إلى قصور واضح في المهارات التواصلية اللغوية.

وبناءً على ما أظهرته نتائج البحوث والدراسات المذكورة آنفًا، يتبيَّن أن معظم الأشخاص المصابين بالتوحد يستجيبون بشكل جيد للبرامج القائمة على البنى الثابتة والمتوقعة، مثل الأعمال اليومية المتكررة، والتي تعود عليها الطفل، وأن أحد جوانب النمو التي تتطلب التحسين هي المهارات التي تم التطرق إليها في طرحنا للمشكلة. وهذا ما دفعنا للتدخل العلاجي والتدريب لهذه المهارات لتحقيق معدلات من النمو لدى أطفال التوحد، يسمح لهم بالتطور بشكل ملائم في التفاعل مع الخبرات الحياتية ومع الآخرين.

ومنه وارتأينا أن هذا لا يتأتى إلا بالتكنولوجيا المتطورة نظرًا لطغيانها على حياتنا اليومية، فهذا يفرض علينا نظرة جديدةً ألا وهي «توجيه الاستفادة منها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة فئة التوحد»، فقد أسهمت التكنولوجيا الحديثة بما فيها الحواسب المحمولة، والهواتف الذكية، والأجهزة التفاعلية التي تعمل عن طريق اللمس. في العقدين الماضيين باستخدام مفهوم النمذجة في ضوء استخدام الفيديو في تعليم مهارات متعددة.

ومنه يمكننا طرح التساؤل التالي:

1. ما مدى فعالية البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى مجموعة من الأطفال التوحديين؟

2. **الفرضيات:**

يؤثّر البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التواصل اللغوي لدى مجموعة من الأطفال التوحديين. وتندرج تحت هذه الفرضية جملةٌ من الفرضيات الجزئية وهي:

أولًا: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات مهارة التواصل اللغوي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

ثانيًا: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات مهارة التواصل اللغوي للمجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

ثالثًا: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات مهارة التواصل اللغوي للمجموعة الضابطة، في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

رابعًا: لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات مهارة التواصل اللغوي للمجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

3. **تحديد المفاهيم الإجرائية:**

تعريف التوحد: تعرفه الجمعية الأمريكية للأطفال التوحديين (NSAC) 1978 National Sosiety of Autistic Children

بأنّه اضطراب أو متلازمة تُعرَّف سلوكيًّا، وأنّ المظاهر الأساسية يجب أن تظهر قبل أن يصل الطفل إلى 30 شهرًا من العمر، ويتضمن اضطرابًا في سرعة أو تتابع النمو، واضطرابات في الاستجابة الحسية للمثيرات، واضطرابًا في الكلام واللّغة والسعة المعرفية، واضطرابًا في التعلّق والانتماء للناس والأحداث والموضوعات (الخطيب جمال،2007، ص319).

التعريف الإجرائي للتّوحد: يمكن تعريفه بأنه أولئك الأطفال الذين تتوفر لديهم على الأكثر 14 عرضًا من أعراض التّوحد على مقياس الطفل التوحدي لـ د/عادل عبد الله محمد.

المهارات التواصلية اللغوية: من وجهة نظر المدخل الإدراكي تعرف باستخدام الكلمات والحروف والرموز أو الوسائل المشابهة لتحقيق مشاركة في المعلومات المتعلقة بشيء أو حدث معيّن (محمد فؤاد،2010، ص 85).

التعريف الإجرائي للمهارات التواصلية اللغوية: يعرف في البحث إجرائيًا: أنه استخدام الطفل التوحدي لكلمة، أو مجموعة من الكلمات، أو الجمل البسيطة بغرض التفاعل اللفظي أو غير اللفظي مع الآخرين, وما يقوم به من إشارات وإيماءات يبغي بها التواصل مع الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل التوحدي على شبكة ملاحظة المهارات التواصلية (من إعداد الباحث).

أما عن المحاور الفرعية فهي كالآتي:

- **التواصل اللفظي اللغوي:** وتشمل إجرائيًا استعمال الضمائر بشكل مناسب، تركيب الجمل بطريقة سليمة، احترام الآخر عندما يتكلّم معه، تركيزه في كلام الآخر، فهم كلام الآخر، التعبير عما يجول بخاطره، وتقليد الأصوات. وذلك بهدف تنمية تواصله اللفظي وزيادة مفرداته اللغوية.
- **التواصل غير اللفظي، ويشمل إجرائيًا:** التواصل البصري، والتواصل عن طريق اللمس. التواصل: إظهار الإيماءات والإشارات، وضع الجسم، تعبيرات الوجه، والإنصات للأصوات والتعرف عليها.
- **التعبير الانفعالي، وتشمل إجرائيًا:** القدرة على التّعبير عن الأفكار والمشاعر والمشاكل، ضبط النفس والانفعالات، التأثّر بمشاهد مثيرة، والاستجابة للأصوات الهادئة.

خصائص التواصل لدى الطفل التوحدي:

- يعتبر القصور اللغوي من الملامح الشائعة لإعاقة التوحد، وتتفاوت درجات هذا القصور وأشكاله من طفل إلى آخر، فيذكر كلٌّ من ريتاجوردن، ستيوارت بيول (2007، 2) أنه يوجد لدى الأطفال التوحديين نقصٌ واضحٌ في اللغة، والاتصال اللفظي، وغير اللفظي، ويتسع مدى مشكلات اللغة المنطوقة لدى الأطفال التوحديين، فهناك مشكلات ترتبط بفهم تعبيرات الوجه واستخدامها، والإيماءات التعبيرية، ولغة الجسم وموضع الجسم، ومشكلات ترتبط بفهم الحالات المختلفة لاستخدام اللغة، هذا بالإضافة إلى مشكلات ترتبط بالمعنى، والجوانب الخاصة بدلالات الألفاظ، وجوانب العملية للمعنى.

ومن هذه المشكلات أيضا:

- المصادات Echolalia فهي تعتبر من الملامح غير السوية عند بدء الحديث لدى الأطفال التوحديين، وتعرف المصاداة بأنها: «ترديد الطفل ما قد يسمعه في نفس اللحظة، وكأنه صدى لما يقال» (HAS,2010,64)).
- ويعرفها عبد العزيز الشخص (1992، 30) بأنها: حالةٌ كلامية تتميز بالترديد الإرادي لما يقال من كلمات أو مقاطع أو أصوات بصورة يبدو كأنها صدًى لهم، وهي إحدى خصائص التخلف العقلي الشديد.
- الاستعمال العكسي للضمائر:
- ولأن الأطفال التوحديين يعانون من عدم القدرة على استخدام الضمائر كأن يقلب الآخر بـ «أنا»، ويقلب نفسه بـ «أنت» (HAS, 2010,51).
- **التقنيات التي تساعد على التواصل لدى الطفل التوحدي:**

يجد الأشخاص الذين يعانون من مرض التوحد عمليةَ التواصل تحديًّا كبيرًا. وعلى وجه الخصوص يجدون الكلام والكلمات المكتوبة صعبةً، ويبدو هذا جليًّا أكثر في التفاعلات التي تتم بين شخصين.

كما يجد بعض الأشخاص الذين يعانون من مرض التوحد أن التواصل عبر شاشة متشاركة يكون أقل تهديدًا.

خلال مناقشة أنظمة التواصل، يجب أن يحرص الشخص على أن النص يمثل نظامًا مفيدًا جدًّا لتوصيل الأفكار والاختيارات. وليس آخر الحلول، وذلك لأنه يُستخدم على نطاقٍ واسعٍ جدًّا.

وتشمل الأمثلة الجيدة التواصل الخطي على قرصٍ متشارك مثل Ipad أو Galaxy Tab. إذا ما واجه الطفل صعوبةً في فهم الرسوم التخطيطية لرمز توصيل الصور(PCS) واحتاج إلى تمثيلٍ أكثر وضوحًا، يكون البرنامج الجيد الذي يلزم عليه استخدامه هو (Picture This 20).

يجد الكثير من الأشخاص الذي يعانون مرض التوحد نجاحًا كبيرًا في التواصل من خلال نظام التمثيل البصري للرسومات التخطيطية، مع لزوم الانتقال لاحقًا إلى نظام تمثيل أكثر وضوحًا للصور أو العناصر.

عند استخدام الرسومات التخطيطية، يجب توخي الحذر في تقرير استخدام رموز توصيل الصور الملونة أو الأبيض/الأسود، حيث إن بعض الأطفال ممن يعانون مرض التوحد قد يرفضون، أو لا يفضلون ألوانًا محددة. فقد تركز فقط على الألوان بدلًا من معالجة الصورة كاملةً. وتميل رموز توصيل الصور الأبيض والأسود إلى إزالة أي غموض قد يظهر. على سبيل المثال، إذا ما فضل أحد الأطفال اللون الأحمر، وكان الرمز (رمز توصيل الصورة) «للغذاء» هو تفاحةٌ حمراء، وكذلك ساندويتش بني وعصير برتقال، فقد يعالج الطفل التفاحة فقط على أنها تحتوي على لونه المفضل. وقد لا يعالج الطفل حتى الصورة، لكنه ينتبه فقط للون الأحمر. وعليه، يصبح الرمز لا يمثل شيئًا بالنسبة للطفل.

عند استخدام أي تمثيلٍ بصري، من المهم أن تجمعه مع كلمة خطية، حيث يُظهر الأطفال الذي يعانون مرض التوحد اهتمامًا كبيرًا بالحروف والكلمات، بل ويصبح بعضهم قراءً في مراحل مبكرة. وعليه؛ يجب علينا أن نعزز على الدوام من مهارات التعلم من خلال تقديم الكلمات الخطية -أيضًا- مع أي نوع من أنظمة التمثيل البصري.

4. **منهج الدراسة:**

المنهج البنائي: يعرفه (الأغا والأستاذ،2007، 83) بأنّه" المنهج المتبع في إنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل بالكيفية نفسها»، فقد تم توظيف المنهج البنائي في بناء برنامج بتكنولوجيا الوسائط المتعددة لتنمية مهارات الطفل التوحدي المحددة في الدراسة.

المنهج شبه التجريبي: تستند الدراسة الحالية إلى المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، إذ يقوم هذا المنهج على إجراء ما يسمى بالتجربة العلمية، والتي تقوم على أساس اختيار مدى أثر عامل أو متغير تجريبي معين يراد قياسه عن طريق التجربة العلمية على المستوى الجزئي المحدود لمعرفة أثره قبل تعميم استخدامه بالشكل الذي اختبر به على المجتمع كله (محسن أحمد الخضري,1992,ص62).

ولتنفيذ تجربة هذه الدراسة تم اختيار التصميم التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي بوجود المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ((The Pre-test , Post test Control Group Design، والمجموعة الضابطة: هي التي لم يتم إدخال العامل التجريبي عليها؛ حيث يقوم الباحث من خلاله بدراسة أثر المتغير المستقل على أفراد المجموعة التجريبية، وتعتمد هذه الدراسة على دراسة أثر المتغير المستقل على ملاحظة سلوك أفراد المجموعة التجريبية تحت تأثير(البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة) لملاحظة التغيير الحادث في سلوك كل فرد نتيجة المعالجة التجريبية. وهذا بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في مختلف المتغيّرات، والشكل الآتي يوضح هذا التصميم:

5. **متغيرّات الدراسة وكيفية ضبطها:**

- المتغيّر المستقل: البرنامج العلاجي (تكنولوجيا الوسائط المتعددة).
- المتغيّرات التابعة: (المهارات التواصلية اللغوية).
- المتغيّرات الدخيلة: يعرف المتغيّر الدخيل بأنه نوع من المتغير المستقل الذي لا يدخل في تصميم البحث، ولا يخضع لسيطرة الباحث، ولكن يؤثر في نتائج البحث تأثيرًا غير مرغوب فيه، ولا يستطيع الباحث ملاحظة المتغيرات الدخيلة، وتؤخذ بعين الاعتبار عند مناقشة النتائج وتفسيرها، وعليه يجب تحديد هذه المتغيرات والسيطرة عليها، ومن المتفق عليه أن سلامة التصميم التجريبي لها جانبان، أحدهما داخلي، والآخر خارجي، وفيما يلي عرض لأهم المتغيّرات التي تهدد السلامة الداخلية والخارجية للبحث:

السلامة الداخلية للتصميم: يتم تحقيق السلامة الداخلية عندما يتمكن الباحث من السيطرة على المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع. وهذه المتغيرات هي:

- ظروف التجربة والعوامل المصاحبة لها: لم تتعرض الباحثة طيلة مدة التجربة لأيّ انقطاع غير الأيام التي لم تكن مبرمجة في الأصل.
- العمليات المتعلقة بالنضج: ويقصد بها كل المتغيّرات في النمو الباتولوجي والنفسي التي يتعرض لها الأطفال في

هـذه الفـترة؛ مـما يؤثـر في اسـتجاباتهم (نـبراس يونـس محمـد، 2004،73). بمـا أن الاختيـار كان عشـوائيًّا وكل الأطفـال تعرضـوا لنفـس البرنامـج، فهـذا يقلّـل مـن تأثـير هـذا المتغـير، وكذلـك خاصيـة النمـو لهـذه الفئـة بطيئـةٌ جـدًّا.

- أداة القيـاس: تـم السـيطرة عـلى هـذا المتغـير باسـتخدام الأدوات نفسـها مـع جميـع أفـراد مجموعـة البحـث وبنفـس الطريقـة.
- التاركون للتجربة: لم يتغيب أيّ طفل عن البرنامج.

للتمكـن مـن دراسـة أثـر العامـل التجريبـي (المتغـير المسـتقل) في التجربـة العلميـة لا بـد مـن ضـمان التكافـؤ بـين المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة، إمـا عـن طريـق التعيـين العشـوائي لأفـراد العينـة أو عـن طريـق ضبـط مختلـف العوامـل المؤثـرة بالاعتـماد عـلى الأسـاليب الإحصائيـة.

وفيـما يـلي نتطـرّق إلى كيفيـة ضبـط مختلـف التغـيرات، والتـي تتعلـق بالفـروق الفرديـة (خصائـص العينـة) وبالبيئـة التجريبيـة وبالبيئـة الخارجيـة، قبـل معالجـة التجريبيـة عـلى النحـو الآتي:

ضبـط المتغـيّرات الناتجـة عـن الفـروق الفرديـة: تـم الاعتـماد عـلى مبـدأ تحقيـق التكافـؤ عـن طريـق المجموعـات المتناظـرة؛ نظـرًا لتعـذر تحقيـق التجانـس عـلى أسـاس فـردي أو زوجـي، حيـث تـم اللجـوء إلى التجانـس عـلى أسـاس جمعـي أي اختيـار مجموعتـين متماثلتـين مـن حيـث اشـتمالهما عـلى أعضـاء ذوي متوسـط مرتفـع، وأعضـاء ذوي متوسـط منخفض فيـما يتعلـق بهـذه التغـيرات المؤثـرة.

مجموعـة الدراســة: تتكـوّن مجموعـة الدراسـة الحاليـة مـن (30) طفـلًا توحديًّـا، تـتراوح أعمارهـم بـين (08و 13) سـنة منهـم (16) أنثـى (14) ذكـرًا بـين المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة، مـن المتواجديـن بالمركـز الطبـي البيداغوجـي الخـاص والتابـع لجمعيـة الأمـل ببلديـة «بنـي تامـو» -بالبليـدة- الذيـن يعانـون مـن نقـص في المهـارات الاجتماعيـة والتواصليـة داخل حجـرة الدراسـة وفقـا لشـبكة ملاحظـة المهـارات التواصليـة، حيـث عمدنـا إلى أخذهـم وفـق تصميـم المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة بقياسـين قَبـلي وبعـدي.

6. **أدوات جمـــع البيانـــات:** يتوقـف نجـاح الباحـث في تحقيـق أهـداف بحثـه عـلى اختيـار أنسـب الأدوات للحصـول عـلى المعلومـات والبيانـات المطلوبـة، والتـي لهـا صلـة بموضـوع البحـث، وتخـدم أغراضـه، وقـد اعتمدنـا في هـذه الدراسـة عـلى مجموعـة مـن الأدوات، وهـي كالآتي:

شـبكة ملاحظـة المهـارات التواصليـة اللغويـة للطفـل التوحـدي: (مـن إعـداد الباحثـة)، ومقيـاس تقديـر التوحـد للدكتـور عـادل عبـد اللـه محمـد مـن مـصر، ومقيـاس الـذكاء المصّـور لأحمـد زكي صالـح، ومقيـاس المسـتوى الاجتماعـي والاقتصـادي والثقـافي للدكتـور خليـل بيومـي مـن مـصر، والبرنامـج العلاجـي القائـم عـلى تكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة (مـن اعـداد الباحثـة).

التعريـف بالبرنامـج التدريبـي القائـم عـلى تكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة للطفـل التوحـدي: هـو عبـارة عـن برنامـج معـد بالحاسـوب، يمـزج بـين العديـد مـن النصـوص، والرسـومات، والحركـة، والصـوت لجـذب انتبـاه الطفـل التوحـدي وزيـادة فـترة تركيـزه لتعليمـه مهـارات ضروريـة في الحيـاة باسـتثارة قدراتـه المعرفيـة، بالإضافـة إلى مجموعـة مـن التطبيقـات المعـدة خصيصًـا للطفـل التوحـدي، ويُمكِّـن هـذا البرنامـج الطفـل التوحـدي في مجموعـة الدراسـة مـن التعلـم حسـب قـدرة اسـتجابته للمـواد المسـتخدمة في البرنامـج، وحسـب إمكانيـات الشـخصية، وتتكـون الوسـائط المسـتخدمة في هـذا البرنامـج مـن برنامـج الفـلاش، والبوربوينـت، والفوتوشـوب، بالإضافـة إلى العديـد مـن الصـور والنصـوص سـواء المتحركـة أو الثابتـة.

ويحتـوي البرنامـج عـلى مجموعـة مـن الجلسـات العلاجيـة المنظمـة زمنيًّـا والمعـدة نظريًّـا وَفـق إسـتراتيجية اسـتخدام تكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة، حيـث سـتقوم الباحثـة بـإدارة تلـك الجلسـات بهـدف تطويـر المهـارات المعرفيـة والسـلوكية للأطفـال التوحديـين مرتفعـي الوظيفـة العقليـة.

إذن؛ فهـو برنامـج مخطـط منظّـم في ضـوء أسـس علميـة وتربويـة تسـتند إلى مبـادئ وفنيـات نظريـة التعلـم الاجتماعـي، والمدرسـة السـلوكية المعرفيـة لتقديـم الخدمـات والتدريبـات المبـاشرة بشـكل فـردي وجماعـي. مـن خـلال عـدد من الجلسـات العلاجيـة التـي تهـدف إلى التأثـير عـلى المهـارات الاجتماعيـة لـدى الأطفـال التوحديـين مجموعـة الدراسـة.

وتقـاس فاعليـة البرنامـج المقـترح إجرائيًّـا بدرجـة التحسـن عـلى الأبعـاد المطبقـة مـن مقاييـس الدراسـة والتـي تكشـف عنهـا المتوسـطات البعديـة بعـد مقارنتهـا بالمتوسـطات القبليـة لمجموعـة الدراسـة التجريبيـة.

7. **ملاحظات مهمّة حول تطبيق البرنامج:**

– نقـوم بتطبيـق المقاييـس (مقيـاس التوحـد لتشـخيص التوحديـين مرتفعـي الوظيفـة، شـبكة ملاحظـة المهـارات التواصليـة

اللغوية، مقياس الذكاء المصور، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، قائمة ملاحظة سلوك الطفل) أي التطبيق القبلي قبل بداية تطابق البرنامج.

- يطبق هذا البرنامج فرديًّا وجماعيًّا بحضور الأسرة، وفي البيت.
- إشراك الوالدين في البرنامج وتوعيتهم بالدور الجبّار من خلال التنسيق عن طريق جداول المهام وتقارير تقدم عن مدى التزام الأطفال بالتعاليم المطلوبة منهم وأدائهم لواجباتهم المنزلية.
- يجب أن يكون هناك استمرارية في الالتزام بتعاليم البرنامج في البيت من خلال النصائح المقدمة من طرف الباحثة للأهل.
- يتكون البرنامج من (50) جلسةً قابلةً للتمديد والتكرار، أي أنه يمكن أن نزيد من عدد الجلسات باتباع نفس الخطوات (مرونة البرنامج) على مدار ثلاث أشهر.
- نعمد إلى أن يسود المناخ روح الدعابة، المرح والفكاهة حتى لا يمل الأطفال ويتجاوبون ويتكيفون مع النشاطات.
- إعطاء التعليمات بلغةٍ واضحةٍ وبسيطة مع التأكد من استيعاب الأطفال لها.
- تعزيز الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال الاتصال البصري ولغة الجسد، لبناء الألفة مع الأطفال مجموعة الدراسة.
- تنتهي الجلسة بواجب منزلي يعمل الوالدان والطفل على تطبيقه.
- يجب توفر الوسائل البيداغوجية اللازمة والبسيطة التي تتوفر عادة في المحيط والتي تخدم النشاطات.
- يستعمل أسلوب المكافآت المادية والمعنوية لتعزيز السلوكات الإيجابية، وتشجيع الأطفال على التنافس، النشاط والإبداع.
- بعد إنهاء البرنامج يعاد تطبيق مقاييس الدراسة (شبكة ملاحظة المهارت التواصلية اللغوية) أي التطبيق البعدي للوقوف على مدى تحسن أداء الطفل التوحدي مجموعة الدراسة، وتطور المهارات المراد تنميتها.

8. **إستراتيجيات العلاج والتقويم: من أجل ذلك لابد من:**

إستراتيجيات تعديل السلوك: والمتمثلة في فنيات العلاج السلوكي من التعزيز، النمذجة، التلقين، التقليد، التشكيل والتسلسل. وكل هذه الإستراتيجيات تدخل ضمن تقنية تكنولوجيا الوسائط المتعددة. وبالتركيز على المهارتين الآتيتين:

- المحاضرة والمناقشة الجماعية: تم الاعتماد على المناقشات التي تلائم مستوى العمر العقلي للمجموعة بحيث تكون المناقشة علمية مع الأطفال التوحديين مجموعة الدراسة من خلال توجيه أسئلة واستفسارات معينة، فضلًا عن التعليقات والتوضيحات التي تبديها الباحثة أثناء الجلسة العلاجية بغية التوصل إلى تنمية المهارة المراد تنميتها لديهم، بذلك يتحقق الفهم الأفضل لإجراءات الجلسة، وتحقيقها لأهدافها من إعطائهم التوكيد الذاتي.
- التعزيز الاجتماعيّ / ويتضمن تقديم الثناء للأطفال مجموعة الدراسة عند قيامهم بالسلوك الاجتماعيّ الملائم أو المهارة الملائمة ومدحهم بكلمات (ممتاز، أحسنت، جيّد، بارك الله فيك، أو مسح الرأس، ومسح الكتف، أو هزّ الرأس لإظهار الموافقة، أو ذكر اسم الطفل، كل هذه المعززات لها قدرة كبيرة وفعالة في التثبت على السلوك المرغوب فيه.

التدريب على بعض الأوضاع الجسمية: تدريب الأطفال على اتخاذ أوضاع بدنية حينما يطلب منهم ذلك في أي وقت خلال اليوم المدرسي، مثل الكلمات التالية: انتظار، جلوس، انتباه، استعداد...إلخ من الكلمات التي يطلب فيها من الطفل الالتزام بالفعل حسب الهدف المرجو من تلك الوضعية.

التدريب على بعض الأفعال المعرفية الإجرائية: تدريب الأطفال على تطبيق أفعال معرفية حينما يطلب منهم ذلك في أي وقت خلال اليوم المدرسي، مثل الأفعال التالية: ضع إشارة، عرف، حدد، اذكر- اشرح، وضّح، علّل، فسّر- استخرج، استعمل- حلّل، وضّح، ناقش، أضف، مثلًا مواقف اجتماعية-: طوّر، شكّل/ أكتب...إلخ من الأفعال التي يطلب فيها من الطفل الالتزام بالفعل حسب الهدف المرجو منه.

استعمال الوسائط المتعددة المتوفرة والاستماع للموسيقى:

- حاسوب، هواتف ذكية، شاشات عرض، آيباد، أشرطة فيديو، أقراص مضغوطة، كاميرا، ألعاب إلكترونية وبرامج خاصة بالحاسوب وتحميل التطبيقات الخاصة بالطفل التوحدي والمذكورة لاحقًا.
- تعليم الطفل التنفيس والاسترخاء، تعليم الطفل التحكم في الحركات الجسمية، تسهيل عملية التواصل بنوعيه، زيادة المتعة في الكلام وبعض النشاطات التي تعمل على تجديد طاقة التركيز والانتباه.

- الصور المستخدمة:
- الصور الثابتة: أدخلت الصور الثابتة المستعملة في البرنامج عن طريق الماسح الضوئي أو جهاز الآيباد؛ حيث تحتوي هذه الصور على أنشطة لزيادة التركيز أو الانتباه، يطلب من الطفل تقليدها.
- الصور المتحركة: وهي عبارة عن لقطات الفيديو التي استخدمتها الباحثة بكاميرات تصوير رقمية لالتقاط الصور واستخدامها في البرنامج.

والجدير بالذكر أنه سيتم استخدام إستراتيجية واحدة على الأقل أو أكثر من جميع هذه الإستراتيجات المذكورة سابقا، وذلك بما يتناسب مع هدف الجلسة والنشاط الرئيس المطبق.

9. **كيفية ومدة تطبيق البرنامج: نحاول تطبيق البرنامج في مدة زمنية مقدرة بثلاثة أشهر ونصف، تتضمن خمس فترات هي:**

1. فترة الملاحظة: ومدتها ثلاثة أيّام يتم فيها التعرّف على الطفل، وجمع بيانات عن سلوكه وعن مهاراته التواصلية اللغوية، وتطبيق مقياس الطفل التوحدي مرتفع الوظيفة العقلية.
2. فترة التقويم القبلي: ومدتها أسبوعين تم من خلالها التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة: مقياس التوحد لعادل عبد الله من مصر، وشبكة ملاحظة المهارات التواصلية اللغوية للطفل التوحدي، (إعداد الباحثة)، ومقياس الذكاء المصور لأحمد صالح، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المطور للأسرة لمحمد خليل بيومي، ودليل ملاحظة لتسجيل ملاحظات عامة عن سلوك كل طفل في المجموعتين. (القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية).
3. فترة تطبيق البرنامج ومدتها (08 أسابيع) تم توزيعها للمهارات المراد تعلمها حيث بلغت عدد الجلسات (50 جلسة) منهم (جلسات فردية)، و(جلسة جماعية)، وذلك بواقع ثلاث جلسات فردية في الأسبوع تُقدَّم في كل يوم لطفل معين لغاية أن تشمل مرة لكل طفل في المجموعة، ومدتها لكل طفل (20 إلى 30 دقيقة)، وتكون في آخر الحصص الصباحية، بحيث تبدأ منذ بداية البرنامج وإلى غاية أن تشملهم جميعًا، أما عن الجلسات الجماعية فهي بواقع خمسة أيام بمعدل ثلاث جلسات، منها جماعية، وبالنسبة لفترة التطبيق الفعلي للبرنامج فبواقع يومين في الأسبوع، جلستين في اليوم، أي أربع حصص في الأسبوع حتى نهاية التطبيق الفعلي.
4. فترة التقويم البعدي: ومدتها أسبوعين تم من خلالها تقويم كل طفل ومراقبة سلوكه وإعادة تطبيق مقاييس الدراسة سابقة الذكر- شبكة ملاحظة المهارات التواصلية اللغوية للطفل التوحدي، (إعداد الباحثة)، للمجموعتين التجريبية والضابطة (قياس بعدي).
5. فترة المتابعة: (إعادة تطبيق الشبكة التواصلية) ومدتها (15 يوما) تم من خلالها متابعة سلوك الطفل اجتماعيًّا واستخدامه لمهارات التواصل اللفظي التي تم التدريب عليها طلية مدة تطبيق البرنامج بمرور شهرين كاملين من الزمن.

10. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية:** يؤثّر البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تنمية المهارات التواصلية اللغوية لدى مجموعة من الأطفال التوحديين.

وللتمكن من اختبار هذه الفرضية لابد من المرور بأربعة مستويات لاختبار الفروق، أي بثلاث مراحل في شكل فرضيات جزئية للقياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وفرضية جزئية رابعة للقياس التتبعي، ويتم اختبار كل منها باستخدام اختبار «ت» (t- test) اختبار «ت» لعينتين متشابهتين أواختبار «ت» لعينتين مستقلتين حسب الضرورة الإحصائية لذلك.

أولًا/ ف1: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

لقد تم اختبار هذه الفرضية الجزئية باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، والنتائج مدونة في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): يلخص نتائج اختبار T للفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

المجموعة	العدد N	المتوسط - X	التباين S^2	الانحراف المعياري SD	قيمة ت T	دلالة ت
الضابطة	15	164.2	47.98	6.92	«ت» المحسوبة: 2.52 «ت» المجدولة: 2.46	دالة عند α =0.05 df =28
التجريبية	15	171	52.85	7.26		

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (164.2) أصغر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (171)، حيث إن هذه الأخيرة تفوقت على الأولى في القياس البعدي للمهارات التواصلية.

كما أظهر اختبار «ت» أن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة (to=2.52> Tt =2.46) مما يشير إلى وجود فروق دالة بين مجموعتي البحث في درجة المهارات التواصلية اللغوية في القياس البعدي عند مستوى دلالة α = 0.05 ودرجة حرية df= 28، وهذه الفروق ترجع للبرنامج العلاجي المطبق على المجموعة التجريبية، وهذا ما سوف يتم التأكد منه في الخطوتين الموالیتين.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البَعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في الشكل البياني رقم (01):

الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

ثانيًا/ فـ2: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

للتَّمكن من اختبار هذه الفرضية الجزئية نستخدم اختبار «ت» لعينتين متشابهتين، والنتائج المتوصل إليها مدونة في الجدول الموالي:

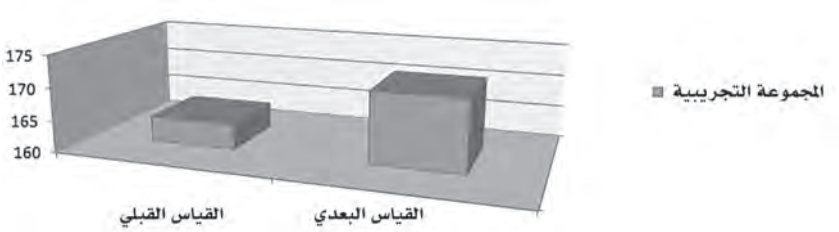
جدول رقم (02): يلخص نتائج اختبار T للفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

المجموعة التجريبية	المتوسط $\bar{X}$	متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري SD	متوسط الانحرافات $\overline{SD}$	قيمة ت T	دلالة ت
القياس القبلي	164	5.46-	1.50	0.38	To=14.36 Tt= 2.97	دالة عند α =0.01 df = 14
القياس البَعدي	171					

نلاحظ من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية ارتفع من (164) في القياس القبلي إلى (171) في القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفروق قيمة (5.46-)، كما أظهر اختبار «ت» وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (Tt=2.97 < To=14.36) عند مستوى دلالة (α= 0.01) ودرجة حرية (df= 14)، مما يدل على نمو المهارات التواصلية لدى هذه المجموعة.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط في الشكل البياني رقم (02):

الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي



وللتمكن من إرجاع هذا التطور في درجة المهارات التواصلية اللغوية لا بد من اختبار الفروق بين متوسطي درجات هذه القدرة للمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبَعدي، أي الانتقال إلى اختبار دلالة الفروق في المستوى الثالث.

ثالثًا/ ف3: توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة الضابطة، في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

وللتمكن من اختبار هذه الفرضية الجزئية نستخدم اختبار «ت» لعينتين متشابهتين، ونتائج ذلك مدونة في الجدول الآتي:

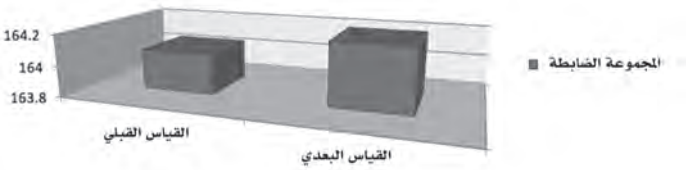
جدول رقم (03): يلخص نتائج اختبار T للفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

المجموعة الضابطة	المتوسط $\bar{X}$	متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري SD	متوسط الانحرافات $\overline{SD}$	قيمة ت T	دلالة ت
القياس القبلي	164.06	- 0.13	0.35	0.090	To=1.44	غير دالة
القياس البَعدي	164.2				Tt= 2.62	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي قدر بـ (164.06) بينما البعدي فقدر بـ(164.2). أما المتوسط الحسابي للفروق بين القياسين فكان ذا قيمة ضئيلة؛ حيث قدر بـ (-0.13)، وهو ما ترجمته نتيجة اختبار «ت»؛ حيث تبين عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي (Tt=2.62 > To=1.44)، مما يشير إلى عدم حدوث أي تطور في درجة المهارات التواصلية عند المجموعة الضابطة.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في الشكل البياني رقم(03):

الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي



رابعًا/ فـ4: لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

وللتمكن من اختبار هذه الفرضية الجزئية نستخدم اختبار «ت» لعينتين متشابهتين، ونتائج ذلك مدونة في الجدول الآتي:

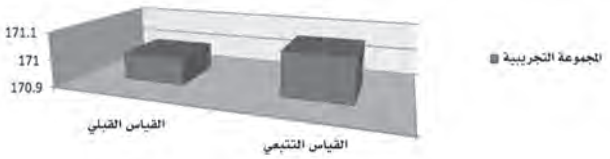
جدول رقم (04): يلخص نتائج اختبار T للفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

المجموعة الضابطة	المتوسط $\bar{X}$	متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري SD	متوسط الانحرافات $\overline{SD}$	قيمة ت T	دلالة ت
القياس البعدي	171	0.06-	0.45	0.11	To=0.54	غير دالة
القياس التتبعي	171.06				Tt= 2.97	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي قدر بـ (171) بينما في التتبعي، فقد قدر بـ(171.06). أما بالنسبة للمتوسط الحسابي للفروق بين القياسين فكان ذا قيمة ضئيلة؛ حيث قدر بـ (0.06)، وهو ما ترجمته نتيجة اختبار «ت»؛ حيث تبين عدم وجود فروق دالةٍ بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ حيث إن (Tt=2.97 > To=0.54)، مما يشير إلى عدم حدوث أي تطور أو تراجع في درجة المهارات التواصلية اللغوية عند المجموعة التجريبية. مما يسمح لنا بالقول: إنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي لدى الأطفال التوحديين مجموعة الدراسة التجريبية في المهارات التواصلية اللغوية.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة في الشكل البياني رقم(04):

بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي



ولمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في درجة المهارات التواصلية اللغوية لدى مجموعة الدراسة باختلاف البرنامج العلاجي المعتمد نقوم بتحليل التباين الأحادي (Analysis of variance) لمتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارات التواصلية، ونتائج ذلك ملخصة في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يلخص نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطي درجات المهارات التواصلية اللغوية للمجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي (جدول ANOVA).

القدرة	مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية DF	معدل الدرجات MS	قيمة ف F	دلالة ف F
المهارات التواصلية	ما بين المجموعتين SS bet	842872	1	842872	Fo=16.68	دالة عند α =0.01
	داخل المجموعتين SS with	1414.4	28	50.51	Ft=7.64	
	التباين الكلي	844286.4	29			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية أكبر من قيمة التباين داخلMS <842872) (MS bet=) (with=50.51، معناه أن الفروق الملاحظة تعود إلى الاختلاف بين المجموعتين والتي ترجع إلى العامل التجريبي وهو البرنامج العلاجي، وليس إلى الفروق بين الأفراد داخل المجموعتين، كما تبين كذلك أن قيمة «ف» المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة (Fo=16.68> Ft=7.64) وعليه؛ فإننا متأكدون بنسبة 99 % أن درجة المهارات التواصلية اللغوية لدى الأطفال التوحديين مجموعة الدراسة تختلف باختلاف البرنامج العلاجي المستخدم.

11. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية:** مما سبق معالجته من الفرضيات الجزئية الأربعة للفرض العام الثاني (ف1، ف2، ف3، ف4)، تبين أن فرضيات البحث قد تحققت، أي أن البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة فعليًّا قد عمل على تنمية المهارات التواصلية اللغوية لدى الطفل التوحدي مجموعة الدراسة، وهذا ما أكدته النتائج المعروضة سابقًا في الجداول. حيث أدى البرنامج العلاجي إلى تغيرات جوهرية إجمالًا فيما يتعلق بالمهارات التواصلية اللغوية على مجموعة البحث التجريبية التي قوامها (15) طفلًا توحديًّا. فقد اعتمدنا في هذا البرنامج من خلال هذا المحور إلى تنمية المهارات المتعلقة باستعمال الضمائر بشكل مناسب، تركيب الجمل بطريقة سليمة، احترام الآخر عندما يتكلم معه، تركيزه في كلام الآخر، فهم كلام الآخر، التعبير عمَّا يجول بخاطره، وتقليد الأصوات، وتنمية المهارات المتعلقة بالقدرة على التعبير عن الأفكار، والمشاكل، ضبط النفس والانفعالات والتأثر بمشاهدَ مثيرةٍ، والاستجابة للأصوات الهادئة...الخ. وانطلاقًا من هذا نذكر أهم الدراسات التي تتفق مع النتيجة التي تم التوصل إليها، حيث نجد في هذا الصدد: دراسة «سترومر» وآخرين: (Stromer et al.,2003) إلى أهمية تدخل الوسائط المتعددة مثل الكمبيوتر وجداول الأنشطة كطريقة لها تأثيرها لتعليم الطلاب كيفية إدارة أعمالهم وألعابهم, وبناء المهارة بدون الاعتماد على الآخرين، وجداول النشاط تعني تعلم الطفل التوحدي الاستجابات باستخدام الصورة والكلمات (أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني، 2014، ص227).

كما تتفق نتائجنا مع ما قدمه (Trepagnier; et al; 2002): في دراسة هدفت إلى معرفة مسار التوجيه البصري لحالات التوحد من خلال متابعتهم لعرض شريط سينمائي تحتوي مادته على صور وجوه أشخاص وأشياء أخرى مادية. وأشارت النتائج إلى أن الحالات المصابة بالتوحد أظهرت ضعفًا في إدراك الوجوه وعلى النقيض من ذلك أظهرت أداءً متميزًا في إدراك الأشياء الأخرى المادية في شريط العرض.

ودراسة (Self 2007)،Weheba ،Rosalind Crumrine et: قارنت هذه الدراسة بين فوائد استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي وفوائد نموذج المعالجة البصرية المتكامل عند تدريس مهارات الأمان لأطفال التوحد في المدارس العامة، وقد أثبتت نتائج الدراسة تحسنًا في تعلمهم ونقلهم لمهارات الأمان كما أثبتت الدراسة أن المجموعة التي تم تدريسها باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي استغرقت وقتا أقل في تعليمها عن المجموعة التي تم التدريس لها باستخدام نموذج العلاج البصري الكامل. وفي نفس الصدد اتفقت نتائجنا مع دراسة أجرتها)فتيحة محمد 2010) هدفت الدراسة إلى استقصاء برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا المساندة في تحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد أثبت البرنامج القائم على التكنولوجيا المتعددة فعاليته في تنمية المهارات التواصلية للأطفال التوحديين مجموعة البحث.

وقد تعود هذه النتائج الإيجابية إلى تقنية تكنولوجيا الوسائط المتعددة التي تم اعتمادها، وكذلك نوع التطبيقات المستعملة في البرنامج والفيديوهات والصور الثابتة والمتحركة التي استعملها أيضا، حيث تفاعلت مجموعة الدراسة مع كل الوسائط المستعملة في البرنامج من (تلفاز، هواتف ذكية، حاسوب، جهاز الماسح الضوئي، جهاز الآيباد...) خاصة جهاز الآيباد والتطبيقات المثبتة عليه والمعمولة خصيصًا للطفل التوحدي بدراسات أجنبية، وكذلك الصور والفيديوهات التي تم استعمالها طيلة فترة تطبيق البرنامج العلاجي. كل هذه الأجهزة والوسائط التي تم الاستعانة بها عملت على تحقيق قدر معقول من الاتصال فيما بينهم، وأسهمت في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة خاصة، وأنها طبقت بفنيات متعددة من العلاج السلوكي. وهذا ما وضحه الغامدي (2003) في دراسة له حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التواصل اللغوي (الانتباه الاجتماعي والتقليد، والتحديق بالعين، واستخدام الإيماءات، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه، والاختبار بين عدة مثيرات، وغيرها)، وكذلك الكشف عن مظاهر العجز في مهارات التفاعل الاجتماعي، (التفاعل المتبادل، والتنظيمات الاجتماعية، والمحاكاة الحركية والوقت)، وذلك عن طريق استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي والتي تمثلت في: التعزيز الإيجابي، النمذجة، أداء الدور، التشكيل، التلقين، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في التواصل اللغوي، وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي (الغامدي،2003). فاستخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي في تنفيذ البرنامج قد ساعد على تثبيت السلوكات المراد تنميتها، وزاد من إتقانها، فقد أشارت الدراسات التي استندنا إليها في تصميم وتنفيذ البرنامج إلى أن الدمج بين فنيات تعديل السلوك يعطي نتائج أفضل في التغلب على مشاكل وصعوبات الطفل التوحدي. فقد اعتمدنا على التعزيز، والنمذجة، والتشكيل والتسلسل، كفنيات أساسية لتنمية الجوانب المعرفية السلوكية لدى مجموعة الدراسة، وقد تم استخدام أسلوبين أو أكثر

لتنمية مهارة من مهارات الدراسة. كما استعمل العقاب التربوي بطريقة إيجابية من خلال التهديد بمنعهم من استعمال جهاز الآيباد أو حرمانهم من حضور الجلسة العلاجية المقبلة، نظرًا لأن الحصص العلاجية أصبحت محببة كثيرًا لدى مجموعة الدراسة لما فيها من تنويع في الأنشطة من صور وفيديوهات وتطبيقات خاصة بهم تبّث بأجهزة متطورة ومحببة لديهم. وكذلك مشاهدتهم لأنفسهم عبر هذه الأجهزة. كما أن التدرج في استعمال المعززات من مادية إلى معنوية كان ضروريًّا؛ حيث جعل الأطفال يركزون أكثر مع الكلام المسموع.

أما بالنسبة لتحقق الفرضية الرابعة للقياس التتبعي فيرجع الأمر إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة التي تضمنها البرنامج، وما تم تنميته خلاله من مهارات، وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي أسهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب، حيث أدى إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن.

ويمكن تفسير هذه النتائج واستخلاص دلالاتها السيكولوجية في ضوء الإطار النظري والأدوات والدراسات السابقة، فقد زاد التفاعل، كما تحسنت مهاراته التواصلية اللغوية، وخفت نوبات الغضب، وزيادة ساعات المرح والسرور، وأوقات التواصل البصري، والتواصل عن طريق اللمس، وإظهار الإيماءات والإشارات، واستعمال الجسم عن طريق الرقص، وتعبيرات الوجه، والإنصات للأصوات، والتعبير عن المشاعر، والاستجابة للأصوات الهادئة والمثيرة. على الرغم من أن مهارات التواصل اللفظي كانت متوفرة لدى مجموعة الدراسة منذ البدء في تطبيق البرنامج، لكنها لم تكن ذات دلالة لغوية ومعنى مفهوم، ولهذا فالعمل كان بالتركيز على تصحيح بعض الأخطاء اللغوية أو تصحيح نطق بعض الحروف والكلمات، وكذلك التشجيع على إنتاج كلام مفهوم وذي دلالة، وفي مواقف اجتماعية مختلفة، كتعلم انتظار الدور في الكلام والتركيز فيه لفهمه والرّد عليه، وتقليد الأصوات المسموعة. وتقريبا جل أفراد المجموعة الدراسية استمتعوا بتقليد الأصوات المسموعة أو إنجاز التمارين والأنشطة المشاهدة بزيادة في مفرداتهم اللغوية، وكانت الاستفادة مقبولةً إلى حد كبير خاصة فيما يخص تصحيح الكلمات، والتواصل في المواقف الاجتماعية المتنوعة.

أما بالنسبة لمهارات التواصل غير اللفظي فكان التركيز على الإيماءات والسلوكات المصاحبة للكلام المنطوق، والتواصل البصري. وكانت النتيجة متوسطةً مع هذه المجموعة.

فالطفل التوحدي مجموعة الدراسة ملامحه صعبٌ جدًّا تفسيرُها إلا بمعرفة معمقة بكل طفل في المجموعة، كما أنه من الصعب جدًّا التعبير عما يجول بخاطره بطريقة صحيحة ومفهومة وباستعمال السلوكات والإيماءات المعبرة فعلا عما يقوله لفظيًّا. أيضا من الصعب تفسير ملامح وجهه والتعبير بها عن حالته النفسية والمزاجية، بالإضافة إلى رفضه التام لمسه خاصة من الأشخاص الذين لا يألفهم، أما تواصله بصريًّا فكان حسنًا إلى حد كبير، وما شجع ذلك هو تعلقه بالباحثة وبالأنشطة المستعملة طيلة فترة تطبيق البرنامج.

أما ضبطه لنفسه فيكون حسب مزاجه اليومي الذي جاء به من منزله وبدرجة استمتاعه خلال اليوم بممارسته للأنشطة المحببة لديه أو بدرجة حرمانه منها. أما ما يعتقده مايكلسون Michelson(1983) أن التدريب على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي يمكن أن يسهم بدرجة كبيرة في علاج مظاهر العجز المرتبطة بها, وزيادة التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

ومن الناحية اللغوية نجد أن العجز الواضح في التواصل اللفظي وغير اللفظي وما تجره هذه الصفة من صعوبات ومشكلات في اللغة والتخاطب من الأمور التي تميز أطفال التوحد عن غيرهم, وقد دلت الإحصائيات أن حوالي 50% من الأطفال التوحديين لا تنمو لديهم لغة مفهومة تساعدهم على التواصل مع الآخرين. أما البعض الآخر من هؤلاء الأطفال فلديهم صعوبة أو كثرة في صورة من صور التواصل (عامر الدهمشي,2007).

وكسرد لأهم النقاط التي أسهمت في فعالية البرنامج العلاجي القائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة وتنمية المهارات التواصلية اللغوية بشكل واضح ما يلي:

- التدرج في استعمال المعززات من مادية إلى معنوية أمر ضروري يجعل الطفل يركز أكثر مع الكلام المسموع.
- التجاوب الكبير بين الأطفال التوحديين مجموعة الدراسة والباحثة والتفاعل الحسن، زاد من التواصل بنوعيه، وهذا انعكس على الحضور الدائم لأفراد المجموعة التجريبية، وكذا حب العمل والاستمرار في تطبيق خطوات البرنامج بطريقة جيدة.
- الأنشطة المتنوعة من نطق كلمات حتى وإن كانت غير مفهومة، والوعي باللسان والشفتين، وضبط النفس. وباستعمال فنيات العلاج السلوكي أسهمت كل هذه العوامل في تنمية مهارة التواصل.
- استمتاع الطفل التوحدي عند مشاهدته لنفسه عبر شاشة الكمبيوتر، عزز ذلك من ثقته بنفسه، وأضفى عليه الشعور بالسعادة من خلال تقليده للحالات الميزاجة المشاهدة من خلال الصور.

الأنشطة الفاصلة (نشاط الفقمة، تمارين اليوغا...الخ): أسهمت هذه الأنشطة إسهامًا فعالًا في التخفيف

مـن حـدّة الإدمـان التـي تخلفـه الأجهـزة الإلكترونيـة، كـما أضفـت جـوًّا مـن الحـماس لـدى الأطفـال في مواصلـة جلسـات البرنامـج، وزرعـت نوعًـا مـن الثقـة بـين الأطفـال مـن خـلال نشـاطات اللمـس والتنفيـس التـي تتكـون منهـا الأنشـطة الممارسـة وخاصـة تمارين اليوغـا، وعـززت ثقتهـم حتـى بينهـم وبـين المعالـج. كـما أن مشـاهدتهم لأنفسـهم وهـم يقومـون بتلـك الأنشـطة عـزز ثقتهـم بأنفسـهم، وزاد مـن درجـة التركيـز والانتبـاه لديهـم.

الخـاتمـة:

هدفـت الدراسـة الحاليـة للتعـرف عـلى أثـر تكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة في تنميـة المهـارات التواصليـة اللغويـة، ولتحقيق أهـداف الدراسـة، تـم الاعتـماد عـلى برنامـج يحتـوي عـلى مجموعـة مـن التطبيقـات المثبتـة عـلى جهـاز آيبـاد وصـور وفيديوهـات لمواقـف اجتماعيـة وأنشـطة تعمـل عـلى تقويـة الذاكـرة، وزيـادة التركيـز وأخـرى تعمـل على تحسـين القـدرة على الانتبـاه والإدراك. بالإضافـة إلى مجموعـة مـن التماريـن والحـركات الرياضيـة وبعـض تمارين اليوغـا.

تعرض هذه الأنشطة بمختلف الوسائط من تلفاز، جهاز آيباد، وجهاز الماسح الضوئي...الخ.

وكشـفت النتائـج إلى أن البرنامـج العلاجـي القائـم عـلى تكنولوجيـا الوسـائط المتعـددة قـد أثـر في تنميـة المهـارات التواصليـة اللغويـة، لـدى مجموعـة مـن الأطفـال التوحديـين؛ حيـث وجـدت فـروق دالـة بـين متوسـطي درجـات المهـارات المذكـورة آنفًـا -كلٌّ عـلى حـدة- للمجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة، في القيـاس البعـدي، وفي القياسـين القبـلي والبعـدي للمجموعـة التجريبيـة أيضًـا، بينـما لم توجـد فـروق دالـة في القياسـين القبـلي والبَعـدي للمجموعـة الضابطة، وفي القياسـين البعـدي والتتبعـي للمجموعـة التجريبيـة.

وعن أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن أن نذكر منها ما يلي:

- تعتـبر مهـارة الاسـتعداد للتعلـم مـن أصعـب المهـارات؛ حيـث لم يكـن بالأمـر السـهل تنميتهـا، لكـن كان لزامًـا العمل على تنميـة جزئياتهـا البسـيطة المذكـورة أعـلاه من أجـل تنميـة المهـارات اللاحقة.
- ومـن اسـتنتاجاتنا أيضًـا أن الطفـل التوحـدي ملامحـه صعـب جـدًّا تفسـيرها إلا بمعرفة معمقة بـكل طفـل في المجموعة، كـما أنـه مـن الصعـب جـدًّا التعبـير عما يجـول بخاطـره بطريقـة صحيحـة ومفهومـة، وباسـتعمال السـلوكات والإيماءات المعـبرة فعـلا عـما يقولـه لفظيًّـا. أيضًـا مـن الصعـب تفسـير ملامـح وجهـه وتعبيرها عـن حالتـه النفسـية والمزاجية.
- ومـن أهـم مـا تـم التوصـل إليـه -أيضًـا- أن اسـتخدام فنيـات العـلاج المعـرفي السـلوكي في تنفيـذ البرنامـج قـد سـاعد عـلى تثبيـت السـلوكات المـراد تنميتهـا وزاد مـن إتقانها.
- اسـتنتجنا -أيضًـا- أن الطفـل التوحـدي مجموعـة الدراسـة تفاعـل مـع كل الوسـائط المسـتعملة في البرنامـج مـن (تلفـاز، هواتـف ذكيـة، حاسـوب، جهـاز الماسـح الضـوئي، جهـاز الآيبـاد...)، وكل هـذه الأجهـزة والوسـائط التـي تـم الاسـتعانة بهـا عملـت عـلى تحقيـق قـدر معقـول مـن الاتصـال فيـما بينهـم، وأسـهمت في إقامـة علاقـاتٍ اجتماعيـةٍ ناجحـةٍ، كـما نظمـت مشـاركاتهم وأدبهـم الاجتماعـي، بالإضافـة إلى أنهـا سـاعدتهم عـلى تنميـة بعـض العمليـات العقليـة العليـا مـن انتبـاه، ذاكـرة، وإدراك اسـتماعي بـصري وحـركي.
- ومـن أهـم الاسـتنتاجات -أيضًـا- إسـهام الأنشـطة الفاصلـة (نشـاط الفقمـة، بعـض تمارين اليوغـا...الـخ)؛ حيـث كانـت تتخلل الجلسـات العلاجيـة نشـاطاتٌ وتمارينُ رياضيـةٌ وترفيهيـة بهـدف التخلـص مـن تعـب هـذه الأجهـزة وعـدم الإدمـان عليها.

قائمة المراجع:

1. ابراهيم عبد الله فرج الزريقات (2004): التوحد التشخيص والعلاج، الطبعة الأولى، دار وائل، الأردن.
2. أحمد قحطان الظاهر(2009): التوحد، الطبعة الأولى دار وائل، الأردن.
1. أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني، (2014)، التوحد: الأسباب- التشخيص والعلاج، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
2. ريتـا جـوردن، سـتيورات بيـول (2007): الأطفـال التوحديـين ـ جوانـب النمـو وطـرق التدريـس، ترجمـة رفعـت محمـود، الطبعة الأولى، عـالم الكتـب، القاهرة.
3. ريتـا جـوردن، سـتيورات بيـول (2007): الأطفـال التوحديـين ـ جوانـب النمـو وطـرق التدريـس، ترجمـة رفعـت محمـود، الطبعة الاولى، عـالم الكتـب، القاهرة.
4. الأغا، إحسان والأستاذ محمد (٢٠٠٧): مقدمة في تصميم البحث التربوي، مكتبة الطالب، الجامعة الإسلامية.
5. الغامـدي عـزة)2003): العـلاج السـلوكي لمظاهـر العجـز في التواصـل اللغـوي والتفاعـل الاجتماعـي لـدى أطفـال التوحـد،

رسـالة دكتـوراه (غـير منشـورة)، السـعودية.
6. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٢): استخدام الحاسوب في التعليم، دار الفكر للطباعة والنشر.
7. .جميـل الصـمادي، التوحـد تحريـرًا في جـمال الخطيـب وآخـرون(2007): مقدمـة في تعليـم ذوي الحاجـات الخاصـة، الطبعـة الأولى، دار الفكـر للطباعـة والنـشر، عـمان.
8. خولة أحمد يحى (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر، الأردن.
9. فتيحـة، محمـد(2010) أثـر برنامـج تدريبـي قائـم عـلى اسـتخدام التكنولوجيـا المسـاندة في تحسـين مهـارات التواصل لـدى أطفال التوحـد في دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة. أطروحـة دكتـوراه غـير منشـورة، جامعـة عـمان العربية لمدارسـات العميـا، الأردن.
10. محمد بن عامر الدهمشي)2007): دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.
11. محمد صالح الإمام، فؤاد عبد الجواده)2010): السلوكات الدالة على نظرية العقل، الطبعة الأولى، دار الثقافة، الأردن.
12. Changchun Liua,_, Karla Conna, Nilanjan Sarkarb,a, Wendy Stonec,d;(2008);Physiology-based affect recognition for computer-assisted intervention of children with Autism Spectrum Disorder; Human-Computer Studies Elsevier Masson, USA. 66 (2008) 662–677.
13. Eric Greff)2013(Recueil d' applications pour tablettes tactiles concernant les élèves avec autism.
14. Haute Autorité de Santé (2010): Autisme et autres troubles envahissants du développement , ètat des connaissances ,France.
15. Jasni Dolah, Wan Ahmad Jaafar Wan Yahaya, Toh Seong Chong , (2012), The Implementation of Interactive Multimedia Learning Autism (IMLA). Alpha, Beta and Pilot Testing Stages, International Journal of Scientific & Engineering Research Volume 3, Issue 8, August-2012 1 ISSN 22295518-IJSER © 2012 http://www.ijser.org.
16. Meg Cramer1, Sen H. Hirano1, Monica Tentori1,2, Michael T. Yeganyan1 & Gillian R. Hayes1 ,(2011), Classroom-Based Assistive Technology: Collective Use of Interactive Visual Schedules by Students with Autism, Vancouver, BC, Canada.
17. Copyright May 7–12, 2011 ACM 978$5.00...05/11/8-0267-4503-1-.
18. Lepist.T Shestakova , et all (2003): Speech sound selection auditory impairement in children with autism. They can perceive but do not attend , proceding of the national academy of science of the united states of America.100(9) 5567, 5573.
19. Orit E. Hetzroni and Juman Tannous.(2004); Effects of a Computer-Based Intervention Program on the Communicative Functions of Children with Autism; Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 34, No. 2, April.
20. Selda OZDEMIR.;Gazi Universitesi,Gazi Egitim Fakultesi,Ozel Egitim Bolumu,seldaunaldi@yahoo.com)2008(,USING ULTIMEDIA SOCIAL STORIES TO INCREASE APPROPRIATE SOCIALENGAGEMENT IN YOUNG CHILDREN WITH AUTISM, The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2008 ISSN: 13036521- volume 7 Issue 3 Article 9 80.
21. Teresa A. Cardon (2012);Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism;Washington State University, United States
22. Tina R. Goldsmith, Linda A. LeBlanc, (2004), Use of Technology in Interventions for Children with Autism, JEIBI Volume 1, Issue Number 2, Western Michigan University, p 166- 173
23. Trepagnier, C., et al. (2002): Atypical face gaze in autism. Mory Ann Liebert. Inc. Vol. 5 (3).
24. Wainwrigh, J. &Bryson, S. (1996): Visual–Spatial orienting in Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. Vol. 26 (4), PP. 423 – 437.

فاعلية توظيف البرامج التطبيقية الحاسوبية في زيادة التحصيل المعرفي لمتعلمي قواعد اللغة العربية
-دراسة ميدانية تحليلية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية-

د. اسمهان بعجي
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية – الجزائر
i.baadji@crstdla.dz

إن الثورة التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم وما نتج عنها من سرعة تواصل واتصال، وكذا تدفق في المعلومات، قد اضطرت معلمي اللغة العربية إلى الأخذ بالمتغيرات الطارئة؛ من أجل بلورة رؤية جديدة في تلقين اللغة العربية؛ حيث أصبح من غير الممكن التعامل مع متعلميها إلا بوسائل تلقينية فاعلة، ويعد الحاسوب وبرامجه التطبيقية أحد هذه الوسائل التكنولوجية التي تسهم بشكل مشوق ومحفز وفعال في تقديم قواعد اللغة العربية، وذلك عبر توظيف الألوان والأصوات والصور الثابتة والمتحركة؛ مما يخلق تناسبًا وتوافقًا بين طريقة تقديم القواعد اللغوية والقدرات الذهنية والإدراكية للمتعلم، فيحقق بذلك التحصيل الجيد للغة العربية وقواعدها؛ لذا تتحدد أهمية هذه البحث في معرفة مدى تأثير البرامج التطبيقية وفاعليتها في التحصيل المعرفي لمتعلمي قواعد اللغة العربية، وذلك عبر تحفيزها لمناطق التفكير في الدماغ، كما تشجع نتائج هذا البحث المعلمين على استخدام البرامج التطبيقية في العملية التعليمية، وذلك لتسهيل هذه الأخيرة وربحًا للوقت وتحسينًا للنتائج، وبالإضافة إلى دراسة نظرية حول أهم مصطلحات البحث تضمن هذا الأخير دراسة ميدانية تطبيقية شملت عينةً من تلاميذ المرحلة الثانوية تم تدريسهم نشاط القواعد في مقرر اللغة العربية باستخدام البرامج التطبيقية، وفي وجود المعلم (مجموعة تجريبية)، وعينة أخرى تم تدريسهم النشاط ذاته بالطريقة التقليدية.

الكلمات المفتاحية: البرامج التطبيقية، الإدراك، التحصيل المعرفي، الحاسوب، التعليم، قواعد اللغة العربية.

مقدمة:

نظرًا لما يشهده العصر الحالي -عصر المعلومات- من انفجار معرفي وتكنولوجي، أصبح من الضروري تطوير العملية التعليمية والتعلمية، وذلك من خلال إدراج التقنيات الحديثة كالحاسوب وبرامجه العديدة والكفيلة بتوفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على التعلم الفعال والذي يؤدي بالمتعلم إلى أن يصبح عنصرًا نَشِطًا في اكتساب المعرفة وتوظيفها. فالحاسوب يثير دافعية المتعلم للتعلم، ويعزز التعليم الذاتي، وذلك عن طريق برامجه التطبيقية وما توفره من صوت وصورة مما يجعل التعلم أكثر متعةً.

ويساعد الحاسوب الآلي المتعلم بذلك على الإدراك الحسي ويدربه على التفكير السليم، وحل المشكلات، وبقاء أثر التعلم لديه لفترة طويلة، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل لدى المتعلمين؛ كما يساعد الحاسوب المتعلم على استخلاص المعلومات من الخرائط والجداول والرسوم البيانية، بالإضافة إلى تنمية قدراته الفكرية والذهنية، وذلك عن طريق التأثير المباشر على الخرائط الذهنية والقدرات الفكرية التي يتميز بها دماغ المتعلم.

1. **استخدام الحاسوب في التعليم.**

بدأ مفهوم استخدام الحاسوب في عملتي التعلم والتعليم في الظهور في الولايات المتحدة الأمريكية في الستينات، حيث اعتبر العديد من السيكولوجيين أن الحاسوب وسيلة مثالية للتدريس المبرج، فقد نظروا إليه على أنه أكثر مرونةً وتَكَيُّفًا في العملية التعليمية، ونضج هذا المفهوم الآن، وأصبح يعتمد على التفاعل بين المتعلم والمعلم، أو التفاعل بين الطالب والبرمجيات التعليمية عبر الحاسوب، «حيث يتطلب التفاعل استقبال المعلومات المعروضة وتسجيل استجابة المتعلم، ومن ثم إعطائه التغذية الراجعة، ليتأكد من صحة الاستجابة، فيعزز تعلمه، وعندما يخطئ يبلغه الحاسوب بأن إجابته خطأ، وعليه أن يعيد المحاولة مرة ثانيةً أو مراتٍ عديدةً؛ حتى يحصل على الإجابة الصحيحة، وذلك من خلال كمٍّ هائل من الأنشطة التفاعلية».

فاستخدام الحاسوب في التعليم ليس مجرد استخدام للآلة، ولكنها في المقام الأول طريقة في التفكير، ومنهج في العمل، لذا فإن الدور الذي ينبغي أن يؤديه المعلم والمتعلم قد تغير في عصر التكنولوجيا، فقد أصبح «دور المعلم في

هذا العصر التقني يتجلى في تهيئة الظروف والمواقف التعليمية التي سينخرط فيها الطلبة والتي ستساعدهم على حل المشكلات، مما سيتطلب منه أن يكون مصممًا للعملية التعليمية، موجهًا لها، ومشرفًا عليها، مدبرًا ومتابعًا لعملية سيرها أكثر من كونه شارحًا للمعلومات، علاوةً على ضرورة امتلاكه للمهارات التقنية اللازمة لتوظيفها في عملية التعليم».

كما تستدعي العملية (استخدام الحاسوب في التعليم) تهيئة الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم المحوسبة؛ لما للاتجاهات المتولدة بواسطة البرامج التعليمية المحوسبة من فاعلية في زيادة كفاءات المتعلمين نحو المواضيع التعليمية.

2. **استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية.**

إن استخدام التقنيات في تعليم اللغة العربية يعد الأساس لتطوير هذه اللغة، كما يعد استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية مهمة في تعليم اللغة العربية؛ لأنه يركز على المهارات الأربع: الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة، فهو ينمي الحس الاستكشافي والتجريبي عند المتعلم ويثير تفكيره، ويشبع ميوله باستخدام البرامج الشائقة، كما يمكنه من التعرف على أخطائه وعلاجاتها أو تصحيحها بنفسه؛ مما يكسبه الثقة والثبات، ويربي عنده اتخاذ القرار؛ لأنه يُقَيِّمُ عمله بنفسه، ويُنمِّي عنده مهارة التعلم الذاتي والنمو اللغوي باستخدام تكنولوجيا الحاسوب.

إن ما نجده على أرض الواقع من طرق للتدريس هي طرق تقليدية تجعل من قواعد اللغة العربية رموزًا جامدةً وقوالبَ صماء، كما أنه من الخطأ الظن أن إجادة المتعلمين لقواعد اللغة العربية يكون عن طريق الحفظ والاستظهار لتلك القواعد، أو يكون بإعطاء جرعات إضافية من النحو أو زيادة الدروس والحصص المخصصة له، بل لا بد من التركيز على استخدام المتعلم لذلك المخزون من القواعد النحوية التي سبق له دراستها وتحصيلها في المراحل التعليمية المختلفة، ولن يتم ذلك إلا بإثارة ذلك المخزون من القواعد النحوية باستعمال طرق تدريسية مغايرة تعتمد أساسًا على الوسائل المساعدة على التحفيز، وإثارة دوافعه التعلمية.

ويعد الحاسوب وبرمجياته التطبيقية -أو ما يسمى بالوسائط المتعددة- من بين أنجع الوسائل التي تعمد على إثارة دوافع المتعلم وتحفيزه على التعلم، ومردُّ ذلك لما تحويه هذه البرامج من عناصر مثيرة تشد انتباه المتعلم من صورة وحركة وصوت، وكل هذا يؤدي إلى استدعاء مخزونه المعرفي، ومكتسباته القَبْلِية في المجال المعرفي المستهدف بالتدريس.

3. **الوسائط المتعددة والتعليم.**

يعد استخدام الوسائط المتعددة في التعليم من الأساليب التعليمية الحديثة؛ حيث تقوم أساسًا على استخدام أدوات الاتصال والعرض، حيث يعرفها ماير(Mayer Richard) بأنها: «تقديم المعلومات باستخدام الكلمات والصور، ويقصد بالكلمات الشكل الشفوي مثل النص المطبوع أو المنطوق؛ أما الصور فتأتي على شكل مرئيٍّ مثل الرسومات الجامدة كالصور الإيضاحية والخرائط والصور والرسوم البيانية والرسومات الدينامية التي تشمل فيها صورًا متحركة وفيديو».

ويعرفها الفار: «أنها البرمجيات الحاسوبية التي تستخدم النصوص الكتابية، والصوت مثل الموسيقى والغناء والصورة؛ مثل الرسومات، والخرائط، والصور الفوتوغرافية، والحركة؛ مثل: النصوص المتحركة، والرسومات المتحركة، والصور الكرتونية، وأفلام فيديو، بأوقات مختلفة، وبشكل متتابع. ويتطلب تنفيذ البرمجيات الحاسوبية التي تستخدم الوسائط المتعددة معالِجًا سريعًا، وصفة تخزينية عالية».

فعن طريق استخدام الوسائط المتعددة يمكن للمعلم التعبير عن أية معلومة بأكثر من وسيلة، ومن ثم يتم توصيل المعلومة بالشكل المناسب لها؛ حيث إن المعلومة إذا قدمت للمتعلم بطرق متعددة فهي تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم المختلفة، ومن ثم تكون أكثر فاعلية.

وبذلك؛ فإنه يقصد باستخدام الوسائط المتعددة في عمليتي التعلم والتعليم كل البرامج الحاسوبية التي تعالج المادة التعليمية بالصوت والصورة والفيديو والنص والحركة، ضمن التوليف بين هذه العناصر، واندماجها بهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وهناك العديد من الوسائط المتعددة التي نستخدمها عن طريق الحاسوب:

- برامج معالجة الكلمات.
- برامج إنشاء قواعد البيانات.
- برامج المعالجة الإحصائية.
- برامج العرض التقديمي.

فلبرامج العرض التقديمي (بوربوينت) الدور البارز في عملتي التعلم والتعليم؛ حيث من خلالها: «يتم عرض المواد التعليمية على شاشة الحاسوب للمتعلم، وأهم ما يميز الحاسوب في هذا المجال عن أجهزة العروض التقليدية إمكانية

استخدام عنصر الألوان والصور متزامنًا مع عرض النصوص، مما يخلق بيئة للتعلم والتعليم بالعروض متعددة التقنيات».

ويعد برنامج العرض التقديمي بوربوينت من بين هذه الوسائط المتعددة ذات فعالية البارزة في تدريس اللغة، وتجويد تحصيلها، وذلك لما تمتاز به من حركة وصوت وألوان؛ مما يعطي الدافعية للمتعلم لتعلم اللغة وقواعدها، كما يرفع من قيمة تعليم اللغة العربية إلى مستوى تدريس المواد الأخرى، مثل: العلوم والحساب..إلخ.

غير أن استخدام برنامج العرض التقديمي بوربوينت في العملية التعليمية لا يكون ناجحًا إلا إذا تم استخدامه بطريقة صحيحة وبأسلوب مناسب، لذا يركز العلماء في هذا المجال عن كيفيات استخدامها المؤثرة بتجاربهم الكثيرة والمتنوعة حتى يصلوا إلى نتائجها؛ أي المبادئ والأسس التي تقوم عليها هندسة البرامج التطبيقية والتي من خلالها نستطيع التأثير في المتعلم، وتحسين تحصيله المعرفي.

حيث يرى مايير أن عملية التعلم: «تحدث باستخدام الوسائط المتعددة عندما يبني الناس التمثيل العقلي من الكلمات (نحو النص المنطوق والنص المكتوب)، والصور (نحو الصور الحية والمتحركة والفيديو)».

وأما التعليم باستخدام البوربوينت عنده فهو: «يشمل تقديم الكلمات والصور التي تهدف إلى تشجيع التعليم، وهو بذلك يسعى إلى مساعدة الناس عن طريق بناء التعليم العقلي».

يتبين من خلال هذا القول أن العملية التعليمية باستخدام البوربوينت تقوم أساسًا على العملية الذهنية والإدراكية للمتعلم، فالتعلم المثير يحدث في كل بيئة تعليمية تبنى على الوسائط المتعددة.

تنبيه المتعلم من قِبَل الحاسوب

4. **الإدراك في التعليم والتعلم بالوسائط المتعددة.**

وحتى تتم العملية التعليمية بنجاح يجب على المتعلم أن ينخرط في العمليات الإدراكية الخمس13:

1. اختيار الألفاظ ذات الصلة للمعالجة اللفظية في الذاكرة العاملة.
2. اختيار الصور ذات الصلة للمعالجة البصرية في الذاكرة العاملة.
3. تنظيم اختيار الكلمات إلى نموذج لفظي.
4. تنظيم الصور المختارة إلى نموذج التصويرية.
5. دمج بيانات لفظية وتصويرية مع بعضها البعض وعلى علم مسبق.

ففي عملية تحضير درس ما في قواعد اللغة؛ بحيث سيتم عرضه على المتعلم من خلال برنامج البوربوينت، يجب على المعلم اختيار الكلمات الملائمة، وكذلك تلك التي تعود المتعلم على سماعها مما يسهل عملية الإدراك لديه، ثم يختار المعلم الصور الملائمة والمستقاة من بيئة المتعلم كذلك، كما يعمل على أن يكون هناك توافق بين الصور المستخدمة والكلمات المنتقاة، هذا كله سيسهل عملية الإدراك لدى المتعلم.

وبالنسبة للمتعلم توجد ثلاثة افتراضات للعملية الإدراكية للمتعلم14:

1. قناتا التفكير: هناك قناتان منفصلتان، أي يمتلك الإنسان هاتين القناتين لمعالجة المعلومات السمعية والبصرية.
2. معالجة معلومات كل قناة في وقت واحد، أي أن عملهما يكون متزامنًا.
3. العملية الفعالة أثناء التفكير: التعلم هو عملية نشيطة تقوم بترشيح المعلومات وتحديدها وتنظيمها ودمجها على أساس المعرفة السابقة.

تقوم أجهزة العرض بعرض ما يقدمه البوربوينت من كلمات وصور متناسقة، وكذا أصوات مردفة لها؛ مما يحدث

إثارةً وتنبيهًا لدى المتعلم؛ حيث تقوم العين باستقبال أشعة الصور المعروضة وترسلها بشكل إشارات إلى الدماغ، وكذلك تقوم الأذن باستقبال الصوت وترسله هي الأخرى بشكل إشارات إلى الدماغ، فيقوم هذا الأخير بعملية تنظيمها وتنسيقها، وكذا استدعاء المعارف السابقة من أجل دمجها مع المعلومات المستقبلة حديثًا، وهذا ما يسمح له بإنتاج معرفة جديدة مركبة من المعلومات المستقبلة حديثًا وسابقًا، تسمى هذه العملية التي يقوم بها الدماغ بعمل الخرائط الذهنية للدماغ، «حيث يقوم الدماغ البشري باستقبال المعلومات ويضمها إلى ما لديه من المعلومات السابقة في قوائم معقدة تبدو كأنها شبكات على خلايا المخ، هذا الضم والترابط هو ما يحقق الإدراك لدى المتعلم»15.

إن الإثارة التي تقدمها البرامج التطبيقية من خلال أجهزة الحاسوب والعرض من صوت وصورة كفيلة بإثارة الدافعية لدى المتعلم من جهة، كما تعمل على تحقيق إدراك المتعلم للمعلومات التي ترسلها، وذلك عن طريق تحفيز المتعلم على استدعاء معلوماته السابقة ودمجها مع المعلومات المستقبلة حديثًا.

ويعد تدريس قواعد النحو والصرف أداةً تساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغوية ونظام التراكيب اللغوية ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي؛ فيتدرب المتعلم على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة، ويتجنب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة16، حيث يرجى من خلال تدريس قواعد اللغة إكساب المتعلم الملكة اللغوية.

وسنقوم بتجربة ميدانية تشمل تلاميذ المرحلة الثانوية، نقوم فيها بتقديم درسين في القواعد عن طريق برنامج البوربوينت، ونبين كيف يسهم هذا البرنامج في التحصيل الجيد لهذين الدرسين؛ حيث نهدف من خلال ذلك إلى:

1. تدريب المتعلم على توظيف القواعد توظيفًا قائمًا على إدراك المعنى، وفهم السياق ومتطلبات المقام.
2. تنظيم المعلومات اللغوية حتى يسهل استرجاعها وتوظيفها عند الحاجة.
3. تنمية الذوق الفني لدى المتعلم من خلال تعامله مع النصوص المتنوعة وإبراز ما فيها من أساليب راقية.

إن تدريس القواعد عن طريق استخدام البرنامج التطبيقي بوربوينت يساعد على تحقيق هاته الأهداف، حيث يقوم البرنامج الحاسوبي (بوربوينت) بإثارة وتنبيه المتعلم، ومن ثَمَّ يقوم باسترجاع معارفه السابقة؛ لإدماجها بالمعارف الجديدة، كما يعمد المعلم إلى استعمال الألفاظ والصور الملائمة للسياق ومتطلبات المقام، جاعلًا بذلك المتعلم محورًا أساسيًا وطرفًا فاعلًا في عملية التعلم مع التنويع في الطرائق حسب ما تقتضيه مراحل تنشيط الدرس17.

5. التجربة الميدانية

1.5. فرضيات التجربة:

- يؤثر استثمار الحاسوب التعليمي على مستوى أداء تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة طردية بين تحصيل الطلبة واستثمار برامج التطبيقية للحاسوب داخل غرف الدرس.
- تؤثر الطرائق التعليمية التقليدية سلبًا على استجابة الطلبة ومستوى أدائهم.

2.5. منهج التجربة (الدراسة):

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تفرض علينا وصف نمط تعليمية اللغة العربية داخل الثانوية الجزائرية، فقد استخدمنا المنهج الوصفي والتجريبي والإحصائي والتحليلي، وذلك لدراسة أثر المتغير المستقل (البرامج التطبيقية الحاسوبية) على المتغير التابع (التحصيل المعرفي لقواعد اللغة العربية)، حيث تمكننا تلك المزاوجة بين المناهج من:

- معرفة أثر السبب على النتيجة.
- ضبط المتغيرات الخارجية ذات الأثر على المتغير التابع مما يساعد على الجزم بمقدار أثر السبب على النتيجة.

3.5. مراحل التجربة الميدانية:

قمنا بلقاء عدد من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، حيث كان اللقاء بشكل مقابلات مفتوحة ضمت مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع البحث، أسهمت في إثراء البحث، وكشفت عن نقائص فرضياته، ومواقف مؤيدة لها، وقد جاءت أهدافها متمثلة في:

- التعرف على واقع تعليمية اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية للمرحلة الثانوية بالجزائر.
- تحديد الصعوبات التي تواجه المعلم (معلم اللغة العربية) في ممارسة مهامه داخل غرفة الدرس وخارجها.
- المساهمة في اختيار دروس في القواعد تكون مواتية وملائمة للتجربة (التدريس باستعمال البرامج التطبيقية الحاسوبية).

وقد تبين لنا من خلال هذه المقابلات أن:

- تعليمية اللغة العربية بالثانويات الجزائرية في عمومها تمارس بالطرق التقليدية.
- استخدام الحاسوب بالثانويات الجزائرية لا يتعدى استخدامه مخابر الإعلام الآلي وتدريس المبادئ الأولية لمادة الإعلام.
- هناك من الأساتذة من يرى أن استخدام الحاسوب هو شيء ثانوي لا جدوى من استعماله في تدريس اللغة العربية.
- وتجدر الإشارة إلى أن هذا الجزء من التجربة الميدانية قد تم في الثلث الثاني من السنة الدراسية، حتى يتسنى لنا:
- إجراء الاختبار القبلي للتجربة الميدانية على ما تم تحصيله من دروس بالطريقة العادية وقياس مستواهم.
- تدريب بعض الأساتذة على استعمال الحاسب الآلي وبرامجه التطبيقية كالبوربوينت وأجهزة العرض؛ حتى يسهموا في إنجاح التجربة الميدانية.

كما يجب التنويه إلى أنه قد وقع اختيارنا لثانوية علي شكيري كمجتمع للدراسة والتجربة وذلك للأسباب الآتية:

1. بحكم تجربتنا الميدانية بالمؤسسة التعليمية للمرحلة الثانوية علي شكيري (كأستاذة للغة العربية).
2. توفر البيئة المدرسية المناسبة لتطبيق أدوات التجربة.
3. بحكم معرفتنا بأساتذة اللغة العربية بثانوية وقدراتهم المعرفية والعلمية.
4. بحكم معرفتنا بما تتوفر عليه المؤسسة من وسائل تلقينية كالحواسيب وأجهزة العرض.
5. عدد التلاميذ لا يتعدى خمسة وثلاثين تلميذًا.

4.5. عينة التجربة:

نظرًا لصعوبة إجراء التجربة على مجتمع الدراسة (كل مستويات المرحلة الثانوية) اقتصرت دراستنا على تلاميذ المستوى الأول والثاني بثانوية علي شكيري، فبعد مخاطبة المدير قمنا باختيار فصلين عشوائيًا؛ ليمثّلا عينةَ التجربة (الدراسة)، أحدهما يمثل المستوى الأول، والآخر يمثل المستوى الثاني من التعليم الثانوي، ولم نستطع إدراج فصول المستوى الثالث من التعليم الثانوي لارتباطهم بالتحضير المكثف للباكالوريا.

وتكونت العينة بشكلها النهائي من ستة وستين تلميذًا موزعين كما يلي (جدول1):

المستوى التعليمي	عينة تجريبية	عينة ضابطة	المجموع
الأول	16	15	31
الثاني	18	17	35
مجموع العينة			66

قمنا بتقسيم كل فصل إلى عينة تجريبية، وأخرى ضابطة (فاحصة)؛ حيث تم عرض الدرس المحوسب باستعمال البرنامج التطبيقي بوربوينت على العينة التجريبية، أما العينة الفاحصة أو الضابطة، فقد تلقت نفس الدرس، ولكن بالطريقة التقليدية.

1.5. أدوات التجربة (الدراسة):

استخدمنا في هذه التجربة الأدوات التالية:

أ. الاختبار التحصيلي القبلي:

وبهدف تحديد مستوى المتعلمين قمنا بإجراء اختبار تحصيلي قبلي يتعلق بدروس قواعد اللغة العربية التي تم انتقاؤها من البرنامج السنوي لكل مستوى تعليمي، والجدول (جدول2) يوضح الدرسين النموذجين اللذين تم اختيارهما لكل مستوى تعليمي لبناء اختبار قبلي وبعدي.

المستوى التعليمي	الدرس النموذجي
الأول	الحال
الثاني	لا النافية للجنس

وقد اتبعنا في بناء الاختبار الخطوات التالية:

1. تحديد الغرض من الاختبار.
2. مراعاة السهولة اللغوية وصحتها ووضوحها بحيث تناسب المرحلة العمرية والعقلية لعينة التلاميذ.
3. استشارة عدد من الأخصائيين والمعلمين والمشرفين التربويين لمعرفة صلاحية الاختبار من حيث التدرج في عرض الأسئلة ولغتها وكيفية تقييمها والزمن المخصص لها؛ حيث قدر بساعة واحدة.

وفيما يلي جدول (جدول3) يبين عدد أسئلة الاختبار الخاصة بكل مستوى تعليمي:

المستوى التعليمي	عنوان الدرس	عدد أسئلة الاختبار
الأول	الحال	25
الثاني	لا النافية للجنس	20

يلاحظ من الجدول أن عدد الأسئلة الاختيارية يختلف من مستوى تعليمي إلى آخر، وهذا راجع لطبيعة الدروس.

ب. الوسائط المتعددة:

استعنا بنماذج منتقاة من بعض أفلام الفيديو التعليمية، وبرنامج البوربوينت، وجهاز العرض؛ حيث قمنا بانتقاء بعض الأفلام والصور وتوظيفها كوسائط تعليمية تخدم أهداف المحتوى التعليمي لموضوع الدراسة، وتناسب المرحلة العمرية التي تشملها عينة الدراسة، وقد تطلب إنجاز برنامج البوربوينت المراحل التالية:

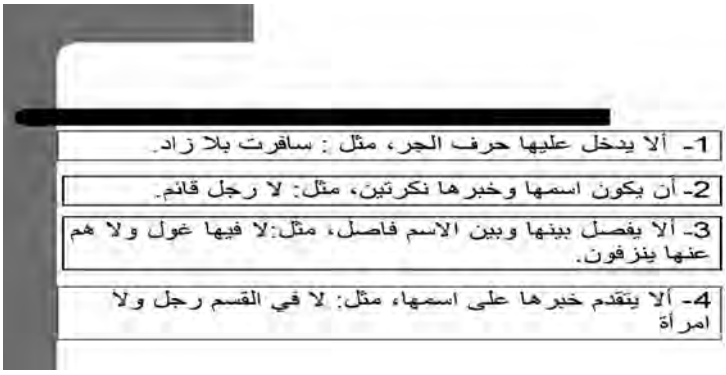
- مرحلة الإعداد والتحضير: تم في هذه المرحلة:
  - جمع معلومات حول الدرس من تعريفات وصور وفيديوهات.
  - تحديد الأهداف التعليمية والتدريبات وطرائق التعزيز.
- مرحلة التصميم: وفيها جزئت المادة التعليمية، ورتبت ترتيبًا منطقيًّا تسلسليًّا، بحيث يعكس هذا الترتيب الأهداف التعليمية؛ حيث حولت كل خطوة إلى شرائح من تطبيق البوربوينت مشفوعة بصور وأحيانًا فيديوهات.
- مرحلة هندسة البوربوينت: ويتم ذلك من خلال مراعاة تسلسل ظهور المعلومات والفواصل الزمنية والفراغات المكانية والرسومات وغيرها.
- مرحلة الإخراج: لتطوير البرنامج الحاسوبي وتحسينه، تم عرضه على عينة من التلاميذ، أُخِذ بملاحظاتهم حول البرنامج من حيث الصعوبات والمشكلات التي واجهتهم من خلال العرض؛ من أجل تعديله، كما عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في تكنولوجيا التعليم.
  - صور من شاشات العرض:

فيما يلي نماذج من درس لا النافية للجنس للمستوى الثاني من التعليم الثانوي بعد تصميمها وإخراجها في شكلها الأخير:

صورة الشريحة الأولى تعرض عنوان الدرس مع بعض المؤثرات الصوتية.

صورة الشريحة الثانية تشمل تعريفا نصيًّا لـ (لا النافية للجنس)؛ كما تتضمن فيديو يحتوي تعريفًا مرئيًّا لها. وتشمل كذلك شروط عملها وبالنقر عليه يحيلنا إلى ارتباطات تشعبية وشرائح أخرى.

توضح الشريحة الثالثة شروط عمل لا النافية للجنس بشكل متدرج، وبالنقر عليها نصل إلى الشريحة الرابعة.



توضح الشريحة الرابعة شروط عمل لا النافية للجنس مع الأمثلة، وذلك للتوضيح أكثر.

الشريحة الخامسة تتضمن عنصرا آخر هو أنواعها (لا النافية للجنس) وعند النقر على العنوان نصل إلى الشريحة السادسة التي تتضمن الأنواع مع الأمثلة للتوضيح.

- **إجراءات تنفيذ الدرس المحوسب باستعمال البوربوينت**

- تم تقديم الدرسين المحوسبين (لا النافية للجنس، الحال) لتلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي.
- مراعاة ظروف تتعلق بالتجربة؛ كأن يكون الطالب جالسًا جِلسةً صحيحةً، توفير الضوء المناسب والتهوية ودرجة الحرارة المناسبة.
- توفير حاسوب واحد مع جهاز للعرض Data show.
- إشرافنا على مجريات الدرس بكل تفاصيله.
- استغرقَ وقت تطبيق الدرس خمسًا وعشرين دقيقةً، بالمقابل فإن إلقاء نفس الدرس بالطريقة التقليدية دام حصتين، أي ما يعادل ساعتين من الزمن.
- أجاب الطلاب على كل التدريبات المتعلقة بجزئيات الدرس النموذجي.
- عرضت التدريبات في شكل أسئلة تقويمية مع تغذية راجعة توجه الطلبة للتعرف المباشر على استيعابهم للمفاهيم.

ج. الاختبار التحصيلي البعدي

تم إجراء الاختبار التحصيلي البعدي على العينة التجريبية والضابطة، وذلك لاستخدامه كأداة لقياس أثر توظيف الوسائط المتعددة على تحصيل التلاميذ (عينة تجريبية) بعد تطبيق التجربة، وكذلك أثر إلقاء الدرس بالطريقة التقليدية على العينة الفاحصة (الضابطة)، وقد اتبعنا نفس الخطوات المتخذة لبناء الاختبار القبلي، وكان الفارق الزمني بين الاختبارين البعدي والقبلي أسبوعًا.

6.5. قياس نتائج الاختبار:

لقياس نتائج الاختبار تم اعتماد معياري الدقة في استيعاب المعلومات والسرعة في الأداء؛ حيث عد معيار الدقة هو الخلو من الأخطاء، أما السرعة فقدرت بنسبة الفترة الزمنية الفارقة في أداء الاختبار.

- قياس ثبات الاختبار:

يحسب الثبات18 من خلال معامل الارتباط، يتم من خلاله مقارنة العلامات التي تحصل عليها التلاميذ في الاختبارين (القبلي والبعدي)، فكلما كان معامل الارتباط مرتفعًا دل على تأثير المعامل بالمتغير المستقل (البرنامج المحوسب) ويحسب من العلاقة التالية لبيرسون:

$$ر = \frac{ن\sum س ص - \sum س \sum ص}{\sqrt{(ن\sum س^2 - (\sum س)^2)(ن\sum ص^2 - (\sum ص)^2)}}$$

ن: مجموع تلاميذ الفصل/ س: تلاميذ العينة الفاحصة/ ص: تلاميذ العينة التجريبية/ ر: نتيجة قياس ثبات الاختبار.

وقد تم الحصول على النتائج التالية:

7.5. نتائج الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) للتلاميذ من العينتين (التجريبية والفاحصة)

نتائج الاختبار التحصيلي لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ومن العينتين (التجريبية والفاحصة):

العينة الفاحصة						العينة التجريبية					
الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي		الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي	
		عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن			عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن
01	إيمان	14	57	22	54	01	أميرة	20	50	20	25
02	خديجة	17	44	23	43	02	سلمى	18	52	23	30
03	ياسمين	13	51	20	40	03	ديليا	24	45	24	33
04	سارة	15	56	19	47	04	رشا	23	51	24	38
05	محمد وليد	16	50	20	42	05	كلثوم	18	47	20	36
06	رابح	10	56	22	43	06	سارة	24	43	25	32
07	سمير	08	53	23	45	07	آية	23	50	25	29
08	محمد	12	52	20	46	08	أسامة	20	51	21	30
09	أحمد	11	49	19	40	09	عكاشة	19	40	20	29
10	فاروق	10	47	16	43	10	سفيان	22	44	22	33
11	عبد الوهاب	13	+60	18	51	11	أمين	21	60	23	35
12	نور الهدى	17	55	25	47	12	عمر ريان	16	41	19	27
13	إيمان	16	58	20	51	13	امينة	21	45	20	26

العينة الفاحصة						العينة التجريبية					
الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي		الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي	
		عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن			عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن
14	مهدي	14	45	21	41	14	وليد	24	47	25	32
15	دنيا	12	54	20	43	15	أميرة	18	55	18	37
16						16	محمد انيس	24	60	25	39
المتوسط الحسابي		13.2	52.46	20.53	45.06	المتوسط الحسابي		20.93	48.8	22.12	31.93
النسبة %		52.8	87.43	82.13	75.11	النسبة %		83.75	81.35	88.5	53.22

(جدول4)

ملاحظات حول الجدول:

- يلاحظ من خلال الجدول أن درجات الاختبار القبلي متباينة إلى حد ما.
- تؤكد نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الفاحصة والعينة التجريبية من حيث عدد الإجابات الصحيحة.
- تؤكد النتائج وجود فروق في عدد الإجابات بين العينتين الفاحصة والتجريبية؛ حيث قدر متوسط الإجابات للعينة الفاحصة بـ 13.2 أي بنسبة 52.8% في الامتحان القبلي و 20.53 أي بنسبة82.13 %، بينما قدر متوسط الإجابات للعينة التجريبية بـ 20.93 أي بنسبة83.75% في الامتحان القبلي و 22.12 بنسبة 88.5% في الامتحان البعدي؛ حيث لوحظت زيادة معتبرة في عدد الإجابات؛ مما يدل على استيعاب معتبر للدرس من قبل تلاميذ العينة التجريبية.
- يلاحظ من خلال الجدول وجود فارق زمني معتبر في الإجابة عن الأسئلة بين العينتين الفاحصة والتجريبية؛ حيث قدر المتوسط الزمني لها بـ 52.46 دقيقة من الزمن الكلي 60 دقيقةً، أي بنسبة 87.43% في الامتحان القبلي، بينما سجلنا و45.06 دقيقة أي بنسبة 75.11% في الامتحان البعدي، بينما قدر المتوسط الزمني للعينة التجريبية بـ 48.8 أي بنسبة 81.35% لإنجاز الامتحان القبلي، وبانخفاض ملحوظ نسجل متوسطًا زمنيًّا قدره 31.93 أي بنسبة 53.22% في الامتحان البعدي بمدة زمنية قاربت النصف من الزمن الكلي (ستين دقيقةً).

تدل هذه النتائج على الفارق الزمني الملحوظ بين العينتين الفاحصة والتجريبية في إنجاز الامتحانين القبلي والبعدي، وهذا لصالح العينة التجريبية التي استغرقت زمنًا أقل، وتحصلت على عدد إجابات أكبر.

نتائج الاختبار التحصيلي لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ومن العينتين (التجريبية والفاحصة):

العينة الفاحصة						العينة التجريبية					
الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي		الرقم	اسم التلميذ	اختبار تحصيلي قبلي		اختبار تحصيلي بعدي	
		عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن			عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن
01	مونيا	18	60	20	55	01	ياسمين	18	55	20	30
02	آمنة	16	45	18	45	02	مهدي	18	54	19	33
03	إسراء	18	50	20	40	03	صلاح الدين	19	50	20	37
04	منال	16	57	19	45	04	زكريا	17	53	18	38
05	كوثر	17	49	20	40	05	أسامة	18	45	19	39
06	عبد الرحيم	16	56	17	40	06	أيمن	17	48	18	36
07	شيماء	14	50	20	47	07	نزيم	17	49	19	40
08	صوفيا	18	51	20	48	08	عبد الوهاب	19	54	20	35
09	عادل	20	46	20	40	09	لينة	19	60	20	30
10	آنية	19	50	19	45	10	عبد الرحمن	18	+60	18	43
11	شراز	18	60	19	50	11	ليليا	16	40	17	35
12	آمنة	18	53	20	45	12	نسيمة	18	45	19	30
13	منيرة	17	55	20	50	13	قوسم	18	46	19	29
14	سرح	19	47	20	40	14	منال	18	44	18	33
15	رحمة	15	60	20	45	15	ياسين	19	56	20	39
16	أحمد	14	40	17	37	16	جيهان	19	58	20	40
17	رانيا	18	43	18	40	17	صابرين	17	60	19	37
						18	محمد	19	58	20	50
المتوسط الحسابي		17.11	51.29	19.03	44.23	المتوسط الحسابي		18	51.94	19.55	36.33
النسبة %		85.49	86.11	96.17	73.72	النسبة %		90	86.57	97.75	60.55

(جدول5)

ملاحظات حول الجدول:

- يلاحظ من خلال الجدول أن درجات الاختبار القبلي متباينة إلى حد ما.
- تؤكد نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الفاحصة والعينة التجريبية من حيث عدد الإجابات الصحيحة.
- تؤكد النتائج وجود فروق في عدد الإجابات بين العينتين الفاحصة والتجريبية حيث قدر متوسط الإجابات للعينة الفاحصة بـ 17.11 أي بنسبة 85.49 % في الامتحان القبلي و19.03 أي بنسبة 96.17 % في الامتحان البعدي، بينما قدر متوسط الإجابات للعينة التجريبية بـ 18 أي بنسبة 90% في الامتحان القبلي و19.55 بنسبة 97.75% في الامتحان البعدي. بزيادة ملحوظة في عدد الإجابات مما يدل على استيعاب معتبر للدرس من قبل التلاميذ الكاملة

- يلاحظ من خلال الجدول وجود فارق زمني معتبر في الإجابة عن الأسئلة بين العينة الفاحصة والذي قدر المتوسط الزمني لها بـ 51.29 دقيقة من الزمن الكلي 60 دقيقة أي بنسبة 86,1% للامتحان البعدي و44.23 دقيقة أي بنسبة 73.72 % أي بانخفاض ملحوظ في المدة المستغرقة من قبل التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الامتحانين القبلي والبعدي، بينما قدر المتوسط الزمني للعينة التجريبية بـ 51.94 أي بنسبة 86.57% لإنجاز الامتحان القبلي، وبانخفاض ملحوظ نسجل متوسطًا زمنيًّا قدره 36.33 أي بنسبة 60.55% بمدة زمنية قاربت النصف من الزمن الكلي (ستين دقيقة).

وترجع هذه الفروقات في عدد الإجابات، وكذا في المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن الأسئلة إلى دور المتغير المستقل، وهو استعمال البرامج التطبيقية المحوسبة وشاشات العرض في إلقاء الدرس، مما يوضح الأثر البيِّنَ لاستعمال الحاسوب وبرامجه التطبيقية في تدريس قواعد اللغة العربية في أداء طلبة السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي، مما يؤكد فاعلية استثمار الحاسوب داخل غرفة الدرس.

والجدول(جدول6) الموالي يبين قيمة معامل الارتباط للعينتين الفاحصة والتجريبية للمستويين (الأول والثاني من التعليم الثانوي):

المستوى التعليمي	العينة الفاحصة	العينة التجريبية	
الأول	0.28	0.84	معامل الثبات
الثاني	0.38	0.82	

يلاحظ من الجدول أن معامل الثبات (ثبات الاختبار) للعينة الفاحصة وللمستويين ضعيف حيث قدر بـ(0.82 و 0.38)، أما الفئة التجريبية فقد قدر معامل الارتباط بـ (0.84 و0.82) وهو قوي وطردي، مما يدل على وجود قوة طردية بين قوة المعامل والمتغير المستقل (البرامج المحوسبة)، كما يبين لنا كذلك مدى تأثير الحاسوب التعليمي على تحصيل الطلبة التعليمي، والذي تم بناؤه على الاختبارات القبلية والبعدية، وهذا تأكيد لفرضيات البحث.

الخاتمة:

خلص البحث إلى النتائج التالية:

-توصل البحث إلى إثبات فرضياته حول فاعلية تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام الحاسوب واستخدام الوسائط المتعددة كوسيلة تعليمية، وبين أثره الإيجابي من خلال نتائج التجربة الميدانية التي قدمها، وقد تمثل ذلك الأثر في التحصيل الجيد لقواعد اللغة من قبل التلاميذ، كما سهل علينا مهمة الحساب والوصول إلى نتائج دقيقة.

- -أعطى البحث تصورًا لتعليمية قواعد اللغة العربية، متمثلًا في المقاربة المقترحة على طلبة المرحلة المتوسطة، وبين دور الحاسوب وبرامجه التطبيقية في العملية التعليمية.
- ونقدم من خلال نتائج هذا البحث مجموعة من المقترحات التي نراها ضرورية لترشيد التعلم وتطويره:
- -التأكيد على تكنولوجيا التعليم الحديثة وضرورة توفيرها بالمدارس، وتيسير استعمالها.
- -إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتسهيل التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة، خاصة الحاسوب.
- - التنسيق مع المؤسسات المختصة في المعالجة الآلية للغة والاستفادة من مشاريعها البحثية الموجهة للتربية والتعليم.
- -إنشاء مشاريع بحثية مشتركة مع المؤسسات المهتمة بالإعلام الآلي بهدف البحث في تطوير المعالجة الحاسوبية للغة وبكل مستوياتها: الصرفية، النحوية...
- -العمل على توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مادة النحو العربي للطور التعليمي الثانوي.
- -إنتاج وسائط تعليمية حديثة ملائمة للمنهج الحالي لنشاط قواعد اللغة العربية.

المصادر والمراجع:

1. ينظر عيادات يوسف محمد: الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2004، ص210.
2. محمد مصطفى عبد السميع، وغيره: تكنولوجيا التعليم-مفاهيم وتطبيقات-، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، ص28.
3. دروزة أفنان نظير: المناهج ومعايير تقييمها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، ص75.
4. Mable B. Kinzie, Maria A. B. Delcourt and Susan M. Pwers :computer technologies : Attitude and SELF-EFFICACY across undergraduate disciplines, Research in Higher, Vol 28,N°9, p30.
5. ينظر: ميساء أبو شنب: تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك، ص107.
6. Mayer, R. E, The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, (UK: Cambridge University Press), 2005, p2.
7. الفار، إبراهيم عبد الوكيل: الوسائط المتعددة التفاعلية، دار الفكر العربي، ط2، مصر، 2000، ص210.
8. ينظر الحلية محمد محمود: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص119.
9. محمد مصطفى عبد السميع، وغيره: تكنولوجيا التعليم-مفاهيم وتطبيقات-، ص28.
10. البوربوينت هو أحد تطبيقات ميكروسوفت أوفيس، ويعني بالدرجة الأولى بالعروض التقديمية، حيث يتيح لنا إمكانية إرفاق الصور والنصوص والأصوات بالإضافة إلى المؤثرات الحركية؛ حيث يتم عرضه ضمن شاشة العرض DATASHOW.
11. Mayer, R. E, Multimedia Learning, (UK: Cambridge University Press), 2001, p2.
12. نفسه، ص3.
13. Mayer, R. E, The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, p34.
14. نفسه، ص34.
15. مقلد سحر: فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة سوهاج، مصر،ص19.
16. منهاج مادة اللغة العربية وآدابها- السنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي، 2006.
17. ينظر نفسه، ص10.
18. الثبات صفة من الصفات التي يجب أن تتصف بها أداة القياس الجيدة، ويقصد بالثبات ثبات القياس، أي كم تكون علامة اختبار ما متسقة وغير مختلفة من وقت إلى آخر. ينظر: ملتقى الفيزيائيين العرب لنشر العلم والمعرفة، على الموقع: www.phys4arab.net

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

التكنولوجيا وتعليم العربية

د. حسام جايل عبد العاطي زيد
كلية اللغة والإعلام بالأكاديمية البحرية – مصر
dr.gayel@gmail.com

اللغة كائن حي؛ يتأثر بالعوامل المحيطة، وبكل المستجدات الحديثة، وبخاصة وسائل التكنولوجيا التي تنتشر بسرعة هائلة في عالم أصبح بالفعل- وبفضل التكنوجيا نفسها- صغيرًا، وقد حلت فضاءاته عبر وسائل التواصل الاجتماعي محل أراضيه وجباله وسهوله.

ولا شك أن العملية التعليمية قد أفادت إفادةً كبيرةً من الوسائل الحديثة في عالم التكنولوجيا بوصفها وسيطًا فعَّالًا في العملية التعليمية؛ بل إننا نرى جامعات كاملة تعتمد اعتمادًا كليًّا على هذه الوسائل، وتلك المنجزات، وتكون الدراسة فيها عبر الفصول الافتراضية، ولا يتم التواصل بين الطالب والأستاذ إلا من خلال هذه الوسائل، ومن ذلك الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني، وجامعة المدينة الإسلامية وغيرهما من الجامعات، وهناك بعض الجامعات التي تجمع بين طرق الدراسة التقليدية (أستاذ+ طالب+ قاعة+ كتاب)، وبين وسائل الاتصال الحديثة كوسيلة مساعدة في العملية التعليمية.

ومن المسلم به أن استخدام التكنولوجيا في التعليم يعمل على» تنمية وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وأساليب توليد المعرفة، واكتساب المهارات الضرورية لتوليدها"[1].

مزايا استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية:

لا شك أن هناك مجموعة من المزايا تعود على بيئة التعلم من أستاذ وطالب ومجتمع؛ جراء استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، ومنها:

1. توفير الوقت والجهد.
2. تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة، والحصول على المعلومات.
3. زيادة التفاعل الطلاب من خلال تبادل المعلومات وإدارة نقاش حولها.
4. خلق بيئة تعليمية تنافسية رائدة.
5. "تفريد التعلم والإدارة والتدريس.
6. تحسين قدرة الدارسين على حل المشاكل المعقدة أو المركبة.
7. زيادة وعي أو إحساس الطلبة بأنهم أفراد ينتمون لهذا العالم الواسع، دون محدوديتهم فقط بمنطقة أو بيئة محلية معينة.
8. توفير فرص للطلبة للقيام بمشاريع ودراسات وأعمال أو مسؤوليات مفيدة للبيئة العامة داخل وخارج المدرسة أو الكلية أو الجامعة.
9. توفير فرص لدراسة مقررات واكتساب مهارات ومعارف متقدمة تكون غير ممكنة بدون استعمال تكنولوجيا المعلومات.
10. تأليف الطلبة علي قبول التكنولوجيا المعاصرة ورغبتهم في التعامل معها.
11. زيادة قدرة وإنتاجية المدارس والجامعات في التعلم والتدريس وتحقيق المستقبل الوظيفي/ المهني الذي يطمح إليه الطلبة [2]»

البيئة المناسبة:

لا بد من توافر بيئة مناسبة لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، تتمثل في:

1. الأدوات والأجهزة اللازمة للعملية التعليمية.
2. شبكة إنترنت فائقة السرعة، أو ذات سرعة مناسبة للغرض.

(1) بلال الذيابات: فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعية الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحو مجلة جامعة النجاح للأبحاث..ص 183، المجلد 27(1)، 2013. وشلومي 2007.
(2) لخضر فردي: استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم، وأثرها على مهام الأستاذ الجامعي، تقنيات حديثة، مهارات جديدة، ص 100. نقلا عن Wellburn, 2000.

3. أستاذ على علم ودراية باستخدام الأدوات والتعامل مع الوسائط الحديثة.
4. طالب لديه القدرة على التعامل مع الوسائط.
5. طالب لديه الرغبة في التعلم عن طريق الوسائط، وإدراك قيمتها.

كذلك فهناك اتفاق على أهمية هذا النوع من التعلم؛ لأنه يعمل على» تحسين مخرجات التعليم (Learning Outcome) كما يتناسب مع طبيعة الطلاب، ويعمل على رفع كفاءة المعلم، وتجويد أساليب التدريس، وتوفير الوقت والجهد لدى المعلمين، وتبني استراتيجيات مساعدة مرتكزة على خبرات التعلم بأفضل الطرق والأساليب في عمليات التدريس»[1].

وسوف أقدم في هذه الورقة تجربة شخصية في هذا الصدد تقترب من العشر سنوات، حيث اعتمدنا على وسائل التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وكانت لهذه التجربة آثار إيجابية ونتائج طيبة لدى الطلبة، وقد كان استخدام الأدوات التكنولوجية يتم عبر محورين متوازيين؛ سوف أعرض لهما على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** استخدام نموذج المحاضرات التفاعلية Interactive lectures من خلال Video conference أو ما يعرف بالفصول الافتراضية/ Virtual Classroom.

وهذا المحور يشبه الطريقة التقليدية (أستاذ + طالب + قاعة + كتاب) غير أنه يتم عبر الفضاء التكنولوجي.

- **المحور الثاني**، وهو عبارة عن موقع، ويشمل العناصر الآتية:

1. محاضرات مسجلة بالفيديو ومعنصرة Themedia pgayer.
2. تطبيقات بنظام PowerPoint.
3. امتحانات سابقة بعضها مجاب عنها.
4. أسئلة وأجوبة مباشرة عبر البريد الإلكتروني.
5. النادي الاجتماعي واستخدام نظام الغرفة أو Chat للدردشة فيما يخص العملية التعليمية والمادة موضوع الدراسة.

وسوف تعرض ورقتنا هذه لاستخدام هذه النماذج ومدى استجابة الطلبة وتفاعلهم معها، وذلك على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** استخدام نموذج المحاضرات التفاعلية Interactive lectures من خلال Video conference أو ما يعرف بالفصول الافتراضية/ Virtual Classroom.

وهذا المحور يشبه الطريقة التقليدية(أستاذ+ طالب+ قاعة+ كتاب) غير أنه يتم عبر الفضاء التكنولوجي.

وهي طريقة أثبتت فاعليتها إلى حد بعيد، واستطعنا من خلالها أن نتجاوز عقبة المسافات البعيدة، ونحقق للطالب رغبته في الدراسة في الجامعة التي يحبها ويريد أن يدرس بها.

- **المحور الثاني**، وهو عبارة عن موقع، ويشمل العناصر الآتية:

1. محاضرات مسجلة بالفيديو ومعنصرة Themedia pgayer.
2. تطبيقات بنظام PowerPoint.
3. امتحانات سابقة بعضها مجاب عنه.
4. أسئلة وأجوبة مباشرة عبر البريد الإلكتروني.
5. النادي الاجتماعي واستخدام نظام الغرفة أو Chat للدردشة فيما يخص العملية التعليمية والمادة موضوع الدراسة.

- **أولًا: المحاضرات المسجلة:**

يتم إعداد الاستديو بشكل جيد، والاستعانة بخلفيات معبرة وجذابة، ويتم تسجيل المقرر كله صوتًا وصورة من خلال الأستاذ المختص وباستخدام تكنولوجيا عالية الجودة، ثم تخضع هذه المحاضرات واحدة واحدة للمراجعة والتدقيق، ووضع روابط/ Linkes مضبوطة بالوقت بأهم موضوعات المحاضرة أو النقاط الرئيسة حتى يستطيع الطالب الرجوع إليها متى شاء.

وكذلك تيسر هذه الروابط على الطالب عملية المذاكرة، ويتم إذاعة هذه المحاضرات على قناة خاصة بالجامعة، كما يتم تحميلها على موقع الجامعة، وكذلك يتم ضغط هذه المحاضرات ليستطيع الطالب وضعها على هاتفه المحمول ورؤيتها متى شاء.

(1) فاعلية التعلم المدمج، ص 183، وانظر: Buket et al , 2006 والغريب،٢٠٠٩.

وسف يتم عرض نموذج لهذه المحاضرات.

المبحث الأول:

مفهوم البلاغة

البلاغة:

علم يختص بالكشف عن خصائص التعبير الأدبي، وتحديد مقوماته، ووضع الأسس أو المعايير المتكفلة بذلك. وقد حفل تراثنا البلاغي بتعريفات كثيرة للبلاغة، أشهرها تعريف «الخطيب القَزْوِيني» القائل بأنها: «مطابقة الكلام لمقتضَى الحال مع فصاحته»●

- **ثانيًا: تطبيقات بنظام PowerPoint:**

يتم تجهيز التدريبات والتطبيقات الخاصة بكل مادة على حدة بنظام PowerPoint، ويتم تحميلها على الموقع، كما يتم تسجيلها أيضًا بنظام المحاضرات، ولكن تحت عنوان «تطبيقات».

ويتم تفعيل الخطوات السابقة بالنسبة للمحاضرات

نموذج تطبيقات

أهداف هذه التطبيقات

1. التأكد من معرفة الطالب لما سيمتحن فيه
2. مراجعة ما تمت دراسته
3. التدرب على أنماط الأسئلة المحتملة في الامتحان

هذه الأسئلة للتدريب و ليست بالضرورة ليأتي منها الامتحان

الباب الأول: السؤال الثاني

صل كل رسم بالاسم الصحيح

1. لوحة اللمس بديل الماوس (Touch Pad)
2. شاشة اللمس
3. قارئ الباركود (Barcode Reader)
4. الحاسب الضوئى (سكانر)
5. حاسب جيبى

الحل

تطبيقات الوحدة الأولى (أقسام الكلام)

السؤال الأول ـ اقرأ الأبيات الآتية، وأجب عن الأسئلة التي بعدها:

يقول قطري بن الفجاءة

أقـولُ لَهـا وَقَـد طـارَت شـعاعًا ... مِـنَ الأبطـالِ وَيحَـكِ لَـن تُراعـي
فَإِنَّـكِ لَـو سَـأَلتِ بَقـاءَ يَـومٍ ... عَـلى الأَجَـلِ الَّـذي لَـكِ لَـم تُطاعي
فَصَـبرًا في مَجـالِ المَـوتِ صَـبرًا ... فَـما نَيـلُ الخُلـودِ بِمُسـتَطاعِ
وَلا ثَـوبُ البَقـاءِ بِثَـوبِ عِـزٍّ ... فَيُطـوى عَـن أَخـي الخَنـعِ الـيَراعِ
سَـبيلُ المَـوتِ غايَـةُ كُلِّ حَـيٍّ ... فُداعِيـهُ لِأَهـلِ الأَرضِ داعـي
وَمَـن لا يعتبـط يَسـأَم وَيَهـرَم ... وَتُسـلِمهُ المَنـونُ إِلى انقِطـاعِ
وَمـا لِلمَـرءِ خَـيرٌ في حَيـاةٍ ... إِذا مـا عُـدَّ مِـن سَـقَطِ المَتـاعِ

أ. استخرج ما ورد من أفعال في البيت الأول.
ب. ما الحروف الواردة في البيت الثاني.
ج. استخرج الأسماء الواردة في البيت الثاني.
د. ما علامات الاسمية في الكلمات: ثوب ـ البقاء ـ عز ـ أخي ـ الخنع ـ اليراع.
هـ. استخرج من الأبيات الأسماء التي قبلت علامة الجر.
و. استخرج خمسة أسماء منونة، واذكر نوع التنوين الوارد فيها.
ز. اذكر الأفعال التي وردت بها تاء، مع بيان نوع التاء وضبطها ونوع الفعل الذي اتصلت به.
ح. ما علامة الاسمية الواردة في ضمير الغائب «الهاء «في قوله «فداعيه».
ط. استخرج فعلًا قبل أكثر من علامة من علامات الأفعال مع بيان العلامات التي وردت فيه.

الإجابة

أ. الأفعال الواردة في البيت الأول: أَقولُ ـ طارَت ـ تُراعي.
ب. الحروف الواردة في البيت الثاني: «الفاء وإنَّ» من قوله: «فإنك»، لَو ـ عَلى ـ اللام من قوله: لَكِ ـ لَم.
ج. الأسماء الواردة في البيت الثاني: ضمير الخطاب الكاف من قوله: فإنك ـ تاء المخاطبة من قوله: سَأَلتِ ـ بَقاءَ ـ يَومٍ ـ الأَجَلِ ـ الَّذي ـ ضمير الخطاب الكاف من لَكِ ـ ياء المخاطبة من قوله تُطاعي.
د. الأسماء والعلامات التي تثبت الاسمية في كل واحد منها:

الاسم	علامة الاسمية	
ثوبٌ	الإسناد إليه ؛ إذ ورد مبتدأ.	
البقاء	الجر ؛ إذ ورد مجرورًا بالإضافة.	
عزٌّ	الجر ؛ إذ ورد مجرورًا بالإضافة.	التنوين.
أخي	الجر ؛ إذ ورد مجرورًا بحرف الجر عن.	
الخنع	الجر	أل.
اليراع	الجر بالتبعية.	أل.

أ. **الأسماء التي قبلت علامة الجر:**

الأبطال	يَومٍ	الأجَلِ	المَوتِ	الخُلودِ	بِمُستَطاعٍ	البَقاءِ	بِثَوبٍ	عِزٌّ	أَخي
الخَنعِ	المَوتِ	كُلِّ	حَيٍّ	لأهلِ	الأرضِ	اِنقِطاعٍ	لِلمَرءِ	حَياةٍ	

ب. **خمسة أسماء منونة ونوع التنوين الوارد فيها:**

الاسم	نوع التنوين
شُعاعًا	تنوين تمكين
يَومٍ	
فَصَبرًا	
عِزٌّ	
حَيٍّ	

ج. **الأفعال التي وردت بها تاء ونوع التاء وضبطها ونوع الفعل الذي اتصلت به:**

الفعل	نوع التاء	ضبطها	نوع الفعل
طارَتْ	تأنيث	ساكنة	ماضٍ
تُراعي	تأنيث	متحركة	مضارع
سَأَلتِ	فاعل للمخاطبة	متحركة	ماضٍ
تُطاعي	تأنيث	متحركة	مضارع
تُسلِمهُ	تأنيث	متحركة	مضارع

د. **علامة الاسمية الواردة في ضمير الغائب «الهاء «في قوله «فداعيه «هي الجر بالإضافة.**

هـ. **فعل قَبِلَ أكثر من علامة من علامات الأفعال، والعلامات التي وردت فيه:**

الفعل	علامات الفعلية التي قبلها
وقد طارت	دخول قد ـ تاء التأنيث الساكنة.
لَن تُراعي	دخول أداة نصب ـ حرف المضارعة.
لَم تُطاعي	دخول أداة جزم ـ حرف المضارعة.

- **ثالثًا: امتحانات سابقة بعضها مجاب عنها**

يتم هنا وضع مجموعة من الأسئلة تغطي المقرر كله، ويتم الإجابة عن بعضها، ويترك البعض الآخر ليقوم الطالب بمحاولة الإجابة عنه بنفسه، ويعود بعد ذلك لعرض هذه الإجابات على الأستاذ أو مَن يقوم مقامه للتأكد من صحة الإجابة، وذلك عن طريق البريد الإلكتروني أو عن طريق الفيديو كونفرانس.

نماذج من الأسئلة:

أجب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: مع الشرح والتمثيل أجبْ عن مسألة واحدة مما يلي:

1. علامتان من علامات الأسماء.
2. أسماء الأفعال.

السؤال الثاني: اقرأ الآيات الكريمة الآتية، وأجب عن المطلوب منها:

{ذَرْني ومن خلقت وحيدًا، وجعلت له مالاً ممدودًا، وبنين شهودًا، ومهَّدت له تمهيدًا، ثُمَّ يطمعُ أن أزيدَ، كلاّ إنه كان لآياتنا عنيدًا، سأرهقُه صَعودا} المدثر.

استخرج من الآيات:

فعل أمر مبنيًّا على السكون ـ اسمًا موصولًا ـ ملحقًا بجمع المذكر السالم مُعْرِبًا إيَّاه ـ فعلين مُبيِّنًا علامة الفعلية فيهما ـ اسمًا علامةُ اسميَّته الإسنادُ ـ ضميرًا متصلًا في محل نصب ـ أعرب الكلمتين: وحيدًا ـ ممدودًا.

السؤال الثالث: صوابٌ ما أقول أم خطأ ؟ (صَوِّب الخطأ).

أ. { هل أتاك حديثُ ضيف إبراهيم المكرمين }: كلمة (إبراهيم) مضاف إليه مجرورة بالكسرة.

ب. { وأبونا شيخ كبير }: كلمة (أبو) مبتدأ مرفوع بالواو؛ لأنه من الأسماء الستة.

ج. من العَلَم الكُنية: الأسماء: أبو بكر ـ الفاروق ـ أم كلثوم.

د. الفعل المضارع مُعْرَب حتى لو اتصلت به نون النسوة، أو باشرته نون التوكيد.

هـ. من تنوين العوض عن كلمة: تنوين كلمة (كلّ) في قوله سبحانه: {قلْ كلٌّ يعمل على شاكلته}.

- **رابعًا: أسئلة وأجوبة مباشرة عبر البريد الإلكتروني.**

يتم تزويد كل من الطلبة والأساتذة ببريد إلكتروني يتم التفاعل من خلاله عن طريق الاتفاق على موعد المحاضرة أو الاعتذار عنها، والرد المتبادل بشأن الأسئلة أو أي شيء يخص المنهج.

- **خامسًا: النادي الاجتماعي واستخدام نظام الغرفة أو Chat للدردشة فيما يخص االعملية التعليمية والمادة موضوع الدراسة:**

يتم إنشاء نادٍ اجتماعيٍّ يتواصل من خلاله الطلاب ومن شاء من الأساتذة، ويكون الحديث من خلاله باللغة الفصحى، ويبدي الطلاب رأيهم في المواد التي يدرسونها، وطرق التدريس ويُقيِّمون الأساتذة، ويقدمون اقتراحاتهم بشأن التطوير أو ما يعن لهم من أفكار حول المقرر، كما يتم عرض كتب قاموا بقراءتها ونقدها سلبًا وإيجابًا، كما يتم عمل مسابقات أدبية بينهم، ويحصل الفائزون على جوائز عبارة عن خصم من المصروفات أو مجموعة من الكتب القيمة.

وبعد، فهذه ورقة تقدم مقترحًا قمت بتفعيله على أرض الواقع في تدريس اللغة العربية عن طريق استخدام التكنولوجيا، وقد أثبتت التجربة نجاحًا كبيرًا حيث انتسب، وانضم إليها طلاب من كل أنحاء العالم، وليس مصر فقط.

والله من وراء القصد

دَوْرُ التِّقْنِيَّاتِ الإِلِكْتُرُونِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي عَصْرِ العَوْلَمَةِ

د. بان حميد فرحان السيد الراوي
جامعة بغداد – كلية التربية للبنات
banalrawi@yahoo.com

ملخص البحث

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

لم يعد التعليم في العصر الحديث كما كان في العصور الغابرة مجرد تلقين أو تسميع لنص، ولم يعد حرفة يمارسها المعلم بطريقة آلية؛ فلقد تحولت العملية التعليمية داخل الصف وخارجه إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقنيات التعليمية دور فاعل بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته.

وللغة العربية مكانة عالية، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة التواصل والتعبير مع الآخرين، والتي تشهد اليوم تحديات كبيرة بقصد تهميشها، أو تغيير سماتها؛ مما يدعونا لإعادة حيويتها من جديد بأسلوب جذاب عن طريق تعليمها، وخلق ذائقة فنية لدى المتعلمين للإقبال على تعلمها عبر الإحساس بقيمتها؛ ومن هنا تنبع أهمية البحث في تأكيد المحافظة على اللغة الأم، والهوية القومية لأبناء الأمة العربية مع ما تواجهه اللغة من تحديات في ظل عصر العولمة.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل يمكننا توظيف التقنيات ممثلة بالحاسوب، والإنترنت وغيرهما في تعليم اللغة العربية؟ وسنحاول الإجابة عنه معتمدين على المنهج الاستقرائي الوصفي، وعبر المباحث الآتية: الأول: التعريف بالمصطلحات (التقنيات الحديثة، التعليم الإلكتروني، العولمة)

الثاني: التقنيات الحديثة في التعليم، أنواعها، وفوائدها.

الثالث: معايير اختيار التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية.

الرابع: التعليم بالتقنيات الحديثة بين الواقع والمأمول.

المبحث الأول: التعريف بالمصطلحات (التقنيات الحديثة، التعليم الإلكتروني، العولمة).

لقد تعددت التعاريف والمفاهيم بشأن التقنيات الحديثة، فهناك من يعرفها بأنها الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة[1]، وورد في تعريف آخر أنها وسيلة من وسائل تطوير المنهج التعليمي[2].

كما ورد في تعريف آخر أنها: أسلوب توظيف البرامج التقنية في التربية بهدف زيادة فعالية العملية التربوية ورفع نقاشها من خلال إعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها وتقويم المخرجات التعليمية، وهي منظومة متكاملة من الأجهزة والبرمجيات والإجراءات والعمليات التي يوظفها المدرس في العملية التعليمية[3].

ومن ثم؛ فإن تقنيات التعليم تعني أكثر من مجرد استخدام الأجهزة والآلات، فهي طريقة في التفكير، فضلًا عن أنها منهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات يعتمد في ذلك على اتباع مخطط منهجي، وأسلوب علمي منظم، يتكون من عناصر كثيرة متداخلة ومتفاعلة بقصد تحقيق أهداف محددة.

بينما تعرّف تقنية المعلومات بأنها: معالجة المعلومات إلكترونيًّا، أو بوساطة رسائل إلكترونية، وتشمل المعالجة نقل وتخزين وتصنيف والحصول على المعلومات، وتقنية المعلومات تركز بصفة خاصة على استخدام الأجهزة والبرمجيات لتنفيذ المهام السابقة ليستفيد منها الفرد والمجتمع. كما تعرّف بأنها: استخدام الحاسوب وشبكاته المحلية (LAN) والشبكات الواسعة (WAN) والإنترنت، وشبكة النسيج العالمية (WEB) وطرائق المعلومات السريعة من أجل جمع المعلومات ونشرها، ومعالجتها، وتخزينها واسترجاعها[4].

(1) ينظر: التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق تدريس التربية الرياضية في مجال التعليم العالي، د. فواز جاسم النجداوي، مجلة جامعة كركوك للدارسات الإنسانية، المجلد السابع، العدد السنة، السنة 2012.
(2) ينظر: المصدر السابق، 20.
(3) ينظر: استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية، رجاء زهير خالد العسلي، جامعة القدس، ص 06
(4) ينظر: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاته و زينب النجار، الدار المصرية للطباعة، القاهرة، ط1، 1424هـ، ص130.

والجدير بالإشارة أن ثمة مصطلحين مترادفين، فالبعض يستخدم عبارة «تقنيات التعليم»، في حين يستخدم البعض الآخر «تكنولوجيات التعليم»[1]، وفي الحقيقة أن هذه المصطلحات مترادفة فيما بينها، فلا يمكن الحديث عن دور هذه الأخيرة إلا من خلال الوقوف على المقصود بها، لمعرفة مدى إسهامها في تطوير وتحسين نوعية التعليم.

وقد ظهر -أيضًا- اصطلاح «التعليم الإلكتروني» في منتصف التسعينيات، وفي خضم التحول من العصر الصناعي إلى ما يسمى بعصر المعلومات، وذلك نتيجة الانتشار الواسع لتقنيات المعلومات والاتصالات التي مكنت الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية من إطلاق برامجها عبر الإنترنت، وقد تناول كثيرٌ من المهتمين مفهوم التعليم الإلكتروني، ومنهم الدكتور محمد عطيه خميس الذي عرفه «بأنه: علم نظري تطبيقي ونظام تكنولوجي تعليمي كامل وعملية مقصودة ومحكومة تقوم على أساس فكرى وفلسفي ونظريات تربوية جديدة يمر فيها المتعلم بخبرات مخططة ومدروسة من خلال تفاعله مع مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة بطريقة نظامية ومتتابعة وفق إجراءات وأحداث تعليمية منظمة في بيئات تعلم إلكترونية مرنة قائمة على الكومبيوتر والشبكات تدعم عمليات التعلم، وتسهل حدوثه في أي وقت ومكان»[2].

ويذهب د. أحمد سالم للقول فيه: «إنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين في أي وقت وأي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل: الإنترنت، الإذاعة القنوات المحلية أو الفضائية، التلفاز، الأقراص المغنطة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بُعْدٍ لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم»[3].

ويرى الدكتور بدر الخان «أنه طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين ومصممة مسبقًا بشكل جيد وميسرة لأى فرد، وفي أي مكان وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة»[4].

على حين يرى بعضهم أنه «عملية التعلم أو تلقي المعلومة العلمية عن طريق استخدام تقنيات الوسائط المتعددة بمعزل عن ظرفي الزمان والمكان، حيث يتم التواصل بين الدارسين والأساتذة عبر وسائل عديدة قد تكون الإنترنت، الإكسترانت أو التلفاز التفاعلي. وتتم عملية التعليم وفق المكان والزمان والكمية والنوعية التي يختارها المتعلم، وذلك وفق معايير دولية تتضمن استيعاب الدارس للمناهج والبرامج التي يتحصل عليها. وتقع مسؤولية التعلم بصفة أساسية على عاتق المتعلم ذاته»((5)). أو «هو تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي»[6].

والملاحظ أن غالبية التعريفات ترى أن التعليم الإلكتروني يكون فقط خارج قاعة الدراسة أي لا يلتزم فيه بمكان محدد، ويجب أن يلغي حدود المكان كما يلغي حدود الزمان، بينما يرى الدكتور عبد الله الموسى «أن مفهوم التعليم الإلكتروني يشمل أيضا إستخدام التقنية داخل قاعة الدراسة»[7]، وهو ما أشار إليه الدكتور أحمد سالم أيضًا؛ إذ ذكر أن التعليم الإلكتروني ليس هو التعليم عن بعد، فليس كل تعليم إلكتروني لابد أن يتم عن بعد فقد يكون كذلك، ويمكن أن يتم داخل الفصل الدراسي وبوجود المعلم[8].

أما العولمة، فلكونها لفظ محدث، ولأن الكثير من الباحثين يرى أن هذه الكلمة، وبهذه الصيغة الصرفية لم ترد في كلام العرب، فسأكتفي بالمعنى الاصطلاحي، والعولمة اصطلاحًا: مصطلح حديث لم يستطع أي واحد من رجال السياسة والاقتصاد وعلم الاجتماع وغيرهم وضع تعريف محدد لها نظرًا لكونها تهم كل المجالات الحياتية الشيء

(1) دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجودي العملية التعلمية، د. عبد الحكيم الغزاوي، جامعة الجنان، محاضرة ألقيت بتاريخ 24 جانفي 2007، ص 04(نقلا عن: ضوابط استخدام التقنيات الحديثة و أثرها على تحقيق جودة التعليم، د. حميدة جميلة، جامعة لونيسي علي البليدة 2. مداخلة ألقيت خلال الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة المنظم بالمكتبة الوطنية الجزائرية، يوم 20 ديسمبر 2016. منشورة على النت: https://jilrc.com

(2) منتوجات تكنولوجيا التعليم، محمد عطية خميس، دار الكلمة، القاهرة ،2003م، ص10.

(3) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، أحمد سالم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004م، ص289.

(4) إستراتيجيات التعليم الالكتروني، بدر الخان، ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرين، شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2005 م، ص 18.

(5) التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة، د. فياض عبد الله علي وآخرون، مجلة كلية العلوم الجامعة، العدد التاسع عشر، 2009، ص4.

(6) المصدر السابق، ص5.

(7) استخدام الحاسب الآلي في التعليم، عبد الله بن عبد العزيز الموسى، الرياض، ط1، 1429ه، ص17.

(8) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ص 290.

الـذي يطـرح صعوبـة في تعريفهـا، ولقـد أخـذت عنـد الباحثـين مناحـيَ متعـددةً وتعريفـاتٍ عـدةً، وهنـاك اتجاهـان يعـبران عـن مفهـوم العولمـة:

الأول: يـرى العولمـة ظاهـرة طبيعيـة، مرتبطـة بموازيـن القـوى، وقـوة الاقتصـاد والتقـدم التكنولوجـي والتقنـي، وأنهـا لا تتضمـن توجيهـات اسـتعمارية، كـما أنهـا نتـاج عصـور سـاهمت فيهـا الكثـير مـن المجتمعـات.

الثـاني: يـرى أن العولمـة اسـتعمار جديـد يقـوم عـلى الهيمنـة الثقافيـة والاقتصاديـة وتذويـب الثقافـات المحليـة للشـعوب جميعهـا في ثقافـة واحـدة وإلغـاء الفـروق الدينيـة والقوميـة مـن أجـل الهيمنـة الكاملـة[1].

ولعـل أفضـل التعريفـات بحسـب وجهـة نظـري تعريـف د. صالـح الرقـب إذ يعرفهـا بقولـه» العولمـة هـي التـي تتـم فيهـا عمليـة تغيـير الأنمـاط والنظـم الاقتصاديـة والثقافيـة والاجتماعيـة ومجموعـة القيـم والعـادات السـائدة وإزالـة الفوارق الدينيـة والوطنيـة في اطـار تدويـل النظـام الرأسـمالي الحديـث وفـق الرؤيـة الأمريكيـة المهيمنـة والتـي تزعـم أنهـا سـيدة الكـون وحاميـة النظـام العالمـي الجديـد» [2]. فهـي اسـم للاسـتعمار في أشـكال جديـدة.

المبحث الثاني: التقنيات الحديثة في التعليم، أنواعها، وفوائدها

لقـد كان لعمليـات تطويـر أجهـزة الكمبيوتـر أثـر في ظهـور أجيـال حديثـة مـن الأجهـزة والبرامـج، وتؤكـد الأدبيـات التربويـة عـلى ضرورة الانتقـال بالتعليـم مـن مجـرد الحفـظ والتلقـين إلى نـوع مغايـر تمامـا، وهـو التعليـم الـذي يشـارك المتعلـم عـن طريقـه في عمليـة التعليـم والتعلـم،ل يصبـح شريـكا أساسـيا وطرفـا فاعـلا في العمليـة التعليميـة. وهنـا يتضـح دور التكنولوجيـا الحديثـة وحقيقـة عملهـا في ترسـيخ الخـبرات الأساسـية وتدعيمهـا في المتعلـم، وذلـك عـلى نحـو زيـادة خـبرة إتقـان مهـارات القـراءة والكتابـة، وزيـادة مهـارات التعبـير المبنـي عـلى التفكـير السـليم، ومهـارة حسـن اختيـار اللفـظ والعبـارة، والقـدرة عـلى الاسـتماع للآخريـن، وتقويـم مـا يقولونـه، واتخـاذ القـرارات السـليمة.

واذا كانـت اللغـة العربيـة ليسـت مجـرد وسـيلة تعبـير وتفاهـم فحسـب، بـل هـي لغـة مقدسـة، اختارهـا اللـه سـبحانه وتعـالى لتكـون لغـة القـرآن الكريـم، لـذا أصبـح تعلمهـا بالنسـبة للمسـلم فرضـا، وتعليمهـا عمـلا وعبـادة، وقـربى إلى اللـه بخدمـة كتابـه العزيـز؛ عليـه فـإن إتقـان اللغـة العربيـة اسـتماعًا وتحدثًـا وقـراءةً وكتابـةً ضروري مـن أجـل التعلـم وتحقيـق التقـدم الحضـاري، والإبـداع الفكـري، والتماسـك الثقـافي للأمـة العربيـة، ومـن هنـا لم يعـد اعتـماد العمليـة التعليميـة عـلى الوسـائل الحديثـة مظهرًا مـن مظاهـر الـترف، بـل أصبـح ضرورة مـن الـضرورات، وجـزءًا لا يتجـزأ منهـا. وحتـى لا تفقـد المدرسـة دورهـا في التعليـم والتربيـة كان لا بـدّ لهـا مـن تحديـث أنشـطتها التعليميـة والتربويـة، وفي مقدمـة ذلـك الوسـائل التعليميـة.

ولعل من اهم الوسائل التعليمية التقنية الحديثة التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية هي:

أولًا: الأجهـزة الصوتيـة مثـل المسـجلات، التـي تسـجل قـراءات الطـلاب النموذجيـة والتـي يتوافـر فيهـا سـلامة النطـق، ووضـوح الصـوت، وسـلامة الأداء اللغـوي وتمثيـل المعـاني، وتعـرض هـذه القـراءات عـلى مسـامع الطـلاب للاسـتفادة منهـا عـن طريـق المحـاكاة والتقليـد، ويمكـن الاسـتفادة منهـا في مسـابقات الإلقـاء والتعبـير للنصـوص الشـعرية والنثريـة[3].

ثانيًا: السـبورة الذكيـة أو الإلكترونيـة التـي يمكـن الكتابـة عليهـا بشـكل الكـتروني كـما يمكـن التفاعـل معهـا وإظهـار تطبيقـات حاسـوبية عليهـا والتعامـل مـع التطبيقـات باللمـس باليـد أو القلـم أو بـأدوات التأشـير المختلفـة. وقـد عرفـت في الوسـط العـربي والعالمـي بمسـميات متعـددة هـي [4]:

1. السبورة الذكية Smart Board.
2. السبورة البيضاء التفاعلية Interactive whiteboard.
3. السبورة الرقمية Digital Board.
4. السبورة الالكترونية (Electronic Board e-board).

وهـي سـبورة بيضـاء نشـيطة مـع شاشـة باللمـس؛ يقـوم المعلم بلمسـها ليتحكـم في جميـع تطبيقـات الحاسـوب، كالربط مع

(1) ينظـر: الـدور التربـوي لأعضـاء هيئـة التدريـس الجامعـي في مواجهـة تحديـات العولمـة وسـبل تطويـره مـن وجهـة نظرهـم، لميـاء مصطفـى أبـو جلالـة، رسـالة ماجسـتير، الجامعـة الإسـلامية،غزة،2003م، ص75-76.

(2) بـين عالميـة الإسـلام والعولمـة، (بحـث منشـور عـلى النـت مقـدم لمؤتمـر التربيـة الأول بعنـوان» التربيـة في فلسـطين ومتغـيرات العـصر»، صالـح الرقـب،1425ه/ 2004م، ص6-7. www.drsregeb.com).

(3) ينظر: الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية (بحث منشور في النت)، www.khayma.com.

(4) ينظر: المصدر السابق؛ الثقافة المرجعية الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ـ نشرة ثقافية، على الموقع www.manhal.net

صفحة إنترنت، كما يمكنه تدوين الملاحظات، ورسم الأشكال، وتوضيح الأفكار وإظهار المعلومات المفتاحية بوساطة الأحبار الإلكترونية إلى جانب الحفظ والطباعة. وتسمح السبورة الذكية بتخزين ما يتم كتابته عليها للرجوع إليها فيما بعد وفي أي وقت أراد [1]، وتعد السبورة الذكية من افضل أساليب العرض، إذ باستخدامها تستطيع أن تكتب وتحفظ وترسل بالبريد الإلكتروني وتطبع كل ما تم شرحه على السبورة، ولا يتوقف الأمر عند ذلك الحد بل يمكن تصفح الإنترنت أيضًا. كل ذلك بدون استعمال لوحة المفاتيح أو الفارة فقط، وباستخدام القلم الإلكتروني الخاص بالسبورة((2)).وللسبورة الذكية مميزات متعددة هي[3]:

1. درجة وضوح عالية جدًا وسرعة الاستجابة وسهولة التوصيل بالكمبيوتر عن طريق وصلة USB السريعة.
2. سهولة تركيبها وتشغيلها ولا تحتاج إلى مصدر تغذية خارجي.
3. سطحها مغطى بالبوليستر ومجهز لاستخدامه كسبورة لجهاز العرض (Data projector).
4. تسهل عملية التحضير للمعلم أو المحاضر ولا حاجة للمستمع تسجيل ملاحظاته إذ يتم حفظ وطباعة جميع ما على السبورة مما يساعد على التركيز.
5. مرونة الاستعمال وتوفير الجهد وسهولة العودة للنقاط السابقة وبدون تعب عند الحفظ [4]

ثالثًا: القرص CD وهو الوسيلة الاخرى المستخدمة في المدرسة الإلكترونية في مجال التعليم والتعلم، إذ يجهز عليها المناهج الدراسية ويتم تحميلها على أجهزة الطلاب والرجوع إليها وقت الحاجة.

رابعًا: الكتاب الإلكتروني هو اختصار مئات و آلاف الأوراق التي تظهر بشكل الكتاب التقليدي في قرص مدمج CD الذي تتخطى سعته ثلاثين مجلدًا تحمل أكثر من 264 مليون كلمة، 350 ألف صفحة.

ويمتاز الكتاب الإلكتروني بتوفير الحيز أو المكان بحيث لن يكون هناك حاجة لتخصيص مكان للمكتبة ويمكن الاستعاضة عنها بعلبة صغيرة تحتوي على الأقراص توضع على المكتب. كما يمتاز بسهولة البحث عن الكلمة والموضوع وسهولة التصفح، ويمكن الوصول إليه عن طريق شبكة الإنترنت التي تتوافر في أجهزة الحاسب المدرسية، ويمكن إضافة صور واضحة نقية وكذلك إدخال تعديلات وخلفيات ونغمات صوتية[5].

خامسًا: الشبكة الداخلية وهي إحدى الوسائل التعليمية الإلكترونية تستخدم في المدرسة، إذ يتم ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض، ويمكن للمعلم إرسال المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب باستخدام برنامج خاص Net support يتحكم المعلم بوساطة جهازه بأجهزة الطلاب، كأن يضع نشاطًا تعليميًا أو واجبًا منزليًا، ويطلب من الطلاب تنفيذه وإرساله إلى جهاز المعلم [6].فضلا عن ذلك يمكن الاعتماد على الشبكة الداخلية في[7].

1. الطباعة إذ يتم ربط أكثر من مستخدم على الطابعة نفسها.
2. توزيع خدمة الإنترنت على المستخدمين والتحكم بها عن طريق مركز الشبكة
3. مركزية البرامج الإدارية: مثل برامج الشؤون الإدارية
4. الوصول إلى المصادر مثل:

أ. البرامج الضرورية كبرامج الحماية من الفيروسات وبرامج الكتابة والطباعة.

ب. الأقراص المدمجة لبعض الدروس التي يعدها المعلم.

ج. المناهج التعليمية.

د. الملفات (الخطط الأسبوعية – جداول الاختبارات – الغياب.....).

هـ. النظام الداخلي Intranet لتعاميم – أخبار المدارس – الإعلانات – المكتبة الإلكترونية.

---

(1) ينظر:الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت)، www.khayma.com.
(2) ينظر: الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت)، www.khayma.com.
(3) ينظر: المصدر السابق.
(4) ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، ص858.
(5) ينظر: التعليم الإلكتروني، د. مي حمدي حامد،(بحث منشور في النت)، ص13-14. ينظر: htt://salih8988.blogspot.com
(6) ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، ص882.
(7) ينظر: التعليم الالكتروني، ص13-14.

سادسًا: شبكة الإنترنت وهي وسيلة تعليمية جيدة إذا ما أحسن استخدامها وتوجيهها؛ لدعم عملية التعليم والتعلم وبخاصة تعليم اللغة العربية، إذ يستطيع التلميذ تحسين مهارتي القراءة والكتابة وبما يتناسب و مستوى التلميذ العمري والعقلي[1].

ولا يقتصر استخدام الإنترنت في تقديم المقررات التعليمية على مجرد إعداد محتوى جيد، بل يتطلب الأمر أكثر من ذلك إذ يتعداه إلى إيجاد بيئة تعلم متكاملة، تمتاز بتوافر ثلاثة عناصر رئيسة [2]، هي:

- المحتوى، ويشمل: المعلومات بمختلف صورها، والتدريبات، والاختبارات.
- نظام التقديم، ويشمل: تنظيم واجهة التفاعل، وأدوات الإنترنت المستخدمة داخل النظام، مثل: البريد الإلكتروني، وبرامج الحوار وغيرهما.
- البنية المعلوماتية الأساسية، والتي تشتمل على: أجهزة الكمبيوتر، ونظم التشغيل، ونظم الشبكات، ونظام التوصيل بشبكة الإنترنت.

ولو أعدنا النظر إلى متعلم اللغة العربية على وفق هذه الوسائل التقنية التعليمية نجد ان الطالب يصبح أكثر مهارة وإتقان للغة العربية من الطالب الذي يتلقى المعلومات اللغوية بالطريقة التقليدية دون اللجوء الى التقنيات لاسيما مختبرات الصوت وما تقدمه من معلومات تعين على معرفة مخارج الحروف وحسن لفظها وسلامة نطقها كما تساعده من طريق التكرار من رفع مستواه العلمي.

ويمكن تلخيص الدور الذي تقوم به الوسائل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بما يأتي[3]:

1. استثارة اهتمام الطالب وتشويقه إلى الدرس، وجعله أكثر استعدادًا للتعلم، في سرور ونشاط.
2. إثراء التعليم عن طريق ما تضيفه من أبعاد جديدة إلى الموقف التعليمي ومن ثم تتوسع خبرات الطالب.
3. تكفل الوسائل التعليمية باشراك حواس الطالب اجمع في عملية التعلم؛ مما يترتب على ذلك بقاء أثر التعلم لأطول مدة ممكنة.
4. تساعد الطالب على تكوين مفاهيم سليمة عن الأشياء.
5. تضمن - إلى حدٍ كبير- مشاركة الطالب بفاعلية في عملية التعلم.
6. تنمي لدى الطالب القدرة على التأمل ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع.
7. تساعد المعلم على تحقيق أهداف الدرس بأسرع وقت، وأقل جهد.
8. تعد ضرورة ملحة يلجأ إليها المعلم لإيصال أو تقريب المعلومات إلى أذهان الطلاب.
9. تساعد المعلم على تقديم مادته بأسلوب جذاب لا يخلو من الإثارة والمتعة.
10. التغيير في طرائق و أساليب عرض الدروس، والابتعاد عن الرتابة والجمود الممل.

واذا كانت التقنيات الحديثة تلعب دورا مهما في تحسين عمليتي التعليم والتعلم و إحداث التغيير والتطوير في الحقل التربوي، فبالإمكان تحديد الفوائد الخاصة بتعليم اللغة العربية بما يأتي[4]:

أولًا: تتيح لمعلم اللغة العربية تدريس المواد اللغوية، وبشكل أكثر سهولة إذ يستخدم أساليب تسهل تقديم المادة اللغوية الجامدة وتحويلها إلى مادة مرئية، أو مسموعة مثل تحويل الدروس النحوية إلى قصص مرئية مسموعة تحدد القاعدة وتوصلها إلى ذهن المتلقي بطريقة سلسة تبقى في ذهن المتلقي زمنا طويلا.

ثانيًا: استقراء واستنباط الأفكار في النص الأدبي المعروض؛ نتيجة لاستقراء الصور والأشكال المصاحبة للنص.

ثالثًا: الأبداع والابتكار في عرض الصور عبر التقنيات الحديثة والذي يحفز الخيال والفكر لدى المتعلم، فضلا عن تعميق المعلومات لديه.

رابعًا: زيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب واكتسابهم كلمات جديدة تضاف إلى قاموسهم عن طريق الاستماع للنصوص وقراءتها.

خامسًا: تحسين الأداء اللغوي، من حيث نطق الحروف نطقا سليما وضبطها بدقة عن طريق محاكاة النماذج المسموعة. فضلا عن فتح أفاق واسعة لتعلم اللغة وإتقانها.

---

(1) ينظر: العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، ص882.
(2) ينظر: المصدر السابق، ص882. والمدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأسسه ومطالبه وتطبيقاته، د. مرضي بن غرم الله حسن الزهراني، ص 31
(3) ينظر:الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية(بحث منشور في النت) عبد الخالق بن حنش الدرمحي، ينظر: ، www.khayma.com.
(4) ينظر: وسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية،آمنة مصبح علي القايدي، من بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، المنعقد في جامعة الشارقة مارس 2016م،ص535.

المبحث الثالث: معايير اختيار التقنيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية

هناك العديد من الأدوات والتقنيات التي يمكن توظيفها لأغراض تربوية، وهذه الوسائل والأدوات تتفاوت من حيث مميزاتها ونواحي قصورها، وهذه المميزات تختلف باختلاف المواقف واختلاف المواد التعليمية، كما أن كثرة أنواع الوسائل التي يمكن استخدامها لأغراض تعليمية وتعدد مجالات تطبيقاتها تجعل من الضرورة بمكان اختيار أجودها، وفيما يلي أهم المعايير التي يمكن الاستنارة بها عند اختيار التقنيات التربوية للمجال التعليمي ومن ذلك تدريس اللغة العربية:

1. يجب أن تكون الأهداف التربوية واضحة ومحددة في ذهن المدرس؛ كونها الأساس في اختيار وسائل التعليم وأدواته حتى يتمكن المدرس من اختيار أنسب التقنيات لتحقيق الأهداف، لاسيما أن الأنواع المختلفة للتقنيات التعليمية تتفاوت في مقدرتها للوصول إلى الأهداف المنشودة، كما أن تحديد الهدف بدقة يساعد على اختيار الوسيلة المناسبة بعيدًا عن الحيرة الناتجة عن الغموض والتداخل[1].
2. يجب أن تناسب التقنية طبيعة المتعلمين، وأعمارهم، وقدراتهم، وجنسهم، وخلفياتهم الفكرية والاجتماعية، وخبراتهم السابقة، وذلك من حيث محتواها وطريقة عرضها والرموز المستخدمة فيها[2].
3. اختيار التقنيات التي سبق تجربتها وثبت تحقيقها للأهداف التربوية[3].
4. أهمية الترابط بين العناصر المختلفة للمنهج، وأن النوع التقني المختار يجب أن يسير بصورة تكاملية منسقة مع العناصر الأخرى للمنهج. كما يتوجب توافق التقنيات المختارة مع الأهداف التعليمية، ويجب أن تتناسب مع المحتوى التعليمي للمنهج فهذه من أهم معايير نجاح التقنيات التربوية في تحقيق الغايات المنشودة من استخدامها، بل عدم توافقها مع العناصر الأخرى للمنهج له آثار عكسية[4].
5. وجوب توافر الأسس التربوية اللازمة لعملية التعليم الفعال في التقنيات التعليمية الناجحة، مثل: عنصر التشويق، ووضوح المثيرات، وجذب الانتباه، وتوفر فرص التفاعل والاستجابة للدارس، وإمكانية التعزيز الفوري، وإمكانية تكرار المثيرات التكرار المناسب.. إلخ، وكلما ازداد توافر هذه الأسس المهمة في التقنية المراد استخدامها كلما كانت أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة، ولا يتوقف توافر هذه الأسس في الوسيلة المستخدمة على الإمكانيات الذاتية للوسيلة، وإنما يتدخل في تحقيقها وبشكل كبير الأسلوب الذي يعتمده المدرس عند تخطيط وتنفيذ استراتيجية الاستفادة من هذه الوسيلة[5].
6. يتوجب مراعاة التكاليف الاقتصادية لاستخدام أحدى التقنيات دون سواها؛ إذ يجب مساواتها للجهد والمال الذي يتطلبه استخدامها، ويقاس مدى اقتصاديتها في ضوء اعتبارات متعددة، أهمها:
   - عدد الدارسين المستفيدين منها أو الذين يمكنهم الاستفادة منها.
   - أهمية الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها من خلالها.
7. وجوب عدم تعارض محتوى التقنيات المختارة لمجتمع المتعلمين، ومناسبته للأعراف والعادات الاجتماعية السائدة[6].
8. يجب أن تكون المعلومات التي تقدمها التقنية صادقة، ومطابقة للواقع؛ لأن كثيرًا من الأوضاع الاجتماعية، والسياسية، والثقافية في تبدل مستمر لذلك يجب التأكد من صحة المعلومات المقدمة.
9. ينبغي أن تتوافر متطلبات استخدام التقنيات التعليمية في البيئة التي سوف تستخدم فيها. فمثلًا استخدام جهاز الشرائح الشفافة الثابتة يحتاج إلى تعميم مكان العرض، أو يحتاج الجهاز إلى خط كهربائي غير متوفر[7].
10. أن تكون التقنيات المراد استخدامها في حالة جيدة فنيًا، صالحة للاستعمال وخالية من العيوب الفنية، والمنهجية التي قد تخلق جوًا تعليميًا مشوشًا[8].

---

(1) ينظر: وسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص 536-537؛ استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، أ. وليد عبد بني هاني، دار الأسرة للإعلام و دار عالم الثقافة للنشر، ٢٠١٨م،ص4؛ معايير توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها (مقال منشور على النت)، إعداد/ فاطمة المطيري،محاضر جامعة شقراء
https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail?id=5330237725343744

(2) ينظر: استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، أ. وليد عبد بني هاني، دار الأسرة للإعلام و دار عالم الثقافة للنشر، ٢٠١٨م،ص4؛ معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، د. علي عبد المحسن الحديبي وآخرون (مباحث لغوية27)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية – الرياض، ط1، 1438ه2017-م، ص31.

(3) ينظر: استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ص25

(4) ينظر: وسائل التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص536؛ استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ص25.

(5) ينظر: استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، ص25.

(6) ينظر: المصدر السابق، ص25.

(7) ينظر: المصدر السابق، ص27.

(8) ينظر: المصدر السابق، ص25، 28.

المبحث الرابع: التعليم بالتقنيات الحديثة بين الواقع والمأمول

نظرا للطبيعة التي يعيشها البشر منذ أواخر القرن العشرين؛ وما يواجهون من التحديات ولعل أهمها تحديات العولمة، والتي تنقسم على نوعين: تحديات داخلية تفرضها الأحوال الداخلية للأمة مثل: عدد السكان أو الوعي الثقافي أو الحفاظ على البيئة أو التعليم أو مستوى المعيشة. وتحديات خارجية تفرضها طبيعة التأثير والتأثر من خلال الاحتكاك بالأمم الأخرى؛ لذا لم يعد مقبولا أن تعيش الأمة قابعة حول نفسها لا تتأثر بمن حولها، وأصبح للغة دور مهم، إذ إن معظم التحديات الخارجية يتم اكتسابها وعرضها من خلال لغة الأمة القوية أو المسيطرة، لذلك كي تستطيع الأمة العربية أن تحافظ على هويتها الثقافية وأن يكون لها كلمة في ظل هذه التحديات لابد أن تهتم بتعليم لغتها لأبنائها وللناطقين بلغات أخرى. ومن ثم فإن تعليم اللغة لابد أن يتطور بصورة متوازية ومتوازنة مع التطورات التي تحدث في مجال التعليم بصورة عامة، إلا أن الواقع يدل على أن الجهد المبذول في تطوير تعليم هذه اللغة لا يوازي أهميتها بين اللغات(1).

عليه يتوجب اليوم أن يضع المختصون خطة لتطوير تعليم اللغة العربية وتحديثها، تطويرًا يبدأ من الصف ومن الدارس ومن المعلم، ويكون أساس هذا التطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية لمواجهة التحديات التي تعاني منها لغتنا العربية ولعل من أولها افتقار اللغة العربية إلى المختبرات اللغوية والأشرطة المسجلة والمصورة واللوحات التوضيحية الملونة والحاسوب ومواقع الإنترنت المتميزة، فما زالت موضوعات النحو والصرف والشعر والتعبير والقراءة تُدرس بصورها القديمة، ولابد من جديد يعيننا على تطوير تعليم لغتنا العربية(2).

كما ان التهميش المتعمد وغير المتعمد للغة العربية، بالبُعد عن استخدامها كلغة بحث وعمل وتواصل على مختلف الأصعدة، وعدم الاهتمام باستخداماتها ومجافاتها لصعوبتها((3))، فضلا عن الصعوبات الفنية والتقنية اللغوية التي يواجهها المعلمون والدارسون عند التعامل مع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وعدم الاهتمام الكافي بتطويعها لصالح اللغة العربية(4)؛ تجعلنا نقف امام أهم المعوقات لاستخدام الوسائل التقنية في تدريس اللغة العربية نذكر منها(5):

- عدم توافرها في كلّ مراكز المدارس ولا سيما مدارس الريف
- الجهل باستخدامها من قبل المعلمين
- عدم التدريب على استخدام التقنيات في تدريس اللغة العربية.
- النقص في إعداد المعلم التربوي.
- عدم وجود الأجهزة المناسبة كالمخابر اللغوية
- عدم السماح للمعلم باستخدامها من أجل الأعطال
- تعوّد المعلمين على الطريقة التقليدية
- عدم تعاون إدارة المدارس
- عدم توافر التمويل
- قلة الوسائل وعدم توافرها
- عدم تجهيز البناء المدرسي بالإمكانات المتوافرة.
- ضيق الوقت.
- كثافة الصفوف.
- عدم تخصيص تقني فني لإصلاح استخدام الأجهزة في المدارس

(1) ينظر: واقع الثقافة الدينية الإسلامية لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في محافظة غزة في ظل العولمة وهويتنا الثقافية والتربوية، إسماعيل صالح الفرا وسليمان إبراهيم الغلبان، مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية بغزة، 16-17 إبريل، 2005م، ص: 9.

(2) ينظر: التعليم الإلكتروني، ص13-14.

(3) ينظر: اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، 1971م، ص، 71

(4) ينظر: التعليم الإلكتروني، د. مي حمدي حمد ص13-14

(5) ينظر: اللغة العربية واقعا وتطويرا، د. عائشة عهد حوري،جامعة حلب- سوريه،(بحث منشور على النت) ص20-24،ينظر www.cil-a.org/userfiles/. وينظر: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية ومعوقات استخدامها بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، هند بنت عبد الله بن السيد الهاشمية، (بحث منشور في النت)، ص14-19 ينظر: https://www.researchgate.nt

- عدم اهتمام بعض المعلمين باللغة العربية بسبب علمي
- حاجة المعلمين القدامى إلى دورات في استخدام الوسائل التقنية.

يتضح مما سبق ضرورة إعادة النظر بالمناهج التعليمية وتطويرها بما يتوافق مع مستوى الانفتاح الفكري والثقافي والعلمي الذي يشهده العالم في القرن الحادي والعشرين، مع ضرورة توظيف التقنيات الحديثة التي تتوافق والأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية، فضلا عن وجوب تدريب أعضاء هيأة التدريس في دورات تدريبية في مجال التكنولوجيا الحديثة، مع الاهتمام بالصيانة المستمرة للمواد والأجهزة، وربط القاعات الدراسية بشبكة الأنترنت، مع توفير الدعم المادي من اجل مواكبة التقدم العلمي المعرفي.

الخاتمة

تعد اللغة الوسيلة الأساسية للتواصل وتبادل الأفكار ونقل الأخبار، ونتيجة لتعقد الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتصال التكنولوجية وتنوعها، أصبح الإنسان في أمس الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي عبر التقنيات التعليمية الحديثة التي بدأت في الظهور وبشكل متطور وسريع، والإكثار من التدريب عليها، ومن هنا بات من الواجب مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أخذ يفرض نفسه على كافة ميادين الحياة ومنها التعليم الذي هو أساس التقدم؛ لاسيما أننا في مجتمعاتنا العربية بحاجة إلى تغيير، وتطوير، وتجديد ما يرتبط بقضايا التعليم لاسيما تعليم اللغة العربية، لذلك لابد من تأسيس قنوات اتصال عبر الإنترنت موجّهة للشباب وبما يتوافق مع طبيعة تفكيرهم واتجاهاتهم النفسية والعقلية، والعمل بسرعة نحو استثمار طاقاتهم وإمكاناتهم، وتوسيع دورهم في صناعة المستقبل.

ونتيجة لذلك اتجه كثير من التربويين إلى توظيف الوسائل والتقنيات الحديثة بشكل عام، والحاسب الآلي بشكل خاص في التدريس اقتناعًا منهم بأثرها الفاعل في المنظومة التعليمية؛ حيث أثبتت الدراسات العالمية إن مستوى التعلم لدى الطلاب يتضاعف باستخدام الوسائل التربوية الحديثة التي تساعده على تذوق العلم فيكون الأداء الإيجابي، الوسائل والتقنيات الحديثة تمنح الطالب قدرة على البحث عن المعلومات، وجمعها، في أقصر وقت وأقل جهد.

ومما لا شك فيه أن للتعليم الإلكتروني ميزات وإيجابيات كثيرة، أن له الدور الكبير في تنمية ذكاء الطالب المنطقي والقدرة على التحصيل الدراسي وفهم المعلومات، فبرامج الحاسوب المتنوعة مثل: الأفلام العلمية ومواد الصوتية والمرئية تساعد الطالب بشكل أو بآخر على استيعاب المعلومة، وتتنوع البرامج لتقدم المعلومة بطرائق متعددة؛ فان لم يستوعبها الطالب بطريقة ما فانه يستوعبها بالأخرى عن طريق استغلال المؤثرات الصوتية والمرئية والحسية لتثبيت المعلومة عند الطالب، وأيضا تقديم أمثلة متنوعة وأساليب شرح مبتكرة، بينما قد لا يستطيع كل المعلمين فعل هذا.كما أن لهذه البرامج ميزة تكرار المعلومة بعدد من المرات لا حصر لها بينما يمل المعلم، فلا ننس أن التلقين أسلوب سيء في حال استخدم وحده دون شرح وفهم، لكن الحفظ وطريقة التلقين طريقة مهمة وأساسية في بعض المواد ومع بعض الأنواع من المعلومات مثل القرآن والشعر وغيرهما.

وعلى الرغم من كل ذلك فإن التعليم الالكتروني في مدارسنا وجامعاتنا وفي حقول التعليم بصفة عامه يحتاج إلى مدة أطول للتدريب على التقنيات الحديثة، وإيجاد طرائق اكثر سهولة ودقة وتكون قائمة على أسس الكترونية، مع ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الالكتروني المتعددة لمواكبة التقدم المعرفي، كما ينبغي التدريب على إدارة المدرسة الكترونيا ولا بديل عن التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني تمهيدا الى تطبيق شامل للتعليم لالكتروني كما أنه يستوجب على الباحثين توجيه ابحاثهم الى هذا النوع من التعليم لكي يتم تطبيقة على أسس علمية تساعد على تطبيقه بشكل واسع وناجح، وبناء على ذلك نوصي بما يأتي:

1. إلحاق المعلمين بدورات تدربهم على مهارات تصميم التعليم وكيفية التخطيط للعملية التعليمية
2. إلحاق المعلمين بدورات تدربهم على استخدام الوسائل التقنية في التعليم والتي أهمها الحاسوب التعليمي، وشبكة الأنترنت، والبريد الإلكتروني
3. تثقيف المعلمين بمزايا مبدأ التعلم الذاتي وأهمية إدماج الطلبة في العملية التعليمية وإشراكهم بنشاطاتها.
4. تثقيف المعلمين بأهمية تدريب الطلبة على تنظيم دراستهم وضبطها، والتحكم في سيرها واتخاذ القرارات المتعلقة بها والاعتماد على النفس
5. تثقيف المعلمين بضرورة تدريب الطلبة على استخدام الوسائل التقنية في التعلم والاتصال والتواصل لا سيما الحاسوب التعليمي والبريد الإلكتروني وشبكة الأنترنت وخاصة إذا كانت متوفرة في الأماكن التي يعملون فيها، وفي الجامعات والمدارس الملتحقون بها.

مصادر البحث:

1. استخدام التكنولوجيات في الإدارة التربوية، رجاء زهير خالد العسلي، جامعة القدس المفتوحة،(بحث منشور في النت) ينظر: https//www.dr-yousry.com
2. استخدام الحاسب الآلي في التعليم، عبد الله بن عبد العزيز الموسى، الرياض، ط1، 1429ه.
3. استخدام وتوظيف تقنيات التعليم في الحصة الصفية، أ. وليد عبد بني هاني، دار الأسرة للإعلام و دار عالم الثقافة للنشر، ٢٠١٨م.
4. استراتيجيات التعليم الالكتروني،بدر الخان،ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون،شعاع للنشر والعلوم، سوريا، 2005 م.
5. بين عالمية الإسلام والعولمة، صالح الرقب، (بحث منشور على النت مقدم لمؤتمر التربية الأول بعنوان" التربية في فلسطين ومتغيرات العصر" 1425،www.drsregeb.comه/ 2004م،
6. تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز التعليم المكثف للغات(بحث منشور في النت)، نسيمة سعيدي، جامعة تلمسان. ينظر: www.atida.org .
7. التعليم الإلكتروني، د. مي حمدي حامد،(بحث منشور في النت) ينظر: htt://salih8988.blogspot.com
8. التعليم الالكتروني بالجزائر دراسة حالة لمشاريع الجزائر الإلكترونية، د. خالدة هناء سيدهم،المجلة الدولية لاتصالات الجمعية العربية للحاسبات، عدد خاص عن تقنيات المعلومات والاتصلات في التعليم والتدريب، فبراير 2014.
9. التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي دراسة تحليلية مقارنة، د. فياض عبد الله علي وآخرون، مجلة كلية العلوم الجامعة، العدد التاسع عشر، 2009.
10. التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي(بحث منشور في النت) ،احمد محمود عبد اللطيف، جامعة بابل. ينظر: www.uobabylon.edu.iq
11. التقنيات التربوية ودورها في تطوير طرائق تدريس التربية الرياضية في مجال التعليم العالي، د. فواز جاسم النداوي، مجلة جامعة كركوك للدارسات الإنسانية، المجلد السابع، العدد السنة، السنة 2012.
12. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، د. أحمد سالم، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004م.
13. الثقافة المرجعية الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ـ نشرة ثقافية،(الكاتب مجهول) على الموقع www.manhal.net.
14. الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة وسبل تطويره من وجهة نظرهم، لمياء مصطفى أبو جلالة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية،غزة،2003م.
15. ضوابط استخدام التقنيات الحديثة و أثرها على تحقيق جودة التعليم، د. حميدة جميلة، جامعة لونيسي علي البليدة 2،مداخلة ألقيت خلال الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة المنظم بالمكتبة الوطنية الجزائرية، يوم 20 ديسمبر 2016.منشورة على النت، ينظر: https://jilrc.com
16. العلاقة بين الإدارة المدرسية والمعلم والطالب والبيت ومجالس الآباء، وأهميتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها،في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى، خالد مصطفى الشيخ،كلية المجتمع العربي، 2010م، (بحث منشور في النت)، ينظر: www.majma.org.jo
17. اللغة العربية واقعا وتطويرا، د. الوَسَائِطُ التَّفَاعِلِيَّةُ

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ الْمُنْجَزِ اللِّسَانِيِّ الْحَدِيثِ: مَدْخَلٌ تَكَامُلِيٌّ حَاسُوبِيٌّ مَعْرِفِيٌّ لِتَعْلِيمِ/تَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

إعداد

د. فاطمة بنت ناصر بنت سعيد المخيني

جامعة الوصل – دبي

fatma.almukhini9264@gmail.com

ملخص البحث

لقد صيغت الكثير من البحوث لدراسة تعليمية اللغة العربية نظريًّا وتطبيقيًّا، ومن منطلقات مختلفة، لذلك رمنا من بحثنا هذا تقديم اقتراحات ذات طابع تصوري/ معرفي لمقاربة هذا الموضوع؛ حيث أوردنا عددًا من الأفكار المتعلقة باللسانيات الحاسوبية في بعديها: المَتني المؤسس على تحليل لتعليمية اللغة العربية والذي يستند إلى قواعد بيانات، والمعرفي المؤسس على تحليل يعتمد قواعد معارف، لوضع تصور تكاملي معرفي بين الرقمنة والمعرفية.

لقد حاولنا رصد آليات عملية تعتمد مبدئيًّا الكشف عن وسائط تمكين اللغة العربية في محيطها، وأثرها في بناء المعرفة: ثقافيًّا، وتصوريًّا، واقتصاديًّا، مع تبين فاعلية المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، باعتماد رصد قضايا ونماذج تحليلية جديدة لفهم كيفية توصيف المهارات اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية. بالاستناد إلى المدخل التكاملي الذي يهم تداخل عدد من العلوم والمجالات المعرفية لمقاربة تعليم/تعلم اللغة العربية من ذلك: اللسانيات الحاسوبية، اللسانيات المعرفية، اللسانيات التطبيقية، علم النفس المعرفي، للخلوص إلى نتائج دالة رقميًّا ومعرفيًّا؛ إذ وجدنا أن الدراسات السابقة في موضوع بحثنا لم تقف على التفاعل القوي والضروري بين البعدين الحاسوبي والمعرفية في تعليمية اللغة العربية بخاصة تعليمها للناطقين بغيرها؛ إذ أوردنا نماذج تحليلية عملية تهم: اللغة العربية والهندسة اللغوية، والصرفيات العربية والمعجم المعرفي العربي من منظور لساني حاسوبي...

لذلك يغدو مشروع بحثنا هذا محاولة لبناء تصور نظري مؤسس على هندسة لسانية، وهندسة تربوية، وهندسة معرفية، لصوغ آليات تعليم/ اللغة العربية للناطقين بغيرها بخاصة، مع اقتراح أنموذج حاسوبي عربي مؤسس معرفيًّا لتعليم/تعلم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة العربية، لسانيات حاسوبية، علوم معرفية، لسانيات معرفية، تكامل معرفي، مدخل تكاملي حاسوبي معرفي.

Research Summary:

We have formulated a lot of research to study the Arabic language in theory and practice, and from different points of view. Therefore, we have proposed to present proposals of a conceptual / cognitive nature to this approach. We have included a number of ideas related to computer linguistics, Databases, a knowledge-based analysis that relies on knowledge bases, to develop an integrative conceptual perception between digitization and knowledge.

We have tried to monitor the mechanisms of the process depends primarily on the detection of the means of empowering the Arabic language in its surroundings, and its impact on the construction of knowledge: culturally, intellectually and economically, while showing the effectiveness of modern curricula in the teaching of Arabic to non-native speakers by adopting monitoring new issues and analytical models to understand how to characterize language skills Non-Arabic speakers. Based on the integrated approach that involves the integration of a number of sciences and cognitive fields to the approach of teaching / learning Arabic language: computer linguistics, cognitive linguistics, applied linguistics, cognitive psychology,

To extract the results of the function digitally and cognitively. As we found that the previous studies in the subject of our research did not stand on the interaction between the strong and necessary between the dimensions of computer and knowledge in the teaching of Arabic language, especially teaching to other speakers. We have included analytical and practical models of interest: Arabic Language, Linguistic Engineering, Arabic Dictionaries and the Arabic Knowledge Lexicon from a computer-based perspective...

Therefore, this research project is an attempt to construct a theoretical conception based on linguistic Engineering, Educational Engineering and Cognitive Engineering, to develop Arabic language teaching / learning mechanisms for non-Arabic speakers in particular, and to propose an Arabic computer model for teaching / learning Arabic.

KEY WORDS:

Arabic Language Teaching, Computational Linguistics, Cognitive Science, Cognitive Linguistics, Knowledge Complementarity, Cognitive Complementarity.

المقدمـــة

أوجـد الإنسـان النظريـات التـي تهـم قضايـا اللسـان مـن كل جانـب وفي كل اتجـاه، كـما أبـدع في تنويـع الإجـراءات المنهجيـة التـي تجعـل مـن العمليـة التعليميـة ميدانًـا واسـعًا ومرتعًـا خصبًـا للدراسـة والتحليـل.

ومـما لا ريـب فيـه أن العلاقـة بـين اللسـانيات وتعليميـة اللغـات أضحـت علاقـة تفاعليـة مـن حيـث التنظـير والإجـراء على حـد سـواء، ويتجـلى ذلـك واضحًـا في المسـار التحـولي للسـانيات بعامـة واللسـانيات التطبيقيـة بخاصـة؛ إذ منـذ الخمسـينات مـن القـرن العشريـن سـلكت اللسـانيات مسـلكًا تعليميًّـا، وكان لهـا حضـور فعـال في المؤسسـات التعليميـة التي تضطلـع بتعليم اللغـات عـلى اختـلاف المجتمعـات التـي تنتمـي إليهـا، وعليـه يهـدف -هـذا البحـث- إلى مقاربـة اللغـة العربيـة لغـة القـرآن الكريـم مـن حيـث تصورهـا في نسـق المعرفـة المعـاصرة؛ حيـث حظيـت باهتـمام كبـير مـن لدن جهـات رسـمية وغير رسـمية؛ نظـرًا لمواكبـة عمليـة التطـور السريـع الـذي تشـهده المجتمعـات في الوقـت الراهـن.

وقـد اسـتطاعت هـذه اللغـة -بالفعـل- أن تثبـت حضورهـا، وأن تحافـظ عـلى كيانهـا وخصوصيتهـا عـلى الرغـم مـن التحديـات التـي تواجههـا، وهـذا يـدل عـلى قـوة فاعليتهـا، ومقدرتهـا في تكويـن نسـق فعَّـال، تسـتطيع مـن خلالـه مواكبـة كل مـا يعترضهـا مـن تحديـات وصعوبـات.

ومـن هنـا جـاء هـذا البحـث ليكـون إسـهامًا منـي لتطويـر رؤيـة إسـتراتيجية تهـم بنـاء منظومـة مفاهيميـة، وآليـة لتمكين اللغـة العربيـة في محيطهـا السوسـيو تربـوي، والسـيكولوجي. كـما تـأتي هـذه الرؤيـة الإسـتراتيجية لتحديـد الملامـح البنائيـة والوظيفيـة للغـة سـامية وظيفيًّـا، وراقيـة بنيويًّـا؛ للكشـف عـن المعرفـة الكونيـة للغـة أسـمى نـص/ خطـاب كـوني إلهـي خـص بـه المسـلمون العـرب بخاصـة، لوضـع لبنـة أول بنـاء معـرفي مؤسـس روحيًّـا، ومنمـذج تصوريًّـا ومصـوغ صوريًّـا.

المبحث الأول

تمكين اللغة العربية في محيطها وأثرها في بناء المعرفة

إن للغـة العربيـة دورًا في الحفـاظ عـلى الوجـود القومـي العـربي والإسـلامي بوصفهـا لغـة العـرب والمسـلمين؛ بـل لغـة كونيـة الوجـود، وكائنيـة الـورود. فهـي ربـاط التواصـل بـين مختلـف دول العـالم الناطقـة بهـا باعتبارها نمطًـا تواصليًّـا كونيًّـا، وبهـا نشـأت الحضـارة العربيـة والإسـلامية بـكل تجلياتهـا: الثقافيـة، والفنيـة، والعلميـة، والحضاريـة... ومـن هنـا يـروم هـذا المبحـث الكشـف عـن مكانـة اللغـة العربيـة، إضافـة إلى أثرهـا في بيـان المعرفـة، وتبـين العرفـان العـربي الإسـلامي.

أولًا: تمكين اللغة العربية في محيطها:

إنَّ اللغـة العربيـة أقـدم اللغـات عـلى الإطـلاق. فهـي تحتـل مكانـة مرموقـة في العـالم؛ إذ إنهـا باعثـة للحضـارة العربيـة، وجامعـة الشـعوب الإسـلامية، إضافـة إلى أنهـا نالـت شرف الوجـود بفضـل القـرآن الكريـم، قـال تعـالى: (إِنَّـا نَحْـنُ نَزَّلْنَـا الذِّكْـرَ وَإِنَّـا لَـهُ لَحَافِظُـونَ)(1)، وفي هـذا دليـل عـلى تكريـم الله -عـز وجـل- لهـا لتكـون لغـة كتابـه العزيـز؛ بوصفـه قـوة حصانـة المسـلمين، ومصـدر تأويـل دينهـم الحنيـف، وذلـك لمـا تملكـه مـن خصائـص لغويـة، وغير

لغوية تؤهلها لتحمل كل ما يرد فيه من معانٍ يصعب على أي لغة أخرى التعبير عنها؛ أي أنها تستوعب من المعاني ما يصعب على غيرها استيعابه(2).

من هذا المنطلق، فإنَّ اللغة العربية من أكثر اللغات مجالًا للتعبير واستعمالًا للتواصل. فهي تستجيب لكل احتياجات البشر وأنشطتهم في الحياة بما يتناسب مع ظروفهم، وقد عرفها ابن جني من خلال كتابه (الخصائص) بأنها عبارة عن «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»(3).

وعليه، فاللغة ظاهرة اجتماعية تهم جميع المجالات التي تسهم في بناء المجتمع، وهذا ما جعلها محط أنظار الكثير من العلماء في مختلف القطاعات؛ وذلك لأنها من الوسائل التي حمت الحضارة الإنسانية عبر الزمن، ومن ثم حافظت على وحدتها للعرب والمسلمين، لذلك عدت أهم مقومات الهوية العربية والإسلامية عبر التاريخ.

وتأسيسًا لما ورد، فقد استطاعت أن تكون لغة العلم والفلسفة، والأدب، والفن، والمعرفة، والسياسة، والتجارة، وغيرها من القطاعات التي تسهم في بناء الأمة ونمائها. وبهذا صارت -الآن- في صدارة اللغات العالمية للتواصل بها بين جميع الأقطار؛ لكونها حضارة إنسانية واسعة اشتركت فيها أمم شتى من دول العالم، وعدت لغة الحضارة، والثقافة، والتواصل الكوني.

ثانيًا:أثر اللغة العربية في بيان المعرفة الإنسانية:

للغة العربية أثر واضح في المعرفة الإنسانية؛ إذ بها ينتج الفكر والمعرفة، إضافة إلى امتلاكها صفات ومميزات جعلتها الأقدر على مواجهة تقلبات العصر. والأقرب للتعبير، والتواصل وهنا غدت قادرة على الحفاظ على كيانها ووحدتها للعرب. كما أسهمت ولا زالت تسهم في التأثير ثقافيًّا، واقتصاديا في بناء المجتمع ونمائه.

أ. في البعد الثقافي للغة العربية: أي تصور؟

يكمن أثر اللغة العربية على الصعيد الثقافي في دورها في تطوير العلوم والآداب؛ إذ إنها مناط المعارف الإنسانية. وهنا تبرز العلاقة الجوهرية بين اللغة والثقافة؛ بوصف الثقافة مصطلحا يدل على المعارف الإنسانية من عادات وتقاليد وفنون وآداب(4)، واللغة وعاء الفكر، والعنصر الرئيس لبناء حضارة الأمة الإسلامية، وهذا يعني أنَّ اللغة هي الثقافة نفسها(5).

ومن هذا التصور لا بُدَّ من الأخذ بلغة الناشئين والعمل على رفع مستواهم من خلال إغناء ثروتهم من الألفاظ والمصطلحات العلمية والأدبية؛ حتى يكون لديهم توسع علمي وإبداعي، ومن ثم ينعكس ذلك -بشكل إيجابي- على المجتمع.

إذًا، فبناء تاريخ أي حضارة يقوم على الحفاظ على وحدة اللغة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال ثقافتها التي تعد العنصر الأساس في حركة الوعي القومي، ومن ثم يتطور الفكر ويزدهر ويبني حضارة(6).

ب. في البعد الاقتصادي للغة العربية: أي وظيفة ؟

للغة العربية أثر كبير على اقتصاد الأمة؛ إذ هي أداة التعبير عن المقاصد(7)، وتشكل أهمية عظمى في بناء الحضارة الإنسانية؛ حيث يوجد الكثير من القضايا الاقتصادية التي لها دور كبير في تطور بيئة المجتمع، نحو: زيادة دخل الفرد، وتنوع الأنشطة الاقتصادية، وما إلى ذلك.

ووفقًا لما ورد، فإنَّ اللغة وعاء المعرفة التقنية؛ لأنَّ دورها يكبر مع توجه الاقتصاد، وبخاصة الآن؛ إذ أصبح اقتصاد العالم يتجه نحو اقتصاد مبني على المعرفة، ومن ثم تتعاظم فيه أهمية المعلومات وقيمتها.

وعليه، فلا بُدَّ من الاهتمام باللغة العربية في جميع الحقول الاقتصادية؛ أي تدريس علومها باللغة العربية؛ حتى نتوجه نحو اقتصاد عربي معرفي قادر على الحفاظ على هويته العربية من أي خطر يداهمها. وهنا يتبين لنا أثر هذه اللغة على اقتصاد الأمة من خلال وجود علاقة بينهما.

المبحث الثاني

فاعلية المناهج الحديثة في تعليم اللغة العربية

سلكت اللسانيات ومنها اللسانيات التطبيقية - بخاصة - مسلكًا تعليميًّا في تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها؛ فقد أخذت تهتم بمهاراتها وتعلمها، وهي الغاية التي يسعى إليها المربّون واللسانيون؛ إذ لا يخفى ما لفساد اللسان من انعكاسات سلبية على كيان الإنسان ووجوده(8)؛ ذلك أن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني؛ مثل علوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية(9)، وعليه، سيعالج هذا المبحث

تعليم العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى تناول أحدث المناهج في تعليم مهاراتها اللغوية وفق المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات؛ حيث توجد علاقة وطيدة بينهما، يتحدد بموجبها الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية من خلال ثلاثة عناصر أولية: المتعلم - المعلم - المادة المتعلمة (وهي هنا اللغة).

أولًا: تعليم العربية للناطقين بغيرها:

يعد تعليم العربية لغير الناطقين بها تعليمًا مستقلًّا بذاته؛ نظرًا لأنه يقدِّم اللغة العربية لغة ثانية للذين لا يحسنون النطق بها ولا حتى كتابتها؛ لذا لا بُدَّ من وضع خطط منهجية ومدروسة لمثل هذا النوع من التعليم، غير تلك التي تقدَّم بالنسبة للمختصين بها.

إنَّ تعليم العربية لغير الناطقين بها ليس المقصود به مجرد حشو أذهان الطلبة بمعلومات عن اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها، بل هو نشاط متكامل يستهدف تنمية قدراتهم العقلية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات لغوية معينة. إذن؛ ليست الغاية من تعليم اللغة هي أنْ يزود الطالب بكل شيء، وإنما تعليمه بكيفية التفكير بنفسه ولنفسه.

ومن هنا، فقد زاد الاهتمام باللغة العربية من قبل هذه الفئة، وسارعوا إلى تعلمها من أجل تحقيق أغراضهم الدينية والدنيوية المتمثلة في كافة المجالات المختلفة(10).

إنَّ تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها جهد عظيم؛ وذلك لما يعترضه من إشكاليات (صعوبات) في ضبط الألفاظ ومخارج الحروف المباينة تمامًا عمن في لغاتهم الأم، فمن ذلك:

1. صعوبة النطق في بعض الكلمات المشتملة على حروف متجاورة لدى الدارسين.
2. وجود مشكلات نطقية لدى بعض المعلمين.
3. غياب مفهوم تصنيف الطلبة بحسب مستواهم الدراسي.
4. عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم.
5. قصور المؤسسات التعليمية العربية في وضع منهج عصري متميز يحاكي مناهج تعليم اللغات العالمية في عصرنا.
6. قلة استخدام المعينات والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
7. صعوبة القراءة والكتابة بالنسبة للمبتدئين.
8. نقص عدد المعلمين المتخصصين لنمط هذا التعليم، وانخفاض مستواهم.

وتأسيسًا لما سبق، فكانت هذه جملة من القضايا التي داخلت هذا النوع من التعليم، وكانت أهمها قضية إعداد المواد التعليمية المناسبة للدارسين في كل مستوى من المستويات (الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم) في تعلم اللغة.

ثانيًا: توظيف المناهج الحديثة في تعليم المهارات اللغوية وتبين المعرفة اللغوية العربية (المدخل التكاملي أنموذجًا):

يعد المدخل التكاملي من الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم المهارات اللغوية للغة العربية؛ إذ به يتم تنمية الفكر الإنساني وترقيته في كافة المجالات الفاعلة، والتي بدورها تحقق كيان الأمة ووحدتها.

وعليه، فلا بدَّ من أن يكون هناك تخطيطٌ لغويٌّ محكم للنهوض باللغة العربية؛ كونها لغة القرآن الكريم، الذي تكفل الله -عز وجل- بحفظه إلى أن يرث الأرض ومَن عليها.

إذن، فالتخطيط اللغوي ليس مجرد وضع أهداف أو برامج تربوية فحسب، إنما الأمر -هنا- يتعلق بإستراتيجية عميقة لتطوير الثقافة والفكر داخل أي بلد؛ لذا لابدَّ من أن يتم تعليم اللغة العربية ضمن مداخل تعليمية حديثة توفر لها مناخًا ملائمًا لسير تعلمها وتعليمها، ومن بينها "المدخل التكاملي" الذي اخترناه -هنا- في هذا المبحث؛ فهو يطرح عدة تساؤلات مهمة ينطلق من خلالها، وهي:

1. ما العلاقة بين المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة؟
2. كيف يمكن توظيف المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية؟
3. ما الصعوبات التي تواجه استخدام المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية؟

أولًا: مفهوم المدخل التكاملي: أي تصور؟

يعد المدخل التكاملي من الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية في العصر الحديث؛ ذلك أن فيه إدراكًا للحقائق والخبرات التعليمية؛ فهو أسلوب لتنظيم المادة التعليمية اللغوية بصورة متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية للمتعلّمين، ومن ثم توظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات القواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الأداء المطلوب، من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية)11(؛ إذ إن الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ينبغي أن تعكس هذا التكامل من حيث: عناصرها، وأسلوب تنظيمها، وأسلوب تقديمها وتقويمها.

وعليه، تكمن أهمية هذا الاتجاه في مدى فاعليته في تعليم اللغة العربية وتعلمها، من حيث هو عملية فكرية قائمة على التخطيط المحكم المنظم، وكذا تتحدد فيه المواقف اللغوية التي تكون داخلة أثناء تعلم اللغة؛ مثل: المحادثة والحوار والتدريب وما إلى ذلك)12(. فهو مدخل يتمكن فيه المتعلم من اكتساب الممارسة اللغوية السليمة والمتكاملة؛ ذلك أن طبيعة اللغة العربية تتكون من نظم متكاملة؛ منها النحوية والصوتية والدلالية، وهي بدورها تحتاج إلى منهج يعالج تفتتها، بحيث تصبح وحدةً شاملة تقدَّم للمتعلمين، ومن ثم يتحقق بها أداؤُه اللغوي، الذي بلا شك سيكون وسيلةً مُثلى لتنمية الإبداع له ولمجتمعه.

ومن الأسس التي يستند إليها المدخل التكاملي في تعليمه للغة العربية، أنه يعد أنموذجًا فعَّالا في تثبيت المهارات اللغوية الأربع الخاصة بتعليم اللغة)13(، وهي الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة، والتي بها يتحقق التواصل اللغوي بين المتخاطبين في المجتمع.

ووفقًا لما سبق، فإن أهمية المدخل التكاملي تتجلى في تنمية قدرات المتعلمين، واكتسابهم مهارات متنوعة، تؤهلهم للمضيِّ قدمًا نحو الأفضل.

ثانيًا: توظيف المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية:

إن تدريس اللغة العربية يكون أكثرَ فاعليَّةً إذا قام على أساس تناول مهارات اللغة الأربع)14(على أنها وحدات أساس، ووسيلة لغاية مهمة تتمثل في الاتصال بين المعلم والمتعلم؛ إذ تعد المهارات اللغوية الأربع طاقات إنتاجية وإبداعية لدى متعلميها، وذلك إنْ بنيت على الانتقاء والتكامل؛ فالمهارتان الأولى والثانية تحققان إمكانية الفهم والتعبير الشفوي، في حين الثالثة والرابعة تحققان الفهم والتعبير الكتابي.

وتتمثل الأسباب الداعية لهذا المدخل في التطور السريع الذي يشهده العالم الآن على كافة المجالات، وبخاصة مجال التربية التعليم؛ إذ يشهد تغيرات كثيرة، مما يتطلب ذلك النظر في وضع مناهج جديرة تلاءم هذه التغيرات، من ضمنها هذا المنهج (المنهج التكاملي)؛ إذ يساعد على تكامل شخصية المتعلمين، ويزيد من تحصيلهم الدراسي؛ فهم يشكلون عنصرًا أساسًا في العملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى وترابط المعلمين وتواصلهم معهم.

إن تعليم اللغة العربية في ضوء هذا الاتجاه يقوم أساسًا على مهاراتها اللغوية؛ فتتحقق بها فاعليتها، وتكون أكثر إتقانًا، غير أن ثمَّت صعوباتٍ قد تواجهنا أثناء تطبيق هذا الاتجاه؛ منها صعوبة تقبل المتعلمين لعدة مواضيع في الحصة الواحدة، هذا بالإضافة قد تكون المادة سطحية وغير عميقة، وكذا ندرة المعلمين الأَكْفَاء ممن لديهم القدرة المعرفية في إيجاد الصلات بين المناهج المختلفة، ولكن يمكن تجاوز ذلك بتطبيق وتفعيل هذا الاتجاه بحيث يقوم على تكامل الخبرة والمعرفة والشخصية والعمل الجماعي.

وعليه، فقد أصبح المدخل التكاملي من الأمور التي يؤخذ بها في دراسة اللغة؛ حيث يهتم بنماء المتعلّم نموًّا متكاملًا في مختلف المجالات.

ثالثًا:نحو مدخل لساني حاسوبي ولساني معرفي لمقاربة المعرفة اللغوية العربية وتعليم/ اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تمهيد:

تعد اللغة جزءًا لا يتجزأ، لا غنًى عنه، من الثقافة الإنسانية وبدونها لا يمكن للقضاء والتجارة والعلم والجهود الإنسانية الأخرى أن توجد بالأشكال التي نعرفها. إنها موضوع الجمال في ذاتها؛ هي مزيج من القوة الدلالية والفنية التي يمكن أن تجعل اللغة العربية من أجمل اللغات، وكذلك أشعار المتنبي وغيره من الشعراء في اللغة العربية مثلًا.

إن اللغة أمر حيوي لنجاح الفرد. والأمراض التي تؤثر في اللغة يمكن أن تشل أي شخص في أسرته أو في فئته الاجتماعية. إن الأبحاث الحالية تحرز تقدمًا في فهم اللغة وأساسها العصبي وكيفية النجاح في التدخل أثناء الاضطرابات اللغوية. وفي هذه النقطة سنحاول أن نلقي الضوء على الأساس العصبي لعمليات اللغة في الدماغ البشري مما يمكن من فهم المهارات اللغوية، وتبين المعرفة اللغوية العربية، والكشف عن البعد الهندسي للغة العربية لأداء اللغة وتأثير أمراض الدماغ على الأداء اللغوي وبعض الاستنتاجات الطبية والقانونية والتربوية(15).

أ. مدخل معرفي تأسيسي للسانيات الحاسوبية لسانيات تعليمية:

«لا يمكن للمرء أن يتخيل الفوائد النظرية والتطبيقية التي يمكن الحصول عليها من علم اللسانيات الآلي، فعندما يدرس اللسانيون المواد اللغوية دون استخدام الحاسوب، فإنه لا بد من استخدام منهج لساني معين، ولكن هذا المنهج اللساني والمطبق على المواد اللغوية، لابد من تخزينه في الذاكرة الإنسانية ذات الصفات المحدودة... «(16).

لقد مكن التطور المعرفي والتقني الذي شهده العصر الحديث من التوصل إلى معالجة أنظمة اللغات الطبيعية على المستويات الصرفية والنحوية والدلالية والمعجمية باستخدام الحاسب، لما يتوافر عليه من تقنيات هائلة في تخزين كم ضخم من المعلومات والمعطيات، والقيام بعمليات حسابية معقدة، واسترجاع البيانات بسرعة فائقة وبدقة متناهية.... هذا التقارب بين علم اللغة وعلم الحاسوب أدى إلى ميلاد علم جديد يصطلح على تسميته أحيانًا باللغويات المعلوماتية أو علم اللغة الحاسوبي، وأحيانا أخرى باللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) أو معالجة اللغات الطبيعية آليًا (Natural Language Processing)، وما إلى ذلك من التسميات التي يطول عرضها. ومن ثم يمكن الحديث عن هندسة التربية، أو الحوسبة البيداغوجية في التواصل، وتعليم اللغات بما فيها اللغة العربية.

وهكذا، فقد استطاعت اللسانيات الحديثة أن تدشن عهدًا جديدًا، وذلك بتجاوزها لبرامترات الوصف اللساني التقليدي، سواء على مستوى المفاهيم، أو التجريب، بحيث لم يعد الاهتمام منصبًا على الظاهرة اللغوية في بعدها السطحي الظاهري، بل تحول مجال البحث اللساني المعاصر إلى ما هو أعمق من ذلك بالبحث في سر تكوين الآلية اللغوية، والمعرفة اللغوية العربية، وتخزينها في دماغ البشر في شكل خوارزميات نحوية تضطلع بدور إنتاج الملفوظ اللغوي.

والحق يقال، ما كان للسانيات أن تُحقق هذه الطفرة النوعية لولا استهلاكها للمعارف والمناهج مثل المنطق، والرياضيات، والمعلوميات، والذكاء الاصطناعي، وهندسة المعرفة، والبيولوجيا، والإحصاء، وعلم النفس المعرفي، وغيرها. ولهذا تعد اللسانيات علمًا تجريبيًّا أكثر تجريبية من العلوم التجريبية نفسها، بخاصة اللسانيات التعليمية، وذلك لإمكانية التجريب الممكن القيام بها باستمرار على الموضوع اللساني، إذ لا فرق بين التنظير والممارسة. ومن هنا نتحدث عن لسانيات حاسوبية تعليمية للغة العربية.

ب. هندسة آليات تعليم/ تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

لقد تدرج التقاء العمل الحاسوبي للذكاء الاصطناعي مع البحث اللغوي حتى بلغ درجة عاليةً من التفاعل العلمي والتقني لأسباب عديدة من أهمها(17):

1. ظهور الحواسيب فائقة السرعة والتوسع في نظم الذكاء الاصطناعي الذي تعد آليات التعامل اللغوي من أهم مقوماته وتطوير قيود الحيز والزمن واللغة لمضاهاة الإيقاع الطبيعي للتعامل البشري.
2. بداية ظهور النظم الآلية الجيدة التي تحاكي مهام الخبراء البشريين مثل الخاصة بتشخيص الأمراض وتقديم الاستشارات الفنية وغيرها.
3. إمكان إكساب النظم الآلية للخلفية اللازمة وذلك باختزال مضمون الخبرة البشرية بكل ما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات وأحكام.
4. انتشار الحاسوب باعتباره وسيلة للتعليم وخاصة في مجال تعليم اللغات وتعلمها.
5. التسابق العلمي والتقني بين دول العالم المتقدم في مجال الترجمة الآلية، وأذكر هنا التنافس بين المعسكر الغربي والمعسكر الشرقي سابقًا.
6. الارتباط الوثيق بين حوسبة اللغات الطبيعية - بما فيها اللغة العربية - والبعد المعرفي لهذه اللغات، مهارات، وتجليات معرفية، وتواصل عصبي...

ج. آليات اشتغال اللسانيات الحاسوبية في مجال تعليم/تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

– الأنموذج الحاسوبي العربي لتعليم/تعلم اللغة العربية: مدخل تنظيري:

" تُعَدُّ اللُّغَة... الوجهَ اللامعَ والبارزَ في الخريطة الإعلامية، وأساس كل المشروعات العلمية، لا باعتبارها أداة للتخاطب والتعليم والثقافة، بل لكونها أضحت معيارًا قائمًا على التحدي لارتباطها بالتخطيط والتصنيع والتنمية، وأي لغة لم تدخل مجال التقنيات الإلكترونية ولم تستوعب التطور الحاصل في مجال الإعلاميات، فإن مصير أهلها سيعرف تدهورًا وانحطاطًا"(18).

وعلى هذا الأساس، أصبحت اللغة الطبيعية تحتل مكانةً متميزةً في خريطة البحث العلمي الحديث؛ لأنها تشكل محورَ ثقافةِ المعلومات، التي شهدت في نهاية الألفية الأولى مستجداتٍ مهمةً ترتبط في الأساس بالتطبيقات الحاسوبية. وبموجب هذا التطور تغيرت النظرة إلى التقنيات المعلوماتية واستخداماتها العملية، بخاصة في مجال تعليم اللغات الطبيعية.

ويمكن أن نتحدث هنا عن تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، فبعد أن كان الحاسوب آلة ذات قدرة عظيمة في التعامل، وبسرعة فائقة مع أعقد العمليات الحسابية وأطولها، أصبح في تطبيقات تكنولوجيا المعلومات المتقدمة «آلة ذكية» قادرة على تداول مختلف المعلومات وتحليلها ومعالجتها. وفي هذا المستوى نتحدث عن ذكاء اللغوي الطبيعي، بالذكاء اللغوي الاصطناعي.

ونتيجة لهذه القدرات الذكية، أخذ الحاسوب يسلك طريقه في مزيد من التطبيقات العملية، أي إلى مختلف أوجه الحياة، وإلى مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وخاصة ميدان الخدمات، ولم يعد الحديث، اليوم، في الدول المتقدمة والمالكة لناصية التكنولوجيا الحديثة يروج عن الأمية التقليدية التي تقتصر على تعلم الكتابة والقراءة والحساب فحسب، بل أصبح الكلام يرتبط بالأمية المعلوماتية، أي القدرة على الكتابة والقراءة باستخدام الآلة، ومن ثمة البرمجة والتحاور الطبيعي المباشر مع الحاسوب ونظم المعلومات، وقد فتح هذا الرهان الجديد الباب أمام الدول للتسابق من أجل التحكم.

في مفاتيح المعلومات ومصادرها، مما خلق جوًّا للفجوة الرقمية بين الدول المتقدمة والدول النامية؛ أي بين دول الشمال ودول الجنوب(19).

وازدادت بشكل ملحوظ أهمية تكنولوجيا المعلومات، أي كل ما يتعلق بالمعلومات على اختلاف أنواعها ومصادرها، تجميع المعلومات واستقبالها وتصنيعها وترتيبها وتحليلها ومعالجتها وخزنها، ثم استرجاعها وإبرازها، بشكل واضح، حسب حاجة من يرغب في الاستفادة منها من أصحاب القرار والناس العاديين، بصورة أكثر، وتكلفةٍ أقلَّ، حتى كثر الحديث عن عصر المعلومات أو ثورة المعلومات.

– الأنموذج الحاسوبي العربي لتعليم/تعلم اللغة العربية: تجليات الاشتغال في مجال تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقد حظيت مسألة إدخال اللغة العربية إلى الحاسوب أو تعريب تقانة الحاسوب منذ بداية السبعينات باهتمام العديد من الخبراء في التكنولوجيا والمعلوميات والإلكترونيات، وكذا علماء اللغة في مختلف الأقطار العربية، بالإضافة إلى العديد من الشركات والمؤسسات الأجنبية والعربية، وقد كان الهدف في بداية الأمر يتوقف على إمكان الوصول إلى تمكين الحاسوب من التعامل مع اللغة العربية، إلى درجة يصبح معها قادرًا على التعامل مع الحرف العربي باعتباره مدخلات ومخرجات ومعالجات.

وهكذا، فإن المحاولات التي تنصب في إطار تعريب الحاسوب لا تخرج عن(20):

1. خدمات إدخال المعطيات والمعلومات وإخراجها بالحرف العربي، وهذه تشمل الوظائف التي تتعلق بإدخال البيانات باللغة العربية وتشفيرها وخزنها وإظهارها على الشاشة والطابعة.
2. تعريب التطبيقات الحاسوبية أو البرمجيات عن طريق لغات برمجة تعتمد أساسًا على اللغة العربية أو برمجيات خدمات وتطوير تشغيلها بالحرف العربي، تمكن المستفيد العربي من استعمال طاقات المعالجة والخزن الهائلة للحاسوب الاستعمال الأفضل والأسمى اعتمادًا على محيط تقني يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية والبيداغوجية والحضارية.
3. تعريب نظم التشغيل للحواسيب حسب أحجامها الصغرية إلى المتوسطة إلى الكبرى فالأكبر.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه المحاولات "التعريبية" لم ترقَ إلى المستوى المطلوب مقارنة مع ما أنجز في لغات أخرى، والسبب هو أن هذه الأعمالَ عاجزةٌ عن تعريب معظم التطبيقات المستمدة من تكنولوجيا المعلومات، سيما وأن هذه التطبيقات تعتمد على التحليلات اللسانية فيما يسمى اللغوياتِ المعلومياتية.

إن عقد مقارنة بين الأعمال اللسانية النظرية العربية والأعمال اللسانية التطبيقية ومنها الحاسوبية، يفضي بنا إلى القول: إن ما أنجز في العربية إلى حد الآن يعد قليلًا، خاصة إذا قارناه بما أنجز في لغات أخرى مثل الفرنسية والإنجليزية وغيرهما. وقد كان هذا القصور في البحث اللساني الحاسوبي والهندسي العربي دافعًا وحافزًا للعديد من الأفراد والمؤسسات المهتمة بهذا الميدان للسعي وراء حلول ناجعة وعميقة تهم مختلف قضايا وأسئلة اللسانيات الحاسوبية العربية، حتى يصبح بالإمكان التعامل السليم مع الحرف العربي إدخالًا وإخراجًا، لا المرور بالتعابير الإنجليزية المعمول بها سابقًا.

لذلك يغدو الحديث عن توظيف البحث اللساني والهندسي العربي حديثًا عن كل الإمكانات التي تتيحها البرمجيات الحاسوبية العربية لتعليم/تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بتوفير البرامج المختلفة للتعليم المباشر، والتعليم غير المباشر أي تعليم اللغة العربية عن بعد.

خلاصات:

من أهم الاستنتاجات التي يمكن الخلوص إليها من هذه الدراسة، والتي يمكن أن تجلي لنا آفاق البحث اللغوي العربي في كل تجلياته الصورية والوظيفية ما يلي:

- عد اللغة العربية مفتاحًا للثقافة الإسلامية؛ لما لها من أثر كبير في بناء الحضارة العربية الإسلامية.
- وجود علاقة وثيقة بين كل من التربية، والتعليم، والتنمية؛ إذْ إن كلا منها متصل بالآخر في نماء المجتمع وتطوره.
- تمثيل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إستراتيجية فعَّالة؛ لكونه مباين لتعليم العربية لأبنائها من حيث برامجه، وخططه، ومناهجه، وكتبه التعليمية.
- عد تعليم اللغة العربية في ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة عن بعضها يتعارض مع طبيعة اللغة العربية؛ بوصفها وحدة متكاملة في موقفي الإرسال والاستقبال؛ إذ لا يكون التعلّم ناجحًا إلا إذا اتجه نحو تكوين خبرة متكاملة تهتم بجميع جوانب الشخصية الإنسانية.
- ضرورة بناء منهج اللغة العربية في ظل التكامل بين جوانب الأداء اللغوي: (الشفوي والكتابي)؛ أي أنه لا يحتكم إلى قاعدة نحوية ليؤلف جملة، بل يتم له ذلك بشكل مترابط؛ وذلك تبعًا لطبيعة اللغة العربية؛ حيث إنها عبارة عن نظام نسقي متكامل صوريًّا، ووظيفيًّا.
- تمكين تعليم العربية في ضوء المدخل التكاملي من تذليل صعوبات اللغة العربية، والمساعدة على إتقانها من قبل معلميها، ومتعلميها.
- تتيح التطورات التي طرأت على علوم الحاسب الآلي وما رافقها من أبحاث حديثة في العلوم اللسانية الحديثة، الفرصة لتكوين نظام معرفي مثل ذلك النظام للغة العربية يبشر بمستقبل باهر لتحليل هذه اللغة بنحوها وصرفها ونظامها الصوتي باستخدام تقنية المعلومات، كما أن الأمل يحدو المشتغلين في مجال اللغويات المعلوماتية والهندسة اللغوية العربية لتطوير نظم للترجمة الآلية من هذه اللغة وإليها. ولعل أهم هذه التطبيقات تتمثل في الترجمة الآلية ووسائل تمييز الصيغ اللغوية والذكاء الاصطناعي وما شابهها.
- يهدف هذا البحث إذن إلى بناء قاعدة معرفة صرفية للغة العربية في المستقبل، موجهة أصلًا لخدمة أغراض وتطبيقات المعالجة الصورية والرمزية للغة العربية، ومن بينها الترجمة الآلية، ووضع المصطلح، وفهم اللغة، وتوليد الكلام، والمدقق الإملائي والنحوي وغيرها، وبناء برامج لسانية حاسوبية تعليمية لتعليم/تعلم اللغة العربية بخاصة للناطقين بغير اللغة العربية.

وفي الختام نأمل أن يمكن هذا الرصد المتكامل لدور اللغة العربية في عمليتي التعليم، والتعلم منهجيًّا، ومعرفيا من رصد ما نسعى إليه من محتوى هذا البحث، وهو في الحقيقة عمل يحتاج إلى المزيد من الجهد والاهتمام من قبل المختصين بهذا المجال.

الهوامش

1. سورة الحجر، الآية(9).
2. فتحي أحمد عامر، اللغة العربية ضرورة قومية، دراسات إسلامية، (جمهورية مصر العربية- وزارة الأوقاف- المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، العدد (41) 1999م)، ص(87).
3. ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النّجار، ط(2)، (دار الهدى للطباعة، بيروت - لبنان، الجزء(1))، ص(33)، وكذا ينظر: أ.د. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها «مناهجه وأساليبه، (منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – أيسيسكو- الرباط 1410هـ - 1989م)، ص(22).
4. مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافته «ثقافة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية»، تقديم: أ.عبد الهادي بو طالب، ط(1) 1411هـ - 1990م، ص(70).
5. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها «مناهجه وأساليبه، ص(24).
6. عبد الله الجبوري، اللغة العربية والنهضة القومية، (مطبعة المجمع العلمي/ مكتبة بغداد)، 1418هـ - 1997م ص(116).
7. مهدي حسين التميمي، أساسيات في اقتصاد اللغة العربية، ط(1) (دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان – الأردن - 1426هـ - 2066م)، ص(13)، وكذلك ينظر: اللغة العربية إضاءات عصرية (نظرات في الواقع العملي والعلمي والإعلامي للعربية)، د. حسام الخطيب، مكتبة د. عبد الرحمن عطبة، 1990، ص(87).
8. ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث): مبادئها وأعلامها، 1980م، ص(45).
9. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، (ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م)، ص(130).
10. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط 1406هـ - 1985م، ج(3)، ص(67).
11. فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج –النظرية والتطبيق، (دار المعارف، القاهرة، 1988م)، ص(3).
12. See:Annaji.M.Sadiqui. F, Applications of modern linguistic with aforeword.p:26- Greenberg. J.H, The pattern and root morphemes in Semitic in Word; journal of the linguistic eviel of New-work, vol 6, 1950.pp:34-49
13. غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، (جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1406هـ)، ص(87).
14. see: Attia Mohamed Mohamed Elarbi,:Large –Scale Computational Processor of the Arabic Morphology and Applicatio. A. Thesis. Faculty of Engineering; Cairo, 2000. p:159
15. Aronoff Petrof, L'informatique comme instrument de recherche dans le domaine de la néologie, in langages 34, 1974.p:67
16. فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، (دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1977م)، ص(169).
17. مهارات اللغة الأربع: الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة.
18. see: Geschwind, Norman, and Galaburda, Albert M. (1987). Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Association, and Pathology. MIT Press, Cambridge.p:67
19. محمد علي الزركان، اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب، مجلة المنهل، 504، مايو،1993، ص.182.
20. Hamada.S.A:An Intelligent Model For Understanding Natural Arabic Language ;Ain shems University ;Cairo;;Egypt;1998.pp: 85-99
21. مهديوي عمر، تأهيل اللغة العربية وتهيئتها حاسوبيًّا، الندوة الدولية عن اللغة العربية ومتطلبات التهيؤ اللغوي، معهد التعريب بالرباط، أيام 25 و26 أبريل،2006.
22. أبو العزم عبد الغني، اللغة العربية والمعالجة الآلية، برامج صخر نموذجًا، مجلة فكر ونقد،ع،31،سبتمبر 2000. ص60.
23. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، تعريب 1988، ص2 ونبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعلومات، عالم المعرفة، 318 غشت 2005، ص14.

24. محمد بن أحمد، اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن كتاب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996، ص.118.

25. See:Shalan Khaled, Talhami. H, and Kamel.I, Automatic Morphology Generation of Arabic Speech in www. ,14-Recordings, International Journal of Computer of Oriental Languages Vol 20. 1(2007)1 .worldscientific.com

26. (Geschwind, Norman, and Galaburda, Albert M. (1987). Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Association, and Pathology. MIT Press, Cambridge.pp: 14-29

27. Attia Mohamed Mohamed Elarbi,:Large –Scale Computational Processor of the Arabic Morphology and Applicatio. A. Thesis. Faculty of Engineering; Cairo, 2000. p:63

28. 16 محمد علي الزركان، اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب، مجلة المنهل، 504، مايو،1993، ص182.

29. Aronoff Petrof, L'informatique comme instrument de recherche dans le domaine de la néologie, in langages 34, 1974.

30. 17 مهديوي عمر، تأهيل اللغة العربية وتهيئتها حاسوبيًّا، الندوة الدولية عن اللغة العربية ومتطلبات التهيؤ اللغوي، معهد التعريب بالرباط، أيام 25 و26 أبريل،2006.

31. see: - Al-Serhan.H and Alaadin Ayesh:A, Trilateral Word Roots Extracting Using Nural Network Fo Arabic; IEEE. International Conference on Computer Engineering and Systems (ICCES 06).p:68

32. Cohen Syagal.Yael, Non-concatenative Morphology; The master Degree; University of Haifa, Faculty of social science, March 2004.p:32

33. El-Afendi Mommed. A, An Algebric Algorithm for Arabic Morphological Analysis; The Arabian Journal for 69-Science and Engineering 16(4B] 1991.pp:45

34. أبو العزم عبد الغني، اللغة العربية والمعالجة الآلية، برامج صخر نموذجا، مجلة فكر ونقد، ع،31، سبتمبر 2000. ص60.

35. see: Asughaiyer.I , Al Karashi.I, Marten W.Evens, Comparing and Word, stems and roots as index terms for Arabic information retrieval, Colloque international sur La langue arabe et les techniques informatiques avancées ; Casablanca ,Dec 81993 , 9-pp:6378-

36. Al-Najem Salah R.J,An Exploration for Computational Arabic Morphology, APhD Thesis in Computational Linguistics, University of Essex, England, Auguest 1998. p:102.

37. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، تعريب 1988،ص.2 ونبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعلومات، عالم المعرفة،318 غشت 2005،ص.14.

38. see also:Farghaly Ali, Computer Processing of Arabic ;script-based languages:Current state and Future Directions:A Handbook For Language Engineers, Editor ;February12;2003.CS LI;Center For the study of language and information.p: 56

39. Geschwind, Norman, and Galaburda, Albert M. (1987). Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Association, and Pathology. MIT Press, Cambridge.pp:59-64

40. Mahmoud Mostafa Mohamed , The Development of A Computer –based Arabic.M.Sc.Thesis. Helwane University.jan 2004.p:197

41. Soudi.A ;Violetta-Sforza and Abdarrahim Jamari ,The Arabic Noun System Generation ,ILC.Seminars about Arabic Morphology Analysis and Generation; 14th December 2004;Area della, Recercad, CNR; via; G. Moruzzi; no. 1-54124.Pisa.Italy.p:45

42. Van Mol Marck and Hans Paulsen, Natural Language Processing and Arabic; JEP-TALN2004.Arabic Language Processing, Fes,19-22 April 2004.p:79

قائمة المصادر والمراجع

1. اللغة العربية ضرورة قومية، د. فتحي أحمد عامر، دراسات إسلامية، جمهورية مصر العربية- وزارة الأوقاف - المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - العدد (41) 1419هـ - 1999م.
2. ابن جني، تحقيق: محمد علي النّجار، دار الهدى للطباعة، بيروت- لبنان، ط(2).
3. تعليم العربية لغير الناطقين بها «مناهجه وأساليبه، أ.د. رشدي أحمد طعيمة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – أيسيسكو- الرباط 1410هـ - 1989م.
4. تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافته «ثقافة نظرية وميدانية في: تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية – بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية»، د. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تقديم: أ. عبد الهادي بو طالب، ط(1) 1411هـ - 1990م.
5. تعليم العربية لغير الناطقين بها «مناهجه وأساليبه، أ.د. رشدي أحمد طعيمة.
6. اللغة العربية والنهضة القومية، د. عبد الله الجبوري، مطبعة المجمع العلمي 1418هـ - 1997م/ بغداد.
7. أساسيات في اقتصاد اللغة العربية، د. مهدي حسين التميمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمَّان – الأردن - ط(1) 1426هـ - 2066م.
8. اللغة العربية إضاءات عصرية (نظرات في الواقع العملي والعلمي والإعلامي للعربية)، د. حسام الخطيب، مكتبة د. عبد الرحمن عطبة، 1990م..
9. الألسنية (علم اللغة الحديث): مبادئُها وأعلامها، ميشال زكريا، 1980م.
10. دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات؛ أ.د. أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
11. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط 1406هـ - 1985م.
12. فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج –النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة، 1988م.
13. غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1406هـ
14. فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة 1977م.
15. محمد علي الزركان، اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب، مجلة المنهل، 504، مايو، 1993.
16. مهديوي عمر، تأهيل اللغة العربية وتهيئتها حاسوبيًّا، الندوة الدولية عن اللغة العربية ومتطلبات التهييؤ اللغوي، معهد التعريب بالرباط، أيام 25 و26 أبريل، 2006م.
17. أبو العزم عبد الغني، اللغة العربية والمعالجة الآلية، برامج صخر نموذجًا، مجلة فكر ونقد،ع،31، سبتمبر 2000م.
18. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، تعريب 1988، ص.2 ونبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعلومات، عالم المعرفة، 318 غشت 2005م.
19. محمد بن أحمد، اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن كتاب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.

REFERENCES

1. Attia Mohamed Mohamed Elarbi,:Large –Scale Computational Processor of the Arabic Morphology and Applicatio. A. Thesis. Faculty of Engineering ;Cairo,2000.
2. Aronoff Petrof, L'informatique comme instrument de recherche dans le domaine de la néologie, in langages 34, 1974
3. Asughaiyer.I , Al Karashi.I, Marten W.Evens, Comparing and Word, stems and roots as index terms for Arabic information retrieval, Colloque international sur La langue arabe et les techniques informatiques avancées ; Casablanca ,Dec 81993 , 9-
4. Al-Najem Salah R.J,An Exploration for Computational Arabic Morphology,APhD Thesis in Computational Linguistics, University of Essex,England,Auguest 1998.

5. Annaji.M.Sadiqui. F, Applications of modern linguistic with a foreword.
6. Al-Serhan.H and Alaadin Ayesh:A, Trilateral Word Roots Extracting Using Nural Network Fo Arabic;IEEE.International Conference on Computer Engineering and Systems (ICCES 06).
7. Cohen Syagal.Yael, Non-concatenative Morphology; The master Degree; University of Haifa, Faculty of social science, March 2004
8. El-Afendi Mommed. A, An Algebric Algorithm for Arabic Morphological Analysis; The Arabian Journal for Science and Engineering 16(4B] 1991.
9. Farghaly Ali, Computer Processing of Arabic ;script-based languages:Current state and Future Directions:A Handbook For Language Engineers, Editor ;February12;2003.CS LI; Center For the study of language and information..
10. Geschwind, Norman, and Galaburda, Albert M. (1987). Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Association, and Pathology. MIT Press, Cambridge.
11. Greenberg.J.H, The pattern and root morphemes in Semitic in Word; journal of the linguistic eviel of New-work, vol 6, 1950
12. Hamada.S.A:An Intelligent Model For Understanding Natural Arabic Language ;Ain shems University ;Cairo;;Egypt;1998.
13. Mahmoud Mostafa Mohamed , The Development of A Computer –based Arabic.M.Sc.Thesis. Helwane University.jan 2004.
14. Shalan Khaled, Talhami. H, and Kamel.I, Automatic Morphology Generation of Arabic Speech Recordings, International Journal of Computer of Oriental Languages Vol 20. 1(2007)114-, in www. worldscientific.com.
15. Soudi.A ;Violetta-Sforza and Abdarrahim Jamari ,The Arabic Noun System Generation ,ILC.Seminars about Arabic Morphology Analysis and Generation ;14th December 2004;Area della,Recerca d,CNR;via;G.Moruzzi;no 154124-.Pisa.Italy.
16. Van Mol Marck and Hans Paulsen, Natural Language Processing and Arabic; JEP-TALN2004.Arabic Language Processing, Fes,1922- April 2004.

وَاقِعُ اسْتِخْدَامِ التِّقْنِيَّةِ الحَدِيثَةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصُّفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ بِالمَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ

د. محمد عباس محمد عرابي
وزارة التربية والتعليم – المملكة العربية السعودية
mohabas1969@yahoo.com

المبحث الأول (الإطار العام للورقة)

مقدمة:

لم يعد استخدام التقنية الحديثة في التعليم أمرًا اختياريًّا تلجأ إليه المؤسسات التربوية أو تنصرف عنه باختيارها، ولكنه أصبح شرطًا جوهريًّا لتميزها وعدم إخفاقها، فضلًا عن أنه أصبح من أهم مستلزمات تحقيق جودة التعليم: توفير تقنيات المعلومات والاتصالات وتوظيفها بفاعلية من خلال جعلها محورًا أساسيًّا في أداء العمل داخل هذه المؤسسات وخارجها، وتفعيلها في عملية التعليم والتعلم.

ويعتبر توظيف التقنية الحديثة في التدريس من أهم مؤشرات تحول المجتمع إلى مجتمع معلوماتي؛ لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التعليم، وفي نشر الوعي المعلوماتي، وبالتالي سيسهم في بناء الكوادر المعلوماتية التي تنشدها المجتمعات في العصر الحالي.

فلقد منحت التقنية الحديثة أبعادًا ومجالات عديدة وجديدة للتعلم والتعليم يستطيع الفرد من خلالها أن يتعلم في أي وقت، ومن أي موقع، وفي أي مكان، بل من مواقع عدة في الوقت ذاته حيث ظهر التعليم الإلكتروني، وأصبح الأسلوب الأمثل والأكثر انتشارًا للتعليم والتدريب، لذا سعت النظم التربوية الحديثة إلى إعداد الأفراد إعدادًا يؤهلهم للاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات[1].

وتعد التقنية الحديثة وسائل معينة على تدريس المواد الدراسية المختلفة وأبرزها مقررات اللغة العربية، وهي تعمل على اختلاف مستويات الطلبة العمرية والعقلية على توفير الجهد والوقت وتخفيف العبء عن كاهل المعلم، وتؤكد فلسفة التعليم على تكامل الوسيلة مع المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة [2].

لقد تغيرت وظيفة معلم اللغة العربية بفعل الإنجازات التي قدمتها التكنولوجيا التعليمية، وينبغي عليه متابعة ما يستجد من هذه التقنية الحديثة، والتدريب المستمر على استخدامها وتوظيفها في التدريس.

فلقد أصبح لزامًا توظيف هذه التقنية الحديثة لخدمة هذا الميدان، فالمعلومات الحديثة والمتطورة وأساليب وطرائق عرضها في جميع المواد الدراسية وخاصة مقرر اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية أثارت لدى الطلاب الدافعية والتشوق للتعلم الذاتي وأصبحت هذه المعلومات وطرق البحث عنها وتوظيفها في دراسته أداة فاعلة نحو التعلم الإبداعي الهادف، لذا اتجهت المؤسسات التعليمية لاستخدام تقنيات التعليم وتطبيقها؛ لتحقيق التنوع في الخبرات التعليمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي وتدعيم المناهج، والحصول على المعلومات بأقل تكلفة وأسرع وقت، وتوفير طرق متنوعة في التدريس، ومسايرة الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر، وفي ظل التوجه العالمي نحو اقتصاديات المعرفة التي تعتمد بشكل أساسي على تقنيات التعليم الحديثة لاستغلال المعرفة في رفع مستوى الرفاه الاجتماعي واستغلال الموارد المختلفة خير استغلال، وأصبحت هذه التقنية الحديثة وسيلةَ بقاءٍ وأداةً لا يمكن الاستغناء عنها في ظل عالم مفتوح يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار [3]، وانطلاقًا من هذا كان هذا البحث «وَاقِعُ اسْتِخْدَامِ التِّقْنِيَّةِ الحَدِيثَةِ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلصُّفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ بِالمَمْلَكَةِ العَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ».

(1) خان، أمل عبد الملك (1435هـ)، فاعلية التعليم المتنقل القائم على الويب عبر الحواسب اللوحية في مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الخامس، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس)تخصص تقنيات تعليم(. جامعة أم القرى، كلية التربية، ص2

(2) منصور، طلعت (1986)، التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص7

(3) الكبيسي، عبد الواحد حميد، والحياني، صبري ب ردان(٢٠١٢ (، التعليم الجامعي،، عمان -الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ص١٣-14

أسئـلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. **ما طبيعة التقنية الحديثة اللازمة لتعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية؟**
2. **ما أدوار التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية؟**

أهداف البحث:

تهـدف ورقة العمل الحاليـة إلى:

- التعرف إلى التقنية الحديثة اللازمة لتعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف إلى أدوار التقنية الحديثة لتعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.

أهميـة ورقة العمل:

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في:

1. تزويـد العمليـة التربويـة والتعليميـة في السـعودية بدراسـات حـول دور التقنيـة الحديثـة في تعليـم اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة بالمملكـة العربيـة السـعودية.
2. تفيـد المعلمـين والمعلـمات في تعليـم اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة بالمملكـة العربيـة السـعودية وفقًـا لمتطلبـات ومسـتجدات العـصر التكنولوجيـة.

حـدود ورقة العمل:

تقتصر ورقة العمل الحالية على:

- حدود موضوعية:- واقع استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
- حدود بشرية: المعلمون لمقرر اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
- حدود مكانية: مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية:- تُطبق الدراسة صيف العام الدراسي 1440/1439هـ

منهج البحث:

اتبـع الباحـث لتحقيـق أهـداف البحـث: المنهـج الوصفـي التحليـلي. وهـو كـما يذكـر القـاضي والبياتي يوفـر تفسـيرًا واقعيًّا للعوامـل المرتبطـة بالظاهـرة أو موضـوع البحـث والتـي تسـاعد عـلى التنبـؤ المسـتقبلي للظاهـرة [1]؛ ولأن الورقة الحالية تسـعى إلى التعـرف عـلى واقـع اسـتخدام التقنيـة الحديثـة في تعليـم اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة بالمملكـة العربية السـعودية؛ لذا فـإن أنسـب منهـج يناسـب ذلـك هـو المنهـج الوصفـي التحليلي.

مصطلحات البحث: التقنية الحديثة.

يمكـن تعريفهـا إجرائيًّـا بأنهـا الوسـائل والوسـائط التكنولوجيـا الرقميـة التـي يسـتخدمها معلـم اللغـة العربيـة مـن أجـل تحقيـق أهـداف الـدرس، وتوظـف أثنـاء عـرض مقـرر اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة بالمملكـة العربيـة السـعودية، وتفعيـل التلاميـذ، وتقويمهـم.

اللغـة العربيـة للصفـوف الأوليـة بالمملكـة العربيـة السـعودية: يقصـد بهـا الباحـث مقـررات اللغـة العربيـة التـي تقـدم لتلاميـذ الصفـوف الأوليـة في المملكـة العربيـة السـعودية طبعـة عـام 1441/1440هـ، والتـي يوظـف المعلمـون التقنيـة الحديثـة في تدريسـها.

الإطار النظري، عناصره:

يتكون الإطار النظري من:

1. التقنية الحديثة اللازمة لتعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
2. أدوار التقنية الحديثة المستخدمة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.

(1) القاضي، دلال والبياتي، محمود (2008م): منهجية وأساليب البحث العلمي، عمان- الأردن، دار الحامد، ص66

المبحث الثاني

التقنية الحديثة اللازمة لتعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.

ينطلق تعليم مقرر اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين: مرسل، ومستقبل، وعملية الاتصال تستوجب إتقان مهارات: الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة، مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال [1]، ولذلك، فإن عملية تدريس مقرر لغتي ولغتي الجميلة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية عملية تواصلية لغوية مقصودة يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون لها الخبرات المباشرة؛ لكي يتفاعل معها الطلاب، وتتعدل سلوكياتهم ويستقيم ما اعوج من ألسنتهم [2]، وهو ما يستلزم ضرورة استخدام التقنية الحديثة في التدريس.

فاتباع الأساليب الجافة في تعليم اللغة يؤدي إلى نفور الناشئة وفي عصرنا، عصر العلم، والتقانة والمعلوماتية أضحت اللغة هي الوجود ذاته. وقد أصبح هذا الوجود مرتبطًا بنقل الوجود اللغوي على(الإنترنت)واستخدام التقانة في مختبرات للغة، وأدوات، وتجهيزات، وحواسيب تستثير الدافعية لدى المتعلمين، فيقبلون على المادة بكل نفس راضية، ويجدون متعة في تعلّم اللغة [3] ولقد كثرت خلال هذا العقد وسائل الإعلام الرقمي التواصلية، وتشمل مواقع التواصل الاجتماعي مثل:فيسبوك، وتويتر، وإنستغرام، وبرامج التواصل بالهواتف الذكية مثل: ماسنجر، وواتس أب، وكيك لاين، وسكايب، وتانغو، ولا يمكن تجاهل هذه الأدوات التي تتزايد وتجذب الناشئة إليها جذبًا قويًّا، ولا بد من التعاطي معها بوعي وحكمة وعصرانية [4] فهي تعطي للطلاب دورًا في الاكتشاف والتفاعل معها مما يزيد من الفرص التعليمية [5].

فهذه الوسائل تثير اهتمام التلاميذ بالموضوع، ويدفعهم إلى المزيد من المعرفة المتصلة به أو إلى ممارسة أنشطة أخرى ذات صلة به [6].

إن التقنية الحديثة ضرورية لتزويد المتعلم بالمواقف والأنشطة التي تسمح له بالملاحظة والاستخدام، وهذان الأمران (الملاحظة والاستخدام ضروريان لتعليم كثير من المهارات العقلية (مثل: مهارة الاستنباط، الاستقراء، حل المشكلات، التحليل، النقد)[7].

وتؤكد الدراسات التربوية ضرورة استخدام التقنية الحديثة في مجال التعليم وإنتاج المواد التعليمية، والاستفادة من البرامج والمعلومات الجاهزة المتوفرة لتحقيق كفاءة عمليتي التعليم والتعلم [8].

وتوصي الدراسات التربوية بتوظيف التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية، وأن يعمل المعلمون على إعادة التلميذ إلى حب اللغة العربية وتعلمها من خلال واقع التلميذ دون إفراط أو تفريط[9].

---

(1) الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004م)، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، عمان- الأردن، دار الشروق للنشر

(2) عصر، حسني عبد الهادي. (2000م)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية. الإسكندرية - مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

(3) أبو شنب، ميساء أحمد(1428هـ):تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، ص41.

(4) آل عمار، محمود إسماعيل (1437ه)، الجذور التاريخية لأدب الأطفال عند العرب، كتاب المجلة العربية، ذو القعدة 1437هـ، ص90

(5) UNESCO and UND Review and assessment of Reform of Education in Egypt SUBMITTED to Ministry of Education (EGYPT)،1996،PPM 28 - 29

(6) الشافعي، إبراهيم محمد:التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت، مكتبة الفلاح، 1984م، ص 282

(7) سلامة، عبد الحافظ محمد:وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عمان، الأردن، دار الفكر، 1417ه - 1996م، ص 171، وانظر:مراد، عبد القادر:معلم الصف وأصول التدريس الجيد، عمان، الأردن، دار أسامة، 2005م، ص 69

(8) الكتبي، مريم: الإعلام الجديد وتدريس اللغة العربية، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، جمادى الأولى 1437ه- 2-3 مارس 2016م، ص 59، سعيد، بلسم:دراسة فاعلية استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية دراسة مقارنة،، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، جمادى الأولى 1437هـ- 2-3 مارس 2016م، ص 278.
الزايدي، زويد:مهارات التدريس الفعال، الطائف، نادي الطائف الأدبي، 1432ه، ص88

(9) الشرقاوي، جمال: فعالية بيئة التعلم التكنولوجية المطورة في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم في تحصيل طلاب كلية التربية ومهاراتهم في استخدام هذه البيئة واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، العدد37، سبتمبر 2004م، ص 107، عميرة، محمد: استخدام الحاسوب والإنترنت في تنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية العامة على فهم مقرر البلاغة في ضوء مفاهيم الجودة،، مجلة القراءة والمعرفة، العدد201، يوليو 2018م، ص258

ويساعد استخدام التقنية الحديثة في تحقيق الأهداف التعليمية، وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكات الكمبيوتر المتمثلة في الإنترنت والمواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية [1].

وتتكون سلسلة «لغتي، ولغتي الجميلة» لكل صف دراسي في كل فصل دراسي من كتاب الطالب، ودليل المعلم، وبيان بالوسائل التعليمية المصاحبة، بل وقامت بتثقيف الطلاب بالتقنية الحديثة وكيفية استخدمها والاستفادة منها وبدءًا من العام الدراسي (1439-1440هـ)، تم عمل رابط رقمي لكل درس في جميع المواد الدراسية من خلال باركود.

وعند النظر للباركود في السياق التعليمي، من المهم أن ندرك أن التقنية المستخدمة في تلك الرموز هي تقنية داعمة للعملية التعليمية؛ لذا ينبغي التركيز على المتعلمين وطرائق التدريس أكثر من التركيز على التقنية ذاتها، فليست تلك الرموز هي المسؤولة عن تحسين عملية التعلم، ولكن تعتمد الاستفادة من الباركود على تطوير إستراتيجيات تدريسية مناسبة تعمل على تحسين التعلم، ولذا ينبغي أن يكون الغرض الأساسي هو تعزيز وتصميم بيئة تعليمية مناسبة لهذه التقنية.

ويعمل الباركود على تحفيز المتعلمين على البحث والاستكشاف وإثارة دافعيتهم للتعلم في الفصول الدراسية: حيث أسفر التطبيق العملي لهذه التجربة عن نتائج مذهلة في هذا الاتجاه. ويتم ذلك عبر عدة خطوات:

- الخطوة الأولى: تكليف المتعلمين بمهمة تحميل برنامج قارئ الاستجابة السريع. فيطلب المعلم من طلابه تحميل قارئ الباركود على أجهزتهم المتنقلة كأحد المهام في واجباتهم المدرسية.
- الخطوة الثانية: ترميز المعلمة 4 أشياء على الأقل عبر قارئ الباركود، ثم طباعتها ولصقها على الحائط، وقد تحمل هذه الأشياء بعض المهام مثل مشاهدة فيديوهات مسلية أو رسالة نصية أو رقم تليفون...إلخ[2]
- الخطوة الثالثة: بدء الدرس وشرح التعليمات بالطلب من المتعلمين معرفة مهمة كل منهم من خلال قراءة الرسائل المرمزة والملصقة على الحائط، وذلك خلال 7 دقائق على الأقل.
- الخطوة الرابعة: تدريب المتعلمين على كيفية استخدام الباركود من خلال الرجوع إلى كمبيوتراتهم والبحث عن باركود آخر ولصقها في ملف وورد خاص بكل منهم ووضعها على المدونة أو الموقع الخاص بكل منهم.

ومن أبرز التقنية الحديثة المستخدمة في تدريس مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية وسائل الإعلام الرقمي التواصلية، وخاصة الشبكة العنكبوتية، ولا يمكن تجاهل هذه الأدوات التي تتزايد وتجذب المتعلمين إليها جذبًا قويًّا، ولابد من التعاطي معها بوعي وحكمة وعصرانية، فهي تعطي للطلاب دورًا في الاكتشاف والتفاعل معها مما يزيد من الفرص التعليمية [3]

وينبغي التركيز على التحول عما يعرفه المعلمون ويفعلونه، إلى ما يمكن أن يكتشفه المتعلمون وينتجونه من خلال معارفهم الجديدة التي يتوصلون إليها بأنفسهم، وتكنولوجيا التعليم الحديثة تسمح للمتعلمين بالتحكم في المعلومات.

استخدام الحاسوب: فالحاسوب أصبح وسيلةً إستراتيجية تعليمية لخدمة برامج الدراسة، يجري فيها التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية بواسطة المعلم، وهو في ذلك وسيلة متطورة، وأداة تعليمية فريدة ذات فعالية كبيرة، وتظهر فعاليته في قدرته على تفريد التعليم، وتقديم برامج متنوعة ومختلفة تتناسب مع احتياجات كل طالب وإمكاناته لتنمية قدرته على التعلم الذاتي.

فاستخدام الحاسوب في تدريس مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية يمتاز بميزات عدّة من أبرزها:

- توفير فرص كافية للمتعلّم للعمل بسرعته، وقدراته الخاصة، ما يكسبه بعضًا من مزايا تفريد التعليم، وتزويد المتعلّم بتغذية راجعة فورية.
- التشويق والمرونة باستخدامه بالمكان، والزمان، والكيفية المناسبة للمتعلّم.
- الإسهام بزيادة ثقة المتعلّم بنفسه، وتنمية المفاهيم الإيجابية للذات.

ويؤكد الموسى على أهمية دمج الإنترنت في العملية التعليمية، خصوصًا فيما يتعلق بالاتصال،

(1) الموسى، عبد الله (2007م): متطلبات التعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني...آفاق وتحديات، الكويت 17-19 مارس 2007م، ص2.
(2) الزايدي، زويد (1436ه)، توظيف التقنية والإعلام الجديد في العملية التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص179
(3) UNESCO and UND Review and assessment of Reform of Education in Egypt SUBMITTED to Ministry of Education (EGYPT،1996،PPM2829-

وأشار إلى أن البريد الإلكتروني والقوائم البريدية ومجموعات الأخبار كوسائل يتم استخدامها لتعزيز العلاقة بين الطلاب وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس بما يخدم العملية التعليمية، ويؤكد على ضرورة توفر المقومات المادية ومنها الأجهزة وتصميم البرامج التربوية والدعم الفني والتدريب [1].

واستخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكات الكمبيوتر المتمثلة في الإنترنت والمواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية. [2] والحرص على تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضًا من خلال تلك الوسائط [3].

واستخدام الآيباد في تدريس مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية له أهميته وذلك في بعض الشؤون التربوية التي أهمها تخفيف الحقيبة المدرسية عن طلبة المرحلة الابتدائية، ومواكبة التعليم المعاصر في توظيف التكنولوجيا الحديثة إضافة إلى تحويل عملية التعلم إلى متعة حقيقة تضم عناصر الإثارة والتشويق من خلال تحويل الدروس النظرية إلى مقاطع عملية بالصوت والصورة تحت ما يسمى بالتعلم الإلكتروني الذي يتأصل عميقًا في ذاكرة الطلاب بشكل أفضل من التعليم النظري القائم على الحفظ والتلقين.

وقد أجرى سالم (1424هـ) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الإنترنت على تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الفصول الدراسية المختلفة، وقد توصلت إلى أن استخدام الإنترنت كما أثر على عدة سمات في عملية التعليم ذاتها، وبخاصة تلك السمات المتعلقة بالقراءة والكتابة، وانطلاقًا من أن الإنترنت قد أصبح ذا تواجد قوي في كل ثوابت حياتنا، وحيث إن هذه التقنية تتقارب وتتلاقى مع تعليم وتعلم القراءة والكتابة، فقد أوصت الدراسة بأنه يجب على المعلمين والعاملين في مجال التعليم أن يقوموا باستكشاف إمكانات شبكة الإنترنت والتي يمكن أن يزودوا بها فصولهم الدراسية وعالم البحث، ويجب على المسؤولين عن إعداد المعلم أن يقوموا بتصميم برامج تعليمية مناسبة والتي يمكن بها أن يعلموا طلابهم كيفية استخدام الإنترنت بالفعل بنجاح في مناهجهم الدراسية، فإن مجتمع البحث في تعليم القراءة والكتابة وجمهور الباحثين في مجال التعليم مبحرون في رحلتهم لاستخدام الإنترنت [4].

المبحث الثالث

أدوار التقنية الحديثة المستخدمة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية

تحرص مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على مسايرة لأفضل الطرق التربوية في أساليبها، وطرائق عرضها وفي الوسائل التقنية الحديثة المعينة في تدريسها، وما توجه إليه وزارة التعليم بالمملكة في تحركها الدائب لتطوير العملية التعليمية والتربوية بوجه عام، ووسائل التقويم بوجه خاص؛ حتى يشب المتعلم على التفكير، والاستنتاج وإبداء الرأي، والإبداع والابتكار مع التحصيل الواعي الذي ينأى عن مجرد الحفظ وتزويد المعلومات.

وتجعل التقنية الحديثة مهمة المعلم أكثر إثارة وثراء، وسترقى به من مجرد ناقل لشحنة المعارف إلى مشرف وموجه يشارك طلابه مغامراتهم المثيرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها، بالإضافة إلى ذلك سيزداد ارتباط المعلم بواقعه بفضل شبكات الاتصال التي ستربط المدرسة بالواقع خارجها، وبفضل نظم المحاكاة الرقمية digital simulation التي ستنقل إلى داخل قاعات الدرس النماذج الديناميكية الحية لتحاكي هذا الواقع.

وتعمل التقنية الحديثة المستخدمة في تدريس مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على احترام فردية التلميذ وكرامته وروح المبادرة فيه، ويصبح فيها التحديث عنصر إجماع من الجميع، وتعزز فيها روح المغامرة وعمل الفريق وتجديد مستمر للإبداع [5]

(1) الموسى، عبد الله (1421): محاضرة بعنوان: استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفعالية في التعليم، إدارة تعليم الرياض في 1421/8/17هـ
(2) طلبة، عبد العزيز(2010م)التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، القاهرة،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ص 16
(3) زيتون، حسن حسين (2005م) رؤية جديدة في التعليم «التعلم الإلكتروني »: المفهوم – القضايا – التطبيق - التقييم، الرياض، الدار الصولتية للتربية، 2005م، ص24
(4) سالم، محمد محمد (1424هـ): أثر استخدام الإنترنت على تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الفصول الدراسية المختلفة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
(5) السعيد، أشرف (2005): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. رؤية إسلامية، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية، ص53

وإن فلسفة التعليم الإلكتروني التي تأخذ بتوظيف التقنية الحديثة تقوم على إتاحة الفرصة للمتعلم في التعليم وفقًا لإمكانياته وقدراته؛ وذلك للعمل على تحقيق مبدأ تحقيق الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين، وتمثل بيئة التعليم الإلكتروني مجتمعًا إلكترونيًّا ديناميكيًّا يشتمل على المعلم والمتعلم والمحاضر، وقاعات الدرس ومراكز مصادر التعلم، بالإضافة إلى تنوع كبير من الفرص التي تتواصل وتتحاور بين أطراف المتعلمين بالاستعانة بما توفره هذه الشبكة من إمكانات في الاتصال والتواصل الدائم بين المتعلمين[1].

وتمتلك التقنية الحديثة الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الفوائد في العملية التعليمية منها:

- تمتلك التقنية الحديثة العديد من الأدوات والتطبيقات القادرة على تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب سواء على المستويات المحلية أو المستويات العالمية، وذلك من خلال تضمين وسائل الاتصال في مقرر «لغتي ولغتي الجميلة»، فعلى سبيل المثال: تصميم وإعداد المناهج ونشرها في شكل شبكات الكمبيوتر الداخلية أو في شبكات الكمبيوتر واسعة النطاق يتيح للطلاب فرصة الاتصال بأقرانهم وزملائهم عبر مسافات بعيدة، ومن ثم تدعيم تبادل الخبرات التعليمية فيما بينهم.
- تمتلك أدوات التقنية الحديثة قدرةً فائقةً على تخزين واسترجاع ومعالجة ونقل البيانات في أشكالها المختلفة (النص – الصورة – الرسم – اللقطة المتحركة – الرسوم البيانية – الجداول الإحصائية) وعلى تحويل البيانات بين أشكالها المختلفة، الأمر الذي يسهم في تدريب الطلاب على مهارات استرجاع المعلومات، وبث ومعالجة المعلومات بشكل يمكنهم من مواكبة طريق المعلومات فائق السرعة.
- تعمل التقنية الجديدة والإعلام الجديد على تطوير فاعلية التعليم من خلال تطوير الطرائق والأساليب التربوية للتعليم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- تقدم التقنية الجديدة والإعلام الجديد للطلاب بيئةً تعليمية متفاعلة تشجع الطلاب على الاندماج في العملية التعليمية، الأمر الذي يجعل من الدراسة حيوية وفعالة وذات معنى، وذلك من خلال استخدام الأدوات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام الجديد.
- تقدم التقنية الجديدة والإعلام الجديد للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مميزاتٍ عديدةً، أهمها تعديل الإستراتيجيات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات من ذوي التحصيل المنخفض بما يتوافق وطبيعتهم وخصائصهم، كما تقدم للطلاب ذوي المشكلات البدنية أدوات وأجهزة تعويضية تتيح لهم فرصة الحصول على التعليم مع زملائهم من الأسوياء.
- تعمل التقنية الحديثة على تحقيق الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وزيادة الحصيلة المعرفية والثقافية لدى المتعلم، وسد أوجه النقص التي تعاني منها المناهج، وسرعة الحصول على المعلومة، وتوفير الإثارة والتشويق، وتوفير المرونة في التعليم واستقلالية المتعلم، وبالتالي أسهمت في تغيير ملامح النظام التعليمي بعناصره المختلفة؛ حيث ساعدت شبكة الإنترنت في تغيير دور المعلم من مجرد ناقل للمعلومات إلى معلمٍ قادرٍ على القيام بدور الميسر، والموضح، والمقوم، والمرشد، والمدرب، والمتحدي، والقائد البناء، كما أسهمت في تغيير دور المتعلم من مجرد متلقٍ للمعارف إلى دور المستقصي، والباحث والمستكشف، والخبير في بعض الأحيان [2].
- توسع التقنية الجديدة والإعلام الجديد مجالات الخبرة التي يمر بها الطلاب، وتعمل على جودة التدريس: توفير الوقت والجهد والمال، وزيادة الوضوح والخبرة [3].
- تنمي التقنية الجديدة والإعلام الجديد المهارات العقلية عند الطلاب (كمهارة حل المشكلات، والإبداع والفهم، وتقويم وتحليل المعلومات) وتطوير قدراتهم على التعلم [4].

(1) لال، زكريا يحيي(2008م): ثقافة التعليم الإلكتروني، المجلة العربية، الرياض، العدد379

(2) الغامدي، فريد علي وسالم، محمد محمد (1432هـ): تأثير إستراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى، كلية التربية، ص5.

(3) الجندي، كمال وسليمان، ماجدة (2001م)، إستراتيجيات ومهارات التدريس، الإسكندرية، دار الجمهورية للطباعة، ص342

(4) سلامة، عبد الحافظ محمد (1417)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عمان، دار الفكر، ص505.

- تستطيع التقنية الجديدة والإعلام الجديد تخطي حوائط الفصول الدراسية، وأن تربط الطلاب والمعلمين في علاقات تبادلية على المستويات المحلية والعالمية، كما تتيح لهم الفرصة في التعرف على أساليب الحياة في المجتمعات الأخرى [1].

ومن أبرز أدوار وفوائد التقنية الحديثة المستخدمة في تدريس مقرر مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية استخدام الكتب الإلكترونية، حيث سيؤدي إلى ارتفاع نضج المتعلمين وثقافتهم إلى أن تكون كتبهم الدراسية على أقراص حاسوبية، تشتمل على عناصر ووسائل متعددة، فائقة، تفاعلية متكاملة، ونماذج المحاكاة والألعاب التعليمية وبيئات التعلم المصطنعة عالية الجودة وستزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وسيصبحون أكثر تحكمًا في تعلمهم، إذًا فسيكون تأثير تكنولوجيا التعليم واضحًا وحتميًّا في التعليم، وستتحول فلسفة التعليم إلى وجهة النظر البنائية التي فيها يشترك المتعلمون مع المعلمين، كفريق عمل، في بناء تعلمهم الخاص، من خلال مدخل حل المشكلات والمشروعات الموجهة، وسينظر إلى المعلمين كمديرين لبيئة تعلم مركبة، وإلى المتعلمين كعمال للمعلومات، ويصبح عندها المتعلم قادرًا على أن يتحكم بتعلمه، وسوف تتيح بيئة التعلم أنشطة التعلم الفردي، والتعلم في مجموعات صغيرة، باستخدام منتجات تكنولوجيا التعليم، وسوف تصبح صفوف المستقبل بيئة تعلم متعددة الأبعاد (Multi-Dmensional learning evironment) تسمح للمجموعات العديدة والمتباينة بالبحث عن النواتج المختلفة للعمل في وقت واحد. وسوف يساعد الحاسوب المعلم في إدارة صفه وتنظيم التعليم، بشكل يسمح لكل متعلم بالسير في تعلمه حسب سرعته ومعدله الخاص في التعليم [2].

معالجة الوقوع في اللفظية: والمقصود باللفظية استعمال المعلم ألفاظًا ليست لها عند الطالب نفس الدلالة التي لها عند المعلم، ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صورة مرئية لها في ذهن الطالب، ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعادًا من المعنى تقترب به من الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المعلم والطالب [3].

خاتمة (نتائج الورقة وتوصياتها)

هدف البحث إلى: التعرف إلى التقنية الحديثة اللازمة لتدريس مقرر مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وأدوارها، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت على ثلاثة مباحث وخاتمة، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- تمتلك التقنية الحديثة الخصائص والمميزات التي تجعلها قادرة على تحقيق العديد من الفوائد في تدريس مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية منها: تحقيق الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وزيادة الحصيلة المعرفية والثقافية لدى المتعلم، و توسع مجالات الخبرة التي يمر بها الطلاب، وتعمل على جودة التدريس: توفير الوقت والجهد والمال، وزيادة الوضوح والخبرة.
- تتكون سلسلة مقررات اللغة العربية للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لكل صف دراسي في كل فصل دراسي من كتاب الطالب، ودليل المعلم، وبيان بالوسائل التعليمية المصاحبة.
- نتائج البحث:
- تم عمل رابط رقمي لكل درس من خلال باركود لكل درس من دروس اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية.
- استخدام الآيباد في تعليم اللغة العربية عمل على تحويل عملية التعلم إلى متعة حقيقة تضم عناصر التشويق من خلال تحويل الدروس النظرية إلى مقاطع عملية بالصوت والصورة.
- التعليم بمساعدة الحاسوب يجعل المتعلم دائم النشاط خلال العملية التعليمية، فعلاوة على عرض المادة التعليمية بتسلسل وانتظام يتلقى المتعلم تغذية راجعة عن تقدمه في تحقيق الأهداف مما يؤمن له تعزيزًا فوريًا لتعلمه.

(1) عبد الباسط، حسين (2005): التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا، مجلة التعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس - مارس 2005، ص51.
(2) الشاطر، جمال، أساسيات التربية والتعليم الفعال، عمان- الأردن، دار أسامة للنشر، 2005، ص (30-31 –41-50).
(3) عرابي، محمد عباس (2005 م): قواعد لاستخدام الوسيلة التعليمية، مجلة المعرفة السعودية، وزارة التربية والتعليم، العدد 126 ـ رمضان 1426 هـ ـ أكتوبر 2005 م، ص65.

استخدام الكتب الإلكترونية، حيث سيؤدي إلى ارتفاع نضج المتعلمين وثقافتهم إلى أن تكون كتبهم الدراسية على أقراص حاسوبية، تشتمل على عناصر ووسائل متعددة، فائقة، تفاعلية متكاملة، ونماذج المحاكاة والألعاب التعليمية وبيئات التعلم المصطنعة عالية الجودة وستزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.

توصيات الورقة:

بناءً على ما سبق عرضه حول واقع استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية

فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. تضمين التقنية الحديثة لتدريس اللغة العربية وكيفية استخدامها في مقررات الكليات التي تخرج معلمي اللغة العربية، وتأهيلهم في كيفية استخدامها قبل التحاقهم بالخدمة.
2. إعداد وتصميم حقيبة تدريبية لكل تقنية من التقنيات الحديثة المستخدمة في تدريس مقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، تركز على مفهوم الإستراتيجية، وأهميتها، وخطوات استخدامها، وتدريب معلمي اللغة العربية عليها حضوريًا أو إلكترونيًا.
3. تضمين كتاب المعلم لمقررات اللغة العربية تعريفًا بالتقنيات الحديثة المناسبة لتدريس موضوعاتها، وخطوات استخدامها.
4. توفير البيئة المناسبة لاستخدام التقنية الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والأدوات اللازمة لذلك.
5. على مراكز تدريب المعلمين في المملكة عقد محاضرات وورش عمل ودورات تدريبية لتدريب المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية التوظيف الأمثل.

- توزيع النشرات العلمية والمطوية التي تبصر المعلمين بأبرز المهارات اللازمة لهم في توظيف تقنيات العصر الرقمي والإعلام الجديد في التدريس.
- على المشرفين التربويين مناقشة: (مهارات المعلم اللازمة في توظيف الفيس بوك في التدريس و توظيف الهواتف النقالة والحواسيب اللوحية في التدريس) مع المعلمين.
- ضرورة التطبيق العملي لما أوصت به مُنظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) من مبادئ توجيهية لتوسيع نطاق التعليم عبر الأجهزة المحمولة.

يجب علينا كمعلمين وآباء استغلال التكنولوجيا الحديثة ما أمكن لتعليم أبنائنا المهارات، فالأطفال لا يفارقون أجهزتنا الذكية وحواسبنا المحمولة. الأمر الذي يمكن استغلاله في تعليمهم، دون أن نضطر للفت انتباههم إلى أن ما يقومون به هو في الحقيقة واجبات دراسية أو تمارين منزلية، وذلك عن طريق تثبيت بعض التطبيقات المصممة خصيصًا لهذا الغرض.

المراجع:

- آل عمار، محمود إسماعيل (1437هـ)، الجذور التاريخية لأدب الأطفال عند العرب، كتاب المجلة العربية، ذو القعدة 1437م،
- أبوشَنَب، مَيْسَاء أحْمَد: (1428هـ)، تكنولوجيا تعلّم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الآداب والتربية
- الجندي، كمال وسليمان، ماجدة(2001م)، إستراتيجيات ومهارات التدريس، الإسكندرية، دار الجمهورية للطباعة.
- خان، أمل عبد الملك (1435هـ)، فاعلية التعليم المتنقل القائم على الويب عبر الحواسب اللوحية في مقرر الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الخامس، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس)تخصص تقنيات تعليم(، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الزايدي، زويد (1432هـ)، مهارات التدريس الفعال، الطائف، نادي الطائف الأدبي.
- الزايدي، زويد (1436هـ)، توظيف التقنية والإعلام الجديد في العملية التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- زيتون، حسن حسين (2005م) رؤية جديدة في التعليم «التعلم الإلكتروني»: المفهوم – القضايا – التطبيق - التقييم، الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- سالم، محمد محمد (1424هـ): أثر استخدام الإنترنت على تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الفصول الدراسية المختلفة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- السعيد، أشرف (2005)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. رؤية إسلامية، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية.
- سعيد، بلسم (2016م): دراسة فاعلية استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية دراسة مقارنة، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، جمادى الأولى 1437ه- 2-3 مارس 2016م، ص 278
- سلامة، عبد الحافظ محمد(1417)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، عمان، دار الفكر.
- الشاطر، جمال(2005م)، أساسيات التربية والتعليم الفعال، عمان- الأردن، دار أسامة للنشر.
- الشافعي، إبراهيم محمد (1984م)، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت، مكتبة الفلاح.
- الشرقاوي، جمال: فعالية بيئة التعلم التكنولوجية المطورة في تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم في تحصيل طلاب كلية التربية ومهاراتهم في استخدام هذه البيئة واتجاهاتهم نحوها، مجلة القراءة والمعرفة، العدد37، سبتمبر 2004م، ص 107.
- طلبة، عبد العزيز(2010م)، التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبد الباسط، حسين (2005)، التطبيقات والأساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم الجغرافيا، مجلة التعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، العدد الخامس - مارس 2005، ص 47 – 59.
- عرابي، محمد عباس (2005 م)، قواعد لاستخدام الوسيلة التعليمية، مجلة المعرفة السعودية، وزارة التربية والتعليم، العدد 126 ـ رمضان 1426 هـ ـ أكتوبر 2005 م
- عصر، حسني عبد الهادي (2000م)، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية. الإسكندرية - مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
- عميرة، محمد(2018م): استخدام الحاسوب والإنترنت في تنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية العامة على فهم مقرر البلاغة في ضوء مفاهيم الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد201، يوليو 2018م، ص258.
- الغامدي، فريد علي وسالم، محمد محمد (1432هـ): تأثير إستراتيجية قائمة على استخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- القاضي، دلال والبياتي، محمود (2008م)، منهجية البحث العلمي، عمان، دار الحامد.

- الكبيسي، عبد الواحد حميد، والحياني، صبري ب ردان(٢٠١٢ (، التعليم الجامعي،، عمان -الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- الكتبي، مريم: الإعلام الجديد وتدريس اللغة العربية، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، جامعة الشارقة، جمادى الأولى 1437هـ- 2-3 مارس 2016م، ص 59.
- لال، زكريا يحيي(2008م): ثقافة التعليم الإلكتروني، المجلة العربية، الرياض، العدد379
- مراد، عبد القادر (2005م)، معلم الصف وأصول التدريس الجيد، عمان، الأردن، دار أسامة
- منصور، طلعت (1986)، التعلم الذاتي و ارتقاء الشخصية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الموسى، عبد الله (1421): محاضرة بعنوان استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت بفعالية في التعليم، إدارة تعليم الرياض في 1421/8/17هـ
- الموسى، عبد الله (2007م)، متطلبات التعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الإلكتروني...آفاق وتحديات، الكويت 17-19 مارس 2007م.
- الوائلي، سعاد عبد الكريم (2004م)، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، عمان- الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- UNESCO and UND Review and assessment of Reform of Education in Egypt SUBMITTED to Ministry of Education (EGYPT)،1996،PPM2829-

تَعْلِيمُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ وَتَعَلُّمُهُ فِي عَصْرِ التِّقْنِيَاتِ الْحَدِيثَةِ وَتَحَدِّيَاتِ الْعَوْلَمَةِ

(المرحلة الجامعية نموذجًا)

د. فكري عبد المنعم السيد النجار
قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الشارقة
felnaggar@sharjah.ac.ae

تمهيد:

يتصف العصر الذي نعيشه بسرعة التغيُّر والتغيير في المجالات كافة، ومنها المجال التربوي. كما يتصف بما يمكن أن نسميه (الصراع اللغوي)، واتخاذ اللغة وسيلة لفرض السيطرة والهيمنة: اقتصاديًّا، واجتماعيًّا، وسياسيًّا، وثقافيًّا، وأيديولوجيًّا، وغير ذلك مما تفرضه تحديات العولمة، وينطق به المشهد الثقافي العالمي، ونراه في العلاقات الدولية، وتُسَوَّقُ له-باقتدار- وسائل الإعلام بشتى صُوَرِهَا. فما موقف اللغة العربية؟ وما موقف النحو العربي والنحاة العرب من ذلك؟! أبادر مجيبًا عن السؤال الأول قائلا: مهما حاول الغرب تجاهل خصوصيات اللغات القومية، أو السعي لمحوها؛ لفرض اللغة الإنجليزية، أو أية لغة أخرى، فلن يستطيع تجاهل العربية أو محوها؛ فهي لغة محفوظة بحفظ القرآن الكريم لها، ثم إنها لغة صامدة مقاوِمة؛ بها شق الرسول -صلى الله عليه وسلم- طريقه إلى الإنسانية، ناشرًا رسالة الإسلام والسلام، وبها اعترفت أمم غير عربية فاتخذوها لسانًا وخطًّا، وبها تحدث دعاة تحرير بعض الأقطار العربية من الاستعمار، مثل: عبدالقادر الجزائري، وعمر المختار، ومصطفى كامل، وغيرهم. وباختصار: ستظل اللغة العربية في معادلة اللغات الحية الفتية، وستظل هذه اللغة هويتنا الواقية إلى يوم الدين. وأما عن موقف النحو العربي فأقول: إن النحو العربي يعتبر -بل ينبغي- أن يكون دعامة أساسية مهمة من دعائم ترسيخ اللغة العربية وتعليمها وتعلمها؛ لتحافظ على مكانتها اللائقة بين اللغات في هذا العصر المتغير؛ ولتحافظ على الهوية العربية، والكيان العربي مما يُدبَّر له في النور والظلام. نظرًا لذلك جاءت فكرة هذا البحث الذي يحاول أن يبين للمعلم والطالب في المرحلة الجامعية وسائل تعليم النحو العربي وتعلمه في عصر التقنيات الحديثة وتحديات العولمة.

وترجع أهمية هذ البحث إلى التركيز على المعلم والطالب في المرحلة الجامعية، واعتبارهما محورين في قضية تعليم النحو العربي وتعلمه. ومساعدتهما في مواكبة التقدم التقني، والإفادة من هذا التقدم في تطوير عمليتي تعليم النحو العربي وتعلمه. وتعتبر هذه الدراسة كذلك استجابة موضوعية لما ينادي به المربون والمسؤولون في تقديم المواد التعليمية بصورة حديثة، وبطرائق تدريسية جديدة تتوافق مع معطيات العصر الرقمي، والنضج التقني للطلبة في هذا الجانب.

ويتكون هذا البحث من مقدمة ومبحثين وخاتمة، تتحدث المقدمة عن مكانة تعليم النحو العربي وتعلمه في عصر التقنيات الحديثة، والتطور التكنولوجي، وتحديات العولمة التي تؤثِّر سلبًا على تعليم اللغة العربية وتعلمها على وجه العموم، والنحو العربي على وجه الخصوص، ويتناول المبحث الأول قضية تعليم النحو العربي في عصر التقنيات الحديثة وتحديات العولمة، ويركز على ضرورة التنمية المهنية الإلكترونية لمعلم النحو العربي في المرحلة الجامعية، ويعرج على دور المعلم في تطوير عملية تقويم المقرر النحوي المدروس في ضوء مستجدات التقنيات الحديثة وإمكاناتها. ويتناول المبحث الثاني قضية تعلُّم النحو العربي في عصر التقنيات الحديثة وتحديات العولمة، ويوجه الطالب الجامعي إلى ضرورة الاعتماد على نفسه وذاته في تعلُّم النحو العربي، ومن ثَمَّ مساعدة معلمه الجامعي في تعليمه وتطوير كفاياته، وسيقدم له البحث بعض الوسائل الإلكترونية لتعلم النحو العربي. ثم تلخص الخاتمة أهم التوصيات والنتائج.

المقدمة

(مكانة تعليم النحو العربي وتعلمه في عصر التقنيات الحديثة، وتحديات العولمة)

للنحو العربي مكانة كبرى في الدرس اللغوي؛ إذ به تنضبط اللغة، ويستقيم شأنها، واللغة بغيره تصبح فوضى، وتعتبر «فوضى اللغة أسوأ أنواع الفوضى؛ لأنه يستحيل معها تحقيق أي تواصل فكريّ...». وهذه حقيقة يؤكدها السلوك اللغويّ السيِّئ، والركام اللغوي المشين لمعظم أجيال العصر الحديث، عصر العولمة، وخاصة في مواقع التواصل

الاجتماعي التي بلغت الفوضى اللغوية فيها المدى والمنتهى!

وعلم النحو في جوهره وأساسه نشاطٌ ذهنيٌّ يعتمد على دقة الملاحظة، ويوقظ الملكات الذهنية التي ترتبط بالتعليل والتأويل والاستنتاج، وتوسيع المدارك العقلية والفكرية التي تساعد في إدراك سلامة التراكيب وفق معايير نحوية ثابتة، قررها وأقرها نحاتنا الأجلاء، وهو يلتقي في هذا النشاط الذهني مع التقنيات الذكية، أو الأجهزة التكنولوجية الحديثة، كالحواسيب، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية الأخرى، كـ «الآيباد» و«التابليت»، وما تحتويه هذه الأجهزة من برامج وتطبيقات يمكننا تسخير بعضها في تعلُّم النحو وتعليمه.

والحقيقة أن هناك كثيرًا من الآراء تشير إلى صعوبة النحو العربي أو سهولته، كما أن هناك كثيرًا من الدراسات أو المحاولات التي تسعى إلى تجديد النحو، أو تيسيره قديمًا أو حديثًا؛ فهذا كله وغيره مطبوع ومتاح في المكتبات، وفي مواقع المشباك «الإنترنت»، وأرى أنه لا حاجة إلى تكرير القول فيه، ويمكننا أن نكتفي بالإشارة إلى كتاب «تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا، مع نهج تجديده» ، للأستاذ الدكتور شوقي ضيف -رحمه الله-، وقد أحسن صنعًا في عرْض كثير من هذه المحاولات.

وقبل الشروع في تناول مبحثَيْ هذه الدراسة أود الإشارة إلى بعض المصطلحات، منها:

** **التعليم:** (Education) هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قِبَل المعلم ليتفاعل مع طلابه، ويقدم لهم علماً مثمراً وفعالاً من خلال التفاعل المباشر بينه وبين الطلبة، وقد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وهو عملية شاملة؛ فيشتمل على المهارات، والمعارف، والخبرات، كالسباحة، وقيادة السيارة، والحساب، والكيمياء، والشجاعة، والأخلاق، وما إلى ذلك، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الأفراد سواء كان ذلك بطريقة مقصودة أو غير مقصودة

- وبناءً على هذا التعريف فإن التعليم له أربعة عناصر هي: المعلم، والطالب، والمحتوى أو المقرر التعليمي، والبيئة التعليمية. وله وسائل متعددة، يهمنا منها في هذا البحث: التكنولوجيا التربوية، مثل: الأفلام التعليمية، وأشرطة التسجيل، والحاسوب، والتلفاز التعليمي، والهاتف النقال، والأجهزة اللوحية المحمولة، كالآيباد، وغيره.

** **التعَلُّم:** التعلُّم (Learning) هو عملية تلَقِّي المعرفة، والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغيُّرٍ دائمٍ في السلوك، وهذا التَّغَيُّرُ انتقائي وقابل للقياس، بحيث يعيد توجيه الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية

- ويُفَرَّق بين التعليم والتعلم، بأن التعليم يمارسه المعلم، والتعلم يمارسه الطالب. ولا بد للطالب من شروط لتحقيق التعلم، منها: الرغبة، والممارسة، والنضج. وللتعلم أنواع، منها:

1. التعلم الذاتي: وهو أحد استراتيجيات التعلم النشط. وفيه يعلم الفرد نفسه بنفسه. وهذا النوع مناسب للطالب الجامعي؛ لأنه قد وصل إلى درجة النضج التي تؤهله للبحث عن المعلومات الصحيحة والمناسبة التي تناسبه وتهمُّه.
2. التعلم الإلكتروني: وهو -أيضًا- أحد استراتيجيات التعلم النشط. ويُعَرَّف بأنه: تعلم يتم عن طريق استخدام الإنترنت وأجهزة الكمبيوتر؛ لنقل المهارات والمعرفة للطالب". أو هو: أسلوب من أساليب التعلم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي، وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات والمحتوى التعليمي ووسائطهما المتعددة بشكل يتيح للطالب التفاعل النشيط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته، وإدارة الفعاليات العلمية التعليمية ومتطلباتها كافة بشكل إلكتروني من خلال بيئة إدارة التعلم «مودل (Moodle)".
3. التعلم التعاوني: أسلوب يعتمد على تقسيم طلاب الفصل الواحد إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، وتضم كل مجموعة من (2-6) طلاب، ويُطلب منهم العمل سويًّا، والتفاعل فيما بينهم، بحيث يعلِّم بعضُهم بعضًا، متحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم؛ وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

** النحو: علم القواعد أو علم التراكيب (Syntax / Grammar)، يعرِّفه الجرجاني (عليّ بن محمد ت 816هـ) قائلا: هو علمٌ بقوانين يُعْرَف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما. وقيل: علم النحو يُعْرَف به أحوال الكلم من حيث الإعلال. وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده. وأورد السيوطي (911هـ) في الاقتراح عدة تعريفات، منها: قول ابن جني (في الخصائص): «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها رد به إليها». وقول ابن السراج في (الأصول): «النحو علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام

العرب». ووظيفة النحو بيان قواعد اللغة وضوابطها، وغايته غرس المقدرة على التمكن منها.

** **تعْليم النحو:** تعليم النحو (Grammar Education) هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قِبَلِ معلم النحو؛ ليتفاعل مع طلابه، ويقدم لهم علمًا نحويًّا مثمرًا، أو مهارات نحوية تمكنهم من التحدث والقراءة والكتابة الصحيحة، وفهم المسموع فهمًا صحيحًا، بالإضافة إلى التحليل السليم الذي يساعدهم على التفسير والفهم الدلالي للنصوص اللغوية. ومن الجدير بالذكر أن قضية تيسير النحو تدور في إطار تعليم النحو، وتتطلب -غالبًا- وجود نحو تعليمي مبني على أساس انتخابي وصفي، متسم بالاطراد النظري والالتزام التطبيقي في البناء اللغوي.

** **التقنيات الحديثة:** أقصد بالتقنيات الحديثة (Modern Techniques/ Modern Technologies) في هذا البحث التقنيات التي تُسْتَخْدَم في التعليم، وهي التطور الطبيعي للوسائل التعليمية حسب معطيات العصر الجديد، والتطور العلمي المذهل الذي يصاحب التدفق المعرفيّ الذي يشهده عالمنا المعاصر، والتغير المستمر الذي نحيا تحت ظلاله كل يوم. وقد تعددت هذه التقنيات الحديثة متجاوزة الكتاب والمعلم إلى الإذاعة التعليمية، والتلفاز التعليمي (منذ عام 1952م)، والسينما، وأجهزة العرض الحديثة، ثم إلى الحاسوب وما يتعلق به من برامج، وإنترنت (منذ عام 1992م)، وأخيرًا الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية كالتابليت والآيباد (منذ عام 2007م)، وما يتعلق بهما من برامج وتطبيقات وشبكات التواصل الاجتماعي، واستراتيجيات تدريس تفرض نفسها على البيئة التعليمية، ولا بد من مواكبتها. وقد فرضت هذه التقنيات علينا أن نصف العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر التعليم الإلكتروني!

** **العولمة:** شاع مصطلح العولمة (Globalization) في أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين شيوعًا كثيرًا في الأوساط المعرفية كافة: الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والعلمية، والإعلامية، واللغوية، وغيرها، وتعددت تعريفاته ومفاهيمه حسب كل مجال وتخصص. وبسببها وُصِفَ العالم بأنه قرية صغيرة، أو قرية كونية؛ ولذلك تعددت التوجهات والآراء الفكرية تجاهها، بين الرفض، والقبول، والانتقاء، «والقبول بالعولمة لا يقتضي نفي الذات، ولا جلدها، والرفض لا يقتضي مصادرة حق الآخر ونفيه، وهذان التصوران القائمان عند الأكثرين لا يحققان شيئًا من التعامل الإيجابي. فالعولمة قادمة [وقائمة]....، والمتلقي هو الذي يحدد أسلوب المواجهة والتعامل،... وعلينا أن نقبل بما لا بد منه وندفع بالتي هي أحسن ما لا يتفق مع سياقنا الحضاري».

وأفضل وسيلة ندفع بها حينئذٍ الاهتمام باللغة العربية الفصحى وتعزيزها، وجعلها تخوض هذه الحرب الضروس بأسلحة عصرية، وخاصة في مجال الإعلام، والتعليم، بل نجعلها لغة الحياة في الشارع، وفي كل تعاملاتنا الحياتية.

المبحث الأول

تعليم النحو العربي في عصر التقنيات الحديثة وتحديات العولمة

إن تعليم النحو العربي يحتاج في المقام الأول إلى معلمين مدربين متمرسين علميًّا وتربويًّا، يعرفون الطريق الصحيح إلى عقول طلاب العربية، بحيث يستطيعون التأقلم مع كل بيئة تدريسية، أو التنبؤ بالمشكلات، ويقدمون لها الطريقة المناسبة في التعليم بدلا من السير على طريقة واحدة يرسمها الكتاب المقرر، أو كتاب المعلم المصاحب له، أو موجه المنطقة التعليمية، أو رئيس القسم العلمي، أو غير ذلك. أو يكون معلم النحو واقعًا تحت ضغط ضرورة الانتهاء من مقرر النحو خلال مدة زمنية معينة، أو فصل دراسيّ معين، أو خلال العام الدراسيّ. فالمعلم الخبير الماهر هو الذي يدرك الفروق الفردية بين طلابه، ويبتكر الطريقة المناسبة لكل مجموعة طلابية، أو لكل طالب إن سمحت له البيئة التعليمية بذلك. وعليه أن يكثر من التدريبات والتمرينات بأنماطها التربوية المختلفة، وألا يهمل التقويم المستمر الذي يبصره بمشكلات العملية التعليمية التي يمارسها، وحينئذٍ يمكن له تعليم النحو العربي من كتاب ميسَّر أو من كتاب تراثيّ، أو من أي وسيلة حديثة.

وحتى لا يُظْلَم المعلم في هذه القضية أقول: إن تعليم النحو العربي يحتاج - أيضًا - إلى كتاب حسن التأليف، يقدم المادة العلمية تقديمًا منظمًا يراعي الأسس العلمية والتربوية والفكرية والثقافية في تصميمه. وهذه الإشارة إن فقدناها في بعض الكتب التراثية فلا نلوم علماءنا القدامى، فهُم - جزاهم الله خيرًا - قدموا بإخلاص أحسن ما أُتيح لهم في زمانهم، وما يناسب طلاب العلم في هذه الأزمنة، وإنما نسعى لإعادة النظر والتنسيق والترتيب لهذه الكتب لتعم الفائدة منها. مع العلم أن هذه الكتب قد تُدْرَس من خلال الأجهزة اللوحية أو الحاسوب.

** أسس تعليم القواعد النحوية:

هناك عدة أسس يمكن الاعتماد عليها في تعليم أو تدريس القواعد النحوية بصفة عامة، سواء بالطرائق التقليدية أو بالطرائق الحديثة، ومن هذه الأسس:

1. الاتجاه في تعليم القواعد النحوية نحو الوظيفية، ومعنى ذلك أن يتخير من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه المتعلمين، أو التي يستخدمونها في الحياة العامة.
2. وضع نظام محكم لتدريب المتعلم على الاستعمال اللغوي؛ إذ إن في الاهتمام بالممارسة وكثرة التدريب على الأساليب المتنوعة تثبيتاً للمعلومات وتحقيقاً للأهداف المرجوة.
3. استغلال الدافعية لدى المتعلم، ولا شك أن هذه الدافعية تساعد على تعلم القواعد وتفهمها.
4. أن تكون الجمل والتراكيب اللغوية هي أساس تعليم اللغة، فالجملة تمثل وحدة فكرية لا بد أن تكون هي أساس الاستعمال اللغوي.
5. اللجوء إلى استعمال النصوص الأدبية الراقية المحببة للطلاب، وتطبيق القواعد من خلالها.
6. عدم إغفال وسائل التقنية الحديثة، ولا بد من مسايرة التقدم التقني، خاصة فيما يتعلق بالحاسوب، والأجهزة اللوحية المحمولة، والإنترنت.

والمعلم المتميز هو الذي يستثمر ما أنتجته التقنيات الحديثة من وسائل وأدوات بحثية وتعليمية، ومعظمها يتعلق بمنتجات الاتصالات أو المشباك «الإنترنت»، والتقنيات الحديثة، كأجهزة الحاسوب بأشكالها كافة، والهواتف الذكية بأشكالها وأنواعها المتعددة. واستخدام هذه الوسائل التعليمية يُكسِب الطلبة خبرات تربوية متميزة، ويساعدهم على المشاركة الإيجابية، والانتباه؛ إذ توفر لهم المتعة والتشويق، وحداثة المعلومات، وتجددها باستمرار، ويجعل التعليم أبقى أثرًا، بالإضافة إلى توفير وقت المعلمين، وجهدهم، وطاقاتهم.

ولشبكة الإنترنت خدمات عديدة تسمح بممارسة أنشطة تعليمية عالية المستوى، ومن أهمها: البريد الإلكتروني E-mail، والقوائم البريدية Mailing، وبرامج المحادثة ((IRC Internet Relay Chat، ومجموعات الأخبارNews Groups، والمواقع، والمنتديات التربوية، والمواقع الشخصية، والمواقع المتخصصة، ومواقع البحث، ومواقع المقررات الدراسية الإلكترونية، ومؤتمرات الفيديوVideo Conferencing، وغيرها.

وفي إطار هذه الخدمات لا ننكر وجود بعض معوقات أو سلبيات هذه الشبكة، منها: التكلفة المادية العالية، وانقطاع الاتصال، وما يسببه من فقدان البيانات، وعزوف بعض المعلمين عن استخدام الإنترنت في التعليم، وكثرة محركات البحث بما يدعو إلى التشتت.

**الدرس النحوي والمنصات الإلكترونية:

في الوقت الذي تتعاظم فيه مكانة الثقافة الإلكترونية بعامة، والكتب الإلكترونية بخاصة، في مقابل الثقافة التقليدية، والكتاب الورقي- في هذا الوقت تبرز أهمية اللجوء إلى التقنيات الرقمية ومنصاتها الإلكترونية، ومعلوماتها المتدفقة، واتخاذها وسيلة من وسائل التدريس والتعليم؛ لأن ذلك يعتبر تحديًا من تحديات العولمة. فقد حلَّت بنا هذه الموجة العارمة، كما يرى د. نبيل علي، ونحن في أقصى درجات التشتت والفرقة، مهدَّدين باضمحلال كياننا القومي تحت وقع ضغوط خارجية شديدة، وقيود داخلية قاسية، وبعد استطراده في بيان تلك القيود يركز على التحديات التي تواجه اللغة العربية، ويعتبرها أهم هذه التحديات لدخول العصر الرقمي، واقتحام عرين المعلوماتية الحصين.

وعلى المعلمين عمومًا -في المدارس أو في الجامعات- أن يطوروا طرائق تدريسهم إلى الأفضل والأحسن والأحدث؛ لمسايرة تحديات العولمة، وتحديات الذكاء الاصطناعي التي قد تؤدي إلى تقليص دورهم، وعليهم أن يجتهدوا في توفير منصات ومشاريع تكنولوجية تربوية حديثة تتناسب مع تطورات العصر، وتناسب مهارات طلبة القرن الحادي والعشرين. وعليهم أيضًا اللجوء إلى طرائق تدريس حديثة تتوافق مع التقدم التقنيّ، ومن ذلك التعليم المدمج، والتعليم المعكوس، وغيرهما

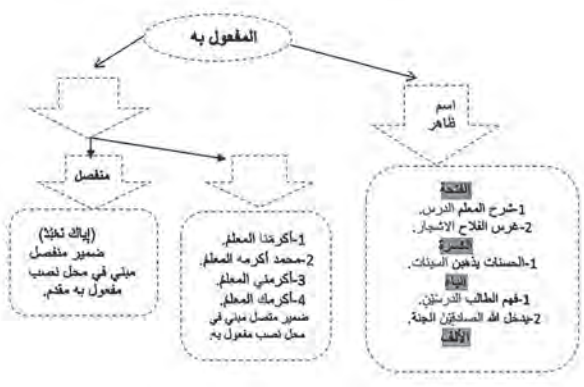
ومن المشاريع النحوية التي يمكن لأستاذ النحو العربي تنفيذها لطلبته في الجامعة عن طريق تكوين مجموعة في إحدى وسائل التواصل الاجتماعي، كـ «whatsapp»، أو«Facebook»، أو«Twitter»، أو«imo»، أو«BOTIM»، أو«WeChat»، و«Viber»، وغيرها. ويمكن إتمام ذلك عن طريق أنظمة: «Blackboard» أو «Canvas»، وهما من أهم المنصات الإلكترونية التي تستخدم في الجامعات الآن؛ للتواصل بين الأساتذة والطلبة. أقول من هذه المشاريع ما يأتي:

1. مشروع الإعراب: «الإعراب» هو تطبيق مفردات التراكيب على القواعد، وهو المعنى الذي يشير إليه أ.

عبـاس حسـن بقولـه: «وللإعـراب معنـى آخـر مشـهور بـين المشـتغلين بالعلـوم العربيـة؛ وهـو التطبيـق العـام عـلى القواعـد النحويـة المختلفـة ببيـان مـا في الـكلام مـن فعـل أو فاعـل، أو مبتـدأ أو خـبر، أو مفعـول بـه، أو حـال، أو غـير ذلـك مـن أنـواع الأسـماء، والأفعـال، والحـروف، وموقـع كل منهـا في جملتـه، وبنائـه أو إعرابـه... أو غـير ذلـك» . فيمكـن لمعلـم النحـو إعـراب آيـة مـن القـرآن الكريـم، أو حديـث شريـف، أو بيـت مـن الشـعر العـربي، أو قـول مأثـور، أو تعبـير شـائع (مثـل: سـأفعل مـا يمليـه الضمـير كائنًـا مـا كان، أو: لـن أعفـو عـن المهمـل كائنًـا مَـن كان، وإعـراب: خاصـة، وخصوصًـا، وبخاصـة، وإعـراب: لا سـيما)، أو توضيـح قضيـة أو مشـكلة إعرابيـة، مثـل إعـراب قولـه تعـالى: «إِنْ هَـذَانِ لَسَـاحِرَانِ» [ط: 63]، وقولـه تعـالى: «لَكِـنِ الرَّاسِـخُونَ فِي الْعِلْـمِ مِنْهُـمْ وَالْمُؤْمِنُـونَ يُؤْمِنُـونَ بِمَـآ أُنْـزِلَ إِلَيْكَ... «[النسـاء: 162]، وقولـه تعـالى: «إِنَّ الَّذِيـنَ آمَنُـواْ وَالَّذِيـنَ هَـادُواْ وَالصَّابِـؤُونَ وَالنَّصَـارَى مَـنْ آمَـنَ بِاللّـهِ وَالْيَـوْمِ الآخِـرِ وعَمِـلَ صَالِحًـا فَـلاَ خَـوْفٌ عَلَيْهِـمْ وَلاَ هُـمْ يَحْزَنُون»[المائـدة:69]، ومـع الإعـراب يمكـن بيـان الجانـب الـدلالي الـذي أفـاده هـذا الإعـراب في الجملـة العربيـة. وينبغـي مراعـاة السـهولة والوضـوح والتشـويق في النـماذج المختـارة.

2. مـشروع الشـاهد النحـوي: يعتـبر النحـو عـماد العربيـة، وهـو الوسـيلة اللغويـة لضبطهـا، وقـد اعتمـد النحـاة الأوائـل في تقعيدهـم للنحـو عـلى كثـير مـن الشـواهد القرآنيـة والأحاديـث الشريفـة والأبيـات الشـعرية، وبأقـوال العـرب، إلا أن الشـواهد الشـعرية اشـتُهرت أكـثر مـن غيرهـا؛ بسـبب كثرتهـا، وقـوة احتجـاج كلٍّ فريـق بمـا لديـه مـن بضاعـة شـعرية، وقـد تكـون منحولـةً لتقويـة فريـق عـلى آخـر، أو تكـون صحيحـة أو مهملـة أو غـير ذلـك. وكثـير مـن الشـواهد الشـعرية يتضمـن معـاني جميلـة جـدًّا. والهـدف مـن هـذا المـشروع إعـراب هـذه الشـواهد، ونشرهـا عـلى مواقـع التواصـل الاجتماعـي؛ لـترى النـور، ويسـتفيد منهـا النـاس. ومـع الإعـراب يمكـن بيـان الجماليـات البلاغيـة والدلاليـة في هـذه النصـوص القصـيرة التـي لا تتجـاوز الآيـة الواحـدة، أو الحديـث القصـير، أو البيـت الشـعري الواحـد . وربمـا يقـول قائـل إن الشـواهد النحويـة لا تعلِّـم النحـو، وإنَّمـا وظيفتهـا التدليـل عـلى صحـة القاعـدة، أقـول: هـذا كلام صحيـح، ولكنهـا تفيـد طلبـة الجامعـة في تربيـة الذهنيـة النحويـة وتمريـن العقـل بفهـم الغامـض، وإدراك البعيـد، وحـلّ المسـتغلق، وتأهيلهـم لمرحلـة متقدمـة في الدراسـات العليـا؛ ففـي هـذه المرحلـة يكـون النحـو التطبيقـي قـد اسـتوى عـلى عـوده لـدى هـؤلاء الطلبـة، لتبـدأ بعـد ذلـك مرحلـة تربيـة الفكـر النحـويّ، والقـدرة عـلى التعامـل مـع كتـب الـتراث النحـويّ واللغـويّ، ومـن ثَـمَّ الانطـلاق إلى عـالم المخطوطـات اللغويـة، ومحاولـة تحقيـق بعضهـا. وبهـذه الوسـائل الحديثـة في التقنيات المعـاصرة نكـون قـد خدمنـا حاضرنـا وماضينـا وتأهلنـا لمسـتقبلنا.

3. مـشروع الخريطـة النحويـة والصرفيـة: الرسـوم الشـجرية، أو التخطيـط الشـجري، أو الخرائـط الذهنيـة عبـارة عـن رسـوم تخطيطيـة تـدل عـلى العلاقـات بـين المفاهيـم، وهـي تحـاول أن تعكـس التنظيـم المفاهيمي لفـرع من فـروع المعرفة. ونسـتطيع مـن خلالهـا عـرض موضـوع متشـعب في نقطـة بصريـة واحـدة، تسـتطيع العـين التقاطـه، وتصويـره، وإرسـاله إلى الذهـن ليحفـظ، ويكـون أسـهل للإنسـان عنـد اسـتدعاء المعلومـة. والنحـو العـربي، والـصرف العـربي غنيـان بالمفاهيـم أو الموضوعـات التـي يمكـن تخطيطهـا باليـد شرحًـا، أو بالحاسـوب وبرامجـه وتطبيقاتـه تصميمًـا وشرحًـا أيضًـا. ومـن نمـاذج ذلـك.



4. مشروع حروف المعاني: اهتم القدماء من علماء اللغة والنحو ببيان معاني الحروف، وطرق استخدامها في الجملة، وألفت في ذلك مؤلفات تحمل عنوان (حروف المعاني)[17]، وبينوا وظيفتها الدلالية في السياق اللغوي. وفي هذا المشروع يمكن للأستاذ أن يشرح لطلابه -أو لعامة متابعيه- حروف المعاني، مثل: الهمزة، والباء، والتاء، والسين، والفاء، والكاف، واللام، والنون، والهاء، والواو، وإن، وغيرها[18]، مع الاستشهاد من القرآن والسنة والشعر، والتمثيل من الحياة المعاصرة بأسلوب أدبي رفيع كما فعل أ. عباس حسن -رحمه الله- في النحو الوافي، والدكتور محمد عيد -رحمه الله- في النحو المصفى.

5. مشروع الأساليب النحوية: وفيه يشرح الأستاذ لطلابه -أو لعامة متابعيه- الأساليب النحوية، وهي مجموعة من التراكيب النحوية التي لها نمط خاص بها، ومعنى خاص يُسْتَعمل في دلالة خاصة، ولديها حضورها الوظيفي في كتابات الناس وأحاديثهم، ومنها: أسلوب التعجب، وأسلوب الاختصاص، وأسلوب التفضيل، وأسلوب المدح، وأسلوب الذم، وأسلوب التحذير، وأسلوب الإغراء، وأسلوب النداء، وأسلوب الاستغاثة، وأسلوب النُّدبة، وأسلوب القسم، وغيرها.

6. مشروع الأخطاء الشائعة: وفيه يعرض للخطأ المشهور، والصواب المهجور في اللغة العربية، في: الأصوات، والمعجم، والصرف، والنحو، والإملاء. وكُتُبُ الأخطاء الشائعة كثيرة، قديمًا وحديثًا[19]. ولكن ينبغي التركيز هنا على الأخطاء الشائعة الصريحة التي تخالف القواعد والضوابط اللغوية الثابتة. أما التي يدخلها الجواز اللغوي فيمكن بيان الوجهين؛ لأن «إنكار الجائز غلط»[20]، و«الناطق على قياس لغةٍ من «لغات العرب» مصيب غير مخطئ»[21]. وهذا المشروع -في الحقيقة- يخدم اللغويين والإعلاميين والمعلمين والموظفين ورجال القضاء والقانون والوعّاظ والخطباء والفنانين، بالإضافة إلى طلبة العلم، وأصحاب الكلمة المكتوبة والمنطوقة بصفة عامة.

7. مشروع الألفية: للمتون العلمية أهمية كبرى في تيسير تعليم وتعلُّم العلوم العربية والشرعية، ولا سيما في علم النحو العربيّ؛ إذ اشتهرت متون علمية مختصرة: نثرية (كمُلْحة الإعراب للحريري: أبي محمد القاسم بن عليّ ت 516هـ، والمقدمة الآجُرُّومِيَّة لابن آجُرُّوم: محمد بن داود الصّنهاجيّ ت 723 هـ)، أو نظمية (كألفية ابن مالك في النحو والصرف، للعلامة محمد بن عبدالله بن مالك الأندلسيّ ت 672هـ). وهذه المتون تمتاز بأنها تجمع حقائق العلم وأسسه في ورقات يسهل حفظها وتناولها وتذكُّرها واستحضارها في الدّروس والمُناسبات. وفكرة هذا المشروع تقوم على شرح بيت أو عدة أبيات من ألفية ابن مالك، شرحًا مبسطًا، حسب طبيعة الدرس أو الموضوع، مع التطبيق على القواعد النحوية بأمثلة من الحياة المعاصرة.

8. مشروع الألغاز النحوية: فنّ الألغاز والأحاجي والمطارحات النحوية من الفنون الشائقة التي تسهم في تربية الذهنية النحوية، والتفكير النحوي الراسخ لدى المهتمين بالنحو العربي وعشاقه؛ فهو (موقد الأذهان وموقظ الوسنان) على حد تعبير الشيخ جمال الدين بن هشام الأنصاري (761هـ)، والذي تعرَّض فيه لكثير من مشكلات النحو العربي. وقد ألّف السيوطي (ت911هـ) (الطراز في الألغاز)[22]. واللغز النحوي قسمان: أحدهما ما يُطلب به تفسير المعنى، والآخر ما يطلب به وجه الإعراب. وفكرة هذا المشروع تتوافق مع فكرة مشروع الشواهد النحوية، وكلا المشروعين يسهمان في إثارة الذهن بالأسئلة، وإمتاعه بالأجوبة، بالإضافة إلى الثراء اللغوي والمعجميّ. وتعتمد فكرةُ الإلْغازِ النحويّ والإعرابيّ على عنصر المفاجأة في الخلل الإعرابي ظاهرًا، بنصب المجرور، ورفع المنصوب مثلا، ومن ذلك قول القائل[23]:

أكَلْتُ دَجَاجَتَانِ وبَطَّتَانِ كَمَا رَكِبَ المُهَلَّبُ بَغْلَتَانِ

فالنظرة السريعة تجعلنا نخطِّئ رفع الكلمات (دَجَاجَتَانِ، وبَطَّتَانِ، وبَغْلَتَانِ) بالألف والنون، على أنها كلمات مثناة، وحقهما النصب بالياء على أنّ كلا منها مفعول به: (دَجَاجَتَينِ، وبَطَّتَينِ، وبَغْلَتَينِ). والحل: أن الكلمات الثلاث ليست مثناة، بل هي كلمات مفردة مضافة إلى كلمة (تان) بمعنى: تاجر، من (التناءة) وهي التجارة. ويكون المعنى حينئذٍ: أَكَلْتُ دَجَاجَ تاجرٍ وبَطَّه، ورَكِبَ المُهَلَّبُ بَغْل تاجرٍ أيضًا. وقد يكون (تان) هذا اسم شخصٍ[24].

9. مشروع المقرر النحوي: وفي هذا المشروع يرسل الأستاذ رسالته محتويةً الفيديو التعليمي للدرسَ المقرر المراد شرحه، ويتدارس الطالب هذا الدرس بمفرده في بيته أو كما يريد، ثم يتفق الأستاذ مع طلابه على وقت محدد مناسب للجميع للمناقشة والتوضيح، ويمكن أن تتم المناقشة صوتيًا؛ فهذا أسهل وأسرع. وتكون المحاضرة للتدريبات النحوية التطبيقية المكثفة، وبهذه الطريقة يقبل الطلبة على الدرس النحوي بشغف. وسيظل النحو المشروح في وسائل التواصل الاجتماعي هو النحو الذي يمكن شرحه في قاعة الدرس، ولكن الطريقة التعليمية اختلفت، وأصبحت أكثر جاذبية.

المبحث الثاني
تعلُّم النحو العربي في عصر التقنيات الحديثة وتحديات العولمة

يرتبط طلابنا -وكثير من الناس- بالمشباك «الإنترنت» ارتباطًا كبيرًا، من خلال أجهزة الحاسوب، أو الهواتف الذكية التي تصحبهم ليلا ونهارًا في حِلِّهم وتَرْحالهم، وقد أثَّرَت هذه التقنيات -بلا شك- على عقولهم وتفكيرهم وسلوكياتهم. ففي مجال التعليم استطاع طلبة جيل الإنترنت والـ (5G)، وجيل «الآيباد»، و«التابليت» والحواسيب المحمولة، والهواتف الذكية -استطاع هؤلاء الطلبة تغيير النموذج التربويّ المألوف والمعروف الذي يعتمد على تلقين المعلم طلابَّه العِلْمَ داخل قاعة الدرس، متخذًا الكتابَ وحده وسيلته في التعليم، إلى النموذج الذي يركز على الطالب الذي يعتمد على التقنيات الذكية وسيلة للتعلُّم، وقد يلجأ إلى التعاون مع زميله أو مع المعلم في اكتساب المعرفة، سواء كان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها.

ويعتبر المبحث الأول مكمّلا ومتممًا لهذا المبحث، فالطلبة في المبحث الأول كانوا متعلمين ومتلقين العلمَ من خلال المشاريع المقترحة؛ ولذلك فلن أكرر ما قلتُه، ولكن سأضيف بعض الأمور التي تساعد الطلبة على التعلُّم الذاتي.

** مرحبًا بجيل الحاسوب و«الآيباد» في الدرس النحوي:

بداية نقرر أن طريقة التلقين المباشر لم تعد تناسب أجيال الطلبة في هذه الأيام؛ لأن المعلومات التي يقدمها لهم المعلم أو غيره يمكنهم الحصول عليها بيسر وسهولة في خلال دقائق، وينبغي على المعلم عمومًا أن يتحول بطرائقه التقليدية إلى التعلم النشط، فالإبداع، وحينئذٍ يكون المعلم مدرِّبًا ومرشدًا ومخططًا لطلابه؛ فالتخطيط الجيد هو المفتاح للتعليم الفعال. فيحدد المعلم لطلابه الموضوع المراد تعلّمُه، ويسمح لهم بوقت معين يبحثون فيه، إما بطريقة فردية أو بطريقة تعاونية، ويكون الطلبة -حينئذٍ- كالنحل الذي يجتهد في جمع حبوب اللقاح، لإنتاج العسل، وبعد جمع المعلومات يعكفون عليها ليستخرجوا منها القاعدة، أو يتدربوا على التطبيق العملي في الحياة المعاصرة، وإنتاج نصوص تتضمن هذه القواعد؛ فالقواعد لا تُقصَد لذاتها، بل تُقصَد لضبط الكلام واستقامته، وصحة النطق والكتابة. ومرونة اللغة العربية عمومًا، والقواعد النحوية خصوصًا يساعدان على ذلك.

ولا يخفى على أحدٍ منّا فوائد استخدام الحاسوب والتقنيات اللوحية في التعليم والتعلُّم، ومن ذلك52:

- اختصار الزمن، وتقليل الجهد على المعلم والمتعلم.
- تصميم برامج تعليمية متطورة؛ لتحقيق أهداف تعليمية وسلوكية.
- تعدد مصادر المعرفة، وتنوع الأساليب في تقديم المعلومات وتقويمها.
- إثراء التعليم، وتوفير عنصر التشويق والجذب من خلال الألعاب اللغوية مثلا
- تعتبر هذه التقنيات من أهم وسائل التعلم الذاتي، واختصار زمنه، مقارنة بالطرق التقليدية.
- زيادة تحصيل الطلبة مع انخفاض التكاليف.
- مسايرة التقدم التقنيّ، والاطلاع على أحدث المخترعات الحديثة في التعليم.
- مساعدة المتعلم على الاطلاع على الجديد يوميًّا في المشباك «الإنترنت»، وبذلك يكون الطلبة قد انتقلوا من التدريس إلى التعلُّم، وتولَّدت لديهم ثقافةً للتعلُّم الذاتي.

هذا، بالإضافة إلى تعدد روابط البحث والتعلُّم في هذا المشباك «الإنترنت»، ومنها:

موقع النحو دوت كوم.	● http://alnahw.com/
النحو والصرف: الموقع الرسمي للمكتبة الشاملة.	● https://shamela.ws/index.php/category/151
نحو وصرف (فيسبوك)-	● https://www.facebook.com/nahw.w.sarf/
موقع شبكة الفصيح.	● http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=24688
موقع المدرسة العربية.	● http://www.schoolarabia.net/arabic/
موقع د. مسعد زياد-	● http://www.drmosad.com/
موقع بستان الإعراب -	● http://www.khayma.com/almoudaress/kamouir/
موقع الصرف العربي -	● http://www.angelfire.com/ak4/khalidfarraj/

-موقع علامات الإعراب ● http://www.khayma.com/almoudaress/ta...at%20irab.html

- موقع سيبويه ● http://sebwieh.8m.com/

موقع إعراب القرآن الكريم ● http://www.qurancomplex.com/earab.asp

والوقت والمساحة لا يسمحان بعرض محتوى هذه المواقع، وبيان ما تتميز به، ولكن يُترك للقارئ الكريم معاينة هذه المواقع على الطبيعة؛ ليقرر مدى إمكانية الاستفادة منها.

ومع كل هذا التوجه نحو التقنيات الحديثة في التعليم، أرى ضرورة اعتماد الكتب الورقيّة أيضًا في التعليم، وعدم التخلِّي عنها، وخاصة في مجال دراسة النحو العربيّ. وقد لاحظتُ في عام 2019/2018م -حين انتُدِبْتُ خبيرًا لغويًّا من جامعة الشارقة إلى جامعة شيآن للدراسات الدولية في الصين- لاحظتُ أنّ الصينيين يهتمون بالكتاب الورقي في جميع مراحل التعليم حتى تخرُّج الطالب، رغم أنهم منتجو هذه التقنيات. فالتعليم بالدفتر والقلم والكتاب لا غنى عنه -من وجهة نظري- مهما سيطرت التقنيات الحديثة وطغت.

الخاتمة

لقد جسّم هذا البحث - على صغره - الملامح العامة لموضوعه، وهو: [تَعْلِيمُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ وَتَعَلُّمُهُ فِي عَصْرِ التِّقْنِيَاتِ الْحَدِيثَةِ وَتَحَدِّيَاتِ الْعَوْلَمَةِ (المرحلة الجامعية نموذجًا)]، وأشار إلى أن العالم كله يتوجه بأفراده، وشعوبه، وحكوماته، ومؤسساته نحو التحول الرقمي والتقني في جميع المجالات؛ ولذا فإنه ينبغي على المهتمين بالتعليم عمومًا، وتعليم اللغة العربية خصوصًا مراعاة ما يأتي:

1. السير بخطوات واثقة نحو توظيف التقنيات الحديثة، والذكاء الاصطناعي في خدمة تعليم اللغة العربية؛ لأن التحول نحو التقنيات الرقمية سيكون عنوان المرحلة القادمة، وهو المستقبل الأفضل لضمان الحياة المستدامة، ومسايرة العولمة بما يناسب ثقافتنا وقيمنا.
2. التواصل بوضوح ودقة ومرونة مع طلبة القرن الحادي والعشرين من خلال منصات التواصل الاجتماعي، والمواقع الإلكترونية التي تهتم بتعلُّم وتعليم النحو العربيّ.
3. تشجيع الطلبة في تعلم النحو العربي من خلال إرسال الدروس العلمية النحوية والصرفية بين الحين والآخر، والرد على أسئلتهم واستفساراتهم، وتقويمهم تقويمًا يتناسب مع ما تعلموه: محتوًى، وأداءً.
4. تنويع طرائق التدريس لتتناسب مع التطور التقنيّ، ومن ذلك: التعليم المدمج، أو التعليم المعكوس، أو التعلم النشط، وغير ذلك.

ومن الله التوفيق.

الهوامش والمصادر والمراجع

(Endnotes)

1. المقولة للأستاذ عبدالسلام هارون، انظر: الحذف والتقدير في النحو العربي، د. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص 3.
2. طبعته دار المعارف بمصر طبعات متعددة. وقد تناولت قضية تيسير النحو من قبل في بحثي الموسوم بـ: إعادة تعليم النَّحو العربيّ من خلال كتب التّرَاث النحوِي التعليمِيّة، ندوة اللغة العربية وآدابها في الجامعة: التراث والامتداد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس، المملكة المغربية، 26 29- (نوفمبر) 2013 م.
3. انظر: https://mawdoo3.com، تاريخ المطالعة 2019/9/26م، الساعة 9.
4. انظر: https://ar.wikipedia.org، تاريخ المطالعة 2019/9/26م، الساعة 11م.
5. انظر: أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، رياض سمير محيي الدين مطر، رسالة ماجستير، 2016م، ص: 19.
6. حسين طه وآخرون، أساليب التعلم الذاتي، والإلكتروني، والتعاوني، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، ط1، 2008م، ص: 15، 58، 145.
7. التعريفات، للجرجاني (علي بن محمد ت 816هـ)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، 1357هـ 1938م.
8. الاقتراح في أصول النحو وجدله، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، حققه وشرحه: د. محمود فجال، وسمى شرحه (الإصباح في شرح الاقتراح)، الناشر: دار القلم، دمشق، ط/ 1، 1409 هـ- 1989 م، ص: 30 – 33.
9. العربية والعولمة، د. عمرو خاطر وهدان، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، ط/ 1، 2010م، ص: 39.
10. انظر: استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية، د. بليغ حمدي إسماعيل، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط/1، 1432هـ/ 2011م، ص: 170، وما بعدها.
11. انظر: جودة التعليم الإلكتروني، د. السيد عبدالواحد الكيلاني، مركز الخليج للدراسات، دار الخليج للصحافة والطباعة والنشر، الشارقة، 2012م، ص: 64.
12. انظر: العرب وعصر المعلومات، د. نبيل علي، سلسلة عالم المعرفة رقم 184، الكويت، أبريل 1994م، ص: 24. وانظر في التحديات التي تواجه اللغة العربية أيضًا كتاب: إشكالية العلاقة بين العرب والغرب من النهضة إلى زمن العولمة، د. سالم المعوش، مؤسسة الرحاب الحديثة، بيروت، لبنان، ط/ 1، 2005م، ص 293 وما بعدها.
13. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، القاهرة، ج1، ص: 74.
14. من المصادر والمراجع المرشحة للإفادة: المفصل في صنعة الإعراب، للزمخشري (538هـ)، قدم له وبوبه علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط/ 1، 1993م. والإرشاد إلى علم الإعراب، لشمس الدين محمد بن أحمد بن عبداللطيف القرشي الكيشي (695هـ)، تح. د. عبدالله البركاتي، ود. محسن سالم العميري. نشر مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط/ 1، 1410هـ/ 1989م. إعراب الحديث النبوي، لأبي البقاء العكبري، تح. عبد الإله نبهان، نشر مجمع اللغة العربية بدمشق، 1986م. إعراب القرآن وبيانه، محيي الدين الدرويش، دار ابن كثير (دمشق، بيروت)، دار الإرشاد (حمص/ سورية)، 1412هـ/ 1992م. فتح الكبير المتعال إعراب المعلقات العشر الطوال، محمد علي طه الدرة، مكتبة السوادي، جدة، 1409هـ/ 1989م. ومعجم الإعراب في النحو العربي، أنطوان الدحداح، مكتبة لبنان، ط/ 1، 1996م. مفتاح الإعراب، محمد أحمد مرجان، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، القاهرة، ط/ 4، 1383هـ/ 1963م. المختصر المفيد في إعراب الجمل وشبهها، علاء الدين عطية، دار البيروني، دمشق، ط/1، 1423هـ/ 2002م. مرشد الطلاب إلى النحو والإعراب، علوي بن طاهر الهدار الحداد، قرأه وعلَّقَ عليه د. أحمد عبدالتواب عوض، دار الفضيلة، القاهرة، 1996م.
15. شرح شواهد المغني، لجلال الدين السيوطي (ت 911 هـ)، علق حواشيه أحمد ظافر كوجان، نشر لجنة التراث العربي، 1386 هـ - 1966م. شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية «أربعة آلاف شاهد شعري»، محمد بن محمد حسن شُرَّاب، (3مج) مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط/1، 1427 هـ- 2007م.
16. يمكن مطالعة: أطلس النحو العربي، إعداد رضا عبدالغني، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

17. من ذلك مثلا: الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي (أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المصري المالكي)، (ت 749هـ)، تح. د فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، نشر دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط/1، 1413 هـ - 1992م. وكتاب: حروف المعاني والصفات، لعبد الرحمن بن إسحاق البغدادي الزجاجي، (ت 337هـ)، تح. علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ 1، 1984م. وانظر أيضًا: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لجمال الدين بن هشام الأنصاري، تح. د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط/1، 2005م.
18. من المصادر والمراجع المرشحة للإفادة: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام (ت 761هـ)، بتحقيق د. مازن المبارك، ومحمد على حمد الله. والنحو الوافي، للأستاذ عباس حسن، والنحو التعليمي، د. محمود ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 2004م، ص: 931 – 964. أو أي طبعة.
19. ومن ذلك: التنبيه على حدوث التصحيف، لحمزة بن الحسن الأصفهاني (280 – 360هـ)، تح. محمد أسعد طلس، دار صادر، بيروت. ط/ 2، 1412هـ/ 1992م. خير الكلام في التقصي عن أغلاط العوام، لعلي بن بالي القسطنطيني (ت 992هـ)، تح. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ 2، 1403هـ/ 1983م. قل ولا تقل، د. مصطفى جواد، مكتبة النهضة العربية، بغداد، ط/ 1، 1988م، ودار المدى، ط/1، 2001م. معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، محمد العدناني، مكتبة لبنان، بيروت، ط/1، 1984م. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط/ 2، 1993م.
20. تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، لأبي حفص عمر بن خلف بن مكي الصقلي النحوي اللغوي (ت 501 هـ)، تقديم وضبط: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، ط/ 1، 1410 هـ - 1990 م، ص: 18.
21. الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ج2، ص: 14.
22. نشر المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، 1422 هـ / 2003 م.
23. انظر: أَلْغَاز ابن هشام في النحو، لابن هشام الأنصاري، تح. أسعد خضير، مؤسسة الرسالة، بيروت، د. ت، ص: 14، 15.
24. لأنني بحثتُ في المعاجم عن (تان) بمعنى تاجر، أو (التناءة) بمعنى التجارة، فلم أجد ذلك.
25. انظر بعضًا مما يأتي في: تعلُّم اللغة العربية عبر الشبكة العالمية، إبراهيم مختار، مركز البحوث، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالالمبور، ط/ 1، 2006م، ص: 6، 7.

تَصْمِيمُ وِحْدَةٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلأطفال عَنْ طَرِيقِ أفلام التَّحْرِيكِ (الكرتون)

د. سميرة الغالي الحاج محمد
جامعة أبو ظبى - دولة الإمارات العربية المتحدة
sameeragaley@hotmail.com

ملخص الورقة

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم وحدة لتعليم اللغة العربية للأطفال عن طريق أفلام الكرتون تحتوى على تعليم الأصوات والأناشيد والقصص بطريقة تربوية حسب خطوات تدريسية مدروسة، وهى بذلك تختلف عن تلك الرسوم المتحركة التي تعرض تعليم الأصوات اللغوية دون خطوات منهجية سليمة، وقد تم اختيار وحدة (روضتي) الخاص بمنهج تعليم المهارات اللغوية بالتعليم قبل المدرسي بالسودان.

تم اختيار الأصوات اللغوية (الميم والفاء) وأسماء الإشارة (أنا - هذا – هذه) ونشيد (أمي رعاها الله) وقصة (الدجاجة الحمراء والثعلب) لتصمم لتدريس الوحدة في رياض الأطفال.

Abstract

This study aimed at designing a unit for teaching Arabic language to children through cartoon films containing the teaching of sounds, songs and stories in an educational way according to studied teaching steps. Language skills curriculum in pre - school education in Sudan

The linguistic sounds (M and L), the names of the sign (I _ this - this), the hymn (God bless my mam) and the story (the red chicken and the fox) were chosen to be designed to teach unity in kindergarten.

المقدمة

تُعتبر رياض الأطفال مؤسسات تربوية واجتماعية تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلًا سليمًا للالتحاق بالمرحلة الابتدائية، وذلك حتى لا يشعر الطفل بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية التامة في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته، وبذلك فهي تسعى إلى مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة.

ويتم تدريس الأطفال في هذه المرحلة عن طريق اللعب، واللعب ضروري في بناء مناهج رياض الأطفال وهو بذلك يحقق عدة وظائف وهي أن اللعب وسيلة للتربية، فهنالك نوع من اللعب قد ينمي في الأطفال نزعات سلبية كالعدوان والأنانية، وهناك من اللعب ما له مغزى تربوي عظيم حيث ينمي في الأطفال صفات إيجابية كالتعاون والمشاعر الطيبة ونحو ذلك. فاللعب نشاط يمكن التأثير فيه وتوجيهه وفقًا لأهداف تربوية. كما أن اللعب يعد شكلًا من أشكال تنظيم التعليم والتعلّم في سياق نشاط، فالأطفال يتعلمون وهم يلعبون، كما أن اللعب يسهم في علاج الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية للطفل – خاصة في المراحل الأولى من رياض الأطفال. وتعتبر أفلام التحريك من بين الوسائل المناسبة للتدريس في رياض الأطفال، إذ تعتبر وسيلة للعب ووسيلة للتعلّم.

فلأفلام الكرتون(التحريك) تأثير كبير على الأطفال، خاصة الصغار منهم، فالرسوم المتحركة تحاصر الطفل فتجذب انتباهه بمواضيعها المثيرة الشيقة وألوانها الجذابة. والطفل يحبُّ شخصية البطل في أي فيلم تحريك يشاهده، ويرى فيه نفسه ويهوى تقمصها.

ويستطيع الطفل عن طريق هذه الأفلام اكتساب اللغة العربية بصورة جيدة إذا تم إعداد هذه الأفلام بطريقة تربوية مدروسة مراعية خصائص نموه وخصائص مجتمعه، ومن الممكن الاستفادة من هذه الرسوم لإنتاج أفلام تعليمية لتعليم اللغة العربية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (2. 6) سنوات.

وتعتبر أفلام التحريك (الكرتون) من بين الوسائل المحببة للطفل، فيستطيع الطفل من خلالها اكتساب مهارات كثيرة من بينها المهارات اللغوية المتمثلة في تعلّم الأصوات نطقها وكتابتها، والاستماع إلى القصص وقصها والأناشيد، وكل ذلك من خلال استراتيجية اللعب.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. ما علاقة أفلام التحريك(الكرتون) بالتعليم؟

ب. هل بالإمكان استخدام أفلام التحريك في تعليم اللغة العربية للأطفال، وما أسس تصميمها التربوي؟

ج. عرض نموذج تصميم وحدة لتعليم اللغة العربية للأطفال عن طريق أفلام التحريك (الكرتون) في مرحلة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة والتي اعتمدتها الكثير من الدول مرحلة إعدادية أساسية من مراحل التعليم الأساسي، ففي هذه المرحلة يتم الكشف عن مهارات ومواهب واهتمامات ومشاكل طفل الروضة، ولذلك اهتمت هذه الدراسة بكيفية تدريس الطفل اللغة العربية حيث ركزت على تعليم الطفل عن طرق أفلام الكرتون باعتبارها من البرامج والوسائل المحببة إليه، حيث تم تصميم وتنفيذ حصص ودروس بطريقة تربوية مدروسة مستقاة من منهج المهارات اللغوية الخاص برياض الأطفال.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالآتي:

أ. ما المهارات اللغوية التي تهدف الدروس لتنميتها؟

ب. ما الأهداف اللغوية التي تهدف الدروس لتحقيقها؟

ج. ما طبيعة المحتوى الثقافي للوحدة؟

د. عرض نموذج تدريس الوحدة برياض الأطفال.

المنهج المتبع:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي وذلك للتعرف على أسس تصميم برامج تعليم اللغة العربية برياض الأطفال؛ وذلك من خلال الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة.

أما أدوات جمع البيانات فهي الكتب والدوريات والمراجع المتخصصة والتقارير الخاصة برياض الأطفال ومناهج تدريس الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

تَصْمِيمُ وِحْدَةٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلأَطْفَالِ عَنْ طَرِيقِ أفلام الكَرْتُونِ وِحْدَةُ رَوْضَتِي

2:4 خطوات إعداد الوحدة

تشمل الوحدة المعلومات الأساسية التالية:

- لمن تؤلف الوحدة؟ ناطقون بالعربية.
- ما المستوى الذي تؤلف له النصوص؟ رياض أطفال _ مرحلة الطفولة المبكرة (2-6) سنوات
- ما اللغة المستخدمة في النصوص؟ اللغة العربية المبسطة.
- ما الرصيد اللغوي الذي تسند عليه النصوص؟

بما أن تعلم الأصوات والمفردات، لا يتم تدريجيًّا من حيث مستوى المفردات وأنواعها وكميتها ونظرًا لما سبقَ بيانُه من مستوى التلاميذ، فالرصيد اللغوي ينقسم إلى:

- على مستوى الاصوات: 4 أصوات موزعة على فترات (الأصوات هي م، س، ط، ف).
- على مستوى المفردات: مفردات شائعة يمثلها نشيد (أمي رعاها الله).
- على مستوى العبارات: مفردتان في الفترة الأولى إلى ثلاثة في الفترة التالية في صيغة جمل قصيرة على أن تكون العبارات من الجمل السهلة، وهذا يمثله نشيد (أمي رعاها الله)، وكذلك يمثلها ضمير المتكلم (أنا).

– على مستوى الاستخدام اللغوي ما يقدم من استخدام أسماء الإشارة (هذا، أنا).
تقديم قصة قصيرة للاستماع، ثم فهمها وقصها بعد ذلك.

● **ما هي المهارات اللغوية التي تهدف دروس الوحدة لتنميتها؟**

المهارات اللغوية الأربعة وهي:

1. الاستماع.
2. الحديث.
3. القراءة.
4. الكتابة.

ولابد لأي برنامج لغوي تعليمي أن يشمل على تقديم هذه المهارات الأربعة، وأن يوازن بينها.

1. الاستماع والفهم والنطق الصحيح أولًا.
2. حفظ الأناشيد المقدمة والتجاوب معها.
3. الاستماع إلى القصة وفهمها جيدًا وسردها بتسلسلها الصحيح.
4. التمكن من كتابة الأشكال الهندسية الرئيسة للحروف العربية فقط.
5. استخدام ضمير المتكلم أنا.
6. استخدام أسماء الإشارة (هذا، هذه) بطريقة صحيحة.

الأهداف التعليمية التي تهدف الدروس لتحقيقها.

أولًا: الأهداف العامة:

– تدريب الطفل على الإصغاء الجيد والنطق الصحيح.
– زيادة الحصيلة اللغوية للطفل.
– تنمية مقدرات الطفل على التعبير.
– تدريب الطفل على التعبير.
– تدريب الطفل على سرد الحوادث بتسلسها الصحيح.
– إعداد الطفل للقراءة.
– إعداد الطفل للكتابة.

ثانيًا: الأهداف الخاصة.

1. أن ينطق الطفل الحروف (الميم، والسين، والطاء، والفاء) نطقًا صحيحًا.
2. أن يتمكن الطفل من حفظ النشيد المقدم وفهمه جيدًا، وترديده بطريقة جيدة والتفاعل معه.
3. أن يستعمل الطفل العبارات القصيرة التي يتكون منها محتوى دروس الوحدة في مخاطباته البسيطة مع زملائه.
4. أن يستطيع الطفل الاستماع جيدًا للقصة المقدمة في الوحدة وفهمها بطريقة جيدة وسردها بتسلسلها الصحيح والتفاعل معها.

طبيعة المحتوى الثقافي في الدروس:

ينبغي أن تقدم المفردات في سياق بسيط وواضح والاختصار في المستوى الثقافي في المادة على الحد الأدنى من مستويات المفاهيم الثقافية مع مراعاة خلفيات الأطفال الثقافية والبيئية.

التناول التربوي لدروس الوحدة.

ينبغي ملاحظة الجوانب التربوية الآتية:

– علاقة الدروس بالأهداف المرسومة المراد تحقيقها من الدروس والتي تمت الإشارة إليها.
– التدريبات.
– الوسائل التعليمية.

- المعلم.
- اللعب.
- الصلصال.
- البطاقات والرسوم والصور.
- المجسمات.
- الرسوم المتحركة (أفلام الكرتون (صوت وصورة).

من حيث الضوابط التربوية:

ينبغي مراعاة السهولة والبساطة وجانب الفروق الفردية مع اعتبار جانب الدقة ومسايرة الدروس في تدرج مع نمو الأطفال واعتبار خلفيات الأطفال الثقافية والبيئية والاهتمام بضبط المفردات والأصوات والشيوع في التراكيب، والحسية الواقعية في مضمون الدروس المقدمة.

أنواع النشاط المطلوبة في تدريس الوحدة:

- الاستماع.
- الترديد.
- الشرح.
- القراءة.
- الكتابة.

الطريقة المختارة لتدريس الوحدة:

- اللعب.
- الطريقة الجزئية.

الدُّروسُ
مادة الوحدة: لغة عربية
الفرع: القراءة والكتابة

موضوع الوحدة:

1. استخدام ضمير المتكلم أنا.
2. استخدام أسماء الإشارة هذا وهذه.
3. تعليم الأحرف م – س.
4. نشيد: أمي رعاها الله.
5. قصة الدجاجة الحمراء.
6. التدريب على الكتابة.

الزمن:

دروس الوحدة النموذجية.

الدرس الأول: الأصوات (م).

الحصة:

الأهداف:

1. أن يتعرف الأطفال على الحرف ميم.
2. أن ينطق الأطفال هذا الحرف نطقًا صحيحًا.
3. أن يخط الأطفال بعض الأشكال الهندسية التي يمثلها الحرف – م.

محتوى الدرس:

م - مقص

التدريب الأول: تدريب ترديد:

الهدف:

أن يقرأ الأطفال الكلمات الجديدة الواردة في الدرس قراءة جيدة (الصوت، واسم الصورة الرامزة إلى الصوت).

م - مقص

الوسائل

- معلم
- بطاقات رسوم وصور للصوت (صور للمقص).
- فيلم كرتون (فيديو - صوت وصورة).
- مجسمات.

إجراء التدريب:

يشاهد الأطفال الصوت من خلال ظهور صورة (المقص) وهو يتحرك في الشاشة حتى يتكون الحرف (م).

خطوات تدريب الحرف:

1. تقرأ المشرفة الكلمات الجديدة ويردد خلفها الأطفال بالإشارة إلى الصورة حينما تظهر (التحكم في إيقاف الصورة) وهكذا حتى ترسخ الصورة في أذهان الأطفال.
2. الاستنباط: وذلك بأن ينطق الأطفال بعض الأسماء التي تبدأ بالحرف (م).

التدريب الثاني: تدريب نطق:

الهدف: أن ينطق الأطفال الصوت نطقًا صحيحًا.

الوسائل: الصور والرسوم (المجسمات).

إجراء التدريب:

يأخذ الأطفال صورة الصوت، ويرددون ترديدًا جماعيًّا أولًا، ثم فرديًّا صورة للحرف (م).

التدريب الثالث: تدريب التعرف على الصوت.

الهدف: أن يتعرف الأطفال على الحروف من خلال صورها وأشكالها.

الوسائل: اللوحة الجيبية + صور ورسوم.

إجراء التدريب: تضع المشرفة الصور للحرف (م) صور الحرف + صور الأشكال + وصور أخرى في اللوحة الجيبية، ويتطلب من الأطفال التعرف على الصوت باستخراجه من اللوحة.

نشاط: يطلب إلى الأطفال التصفيق والتحرك داخل الروضة مرددين الصوت (م).

التدريب الرابع: تدريب الكتابة.

الهدف: أن يكتب الأطفال شكل الحرف (م).

الوسائل: 1 - الصلصال 2 - أفلام الكرتون.

تمرين الأطفال على كتابة الشكل الهندسي للحرف (م).

إجراء التدريب:

- مشاهدة طريقة كتابة الحرف عن طريق فيلم الكرتون (المشاهدة أكثر من مرة).
- تشكيل الحرف عن طريق الصلصال.
- تمرير أصابع الأطفال على ما هو مكتوب في البطاقة أو الرمل مع متابعتهم لما هو مكتوب في الشاشة.

الدرس الثاني
الأصوات الصوت (س).

الحصة:

الأهداف:

1. أن يتعرف الأطفال على الحرف (س).
2. أن ينطق الأطفال هذا الحرف نطقًا صحيحًا.
3. أن يخط الأطفال بعض الأشكال الهندسية التي يمثلها الحرف (س).

محتوى الدرس:

س سمكة

التدريب الأول: تدريب ترديد

الهدف:

أن يقرأ الأطفال الكلمات الجديدة الواردة في الدرس قراءة جيدة (الصوت، واسم الصورة) الرامزة إلى الصوت.

س سمكة

الوسائل:

- معلم
- بطافات رسوم وصور للصوت (صورة السمكة).
- فيلم كرتون (صوت - وصورة).
- مجسمات

إجراء التدريب

- يشاهد الأطفال الصوت من خلال ظهور صورة السمكة وهي تلعب على الشاشة حتى يظهر الحرف (س).

خطوات تدريب الحرف:

1. تقرأ المشرفة الكلمات الجديدة ويردد خلفها الأطفال بالإشارة الي الصورة حينما تظهر (التحكم في إيقاف الصورة)، وهكذا إلى أن ترسخ في أذهان الأطفال.
2. الاستنباط: وذلك بأن ينطق الأطفال بعض الأسماء التي تبدأ بحرف (س).

التدريب الثاني: تدريب نطق.

الهدف: أن ينطق الأطفال الصوت (س) نطقًا صحيحًا.

الوسائل: الصور والرسوم (المجسمات).

إجراء التدريب: يأخذ الأطفال صورة الصوت ويرددون ترديدًا جماعيًا أولًا ثم فرديًا للحرف (س).

التدريب الثالث: تدريب التعرف على الصوت.

الهدف: أن يعرف الأطفال الحروف من خلال صورها وأشكالها.

الوسائل: اللوحة الجيبية + صور ورسوم.

إجراء التدريب: يضع المعلم الصور للحرف (س).

صور الحرف + صور الأشكال + صور أخرى في اللوحة الجيبية، ويطلب من الأطفال التعرف على الصوت (س) باستخراجه من اللوحة.

نشاط: يطلب إلى الأطفال التصفيق والتحرك داخل الروضة مرددين الصوت (س).

التدريب الرابع: تدريب الكتابة.

الهدف أن يكتب الأطفال شكل الحرف (س).

الوسائل: 1 - الصلصال 2 - أفلام الكارتون

إجراء التدريب

- مشاهدة طريقة كتابة الحرف عن طريق فيلم الكرتون (المشاهدة أكثر من مرة).
- تشكيل الحرف عن طريق الصلصال.
- تمرير أصابع الطفل على ما هو مكتوب في البطاقة أو الرمل مع متابعتهم لما هو مكتوب في الشاشة (على المعلم ملاحظة أداء الأطفال لهذه التدريبات).

الدرس الثالث

نشيد أمي رعاها الله

الحصة:

الأهداف:

- أن يستمع الأطفال إلى المعلمة وهي تقرأ النشيد.
- أن يشاهد الأطفال فيلم عن النشيد في الكارتون (صوت وصورة للنشيد).
- أن يردد الأطفال النشيد.
- أن يؤدي الأطفال النشيد أداءً موسيقيًّا متفاعلين معه بالتعبير والتمثيل.

محتوى الدرس:

أمي رعاها الله

في حضنها الأمان في صدرها الحنان

في قلبها الإيمان في كفها الإحسان

أمي رعاها الله

إن لفني الظلام في حضنها أنام

أو مسني السقام في كفها السلام

أمي رعاها الله

التدريب الأول: أداء الأطفال للنشيد عن طريق تعبيرهم فرحًا وحزنًا، وتمثيلهم لمحتوى النشيد بحركات أياديهم وتعابير وجوههم.

الوسائل:

- المعلم
- اللعب
- أفلام الكرتون

إجراء التدريب:

يشاهد الأطفال النشيد عن طريق فيلم الكارتون (النشيد ملحنًا بمصاحبة صورة للأُمِّ مع طفلها وهي تداعبه وتحنو عليه)، تؤدي المشرفة النشيد بصوتها ويردد خلفها الأطفال.

التدريب الثاني: تدريب علي النطق.

الهدف: أن ينطق الأطفال كلمات النشيد بصورة جيدة بعد حفظهم للنشيد.

الوسائل:

- المعلم
- فيلم الكارتون

إجراء التدريب: يؤدي الأطفال النشيد متفاعلين معه ويصاحب ذلك فيلم الكرتون (أداء الأطفال مصاحب لأداء الفيلم....

أداء النشيد عن طريق الحركات والتعابير والتصفيق والحركة.

الدرس الرابع
قصة الدجاجة الحمراء

الحصة:

الأهداف:

1. أن يشاهد الأطفال القصة في فيلم الكارتون.
2. أن يستمع الأطفال إلى المعلمة، وهي تقص عليهم القصة مرة أخرى.
3. أن يتفهم الأطفال المعنى العام للقصة.
4. أن يتفاعل الأطفال مع القصة، وذلك بتعبيرهم عن الفرح أو الحزن.
5. أن يقص الأطفال القصة بتسلسلها الصحيح.

محتوى الدرس: (الدجاجة الحمراء والثعلب).

التدريب الأول: تدريب فهم.

الهدف: يقص الأطفال القصة مؤكدين فهمَهم لها.

الوسائل: المعلم + فيلم كارتون.

إجراء التدريب: يشاهد الأطفال القصة كاملة عن طريق فيلم الكرتون (صوت وصورة)، يطلب المعلم من الأطفال قص القصة «عن طريق الأسئلة القصيرة «أو المعنى العام لها ليتأكد من فهمهم. ومساعدة بعضهم على الحديث بطريقة جيدة.

التدريب الثاني: تدريب القصة.

الهدف: أن يرتب الأطفال الصور الخاصة بالقصة ترتيبًا صحيحًا.

الوسائل: المعلم – الصور والرسوم (لوحة جيبية).

إجراء التدريب: تعرض المعلمة أربع صور أو أكثر للقصة وتضعها على اللوحة الجيبية وتطلب من الأطفال ترتيبها ترتيبًا صحيحًا.

التدريب الثالث: للتعزيز.

الهدف: التأكد من فهم الأطفال للقصة والاستفادة من مغزى القصة (القيم التربوية المطلوبة).

الوسائل: المعلم – فيم الكارتون.

إجراء التدريب:

عرض فيلم الكرتون مرة ثانية، وتطلب المعلمة من الأطفال إبداء آرائهم في القصة (القيم التربوية).

الدرس الخامس
زيادة الذخيرة اللغوية

الدرس: في الروضة:

الأهداف: تسمية محتويات الألعاب والأشياء داخل الروضة، وتسمية ما يراه الطفل من أشياء حوله في الفصل.

- استخدام ضمير المتكلم (أنا).
- استخدام اسم الإشارة هذا – هذه.
- استخدام الطفل للمفردات الجديدة في حديثة مع أصدقائه.

محتوى الدرس: في الروضة.

- استخدام ضمير المتكلم (أنا).

أنا أحمد، وأنا ندى.

أنا ماجد، وأنا هبة.

تدريب ترديد:

الهدف: أن يردد الأطفال خلف المشرفة الكلمات الجديدة الواردة في الدرس، وهي استخدام ضمير المتكلم أنا وأن يعرف كل طفل اسمه باستخدام ضمير المتكلم أنا.

- أسماء الاشارة هذا، هذه.

هذه سيارة

هذه بنت

هذه لعبة

في الفصل

هذا باب

هذا شباك

هذا كرسي

هذا ولد

التدريب الأول: تدريب ترديد.

الهدف: أن يردد الأطفال خلف المعلمة الكلمات الجديدة الواردة في الدرس بعد تعرفهم عليها مباشرة.

الوسائل:

- معلم.
- صورة ورسوم.
- مجسمات.

إجراء التدريب:

تعرض المعلمة الصور مكبّرة، وتذكر أسماء الأشياء الموجودة ويردد خلفها الأطفال.

(عن طريق الحركة مباشرة داخل الفصل أو الفصل أو الروضة ولمس الأشياء التي يمكن لمسها).

التدريب الثاني: تدريب نطق.

الهدف: أن ينطق الأطفال الكلمات الجديدة نطقًا جيدًا.

الوسائل: الصور والمجسمات.

إجراء التدريب:

يأخذ الأطفال الصور مصغرة أمامهم، وينطقون أسماء الأشياء التي تطلبها المعلمة، تعرض المعلمة الصورة، فينطق الأطفال خلفها بعد مقارنتهم للصورة التي تحملها المعلمة والصورة التي أمامهم.

التدريب الثالث: تدريب تعرف واستخدام المفردات.

الهدف: أن يستخدم الأطفال المفردات الجديدة استخدامًا جديدًا في صياغات مختلفة باستخدام اسم الإشارة (هذا - هذه).

الوسائل: المجسمات والأشياء المعروضة أمامهم (باب - شباك - سيارة).

إجراء التدريب: يسمي الأطفال الأشياء التي داخل الفصل وتلك التي داخل الروضة... يسمونها بأسمائها والإشارة إليها، وذلك بتحركهم لمعرفتها عن قرب.

القصة
الدجاجة الحمراء والثعلب

كان في مزرعة دجاجة.. وكانت المزرعة بجوار غابة.. وكان للدجاجة بيت في المزرعة، وكانت الدجاجة تخرج كل يوم تبحث عن أكلها في المزرعة، وترجع بعد ذلك إلى بيتها وتقفل الباب وراءها. وكانت الدجاجة وحيدةً ليس لها أم ولا أخوة ولا أولاد.

وكان في الغابة ثعلب صغير يعيش مع أمه. وكان هذا الثعلب يسمع كل يوم صوت الدجاجة تقول: كاك – كاك – كاك – كاك – كاك فكان يفكر فيها ويقول: آهو... لو كنت أقدر أن أقبض على هذه الدجاجة وآكلها.. لابد أن يكون لحمها لذيذًا.. وكثيرًا ما كان يحلم بالدجاجة في نومه فيصحو ويمضغ كأنه يأكلها.. وقد حاول في مرات كثيرة أن يقبض عليها فلم يتمكن، لأنه كلما رآها واتجه نحوها ليصيدها أحست به وجرت لبيتها مسرعة، ثم أقفلت الباب خلفها.

وفي يوم من الأيام قال الثعلب لأمه: يا أم.. أنا ذاهب لأقبض على الدجاجة وأحضرها لك لتطبخيها... فضعي القدر على النار، وأغلي الماء حتى أجيء بالدجاجة. فقالت له أمه: لقد حاولت ذلك من قبل فلم تفلح, فما الفائدة من الذهاب اليوم؟ فقال الثعلب: سوف لا أعود اليوم بدونها فأعطته أمه كيسًا قد صنعته له.. وكان هذا الكيس كبيرًا ويسع الدجاجة. فذهب الثعلب واختفى وراء بيت الدجاجة، فلما جاءت في المساء وأرادت أن تدخل البيت هجم عليها الثعلب، ولكنها نطت وطارت لأعلى البيت ووقفت على الحائط ووقف الثعلب تحتها وقال: تعالَيْ، انزلي نلعب معًا، تعالي نحن أصحاب. فقالت الدجاجة أبدًا لا أنزل لك، أنا لا أثق بك. وقف الثعلب تحت الدجاجة وقال: سألعب الآن لأريك كيف نلعب معًا. ثم أخذ يدور ويلف حول نفسه، ويدور وهي تلف حولها نفسها من فوق حتى داخت الدجاجة وسقطت على الأرض؛ فقبض عليها الثعلب ووضعاها في الكيس، وحملها على ظهره، وانصرف إلى أمه وقد كان الطريق طويلا وبيت الثعلب بعيدًا عن بيت الدجاجة، وفي الطريق تعب الثعلب، ولأنه أيضا قد لف كثيرًا حول نفسه حينما احتال على الدجاجة.. فوضع الكيس ليرتاح، فأفاقت الدجاجة وتنبهت وصحت، وعرفت أنها في الكيس. فماذا صنعت؟

كان في الكيس ثقب لم يلاحظه الثعلب فوسعته الدجاجة، ووسعته حتى صار كافيًا لخروجها ثم خرجت، وفي الحال وجدت حجرًا على الارض فوضعته في الكيس وجرت.. ولم يشعر الثعلب بما حصل لأنه كان في أشد التعب.

بعد ذلك ذهب الثعلب إلى الكيس وحمله ومشى إلى البيت فلما اقترب منه أخذ يعوى بأعلى صوته.. وآ.. وآ... وآ (وذلك من شدة الفرح) فلما سمعته أمه خرجت لاستقباله فلما رأت الكيس فرحت أيضًا وجرت نحو القِدر.. ثم دخل الثعلب وقال: ارفعي غطاء القدر يا أمي حالا ارفعي.. وانا أفتح الكيس فوقه وأضع الدجاجة. فرفعت الأم الغطاء، وفتح الثعلب الكيس وأسقط ما فيه فنزل شيء «طب اش» وفارت المياه وسقطت على الثعلب وأمه، فانسلخ جسمهما ووجههما وصرخا. ولما نفضا الماء الحار من على جسمهما وسكن الألم ذهبا للقدر ليخرجا الدجاجة.. ولكن لم يجداها فماذا وجدا..؟؟

3:4 اختيار نماذج من الوحدة لتصميمها في فيلم كرتون:

1. **الأصوات:**
   س سمكة
   ف فيل
2. **الأناشيد**
   أمي رعاها الله
   الطائر الصغير
3. استخدام ضمير المتكلم أنا
4. استخدام أسماء الإشارة هذا، هذه.

شعار المقدمة

هذي لغتي

هــذي لغتــي هــذي لغتي العربية
هــذا صديــق هــذي صديقــة
هــذا ورد هــذي حديقــة
هــذي لغتــي هــذي لغتي العربية
لغــة القــرآن هــذي لغتــي
صــوت الرحمن هــذي لغتي العربية
وأنــا أقــرأ حــرفي العــربي
وأنــا مســلم وأنــا عــربي
هــذي لغتــي هــذي لغتي العربية

من الممكن أن تظهر الحروف العربية أثناء استماع النشيد وهي مفتوحة:

أَ بَ تَ ثَ جَ حَ خَ دَ ذَ رَ زَ
سَ شَ صَ ضَ طَ ظَ عَ غَ فَ قَ كَ
لَ مَ نَ هَ وَ يَ

تنفيذ الوحدة

الصوت س

تدرس في هذا الدرس المهارات اللغوية الأربعة:

الاستماع والحديث والقراءة والكتابة:

ولتدريس هذا الصوت (س، سمكة) وتصميمه في الفيلم تتبع الخطوات التالية:

1. تظهر السمكة على الشاشة وهي تسبح وتتحرك داخل ماء ومن الممكن أن تكون هنالك أكثر من سمكة.
2. **الاستماع:**

أ. استمع:

هذه سمكة

وهذه سمكة

وهذه سمكة

ب. استمع:

سَ سمكة

سَ سمكة

2. الحديث والقراءة:

انظر وقل س س س

3. الكتابة:

أنا أكتب (سَ) انظر

أنا اكتب سَ (سَ) سَ

أكتب س س س

4. للتعزيز:

نطق بعض الكلمات التي تبدأ بحرف (س) ويُطلب من الأطفال تسمية أشياء تبدأ بذات الحرف.

الزمن المخصص: (ثلاث دقائق).

صوت الفاء

تدرس في هذا الدرس المهارات اللغوية الأربع وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة,

ولتدريس هذا الصوت (ف) فيل وتصميم في فيلم الكرتون تتبع الخطوات التالية:

- تظهر صورة الفيل أو عدد من الأفيال وهي تتجول أو تتحرك في حديقة من حدائق الحيوانات أو أي مكان آخر.
- استمع:

هذا فيل

وهذا فيل

وهذا فيل

- استمع:

ف فيل

ف فيل

الحديث والقراءة:

انظر وقل ف ف ف

أنا أكتب: ف فيل

- الكتابة
- اكتب ف ف ف ف

للتعزيز:

نطق بعض الأسماء التي تبدأ بالحرف (ف) ويطلب من الأطفال نطق أسماء بعض الكلمات التي تبدأ بذات الحرف.

الزمن المخصص: (ثلاث دقائق).

النص: نشيد لي قطة صغيرة

لي قطــة صغــيرة	ســميتها ســميرة
تنام في الليل معي	وتلعــب بأصابعــي
بزيهــا الطويــل	وشــعرها الجميــل
ودائمــا تغنــي	ولا تخــاف منــي
لأننــي أحبهــا	ولا أريــد ضربهــا

الخطوات:

1. تظهر صورة القطة والطفلة سميرة وهما تلعبان.
2. الاستماع إلى الجزء الأول من النشيد وملاحظة حركات الطفلة ومداعبتها.
3. الاستماع الي الجزء الثاني من النشيد والجزء الأخير منه وذلك بالاستماع إلى النشيد.

للتعزيز:

قراءة النشيد أو الاستماع إليه ثانية (للتعزيز) وسؤال الأطفال عن مدى استيعابهم وحفظهم للنشيد أو تأثيره فيهم.

الزمن المخصص (دقيقة و45 ثانية).

النص: نشيد الطائر الصغير

الطائــر الصغير	مســكنه في العش
وعشــه مكــون	مــن ورق وقــش
وأمــه تطــير	تأتي لــه بالعيش

الخطوات:

1. تظهر صورة الطائر وأمه في عش من أعشاش الشجرة.
2. الاستماع إلى النشيد وتمثيل كل فقرة شعرية مع صورة الطائر وحركته داخل العش أو محاولته الطيران.
3. تظهر صورة وحركة الطائر وأمه تطعمه وتجاوب الطائر الصغير مع أمه وفرحته بها وهي تطعمه وتحنو عليه.

للتعزيز:

الاستماع إلى النشيد مرة أخرى، وسؤال الأطفال بعض الاسئلة التي لها صلة بالنشيد وضرورة العطف على الطائر الصغير.

الزمن المخصص (دقيقة و45 ثانية).

التعابير اللغوية

في الروضة

1. استخدام ضمير المتكلم (أنا).
2. استخدام اسم الإشارة (هذا، هذه).

(١) الضمير (أنا):

تظهر صورة طفل وطفلة من أطفال الروضة، وهما يتعرفان ببعضهما البعض، بالاستماع إلى الحوار التالي:

الطفل: أنا أحمد

الطفلة: أنا رندا

هيا نلعب

يأخذ أحمد بيد ندا ويبدآن في اللعب.

للتعزيز:

يستخدم كل طفل ضمير المتكلم أنا معرفا بنفسه.

الزمن المخصص (دقيقة واحدة)

(٢) أسماء الإشارة (هذا، وهذه).

تظهر صورة طفلين (أحمد، رندا) وهما يلعبان مع مجموعة من الأطفال في الروضة، ويعرف أحمد بصديقة، وتعرف ندا بصديقتها.

أحمد: هذا صديقي ماجد.

رندا: هذه صديقتي نوسا.

هيا نلعب.

يجري أحمد وندى وماجد ونوسا في الروضة، وهم يلعبون مع زملائهم في الروضة.

للتعزيز:

يعرف كل طفل طفلا آخر باستخدام اسم الإشارة هذا، هذه.

الزمن المخصص (دقيقة و45 ثانية).

4:4 خطوات إعداد الفيلم الكرتوني للوحدة عن طريق الحاسوب:

- يتم أولًا: إعادة الرسومات بطريقة منفصلة حيث تم رسم أول مراحل الحركة وهي كالآتي:
  1. سمك
  2. فيل
  3. قطة وطفلة
  4. طائر
  5. طفل وطفلة
- بعد رسم أول المراحل بالنسبة للحركة تم رسم الحركات التي تليها على ورق رسم عادي. ثم إدخاله للكمبيوتر عن طريق (SCANNER).
- كتابة السيناريو المصاحب للرسومات.
- ثم رسم الخلفيات لكل مشهد وإدراجها ومعالجتها.
- تركيب كل الصور لتحديد عدد الحركات المطلوبة، ثم تسجيل الأصوات ودمجها في الحركة التي تخصها في المشهد.
- إضافة كل التحسينات كالموسيقى التصويرية أو ما تتطلبه المشاهد.
- ربط كل هذه المشاهد في وضع (player) أو المونتاج.
- أخيرًا إعداد الفيلم بالواجهات المطلوبة والمؤثرات الصوتية التي تتطلبها مشاهده.

المراجع

1. القرآن الكريم.
2. أحمد الكردي. الطفولة والتنمية - موقع التنمية المجتمعية على الإنترنت.
3. توحيد عبد العزيز على. مناهج رياض الأطفال. مكتبة الرشد 2007م
4. حسن جعفر الخليفة -مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – مكتبة الرشد –الرياض – ط5 2010م.
5. حلمي خليل. اللغة والطفل. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية، ط11989م
6. 6ـ خضير سعود الخضير. المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال. مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج. 1986م..
7. زناد يوسف الخطيب. رياض الأطفال واقع ومناهج. مؤسسة الخليج العربي. القاهرة 1987م.
8. ساهرة النابلسي. دليل البرامج والنشاطات لطفل قبل المدرسة (3ـ 6) سنوات، مطبعة الألوان، عمان.
9. سميرة الغالي الحاج - أسس بناء مناهج رياض الأطفال - دار العلوم - القاهرة – بلا.
10. سميرة الغالي الحاج - خصائص النمو في الطفولة المبكرة – دار العلوم بالقاهرة – ط-1 2017م
11. سميرة الغالي الحاج – دور الحضانة ورياض الأطفال (أهدافها وبرامجها - دار العلوم بالقاهرة – ط-1 2017م.
12. سليمان عبد الرحمن الحقيل. نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مطابع التقنية للأوفست. ط10 1996م.
13. صباح حنا هرمز. سيكولوجية لغة الأطفال. دار الشئون الثقافية العامة، العراق، ط1، 1989م.
14. ماجدة إمام سالم. دور الحضانة ورياض الأطفال. دار المعرفة للتنمية البشرية. ط1 2007م.
15. ماهر كامل عطية وعطية محمود هنا، الطفل ودراسة الأدب في المدرسة الابتدائية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، بلا..
16. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، إليزابيث شارب ترجمة خالد العامري، فن التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة (تعلم تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل، دليل الأنشطة العملية للفصول الدراسية)، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية. الجيزة / مصر 2009م).
17. 17ـ نايفة القطامي. طرق دراسة الطفولة. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط1، 1989م.
18. هالة حماد الصمادي. نجود مئلا مروة. دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال (1). وزارة التربية والتعليم. ط1 1427هـ
19. يوسف مراد. ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد. حتى السادسة. دار المعارف. مصر، ط3

النـــدوات والسمنارات.

20. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. واقع رياض الأطفال في الوطن العربي. ندوة الخرطوم 1984م.

الدوريات والنشرات

21. المجلة العربية للدراسات التربوية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المجلد الثامن. العدد الأول. يناير 1988م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَوْظِيفُ التِّقَانَاتِ وَالوَسَائِطِ الحَدِيثَةِ فِي تَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا وَدَوْرُهَا فِي إِنْجَاحِ العَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.

- الضَّرُورَةُ وَالوَسَائِلُ وَالمُتَطَلَّبَاتُ-

د. سعيد فاهم
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة
العربية- قسم التعليميات – الجزائر
saidfahemtizi@yahoo.fr

الباحثة / إيمان مداني
جامعة البليدة -02 قسم الإعلام – الجزائر
imenedoctoranteblida@gmail.com

مقدمة:

لقد نص العلماء والباحثون على أن وظيفة اللغة الأساس هي التعبير أي التواصل، بمعنى أنها وسيلة لتبادل الأفكار والأخبار ونقلها بين الأفراد، وأن اللغة وسيلة لاستثارة المستمع أو القارئ، ودفعه إلى الحركة والعمل، والاستجابة لأثر الكلام المُستمع إليه أو المقروء.

والاتصال اللغوي يشمل الاتصال بنوعيه: الاتصال المنطوق، والاتصال المكتوب، ونظرًا لتعقد الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتصال التكنولوجية وتنوعها، أصبح الإنسان في أمس الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون شفوية (كالاستماع والتحدث) وفنون كتابية (كالقراءة والكتابة)، أو ما يصطلح عليه بالمهارات الأربع حتى يكون قادرًا على الإقناع والاقتناع، ليكون الفهم والإفهام الأمر الذي ينبغي معه العناية بمهارات التواصل اللغوي، والإكثار من التدريب عليها.

ويتطلب توظيف وسائل التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مواجهة تحديات العصر التكنولوجية بما يسهم في تحديث طرائق تعليم اللغة العربية، وأنشطة تعلمها، ويسهم في تحقيق أهداف التعليم. ويُعد دمج المستحدثات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم من الرهانات التي تسعى إلى تحقيقها بعض المؤسسات التعليمية داخل المنظومة التعليمية والتعلمية بكامل عناصرها وأبعادها وفقًا لمعايير محددة، حيث تصبح هذه المستحدثات مندمجة فيها، ومرتبطة بها ارتباطًا حيويًّا، من أجل الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، وزيادة فاعلية التعلم وكفاءته، ودمج هذه التطبيقات والوسائط التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم ليس ترفًا ولا أمرًا ثانويًّا، وإنما هو أمر حيوي وحتمي؛ نظرًا لما تقدمه هذه المصادر من نقلة نوعية في إعادة صياغة المواقف التعليمية وتطويرها، وما ينجرّ على ذلك من فوائد كبيرة للمتعلمين وللمعلمين أيضًا.

وقد أسهمت المستحدثات التكنولوجية في إيجاد حلول مبتكرة لكثير من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك بالرفع من كفاءة التعليم وزيادة فعاليته بصورة تتناسب وطبيعة العصر الحالي، قد تكون هذه الحلول مادية أفرزتها ثورة الاتصالات والكمبيوتر، مثل: الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية، أو فكرية أفرزتها الثورة المعرفية، والتطور في مجال العلوم التربوية، والسلوكية وعلوم الاتصالات، ممثلة في النظريات والاستراتيجيات المختلفة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية تلك التي صممت وطوعت لتناسب الموقف الاتصالي؛ مما جعلها تتميز بالتفاعلية والفردية والتنوع والتكامل.

إشكالية الدراسة: قدمت التكنولوجيا الحديثة في السنوات الأخيرة وسائل وأدوات لعبت دورًا كبيرا في تطوير أساليب التعليم والتعلم، كما أتاحت هذه الوسائل الفرصة لتحسين أساليب التعليم التي من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يساعد على إثارة اهتمام الطلبة، وتحفيزهم ومواجهة ما بينهم من فروق فردية بأسلوب فعال.

وباستمرار الثورة التقنية أنتجت العديد من الوسائل التكنولوجية على رأسها الحاسوب الذي حلت محله الأجهزة الذكية المحمولة حاليًا، فلم يكن اللغويون بمنأى عن التطورات الجارية في مجال التقانات الحديثة، نظرًا لأثرها البالغ في الحياة اليومية للإنسان، فقاموا بالبحث والتجريب للتعرف على القدرات التعليمية الكامنة وراء هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة، وكيفية تطويعها خدمة لزيادة فعالية التعليم. ومن أهم أمثلة المستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اتصاليًا تكنولوجيًّا الوسائط المتعددة، وما تشتمل عليه من نصوص، وصور، ورسومات، ولقطات فيديو...؛ لتقديم محتوى تعليمي معين بطريقة تفاعلية متكاملة عن طريق الكمبيوتر والشابكة، كما أن هناك العديد من الأجهزة التي تعد من المستحدثات التكنولوجية مثل: جهاز عارض البيانات (Data Show)، ومعامل اللغات الحديثة- المختبرات العلمية- والسبورة الإلكترونية، والفضائيات (المرئية والمسموعة) وتعد درجة استفادة المعلم من هذه التقنيات الحديثة محكًا مهمًا لدراسة مدى كفاية منظومة تقنيات التعليم.

وتأسيسًا لما سبق بيانه، جاز لنا طرح الإشكال التالي: ما أثر استخدام التقانات والوسائط الرقمية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها ومدى نجاعتها في المواقف التعليمية؟

ومن مقتضيات البحث العلمي تحويل المشكلة إلى جملة من التساؤلات الفرعية التي ترتب بشكل منطقي، وتشمل الأجزاء الفرعية للبحث، وفك شفرة الموضوع محل البحث الدراسة، وتمثلت أسئلة البحث فيما يلي:

ما مفهوم التقانات والوسائط الإلكترونية؟ وما مدى نجاعتها في المواقف التعليمية؟ وفيم تكمن فعالية هذه الوسائط الإلكترونية والرقمية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وهل حققت الأهداف المرجوة؟ وما هي العوامل التي تسهم في إنجاح هذا النمط من التعليم؟ وما هي متطلباته ووسائله وواقعه في العالم العربي؟ وما هي تحدياته وإنجازاته ومعيقاته؟ وما هي الآفاق المستقبلية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الأقطار العربية؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

مع بزوغ شمس عصر المعلومات information Age أدّى إلى تطور وسائل وتقنيات ووسائل الاتصال الحديثة، وشهدت الألفية الثالثة تطورًا مذهلًا في هذا المضمار. والتعليم لم يكن بمنأى عن هذه الثورة الاتصالية، فقد وظفت في جميع العمليات التعليمية والتعلمية، ولاسيما في طرائق اكتساب المهارات والمعلومات، وأصبح من اليسير إمكانية استخدام هذه الوسائط والتقانات الحديثة، وتطويعها خدمة للعملية التعليمية؛ إذ يتم توظيف آليات حديثة من حواسيب، ووسائط إلكترونية متعددة من صوت وصورة ورسومات، وتوظيف تقانات الحاسوب، وتطبيقاته في إيصال المعلومات للمتعلم في أقل وقت وجهد ممكن. ومن هذه الحيثية تكمن أهمية الدراسة وفق ما هو مسطر في منهج بحثنا، ومنه يسمح هذا النمط من تعليم العربية للناطقين بغيرها بتعزيز الكفاءة التدريسية لدى الأساتذة، والرفع من التحصيل العلمي. ويمكننا حصر أهمية الدراسة في هاتين النقطتين:

1. أن تستثمر نتائج هذه الدراسة من قبل المختصين والمهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها قصد تعميم هذا النمط من التعليم على جميع المراكز التعليمية.
2. رفع مستوى هذا النمط من التعليم، وذلك بالاستفادة من مخرجات ومفرزات تكنولوجيا الاتصال والتقانات الحديثة والوسائط الإلكترونية، وكذا الحاسوب وتطبيقاته.

وتهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. الوقوف على إيجابيات توظيف هذه الوسائط الإلكترونية والتقانات الحديثة خدمة لتعليم العربية للناطقين بغيرها.
2. التعرض لبعض التقانات الحديثة ومدى تطويعها لإنجاح العملية التعليمية بالنسبة لهذه الفئة المستهدفة.
3. محاولة التوصل إلى حلول ومقترحات تسهم في ترقية العملية التعليمية والتعلمية، وتجاوز المعيقات التي تواجهه.

منهج الدراسة:

من طبيعة البحث العلمي تبني منهج علمي، والمنهج هو جملة من القواعد والإجراءات التي يتوسلها الباحث بغية الوصول إلى نتائج علمية دقيقة. ويرتبط انتقاء المنهج في دراسة ما بناء على الإشكالية التي تم صياغتها في صلب البحث. وبما أننا في بحثنا سنقف على أثر استخدام التقانات والوسائط الإلكترونية والرقمية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومدى فعاليتها في المواقف التعليمية، فإن دراستنا تسترشد بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وهذا النوع من الدراسات، وذلك بجمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بطبيعة الموضوع محل الدراسة، وتحليلها، ونقدها ومناقشتها للوصول إلى تعميمات ونتائج.

تحديد المصطلحات والمفاهيم:

يعد تحديد المصطلحات إحدى الخطوات المهمة التي يحتاجها الباحث في دراساته وبحوثه بهدف الاتفاق على المحددات الخاصة لكل مفهوم وتأكيدها. وتحديد الفواصل والحدود المفاهيمية للمصطلحات؛ لأن كثيرا ما تتقاطع المصطلحات وتتواشج فيما بينها، ولهذا رأينا من الضروري ضبط بعض المصطلحات وتحديدها قصد تنزيلها في إطارها العلمي الدقيق.

– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

● التوظيف:

هو الاستخدام بهدف التحسين والتطوير. ونعرفه إجرائيا بأنه: استخدام المتعلم لتقانات التعليم استخدامًا فعّالًا، واستعمالها في مواقف تعليمية مختلفة. وتعد درجة استفادة المعلم من هذه التقانات الحديثة محكا مهمّا لدراسة مدى كفاية منظومة تقنيات التعليم. ونود أن نشير هنا إلى نقطة مهمة، وهي الخلط بين استخدام التقنيات، وتوظيف التقنيات، فالتوظيف أعم من الاستخدام وأوسع منه؛ لأن التوظيف يهدف إلى التحسين من عملية التعليم، وهو الاستخدام الفعال والمثمر. والاستخدام هو توسل هذه التقانات الحديثة والتعاطي معها فحسب[1].

● التقانات الحديثة:

كلمة تقنية أو التقانة - كما يفضل تسميتها بعض المتخصصين- تقابل كلمة التكنولوجيا التي يمكن أن نعرفها باقتضاب بأنها تعني علم التطبيق، وحاليا لها معنى آخر، وهو أسلوب علمي محدّد يستخدم لغرض معين مثل: تقنية الحاسوب، تقنية الاتصالات وغيرها[2].

● تقنيات التعليم:

نظام يضم جملة من المكونات المترابطة المتداخلة (أجهزة، مواد تعليمية، برامج، قوى بشرية، استراتيجية تقويم، تصميم، إنتاج) التي تؤثر بعضها في بعض، والتي تعمل معًا لرفع فعالية المواقف التعليمية المختلفة، وكفايتها بغية حل مشكلة أو عدة مشاكل تعليمية[3]، كما عرفت بأنها: منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها، وتقويمها تبعًا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية، وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعالية[4]. وفي ضوء التعريفين السابقين يمكننا تحديد مفهوم تقنية تعليم العربية إجرائيا، بأنها: «إدارة تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء برمجيات تعليمية، ومقررات إلكترونية نشطة من أجل إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية، لتحقيق التواصل اللغوي البناء، والتعامل مع متغيرات العصر، وتحقيق التواصل ونشر اللغة العربية»، ومن ثم فإن التقنية ليس مجرد استخدام الأجهزة والآلات كترف أو أمر ثانوي؛ بل هي طريقة في التفكير فضلا عن أنها منهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات، وذلك باتباع مخطط منهجي، وأسلوب علمي منظم، يتكون من عناصر كثيرة متداخلة ومتفاعلة بغية تحقيق أهداف مسطرة.

● تعليم العربية للناطقين بغيرها:

يقصد به تلك الجهود المبذولة في سبيل تعليم الطالب – المتعلم الأجنبي- اللغة العربية من حيث إنها أداة اتصال، وذلك لامتلاك مهارات التواصل الشفوية كالاستماع والمحادثة، وفنون كتابية كالقراءة والكتابة أو ما يصطلح عليه في التعليميات المهارات الأربع والناطقون بغيرها «يطلق على متعلمي اللغة سواءً كانت هذه اللغة بالنسبة لهم لغة ثانية أو أجنبية»[5].

1. تعليم العربية للناطقين بغيرها - الضرورة والمتطلبات-:

لقد عرف العقد الأخير تناميًا لافتًا للنظر فيما يخص ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، وقد تجلى هذا الاهتمام بعقد مؤتمرات وندوات، وفتح أقسام متخصصة ومعاهد تعليمية. كما طرحت الكثير من القضايا التي تتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كالمناهج التعليمية، وطرائق التدريس، وإعداد معلمي اللغة العربية، وتوظيف التقانات، والنظريات الحديثة في تعليم الأجانب، وتعليم العربية لأغراض خاصة[6].

(1) سيد فتح الباب عبد الحليم، توظيف تكنولوجيا التعليم، ط.1، دار المعارف، القاهرة: 1990، ص.7.
(2) ينظر: محمد ظافر الصواف، التقنيات الحديثة واللغة العربية،مجمع اللغة العربية الأردني: الأردن 1987، ص.5-29.
(3) أوصاف علي ديب، «واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، مجلة جامعة دمشق، مجلد 28، ع.2، سوريا: 2012، ص.208.
(4) سمير عبد الرحمن الشميري، «استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها ونشرها وأثره في التواصل الحضاري»، مجلة جامعة الناصر، ع.2، اليمن: ديسمبر 2013، ص.135.
(5) داود عبد القادر إيلفا، «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» (الأسس والمعايير)، مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع.8، السودان: يونيو 2009، ص.161.
(6) ينظر: خالد حسين أبو عمشة، تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ط.1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن: 2015، ص.13.

ويتجلى لنا أن البحث في التقانات والأساليب الحديثة في طرائق التدريس هو السبيل الأمثل لتجاوز كثير من الصعوبات التي تعتري تعليم العربية لغير الناطقين بها لهذا دعا الكثير من المهتمين والتربويين إلى ضرورة الاهتمام بعملية تدريس العربية وفق أساليب وطرائق حديثة «فتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن يكون له غاية واضحة ومحدّدة، وهي غاية نرتقي ونتشرف بها، تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام، المنطلق هو التخطيط، واختيار المقررات، وطرائق التعليم في سبيل الوصول إلى تحقيق تلك الغاية»(1)، فالتخطيط يجب أن يستند إلى قرارات رسمية من الهيئات الوصية التي تحوز سلطة القرار كما أشار الراجحي في قوله السالف الذكر. ومتى توافرت القرارات العليا النافذة، فإن التخطيط يجب أن يكون علميا يُحدد الأهداف والوسائل والغايات. أما بخصوص اختيار المحتوى، فنحن أمام متعلم له خلفياته وحضارته وثقافته، ولغته الأولى – اللغة الأم- وأيضًا أهدافه من تعلم اللغة العربية؛ إذ من الضروري بل الحتمي أن يكون المحتوى يتماشى، وتلك الأهداف والغايات المسطرة.

وتعد هذه النقطة من أهم الانشغالات والعقبات التي تواجه مصممي برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها الذين يسعون دائما إلى إنجاز مقترحات وتصورات ومشاريع لتأسيس منهج وبرنامج متكامل موّحد لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الأقطار العربية، وذلك بالاستفادة من التجارب الأجنبية الرائدة في هذا المضمار

2. **مسوغات توظيف الوسائل التعليمية والتقنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها - الوسائل والمتطلبات:**

لقد دفع التطوّر التكنولوجي إلى البحث عن طرائق وأساليب تربوية حديثة تتيح للمتعلم التكيف مع متغيرات الواقع وتحولاته الراهنة مستعيضًا عن الأساليب التقليدية التي فقدت فعاليتها ونجاعتها مع الثورة التكنولوجية. ويمكن تلخيص أهم الفوائد التي يجنيها الأستاذ جرّاء توظيفه للتقانات والوسائط الإلكترونية في عملية التدريس فيما يلي[2]:

1. يثير دافعية الطلبة وحماستهم للتعلم، نتيجة استعماله للصوت والصورة، فيسهّل عملية التفاعل النفسي الاجتماعي في الفصل الدراسي.
2. السرعة العالية التي تتم فيها استجابات الكمبيوتر للأنشطة والتعليمات مما يسبب حصول تعزيز فوري، وتواتر سلس لمراحل الدرس.
3. يتيح للأستاذ أن يباعد بين فترات مراقبته للطلبة مما يفسح له المجال والوقت الكافيين لممارسة أنشطة إرشادية أخرى.

لقد ساعدت تقنيات التعليم المهتمين بتعليم العربية لغير الناطقين بها إلى ضرورة استعانة معلمي العربية بتقنية التعليم لشرح الجمل والمفردات الجديدة، وقد نتج عن كل هذا أن الدارس اللغوي أصبح أكثر تشويقًا وحيوية، وبهذا لم تعد اللغة مجموعة من القواعد والرموز الغامضة؛ بل هي كائن حي يدخل في مجالات الحياة العلمية والفكرية كلّها. وتصنف هذه التقانات إلى تقانات بصرية، وتقنيات سمعية، وتقنيات بصرية سمعية اعتمادًا على حاسة أو الحواس التي تتوجه إليها الوسيلة.

وتشمل التقنيات البصرية: الصور، والرسوم المختلفة، واللوحات التعليمية مثل: اللوحة الجيبية والوبرية، الخرائط، وعارض البيانات (data show) والشرائح.

وتضم التقنيات السمعية: التسجيلات الصوتية مثل: مختبر اللغة، وأشرطة المسجل، والأسطوانات. أما التقنيات البصرية السمعية، فهي تضم مجموعة التقنيات التي تعتمد على حاستي البصر والسمع مثل: البرامج التلفزيونية، البرامج الحاسوبية التفاعلية، برامج الفيديو التفاعلي.

وعلى معلم تعليم العربية للناطقين بغيرها أن يختاروا من هذه التقنيات ما يعينهم على إيضاح الدرس اللغوي، كما ينبغي للمعلم أن يبنيَ اختياره على أسس علمية بيّنة المعالم مثل: تحديد أهداف الدرس اللغوي تحديدًا سلوكيا، ومعرفة مدى إسهام الوسيلة في إنجاز تلك الأهداف[3].

ومن التقنيات السمعية في تدريس عناصر اللغة التي يفيد منها المعلم في تدريس الأصوات، والصور والرسوم، والسبورة، وأهم التقنيات الموظفة في مهارة الاستماع هي: التسجيلات الصوتية، والألعاب اللغوية. أمّا مهارة النطق أو الكلام فتشمل بالإضافة إلى تقنيات الاستماع على برامج الأنشطة مثل: الألعاب اللغوية، والصور، والشرائح والأفلام؛

(1) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر: 1995، ص.119.

(2) براهيم براهمي، أسماء لشهب، «معيقات تطبيق التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الثانوي»، الملتقى الدولي الثاني حول: تطبيق الأرفنوميا بالدول السائرة في طريق النمو، يومي 28-29 ماي 2014، الجزائر: 2014، ص.151-152.

(3) علي القاسمي، محمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو-، المغرب: 1991، ص.7.

حيث تساعد هذه التقنيات في أنشطة الكلام، والتي تشمل المحاكاة والإعادة، والمعالجة. وبالنسبة لمهارة الكتابة، فيتم الاعتماد على السبورة، والسبورة الضوئية، وهما الوسيلتان الأساسيتان في اكتساب مهارة الكتابة[1].

ويمكن استثمار هذه الوسائط المذكورة سلفا، وبالتركيز على المهارات الأربع، وكذا مجال توظيف هذه التقانات في العملية التعليمية الذي ينحصر في هذه المحاور الأربعة، ألا وهي: التخطيط، إدارة العملية التعليمية، التقويم والامتحانات، التدريس. ونحن في هذا الموضع نقتصر على تقنيتين، وهما: الفيديو التفاعلي، والحاسب الآلي.

2-1- الفيديو التفاعلي:

يقوم الفيديو على نقل الصورة الحية والصوت من موقع ما إلى عدة مواقع تفصل بينهم مسافات لنقل معلومات ترتبط بالدروس في جميع مراحل التعليم، والمحاضرات، والندوات والمؤتمرات وغيرها. كل المعلومات التي يحتاج إليها متعلمو اللغة، وخاصة غير الناطقين بالعربية، فقد أكدت كثير من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن المتعلم يمكن أن «يتذكر 10% مما قرأه و20% مما سمعه و30% مما شاهده، و50% مما سمعه وشاهده في آنٍ واحدٍ و70% مما قاله و90% مما عمله»[2]

وهذه الوسيلة التعليمية تُعين على التعلم، وتزيد من فعاليته ونجاعته كونها تشرك حاستي السمع والبصر في التعلم كما أثبتت الدراسات.

والفيديو التفاعلي هو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت أو ديسك، وهي تتيح للمتعلم التعامل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له تعلم أفكار واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي. والفيديو التفاعلي في صورته الحالية يعد وسيلة فعالة وحيوية وناجعة، وهو لا يتطلب من المتعلم أكثر من معرفة؛ بل يكفي الدراية بكيفية استخدام لوحة المفاتيح لكي يتمكن من التفاعل لما يعرض من معلومات يتضمنها البرنامج أو المنهج أو المقرر(3).

والفيديو التفاعلي هو أحد الأنظمة التعليمية الابتكارية والإبداعية المستحدثة لما يقدمه من نقلة نوعية في إنشاء وتطوير المواقف التعليمية؛ إذ يوفر فرص التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية، وذلك بالاستفادة من خصائص الفيديو التفاعلي وتقنياته في تقديم المادة التعليمية، وتتناسب وطموحات المتعلم وآماله لذا كان لزاما على كل معلم يعيش في الفضاء السيبراني – الشبكي- أن يكون مهتمًّا ومتمكنًا بتقنيات الفيديو التفاعلي واستخداماته في سياق المواقف التعليمية المختلفة. ويعتمد أساسا على الخصائص التفاعلية للحاسوب وتطبيقاته، وفيه يتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة العرض تعد جزءًا من وحدة متكاملة تتكون من الحاسوب، ووسائل لإدخال البيانات، وتخزينها.

وبعد هذا العرض المقتضب يمكننا تعريف الفيديو التفاعلي بأنه: برنامج فيديو مقسم إلى أجزاء صغيرة تتكون من تتابعات حركية، ودمج بين تكنولوجيا الفيديو والحاسوب، وذلك بعد تسجيل الدروس على شريط الفيديو ويكون متصلًا بالحاسوب الذي يعمل على ضبط حركة الفيديو واستخداماته.

2-2- تكنولوجيا الحاسوب وتطبيقاته:

إن الحاسوب هو ذروة التقانات الحديثة، له دور مهم في عصر أصبحت فيه التكنولوجيا السمة الأبرز في حياتنا الاتصالية والمعرفية والتعليمية، ومن هنا أصبح من الحتمي أن يلتقي الحاسوب وتطبيقاته بالتعليم، كونه يركز على المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة؛ فهو ينمّي الحس الاستكشافي والتجريبي عند المتعلم، ويثير تفكيره ويشبع ميوله باستخدام البرامج الشيّقة، والتي تجذب انتباه المتعلم وتستهويه كما ينمي مهارة التعلم الذاتي، ويصوب أخطاءه ويقوّمها بنفسه مما يكسبه ثقة بالنفس[4].

(1) ينظر: محمود إسماعيل صيني، «دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية»، مقدمة في ندوة بعنوان: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقدة في المدينة المنورة من 1 إلى 7 جمادى الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية: 2009، ص.172.

(2) مندور عبد السلام فتح الله، وسائل وتقنيات التعليم، ط.2، مكتبة الرشيد، الرياض: 1428ه، ص.58.

(3) أحمد عبد الله علي، التعليم عن بعد، د.ط، دار الكتاب الجديد، القاهرة: 2005، ص.18-20.

(4) نضيرة بوخاتم، دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية الآداب واللغات، جامعة الطارف، الجزائر: 2014، ص.7-8. بحث متاح على الرابط: http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-1451893949-1408710962-460.pdf

ويمكن استخدام الحاسوب لتدريس اللغة العربية في المجالات التالية:

- **القراءة**

ومن الأمور التي يمكن تطويرها باستخدام الحاسوب ما يلي:

- الاستيعاب: هناك بعض البرمجيات والتطبيقات المصممة بحيث يظهر نص على الشاشة، ويعقبه أسئلة موضوعية نحو: ملء الفراغ أو صحيح أو خطأ أو اختيار من متعدد أو معرفة نوع كلمة معينة بالنسبة لأقسام الكلام (اسم، فعل، حرف).
- معالجة النصوص: هنا يقوم البرنامج بعرض نص، وقد حذفت منه بعض الكلمات، ويطلب من المتعلم كتابة الكلمات المناسبة في كل مكان أو اختيار الكلمة المناسبة من ضمن قائمة تظهر على الشاشة.
- سرعة القراءة: يمكن تطوير مهارة المتعلم في القراءة السريعة، وتجنب القراءة كلمة كلمة باستخدام برمجيات خاصة تستخدم عامل الوقت فيها؛ إذ يتم عرض النص على الشاشة لفترة زمنية محددة، وبعدها يختفي النص، وتظهر أسئلة ليجيب عليها المتعلم.

- **الكتابة:**

تستخدم برامج معالجة النصوص في الكتابة؛ إذ تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحيح الفوري، والتدقيق الإملائي، والترجمة، واستخدام مختلف أنواع الخط والبنط، وكذا حفظ الصفحات، وإمكانية تعديل الكلمات وتبديلها. ونحن ما يهمنا كتابة الأحرف بأشكالها المتعددة؛ إذ تقوم هذه التطبيقات برسم الحرف على الشاشة، ثم يقوم المتعلم بمحاكاة ذلك على الورقة أو يقوم بكتابتها على الشاشة باستخدام أقلام ضوئية أو كتابتها على لوحة رسم خاصة متصل بالحاسوب، وتظهر على الشاشة. ومن أحدث الوسائل والتقانات المستحدثة والمستخدمة حاليا في العملية التعليمية استخدام اللوح التفاعلي، وهو نوع خاص من السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية، ويتم استعمالها عن طريق اللمس، وبعضها الآخر بالقلم، وتتم الكتابة عليها بطريقة إلكترونية.

- **الاستماع:**

هو عملية وعي الإنسان وانتباهه لأصوات أو أنماط كلامية سمعها وتعرف إليها، وأخيرا تتم عملية الاستيعاب لما تم استماعه. وهناك طرائق عدة يمكن للحاسوب تطوير مهارة الاستماع.

- التعرف على الأصوات: إن التمييز بين أصوات ومخارج الحروف مطلب أساسي لتحقيق اللفظ الصحيح والاستيعاب الإصغائي الفعال، وهناك برامج تسمح للمتعلم الاستماع إلى كلمات، ثم يطلب منه تحديد المفردة التي سمعها من خلال اختيار من متعدد، كما تسمح له هذه التطبيقات بإعادة الاستماع لعدة مرات.

- **المحادثة:**

هناك بعض البرامج التي توظف لترقية مهارة التحدث لدى المتعلم؛ إذ تتيح له الفرصة للاستماع إلى حوارات تجرى بين العديد من الأشخاص حول موضوعات مختلفة، ومن خلالها يتعلم المتعلم طريقة طرح الأسئلة على الآخرين في مواقف معينة، وكذا ردّه على الأسئلة إذا طرحت عليه[1].

وعليه، فإن تطبيق تكنولوجيا الحاسوب على تعليمية اللغة العربية، وتعلّمها لغير الناطقين بها تساعد متعلمي اللغة لتطوير مهاراتهم اللغوية، وتمثل بذلك عنصرًا مساعدًا وأداة طيّعة في يد المعلم، والمتعلم على حد سواء ممّا يخلق بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية وتشاركية.

وهناك تقانات ووسائط إلكترونية أخرى كالإنترنيت أو الشابكة مثلا لكن اقتصرنا على الفيديو التفاعلي وتكنولوجيا الحاسوب وتطبيقاته كونهما أهم وسيلتين تعليمتين هامتين لهما دور فعال في إنجاح العملية التعليمية والتعلمية بالنسبة لغير الناطقين بغير العربية. وجودة أي نظام تعليمي مرهون بكفاءة مدرسيه لذا وجب على المعلمين التجديد والتطوير، وكذا الاطلاع الدائم والمستمر على كل ما هو جديد في مجاله كما «يجب عليه أن يعي الأساليب والتقانات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعّال وإيجابي إضافة إلى تنمية قدرته في توظيف تقنيات التعلم والتعليم والمبرمج واستخدام الأجهزة الإلكترونية الأخرى، وأن يكون متجددًا ومسايرًا لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ليستطيع المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة»[2].

(1) نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التعليم، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: 2008، ص.54-55.
(2) غالب ردمان محمد سعيد، عالم توفيق علي، «التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي»، المجلة

3. معيقات استخدام التقانات والوسائط الإلكترونية في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها، إلا أن توظيف معطيات التقانات في تعليمها، وتعلمها لم يتجاوز استخدام التقنية التعليمية، والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة أو معينة؛ إذ وقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية والمقررات الإلكترونية ذات الوسائط المتعددة. ويواجه استخدام التقانات الحديثة في العملية التعليمية العديد من الصعوبات والتحديات تبعًا للمستوى الاقتصادي والثقافي للمجتمعات، وقد لخصها الزهراني فيما يلي:

1. قلة الإطارات المتخصصة في مجال الحاسوب التعليمي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، ونقص الوعي بإدخال التكنولوجيا في مجال التعليم.
2. قلة البرامج الإلكترونية الملائمة ذات الجودة العالية نظرًا لصعوبة تصميمها.
3. لا يوفر الحاسوب فرصًا مباشرة لتعليم المهارات اليدوية وإنجاز التجارب العلمية؛ إذ يكتفي بالمحاكاة.
4. الاعتقاد بأن التعليم عن طريق الحاسوب أو بمساعدته سيعيق أو يحدّ كثيرا من الابتكار والإبداع لدى المتعلمين، كما يقلص من أدوار المعلمين ونشاطهم، ونقص الفعالية(1).

خاتمة:

لقد أفضى البحث إلى جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

1. إن استخدام الحاسوب التعليمي في تعليم العربية للناطقين بغيرها يجعل منه أداة طيعة في يد المعلم والمتعلم، وخلق بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية، وأكثر تشويقا وجذبًا.
2. لقد تناولنا في هذه الورقة موضوع توظيف التقانات الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وركزنا على تقانة الحاسوب وتطبيقاته، وكذا الفيديو التفاعلي كونهما أهم وسيلتين تعليميتين لهما دور فعال في إنجاح العملية التعليمية والتعلمية، وتحقيق مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم وتجاوز مرحلة التلقين، والطرح الجاف للأفكار والمعلومات.
3. بعد التحليل والدراسة قد توصلنا إلى وجود الكثير من التحديات التكنولوجية التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كحاجة المعلمين للتدريب على توظيف الحاسوب وتطبيقاته في تعليم العربية وفق المدخل الاتصالي، والتدريب على تصميم وحدات إلكترونية تعليمية وإعدادها عبر الشابكة، فضلا عن توظيف الإمكانات والأدوات المتاحة عبر الإنترنيت، والتدريب على إعداد عناصر الوسائط المتعددة وتوليفها في برامج العروض التقديمية إضافة إلى الحاجة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية كالسبورة الإلكترونية، والفيديو التعليمي التفاعلي وغيرها من الوسائط الجاهزة.

وتأسيسًا لما سبق ذكره توصي الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات، وهي:

- إنشاء مركز لتكوين وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لاطلاعهم على طرائق استثمار التقانات الحديثة والوسائط الإلكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية، وهذا المشروع يتبناه اتحاد الجامعات العربية مثلا أو الهيئات العلمية الرسمية الأخرى. ونشر ثقافة الجودة الشاملة في أقسام ومعاهد خاصة بتعليم العربية للناطقين بغيرها أو أغراض خاصة.
- فتح مواقع إلكترونية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها تكون مؤسسة على النظريات اللسانية والتطبيقية والتعليميات، ووفق المعايير والمواصفات التقنية والعلمية والفنية والتعليمية.
- إدخال تعديلات وتغيرات جذرية في تصميم المناهج والبرامج التعليمية، ومحاولة تكييفها وتطويعها مع المستحدثات التكنولوجية والوسائط الإلكترونية التعليمية.
- تبني طرائق التدريس الحديثة التي تقوم على نشاط المتعلم، وتتيح له الفرصة بالتعلم الذاتي وفقا لقدراته وحاجاته وميولاته واهتماماته.
- تهيئة البيئة التعليمية وتجهيزها بآليات الاتصال الحديثة من حاسوب تعليمي، ولواحقه، وشبكاته ووسائطه المتعددة، وآليات بحث، وعارض البيانات، ومخابر اللغات الحديثة، والشابكة، وذلك لتحقيق أهداف الاتصال اللغوي، وخلق بيئة تفاعلية، إلكترونية افتراضية.

العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، ع.1، الأردن:2008، ص.175-176.

(1) صابر بن جمعان الزهراني، درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية: 2009، ص.38.

المراجع والمصادر:

1. أحمد عبد الله علي، التعليم عن بُعد، د.ط، دار الكتاب الجديد، القاهرة: 2005.
2. أوصاف علي ديب، «واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، مجلة جامعة دمشق، مجلد 28، ع.2، سوريا: 2012.
3. براهيم براهمي، أسماء لشهب، «معيقات تطبيق التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم الثانوي»، الملتقى الدولي الثاني حول: تطبيق الأرغونوميا بالدول السائرة في طريق النمو، يومي 28-29 ماي 2014، الجزائر: 2014، ص.151-152.
4. خالد حسين أبو عمشة، تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ط.1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن: 2015.
5. داود عبد القادر إيلغا، «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها» (الأسس والمعايير)، مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع.8 السودان: 2009.
6. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د.ط، دار المعرفة الجامعية، مصر: 1995.
7. علي القاسمي، محمد علي السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، د.ط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو-، المغرب: 1991.
8. غالب ردمان محمد سعيد، عالم توفيق علي، «التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، ع.1، الأردن:2008.
9. سمير عبد الرحمن الشميري، «استخدام التقنية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها ونشرها وأثره في التواصل الحضاري»، مجلة جامعة الناصر، ع.2، اليمن: ديسمبر 2013.
10. سيد فتح الباب عبد الحليم، توظيف تكنولوجيا التعليم، ط.1، دار المعارف، القاهرة: 1990.
11. صابر بن جمعان الزهراني، درجة توافر كفايات استخدام الحاسوب لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية: 2009.
12. -محمد ظافر الصواف، التقنيات الحديثة واللغة العربية، مجمع اللغة الأردني، الأردن: 1987.
13. محمود إسماعيل صيني، «دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية»، مقدمة في ندوة بعنوان: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقدة في المدينة المنورة من 1 إلى 7 جمادى الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية: 2009.
14. منذور عبد السلام فتح الله، وسائل وتقنيات التعليم، ط.2، مكتبة الرشيد، الرياض: 1428ه.
15. نبهان يحي محمد، استخدام الحاسوب في التعليم، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: 2008.
16. نضيرة بوخاتم، دور التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية الآداب واللغات، جامعة الطارف، الجزائر: 2014. بحث متاح على الرابط: http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_resear pdf.460-1408710962-ch-1451893949

الوَسَائِطُ التَّفَاعِلِيَّةُ وَأَثَرُهَا عَلَى تَعَلُّمِ وَتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

الباحثة / عائشة محمد عبد الله الحمادي
كليات التقنية العليا – دولة الإمارات العربية المتحدة
Aisha.alhammadi1@hct.ac.ae

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد-ﷺ- أما بعد،

وفقًا لتوجيهات صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، سيتم تدشين أولى الأكاديميات في سبتمبر من العام الحالي 2019م، وستشمل أكاديميتي العمليات اللوجستية وقطاع التجزئة وذلك بالتعاون مع معهد جنوب ألبرتا للتكنولوجيا الكندي، على أن يتم استكمال تدشين باقي الأكاديميات الخاصة بقطاعات الضيافة والبترول والغاز في العام 2020م.

تعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة الأساسية في تدريس جميع مساقات التخصص في كليات التقنية العليا. وفي عام 2013م كشفت كليات التقنية العليا عن طرح مساقات جديدة باللغة العربية (برنامج اللغة العربية والدراسات الإماراتية) ضمن مبادرات الدولة في تعزيز مكانة اللغة العربية والهوية الوطنية بين الشباب.

تندرج هذه المساقات ضمن برنامج الدراسات العامة كمتطلب إجباري للتخرج، وتركز هذه المساقات علىتنمية وتعزيز المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية والتي ستُسْهِم في ترسيخ اللغة العربية لدى الطلاب وتهيئتهم لسوق العمل، ومن هذه المساقات: العربية التواصلية 1، العربية الوظيفية 2، الدراسات الإماراتية،العربية لغير الناطقين بها.

إن تعلم اللغات الأخرى كاللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية في كليات التقنية العليا ليس بالأمر السهل كما نظن فالطلبة في كليات التقنية العليا وتحديدًا طلبة السنة الأولى، يدرسون ما لا يقل عن 4 إلى 5 مساقات باللغة الإنجليزية، ومساق أو اثنين باللغة العربية لمدة فصلين فقط. أي أنه يدرس ويتحدث ويكتب باللغة الإنجليزية مالا يقل عن 16 إلى 20 ساعة أسبوعيًا مع 4 أو 8 ساعات باللغة العربية، مما ترتب عليه ضعف وتدني مستوى الطلبة عامة في تعلم اللغة العربية قراءةً وكتابةً.

وهذا ما جعلنا نتساءل في هذه البحث عن حلول علمية وواقعية لتعليم اللغة العربية منطلقين من ضوء نظريات اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

الفصل الأول
الإطار العام

أولًا: أسئلة البحث

نلاحظ في كليات التقنية العليا ارتفاع نسبة رسوب الطلبة في مادة العربية التواصلية في كل عام، بالرغم من قيام اللجنة العلمية في البرنامج على تطوير المنهج والمحتوى وتطوير أدوات التقويم ونظام الامتحانات وتنويع الأنشطة التعليمية. ومع هذا فهناك تدنٍّ وضعفٌ واضحٌ في المستوى التحصيلي لدى المتعلمين، وكما نعلم فإن نجاح العملية التعليمية يتوقف على ثلاثة عناصر، هي:

1. المعلم.
2. المتعلم.
3. المنهج أو المحتوى التعليمي أو المقرر.

ويعتبر المعلم هو سيد الموقف في العملية التعليمية، واعتماد بعض الأساتذة على أسلوب التلقين المباشر وبشكل

دائم يؤدي إلى نفور الطلبة من التعلم ولا سيما اللغة العربية وما يعرف من جمود قواعدها، وهذا يتعارض مع متطلبات التدريس وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لذا قررت اللجنة العلمية عمل مقابلة للطلبة الضعاف والوقوف على أسباب هذا الضعف مع وضع الحلول والمقترحات. فكان القرار بتفعيل استخدام التقنيات البصرية والسمعية كتجربة وحل لهذه المشكلة. لذا يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي النواتج التعليمية التي يجب أن تحقق لدى المتعلم بنهاية دراسته لمساق (العربية التواصلية)؟
2. ما البرامج التفاعلية المقترحة لتقوية الضعاف في مهارات الفهم والاستيعاب؟
3. ما أثر استخدام الفيديو التفاعلي على المستوى التحصيلي للطلبة؟

ثانيًا: أهداف البحث

أكدت الدراسات السابقة مثل: دراسة سميث وشن(Smith and Shen) ودراسة كرونين (Cronin,1993) ودراسة مكارثي (McCarthy,2004) أن للفيديو التفاعلي دورًا مهمًّا في تنمية المهارات اللغوية، مما ساعد الطلبة على التركيز والفهم الأفضل للغة الإنجليزية واستخدامها في التواصل مع المجتمع المدرسي[1].

والملاحظ بأن أغلب هذه الدراسات جاءت لدراسة الضعف والتأخر الدراسي عند طلبة المرحلة الأساسية أو المتوسطة أو الثانوية، ولم أجد هذا الاهتمام عند الباحثين فيما يتعلق بضعف المستوى التحصيلي للغة العربية ومهاراتها عند طلبة المرحلة الجامعية.

وربما يرجع ذلك لأهمية المراحل الأولى من حياة الطفل، ومع هذا وبحسب ما وصل إلينا في علم النفس التربوي فإن مرحلة الرشد لا تقل أهمية كذلك عما سبقتها من مراحل النمو والتعلم، فطلب العلم من المهد إلى اللحد، وعلينا في التعليم العالي العناية أكثر بتعليم اللغة العربية ومهاراتها والبحث المستمر عن طرق تدريسها وتعليمها بفاعلية وجاذبية أكبر.

ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في البحث عن حلول عملية وواقعية لتعليم اللغة العربية ومهاراتها، والوقوف على أسباب الضعف وتدني التحصيل اللغوي عند طلبة المرحلة الجامعية وتحديدًا طلبة السنة الأولى في الكلية.

ثالثًا: أهمية البحث /الدراسة:

تؤكد معظم الدراسات التي قامت على ملاحظة تأثير التعليم باللغة الأم أو باللغة الثانية على أنّ اللغة الأم هي أفضل وسيلة للتعليم، ونذكر هنا بعض هذه الدراسات:

1. أشار التقرير السنوي لليونيسف للعام 1999 م إلى أنّ بحثًا موسعًا حول لغة التعليم يبين أنّ الأطفال يظهرون سرعة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات العلمية إذا تعلموا بلغتهم الأم، بل إنهم يظهرون سرعةً في تعلم اللغة الثانية أكثر من أولئك الذين بدؤوا تعلم القراءة بلغة غير مألوفة لهم.
2. دراسة مقارنة بين التعليم باللغة الأم في ملاوي، والتعليم باللغة الإنجليزية في زامبيا، في المراحل التأسيسية، وهما دولتان تتحدثان اللغة نفسها، توصل الباحث إلى أن مستوى التلاميذ في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية متقارب في المجموعتين، لكنّ مهارات القراءة باللغة الأم كانت أفضل في المجموعة الملاوية[2].
3. كما بينت الدراسة أنّ استخدام اللغة الإنجليزية لغة للتعليم أدى إلى نتائج ضعيفة مقارنة باستخدام اللغة الأم. ولذلك يعلق الباحث على ذلك بقوله: «الحقيقة بالنسبة لمعظم التلاميذ أنّ اللغة الإنجليزية بعيدة جدًّا عن أن تكون جسرًا للمعرفة، بل هي في الحقيقة حاجز»[3].
4. وفي دراسة طويلة شملت أربعين ألف طفل في برامج تعليمية ثنائية اللغة في الولايات المتحدة، قام باحثان أميركيان بمقارنة نتائج أداء التلاميذ في اختبارات متعددة على مدى طويل، وتوصلا إلى أنّ الأطفال الذين بنوا أساسًا قويًّا ومستمرا في لغتهم الأم بالإضافة إلى تعلم اللغة الإنجليزية، والتعلم باللغة الإنجليزية حققوا نتائج أعلى من أولئك الأطفال الذين نقلوا بسرعة للتعلم باللغة الإنجليزية وحدها.[4] بل إن الدراسة أوضحت أنّ التمكن من اللغة الثانية (الإنجليزية) يعتمد على كمية ما يدرسه

(1) المالكي، سلمان سالم سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. (2013م، رسالة ماجستير- جامعة الباحة – كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، السعودية) ص 68.

(2) النجار، لطيفة، اللغة والتعليم من زاوية البحث العلمي. (-2007 جريدة البيان، العدد 10 أكتوبر) https://www.albayan.ae/opinions/2007-10-10-1.797668

(3) المصدر السابق نفسه.

(4) المصدر السابق نفسه.

التلميذ باللغة الأم، فكلما زادت نسبة اللغة الأم في التدريس زاد تحصيل المتعلم باللغة الثانية. وهذه هي إحدى التحديات التي يواجهها طلبة السنة الأولى في كليات التقنية العليا فهم يدرسون ما لايقل عن 4 إلى 5 مساقات باللغة الإنجليزية، ومساق أو اثنين باللغة العربية لمدة فصلين فقط. أي أنه يدرس ويتحدث ويكتب باللغة الإنجليزية مالا يقل عن 16 إلى 20 ساعة أسبوعيًّا مع 4 أو 8 ساعات.

وإن كان للثنائيّة اللّغويّة أبعاد ثقافيّة عدّة وأيدلوجيّة متعددة؛ إذ جاءت دراسات في العلوم اللّغويّة تناصر الثّنائيّة بهدف تكوين شخصية المتعلم، ودفع عجلة التّعلم بتكوين الميول القرائيّة نحو تراث الأمة والاستعانة بالثنائيّة في توظيف التّقانات التّربويّة الحديثة في العمليّة التّعلّميّة التّعلّميّة. إلا أن قلة عدد ساعات تعلم اللغة الأم -كما هو ملاحظ - كان السبب الرئيس في تدني مستوى الطلبة في المساق.

رابعًا: حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**، ستشتمل هذه الدراسة على تصميم وإعداد دورس النحو والإعراب وبعض مهارات الفهم والاستيعاب على برنامج Nearpod التفاعلي وبعض برامج الشرح بالفيديو عبر Adobe.
- **الحدود المكانية والزمنية**، طلبة السنة الأولى كلية التقنية العليا بالشارقة. للعام 2018/ 2019م.

مصطلحات ومفاهيم:

- **الفيديو التفاعلي**[1].Interactive Video: هي برامج يتم فيها تقسيم الفيديو إلى مقاطع قصيرة (1:00 أو 2:00) دقيقة، تشتمل على أسئلة وأنشطة واستجابة تسمح للمتعلم بالتحرك في البرنامج وَفقا لسرعته.
- **مهارات الفهم**[2]: وهي قدرة المتعلم على الاستعداد لفهم للكلمات والجمل، ثم القدرة على متابعة المتحدث واستيعاب الفكرة العامة للدرس.
- **مهارة الاستيعاب**[3]: وتحتاج هذه المهارة إلى القدرة على فهم الأفكار منفصلة في الحديث المسموع، ثم الربط بين تلك الأفكار، ثم القدرة على تحليلها إلى أفكار جزئية مكونة.
- **الثنائية اللغوية**[4]: هو وصف لقدرة الفرد على التّعامل مع لغتين مختلفتين العربية والإنجليزية أو أكثر أمّا الازدواجيّة وضعٌ لغويّ يظهر في مجتمع من المجتمعات في اللّغة نفسها؛ وبذلك تكون من خصائص الاستعمال في مجتمع من المجتمعات كالعامية والفصحى.
- **تعليمية اللغات**[5]: هو مجال مهم من مجالات اللسانيات التطبيقية، يهتم بتعليم اللغات، وتعلمها وطرق اكتسابها، باستخدام الوسائل والأساليب المتنوعة.

خامسًا: مجال البحث.

(الديداكتيك) وهوعلم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، كيف نستدرج المتعلم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية ما؟ هذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك على حلها. (AEBIL,HANS)[6]

- شق من البيوداغوجيا موضوعه التدريس.(LALLANDE)
- هي تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها.(JASMIN,B)
- هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم) أو وجداني(قيم، مواقف) أو حس- حركي(الرياضيات) وتتطلب الدراسة العملية الالتزام بالمنهج العلمي.
- على هذا نلاحظ بأنه على المعلم الدور في تسهيل عملية التعلم بما يتناسب مع حاجات المتعلم وتحديد الطريقة

(1) المالكي، سلمان سالم سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي. (2013م، رسالة ماجستير- جامعة الباحة – كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، السعودية) ص 14.

(2) آل ضبعان، عالية، الفهم القرائي، مكتب التربية لدول مجلس التعاون الخليجي. (2018، الرياض)، ص1

(3) البلوشية، نوال بنت سيف، الثّنائيّة اللّغويّة ناقوس غريب على اللّغة العربيّة. (2013، المؤتمر الدولي للغة العربية،الإمارات). http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=3338

(4) جباري، سامية. اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات. (2014، جامعة الجزائر) ص 7

(5) المصدر السابق نفسه، ص 12

(6) المصدر السابق نفسه ص12.

الملائمة باستخدام الوسائل والأساليب الفاعلة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية (LAVAILE)[1].

سادسًا: أدوات الدراسة، وتتمثل أدوات البحث:

1. اختبار المنتصف والنهائي: قياس الفهم الاستيعابي للنصوص ودروس النحو والإعراب ومقارنة نتائج الفصل الماضي خريف 2018 وهذا الفصل ربيع 2018.
2. استبانة (للمعلمين / الطلبة): قياس اتجاهات وواقع استخدام الفيديو التفاعلي في مادة العربية التواصلية.

سابعًا: منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي – التجريبي، إذ تم إعداد قائمة لبناء مهارات الفهم والاستيعاب في دروس القراءة والنحو والإعراب، بالإضافة إلى مقارنة بين نتائج الطلبة في الامتحان المنتصف والنهائي بين مجموعتين من الطلبة (60 طالبة التجريبي / 60 طالبة الضابطة).

ثامنًا: متغيرات الدراسة، تكونت الدراسة من المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل: برنامج Nearpod
2. المتغير التابع: مهارة الفهم الاستيعابي لدروس النحو والإعراب باستخدام الاختبارات التحصيلية (المنتصف تحديدًا).

الفصل الثاني
الإطار النظري والميداني

أولًا: الإطار النظري

المحور الأول: الفيديو التفاعلي

يختلف الفيديو التفاعلي عن الوسائط المتعددة، حيث يتم في برمجيات الوسائط المتعددة عرض الصور الثابتة والمتحركة، والرسوم المتحركة، والرسوم البيانية، ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية على شاشة واحدة، وينتقل المتعلم بين جميع هذه العناصر ذهنيًّا. أما في حالة الفيديو التفاعلي، فيتم عرض لقطات الفيديو مجزأة كل منها في شاشة مستقلة، أي أن العرض يعتمد على نظام الشاشات المتعددة لعرض العناصر المختلفة، بالإضافة إلي أن الحاسوب يوفر الفرص للتفاعل الذي يمنح المتعلم القدرة على التحكم تبعًا لسرعته الذاتية، وكذلك المسار والتتابع، وكم المعلومات التي يحتاجها كيفما يريد وبالطريقة التي تناسبه.

وكذلك يختلف الفيديو التفاعلي في برامجه عن برامج الفيديو الخطي، فالبرامج على شرائط الفيديو تكون خطية، حيث يعرض البرنامج على المستخدم من أوله حتى آخره، وعليه يكون تقديمه بشكل منطقي أي يكون للبرنامج بداية ونهاية. أما في حالة الفيديو التفاعلي، فالمعلومات تعرض من خلال البرنامج بطريقة غير خطية، حيث يوفر الحاسوب بيئة تفاعلية تتمثل في قدرة المتعلم على التحكم في سرعته الذاتية، وكذلك المسار الذي يتبعه خلال البرنامج، أي أن برنامج الفيديو التفاعلي يتم بطريقة غير خطية وهذا ما يفتقده الفيديو الخطي.

هذا وبالإضافة إلى ذلك يستطيع المتعلم المشاركة بكتابة الإجابات على الأسئلة، ويتابعه المعلم بعد ذلك، ومن مميزات هذه البرامج التفاعلية:

1. يجمع بين ميزات كل من الفيديو والحاسوب من خلال البرامج التعليمية لكل منها.
2. يسهم في إيجاد المشاركة الإيجابية الفعالة بين المتعلم والبرنامج.
3. يسهم في توفير زمن المتعلم.
4. يراعي خصائص المتعلم وحاجاته المختلفة.
5. يساعد على إتقان التعلم، لما يقدمه من تغذية راجعه وتعزيز فوري لاستجابات المتعلم.

نشرت جريدة (العرب اليوم) في العدد 2018 السبت، 03 مارس دراسة عن (أثر تكنولوجيا التعليم في تحصيل الطلاب)، تناولت أحدهما الشراكة بين «آبل» و5 مدارس أميركية[2]. وجاء في نتائج هذه الدراسات أنه في أكثر من

(1) المالكي، سلمان سالم سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي. (2013م، رسالة ماجستير-) ص.25.
(2) دراسات عن أثر تكنولوجيا التعليم في تحصيل الطلاب، (جريدة العرب اليوم، https://www.arabstoday.net/328/101529 (2018

700 دراسة خاصة بالبحوث التجريبية، وفي الدراسة الخاصة بكامل ولاية فيرجينيا الغربية، والعينة القومية لطلاب الصفين الرابع والثامن، وفي تحليل التكنولوجيا التربوية الحديثة، أن الطلاب الذين يستطيعون الحصول على تقنيات، مثل:

1. التعليم بمساعدة الحاسوب.
2. تكنولوجيا النظم التعليمية المتكاملة.
3. المحاكاة والبرمجيات التي تدرس مهارات التفكير العليا.
4. تكنولوجيات الشبكات التعاونية.

وأنهم حققوا نتائج أفضل في التحصيل في الاختبارات المبنيّة من قبل الباحث.

المحور الثاني: مهارات الفهم والإستيعاب:

وتتضمن عملية الفهم والاستيعاب (القراءة والبحث عن التكامل بين المعاني) بالإضافة لمحاولة فهم المعنى العام للنصوص والموضوعات. ويستفيد الفرد من معلوماته وخبراته السابقة في محاولة إيجاد المعاني الصحيحة والوصول لمستوى فهم أفضل للمعلومات الجديدة، بحيث تصبح المعارف لديه في صورة مفاهيم متدرجة يعتمد بعضها على بعض بما يعطيها الإطار المتماسك. وتتحكم بذلك العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم في مستوى كفاءة عملية الفهم والاستيعاب. كما وضح العلماء أن الفرد يقوم بعدد من العمليات الذهنية التي يوظف فيها المهارات العقلية والمعلومات المتاحة بهدف:

1. خلق معنى وتطبيق مهارة.
2. أو الاستفادة من تلك المعلومات في تحقيق هدف أو إتمام مهمة محددة.

و تقوم خلايا العقل بمهمة الاستقبال وترجمة المعلومات التي تصل إلى العقل لاستخلاص المعاني منها.

وتعمل أعضاء الاحساس المتنوعة ومن أهمها: العين ووظيفة الابصار في استقبال المعلومات من خلال القراءة، ومن ثم يقوم المخ بالترجمة لتلك المعلومات وتحويلها إلى خبرات جديدة وتكوين معنى للنص وفهمه. وتتأثر عمليات الفهم والاستيعاب بمجموعة من العوامل، ومنها:

1. عدم قدرة العقل على الاستجابة بشكل جيد لنماذج ذهنية مختلفة عما هو موجود بالعقل فعلًا و يتكامل مع ذلك شعور الفرد بالصعوبة في معالجة المعلومات.
2. الرفض النفسي مما يصاحبه الرفض العقلي. و يؤدي ذلك لصعوبة كبيرة في فهم واستقبال المعلومات الجديدة.
3. التشتت العقلي وصعوبة التركيز والانتباه.

وتؤدي تلك المشكلات إلى تفاقم مشكلات الاستيعاب لدى المتعلمين. يؤكد عبد الباري عصر (2005)[1] على أن البحوث التربوية النفسية المعرفية، تجمع إلى أنه ثمة خمسة عمليات تحدث أثناء القراءة، وتسفر عما يسمى بالفهم القرائي وكل واحدة من تلك العمليات تضم عمليات أخرى فرعية تشترك فيما بينها مما يعكس مدى إسهام كل عملية من عملياته في نجاح العمليات الأخرى. وهذا ما أكده (عطية سليمان) بأن عمليات الفهم القرائي:

1. إما أن تكون مرتبطة بالقارئ، كالمدركات الحسية والتعرف والتذكر.
2. وإما أن تكون مرتبطة بالموضوع، مثل: التجريد والتقدير.
3. وبعضها مشترك بين عمليات القارئ وعمليات الموضوع مثل: الإدراك الترابطي[2].وتتمثل هده العمليات في:

أولًا:العمليات الجزئية

وهي تقوم على (مبدأ الجزئية) بحيث يقوم القارئ باختيار وحدات صغيرة من الجملة كاختيار معنى أو فكرة من الوحدات اللغوية المكونة للجملة أو الفكرة أو الأفكار المعروضة، وتتضمن عمليتين فرعيتين هما:

أ. التركيب في تجميع الكلمات وربطها مع بعضها لتكوين جملة صحيحة.

ب. الاختيار الجزئي، والذي يعتمد أساسًا على فهم معنى الكلمة المفردة قبل ربطها وتركيبها، لتنسجم فيما يعرف بالعلاقات التركيبة.

ثانيًا: العمليات التكاملية، وتُعنى باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة. وتتضمن ثلاث عمليات فرعية:

(1) آل ضبعان، عالية، الفهم القرائي، مكتب التربية لدول مجلس التعاون الخليجي. (2018، الرياض)، ص22.
(2) المصدر السابق نفسه، ص22

أ. العائد، مثل: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.

ب. الروابط، وهي العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة، مثل: السببية والتمييز والتأكيد.

ج. الاستنتاج: استنتاج معلومات من علاقات الجمل لتكوين روابط ضمنية.

ثالثًا: العمليات الكلية: هذه العملية تتم وَفق خطوتين أساسيتين، وهما: التنظيم والتلخيص؛ حيث يتم تنظيم المعاني والأفكار ضمن نمط محدد، وفي شكل كلي يشمل الوحدات الجزئية والتي تلخص كل الأفكار والمعاني.

رابعًا: العمليات التفصيلية المكملة: هذه العمليات تختص بتقديم الاستنتاجات غير مقيدة وتعمل على ربط التفاصيل الجزئية؛ لتصل الى الاستنتاج. وتتضمن خمس عمليات فرعية هي:

أ. وضع الاحتمالات الافتراضية للواقع (التنبؤ).

ب. استغلال المدارك المعرفية السابقة في الإكمال والإتمام.

ج. إدراك التصورات الذهنية التي تختص بالتعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية.

د. تنشيط العمليات العقلية المعرفية في شكل استجابة انفعالية للمقروء.

خامسًا: العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف: يتم من خلالها التركيز على الإستراتيجية المناسبة والتحكم فيها وتقويمها وتعديلها، ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها القارئ السيطرة عل درجة فهمه. ويرى (دوفي وآخرون) أن الفهم القرائي يقوم على ثلاث عمليات:

1. الفهم بوصفه عملية تحصيل معلومات، وتتطلب معرفة القارئ للحقائق التي تحتويها الرسالة.
2. الفهم بوصفه عملية تأمل أو فحص وتتطلب تفكير القارئ في المعلومات التي اكتسبها واستكشاف محتواها واستنتاجاتها البعيدة.
3. الفهم بوصفه عملية تقويمية قبول أو رفض الرسالة بعد فهمها في العمليتين السابقتين.

صنفت عمليات الفهم القرائي كما ذكر (الدليمي والوائلي) في قائمة من أنماط السلوك، ومنها:

1. التعليل، محاولة إقناع القارئ نفسه بالأفكار التي قرأها في النص.
2. حل المشكلة، محاولة القارئ إيجاد حلول للتساؤلات التي تظهر له أثناء قراءته للنص.
3. تشكيل المفهوم، العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ ليكون قادرًا على تطبيق المعرفة في النص وإعادة تشكيل مخزونه المعرفي.
4. لتعرف على علاقة السبب بالنتيجة في النص المقروء.

المحور الثالث: نواتج التعلم وأدوات القياس والتقويم:

يتوقع من الطّالب بعد الانتهاء من دراسة مقرّر (مهارات التّواصل باللّغة العربيّة) AES-1013 في كليات التقنية العليا أن:

1. يتقن مهارات القراءة في مستوياتها المختلفة: الفهم، والتّحليل، والنّقد.
2. يتقن المهارات الكتابيّة الخاصّة بالرّسالة الإلكترونيّة، والتّلخيص، والتّعليق.
3. يوظّف المهارات الشّفويّة المتعلّقة بأدبيات الحوار والنّقاش، والعرض الشّفويّ توظيفًا سليمًا.
4. يوظّف المعارف اللّغويّة والإملائيّة توظيفًا سليمًا عند الكتابة والتّحدّث.
5. يدرك أهميّة استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة في سياقات التّواصل المختلفة.

أما بالنسبة لأدوات القياس والتقويم، فقد اعتمدت اللجنة العلمية للمادة معايير محددة لاختبار النّصوص وهي:

1. أن تكون موضوعات عامّة غير متخصّصة (ثقافية / أدبية / علمية).
2. النّص يتكوّن من 3-4 صفحات.
3. عدد الأسئلة على كلّ نصّ 50 سؤالًا. وتتوزع الأسئلة إلى (أسئلة تقيس الفهم / التّحليل/ النّقد/ مفردات من النّص / المهارات اللغويّة الإملائية والنحوية).

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تم مناقشتها (استخدام الوسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية)، للأستاذ نجيب بخوش من جامعة بسكرة[1]، ضمن أعمال الملتقى الثالث، بعنوان (الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي بالجزائر)، وخلصت الدراسة إلى أهمية استخدام وتوظيف الوسائل السمعية البصرية ودورها في تحسين التعلم، لما تقدمه من تجارب واقعية وأنشطة تفاعلية جذابة، كما تجعل التعليم ذاتي وفردي مما يكسبه شيء من المرونة في اختيار الوقت المناسب للتعليم والتي تجعل التعلم أكثر نفعًا وفعاليةً.

وهناك دراسة بعنوان (التعليم الالكتروني والتعليم التقليدي) دراسة تحليلة مقارنة للدكتورة مي حمدي حمد[2]، توصلت فيه إلى بيان أهم مزايا التعليم بالتقنيات الحديثة، ومنها الوصول للدرس خارج أوقات الدوام المدرسي، مع توافر المادة والشرح طوال اليوم، مما يساعد الطلبة على المذاكرة والرجوع للمادة في أي وقت، مما يترتب عليه استقرار الطالب نفسيًّا وثقته بنفسه وحبه للمادة.

بالإضافة إلى دراسة بعنوان (أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية)، لدى طلاب الصف الأول المتوسط، للباحث سلمان سالم المالكي، 2013، رسالة ماجستير جامعة الباحة[3]. إذ عرض فيها نماذج لدراسات سابقة عن استخدام الفيديو التفاعلي، وأنه سلاح ذو حدين وضرورة اشتمال التقنية على العنصر التفاعلي ليكون أكثر نفعًا.

وبناءً على ما سبق، لا بد من الوقوف على حقيقة علمية، وهي أن عملية التعلم والتعليم هي عملية اتصال وتواصل، لذا يحتاج الطالب إلى مراجعة المعلومة لزيادة تركيزه وتحسين أدائه (فكلما زاد وقت التعلم كلما زاد مقدار الفهم والاستيعاب عنده) وهذا يتطلب الاستعانة بطرق ووسائل تعليمية مبتكرة وجذابة تساعد على توفير الوقت والجهد للمعلم والطالب معًا.

ثانيًا: الإطار الميداني:

- استبانة (1)، دراسة واقع الميدان التربوي واتجاهات المعلمين بالنسبة لاستخدام وتوظيف التقنيات عامة والفيديو خاصة.
- استبانة (2)، دراسة أحوال المتعلمين (طلبة السنة الأولى) من حيث عدد المساقات التي يدرسها باللغة الإنجليزية، وطرائق التعليم والوسائل التي يستخدمها الأساتذة في الكلية.
- نتائج أداء الطلبة في امتحان المنتصف (هذا الفصل والفصل الماضي).

تحليل النتائج

الاستبانة الأولى وتهدف إلى دراسة اتجاهات المعلمين والأساتذة وواقع الميدان التربوي في المرحلة الجامعية من حيث استخدام وتفعيل البرامج والوسائط التفاعلية.

الشكل (1)

ANSWER CHOICES	RESPONSES
اللغة العربية	60.00%
التربية	0.00%
علم الإجتماع	0.00%
غيرها	40.00%
TOTAL	

يتبين لنا في الشكل (1) عدد المدرسين المختصين بتدريس اللغة العربية والبالغ عددهم 60 % من مجموع المشاركين بالاستبانة، وهم المستهدفين من هذه الدراسة إلى جانب المتعلمين. ونظرًا لأهمية دور المعلم في العملية التعليمية كانت هذه الاستبانة.

(1) بخوش، نجيب، استخدامات الوسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية، (جامعة بسكرة) ص 16.
(2) المالكي، سلمان سالم سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي. (2013م، رسالة ماجستير-) ص 14.
(3) المصدر السابق نفسه.

الشكل (2)

ANSWER CHOICES	RESPONSES
عشر سنوات وأكثر	60.00%
خمس سنوات أو أكثر	40.00%
ثلاث سنوات أو أكثر	0.00%
سنتين	0.00%
TOTAL	

يتبين في الشكل (2) عدد سنوات الخبرة العملية في الميدان التربوي عامة والتعليم العالي خاصة إذ يمتلك 60% من المعلمين خبرة تدريس لا تقل عن عشرة سنوات وأكثر؛ مما يدّل على مهارتهم العالية في تعليم اللغة بينما جاء 40% منهم من الذين أكملوا تدريس اللغة خمس سنوات وأكثر، مما يشير إلى تمكن عينة الدراسة من المهارات الأساسية للتدريس وتعليم اللغة.

الشكل (3)

ANSWER CHOICES	RESPONSES
Power Point	80.00%
السبورة الذكية	0.00%
شبكة الإنترنت	20.00%
عرض فيلم	0.00%
السبورة العادية	0.00%
سبورات	0.00%
TOTAL	

يتبين في الشكل (3) الوسائل التعليمية الأكثر استعمالًا في تدريس مهارات اللغة العربية في الكلية؛ إذ أشارت النتائج إلى اعتماد 80% من عينة الدراسة على استخدام برنامج العروض التقديمية Power Point و20% منهم يستعين بمواقع الشبكة العنكبوتية، بينما نلاحظ أن كليات التقنية العليا قامت بتوفير بعض الأجهزة والبرامج الذكية كالسبورة الذكية والمجسمات والمواد الفيلمية بالإضافة إلى موظفين للدعم الفني الذين يقدمون المساعدة للمعلمين في أي وقت.

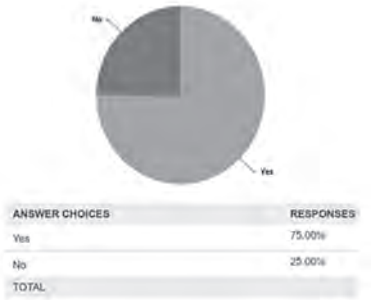
وربما يرجع ذلك لسهولة استخدام البوربوينت والمواقع مقارنة بغيرها من الأجهزة والوسائط التعليمية.

الشكل (4)

ANSWER CHOICES	RESPONSES
Yes	100.00%
No	0.00%
TOTAL	

يتبين في الشكل (4) تمكن جميع أفراد العينة (الأساتذة) مدرسي اللغة العربية من مهارة استخدام وتوظيف البرامج والتطبيقات الحديثة، وهذا يؤيد ما خلصت إليه النتائج من إدراك المعلم ومعرفته بهذه البرامج التعليمية والتطبيقات ومع هذا فقد ذهب 80% منهم إلى الاعتماد على شرائح العرض التقديمي في الموقف التعليمي.

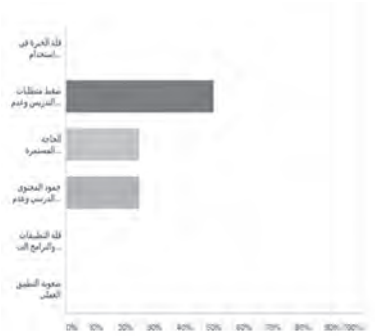
الشكل (5)



ANSWER CHOICES	RESPONSES
Yes	75.00%
No	25.00%
TOTAL	

يتبين في الشكل (5) مهارات أفراد العينة (مدرسي اللغة العربية) وخبرتهم في تصميم الدروس على برامج الفيديو وإنتاج المواد الفلمية، إذ أشارت النتائج إلى 75% منهم يستطعون إعداد وتصميم الفيديوهات التعليمية. وهذا مؤشر واضح وإيجابي يدل على الخبرة الفنية التي يمتلكها أفراد العينة.

الشكل (6)



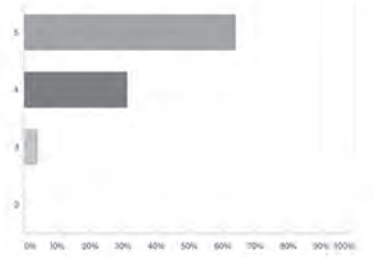
يتبين في الشكل (6) أكثر الصعوبات التي يواجهها أفراد العينة في الموقف التعليمي، أشارت النتائج إلى 50% من المدرسين يجدون صعوبة التوافق بين توظيف هذه الوسائط والتقنيات مع ضغط المتطلبات التدريسية وعدم كفاية زمن الحصة، بينما أشار 25% إلى أن الحاجة المستمرة للتدرب على أدوات هذه البرامج يجعلها صعبة الاستخدام و20% إلى أن جمود محتوى مقرر اللغة العربية كانت من الصعوبات التي يواجهها أفراد العينة.

الشكل (7)

يتبين في الشكل (7) أن هناك 50% من المدرسين يستخدم الفيديوهات الجاهزة ويحرص على توظفيها في الموقف التعليمية للتعليم أو كتغذية راجعة بينما لم يقم 50% منهم باستخدام الفيديو سواء على مستوى التدريس او التغذية الراجعة للمتعلمين.

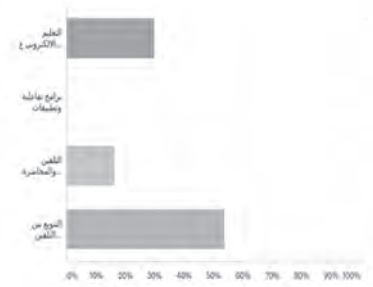
ثانيًا: تحليل نتائج الاستبانة الثانية - استطلاع آراء الطلبة حول تقنيات الحديثة والوسائط التعليمية ودورها في التعلم والتعليم.

الشكل (1)



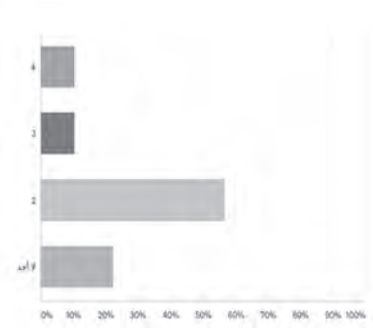
يتبين في الشكل (1) عدد المساقات التي يدرسها الطالب في مرحلة السنة الأولى في الجامعة والتي تدرس باللغة الإنجليزية في أغلبها، وبحسب الشكل فإن أكثر من 50% من أفراد العينة (الطلبة) لديهم خمس مساقات، بينما 30% منهم لديه أربعة مساقات من ضمنها مساق اللغة العربية وأقل من 10% عندهم ثلاث مساقات من ضمنها اللغة العربية، مما يؤكد إشكالية الثنائية اللغوية والتعلم بالإنجليزية والعربية خلال السنة الأولى، خاصة وأن عدد ساعات تعلم اللغة العربية لا يتجاوز 4 ساعات أسبوعًا مقابل 8 ساعات للغة الإنجليزية أو أكثر.

الشكل (2)



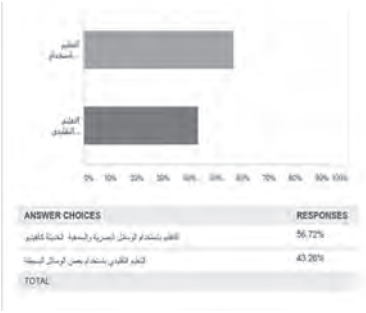
يتبين في الشكل (2) الأساليب التعليمية المستخدمة من المدرسين في الكلية إذ 50% من المدرسين تتنوع أساليبهم وطرائق التدريس عندهم ما بين التعلم الإلكتروني والمحاضرة بينما 30% منهم يعتمدون على التعليم الإلكتروني، و10% يقومون بتدريس المساق بأسلوب المحاضرة والتلقين المباشر. وهي نتيجة ايجابية في مواكبة مهارات القرن العشرين وتوظيف التقنيات التعليمية.

الشكل (3)



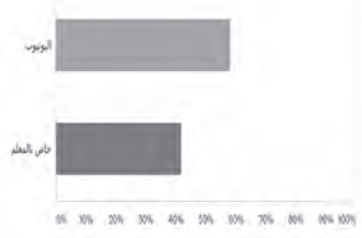
يتبين في الشكل (3) عدد المدرسين الذين يستخدمون الفيديو في المحاضرات، وبحسب السؤال الموجه لعينة الدراسة من المتعلمين أجاب 50% منهم بأن هناك اثنين فقط ممن يدرسون المساقات ويستخدمون الفيديوهات كوسيلة تعليمية بينما أجاب 20% منهم على أن هناك ما بين 3 إلى 4 مدرسين يستخدمون الفيديو في الموقف التعليمي، و20% من الطلبة أجابوا بأنه لم يستخدم المدرسين الفيديو، مما يدل على أن هناك 70% من المدرسين يستخدمون الفيديو

الشكل (4)



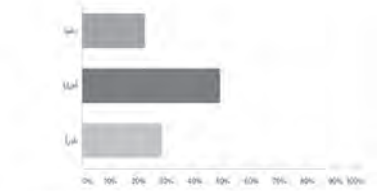
يتبين في الشكل (4) ما يوضح لنا النمط المفضل للتعليم لدى الطلبة في الكلية، 56.72% من أفراد العينة يفضل توظيف الوسائط والتطبيقات التفاعلية الحديثة في الموقف التعليمية بينما اختار 43.28% النمط التقليدي من المحاضرات مع استخدام بعض الوسائل التعليمية التوضيحية البسيطة. أي أنه في النهاية لا بد من توظيف بعض الوسائل التوضيحية سواء أكانت متطورة حديثة أو بسيطة مما يساعد على الفهم والاستيعاب بشكل أفضل.

الشكل (5)



يتبين في الشكل (5) الإجابة على السؤال الموجه لأفراد العينة (الطلبة) في أكثر أنواع الفيديوهات استخدامًا من قبل المدرسين في الموقف التعليمي، سنجد بأن أكثر من 60% من الطلاب أجابوا بأنها فيديوهات جاهزة من قناة اليوتيوب. بينما أجاب 40% منهم على أنها فيديوهات خاصة بالمدرس. وهذه النتيجة توضح عدد المدرسين الذين يقومون بتصميم الفيديوهات الخاصة بمساقهم وبما يخدم مخرجات التعلم لديهم.

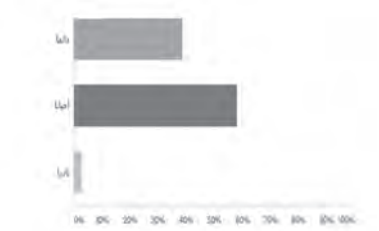
الشكل (6)



ANSWER CHOICES	RESPONSES
دائما	22.39%
أحيانا	49.25%
نادرا	28.36%
TOTAL	

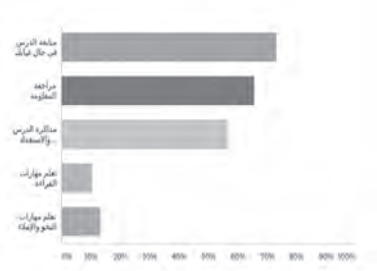
يتبين في الشكل (6) الإجابة على السؤال الذي يتعلق باستخدام الفيديو كمادة للمراجعة خلال فترة الاستعداد للامتحانات، إذ أجاب ما يقارب 50% من أفراد العينة بأنهم أحيانا يرجع للفيديو عند المذاكرة بينما أجاب 30% إلى أنه نادر ما يستخدم الفيديو في مراجعة المادة و20% بأنهم دائمًا ما يرجعون للفيديو عند المراجعة، وأتوقع يرجع ذلك إلى كون الفيديوهات هي إثرائية وخاصة بقناة اليوتيوب لا التعليمية التي تغطي نواتج تعلم المساق والتي يحتاجها الطالب خلال فترة الإمتحانات.

الشكل (7)



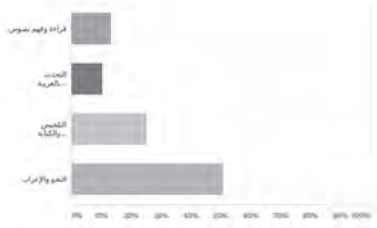
يتبين في الشكل (7) إجابات أفراد العينة الطلبة حول توقعاتهم حول (الفهم والاستيعاب) وهل يكون التعليم أفضل والتركيز أعلى؟ في حال وجود فيديو خاص بالمادة وشرحها؟ فكانت النتيجة أن أكثر من 50% يظن بأن التركيز يكون أفضل أحيانًا في حال وجود فيديو للشرح، بينما ذهب أكثر من 30% منهم إلى أنه يعتقد دائمًا بدور الفيديو الإيجابي وأثره على الفهم والاستيعاب والتركيز على المعلومة، أما أقل من 10% من العينة لا يعتقدون بأن للفيديو تأثيرًا على الفهم والتركيز أثناء الشرح. وهنا يتضح لنا قناعات الطلبة وميولهم لوجود فيديو خاص بشرح الدرس عمومًا.

الشكل (8)



يتبين في الشكل (8) إجابات أفراد العينة في فوائد وأهمية توفير فيديو للدرس ونلاحظ بأن أكثر من 70% منهم أجاب بأنه سيستطيع متابعة ما فاته من شرح الدرس في حال غيابه ولن يتأخر بذلك عن بقية الزملاء في متابعة المقرر، وأجاب أكثر من 60% منهم إلى أن وجود الفيديو سيساعدهم أثناء فترة المراجعة بينما ذهب أكثر من 50% إلى أنه يجد الفيديو مناسبا جدا للمذاكرة والاستعدادا للإمتحان. كما أشار أكثر من 10% منهم إلى أن مهارات النحو والإملاء سيتعلمها بشكل أفضل في حال توفر فيديو مما يساعده على إعادة الشرح بحسب ما يرغب و10% منهم يظنون بأن الفيديو سيساعدهم على تعلم مهارات القراءة والفهم والأستيعاب بشكل أفضل.

الشكل (9)



يتبين في الشكل (9) إجابات أفراد العينة عن أصعب مهارات بالنسبة إليهم في مساق العربية التواصلية، ونلاحظ أن 50% منهم اتفق على أن مهارات النحو والإعراب هي الأصعب بالنسبة لهم ثم 20% يجد صعوبة في مهارة الكتابة، وبنسبة مقاربة 20% مهم يجدون صعوبة في فهم واستيعاب النصوص القرائية، بينما ذهب 10% منهم إلى مهارة التحدث باللغة العربية الفصحية. وربما يرجع ذلك إلى الخلفية السابقة خلال التعليم العام في تطبيق قواعد النحو والإعراب؛ لأن مساق العربية التواصلية في الكلية لا يقدم شيئًا من هذه القواعد، وإنما يأخذ بعض الأساسيات كتقسيم الكلمة والجملة والعلامات الإعرابية الأصلية والفرعية..

ثالثًا: نتائج أداء الطلبة في امتحان المنتصف - فصل الربيع 2018:

مقارنة نسب نجاح الطلبة في امتحانات المادة كانت أداة من أدوات الدراسة، إذ ذكرنا في البداية كيف أن تدني المستوى التحصيلي للطلبة في الكلية ورسوب عدد كبير منهم تطلب من القسم البحث عن حلول عملية واقعية، وذلك بعد عمل الاستبانات ولقاء ومقابلة الطلبة الراسبين. وعليه كانت هذه هي النتائج بعد تغيير طريقة التدريس من التقليدي إلى برامج ووسائط التعليم التفاعلية والحديثة، كما نلاحظ أن هناك ارتفاعًا ملحوظًا في نسبة النجاح مقارنة بما سبقه من الفصل الماضي خريف 2018، مما يدل على نجاح هذه التجربة الدالة على أهمية توفير فيديو للدرس يكون مرجعًا له في حال غيابه، ومعينا له في حال استعداده للامتحان وبذلك يتوفر للمدرس الوقت والجهد الذي سيقضيه لإعادة شرح الدرس في حال غيابه أو غياب الطلبة.

	نسبة الراسبين	عدد الحاصلين على A	نسبة الحاصلين على A	أعلى علامة
امتحان المنتصف 201810	%33	11	%0.70	18.5
امتحان المنتصف 201820	%23	48	%3	20

الخاتمة

إن تعليم اللغة العربية ومهاراتها في نظام التعليم العام والعالي هو من أكثر القضايا جدلًا وخاض فيها الكثير، وأجريت حولها الأبحاث إلى علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقة، فتنت هذه الأبحاث من كونها أبحاثًا نظريةً إلى تجريبية، مما ساعد على تقديم حلول عملية ناجحة وما زال العمل قائمًا ومستمرًا في محاولة لخدمة اللغة العربية وتطويع التقنيات الحديثة لخدمتها.

حاولت خلال هذه الدراسة أن أقدم بحثًا إجرائيًا مبسطًا في ضوء تعليمية اللغات، وهي إحدى فروع ومجالات اللسانيات التطبيقة، وأستطيع أن ألخص أهم نتائج البحث والتوصيات فيما يلي:

1. وضع خطط متابعة المساقات وإعادة صياغة النواتج بما يتوافق مع متطلبات التعليم في ظل الثنائية اللغوية.
2. التركيز على مهارة الفهم والاستيعاب يحتاج لبذل الكثير من الأبحاث التجريبية في الميدان التربوي.
3. نشر ثقافة التعلم بالتقنيات بين المدرسين وتحفيزهم على تفعيل هذه الوسائط والبرامج المتوفرة من خلال بيان أثره على رفع المستوى التحصيلي لدى المتعلمين.
4. تصميم فيديو لشرح الدرس أثبت نجاحه وبشكل كبير بين الطلبة مما يستدعي الاستمرار في هذه الدراسة لشريحة أكبر للنظر أكثر حول أهمية هذا الحل وتعميمه.
5. يظل المعلم سيد الموقف التعليمي وعلى خط متوازٍ مع المتعلم، ولا بد من إنجاح آليات التواصل بينهما لإنجاح العملية التعليمية.
6. اكتساب اللغة العربية يحتاج لتخصيص عدد ساعات أكثر عن الموجود، وقد ساعد الفيديو بذلك على توفير هذا الحل.
7. التعاون بين المدرسين على تصميم الدروس ومشاركتهم لها مما يساعد على تخفيف الأعباء والتكليفات عن المدرسين.
8. تطويع التقنيات الحديثة للمتعلمين يحبب لهم تعلم اللغة العربية، ويتغير بذلك الانطباع العام حول جمود المادة وصعوبتها.
9. الطالب في المرحلة الجامعية يحتاج لهذا النمط من التعليم أكثر من الأطفال، وإنما هناك اتجاه بعدم تعريض الأطفال لهذه الأجهزة والتقنيات بشكل كبير.
10. لا بد من تعاون قسم الدعم الفني وتقنيات التعلم مع المدرسين وتوفير ما يحتاجون إليه من مساعدة فنية إن لزم الأمر.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب والدراسات:

1. الأنصاري، محمد إسماعيل، استخدام الحاسب كوسيلة تعليمية، دار المنظومة، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1996م.
2. بخوش، نجيب، استخدامات الواسائل السمعية البصرية في العملية التعليمية، جامعة بسكرة.
3. بوشوشة، إيمان، التعليم الإلكتروني للغة العربية: مخابر اللغات، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، مجلة الحكمة للدراسات الإسلامية، 2015م.
4. جباري، أ. سامية، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة الجزائر1.
5. علي، د.فياض عبدالله، التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، دراسة تحليلة مقارنة، وزارة العلوم والتكنولجيا، كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، 2009م.
6. الراجحي، د.عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.
7. عساس، حسان، الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة المساعدة في تعليمية اللغة لفئة المكفوفين، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلة العربية للمداد، 2018م.
8. عيد، نعيمة محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والنشر، دمشق، 1973م.
9. قروسيوا، موغيال، تعليمية اللغات والبحث التجريب، المجلس الأعلى للغة العربية، 2016م.
10. المالكي، سلمان سالم سالم، أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارة الاستيعاب السمعي بمادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير- جامعة الباحة – كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، السعودية، 2013م.

المواقع الإلكترونية:

1. مكتب التربية لدول مجلس التعاون الخليجي –الفهم القرئي
https://www.abegs.org/aportal/article/article_detail?id=4509117422501888
2. البلوشية، نوال بنت سيف، الثّنائيّة اللّغويّة ناقوس غريب على اللّغة العربيّة. (2013، المؤتمر الدولي للغة العربية،الإمارات).
http://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=3338
3. دراسات عن أثر تكنولوجيا التعليم في التحصيل الطلاب
https://www.arabstoday.net/328/101529-%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA-%D8%B9%D9%86-%D8%A3%D8%AB%D8%B1-%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%AD%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%A8

هذا، والله ولي التوفيق

نَحْوَ إِعْدَادِ مِنَصَّةٍ إِلِكْتُرُونِيَّةٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا.

الباحث / واثق عبد الوهاب غايب
arabic499@gmail.com

ملخص البحث

شهد الميدان التربوي استخدامًا كبيرًا للتطورات السريعة في تقنية المعلومات وخصوصًا في إطلاق مواقع في الشبكة العنكبوتية، وإعداد مناهج وبرامج، وظهور أساليب متنوعة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ولا بد من استثمار كل الجهود والبرامج ووضعها في متناول المدرسين والمختصين والمؤسسات المعنية بتعليم العربية ونشرها.

تهدف هذه الدراسة إلى وضع أُطر وأُسس تقنية لإنشاء منصة لتعليم اللغة العربية والتي تحتوي على قواعد للمعلومات في تعليم اللغة العربية؛ لتلبية احتياجات الدارسين والمدرسين والجامعات والمعاهد والمؤسسات التي تهتم في اللغة العربية وتعليمها.

يحتاج معلم اللغة العربية وكذلك الباحث دائما إلى المراجع والكتب والقواميس والمواقع المفيدة للتدريس والتعليم والتدريب لإتقان تعلم مهارات اللغة العربية بالأسلوب المناسب والجودة.

جاءت فكرة الدراسة من خلال تعليم اللغة العربية لمختلف الدارسين ومتابعة الجهود الكبيرة من قبل المؤسسات والمختصين لرفد وإغناء المجتمع بمراجع وتجارب وأساليب تدريس ومؤتمرات وتأليف كتب ومواقع إنترنيت ومكتبات وغيرها من الجهود. فلا بد من استثمار تلك الجهود، وجعلها متاحة لمن يحتاجها من الدارسين والمدرسين والمؤسسات التربوية.

تحتوي المنصة على مصادر ومراجع وكتب ومواقع تعليمية ومناهج تدريس اللغة العربية وتطبيقات للتدريب والتقويم المستمر. ويمكن الاستفادة من التقنيات الحديثة المتطورة باستمرار واستثمارها لتعليم ونشر اللغة العربية، مثلًا تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإمكانات خزن البيانات والمعلومات في السحاب الإكتروني والتصاميم الذكية والأنظمة الحاسوبية للعرض وتداول المعلومات وسهولة بحثها والتواصل السريع مع كل مكونات المعلومات في المنصة. تم تقسيم الدراسة إلى خمسة مباحث:

- المبحث الأول: مؤشرات وملاحظات مهمة لتحقيق هدف التعليم والتعلم.
- المبحث الثاني: محتويات المنصة.
- المبحث الثالث: تحديد واختيار التقنيات الحديثة والفعالة لغرض تعليم اللغة العربية.
- المبحث الرابع: التعليم من خلال المنصة.
- المبحث الخامس: خطوات إعداد المنصة وإدارتها.

المقدمة

إن من التحديات التي تواجه التعليم في الوقت الحاضر هي مواكبة التطورات في التقنيات والعولمة وانتشار المعارف والتجارب بشكل سريع في الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت).

وقد لوحظ أن هناك اهتمامًا بعلوم مختلفة وبلغات مختلفة وتوظيف التقنيات لكل العلوم، ولكن الاهتمام بتعليم العربية وتعلمها متفاوتٌ في الدول العربية وفي العالم. فهناك تجارب وتطبيقات وبرامج ومناهج جيدة وناجحة لغرض تعليم اللغة العربية وتعلمها باستخدام التقنيات.

لذلك؛ فإن من الضروري توظيف واستثمار تلك التجارب والجهود المبذولة وجمعها في قاعدة معلومات ومنصة تكون سهلةَ الوصول إليها من قِبل الباحثين والمعلمين والطلاب.

يركز هذا البحث على إنشاء منظومة تعليمية متكاملة لنشر اللغة العربية وتعليمها، وذلك بتقديمها إلى الراغبين لتعلمها.

تتضمن المنصة توظيف التطورات التقنية المتسارعة لتساعد في نشر وتعليم اللغة العربية وتعلمها من قبل المجتمع العالمي الذي يواكب التطورات التقنية في مختلف المجالات.

المنصة ستشجع الطلاب والمتعلمين والباحثين والمعلمين على الاستفادة من المحتوى التعليمي وتيسير متابعة التحصيل العلمي في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية. بالوقت نفسه سيتم نشر اللغة العربية وتعليمها باستخدام التقنيات الحديثة، وذلك بعرض وتقديم ما تم إنجازه من قبل المؤسسات والمراكز والمعاهد والجامعات من تجارب وخبرات وتطبيقات في تعليم اللغة العربية.

وإذ نضع هذا البحث في متناول الجميع والذي يمكن اعتباره النواة لمصدر تعليمي ونحن بحاجة إلى التغذية المستمرة من أهل الخبرة والاختصاص؛ لكي يتكامل المشروع لتعليم ونشر اللغة العربية، والذي يساعد المتعلم والطالب والمعلم لاستخدام المنصة، ويتعامل معها بالشكل الذي يستفاد منه.

المبحث الأول: مؤشرات وملاحظات مهمة لإنشاء المنصة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

- الاستفادة من نظم البرمجة والتطبيقات التقنية الحديثة؛ نظرًا للإقبال المتزايد في المجتمع إلى التطبيقات التقنية الحديثة لتعلم أي لغةٍ أو علم جديد، ولغرض مواكبة هذا التقدم لا بد من الاستفادة من التطبيقات التقنية الحديثة لتعليم اللغة العربية ونشرها ومساعدة الراغبين لتعلم اللغة العربية وتعليمها.
- الاستفادة من المدونات اللغوية التي أصبحت مفضلة للجميع لقرائتها وفهمها بسرعة ونشرها.
- دعم وتطوير التعليم الذاتي بعد أن أصبح التعليم الذاتي منتشرًا ومفضلًا لكثير من الراغبين في تعلم اللغات، وخصوصًا مع توفر المواد التعليمية في الشبكة العنكبوتية العالمية وتوفر وسائل عرض وتقديم المواد التعليمية بشكل يساعد المتعلم على التعلم بسهولة. وسيتم بحث التعليم الذاتي في المبحث الرابع في هذا البحث.
- التعاون بين المراكز والمؤسسات والمؤلفين والباحثين والمهتمين. إن هذا التعاون يعتبر مصدرًا معلوماتيًا كبيرًا ومهمًّا للمنصة والذي يرفدها بالنشاطات التربوية والمؤتمرات والبحوث والتجارب التعلمية الرائدة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- الاهتمام بالجهود والمبادرات الفردية والجماعية وهي متوفرة بشكل كبير بمؤلفات ومواقع في الشبكة العنكبوتية.
- نشر البحوث المتعلقة بتدريس اللغة العربية والأعمال الأكاديمية والتي تسهم في معالجة صعوبات وتحديات تعليم اللغة العربية.
- تتضمن المنصة صفحةً ورابطًا خاصًّا للمحادثة والمدونات وطرح آراء وملاحظات المختصين، وتكون بمثابة مكان لعرض أفكار وتجارب وملاحظات ومحاورات. مجتمع تفاعلي باستخدام المدونات، ويمكن إعتبارها مؤتمر مفتوح.
- إعداد جدول لورشات عمل تتعلق بتعليم اللغة العربية لغرض تعليم أكبر عدد ممكن من الراغبين، وهذا يساعد على نشر اللغة العربية وتعليمها.
- التواصل مع المداخلات التي تصل إلى المنصة.
- الاهتمام بتعليم المهارات الأربع: القراءة، الاستماع، المحادثة، والكتابة.
- استخدام الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير في تعليم اللغة العربية.
- تطوير التعليم من خلال المنصة وذلك بالتعليم عبر التواصل باستخدام الشبكة، ووضع منهج تعليمي لذلك، وهذا سيتم بحثه في المبحث الرابع في هذا البحث.

المبحث الثاني: محتويات المنصة

تتضمن المنصة محتوى تعليميًّا من المصادر وأبواب متنوعة، ويمكن ذكر أهمها كما يأتي:

- **المصادر والمراجع**

إن أهم محتويات المنصة هي المصادر والمراجع، ويمكن تبويبها إلى كتب ومعاجم وقواميس ودوريات وبحوث ومؤتمرات، وكذلك مواضيع ثقافية (كتابات عربية، كتابات أجنبية، الثقافة العربية)، ويتم ربط كل مصدر إلى رابط موقع إذا توفر مثلًا بحوث ترتبط بموقع بحوث، ويمكن تقسيم هذا الجزء إلى دليلٍ للبحوث وقواعد النشر وكتابة البحوث وغيرها من المعلومات لفائدة الباحثين.

- **تدريس وتدريب**

يتضمن هذا القسم بكل ما يتعلق بالتدريس والتدريب لتعليم اللغة العربية من وقائع وطرق تدريس وخبرات، ويمكن عرض تحديات ومعوقات تدريس اللغة العربية. ويتم تطوير هذا القسم باستمرار من قبل التواصل مع

المختصين في اللغة العربية. ويمكن تبويب هذا القسم إلى روابط فرعية طرق تدريس، المهارات، الخبرات التدريسية والتدريبية، التدريبات اللغوية، والتحديات والمعوقات في تدريس اللغة العربية.

- **تجارب:**

تعتبر التجارب دروسًا مهمةً لكل الباحثين والمعلمين والطلاب، وخاصة تجارب المؤسسات والمراكز التربوية.

- **شركاء المنصة**

يتضمن هذا القسم الشركاء والمؤسسات ومراكز تعليم ونشر اللغة العربية على المستوى العربي والدولي. يعتبر هذا الجزء المهم في المنصة، وذلك لإعطاء الدعم المستمر إلى المنصة.

- **التطبيقات والتقنيات الحديثة.**

في هذا القسم يمكن وضع دليل للتطبيقات المتوفرة، وكذلك يتم إعطاء الاقتراحات للمساعدة في إنشاء التطبيقات من خلال المحتويات المعتمدة من قِبل المختصين في تعليم اللغة العربية. وكذلك يتم متابعة أحدث التطبيقات في مجال تعليم اللغة العربية.

- **قسم المناقشات (المدونات).**

هذا القسم مفيدٌ جدًّا للتواصل المستمر مع المختصين في تعليم اللغة العربية، وكذلك الراغبين في تعلم اللغة العربية والمهتمين بها؛ حيث يتم متابعة المداخلات منهم والمناقشات معهم، ويمكن الاستفادة من تقنيات التواصل في الشبكة العنكبوتية، ويعتبر هذا القسم مجتمعًا تفاعليًّا باستخدام المدونات.

وهذا المجتمع التفاعلي يساعد في زيادة التواصل بين المتعلمين من خلال سهولة الاتصال فيما بين المتعلمين والمعلمين، ويمكن استعمال غرف الحوار والنقاش. إن هذه المناقشات تحفز الطالب على المشاركة والتفاعل مع مواضيع اللغة العربية المطروحة، وهذا يؤدي إلى تعلم الطالب، وزيادة معرفته في اللغة العربية.

- **التقويم.**

إن لكل عملية تربوية وتعليمية تقويمًا مستمرًا لتحقيق هدف التعلم. فلا بد من التقويم في المنصة لتقويم كل نشاطات التعلم والتعليم عبر المنصة، ويمكن عمل استمارات خاصة لملئها ومتابعتها من قِبل الطلاب والمتعلمين ومَن يتعامل مع المنصة. وعلى سبيل المثال يمكن أن يكون تقويم دروس أو منهج أو كتاب.

المبحث الثالث: تحديد واختيار التقنيات.

- إستخدام الأسس التقنية المرنة الحديثة لإنشاء منصة التعليم والتي يمكن أن تتعامل مع كمية كبيرة من البيانات والبرامج وقواعد البيانات.
- تصميم وإنشاء قاعدة بيانات علائقية (Relational Data Base) تحوي جدولة المصادر والمراجع والمناهج وبحوثًا لتعليم اللغة العربية وتعلمها، ومعاجمَ عربيةً، ويمكن إنشاء قواعد بيانات فرعية أخرى حسب احتياج المهتمين والمتخصصين لغرض التعليم.
- إنشاء قواعد البيانات مثلًا قاعدة بيانات لقواعد اللغة العربية، وقاعدة بيانات قصص ومواضيع قصيرة لغرض التعلم وقاعدة بيانات جمل ومفردات وغيرها من مواضيع اللغة العربية.
- توثيق واستخدام أفلام الفيديو التعليمية.
- الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقنيات العروض المرئية والمسموعة.
- استخدام تقنيات الخزن بالسحاب Cloud storage.
- الاستفادة من تطبيقات التصميم الذكية Smart Design.
- تصميم وبرمجة موقع المنصة بجودة وسهولة وصول المستخدم والتنقل في روابطها ومحتوياتها.
- الاستفادة من ربط المنصة بمحركات البحث وإمكاناتها في اللغة العربية، فيمكن البحث عن إنتاج الشعراء والمختصين في تعليم اللغة العربية.
- استخدام المدونات وإنشاء مدونة لنشر قصة عربية، ثم تحليل ونقد من مختصين باللغة وكذلك نشر النشاطات في تعليم اللغة العربية. واستخدام المنتديات وغرف المناقشة والذي يساعد في تبادل الآراء والافكار من المختصين والمهتمين باللغة العربية وطرح نشاطات وأفكار وقضايا تتعلق بتعليم اللغة العربية.

المبحث الرابع: التعليم من خلال المنصة.

يحتوي هذا الجزء من المنصة على منهج ودروس وإرشادات لمساعدة الراغبين في تعلم اللغة العربية من خلال توظيف التقنيات الحديثة لتعليم اللغة العربية. وفي هذا الجزء يمكن تطبيق التعليم الاليكتروني والتعليم الذاتي، وذلك بمساعدة المصادر ومواد التعلم المتوفرة في المنصة.

كذلك وضع دروس ومحاضرات وفيديوات في هذا القسم لغرض تعلم اللغة العربية ولغرض التواصل يمكن وضع عنوان وشروط مناسبة للتواصل. ويمكن لمدرسين ومعلمين اللغة العربية الإسهام بمحاضرات مرئية، لكي يتعلم الطالب من خلالها، وكذلك وضع التمارين التفاعلية.

- **التعليم الالكتروني.**

لقد انتشر التعليم الإلكتروني في السنوات القليلة الماضية، وذلك لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المجتمع للتعلم والتعليم، ومن ميزات هذا التعليم أنه يساعد الطالب على التدريب والتكرار وبكلفة رخيصة، وكذلك بالنسبة للمدارس أو الجامعات يفضلون التعليم الإلكتروني؛ لأن كلفته أرخص لا يحتاج إلى مختبرات ومبالغ كبيرة، ولعل التطور والمنافسة الكبيرة فيما بين المؤسسات والمراكز التعليمية جعل ظهور مواقع تعليم بالإنترنت، وفي متناول أي راغب في المجتمع لتعلم اللغة العربية. الدكتور أحمد سالم يرى أن التعليم الإليكتروني «أنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين في أي وقت ومكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الإنترنت والتلفاز والقنوات الفضائية والبريد الإليكتروني وأجهزة الحاسوب والمؤتمرات عن بُعد لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم»(1).

أما الدكتور بدر الخان، فيقول عن التعليم الالكتروني: «إنه طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين والمصممة مسبقًا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد وفي أي مكان، وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتسابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والموزعة»(2).

ويتضمن التعليم الالكتروني بعض الإرشادات والنصائح للمتعلمين، وكذلك وضع اختبارات بمستويات مختلفة تساعد المتعلم على معرفة مستواه وفي أي مستوى يبدأ.

ويتم تقسيم المستويات من المُبتدِئ إلى المُتقدِّم، ويمكن تقسيم المنهج حسب المستويات والمهارات (القراءة، المحادثة، القواعد وغيرها).

يمكن تطبيق التعليم الالكتروني (e-Learning) في نظام إدارة التعليم (Learning Management System (LMS كما في المدارس والجامعات والمؤسسات التربوية، وهذا يساعد المتعلم بدراسة ومراجعة الدروس ومتابعتها بالتعلم الذاتي، واستخدام أسلوب التكرار في الحفظ. وهذا يتطلب تسجيل الدروس باستخدام برمجيات خاصة. وقد تم تطبيقه في شركة الإسعاف الوطني في أبي ظبي لتعليم المسعفين والموظفين في الشركة اللغة العربية(3).

وبنفس الطريقة يمكن إعداد نظام إدارة التعليم (LMS) في المنصة، وهذا يساعد المختصين ومعلمي اللغة العربية على الإسهام بتحميل دروس، وكذلك تحميل التمارين التفاعلية؛ لكي يتعلم الطالب من خلالها.

- **تطبيق التعليم الذاتي.**

أن تطبيق التعليم الذاتي يتم بمساعدة توفر المصادر ومواد التعلم يمكن لمستخدم المنصة التعلم أولًا وثم تطبيق التقويم المستمر لمعرفة نتائج التعلم. يمكن لمتعلم اللغة العربية أن يختار المادة التعليمية والتمارين المرافقة لها ويتدرب عليها.

وهذا يفسح المجال وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم في أي مكان عبر الانترنت بشكل مباشر (Online Education).

وقد بحث الدكتور خالد أبو عمشة التعليم الذاتي: «إن التعلم الذاتي هو أن يتخذ المتعلّم المبادرة في تعلم اللغة العربية بمساعدة من الآخرين أو بدونها في تحديد احتياجاته اللغوية، وأهدافه العامة والخاصة، واختيار المواد التعليمية المناسبة للتعلم، وتنفيذ أنسب الإستراتيجيات التعليمية وصولًا إلى تقييم هذه العملية برمتها وتقويمها، وبكلمات أخرى هو: تقوم فلسفة التعليم في هذه الرؤية على المتعلم. أن يتخذ دارس العربية المبادرة والمسؤولية في تعلمها.يختار متعلم اللغة العربية المادة التعليمية ونشاطاتها ويديرها ويقيمها»(4).

المبحث الخامس: خطوات لإعداد المنصة وإدارتها.

إن إعداد منصة تحتوي على معلومات وروابط وأقسام مختلفة لمنظومة متكاملة وتفاعلية لتعليم اللغة العربية يحتاج إلى وضع خطوات وتقسيمها إلى مراحل تنفيذية، ويمكن في هذا البحث أن نضع أهم تلك الخطوات وكما يأتي:

1. التواصل مع المؤسسات التربوية التي تهتم بتعليم اللغة العربية.
2. الاتفاق مع مواقع ومؤسسات تعليمية لربط تلك المواقع، وتلك المؤسسات وبرامجها بالمنصة.
3. وضع معايير لاختيار الروابط لتحقيق هدف تعليم اللغة العربية وباستخدام الأساليب الناجحة للتعليم.
4. تبويب أبواب وأقسام المنصة ووضع الخيارات الرئيسة والفرعية بما يتلاءم مع محتويات المنصة، وتحقيق هدف الاستفادة من المنصة لتعليم اللغة العربية.
5. تقسيم برنامج تعليم العربية حسب مستويات الطلاب من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم.
6. تبويب الكتب حسب المستويات وحسب أقسام اللغة والمهارات.
7. وضع الأسس لإنشاء قاعدة بيانات عربية لنشر أهمية اللغة العربية ودورها في الثقافة العربية.
8. وضع معايير لإختيار تجارب تعليم اللغة العربية في العالم باستخدام التقنيات والتطبيقات التقنية الحديثة، وذلك للأستفادة من تلك التجارب والتطبيقات.
9. إنشاء نظام إدارة التعليم (LMS) لتطبيق التعليم الإليكتروني والتعليم الذاتي من خلال المنصة.

إدارة المنصة

يتم إدارة المنصة من قِبل فريق عمل من المختصين الخبراء في تقنية المعلومات ومختصين في اللغة العربية. فريق العمل مسؤول على التواصل مع المؤسسات التربوية والمختصين باللغة العربية واستمرار التواصل نحو التعامل مع منصة مفيدة؛ لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية. وكذلك وضع نصائح وإرشادات لاستخدام المنصة.

الخاتمة

إن التقنيات الحديثة والتطبيقات التقنية أصبحت مهمةً للإنسان وعمله وممارساته اليومية، ففيها التواصل والتجارة والتعليم، وأصبحت خير جليس في هذا الزمان والمعروف أن خير جليس في الزمان كتاب، والآن بالامكان أن نقول: خير جليس في هذا العصر هو العالَم التقني؛ فيمكنك أن تقرأ كتبًا، وتسمعها، وتشاهد قصة وفلمًا، وموسوعاتٍ تعليميةً في شتى مجالات الحياة. من هذا الواقع التقني لابد من الاستثمار الأمثل لتلك التقنيات لتوظيفها في تعليم ونشر لغة الحضارة اللغة العربية.

والآن يمكن القول: إن تكامل كل عملية تعليمية يحتاج إلى مواكبة واستخدام أمثل للتقنيات الحديثة للوصول إلى تعليم أفضل وتحقيق الأهداف العلمية والتعليمية.

إن إعداد منصة إلكترونية لتعليم اللغة العربية وتعلمها يخدم مجتمعًا كبيرًا يضم كل من يرغب دراسة اللغة العربية من الناطقين بها والناطقين بغيرها وطلاب وطلبة الجامعات والمدارس والمعلمين والباحثين. وهذا يحتاج إلى جهود لتطبيق فعلي للمنصة ولدراسة مستفيضة لخطوات ومحتويات إنشاء المنصة.

وأضع هذا الجهد أمام المختصين والمهتمين بتعليم اللغة العربية؛ من أجل تطوير تعليمها واستثمار جهود مؤسسات ومراكز تربوية ومختصين والعاملين على تطوير أساليب تعليمها بما يتلاءم مع هذا العصر التقني.

المصادر

1. د. أحمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، مكتبة الرشيد، الرياض، ط1، 2004م،ص 289.
2. د. بدر الخان، ترجمة علي شرف بن الموسوي وآخرون، إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، شعاع للنشر والعلوم. سوريا،2005 ص 18.
3. واثق عبد الوهاب «دراسة تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الإسعاف الوطني»، مؤتمر اللغة العربية الثالث بالشارقة 2018.
4. د. خالد أبو عمشة: المتعلّم الذاتي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها
5. مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها - العدد الثاني - محرم 1440 هـ – أكتوبر8 201م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

نَحْوَ مَنْهَجٍ لِلُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلغَرَضِ الجَامِعِيِّ، قائمٍ على مَنهَجِ المُدَوَّنَاتِ المُحَوْسَبَةِ.

الباحث / مصطفى أحمد تونس
mostafasaad5599@gmail.com

مقدمة:

للغة العربية أهمية تاريخية ودينية لدى المتحدثين بها وغيرهم، وبالتالي فقد أقبل عليها الراغبون في تعلمها من الشرق والغرب؛ مما جعلها لغةً عالميةً، تحتل الترتيب الرابع ضمن ترتيب اللغات العالمية انتشارًا، وقد خصّصت الأمم المتحدة (اليونسكو) يومًا للاحتفال بها من كل عام، فزاد الراغبون في تعلّمها، وكثرت معاهد تعليم اللغة العربية في الدول العربية والأجنبية على حدّ سواء، وهو الأمر الذي يظهر أهمية النظر في المناهج التي تقدّم للتعليم في هذه المعاهد؛ حيث إنّ معظم المناهج تركّز على حاجة الطلاب للغة التواصلية، وهذا مع أهميته إلا أنه لا يمنع النظر في حاجات الطلاب الأخرى؛ حيث يرغب الكثير منهم في الالتحاق بالدراسة في الجامعات العربية، وفي الغالب يلتحق الطلاب في معاهد تعليم اللغة العربية في هذه الجامعات، كمركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في جمهورية مصر العربية، ومركز اللغة العربية في الجامعة القاسمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكذلك معهد تعليم اللغة العربية في جامعة محمد بن سعود في المملكة العربية السعودية، وغيرها من المعاهد، وهنا نطرح سؤالين مهمين:

ما اللغة التي يحتاج إليها الطلاب عند التحاقهم بهذه المعاهد؟

وهل تحقق لهم الكتب المستخدمة في التدريس الغرض الذي يرنون إليه؟

قد تكون الإجابة عن السؤال الأول سهلةً ظاهريا، ولكن عند التعمق في فرعياته، نجد أن الأمر بحاجة إلى كثير من التدقيق؛ حيث يكون الهدف العام للطلاب عند الالتحاق بهذه المعاهد، هو تعلم اللغة العربية بقدر يوصلهم إلى الكفاءة اللغوية التي تجعلهم قادرين على التواصل باللغة العربية مع الناطقين بها أوّلا، والتواصل مع اللغة العربية الأكاديمية (اللغة العربية في الكتب الجامعية، واللغة التي يستخدمها الطلاب في التواصل مع المدرسين الجامعيين، وفهم المحاضرات)، وما يهمنا في بحثنا الحالي، الكفاءة اللغوية التي تؤهل الطلاب للتواصل والإندماج مع اللغة العربية في المستوى الجامعي.

أولًا: إشكالات الدراسة:

يتجه الطلاب في أنحاء العالم للدراسة في الجامعات، وهؤلاء الطلاب لا يخرجون عن حالتين، الأولى: الطالب الذي يدرس بلغته الأم في جامعة محلية، وهنا لا تُشكل اللغة عائقًا له، ويكفي أن يتدرب على المهارات اللغوية الأكثر احتياجًا إليها في المستوى الجامعي، مثل: الكتابة الأكاديمية، والاستماع للمحاضرات...إلخ، الثانية: الطالب الذي يدرس في جامعة خارج بلده، وهنا تظهر العقبة الحقيقية؛ حيث يُطلب منه الوصول إلى مستوى عالٍ في اللغة يمكنه من الدراسة باللغة المستهدفة، والتمكن من المهارات الجامعية، ومن المفترض أن تقوم الجامعات بتدريب طلابها التدريب الكافي على إتقان هذه المهارات، وهذا ما أشار إليه بيبر (Biber, 2006, p1) في دراسته الموسومة بلغة الجامعة، دراسة قائمة على المدونات للسجلات المكتوبة والمنطوقة، في موضع حديثه عن اللغة الإنجليزية للغرض الجامعي، يقول: «في الوقت الحالي، لا تفعل الجامعات سوى القليل نسبيًا لإعداد الطلاب للتعامل مع هذه المجموعة الواسعة من «السجلات. (أي اللغة الموجودة في الكتب والأبحاث الأكاديمية)، وفي الواقع، لا تعرّف معظم الجامعات الطلاب على المتطلبات اللغوية للنثر الأكاديمي المكتوب...".

وإن كان بيبر يقول هذا الكلام في حال اللغة الإنجليزية، فإن الأمر يصح كذلك على واقع اللغة العربية؛ حيث لم تتوافر البرامج الجادّة في تأهيل الطلاب للمستوى الجامعي، وتكاد تخلو من الدراسات التي تتعرّض لوصف اللغة العربية في المستوى الجامعي، فضلًا عن البرامج الفعليّة التي تُدرّس للطلاب غير العرب قبل الالتحاق بالجامعات العربيّة.

في المقابل نجد عددًا كبيرًا من الدراسات التي استهدفت وصف اللغة الإنجليزية الأكاديمية؛ فعلى سبيل المثال دراسة بيبر الموسومة بقواعد اللغة الإنجليزية المنطوقة والمكتوبة،Longman Grammar of Spoken and Written English قدّم فيها وصفًا وتحليلًا شاملًا للقواعد النحوية للغة الإنجليزية من خلال مدونة حاسوبية، اشتملت على أكثر من 40 مليون كلمة، مثّلت مختلف الأنماط اللغوية من محادثة وأدب وأخبار ومقالات أكاديمية؛ بحيث يضمن تمثيلًا شاملًا للأساليب اللغوية المختلفة، والتي لا يمكن الحصول إلا من خلال مدونة تجمع في داخلها نصوصًا لغويةً عديدةً.

وبنظرة سريعة على بعض المقررات التي تُدرس في معاهد تعليم اللغة العربية الملحقة بالجامعات العربيّة، نجد أنّ كثيرًا من هذه المعاهد تقوم بتدريس بعض الكتب التي لا تمت بصلة للغة الأكاديمية الحقيقية التي يواجهها الطلاب في دراستهم الجامعية؛ فعلى سبيل المثال، لا الحصر، تقوم بعض المعاهد بتدريس سلسلة (العربية بين يديك)، وهي سلسلة أراد بها مؤلفوها أن تكون للغة العربية الفصحى المعاصرة لغرض التواصل؛ حيث تركّز أكثر على مهارات التحدث والاستماع والقراءة؛ وهنا لا تصح السلسلة أن تكون برنامجًا يؤهل الطلاب للجامعة؛ فقد نصّت في المقدمة على أن هدفها الكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية اللهم إلا أن تكون في المستويات الأولى قبل المستوى المتقدم المؤهل لأن يدرس اللغة العربية للغرض الأكاديمي.

ونحن هنا لا نقلل من شأن سلسلة العربية بين يديك؛ حيث يبرز أهميتها في تعليم اللغة التواصلية، وهذه الكتب تصلح للطلاب في المستويات الأولى؛ أما الطلاب الذين انتهوا منها أو وصلوا إلى مستوى يؤهلهم لدراسة العربيةّ لأغراض خاصّة، هنا لابد من اشتمال الكتب المدروسة على اللغة الحقيقية التي يواجهها الطلاب في المستوى الجامعي؛ فالطالب في الجامعة يستمع إلى المُحاضر الذي يُلقي محاضرة في مادة علمية مليئة بالمصطلحات، وكذلك يقرأ الطالب في الكتب الجامعية المليئة بكثير من المفردات العلمية التي يصعب على الطالب غير العربي فهمها، فضلًا عن استخدامها في المهارات اللغوية المختلفة كالكتابة؛ حيث تعد من أعقد المهارات اللغوية التي يتعلمها الطلاب في هذه المرحلة.

ثانيًا: اللغة العربية الجامعيّة (الأكاديمية):

تختلف اللغة الجامعية عن اللغة التواصلية بأن الأولى تتصف بالصرامة والاصطلاحية العلميّة، واحتوائها على الجمل المعقّدة التي تتطلب مهارة عالية في تحليل مكوناتها الأساسية، بالإضافة إلى التراكيب المختلفة التي ترتبط بأسلوب الكتابة العلمية، واللغة العربية بحاجة إلى دراسات موسّعة للغة العربية الأكاديمية تقدم وصفًا دقيقًا لها على مستوى البنية والتركيب، ويكفي هنا أن نقدم وصفًا موجزًا من خلال مثال من كتاب دُرّس في إحدى المراحل الجامعية، وهو كتاب مدخل إلى العلوم الإسلامية[1]، للدكتور محمد نبيل غنايم، وقد اقتبست أنموذجًا من مبحث أقسام التفسير: «وللتفسير أقسام وأنواع، فمن حيث اللفظ ينقسم إلى قسمين: قسم يقف عند بيان اللفظ وإعرابه وتصريفه، وما يحويه من نكت بلاغية وغير ذلك، وقسم يتعدى تلك الجوانب إلى الغوص على المعاني وبيان الدلالات الخاصة والمحتملة، ويوازن ويرجح ما يقوى دليله منها، ويكشف عن أسرار الهداية القرآنية والتوجيهات الربانية والأحكام الشرعية، وهذا القسم هو الجدير بالتفسير.

وهناك قسم آخر باعتبار الشخص الذي يقوم بالتفسير، وقد روي عن ابن عباس أنه قسم التفسير إلى أربعة أقسام.

1. قسم يعرف به الحلال والحرام، ولا يعذر أحد بجهالته.
2. تفسير تفسره العرب بألسنتها.
3. تفسير فسره العلماء.
4. تفسير لا يعلمه إلا الله.

وهناك تقسيم آخر باعتبار المفسر (النص الذي يراد تفسيره) وهو ينقسم بهذا الاعتبار إلى ثلاثة أقسام:

1. تفسير بالرواية، ويسمى التفسير بالمأثور، ويقوم بتفسير الكلمة أو الآية بما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه، وأقوال التابعين.
2. تفسير بالدراية، ويسمى التفسير بالرأي أو الاجتهاد العقلي، ويقوم ذلك النوع على الاجتهاد والاستنباط.

(1) درس لنا الدكتور غنايم هذا الكتاب أثناء دراستي بالفرقة الأولى في كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، عام 2009.

3. التفسير الإشاري، ويقوم على أفكار بعيدة عن المعنى الأصلي للكلمة أو النص والاتجاه لمعان أخرى لا تتطرق إلى الذهن، وإنما يؤلفها ويبدعها أصحاب المذاهب الفلسفية أو الصوفية أو الشيعية...»

ويبدو من خلال هذا النص اختلاف اللغة الأكاديمية عن اللغة العادية؛ فالكاتب في حالها يستخدم مفردات خاصّة، تتصل بموضوع العلم الذي يكتب عنه؛ فالمفردات، مثل: (التفسير – التفسير بالرواية – التفسير بالدراية...إلخ)، مصطلحات علمية، والمصطلح عبارة عن كلمة أو تركيب ضمّن معنى خاص، قد يختلف عن المعنى المعجمي للكلمة أو التركيب؛ ولهذا فإنّه ليس من السهل أن يفهم الطالب المصطلح العلمي، إلا إذا درس المفاهيم المتعلقة به، وإذا تجاوزنا المصطلح، فإننا نجد الجمل المعقّدة، فجملة «وللتفسير أقسام وأنواع»، جملة ليست عادية، وإنما تقدم فيها الخبر وتأخر فيها المبتدأ، وهنا فإن الطالب بحاجة إلى التعمق في معرفة الجمل الاسمية بأنواعها، الأمر الذي لا يتأتى مع الطالب الذي درس مفاهيمًا عادية عن التراكيب النحوية، والطالب في حالة اللغة الجامعية بحاجة إلى تعلم مهارات الكتابة العلمية؛ فهنا لابد للطالب أن يتعلم كيفية صياغة المفهوم العلمي، وسرد المفاهيم المتعلقة بالمصطلحات، ومن سمات اللغة الأكاديمية أنّها:

1. لغة مصطلحية: تكثر فيها المصطلحات والمفاهيم العلمية.
2. لغة رسمية تبعد عن ذكر الكلمات التي يستعملها الناس في تواصلهم العادي.
3. أنها لغة لا نهائية تتطور فيها المصطلحات والمفاهيم بتطور العلم.

ثالثًا: منهج لسانيات المدونة Corpus Linguistics:

منهج لسانيات المدونة (corpus Linguistics) حديث، يختص بالبحث في اللغة من خلال نصوص حقيقية، تمثل الواقع اللغوي من خلال المنهج الاستقرائي، وليس الاستنتاجي الذي ينهجه أصحاب المنهج التوليدي (chomskyan)، والنصوص المستخدمة في هذا المنهج يمكن أن تكون نصوصًا مكتوبة ورقية أو إلكترونية، ويمكن أن تكون مسجّلة كذلك، وقد ساعد التطور الحديث في البرمجيات الحاسوبية على استخدام المدونات في مشاريع لغوية ضخمة، تستخدم ألاف الكلمات؛ لصنع المعاجم اللغوية وتأليف الكتب التعليمية عمومًا، وتعليم اللغات خصوصًا، ومن أمثلتها في اللغة الإنجليزية، مدونة (BNC) المدونة الوطنية البريطانية، وهي تحوي 100 مليون كلمة من اللغة المنطوقة والمكتوبة،(Reiazi, 2016, p63) ومن اللغة العربية، المدونة اللغوية العربية العالمية ICA، التي شملت 100 مليون كلمة، وقد أصدرتها مكتبة الإسكندرية سنة 2013[1].

ويعتبر منهج لسانيات المدونة من المناهج التي أحدثت طفرة كبيرة في دراسة اللغات، وقد كان للغة الإنجليزية السبق في استخدامها؛ للتطوير من تعلم الإنجليزية، بداية من استثمار الباحث إدوارد (Edward Thordik) لها في عمل قائمة المفردات للمعلمين (Teacher`s Wordbook)، واستخدمها بكوالتر Buckwalter في عمل معجم تكراري للغة العربية A Frequency Dictionary of Arabic؛ حيث استخلص خمسة آلاف كلمة؛ لتساعد طلاب اللغة على التركيز في اكتساب هذه المفردات واستعمالها، ومن الدراسات المخصصة لمجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (تصميم مدونة لغوية للعربية المعاصرة Designing and Developing a Corpus of Contemporary Arabic، للباحثة لطيفة السليطي، وللباحث سلطان المجيول (مناهج التهيئة المعجمية في تعليم العربية لغير الناطقين بها) (السعيد، 2016، ص 13:16).

وبالإضافة إلى الاستفادة من منهج لسانيات المدونة في تأليف المناهج التعليمية؛ فقد استفيد منها في عمل إطار مفرداتي مرجعي للمستويات اللغوية the English Vocabulry Profile ؛ حيث اعتمد أصحاب المشروع على مدونة كامبريدج لمتعلمي اللغة الإنجليزية Cambridge Learner Corpus (CLC)، ونسبة كل مفردة وتركيب إلى مستوى أو أكثر (حسب المعاني المتعددة لكل مفردة، ومناسبة كل معنى لمستوى معين) من المستويات الستة (A1-C2) حسب الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR)، وقد أثبت أحد الباحثين Szymańska & Leńko, 2015),، دقّة الإطار من خلال جمع عينة من المدونة، وإعادة توسيمها بالمستويات الستة؛ ليجدها متطابقة مع نفس توصيف الإطار (EVP).

وقد استثمره أصحاب مشروع مدونة T2K-SWAL ضمن مشروع TOEFL 2000 للغة الإنجليزية المنطوقة والمكتوبة على المستوى الجامعي؛ لتحقيق غرض تقويم المواد المستخدمة في تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبيةً،

(1) http://www.bibalex.org/ica/ar/about.aspx

والتأكد من أن المواد والتدريبات المستخدمة في اختبارات TOEFL (اختبار الكفاءة في اللغة الإنجليزية)، تمثل بدقة الاستخدام الفعلي للغة على المستوى الجامعي.(Biber et al,2004).

رابعًا: مراحل جمع المدوّنات المحوسبة:

1.4 المرحلة الأولى: جمع النصوص:

تبدأ أول مرحلة في جمع النصوص التي وقع الاختيار عليها؛ حيث يقوم الباحثون بجمع النصوص من مصادرها المختلفة، وقد تكون هذه النصوص بشكل مكتوب؛ مثل التي في الكتب والمجلات، وقد تكون منطوقة.

أ. النصوص المكتوبة:

تعتمد المدونة بشكل أساسٍ على النصوص المكتوبة؛ حيث تُحول المنطوقة إلى مكتوبة كذلك، وتتنوع النصوص؛ فهي قد تكون إلكترونية، متاحة على شبكة الإنترنت، وفي هذه الحالة يعدّ إدخالها للمدونة أمرًا سهلا للغاية؛ مثل الكتب التي تتيحها المكتبة الشاملة للكتب العربية، أو المقالات التي تتيحها المجلات على مواقعها الإلكترونية، ولهذا يعتبر كثير من جامعي المدونات الاعتماد على النصوص الإلكترونية طريقة مثلى وأكثر ملاءمة؛ حيث يمكن الحصول على ملايين النصوص في أقصر وقت، وأقلّ جُهد(Hunsto, 2008, p157,158)، وقد تكون في شكل ورقي مطبوع غير رقمي، وبالتالي تحتاج إلى حوسبتها، ويعد الماسح الضوئي Scanner أسرع طريقة في هذا الأمر، وبرنامج التعرف الضوئي على الحروف OCR؛ لتحويل ملفات PDF إلى نصوص TXT، ويصعب في كثير من الأحيان، التعرّف على الحروف العربيّة من خلال الماسح الضوئي، كما هو الحال في كثير من المخطوطات العربية أو المجلات القديمة، وفي هذه الحالة، لا يجد جامع المدونة إلا طريقة الكتابة اليدوية لهذه النصوص.

ويشدّد ميرMeyer على ضرورة مراعاة حقوق الطبع والنشر في المواد التي تُدخل في المدونة، والحصول على إذن مكتوب من أصحاب النصوص المُدخلة، وفي هذه الحالة، قد لا يستطيع جامع المدونة الوصول إلى المؤلفين، أو لا يحصل على رد، وهنا من الممكن أن يثبت أنه حاول بكل الطرق الممكنة الحصول على الإذن، وإن كان الأفضل تجنّب النصوص التي لا يحصل على إذن من أصحابها؛ لتجنب المشاكل المستقبلية. (Meyer, 2004, p60:62)

ب. النصوص المنطوقة:

قد تكون النصوص الصوتية المراد إدخالها في المدونة حوارات عفوية، أو مقابلات إذاعية وتلفزيونية أو محاضرات جامعية أو محادثات هاتفية، وتعتبر جمع البيانات من هذا النوع من أصعب عمليات جمع المدونة، وترجع الصعوبة إلى أمرين، الأوّل: الحاجة إلى جُهد أكبر لتفريغ التسجيلات، والثاني: الصعوبة المتعلّقة بعملية التسجيل نفسه، وحدوث الكثير من المشاكل في حالة عدم اعتماد المعايير المنهجية التي تُراعى عند التسجيل، ومنها أن يكون الخطاب طبيعي، وهذا الأمر يمكن اعتباره بشدة في النصوص الحوارية، بينما النصوص الأكاديمية قد يتطلب الإعداد المسبق لها؛ للحصول على لغة سليمة، والبعد عن اللغة غير الرسمية التي قد تحدث عفويا عند الإلقاء الارتجالي، وقد اعتمدت سلسلة أكسفورد في اللغة الإنجليزية للغرض الأكاديمي Oxford EAPعلى هذا النوع من التسجيلات؛ حيث اشتملت السلسة على عدّة تسجيلات لنصوص أكاديمية؛ لتنمية مهارات الاستماع الأكاديمي، وقد ذكر مير(Meyer, 2004) مجموعة من المعايير التي يجب أن تُراعى أثناء عملية التسجيل على النحو التالي:

أ. إعطاء الأشخاص وصفًا موجزًا للمشروع قبل تسجيلهم؛ حيث يعرف الأشخاص الغرض من التسجيلات، وما يرمي إليه المشروع.

ب. اتباع الإجراءات التي تساعد على خروج التسجيلات بالجودة المطلوبة، والغرض المقصود؛ مثل أن يَعرف المتحدثون وقت التسجيل، وكيفية تشغيل المسجّل وإغلاقه بعد الوقت المحدّد.

ج. الحصول على إذن مسبق من قبل المتحدثين.

2.4 المرحلة الثانية: معالجة المدونات المحوسبة:

بعد الانتهاء من عملية جمع المدونة وحوسبتها، تأتي عملية المعالجة، وهي القيام بعمليات الإحصاء للمفردات والتراكيب، واستخراج قوائم المفردات المتردّدة...إلخ، وذلك من خلال استخدام أدوات المعالجة المخصّصة في ذلك.

1.2.4 أدوات معالجة المدوّنات Tools for Corpus Linguistics:

تعددت الأدوات التي طُوّرت لبناء المدوّنات وتحليلها، وقد صممت أكثر هذه الأدوات لتناسب اللغات اللاتينية، وطورت بعضها لتناسب نصوص اللغة العربية؛ مثل: أدوات غواص Ghawwas، وأنتكونك AntConc وكونكورد aConCord، واسكتش انجين Scetch Engine، وبعض هذه الأدوات يكون على شكل تطبيق على الحاسب، يتيح إضافة ملفات النصوص العربية بعد إضافتها لملف TXT، وترميز النصوص بلغة تشفير الحروف العربيّة UTF-8؛ مثل: أداة AntConc، والبعض الآخر تتيح المعالجة من خلال منصة على الشبكة العنكبوتية؛ مثل: أداة Scetch Engine(الشبيتي، 2015، ص243).

أ. أداة التحليل AntConc:

تعتبر مِنصّة AntConc من الأدوات المجّانية مفتوحة المصدر، التي قام بتصميمها الباحث الإنجليزي لورانس أنطوني Laurence Anthony أثناء عمله في جامعة واسيدا في اليابان Waseda University، وقد أتاحها للتنزيل على أنظمة الحاسب على موقعه الإلكتروني مع دليل تفصيلي للاستخدام[1].

وهي تتميز بعدّة سمات، منها أنها تدعم اللغة العربية، ولكن يُشترط حذف علامات الضبط؛ حتى تتعرّف عليها الأداة، وكذلك حذف أي شوائب تعوق عملية المعالجة؛ مثل الأرقام، وعلامات الترقيم، وغيرها، ومن خلال هذه الأداة يمكن معرفة عدد الكلمات الأكثر تردّدا في أي نص، كما في ملحق رقم (1)، ويمكن كذلك معرفة عدد الكلمات الموجودة على يمين أو يسار الكلمة، وبالتالي يمكن إحصاء أي تركيب معيّن، كما في ملحق رقم (2) (Jones& Waller, 2015, p56)

ب. أداة المعالجة غوّاص Ghawwas:

هي أداة صممها مجموعة من الباحثين (الشبيتي وآخرون) في عام 2013، وهي مفتوحة المصدر، وتدعم اللغة العربية بشكل كبير؛ نظرًا لسهولة التعرف على الحروف العربية بالإضافة إلى اللغات اللاتينية كالإنجليزية والفرنسية، وتساعد الباحثين على إجراء التحليلات المتعددة على النصوص المُدخلة بتنسيقات TXT. DOC. DOCX.، وتنسيقات HTML، ويدعم اللغة العربية المرمّزة بتشفيرات UTF16 UTF-8، ويمكنه التعرف على علامات الضبط، كما أنه يمكن البحث عن السوابق واللواحق لأي كلمة، المصطلح عليها بالمشتقات بإدخال رموز (؟) و (*) قبل أو بعد الكلمة (Almujaiwel, 2016, p157).

وتتميّز أداة غوّاص عن أداة AntConc أنها تدعم اللغة العربية بشكل أوسع؛ فيمكن إدخال النصوص بالضبط الكامل، كما أنه يمكن إدخالها بأكثر من تنسيق؛ مثل: Doc، التي تمتنع وجودها في الأداة (AntCoc).

خامسًا: تدريس اللغة العربية في المستوى الجامعي:

يندرج تدريس اللغة العربية على المستوى الجامعي ضمن الأغراض الخاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي من أهمّ خصائصها أنها تستهدف حاجة المتعلم للغة، وعلى أساسها يُوضع المحتوى (مدكور، وآخرون، 2010، ص443)، ويُشترط لدراسة هذه البرامج المخصّصة للأغراض الخاص، وصول الطالب للمستوى المتقدّم؛ حيث يتطلب دراسة هذا المستوى الانتهاء من دراسة مستويات اللغة التواصلية؛ ليتمكن الطالب من اكتساب كفاءة لغوية، تسعفه في تعلم اللغة في المستوى الجامعي، وهي لغة تقنية صرفة، تمتلئ بالمصطلحات العلمية، التي تحتاج إلى جهد مضاعف لتعلمها واستخدامها في المهارات اللغوية المختلفة، ومن هذا المنطلق؛ فإن الكتب التي تُقدّم للطلاب في هذا المستوى، يُتوخّى فيها أن تكون جامعة لكل ما يحتاجه الطلاب من مفردات وتراكيب، وتدريبات على المهارات اللغوية المختلفة، وهذا لا يتأتّى من خلال تأليف منهج عادي، يعتمد فيه مؤلفوه على الذائقة الشخصية في اختيار الدروس والمفردات والتدريبات المتضمنة في الكتاب، وإنّما يتأتّى من خلال مسح شامل للغة الجامعية التي يدرسها الطلاب في التخصّصات المختلفة، وبالتالي فإن الكتب التي لا تعتمد على وصف شامل للغة الحقيقة التي يواجهها الطلاب، سيظهر فيها القصور، وبعدها للغرض المقصود.

سادسًا: تصميم منهج اللغة العربية للغرض الجامعي بالاعتماد على المدونة المحوسبة:

يعتمد تصميم مناهج تعليم اللغة على محورين رئيسين، هما: محور الدارس، حيث مناسبة المنهج لغرضه المقصود، والثاني المحتوى: وهو ما يقع الاختيار عليه من نصوص حقيقية تمثل اللغة التي يحتاجها الطالب، ومن خلال الواقع يمكن أن نؤكد على أن الخلل يصيب محتوى مقررات تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث لا يعتمد

(1) أ: https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/

المؤلفون على منهجية واضحة في اختيار محتوى الكتب، وهي تعتمد في الغالب على الذائقة الشخصية، واختلاف المؤلفين في اعتماد الدروس التي تحوي المفردات والتراكيب المستهدفة، وبالتالي فإن أنسب طريقة يمكن تحقيق بها الغاية المرجوة في تأليف الكتب، هي بناء مدونة شاملة للغة العربية المكتوبة والمنطوقة في المستوى الجامعي، ويمكن بناء المدونة المكتوبة من خلال مجموعة من الكتب والأبحاث الجامعية في المجالات الدراسية التي يدرسها الطلاب، ويمكن اختيار هذه الكتب بطريقة الاستبيانات، وهي توجيه أسئلة واستفسارات للمتخصصين في كل مجال دراسي؛ لانتقاء أنسب الكتب لكل مجال؛ حيث يستحيل جمع كل الكتب، ويُراعى في الكتب المختارة أن تكون مشتملة لأغلب الموضوعات التي يدرسها الطلاب في المرحلة الجامعية.

أمّا بناء المدونة المنطوقة والتي ستكون جنبًا إلى جنب مع المدونة المكتوبة بتسجيل المحاضرات الفعلية للمحاضرين في المجالات المختلفة، وفي هذه الحالة، يُطلب من المحاضرين إعداد المحاضرات مُسبقًا على أن تُلقى بلغة عربية فصحى معاصرة، يُراعى فيها السلامة اللغوية؛ لتنافي الأخطاء التي قد يقع فيها المحاضرون عند إلقاء محاضراتهم، وبعد عملية الجمع يأتي دور حوسبة الكتب، وهي المرحلة التي يمكن أن تستغرق وقتًا أطول على حسب عدد المشتركين في العمل على إدخال هذه النصوص على الحاسوب، إن كانت غير متوفرة رقميّا أو صعوبة التعرف عليها من قارئ الحروف العربية OCR وبعد عملية الجمع وبناء المدونة تأتي عملية معالجة المدونة، من ناحية المفردات والتراكيب والخصائص اللغوية المميزة للغة الجامعية، وكذلك إحصاء أكثر المفردات و التراكيب استخدامًا؛ لعمل معجم لها، وقد قدّم الباحث المعتز بالله السعيد (السعيد، 2016)، أنموذجًا تطبيقيًّا لمعالجة مدوّنة حاسوبية اشتملت على مئة مقالة من الموسوعة الحرّة (ويكيبيديا Wikipedia) وأربعين عملًا أدبيًا للأطفال استمدّ مادتها من منشورات اتحاد الكتاب العرب في (أدب الطفل) لتناسب فئة الدراسة، وهي الطلاب العرب من سنّ 7 سنوات إلى 18 سنة في مرحلة التعليم العام؛ للوصول إلى هدف البحث وهو توظيف المدونات اللغوية في تطوير مقررات اللُّغة العَرَبيَّة لمراحل التَّعليم العام، شدّد فيها على الفائدة العظيمة في استخدام المدونات المحوسبة في تطوير المقررات وتنقيتها من الحشو والعشوائية في التأليف، وذلك من خلال منهجية تناولت معالجة المدونة على مستوى الحروف العربية، والمفردات والتراكيب؛ فعلى مستوى الحروف وجد أن الحرف (ا) هو الأكثر ورودًا، وبعدها حرف الهمزة بأشكاله المختلفة، وبالتالي يمكن الإفادة من ذلك في تقليل أخطاء الطلاب في كتابة حرف الهمزة من خلال الاعتماد على المدونة؛ حيث يألف الطالب حرف الهمزة بورود الحرف في النصوص المدروسة آلاف المرات، والأمر نفسه نجده على مستوى الكلمات والتراكيب؛ حيث ورد الفعل (كان) بنسبة (75%)، وهو فعل وظيفي يؤثر فيما بعده، وكذلك ورود تركيب أخرى أكثر من غيرها؛ مثل: (لا) النافية، و(لا) الناهية، ومن هنا، تأتي أهمية تدريس القواعد النحوية، بالاعتماد على قوائم الشيوع والندرة.

أمّا المرحلة الأخيرة، وقد تكون الأطول، والتي يبدأ فيها المتخصصون في تأليف الكتب في شكل مستويات، يمكن جعلها في ثلاث مستويات أو أكثر متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، من خلال الاعتماد على نتائج معالجة المدونة الحاسوبيّة، وقوائم الشيوع المستخلصة، وبالتالي ستحقق الكتب المؤلّفة الهدف المنشود منها.

سابعًا: تصميم اختبار الكفاءة اللغوية بالاعتماد على المدونة:

علينا أن نقرّ أوّلا بوجود تحدٍّ واضح في اختبارات الكفاءة للغة العربية، وهذا التحدي يرجع إلى عاملين، الأول: افتقاد اللغة العربية لوجود مؤسسات حكومية، تدعم وضع الاختبارات، والوصول بها إلى مستوى عالمي، كالذي نجده في اختبارات IELTS، وTOEFL بالنسبة للغة الإنجليزية، وإنما تجتهد بعض المؤسسات في عمل اختبارات خاصّة بها، لا تعتمده المؤسسات الأخرى، والثاني تنوع اللهجات العربية بجانب العربية الفصحى. (أبو عمشة، 2018، ص190، 191)، ومن خلال الاعتماد على المدونة المحوسبة، يمكن إنجاز اختبار للكفاءة اللغوية؛ حيث ستكون الأسئلة المعتمدة على المهارات الأربعة ممثلة للغة الحقيقية، وتشمل المفردات والتراكيب الأكثر ورودًا، والتي سيتم التركيز عليها في عملية التدريس، والكتب التعليمية.

يمكن كذلك الاسترشاد بمشروع اللغة الإنجليزية the English Vocabulary Profile باستخدام المدونة في عمل إطار مرجعي للغة العربية؛ لوصف تقدم متعلمي اللغة العربية، يقدم معلومات تفصيلية للأمثلة اللغوية التي يمكن استخدامها لكل مستوى حسب مستويات الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات؛ نظرًا لعدم وجود إطار مرجعي عربي موحّد، وبالتالي فإن وضع الاختبارات من خلال محتوى المدونة، وتقويم إنتاج الطلاب وتصنيفهم حسب المستويات بناء عليها، سيكون أمرًا ميسورًا.

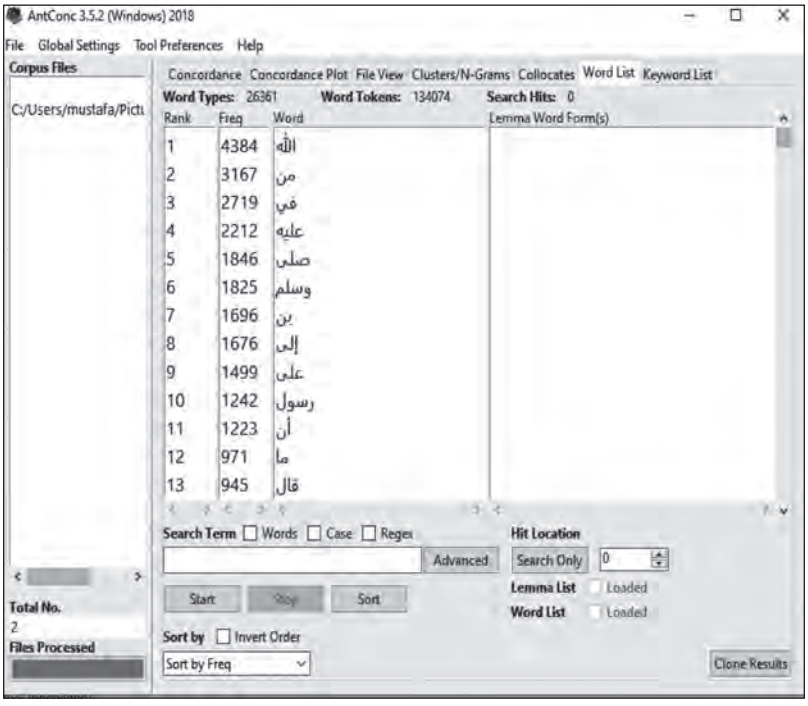
الخاتمة:

كشفت الدراسة عن وجود الخلل الواضح في المناهج التي تقدّم للطلاب غير العرب الراغبون في الدراسة الجامعية باللغة العربية؛ حيث وجود البعد الواضح بين اللغة الحقيقية التي سيتعرض لها الطلاب في الجامعة وما يدرسه من محتوى في معاهد التعليم التي تؤهل الطلاب للدراسة الجامعية، ومن هنا كانت الحاجة ملحّة لوجود مناهج تعني باللغة العربية للغرض الأكاديمي، يدرسها الطلاب بعد دراسة قدر كافٍ من اللغة التواصلية.

وقد قام البحث بتسليط الضوء على دور المدوّنات اللغوية المحوسبة في تأليف المناهج الحديثة، وإرساء اللبنات الأولى لتأليف منهج للغة العربية للغرض الجامعي، يتخذ من منهج لسانيات المدونة أساسًا في اختيار محتواه، وتضمين المفردات والتراكيب؛ ولا شك أن تأليف هذا المنهج يحتاج إلى دعم مؤسّسي، تدعم مراحل المشروع من توفير الحاجات اللازمة من كتب جامعية شاملة ومدخلين للنصوص الضخمة التي تُبنى منها المدونّة الحاسوبية؛ وهذا ما ينشده الباحث في الأيام القادمة؛ حيث ستسد المدونة والمنهج فجوة كبيرة في اللغة العربية، وهي عدم وجود كتب للغة العربية في المستوى الجامعي (الأكاديمي) للطلاب غير العرب، تعتمد على منهج المدونات المحوسبة على حسب علم الباحث؛ ومن ثمّ سيكون لهذه الكتب الأهمية الكبرى في إعداد الطلاب للدراسة في الجامعات العربية في كافّة المجالات، وبالتالي، تُستثمر المدونة والكتب في عمل اختبارات عالمية للغة العربية على مثال اختبارات توفل (TOEFL)، وأيلس (ILETS) في اللغة الإنجليزية؛ مما يساعد على إحداث طفرة عالمية في تعلم اللغة العربية والبلوغ بها إلى أعلى المستويات.

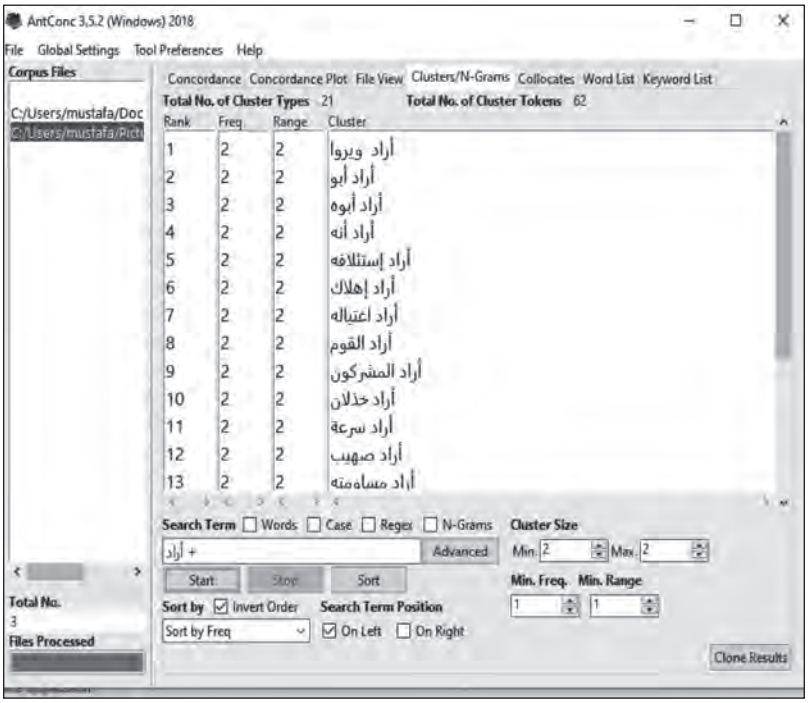
الملاحق:

الملحق (1)



صورة مأخوذة من أداة المعالجة (AntConc)، أثناء معالجة كتاب الرحيق المختوم؛ لمعرفة عدد تردّد كل كلمة مفردة

الملحق (2)



ملحق (2) صورة تبين إحصاء تركيب (أراد + كلمة)، ومعرفة كم مرّة ورد كل تركيب.

المراجع:

1. **بالعربية:**

- أبو عمشة، خالد حسين. 2018. قضايا في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها. (-177 203) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسات وأبحاث محكمة)، تحرير: أبو عمشة. عَمّان: دار كنوز المعرفة.
- السعيد، المعتز بالله. 2016. توظيف المدونات اللغوية في تطوير مقررات اللغة العربية. (2: 45) التخطيط والسياسة اللغوية، السنة الثانية، العدد الثالث، أكتوبر. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- طعيمة، أحمد، وآخرون. 2010. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- غنايم محمد نبيل. 2009. مدخل إلى العلوم الإسلامية. القاهرة: دار الهداية.
- الفوزان، عبد الرحمن، وآخرون. 2014. العربية بين يديك، الإصدار الثاني. الرياض: العربية للجميع.
- المجيول، سلطان بن ناصر. 2015. البحث اللغوي في المدونات العربية الحاسوبية بين الممكن والمحتمل والمأمول. (237-263) في المدونات اللغوية العربية بنائها وطرائق الإفادة منها. تحرير: العصيمي، صالح بن فهد. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

2. **بالإنجليزية:**

- Almujaiwel, S. (2016). "Free/Open KACSTAC and its Processing tools: Lexical Resources for Arabic Lexicogrammatical Microstructures Based on Collocational Indicators." In Alonso Almeida, F., I. Ortega, E. Quintana and M. E. Sánchez. (eds.), Input a Word, Analyze the World: Selected Approaches to Corpus Linguistics. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 153-170

- Anthony, L. (2018). AntConc (Version 3.5.2) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from https://www.laurenceanthony.net/software
- Biber, D. (2004). Representing language use in the university: Analysis of the Toefl 2000 spoken and written academic language corpus. Princeton: Educational Testing Service.
- BIBER, Douglas. 2006. University Language. A corpus-based study of spoken and written registers. Amsterdam: John Benjamins Publishing..
- Biber, Douglas. 2007. Longman Grammar of Spoken and Written English. England: Pearson Education.
- Edward de Chazal & John Hughes, A course in English for Academic Purposes, Oxford University press
- Hunsto, Susan. 2008 Collection strategies and design decisions,Corpus Linguistics, An International Handbook, Edited by Anke Lüdeling and Merja Kytö, Volume 1
- Jones, C., & Waller, D. (2015). Corpus linguistics for grammar: a guide for research. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Leńko-Szymańska, A. (2015). The English Vocabulary Profile as a benchmark for assigning levels to learner corpus data. Studies in Corpus Linguistics Learner Corpora in Language Testing and Assessment, 115–140. doi: 10.1075/scl.70.05len
- Meyer, C. F. (2004). English Corpus Linguistics: An Introduction. UK: Cambridge University Press.
- Riazi, A. M. (2016). The Routledge Encyclopedia of research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methods research. London: Routledge.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

المحـــــور السادس

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بَرْنَامَجُ إِعْدَادِ مُعَلِّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى عَلَى ضَوْءِ المَعَايِيرِ العَالَمِيَّةِ المُعَاصِرَةِ: دِرَاسَةٌ تَأْصِيلِيَّةٌ وَنَمُوذَجٌ تَطْبِيقِيٌّ

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مقدمة الدراسة:

يؤدي المعلم دورًا مهمًّا في منظومة التدريس؛ إذ إنه منوط به أن يحقِّق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين، خاصَّةً في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تسهم بصورة مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ في تكوين شخصية المتعلم، بل لم يَعُدْ تأثير هذه الروافد خارج قاعات التعلم فقط، بل أصبح منها ما يدخل مع المتعلم إلى القاعات؛ فأجهزة التعلم الذكية، والأجهزة النقالة المزوَّدة بها بعض المؤسَّسات، أو التي يصطحبها المتعلم إلى داخل المؤسَّسات التعليمية، إن لم يُحْسَن استثمارها وتوظيفها في التعلم، فستكون نتيجتها عكسية.

وهذا يتطلب أن يتوافر في المعلم عدد من معايير الأداء، بحيث يتمكن من التعامل مع المتعلمين بطريقة تجعلهم:

- يُقْبِلُون على التعلم، ومؤسَّساته.
- يحققون نواتج التعلم المطلوبة منهم في مجالاتها المختلفة.
- يمتلكون مهارات التفكير اللازمة لهم.
- يعرفون كيف يتعلمون؟
- يتعاملون مع المحتوى الورقي والإلكتروني بكفاءة.
- يُطَبِّقُون ما يتعلمونه في الحياة بطريقة سهلة.
- يَثِقُون في نتائجهم التي حصلوا عليها.

لذلك فإنه عند إعداد برنامج مُخَصَّص لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يلزم أن:

- يُغَطِّي جوانب إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
  - اللغوية.
  - تعليم اللغة العربية.
  - التربوية والثقافية.
- تسهم في تنمية شخصية الملتحق بها تنمية شاملة، ومتوازنة، ومتكاملة.
- تتوافق مع التوجهات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم.
- تواكب متطلبات الجودة.
- تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين.

ولما كان الهدف الرئيس لتعليم اللغة العربية سواء للناطقين بها أو للناطقين بلغات أخرى يتثمل في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وعناصرها (الأصوات، المفردات، التراكيب)، فإن تحقيق هذا الهدف يقع عبءُ تحقيقِه بشكل كبير على المعلِّم بوصفه المخطِّط، والمنفِّذ، والموجِّه، والميسِّر، والمقوِّم لعملية تعليم اللغة.

فمثلًا، قد تكون مقررات تعليم اللغة العربية مُعَدَّة إعداد مميَّزًا، ولا يوجد المعلم الكفء الذي يستطيع نقل المعارف والمهارات والقِيَم المُضَمَّنَة في هذه المقررات إلى المتعلم بحيث يُمكِّنه من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، وما يرتبط بها من استخدام اللغة العربية في القراءة والاطلاع على العلوم الأخرى، وفي مختلف المجتمعات المحلية التي يُطْلَبُ منه استخدام اللغة العربية فيها (الحديبي، 2017،5).

ويمكن إعداد المعلم وفقًا للنظام التكاملي، أو التتابعي. والنظام التكاملي هو الذي يلتحق فيه الطالب بإحدى المؤسَّسات المعنيَّة بإعداد المعلم، مثل كلية التربية، أو كليات المعلمين،...إلخ، ويدرس فيها الطالب عِدَّةَ مقررات موزَّعة

على ثلاثة محاور رئيسة: مقررات تخصُّصية (أكاديمية) في أحد التخصُّصات (لغة عربية، اجتماعيات، رياضيات، علوم،...إلخ) بالإضافة إلى مقررات تربوية مهنية، وبعض المقررات الثقافية. وتُحَدَّدُ نسبة مئوية للمقررات بحيث يتم التركيز على المقررات التخصُّصية في المستويات الأولى، والتركيز على المقررات التربوية في المستويات الأخيرة.

أما النظام التتابعي، فهو باختصار التحاق أحد الطلاب بإحدى المؤسَّسات المعنيَّة بإعداد المعلم، مثل كلية التربية، أو كليات المعلمين،...إلخ، بعدما ينتهي من دراسته التخصُّصية في إحدى الكليات الأخرى، على أن تكون المقررات التي يدرسها في المؤسَّسة التربوية تربوية وثقافيةً تُمكِّن هذا الطالب من مهارات التدريس، وإستراتيجياته، وأساليب تقويمه، وإدارة الصف،...إلخ.

وتختلف مدة الدراسة بين النظام التكاملي والنظام التتابعي؛ نظرًا لاختلاف عدد المقررات وتَنَوُّعِها في النظامين. وبصورة عامَّةٍ، فإن متوسط مدة الدراسة في النظام التكاملي أربعة أعوام، وفي النظام التتابعي بين عام إلى عامين.

ونظرًا لقلة البرامج الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - من ناحية- والتطور الكبير في معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية التي وضعتها مؤسَّسات متنوعة في دول مختلفة، فإن هذه الدراسة تُقَدِّم تصوُّرًا متكاملًا لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

مشكلة الدراسة، ومسوغات القيام بها:

هناك مجموعة من الأمور التي توضح أهمية وضع المَعْنِيِّين والمُخْتَصِّين لتَصَوُّر مقترح لبرنامج إعداد المعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، منها:

- **ما أشارت إليه بعض الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصَّةٍ، وتأهيل معلمي اللغات الأجنبية بصورة عامَّةٍ:**

أوصت دراسة (آدم، 2005، 95) بضرورة التدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أثناء الخدمة، وتنويع طرائق التدريب، والتركيز على الدورات المكثفة؛ لتطوير أداء المعلمين.

وأشار مان (Man,2005,105) إلى أن عملية التطوير المهني لمعلم اللغة عملية مستمرةٌ، ولا يمكن أن تنتهي، كما أنها عملية واسعة، تتضمن عِدَّة أبعاد.

كما أشار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى أنه من الضروري أن يكون معلمو اللغة الأجنبية مؤهَّلين بدرجة عالية من الكفاءة (American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL", 2012-B, Web)

وأوصت دراسة (العكايشي، 2016، 415) بضرورة العمل على تطوير الكفايات المهنية المختلفة لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفقًا للتطورات العلمية، والتربوية، والتكنولوجية الحديثة.

- **ندرة البرامج الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

من خلال عمل الباحث في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منذ فترة طويلة، فقد اطَّلع على كثير من البرامج التي تُقَدِّمُها الجهات المختصَّة في المجال، واتَّضَحَ أن البرامج التي تقوم بمنح درجتي البكالوريوس أو الليسانس لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى قليلة جدًّا؛ فمنها ما يُقَدِّمُ في:

- جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- جامعة أم درمان الإسلامية بالسودان.

وذلك على الرغم من وجود عِدَّة برامج، لكنها لا تمنح درجتي البكالوريوس أو الليسانس، بل تكتفي بمنح دبلوم أو دبلوم عالٍ. وسوف يتم عرض هذه التجارب في الفصل الثاني من هذه الدراسة إن شاء الله.

- **ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

أشارت عِدَّةُ دراسات إلى وجود قصور في بعض جوانب برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ مما يتطلب من المختصين والمهتمين بالمجال وضع البرامج والخطط التي من شأنها علاج جوانب القصور في البرامج الحالية؛ حيث تمثل البرامج التدريبية أحد التوجهات المهمة التي من شأنها إكمال أوجه القصور، خاصَّةً وأن تعديل برامج تعليمية قائمة، أو استحداث برامج جيدة يتطلب وقتًا وجهدًا.

فقد أشارت دراسة (حليبة، 2011، 172) إلى عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى، حيث أَعَدَّ الباحث قائمة بمعايير جودة أداء الطلاب معلمي اللغة

العربية الناطقين بلغات أخرى في المحاور الثلاثة للبرنامج الذي يدرسونه: محور التخصص (اللغة العربية)، والمحور التربوي، والمحور الثقافي. وكان من بين نتائج الدراسة عدم توافر مؤشرات معايير الجودة في البرنامج إجمالًا بنسبة 19% من نسبة المؤشرات التي توصَّلَتْ إليها الدراسة، والتي بلغ عددها (170) مؤشرًا.

كما أشارت دراسة (حليبة، 2013، 189) إلى احتياج بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى إلى التطوير على ضوء معايير الجودة.

بالإضافة إلى ذلك، فقد توصَّلَتْ دراسة (فرانسوا، 2015) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة (ماروا) بجمهورية الكاميرون لا تتوافق في كثير من جوانبها مع معايير الجودة ومؤشراتها التي أَعَدَّهَا الباحث.

وأشارت دراسة (هريدي، 2015، 200) إلى أن برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الدارسات العليا للتربية في جامعة القاهرة، والذي تم إعداده في العام الجامعي 2005م - 2006م، يتطلب إضافة بعض المقررات الجديدة ذات الصِّلَة بالمجال، وتَعَرُّف كيفية توصيفها وفقًا للمعايير الدولية، كما أن البرنامج يتطلب تعديل بعض المقررات، وإعادة النظر في مدى إفادة الطالب المعلم مما يدرس.

وتناولت دراسة (الحديبي، 2017) المشكلات التي تواجه الجهات المعنيَّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقَسَّمَت الدراسة هذه المشكلات إلى محاور، وطبقت على عَيِّنَة من المختصين بلغ عددهم (115) مختصًّا في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وكان من بين نتائج الدراسة أن هناك (25) مشكلة تتعلق بالمعلم من حيث إعداده وتدريبه، وكان منها: عدم وجود معلمين حاصلين على شهادة في تخصُّص (تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى).

- **ندرة الدراسات التي تناولت تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، خاصَّةً بما يتوافق مع معايير الجودة ومتطلباتها:**

على الرغم من وجود دراسات سابقة أُعِدَّتْ حول إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: (مدكور، 1985- عبد التواب، 1987- الناقة، 2002- حليبة، 2011- حليبة، 2013- القحطاني، 2013- حسنين، 2015- فرانسوا، 2015- صو، 2016)، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة له، مثل: (المحمود، 2007- السحيمي، 2015)، وتحديد الكفايات التربوية المناسبة له، مثل: (طعيمة، 1999)، وإعداده اللغوي، مثل: (أبي بكر، 2000)، وإعداده المهني، مثل: (صالح، 2000)، ورصد محاولات تطوير برامج إعداده، مثل: (عبد الله، 2006)، وتنمية معايير الأداء المهني لديه، مثل: (الحديبي، 2016)، فلم يعثر الباحث - في حدود علمه- على دراسات سابقة هدفت إلى وضع برنامج بطريقة علمية لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بما يتوافق مع التوجهات العالمية لإعداد معلم اللغة الأجنبية، ووفق معايير الجودة ومتطلباتها.

- **توصيات بعض الدراسات السابقة واقتراحها القيام بوضع تَصَوُّر لبرامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

نظرًا لقلة البرامج النظامية التي تعتني بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ونظرًا لوجود بعض المشكلات في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ فقد اقترحت بعض الدراسات السابقة تقديم تصورات مقترحة لإعداد مثل هذه البرامج، فمثلًا: اقترحت دراسة (الحديبي، 2016) القيام بدراسة لوضع تصوُّر مقترح لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، كما اقترحت دراسة (الحديبي، 2017) القيام بدراسة لوضع تصوُّر مقترح لإعداد برنامج معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغة الأجنبية.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- ما معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟
- ما الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

- ما الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟
- ما الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- إعداد قائمة بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- تقديم خطة دراسية مقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- إعداد وصف مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- إعداد وصف مقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث:

يكتفي الباحث هنا بعرض التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يمكن تعريف برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إجرائيًّا بأنه: منظومة تتكون من عِدَّة عناصر (مخرجات، محتوى، وسائل، أنشطة، إستراتيجيات التدريس، تقويم)، تُقَدَّمُ لفرد أو مجموعة أفراد في فترة زمنية مقسَّمة إلى فصول أو مستويات دراسية تنتهي بالحصول على شهادة، وذلك لتنمية المعارف والمهارات والقِيَم المرتبطة بالجوانب التخصُّصية والتربوية والثقافية اللازمة لتدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من الأصوات والمفردات والتراكيب.

- **المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية:**

يمكن تعريف المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية إجرائيًّا بأنها: جمل خبرية تصف أحدث ما توصَّل إليه العلم فيما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه لدى الشخص المنوط به تدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، لأفراد يتعلمون لغة غير لغتهم الأم بصورة تُحَقِّق الهدف من التعلم.

- **معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يمكن تعريف معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بأنه: الشخص المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المضمَّنة في أي برنامج تعليمي مُقَدَّم للأفراد الذين لغتهم الأصلية ليست اللغة العربية؛ لتمكينهم من فهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (الحديبي، 2016، 578).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التي تم بناؤها بحيث تكون متوافقة مع المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، وتغطي الجوانب الثلاثة الرئيسة لتعليم اللغة (اللغوية، تعليم لغة، التربوية والثقافية).
- الاتجاه التكاملي لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- بناء الخطة الدراسية في ثمانية مستويات دراسية، كل مستوى دراسي يمثل فصلًا دراسيًّا.
- المكونات الأساسية التالية في وصف البرنامج المقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
- رسالة البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- مسوغات إعداد البرنامج.

- مخرجات التعلم المتوقعة من البرنامج.
- أهم إستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج.
- أهم أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
- مقررات البرنامج.
- متطلبات تنفيذ البرنامج.
- شروط الالتحاق بالبرنامج.
- الخطة الدراسية للبرنامج.
- وصف مقررات البرنامج.

وقد اكتفى الباحث بهذه العناصر؛ لأنها تغطي البيانات الرئيسة في وصف أي برنامج دراسي، وتتوافق مع كثير من نماذج وصف البرامج التي قَدَّمَتْها عِدَّة جهات اعتماد، وعِدَّة جامعات.

- **المكونات الأساسية الآتية في وصف المقرر الدراسي:**

- البيانات الرئيسة للمقرر، وتتضمن: (اسم المقرر، عدد الساعات، المستوى، المتطلب السابق إن وجد).
- مخرجات التعلم.
- الموضوعات الرئيسة في المقرر.
- أنشطة التقويم.
- أهم المراجع.
- تقويم جودة المقرر.

وقد اكتفى الباحث بهذه العناصر؛ لأنها تغطي البيانات الرئيسة في وصف أي مقرر دراسي، وتتوافق مع كثير من نماذج وصف المقررات التي قدمتها عِدَّة جهات اعتماد، وعِدَّة جامعات.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أعَدَّ الباحث الأدوات التالية:

- استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- استبانة الخطة الدراسية لبرنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في كونها:

- تُعَدُّ من أُولَى الدراسات التي تُقَدِّم تصوُّرًا متكاملًا لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- تفيد القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث قدمت قائمة بالمعايير المعاصرة اللازمة لإعداد معلم اللغات الأجنبية التي يمكن توظيفها في:

- تطوير البرامج القائمة فعلًا لإعداد معلم اللغة للناطقين بلغات أخرى.
- إعداد برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- البرامج التدريبية المستقبلية التي تُقَدَّمُ لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ خاصَّةً وأن هذه القائمة تغطي جوانب إعداد المعلم المختلفة (اللغوية، تعليم اللغة، التربوية والثقافية).

- تفيد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المتوقَّع تخرجُّهم في البرنامج المقترَح من خلال ما يُقَدَّم لهم من مقررات تعليمية تسهم في تَمَكُّنِهم من تعليم اللغة العربية في مختلف بلدان العالم.
- تفيد الجهات المعنيَّة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ حيث قدمت وصفًا عامًّا لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كما أنها قَدَّمَت وصفًا لواحد وخمسين مقررًا، يمكن أن تُطَبَّقَ

كما هي في أية جهة.

- تفتح المجال لباحثين آخرين للعمل في مجال تصميم وتقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تواكب التوجهات الحديثة في بناء البرامج التعليمية؛ حيث حرص الباحث على مراعاة معايير جودة البرامج من حيث[1]:

- تَدَرُّج المقررات.
- التكامل بين المقررات.
- التوزان بين طبيعة المقررات: اللغوية، وتعليم اللغة، والتربوية والثقافية.
- عدد الساعات الإجمالية للبرنامج.
- عدد الساعات المخصَّصة للدراسة في كل فصل دراسي.
- عدد الساعات المخصَّصة لكل مقرر حسب أهميته.
- التوزان بين الساعات النظرية والتطبيقية للمقررات حسب طبيعة كل مقرر.

منهجية الدراسة:

يهدف هذا الفصل إلى توضيح الإجراءات المنهجية التي اتُّبعت في هذه الدراسة، ومن ثم، يتناول عرضًا لمنهج الدراسة، والخطوات التي اتُّبعت عند إعداد أدواتها، تمهيدًا لعرض النتائج التي تم التوصُّل إليها، وتفسيرها. وفيما يلي توضيح ذلك:

منهج الدراسة:

اتَّبعت الدراسة الحالية: المنهج الوصفي، وهذا المنهج يتعلق بوصف طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها. (أبو حطب وصادق، 1991، 104)، فمن الأهمية أن يتوافر لدى كل باحث وصف دقيق لما يقوم بدراسته من ظواهر، قبل أن يمضي في خطوات واضحة؛ لحَلِّ المشكلات التي اقتضت دراسة هذه الظواهر (صابر، خفاجة، 2002، 87).

ويَهْدُف هذا المنهج إلى رَصْدِ ظاهرة، أو موضوع محدَّد، بهدف فهم مضمونها أو مضمونه، وقد يكون هدفه الأساس تقويم وضع معيَّن لأغراض عملية (عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، 46).

ويتميز هذا المنهج، بأنَّه يوفر بيانات مفصَّلة عن الواقع الفعلي للظاهرة، أو موضوع الدراسة، كما أنه يُقَدِّمُ في الوقت نفسه تفسيرًا واقعيًّا للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة يساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة (عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، 47).

كما يتميز هذا المنهج - أيضًا- بأنَّه لا يتمثل في جَمْعِ البيانات والمعلومات وتبويبها وعَرْضِها فقط، بل إنَّه يشتمل كذلك على تحليلٍ دقيقٍ لهذه البيانات والمعلومات وتفسيرٍ عميقٍ لها، وسَبْرٍ لأغوارها؛ من أجل استخلاص الحقائق، والتعميمات الجديدة التي تُسْهِم في تراكم، وتقديم المعرفة الإنسانية (عليان، وغنيم، 2000، 44).

لذلك، فالمنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة التي سَعَتْ إلى وضع تَصَوُّرٍ متكامل لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

(1) بفضل الله، شارك الباحث في كثير من أعمال الجودة، منها: إعداد معايير اعتماد كلية التربية في مصر 2009م، وعضوية مجلس إدارة مشروع تأسيس نظام الجودة في كلية التربية بأسيوط جامعة أسيوط، وفي كلية التربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط في الفترة (2006م: 2009م)، بالإضافة إلى مشاركته في التأسيس الفني لعمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة منذ عام 2010م حتى الآن، وعمله فيها خبيرًا ومديرًا لأكثر من وحدة (وحدة التعليم والتعلم، وحدة التدريب، وحدة ضمان الجودة)، كما أشرف على مراجعة كثير من الخطط الدراسية لِعِدَّةِ جهات تعليمية، وتأهيلها للاعتماد الأكاديمي البرامجي، بالإضافة إلى تحكيمه لِعِدَّةِ برامج أكاديمية في مجال التعليم الجامعي، وهذا أتاح - بفضل الله- تَعَرُّفَهُ متطلبات الجودة الخاصة بالبرامج الأكاديمية وكيفية بنائها، ومتطلباتها،...إلخ.

إعداد أدوات الدراسة:

فيما يلي توضيحٌ للخطوات التي اتُّبِعَتْ عند إعداد أداوت الدراسة:

أولًا: إعداد استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية:

تم إعداد استبانة معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية وفقًا للخطوات التالية:

- **الهدف من إعداد الاستبانة:**

تَمَثَّلَ الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والمؤشرات الدالة عليها؛ لِيُسْتَفَادَ منها في إعداد الخطة الدراسية المقترحة.

- **مصادر إعداد الاستبانة:**

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

- الأدبيات والدراسات التي تناولت معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، مثل: (الحديبي، 2015ب-، 217: 234 - الخليفة، 2015 - مسلم، 2015).
- معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: (الحديبي،2016، 48: 61).
- معايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة الأجنبية، مثل: (American Council on The Teaching of Foreign Languages"ACTFL" (2002); Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002; North Carolina State Board of Education , 2002; Kuhlman, 2010, 123; Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL ", 2010;).
- خبرة الباحث الشخصية في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي وإعداد المعايير(*).

- **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق: 1) ما يلي[1]:

- مقدمة تُوَضِّحُ للمحكِّمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكِّم.
- ملحوظات، وُضِّحَ فيها المقصود بكل من (المعايير، ومؤشرات الأداء، والمعايير المعاصرة).
- معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، والمؤشرات الدالة على كل معيار.
- خانة لإبداء الآراء والملحوظات الإضافية.

وقد طُلِبَ إلى المحكَّمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يلي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكِّم من حيث:
- اتِّساق مؤشرات الأداء مع المعايير المنتمية إليها.
- وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية العلمية.
- وضوح وسلامة كل معيار ومؤشر من الناحية اللغوية.
- إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا من معايير أو مؤشرات لم تَرِدْ بالاستبانة.
- حذف المعايير أو المؤشرات التي لا تتناسب مع طبيعة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

(1) بفضل من الله، قد شارك الباحث في وضع عدد من المعايير والمؤشرات لأكثر من جهة، سواء ما يخص المعلمين أو المتعلمين، منها: معايير اعتماد برامج كليات التربية في مصر في العام 2009م، كما أنه شارك في إعداد معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى، للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الشارقة في العام 2015م، وللصفوف من الرابع إلى السادس للمركز نفسه في العام 2017م، بالإضافة إلى إعداده لبرامج تدريبية مبنية في ضوء معايير الجودة تضمنت تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء في صورة دراسات علمية، أو برامج تدريبية عادية.

وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية ثلاثة محاور رئيسة، انبثق عنها أحد عشر مجالًا، تفرَّع عنها اثنان وخمسون معيارًا، قُسِّمَتْ إلى خمسمائة وأحد عشر مؤشرًا من مؤشرات الأداء، وذلك كما هو مُوَضَّحٌ في الجدول التالي:

جدول (1)

وصف استبانة معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة في صورتها الأولية

المحور	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
المعايير اللغوية (التخصُّصية)	المجال الأول: التمكُّن من المفاهيم اللغوية.	2	86
	المجال الثاني: التمكُّن من مهارات اللغة العربية.	4	33
	المجال الثالث: التمكُّن من عناصر اللغة العربية.	8	101
	المجال الرابع: التمكُّن من الأدب العربي.	3	29
	المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو ممارسة اللغة العربية ومهاراتها.	1	6
المعايير التربوية (المهنية)	المجال الأول: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	6	36
	المجال الثاني: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	7	70
	المجال الثالث: تقويم مخرجات تعلُّم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.	14	101
المعايير الثقافية	المجال الأول: التمكُّن من المعارف الثقافية.	2	18
	المجال الثاني: التمكُّن من المهارات الثقافية.	2	16
	المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	3	15
المجموع	11	52	511

- **ضبط الاستبانة:**

لضبط الاستبانة، والتأكُّد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يلي:

- **عرض الاستبانة على المحكِّمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على تسعة من المختصِّين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامَّةٍ، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصَّةٍ (ملحق: 3)؛ للتأكد من صدق المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، ومناسبتها لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- **تعديل الاستبانة وفقًا لآراء المحكمين:** أشار المحكِّمون إلى مناسبة المعايير والمؤشرات المدرجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:
  - تعديل صياغة بعض المعايير.
  - تعديل صياغة بعض المؤشرات.
  - إضافة مجال في المحور الثاني (المعايير المهنية).
  - إضافة أربعة معايير.

- إضافة بعض المؤشرات.
- حذف بعض المؤشرات.

وبذلك يكـــون تم ضبط الاستبانة، والتأكُّد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صُمِّمَتْ من أجله.

- صياغـة قائمـة نهائيـة بمعاييـر إعـداد معلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء المعاييـر المعـاصرة لإعـداد معلـم اللغـات الأجنبيـة:

بعـد إجـراء التعديـلات في الاسـتبانة وفقًـا لآراء المحكِّمـين، تمـت صياغـة قائمـة نهائيـة بمعاييـر إعـداد معلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء المعاييـر المعـاصرة لإعـداد معلـم اللغـات الأجنبيـة، تضمنـت ثلاثـة محـاور رئيسـة، انبثـق عنهـا اثنـا عـشر مجـالًا، تفـرَّع عنهـا سـتة وخمسـون معيـارًا، قُسِّـمَتْ إلى سـتمائة مـؤشرٍ واثنـين مـن مـؤشرات الأداء، وذلـك كـما هـو موضـح في الجـدول التـالي:

جدول (2)

وصف استبانة معايير معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة في صورتها النهائية

المحور	المجال	عدد	عدد المؤشرات
المعايير اللغوية (التخصُّصية)	المجال الأول: التمكُّن من المفاهيم اللغوية.	2	98
	المجال الثاني: التمكُّن من مهارات اللغة العربية.	4	33
	المجال الثالث: التمكُّن من عناصر اللغة العربية.	8	114
	المجال الرابع: التمكُّن من الأدب العربي.	3	37
	المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى.	3	17
المعايير التربوية (المهنية)	المجال الأول: التمكُّن من المعارف التربوية التي تسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	2	36
	المجال الثاني: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	6	36
	المجال الثالث: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	7	70
	المجال الرابع: تقويم مخرجات تعلُّم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى.	14	101
المعايير الثقافية	المجال الأول: التمكُّن من المعارف الثقافية.	2	21
	المجال الثاني: التمكُّن من المهارات الثقافية.	2	16
	المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	3	23
المجموع	12	56	602

ثانيًـا: إعـداد اسـتبانة الخطـة الدراسـية لبرنامـج إعـداد معلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء المعاييـر المعـاصرة لإعـداد معلـم اللغـات الأجنبيـة:

تـم إعـداد اسـتبانة الخطـة الدراسـية لإعـداد معلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى في ضـوء المعاييـر المعـاصرة لإعـداد معلـم اللغـات الأجنبيـة وفقًـا للخطـوات التاليـة:

- **الهدف من إعداد الاستبانة:**

تمَثَّـلَ الهـدف مـن إعـداد هـذه الاسـتبانة في تحديـد المقـررات الدراسـية التـي يُبْنَـى في ضوئهـا برنامـج إعداد معلـم اللغة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، في ضـوء المعاييـر المعـاصرة لإعداد معلـم اللغـات الأجنبية.

- **مصادر إعداد الاستبانة:**

تمثلت مصادر إعداد الاستبانة في:

– التجـارب السـابقة في برامـج إعـداد معلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى (عُرِضَـتْ في الفصـل الثـاني مـن هـذه الدراسـة).

- المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية بصورة عامَّةٍ، ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة خاصَّةٍ (عُرِضَتْ في الفصل الثاني من هذه الدراسة).
- خبرة الباحث الشخصية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- خبرة الباحث في بناء الخطط الدراسية والبرامج التعليمية.

● **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق 2) ما يلي:

- مقدمة تُوَضِّحُ للمحكِّمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكِّم.
- الأمور التي وُضِعَتْ في الاعتبار عن إعداد الخطة الدراسية المقترحة.
- صفحة مستقلة لإبداء رأي المحكِّم وفقًا لكل عنصر من العناصر المطلوب منه إبداء الرأي فيها.
- المقررات الدراسية المقترحة موزَّعة على ثمانية مستويات دراسية.
- وقد طُلِبَ من المحكِّمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يلي:
- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأي المحكِّم من حيث:

● مناسبة عدد الساعات المقترحة لكل مقرر.

● مناسبة توزيع المقررات بين الجوانب الثلاثة (اللغوية، تعليم اللغة، التربوي والثقافي).

● مناسبة تَدَرُّج المقررات من المستوى الأول إلى الثامن.

- إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا من مقررات يَرَوْنَ أهميتها.
- حذف ما يَرَوْنَ عدم مناسبته من مقررات يَرَوْنَ عدم أهميتها.
- إضافة أية ملحوظات أخرى يرونها.

● **ضبط الاستبانة:**

لضبط الاستبانة والتأكد من صدقها ومناسبتها تم ما يلي:

- **عرض الاستبانة على المحكِّمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة عشر من المختصِّين في مجال تعليم اللغة العربية بصورة عامَّةٍ، وللناطقين بلغات أخرى بصورة خاصَّةٍ (ملحق: 3)؛ للتأكد من مناسبة المقررات وعدد الساعات (النظرية والتطبيقية) المحدَّدة لكل مقرَّر، ومنطقية تَدَرُّجِ المقررات.
- **تعديل الاستبانة وفقا لآراء المحكِّمين:** أشار المحكِّمون إلى مناسبة الشكل العام للخطة الدراسية، وقد أشار بعضهم إلى بعض التعديلات التي يمكن عرضها فيما يلي:

● **نقل مقررات من مستوى دراسي إلى آخر:**

نظرًا لأخذ الباحث بفكرة جعل مقرَّر (التربية العملية) في فصل مستقل بحيث يتم التدريب الميداني بشكل مكثف؛ فقد ترتَّب على ذلك إعادة النظر في ترتيب المقررات، ونقل بعضها من مستوى دراسي إلى آخر، والجدول التالي يوضح المقررات التي نُقِلَتْ من مستوى لآخر:

جدول (3)

المقررات التي نُقِلَتْ من مستوى دراسي لآخر في الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى القديم	المستوى الجديد
الثقافة الإسلامية (1).	الثالث	الخامس
الثقافة العربية (1).	السابع	الثالث
الثقافة الإسلامية (2).	الرابع	السادس
إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السادس	الخامس

المقرر	المستوى القديم	المستوى الجديد
إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السادس	الخامس
تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة.	السادس	الخامس
قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الخامس	السادس
المهارات الحياتية.	الخامس	السادس
تعليم حقوق الإنسان.	السادس	السابع
إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	السابع	السادس
تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (1).	السابع	السادس
علم العروض.	الثامن	السابع
تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (2).	الثامن	السابع
الإدارة التعليمية.	الثامن	السابع
تعليم حقوق الإنسان.	السادس	السابع

- **تغيير اسم المقرر:**

أشار بعض المحكِّمين إلى تغيير اسم مقرَّر أو أكثر، وهذا ما يمكن توضيحه في الجدول التالي:

جدول (4)
المقررات التي تغيَّر اسمها في الخطة الدراسية المقترحة

اسم المقرر قبل التعديل	المستوى	اسم المقرر بعد التعديل
المعاجم العربية والمكتبة.	الأول	المعاجم العربية.
مقدمة في الأصوات العربية.	الأول	الأصوات العربية.
اتجاهات حديثة في إعداد معلم اللغات الأجنبية.	الأول	إعداد معلم اللغات الأجنبية.
اتجاهات حديثة في التقويم اللغوي.	الثاني	التقويم اللغوي.
التاريخ الإسلامي.	الثاني	قراءات في التاريخ.
قضايا ومشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الخامس	قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
الثقافة العربية.	السابع	الثقافة العربية (1).
تدريس الثقافة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	الثامن	الثقافة العربية (2).

- **دمج مقررات:**

هناك مقرران دُمِجَا بحيث أصبحَا مقرَّرًا واحدًا، هما:

- البلاغة العربية (البيان، البديع، المعاني)، دُمِجَتْ في مقرر واحد.
- دُمِجَ مقرر (التربية العملية)، وتم تكثيفه ليصبح في الفصل الدراسي الأخير، بحيث يتدرب الملتحق بالبرنامج ما لا يقل عن أربعة أيام في الأسبوع.

- **إضافة مقررات:**

أشار بعض المحكِّمين إلى إضافة بعض المقررات إلى الخطة الدراسية المقترحة؛ لأهميتها في إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد أخذ الباحث ببعض المقررات التي رأى أهميتها وضرورة إضافتها للخطة، وذلك كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (5)

المقررات التي أضيفت إلى الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى
اكتساب اللغة.	الثاني
الثقافة العربية (2).	الرابع
أصول التربية.	الرابع
التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.	الخامس
النقد الأدبي.	السابع

- **حذف مقررات:**

نظرًا لإضافة بعض المقررات، وجعل مقرر (التربية العملية) في فصل دراسي مستقل؛ فقد ترتَّب على ذلك ضرورة إعادة النظر في بعض المقررات، وحذف ما يمكن تعويضه أو تضمينه في مقرر آخر، ومن ثم حذف الباحث بعض المقررات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

المقررات التي حذفت من الخطة الدراسية المقترحة

المقرر	المستوى
الثقافة الإسلامية (3).	الخامس
الثقافة الإسلامية (4).	السادس
إستراتيجيات التعلم اللغوي النشط.	الخامس
التدريس المصغر.	الرابع
النحو (8).	الثامن

- **صياغة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية، في صورتها النهائية:**

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وفقًا لآراء المحكِّمين، تمت صياغة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في صورتها النهائية، وسَتُعْرَضُ بشكل تفصيليٍّ عند الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة في الفصل الرابع، وقد تكونت الخطة من واحد وخمسين مقرَّرًا موزَّعة على ثلاثة محاور (المقررات اللغوية، ومقررات تعليم اللغة، والمقررات التربوية والثقافية)، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (7)

عدد مقررات الخطة الدراسية المقترحة ونسبتها المئوية

م	المحور	عدد المقررات	إجمالي عدد الساعات	النسبة المئوية من إجمالي الساعات
1	المقررات اللغوية.	24	63	46.32
2	مقررات تعليم اللغة العربية.	15	48	35.29
3	المقررات التربوية والثقافية.	12	25	18.38
المجمـــــوع		51	136	100.00

وبهذا تكون الخطة الدراسية في صورتها النهائية، وهذه الخطة هي التي أُعِدَّ وصف المقررات في ضوئها، وسيتضح ذلك بالتفصيل في الفصل الرابع من فصول هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول، والذي نصه: «ما معايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟»

تم التوصل إلى قائمة بمعايير إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية تضمنت ثلاثة (3) محاور رئيسة، انبثق عنها اثنا عشر (12) مجالًا، تفرع عنها ستة وخمسون(56) معيارًا، قسمت إلى ستمائة واثنين(602) مؤشرًا من مؤشرات الأداء، وذلك كما يأتي:

- **المعايير اللغوية(الأكاديمية):**

تضمنت المعايير اللغوية (الأكاديمية) خمسة (5) مجالات، تفرع عنها عشرون (20) معيارًا، قسمت إلى مائتين وتسعة وتسعون (299) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:

- **المجال الأول: التمكن من المفاهيم اللغوية:**
  - يُعرّف المفاهيم النحوية والصرفية تعريفًا صحيحًا (تضمن 73 مؤشرًا).
  - يُعرّف المفاهيم الأدبية والبلاغية (تضمن 25 مؤشرًا).
- **المجال الثاني: التمكن من مهارات اللغة العربية:**
  - يوظف مهارات الاستماع عندما يتواصل مع الآخرين (تضمن 6 مؤشرات).
  - يتحدث بلغة صحيحة حديثًا واضحًا ومنظما ومعبرًا (تضمن 9 مؤشرات).
  - يقرأ قراءةً صحيحةً (تضمن 9 مؤشرات).
  - يكتب بلغة فصيحة معبرًا عن المعلومات والأفكار والمشاعر(تضمن 9 مؤشرات).
- **المجال الثالث: التمكن من عناصر اللغة العربية:**
  - يتقن قواعد النحو والتراكيب (تضمن 9 مؤشرات).
  - يستخدم العلامة الصحيحة لضبط كلمة محددة في تركيب نحوي(تضمن 33 مؤشرًا).
  - يعلل لعلامة ضبط إحدى الكلمات في تركيب نحوي (تضمن 8 مؤشرات).
  - يعرب الكلمات أو الجمل إعرابا صحيحا (تضمن 16 مؤشرًا).
  - يميز تركيبًا نحويًا عن غيره من التراكيب (تضمن 18 مؤشرًا).
  - يكوّن تراكيب نحويةً وفق شروط محددة (تضمن 9 مؤشرات).
  - يصوب الخطأ في التراكيب النحوية (تضمن 11 مؤشرًا)
  - يتمكن من المفردات اللغوية (تضمن 10 مؤشرات).
- **المجال الرابع: التمكن من الأدب العربي:**

يتمكن من الموضوعات البلاغية والأدبية (تضمن 8 مؤشرات).

يحلل النصوص الأدبية (تضمن 10 مؤشرات).

ينتج نماذج أدبية تستوفي شروطًا محددة (تضمن 19 مؤشرًا).

- **المجال الخامس: الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى:**
  - يبدي اتجاها إيجابيًا نحو اللغة العربية(تضمن 6 مؤشرات).
  - يقدر اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بلغات أخرى(تضمن 4 مؤشرات).
  - يبدي اتجاهًا إيجابيًا نحو تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(تضمن 7 مؤشرات).
- **المعايير التربوية (المهنية):**
  - تضمنت المعايير التربوية (المهنية) أربعة (4) مجالات، تفرع عنها تسعة وعشرون (29) معيارًا، قسمت إلى مائتين وثلاثة وأربعين (243) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:
- **المجال الأول: التمكن من المعارف التربوية التي تسهم في تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

- يُعرّف المفاهيم التربوية تعريفًا صحيحًا (تضمن 19 مؤشرًا).
- يلم بالمعارف التربوية التي تمكنه من تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 17 مؤشرًا).

● **المجال الثاني: التخطيط لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

- يحلل محتوى دروس اللغة العربية (تضمن 89 مؤشرات).
- يصوغ مخرجات تعلم كل درس من دروس اللغة العربية(تضمن 4 مؤشرات).
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة(تضمن 7 مؤشرات).
- يحدد إستراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي(تضمن 6 مؤشرات).
- يختار الأنشطة اللغوية المناسبة للدرس(تضمن 5 مؤشرات).
- يحدد أساليب التقويم المناسبة للدرس اللغوي (تضمن 6 مؤشرات).

● **المجال الثالث: تنفيذ دروس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

- يمهد للدرس بشكل صحيح(تضمن 7 مؤشرات).
- يدير الصف بفاعلية(تضمن 8 مؤشرات).
- يستخدم إستراتيجيات التدريس بفاعلية(تضمن 12 مؤشرًا).
- يستخدم الوسائل التعليمية استخدامًا سليمًا(تضمن 14 مؤشرًا).
- ينفذ الأنشطة اللغوية بطريقة ملائمة (تضمن 11 مؤشرًا).
- يتواصل مع المتعلمين بفاعلية(تضمن 12 مؤشرًا).
- يغلق الدرس بصورة جيدة(تضمن 6 مؤشرات).

● **المجال الرابع: تقويم مخرجات تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بلغات أخرى:**

- يصوغ الأسئلة المقالية صياغةً صحيحةً (تضمن 12 مؤشرًا).
- يصوغ أسئلة «الاختيار من متعدد» صياغة صحيحة (تضمن 11 مؤشرًا).
- يصوغ أسئلة «الصواب الخطأ» صياغة صحيحة (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة «التكملة» صياغة صحيحة (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة «المزاوجة» صياغة صحيحة (تضمن 6 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية (تضمن 6 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المهارية (تضمن 5 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم الوجدانية (تضمن 5 مؤشرات).
- ينوع في أساليب تقويم الدرس اللغوي وأدواته (تضمن 8 مؤشرات).
- يصمم ورقة الاختبار بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر (تضمن 7 مؤشرات).
- يعتني بورقة الاختبار إخراجًا وتنظيمًا (تضمن 7 مؤشرات).
- يصوغ أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة (تضمن 11 مؤشرًا).
- يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي (تضمن 3 مؤشرات).
- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي (تضمن 5 مؤشرات).

● **المعايير الثقافية:**

تضمنت المعايير الثقافية ثلاثة (3) مجالات، تفرع عنها سبعة (7) معايير، قسمت إلى ستين (60) مؤشرًا، وذلك كما يأتي:

● **المجال الأول: التمكن من المعارف الثقافية:**

- يظهر تمكنًا من المعارف الثقافية اللازمة للتميز في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 15 مؤشرًا).
- يعدد بعض مكونات الثقافة العربية (تضمن 6 مؤشرات).

- **المجال الثاني: التمكن من المهارات الثقافية:**
  - يظهر تمكنًا من المهارات الثقافية (تضمن 7 مؤشرات).
  - يربط بين الثقافة العربية والإسلامية، واللغة العربية (تضمن 9 مؤشرات).
- المجال الثالث: الاتجاه الإيجابي نحو دور الثقافة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:
  - يبدي اتجاهات ثقافية إيجابية نحو ما يخدم تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(تضمن 13 مؤشرًا).
  - يظهر اتجاهات إيجابية نحو الثقافة العربية عند تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (تضمن 6 مؤشرات).
  - يقدر العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية(تضمن 4 مؤشرات).

ثانيًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثاني، والذي نصه: ما الخطة الدراسية المقترحة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

تم إعداد الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج بكالوريوس إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث تراعي ما يأتي:

- **النظام التكاملي في إعداد المعلم، حيث إن هناك نظامين مشهورين في إعداد المعلم، هما:**
  - النظام التكاملي: وهو الذي يقدم المقررات التخصصية، والتربوية، والثقافية، في مرحلة تعليمية واحدة، بحيث ينتهي منها الطالب ويكون قادرًا على أن يعمل معلمًا بصورة مباشرة دون الحصول على دراسات تأهيلية في الجانب التربوي.
  - النظام التتابعي: وهو الذي يقدم فيه المقررات التخصصية، ويدرسها الطالب، وبعدما ينتهي منها، يلتحق بإحدى الجهات المعنية بتأهيل المعلمين، ثم يحصل منها على تأهيل مناسب أو شهادة تدل على أنه تمكن من الجوانب التربوية التي تؤهله لأن يعمل معلمًا كما هو الحال فيمن يتخرج في كلية الآداب تخصص اللغة العربية، فإنه إذا أراد أن يعمل معلما فإنه يجب عليه أن يلتحق بإحدى كليات التربية ويدرس مقررات تربوية تمكنه من العمل في مهنة التعليم.

ومن ثم فإن الخطة الدراسية الحالية تم إعدادها بحيث تكون في أربعة أعوام يدرس فيها الطالب المقررات التخصصية(اللغوية)، والمقررات التي تمكنه من تعليم اللغة، والمقررات التربوية والثقافية.

- التوازن بين طبيعة المقررات الدراسية، وفقا لأهميتها النسبية التي تراعى عند بناء الخطط الدراسة لبرامج إعداد المعلم بصورة عامة وإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتم توزيع المقررات بحيث تغطي:
  - المقررات اللغوية.
  - مقررات تعليم اللغة العربية.
  - المقررات التربوية والثقافية.
- التركيز على المقررات اللغوية(الأكاديمية) في المستويات الأربعة الأولى، ثم مقررات تعليم اللغة العربية في المستويات الأربعة الأخيرة، بحيث يتم تأسيس الملتحق بالبرنامج لغويًّا من البداية، وليتمكن في النهاية من كيفية نقل هذه الكفاءة اللغوية بإتقان وتميز إلى المتعلمين من خلال ما يدرسه في المستويات الأخيرة من مقررات تعليم اللغة العربية وما يدعمها من مقررات تربوية وثقافية.
- التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي في المقررات، حيث خُصِّص جانب تطبيقي للمقررات التي تحتاج إلى تطبيقٍ؛ ليتمكن الملتحق بالبرنامج من النظرية والتطبيق.
- اعتبار الساعة النظرية بـ (وحدة دراسية كاملة)، والساعة التطبيقية بـ (نصف وحدة دراسية)، وهذا يتوافق مع المعمول به في كثير من البرامج الدراسية.
- التوافق مع معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية المعاصرة، والتي من أهمها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) لإعداد المعلم.
- التدرج في توزيع المقررات على المستويات الدراسية، وهذا يتضح فيما يأتي:
  - توزيع النحو وتطبيقاته بحيث يدرس الطالب مقررًا في النحو في كل فصل دراسي من الفصول الدراسية السبعة المخصصة للدراسة قبل الخروج للتربية العملية.

- توزيع مقررات الأدب وتاريخه بحيث يتم البدء بالأدب الجاهلي، ثم الإسلامي والأموي، ثم العباسي والأندلسي، ثم الحديث والمعاصر.
- البدء في مقررات البلاغة العربية بما يتعلق بعلم البيان، ثم البديع، ثم المعاني.
- فيما يتعلق بالمقررات الخاصة بالمهارات اللغوية، ثم البدء بمهارات الاستماع والتحدث، ثم مهارات فهم المقروء، وأخيرًا مهارات الكتابة والتحرير العربي.
- التنويع في المقررات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والجمع فيها بين النظري والتطبيقي؛ بحيث يتمكن الملتحق بالبرنامج من المعلومات والمعارف النظرية وتطبيقها في أثناء الدراسة قبل خروجه للميدان.
- مراعاة أن يكون عرض ما يتعلق بإستراتيجيات تدريس اللغات الأجنبية، بصورة عامة، سابقًا للمقررات التي تتعلق بإستراتيجيات تدريس مهارات اللغة، وإستراتيجيات تدريس عناصر اللغة.

● التكامل في بعض المقررات، بحيث لا تزيد المقررات، وما يترتب على ذلك من زيادة في عدد الساعات، وكان من أهم المقررات التي قدمت في صورة تكاملية:

- الثقافة العربية.
- الثقافة الإسلامية.
- التاريخ.
- البلاغة.

وفيما يأتي جدول يلخص المقررات التي تضمنتها الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، موزعة على الفصول الدراسية، وموضح فيه عدد الساعات النظرية والتطبيقية، والساعات المعتمدة لكل مقرر، بالإضافة إلى المتطلبات السابقة الخاصة ببعض المقررات:

جدول(8)

الخطة الدراسية المقترحة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

في صورتها النهائية

المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
المستوى الأول		النحو وتطبيقاته (1)	2	2	3	-
		الأدب في العصر الجاهلي	2	2	3	-
		علم اللغة العام	2	-	2	-
		المعاجم العربية	2	2	3	-
		الأصوات العربية	2	-	2	-
		إعداد معلم اللغات الأجنبية	2	-	2	-
		مقدمة في التربية وعلم النفس	2	2	3	-
		المجموع	14	8	18	-
المستوى الثاني		النحو وتطبيقاته (2)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (1)
		الأدب في العصر الإسلامي والأموي	2	2	3	الأدب في العصر الجاهلي
		علم اللغة التطبيقي	2	-	2	-
		مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		التقويم اللغوي	2	2	3	-
		قراءات في التاريخ	2	-	2	-
		تعليم مهارات التفكير	2	-	2	-
		المجموع	14	8	18	-

المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
المستوى الثالث		النحو وتطبيقاته (3)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (2)
		الأدب في العصر العباسي والأندلسي	2	2	3	الأدب في العصر الإسلامي والأموي
		علم اللغة الاجتماعي	2	-	2	-
		مهارات لغوية(استماع وتحدث)	1	2	2	-
		طرائق تدريس اللغات الأجنبية	2	2	3	-
		الثقافة العربية(1)	2	-	2	-
		تطبيقات علم النفس في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		المجموع	13	10	18	
المستوى الرابع		النحو وتطبيقاته (4)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (3)
		الأدب في العصر الحديث والمعاصر	2	2	3	الأدب في العصر العباسي والأندلسي
		علم اللغة الحاسوبي والمدونات اللغوية	2	-	2	-
		مهارات لغوية(فهم المقروء)	1	2	2	-
		مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		الثقافة العربية(2)	2	-	2	الثقافة العربية(1)
		أصول التربية	2	-	2	-
		المجموع	13	8	17	
المستوى الخامس		النحو وتطبيقاته (5)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (4)
		التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء	2	-	2	-
		مهارات لغوية(الكتابة والتحرير)	1	2	2	-
		إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
		تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة	2	-	2	-
		الثقافة الإسلامية(1)	2	-	2	-
		المجموع	13	8	17	
المستوى السادس		النحو وتطبيقاته (6)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (5)
		البلاغة العربية	2	2	3	-
		إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(1)	2	2	3	-
		قضايا في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	-	2	-
		المهارات الحياتية	2	-	2	-
		الثقافة الإسلامية(2)	2	-	2	الثقافة الإسلامية(1)
		المجموع	14	8	18	

المستوى	م	المقرر	عدد الساعات			المتطلب السابق
			نظري	تطبيقي	مجموع	
المستوى السابع		النحو وتطبيقاته (7)	2	2	3	النحو وتطبيقاته (6)
		النقد الأدبي	2	2	3	-
		علم العروض	2	2	3	-
		تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(2)	2	2	3	تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى(1)
		إستراتيجيات تدريس العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى	2	2	3	-
		الإدارة التعليمية	2	-	2	-
		تعليم حقوق الإنسان	1	-	1	-
		المجموع	13	10	18	
المستوى الثامن		حلقة بحث وبحث تخرج	2	2	3	-
		التربية العملية	1	16	9	مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى
		المجموع	3	18	12	

ثالثًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثالث، والذي نصه: ما الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية؟

أعد الباحث الوصف المقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المبني على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، بحيث يتضمن العناصر الآتية:

- اسم البرنامج.
- المؤهل الذي يحصل عليه الملتحق بالبرنامج.
- الوظائف التي يؤهل لها البرنامج.
- عدد مستويات الدراسة في البرنامج.
- رسالة البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- مسوغات إعداد البرنامج.
- مخرجات التعلم المتوقعة من البرنامج.
- أهم إستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج.
- أهم أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
- متطلبات تنفيذ البرنامج.
- شروط الالتحاق بالبرنامج.
- الخطة الدراسية للبرنامج.
- وصف مقررات البرنامج.

رابعًا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الرابع، والذي نصه: ما الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؟

أعد الباحث الوصف المقترح لكل مقرر من مقررات برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المبني على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة الأجنبية، بحيث يتضمن العناصر الآتية:

- البيانات الأساسية للمقرر، وتضمن (اسم المقرر- عدد الساعات مقسمة إلى نظري وتطبيقي- المستوى الذي يدرس فيه المقرر- المتطلب السابق إن وجد).
- مخرجات التعلم.
- الموضوعات الرئيسة في المقرر (وأمام كل موضوع عدد الأسابيع المناسبة له، وعدد الساعات: النظرية، والتطبيقي- والمجموع).
- أنشطة التقويم.
- أهم المراجع الخاصة بالمقرر.
- تقويم جودة المقرر (مقسمة إلى ثلاثة محاور: مجال التقويم- المقوِّم- أسلوب/وسيلة التقويم).

التوصيات والمقترحات:

توصيات الدراسة:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- بناء على قائمة المعايير الخاصة بمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بضرورة اعتماد هذه المعايير في بناء برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم، وتقويم أدائهم بناء عليها، خاصة وأنه روعي فيها أن تكون متكاملة، ومتوازنة، كما روعي أن تكون متوافقةً مع المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- إنشاء مؤسسة أو هيئة أو رابطة لها مرجعية وصفة معتبرة تشرف على برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في الدول المختلفة، بحيث يتم التأكد من بناء هذه البرامج وَفقًا للمعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، كم يمكن الإفادة من المنظمات والهيئات الحالية (مثل اتحاد الجامعات العربية – اتحاد الجامعات الإسلامية- الألسكو- الإيسيسكو – البنك الإسلامي- المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج- مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية... إلخ) للقيام بهذه المهمة، على أن يكون هناك تنسيق وتبادل للآراء بين الجهات المهنية بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجوانب الثلاثة: اللغوية، وتعليم اللغة، والثقافية، بحيث يكون هناك تمكن من مهارات التدريس الخاصة بكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر(الأصوات، والمفردات، والتراكيب).
- توفير الإمكانات (المادية والبشرية) التي من شأنها النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- البدء في تنفيذ برامج لإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مراجعة الخطة الدراسية الواردة في هذه الدراسة دوريًّا، بحيث يتم التأكد من تحقيقها للأهداف المطلوبة من ناحية، واستيفائها للمعايير الخاصة بإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من ناحية ثانية.

مقترحات الدراسة:

أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية فهي كما يأتي:

- برنامج تدريبي قائم على المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في تنمية معايير الأداء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي قائم على المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الثقافي لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

- مدى توافر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية.
- تقويم مهارات معلمـــي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد معلم اللغات الأجنبية.
- برنامـج مقـترح قائـم عـلى المستويـــات المعيـــارية للمعلـم في تنمية مهـارات التدريس لـدى معلمـي اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- آدم، زاليـكا، (2005)، برنامـج تدريـب معلمـي اللغـة العربيـة أثنـاء الخدمـة وأثـره في تطويـر أدائهـم بولايـة مـلاكا: دراسـة وصفيـة تحليليـة، رسـالة ماجسـتير، كليـة معـارف الوحـي والعلـوم الإنسـانية، الجامعـة الإسـلامية العالميـة بماليزيـا.
- أبـو بكـر، يوسـف الخليفـة، (2000)، الإعـداد اللغـوي لمعلـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، نـدوة تطويـر إعـداد معلمي اللغـة العربيـة للناطقـين باللغـات الأخـرى، معهـد الخرطوم الـدولي للغـة العربيـة، ص 1: 10.
- بيـلي، كاثلـين، (2015)، الإشراف عـلى معلـم اللغـة: مدخـل دراسـة الحالـة، (ترجمـة: السـويد، محمـد علي، وطليبـة، عنتر صلحـي)، جامعـة القصيم، النـشر العلمـي والترجمة.
- جابـر، جابـر عبـد الحميـد، وكاظـم، أحمـد خـيري (1996)، مناهـج البحـث في التربيـة وعلـم النفـس، القاهـرة، دار النهضـة العربيـة، ط2.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن،(-2015أ)، تصـور مقـترح لبرنامـج إعـداد معلـم العلـوم الشرعيـة لمتعلمـي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى عـلى ضـوء معايـير الجـودة، المجلـة الدوليـة للأبحـاث التربويـة، كليـة التربيـة، جامعـة الإمارات العربيـة المتحـدة، المجلـد 38، ص 253: 295.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (-2015ب)، معايـير تقويـم الـدرس اللغـوي، في: الزهـراني، مـرضي غـرم اللـه (محـرر)، معايـير الأداء المهنـي لمعلمـي اللغـة العربيـة، الريـاض، مركـز الملـك عبـد اللـه الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة، سلسـلة مباحـث لغويـة، العـدد 13.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (-2016أ)، دليـل معلـم العربيـة للناطقـين بغيرهـا، الريـاض، مركـز الملـك عبـد اللـه بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة، ط2.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (-2016ب)، فاعليـة برنامـج تدريبـي قائـم عـلى معايـير الجـودة في تنميـة معايـير الأداء المهنـي لـدى معلمـي اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، مجلـة كليـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط، المجلد 32، العـدد 3، الجـزء 1، يوليـو، ص 570: 653.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (-2017أ)، تصـور مقـترح للتغلـب عـلى المشـكلات التـي تواجـه الجهـات المعنيَّـة بتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، مجلـة كليـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط، العـدد 1، المجلـد 33، ينايـر، ص 1: 56.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (-2017ب)، المسـتويات المعياريـة للمعلـم واعتـماد مؤسَّسـات إعـداده: رؤية عالميـة وتجارب عالميـة، مجلـة الجامعـة الإسـلامية بالمدينة المنـورة، السـنة 50، العـدد 181، ص 571: 642.
- حسـن، سـناء محمـد، (2011)، برنامـج تدريبـي مقـترح وأثـره في تنميـة بعـض مهـارات التدريـس الإبداعـي في مجـال اللغـة العربيـة لـدى طالبـات كليـة التربيـة جامعـة أم القـرى واتجاهاتهـن نحـوه، دراسـات في المناهـج وطـرق التدريس، الجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس، العـدد 169، أبريـل، ص 108: 142.
- حسـنين، محمـد رفعـت، (2015)، فاعليـة بعـض إسـتراتيجيات التدريـس القائمـة على التفكـير الجمعـي في تنمية تحصيل مـادة طـرق تدريـس الثقافـة العربيـة والاتجـاه نحـو مشـاركة المعرفـة لـدى معلمـي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، مجلـة العلـوم التربويـة، المجلـد 23، العـدد 1، الجـزء1، ينايـر، ص 1: 50.
- أبـو حطـب، فـؤاد، وصـادق، آمـال، (1996)، مناهـج البحـث وطـرق التحليـل الإحصـائي في العلـوم النفسـية والتربويـة والاجتماعيـة، القاهـرة، مكتبـة الأنجلـو المصريـة، ط5.
- حليبـة، مسـعد محمـد إبراهيـم، (2013)، تطويـر بعـض مقـررات الجانـب التربـوي لبرنامـج إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا عـلى ضـوء معايـير الجـودة، مجلـة دراسـات عربيـة في التربيـة وعلـم النفـس، العـدد 40، الجـزء 2،

أغسطس، ص 181: 213.

- حلية، مسعد محمد إبراهيم، (2011)، تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 111، يناير، ص 144: 187.
- خطاب، علي ماهر (2008)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط7.
- الخليفة، حسن جعفر، (2015)، معايير تخطيط الدرس اللغوي، في: الزهراني، مرضي غرم الله (محرر)، معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة مباحث لغوية، العدد 13.
- رتشارد، جاك، وفيريل، توماس،(2016)، التنمية المهنية لمعلمي اللغة: إستراتيجيات لتعلُّم المعلم، (ترجمة: عبد الله، عمر الصديق، وعبد الله، صديق عمر الصديق، مراجعة: صبير، عبد الناصر عثمان)، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار 52.
- رشوان، أحمد محمد علي، والحديبي، علي عبد المحسن عبد التواب، (2009)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء 2، يناير، ص 430: 493.
- رضا، أكرم،(2003)، برنامج تدريب المدربين: كيف تكون مدربًا مؤثرًا، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- السحيمي، مشعل رابح، (2015)، الاحتياجات التدريبية لهيئة أعضاء التدريس العاملين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- السكارنة، بلال خلف، (2011)، اتجاهات حديثة في التدريب، عمان، دار المسيرة.
- الشربيني، زكريا (2007)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- صالح، محمود إسماعيل، (2000)، الإعداد المهني لمعلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ندوة تطوير إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ص 140: 154.
- صو، عبد العزيز صو حمد، (2016)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بجامعة شيخ أنت جوب بالسنغال على ضوء المعايير المعاصرة لإعداد المعلم، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- طعيمة، رشدي أحمد، (1999)، المعلم: كفاياته وإعداده وتدريبه، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد التواب، عبد التواب عبد الله،(1987)، إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة لتعليم اللغة الأجنبية: دراسة حالة على المجتمع الإندونيسي، المجلة التربوية، القاهرة، ج2، فبراير، ص 259: 295.
- عبد الله، عمر الصديق، (2006)، دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، ص 161: 196.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه، (2013)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد 33، يناير، ص 1: 46.
- العكايشي، بشرى أحمد، (2016)، كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلُّم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالتعاون مع جامعة الشارقة، 2: 3 مارس، ص 401: 417.
- فان دالين، ديوبولد ب، (1985)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ت: نوفل، محمد نبيل، والشيخ، سلمان الخضري، وغريال، طلعت منصور، مراجعة: عثمان، سيد أحمد)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3.
- فرانسوا، ليبين، (2015)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية في كلية المعلمين بمدينة

(مـاروا) بجمهوريـة الكاميـرون عـلى ضـوء معايـير الجـودة، رسـالة ماجسـتير، معهـد تعليـم اللغـة العربية لغـير الناطقين بهـا، الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة.

- فضـل اللـه، محمـد رجـب، وسـالم، مصطفـى رجـب (2004)،معايـير مقترحـة لأداء معلمـي اللغـة العربيـة بالتعليـم العـام، المؤتمر العلمـي السـادس عـشر للجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس: تكويـن المعلم، المجلـد الثـاني، يوليـو، ص 852: 885.
- القحطـاني، سـعد عـلي، (2013)، اسـتخدام الحاسـوب والإنترنـت في إعـداد وتدريـب معلمـي اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا: تجربـة معهـد اللغويـات بجامعـة الملـك سـعود، المجلـة الأردنيـة في العلـوم التربويـة، مجلـد9، ع 4، ص 365: 376.
- كليـة اللغـة العربيـة بجامعـة أم درمـان الإسـلامية، (2019)، برنامـج البكالوريـوس في تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في: http://fal.oiu.edu.sd/pages/3312.
- المحمـود، محمـود عبـد اللـه، (2007)، الحاجـات التدريبيـة لمعلمـي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في معاهـد تعليـم اللغـة في الجامعـات السـعودية، رسـالة ماجسـتير، معهـد تعليـم اللغـة العربيـة، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.
- مدكـور، عـلي أحمـد، (1985)، تقويـم برامـج إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، الربـاط، منشـورات الإيسيسـكو.
- مدكور، علي أحمد، (2005)، معلم المستقبل، نحو أداء أفضل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مدكـور، عـلي أحمـد- هريـدي، إيمـان أحمـد، (2006)، تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا: النظريـة والتطبيـق، القاهـرة، دار الفكـر العـربي.
- مركـز التميـز لدراسـات وبحـوث اللغـة الألمانيـة والعربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس، (2019)، دبلـوم تدريـس اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في: http://edu.asu.edu.eg/news.php?action=show&nid=18460#.XSccg-hvZPY.
- مركـز جامعة القاهـرة للتعليـم المفتـوح، (2019)، دبلـوم إعـداد معلمـي العربيـة للناطقـين بغيرهـا، تاريـخ المراجعـة تاريخ المراجعة: 15/ 6/ 2019، متاح في:http://ou.cu.edu.eg/NewsDetails.aspx?NewNumber=916.
- مركـز اللغـات، الجامعـة الأردنيـة، (2019)، برنامـج الدبلـوم المهنـي لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في:http://centers.ju.edu.jo/ar/ujlc/SiteCollectionDocuments/%d8%a7%84%d8%af%d8%b1%d8%a7%d8%b3%d9%20%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d8%a9%d920%d8%a7%%85%88%d9%84%d9%84%d8%af%d8%a8%d9%84%d9%20%d9%8a%d8%a98a.pdf%86%d9%87%d9%85%d9%84%d9%d9.
- مسـلم، حسـن أحمـد، (2015)، معايـير تنفيـذ الـدرس اللغـوي ودعمـه وتعزيـزه، في: الزهـراني، مـرضي غـرم اللـه (محـرر)، معايـير الأداء المهنـي لمعلمـي اللغـة العربيـة، الريـاض، مركـز الملـك عبـد اللـه الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة، سلسـلة مباحـث لغويـة، العـدد 13.
- معمار، صلاح صالح، (2010)، التدريب: الأسس والمبادئ، عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- معهـد تعليـم اللغـة العربيـة بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية، 2019)، برنامـج الدبلـوم العـالي لتأهيـل معلمـي اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في: https://units.imamu.edu.sa/colleges/TeachingArabicLanguageInstitute/studyprograms/Pages/default.aspx
- معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بجامعـة أم القـرى، (2019)، برنامـج بكالوريـوس تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في:https://uqu.edu.sa/ptiar/App/Plans?major=15&type=1&edition=2.
- معهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا بجامعـة أم القـرى، (2019)، برنامـج الدبلـوم العـالي في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في: https://uqu.edu.sa/ptiar/App/Plans?major=1199&type=1&edition=40
- معهـد اللغويـات العربيـة، جامعـة الملـك سـعود، (2019)، برنامـج الدبلـوم العـالي في تدريـس اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، تاريـخ المراجعـة: 15/ 6/ 2019، متـاح في: https://ali.ksu.edu.sa/ar/content/tpd/study-plans
- معهـد اللغويـات العربيـة، جامعـة الملـك سـعود، (2019)، برنامـج الدبلـوم العـالي لتدريـب معلمـي اللغـة العربيـة لغـير

الناطقين بها، تاريخ المراجعة: 15/ 6/ 2019، متاح في:https://ali.ksu.edu.sa/ar/ttd/study-plans

- منسي، محمود عبد الحليم (1980)، مقدمة في الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، دار المعارف.
- الناقة، محمود كامل، (2002)، برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى (تصور مقترح): الأسس، الكفايات، الأهداف، مجلة الجامعة الإسلامية، رابطة الجامعات الإسلامية، ع 36، ص 347: 357.
- هريدي، إيمان أحمد محمد، (2015)، تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة على ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 210، نوفمبر، ص 162: 204.
- يونس، محمد محمد، (2005)، معايير جودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسَّسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، يناير، ص 241: 244.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- American Council On The Teaching of Foreign Language “ACTFL” , (1996) , Standards For Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century , Yonkers , The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- American Council on The Teaching of Foreign Languages “ACTFL”, (2002), Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate),Yonkers, The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- American Council On The Teaching of Foreign Language “ACTFL”, (2012-A), ACTFL Proficiency guidelines 2012, Alexandria.
- American Council on The Teaching of Foreign Languages “ACTFL”, (2012-B), Teacher Recruitment and Retention, Retrieved from: http://www.actfl.org/news/position-statements/teacher-recruitment-and-retention.
- Cohen, Barry & Lea, Brooke (2004), Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey.
- European Commission, (2015), Language teaching and learning in multilingual classrooms, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Florida Department of Education, (2010), Florida Teacher Standards for ESOL, Florida
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, (2002), Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue, Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Kuhlman, Natalie A., (2010), Developing Foreign Language Teacher Standards in Uruguay, Gist Education and Learning Research Journal, Vol. 4, No. 1, Nov. pp. 107:126
- Mann, Steve,(2005), The language teacher’s development, Language Teach, Cambridge University Press, Vol.38, p p 103: 118
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, (2014), Massachusetts Professional Standards for Teachers of Adult English Speakers of Other Languages: What ESOL Instructors Need to Know and Be Able to Do, Massachusetts.
- National Council for Accreditation of Teacher Education “NCATE”, (2008), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.
- North Carolina State Board of Education, (2002), Standards for Second Language Teachers, North Carolina.

- Scarinom Angela and Liddicoatm Anthony J, (2009), Teaching and Learning Languages: A Guide, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Swanson, Pete,(2013), From Teacher Training Through the First Year on the Job: Changes in Foreign Language Teacher Efficacy, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 10, No. 1, pp. 5:16.
- Swanson, Pete,(2015), Spanish Teachers' Communication Competence as It Relates to Student Performance on the National Spanish Exams, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore, Vol. 12, No. 2, pp. 149:168.
- Teachers of English to Speakers of Other Languages "TESOL", (2010), Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education, TESOL International Association, Alexandria.

أفاد الباحث في إعداد هذه الاستبانة من دراسة سابقة قام بإعدادها لتنمية المعايير المهنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا البحث منشور في مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط في المجلد (32)، العدد (3) الذي صدر في شهر يوليو من العام 2016م، بالإضافة إلى المعايير التي اقترحها في كتاب: دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي صدرت الطبعة الثانية منه في العام 2016م عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالرياض.

«بَرامِجِ اللُّغةِ العَربيّةِ للنّاطِقِينَ بغَيرِها»

مَعاييرُ بِناءِ الأنشِطَةِ في كُتُبِ اللّغةِ العَربيّةِ لِلناطقينَ بغيرِها

«الكِتابُ الأساسِيُّ لمعهدِ اللغةِ العَربيّةِ للنّاطقينَ بغَيرِها (الجُزءُ السادسُ /قِسم القراءةِ)، في جامِعَةِ أمِّ القُرَى/مَكّةَ المكَرَّمَةِ، نَموذجًا»

أ.د. ياسين محمد ياسين أبو الهيجاء
جامعة أم القرى – مكة المكرمة
yaaseeno2@yahoo.com

اختلفَ الباحثونَ في أُسُسِ بناءِ المَناهجِ التّربويّةِ، في تَحديدِ المَعاييرِ التي يَنبغي أنْ تُبْنَى عليها مَناهجُ التّعليمِ، ومَناهجُ تَعليمِ العَربيةِ لِلناطقينَ بغيرِها مِن أهمِّ هذه المَناهجِ، فمَنهم مَن أقامَ هذه المَعاييرَ على ثَلاثةٍ، ومِنهم مَن زادَ رابعًا، ومِنهم مَن زادَ خامسًا، ومِنهم من أربىَ على هذا كلّه.

وسَأقيمُ هذه الدّراسةَ على فِئةٍ مُحدّدةٍ هي فِئةُ الناطقينَ بغَيرِ العَربيّة، في مَعهدِ اللّغةِ العَربيّةِ للنّاطقينَ بغَيرِها، في جامِعةِ أمِّ القُرى، في مَكّة المُكرّمة، في الكِتابِ الأساسِيِّ. وسَوفَ أقتَصرُ على أربعَةِ مَعاييرَ، هي الأشهَرُ في بناءِ المَناهجِ التّعليميّةِ، وهي: الفلسفيّةُ، والاجتماعيّةُ، والنفسيّةُ، والمَعرفيّة.

وسوفَ تَقتصرُ هذه الدّراسةُ على تمثُّلِ هذه المَعاييرِ في الأنشطةِ المُرافقَةِ لدُروسِ القِراءة، والتي تَتضَمّنُ التماريـنَ والتّدريباتِ، على اختلافِ أنماطِها، والتي تَقيسُ فهمَ الطلابِ لِمَا يُقدّمُ لهم من مِعارفَ في منهجِ هذا الكتابِ، مُتتبّعًا تمثّل هذه المعايير، وانعكاسِها في هذه الأنشِطَةِ.

إنّ بناءَ الأنشطَةِ في المَناهجِ التّعليميةِ بعامّةٍ لا ينفصِلُ عن مَعاييرِ بناءِ المَنهجِ، وكُتبُ تعليمِ العربيّة للناطقينَ بغَيرِها على رأسِها، وهي الجانبُ الذي يَقيسُ فاعليةَ مُحتوى هذه المادةِ وطريقةِ عَرضِها، بالدَّرجةِ التي يَقيسُ فيها فَهمَ الطالبِ لهذه المادةِ، وعنايةَ المؤلفينَ وَوَعيهم في تمثّلِ هذه المَعاييرِ، فيما يَعرضونَه من أنشِطتِهم.

وهذه الدراسةُ، بَعْدُ، تَسعى إلى تَوصيفِ هذه الأنشطةِ، ومَدى شُمولها لهذه المَعاييرِ، وتنتهي إلى تَقويمِها، ضِمنَ هذه المَعاييرِ المُفترضَةِ، ومَدى فاعِليتِها، وخدمتِها للمُحتوى التّعليميِّ، في تَحقيقِ أهدافِهِ.

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إنّ منهاجَ تعليمِ العَربيةِ للناطقينَ بغيرِها في جامعةِ أمّ القُرى هو مِن أهمّ المَناهجِ التي قامتْ على خِدمة هذه الفِئة من مُتعلمي العَربيةِ من غيرِ أهلِها في العالمِ الإسلاميّ كلّهِ، ويَكفي أنْ نَستعرضَ مُؤسّسِي «مَعهدِ اللغةِ العربيّةِ لغيرِ الناطقينَ بها» وعلى رأسِهم الدّكتور تمّامُ حسّان، والدّكتور محمود كامل الناقة، والدّكتور رُشدي طعيمة، وثلةٌ مِن صَحْبِهم المُتخصّصينَ؛ لِنعلمَ أيَّ مَنهجٍ هذا الذي تَضافَرت الجُهودُ لإخراجِه!

وقد اختلفَ الباحثونَ في الأُسُس والمَعاييرِ التي يَنبغي أنْ يَقومَ عليهِ المَنهجُ المُقدّمُ لِلدّارسينَ أيًّا كانَ هذا المَنهجُ، وأيًّا كانتْ الفِئةُ المَقصودَةُ، ولم يَختلفوا بعد ذلكَ في وُجودِها. فإنَّ المُحتوى المَعرفيَّ الذي يُقَدَّمُ للطّلابِ يَجبُ أنْ يكونَ مُوجّهًا، ويَنتهي بتَحقيق أهدافٍ مُحدَّدةٍ، تَصبُّ بالضَّرورةِ في مَصلَحَةِ الطّلابِ، ثم في رُؤيَةِ المُؤسَّساتِ التي تَقومُ على هذهِ المَناهجِ، فالمَعرفَةُ وَحدَها لا تكفي في صِناعَةِ المُتعلِّمِ، وإلا كانَت غَيثًا يُنبتُ كُلَّ بِذرة قابلة لِلنُّموِّ.

ولمّا كانَ عَملُ البشرِ منقوصًا بنقصِهم، ومَغبونًا بطبعِهم كانَ لابدَّ مِن مُراجَعَةِ كُلِّ عَملٍ يَعملونَه، وكلِّ مَنشَطٍ يَجهَدونَ في بِنائِهِ، وعلى الأخصِّ إذا غَبَرَ عَليهِ زَمنٌ حافِلٌ بالأحداثِ والتّغيّراتِ.

على أنّنا لا نَدخُلُ هذا الصَّرحَ مِن بابِ البَحثِ عن النّقصِ، وتَقصّي الهَنات، بل في رَوْزِ هذا الجُهدِ، وتتبّع حُضورِ المَعاييرِ الضّروريةِ في بِناءِ مِثلِ هذه المَناهجِ، في أثناءِ هذا الجُهدِ.

وإذا كانَ تَوافرِ المَعاييرِ والأُسُسِ في المَنهجِ التّعليميّ ضَربَةَ لازِبٍ، فإنّ ذلكَ يَنبغي أنْ يَتجلّى في الأنشِطَةِ والتّدريباتِ، وإلا ما كانَ لوجودِها مَعنًى في المَحتوى، فتَمثُّلُها في الأنشِطَةِ هو تَثبيتٌ لها في نُفوسِ الدّارسينَ، وهَدفٌ رَئيسٌ من

أهـدافِ المنهـجِ، وُوجـودُ خَـللٍ في هـذا التمثّـلِ يَسـتوجبُ خَلـلا قـارًّا، إمّـا في المُحتوى، وإمـا في صِياغـة الأنشـطةِ والتدريباتِ.

وقـد اخـترتُ تقـصّي مَلامـح بنـاءِ هـذا المَنهـجِ في أربعَـةِ مَعايـيرَ، لعلّهـا الأشـهرُ في بنـاءِ المَناهـجِ التّعليميّـةِ، والأكـثر سَـيرورةً، وهـي: الفَلسـفيةُ، والاجتماعيـةُ، والنفسـيّةُ، والمَعرفيّـةُ.

كـما وَقـعَ اختيـاري عـلى الجُـزءِ السّـادس والأخـيرِ مـن هـذا المِنهـاجِ؛ ذلـك أنّـه يتعامـلُ مـعَ فئـةٍ ناضجـةٍ مـن طـلابِ العَربيـة مـن غَـير أهلِهـا، وهـو ثمَـرةُ هـذا الجُهـدِ، فَضـلًا عـن الخِـبرةِ والمَهـارة التـي يُفـترَضُ أنّ المُؤلفـين خَلَصـوا إليهـا، وهـم يُعـدّونَ الجُـزءَ الأخـيرَ مـن هـذا المِنهـاجِ.

وقـد توقفـتُ مـن هـذا الجُـزءِ عـلى بـابٍ واحـدٍ هـو القِـراءةُ، وهـو مَصـوغٌ في أربعـةَ عـشرَ دَرسًـا، مُؤلّفـةٌ مِـن سَـبعٍ وثمانـينَ صَفحـةً، وعـلى أنشـطتِها وتَدريباتهـا تَحديـدًا، ولم أتنـاولْ سـائرَ الأقسـامِ كالأدَبِ والنّحـوِ والبَلاغـةِ؛ ذلـكَ أنّ قِسـمَ القِـراءةِ أقـربُ مُتنـاولا في التمـاسِ هـذهِ المَعايـيرِ، وأرحـبُ مَيدانًـا لإظهارِهـا مِـن سـائرِ الأقسـامِ الأُخـرَى.

إنّ المعايـيرَ التـي تَنظِـمُ المَناهـجَ هـي مَعايـيرُ مَقصـودةٌ في وَضـعِ أيِّ مَنهـجٍ، ذلـك أنّ هـذه المَعايـير إنّمـا هـي المُحصّلـةُ الفِكريّـةُ التـي يَنبغـي أنْ تبلـغَ الطالـبَ مِـن خِـلال كُلِّ مـا يُقـدَّمُ لـه مِـن مَـوادَّ. وتكـونُ أهدافُهـا نابِعَـةً مِـن طَبيعـةِ الفِئـةِ التـي تُخاطِبُهـا المَناهِـجُ بالدَّرجَـةِ الأُولى، فهـي مَعايـيرُ حَضاريّـةٌ، لا تقـفُ عنـدَ مَعرفـةِ الأحـرفِ والألفـاظِ، ولا إنشـاءِ الجُمـلِ والنّصـوصِ. ونَجـاحُ أيِّ مَنهـجٍ لا يُقـاسُ بِحفـظ أبنِيـةِ اللغـةِ وتَراكيبهـا، والقِيـاس عليهـا، ولا بقِيمـةِ المُحتـوى المُجـرّد فحَسـبُ، وإنمـا ببلـوغِ هـذه المَعايـيرِ أو الأسـسِ إلى الفئـةِ المَقصـودَةِ، ومَـدى تمثّلِهـا في ثَقافتِهـم.

والمَنهـجُ الفاعِـلُ الـذي يُرتجَـى مِنـه أنْ يُحقّـقَ غاياتِـهِ، ويَنتهـي إلى بِنـاءِ عُنـصرٍ بَـشريٍّ واعٍ لِـمَا دَرَس، مُسـتعدٍّ لنقـلِ هـذا الوعـيِ إلى غَـيره، لا يَمكـنُ أن يُبنـى جُزافًـا، بـل يَسـتحضرُ مُؤلفـوه مَجموعَـةً مـن المَبـادئ والأسـسِ التـي توجّـه مُحتـواه، وعَمليـاتِ التّخطيـطِ لـه، وبنـاءَه لهـذا الغَـرضِ.

وإذا مـا اسـتحضَرنا غايَتنـا في هـذا البَحـثِ فإنّنـا – بادِئـينَ - لا نُريـدُ الخَـوضَ في تعريفـاتِ المنهـجِ، ولا تَتَبُّـعَ الأنظـارِ فيـه، ولا الخِـلافَ في تَعريفـهِ بـينَ المُحتـوى والغايـاتِ، فذلـك فـوقَ طاقَـةِ هـذا البحـثِ، وأوسـعُ مِـن راحتِـهِ، فضـلاً عـن أنّـه ليسَ مـن غايتـهِ ولا مِـن أهدافِـه. إنّمـا غايتُنـا في الوقـوفِ عـلى طائِفـةٍ مـن أهـمِّ الأسـسِ أو المَعايـيرِ التـي يَقـوم عليهـا هـذا المَنهـج، وتمَثُّـلُ المُؤلفـينَ في الكتـابِ الأسـاسيّ - المُنشَـأ لتعليـم العَربيـة للناطقـين بغيرهـا- لهـذهِ الأُسُـسِ في الأنشـطةِ المَذكورةِ.

على أنّني سَأؤخّر الكَلام على تَنبّه المُؤلفين لهذه الأسس في المُقدمة التي صَنعوها، في تَعريف أهدافِهم، في أوّلِ هذا الجُزءِ.

● **المِعيارُ الفَلسَفيّ.**

إنّ أيَّ مَنهـجٍ لا بُـدّ أنْ يقـومَ عـلى فَلسـفةٍ تُظهـرُ القاعـدةَ التـي يَنهـضُ منهـا هـذا المَنهـجُ المُعَـدُّ، وتَصهَـرُ مُحتـواه، لِتَصوغَـه مَبـادئ، تَقـفُ الـدارسَ عـلى هُـدَى فَلسـفته، وآفاقِهـا.

ولقـد مَـرّت الفَلسـفةُ بعامّـةٍ بمَراحـلَ وتَشـكّلاتٍ كثيرةٍ، ولعـلّ مِن أبرزِهـا: الفَلسـفةُ المِثاليّـةُ، والواقِعيّـةُ، والبرغْماتِيـةُ النّفعيةُ، والوُجوديّـةُ، والوَضعيّةُ المِنطقيـة، والتّحليليّة(1).

فـإذا توقّفنـا عـلى مَبـادئ الإسـلامِ، ونَحّينـا الخِـلافَ في مصطلـحِ الفلسـفةِ ومَفهومِهـا أمكَننـا أنْ نَقـولَ: إنَّ في الإسـلامِ مَضمونًـا فَلسـفيًّا واضِحًـا، يَتنـاولُ كَثـيرًا مِـن المَوضوعـاتِ، وَيقـدّم كَثـيرًا مِـن الإجاباتِ عـن الأسـئلةِ الأساسـيّة التـي تَتناولُهـا الفَلسـفَةُ، سَـوَاءٌ الكِلاسـيكيّةُ، أم المُعـاصِرَةُ (2).

ولعـلّ هـذا المَضمـونَ الإسـلاميَّ يَتميّـزُ مِـن كلّ هـذه الفَلسـفاتِ، فهـو يُجيـبُ عـن أعظـمِ الأسـئلةِ المُشـكلةِ، ألا وَهـو: مَـن وَراءَ هـذا الكـونِ المُترامـي؟ والإجابَـةُ حـاضِرَةٌ: إنّـه اللـهُ سُـبحانَه وتَعـالى، الـذي يَسـتَحضِرُه المُسـلم في كُلِّ مَناشِـطِهِ، ويَقصـدُه مِـن كُلِّ أعمالِـهِ.

إنّهـا مَضمـونٌ شـامِلٌ لِلكَـونِ والحَيَـاة، ففـي الوقـت الـذي يُجـذّرُ هـذا المَضمـونُ الإنسـانَ في مُجتمَعِـهِ وَبيئتِـهِ، فإنّـه يَجعـلُ الحَيَـاةَ الدّنيـا مَعـبرًا لِحيـاة الخُلـود، حَيـثُ يُثـابُ الإنسـانُ ويُعاقـبُ مِـن جِنـس عملـهِ(3). وهـو مَضمـونٌ مُتـوازنٌ لا يَـترُكُ الإنسـانَ نَهبًـا لِرَغباتِـهِ، كـما لا يَتركُـه مُعلّقًـا بالمَجهـولِ، مُحتقـرًا لواقِعِـه وَوجـودِه.

وهـو يَعِـي ثُنائيّـةَ العَقـلِ والجَسَـدِ، فَيُغـذي كُلًّا مِنهـما بمـا يُقيـمُ بِنـاءَه، وكـما يُعنـى بالعُلـومِ الدّينيّـةِ والفِقهيّـةِ، ومـا يُقيـمُ حَيـاةَ الفَـردِ المُسـلِمِ عـلى مَنهـجِ الإسـلامِ، في ضَـوءِ مَبـادِئ الوَحْيَـينِ، فإنّـه لا يُهمِـلُ العِنايـةَ بالعُلـومِ التـي تُقيـمُ حَيـاةَ

(1) ينظر: أسس بناء المناهج التربوية، وتصميم الكتاب التعليمي: 60، وما بعدها.
(2) ينظر: مدونات الجزيرة، «هل هناك فلسفة إسلامية»، عمر بسيوني.
(3) ينظر: «أسس المنهج الدراسي»، ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد: 18، وما بعدها.

الإنسانِ، وتمَكُّنه مِن مُمارسَة نَشاطهِ، وفَهم كلِّ ما يُحيطُ به مِن الظّواهر[1].

وهذا المَضمونُ الإسلامِيّ واسِعٌ ومُمتَدّ لم يَترك للإنسانِ شَيئًا إلا وَبيّنه له، فَتركَه على المَحجّةِ البَيضاءِ. ومِن أثناءِ هذا المَضمونِ يَنبغي أنْ يَكونَ المُحتوى الذي يُقدّم لِلطلابِ مُراعيًا لِمبَادِئ الإسلامِ، وبِعَينٍ ما يَستَحضِرُها في الأنشطَةِ المُرفَقةِ لهذا المُحتوى.

على أنّنا يَنبغي ألا نُغفلَ هَهنا التّداخلَ الكبيرَ بينَ هذا المَضمونِ والمِعيارِ الثّقافيّ، الذي يَجعلُه بعضُ الباحثينَ مُرادفًا لِلمعيار الفَلسفي. ويَنبغي هَهنا أنْ يَكونَ الكَلامُ على الجوانبِ المُشتركَة مِن التّراثِ الإسلاميّ وثقافتِهِ، ومُحاولة النأي عن الجَوانبِ الأخرى لِتَعدّد المَنابعِ الثّقافيةِ للدّراسينَ، من حيثُ بِيئاتِهم، وعاداتِهم، وتَقاليدِهم؛ إذ تَعكس هذه الثقافةُ في المُحصّلةِ مَنهجَ المُسلمِ في إطارِ مُجتمعه وتقاليدِه.

ومِن العَناصرِ الإيجابيةِ في منهجِ تَعليمِ العربيةِ للنّاطقينَ بغَيرها في «مَعهدِ اللغةِ العَربيّة لغير الناطقينَ بها» في جامِعة أمّ القُرى، أنّ هذه الفِئة مُتجانِسةٌ فِكرًا ومُعتقدًا، وإنْ اختلفت بِيئاتُها. وهذا يَنفي مَحاذيرَ الاقتصارِ على المَضمونِ الفَلسفيّ الإسلاميّ، كمَا يَتجاوزُ أيَّ إشكالٍ في طرحِ المُحتوى لهذِه الفئةِ.

ولا نَهدفُ في هذا المِعيارِ إلى تَقصّي جَوانبه وتَقرّي نَظرياتِه، ولكنّنا نلتمسُ حُضورَ شَيءٍ من جَوانبهِ في أثناءِ هذه الأنشطةِ، التي يُفترضُ أنّها حاضرةٌ في المُحتوى، فَضلاً عن حُضورِها في فِكر المُؤلفينَ.

فإذا دَلفنا إلى قِسم القَراءَةِ، مِن الجُزء السّادسِ، مِن الكتابِ الأساسِيّ، وَوقفنا على الأنشطةِ والتّدريباتِ، التماسًا لِهذا المِعيارِ، أمكَننا أنْ نسجّلَ المَلحوظاتِ الآتيةَ:

بادِئًا، لا نَجدُ وَعيًا في صِياغةِ هذهِ الأنشطةِ لِهذا المعيارِ، ولم يَكُنْ يَشغلُ شَيئًا مِن فِكرِ المُؤلّفين في بَنائِها، على مَدَى أربعَةَ عَشَرَ دَرسًا هي دُروسُ القراءَةِ. وحادِينا في هذا الحُكمِ أنّنا لا نَكادُ نَجِد وُقوفًا على شَيءٍ مِن الأسئِلةِ في هذا الجانبِ إلا عَفوَ السؤالَ.

وَجلُّ ما يَمكِنُ أنْ نُدرجَه تَحتَ هذا المَوضوعِ أربعَةُ أسئِلَةٍ، ثَلاثَةٌ مِنها جاءَت في أسئِلةِ دَرسٍ واحدٍ هو الدّرسُ السّابعُ، وَواحِدٌ في الدّرسِ التّاسعِ.

ونُثبِتُ هذهِ الأسئلةَ الأربعَةَ على النّحو الآتي:

- **الدّرسُ السّابعُ (الرّياضةُ عِندَ المُسلمِين):**
  - لمَ كانتْ الرّياضةُ تُوافقُ رُوحَ الإسلامِ؟
  - ما نَوعُ الرّياضاتِ التي يَحرصُ الإسلامُ على تَشجيعِها؟
  - لماذا اعتبرَ عُلماءُ الإسلامِ الرّياضةَ ضَرورةً للأطفالِ؟
- **الدّرسُ التّاسعُ (أثرُ الثّقافةِ والحَضارَةِ الإسلامِيّة على العالَم):**
  - مِن أينَ استَمَدّت الحَضارةُ الإسلاميّةُ مُقوّماتِها وعَناصِرَ وُجودِها؟

هذا هو كُلّ مُحصّلةِ هذا المِعيار في هذه الأنشِطَةِ، على الرّغمِ مِن أنّ هذا الجُزءَ هو ثَمَرَةُ الأجزاءِ جَميعِها، وآخرُها.

وهو حُضورٌ مُتواضِعٌ على أهميّتِهِ وَقيمتِه لِلدّراسِينَ. فلم يَقِف المُؤلفونَ على المَضمونِ الإسلامِيّ مِن هذا المِعيارِ، ليَربطوا المُحتَوى بِهِ، ويَقفوا بالدّارسينَ على تَجلّياتِه، وَكيفَ عالَجَه هذا المَضمونُ، ولو في أدنى صورِهِ.

ومِن البادِي لِلعِيان فَقرُ الأنشطةِ ومَحدُوديتُها، وإذا تَجاوَزنا الكلامَ على المُفرداتِ والتّراكيبِ، وَجدناها تَقتصرُ على أدنَى مُستوياتِ التّفكيرِ، إذ يَندرجُ جُلّها تَحتَ الاستِيعابِ والتّذكُّرِ وفَهمِ النّصوصِ، وهذا يَحتاجُ وَقفةً أخرى، ليسَ هذا البَحثُ ميدانَها.

- **المِعيارُ الاجتِماعِيّ.**

إنّ المِعيارَ الاجتِماعِيّ في بِناءِ المَنهجِ التّعليميّ يَتجلّى بالدّرجةِ الأولى في إبرازِ التُّراثِ الثّقافيّ لِلمجتَمَعِ، والقِيمِ والمَبادِئ التي تَسودُه، والمُشكلات التي يُعانِيها، وَيَسعى إلى المشاركةِ في حَلّها. ويُظهِرُ العَلاقةَ الوَثِيقَةَ بَينَ خَصائِصِ المُجتمعِ، وَحاجاتِه وأهدافِهِ الرّئيسةِ، وَظروفِهِ ومُشكلاته[2].

إنّ المَنهجَ الذي يُقدَّمُ للدّارسينَ بعامّة مَسؤول أيضًا عن تَوضيحِ أسبابِ التّغيّرِ الاجتِماعيّ وعَواملِهِ، وَوسائلِ التّكيّفِ

(1) نفسه.
(2) المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها: 49.

مَعَهـا، في إطـارِ الشّريعَـةِ الإسـلاميّة، ومَبادئِهـا، ومُقاومَـةِ مـا هـو ضـارٌّ منهـا، كـما أنّـه مَسـؤولٌ عـن تَهيئـةِ الطـلاّب لِتَقبّـل التّغيـّرات والتّدخّـلِ لتوجيهِهـا نَحـوَ الإيجابيّـة[1].

والمجتمـعُ الإسـلاميّ هـو مُجتمَـعٌ عَريـقٌ في تُراثِـه وتَقاليـدِه، يَعمـلُ عـلى تَقويـةِ الرّوابـطِ بـينَ أفـرادِ المُجتَمـع، والحـثّ عـلى فَهـم الآخـرِ، ومُراعـاةِ ظُروفِـه. كـما أنّـه مُجتمـعٌ مُؤمِـنٌ بالدّرجـةِ الأولى أنّ لِـكلٍّ مِـن أفـرادِه قُـدُراتٍ يَنبغـي ألا تكـونَ أداةً لِلتّمييـزِ القائِـمِ عـلى هَضـمِ الحُقـوقِ، والغَـضّ مِـن فِئـةٍ مِـن أفـرادِه، بأشـكالِ هـذا التّمييـزِ كافّـة. وأنّـه مُجتمَـعٌ مُتكامـلٌ مُتكافِـلٌ لِـكلّ فَـردٍ عمـلٌ فيـه، وأداءُ هـذا العمـلِ هـو الـذي يُحـدّدُ قيمـةَ هـذا الفَـردِ، لا طَبيعَـةُ الواجـبِ الـذي يُؤديـهِ. فالأفرادُ مُتنافِسـونَ في الوَعـي لِـما يُقدّمـونَ مِـن خَدمـاتٍ لِلمُجتَمـع، وبُلوغِهـم الغايَـةَ في عَمَلِهـم، لا في الوُصـولِ إلى مَكاسـبَ ماديـةٍ مُجـرّدَةٍ مِـن الأخـلاقِ الإسـلاميّةِ والإنسـانيّة، يَحكُمُهـا الصّراعُ بـينَ الأفـرادِ[2].

إنّ المِنهـاجَ الـذي يُقـدّم لِفئـةِ النّاطقـينَ بغَـيرِ العَربيّـة يَنبغـي أنْ يُركّـزَ باعتنـاءٍ بـيّنٍ، عـلى هـذه المَبـادئِ الاجتِماعيّـةِ، فالدّارسـونَ مُتجانِسـونَ مِـن حيـثُ مُعتقَدُهـم، ومَبادئُهـم، غَـيرَ أنّهـم مُختلفـونَ في قَواعِدِهـم الاجتِماعيّـةِ والثّقافيـةِ مِـن عـاداتٍ وتَقاليـدَ وتَصرفـاتٍ، قـد تَحكُمُهُـم في بيئاتِهـم التـي وَرِدُوا منهـا، ويَنبغـي عليهـم ألا يَرفعـوا هـذا التّنـوعَ والاختِـلافَ إلى مَرتبـةِ التدابُـرِ والخِـلافِ.

وعـلى الـدّارسِ أنْ يَعلـمَ أنّـه في مُجتمـعٍ مُتجـدّدٍ، وأنّ العَـصرَ الـذي يُظلّـه شَـهِدَ قَفَـزاتٍ في تَغييـرِ كلِّ مَناحـي حيـاةِ البَشَرِ، بمـا لا يُقـاسُ مـعَ غَـيرِه مِـن الأزمِنَـةِ، وَعليـهِ أنْ يُحكِـمَ المِقيـاس الـذي يَقيـسُ بـهِ كلَّ تَغـيّرٍ، وكلَّ طارِئٍ.

وثمـةَ مَجـالٌ عَريـضٌ يُظلّـه هـذا المِعيـارُ أيضًـا، يَشـمَلُ دائِـرَةَ الحُرّيـاتِ، التـي يُنـادِي بهـا كُلّ مُجتَمَـعٍ؛ حُرّيـةَ الإنسـانِ رَجُلاً وامـرأةً، وطِفـلا وَشـابًّا ومُسـنًّا، فِكـرًا ومُمارسَـة، في حُـدودِ مـا دَعـا إليـه الشّـرعُ الحَنيـفُ. ويَنبَغـي أنْ يَعِـي الـدّارسُ كُلَّ هَـذه الجَوانـبِ المُنصَهِـرَةِ في بَوتَقَـةِ المِعيـار الاجتماعِـيّ، يَلتَمِسُـها في كُلّ مُحتـوًى يَدرسُـه، التماسًـا واعِيًـا لا عَفـوَ الخاطِرِ والسّـوّالِ.

وَيجـبُ عليـه أنْ يَسـتَحضِرَ القَضايـا الكُـبرى في مُجتَمَعِـهِ، والتـي طَـرَأت بَعـدَ هـذا التّغـيّرِ الكَبـيرِ في المُجتَمـع، ولا عَهـدَ لِلمُجتَمَـعِ بهـا، نحـوَ قضايـا الانتِـماءِ والبَطالَـةِ، والاسـتِهلاكِ، والتّعامُـلِ مَـعَ الطّبيعَـةِ بأشـكالِها، واسـتِغلالِ الوَقتِ، والتّعامـلِ مَعَ الأجهـزَةِ التـي يَسـتَخدِمُها في حَياتـهِ ودِراسَـتِهِ.

وإذا تَناوَلنـا الأسـئِلَةَ في وَحَـداتِ القِـراءَةِ الأربَـعَ عَـشرَةَ، باحِثـينَ عـن وَعـي المُؤلفـينَ لِهـذا المِعيـارِ الاجتِماعـيّ بظلالِـهِ الوَارِفَـةِ، التـي وَقفنـا عـلى شَيءٍ مِنهـا، ومـا يُقيمُـه مِـن أُسُـسٍ اجتِماعيّـةٍ، يَنبَغـي أنْ يَعرسَـها المُؤلّفـونَ في وَعـي الطالـبِ، انتَهينـا إلى أنّ هـذهِ الأنشِـطَةَ خاوِيَـةٌ مِـن ذلِـكَ كُلّـهِ؛ فـلا نَـكادُ نَقـعُ عـلى سُـؤالٍ بـيّنٍ في هـذا الجانِـبِ، يُمكِـنُ أنْ نَسـلُكَهُ في هـذا البـابِ، أو يَنتَهـي إلى وَعـي شَيءٍ مِنـه، حتّـى الـدّرسُ الثّالِـثَ عَـشرَ «الحاسـوبُ»، والـذي يُمكِـنُ العُبُـورُ مِـن خِلالـه إلى عَـشراتِ القَضايَـا الاجتِماعيّـة التـي تَتَعَلّـق بـهِ، نَـرى المُؤلّفـين مَشـغُولِينَ بأسـئِلَةِ الفَهْـمِ والاسـتِيعابِ لِمُحتَـوى النّـصّ، الـذي راوَحَ كاتِبُـه بَـينَ السّـردِ التّاريخِـيّ لِظُهُـورِ الحاسُـوبِ، والغَمـزِ مِـن جانِـبِ هـذا الاختـراعِ، بِذِكْـرِ سَـلبياتِهِ وَقُصُـورِه، وكَفـى بهذا-عـلى سَـعَةِ مَناحِيـه وتَجَلّياتِـهِ- غُربَـةً واسـتِغرابًا!!

- **المِعيارُ النفسيّ.**

المِعيـارُ النّفـسيُّ يَقـومُ عـلى مَجموعـةِ المَبـادئ التـي تَوصّلَـت إليهـا بُحـوثُ عِلـمِ النّفـسِ حَـولَ طَبيعـةِ المُتعلّـم، وخَصائـصِ نُمُـوّه، وحاجاتِـه، ومُيولِـه، وقُدُراتِـه، واسـتِعداداتِه، وحـولَ طَبيعـةِ عَمليّـةِ التّعلّـم والتـي تَجـبُ مُراعاتُهـا عنـدَ بنـاءِ المَنهـجِ وتَنفيـذه[3]. وهـو يقـومُ عـلى فَلسـفَةِ الوُجـودِ لِلمُتعلّـم، وليسَ مِـن فَلسـفةِ الماهيّـة؛ أيْ يَنطلـقُ مِن حالَـة المُتعلّـم الرّاهِنَـة، وليسَ مِـن حالَـةٍ افتراضِيّـةٍ مِثاليّةٍ[4]. وهـذا يُفـضي إلى أنْ نَحـترِمَ آراءَه فيـما نُقـدّمُ لـه مِـن مَعلومـاتٍ وَمَعـارِفَ، ونَحثُّـه عـلى حَـلِّ المُشـكِلاتِ واكتِسـابِ المَهـاراتِ، والقِيـامِ بالمَناشِـطِ التّربَوِيّـة[5].

إنّ الجانـبَ النّفـسيَّ يُشـكّلُ عنـصرًا مُهـمًّا في بنـاءِ العَوامـلِ النّفسـية لِلمُتعلـم. وهـوَ يَهـدفُ بعامّـة إلى شَـيئين: إحـداثِ عَوامـلَ نَفسـيّةٍ فاعِلَـةٍ جَديـدَةٍ، لا تَتَوافَـرُ لـدَى المُتعلّـم، والشّـيءُ الآخَـرُ تَعديـلُ سُـلوكِ المُتعلّـم، بإحـلالِ صِفـاتٍ إيجابيّـةٍ مَـكانَ الصّفـاتِ السّـلبيّةِ التـي لا تُؤثّـرُ عـلى تَعَلّمِـهِ وَحَسْـبُ، بـل عـلى مُجريـاتِ حَياتِـهِ. وأيًّـا كانَ الأمـرُ فوظيفـةُ المَنهـجِ في المُحَصّلَـةِ هـو أنْ يُغـيرَ سُـلوكَ المُتعلّـمِ تغييـرًا إيجابيًّـا.

والمِعيـارُ النّفـسيُّ يُراعـي اهتِمامـاتِ الدّارسـينَ وغاياتِهـم مِـن تَعلّـمِ اللّغـةِ، ويُشـجّعُ المُتَعَلّـمَ عـلى اسـتِخدامِ مـا تَعَلّمَـه

(1) ينظر: «أسس المنهج الدراسي»، ذوقان عبيدات: 36.
(2) ينظر: أسس بناء المناهج وتنظيمها، حلمي الوكيل: 86، وما بعدها.
(3) ينظر: معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تحرير علي الحديبي: 118.
(4) أسس بناء المناهج التربوية، وتصميم الكتاب التعليمي: 224.
(5) ينظر: نفسه: 225.

في مَواقـفَ اتّصـالٍ حَقيقيّـةٍ شَـفويّةٍ وتَحريريَّـةٍ. كـما أنّـه مِـن أثنـاءِ تَركيـزِهِ عـلى قَضايـا هـذا المِعيـارِ في بِنـاءِ المَنهـجِ، وأنشِـطَتِهِ يُنمّـي رُوحَ الإبـداعِ والابتِـكارِ عِنـدَ المُتَعلّمـينَ، مِـن خِـلال تَقديـمِ تَدريبـاتٍ رَفيعَـةِ المُسـتوى تَسـتَهدِفُ المُتَفوّقِـينَ، وتَسـتثمِرُ مـا لَدَيهـم مِـن طاقـاتٍ وَقُـدراتٍ عـلى التّحصيـلِ، وَهـوَ في كُلّ ذلـكَ يَنطلـقُ مِـن احـترامِ الفُـروقِ الفَرديّـةِ وقُـدُراتِ الأفـرادِ، ومُيولِهـم.

إنّ مـا نَعنيـهِ في اسـتِحضارِ هـذا المِعيـارِ في الأنشـطَةِ المَعنيّـةِ بالدّراسـةِ ليسَ تَقَصّي العِلاقَـةِ بَـينَ المَنهـجِ وعِلـمِ النّفسِ ودِراسـاتِهِ، ولا البَحـثُ عـن النّظريـاتِ النّفسـيّةِ والسّـلوكيّةِ فيهـا، ولا تَقـصّي مَظاهـرِ تَوظيفِهـا لـدَى المُتعلّمـين، وإنّمـا أنْ نَلتَمِـسَ وَعـيَ المُؤلفـينَ لِحضُـورِ هـذا الجانـبِ النّفـسيّ بعامّـة، في أبسَـطِ صُـورِهِ كـما أشَرنـا آنفًـا؛ لأنّـه لابـدَّ أنْ يَـدرسَ واضِـعُ المَنهـجِ الجانـبَ النّفسيَ لـدَى المُتعلّـمِ، وقُدُراتِـه وإمكانياتِـه، ولابـدَّ أنْ يَكـونَ لـدَى مُصمّـمِ المَنهـجِ مَعرفَـةٌ وَوعـيٌ تـامٌّ بالخَصائـصِ النّفسـيةِ لهذهِ الفِئـةِ مِـن المُتعلّمـينَ، فَيَقِـفَ عليهـا، سَـواءٌ في المُحتـوى أو الأنشِـطةِ والتّدريبـاتِ.

فـإذا دَلفنـا إلى قِسـمِ القِـراءَةِ في الكِتـابِ الأسـاسِيّ، وَوَقفنـا عـلى الأنشِـطَةِ والتّدريبـاتِ راعنـا ألّا نَجِـدَ نَشـاطًا واحـدًا، ولا حتّـى سُـؤالا يُمكِـنُ أنْ يَنـدرجَ بوضـوحٍ تَحـتَ هـذا المِعيـارِ، وإنّمـا هـي الأسـئِلةُ الاسـتِيعابيّةُ، والتّذكُّريّـةُ ذاتُهـا، مَـعَ غِيـابٍ تـامٍّ لهـذا الجانـبِ كـما غـابَ غـيرُه، وهـذا يُؤكّـدُ كَـرَّةً أُخـرى أنّ هـذا المِعيـارَ وقضاياه لم يَشـغَل المُؤلّفـينَ.

● **المِعيارُ المَعرفيُّ.**

يُعَـدُّ المِعيـارُ المَعـرفيُّ غايَـةً في الأهميّـة، وذا حُضـورٍ في أيِّ مَنهـجٍ تَعليمـيٍّ، بقطـعِ النظـرِ عـن طبيعَـةِ المُتعلّمـين، فهـو مِـن أهـمِّ الأُسـسِ التـي تَربـطُ الـدّارسَ بطَبيعـةِ العُلـومِ التـي يَدرسُـها، ومَعرفـةِ عناصِرهـا التـي تَنهـضُ بهـا، بَـدءًا بمَعرفـةِ مَصادرِ الإسـلامِ، وانتهـاءً بتَتَبُّـعِ حَيثيّـاتِ هـذه المَعرفَـةِ وعلاقتِهـا بمُجريـاتِ الحَيـاةِ التـي يَعيـشُ فيهـا، كَجُـزءٍ لا يُمكـنُ أنْ تَتـمَّ حياتُـه الواعِيَـةِ إلا بهـا، ولا أنْ يُمـارسَ عمـلاً فعّـالا إلّا مِـن خِلالِهـا[1].

والجانـبُ المعـرفيُّ جانـبٌ مُتشـعّبٌ، مِـن العَسـيرِ الإحاطـةُ بـهِ في هـذه العُجالة، بـينَ مَعرفَـةٍ عَقَديّـة، ومَعرفَةٍ بيئيـة، ومعرفَةٍ صِحيّـة، وَمعرفَـةٍ تَقنيّـةٍ، ولكنّـا سَـنتناولُ هَهنـا أهـمَّ تَجلّياتِـه في رَبـطِ المُحتـوى بأشـكالِ المَعرفَـةِ الحَديثـةِ التـي لا يُمكـن تَجاهلُهـا، كاسـتِخدامِ التّقنيـاتِ، والوُصـولِ إلى المَعلومَـة، وطرائـقِ رَوْزهـا، وتَمحِيصِهـا[2]. وتَنميـةِ أنمـاطِ التّفكيـرِ: كالتّفكيـرِ النّاقـدِ، والتّفكيـرِ الاسـتِدلاليِّ، والإبداعـيِّ، ممّـا يَضـعُ الطالـبَ في مُحيـطٍ مَعـرفيّ يَتجـاوزُ النّـصَ الضّيّـقَ. مِـن خِـلالِ الآفـاقِ التـي تَسـتصلِحُها هـذه الأنشِـطَةُ التـي تُعـرضُ للطـلابِ، فَضـلا عـن المَعـارفِ الجُغرافيّـةِ والبيئيّـةِ والصّحيّـةِ الحَديثـةِ، وتَمييـزِ أنمـاطِ المَعـارفِ التـي يَنبغـي أنْ تُعطَـى لِلدّارسـينَ في كلِّ وَحـدَةٍ.

كما يَنبغي أنْ تُربطَ آثارُ هذه المَعرفَةِ بالعُلومِ التي يَدرسُها الطالبُ، وكيفَ تمكنُ الإفادَةُ مِن حَسناتِها، وتَجنُّبُ مَحاذيرِها.

إنّ الـكلامَ عـلى هـذا المِعيـار كالـكَلامِ عـلى سـائِرِ المَعايـيرِ التـي عالجَهـا هـذا البَحـثُ، ومِـن فُضـولِ القَـولِ أنّـه لا يَنقـصّى نَظريـاتِ المَعرفَـةِ، والتنقيـبِ عنهـا في أثنـاءِ الأنشِـطَةِ، بـل يَسـتشرفُ وعـيَ المُؤلفـينَ لِمَظاهـرِ هذا الجَانـبِ بعامّة في الأنشِـطَةِ والتّدريبـاتِ التـي يَسـجلونَها في وَحـداتِ القِـراءة المَدروسـةِ، والتـي تَنبثـقُ مـن وَصـلِ هَـؤلاء الطّـلابِ بهـذا الجانـبِ الحيـويّ، وَلَفـتِ نَظرِهـم إلى أهميّتِـه، وتَحديـدِ اتجاهاتِه.

وإذا مـا تَناولنـا الأنشِـطَة في الوَحـدات المَعنيّـةِ، لم نجـدْ مـا يُمكـن أنْ نَسـلُكَهُ في هـذا المِعيـار إلا سُـؤالينِ في الـدّرسِ الثّامـنِ، وَهـما:

- اذكرْ بَعضَ ما تَعرفُهُ عن الحَرَكاتِ الإسلاميّةِ في إفريقيا.
- تحدّثْ عن الإسلامِ في إفريقيا بحَديثٍ قَصيرٍ.

وقـد يَلمـحُ غَيرُنـا في هـذهِ الأنشـطَةِ بَعـضَ الأسـئلةِ في هـذا المِعيارِ-وربمّـا في غـيرِه- مِـن غَـيرِ المُشـارِ إليهـا، فَيزيـدُ عَديدَهـا. عـلى أنّـه مِـن المُؤكّـدِ أنّ هـذا المِعيـارَ غائـبٌ عـن المؤلّفـينَ مِـن حَيـثُ بنـاءُ الأنشـطَةِ كَـما غـابَ غَـيرُه، وإنّ مـا جـاءَ مـن هـذه الأسـئلةِ لا يُظهِـرُ الوَعـيَ بـهِ، وإنّمـا هـو امتـدادٌ لِنهـجِ الأسـئِلةِ الـذي ذكرناهـا.

وبعـدُ، فـإنّ التـماسَ المَعايـيرِ الأربعَـةِ في الأنشِـطَةِ، مَوضـعِ الـدّرسِ، يظهـرُ بشَـكلٍ بَـيّنٍ أنّ المُؤلفـينَ لم يَتنبّهـوا لأهميَّـةِ هـذه المَعايـيرِ وَحضورِهـا في أدنى صُورِهـا في هـذه الأنشِـطَةِ، وممّـا لا شَـكَّ فيـهِ أيضًـا أنّ هـذا الخَلَـلَ يَشِي بخَلَـلٍ أكبرَ، ألا وَهـو وَعيُ اسـتِحضارِ هـذه الأُسُـسِ والمَعايـيرِ في الـدّروس نفسِـها، عـلى أنّ هـذا يَحتـاجُ إلى بَحـثٍ مُسـتَقِلٍّ، وَوَقفَـةٍ أطـولَ ممّـا نَحـنُ فيـهِ.

ويبقى السّؤالُ الذي أثَرناه آنفًا: هل تَنبّهَ المؤلفونَ في تَقديمِهم إلى هذه المَعاييرِ وخَطرِها في بَناءِ مَنهجِهم هذا؟!

(1) ينظر: علم المناهج، أسسه، مكوناته، تنظيماته: 37.
(2) ينظر: المناهج التربوية، جبرائيل بشارة: 302.

والإجابةُ أنّنا على الرّغم مِن قولهِم في مُقدَّمَةِ قِسمِ القِراءَةِ:» وقد تَمَّ بِناءُ هذهِ الدّروسِ وسِواها على أُسُس اجتماعيّةٍ وثقافيّةٍ وتَربويّةٍ وسُلوكيّةٍ إسلاميّةٍ، مُناسبةٍ لأهدافَ المَعهدِ، وَسياسةِ التّعليمِ في المَملكةِ العَربيّةِ السّعوديّةِ»[1]. فإنّ هذا النصَّ يُظهرُ أنّ في وَعيهم أهدافَ التّعليمِ العامِّ في المَملكَةِ العَربيّة السّعوديّةِ، ولكنّه لا يُظهِرُ استِبطانًا لهذِه المَعاييرِ التي ذكروها، ولا عِلّةَ اختيارِ ما ذكروه منها، في الأنشِطَةِ مَوضعِ الدّراسَةِ. وإذا تَجاوزنا المَبادئَ العامَّةَ لأهدافِ التّعليمِ في المَملكَةِ العّربيّة السّعوديّةِ لا نَجدُهم في المَعاييرِ يَتجاوزونَ سَطرَ كِتابتِها، على ما رَأينا في الأنشِطَة.

ثم إنّهم لا يَلبثونَ أنْ يَقِفوا على طَبيعَةِ ما يُقدّمونَه مِن الدّروس، فَيسجّلونَ أنّ دُروسهم[2]: «ذات مَوضوعاتٍ مُختلفةٍ: عَقَديّةٍ، وتاريخيّةٍ، وبُطوليّةٍ، وفِكريّةٍ، واجتِماعيّةٍ، وثقافيّةٍ، وأخلاقيّةٍ، وعِلميّةٍ، وفُكاهيّةٍ... ثم عَرْضُها بأسلوبٍ شائِقٍ يُحبّبُ إلى المُتعلّم اللغةَ، فيَتَذَوّقُها، ويَسعى للاستِزادَةِ منها».

وإذا وَقفنا على هذا النّصِّ أيضًا عِلمنا مدَى اختلافِهِ وتَضاربِهِ، إذ يَخلِطُ تنوّعَ المَوضوعاتِ بالأُسُسِ التي يَنبغي أنْ يَقومَ عليها المُحتوى؛ فالاجتماعيّةُ والبُطوليّةُ، والفُكاهيّةُ.. ليستْ قَسيمَةً للعَقَديّةِ والفِكريّةِ والتّاريخيّةِ، ولَعلَّ لِهذا حَديثًا آخرَ أيضًا.

● **خلاصةُ البَحث:**

بادئًا، لم أقصِدْ -كما ذكرتُ مرارًا- في هذا البَحثِ إلى تَقصّي المَعاييرِ المَذكورة، مَوضعِ البحثِ، وانعِكاسِ نَظريّاتها وَنتائِجِ أبحاثِها في الأنشطةِ والتّدريباتِ مِن الجُزءِ المَعنيّ بالدّراسة، بل إلى استِشرافِ الوَعي، بشَيءٍ مِن هذهِ المَعاييرِ المُهمّةِ في صِناعَةِ الأنشِطَةِ، وأنّ وُجودَها في المُحتوى-إن وُجدتْ- لا يسوّغ بحالٍ الذّهولَ عنها في الأنشِطَةِ والتّدريباتِ.

وقد انتهينا مِن هذا البَحثِ إلى أنّ مُؤلّفي الجُزءِ السّادِسِ مِن الكِتابِ الأساسيّ، في قِسمِ الأنشِطَةِ، المُلحَقِ بقِسمِ القِراءَةِ، لم يَقِفُوا على الأُسُسِ والمَعاييرِ التي يَنبَغي أنْ تُؤخَذَ بعَينِ صِناعَةِ مَنهَجِ العَرَبيّةِ للنّاطِقينَ بغَيرِها، ولم يُولُوها اهتِمامًا، وأنّ ما جاءَ مِن هذهِ المَعاييرِ إنّما جاءَ عَفوَ السُّؤالِ، على الرّغمِ ممّا رَأينا مِن ذِكرِ المُؤلّفينَ أنّهم راعَوا في الدّروسِ بَعضَ جَوانِبِها.

وممّا لا شكّ فيهِ أيضًا أنّ هذا الخَللَ يُنبئُ بخَللٍ في مراعاة معايير بناءِ المنهجِ في الدروسِ المُقدَّمَةِ لهذهِ الفِئةِ مِن الطّلاب.

ويُمكِننا أنْ نُجمِلَ أبرزَ النّتائجِ التي تَوصّلَ إليها البَحثُ بما يَأتي:

– عَدَمُ مُراعاةِ المَعاييرِ التي تُبنى عليها المَناهجِ، وعلى رأسِها مَناهجُ تَدريسِ اللغَةِ العَربيّةِ لِلناطقينَ بغَيرِها، في الأنشِطَةِ المُلحَقَةِ بقِسمِ القِراءَةِ، مِن الكِتابِ السّادسِ، مَوضعِ الدّرسِ، على النّحوِ الآتي:

لم نَجِدْ أيَّ نَشاطٍ أو سُؤالٍ في المِعياريْنِ الاجتِماعِيِّ والنّفسيِّ. وَوَجَدنا في المِعيارِ الفَلسفيّ أربعَةَ أسئِلةٍ، ثَلاثَةٌ مِنها في دَرسٍ واحِدٍ، وأمّا المِعيارِ المَعرفيّ فَقد وَجَدنا فيهِ سُؤالين في دَرسٍ واحِدٍ.

– - فقرُ الأنشِطَةِ بعامّةٍ، وإذا تَجاوزْنا الكَلامَ على المُفرداتِ والتّراكيبِ، وَجدناها تَقتصِرُ على أدنى مُستَوياتِ التّفكيرِ، إذْ يَتدرجُ جُلّها تَحتَ الاستِيعابِ والتّذكُّرِ وفَهمِ النّصوصِ. ومِن فُضولِ القَولِ أنّ المَنهجَ يَهدِفُ إلى أبعدَ مِن ذلِكَ.

وبعدُ، فإنّ هذا البَحثَ لا يَرمي إلى الغَضِّ مِن الجُهدِ العَظيمِ الذي نَهَضَ بهِ الكِتابُ الأساسيُّ، وتَتَبُّعِ هَنَاتِهِ. فمَعهَدُ تَعليمِ العَربيَّةِ للناطقينَ بغيرِها، في جامِعَةِ أمِّ القُرى في مَكّةَ المُكَرَّمَةِ، حفظها الله، تعَلّمَ على أيدي علمائِهِ الآلافُ مِن المُسلمينَ، ممّن يَنطقونَ بغير العربيّةِ، فكانُوا هُداةً وَدُعاةَ خَير. وإنّما عَنيتُ لَفْتَ نَظَرِ القائمِينَ على هذا المَعهدِ، وعلى هذا الكِتابِ خاصَّةً، إلى جانِبٍ مُهِمٍّ، لا يَنبغي إغفالُه لا في المحتوى، ولا في مسألةِ بناءِ الأنشطَةِ، وحاجَةِ مِنهجِهِم إلى التّجديدِ، وَضَرورَةِ إعادَةِ النّظرِ فيهِ، في زَمَنٍ مُتَسارعِ الخُطى، لا مَجالَ لِلتَّلَكُّؤِ خَلفَهُ.

والحمدُ للهِ أولًا وآخِرًا

(1) «الكتاب الأساسي، الجزء 6، المقدمة:8.
(2) «الكتاب الأساسي، الجزء 6، المقدمة:9.

المراجع

- أسس بناء المناهج التربوية، وتصميم الكتاب التعليمي، محمد محمود الخوالدة، دار المسيرة، ط1، 2004م
- أسس بناء المناهج وتنظيمها، حلمي الوكيل، محمد المفتي، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2005م.
- أسس المنهج الدراسي»، ذوقان عبيدات، وسهيلة أبو السميد(النت).
- علم المناهج، أسسه، مكوناته، تنظيماته، علاء زايد، مكتبة الرشد، بيروت، 2006
- الكتاب الأساسي، الجزء السادس، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، رياض صالح جنزرلي، وآخرون، ط3، 1429هـ/2008م.
- معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تحرير علي الحديبي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2017م.
- المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، ط4، مكتبة مصر.
- المناهج التربوية، جبرائيل بشارة، و أسما إلياس، منشورات جامعة دمشق.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

اللِّسَانِيَّاتُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَتَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَاتِ
- مُقَارَبَةٌ بَيْنِيَّةٌ لِتَرْقِيَةِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ-

أ.د. أحمد حساني
كلية الآداب - جامعة الوصل – دبي
Ahmedelhassani2012@yahoo.Fr

توطئة:

إنَّ الانصراف إلى استثمار المقاربة اللسانية التطبيقية في حقل تعليم اللغات، وتوظيف آلياتها، يجد مسوغًا له من خلال أنَّ تعلم اللغة وتعليمها فعْلٌ إنجازي تفاعلي للأنساق اللغوية المستهدفة في الموقف التعليمي من أجل امتلاك جميع القدرات والمهارات التي تساعد المتعلم على تحقيق عملية التواصل، وإنتاج الخطابات والنصوص؛ إذ إنَّ ممارسة اللغة في السياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة تُكْسِبُ المتعلم الكفاية اللغوية، والأداء الكلامي التلفظي لتحقيق التكيف في البيئة اللغوية والاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها.

وتأسيسًا على ما أومأنا إليه، فإنَّ تعليم اللغات وتعلمها أضحى مركز استقطاب لجميع المعارف والعلوم، فالحقل التعليمي للغات حقلٌ بَيْنِيٌّ تتلاقى فيه المعارف وتتقاطع وتتفاعل معرفيًّا ومنهجيًّا، سواء أكان ذلك على مستوى التأطير النظري، أم على مستوى الإجراء التطبيقي، وأقرب معرفة إلى اللغة من حيث هي نسق اجتماعي وثقافي هي المعرفة اللسانية، تلك المعرفة التي رافقت تعليم اللغات للناطقين بها وللناطقين بغيرها منذ ردح غير قليل من الزمن، إذْ ما فتئت تقدم الحلول لكثير من المشاكل والصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل المعلم أو المتعلم أو هما معًا.

ويمكن لنا أنْ نشير منذ البدء إلى أنَّ العلاقة المنهجية بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات تعد أصفى صورة للدراسات البينية التي تعيد الاعتبار لوحدة المعارف والعلوم التي هي صورة فعلية لتشكل المعرفة، وتجانس العقل البشري، فالمقاربة البينية في تعليم اللغات تضفي على الفعل التعليمي/ التعلمي مصداقيته، وشرعيته العلمية والتعليمية في الآن نفسه.

أولًا: الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية:

إنَّ نظرةً عَجلى في المسار التحولي لتشكل المعارف الإنسانية يؤكد أنَّ العلوم والمعارف في تاريخ الحضارة الإنسانية تُكَوِّنُ وحدة متجانسة بتجانس العقل البشري، فالحدودُ بين المعارف والعلوم حدودٌ منعدمة الوجود في الواقع الفعلي لمنجزات العقل البشري، وإنتاج المعرفة؛ إذ إنَّ المعرفة الإنسانية معطى عقلي متجانس في بنيته، فهي حينئذ تتميز بالوحدة والكلية والشمولية.

وليس بغريبٍ عن أحد، أنَّ الأنساق اللغوية رافقت تطور أنساق المعارف والثقافات حتى أوشكت أنْ تكون هي إياها، ومن ههنا لا يمكن لنا مقاربة تعليمية اللغات بمعزل عن منظومة المعارف الإنسانية التي شاركتها في المد الحضاري في تاريخه الطويل، فأضحت اللغة المؤسسية والعالمة مكونًا أساسًا من مكونات وحدة المعارف والعلوم؛ إذْ إنَّها الوسيط المعزز لتقاطع هذه المعارف وتكاملها، وهي إذْ ذاك الرافد اللساني والثقافي والحضاري لوحدة المعرفة في الفكر البشري، وما كان ذلك إلا لأنَّ منجزات الفكر هي منجزات لسانية من حيث المبدأ، إذْ لا وجود للمعرفة خارج النسق اللغوي [1].

ومن هنا فإنَّ المقاربة البينية تُعَدُّ من أنجع السبل لترقية تعليم اللغات باعتماد روافد معرفية متعددة من حيث التأطير والإجراء، يمكن لهذه الروافد أنْ تعزز المرتكزات التربوية واللغوية الفاعلة، لإيجاد آليات وطرائق ذات مرجعية بينية تعددية، تستمد أصولها المعرفية والمنهجية من منجزات علمية تختلف باختلاف مصادرها من جهة، وتتكامل بتكامل مجالاتها الإجرائية من جهة أخرى.

(1) ينظر: أحمد حساني، اللغة العربية ووحدة المعارف الإنسانية وتكاملها - مقاربة بينية – أعمال المؤتمر الثامن للغة العربية من تنظيم المجلس الدولي للغة العربية دبي 13/10 /أبريل 2019.(النسخة الكترونية).

تسمح الدراسات البينية، حينئذ، في الوسط التعليمي باكتساب نسق من المعارف، وتنمية القدرات، وتعزيز المهارات والخبرات التعليمية والمهنية التي تيسر اندماج المخرجات في المنظومة الاجتماعية بكل يسر وجدارة واستحقاق. ويتيح هذا الاكتساب التعددي للمعرفة التواصل مع تخصصات أخرى في مؤسسات تعليمية تخصصية، أو بينية أو هما معًا [1].

وانطلاقًا من هذا التصور، فإنَّ استثمار الدراسات البينية في الوسط التعليمي (المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية) سيعزز العملية التعليمية بوسائط، وروافد، تهيئ السبيل لجعل المتعلم يُقْدِمُ على اكتساب نسق من المعارف، تجعله يمتلك كفاية لغوية، وأداء خطابيًّا يؤهله للاندماج بيسر في النسق اللغوي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، ويتيح له التواصل مع تخصصات أخرى تشكل محيطه العلمي والمهاري.

ولذلك؛ فإنَّ المتغيرات التي يشهدها المسار التحولي للعلوم والمعارف تستدعي الانصراف نحو الكلية والشمولية، وترسيخ مبدأ التعدد في مصادر المعرفة، وتقاطع مجالاتها، وتكامل نتائجها بدءًا ومآلًا. ولذلك فإنَّ مستقبل العلوم الإنسانية مرهون بتطور الدراسات البينية[2] Interdisciplinary / Interdisciplinarité التي ستعيد الاعتبار لوحدة العلوم وتكاملها، وما كان ذلك إلا لأنَّ الدراسات التفكيكية القائمة على عزل المعرفة عن نظامها الشمولي التي بدأت إرهاصاتها الأولى ابتداء من القرن السابع عشر، وتجلت أكثر في القرن التاسع عشر مع ظهور الجامعة، هي إجحاف في حق كلية المعرفة وشموليتها ووحدتها [3].

وأصفى صورة لتكامل المعارف وتقاطعها تتبدى في الدراسات اللسانية بعامة والدراسات اللسانية التطبيقية بخاصة؛ إذ منذ الخمسينات من القرن الماضي أضحت الدراسات البينية أو العابرة للحقول العلمية، والميادين والتخصصات تشكل مركز استقطاب في الخطاب اللساني المنجز، فكان البدء في الدراسات البينية في حقل تعليم اللغات في إطار اللسانيات التطبيقية Applied Linguistics / / Linguistique appliquée التي كانت تنعت أحيانًا باللسانيات التعليمية، وفي هذا السياق نفسه توسع المجال الإجرائي البيني ليشمل حقولًا معرفية أخرى تشارك اللسانيات في التعامل مع اللغة بأي كيفية من الكيفيات؛ لأنَّ اللغة الإنسانية في حقيقة أمرها عنصر مشترك بين جميع العلوم والمعارف، الأمر الذي أدى إلى ظهور نقاط تقاطع معرفي، وتلاقي منهجي بين المقاربة اللسانية ومقاربات علوم أخرى[4].

البينية: تعريفات وحدود:

يمكن لنا في هذا المقام أنْ نورد بعض التعريفات والحدود التي شاعت بين الدارسين المنشغلين بتأسيس مفهوم البينية في الميدان الأكاديمي بعامة، والحقل التعليمي بخاصة. فالبينية في نظر هؤلاء جميعًا هي:

- حالة توازن كلي بين تأثير المعارف بعضها في بعض.
- تعاون وتنسيق بين الاختصاصات المختلفة للوصول إلى تصور شمولي موحد للمعرفة.
- تواصل عميق لتجاوز الحدود الوهمية بين المعارف والعلوم.
- استخدام أدوات منهجية لحقل معرفي معين في مقاربة معارف أخرى.
- الانطلاق من مشروع علمي أو إشكالية منهجية من أجل معرفة التفاعل بين العلوم، وتعزيز التقاطع المعرفي والمنهجي العميق للوصول إلى احتواء المعرفة بنظرة كلية شمولية [5].

(1) أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية ص117.

(2) تتكون البنية اللسانية لمصطلح Interdisciplinarité من السابقة (Inter) التي تعني في اللغة اللاتينية: بين، والأصل (Discipline) الذي يعني: فرعًا من المعرفة (Branche de la connaissance) أو مادة تعليمية أو حقلًا تخصصيًّا. يدل هذا المصطلح في الثقافة الإنسانية المعاصرة على التداخل أو التكامل أو التقاطع بين المعارف والعلوم على مستوى التأطير المرجعي والإجراء التطبيقي.
وكانت الثقافة البينية نزعة سائدة لدى أسلافنا الأقدمين، فكان تعاملهم مع العلوم تعاملاً موسوعيًّا، يمكن لنا أنْ نستحضر ههنا في مجال الدراسات اللغوية الخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ) الذي ما فتئ يحرص حرصًا شديدًا على الجمع بين معطيات الحساب والموسيقى والأصوات والمعجم والنحو، فكانت إنجازاته في العَروض والأصوات والمعجم إنجازات بينية بامتياز. ونلفي في هذا السبيل أيضًا عصبة غير قليلة من الفلاسفة والفقهاء والمتكلمة تتمسك بالتعددية في المرجعية والإجراء، من هؤلاء الكندي (256هـ) الذي كان يجمع بين الرياضيات والفلسفة والكيمياء والفيزياء والطب، وابن سينا (428هـ) الذي كان يجمع بين الطب والفلسفة والأصوات، فكانت دراسته للأصوات دراسة تشريحية. وابن رشد (595 هـ) بين الطب والفلسفة والفقه والقضاء. والخوارزمي (236هـ) بين الرياضيات والفقه. والبيروني(973 هـ) بين الرياضيات والجغرافيا والفلك ومقارنة الأديان، وغيرهم كثير.

(3) ينظر. أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية ص 111.

(4) ينظر أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية، ص 118.

(5) لتعميق الحدود التي أوردناها ينظر: Bailly J.M. et Schils J Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire, in Des

أ. أهداف البينية: نكتفي في هذا المقام بذكر الأهداف الكبرى:

1. دمج المعرفة: الربط بين المكونات المعرفية للعلوم المختلفة وتحقيق التكامل.
بين المدخلات المتعددة للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية.
2. تعزيز التكامل: تحديد المجالات المعرفية المختلفة من أجل الوصول إلى التكامل بالارتكاز على الوحدة المعرفية الداخلية.
3. الإبداع في طرائق التفكير: تنمية القدرات في التعامل مع القضايا المختلفة، بمقاربة بينية ممنهجة.
4. إنتاج المعرفة: اعتماد مقاربات بينية متعددة لموضوع واحد من أجل إنتاج معرفة مشتركة([1]).

وهناك عدة أوجه لتطبيق المقاربة البينية، نذكر بعضها هنا لأهميته:

1. استدعاء تخصصات مختلفة عندما يقتضي موضوع البحث ذلك.
2. تشكيل فريق متعدد التخصصات لدراسة موضوع مشترك، كل يعالجه بخبرته الخاصة.
3. مقاربة شاملة كلية لإشكالية ما باستدعاء مختلف الآليات المنهجية للتخصصات العلمية للوصول إلى نتائج كلية [2].

ومن هنا؛ فإنَّ المقاربة البينية تعني أنْ نعمل جميعًا على اختلاف التخصصات والاهتمامات من أجل إعادة بناء الحقائق المعرفية المجزأة بفعل التخصص الصارم، والسعي إلى اكتساب الخبرات والمهارات العابرة للحدود النظرية والإجرائية للمعارف والعلوم. فتكون الحاجة إلى المقاربة البينية عندما ننظر إلى المعارف والمشاريع العلمية نظرة شمولية تكاملية تتجاوز النظرة الأحادية التي رسخت مبدأ العزل (عزل المعرفة عن نظامها الشمولي أو سياقها العام).

ومن هنا؛ فإنَّ الحقل التعليمي للغات ينماز بتعدد المعارف والعلوم وتداخلها، وما كان ذلك إلّا لأنَّ اللغة، من حيث هي ظاهرة عامة في الوجود البشري، تُعد قاسمًا مشتركًا بين جميع العلوم والمعارف الإنسانية، ولذلك فإنَّ أستاذ اللغة، من حيث المبدأ، مهيأ لاسترفاد جميع المعارف التي لها صلة بتشكل الأنماط اللغوية والثقافية في أنساقها البينية، من حيث هي أنماط تعكس فاعلية العقل البشري من جهة، وتعكس النزعة التواصلية لدى الأفراد والمجتمعات من جهة أخرى[3].

يرى ميشال فوكو[4] في هذا السبيل الذي نحن بشأنه أنَّ العلوم الإنسانية في بدء نشأتها الجنينية هي معطى تحولي داخل نسق المعرفة الإنسانية نفسها؛ إذ «إنَّ ظهور العلوم الإنسانية هو حدث في نسق المعرفة»([5])، فهو ليس حدثًا خارجًا عن التأطير المعرفي العام للعلوم. وتعد الموضوعية المعيار الأساس لاختبار مصداقية البحث العلمي في حقل المعارف الإنسانية.

وكان ليفي ستراوس[6] قد أومأ في سياق حديثه عن الأنثروبولوجيا بوصفها فرعًا من العلوم الإنسانية إلى معيار الموضوعية، والفصل بين الذات والموضوع في البحث في العلوم الإنسانية قائلاً: «إنَّ الأمر يتعلق بموضوعية تتاح لمن يمارسها، بصرف النظر عن معتقداته ومؤثراته الذاتية، وآرائه المسبقة؛ لأنَّ مثل هذه الموضوعية تميز جميع العلوم الإنسانية، وإلا لما استطاعت هذه العلوم التطلع إلى مرتبة العلم» [7].

ومن هنا؛ فإنَّ المعرفة الإنسانية معطى تكاملي ينتمي إلى سياق إنتاجه وتحويله، فلا يكفي أنْ نُعَرِّفَ المعارف التي ينتجها الفكر البشري في شكلها الخارجي، فلابد من أنْ تنصرف جهودنا أساسًا إلى تحديد السياق العام الذي

---

chemins pour apprendre, FNEC, journée pédagogique,Bruxelles, janvier 1988.

(1) ينظر عمار بن عبد المنعم آمين، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص3. www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/.../pdf.11-News/.../News11

(2) لتعميق ذلك أكثر ينظر:
Bailly J.M. et Schils J., Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire, in Des chemins pour apprendre, FNEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier 1988.

(3) أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًا ومهنيًا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية ص118

(4) ميشال فوكو 1984 - 1926) Michel Foucault) فيلسوف فرنسي، يعد من أهم فلاسفة النصف الأخير من القرن العشرين.

(5) ينظر عمر التاور، (منزلة العلوم الإنسانية في كتاب: الكلمات والأشياء)، مجلة علامات عدد 37.(2012) المغرب.ص98.

(6) 1908) Claude Lévi-Strauss ـ 2009) مفكر فرنسي بدأ مساره العلمي بالفلسفة وانتهى بالأنثروبولوجيا، تعمقت دراسته الأنثروبولوجية في أمريكا، وبعد عودته إلى فرنسا سنة 1948، أنجز كثيرًا من الأبحاث في الدراسات الأنثروبولوجية.

(7) Claude lévi –Strauss, Anthropologie structurale Paris p317.

أورده الزواوي فغورة: إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية. البصائر ـ مجلة علمية محكمة ـ المجلد 12العدد 2 رمضان 1429هـ أيلول 2008 م.ص 37.

تنتج فيه هذه المعرفة [1].

من هذا المنطلق التكاملي الشمولي يمكن لنا أنْ نحتوي المعرفة بكل يسر، وأنْ نضطلع بوضع الآليات الكافية لتعميق التحليل المنهج؛ إذ إنَّ «قِوَامَ التحليل أنْ ينطلق من كل مختلط لينفذ بالتتابع وعلى انفراد إلى تفاصيله»[2] باستخدام آليات المنهج العلمي؛ أي مجموعة العمليات الذهنية التي يحاول من خلالها علم من العلوم، بلوغ الحقائق المتوخاة مع إمكانية بيانها والتأكد من صحتها[3].

لقد أحدث الفصل التعسفي بين المعارف والعلوم شرخًا في بنية الفكر البشري، وأدى إلى وجود مسارات متوازية في المنجز المعرفي الإنساني، كانت لهذا التوازي آثار سلبية في تشكل الوعي المعرفي والمنهجي في الثقافة الإنسانية الحديثة، نتج عن هذه المسارات المتوازية حدوث قطيعة إبستمولوجية بين العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية، أو بالأحرى بين العلوم وسياقها الثقافي العام.

إنَّ المتغيرات العميقة التي يشهدها المسار التحولي للحضارة الإنسانية الجديدة جعلت الفكر البشري ينصرف إلى البحث عن الوحدة الداخلية للمعارف الإنسانية، ومن ثمة البحث عن العناصر الفاعلة التي تعزز العلاقات المعرفية والمنهجية بين العلوم والمعارف، لأنَّ كثيرًا من المشاكل الطارئة في المجتمع الإنساني لا يمكن معالجتها إلا باعتماد آليات منهجية تعددية (بينية)، ومن ههنا أضحت المقاربة البينية مطلبًا علميًا وثقافيًا وحضاريًا بشكل عام لا ينهى عنه؛ إذ إنّها تعيد الاعتبار للوحدة الإبستمولوجية بين العلوم والمعارف بوصفها منجزات متجانسة بتجانس الفكر البشري[4].

ومما يجدر بنا أنْ نشير إليه في هذا المقام هو أنَّ التوجه الحالي نحو الدراسات البينية ليس معناه أنَّ التخصصات تفقد أهميتها في البحث العلمي، أو في تنظيم المعرفة، أو سيتم التخلي عنها لصالح معارف أخرى شمولية، أبدًا! وإنَّما الدراسات البينية تهدف إلى تعميق التقاطع المعرفي والمنهجي بين التخصصات، وإعادة هيكلة العلوم هيكلة جديدة قائمة على وحدة المعرفة، ومنها وحدة العقل البشري، كما أنَّها تسعى إلى فهم الحقائق وضبط العلاقات التي تكون المعرفة. ومن ثمة؛ فإنّ وجود البينية مرهون بوجود التخصص[5].

إنَّ الجدل حول حضور الدراسات البينية في المؤسسات الأكاديمية والمهنية والتعليمية جدل قديم بقدم الشعور بوحدة المعارف الإنسانية وتكاملها، وقد تبدى هذا الاهتمام أكثر في أصفى صورة له ابتداءً من المؤتمر الدولي الذي نظمته منظمة اليونسكو[6] في مقرها بباريس أول جويلية 1985 كان موضوعه: البينية في التعليم العام؛ أي التعليم ما قبل الجامعة، ثم المؤتمر الثاني للمنظمة نفسها في مدينة البندقية Venise بإيطاليا (1986) كان موضوعه العلم وحدود المعرفة La science et les frontières de la connaissance وتلاه لاحقًا مؤتمر: ملتقى العلوم في 1990. وتعزز هذا الاهتمام أكثر في المؤتمر الدولي الأول الذي انعقد في مدينة Setubal بالبرتغال في 4 ـ 6 نوفمبر 1994 كان موضوعه: transdisciplinarité / Transdisciplinarity [7]

تهدف هذه الورقة البحثية في منحاها العام إلى إيجاد إجابات علمية كافية لكثير من الأسئلة التي تُطرح في شأن حضور الدراسات اللسانية في حقل تعليمية اللغات للناطقين بها وللناطقين بغيرها. يمكن لنا في هذا المقام أنْ نذكر بعض هذه الأسئلة لأهميتها:

1. ما الخصائص المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات؟
2. كيف يمكن لنا تنمية المقاربات اللسانية البينية في ترقية تعليمية اللغات بعامة، واللغة العربية بخاصة؟
3. ما الطرائق الناجعة التي يمكن اعتمادها لتوظيف المرتكزات اللسانية في الموقف التعليمي للغة العربية؟
4. إلى أي حد استطاعت تعليمية اللغات أنْ تفيد من اللسانيات التطبيقية، لتؤسس لنفسها منهجًا إجرائيًا يعزز حضورها في الوسط التعليمي / التعلمي للغات

(1) (-Voir, Jean- Marc Lévy -Leblon, (re)mettre la science en culture:de la crise épistémologique à l'exigence. Courrier de l'environnement de l'INRA n°56, décembre 2008.p8.

(2) اميل برهييه، تاريخ الفلسفة في القرن الثامن عشر، ترجمة جورج طرابشي (الجزء الخامس) دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت، ص 96.

(3) (Madeline Grawitz, Méthode des sciences sociales, 5 éditions , (Paris: Ed,Dalloz, (1981) p348.

(4) Léo Apostel et autres, Interdisciplinarité et sciences humaines Volume I Unesco 1983 (PUF) Paris 1983.p53.

(5) أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًا ومهنيًا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض - المملكة العربية السعودية 117.

(6) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

(7) Voir, Yeves Lenoir , L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. Cahier de la recherche en **éducation**. Vol :2 No2 1995, p3.

ثانيًا: الإجراءات التطبيقية المعتمدة في اللسانيات وتعليمية اللغات:

تعد اللسانيات التطبيقية مقاربة إجرائية تسعى إلى تفعيل معطيات النظرية اللسانية في الواقع الفعلي للغة من حيث هي ممارسة فردية، ونشاط اجتماعي، بنظرة موضوعية وظيفية براغماتية (نفعية)، لها حضور في ميادين لغوية مختلفة؛ منها ميدان تعليم اللغات للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

ومن هذا المنطلق؛ فإنَّ ميادين اللسانيات التطبيقية واسعة ومتعددة، وقد يصعب علينا تحديدها، ويعود ذلك إلى طبيعة اللغة الإنسانية التي لها حضور كثيف ومتسارع في شتى العلوم والمعارف، ولكن على الرغم من ذلك، فإنَّ بعض الميادين قد تحددت معالمها، وأصبحت قارة وثابتة في عرف الثقافة اللسانية المعاصرة.

أبرز ميادين اللسانيات التطبيقية:

1. ميدان تعلم اللغة وتعليمها (علاقة اللسانيات بتعليمية اللغات).
2. الميدان النفسي – العيادي (علم النفس اللساني والعيادي).
3. الميدان الاجتماعي – الثقافي – العرقي – الجغرافي للغة.
4. ميادين صناعة المعاجم (اللغوية والمتخصصة / الأحادية والمتعددة اللغات، العادية والإلكترونية).
5. ميدان تحليل الخطاب بعامة والخطاب الأدبي خاصة.
6. ميدان الإعلام والاتصال.
7. ميدان البرمجة الآلية للغات (اللسانيات الحاسوبية).
8. ميدان الترجمة العادية والآلية [1].

وكانت اللسانيات التطبيقية منذ نشأتها تنحو نحو المجال التعليمي للغات، فهي تسعى بآلياتها الإجرائية إلى تيسير سبل تعليم اللغات، والإسهام في تجاوز كثير من المعوقات التي تطرأ في الموقف التعليمي، وإيجاد الطرائق الناجعة لإدماج المتعلم في النسق اللغوي، وتكوين كفايته اللغوية، وتعزيز مهاراته الأدائية في ممارسة لغته في المواقف والسياقات التي يستدعيها التواصل اللغوي.

أضحت اللسانيات –حينئذ- مرتكزًا معرفيًّا ومنهجيًّا ضروريًّا لتعزيز المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف التعليمية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى؛ لأنَّه دون لجوء أستاذ اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم - المستمع، ويعسر عليه أيضًا تحديد العناصر اللسانية التي تكوِّن نظام اللغة المراد تعليمها.

وسيسهم التقاطع المعرفي والمنهجي بين اللسانيات وتعليمية اللغات في تحديد المجال الإدراكي والإجرائي للأسئلة الإستراتيجية في الموقف التعليمي للغات:

من؟ (المتعلم).

ماذا؟ (المادة).

لماذا؟ (الأهداف).

بماذا؟ (الوسائل).

كيف؟ (الطريقة)، كيف نعلم؟ أو كيف نتعلم ؟ [2].

وهو الأمر الذي يستدعي وعيًا عميقًا بأهمية تفعيل تعليمية اللغات واللسانيات التطبيقية، وذلك لإيجاد جميع الآليات الممكنة لتجاوز كثير من المعوقات والإخفاقات التي تطرأ عادة تحت تأثير التداخل اللغوي، وهو التداخل الذي قد يُعيقُ أحيانًا العملية التلفظية في الوسط التعليمي للغات، من حيث هو وسط متعدد الألسن والثقافات بالضرورة [3].

تسمح قدرات التحصيل لدى المتعلم بتلقي المعرفة التعليمية، وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدى ملامحه في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية.

(1) مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، ط2 كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي. 2013. 40.
(2) ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، ط2، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي. 2013. ص160.
(3) ينظر: المرجع نفسه، ص160.

ومن ثمة؛ فإنَّ الخطاب العلمي الذي يؤطر العملية التعليمية قد يتداخل أحيانًا مع الخطاب التعليمي، بوصفه الوسيلة والموضوع في العملية التعليمية، وهو الأمر الذي يجعل المثلث التعليمياتي يخضع للمرجعية العلمية المهيمنة في سياق تعليمي معين.

ويقتضي إنتاج الخطاب التعليمي بالضرورة توافر أطر علمية وثقافية فاعلة؛ لأنَّ النظام التعليمي من حيث هو مؤسسة هادفة يرتكز على المعطيات النظرية والمنهجية المستنبطة من الخطاب العلمي الذي تنتجه ثقافة من الثقافات.

ولذلك؛ فإنَّ التمسك بمصطلح المثلث التعليمياتي (المعلم، والمعرفة، والمتعلم) هو محاولة تحديد موضوع التعليمية وتفردها، فهو يمثل العلاقة بين الأستاذ والطالب والمعرفة، وهذا التمثيل أساسي لغرض مقابلته بالتتابع الخطي من صنف «الأستاذ ـــ الطالب»، الذي كان سائدًا في التقليد التعليمي/التعلمي القديم [1].

ثالثًا: السبل المؤدية إلى دمج المقاربة اللسانية التطبيقية والتقابلية في الوسط التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها.

يُجْمِعُ أهل الاختصاص أنَّ تعلم اللغة هو اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها، بامتلاك عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية، وربطها بقوانين اللغة المضمرة. وانطلاقًا من هذا التصور، فإن اللغة الأجنبية هي بالنسبة للمتعلم بناءٌ جديد لنظام جديد، يكون هذا البناء بسبيلين:

1. سبيل التعميم: إدراك السمات المشتركة بين اللغتين (اللغة الأم واللغة الأجنبية).
2. سبيل التمييز: إدراك الاختلافات بين العناصر اللسانية التي يتكون منها النسق اللغوي للغتين معًا.

فالأخطاء التي تلاحظ عادة في بداية اكتساب نظام اللغة سببها الإفراط في التعميم، أو التمييز، أو هما معًا.

ومن أهم الإجراءات التي تحمي المتعلم من الانزلاق أثناء بنائه اللغة الهدف ما يأتي:

1. الإعادة والتكرار (تعريف الجديد).
2. المقارنة (تقريب المعرف).
3. تكوين فرضيات حول المعنى، أو الوظيفة، ثم إخضاع هذه الفرضيات للتجربة والاختبار وتصويب ما يمكن تصويبه، ثم حفظها.

وقد تتعزز هذه الإجراءات وتكتمل لتحقيق الأغراض المتوخاة بالإنجازات الآتية:

1. تفعيل المكتسبات اللغوية في الوسط اللغوي (لتأكيد الدلالة القصدية للأشكال اللغوية الجديدة).
2. اختبار المعطيات اللغوية الجديدة، وفحصها من قبل المتعلم، وعزل ما يمكن عزله بإدراجها في النسق اللغوي الجديد (الاستخدام الصوتي والمورفولوجي والتركيبي(.
3. إخضاع المكتسبات اللغوية لتطبيقات فعلية بوساطة نشاطات تحولية في مواقف جديدة تسمح بتخزين التمثلات التي كونها المتعلم في مساره التعليمي.

يُكَوِّنُ المتعلم تمثلاته حول اللغة الهدف (نظرته الخاصة لقانون اللغة)، ولا يراعي عادة التعليم المنظم، وفي بعض الأحيان يكون عكسه تمامًا، ويرتكز هذا النشاط التمثلي في الواقع على الملفوظات المنجزة بالفعل داخل القسم في مواقف وسياقات مختلفة تثري العملية التلفظية وتعززها، وقد يتجاوز هذا النشاط طاقة المواد اللغوية الموضوعة للتعليم.

تتمركز هذه الأسئلة الاستراتيجية عادة على ما يلي:

1. اللغة بوصفها موضوعًا للتعليم والتعلم: ما اللغة التي نتعلمها؟ وما اللغة التي نعلمها؟
2. دور المتعلم في تكوين مهاراته: كيف نعلمه اللغة؟ وكيف نعلمه استخدام اللغة؟
3. دور الأستاذ في إنجاح العملية التعليمية: كيف يمكن له تيسير تعلم/تعليم لغة ما؟
4. علاقة اللغة بالخطاب: أي شيء نعلمه؟ وأي شيء نتعلمه؟ اللغة أم الخطاب؟

إنَّ أقل الناس خبرة بتعليمية اللغات يدرك لا محالة أنَّ الجانب الطاغي على ما سواه في تعليم اللغات هو الجانب التواصلي للغة؛ أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى، فتستحيل الوظيفة التواصلية

(1) ينظر أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود(6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية 115.

إلى هـدف رئيس، أمَّـا الأهـداف الأخـرى التـي تتعلـق بالمفاهيـم العامـة والعنـاصر الثقافيـة، فهـي أهـداف لاحقـة ليسـت مقصـودة لذاتهـا في تعليميـة اللغـات، فهـي إذ ذاك غايـات عرضيـة ليـس إلا [1].

ومن ثمة، فإنَّ التدريب على تلقي الملفوظات الشفوية وفهمها له نتائج عدة، منها:

1. جعـل المتعلـم في ظـروف وأسـباب تسـمح لـه بتكويـن فرضيـات انطلاقًـا مـما يسـمع، الجمـع بـين معارفـه الشـكلية: (قواعـد اللغـة وأسـاليبها)، ومعارفـه المرجعيـة.
1. مسـاعدته عـلى امتـلاك وظائـف الخطـاب بتكرارهـا باسـتمرار في خطابـه داخـل الوسـط التعليمـي في مرحلـة التمـدرس وخارجـه لاحقًـا.

ليسـت الغايـة مـن تعليـم اللغـات هـو اسـتخدام قوانـين وقواعد لسلسـلة مـن العمليـات التلفظية الشـكلية بمراعـاة عوارض مورفولوجية(الـصرفي) وتركيبيـة مقترنـة بقيـم ضمنيـة، بـل الغايـة هـي الفعـل التواصـلي في حـد ذاتـه، بوصفـه عمليـة تلفظيـة، تسـتدعي وجـود آليـات أسـلوبية وتداوليـة.

وإذا توخينـا التوضيـح أكـثر نقـول: إنَّ اكتسـاب المعايـير اللغويـة عـلى المسـتوى المورفولوجـي والتركيبـي والمعجمـي ليـس بـكاف لتحقيـق التواصـل، فـلا بـد حينئـذ مـن اكتسـاب مهـارات العمليـة التلفظيـة في سـياقها التـداولي، وهـي المهـارات التي تسـاعد عـلى اسـتخدام مجموعـة مـن المعلومـات اللسـانية والعـادات اللغويـة في سـياقها التـداولي المألـوف وتنظيمهـا وفـق مخطـط عملـي شـخصي؛ مـن أجـل تحقيـق الفعـل التواصـلي.

ومـا كان ذلـك إلا لأنَّ النسـق اللسـاني -كـما تؤكـد ذلـك النظريـة اللسـانية المعـاصرة- يتكـون مـن: أنظمـة صغـرى Micros -systèmes تتشـكل مـن ملفوظـات وليـس مـن جمـل، تنجـز هـذه الملفوظـات في مواقـف وسـياقات تلفظيـة خاصـة (زمـان، ومـكان، وقصـد)[2].

المقاربة اللسانية التقابلية [3].

كانـت اللسـانيات التقابليـة في بدايـة أمرهـا مقارنـةً دقيقـة بـين لغتـين عـلى المسـتوى الصـوتي والتركيبـي والـدلالي؛ مـن أجـل إبـراز أوجـه الاختـلاف والتمايـز، ومـن ثمـة وضـع طرائـق تعليميـة لتذليـل الصعوبـات التـي تعـترض المتعلم للغـة أجنبية تختلـف عـن لغتـه الأم.

تضطلـع اللسـانيات التقابليـة بمهمـة لسـانية تطبيقيـة وتعليميـة إجرائيـة هادفـة في مؤسسـات تعليـم اللغـات؛ إذ لها حضور فعـلي في تحضـير المحتويـات التعليميـة، وتكويـن التماريـن والاختبـارات ذات التصحيـح المسـبق التـي لهـا علاقـة مبـاشرة بالاختلافـات، أو مـا يسـمى بنقـاط الارتـكاز بـين اللغـات([4]).

ولذلـك؛ فـإنَّ الحلـول العلميـة التـي توفرهـا اللسـانيات التقابليـة هـي موجهـة لواضعـي البرامـج العلميـة وأسـاتذة اللغـات أكـثر مـن المتعلـم، فهـي تتوخـى تطـورًا نوعيًّـا مـن أجـل مقاربـة اللغـة الثانيـة انطلاقًـا مـن وظيفـة اللغـة الأم([5]).

قـد تتدخـل اللسـانيات التقابليـة، وكـذا علـم النفـس اللسـاني؛ لتيسـير التلاقـي اللغـوي لـدى المتعلـم، وتذليـل الصعوبـات المتعلقـة بمسـاره. وتنتمـي اللسـانيات التقابليـة -حينئـذ- إلى المقاربـات اللسـانية التطبيقيـة في ميـدان تعليـم اللغـات، فهـي إجـراء تقابـلي يسـعى إلى إيجـاد إجابـات علميـة كافيـة للمشـاكل التـي يطرحهـا التعـدد اللغـوي في الوسـط التعليمـي، خاصـة فيـما يتعلـق بتعليـم لغـة أجنبيـة بالطرائـق نفسـها المسـتخدمة لتعليـم اللغـة الأم.

ليـس مـن السـهل تعليـم لغتـين أو أكـثر باعتـماد المعطيـات اللسـانية الـصرف، فـلا بـد مـن الأخـذ بعـين الاعتبـار العوامـل المبـاشرة وغـير المبـاشرة للتعـارض بـين اللغـات، وضبـط مجـال التداخـل في الوسـط التعليمـي بالتركيـز عـلى العمليـة التفلظيـة في حـد ذاتهـا.

تعـد المقابلـة بـين لغتـين لا تنتميـان إلى سـلالة واحـدة، مرتكـزًا أساسًـا للسـانيات التقابليـة، فالمقابلـة بـين اللغـة العربيـة واللغـة الفرنسـية، لغـرض تعليمـي أو ترجمـي، هـي أكـثر إثـارة ومردوديـة مـن المقابلـة بـين الفرنسـية والإسـبانية، أو بـين العربيـة والعبريـة.

(1) ينظر، أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي،ط2 كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي. 2013.ص160.
(2) Voir, Alain Jambin (I.A.I.P.R): Réflexion sur la didactique des langues, http:// www.ac-toulouse.fr
(3) أحمـد حسـاني، تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بهـا وللناطقـين بغيرهـا – بـين التأطـير اللسـاني البينـي والإجـراء التعليمـي /التعلمي. مؤتمـر اللغة العربيـة الـدولي الثالـث بالشـارقة «تعليـم اللغـة العربيـة وتعلمهـا «31 ينايـر – 1 فبرايـر 2018. ص 312.
(4) Voir , R.Galisson et D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues, librairie Hachette (1976) paris p125
(5) Ibid, p126

تسعى اللسانيات التقابلية إلى وضع منهجية متميزة لترقية التلاقي بين اللغات، منهجية قابلة للتطبيق في كل حالات التعدد اللغوي، سواء أكان الأمر يتعلق بالترجمة أم بتعليم اللغات.

حالات التعدد اللغوي، سواء أكان الأمر يتعلق بالترجمة أم بتعليم اللغات.

أ. التداخل بين اللغات (Interférence linguistique / Linguistic interference) [1]:

يعرف عادة التداخل في نظرية التعلم بأنَّه تأثير تعلم في تعلم آخر أقرب إليه، وهو يتعلق في تعليمية اللغات بالعوائق والصعوبات التي تعترض المتعلم، وكذلك الأخطاء التي يرتكبها أثناء تعلمه اللغة الأجنبية تحت تأثير لغته الأم أو لغة أجنبية أخرى سبق له أنْ تعلمها.

وقد يتبدى التداخل في جميع مستويات اللغة (تداخل صوتي، مورفولوجي، تركيبي، دلالي، أسلوبي)، يستطيع التداخل أنْ يؤخر اكتساب مستوى من مستويات النسق اللساني أو يقاومه، وقد يؤدي إلى حدوث اضطراب دلالي وأسلوبي يتبدى في اختيار كلمات غير ملائمة بفعل تماثل دلالي خاطئ.

ومن هذا المنطلق فإنَّ اللسانيات التقابلية يمكن لها أنْ تتنبأ بالتداخلات على كل المستويات التي أشرنا إليها، وأنْ تسعى إلى شرحها وتوضيحها، وتقترح في الوقت نفسه تقنيات خاصة لمعلمي اللغات، وهذه التقنيات هي نوعان:

1. تقنيات وقائية (Techniques préventives): تستخدم لتفادي الأخطاء الناتجة عن التداخل بين اللغات.
2. تقنيات تصويبية (Techniques correctives): تُسْتَخْدَمُ لتصحيح الأخطاء وتصويبها.

ولا يمكن لهذه الإجراءات أنْ تحقق أهدافها دون تكثيف المقارنة البنيوية بين اللغات، ودون دراسة نسقية للأخطاء[2].

وهو ينقسم من حيث التأثير إلى:

تداخل تقدمي: عندما يؤثر التعلم السابق في التعلم اللاحق، تأثير تعلم اللغة (أ) في تعلم اللغة (ب).

تداخل تراجعي: عندما يؤثر اللاحق في السابق، تأثير تعلم اللغة (ب) في تعلم اللغة(أ).

وينقسم من حيث الفاعلية إلى:

1. تداخل إيجابي: عندما يساعد على تيسير العملية التعليمية، عندما يسهل على المتعلم تعلم اللغة (ب) بمساعدة اللغة (أ)، أو العكس: تعلم اللغة (ب) يعمق تعلم اللغة (أ).
2. تداخل سلبي: عندما يعوق ويعرقل عملية التعلم، تعلم اللغة (أ) يعرقل تعلم اللغة (ب) أو تعلم اللغة (ب) يحدث اضطرابًا في تعلم اللغة (أ)[3].

ب. الأخطاء:

تهتم اللسانيات التقابلية بدراسة الأخطاء وتحليلها، وذلك بـ:

1. ضبط أسبابها المباشرة وغير المباشرة.
2. توفير الوسائل الكفيلة بتحييدها وإبعادها.
3. وضع برامج تدريجية لمقاومتها.
4. تقليص الفرص لظهور الخطأ في مسار اكتساب اللغة.

تقر اللسانيات التقابلية بأنْ الأخطاء هي:

1. طفيليات يمكن لها أنْ تعرقل التعلم.
2. مكونات ضرورية لمسار اكتساب اللغات.
3. سلسلة من المحاولة والخطأ.
4. قواعد عبور أو قواعد انتقال.
5. أعراض تظهر في مسار التعلم.

(1) ينظر، أحمد حساني، تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها – بين التأطير اللساني البيني والإجراء التعليمي /التعلمي. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث بالشارقة «تعليم اللغة العربية وتعلمها «31 يناير – 1 فبراير 2018. ص 313.

(2) R.Galisson, OP, CIT, p291292-

(3) (Ibid, P 5 - 69).

قد يصبح الخطأ في العملية التعليمية الكاشف، أو المنبه (Révélateur) لنقاط الضعف في الطرائق المستعملة لتعليم اللغات.[1]

تتعلق الأخطاء بتعلم اللغة الأجنبية؛ إذْ يرتبط تحليل الأخطاء مباشرة بهذا النوع من التعليم؛ لأنَّ ظهور الأخطاء يعكس قصورًا في كفاية المتعلمين في هذه اللغة؛ أي القدرة على تمثل النسق اللغوي الجديد[2].

تهتم اللسانيات التقابلية حاليًا بالموضوعات الآتية:

- تأسيس إجراءات تقابلية فرعية:
  1. علم المعاجم التقابلي.
  2. المعجمية المزدوجة أو المتعددة اللغات.
  3. علم الدلالة التقابلي.
  4. علم التركيب التقابلي.
  5. التداولية التقابلية.
- جمع مدونات مبرمجة آليًّا مزدوجة ومتعددة اللغات، واستثمارها في ترقية التقابل بين اللغات في حقل الترجمة أو تعليمية اللغات.
- وضع برامج آلية (Logiciels) لتحليل المدونات المزدوجة (Corpus bilingues) أو المتعددة اللغات.

يتبدى لنا حينئذ أنَّ المقاربة اللسانية البينية في حقل تعليم اللغات أسهمت بمرجعيتها المعرفية وآلياتها المنهجية في توفير إجراءات تطبيقية، يمكن لها أنْ ترقى إلى مستوى الإستراتيجية اللسانية والتعليمية البينية، وهي مؤهلة لذلك؛ لأنَّها مُؤَطَّرة بمرجعية نظرية، وبمنجز علمي معرفي، ما فتئ يقدم الأدوات الكافية لترقية تعليم اللغات، وتعزيزها، وتحديثها، وتحيينها باستمرار.

ويمكن لنا في نهاية هذه المداخلة أنْ نُجمل نتائج البحث التي اعتمدناها في النقاط الآتية:

1. يقدم الإجراء اللساني التعليمي الآليات الكافية لتعزيز الطرائق الناجعة في تعليم اللغة العربية.
2. النسق اللغوي العربي قابل في ذاته للتحليل اللساني/ التعليمي والاندماج بيسر في الموقف التعليمي.
3. استطاعت تعليمية اللغات أنْ تفيد من اللسانيات التطبيقية لتؤسس لنفسها منهجًا إجرائيًا يعزز حضورها في الوسط التعليمي.
4. الإجراءات التعليمية المعتمدة في اللسانيات التطبيقية تسهم في إيجاد علاقة بينية فاعلة تعزز ترقية تعليم اللغة العربية.

مراجع البحث:

1. **أحمد حساني:**

أ. أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية، أعمال المؤتمر الدولي الأول: العلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا- رؤى استشرافية تنظيم كلية الآداب جامعة الملك سعود (6-2015/4/7) الرياض المملكة العربية السعودية.

ب. تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها – بين التأطير اللساني البيني والإجراء التعليمي /التعلمي. مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث بالشارقة «تعليم اللغة العربية وتعلمها «31 يناير – 1 فبراير 2018.

ج. اللغة العربية ووحدة المعارف الإنسانية وتكاملها -مقاربة بينية – أعمال المؤتمر الثامن للغة العربية من تنظيم المجلس الدولي للغة العربية دبي 13/10 /أبريل 2019.

د. مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، ط2 كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي. 2013.ص160.

2. اميل برهييه، تاريخ الفلسفة في القرن الثامن عشر، ترجمة جورج طرابشي (الجزء الخامس) دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت، ص 96.
3. الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات عدد4/1974 الجزائر.
4. الزواوي فغورة، إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية. البصائر ـ مجلة علمية محكمة ـ المجلد 12العدد 2 رمضان 1429هـ أيلول 2008 م.
5. عمار بن عبد المنعم آمين، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، /www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/pdf.11-VGS/.../News/.../News11

(1) R.Galisson, OP, CIT p 35.

(2) ينظر د، سام عمار: نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي، مجلة التربية عدد 132 مارس 2000 قطر.

6. عمر التاور، منزلة العلوم الإنسانية في كتاب: الكلمات والأشياء، مجلة علامات عدد 37.(2012) المغرب.
7. Bailly J.M. et Schils J., Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire, in Des chemins pour apprendre, FNEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier 1988.
8. Jean- Marc Lévy -Leblon, (re)mettre la science en culture:de la crise épistémologique à l'exigence. Courrier de l'environnement de l'INRA n°56, décembre 2008.
9. Léo Apostel et autres, Interdisciplinarité et sciences humaines Volume I Unesco 1983 (PUF) Paris 1983.
10. Madeline Grawitz, Méthode des sciences sociales, 5 éditions , (Paris: Ed,Dalloz, (1981).
11. R.Galisson et D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues, librairie Hachette (1976) paris.
12. Yeves Lenoir , L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. Cahier de la recherche en éducation. Vol :2 No2 1995.

بَرْنَامَجٌ إِثْرَائِيٌّ فِي الأَنْشِطَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِتَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَالتَّفْكِيرِ لَدَى مُتَعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ النَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى فِي الجَامِعَةِ الإِسْلَامِيَّةِ بِالمَدِينَةِ المُنَوَّرَةِ

أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب
الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة
alidahab@yahoo.com

المقدمة والإحساس بمشكلة البحث:

يسعى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تنمية قدرة الطلاب على التواصل من خلال الاستخدام الصحيح لفنونها اللغوية في سياقاتها الوظيفية بسهولة ويسر في مواقف الحياة المختلفة؛ فتنمو مهاراتهم العليا في التفكير من ناحية، ويتمكنون من التفاعل والاندماج في مجتمعاتهم من ناحية أخرى.

ويمكن لبرامج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير؛ وذلك للارتباط الوثيق بين اللغة والفكر، خاصة إذا ما تم تدريسها بأساليب ومداخل جديدة تعمل على إثارة التفكير وتنمية مهاراته؛ فاللغة أداة الإنسان لنقل أفكاره ومشاعره، ووسيلته -أيضًا- لتنمية أفكاره وتهيئته للعطاء والإبداع؛ لأنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه، وتوحي له بما يعمل على تفتيق ذهنه وتنمية قدراته العقلية.

ويتفق كثير من التربويين على أن ممارسة الأنشطة التعليمية تسهم بدرجة كبيرة في تنمية التحصيل اللغوي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة وتنمية مهارات الاتصال، وتنمية المهارات اللغوية والأداء اللغوي، وتنمية القدرة على التفكير(إبراهيم عميرة،1991، 231؛ أحمد اللقاني، 2005، 258: 259 ؛ حلمي الوكيل، 2009: 105)[1].

وتمثل الأنشطة اللغوية مكانَ القلبِ في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتأثيرها الكبير في تشكيل خبرات المتعلم وتعديل سلوكه، ولكونها الوسيلة إلى تحقيق أهداف التعلم. ويذكر حسن شحاته أن الأنشطة اللغوية مليئة بالفرص التي يعبر فيها الطلاب عن أنفسهم، وتنقلهم من مجرد الاعتماد على الحفظ والتلقين فقط، إلى التفكير والإبداع؛ حيث القدرة على إنتاج أفكار جديدة وظهور تحسن في الاتصال اللغوي والانطلاق إلى آفاق فكرية وثقافية أكثر عمقًا وشمولًا (حسن شحاتة، 2004: 90).

كما أن الأنشطة اللغوية وسيلة فعالة لتنمية مهارات الطلاب اللغوية والشفهية والكتابية، وأنها يمكن أن تنمي قدرات المتعلمين الاستماعية والكلامية؛ مما يعينهم في تعلم القراءة والكتابة بسهولة ويسر (محمد رجب فضل الله، 1999: 7).

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكدت دراسات عديدة على فعالية الأنشطة اللغوية الصفية في تنمية مهارات التعبير الشفوي، وتنمية فهم المفردات اللغوية كدراسة كل من: محمد ألفيان (٢٠٠٧)، ومحمد يسار(2015)، ودايو هداية الله (2016).

من هنا؛ تتضح الحاجة إلى تدريب الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على الممارسات اللغوية المتنوعة لفنون اللغة العربية التي يستخدمون فيها اللغة حديثًا واستماعًا، قراءةً وكتابةً استخدامًا ناجحًا في المواقف الحيوية الطبيعية داخل حجرة الدراسة وخارجها، وفق برنامج محدد قائم على تخطيط واضح ودقيق.

غير أن الواقع الحالي لبرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يظهر أن ممارسة الأنشطة اللغوية الإثرائية بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لم تأخذ حقها الأوفى، ولم تنل ما تستحقه من عناية كغيرها من عناصر المنهج الأخرى.

ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة عبد الواحد السحيمي (1435هـ) من عدم وجود خطة واضحة ومحددة لممارسة الأنشطة اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للطلاب، واعتقاد كثير من المعلمين بأن المشاركة في الأنشطة اللغوية غير الصفية مضيعة للوقت.

(1) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى سنة النشر، ويشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة أو الصفحات.

كما أن خلو مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية من دراسة استهدفت بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هو الذي دعا الباحث إلى إجراء البحث الحالي.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في أن برنامج الإعداد اللغوي لا يعطي الاهتمام الكافي للأنشطة اللغوية الإثرائية؛ حيث لا يوجد برنامج محدد قائم على تخطيط دقيق في ضوء أسس إعداد المواد التعليمية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية يوضح للطلاب والمعلمين أسس وطرق الممارسات اللغوية المتنوعة لفنون اللغة العربية حديثًا واستماعًا، قراءةً وكتابةً داخل حجرة الدراسة وخارجها. يضاف إلى ذلك افتقار هذا البرنامج إلى دراسات علمية استهدفت بناء برامج في الأنشطة اللغوية على أسس علمية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ولذلك، فإن البحث الحالي يحاول التصدي لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن بناء برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية الإثرائية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما المهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
2. ما أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
3. ما صورة البرنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

1. تحديد الأنشطة اللغوية الإثرائية المناسبة لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
2. تحديد الأسس التي ينبغي أن يستند إليها بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
3. بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء الأسس التي تم التوصل إليها.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قد تفيد:

1. مخططي مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتقديم برنامج في الأنشطة اللغوية يُنتَظَرُ أن يسهم في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
2. معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال تنمية معرفتهم بأسس إعداد برامج الأنشطة اللغوية الإثرائية التي تخطط وتقدم للدارسين لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى الدارسين، ومعرفة كيفية صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح وترجمتها إلى سلوك لغوي يمكن تنميته وملاحظته وضبطه وقياسه، واختيار الأساليب والإستراتيجيات التدريسية وأساليب التقويم المناسبة لمحتوى البرنامج.
3. طلابَ الجامعة الإسلامية غيرَ الناطقين باللغة العربية في تنمية مهاراتهم اللغوية والعقلية من خلال برنامج علمي وضع لهذا الهدف، مما يعد تطويرا لقدراتهم على التواصل اللغوي، والتفاعل والاندماج في عملية التعلم، وفي جوانب الحياة المختلفة.
4. الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك بفتح آفاق جديدة لدراسات مستقبلية لتطوير برامج أخرى في الأنشطة اللغوية لتنمية الكفاءة الاتصالية.+

مصطلحات البحث:

1. الأنشطة اللغوية: تعرف الأنشطة اللغوية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: الممارسات اللغوية المخططة التى يقوم بها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى حديثًا واستماعًا وقراءةً وكتابةً في المستوى الأول داخل حجرات الدراسة بأنفسهم، وبتوجيه من المعلم بقصد تنمية مهاراتهم اللغوية والعقلية وفق إطارواضح وأسس متفق عليها.
2. البرنامج الإثرائي في الأنشطة اللغوية: يُعرف هذا البرنامج إجرائيًا بأنه مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تخطط وتقدم لطلاب الجامعة الإسلامية غير الناطقين باللغة العربية حديثًا واستماعًا وقراءةً وكتابةً؛ لتمكينهم من تعلم اللغة استعمالًا وممارسة بهدف تنمية تنمية المهارات اللغوية والتفكير لديهم.
3. المهارات اللغوية: هي كافة الأداءات اللغوية الصوتية وغير الصوتية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى حديثًا واستماعًا وقراءةً وكتابةً، وتتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والسلامة اللغوية.
4. التفكير: هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى عند مواجهة مشكلة ما والتصدي لحلها، وتتضمن مجموعة من العمليات العقلية اللازمة لمعالجة الموضوعات والمشكلات وترميزها والتي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها بشكل مباشر، ولكن يمكن الاستدلال عليها أو استنتاجها نواتج فعل التفكير، سواء أكانت بصورة مكتوبة، أم منطوقة.

الإطار النظري للبحث:

تناول الباحث الإطار النظري للبحث وذلك من خلال إلقاء الضوء على ثلاثة مباحث أساسية هي: الأنشطة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى، والأنشطة اللغوية وتنمية مهارات التفكير للناطقين بلغات أخرى، وأسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية والتفكير للناطقين بلغات أخرى، وتفصيل ذلك كما يلي:

أولًا ـ الأنشطة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية للناطقين بلغات أخرى:

ينطلق المفهوم الواسع والفعال لمنهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من أن تعلم اللغة لا يتم إلا من خلال مواقف لغوية يمارس المتعلم من خلالها اللغة ممارسة طبيعية.

ويؤكد رودجرس (Rodgers,2001) على أن الدارسين يتعلمون اللغة عندما يتواصلون بها في مواقف طبيعية ذات معنى؛ بحيث يتضمن هذا الاتصال المهارات اللغوية المختلفة، كما أن الطلاب يتعلمون من خلال اتصالهم بالآخرين، وتفاعلهم معهم، وتبادل الخبرات والأحكام والآراء، أي أن نشاط المتعلمين شرط أساسي للتعلم، ومن هنا، فإنه يتحتم على معلمي اللغة العربية توفير الشروط الأساسية الأخرى لتعلمها.

وتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار عنها، كما أنه لا يتم بتعلم القواعد والدراسة المنظمة وحدها، بقدر ما يتم تعليمها بالمحاكاة والممارسة السليمة في مواقف حية تشبه مواقف الحياة إلى حد كبير؛ إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء: تنمية قدرات الطالب العقلية، وتنمية مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، وأخيرًا اكتسابهم مهارات لغوية معينة.

ويرى زيد الهويدي (2002: 25) أن الأنشطة التربوية من أهم إستراتيجيات التدريس الرئيسة التي تهتم بنشاط المتعلم وإيجابيته، وتنمية شخصيته تنمية شاملة في مختلف الجوانب؛ لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة، كما أنها تغري المتعلم بالتفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

وبناء على ذلك؛ فإن استخدام الأنشطة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يعد من أبرز الإستراتيجيات التدريسية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للمتعلم دور إيجابي فيما يتعلمه، ويغدو عنصرًا نشطًا وفعالًا داخل الصف؛ لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية، ثم إعدادها بطريقة علمية منظمة.

ويقصد بالأنشطة اللغوية: الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة حديثًا واستماعًا، قراءة وكتابة، يقوم بها الطلاب داخل حجرات الدراسة وخارجها برغبتهم، ويستخدمون فيها اللغة استخدامًا موجهًا وناجحًا في المواقف الحيوية والطبيعية (حسن شحاته، 2004: 158 ؛ عبد العليم إبراهيم، 1994: 398).

وتستغرق الأنشطة اللغوية فنون اللغة الأربعة: الحديث والاستماع والقراءة والكتابة؛ وهي تسير في مسلكين: فمنها ما يمارس داخل قاعات الدرس وتسمى بالأنشطة الصفية أو المصاحبة، أو المنهجية. ومنها ما يكون خارج جدران القاعات الدراسية وتسمى بالأنشطة الحرة أو غير الصفية أو الأنشطة الإثرائية، ويعد كلا المسلكين جزءًا أساسيًّا من

المنهج وليس شيئًا إضافيًّا أو خارجًا عنه، حيث يمثل المسلك الأول الجانب التطبيقي للمقررات اللغوية سواء قام به الطلاب في الفصل أو خارجه، ويمثل المسلك الثاني الجزء المتمم للمنهج الدراسي.

ويمكن للأنشطة اللغوية أن تؤدي دورًا بالغًا في تنمية مهارات الاستماع لغير الناطقين باللغة العربية تتبلور من خلال مساعدة الطلاب على تعرف الكلمات والجمل المسموعة، وتنمية أدائهم في فهم ما يستمعون إليه، وشحذ قدراتهم على نقد وتحليل ما تتضمنه الرسالة المسموعة من حقائق وآراء، وتذوق كافة ما تحتويه من جماليات (نبيل عبد الهادي وآخران، 2003، 159؛236:Vogelyb,2009).

والكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للمبتدئين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالدارسون يتكلمون أكثر مما يكتبون؛ لحاجتهم الملحة في الاتصال والتواصل مع غيرهم والتعبير عن حاجاتهم من جهة، ولافتقارهم إلى مهارة الكتابة من جهة أخرى.

كما يمكن للأنشطة اللغوية أن تؤدي دورًا بالغًا في تنمية مهارات الكلام من خلال تنمية قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على التعبير عما فى أنفسهم من أفكار ومشاعر، وما يريد أن ينقلوه إلى غيرهم بشرط أن يكون هذا الكلام بلغة عربية صحيحة مع الطلاقة والانسياب (رشدي طعيمة، محمد مناع، 2001: 101؛ فتحي يونس، 1999: 133-140).

وتساعد ممارسة الأنشطة اللغوية المبتدئين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في القراءة على تفسير الرموز والرسوم، وفهم المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات» (رشدي طعيمة، ومحمد مناع، 2001: 105).

كما تمكّن الأنشطة اللغوية الدارسين من نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه وصولًا إلى المعنى الذى قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه، والإفادة منه فى حل المشكلات، والانتفاع به فى المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء، ومن ثم فهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة.

وتسهم ممارسة الأنشطة اللغوية في تدريب الدارسين على الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يجب أن يتركز فى العناية بأمور ثلاثة: قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيًّا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار فى وضوح ودقة (حسن شحاتة،2004: 315 - 317).

وتكمن أهمية الأنشطة اللغوية التي يمارسها الطلاب داخل حجرات الدراسة في كونها صورة مصغرة لما يقومون به في مجتمعهم الخارجي من كلام واستماع أو قراءة وكتابة. بالإضافة إلى ذلك تتضح أهمية ممارسة الأنشطة اللغوية في النقاط الآتية:

- تعد ممارسة الأنشطة الكلامية بمختلف أشكالها وأوضاعها الممكنة طريقة فعالة في بعث الحياة في العناصر اللغوية المكتسبة.
- تُسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية، لأنها تمكن الأفراد من إطلاق العنان لأفكارهم وخيالهم.
- تزيد ممارسة الأنشطة القرآئية من قدرة الدارسين على القراءة، وتنمي اتجاهاتهم نحو القراءة وتحسين الأداء القرائي لدى الدارسين ذوى المشكلات في الفهم السمعي وفي اللغة.
- تؤدي ممارسة الأنشطة اللغوية المتنوعة إلى ظهور تحسن في الاتصال اللغوي؛ باختيار الكلمات والعبارات الدقيقة والمنطقية، وإنتاج أفكار جديدة.
- تؤدي ممارسة الأنشطة إلى زيادة التحصيل وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية.
- تنقل ممارسة الأنشطة اللغوية الطلاب من ثقافة الذاكرة وخلق الطالب المبرمج الآلى المتذكر غير النشط إلى ثقافة الإبداع؛ حيث التحرر من قيود الكتاب المقرر إلى آفاق فكرية وثقافية أعمق وأكثر شمولًا (أحمد المعتوق، 1996: 262، 271، 276 ؛ حسن شحاتة، 2004: 90 - 93 ؛ 2439 Wolker, D.,2000).

غير أن تحقيق الأهداف المقصودة من ممارسة الأنشطة اللغوية يتوقف على مدى ما تستند إليه هذه الأنشطة من أُسس تربوية، ومدى ما تراعيه ممارستها لهذه الأسس. ومن أهم هذه الأسس الغرضية، والتلقائية الموجهة، والحيوية وعدم التكلف، والتكامل والانسجام (حسن شحاتة، 2004: -386 387 ؛ Pau 2003: 25.

كما تستند ممارسة الأنشطة اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى مجموعة من الأسس أهمها:

1. مشاركة الدارسين في كل نشاط بحيث يسهمون إسهامًا فعليًا في مراحله المختلفة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
2. الاهتمام بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلاب، واختيار كل طالب للعمل الذى يناسبه حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته.

3. ممارسة الأسلوب التشاوري السليم، والاحترام المتبادل في التعامل بين الدارسين والمعلم المشرف على النشاط وبين الدارسين أنفسهم، على أن تتسم مسئولية المعلم المشرف على النشاط بطابع التوجيه والإرشاد.
4. الاستفادة من الإمكانات المتاحة إلى أقصى حد ممكن، بحيث تتم الإفادة من الدارسين ذهنيًا ونفسيًا ومن البيئة المادية والبشرية، وخلق الحوار والتفاعل بين هذه الإمكانات.
5. العمل بين الدارسين في المناشط يقوم على أساس روح الفريق، بحيث يتدرب على توزيع العمل والتعاون في إنجازه بشكل متكامل.
6. الإيمان بأن النشاط بأنواعه المختلفة ذو هدف تربوى يدرب على التفكير ويدفع إلى العمل ويعين على الإبداع ويساعد على استثمار الوقت (حسن شحاتة، 2004: -387 388).

ويتضح مما سبق أن ممارسة الأنشطة اللغوية لا يمكن أن تتم بصورة عفوية غير مخططة ولا هادفة، كما أنها ليست عملًا عشوائيًا تحكمه الميول والأهواء، وإنما تتم وفق مجموعة من الأسس الواضحة والمحددة التي تحكم مسالكها وتبرز أولوياتها لتحقيق الأهداف المقصودة من ممارستها.

غير أن هناك مجموعة من المعوقات التي تواجه ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية، وتحد أو تحول بينها وبين تحقيق أهداف اللغة العربية المقصودة من ممارستها.

ولعل عدم الإيمان الحقيقى بقيمة المناشط واعتبارها تسلية ولهوًا يضيع الوقت ويبدد الجهود، وعدم توفير الإمكانات المادية المناسبة لتحقيق متطلباتها، وعدم توفر المدرس الكفء، من أهم المعوقات في طريق ممارسة الأنشطة اللغوية، وتؤدى أيضًا إلى فشل هذه الأنشطة في تحقيق الغاية منها (محمد رجب فضل الله،2002؛ أبوالدهب البدري علي، 2016: 42).

يضاف إلى ذلك ما أكدته المشاهدة العملية للباحث من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من عدم اقتناع كثير من المعلمين بأهمية الأنشطة اللغوية، وعدم درايتهم بأهدافها وكيفية تخطيطها واعتقاد الكثير منهم بأن ممارسة الأنشطة اللغوية تؤدى إلى إثارة الجلبة، وتفقد المعلم سيطرته على الطلاب مما يؤدى إلى ضياع جهوده في تعليمهم، يضاف إلى ذلك حرص الكثير من المعلمين الشديد على الانتهاء من موضوعات المنهج المقررة في الفترة المحددة لها؛ لأن ذلك يمثل أهم معايير تقويمه من قبل إدارة المعهد.

كل هذه الأمور وغيرها تمثل تحديًا صارخًا في وجه الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية في تحقيق برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الكثير من أهدافها، ولذا فهناك حاجة ماسة إلى جهود مضنية من قبل كافة القائمين على هذه البرامج للقضاء على مثل هذه الصعوبات، وتذليل كل السُّبل لممارسة الأنشطة اللغوية ممارسة هادفة مدبرة مخططة في مواقف حيوية وطبيعية لتحقيق تنمية لغوية شاملة للدارسين.

ثانيًا الأنشطة اللغوية وتنمية مهارات التفكير للناطقين بلغات أخرى:

اللغة والتفكير وسيلتان مترابطتان لتشكيل عملية الاتصال الاجتماعي الذي يؤدي إلى التفاهم بين الآخرين، ويأخذ الجانب الفكري من اللغة ثلثي الحدث اللغوي تقريبًا سواء عند المرسل أم عند المستقبل، بينما يمثل النشاط اللغوي ثلث هذا الحدث. وحينما يتعلم الطلاب اللغة، فإنهم يتعلمون التفكير خلال ذلك.

والتفكير هو المحرك الأساسي لعملية إنتاج اللغة، وتنظيمها، وترتيبها حسب ما تتطلبه المواقف التي يتعرض لها الفرد؛ ولذا ينبغي أن يكون تعليم اللغة هو تعليم التفكير؛ لأن اللغة تربطها بالتفكير علاقة مطردة تنمو إذا نما، وتخبو إذا خبا (نبيل عبد الهادي وآخران، 2003: -142 143؛ صفاء إبراهيم، 2008: 18؛ حسن شحاتة،2003: 73).

ومن هذا المنطلق، فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتطلب أن يكون تعليمًا للتفكير يضع في أولويات أهدافه التربوية تطوير قدرة المتعلمين على التفكير الناقد؛ حيث تنظيم المعلومات، وصفها، وتحليلها، وتقويمها من أجل الوصول إلى استنتاج معين، والتفكير الإبداعي حيث توليد أفكار جديدة، وبدائل متنوعة، وحل المشكلات بطرق إبداعية في شتى الأنشطة اللغوية حديثًا واستماعًا، كتابةً وقراءةً بما يتناسب مع قدرات كل متعلم وميوله.

ويعرف التفكير الناقد بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار الحكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام. كما يعرف بأنه مهارات للتمييز بين الفرضيات والتعميمات، وبين الحقائق والآراء، وربط المقدمات بالنتائج، والتمييز بين المعلومات الزائدة والمعلومات

الناقصة أو بين المعلومات المنقحة وغير المنقحة (نايفة قطامي،2004: 276؛ حسن شحاتة، وزينب النجار،2003: 127).

ويؤكد كارولان 2004 (Carolann) أن المعلم الكفء هو الذى يغذى التفكير ويغرسه في نفوس طلابه عن طريق الأنشطة اللغوية التي تشجعهم على التحليل والتركيب والإمعان في المحتوى الذى يحصلونه، وكذلك الأنشطة التي تساعدهم على التغلب على الأنماط الجامدة لديهم وتخيل الأشياء والأفكار الجديدة (Carolann , 2004 , p.6).

وتتميز الأنشطة الصفية الهادفة إلى تنمية مهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمجموعة من الخصائص، لعل أهمها: (فتحي جروان، 1999: 74 - 75 ؛ حسن شحاتة، 2004: 128).

أن تتناسب هذه الأنشطة والمستويين: العمرى والعقلى للمتعلم، بحيث يمكن اختيار الأنشطة المثيرة للمتعلمين القادرين على التعامل معها.

أن يراعى في هذه الأنشطة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن تسمح لكل متعلم أن يتقدم حسب قابليته وقدراته.

أن تتحدى هذه الأنشطة قدرات المتعلمين دون أن تسبب لهم أي إحباط.

- أن تساعد على حب الاستطلاع وأن تكون مثيرة.
- أن تساعد على تنمية الخيال وتشجع التحرك الحر من الخيال للحقيقة.
- أن تتصف بالغموض أحيانًا، وأن ترتبط بمواقف غير مألوفة.
- أن تكون هذه الأنشطة متنوعة في أهدافها واستخداماتها ومجالات تطبيقها.
- أن تتيح فرصة للمشاركة الاجتماعية دون إلغاء حالات «التفرد».
- أن تشجع على الاكتشاف والاستقصاء والبحث والتساؤل.
- أن تكون سببًا في إثارة المنافسة على المستوى الفردى أو المستوى الجماعي.
- أن لا تتقيد هذه الأنشطة بما ورد في المناهج، بل تكون مفتوحة إلى حد تتيح فيه فرصة «للتخطيط» و «المشاركة» في وضعها لغايات البحث والاستقصاء.
- أن تواجه الطالب بمواقف ليس لها نهاية محددة لزيادة دافعيته واستمراريتها.
- أن تساعد المتعلمين على الربط بين عناصر متباعدة؛ لأن ذلك يساعد المتعلمين على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصلى.
- أن تستخدم القصف الفكري؛ لأنه يساعد المتعلم على أن يبني على أفكار زملائه مما يؤدي إلى توليد العديد من الأفكار والحلول.
- أن تقوم على وضع أسئلة تثير التفكير؛ لأن هذه الأسئلة تساعد على اكتساب المتعلمين للمفاهيم بصورة دقيقة وعلى التفكير بطرق مختلفة في الموضوعات والأمور المتعددة.
- أن تتيح للمتعلمين الفرصة للنقد وإبداء الرأى، والموازنة بين الآراء والحقائق.
- أن تتيح الفرصة للتعلم الذاتي، وإيجاد العلاقات بين الأشياء والمجردات واستخدام الخيال.

ثالثًا ـ أسس بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية والتفكير:

يرتكز بناء منهج تعليم اللغة العربية على مجموعة من الأسس والمبادئ المستمدة من المجالات التي ينبغي أن تعالج في المواد التعليمية. وهذه الأسس هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ.

وتتمثل أسس بناء برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير للناطقين بلغات أخرى في الأسس اللغوية، والثقافية، والنفسية، والتربوية.

ويقصد بالأسس اللغوية كافة: المبادئ التي تنطلق منها عملية إعداد المواد التعليمية لتعليم اللغة العربية كمعرفة من مصمم المنهج بكل من النظام الصوتي والصرفي والتركيبي والدلالي للغة العربية، وتمكنه من خصائص العربية والصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلميها من غير الناطقين بها وما تكشف عنه الدراسات التقابلية (رشدي طعيمة ومحمود الناقة،2006: 104).

وعلى ذلك؛ فيجب عند إعداد الأنشطة اللغوية الإثرائية مراعاة أن تُقدَّم في سياقات لغوية كاملة ذات دلالة ومعنى، والالتفات إلى بعض الخصائص المميزة للغة العربية مثل الاشتقاق والترادف، والالتفات كذلك إلى الكلمات الوظيفية ومعياري الشيوع والبساطة عند اختيار التراكيب اللغوية، والالتفات أيضًا إلى قضية التنغيم التي تتطلب

تقديم علامات الترقيم وكيفية استخدامها من أجل التنغيم، ومراعاة علاقة المادة اللغوية بالمستوى اللغوي للدارس (الناقة،2005: 22- 24).

وغني عن البيان، أن إلمام مصمم برامج الأنشطة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية بطبيعة اللغة العربية وخصائصها يمكنه من توصيف المحتوى اللغوي واختياره بما جعله قابلًا للتدريس والتعلم، ويجعل الصياغة اللغوية متناسقة مع خصائص اللغة ومعالجة للصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلم.

وفيما يتعلق بالأسس الثقافية فتتبوأ الثقافة العربية الإسلامية مكانةً مهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهي تعتبر أساسًا مهمًا لمحتوى المواد التعليمية، فاللغة تصحب ثقافتها بالضرورة ولا يمكن أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال محتوى مفرغ من الثقافة العربية الإسلامية (رشدي طعيمة ومحمود الناقة، 2006: 89).

وللثقافة أبعاد سياسية وتجارية واجتماعية وفنية وعلمية وتراثية وأدبية؛ ومن ثم فإن الأمر يتطلب عند بناء برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير للناطقين بلغات أخرى أن تتعدد أوجه الثقافة وأبعادها في المادة التعليمية بتعدد هذه الامتدادات.

وفيما يتعلق بالأسس النفسية، فيؤكد محمود الناقة (2005: 2) على أنه لا يمكن تناول موضوع مواد تعليم اللغة العربية دون الحديث عن الجانب النفسي؛ حيث لابد أن توجه الحقائق المتصلة بنمو المتعلم موضوعات المادة التعليمية بناءً وتركيبًا وشكلًا ومضمونًا. كما تقوم المبادئ المتصلة بنظريات التعلم وبدور الميول والدافعية بدور كبير في إعداد واختيار وتنظيم مواد التعلم.

معنى ذلك، أنه يجب عند تخطيط برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى التأكد من مدى مسايرة مواد التعلم لمستويات النمو ومدى مناسبتها للميول ومراعاتها لأحدث الحقائق والمبادئ في ميدان التعلم بشكل عام. ومراعاة حاجات المتعلم واهتماماته وقدراته وميوله للوصول به إلى حالة من التوازن النفسي، وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته؛ بحيث يقبل على ممارسة الأنشطة اللغوية بجهد كبير وحماس مستمر.

أما عن الأسس التربوية، فيتطلب إعداد برامج في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير أن تكون على درجة عالية من الجودة؛ بحيث يكون لها أهدافها المحددة، وطرق وأساليب تدريسها وتقويمها، وتستلزم هذه البرامج وجود معلم واع في الإعداد الثقافي والأكاديمي، وأن يكون مدربًا على المهارات اللغوية ومهارات التفكير، وقادرًا على تعليمها والتدريب عليها.

وتتلخص الأسس والمبادئ التربوية في عدة مجالات هي: مبادئ تنظيم المادة التعليمية وهي: التتابع والاستمرار والتكامل، والضوابط التربوية عند معالجة الجوانب المختلفة للمادة التعليمية، ومبادئ تتصل بوضوح المادة التعليمية، ومبادئ تتصل بمحتوى المادة التعليمية، ومبادئ تتصل بمناسبة المادة وإمكانية تدريسها (رشدي طعيمة،2004: 10).

ومن ثم؛ يلزم دراسة الأسس والمعايير التي على أساسها تختار الأنشطة اللغوية وتخطط وتنظم وتسلسل في مستويات متتابعة، والأسس التي عليها تصاغ وتترجم الأهداف التعلمية إلى سلوك لغوي يمكن تنميته وملاحظته وضبطه وقياسه، ومعرفة أسس اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى اللغوي وللأهداف التعلمية، كما يجب أن تعرف الأسس التي تقوم عليها عملية التقويم نواتج هذا التعلم اللغوي.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في تتبع البحوث والدراسات السابقة في إعداد المواد التعليمية بصفة عامة، وفي مجال الأنشطة اللغوية الإثرائية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى على وجه الخصوص؛ بهدف تعرف أسس بناء برامج الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية، والتفكير لبناء البرنامج الإثرائي المستهدف في الأنشطة اللغوية.

إجراءات البحث:

أولًا إعداد قائمة المهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

قام الباحث بإعداد القائمة وفقًا للخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من إعداد القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد المهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة للمبتدئين من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ليتم في ضوئها بناء البرنامج لتنمية هذه المهارات لديهم.

2. **تحديد مصادر إعداد القائمة:**

قام الباحث بحصر المهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال الاعتماد على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمهارات اللغوية ومهارات التفكير للناطقين وغير الناطقين باللغة العربية. وأهداف تعليم المقررات اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3. **صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:**

صيغت مفردات القائمة في محورين أساسيين هما: المحور الأول يتعلق بالمهارات اللغوية وهي: الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، والمحور الآخر يتعلق بمهارات التفكير وهي مهارات الناقد وهي: الملاحظة والتصنيف، والمقارنة والاستنتاج والتقويم، ومهارات التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة والمرونة، والأصالة. وتم تصنيف مفردات القائمة في الصورة الأولية لقائمة المهارات اللغوية ومهارات التفكير تحت ثلاثة محاور رئيسة يضم كل منها عددًا من المهارات الفرعية.

4. **ضبط القائمة:**

- تم إعداد استبانة بالصورة الأولية للقائمة تشتمل على المهارات الأساسية والمهارات الفرعية التي تندرج تحتها، ومقياس مدى اتساق المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها، ومدى مناسبة المهارة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول، ومدى أهمية المهارات الفرعية لهؤلاء الطلاب من خلال مقياس ثلاثي التدرج (مهم جدًا، متوسط الأهمية، غير مهم) على أن تكون درجاته هي (3-1)، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمهارة.
- عرضت الاستبانة على عينة من خلال مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تُعرِّف السادة المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة، وبعض المصطلحات الأساسية الواردة في الاستبانة؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية القائمة.

5. **الضبط الإحصائي للقائمة:**

- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من المهارات الفرعية من التي تضمنتها الاستبانة من حيث الأهمية، وقد تراوحت قيم الوزن النسبي للمعايير ما بين (93.3 %- 100%)، وقد تمّ تحديد نسبة اتفاق 90% فأكثر لقبول المهارة، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أو استبعاد أي مهارة من قائمة مهارات اللغة والتفكير.
- حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من العبارات ومجموع درجات المحور، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات المحاور التي وضعت تحتها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (.830 – 0.85) وهى معاملات قوية ودالة إحصائيًّا عند مستوى0.05، وهذا دليل على عدم التداخل بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها.

6. **الصورة النهائية لقائمة المهارات اللغوية ومهارات التفكير:**

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية والتي اشتملت على (30) مهارة من المهارات اللغوية ومهارات التفكير، تم تصنيفها تحت مهارتين أساسيتين هما: المهارات اللغوية («13» مهارة فرعية)، ومهارات التفكير («6» مهارات فرعية للتفكير الناقد، و«11» مهارة فرعية للتفكير الإبداعي).

ثانيًا - إعداد قائمة أسس بناء برنامج لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد قائمة أسس بناء البرنامج وفقًا للخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من إعداد القائمة:**

تمثل الهدف من إعداد هذه القائمة في تحديد الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول بالمعهد.

2. **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:**

اعتمد البحث على المصادر الآتية في إعداد القائمة الأولية لأسس بناء هذا البرنامج: الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالأسس اللغوية والثقافية والنفسية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وبتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على وجه الخصوص.

3. **صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:**

تمت صياغة مفردات قائمة الأسس في شكل عبارات إجرائية يمكن في ضوئها بناء برنامج لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحيث تقيس كل مفردة أحد الجوانب التي ينبغي توافرها في هذا البرنامج، هذا وقد صنفت مفردات القائمة تحت أربعة محاور رئيسة يضم كلٌّ منها عددًا من الأسس الفرعية.

4. **ضبط القائمة: قام الباحث بما يأتي:**

1. إعداد استبانة بالصورة الأولية لقائمة أسس بناء برنامج لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تشتمل على الأسس الأساسية والأسس الفرعية التي تندرج تحتها، ومقياس مدى اتساق الأسس الفرعية للأسس الرئيسة التي تندرج تحتها، ومدى مناسبة هذه الأسس لطلاب المستوى الأول، ومدى أهمية الأسس الفرعية لهؤلاء الطلاب، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لها.
2. عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وقد أسفرت عملية التحكم عن إجراء بعض التعديلات، حيث تم إعادة صياغة بعض الأسس.

5. **الضبط الإحصائي للقائمة:**

1. إعداد استبانة بقائمة الأسس، تشتمل على الأسس ومقياس الأهمية ثلاثي التدرج (مهم جدًا، متوسط الأهمية، غير مهم) على أن تكون درجاته هي (3-1) ثم عرضت الاستمارة على عينة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية، وفي مجال علم اللغة التطبيقي؛ وذلك بغرض تحديد أهمية كل أساس من الأسس وفق التدرج الثلاثي.
2. حساب التكرارات والنسب المئوية لكل أساس من الأسس الفرعية من التي تضمنتها الاستبانة حيث الأهمية، وقد تراوحت قيم الوزن النسبي للأسس ما بين (91.1 % – 100%). وقد تمّ تحديد نسبة اتفاق 90% فأكثر لقبول الأساس، ومن ثم لم يتم حذف أي أساس من الأسس الفرعية لهذا البرنامج.
3. حساب معاملات الارتباط بين درجات عبارات الأسس الفرعية ودرجات المحاور التي وضعت تحتها وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (-0.86 0.90) وهي معاملات قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.05، وهذا دليل على عدم حدوث تداخل بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها.

6. **الصورة النهائية لقائمة الأسس:**

اشتملت القائمة في صورتها النهائية على أربعين (40) أساسًا من الأسس التي يجب مراعاتها عند تصميم برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تضمنت خمسة أسس لغوية، وخمسة أسس نفسية، وأربعة أسس ثقافية، وستة وعشرين أساسًا تربويًا.

ثالثًا ـ برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم بناء برنامج تعليمي يتألف من جزءين هما: كتاب للطالب، ودليل لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تنمية هذه المهارات، وذلك وفقًا للخطوات التالية:

1. **مرحلة الإعداد لبناء البرنامج:**

وتمثلت هذه المرحلة في الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات العلمية في مجال إعداد الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ للوقوف على خصائص الأنشطة اللغوية الموجهة لتنمية هذه المهارات.

2. **مرحلة بناء البرنامج:**

تحديد أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تنمية المهارات اللغوية وهي: الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، ومهارات التفكير الناقد وهي: الملاحظة والتصنيف، والمقارنة والاستنتاج والتقويم، ومهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة والمرونة، والأصالة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

3. **اختيار المحتوى وتنظيمه:**

تم اختيار النصوص اللغوية المقدمة في لقاءات البرنامج من المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، وراعى الباحث في تنظيم محتوى البرنامج معايير تنظيم المحتوى اللغوي.

وتم تنظيم هذا المحتوى في ثلاثة أجزاء رئيسة هي: الأنشطة اللغوية وتنمية المهارات اللغوية، والأنشطة اللغوية وتنمية مهارات التفكير الناقد، والأنشطة اللغوية وتنمية ومهارات التفكير الإبداعي. ويقترح أن يتم تدريس البرنامج في عشر لقاءات زمن كل لقاء حصتان دراسيتان (ساعتان تقريبًا)، على أن يتم تدريسه بمعدل لقاءين أسبوعيًّا.

الإستراتيجيات التعليمية الموظَّفة في تنفيذ البرنامج:

يقوم تدريس هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي ترتكز حول الطالب، وتركز على إيجابية طرفي عمليتي التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم)، وتحقق المشاركة الفعالة بينهما، وذلك من خلال العمل في مجموعات صغيرة في تنفيذ الأنشطة اللغوية في كل لقاء مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معًا)، وإستراتيجية (فَكِّر، زاوِج، شارِك)، وإستراتيجية العصف الذهني.

1. **تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:**

تضمَّن البرنامج الحالي عددًا متنوعًا من الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ومهارات التفكير الناقد والإبداعي في صورة أوراق عمل يمارسها الطلاب فرادى أو في مجموعات التي تنمّي مهارات الاستماع لدى المتعلمين.

2. **مصادر التعليم والتعلم اللازمة في تدريس البرنامج:**

تلعب مصادر التعليم والتعلم دورًا كبيرًا في ممارسة الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير، ومن المصادر التي استخدمت في هذا البرنامج ما يلي:

- أوراق العمل الخاصة بكل نشاط من الأنشطة اللغوية.
- الأدوات الخاصة بكل نشاط.

3. **تحديد أساليب تقويم البرنامج:**

يستخدم في هذا البرنامج التقويم التكويني: ويتضمن أسئلة التقويم المتضمنة في الأنشطة اللغوية في كل لقاء؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى تنمية المهارات اللغوية، ومهارات التفكير التي تهدف الأنشطة اللغوية إلى تنميتها.

4. **ضبط البرنامج:**

بعد الانتهاء من إعداد البرامج تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ للحكم على مناسبة البرنامج في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لطلاب المستوى الأول الناطقين بلغات أخرى.

وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحًا للتطبيق، وبهذا يكون الباحث قد قام بإعداد برنامج إثرائي في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأجاب أيضًا عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

نتائج البحث وتفسيرها:

1. **نتائج الإجابة عن السؤال الأول:**

تم تحديد هذه المهارات من خلال حساب الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على درجة أهمية كل مهارة في ضوء استجابات المحكمين على الاستبانة التي أُعدت لتحديد القائمة النهائية للمهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول، عن طريق تحديد درجة لكل بديل (مهم جدًا:3، ومتوسط الأهمية:2، وغير مهم:1) وتم تحديد الوزن النسبي للمهارات الفرعية للكتابة الأدبية الإبداعية باستخدام هذه المعادلة:

الوزن النسبي = ك1×3 + ك2×2 + ك3× 1 × 100

القيمة العظمى للوزن النسبي

والقيمة العظمى للوزن النسبي= عدد أفراد المحكمين×3 (رشدي طعيمة،2004،133). ثم حُسبت متوسطات الأوزان النسبية للمهارات الرئيسة للمهارات اللغوية ومهارات التفكير، وذلك بقسمة مجموع درجات المهارات الفرعية في كل مهارة على المجموع الكلي للدرجات. ويوضح جدول(3) الأوزان النسبية للمهارات الرئيسة للمهارات اللغوية ومهارات التفكير، ومهاراتها الفرعية.

جدول (3)

الأوزان النسبية للمهارات الرئيسة للمهارات اللغوية ومهارات التفكير المناسبة لمتعلمي اللغة العربية في المستوى الأول.

المهارات اللغوية ومهارات التفكير	مدى الأهمية			الوزن النسبي
	مهمة جدا	متوسطة الأهمية	غير مهمة	
أولا: المهارات اللغوية: 97.6%				
1. التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.	15	0	0	100%
2. التمييز بين (أل الشمسية وأل القمرية).	15	0	0	100%
3. تعرف الكلمات المترادفة في المعنى.	14	1	0	97.8%
4. ترتيب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع / مقروء.	14	0	1	95.6%
5. تكوين كلمات ذات معنى من حروف معطاة.	13	0	2	91.1%
6. استخدام كلمات وصفية لتكملة جملة.	14	1	0	97.8%
7. إكمال جمل بكلمات مناسبة.	13	1	1	93.3%
8. تكوين جملٍ بسيطة من عدة كلمات معطاة.	14	1	0	97.8%
9. توقع نهاية قصة أثناء الاستماع إليها.	15	0	0	100%
10. وصف ما يراه في جمل مفيدة.	13	1	1	93.3%
11. ترتيب جملٍ؛ لتكوين حكاية.	13	1	1	93.3%
12. التمييز بين الحقيقة والرأي في النص اللغوي.	13	1	1	93.3%
13. التمييز بين الكلمات والجمل الدالة على المشاعر (الحزن والسعادة).				
ثانيًا. مهارات التفكير:				
1. مهارات التفكير الناقد:		97.3%		
2. تصنيف مجموعة من الكلمات وفق نظام معين.	15	0	0	100%
3. ترتيب بعض الكلمات أو الجمل التالية وفق نظام معين.	14	1	0	97.8%
4. استنتاج سبب وقوع بعض الأحداث.	13	1	1	93.3%
5. المقارنة بين شيئين وفق أوجه الشبه والاختلاف.	14	1	0	97.8%
6. إصدار حكم على شيء أو على شخص في ضوء معايير.	14	1	0	97.8%
7. وضع معايير، وصفات وخصائص لإصدار الأحكام.	15	0	0	100%
8. 3. مهارات التفكير الإبداعي:		97.4%		
9. إعطاء أكبر عدد من الكلمات (المتنوعة / النادرة) التي تبدأ بحرف معين.	15	0	0	100%
10. إعطاء أكبر عدد من الكلمات (المتنوعة / النادرة) التي تنتهي بحرف معين.	15	0	0	100%
11. إعطاء أكبر عدد من الكلمات (المتنوعة / النادرة) التي تبدأ وتنتهي بحرف معين.	13	1	1	93.3%
12. إعطاء أكبر عدد من المترادفات(المتنوعة / النادرة) لكلمة معينة.	14	1	0	97.8%

المهارات اللغوية ومهارات التفكير	مدى الأهمية			الوزن النسبي
	مهمة جدا	متوسطة الأهمية	غير مهمة	
13. إعطاء اكتب أكبر عدد من المتضادات (المتنوعة / النادرة) لكلمة معينة.	13	1	1	93.3%
14. إعطاء أكبر عدد من الكلمات(المتنوعة / النادرة) على نفس إيقاع كلمة معينة.	15	0	0	100%
15. تكوّين أكبر عدد من الكلمات (المتنوعة / النادرة) ذات المعنى من حروف كلمة معينة.	14	1	0	97.8%
16. إعطاء أكبر عدد من الكلمات (المتنوعة / النادرة) التي المرتبطة بكلمة معينة.	15	0	0	100%
17. وضع أكبر عدد من العناوين (المتنوعة / النادرة) المناسبة على نص معين.	15	0	0	100%
18. إعطاء أكبر عدد من الاستعمالات (المتنوعة / النادرة) لأحد الأشياء.	13	1	1	93.3%
19. إعطاء أكبر عدد من النتائج (المتنوعة / النادرة) المترتبة على حدوث شيء معين.	13	1	1	93.3%

يتضح من جدول (3) ما يأتي:

- أن المهارات اللغوية ومهارات التفكير الرئيسة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول تتفاوت من حيث الأوزان النسبية لأهميتها فقد جاءت المهارات اللغوية أعلى هذه الأوزان النسبية (97.6%)، وتليها مهارات التفكير الإبداعي (97.4%)، وأخيرًا مهارات التفكير الناقد (97.3٪).
- أن الأوزان النسبية لأهمية المهارات الفرعية والمهارات اللغوية ومهارات التفكير الرئيسة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول تراوحت بين 93.3٪، و100٪، وهي أوزان ذات نسب عالية تعكس مدى أهمية هذه المهارات طبقًا لآراء المحكمين.

وتتفق نتائج البحث مع العديد من قوائم المهارات اللغوية التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة في مجال استخدام الأنشطة اللغوية لتنمية بعض المهارات اللغوية الفرعية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بها كدراسة كل من: مصطفي إسماعيل، ومحسن محمود (1991) وهدى إمام(1994)، وأبوالدهب البدري (1999)، وأيمن حجازي (2005) وعلي عبد المنعم (2008)، وحمادة خليفة فهمي(2008) وهنادي الجعيد (2010).

كما تتفق هذه النتيجة مع قوائم المهارات اللغوية التي أسفرت عنها بعض الدراسات السابقة مثل دراسة كل من: قاسم البري (2011)، ومحمد إيفان ألفيان (2013)، ومرشود المحمودي (٢٠١٤)،ومحمد يسار (2015)، وداليو هداية الله (2016).

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع قوائم مهارات التفكير التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة التي استهدفت استخدام الأنشطة اللغوية لتنمية بعض مهارات التفكير كدراسة كل من: أبوالدهب البدري على (1999) ومحمود عبد الحافظ خلف الله (2011)، وعادل أحمد محمد عجيز (2013)، وعلي الحديبي (2012).

2. نتائج إجابة السؤال الثاني:

تم تحديد هذه الأسس من خلال حساب الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على درجة أهمية كل أساس في ضوء استجابات المحكمين على الاستبانة التي أُعدت لتحديد القائمة النهائية لأسس بناء في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، عن طريق تحديد درجة لكل بديل (مهم جدًا:3، ومتوسط الأهمية:2، وغير مهم:1).

وتم تحديد الوزن النسبي للأسس الفرعية للبرنامج باستخدام المعادلة السابقة. وحُسبت متوسطات الأوزان النسبية للأسس الرئيسة لبناء البرنامج، وذلك بقسمة مجموع درجات الأسس الفرعية في كل أساس على المجموع الكلي للدرجات. كما يوضح ذلك جدول (4).

جدول (4)
الأوزان النسبية للأسس الرئيسة والأسس الفرعية لبرنامج الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير

الأسس الرئيسة والفرعية لبرنامج الأنشطة اللغوية	مدى الأهمية			الوزن النسبي
	مهمة جدا	متوسطة الأهمية	غير مهمة	
1. الأسس اللغوية:		97.3%		
أن يعتمد برنامج الأنشطة اللغوية اللغة العربية الفصحى لغة له.	20	0	0	100%
أن يقدم برنامج الأنشطة اللغوية نصوصًا لغوية صحيحة في بنائها وتراكيبها.	19	0	1	96.6%
أن يعتمد برنامج الأنشطة اللغوية على التراكيب اللغوية الشائعة الاستعمال.	17	2	1	93.3%
أن يخلو برنامج الأنشطة اللغوية من الأخطاء اللغوية والإملائية والمطبعية.	20	0	0	100%
أن يُعنى برنامج الأنشطة اللغوية الأخرى بعلامات الترقيم.	18	2	0	96.6%
2.الأسس النفسية:		97.2%		
أن يتناسب برنامج الأنشطة اللغوية مع المستوى اللغوي للمتعلمين.	20	0	0	100%
أن يتناسب برنامج الأنشطة اللغوية مع ميول واهتمامات وأغراض الدارسين.	18	2	0	96.6%
أن يتتابع تقديم مهارات اللغة والتفكير وفقا للمستوى اللغوي للمتعلمين.	18	2	0	96.6%
أن يراعي برنامج الأنشطة اللغوية الفروق الفردية بين الدارسين.	18	1	1	95.0%
أن يحقق برنامج الأنشطة اللغوية نوعًا من المتعة والإثارة للدارسين.	19	0	1	96.6%
3.الأسس الثقافية:		97.8%		
أن يعكس برنامج الأنشطة اللغوية مجالات متعددة من الثقافة العربية والإسلامية.	20	0	0	100%
أن يلتزم برنامج الأنشطة اللغوية بالقيم الإيجابية في الثقافة العربية والإسلامية.	20	0	0	100%
أن يعكس برنامج الأنشطة اللغوية الاهتمامات الثقافية للدارسين.	19	0	1	96.6%
أن يتجنب برنامج الأنشطة اللغوية إصدار أحكام غير صحيحة على الثقافة العربية أو الأخرى.	17	2	1	93.3%
4.الأسس التربوية:		97.4%		
1 - أسس خاصة بالأهداف التعليمية:		97.5%		
أن تصاغ أهداف برنامج الأنشطة اللغوية بصورة سلوكية سليمة.	20	0	0	100%
أن تراعى أهداف برنامج الأنشطة اللغوية الفروق الفردية بين المتعلمين.	20	0	0	100%
أن تركز أهداف برنامج الأنشطة اللغوية على تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين.	18	2	0	96.6%
أن تؤكد أهداف برنامج الأنشطة اللغوية على تنمية مهارات التفكير لدى الدارسين.	17	2	1	93.3%
2. أسس خاصة بمحتوى البرنامج:		97.5%		
أن يتناسب محتوى برنامج الأنشطة اللغوية مع أهداف البرنامج.	20	0	0	100%
أن يتناسب محتوى برنامج الأنشطة اللغوية مع اهتمامات وحاجات المتعلمين.	19	0	1	96.6%
أن يسهم محتوى برنامج الأنشطة اللغوية في زيادة الثروة اللغوية لدى الدارسين.	20	0	0	100%
أن يتيح محتوى برنامج الأنشطة اللغوية استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة.	20	0	0	100%
أن ينمي محتوى برنامج الأنشطة اللغوية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الدارسين.	18	2	0	96.6%
أن يصاحب محتوى برنامج الأنشطة اللغوية مرشد للمعلم.	17	2	1	93.3%
3. أسس خاصة بأنشطة البرنامج:		97.5%		
أن ترتبط الأنشطة اللغوية بأهداف البرنامج.	20	0	0	100%

الأسس الرئيسة والفرعية لبرنامج الأنشطة اللغوية	مدى الأهمية			الوزن النسبي
	مهمة جدا	متوسطة الأهمية	غير مهمة	
أن ترتبط الأنشطة اللغوية بمحتوى البرنامج.	20	0	0	100%
أن تتنوع الأنشطة اللغوية للبرنامج لتراعي ميول الطلاب والفروق الفردية بينهم.	18	2	0	96.6%
أن تقوم الأنشطة اللغوية للبرنامج على أساس التكامل بين فروع اللغة العربية.	18	2	0	96.6%
أن تحفز الأنشطة اللغوية للبرنامج مهارات النقد والإبداع لدى الدارسين.	20	0	0	100%
أن تمنح الأنشطة التعليمية الدارسين الفرصة كي يعملوا معًا بشكل تعاوني.	17	2	1	93.3%
4. أسس خاصة بإستراتيجيات تعليم البرنامج:		95.3%		
أن تسهم إستراتيجيات التدريس في تحقيق أهداف البرنامج.	20	0	0	100%
أن تسهم إستراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير العليا.	18	2	0	96.6%
أن تحفز إستراتيجيات التدريس المتعلم على التفاعل والاندماج في ممارسة الأنشطة اللغوية.	18	2	0	96.6%
أن تتنوّع إستراتيجيات التدريس لتشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للدارسين.	15	4	1	90.0%
أن توظف إستراتيجيات التدريس التكنولوجيا الحديثة في ممارسة الأنشطة اللغوية.	17	2	1	93.3%
5. أسس خاصة بتقويم البرنامج:		95.7%		
أن ترتبط الأسئلة والتدريبات بالأهداف التعليمية للبرنامج.	20	0	0	100%
أن تمتاز الأسئلة والتدريبات بالدقة والوضوح في صياغتها.	17	2	1	93.3%
أن يستخدم البرنامج أسئلة وتدريبات تثير تفكير الطلاب.	18	2	0	96.6%
أن تراعى الأسئلة والتدريبات الفروق الفردية بين المتعلمين.	17	2	1	93.3%
أن يكون التقويم شاملًا لجميع جوانب التعلم لدى الدارسين.	18	2	0	96.6%

يتضح من جدول (4) ما يأتي:

- تفاوت الأسس الرئيسة للبرنامج المقترح لتنمية مهارات الكتابة الأدبية الإبداعية من حيث الأوزان النسبية لأهميتها؛ حيث جاءت الأسس الثقافية أعلى هذه الأوزان النسبية(97.8٪)، وتليها الأسس التربوية (97.4%)، ثم الأسس اللغوية (97.3٪)، وتأتي الأسس النفسية في المرتبة الأخيرة (97.2%).
- أن الأوزان النسبية لأهمية الأوزان النسبية للأسس الفرعية للبرنامج المقترح تراوحت بين 93.3٪، و100٪،وهي أوزان ذات نسب عالية تعكس مدى أهمية هذه المهارات.

ويتفق البحث في هذه النتيجة مع ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث العلمية السابقة في مجال أسس إعداد المناهج الدراسية عامة ومناهج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية أو لغة ثانية على وجه الخصوص مثل دراسة كل من: رشدي طعيمة(1982)، وعبد العال السيد (١٩٨٢م) محمود صيني (١٩٨٢)، ورشدي طعيمة (1985م) ومحمود الناقة (٢٠٠٥). كما تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عمر الصديق عبد الله (2007) ودراسة أحمد صالح الصبيحي(2012).

3. نتائج إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الإجراءات التي ذكرها الباحث عند بناء برنامج، وتتكون الصورة النهائية للبرنامج من كتاب للطالب، ودليل للمعلم. وفيما يلي توضيح ذلك:

1. كتاب الطالب: وهو كتاب في الأنشطة اللغوية، يستخدمه الطلاب تحت إشراف المعلم وتوجيهه بصورة جماعية عند ممارسة الأنشطة اللغوية، أو بصورة فردية.

ويتضمن هذا الكتاب المحتوى المستخدم في لقاءات البرنامج. ويتكون كل لقاء من هذه اللقاءات من: الأهداف التعليمية التي يرجى أن يكون الطالب قادرًا على أدائها في نهاية اللقاء. والأنشطة اللغوية حول المحتوى اللغوي. ملحق (4).

2. دليل المعلم: وهو دليل للمعلم في تنفيذ الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتضمن ما يأتي:

مقدمة: توضح للمعلم فكرة الدراسة وأهمية دوره في التطبيق، الأهداف العامة والإجرائية لبرنامج الدراسة، وخلفية نظرية لأهم الطرق المقترحة في تدريس البرنامج، وتوضيح مبسط للمهارات اللغوية ومهارات التفكير.

مقترحات في تدريس البرنامج، تشمل إجراءات استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير، وبعض النماذج التطبيقية في تنفيذ الأنشطة اللغوية. ملحق (5).

توصيات البحث:

- تضمين الأنشtتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جميع المستويات ببرنامج الإعداد اللغوي بالمعهد.
- تضمين مهارات إعداد وتصميم الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كافة المؤسسات المعنية بذلك.
- عقد دورات تدريبية لتشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استخدام الأنشطة اللغوية الإثرائية لتنمية المهارات اللغوية، وقدرات التفكير لدى طلابهم.

مقترحات البحث:

- بحث أثر البرنامج المعد في هذا البحث في تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول.
- بحث أثر البرنامج المعد في هذا البحث في تنمية الكفاءة الاتصالية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الأول.
- دراسة أثر تدريب معلمي اللغة العربية على برنامج فى الأنشطة اللغوية على تنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى طلابهم.

المراجع

أولًا ـ المراجع العربية:

1. إبراهيم بسيوني عميرة (2006): المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.
2. أبوالدهب البدري علي(1999): أثر استخدام برنامج في الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
3. أبوالدهب البدري علي(2014): تعليم اللغة العربية بين الإمتاع والتشويق، المنيا، دار المعرفة.
4. أحمد حسين اللقاني (2005): المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة.
5. أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (1999) معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.
6. أحمد صالح الصبيحي: (2012): تقويم سلسلة كتاب دروس في اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، كلية الدعوة قسم التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
7. أحمد عبد اللطيف عبادة (1993): قدرات التفكير الابتكارى فى مراحل التعليم العام، البحرين، دار الحكمة.
8. أحمد محمد المعتوق (1996): الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت،سلسلة عالم المعرفة، العدد 212.
9. إيمان أحمد هريدي (1998): منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
10. أيمن حجازي (2005): أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
11. حسن سيد شحاتة (2004): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية.
12. حسن سيد شحاتة (2006): النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
13. حسن سيد شحاتة، وزينب النجار(2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار اللبنانية.
14. حلمي الوكيل، حسين بشير(1999): الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
15. حمادة خليفة فهمي(2008): أثر برنامج مقترح قائم على التكامل بين فنون اللغة في تنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية شعبة التعليم الابتدائي واتجاههم نحو دراسة اللغة العربية وتدريسها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
16. دايو محمد هداية الله (2016): فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المفردات لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
17. رشدي أحمد طعيمة (2004): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها ـ تطويرها ـ تقويمها، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
18. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (2000): تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب،الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
19. رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة (2006): تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
20. صفاء محمد محمود إبراهيم (2008): مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها وفقًا للمدخل الفكري ـ الوظيفي ـ اللغوي، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.
21. عبد الواحد عويد السحيمي (1435 هـ): واقع الأنشطة اللغوية غير الصفية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (دراسة تقويمية)، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

22. علي أحمد مدكور (1998): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
23. علي سعد جاب الله، عبد الغفار محمد الشيزاوى، محمد جهاد جمل (2005): الأنشطة اللغوية: أنواعها، معاييرها، استخداماتها، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.
24. علي عبد المحسن الحديبي (2012): فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الثالث، العدد الثاني، ص -177 238.
25. علي عبد المنعم محمد (2008): فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
26. عمر الصديق عبدالله (2007): الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان، جامعة أفريقيا العالمية، العدد ٥) يونيو، ٢٠٠٧.
27. فتحي عبد الرحمن جروان(2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الكتاب الجامعي.
28. فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (2003): المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، القاهرة، مكتبة وهبة.
29. فتحي علي يونس (2001): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
30. قاسم البري (2011): أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، عدد١، ص ص68:٢٣.
31. محمد إيفان ألفيان (2013): فعالية استخدام الألعاب اللغوية لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلامي بالونج جمبر، الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج بأندونسيا، رسالة ماجستير، http://ivanalfian80.wordpress.
32. محمد فضل الله (1997): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة، القاهرة، عالم الكتب.
33. محمد محمود الحيلة (2003):طرائق التدريس وإستراتيجياته، العين، دار الكتاب الجامعى.
34. محمد يسار عبد القادر (2015): فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب كلية أنوار العلوم العربية بسريلانكا، بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
35. محمود إسماعيل صيني (١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢): إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية، بعض الأسس العامة، مجلة كلية التربية: «دراسات «جامعة الملك سعود بالرياض، م ٤، دراسة مقدمة إلى ندوة الرياض.
36. محمود كامل الناقة (2005): أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها,
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe/p1.php
37. مرشود تركي المحمودي (٢٠١٤): فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
38. مصطفي إسماعيل موسى، ومحسن محمود عبد رب النبي(1991):» أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الرابع، أكتوبر1991، ص 63 – 145.
39. نايفة قطامي (2004):تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان، دار االفكر للنشر والتوزيع.
40. نبيل عبد الهادي وعبد العزيز أبو حشيش وخالد عبد الكريم (2003): مهارات في اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
41. هدى محمد إمام:(1994) «الانشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي «رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
42. هنادي عائض الجعيد (2010):فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في محافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

المراجع الأجنبية:

1. California State Board of Education (1999): English Language Arts Content Standersfor California Bublic Schools. avaialable in: www.csmp.ucop.edu.cwp/downloads/ela.pdf
2. Cook, V. (1996): Second Language Learning and Language Teaching. (2nd edition) London: Arnold.
3. Douglas B. Reeves (2001): 101 Questions &answer About Standards, assessment, and accountability. Colorado:Advanced Learning press.
4. Hunsaker, Richard, A.(1991):Critical Listening--A Neglected Skill, ERIC #:ED347578. p.16
5. Indiana State Board of Education (2000): Indiana's Academic Standers: English Language Arts and Mathematics, available in http://cms.lcsc.k12.in.us/ pdf/ias_e_m_ 08.pdfEnglish standers.pdf, 45-.
6. Louisiana Department of Education (1997): Louisiana English Language arts Content standards (state standards for curriculum Development). Available in. www. Ed Accountability.org. pp: 149-.
7. McKinney,K.,(2005):Active Learning. Available at:http//www.cat.ilstu.edu/teaching_tips/hanouts/newactive.shtml.
8. Met, M. (1997): Effective Foreign Language Teaching Behaviors. Available online April 8,2004,http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/lang/index.html
9. Montana Standers for Speaking and Listening(2001): Prepared by the Montana Office of Public Instruction. Avaliable at http://opi.mt.gov/pdf/standards/ContStds-Speaking.pdf
10. Newman, F.M. (1990):"Qualities of Thoughtful Classes, an Empirical Profile, Journal of Curriculum Studies", Vol.22, No.3, pp 253275-.
11. Paul, N.(2003): speaking activities: Five features. ELT Journal ,Vol. 43/ L January , Pp. 24 – 29.
12. Rodgers, T. (2001): Language Teaching Methodology Digest September 2001.Issue Paper. Available online April 8, 2004, http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html.
13. Wolker, D. (2000): «The effects of educational spelling, games on spelling Achievement of elementary student" Dissertation Abstracts International Vol. 42, No. 6, December 2002, p. 2439.
14. Zaki, I. M. (1997):"The effect of using role play Activities on improving conversational competence and course Achievement of second year English Majors of the faculty of Education", Journal of Research in Education and psychology ,Faculty of Education ,Minia University,.No.3 , Jan.,1997 , Pp.222- James, J. (2005): "Instruction and practice in questioning generating as an influence on student's higher level thinking skills", Diss. Abst. Int., Vol.47, No.10A, P.3658.

تَطْوِيرُ مَعَايِيرِ الكَفَاءَةِ الثَّقَافِيَّةِ فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا فِي ضَوْءِ عِلْمِ اللُّغَةِ الِاجْتِمَاعِيِّ.

أ.د. محمود جلال الدين سليمان محمد
كلية التربية - جامعة دمياط
mahmoud_galal@ymail.com

مقدمة:

اللغة أداة اتصال تتكيف مع حاجات مستعمليها، وهى حلقة في سلسلة النشاطات المنتظمة، تتسم بالمرونة والاستجابة لكل ما يحدث في المجتمع من تغيرات، وهي بناء فكريٌّ يجعل منها أداة للتعبير عن روح الجماعة في إطارr ديناميات اللغة التي تفرض ديمومتها.

وتكتسب العلاقة بين اللغة والمجتمع أهمية كبيرة ضمن مسار الفكر اللغوي المعاصر، التي تمخض عنها فرع جديد لدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة أطلق عليه علم اللغة الاجتماعي (اللسانيات الاجتماعية) Sociolinguistic. هذا العلم يبحث التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني: استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي للسلوك (Coulmas,2005,pp131)، في محاولةٍ للإحاطة بكل ما له صلة باللغة والمجتمع، من خلال العناية بالمتكلم، واللغة التي يستعملها، والمخاطب، وزمن التكلم، وما ينتهي إليه الكلام. وكان اهتمامه باللغة نابعًا من كون اللغة ظاهرة اجتماعية تتأثر بكل الظواهر الاجتماعية؛ فعلاقة اللغة بالحياة الاجتماعية، وأثر الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية مبحثان رئيسان في هذا العلم.

من هنا يمكن تحديد وظائف اللغة التي تباشر الحياة الاجتماعية في أنها:

- تجعل للمعارف والأفكار قيمًا اجتماعية.
- تحفظ التراث الثقافي، والتقاليد الاجتماعية.
- تعين – بوصفها وسيلة تعلم – على تكييف السلوك والطباع حتى يتلاءم هذا السلوك مع تقاليد المجتمع، وأعرافه، وسلوكيات أفراده في الحياة.
- تزود الفرد بأدوات التفكير. (ريتشاردز،2007، ص13)

والسؤال الآن: ما المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟ وكيف يمكن بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوئها؟

والإجابة تبدأ من النظر إلى اللغة على أنها صادرة عن معانٍ اجتماعية وثقافية (Baylry,2007,pp34-37)، وهي تفصح عن العلاقات الشخصية والقيم الحضارية والاجتماعية، وهى وسيلة تعبير اجتماعي؛ مما يحتم دراسة الاستعمالات المختلفة لها، ومعرفة أبعاد التكيف اللغوي مع مختلف الأغراض والمواقف، ومن زاوية ثانية يمكن النظر إلى اللغة على أنها:

- نظام عام ينشأ من طبيعة الاجتماع الإنساني زمانًا ومكانًا.
- تتحدد بالهدف من التواصل، معتمدة أساليب مختلفة، تبدو سمات تمايزها إلا أنها متقاربة.
- قانون اتفاقي قائم على أعراف دأب الناس على استعمالها. (بودرع، 2008، ص 43).

وإذا كانت اللغة نتاجًا لعلاقة اجتماعية، ونشاطًا اجتماعيًّا، ووسيلةً يستخدمها المجتمع في نقل ثقافته من فرد لفرد وعبر الأجيال، وسمةً من سمات الانتماء؛ فإن دراسة الأنماط والطرائق التي تمكن اللغة من التفاعل في المجتمع مسألة يوليها هذا العلم اهتمامًا واضحًا. كما أن معرفة المستويات اللغوية المستعملة في المواقف التواصلية في إطار الروابط الاجتماعية تمثل أحد المناطق البحثية في اللسانيات الاجتماعية من منطلق تعدد الاستعمالات اللغوية- فهى وسيلة تعبير اجتماعي وعلمي وسياسي واقتصادي- مما يحتم دراسة خصائص هذه الاستعمالات المختلفة، ومعرفة أبعاد التكيف اللغوي مع مختلف الأغراض والمواقف (عرار، 2000، ص 12-13).

تطبيقات علم اللغة الاجتماعي في تعليم العربية

أ. تعريف علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistic

يعرفه فيشمان [Fishman بأنه «علم يبحث التفاعل بين جانبي السلوك الإنساني: استعمال اللغة والتنظيم الاجتماعي للسلوك» (Fishman,1972,p46) وفى تعريفه:

- استقصاء لطبيعة العلاقة بين اللغة والمجتمع، وما ينضوي تحت هذه العلاقة من متكلم، ولغة مستعملة، ومخاطب، وزمن التكلم، وما ينتهي إليه الكلام.
- إشارة إلى تأثر اللغة كظاهرة اجتماعية بغيرها من الظواهر الاجتماعية (عبد التواب: 1985، ص ص128-129) (كمال بشر، 1994، ص 18).
- توضيح لمسألة كيفية تفاعل اللغة مع المجتمع عبر أنماط وطرائق، لكونها نتاج علاقة اجتماعية، ونشاط اجتماعي. (لطفى، 1976، ص 44).

وينبثق موضوع علم اللغة الاجتماعي أو ما يعرف باللسانيات الاجتماعية من اللسانيات العامة التي تدرس اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها كما يرى دى سوسير De sasoussure من هنا تجاوزت اللسانيات الحديثة النظرة التقليدية للغة، التي نظرت إليها على أنها رموز وألفاظ، وليست بناء منطقيا (صحراوي، 2004، ص 4)، في الوقت الذي تجاوزت فيه اللسانيات هذه المناطق منطلقة من أن المحور الحقيقي لديناميات اللغة الذي يجعل منها أداة للتعبير عن روح الجماعة هو الاستعمال، وقد تطورت الدراسات اللغوية تطورًا كبيرًا حين اهتمت بعلاقة اللغة بالمجتمع (هدسون،1990، ص 12).

ب. موضوع علم اللغة الاجتماعي

يمكن القول: إن اللسانيات الاجتماعية تعد الدراسة العلمية للأداء اللغوي دون الرجوع إلى ما تقول به اللسانيات العامة في تفريقها بين اللغة والكلام، أو الكفاية اللغوية والأداء الكلامي، فاللسانيات الاجتماعية ترى أن كل جماعة لغوية – في حقيقتها – وحدة اجتماعية قبل أن تكون وحدة لغوية، حيث تتحدد بها مجموعة من الأفراد يتقاسمون المعايير نفسها لاستخدام اللغة.

إن المبحث الأساسي لعلم اللغة الاجتماعي: علاقة اللغة بالحياة الاجتماعية، وأثر تلك الحياة في الظواهر اللغوية المختلفة (الضامن، 1989ص 36)، وأن اللغة نشأت في إطار المجتمع، وأنها تنتج من الاحتكاك الكلامي، ثم تصبح عاملًا من أقوى العوامل التي تربط بين أفراده.

كما أن التباين الذي يظهر الاستعمالات اللغوية ضمن لغة واحدة أو عدة لغات، أولّاه علم اللغة الاجتماعي عناية كبيرة في إطار في دراسة السياقات الاجتماعية التي تكتسب فيها اللغة، وتستعمل متجاوزة دراسة بنية اللغة (McKay & Hornberger,1995,pp12-13)، كما ينصب اهتمام هذا العلم على دراسة اللغة المستعملة من قبل المجموعة اللغوية، أي اللغة في واقعها الاستعمالي اليومي.

ويمكن تحديد مجالات الدراسة في هذا العلم على النحو الآتي:

- دراسة آليات التواصل اللغوي بالصورة التي تتيح فرصا لوصف اللغة في أثناء الاستعمال.
- معرفة اللغة المستخدمة في عملية الاتصال داخل الروابط الاجتماعية، وما يرتبط بها من أمثلة للسلوك اللغوي، ووظائف عملية الاتصال.
- الكشف عن العوامل والأبنية اللغوية والعمليات التي تصف اللغة المستخدمة في أثناء عملية الاتصال، والوصول إلى الكيفية التي يستخدم بها الأفراد لغتهم، والأغراض التي تستخدم من أجلها، والأوضاع المختلفة للاستخدام، وما يطرأ عليها من تغيرات.(الضامن،1989، ص 38).

يطرح الاجتماعيون سؤالًا: هل الكفاءة اللغوية وحدها تؤدي إلى إنسان يكون على معرفة بالقواعد النحوية للغته، وتساعده على تحديد: متى يتكلم؟ ومتى يصمت؟ وأي الاختيارات الاجتماعية/ اللغوية يختارها من ذخيرته اللغوية؟ وفى أي مناسبة. ولعل هذا يتضح أمام النظرة الأولى للواقع، فلا أحد يستخدم الأسلوب الكلامي نفسه: في المنزل، وفى الندوات العامة، أو في الكلام مع صديق، أو مع صاحب مقام ديني.

وعلى مستوى آخر، فإن العلاقات بين الظواهر اللغوية والظواهر الاجتماعية، وتأثر اللغة بالعادات

والتقاليد والنظام الاجتماعي في زمان ومكان معينين قائمة منذ أن وجدت اللغة، وعرفت الحياة الاجتماعية، والنظر في هذه العلاقات قديمًا، إلا أنه لم يستوِ كَمًّا ونوعًا ومنهجا إلا في ظل علم اللغة الاجتماعي. 1979 Delprete,2005,pp3 .Giglioli)). (9-p9)).

إن الميدان الصحيح لدراسة اللغة هو دراسة ما يقوله الناس وسط المحيط والتجارب التي يستخدمون فيها اللغة (نهر، 1989، ص ص-9 18).

كما أن اللغة تحمل من مظاهر الحياة التي يحياها المتكلمون، ومن طرائق الاستعمال اللغوي التي يكتسبها الإنسان من المجتمع ما يؤكد على هذا التوجه. 56,pp2007,Baylry-60))).

ومن التحليل السابق يمكن استخلاص الآتي:

- تمثل اللغة الوسيلة الأساسية التي تفصح عن العلاقات الشخصية، والقيم الحضارية والاجتماعية.
- تنعكس ظواهر النشاط الإنساني على اللغة، ومفرداتها، وتعبيراتها الاصطلاحية.
- تتناسب أبعاد التكيف اللغوي مع مختلف الأغراض، والمواقف الاجتماعية.
- تتحدد لغة الفرد بالمستوى التعليمي والاقتصادي، والقدرة على التقويم الذاتى، والرغبة الخاصة، وكلها محددات لعلم اللغة الاجتماعي، ومجالاته، ووسائل الانتفاع.

و تجب الإشارة إلى أن اللغة مؤسسة اجتماعية تختلف عن بقية المؤسسات؛ لأنها تخص جميع أفراد المجتمع. (بوقربة، 2003، ص ص 5-6).

ومن الأهمية بمكان الوقوف عند الحدث التواصلي باعتباره يمثل موقفًا اجتماعيًّا متكاملًا يمكن من خلاله إحداث أشكال من الاقتراب من وظائف علم اللغة الاجتماعي؛ حيث إنه يتضمن سياق الموقف، والاستعمال اللغوي، ومكونات الحدث الكلامي، والاختيارات والبدائل اللغوية، ومكونات الحدث التواصلى:

- نوع الحدث: حوار، أو إجابة أسئلة، أو استفسار، أو قضاء حاجات يومية.
- موضوع الحدث: ديني، أو اجتماعي، أو موقف من مواقف الحياة.
- وظيفة الحدث أو غرضه: ويشمل الهدف العام من الحدث، والوظائف المختلفة لأجزائه.
- المناسبة أو الموقف: وتشمل المكان والزمان.
- خصائص المشاركين في الحدث: السن، والجنس، والمستوى الاجتماعي والثقافي.
- صيغة الرسالة اللغوية: وتتصل بطبيعة الرسالة شفوية أو تحريرية، والأشكال غير اللغوية.
- محتوى الرسالة: ويتضمن المعاني والمشاعر التي تنقلها الرسالة.
- تسلسل الكلام: ويتعلق بالأقوال المختلفة، وبالكيفيات التي يأخذ بها المتكلمون أدوارهم.
- قواعد التفاعل اللغوي: ويقصد بها الأعراف والقواعد الاجتماعية التي ينبغى مراعاتها في أثناء الكلام.
- المفاهيم التي يتم على أساسها تفسير الأقوال: وتشمل اكل ما هو مشترك بين أفراد أو فئات مجتمع معين. (دو سوسير،1986 ص ص 123-134).

وتمثل أنواع المواقف الاجتماعية، وأساليب الكلام وأنماطه، مجالات مهمة يُعْنى بها علم اللغة الاجتماعي، وقدم هاليداى Halliday تصنيفًا لأغراض اللغة على النحو التالي:

- التعامل مع البيئة؛ لإحداث ظرف، أو وضع معين كالأمر والرجاء.
- المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية.
- تنظيم الأحداث واللقاءات بين الأفراد: وتتجلى في عبارات الموافقة أو الرفض، والحوار والمناقشة، وعبارات القوانين والأنظمة.
- الوظيفة الإعلامية: ويقصد بها نقل الأخبار.
- التعبير عن الانفعالات أو المشاعر الشخصية.
- التعبير عن أمور خيالية.
- الوظيفة التربوية والتعليمية. (الوعر، 1989 ص ص 189-197).

إن الهياكل الاجتماعية تؤثر في البنية اللغوية وتحددها؛ أي أن السلوك يؤثر في البنية اللغوية في إطار البنية الاجتماعية، من هنا يمكن القول: إنه توجد بنية اجتماعية للغة، وعلى طرف المتصل فإن ما يقال يتحدد اجتماعيا، وعلى هذا تتحدد أطر اللغويات الاجتماعية في محاولة لإيجاد العلاقة بين البنى اللغوية والاجتماعية، وطبيعة العلاقة بين اللغة والمجتمع، وخصائص اللغة التي تتطلب توظيف العوامل الاجتماعية في تفسيرها، وكذلك الوظائف الاجتماعية للخطاب، أما علم اللغة الاجتماعي، فيتحرك في إطار لم يتحدث الناس بطرق مختلفة وفقا لـ:

- من المخاطب؟ (الصديق، أو الأب، أو مدير المدرسة، أوموظف البريد).
- ما موضوع الخطاب؟ (ودي، أو طلب مال، أو الاعتذار عن سلوك، أو التهنئة، أو سؤال عن مكان، أوطلب شراء).
- ما السياق الذي يجري الخطاب في إطاره؟ مناقشة مشكلة، أوالتوجيه، أوتكرار الشكوى. (سليمان،2010، ص 81).

إذن؛ يوجد إطاران لهذا العلم: إطار اجتماعي، وإطار لساني (McKay & Hornberg ,1995,pp112-115) وعلى الرغم من اتساع التنوعات اللغوية التي يختار المتكلم من بينها أقواله، فإنها محكومة بقواعد معينة؛ لتحقق الغرض الذي يتوافق مع السياق، ويناسب المخاطب، ويحقق الهدف.

إن علم اللغة الاجتماعي يدرس الاستعمالات اللغوية الواعية، وتتحدد مهمته في استقراء المتغايرات اللغوية (يُستخدَم أحيانًا مصطلح: التنوعات اللغوية) المتاحة للاستعمال، وتحديد المواقف التي يستعمل فيها كل متغاير من هذه المتغايرات، ومتى يتحول المرسل من متغاير إلى آخر وفقًا لما يقتضيه سياق الموقف الاجتماعي. (سليمان، 2012، ص ص -6 11).

لكن هل يمكن دراسة الكلمات التي تدور في حقل دلالي واحد على أنها شكل لغوي، أو باعتبارها وظيفة اجتماعية؟ والإجابة: إن لكل نموذج لغوي وظيفة اجتماعية، تتحدد على ضوء:

- المشاركين (طبيب ومريض، أو أستاذ وطالب، أو أب وابنه).
- شكل الاتصال (رسمي، أوغير رسمي).
- الأدوار الاجتماعية.
- الهدف من الاتصال.

والنظر إلى اللغة على وجه التقعيد والوصف والتفسير ينتهي بالضرورة إلى وضع المتغيرات الخارجية التي تكتنف المادة اللغوية واستعمالاتها في الاعتبار، وذلك لأن المعنى القاموسي أو المعنى المعجمي ليس كل شيء في إدراك معنى الكلام؛ فثمة عناصر غير لغوية ذات أثر في تحديد المعنى، بل هي جزء من معنى الكلام، وذلك: كشخصية المتكلم، وشخصية المخاطب وما بينهما من علاقات، وما يحيط بالكلام من ملابسات وظروف ذات صلة به. (سليمان، 2015، ص 91).

ثانيًا: الكفاءة الثقافية وتعالقها مع معطيات علم اللغة الاجتماعي.

لكل ثقافة إطار عام تشترك فيه مع بقية الثقافات، وإطار خاص يحتوي على سماتها ومميزاتها التي تختص بها دون غيرها من الثقافات الأخرى، ولا بد من مراعاة ذلك في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فينبغي إبراز الإطار الثقافي العام والخاص الذي يميز اللغة العربية. كما أن لكل ثقافة مضمونًا داخليًّا، وهو أسلوب الحياة الذي تنفرد به، وإطارًا خارجيًّا وهو ما يقصد به المركبات والعناصر التي تكون النظام الثقافي، وتتشابه فيه مختلف الثقافات، وتتحدد في أمرين: الأول: المواقف التي يمر بها الدراسون في رحلتهم لتعلم العربية.

الثاني: موضوعات الثقافة الإسلامية؛ لذا يجب الاهتمام ببيان كيفية التصرف في المواقف، واختيار التعابير اللغوية التي يجب استخدامها، كما ينبغي تعريفهم بردود الأفعال، والتعبيرات الجسدية، وما تعنى لديهم؛ لئلا يتم فهمها فهمًا خاطئًا نتيجة الاختلاف الثقافي.(جوهر، 2014، ص 11).

إن المجتمع هو الذي يفرض نفسه على اللغة، والعكس صحيح بالضرورة، فاللغة تؤدي أدوارا مهمة في السلوك الجماعي، وإذا كان الهدف لدى متعلم اللغة نفي الشعور بالغربة الاجتماعية التي يعكسها الأداء اللغوي عنده، وذلك عن طريق إكسابه اللغة من وجهة اجتماعية. فالناطق الجديد للغة قد يمتلك مجموعة من المفردات والتراكيب الخاصة بحالة اجتماعية معينة غير أنه قد يكون غير قادر على المواءمة بين حصيلته اللغوية والموقف الاجتماعي، فلا يمكنه الربط بينهما، وعندها لا يكون ثمة معنى للمفردات والتراكيب.(العمري، 2012، ص 399).

أ. **مفهوم الكفاءة الثقافية:**

قبل استعراض مفهوم الكفاءة الثقافية يجب التأكيد على أن الكفاءات: اللغوية، والاتصالية، والثقافية لا تنفصم عن بعضها البعض في واقع الاستعمال اللغوي، ولكن تظهر ككل متكامل، يمكن تحليله للوقوف على كل كفاءة على حدة.

شكل (1)
العلاقة بين الكفايات في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الكفاية: «المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة، واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية».

والكفاية الثقافية تعني:

- المعرفة بثقافة ما، والقدرة على السلوكِ وفقًا لسلوك أعضائها.
- القدرة على التصرف المناسب بِحسب ما تمليه الأوضاع الثقافية المختلفة.
- التأكيد على التّعليم الثقافي.
- لازمة من لوازم أي مَوقف تواصلي؛ فهي تشمل السِياق الثّقافي الذي يقع فيه الموقف التواصلي.

ب. **مكونات الكفاءة الثقافية.**

اللغة ظاهرة ثقافية، والعلاقة بين الثقافة واللغة علاقة لا تنفصل، فاللغة تعبر عن ثقافة المجتمع وأنماطه الثقافية المختلفة، وكذلك فإن نظرة مجتمع ما إلى الحياة يؤثِّر في تشكيل اللغة بالمفهوم العام؛ ولذلك فإن مسألة الفصل بينهما غير واردة، ومن يُجرِّد اللغة من ثقافتها فإنه سيحصل على هياكل لغوية خاوية.

وقد تغيرت النظرة إلى اللغة، خاصة وأن هناك عوامل اجتماعية تؤثر فيها؛ فتعلم اللغة يتم في السياق الاجتماعي لها، وهذا السياق يشمل ما هو لغوي وما هو فوق لغوي؛ كالعوامل النفسية والاجتماعية والمكانية، وهذه العوامل تؤثر في الإنتاج اللغوي، وفي فهم التعبيرات اللغوية.

إن المتعلم الجديد للغة العربية ينتقل بمنظومته الثقافية واللغوية إلى عالم جديد، إلى عالم ربما يكون مخالفًا تمامًا

لمنظومته االثقافية لتي اكتسبها، وهنا يجد نفسه أمام تحد، فإما أن يقبل عليه إن أحسن فهمه؛ فينجح في تَعلم اللغة الهدف، أو أن ينفر منه فيفشل في تعلمها، ومسألة الفشل لا تكون في تراكيب اللغة، ولا مفرداتها فحسب؛ فالواقِع الحاصل أن أبناء اللغة العربية عندما يُقَيِّمون متعلمًا للغتهم لا يقيمونه على أساس معرفته اللغوية، والمقدرة على التواصل فحسب، بل يقيمونه من منظار ثقافتهم أيضا؛ فالتفاعل مع الإطار الثقافي أساس لتعلم اللغة. (الحديبي، 1436هـ، ص 66).

من هذا المنطلق:

- يرتبط إتقان اللغة العربية بإتقان السياقات الثقافية التي تجري فيها.
- يمكن أن يعقد المتعلمون مقارنات بين ثقافة اللّغة العربية وثقافتهم، بحيث يدركون أنَّ هناك طرقًا مختلفة للتواصل.
- الاتصال هو أساس تعلم اللغة، والهدف الرئيس لها. (سليمان،2017، ص 34).

ونظرًا لهذه الأهمية حول أثر الثقافة في تعزيز عملية التعلم لدى المتعلم، فقد أصبحت جزءًا من المعايير الوطنية لتعلم اللغات الأجنبية في الولايات المتحِدة الأمريكيّة ACTFL 2015، يجب الالتفات لها في مناهج تعليم اللّغات الأجنبية، هذه المعايير شملت:

- الثقافات: فالدارسون يحصلون المعرفة، ويفهمون ثقافة اللغة الهدف عن طريق دراسة اللغات الأخرى، ولا يستطيعون إتقان اللغة ما لم يتقنوا السياقات الثقافية التي تجري فيها اللغة الأجنبية.
- المقارنات: أن يعقد الدارسون مقارنات بين ثقافات اللّغة الهدف وثقافتهم.
- المجتمعات: تمكين الدارسين من المشاركة في مجتمعات متعددة لغويًّا في مجموعة من السياقات وفي طرق ملائمة ثقافيًّا.
- الاتصال: وهو أساس تعلم اللغة والهدف الرَّئيس لها.
- الربط: أي ربط تعليم اللغات الأجنبية بالمواد الدراسية الأخرى ملائِمة للدارسين.

ج. **أهداف تدريس الكِفاءة الثقافية:**

- تقديم إضاءات حول اللغة الجديدة وثقافتها.
- التأثير في اتجاهات الدارسين بإيجاب نحو اللغة الجديدة وثقافتها.
- تأهيل الدارسين ثقافيًّا ولغويًّا. (Starky,2002,p9.
- تطوير قدرة الدراسين على الاندماج والتكيف مع هويات جديدة لضمان التفاهم بين الأشخاص من هوياتٍ مخِتلفة.
- تصيحح الصور النمطية المرتبطة بثقافة اللغة الهدف (Byram&Gribkova,2002.p9)
- إن المعرفة الثقافية التي يجب تضمينها في درسِ اللغة يجب أن تشتمل على معرفة بـ:

أ. العناصر المعجمية، ودلالاتها الاجتِماعية الثقافية.

ب. السمات اللغوية طبقا للأنواع الاجتماعية، والمجموعات الاجتماعية.

ج. الميزات الثقافية للناطقين بثقافة اللغة الهدف، وعاداتهم وأصول التعامل بينهم.

ذلك يعني أن الأساس الذي ينبغي شموله في تدريس العناصِر الثقافية قائم على التّمايز والاختلاف؛ بهدف مد جسر للتّواصل بين ثقافة المتعلم والثقافة العربية (Safin, 2014, p.81)

د. **أهداف المعرفة الثقافية التي يجب أن يحققها تعليم اللغة العربية للناطقين** بغيرها:

- فهم اللغة العربية عندما يستمع لها الدارس.
- تنمية القدرة على التحدث مع الناطقين بالعربية حديثًا معبرًا.
- قراءة الكتابات العربية بدقة.
- الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.
- معرفة خصائص اللغة العربية من حيث الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والمفاهيم.
- دراسة اللغة العربية، والإلمام بخصائص الإنسان العربي، والبيئة، والمجتمع.

هـ. **أبعاد المعرفة الثقافيّة.**

أولًا: المستوى اللغوي:

1. الإشارات اللغوية الثقافية سواء كانت مباشرة أو ضمنيةٍ، وتشمل:
   - كَلِمات لها معنًى ثَقافيٌّ.
   - تعبيرات ثابتة، يومية.
   - تعبيرات اصطلاحية (أعطاه الضوء الأخضر، على قلب رجل واحد).
   - أمثال، حِكَم، استعارات، مجازات، تشبيهات.
2. مستويات اللّغة: رسمي، و غير رسمي، و ودي، ومحايد.

ثانيًا: المستوى فوق اللّغوي:

1. لغة الجسد: إذ تختلِف من لغة إلى أخرى، وقد يَحصل سوء تفاهم بين الطّرفين بسبب ذلك؛ فقد تختلف تعبيرات الوجه من حزن وغضب و فرح، وكذلك تعبيرات الجسد)إشارات اليدين(، والتّواصل البصري)التّحديق والغمز(، والاتّصال الجسدي (التّقبيل، والعناق)، ووضع اليد على كتف أو ظهرِ شخاص، والمصافحة، والمسافة المكانيّة بين طرفي الاتّصال.
2. الأصوات المقطعية التي تعبرِ عن معان متفق عليها في اللغة الهدف؛ مثل أفّ، امم.
3. درجة الصوت، وطبقته..

ثالثًا: معلومات حقيقيّة عن ثقافة اللُّغة الهدف:

وهذا البعد يرتبط بالمعلومات الحقيقية التي يجب أن يعرفها متعلمو اللغة، ومن أمثلة المعلومات: الجغرافية، والبيئة الطّبيعيّة، والمناخ، ومصادر الطّبيعة، والتّوزُّيع الجغرافيّ للسُّكّان، ووسائل التنقل، ومعلومات عن التاريخ، وشخصِيات مشهورة، والملابس وأنواعها.

رابعًا: الأصول والأعراف الاجتماعيّة:

أ. عادات الزواج والميلاد والوفاة.

ب. عادات دينية؛ كرمضان، وليلة الإسراء والمعراج، يوم عاشوراء.

ج. طرق اللباس في المناسبات المختلِفة: وفاة، و زواج، وعيد الفِطر، وصلاة الجمعة.

د. آداب الزّيارة.

خامسًا: مُنجزات الثقافة:

- الاكتِشافات العِلمِية، والخط العربي، والفنون الأدبيّة، والزخرفة، والعمارة الإسلامية.

سادسًا: القيم والاتّجاهات:

وهي السلوك والاتجاه الذي تنظر إليه مجموعة اللغة الهدف نحو موضوعات مختلفة بناء على معتقدات دينية أو اجتماعية، وهي قضية حساسة ومهمة، لذلك يجب التعامل معها، وتزويد الدارسين بمعلومات عن هذه القضية عن طريق التحليل التقابلي للمواقف والمفاهيم المهمة لمعظم الثقافات، مثل: العائلة، والتربية، والصداقة، وأدوار الأجناس في المجتمع. (جاموس، 2017، ص 34).

سابعًا:. مفاهيم مرتبطة بالصورة النمطيّة المُقدَّمة عن ثقافة اللّغة العربية:

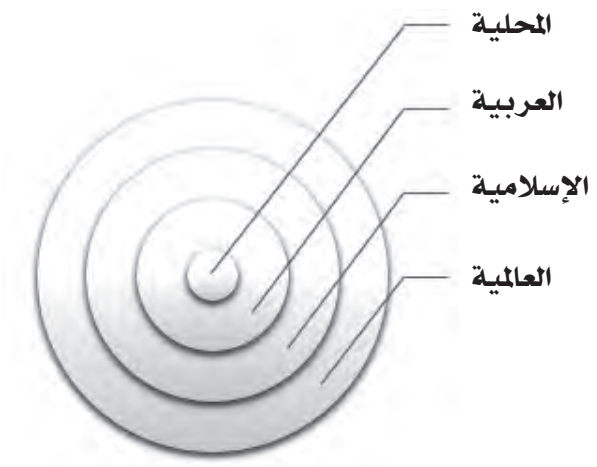
وهي مسألة حساسة فيما يتعلق باللغة العربِية وثقافتها؛ لأن كثيرا من المفاهيم الخاطئة تكون ماثلة في أذهان الدارسين من الثقافات الأخرى نتيجة الصورة السائِدة في وسائل إعلامهم، ومهمة المعلم هنا الوصول بالدارسين إلى الصّورة الحقيقية والبحث في العوامل التي شكلتها.

وتتمثل متضمنات الثقافة في:

السلوكيات، والعادات الاجتماعية، والفنون العامة، والاتجاهات والقيم حول مفاهيم معينة في المجتمع، والمعتَقدات.

و. **المجالاتُ الثقا فيّة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:**

شكل (2)
المجالات الثقافية



ز. البعد الثقافي في تعليم اللغات الأجنبية:

إن قضية دمج الثقافة في العملية التعليمية- في برامج تعليم اللغة - من القضايا المهمة - لا سيما بعد أن تغيرت النظرة إلى اللغة، خاصة وأن هناك عوامل اجتماعية تؤثر فيها؛ فتعلم اللغة يتم في السياق الاجتماعي للغة الهدف، وهذا السِياق يشمل ما هو لغوي وما هو فوق لغوي؛ كالعوامل النفسية والاجتماعية والمكانية، وهذه العوامل تؤثر في الإنتاج اللغوي وفهم التعبيرات اللغوية. (الرهبان، 2016، ص 259).

إن البعد الذي تتخذه الثقافة في تعليم اللغات كما تقره عدد من الجامعات العالمية، هو البعد الخامس في تعليمها؛ حيث إن الثقافة:

- لاتنفصل – عند الأداء اللغوي- عن الكفاءتين اللغوية والاتصالية.
- تتمم الأبعاد الأربعة المعروفة (المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة).
- الرابط الأساسي بين تلك المهارات، وهي البعد الحقيقي الذي تقوم عليه باقي الأبعاد.
- تعمل على الربط بن منظومة تلك المهارات.
- تمثل أسمى معاني اللغة الفكرية والإنسانية. (علي، و عيسى، 2017،ص 97)

إن الاستعمال اللغوي الثقافي لدارس اللغة العربية يجب أن يعالج في أطر السياق، والمحتوى، والوظيفة، والدقة:

- فالسياق: يمثل استجابة توضع فيها اللغة موضع الاستعمال الفعلي كما تتطلبها المواقف الحياتية رسمية كانت أم اجتماعية، وهو يستلزم ممارسة أنشطة حياتية تجعل الدارس ينتج اللغة؛ لتلبي له احتياجاته(Omaggio,2001p61).
- المحتوى: هو أحد مكونات هذه الاستجابة فكرًا، ومعنى، ومفردات، وقواعد، وتلفظًا.
- أما الوظيفة: فهي ما يحققه الكلام من بناء للعلاقات الاجتماعية، أو صقلها من ناحية، ونقل للمعلومات من ناحية ثانية.
- وفيما يتعلق بالدقة: هي معيار للحكم على مدى تحقق جوانب السياق والمحتوى والوظيفة. (Matsumura, 639-2001 pp 635).

المراجع:

- الضامن، حاتم، (1989). علم اللغة، جامعة بغداد: دار الحكمة.
- عبد التواب، رمضان، (1985).المدخل إلى علم اللغة، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ريتشاردز: (2007). فلسفة البلاغة (ترجمة عباس صادق)، دمشق: معهد الإنماء
- الحضارى.
- الشهري، عبد االطيف بن ظافر: (2003). إستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية. ليبيا: دار الكتاب الوطنية.
- علي، عاصم شحادة، وعيسى، محمود عبدالفتاح إبراهيم، معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها - دراسة تحليلية، مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة المدينة العالمية - كلية اللغات مج 1, ع – يناير 2017، 88-101.
- دو سوسير، فرديناند، (1986). محاضرات في الألسنية العامة (ترجمة يوسف غازي
- ومجيد نصر)، الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطبع.
- كمال بشر: (1994). مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، القاهرة: دار الثقافة العربية.
- بو قربة، لطفي: (2003). محاضرات في اللسانيات الاجتماعية، الجزائر: جامعة
- بشار، معهد اللغة والأدب.
- الوعر، مازن، (1989). دراسات لسانية تطبيقية، 1989، دمشق: دار طلاس.
- سليمان، محمود جلال الدين، (2010). تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة العلمية للجمعية المصرية.
- للقراءة والمعرفة، فبراير 2010.
- ----------، (2012). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المواقف الاجتماعية في المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس، العدد 172 يوليو 2011.
- ----------: (2015). علم اللغة الاجتماعي وتطبيقاته في تعليم العربية، القاهرة، عالم الكتب.
- ----------، (2017). الإطار المرجعى لمعايير الكفاءة الاتصالية الشفوية لدارسي اللغة الناطقين بغيرها في ضوء مدخل تحليل الخطاب، بحث منشور بمؤتمر تعليم.
- اللغة العربية الناطقين بغيرها (الطموحات والتحديات) جامعة كيرالا الهندية. -11 13
- فبراير 2017.
- عرار، مهدى أسعد، (2000). الدرس اللغوي الاجتماعي عند الإمام الغزالى في المستصفى، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد 78، جزء 2.
- ----------، (1997) علم اللغة الاجتماعي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- صحراوي، مسعود: (2004) التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث العربى اللسانى، بيروت: دار الطليعة.
- لطفى، مصطفى، (1976) اللغة العربية في إطارها الاجتماعي، بيروت: معهد الإنماء
- العربى.
- نهر، هادى، (1989). علم اللغة الاجتماعي عند العرب، بغداد: الجامعة المستنصرية.
- هدسون: (1990). علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمد عياد، القاهرة: عالم الكتب.
- الرهبان، أحمد،(2016) مكونات الكِفاية الثقافية في تعليم اللغة العَربية للناطقين بغيرها» التدريس وآليات التقييم"، أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم 255-294.
- على عبدالمحسن الحديبي،(1436هـ) دليلك إلى العربية: دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 59-62.
- جوهر، نصر الدين إدريس، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبعاده الثقافية 1-20.

- Ulumuna Jurnal Studi Keislaman, Volume 18 Nomor 1(Juni) 2014
- العمـري، فاطمـة محمـد، ثقافـة اللغـة طريـق أم هـدف: مقاربـة في تعليـم اللغة العربيـة للناطقـين بغيرها، مجلـة العلوم الإنسـانية والاجتماعيـة، المجلد 39، العـدد 2، 2012 – 394-402.
- جامـوس، راويـة، مفـردات الموضوعـات الثقافـة والمواقـف الاتصاليـة في كتـب تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بها- دراسـة تطبيقيـة مقترحـة، مجلـة العمـدة في اللسـانيات وتحليـل الخطاب، العـدد الثـاني، 2017م.
- The American Council on the Teaching of Foreign Languages ,(2015). ACTFL Performance Descriptors for Language Learners Bayley,B., & Lucs,C. (2007) Sociolinguistics variation: theories. Methods and applications, New York: Cambridge university press.
- Coulmas,F.(2005) Sociolinguistics: The study of speaker's choices, New York:
- Cambridge university press, WWW.Cambridge.org.
- Delprete,D.(2005) An interactional sociolinguistics perspective, teacher
- college, Colombia university, working papers, TESOL & Applied
- Lingustics vol,5.N0,2
- Fishman.J.A: The Sociology of Language. in Society ROWLEY. New buvy
- 1972.PI.(13)Ibid.
- Giglioli,P.(ed.): Language and Social Context, (Hasmondsworth: Middx
- Penguin,1972) Chapter I: Introduction, p.9. Penguin
- Education, 1972
- McKay,S, & Hornberger,N. (1995) Sociolinguistics and Language Teaching
- (Applied Linguistics) Cambridge University Press | 1 edition
- (Nov 24)
- Matsumura, S.(2001). "Learning the Rules for Offering Advice: A Quantitive
- Approach to second Language Socialization." Language Learning (51)4.
- Omaggio ,H,. (2001). Teaching language in context (3rd ed.). Boston: Heinle &
- Heinle
- Safina, Minnisas. (2014). Formation of socio-cultural competence in foreign
- language teaching. Procedia social behavioral sciences, 136, PP.8083-.
- Sharifian, Farzad.(2013). Globalization and developing metacultural competence in
- learning English as an international language. Multilingual education.
- 3(7), P.P: 211-.

ملحق
مَعايِير الكَفاءَةِ الثقافيةِ في برامجِ تعليمِ اللغةِ العربيةِ للناطقينَ بغيرِها في ضوءِ علمِ اللغةِ الاجتماعيِّ

المستوى المبتدئ

المعيار الأول: يتواصل في المواقف الاجتماعية بما يتناسب مع الثقافة العربية.

- يتبادل التحية مع شخص آخر (أهلًا وسهلًا، مساء الخير، صباح الخير، السلام عليكم).
- يودع شخصًا بكلمات مناسبة للسياق (إلى اللقاء، رحلة سعيدة، أراك قريبًا).
- يقدم المجاملات للآخرين(فرصة سعيدة، مبارك، البقاء لله، بالهناء والشفاء).
- يطلب مستخدمًا عبارات لطيفة (فضلًا، ممكن أن، أقدر أنْ).
- يتبادل عبارات الشكر مع الآخرين (شكرًا، وعفوًا، وأشكرك، ولا عليك، وتشرفنا).
- يستخدم تعبيرات مجاملة مناسبة ثقافيًّا.

المعيار الثاني: يتعرف عناصر الثقافة العربية الإسلامية.

- يلعب أدوارَ أنماطٍ بسيطة من السلوك.
- يرد على تساؤلات بصورة مناسبة ثقافيًّا.
- يعبر عن المنتجات الثقافية العربية الإسلامية: اللعب، والملابس، والطعام، والعادات البسيطة في بيئات مألوفة.
- يغني بعض الأغاني من الثقافة العربية.

المستوى المتوسط

المعيار الأول: يحقق الشروط الاجتماعية للتواصل اللغوي.

- يتواصل في المواقف الاجتماعية (تعارف، أو سؤال، أو استفهام، أو تهنئة، أو شكر، أو وداع) مع مَن تجمعه به علاقة ودية (أخ، أو أخت، أو صديق، أو جار) أو علاقة رسمية (معلم، أوموظف البنك، أوموظف الفندق، أوسائق السيارة).
- يسلك السلوك اللغوي المناسب للثقافة العربية الإسلامية عند الرفض، والاعتذار، والاختلاف، والمواساة، والتهنئة في الأعياد.
- يوظف الاتصال في تأسيس العلاقات الاجتماعية، أو المحافظة عليها.
- يستخدم اللغة لتحقيق غرض اجتماعي: طلب المساعدة، والحوار في الأسواق، ومواقف الحياة اليومية.
- يغير التراكيب والعبارت اللغوية وفقًا لتغير المخاطب، والسياق.
- يطبق معايير الثقافة العربية الإسلامية في الحوار: متى يتكلم؟ ومتى يصمت؟
- يستعمل التعبيرات المقبولة اجتماعيًّا.
- يتجنب التعبيرات المرفوضة اجتماعيًّا.
- يميز بين الطرق غير الرسمية والرسمية لمعاملة زملاء الدراسة والبالغين (مثل المعلمين أو مدير المدرسة).
- يضبط الكلام والسلوك بشكل مناسب للوضع الثقافي والجمهور.
- يستخدم ويفهم معنى السلوك اللفظي، وغير اللفظي المناسب للأنشطة اليومية.

المعيار الثاني: يمارس عند التواصل السلوكيات المقبولة عربيًّا.

- يودع شخصًا آخر بكلمات مناسبة للسياق (إلى اللقاء، ورحلة سعيدة، وأراك قريبًا).
- يقدم المجاملات للآخرين(فرصة سعيدة، مبارك، البقاء لله، بالصحة والعافية).
- يطلب مستخدمًا عبارات لطيفة (فضلًا، ممكن أن، أقدر أنْ).
- يتبادل عبارات الشكر مع الآخرين (شكرًا، وعفوًا، وأشكرك، وجزاك الله خيرًا).
- يستخدم التعبيرات المناسبة من الناحية الثقافية، والمعايير التواصلية.

المعيار الثالث: ملاءمة الخِطاب من الناحية اللّغوية الاجتماعيّة.

- يوظف التّعبيرات التّصويريّة والعاميّة.
- يحيط بأهم اصطلاحات الخطاب المهذّب، ويتصرف بشكلٍ مناسب لذلك.
- يوجه الدعوات، و يعتذرعنها، كما يستطيع الرد عليها.

المعيار الرابع: يظهر وعيًا بعناصر الثقافة العربية الإسلامية.

- يعبر المنتجات الثقافية العربية الإسلامية: الإعلام، والموسيقى، والمواصلات، والأماكن، والاحتفالات، والآلات الموسيقية، الاحتفالات، والأعياد، وأعياد الميلاد، معرفة المنتجات الثقافية العربية الإسلامية: المعدات الرياضية، والاستماع إلى القصص الشعبية.
- يناقش الصور النمطية الشائعة حول منتجات الثقافة المستهدفة.
- يحاكي الأنشطة الثقافية المناسبة للعمر.
- يعبرعن المعتقدات والقوالب النمطية الشائعة حول الثقافة العربية الإسلامية.
- يلعب أدوارًا تعبر عن تفاعلات مناسبة ثقافيًا مع أصحاب المتاجر، وبائعي التذاكر، والنادل وسائقي الحافلات، وسيارات الأجرة.
- يتعرف تنوع العادات الاجتماعية.

المستوى المتقدم

المعيار الأول: يراعي الشروط الاجتماعية للتواصل اللغوي.

- ينتقي الخيارات الاجتماعية اللغوية للحوار المناسبة للمكان، والأشخاص، والسياق.
- يعي كيف تتأثر اللغة بالعادات والتقاليد، والنظام الاجتماعي في زمان ومكان معينين.
- يتحدث مراعيًا الجوانب الدينية والاجتماعية للثقافة العربية الإسلامية.
- يراعي عند حديثه المشاركين في الحديث: السن، والجنس، والمستوى الاجتماعي والثقافي.
- يستخدم التعبيرات اللغوية المناسبة للعلاقات الإنسانية: زيارة المريض، والزيارات العائلية، والمواساة، والتهنئة.
- يميز في حديثه خطاب الرجل عن خطاب المرأة.
- يلتزم أدبيات الخطاب، أو اللغة التأدبية.
- يستخدم التعبيرات الاصطلاحية.
- يتواصل في مجالات الحياة التي يتعرض لها الدارس (العام، والخاص، والتعليمي).
- يراعي طبيعة العلاقة التي تربطه بالطرف الثانى للاتصال: رسمية أو ودية.
- ينتبه لمتغيرات (المكان والزمان، والمشاركين في الحديث، والأشياء المحيطة، والأحداث التي تقع).

المعيار الثاني: يمارس عند التواصل السلوكيات المقبولة عربيًا.

- يلتزم أخلاقيات العرب في احترام الكبير: خفض الصوت، واستخدام الألقاب، والاستجابة بـ»نعم أو حاضر».
- يستعمل التعبيرات التي تقال عند الطعام في المجتمع العربي والإسلامي (التسمية، الحمد الله، الدعاء لأهل البيت، تبادل عبارات: بصحتين، بالهنا والشفا).
- يتعرف التعبيرات المتعلقة بالأعياد والاحتفالات الإسلامية.
- يشكر من قدم له هدية، أونصيحة، أو مساعدة مستخدمًا التعبيرات المناسبة.

المعيار الثالث: ينتج خطابًا ملائمًا من الناحية اللغوية الاجتماعية.

- يقدر تداعيات التعبيرات اللغوية لمتحدثي اللغة الأم، وذلك من الناحية اللغوية الاجتماعية، ويستطيع الرد عليها بشكلٍ مناسب.
- يقوم بدور وسيط كفء بين متحدثي اللغة العربية، والمتحدثين من جماعته اللغوية.
- ينجز المحادثات عن طريق استخدام الصيغ المناسبة.

- يمارس مهارات الاتصال الاجتماعي الأساسية عن طريق استخدام أبسط الصيغ المستخدمة في الحياة اليومية.

المعيار الرابع: يظهر اندمجًا في عناصر الثقافة العربية الإسلامية.

- يعبر عن المنتجات الثقافية العربية الإسلامية (الاحتفالات، والأطعمة التقليدية، وجوانب الحياة الأسرية، والتفاعل الاجتماعي، والتقاليد الدينية، والموسيقى والفنون، والحرف، والأزياء.
- يحدد الاختلافات في الممارسات الثقافية بين ثقافته والثقافة العربية.
- يناقش القضايا الاجتماعية في مختلف المجتمعات الثقافية المستهدفة، ويدرس تأثيرها على الأنماط السلوكية للأفراد والأسر والمجتمعات.
- يقيّم العلاقة بين الأفكار، ووجهات نظر الثقافات، والقضايا المعاصرة.
- ينخرط في محادثات حول الموضوعات الثقافية مع الناطقين.
- يعيد إنتاج الأعمال الفنية من الثقافة العربية.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَصَوُّرُ مُقْتَرَحٍ لِإِعْدَادِ إِطَارٍ مَرْجِعِيٍّ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى

أ.د. علي عبد المحسن الحديبي
الجامعة الإسلامية - المدينة المنورة
elhudaybi@yahoo.com

مستخلص:

هدفت هذه الورقة إلى تقديم تصور مقترح لتصميم إطار مرجعي عربي مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، من منطلق أهمية تعليم اللغة العربية ونشرها للجاليات غير العربية سواء داخل البلدان العربية أو خارجها، بحيث يتم العمل على أسس علمية تواكب التوجهات العلمية العالمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية / الثانية، وللتقليل قدر الإمكان من الاجتهادات الشخصية التي تحاول أن تقدم أعمالًا في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

وتكتسب هذه الورقة أهميتها من عدة أسباب أهمها:

- أهمية موضوعها المرتبط بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تلك اللغة التي ينطق بها عدد لا يستهان به على مستوى العالم، بالإضافة إلى زيادة الإقبال على تعلمها لأسباب متنوعة، ودوافع مختلفة، ومن المتفق عليه أن لكل لغة خصائصها وطبيعتها وثقافتها، وما ينطبق على تعليم لغة أجنبية ليس شرطًا أن ينطبق على لغة أخرى.
- ضرورة تحديد الأطر العامة لمستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومستوياتها المعيارية، وإجراءات التدريس، ووسائل التقويم وأساليبه، بالإضافة إلى المتطلبات الرئيسة لتصميم المواد التعليمية.
- الإسهام في سد الفراغ العلمي في الميدان؛ نظرًا لعدم وجود تجربة عربية لوضع إطار لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (باستثناء التجربة التي قدمها علي مدكور رحمه الله، وما عليها من ملحوظات) ومواكبة التجارب المشهورة لوضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية التي من أشهرها تجربة المركز الأمريكي لتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL)، وتجربة الاتحاد الأوربي (CEFR).

ولإعداد التصور روجعت الإسهامات العلمية التي قدمت في مجال إعداد معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو وثائق المنهج، أو المصفوفات المقترحة، أو الأطر المرجعية التي قدمت سابقًا، بالإضافة إلى عرض وجهات النظر المؤيدة والمعارضة لبناء إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ثم وجهة نظر الكاتب في الموضوع.

وتضمن التصور المقترح المكونات الآتية: رسالة التصور، ورؤيته، وأهدافه، ومنطلقاته، ومسلماته، ومكوناته، وختمت الورقة بوضع مقترحات إرشادية لمكونات الإطار المرجعي المشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مقدمة:

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منذ بداية القرن الحادي والعشرين إقبالا يلحظه من يعمل في الميدان، حيث إن هناك زيادةً في إنشاء المؤسسات المعنية بهذا المجال، سواء المؤسسات الحكومية أو الخاصة.

ومما يدلل على ذلك إذا ضربنا مثلا بالمملكة العربية السعودية بوصفها إحدى الدول التي بها مؤسسات حكومية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد كان بها أربعة معاهد لتعليم اللغة العربية في جامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ثم الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وفي الفترة الأخيرة أضيف معهد جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (للناطقات بغير العربية)، ومعهد جامعة الملك عبد العزيز بجدة، ثم توالت وحدات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في عدة جامعات، مثل وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم، وجامعة تبوك، وجامعة الملك خالد، وجامعة الطائف، وجامعة بيشة.

بالإضافة إلى ذلك فهناك توسع في البرامج الأكاديمية التي تستهدف إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذه البرامج كثيرة على مستوى الدبلوم، وقليلة على مستوى البكالوريوس أو الليسانس[1]، كما ظهرت برامج دراسات عليا (على مستوى الدبلوم العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراه) في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ومن ناحية أخرى فمن يتابع الإصدارات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجد أن هناك العديد من الإصدارات التي ظهرت مؤخرا منها داخل الدول العربية، ومنها ما تم تأليفه خارج الدول العربية، وهذه الإصدارات وإن اتفقت في الهدف منها إلا أن هناك تفاوتًا كبيرًا في مستواها وبنائها، حيث إن كثيرا من هذه الإصدارات غير مختصين في إعداد مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكان إنتاجهم معتمدًا على الاجتهادات الشخصية أكثر من المعايير العلمية.

والأمر نفسه يتكرر عندما نتابع الدورات التدريبية التي تقدم لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو تصميم مواقع على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، أو تطبيقات تعليمية على الجوال، فإن كثيرًا منها أعد وَفقًا لاجتهاد شخصي أو لغرض ربحي.

لذلك فإنه من المهم أن يكون هناك إطار مرجعي للجهات المعنية بذلك، خاصة مع وجود أطر مرجعية عالمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية أهمها الإطار الأوروبي المشترك.

وفي هذه الورقة سأعرض النقاط الآتية:

- وضع إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين المؤيدين والمعارضين.
- التجارب والدراسات السابقة التي يمكن الرجوع إليها عند بناء إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- التصور المقترح لإطار مرجعي مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مقترحات إرشادية لمكونات الإطار المرجعي المشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وضع إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بين المؤيدين والمعارضين:

المطلع على الآراء المطروحة حول أهمية وضع إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يجد أن هناك ثلاثة آراء:

- الأول: من يؤيد إصدار هذا الإطار، وفي مقدمتهم الأستاذ الدكتور/ علي أحمد مدكور (رحمه الله)؛ حيث أصدر كتابًا في العام 2016 بعنوان: (الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم- تعلم- تقويم)، وهو يعد نموذجًا واضحًا وصريحًا لتأييد وجود مثل هذه الأطر في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن المعروف أن أستاذنا الأستاذ الدكتور علي مدكور له شأن كبير في هذا المجال، وقدم فيه كثيرًا من الأعمال.
- الثاني: من يرى أنه ليس هناك حاجة إلى وضع إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بحجة أن في الأطر الأخرى ما فيه الكفاية والغنى، وأن الواقع يشير إلى أن من حاول إعداد إطار عربي رجع في عمله إلى الأطر العالمية الأخرى والتي من أهمها الإطار الأوروبي وإرشادات (الأكتفل)، بالإضافة إلى أنه إذا فتح الباب على مصراعيه، فسوف يقوم الناطقون بكل لغة بإعداد إطار مستقل عن الأطر الأخرى، وهذا سيكون فيه تكرار لكثير من مكونات هذه الأطر.
- الثالث: عدم التعجل في إصدار إطار مرجعي عربي، وتأجيل ذلك لمناقشات جادة، وتوفير متطلبات إعداد الإطار، ومن مؤيدي هذا الرأي الدكتور إسلام يسري علي، الذي نشر ورقة بعنوان (هل نحن في حاجة إلى إطار مرجعي عربي؟)، وعرض فيها بعض الآراء حول أهمية وجود إطار عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وخلص في نهايتها إلى أنه هناك حاجة إلى الإجابة عند عدد من الأسئلة حتى نستطيع أن نقرر: هل نبني إطارًا جديدًا أم نطور الأطر الحالية، وبعد الإجابة عن هذه يمكن تحديد مدى فائدة إعداد إطار عربي من عدمها.

(1) هناك دراسة موسعة أعدها الباحث بالتعاون مع المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة ونشرت في نهاية عام 2019م؛ لوضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى البكالوريوس/ الليسانس، وفقا للمعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، وعرض فيها عدة تجارب لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ولكن مَن يدقق في الأمر يتوصل إلى أنه مِن المهم أن يكون هناك إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لعدة أسباب من أهمها:

- مكانة اللغة العربية الدولية، فهي إحدى اللغات الدولية التي تكتب بها إصدارات عدة مؤسسات دولية، بالإضافة إلى عدد متكلميها على مستوى العالم، ورغبة كثير من الأفراد على مستوى العالم في تعلمها بصرف النظر عن أغراضهم ودوافعهم، وهذا يتطلب أن يكون تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مسايرًا لما يحدث في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى، وهذا يتم من خلال عدة أمور منها إعداد إطار مرجعي لتعليمها.
- خصوصية كل لغة وخصوصية ثقافتها، فمن يعمل في مجال تعليم اللغات الأجنبية لا يغيب عنه أن اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، وأن لكل لغة خصوصيتها.
- ضرورة أن يسهم المختصون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في خدمة العلم، من خلال إنتاج أعمال وأفكار ورؤى تسهم في تقدم العلم على المستوى العربي والإسلامي والعالمي، وعدم الاقتصار على استهلاك ما ينتجه الآخرون.

التجارب والدراسات السابقة التي يمكن الرجوع إليها لبناء إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

هناك عدة تجارب يمكن الإفادة منها في إعداد الإطار المرجعي العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويمكن تقسيم هذه التجارب إلى عدة محاور:

- تجارب حاولت وضع إطار لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- التجارب التي حاولت وضع وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- دراسات وضعت معايير في مجال أو أكثر من مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وفيما يأتي عرض موجز لهذه التجارب:

- تجارب حاولت وضع إطار لتعليم اللغات الأجنبية أو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

ويأتي في مقدمة هذه المحاولات، الإطار الأوربي المشترك وتحديثاته، والمحاولة التي قدمها الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور في العام (2016) لتقدم إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يعرض هذا الجزء وثائق منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهي تتمثل في تجربة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتجربة جامعة أم القرى، وتجربة جامعة الملك عبد العزيز، وتجربة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة.

وبفضل من الله تعالى فقد شارك الباحث في هذه الوثائق جميعًا سواء بالتأليف والإعداد أم وضع الإطار العام، أو تحكيم هذه الوثائق، وفيما يأتي تعريف موجز بكل وثيقة من هذه الوثائق، وسأعرض هذه الوثائق مرتبة تاريخيًّا من الأقدم فالأحدث، مع توضيح المكونات العامة لها:

- **وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، 2010م:**

هذه الوثيقة عبارة عن دراسة علمية أعدها كل من العتيبي، والحديبي، وحميد الدين، وآدم، في العام 2010م، ولذلك فقد تكونت هذه الوثيقة من مقدمة تمهيدية عرض فيها: مقدمة البحث، وموضوعه، وحدوده، وأهميته، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، المرتبطة بالبحث، وأهدافه، وخطته ومنهجه، بعد ذلك قسمت الوثيقة إلى ثلاثة أقسام:

- القسم الأول: تقرير البحث، وتضمن أربعة فصول كما يأتي:
  - الإطار النظري، وتضمن تسعة مباحث هي: مقدمة تمهيدية عن اللغة العربية لغير الناطقين بها، وواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير محتوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعايير محتوى العلوم الشرعية، والنظريات والتوجهات الحديثة، وإجراءات تصميم المقررات اللغوية، ومصفوفة المدى والتتابع.
  - إجراءات البحث وخطواته.
  - نتائج البحث والتوصيات والمقترحات.

- ملخص البحث.

● القسم الثاني: وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية، وقسمت إلى محورين؛ نظرًا لطبيعة الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

- المحتوى اللغوي: وتضمن هذا المحور:
  - أهداف تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.
  - مستويات أهداف المهارات اللغوية.
  - مصفوفة مؤشرات مهارات اللغة العربية.
  - مصفوفة توزيع معايير المحتوى.
  - مصفوفة مجالات مؤشرات المهارات اللغوية.
  - الوحدات التعليمية المقترحة لسلسلة كتب تعليم اللغة العربية.
- المحتوى الشرعي: وتضمن هذا المحور:
  - الأهداف العامة لتعليم العلوم الشرعية.
  - المعايير والمؤشرات.
  - مصفوفة مؤشرات محتوى العلوم الشرعية.
  - مصفوفة مجالات مؤشرات معايير محتوى العلوم الشرعية.
  - الوحدات التعليمية المقترحة للمحتوى الشرعي.

● القسم الثالث: الملاحق والفهارس.

- **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى (2015):**

أشار معدو هذه الوثيقة إلى أنها تعد دليلًا:

● معياريًّا لتخطيط المنهج وتصميمه.

● إجرائيًّا لتأليف الكتب الدراسية وإعداد المواد التعليمية.

● تطبيقيًّا لإستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

● موجهًا عمليًّا لأساليب عرض المنهج (الأهداف – المحتوى- طرائق التدريس- تقنيات التعليم- أساليب التقويم...) للناطقين بغير العربية من الراشدين.

- **وبناء على ذلك قسمت الوثيقة إلى:**

1. مقدمة: وضح فيها الهدف من الوثيقة، ومبررات التطوير، وخطوات إعدادها، وخبراء اللقاء التشاوري الذين أسهموا في بناء الوثيقة، وصادقوا عليها.
2. أسس بناء المنهج: وتمثلت هذه الأسس في الأسس اللغوية، والأسس الثقافية، والأسس التربوية والنفسية، والأسس الفنية.
3. الأهداف: وقسمت الأهداف التي عرضت في الوثيقة إلى: أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وأهداف معهد تعليم اللغة العربية، وأهداف قسم تعليم اللغة العربية، والأهداف العامة للبرنامج، والأهداف العامة للمستويات، وأهداف تعليم مهارة الاستماع، وأهداف تعليم مهارة الكلام، وأهداف تعليم مهارة القراءة، وأهداف تعليم مهارة الكتابة، وأهداف تعليم العناصر اللغوية.
4. الساعات التدريسية: عرضت الوثيقة الساعات التدريسية لكل مقرر من المقررات التي تقدم للمتعلمين، وبلغت ساعات المستويات الأربعة التي تبنتها الوثيقة (وهي مستويات دراسية وليست لغوية) مائة وعشرين ساعة (120) بواقع ثلاثون (30) ساعة لكل مستوى على حدة.
5. مصفوفة المدى والتتابع: وتتضمن هذا الجزء عرضًا لتوصيف المقررات، ومصفوفات عناصر اللغة ومهاراتها (عند عرض المصفوفة كانت تعرض للمستويات الأربعة جميعًا لكل عنصر أو مهارة).
6. مداخل تعليم اللغات لغير الناطقين بها.
7. الأنشطة وإستراتيجيات التدريس النشط.

8. مهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد.
9. التقنيات الحديثة.
10. التقويم.
11. الكتاب ومصاحباته.
12. مراحل إعداد الكتاب.
13. الملاحق.
14. المراجع.

– وثيقة منهج تأليف سلسلة المؤسس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز (2014):

أعد هذه الوثيقة فريق عمل من معهد فريق عمل من معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتكونت من العناصر الآتية:

1. مقدمة: وتضمنت أهداف معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، ووثيقة التأليف، ولجنة إعداد الوثيقة.
2. أسس بناء المنهج: وتكونت من ثلاثة أسس هي: الأسس اللغوية، والتربوية، والثقافية.
3. أهداف المنهج: وقسمت إلى ستة محاور، هي:

■ الأهداف المعرفية، وتضمنت:
- الهدف المعرفي الأساس.
- الأهداف المعرفية العامة.
- الأهداف المعرفية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي.

■ مصفوفة المدى والتتابع.

■ الأهداف المهارية، وتضمنت:
- الهدف المهاري الأساس.
- الأهداف المهارية العامة.
- الأهداف المهارية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.
- الأهداف المهارية الإجرائية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بكل من: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة.

■ الأهداف القيمية، وتضمنت:
- الهدف القيمي الأساس.
- الأهداف القيمية العامة.
- الأهداف القيمية الخاصة، وتضمنت الأهداف الخاصة بالقيم الإنسانية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية.

■ مستويات الأهداف المعرفية: نظرًا لأن مدة الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز تكون في أربعة فصول دراسية، كل فصل دراسي يمثل مستوى، فقد صغت الأهداف المعرفية بحيث تكون مناسبة هذه المستويات الأربعة، كما يأتي:
- الأهداف المعرفية في المستوى الأول.
- الأهداف المعرفية في المستوى الثاني.
- الأهداف المعرفية في المستوى الثالث.
- الأهداف المعرفية في المستوى الرابع.

■ نتاجات التعلم: وقسمت إلى محورين: المحور الأول وَفقًا لتقسيم الدراسية إلى أربعة مستويات دراسية، والمحور الثاني تقسيم كل مستوى دراسي إلى مستويين فرعيين، وفيما يأتي التوضيح:
- نتاجات التعلم حسب المستويات الأربعة (الأول – الثاني- الثالث- الرابع).
- نتاجات التعلم حسب المستويات الثمانية (الأول أ وب، الثاني أ وب، الثالث أ وب، الرابع أ وب).

4. طرائق التدريس:
5. الأنشطة:
6. التقنيات والوسائل:
7. التقويم:
8. كتاب الطالب ومصاحباته:
9. تنظيم الكتاب والمعايير الفنية:
10. ملاحق الوثيقة، وتضمنت تسعة ملاحق هي:

- الموضوعات المقترحة للوحدات في المستويات التعليمية.
- أنواع التدريبات.
- نماذج للتدريبات.
- وثيقة التخطيط الإستراتيجي لمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز.
- توصيف برنامج الدبلوم العام في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- توصيف المقررات.
- الأطر العالمية لتدريس اللغات، وتضمن هذا الملحق عرضًا لـ: الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات، وإرشادات المجلس الأمريكي لتصنيف اللغات.
- نموذج تقويم الكتاب.
- مصطلحات الوثيقة.
- مراجع الوثيقة: وتضمنت قائمة بالكتب العربية التي تم الرجوع إليها، وكذلك المراجع الأجنبية، وأخيرًا: قائمة ببعض الكتب والسلاسل في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يمكن للمؤلفين الإفادة منها.

● **دراسات وضعت معايير في مجال أو أكثر من مجالات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

بالإضافة إلى الجهود التي بذلت لوضع وثائق منهج، فإن هناك عددًا من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت وضع معايير لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في أحد جوانبها: المعلم – المتعلم – محتوى المنهج...إلخ منها:

- دراسة الحديبي (2008)، التي تعد من أولى الدراسات التي عملت على وضع معايير لتعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.
- دراسة الحديبي، (2016 -ب) التي وضعت حدود معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- دراسة الفوزان، وعبد الخالق (2016) التي قدمت مستويات معيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- كتاب الحديبي وآخرين، (2017)، الذي تناول معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

التَّصَوُّرُ المُقْتَرَحُ لإِطَارٍ مَرْجِعِيٍّ مُشْتَرَكٍ لِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى:

فيما يأتي عرض للتصور المقترح لوضع إطار مشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويتضمن هذا التصور المكونات الآتية: رسالة التصور، ورؤيته، وأهدافه، ومنطلقاته، ومسلماته، ومكوناته.

● **رسالة التصور:**

تقديم إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يراعي مهاراتها وعناصرها وثقافتها، ويواكب الأطر العالمية لتعليم اللغات الأجنبية العالمية.

● **رؤية التصور:**

وضع إطار مرجعي عالمي لتعليم اللغة العربية يكون مرجعًا شاملًا عند إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والتخطيط للتدريس وتنفيذه، وتقويمه، وتدريب المعلمين.

● **أهداف التصور:**

يتمثل الهدف الرئيس من هذا التصور في وضع إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

- تحديد المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تحديد عدد المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.
- تحديد عدد الساعات اللازمة لإتقان تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية ومؤشرات أداء دالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير لاختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها.
- وضع معايير لاختيار / تصميم الأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير لاختيار / تصميم التدريبات اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير لاختيار / تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

● **منطلقات التصور:**

ينطلق هذا التصور من:

- مواكبة الجهود التي بذلت في وضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية، مما يتطلب بذل الجهد لوضع إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- الحاجة الملحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وَفْقا لأسس علمية ومعايير محددة، بعدما انتشرت الجهود التي تهدف إلى تعليمها منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، فظهرت محاولات فردية لا يوجد بينها اتفاق، ويغلب عليها الاجتهاد الفردي والذاتية.
- وجود جهود سابقة في وضع أطر لتعليم اللغات الأجنبية لا يعني الاكتفاء بها، بل من المهم أن يعمل القائمون على تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على وضع إطار خاص بها، حتى تظهر اللغة العربية بالشكل اللائق بين اللغات، ولا تستهلك ما ينتجه الآخرون.

● **مسلمات التصور:**

- لكل لغة خصائصها ومكوناتها الأصيلة، حتى وإن تشابهت مع غيرها من اللغات في بعض الخصائص والسمات.
- ترتبط الثقافة باللغة ارتباطا وثيقا، ومن ثم فإنه من المهم عند تعليم اللغات الأجنبية الاهتمام بثقافة اللغة المستهدف تعليمها للناطقين بلغات أخرى.
- يحقق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى انتشارًا فاعلًا لها.
- يلزم أن يكون تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى مبينًا على معايير محددة، وأسس واضحة.

● **مكونات التصور:**

بناءً على ما أتيح للباحث من أدبيات مرجعية، وخبرته في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فإنه يقترح أن يتكون الإطار المرجعي العربي من:

- غلاف الإطار، وعنوانه.

- فرق العمل (الإشراف – الإعداد – التحكيم- المراجعة اللغوية- التصميم والجرافيك).
- مقدمة الإطار.
- المفاهيم المستخدمة في الإطار.
- مرجعية إعداد الإطار.
- أهداف الإطار.
- المستهدفون من الإطار.
- إجراءات إعداد الإطار المقترح.
- أهمية الإطار.
- مقترحات عامة للإفادة من الإطار.
- الهيكل العام للإطار ومكوناته الرئيسة.
- المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- عدد المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.
- عدد الساعات اللازمة لإتقان تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها.
- معايير اختيار / تصميم الأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير اختيار / تصميم التدريبات اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير اختيار / تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
- المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية لإعداد موادٍّ ومحتوى مناهجِ تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المصادر والمراجع.
- الملاحق.

مقترحات إرشادية لمكونات الإطار المشترك لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

فيما يأتي بعض المقترحات الخاصة ببعض العناصر التي أشرت إليها سابقًا، يمكن الاسترشاد بها عند إعداد الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

- **غلاف الإطار، وعنوانه:**

يدون على غلاف الإطار عدد من الأمور:

- اسم الجهة التي صدر عنها الإطار، وشعارها.
- عنوان الإطار، وأقترح أن يكون عنوان الإطار كما يأتي:

(الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف – تعليم – تدريب)

ومن المهم ملاحظة ما يأتي في عنوان الإطار:

- اتصف الإطار بأنه: تأليف، وتعليم، وتدريب؛ لأنه من المفترض أن يكون إطارًا عامًّا لإعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية، ثم التعليم والتعلم بأركانه: التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وأخيرًا لوضع إطار عام للبرامج والدورات التدريبة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مسايرة التوجهات الحديثة في إعداد محتوى المناهج، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، التي من أهمها توظيف التقنية في التدريس.

- لم يُسمَّ بالإطار العربي لعدة أسباب من أهمها: أنه من المتوقع أن يسهم الإطار في خدمة اللغة العربية والدين الإسلامي، فلا نقع في حرج هل هو إطار عربي أو إطار إسلامي، بالإضافة إلى أنه من الممكن الاستعانة بالرواد في تعليم اللغة العربية من غير العرب، وحتى لا يحدث تكرار لكلمة (عربي – عربية) في عنوان الإطار؛ خاصة وأن المعلوم عن اللغة العربية أنها لغة فصاحة ويفضل فيها عدم التكرار والتوالي للأمثال.
  - أسماء فريق إعداد الإطار، أو اسم الجهة في حالة كون الإطار صادر عن جهة معينة.
  - العام الذي صدر فيه الإطار (هجريًّا وميلاديًّا).

فرق العمل (الإشراف – الإعداد – التحكيم- المراجعة اللغوية- التصميم والجرافيك):

يدون في الصفحة التي تلي صفحة الغلاف أسماء كل من شارك في إعداد الإطار سواء كان مشرفًا على تنفيذه أم متابعًا، أم محكمًا أم مراجعًا...إلخ.

- **مقدمة الإطار:**

تكتب مقدمة عامة عن الإطار يوضح فيها:

- فكرة عامة عن الإطار.
- الهدف من إعداده.
- أهم مكوناته.
- شكر كل من يستحق الشكر في إنجاز الإطار.

- **المفاهيم المستخدمة في الإطار:**

يخصص هذا الجزء لأهم المفاهيم التي تستخدم في الإطار، ولعل من أهمها:

- الإطار المرجعي.
- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات اللغوية.
- الأصوات.
- المفردات.
- التراكيب.
- الاستماع.
- التحدث.
- القراءة.
- الكتابة.
- الأدب والبلاغة.
- معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تقنيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وثيقة منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية.
- التدريبات اللغوية.
- الأنشطة اللغوية.
- التقويم اللغوي.
- محتوى منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- البرامج التدريبية.
- مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ويمكن إضافة أية مصطلحات أخرى يراها فريق إعداد الإطار.

● **مرجعية إعداد الإطار:**

يعرض في هذا الجزء الأدبيات والمصادر التي رجع إليها معدو الإطار سواء عند التخطيط لإعداد أم عند تنفيذه، كذلك من الممكن أن يعرض هنا الأمور التي تم الاستناد إليها عند إعداد الإطار المقترح، مثل المحاور التي عرضت في الإطار النظري من هذه الورقة.

● **أهداف الإطار:**

ذكرت هنا الأهداف التي يعمل الإطار على تحقيقها، ويمكن الإفادة من أهداف التصور التي عرضت سابقًا، وتتمثل في:

- تحديد المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- تحديد عدد المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي.
- تحديد عدد الساعات اللازمة لإتقان تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية ومؤشرات أداء دالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير لاختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها.
- وضع معايير لاختيار / تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع معايير لاختيار / تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- وضع مستويات معيارية للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المستهدفون من الإطار:

من المتوقع أن يستهدف الإطار المرجعي المشترك كلاً مِن:

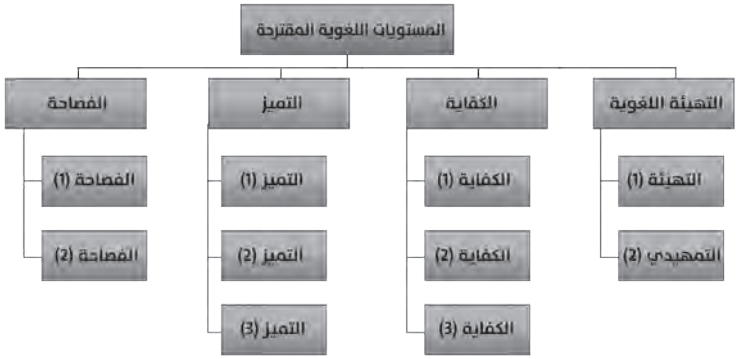
- المسؤولين عن مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سواء داخل البلاد العربية أم خارجها.
- الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مصممي الكتب التعليمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المعنيين بتوظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- مصممي اختبارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سواء تلك الخاصة بتحديد المستوى، أم الاختبارات المرحلية، أم اختبارات الكفاءة...إلخ.
- مقدمي البرامج التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- كل من له علاقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وليس من الفئات التي ذكرتها سابقًا.

● **إجراءات إعداد الإطار المقترح:**

يدون هناك الإجراءات التي اتبعت عند إعداد الإطار، بدءًا من تشكيل الفريق وانتهاء بالصياغة النهائية للاطار ونشره.

● **المستويات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

نظرًا لأن للارتباط القوي بين اللغة والثقافة، فإنه من المهم أن يراعى عند تحديد مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة طبيعة هذه اللغة وخصائصها، والتي من أهمها فصاحتها وبيانها كما جاء في وصف القرآن الكريم أنه {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}، هذه بالإضافة إلى الإفادة من التقسيمات السابقة للمستويات اللغوية، ومن ثم أقترح أن تكون مستويات اللغة العربية كما في الشكل الآتي:



ومـن المهـم بعـد الاتفـاق عـلى المسـتويات الرئيسـة لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى، أن يقـدم توصيفًـا دقيـق لـكل مسـتوى رئيـس ومسـتوى فرعي.

أما ما اقترحه المؤلف هنا فله دلالة كما يأتي:

- التهيئـة اللغويـة: يقصـد بهـذا المسـتوى اللغـوي تجهيـز متعلـم اللغـة العربيـة الناطـق بلغـات أخـرى، بحيـث يسـتطيع تعلمهـا؛ وقـد ورد في لسـان العـرب: «وهَيَّـأَ الأَمرَ تَهْيِئَةً وتَهْيِيئًـا: أَصْلَحـه فهـو مُهَيَّـأٌ»
- الكفاية: وهي القدر الذي يستخدمه المتعلم من اللغة العربية ويغنيه عن غيره.
- التميز: هو المستوى الذي يمكن المعلم من التواصل بفاعلية باللغة العربية.
- مسـتوى الفصاحـة: لأنـه يـدل عـلى تمكـن غـير العـربي مـن اللغـة العربيـة، حيـث ورد في لسـان العـرب: «وفَصُـح الأَعجمـيُّ، بالضـم فَصاحـة: تكلـم بالعربيـة وفُهِـمَ عنـه، وقيـل: جـادت لغتـه حتـى لا يَلْحَـنُ».

● **عدد المفردات اللازمة لكل مستوى لغوي:**

يذكـر معـدو الإطـار المفـردات المناسـبة لـكل مسـتوى مـن المسـتويات اللغويـة، بحيـث يسـتفيد منهـا معـدو المناهـج، مـع مراعـاة شروط اختيـار المفـردات، مثـل:

- الشيوع.
- التدرج.
- الشمول.
- الانتشار.
- القرب والملاصقة.
- الاشتراك.
- القابلية للتدريس.
- الفصاحة.
- سهولة النطق.
- سهولة الكتابة.
- التنوع.
- التكرار.
- الوظيفية.
- التواصلية.

مع مراعاة أن تحديد عدد المفردات الجديدة في كل من:

- درس.
- وحدة.
- كتاب.
- مستوى.

وبناء على ذلك يتم تصميم جدول يوضح توزيع عدد المفردات في كل مستوى من المستويات اللغوية، هكذا:

المستوى	التهيئة اللغوية		الكفاية			التميز			الفصاحة	
	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2
عدد المفردات										
المجموع										

- **المستويات المعيارية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مستوى من مستويات تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

هذا الجزء من الأجزاء المهمة في الإطار المرجعي المشترك، لأنه من المفترض أن يحدد المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات أداء خاصة بكل مستوى من المستويات اللغوية المقترحة، بحيث يكون واضحًا ما يجب على المتعلم معرفته ويكون قادرًا على أدائه في كل مستوى من المستويات.

وتأتي أهمية هذا الجزء من عدة أمور منها:

- يكون مرجعًا لإعداد مناهج ومواد تعليم اللغة العربية في المستويات المختلفة.
- يحدد مستويات الأداء عند تصنيف المتعلمين في اختبارات تحديد المستوى.
- يمكن الرجوع إليه عند بناء اختبارات الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توظيفه في الاختبارات الانتقالية من مستوى لمستوى.
- توظيفه في بناء الأنشطة والتدريبات اللغوية.
- وفي هذا الصدد أود الإشارة إلى أنه من المهم عند بناء هذه المستويات المعيارية أن تراعي:
- تغطية المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث- القراءة – الكتابة).
- تغطية عناصر اللغة (الأصوات – المفردات – التراكيب).
- مراعاة جوانب التواصل اللغوي.
- مراعاة توظيف اللغة في مجالات الحياة.
- ربط اللغة بالتطور التقني ووضع مؤشرات دالة على المهارات اللغوية الإلكترونية.
- ربط اللغة بالثقافة في أبعادها المختلفة (المحلية – العربية – الإسلامية – العالمية – العامة).
- ربط اللغة بمهارات التفكير المختلفة.

ويمكن الرجوع في ذاك إلى الأدبيات التي تناولت وضع مستويات معيارية لمستوى أو أكثر من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل (الحديبي، 2018)، وكذلك المستويات المعيارية التي وضعت لتعليم اللغة العربية في الصفوف الدراسية المختلفة، مثل: قاسم والحديبي، (-2015أ)؛ وقاسم والحديبي (2015 -ب)، وقاسم والحديبي (2018 -أ)، وقاسم والحديبي (2018 - ب).

- **معايير اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وعرض بعض النماذج والمداخل الفاعلة في تعليمها:**

في هذا المحور تعرض فيه المعايير الخاصة بإستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطفين بلغات أخرى، وتتمثل أهم هذه المعايير في أن تكون إستراتيجية التدريس مناسبة لـ:

- الأهداف ونواتج التعلم.
- أعمار المتعلمين.
- المستوى اللغوي للمتعلمين.

- المحتوى المطلوب تدريسه.
- إمكانات المعلم.
- الإمكانات المتاحة في جهة التعلم (مدرسة – مركز – معهد... إلخ).
- الزمن المخصص للتدريس.

مع ذكر أمثلة عملية لهذه المعايير، بعد ذلك تعرض مجموعة من إستراتيجيات التدريس وفقا لبعض المحاور مثل:

- مداخل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات عامة في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس الأصوات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إستراتيجيات تدريس التراكيب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويمكن الإفادة في ذلك من الأدبيات التي تناولت تقديم إستراتيجيات محددة لكل مهارة أو عنصر من عناصر اللغة، مثل: قاسم، والحديبي (-2018ج)؛ وقاسم، والحديبي (-2018د)، وقاسم والحديبي، (-2018 هـ).

- **المستويات المعيارية لإعداد مواد ومحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

إن إعداد المادة العلمية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ليس بالأمر البسيط، بل يحتاج إلى مستويات معيارية تحدد كيفية بناء هذه المواد التعليمية، سواء من حيث أسس بناء هذه المناهج أم ترتيبها، أم الموضوعات التي تدرج في الكتب، أم مقدار الجانب الثقافي في كل محور من المحاور الخمسة المعروفة: المحلي- العربي- الإسلامي- العالمي –العام.

ومن المهم أيضًا تحديد المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتم العمل عليها ومراعاتها في أثناء التأليف (يمكن الرجوع في ذلك إلى: الحديبي (-2019ب)، والحديبي (تحت النشر).

- **معايير اختيار / تصميم التدريبات والأنشطة اللغوية المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

تؤدي التدريبات والأنشطة دورا كبيرا في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين وما يرتبط بذلك من مهارات تواصلية وتداولية، ومن ثم هناك حاجة إلى تحديد المستويات المعيارية لاختيار/ تصميم التدريبات والأنشطة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتم التفريق بشكل واضح بين:

- النشاط.
- التدريب.
- التقويم.

بالإضافة إلى عرض تطبيقي بعض أنماط التدريبات والأنشطة التي يمكن توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- **معايير اختيار / تصميم أساليب التقويم وأدواته بما يتناسب مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يؤدي التقويم دورًا مهما في تطوير العملية التعليمية، والحكم على جودتها وجودة مخرجاتها، لذلك من الضروري أن تحدد المستويات المعيارية لأساليب التقويم وأدواته التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مع مراعاة ما يأتي:

- تحديد أدوات التقويم المباشر وغير المباشر.
- تحديد أنواع التقويم التي تستخدم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سواء من حيث الزمن (قبلي/

مرحلي/نهائي)، من حيث ارتباطه بالتقنية (ورقي / إلكتروني)، أو من حيث القائم بالتقويم (ذاتي/ أقران/ معلم/ جهة مرجعية) أو دقتها (موضوعية – مقالية)... إلخ.

- وضع مستويات معيارية محددة لكل نمط من أنماط الأسئلة (المقالية – الاختيار من متعدد- الصواب والخطأ – المزواجة...إلخ).
- مسايرة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

● **المستويات المعيارية لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

هناك عدة معايير لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، يمكن إعدادها وفقًا لعدة محاور، مثل:

- معايير إعداد مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير إعداد برمجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير إعداد تطبيقات الجوال في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- معايير ربط التقنية بمحتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (التعلم المدمج أو المختلط/ الصف المعكوس...إلخ).
- مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ويمكن الرجوع في ذلك إلى عدد من الأعمال التي تناولت موضوع التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: عيد (2008)؛ الصرامي (2013)؛ العربي (2013)؛ كرسوم (2014)؛ الحديبي (2018).

● **المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

يمكن تقسيم المستويات المعيارية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إلى أربعة مجالات رئيسة:

- المجال اللغوي.
- المجال التربوي وتعليم اللغة.
- المجال الثقافي.
- مجال التنمية المهنية المستمرة.

وهناك جهود سابقة تناولت المستويات المعيارية لمعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مثل: الحديبي (-2016أ)؛ الحديبي (-2016ب)؛ العكايشي (2016)؛ الحديبي (2019).

● **المستويات المعيارية للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:**

نظرًا لكثرة البرامج التدريبية التي تقدم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فإنه أصبح من المهم أن تحديد المعايير التي يتم على ضوئها إعداد البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها وقياس أثرها.

ولم يعثر الكاتب-في حدود علمه- على أية دراسة علمية تناولت معايير جودة البرامج التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى سوى دراسة الحديبي (-2016ب)، وإن كان من الممكن أن يستفاد في ذلك من بعض الجهود في إعداد البرامج التدريبية بصورة عامة.

● **المصادر والمراجع:**

تكتب المراجع العربية والأجنبية التي استُند إليها عند إعداد الإطار.

● **الملاحق:**

يدوّن في هذا الجزء أهم المرفقات التي يرى معدو الإطار إضافتها ولم ترد في المتن، مثل: التعريف بالمؤسسة التي أعددت الإطار، أو القرارات الإدارية الخاصة بتشكيل فرق العمل، أو الهدف منها، وأسماء المحكمين، والمراجعين، أو بعض المصفوفات التي يرى فرق العمل أهميتها...إلخ.

المراجع:

1. الحديبي، علي عبد المحسن (2008)، فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
2. الحديبي، علي عبد المحسن، (2016 - أ)، دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ط2، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
3. الحديبي، علي عبد المحسن، (2016 - ب)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد3، الجزء 1، يوليو، ص 570: 653.
4. الحديبي، علي عبد المحسن، (2017 - أ)،تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 33، العدد1، الجزء 1، يوليو، ص 1: 56.
5. الحديبي، علي عبد المحسن، (2017 - ب)، فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد 41، العدد4، ص 228 - 271.
6. الحديبي، علي عبد المحسن، (2018)، برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، المجلد 19، العدد 1، مارس، ص 141 - 190.
7. الحديبي، علي عبد المحسن، (2019 - أ)، برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، المجلد الأول: الدراسة التأصيلية، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
8. الحديبي، علي عبد المحسن، (2019 - ب)، المتطلبات الرئيسة لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية، في: آل تميم، عبد الله محمد (محرر)، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
9. الحديبي، علي عبد المحسن، (تحت الطباعة)،إعداد مواد ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
10. الحديبي، علي عبد المحسن؛ وقاسم، محمد جابر؛ والحجوري، صالح عياد؛ وشيخ، أحمد محمد، (2017)، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
11. الصرامي، عب الرحمن سعد، (2013)، تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
12. عبد الله، عمر الصديق؛ وبشير، عز الدين وظيف علي؛ والسحيمي، منصور سعد عطية؛ ومحجوب، حسن محمد حسن، (2015)، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية، الإصدار (50).
13. العتيبي، عبد الله محمد؛ والحديبي، علي عبد المحسن؛ وحميد الدين، نصار محمد، وآدم، آدم أحمد، (2010)، وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
14. العربي، أسامة زكي السيد علي، (2013)، تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ص1 - 35.
15. العكايشي، بشرى أحمد، (2016)، كفاءات المعلم الذاتية اللازمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، بالتعاون مع جامعة الشارقة، 2 - 3 مارس، ص 401: 417.
16. علي، إسلام يسري، (2017)، هل نحن في حاجة إلى إطار مرجعي عربي، متاح على صفحته بموقع أكاديمي 8%D9%_86%86%D8%AD%D9%D9%_84%87%D9%https://www.academia.edu/30899029/%D9

84%D8%A5%D8%B7%D8%A7%D8%8A_%D8%AD%D8%A7%D8%AC%D8%A9_%D9%1%D9
_8A%8A_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%85%D8%B1%D8%AC%D8%B9%D9%%B1_%D9

17. عيد، أيمن عيد بكري محمد، (2008)، تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 84، نوفمبر، ص 34 - 83.
18. الفوزان، محمد إبراهيم؛ وعبد الخالق، مختار، (2016)، مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 20، يناير، ص 1: 51.
19. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبدالمحسن (2015 - أ). معايير تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة في الصُّفُوف الأولى، المُجَلَّد الأول: النموذج التطبيقي، الشارقة، المركز التربوي للغة العَرَبِيَّة لدول الخليج.
20. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبدالمحسن (2015 - ب). معايير تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة في الصُّفُوف الأولى، المُجَلَّد الثاني: الدليل التفسيري، الشارقة، المركز التربوي للغة العَرَبِيَّة لدول الخليج.
21. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبدالمحسن (2018 - أ). معايير تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة في الصُّفُوف من الرابع إلى السادس، المُجَلَّد الأول: النموذج التطبيقي، الشارقة، المركز التربوي للغة العَرَبِيَّة لدول الخليج.
22. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي عبدالمحسن (2018 - ب). معايير تعليم اللُّغَة العَرَبِيَّة في الصُّفُوف من الرابع إلى السادس، المُجَلَّد الثاني: الدليل التفسيري، الشارقة، المركز التربوي للغة العَرَبِيَّة لدول الخليج.
23. قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن، (2018 - ج) إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المجلد الثاني الإستراتيجيات النشطة لتدريس اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى السادس، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
24. قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن، (2018 - د) إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المجلد الثالث إستراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) في الصفوف من الأول إلى السادس، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
25. قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن، (2018 - هـ) إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المجلد الرابع إستراتيجيات تدريس عناصر اللغة العربية (الأصوات - المفردات - التراكب) في الصفوف من الأول إلى السادس، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
26. كرسوم، مالك أنس، (2014)، تصور مقترح لمراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
27. مدكور، علي أحمد، (2016)، الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم - تعلم - تقويم، القاهرة، دار الفكر العربي.

المَعَايِيرُ المَنْهَجِيَّةُ النَّحْوِيَّةُ لِلتَّرَاكِيبِ العَرَبِيَّةِ في تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا

د. مصطفى محمود حسين شعبان
كلية اللغات الأجنبية – جامعة القوميات – الصين
mostafa.shappan@yahoo.com

مدخلٌ:

لابد أن ندرك أنه ليس ثمةَ فوارقُ كبيرةٌ بين تعليم القواعد النحوية للناطقين بالعربية وتعليمها للناطقين بغيرها، من حيث هو قواعدُ تُدرَّسُ وأنظِمَةٌ تُعَلَّمُ، فالقواعد هي القواعد، وقوانين صياغة الكلام والجُمل والتراكيب ثابتة لا تتغير، أما النوعية المقدَّمةُ من التراكيب العربية فهي التي ينبغي أن تتميز بشيء من المنهجية الواعية المتكاملة، بحيث تُسْلِمُ في النهاية إلى وصول تلك القواعد الثابتة إلى ذهن المتعلم الأجنبي بطريقة سلسة متدرجة مستوعبة للفروق الفردية بين المتعلمين في الفصل الدراسي.

إن تعليم التراكيب النحوية يعدُّ من أكثر المجالات صعوبة في مناهج اللغة العربية، ولا تقتصر هذه الصعوبة على الأجانب فقط، بل على أبناء هذه اللغة [1]. ولذلك تباينت رُؤى الباحثين في تدريس النحو، واختلفت حولها طرق تعليم اللغات الثانية، وفي هذا السياق يقول الدكتور رشدي طعيمة: النحو في طرق تعليم اللغات الثانية يمثل الأساس الأول، حتى صار مكونًا من مكونات طريقة اسمها (طريقة النحو والترجمة)، وهو في بعضها الآخر لا يُعلَّمُ وإنما تُكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة)، وهو في بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين (السمعية الشفوية)، وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرق تعليم اللغات الثانية [2].

إن جوهر مشكلة تعليم قواعد النحو ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعدَ صنعةٍ، وإجراءاتٍ تلقينيةً، بدلًا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة، إن النحو العربي من حيث محتواه – كما يُعلَّمُ عندنا- وطرائق تدريسه ليس علمًا لتربية الملكة اللسانية، وإنما هو علم تعليم وتعلُّم صناعة القواعد النحوية، وقد أدى هذا مع مرور الزمن إلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة[3].

وعلى الرغم من صعوبات تدريس النحو العربي فإن التجارب العملية قد تجاوزت كثيرًا من هذه الصعوبات، وقدَّمت نماذج منهجية نجحت نسبيًّا في تقديم القواعد في صورة مناسبة لمستويات دارسي اللغة من غير الناطقين بها.

إذن؛ فصعوبة النحو العربي وكثرة تعقيداته أمران يكاد يُتفق عليهما بين المشتغلين بتعليم اللغة، إلا أننا ينبغي أن نقرر أن هذه الصعوبة لا تنفي عن النحو أنه جزء أساسي وهام من منهج تعليم اللغة وتعلمها، وأنه لا مناص من تعليم القواعد ركنًا ضروريًّا لتعلم اللغة وضبط استخدامها [4].

وإذا أَمْعَنَّا النظرَ في الغاية من تعلم النحو لغير الناطقين بالعربية وجدنا أن أمكن ما يعين على ذلك هو التطبيق والممارسة. فحاجة غير الناطقين بالعربية أشد إلى العناية بالممارسة والتطبيق في الدرجة الأولى؛ لأن مطلبهم الأول هو التدريب على استعمال اللغة واكتساب المهارة اللغوية، ولأن هذا هو الذي توجه إليه العنايةُ في تعليم اللغات الأوروبية [5].

ولما كان النحو شبكة من العلاقات والقرائن المعنوية التي منها الإسناد الذي يُعدُّ قوام الجملة؛ لأنه علاقة المبتدأ بخبره والفعل بمرفوعه، ومنها علاقة التعدية وهي قرينة المفعولية، ومنها السببية وهي قرينة المفعول لأجله، والظرفية وهي قرينة المفعول فيه، والمصاحبة وهي قرينة المفعول به، وغيرها من العلاقات [6].

(1) كاتبي، هاديا خزنة، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، 2012م، مج 28، ع 2، ص 447.
(2) طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ص 639.
(3) مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص 311.
(4) الناقة، محمود كامل، تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، 1985، مج3، ع2، ص10.
(5) نيل، علي فودة، أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، السعودية، 1978م، مج5، ص 167.
(6) حسان، تمام، أساسيات النحو العربي وتيسير تعلمه، الموسم الثقافي السادس عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، 1998، ص 19.

لما كان النحو بهذه الكيفية شبكة علاقات بين المفردات في التركيب، كان لزامًا أن تراعي المناهج في التراكيب المختارة تلك العلاقات بصور واضحة لا تحتمل اللبس، وبأساليب منضبطة، وبشكل تدريجي. ضرورة أن معالجة قواعد اللغة في إطار تعليم العربية كلغة أجنبية تنطوي على عدد من المسائل الخاصة:

- مسألة اختيار المنهج.
- مسألة الأسلوب.
- مسألة التدرُّج[1].

وبالنظر إلى هذه الخلفية، فإنه لا مناص لمناهج اللغة الثانية من إمعان النظر وإعادته في منطلقاتها النظرية، وإعادة تقييم أساليبها التطبيقية في التراكيب النحوية المستخدمة في تعليم اللغة لناطقين بغيرها على نحو يعكس المستجِدات الحالية، وما نتجت عنه المباحثات والمناقشات المختلفة في هذا الحقل من مفاهيم ونتائج، ولعل أول ما ينصرف إليه الذهن في هذا الصدد هو الكيفية التي يمكن أن ينجز بها تدريس التراكيب النحوية بالشكل الذي يخدم مصلحة الاكتساب.

وسيحاول هذا البحث أن يلقي الضوء على هذا الجانب وكيفية معالجته في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها، كما سيحاول اقتراح المعايير المنهجية لتلك التراكيب المستخدمة في الدرس العربي على نحو يشمل مهارات المحادثة والاستماع والقراءة، مبرزًا في السياق ذاته المنطلقات النظرية والتطبيقية التي تتأسس على هَدْيِهَا المادة اللغوية لتلك التراكيب، بغاية إنجاز تدريس هذا الشق بالشكل الذي يخدم الاكتساب في المقام الأول.

المبحث الأول

المعايير المنهجية النحوية للتراكيب العربية المكونة للمحادثة الشفوية

المحادثة شكل من أشكال التواصل اللغوي الحرّ التلقائيّ، يجري شفهيًّا بين فردين حول موضوع معين ((2)). ولا شك في أن المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع، وجدنا أنه ينبغي أن تحظى بمكانة كبيرة يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل في اللغة العربية [3].

ومبدئيًّا ونحن ندرس معايير التركيب العربي المختار في المحادثة المُقدَّمة للناطقين بغيرها، يجب أن نُدرك أن التركيب النحوي المستخدم في الحوار في أبسط تصور له هو تمثيل القاعدة الجديدة من خلال حوار أو موقف قصصي، ثم تُستنبط وتُستخدم في مواقف حوارية جديدة [4].

وثمة معايير منهجية أوليَّة ينبغي مراعاتها عند صياغة المحادثات الشفوية للمستوى المبتدئ، لأنها اللبنات الأولى في بناء قدرات الطلاب على صياغة تراكيب صحيحة نحويًّا، وفي الوقت نفسه تركز على المشكلات التي تواجه أغلب الطلاب في تلك المرحلة من مراحل استيعاب اللغة، نُجملها في الآتي:

1. الاستخدام التدريجي للضمائر التي هي أعرف المعارف وأخصرها، فيُبدأ بضمائر الرفع المنفصلة المعبرة عن الذاتيات، نحو (أنا) و(أنت)، و(هو) و(هي)، التي تُعدُّ من أركان التكلُّم وأُسسه، ويغلب التعبير عن الذات بها في بدايات مراحل التعليم، ثم تُستخدم الضمائر المتصلة المعرَّفة لمقصودها بقرائن التكلم والخطاب والغيبة، حيث إن تعدد الضمائر في المحادثة يزيد من فرص الحديث، ويستثمر رغبة الطالب في الحوار بطرح أسئلة أولية تتضمن استفهامًا عن الذوات والأشخاص.
2. الاستخدام التدريجي للجُمل، فيُبدأ بالجملة البسيطة، فالجملة إما اسمية أو فعلية، والنحويون فرقوا بينهما تفريقًا أشد من الحقيقة، حتى إنهم عبروا عن المسند إليه في الجملة الاسمية بعبارة واحدة هي (المبتدأ)، وعبروا عنه في الجملة الفعلية بعبارة أخرى وهي (الفاعل)..، والمسند إليه يُقدَّمُ في الجملة الاسمية ويُؤخر في الفعلية (5). وغالبًا ما يُفضل

(1) فيشر، فولد يترش، معالجة القواعد في كتب تعليم العربي للناطقين بغيرها، ترجمة إسلمو، ولد سيدي أحمد، مجلة اللسان العربي، المغرب، 1983م، ع 23، ص 72.

(2) طعيمة: رشدي أحمد، و مناع، محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام..نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص 109.

(3) مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص 118-119.

(4) الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، 1985م، ص 164.

(5) برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1994م، ص 132.

التركيز على الجملة الاسمية البسيطة في المستويات الأولى؛ لأن الطالب يكون في حاجة ألحَّ إلى التعرف على أكبر قدر من الأسماء والوظائف.

فيحسن أن تكون تراكيب المحادثة عبارة عن جمل اسمية بسيطة هدفها تعريف بالذوات والوظائف، وعندئذ يأخذ الحوار منحًى وظيفيًّا؛ حيث تظهر فيه القاعدة، وتتخللها أسماء وظائف جديدة يكتسب الطالب معرفتها. كما يحسنُ تعريف الطالب بالنعت والمنعوت في صورة تلك الجملة البسيطة أيضًا.

3. استخدام صيغ الاستفهام تدريجيًّا، فيُبتدأ بـ (ما)، و(هل) في تركيب بسيط، وينتقل إلى أسماء الاستفهام الأخرى نحو: (ما)، و(مَنْ)، و(ماذا)، و(أين).
4. استخدام أسماء الإشارة للمذكر والمؤنث وكيفية صياغة تركيب يحتوي على أسماء إشارة التي يُشار بها إلى الذوات والأماكن مع ضمائر الرفع المنفصلة، لأن التعريف بالضمائر أعرفُ من التعريف بقرائن الإشارة، فلزم أن يشمل التركيب كليهما.
5. استخدام تراكيب بسيطة تشرح طُرق اللغة العربية في تذكير الأسماء وتأنيثها وإفرادها وتثنيتها وجمعها وتعريفها وتنكيرها باستخدام أسماء الإشارة وضمائر الرفع المنفصلة، وضمائر الجر المتصلة، وينبغي أن يكون ذلك في تراكيب بسيطة تتدرج حسب مستويات الدراسة، ويُبتدأ في الجموع بجموع التكسير أولًا؛ لأن أكثر الأشياء تُجمع عليه.
6. استخدام أنواع الجر في العربية سواء أكان بالحرف أو بالإضافة في شكل تراكيب بسيطة في البداية ثم تتدرج صعوبتها حسب المراحل الدراسية.
7. استخدام الجملة الاسمية المقلوبة بصور تدريجية مبسطة، وهي التي يتأخر فيها المبتدأ ويتقدم الخبر إذا كان شبه جملة (ظرفًا أو جارًّا ومجرورًا).
8. استخدام الظروف الزمانية والمكانية، مع مراعاة أنه قد يكون استعمال الظروف في لغة الطالب الأم تتسم بأنظمة مختلفة، فيحرص المنهج على تقليب استعمال الظروف والتأكيد على اختلاف أنظمتها التركيبية في العربية.
9. استخدام أدوات النفي على نحو تدريجي أيضًا، فيبدأ بالتركيب السلبي البسيط الذي يحتوي على (لا)، ثم ينتقل إلى (ما)، ثم (لم) و(لمَّا) وعلاقتهما بنفي الفعل في الزمن المعين، ثم (ليس) الفعلية التي تتطلب إطلاع الطالب على خصائصها في نسخ عمل الجملة العربية.
10. التدرج قليلًا في تنويع استعمال أنواع جموع التكسير (قلةً وكثرةً)، مع استعمال جموع المذكر والمؤنث السالمين، ليستوعب الطالب أنواع الجموع التي تشملها العربية كافةً.
11. استخدام الأعداد الأصلية من (واحد إلى عشرة) مع المذكر والمؤنث، وتركيب (كم) ويُبتدأ في تركيب (كم) بـ(كم) التي تكون مبتدأ في محل رفع التي جاء بعدها خبر مفرد، ويتدرج بعد ذلك في الأنواع الأخرى: التي جاء بعدها فعلٌ لازمٌ، أو فعل استوفى مفعوله، ثم بـ(كم) التي تكون في محل نصب مفعول به إذا جاء بعدها فعل متعدٍّ ولم يستوفِ مفعوله، وبـ(كم) التي تكون في محل جر إذا سبقها حرف جرٍّ أو اسم تُضاف هي إليه، ثم يتدرج في استعمال العدد المركب وألفاظ العقود والعدد الترتيبي.
12. استخدام الجملة الفعلية بصورة متعادلة، بمعنى أن يُعادل الاستخدام صور الفعل الماضي والمضارع والأمر في المحادثة، فإن أغلب الطلاب يميلون إلى استخدام الفعل في الزمن الحاضر فيقول إذا سُئِل سؤالًا بصيغة الماضي: (ماذا فعلتَ؟ أين ذهبتَ؟ ماذا أكْمَلْتَ؟ ماذا قُلْتَ؟): (أفعلُ كذا... أذهبُ إلى كذا... أُكْمِلُ كذا... أقولُ كذا..)، كما أن اشتقاق صيغة الأمر تمثل صعوبة من صعوبات القواعد النحوية التي تقف حجر عثرة أمام متعلمي اللغة العربية الأجانب، لذا ينبغي إحداث معادلة في صور استعمال الأفعال الثلاثة في المحادثة بصورة جيدة.
13. استخدام المصادر بصيغ متنوعة؛ حيث إن صياغة المصدر هي الأخرى من الصعوبات التي تؤرق الطلاب الأجانب كثيرًا، وتعوق تكوين التراكيب لديهم بصورة واضحة، فيميل كثير منهم إلى استخدام الفعل المضارع مسبوقًا بـ(أن)، ويجد هذا الأمر أسهل من أن يتكلف عناء صياغة المصدر أو مجرد التفكير فيه.
14. الاستخدام المتنوع والمتدرج للأفعال اللازمة والمتعدية إلى مفعول أو أكثر، مع التركيز على الأفعال الدائرة في الاستعمال اليومي من أفعال الحركة والانتقال كـ (نام، حضر، أتى، رجع، عاد، وصل، استيقظ، طلع، وقف، جلس، استراح، بدأ، انتهى، كَبُرَ، صَغُرَ، خرج، دخل..) في الأفعال اللازمة، وكـ(كتب، قرأ، فهم، علم، أدرك، درس، سأل، تناول، أكل، شرب، أخذ، أعطى، نظر، سمع، شمَّ، أحسَّ...) في الأفعال المتعدية بنفسها أو بالحرف، كما ينبغي التطرق إلى الأفعال المتعدية إلى مفعولين أيضًا في باب (ظَنَّ وأخواتها).

15. الاستخدام المتنوع للأفعال المجردة والمزيدة، فيتناول الثلاثي المجرد، كـ(كَتَبَ، رَكِبَ، خَرَجَ)، والثلاثي المزيد بحرف، كـ(أَعْلَمَ، دَرَّبَ، عَاوَنَ)، والمزيد بحرفين، كـ(اِنْشَغَلَ، اجْتَمَعَ، احْمَرَّ، تَعَارَفَ، تَعَلَّمَ)، والمزيد بثلاثة أحرف، كـ(اِسْتَقْبَلَ، اسْتَقَامَ، استَمَدَّ)، ويتناول الرباعي المجرد، كـ(وَسْوَسَ، زَلْزَلَ، دَحْرَجَ)، والمزيد بحرف، كـ(تَدَحْرَجَ، تَمَلْمَلَ)، والمزيد بحرفين، كـ(اِطْمَأَنَّ، اِشْمَأَزَّ).

المبحث الثاني

المعايير المنهجية النحوية للتراكيب العربية المكونة لمواد الاستماع

إن الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة، حيث تستقل فيها بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، وسياق الحديث نفسه والخبرات والمعارف السابقة للفرد ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الإنصات وعدم التشتت والتركيز على المسموع [1].

فعملية الاستماع تتوقف بالدرجة الأولى على تحليل الأصوات وتركيبها في الذهن للوصول إلى تعبير منسجم يكون أقرب ما يكون للمسموع، ولأجل ذلك ينبغي توفر عدة معايير في التراكيب التي تُتناوَل في نصوص الاستماع، منها:

1. قياس تمييز التجانس والتقارب الصوتي: وهذا أول معيار ينبغي مراعاته في البداية، فإن النصوص لابد أن تراعي قياس قدرة الطالب على التمييز بين الأصوات المتجانسة التي تخرج من مخرج واحد لكنها تختلف في بعض الصفات كـ(الباء، والميم)، و(التاء، والدال)، و(التاء والطاء)، (والذال والظاء)، و(الثاء، والذال)، وقدرته على التمييز بين الأصوات المتقاربة التي تختلف في المخرج والصفة، لكن بينها تقارب في المخرج والصفة أو في أحدهما كـ(القاف، والكاف)، و(اللام، والراء) و(السين، والصاد)، وقدرته على التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة، فإن بينها نوع تماثل من حيث إن أصل الحرف فيهما واحد، والاختلاف في طول الحركة أو قصرها[2].
2. قياس تمييز الاندماج الصوتي: حيث تراعي النصوص قياس قدرة الطالب على تمييز ظوهر الاندماج الصوتي الذي يحدث فيه اندماج بعض الأصوات في بعض؛ كاندماج صوت همزات الوصل في حالة الوصل مع ما يليها مثل: اقرأْ وَسْمَعْ في (اقْرأْ وَاسْمَعْ)، ويومُ لِثْنَيْنِ في (يوم الِاثْنَيْنِ)، وبعدَ نْتِهَاءِ دَّرْسِ في (بعدَ انْتِهَاءِ الدَّرْسِ)، وكذلك قياس قدرة الطالب على تمييز اندماج صوت لام التعريف؛ حيثُ تُدمج لام التعرف في أربعة عشر حرفًا، وهي: (ت، ث، د، ذ، ز، ر، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن)، والمسماة بالحروف الشمسية، فإن لام التعريف لا تُلفظ في الكلمات التي تبدأ بحرف شمسي، بل تُجعل حرفًا مجانسًا لأول حرف من الكلمة ثم يُشدد هذا الحرف.
3. قياس تمييز المُمَثَّل صَوتًا لا صورةً من الحروف: حيث تراعي النصوص قياس قدرة الطالب على تمييز ما له صوتٌ ملفوظٌ دون صورة مكتوبة من الحروف؛ كنون التنوين، وألف بعض أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء، ذلك..)، وبعض الحروف مثل (لكنْ، ولكنَّ).
4. قياس تمييز تغيرات نظام الوقف: فلابد أن تراعي النصوص أيضًا تمييز قوانين الوقف على أواخر الكلمات المتنوعة (الأسماء – الأفعال – الحروف)، نحو: الوقف على الأسماء الظاهرة غير المنونة نحو: متى الدرسْ؟، والوقف على الأسماء الظاهرة المنونة نحو: جاء طالبْ، والوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المربوطة بالهاء نحو: هي طالبهْ، والوقف على الأسماء المختومة بتاء التأنيث المفتوحة نحو: هي بنتْ، والوقف على الأسماء المضمرة المختلفة نحو: مَنْ أنتْ؟(للمذكر والمؤنث)، والوقف على أسماء الإشارة نحو: مَنْ هَذِهْ؟ والوقف على الأفعال المختلفة نحو: يكتبْ، والوقف على الحروف المختلفة نحو: مِنْ / عَنْ.
5. قياس تمييز تغيرات نظام التقاء الساكنين: فلابد أن تراعي النصوص قياس قدرة الطالب على تمييز الحركات المجتلبة من أجل التخلص من الساكنين الذي يُجتنب في العربية، فتتضمن الدرس نصوصًا إملائية تحتوي على كلمات متنوعة يتم التخلص من التقاء الساكنين فيها على نحو متنوع، كأن تكون الكلمتان كلتاهما اسمًا نحو: كم الساعة؟، أو إحداهما حرفًا والثانية اسمًا نحو: قدِ انطلق القطار، أو تكون الأولى فعلًا والثانية اسمًا نحو: اكتُبِ الواجبَ. وهو ما يُعرف عند النحاة بالتخلص بالحركات، حيث يتم التخلص من التقاء الساكنين بتغيير الحركة، وهذا التخلص قد يكون بالكسر أو بالفتح أو بالضم كما هو معروف في علم النحو، ومثل ذلك حروف المد الثلاثة (الألف، والواو، والياء) التي لا تُنطق قبل اللامات الشمسية والقمرية للسبب نفسه وهو التقاء الساكنين، ينبغي أن تراعيها النصوص،

(1) طعيمة، رشدي، ومناع، محمد، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص80.
(2) قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الشعب للنشر والتوزيع بنينغشيا، الصين، 2012م، ص 15،16.

نحو: ما السَّببُ؟، وإلى الْجامعةِ، وعلى الْمائدةِ، ويدعُو الدَّاعي، وطالبو الْفصلِ، وفي الْحصَّة، وكتابي الْجديد.. ونحو ذلك، لأن حرف المد ساكن فيجب حذفه إذا وَلِيَهُ ساكنٌ. فتُحذف حروفُ العلة إذا وَلِيَها ساكنٌ كما في: (وفي السَّماء) و(على الْأرض)، ففي السماء تم حذف ثلاثة أحرف هي ياء (في) وهمزة الوصل واللام الشمسية من (السماء) التي عُوِّض عنها بتضعيف السين، أما (على الأرض) فحذف حرفان هما ألف (على) وهمزة الوصل من الأرض. وأمثلته كثيرة في اللغة العربية، فيجب التركيز على تلك النقطة؛ لأنها من أبرز الصعوبات الصوتية التي تتكرر بصفة مستمرة لدى دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تعلم مهارة الاستماع.

المبحث الثالث

المعايير المنهجية النحوية للتراكيب العربية المكونة لنصوص القراءة

القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست مدرسية ضيقة، إنها أساسًا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تنمَّى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عملية عقلية عُليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات..[1].

وقبل الحديث عن المعايير المنهجية النحوية للتراكيب الداخلة في نصوص مناهج القراءة للناطقين بغير العربية ينبغي أن نشير إلى أن كتاب القراءة لابد أن يتسم بسمات منهجية عامة من حيث الأسلوب، ومن حيث المفردات:

فينبغي من حيث الأسلوب أن يكون الكتاب واضحًا، وأن يحتوي على مجموعة من الدروس ذات الجمل القصيرة المعبرة عن خبرات التلاميذ في حياتهم، كما ينبغي أن يتجنب الكتاب أسلوب التقرير، وأن يكون متنوعًا في أسلوبه، كما يجب أن تكون وقائع القصص واضحة ومشوقة وبعيدة عن التعقيد [2].

وأما من حيث المفردات، فينبغي أن يراعي كتاب القراءة معدل تقديم المفردات الجديدة، وتكرارها بالطريقة التي تكفل تثبيتها، وبحيث تساعد على فهم الجمل المركبة والقصص، وهنا يجدر القول: إن الصفحة يجب ألا تزيد الكلمات الجديدة فيها عن كلمتين أو ثلاثة على الأكثر، وأن تتكرر هذه الكلمات بما لا يقل عن 15 مرة بعد تقديمها لأول مرة، وينبغي أن ندرك أن الإكثار من الكلمات الجديدة بما يفوق طاقة التلميذ يصرفه عن المعنى والاهتمام به [3].

أما عن المعايير النحوية فسنركز فيها على بعض المؤشرات التي توضح أهم الإشكالات التي تواجه متعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكيفية معالجتها في نصوص القراءة، ومنها:

1. يجب أن تركز نصوص القراءة على أهمية أن يجيد المتعلم من خلال القراءة القدرةَ على استخلاص المعنى على المستوى النحوي أو المعنى النحوي (Grammatical meaning)، عن طريق إجادة التعرف على العلاقات الداخلية بين الكلمات أو بين أجزائها أو من خلال ترتيب ورودها (4).
2. ينبغي أن تركز نصوص القراءة على الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية واللام القمرية؛ إذ يجابه المتعلم -سواء أكان من الناطقين بالعربية أم من الناطقين بغيرها- صعوباتٍ في التفريق بين اللام الشمسية واللام القمرية نطقًا وكتابةً، ولعلاج هذه المشكلة على المعلم أن يتبع المنهج الوظيفي أثناء تعليمه للأصوات الشمسية والقمرية في تدريس نصوص القراءة، دون أن يدخل في قضايا تفصيلية تعوق فهم الطالب، وتشتت انتباهه [5].
3. تقديم التراكيب العربية في نصوص القراءة تبعًا لوظائفها الدلالية، فمثلًا: هناك: علاقة الإسناد مثل: قامَ زيدٌ. ومحمدٌ طالبٌ، وعلاقة التقييد أو المركب الإضافي، مثل قلمُ الطالبِ. وعلاقةُ الإيضاح، مثل: أقبلَ محمدٌ أخوكَ. وعلاقة الإبدال، مثل: كانَ الرسولُ محمدٌ. وعلاقة التأكيد والتقوية، كقولنا: الطالبُ عينُهُ، و لا لا تغادر الآن. وعلاقة الظرفية مثل: وصلَ إلى المركزِ مبكرًا، الكتابُ فوق الرفِّ، وعلاقة السببية والعليّة، كقولنا، أنصحُ الناسَ رغبةً في الخير. وعلاقة المفعولية مثل: تناول أحمدُ الطعامَ [6].

(1) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص518.
(2) مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، ص 157.
(3) المرجع السابق.
(4) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص549.
(5) جبر، رقية، الدجاني، بسمة، المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة – في منهج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مج 42، ع3، 2015م، ص 932.
(6) أبو عمشة، خالد، وربابعة، محمود، بنية الكلمة وبنية الجملة وكيفية تقديمهما للناطقين بغير العربية – مقاربة لسانية لبعض النماذج التركيبية، بحث منشور في موقع دليل العربية، ص 3.

4. تقديم التراكيب الأشيع على الأقل شيوعًا، فيُقدَّم التركيب المتضمن للفعل المبني للمعلوم ثم المتضمن للمبني للمجهول، مثل: حَمَلَ العاملُ الصندوقَ، وحُمِلَ الصندوقُ، والتركيب الخبري على التركيب الإنشائي، مثل: السماءُ جميلة، وما أجملَ السماءَ، والنعت الحقيقي على النعت السببي، مثل: وصل الوفد المنتظرُ، ووصل الوفد المنتظر قدومُهُ، والمنفي بالحرف غير العامل على المنفي بالناسخ، مثل: محمد لا يحضرُ، ومحمد ليسَ يحضرُ.
5. التدرج في إدخال التراكيب الجديدة، بحيث يكون عددها محدودًا في كل درس سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، فإذا أدخل الصفة والموصوف مثلًا فإن من المستحسن عدم إدخال تراكيب الإضافة أو الجملة الموصولية في الدرس نفسه، وإذا أدخل أفعال المقاربة فيستحسن عدم إدخال أفعال ظن وأخواتها..[1].
6. استعمال التراكيب الجديدة بمفردات غير جديدة، فلا مناص من أن بعض التراكيب تدخل في الدرس الأول في مفردات جديدة، ولكن التراكيب الجديدة في الدروس التالية يجب ما أمكن أن تدخل في مفردات وردت في دروس سابقة، حتى لا يثقل العبء على كاهل الطالب، فالقاعدة التي تجب مراعاتها في كل درس باستثناء الأول هي: تقديم المفردات الجديدة في تراكيب سبقت دراستها، وتقديم التراكيب الجديدة من خلال مفردات سبقت دراستها [2].
7. أن يتقدم استعمال نواةِ التركيب قبل التركيب الموسَّع، فلا يصح إدخال تركيب في صور من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فمثلًا: لا يصح إدخال مثل: هذا الطالبُ العراقيُّ جديدٌ، قبل إدخال: هذا الطالبُ جديدٌ، والطالبُ العراقيُّ جديدٌ، وهذان بدورهما يجب أن لا يدخلا قبل نواة التركيب وهي: الطالبُ جديدٌ [3].
8. الاكتفاء بتركيب واحد من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى، فمثلًا إذا كان في اللغة تراكيب مختلفة تؤدي معنى واحدًا فإن من ضياع الوقت والجهد أن يُعطى الطالب كل هذه التراكيب في المرحلة الأولى من تعلمه اللغة، والأفضل في مثل هذا الحالات أن يكتفي بالتراكيب الأشيع أو الأسهل من التراكيب التي تؤدي نفس المعنى، فاستعمال (هل) في الاستفهام مثلًا أشيع من استعمال الهمزة (أ)، وقواعد استعمالها أبسط؛ وتدخل الهمزة في مرحلة متأخرة عندما يحين الوقت لإدخال الاستفهام المنفي حيث لا يجوز استعمال (هل)، مثل: (ألمْ تذهبْ؟ [4].
9. تقديم التراكيب التي لا يلحق أواخر أفعالها تغييرٌ بسبب ما يلحق بها على التي يلحقها تغييرات، فمثلًا: يفضل أن يقدم في البداية مثل: ذهب، وجاء، وفعل، وليْسَتْ في مثل: ذهبَتْ هندُ، وجاءتْ سَمَرُ، وفعلتُ الأمرَ، وليْسَتْ هذه حقيبتي على مثل: مَضَى، وأتى، وأجاب، ولستُ في مثل: مَضَتْ هِندُ، وأتَتْ سَمَرُ، وأجَبْتُ الأمرَ، ولستُ صاحبَ الحقيبة؛ حيث إن صور التراكيب الأولى لم تتغير فيها أواخر الأفعال أو شيءٌ من بنيتها الداخلية، بينما تغيرت في صور التراكيب الثانية..ومثل ذلك الأفعال الماضية، فإنها في المراحل الابتدائية تكون أسهل وأشيع من المضارعة؛ لأن المضارعة تلحقها زيادات في أوائلها فيتغير شكل الفعل، فيستحسن استخدام الأفعال الماضية وخاصة في حالة السلب، مثل: ما ذهبَ سعيدٌ، فإنه أبسط وأسهل من: لم يذهبْ سعيدٌ.
10. تقديم استعمال التراكيب النموذجيةِ الترتيبِ على المقلوبة؛ إذ ربما يمثل اختلاف اللغتين في مثل هذه النوعية من التراكيب مكمن صعوبة حقيقي لدى متعلم اللغة العربية من غير أهلها، فينبغي أن يقتصر النص القرائي في المراحل الأولى على التراكيب ذات الترتيب الأصلي النموذجي، فمثلًا يقدم: الأهراماتُ تُبهِرُني على: تُبهِرُني الأهراماتُ، ففي التركيب الأول جاء الترتيب هكذا: اسم (مبتدأ) + فعل + فاعل (ضمير مستتر) + مفعول به، وفي التركيب الثاني جاء الترتيب هكذا: فعل + مفعول به + فاعل، حيث تقدم المفعول به على الفاعل..ومثله يقدَّم: إنَّ الأستاذَ في المحاضرة، على: إن في المحاضرةِ الأستاذَ.. ويقدَّمُ: ليس أحدٌ في البيتِ، على: ليس في البيتِ أحدٌ.
11. اعتبار اللهجات المختلفة التي ربما تكون في مخزون الطالب الذي تكون لديه في دراسته، نحو (شَمِل يشمَلُ) من باب علِم على اللغة المشهورة، وبعض بيئات التدريس تقول: (شَمَل يشمُلُ) من باب نَصَرَ، وهي لغة حكاها ابن الأعرابي، فينبغي أن يكون المعلم على دراية بلهجات العرب حتى لا يتسارع إلى تخطئة الطالب الذي نطق بلهجة خلاف ما يعرفه المعلم.

(1) داود، عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، مج 4، ع 1، 1985، ص 49.
(2) المرجع السابق.
(3) المرجع السابق.
(4) المرجع السابق.

النتائج

توصل البحث إلى طائفة من النتائج والتوصيات أبرزها:

1. أن للتراكيب العربية المستعملة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أسسًا ومعايير منهجية ينبغي مراعاتها وأخذها في الاعتبار في تدريس المهارات اللغوية الأساسية الثلاثة: المحادثة، والاستماع، والقراءة إذا أردنا أن نصل إلى نتائج ملموسة.
2. التدرج سمة أساسية في صياغة التراكيب والنصوص ينبغي اعتباره والانطلاق من خلاله في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. التكرار خاصية حيوية بالغة الأهمية في مجال تعليم القواعد النحوية، حيث ينبغي أن تراعي التراكيب المقدَّمة نسبة مقنعة من التكرار على مستوى المفردات والجمل لتثبيت صورها في ذهن المتعلم.
4. المراحل الابتدائية تتطلب عناية خاصة ومنهجية علمية من سماتها تقديم الأبسط على الأعقد، والمرتَّب على المقلوب، والأشيع على الأقل شيوعًا.
5. اعتبار الوظائف الدلالية للمفردات والتراكيب من أيسر السبل في تعليم القواعد النحوية للناطقين بغيرها، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحها في هذا المجال.
6. حاجة غير الناطقين بالعربية أشد إلى العناية بالممارسة والتطبيق في الدرجة الأولى؛ لأن مطلبهم الأول هو التدريب على استعمال اللغة واكتساب المهارة اللغوية.

فهرس المراجع

- أبو عمشة، خالد، وربايعة، محمود، بنية الكلمة وبنية الجملة وكيفية تقديمهما للناطقين بغير العربية – مقاربة لسانية لبعض النماذج التركيبية، بحث منشور في موقع دليل العربية.
- برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1994م.
- جبر، رقية، الدجاني، بسمة، المهارات الاستقبالية –الاستماع والقراءة – في منهج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مج 42، ع3، 2015م.
- حسان، تمام، أساسيات النحو العربي وتيسير تعلمه، الموسم الثقافي السادس عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، 1998.
- خرما، نايف، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد9.
- داود، عبده، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، مج 4، ع 1، 1985م.
- صيني، وعبد العزيز، وحسين، مرشد المعلِّم في تدريس اللغة العربية للناطقين بها، تطبيقات عملية لتقديم الدروس وإجراء التدريبات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- طعيمة: رشدي أحمد، و منَّاع، محمد السيد، تدريس العربية في التعليم العام..نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- طعيمة، رشدي أحمد، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج.
- طعيمة، رشدي، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
- الفاعوري، عوني، وأبو عمشة، خالد، تعليم العربية بغيرها: مشكلات وحلول-الجامعة الأردنية نموذجًا- مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج32، عدد3، 2005م.
- الفقي، علي محمد، أنواع طلاب العربية من غير الناطقين بها ومشكلاتهم، الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، الرياض، 1978م، مج3.
- فيشر، فولد يترش، معالجة القواعد في كتب تعليم العربي للناطقين بغيرها، ترجمة إسلمو، ولد سيدي أحمد، مجلة اللسان العربي، المغرب، 1983م، ع 23.
- قوانغدا، وانغ، تعليم الاستماع للغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الشعب للنشر والتوزيع بنينغشيا، الصين، 2012م.
- كاتبي، هاديا خزنة، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، 2012م، مج 28، ع 2.
- مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.
- الناقة، محمود كامل، تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، 1985، مج3، ع2.
- الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، 1985م.
- نيل، علي فودة، أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، السعودية، 1978م، مج5.

تَعْلِيمُ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا بِطَرِيقَةِ الوَسَائِطِ الحِسِّيَّةِ المُتَعَدِّدَةِ

د. مهنّا بلال الرّشيد
قسم اللّغة العربيّة والتّاريخ العربيّ في كلّيّتي الآداب والعلوم الإسلاميّة في جامعة ماردين
mahanna2012@yahoo.com

خطّة البحث:
ملخّص
مقدّمة
ما الوسائط الحسّيّة المتعدّدة؟
أوّلًا: التّعليم بلغة الجسد.
ثانيًا: التّعليم بالوسط الفيزيائيّ.
ثالثًا: التّعليم بالأشياء المتعدّدة.
رابعًا: التّعليم بالرّسم.
خامسًا: التّعليم بالأناشيد والعبارات الإيقاعيّة البسيطة.
سادسًا: التّعليم بلغة ثالثة مشتركة (التّعليم بالترّجمة).
خاتمة البحث ونتائجه.
ثبت المصادر والمراجع.
ملحق البحث:
(نموذج درس في النّحو للطّلّاب المبتدئين مُحَضَّر وفقًا لطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة).

ملخّص:

شهد تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها نشاطًا ملحوظًا في مطلع القرن الحادي والعشرين؛ وذلك لأهمّيّة اللّغة العربيّة من جانب، ولأنّ الاستفادة العلميّة في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها لا تقتصر على تعليم العربيّة فقط، بل ينعكس هذا النّفع على مجمل النّظريّات في اللّسانيّات العامّة وعلم اللّغة التّطبيقيّ من جانب آخر؛ وذلك لتشابه طرق تعليم اللّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة ثانية أو ثالثة مع طرق تعليم اللّغات الأجنبيّة الأخرى بالنّسبة للنّاطقين بغيرها، ثمّ عُقدت لهذا الجانب العلميّ مجموعة كبيرة من المؤتمرات؛ وما زالت تُعقَد -كما في هذا المؤتمر العلميّ- للاستفادة من خبرات العاملين في هذا المجال في جانبي التّنظير والتّطبيق؛ وستكون هذه الورقة البحثيّة بعنوان: (تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة) ضمن مجال (البحوث والدّراسات الأكاديميّة والتّطبيقيّة)؛ ليعرض الباحث من خلالها بعض الممارسات والتّجارب، الّتي تدخل في محور (إستراتيجيّات تدريس اللّغة العربيّة)؛ وسيركّز البحث على عرض مفهوم الوسائط الحسّيّة المتعدّدة وتطبيقاتها، بوصفها طريقة تعليميّة جديدة أو مبتكرة إلى حدّ ما، ولا سيّما أنّ طرائق التّعليم «في تجدّد مستمرّ، تعكس ما هو متاح في التّطوّر الحادث مع دوران الزّمن، فما يكون جديدًا من وسائل وطرائق وتقنيّات يصبح قديمًا مع استمرار الزّمن واستكشاف ما هو جديد ومغاير لما هو قائم»[1]، وسيتبع هذه الورقة ملحقٌ يحتوي على تحضير درسٍ في النّحو العربيّ، أعدّه الباحث، وعرضه نموذجًا تطبيقيًّا عن تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة؛ وقد حظي هذا النّموذج الملحق-الّذي طُبّق في درس عمليّ مع مجموعة من الطّلّاب الأجانب من النّاطقين بغير العربيّة-بإشادات واسعة، وكان الطّلّاب المتعلّمون ممّن حضروا هذا الدّرس في مقدّمة المشيدين فيه؛ نظرًا لتفاعلهم مع هذه الطّريقة، الّتي كشفت التّغذية الرّاجعة عن دورها الكبير في زيادة المخرجات التّعليميّة لدى المتعلّمين.

(1) أحمد، إسماعيل حسانين، طُرق تعليم العربيّة ومواكبة الحداثة العصريّة، (ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العالميّ للّغة والتّربية بجامعة العلوم الإسلاميّة في ماليزيا)، كلّيّة دراسات اللّغات الرّئيسة، ماليزيا 2015م.

مقدّمة:

حواسّ الإنسان الخمس-(السّمع، والبصر، والشّمّ، واللّمس، والذّوق)- منافذُه إلى الحياة، ووسائله إلى اكتساب علومها ومعارفها ومهاراتها، وغالبًا ما يؤدّي غياب إحدى هذه الحواس لدى شخص ما إلى اضطراب في العلوم أو المعارف أو المهارات المرتبطة بها؛ فالأعمى لا يعرف شيئًا عن الألوان والمناظر والمُشاهدات، بل يبني معظم تصوّراته ومعارفه عن هذه الأشياء من خلال ما يسمعه من النّاس عنها، مثل أبي العلاء المعرّيّ؛ الشّاعر العبّاسيّ الأعمى الّذي كشف وصفه الشّعريّ للألوان والنّجوم وبعض المشاهدات عن بعض الخلل في تصّوراته عنها، وغالبًا ما يكون الإنسان الأصمّ أخرسَ لا يُجيد من الكلام غير أصوات مبهمة؛ يوضّحها بلغة الإشارة، مستخدمًا جسده وتعبيرات وجهه وتقاسيمه لنقْل أكبر قدر من المعلومات إلى المتلقّي الّذي يحاول التّواصل معه. وكذلك يحقّق بعض العميان كفاءة عالية في حفظ المعلومات وتذكّر التّفاصيل الدّقيقة في الدّروب الّتي يسلكها الأعمى مستعينًا ببصيرته أو حاسّته السّادسة مع عصاه، الّتي تهديه في مشيِه؛ تعويضًا عن بصره المفقود.

ويوظّف معظم البُكْمِ لغة الإشارة بكفاءة عالية، ويستفيدون من لغة الجسد في التّواصل مع الآخرين تعويضًا عن النّطق الّذي لا يستطيعونه؛ ولذلك يطرح هذا التّقديم تساؤلًا يقول: إذا كانت الحواسّ معابر الإنسان ودروبه، الّتي تقوده إلى المعرفة؛ فإلى أيّ حدّ نستطيع توظيف هذه الحواسّ والاستفادة منها في تعلّم معارف الحياة واكتساب علومها وخبراتها؟ ولا سيمّا أنّ أيّ خلل في واحدة من هذه الحواسّ سيؤدّي إلى خلل كبير أو صغير في اكتساب المهارات المرتبطة بالحاسّة المفقودة منها، وهل يمكن تنشيط أدوار هذه الحواسّ لدى من يمتلكها جميعًا؛ لاكتساب معارف ومهارات جديدة؟ وإن كانت الإجابة تقرّ بإثبات أدوار الحواسّ الفعّالة في تحصيل المعرفة عمومًا، وتطوير العمليّة التّعليميّة على وجه الخصوص؛ فما الوسائط الحسّيّة الّتي تساعدنا على توظيف هذه الحواسّ؟ وإلى أيّ مدى يمكن تفعيل دورها في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ لتنشيط تداولها بين أفراد هذه الفئة من المتعلّمين؟ ولا سيّما بعد رسوخ «النّظريّة القائلة بأنّ اللّغة تعبير عن الفكر؛ أي أنّها ظهورٌ حسّيّ وخارجيّ للتّمثّل الدّاخليّ»[1]، الّذي تسهم الحواسّ في تشكيله أو تشكيل جزء كبير منه، من خلال نقلها الرّسائلَ إلى «الدّماغ البشريّ [الّذي] يملك بوضوح المقدرة على امتلاك اللّغة بالمعنى العامّ، وقد تكون هذه المقدرة في شكل إمكانيّة عامّة للتّواصل والتّمثيل»[2].

ولا نعدم دراساتٍ ذكرت بعضًا من أنواع التّعليم وطرائقه كطريقة التّعليم بالمعارف أو (المضامين)، الّتي يعتمد فيها المعلّم على رصيده المعرفيّ وطريقته الإلقائيّة، وطريقة التّعليم بالأهداف؛ حيث يكون تفاعل المتعلّمين مع معلّمهم هدفًا قائمًا بذاته؛ سيؤدّي دورَه في اكتساب اللّغة والمعرفة، وطريقة التّعليم بالكفاءات، الّتي تحمل المتعلّمين على تنمية كفاءاتهم وتثبيتها بما يتيح لهم مواجهة الواقع بفاعليّة، ولعلّ هذه الطّريقة تشبه تعليم العربيّة بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة في دفعها المتعلّمين نحو الاستفادة من حواسّهم لتنمية كفاءاتهم، مثلما تشبه تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها بالطّريقة التّداوليّة، الّتي لا تُعدّ علمًا لغويًّا محضًا بالمعنى التّقليديّ بقدر ما هي طريقة تتيح لمستخدمها توظيف معارفه بغية تحقيق أهدافه التّواصليّة والتّعليميّة[3].

ما الوسائط الحسّيّة المتعدّدة:

الوسائط الحسّيّة المتعدّدة هي: مجموعة من الأدوات المنهجيّة الحسّيّة أو الطّرق والوسائل المعرفيّة المحسوسة، الّتي تبسّط تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، وتسهّل عمليّة التّفاعل بين الأستاذ وطلّابه، ولا سيّما في المراحل الأولى من تعليمها للطُّلّاب المبتدئين في المستويين: التّمهيديّ والأوّل من الطّلّاب الّذين ليس لديهم معرفة قديمة بالحروف والأصوات العربيّة، وليس لديهم رصيد لغويّ سابق من مفردات العربيّة. وعلاوة على كون طريقة التّعليم بالوسائط الحسّيّة المتعدّدة طريقة تفاعليّة[4]، تدخل أنشطة هذه الطّريقة ضمن شبكة الأنشطة التّربويّة أو التّعليميّة العامّة، الّتي تُعرّف بأنّها «مجموعة الفعاليّات الّتي يقوم بها المتعلّمون داخل الفصل الدّراسيّ أو خارجه من أجل تحقيق أهداف تربويّة منشودة»(5)، ولعلّ أهمّ الوسائط الحسّيّة ستّ وسائط أو طرق، يمكن الوقوف عندها؛ لشرحها في هذه الورقة

(1) مجموعة من المؤلّفين: (سيلفان أورو، جاك ديشان، جمال كولوغلي)، فلسفة اللّغة، ترجمة وتقديم: بسّام بركة، مراجعة: ميشال زكريّا، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2012م، ص60.

(2) فلسفة اللّغة، ص26.

(3) يُنظر: توبة، مريم، ودندوقة، فوزيّة، تدريس أنشطة اللّغة العربيّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة، رسالة ماجستير (تخصّص لسانيّات تعليميّة)، جامعة محمّد خضير بسكرة، الجزائر، العام الدّراسيّ 2015-2016م، ص12، 15، 19، 31، 32.

(4) ينظر: بغداديّ، منار محمّد إسماعيل، تطوير التّعليم في ضوء تجارب بعض الدّول، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، ط2، القاهرة، 2012، ص18، 31.

5 ـ الفتلاويّ، سهيلة محسن كاظم، وهلالي، أحمد، المنهاج التّعليميّ والتّوجيه الأيديولوجيّ (النّظريّة والتّطبيق)، دار الشّروق للنّشر والتّوزريع، ط1، القاهرة 2006م، ص88. وينظر: تدريس أنشطة اللّغة العربيّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة ص8.

البحثيّة، وهي:-1 التّعليم بلغة الجسد -2 التّعليم بالوسط الفيزيائيّ -3التّعليم بالأشياء المتعدّدة -4 التّعليم بالرّسم -6 التعّليم بالأناشيد والعبارات الإيقاعيّة البسيطة -7 التّعليم بلغة ثالثة مشتركة (التّعليم بالترّجمة).

أوّلًا: التّعليم بلغة الجسد:

لا تقتصر لغة الجسد على حركات اليدين أو الرّجلين وشكل الوجه ذاته من ابتسامة خفيفة بالشّفتين أو العينين[1] أو تقطيب الحاجبين، بل إنّ شكل الجسد وتكوين القوام ذاته يدخلان في حيّز لغة الجسد، الّتي تسهم في تكوين انطباع ما عن الشّخص المتكلّم، ولا سيّما إذا كان هذا المتكلّم معلّمًا أو أستاذًا جامعيًا، فإنّ الانطباع الأوّل الّذي يأخذه المتعلّمون عن معلّمهم يؤثّر في سير العمليّة التّعليميّة سلبًا أو إيجابًا لزمن طويل، وقد لا يقتصر هذا التّأثير على جيل واحد من المتعلّمين، فكثيرًا ما يأخذ المتعلّمون انطباعات وتصوّرات أُولَى عن بعض المعلّمين والأساتذة من خلال زملائهم الّذين سبقوهم؛ لذلك فالمعلّم أثناء الدّرس أشبه ما يكون في جلسة تصوير؛ لا تراقبه فيها آلة تصوير واحدة وحسب، بل تراقبه عيون الطّلبة، الّتي تسجّل ملاحظاتها وانطباعاتها عن شكله ولباسه وقوامه ونظراته من ناحية أولى، ثمّ تكمل تصوّراتها عنه من خلال أسلوبه وكلامه وحديثه من ناحية ثانية؛ مصداقًا لقول الشّاعر العربيّ:[2]

وكائن ترى مــن صامتٍ لــك مُعجبٍ زيادتُــه أو نقصــه في التكلّــمِ

وتعنـي لغـة الجسـد «نوعًـا مـن التّواصـل غـير الشّـفهيّ»[3]، ولعـلّ أقـوى العبـارات وأفصحهـا في لغـة الجسـد مـا كان عفويًّا رزينًـا منهـا، يكشـف عـن ثقـة صاحـب تلـك العبـارات في نفسـه، ولا يعطـي انطباعًـا بالتّركيـز الزّائـد إلى حـدّ التّصنّع في مجـال هـذه اللّغـة أو إهـمال الجسـد ولغتـه إلى حـدّ الإسـاءة إلى لباسـه أو نظافتـه؛ فاللّبـاس المرتّـب النّظيـف، والشّـعر المُرجَّـل الأنيـق، والقامـة المنتصبـة المتّزنـة، والوقـوف الرّزيـن أمـام الطّـلّاب[4] كلّهـا مـن دلالات قـوّة الشّـخصيّة واتّزانهـا لدى الشّـخص المتحـدّث؛ ولأنّ لغـة الجسـد لغـة عالميّـة فقـد حظيـت هـذه اللّغـة بغـير قليـل مـن الأهمّيّـة في ميـدان التّعليـم؛ تلـك الأهمّيّـة الّتـي تـزداد إذا كان الأسـتاذ سـيتولّى تعليـم لغـة أجنبيـة جديـدة أو ثانيـة لطـلّاب لا يعلمـون عنهـا شـيئًا؛ لأنّهـم مـن غـير المتحدّثـين بهـا، ففـي هـذه الحـال يكـون تأثـير لغـة الجسـد والانطبـاع الأوّل عـن المعلّـم مضاعفًـا؛ ولذلـك عـدّ علـماء النّفـس والاجتـماع لغـة الجسـد جـزءًا لا يتجـزّأ مـن الشّـخصيّة ذاتهـا، ووضعوهـا في بـاب (الكاريزمـا) الإيجابيّـة، الّتـي تؤهّل صاحبهـا ليكـون شـخصيّة قياديّـة، ووضعهـا آخـرون في بـاب الأتيكيـت[5]، الّـذي يقـول علـماء السّـيميوطيقا عنـه: «إنّ الغرض الأسـاسيّ مـن الأتيكيـت أن يكـون وسـيلة للاتّصـال. وتقتـضي قواعـد السّـلوك دائمًـا وجود فاعـل ومسـتقبل، أمّـا الأوّل فيؤدّي أو ينفّـذ قاعـدة، والآخـر (سـواء أكان فـردًا أم مجتمعًـا) يسـتجيب لهـذا السّـلوك. واللّغـات أو نظـم الإشـارات بوجـه عـامّ هـي وسـيلة للاتّصـال. ولكـن مـاذا عـن الأتيكيـت؟ مـا الـذي يريـد الإنسـان أن يعـبّر عنـه حـين يسـتخدم هـذا الأسـلوب النّوعـيّ مـن لغـة السّـلوك؟ إنّ قواعـد السّـلوك في المجتمـع هـي نتـاج التّحـضّر البـشريّ. وكلّ فـرد في المجتمـع يألـف بدرجـة أو بأخـرى، قواعـد الأتيكيـت ويسـتخدمها حسـب مـا تقتضيـه ظـروف الموقـف. مثـال ذلـك أن يقـدّم المـرء مقعـدًا لشـيخ مسـنّ أو لامـرأة أو ضيـف (حتّـى وإن كان أصغـر منـه سـنًّا)...، وتنقسـم قواعـد الأتيكيـت إلى قواعـد واجبـات وقواعـد محظـورات. وثمّـة قواعـد كثـيرة تنـدرج تحـت عنـوان المحظـورات، الّتـي تحكمهـا فكـرة معيّنـة مؤدّاهـا أنّ قواعـد السّـلوك في المجتمـع تحظـر علينـا أداء سـلوك معـيّن (طبيعـيّ). مثـال ذلـك أن يكـون الحديـث بصـوت خفيـض مهـما كانـت حاجتنـا للتّدليـل عـلى أنّ الصّـواب إلى جانبنـا. أو أن نمتنـع عـن التّثـاؤب مهـما بالـغ بنـا الضّجـر. والأتيكيـت نسـق خـاصّ مـن الإشـارات، أو لغـة نسـتخدمها في المجتمـع، ونتحـدّث بهـا مـن خـلال سـلوكنا. وطبيعـيّ أن تتبايـن مثـل هـذه (اللّغـات) باختـلاف الزّمـان تبايـنًا جذريًّـا، ويتحـدّد ذلـك عـلى ضـوء البلـد الّـذي نعيـش فيـه أو الطّبقـة الاجتماعيّـة الّتـي ننتمـي إليهـا»[6].

ثانيًا: التّعليم بالوسط الفيزيائيّ:

يتعـاون الوسـط الفيزيـائيّ المحيـط بالعمليّـة التّعليميّـة أو (البيئـة التّعليميّـة) مـع لغـة الجسـد في تعليـم الطّـلّاب غـير قليـل مـن مفـردات اللّغـة العربيّـة، ولا سـيّما إذا أحسـن المعلّـم تحضـير مادّتـه العلميّـة؛ ففـي القاعـة الدّرسـيّة يجـد المعلّـم

(1) ينظـر: كليتـون. بيتـر، لغـة الجسـد (مدلـول حـركات الجسـد وكيفيّـة التّعامـل معهـا)، إعـداد وتصويـر: مهنّـد الخيـريّ، دار الفـاروق، طبعـة بـدون رقـم أو تاريـخ، ص 31.
(2) يُنظـر: زهير بين أبي سُلمى، الدّيوان، شرح وتقديم: علي حسن فاعور، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت 1988م، ص 111.
(3) لغة الجسد (مدلول حركات الجسد وكيفيّة التّعامل معها)، ص 7.
(4) ينظر: لغة الجسد (مدلول حركات الجسد وكيفيّة التّعامل معها)، ص 50.
(5) ينظر: لغة الجسد (مدلول حركات الجسد وكيفيّة التّعامل معها)، ص 24.
(6) أ. كندراتوف، الأصوات والإشارات، تر: شوقي جلال، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط1، القاهرة 1972م، ص24-25.

القلم والسّبّورة والممحاة والمقعد والطّاولة والكرسيّ والدّفتر والكتاب والباب والنّافذة والسّلّة والضّوء والمصباح والنّور والحائط واللّوحات والجدار والألوان والجهات، ويستطيع أن يمثّل لهم عمليّات فتح الباب والنّافذة وإغلاقهما، والدّخول إلى الصّفّ والخروج منه، ويعلّمهم تحيّات الدّخول والخروج والوقوف للمعلّم ومعاني القيام والجلوس وغيرها، وفي توظيف هذا الوسط الفيزيائيّ وتسخيره لخدمة العمليّة التّعليميّة غير قليل من الفائدة وتطبيق عمليّ للتّعليم بالوسائط الحسّيّة المتعدّدة؛ وذلك لأنّ الأشياء ماثلة أمام الطّلّاب أو محسوسة ملموسة؛ يشعرون بوجودها بأكثر من حاسّة من حواسّهم، وبما أنّ الحواسّ منافذ الإنسان إلى عالم المعرفة؛ فكلّما تعدّدت المنافذ، وتنوّعت زادت كميّة المعلومات الدّاخلة إلى دماغ المتلقّي، وكلّما اشتركت أكثر من حاسّة في تلقّي المعلومة زاد رسوخها في ذهن المتعلّم، وما قوّة العلاقة بين مهارات اللّغة المتعدّدة (كالقراءة والفهم والاستيعاب والكتابة...) إلّا دليل على قوّة العلاقة بين حواسّ الإنسان والمهارات الّتي يكتسبها المعلّم من خلال هذه الحواسّ؛ فالتّفوّق في الفهم والاستيعاب يحتاج تميّزًا في الاستماع، وهو مهارة حسّيّة سمعيّة؛ ستقود حتّمًا إلى التّميّز في مهارة التّعبير الشّفويّ، وهي بدورها مهارة حسّيّة أخرى، وترتبط مهارتا الاستماع والتّعبير الشّفويّ الحسّيّتان بمهارة الكتابة الحسّيّة الحركيّة، و»المقدرة البيانيّة في التّعبير إنّما تُكتسب من سماع العبارات الصّحيحة وفهمها. وكذلك الحال في الجانب الكتابيّ من اللّغة؛ فقراءة جيّد الأساليب قراءة مقرونة بالإدراك والتّفهّم عامل قويّ في اكتساب ملكة التّعبير السّليم، ولهذه الحقيقة شأن عظيم في التّعليم. ذلك أنّ تعليم اللّغة ليس بالأمر العسير إذا سرنا في ذلك مسترشدين بالفطرة الإنسانيّة وبالقواعد العامّة للتّعليم وبطبيعة اللّغة»[1].

وعلى سبيل المثال يمكن للمعلّم أن ينظّم معجمًا لغويًّا عن الكلمات الّتي تبدأ بحروف اللّغة العربيّة من الوسط الفيزيائيّ المحيط؛ فيقول للمتعلّمين: (أعلى) مشيرًا نحو الأعلى لتعليم صوت الألف نطقًا، ويُخْرِج بعضَ الطّلّاب لكتابة حرف الألف رسمًا؛ وبهذا تشترك حواسّ الطّلّاب؛ (البصر في النّظر إلى الأعلى ورؤية شكل الألف، والسّمع في سماع صوت الألف ونطقه، واللّمس والحركة في الإمساك بالقلم وكتابة الألف على السّبّورة أو من خلال تشكيله بالرّمل أو المعجون أو الصّلصال)، وهكذا يمكن للمعلّم أن يكمل مع باقي أصوات العربيّة وحروفها مسخّرًا الوسط الفيزيائيّ المحيط به لإشراك حواسّ المتعلّم المتعدّدة لترسيخ المعلومات في أذهان المتعلّمين موظّفًا حاسّتين أو أكثر إن أمكنه ذلك، وعن صوت الباء يمكن للمعلّم أن يقول لطلّابه: باب، وعن صوت التّاء يقول لهم: تقرأ، ويمكن أن يعرض لهم صورة لطالبة وهي تقرأ، أو يطلب من طالبة أن تقرأ؛ فيقول لهم على سبيل المثال: فاطمة تقرأ، وعن صوت الثّاء يقول لهم: ثَمَنٌ؛ وهنا يمكن للمعلّم أن يُخرج بعض النّقود لتوضيح هذا المفهوم، ولا ننسى الإشارة إلى أنّه من الممكن أن يصعب على المعلّم أن يجد بعض الأشياء المحيطة والمناسبة لأصوات العربيّة وحروفها جميعًا؛ لذلك من الممكن للمعلّم النّاجح أن يُحضِر معه بعض الأشياء البسيطة أو الصّور المناسبة إلى قاعة الدّرس، وقد يكتفي بعرض صورها من خلال وسائل التّعليم الإلكترونيّة في قاعة التّدريس، مثل: الحاسوب والتّلفاز وجهاز الإسقاط والسّبّورة التّفاعليّة وغيرها.

ومن الأخطاء الجسيمة الشّائعة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها أن يتولّى هذه المهمّة أيّ متخصّص باللّغة العربيّة أو متحدّث بها، وفي بعض الأحيان يُدرّسها غير المتخصّصين بها في إغفال واضح لحساسيّة مهاراتها وأدواتها وطرائقها؛ بدعوى أنّها لغة المعلّم الأمّ، وهو القادر على تلقينها لطلّاب من غير النّاطقين بها، والحقّ أنّ هؤلاء الطّلّاب من غير النّاطقين بها لا يحتاجون إلى معلّم ماهر متخصّص بالعربيّة الفصحى ومعلّم بطرائق تعليمها القديمة والحديثة وحسب، بل لا بدّ أن يكون هذا المعلّم مبتكرًا ومهتمًّا بتطوير ذاته باستمرار، ومطّلعًا على البحوث الجديدة والحلول الإبداعيّة المبتكرة؛ فإنّ بعض هذه الحلول مفيد جدًّا في هذا الميدان، وإن كان بسيطًا لا يتعدّى توظيف بعض الأشياء الموجودة أو المحيطة بالمعلّم والمتعلّمين من وسطهم الفيزيائيّ، وإضافة إلى ذلك لا بدّ لمعلّم العربيّة للنّاطقين بغيرها «من إعداد علميّ في علم اللّغة التّطبيقيّ، يقف فيه على أساليب تعليم اللّغة الأجنبيّة، ويمارس التّجربة العمليّة تحت الإشراف، ثمّ لا يتوقّف عند هذا الحدّ»[2]، ولعلّ الحديث عن تعليم العربيّة بالوسائط الحسّيّة المتعدّدة واحد من حلول علم اللّغة التّطبيقيّ المبتكرة، الّتي استقيناها من خبرة متراكمة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في جامعات ومعاهد عالميّة متعدّدة تقوم بهذه المهمّة النّبيلة.

ثالثًا: التّعليم بالأشياء المتعدّدة:

التّعليم بالأشياء المتعدّدة مُكمّلٌ للتّعليم بالوسط الفيزيائيّ المحيط؛ وإن كان الوسط الفيزيائيّ المحيط بالطّالب داخل القاعة الدّرسيّة كافيًا لتعليمه حروف العربيّة وأصواتها ومفردات مناسبة بالقدر الأدنى من كلمات العربيّة؛ فإنّ هذا الوسط لا يكفي لتعليم المزيد من الأشياء إذا أراد المعلّم أن يكمل مع طلّابه مشوار التّعليم، ويستمرّ فيه بطريقة

(1) حسن، عبد الحميد، القواعد النّحويّة (مادّتها وطريقتها)، منشورات مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط2، القاهرة 1952م. ص9-10.
(2) الرّاجحيّ، عبده، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، الإسكندريّة، 1995م. ص124.

الوسائط الحسّيّة المتعدّدة، ولا سيّما أنّه لم يعلّم الطّلّاب حروف العربيّة وأصواتها وبعض مفرداتها البسيطة؛ ليقف عند هذا الحدّ من تعليمها، بل لعلّه يسعى جاهدًا-كغيره من المعلّمين-إلى الارتقاء بمستوى طلّابه اللّغويّ؛ ليحدّثهم في مرحلة لاحقة عن الأدب العربيّ وفنونه؛ فلربّما استطاعوا في مرحلة لاحقة تذوّق بعض النّصوص الأدبيّة العربيّة في الشّعر والخاطرة والقصّة القصيرة، ولعلّه من الأخطاء الشّائعة بين المعلّمين والمتعلّمين أيضًا أن يظنّ بعضهم أنّه بإمكانه أن يُعلّم العربيّة، أو أن يتعلّم لغة ثانية غير لغته الأمّ دون أن يتعلّم بعضًا من أدبها، والحقّ أنّه «لا يتأتّى ذلك [التّعلّم] دون قراءة أدب تلك اللّغة في مختلف مراحل الدّراسة [أو مستوياتها]؛ لذا يبقى تدريس الأدب ضرورة ملحّة»[1]، ويبقى استيعاب النّصوص الأدبيّة وفهمها بلغة ثانية محتاجًا إلى تضافر مجمل الوسائط الحسّيّة المتعدّدة لالتقاط أكبر قدر من دلالات النّصّ الأدبيّ الجديد، وإن كانت البداية مع الحروف والأصوات؛ فإنّه بالتّدرّج المدروس المستمرّ مع توظيف الوسائط الحسّيّة المتعدّدة يمكن الارتقاء بمستويات المتعلّمين إلى مراحل متقدّمة.

وكذلك يمكن للمعلّم أن يُحضر وسائله التّعليميّة المضافة إلى قاعة الدّرس كإحضار بعض الخضروات والفواكة البسيطة أو مجسّمات عنها أو صور لها بعض الأحيان، وقد يكتفي بعرض الصّور أو الأفلام عنها؛ لتغدو قاعة الدّرس مختبرًا لغويًّا مصغّرًا، حيث يعرض المعلّم على الطّلّاب أشياءه؛ لينطقوا أسماءها، كأن يعرض عليهم تفّاحة؛ فيذكر الطّلّاب اسمها، وهنا لا ننسى أنّه من الممكن أن ينطق بعض الطّلّاب اسم التّفّاحة باللّغة الإنكليزيّة أو الفرنسيّة أو التّركيّة أو الفارسيّة أو الماليزيّة أو الصّينيّة أو غيرها من اللّغات؛ فيبادر المعلّم إلى تنشيط وظيفة الأشياء المحيطة بهم وطريقة التّعليم بالوسائط الحسّيّة المتعدّدة؛ فينطق اسم التّفّاحة باللّغة العربيّة، ويطلب من الطّلّاب تكرار نطق اسمها بالشّكل الصّحيح؛ فتتحوّل القاعة إلى مختبر لغويّ مصغّر، وتشترك حواس الطّلّاب المتعدّدة في تعلّم الأشياء؛ حيث يَرَوْنها أو يرون مُجسّماتها أو صورها ببصرهم، ويسمعون نطقها من المعلّم بآذانهم، ثمّ ينطقونها بألسنتهم، وقد يُكافئ المعلّم بعض الطّلّاب لتحفيزهم بإطعامهم بعض التّفّاح في نهاية الدّرس، أو خلال فاصل ترفيهيّ منشّط إذا شعر بضرورة لهذا التّحفيز أو ذاك التّنشيط.

ويمكن للمعلّم أيضًا أن يعطي بعض دروسه في بيئات متنوّعة أو في أوساط فيزيائيّة متعدّدة؛ كأن يُعطي درسًا في المكتبة لتعريف الطّلّاب على معاني الرّفوف والأرشيف واستعارة الكتب وإعادتها وأنواع الكتب العلميّة والأدبيّة، والهدوء أثناء الجلوس في المكتبة، ومطالعة الكتب داخلها، دون أن يُغادر المُعلّم الحيّز الجغرافيّ للمدرسة أو الجامعة يمكنه أن يُعطي دروسًا جديدة للتّعرّف إلى مفاهيم أخرى بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة ذاتها، من خلال زيارة ملاعب كرة القدم وكرة السّلّة وكرة الطّائرة والمسبح والصّالة الرّياضيّة وغرفة الحاسوب وحديقة المدرسة أو الجامعة وقاعات الاجتماع والمعارض الفنّيّة وغيرها.

رابعًا: التّعليم بالرّسم:

لغة الرّسم لغة أيقونيّة تناظريّة تماثليّة؛ أي أنّ خطوط لوحاته المرسومة وألوانها وظلالها تشبه الموضوعات الّتي تمثّلها إلى حدّ بعيد، وربّما تتطابق معها إلى حدّ القول: إنّها انعكاس فنّيّ عنها في كثير من الموضوعات، وفي كلّ من التّصوير الضّوئيّ والسّينمائيّ ولوحات الرّسم الواقعيّة، الّتي ترفض الإغراق في التّجريد كالمدرسة السّرياليّة، ولعلّ أيقونيّة فنّ الرّسم وحسّيّته أبرز ما يعنينا في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة، فمن المعلوم أنّ المفردة اللّغويّة تُقسم في مجال الدّراسات اللّسانيّة التّطبيقيّة إلى دالّ ومدلول؛ فالدّالُّ هو الأصوات اللّغويّة الّتي تعبّر عن المدلول أو الشّيء، في حين أنّ المدلول هو معنى المفردة أو الشّيء الّذي تعنيه هذه الأصوات، أو تعبّر عنه؛ ومن هنا تأتي استفادتنا من أيقونيّة الرّسم وحسّيّته في مجال تعليم اللّغات عمومًا وتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها على وجه الخصوص؛ وهنا سيكتسب المتعلّمون مفرداتهم الجديدة، «بمصطلحات تتقارب بعض الشّيء مع علم النّحو التّوليديّ. وهكذا سيغدو الدّالّ (بنية سطحيّة) والمدلول (بنية عميقة)، (وإن كانت) العلاقة السّيميائيّة بين الاثنين (متردّدة)، ولا تجعل مفهوم الأيقونيّة واضحًا»[2] فإنّ دور المعلّم حين يساعد المتعلّمين على الانتقال من النّظر إلى الأشياء المرسومة إلى نطقها بالعربيّة الفصحى سيزيد من الارتباط بين المدلولات المرسومة على السّبّورة ودوالّها المنطوقة باللّغة العربيّة الفصحى، وستصبح أكثر رسوخًا واستقرارًا في أذهان المتعلّمين.

ويمكن في المرحلة الأولى عرض الصّور والرّسومات والأيقونات على المتعلّمين، ليقولوا معانيها، وفي حال استخدم المتعلّمون مفردات من لغات أخرى للتّعبير عن الرّسوم والأيقونات، يستغلّ المعلّم هذا الموقف التّعليميّ لينطق أسماء

(1) بوتكلاي، لحسن، تدريس النّصّ الأدبيّ من البنية إلى التّفاعل، منشورات أفريقيا الشّرق، ط1، الدّار البيضاء، 2009م. ص19.
(2) مجموعة مو (فرانسيس إدلين، جان ـ ماري كلينكبرغ، فيليب مانغيه)، بحث في العلامة المرئيّة (من أجل بلاغة الصّورة)، ص35، ترجمة: سمر محمّد سعد، مراجعة: خالد ميلاد، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2012م.

الأشياء المرسومة أو المعروضة باللّغة العربيّة الفصحى، مثلما يستطيع المعلّم أن يرسم بعض المشاهد البسيطة من موضوعات متعدّدة في بداية الدّرس؛ كأن يرسم حديقة وشجيرات وزهورًا، أو يرسم مكتبة برفوفها وكُتبها، أو يرسم حديقة حيوانات أو صالة جلوس؛ ليبدأ بعد ذلك نقاشه اللّغويّ مع المتعلّمين مستفيدًا من حسّيّة الرّسم وأيقونيّته. ولا يُشترط في المعلّم أن يكون رسّامًا مبدعًا، بل إنّ مجرّد رسم الخطوط أو الرّموز التّعبيريّة البسيطة يساعد في وضع المتعلّمين في جوّ تعليميّ مناسب، وفي الأحوال العاديّة يمكننا أن نقول «عن رسم وجه شخص لم نره: إنّه مُقنِع. طالما أنّني أستطيع تكوين فكرة عن الشّخص الّذي يمثّله الرّسم، بالاستناد فقط إلى ما أرى في هذا الأخير، يكون الرّسم أيقونة. لكنّه ليس في الواقع أيقونة محضة، لأنّني متأثّر إلى حدّ بعيد بمعرفتي أنّه أثر ناتج، بوساطة الفنّان، من المظهر الأصليّ...إلى جانب ذلك أعلم أنّ رسوم الوجه تمتلك تشابهًا بسيطًا مع الأصل، إلّا من نواحٍ اصطلاحيّة واستنادًا إلى سلّم قِيَم اصطلاحيّ»[1].

ويساعد هذا الرّسم في الانتقال التّدريجيّ[2] من حسّيّة الرّسم إلى تجريديّة اللّغة على النّحو الّذي انتقلت فيه الكتابة من مرحلتها التّصويريّة إلى المرحلة المقطعيّة، ثمّ انتقلت إلى مرحلة الرّموز اللّغويّة عبر مراحل طويلة من الزّمن[3]، و»ترى الفيلسوفة سوزان لانجيه (Susanne Langer) أنّ وسائل الاتّصال البصريّة، كالتّصوير الشّمسّي والرّسم الطّلائيّ والرّسم، تملك خطوطًا وألوانًا وظلالًا وأشكالًا وأحجامًا وما إلى ذلك من العناصر الّتي (يمكن تجريدها ومزجها)، و(يمكن أن تصلح للتّفصل؛ أي للمزج المعقّد، كما في حالة الكلمات)، لكنّها لا تملك مفردات تُعتبر وحدات ذات معان مستقلّة»[4]؛ أي أنّها تدلّ على الأشياء والمعاني (المدلولات) بعلامات (دوالّ) حسّيّة غير لغويّة يمكن توظيفها أو الاستفادة منها في تعليم الدّوالّ والمدلولات اللّغويّة.

ويمكن الإشارة إلى أنّ الرّسم برغم حسّيّته وأيقونيّته وتشابه الموضوع المرسوم (المدلول) مع الدّالّ (اللّوحة) من حيث المعنى إلّا أنّ هذا الرّسم يؤدّي دورًا حيويًّا في تحفيز الطّلّاب وتنشيط خيالهم، فقد يتماهى المتعلّمون مع الرّسوم إلى حدّ التّفاعل معها أو الاندماج فيها، فقد عرض جون كينيدي على مجموعة من الأطفال رسمًا بسيطًا يحتوي مجموعة أخرى من الأطفال يجلسون على شكل حلقة دائريّة فارغة المنتصف، «وطلب منهم إضافة رسم في الفراغ. وعندما ركّزوا على المنطقة الوسطى في الرّسم، جرّبَ معظمهم انتزاع القلم الّذي لم يكن إلّا رسمًا، في أعلى الورقة! إنّ اندماجهم في عملهم جعلهم يقبلون من دون وعي المصطلحات الّتي شُيّدَ بها الواقع في وسيلة الاتّصال. ومن المرجّح أنّ هذه الظّاهرة لا تنحصر في الأطفال، لأنّنا عندما نندمج في المرويّ (وذلك في وسائل اتّصال عديدة)، غالبًا ما (نعلّق قدرتنا على عدم التّصديق) من دون أن نستغني عن التّمييز بين الممثّليّات والواقع. يقول تشارلز بيرس: إنّنا عندما نتأمّل لوحة، هناك برهة نصبح فيها غير أنّ اللّوحة ليست الشّيء الّذي تمثّله: يتبدّد التّمييز بين الواقع والنّسخة عنه»[5]؛ وكثيرًا ما ينشط المِخيال اللّغويّ؛ فينطلق اللّسان في لحظة التّبدّد هذه.

والحقّ أنّ تعلّم اللّغة وتعليمها ولا سيّما تعليمها للنّاطقين بغيرها لا يخلو من إبداع يُفترَض وجوده لدى المعلّم؛ ليوظّف لغته الجسديّة، ويخاطب حواسّ المتعلّمين، وبما أنّ الحواسّ منافذ البشر جميعهم إلى العالم؛ معلّميهم ومتعلّميهم وفنّانيهم، فقد اتّسمت معظم فنون البشريّة بطابعها الحسّيّ في الرّسم والنّحت والعمارة أو بإحالتها إلى ما هو حسّيّ في كثير من موضوعات الشّعر والموسيقا؛ ولعلّ تعليم اللّغة بطريقة الوسائط الحسّيّة المتعدّدة فنّ حسّيّ أو فنّ يوظّف الحواسّ والفنون الحسّيّة لتعليم اللّغة المجرّدة، وقد سعى بعض الفنّانين إلى مقابلة الأصوات الموسيقيّة المجرّدة أو التّجريديّة بألوان محدّدة لمنحها المعنى الحسّيّ، أو لتبسيطها حسّيًّا من خلال إشراك حاسّتي السّمع والبصر في تلقّيها، و»قد بدأت المحاولات الأولى للرّبط والتّمثيل والمقابلة بين الصّوت واللّون، منذ عصور حضاريّة قديمة، فقد بدأها العالم السّكندريّ العظيم (بطليموس) منذ القرن الثّاني بعد الميلاد. ولا يرتبط اللّون بفنّ التّصوير فحسب، ولكنّه يتعدّاه إلى فنون النّحت والعمارة والموسيقا؛ فالرّسّام يستعمل ألوانه بحكمة ودراية، ويخلط بينها بمقابلة ماديّة وواقعيّة، ولكنّ الموسيقا تستخدم ألوانًا حسّيّة أخرى نراها بآذاننا في التّلوينات الأوركستراليّة أو الظّلال التّعبيريّة nuances، أو من خلال المقامات والانتقالات بينها، والتّركيبات الرّأسيّة الهارمونيّة بين الأصوات، أو الخطوط اللّحنيّة المتقابلة..إلخ، وتتكامل الألوان سواء الماديّة منها أو الحسّيّة، بالتّوافق والتّعارض والتّنافر على السّواء؛ فالنّقيض دائمًا

(1) تشاندلر، دانيال، أسس السّيميائيّة، ترجمة: طلال وهبة، مراجعة: ميشال زكريّا، منشورات المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2008م، ص88.
(2) يُنظر: تدريس أنشطة اللّغة العربيّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة، ص46.
(3) ينظر: طُرق تعليم العربيّة ومواكبة الحداثة العصريّة، (ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العالميّ للّغة والتّربية بجامعة العلوم الإسلاميّة في ماليزيا)، كلّيّة دراسات اللّغات الرّئيسة، ماليزيا 2015م.
(4) أسس السّيميائيّة، ص36.
(5) أسس السّيميائيّة، ص124ـ125.

هـو الّـذي يكمّـل المعنـى؛ فـلا يوجـد ليـل دون نهـار، ولا أبيـض دون أسـود، ولا هـدوء دون صخـب، ولـولا النّقيـض مـا وجـد الأصـل؛ أي لا توجـد نظريّـة دون نقيضهـا.»[1]، وهـذه النّناقضـات بـين الألـوان والإيقاعـات تقودنـا إلى فكـرة لغويّـة أخـرى، نسـتطيع توظيفهـا حسّـيًّا مـن خـلال تعليـم المفـردات بأضدادهـا؛ فالمتعلّـم يكتسـب كثيـرًا مـن مفـردات اللّغـة في المسـتوى الأول مـن خـلال تعلّـم أضدادهـا؛ وقـد قالـوا منـذ القديـم: (بضدّهـا تتميّـز الأشـياء)، وكذلـك قادتنـا إمكانيّـة التّعبـير عـن إيقاعـات الأصـوات التّجريديّـة المتعـدّدة بألـوان وظـلال متنوّعـة إلى البحـث في جـدوى تعليـم أصـوات اللّغة المجـرّدة ومعاني مفرداتهـا وقواعدهـا مـن خـلال الأناشـيد والعبـارات الإيقاعيّـة البسـيطة.

خامسًا: التعّليم بالأناشيد والعبارات الإيقاعيّة البسيطة:

خلـق اللـه الكـون وفـق نظـام دقيـق، وجعـل الإنسـان خليفـةً لـه في الأرض، يرقـب هـذا النّظـام، ويتأمّلـه حينًـا، ويحـاول تقليـده بفنونـه وآدابـه حينًـا آخـر، كـما غـرس في الإنسـان السّـليم حـبّ النّظـام والدّقـة محـاكاةً لهـذه المنظومـة الدّقيقـة، الّتـي يعيـش فيهـا، حتّـى غـدت المحـاكاة مـن أكـثر النّظريّـات الأدبيّـة شـيوعًا في مجـال الفنـون والآداب. وتنظيـم جسـد الإنسـان بكينونتـه وحاجاتـه المتنوّعـة يشـبه تنظيـم الكـون وإيقاعـه إلى حـدّ مـا، ولربّمـا يمكننـا توصيـف حيـاة الإنسـان بأنّهـا حيـاة إيقاعيّـة بامتيـاز، تتنـاوب فيهـا دقّـات القلـب والشّـهيق والزّفـير والنّـوم واليقظـة بـين الحركـة والسّـكون.

وكذلـك نجـد حاجـات الإنسـان؛ هـذا المخلـوق الإيقاعـيّ قـد انقسـمت بـين حاجـات ضروريّـة ملحّـة: كالحاجـة إلى لغـة التّواصـل، وحاجـات فنّيّـة جماليّـة كماليّـة: كالحاجـة إلى قـول الشّـعر والاسـتماع للموسـيقا، وتـبرز جماليّـة الحاجـات الفنيّـة الكماليّـة، وتـزداد أهميّتهـا مـن خـلال انتظامهـا ومحاكاتهـا نظـام الكـون الدّقيـق؛ مـن حيـث حركـة الكواكـب الدّقيقـة في مجموعـة واحـدة، وانتظـام سـير المجموعـات الأخـرى في هـذا الفضـاء الكونـيّ الرّحيـب. «وقـد لوحـظ لـدى النّديّـات (واحد الرّنيسـات) غـير الإنسـان أنّ الصّيحـات الصّوتيّـة الإيقاعيّـة المرتفعـة، والّتـي يتـمّ رفعهـا إلى أقصـى ذروة لهـا، يعقبهـا نشـاط بديـل (مثـل ضرب الصّـدر باليديـن لـدى الغوريـلا قاطنـة الجبـال)، وهـذه الاسـتجابة هـي اسـتجابة شـائعة في حـالات الاسـتثارة القويّـة. وقـد تكـون هـذه الاسـتجابة عبـارة عـن (عـدوى اجتماعيّـة)، فهـي تطلـق ردود أفعـال مماثلـة لـدى أفـراد آخريـن في الجماعـة، خاصّـة لـدى الذّكـور الرّاشـدين. وبالنّسـبة للإنسـان الّـذي يراقـب هـذا السّـلوك، قـد تبـدو مثـل هـذه الاسـتجابات ممثالـة للشّـكل السّـلوكيّ الخـاصّ بـ(تينـور) إيطـاليّ، يكمـل نغمة معيّنـة، فيندفع الجمهـور في حالة تصفيـق كبيرًا (استحسـانًا لأدائـه) هـو مـن الأمـور ذات الجاذبيّـة الخاصّـة هنـا. وكلّـما ازدادت فـترة النّشـاط الصّـوتيّ الّتـي تسـمح خلالهـا بتكويـن التّوتّـر، زاد النّشـاط اللّفظـيّ في نشـاط الاستحسـان لـدى الجمهـور»[2].

ولعـلّ هـذا الحديـث عـن الموسـيقا والإيقـاع يكشـف عـن أهمّيّتهـما في تحفيـز حـواسّ المتعلّـم وتنشـيطها في اكتسـاب اللّغة، فقـد وجدنـا أنّ الاسـتماع إلى إيقـاع محـدّدة ينشّـط السّـمع، ويدفـع المسـتمع إلى تأديـة حـركات إيقاعيّـة منتظمـة؛ فتتشـارك حاسّـتان أو أكـثر مـن حواسّـه بفاعليّـة كبـيرة في الموقـف التّعليميّ الجديـد، وكما وجدنـا أنّ للرّسـوم والألـوان دورًا في تحفيز المتعلّـم هـا نحـن نجـد دورًا مهـمًّا آخـر للإيقـاع والموسـيقا، وإن كانـت حـواسّ الإنسـان المتعـدّدة منافـذه إلى التّفاعـل مـع العـالم الخارجـيّ؛ فهنـاك «قـدرات معرفيّـة أخـرى تعتـبر جوهريّـة بالنّسـبة للتّـذوّق الفنّـيّ، ألا وهـي قـدرة التّمثيـل العقـليّ Mental representation أو التّفكـير المجـازيّ metaphoric thining. فنحـن يمكننـا أن نفكّـر في نغمـة معيّنـة باعتبارهـا مبهجـة أو دافئـة، أو في لحـن معـيّن باعتبـاره فخـمًا grand أو حزينًـا. وهـذه القـدرة المرنـة، عـلى نحـو رائـع، والّتـي هـي أحـد مفاتيـح التّفكـير الإنسـانيّ المركّـب (وهـي كذلـك أحـد الأمـور الأساسـيّة في الفـنّ والموسـيقا) ربمّـا تكـون قـد تطـوّرت كوظيفـة للانقسـام الثّنـائيّ الجانبـيّ المذهـل للمـخّ الإنسـانيّ Lateralization؛ أي التّوظيـف الخـاصّ لنصفـي المـخّ الأيمـن والأيسـر في أغـراض مختلفـة»[3].

وإن كانـت الموسـيقا أو الإيقـاع الموسـيقيّ أو الطّبيعـيّ؛ كأصـوات الرّيـاح والطّبـول وأصـوات الآلات الموسـيقيّة عبـارة عـن سلسـلة أو سلسـلات صوتيّـة إيقاعيّـة لهـا تـردّدات معيّنـة مـن الذّبذبـات في الثّانيـة الواحـدة، تسـتقبلها أذن المتعلّـم؛ لتحوّلهـا إلى رسـالة إلى الدّمـاغ؛ الّـذي يحوّلهـا بـدوره إلى اسـتجابة أو ردّة فعـل، فقـد كشـفنا في الفقـرة السّـابقة أنّ الأشـكال والألـوان والرّسـوم والظّـلال هـي كذلـك ذبذبـات متكـرّرة في الثّانيـة الواحـدة، تفـوق ذبذبـات السّـمع في عددهـا وعـدد الخلايـا العصبيّـة المشـاركة في اسـتقبالها، وإن كانـت سرعـة الذّبذبـات الصّوتيّـة الّتـي يمكـن للإنسـان أن يسـمعها تتفـاوت «بـين 16 وحـوالي 20 ألـف ذبذبـة في الثّانيـة الواحـدة. فـإنّ الذّبذبـات المرئيّـة الّتـي تتكـوّن منهـا الألـوان تتفـاوت سرعتهـا مـا بـين 451 ألـف مليـار و780 ألـف مليـار ذبذبـة في الثّانيـة الواحـدة؛ أي أنّنـا لـو أردنـا الحصـول عـلى صـوت موسـيقيّ معـيّن

(1) السّيسي، يوسف، دعوة إلى الموسيقا، سلسلة عالم المعرفة، ط1، الكويت، 1987م. ص32ـ33.
(2) ويلسون، جلين، سيكولوجيّة فنون الآداب، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمّد عنّاني، سلسلة عالم المعرفة، ط1، الكويت 2000م. ص50.
(3) سيكولوجيّة فنون الآداب، ص54.

فإنّنا نصدر العدد الّذي يرتبط بهذا الصّوت من الذّبذبات (لا في سلّم الصّوت أو الموسيقا مثلًا) تساوي 440 ذبذبة في الثّانية؛ فنستطيع حينئذ أن نستمع إلى الصّوت المطلوب. وهكذا فإنّ الموسيقا عبارة عن تتابع لأرقام. كما حدّد ذلك العلم منذ أكثر من 2500 سنة. ولو أردنا الحصول على لون معيّن فإنّنا نفعل الشّيء نفسه. وعندما نريد أن نستمع إلى الصّوت نفسه، ولكن على نحو أكثر حدّة...فصوت (لا) الموسيقيّ القياسيّ والمتوسّط الحدّة هو 440 ذبذبة في الثّانية، و(لا) الأكثر حدّة 880، والأحَدُّ يساوي 1660...إلخ. نفس الشّيء في الألوان، فلو ضاعفنا عدد الذّبذبات الّتي يصدر عنها أي لون فإنّنا ترى نفس اللّون يتكرّر»[1].

وهذا يعني من جانب آخر أنّنا لو نوّعنا في تنغيم العبارات التّعليميّة سنزيد عدد الذّبذبات الصّوتيّة، وسنزيد عدد الخلايا العصبيّة الّتي تستقبلها في سمع المتلقّي قبل تحويلها إلى دماغه، وهذا يعني أيضًا أنّنا لو أرفقنا العبارة الإيقاعيّة بعبارة مكتوبة أو صورة معروضة تراها عين المتعلّم لتشترك خلاياه العصبيّة في استقبال رسالتين: (سمعيّة وبصريّة)، كلاهما يقدّم مضمونًا تعليميًّا واحدًا؛ بهدف إشراك حواسّ المتعلّم المتعدّدة للتّركيز على أهمّيّة رسالة تعليميّة واحدة؛ ففي درس من دروس النّحو لطلّاب أجانب من النّاطقين بغير العربيّة قدّمتُ لهم علامات الإعراب العربيّة: (الكسرة والضّمّة والفتحة والسّكون)، والّتي لم يسمعوا بها من قبل؛ فكان حفظهم لها، وتفاعلهم معها محطّ أنظار المتابعين؛ لأنّ التّقديم كان في عبارة إيقاعيّة بسيطة؛ حيث قلتُ لهم:

كَسْرَهْ ضَمَّهْ فتْحَه سُكُون

هيّا نلعبْ يا ميسون

وقد جاءت (كلمة الكسرة) في بداية العبارة الإيقاعيّة؛ لأنّها أقوى الحركات في العربيّة، ثمّ جاءت (كلمة الضّمّة)؛ لأنّها ثاني الحركات العربيّة من حيث القوّة، وهكذا ربطتُ بين أصوات هذه الحركات ونُطقها ومعناها وتأثيرها في معنى الجملة ودلالاتها على معاني الفاعليّة والمفعوليّة، وتأثيرها في الكتابة الإملائيّة للهمزات المتوسّطة والمتطرّفة أيضًا. وكذلك يمكننا أن نقدّم كثيرًا من قواعد النّحو والإملاء في عبارات إيقاعيّة أو أبيات شعريّة، تختزل كثيرًا من المفاهيم النّحويّة والقواعد الإملائيّة والصّرفيّة؛ ليحفظها الطّلّاب بسهولة قبل أن ينتقل معهم المعلّم إلى شرح تلك العبارات وتوضح معاني تلك الأبيات، كما في اختزال باب المعارف والنّكرات في بيت شعريّ واحد، وهو باب طويل يحتاج إلى عدّة دروس لشرحه وتوضيح معانيه، بعد أن يحفظه الطّلّاب؛ ليحيطوا بهذا الباب حفظًا وتطبيقًا؛ حيث يقول البيت الشّعريّ:

إنَّ المعارفَ سبعةٌ فيها كَمُلْ

أنا صالحٌ ذا ما الفتى اسمي يا رَجُلْ

وفي باب البلاغة يمكننا أن نعلّم الطّلّاب أنواع الإنشاء الطّلبيّ في عبارة إيقاعيّة بسيطة؛ كأن نقول لهم:

خمسةُ خمسةُ الإنشاء

أمرٌ نهيٌ استفهامْ

والتّمنّي والنّداء

سادسًا: التّعليم بلغة ثالثة مشتركة (التّعليم بالترّجمة):

توصف الترّجمة بأنّها واحدة من أهمّ المسارب الثّقافيّة الّتي تنتقل من خلالها التّأثيرات الثّقافيّة من بيئة إلى أخرى؛ لتغدو بذلك الأفكار الثّقافيّة المترجمة ذات طابع عالميّ، وكذلك يعود الفضل للترّجمة في ازدهار بعض الفنون النّثريّة في الأدب العربيّ، ولا سيّما تلك الفنون الّتي ارتبطت بالصّحافة والإعلام الورقيّ؛ كفنون الخاطرة والمقالة والقصّة القصيرة وقصيدة النّثر، وقد يُتَبادر إلى الذّهن أنّ الترّجمة فنّ حديث؛ إلّا أنّها في الحقيقة فنّ تواصليّ قديم، ترتبط نشأته بنظريّة التّواصل ارتباطًا وثيقًا، عندما أراد الإنسان القديم أن يترجم أفكاره، ويتواصل مع أخيه الإنسان في قبيلته، أو صديقه في القبائل الأخرى، موظّفًا كلّ ما يملكه من أيقونات تواصليّة ورسومات دالّة، وما يتمتّع به من خبرات تنتمي إلى مجال لغة الجسد.

والحقّ إنّ الترّجمة لا تقتصر على هذا الجانب من نقل معارف الأمم الأخرى وآدابها، بل إنّ مجمل تراث أسلافنا من بني البشر؛ (ساميّين وآريّين وحاميّين)، ونقوشهم ومدوّناتهم ما كانت لتصل إلينا، ولا كنّا تفاعلنا معها إلّا من

(1) السّيسي، يوسف، دعوة إلى الموسيقا، ص33ـ34، سلسلة عالم المعرفة، ط1، الكويت، 1987م.

خـلال نـوع مـن أنـواع التّرجمـة، الّتـي تتطلّـب مهـارات خاصّـة، تفـترض معرفـة خطـوط الأسـلاف وأدواتهـم[1]، ومعتقداتهـم الدّينيّـة وأنماطهـم المعيشـيّة بالإضافـة إلى ضرورة معرفـة لغتهـم قبـل كلّ هـذا؛ مـن أجـل الخـوض في ترجمـة نصوصهـم، وقـد تكـون التّرجمـة نوعًـا مـن الرّجـم بالغيـب إن لم يتـزوّد القائـم عليهـا بغـير قليـل مـن المعـارف والأدوات المنهجيّـة. وكذلـك فقـد كانـت حاجـة أصحـاب المدنيّـات البشريّـة القديمـة شـدّيدة إلى التّرجمـة، «ولمسـوا معهـا صعوبـة الانتقـال بأفكار الصّـين وحكمتهـم إلى بيئـة اليونـان، أو إلى بيئـة المصريّـين القدمـاء. ذلـك لأنّ اللّغـة الصّينيّـة واليونانيّـة والمصريّـة القديمـة تنتمـي إلى فصائـل لغويّـة متباينـة. وجـاء العـرب فحاولـوا نقـل فلسـفة اليونان وعلومهـم إلى اللّغـة العربيّـة؛ فصادفوا المشـقّة والعسـر...لأنّ أكـثر المترجمـين في العـصر العـربيّ نقلـوا آثـار اليونـان عـن السّريانيّـة لا عـن لغتهـا الأصليّـة، ممّـا جعـل السّـيرافيّ يتشـكّك في صحّـة النّقـل، ويثـير تلـك المحـاورة الطّريفـة الّتـي كانـت بينـه وبـين (يونـس بـن متّـى) في حـضرة الوزيـر ابـن الفـرات المتـوفّى سـنة 320هـ»[2].

ولسـنا في صـدد الخـوض في نظريّـة التّرجمـة بمفهومهـا وأنواعهـا ومواقـف النّقّـاد والباحثـين منهـا إلّا بالقـدر الّـذي يعنينـا في مجـال بحثهـا هـذا، الّـذي نسـعى مـن خلالـه إلى الحديـث عـن دور التّرجمـة في تعليـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرها؛ حيـث يمكننـا أن نُـدرج التّرجمـة بنوعيهـا بـين الوسـائط الحسّـيّة المتعـدّدة، الّتـي يمكـن توظيفهـا في تعليـم العربيّـة للنّاطقين بغيرهـا وفـق شروط ومحاذيـر محـدّدة لهـذا التّوظـي، فـإن كنّـا نشـجّع عـلى تحويـل قاعـة التّدريـس إلى مـا يشـبه المخـبر اللّغـويّ المصغّـر، الّـذي يدفـع المعلّـم طلّابـه فيـه نحـو الانغمـاس في اللّغـة العربيّـة، الّتـي يتعلّمونهـا اسـتماعًا ونطقًـا وكتابـة ومحادثـةً؛ لأنّ هـذا الانغمـاس يسـاعد عـلى كسـر الحاجـز النّفسـيّ ورهبـة اللّغـة الجديـدة لـدى المتعلّمـين.

ونعنـي بنوعـي التّرجمـة: التّرجمـة المبـاشرة: وتشـتمل عـلى ترجمـات مـن لغـة المتعلّمـين الأمّ إلى العربيّـة الفصحـى أو مـن العربيّـة الفصحـى إلى لغـة المتعلّمـين الأمّ، والتّرجمـة غـير المبـاشرة: أو الاسـتعانة بلغـة ثالثـة وسـيطة؛ كأن تكـون الفرنسـيّة أو التّركيّـة أو الماليزيّـة لغـة المتعلّمـين الأمّ، والعربيّـة لغـة المعلّـم الأمّ، وكلا الطّرفـين (المعلّـم والمتعلّمـين) عـلى إلمـام جيّـد أو متوسّـط بلغـة ثالثـة؛ كالإنكليزيّـة مثـلًا، وفي هـذه الحالـة يسـتطيع المعلّـم أن يذكـر لهـم بعـض المفاهيـم والأشـياء باللّغـة الإنكليزيّـة؛ لينطقوهـا بعـد ذلـك بلغتهـم الأمّ؛ فينطـق المعلّـم بعـد ذلـك هـذا المفهـوم بالعربيّـة الفصحـى؛ ليجـد ارتياحًـا وتفاعـلًا مـن المتعلّمـين لاختصـار بعـض الوقـت الّـذي كان سيسـتهلكه المعلّـم؛ ليمثّـل لهـم هـذا المفهـوم الصّعـب مـن خـلال لغـة الجسـد.

لكـن، وبعـد أن يقطـع المتعلّمـون مـع معلّمهـم شـوطًا جيّـدًا في تعلّـم ألفـاظ العربيّـة والانغمـاس فيهـا يغـدو لزامًـا عليهم أن ينتقلـوا إلى مسـتوى جديـد أعـلى مـن مسـتويات تعلّـم العربيّـة؛ لينطلقـوا فيـه نحـو تعلّـم كثـير مـن الألفـاظ والمفـردات الّتـي تشـير إلى مفاهيـم مجـرّدة (كالحرّيّـة والعدالـة والتّقـدّم والازدهـار والظّلـم والاسـتبداد والاسـتقرار وغيرهـا مـن المفاهيـم المجـرّدة)، الّتـي يصعـب تمثيلهـا بالرّسـم أو لغـة الجسـد.

وإن كانـت التّرجمـة لا تخـدم الانغمـاس اللّغـويّ في تعليـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا لـدى طـلّاب من المسـتويين: المبتدئ والأوّل؛ فإنّهـا تتحـوّل إلى واسـطة حسـيّة-تجريديّة في آن واحـد في المسـتويات المتقدّمـة؛ حسـيّة لأنّ الطّلّاب يسـمعون بآذانهم مفهومًـا واحـدًا بأصـوات أو كلـمات مـن لغتـين مختلفتـين أو أكـثر، ولأنّ واحـدًا أو أكـثر مـن الطّـلّاب المتميّزيـن بينهـم يقـوم بهـذه التّرجمـة عـلى مـرأى مـن باقـي الطّـلّاب ومسـمعهم، وتجريديّـة لأنّ هـذه الكلمـة أصـوات مبهمـة قبـل أن يفهـم الطّـلّاب معناهـا، الّـذي سـيغدو مفهومًـا محسوسًـا. ولتفعيـل أداة التّرجمـة بوصفهـا واسـطة حسّـيّة صـار باسـتطاعة معلّـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا أن يعطـي أنشـطة تطبيقيّـة (حسّـيّة-عمليّة) في مجـال التّرجمـة في بدايـة الـدّرس أو في منتصفه أو قبـل نهايتـه بقليـل في ظـلّ تطـوُّر وسـائل التّكنولوجيـا، ولا سـيّما تطـوُّر الهواتـف الجوّالـة، الّتـي تحتـوي على تطبيقـات كثيرة للتّرجمـة؛ فـلا بـأس مـن ترجمـة نـصّ قصـير مـن عـشرة أسـطر في مـادّة القـراءة أو النّصـوص الأدبيّـة العربيّـة، يحتـوي هـذا النّـصّ عـلى مجموعـة مـن المفاهيـم المجـرّدة، حيـث يترجـم كلّ طالـب سـطرًا واحـدًا بهاتفـه الجـوّال خـلال دقيقتـين أو ثـلاث دقائـق؛ ليقـرأ المعلّـم بعـد ذلـك نصَّـه المُترجَـم، ويقـوم كلّ طالـب بتوضيـح معـاني سـطره، الّـذي ترجمـه، وتقريـب مـا فيـه مـن مفاهيـم إلى أذهـان الطّـلّاب الآخريـن بمسـاعدة المعلّـم، ومـن ثـمّ ينتقـل الجميـع إلى نشـاط آخـر، أو يكلّـف المعلّـم طلّابـه بنشـاط آخـر للـدّرس الجديـد إذا كانـت فقـرة التّرجمـة في نهايـة الـدّرس، ومـع أنّ طريقـة النّحـو والتّرجمـة في تعليـم اللّغـة الثّانيـة لطـلّاب ناطقـين بلغـة أولى غيرهـا مـن أقـدم طرائـق التّعليـم العالميّـة في هـذا المضـمار، إلّا أنّ «هـذا الأسـلوب مـا يـزال مسـتخدمًا عـلى نطـاق واسـع مـن العـالم»[3]، وإن طـرأت عـلى هـذا الأسـلوب بعـض التّعديـلات، ورُبـط اسـتخدامه

(1) ينظر: الجميليّ، عامر عبد الله، الكاتب في بلاد الرّافدين، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، ط1، دمشق 2005م، ص142.
(2) أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط3، القاهرة 1972م، ص169.
(3) أحمد، إسماعيل حسانين، طُرق تعليم العربيّة ومواكبة الحداثة العصريّة، (ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العالميّ للّغة والتّربية بجامعة العلوم

ببعـض المحاذير.

ولا ننـسى في هـذا المجـال أن نشـير إلى صعوبـة ترجمـة الأعـمال الأدبيّـة والنّصـوص الفنّيّـة، وتعـدّد الأقـوال في نظريّـة التّرجمـة بـين قائـل بإمكانهـا أو صعوبتهـا أو اسـتحالتها، ومهـما تكـن هـذه الصّعوبـات فإنّهـا لا تلغـي إمكانيّـة توظيـف التّرجمـة بوصفهـا واسـطة مـن الوسـائط الحسّـيّة المتعـدّدة في تعليـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا. وإذا كان هنـاك مـن ينكـر الـتّرادف بـين مفـردات اللّغـة الواحـدة، فـإنّ احتماليّـة عـدم وجـود مرادفـة مناسـبة لهـذه المفـردة في هـذا النّـصّ الفنّـيّ في تلـك اللّغـة الّتـي نريـد أن ننقـل لهـا، أو نترجـم إليهـا أكـبر وأوسـع، وخصوصًـا إذا كنّـا أمـام نـصّ مجـازيّ، تتفجّـر فيـه طاقـات اللّغـة، وتنحـرف دلالاتهـا نحـو اتّجاهـات رمزيّـة متحوّلـة، مسـتفيدة مـن عبقريّـة مبـدع النّـصّ في توظيفـه جـرس أصواتهـا، واسـتثماره جماليّـات أسـاليبها مـن تقديـم وتأخـير وحـذف وتكـرار؛ ومـن هنـا يضـاف إلى «صعوبـات التّرجمـة كلّ مـا يتعلّـق بجـمال الألفـاظ وموسـيقاها. فقـد يُؤثِـر الكاتـب لفظًـا عـلى آخـر لا لـشيء سـوى أنّ اللّفـظ لـه رنّـة رتيبـة في أذن الكاتـب والسّـامع، أو لأنّـه ينسـجم مـع مـا سـبقه مـن ألفـاظ أو مـا يليـه منهـا، فتتكـوّن مـن عباراتـه سلسـلة مـن الأصـوات اللّغويّـة المنسـجمة الّتـي لا تنبـو في الآذان والأسـماع»[1].

خلاصة البحث ونتائجه:

كشـفت الدّراسـة النّظريّـة عـن الـدّور الفعـال للوسـائط الحسّـيّة المتعـدّدة في تعليـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا، وأثبتـت الدّراسـة الميدانيّـة والتّجربـة العمليّـة أنّ الطّـلّاب يسـتفيدون في اكتسـاب كثـير مـن المفـردات بعـد توظيـف هـذه الوسـائط الحسّـيّة المتعـدّدة في مواقـف تعليميّـة حقيقيّـة متعـدّدة ومتنوّعـة، وتجـلّى دور التّرجمـة بنوعيهـا في تعليـم طـلّاب المراحـل المتقّدمـة كثـيرًا مـن المفاهيـم التّجريديّـة الصّعبـة بعـد مشـاركتهم في عـدّة ترجمـات عمليّـة خـلال الـدّروس؛ ممّـا يؤهّلهـم أو يؤهّـل المتميّزيـن منهـم في المرحلـة الأولى للانتقـال إلى تـذوّق نصـوص الأدب العـربيّ والشّـروع في مرحلـة التّرجمـة الفوريّة مـن العربيّـة وإليهـا، وهـذه مرحلـة عاليـة مـن مراحـل تعلّـم العربيّـة الفصحـى، وإن وصل إليهـا المتعلّمـون، سـيكون وصولهم هـذا دليـلًا قاطعًـا عـلى أنّهـم قطعـوا شـوطًا كبـيرًا في تعلّـم هـذه اللّغـة الجديـدة، واسـتفادوا مـن الوسـائط الحسّـيّة المتعـدّدة في تعليمهـا في مسـتوياتها المتعـدّدة؛ بـدءًا مـن المسـتوى التّمهيـديّ، ومـرورًا بالمسـتوى الأوّل والثّـاني، وليس انتهاء بمسـتوياتها المتقدّمـة أو الاحترافيّـة؛ لأنّ تعلّـم اللّغـة أشـبه بالإبحـار الطّويـل أو السّـباحة العميقـة، كلّـما غـاص المتعلّـم في بحرهـا أكـثر، كلّـما عـثر عـلى مزيـد مـن المفـردات الجديـدة، الّتـي يشـبه تعلّمهـا العثـور عـلى لؤلـؤة أو صدفـة ثمينـة، مصداقًـا لقـول الشّـاعر حافـظ إبراهيـم عـن جـمال العربيّـة، ولـذّة الغـوص في تعلّمهـا لـدى أبنائهـا أو غيرهـم مـن الرّاغبـين بتعلمّهـا:

أنـــا البحرُ في أحشـــائه الـــدّرُ كامنٌ فهل ســـألوا الغوّاص عـــن صدفاتي

وإنْ كان اكتسـاب الإنسـان اللّغـة في حـدّ ذاتـه لغـزًا موضـع غمـوض لـدى كثـير مـن الباحثـين، إلى الحـدّ الّـذي دفعهـم إلى القـول: إنّ إنسـانًا بلغتـين يعـدل إنسـانين، فـإنّ تكلُّـم هـذا الإنسـان-في مرحلـة لاحقـة- «بلغـاتٍ تختلـف في مـا بينهـا اختلافًـا يصـل إلى حـدّ انعـدام التّفاهـم بـين الواحـدة منهـا والأخـرى شيء لا يُمكـن تفسـيره، للوهلـة الأولى»إلّا إذا عرفنـا كـم يبـدع ويتطـوّر المُعلّـم المتميّـز في فلسـفته التّعليميّـة الخاصّـة بـه؛ حين يسـتفيد مـن حَدْسِـه، ويوظّـف أدواتـه في الملاحظة والتّجريـب توظيفًـا عمليًّـا في قاعتـه الدّرسـيّة، الّتـي سـتغدو أشـبه بمختـبر لغـويّ صغـير، يـؤتي غـير قليـل مـن الثّـمار، ثمّ يقـدّم نتائـج هـذه الخـبرة العمليّـة لخدمـة العلـم واللّغـة في منابـر ومؤتمـرات علميّـة مقامـة لهـذه الأغـراض النّبيلـة.

الإسلاميّة في ماليزيا)، كلّيّة دراسات اللّغات الرّئيسة، ماليزيا 2015م.

(1) دلالة الألفاظ، ص172.

ثبت المصادر والمراجع:

1. أ. كندراتوف، الأصوات والإشارات، ترجمة: شوقي جلال، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط1، القاهرة 1972م.
2. أحمد، إسماعيل حسانين، طُرق تعليم العربيّة ومواكبة الحداثة العصريّة، (ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر العالميّ للّغة والتّربية بجامعة العلوم الإسلاميّة في ماليزيا)، كلّيّة دراسات اللّغات الرّئيسة، ماليزيا 2015م.
3. أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط3، القاهرة 1972م.
4. بغداديّ، منار محمّد إسماعيل، تطوير التّعليم في ضوء تجارب بعض الدّول، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، ط2، القاهرة، 2012م.
5. بوتكلاي، لحسن، تدريس النّصّ الأدبيّ من البنية إلى التّفاعل، منشورات أفريقيا الشّرق، ط1، الدّار البيضاء، 2009م.
6. تشاندلر، دانيال، أسس السّيميائيّة، ترجمة: طلال وهبة، مراجعة: ميشال زكريّا، منشورات المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2008م.
7. توبة، مريم، ودندوقة، فوزيّة، تدريس أنشطة اللّغة العربيّة بين المناهج المستعملة واللّسانيّات التّداوليّة، رسالة ماجستير (تخصّص لسانيّات تعليميّة)، جامعة محمّد خضير بسكرة، الجزائر، العام الدّراسيّ 2015-2016م.
8. الجمليّ، عامر عبد الله، الكاتب في بلاد الرّافدين، منشورات اتّحاد الكتّاب العرب، ط1، دمشق 2005م.
9. حسن، عبد الحميد، القواعد النّحويّة (مادّتها وطريقتها)، منشورات مكتبة الأنجلوالمصريّة، ط2، القاهرة 1952م.
10. الرّاجحيّ، عبده، علم اللُّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ط1، الإسكندريّة، 1995م.
11. زهير بين أبي سُلمى، الدّيوان، شرح وتقديم: علي حسن فاعور، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت 1988م.
12. السّيسي، يوسف، دعوة إلى الموسيقا، سلسلة عالم المعرفة، ط1، الكويت، 1987م.
13. الفتلاويّ، سهيلة محسن كاظم، وهلاليّ، أحمد، المنهاج التّعليميّ والتّوجيه الأيديولوجيّ (النّظريّة والتّطبيق)، دار الشّروق للنّشر والتّوزريع، ط1، القاهرة 2006م.
14. كليتون. بيتر، لغة الجسد (مدلول حركات الجسد وكيفيّة التّعامل معها)، إعداد وتصوير: مهنّد الخيريّ، دار الفاروق، طبعة بدون رقم أو تاريخ.
15. مجموعة من المؤلّفين: (سيلفان أورو، جاك ديشان، جمال كولوغلي)، فلسفة اللّغة، ترجمة وتقديم: بسّام بركة، مراجعة: ميشال زكريّا، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2012م.
16. مجموعة مو (فرانسيس إدلين، جان ـ ماري كلينكبرغ، فيليب مانغيه)، بحث في العلامة المرئيّة (من أجل بلاغة الصّورة)، ترجمة: سمر محمّد سعد، مراجعة: خالد ميلاد، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ط1، بيروت 2012م.
17. ويلسون، جلين، سيكولوجيّة فنون الآداب، ترجمة: شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمّد عنّاني، سلسلة عالم المعرفة، ط1، الكويت 2000م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لِبَعْضِ الأَلْعَابِ التَّعْلِيمِيَّةِ المُنَاسِبَةِ لِطُلَّابِ المُسْتَوَى المُبْتَدِئِ النَّاطِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ

د. نورا إبراهيم عبد الغفار وهمان
الجامعة القاسمية
nibrahim82@yahoo.com

مقدمة:

إنَّ اللُّغة العربيَّة من اللّغات التّي لها مكانةٌ متميّزة بين سائر اللّغات الأخرى، فهي لغة دُوِّن بها حضارة من أعظم الحضارات وهي الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة، وكذلك خلَّدها اللّه بنزول القرآن الكريم بها؛ ولهذه المكانة المتميِّزة عُنيت العديد من الجامعات والمؤسسات التّعليميَّة في كثير من البلدان بتعليم اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبيَّة، فعلى مستوى العالم العربي زادت عناية معظم الحكومات العربيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، فأُنشئت معاهد متخصّصة تابعة للجامعات، بل ووفَّرت معلِّمين مختصّين لتدريس اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وأعدَّتهم إعدادًا أكاديميًّا ومهنيًّا وثقافيًّا. وتوافد النّاطقون بغير العربيَّة لتعلُّم العربيَّة لدوافع كثيرة: دينيَّة، أو سياسيَّة، أو اجتماعيَّة، أو اقتصاديَّة.

وتعليم اللّغات -ولا سيما اللُّغة العربيَّة يتطلب جهدًا مكثَّفًا للتمكُّن من استعمال اللُّغة العربيَّة وللتنمية المتواصلة بمهاراتها المختلفة؛ من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فالعلاقة بين هذه المهارات علاقة عضويَّة، وعلاقة تأثير وتأثر، والصِّلات بينها متداخلة، فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها تنعكس على الفنون الأخرى. (فتحي يونس، 2000:159).

لذا يسعى المربون والمختصون في هذا المجال لابتكار الطرق الحديثة لتسهيل تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن هذه الطرق الألعاب اللغوية، فلا نستطيع أن نغفل ما لها من دور عظيم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، «فالاستفادة من الألعاب اللغوية في هذا المجال بديل عن التكرار الممل، وتخفيف من رتابة الدروس، وتوفيرٌ لفرص عديدة للاستماع والكلام والقراءة والكتابة في مواقف حية ممتعة، تجعل الدارسين أكثرَ تفاعلاً مع من يدرسونه، وأشد تجاوبًا لهذا النوع من النشاط». (ناصف مصطفى،1983: 20).

والألعاب اللغوية وسيلة من الوسائل الماتعة التي تساعد الطلاب الناطقين بغير العربية على تعلم اللغة العربية بطريقة بسيطة وسهلة وتنمية الحصيلة اللغوية بدون جهد أو تكلُّف، وبالتالي تؤثر هذه الحصيلة على فهم واستيعاب مهارات اللغة - من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة- هذا بالإضافة إلى استمتاع الطلاب وحبهم وارتباطهم باللغة العربية، وكسر حاجز الخوف الذي يسيطر على معظم المتعلمين الناطقين بغير العربية ولا سيما في المستوى المبتدئ.

وتعرف الألعاب اللغوية بأنها: نشاط يؤدي إلي حصول الرضا الذي ينبثق عنه اللعب نفسه (خالد عبد الرازق، 2003: 21). بينما يعرفه عبد اللطيف فرج بأنه: نشاط أو عمل إرادي يؤدى في حدود زمان ومكان معين وحسب قواعد وقوانين مقبولة، ومواقف تهيأ بحرية من قِبل مَن يمارسها، وتكون ملزمة ونهائية بحد ذاتها ويرافق الممارسة شيء من التوتر والترقب والبهجة واليقين، وأنها تختلف عن واقع الحياة الحقيقية (عبد اللطيف فرج،2005: 117).

ويعرف محمد الحيلة الألعاب اللغوية بأنها: نشاط تعليمي تعلمي ووسيط فعال يكتسب الطلاب الذين يمارسونه ويتفاعلون مع أنواعه المختلفة، وخبراته المباشرة ويتقيدون بقواعده وقوانينه وشروطه ودلالات تعليمية وتعلميه وتربوية إنمائية لأبعاد شخصيتهم العقلية والوجدانية والحركية (محمد الحيلة2007: 37).

وهناك العديد من الدراسات التى تمت في هذا المجال؛ ومنها: دراسة أحمد إبراهيم (2018) والتي هدفت إلى استخدام الألعاب اللغوية تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى الأطفال، ودراسة عبد الرحمن بن شيخ (2015) والتي هدفت إلى استخدام الألعاب اللغوية في المرحلة الابتدائية للناطقين بغير العربية في ماليزيا، ودراسة محمد صبري (2013) والتى هدفت إلى استخدام إستراتيجية الألعاب اللغوية لتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة ريم الترك (2011) والتى هدفت إلى استخدام إستراتيجية الألعاب اللغوية لتنمية مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، ودراسة فاليا فاليا أنوغراهيني (2011) والتي هدفت إلى استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة

الاستماع لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، ودراسة فاتن السلوت (2010) والتي هدفت إلى توظيف الألعاب اللغوية في التمييز بين الأصوات المتشابهة شكلًا المختلفة نطقًا، ودراسة قاسم البري (2011) والتي هدفت إلى بيان أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية لتنمية الأنماط اللغوية.

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها إلا أن الواقع يشير إلى أنه ما زال هناك قصورٌ في استخدام وتصميم ألعاب تعليمية مناسبة للمهارات اللغوية المختلفة وللناطقين بغير العربية بصفة خاصة، وربما يُعزى ذلك إلى عدم توافر الإمكانات المادية والمعنوية التي تشجع المعلمين على استخدام الألعاب التعليمية داخل الفصول الدراسية مع المتعلمين؛ لذا أراد البحث الحالي وضع تصور مقترح لبعض الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث من أهمها:

- الخبرة العملية للباحثة حيث تعمل الباحثة في مجال الناطقين بغير العربية لسنوات عديدة.
- ندرة البحوث التي تناولت استخدام الألعاب التعليمية مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ما اتضح للباحثة عند اطلاعها على أكثر من برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من قلة استخدام للوسائل والطرق الحديثة في التدريس داخل الفصول، ومنها الألعاب التعليمية والتي يكاد يخلو منها أكثر البرامج المعدّة والمعتمدة في تدريس العربية للناطقين بغيرها كبارًا وصغارًا.
- الحاجة الملحة لتصميم ألعاب تعليمية هادفة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في عدم وجود ألعاب تعليمية مناسبة للمستوى المبتدئ في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يتطلب وضع تصور مقترح لبعض الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أسس بناء ألعاب تعليمية مناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؟
- ما الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد أسس بناء ألعاب تعليمية مناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.
- تحديد الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.

مصطلحات البحث:

وتعرف الألعاب التعليمية بأنها: نشاط يؤدي إلي حصول الرضا الذي ينبثق عنه اللعب نفسه (خالد عبد الرازق، 2003: 21) بينما يعرفه عبد اللطيف فرج بأنه: نشاط أو عمل إرادي يؤدى في حدود زمان ومكان معين وحسب قواعد وقوانين مقبولة، ومواقف تهيأ بحرية من قبل مَن يمارسها وتكون ملزمة ونهائية بحد ذاتها ويرافق الممارسةَ شيءٌ من التوتر والترقب والبهجة واليقين، وأنها تختلف عن واقع الحياة الحقيقية. (عبد اللطيف فرج،2005: 117).

ويمكن تعريف الألعاب التعليمية في الدراسة الحالية بأنه: مجموعة الخطط والأهداف والتحركات التي تقوم على أسس ومنطلقات تعتمد على أنشطة الألعاب اللغوية التي يمارسها الطلاب المبتدئين من المتعلمين للغة العربية غير الناطقين بها.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبة لطبيعة البحث.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود الآتية:

- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.
- الجامعة القاسمية بالشارقة بوصفها نموذجًا تطبيقيًّا لتطبيق الألعاب التعليمية في المستوى المبتدئ للناطقين بغير العربية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من كونه:

- يفيد القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية؛ حيث يقدم لهم عددًا من الألعاب التعليمية المناسبة للمستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.
- يفيد الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية، من خلال الألعاب التعليمية التي قدمها البحث.
- يفتح المجال للباحثين للقيام بإعداد ألعاب تعليمية مناسبة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ والمستويات الدراسية الأخرى.
- يعد من أوائل البحوث- في حدود علم الباحثة- التي تناولت وضع تصور مقترح للألعاب التعليمية المبتكرة والمناسبة للناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ.

الخلفية النظرية للبحث:

الألعاب التعليمية:

لقد تطورت النظريات التي تناولت اللعب ما بين النظريات الكلاسيكية ابتداء من نظرية (جروس) مرورًا بنظرية (فريدريك شيلر)، والتي ترى أن اللعب عادة مكتسبة نتيجة طاقة زائدة حتى ظهرت النظريات الحديثة، ومنها نظرية التحليل النفسي، والتي أسسها فرويد؛ حيث يرى أن اللعب وسيلة لتحقيق أمنيات اللاعبين، وكذلك التحكم في الغرائز، ويرى أن المقابل للعب ليس ما هو جاد، ولكن ما هو حقيقي، كما أن اللاعبين يقلدون كل شيء، مما قد يترك لديهم انطباعًا قويًّا في حياتهم الواقعية، وهم بذلك يتحررون من قوة الانطباع، ويجعلون أنفسهم المسيطرة على الموقف، وقد أرجع «بياجيه» النمو العقلي إلى التبادل المستمر النشط للأدوار بين التمثيل والمواءمة، ويحدث التكيف الذكي حينما تكون العمليتان في حالة توازن، ولكن حينما لا تكون كذلك، فإن المواءمة أو التوافق مع شيء ما يمكن أن يتغلب على التمثيل (سوزانا ميللر، 1994: 12).

وقد ذكر عبد الكريم الشطناوي وآخرون أن من أهم مزايا الألعاب التعليمية أنها: تثير حماس المتعلم أو المتدرب وتزيد من دافعيته، وتؤدى إلى تنمية التفاعل الاجتماعي البناء بين التعليم والتدريب، وهو وسيلة صالحة لجميع المستويات التعليمية والتدريبية في مختلف الأعمار، تجعل المتعلمين يمارسون أنواع التعليم المختلفة سواء كانت معرفية أو انفعالية أو وجدانيةً، كما أنها تقرب الحياة الحقيقية إلى المتعلمين (عبد الكريم الشطناوي وآخرون1991: 75-77).

ويضم التدريس باستخدام الألعاب التعليمية اللعب التمثيلي، والألعاب الكمبيوترية، وتمثيل الدور، ومسرحة المناهج، والمحاكاة وغير ذلك من الأنماط.

ويمكن تفعيل الألعاب التعليمية من خلال مجموعة من الأنشطة اللغوية والممارسات العملية التي يعدها المعلم، ويقوم بها المتعلم بأسلوب تربوي مشوق، بغرض تنمية بعض جوانب الأداء اللغوي واكتساب بعض مهارات اللغة العربية والتي من بينها التعبير الشفهي الإبداعي، ويتطلب هذا من معلم العربية ضرورة توفير الأنشطة اللغوية التي تساعد على تنمية القدرات الإبداعية في اللغة العربية بوجه عام والتعبير الشفهي على وجه التحديد؛ لأنه المدخل الطبيعي لتعلم اللغة. ومن أمثلة هذه الأنشطة: (نشاط القصص، الألغاز، التخيل، النتائج المترتبة على فعل شيء أو حدث ما، حل المشكلات، الصور والرسم والتصنيف، وأوجه الشبه والاختلاف (علي عبد المنعم محمد، 2008: 5).

ويعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرائق والإستراتيجيات التدريسية التي تراعى سيكولوجية المتعلمين، فمن خلالها يصبح للمتعلم دورًا إيجابيًّا يتميز بكونه عنصرا نشطًا وفعالًا داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية،

تم إعدادها بطريقة عملية منظمة، واهتم المربون بفكرة التعلم عن طريق اللعب والألعاب الترفيهية منذ زمن بعيد، خاصة بالنسبة للصغار؛ لأنه يثير دافعيتهم وحبهم للتعلم، ويتيح لهم فرصة الاستمتاع أثناء الخبرات التعليمية، ويعمل على تنمية مهاراتهم، ويحقق لهم مزيدًا من التوافق الاجتماعي، وتعد الألعاب التعليمية إحدى طرائق التدريس التي تهتم بنشاط التعلم وإيجابيته وبتنمية شخصيته تنمية شاملةً في مختلف الجوانب؛ لأنها تعنى بتجسيد المفاهيم المجردة وبإغراء المتعلم على التفاعل مع المواقف التعليمية بما تتضمنه من مواد تعليمية جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

ويشترط للألعاب التعليمية ما يلي:-

1. أن تسير وفق قواعد محددة مفهومة، متفق عليها من قبل من يمارسها.) محمد صبري، 2013: 12)
2. أن توفر لمن يمارسها شعورًا معينًا من المتعة أو الفائدة أو الفوز دون أذى أو ضرر للغير.
3. نشاط منظم يقوم على روح المنافسة الودية مع الذات ومع الآخرين.
4. تتضمن تعاونًا أو منافسة مع الذات ومع الآخرين.
5. تؤدى في حدود زمان ومكان معينين.

أسس ومبادئ مدخل الألعاب اللغوية:

مما لا شك فيه أن مدخل الالعاب اللغوية يعتمد على أسس ومبادئ فلسفية تميزه عن مداخل التدريس التى سبقته، وأهم هذه الأسس كما أشارت إليها البحوث والدراسات السابقة هي:

1. المتعلم مركز الاهتمام في العملية التعليمية: ويعنى ذلك أن يكون المتعلم هو الهدف في العملية.
2. ينبغي أن يرتبط تعلم اللغة بحاجات وأهداف المعلمين.
3. مناسبة الألعاب لطبيعة وبنية الطلاب من دارسي اللغة من غير الناطقين بها.
4. مناسبة الألعاب لطبيعة كل مهارة من مهارات اللغة العربية (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة).
5. مراعاة طبيعة الطلاب من دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها وما بينهم من فروق فردية.
6. مراعاة أنماط تعلم الطلاب من دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

وبهذا يكون تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: ما أسس بناء ألعاب تعليمية مناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؟

نتائج البحث:

- نتائج البحث المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: «ما أسس بناء ألعاب تعليمية مناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؟ تمت الإجابة عليه.
- نتائج البحث المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: «ما الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم عمل ما يلي:

- قمت بتصميم العديد من الألعاب اللغوية؛ ما يقرب من 23 لعبةً تعليميةً، وتم استخدامها مع الطلاب الناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر بمصر، وبالجامعة القاسمية بدولة الإمارات. ومن هذه الألعاب (الكوتشينة - الديمنو – طاولة الكلمات - البينجو التحليل الصرفي - اسكرابل - تصريف الأفعال – لعبة الثقافات القصص التفاعلية- السلم والثعبان....إلخ، وكل لعبة من هذه الألعاب صممتها بنفسي وقمت بتطبيقها على عينة من الطالبات لمعرفة مدى صلاحيتها للتطبيق، كذلك كل لعبة يمكن لعبها بأكثر من طريقة واستخدامها لتنمية مهارات اللغة.
- وقد لاقت هذه الألعاب رواجًا وقبولًا واسعًا بين المتعلمين، وأثمرت بنتائج فعالة في أدائهم اللغوي.
- وسأعرض بعضًا من هذه الألعاب في الجدول التالي:

م	اسم اللعبة	المهارات اللغوية المستهدفة	الهدف من اللعبة	طريقة اللعب
1	الكوتشينة	القراءة – التحدث الاستماع – التراكيب	1 - استخدام الضمائر بطريقة صحيحة. 2 - تكوين جمل صحيحة. 3 -الربط بين الصورة والمفردة. 4 - قراءة الجمل التي تم تكوينها.	عدد اللاعبين: 2 أو 4 أو أكثر. عدد الكروت المستخدمة: 4 كروت لكل لاعب، و4 على الأرض. كيفية اللعب: يحاول اللاعبون جمع أكبر عدد ممكن من الكروت عن طريق جمع الأوراق بالكرت المناسب صورة بصورة أو ضمير بضمير، أو ضمير بصورة، أو صورة بجملة مناسبة وهكذا حتى يربح شخص أو مجموعة بجمع العدد الأكبر من الكروت.
2	الدمينو	التراكيب – القراءة التحدث	1 -تصريف الأفعال مع الضمائر. 2 - تكوين جمل بسيطة. 3 - قراءة الجمل التي تم تكوينها.	عدد اللاعبين: 2 أو أكثر. يتم توزيع الأحجار عشوائيًا بحيث يختار كل لاعب سبعة أحجار، ويبدأ اللعب من يكون في يده الحجر الذي يحتوي على الضمير أو التصريف المناسب للفعل مع الضمير يضع على الأرض، ثم يلعب بعده الشخص الذي على يمينه، ويسير اللعب هكذا إلى أن ينتهي أحد اللاعبين من الأحجار التي في يده، أو لا يصبح هناك مجال للعب جديد، وفي تلك الحالة يقوم كل لاعب باحتساب الضمائر أو التصريفات الصحيحة التي كونها، ومن كون أكبر قدر وبطريقة سريعة هو الفائز.
3	طاولة الكلمات	التحدث – القراءة – الكتابة	1 - تكوين جمل جديدة. 2 - قراءة الجمل التي تم تكوينها. 3 - تعرف الترتيب الصحيح للجملة العربية. 4 - توظيف المفردات في جمل مفيدة.	عدد اللاعبين: لاعبان. فكرة هذه اللعبة مستمدة من لعبة الطاولة والشطرنج معًا مع التعديل. يختار المعلم لاعبينِ للبدء في اللعبة على أن يختار كل فريق مجموعة مختلفة من الأقراص، ومن يحرز تقدمًا ويفوز على اللاعب المنافس يقرأ الكلمة الموجودة على القرص، ويحق للفائز أن يطلب من الخاسر أن يكوِّن جملةً وينطقها شفويةً، أو حتى كتابيةً، أو يكون مجموعة كلمات لنفس فئة الكلمة المذكورة. وأهم شيء هو تحديد الهدف من اللعبة والقواعد قبل البدء بلعبها. وتعتبر هذه اللعبة من الألعاب المفيدة جدًّا للطالب الناطق بغير العربية؛ لأن من خلالها يمكن تنمية مهارات اللغة عمومًا أو التركيز على مهارة أو مهارتين أو أكثر.
4	سيجا	التحدث – القراءة – الكتابة	1 - تكوين جمل جديدة. 2 - قراءة الجمل التي تم تكوينها. 3 - تعرف الترتيب الصحيح للجملة العربية. 4 - توظيف المفردات في جمل مفيدة.	عدد اللاعبين: لاعبان. وهي لعبة تشبه الشطرنج إلى حد كبير. تبدأ اللعبه بأن يقوم الشخص الأول بوضع قرص، ويضع الآخر مثله، ثم يعاود الأول بوضع الأول قرص مناسب؛ ليكون جملة مفيدةً أو مجموعة كلمات تنتمي لنفس الفئة (اسم، أو فعل، أو حرف)، وهكذا الحركة أفقية أو رأسية فقط.
5	سكرابل العربية	المفردات – القراءة – التحدث – الكتابة	1 - توظيف المفردات في جمل جديد. 2 - تنمية مهارة بناء الكلمات حسب قواعد اللغة العربية. 3 - تنمية مهارات الكتابة الصحيحة وهجاء الكلمات. 4 - تسهم اللعبة في إثراء الزاد اللغوي	عدد اللاعبين: لاعبان أو أكثر أو فريقان. هي لعبة كلمات مرحة وكلاسيكية، والهدف منها هو الحصول على أكبر عدد من النقاط عبر لعب كلمات على اللوحة تتصل بالكلمات التي أنشأها اللاعبون الآخرون. للعب هذه اللعبة فإنك ستحتاج إلى لاعب واحد آخر أو أكثر، بالإضافة إلى امتلاك لوحة سكرابل الرسمية بكل مكوناتها. أثناء لعب اللعبة تقوم بإنشاء كلمات وجمع نقاط وتحدي منافسيك وحتى تبادل الأقراص (قطع اللعب) إن كانت أقراصك غير مفيدة لك. خلال جولات اللعب، يهتم متابع النتيجة بجمع نقاط كل لاعب لتحديد الفائز في نهاية اللعبة.
6	ا لسلم والثعبان	القراءة – الكتابة – التحدث	1 - توظيف المفردات في جمل جديد. 2 - تكوين جمل بسيطة صحيحة. 3 - كتابة الكلمة العربية بطريقة صحيحة.	يلعبها لاعبان فأكثر. وتتكون من مربعات مرقمة على لوحة كرتونية، يتم لعبها بوساطة النرد، في بعض المربعات ترسم السلالم والتي تربط بين مربعين؛ بحيث إنه يتم الانتقال من الرقم ذي القيمة الأقل إلى الرقم الآخر ذي القيمة الأعلى. وفي بعض المربعات الأخرى ترسم الثعابين والتي تربط بين مربعين بحيث يتم الانتقال من المربع ذي القيمة الأعلى إلى المربع ذي القيمة الأقل. وكل مربع موجود فيه كلمة عربية يطلب الفائز من الخاسر أن يضعها في جملة أو يحضرها ضمن مجموعة كلمات.

ولقد ساعد على نجاح هذه الألعاب وتفعيلها بصورة صحيحة الاهتمام بتضمين الوسائل المساعدة في تصميم الألعاب اللغوية، وكان هذا من الأشياء المهمة جدًّا لنجاح تصاميم الألعاب وكتابتها وتجربتها؛ فتمَّ استخدام الحاسوب، والمواقع، والمنصات التعليمية مما أحدث لدى الدارسين حالة من الصراع المعرفي وزيادة نشاط الدارسين وفاعليتهم، كما أدى توفير وسائل تعليمية متنوعة إلى إتاحة الفرصة أمام الدارسين لاستخدامها بحرية تامة، وتوظيفها في مهام وأنشطة التعلم، وجعلهم يبذلون أقصى جهد في عملية التعلم، وحفزهم على قضاء وقت أطول في التعلم، مما زاد من بقاء التعلم لفترة أطول، وأسهم في استرجاعه بسهولة.

توصيات البحث:

- الاهتمام بتصميم ألعاب تعليمية مناسبة لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.
- ضرورة تضمين الألعاب التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أهمية أن تتبنى جهة أو مؤسسة أو شركة تعليمية مسؤولية إعداد الألعاب التعليمية المناسبة للناطقين بغيرها.

مقترحات البحث:

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، يمكن اقتراح القيام بالبحوث الآتية:

- تصور مقترح لبعض الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية.
- تصور مقترح لبعض الألعاب التعليمية المناسبة لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية.
- توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لطلاب المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية.
- توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لطلاب المستوى المتوسط من الناطقين بغير العربية.
- توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لطلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير العربية.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربية:

1. أحمد إبراهيم صومان (2018): أثر إستراتجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان، جامعة العلوم والتكنولوجيا، المجلة الدولية لتطوير التفوق مج9 ع 16، اليمن.
2. أماني حامد ميرغني(2003)، «أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
3. أيمن سكين (2003). فاعلية بعض الأساليب الدرامية في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.
4. إسحاق الأمين (1997): منهج الأيسسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الايسسكو، الرباط، المغرب.
5. إيمان أحمد محمد هريدى (1998): منهج مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أطفال الحلقة الأولى بالتعليم الأساسى رسالة ماجيستير(غير منشور) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
6. بدرية راشد(1999). فاعلية أسلوب لعب الأدوار في تعلم المفردات والتراكيب اللغوية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي (القسم الأدبي)، رسالة ماجستير، غير منشورة، الإدارة العامة لتعليم البنات كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
7. جبريل أنور حميدة (2004): المفردات اللغوية العربية الشائعة في تعبيرات المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير (غير منشورة), معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
8. جيهان زيد (2005)، فعالية الأنشطة الدرامية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.
9. حكمت الزناري (1999) استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وعلى تنمية المهارات اللغوية من سن التاسعة إلى الثانية عشرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

10. خالد عبد الرازق (2003)، سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين، دار الفكر، عمان.
11. ريم عادل ترك (2011): اكتساب مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية بإستراتيجية اللعب: تمثيل الأدوار نموذجًا، المؤتمر الدولي لتعليم العربية تحديات وآفاق ماليزيا والصين، كلية اللغة العربية، جامعة الدراسات الأجنبية، بكين، الصين.
12. سوزانا ميلر (1994): سيكولوجية اللعبة عند الإنسان ترجمة حسن عيسى، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
13. ضياء الدين مطاوع (2000). فاعلية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية» رسالة الخليج العربي، العدد(77).
14. عبد الكريم الشطناوي، وآخرون (1991)، سيكولوجيا اللعب، عمان: دار صنعاء للنشر والتوزيع.
15. عبد الرحمن فوزان(2011). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية ط1 السعودية.
16. عبد الرحمن بن شيخ (2015): الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية في برنامج جي قاف في ماليزيا دراسة تحليلية، مجلة عربيات، ماليزيا.
17. عبد الفتاح محمد العيسوى: (1998)، «سيكولوجية اللعب ودوره التربوي»، مجلة التربية، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع 124، 27 مارس.
18. عبد اللطيف حسين فرج (2005): تعليم الأطفال والصفوف الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
19. عبد الكريم الشطناوي، وآخرون(1991). سيكولوجيا اللعب، عمان: دار صنعاء للنشر والتوزيع.
20. على أحمد مدكور، إيمان هريدى (2006): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، القاهرة.
21. علي عبد المنعم محمد (2008): فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، جامعة الزقازيق.
22. فاتن السلوت (2010): أثر توظيف الألعاب اللغوية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا المختلفة نطقًا لدى تلامذة الصف الثاني الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
23. فاروق السيد عثمان: (1995) سيكولوجية اللعب والتعلم، دار المعارف، القاهرة.
24. فتحى يونس (2000): إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، الكتاب الحديث، القاهرة.
25. محمود كامل الناقة (1997): أساسيات تعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
26. (1996): تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار) القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
27. ورشدي طعيمة (1986): طرق تدريس اللغة العربية مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الأول ص161.
28. فاليا أنوغراهيني (2011): استخدام الألعاب اللغوية في تعليم الاستماع دراسة تجريبية بالمدرسة الخيرية المتوسطة الإسلامية بجاكرتا، قسم تعلم اللغة العربية بكلية التربية، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكرتا، إندونسيا.
29. فايزة السيد محمد عوض (1998) «أثر استخدام تمثيل الدور في تدريس العبادات لتلاميذ المرحلة الابتدائية على تمكنهم وأدائهم للعبادات»، مجلة العلوم التربوية، الصادرة عن معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع 10
30. قاسم البري (2011): أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلاب المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم العربية مج7 ع1 الأردن.
31. ليلى حلمي ساويرس (2004) «إنتاج مجموعة ألعاب تعليمية لتنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي أنماط تعليمية مختلفة وقياس فاعليتها»، دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
32. محمد الصويركي (2006). أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين, مجلد 7، العدد (3) سبتمبر.
33. محمد الحيلة (2007). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا، عمان: دار المسيرة.

34. محمد صبري شهرير (2013) الألعاب اللغوية المحوسبة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، الجامعة الإسلامية بماليزيا نموذجًا، مجلة دار العلوم، مج 38، جامعة المنيا.

35. نايف معروف (1987): خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت، دار النفس، المكتبة المركزية، عين شمس.

36. ناصف مصطفى عبد العزيز (1983) الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، الرياض.

37. نوال ناظر(1999)، أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل واحتفاظ تلميذات الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Elliott, S.L.,(1979). The Used Pramatic Play as Teaching Students in the Nursery School Curriculum, (Dissertation Abstract International. Vol, 37, No,(5-A).

2. 50-Brown, Stacy (2007) Play is not Just for PE, English Journal, V 96, N3,Jan, P 46

3. Figgins, Margo A; Johnson, Jenny (2007), WordPlay: The Poem's Second Language, English Jornal, V96, N3, 35-Jan, P29

4. -Macedonia،Maneula.(2005) Games and Foreign Language Teaching, Support for Learning, V20, N3 P135 Aug. Available in www.eric.ed.gov ,140

5. Hunter, C., l.,(1996). Student as teacher: cooperative learning strategies in the community college classroom. Princeton Univ.

6. Nunan, David(1989). Designing Tasks for the communicative classroom, Cambridge university press.

7. Perger & Charles(1982). Language and social knowledge. Arnold

8. Edward, Giles.

9. Shaffer, D.& Gee, J.,(2005). Befor Every child is Left Behind: How Epistemic Games can solve the Coming Crisis in Education. P(11)Retrieved, http www.eric.ed.gov.

10. Shin, M.,(1997(.The Effects of Self regulated learning Environments on achievement and Motivation in problem solving, A Dissertation a submitted to requirements for the degree of doctor of philosophy, college of Education،the Florida State University.

11. Singh, R.& Sarkar, M.,(1994). Interactional Process Approach to Writing. English Teaching Forum, Vol. 32, No. 4, October.

12. Smith D.K.,(1993). The effect of a computer - based integrated learning system on the Academic Achievement of High School Students". International Journal of Instruction Media.Vol.53 No.8، Feb.

13. Storch, N.,(2005). Collaborative writing: Product, Process and Student's reflections, Journal of Second Language writing.(41).3

14. Walker James, N.,(1988).A survey of Oral Communication Practices in the Elementary School of Richigan, Diss. Abs, Int, Vol, 49.

15. Yarrow, F., & Topping. K.(2001). Collaborative Writing: The Effect of Met Cognitive prompting and structured peer Interaction. "British" Journal of Educational Psychology,(71).

لِسانِيَّاتُ النَّصِّ وإستراتيجيَّاتُ تَعليمِيَّةِ الأدبِ للنَّاطقينَ بِغَيْرِهَا- الطَّريقَةُ وَالتَّقْوِيمُ.

د.محمد داؤد محمد داؤد
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
holab69@yahoo.com

الباحثة / أهداب عبد الوهاب عبد القادر
مدارس الإمارات الوطنية
a.wahab@aac.ens.sch.ae

المقدمة:

يمثل الأدب مصدرًا مهمًا لمفردات اللغة وتراكيبها، بأبعادها السياقية، ودلالاتها المجازية، وبتغطيته جانبًا من محمول اللغة الثقافيِّ الاجتماعي، الذي يُعدُّ من أسس بناء مناهج تعليم اللغتين الأم والأجنبية، وقد تباينت آراء الخبراء في تعليمية اللغات حول تدريس الأدب من حيث: أهدافه، ومحتواه، وطرائق تعليمه، وجدوى تقويمه. ومع بروز لسانيات النص وتقاطعاتها مع عدد من العلوم، وتجاوزها الجملة في تحليلها لنص الخطاب، تولَّدت فكرة توظيفها في تعليمية النص الأدبي في فصل الناطقين بغيرها تحديدًا في طريقة التدريس وأسلوب التقويم، وذلك بالاستفادة من معايير النظرية السبعة -الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولية، والإخبارية، والموقعية، والتناص- في اختيار المحتوى وإستراتيجيات التدريس وصولًا إلى تقويم الدارس، وتتمثل أهمية البحث في كونه وضع إطارًا جديدًا لتدريس الأدب، يساعد المعلمين في إستراتيجيات التعليم، والمتعلمين في التعليم الذاتي والتعاوني، وهدف البحث إلى: توظيف لسانيات النص ومعاييرها في تعليم الأدب لغير الناطقين بها، والاستفادة من آليات لسانيات النص في بناء أساليب تقويم مبتكرة تحقق الكفاية التواصلية، وأجاب البحث عن الأسئلة الآتية: ما لسانيات النص وما علاقتها بتعليمية النص الأدبي للناطقين بغير العربية؟ إلى أي مدى يمكن توظيف معايير نظرية لسانيات النص في اختيار محتوى النص الأدبي وإستراتيجيات تدريسه للناطقين بغير العربية؟ ثم ما أساليب التقويم المبتكرة من آليات لسانيات النص التي تقيس مخرجات الأدب وأهدافه التي تنمي الكفايات اللغوية؟ تمثل الإجابة عن هذه الأسئلة محاور البحث، إضافة إلى خطة درس تطبيقي وفق إستراتيجيات لسانيات النص، وأسئلة التقويم الفصلية والنهائية، ثم خاتمة، وتوصيات.

أولًا- لسانيات النَّص تعريفها ومعاييرها[1].

برزت لسانيات النَّص في القرن العشرين، وهي نظرية لغوية أسهم في تطويرها مجموعة من الباحثين في مختلف التخصصات والعديد من البلدان وتُعرف بـــ(نحو الجملة، وعلم لغة النص، وعلم النص، وعلم اللُّغة النصي، وتداولية النص، ولسانيات النص، ولغويات النَّص...) فالنص هو عنصرها الأساس، وعن ماهيته يقول صلاح فضل: «هناك تعريفات متعددة تشرح مفهوم النَّص (Text) بصفة عامة، وأخرى تبرز الخواص النوعية الماثلة في بعض أنماطه المتعينة، خاصة الأدبية»[2]، ومن تعريفات النَّص: أنه «مجموع الملفوظات اللغوية التي يمكن إخضاعها للتحليل، فالنص إذًا عينة من السلوك اللغوي الذي يمكن أن يكون مكتوبًا أو منطوقا»[3]، وعند الزنَّاد هو: «نسيج من الكلمات يترابط

(1) بعض المعلومات المتعلقة بمعايير اللسانيات النصية منقولة من مقال منشور للمؤلف الأول: بعنوان تعليم الأدب في ضوء لسانيات النص، مجلة جامعة كردفان للآداب والدراسات الإنسانية، العدد 4، 2014م، ص (134 - 161).
(2) صلاح فضل، بلاغة الخطاب، ص 211.
(3) الصبيحي، مدخل لعلم النص، ص 20.

بعضها ببعض»[1]، وهو أيضا: «علامة لغوية أصلية، تبرز الجانب الاتصالي والسيميائي»[2]. أما «لسانيات النص» فهي: «بناء وحدات درجة هرمية في بعد الجوار اللغوي، الذي يقع فوق الجملة»[3]، فهي «علم لا يدرس أبنية النص فقط، بل يدرس أيضًا صفات التوظيف الاتصالي للنصوص»[4]، يتضح من التعريفات أعلاه أن النَّص مجموعة من الجمل والعبارات تُؤَلِّف كتلة دلالية واحدة، «وينبغي أن يكون المفهوم الأساسي لأي نص أنه وسيلة لنقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين، فهو ينقل شيئًا ما إلى المخاطَب وهو ليس هدفًا في حدِّ ذاته، وإنَّما هو طريق للخطاب»[5].

وتسعى نظرية علم لغة النَّص إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة من تعليمية وغيرها، وتتلخص أهمها في: «وصف النظام الداخلي لمختلف أنواع النصوص وطرائق بنائها، والكشف عن القوانين والمعايير التي يستقيم بها النص، إلى تحقيق غرض أشمل»[6]، ومن أهدافها «وصف الأداء التواصلي باعتباره فعلاً تبليغيًّا موجَّهًا في إطار نظرية الفعل الكلامي»[7]، وعلى مستوى التحليل تهدف إلى «الكشف عن الأبنية السطحية والعميقة للنصوص، من خلال البحث عن علاقات الترابط والتناغم، والكشف عن العلاقات الرابطة بين القارئ والنص المنتج ضمن ثلاثية: (نص/ سياق/ تداول)»[8]، من خلال الأهداف السابقة يتضح أن مجال النظرية هو النَّص اللغوي «ككل باعتباره وحدة متكاملة»[9].

ويتكوَّن النَّص الذي يعد الأساس الذي تقوم عليه النظرية من ثلاثة أجزاء هي: التعبير، والتحديد، والخاصية البنيوية، وتتمثل هذه الأجزاء في العناصر الآتية: أشكال الربط، والضمائر، والأدوات، وأشباه الظروف، وأدوات السؤال والجواب، وهي عناصر مفردة[10]، بجانب عناصر كلية للجملة وهي: نبر الجملة، والتنغيم، وعناصر إشارية للموقف، وصيغ الخطاب، والتوكيد، والتقابل، وتتابع عناصر الجملة، والوضع الزمني، والتفسير، والتقسيم إلى موضوع ومحمول[11].

أمَّا أسس لسانيات النَّص، فسبعة هي: السبك، والانسجام، والمقصدية، والمقبولية، والإخبارية، والموقعية، والتناص.

وهذه المعايير لا يمكن استيعابها إلا مع أخذ أمور في الحسبان «هي: اللغة، والعقل، والمجتمع، والتداوليات (الإجراء)»[12]، والأدب يقوم على اللغة والمجتمع. وسنتناول هذه المعايير بما يبينٌ المقصود منها، وما يسهم في بلورة إطار طريقة لتعليمية النَّص الأدبي من خلالها. وسنتناولها بالتفصيل:

السبك: ويطلق عليه الربط النحوي والاتساق، وهو «الوحدة الموضوعية للنص»[13]، وهو أيضًا «التماسك الشديد بين أجزاء النَّص من خلال عناصر لسانية معينة في النظام اللساني»[14]، ومن شروط السبك: «الترابط الموضوعي: بمعنى أن يعالج النَّص قضية معينة أو يتكلم عن موضوع محدَّد»[15]، بمعنى أن تكون فكرة النَّص واحدة، ولا بد أن يتوفر فيه «نوع من التدرج سواء أكان متعلقًا بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل. وهو ما من شأنه، أن يجعل القارئ يحسُّ أن للنص مسارًا معينًا، وأنه يتجه نحو غاية محدَّدة، ويجعله أيضًا يتوقَّع مرحلة ما من مراحل النص، وما سيأتي بعدها»[16]، وهذا الشرط يغلب على متن النَّص، أو الجزء الرئيس منه؛ لذا يضاف إليه شرط آخر وهو أنه «يتعين في النَّص أيضًا معيار الاختتام، وهذا من منطلق أن كلَّ كيان لغوي يستوجب أن يتكون من مقدمة، وجوهر، وخاتمة»[17]، وتعدُّ الشروط أعلاه شروطًا داخلية في بناء النص، وما يحقق بُعده الخارجي هو الشرط الرابع الذي ينص على: «ضرورة أن يكون للنص هُوية وانتماء»[18]، والوسائل التي تحقق سبك النَّص بشروطه هي: الإحالة

(1) الأزهر الزنَّاد، نسيج النص، ص 12.
(2) هارتمان نقلاً عن سعيد بحيري، علم لغة النَّص المفاهيم والاتجاهات، ص 108.
(3) زتسيسلاف وأورزيناك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد بحيري، ص36.
(4) فولفجانج وديتر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح العجمي، ص 8.
(5) أحمد عفيفي، نحو النص، ص 20.
(6) الصبيحي، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، ص 200.
(7) بُوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص29.
(8) بُوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص34.
(9) سعيد بحيري، علم لغة النَّص المفاهيم والاتجاهات ص100.
(10) هانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص22.
(11) هانيه وفيهفجر السابق، ص22.
(12) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص8 و106.
(13) الصبيحي، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، ص82.
(14) بُوقرة، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، ص37.
(15) الصبيحي مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه ص82.
(16) الصبيحي، السابق، ص83.
(17) الصبيحي، السابق، ص84.
(18) الصبيحي السابق، ص83.

بأنواعها، والاستبدال وهو: «تعويض عنصر لغوي بعنصر لغوي آخر، وهو يتم على المستوى النحوي والمعجمي داخل النص»[1]، والحذف، والربط، والتكرار والترادف والمصاحبة اللفظية كالتضاد والتلازم والظواهر الصوتية الأدائية. وتتمثل فائدة السبك في تعليمية الأدب أنه يربط بين أجزاء العمل الأدبي، ويجعله كتلة كلامية واحدة، متماسكة الأجزاء، وبذلك يساعد في تنظيم أفكار المتعلم وترابطها وزيادة كفايته اللغوية التي تساعد في الكفاية التواصلية.

الانسجام أو الالتحام أو التماسك الدلالي، وهو «وجود علاقات متنوعة ومتداخلة بين عناصر النَّص ومقاطعه»[2]، ويتطلب الانسجام «من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه»[3]، و«إن النَّص الذي يأتي مفكك الأوصال يصحبه حتمًا تفكك دلالي ويتعذر فهمه؛ لأن جملة ما في النَّص مرهون بمعرفة نوع علاقتها بالجمل الأخرى»[4]، فلا مناص من استمرار المضمون، فالانسجام ليس مجرد ملمح للنصوص، بل إنه بالأحرى نتيجة عمليات إدراكية لمستخدم النَّص[5]، فهو يتجاوز الجانب الشكلي الخطي للنص والوسائل التي يتحقق بها انسجام النَّص وتماسكه معنوية تتمثل في «علاقات[6]: السببية، والتفسير، والتفصيل، والشرط، والإنكار، والمناسبة، والملابسة...، ولا ينشأ التماسك (الانسجام) إلا من خلال ربط معرفة معدَّة في النص(عالم النص) بمعرفة العالم المختزنة لدى شريك الاتصال، وبخلاف هذين المفهومين المرتكزين على النَّص يذكر دي بوجراند ودرسكر كذلك خمس مقولات مرتكزة على المستخدم»[7]. وتبرز أهمية الانسجام في تعليم الأدب للناطق بغير العربية أنه سيمكنه من الوقوف على الجوانب الدلالية في التراكيب النحوية، ومعرفة العلاقة بين الكلمات في الجمل. وهذان المعياران يتعلقان بالنص بجانبيه الشكلي التركيبي والدلالي المعنوي.

المقصدية، أو القصد -حسب ترجمة تمام حسان الذي قال عنه: «وهو يتضمن موقفَ منشئِ النَّص في كون صورة ما من صور اللُّغة قُصد بها أن تكون نصًا يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النَّص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها»[8]، وهو كذلك: «موقف منتج النَّص لبناء نص مترابط ومتماسك حتى ثبت بذلك معرفة، أو يتوصل إلى هدف مرسوم في خطة معينة»[9]. وهذا القصد يؤخذ في عملية الإنتاج التواصلية المكوِّنة من منجز النَّص ومنتجه، والنص نفسه، ومتلقي النَّص الذي يسعى لفهم المقصود برجوعه إلى ثقافته. وهناك ضربان من المقاصد: مقاصد مباشرة، ومقاصد غير مباشرة، ويدعم معيار القصدية الأهداف العامة والخاصة للنصوص التعليمية في مجال الناطقين بغيرها.

المقبولية أو القبول وهو: «يتضمن موقف مستقبل النَّص إزاء كون صورة ما من صور اللُّغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام»[10]، وما يراعى في المقبولية جوانب المتلقي الثقافية، وإضافة شيء جديد ذي صلة مباشرة ببيئته، ويعزز هذا المعيار ملكة الحكم على الكلمات المؤلفة للنص ومدى ملاءمتها للمعنى المقصود، وهي مهارات تناسب المستوى المتقدم في تعلم اللغة الثانية.

السياق أو الموقعية ورعاية الموقف، وهو «يتضمن العوامل التي تجعل النَّص مرتبطًا بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النَّص في صورة عمل يمكن له أن يراقِب الموقف، وأن يغيِّره»[11]، وهو «مجموع العوامل التي تجعل نصًا ما ذا ارتباط وثيق بالموقف الاتصالي؛ لذلك لا يوجد نص بدون ارتباط بالموقف»[12]، «ويدخل في السياق السمات المنظمة لعمليات الاتصال على نحو ما يحللها علم الاجتماع وعلم النفس مثل: الطبقة، والتعليم، والذكاء، وقدرة الذاكرة، وسرعة القراءة، وشكل الحافز...»[13]، وبالطبع فإن النَّص المنتج يمثِّل «جزءًا لغويًا من البيئة التي يستعمل فيها تعبير الإشارة (الإحالة). ومن البديهي أن يكون للمحيط المادي أو السياق تأثير فعَّال في كيفية تفسير تعابير الإشارة»[14]،

(1) الصبيحي، السابق، ص91.
(2) الصبيحي، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، ص86.
(3) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص103.
(4) الصبيحي، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، ص88.
(5) هانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص 80.
(6) ينظر: يسري نوفل، المعايير النصية في الصور القرآنية، ص 128.
(7) هانيهوفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص81-80، وينظر بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص340.
(8) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص103.
(9) هانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص 80.
(10) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء ص104 وهانيه وفيهفجر ص80.
(11) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص104.
(12) هانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص 81.
(13) فان، علم النص، ص117، وشبل، علم النَّص النظرية والتطبيق، ص9
(14) يول، التداولية، ص45.

وأهمية المعيار لمتعلم الأدب الناطق بغير العربية تقوم على معرفة المعنى السياقي للفظ والوقوف على أنواع السياق المقامي وجوانبه الثقافية والاجتماعية والنفسية.

التناص وهو: «يتضمَّن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بوساطة أم بغير وساطة»[1]، وهو أيضًا: «تداخل وتقاطع النصوص في أشكالها ومضامينها»[2]، وتتكوَّن مصادر التناص من المصادر الضرورية ذات التأثير التلقائي المختار، ومصادر داخلية واقعة من إنتاج منجز النَّص نفسه، ومصادر طواعية خارجية تتزامن مع نصوص أخرى منتجة من آخرين. ويعدُّ للتناص شكلان: شكل مباشر، وآخر غير مباشر[3]، ويفضَّل أن تكون النصوص المتداخلة مع النَّص المنجز مألوفة عند المتلقي؛ ليتمكن من مقارنتها مع نصوص أخرى اطلع عليها، ليوازن بين مكوناتها البنائية الشكلية والمعنوية الدلالية.

الإخبارية أو الإعلامية أو الإبلاغية، وهي: «العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية أو الوقائع في عالم نصي في مقابلة البدائل الممكنة»[4]، وهي: «مدى توقع عناصر النَّص المقدمة، أو عدم توقعها، أو معرفتها، أو عدم معرفتها، أو غموضها»[5]، و«إن إعلامية عنصر ما تكمن في نسبة احتمال وروده في موقع معين بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية»[6]، وبمعنى آخر «فكل جملة نص متحققة تُنْتِجُ لدى متلقي النص عددًا معينًا من توقعات الاستمرار، التي تؤكد أو لا تؤكد في أثناء تلقي لنص»[7]، ويبنى هذا الأساس على شخصية متلقي النص، ويفيد في توقع نهاية النص مع الأفكار المكونة للنص، وينمي مهارة التخيل.

يلاحظ أن هذه الأسس النصية السبعة السابقة ستساعد في تنظيم محتوى مقرر الأدب تنظيمًا دقيقًا للناطقين بغير العربية، وبمراعاتها نتوصل إلى مزيد من الموجهات؛ فالمقبولية تدفع إلى انتقاء مادة تعليمية تتلاءم وبيئةَ الطالب اجتماعيًا خارج قاعة الدرس، وتتوافق علميًا داخلها، فمحتوى المادة المقدمة لا بد أن يمثل هذا الأساس. وأساس القصدية يجعل من الضرورة أن يواكب محتوى المادة أهداف البرنامج العامة والخاصة، وهذا ما يجعل مادة الأدب وجوبية للناطقين بغيرها. أما التناص، فيساعد في ربط المحتوى ربطًا أفقيًا، بحيث يتضمن أكثر من عمل أدبي في الغرض الواحد؛ ثلاث قصائد في المدح مثلًا، وربطًا رأسيًا يمكِّن من تناول عدد من الأعمال لمنتج واحد مثلًا: قصيدة رثاء، وقصيدة وصف، وقصيدة هجاء، لشاعر واحد، وكل هذا يعزز التذكر والربط والحوار والمقارنة بين الأساليب وصورها الجمالية. ويؤدي أساس الانسجام الحرص على تفكيك الرموز اللغوية وغير اللغوية، والربط بين المعاني الحقيقية والمجازية، والصور والأخيلة ويدعم التأويل فيتمكن الدارس من تحويل القراءة الأدبية إلى قراءة إنتاجية، ويسلم من الترديد الآلي، ويخرج تلقائيًا من القوالب الجاهزة ونمطيتها.

العلاقة بين لسانيات النَّص والأدب وتعليميته:

نقصد بمصطلح التعليمية الأسلوب المنهجي العملي الهادف إلى إكساب المتعلم المعلومات اللغوية، وتنمية مهاراته من خلال التدريس، «وأمست التعليمية مرتكزًا يعول عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العملية التعليمية»[8]، وتأتي العلاقة من أن العمل الأدبي يؤسس بناءه الشكلي على مستويات اللغة (الصوت، والكلمة، والجملة، والمعنى)، ولكل مستوى شروطه المتعارف عليها حسب الجنس الأدبي، بجانب البناء الموضوعي، ومن أهم تلك الأسس الوحدة العضوية والموضوعية، والتسلسل المنطقي، والانسجام..... وهذه الشروط مجتمعة هي التي تجعل الملفوظ نصًّا، وتمكن المتعلم من مهارات اللغة وكفاياتها.

يجمع العمل الأدبي بين المتعة الفنية الجمالية والغاية الاجتماعية التي يأوي إليها معالجًا مشكلة من مشكلات المجتمع، حسب نظرة منتج العمل، وهذا يقابل مرجعية النص المعرفية والفكرية والثقافية الاجتماعية القائمة على سياق النص.

يحتاج شرح العمل الأدبي ونقده إلى عملية تحليل وتفكيك تقوم على هدى نظرية ما، وهذا ما تتميز به لسانيات النص. بالرغم من هذا كله هناك فوارق أهمها أن العمل الأدبي يهتم بالمعاني الثواني، وتوليد الانزياحات والمجازات، ولسانيات النص لا تكترث لذلك، بل تنظر إلى العمل الأدبي اليوم أنه «الفعل الذي يستوعب كيفية اشتغال اللسان،

(1) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص104
(2) الصبيحي، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقهص100.وهانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص ص81
(3) يراجع شبل، علم النَّص النظرية والتطبيق، ص76و79.
(4) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص105
(5) هانيه وفيهفجر، مدخل إلى علم النَّص، ص81
(6) بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص249
(7) زتسيسلاف واورزيناك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد بحيري، ص 84.
(8) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 155.

ويشير إلى ما سيكون له القدرة على تغييره مستقبلًا. لها في الوقت نفسه قاعدة ثابتة تقول: إن لغة الأدب لغة خاصة، فالمعنى أساسه الانحراف، وهذا ما يدفع إلى البحث عنه بجملة من الأساليب «أنه ثمَّة سبب أو دافع ما يكمن وراء ذلك الاتجاه، نحو البحث عن المعنى في النصوص الأدبية في صورة انحراف خاص عن نصوص عادية دائمًا»[1].

«تأسيسًا على ما سبق من عرض تفصيلي لمفهوم النص ومعايير لسانيات النص، يمكن استخلاص معايير اختيار النص الأدبي المناسب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتتمثل في: الترابط الظاهري بين عناصره اللفظية، الوضوح والابتعاد عن القضايا المعقّدة، أن يكون محدد الأفكار، وغير متشعب إلى أفكار متباعدة ومختلفة عن بعضها، متدرج يبدأ عرض القضايا من السهل إلى الصعب أو من المحسوس إلى المعنوي، يخاطب النفس الإنسانية، يخاطب العقل، مرآة حقيقية للثقافة، مناسب لمستوى الدارسين اللغوي، له هدف واضح ومحدد، يحمل رؤية جديدة لموضوعات ثقافية تتفق مع ثقافة المتعلم»[2].

ويراعى أيضًا أن تكون هناك علاقة تبادلية بين مختلف الأشكال، «ففي النصوص الأدبية يبدو عالم النَّص في علاقة تبادلية مقننة، مع الأنماط المناسبة في المعلومات...حين يُلاحظ المبدأ التبادلي للنصوص الأدبية في النصوص الشعرية يتسع رسم الخطط للخيارات بين المستويات المتداخلة، كالأصوات والنحو والأفكار والعلاقات والخطط.... إلخ، وسيزداد التحفيز بالنسبة للمنتج، والتركيز بالنسبة للمستقبل، حتى تصلح عناصر النَّص لأداء وظائف متعددة»[3].

وكذلك أن «يقوم كل نص في جوهره بدور المساهمة في الحوار، ويحدث الحوار بين المنتج والمستقبل لأنواع النصوص المختلفة مع قدر من الوساطة من طريق رعاية الموقف»[4].

وأن تتعدد آليات تحليل النَّص الأدبي، لأننا «من المنظور الرأسي نجد أنفسنا حيال نص أدبي متعدد المستويات، طبقًا لما اقترحه الفيلسوف البولندي رومان انجارون من وجود مجموعة من المستويات غير المتجانسة في النص، مثل: مستويات الأصوات اللغوية والوحدات الدلالية، والموضوعات أو التجارب المقدمة من خلالها، والمظاهر الهيكلية لها، مما يتكون منه في نهاية الأمر تنظيم عضوي، وبهذه الطريقة فإن النَّص الأدبي يمكن قراءته عبر مجموعة من التحليلات الأسلوبية، التي تتركز على تكويناته الصوتية ووحداته الدلالية، أو بقراءة بنيوية أيضًا، تُعنى بإبراز العلاقات الماثلة بين تلك المستويات المختلفة»[5]، وقد أجمل عرابي إستراتيجيات تحليل النص الأدبي على ضوء معايير لسانيات النص في النقاط الآتية[6]:

1. توضيح السياق السابق للنص، من خلال تعريف المتعلم ببيئة النص، وحياة المؤلف.
2. توجيه الطلاب إلى تجارب النص الثلاث -يقصد بها الفكرية، والشعورية، واللفظية-، وأن يأخذ من الألفاظ دليلًا على تجربة النص الشعورية والفكرية.
3. النص وحدة تواصلية، فلا بد من توجيه اهتمام الطلاب إلى النظرة الكلية للنص اللغوي.
4. توجيه مزيد من الاهتمام إلى تحليل أجزاء النص في ضوء النص ذاته، فلا تفسر كلمة أو تركيب أو جملة بمعزل عن النص، فوسائل السبك والحبك لم تستخدم إلا من أجل تحقيق هدف تواصلي، وهو ما يؤكد على فكرة النظرة الكلية للنص.
5. توجيه اهتمام الطلاب بما يلازم النص من اعتبارات سياقية عند تحليله، فالمفردة يتغير معناها وفقًا للسياق الذي ترد فيه.
6. التركيز على أدوات الربط اللفظي والحبك الدلالي بين الجمل، حيث تعدّ أدوات الربط من وسائل السبك الرئيسة في أي نص، والعلاقات المعنوية كالسببية والنتيجة والتأكيد وغيرها مما يزيد النص ترابطًا، ويسهم في تحقيق الهدف منه.
7. توجيه المتعلم إلى أن أي نص يمكن التنبؤ بنهاية له من خلال مقدماته، وهذا ينمي قدرة المتعلم على توقع النص قبل إنتاجه؛ مما يجعل عنده استعدادًا ذهنيًا لاستقبال النص.
8. توجيه المعلم إلى أن كل نص يقوله لا بد أن يكون له هدف محدد مقصود، وبالتالي فإن التخطيط الجيد سيجعل المعلم شديد التركيز فيما يقول أمام المتعلمين حتى تصل رسالته واضحة دون تشويش أو تشويه.

(1) سعيد بحيري، علم لغة النص المفاهيم ص 62.
(2) مصطفى عرابي، علم النص وتنمية التذوق الأدبي للناطقين بغير العربية دراسة تطبيقية، نور نشر 2017، ص126
(3) دي بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص 42.
(4) المرجع السابق ص 491.
(5) صلاح فضل، بلاغة الخطاب، ص 307 وينظر سعيد بحيري علم لغة النَّص المفاهيم، ص 4.
(6) مصطفى عرابي، علم لغة النص وتنمية التذوق الأدبي للناطقين بغير العربية دراسة تطبيقية، ص 126.

9. توجيه المتعلم إلى أن الأفكار قد تكون واحدة، ولكن الشعور نحو الفكرة قد يكون مختلفًا؛ لذا فإن الألفاظ تأتي متسقة مع الشعور وتؤكده، وتأخذ الفكرة في اتجاه سلبي أو إيجابي بما يناسب التجربة الشعورية.
10. توجيه المتعلم إلى أن كل نص من النصوص قد يتأثر، أو يؤثر في نص آخر في الموضوع نفسه، ولا بد من استشعار ذلك في تنمية مهارات الموازنة بين النصوص وبعضها، وباعتبار الموازنة مهارة تذوقية رئيسة.

تؤمن لسانيات النَّص بعمومية العمل الأدبي؛ كما يقول دايك: «ويصور علم النَّص في المقام الأول لونًا من التعميم إزاء علم الأدب... وإزاء علم الأدب العام والمقارن... ويمكن أن يتحقق منه أيضًا في أشكال الدفاع المتكررة، داخل علم الأدب الحديث، فقد أدرك المرء أن سمات كثيرة للنصوص الأدبية تتطابق مع سمات نصية عامة أو على الأقل مع أشكال نصية محددة»[1].

ومع كل هذا، فهناك مجموعة من «الخصائص التي تنتظم الخطاب الأدبي لا تنتمي كلها إلى مجال اللُّغة، فالقواعد العرفية، وشروط تأويل الدلالة والإشارة السيميولوجية، والمفاهيم التي تستخدم في معرفة العالم، وفي العمل والوظائف النفعية قد اندمجت كلها بسلاسة في مهمة تحليل الخطاب الأدبي»[2]، يضاف إلى ذلك عتبات النَّص التي تشتمل على: غلاف الكتاب، وجلاده، والصفحات التمهيدية (المقدمة، والاستهلال...)، والرسومات والصور والألوان»[3]، فالصورة تبرز جمال المرئي، وتأكّد النَّص المكتوب وتدعمه، وعنوان النَّص وظيفته أن يعلن عن طبيعة النص، «ففي كل حالة يشخص العنوان شكل النص»[4]، يقع هذا العمل على عاتق مصممي المواد التعليمية بمعاونة المؤلفين وجِهاتِ الطباعة.

بعد استعراض العلاقة بين الأدب واللسانيات النصية وما تطلبه من الأدب، نتناول هنا خطة الإستراتيجيات التعليمية للنص الأدبي، في ضوء أسسها وموجهاتها.

أولًا- النص التطبيقي:

كَمـذا يُكابِـدُ عاشِـقٌ وَيُلاقـي ... في حُبِّ مِـصرَ كَثـيرةِ العُشّـاقِ[5]
إنيّ لَأَحمِلُ فـي هَـواكِ صَبابَـةً ... يا مِصرُ قـد خَرَجَت عَـنِ الأَطواقِ
لَهفـي عَلَيكِ مَتـى أَراكِ طَليقَـةً ... يَحمـي كَريمَ حِـماكِ شَـعبٌ راقِ
كِلـفٌ بِمَحمـودِ الخِـلالِ مُتَيَّـمٌ ... بِالبَذلِ بَيـنَ يَدَيـكِ وَالإِنفـاقِ
مَن لـي بِتَربِيَـةِ النِساءِ فَإِنَّهـا ... في الـشَرقِ عِلَّةُ ذُلِـكَ الإِخفـاقِ
الأُمُّ مَـدرَسَـةٌ إِذا أَعدَدتَهـا ... أَعـدَدتَ شَـعبًا طَيِّـبَ الأَعـراقِ
الأُمُّ رَوضٌ إِن تَعَهَّـدَهُ الحَيـا ... بِالـرِيِّ أَورَقَ أَيمَـا إِيـراقِ
الأُمُّ أُستـاذُ الأَساتِـذَةِ الأُلـى ... شَـغَلَت مَآثِرُهُـم مَـدى الآفـاقِ
أَنـا لا أَقولُ دَعوا النِسـاءَ سَوافِـرًا ... بَينَ الرِجالِ يَجُلنَ فـي الأَسـواقِ
يَدرُجـنَ حَيـثُ أَرَدنَ لا مِـن وازِعٍ ... يَحنُـذِرنَ رِقبَتَـهُ وَلا مِـن واقِ
يَفعَلـنَ أَفعـالَ الرِجـالِ لَواهِيًـا ... عَـن واجِباتِ نَواعِسِ الأَحـداقِ
في دورِهِـنَّ شُؤونُهُـنَّ كَثيـرَةٌ ... كَشُـؤونِ رَبِّ السَـيفِ وَالمِـزراقِ
كَلّا وَلا أَدعوكُـمُ أَن تُسرِفـوا ... في الحَجـبِ وَالتَضييقِ وَالإِرهـاقِ
لَيسَـت نِسـاؤُكُمُ حُـلىً وَجَواهِـرًا ... خَوفَ الضَيـاعِ تُصـانُ في الأَحقاقِ
فتوسطوا في الحالتيـن وأنصفـوا ... فالشـر في التضييـق والإرهـاق

ثانيًا- معلومات النص:

1. هوية النص اجتماعي تربوي يتناول موضوع المرأة وتربيتها مجسدًا ذلك في الأم.
2. مقدمة النص: من البيت الأول حتى الرابع، النص: من الخامس حتى قبل الأخير، الخاتمة: البيت الأخير.
3. الفئة المستهدفة: دارسو المستوى المتقدم المستخدم الخبير في تصنيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات c1&c2

(1) توتا، وفان دايك، علم النَّص مدخل متداخل الاختصاصات، ص 17.
(2) صلاح فضل، بلاغة الخطاب، ص 11.
(3) ينظر: قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، ص 22.
(4) مايكل هووي، التفاعل النصي، ترجمة ناصر بن غالي، ص139.
(5) حافظ إبراهيم، ديوانه ص 282.

الـذي يوصـف بأنـه «يسـتطيع أن يفهـم عـددًا كبـيرًا مـن النصـوص الطويلـة والصارمـة، وكذلـك فهـم الـدلالات الضمنيـة، يسـتطيع أن يعـبر عـن نفسـه بتلقائيـة وبطلاقـة دون أن يبحـث كثـيرًا عـن الكلـمات التـي يسـتخدمها، يسـتطيع أن يسـتخدم اللغـة اسـتخدامًا فعَّـالًا ومرنًـا في حياتـه الاجتماعيـة والمهنيـة أو الأكاديميـة، يسـتطيع أن يعـبر عـن موضوعـات معقـدة تعبـيرًا واضحًـا وجيـدَ البنـاءِ، ويسـتطيع أن يظهـر تحكُّمـه بـأدوات تنظيـم الخطـاب وتماسـكه، ويسـتطيع أن يفهـم دون جهـد كل مـا يسـمعه أو مـا يقـرأه، يسـتطيع أن يسـترجع الأحـداث والحجـج مـن مختلـف المصـادر المكتوبـة والشـفهية اسـترجاعًا محكـمًا، ويسـتطيع أن يميـز الاختلافـات الدقيقـة في المعنـى المتعلقـة بموضوعـات معقـدة»(1).

ثالثًا- خطة إستراتيجية التدريس المقترحة:

1. تحديد الدرس مسبقًا.
2. مدخل (الأهداف، ونبذة عن منشئ النص)
3. الاستماع إلى النص مسجلًا.
4. ترديد النص ترديدًا جماعيًا.
5. قراءات فردية نموذجية.
6. تحليل النص تحليلًا لغويًّا متكاملًا.
7. اختيار العنوان المناسب للنص ومناقشته.
8. تحديد أجزاء النص.
9. كتابة النص الشعري نثرًا.
10. المقارنات التناصية.

هـذه الإسـتراتيجية تلقـي في بعـض النقـاط والخطـوات التـي اقترحهـا خطابي(2)بقولـه: ويتـم تحليـل الخطاب عـلى أربعة مسـتويات هي:

المسـتوى النحـوي وفيـه: الإحالـة، والإشـارة، والاسـتبدال، والحـذف، والوصـل، وأدوات المقارنـة. ويضـاف إليهـا وسـائل تماسـك النـص.

المستوى المعجمي: وبه التكرار، والتضام، والأسماء العامة.

المستوى الدلالي، ويحلل موضوع الخطاب، وترتيب الخطاب، والتغريض، البنية الكلية.

المستوى التداولي وفيه: السياق وخصائصه، والمعرفة الخلفية.

وفي السـياق ذاتـه يـرى بوجرانـد(3) أن: «الطريقـة المثلى لتدريـس الأدب مـن منطلـق لسـانيات النَّـص تتلخـص في: تمهيد قصـير، يعـرض فيـه كل طالـب قصيـدة، ثـم يسـأله الطـلاب عـن: الموضـوع الـكلي للقصيـدة، والخطـوات والأهـداف التـي تشـتمل عليهـا خطـة الكاتـب، ومـا العنـاصر التـي تبـدو غـير مألوفـة أو خارجـه عـلى السـياق؟ أمثـيرةٌ هـي للاسـتغراب؟ ومـا الـذي يمكـن أن يوجـد مـن الحفـز عـلى اسـتعمال هـذه العنـاصر؟»، ويبـدو أنـه يعنـي الطالـب الناطـق باللغـة وإذا تحولنـا لناطـق بغيرهـا يمكـن تعديـل الطريقـة حتـى تناسـبه.

رابعًا- أساليب التقويم

الأسئلة

تـوزع الأسـئلة والتدريبـات توزيعًـا هرميًـا مـن أجـل المعالجـات: المفرداتيـة، ثـم التراكيـب، ثـم إنشـاء النـص المـوازي؛ ويراعـى في ذلـك أسـس كل معيـار ومكوناتـه، نمـاذج للأسـئلة الرئيسـة:

1. يحدد المتعلم الضمائر، ويعين مرجعيتها (الإحالات التركيز في كل تدريب على نوع معين).
2. يعوِّض الضمائر بأسمائها المحددة.
3. يقدِّر الكلمات المحذوفة ويسترجعها.

(1) عاطـف الحـاج ومحمـد داؤد، الإطـار الأوروبي المرجعـي المشـترك للغـات: أهدافـه ومحـاوره وكيفيـة الاسـتفادة منـه في تعليـم العربيـة مجلـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، معهـد اللغـة العربيـة، جامعـة إفريقيـا، العـدد 18، 2013م ص.(101 - 129)

(2) محمد خطابي، لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب ص 208-209.

(3) دي بوجراند، النَّص والخطاب والإجراء، ص 580.

4. يولِّد المتلازمات اللفظية.
5. يعيِّن العناصر المستبدلة.
6. يذكر المترادفات ويعيد صياغة الجملة.
7. يحدد أهداف النص العامة والخاصة، والتأكد من نسب تحقيقها.
8. يحكم على الكلمات المؤلفة للنص.
9. يستخدم الكلمات في سياقات مختلفة.
10. يورد نصًّا شعريًّا مشابهًا (تحدد النصوص مسبقًا).
11. يصوغ مقدمة للنص، وخاتمة جديدة.
12. ينثر النص الشعري.
13. ينشئ نصًا مشابهًا، (التدريب على الأداء الحر).

في الاختبار النهائي يفضّل أن يعده معلم آخر غير الذي نفذّ المنهج خلال العام، ويشتمل على:

1. الأداء الشفوي (استرجاع وابتكار).
2. الأداء التحريري (أسئلة موضوعية على نمط التدريبات، وأسئلة مقالية).

الخاتمة

وتشمل أهم النتائج والتوصيات

أولًا- النتائج

بتطبيق هذا القواعد والخطوات في تعليمية النَّص الأدبي للناطقين بغيرها نتوصل إلى نتائج مفيدة مباشرة وأخرى غير مباشرة، من أهمها:

- تؤكد الدراسة تقاطع بعض أهداف لسانيات النص مع أهداف تعليمية النص الأدبي للناطقين بغيرها في وصف النظام الداخلي لمختلف أنواع النصوص وطرائق بنائها، والكشف عن القوانين والمعايير التي تجعل الملفوظ أو المكتوب نصًّا.
- يساعد السبك في تنظيم أفكار المتعلم وترابطها، وزيادة كفايته اللغوية التي تساعد في الكفاية التواصلية.
- يمكِّن معيار الانسجام دارس الأدب الناطق بغير العربية من الوقوف على الجوانب الدلالية في التراكيب النحوية ومعرفة العلاقة بين الكلمات في الجمل.
- ويدعم معيار القصدية الأهداف العامة والخاصة للنصوص الأدبية التعليمية في مجال الناطقين بغيرها.
- ويعزز معيار المقبولية ملكة الحكم على الكلمات المؤلفة للنص ومدى ملاءمتها للمعنى المقصود.
- تؤسس إستراتيجيات التدريس وطريقته للأدب من خلال لسانيات النص على معلومات قبلية تملك للمتعلم بجانب التقنيات الحديثة.
- تناسب تعليمية النص الأدبي على ضوء لسانيات النص المستخدم الخبير في تصنيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات) c1&c2دارسو المستوى المتقدم).
- يتيح التقويم وفق لسانيات النص من اختبار:
  - أ. مستويات اللغة الأربعة.
  - ب. الطريقة والمتعلم والمعلم.
  - ج. الأداء الحر للمتعلم (الشفوي والتحريري).
  - د. الكفاية اللغوية.

توصي الورقة بالآتي:

1. دارسة كل معيار على حدة.
2. عقد مؤتمر خاص بلسانيات النص وتعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. أن يستعان بمنتجي النصوص في تنفيذ بعض محاضرات الأدب.

المراجع والمصادر

1. أ، تون، ودايك، فان، علم النَّص مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط الأولى، 2001م.
2. بارت، رولان، التحليل النصي، تطبيقات على نصوص من التوراة والإنجيل والقصة القصيرة، ترجمة وتقديم عبد الكبير الشرقاوي، دار التكوين، دمشق 2009م.
3. بحيري، سعيد حسن، علم لغة النَّص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت والشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان ط الأولى 1997م.
4. براون، ج. ب، و يول، ج، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق، محمد لطفي الزليطني ود منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود الرياض،ط 1418ه، 1997م.
5. بك، حافظ إبراهيم، ديوانه، ضبطه وصححه أحمد أمين وآخران، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط الثالثة، 1987م.
6. بن عبد الكريم، جمعان، إشكالات النص الأدبي دراسة لسانية نصية، النادي الأدبي الرياض، والمركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط أولى 2009م.
7. بوجراند، روبرت دي، النَّص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة ط الأولى 1998م.
8. بُوقرة، نعمان، لسانيات الخطاب مباحث في التأسيس والإجراء، دار الكتب العلمية بيروت ط الأولى 2012م.
9. حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط الثانية، بن عكنون الجزائر.
10. خطابي محمد، لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت ط الأولى، 1991م.
11. داؤد، محمد داؤد، تعليم الأدب في ضوء لسانيات النص، مجلة جامعة كردفان للآداب والدراسات الإنسانية، العدد 4، 2014م، ص (134- 161).
12. زتسيسلاف وأورزيناك، مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد بحيري، ص36
13. الزنَّاد، الأزهر، نسيج النَّص بحث فيما يكون به الملفوظ نصًّا، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط الأولى 1993م.
14. سعيد، عاطف الحاج و داؤد، محمد داؤد، الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: أهدافه ومحاوره وكيفية الاستفادة منه في تعليم العربية مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا، العدد 18، 2013م ص.(101 - 129)
15. شاردور، باتريك و منغنو، دومنيك، معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر المهيري، وآخرين، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة تونس 2008م.
61. شبل، عزة، علم النَّص النظرية والتطبيق، مكتبة الآداب القاهرة ط الأولى2007م.
17. الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت لبنان، ط الأولى2008م.
81. عفيفي، أحمد، نحو النَّص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق القاهرة ط الأولى 2001م.
19. فان دايك، تون، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة د. سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب القاهرة2001م.
20. فضل، صلاح، بلاغة الخطاب، عالم المعرفة العدد 164، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت 1992م.
21. قدور، عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران الجزائر ط 2005
22. كريستيفا، جوليا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء ط الثانية 1997م.
23. مصطفى عرابي، علم النص وتنمية التذوق الأدبي للناطقين بغير العربية دراسة تطبيقية، نور نشر 2017
24. نوفل، يسري، المعايير النصية في الصور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، القاهرة ط الأولى 2014م.
25. هانيه، فولفجانج، وفيهفجر، ديتر، مدخل إلى علم النَّص، ترجمة د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط الأولى2004م
26. هانيه، من وفيهفجر، وديتر، مدخل إلى علم اللُّغة النصي، ترجمة فالح بن شعيب العجمي، جامعة الملك سعود، ط 1419ه.

27. هـووي، مايـكل، التفاعـل النـصي مقدمـة لتحليـل الخطـاب المكتـوب، ترجمـة، نـاصر بـن عبـد اللـه بـن غـالي، جامعـة الملـك سـعود النـشر العلمـي والمطابـع، 1430ه 2009م
28. واورزنيـاك، زسيسـلاف، مدخـل إلى علـم النـص مشـكلات بنـاء النـص، ترجمـة سـعيد حسـن بحـيري، مؤسسـة المختـار للنـشر والتوزيـع القاهـرة، ط الأولى 2003م.
29. يول، جورج، التداولية، ترجمة د. قصيّ العتَّابي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت- لبنان، ط الأولى 2010م.

تَرْجَمَةُ القُرْآنِ الكَرِيمِ وَإِسْهَامُهَا فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا - فِي ظِلِّ المُعِيقَاتِ وَالتَّحَدِّيَّاتِ المُعَاصِرَةِ -

الباحث / علي بن ميلة
كلية العلوم الإسلامية - جامعة باتنة – الجزائر
alibenmila1993@gmail.com

د. نادية سمايحي
جامعة ورقلة – الجزائر
arijnadine@yahoo.fr

الملخص:

حرص المتكلمون بغير اللغة العربية على دراسة هذه اللغة، والتعرف على مفرداتها ومعانيها وقواعدها وكل ما يتعلق بها، فكان ظهور ما يسمى «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، كما أسهم هذا العلم على تفعيل دور اللغة العربية في مواجهة التحديات، فانتشارها بين المسلمين غير العرب، يساعد على فهم أمور دينهم، فهي منبع القرآن والسنة النبوية المشرفة.

يستحوذ موضوع القرآن الكريم على قدر واسع من اهتمام الدارسين في البلاد الإسلامية غير العربية، ومن المسلمين غير العرب؛ فكانت ترجمة القرآن الكريم إلى لغات العالم –وخاصة إلى اللغات الحية- من المحاور المرتبطة بالقرآن التي كانت مجالًا خصبًا للأبحاث العلمية في القديم وزاد الاهتمام به في الوقت الراهن.

ترجمة القرآن الكريم هي تفسيرات لمعاني القرآن إلى لغات غير العربية، وقد ترجم إلى العديد من اللغات الأوروبية والآسيوية والإفريقية، وقد سبق الإيرانيون والفرس في ترجمة القرآن إلى الفارسية، ثم انتقلت الترجمة إلى سائر لغات الأمة حتى الألسن الإفريقية والأمريكية، ويعد هذا المبحث القرآني على غاية من الأهمية لما تقوم به هذه الترجمة في هذا العصر من تعريف لأصول الإسلام وبيان لقواعد هذا الدين الحنيف، بالإضافة للإسهام في تدريب المسلمين الأعاجم في نطق اللغة العربية والتمرس بها؛ وذلك لأنها همزة وصل بينهم وبين تعلم العربية وكذا فهم ما جاء به القرآن الكريم من تعاليم وأحكام ؛ بيد أن ترجمة القرآن ليست بالأمر اليسير وليس لأي أحد أن يتصدى لهذه المهمة الشاقة، بل لا بد من توافر جملة من الشروط والضوابط التي يجب مراعاتها في عملية الترجمة، خاصة في ظل التحديات والمعيقات في هذا العصر من صور التشويه والتضليل التي تسعى إلى تحريف الكلم عن مواضعه، وتزييف المعاني الحقيقية التي جاء بها القرآن الكريم.

يندرج هذا البحث المقدم في أشغال مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة بعنوان: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها: «المتطلبات، والأبعاد، والأفاق» تحت شعار: «بالعربية نبدع»، في المحور التاسع: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن الجزئية الرابعة: مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسباب وطرق العلاج ووسائله، وقد جاء العمل معنون بـ: ترجمة القرآن الكريم وإسهامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها -في ظل المعيقات والتحديات المعاصرة-

وقد جاءت هذه الورقة البحثية للإجابة عن الإشكالية التالية: كيف أسهمت ترجمة القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية عدة أسئلة فرعية:

- هل استطاعت الترجمة القرآنية أن تحافظ على دورها في تقريب المعاني القرآنية وتوضيحها لغير الناطقين بالعربية في ظل المعيقات والتحديات التي وجدت في العصر الحالي؟
- ما هي هذه الضوابط التي قامت عليها هذه الترجمة لتقريب المعاني القرآنية على أقرب صورة ممكنة بعيدًا عن تحريف وتزييف للمعنى الأصلي؟

المبحث الأول: ماهية ترجمة القرآن الكريم

تماشـيًا مـع المنهـج العلمـي المتبـع في الدراسـات الأكاديميـة، تطرقنـا قبـل خـوض هـذه الدراسـة البحثيـة إلى التعريـف بالمصطلحـات المفتاحيـة للبحـث لتمكـين القـارئ مـن الاسـتيعاب الجيـد للبحـث.

المطلب الأول: تعريف الترجمة لغة واصطلاحًا:

انتـشر مصطلـح الترجمـة بشـكل واسـع في الدراسـات الإسـلامية العربيـة، لذلـك بحثْنـا اللفـظ مـن جانبـه اللغـوي والاصطلاحـي لـه قصـدُ معرفـةِ المعنـى الخـاص بـه لهـذا الموضـوع البحثـي.

الفرع الأول: تعريف الترجمة لغةً:

والذي يجمع المعاني اللغوية لهذه للفظة "الترجمة" هو البيان والإيضاح[1].

الفرع الثاني: تعريف الترجمة اصطلاحًا:

ويمكـن أن نعـرف الترجمـة في الاصطـلاح كـما ذكرهـا صفـاء الديـن خلـوصي في كتابـه: «الترجمـة فـن جميـل يعنـى بنقل ألفـاظٍ ومعـانٍ وأسـاليبَ مـن لغـة إلى لغـة أخـرى بحيـث إنّ المتكلـم باللغـة المنقـول إليهـا يتبـين النصـوص بوضـوح، ويشـعر بهـا بقـوة، كـما يتبينها ويشـعر بهـا المتكلـم باللغـة الأصيلـة»[2].

المطلب الثاني: تعريف ترجمة القرآن الكريم:

هي التعبير عن معاني ألفاظ القرآن العربية ومقاصدها بألفاظ غير عربية، مع الوفاء بجميع هذه المعاني والمقاصد[3].

المطلب الثالث: أنواع ترجمة القرآن الكريم وحكمها

الفرع الأول: مفهوم الترجمة الحرفية للقرآن الكريم وحكمها

أولًا- مفهوم الترجمة الحرفية للقرآن الكريم

هـي ترجمـة كل لفظـة في القـرآن الكريـم بمـا يماثلهـا في اللغـة المترجـم إليهـا، حرفًـا بحـرف ومثـلًا بمثـل، ويجـب أن يراعـي فيهـا محـاكاة الأصـل في نظمـه وترتيبـه، والمحافظـة عـلى جميـع معانيـه مـن غـير شرح ولا بيـان[4].

ثانيًا- حكم الترجمة الحرفية للقرآن الكريم

وهـذه الترجمـة –إن قُـدِر عليهـا- فهـي مطابقـة للأصـل في ترتيبـه ونظمه تمـام المطابقـة، ولا اختـلاف بينهـما إلا في اللغة فقـط، وهـي في واقـع الأمـر غـير ممكنـة ولا مقـدور عليهـا فهـي تـكاد تكـون نظريـة بحتـة، وذلـك لتعذرهـا، وليسـت محـل خـلاف في عـدم جوازهـا لعـدم إمكانهـا أصـلًا[5].

الفرع الثاني: مفهوم الترجمة اللفظية للقرآن الكريم وحكمها

وهـي التـي تكـون باسـتحضار معنـى لفـظ الأصـل وإبدالـه بمـا يـدل عليـه مـن اللغـة الأخـرى، مـع التغيـير في الترتيـب والنظـم حسـبما تقتضيـه أوضـاع اللغـة المترجـم إليهـا وقواعدهـا.

فهـي ترجمـة اللفـظ نفسـه مـع مراعـاة قواعـد اللغـة المترجـم إليهـا وضوابطهـا في الترتيـب والنظـم، وهـي قريبـة مـن الترجمـة الحرفيـة سـوى الترتيـب والنظـم[6].

ثانيًا- حكم الترجمة الحرفية للقرآن الكريم.

ذهب العلماء إلى عدم جواز الترجمة الحرفية لاعتبارات منها:

1. أن الكلمـة مـن القـرآن إذا ترجمـت لـن يقـال فيهـا: إنهـا كلام اللـه -عـز وجـل-، وبالتـالي تفقـد سـحرها؛ لأن الإعجـاز خـاص بمـا أنـزل باللغـة العربية.
2. القرآن الكريم هو اللفظ والمعنى، ولا يصح أن يقال عن كتابة بعض معانيه بغير العربية إنها قرآن.

(1) ابـن منظـور، محمـد بـن مكـرم بـن عـلى، أبـو الفضـل، جـمال الديـن ابـن منظـور الأنصـاري الرويفعـى الإفريقـي (ت: 711هــ)، لسـان العـرب، دار صـادر – بـيروت، ط-3 1414 ه، (مـادة: تُرْجُـمان)، 12/ 66.

(2) خلوصي: صفاء الدين، فن الترجمة في ضوء الدراسات المقارنة، دار الرشيد للنشر، الرياض، 1982م، ص: 14.

(3) الزرقاني، محمد عبد العظيم (ت: 1367هـ)، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، د، ط، ت، 2/ 144.

(4) محمـد بهـاء حسـين، ترجمـة القـرآن الكريـم: حكمهـا وآراء العلـماء فيهـا، دراسـات الجامعـة الإسـلامية العالميـة شيتاغونغ، المجلـد الثالث، ديسـمبر 2006م، ص: 134.

(5) علي بن سليمان العبيد، ترجمة القرآن الكريم حقيقتها وحكمها، د، ط، ت، ص: 14.

(6) محمد بهاء حسين، ترجمة القرآن الكريم: حكمها وآراء العلماء فيها، ص: 134.

3. القرآن تحدَّى العربَ بأن يأتوا بمثل أقصر سورة منه، فعجزوا عن المعارضة والمحاكاة -وهم يومئذ أئمة البلاغة والبيان-، فكيف بلغة غير عربية؟!
4. أنه لا بد أن يكون في اللغة المترجم إليها مفردات مساوية لمفردات القرآن الكريم، ووجود ضمائر وروابط القرآن الكريم، حتى يمكن أن يحل كل مفرد من الترجمة محل نظيره من الأصل[1].

لذا فقد قال ابن قتيبة في «تأويل مشكل القرآن»:»...ولذلك لا يقدر أحد من الترجمات -أي المترجمين- على أن ينقله إلى شيء من الألسنة، كما نُقل الإنجيل عن السريانية إلى الحبشية والرومية، وترجمت التوراة والزبور، وسائر كتب الله تعالى بالعربية؛ لأن العجم لم تتسع في المجاز اتساع العرب»[2].

الفرع الثالث: مفهوم الترجمة التفسيرية للقرآن الكريم وحكمها.

أولًا- مفهوم الترجمة التفسيرية للقرآن الكريم.

ويمكن أن نقسمها إلى قسمين[3]:

1. ترجمة تفسيرية يقوم بها المترجم ابتداءً ومباشرةً من القرآن الكريم، بحيث يفهم معنى الأصل، ثم يترجمه إلى اللغة الأخرى بألفاظ وجمل من تلك اللغة تكون شرحًا لغامض الأصل، وتوضيحًا لما فيه من المعاني، وتفصيلًا لما أجمل فيه، دون أن يلتزم بالوقوف عند كل لفظة واستبدال ما يوافقها بها في اللغة المترجم إليها.
2. ترجمة تفسيرية بحيث يفسَّر القرآن الكريم، أولًا باللغة العربية، ثم يقوم المترجم بترجمة هذا التفسير.

والفرق بين القسمين أن المترجم في القسم الأول لا بد أن يكون عالمًا بالتفسير، وقادرًا على الترجمة معًا. أما في القسم الثاني فيكفي أن يكون قادرًا على الترجمة بشروطها وضوابطها فهو يترجم ما قام به العالم أو العلماء بالتفسير.

وهذه الترجمة بقسميها ليست الترجمة للأصل، بل لمعناه وشرحه وتفسيره، فهي إذن ترجمة للتفسير لا للقرآن، فتأخذ بذلك حكم ترجمة التفسير[4].

ثانيًا- حكم الترجمة التفسيرية للقرآن الكريم.

أجاز العلماء الترجمة التفسيرية؛ قال ابن حجر: «فمن دخل الإسلام أو أراد الدخول فيه فقرئ عليه القرآن فلم يفهمه، فلا بأس أن يعرب له، لتعريف أحكامه، أو لتقوم عليه الحجة فيدخل فيه»[5]، وقد علّق الزّرقاني قائلا: يشعر أن مراد تفاسير القرآن بلغات أجنبية، لا ترجمات القرآن نفسه بالمعنى العرفي، وذلك لأن التفسير هو الذي يبيّن القرآن ويفهمه[6].

الفرع الرابع- أهمية ترجمة معاني القرآن الكريم.

تأتي أهمية ترجمة معاني القرآن الكريم من عدة أمور منها[7]:

أ. ترك ترجمة القرآن للآخرين من غير المسلمين قد تترك آثارًا سلبية في هذا المجال؛ أنّ المستعمرين والمبشرين كانوا هم الجهة المستفيدة من ذلك، والقول بعدم جواز ترجمة القرآن الكريم حدث في القرن الماضي في تركيا العثمانية، وفي مقاطعاتها العربية مثل سوريا ولبنان، ويمكن استغلاله لمحاولة تنصير المسلمين، وحصار قلعة الإسلام بمنع تراجم القرآن بلغات أجنبية، فالمسلمون غير العرب لا يعرفون العربية، ولن يجدوا تراجم القرآن بلغات يعرفونها، فتبقى الساحة فارغة للديانات الأخرى[8].

(1) الزرقاني، مناهل العرفان، 2/ -113 -144 146.
(2) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ)، تأويل مشكل القرآن، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان، ص: 20-21.
(3) علي بن سليمان العبيد، ترجمة القرآن الكريم حقيقتها وحكمها، ص:15.
(4) علي بن سليمان العبيد، ترجمة القرآن الكريم حقيقتها وحكمها، ص:15.
(5) ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري، كتاب التوحيد، باب ما يجوز من تفسير التوراة وكتب الله، حق: محمد فؤاد عبد الباقي، أخرجه: محب الدين الخطيب، علق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة - بيروت، 1379هـ، 13/ 516.
(6) الزرقاني، مناهل العرفان، 2/ 143.
(7) عبد الله بن إبراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، ص: 17.
(8) محمد فريد وجدي، الأدلة العلمية على جواز ترجمة معاني القرآن إلى اللغات الأجنبية، مطبعة الرغائب، القاهرة، ط2، 1355هـ/ 1958م، ص: 12.

ب. تبليغ معاني القرآن الكريم، وإيصال هدايته إلى المسلمين وغير المسلمين ممن لا يتكلمون بالعربية، فالإسلام هو رسالة عالمية إلى البشرية كافة على اختلاف أجناسها وألوانها ولغاتها[1]، قال الرسول صلى الله عليه وسلم: «وَكَانَ النَّبِيُّ يُبْعَثُ إِلَى قَوْمِهِ خَاصَّةً وَبُعِثْتُ إِلَى النَّاسِ كَافَّةً»[2].

ج. بيان ما اشتمل عليه القرآن بصورة صحيحة خالية من التضليل والتشكيك، وبخاصة أن القرآن الكريم عمد إليه كثير من المستشرقين، وأصحاب العقائد المنحرفة فتناولوه بالترجمة والتفسير باسم الإسلام والعمل على نشره، وهدفهم تضليل الناس، وتنفيرهم منه، وصدهم عنه[3].

المبحث الثاني: إسهام ترجمة القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المطلب الأول- ترجمة القرآن دعوة للتعريف بالعربية عند الأعاجم المسلمين.

الفرع الأول- استمرارية اللغة العربية عن طريق القرآن الكريم.

الأعجمي الذي يطلع على الترجمة القرآنية أكيد يدرك قيمة القرآن الكريم الذي حفظ العربية من الزوال، فيدرك قيمة اللغة العربية كواحدة من اللغات القلائل التي بقيت ثابتة في وجه المتغيرات التاريخية، فمن المؤكد أنه سيبث في نفسه حب التعلم والاطلاع عليها أكثر؛ لأنها لغة فريدة من نوعها[4].

الفرع الثاني- عالمية اللغة العربية بفضل الإسلام.

من المعروف أن اللغة هي صورة صادقة لحياة الناطقين بها، ومما لا شك فيه أن أول ما يجب على من يدخل في الإسلام هو تعلم اللغة العربية لإقامة دينه، وصحة عبادته، فأقبل الناس أفواجًا على تعلم اللغة العربية لغة القرآن الكريم[5]، ولولا ترجمة القرآن الكريم لم يكن غير الناطقين بالعربية قد تعرفوا عليها، فهي همزة وصل بينهم وبين القرآن واللغة العربية.

الفرع الثالث- اكتشاف الأعجمي جماليات اللغة العربية بواسطة ترجمة القرآن الكريم.

يعتبر القرآن الكريم مصدر طاقة وقوة وحيوية للغة العربية، ولولا هذه الطاقة الربانية والقرآنية ما كانت لتصل إلى ما وصلت إليه بما وهبها الله من المعاني الفياضة، والألفاظ المتطورة والتراكيب الجديدة، والأساليب العالية الرفيعة[6]، ومن الآثار القرآنية على اللغة العربية نذكر[7]:

أ. يتعرف الأعجمي من خلال قراءته للترجمة أن اللغة العربية هي لغة مهذبة من الحواشي والغريب، وذلك بفضل القرآن الذي أحالها إلى لغة صافية شفافة جذابة.

ب. يتعرف الناطق بغير اللغة العربية من خلال دراسته للترجمة على معاني جديدة ما كان يعرفها ولا يعرف التعبير عنها، فهناك الألفاظ القرآنية التي اختص بها القرآن الكريم مثل: الإسلام، الإيمان، الشرك، الكفر، النفاق...الخ، وهناك المضامين الحسية الشيقة الخالدة مثل لفت النظر إلى ملكوت السموات والأرض، واشتقاق الأدلة العقلية الملزمة مثل: البراهين الدالة على وحدانية الله تعالى وعظمته وقدرته، فهذه المعاني كانت جديدة حتى على العرب أنفسهم وهم أرباب فما بالك بالعجم؟!

ج. إبراز -من خلال ترجمة القرآن الكريم- ألوان الأدب العربي التي تأثرت بالقرآن الكريم تأثرًا بليغًا: شعرًا ورجزًا وحكمةً وخطابًا ونثرًا؛ إذ ظهرت فيها جميعًا تعابير وصور، بعضها مقتبس من القرآن وبعضها يصطبغ بصبغته وينسج على منواله، أما الموضوعات فبعضها جديد بالكلية كالتصوف والزهد، وبعضه دخله التجديد

(1) محمد السيد حسين الذهبي (ت: 1398هـ)، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة، 1/ 29.

(2) البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، 1422هـ، 438، 1/ 95.

(3) علي بن سليمان العبيد، ترجمة القرآن الكريم، ص: 29.

(4) الرافعي، صادق، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1974م، 2/ 74.

(5) ينظر، عبد العزيز بن صالح العمار، التفسير البلاغي لسورة الإخلاص والمعوذتين، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- مجلة علمية محكمة، العدد 144، 1429هـ، 313.

(6) ينظر، رانا أمان الله، دور القرآن في نشر اللغة العربية وبقائها، محاضرة في كلية اللغة العربية وآدابها، الجامعة الوطنية للغات الحديثة بإسلام آباد، مجلة قسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور- باكستان، العدد 22، 2015م ص: 85.

(7) ينظر لمزيد حول هذه المسائل: مجلة البحوث والدراسات القرآنية- مجلة علمية محكمة متخصصة بالقرآن الكريم وعلومه تصدر مرتين سنويا، المملكة العربية السعودية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة إرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، العدد 4، السنة الثانية 1428هـ، بحث د صالح بن محمد آل بو بكر الزهراني، أضواء على إعجاز البلاغي في سورة الفاتحة، ص: -126 176.

والقوة والحيوية كالحماسة، لكن جميع الموضوعات تأثرت بالقرآن تأثرًا بيِّنًا لا مراء فيه[1]، يعني ستمكنه من معرفة ألوان الأدب العربي، وكذا في الموضوعات العربية المتداولة، وبذلك ستمكنه من فهم الشخصية العربية.

د. يتضح بواسطة الترجمة أن القرآن هو جذوة حركة النقد الأدبي عند العرب، وأنه الباعث الرئيس الموجه لها وللدراسات البلاغية كافة؛ إذ إن الدراسات النقدية قد تخضع للنهج القرآني في دراسات إعجاز القرآن المبين[2].

هـ. توحيد لهجات اللغة العربية، سيدرك الأعجمي أن القرآن كان له الفضل على العرب إذ بفضله صاروا خير أمة أخرجت للناس، فصاروا ينطقون لغةً واحدةً عربهم وعجمهم، وكان بذلك جامعًا للعرب والمسلمين من خلال توحيد لهجات اللغة العربية على لغة واحدة، وليس بينهم هذا التفاوت والاختلاف بذلك، جامعًا لهم على لغة قريش وما يقاربها[3].

الفرع الرابع: ترجمة القرآن الكريم دافع لتعلم اللغة العربية.

- ترجمة معاني القرآن تعزز مكانة اللغة العربية، وسيدفع أبناء تلك الشعوب الذين يهتدون بنور القرآن الكريم على تعلم اللغة العربية للاطلاع والتدبر بأنفسهم في القرآن الكريم بنصه العربي، وليس أدل على ما أقول من وقائع التاريخ، فلقد دخلت أبناء شعوب عديدة الإسلام كالفرس والكرد والترك والهنود غيرهم، وقد دفعهم إيمانهم بالقرآن الكريم إلى تعلم اللغة العربية من أجل تفهمه، فبرز من أبناء تلك الشعوب أئمة في العلوم العربية؛ كالنحو، والصرف، والبلاغة، والأدب وغيرها، وكانت هذه العلوم وسيلة لديهم للوصول إلى الغاية وهي الاطلاع على القرآن وفهم معانيه وأحكامه وحكمه وأسراره من نصه العربي المنزل به، وكذلك الحال إلى سنة رسول الله -صلى الله عليه وسلم-[4].

المطلب الثاني: التواصل الثقافي اللغوي لترجمة القرآن عند غير المسلمين.

الفرع الأول: ترجمة القرآن والتفاعل الثقافي بين الشرق والغرب.

تقوم ترجمة القرآن من جانب استمرارية الإنسان، بدور عظيم في حوار الثقافات والحضارات وتلاقحها، كما تستمد حركة الترجمة أهميتها من القرآن الكريم، ذلك أن الناس خلقوا مختلفين في الأجناس، والشعوب والقبائل، واللغات والعادات وغيرها مصدقا لقوله تعالى {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ}الحجرات: ١٣، ونحن كمسلمين حاملين لهذه الرسالة العالمية للناس كافة، مطالبين بنقل هذه الرسالة إلى كافة شعوب العالم، ومن هنا صارت عملية ترجمة القرآن الكريم للتواصل معهم وسيلة ضرورية لتحقيق هذا الهدف، بالإضافة إلى ترجمة كتب الفقه، وباقي الكتب الدينية، وبعض الفنون الأدبية التي تبين حقيقتنا الحضارية البعيدة كل البعد عن التعصب والإرهاب، والمتميزة بالانفتاح والتسامح[5].

الفرع الثاني: الحوار الثقافي عن طريق ترجمة القرآن الكريم ودوره.

ليكون هناك حوار مع الآخر المختلف لغويًّا وثقافيًّا ودينيًّا، فلا بد أن تكون هناك ترجمة أو ترجمات مفيدة وفاعلة ووفيَّة؛ ومن بينها ترجمة القرآن الكريم، وذلك رغبة من الشعوب المسلمة للتعريف بأنفسها وثقافاتها ودينها؛ سعيًا وراء الحوار الجاد.

وإننا اليوم بحاجة ملحة للتعرف إلى الآخر، وفهم آليات تصوره للشخصية العربية، كما أننا والقدر نفسه من الضرورة بحاجة إلى فهمِنا الآخرَ فهمًا عميقًا، لننقل إليه فكرنا وأدبنا، وأسس ديننا وعقائدنا ومعاني القرآن الكريم؛ حتى لا نكون خارج سياق العصر، بل جزءًا أساسيًّا منه، فالترجمة هي جسر للاتصال الوثيق بيننا وبين الآخر[6].

الفرع الثالث: ترجمة القرآن ودورها في تعلم اللغات الأجنبية.

لتسهيل أمر الحوار بين الثقافات لا بد من وجود وسائل وطرق تفتح باب الحوار وتحقق هدفه، ومن هذه القنوات تدريس اللغات لاستثمارها في ترجمة معاني القرآن الكريم لتبليغ رسالة الإسلام لشعوب العالم، فاللغة وسيلة

(1) عبد الخالق عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن، ط1، 1373هـ، 11/ 54.
(2) رانا أمان الله، دور القرآن في نشر اللغة العربية وبقائها، ص: 86- 87.
(3) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة العربية، تحققه: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، مصر، 1/ 129.
(4) محمد بهاء حسين، ترجمة القرآن الكريم: حكمها وآراء العلماء فيها، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد الثالث، ديسمبر 2006م، ص:141.
(5) ينظر، لواتي فاطمة، الترجمة وحوار الثقافات، إشراف: غيتري سيدي محمد، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان- الجزائر، د ت، ص:137.
(6) ينظر، عمر بيشو، «النظر الكفائي المقاصدي ودوره في تعزيز قيم الحوار الثقافي والحضاري»، مؤسسة وأبحاث، مؤمنون بلا حدود، ص:7.

مهمة للحوار والتواصل الثقافي في حقول البحث المختلفة، وبتعلم اللغة يأتي دور الترجمة، باعتبارها وسيطًا ثقافيًا للتواصل الثقافي وإثراء الثقافات[1].

المطلب الثالث: التوظيف التقني لترجمة القرآن في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

الفرع الأول: توظيف ترجمة القرآن الكريم تقنيًا في تعليم الأصوات العربية.

لكل لغة من لغات البشر نظام صوتي خاص بها، ويعد النطق الجيد للغة من أصعب عناصر اللغة اكتسابًا؛ لذا فلا شك أن سماع الطلاب وتدريبهم على النطق السليم للحروف القرآنية والعربية من خلال القرآن، يساعد على تعليمهم النطق الأمثل للأصوات العربية، وفي هذا تكن الاستفادة من القرآن الكريم -وهو أمر ما زال محتشمًا في مناهج تعليم العربية- عن طريق تصميم برامج حاسوبية خاصة لتعليم أصوات اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال الاستماع الجيد للقرآن الكريم، وكذا برنامج ضمن تفسير القرآن باللغة العربية واللغة المترجم إليها، والتعود على النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة التي ليس لها نظير في غير العربية، فالتسجيلات الصوتية للمقرئين، وتعليم قواعد التجويد وغيرها، قد مكنت من عرض القرآن الكريم وتعليمه بأساليب حديثة عالية التأثر (يتوافر اليوم آلاف الساعات من تلاوة القرآن محفوظة على شبكة الانترنت، ويمكن سماع بعضها عند إنزال بعضها من قبل المستخدم إلى جهازه لكي يسمعها متى شاء)[2]، كما يمكن توظيف هذه التقنيات أيضًا في ترجمة القرآن الكريم من خلال توفيرها صوتيًا باللغة العربية، وذلك لتدريب الطلاب على السماع والنطق الصحيح للحروف كما تقدم.

الفرع الثاني: معاجم قرآنية حاسوبية.

أولًا- إعداد معاجم قرآنية حاسوبية، أحادية اللغة، آلية، ناطقة، مصورة قدر الإمكان، تتناول[3]:

- -قوائم المفردات الأكثر شيوعًا في القرآن الكريم، وقوائم للمفردات التي وردت مرة واحدة في القرآن الكريم.
- -قوائم المفردات التي تعبر عن القيم الأخلاقية، وقوائم المصطلحات الدينية في القرآن الكريم.
- -قوائم التعابير الاصطلاحية في القرآن الكريم، وقوائم المتلازمات اللفظية في القرآن الكريم.
- -قوائم أمثال القرآن الكريم، وقوائم العبارات المجازية في القرآن الكريم.

ثانيًا- أهم خصائص المعجم القرآني الحاسوبي.

ولعل من المناسب أهم خصائص المعجم القرآني الحاسوبي المطلوب:

1. ترتيب مداخل المعجم ألفبائيًا، أو جذريًا، ومن ثم تنظيم المواد تحت كل مدخل.
2. إيراد اسم الصيغة الصرفية لكل كلمة.
3. نطق كلمة المدخل، والجملة التي تدخل في سياقها، وذلك بالضغط على المدخل، أو على الجملة، فيتشكل ملفًا صوتي يؤدي النطق المطلوب. ويمكن أن يكون مضافًا إليه -في بعض المعاجم المتطورة- المعلومات الخاصة بالاستعمال، والأسلوب، والشواهد، والتغيرات السياقية، والمصاحبات اللفظية، وبيان الصورة القرآنية وجمالها.
4. يصاحب المداخل غالبا، بعض الصور التي تقرب المعنى من ذهن الطالب، فالنص الذي تصاحبه الرسوم والإيضاحات والأدوات يعطي بُعدًا جيدًا مطلوبًا.
5. في حالة اختلاف النطق مع الكتابة -وهذا أمر وارد في القرآن أحيانا؛ نظرًا لاختلاف الرسم العثماني شيئا مع نظام الكتابة الحديث- يعاد كتابة الكلمة صوتيًا بين قوسين.

المبحث الثالث: ترجمة القرآن الكريم في ظل المعيقات والتحديات المعاصرة.

المطلب الأول: استغلال ترجمة القرآن لتشويه صورة الإسلام.

الفرع الأول: من صور تحريف ترجمة القرآن الكريم.

تحولت معركة اليوم بين الأديان والنظم إلى ساحة يواجه المسلمون فيها تحديات عديدة. وكلما ظهرت أزمة عالمية

(1) ينظر، لواتي فاطمة، الترجمة وحوار الثقافات، ص:137.

(2) محمّد عبد الفتاح الخطيب، محمّد عبد الطيف رجب عبد العاطي، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة-تقنية المعلومات، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط ت، ص: 21-22.

(3) نفسه، 23-24.

أو نشبت حرب طاحنة، اشتعلت أوزار المعركة الفكرية الموجهة للإسلام والمسلمين وتكررت الافتراءات[1] الموجهة إليهم، وكثيرًا ما يستغل كتاب الله -عز وجل- من قِبل أعدائه بصور شتى[2]

- الاقتباس الجزئي المخل للصورة الشاملة.
- نزع آيات من سياقها أو ذكر جزء من آية وترك بقيتها.
- ترجمة بعض الكلمات ترجمة مخلة مغرضة.
- استنتاج حكم عام من آيات مخصصة الحكم.
- تجاهل أسباب النزول والناسخ والمنسوخ.

الفرع الثاني: الصورة التي تنتج عن تزييف الترجمة القرآنية.

وتحولت هذه المقولات من مجرد تحديات كلامية إلى تحديات فكرية، ثم إذا بها تكاد تصبح برنامجا سياسيًّا تحكم تصرفات المسؤولين في بعض دول الغرب وتعاملهم مع المواطنين المسلمين المقيمين في الغرب، كما يحدد سياسات دولهم تجاه دول العالم الإسلامي وشعوبه، ولقد تجددت قائمة الشبهات التي كانت توجه دائما ضد الإسلام والتصقت بالإسلام صورة مريبة نتيجة لتشويه صورته، عن طريق تشويه ترجمة معاني القرآن الكريم التي تعدّ من العوامل المعينة على ذلك، ومن هذه الاتهامات نذكر[3]:

- اتهام الإسلام أنه دين وحشية وعنف وإرهاب، يفرض الحرب المقدسة.
- اتهام الإسلام أنه دين القسوة، والنصرانية دين الرحمة.
- اتهام الإسلام أنه دين لا يعرف التسامح.
- اتهام الإسلام أنه عدو لحقوق المرأة، والإنسان بصفة عامة.
- اتهام الإسلام أنه عدو العلم والتقدم، فهو دين التخلف والجهل.
- الإسلام عدو للبيئة وللحيوان.
- لا عدالة ولا حرية في الإسلام.

وهذا يفرض علينا معالجة بعض المحاور الرئيسة للتحديات المذكورة، وتفنيد ادعاءاتها، معتمدين على ما يمكننا اطلاعهم عليه من مراجعنا الأصلية وأهمها ترجمات معاني القرآن الكريم.

المطلب الثاني: عقبات الاستفادة من ترجمة معاني القرآن الكريم

عَقَبَاتُ الِاسْتِفَادَةِ مِنْ تَرْجَمَةِ مَعَانِي القُرْآنِ الكَرِيمِ(4):

1. في المجتمعات غير المسلمة يسعى الآباء لتضليل أبنائهم عن قراءة الكتب الإسلامية التي كتبها المسلمون، بدعوى أنهم غير منصفين، وفي سبيل التضليل سعوا إلى نشر الترجمات المحرفة عن القرآن بجميع اللغات، ويضمنونها الأكاذيب المدسوسة على الإسلام، ووضعت مثل هذه الترجمات في المكتبات العامة وغيرها، ويلزمون التلاميذ بقراءتها دون غيرها بدعوى أنها أكثر موضوعية.
2. تعددت الترجمات لمعاني القرآن ففي اللغة الواحدة عدة ترجمات معظمها قام به المستشرقون مما يجعل غير المسلمين يعتقد أن هناك أكثر من قرآن عند المسلمين، كما أنهم لا يجدون ترجمة سليمةً؛ فإن ذلك مدعاةٌ للنقد والريبة، وقد فطن النصارى لهذا الأمر في سبيل نشر الإنجيل -رغم تعدد الأناجيل- حيث سعوا إلى أن تكون الترجمات الموجودة في بلاد المسلمين جهدًا مشتركًا بين الطوائف النصرانية للتقليل من نقد المسلمين لهم[5].
3. واقع المسلمين اليوم، حيث يسعى مثقفو الغرب والشرق إلى دعوة الناس إلى الحكم على الإسلام من خلال سلوك أهله وواقعهم، لا من خلال كتابهم الذي يومنون به وما من شك أنّ هناك فئاتٍ كثيرةً من المسلمين تخالف تعاليم الكتاب والسنة، وهؤلاء يصرفون عن كل ترجمة صحيحة لمعاني القرآن الكريم.

(1) ينظر، نديم بن محمد عطا الله إلياس، ترجمة معاني القرآن الكريم والتحديات المعاصرة، ص: 19.
(2) البنداق، محمد صالح، المستشرقون وترجمة القرآن الكريم، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1983م، ص: 108.
(3) ينظر، نديم بن محمد عطا الله إلياس، ترجمة معاني القرآن الكريم والتحديات المعاصرة، ص: 26-27.
(4) عبد الله بن إبراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، مذابع الحميضي، الرياض، ط1، 1420هـ ص: 27.
(5) دون ماكري، التنصير، خطة لغزو العالم الإسلامي، ترجمة لأعمال المؤتمر التبشيري، مدينة جلين آري بولاية كولورادو، و. م. أ، 1978م، نشرته دار MARC. The Gospel and Islam A1978 Compendium، ص:550.

4. طول ترجمة معاني القرآن الكريم، إذ إنّ غير المسلم قد يقرأ كتابا عن الإسلام، أو قصاصة أو مطوية، أما أن يعكف على قراءة الترجمة فإنه يحتاج لوقت طويل.
5. إنّ الترجمة لا تناسب كل فئات المدعوين فهي تناسب الفئة المثقفة، أما العامة فليس لديهم القدرة على فهم الترجمة، كحال عامة المسلمين في فهم القرآن الكريم، بل إن الترجمات إنما كتبها المستشرقون، لإعطاء مثقفيهم صورًا خاطئة عن الإسلام لينشروها بين عامة الناس، وهو ما حدث بالفعل، إذ إنّ معظم غير المسلمين لم يطلعوا على ترجمات معاني القرآن، وإنما اكتفوا بترديد حكم مثقفيهم عن القرآن.
6. إنّ هناك حاجزًا بين غير المسلمين والقرآن، حيث ينظر إليه على أنه الكتاب المقدس عند المسلمين، ولذلك فكلما ازداد تمسك غير المسلم بدينه، ازداد إعراضه عن النظر إلى القرآن، يقول أحد الفرنسيين قبل أن يسلم: أهداني صديق لي نسخة من القرآن مترجمة إلى اللغة الفرنسية، ولم اهتم في البداية بقراءته لأنني كنت مسيحيًّا ملتزما، ولم أكن مستعدًا لتغيير ديني[1].
7. إنّ الترجمات الجيدة لمعاني القرآن الكريم بحاجة إلى دعم في تسويقها ونشرها، حيث إنّها تتوافر في أماكن البيع -غالبا- بأسعار مرتفعة، وإنّ مما يؤسف له أن تجد في كثير من بلاد المسلمين وكذلك معظم دول غير المسلمين- ولا سيما في الفنادق- نسخة في كل غرفة من الإنجيل، في حين لا تجد ترجمة لمعاني القرآن الكريم.

المطلب الثالث: طرق الاستفادة من ترجمة معاني القرآن الكريم.

من طرق الاستفادة من ترجمة معاني القرآن الكريم نذكر[2]:

1. أن تحوي الترجمة مقدمة علمية فائقة، تهدف لإيجاد شعور إيجابي عند غير المسلمين تجاه القرآن الكريم، يراعي فيها القيم الثقافية والمعتقدات والعادات التي يؤمن بها غير المسلمين، وتدعو القارئ إلى تحكيم العقل والمنطق، بعيدًا عن الهوى والموروث الثقافي، وكذلك تبين أنّ القرآن واحد في جميع بلدان المسلمين، وليس كما يزعم بعض أعداء الإسلام أنّ هناك عدة قرآنات عند المسلمين.
2. السعي إلى تجزئة الترجمة في مجال دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، مع ضرورة تحديد الهدف من الترجمة والفئة المستفيدة؛ لكي تحقق الترجمة تقدمًا كبيرًا في هداية المدعوين، فالهدف الواضح، ومعرفة ثقافة المجتمع الذي يترجم له وأحواله يحددان اختيار النص المترجم، ومستوى اللغة وشكل الكتاب وتصميمه، وأي معلومة إضافية أخرى[3].
3. وضع الضوابط الكلية للاستفادة التامة من الترجمة لمعاني القرآن، وتشمل هذه الضوابط ما يلي:

- الضوابط الشرعية، وذلك بأن يكون القائم بالترجمة عالمًا بالشريعة موثوقًا به في دينه وأمانته، ليكون مضمون الترجمة خاليًا من الأخطاء العقدية، والخلافات المذهبية، سليمًا من التحريف والتبديل.
- الضوابط الدعوية، بأن تراعي الترجمة حال المدعو، وأن يراعى فيها الطريقة النبوية، في الدعوة من التدرج بالمدعو، والتيسير والرفق بالمدعو في عرض مضمون الدعوة.
- الضوابط اللغوية بأن يكون القائم بالترجمة عالما باللغة العربية وقواعدها وباللغة المترجم إليها، مراعيًا للفروق الفردية بين المثقفين والعامة في أسلوب واختيار الألفاظ والمعاني.
- الضوابط الفنية، وذلك بأن تكون الترجمة جيدة الإخراج، مناسبة الحجم مناسبة السعر.

4. أن يكون العنوان للترجمة الكاملة أو الجزئية جذابًا، حيث إنّ العنوان يؤثر كثيرًا في إقبال المرء على القراءة أو عدمه، وهو يقرر من البداية محتوى الكتاب وللنصارى جهودهم في تضليل الناس عن هدي القرآن وتعاليمه بهذا الأسلوب، ففي ألمانيا مثلا قام سالمون شفايجر بوضع ترجمة لمعاني القرآن الكريم باللغة الألمانية، نشرت عام 1616م تحت عنوان: قرآن الأتراك دينهم وخرفاتهم(4)، ولذلك فإن العناوين لترجمة أجزاء من معاني القرآن الكريم تدعو غير المسلم إلى قراءتها، مثل أن يكتب على الغلاف: سبيل النجاة، أو طريق السعادة، أو طريق الخلاص من الهموم والقلق إلى غير ذلك مما يناسب ذكره مع مراعاة مناسبتها للفئة المستهدفة.
5. الاستفادة من وسائل الإعلام في تقريب القرآن الكريم إلى المدعوين من غير المسلمين وتعلميهم اللغة العربية، ومن

(1) ينظر، محمد الطويل، لا إكراه في الدين، مجموع لقاءات مع مسلمين جداد، دار طويق، الرياض، ط1، 1414هـ ص: 227.
(2) عبد الله بن إبراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، ص:-32 33.
(3) محمد رشيد رضا (ت: 1354هـ)، تفسير القرآن الحكيم، المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م، 3/ -327 328.
(4) ينظر: مراد فلفريد هوفمان، الطريق على مكة، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1419هـ/ 1998م، ص: 167.

المؤسف أن النصارى قد استفادوا كثيرا من وسائل الإعلام في سبيل نشر أباطيلهم وفي سبيل تحريف القرآن.

6. إجراء البحوث الميدانية والدراسات التي تعين على نشر معاني القرآن الكريم وتصحيح نظر غير المسلمين عن الإسلام، والوقوف على الأسباب التي تحول دون نشره.
7. الاستفادة من المسلمين في بلدان غير المسلمين في نشر الترجمة الصحيحة لمعاني القرآن الكريم، ومن المناسب تزويد كل مبتعث بنسخ من ترجمة معاني القرآن الكريم[1].

خاتمة

وفي نهاية هذه الدراسة التي كانت تداولًا في مجملها حول كيفية استطاعة الترجمة القرآنية في الحفاظ على دورها في تقريب المعاني القرآنية وتوضيحها لغير الناطقين بالعربية في ظل المعيقات والتحديات التي وجدت في العصر الحالي، وقد توصلنا لمجموعة من النتائج التي تلخص عصارة لبحثنا نذكرها كالتالي:

- اختلف تعريف ترجمة القرآن الكريم من عالم لآخر كل حسب اطلاعه ومجال تخصصه، لكن في الغالب تدور حول هذا المفهوم مع اختلاف في الألفاظ وزيادة في درجة البيان، "فهي التعبير عن معاني ألفاظ القرآن العربية ومقاصدها بألفاظ غير عربية، مع الوفاء بجميع هذه المعاني والمقاصد".
- يستحيل محاكاة نظم القرآن عن طريقة الترجمة الحرفية أو اللفظية لعجز اللغات الأجنبية وحتى العربية عن الوفاء بذلك، وعليه ذهب علماء وفقهاء الإسلام بعدم جواز هذا النوع من الترجمتين شرعًا، وتسمية القرآن هذا الكلام المترجم تسمية غير صحيحة.
- الترجمة المعنوية أو التفسيرية ليس فيها أي محظور شرعًا. مع اشتراط توفر فيها مجموعة من الضوابط هي: الضوابط الشرعية، الضوابط الدعوية، الضوابط اللغوية، الضوابط الفنية.
- ترجمة معاني القرآن تعزز مكانة اللغة العربية تكشف لغير الناطقين بها من المسلمين جماليات اللغة العربية، ما يدفع أبناء تلك الشعوب الذين يهتدون بنور القرآن الكريم على تعلم اللغة العربية للاطلاع والتدبر بأنفسهم في القرآن الكريم بنصه العربي، فبرز من أبناء تلك الشعوب أئمة في العلوم العربية: كالفرس والكرد والترك والهنود غيرهم، كالنحو والصرف والبلاغة والأدب وغيرها.

طرق الاستفادة من ترجمة معاني القرآن الكريم

- أن تحوي الترجمة مقدمة علمية فائقة، يراعى فيها ثقافة الآخر غير المسلم، وضرورة تحكيم العقل والمنطق، مع تبين أنّ القرآن واحد في جميع بلدان المسلمين.
- السعي إلى تجزئة الترجمة في مجال دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، مع ضرورة تحديد الهدف من الترجمة والفئة المستفيدة، وأن يكون عنوان ترجمة القرآن الكريم جذابا للقارئ.
- الاستفادة من وسائل الإعلام في تقريب القرآن الكريم إلى المدعوين من غير المسلمين وتعليمهم اللغة العربية من خلال استثمار وسائل التكنولوجية الحديثة.
- إجراء البحوث الميدانية والدراسات التي تعين على نشر معاني القرآن الكريم وتصحيح نظر غير المسلمين عن الإسلام، والوقوف على الأسباب التي تحول دون نشره.
- ضرورة تكوين لجان مكونة من أبرز العلماء والمفكرين في الدول الإسلامية، وذلك لتأليف تراجم معاني القرآن الكريم تتوفر فيها الشروط اللازمة لإعطاء صورة صحيحة عن القرآن والإسلام، وكذا استخراج التراجم المحرفة لتشويه صورة الإسلام، والتنبيه عليها بصورة علمية سليمة.
- ربط متعلم العربية من الناطقين بغيرها بالتقنيات الحديثة مثل: توفير ترجمة تفسيرية صوتية تجمع اللغتين: اللغة العربية واللغة المترجم إليها، وكذا معجم قرآني حاسوبي، نطق وصورة، وإعداده للتعامل مع النص القرآني، وكذا يساعد في تحقيق أهداف الدرس اللغوي، ويجعل تعليم اللغة العربية ممتعًا، ومنتجًا في الوقت ذاته.

(1) عبد الله بن ابراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، ص:-32 33.

المصادر والمراجع

1. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله الجعفي، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وسننه وأيامه = صحيح البخاري، محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، 1422هـ
2. البنداق، محمد صالح، المستشرقون وترجمة القرآن الكريم، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1983م.
3. ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري، كتاب التوحيد، باب ما يجوز من تفسير التوراة وكتب الله، حق: محمد فؤاد عبد الباقي، أخرجه: محب الدين الخطيب، علق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة - بيروت، 1379هـ
4. خلوصي، صفاد الدين، فن الترجمة في ضوء الدراسات المقارنة، دار الرشيد للنشر، الرياض، 1982م.
5. دون ماكري، التنصير، خطة لغزو العالم الإسلامي، ترجمة لأعمال المؤتمر التبشيري، مدينة جلين آري بولاية كولورادو، و. م. أ، 1978م، نشرته دار MARC، The Gospel and Islam A1978 Compendium
6. الرافعي، صادق، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1974م.
7. رانا أمان الله، دور القرآن في نشر اللغة العربية وبقائها، محاضرة في كلية اللغة العربية وآدابها، الجامعة الوطنية للغات الحديثة بإسلام آباد، مجلة قسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور- باكستان، العدد 22، 2015م.
8. الزرقاني، محمد عبد العظيم (ت: 1367هـ)، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، د، ط، ت.
9. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن، المزهر في علوم اللغة العربية، تحق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، مصر.
10. صالح بن محمد آل بو بكر الزهراني، أضواء على إعجاز البلاغي في سورة الفاتحة مجلة البحوث والدراسات القرآنية- مجلة علمية محكمة متخصصة بالقرآن الكريم وعلومه تصدر مرتين سنويًّا، المملكة العربية السعودية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة إرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، العدد 4، السنة الثانية 1428هـ
11. عبد الخالق عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن، ط1، 1373هـ
12. عبد العزيز بن صالح العمار، التفسير البلاغي لسورة الإخلاص والمعوذتين، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- مجلة علمية محكمة، العدد 144، 1429هـ، 313.
13. عبد الله بن ابراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام.
14. علي بن سليمان العبيد، ترجمة القرآن الكريم حقيقتها وحكمها، د،، ط، ت.
15. عمر بيشو، «النظر الكفائي المقاصدي ودوره في تعزيز قيم الحوار الثقافي والحضاري»، مؤسسة وأبحاث، مؤمنون بلا حدود.
16. ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت: 276هـ)، تأويل مشكل القرآن، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان.
17. لواتي فاطمة، الترجمة وحوار الثقافات، إشراف: غيتري سيدي محمد، جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان- الجزائر، د ت.
18. عبد الله بن ابراهيم اللحيدان، دور ترجمة معاني القرآن الكريم في دعوة غير المسلمين إلى الإسلام، مذابع الحميضي، الرياض، ط1، 1420هـ
19. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط-3 1414هـ
20. محمد السيد حسين الذهبي (ت: 1398هـ)، التفسير والمفسرون، مكتبة وهبة، القاهرة.
21. محمد الطويل، لا إكراه في الدين، محمد الطويل، مجموع لقاءات مع مسلمين جداد، دار طويق، الرياض، ط1، 1414هـ ص: 227.
22. محمد بهاء حسين، ترجمة القرآن الكريم: حكمها وآراء العلماء فيها، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، المجلد الثالث، ديسمبر 2006م.
23. محمد رشيد رضا (ت: 1354هـ)، تفسير القرآن الحكيم، المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990 م.
24. محمّد عبد الفتاح الخطيب، محمّد عبد الطيف رجب عبد العاطي، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة-تقنية المعلومات، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورةّ، المملكة العربية السعودية، ط ت.
25. محمد فريد وجدي، الأدلة العلمية على جواز ترجمة معاني القرآن إلى اللغات الأجنبية، مطبعة الرغائب، القاهرة، ط2، 1355هـ/ 1958م.
26. -24مراد فلفريد هوفمان، الطريق على مكة، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1419هـ/ 1998م.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة

الْإِسْتِرَاتِيجِيَّاتُ الحَدِيثَةُ فِي تَعْلِيمِ وَتَعَلُّمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ كَلُغَةٍ أَجْنَبِيَّةٍ فِي ظِلِّ ازْدِوَاجِيَّةِ اللِّسَانِ العَرَبِيِّ: التَّحَدِّيَّاتُ وَالمُقْتَرَحَاتُ، أَلْمَانِيَا دِرَاسَةُ حَالَةٍ.

الباحث / حمزة بوطمين
مركز التدريب الإصلاحي القضائي في مركز التعليم غوتا في ولاية تورينغين ألمانيا
hamza_cne@hotmail.com

المقدمة:

معظم سكان المعمورة يتحدّثون لغة ثانية أو أنهم بصدد تعلّمها، وفي ظلّ العولمة في عصرنا الحديث؛ يلعب معلمو اللّغات الأجنبية دورًا فعّالا ومهمًّا كوسطاء لغويين في تعارف الشعوب والقبائل.

إن تعلّم اللّغات أصبح علمًا عصريًّا تطبيقيًّا متطوّرًا جدًّا، له عدّة إستراتيجيات تعلّم وتعليم، وكذا إستراتيجيات التواصل اللّغوي في مختلف المجالات الحياتيّة؛ إذ إن الهدف الرئيس من تعلّم اللّغة هو الاتّصال مع الأفراد الذين يتكلّمون نفس اللّغة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة باستعمال وسيلة اتصال مثلًا.

أودّ في هذا البحث أن أسلّط الضوء على تعلّم اللّغة العربية وتعليمها في ألمانيا باستخدام المناهج الحديثة، وأبيّن مختلف التحدّيات التي تواجهنا في هذا الصدد.

إن من خصائص اللّغة العربية في عصرنا الحاضر ما يعرف في علم اللّسانيات بـ"الديغلوسيا" أو: ازدواجية اللّغة، فاللّغة التي يتكلّم بها أفراد المجتمع وهي ما يُعرف بـ«العامية» أو «الدارجة» تختلف عن اللّغة التي يكتبونها وهي اللّغة الفصحى، من جهة أخرى ينطلق الاتّجاه العصري الحديث الذي تتبنّاه معظم المدارس اللّغوية في دول العالم المتقدّم، -وألمانيا خاصة- في تعريف اللّغة اعتمادا على وظيفتها الاتصالية، فاللّغة حسب تعريف هذا الاتجاه هي: وسيلة اتّصال تؤدّي أساسًا وظيفة اتّصالية، ووسيلة للتفاعل، ونقل الأفكار، والمشاعر، بين أفراد الجماعة اللّغوية.

وعليه؛ فإنه كلّما بُعُدت اللّغة التي يتكلم بها أفراد الجماعة اللّغوية عن اللّغة التي يكتبونها؛ كلما تغيّر الاتصال الشفوي بتلك اللّغة، والعكس صحيح، أي أنه كلما كانت اللّغة المنطوقة قريبة من المكتوبة كلما كان تلقين تلك اللّغة شفويًّا وكتابيًّا بهدف الاتصال سهلًا، وهنا تطرح عدّة إشكاليات:

- كيف يمكن لمعلّمي اللّغة العربية أن يوظّفوا الإستراتيجيات والمهارات والأدوات التطبيقيّة الحديثة في تعليم اللّغة العربية في ظلّ بُعْدِ اللّغة المنطوقة عن اللّغة المكتوبة؟
- وكيف ستؤثّر «الديغلوسيا» على اللّغة العربية، وما هي انعكاساتها على تعليمها؟

سنتناول الإشكاليات المذكورة في خمسة مباحث رئيسة هي:

المبحث الأول: تعريف اللّغة على أساس وظيفتها الاتصالية، وتعريف مصطلح الديغلوسيا.

المبحث الثاني: الفرق بين اكتساب وتعلّم اللّغة الأم واللّغة الثانية واللّغة الأجنبية.

المبحث الثالث: نظرة عامة عن اهتمام الألمان باللّغة العربية والدراسات الشرقية، وعن مدارس تعليم اللّغة العربية ودوافع تعلّم وتعليم اللّغة العربية في ألمانيا.

المبحث الرابع: تحدّيات تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية بالإستراتيجيات الحديثة في ألمانيا الاتحادية.

المبحث الخامس: الحلول والمقترحات.

المبحث الأول: تعريف اللّغة على أساس وظيفتها الاتصالية، وتعريف مصطلح الديغلوسيا.

يوجد اتجاهان أساسيان من بين كل الاتجاهات العامة في تعريف اللّغة، أحدهما يتبنّى فكرة تعريف اللّغة من بُناها وعناصرها الأساسية (كعلم القواعد واللّسانيات)، والآخر ينطلق من وظيفتها الاتّصالية (كعلم اللّسانيات

الاجتماعية) وقد اعتمدتُ في تعريفي للّغة في هذا البحث على الاتجاه الثاني بحيث إن الغرض الأساسي من اللّغة هو خدمة التواصل بين أفراد المجتمع الواحد أو مجتمعات أخرى، و كذلك لأن هذا الاتجاه تتبنّاه معظم المدارس اللّغوية الحديثة، الاجتماعية منها والوظيفية والاتصالية، فتعرف اللّغة على أنها وسيلة تفاعل، وأداء المعاملات، وقضاء الحاجات، ونقل الأفكار والمشاعر بين أفراد الجماعة اللّغوية[1].

وبما أن المجتمع بحدّ ذاته ليس متجانسًا، ومبنيًّا على التنوّع والاختلاف، كمكان الإقامة، والحالة والطبقة الاجتماعيتين، والتعليم، والمهنة، والانتماء الديني، والجنس، الخ.. فمن المتوقّع ألّا يستخدم جميع أفراد المجتمع اللّغة نفسها تماما، بحيث أنهم مضطرّون إلى استعمال اللسن أو البديل اللّغوي (التعدد اللّغوي في اللّغة الواحدة (variety).

اللسن، أو البديل اللّغوي، أو التعدد اللّغوي، هي تعبيرات كلامية وفقًا للمتغيّرات الجغرافيّة (علم اللهجات dialect) مثل اللهجات المغاربية، الخليجية، المصرية، الشامية، إلخ.. أو المتغيّرات الاجتماعية (علم اللّهجات الاجتماعية sociolect)[2] فإذا حلّلنا مثلا لغة الشباب؛ فمن الواضح أنها لغة مراهقين تعمل على رسم الحدود الاجتماعية ضد مراهقين آخرين؛ أو ضد الأشخاص الكبار؛ وبالتالي تكوين هويّة خاصة بالمجموعة، لذلك يمكن أن تجد في لغة الشباب بحدّ ذاتها تعدّدا لغويّا مختلفا وفرعيا اعتمادا على المشهد الذي ينتمي إليه المتحدثون الشباب، ولكن حتى ولو كان المراهق يتحدث لغة شبابية فلن يفعل ذلك في جميع المواقف التواصلية، على سبيل المثال فإنه لن يستخدم لغة الشباب في التواصل مع الوالدين، أو مع الكبار، بدلا من ذلك سوف يضطرّ إلى استخدام سجلّ لغويّ مختلف (language register).

السجلّ اللّغويّ هو طريقة التحدث أو طريقة الكتابة في مجال اتصالي معيّن[3].

إن اللّهجات الجغرافية أو الاجتماعية هي أحد خصائص اللّغة العربية إذ إنها -أي اللّهجات- السبب في تصنيف اللّغة العربية ضمن لغات «الدغلوسيا» في العالم، بحيث إن لغة اتصال العرب في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن اللّغة العربية الفصحى التي لا تستعمل في غالب الأحوال إلا في الكتابة.

الدغلوسيا (Diglossie) أو الازدواجية اللّغوية، هي حالة لسانية مستقرة نسبيًّا يتواجد فيها مستويين من الكلام لنفس اللّغة (العامية/ الدارجة واللّغة الفصحى) يستخدمان بطريقة متكاملة، أحدهما: له وظيفة اجتماعية اتصالية، والمستوى الآخر: ثقافي مرموق عند المجموعة اللّغوية الناطقة بهذه اللّغة[4] وبالرّغم من إشارة ابن خلدون لهذه الظاهرة في اللّسان العربي إلا أنها هُمّشت، والدراسات الحديثة للدغلوسيا بدأت من مقالة Ferguson عام1959. في هذه المقالة ضرب فرغسون مثلًا للدغلوسيا في اللّغة العربية، واعتبر حالتها من أكثر حالات اللّغات شهرة بخصوص الازدواجية اللّغوية، وذلك بسبب وجود مستويين واضحين جدا في هذه اللّغة، وهما العامية و الفصحى. وهذا له وقع وأثر كبير على تعلّم وتعليم اللّغة العربية كلغة ثانية، أو كلغة أجنبية، أو حتى كلغة أم.

المبحث الثاني: الفرق بين اكتساب وتعلم اللّغة الأم، واللّغة الثانية، واللّغة الأجنبية.

«في جميع أنحاء العالم يتمّ التحدّث بلغات أجنبيّة باستثنائنا نحن (وبغض النظر عمن نكون نحن). فنحن نتحدث «لغة واحدة» و جميع الآخرين يتحدّثون «لغات أجنبية»» هكذا وضح بيكسل عام 1995 الفرق بين اللّغة الأجنبية واللّغة الأم[5]، ولكن ماذا نسمي هذه «اللّغة الواحدة» والتي هي ليست لغة أجنبية؟ عندما يأتي أشخاص من الخارج بـ«لغاتهم الأجنبية» إلى أرض تلك «اللّغة الواحدة» مثلا بهدف العمل والعيش، أو عندما يذهب أطفالهم إلى المدرسة بحيث تكون الظروف المعيشية لأولئك الأشخاص ووجهات نظرهم تطابق ظروف الناس في بلد الإقامة، فإذا أراد هؤلاء الأشخاص التواصل مع أصحاب البلد، فهل نطلق عليهم «متحدّثو اللّغات الأجنبية»؟ وهل لغة البلد المضيف لغة أجنبية بالنسبة لهؤلاء الأشخاص؟

لا شك أن مفهوم اللّغة الثانية يعالج هذه الأسئلة، فهي اللّغة التي يتم تعلّمها في البيئة اللّغوية في الحياة

(1) Meibauer، Jörg; Steinbach، Markus (2007): Sprache als soziales Phänomen. In: Einführung in die germanistische Linguistik، Seite 3 - 5

(2) المرجع السابق

(3) المرجع السابق

(4) Ferguson، Charles A. (1959): Diglossia. In: Word، 15.، S. 325–339
Ferguson، Charles A. (1996): Diglossia Revisited. In: Alaa Elgibali (Hg.): Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi. Cairo: American University in Cairo Press، S. 49 - 67

(5) Bichsel، Peter (1995): Es gibt nur eine Sprache. Rede zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz. In: Deutsch lernen31995/، S. 199 - 209

الاجتماعيـــة اليومية، أو في الحيـــاة العملية، والـــسـياقات التعليـمية، فـي تلـك البلاد الأجنبية. لذلك فان مصطلح اللّغة الثانيـة لا يـشيـر إلى ترتيب تعلّم تلك اللّغـة في المرتبـة الثانيـة، ويمكـن للمـرء الحصـول عـلى عـدّة لغـات ثانيـة كأن يعيش في بلـد يتكلّم عـدة لـغات مثـل كنـدا أو سـويسرا. بالنسـبة للّغـة العربيـة؛ إذا تعلّـم الوافـدون أو الأجانـب اللّغـة العـربيـّة الاتّصاليّة في المحيط اللّغوي لتلك البـــلاد العربية فهـم سيستعمـلون بالأسـاس اللّغة العامية بشكـل طبيعي (وفي مواقف اتصاليـة)، أمـا اللّغـة الفصحـى فـلا يمكنهـم تعلّمهـا إلا بشـكل مخطّـط يحـدّده الكتـاب التعليمـي والمعلم، وهنا يبـرز وبشـكل واضـح إشكـالية الدغلوسـيا أو ازدواجيـة اللّسـان العـربي.

أمـا مصطلـح اللّغـة الأجنبيـة، فيتـمّ إطلاقـه عـلى اللّغـة التـي يتـمّ تعلّمهـا خـارج بيئتهـا، كـما يتعلّـم المواطـن العـربي في بلـده الإنجليزية، أو الفرنسية، أو كما يتعلم المـواطن الألمانـــي اللّغة العربية في ألمانيا.

يرتبـط مصطلـح اكتسـاب اللّغـة الثانيـة أو اللّغـة الأجنبيـة L2 في الغالـب بالمراهقـين أو الكبـار ويميّـزه التعليـم المنظّـم عـن طريـق المدرسـة أو/ والكتـاب، والاكتسـاب العشـوائي غيـر المنتظـم كـما هـو موضّـح في هـذا الجدول.

	منتظم (التعلّم)	عشوائي (الاكتساب)
اللّغة الثانية	X	X
اللّغة الأجنبية	X	
اللّغة الأم		X

اللّغـة الثانيـة تكتسـب أو تتعلـم، أمـا اللّغـة الأجنبيـة فيمكـن تعلّمهـا فقـط. نسـتطيع أن نربـط مصطلـح «اكتسـاب اللّغـة» كذلـك بالأطـفال الصغار الذين يـتعلمون أو بالأحـرى يكتـسبون لغتهم الأم L 1، فجميع الأطفال يكتسـبون لـغـة محيطهم الأسري والاجتماعـي في ظـرف وجيـز وبصـورة طبيعيـة وبطريقـة عـفويـة دون أي مجهـود موجـه منهـم أو مـن المحيطـين بـهـم، وهـــنا نفـرق بـين الأطفـال الذيـن يكتسـبون لغـة أم واحـدة L1، والذيـن يكتسـبون لغتـين أم (أو أكـثر) L1 2 في وقـــت متزامـن كأن يكـون الأب عربيًّـا والأم ألمانيـة مثـلًا، والأمثلـة كثـيرة عـند الأسر ثنائيـة القومية المختلطـة، أو في أوقات متـتالية كأن يكتسـب الطفـل الـذي هـو مـا بـين ثـلاث سـنوات إلـــى ست سـنوات اللّغـة الألمانيـة بعـد مـا هاجـر أبويـه من بلـد عـربي إلى ألمانيـا (اكتسـاب اللغتـين المتزامـن واكتسـاب اللغتـين المتـوالي)[1] أمـا بالنسـبة لاكتســاب اللّغـة العربيـة كلغـة أم عنـد الأطـفال فيتّضـح جليًّـا أن الأطفـال يكتسـبون أولًا العاميـة حسـب البلـد أو المنطقـة الجغرافيـة العربيـة التـي يعيشـون فيهـا، ثـم بعـد ارتيادهـم للروضـة والمدرسـة يتـم تعليمهـم اللّغـة العربيـة الفصـحى، لـذلك فمـن الـضروري جـدًّا في ظـل هـذه الازدواجيـة اللسانيـة العربيـة أن يتعـرض الأطفال فـي ســن مبكـرة للغة العربية الأدبـية والـمكتوبة، كالاسـتماع إلى الكثـير مـن القصـص بالفصحـى في سـن مـا قبـل دخـول المدرســة فهـدا يؤثر بشـكل إيجابـي جدا عـلى قدراتهـم القرائية ومهاراتهـم الشـفهية باللّغـة الفصحـى مـما يـؤدي إلى تحسـين إنتاجهـم وتحصيلهـم اللّغـوي[2].

المبحث الثالث: نـظرة عـامة عن اهتمـام الألـمان باللّغة العربية والدراسـات الشرقيـة وعن مـدارس تـعليم اللّغة العربية ودوافع تعلم وتعليم اللّغة العربية في ألمانيا.

تعتـبر ألمانيـا مـن الـدول الغربيـة السـباقة إلى الاهتمـام باللّغـة العربيـة، فنجـد مثـلا مـن آخـر أعـمال الأديـب الألمانـــي المشـهور غوتـه (Goethe) ؛ الديـوان الـغربي الشرقـي سنـــة 1819م، الـذي يحتـوي عـلى اثنـي عـشر مجلـدًا تضمّ مختلـف

(1) De Houwer، Annick (2009): Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
Meisel، Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In Anstatt، Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen.Erwerb. Formen. Förderung. Tübingen: Attempto Verlag. S. 93 - 113
Müller، Natascha; Kupisch، Tanja; Schmitz، Katrin; Cantone، Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Auflage. Tübingen: Narr
Tracy، Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?. In: Universität Mannheim. Informationsbroschüre 12002/ der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim: Universität Mannheim
Tracy، Rosemarie; Lemke، Vytautas (Hg.) (2009): Sprache macht stark. Unter Mitarbeit von Maren Krempin. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

(2) Abu Rabia، Salim (2000): Effects of Exposure to Literacy Arabic on Reading Comprehension in a Diglossic Situation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 13: 147 - 157
Salah Ayari (1996): “Diglossia and Illiteracy in the Arab World.” Language، Culture and Curriculum 9(3): 243 - 253

الأنواع الشعرية، حيث حاول غوته في هذا الديوان أن يمزج بين الثقافتين الغربية والعربية من حيث اللّغة والديانة.

اهتم المؤلف في الديوان الشرقي الغربي بالشعر العربي الجاهلي كالمعلّقات، وأشاد ببعض الشعراء العرب، وأعرب في عمله هذا عن احترامه الشديد للإسلام إلى حد أنه قال «لا أكره أن يقال عني مسلم» كما بين تأثّره بالإسلام[1].

وفي وقتنا الحاضر يتّضح اهتمام الألمان باللّغة العربية وفروعها جليّا في إدماج الدّراسات الشرقيّة والعربيّة كفروع أكاديمية في الجامعات الألمانية، وبالرّغم من أن سياسة التعليم العالي في ألمانيا الاتّحادية تصنّف اللّغة العربية كفرع أكاديمي صغير الحجم إلا أننا نجدها تدرس في حوالي 21 جامعة.

يتناول قسم علم اللّسانيّات المستويات اللّغوية المختلفة للّغة العربيّة، مثل اللّغة العربيّة في عصر ما قبل الإسلام، واللّغة العربيّة الكلاسيكية عند ظهور الإسلام، واللّغة الفصحى ولهجاتها في وقتنا الحاضر.

تهتم الدراسات العربية في الجامعات الألمانية كذلك بالأدب العربي كالشعر، وآداب النثر من عصور ما قبل الإسلام إلى يومنا هذا، كما تهتم بالأدب الديني، والفلسفي، والتاريخي، والجغرافي للثقافة الإسلامية، وكذلك الأدب اليهودي، والمسيحي باللّغة العربية، لذلك فإن للّغة العربيّة مكانة كبيرة في الجامعات الألمانية. كما تشهد السنوات الأخيرة تحوّل الاهتمام من اللّغة العربيّة إلى علوم الدّين الإسلامي[2] لذلك فان مخابر تعليم اللّغات في كل الجامعات الألمانية لا تكاد تخلو من تعليم اللّغة العربية كلغة اختيارية.

كما نجد أن اللّغة العربيّة تعلّم كلغة أجنبية في المدارس العليا الشعبية أو ما يعرف بكلية المجتمع[3].

تعليم اللّغة العربيّة يتمّ كذلك في المدارس الخاصّة والمدارس اللّغوية في الشركات الكبرى مثل (Lufthansa) للطيران. أما بالنسبة للأطفال ذوي الأصول المهاجرة سواء عربيّة أو مسلمة فيتمّ تعليمهم في المدارس العربيّة والقرآنية، أي في مراكز إسلامية.

خاصة بعد موجات المهاجرين السوريين إلى ألمانيا عام 2015م. وبسبب زيادة الاهتمام بتعليم اللّغة الألمانية؛ ازدادت كذلك النقاشات السياسيّة حول إدراج اللّغة العربيّة كلغة أجنبيّة في المدارس المتوسّطة والثانويّة في ألمانيا، فمثلا يطالب البروفسور ستروتهوتو (Thomas Strothotte) بإدخال مادة اللّغة العربيّة كمادة أساسيّة في جميع مدارس التلاميذ الحكومية في ألمانيا حتى يستعدّ الأطفال الألمان للتحوّل العميق في الشرق الأوسط. يرى البروفسور ستروتهوتو جيل الشباب الألماني الذي يتعلم اللّغة العربيّة بأنه شريك اقتصادي وثقافي وسياسي مرافق لعمليّات التحوّل في البلدان العربيّة خصوصا في الخليج[4]. ومنذ سنة 2017 بدأت اللّغة العربيّة تأخذ مكانة ثابتة في المناهج التعليميّة في المدارس الألمانية، لأن التلاميذ ذوي الخلفية المهاجرة يتعلمون في المنزل اللّهجة العربيّة فقط وهم بذلك بعيدون عن ثقافاتهم؛ لأنهم لا يعرفون المستوى العلمي المكتوب للغتهم، فإذا تعلّم هؤلاء التلاميذ لغتهم الفصحى في المدارس فإن ذلك من شأنه أن يعزّز معرفتهم بهويّتهم الثقافية فيكسبهم ثقة أكبر بالنفس، وهذا من شأنه أن يعزّز الحوار أكثر بين التلاميذ العرب والألمان.

ففي ولاية هامبورغ الهانزية قدم مجلس مدارس هامبورغ برنامجًا لمادة اللّغة العربية في المستوى المتوسط لبعض المدارس. كذلك تمكّن خريجو المدارس الثانوية هناك من إكمال الاختبارات في مادة اللّغة العربية لأول مرة في العام الدراسي 2018/2017. ويتمّ تعليم اللّغة العربية من قِبَل معلّمي اللّغة العربية المؤهّلين على أساس مناهج هامبورغ[5].

(1) J. W. Goethe (1819): West-Östlicher Divan. Cottaische Buchhandlung، Stuttgart
UNESCO-Mitteilungen، 2001: The literary estate of Goethe in the Goethe and Schiller Archives

(2) Jastrow، Otto (2008): Das Spanungsfeld von Hochsprache und Dialekt im arabischen Raum. In: Munske، Horst Haider (Hrsg.): Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 22.1010.12.2007-. http://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/sterbendialekte

(3) كلية المجتمع هي مؤسسة تابعة للدولة غير ربحية للكبار والتعليم الإضافي. فهي مركز تعليمي للكبار وليست جامعة بمعنى التعليم العالي. يتم تعيين كلية المجتمع في قطاع التعليم الإضافي وتدرس فيها علوم السياسة واللّغة الألمانية كلغة ثانية للمهاجرين واللّغات الأجنبية ومحو الأمية والتعليم الأساسي لتكنولوجيا المعلومات والتثقيف الصحي والثقافة العامة والتصميم ودراسة الرحلات والمؤهلات المدرسية مثل شهادة الثانوية العامة و شهادة التخرج من المدرسة المتوسطة الخ.. يوجد في ألمانيا حوالي 895 مدرسة عليا شعبية (كلية المجتمع).
Josef Olbrich (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske und Budrich، Opladen
https://de.statista.com/statistik/daten/studie/30224/umfrage/anzahl-der-volkshochschulen-nach-bundeslaendern/

(4) https://www.welt.de/politik/deutschland/article151819746/Arabisch-soll-in-Deutschland-zum-Pflichtfach-werden.html

(5) https://deutsches-schulportal.de/unterricht/arabisch-boomt/

وفي العاصمة الألمانية برلين؛ يخطّط حاليا مجلس الشيوخ لتدريس مزيد من اللّغات مستقبلا في المدارس، كما أعربت العديد من المدارس في برلين عن حاجتها المتزايدة لتدريس اللّغة العربية. أما في ولاية بافاريا المحافظة فيتمّ إدماج اللّغة العربية كلغة أجنبية في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي، حيث إن اللّغة العربية تدرّس هناك منذ سنة 2017 كمادة اختيارية ساعتان في الأسبوع لأول مرة في ثانوية (Maximilian) وثانوية (Pircheimar)(1).

نلاحظ أن دوافع تعليم اللّغة العربية في ألمانيا تتعدّد حسب الاحتياجات والفئة المستهدفة، فحتى الآن أشرنا إلى الطلاب الألمان في الجامعة الألمانية الذين يتعلمون اللّغة والأدب العربي، كما أشرنا إلى كلية المجتمع أين تكون الفئة المستهدفة لتعلم اللّغة العربية جدّ متنوّعة، وفي الأخير أشرنا إلى الدافع السياسي لمحافظات ألمانيا الاتحادية المتمثّل في خلق نوع من الاعتراف الثقافي وتكوين الهوية الشخصية لأطفال المهاجرين العرب من أجل الحوار الثقافي معهم، وبالتالي سهولة دمجهم في المجتمع. وسنتطرق في المبحث التالي إلى التحدّيات الموجودة في تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية بالإستراتيجيات الحديثة، خصوصًا في المدارس العليا الشعبية (كليات المجتمع).

المبحث الرابع: تحديات تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية بالاستراتجيات الحديثة في ألمانيا الاتحادية

لا شك أن التعدّد والاختلاف في الصف أو ما يعرف بالفروق الفردية لا يتمثّل فقط في تنوع الدافعية للتلاميذ والطلاب الذين يدرسون أو يتعلمون اللّغة العربية، فهناك أيضا أشكال مختلفة من عدم التجانس في الصف الأمر الذي يؤثّر بشكل مباشر على مناخ الفصل ونجاح التعليم في دورات اللّغة العربية في المدارس العليا الشعبية، حيث يجتمع المتعلمون الألمان المشاركون في الصف الواحد وهم مختلفون في جوانب عدة منها:

1. الفروق في سرعة التعلم وفي الأداء وفي المستوى.
2. الفروق في الكفاءات وفي الخلفية التعليمية وفي تجارب التعلّم وأنواعه ومستويات الإدراك.
3. الفروق في اللّغة المصدر (مثلا اللّغة الألمانية والانجليزية، والفرنسية، والتركية).
4. الفروق في سلوك التعلّم، والمواقف من التعلّم، وفي السلوك الاجتماعي المرتبط بالتعلّم.
5. الفروق في التطلعات التي ترتبط بالتسجيل في الدورة العربية، وأهداف ونيّة تعلّم اللّغة العربية.
6. الفروق في المصالح والاهتمامات باللّغة العربية.
7. الفروق في العمر.
8. الفروق في الأفكار حول التعليم الجيّد والمعلّم الجيّد.
9. الفروق في الجنس وأدوار الجنسين وأشكال الأسرة.
10. الفروق في المؤهلات، والحالات المهنية، مثلا العاطلين عن العمل أو المثقلين تماما بالعمل.
11. الفروق في ظروف الحياة المعيشية، كالفقر والغنى.

هذه الفروقات أو الاختلافات من عدم التجانس وغيرها تظهر في فصول ودورات اللّغة العربية كلغة أجنبية في المدارس العليا الشعبية الألمانية، مما يؤدّي إلى مزيج متنوّع وتمايز داخلي بين المشاركين في مجموعات التعلّم. لا شك أن عدم تجانس المشاركين في الصف له تأثيرات جمة على مناخ الصف، وعلى نجاح التعلّم، وعلى تحقيق أهداف المشاركين في الدورة، كذلك تمثل كل الاختلافات بالنسبة للمعلّم تحدّيات كبيرة في تحضير وتنظيم الدرس ورسم الأهداف التعليمية، ولكن يجب علينا أن ننظر إلى إيجابيات هذا التنوّع وهذا التمايز الداخلي بين المشاركين، فتنوع الأشخاص هو في الحقيقة إثراء للدرس بتجارب مختلفة، ووجهات نظر متباينة، وحتى ثقافات متنوعة، وطرق تعلّم متمايزة. فالمعلّم يمكنه استغلال هذه الثروة البشرية لتكون في خدمة دروسه حيث يمكن للمشاركين أن يتعلموا من بعضهم البعض، وأن يحدثوا تواصلا وتفاعلا حيويا فيما بينهم فيصبح المدرّس لديه ما يكفي من المتعلمين المتمايزين للعمل الثنائي والجماعي، فإذا تمكن المعلم من استثمار هذه الفروق الفردية والجماعية في مجموعات التعلّم، فإنه يحضّر دروسه ويلقيها إذا لزم الأمر بطرق مختلفة، بحيث يتمكن جميع المشاركين من تجاوز اختلافاتهم، بل والاستفادة منها والوصول إلى غايات دورتهم العربية. لكن ما يزيد من صعوبة مهمة تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية في المدارس العليا الشعبية في ألمانيا هي «الدغلوسيا» أو ازدواجية

(1) المرجع نفسه

اللّغة، فإذا قمنا بتحليل النقطة 5 و 6 من الفروق الفردية بين المشاركين في ظل ازدواجية اللّغة العربية وجدنا أنه من بين أولائك المشاركين في دورات اللّغة العربية كلغة أجنبية من يسجل بغية تعلم الكتابة بطريقة صحيحة وبشكل أكثر سلاسة، أو تعلم الخط العربي، أو بنيّة تعلّم القراءة والنطق السليم حتى يتمكّن من قراءة القرآن -منهم رجال دين ألمان مسيحيين أو أتراك، أو معتنقي الدين الإسلامي حديثا، أو مهاجرين عرب ترعرعوا في ألمانيا وتعلّموا فقط العامية في البيت- أو قراءة الصحف و فهمها، وهنا تبرز العربية الفصحى في مقدّمة الهدف من المشاركة في الدورة، أو مثلا إذا كان المشارك زواجه مختلط مع العرب نجده يتعلّم اللّغة العربية بهدف الاتصال مع أهل الزوج أو مع العائلة، وهنا يكمن المشكل بالضبط، لأنه مثلما أشرنا إليه سابقًا فإن خاصية اللّغة العربية الفصحى في عصرنا الحاضر هو الاتصال الشفوي عند العرب بالعامية، والاتصال الكتابي بالعربية الفصحى، وإذا كان من بين المشاركين أشخاص زواجهم مختلط مع العرب المغاربة ومع العرب المصريين ومع العرب الشاميين حينها يكون تعليم اللّغة العربية بهدف الاتصال بشكل أفضل مع العائلة أو الأصدقاء العرب أو على الأقل فهم العرب عندما يتحدثون مع بعضهم البعض؛ يكون هدفا بعيد البلوغ. ومن المشاركين أيضا من يكتب اللّغة العربية ويقرأها كالباكستانيين والأفغان والايرانيين، ولكن اهتمامهم باللّغة العربية يكون بغية الاتصال الشفوي وهنا كذلك لن تحقق الدورة هدفها المرجو منها إذا ركز المعلم فقط على القواعد والقراءة والكتابة. ومنهم من تعلم اللّغة العربية كلغة ثانية في بلد عربي معيّن (مثلا مصر أو لبنان) فنجده يتكلم لهجة ذلك البلد مما يعطي ذوقا معينا لمداخلاته في الصف. والكثير ممن تعلموا اللّغة العربية في ألمانيا بهدف الاتصال ظنوا أنهم حققوا الهدف المرجو، ولكن عندما احتكوا بالمهاجرين العرب سواء مغاربة أو فلسطنيين أو سوريين اصطدموا باللهجة المحكية.

لذلك فمن المطلوب منا كخبراء لغويين التعامل مع هذه الظاهرة أو الخاصية المميزة للغة العربية وإعادة النظر في تعليم اللّغة العربية؛ بحيث يمكن للمعلم أن يحقق كامل أهداف الدورة عن طريق إدراج الإستراتيجيات الحديثة في تعليم اللّغة العربية كلغة أجنبية.

المحور الخامس: الحلول والمقترحات.

يجب علينا ألا ننظر إلى ظاهرة «الديغلوسيا» في اللّغة العربية كمشكلة لغوية، بل كتنوّع لغوي، وتوجد دراسات غربية في هذا المجال تثبت أنه من يتكلم اللهجة المحلية إلى جانب اللّغة الفصحى يكون أكثر ذكاء من الذي يتكلم الفصحى فقط(1) وبوصفك معلّم لغة عربية كلغة أجنبية تدرّس بالإستراتيجيات الحديثة يهمك أن تنظر إلى التكامل بين الفروق الفردية في الصف وخصوصا تلك التي تخصّ التطلّعات والأهداف من تعلّم اللّغة العربية، وأن تنظمها ضمن نسيج واحد عندما توزع تركيزك حسب تلك الفروقات الفردية في تعليم اللّغة الفصحى (استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة) والتدرّب على أداء اللهجات العربية في المواقف اللّغوية المختلفة (استماعا وتحدثا) لتحقق لدى المشاركين في الدورة كفاية لغوية اتصالية نظيفة وجميلة، وكذلك كفاية ثقافية جيدة. ومن بين الحلول والمقترحات في طريقة تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية في المدارس العليا الشعبية في ألمانيا في ظل ازدواجية اللّسان العربي أقترح على المعلمين إلقاء درس متباين حسب الفروقات الفردية عند الأشخاص في الصف بحيث يكون هذا التباين:

- وفق المواضيع وأنواع النصوص.
- وفق المستوى والأداء بحيث تعطى تمارين مختلفة الصعوبة للمتعلمين.
- أيضا في التمارين: التمارين المغلقة تكون فيها إجابة واحدة فقط هي الإجابة الصحيحة كملء الفراغ و تمارين الإملاء، أما التمارين المفتوحة فلها الكثير من أهداف التعلم.
- وفقا للأشكال الاجتماعية بحيث يتم تحضير الدرس وإلقائه على جميع المجموعة المشاركة (التعليم المباشر) لذا يجب تقسيم الواجبات والتمارين بين العمل الجماعي والعمل الشريك والعمل الفردي.
- وكذلك يكون هذا التباين في إستراتيجيات وتقنيات وطرق التدريس(2) التي منها:

(1) Kratzer، Hans (2005): Dialekt macht schlau. – In: Süddeutsche Zeitung vom 18. 07. 2005، 37.
The Conversation: Speaking dialects trains the brain in the same way as bilingualism: http://theconversation.com/speaking-dialects-trains-the-brain-in-the-same-way-as-bilingualism-59022

(2) Oxford، Rebecca (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know (Helbling Languages). Boston:CENGAGE
Augustin، Viktor; Hauser، Johannes (2007): Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Fortbildung

الطريقة المباشرة

بحيث يتعلم المشاركون التفكير باللّغة العربية في أسرع وقت، وذلك بعدم السماح باستخدام لغة أخرى في الصف، ويستعان مع ذلك بالصوّر وعينات الأشياء والتمثيل الحركي، ويجب أن تشتمل الدروس على نشاطات محادثة من أجل الاستعمال الحقيقي للغة العربية الفصحى أو اللهجة، وليس من الضروري أن يتلقى المشاركون شرحًا للقواعد النحوية، بل يكتشفونها بالاستقراء، وهكذا يمكن اكتساب المفردات بصورة طبيعية[1].

الطريقة السمعيّة الشفويّة:

حيث تستخدم اللّغة العربية الفصحى أو اللهجة للتخاطب الشفوي، ولذلك يكون هنا تعلم لغة التخاطب قبل تعلم الشكل المكتوب. فالنظام الطبيعي لاكتساب اللّغة هو: الاستماع، ثم الكلام، فالقراءة، والكتابة؛ وفقا لآخر الدراسات في بريطانيا[2]. بحيث يتمحور الدرس حول حوار اتصالي معين من الحياة اليومية (في المطعم أو عند الطبيب أو على الهاتف الخ). يستمع إليه المشاركون مرتين أو ثلاثا من ناطق أصلي، ويحاولون فهم مفرداته وتراكيبه دون الاستعانة بلغة أخرى، وأقترح العمل بهذه الطريقة استنادا إلى عدة كتب معروفة[3].

الطريقة الاتصالية

يكون فيها تعلم اللّغة العربية بهدف تحقيق الكفاية الاتصالية بأبعادها الأربعة: الكفاية الاجتماعية، والكلامية، والإستراتيجية، والنحوية، وتحقيق المهارات اللّغوية، كالاستقبال والاستماع والقراءة والإنتاج (تحدثًا وكتابة)، كما يؤدّي المشاركون نشاطات شفهية وكتابية متنوعة مع التركيز على حوار نموذجي بحيث يتم استظهاره تدريجيا بطريقة مفتوحة عن طريق إعادة الصياغة والبناء. أقترح هنا كتبا على الطريقة الاتصالية، وكذلك أوراق عمل ومحادثات فعلية حقيقية.

طريقة النحو و الترجمة:

الهدف من هذه الطريقة هو القدرة على قراءة آداب اللّغة العربية وفنونها الجميلة، والكتابة، والترجمة منها وإليها. كذلك المعرفة بقواعدها وأنظمتها، لذلك تحظى القراءة والكتابة في هذه الطريقة باعتناء خاص، توجد هنا عدة كتب مدرسية مهمة[4].

طريقة التعلم الجماعي

يتعلم المشاركون وفق مجموعات في جو مشاركة مستفيدين من بعضهم البعض حيث يجلسون في دائرة أو على شكل حرفU ويتبادلون الآراء مع معلميهم بالألمانية، يقف المعلم خلف المشارك الذي يريد أن يتدرب على نطق إحدى جمل الحوار فينطقها له مرارا حتى يكتفي الطالب ويتقن النطق، ومن بين الكتب التي أقترحها كتاب ألف باء[5] أما بالنسبة لتعليم النطق بالعربية، من بين الطرق التي أقترحها هي طريقة تعلم العربية بالموسيقى؛ إذ تفيد هذه الطريقة خصوصًا المشاركين الموسيقيين؛ بحيث يتم استعراض موسيقى عربية مع كلمات عربية فصيحة أو عامية أو دمج الأقراص المضغوطة أي تعلم العربية بالموسيقي. «Groovy Basics Arabisch lernen mit the Groove»[6] أين يستمع المشاركون إلى أهم المفردات والعبارات والأقوال بالعربية الفصحى تصاحبها موسيقى

für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Ismaning: Hueber Verlag

(1) أقترح العمل بهذه الطريقة استنادا إلى عدة كتب من بينها:
الكتاب في تعلم العربية بكل أجزائه، تأليف: كرستن بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي، والذي نشرته:
Georgetown University Press Washington،D.C 2007
Muhammad T. Ghalayini (2016): Tamhidi - Einführung: Arabisch als Fremdsprache. Erste Schritte in Hocharabisch. Ghalayini Verlag
Nicolas Labasque (2008): Salam!: Arabisch für Anfänger. Stuttgart: Klett

(2) Rost, Michael; Candlin, C N (1991): Listening In Language Learning. London: ImprintRoutledgehttp://jalt-publications.org/tlt/articles/2203 -listening-language-learning

(3) سبق ذكرها في هامش رقم 16

(4) كتب سيف الدين شحاذة: تعليم العربية للمبتدئين، معجم مصطلحات القواعد العربية، العربية في الحياة اليومية، وغيرها.

(5) مدخل إلى حروف العربية وأصواتها: (2010)كرستن بروستاد، محمود البطل، عباس التونسي Alif Baa. Introduction to Arabic Letters and Sounds. Third Edition

(6) Arabisch lernen mit The Grooves: Groovy Basics.Coole Pop & Jazz Grooves / Audio-CD mit Booklet (The Grooves digital publishing) (Arabisch) Audio-CD – Hörbuch von Hueber Verlag GmbH & Co. KG

جميلة مع تسليمهم نسخة من النصوص المكتوبة وبعد ذلك يستمعون إلى النصوص ويحفظونها وذلك بالتدرب على غناء تلك المفردات والعبارات والأقوال وتعلمها بنطق سليم.

إنه في ضوء التجربة الشخصية في طرق تدريس اللّغة العربية كلغة أجنبية في ألمانيا يمكن الجزم بأن الطريقة التي أقترحها في وصف مختصر حتى يستفيد المعلم من كل الإيجابيات ويتجنب كل السلبيات، أعتقد بأنها الطريقة التكاملية أي المزج بين كل تلك الطرق والأساليب حسب الفروق الفردية في الصف. بالتركيب بين الطريقة المباشرة والسمعية الشفهية والاتصالية، هذا سيفيد المشاركين في تحقيق مبتغاهم وهو الاتصال باللّغة العربية مع العرب، أما المزج بين الطريقة النحوية والترجمة مع طريقة التعلم الجماعي سيفيد بلا شك المشاركين الذين يهدفون من خلال التسجيل في الدورة إلى تعلم الكتابة والقراءة والنطق بالعربية الفصحى، وكلما كانت الفروق الفردية شاسعة بين المتعلمين وجب على المعلم ابتكار طرق جديدة ومتكاملة توفّق بين كل ذلك وتحقق الأهداف المرجوة من طرف المشاركين. فمما لا شك فيه أن تعليم اللّغة العربية في ألمانيا وتحديدا في المدارس العليا الشعبية يحتاج إلى وقت وصبر حتى ننجز غاياتنا التعليمية.

كذلك حتى يكون الصف نشطًا وحيويًّا علينا ألا نستهين بأهمية طريقة التعليم اللّغوي النشط بحيث يتم دمج الكثير من الأنشطة والتي من بينها أنشطة الألعاب اللّغوية، الفردية والجماعية، لتعليم اللّغة العربية، مثل: الألعاب المسرحية أي تمثيل الأدوار في نص حواري يختاره وينشئه المشاركون، أو ألعاب الوصف على سبيل المثال كألغاز من هو ومن هي؟ حيث يصف المشارك شخصا أو شيئا لتتعرف عليه المجموعة، أو ألعاب تنمية الثروة اللفظية كتركيب الكلمات لتكوين جملة، وهناك نماذج أخرى للألعاب الاتصالية، مثل لعبة التحقيق الجنائي، أو لعبة الاتصال الأعمى، أو لعبة القائد والأعمى، أو لعبة ولا كلمة(1) حيث يتسنى للمشاركين تعلم اللّغة العربية بالممارسة الفعلية. كما أقترح تحويل الفصل في فترات من الدرس إلى ورشة بحيث يقوم المعلم باستدعاء أشخاص عرب يتكلمون العربية الفصحى أو العامية -بحسب التمايز الداخلي للصف- فيوفّر للمتعلمين مشاهدة حوار حقيقي فعلي وكذلك المشاركة فيه بتوجيه وإشراف من المعلم والذي بدوره سيساعدهم ويشاركهم في الحوار، أو دمج المشاركين العرب في الصف الذين يتكلمون العربية العامية كلغة أم مع المشاركين الذين يهدفون من الدورة إلى الاتصال بتلك اللهجة.

إن لكل لغة خاصية ومن خصائص اللّغة العربية في وقتنا الحاضر هي الديغلوسيا لذلك وجب علينا عدم تجاهلها حتى يكون الدرس جامعا ويقدم جميع الاختلافات والتمايزات. يتوجب على المعلم الذي يدرس اللّغة العربية كلغة أجنبية في المدارس العليا الشعبية في ألمانيا عدم التركيز على اللّغة الفصحى الكتابية فقط، بل يدمج كذلك الشفوي الاتصالي في الدرس وهنا لا يستطيع المعلم العمل بكتاب واحد أو بعدة كتب، بل يقوم أيضا بدمج الكتب الخاصة بتعليم العامية. كل هذه الاقتراحات قد تساعد المعلمين على توظيف الإستراتيجيات والمهارات والأدوات التطبيقية الحديثة في تعليم اللّغة العربية في ظل طبيعتها المزدوجة.

كان الانتقال الثقافي واللّغوي من العالم العربي إلى العالم الغربي في القرون السابقة أفضل بكثير من وقتنا الحاضر بسبب الاهتمام الكبير بالعلوم التي كانت آنذاك باللّغة العربية، والآن في وقتنا الحالي، خصوصا في ألمانيا ومع تزايد المهاجرين العرب القادمين من بلاد الشام أصبح يوجد اهتمام كبير باللّغة العربية لذلك حتى نثري ونبقي على هذا الاهتمام وجب علينا نحن أولًا كعرب مختصين في هذا المجال أن نهتم بلغتنا العربية وبلهجاتها وأن نفتخر بها وبتاريخها المجيد.

(1) ناصف عبد العزيز، الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية، الرياض: دار المريخ، 1987.
Dusemund-Brackhahn، Carmen (2008): Spielerische Übungen، Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Ismaning: Hueber

المراجع

المراجع العربية

1. بروستاد كرستن، البطل محمود، التونسي عباس: الكتاب في تعلم العربية الجزء الأول والثاني والثالث Georgetown University Press، Washington،D.C 2007
2. بروستاد كرستن، البطل محمود، التونسي عباس (2010): مدخل إلى حروف العربية وأصواتها -2 Alif Baa. Introduction to Arabic Letters and Sounds، Third Edition، Student's Edition
3. شحادة سيف الدين (2009): تعليم العربية للمبتدئين.
4. شحادة سيف الدين (2009): معجم مصطلحات القواعد العربية.
5. شحادة سيف الدين (2009) العربية في الحياة اليومية.
6. غلاييني محمد توفيق تمهيدي. العربية كلغة أجنبية. العربية غير العامية
7. ناصف عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، الرياض: دار المريخ، 1987

المراجع الأجنبية

1. Abu Rabia، Salim (2000): Effects of Exposure to Literacy Arabic on Reading Comprehension in a Diglossic Situation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 13: 147 - 157
2. Augustin، Viktor; Hauser، Johannes (2007): Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Ismaning: Hueber Verlag Georgetown University Press، Washington،D.C 2007
3. Bichsel، Peter (1995): Es gibt nur eine Sprache. Rede zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz. In: Deutsch lernen31995/، S. 199209-
4. Chahade، Seif-El-Dine (2009): Die häufigsten Verben der arabischen Sprache. Aachen: EZB-Verlag
5. Chahade، Seif-El-Dine (2009): Arabisch-Wortschatz- kompakt. Aachen: EZB-Verlag
6. Chahade، Seif-El-Dine (2009): Arabische Sprichwörter und Redewendungen. Aachen: EZB-Verlag
7. De Houwer، Annick (2009): Bilingual First Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
8. Dusemund-Brackhahn، Carmen (2008): Spielerische Übungen، Sprachlernspiele und Spiele im DaZ-Unterricht. In: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 3. Ismaning: Hueber
9. Ferguson، Charles A. (1959): Diglossia. In: Word، 15.، S. 325 – 339
10. Ferguson، Charles A. (1996): Diglossia Revisited. In: Alaa Elgibali (Hg.): Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi. Cairo: American University in Cairo Press، S. 4967-
11. Fietz، Kathrin (2012): Langenscheidt Arabisch mit System - Sprachkurs für Anfänger und Fortgeschrittene: Der praktische Sprachkurs für Arabisch (inkl. Syrisch und Ägyptisch). München: Langenscheidt
12. Ghalayini، Muhammad T. (2016): Tamhidi - Einführung: Arabisch als Fremdsprache. Erste Schritte in Hocharabisch. Ghalayini Verlag
13. Goethe، J. W. (1819): West-Östlicher Divan. Cottaische Buchhandlung، Stuttgard
14. Jastrow، Otto (2008): Das Spanungsfeld von Hochsprache und Dialekt im arabischen Raum. In: Munske، Horst Haider (Hrsg.): Sterben die Dialekte aus? Vorträge am Interdisziplinären Zentrum für Dialektforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen- Nürnberg. 22.1010.12.2007-. http://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/sterbendialekte
15. Josef Olbrich (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Leske und Budrich، Opladen

16. Kratzer، Hans (2005): Dialekt macht schlau. – In: Süddeutsche Zeitung vom 18. 07. 2005، 37.
17. Meibauer، Jörg; Steinbach، Markus (2007): Sprache als soziales Phänomen. In: Einführung in die germanistische Linguistik،
18. Meisel، Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In Anstatt، Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Tübingen: Attempto Verlag. S. 93113-
19. Müller، Natascha; Kupisch، Tanja; Schmitz، Katrin; Cantone، Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Auflage. Tübingen: Narr
20. Nicolas Labasque (2008): Salam!: Arabisch für Anfänger. Stuttgart: Klett
21. Osman، Nabil (2004): USRATI Lehrbuch für modernes Arabisch. Band 1 & 2. München: Mediengruppe Universal
22. Oxford، Rebecca (1990): Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know (Helbling Languages). Boston:CENGAGE
23. Rost، Michael; Candlin، C N (1991): Listening In Language Learning. London: ImprintRoutledge
24. Salah، Ayari (1996): "Diglossia and Illiteracy in the Arab World." Language، Culture and Curriculum 9(3): 243253-
25. Tracy، Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?. In: Universität Mannheim. Informationsbroschüre 12002/ der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim: Universität Mannheim
26. Tracy، Rosemarie; Lemke، Vytautas (Hg.) (2009): Sprache macht stark. Unter Mitarbeit von Maren Krempin. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
27. UNESCO-Mitteilungen، 2001: The literary estate of Goethe in the Goethe and Schiller Archives
28. Üretmek، Yusuf (2007): Die Säulen des Arabischen. Berlin: nun

مراجع من النت

1. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/30224/umfrage/anzahl-der-volkshochschulen-nach-bundeslaendern/ (23.09.2019)
2. https://www.welt.de/politik/deutschland/article151819746/Arabisch-soll-in-Deutschland-zum-Pflicht-fach-werden.html (23.09.2019)
3. https://deutsches-schulportal.de/unterricht/arabisch-boomt/ (23.09.2019)
4. The Conversation: Speaking dialects trains the brain in the same way as bilingualism: http://theconversation.com/speaking-dialects-trains-the-brain-in-the-same-way-as-bilingualism-59022(23.09.2019)
5. http://jalt-publications.org/tlt/articles/2203-listening-language-learning (23.09.2019)
6. http://www.dialektforschung.phil.uni-erlangen.de/sterbendialekte (23.09.2019)

مراجع أخرى

- Arabisch lernen mit The Grooves: Groovy Basics.Coole Pop & Jazz Grooves / Audio-CD mit Booklet (The Grooves digital publishing) (Arabisch) Audio-CD-Hörbuch von Hueber Verlag GmbH & Co. KG

ثانيًا: أَفْضَلُ المُمَارَسَاتِ بِمُؤْتَمَرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الدُّوَلِيِّ الرَّابِعِ يَنَايِر ٢٠٢٠م

م	موضوع أفضل الممارسات	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
1	تجربة المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (برنامج المعلمين الجدد تخصص اللغة العربية).	وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين)	● التعريف بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (الرؤية - الرسالة - الأهداف - البرامج الإستراتيجية). ● التعريف بتجربة برنامج المعلمين الجدد (المنطلقات - الأهداف - المحتويات الرئيسة للوحدات التدريبية). ● شرح محتويات وحدة التخصص في برنامج المعلمين الجدد تخصص اللغة العربية (أهدافها - محتوى التدريب ومهام بيئة العمل - النتائج).	يسعى برنامج المعلمين الجدد بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين لإكساب المعلمين الجدد المواضيع التي تهمّهم مثل: التخطيط والإدارة الصفية، واستخدام التقانة في التعليم، وأنواع التقويم مراعيًا في أسلوب التقديم اشتمالَ المادة على كلٍّ من: مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات التفكير العليا، والفروق بين الجنسين، وإعداد المتعلم المستقل، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وإستراتيجيات جديدة في التعلم النشط، وتوظيفها داخل صفوفهم مع وضع قواعد للعمل الجماعي. كما أنّ المعلمين سينفذون مهامَّ في مدارسهم ترتبط بالمواضيع الأساسية في عملية التدريس التي تعينهم على بناء خبراتهم التدريسية، وتطبيق ما تمّ تدريبهم عليه. ويركّز تدريب معلمي اللغة العربية في وحدة التخصص على التعمق في الإستراتيجيات العامة والتخصصية في مهارات اللغة العربية الأربع بما يُسْهِم في الربط بين المعارف السابقة في الوحدات العامة، وتدريب التخصص؛ حيث يتم التدريب على إستراتيجياتٍ حديثةٍ في تحليل النصوص الأدبية، وتوظيف النظريات التربوية في تدريس دروس القراءة، وكيفية تفعيل الرحلة التعليمية في خدمة دروس اللغة العربية، بالإضافة لتطبيق أنشطة التعلم النشط في فرعي النحو والصرف، كما أنّ مهامَّ بيئةِ العمل التي ينفذها المعلمون في مدارسهم تعزّز فهمهم لهذه الإستراتيجيات من خلال تطبيقها في المناهج الدراسية.
2	برنامج خبراء اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين/ سلطنة عمان)	● الأهداف ● الفترات ● المكونات	تركز الورقة على التعريف ببرنامج خبراء اللغة العربية، وهو أحد برامج المركز التخصصي للتدريب المهني الرئيسة، يستهدف هذا البرنامج معلمي اللغة العربية في مدارس الحلقة الأولى (1-4)، وهو برنامج مدته عامان يتكون من أربع فتراتٍ تدريبيةٍ، ويهدف بشكلٍ عامٍّ إلى تطوير كفايات المعلمين في التعليم والتعلّم؛ ليصبحوا قادةً للتغيير في مجال عملهم. يُقدَّم البرنامج من خلال ثلاث مكونات رئيسة، أولها: التدريب المباشر القائم على تقديم المعارف والمهارات اللازمة للمعلم وجهًا لوجه. ثانيًا: التعلم الإلكتروني من خلال تغطية مواضيع التدريب المباشر بشكلٍ أوسع في مادة التعلم الإلكترونية التفاعلية (منصة التعلم). وثالثًا: مهامُّ التعلم في بيئة العمل والتي ينجزها المعلم أثناء عمله؛ تفعيلًا لمجتمعات التعلم المهنية. تُركّز السنة الأولى من التدريب على تحسين أساليب التعليم والتعلم التي يستخدمها المعلم، بالتعرف على كفايات التعليم في القرن الحادي والعشرين، ومدى ممارسة معلم اللغة العربية لهذه الكفايات، بينما تركز السنة الثانية على تطوير ممارسات المعلمين في تدريس اللغة العربية، بالإضافة لتطوير مهاراتهم القيادية التي ستُمكّنهم من أن يصبحوا معلمين قادةً. سيتم عرض كل ذلك مدعمًا بالأمثلة وعرض التجارب الميدانية من المدربين والمتدربين.

المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
3	أثر مبادرة "لغتي" على المهارات اللغوية للأطفال	[illegible]		تلقي هذه المشاركة الضوء على بعض الأساليب والتقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي يتبعها مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغات بجامعة الشارقة. تركز المشاركة على كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة لتعليم اللغة العربية بالتركيز على الدارس وخارج إطار النمط التقليدي للتدريس. تقوم الجامعة بتعريف الحضور على بعض المواقع الإلكترونية والتطبيقات الحديثة، وكيفية استخدامها في تدريس اللغة العربية، وكيفية تقويمها قبل دمجها في المنهج الدراسي للطلبة. كما تقدم المحاضرة -أيضًا- أحد الدروس التي تم تقويمها مسبقًا في معهد اللغات بشكلٍ تفاعليٍّ ومواكبٍ للعصر، مع مراعاة مستويات الكفاءة اللغوية، وتوظيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مستوى اللغة المستخدم في الصف، وكذلك تحديد المحاضرة مخرجات التعلم للدرس الذي تم اختياره، مع أهمية اختيار الكتاب المناسب والذي يمكن أن يسهم إيجابيًا أو سلبًا في تطوير قدرة الطالب على التواصل باستخدام اللغة العربية.
4	تجربةٌ رائدةٌ لمعهد اللغات بجامعة الشارقة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	[illegible]	● الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. ● استخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة لتعليم اللغة العربية بالتركيز على الدارس. ● توظيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات في التدريس.	لجنةٌ عن أهمية اللغة العربية. ● منطلقات الرابطة وأهدافها ووسائلها. ومنجزاتها.
5	تعريفٌ برابطة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	[illegible]		لجنةٌ عن أهمية اللغة العربية وضرورة التعاون فيما بين المؤسسات التعليمية والثقافية التي تُعنى باللغة العربية للناطقين بغيرها. وأن الرابطة معنيةٌ بتنسيق الجهود بين الجهات العاملة في هذا المجال، وأنها تعمل في إطار المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة (إيسيسكو) في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومقرها الرباط. ومن ثَمَّ استعراض منطلقات الرابطة، وأهدافها، ووسائلها، ومنجزاتها.

م	موضوع أفضل الممارسات	أسم المنفذ/الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
6	اختبار الكفاءة باللّغة العربية	"جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم وللغة العربية" / مؤسسة جائزة دبي	● تقويم مستوى اللّغة العربية ● تطوير استخدام اللغة العربية وتحسينها	«اختبار الكفاءة باللّغة العربية» هو اختبار يستهدف جميع المراحل العمرية للفئات الذين يستخدمون اللغة العربية في مهامّ حياتهم الوظيفيّة اليوميّة، سواءً في الكتابة أو التحرير أو الدراسة أو الإلقاء، وهو نوعان: عامٌّ وتخصصيٌّ. يهدف الاختبار إلى تقويم مستوى المتقدم للامتحان في اللّغة العربيّة، من خلال إجراء امتحانٍ من أربعة أقسام: استماعٌ، وقراءةٌ، وكتابةٌ، ومُحادَثةٌ باللغة العربيّة الفُصحى. – استماعٌ: فهم المسموع، وكتابته بلغة سليمة. – قراءةٌ وتحليلٌ: القدرة على فهم المقروء، واستيعابه، وتحليله. – كتابةٌ: التعبير بأفكارٍ واضحةٍ وبلغةٍ سليمةٍ. – مُحادَثةٌ باللغة العربيّة الفُصحى: مُراعاة مخارج الحروف، وتسلسل الأفكار بلغةٍ عربيةٍ فصحى سليمةٍ. يسهم هذا الاختبار في تعزيز القدرة على الانتباه والإصغاء، لناحية التمكن من إتمام النّصوص وضبطها، ولناحية فهم النّص وتحليله لغويًا وبلاغيًا، فضلاً عن القدرة على التّعبير المباشر التي تمنح المتقدّم كفاءة حضورية، ومقدرة تعبيرية، شفوية وكتابيّة، نسعى من خلالها إلى كشف مدى المعارف والقُدرات، وبالتّالي تعزيزها. ووفق النّتيجة الّتي يحصّل عليها المتقدّم للامتحان، يتم تحديد مستوى: – ممتاز (100/90) – جيّد جدًا (89-80/100) – جيّد (79-70/100) – حسن (69-60/100) – ناجح (59-50/100) كما لا يتطلّب الاختبار سوى معرفة أساسية في قواعد اللّغة العربية، وقد قامت لجنةٌ مهنيّة من الأكاديميين اللبنانيّين بوضع الأسئلة التي تهدف إلى فهم المقروء، وإلى التعبيرين الشّفوي والكتابي، والمعرفة اللغوية.

م	موضوع أفضل الممارسات	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
7	دور المهارات الإدراكية في إتقان المهارات اللغوية خلاصة تجربة	الجوهرة بنت عبدالعزيز العيوف	● المحور: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية ● فرع: إستراتيجيات التدريس (الإبداعي والممتع والمتمايز) للغة العربية. ● محاور الورقة: ● - اللقاء الأول ومهاراتٌ في عقد الصلة مع الطالبات. ● - مهاراتٌ إدراكيةٌ في إتقان مهاراتٍ إملائيةٍ. ● - مهاراتٌ إدراكيةٌ في إتقان مهاراتٍ نحويةٍ.	وهنا نقدم بعضًا من الطرق الميسرة لتعلُّم بعض قواعد اللغة العربية في شقي النحو والإملاء، بطريقةٍ تعين المعلم والمتعلم سواءً. إن من المعلوم أن القواعد النحوية في اللغة العربية في أغلبها تقوم على مهاراتٍ إدراكيةٍ تتعلق بفهم المراد، ومنه إلى الحكم الإعرابي، ومنه إلى الضبط والنطق الصحيحين. كما تقوم بعض القواعد الإملائية على مهاراتٍ سمعيةٍ من شأنها أن تختصر الطريق إلى المعرفة والإتقان المطلوبين في مقابل الطريقة التقليدية لتدريسها.
8	مشروع «ساعة سعادة»، مشروع "ومضات"	د/ ياسمين محمد عزيز السيد مغيب	● تنمية مستوى القراءة التحليلية. ● تنمية مستوى القراءة النقدية. ● تنمية مستوى القراءة الإبداعية. ● تنمية القيم الدينية. ● ترسيخ القيم التراثية. ● توسيع الثقافة التعليمية. ● تنمية القيم الثقافية والتواصل الثقافي على مستوى دول العالم.	المشروع الأول: ساعة سعادة. يهدف هذا المشروع إلى تنمية مستويات القراءة (التحليلية، والنقدية، والإبداعية)، وتجاوز مستوى الفهم والاستيعاب، والوصول بالطالبة المتميزة إلى قراءة ما خلف السطور، بحيث تقوم كل طالبةٍ بتحليل ما قرأته، ومن ثَم نقده، بل وإحداث بعض التغيير فيه. تقوم كل طالبةٍ بتلخيص قصةٍ كانت قد قرأتها فأعجبتها، في خلال حصةٍ دراسيةٍ مدتها ساعةٌ واحدةٌ، وتحلل الشخصياتِ الواردةَ بالقصة، ثم تحول القصة المقروءة إلى رسمٍ أو مخططٍ أو معادلةٍ مرسومةٍ، وبالمرحلة الأخيرة تقوم الطالبة بإضافة حدثٍ للقصة، أو تغيير النهاية؛ لتكون أكثر سعادةً، وتكتب العبرة المستفادة من القصة. المنهج المستخدم: التطبيقي الإجرائي. المشروع الثاني: ومضات يهدف المشروع إلى توعية الطالبات بتراث دولة الإمارات، والفخر بما خلفه الأجداد، وترسيخ القيم الدينية، وتشجيع الطالبات على الانخراط في المجتمع العالمي، والانفتاح على الثقافات المختلفة من أجل تنمية قيمة التسامح، وتقبل الاختلاف في الفكر واللون والعادات والتقاليد. فكرة المشروع تتلخص في أن تختار كل طالبةٍ نوعًا واحدًا من النبضات، وتجمع معلوماتٍ عنه، وتقوم بقراءةٍ بحثيةٍ استقصائيةٍ؛ لتكتب ومضاتٍ مختصرةً عن (الحياة الدينية- الحياة التراثية- الحياة التعليمية- الحياة الثقافية) في الدول العربية وعلى مستوى العالم. المنهج المستخدم: البحث والاستقصاء.

م	موضوع أفضل الممارسات	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
9	لعبةٌ تعليميةٌ تحت اسم (شذور العربية) تعنى بمادة اللغة العربية بجميع فروعها	خلود يوسف خلف المنصوري	● دور اللعبة التعليمية في تقوية مهارات الطالب الأساسية في مادة اللغة العربية (النحو، البلاغة، الإملاء، القراءة، الكتابة).	لعبة (شذور العربية) لعبةٌ تعليميةٌ استوحيْتُ تصميمَها من اللعبة المشهورة (المنبولي)، وقمتُ بتطبيقها على مادة اللغة العربية بمختلف فروعها (النحو، البلاغة، الإملاء)؛ لما لاحظت خلال سنوات تدريسي لهذه المادة من جمودٍ في بعض الأساليب التي تقدم فيها، وخاصةً النحو والبلاغة، ونفورِ الطلاب منها، وعدم رغبتهم في دراستها، وتدني مستواهم التحصيلي فيها. ومعنى كلمة «شذور» هي قطع الذهب. ونظرًا لأن اللغة العربية لغةٌ ثمينةٌ بمحتواها الفكري والمعرفي واللغوي، فهي أشبه بكنزٍ من الذهب يقتنيه مَن يتفرس في أصولها، ويجيد فنَّها ومحتواها. 1. تقديم المادة العلمية في فروع مادة اللغة العربية بطريقةٍ مبتكرةٍ، وهي اللعب. 2. رفع المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية بشكلٍ عامٍّ، وفرعيِ البلاغة والنحو بشكلٍ خاصٍّ للطلبة في الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية. 3. اكتساب الطلاب أكبر عددٍ من المعلومات والمهارات في مختلف فروع مادة اللغة العربية.
10	نماذجُ منوعةٌ من تدريس قواعد النحو العربي من خلال الموسيقى والغناء ـ ـ مجلة اللغة العربية إنتاج قناة الشارقة الفضائية سنة 2001/2000م (16:30) دقيقةً ـ برنامج أسرة TV تليفزيون أبو ظبي 2005 (13 دقيقةً) ـ أنشودة المدود (مسرحة مناهج) (01:36) دقيقة	رجب أحمد محمد السيد	الممارسة المرشحة لتنفيذها في المؤتمر؛ تضيء على المحور الرابع الرئيس: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، والمحاور الفرعية منه، وهي: – إستراتيجيات التدريس «الإبداعي، والممتع، والمتمايز». – التدخل المبكر لمنع صعوبات تعلم اللغة؛ من خلال تدريس الأناشيد. – وعلى المحور الخامس الرئيس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، والمحاور الفرعية منه، وهي: – التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. – استخدام التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية، التعلم الذاتي لها من خلال الاستخدام الشخصي لهذه الوسائط.	إضاءةٌ واعيةٌ وذكيةٌ هدفُها الإسهامُ في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكسر الحاجز النفسي بين المستهدَفين واللغة. إنَّ صِياغَةَ الْقَواعِدِ النَّحْوِيَّةِ وَالإِمْلائِيَّةِ؛ في قالَبٍ شِعْرِيٍّ غِنائِيٍّ، مِنْ خِلالِ أَناشِيدَ تَحْوِي تَغْنِيَةً شِعْرِيَّةً صَحِيحَةً سَهْلَةَ الْغِناءِ، وَإِلْباسَ هذِهِ الأَناشِيدِ ثَوْبًا لَحْنِيًّا موسيقيًّا غِنائِيًّا؛ مُحاكاةٌ لِطَبِيعَةِ الطَّالِبِ الْمَيّالَةِ إِلى اللَّعِبِ وَالْغِناءِ، مَعَ تَضْمِينِ النَّشِيدِ أَمْثِلَةً حَيَّةً وَسُلُوكِيَّةً، عَلى أَنْ يَكُونَ النَّشِيدُ مُتَضَمِّنًا فَحْوى الْقاعِدَةِ مَعَ بَعْضِ تَطْبِيقاتِها، وَالَّذِي تَرْتَكِزُ فِكْرَتُهُ عَلى تَوْضِيحِ وَعَرْضِ الْقَواعِدِ بِشَكْلٍ يُبَيِّنُ ماهِيَّةَ الْقاعِدَةِ النَّحْوِيَّةِ وَفَحْواها، مِنْ خِلالِ الْغِناءِ وَالْموسيقى بِأُسْلُوبٍ تَحْفِيزِيٍّ لِدَوافِعِ التَّلْمِيذِ مُعْتَمِدًا عَلى دُعامَتَيْنِ مُهِمَّتَيْنِ، هُما: ● صِحَّةُ وَدِقَّةُ الْمَعْلُومَةِ النَّحْوِيَّةِ الْمُقَدَّمَةِ ضِمْنَ النَّشِيدِ. ● صِحَّةُ وَبَساطَةُ التَّفْعِيلَةِ الشِّعْرِيَّةِ، وَذلِكَ بِانْتِقاءِ الْبُحُورِ الصّافِيَةِ، وَالَّتِي تَكُونُ النَّبْرَةُ الْموسيقِيَّةُ فِيها عالِيَةً. وَعَلَيْهِ؛ تَمَّ تَصْنِيفُ الشِّعْرِ الْمُغَنّى بِأَنَّهُ شِعْرٌ تَعْلِيمِيٌّ، لَسْنا بِحاجَةٍ فِيهِ إِلى صُوَرٍ جَمالِيَّةٍ، أَوْ مُحَسِّناتٍ بَدِيعِيَّةٍ، أَوْ قَوافٍ، إِلا ما نَدَرَ في النُّصوصِ الَّتي تَمَّ تَناوُلُها. إِنَّ تَلْحِينَ وَغِناءَ الْقَواعِدِ النَّحْوِيَّةِ وَالإِمْلائِيَّةِ بَعْدَ صِياغَتِها شِعْرًا؛ يَخْدُمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ، وَيُمَكِّنُنا مِن اسْتِخْدامِ مُخْتَلَفِ الْوَسائِطِ التِّكْنولوجِيَّةِ الْحَدِيثَةِ، مِثْل (الحاسوب، والشبكة العنكبوتية، والبرمجيات، وبرامج الجرافيك ثلاثية الأبعاد)، والآلاتِ الموسيقِيَّةِ، وَاللَّوْحاتِ الجِدارِيَّةِ، وَالشَّفافِيّاتِ، وَالمطْبوعاتِ بِيَدِ كُلِّ تِلْمِيذٍ، وَالسَّبّورَةِ، وَالْوَسائِلِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّةِ، في مَنْظومَةٍ تَعودُ في مُجْمَلِها بِالنَّفْعِ عَلى الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْمُسْتَهْدَفَةِ.

أحد إنجازات مكتب التربية العربي لدول الخليج

م	موضوع أفضل الممارسات	أسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة
11	إستراتيجية (تعليم وتعلم الإعراب النحوي بالألوان)	سيد عبد المنعم السيد بن عزوز	● استخدام الألوان ورموزها في تعليم وتعلم الإعراب النحوي بالألوان من خلال : ● استخدام خريطة ألوان الأسماء والأفعال. ● استخدام خريطة الأدوات العاملة في الجملة الاسمية والفعلية بالألوان.	ماهية وأوصاف الإستراتيجية : إستراتيجيةٌ (إثرائيةٌ) لتعليم وتعلم الإعراب النحوي عن طريق استخدام ألوانٍ أربعةٍ رئيسةٍ للكلام المكتوب شرحًا وتدريبًا. الألوان الرئيسة للكلام : الأسود : للأفعال فقط. الأحمر والأخضر والأزرق: للأسماء، على النحو الآتي : الأحمر : للمرفوعات - الأخضر: للمنصوبات - الأزرق: للمجرورات. الدواخل على الجمل (الاسمية والفعلية) لها ألوانٌ أخرى يسهل تمييز عملها فيما تدخل عليه. تقوم الإستراتجية على تلوين الكلام حسب الموقع الإعرابي لكلٍّ كلمةٍ، فيستطيع المتعلم أيًّا كان طالبًا أو غير طالبٍ -من خلال اعتماده على ذاكرته أو خرائط (الأفعال والأسماء)- أن يحدد الموقع الإعرابي للكلمة، مستخدمًا مهاراتِ (الربط والمقارنة والاستنتاج)، والوصول إلى الإعراب الصحيح. الألوان والرمز : تسمح هذه الإستراتيجية باستدعاء مهارات التعليم والتعلم، وذلك بعد التعرف على دلالة رمز الكلمة الملونةِ.

ثالثًا: الوِرَشُ التَّدْرِيبِيَّةُ بِمُؤْتَمَرِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الدُّوَلِيِّ الرَّابِعِ يَنَايِر ٢٠٢٠م

م	عنوان الورشة التدريبية	أسم المنفذ/الجهة المنفذة	المستهدفون	عدد الساعات	وصفٌ مختصرٌ لموضوع الورشة	المحاور الرئيسة للورشة التدريبية
1	الأخطاء اللغوية الشائعة في العصر الحديث (رؤيةٌ ومعالجةٌ)	• د. حسام جابل	1 - أساتذة اللغة العربية. 2 - طلاب أقسام اللغة العربية. -3 المتعاملون باللغة العربية.	2	لقد أصبح الخطأ الشائع من القضايا المؤرقة لأهل الاختصاص والمشتغلين باللغة العربية وقضاياها؛ حيث انتشر الخطأ، وشاعَ اللحن على ألسنة العامة، وكثيرٍ من خريجي أقسام اللغة العربية في الجامعات. وتحاول هذه الورشة انتهاجَ طريقةٍ جديدةٍ في تناول الأخطاء الشائعة؛ من حيث النظرُ إلى أسبابها والعوامل التي تساعد على انتشارها، وكيفية معالجتها. و"كيف تناول العلماء الخطأ الشائع؟"، و"كيف عالجوه؟". و"هل اختلفت الأسباب والمعالجة في الوقت الحاضر عنها في الماضي؟". مع عرضٍ لمنهج القدماء، وأهم الكتب التي تناولت الأخطاء الشائعة. كذلك نبين دور العوامل التاريخية والاجتماعية والثقافية في شيوع الخطأ أو انتشاره، ناهيك عن اعتباره خطأً من عدمه.	أ. عصفٌ ذهنيٌّ. ب. تعريفُ الخطأ الشائع. ج. اللغة والبيئة والتاريخ. والثقافة: د. اللغة والبيئة. ه. اللغة والتاريخ. و. اللغة والثقافة. ز. المعجم والمعنى.
2	مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي اللغة العربية، مفاهيم، وتطبيقات.	• د. فيصل بن عبدالله بن علي السويدي	1. معلمو اللغة العربية ومعلماتها 2. مشرفو اللغة العربية ومشرفاتها 3. المعلمون الذين يُدرِّسون اللغة العربية من غير المتخصصين	2	إن هذا البرنامج التدريبي يهدف إلى مساعدة المستهدفين على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تزويدهم بمجموعةٍ من المهارات. وقد صمم هذا البرنامج مشتملًا على مجموعةٍ من النشاطات العملية التي تتطلب منهم المشاركة الفاعلة مع زملائهم؛ حيث تحترم خبراتهم، وهي المنطلق مع إفساح المجال للحوار والمناقشة وإبداء الرأي؛ وصولًا إلى تكامل الخبرات عند المشاركين من أجل تبسيط مفاهيم مهارات القرن الحادي والعشرين ,وتوظيفها في العملية التعليمية.	1. تحديد المفاهيم المرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأهم المهارات التي يحتاجها سوق العمل. 2. أدوار معلم القرن الحادي والعشرين، وتطبيق أهم إستراتيجيات التدريس التي تعزز اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين. 3. يصمم المشارك أنشطة في المنهج التعليمي يعزز -من خلالها- في الطلاب مهاراتِ القرن الحادي والعشرين، وتفعيلَ الأنشطة اللاصفيَّة في إكساب المهارات. 4. يتمكن المشارك من استخدام أدوات تقويم تقيس مدى تمكن الطلاب من إتقان مهارات القرن الحادي والعشرين.

المركز الوطني للغة العربية
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

م	عنوان الورشة التدريبية	اسم المدرب/المدربة/المدربين	المستهدفون	عدد الساعات	وصفٌ مختصرٌ لموضوع الورشة	المحاور الرئيسة للورشة التدريبية
3	مهارات التفكير في اللغة العربية.	• إبراهيم محمد الصحي	المشاركون في مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع	2	سيتعرف المشارك على مفهوم التفكير وتتبُّع عملية التفكير في الدماغ، مع تمييز مبادئ التفكير ومهارات وخصائص المفكر الجيد، ثم تطبيقاتٌ عمليةٌ لعمليات التفكير في اللغة العربية والتعمق فيها، ثم توليد مقترحاتٍ لأفكارٍ جديدةٍ.	1. إطارٌ نظريٌّ 2. تطبيقاتٌ عمليةٌ: ● إستراتيجيات العكس والقلب. ● إستراتيجية التفسير. ● إستراتيجية العيوب والمساوئ. ● إستراتيجية التحدي.
4	هندسة الكتابة الإبداعية	• فاطمة الطاهري • نادية الكعبي	الملمون	2	تدريب العقل على التمديدات الكتابية من خلال تمارينَ كتابية لتحقيق مرونةٍ واضفاءِ قدرةٍ عاليةٍ في الكتابة الإبداعية وتحفيزها بإطلاق إستراتيجياتٍ عمليةٍ من مهارات القرن الحادي والعشرين، وربطها بأنشطةٍ واقعيةٍ.	- تمارينُ يوميةٌ لمرونة التفكير. - تحفيز الكتابة الإبداعية. - تطبيق أنشطة العالم الحقيقي؛ لشحذ المهارات الكتابية.