المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها،
تطلع نحو المستقبل:

«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحتَ شعارِ:

«بالعربيةِ ... نُبدِعُ»



يناير 2024م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:
«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحت شعار

«بالعربية... نُبدع»

1

يناير - 2024م

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

اسم الكتاب: مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: «المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات».

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 768 - 82 - 1
الطبعة الأولى: 1445هـ - 2024م
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
الهاتف: 4000 519 6 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

فهرس محتوي إصدارات مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع يناير 2024م

م	رقم الجزء	المحتوى	رقم الصفحات
1	الجزء الأول	المحور الأول: تطوير مناهج اللغة العربية	1 : 250
		المحـور الثاني: إعداد معلم اللغة العربية	
		المحور الثالث: اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية	
2	الجزء الثاني	المحـــــور الرابع: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	251 : 590
3	الجزء الثالث	المحـــــور الخامس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	591 : 804
4	الجزء الرابع	المحـــــور السادس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيـة وتعلمها	805 : 1024
		المحـــــور السابع: تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد	
		أفضل الممارَسات	

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
تقديم	6
المحور الأول: تطوير مناهج اللغة العربية	9
تجليات اللُّغة العربيَّة في تعزيز مفاهيم العروبة والعوربة والبُعد العربيّ	11
القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة (دراسة لُغويَّة تداوُليَّة)	21
مَنْهَجٌ مُقْتَرَحٌ لمُعْجَمٍ تاريخِيٍّ طُلّابيٍّ	31
معالَجة المصطلحات في المعجم العربي التاريخي: معجم الشَّارقة نموذجًا	45
التجربة النَّصِّيَّة في التنمية اللغويَّة للطفل من خلال الممارَسات التراثيَّة العربيَّة	59
البلاغة العربيَّة في المقام التعليميّ نحو بديل تدريسيّ تقابُليّ للمجاز المرسَل والكناية	67
مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة (موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أنموذجًا)	87
دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ بجمهورية مصر العربيَّة	99
الأبعاد التربويَّة والثقافيَّة للصناعة المعجميَّة العربيَّة (معجم "الغني الزاهر" نموذجًا)	109
المحور الثاني: إعداد معلم اللغة العربية	117
التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة في عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة	119
معلم اللُّغة العربيَّة بين متطلَّبات التعليم وتحديات كفاءة التعليم الرَّقْميّ	131
فاعليَّة الدورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم (دراسة ميدانية من وجهة نظر المشرفين التربويين)	141
مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم	155
واقع استعمال اللّسان العربيّ في قسم اللُّغة والأدب العربيّ بالجامعة الجزائرية في ضوء نظام ل م د (LMD)	173
المحـــــور الثالث: اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية	185
برنامجٌ قائمٌ على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى	187
نحو حوسَبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها	209
الاختبارات المعياريَّة خطوة لتعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة	225
تقويم منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في ضوء متطلَّبات التنمية المُستدامة «دراسة تطبيقيَّة على المرحلة الثانويَّة في المدارس العربيَّة الإسلاميَّة بجمهورية مالي»	239

تقديمٌ

الحمدُ للهِ ربِّ العالمينَ، والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ الخلقِ والمرسلينَ، وعلى آلِهِ وصحبِهِ أجمعينَ، وبعدُ:

في إطار توجيهات القيادات الخليجيَّة الرشيدة؛ وتلبيةً لطموحات مجتمعاتنا وتطلُّعاتِهم إلى النهوض باللغة العربيَّة في العَمليَّة التربويَّة والتعليميَّة، وتطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها؛ اعتمَد معالي وزراء التربية والتعليم -أعضاء المؤتمر العامّ لمكتب التربية العربيّ لدول الخليج-، برنامج عقد مؤتمرات وفعاليات مشترَكة مع المؤسَّسات المعنيَّة بخدمة اللُّغة العربيَّة، كأحد برامج المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج- أحدِ أجهزة مكتب التربية العربيّ لدول الخليج-؛ وذلك تحقيقًا لهدف المركز في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها على أُسُس تربويَّة وعلميَّة ومهنيَّة متميِّزة.

ويركِّز البرنامج على إيجاد حلقة تواصُل بين المكتب وكافَّة المؤسَّسات المعنيَّة بخدمة اللُّغة العربيَّة، تُسهِم في تدارُسِ القضايا والمشكلات التربويَّة في مجال تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة، وإيجاد الحلول المناسِبة لها، وإبراز التجارب وتبادُل الخبرات، ونَشْر أفضل الممارَسات في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها.

واستمرارًا لجهود المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج بالشَّارقة في السعي إلى تحقيق أهدافه؛ تم تنظيم مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع بالشَّارقة بعنوان :تعليمُ اللغةِ العربيَّة وتعلُّمُها، تطلُّعٌ نحوَ المستقبل: «المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»، تحتَ رعاية صاحب السمو الشيخ الدكتور/ سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشَّارقة -يحفظه الله ويرعاه-، وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، ضمنَ مبادَرات الخطة الإستراتيجية للمركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، وفي إطار تعزيز ثقافة الشراكة والتعاون المشترك بين المركز والمؤسَّسات والهيئات ذات العَلاقة والمعنيَّة بخدمة اللُّغة العربيَّة، من خلال عَقْد شراكات وتنفيذ مؤتمرات وفعاليَّات مشترَكة.

ويسعى المؤتمر إلى استجلاء ومناقَشة القضايا والدراسات والأبحاث، وأفضل الممارَسات والتجارب العِلميَّة والعمليَّة ذات الصلة بواقع تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، والتعريف بالجهود الفرديَّة والمؤسساتيَّة ودورها في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، والاطلاع على أحدث المستجِدَّات والمبادَرات المبدعة، والتقارير والتجارب الناجحة، كما يسعى إلى نشر الوعي وتحمُّل المسؤوليَّة المشترَكة، وضرورة التنسيق بين المؤسَّسات المعنيَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها تجاهَ اللُّغة العربيَّة، والإفادة من التجارب والخبرات العالميَّة، لتطوير تعليم اللُّغة العربيَّة، مع مراعاة خصائص اللُّغة العربيَّة، بالإضافة إلى مناقَشة التحدِّيات العصريَّة التي تُواجِه مستقبلَ تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها.

كما تكمُن أهميةُ المؤتمر في تشجيع الإبداع والمبدِعينَ، في طرح حلول للمشكلات التي تواجه تعليمَ اللُّغة العربيَّة وتعلُّمَها، ورُؤى جديدة للتعامل معها، عبر مجالات علميَّة وتطبيقيَّة بمؤسسات التعليم، وجعل اللُّغة العربيَّة مسايِرةً لمتطلَّبات العصر، ووضع الحلول العِلميَّة والعمليَّة لمعالَجة مَواطِن الصعوبة؛ لفتح آفاق مستقبليَّة للبحث الجادّ لتطوير وتوظيف المفاهيم والنظريات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، كما أنَّه يسعى إلى معرفة الإمكانات المتاحة لخدمة اللُّغة العربيَّة وآفاقها المستقبليَّة؛ لتُواكِب التطورات العِلميَّة والتكنولوجيَّة السريعة، حسبما يقتضيه العصرُ في ظل تحديات عصر العولمة والتَّقانة، بالإضافة إلى تشجيع البحوث والدراسات الخاصَّة بخدمة اللُّغة العربيَّة؛ لمناقَشة التحدِّيات العصريَّة التي تُواجِه مستقبلَ تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، والسعي بجدية لوضع تصوُّر واضح وتوجُّه جديد يعتمد على الأداء والمشارَكة، ونستشرف بها المستقبلَ بتوظيف الدروس المستفادة، وفَهْم معطيات المرحلة الحاليَّة، وجعلها مسايِرةً لمتطلَّبات العصر، وإفادة كل مَنْ له عَلاقة بتعليم اللُّغة العربيَّة؛ من المعلِّمين والمشرفين

ويهدف المؤتمر إلى تشخيص واقع تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها على المستويين الإقليميّ والعالميّ، واستعراض أحدث الدراسات والبحوث الأكاديميَّة والتطبيقيَّة، والأفكار والرُّؤى حولَ تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، واستشراف معالم التحدِّيات التي تُواجِه اللغةَ العربيةَ، وتقديم المقترَحات والحلول لها، والإفادة من التجارب والخبرات بين مؤسَّسات التعليم بالعالَم العربيّ في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، وتبادُل الثقافة والمعرفة حول القضايا المعاصِرة في مجال تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمِها، والإفادة من البرمجيَّات والتقنيات الحديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة، وتحديد معالِم التحدِّيات والإيجابيَّات والسلبيات المتعلِّقة بتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، بالإضافة إلى استشراف مستقبل التعليم عن بُعد في العالَم العربيّ، وتحديد معالم التحدِّيات التي تُواجِه تطويرَه.

وختامًا، بالأصالة عن نفسي، ونيابةً عن منسوبي المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج بالشَّارقة، نتقدَّم بخالص الشكر والتقدير إلى صاحب السمو الشيخ الدكتور/ سلطان بن محمد القاسمي، عضو المجلس الأعلى، حاكم الشَّارقة -حفظه الله- على رعايته الكريمة للمؤتمر.

كما نتقدَّم بخالص الشكر والتقدير إلى وزارة التربية والتعليم، على دورها الداعم في عمليات التنظيم، كذلك الشكرُ موصولٌ إلى جميع المشارِكينَ والمساهِمينَ، وجميع اللجان العاملة في تنظيم المؤتمر على جهودهم؛ سَائِلِينَ اللهَ -تَعَالَى- أَنْ يَنْفَعَ بِهَذَا الْمُؤْتَمَرِ وَإِصْدَارِهِ في تَطْوِيرِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا؛ لِيُسْهِمَ في تَحْقِيقِ أَهْدَافِ وَجَوْدَةِ مُخْرَجَاتِ تعْلِيمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وتَعَلُّمِهَا.

واللهُ وليُّ التوفيقِ

د. عيسى صالِح الحمَّادِي

مُديرُ المركزِ التربويِّ للُّغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ بالشَّارقةِ

مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

المركز الوطني للغة العربية

المحـــــور الأول

تطوير مناهج اللغة العربية

مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

المركز الوطني للغة العربية

تجليات اللُّغة العربيَّة في تعزيز مفاهيم العروبة والعوربة والبُعد العربيّ

الأستاذ الدكتور/ مفيدة إبراهيم علي عبد الخالق
أستاذ الأدب العربيّ - عميد كليات الدراسات الإسلاميَّة والعربيَّة
جامعة الأزهر ــ مصر

Prof1027mov@yahoo.com

مقدمة:

لعبت اللُّغة العربيَّة دورًا بالغ الأثر في تحديد وتوضيح مفهوم العروبة الذي جمع بين شعوب وحضارات عدة، نهلت من هذه اللُّغة وأكسبَتْها الكثيرَ من مفرداتها، فغدت لغةَ العلم والأدب في أجزاء شاسعة من العالَم، قديمًا وحتى الآن.

ولا يخفى علينا أن الاهتمام باللُّغة العربيَّة أساس التقدُّم والتطوُّر، فما اضمحلت حضارتنا إلا بإهمالنا لها واستخفافنا بعقول أبنائها. فما نحن صانعون يا أصحاب العربيَّة؟

دَورُنا تجاهَ اللُّغة العربيَّة:

إننا – جميعًا- مسؤولون أمام اللُّغة العربيَّة، وعلينا يقع الواجب تجاهها، فدور كل شخص منا هو أن يحافظ عليها من الألفاظ الدخيلة والمعرَّبة، ويحاول استخدامها قدر المستطاع في حياته اليوميَّة وفي كتاباته وأفعاله، ويغيثها إذا جاءها الجفاف، ويُنقذها إذا سال السيلُ عليها؛ فهي كأُمٍّ ونحن أبناؤها، فهل نحن فاعلون هذا بأمنا يا عرب؟

التأكيد على دور اللُّغة العربيَّة قديمًا وحديثًا:

لقد لعبت اللُّغة العربيَّة دورًا بالغ الأثر في نشوء مفهوم العروبة بمعناه الحضاريّ الواسع، الذي جمَع بين أقوام وشعوب وحضارات عدة، نهلت من هذه اللُّغة وأكسبتها الكثير من مفرداتها فغدت لغة العلم والأدب في أجزاء شاسعة من العالم القديم طوال قرون، وما زالت حاضرةً حتى الآن بقوةٍ في المشهد الإنسانيّ والحضاريّ العالميّ.

ولأن العربيَّة ظلت عبر ردح من الدهر أحد ركائز هُويَّة الشرق وواجهته الحضاريَّة كانت محط مخططات الدوائر الاستعماريَّة الغربيَّة؛ فسَعَتْ لمحاربتها والتشويش عليها، وما محاولات الفَرْنَسَة في أقطار المغرب العربيّ ومحاوَلة فرضها في سورية زمنَ الاحتلال، ودفع بلدان آسيوية وأفريقية عديدة إلى التخلي عن الكتابة بها إلا دليل على ذلك.

وعن محاولات استهداف اللُّغة العربيَّة كحامل حضاري للقومية العربيَّة نرى أن بعض القوى الغربيَّة تحاول منذ زمنٍ بعيدٍ التأثير على المجتمعات العربيَّة باستهداف لغتها الأم؛ عبرَ إحلال لغات أخرى محلها، إلا أن مخططاتها فشلت؛ لأن لغة الضاد ليست لغة للنطق فحسبُ، بل هُويَّة حضاريَّة وتاريخيَّة متوارَثة للأجيال العربيَّة.

وإن المحاولات الغربيَّة لاستهداف العربيَّة سبقتها سياسة التتريك، التي فرضها الاحتلال العثماني طوال (400) عام في الوطن العربيّ، والتي لم تستطع التأثير على اللُّغة العربيَّة، بل حصَل العكسُ؛ فتأثرت اللُّغة التركية بالعربيَّة عبرَ دخول مئات المفردات العربيَّة إليها؛ لأن لغتنا مرجعيَّة في الحضارة العالميَّة، إضافةً إلى كونها لغة القرآن الكريم، فضلًا عن أنَّها لغة رسميَّة، وهي متجذرة بوجدانيات شعوب بأكملها.

ونحن إلى الآن نحفظ الآلاف من قصائد الشِّعر الجاهلي والعباسي والأموي، وكلمات لخطباء العرب ولغيرهم، ناهيكَ عن وجود وثائق هائلة بالعربيَّة موجودة في العالَم؛ حيث تتباهى متاحف أوروبا بأنَّها تقتني هذه المخطوطات، وبحروف من ذهب، الأمرُ الذي يؤكد – مُجدَّدًا- أن العربيَّة لغة حية ولن تموت؛ ولذا لا يمكن فصل اللُّغة عن المعرفة والثقافة.

للعروبة في عصرنا صورتان متكاملتان؛ صورة العروبة الإسلاميَّة، وصورة العروبة القوميَّة:

قد يظن البعض أن المسألتين المشار إليهما مختلفتان، وكل منهما مستقلَّة عن الأخرى، وهذا صحيح من جانب أو آخَر، لكنَّ الارتباط الوثيق بينهما يتأتَّى من التعليم الدينيّ حسب ظن البعض الذي يصد المعرفة العِلميَّة، التي يتشاركها البشر كافَّة، فتتماهى المعرفة والهُوِيَّة، نعني المعرفة التي قوامها اللُّغة، والهُوِيَّة التي قوامها الدِّين أو العِرْق، من هنا أتت خرافة "العقل العربيّ" و"العقل الإسلامي"، و"العقل الغربي" أو "العقل المسيحي" وهكذا، وليس صحيحًا، على الإطلاق، أنّ الدين لا يناقض العلم، وأنّ العلم لا يناقض الدِّينَ، لكنَّ الصحيح أنَّ الناس أحرار في اختياراتهم، والصحيح أنَّ التعليم الدينيّ شأن من شؤون المؤسَّسات الدينيَّة، وليس شأنًا من شؤون الدولة الحديثة، ناهيكم عن الدولة الديمقراطية.

- **تطوُّر مناهج اللُّغة العربيَّة بما يتضمن مفهوم العوربة في مقابلة العولمة:**

لا شكَّ أن "العروبة" مفهوم مبنيّ على أُسُس تاريخيَّة وجغرافية وقومية... إضافةً إلى الأساس اللُّغويّ، فلغتنا العربيَّة واجهت وتُواجِه العديدَ من المحن التي تهدد ماهيتها وقوة ارتباط أبنائها بها، وهي بذلك لا تواجه تلك المخاطر منفردةً، بل إن ذلك يهدد مفهوم العروبة أيضًا، ويحاول النَّيْل منه، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الترابط الوثيق بين المفهومين "العروبة واللُّغة العربيَّة" إلى درجة التوحُّد، وما انتماء الإنسان العربيّ إلى عروبته إلَّا انتماء للُغته، والعكسُ صحيحٌ.

وحريٌّ بنا إذا ما أردنا الخوض في عوالم العَلاقة بين "العروبة واللُّغة العربيَّة" أن نتوجه إلى أصحاب الاختصاص لتحديد مقارَبات ثلاث حولهما؛ وهي: العروبة لغة.. واللغة هُوِيَّة، العروبة إطار وفضاء جامع، والتماهي بين العروبة واللُّغة العربيَّة، المقاربة الأولى نستشهد فيها بما جاء في الحديث الشريف: "وليست العربيةُ بأحدِكم من أبٍ ولا أمٍّ، وإنَّما هي اللسانُ؛ فمن تكلَّم بالعربيَّة فهو عربي" حديث رواه ابن عساكر عن أبي سلمة بن عبد الرحمن بن عوف. وهنا يقول البعض: ولا يظنّنّ ظانٌّ أن المقصود بالعربيَّة هنا اللُّغة العربيَّة، فالمقصود هو "العروبة"، وهذا يدل دلالةً لا تَقبَل التأويلَ على أن العربيَّة هي العروبة، وإنها تعني الانتماء إلى لغة العرب، ولكن هذا الانتماء إليهم ليس من طريق الدم أو النسب، وإنَّما من طريق اللُّغة واللسان، وأن العربيّ مَنْ كان أو صار لسانه عربيًّا بصرف النظر عن العِرْق.

ويذهب البعض الآخَر في مقارَبة ثانية - التي رأى العروبة فيها تُشكِّل إطارًا وفضاءً جامعًا- إلى ضرورة التفريق بين مفهوم العروبة ومفهوم القوميَّة العربيَّة؛ حيث يقول: «العروبة مفهوم عموميّ جامع، في حين مفهوم القوميَّة العربيَّة مخصَّص ومحدَّد؛ إذ القوميَّة معتقَد سياسيّ فكريّ يتمحور حول الوحدة العربيَّة أولًا، ونحن إذ نتحدث في هذا المقام عن مفهوم العروبة تعميمًا لا القوميَّة العربيَّة تخصيصًا نريد أن تكون فكرة العروبة بما هي إطار لُغويّ وفضاء ثقافيّ بمَنْأًى عن التجاذبات الحزبية السياسيَّة، إن هذه العروبة الإطار قابلة لأن تملأ بالمحتوى الحضاريّ والمضمون الثقافيّ الذي نريد ما دام معبَّرًا عنه باللُّغة العربيَّة.

وفي مقارَبة أخيرة يؤكد البعض على التماهي بين العروبة واللُّغة العربيَّة بقوله: «هذه اللُّغة التي تماهت في مفهوم العروبة في المراحل الحضاريَّة السابقة للأمة، يجب أن تكون متماهية مع مفهوم العروبة لهذا العصر، وهي قادرة على ذلك، والذي نراه أن معظمنا يريد لعروبة اليوم أن تكون عروبة أصيلة لا هجينة، ومعاصِرة لا تاريخيَّة، وشعبيَّة لا نُخبويَّة، وديموقراطية لا تسلطية، ومُقاوِمة لا مُساوِمة، ومستقبليَّة لا ماضوية.

إذن كيف نجعل من لغتنا صورة معبِّرة عن عروبة اليوم كما كانت معبِّرة عن عروبة الأمس؟

إذن: «ليست العروبة قومية متعصبة ضيقة، وإنَّما هي قومية إنسانيَّة، وإن لغة هذه الأمة تحمل رسالة إنسانيَّة، وعندما واجَه العربُ توسعَ الدولة الإسلاميَّة وانتشار العرب في بقاع الأرض لم يكن لهم بها عهد من أجناس ولغات وأديان وحضارات متعددة، وكان ذلك حريًّا أن يلتهم هذه اللُّغة التي خرجت من نطاق ضيق وإطار محصور في الجزيرة العربيَّة، ولكن اللُّغة العربيَّة ازدادت اتساعًا في ميادين المعرفة، وانتشارًا في أرجاء العالَم، فاحترمت الثقافات الأخرى واقتبست منها، وسرعان ما صارت لغةَ الإدارة والعلم والثقافة لأهلها والعالَم آنذاك.

وإنَّ أهم أسباب صمود اللُّغة العربيَّة بعد سلسلة غير منقطعة من المحاولات لإضعافها وهجران أبنائها لها يتحدث: «إلى جانب الأصالة والمناعة التي جعلتها قادرةً على البقاء، متحديةً كلَّ وسائل النَّيْل منها، والتي يسَّرَت للعربية أن تُطوِّع الثقافاتِ القديمةَ لها؛ من فارسية، وهندية، ويونانية، من غير أن تنزل عن أصولها وقواعدها وسماتها، فإن السبب في صمود اللُّغة العربيَّة أيضًا يعود إلى القرآن الكريم، الذي يُعَدّ سياجًا للعربية، حافَظ عليها من الضياع، وصانَها من الاضمحلال والزوال.

وأقول: إن العروبة ليست رداء نرتديه ساعةَ نشاء، ونخلعه ساعةَ نشاء، إنها قدرنا ولون عيوننا ولحمنا ودمنا وكياننا، وهي منظومة من القيم، وهي الرابطة والانتماء والهُوِيَّة التي تعبر عنها اللُّغة العربيَّة، وإننا في أمسِّ الحاجةِ في ظل هذه العولمة المتوحشة إلى تعزيز الانتماء إلى عروبتنا ولغتنا.

وإن العَلاقة العضويَّة الوثيقة القائمة بين حضارتنا ولغتنا تَحُول دونَ انزلاقنا في قطيعة معرفيَّة مع تراثنا الحضاريّ؛ إذ أنَّه متجذِّر في لغتنا، ولغتنا – وحدَها- هي القادرة على فتح مغاليق تاريخنا الفكري، بما يتيح لنا استخلاص الفوائد والعِبرَ من ذلك الصرح العلميّ والفلسفي والإبداعيّ الذي يُقِرّ الغربُ بأنَّه بنى حضارته عليه.

أما بالنسبة للعروبة والإسلام فإنَّها قضية تاريخيَّة أرهقتها الحجج وتناوبت عليها الأبحاث، فليس كل مسلم عربيًّا، وليس كل عربي مسلمًا، ومع ذلك فإن مساحة التداخل بين العروبة والإسلام كبيرة للمشترك الثقافيّ بينهما منذ فجر الإسلام وحتى اليوم؛ فهناك أمم قَبِلَتِ الدِّينَ والثقافةَ معًا، فأصبحت عربيَّة اللسان مسلمة الديانة، لقوله تعالى: {وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ} الشعراء: [195-192]، وغيرها من الآيات التي تؤكد على عربيَّة اللسان وعربيَّة الدين؛ ومِن ثَمَّ عربيَّة الأدب، وهناك أخرى قبلت الجانب الروحي من الدين الجديد، ولكنَّها بقيت على ثقافتها التاريخيَّة ورأت ألَّا تقبل الثقافة العربيَّة، على الرغم من أنَّها لغة القرآن وأداة الإسلام الحنيف للوصول إلى قلوب أتباعه.

إن شيوع اللُّغة العربيَّة بين أقطار الشرق الأوسط أعطى انطباعًا سياديًّا للعرب على غيرهم من المسلمين الذين لا يتحدثون لغة القرآن، وأدَّى ذلك – بالضرورة- إلى درجة عالية من الربط بين الإسلام والعروبة، وأصبحنا أمامَ حالة من الشعور العامّ بأن الإسلام عربي المولد والنشأة، وأن فجره وضحاه وعصره مرتبطة كلها بالتاريخ العربيّ مَهمَا كان صعوده وهبوطه، وليس ذلك غريبًا، بل هو أمر طبيعيّ، فالأرض العربيَّة مهبط الوحي ومبعث الرسالة ومصدر التنوير؛ لذلك استقرَّ في ذهن المسلمين غير العرب أن القيادة الدينيَّة والزعامة الروحية يُستحسَن أن تكونَا عربيتَي الأصل، فإذا قيل: مصر بلد إسلامي، فإن ذلك يستدعي بالضرورة مكانةَ الأزهر وقيمتَه المتفردة في العالَم الإسلاميّ. ولقد قال رفسنجاني، الزعيم الإيراني الأسبق إن "أغلى أحلامه أن يتمشى في صحن الأزهر". وإذا هبطت في مطار ماليزيا الدوليّ وعرف ضابط الجوازات أنك مصري، فسوف يردد أمامك كلمة "مصر الأزهر"، ولقد كان واحد من أقباط مصر الذين نعتز بهم كثيرًا، كان مستشارًا للسفارة المصرية في غانا وعندما حان وقت صلاة الجمعة، أصرّ الحاضرون من مسلمي غانا على أن يؤمهم في الصلاة، فاعتذَر لهم بأنَّه مسيحي، وكان ردُّهم التلقائي: إنكَ من بلد الأزهر، وتقرأ القرآن بالعربيَّة، وأخَذ يشرح لهم حتى اقتنعوا بصعوبةٍ أنَّه عربي مصري، ولكنه ليس مسلمًا، بل هو مسيحي، وكل ذلك يُثبِت التلازمَ في الذهن الشرقي عمومًا بين القوميَّة والدين، بين العروبة والإسلام.

تعزيز عناصر لغتنا العربيَّة في تميزنا وخصوصيتنا العوربية والعربيَّة:

إن الاعتزاز باللُّغة العربيَّة يكون بثلاثة عناصر؛ هي: اعتزاز قُولي، واعتزاز فعلي، واعتزاز قلبي.

أما القولي: فبالكلام عن اللُّغة العربيَّة وتعريف الناس بميزاتها وعدم تحقيرها أو الاستخفاف بها.

والفعلي بتطبيق اللُّغة في واقع الإنسان، وتجنُّب الحديث بالدخيل والأجنبي، وكتابة الكتب عنها، ونشر البحوث فيها.

والقلبي يكون بالشعور بالفخر والاعتزاز عندما تتكلم بالعربيَّة.

وإن النهضة العربيَّة الحديثة نهضة لُغويَّة قبل كل شيء، جمعت تحت ظلالها كل ناطق بالضاد بلا تمييز، وفي هذا التأسيس اللُّغويّ للعروبة، بما يخلق من ثقافة ووجدان ونظرة إلى العالم والأشياء، تجاوز للأصول القَبليَّة والإثنية التي ارتبط بها العرب، تفاخرًا بعصورهم الأولى، وفي المأثور المنسوب للنبي العربيّ الكريم: "أيها الناسُ: إن الرب واحد والأب واحد، وليست العربيَّة بأحدكم من أم وأب، وإنَّما العربيَّة اللسان، فمَنْ تكلَّم العربيَّةَ فهو عربيٌّ"، وسواء صح هذا المأثور كحديث نبوي مثبَت، أو قول تراثي متداوَل، فإنَّه يُمثِّل المفهومَ الذي اعتمده العرب لعروبتهم منذ مرحلة التكوين، وهو مفهوم يتفق - إلى حدٍّ كبيرٍ- مع الفَهْم العصري لدور اللُّغة في تكوين القوميَّة الذي نعقد أنَّه مازال التفسير الأصح للظاهرة القوميَّة، كما أوضحه منذ البَدْء ساطع الحصري، وإن حاوَل بعضُ الباحثين عن التقليعات الفكريَّة المستجِدَّة الإتيان بغير ذلك، كأن يقال: إن الإنجليزيَّة، مثلًا، تتحدث بها أميركا وكندا وأستراليا ونيوزيلندا، دون أن تمثل وحدة مع بريطانيا، وفي مثل هذا القول تجاوُز لحقيقة الثقافة المشتركة والوجدان المتقارب للعالَم الأنجلو-سكسوني وتكتله السياسيّ الذي يستنِد أساسًا إلى اللُّغة الإنجليزيَّة وتراثها المشترك، والتاريخ المشترك للناطِقِينَ بها، وإن تباعدت بهم الجغرافيا من كندا إلى نيوزيلندا، وذلك ما لا تعاني منه المنطقة العربيَّة في تقاربها المكانيّ رغم فراغاتها الصحراوية التي يمكن التغلب عليها بوسائل الاتصال التَّقنيّ في العصر الحديث، إضافةً إلى

إمكانات التكامل الاقتصادي فيما بينها؛ حيث تُؤسِّس اللُّغة لثقافة ووجدان، وعلى أساس انتشارها يتحدد الوجود البشري لأمة من الأمم.

وإن هذا الوجود هو لغة وثقافة قبل أن يكون سياسة أو أيديولوجيا سياسيَّة أو شعارات وحدوية، كان طه حسين من معارضي العروبة السياسيَّة، ومعارضاته لساطع الحصري في هذا الشأن معروفة، لكنَّ دفاعه عن اللُّغة الفصحى وتمسكه بها وبتراثها من العوامل التي مهدت الأرضية للعروبة السياسيَّة، إن تحدث هذا الأثر "العروبي" العميق، لو لم تنشأ الأجيال العربيَّة على العروبة الثقافيَّة - غير المسيسة- لطه حسين ومبدعي جيله المصريين؛ مثل توفيق الحكيم، وأحمد أمين، واللبنانيين؛ مثل: جبران ونعيمة، ومازال "آخر العمالقة" الروائي العربيّ العالميّ نجيب محفوظ، يُصِرّ على كتابة الحوار في أعماله الروائيَّة بالفصحى رغم تعارُف الروائيين العرب قبلَه وبعدَه على كتابة حوارات قصصهم بالعامية من أجل الاقتراب من الأجواء الشعبيَّة، لكن هذا الفنَّان الكبير استطاع أن يُقنعنا بقدرة الفصحى على التعبير الفنيّ الحي، وعلى ما في رواية "زقاق المدق" - مثلًا- من شخصيات شعبية مصرية صميمة؛ فإنَّه أنطقَها بالعربيَّة الفصحى باعتبارها اللُّغة الأقدر على التوصيل والتواصل.

إن نجيب محفوظ ليس من دعاة العروبة السياسيَّة، لكنَّه بموقفه "الفنيّ" هذا، يؤسس للأجيال الحاضرة والمقبِلة على امتداد الأرض العربيَّة لعروبة "مثقَّفة" أقدر على الثبات والتجذُّر.

ورغم أن المفكر المتميِّز زكي نجيب محمود، وعميد الأدب العربيّ طه حسين، وجيلهما قد عاصروا العروبة السياسيَّة إلا أنَّه في نهاية مسيرتهم الفكريَّة رأى كل منهما في خلاصة التجربة القوميَّة العربيَّة أن "العروبة ثقافة لا سياسة"، مؤكدًا: "أن اللُّغة العربيَّة هي أولى خصائص العروبة، ونقصد بذلك ما هو أعمق من مجرد عمليَّة التفاهم بلغة معينة، وهو أن خصائص اللُّغة تكون هي نفسها خصائص أصحابها".

ومعنى ذلك أنَّ أبناء العروبة على امتداد الوطن العربيّ الكبير قد جاءوا غرار ما تتميز به لغتهم من صفات"، وبِناءً على هذه الرؤية اللغويَّة - الثقافيَّة، يخلص زكي نجيب محمود إلى القول: "ليست عروبة العربيّ قرارًا سياسيًّا تُصدِرُه مؤتمراتٌ، بل هي مُركَّب ثقافي يعيشه في حياته اليوميَّة، لا يستطيع العربيُّ نفسُه أن ينسلخ عنه إذا أراد؛ (لأنَّها) خصائص توشك أن تبلغ منه ما يبلغه لون الجِلْد والعينين..." - مقالته في "الأهرام" بتاريخ (28) من سبتمبر (1979م)، وقد أحسَن د. أحمد يوسف القرعي صُنعًا عندما أعاد مؤخَّرًا في "الأهرام" التذكير بهذه المقالة الفكريَّة التي تُعِيد تأكيدَ الثوابت التي بدأت بها العروبة ومِنْ ثَمَّ العوربة.

وقد يبدو مصطلح (العوربة) تشوبه بعض الغرابة، وإن كان ليس ببعيد عن أذهان المثقفين في مقابَلة (العولمة)، تلك الصناعة الغربيَّة حكاية القاصي والداني التي تملأ الدنيا طولًا وعرضًا، وكَثُرَ فيها الكلامُ إلى درجة الملل، ويبدو للبعض ما من جديد آتى به، ولكن اسمحوا لي أن أضيف وجهة نظر بجانب ما لديكم عن مفهوم العولمة، قد يكون تنظيرًا جديدًا لهذا اللفظ الذي انتشر انتشار النار في الهشيم؛ فهي محاولة حثيثة لمحو مَعالِم حياتنا ودِيننا، وعلى الأخص عاداتنا بما تحويه من لغة وثقافة.

ألم نرَ هؤلاء المشتغلين بالعولمة أن شغلهم الشاغل في اقتلاعنا من ديننا ولغتنا وعاداتنا وتقاليدنا؟!

وذلك عندما أطلقوا عليها في البداية (نهر العولمة)، ولكن النهر يتبع التضاريس والأحوال الجغرافيَّة، وهذا يتنافى مع تكنولوجيا الاتصال ونظام الاقتصاد الذي يقوم على أساس العولمة؛ فأَسمَوْها (قطار العولمة)، ولكنه قطار سريع بسرعة التكنولوجيا، لا يتوقف، وعلينا أن نسارع في اللَّحَاق به، وإلا تحوَّل إلى صاروخ (صاروخ العولمة).

- نعم لابدَّ أن نحجز لنا مكانًا في هذا الصاروخ رضينا أم أَبَيْنَا – ويقول قائل: وما علينا من هذا كله، هيَّا بنا نرفض العولمة، ونرفض هذا النظام العالميّ هل يتسنَّى لنا ذلك؟!

أعتقد أن هذا خطأ بلا شك.

من الخطأ المؤكَّد رفض العولمة (الرفض وحده لا يكفي)، ولن يوقف تقدم العولمة نحو أهدافها... إذن لابدَّ من بديل يتضمن إستراتيجية واضحة لها خصوصية تُجبِر الآخر أن ينظر لنا نظرة احترام وتبجيل، وهذا البديل يبدو لي في العوربة، ولكن ما العوربة؟ هل العربيَّة أم العروبة؟ أم هما معًا؟ أم غير ذلك؟ فقد بحثتُ عن هذا المفهوم فما وجدتُ إلا النذر اليسير في هذا الخصوص.

- هل العوربة دعوة للانغلاق والتقوقع داخل النفس؟
- هل دعوة للهجوم على أحد أو أفكار أحد؟

- هل دعوة للتخلف أو الرجعية أو نبذ الآخَر؟
- هل دعوة لمبارَكة عنف أو إرهاب من أي نوع أو شكل؟
- هل ترويج لأيديولوجية معينة أو لجنس بعينه دون غيره؟

هل ظاهرة صوتيَّة أو فكريَّة أو وقتية محكومة بأحداث معينة؟

العوربة ليست كلَّ ما سبَق، ونرفض – بشدةٍ- أن تكون ممَّا سبَق، إذن فما العوربة؟ وماذا تكون؟!

العوربة دعوة لفهم أوقع وأعمق للواقع مِنْ حولِنا، الواقع السياسيّ والثقافيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والإنسانيّ بصفةٍ عامَّةٍ.

أولا: العوربة على الصعيد السياسي: وتتمثل العوربة السياسيَّة في دراسة مجريات الأحداث والتفاعل معها بدلًا من المشاهدة السلبيَّة، وانتظار ما تأتي به الأيام، ودعوة للنظر في عالَم التكتُّلات، ودراسة عوامل الضغط المصاحِبة للعولمة، وإمكانات مواجَهة هذه الضغوط.

إنها دعوة للتأمل في رؤيتنا الشخصيَّة لِمَا نتأثر به، إنَّها دعوة للعمل الجاد الدؤوب، دعوة للإيمان بالكل بدلَ الجزء في الأصح والأشمل والأصلح، وفكرة العوربة تختلف عن العروبة التي هي انتماء للأمة العربيَّة لا دخل للمنتمي ذاتِه فيه.

أمَّا العوربة فهي فكرة أو دعوة تقوم علي ضرورة تحرُّكِنا جميعًا للتأكيد على مكانتنا وتثبيت هويتنا؛ وذلك في إيجاد تكتُّل عربي قويّ في شتَّى الاتجاهات، خاصَّة التكتل الثقافيّ علي مَنَّسع مفهومه؛ حتى يتسنَّى لنا رفض كل ما يتعارض مع مصالحنا من العولمة.

ثانيًا: العوربة على الصعيد الجغرافيّ والاقتصاديّ: وتتمثَّل العوربة الجغرافيَّة في الثورة المعلوماتيَّة الحديثة التي جعلت من العالَم قريةً صغيرةً، حسبَ توصيف العالم الكندي "مارشال ماك لوهان"، فإنَّها في الوقت ذاته ساهَمَت وتُساهِم بشكل غير مباشر في توحيد القوميات، وتعزيز ثقافاتها وتأكيد هوياتها، صحيح أن وسائل الاتصال الحديثة قد صهرت العالَم في بوتقة واحدة، وجعلته مجالًا واحدًا، إلا أنَّها؛ أي العولمة دون أن تدري أعادت ووطَّدت الروابطَ التي انقطعت بين الكثير من الكتل القوميَّة والثقافيَّة التي أرادت لها العولمة الذوبان والانصهار في كيان واحد.

ويقول فيصل القاسم - وهو مُحِقّ فيما ذهب إليه-: "من الممكن أن يلتقي العالم تكنولوجيًّا، لكنَّه يبقى مجزَّأً ومستقلًّا ومنفصلًا ثقافيًّا، إن لم يزدد تقوقعًا مهما قويت وسائل العولمة وأدواتها؛ وبالتالي تكون العولمة أداة توحيد إقليميَّة وقومية أكثرَ منها أداة تجميع وصهر وتذويب عالميَّة".

وعلى الرغم من أن كل مواقع الشبكة العنكبوتيَّة متوافرة لدى القاصي والداني فإن المواقع الأكثر ارتيادًا مِنْ قِبَل مستخدِمِي الإنترنت العرب مثلًا هي مواقع عربيَّة قومية.

حتى العرب الذين يعيشون في الغرب، والذين يُتقِنون لغات البلدان التي يقطنون فيها، ومن المفترَض أنهم انصهروا في المجتمعات الغربيَّة، نجد أن جُلَّ ما يشاهدونه ينحصر في القنوات العربيَّة؛ ممَّا جعَل الدولَ الغربيَّةَ تُراقِب الوضع عن كثب؛ خشيةَ أن تتحول إلى مسرح للصراعات العرقية والثقافيَّة، وبدورها تقوم السلطات في الكثير من البلدان الأوروبية بمراقَبة البرامج التي تبثُّها بعضُ القنوات العربيَّة، وتدرس تأثيرَها على العرب المُقِيمينَ فيها، خاصَّةً بعدما راح المغتربون العرب يزدادون تعلقًا واهتمامًا بقضايا بلدانهم، بفضل وسائل العولمة الحديثة.

ثالثًا: العوربة على المستوى الثقافيّ والفكريّ: وتتمثَّل في التأثير العكسي للعولمة؛ فهو لا يقتصر على الأوساط العامَّة فقط، بل طال أيضًا شرائحَ المثقفين المنفتحين على الثقافات الأخرى، فقد رأينا كثيرًا من الفرانكوفونيين في دول المغرب العربيّ تخلَّوْا عن متابَعَة القنوات الفرنسيَّة بعدما أشبعت القنوات العربيَّة نهَمَهم السياسيّ والثقافيّ والمعرفيّ.

باختصار: فإن مفعول العولمة جاء عكسيًّا على الصعيد العربيّ دونَ قصد عن أذناب المستعمرين الغربيين، الذين سَعَوْا عبرَ التاريخ إلى مبدأ «فَرِّقْ تَسُدْ»، صحيحٌ أن الواقع السياسيّ العربيّ ما زال مشرذمًا، إلا أن الواقع الثقافيّ القوميّ ازداد صلابةً وتوحُّدًا.

والمدهِش أن أمريكا راعيةَ العولمة لم تتذمَّر وتشتكِ من بعض وسائل الإعلام العربيَّة إلا في عصر السماوات المفتوحة، كيف لا وتلك الوسائل الجديدة تعمل بمبدأ: "داوني بالتي كانت هي الداء"؛ أي أن بعض العرب نجحوا - إلى حدٍّ كبيرٍ- في استخدام سلاح العولمة الإعلاميَّة ضد صانعي ذلك السلاح ذاتهم، فهل انقلبت العولمة إلى عوربة في حالتنا العربيَّة؟ ألم تستطع العوربة أن تصرع العولمة بأدواتها على المدى القريب على الأقل؟

والعولمة الفكريَّة: تختلف كلَّ الاختلاف عن العولمة الجغرافيَّة المصاحِبة للثورة المعلوماتيَّة، والذي لا شكَّ فيه أن الاختراق الثقافيّ الغربي للثقافة العربيَّة لم يتوقف منذ أكثر من مائتي عام، إلا أن أشكال هذا الاختراق قد اتخذت في الآونة الأخيرة وفي ظل ما يُسمَّى بالعولمة الفكرية، أو عالميَّة الفكر أبعادًا جديدةً تضغط بانتظام على هُويَّة الأمة وثقافتها، وهي مرحلة لا تمثل بحالٍ انقطاعًا عمَّا سبَقَها، بل هي متصلة بها من حيث المضمون، وإن اختلفت في الأساليب وآليات التنفيذ.

ولا شكَّ أن عمليَّة فرض النموذج الغربي في الهيمنة الثقافيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة ومجالات التطويع الثقافيّ وكسر الإرادة السياسيَّة والعربيَّة ومحاولات الاختراق العقليّ يستوجب الكشفَ والتحليلَ؛ تمهيدًا للعمل الإيجابي والمقاوَمة.

تلك هي القضية، وهي قضية وثيقة الصلة بمدى تأثير العَلاقات الراهنة مع الغرب على ثقافة وهُوِيَّة المجتمع العربيّ، والآثار السلبيَّة المؤدية إلى التبعيَّة الثقافيَّة كثمن محتمَل لثورة المعلومات والاتصال واختلال التوازنات السياسيَّة.

فبينما نجد اتجاهًا يرفض فكرةَ احترام التنوع الثقافيّ والحضاريّ مدعِيًا أنَّه يُمثِّل غذاءً للتطرف والتعصب، ويُمهِّد لظهور فكر إنساني عالمي، وهذا الاتجاه تُغذِّيه إرادةُ الهيمنة الأمريكية الغربيَّة.

ونجد اتجاهًا معاكسًا يرى أنصارُه أن انتصار الرأسماليَّة ليس أمرًا محتومًا ولا مضمونًا، ويرى ضرورةَ الوعي بالخصوصيات الثقافيَّة والحضاريَّة واحترامها.

وقد يظهر اتجاه ثالث توفيقيّ، يسعى إلى خَلْق نظام جديد يقوم على أُسُس المشارَكة والاعتداد بالتقاليد الأساسيَّة للحضارة الإنسانيَّة، والاعتراف المتبادَل بالخصوصيات والاتجاه نحوَ تقبُّل التفاعل بين الهويات الثقافيَّة المتعدِّدة، والتي تسمح بالتعايش بين مختلف التقاليد الاجتماعيَّة والحضاريَّة.

وعندي أنَّه لا يوجد مفهوم محدَّد للعولمة الفكريَّة، وإنَّما هناك عدة مفاهيم تختلف باختلاف الرؤى والمدارس الفكريَّة التي يُركِّز بعضُها على الجانب الاقتصادي، أو السياسيّ، أو الثقافيّ، أو غيره.

ويواكب قضيةَ العولمة قضيةُ التعددية الثقافيَّة، ورغبة دول المركز في فرض ثقافتها ومحو الثقافات الأخرى والقضاء عليها، وعلى الرغم من موضوعيَّة الاتجاه إلى العالميَّة والرغبة في قيام المجتمع العالميّ إلا أن القوى الإمبرياليَّة تحاول استغلال هذا التطوُّر الطبيعيّ والمستمَدّ من سُنَّة التطوُّر، واستبداله بشيء يتشابه معه شكلًا، ويختلف عنه موضوعًا وجوهرًا؛ وهو اتجاه (العولمة)؛ أي: فرض عالميَّة قويَّة تقوم على توحيد المجتمع العالميّ ومراحله الدنيا في مجتمع ما فوق الأمة؛ لتجعله تحتَ الهيمنة والسيطرة الإمبرياليَّة الرأسماليَّة؛ مما حدَا بأصحاب الهِمَم في مجتمعنا العربيّ المعاصر التصدي لهؤلاء الذين يهدفون إلى استغلال العولمة لتحقيق أغراضها في السيطرة والهيمنة.

العولمة الأدبيَّة: وتتجلَّى لنا العوربة – بوضوحٍ- في الأدب؛ عندما دعا العالم الألماني "جوته" والعالِم الفرنسي "جوزيف تكست" وأتباعهما إلى أدب عالمي تتوحَّد فيه الأجناس الأدبيَّة وأصولها الفنيَّة وغاياتها الإنسانيَّة؛ بحيث لا تبقى من الحدود سوى حدود اللُّغة، وما يمكن أن يوحي به الإقليم، ويَقصِد "جوته" ومَنْ تابَعَه بالأدب العالميّ أو (العولمة الأدبيَّة) توحيد كل الآداب في تركيب موسَّع؛ حيث تأخذ كلُّ أمة نصيبَها في نَسَق عالميّ، ونُصابُ بالخيبة حين نلاحق نصوص "جوته"، على اعتبار أنَّه الأب الروحي لاصطلاح الأدب العالميّ؛ إذ إنه يرى في كل خاص شفافية وإشعاعًا عالميًّا عبرَ كل الوطنيات والفرديات، حيث يتجسَّد الأدب العالميّ في عمليَّة إنجاز تلقِّي القراءة، أليس هو القائل في (الديوان الشرقي للمؤلف الغربي)[1]:

الغرب كالشرق
يمنحانك معًا نكهة الأشياء الرائقة
اترك عنك هذا الدلال، ودع القشرة
واجلس إلى المائدة الكبيرة
وحتى لو كنت عابرًا فلن ترفض
الاستخفاف بهذه الأكلة
وكل مَنْ يعرف نفسَه
والآخَرين

(1) Goeth Divan occidental oriental Ed 0Montagne Paris 1954 P29

يعترف كذلك:

بأن الشرق والغرب

لا يمكنهما أبدًا الافتراق

ونستشعر مع قراءة هذه الأبيات تحسُّسًا للحواجز التي تُحيق بالتأويلات الزائفة لمفهوم الأدب العالميّ، الذي يُعبِّر عن رغبات مجهولة لدى الأمم، عبرَ أخذِها بالغريب والمألوف في التقاليد الأدبيَّة، وهكذا يُبسِّط "جوته" مفهومًا واسعًا للعولمة، ينطبق على كل الأمم.

إلا أن "جوته" كان يعرف جيِّدًا بأنَّ الأمرَ مستبعَد التحقيق، وإن هناك أمة غير مستعِدَّة للتخلي عن فرديتها؛ وهي الأمة العربيَّة، ومن الأكيد أنَّنا اليوم أكثر بُعدًا عن هذا التوحُّد المقصود من قبل "جوته" وأتباعه[1]، ومن غير المتمنَّى محو أدبنا العربيّ الذي فرَض لغته وسماته وخصائصه على العالَم أجمعَ؛ فقد استطاعت اللُّغة العربيَّة أن تستوعب علوم الأمم الأخرى، وفنونها، وأصبحت بذلك لغةَ العلم والتأليف في العالَم الإسلاميّ؛ ممَّا ساعَد على انتشارها في البيئات العربيَّة وغير العربيَّة.

ولم تعجز اللُّغة العربيَّة قديمًا عن استيعاب علوم اليونان والفُرْس والرومان؛ بما تحويه من منطق وفلسفة.

وكانت اللُّغة العربيَّة لغة الحضارة في العصور الوسطى وإحدى الركائز التي قامت عليها نهضة أوروبا نفسها فيما بعدُ.

وإذا كانت اللُّغة العربيَّة قد أثَّرَت بمفرداتها في اللغات الأوربية فإن مَيْدان الأدب أوسع وأرحب؛ فقد كان للشِّعْر العربيّ سِحرُه الخاص في أوروبا، وقد لاحَظ شعراءُ أوروبا الجَمالَ التي تُضيفه قافية الشعر العربيّ، فشرعوا يُقلِّدونه، إلى أن شاع اتخاذ القوافي في أشعارهم، وعلى الرغم من الحروب التي شنها أمثال "فيلاموفيتس" لتخلص شعراء أوروبا من القوافي، إلا أنَّها بقيت إلى اليوم دليلًا على فضل العرب.

وهكذا شأن سائر الفنون الأدبيَّة الأخرى؛ كالزَّجَل، والقصص، والمقامات، وغيرها.

فالزجل نشأ في بغداد أو في المغرب على اختلاف بين العلماء، ولكنه ذاع في الأندلس، ومنها انتقل إلى جنوب فرنسا؛ حيث نظَم على منواله شعراء "التروبادور"[2]؛ حيث تغنَّى هؤلاء بموضوعات من أصل عربي؛ كقصة المجنون، وقيس، ولبنى، وغير ذلك.

والقصص العربيّ ذاع في أوروبا عن طريق التجارة، ومن أمثلة ذلك "ألف ليلة وليلة"، و"السندباد"، و"كليلة ودمنة"، التي اقتبَس منها "لافونتين" الفرنسيُّ كثيرًا من أساطيره.

والمقامات العربيَّة التي أدهشت العالَم الغربي منذ القرن الرابع الهجري، فقد كانت مجالًا للتقليد عند الغرب، وكان بطلها يُلقَّب "البيكارون"، ومع ذلك عجز حتى بالتقليد أن يأتي بما أتى به بديع الزمان الهمذاني والحريري، على لسان عيسى بن هشام.

وهكذا استطاعت مؤلفاتُنا الأدبيَّةُ الوصولَ إلى العالميَّة، وفرَض الأدبُ العربيُّ ذاتيتَه دون التخلي عن عروبته، ولا عن عربيته.

رابعًا: العولمة الاجتماعيَّة: إن المجتمع السليم هو الذي تتجلَّى فيه العوربة بتضامُن وحداته في حياته؛ فيكون لكل وحدة دورُها في كيانه ووجوده وواجباته.

والحق أنَّنا نعيش اليومَ في عصر صراع، ومن واجب الفرد أن يصارع مع مجتمعه، وأن يكون جزءًا حيويًّا في هذا الصراع، بل جزءًا متداخلًا فيه، يستمد منه بواعثه وأفكارَه ومبادئه، ويرتبط به ارتباطًا قويًّا مُتَّصلًا.

والاقتصاديّ والمفكر والأديب أعضاء في المجتمع وأفراد من أفراده، لهم علاقاته وروابطه ومكانته وموقفه.

(1) من كلام "تكست" في الدعاية لأدب عام أوروبي قوله: "في اليوم الذي يتكون فيه ذلك الأدب الأوربي، سيصبح بالطبع كل نقد أدبي عالميًّا؛ وحينذاك ستمتد بحقٍّ من فوق الحدود الدولية ـ إذا كان سيبقى بعد تلك الحدود ـ أواصر الصلات العقلية ثابتة متأصلة، وترتبط برباطها المعنوي الشعوب، وتخلق لأوروبا كلها روحًا اجتماعيًّا كما كان في العصور الوسطى".

j.TEXTE: ETUDES DE LITT . EUROPEENNE . PARIS 1898 p .13 ــ

(2) "الأدب المقارن" ـ د/ محمد غنيمي هلال ـ م الأنجلو المصرية (1962م) ــ ص 105.

ونحـاول مـن خلال هـذه الدراسـة الكشـف عـن جوهـر هـؤلاء الأفـراد ومـدى انتمائهـم للمجتمـع ورفضهم لأسـاليب القمع وآليـات الدولـة الشـموليَّة؛ وذلـك للكشـف عـن رؤيتهـم في الاتجـاه الاجتماعـيّ ومـا حـدَث مـن صَـدْع وشروخ في المبنـى السـياسيّ والثقـافيّ والاجتماعـيّ ولا تـزال آثارهـا تتداعـى.

لَكَمْ اسـتثمر الأديـب المصريّ المعـاصر السـلاح الـذي يمتلكـه وهـو الكلمـة، فَأَسْـهَمَ بهـا في تخفيـف معانـاة المجتمـع كلـه، إيمانًـا منـه بـأن مـصيره رهـن بمـصير الجماعـة، وليسـت الكلمـة هنـا مجـرد إشـارة إلى انـتماء الكلمـة إلى عـالم موسـيقى أو وجـداني تبـدو في صـورة فنيَّـة فحسـبُ، وإنَّمـا هـي إشـارة - بصفـة أساسـيَّة- إلى مجموعـة المبـادئ التـي تُشـكِّل العقيـدةَ العامَّـةَ للفـرد والمجتمـع على السـواء

وبذلـك تتمثَّـل كل القيـم الاجتماعيَّـة في الكلمـة وفي قمتهـا حريـة الإنسـان وكرامتـه، فهـي الكلمـة الحـرة الكريمـة، النزيهـة، الصادقـة المخلصـة الواعيـة الكاشـفة والهادفـة البنَّـاءة[1].

وكان لهـذه الكلمـة دورهـا الصائـب في التوجُّـه الاجتماعـيّ وكشـف بعـض جوانبـه التـي تبـدو في فسـاد الإدارة، ومـا يصاحبهـا مـن نفـاق ورياء، وفسـاد السـلطة ومـا ينجـم عنـه مـن تخـاذل وخضـوع، وزيـادة الأسـعار وتـفشي البطالـة والإدمـان، والهيمنـة الاقتصاديَّـة والثقافيَّـة، والعولمـة، والغربـة، والهجـرة والفقـر والجـوع

ويتـجلى لنـا المجتمـع بشـكلٍ واضـحٍ في الفكـر والأدب والفـن، ويحـاول الأديـب أن يعيـش واقـع عصره، وأن تكـون لـه رؤاه الخاصَّـة في التفـكير والتعـبير؛ وذلـك لا يعنـي عـدمَ الاسـتجابة للمسـتجِدَّات التـي تجـري في عصره، بـل يـرى في هـذه الاسـتجابة نوعًـا مـن إثبـات معاصرتـه، وتأكيـدًا لذاتيتـه في مواجَهـة مجتمعـه

وقـد أسـهَم أولـو الفكـر بنصيب كـبير في معرفـة الإصلاح، ولأداء هـذا الواجـب الاجتماعـيّ والدينـيّ في آنٍ واحـدٍ، وأخرجت المطابـعُ ثمـراتِ قرائحهـم التـي انعكسـت في أصـوات تـعبر عـن نفسـيَّة الأفـراد، وتُسـهِم بنصيب وافـر في إصلاح المجتمع

ممَّا يؤكـد إحسـاسَ النـاس بالمجتمـع وكفاحهـم مـن أجلـه، حتـى كان التحـول الكـبير الـذي أحـدَث نقلـةً كـبيرةً في حياتنـا في منتصـف القـرن العشريـن، وأصبحـت الثقافـة حظًّـا سـاد المجتمـعَ، كما نشـطت الحيـاة الفنيَّـة وبلغـت قمـةً متطاولـةً في عالَـم المجتمـع المعـاصِر في مصر

وعندمـا انبعثـت فكـرة القوميَّـة العربيَّـة مـن مرقدهـا في قلـب القاهـرة، وكان لهـذه الأحـداث صداهـا الاجتماعـيّ مـن حيـث فكـرة المسـاواة الحقـة والارتفـاع بالطبقـة الفـقيرة العاملـة للقضـاء على ويلات المجتمـع في ظـل التفرقـة الطبقيـة، ومن حيـث فكـرة الحريـة التـي ردت للـمصري إحساسـه بنفسـه والرغبـة في اللَّحَـاق بركب الحضـارة

وانعكـس هـذا الصراع الفكـري والاجتماعـيّ على النـاس بصـورة واضحـة، وتلـوَّن المجتمـعُ بألـوان ثريَّـة، تسـتدعي الكشـفَ عـن مـدى تـأثير البيئـة والعصر فيـه.

فللدِّيـن – مـثلًا- تـأثير قـويّ وعميـق، ولـولا هـذا التـأثير لما وجـد العديـد مـن الفنـون الأدبيَّـة، التـي أنتجهـا ومـا يـزال يطـرق بعـض موضوعاتهـا؛ كالأدب الصـوفي، أحـد الفنـون الأدبيَّـة في الشِّـعْر والـنثر، والـذي كان الدِّيـنُ أهـمَّ روافـده، كما في شِـعْر الزهـد، وكما في الخطـب الدينيَّـة وغيرهـا، وكلهـا فنـون شـديدة الالتصـاق بالمجتمـع، لهـا مـن الإجلال والوقـار، مـا يتسـامى مـع منزلـة المجتمـع.

وللسياسـة هـي الأخـرىَ نشـاط اجتماعـي بوصفهـا إطـارًا لحُكـم المجتمـع الـذي ينتمـي إليـه الفـرد؛ حيـث تـدرس العَلاقـة بينـه وبين الدولـة، وأصـل المجتمـع ومبـادئ تكوينـه، ومصـادر الحقـوق الفرديَّـة، وغيرهـا.

على أن هنـاك مؤثـرات أخـرى تؤثِّـر في المجتمـع؛ منهـا: الحضـارة السـائدة التـي تنقـل الأمـم مـن طَـوْر إلى طـور، ومنهـا اتصـال الشـعوب بعضهـا ببعـض؛ فذلـك يحملهـا على تـأثير كل منهـا بالأخـرى وتأثرهـا بهـا.

رفـض العولمـة والسـعي لتحقيـق العوربـة: إذَنْ لا ولا وألْـف لاـــ للعولمـة المهيمنـة، ولا للتوحـد في المشـاعر والأحاسـيس، ذلك مسـتحيل، لا عولمـة في المشـاعر والأحاسـيس، كيـف يتسـنَّى لنـا أن نشـعر بمشـاعر إنسـان الغـرب؟ كيـف أُحِسُّ بإحساسـه؟ وهـل مـن الممكـن أن يشـعر هـو بإحسـاسي، يشـعر بآلامـي وآمـالي؟!

كيف؟ وكل مجتمع يُعَبِّرُ عمَّا يروج فيه من عقائد ومذاهب دينيَّة وعادات وتقاليد عرفية.

كيـف؟ والأدب قبـلَ كل شيء اسـتجابةٌ للحاجـات الفكريَّـة والاجتماعيَّـة، وموضوعـه تغذيـة هـذه الحاجـات؛ فهـي محليَّـة تُعبِّر عـن الآمـال والآلام القوميَّـة ومـا يَتبَـع ذلـك مـن المواقـف النفسـيَّة والخواطـر الذاتيَّـة التـي لابـدَّ أن تـدل أولًا علي حـال الكاتـب باعتبـاره فـردًا مـن المجمـوع؛ إذَنْ الـذي نسـعى إليـه ونطلبـه هـو العالميَّـة لا العولمـة

(1) "الأدب والحياة" لـ محمد كمال يوسف ــ م الدار القومية القاهرة (1962م).

والعالميَّة - في منظوري- هي الخروج من الحدود القوميَّة طلبًا لكل ما هو جديد مفيد؛ استجابةً لضرورة التعاون الاقتصادي والاجتماعيّ والفكري والفنيّ، وطَرْح ما لدينا من قدرات أدبيَّة على العالَم.

أدب يحمل سمات وخصائص لغتي؛ اللُّغة الأُمّ، اللُّغة الأساس، أصل اللغات، اللُّغة الباقية إلى يوم القيامة، اللُّغة العربيَّة لغة القرآن ووعائه، في عوربة أدبيَّة؛ وذلك عن طريق توثيق الصلات البنَّاءة بيننا وبينَ غيرنا بعوامل التأثير والتأثُّر

هويتنا والخصوصيَّة الدينيَّة: وكلمة هُويَّة في اللُّغة بمعنى: "بئر بعيدة المهواة"، وقيل: هي تصغير كلمة (هوة)، والهُوِيَّة بالمعنى الفلسفيّ تعني حقيقة الشيء من حيث تميزه عن غيره، وتُسمَّى أيضًا (وحدة الذات)

وإذا قلنا: إن الهُوِيَّة هي الكيان، فأين كياننا من هذا الوجود؟ وكما يقال: لكل مقام مقال، ولكل حادثة حديث، لابدَّ أن نكون في مكان الوجود، ولا يتحقق وجودنا إلا في ديننا، وفي وجود إسلام حقيقيّ يتغلغل في كياننا؛ حيث وجودنا في أية مكان إعلان عن خصوصية دينيَّة ذات مبادئ وقِيَم هي أساس الدين و(الدين أساس الوجود).

أما الهُوِيَّة ذات الخصوصيَّة الدينيَّة فنقصد بها: "الإيمان بعقيدة هذه الأمة، والاعتزاز بالانتماء إليها، واحترام قِيَمها الحضاريَّة والثقافيَّة، والاعتزاز والتمسُّك بها، والشعور بالتميُّز والاستقلاليَّة الفرديَّة والجماعيَّة، وهي غير قاصرة على الانتماء العربيّ ولا تتعارض مع الانتماء الوطنيّ فالعربية وعاء الدين, والإسلام دين الشمول يتضمن كل الديانات وكل الرسالات السماوية

والعربيَّة لغة الدين، ولغة الدستور، ولغة العقيدة، وهي لغة الكتاب الذي أنزَله اللهُ على رسول الإنسانيَّة، لغة القرآن؛ لقوله تعالى: {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ} [الشُّعَرَاءِ: 195]

ومسألة حب الوطن مسألة قديمة قِدَمَ الإنسان؛ حيث لا تعارُضَ بينه وبين مفهوم الهُوِيَّة الإسلاميَّة، بل المسلمون الصادقون من أشد الناس حبًّا لأوطانهم

والهُوِيَّة الإسلاميَّة مستهدَفة من يومها الأول، منذ بعثة النبي -صلى الله عليه وسلم-، وبلغت هذه الهجمةُ ذروتَها في وقتنا الحاضر، فلم يدخر أعداؤنا جهدًا في تفريغ هذا الدين عن محتواه؛ لطمس الهُوِيَّة الإسلاميَّة والعربيَّة، والهُوِيَّة الإسلاميَّة - في الحقيقة- هي الانتماء إلى الله ورسوله، وإلى دين الإسلام وعقيدة التوحيد، التي أكمَل اللهُ لنا بها الدينَ، وأتمَّ علينا بها النعمةَ، وجعَلَنا بها الأمةَ الوسطَ، وخيرَ أمة أُخرجت للناس

التوصيات:

- نريد لعروبة اليوم أن تكون عروبة أصيلة لا هجينة، وأن نجعل من لغتنا صورة معبِّرة عن عروبة اليوم، كما كانت معبِّرةً عن عروبة الأمس.
- أقول: قد تفيد العولمة الاقتصاديَّة، ولكنَّها ليست بالضرورة مفيدة للثقافة؛ فنحن ضد الثقافة المهيمنة، وضد العولمة المستغِلَّة، فقد أكدت الأحداث الواقعيَّة أنَّنا لسنا وحدنا الرافضين لتلك الهيمنة المستبِدَّة، وأن معنا ثقافات وحضارات عريقة اتخذت خطوات فاعلة؛ وهو ما يدعونا للتحرك بإيجابية؛ إيمانًا بثقافتنا العربيَّة الأصيلة المدعومة بالدين، حرصًا على قيام مجتمع فاعل؛ ذلك لأن المجتمع المصري خاص في طبيعته ومنهجه وأهدافه، مجتمع ذو مبدأ وعقيدة ورسالة، تتمثَّل دقائق النفس البشريَّة وجوانب الحياة الفكريَّة.
- يجب أن ندرك أن ليس للعولمة الفكريَّة أو عالميَّة الفكر دين، ولكن عقيدتها تَكْمُن في هدف واحد؛ هو السيطرة والهيمنة الثقافيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة؛ فقد بدأ الهجوم على الأمة العربيَّة كلها فِكرًا وعقيدةً.
- للحفاظ على الهُوِيَّة العربيَّة لابدَّ من تعزيز الاعتزاز بالذات، ويأتي ذلك عن طريق تنمية الثقة لدى أفراد المجتمع المسلم في أمته وحضارته؛ "فالأمة التي لا تثق بقدراتها، ولا تُقدِّر إمكاناتها الذاتيَّة حقَّ قدرها؛ لا يمكن إلا أن تكون على الدوام ظِلًّا للآخرين، تابعة لهم، لا تعتمد إلا ما يقولون وما يفعلون؛ إذ إن كل جماعة أو أمة تعوزها الهُوِيَّة المتميزة ليمكنها المعيشة والمحافظة على وجودها؛ فالهوية هي التي تحفظ سياجَ الشخصيَّة، وبدونها يتحول الإنسان إلى كائن فارغ غافل تابع مقلِّد؛ لأن للهوية عَلاقة أساسيَّة بمعتقَدات الفرد ومسلَّماته الفكريَّة؛ وبالتالي تحديد سمات شخصيته؛ فتجعله إنسانًا ذا قيمة، ولحياته معنى وغاية.
- وحتى تتجلَّى لنا العوربة لابدَّ أن تسعى نهضتنا العربيَّة التي نعيشها الآن في ظل الوعي القوميّ واليقظة الإنسانيَّة، والتي اتجه فيها مجتمعنا إلى مُواكَبة العالميَّة في شتَّى نواحيها الفنيَّة والإنسانيَّة والخلقية إلى تعميق الإحساس بقيمة مجتمعنا إيمانًا بلغتنا العربيَّة، وحرصًا على أصالتها، وإنماء لشخصيتها، وإثراء لتراثها، واستظهارًا لدورها الحضاريّ.

وبعدُ فهذه رؤية متواضعة توخيتُ فيها البساطة والوضوح والإيجاز

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

ثبَت المصادر والمراجع:

بعد القرآن الكريم.
والحديث النبوي الشريف.
- د/ عبد اللطيف حمزة ــ الصحافة والأدب في مصر.
- د/ محمد غنيمي هلال ــ الأدب المقارَن ـ م الأنجلو المصرية (1962م).
- محمد قطب ــ واقعنا المعاصر، مؤسَّسة المدينة ـ جدة ط3 ـ (1990م).
- محمد كمال يوسف ــ الأدب والحياة ــ م الدار القوميَّة القاهرة (1962م).
- د. ناصر الأنصاري ــ العوربة في مقابل العولمة، ومحمود ناصر الأنصاري، م الأسرة.
- "جريدة الأهرام" بتاريخ (28) من سبتمبر (1979م) - مصر.
- "جريدة التحرير" (2015م) - مصر.
- "جريدة الأهرام المسائي" (2018م)- مصر.
- "مجلة الأزهر" ـ ج1 ـ السنة (72)، محرم 1420هـ / مايو 1999م.
- "مجلة الأزهر" ـ ج7 ـ السنة (72) رجب 1420هـ / أكتوبر 1999م.
- "مجلة النفس المطمئنة" ـ ص 12 ـ السنة (5) عدد 20/9/1989م.
- Goeth Divan occidental oriental Ed 0Montagne Paris 1954 P29
- j.TEXTE: ETUDES DE LITT. EUROPEENNE. PARIS 1898 p.13

القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة
دراسة لُغويَّة تداوُليَّة

الدكتور/ محمد الطاهر أحمد
أستاذ العلوم اللغويَّة المساعِد
كلية التربية – جامعة عين شمس

mohammedeltaher121@gmail.com

ملخَّص البحث:

تُعَدّ الأفعال الكلاميَّة مجالًا أساسيًّا من مجالات التَّداوُليَّة، وقد ارتبطت القوة الإنجازية عند التداوليين بالأفعال التي تتضمَّن -غالبًا- عناصر التحول والتجدد، وهو ما يتفق مع مقومات القوة الإنجازية الدافع الأكبر للتغيير في الفعل الذي يُمثِّل في اللغات الأوروبية الركنَ الأساسيَّ في تركيب الجُملة، والمحور الرئيسيّ للحديث.

وأما الاسم في العربيَّة فيشكل ركنَي الجملة الاسميَّة فيها، وله خصائصه التي تجعله في مواضع كثيرة مشابِهًا للفعل في مهامِّه ووظائفه، وقد شكَّل ذلك دافعًا حثيثًا للباحث لدراسة القوة الإنجازية للأسماء في العربيَّة؛ للكشف عن مظاهرها، وأغراضها الإنجازية، وغاياتها التأثيرية، وأثر ذلك كله في تطوير تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بها وبغيرها؛ وذلك في ثلاثة مباحث

وقد أكدت هذه الدراسة -الأُولى من نوعها- ما تتميز به الأسماء في العربيَّة من قوى إنجازية، كما أنَّها كشفت الفوارقَ في القوة الإنجازية بين الأسماء والأفعال في اللُّغة العربيَّة؛ وأكدت ضرورةَ قيام الدراسات والبحوث المستقبليَّة بإعادة النظر في تطبيقات التَّداوُليَّة بشكل متخصِّص في النصوص العربيَّة التراثيَّة بما يتفق مع الطبيعة المتميزة للُّغة العربيَّة وخصائصها، وبما يخدم تطوير تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بها وبغيرها في ضوء هذه المعطيات.

الكلمات المفتاحيَّة:
القوة الإنجازية، الأسماء، تداوُليَّة.

The performing power of names in the Arabic language

A practical linguistic study

Verbal acts are an essential field of deliberation, and the performative power of the deliberatives has been associated with actions that often include elements of transformation and renewal, which is consistent with the elements of the performative force, the greatest motive for change in the verb, which in European languages represents the main pillar in sentence structure and the main axis of speech.

As for the noun in Arabic, it forms the two pillars of the nominal sentence in it, and it has its characteristics that make it in many places similar to the verb in its tasks and functions. To reveal its manifestations, its achievement goals, and its influential goals, and the impact of all this on the development of teaching Arabic to its speakers and others. And that in three topics.

This study, the first of its kind, confirmed the characteristics of nouns in Arabic in terms of performing powers. It also revealed the differences in the performing power between nouns and verbs in the Arabic language. And it emphasized the need for future studies and research to re-examine the pragmatic applications in a specialized manner in the traditional Arabic texts in accordance with the distinguished nature of the Arabic language and its characteristics, and in a way that serves the development of teaching Arabic to its speakers and others in the light of these data.

Key words:
The performing power, nouns, pragmatics.

مقدمة البحث

تُعَدّ التَّداوُليَّة اتجاهًا لسانيًّا جديدًا يراعي حالَ اللُّغة وتداوُلَها بين المتكلمين والمخاطَبين، وهي جزء من السِّيميائيَّة التي تهتم بتفسير العَلاقة بين العلامات اللغويَّة ومستعمليها ومقاصد المتكلم، وتحليل الموقف التواصليّ الخطابي للكشف عن المعاني المتضمَّنة في الكلام. (دومينيك مانغونو، 2008، ص 102-100).

وتُعَدّ التَّداوُليَّة فرعًا ثالثًا من فروع علم اللُّغة كما صنَّفَها شارلز موريس، الذي يرى أن دراسة العلامات اللغويَّة يكون من خلال ثلاثة فروع لُغويَّة هي: علم النحو الذي يهتم بدراسة العَلاقات الشكليَّة بين العلامات، وعلم الدلالة الذي يهتم بدراسة عَلاقة العلامات بالأشياء التي تؤول إليها، والتداولية التي تهتم بدراسة عَلاقة العلامات بالأشياء بمستعمليها ومؤوليها. (باديس لهويمل، 2011، ص 155).

وتُعَدّ الأفعالُ الكلاميَّةُ مجالًا أساسيًّا من مجالات البحث التداولي الذي يقوم على أربعة جوانب: الإشاريات، والافتراض السابق، والاستلزام الحواري، والأفعال الكلاميَّة. (محمود أحمد نحلة، 2006، ص 15).

وقد كان لأوستن الفضل في تأسيس نظريَّة الفعل الكلامي الذي هو كل ملفوظ ينهض على نظام شكليّ دلّاليّ إنجازيّ تأثيريّ، ويُعَدّ نشاطًا ماديًّا يتوسل أفعالًا قوليَّة لتحقيق أغراض إنجازية وغايات تأثيرية، وفي ضوء ذلك ينقسم الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعال فرعيَّة: فعل القول، والفعل الإنجازي المتضمَّن في القول، والفعل التأثيري الناتج عن القول. (حكيمة بوقرومة، 2013، ص 195 -181).

ويُعَدّ الفعل الإنجازيّ هو الوحدة الصغرى للاتصال اللُّغويّ الذي يتضمن قوة إنجازية تتفاوت قوةً وضَعْفًا بتفاوت الأفعال الإنجازية.

ويرى سيرل أن الفعل الكلامي ترتبط قوته بثلاثة عوامل: الغرض الإنجازي، والمطابَقة بين الفعل الإنجازي- بما يتضمنه من قوة إنجازية- ومراد المتكلم، وإخلاص المتكلم في أداء الفعل. (حكيمة بوقرومة، 2013، ص 195 -181).

ويرتبط إخلاص المتكلم عند جرايس بالقصدية، فالمتكلم عنده على ثلاث درجات: أن يقول ما يَقصِد، وأن يَقصِد أكثرَ ممَّا يقول، وأن يَقصِد عكسَ ما يقول

وفي ضوء هذه النظريَّة الإنجازية لا تكون اللُّغة أداة للتواصُل أو رموزًا للفكر كما تراها المدرسة البنيويَّة التقليديَّة؛ وإنَّما هي أداة لتغيير العالَم وصُنع أحداثه. (عبد السلام يسمينة، 2014، ص 115-99).

وقد ارتبطت القوة الإنجازية عند علماء التَّداوُليَّة ورودها بالأفعال، ولعل هذا يرجع إلى سببين من وجهة نظر الباحث؛ أحدهما: أن الفعل -غالبًا- يتضمن عناصرَ التحول والتجدد، فأزمنة الفعل مختلفة ودلالاته متجددة غير ثابتة في غالبها، وهو ما يتفق مع مقومات القوة الإنجازية الدافع الأكبر للتغيير في الفعل، والآخَر هو سبب خاصّ بطبيعة اللغات الأجنبيَّة الأوربية بعامة، والإنجليزيَّة بخاصة؛ حيث يُمثِّل الفعل في اللُّغة الإنجليزيَّة الركن الأساسيّ في تركيب الجُملة، والمحور الرئيسيّ للحديث، فلا تخلو جملة في اللُّغة الإنجليزيَّة من الفعل، وكلّ كلمات الجملة ترتبط بالفعل ارتباطًا دلاليًّا وثيقًا، بل إن اللُّغة الإنجليزيَّة لا تعرف الجملة الاسميَّة بمفهومها الواضح كما هو الحال في الجملة العربيَّة التي تشمل الجملة الاسميَّة، والجملة الفعليَّة.

والاسم في اللُّغة العربيَّة الذي يُشكِّل شكلًا رئيسيًّا من أشكال الكلمة له سمات تُميِّزه عن نظيره في اللُّغة الإنجليزيَّة؛ فالاسم في اللُّغة العربيَّة قد يُشكِّل جميعَ أركان الجملة من مبتدأ وخبر، كما أن الأسماء في اللُّغة العربيَّة تنقسم إلى جامدة ومشتقَّة، والاشتقاق في اللُّغة العربيَّة يربط الاسم بفعله المأخوذ منه، ويقوم بوظيفته في كثير من المُشتقَّات، والاشتقاق في اللُّغة العربيَّة يكون بإجراء تغييرات في ضبط بنية الكلمة، أو بالإعلال، أو بإضافة بعض الحروف، أما في اللُّغة الإنجليزيَّة فهو يرتبط بالسوابق واللواحق التي تدخل الكلمة في أولها أو تَلحَقُها في آخِرها.

وكل هذه الأشياء تجعل جزءًا كبيرًا من الأسماء في اللُّغة العربيَّة يشابه الفعل في مهامه والقيام بوظيفته، وإذا كان الأمر كذلك فلِمَ لا يكون لتلك الأسماء قوة إنجازية خاصَّة بها كتلك الموجودة في الأفعال؟، ولاسيما أن هذه الأسماء المشابِهة للأفعال في وظيفتها لا تقتصر على المُشتقَّات وحدها؛ وإنَّما تمتد لتشمل أسماء الفعل أيضًا في اللُّغة العربيَّة.

وإذا نظرنا إلى مجال آخَر من مجالات الأسماء في اللُّغة العربيَّة فسنجد أن هذه القوة الإنجازية جليَّة في الأعلام المنقولة في اللُّغة العربيَّة، وفي الأدوات التي تُستخدَم لأغراض إنجازية وغايات تأثيرية قد تجتمع في أداة واحدة، ويكون السياق والأداء الصوتيّ المصاحِب محدِّدًا لذلك الغرض، وتلك الغاية.

وقد شكلت الأسباب السابقة دافعًا حثيثًا للباحث لدراسة القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة التي لم تتصدَّ دراسةٌ أخرى لها -فيما أعلم-؛ للوقوف على أبعادها وأشكالها وأسبابها، وأثَّر ذلك في تطوير تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بها وبغيرها

ويسعى الباحث من خلال هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن مظاهر القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة.
- تحديد الأغراض الإنجازية للأسماء ذات القوة الإنجازية في اللُّغة العربيَّة.
- دراسة الغايات التأثيرية للأسماء ذات القوة الإنجازية وارتباطها بالسياق اللُّغويّ والخارجيّ.
- دراسة أثر تطبيق التَّداوُليَّة في مجال القوة الإنجازية للأسماء في العربيَّة في تطوير تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بها وبغيرها.

وتكتسب هذه الدراسةُ أهميتها مما يأتي:

- أنَّها أول دراسة في بابها تتصدَّى لدراسة القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة.
- أن هذه الدراسة تكشف الفوارقَ في القوة الإنجازية بين الأسماء والأفعال في اللُّغة العربيَّة.
- أنَّها تُعَدّ فاتحةً علميَّةً لدراسات وبحوث أخرى تهتم بجوانب البحث التداولي بشكل متخصِّص في النصوص العربيَّة التراثيَّة والحديثة فيما يتصل بالأسماء.
- أنَّها تُعَدّ مِفتاحًا تطبيقيًّا لنقل الدراسة اللغويَّة العربيَّة إلى مَيْدان التطبيق؛ بما يحقق تطوير تعليم العربيَّة.

وقد اقتضت طبيعةُ الدراسة تقسيمها إلى ثلاثة مباحث:

- **المبحث الأول:** مظاهر القوة الإنجازية للأسماء وأشكالها في اللُّغة العربيَّة.
- **المبحث الثاني:** الأغراض الإنجازية للأسماء ذات القوة الإنجازية في اللُّغة العربيَّة.
- **المبحث الثالث:** الغايات التأثيرية للأسماء ذات القوة الإنجازية في اللُّغة العربيَّة وأثره في تيسير تعليم العربيَّة.

المبحث الأول

مظاهر القوة الإنجازية للأسماء وأشكالها في اللُّغة العربيَّة

للقوة الإنجازية مظاهرُ كثيرةٌ في الأسماء التي ترتبط في أشكال كثيرة منها بقوى إنجازية واضحة ملموسة في التراكيب اللغويَّة العربيَّة، وقد وجَد الباحثُ في ثنايا كتب النحو واللغة والتفسير أقوالًا وتفسيراتٍ وتأويلاتٍ توضح هذه القوى الإنجازية في الأسماء، وتؤكد -بما لا يدع مجالًا للشك- أن القوة الإنجازية قاسِم مشترك بين الاسم والفعل في اللُّغة العربيَّة، وأن الأفعال في اللُّغة العربيَّة لا تختص بهذه القوة الإنجازية وحدَها؛ ورُبَّما يرجع ذلك إلى طبيعة الأسماء في اللُّغة العربيَّة، وقد وجَد الباحثُ لهذه المظاهر الإنجازية آثارًا واضحةً في أشكال الأسماء الآتية:

أولًا: القوة الإنجازية للمصادر وأسمائها:

للمصادر وأسمائها قوة إنجازية ملحوظة في التركيب اللُّغويّ العربيّ، ونلحظ ذلك واضحًا في لفظة: سبحان، وهي اسم مصدر لتنزيه الخالق سبحانه عن كل ما لا يليق به، ومنها ورودها في صدر سورة الإسراء في قوله تعالى: {سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ} (الإسراء: 1)، وفيها نفيٌ لتكذيب الكفار للنبي صلى الله عليه وسلم في قصة مَسراهُ الشريف، وهو يُحقِّق قوةً إنجازيةً تَفُوق قوةَ الفعل في هذا الموضع.

ويرى السعدي (2000، ص 453) أن مجيء لفظة (سبحان) في صدر سورة الإسراء تنزيه للذات المقدَّسة وتعظيم لها؛ وذلك لِمَا امتنَّ به على رسوله صلى الله عليه وسلم من نعمة الإسراء من أجلّ المساجد: المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى، محلّ الأنبياء والمرسَلينَ، وذلك في جزءٍ من ليلة واحدة.

وإليه ذهب البغوي (1997، ج5، ص 55) في تفسيره واصفًا المولى بالبراءة من كل نقص عن طريق المبالَغة، وفي لفظة (سبحان) عنده تعجُّب من عظيم قدرته وجلال إعجازه عند مَنْ سَمِعَ هذه المعجزةَ.

وزادَ ابنُ كثير(1999، ج5، ص 5) أن في اللفظة إشارة إلى قدرته سبحانه على ما لا يَقدِر عليه أحدٌ سواه.

أمَّا الطبري فقد ذهَب مذهبًا آخَرَ (د ت، ج17، ص 329) مؤكدًا أن لفظة (سبحان) تشتمل معاني تنزيهية أبعدَ بكثير من واقعة الإسراء؛ ففيها تنزيهٌ وتبرئةٌ للذات المقدَّسة ممَّا نسَبُوه إليه من جهالات بأن له صاحبةً وولدًا، وقد

ممَّا سبَق يتَّضِح لنا أن هناك إجماعًا من المفسرين على أن استخدام هذه اللفظة (سبحان) هو ذكر عظيم لله تعالى لا يَصلُح لغيره، وبه تحقَّق التنزيهُ الكاملُ للخالق -سبحانه وتعالى- والبراءة لرسوله -صلى الله عليه وسلم- ممَّا أشاعَه الكفارُ من افتراءات تتهم النبيَّ -صلى الله عليه وسلم- بالكذب في قوله، وهذه الكلمة التي جاءت في صدر هذه السورة القرآنيَّة لا تُغني عنها كلمةٌ أخرى في موضعها.

ثانيًا: القوة الإنجازية للأسماء الإيحائيَّة الدالَّة على صفات مذمومة:

للأسماء في اللُّغة العربيَّة معانٍ حقيقيَّةٌ وأخرى مجازيَّةٌ؛ أمَّا الحقيقيَّة فهي المعاني التي صاحبت الأسماءَ في أصلِ وَضعِها، وعليها يقوم المعجم العربيّ الذي يهتم برصدها وجمعها وإحصائها، وأمَّا المعاني المجازيَّة فهي التي تتعلَّق ببلاغة الكلمة واستخدامها في غير معناها الحقيقيّ عن طريق المجاز، ورُبَّمَا كان المعنى المجازي للكلمة يدل على صفة إيجابيَّة أو سلبيَّة منفِّرة، وتتعلق هذه الصفات الإيجابيَّة أو السلبيَّة بذوق المجتمع وثقافته، ورؤيته الاجتماعيَّة التي تختلف باختلاف المجتمعات البشريَّة.

ولربما كان للأسماء ذات المعاني المجازيَّة الدالَّة على صفات مذمومة مُنفِّرة قوة إنجازية أكبر عن نظيراتها الدالَّة على صفات إيجابيَّة؛ ولربما كان ذلك لِمَا انتشر في المجتمع العربيّ من ربط مسمَّيات الحيوانات والجمادات بكثير من الصفات المُنفِّرة التي تُغني في مواضعها عن استعمال أساليب النهي والزجر عن اقتراف هذه الخطايا، والاتصاف بهذه الصفات المستهجَنة.

وتكْمُن القوة الإنجازية في هذه الأسماء بما تحمله من صفات مُنفِّرة للذوق البشري والخُلُق الذي جُبِلَ عليه الإنسانُ؛ ويعمل ذلك على تنفير الإنسان السويّ من هذه الأفعال المنكَرة التي لا تتفق والذوقَ الرفيعَ، ومن هذه الأسماء

1-**الحمار:** وقد جاء ذكر صوته في قوله تعالى: {إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ} (لقمان: 19)؛ لتنفير المؤمن من الصوت المرتفع، وأدَّى هذا الوصفُ إلى تقديم صورة شنيعة لذلك الذي يرفع صوته في الحديث بشكل مُبالَغ فيه.

ويرى السعدي (2000، ص 648) أن اختصاص الحمار بذلك لِمَا هو معروفٌ عنه من خسته وبلادته، واختيار صوت الحمار في ذلك الوصف عند البغوي؛ لأن أوله زفيرٌ وآخره شهيقٌ، وهُمَا صوتُ أهل النار.

وهذا التشبيه يقتضي تحريمَ الصفة وذمَّها غايةَ الذم؛ لقوله -صلى الله عليه وسلم- :"إذا سمعتُم صياحَ الدِّيكَةِ فاسألوا اللهَ مِنْ فَضلِهِ؛ فإنَّها رَأَتْ مَلَكًا، وإذا سمعتُم نهيقَ الحمار فتعوَّذوا بالله من الشيطان؛ فإنَّه رأى شيطانًا". (البخاري، 2002م، 3303، مسلم، 1991م، 2729).

وقد ورَد ذِكرُ الحمار في القرآن الكريم في موضع آخَرَ مقرونًا بصفة أخرى مذمومة؛ هي عدم الفَهْم في قوله تعالى: {مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا} (الجمعة: 5).

ويرى السعدي (2000، ص 862) أن في الآية بيانًا لِمِنَّتِهِ -سبحانه وتعالى- على الأمة المُحمديَّة الذين فَاقُوا الأولينَ والآخِرينَ، وفيها إشارةٌ إلى فضل هذه الأمة على أهل الكتاب الذين أُمروا بحمل التوراة وتعلُّمها والعمل بما فيها، ولكنهم حمَلُوها ولم يقوموا بحقها، فشبَّهَهم اللهُ بالحمار الذي يحمل فوق ظهره أسفارًا من كتب العلم ولا يستفيد بها.

ويرى ابن كثير (1999، ج8، ص 117) أن في ذلك ذمًّا لليهود؛ فهم أسوأُ حالًا من الحمير؛ لأن الحمار لا فَهْمَ له، وهم لهم فهومٌ لم يستعملوها، ولهذا جاء في قوله تعالى: {أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ} (الأعراف: 179)، وفي الحديث الشريف: "مَنْ تكلَّم يومَ الجمعةِ والإمامُ يخطبُ، فهو كمثلِ الحمارِ يحملُ أسفارًا" (ابن حنبل، 1972م، 2033).

وقد تحققت بتلك اللفظةِ القوةُ الإنجازيةُ الكامنةُ في ذِكرها لتنفير المسلمين من أن يتمثَّلوا ببني إسرائيل في عدم فَهمهم وجُحُودهم بآيات الله، كمثل الحمار لا يفقهُ ما يحمله فوق ظهره.

2-**الكلب:** وهي لفظة أخرى ترتبط في الثقافة العربيَّة بذمٍّ لمن يتصف بها أو يُنعَت، وهي في مقام السب والذم لصاحبها، وقد ورَد ذِكرُه في مقام ذمِّ مَنْ ينسلخ من آيات الله، ويسقط في وحل الشيطان، في قوله تعالى: {فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ} (الأعراف: 176)

يقول البغوي (1997، ج3، ص 304): "وهذه أشد آية على العلماء؛ وذلك أن الله أخبرَ أنَّه آتاه آيةً من اسمه الأعظم والدعوات المستجابة والعِلْم والحكمة، فاستوجب بالسكون إلى الدنيا واتباع الهوى تغييرَ النعمة عليه والانسلاخ عنها، ومَنِ الذي يَسلَم من هاتين الخلتين إلا مَنْ عصَمَه اللهُ؟... قوله تعالى: (فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ)؛ يقال: لهَث الكلبُ يلهث لهثًا: إذا أدلَع لسانَه. قال مجاهد: هو مَثَلُ الذي يقرأ الكتابَ ولا يعمل به؛

والمعنى: إن هذا الكافر إن زجرتَه لم ينزجر، وإن تركتَه لم يهتدِ، فالحالتان عنده سواء، كحالتَي الكلبِ: إن طُرد وحُمل عليه بالطرد كان لاهثًا، وإن تُرك وربَض كان لاهثًا".

3-**العنكبوت:** وهي لفظة استخدَمَها السياقُ القرآنيُّ في تنفير المسلمين من اتخاذ أولياء لهم من دون الله، وذلك في قوله تعالى: {مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ} (العنكبوت: 41)، ولا شكَّ أن أوهن البيوت وأضعفها تلك التي تَعزِلُها العنكبوتُ من خيوطها، فضلًا عن وهن العَلاقات الاجتماعيَّة بين الأنثى والذكر والأبناء في هذا البيت.

ويُلاحَظ ممَّا سبَق أن القوة الإنجازية المصاحِبة لكل اسم من الأسماء السابقة كانت قويَّةَ التأثير، عميقةَ الدلالة، وقد أغنَتْ عن استعمال الأفعال أمرًا أو نهيًا، ورُبَّما يرجع ذلك إلى أسباب؛ هي:

- ما جُبِلَ عليه المجتمعُ العربيُّ من استخدام الأمثال والصُّوَر البيانيَّة والتشبيهات في مقام الذم أو المدح، وهو ما أعطى الألفاظَ العربيَّةَ ثراءً دلاليًّا كبيرًا.
- أن استخدام بعض هذه الأسماء جاء لارتباطها -في الواقع- بصفات مذمومة عند العرب، ولذلك فقد كان استخدامها في التنفير من بعض الأعمال والصفات أكثرَ تأثيرًا في النفوس.
- أن معظم هذه الأسماء جاءت في سياقات مجرَّدة عن استعمال الأفعال، وهو ما يُؤكِّد قوتَها في أداء المعنى المراد بما يكتنفها من قوى إنجازية.

ثالثًا: القوة الإنجازية في أسماء الأعلام:

وتتضح هذه القوة الإنجازية عند العرب في أسماء أعلامهم بما تحمله من صفات تُتخَذ وسيلةً لترهيب أعدائهم وزجرهم، أو الترويح عن نفوسهم والتسرية في أسماء عبيدهم، وكان دأب العرب في جاهليتهم تخصيص الأسماء القوية لأولادهم، وتخصيص عبيدهم بأسماء ليِّنة هيِّنة.

وقد أشار القلقشندي (1982، ص 22) إلى أن الغالب على العرب تسمية أبنائهم بمكروه الأسماء، ككلب وحنظلة وضِرار وحرب، وما أشبَهَ ذلك، وتسمية عبيدهم بمحبوب الأسماء، كفَلَاح ونجاح، ونحو ذلك، وقد سُئل أحدُ العرب عن ذلك فقال: إنما نسمي أبناءنا لأعدائنا، وعبيدنا لأنفسنا؛ لأن الأبناء مُعدَّة للأعداء في المحارَبة ونحوها، فاختاروا لهم شرَّ الأسماء، والعبيد معدَّة لهم أنفسهم؛ فاختاروا لهم خير الأسماء.

وقد تكون القوة الإنجازية في العَلَم معتمِدة على المعرفة السابقة المفترَضة بين المتكلم والمخاطَب، وهو ما يتفق مع ما جاءت به التَّداوُليَّة من الافتراض السابق الذي يُعَدّ من أهم مجالات البحث التداولي.

ومن ذلك ما رُوي عن عائشة -رضي الله عنها- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال لها: "إنِّي لَأَعْرِفُ غَضَبَكِ ورِضَاكِ، قالَتْ: قُلتُ: وكيفَ تَعْرِفُ ذَاكَ يا رَسولَ اللَّهِ؟ قالَ: إنَّكِ إذَا كُنْتِ رَاضِيَةً قُلْتِ: بَلَى ورَبِّ مُحَمَّدٍ، وإذَا كُنْتِ سَاخِطَةً قُلْتِ: لَا ورَبِّ إبْرَاهِيمَ، قالَتْ: قُلتُ: أجَلْ، لَسْتُ أُهَاجِرُ إلَّا اسْمَكَ. (البخاري، 2002م، 6078)

وفي رواية أخرى: "إنِّي لَأَعْلَمُ إذا كُنْتِ عَنِّي راضِيَةً، وإذا كُنْتِ عَلَيَّ غَضْبَى، قالَتْ: فَقُلتُ: مِن أيْنَ تَعْرِفُ ذلكَ؟ فقالَ: أمَّا إذا كُنْتِ عَنِّي راضِيَةً، فإنَّكِ تَقُولِينَ: لَا ورَبِّ مُحَمَّدٍ، وإذا كُنْتِ عَلَيَّ غَضْبَى، قُلْتِ: لا ورَبِّ إبْراهِيمَ، قالَتْ: قُلتُ: أجَلْ، واللَّهِ -يا رَسولَ اللَّهِ- ما أهْجُرُ إلَّا اسْمَكَ". (البخاري، 2002م، 5228)

رابعًا: القوة الإنجازية في المُشتقَّات:

الاشتقاق في اللُّغة: مصدر الفعل (اشتق)، والاشتقاق في الاصطلاح: أخذ كلمة من أخرى أو أكثر، مع تناسُب المأخوذة والمأخوذ منها في اللفظ والمعنى.

والاشتقاق الصغير في العربيَّة هو أخذ كلمة من أخرى بتغيير في الصيغة مع تناسبهما في المعنى، واتفاقهما في حروف المادة الأصليَّة وترتيبها، وإذا كان بعض العلماء يرون أن المشتق مأخوذ من الفعل، قائم بوظيفته؛ وهو ما قد يوحي بأن استعمال المشتق في موضع الفعل يتضمن قوة إنجازية مأخوذة من فعله؛ فليست له قوة إنجازية مستقلَّة، ولكنَّ الباحث يرى أن هناك دلائل تؤكد استقلاليَّة المُشتقَّات بقوى إنجازية نابعة من علاماتها التي تُميِّزها بوصفها أسماء، وهي علامات لا تُميِّز الأفعالَ

ومن هذه العلامات: التنوين الذي إذا لحق اسم الفاعل تحولت دلالته بما يتضمن قوة إنجازية واضحة، ويترتب على ذلك جملةٌ من الأفعال والأفهام التي ترتبط بالدلالة وقوتها، وما يكمن فيه من قوة إنجازية واضحة

ويبرز هذا واضحًا من خلال مجالسات العلماء وسجالهم في تراثنا العربيّ، ومنه ما دار في مجلس الكسائي مع أبي يوسف، حينما دخَل أبو يوسف الفقيهُ على هارون الرشيد وعنده الكسائي يحدثه، فقال: يا أمير المؤمنين، قد سَعِدَ بكَ هذا الكوفيُّ وشغَلَكَ. فاستأذن الكسائيُّ هارونَ الرشيد أن يسأله في مسألة من الفقه؛ فقال: ما تقول في رَجُلٍ قال لامرأتِه: أنتِ طالقٌ إنْ دخلتِ الدارَ؟ فأجابه أبو يوسف: إن دخلت فقد طلقت. فقال الكسائي: خطأ، إذا فتحتَ (أنْ) فقد وجَب الأمرُ، وإذا كسرتَ فإنَّه لم يقع بعدُ. (الزَّجَّاجي، 1983، ص 196). وفي هذا السجال اللُّغويّ لم يلعب التنوين دورًا في تحوُّل الدلالة.

ولكنه قد يلعب دورًا مؤثِّرًا؛ فقد نقل ياقوت الحموي (1993، ج4، ص 1742) اجتماع الكسائي وأبي يوسف القاضي عند هارون الرشيد، وكان أبو يوسف يذمُّ النحوَ؛ فسأله الكسائي: ما تقول في رجل قال لرجل: أنا قاتلُ غلامِكَ؟ وقال له آخَرُ: أنا قاتلٌ غلامَكَ، أيهما كنتَ تأخذ به؟ قال آخذهما جميعًا، فقال له الرشيد: أخطأتَ، وقال: الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامك بالإضافة، لأنَّه فعلٌ ماضٍ، وأمَّا الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَكَ بالنصب فلا يؤخذ؛ لأنَّه لم يكن بعدُ، كما قال الله عز وجل: {وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا * إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ} (الكهف: 24-23).

المبحث الثاني

الأغراض الإنجازية للأسماء ذات القوة الإنجازية في اللُّغة العربيَّة

من خلال ما تناوَلَه الباحثُ في المبحث الأول اتضح لنا أن جانبًا كبيرًا من الأسماء في اللُّغة العربيَّة يحتوي على قُوًى إنجازية ذات مظاهر وأشكال متعددة؛ وهذا يؤكد أهميَّة تناول الأسماء بقواها الإنجازية مثلما يتم دراسة الأفعال الكلاميَّة؛ حيث إن للاسم -وفقَ هذه النظرة الجديدة- أغراضًا إنجازية متباينة، تعتمد في معرفتها على عنصرَي السياق: الداخليّ والخارجيّ، ولا شكَّ أن هذه الأغراض الإنجازية الكامنة داخل الأسماء تُعبِّر عن قوة هذه الأسماء الحقيقيَّة، وسيقوم الباحث خلال هذا المبحث بعرض هذه الأغراض الإنجازية مع أمثلة توضحها، ومن خلال الدراسة والبحث تبيَّن للباحث أن أهم هذه الأغراض الإنجازية هي:

أولًا: المبالَغة:

والمبالَغةُ واقعٌ تَعرِفُه الكلماتُ والجُمَلُ العربيَّةُ، وتؤكِّدُه الأدبياتُ العربيَّةُ اللغويَّةُ والبلاغيَّةُ، والمبالغةُ المقبولةُ تُعَدّ من جماليات اللفظ العربيّ، ولا سيما حينما يتعلَّق الأمر بالمجاز، وقد لوحظ أن كثيرًا من الأسماء العربيَّة تكتنفُها تلك المبالغةُ المقبولةُ لتُشكِّلَ غرضًا إنجازيًّا واضحًا، ويكون ذلك من خلال وسائل؛ أبرزها:

- **التبادل بين المُشتقَّات:**

وهي ظاهرة لُغويَّة صرفيَّة معروفة لدى اللغويين، وجاء بها السياق القرآنيّ؛ كما في قوله تعالى: {فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ} (القارعة: 7)، وقد فسَّر مجاهدٌ الآية بقوله: أي في عيشة قد رضيها في الجنة (الطبري، د ت، ج24، ص 575)، وهو بهذا التفسير يؤكِّد تبادُلًا بين المُشتقَّات في هذه الآية؛ حيث استخدَم صيغةَ اسم الفاعل: (راضية) بدلًا من صيغة اسم المفعول: (مرضية)؛ وذلك على سبيل المبالَغة بالمجاز، فكأنه جعَل ما يلقاه المؤمنُ في جنات ربه من نعيم مشخَّصًا؛ ليؤكد الرضا الكامل عن هذا النعيم في نفس المؤمن، فكأنَّ النعيمَ ذاتَه قد صار راضيًا عن ذلك، وهذا كله يعد من المقاصد الخفيَّة داخل هذه الصيغة التي تُحقِّق المقصدَ الإنجازيَّ الحقيقيَّ لها. يقول النسفي (1998، ج3، ص 674): "(فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ): ذات رِضًا أو مَرضِيَّة"، وإليه ذهَب ابنُ عباسٍ. (ابن عباس، د ت، ص 518).

ثانيًا: التكثير:

ويُعَدّ التكثير غرضًا إنجازيًّا ظاهرًا في الأسماء ذات القوة الإنجازية، وله أدوات ووسائل معلومة عند العرب، ويكون التكثير في المواضع التي يراد فيها المبالَغة المقبولة أو غير المقبولة، ومن أدواته ووسائله

- **التكرار:**

وهو وسيلة من وسائل التكثير، ومن أشكاله: التكرار الذي يُغني عن العطف، في نحو قوله تعالى: {دَكًّا دَكًّا} (الفجر: 21)، وقوله تعالى: {صَفًّا صَفًّا} (الفجر: 22)، أي دكًّا بعد دكّ، وصفًّا بعد صفّ. (أبو حيان، ج2، ص 554)

- **المجاز:**

وقد يكون المجاز بإحالة اللفظ إلى غير ظاهره؛ كما في قول أبي حية النميري:

وَإِنَّــا لَــمَّا نَــضْرِبِ الْكَبْــشَ ضَرْبَــةً عَــلَى رَأْسِــهِ تُلْقِي اللِّسَــانَ مِــنَ الْفَمِ

وقد عُرِفَ المراد في هذا البيت بالعودة إلى المعنى المقصود؛ فهو موضعٌ التكثيرُ فيه أليقُ وبه أولَى، فكأنَّ اللفظ على التقليل، والمراد التكثير، وفيه لون من المبالَغة المقبولة، فكأن ضربة واحدة على الرأس لشدتها وقوتها تُخرج اللسانَ من الفم. (الفارسي، 1988، ص 392).

- **الاختصاص:**

ويكون ذلك في بعض الأسماء التي اختُصَّت بمعاني التكثير، وهي موضوعة عند العرب لهذه المعاني؛ بحيث إذا ذكر اللفظ استدعي المعنى والغرض، ومن هذه الأسماء: (رُبَّ) الاسميَّة عند الكوفيين، وأبي الحسن، وابن الطراوة (السمين الحلبي، د ت، ج7، ص 137)، وتفيد التكثيرَ في مواضع الافتخار، كما في قول امرئ القيس:

فيَــا رُبَّ يَــوْمٍ قَــدْ لَهَــوْتُ وَلَيْلَــةٍ بِآنِسَــةٍ كَأَنَّهَــا خَــطُّ تِمْثَــالِ

ثالثًا: التحفيز:

ويُعَدّ التحفيز غرضًا إنجازيًّا ظاهرًا في الأسماء ذات القوة الإنجازية بالحث أو الزجر أو الدعاء ولفت الانتباه، وله أدوات ووسائل معلومة عند العرب، ومن أدواته ووسائله:

- **أسماء الأصوات:**

وهي ألفاظٌ يُفهَم المقصودُ منها بمجرد النطق بها، وقد وضعها العرب لخطاب ما لا يَعقِل من الحيوان الأعجم، أو ما في حُكمه من صغار البشر، وممَّا خوطب به ما لا يعقل: (جِئ جِئ) في دعاء الإبل لتشرب، و(حا حا) في دعاء الضأن، وفي دعاء الماعز: (عا عا). (ابن هشام، د ت، ج4، ص 89).

وإذا كانت أسماء الأصوات تقوم مقامَ الفعل الأمر من أفعالها الماضية – مثل: حا حا، وعا عا، والفعل منهما: حاحيت وعاعيت (ابن هشام، د ت، ج4، ص 89)؛ فإن هذا لا يَقدَح في كونها اسمية الأصل والصورة، وأن ما تَحمِلُه من أغراض إنجازية تُعبِّر عن قُوًى حقيقيَّة كامنة داخلَها، تقوم بها عند الضرورة.

- **الأعلام المرتبطة بافتراض مسبَق:**

والافتراض المسبَق من المبادئ الأساسيَّة التي تقوم عليها التَّداوُليَّة، وتشير إلى المعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطَب التي تجعل للكلمات المستخدَمة بينهما دلالاتٍ خاصَّةً ترتبط بهذه المعرفة المشتركة السابقة، وقد يؤدِّي ذلك إلى تحميل الألفاظ بأغراض إنجازية تُناسِب الموقفَ وتتفقُ مع ديناميكيَّة الحوار بينهما.

ومن ذلك ما روي عن عائشة -رضي الله عنها- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال لها: "إنِّي لَأَعْرِفُ غَضَبَكِ ورِضَاكِ قالَتْ: قُلتُ: وكيفَ تَعْرِفُ ذَاكَ يا رَسولَ اللَّهِ؟ قالَ: إنَّكِ إذَا كُنْتِ رَاضِيَةً قُلْتِ: بَلَى ورَبِّ مُحَمَّدٍ، وإذَا كُنْتِ سَاخِطَةً قُلْتِ: لَا، ورَبِّ إبْرَاهِيمَ، قالَتْ: قُلتُ: أجَلْ، لَسْتُ أُهَاجِرُ إلَّا اسْمَكَ. (البخاري، 2002م، 6078).

وفي رواية أخرى: "إنِّي لَأَعْلَمُ إذا كُنْتِ عَنِّي راضِيَةً، وإذا كُنْتِ عَلَيَّ غَضْبَى، قالَتْ: فَقُلتُ: مِن أيْنَ تَعْرِفُ ذلكَ؟ فقالَ: أمَّا إذا كُنْتِ عَنِّي راضِيَةً، فإنَّكِ تَقُولِينَ: لا ورَبِّ مُحَمَّدٍ، وإذا كُنْتِ عَلَيَّ غَضْبَى، قُلْتِ: لَا، ورَبِّ إبْرَاهِيمَ، قالَتْ: قُلتُ: أجَلْ، واللَّهِ -يا رَسولَ اللَّهِ- ما أهْجُرُ إلَّا اسْمَكَ". (البخاري، 2002م، 5228).

وقد أشار القلقشندي (1982، ص 22) إلى أن الغالب على العرب تسمية أبنائهم بمكروه الأسماء؛ ككلب، وحنظلةَ، وضِرار، وحرب، وما أشبَهَ ذلك، وتسمية عبيدهم بمحبوب الأسماء، كفَلَاح ونجاح، ونحو ذلك، وقد سُئل أحدُ العرب عن ذلك فقال: إنما نُسمي أبناءنا لأعدائنا، وعبيدنا لأنفسنا؛ لأن الأبناء مُعدَّة للأعداء في المحارَبة ونحوها، فاختاروا لهم شرَّ الأسماء، والعبيد معدَّةٌ لهم أنفسهم؛ فاختاروا لهم خيرَ الأسماء.

المبحث الثالث

الغايات التأثيرية للأسماء ذات القوة الإنجازية في اللُّغة العربيَّة وأثره في تيسير تعليم العربيَّة

تمثل الغاية التأثيرية الثمرة الكبرى التي يسعى إليها المتكلم الذي يُشكِّل من الأسماء ذات القوة الإنجازية مُعجمَه اللُّغويَّ في حواره مع المخاطَبين، ولا شكَّ أن هذه الغايات التأثيرية تلعب دورًا كبيرًا في إثراء المفردات العربيَّة وصبغها بصبغة تُميِّزُها، وهي بذلك تفرض على القائمين على تعليم لغتها مبادئ أساسيَّة تستمد روحَها اللغويَّةَ من تلك الغايات التأثيرية الواضحة لها، وبالنظر في مجموعة الأسماء ذات القوى الإنجازية في اللُّغة العربيَّة يتبيَّن لنا أنَّه يمكن من خلال تأثيراتها المتوقَّعة على المخاطَبين، ومن خلال سماتها العامَّة صياغة مجموعة من المبادئ الحاكمة التي تؤدِّي دورَها في تيسير تعليم العربيَّة، ولا سيما لغير النَّاطِقينَ بها، والتغلب على عدد كبير من الصعوبات والمشكلات التي تُواجِه هؤلاء المتعلِّمينَ في تعلُّمهم العربيَّة، ويمكن صياغةُ أهم هذه المبادئ فيما يأتي:

أولًا: فيما يتصل بتيسير تعليم النظام الصوتيّ للُّغة العربيَّة:

يمكن تشكيل المعجم اللُّغويّ في المحتوى التعليميّ المقدَّم للطلاب ذوي المستوى المبتدئ في تعليم العربيَّة بمجموعة من الأسماء ذات القوى الإنجازية والسِّمات اللغويَّة الخاصَّة؛ مثل: أسماء الأصوات التي تُحقِّق مجموعةً من الفوائد اللغويَّة؛ منها:

1. أن استخدام أسماء الأصوات في تعليم الطلاب في هذه المرحلة يتعدَّى مرحلة الأصوات المفردة، ليربط المتعلِّمَ بالنظام المقطعيّ للُّغة العربيَّة الذي تتتابَع فيه الصوامتُ والصوائتُ بشكل يُحقِّق السِّماتِ الصوتيَّةَ الأصيلةَ للنظام اللُّغويّ العربيّ، وهو ما يتفق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.
2. أن استخدام أسماء الأصوات في تعليم هؤلاء المتعلِّمين يربط الصوت بالمعنى، وهو جانب ثريّ في تعليم العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، وقد ألمَح إليه ابنُ جِنِّي عندما تحدَّث عن معاني بعض الأصوات وارتباطها بدلالات معينة في العربيَّة. (ابن جِنِّي، د. ت، ج2، ص 159).
3. أن استخدام أسماء الأصوات في تعليم هؤلاء المتعلِّمين يربطهم مباشرةً بالبيئة العربيَّة، كما يربطهم بمجموعة من المفردات التي تساعدهم في فَهْم مُكوِّنات البيئة العربيَّة وثقافتها وخصائصها الرصينة، بشكل يَجمَع بين اللُّغة وسياقها الخارجي بصورة متكاملة.

ثانيًا: فيما يتصل بتيسير تعليم النظام الصرفيّ للُّغة العربيَّة:

يتعلَّق النظام الصرفيّ ببنية الكلمة المفردة التي تأخذ في اللُّغة العربيَّة أوزانًا وتصاريفَ مختلفةً، ويُشكِّل النظامُ الصرفيُّ للُّغة العربيَّة أحدَ صعوبات تعليمها للناطِقِينَ بغيرها، وهو ما يتطلَّب العملَ على تذليل هذه الصعوبات، وتمثل الأسماء ذات القوى الإنجازية وسيلة من الوسائل التي يمكن أن تُسهِم في تيسير تعليم النظام الصرفيّ للُّغة العربيَّة، ويتضح ذلك في بعض الأسماء التي ترتبط بسمات صرفيَّة معينة، يمكن اتخاذُها وسيلةً لتيسير تعليم العربيَّة في مستواها الصرفيّ لغير النَّاطِقينَ بها.

ومن أبرز الظواهر الصرفيَّة التي يتَّضِح فيها ذلك: ظاهرة التبادل بين المُشتقَّات؛ مثل التبادل بين اسم الفاعل واسم المفعول، وقد ورَد به الذكرُ الحكيمُ في قوله تعالى: {في عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ} (القارعة: 7) أي: مَرضِيَّة.

وتُشكِّل المُشتقَّاتُ في اللُّغة العربيَّة وما ترتبط به من دلالات صرفيَّة عائقًا من عوائق تعليمها لغير النَّاطِقينَ بها، ومن خلال تشكيل المحتوى التعليميّ لهؤلاء المتعلِّمين بنماذج لهذه الظاهرة الصرفيَّة يمكن أن تتحقق الفوائد اللغويَّة الآتية:

- تيسير تعليم النظام الصرفيّ لهؤلاء المتعلِّمين، من خلال نماذج لمشتقات تتبادل مواقعها لأغراض دلاليَّة وبلاغية واضحة، وبشكل يُسهِم في إثراء الذاكرة الصرفيَّة لهؤلاء المتعلِّمين بنماذج تطبيقيَّة من واقع الاستعمال اللُّغويّ التطبيقيّ بعيدًا عن التأطير النظريّ المجرَّد في كتب النحو والصرف.
- رَبْط المتعلِّمين بالاستعمال القرآنيّ اللُّغويّ بشكل يُحقِّق لهم الفَهْمَ الدقيقَ للمراد اللُّغويّ القرآنيّ، وبشكل يُسهِم في تقريب النص القرآنيّ لهم والوقوف على أسراره البلاغيَّة والدلاليَّة.
- بيان عدم تحجُّر النظام الصرفيّ للُّغة العربيَّة، والوقوف على مرونته اللغويَّة بما يتفق مع عناصر السياق اللُّغويّ الداخليّ والسياق الخارجي، وبما يتَّسِق مع دلالات النص ومآلاته.

ثالثًا: فيما يتصل بتيسير تعليم دلالات مفردات اللُّغة العربيَّة:

يُشكِّل المعنى المستوى الرابعَ من مستويات التحليل اللُّغويّ، وهو يُمثِّل قمةَ الهرم اللُّغويّ في أي نظام لُغويّ، والغاية الكبرى التي تسعى برامج تعليم اللغات لإكساب المتعلِّمين إيَّاها وَفقَ الضوابط اللغويَّة التي تميز اللُّغة، ويمكن من خلال الأسماء ذات القوى الإنجازية في العربيَّة تيسير تعليم اللُّغة في مستواها الدلاليّ.

وتبرُز أهميةُ ذلك فيما يتصل بالاستعمال المجازي للمفردات الاسميَّة ذات القوى الإنجازية الذي يحقق الفوائدَ الآتيةَ:

- الوقوف على الاستعمال الحقيقيّ والمجازيّ للأسماء، وتحقيق التفرقة اللغويَّة المناسِبة بينهما بشكل يُؤهِّل المتعلِّمينَ لامتلاك ناصية معنى الخطاب اللُّغويّ العربيّ، والوقوف بالمفردات عند استعمالاتها الواقعيَّة وَفقَ الثقافة العربيَّة، والأسلوب العربيّ الرصين.
- رَبْط النماذج اللغويَّة المختارة بواقع البيئة اللغويَّة العربيَّة التي تختلف فيها الاستعمالات المجازيَّة للأسماء عن غيرها من الثقافات الأجنبيَّة، بل وتختلف تلك الاستعمالات بين البيئات العربيَّة المختلفة؛ وهو ما يَخلُق التنوعَ الثقافيَّ في عقليَّة المتعلِّمين وربطها مباشرةً بالواقع اللُّغويّ الأدائيّ.
- رَبْط اللُّغة المتعلَّمة بالعوامل النفسيَّة والشُّعوريَّة التي تصاحب الأداء اللُّغويّ، وهو ما يتفق مع معطيات علم اللُّغة النفسيّ الذي يربط اللُّغة بنفسية المتكلم، وعوامله الشعورية، التي تُؤثِّر في اختيار مفرداته وصَبْغها بالصبغة اللغويَّة المناسِبة.

خاتمة البحث

تناوَل الباحثُ في هذه الدراسة القوةَ الإنجازيةَ للأسماء في اللُّغة العربيَّة، وأوضَح مظاهرَها وأغراضَها وغاياتِها التأثيريةَ، ومدى الاستفادة منها في تيسير تعليم العربيَّة، وقد أسفَر البحث عن النتائج الآتية:

- أن القوة الإنجازية لا تقتصر على الأفعال كما ذهب التداوليون؛ وإنَّما تمتد لتشمل الأسماء التي تُشكِّل قسمًا رئيسًا من أقسام الكلام في اللُّغة العربيَّة، وتتشكل منها الجملة الاسميَّة التي تُشكِّل نصفَ الخطاب العربيّ تقريبًا.
- أن القوة الإنجازية للأسماء في اللُّغة العربيَّة لها مظاهرُها التي تتسع لأشكال مختلفة من الأسماء ذوات القوى الإنجازية؛ التي تتطلَّب مزيدًا من التنقيب في كتب التراث العربيّ للوقوف على استعمالاتها المختلفة على اللسان العربيّ.
- أن المتكلم العربيّ كان مُدرِكًا بقوةٍ -منذ عصور الجاهليَّة- لأهمية الأسماء وقوتِها في تحقيق أغراض الحثّ والتنبيه والدعاء والزجر وغيرها من الأغراض الإنجازية التي لا تنفرد الأفعال بتلبيتها.
- أن المتكلم العربيّ كان يعتمد في استعمالاته للأسماء ذات القوى الإنجازية على الافتراض المسبَق والمعرفة المشتركة بينه وبين المخاطَب؛ وهو ما جعَل استعمالَه لتلك الأسماء ذا خصوصية تتعلَّق بالمواقف اللغويَّة المختلفة، وتختلف أحيانًا باختلاف الأشخاص.
- أنَّه يمكن الاستفادة من الأسماء ذات القوى الإنجازية في العربيَّة في مجال تعليم العربيَّة، وبخاصة لغير النَّاطِقينَ بها؛ وذلك من خلال تشكيل المحتوى المقدَّم لهؤلاء المتعلِّمين بنماذج من تلك الأسماء بطريقةٍ تُحقِّق تيسيرًا للمتعلِّم في تعلُّم مستويات اللُّغة: الصوتيَّة، والصرفيَّة، والدلاليَّة؛ وبشكل يُحقِّق الكفاءةَ المطلوبةَ في تعليم العربيَّة.
- أنَّ ما شاع عن كون الأسماء لا تقوم مقام الأفعال في تأدية معانيها إلا إذا كانت مشابِهة لها في بعض الخصائص والسِّمات؛ مثل: المُشتقَّات، وأسماء الأفعال، وغيرها، قد أكَّدَت الدراسةُ أنَّه ليس بالحتميّ؛ لأن كثيرًا من الأسماء الأخرى مثل: الأعلام وغيرها تؤدِّي دلالاتٍ ومعانيَ قد تَفُوق قدرةَ الأفعال على تأديتها؛ وهو ما يؤكد أن الأسماء تُشكِّل قوةً لا يُستَهان بها في النظام اللُّغويّ العربيّ.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن جِنّي؛ أبو الفتح عثمان، (د ت)، الخصائص، ط4، الهيئة المصرية العامَّة للكتاب.
- ابن حنبل، أحمد بن محمد، (1972م)، المسند، شرحه وصنع فهارسه: أحمد محمد شاكر، القاهرة- مصر، دار المعارف.
- ابن عباس، (د ت)، تنوير المقباس من تفسير ابن عباس، جمعه: مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الكتب العِلميَّة، لبنان.
- ابن كثير؛ أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي، (1999)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، ط2، دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن هشام؛ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، (د ت).
- أبو حيان؛ محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، (1998)، ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- باديس لهويمل، التَّداوُليَّة والبلاغة العربيَّة، (2011)، مجلة المخبر، العدد 7، الجزائر.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، (2002م)، صحيح البخاري، ط1، دار ابن كثير، دمشق/ بيروت، سوريا/ لبنان.
- البغوي؛ أبو محمد الحسين بن مسعود، (1997)، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: محمد عبد الله النمر وآخرين، ط4، دار طيبة للنشر والتوزيع.
- حكيمة بوقرومة، نظريَّة الأفعال الكلاميَّة عند أوستين وسيرل ودورها في البحث التداولي، (2013)، حوليات الآداب واللُّغات، جامعة محمد بوضياف، العدد1، المسيلة، الجزائر.
- دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، (2008)، ترجمة. محمد يحياتن، ط1، الدار العربيَّة للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف.
- الزَّجَّاجي؛ أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق، (1983)، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي بالرياض.
- السعدي؛ عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، (2000)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، ط1، مؤسَّسة الرسالة.
- السمين الحلبي؛ أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم، (د ت)، الدُّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: د. أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
- الطبري؛ أبو جعفر محمد بن جرير، (د ت)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، توزيع دار التربية والتراث، مكة المكرَّمة.
- عبد السلام يسمينة، نظريَّة الأفعال الكلاميَّة في ظل جهود أوستين، (2014)، مجلة المخبر: أبحاث في اللُّغة والأدب الجزائري، العدد 11، المجلد الأول.
- الفارسي؛ أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، (1988)، كتاب الشعر أو شرح الأبيات المشكلة الإعراب، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- القلقشندي؛ أبو العباس أحمد بن علي، (1982)، قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، تحقيق: إبراهيم الإبياري، ط2، دار الكتاب المصري/ دار الكتاب اللبناني.
- محمود أحمد نحلة، (2006)، آفاق جديدة في البحث اللُّغويّ المعاصر، دار المعرفة الجامعيَّة، مصر.
- مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري النيسابوري، (1991)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط1، دار إحياء الكتب العربيَّة (عيسى البابي الحلبي وشركاه)، توزيع: دار الكتب العِلميَّة، القاهرة، بيروت- مصر، لبنان.
- النسفي؛ أبو البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين، (1998)، مدارك التنزيل وحقائق التأويل= تفسير النسفي، حقَّقَه وخرَّج أحاديثَه: يوسف علي بديوي، ط1 دار الكلم الطيب، بيروت.
- ياقوت الحموي؛ شهاب الدين أبو عبد الله بن عبد الله الرومي، (1993)، معجم الأدباء= إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق: إحسان عباس، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

مَنْهَجٌ مُقْتَرَحٌ لمُعْجَمٍ تاريخِيٍّ طُلّابيٍّ

الدكتور/ أحمد فرّاج العجمي

ahsh3r@gmail.com

لقد بات قارًّا في عقيدة كلِّ باحث في المعجميّة العربيَّة أن المعجم التّاريخيّ للغة العربيَّة صار واقعًا ملموسًا، ومادَّةً يمكن دراستها، بعدَ أن رأى النور برعاية سامية من صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان القاسمي حفظه الله، واتحاد المجامع العربيَّة، وقد رأى بعضُ الباحثين في عدد من الأوراق البحثيَّة أن المكتبة العربيَّة المدرسيَّة في حاجة أيضًا لوليد جديد يُنْجَز للطُّلاب العرب والناطقين بغير العربيَّة، يكون على منهج منبثق من مشكاة المعجم التّاريخيّ، يُقرِّبُ لهم المنهلَ العذبَ للمفردات العربيَّة ومعانيها ودلالاتها عبر العصور المختلفة.

طرَح الباحثُ ورقةً بحثيَّةً بعنوان: «المعاجمُ الطّلابيّةُ بينَ الفكرةِ التّقليديّةِ وفكرةِ المعجمِ التّاريخيِّ»، في المؤتمر السادس للمركز التربويّ لدول الخليج العربيّ (2023م)، وقد لاقت هذه الفكرة استحسانًا واسعًا، وقد تناوَل الباحثُ فيه أهمَّ المسائل النظريَّة التمهيدية التي تَبسُط مهادًا من الأفكار الصالحة لأنْ تتلقى أولى البذور حول مشروع ليس أقلَّ أهميَّةً من المشروع المعجمي التاريخيّ العربيّ الكبير الذي أوشك أن يُنْجَز، وكي تَنبُتَ هذه البذرةُ وتستبينَ سبلَ رعايتها كان حريًّا بالبحث أن يصمِّم منهجًا رصينًا يكشف عن طريقة العمل؛ فلا تظل الفكرةُ كامنةً في إطار التنظير العامّ.

يرى الباحث في هذا البحث ضرورة إنجاز منهج واضح ومفصَّل يناقش المسائل العِلميَّة والإجرائيَّة والفنيَّة لتنفيذ هذه الفكرة، ويكون استكمالًا للرؤية المطروحة بالورقة البحثيَّة المذكورة، ويعكس مدى التقارب بينها وبين المعجم التّاريخيّ للُّغة العربيَّة، أو الاختلاف عنه بالنظر إلى طبيعة الفئة التي يُوَجَّه إليها هذا المعجم المقترَح.

تأتي أهميَّة هذا البحث من أنَّه يرسم تصوُّرًا ابْتدائيًّا للمنهج العلميّ والفنّيّ للعمل على إنجاز هذا المعجم، وهو الأمر الذي يُسهِم في بناء قناعة لمتّخذي القرار، حول إمكانيّة إنجاز هذا المعجم المقترَح، ويُكَوِّن رؤيةً أقربَ لعدد من المحاور التي تُمَثِّل نقاطَ خلاف يمكن توقُّعها بين منهج المعجم التّاريخيّ والمعجم التّاريخيّ الطلابيّ، وهذا يساعد على سرعة إنجاز المنهج الفِعْليّ لهذا المشروع إن قُدِّرَ له أن يُنَفَّذ.

كما تأتي أهمّ نتائج هذا البحث مرسِّخةً فكرةَ إنجاز هذا المعجم، فلا يحتاج إلى مزيدٍ من التخطيط، أو إعداد لجان مُسبَقة، ولكن يمكن الشروع فيه مباشرةً بعد مراجَعة هذه الخطة والتعديل فيها من قِبَل لجنة من العلماء المختصين ذوي الخبرة المعجميّة في إنجاز المعجم التّاريخيّ.

يقع هذا البحث في مبحثين، ومهاد نظريّ، وخاتمة.

المبحث الأول: المنهج العلميّ التفصيليّ للمعجم التّاريخيّ الطلابيّ.

المبحث الثاني: الخطوات الإجرائيَّة والمسائل الفنيَّة المتعلِّقة بالمنهج.

مهاد نظريّ:

إن البحث الذي أشرتُ إليه يفي بغرض تأطير الفكرة العامَّة للمشروع نظريًّا دون تفصيل المنهج؛ لذلك فإن الإحالة عليه[1] تكفي دون إطالة هذا المهاد، وإن كان من المهم الإشارة إلى ما ورد به من عَلاقة المعجم التّاريخيّ بالمعجم التّاريخيّ الطلابيّ مع شيء من التعديل.

هناك عددٌ من الضوابط التي اشتركت فيها المعاجم المدرسيَّة عمومًا، وقد أطال بعضُ الدارسين في سردها، واقتصر بعضُهم على أهمها؛ منها[2]:

(1) انظر: أحمد فرّاج العجمي، المعاجمُ الطّلابيّةُ بينَ الفكرةِ التّقليديّةِ وفكرةِ المعجمِ التاريخيّ. المركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج، المؤتمر السادس، فبراير (2023م)، ج: 1، ص ص: 169 :157.

(2) انظر: حسين بسومي، المعاجم الطلابية والمدرسية. روابط للنشر، القاهرة، (2016م)، ص: 28.

1. إهمال الألفاظ الدالَّة على العورات، وما يتعلَّق بها.
2. الاختصار والإيجاز في حجم المادة اللغويَّة؛ حيث تهمل ما لا يحتاج إليه الطلاب، وتنصُّ على ما أفرزته العلوم الحديثة والحياة العامَّة من مصطلحات علميَّة وفنيَّة، وألفاظ حضاريَّة.
3. سهولة الشروح والتفسيرات.
4. وضوح الضبط، ودِقّته.
5. الانتظام في الترتيب الخارجي والداخلي.
6. جاذبية الشكل، وصِغَر الحجم، ووضوح الطباعة، ورخص الثمن.

إن هذه الضوابط وغيرها مما ميَّز المعاجم المدرسيَّة الطلابيَّة عن أُمّاتها من المعجمات الأخرى، وعلى النَّسَق نفسِه تقوم فكرة المعجم الطلابيّ التّاريخيّ الذي يُولَد من رحم المعجم التّاريخيّ الذي يوشك أن يكتمل بناؤه عن اتحاد المعاجم العربيَّة، وبرعاية سامية من صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي.

إن هذا المعجم منبثق أساسًا من مشكاة المعجم التّاريخيّ -كما أشرتُ- ولذلك فإن هذا المنهج المقترَح يلتقي التقاءً واضحًا بأكثر الضوابط التي انبنى عليها منهجه، ثم استقل عنه في عدد غير قليل أيضًا من الضوابط المنهجيَّة؛ وذلك بالنظر إلى طبيعة المعاجم الطلابيَّة، وبعض الأمور التي يمكن تدقيق النظر فيها بعد إنجاز المعجم التّاريخيّ، ولعل من الجيد هنا ذكر أهم الأمور التي يلتقي فيها المعجمان بشكلٍ عامٍّ، وكذلك أهم ما يفترقان فيه:

أ- أهم الضوابط التي يلتقي فيها المعجم التّاريخيّ للغة العربيَّة بالمعجم التّاريخيّ الطلابيّ للغة العربيَّة:

- تُصَنَّف الألفاظ ومعانيها وفقَ خمسة عصور: ما قبل الإسلام، الإسلامي، العباسي، الدول والإمارات، الحديث.
- يؤرِّخ للكلمات حوامل المعاني، والكلمات الوظيفيَّة، والتراكيب المتلازمة، والكلمات المنحوتة والمركَّبة، والمصطلحات والأمثال والأعلام المؤثِّرة.
- ترتب المواد بحسب جذورها اللغويَّة وَفْقَ الحرف الأول فالثاني فالثالث من حروف الهجاء، ويُصدَّر الجذرُ بذِكْر المعاني الكليَّة.
- تُرتَّب المداخل بَدءًا بالأفعال الثلاثيَّة فالرباعية، فالخماسية، فالسداسية، وبالمجرد فالمزيد، وبالملازم فالمتعدي، وتُرتَّب الأسماءُ والأدواتُ ألفبائيًّا.
- يُنَصُّ على المصدر والمشتق، والمفرد والجمع، واسم الجنس، واسم الفعل، والمعرَّب والدخيل.
- يَقتصِر المعجمُ على اللُّغة العربيَّة الفصحى ويتجنَّب العاميَّ.
- يكتفي بشاهد واحد من كل عصر، ويفضل في الإسلامي الاستشهاد بالقرآن والحديث وكلام العرب بثلاثة شواهد، إن وُجِدَ.

ب- أهم ما يُميِّز المعجم التّاريخيّ الطلابيّ عن المعجم التّاريخيّ:

بالنظر إلى خصوصية الفكرة لابدَّ أن يكون لها ضوابط جعلتها خاصَّة، وحددت مفهومها وقرّبت تصورَها، ومن الضوابط التي يمكن أن يختلف فيها المعجم التّاريخيّ الطلابيّ عن المعجم التّاريخيّ:

- يُنَصُّ المعجمُ على المصادر والمشتقَّات القياسيَّة والسماعية نصًّا وتعريفًا، وتُذكر معها جموعُها، وذلك بَعدَ أفعالِها مع انفرادها بمدخل يتبع أفعالها في الترتيب، ويُفضَّل الاستشهاد بشاهد واحد هو الأقدم، أو شاهدين؛ أحدُهما هو الأقدم والآخَر ينهض بقيمة تربويَّة سلوكيَّة، أو وجهًا من أوجُه الجَمال التعبيريّ، ويُؤرَّخ كذلك للمصادر الصناعيَّة والميمية واسم المرة واسم الهيئة، ويعالج ذلك في النسخة الحاسوبيَّة بطريقة تسمح بإظهار شواهد المُشتقَّات والمصادر أو إخفائها؛ بحسب رغبة المتصفِّح.
- ينص على ما تمحض من المصادر أو المُشتقَّات للاسمية، ويذكر مع الأسماء.
- لا ينصُّ المعجم على النظائر السامية.
- يذكر المعنى العامَّ والخاصَّ، الحقيقيّ والمجازيّ، الحسِّيّ والعقليّ، ويراعي في كل ذلك الأقدمية التّاريخيّة.
- يراعي المعجمُ تقديمَ شرح مختصَر لكل شاهد، كذلك التمهيد للشاهد بتقديم مختصَر يُوضِّح سياقاته.

- يُؤرِّخ لعدد من الأعلام في كل فن من الفنون المعرفيَّة والمهاريَّة بما يكفل تكوينًا ثقافيًّا كافيًا للنشء؛ فليس من المتوقَّع أن يلجأ الطالب لكتب التراجم والأعلام عند البحث عن أهم الأعلام؛ لذلك يجب أن يكون المعجمُ التّاريخيُّ الطلابيُّ ذخيرةً معرفيَّةً كافيةً، وحاضنةً ثقافيَّةً تقوم بتشكيل البِنْيَة الفكريَّة والمعرفيَّة والثقافيَّة الخاصَّة بالبيئة العربيَّة، ولا تعزله أيضًا عن الحضارات الأخرى، وتراعي حوارَ الثقافات.
- لا يُغفِل المعاني المجازيَّة كي يكفل تنمية الخيال والحس الأدبي والتذوق الجَماليّ، ويكتفى منها بالتراكيب القارَّة اللافتة دون توسُّع مُخِلّ؛ ويُفضَّل أن يتولى ذلك مجموعةٌ من البلاغيين بحيث يجد الطالبُ في كل مدخل تعبيرًا أو تعبيرين على أقصى تقدير، يستبين من خلالها طريقةَ الشعراء والكُتَّاب في توظيف المفردة، وتُعامَل هذه التعابير المجازيَّة معاملةَ المتلازمات والتراكيب اللغويَّة؛ نحو: كشَّر عن أنيابه، قطَّب جبينه، خفَض فلانٌ جَناحَه.
- يميل إلى التعريف بأسلوب بسيط وعصري ومناسب للفئة الطلابيَّة المقصودة، واختيار نمط التعريف بالشرح مع ذكر الضد، ولا يقبل الإحالة في التعريف، أو التعريف بالمرادف، أو الضد فقط، ويميل كذلك إلى الشرح بالصور والرسوم ونحوها، وفي النُّسَخ الحاسوبيَّة يمكن الاستعانة بالمقاطع المتحركة المختصَرة.
- يمكن أن يشرح المحرِّر المعنى بمثال توضيحي سياقي للمعنى في العصر الحديث من إنشائه إذا افتقر المعنى إلى شواهد سياقيَّة.
- التخلص من المصادر غير الشائعة، والصيغ النادرة، والجموع غير المستعمَلة.
- التخلص من المعاني النادرة أو المشكوك فيها.
- الاقتصار على البِنى الفعليَّة المتَّفَق عليها بين المعجميينَ، وتحييد المختلَف فيها.
- يُركِّز المعجمُ على بناء القِيَم والتذوق الجَماليّ للُّغة، واختيار الشاهد الجميل النافع في كل عصر؛ وذلك بعد رصد أقدم شاهد مطلقًا؛ وبذلك نوسِّع مجال الاستشهاد للشعراء والكُتَّاب والمفكرينَ الذين مثَّلوا -بحقٍّ- المنظومةَ الثقافيَّةَ والحضاريَّةَ العربيَّةَ على امتداد كل عصر، إضافةً إلى تنحية تَسَيُّد أقدم كتاب في كل عصر ربما لا يجد فيه الطالب متعة اللُّغة، وهذه سبيل نافعة للطالب، ولا تصنع فجوةً كبيرةً بين الطلبة وبين معجمهم، تُعيدهم مرةً أخرى إلى الحاضنة المعجميَّة الجامدة المتكلِّسة.
- يتجنَّب المعجمُ الشواهدَ ذاتَ المضمون المنافي للأخلاق أو الديانة، أو يحث على الفجور والتعصب والتطرف والفحش والفساد والإفساد، وغير ذلك من القيم السلبيَّة، وكذلك الألفاظ ذات الإيحاء الجنسي، والخمريات، والغزل الفاحش، ولاسيما في المراحل العمريَّة المتقدِّمة، وهنا تأتي أهميَّة فكرة تعدُّد الشواهد بما يناسب الفئة العمريَّة، ولاسيما النسخة الحاسوبيَّة، فيمكن في النسخة المحوسَبة أن يقوم كل مستخدم بالتسجيل وفقَ فئته العمريَّة؛ بناءً عليه تظهر له الشواهد المناسِبة لعمره.
- البُعْد عن الشواهد المشكوك في نسبتها، والأحاديث شديدة الضَّعْف والمنكَرة والموضوعة، والقراءات الشاذَّة؛ وذلك لأن الطفل في هذه السن أقدرُ على الحفظ وعدم النسيان.
- يجب اختيار الطريقة الأسهل في تعريف مصطلحات العلوم المتخصِّصة؛ كالنحو، والمنطق، والهندسة، والطب، وغيرها، واستبعاد ما لا يُتوقَّع الفائدةُ من ورائه، مع ضرورة نسبة كل مصطلح للعِلْم الذي ينتمي إليه، فيقال مثلًا: الخلية (في علم الأحياء).
- يجب إنشاء روابط تشعُّبيَّة في النسخة الحاسوبيَّة لكل كلمة من كلمات الشاهد تُحِيل على معناها ضمنَ جذرها أو تُظهِرُه آليًّا.

المبحث الأول: المنهج العلميّ التفصيليّ للمعجم التّاريخيّ الطلابيّ

لعل هذه الجزئيَّة من البحث هي مَرْكَزُه والقصد منه، وهي في الحقيقة تُعَدُّ انعكاسًا طبيعيًّا على مرآة المهاد النظريّ السابق، إضافةً إلى ضرورة الإشارة إلى أن هذا المنهج منبثق من مشكاة منهج العمل في المعجم التّاريخيّ للُّغة العربيَّة، وإعادة قراءة لِمَا ورَد في نسخته المطبوعة سنةَ (2020م)، وبحُكم عمل الباحث خبيرًا ومُراجعًا في المعجم التّاريخيّ منذ الشروع فيه، وهذا ربما أعطى تصوُّرًا واقعيًّا لآلية العمل في المعجم المقترَح ولمنهجه، ورُبَّما أسهَم في التعرُّف على طرق الإفادة من مُنجَزات فِرَق العمل وآليات التنفيذ ومسؤولياته، وطُرُق تلافي ما وقع من إشكالات وعيوب؛ فالعمل البشري موسوم بالنقص.

ينتظم منهج المعجم التّاريخيّ الطلابيّ في عدد من الضوابط:

الأول- إصدارات المعجم:

1. المعجم التّاريخيّ الطلابيّ الشامل، ويُوجَّه هذا الإصدار للمختصين من الطلبة بدراسات اللُّغة العربيَّة وآدابها، وهو يمتاز عن المعجم التّاريخيّ غير الطلابيّ في مادته ذات التوجُّه التربويّ، وخضوعه لضوابط المنهج التّاريخيّ الطلابيّ.
2. المعجم التّاريخيّ الطلابيّ الوسيط، ويُوجَّه هذا الإصدار للطلبة الجامعيين عمومًا، ولعامة الناس، ولعامة الدارسين من النَّاطِقينَ بغير العربيَّة.
3. المعجم التّاريخيّ الطلابيّ التأسيسيّ، ويُوجَّه هذا الإصدارُ لطلاب المرحلة الثانويَّة.
4. المعجم التّاريخيّ الطلابيّ الوجيز، ويُوجَّه هذا الإصدارُ لطلاب مرحلة الطفولة إلى السنة الرابعة عشرة.

الثاني- عصور اللُّغة التي يُؤرَّخ بها:

1. عصر ما قبل الإسلام. ويُرمَز له بالرمز (ق. س)، وينتهي بالعام (1 ق.ه) أي بعام واحد قبل الهجرة النبويَّة؛ بوصف الهجرة النبويَّة بداية حقيقيَّة للدولة الإسلاميَّة تاريخيًّا.
2. العصر الإسلامي والأموي. ويُرمَز له بالرمز (س)، ويبدأ من السنة الأولى للهجرة، وينتهي بعام (132ه).
3. العصر العباسي. ويُرمَز له بالرمز (ع)، ويبدأ بعام (133ه)، وينتهي بعام (656ه).
4. عصر الدول والإمارات. ويُرمَز له بالرمز (د)، ويبدأ بعام (567ه)، وينتهي بعام (1213ه).
5. العصر الحديث. ويُرمَز له بالرمز (ح)، ويبدأ بعام (1214ه).

الثالث- مصادر المعجم ومادته:

مصادر المعجم هي الكتب العربيَّة المطبوعة والمخطوطة، ويستشهد بما فيها من مادة مُعجميَّة، وهي:

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- النثر الفنيّ.
- الشِّعر.
- الكتب العِلميَّة وشروحها.
- النصوص المعجميَّة.

الرابع- الوحدات المعجميَّة:

1. حروف المباني، (نحو: أ، ب، ت، ث).

يُعَرَّف الحرف في بداية الجزء الأول من كل حرف بحسب الترتيب الألفبائي قبل جذور هذا الحرف، ويتضمَّن هذا التعريفُ ترتيبَه، ومخرجَه، وصفاتِه الصوتيَّة، وإذا كان من حروف المعاني تُذكَر معانيه ويُستشهَد عليها، نحو السين في (سنستدرجهم).

2. الكلمات حوامل المعاني. نحو: (قرأ، يقرأ، القراءة).
3. الكلمات الوظيفيَّة. نحو: (هو، هذا، الذين، كان، كيف).

يـؤرَّخ لهـا بحسـب ترتيبهـا الألفبـائي، ومـا كان منتمِيًـا دلاليًّـا لجـذر يـؤرخ فيـه (نحـو: كان، أصبـح، ظَـنّ) يُـؤرَّخ لـه في جـذره (ك و ن، ص ب ح، ظ ن ن).

4. الكلـمات المنحوتـة. نحـو: (بسـمل، جعفـل، حوقـل، حضرمـوت). يُـؤرَّخ لهـا في مدخـل فعـليّ إن دلـت عـلى فعـل، نحـو: (بسـمل، حوقـل)، وفي ترتيبهـا الألفبـائي إن دلـت عـلى اسـم (جلمـود).
5. العبـارات المركَّبـة والمتلازمـات اللغويَّـة والأمثـال والتراكيـب المجازيَّـة والكِنائيَّـة، وكل مـا رُكِّـبَ مـن كلمتـين فأكـثر، نحـو: (خـط الرقعـة، السـكة الحديديـة، الثـاني عـشر، كثـير الرمـاد). يُـؤرَّخ لهـا في الجـذر الـذي تنتمـي إليـه الكلمـة الأولى بجميـع العصـور، الفعـل والمشـتق في المدخـل الفعـليّ، والاسـم في المدخـل الاسـمي، وتذكـر كذلـك في الجـذور التـي تنتمـي إليهـا بقيـة الكلـمات حوامـل المعـاني، ويمكـن هنـا أن يُكتفـى بأقـدم شـاهد.
6. الاصطلاحـات العِلميَّـة والفنيَّـة الشـائعة، نحـو: (الـدِّرّة، الصفـة المشـبَّهة). يُـؤرَّخ لهـا في مدخـل الكلمـة الأولى مـع بيـان العلـم الـذي تنتمـي إليـه، ويمكـن هنـا أن يُكتفـى بأقـدم شـاهد.
7. الإتبـاع اللُّغـويّ، نحـو: (حسـن بسـن، عفريـت نفريـت، قبيـح شـقيح). يُـؤرَّخ لهـذه العبـارات في الأسـماء بحسـب الكلمـة الأولى منها .
8. المثنَّيات، نحو: (القمران، المشرقان، الأسودان). يُؤرَّخ لها في الأسماء بمدخل مستقل بحسب ترتيبها الألفبائي.
9. المختصَرات اللغويَّة. نحو: (إلخ، ص). يُؤرَّخ لها بحسب ترتيبها الألفبائي.
10. الدخيل والمعرَّب: يُؤرَّخ لما قرَّ منهما في الاستعمال وأقرته المعاجمُ.

الخامس- مستوى اللُّغة:

- يـؤرَّخ للُّغـة الفصيحـة مـن أقـدم مـا أُثِـرَ عـن العـرب حتـى العـصر الحديـث، وانتهـاءً بعـام إصـدار كلِّ جزء مـن المعجم، ولا يـؤرَّخ للكلـمات العاميَّة.

السادس- مستويات الاستعمال:

- **مـن حيـث الحظـر والإباحـة:** تراعـى مراحـل النمـو الفسـيولوجي الخاصَّـة بـكل مرحلـة عمريـة، وكذلـك مراحـل النمـو النفـسيّ، وموجّهـات علـم النفـس التربـويّ، ويحظـر في المعجـم التّاريخـيّ الطـلابيّ الكلـمات المتعلّقـة بالفجـور والإباحة والخلاعـة، ونحـو ذلـك مـما لا يليـق أن يَعلَـق بأذهانهـم وفـقَ مـا ذُكـر مـن مراحـل النمـو المختلفـة.
- **مـن حيـث الشـيوع والنـدرة:** يُنَـصُّ عـلى الشـائع النافـع، ويراعـى بشـكل دقيـق مراحـل النمـو اللُّغـويّ والفكـريّ للطلبـة مـن حيـث اختيـار المـادة المعجميَّـة ومـدى شـمولها، ويخصـص لذلـك لجـان أكاديميَّـة وتربويَّـة بعـد إنجـاز النسـخة الشـاملة، فتقتـرح مـدى مناسَـبَة كل مـادة مُعجميَّـة لـكل مرحلـة وفـقَ إصـدارات المعجـم.
- **مـن حيـث ملاءمـة مـادة المعجـم:** لا ينـص في المعجـم الطـلابيّ عـلى المـمات والمهجـور والمهمَـل، ولا اللهجـي المنسـوب جغرافيًّـا لقبيلـة أو بلـد ونحـو ذلـك، ولا ينـص عـلى المولَّـد ولا المُحـدَث؛ فتُغنـي عـن ذكـر ذلـك فكـرةُ التأريـخ، ولا يَتوسـع المعجـم الطـلابيّ في المصطلحـات العِلميَّـة، ويكتفـى بمـا يجـب ذِكـرُه ولا يُستحسَـن جهلُـه في مراحـل التعليـم المختلفـة، ويُـترك تقديـر ذلـك للجنـة مختصـة، ولا يَتوسـع كذلـك في ذكـر أعـلام الرجـال أو المـدن أو أسـماء المواضـع، ويكتفـى مـن ذلـك بالأهـم الشـائع الـذي يُكَـوِّنُ حاضنـةً ثقافيَّـةً تاريخيَّـةً ومكانيـةً لا يصـحُّ للنـشء الاسـتغناءُ عـن معرفتهـا، ويُـترك تقديـر ذلـك للجنـة مختصـة.

السابع - النظائر السامية والنقوش:

- لا يُنَصُّ على للنظائر السامية ولا على النقوش القديمة.

الثامن- تَدَرُّج بِناء مادّة المُعْجَم:

1. الجذور. نحو: (ق ر أ).
2. المعاني الكليَّة.
3. المداخل. نحو: (قَرَأَ، أَقْرَأَ، قَارِئ).
4. المعاني. نحو: * (قَرَأَ – يَقْرَأُ) الطّالِبُ ونَحْوُه (الكِتابَ والقِصَّةَ والمَقالَ، ونَحْوَها) قِراءَةً وقُرْآنًا: تَتَبَّعَ كَلِماتِهِ.
5. الشواهد. نحو: قالَ اللهُ تعالى في القُرآنِ الكَريمِ: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق: 1].

التاسع- المعاني الكليَّة:

- يُصَدَّرُ الجذر بالمعاني الكليَّة على منهج ابن فارس في المقاييس والمعجم التَّاريخيّ.

العاشر- ترتيب معلومات الجذر والمداخل:

- تُرَتَّبُ معلومات الجذر كما يأتي:
- - المعاني الكليَّة، المداخل.
- وتُرَتَّبُ معلومات المدخل كما يأتي:
- - المعاني، التعريف بكل معنى، عصور الاستعمال، الشواهد.

الحادي عشر- ترتيب المداخل:

- يمكن اعتماد طُرُق مختلفة لترتيب المداخل في النسخة الحاسوبيَّة، نحو: الترتيب الألفبائي للجميع لسهولة الوصول للمدخل، الترتيب الصرفيّ، الترتيب التّاريخيّ.
- تُرَتَّبُ المداخل في النسخة المطبوعة بَدءًا بالأفعال، ثم الأسماء والأدوات، ويُلحَق بالأفعال المصادر والمشتقَّات:

1. الأفعال.

- تُرتَّب الأفعالُ بَدءًا بالمجرد فالمزيد، وبالثلاثي فما فوقه، على النحو الآتي:
- **الثلاثي المجرَّد.**

فَعَلَ يَفْعُل، مثل: نَصَرَ يَنْصُر.
فَعَلَ يَفْعِل، مثل: ضَرَبَ يَضْرِب.
فَعَلَ يَفْعَل، مثل: مَنَعَ يَمْنَع.
فَعِلَ يَفْعَل، مثل: فَرِحَ يَفْرَح.
فَعُلَ يَفْعُل، مثل: شَرُفَ يشْرُف.
فَعِلَ يَفْعِل، مثل: حَسِب يَحْسِب.

- **الثلاثي المزيد:**

أفعَلَ. مثل: أكرمَ، أنجزَ.
فاعَل. مثل: دافعَ، بارزَ.
فَعَّل. مثل: جدَّد، زَوَّد.
الملحَق بالرباعيّ من الثُّلاثي. مثل: بَيْطَرَ، جَوْرَبَ، شَرْيَفَ، سَلْقى، رَهْوَكَ.
افْتَعَل. مثل: انتصر، اجتهد، ادَّكَر.
انْفَعَل. مثل: انجذب، انقطع.
تَفاعَلَ. مثل: تماثل، تزامن.
تَفَعَّل. مثل: تَمَدَّد، توَهَّج، تَحَلَّم.
افْعَلَّ. مثل: اخْضَرّ، اعْوَجّ.
المزيد من الملحَق بالرباعيّ من الثُّلاثي. مثل: تبَيْطَرَ، تجَوْرَبَ، تشَرْيَفَ، تسَلْقى، ترَهْوَكَ.
استَفْعَل. مثل: استخرج، استَمَرَّ.
افْعَوْعَل. مثل: اعشوشب، اخْلَولى، اخشَوْشن.
افعالَّ. مثل: اخْضارَّ.
افْعَوَّل. مثل: اجلَوَّذ، اعلوَّط.

- **الرباعي المجرَّد:**
- المُضَعَّف. مثل: زلزل، وسوس.
- غير المُضَعّف. مثل: بعثر، دحرج.

- **الرباعي المزيد:**
- تَفَعْلَلَ. مثل: تدحرج.
- افْعَلَلَّ. مثل: اطمأنَّ، اشمأزَّ.
- افْعَنْلل. مثل: احْرَنْجم.
- يُضبَط ماضي ومضارع الثلاثي بالشكل ضبطًا كاملًا، وبالحروف أيضًا فيقال: كَتَبَ (بفتح التاء) يَكْتُبُ (بضم التاء)، إلا في معتل الوسط أو الآخِر (قال، سعى) فلا يضبط بالحروف، والمضعَّف الثلاثي يُنْظَرُ له، فيقال: شَدَّ (كنَصَرَ وضَرَبَ) يَشُدُّ ويَشِدُّ.
- يُنَصُّ على المبني للمجهول إن شاع استخدامه ونصت عليه المعاجم بعد المبني للمعلوم المتفِق معه في الصيغة من الثلاثي أو الرباعي، نحو (زُكم، عُني، حُمَّ، جُنَّ، أولع).
- يُفْصَل الفعل الثلاثي الأجوف الواوي من اليائي، ويُذكر كل جذر في موضعه.
- يُفْصَل الفعل الثلاثي الناقص الواوي من اليائي، ويُذكر كل جذر في موضعه.
- إذا اتحدَتْ كلُّ معاني الواوي واليائي أو بعضها يحال كلاهما على الآخر، نحو: دنا الشيء: اقترب. (انظُرْ: د ن ي).
- الإبدال: تُذكر الأفعال التي وقع فيها إبدال دائم في ترتيب حروفها الهجائي، وكذا في جذرها الأصلي. ويحال كِلَا الفعلين على الآخَر، نحو: (تجه، وجه).
- القلب المكانيّ: تُذكَر الأفعال التي وقع فيها قلب مكاني وَفق ترتيب حروفها الهجائي، وكذا في جذرها الأصلي. ويحال كِلَا الفعلين على الآخَر، نحو: (يئس، أيس).
- الملحَق بالرباعي من الثلاثي: يُذكَر وفقَ ترتيب حروفه الهجائي، ويحال على أصله الثلاثي. نحو: (زملق، زلق).
- الرباعي المضاعَف: مثل: زلزل، يُؤرَّخ له بحسب رسمه، ويذكر في أصله الثلاثي أيضًا، ويحال في كلا الموضعين على الموضع الآخَر.
- تُرتَّب المتلازمات والأمثال والمركَّبات ونحو ذلك مما بدأ بفعل أو مشتق ضمن الأفعال، ويراعى عند ترتيبها ألَّا يؤخذَ في الترتيب بالحروف والأدوات وأل للتعريف نحو التراكيب التي بدأت بحروف العطف، وحروف الجر، والحروف الناسخة، وأدوات الاستفهام، وأدوات الشرط، وغيرها، نحو: على، مِنْ، ليت، هل، إذا، و، مَنْ، إذا، كيف. وتذكر أيضًا في مداخل بقية كلمات المركَّب، مع الاستشهاد بشاهد واحد لأقدم استعمال، ويمكن أن يُضاف له شاهد ذو مَلمَح قِيَميّ.

2. المصادر:

- تُذْكَر المصادر عقب أفعالها بقائمة فرعيَّة، وفي النسخة الحاسوبيَّة يكون هناك خيار إخفائها.
- يؤرخ للمصادر القياسيَّة أو السماعيَّة من الفعل الثلاثي أو غير الثلاثي بحسب ورودها في الشواهد مع الاستشهاد بشاهد واحد لأقدم استعمال، ويمكن أن يضاف شاهد ذو ملمح قيمي، مع النص على أنَّها مصدر.
- المصدر الصناعي: يُؤرَّخ له في مدخل خاص به. نحو: الأُسلوبيَّة.
- اسم المصدر: يُعامَل معاملةَ المصدر، وهو ما دلَّ على حدَث كالمصدر ولكن نقصت حروفُه عن حروف فِعله، نحو: أعطى عطاء، توضّأ وضوءًا.
- يُؤرَّخ للمصدر الميمي واسم الهيئة واسم المرة.

3. المُشتقَّات:

يؤرخ للمشتقَّات القياسيَّة أو السماعيَّة من الفعل الثلاثي أو غير الثلاثي بحسب ورودها في الشواهد مع الاستشهاد بشاهد واحد لأقدم استعمال، ويمكن أن يضاف شاهد ذو ملمح قيمي، مع النص على نوع المشتق.

المنسوب يأخذ حكم المُشتقَّات.

4. الأسماء:

- تُرتَّب الأسماء الثلاثيَّة المجرَّدة والرباعية المجرَّدة وما جاء على خمسة أصول، وما زيد فيه من أحرف الزيادة؛ وَفقَ ترتيب حروفها ألفبائيًّا، مع تقديم الأَلِف اللَيِّنة على الهمزة، وإذا تساوَتْ كلمتانِ في الحروف وترتيبها يُقَدَّم الحرف الساكن فالمفتوح فالمضموم فالمكسور.

- تُرتَّب المتلازمات والأمثال والمركَّبات ونحو ذلك مما بدأ باسم ضمن الأسماء بحسب رسمه، ويُراعى عند ترتيبها ألَّا يؤخذَ في الترتيب بالحروف والأدوات وأل التعريف على نحو ما ذكر في ترتيب الأفعال، وتذكر أيضًا في مداخل بقية كلمات المركَّب مع الاستشهاد بشاهد واحد لأقدم استعمال، ويمكن أن يضاف له شاهد ذو ملمح قيمي.
- يُؤرَّخ بالأساس للأسماء الجامدة.
- يُؤرَّخ للمصدر المتمحِّض للاسمية المتجرد من الدلالة على الحدث مع الأسماء، نحو: الرحمة، المغفرة، التيمم (في الفقه)، السُّرعة (في الفيزياء)، الغرور.
- يُؤرَّخ للمشتق المتمحض للاسمية الذي استغنى عن موصوفه مع الأسماء، نحو: العامل (في النحو)، الشاهد (في اللُّغة)، الرقيب (رتبة في الشرطة أو الجيش).
- الملحَق بالرباعي من الثلاثي: ينص عليه في ترتيب حروفه، وكذلك في أصله الثلاثي، ويحال في كلا الموضعين على الآخِر؛ مثل: (كوثر، كوكب).
- تُذكَّر الكلمات التي وقع فيها إبدال دائم، في ترتيب حروفها وفي جذرها الأصلي، ويحال في كلا الموضعين على الآخِر، مثل: (تراث، إشاح: و ر ث، و ش ح).
- الأسماء التي وقع في بعض حروفها قلب مكانيّ تذكر في موضعها الأصلي، مثل: (أشياء، آبار).
- المفرد والمثنى: لا يذكر المثنَّى، ويستشهد به على المفرد.
- المفرد والجمع: يُؤرَّخ للمفرد، وتُذكَر جموع التكسير التي نصَّت عليها المعجمات، وتلحق التعريف بالمفرد مسبوقة بالرمز (ج)، ويذكر جمع الجمع مسبوقًا بالرمز (جج)، ويَحسن ذكرُ شاهد واحد لكل جمع يتبَع شواهد مفرده. ويراعى إفرادُ دلالة المفرد عند اختلاف جمعه، نحو: عين: (ج) أعيان، عين: (أعيُن، عيون).
- اسم الجنس: يُؤرَّخ لاسم الجنس بجميع أنواعه.
- اسم الفعل: يُؤرَّخ لاسم الفعل في مدخل اسميّ مستقلّ بحسب ترتيب حروفه في الجذر المتوافق مع هذا الترتيب.
- العَلَم: يُؤرَّخ للأعلام المشهورة التي لا غنى للطالب عن معرفتها، كأسماء الله تعالى وأسماء الملائكة والنبيين وأسماء المذاهب والأديان وأسماء الشهور والأيام ونحو ذلك، وما لا غنى عن معرفته من أعلام الأُمَّة، ويُذْكَرُ العَلَم تحت جذره إلا الدخيل أو المعرَّب فيذكر بحسب رسمه، ويُكتفى بأقدم شاهد.
- المُذَكَّر والمؤنَّث: يُؤرَّخ للمذكر، وينص على المؤنَّث بعد التعريف بالمذكر إن كان له مؤنَّث من لفظه، نحو: * المؤمن: (...)، وهي مؤمنة. وإذا اختلف معنى المؤنَّث عن مذكره استقل بالذكر، مثل: (الحربة، الإمْرَةُ). كما يستقل المؤنَّث الذي لم يرد له لفظ تذكير سواء اقترن بعلامة تأنيث، مثل: (نعجة، لبؤة)، أو خلا من العلامة ودل على التأنيث بمعناه، مثل: (حامل، مرضع، طالق)، أو جاء على التأنيث السماعي، مثل: (العرب، الناب، السكين، السوق، البئر). ويُنصّ على ما اتُّفِق عليه في التذكير والتأنيث، فمثلًا: يقال في السّاق: (يُذَكَّر ويُؤَنَّث)، وفي الوَجْه (يُذَكَّر)، وفي اليد (يُؤَنَّثُ)، وهكذا.
- المُعَرَّب: يذكر المُعَرَّب، وهو كل كلمة غير عربيَّة أُخضعت لأقيسة اللُّغة العربيَّة أو مخارج حروفها، ويُؤرَّخ له في الجذر الأقرب له، نحو: القُمْقُمُ، النَّيْزَكُ: (ق م م، ن ز ك).
- الدّخيلُ: يُذكَر الدخيل، وهو كل كلمة غير عربيَّة لم تخضع لأقيسة العربيَّة وأوزانها، فبقيت كما هي، ويُؤرَّخ له في مادته الثلاثيَّة، نحو: دولاب.
- المُمات والمهجور والمُهمَل واللهجي: لا يُؤرَّخ لها.

الثاني عشر- المعاني وترتيبها:

- يذكر المعنى الأقدم فالأحدث.
- يستعان بالمعجم التّاريخيّ للغة العربيَّة في رصد المعاني وفقَ منهج المعجم الطلابيّ؛ لأنَّ الأخيرَ فرعٌ عنه ومشترك في مجمل ضوابط خطته، إضافةً إلى تتبُّعها في جميع المعاجم واللغة المستعمَلة للتأكد من استيعابها.

- المعجم الطلابيّ مَعْنِيٌّ بالمعاني الحقيقيَّة لا المجازيَّة ولا الكنائية، ويعامل ما ذكر أصحاب المعجمات أنَّه من المجاز معاملة المعاني الحقيقيَّة دون إشارة إلى أنَّه من المجاز؛ فقد قر في الاستعمال، كقولهم: «وجَشَأَتِ الأَرضُ: أخرجَتْ جميعَ نَبْتِها»، ولا يتوسع في كل مجاز من الشِّعْر والنثر إلا ما قرَّ منه أو ذكره أصحاب المعجمات.
- لا يُفرِّق بينَ المعاني الحِسِّيَّة والعقليَّة، ولا بين المعاني الشائعة وغير الشائعة في الترتيب.
- يذكر الفاعلَ مع فعله في جميع المعاني، وكذلك المفعول إن تعدَّى فعلُه إليه.
- لا يراعى ترتيب الأفعال من حيث اللزوم والتعدي، ويؤخذ فيه بأولوية الترتيب التّاريخيّ أيضًا؛ وفي ذلك فائدة لتعميم قاعدة التأريخ ما دام الأمر يتعلَّق بالمعاني لا المداخل، ولكن يجب عدم إغفال تعدُّد المعاني بحسب لزوم الفعل أو تعديه، واستقصاء المستعمَل منه، وهو: الفعل اللازم، مثل: سَكَنَ القلبُ، والفعل المتعدّي بحرف، مثل: رغب زيدٌ في، والمتعدي بحرفين، مثل: أذن زيدٌ لعمر بالبقاء، والمتعدي بنفسه لمفعول؛ مثل: عرف زيدٌ الحقَّ، والمتعدي بنفسه لمفعول وبالحرف، مثل: رفَع الفلاحُ الدلوَ بالحبل، والمتعدي بنفسه لمفعولين، مثل: ظنَّ المسافرُ الصحراءَ بحرًا، والمتعدي بنفسه لثلاثة مفاعيل؛ مثل: أرى الأبُ ابنَه النجاحَ سهلًا.
- يمكن اعتماد طرق مختلفة لترتيب المعاني في النسخة الحاسوبيَّة.

الثالث عشر- طرق شرح المعنى:

- يختار المحرِّر طريقة التعريف الأقرب لفهم الطلبة بحسب المرحلة العمريَّة.
- يراعى توحيد طريقة التعريف وفقَ المكوِّنات الدلاليَّة للمفردات التي تنتمي إلى فئة واحدة أو جنس معيَّن؛ مثلًا: تعريف النباتات: يُنَصّ على الفصيلة، والوصف الشكلي لها، نحو: الجذر والساق والأوراق والثمرة واللون، ومناطق الانتشار، وفائدتها إذا كانت عشبة طبيَّة، وأضرارها، وتقوم على ذلك لجنةٌ مختصةٌ بعلم النبات، ومثل ذلك يقال في تعريف النباتات والحيوانات وأسماء النجوم والشهور والأيام والألوان والأعلام المشهورة ونحو ذلك من المواد المعجميَّة المشترَكة.
- يُشترَط في التعريف الوضوح والاختصار وعدم الوقوع في عيوب التعريف المعجمي.
- يفضل التقليل من الإحالات، نحو: (انظر كذا)، ويفضل عدم الاقتصار في التعريف على ذِكر المضاد.
- يفضل -ولاسيما في النسخ الإلكترونيَّة- التوسع في الرسوم والمخطَّطات والخرائط والصُّوَر.

الرابع عشر- مصادر شواهد المعجم الطلابيّ:

- جميع ما رُصد عن العرب في الكتب المطبوعة من قديمها لحديثها.

الخامس عشر- ترتيب معلومات الشاهد:

- يُستشهَد بالقرآن الكريم والحديث النبوي والنثر والشعر كما يأتي:
- قال، فالمستعمل (تاريخ الاستشهاد الهجري وما يوافقه من الميلادي)، فتقديم يُوضِّح سياق الاستعمال نحو: يصف ناقةً، يمدح فلانًا: فالشاهد، فبيان الغريب وشرح الشاهد، فالإشارة إلى الكتاب المطبوع الذي اقتُبس منه الشاهد. مثال:

العصرُ العبّاسي:

قالَ المُتَنبّي (ت: 354ه=965م) يُبَيِّنُ حِقْدَ أعدائِه عَلَيْه، ويُشَبِّهُهم بسفينةٍ تأتيها رِياحٌ عَكْسَ مَسيرِها:

ما كُلُّ ما يَتَمَنَّى المَرْءُ يُدْرِكُهُ تَجْرِي الرِّياحُ بِما لَا تَشْتَهِي السُّفُنُ

[يُدْرِكُه: يَبْلُغُه. المعنى: أعْداؤه يَتَمَنَّوْنَ مَوْتَه ولا يُدْرِكونَ أمانِيَهم، كالسّفينةِ التي تأتيها رِياحٌ عَكْسَ مسيرِها].

ديوان المتنبي. دار بيروت، ص: 472.

السادس عشر- الشواهد:

- يُنَصّ على أقدم شاهد مهما كان معناه أو مناسبته لقِيَم الطفولة.
- يُسجَّل شاهدٌ واحدٌ لكل عصر، ويُفضَّل أن يكون هو الأقدم تاريخيًّا، ويمكن أن يسجل في العصر الإسلامي ثلاثة شواهد، واحد من القرآن الكريم، وآخَر من الحديث الشريف، وثالث من كلام العرب.

- يُفَضَّل ذكرُ أقدم شاهد معجميّ في كل معنى -إن وُجِدَ- لوضوح التعريف المعجمي لدى الطالب، إضافةً للشاهد الاستعمالي في العصر نفسه.
- يجب رصد أقدم شاهد استعمالي أو معجمي لكل دلالة، ولا يغني عنه غيره من الشواهد المتأخرة.
- يفضل في العصور اللاحقة لأقدم عصر استعمل فيه الشاهد أن يختار المحرِّرُ الشاهدَ الأقربَ مأخذًا والأنفع، بحسب الفئة الموجَّه لها المعجم، وهو الذي يحمل قيمة تربويَّة أو حكمة أو معرفة جديدة، أو يُنمِّي الذائقة اللغويَّة الجماليَّة، وما يحسن تقديمه للطالب بحسب المرحلة العمريَّة؛ فليس شرطًا في العصور اللاحقة اختيار الشاهد الأقدم ولكن الأكثر تناسُبًا؛ وذلك حتى لا نهمل عددًا من الشعراء والكُتَّاب والحكماء لا يَحسُن أن يجهلهم الطالب، كما يقلل تكرار الشواهد الجامدة التي لا ينجذب إليها الطالب، كذلك يقلل تكرار شواهد كُتُب معينة هي الأقدم في كل عصر دون غيرها من كتب كبار الكُتَّاب والشعراء والمفكرين.
- يمكن النص على شاهد من إنشاء المحرِّر في العصر الحديث وفقَ ضوابط اختيار الشاهد إذا لم يكن هناك إلا شاهد معجمي.

السابع عشر- المصطلحات:

- يُؤرَّخ للمصطلحات العِلميَّة الضروريَّة النافعة للطالب بحسب مرحلته العمريَّة، ويصاغ التعريف بما يتناسب معها، ويوضَّح بين قوسين العِلم الذي ينتمي إليه المصطلح، نحو: المكروه (في علم الفقه): ما يُثابُ تارِكُهُ امْتِثالًا، ولا يُعاقَبُ فاعِلُه، وهو ضد المندوب.

الثامن عشر- اختصارات المعجم الطلابيّ:

*	مدخل
و ـــــــ	بدلًا من تكرار المدخل
(ج)	الجَمْع
(جج)	جَمْع الجَمْع
[ ]	لشرح الغريب من الكلمات والمعاني عقبَ الشاهد
﴿﴾	لشواهد القرآن الكريم
« »	لشواهد الحديث الشريف
(ق.س)	عصر ما قبل الإسلام
(ق.ه)	قبل الهجرة
(س)	العصر الإسلامي والأموي
(ع)	العصر العباسي
(د.م)	عصر الدول والإمارات
(ح)	العصر الحديث
(مع)	مُعرَّب
(د)	دخيل
(ت:)	تاريخ الوفاة

المبحث الثاني: الخطوات الإجرائيَّة والمسائل الفنيَّة المتعلِّقة بالمنهج

أولًا- منهج الاستشهاد وضوابطه:

- يوضع الشاهدُ عقبَ المعنى مضبوطًا بالشكل ضبطًا كاملًا، مسبوقًا برمز العصر، فالتاريخ الدقيق للشاهد، فإن تعذَّر فبالتاريخ التقريبي بما تُرشِّحه القرائنُ، مع إضافة كلمة «نحو»، فإن تعذَّر فبتاريخ وفاة المستعمل مع إضافة رمز (ت:).
- يُؤرَّخ للقرآن الكريم بتاريخ النزول، فإن تعذَّر فبتاريخ وفاة النبي صلى الله عليه وسلم (11هـ).
- يُستشهَد في القراءات القرآنيَّة بالقراءة المتواترة والشاذة مع تحديد صاحب القراءة، يقال: في قراءة ابن عباس قالَ اللهُ ﷻ: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ﴾ [التوبة:128].
- يستشهد في الحديث الشريف بالتاريخ الدقيق لقوله، فإن تعذر فبالتاريخ التقريبي بما ترشحه القرائن المختلفة، فإن تعذر فبتاريخ وفاة النبي صلى الله عليه وسلم (11هـ).
- يُراعى نسبة الحديث الشريف أو الجزء منه لصاحبه الحقيقيّ، فقد يُنسَب للنبي صلى الله عليه وسلم إن كان من قوله، أو يُنسَب لصحابي معروف أو غير معروف كان يخاطب النبي صلى الله عليه وسلم، أو لمجموعة من الصحابة، أو لراوي الحديث الذي نقله باللفظ أو بالمعنى ورفعَه، أو كان موقوفًا على الصحابي، أو مقطوعًا منسوبًا للتابعي ومَن بعدَه، ويجب أن تراجِع أحاديثَ المدوَّنة جميعًا لجنةٌ مختصةٌ في علم الحديث، كما يجب التحرز من نسبة الأحاديث الموضوعة والمكذوبة أو الضعيف المتفَق على ضَعْفه منها للنبي صلى الله عليه وسلم أو للصحابي أو التابعي أو مَنْ بعدَه، ونسبةُ مثل هذه الأقوال لأصحابها إن كانت صالحة ولا تتعارض مع ضوابط الاستشهاد في المعجم الطلابيّ.
- إذا وقَع الحديثُ في فترة البعثة النبويَّة قبل الهجرة يُؤرَّخ له بـ (1هـ) ليُنسَب للعصر الإسلامي، وإذا وقع الخبر قبل البعثة النبويَّة نُسِبَ الشاهدُ للنبي صلى الله عليه وسلم ويُؤرَّخ له بالتاريخ الدقيق قبل الهجرة.
- يُراعى في بعض الكتب ولاسيما المخطوطة تاريخ الانتهاء من التأليف، وكذلك تُقرأ مقدمات المؤلِّفين والمحقِّقين فهي نافعة وتساعد على تحقيق تاريخ الاستعمال أو أسماء المستعمِلينَ.
- يجب التنبه للقائل الحقيقيّ، فربما وقَع ضمنَ نص منسوب لغير صاحب الكتاب قد ذُكر قبلَ صفحة أو صفحتين من الشاهد.
- يجب التنبه والحذر من الكتب الذي عُرف عنها الكذب والتضليل والافتراء، وتَحمِل أقوالُها على التشكك، وإن نُسِبَ فيها قولٌ فلصاحب الكتاب أو الإعراض عنه حتى يتحقق مما قال أو ادَّعى.
- يجب الحذر من الشواهد التي تمس العقيدة والأخلاق أو الصحابة بالطعن والافتراء.
- يُفضَّل التخفُّف من كتب الشروح؛ لأنَّها متعلقة بنصوص أخرى.
- يجب التنبه إلى أن بعض الكتب تكون منقولة في معظمها من نصوص سابقة، ككتب المذاهب الفقهيَّة وأمثالها، فالمقولة تكون دائرة على لسان الفقهاء في المذهب نفسه، فلا تُنسَب لمتأخر وقد سبَقَه غيرُه بها.
- يُؤرَّخ للشاهد مجهول النسبة بتاريخِ أقدمِ مصدرٍ ورَد فيه؛ كأنْ يُنسَب لأعرابي أو لشاعر غير معروف ونحوهما، ويقال: من شواهد فلان. مثل: قال أعرابي (216هـ=831م) من شواهد الأصمعي، وكذلك المنسوبة لأحد أفراد قبيلة ما وهو غير مُتَعَيَّن، نحو (من شواهد فلان)، نحو: قال الخزاعي (206ه=821م، من شواهد الشيباني).
- الشواهد المنسوبة للأمم البائدة والجِنّ أو لآدم أو لأحد النبيين -عليهم السلام- أو نحو ذلك يُؤرَّخ لها بتاريخ وفاة أقدم قائل لها.
- يُستشهَد بالمثنى على المفرد، وتأتي المُشتقَّات والمصادر تبعًا لأفعالها.
- يجب مراعاة وضوح الشاهد واستقلاله دلاليًّا، فلا يحتاج إلى محذوف لبيان المعنى، مع الاختصار غير المخل باستخدام (...).
- يُفضَّل شرحُ الشواهد، ولاسيما ما خفي معناها واحتاج الطالب فيها إلى بيان.
- يجب التحري الشديد لتقصِّي الشواهد الاستعمالية، ولا يذكر أكثر من شاهد معجمي واحد في كل معنى.

ثانيًا- المسائل الفنيَّة والشكلية:

- يضبط الشاهد ضبطًا تامًّا بالشكل، ما عدا الحرف الذي يسبق حرف المد، و(الـ) التعريف، والهمزة المفتوحة (أ)، والكلمات الشائعة التي لا يقع فيها الخطأ أو اللبس، نحو: (هو، هذا، ذلك، إلى، على) ولا يُستغنى عن ضبط أواخر بعضها، نحو: (هؤلاءِ، كذلكَ)، أو ضبط ما يقع فيه اللبس، نحو: (مَهْما، مُهِمًّا، مَنْ، مِنْ، مَنَّ).
- يُلَوَّن موضع الشاهد باللون الأحمر.
- يحاط الشاهد النثري بعلامتَيِ التنصيصِ « ».
- يحاط الشاهد القرآنيّ بالقوسين المزخرفين ﴿ ﴾.
- يحاط الشاهد من الحديث الشريف بأقواس مخصوصة « ».
- يحاط التعليق والشرح وتفسير الغريب بالقوسين المعقوفين [ ].
- يفصل بين شطري البيت الشعري بثلاثة نجوم ***.
- يحاط البيت المشطور بنجمة من كل طرف * *.
- يجب أن يستقل الشاهد دلاليًّا عمَّا سواه بحيث لا يحتاج غيره في الفَهْم، وهذا يقتضي جواز الحذف باستخدام (...)، أو زيادة سطور الشاهد إلى حد يسمح باستقلال المعنى، كذلك يقتضي ضرورة التقديم المناسب الذي يكشف عن سياق الشاهد ومناسبته، وشرح الشاهد وبيان غريبه.
- يجب الحذر من تكرار المعنى بأوجه مختلفة، أو تكرار المعاني المتقاربة جِدًّا، ويجب أن يكون كل معنى مستقِلًّا دلاليًّا عن غيره بشكلٍ واضحٍ.
- يجب التأكُّد من مناسَبة موضع الشاهد للمعنى بشكلٍ واضحٍ لا لبسَ فيه.
- يجب التثبتُ بشكلٍ يقينيٍّ من أن النص منسوب لمستعمِله، وتحرّي الأمانة العِلميَّة في ذلك.
- يجب بذلُ الوسع في البحث عن أقدم شاهد على المعنى.
- يُكتفى في ذكر مصدر الشاهد بالمؤلف، وعنوان الكتاب، والمحقِّق أو دار النشر، والجزء، والصفحة، وإذا ظهَر المؤلفُ في عنوان الكتاب فلا حاجة لتكراره، نحو: ديوان المتنبي، صحيح البخاري، سنن الترمذي، وتُستخدَم الفاصلة بعد كل البيانات ما عدا العنوان توضع بعده نقطة، وبعد الصفحة والجزء نقطتان.
- لا تترك مسافة بين علامة الترقيم وما قبلَها، ولا بين واو العطف وما بعدها، ولا بين القوسين وما بداخلهما، ولا تترك مسافتين أو أكثر بين الكلمات.
- إذا صحَّ الشاهدُ في معنيين، يذكر في المعنى الأول دون إشارة إلى وجود أوجه أخرى للمعنى، وفي المرة الثانية يقال: وبه فُسِّر قولُ فلان.
- إذا تعدَّد المحققون يُكتفى بذكر الأول ويُكتب بعده: وآخر، أو وآخرَيْن، أو وآخَرِينَ.
- يمكن اختصار عنوان الكتاب إذا كان طويلًا، نحو: «الأنيس المطرب» بدلًا من: «الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس»، أو استخدام العنوان الأكثر شهرةً، نحو: «صحيح البخاري»، وكذلك يُختصَر اسم المؤلف، فيقتصر على الكُنْيَة والاسم مع اسم الأب واللقب فقط. نحو: أبو الطيب، أحمد بن الحسين المتنبي.

الخاتمة:

بعد هذا الاستقصاء الوافي لأهم ما يمكن أن يرد في المنهج المقترَح للمعجم التّاريخيّ الطلابيّ وخطواته الإجرائيَّة فإنَّه لا يمكن أن نَغفُل عن عدد من الأمور:

- يُعَدّ هذا المقترَحُ أطروحةً قابلةً للنّقاش الموسَّع مِنْ قِبَل مختصِّين في الصنعة المعجميَّة ومختصين في علوم التربية وعلم النفس التربويّ، وعليه فهو مَرِن يقبل التعديلَ.
- هناك بعض المسائل التي تتعلَّق بعدد من بنود هذا المقترَح وخطواته الإجرائيَّة يمكن توضيحها في نشرات مستقلَّة تابعة إذا أصبحت هذه الفكرة قابلة للتنفيذ.
- جاء هذا المنهجُ مُوافِقًا إلى حدٍّ كبيرٍ لمنهج العمل في المعجم التّاريخيّ، وأيضًا جاء مستقِلًّا عنه في عدد كبير من الضوابط والإجراءات لاختلاف الفئة الموجَّه إليها هذا العملُ.
- يمكن الاستعانة بفريق العمل المدرَّب الذي أنجَز المعجمَ التّاريخيَّ؛ فهو أولى بذلك لما اكتسبه من خبرة ممتدَّة أنجز خلالَها عملًا عظيمًا يستحق الثناءَ والتقديرَ.
- يمكن لهذا المعجم أن يعالج بعض النقاط الخلافيَّة، أو بعض القصور، أو بعض الخلل الذي وقَع في مراحل إنجاز المعجم التّاريخيّ، وهذا من طبائع البشر؛ فقد وُسمت أعمالهم بالقصور، فيُنظَر لمجمل أعمالهم بشكلٍ عامٍّ؛ فهم غير منزهينَ عن الخطأ.
- يسد هذا المقترَح ثغرة غاية في الخطورة؛ وهي حاجة الطلبة إلى تقريب المعجمات إليهم، وهي الموسوم بالجفاء عن طبائعهم، ويحدث ذلك من خلال تزويدهم بمواد مُعجميَّة ذات أثر تربويّ وجَماليّ جاذب، فيكون المعجم الجاف مزوّدًا بأمثلة استعمالية تُقرِّبه من كونه مجموعةً من المختارات الأدبيَّة الجاذبة، ولا تُفقده وظيفتَه المعجميَّةَ، إضافةً إلى فائدته التّاريخيّة التي هي في غنى عن البيان.
- أتقدم من خلال هذا المقترَح بخالص الشكر لكل من أسهَم في إنجاز هذه المشروعات بَدءًا بصاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان القاسمي -حفظه الله- واتحاد المجامع العربيَّة ومعجم الشَّارقة على أن منحوني الثقةَ في العمل خبيرًا بهذا المعجم، وهو الأمر الذي أفادني فائدةً كبرى، وساعَدَني على بلورة هذا المقترَح، وللأستاذ الدكتور مأمون وجيه المدير العلميّ للمعجم التّاريخيّ فقد كان للمنهج الذي وضعَه أثرٌ بالغٌ في إنجاز هذا المقترَح.
- إنَّ هذا المقترَح بمنهجه وليد المعجم التّاريخيّ؛ لذلك فقد حرصتُ حرصًا واضحًا على أن يكون المنهج قريبًا إلى حدٍّ ما مِنْ منهجِه، وما كان فيه من تغيير فلوجهة نظر أو لطبيعة المعاجم الطلابيَّة.

المراجع:

- أحمد فرَّاج العجمي، المعاجمُ الطّلابيّةُ بينَ الفكرةِ التّقليديّةِ وفكرةِ المعجمِ التّاريخيّ، المركز التربويّ للغة العربيَّة لدول الخليج، المؤتمر السادس، فبراير (2023م).
- حسين بسومي، المعاجم الطلابيَّة والمدرسيَّة، روابط للنشر، القاهرة، (2016م).
- اتحاد المجامع العربيَّة، المعجم التّاريخيّ للغة العربيَّة المنهج والتطبيق، (2020م).

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

معالَجة المصطلحات في المعجم العربي التاريخي: معجم الشَّارقة نموذجًا

الدكتور/ أحمد بوعنان
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربيَّة

الباحث/ عماد الفزازي
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربيَّة

i.elfazazy@gmail.com

ملخَّص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان كيفيَّة معالجة المصطلحات في المعجم العربي التاريخي، وذلك من خلال تحليل نماذج من مداخل المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة. وتستند الدراسة في مرجعياتها إلى علم المصطلح، وعلم المعجم، علاوةً على دراسات لسانيَّة وثيقة الصلة بالموضوع. ويسعى البحث، إلى تحقيق هدفين على الأقل: أولهما: محاولة الكشف عن كيفيَّة معالجة المصطلحات في المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة؛ من خلال توثيقها، والتأريخ لأقدم ظهور مسجل لها، ومجالات استخدامها. وثانيهما: الإسهام - في حدود الإمكان - في مشروع صناعة المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة، من خلال تقييم التجربة الأولية من هذا المشروع، وذلك من خلال إبراز أبعاد توظيف هذا المعجم، وإمكانات استثماره.

هذا، وقد اقتضت طبيعة الدراسة والحدود المرسومة لها أن نعالج موضوعها في محورين: نتناول في المحور الأول، تحديد المفاهيم الأساسيَّة للدراسة (علم المصطلح والمعجم التاريخي) من جهةٍ، وسنتتبع نشأتها وتطورها من جهة أخرى. وسيختص المحور الثاني بتحليل نماذج من المداخل المعجميَّة المصطلحية من معجم الشَّارقة، وذلك لبيان أشكال معالجة المصطلحات في المعجم التاريخي، وتقديم مقترح تطبيقي لاستثمار هذا النوع من المعاجم في وضع المصطلحات العِلميَّة. وتنتهي الدراسة إلى تسجيل النتائج والخلاصات المتوصَّل إليها، وتقديم بعض المقترَحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحيَّة: المفهوم - المصطلح - علم المصطلح - المعجم التاريخي.

مقدمة

لقد أدَّى التقدُّم السريع في ميادين العلوم والفنون والتقنيات، إلى تراكم وانتشار كمٍّ هائل من المفاهيم. ولَمَّا كان تشكُّل وانتشار المعلومات وتداولها في أي حقل معرفيٍّ، لا يتم إلا بواسطة مفاهيم، كان من الصعوبة بمكان إيجاد ألفاظ خاصَّة تُعبِّر عن كل مفهوم، وعليه تلتجئ معظم اللغات إلى وسائل تعبيريَّة أخرى، مثل المجاز والاشتراك اللفظي وغيرهما من الوسائل الصرفيَّة والدلاليَّة (القاسمي، 2019، ص299)، الأمر الذي أفضى إلى الوقوع في التباس المعاني واضطرابها، بحيث يُعبَّر عن المفهوم الواحد بألفاظ عدة، وهو ما يؤدِّي، في نهاية المطاف، إلى تعسير تبادل المعلومات والمعارف بين الناس

نتيجةً لذلك، نشأت الحاجة إلى توحيد المبادئ والأُسُس المتحكِّمة في تحديد المفاهيم ووضع المصطلحات المقابلة لها. ومِن ثَمَّ ظهر، خلال القرن العشرين، علمٌ جديدٌ أُسندت إليه مهمة تخصيص المفهوم الواحد بوحدة لُغويَّة واحدة تُعبِّر عنه، هو علم المصطلح الحديث (Terminology).

إن المصطلحات مفاتيح العلوم، بتعبير الخوارزمي. ولا يستقيم فهم أي علم أو حقل معرفي بدون استيعاب مصطلحاته ومفاهيمه؛ فالمصطلح هو الصورة اللغويَّة المعبِّرة عن المفهوم. وليست المعرفة إلا جُملة من المفاهيم المرتبط بعضها ببعض. ومن هنا تأتي أهميَّة المعجم في وضع المصطلحات وتصنيفها، لا سيما المعجم التاريخي؛ إذ نزعم بأنَّه المؤهل، دون غيره من المعاجم، للاضطلاع بوظيفة توثيق المصطلحات وتتبع تطوراتها وتغيراتها عبر العصور. ولا ريب أن هذه الأهمية تعظُم وتزداد في عصرنا، أكثر من أي وقت مضى، لأنَّه بات يوصف بـ «عصر المعرفة»، والثابت أن لا معرفة بدون مصطلح.

قد يعترض البعض بالقول إن المعجم التاريخي، بوصفه معجمًا لُغويًّا عامًّا، ليس من اهتماماته توثيق المصطلحات العِلميَّة وتصنيفها، إذ من المفترض أن تتولَّى المعاجم المختصَّة بالمصطلحات هذه المهمة، وهو اعتراض - على كل حال - وجيهٌ. غير أن هذا الاعتراض على وجاهته، يغفل مسألة مهمة وهي أن المعجم التاريخي العامَّ، لا يكتسب

صفـة العموميَّـة، إلا إذا كان شـامِلًا ومسـتوعبًا كلَّ ألفـاظ اللُّغـة. وليسـت المصطلحـات سـوى ألفـاظ تـم اسـتعمالها عـلى نحـو مخصـوص في مجـال علمـي مخصـوص، ومِـن ثَـمَّ وجـب إدراجهـا في مداخـل مُعجميَّـة وتعريفهـا تعريفًـا دقيقًـا، مـع تتبـع التغيـيرات الدلاليَّـة التـي قـد تطـرأ عليهـا عنـد انتقالهـا مـن مجـال معـرفي إلى آخـر.

عـلى ضـوء مـا سـبق، سـنحاول في هـذا البحـث بيـان كيفيَّـة معالجـة المصطلحـات في المعجـم العـربي التاريخـي للُّغـة العربيَّـة، وذلـك مـن خـلال محوريـن؛ يهتـمُّ المحـور الأول بتحديـد المفاهيـم الأساسـيَّة التـي عليهـا مـدار البحـث ويتتبـع نشـأتها وتطورهـا، وسـيختص المحـور الثـاني بتحليـل نمـاذج مـن المداخـل المعجميَّـة المصطلحيـة مـن معجـم الشَّـارقة، وذلـك لبيـان كيفيَّـة معالجـة المصطلحـات في المعجـم التاريخـي، مـع تقديـم مقـترح عمـلي لاسـتثمار هـذا النـوع مـن المعاجـم في وضـع المصطلحـات العِلميَّـة.

المحور الأول: علم المصطلح والمعجم التاريخي: المفهوم والنشأة والتطوُّر

1. علم المصطلح: مفهومه ونشأته

لعلـه مـن المفيـد، قبـل تعريـف علـم المصطلـح، الإشـارة إلى أن هـذا البحـث يُعنـى بعلـم المصطلـح الحديـث الـذي يقابله في اللُّغـة الإنجليزيَّـة: (Terminology). وتفـرِّق الدراسـات الغربيَّـة - عـادةً - بـين فرعـين مـن المصطلحيـة هـما: الأول (Termi-nology) والثـاني (Terminography)، يـدلُّ الأول عـلى العلـم الـذي يبحـث في العَلاقـة بـين المفاهيـم العِلميَّـة والمصطلحات اللغويَّـة، ويشـير الثـاني إلى العمـل الـذي ينصـبُّ عـلى توثيـق المصطلحـات، وتوثيـق مصادرهـا والمعلومـات المتعلِّقـة بهـا، ونشرهـا في معاجـم مختصَّـة؛ إلكترونيَّـة أو ورقيَّـة. (القاسـمي، 2019، ص301).

ولَـمَّا وصفنـاه بأنَّـه «حديـث»، فـلا يفهـم مـن ذلـك أن علـم المصطلـح لم يكـن موجـودًا قبـل بدايـات القـرن المـاضي. كَلَّا، إنـه علـم قديـم في موضوعـه وغايتـه، حديـث في منهجيتـه ووسـائله (القاسـمي، 2019، ص4). ويكفـي الاطِّـلاع عـلى الدراسـات المهتمَّـة بعلـم المصطلـح لـكي يتأكـد القـارئ مـن أن اصطـلاح النـاس عـلى المفاهيـم والأشـياء وتسـميتها بكلـمات مخصوصـة دالَّـة عليهـا، قديـم في التاريـخ. بيـدَ أنَّنـا أوردنـا صفـة «حديـث» هنـا، تمييـزًا لعلـم المصطلـح الـذي نشـأ مـع مطلـع القـرن العشريـن، عـن تلـك الجهـود الاصطلاحيَّـة التـي قـام بهـا العلـماء القُدامـى، مـن خـلال تجميـع المصطلحـات الموظَّفـة في العلـوم والفنـون، وتصنيفهـا في معاجـم مختصـة، نذكـر من بينهـا: مفاتيـح العلـوم للخوارزمي، وكتـاب التعريفات للجرجـاني، وكشـاف اصطلاحـات الفنـون والعلـوم للتهانـوي، ومصطلحـات جامـع العلـوم للنكـري، وكتـاب الكليـات للكفـوي.

تهتـمُّ هـذه المعاجـم بمصطلحـات الفنـون والعلـوم، وتؤكـد، بمـا لا يـدع مجـالًا للشـك، عـلى أن للعـرب والمسـلمين السـبقَ التاريخـيَّ عـلى الأمـم الأخـرى في التأليـف المعجمـي والمصطلحـي. وعـلى الرغـم مـن أن المصنِّفـين لم يسـمُّوا مصنَّفاتهـم معاجـم، وإنَّمـا كُتبًـا، فـإن تلـك الكتـب ضمَّـت مـادة مصطلحيـة غنيَّـة وواسـعة عدَّهـا بعـض الباحثـين مفتاحًـا مـن مفاتيـح مشـكلات المصطلـح الحديـث. (العجـم، 1996).

أمـا علـم المصطلـح الحديـث، وهـو المرجِعيَّـة النظريَّـة المؤطـرة لدراسـتنا، فـيرى الباحـث الفرنسـي آلان ري Alain Rey أن دوافـع نشـوء هـذا العلـم تعـود إلى العـصر الـكلاسي (أي القرنـين السـابع عـشر والثامـن عـشر)، ومـن بـين مـا وسـم هـذا العـصر هـو: «العَمليَّـة التأليفيـة بـين النظريَّـة اللغويَّـة وتأمـل المعرفـة، وإخضاعهـا المتنامـي للرياضيـات، والوعـي بالتقـدم العلمـي...» (Alain Rey, 1979, 8)).

ويذهـب الدكتـور عـلي القاسـمي، إلى أن البدايـات الأولى لعلـم المصطلـح كانـت منـذ القـرن التاسـع عـشر، عندمـا شرع علـماء الأحيـاء والكيميـاء في أوروبـا في توحيـد قواعـد وضـع المصطلحـات عـلى النطـاق العالمـي، ثـم اتسـعت هـذه الحركـة، لتتـوَّج بـين عامـي (1906) و (1928م)، بصـدور معجـم شـلومان المصـور للمصطلحـات التقنيَّـة بسـتِّ لغـات وفي سـتة عـشر مجلَّـدًا، بَيـدَ أنَّ المحاولـة التأسيسـيَّة الكـبرى في علـم المصطلـح الحديـث كانـت عـلى يـد المهنـدس النمسـاوي فيسـتر Wuster في أطروحتـه التـي قدمهـا إلى جامعـة برلـين عـام (1931م)، بعنـوان: «التوحيـد الـدولي للغـات الهندسـة، خاصَّـة الهندسـة الكهربائيَّـة»، وقـد عـدَّ معظـم اللغويـين والمهندسـين هـذا الكتـاب أهـم مرجـع صـادر في مجـال توحيـد المصطلحـات التقنيَّة، وبذلـك يكـون فيسـتر أكـبر رُوَّاد علـم المصطلـح الحديـث. (القاسـمي، 2019، ص305).

يُعـرَّف علـم المصطلـح بأنَّـه «الدراسـة العِلميَّـة للمفاهيـم والمصطلحـات التـي تُـعبِّر عنهـا في اللغـات الخاصَّـة، وغـرض علـم المصطلـح إنتـاج معاجـم مختصـة، وهدفـه تـوفير المصطلحـات العِلميَّـة والتقنيَّـة الدقيقـة التـي تـيسِّر تبـادل المعلومـات، وغايتـه نشر المعرفـة العِلميَّـة» (القاسـمي، 2019، ص11)، ولهـذا يعـتبر القاسـمي علـمَ المصطلـح عـنصرًا أساسـيًّا مـن عناصر التخطيـط اللُّغـوي والسياسـة اللغويَّـة للأُمـة. وهـو علـم مـشترك بين علـوم المنطـق، والوجـود، واللسـانيات، والسِّـيميائيَّات، والتوثيـق، والحاسـوب، والمُعجميَّـة؛ إضافـة إلى علـوم التخصُّـص التـي تُـدرَسُ مُصطلحاتهـا. (القاسـمي، 2019، ص12)

وعلاوةً على تعريف الدكتور علي القاسمي، عُرِّف علم المصطلحات تعريفات كثيرة منها:

- «دراسة منظَّمة للمصطلحات التي تشير إلى المفاهيم والتصورات». (Rey, 1979, p5).
- «الدراسة العِلميَّة للمفاهيم والمصطلحات المرتبطة باللغات الخاصَّة». (Lerat, 1995, p16).

نخلص مما تقدم من تعريفات إلى أن علم المصطلح هو علم يختص بالدراسة النظريَّة للمفاهيم والمصطلحات المعبِّرة عنها في حقل خاص من حقول المعرفة. ولعلم المصطلح سمات خمس ذكرها القاسمي نقلاً عن فيستر Wuster وهي:

1. يبحث علم المصطلح في المفاهيم، للوصول إلى المصطلحات التي تعبِّر عنها.
2. ينتهج علم المصطلح منهجًا وصفيًّا.
3. يهدف علم المصطلح إلى التخطيط اللُّغوي، ويؤمن بالتقييس والتنميط.
4. علم المصطلح علم بين اللغات.
5. يختصُّ علم المصطلح غالبًا باللُّغة المكتوبة.

ولهذا الأمر، في رأي القاسمي، عَلاقة بالدراسة الموضوعيَّة والبحث العلمي من جوانب ثلاثة؛ أولها: بحث علم المصطلح في العَلاقات بين المفاهيم المتداخلة (مثل عَلاقات الجنس - النوع، والكل - الجزء). وثانيها: بحثه في المصطلحات اللغويَّة. وثالثها: بحثه في الطُّرق العامَّة المؤدية إلى خلق اللُّغة العِلميَّة. وبذلك يُصبح علم المصطلح علمًا مشتركًا بين علوم اللُّغة، والمنطق والوجود، والمعرفة، والتصنيف، والإعلاميات، والموضوعات المتخصِّصة. (القاسمي، 2019، ص308). ومن الجليِّ أن كل هذه العلوم تتناول - بشكلٍ أو بآخَرَ - العَلاقة المعقَّدة بين المفهوم والمصطلح.

2. **المعجم التاريخي: مفهومه وتطوره**

يُعرَّف المعجم التاريخي بأنَّه «نوع من المعاجم، عادةً ما يكون أُحاديَّ اللُّغة، يرمي إلى تزويد القارئ بتاريخ الألفاظ، مبنًى ومعنًى، من خلال تتبُّع تطورها أو تغيُّرها منذ أقدم ظهور مسجَّل لها حتى يومنا هذا». فهو لا يقتصرُ على تناوُل اللُّغة في عصر من عصور تاريخها، بل يتناولها في جميع العصور. وذلك يعني أمرين: الأول: أن يضمَّ المعجم التاريخي كل لفظ استُعمل في اللُّغة، سواء أكان يُستعمل في الوقت الحاضر أم لا. وهذا يعني كذلك أن المعجم التاريخي يصف اللُّغة في جميع الأماكن التي استُعملت فيها، داخل بلاد الناطِقينَ بها أو خارجها. الثاني: أن يوثِّقَ المعجمُ تاريخَ كل لفظ في (شكله ومعناه واستعماله)، مُمثِّلاً لهذا اللفظ بعدد من الشواهد، ابتداءً من أقدم ظهور مسجل معروف لذلك اللفظ حتى آخر استعمال له.

فالمعجم التاريخي يؤرِّخ لتغيُّر الألفاظ في شكلها (هجائها، ونطقها)، وفي دلالتها (تعميمًا وتخصيصًا، رُقيًّا وانحطاطًا)، وفي استعمالها (شيوعًا، وندرة، ومكانًا، وزمانًا، وموضوعًا، ومستوًى) منذ ولادتها في اللُّغة أو منذ اقتراضها من لغة أخرى حتى سباتها أو مماتها، باعتماد المنهج التاريخي العلمي. (القاسمي، 2013، ص45)

ويعرَّف المعجم التاريخي كذلك بأنَّه «ذلك المعجم الذي يؤرخ لحياة الألفاظ التي يتضمنها، منذ ولادتها حتى آخر استعمال لها أو موتها؛ متتبِّعًا التطوُّر الذي طرأ عليها، ولا سيما الدلالي (اتساعًا وضيقًا واستقرارًا وضبطًا)، والاستعمالي (كثرةً وقِلَّةً، ومكانًا وزمانًا وميدانًا). وغنيٌّ عن البيان أنَّه معجم أولًا فيه ما في المعجمات من مقومات مُعجميَّة شكلًا ومضمونًا، ثم تاريخيٌّ ثانيًا» (البوشيخي، 2001، ص81).

ولما كان المعجم التاريخي الذي يحتوي على جميع ألفاظ اللُّغة، بصرف النظر عن المجال العلمي المنتمية إليه، يُدعى «معجمًا تاريخيًّا عامًّا»، فإن المعجم التاريخي الذي يختصُّ بألفاظ أو مصطلحات علم من العلوم، مثل الفيزياء والكيمياء والزراعة والطب وغيرها، يُسمَّى «معجمًا تاريخيًّا مختصًّا». وعليه يكون المعجم التاريخي المختص هو المعجم المعنيُّ بتوثيق المصطلحات العِلميَّة.

ولا تختلف منهجيَّة تأليف المعجم التاريخي العام عن منهجيَّة المعجم التاريخي المختص من حيث النوع، وإنَّما تختلف من حيث الكمُّ؛ فإذا كان المعجم التاريخي العام يغطي في مادته جميع ألفاظ المجالات الأدبيَّة والعلميَّة والفنيَّة، فإن المعجم التاريخي المختص يقتصر على توثيق مصطلحات مجال معرفيٍّ واحد.

بعدَ أن عرَّفنا مفهوم المعجم التاريخي بنوعيه العام والمختص، يجدر بنا أن نقدِّم نظرة موجَزة عن المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة، المعجم الذي اتخذناه نموذجًا تطبيقيًّا لهذه الدراسة. وهو مشروع علمي لُغويٌّ ضخم يُعنى بالتأريخ لدلالة الألفاظ العربيَّة منذ أول ظهور مسجَّل لها إلى الآن. ونشير هنا إلى أن هذا المشروع قد سبقته

محاولات عدة لم تكتمل، لعل أبرزها: محاولة المستشرق الألماني أوغست فيشر لتأليف معجم تاريخي للُّغة العربيَّة في ثلاثينيات القرن الماضي، ومشروع جمعية المعجميَّة العربيَّة بتونس لتأليف «معجم عربي تاريخي» في التسعينيات.

انطلق العمل في مشروع المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة سنة (2004)، وتم تشكيل لجانه العِلميَّة وفرقه البحثيَّة من نخبة من الباحثين من مختلف الأقطار العربيَّة، وتضافرت جهود العلماء والباحثين والمحرِّرين اللغويين عبر سنوات من التنقيب في المدوَّنة عن الألفاظ وشواهدها، لتتوج تلك الجهود بإصدار الأجزاء الأولى من المعجم التاريخي سنة (2020م)، وتُؤرخ الأجزاء الثمانية الأولى لتاريخ المفردات التي تبدأ بحرفي الهمزة والباء، وتعرض تطور وتحول معاني المفردات ودلالات استخدامها عبر العصور؛ بَدءًا من عصر ما قبل الإسلام، ثم العصر الإسلامي من (1 هجرية) إلى (123 هجرية)، مرورًا بالعصر العباسي من (133 هجرية) إلى (656 هجرية)، وعصر الدول والإمارات من (657 هجرية) إلى (1213 هجرية)، وصولًا إلى العصر الحديث من (1214 هجرية) حتى اليوم.

وتشارك في إنجاز المعجم، الذي يشرف عليه اتحاد المجامع اللغويَّة والعلميَّة في القاهرة، عشرة مجامع عربيَّة، ويتولى مجمع اللُّغة العربيَّة في الشَّارقة إدارة لجنته التنفيذيَّة، ويستند المعجم في إنجازه على قاعدة بيانات تم جمعها وحوسبتها ووضع منهجيَّات وأنظمة الرجوع إليها، لتضم اليوم قرابة عشرين ألف (20,000) كتاب ومصدر ووثيقة تاريخيَّة باللُّغة العربيَّة؛ منها نقوش وآثار يعود تاريخها إلى القرن الثالث قبل الإسلام. ويعتمد المعجم في تنظيم موادِّه ترتيب الجذور، وهي منهجيَّة بدأها أبو عمرو الشيباني في كتاب الجيم، وانتظمت على يد الزمخشري في أساس البلاغة، ثم تبنَّاها مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة في معاجمه، وبخاصَّة المعجم الكبير.

ومِنَ الضروريِّ التنبيه إلى أن المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة لم يكتمل بعدُ، وتتوالى عمليَّة إصدار أجزائه تِباعًا عند افتتاح كل دورة من دورات معرض الشَّارقة الدولي للكتاب، خلال السنوات الأخيرة، ليصل عدد المجلدات المنجَزة في السنة الحاليَّة (2023م) إلى (67) جزءًا، بعد أن بلغت نسبة الإنجاز العامِّ من المشروع (54%)، حيث غطت مادة المعجم المنجَزة خمسة عشر (15) حرفًا من (الهمزة إلى حرف الضاد). وبحسب تصريح الأمين العامِّ لمَجمَع اللُّغة العربيَّة بالشَّارقة، والمدير التنفيذي لمشروع المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة الدكتور أمحمد صافي المستغانمي، فإنَّه من المرتقب الانتهاء من العمل في هذا المشروع في السنة القادمة (2024م)، مع احتمال بلوغ جميع أجزاء المعجم حوالي مائة وعشرين (120) مجلَّدًا. هذا، ويتوفر المعجم - بالإضافة إلى النسخة الورقيَّة - على موقع إلكتروني هو: www.almojam.org. فضلًا عن تطبيق رَقْميٍّ للأجهزة المحمولة.

ولا تخفى الأهمية الكبرى لهذا النوع من المعاجم؛ إذ سيشكِّل قفزة نوعيَّة في صناعة المعجم العربي، وسيمكِّن من دراسة اللُّغة العربيَّة دراسة علميَّة ووصفها وصفًا لسانيًّا دقيقًا، وذلك من خلال التأريخ للتغيرات الطارئة على دلالة الألفاظ، ومنها المصطلحات، وما يلحقها من تحوُّلات في الأبنية الصوتيَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة، عبر العصور. ومن البيِّن أن وضع المصطلحات وتوثيقها وتعريفها يُعَدُّ أحد أوجه استثمار المعجم التاريخي وتوظيفه في مختلف المجالات العِلميَّة. وعليه، كيف عالج المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة المصطلحات ضمن مداخله المعجميَّة؟

المحور الثاني: معالجة المصطلحات في المعجم اللُّغوي التاريخي: نماذج تمثيلية من معجم الشَّارقة

لقد نصّ المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة في مقدمته، ضمن المنهج المعتمد في تصنيفه، على أنَّه: «يُعنى المعجم بالمصطلحات الواردة في مدونته، وتُذكر في ترتيبها من المعجم. وإن كان للمصطلح دلالتان أو أكثر أُفردَت كل دلالة بمدخل مستقل». (المنهج، البند 13). والملاحظ هنا أن معجم الشَّارقة، على الرغم من تصريحه بعنايته بالمصطلحات، وترتيبها ضمن مواده، مع إفراد كل دلالة من دلالاتها بمدخل خاص، إذا دلَّ المصطلح على أكثر من دلالة، قد أغفل أمرين هامَّين؛ الأمر الأول: أن المعجم لم يعيِّن نوع المصطلحات التي يُعنى بها، مما يثير أسئلة من قَبِيل: هل يُعنى هذا المعجم بكل المصطلحات في مختلف حقول المعرفة أم يهتم بمصطلحات في حقل علمي محدد (شرعي، أو نقدي، أو طبي، أو غير ذلك)؟ وماذا يقصد بعبارة «الواردة في مدونته»؟ هل معنى هذا أن المعجم يضم ضمن مداخله كل المصطلحات الواردة في مصنفات ومصادر المدوَّنة، بصرف النظر عن حقولها المعرفيَّة المنتمية إليها أم يقتصر على نوع مُعيَّن منها؟

وأما الأمر الثاني: فيتمثل في أن المعجم لم يذكر الضوابط المنهجيَّة المتحكمة في تحرير المصطلحات، مثل: اختيار ما يُعَدُّ مصطلحًا وما لا يُعَدُّ كذلك من الألفاظ، وتمييز المصطلح عن غيره من الألفاظ العامَّة، وبيان الطريقة المتَّبَعة في تعريف المصطلح والتي تقتضي تعريفًا مفهوميًّا مخصوصًا يختلف عن التعريف اللُّغويِّ العامِّ، فضلًا عن تسجيل

التطوُّر الدلاليّ الذي قد يطرأ على المصطلحات، سواء بانتقالها من حقل معرفيٍّ إلى آخر، أو تحولها من الدلالة على ألفاظ اللُّغة العامَّة إلى الدلالة على مفاهيم مخصوصة في حقل معين من حقول المعرفة، أو شيوع المصطلح وذيوعه حتى يصبح جزءًا من الرصيد اللُّغوي العامِّ. وغير ذلك من الضوابط التي لا غنى عنها عند تصنيف أي معجم لُغوي تاريخي من المفترض فيه أن يحتوي اللُّغة بكل ألفاظها ومصطلحاتها.

وجديرٌ بالذِّكْر أن الملاحظات السابقة من بين الدوافع التي دفعتنا إلى اتخاذ معجم الشَّارقة نموذجًا تطبيقيًّا لهذه الدراسة، ذلك أن ما سيأتي في الفقرات الموالية، هو محاولة رصد بعض المصطلحات في هذا المعجم، وكشف ما إذا كان محرروه على وعي بتلك الضوابط المنهجيَّة، على الرغم من غياب إثباتها في المقدمة، من خلال الالتزام بها في اختيار المصطلحات وتصنيفها وتعريفها، أم إن عدم تسجيل الضوابط المنهجيَّة في مقدمة المعجم دليل على غياب الوعي بها؟ مما قد يطرح تساؤلات عدة لدى الباحثين حول أهليَّة هذا المعجم وحُجِّيَّته في وضع المصطلحات وتصنيفها وتعريفها، وإمكان اعتماده مرجعًا يستشيره الباحث عن مصطلح علمي في حقل من حقول المعرفة.

وفي الحقيقة إذا كان غياب تفاصيل شروط وضع المصطلحات وتطورها ومذاهبها له ما يبرره، بالنظر إلى طبيعة المعجم (العامَّة)، فإن عدم ذكر المنهجيَّة المتَّبعة في وضع المصطلحات وتعريفها لا نجد له مبرِّرًا إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار حداثة هذه التجربة المعجميَّة وتحدياتها، كأي مشروع علمي حضاري واسع، وكذلك باعتبار تعدُّد المحرِّرين المشتغلين في تصنيف المعجم، واختلاف ثقافاتهم باختلاف الأقطار العربيَّة والإسلاميَّة، ولَمَّا كان الأمر كذلك، كان من الطبيعي أن تختلف طرائق العمل، ما قد يُحدِث نوعًا من الاضطراب في معالَجة المصطلحات العِلميَّة في المعجم.

وتلك مسألة كان من المفترض تجاوزُها، في نظرنا، لو تم توحيد الجهود باعتماد منهجيَّة واحدة ضابطة من قبل الجهة العِلميَّة المشرفة على مشروع المعجم التاريخي، فضلًا عن الإشراف والمراجعة الدقيقتين للجُذاذات المعجميَّة بعد تجميعها، وتنقيحها واختبار مدى تقيُّدها بالمنهج الموحَّد المعتمَد. وأملنا كبير أن يتم تدارك مثل هذه الهفوات المنهجيَّة في القادم من الأيام، ما دام مشروع المعجم التاريخي في بداياته. والحقُّ أنَّنا إن كنا نقدِّم بعض الملاحظات المنهجيَّة حول العمل، فليس الغرض تبخيس الجهود، كَلَّا. وما ينبغي للباحث العلميِّ أن يكون هذا دَيدنه، إن الغرض الأساس من تقديم الملاحظات هو نِشْدان الجودة في صناعة المعاجم العربيَّة التاريخيَّة، ومحاولة تقليل الأخطاء فيها إلى أقصى حد ممكن، فمعلوم أن المعاجم تعتبر حُجَّةً لدى مستعمليها، ويُنظر إليها دائمًا على أنَّها «مرجع الصواب اللُّغوي»، يستشيرها القارئ كلما واجهته صعوبات في فَهْم لفظ من الألفاظ، ويحتكم إليها كلما انتابته شكوك في سلامة كلمة من الكلمات. ومن هنا كان الحرص على سلامة المعاجم من الأخطاء، منهجًا ومادةً، من باب أولى

وفي سياق السعي إلى الإجابة عن السؤال المحوري في هذا البحث، ونقصد هنا: كيف عالج المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة المصطلحات ضمن موادِّه؟ وفي ظل غياب منهجيَّة واضحة تُبيِّن طريقة معالجة المعجم التاريخي للمصطلحات، كما سبَق ذِكْرُه، حاولنا استثمار معطيات أخرى وردت في مقدمة المعجم، ومنها «التخصُّصات الأكاديميَّة» لأعضاء لجنة المصطلحات، منطلِقينَ من افتراضٍ مُفاده أن اللجنة الموكَل إليها مهمة توثيق المصطلحات وضبطها في المعجم، لا بدَّ أن يراعى في اختيار أعضائها مبدأُ تنويع التخصُّصات الأكاديميَّة لأصحابها (من علم المصطلح، وعلم المنطق، ومختلف التخصُّصات العِلميَّة المعنِيَّة بالمصطلحات المعبِّرة عن مفاهيمها). وذلك انسجامًا مع ما تقرَّر في علم المصطلح الحديث من أن «المتخصص في علم المصطلح، بصورةٍ عامَّةٍ، لا يستطيع وضع المصطلحات أو توحيدها بمفرده، وإنَّما توصي المؤسَّسات المعنِيَّة بإسناد هذه المهمة إلى لجنة مكوَّنة من مصطلحيِّين، ولسانيِّين، ومتخصِّصين في المَيدان العلمي الذي تتعلَّق به المصطلحات، ومستهلكي تلك المصطلحات؛ لكيْ تُضمَنَ دِقَّةُ المصطلحات من الناحية العِلميَّة وقبولها من قِبل الأوساط التي تستعملها». (القاسمي، 2019، ص302)

وعلى ضوء ذلك، عُدنا إلى قائمة التخصُّصات الأكاديميَّة لأعضاء لجنة المصطلحات في موقع المعجم التاريخي، والتي يرأسها الدكتور عبد الله الحمَّادي، فاكتشفنا، ولأول مرة، طبيعة المصطلحات المدرَجة في هذا المعجم، من خلال النبذة التعريفيَّة المثبتة تحت اسم الدكتور: «رئيس لجنة المصطلحات الشرعيَّة»، إن الأمر، كما هو واضح الآن، يتعلَّق بالمصطلحات «الشرعيَّة» دون غيرها من المصطلحات العِلميَّة، وممَّا يعزِّز افتراضنا أن المعجم سيقتصر على العناية بالمصطلحات الشرعيَّة فقط، استقراء التخصُّصات الأكاديميَّة لبقية أعضاء لجنة المصطلحات، حيث نقرأ: (علوم الحديث والعقيدة، أصول الفقه والمقاصد، الفقه الإسلامي، علوم القرآن والقراءات).

من الملاحَظ أن تلك التخصُّصات جميعها تنتمي إلى حقل معرفيٍّ واحد هو «العلوم الشرعيَّة»، وهذه الملاحظة تكشف عن حقيقتين؛ الأولى: أن المعجم يُعنى بالمصطلحات «الشرعيَّة» دون غيرها من المصطلحات العِلميَّة الأخرى مثل مصطلحات الطب والفيزياء والفلك، والبيولوجيا، والهندسة، وغيرها. والحقيقة الثانية: ملاحظة غياب متخصصين

في علم المصطلح وباحثين لُغويين ضمن اللجنة الخاصَّة بالمصطلحات. ولقد أشرنا آنِفًا إلى أن الباحث المصطلحي، إلى جانب المتخصصين في الحقل المعرفي المعنيِّ بالمصطلح المراد توثيقه وتعريفه، هو الأقدر على ضبط المصطلحات ومفاهيمها، وتعريفها وفق منهجيَّة علميَّة واضحة. وعليه، نفترض أن غياب المتخصصين في علم المصطلح واللسانيات والمنطق، ضمن لجنة المصطلحات في مشروع المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة، لا بدَّ أن يؤثِّر - بشكلٍ أو بآخَرَ - على معالَجة المصطلحات في هذا المعجم. وهذه مسألة في غاية الأهمية، لطالما نبَّهَ إليها الباحثون المتخصصون، ومنهم الباحث ممدوح محمد خسارة، حيث يرى أن مهمة وضع المصطلحات وتوثيقها مهمة شاقة على الباحث اللُّغوي، وهي بذلك أشقُّ على المختصِّ العلمي، يقول في هذا السياق: «لقد صرنا نجد مصطلحات وضعها مختصون علميون هي أبعدُ ما يكون عن العربيَّة شكلًا ومضمونًا»، وهذا عيب في نظره لا يرتبط بالمختص العلمي في العلوم الحقة، مثل الطب والفيزياء وغيرهما، بل يطال حتى «تلك المصطلحات التي وضعها نقاد ولسانيون هم أقرب من غيرهم إلى العربيَّة» (خسارة، 2003، ص717).

وللتأكد من صحة افتراضنا، استقصينا عينة عشوائيَّة من المصطلحات الشرعيَّة المثبتة ضمن المداخل المعجميَّة المنجَزة من المعجم، واقتصرنا - لمحدودية بحثنا - على المصطلحات الأكثر تمثيلًا لحقل العبادة في الإسلام، أو ما يُعبرَّ عنه في الاصطلاح الديني بأركان الإسلام الخمسة؛ الشهادة (الشهادتان)، والصلاة، والزكاة، والصوم، والحج. (يُنظر ملحَق المصطلحات في نهاية هذا البحث).

يتضحُ من خلال الاطلاع على العينة المختارة من المصطلحات الشرعيَّة، أن معالجة المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة لتلك المصطلحات قد انسجمت مع مجموعة من المبادئ المصطلحية التي قرَّرها علم المصطلح الحديث، لا سيما المتعلق منها بقضية التغير الدلاليِّ للألفاظ والمصطلحات. وبعبارة أخرى، يرصد المعجم التاريخي التطورات الطارئة على المصطلح ومفهومه بحسب استعماله وانتقاله من علم إلى آخر، ويبدو أن معالجة المصطلح في المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة سارت وفق معايير مصطلحية ثلاثة:

أولًا: مصطلح انتقل من وضع الكلمة التي كانت مستعملة في الأصل استعمالًا عامًّا، والدالَّة على معنى من المعاني اللغويَّة، إلى وَضْع المصطلح في استعمال خاص، دالٍّ على مفهوم من المفاهيم داخل مجال من المجالات العِلميَّة أو المعرفيَّة أو التقنيَّة أو الثقافيَّة، ويتمثَّل دور المعجم التاريخي في هذه الحالة في رصده وتتبعه هذا التطوُّر من الاستعمال العامِّ إلى الاستعمال الخاص؛ إذ إنَّه قبل ظهور أيِّ علم فإنَّه تسبقه مرحلة تسمى (المرحلة الجنينية للعِلْم) فيتعامل المعجم التاريخي مع مصطلحات ذلك العلم في هذه المرحلة بوصفها كلمات عامَّة ليس لها خصائص المصطلح، ثُمَّ بوصفها مصطلحات بعد ظهور العلم واستقراره حسب المعلومات التاريخيَّة الموجودة. (البوشيخي، 2016). ومثاله من المصطلحات السابقة: مصطلح الصلاة؛ والذي يسجل المعجم انتقاله من وضع الكلمة الدالَّة على الاستعمال العام في عصر ما قبل الإسلام، والذي يفيد «الدعاء»، إلى وَضْع المصطلح في استعمال خاص، بمجيء الإسلام، فأصبح يدل على مفهوم من المفاهيم الشرعيَّة الخاصَّة بمجال العبادة، «عِبادَةٌ بَدَنيَّةٌ ذات أقوال وأفعالٍ مَخصوصةٍ أَوَّلُها التَّكْبِيرُ وآخِرُها التَّسْلِيم، ولها شرائط مخصوصةٌ».

بَيدَ أنَّ هذا المبدأ لم يكن مطَّرِدًا مع بقية المصطلحات، ذلك أن المعجم في تعريفه لمصطلح الزكاة، ينطلق مباشرة من العصر الإسلامي، ويعرفه بوصفه مصطلحًا فقهيًّا، «الزَّكاةُ (في الفِقْهِ) حَقٌّ ماليٌّ واجبٌ مُعيَّنٌ، في مالٍ مُعَيَّنٍ، لأصنافٍ مَخْصُوصَةٍ، في وَقْتٍ مَخْصوص». دون الإشارة إلى استعمالاته السابقة في عصر ما قبل الإسلام، حيث كان لفظ الزكاة يفيد، حسب الجرجاني في التعريفات: «النماء والزيادة»، يقال: زكا الزرع إذا نما وزاد. وبدَل ذلك، اكتفى المعجم بإيراد معاني لُغويَّة أخرى لاستعمالات لفظ الزكاة، مثل الدلالة على «صفوة الشيء وخلاصته»، فضلًا عن معاني متصلة بالمصطلح الفقهي مثل معنى: الصدقة.

ومن اللافت للانتباه أن مصطلح الحجّ تمَّ تعريفه تعريفًا (شرعيًّا) يعود به إلى عصر ما قبل الإسلام، «الحَجّ، والحِجّ: أداء مناسك مخصوصةٍ في وقتٍ مخصوص عِنْدَ الكَعْبَةِ المُشَرَّفةِ والمَشاعِرِ المُحيطة بها». ويورد المعجم شاهدًا على هذه الدلالة المصطلحية لمفهوم الحج، من كتاب الطبقات الكبير لابن سعد، جاء فيه: قالت فاطِمَةُ بِنْتُ سَعْدٍ (207ق.هـ/420م) تَنْصَحُ ابْنَها قُصَيَّ بنَ كِلابٍ لَمَّا أَرَادَ اللِّحاقَ بِأَهْلِهِ:

«فَأَقِمْ حَتَّى يَجيءَ إِيَّانُ الحَجِّ فَتَخْرُجَ في حاجِّي العَرَبِ، فإنَّما أَخْشى عَلَيْكَ أَنْ يُصِيبَكَ بَعْضُ النَّاسِ».

ثم يؤكد المعجم هذه الاصطلاحيَّة لمفهوم الحج بإيراد شواهد من القرآن الكريم والحديث الشريف، جاء فيها:

وفي القُرْآنِ الكَرِيم (11هـ/632م) قال الله ﷻ: ﴿ وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ ﴾ [البقرة: 196].

وقال النَّبِيُّ (ت11هـ/632م): «العُمْرَةُ إِلَى العُمْرَةِ كَفَّارَةٌ لِما بَيْنَهُما، والحَجُّ المبرورُ لَيْسَ لَهُ جَزَاءٌ إِلَّا الجَنَّةُ». (موطَّأ مالك، ج1، ص346).

ولا يكاد المعجم يورد الدلالة الاصطلاحيَّة لمفهوم الحج في الإسلام، كما هو شائع اليوم، إلا في العصر العباسي، وذلك بشاهد للشافعيُّ (ت: 204هـ/820م) يقول فيه: «الحَج شَرِيعَةٌ والصَّوْمُ أُخْرى؛ قَدْ يُباحُ في الحَجِّ الأَكْلُ والشُّرْبُ ويَحْرُمُ في الصَّوْمِ، ويُباحُ في الصَّوْمِ اللُّبْسُ والصَّيْدُ والطِّيبُ ويَحْرُمُ في الحَجِّ».

ولا ندري في الحقيقة لماذا لم يورد المعجم تعريفًا اصطلاحيًّا لمفهوم الحج يرتبط بالسياق الإسلامي، ويميِّزه عن تلك المناسك والممارَسات الشعائرية التي سادت في عصر ما قبل الإسلام، والمتمثِّلة في الحج إلى الكعبة والطواف حولها بطريقة مخصوصة، وأدعية مخصوصة مختلفة كل الاختلاف عمَّا هي عليه شعيرة الحج اليوم، بل إن الإسلام، كما هو معلوم، نهى عن كثير من تلك الممارَسات، وحرَّم بعضها لانتظامه في باب الشرك بالله، مثل عبادة الأصنام وغيرها. وعليه، كان من الضروري، في رأينا، أن يقوم المعجم بهذا التمييز الواضح بين مصطلح الحج والمفاهيم التي يعبر عنها في المرحلتين، والإشارة إلى الخصائص الجزئيَّة التي طالها التغيير في المفهوم، حتى لا تلتبس على القارئ المعاني، فيسقط في توهم استمرار الدلالة الاصطلاحيَّة نفسها لمفهوم الحج من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر الإسلامي.

ثانيًا: مصطلح دال على مفهوم ما في مجال معيَّن فينتقل إلى مجال آخر ليدل على مفهوم آخر، إمَّا لقرب بين المفهومين أو لغير ذلك، ويتمثَّل دور المعجم التاريخي في هذه الحالة في رصده للمفاهيم المختلفة للمصطلح الواحد داخل أكثر من علم، وإجرائه خطوات التتبع التاريخي لعملية الارتحال. ومثاله: مصطلح الصوم، والذي رصد المعجم التاريخي استعمالاته في الديانات الإبراهيميَّة الثلاث، وجاء فيه: الصَّوْمُ (في الإسلام): الإمساك بِنِيَّةٍ عَنِ المُفطِراتِ مِنْ طَعَامٍ، وشرابٍ، ونكاحٍ، ونحو ذلك، مِنْ طُلُوعِ الْفَجْرِ إِلَى غُرُوبِ الشَّمْسِ، وهُوَ رُكْنٌ مِنْ أَرْكَانِ الإِسْلَامِ الخَمْسَةِ. والصومُ (في المَسِيحِيَّةِ): الإمساك عَنِ الطَّعامِ والشراب، أي عَنْ أكل لحوم الحيوانِ ومُنْتَجاتِهِ؛ كالألبانِ ومُشتَقَّاتِها بِشَكْلٍ كُلِّيٍّ أَوْ جُزْئِيٍّ لِفَتْرَةٍ مِنَ الزَّمَنِ. والصومُ (في اليَهُودِيَّةِ): الإمساك عَنِ الطَّعامِ والشَّرابِ والنِّكاح مِنْ قَبْلِ غُروبِ الشَّمْسِ، إلى بَعدِ غُروبِ الشَّمْسِ مِنْ اليَوْمِ اللَّاحِقِ، وفي الأَيَّام يكونُ إِمْسَاكُهُمْ فيها عنِ الطَّعامِ والشرابِ فَقَطْ مِنْ شُروقِ الشَّمْسِ إِلَى غُروبِها.

نسجل هنا أن المعجم أورد مصطلح الصوم في الديانات الثلاث ليبين الخصائص الجزئيَّة للمفهوم، فلما كان المعنى المشترك بين مفهوم الصوم في الديانات الإبراهيميَّة هو: «الإمساك»، فإن الاختلافات قائمة في نوع الشيء المسَك عنه مثل: الطعام والشراب والنكاح، وزمن الإمساك: من طلوع الفجر إلى غروب الشمس (في الإسلام)، لِفَتْرَةٍ مِنَ الزَّمَنِ (في المسيحية)، ومِنْ قَبْلِ غُروبِ الشَّمْسِ، إلى بَعدِ غُروبِ الشَّمْسِ مِنْ اليَوْمِ اللَّاحِقِ (في اليهودية)

من الواضح أن مصطلح الصوم ظل محتفظًا بجوهره المفهومي في الدلالة على المفهوم الواحد في الحقل الدينيِّ، وإنَّما التغييرات التي طرأت على معناه مسَّت بعض الخصائص الجزئيَّة للمفهوم أثناء عمليَّة الارتحال. هذا مع إيراد الدلالات الأخرى اللغويَّة التي يفيدها لفظ الصوم، وسجلتها المعاجم في بقية العصور، ومنها: «الصَّمْتُ، والامتِنَاعُ عَنِ الكَلَامِ»، والدلالة على «الشجر، والنبات». وينسحب الأمر نفسه على مصطلح صلاة الذي يسجل المعجم معنًى جديدًا له في انتقاله من المجال الإسلامي إلى المجال اليهودي، فإذا كان معناه الشائع هو الدلالة على نوع من العبادة، فإن الصلاة (عند اليهود): مكان تعبدهم. ففي العصر الإسلامي أثبت القُرآنِ الكريم الدلالة المكانيَّة للفظ الصلاة عند اليهود، قال الله ﷻ: ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا ﴾ [الحج: 140].

واستمرت هذه الدلالة المكانيَّة لمفهوم الصلاة إلى العصر العباسي، قال الخليل (ت:170هـ/787م): «وصَلَواتُ اليَهود: كنائسهم؛ وَاحِدُها صَلاةٌ».

ثالثًا: مصطلحات دالَّة على مفهوم واحد في مجال ما، وغالبًا ما تقع في بداية ظهور العلم أو المجال؛ حيث يبدأ الأمر بالاصطلاح على مصطلح ما للدلالة على مفهوم ما داخل هذا المجال مِن قِبَل مختصٍّ فيه، ثم يأتي مختص آخر فيطلق مصطلحًا آخر للدلالة على المفهوم نفسه، ثم ثالث يبتكر كسابقيه مصطلحًا ثالثًا، وهكذا حتى يُسقط في فوضى المصطلحات. (البوشيخي، 2016م). ومثالها الشائع مفهوم علم اللُّغة الحديث Linguistics، الذي أطلقت عليه عدة مصطلحات عربيَّة جاوزت العشرين مصطلحًا، منها: اللسانيَّات، والألسنية، وعلم الألسن، واللسانية، وعلم اللُّغة الحديث، وفقه اللُّغة، وغيرها.

والحق أن المصطلحات الشرعيَّة التي رصدناها في المعجم التاريخي لا تعاني من «فوضى المصطلحات» بتعبير البوشيخي، وإنَّما تعاني مما يمكن تسميته قياسًا عليه «فوضى المفاهيم»، ويَظهر ذلك جليًّا في مصطلح الشهادة،

الـذي يـدل في (العلـوم الشرعيَّـة) عـلى عـدة مفاهيـم منهـا: المـوتُ في سـبيل اللـه، ومـا يُخبـر بـه الإنسـان ويقـرُّ مـما رأى أو علِـم، وإقـرار المسـلم باعتناقـه الإسـلام وذلـك بقولـه: "أشـهد أن لا إلـه إلا اللـه وأن محمـدًا رسـول اللـه"، ومجمـوع مـا يـدرك بالحـواس، واليمـينُ. و(في القضـاء والقانـون): أقـوال الشـهود أمـام القـاضي أو الجهـة القضائيـة. و(عنـد الفقهـاء): الإخبـار بحـق للغـير في مجلـس القضـاء. و(عنـد الصوفيـة): الأجسـام ومرتبـة الحـسِّ، والخـبر القاطـع، والجماعـة مـن النـاس، ووثيقة تُثبـت شـيئًا مـا. والشـهادتان: شـهادة أن لا إلـه إلا اللـه وشـهادة أن محمـدًا رسـول اللـه. وغـير هـذه المفاهيـم كثـير. ومـن المؤكـد أن دلالـة مصطلـح الشـهادة عـلى هـذه المفاهيـم المختلفـة يُفـضي إلى «فـوضى المفاهيـم»، ويتناقـض مـع المبـدأ العلميِّ المعـروف الـذي يُقِـرُّه علـم المصطلـح الحديـث، والـذي يدعـو إلى اختصـاص المصطلـح الواحـد بالمفهـوم الواحـد في الحقـل العلمـي الواحـد، أمنًـا للَّبـس، وتلافيًـا للاشـتراك اللفظـي.

ملاحظات واستنتاجات

بِناءً على ما تقدَّم، يمكن تسجيل الملاحَظات والاستنتاجات الآتية:

1. تتبُّـعُ المعجـم التاريخـي دلالات المصطلحـات الشرعيَّـة في الديانـات الإبراهيميَّـة الثـلاث (الإسـلام، والمسـيحية، واليهوديـة) عـلاوةً عـلى مذاهـب فقهيَّـة وصوفيـة، دليـلٌ عـلى حـرص المعجـم عـلى الالتـزام بمبـادئ الحيـاد والإنصـاف والموضوعيَّـة العِلميَّـة، والنـأي عـن آفـة التحيـز الإيديولوجـي التـي شـاعت في معظـم المعاجـم العربيَّـة والغربيَّـة. وهـذه ميـزة مهمـة وجـب التنويـه بهـا.
2. رصدُ التطوُّر الدلاليِّ للألفاظ والمصطلحات في المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة غيرُ مطَّرِد، ولا تحكمه منهجيَّة واضحة.
3. يـؤشر المعجـم في مداخلـه عـلى المجـال الـذي يختـص بـه المصطلـح (عنـد الفقهـاء، في القضـاء والقانـون، عنـد الصوفيـة)، وهـذا إجـراء منهجـي دقيـق في توثيـق المصطلحـات وتعريفهـا.
4. عـلى أهميَّـة هـذا المعجـم، وعظمتـه، وشرف سـبقه إلى إخـراج فكـرة المعجـم التاريخـي للُّغـة العربيَّـة إلى الوجـود، لم يخصِّـص حيِّـزًا ضمـن بنـود مقدمتـه لبيـان المنهجيَّـة المعتمـدة في توثيـق المصطلحـات، وهـو مـا انعكـس عـلى معالَجـة المصطلحـات في المعجـم، بحيـث يشـعر القـارئ بغيـاب تصـور نسـقي يحكـم توثيقهـا وتعريفهـا.
5. عـدم إشراك باحثـين متخصصـين في علـم المصطلـح واللسـانيات ضمـن لجنـة المصطلحـات، والاقتصـار عـلى باحثـين مـن تخصصـات العلـوم الشرعيَّـة، كان لـه تأثـير عـلى وضـع المصطلحـات الشرعيَّـة في المعجـم بطريقـة تحكمهـا العَفويَّـة، ولا تنضبـط لمنهجيَّـة مصطلحيـة محكمـة.
6. يـصرِّح المعجـم بعنايتـه بالمصطلحـات الشرعيَّـة دون غيرهـا مـن المصطلحـات العِلميَّـة، ولعلـه انتهـج هـذا النهج، خشـية تضخيم المعجـم مـن جهـةٍ، ولارتبـاط المصطلحـات الشرعيَّـة، في نظـر مصنفـي المعجـم، بمـتن اللُّغـة العربيَّـة ارتباطًـا وثيقًـا مـن جهـة أخـرى. والحـقُّ أن هـذا الطـرح مـردود عليـه مـن ثلاثـة أوجـه عـلى الأقـل:

أمـا الوجـه الأول فيتعلـق باسـتبعاد المصطلحـات العِلميَّـة بدعـوى الحـرص عـلى عـدم تضخيـم المعجـم، والذي مـن المرتقب أن يسـتقيم في أزيـد مـن مائـة مجلـد. وفي نظرنـا، يمكـن تـلافي هـذا الأمـر بالاقتصـار عـلى النسـخة الإلكترونيَّـة للمعجـم التـي تسَـعُ كلَّ الألفـاظ، ولا تحدهـا صفحـات، وهـي الأسـهل والأنجـع في التـداول بـين القـرَّاء في العـصر الحـالي الـذي تغـزوه الوسـائل التقنيَّـة وانتشـار المعلومـات وهيمنـة الـذكاء الاصطناعـي، فـما الحاجـة، إذن، لطبـع نسـخ ورقيَّـة مسـتنزفة للمـوارد البيئيَّـة، تظـل، في الغالـب، مكدَّسـةً في الرفـوف، ويحتـاج اسـتقصاؤها جهـدًا مضاعَفًـا، ووقتًـا طويـلًا، ناهيـك عـن وزنهـا الثقيـل الـذي ينـوء عـن حملـه القـارئ المعـاصر؟ وهـل الخـوف مـن تضخيـم النسـخة الورقيَّـة مـبررٌ لبـتر رصيـد هـامٍّ مـن الـثروة اللغويَّـة العربيَّـة التـي تراكمـت في الكتـب العِلميَّـة عـبر العصـور في الطـب، والفيزيـاء، والكيميـاء والفلـك، والهندسـة، والفلسـفة، وغيرهـا؟ ومـا أحوجنـا اليـوم إلى تلـك الـثروة المصطلحيـة لإحيائهـا وتداولهـا في عـصر باتـت توسـم فيـه اللُّغـة العربيَّـة بأنَّهـا لغـة غـير علميَّـة. أليـس في تغييـب المصطلحـات العِلميَّـة مـن المعجـم التاريخـي للُّغـة العربيَّـة تزكيـة لدعـاوى خصـوم اللُّغـة العربيَّـة؟

وأمـا الوجـه الثـاني؛ فيتمثَّـل في الـرد عـلى القـول: إن المصطلحـات الشرعيَّـة أكـثر ارتباطًـا باللُّغـة العربيَّـة، ومِـن ثَـمَّ جـازت العنايـة بهـا دون غيرهـا مـن المصطلحـات العِلميَّـة في المعجـم التاريخـي. إن هـذا القـول، عـلى وجاهتـه، يُسـكِت عـن أمـر بالـغ الأهميـة، وهـو أن المصطلحـات الشرعيَّـة ليسـت الأكـثر ارتباطًـا باللُّغـة العربيَّـة مـن غيرهـا، فمصطلحـات النقـد الأدبي، ومصطلحـات الفلسـفة، ومصطلحـات علـوم اللُّغـة، ومصطلحـات البلاغـة، وغيرهـا، كلهـا مصطلحـات مـن صميـم الـثروة اللغويَّـة العربيَّـة، وهـي تشـكل -مجتمعـةً- أسـاس اللُّغـة، ولذلـك كان مـن المفـترض أن يضـم المعجـم التاريخـي للُّغـة

العربيَّة في متنه كل المصطلحات العِلميَّة التي راكمتها الثقافة العربيَّة الإسلاميَّة عبر العصور التاريخيَّة، وبيان تطوراتها الدلاليَّة، من أجل إعادة استخدامها والاستفادة منها في وضع المصطلحات العِلميَّة.

وأما الوجه الثالث، والأخير، فيتجلى في كون المطلَّع على المعجم يلحَظُ أن المعجم يورد مصطلحات علميَّة كثيرة لا عَلاقة لها بالمصطلحات (الشرعيَّة)، ومنها مثلًا مصطلح: التقنيَّة: «جملة المبادئ والوسائل التي تعين على إنجاز شيء أو تحقيق غاية، وتقوم اليوم على أُسُس علميَّة دقيقة». والتقنيَّة (في علوم الحاسوب): تجميع المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها ونقلها وتداولها واستخدامها. والتقنيَّة (في العلوم العسكريَّة): المعرفة الفنيَّة المستخدَمة في القوات المسلحة لتحقيق مهماتها في المجالات المختلفة، واستخدام العقل الإلكتروني في الحرب والإدارة». واضح، إذن، أن غياب التصريح بمنهجية موحدة في المقدمة، كان له انعكاسات في حدوث خلل منهجي في معالَجة المصطلحات في متن المعجم التاريخي.

ومهما يكن من أمر، فلا بدَّ من التأكيد على أن تتبُّعَ التطوُّر الدلاليِّ للمصطلحات عبر العصور التاريخيَّة، رصدٌ حقيقي للحركة العِلميَّة التي عرفتها اللُّغة العربيَّة وثقافتها عبر العصور، وتمكينٌ للباحثين من مختلف المجالات المعرفيَّة من الاطلاع على غنى التراث اللُّغوي العربي، واعترافٌ بجهود العلماء العرب والمسلمين في إثراء المعرفة الإنسانيَّة وتقدُّمها، وإقامة الحُجَّة والبرهان على جدارة اللُّغة العربيَّة بأنَّها، على خلاف ادعاءات خصومها، كانت وستظل لغة للعِلْم، تواكب مستجِدَّاته وتستوعب مفاهيمه ومصطلحاته.

خاتمة:

إن النتائج المتوصَّل إليها في هذا البحث مؤقَّتة ومحدودة. ولا يمكن لها إلا أن تكون كذلك. فهي مؤقَّتة؛ لأنَّها مرتبطة بمعجم تاريخي هو في طور التشكُّل، ولم تكتمل بعدُ ملامحه، وهو بذلك، وكما تنصُّ واجهته الإلكترونيَّة: «المعجم يخضع لتحديث مستمر»، مفتوح على التعديل والتطوير المستمِرَّين. ولا شكَّ أن التعديلات التي ستلحقه في المراحل القادمة سوف تستدرك كثيرًا من الهفوات والعثرات التي هي قرينة كل عمل بِكْر، وقد تستفيد من ملاحظات الباحثين والقُرَّاء، ومِن ثَمَّ لا بدَّ أن تتغير هذه النتائج تبعًا لتلك التغييرات. ومحدودة؛ لأن الحيِّز الضيق الذي يحكم تحرير مقال علمي، لا يسمح بتوسيع العينة البحثيَّة لتشمل مداخل أخرى، ومقارنتها بمثيلاتها من معاجم تاريخيَّة مختلفة، وهو ما نأمُل إنجازه في مؤلفات قادمة. وحسبُنا في هذا المقام أن لفَتْنا الانتباه إلى طرق معالجة المصطلحات في المعجم العربي التاريخي، وتثمين جهود القائمين عليه، وبيان أبعاده الإجرائيَّة وإمكانات استثماره في توليد المصطلحات والمفاهيم وإغناء المعرفة الإنسانيَّة.

هكذا، وبعد أن بيَّنَّا كيفيَّة معالجة المصطلحات في المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة، يمكن تقديم الخلاصات والمقترَحات الآتية:

- تثمين تجربة مشروع المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة، والتنويه بالجهود المبذولة في إحراز السَّبْق في إخراج فكرة المعجم التاريخي من الأُسُس النظريَّة إلى التطبيقات العَمليَّة، فسَدَّ بذلك ثغرة كبيرة في تاريخ اللُّغة العربيَّة، ظلت مفتوحة لقرون من الزمن. وكذلك فإنَّ باكتمال المشروع سيُقدِّم مادة معرفيَّة خصبة، ستُصبح مصدرًا هامًّا للباحثين المتخصصين لتطويرها وتجويدها وتحديثها باستمرار، شأنها شأن المعاجم التاريخيَّة الغربيَّة التي ما فتئ القائمون عليها يحدِّثونها كلما ظهرت مصطلحات وألفاظ جديدة. ولعل أهم مجالات الاستفادة من المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة - في نظرنا - هو جَرْدُ المصطلحات والألفاظ القابلة للاصطلاح، الواردة في مداخله، وإعدادُها الإعداد اللائق للاستخدام في مختلف ميادين المعرفة الإنسانيَّة.
- إيلاء العناية والاهتمام بقضية التغير اللُّغوي في تعريف المصطلحات، لِمَا لها مِن أهميَّة كبرى في بيان التحوُّلات التي تطرأ على المصطلحات في انتقالها من مجال معرفي إلى آخر، وأثر ذلك على تقدُّم المعرفة الإنسانيَّة.
- ضرورة التريُّث والاحتراز من إصدار أحكام متسرعة حول أي جهد من جهود وضع المصطلحات، لأنَّه عمل شاق ويقتضي العمل المؤسَّسي المحكم الذي لا يقوم إلا بتضافر جهود العلماء والباحثين المختصين من مجالات معرفيَّة كثيرة.
- الحاجة إلى تصنيف معاجم لُغويَّة تاريخيَّة مختصة في المصطلحات العِلميَّة قائمة اليوم أكثر من أي وقت مضى، ولعل باكتمال أجزاء المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة في السنة القادمة، ستنفتح الأبواب أمام الباحثين المختصين لتأليف معاجم تاريخيَّة مختصة في المصطلحات العِلميَّة، تُغني اللُّغة العربيَّة وثقافتها، وتنشط الحركة العِلميَّة في مختلف ميادين المعرفة الإنسانيَّة.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع باللُّغة العربيَّة:

- البوشيخي، الشاهد، (2001)، مشروع المعجم التاريخي للمصطلحات العِلميَّة، مجلة دراسات مصطلحية.
- البوشيخي، عز الدين، (2016)، محاضرات في علم المصطلح والصناعة المصطلحية، معهد الدوحة للدراسات العليا، قطر.
- حجازي، محمود فهمي، (1993)، الأُسُس اللغويَّة لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، القاهرة.
- خطابي، محمد، (2016)، المصطلح والمفهوم والمعجم المختص، دار كنوز المعرفة، عمان.
- السارة، قاسم، (1989)، تعريب المصطلح العلمي: إشكالية المنهج، مجلة عالم الفكر.
- العجم، رفيق، (1996)، تقديم «كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم» للتهانوي، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- القاسمي، علي، (2019)، علم المصطلح: أسسه النظريَّة وتطبيقاته العَمليَّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت.
- المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة (2023)، على موقعه: www.almojam.org.

ثانيًا: المراجع باللغات الأجنبيَّة

- Lerat, Pierre. (1995). Les Langues spécialisées, Linguistique nouvelle. Paris.
- Rey, Alain, (1979), La Terminologie: Noms et Notions, Que sais-je? Paris.

ملحَق المصطلحات

أولًا: مصطلح الشَّهادة

الشَّهادَةُ: المَوْتُ في سَبِيلِ اللَّهِ.

(س) (1هـ/622م) إلى 132هـ/749م)

قالَ حسَّان بن ثابِتٍ (7هـ/628م) يرثي حَمْزَةَ بْنَ عَبْدِ المُطَّلِبِ، وَقَدْ سَأَلَتْ أُمَامَةُ بِنْتُ حَمْزَةَ عَنْ قَبْرِ أَبِيهَا:

فَقُلْتُ لَهَا إِنَّ الشَّهَادَةَ راحَةٌ * * * وَرِضْوانُ رَبٍّ يا أُمَامُ غَفُورُ

ديوان حسان بن ثابت، تح: عبد أ. مهنا، ص112.

وقال النَّبِيُّ (ت: 11هـ/632م) وقَدْ سُئِلَ عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ ثَابِتٍ:

«إِنَّ اللَّهَ قَدْ أَوْقَعَ أَجْرَهُ عَلَى قَدْرِ بَيْتِهِ، وما تَعُدُّونَ الشَّهادَةُ؟» قَالُوا: القَتْلُ في سَبِيلِ اللَّهِ.

مالك بن أنس الموطَّأ، تح: محمد مصطفى الأعظمي، ج2، ص329.

و____ ما يُخْبِرُ به الإنْسانُ ويُقِرُّ مِمَّا رَأى أوْ عَلِمَ.

(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)

في القُرْآنِ الكَريم (11هـ/632م) قال الله ﷻ:

﴿ وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ ﴾ [الطلاق: 2].

وقال النَّبِي صلى الله عليه وسلم (ت: 11هـ/632م):

«أَلا أُخْبِرُكُمْ بِخَيْرِ الشُّهَدَاءِ؟ الَّذِي يَأْتِي بِشَهادَتِهِ قَبْلَ أَنْ يُسْأَلَها، أو يُخْبِرُ بِشَهَادَتِهِ قَبْلَ أَنْ يُسْأَلَهَا».

مالك بن أنس الموطأ تح: محمد مصطفى الأعظمي، ج2، ص1042.

و____ إقْرَارُ المُسْلِمِ بِاعْتِناقِهِ الإسلامَ، وذَلِكَ بِقَوْلِهِ: «أَشْهَدُ أَنْ لا إله إلا الله وأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ الله».

(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)

قالَ النَّبِيِّ (ت: 11هـ/632م):

«بُنِيَ الْإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ؛ شَهادَةِ أَنْ لا إلَهَ إِلَّا الله، وأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللهِ، وإقامِ الصَّلاةِ، وإيتَاءِ الزَّكَاةِ، وَحَجِّ الْبَيْتِ، وَصِيَامِ رَمَضَانَ»

مسند أحمد، تح: شعيب الأرناؤوط وآخرين، ج9، ص484.

و_____ مَجْمُوعُ ما يُدْرَك بالحواس.
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
في القُرْآنِ الكَريم (11هـ/632م)، قال الله ﷻ:
﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ ۖ هُوَ الرَّحْمَٰنُ الرَّحِيمُ ﴾ [الحشر: 22].
و_____ (في القضاء والقانون): أقوالُ الشُّهُودِ أمام القاضي أو الجهة القضائيَّة.
(س) (1هـ/622م) إلى 132هـ/749م)
في القُرْآنِ الكريم (11هـ/632م)، قال الله ﷻ:
﴿ وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [النور: 4].
قَالَ ابْنُ المُقفع (ت: 142هـ/760م):
«فَلَمَّا شَهِدَ النَّمِرُ بِذَلِكَ أُرْسِلَ الفَهْدُ المَحْبُوسُ الَّذِي سَمِعَ إِقْرارَ دِمْنَةَ وحَفِظَهُ إِلَى الأَسَدِ، فَقَالَ: إِنَّ عِنْدِي شَهَادَةً».
ابن المقَفَّع، كليلة ودمنة، تح: مجموعة محققين، ج1، ص154.
o والشهادتان: شهادة أن لا إله إلا الله، وشهادةُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللهِ.

ثانيًا: مصطلح الصَّلاة

الصَّلاةَ الدُّعاء. (ج) صلوات.
(ق. س) (480ق.هـ/169م) إلى (1ق.هـ/621م)
في القرآن الكريم (11/632م) قال الله ﷻ:
﴿ وَمِنَ الْأَعْرَابِ مَن يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ قُرُبَاتٍ عِندَ اللَّهِ وَصَلَوَاتِ الرَّسُولِ ۚ أَلَا إِنَّهَا قُرْبَةٌ لَّهُمْ ۚ سَيُدْخِلُهُمُ اللَّهُ فِي رَحْمَتِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ [التوبة: 99].
و_____ في الإسلام: عِبادَةٌ بَدَنِيَّةٌ ذات أقوال وأفعالٍ مَخصوصةٍ أَوَّلُها التَّكْبِيرُ وآخِرُها التَّسْلِيم، ولها شرائط مخصوصةٌ.
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
في القرآن الكريم (11هـ/632م) قال الله ﷻ:
﴿ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَّوْقُوتًا ﴾ [النساء: 103].
وقالَ النَّبِيُّ ρ (ت: 11هـ/632م):
«بُنِيَ الْإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ: شَهادَةِ أن لا إله إلا الله وأَنَّ مُحَمَّدًا رَسولُ اللهِ، وإقام الصلاة، وإيتاء الزَّكَاةِ، وَالحَجِّ، وَصَوْمِ رمضان».
صحيح البخاري، ج1، ص11.
و_____ (عند اليهود): مكان تعبُّدهم. (ج) صَلَوات، وصِلْوات، وصَلْوات، وصُلَوات، وصُلُوات.
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
في القُرْآنِ الكريم (11ه/632م) قال الله تعالى:
﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا ﴾ [الحج: 140].
(ع) (133هـ/750م) (إلى 656هـ/1258م)
قال الخليل (ت: 170هـ/787م):
«وصَلَواتُ اليَهود: كنائِسُهُمْ؛ وَاحِدُها صَلاةٌ».
الخليل، العين، تح: المخزومي وآخر، ج7، ص154.

ثالثًا: مصطلح الزكَاة

* الزَّكاةُ (في الفِقْهِ) حَقٌّ ماليٌّ واجبٌ مُعيَّنٌ، في مالٍ مُعَيَّنٍ، لأصنافٍ مَخْصُوصَةٍ، في وَقْتٍ مَخْصوص.
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)

في القُرآن الكريم (11هـ /632م) قال الله ﷻ:
﴿ وَقَالَ اللَّهُ إِنِّي مَعَكُمْ ۖ لَئِنْ أَقَمْتُمُ الصَّلَاةَ وَآتَيْتُمُ الزَّكَاةَ وَآمَنتُم بِرُسُلِي وَعَزَّرْتُمُوهُمْ وَأَقْرَضْتُمُ اللَّهَ قَرْضًا حَسَنًا لَّأُكَفِّرَنَّ عَنكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَلَأُدْخِلَنَّكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴾ [المائدة: 12]
(ح) (1214هـ/1798م) (إلى 1523هـ/2100م)
قالَ الكُمُشخانَويُّ (ت: 1226هـ/1810م) مُعَدِّدًا أُصول العِبادَةِ:
«الصَّلاةُ بِلا غَفْلَةٍ، والصَّوْمُ بِلا غَيْبَةٍ، والزَّكاةُ بِلا مِنَّةٍ، والحَجُّ بِلا أَرابَةٍ، ومُحافَظَةُ الأَمْرِ والنَّهْيِ بِلا سُمْعَةٍ».
الكمشخانوي، جامع الأصول في الأولياء، تح: أديب نصر الله، ص264.
و_____: الصَّدَقَةُ
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
في القُرآن الكريم (11هـ/632م) قال الله ﷻ:
﴿ وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ ۖ وَمَا آتَيْتُم مِّن زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ ﴾ [الروم: 39].
صَفْوَةُ الشَّيْءِ وَخُلاصَتُه
(ع) (133هـ/750م) إلى 656هـ/1258م)
قال أبو علي الفارسي (ت: 377هـ/988م):
«الزَّكاةُ: صَفْوَةُ الشيء». (وهَذِهِ الدَّلالَةُ سَجَّلَتْها المَعاجِمُ في بَقِيَّةِ العُصور)
ابن سيده المحكم، تح: هنداوي، ج7، ص126.

رابعًا: مصطلح الصَّوْمُ

* الصَّـوْمُ (في الإسلام): الإمسـاك بِنِيَّـةٍ عَـنِ المُفطِـراتِ مِـنْ طَعَـامٍ، وشراب، ونـكاح، ونحـو ذلـك، مِـنْ طُلُـوعِ الْفَجْـرِ إِلَى غُـرُوبِ الشَّـمْسِ، وهُـوَ رُكْـنٌ مِـنْ أَرْكَانِ الإِسْلَامِ الخَمْسَـةِ
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
قالَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم (9 هـ/630م) يُحدِّثُ مَعَاذَ بْنَ جَبَلٍ يومَ تَبوك:
«الصَّوْمُ جُنَّةٌ، وَالصَّدَقَةُ تُكَفِّرُ الخَطِيئَةَ».
و_____: الصَّمْتُ، وَالامْتِنَاعُ عَنِ الكَلامِ.
(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)
في القُرْآنِ الكَرِيم (11هـ/632م) قال اللهﷻ:
﴿ فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنسِيًّا ﴾ [مريم: 26]
وقال ابن عباس: (ت: 68هـ/688م) يُفْسِرُ الآيَةَ السَّابِقَةَ:
«يعني بالصوم الصمت».
الطبري، جامع البيان، تح التركي، ج15، ص517.
(ع) (133هـ/750م) إلى (656هـ/1258م)
قال الخليل (ت: 170هـ/787م):
«الصَّوْمُ: (...) تَرْكُ الكَلامِ». (وهَذِهِ الدَّلالَةُ سَجَّلَتْهَا المَعَاجِمُ في بَقِيَّةِ العُصُورِ)
الخليل، العين، تح: المخزومي وآخر، ج7، ص171.
و_____: نَبـاتٌ شـبهُ كُـرَويٍّ مِـنَ الفَصِيلَـةِ النَّجْمِيَّـةِ، يَنْمُـو في أعـالي الجِبـالِ، أَزْهـارُهُ الصَّفْـراءُ تُشـبه أزهـار دَوَّار الشَّـمْسِ وَاحِدَتُـهُ: صَوْمَـةٌ
(س) (1هـ/622م) إلى 132هـ/749م)
قال ساعدة بن جوية (ت: 11هـ/632م) يَذْكُرُ ثَوْرًا وَحْشِيًّا:
مُوَكَّلٌ بِسُدُوفِ الصَّوْمِ يَنْظُرُها * * * مِنَ المَغارِبِ مَخْطُوفُ الحَسَا زَرَمُ
شعر ساعدة بن جؤية، تح: قتلان، ص49.

(ع) (133هـ/750م) (إلى 656هـ/1258م)

قال الخليل (ت: 170هـ/787م):

«والصَّوْمُ: شجَرٌ». (وهَذِهِ الدَّلالَةُ سَجَّلَتْهَا الْمَعَاجِمُ في بَقِيَّةِ العُصورِ)

الخليل، العين، تح: المخزومي وآخر، ج7، ص172.

و____ (في المَسِيحِيَّةِ): الإمساك عَنِ الطَّعامِ والشراب، أي عَنْ أكل لحوم الحيوانِ ومُشْتَقَّاتِها بِشَكْلٍ كُلِّي أَوْ جُزْئي لِفَتْرَةٍ مِنَ الزَّمَنِ

(س) (1هـ/622م) إلى (132هـ/749م)

قالَ الحَكَم بن عَبْدَل (ت: 100هـ/718م) يَشْكُو حاله:

قُلْتُ: هَذَا صَوْمُ النَّصَارَى فَصُلُّوا * * * لَا تُلِيحُوا شُيُوخَكُمْ فِي السَّمُومِ

الجاحظ، الحيوان، تح: عيون السود، ج5،6، ص160.

(ع) (133هـ/750م) إلى (656هـ/1258م)

و____ (في اليَهُودِيَّةِ): الإمساك عَنِ الطَّعامِ والشَّرابِ والنِّكاح مِنْ قَبْلِ غُروبِ الشَّمْسِ، إلى بَعدِ غُروبِ الشَّمْسِ مِنْ اليَوْمِ اللَّاحِقِ، وفي الأَيَّام يكونُ إمْسَاكُهُمْ فيها عنِ الطَّعامِ والسَّرابِ فَقَطْ مِنْ شُروقِ الشَّمْسِ إلَى غُروبِها

(د م) (657هـ/1259م) (إلى 1213هـ/1798م)

قال أبو حيان الأندلسي (ت: 745هـ/1344م) يُفْسِرُ قَوْلُ اللهِ ﷻ: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة: 183]

«قِيلَ: كَانَ النصارى أَوَّلًا يَصُومُونَ، فَإِذا أَفْطَروا فلا يَأْكُلُونَ ولا يَشْرَبُونَ ولا يَطَؤُونَ إذا نامُوا ثُمَّ انتَبَهُوا بِاللَّيْلِ، وَكَانَ ذَلِكَ في أَوَّلِ الإِسْلامِ ثُمَّ نُسخ (...) وكذا كانَ صَوْمُ اليَهُودِ، فَيَكُونُ المُراد بالذينَ مِنْ قَبْلِنا اليهود والنصارى»

أبو حيان، البحر المحيط، تح: عبد الموجود وآخرين، ج2، ص36.

(ح) (1214هـ/1798م) (إلى 1523هـ/2100م)

خامسًا: مصطلح الحَجّ

* الحَجّ، والحِجّ: أداء مناسك مخصوصةٍ في وقتٍ مخصوص عِنْدَ الكَعْبَةِ المُشَرَّفَةِ والمَشاعِرِ المُحيطة بها.

(ق. س) (480ق.هـ/169م) إلى (1ق.هـ/621م)

قالت فاطِمَةُ بِنْتُ سَعْدٍ (207ق.هـ/420م) تَنْصَحُ ابْنَها قُصَيَّ بنَ كِلابٍ لَمَّا أَرَادَ اللَّحاقَ بِأَهْلِهِ:

«فَأَقِمْ حَتَّى يَجيءَ إِيَّانُ الحَجِّ فَتَخرُجَ في حاجِّي العَرَبِ، فإنَّما أَخْشَى عَلَيْكَ أَنْ يُصِيبَكَ بَعْضُ النَّاسِ».

ابن سعد، كتاب الطبقات الكبير، تح: علي محمد عمر، ج1، ص49.

(س) (1هـ/622م) (إلى 132هـ/749م)

وفي القُرْآنِ الكَريم (11هـ /632م) قال الله ﷻ:

﴿ وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ ۚ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ ﴾ [البقرة: 196].

وقال النَّبِيُّ (ت: 11هـ/632م):

«العُمْرَةُ إِلَى العُمْرَةِ كَفَّارَةٌ لِما بَيْنَهُما، والحَجُّ المبرورُ لَيْسَ لَهُ جَزَاءٌ إِلَّا الجَنَّةُ».

موطأ مالك، تح: فؤاد عبد الباقي، ج1، ص346.

(ع) (133هـ/750م) (إلى 656هـ/1258م)

قال الشافعيُّ (ت: 204هـ/820م):

«الحَج شَرِيعَةٌ والصَّوْمُ أُخْرى؛ قَدْ يُباحُ في الحَجِّ الأَكْلُ والشُّرْبُ ويَحْرُمُ في الصَّوْمِ، ويُباحُ في الصَّوْمِ اللُّبْسُ والصَّيْدُ والطِّيبُ ويَحْرُمُ في الحَجِّ»

الشافعي، الأم، دار المعرفة، ج2، ص 108.

(ملاحظة: هذه عينة من مصطلحات مختارة من مداخل المعجم التاريخي للُّغة العربيَّة بالشَّارقة، وللاطلاع والتوسع: يُنظر موقع المعجم: www.almojam.org)

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

التجربة النَّصِّيَّة في التنمية اللغويَّة للطفل من خلال الممارَسات التراثيَّة العربيَّة

الدكتورة/ آمنة منَّاع
أستاذة بحث أ
مؤسَّسة الانتماء: مركز البحث العلميّ والتِّقنيّ لتطوير اللُّغة العربيَّة بالجزائر

menaa30@gmail.com

المُلخَّص:

تُولي اللسانيَّاتُ الحديثةُ أهميَّةً كبيرةً للدَّخل اللُّغويّ في التحصيل اللِّسانيّ؛ لأجل ذلك اخترنا البحث في أهميَّة النص في تنمية الملَكة اللغويَّة، من خلال الممارَسات العربيَّة في التراث، في محاوَلة منا للإجابة عن الإشكاليَّة الآتية: ما أهميَّة الدّخل اللُّغويّ في تنمية الرصيد اللُّغويّ للمتعلِّم؟ سعيًا منا للتعريف بالممارَسات العربيَّة واهتمام العرب بالنصوص على تنوُّعها في تنمية الملَكة اللغويَّة. استعان بحثُنا بالمنهج الوصفيّ، من خلال ما توفِّره لنا من بيبلوغرافيا بحثيَّة متنوعة تتضمَّن معطيات نظريَّة تعرِّف بمصطلحات الدراسة، وأخرى تقدِّم كثيرًا من النماذج عن الممارَسات العربيَّة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمياتها في ضوء المقاربة النَّصِّيَّة الحديثة، سواء ما ارتبط بالنص الدينيّ، أو النص الشعري، أو النص النثري. وعلى أساس ذلك استطعنا في خاتمة البحث أن نكشف عن الدور الكبير للنصوص في التعليم اللُّغويّ نحوًا وصرفًا ومعجمًا

نص البحث:

1. **مقدمة:**

اهتم العرب بلغتهم اهتمامًا كبيرًا، لدرجة أنهم كانوا يرتحلون لأجل تعلُّمها وتعليمها، وكانوا يقطعون الأميال طلبًا لفهم مسألة أو السؤال عليها، أما عن أوجُه تعلُّمها وتعليميتها؛ فكانت لهم سُبُل متعددة تراعي طبيعة الفرد المتعلِّم والبيئة التعليميَّة، بَيدَ أنَّهم ما كانوا ليستغنوا عن بعض الأُسُس والمداخل التعليميَّة؛ كالحفظ الذي كان بالنسبة لهم المدخل الأساس في تلقِّي المعرفة اللغويَّة، لأجل هذا اخترنا البحث في أهميَّة المحفوظات في تنمية الملَكة اللغويَّة من خلال الممارَسات العربيَّة في التراث، سعيًا منا للتعريف بالتراث العربيّ في العَمليَّة التعليميَّة للُّغات، والكشف عن الأُسُس العربيَّة الأصيلة في التعليم اللُّغويّ، خاصَّةً وأن كثيرًا من المعطيات في العَمليَّة التعليميَّة كان للعرب فضلُ السَّبقِ فيها، بَيدَ أنَّهم افتقَدُوا الجانبَ الاصطلاحيَّ الذي امتازت به اللسانيَّات الحديثة، ومن أمثلة ذلك إستراتيجية الانغماس اللُّغويّ التي انتشرت بشكل واسع في الممارَسات التراثيَّة العربيَّة في تعلُّم اللُّغة والانتقال للبوادي والمكوث بها زمنًا طويلًا.

إن هذه الدراسة تُعنى بالبحث في أهميَّة الدّخل اللُّغويّ في التعليم وتنمية الحصيلة اللغويَّة للفرد؛ وبالتالي تحاول الإجابةَ عن الإشكاليَّة الآتية: ما أهميَّة الدَّخل اللُّغويّ في الصناعة اللسانيَّة؟ وللإجابة عن هذه الإشكاليَّة اعتمدنا المنهج الوصفيّ في استقراء السِّيَر والممارَسات التراثيَّة للعرب في التلقِّي اللُّغويّ.

وعليه، اعتمدنا مادةً بحثيَّةً تضمَّنت نصوصًا تؤكد أهميَّة الدّخل اللُّغويّ في التنمية اللغويَّة، وهذا من خلال بيبلوغرافيا بحثيَّة متنوعة، نذكر على سبيل المثال لا الحصر مقدِّمة ابن خلدون، بُغية الوعاة للسيوطي، والبيان والتبيين للجاحظ، وغيرها من المؤلَّفات ذات الصلة بالموضوع.

وعلى هذا الأساس توصلت دراستنا إلى إثبات أهميَّة الحفظ في الصناعة اللغويَّة، واستكشاف دور الدخل اللُّغويّ في تكوين اللسان العربيّ، والتنشئة اللغويَّة للأعاجم، أمثال الزمخشري، وسيبويه، وغيرهم ممَّن كبروا وترعرعوا في أحضان البيئة العربيَّة

2. **توطئة:**

لقد حظيت اللُّغة العربيَّة على وجه الخصوص باهتمام العرب وغيرهم، من منطلق أبعاد وخلفيات متعدِّدة، منها ما ارتبط بالقومية والهُوية، ومنها ما ارتبط بالجانب الاقتصادي آنذاك، ومنها ما تَعلَّق بالجانب العَقَدي، أو ما يندرج ضمن البُعْد الدّيني؛ ذلك أن أساس فَهْم الدّين يتجلّى في فَهْم اللُّغة وإتقانها، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «لم يكن سبيل حفظ الدّين ومعرفته إلا بضبط اللّسان»[1]، ويقول محمد بدوي: «تعلُّم اللُّغة العربيَّة من الدّين، ومعرفتها فرض واجب، فإنَّ فَهم الكتاب والسُّنَّة فرضٌ، ولا يُفهم إلا بفهم اللُّغة العربيَّة، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب»[2].

ولمَّا كانت اللُّغة أساس عقيدة العرب، وعنوان قوميتهم وهُويتهم، شمَّروا لها واجتهدوا في تعلُّمها وتعليمها بكل السّبل والوسائل، فاهتموا بالتعليم اهتمامًا بالغًا، حتى كانوا يدفعون الغالي والنفيس من أجله، كما كانوا يقطعون المسافات الطوال بحثًا عن مسألة نَحْويَّة، أو طلبًا لعلم في مجال من المجالات

وكانت البادية بالنسبة لهم منارة المدارس المتخصِّصة في تعليميَّة اللغات والآداب، وجامعة الفصاحة اللغويَّة، أين يقيم الفرد بين خيامها، ويُداخل الأعراب فيها، يرحل برحيلهم وينزل بنزولهم ليعود بذلك موفورَ الفَهْم، غزيرَ العلم، مُعرِب اللّسان، السّبب الذي من أجله قال عبد الملك بن مروان: «أضرَّ بنا في الوليد حبُّنا له؛ فلم نؤدّبه، وكأن الوليد أدّبنا»[3].

اقتصر التعليم في البادية على التعليم اللُّغويّ للعربية الفصحى، في حين كان للتعليم الدّيني أصحابه وحلقاتهم المشهورة؛ وعليه، كانت البوادي «مقصدًا لمن يريد أن يتعلَّم اللُّغةَ بشكلٍ سليم، كما كان أهلها محل تقدير إذا دخلوا المدن؛ وذلك بهدف الاستفادة من قدراتهم اللغويَّة»[4]، كما أن ما يميِّز البوادي العربيَّة عن المدارس الحديثة هو الطريقة التكامليَّة والعَفويَّة في اكتساب اللُّغة.

3. **مفهوم الملَكة اللغويَّة:**

يشير مصطلح الملَكة اللغويَّة إلى دلالة القدرة اللّسانية على التَّحكُّم في اللُّغة والتَّصرُّف فيها، جاء في القاموس قوله: «مَلَكةٌ محرَّكة ومملُكة بضمّ اللَّام أو يثلَّث احتواه قادرًا على الاستبداد به»[5]، أما ابن جنّي فأشار إلى هذا المصطلح عند معالَجته الفرقَ بين (الكلام) (القول) من خلال تقاليب مادة (ك ل م) فقال: «وأما (ك ل م) فهذه أيضًا حالُها، وذلك أنَّها حيث تقَلَّبت فمعناها الدلالة على القوة والشدة، والمستعمَل منها أصولٌ خمسَة»[6].

وقد ورد ذكر (الملَكة) في القرآن الكريم عند قوله تعالى: ﴿فَسُبْحَانَ الَّذِي بِيَدِهِ مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (يس: 83) قال ابن جنّي في (المحتسب) بخصوص قراءة هذه الآية: «ومِن ذلك قراءة طلحة وإبراهيم التيمي والأعمَش: (مَلَكَةُ كُل شيء). قال أبو الفَتح: معناه -والله أعلم- سبحان الذي بيَدِه عِصمَة كل شيءٍ وقدرَة كل شيء، وهو مِن مَلَكْتُ العَجين: إذا أَجَدْتَ عَجْنَه، فقوَّيْتَه بذلك، ومنه المِلكُ؛ لأنَّه القدرة على المملوك، ومنه المُلْكُ؛ لأن به قِوَام الأُمور، والمَلَكوت فَعَلوت منه، زادوا الواو والتاء للمبالَغة بزيادة اللفظ»[7].

يقول المسدّي في هذا السياق «الملَكة مفهوم متعدد الجوانب، متداخل المقاصد، غيرَ أنَّه ينحصر إجمالًا في القدرة على اكتساب ما لم يكن مكتسَبًا بضرب من التملّك والحوز؛ فهي لذلك تحويل المفقود إلى موجود بعد إثبات حق الملكية فيه بالرياضة والاقتناء»[8].

(1) ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، د ط، د ت، ص:

(2) محمد بدوي، أهمية تعلم اللغة العربية، حوليات كلية الآداب، الكويت، 1996م، الحولية 16، الرسالة 15 ،107.

(3) ابن عبد ربه، تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين، تح: محمد إبراهيم سليم، مكتبة القرآن، د ط، د ت، 119.

(4) الرياصي، المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول (232-132ه)، منشورات جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامة للمكتبات والمطبوعات والنشر، مصراته، ليبيا، ط2010 ،1م، 116.

(5) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د ط، 1399ه-1979م، فصل (الميم)، باب (الكاف)، ج3، ص: 310.

(6) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، د ط، 1913م، ج1، ص: 13.

(7) ابن جني، المحتسب في تبيين وُجوه شواذّ القراءات والإيضاح عنها، تح: عبد الحليم النجار وآخرين، المجلس الأعلى الإسلامي، لجنة إحياء كتب السُّنَّة، القاهرة، 1415ه-1994م، ج2، ص: 218

(8) عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس – ليبيا، ط2010 ،1م، 214.

4. أهميَّة الدّخل اللُّغويّ في تكوين الملَكة اللغويَّة وتنميتها:

تتشكّل الملَكة اللسانيَّة وتنمو من خلال تعوُّدِها على نمط لُغويّ معيَّن؛ ذلك ما أشار إليه ابن خلدون في مواضع متعددة من مقدمته؛ فأكَّد على أن الصناعة اللغويَّة أمر نابع من التعوّد على اللُّغة وممارستها؛ حيث يقول: «يظن كثيرٌ من المغفَّلين ممَّن لم يعرف شأن الملَكات، أنَّ الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغةً أمرٌ طبيعيّ، ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع وليس كذلك، وإنَّما هي ملَكةٌ لسانيَّةٌ في نظمِ الكلامِ تمكَّنت ورسَخَت فظهرت في بادئ الرأي أنَّها جِبلّةٌ وطَبعٌ»[1]؛ ليؤكد أن فصاحة هؤلاء تكوَّنت من تكرُّر استماعهم واستعمالهم للأنماط اللغويَّة الصحيحة، على اعتبار أن الإنسان ابن بيئته -كما يقال- فإذا نشأ في بيئة تستعمل اللُّغة بشكلٍ سليمٍ وصحيح تربَّى على ما نشأ عليه؛ من أجل ذلك كان ديدن العرب قديمًا إرسال أبنائهم للبوادي حتى تتمكن الفصاحة من ألسنتهم واستعمالهم، وبهذا ينص ابن خلدون على قانون لسانيّ فريد من نوعه، يتجلَّى في أن حصول الملَكة الصحيحة يكون من المعايَشة المستمرَّة للنطق الصحيح؛ حيث يقول: «الملَكة صفةٌ راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرُّرِه مرَّةً بعد أخرى، حتى تُرَسَّخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون الملَكة»[2]، ويقول: «الملَكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولًا وتعود منه للذّات صفةٌ، ثم تتكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنَّها صفة غير راسخة، ثم يزيد في التكرار فتكون ملَكَةً؛ أي صفَةً راسخةً»[3]؛ فالملَكة اللغويَّة برأيه تتحقّق للفرد من خلال مراحل إجرائيَّة تتجلَّى في الاستعمال، والممارَسة، والتكرار، وعلى نسبة الأصل تكون الملَكة، في إشارة إلى أهميَّة الدّخل اللُّغوي في تكوين الملَكة اللغويَّة

وفي السياق نفسه يقول ابن خلدون مؤكِّدًا ما سبق: «اعلم أن اللُّغات كلَّها ملَكات شبيهة بالصِّناعة؛ إذ هي ملَكاتٌ في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودَتِها وقصورِها بحسب تمام الملَكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنَّما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملَكة التامَّة في تركيب الألفاظ المفردة، للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاةِ التأليف الذي يُطبِّق الكلام على مقتضى الحال، بلغَ المتكلِّمُ حينئذ الغايةَ من إفادة مقصود السامع، وهذا هو معنى البلاغة»[4].

ابن خلدون في هذا القول يرمي إلى أن «بِنية الملَكة اللغويَّة تنشأ في مستوى التراكيب النَّحْويَّة لا في مستوى المفردات اللغويَّة؛ أي أن تشكُّل الملَكة اللغويَّة يجري في الخط الأفقي للكلمات، وليس في خطها العموديّ، وبعبارة أخرى: إنَّ تعلُّم اللُّغة يتم بتعلُّم التراكيب لا بتعلُّم المفردات اللغويَّة المنعزلة»[5]؛ إذ تظهر الملَكة اللّغوية، والتمكّن اللُّغويّ في الجانب التركيبيّ، الذي يتحقّق للفرد من خلال تمرُّسه على التراكيب السليمة، ومجاراة كلام العرب ومخاطباتهم، وهو ما يمكن استنتاجه من قوله: إن «اللُّغات إنما هي تُرجُمان عمَّا في الضمائر من تلك المعاني، يُؤدِّيها بعضُ إلى بعضٍ بالمشافَهة في المناظَرة والتعليم، وممارَسة البحث بالعلوم لتحصيل ملَكَتها بطول المران على ذلك»[6]

وفي مجمل القول نَخلُص إلى أن حصول الملَكة عند ابن خلدون يتجلّى في أمرين اثنين؛ هما:

- حصول الملَكة يكون على المستوى التركيبيّ، لا على مستوى الألفاظ المفردة؛ ذلك أنَّ «التراكيب اللغويَّة تُعبِّر عن المعاني المقصودة للمتكلّم، فيتحقق بها الإفهام الصحيح ويُراعَى في تأليفها المطابَقة لمقتضى الحال، وهذا [..] هو معنى البلاغة»[7].
- حصول الملَكة يتم خلال أربع مراحل، تُشكِّل في الأخير أطوار التحصيل اللّسانيّ، وهي على الترتيب كما يأتي: الفعل الذي يقع أولًا، ثم تعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتصبح بعد ذلك حالًا، على أن الحال هو صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملَكة؛ أي صفة راسخة، فهي تحصل «بالممارَسة والاعتياد والتكرّر لكلام العرب»[8].

(1) ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، د ط، 1427ه-2007م، 615.
(2) ابن خلدون، المرجع نفسه، 404.
(3) ابن خلدون، المرجع نفسه، 607.
(4) ابن خلدون، المرجع نفسه، 607.
(5) محمد الصغير بناني، البلاغة والعمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1996م، ص: 45.
(6) ابن خلدون، المرجع السابق، 596.
(7) محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1979م، 107.
(8) ابن خلدون، المرجع نفسه، 616.

يستقي ابن خلدون دلالة الملَكة اللسانيَّة من خلال التفسير اللُّغويّ الذي يتجسَّد في مفهوم القوة والاستبداد، أما على المستوى اللِّسانيّ فمقصودها احتواء اللُّغة والاستبداد بها؛ ومِنْ ثَمَّة قدرة اللسان على التحكُّم في اللُّغة والتصرّف فيها، وهو ما صرَّح به في مقدمته عند قوله: «اعلم أن اللُّغة في المتعارَف هي عبارةُ المتكلِّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ناشئٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بدَّ أن تصيرَ ملَكةٌ متقرِّرةٌ في العُضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أُمَّة بحسب اصطلاحاتهم»[1]

بَيدَ أنَّ أهم ما يمكن الإفادة منه في هذا السياق هو أن تحقيق الملَكة اللغويَّة يكون من خلال الدَّخل اللُّغويّ المرتبط بمهارة الاستماع للأنماط اللغويَّة الصحيحة والسليمة، فعلى قدر جودة المسموع تجود الملَكة اللغويَّة، وعلى أساس الأصل تكون الملَكة اللغويَّة

5. أهميَّة الحفظ في تكوين الملَكة اللغويَّة من خلال التراث العربيّ:

لقد كانت مصادر العرب في التكوين اللُّغويّ متعددة، أهمُّها الانتقالُ المباشرُ للبيئة اللغويَّة حتى يتم السماع للناطِقِينَ بالعربيَّة من مواطنها؛ حيث تؤكّد الدِّراسات الحديثة على أن الأسلوب الأمثل في تعلُّم اللغات يكون بمعاشَرة أهل تلك اللُّغة ردحًا من الزمن، وأن الذين يحقّقون درجةً من الإتقان اللُّغويّ هم أولئك الذين «أُخضِعُوا لتدريب نُفِّذَ بانتباه في المدارس أو ضمن العائلات»[2]، ويقول أحمد أمين في هذا السياق: إن مصادر العرب في تحصيل اللُّغة: «سماع الأعراب في البادية؛ وكثيرًا ما كانوا يخرجون ويُمضُون الأعوامَ فيها، ويُخالِطون الأعرابَ ويؤاكلونهم ويشاربونهم، ويسمعون منهم ويدوّنون، يسمعون الرجل والمرأة والغلام يتحدثون في الإبل، والمراعي، والزواج، والطلاق، وجميع شؤونهم، ويصغون إليهم، وينقلون عنهم؛ وقد كثُر ذلك من العهد الأموي إلى العصر العباسي الأول، إلى ما بعدَه، ورُوي عنهم من ذلك الشيء الكثير»[3].

ذلك ما أكَّدَه ابنُ خلدون في مواضع كثيرة من مقدّمته، حيث يقول: «نجد المعلّمين يذهبون إلى المسابَقة بتعليم اللسان للولدان، وتعتقد النحاة أن هذه المسابقة بصناعتهم، وليس كذلك، وإنَّما هي بتعليم هذه الملَكة بمخالَطة اللسان وكلام العرب»[4]؛ إذ يولي عنايته بضرورة مخالَطة أفراد المجتمع والتمرُّس على النصوص الفصيحة والسليمة لُغويًّا بدلَ إرهاق ذهن المتعلِّم بمعلومات نَحْويَّة هي من قَبِيل المعرفة عن اللُّغة لا المعرفة بها

من جهة أخرى، انتبه العرب إلى أن الطفل لا يمكنه الانتهاء عند حدود السَّماع والمشافَهة في تحصيل اللُّغة، بل ينبغي أن يتدرَّج أيضًا في الحفظ من القرآن والحديث والشعر؛ لذلك كانوا يُصاحِبون صبيانهم إلى الكتاتيب أين يتعاهد الطفل القرآن منذ نشأته حتى يتعوَّد لسانُه ويتروَّض على النطق الصحيح، والأسلوب القويم، يقول الجاحظ: «كانوا يُروّون صبيانهم الأرجاز، ويعلّمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب؛ لأن ذلك يُفتّق اللَّهاة، ويفتح الجِرم[5]»[6]، كما كانوا يحفظون القصائد المطوّلات والمتون، بعد الفراغ من حفظ القرآن والحديث، وربَّما وصل بهم الأمر إلى غريبه؛ انطلاقًا من أن اللُّغة بجميع مستوياتها، ألفاظها وتراكيبها وبيانها «ملَكة متقرِّرة في العضو الفاعل بها، أي اللسان؛ يرويها الصغير عن الكبير بالنقل والمحاكاة»[7].

ومِن ثَمَّة فإن حفظ المقاطع الشعريَّة، ونفائس النصوص النثريَّة، أمر يساعد على توسيع نطاق المعرفة ودائرة الفَهْم، إضافةً إلى إتقان اللُّغة وقواعدها، واستعمالها في مقاماتها المناسِبة لها، كما يُعَدّ حَلًّا ناجعًا أثبتت الملاحظةُ صحتَه ونجاعتَه في حل إشكالية الضَّعْف اللُّغويّ، فأولئك الذين نشأوا بين أحضان المدارس الدينيَّة كالأزهر والزيتونة مثلًا أقدَر من غيرهم في ملَكة اللسان من خرّيجي المدارس الحكوميَّة

(1) ابن خلدون، المرجع السابق، ص:598.
(2) أندري مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت-لبنان، ط2009 ،1م، 171.
(3) أحمد أمين، ضحى الإسلام. مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربية-القاهرة، د ط، 2012م، 2/583.
(4) ابن خلدون، المقدمة، 617.
(5) الجِرم: الحلق.
(6) الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1998 ،7م، 1/272.
(7) عمر فرُّوخ، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، دار العلم للملايين، ط1983 ،4م، 707.

والسبب في ذلك هو حفظ القرآن الكريم والمداوَمة على تلاوته؛ إضافةً لتمرّس ألسنتهم على حديث رسول الله، الذي حظي فصاحةَ اللُّغة من قريش، وسلامتها من بادية بني سعد[1]

إن إحياء سُنَّة الحفظ من الأساليب الناجعة لإحياء اللُّغة وآدابها، وتذوُّق معانيها، واقتباس أساليبها، ومجاراة استعمالها، وفي هذا السياق يقول البشير الإبراهيمي: «لا تعتمدوا على حفظ المتون وحدها، بل احفظوا كلَّ مادتكم اللغويَّة، ويُنَمِّي ثروتكم الفكريَّة، ويُغذِّي ملَكتكم البيانيَّة، والقرآن القرآن تعاهدوه بالحفظ وأحيوه بالتلاوة، وربُّوا ألسنتكم على الاستشهاد به في اللُّغة والقواعد»[2]، أما قوله: (ربُّوا) فالمقصود منها عوِّدوا ألسنتكم على الاستشهاد بالقرآن؛ لأن هذا النص صحيح ثابت لا تبديل فيه، غير قابل للاختلاف أو التحريف، وفي هذا السياق يقول الراغب الأصفهاني: «ألفاظ القرآن هي لُبّ كلام العرب، وزُبدته وواسطته وكرائمه»[3]، فمَنْ أراد أن يحصِّل اللُّغةَ السليمةَ، وأن يتدرَّج في مراتب الفصاحة عليه أن يروِّض لسانَه على حفظ كلام الله

إنَّ أسلوبَ الحفظِ مدخلٌ مهمٌّ في الصناعة اللغويَّة، خاصَّة إذا تعلَّق الأمرُ بحفظ القرآن والحديث؛ فمع حفظ «الكثير والكثير جِدًّا من هذه النصوص الجيدة، شِعرًا ونثرًا، وعلى رأس هذه النصوص جميعها بالطبع، نص القرآن العظيم، وفي هذه الحالة تتكوَّن الملَكة القادرة على محاكاة هذه النصوص، والنَّسج على منوالها»[4] على أساس أن الشِّعر والنثر والقرآن لُبُّ لباب كلام العرب، وسرُّ الفصاحة وجودة النُّطق -كما قال الأصفهاني- والواسطة لاقتباس الفرائد اللغويَّة

وعليه، فإن اللسانيَّات الحديثة، تعتبر الحفظ من بين مداخل المعرفة الأساسيَّة للفرد؛ حيث بها يتم تعزيز المادة السّمعية، وعلى أساسها يتم ترسيخ وتوسيع النطاق الاستيعابي للفرد، كما أن الحفظ مجال خصب لإثراء الملَكة الإبداعيَّة في الإنتاج اللُّغويّ؛ انطلاقًا من القاعدة القياسيَّة التي يتم تطبيقها على النماذج المختزَنة لدى الفرد؛ حيث يرى البنيويون أن «اللُّغةَ عادةٌ من العادات تُكتسَب بالمحاكاة والقياس»[5]، وقد نقَل العقَّادُ في مجموعته الكاملة رسالة الكاتب الأندلسي –الفارو- الذي كان يأسى أشدَّ الأسى لإهمال لغة اللَّاتين والإغريق والإقبال على لغة المسلمين، فيقول: «إنَّ أربابَ الفطنةِ والتذوُّق سَحَرهم رنين الأدب العربيّ [...] يعجَبون بشِعر العرب وأقاصيصهم، ويدرُسون التصانيفَ التي كتَبَها الفلاسفة والفقهاء المسلمون، ولا يفعلون ذلك لإدحاضها والردّ عليها، بل لاقتباس الأسلوب العربيّ الفصيح»[6]، انطلاقًا من أن الملَكات الذِّهنيَّة -وَفقًا لمعيار المُجمَل والمفصَّل- نوعان هما: «ملَكات مُنفعِلة؛ تُتلقَّى بالفَهْم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللُّغويّ، وملَكات فعَّالة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذاتها من قواعد الاستنباط، فتكتسب معرفة جديدة مستحصَلة من معارف سابقة»[7]، وهو ما يصطلح عليه حديثًا بالعمليَّة الاستقباليَّة والإنتاجيَّة؛ الأُولى ترتكز على استقبال الأنماط والتراكيب، أمَّا الثانية فتقوم على تطويع تلك المكتسَبات وفقَ القواعد الكليَّة وإنتاجها بِناءً على ما تواضع عليه أفراد المجتمع اللُّغويّ

إن التمرُّس على النُّصوص النثريَّة والمقطوعات الشعريَّة، مجال مهم في ترويض الفرد على إنتاج أجود التراكيب، وآنق الألفاظ والعبارات، ثم إنَّ تعويد الفرد على حفظ النصوص أمر «يساعد على توسيع نطاق المعرفة وإتقان اللُّغة وقواعدها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة»[8] على أن الحفظ هو نوع من المخالَطة للُّغة المكتوبة، والمعايَشة

(1) المقصود من الفصاحة هو الإبانة، أما السلامة فقد ثبت أن بادية بني سعد كانت لغتها أكثر سلامةً من قريش؛ كونها كانت بعيدة عن التجارة، وكانت من أهل الوبر، على عكس قريش التي كانت من أهل المدر، وأكثر احتكاكًا بالتجارة، وتحتضن موسم الحج وانتقال قوافل الحُجَّاج إليها، الأمرُ الذي ساعدَها على انتقاء أجود الألفاظ والتراكيب في الإفصاح والإبانة، لكن خالطت لغتَها ليونةٌ لم تعرف في البوادي العربية. للتوسُّع أكثر في الموضوع، يُراجَع: أحمد أمين، ضحى الإسلام، 578-577 /2

(2) أحمد طالب الإبراهيمي، آثار البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1997 ،1م، 3/204.

(3) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، د ط، د ت، 4 /1.

(4) رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1999 ،6م، 421.

(5) عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس – ليبيا، ط2010 ،1م، 194.

(6) نقلًا عن: العقَّاد، حضارة الإسلام، المجموعة الكاملة لمؤلَّفات عباس محمود العقاد، ع10، دار الكتاب اللّبناني، بيروت-لبنان، ط1، 1978م، 57.

(7) محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت-لبنان، ط2010 ،1م، 37.

(8) سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط2004 ،1م، 33.

للنصوص الأدبيَّة، المتمثِّلة في شكل أقيسة وصُوَر ذهنيَّة قابلة للتعميم أثناء الإنتاج، وعلى قَدْر جودة المُدخَلات تجود المُخرَجات والعكس، قال طه حسين: «نُحسِن العلم فنُحسِن التعبيرَ ونخطئ العلمَ فيخطئنا التعبير»[1].

إن إستراتيجية الحفظ والتمرُّس على قراءة النصوص العربيَّة السليمة وطول الاستماع لها، منهج سليم في تحقيق الجودة اللغويَّة، كما أنَّها من المداخل اللّغوية الفاعلة في تحقيق الطلاقة، اعتمَدَها البعضُ في اكتساب العلم والمعرفة بشكل شبه كامل، كما هو الحال مع أبي محلم السّعدي الذي قال عن نفسه: «لمَّا قَدِمتُ مكةَ، لزمتُ ابنَ عُيينةَ، فلم أكن أفارق مجلسه، فقال لي يومًا: يا فتى أراك حَسَن الملازَمة والاستماع، ولا أراكَ تحظى من ذلك بشيء، قلتُ: وكيف؟ قال: لا أراك تكتب شيئًا مما يمر، قلتُ: إني أحفظ، قال: كلُّ ما حدَّثت به حفظته؟ قلتُ: نعم، فأخَذ دفتر إنسان بين يديه، وقال: أعد عليَّ ما حدَّثت به اليوم، فأعدته فما خرمت منه حرفًا»[2]، ونظرًا لأهمية هذا الأسلوب، وعناية العلماء العرب والمسلمين به، وصَل الأمرُ ببعضهم إلى منع تلامذته من الكتابة في الحلقات التعليميَّة، تعويدًا وترويضًا لهم على الحفظ واستحضار الذّهن أثناء الدرس، فهذا الحجاج بن أرطأه الرّاوي، اتخذ غلامًا خاصًّا بمراقَبة التلاميذ في حلقته لمنعهم من الكتابة[3].

لذلك جعل ابن خلدون فصل الخطاب في تحصيل الملَكة اللّسانية الجيدة من مخالَطة النصوص الجيدة، وعلى أساس المحفوظ تكون الملَكة اللغويَّة، وأوصى بضرورة التركيز على كلام العرب؛ لِمَا فيه من سلامة اللُّغة وفصاحة البيان، وكذلك فعَل الجاحظُ حيث قال: «ليس في الأرض كلام هو أمتع، ولا أنفع، ولا آنق، ولا ألذ في الأسماع، ولا أشدُّ اتصالًا بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان، ولا أجود تقويمًا للبيان من طول استماع حديث الأعراب الفصحاء العقلاء، والعلماء البلغاء»[4] والعرب كانوا يبتدؤون ذلك من القرآن أولًا، على اعتباره نصًّا تجتمع فيه جميع سمات الفصاحة أو كما قال الراغب الأصفهاني في مفرداته: «ألفاظ القرآن هي لبُّ كلام العرب، وزبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحِكمهم، وإليها مَفزَع حُذَّاق الشعراء والبلغاء في نَظمِهم ونثرهم، وما عداها وما عدا الألفاظ المتفرعات عنها والمنتقاة منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنّوى بالإضافة إلى أطايب الثمرة»[5]، فالنص القرآنيّ هو من أحكى النصوص لديدن الفصاحة والسلامة اللغويَّة؛ ذلك ما صرَّح به محمد بن مناذر حين قال له أهل مكة: «ليس لكم معاشرَ أهل البصرة لغة فصيحة، إنما الفصاحة لنا أهل مكة. فقال ابن مناذر: أما ألفاظنا فأحكى الألفاظ للقرآن، وأكثرها له موافقةً، فضعوا القرآن بعد هذا حيث شئتم»[6] لأجل هذا كان حرص العرب على تعاهُد القرآن حفظًا ومدارسةً، حتى تختلط ألفاظه بألسنتهم، وتحتكم لغتهم بمعانيه ومدلولاته القويمة.

يُعَدّ الحفظُ خطوةً مهمةً في ترسيخ الملَكة اللغويَّة، وتمسُّك العربِ به منهجًا ودَيدنًا في الصناعة اللغويَّة رَاجِعٌ لمجموعة من العوامل؛ أهمُّها العامل الدّيني، وطبيعة البيئة العربيَّة التي كانت تعتمِد المشافهةَ أكثرَ من الكتابة، فلربما كان اعتمادهم على الحفظ أكثر، واتخاذه شرطًا من أهم شروط العلم رَاجِع لحاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة، وقد كانوا يَفخَرون بالعلم الذي (حَوَتْه الصُّدُورُ) لا بالعلم الذي (حوته السُّطُور) وبما حواه الصّدر لا بما حواه القمطر، بل كان بعض علماء المسلمين يرون ضرورة البَدْء بالحفظ قبل الفَهْم، نحو ما نُقل عن الأصمعي قوله: «أولُ العلمِ الصمتُ، والثاني الاستماعُ، والثالث الحفظُ»[7]، علاوةً على ذلك فهو من أهم أبجديات الاكتساب اللُّغويّ

بل هو بوابة التحصيل اللِّسانيّ، ومؤشّر جودته، على اعتبار أن الطفل في بدايته يتعلَّم المفردات أولًا من خلال التكرار، ثم ينتقل بعدَها إلى التركيب، وهكذا إلى أن يرتقي أكثرَ في مراتب العمليَّات المعرفيَّة والإدراكيَّة الأخرى؛ لذلك يتم اعتماده في المرتبة الثانية بعد الاستماع المُكثَّف خلال تطبيق مبدأ الانغماس اللُّغويّ، حتى يساعد في ترسيخ وتوسيع دائرة التحصيل والاكتساب اللُّغويّ.

---

(1) طه حسين، خصام ونقد، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط1985 ،12م، 198.

(2) السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1965 ،1م، 1/258.

(3) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، تح: بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط2001 ،1م، 8/233.

(4) الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1998 ،7م، 1/145.

(5) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، د ط، د ت، 1/4.

(6) الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1998 ،7م، 1/33.

(7) قلّا عن: ابن عبد ربه، تأديب الناشئين، 92.

يقول ابن خلدون: «ووجهُ التعليمِ لمن يبتغي هذه الملكة ويَروم تحصيلها أن يأخُذ نفسَه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث، وكلام السّلف، ومخاطَبات فُحول العرب في أسجاعهم، وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضًا في سائر فنونهم؛ حتى يتنزَّل لكثرةِ حِفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلةَ مَنْ نشَأ بينهم، ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمَّا في ضميره على حسَب عباراتهم وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصُل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رُسوخًا وقوَّةً»[1]، فعلى أساس المحفوظ تكون الملَكة اللغويَّة؛ حيث يقوم العقل بعملية القياس والتعميم وفقَ ما يتوفَّر له من مخزون لُغويّ، وهذا باختصار حديث لسانيّ محض عن الأداء الاستقباليّ، والأداء الإنتاجيّ للُّغة، يقول الفاسي الفهري: «المعرفة اللغويَّة المخزونة التي يكتسبها متعلِّم اللُّغة هي عينها التي يستعملها بصفة غير واعية في فَهْم وإنتاج اللُّغة»[2].

6. **خاتمة البحث:**

خلُص البحث إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها:

- يتلخَّص مفهوم الملَكة اللغويَّة في دلالة القوة والتحكم في اللُّغة؛ بحيث يصبح التصرُّف فيها عفويًّا مُسترسِلًا دون تكلُّف أو تصنُّع.
- تقوم اللُّغة والملَكة اللسانيَّة على مدَاخل لُغويَّة أهمها السماع المكثَّف، ومخالَطة النصوص اللغويَّة السليمة.
- إن مخالطة النصوص اللغويَّة لا تنتهي عند حدود السماع، بل لابدَّ من الحفظ حتى يتكوَّن للفرد رصيد لُغويّ يساعده على كتابة وتأليف لُغويّ صحيح.
- كان العرب قديمًا ينتقلون إلى البادية لمخالَطة العرب الأقحاح؛ حيث يؤاكلونهم ويشاربونهم ويرحلون برحيلهم وينزلون بنزولهم، فقط من أجل تعلُّم اللُّغة بمختلف مواقفها وتنوعها.
- من خلال الممارَسات العربيَّة في الأخذ اللُّغويّ تبيَّن أن العروبة تَكْمُن في اللسان والتنشئة اللغويَّة، وليست في أصل الشخص، وخير دليل على ذلك الأعاجم الذين اختلطوا بالعرب فأصبحوا أعرابًا من منطلق تنشئتهم اللغويَّة؛ كالزمخشري، وسيبويه، وغيرهما، ممَّن تملَّكوا اللُّغة وانصهروا لسانيًّا في البيئة العربيَّة.
- اهتم العرب في التنشئة اللغويَّة بالمحفوظات، انطلاقًا من حفظ القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، انتقالًا إلى الشعر وغيره من النصوص النثريَّة.

7. **قائمة المصادر والمراجع:**

1. أحمد أمين، ضحى الإسلام. مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة، جمهورية مصر العربيَّة-القاهرة، د ط، 2012م.
2. أحمد طالب الإبراهيمي، آثار البشير الإبراهيمي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1997 ،1م.
3. أندري مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظَّمة العربيَّة للترجمة، بيروت-لبنان، ط2009 ،1م.
4. ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض، د ط، د ت.
5. الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1998 ،7م.
6. ابن جِنّي، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي، د ط، 1913م.
7. ابن جِنّي، المحتسب في تبيين وُجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح: عبد الحليم النجار وآخرين، المجلس الأعلى الإسلامي، لجنة إحياء كتب السنة، القاهرة، 1415ه-1994م.
8. الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان، ط2001 ،1م.
9. ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، د ط، 1427ه-2007م.
10. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار مصطفى الباز، مكتبة نزار مصطفى الباز للنشر، د ط، د ت.
11. رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللُّغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1999 ،6م.

(1) ابن خلدون، المقدمة 772-771.

(2) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط1986 ،1م، 47.

12. الرياصي، المؤسَّسات التعليميَّة في العصر العباسي الأول (232-132ه)، منشورات جامعة 7 أكتوبر، الإدارة العامَّة للمكتبات والمطبوعات والنشر، مصراتة، ليبيا، ط2010 ،1م.
13. سعاد الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان-الأردن، ط2004 ،1م.
14. السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللُّغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1965 ،1م.
15. طه حسين، خصام ونقد، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط1985 ،12م.
16. عبد السلام المسدّي، مباحث تأسيسيَّة في اللسانيَّات، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس – ليبيا، ط2010 ،1م.
17. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيَّات واللُّغة العربيَّة، منشورات عويدات، بيروت، ط1986 ،1م.
18. ابن عبد ربه، تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين، تح: محمد إبراهيم سليم، مكتبة القرآن، د ط، د ت.
19. العقَّاد، حضارة الإسلام، المجموعة الكاملة لمؤلَّفات عباس محمود العقَّاد، ع10، دار الكتاب اللّبناني، بيروت-لبنان، ط1، 1978م.
20. عمر فرُّوخ، تاريخ الفكر العربيّ إلى أيام ابن خلدون، دار العلم للملايين، ط1983 ،4م.
21. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامَّة للكتاب، د ط، 1399ه-1979م.
22. 22.محمد الأوراغي، اللسانيَّات النسبية وتعليم اللُّغة العربيَّة، الدار العربيَّة للعلوم، ناشرون، بيروت-لبنان، ط1، 2010م.
23. محمد الصغير بناني، البلاغة والعمران عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، د ط، 1996م.
24. محمد بدوي، أهميَّة تعلُّم اللُّغة العربيَّة، حوليات كلية الآداب، الكويت، 1996م.
25. محمد عيد، المَلَكة اللسانيَّة في نظر ابن خلدون، عالَم الكتب، القاهرة، د ط، 1979م .

البلاغة العربيَّة في المقام التعليميّ نحو بديل تدريسيّ تقابُليّ للمجاز المرسَل والكناية

الدكتور/ خالد العنِكري
أستاذ اللُّغة العربيَّة
جامعة ابن طفيل، كلية اللغات والآداب والفنون، القنيطرة، المملكة المغربية

elanigrykhalid@gmail.com

تقديم:

يأخذ البحث "الديداكتيكي"[1] -من الناحية التجديدية- مكانةً مهمةً في اللحظة المعاصرة؛ نظرًا للتقدُّم الذي عرفته الحياة الإنسانيَّة؛ إذ تستدعي تطوُّرًا في طرائق عرض المعارف وتدريسها في مختلف المستويات الدراسيَّة، بَدءًا من التعليم المدرسيّ، وصولًا إلى التعليم الجامعيّ.

في هذا السياق التجديدي في المجال التدريسيّ لمادة اللُّغة العربيَّة، تأتي هذه الورقة البحثيَّة التي نسعى فيها إلى تقديم بديل تدريسيّ إجرائيّ لمدارَسة البلاغة العربيَّة بمنظور جديد، يهدف إلى نقل المعرفة العَالِمة إلى معرفةٍ متعلَّمةٍ.

وأخذًا بالضوابط العِلميَّة والمنهجيَّة، سنصطفي علم البلاغة في المقام التعليميّ المدرسيّ، مقتصرينَ -في ذلك- على أسلوبين، هما: المجاز المرسَل والكناية، محاولين اقتراح طرائق جديدة لتدريسهما، باعتماد النظريَّة البلاغيَّة التأويلية التقابُليَّة في تحليل الخطاب، وهي من النظريات الجديدة في حقل الدراسات البلاغيَّة؛ ممَّا يجعَلنا نأخذ النظريَّة من حقلها العالم وإلحاقها بالحقل التدريسيّ، محافظينَ على النواميس الضابطة للنظرية، الأمر الذي يمكِّن المتعلِّمَ من مجموعة من المهارات والإستراتيجيات المعينة في تحليل الشاهد البلاغي تحليلًا يُمكِّنه من الإحاطة بالخصائص الأدبيَّة الجماليَّة والأسلوبيَّة التي تمتاز بها أنظمة العربيَّة في الخطابين الشعري والنثري.

وتأتي هذه المحاولة التأسيسيَّة لتدريسية التقابل في سياق التطوُّر الذي عرفه الإنسان معرفيًّا ولُغويًّا وبيئيًّا واجتماعيًّا وتكنولوجيًّا... مما جعل بين متعلِّم العربيَّة والمادة المعرفيَّة جدارًا حجَب جماليَّةَ الدرس البلاغي.

لهذا، لن تخوض هذه الورقة البحثيَّة فيما يطرحه الدرس البلاغي من إشكالات معرفيَّة وترتيبية، في المقام التعليميّ المدرسيّ، بما فيها نمطيَّة الشاهد، واختزال البلاغة العربيَّة، وسؤال تجديد المتن البلاغي... بل ستُحاوِل -قدرَ الإمكان- تقديم بديل تدريسيّ للأساليب البلاغيَّة وَفقَ آخِرِ النظريات البلاغيَّة العربيَّة الجديدة[2].

(1) نستعمل -في مسارنا البحثي-مفهوم "التدريسية" عوض "الديداكتيك". وتجدر الإشارة -في هذا المضمار- إلى أنَّ «ميالاري [يرى] أنَّ حداثة استخدام DidactiqueLa اتسع...[و] جعَلَه عرضةً لكثير من الخلط والغموض وسوء استعمال لمفهومه في ميادين تتجاوز اختصاصَه، لقد ظهر هذا المصطلح في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم Art d'enseigner. هذا هو التعريف الذي قدَّمَه قاموس Le Rober سنة 1955 وقاموس Le Littré سنة 1960. وابتداءً من هذا التاريخ أصبح المصطلح لصيقًا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته». أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1427 ،1هـ-2006م، ص 140. (بتصرف)

(2) يُنظَر تتبُّع هذه النظريات: خالد العنِكري، «المسارات البلاغية الكبرى في منجَزات الكاتب المغربي محمد بازي، نحو قراءة نسقيَّة»، ضمنَ الكتاب الجماعي المحكَّم: النظرية التأويلية بالمغرب، طموح متجدد إلى بناء نماذج تحليل الخطاب، بحوث محكمة في المشروع التأويلي للباحث محمد بازّي، دار دجلة الأكاديمية، بغداد، العراق، ط2022 ،1.

أولًا: المنظور التقابُليّ بين صناعة المعنى وتحليله في الخطاب الأدبي:

ارتبط "التقابل" بـ"المقابلة" بين شيئين أو أكثر، بناءً على خرائط التفكير[1] المُعِينة على ذلك لصناعة المعنى أو فهمه أو تحليله وتأويله[2]، سواء أكان ذلك في الخطاب الإبداعيّ أم النقديّ، وهو ما يحقق -في النهاية- بلاغةً خاصّةً تتمثَّل في نسج شبكات من العَلاقات التقابُليَّة التي تتقابل في ما بينها تقابُلًا تكامليًّا، لأنَّ التقابل بناءٌ يتأسس على «مجموعة عناصر يبنيها المنتِج في النص بقصدية إحداث التواجه بينها، من خلال الكلمات أو التركيب، كما يبنيها المؤوِّل في فَهْمه للنص»[3]، وقد يكون هذا التقابل ظاهرًا أو خفيًّا، خاصَّةً في الخطاب الشِّعْري عند مدارسة "الصورة الشعريَّة"، وهو ما يدفع المحلِّلَ إلى تأويل القول الشعري اعتمادًا على القواعد التي ينضبط بها الأسلوب، فيصير "التقابل" وسيلة لهيكلة "المعنى" في الخطاب بغرض تحقيق "الفَهْم" الذي يعد مدار اشتغال الدرس البلاغي في المقام التعليميّ المدرسيّ.

لقد تأسست النظريَّة التقابُليَّة للبحث عن المعنى من خلال اللُّغة التي تتضمَّن بُعدًا تقابُليًّا شكليًّا ولُغويًّا ومعنويًّا ودلاليًّا، وهو ما أوضَحَه "محمد بازّي" تأسيسًا على منظور "حازم القرطاجني" (ت684هـ)

في إدراك "الصورة الذِّهنيَّة" للمعنى، إذ قال: «إن حصلت الصورة الذِّهنيَّة للمعنى، وأردنا التعبيرَ عنها، استخدمنا اللفظ لنقلها لأفهام السامعين أو القُراء؛ أي إنها تصير في أذهانهم، وهو ما يجعل للمعنى وجودًا آخَرَ ذا طبيعة لفظيَّة، أو على شكل رسوم، تقيم في الأفهام هيئات الألفاظ، فتتأسس في الأذهان صور المعاني التي حملتها الألفاظ المسموعة أو المكتوبة، لأن المعاني هي صور المعاني التي حملتها الألفاظ المسموعة أو المكتوبة، لأن المعاني هي الصُّوَر الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان»[4].

يمكننا أن نُمثِّل للقولِ الآنفِ الموضِّح لرحلة اللفظ والمعنى والصورة من خلال الرسم الآتي:



(1) «تعد خرائط التفكير لغةً بصريةً ضروريةً لتعلم التلاميذ التفكير في بناء أفكارهم وتنظيمها وترتيبها في بنيتهم المعرفية، وهي بالتالي لغة التفكير؛ لأنَّه يقوم التلاميذ بإعداد هذه الخرائط فإنه يستخدم بعض العمليات العقلية ومهارات التفكير، مما تجعل التلميذَ أكثرَ نشاطًا في أثناء التعلم ويتمكَّن من إيجاد العلاقات بين المفاهيم العلمية والتواصل إلى الأسباب والنتائج وتوضيح العلاقات بين الكل والجزء والعديد من المهارات العقلية». زبيدة محمد قرني، اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العلمية، قضايا بحثية ورؤى مستقبليَّة، المكتبة العصرية، القاهرة، ط 2013 ،1، ص 25. ويُنظَر: محسن علي عطية، إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج، الأردن، ط 1435 ،1هـ-2014م

(2) معنى "التأويل" في النظرية التأويليَّة التقابليَّة، هو «إعادة بناء المعنى النصي أو الخِطابي وبيانه فهمًا وتفهيمًا، سواء تم عبر ظاهر العبارة والألفاظ، أو تم تجاوُز الظاهر نحو البنيات العميقة للمعنى» محمد بازّي، نظرية التأويل التقابلي، مقدّمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط 2020 ،2، ص 88.

(3) محمد بازّي، نظرية التأويل التقابلي، م. م، ص 464.

(4) محمد بازّي، نظرية التأويل التقابلي، م. م. ص 69. يُنظَر -أيضًا-: حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1992 ،3، ص 18.

وتأسيسًا على ما سبق، يصير المنهج التقابُليّ آلية مهمة في ربط أجزاء الخطاب من أجل بلوغ الدلالات المحتملة، خاصَّة في الخطاب الأدبي الذي يتطلب جهدًا عقليًّا من أجل الظفر بـ"المعنى" المراد، لأنَّه يتأسس على التفنُّن في نسج المعنى، والتلاعب بالألفاظ لتشكيل "الصورة الذِّهنيَّة" عند المتلقِّي، وهنا مكمَن الصعوبة عند المتعلِّم في المقام المدرسيّ؛ لأنَّه لم يَعْتَدْ على مثل هذه الخطابات في الوضعيات التواصُليَّة، وفي المدرسة -أيضًا-، فيصطدم بصناعة لُغويَّة غير مألوفة، وبصور من المعاني الغارقة في التجريد؛ مما يدفعه إلى إعمال التفكير للقبض على "المعنى" أو الاقتراب منه

هذا ما يدفع المدرِّسَ -في المقام التعليميّ المدرسيّ- إلى اعتماد مجموعة من التقنيات لإفهام المتعلِّم عَبْرَ آليَّات تدريسيَّة تقابُليَّة تنضبط بتخطيط محدَّد، ومراحل معلومة، ومنهج واضح، ورؤية متبصِّرة للهدف المنشود من الدرس.

في هذا المضمار، يطرح أسلوب "المجاز المرسَل" و"الكناية" في المقام التعليميّ المدرسيّ، من منظور تدريسيّ تقابُليّ، إشكالًا رهينًا بالمعنى؛ نظرًا لبُعد غَوْرِه، وهو ما يتطلب من المدرِّس والمتعلم -معًا- اعتماد آليَّات بيِّنة من أجل بلوغ المعاني المرادة من القول الشعري؛ فالمدرِّسُ يتَّبع خطوات محدَّدة، أخذًا بتدريسية المكوِّن اللُّغويّ، والمتعلم يستثمر كل ما حصّله من معارف لُغويَّة وفنيَّة من أجل فَهْم المقروء من قول القائل، لهذا أتى مفهوم: "تقابُل المعنى ومعنى المعنى"، أي: «التواجه الحاصل والمَبْنِي بين الجزئيات المعنويَّة الباطنية والجزئيات المعنويَّة الظاهرة. ويتحقق عبر المجاز...»[1].

يُفهَم، من هذا المفهوم الجديد، أن وجه التقابل في الأسلوب البلاغي مبنيّ على عنصرين مركزيين؛ هما:

- **الأول:** العنصر الظاهر، وهو اللفظ المنسوج بدِقَّة عالية وَفق إستراتيجية تتأسس على الذِّكْر والحذف، مع الاحتفاظ بما يدل على المحذوف من الكلام لوجود تناسُب معنويّ بين المذكور والمحذوف، ينتظم في شبكة من المعاني التي تتطلَّب كفايةً تأويليةً عند القارئ/ محلل الخطاب.
- **الثاني:** العنصر المحذوف، وهو الذي يُوحى إليه، ولا يبلغه المتلقِّي إلا إذا كان مُلِمًّا بخصائص العربيَّة التركيبيَّة والدلاليَّة والثقافيَّة، وهنا مكمَن الصعوبة عند المتعلِّم.

ثانيًا: المنظور التقابُليّ: إستراتيجيات التدريس والنقل التدريسيّ في المقام التعليميّ المدرسيّ:

قبلَ الحديث عن عَلاقة التحليل التقابُليّ بالمجال التدريسيّ، نود أن نقف عند مسألة في غاية الأهمية، تتحدَّد في الإستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في أثناء إنجاز درس مُكوِّن علوم اللُّغة عامّة، ودروس البلاغة خاصَّة، وتحديدًا أسلوبي: "المجاز المرسَل"، و"الكناية".

إنَّ اعتماد المنهج التقابُليّ في تدريسيَّة الشاهد البلاغي، يساعد معظمَ المتعلِّمين على تنمية الجانب المعرفيّ، والمهاريّ المؤهلَيْنِ -معًا- للفَهْم، ثم الانتقال في ما بعد إلى التحليل في ضوء ما ينضبط به الأسلوب، من أجل تكوين متعلِّم قادر على التفكير الإستراتيجيّ في تناوُل التراكيب اللغويَّة المجازيَّة؛ لأنَّ «تدريس.. إستراتيجيات الفَهْم تدريسًا مباشرًا يُحدِث فَرقًا في مُخرَجات المتعلِّم المعرفيَّة والأدائيَّة.. وتحسين مستوى دافعيتهم واتجاهاتهم نحوَ القراءة»[2]، نضيف إلى ذلك أنَّ إستراتيجيات الفَهْم، تُسهِم في تنمية الكفايات المراد تحقيقها عند المتعلِّم، وهو ما تعتمده بعضُ الأنظمة التعليميَّة بالعالَم العربيّ، فوسَمَتْ ذلك بـ: "المقارَبة بالكفايات"[3]، التي تتأسس على التنظيم عوض الملء، وقد أشار إلى ذلك "مونتي" في قوله: «العقل المنظَّم خيرٌ من العقل المليء»[4].

---

(1) محمد بازّي، نظرية التأويل التقابلي، م. م، ص 477.

(2) سامية محمد عبد الله، إستراتيجيات الفهم، الأسس-النماذج، دار كنوز المعرفة، عمَّان، الأردن، ط 1436 ،1هـ-2015م، ص 64.

(3) هي المقارَبة المعتمَدة في النظام التعليمي المغربي، وفي أبسط تعريفاتها، هي: «طريقة ذات أسلوب منظَّم للتعليم، ولها تأثير كبير على تصميم محتوى المنهج وتقديم المادة العلمية المقصود تدريسها بطريقة منهجية منظَّمة ومباشرة، كما يمتاز هذا الأسلوب بالتسلسل في خطوات الإجراءات. بشكل عام فإنَّ طريقة التدريس المباشر تتضمن عدة خطوات منهجية أساسها وأهمها خطوة تحليل المهمة... كما تمتاز هذه الإستراتيجية بالشمولية التي تتألف من سلوك تنظيمي... وتجزئة المهمة المعقَّدة إلى مهارات مركَّبة (أي عناصرها الأساسية) ومن ثم تدريسها، وتقديمها كمعرفة منظمة. زيد الشمري، إستراتيجيات التدريس المثبَتة علميًّا وذات حجم تأثير في جميع مستويات التعليم، مكتبة زمزم الإسلامية، الكويت، ط2019 ،1، ص 27-26.

(4) يُنظَر: أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، م. م، ص 216.

وإذا عُدْنَا إلى المعاجم الخاصَّة بالمفهومات التربويَّة، نجد تعريفات عديدة قدَّمت لمفهوم "الكفاية"[1]، وهو ما لا يستدعيه المقامُ.

تعتمد، في مدارَسة قضايا العلوم اللغويَّة، خطواتٌ منهجيَّةٌ وعناصر واصفة للنشاط التربويّ؛ إذ يمكِّن ذلك المتعلِّمَ من الفَهْم المنظَّم للظاهرة البلاغيَّة المدروسة؛ ممَّا يجعَل دارسة الظاهرة البلاغيَّة منضبطة برؤية منهجيَّة؛ فالدرس البلاغي العربيّ في المقام التعليميّ المدرسيّ يعرف صعوبات في الفَهْم والاستيعاب مِنْ قِبَل المتعلِّم؛ نظرًا لعوامل متصلة بالخطاب المدروس، وأخرى بطرائق التدريس، وهو ما يجعل الدرسَ البلاغيَّ منفتحًا على المجال التدريسيّ من أجل تخطِّي العقبات المطروحة، فتدريسية البلاغة تستدعي الأخذَ بالمعرفة العالمة المنسوجة في «صورة شبكة مجرَّدة ومعقَّدة من المفاهيم [وهو ما] يقتضي من المدرِّس جهدًا واضحًا لتمثلها؛ عبر العودة إلى مظانها الأصليَّة؛ من أجل إدراك التغييرات التي لحقتها في سياق المعرفة العالمة»[2].

إنَّ إدراك التغييرات التي لحقت الدرس البلاغي، رهينةٌ بالعودة إلى المعرفة العالمة التي شكلت نواةَ المفهومات، وبوَّبت العلمَ وفرَّعَتْه، ووضعت الحدودَ بين الأساليب البلاغيَّة وتداخلها في الشاهد الواحد.

لهذا نجد في المنهج التقابُليّ بديلًا منهجيًّا لمدارَسة الأساليب البلاغيَّة، خاصَّةً أنَّ درس علوم اللُّغة يشتغل بدافع تحقيق كفايات عديدة لدى المتعلِّم.

وجديرٌ بالإشارة إلى أنَّ علوم اللُّغة -في المقام التعليميّ المدرسيّ- منضبطة ببُعدين؛ الأول: معرفيّ، والثاني: وظيفيّ؛ فالأول «يمكِّن المتعلِّمَ مِنْ تعرُّف الظواهر اللغويَّة المقرَّرة، ويتبيَّن مرجعياتها. و[الثاني] يرصد كفاية الظواهر المدروسة في تحليل النصوص الأدبيَّة وقراءتها، وهو ما يستوجِب عدمَ الانغلاق داخلَ هاجس استخلاص القواعد الضابطة للظاهرة، للتفكير في كيفيات إدماجها [في] أثناء تحليل النصوص، وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقيّ فيها لتحقق الغاية التي تستهدفها»[3].

يتطلب في مدارَسة درسٍ من علوم اللُّغة، أو تحليل عناصر الخطاب الأدبي -عمومًا- المقومات الآتية:

- **أساليبها:** ينطلق الأستاذ في درس علوم اللُّغة من مصادر مساعدة.
  - النص الرئيسيّ الذي يدرسه التلميذ باعتباره منطلَقًا لعملية الوصف، ومَرجِعًا قد يعود إليه الأستاذ بعدَ الانتهاء من دراسة الظاهرة اللغويَّة للدعم والتثبيت.
  - نصوص مساعِدة تغطي عناصر الظاهرة المدروسة التي لم تَرِدْ في النص الرئيسيّ، وهي نصوص مرتبطة بموضوع الدرس.
  - نصوص لُغويَّة تعالج الظاهرة المدروسة أو جزءًا منها.
- **خطواتها:** ترتكز منهجيَّة علوم اللُّغة على خطوات، هي:
  - قراءة النص الرئيس أو المساعِد أو اللُّغويّ قراءةً فاحصةً.
  - وَصْف الظاهرة اللغويَّة المدروسة واستنباط المبادئ أو القواعد أو النتائج أو الإشكالات عن طريق الاستقراء أو المقارَنة.
  - إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها وتوظيفها في إنتاجات شخصيَّة...»[4].

إنَّ متأمل هذه المقومات، يجدها شاملةً للمناهج الدراسيَّة التي يتلقَّاها المتعلِّمُ في المستويات الدراسيَّة المتقدّمة، مثل: مرحلة الإعدادي والثانويّ، إذ ينطلق المدرِّس -دائمًا- من أمثلة انطلاق محدَّدة، وتتم دراستُها في ضوء الظاهرة

(1) الكفاية: «أداة تَسمَح بالتحكم في النشاط الحالي واستباق الظواهر وما ينتج عما يلحق المهنة من تغير. -إنَّها إجرائية؛ إذ يتعلق الأمر بمعارف ومهارات وسلوكيات وإجراءات قابلة للتعبئة في سياق نشاط معين. -إنَّها مكتسبة ومتعلمة إمَّا بواسطة تكوين صريح أو بواسطة ممارَسة نشاط. -إنها كلية مركَّبة ولا تَظهَر سوى في النشاط. -إنها غائية حيث يكون المرء كفئًا بالنسبة إلى فئة من المهام المحدَّدة. -إنَّها منظمة وملائمة للفعل ولمختلف حوادثه. -إنَّها لا تملك معنى إلا بالنسبة إلى فئة من المهام المحدَّدة. -إنَّها منظمة وملائمة للفعل ولمختلف حوادثه. -إنها لا تملك معنًى إلا بالنسبة إلى النشاط الذي تظهر فيه. -إنّها من طبائع شديدة التنوع والتعقد»، نفسه، ص 217.

(2) حسن عمَّار، «الدرس البلاغي وسؤال النقل الديداكتيكي بالتعليم الثانوي التأهيلي»، ضمن الكتاب الجماعي المحكَّم: البلاغة في المقام التدريسي، مؤسسة آفاق، مراكش، ط 1، 2019، ص 30.

(3) وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصّة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، ص 50.

(4) نفسه، ص 36.

المطروحة، ثم تفكيكها ورصد خصائصها ووظيفتها وأثرها في المتلقِّي، وهو ما ينسجم مع أوليات النظريَّة التقابُليَّة في التحليل والتأويل، مما يحقق -في النهاية- الكفايةَ التواصُليَّةَ، والكفايةَ المنهجيَّةَ، وهما كفايتان رئيستان في كل ما له صلة باللغويات؛ إذ تعمل الكفاية التواصُليَّة على:

- توظيف المعارف والضوابط اللغويَّة في مختلفة السياقات التواصُليَّة.
- توظيف مكتسَبات علوم اللُّغة في وضعيات تواصليَّة دالَّة.
- تنويع صيغ التعبير وأساليبه، واختيار المقال المناسب للمقام.
- التواصُل مع الآخَر، وتبليغ الأفكار بوضوح؛ بهدف إقناعه والتأثير فيه»[1].

وتعمل الكفاية المنهجيَّة على:

- تشغيل مختلف المقارَبات المنهجيَّة من أجل وصف الظاهرة الأدبيَّة وتحليلها.
- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارَنة والربط والاستدلال والبرهنة والحكم والتقويم.
- تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه، وتحديد بنيته ووظيفته.
- توظيف المعارف اللغويَّة والبلاغيَّة في وضعيتَي التلقِّي والإنتاج»[2].

إنَّ كلا الكفايتين تسعيان إلى تمكين المتعلِّم من استثمار ما فُهم من الدرس في الحياة العامَّة، تجاوزًا للحدود الضيقة التي تبقى حبيسةَ الدرس... فالمنهج التقابُليّ -في نظرنا- معين على تحقيق هذا المَطمَح العلميّ والمنهجيّ في تحليل الشاهد البلاغي، وتحديدًا في علم البيان الذي يتضمَّن جملةً من الأساليب التي تتفاوت مقاييسها التخييلية والحِجاجيَّة، كما يسعى هذا المنهج إلى تنمية مهارات الملاحَظة والتحليل والتواصل والقدرة على حل المشكلة المعرفيَّة خلال العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، وبِناءً على ذلك، يبلغ المتعلِّمُ الهدفَ المعرفيَّ بامتلاك المهارة، وتمثل المعرفة، وفهم المثال، والقدرة على المراجَعة، إضافةً إلى إحداث تعلُّم نَشِط، وتنمية مجموعة من الذكاءات، منها: اللُّغويّ، والبصريّ، والمنطقيّ، ولا يتحصَّل ذلك إلا بنقل تدريسيّ[3] يراعي طبيعةَ المتعلِّم ومستواه من الفَهْم والإدراك.

يعتمد المدرِّس في أثناء هذه العمليَّات المنهج التقابُليّ المبني على تخطيطٍ قبليٍّ يُراعى فيه تصوُّرات المتعلِّمين وتمثلاتهم بغيةَ بلوغ مستوى متقدِّم من التفاعل بين عناصر المثلث التدريسيّ[4]، اعتمادًا على لغة واصفة/شارحة، مع التدرُّج في بناء المعنى لبلوغ التذوُّق الأدبي الذي صار مفقودًا في المقام التعليميّ المدرسيّ؛ نظرًا لجِدِّيَّة دروس البلاغة العربيَّة، فبعض الصُّوَر الشعريَّة المنسوجة تكون غارقة في التجريد، كما أنَّ درس البلاغة دقيق وكثير التشعُّب والتفرع؛ وهو ما يستدعي إحداثَ طرائق منهجيَّة تقابُليَّة تُعِين المتعلِّمَ على التحصيل الجيّد للدرس بالفهم السليم للظاهرة المدروسة.

وقد حُددت الخطوات الإجرائيَّة عند تقديم دروس علوم اللُّغة العربيَّة بما يتماشى والمقاربةَ بالكفايات التي سلَف عَرضُها، وذلك باعتماد المراحل الآتية:

1. كتابة أمثلة الانطلاق.
2. قراءتها قراءةً نموذجيَّة/ العرض والشرح.
3. تحليلها تحليلًا تقابُليًّا.
4. استقراء القواعد في صورة استنتاجات جزئيَّة أو كلية.
5. تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة جديدة تمثل الظاهرة نفسها.

---

(1) نفسه، ص 49.

(2) نفسه.

(3) هو: «[الانتقال] من معارف علمية دقيقة يُنتِجُها المختصون إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم»، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1994 ،1، ص 350.

(4) تقوم العملية التعليمية التعلمية على عناصر ثلاثة تُعَدّ مدار الفعل التعليمي، وهي: (المدرس، والمتعلم، والمعرفة)، وتُسمَّى بـ:"المثلث الديداكتيكي". للتفصيل أكثر يُنظَر المعاجم المختصة بالمصطلحات التربوية والتدريسية

تُسهِم هذه الخطوات في امتلاك آليَّات التحليل السليم المنظَّم والمؤطَّر بإستراتيجيَّات الفَهْم، وفي تنمية الذوق الأدبي عند المتعلِّم، وتنمية حسه الفنيّ الإبداعيّ، وهو ما يُفضِي -في نظرنا- إلى إعادة الصورة النسقية التي كانت عليها البلاغة فهمًا وإحاطةً

ولا يفوتنا، في هذا المضمار، الإشارة إلى مسألة في غاية الأهمية، تتمثَّل في تجليات الاستعمال الأسلوبي البلاغي في تواصلنا اليوميّ، باعتماد تأليفات لُغويَّة محددة متضمنة للمعاني الإيحائيَّة، فنرى أنَّ التنبيه إلى هذا المعطى الثابت واقعًا أمرٌ ضروريٌّ قبلَ الشروع في تقديم درس البلاغة إلى المتعلِّمين، حتى يتحقق الفَهْمُ الجيِّدُ للأسلوب المدرَّس، مع الانتباه إلى التغييرات التي فرضها التطوُّر، مما يُمثِّل وجهًا من وجوه التغيير في عمليات التواصُل بناءً على وضعيات تواصليَّة مختلفة، فيُنسى نَسَق ويُستحدَث آخَرُ، الأمر الذي يكون سببًا في حجب الفَهْم السليم والإدراك التام الواضح، ليأتي التقابل -في نظرنا- مُبرزًا أوجهَ التناظر الواردة في الأسلوب بالوقوف عند آليَّات تشكل المعنى في ذهن المتلقِّي من خلال اللُّغة المجازيَّة، الشيء الذي يُظهِر المعنى ويُبرزُه من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

يأتي -في ما بعد- دور المتعلِّم، فيتطلب منه الوقوف عند الخطاب المتضمن للأسلوب البلاغي وقفة المبصِر للوحةٍ فنيَّةٍ بديعةٍ نُسِّقت ألوانُها وخطوطُها وأشكالُها حتى صارت آسِرةً لكل مُشاهِد، فـ«لا يقاس نجاحُ درس البلاغة بمدى ما حفظه الطلاب من مصطلحات جديدة، بل بقدرتهم على الاهتداء إلى مَواطِن القوة والجَمال في النص الذي يعالجونه، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام، أو توضيحه، أو تقويته»[1]، وهذا هو سرُّ نجاح درس البلاغة في المقام التعليميّ المدرسيّ.

ثالثًا: التدريسيَّة التقابُليَّة للمجاز المُرسَل والكناية في المقام التعليميّ المدرسيّ: دراسة لمنتخَبات:

الكلام العربيّ قسمان؛ حقيقة ومجاز، وقد أخَذَا -معًا- قالبًا شعريًّا أو نثريًّا، الأمر الذي يتطلب من المتعلِّم الإلمام بالأساليب للتمييز بينها، مع معرفة أسرار صناعتها، ومعانيها، ودلالاتها القريبة والبعيدة.

من هذا المنظور المؤسس له، يأتي الاهتمام بأسلوبَيْ: "المجاز المرسَل" و"الكناية"، بوصفهما أسلوبين يحضران كثيرًا في التواصُل اليوميّ، وفي الخطاب الشِّعْري والنثري في المقام التعليميّ، محاولينَ في ذلك بيان أوجُه التقابل بينَ أركان الأسلوب للظَّفَر بالمعاني الخفيَّة من خلال اللُّغة وطبيعة التركيب؛ وذلك بالبحث عن المعنى الخفي، انطلاقًا من اللفظ الجَليّ.

1. التدريسيَّة التقابُليَّة للمجاز المُرسَل:

يتقيَّد "المجاز المرسَل" -كما هو معلوم- بعلاقة غير المشابهة، مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقيّ، وقد حدَّد البلاغيون هذه العَلاقات في: (1.السببيَّة. 2.المسببية. 3.الجزئيَّة. 4.الكليَّة. 5.اعتبار ما كان. 6.اعتبار ما يكون. 7.المحليَّة. 8.الحاليَّة. 9.الآليَّة). ومَنْ تأمَّل هذه العَلاقات يجدها محكومةً بأبعاد تقابُليَّة بين القول وما يحمله من معانٍ ودلالاتٍ، وهو ما يمكن بيانه، مستحضرين -في ذلك- طبيعة المقام.

- **المثال الأول:**

قال المتنبي:

لَـهُ أيَـادٍ عَـلَيَّ سَـابِغَةٌ أعَـدُّ مِنْهَـا وَلَا أعَدِّدُهَـا

يأخذ المدرِّس، بعد كتابة المثال والتعريف بالشاعر، مسار الخطوات المنهجيَّة التي ذكرناها، وهي:

1. قراءة المثال قراءةً نموذجيَّةً.
2. تحليل المثال تحليلًا تقابُليًّا.
3. استقراء القاعدة في صورة استنتاج جزئيّ أو كليّ.
4. تطبيق ما تم التوصل إليه على أمثلة جديدة تمثل الظاهرةَ نفسَها.

(1) يُنظَر: عبد العليم إبراهيم، الموجِّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 7، ص 315.

تنجز هذه الخطوات في حوار تفاعليّ بين المدرِّس والمتعلم، ويمكن بيان ذلك في الجدول الآتي:

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتمده الشاعر؟	الكلام المعتمَد في قول الشاعر هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أن الشاعر وظَّف كلمة واحدة هي التي أخرجت العبارة من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي مثَّلت المجاز في قول الشاعر "أياد".
جيّد، ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل "اليد" معنى "العطاء والنعمة"، بيانًا لمكانة المانح للممنوح...
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمَدَها الشاعرُ في صوغ هذا الأسلوب؟	اعتمد في ذلك اللُّغة، والعرف الثقافيّ العربيّ، والوظيفة التي تؤدِّيها "اليد"، فكل الأشياء التي تتضمَّن العطاءَ يُرمَز إليها "باليد"...

ويمكن أن نبين ما توصلنا إليه من خلال الإجابات في الرسم الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابُلات للمعاني المستلزِمة للَّفْظ			المعنى الخفيّ
أياد	يقابل	النعمة	يقابل	إثبات صفة الجود والعطاء، لأنَّ اليد سبب للعطاء.
	تقابُل أفقيّ			تقابُل عموديّ

يربط المدرِّس بين العبارات واستعمالها الظاهر، واستعمالها المجازي، أي: إن المعاني التي نخلص إليها في المجاز المرسَل، تتطلَّب البحثَ في المراد بقول الشاعر وعدم الوقوف عند ظاهر اللفظ الذي يشير فقط إلى المعنى الثاني، مما يحمل بُعدًا تقابُليًّا بين "اللفظ الظاهر" و"المعنى الخفي"، الذي نبلغه من خلال العَمليَّة التأويلية.

يجمِّع المدرِّسُ إجاباتِ المتعلِّمين المتفاعلين المعزّزة والمقوّمة... ليخلص إلى الآتي:

إنَّ الكلمة التي وظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: «أياد» التي لا يراد بها اليد الحقيقيَّة/ العضو الإنسانيّ، بل يريد بها "النعمة"، ولا توجد عَلاقة المشابَهة بين لفظ "اليد" و"النعمة"، لكن هناك صلة وعلاقة بين اللفظ وما يوحي إليه، فـ"اليد" وسيلة يُحسِن بها الإنسان خيرًا... ولهذا كانت العَلاقة "سببية"، لأنَّ اليد سبب في العطاء.

تقويم: بعد إنهاء تحليل الشاهد البلاغي، يطلب من المتعلِّمين تأليف مثال يتضمَّن الظاهرة المدروسة، مع التركيز على البُعْد التقابُليّ فيه، لترسيخ هذه الإستراتيجيَّة في فَهْم الخطاب وتحليله.

- **المثال الثاني:**

قال تعالى: ﴿وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا﴾ [سورة غافر، الآية: 13].

يعتمد في مدارَسة المثال ما نثبته في الجدول الآتي الذي ينقل دورَ المدرِّس والمتعلم.

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي صيغت به الآية الكريمة؟	الكلام الذي أتت به الآية الكريمة هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أنه قد وُظِّفَتْ كلمة واحدة هي التي أخرجت العبارة من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي مثلت المجاز في قوله تعالى: ﴿رزقًا﴾.
ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل ﴿الرزق﴾ "الماء" لبيان مصدر العطاء...
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتُمِدَتْ في صوغ هذا الأسلوب؟	مِنَ المقاييس التي اعتمدت اللُّغة، وسياق القول، فكل الأشياء التي يمنحها الله تعالى، خاصةً من السماء، تكون محمَّلة بمعاني الخير في أغلب الأحيان.

ويمكن تجميع عناصر الإجابات المذكورة في الرسم الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزمة للَّفظ			
﴿الرزق﴾	يقابل	الماء/الغيث	يقابل	المعنى الخفي
تقابُل أفقي				تقابُل عموديّ

يجمع المدرِّس إجابات المتعلِّمين المتفاعلين بعد التعزيز والتصويب والبيان، ليخلص إلى المعنى الآتي:

إنَّ الكلمة التي وظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: ﴿الرزق﴾، فالله سبحانه وتعالى، لا ينزل من السماء ﴿الرزق﴾، وإنَّما ينزل "الغيث/الماء"، فيكون هذا الماء من مسبِّبات رزق الإنسان؛ فالعلاقة الرابطة بين المَعنيَّين الحقيقيّ والمجازيّ، هي عَلاقة "مسببية".

- **المثال الثالث:**

قال الشاعر:

كَمْ بَعَثْنَا الجَيْشَ جَرَّ رًا وَأَرْسَلْنَا العُيُونَا

يعتمد في مدارسة المثال ما نبسطه في الجدول الآتي، الذي يجمع دور المدرِّس والمتعلم في حوار تفاعليّ:

أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتمده الشاعر؟	الكلام المعتمَد في البيت الشعري هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أن الشاعر وظَّف كلمة واحدة هي التي أخرجت العبارة من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي أخرجت العبارة من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي هي: "العيون".
جميل، ماذا يُسمَّى، إذَنْ، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل.
ما الحمولات الدلاليَّة التي يتضمنها لفظ "العين"؟	من الحمولات الدلاليَّة التي تتضمنها "العين" التجسس والترقب...
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل "العين" "التجسس"، وهو بيان لسلوك اجتماعي منتشر...
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمدَها الشاعرُ في صوغ هذا الأسلوب؟	اعتمد في ذلك اللُّغة، والعُرف الثقافيّ العربيّ، وسياق القول، فكل الأشياء التي تتضمَّن التجسس والترقب يُرمَز إليها بالعين...

من الممكن نقل هذه الإجابات في الجدول الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزِمة للَّفظ			
العيون	يقابل	الجاسوس	يقابل	المعنى الخفي
	تقابُل أفقيّ			تقابُل عموديّ

يجمع المدرِّس إجابات المتعلِّمين المتفاعلين المعززة والمسددة للوجهة الصحيحة، ليخلص إلى الآتي:

إنَّ الكلمة التي وظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: «العيون»، فقد بعثت الجيوش ومعها "العيون" التي يراد بها الجواسيس لنقل الأخبار دون عِلم الآخَرين المحيطين بهم، وكما هو بيِّنٌ، فإنَّ "العين" جزء من الجاسوس/الإنسان، فذُكرت "العين"، وأُريد بها "الجاسوس" وهو كلٌّ، لهذا كانت العَلاقة التي حكمت المجاز "جزئيَّة".

● **المثال الرابع:**

قال تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لَيْلًا وَنَهَارًا (٥) فَلَمْ يَزِدْهُمْ دُعَائِي إِلَّا فِرَارًا (٦) وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا(٧)﴾ [سورة نوح، الآية: 7-5].

يعتمد المدرِّس في دراسة الآية القرآنيَّة الخطوات المبسوطة في الجدول الآتي:

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي جاءت به الآية الكريمة؟	الكلام المعتمَد في الآية الكريمة هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أن الآية تضمَّنت كلمةً هي التي أخرجت التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي مثلت المجاز في قوله تعالى: ﴿أصابعهم﴾.
ممتاز، ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل -أيضًا-.
ما الدلالة التي يتضمنها لفظ ﴿أصابعهم﴾ في سياق الآية؟	من الدلالات المرجَّحة المبالَغة في تصوير حال الناكرين للحق.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل ﴿أصابعهم﴾ "أناملهم" لتصوير هول المشهد.
(هذا السؤال يمكن بسطه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمَدَها الشاعرُ في صوغ المجاز المرسَل؟	اعتمد في ذلك اللُّغة، وما تَحمِل من دلالات عميقة بغيةَ بيان منزلة الناكرين للحق، إضافةً إلى العُرف الثقافيّ.

من الإمكان إثبات عناصر الإجابة في الجدول الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزِمة للَّفظ			المعنى الخفي
﴿أصابعهم﴾	يقابل	أطراف الأصابع/الأنامل	يقابل	ذُكرت الأصابع بلفظ الجمع لتدل على كلٍّ؛ إذ أريد بها أطرافها/الأنامل، وهي جزء ليصوِّر الله تعالى حال المُصِرِّين على عدم سماع الحق.
	تقابُل أفقيّ			تقابُل عموديّ

يجمِّع المدرِّسُ إجاباتِ المتعلِّمين المتفاعلين... ليخلص إلى ما هو آتٍ:

إنَّ الكلمة التي وُظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: ﴿أصابعهم﴾، فلا يستطيع الإنسانُ أن يضع أصابعَه كلها في أذنيه، ولكن باستطاعته أن يضع أُنملا واحدًا في الأذن، وقد ذكر ذلك مبالغةً في الإصرار على عدم سماع الحق المبين، وهو ما يُسمَّى بالمجاز المرسَل المحكوم بالعلاقة الكليَّة، إذ ذُكر ما هو كلي وأُريد به ما هو جزئيّ.

- **المثال الخامس:**

قال تعالى: ﴿وَآتُوا الْيَتَامَى أَمْوَالَهُمْ﴾ [سورة النساء، الآية: 2].

يعتمد المدرِّسُ في دراسة الآية القرآنيَّة الخطوات المبسوطة في الجدول الآتي:

أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي جاءت به الآية الكريمة؟	الكلام المعتمَد في الآية الكريمة هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أن الآية تضمنت كلمةً أخرجتها من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي مثَّلت المجازَ في قوله تعالى: ﴿اليتامى﴾.
حَسَنًا، ماذا يُسمَّى، إذَنْ، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل -أيضًا-.
بِمَ يوحي لفظ ﴿اليتامى﴾ في سياق الآية؟	يوحي بحال مَنْ فقدوا آباءهم، وليس بمقدورهم حُسْن التصرف في نصيبهم من الميراث.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل ﴿اليتامى﴾ "الذين ليسوا بيتامى"؛ وهم البالغون سنَّ الرشد"؛ لأنَّ لهم القدرة على حُسْن التصرف.
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمَدَها الشاعرُ في صوغ المجاز المرسَل؟	اعتمَد في ذلك اللُّغة، وما تَحمِل من مقابَلات ضدية لبيان حال فئة من الناس داخلَ المجتمع.

ويمكن للمدرس أن يقف عند ذلك من خلال الجدول الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزِمة للَّفظ			المعنى الخفي
﴿اليتامى﴾	يقابل	الراشدون	يقابل	ذكَر لفظ "اليتامى" وأريد به "الراشدون"، لأنَّ "اليتيم" مَنْ مات أبوه وهو صغير، لهذا فاليتيم المراد في الآية الراشد الذي يَحِقُّ له أخذُ إرثه بحقٍّ شرعيٍّ. وهو مجاز محكوم بعلاقة ما كان.
تقابُل أفقيّ				تقابُل عموديّ

يجمع المدرِّس إجابات المتعلِّمين المتفاعلين المعززة والمسددة، ليخلص إلى الآتي:

إنَّ الكلمة التي وُظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: ﴿اليتامى﴾، لأنَّ اليتيم في اللُّغة هو مَن مات أبوه، وهو ما يزال صغيرًا، فالمراد بقول الله تعالى "الراشدون" الذين كانوا "يتامى"، أي: اعتبار ما كانوا عليه، لهذا سُميت هذه العَلاقة بـ: "اعتبار ما كان".

- **المثال السادس:**

قال تعالى: ﴿قَالَ أَحَدُهُمَا إِنِّي أَرَانِي أَعْصِرُ خَمْرًا﴾ [سورة يوسف، الآية: 36].

يتتبع المدرِّس في دراسة الآية القرآنيَّة الخطوات الآتية في الجدول:

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي جاءت به الآية الكريمة؟	الكلام المعتمَد في الآية الكريمة هو كلام غير حقيقي.
ألا تلاحظون أن الآية تضمَّنت كلمةً أخرجتها من التعبير الحقيقيّ إلى التعبير المجازي؟	الكلمة التي مثَّلت المجازَ في قوله تعالى: ﴿خمرًا﴾.
طيّب، ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب بالمجاز المرسَل -أيضًا-.
ما الذي توحي به تلك الكلمة من دلالات؟	توحي بالشراب المُسكِر الذي يفقد به الشاربُ عقلَه لوقت معيَّن...
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل ﴿خمرًا﴾ في المادة الأولية التي يُصنَع منها الخمرُ، وهي: "العنب".
(هذا السؤال يُمكن طرحُه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمدها الشاعر في صوغ المجاز المرسَل؟	اعتمد في ذلك اللُّغة وما تحمل من دلالات ضمنيَّة تبين الحالة التي عليها الفاعل.

يمكن إثبات هذه الإجابات من خلال البناء التقابُليّ المنقول في الجدول الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزِمة للَّفظ			المعنى الخفي
﴿خمر﴾	يقابل	العنب	يقابل	ذُكر لفظ "الخمر" وأُريدَ به "العنب"، لأنَّه المادة الأولية التي يصنَّع منها "الخمر" المُسكِر. وهو مجاز مرسَل محكوم بعلاقة ما يكون.
تقابُل أفقيّ				تقابُل عموديّ

يقوم المدرِّس بتجميع الإجابات ليخلص إلى الآتي:

إنَّ الكلمة التي وُظفت توظيفًا مجازيًّا، هي: ﴿خمرًا﴾، فالخمر لا يُعصَر، بل يعصر "العنب" الذي سيتحول في ما بعدُ إلى "خمر"، لهذا أُطلق "الخمر" وأُريد به مصدره/مادته الأولى، وهو "مجاز مرسَل" منضبط بعلاقة: "اعتبار ما يكون".

استنتاج عامّ:

يجمّع المدرِّس بمعية المتعلِّم، عند إنهاء الدرس، استنتاجًا عامًّا لكل ما سبقت مدارسته، مع مطالَبة المتعلِّمين بإنجاز تمرينات تحمل المظاهر البلاغيَّة نفسها، وبعد ذلك تصحيح منجزهم جماعيًّا في نهاية الحصّة الدراسيَّة.

2. التدريسيَّة التقابُلِيَّة للكناية[1]:

أولت البلاغة العربيَّة اهتمامًا خاصًّا للكلمة المفردة في سياقه التركيبيّ، نظرًا لما تحمله من معانٍ كثيرة تُستقرأ من خلال إستراتيجية تأويلية يستعصي على المتعلِّم إدراكُها؛ لأنَّ القارئ مجبَر على الانتقال من المعنى الحقيقيّ/الأول إلى

(1) يوجد في النظرية التأويلية التقابلية مفهوم "تقابُل الكناية"، ويراد به «البناء القاعدي الخفي للتقابل، انطلاقًا ممَّا هو مصرَّح به مقابل غير المصرَّح به»، محمد بازّي، نظرية التأويل التقابلي، م. م، ص 475.

المعنى المجازي/الثاني/الثالث/الرابع، فيكون المعنى المجازي بمنزلة "الكناية القريبة"، أما المعنى الثالث أو الرابع الذي يكون -في بعض الخطابات- مقصودًا، هو بمنزلة "الكناية البعيدة" على حد تعبير أبي يعقوب السكاكي (ت626هـ)[1].

وتأسيسًا على ذلك، تكون العَلاقة بين المعاني المرصودة، سواء أكانت ثانية أم ثالثة... عَلاقة تابِع بمتبوع وَفقَ سلسلة من المعاني العميقة، وهو ما يُمثِّل بنيةً تقابُليَّةً خفيةً، تجمع بين لفظ ظاهر ومعنى خفيّ قريب أو بعيد، يكون مقصودًا من الكلام، ولبلوغ تلك المعاني والدلالات يتطلب إعمالَ الذهن والانفتاح -في الآن نفسه- على العالَم الخارجيّ، أي: على ما هو ثقافيّ واجتماعيّ... لأنَّه مُعِين مهمّ في فَهْم معاني الخطاب، ووسيلة أساس في بلوغ الدلالات البعيدة.

وإذا استحضرنا هذا المعطى العلميّ، وانتقلنا به إلى المجال التعليميّ، الذي يكون فيه "المتعلِّم" محور العَمليَّة التعليميَّة؛ إذ يعاني صعوبةَ الفَهْم والتحليل؛ نظرًا لعدم إدراكه للنَّسَق العامّ الذي تأسَّس عليه الخطاب الأدبي في زمن ومكان بعيدين بُعدًا زمنيًّا وبُعدًا لُغويًّا تداوليًّا، فيترتب -على ذلك- استعصاء في الظَّفَر بالمعنى المراد، مما يدفع المدرِّسَ -في هذه الحالة- إلى إنشاء شبكة من التقابلات القائمة على مجموعة من الأسئلة المستدرِجة للمتعلِّم، كما هو معتمَد في مدارسة المجاز المرسَل، بهدف الوصول إلى المعنى المراد، وسنعمل في ما هو آتٍ على تحليل بعض النماذج، مبينينَ طرائق التحليل وَفق المنهج التقابُليّ المقترَح في تدريسيَّة علوم البلاغة العربيَّة.

وتجدُر الإشارةُ في هذا المضمار إلى أنَّ المدرّس، في أثناء العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، مطالَب بالربط بين العبارات واستعمالها الظاهر واستعمالها المجازي؛ أي: إنَّ المعاني التي نخلص إليها في "الكناية" تتطلَّب البحثَ في الدلالات المرادة في قول الشاعر، وعدم الوقوف عند ظاهر اللفظ الذي لا يُفصِح عن المعنى المراد؛ إذ يوجد بينَ "اللفظ الظاهر" و"المعنى الخفي"، وهو المراد، جملة من التقابلات المترابطة والمتلازمة في ما بينها؛ وهو ما يؤدِّي بالمتعلم في النهاية إلى تنمية "الكفاية التحليليَّة" للشاهد البلاغي، و"الكفاية التأويلية" لفَهْم القول الشعري، وهي كفاية لا تقف عند حدود اللُّغة، بل تبحث في دلالات العبارة وما تستلزمه من معانٍ خفيةٍ.

● **المثال الأول:**

قالت الخنساء في أخيها صخر:

طَوِيـلُ النِّجَـادِ رَفِيـعُ العِـمَادِ كَثِـيرُ الرَّمَـادِ إِذَا مَـا شَـتَا

يسلك المدرِّس في دراسة المثال مسلك تقنيَّة السؤال والجواب وَفق الخطوات الآتية:

أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتمدته الشاعرة؟	الكلام الذي اعتمدته الشاعرة هو كلام غير حقيقي.
توجد كلمة أو عبارة اختبأ وراءها المعنى المجازي. ارصدها.	العبارات التي تحمل في طياتها المعنى المجازي، هي: "طويل النجاد". "رفيع العماد". "كثير الرماد".
جميل، ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب في العربيَّة بالكناية.
لماذا في نظركم سُمي هذا الأسلوب بهذا الاسم؟	سُمي بهذا الاسم لأنَّ الكلمة التي تذكر نكني بها عن معنى قريب أو بعيد، وهو المراد من قول القائل.
ما الذي توحي به تلك العبارات المتعدِّدة في المثال الواحد؟	توحي تلك العبارات بمجموعة من المعاني الضمنية التي تستنِد إلى ما هو لُغويّ وتداوُليّ في سياق وبيئة محكومة بثقافة تُعِين على بلوغ المعنى المراد، فهي تجمع بين السمو والشجاعة.

(1) يُنظَر: مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1407 ،2هـ-1987م، ص 411.

أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلّم(ة)
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل "طويل النجاد" "طول القامة"، وهي مؤشِّر على الشجاعة، ويقابل "رفيع العماد" "سمو المنزلة"، ويقابل "كثير الرماد" "العطاء والإكرام".
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمدت في صوغ الكناية؟	اعتمد في ذلك اللُّغة في بُعْدها التداولي، وكذلك الأعراف الثقافيَّة المساهِمة في تشييد الدلالات المرادة من قول الشاعرة.

يُمكِن للمدرس(ة) تعبئة محصلة إجابات المتعلِّمين من خلال النموذج الآتي:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزمة للفظ										المعنى الخفي
طويل النجاد	يقابل 1	حامل للسيف الطويل	يقابل 2	طول القامة وشجاع							إثبات صفة الطول
رفيع العماد	يقابل 1	أعمدة خيمته طويلة وشامخة وبارزة	يقابل 2	سيّد القوم							إثبات صفة السيادة
كثير الرماد	يقابل 1	ناره كثيرة	يقابل 2	الطهي الكثير	يقابل 3	كثير الضيوف	يقابل 4	كريم			إثبات صفة الكرم
تقابُل أفقيّ			تقابُل عموديّ								

يُجمِّع المدرِّسُ إجاباتِ المتعلِّمين... ليخلص إلى الآتي:

- يراد بقول: «طويل النجاد» طول القامة والشجاعة.
- ويراد بقول: «رفيع العماد»، أنّه سيّد، وصاحب منزلة رفيعة/سمو المنزلة، فرفاعة العماد يراد بها السيادة.
- ويراد بقول: «كثير الرماد»، أنّه كريم وكثير العطاء، وهي كناية تحتاج إلى وسائط كثيرة/تقابُلات للوصول إليها.

إنَّ الربط بين "اللفظ الظاهر" «طويل النجاد»، و«رفيع العماد»، و«كثير الرماد»، و"المعنى الخفي" مرَّ عبرَ تقابُلات عديدة، وقد تمثَّلت تلك المعاني بالعودة إلى ما هو ثقافيّ بالأساس، فلا يَفهَم المتلقِّي تلك العبارات إلا بالرجوع إلى النَّسَق الثقافيّ الذي حكم الخطاب الشِّعْري عند الخنساء.

تقويم: بعد إنهاء تحليل الشاهد البلاغي، يُطلَب من المتعلِّمين، بتوجيه من المدرِّس(ة)، تأليفَ مثال يتضمن الظاهرة المدروسة مع التركيز على البُعْد التقابُليّ فيه، لترسيخ هذه الإستراتيجيَّة في فَهْم الخطاب وتحليله وتأويله.

● **المثال الثاني:**

قال تعالى: ﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَىٰ مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا﴾ [سورة الكهف، الآية: 42].

يتتبع المدرِّس(ة) في دراسة الآية القرآنيَّة الكريمة الخطوات الآتية:

أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتمَلة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتُمد في الآية القرآنيَّة؟	وردت الآية القرآنيَّة بكلام غير حقيقي/مجازي.
ارصد كلمة أو عبارة انطوى تحتها المعنى المجازي.	العبارات التي تحمل في طياتها كنايات، هي: ﴿يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ﴾.
ممتاز، ماذا يُسمَّى، إذَنْ، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب في العربيَّة بالكناية -أيضًا-.
ما الذي توحي به العبارة من معنى؟	توحي تلك العبارة بمعنى ضمني نجيزه في "الحيرة" و"الارتياب"، ولا يفهم هذا المعنى إلا بالعودة إلى ما هو لُغويّ تداوُليّ في السياق العربيّ.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل ﴿يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ﴾ "حال المشرك غير المستقر"، وهو مؤشِّر على الاضطراب.
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتُمدت في صوغ هذه الكناية؟	اعتمد في ذلك اللُّغة في بُعْدها التداولي، وهو ما أسهم في بناء الدلالة المرادة من قول الله تعالى.

يمكن للمدرس(ة) أن يتبع في مدارسة المثال الرسم الآتي:

<table>
<tr><td>اللفظ الظاهر</td><td colspan="2">سلسلة التقابلات للمعاني المستلزمة للفظ</td><td rowspan="3">تقابل</td><td>المعنى الخفي</td></tr>
<tr><td>يقلب كفيه</td><td>يقابل</td><td>الندم والحسرة والحزن</td><td>بيان حال المشرك غير المستقر</td></tr>
<tr><td colspan="3">تقابُل أفقيّ</td><td>تقابُل عموديّ</td></tr>
</table>

بعد تحصيل الإجابات كلها، من قِبل المدرِّس(ة) يصل إلى المعنى الآتي:

يريد الله تعالى أن يخبرنا في قوله: ﴿يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ﴾، بحال الموصوف؛ وهو المشرك، الذي حلّ به الندم والحسرة والحزن على ما أنفَق في عمارة جنَّته سُدًى؛ فهي خاوية خالية؛ ممَّا جعَله يقلب كفيه ظهرًا وبطنًا، أسفًا وحسرةً.

إنَّ الربط بين "اللفظ الظاهر" ﴿يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ﴾، و"المعنى الخفي" «حال المشرك غير المستقر»، تحقَّق بتقابُل واحد، وقد تمثل جليًّا في العودة إلى سياق القول القرآنيّ، وإلى بحث الطبيعة النفسيَّة التي تَدفَع الإنسانَ إلى إصدار هذا السلوك، فيكون فعل التقليب دليلًا على حالة نفسيَّة غير مستقرة لذات إنسانيَّة كانت تَحسَب نفسَها متقنةً لعملها وعبادتها، فيكون ذاك الفعل علامة دالَّة على الخيبة والتأسف.

- **المثال الثالث:**

قال أبو نُوَاس مادحًا:

فَمَا جَازَهُ جُودٌ وَلَا حَلَّ دُونَه وَلَكِن يَسِيرُ الجُودُ حَيْثُ يَسِيرُ

يسلك المدرِّس في دراسة المثال مسلك السؤال والجواب وفق الخطوات الآتية:

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقدير/تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتمَدَه الشاعرُ؟	اعتمد الشاعر كلامًا غير حقيقي.
ارصد كلمة أو عبارة انطوى تحتها المعنى غير الحقيقيّ/المجازي.	العبارة التي تحمل في طياتها المعنى غير الحقيقيّ، هي: "يسير الجود حيث يسير".
ماذا يُسمَّى، إذن، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب في العربيَّة بالكناية -أيضًا-.
طيِّب، ما الذي توحي به العبارة من معنى؟	توحي تلك العبارات بمعنى ضمنيّ مفادُه تحلِّي الممدوح بـ: "الكرم" و"العطاء".
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل "يسير الجود حيث يسير" "الكرم" وهو مؤشِّر دالّ على العطاء بلا حدٍّ.
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتُمدت في صوغ هذه الكناية؟	اعتمد في ذلك عنصر اللُّغة في بُعْدها التركيبيّ والمعجمي والدلالي.

اعتمادًا على الإجابات المدلى بها من قِبَل المتعلِّمين، يمكن للمدرس أن يأخذ في الجدول الآتي نموذجًا لبيان أوجه التقابل في المثال المدروس:

اللفظ الظاهر	سلسلة التقابلات للمعاني المستلزمة للفظ			المعنى الخفي
يسير الجود حيث يسير	يقابل	هو كريم	يقابل	بيان كرم الممدوح وجوده.
تقابُل أفقيّ				تقابُل عموديّ

يَخْلص المدرِّس بعد الإجابات المقدّمة إلى المعنى الآتي:

لقد نُسبت صفة الكرم والجود والعطاء إلى الممدوح، فكنى على ذلك المعنى بقوله: «يسير الجود حيث يسير»؛ إذ جعَل سيرَ الجود وسيرَ الممدوح سواء في اتجاه واحد، اتجاه الخير والفضل.

يُلاحظ أنَّ الربط بين "اللفظ الظاهر" «يسير الجود حيث يسير» و"المعنى الثاوي" «بيان كرم الممدوح» -في المثال-، مرّ عبر مرحلة تقابُليَّة واحدة؛ وذلك بتتبُّع ما تستلزمه العبارة وما توحي إليه من دلالات، فسير الإنسان دليل على سعيه إلى اتجاه محدَّد، والإنسان في مسيره ومساره تأخذه مسالك متعددة ومناحٍ كثيرة، لكنَّ الممدوح اصطفى مسلك الكرم والجود، وهو مسلك محمود، لهذا كان التقابل واحدًا دون وسائط كثيرة تؤدِّي بالقارئ إلى المعنى البعيد المراد.

● **المثال الرابع:**

قال الشاعر:

الضَّارِبِينْ بِكُلّ أَبْيَضَ مِخْذَمِ وَالطاعِنِينَ مَجَامِعَ الأَضْغَانِ

يقوم المدرِّس في دراسة المثال باتباع تقنيَّة السؤال والجواب وفقَ الخطوات المقترَحة الآتية:

أنشطة المدرِّس	أنشطة المتعلِّم(ة)
إيضاح المعنى، الإرشاد، السؤال، التقويم، التقييم...	تقديم الأجوبة المحتملة مِنْ قِبَل المتعلمينَ/المتعلمات
ما طبيعة الكلام الذي اعتمده الشاعر؟	الكلام الذي اعتمده الشاعر غير حقيقي.
ارصد كلمة أو عبارة انطوى تحتها المعنى المجازي.	هناك عبارتان تحملان معنى مجازيًّا، هما: – **الأولى:** "أَبْيَضَ مِخْذَمٍ". – **الثانية:** "مجامع الأَضْغان".
أحسنت، ماذا يُسمَّى، إِذَنْ، هذا الأسلوب؟	يُسمَّى هذا الأسلوب في العربيَّة بالكناية -أيضًا-.
ما الذي توحي به العبارتان من معنى؟	توحي العبارة الأولى بآلة بتَّارة، والثانية بوجود مكان في جسم الإنسان بمنزلة مستودع تجتمع فيه الأضغان.
ألا تلاحظون أنَّ بين الاستعمال الأول والثاني تقابُلًا لإحداث معنى محدَّد وصورة ذهنيَّة معيَّنة عند المتلقِّي؟	يقابل في الجملة الأولى "أَبْيَضَ مِخْذَمٍ" "السيف الحاد"، كما يوجد تقابل بين "مجامع الأضغان" و"القلب".
(هذا السؤال يمكن طرحه إذا كان مستوى المتعلِّمين متقدِّمًا).	
ما المقاييس الفنيَّة التي اعتمدت في صوغ هذه الكناية؟	اعتمد في ذلك اللُّغة في بُعْدها التداولي، فلا يتحقق الفَهْم إلا بالعودة إلى السياقات الثقافيَّة التي كست هذه التركيبات بدلالات خاصَّة.

استنادًا إلى الإجابات المبسوطة من قِبل المتعلِّمين، يمكن للمدرس(ة) تعبئة الجدول الآتي:

<table>
<tr><td>اللفظ الظاهر</td><td colspan="4">سلسلة التقابلات للمعاني المستلزمة الخفيَّة</td><td rowspan="4">يقابل</td><td>المعنى الخفي</td></tr>
<tr><td>أَبْيَضَ مِخْذَمٍ</td><td rowspan="2">يقابل 1</td><td colspan="3">السيف</td><td>شدة البتر والقطع وقت الحرب</td></tr>
<tr><td>مَجَامِعَ الأَضْغَانِ</td><td>الرماح التي يطعن بها</td><td>يقابل 2</td><td>القلب</td><td>القلب الذي تجتمع فيه أحاسيس المحبة والكراهية.</td></tr>
<tr><td colspan="4">تقابُل أفقيّ</td><td>تقابُل عموديّ</td></tr>
</table>

يحق للمدرس، بعد تدوين الإجابات الصحيحة، أن ينتقل إلى المعنى المراد في قول الشاعر، فهو يصف ممدوحه بالقوة والشجاعة، من خلال ذِكر طعنهم خلال الحرب، لينتقل -بعد ذلك- إلى ذِكر «مجامع الأضغان» المراد به "القلب"، لأنَّ القلب تجتمع فيه كل الصفات الذميمة من حقد وحسد وبُغض.

بِناءً على ذلك، يخلص إلى أنَّ المراد بعبارة: «أَبْيَضَ مِخْذَمٍ» السيف، وبعبارة: «مَجَامِعَ الأَضْغَانِ» الرماح التي يطعن بها القلب؛ وهو المكان الذي تجتمع فيه الضغائن، فهو -إذا- موضع تجتمع فيه المحبة والكراهية معًا.

إنَّ الربط بين "اللفظ الظاهر" و"المعنى الخفي"-في المثال- مر عبر تقابلين اثنين، تمثَّلًا في عبارتين اثنتين -كما سبق ذكر ذلك- وهو ما يجعلنا أمام كنايتين؛ الأولى: في الشطر الأول، والثانية: في الشطر الثاني، ليُشكِّلَا معنى متقابِلًا متكامِلًا يوحي في مجمله إلى بيان شجاعة الضاربيْن في ساحة الوغى ووقته.

استنتاج عامّ:

يضع المدرِّس والمتعلمون، بعد إنهاء الدرس، استنتاجًا شاملًا لكل ما دُرس، ويُطلب من المتعلِّمين إنجازُ تمرينات تحمل الظاهرة نفسها، ليتم تصحيح المنجَز جماعيًّا في الختام.

خلاصات وآفاق:

نخلص، بعد بسط هذا الاقتراح والعرض والتحليل، إلى أنَّ المنهج التقابُليّ في مدارسة الشاهد البلاغي في المقام التعليميّ المدرسيّ، يعتمد على إستراتيجيات محددة تتطلَّب من المحلل التخطيط الجيّد؛ من أجل تحقيق الكفايات المرجُوَّة من درس علوم اللُّغة بصفةٍ عامَّةٍ، والدرس البلاغي بصفةٍ خاصةٍ؛ إذ ترتكز الدروسُ اللغويَّةُ في المستويات التعليميَّة المدرسيَّة على معرفة معنى المفهوم البلاغي الذي يتلقَّاه المتعلِّم من العنوان، ثم التمكن من القواعد البانية للأسلوب، الأمر الذي يجعل درس علوم اللُّغة من الدروس التي يشوبها غموض بالنسبة للمتعلِّم، وأخذًا بهذا المعطى الثابت، يأتي هذا البديل المنهجيّ في مدارسة الأساليب البلاغيَّة لتحقيق فَهْم نَسَقِيّ للظاهرة المدروسة، وإعانة المتعلِّم على إدراك أسرارها وتوظيفها في مقامات تواصليَّة متعددة.

تختلف تسميات الآليات التقابُليَّة وتتعدَّد بحسب ما يتأسس عليه الأسلوب البلاغي المُدَرَّس، الأمر الذي يُجبِر المُدرِّسَ على العودة إلى النظريَّة التأويلية التقابُليَّة في منابتها الأولى المبثوثة في الكتب الأكاديميَّة المؤسِّسة لهذا المنظور في مجال المناهج التحليليَّة للخطاب في ضوء ما يُسمَّى اليومَ بالبلاغة الجديدة في البيئة العربيَّة.

إنَّ محاولتنا هذه منحصرة في نقل النظريَّة من مجالها الأكاديميّ إلى المجال التعليميّ التدريسيّ بغيةَ تمكين المتعلِّم من تفكيك عناصر خطاب مدروس يباشره باغتراب ودهشة، ليكون مبنيًّا -في الغالب- على معانٍ مجرَّدةٍ لا يستطيع المتعلِّمُ تمثُّلَها، فيكون التقابل راصدًا للمعنى الخفي الذي يدل عليه اللفظ الجلي، فيبني المتعلِّم/المتلقِّي فهمه وتحليله وتأويله على ما هو مذكور لملء المحذوف ملأً لا يخدش جماليَّةَ الخطاب، ولا يَعدِل به عن جادَّة الصواب؛ ممَّا يُحقِّق عندَه الكفايتين المركزيتين في درس علوم اللُّغة؛ الأول: الكفاية التواصُليَّة، والثانية: الكفاية المنهجيَّة، تنميةً لكفايتين شديدتيَ الصلة بالخطاب الأدبي، وهما؛ الأولى: الكفاية التحليليَّة، والثانية: الكفاية التأويلية.

وإن تأملنا طرائق اشتغال المنهج التقابُليّ في تحليل الشاهد البلاغي وتأويله، يتبينَّ أنَّه يستحضر أُسَّين مهمين؛ هما:

- الأُسّ المعرفيّ الذي يعتمد الإحاطة بمعارف قبلية، فلا قراءةَ ولا فهمَ ولا تحليلَ إلا بتحصيل معرفة قَبليَّة للدّارس، سواء أكان مُدرِّسًا أم متعلِّمًا، وهي معرفة تكون متصلة بالإلمام بالأساليب العربيَّة وبالأبعاد الثقافيَّة والتداولية للخطاب المدروس.
- الأُسّ الوظيفيّ الذي يستحضر فيه المنهج، فالمنهج التدريسيّ المعتمد يخاطب المتعلِّم/المتلقِّي بوصفه قارئًا مُلمًّا بالأسرار الجماليَّة والفنيَّة والذوقية الأدبيَّة للأسلوب المدروس، بعدما حصَّل الإدراك الجيّد لِمَا هو مسطور مبنًى ومعنًى، الأمر الذي يُعِين المتعلِّمَ على الفَهْم العميق للشاهد المدروس.

وقد حرصنا -في هذه الورقة البحثيَّة- على بيان ذلك، جاعلين أسلوبيَ: "المجاز المرسَل" و"الكناية"، عيّنةً للتدريسية التقابُليَّة في المقام التعليميّ المدرسيّ.

عندما نستحضر المنهج التقابُليّ بوصفه آلية تدريسيَّة تحليليَّة للشاهد البلاغي، فإنَّنا نستدعيه بعمقه الفلسفيّ؛ إذ يجد فيه المدرِّس البليغ تجليات لإستراتيجيَّات الفَهْم السليم للخطاب، وهي إستراتيجيات تعمل على مبدأ التدرّج في بلوغ أسرار البناء الأسلوبي المجازي الذي يستعصي على غير المتخصص/المتعلِّم الإلمام به؛ لهذا نبدأ بتحديد طبيعة الأسلوب المدروس، الذي يكون مجازيًّا، ثم نرصد مواضع المجاز فيه سواء تَحقَّق في كلمة أو عبارة، وبعد ذلك نشرع في بحث نواة المعاني والدلالات الخفيَّة، وهي المنشودة، في الشاهد البلاغي المدروس، لننتقل -بعد ذلك- إلى الجذور المؤسِّسة لهذا المعنى بحثًا عن عمقه الثقافيّ والتداوليّ الذي يكون عادةً من خارج الخطاب، وهي مرحلة متقدّمة لا يبلغها إلا القليل من المتعلِّمين الذين تشكل لديهم الذوق الأدبي الذي انضبط به القول الشعري، لتبقى هذه المرحلة معلَّقةً بينَ الإثبات والإبعاد بحسب طبيعة المتعلِّم.

وفي ضوء تجديد الدرس البلاغي العربيّ، يستلزم الأمر تجديد طرائق التدريس -أيضًا- بِناءً على ما بلغته النظريات العِلميَّةُ المتصلةُ باللغة في مختلف أنظمتها، واعتمادًا على ذلك سننشد سبيل تمام إجراء هذا المقترَح التدريسيّ على باقي الأساليب البلاغيَّة الأخرى، باحثين عن نجاعته وفاعليته في تدريسيَّة علوم اللُّغة العربيَّة في المقام التعليميّ المدرسيّ.

المصادر والمراجع المعتمَدة

القرآن الكريم.

- **الكتب:**

- أبو حامد الغزالي، ميزان العمل، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، (د. ط)، 1382هـ-1963م.
- أبو يعقوب السكاكي، مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، دار الكتب العِلميَّة، بيروت، لبنان، ط.1407 ،2هـ-1987م.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1427 ،1هـ-2006م.
- حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط.1992 ،3.
- زبيدة محمد قرني، اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العِلميَّة، قضايا بحثيَّة ورؤى مستقبليَّة، المكتبة العصريَّة، القاهرة، ط.2013 ،1.
- سامية محمد عبد الله، إستراتيجيات الفَهْم، الأُسُس-النماذج، دار كنوز المعرفة، عمَّان، الأردن، ط.1436 ،1هـ-2015م.
- عبد العليم إبراهيم، الموجِّه الفنيّ لمدرسي اللُّغة العربيَّة، دار المعارف، مصر، ط7، (د. ت).
- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1994 ،1.
- محسن علي عطية، إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فَهْم المقروء، دار المناهج، الأردن، ط.1435 ،1هـ-2014م.
- محمد بازّي، نظريَّة التأويل التقابُليّ، مقدّمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب، دار كنوز المعرفة، عمَّان، الأردن، ط.2020 ،2.
- وزارة التربية الوطنيَّة، مديريَّة المناهج، التوجيهات التربية والبرامج الخاصّة بتدريس مادة اللُّغة العربيَّة بسلك التعليم الثانويّ التأهيلي، نونبر 2007.

- **المقالات:**

- حسن عمَّار، «الدرس البلاغي وسؤال النقل الديداكتيكي بالتعليم الثانويّ التأهيلي»، ضمن الكتاب الجماعيّ: البلاغة في المقام التعليميّ، مؤسَّسة آفاق، مراكش، ط.2019 ،1.
- خالد العنِكري، «المسارات البلاغيَّة الكبرى في مُنجَزات الكاتب المغربي محمد بازي، نحو قراءة نَسَقيَّة»، ضمن الكتاب الجماعيّ المحكم: النظريَّة التأويلية بالمغرب، طموح متجدِّد إلى بناء نماذج تحليل الخطاب، بحوث محكَّمة في المشروع التأويلي للباحث محمد بازّي، دار دجلة الأكاديميَّة، بغداد، العراق، ط2022 ،1.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستَدامة موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أنموذجًا

(دراسة وصفية إحصائية)

الدكتور/ محمد عباس محمد عرابي
دكتوراه في المناهج وطُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة

mohabas1969@yahoo.com

ملخَّص الدراسة: هدَفَت الدراسةُ إلى التعرُّف على مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة، "الموضوعات الصحيَّة والبيئيَّة أنموذجًا، وقد استخدمت المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد تضمنت مبحثين وخاتمة؛ جاءت على النحو الآتي: المبحث الأول: الخطة العامَّة للدراسة، وتناوَل المبحث الثاني إجراءات الدراسة "تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة - موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة"، وأمَّا الخاتمة: فتناولت نتائج الدراسة وتوصياتها، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى:

* أن عدد موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا (30) موضوعًا، جاء في المرتبة الأولى كتاب الصف الرابع الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن (22) موضوعًا، بنسبة (73.33%)، تلاه كتاب الصف الخامس الابتدائيّ حيث تضمَّن (7) موضوعات، بنسبة (23.33%)، وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب الصف السادس الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن موضوعًا واحدًا بنسبة (3.34%).

وفي ضوء هذه النتائج أوصَتِ الدراسةُ بما يلي:

*على مؤلِّفِي كتب اللُّغة العربيَّة بجمهورية مصرية العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تضمين كتاب الصف السادس الابتدائيّ مزيدًا من الموضوعات التي تدور حول مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة؛ أُسوةً بكتابيَ الصف الرابع، والصف الخامس الابتدائيّ.

*على مؤلِّفِي كتب اللُّغة العربيَّة بجمهورية مصرية العربيَّة بالصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية تضمينها مزيدًا من الموضوعات التي تعالج التغييرات المناخية؛ أُسوةً بما تضمنته هذه الكتب لقضايا البيئيَّة وتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب.

*حثّ تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية على تلخيص كتب، وعمل أبحاث مصغَّرة تدور حول مفاهيم التنمية المُستدامة "مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة "من خلال الأنشطة اللاصفيَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: "مفاهيم التنمية المُستَدامة - مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة".

Research Summary

Summary of the study: The study aimed to identify the extent to which Arabic language books for the upper grades of the primary stage in the Arab Republic of Egypt include topics of sustainable development concepts (health and environmental topics as a model). It used the descriptive analytical approach, and included two sections and a conclusion, which came as follows: The first section: The plan The general section of the study, and the second section dealt with the study procedures, "Including Arabic language books for the upper grades of the primary stage in the Arab Republic of Egypt on topics of concepts of sustainable development," topics of the concept of health and environmental protection. As for the conclusion: it dealt with the results and recommendations of the study. :The study reached the following conclusions

The number of topics on health and environmental protection concepts included in the Arabic language books for the upper grades is (30) topics, and the book for the fourth grade of primary school came in first place, as it included (22) topics, at a rate of 73.33%, followed by the book for the fifth grade of primary school, which included (7) topics. With a percentage of 33.23%, the sixth grade text-%book came in last place as it included one subject with a percentage of 34.3

:In light of these results, the study recommended the following

Writers of Arabic language books in the Arab Republic of Egypt for the upper grades of primary* school must include in the sixth grade textbook more topics that revolve around the concepts of health and environmental protection, similar to the fourth grade and fifth grade textbooks

The authors of Arabic language books in the Arab Republic of Egypt in the primary grades of the primary stage should include more topics that address climate change, similar to what these books .include regarding environmental issues and developing environmental awareness among students

Urging students in the upper grades of primary school to summarize books and conduct mini-researches that revolve around the concepts of sustainable development "the concept of health and environmental protection" through extracurricular activities

Keywords: "Concepts of sustainable development -" the concept of health and environmental protection

المبحث الأول: الخطة العامَّة للدراسة

مقدمة:

تُعَدّ التغيـيرات المناخيـة مـن أبـرز القضايـا الْمُلِحَّـة، التـي لهـا أثـرٌ عـلى التنميـة المُسـتدامة، وكل جوانـب الحيـاة، وفي ظـل الثـورة الصناعيَّـة الرابعـة، وعـصر مـا بعـدَ العولمـة، وثـورة التقنيَّـة، عـصر ريـادة الأعـمال والتنميَّـة المُسـتدامة، واقتصـاد المعرفـة، تحـرص العَمليَّـة التعليميَّـة عـلى أن يكـون الطفـل قـادرًا عـلى الاكتشـاف، سـاعيًا وراء المعرفـة، وهـذا يتطلَّـب قـدرةً عـلى الابتـكار، ودرجـةً عاليـةً مـن الوعـي الثقـافيّ والبيئـيّ والصحـيّ؛ مـمَّا يتطلَّـب إتاحـةَ قـدرٍ مـن الحريـة في المواقـف التعليميَّـة للفـرد[1].

وإنَّ -على حـد تعـبير مديـر برنامـج الأمـم المتحـدة للبيئـة- مسـؤوليَّةَ تلبيـة الأطفـال والأجيـال القادمـة تقـع على عاتـق شـباب اليـوم، إذا كنـا نريـد النمـو في عالَـم صحـيّ، وإذا كنـا نأمـل أن نترك وراءنـا كوكبًـا مزدهـرًا لأطفالنـا، فـإن علينـا أن نعمـل أحسـن مما عملَتْـه الأجيـالُ التـي سـبقتنا[2].

(1) ينظر: اللقاني. أحمد حسين(1995م). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب .1995م. ص 78

(2) ينظر: العلي. فهمي (1412هـ). تجارب في التلوث البيئي، الرياض: د ن ، ص 4

وفي ظل تفشّي الأمراض السارية، والتغيُّرات البيئيَّة المفاجئة، وانتشار ظاهرة التلوث والتصحر والقطع الجائر للأشجار، واتساع ثقب الأوزون، وغيرها، فإنَّ العَمليَّة التعليميَّة والتربويَّة تحرص على توظيف المناهج الدراسيَّة في تربية الأطفال على المحافَظة على الصحة والبيئة، من خلال تضمين وحدات دراسيَّة كاملة لقضايا الصحة والبيئة، في مختلف المواد الدراسيَّة في جميع المراحل التعليميَّة.

وتُوصِي الدراساتُ التربويَّةُ بضرورة أن تتضاعف الجهود المبذولة للحد من التغيُّرات المناخية والأوبئة؛ من خلال قيام الجهات الاجتماعيَّة والإعلاميَّة التربويَّة بتكثيف جرعات التوعية للمواطنين والمُتعلِّمين بكيفية التعامُل الأمثل، للمحافظة على البيئة والوقاية من الأمراض. (عرابي 2023 ،3م)

حيث تهدف مناهج اللُّغة العربيَّة إلى: "أن ينمو احترامُ البيئة من حولهم والمحافظة عليها"[1]، والعمل على مناقَشة البيئة والتغيُّرات المناخية[2].

وفي ضوء ذلك تحرص كتب اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة، على تضمين موضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة "موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أنموذجًا"، وقد قام الباحث بدراسة: "مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة (موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أُنموذجًا - دراسة وصفيَّة إحصائيَّة).

مشكلة البحث:

في ظل انتشار الأوبئة والأمراض التي تُؤثِّر على صحتنا وصحة النشء، وكثرة آثار التغيُّرات المناخية والزلازل والأعاصير التي شهدتها الإنسانيَّة، وانطلاقًا من هذا فإن مشكلة البحث تتمثَّل في كثرة المشكلات الصحيَّة والبيئيَّة المحيطة بأفراد المجتمع، ومنهم طلاب المرحلة الابتدائية؛ الأمر الذي يتطلب توعيةَ الطلاب بها، وبتبصيرهم بكيفية الحد منها، وعلاجها بالطريقة السليمة.

ولمَّا كان لمنهج اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة دورٌ كبيرٌ في توعية الطلاب بمختلف القضايا مِنْ حولِهم، للتعامل معها التعامُل الصائب؛ لذا يَحرِص مُعِدُّو مناهج اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة على توعية النشء بالقضايا الصحيَّة والبيئيَّة، وهو ما دعا الباحثَ للقيام بهذا البحث؛ للوقوف على مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة؟".

أسئلة الدراسة:

حاوَل الباحثُ في هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة؟".

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- بيان أهميَّة تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة.
- التعرُّف على مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة - موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة.

أهميَّة الدراسة:

تَكْمُن أهميَّة الدراسة الحاليَّة في تأكيد دور العَمليَّة التعليميَّة ممثلةً في موضوعات الكتب والمناهج الدراسيَّة في توعية وتثقيف تلاميذ الصفوف العليا في المرجلة الابتدائية بموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة، وخاصة موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة، ولمَّا كانت هذه الدراسة تتناول مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة - موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أُنموذجًا" (دراسة وصفيَّة إحصائيَّة)؛ لذا فإن أهميتها تَكْمُن في النقاط الآتية:

(1) الركابي. جودت (2002م). طرق تدريس اللغة العربية. بيروت: دار الفكر المعاصر، ص74

(2) شوق. محمود أحمد(1995م). تطوير المناهج الدراسية. الرياض: دار عالم الكتب، ص 95

- لَفْت أنظار مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة - موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة؛ لتعريف تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة بها.
- تزويد التربويين وأولياء أمور التلاميذ بأبرز المقترَحات العَمليَّة التي يمكن الاستفادة منها في توعية وتعريف تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة بموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة بصفةٍ عامَّةٍ، وموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة بصفةٍ خاصةٍ.

منهج الدراسة:

ولمَّا كان موضوعُ الدراسة يدور حولَ مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم التنمية المُستدامة - موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أنموذجًا (دراسة وصفيَّة إحصائيَّة)، فإن المنهج الوصفيّ التحليليّ هو أنسب المناهج المناسِبة للدراسة الحاليَّة، وهو ما يُعرِّفه عباس وآخرون بأنَّه: "هو البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير النوعيّ الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها" (عباس وآخرون، 2011م: ص74).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحاليَّة على الحدود الآتية:

1. **الحدود الموضوعيَّة:** مفاهيم التنمية المُستدامة "قضايا مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة".
2. **الحدود البشريَّة:** تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.
3. **الحدود المكانيَّة:** جمهورية مصر العربيَّة.
4. **الحدود الزمانيَّة:** العام الدراسيّ (1445هـ/2024م).

عينة الدراسة: كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة (الفصل الدراسيّ الأول -الفصل الدراسيّ الثاني) طبعة (2024م).

إجراءات البحث:

قام الباحث في هذا البحث بالأخذ بأسلوب تحليل المحتوى؛ بهدف الوقوف على مفاهيم التنمية المُستدامة: "قضايا مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة".

مصطلحات الدراسة: -كتب اللُّغة العربيَّة: يقصد بها الباحث كتب اللُّغة العربيَّة التي تُقدَّم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربيَّة طبعة عامَ (2024-2023م).

الدراسات السابقة: هناك بعض الدراسات ذات صلة بالدراسة الحاليَّة؛ منها على سبيل المثال:

دراسة الدوسري (2002): وقد هدَفَت إلى الكشف عن واقع أهداف ومفاهيم الصحة الإنجابية وقضايا النوع الاجتماعيّ والتربية الصحيَّة كما وردت في الأهداف التربويَّة لمناهج التربية الإسلاميَّة في دولة قطر، وقد أظهرت نتائجُ الدراسة قصورًا في مفاهيم الصحة الإنجابية، وقضايا النوع الاجتماعيّ، والتربية الصحيَّة في تلك المناهج.

دراسة أبو هولا والبلوي (2006): قامَا بدراسة هدَفَت إلى التعرُّف على مدى احتواء مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربيَّة السعوديَّة على المفاهيم الصحيَّة الملائمة لتلاميذ تلك المرحلة، وقد قام الباحثان بتطوير استبانة لقياس تلك المفاهيم، وقد أظهَرَت النتائجُ توافرَ عدد من المفاهيم الصحيَّة في تلك الكتب، وبنسبةٍ بلَغَت (30.96%) على مستوى كتب العلوم الثلاث في المرحلة المتوسطة.

دراسة طلافحة وحسان (2007): هدفت إلى الكشف عن أهم المفاهيم الصحيَّة التي يجب تضمينها في كتب التربية الوطنيَّة والمدنيَّة لمرحلة التعليم الأساسيّ العليا (الثامن، التاسع، العاشر) في الأردن، من وجهة نظر معلِّميها، ومعرفة أثر متغيرَي المؤهِّل العلميّ والخبرة على تقديراتهم، وقد توصلت إلى أن تقديرات المعلِّمين لأهمية تضمين المفاهيم الصحيَّة الواردة في الأداة الكليَّة جاءت بدرجة تقدير عالية

دراسة عرابي (2024م) 1: مدى تضمين كُتب التربية الدينيَّة الإسلاميَّة في المرحلة الإعداديَّة للقضايا الصحيَّة والبيئيَّة (دراسة وصفيَّة إحصائيَّة)، وقد توصَّلَت إلى أن القضايا الصحيَّة والبيئيَّة في كتاب التربية الدينيَّة الإسلاميَّة للصف الأول جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (52.25%) يليها القضايا الصحيَّة والبيئيَّة في كتاب التربية الدينيَّة

الإسلاميَّة للصف الثالث الإعدادي بنسبة (27.5%)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة القضايا الصحيَّة والبيئيَّة في كتاب التربية الدينيَّة الإسلاميَّة للصف الثاني الإعدادي بنسبة (20.25%)

واشتملت كتب التربية الإسلاميَّة بالمرحلة الإعداديَّة على (16) قضية بيئيَّة بنسبة (55%)، وعلى (13) قضية صحيَّة بنسبة (45%).

دراسة عرابي (2024م) 2: وهي بعنوان: مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لقضايا البيئة والتغيرات المناخية، وتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب (دراسة وصفيَّة إحصائيَّة)، وقد توصَّلَت إلى أن أكثر القضايا تكرارًا في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة قضايا تنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب؛ حيث جاءت في المركز الأول بعدد (13) قضية، بنسبة (48.15%) يليها قضايا البيئة بعدد (10) قضايا بنسبة (37.03%)، وأخيرًا قضايا التغيُّرات المناخية بعدد (4) قضايا بنسبة (14.72%).

وقد استفادت الدراسة الحاليَّة من هذه الدراسات في بناء خطة الدراسة ومكوِّناتها والمنهج المتَّبع فيها، وتتفق معها في الخطوات المنهجيَّة المتَّبعة في الدراسة، واختلفت معها في عينة الدراسة.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة

لقد استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ؛ وهو منهج يعبر عن الظاهرة الاجتماعيَّة محل الدراسة، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا؛ من خلال التعبير النوعيّ الذي يصف الظاهرةَ ويوضح خصائصَها" (عباس وآخرون، 2011م: ص74).

ولمَّا كان موضوع الدراسة يدور حول مدى تضمين كُتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا لموضوعات مفاهيم التنمية المُستَدامة "موضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة (دراسة وصفيَّة إحصائيَّة)؛ لذا فإن المنهج الوصفيّ التحليليّ هو أنسب المناهج المناسِبة للدراسة الحاليَّة.

كما اتبعت أسلوب تحليل محتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة، وأخذت في الجانب الإحصائيّ بالنِّسَب المئويَّة للمقارَنة بين ما تضمنته كتبُ كلٍّ صفٍّ من القضايا الصحيَّة والبيئيَّة.

ويُقصَد بأسلوب تحليل المحتوى هنا: "أسلوبٌ من أساليب البحث العلميّ يهدف إلى الوصف الموضوعيّ والمنظَّم والكميّ للمضمون الظاهر لمحتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة؛ وذلك في ضوء نظام للفئات تم تصميمُه ليعطي بيانات مناسِبة لفروض محددة خاصَّة بهذا المضمون. (الدوسري، 2014م، ص70)

أداة تحليل المحتوى:

أ. إعداد أداة التحليل:

لتحقيق هدف البحث الحالي لمعرفة مدى تضمُّن كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة، قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى، وتم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

ب. إجراءات التحليل:

قام الباحث بعمليَّة التحليل في ضوء المفاهيم والقضايا الصحيَّة والبيئيَّة اللازم توافرها في محتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة، والتي تم إعدادها مِنْ قِبَل الباحث

- **تحديد الهدف من التحليل:**

تهدف عمليَّة التحليل إلى مدى تضمُّن محتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة.

وتم من عدة خطوات معينة؛ وهي كالآتي:

1. حَصْر المفاهيم والقضايا الصحيَّة والبيئيَّة من دراسات سابقة وكتب متخصِّصة.
2. تحديد المؤشِّرات الفرعيَّة لكل مفهوم وقضية صحيَّة.
3. تحديد التكرارات المؤشِّرات الفرعيَّة لكل مفهوم وقضية صحيَّة وبيئيَّة.
4. تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم وقضية صحيَّة وبيئيَّة على حِدَةٍ.

- **تحديد عينة التحليل:**

شملت عينةُ التحليل جميعَ الموضوعات المُتضمَّنة في محتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة المقرَّرة للعام الدراسيّ (2024م)

- **تحديد فئة التحليل:**

تُعَدّ فئات التحليل في البحث هي المفاهيم والقضايا الصحيَّة والبيئيَّة اللازم توافرها في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر في صورتها النهائيَّة، وتم تحليل المحتوى في ضوئها؛ وهي: (أعراض ضربة الشمس - فوائد الرياضة - تنظيف الإنسان - رعاية الطفل صحيًّا - ترشيد الاستهلاك - إعادة الاستخدام والتدوير - التخلص من تلوث البيئة - الاعتدال في استخدام مواقع التواصُل الاجتماعيّ - استخدام الطاقة المتجدِّدة - الاعتدال في استخدام الألعاب الإلكترونيَّة - ارتداء الكمامة الطبيَّة – التطعيم - حظر المواد البلاستيكية ذات الاستخدام الواحد - ممارَسة الرياضة -المحافظة على البيئة من التغيُّرات المناخية)

إعداد بطاقة تحليل بهدف معرفة مدى تضمُّن كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة

وقد قام الباحث بالتأكُّد من صدقها وثباتها.

1. تحليل محتوى كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة لمعرفة مدى تضمنها للمفاهيم والقضايا الصحيَّة والبيئيَّة، وإعادة التحليل بمساعَدة محلِّل آخَر.
2. المعالَجة الإحصائيَّة للبيانات؛ من خلال تفريغ نتائج التحليل، وحساب معدل الثبات بين التحليلين.
3. حساب النِّسَب المئويَّة للمفاهيم والقضايا الصحيَّة والبيئيَّة.
4. رَصْد وتفسير وتحليل النتائج ومناقَشتها.
5. وَضْع المقترَحات والتوصيات في ضوء النتائج.

مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفهوم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أُنموذجًا"

تضمنت كتب اللُّغة العربيَّة بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة العديد من مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة نعرضها على النحو الآتي

المحور الأول: موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتاب اللُّغة العربيَّة الصف الرابع الابتدائيّ

جدول (1)

يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الرابع الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة

موضوع المفهوم	المجال (الوقاية الصحيّة/ البيئيّة)	النسبة المئويّة
الهدوء من الصفات المهمة للطبيب الجراح	الوقاية الصحيَّة	%4.54
أعراض ضربة الشمس	الوقاية الصحيَّة	%4.54
الرياضة قوة للجسم	الوقاية الصحيَّة	%4.54
تنظيف الأسنان	الوقاية الصحيَّة	%4.54
الفريق الطبيّ وعلاج أهالي القرية	الوقاية الصحيَّة	%4.54
رعاية الطفل صحيًّا	الوقاية الصحيَّة	%4.54
الرياضة وقاية من الأمراض	**الوقاية الصحيَّة**	% 4.54

موضوع المفهوم	المجال (الوقاية الصحيَّة/ البيئيَّة)	النسبة المئويَّة
ترشيد الاستهلاك	الوقاية البيئيَّة	4.54%
التحذير من استخدام البلاستيك الضارّ	الوقاية الصحيَّة	4.54%
إعادة الاستخدام والتدوير	الوقاية البيئيَّة	4.54%
الري بالتنقيط	الوقاية البيئيَّة	4.54%
استخدام الطاقة النظيفة	الوقاية البيئيَّة	4.54%
ترشيد استهلاك الطاقة	الوقاية الصحيَّة	4.54%
التخلص من تلوث البيئة	الوقاية البيئيَّة	4.54%
استخدام الطاقة المتجدِّدة	الوقاية البيئيَّة	4.54%
إنتاج الطاقة المتجدِّدة	الوقاية البيئيَّة	4.54%
الاعتدال في استخدام مواقع التواصُل الاجتماعيّ	الوقاية الصحيَّة	4.54%
الاعتدال في استخدام الألعاب الإلكترونيَّة	الوقاية الصحيَّة	4.54%
ارتداء الكمامة الطبيَّة	الوقاية الصحيَّة	4.54%
الإنفلونزا الإسبانية	الوقاية الصحيَّة	4.54%
التطعيم	الوقاية الصحيَّة	4.54%
سوء الأحوال الجوية	الوقاية البيئيَّة	4.54%

يُلاحَظ من جدول (1) الذي يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الرابع الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة (22) موضوعًا بنسبة 4.54% لكل موضوع؛ حيث جاء (13) موضوعًا منها حول موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة بنسبة (59.09%)، و(9) موضوعات دارت حول موضوعات مفاهيم الوقاية البيئيَّة بنسبة (40.91%)

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة طلافحة وحسان (2007) التي توصلت إلى أن تقديرات المعلِّمين لأهمية تضمين المفاهيم الصحيَّة الواردة في الأداة الكليَّة جاءت بدرجة تقدير عالية، بينما تختلف مع نتيجة دراسة أبو هولا والبلوي (2006) التي توصلت إلى توافُر عدد من المفاهيم الصحيَّة في تلك الكتب، وبنسبةٍ بلَغَت (30.96%) على مستوى كتب العلوم الثلاث في المرحلة المتوسطة، ودراسة الدوسري (2002) التي توصلت إلى قصور في مفاهيم الصحة الإنجابية، وقضايا النوع الاجتماعيّ، والتربية الصحيَّة، في تلك المناهج

المحور الثاني: مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الخامس الابتدائيّ:

جدول (2)

يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الخامس الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة

موضوع المفهوم	المجال (الوقاية الصحيَّة/ البيئيَّة)	النسبة المئويَّة
اختلاف الليل والنهار	الوقاية البيئيَّة	%14.28
ممارَسة الرياضة	الوقاية الصحيَّة	%14.28
الاعتدال وعدم الإسراف في الأكل	الوقاية الصحيَّة	%14.28
المحافَظة على البيئة من التغيُّرات المناخيَّة	الوقاية البيئيَّة	%14.28
حَظْر المواد البلاستيكية ذات الاستخدام الواحد	الوقاية الصحيَّة	%14.28
أهداف التنمية المُستَدامة	الوقاية البيئيَّة	%14.28
المحافَظة على البيئة	**الوقاية البيئيَّة**	**%14.28**

يُلاحَظ من جدول (2) الذي يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الخامس الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة (7) موضوعات، بنسبة 14.28% لكل موضوع، جاء (3) موضوعات منها حول موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة بنسبة (42.86%) و(4) موضوعات دارت حول موضوعات مفاهيم الوقاية البيئيَّة بنسبة (57.14%)

المحور الثالث: مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتاب اللُّغة العربيَّة للصف السادس الابتدائيّ:

جدول (3)

يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة الصف السادس الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة

موضوع المفهوم	المجال (الوقاية الصحيَّة/ البيئيَّة)	النسبة المئويَّة
المحافظة على سلامة الأُذُن من التلوث السمعيّ	الوقاية الصحيَّة	%100

يُلاحَظ من جدول (3) الذي يُوضِّح مدى تضمين كتاب اللُّغة العربيَّة للصف السادس الابتدائيّ بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لموضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة (1) موضوع واحد، بنسبة 100% لكل موضوع، جاء (1) موضوع واحد منها حول موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة بنسبة 100%، و(0) موضوع دارت حول موضوعات مفاهيم الوقاية البيئيَّة بنسبة 00.00%.

جدول (4)

يُوضِّح مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة

الصف	عدد موضوعات مفاهيم الوقاية البيئيَة	النسبة المئويَة
الرابع	22	%73.33
الخامس	7	%23.33
السادس	1	%3.34

يُلاحَظ من جدول (4) الذي يُوضِّح مدى تضمين كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة لمفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة أن عدد موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا (30) موضوعًا، جاء في المرتبة الأولى كتاب الصف الرابع الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن (22) موضوعًا، بنسبة (73.33)، تلاه كتاب الصف الخامس الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن (7) موضوعات، بنسبة (23.33)، وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب الصف السادس الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن موضوعًا واحدًا بنسبة (3.34).

جدول (5)

يُوضِّح عدد موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والوقاية البيئيَّة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة

الصف	المفاهيم الصحيَة	النسبة المئوية	المفاهيم البيئيَة	النسبة المئوية
الرابع	13	%43.33	9	%30.00
الخامس	3	%10.000	4	%13.33
السادس	1	%3.34	0	%0
الإجماليّ	17	%56.67	13	%34.33

يتَّضِح من جدول (5) الذي يُوضِّح عددَ موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والوقاية البيئيَّة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة أنَّ عددَ المفاهيم الصحيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة (17) موضوعًا، بنسبة 56.67%، وأنَّ عدد المفاهيم البيئيَّة الواردة في نفس الكتب (13) مفهومًا، بنسبة 34.33%.

المبحث الرابع

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولًا: نتائج الدراسة:

توصَّلَت الدراسةُ إلى النتائج الآتية:

- أن عدد موضوعات مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا (30) موضوعًا، جاء في المرتبة الأولى كتاب الصف الرابع الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن (22) موضوعًا، بنسبة 73.33%، تلاه كتاب الصف الخامس الابتدائيّ حيث تضمن (7) موضوعات، بنسبة 23.33%، وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب الصف السادس الابتدائيّ؛ حيث تضمَّن موضوعًا واحدًا بنسبة 3.34%.

أن عدد المفاهيم الصحيَّة الواردة في كتب اللُّغة العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة (17) موضوعًا، بنسبة 56.67%، وأنَّ عددَ المفاهيم البيئيَّة الواردة في نفس الكتب (13) مفهومًا، بنسبة 34.33%.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عرابي1 (2024م): التي توصلت إلى أنَّه قد اشتملت كتب التربية الإسلاميَّة بالمرحلة الإعداديَّة على (16) قضية بيئيَّة، بنسبة 55%، وعلى (13) قضية صحيَّة بنسبة (45%).

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصَّلَت إليه الدراسةُ من نتائج فإنَّها توصي بما يأتي:

* على مؤلِّفي كتب اللُّغة العربيَّة بجمهورية مصرية العربيَّة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تضمين كتاب الصف السادس الابتدائيّ مزيدًا من الموضوعات التي تدور حولَ مفاهيم الوقاية الصحيَّة والبيئيَّة؛ أُسوةً بكتاب الصفين الرابع والخامس الابتدائيّ.

* على مؤلفي كتب اللُّغة العربيَّة بجمهورية مصرية العربيَّة بالصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية تضمينها مزيدًا من الموضوعات التي تُعالِج التغيُّراتِ المناخيةَ؛ أُسوةً بما تضمنته هذه الكتبُ من القضايا البيئيَّة وتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب.

* أن تتضمَّن كتب اللُّغة العربيَّة في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مصر المزيد من الأنشطة والمشروعات التي تتعلَّق بالقضايا البيئيَّة والتغيرات المناخية وتنمية الوعي البيئيّ لدى الطلاب.

* حثّ تلاميذ المرحلة الابتدائية على تلخيص كتب، وعمل أبحاث مصغَّرة تدور حول القضايا البيئيَّة والتغيرات المناخية وتنمية الوعي البيئيّ؛ من خلال الأنشطة اللاصفيَّة والمسابَقات العِلميَّة.

* أن يتضمنَ كتابُ اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربيَّة مزيدًا من النصوص التي تتحدَّث عن القضايا البيئيَّة والتغيرات المناخية وتنمية الوعي البيئيّ

المصادر:

- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف الرابع الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الأول.
- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف الرابع الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الثاني.
- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف الخامس الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الأول.
- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف الخامس الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الثاني.
- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف السادس الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الأول.
- وزارة التربية والتعليم. (2024م). **كتاب اللُّغة العربيَّة "تواصل" للصف السادس الابتدائيّ**، الفصل الدراسيّ الثاني.

المراجع:

- أبـو هـولا، مفـضي؛ البلـوي، خالـد (2006). **المفاهيـم الصحيَّـة في مناهـج العلـوم للمرحلـة المتوسـطة في المملكـة العربيَّـة السـعوديَّة**، مجلـة جامعـة دمشـق، المجلـد (22)، العـدد الثـاني.
- الـدوسري، بخيتـة الإبراهيـم، (2002). **تضمـين مفاهيـم الصحـة الإنجابيـة وقضايـا النـوع الاجتماعـيّ والتربيـة الصحيَّـة للمراهقـين في منهـج التربيـة الإسـلاميَّة بدولـة قطـر في التعليـم النظامـي وغير النظامـي**. دراسـات وبحـوث في المناهـج - وزارة التربيـة والتعليـم، إدارة المناهـج والكتـب، قطـر: الدوحـة.
- طلافحـة، حامـد؛ أبـو حسـان، سـائدة (2007). **المفاهيـم الصحيَّـة في كتـب التربيـة الوطنيَّـة والمدنيَّـة للصفـوف الثلاثـة العليـا مـن مرحلـة التعليـم الأسـاسيّ في الأردن كليـة العلـوم التربويَّـة**، الجامعـة الأردنيَّـة، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة الإمـارات العربيَّـة المتحـدة، العـدد (24)
- عبـاس، محمـد خليـل وآخـرون (2011م). **مدخـل إلى مناهـج البحـث في التربيـة وعلـم النفـس**، عـمَّان: دار المسـيرة، 2011م.
- عـرابي. محمـد عبـاس محمـد (1444هــ-2023م). **مـدى تضمـين كُتـب التربيـة الدينيَّـة الإسـلاميَّة في المرحلـة الإعداديَّـة للقضايـا الصحيَّـة والبيئيَّـة** (دراسـة وصفيَّـة إحصائيَّـة). قيـد النـشر، القاهـرة: الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، مجلـة الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة.
- عـرابي. محمـد عبـاس محمـد (1444هــ-2023م). **"مـدى تضمـين كتـب اللُّغـة العربيَّـة للصفـوف العليـا بالمرحلـة الابتدائيـة بجمهوريـة مـصر العربيَّـة لقضايـا البيئـة والتغيـرات المناخيـة وتنميـة الوعـي البيئـيّ لـدى الطـلاب**، قيـد النـشر.
- عـرابي. محمـد عبـاس محمـد 3(1444هــ-2023م). **دور المناهـج الدراسـيَّة في توعيـة المتعلِّمـين بالقضايـا البيئيَّـة والصحيَّـة** https://alantologia.com/blogs/71259/

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ بجمهورية مصر العربيَّة

الدكتورة/ مروة يحيى
مُراجِع جودة تعليم

marwa0107800453@gmail.com

ملخَّص البحث:

هـدَف البحـثُ إلى إعـداد قائمـة بقِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة الملائمـة لطـلاب الصـف الأول الثانـويّ، بجمهوريـة مـصر العربيَّـة، وتقديـم تصـوُّر مقـتَرَح لـدور مناهـج اللُّغـة العربيَّـة في تعزيـز قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة، واسـتخدمت الباحثـةُ المنهجَ الوصفـيَّ التحليـليَّ (لتحليـل آراء المعلِّمـين الخـبراء)، وتمثَّلَـت أدواتُ البحـث في قائمـة بقِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة مـن (إعـداد الباحثـة)، واسـتبيان لقيـاس مـدى مناسَـبة هـذه القِيَـم لطـلاب هـذه المرحلـة، وتوصَّـل البحـثُ إلى قائمـة مُكوَّنـة مـن ثلاثـة أنـواع مـن القِيَـم الرئيسـة يندرج تحتهـا (29) قيمـةً، اشـتمَل النـوعُ الأولُ «قيـم مِهْنيـة» عـلى (11) مـؤشِّرًا سـلوكيًّا، والنـوع الثـاني «قِيَـم سياسـيَّة» عـلى (10) مـؤشِّرات سـلوكيَّة، والنـوع الثالـث «قِيَـم اجتماعيَّـة» عـلى (8) مـؤشِّرات سـلوكيَّة، وفي ضـوء هـذه القائمـة قـدَّم البحـثُ تصـوُّرًا لـدور مناهـج اللُّغـة العربيَّـة في تعزيـزِ هـذه القيـمِ في ضـوء الأهـداف والمحتـوى المعـرفيّ والأنشـطة التعليميَّـة والإثرائيَّـة، وإسـتراتيجيات التدريـس وقـد أوصى البحـثُ بـضرورةِ تضمـينِ هـذه القيـم في مناهـج المراحـل الدراسـيَّة المختلفـة.

الكلمات المفتاحيَّة: قيم النزاهة والشفافيَّة- المرحلة الثانويَّة.

مقدمة:

يشـهدُ العـالمُ تغـيراتٍ سريعـةً في مجـالات الحيـاة المتنوِّعـة السياسـيَّة والاقتصاديَّـة والاجتماعيَّـة؛ بسـبب مـا أنتجتـه الثورةُ التكنولوجيَّـةُ مـن طوفـان معـرفيّ رافَقَـه انفتـاحٌ عـلى ثقافـات أخـرى، أدَّت إلى ظهـور اتجاهـات وقِيَـم وسـلوكيات وأنمـاط تفكـير جديـدة عـلى المجتمعـات العربيَّـة؛ ممَّـا أثَّـر بالسـلب عـلى لُحمـة المجتمـع وتماسـكه.

وقـد اختلـف العلـماء في تفسـير ظاهـرة العولمـة؛ هـل هـي أيديولوجيـات تُوجِّـه العالَـمَ؟ أم أنَّهـا العمليَّـات التـي يقـوم بهـا الأفـراد لتحقيـق هـذه الأيديولوجيـات، وبـين هـذا وذاك بـات العـبء ثقيـلًا عـلى أنظمـة التعليـم لتوجيـه أهـداف التربيـة؛ فهـي بحاجـة إلى إكسـابِ الطـلابِ المعـارفَ التـي تُواكِـب التغييـراتِ المعرفيَّـةَ الهائلـةَ الناتجـةَ عـن الثـورة الصناعيَّـة والتكنولوجيَّـة، وغَـرْس القيـم التـي تعكـس أنمـاط السـلوك الإنسـانيّ لثقافـة المجتمـع وهويتـه.

ويُعَـدُّ تعليـم القيـم مـن أساسـيات العمـل التربـويّ الهـادف لأي مجتمـع؛ إذ إن القيـم تعمـل كمُوجِّهـاتٍ للسـلوك، فهـي بمثابـة بوصلـة داخليَّـة تحـدد الاتجـاه السـليم بداخـل كل فـرد مـن أفـراد المجتمـع، وتُتَرجـم إلى ممارَسـات سـلوكيَّة تَعكِـس علاقتَهـم بالآخَريـنَ وبالدولـة ومؤسسـاتها.

وتعتـبر المناهـج هـي أهـم الأدوات الأساسـيَّة التـي تعتمـد عليهـا أنظمـة التعليـم في صياغـة النَّسَـق القيمـي للمجتمـع وتشـكيله؛ فالتعليـم الجيـد ومكافَحـة الفسـاد أمـران بينهـما اعتـماد متبـادَل؛ فالفسـاد قائـم عـلى الجهـل، ومكافحتـه مرهونـة بتعليـم أفـراد المجتمـع وتزويدهـم بـالإرادة الخـيِّرة والفاعلـة التـي تَقِيهـم مـن الانجـرار وراءَ مـا يـضرُّ النفـسَ والمجتمـعَ؛ وذلـك مـن خـلال الاعتـماد عـلى أسـاليب الإقنـاع العقـليّ الـذي يقـوم عـلى توضيـح الدليـل والبرهـان والتعليـل واسـتخدام منهـج التفكـير الصحيـح القائـم عـلى الاسـتدلال والمقارنـة والنظـر في الإيجابيَّـات والسـلبيات وتحمُّـل العواقـب والنتائـج.

وبمـا أن العـصر الحـالي عـصر لا يحـترم التخلـف والعشـوائيَّة ويحـترم المجتمعـات التـي تـربي أبناءهـا عـلى قيـم مجابَهـة الفسـاد، والتـي ترتبـط ارتباطًـا وثيقًـا بمفاهيـم النزاهـة والشـفافيَّة؛ نزاهـة الفعـل، وشـفافية القـول، وقـد قـال تعـالى في محكـم التنزيـل: ﴿وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ [القصص:77]؛ لـذا بـات مـن الـضروري تمكـين الطـلاب عامَّـةً، وطـلاب المرحلـة الثانويَّـة خاصَّـةً، بقِيَـم النزاهـة والشـفافية؛ باعتبارهـم سـواعد الغـد، ورأس مـال التنميـة المنشـودة.

مشكلة البحث:

بعد ثورات الخريف العربيّ التي هدمت كثيرًا من الدول العربيَّة، وأثَّرَت بالسلب في النَّسَق القيمي لأفرادها؛ من خلال دسّ الأفكار المشوَّهة والمبتورة عبر وسائل التواصُل الاجتماعيّ، وبث روح الضَّعْف وتقليل الذات بالإعلام المرئي والمسموع، وتعزيز أفكار أن التغيير للأفضل حرية شخصيَّة والكذب والافتراء على الآخَرين من حرية الرأي، وقلب الحقائق وتعتيم الأذهان سبيل لتحقيق الديمقراطية، باتت القضية القيميَّة قضية وجود تُواجِه هذه الدولَ.

وقد استشعر عددٌ من الباحثين ضرورةَ تأصيل مفهوم المُواطَنَة الصالحة لدى أفراد المجتمعات؛ لِمَا لها مِن تأثير على جودة الحياة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة، ومن أهم قِيَم المُواطَنَة الصالحة قيم النزاهة والشفافيَّة التي تشمل قيمَ الكفاءة والاحترام والحفاظ على الالتزامات؛ وذلك من خلال تضمينها في المناهج الدراسيَّة؛ لِمَا للمناهج من دور كبير في تهيئة المجتمع وتعزيز وعي أفراده وشَحْذ هممهم للتغيير، فأجرى كلٌّ مِنْ بيعي والجابوري (2013)؛ العبيكي وآخرين (2014)؛ نجم الدين (2017)؛ رضوان (2018) دراسات سعَتْ إلى التعرُّف على دور المناهج في تحقيق قيم النزاهة والشفافيَّة في المراحل المختلفة.

وباستقراء الباحثة الدراسات السابقة التي ركَّز أغلبُها على دور المعلِّمين في المدارس وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وإغفالها للمرحلة الثانويَّة برغم أهميتها في السُّلَّم التعليميّ؛ باعتبارها مرحلة إعداد المواطن الجادّ المرتبط بمشكلات مجتمعه، والمهيَّأ للدراسة الجامعيَّة؛ ومِن ثَمَّ للحياة العَمليَّة واقتحام سوق العمل، سعى البحثُ الحاليُّ إلى تحديد دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ بجمهورية مصر العربيَّة.

أسئلة البحث:

1. ما قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ؟
2. ما دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ؟

أهداف البحث:

1. تحديد قِيَم النزاهة والشفافية الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ.
2. وَضْع تصوُّر مقترَح لدور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة.

أهميَّة البحث:

1. تقديم تصوُّر لدور مناهج اللُّغة العربيَّة في ترسيخ قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة.
2. تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة والتي أصبحت مطلبًا أساسيًّا وشرطًا لازمًا للتطور والتنميَّة في مختلف المجالات.
3. فَتْح آفاق جديدة لدراسة قِيَم النزاهة والشفافيَّة ومجابَهة الفساد في المواد الدراسيَّة المختلفة.
4. اتِّساق موضوع البحث مع رؤية مصر (2030) للتعليم.
5. يُعَدّ من الدراسات القليلة التي تناولت قيم النزاهة والشفافيَّة في مناهج اللُّغة العربيَّة.

مصطلحات البحث:

- **قيم النزاهة:**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنَّها: «هي مجموعة من المعتقَدات والتصورات الذِّهنيَّة التي تُمكِّن الطالبَ من الالتزام بمحددات السلوك الفرديَّة والجماعيَّة بموضوعيَّة وحيادية واتساق قوله مع فعله».

- **قيم الشفافية:**

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنَّها: «هي مجموعة من المعتقَدات والتصورات الذِّهنيَّة التي تُمكِّن الطالبَ من مشارَكة أفكاره ومعلوماته مع زملائه ومجتمعه المحيط بكل وضوح دون تزييفها».

- **مرحلة التعليم الثانويّ:**

هي آخِر مرحلة في السُّلَّم التعليميّ، وهي مرحلة تشكيل وصياغة وإعداد المُواطِن الصالح المرتبط بمشكلات مجتمعه، والمستعِدّ لحلها، والقادر على تلبية متطلَّبات الحياة الجامعيَّة؛ ومِن ثَمَّ متطلَّبات سوق العمل.

حدود البحث:

الحدود الموضوعيَّة: قائمة بقِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ، من إعداد الباحثة.

الحدود البشريَّة: مجموعة من المعلِّمين الخبراء بمحافظة الإسماعيلية.

الإطار النظريّ:

قِيَم النزاهة والشفافيَّة:

تُعَدّ قِيَم النزاهة والشفافيَّة من أهم الركائز لضمان صلابة المجتمع وتحصين أفراده ضدَّ الفساد الذي ينخر في جسد الأمم، وبخاصة الأمم النامية؛ فهو سببُ كلِّ تخلُّفٍ أصاب المجتمعاتِ وأنتَج أزماتٍ اجتماعيَّةً وثقافيَّةً وسياسيَّةً واقتصاديَّة، ترتَّب عليها انهيارٌ أخلاقيٌّ وإحباطٌ ولا مبالاةٌ وسلبيةٌ بين أفراد المجتمع، وعدم تحمُّل المسؤوليَّة وانتشار جرائم النهب والرشوة.

ويتمثَّل الفساد في تنصُّل أفراد المجتمع من الواجبات العامَّة والخاصَّة، وانتهاك القواعد والقوانين المنظِّمة للحياة الاجتماعيَّة، وممارَسة أنماط سلوكيَّة؛ كاستخدام النفوذ والتأثير لتحقيق مصلحة خاصَّة، والمحسوبية والمحاباة والواسطة، وهَدْر المال العامّ والاختلاس والنهب وغسل الأموال.

ويَعتبِر الفلاسفةُ قيمَ النزاهة والشفافيَّة من القيم الطوبائية (القِيَم المثاليَّة)؛ لأنَّها من القيم التي تؤثر على صحة المجتمع النفسيَّة، وتعكس مدى توافُق الأنساق القيميَّة للأفراد مع مجتمعاتهم، فكلما زاد عمل الفرد بالحلال ودحض الحرام، وجاء بالمقبول، وامتنع عن المرفوض، وشعَر بالرضا واحترَم الحقوقَ وطبَّق محدداتِ وقواعدَ السلوك؛ استقرَّ المجتمعُ وازدَهَر وتقدَّم.

وترتبط قِيَم النزاهة والشفافيَّة ارتباطًا وثيقًا بعمليات التفكير؛ لأن الطريقة التي يفكر بها الفرد هي التي تصيغ تصوراته وتحدد أنماط سلوكياته التي يمارسها؛ فالطريقة التي يستجيب بها الفرد للمثيرات البيئيَّة التي يتعرَّض لها تنعكس على اختياراته للقِيَم والاتجاهات التي تمثله.

ويعتمد تعليم قِيَم النزاهة والشفافيَّة على تغيير الاعتقادات السلبيَّة المؤثِّرة في بناء القِيَم إلى معتقَدات إيجابيَّة، من خلال رصد المعتقَد السلبي، وبيان سلبياته وتأثيراته على الفرد، وتوضيح الاعتقاد الإيجابي البديل، وتحديد فوائده، ولا يتحقق ذلك إلا باستخدام المعزِّزات والمواقف الداعمة في طُرُق التدريس، ونُقسِّمُها إلى:

1. **الطُّرق المباشِرة:**

التي تُركِّز على دور المعلم في عرض موضوعات قيميَّة على الطلبة، باستخدام طريقة القدوة الحسنة؛ فالإنسان يتعلم من الأفعال والسُّلوكيَّات الحية أكثرَ ممَّا يُلقى عليه من معلومات وتوجيهات ومعارف نظريَّة؛ وذلك من خلال:

- توفير قصص القدوة الصالحة المتمثِّلة في أشخاص ذات قيمة، وعلى درجة عالية من المهارة؛ إذ يتشرَّب الطالبُ القيمَ الإيجابيَّةَ بتلقائيَّة وعفويَّة، من تصرُّفات وأفعال النماذج المشرفة، والتي لها آثار ملموسة.
- توفير مواقف عرض (قصة أو مسرحيَّة أو حوار مناقَشة أو مناظرة) في صورة مشكلة قيميَّة، تضمّ قيمتينِ متصارعتينِ، يستخدم فيها الطلابُ طريقةَ حل المشكلات؛ للوصول إلى المشكلة ووضع حلول لها، واتخاذ قرار بشأنها.

2. **الطُّرق غير المباشرة:**

والتي تُركِّز على تشجيع الطلاب على المشارَكة في العمل الجماعيّ، والتفاعل مع الخبرات الحياتيَّة الحقيقيَّة، ورَبْط ما يتعلمونه بحياتهم ومشكلاتهم وواقعهم بالقِيَم المتصارعة التي يمكن أن تؤثر على اختياراتهم، ومتابَعة الأسباب التي يمكن أن تسبب لهم الحيرة والقلق بين ما يقبلونه وما يرفضونه وذلك:

- لرفع الوعي بالمشكلة وفَهْم أبعادها.
- للتعرُّف على احتياجات مجتمعاتهم واهتمامات أفراده.
- لتحديد مراحل العمل وخطوات وقِيَم تنفيذه.
- لتقييم العمل والتفكير في تطويره.

وهـذه الطريقـة تتفـق مـع تطبيقـات النظريَّـة السـلوكيَّة التـي تعتمـد عـلى التعزيـز الخارجـي الإيجـابي والسـلبي لتعزيـز اسـتيعابهم وتغيـير سـلوكهم غـير المرغـوب فيـه، ولـكي تُـؤتي هـذه الطريقـةُ ثمارَهـا ينبغـي عـدمُ إغفـال الخـبرات الذاتيَّـة لـكلِّ طالـبٍ، وتحديـد نقطـة تلاقِـي لخـبرات الطـلاب الذاتيَّـة، وَفقًـا لخصائصهـم النفسـيَّة والعقليَّـة.

وعنـد تدريـس قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة ينبغـي مراعـاة الإقنـاع العقـليّ الحـر بعيـدًا عـن التلقـين؛ لأن القيـم لهـا صورٌ وجدانيَّـةٌ، تتأصـل في النفـس الإنسـانيَّة بنـاءً عـلى تفكُّـر ممـزوج بالتجـارب والخـبرات والعواطـف والمشـاعر، فالقِيَـم الملقَّنة لا تتَّسِـم بالثبـات والاسـتمرار، ولا تَرسَـخ في وجـدان الطالـب، بـل تجعلـه مذبذبًـا بـين الإيجـابي والسـلبي والخـير والـشرّ؛ بمـا ينعكـس عـلى تفكيره وسـلوكه.

ومـن الأُسُـس التـي يجـب مراعاتهـا عنـد تدريـس قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة وتصميـم أنشـطة تعلُّمهـا النظر إليهـا كمفهوم مجـرَّد لهـا ثلاثـة أبعـاد معرفيَّـة ووجدانيَّـة وسـلوكيَّة، ويمكن تقسـيم قِيَـم النزاهة والشـفافيَّة إلى:

قِيَم دُنيا: كـ(العدالة والأمانة- الشجاعة الأدبيَّة- تنمية المسؤوليَّة- الجدارة والثقة).

قِيَـم عُليـا: كـ(الوعـي بالـذات، والتشـارُكيَّة في اتخـاذ القـرار، المُواطَنَـة الصالحـة، والوعـي الاجتماعـيّ، وتشـمل: الوفـاء بالالتزامـات الأخلاقيَّـة – تقـصِّي الحقائـق - الإبـلاغ عـن الانتهـاكات الأخلاقيَّـة، ومكافَحـة الفسـاد؛ كالرشـوة والتزويـر، والالتـزام بالثوابـت، وتقديـم المصلحـة العامَّـة، واحـترام الملكيـة الفكريَّة-وضبـط النفـس).

وتُعَـدّ المناهـجُ مـن أهـم الروافـد الأساسـيَّة في تعليـم قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة لمـا تحتويـه مـن مضامـين ومعلومـات تتضمَّـن إيديولوجيـات المجتمـع وتكوينـه الثقـافيّ، وتعكـس غاياتـه المنشـودة مـن أبنائـه في صـورة تكامُليَّـة تبادُليَّـة وظيفيَّـة؛ لتحقيـق تلـك القِيَـم.

وتلعـب مناهـج اللُّغـة العربيَّـة دورًا كبـيرًا في تحقيـق أهـداف تعليـم قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة ضمـن إطـار وقـائي؛ وذلـك مـن خـلال إعلامهـم بالعوامـل الاجتماعيَّـة الإيجابيَّـة والسـلبيَّة الموجـودة بالمجتمـع، وإطـار علاجـيّ يَضمَـن تدريـبَ الطـلاب عـلى اسـتخدام الأسـلوب العلمـيّ في التفكـير لمواجَهـة مـا يعتريهـم مـن مشـكلات قيميَّـة، وتزويدهـم بمهـارات التفكـير الناقـد، وعـدم قَبـول الأشـياء الغامضـة إلا بعـد إخضاعهـا للدراسـة والملاحَظـة، وتعزيز احـترام الحقـوق والحريـات، واحترام هويتهـم الثقافيَّـة ولغتهـم وقيمهـم الدينيَّـة والوطنيَّـة، وتوعيتهـم بأنـواع الفسـاد ومخاطـره.

بالإضافـة إلى دورهـا الكبـير في توجيـه وتقويـم ومتابَعـة النضـج القيمـي لـدى الطـلاب، باعتبارهـا أداة فاعلـة بسـبب طبيعـة تدريسـها واحتوائهـا عـلى موضوعـات قرائيَّـة حـرة، ونصـوص معلوماتيَّـة تُطلِعهـم عـلى الأحـداث والأفـكار والمعلومات في جميـع المجـالات، وقصـص ذات مضمـون قيمـي ونصـوص أدبيَّـة تُنمِّـي الذائقـةَ الأدبيَّة، وتُشـبِع الجانـبَ الوجـدانيَّ لديهم، وتعبـير كتـابيّ وشـفويّ يُمكِّـن الطـلابَ مـن التعبـير عـن أنفسـهم وأفكارهـم، ويسـاعدهم عـلى الاندمـاج مـع مجتمعهـم ورفـض مـا يختلفـون معـه، بالإضافـة إلى الأنشـطة اللاصفيَّـة التـي تعمـل عـلى تثقيفهـم وتطويرهـم بكل مـا يرتبـط بثقافتهم مـن عـادات وتقاليـد وقِيَـم وأنمـاط سـلوك، وأسـاليب العيـش والحيـاة.

منهـج البحـث: اسـتخدَم البحـثُ المنهـجَ الوصفـيَّ التحليليَّ لتحليـل آراء المعلِّمين الـخبراء حـول قائمـة قِيَـم النزاهـة والشـفافيَّة الملائمـة لـطلاب الصـف الأول الثانـويّ بجمهوريـة مصر العربيَّـة

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمعُ البحث من (100) معلم خبير من عينة المجتمع المقصود.

أداة البحث ومادته التعليميَّة:

1. قائمة قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ.
2. تصوُّر مقترَح لدور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة.

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: ما قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ؟ اتُّبعت الخطوات الآتية:

1. دراسة تحليليَّة للأدبيات التربويَّة والبحوث السابقة التي تناولت قِيَم النزاهة والشفافيَّة.
2. مراجَعة أهداف تدريس مهارات اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثانويَّة.
3. إعداد دراسة نظريَّة عن تدريس القِيَم وأثرها التربويّ.
4. دراسة طبيعة طلاب المرحلة الثانويَّة، وخصائص نموهم.

5. وضع قائمة بقِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ في صورتها الأولية، والتي تكوَّنت من ثلاث قِيَم رئيسة؛ هي: قيم مِهنية، وقيم سياسية، وقِيَم اجتماعيَّة ويندرج تحتها (34) مؤشِّرًا سلوكيًّا لهذه القيم.
6. عَرْض القائمة على مجموعة من المحكّمِينَ الخبراء والمختصِّين للتأكد من انتماء المؤشِّرات السلوكيَّة إلى القِيَم الرئيسة وملاءمتها لطلاب الصف الأول الثانويّ، ومدى صحتها وسلامتها اللغويَّة؛ حيث اقترَح المُحكّمون دمجَ بعض المؤشِّرات واستبعاد أخرى.
7. بعد إجراء التعديلات وفقَ آراء المحكّمِينَ توصلت الباحثة إلى قائمة نهائيَّة بقِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ، بإجمالي (29) قيمة مقسَّمة إلى ثلاثة أنواع، اشتمل النوع الأول» قِيَم مِهْنية» على (11) مؤشِّرًا سلوكيًّا، والنوع الثاني «قِيَم سياسيَّة» على (10) مؤشِّرات سلوكيَّة، والنوع الثالث «قِيَم اجتماعيَّة» على (8) مؤشِّرات سلوكيَّة.

جدول (1) قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ

م	القِيَم	عدد المؤشِّرات السلوكيَّة للقيم
1	قِيَم مِهْنية	11
2	قِيَم سياسيَّة	10
3	قِيَم اجتماعيَّة	8
	المجموع	29

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ؟ اتبعت الخطوات الآتية:

تحويل قائمة القِيَم المحكمة إلى استبيان لقياس مدى مناسَبة هذه القيم لطلاب الصف الأول الثانويّ، وتكوَّنت الاستبانة من (29) فقرة موزَّعة على ثلاثة أبعاد: بُعْد القيم المِهنية، وبُعْد قِيَم سياسيَّة، وبُعْد قِيَم اجتماعيَّة، واعتمدت الباحثة سُلَّم (ليكرت) الثلاثي لتحليل الاستبيان، والمتدرِّجة بـ(مناسب بدرجة كبيرة، مناسب إلى حدٍّ ما، غير مناسب) وتُمثَّل رَقْميًّا (2 ،1 ،0).

صِدْق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبيان، اتبعت الباحثة طريقتين هما:

1. **الصدق المنطقيّ:** من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة بالجامعات المصرية.
2. **صِدْق الاتساق الداخليّ:**

وذلك عن طريق حساب مُعامِل الارتباطِ بين درجات المعلِّمين الخبراء على كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكليَّة للبُعْد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكليَّة للاستبانة، واستقرت الاستمارة (الاستبانة) على (29) عبارةً، وقد تبيَّن أنَّ جميعَ قِيَم معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01).

ثبات الأداة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وأدبيات البحث، وجدت الباحثة أنَّه يمكن حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفَا كرونباغ والتجزئة النصفيَّة، باستخدام معادلة سبيرمان براون، ومعامل جيتمان، بتقسيم عبارات الاستبيان إلى عبارات فرديَّة وعبارات زوجية، ومِن ثَمَّ حساب مُعامِل الارتباطِ بين النصفين والجدول التالي يُوضِّح ذلك:

جدول (2) معامل الثبات بطريقتَي التجزئة النصفيَّة، وألفَا كرونباغ

	ن	معامل التجزئة النصفيَّة	معامل ألفا - كرونباغ
الاستمارة	100	0.76	0.70

مـن خـلال الجـدول السـابق يتَّضِـح أن قِيَـم معامـل ألفَـا كرونبـاغ للقِيَـم كانـت مرتفعـةً؛ حيـث جـاءت عنـد (0.70)، ومعامـل التجزئـة النصفيَّـة عنـد (0.76)؛ وبذلـك يتمتَّـع الاسـتبيانُ بمعامـل ثبـاتٍ عـالٍ في كلتـا الطريقتـين، وهـذا دليـلٌ عـلى صلاحيـة الأداة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدَمة:

النِّسَب المئويَّة للحكم على ملاءمة المؤشِّرات السلوكيَّة وَفقًا لمعيار القيم الرئيسة:

جدول(3) معيار الحُكم على ملاءمة القِيَم لطلاب الصف الأول الثانويّ

النسبة المئويَة		درجة الملاءمة
من	إلى	
0	%33	غير ملائم
أكثر من 33%	%66	ملائم إلى حدٍّ ما
أكثر من 66%	%100	ملائم بدرجة كبيرة

نتائج البحث:

خلُص البحث إلى قائمة بقِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ، وجاءت كالآتي:

جدول (4) قائمة قِيَم النزاهة والشفافيَّة الملائمة لطلاب الصف الأول الثانويّ

	قِيَم النزاهة والشفافيَّة الرئيسة	المؤشّرات السلوكيَّة
1	قيم مِهْنية (ويُقصَد بها مجموعة من التصورات والمعتقَدات التي يعتنقها الفرد وتؤثر في سلوكه المهنيّ وعلاقاته مع زملاء العمل وتنعكس على هُويَّة مؤسسته)	يحترم وقت العمل والأموال العامَّة وعدم استخدامها للمنافع الخاصَّة.
2		يؤدِّي واجباته بكل جِدّ واجتهاد وعناية وانتباه.
3		يلتزم بالأنظمة والقوانين المنظِّمة للعمل الجماعيّ.
4		يحترم جميعَ المهن المشروعة المنتِجة والمثمِرة وأصحابَها.
5		يُنجِز العملَ المسنَدَ إليه
6		يُتقِن العملَ المسنَدَ إليه.
7		يأخذ رأيَ أهل العلم وذوي الخبرة.
8		يشعر بالانتماء والولاء إلى مؤسسته.
9		يسعى إلى تنمية مهاراته ومهارات الفريق الذي ينتمي إليه.
10		يقول الحقَّ على حساب مصلحته الخاصَّة.
11		يحرص على إعطاء الحقوق الماليَّة لأصحابها.

12	قِيَم سياسيَّة (ويُقصَد بها مجموعة من التصورات والمعتقَدات التي يعتنقها الفردُ وتؤثِّر في سلوكه الوطنيّ إزاء وطنه وسياساته).	يمتنع عن نشر كلّ ما من شأنه أن يُثير العنفَ أو يدعو إلى إثارة الفُرْقة بين المواطنين.
13		يحترم القوانين المنظِّمة للحياة العامَّة.
14		يَعِي آليَّاتِ ممارَسةِ السلطةِ الديمقراطيةِ بالمجتمع المصري
15		يُطيع وليَّ الأمر في غير معصية الله.
16		يهتم بالقضايا التي تعالج المشكلات البيئيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة.
17		يحرص على الاعتدال والوسطية في المواقف المختلفة.
18		يعتزّ بتاريخ وطنه وإنجازاته.
19		يَنبِذ الخلافات والتعصب الحزبي.
20		يُشارِك بإيجابية في الاحتفالات الوطنيَّة واللقاءات الفكريَّة.
21		يُشارِك بنزاهةٍ في العمليَّات الانتخابية.
22	قِيَم اجتماعيَّة (مجموعة من التصورات والمعتقَدات التي يعتنقها الفرد وتؤثر على سلوكه الاجتماعيّ وعَلاقته بالمجتمع والأفراد وممتلكات المجتمع العامَّة)	يحترم قِيَم وعادات المجتمع المصري.
23		يُقدِّر أهميةَ الوحدة والتماسك المجتمعيّ بين أفراد المجتمع.
24		يحترم حقوق الأفراد وحرية التعبير الشخصيّ القائم على المعرفة.
25		يحترم الحريات العامَّة للآخرين وحفظ حقوقهم وعدم المساس بحرمة حياتهم الخاصَّة.
26		يحافظ على الممتلكات العامَّة للمجتمع المصري.
27		يحترم مشارَكة المرأة في الحياة الاجتماعيَّة.
28		يحرص على ترشيد الاستهلاك للموارد المختلفة.
29		يُشجِّع إعادةَ تدوير الأشياء المستخدَمة.

التعليق: جاءت نتائج تحليل الاستبانة وفقَ المعيار المحدَّد لها متفاوتةً بين (100-70%)، وتُعزى هذه النتيجة إلى إدراك مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثانويَّة أهميَّةَ قِيَم النزاهة والشفافيَّة ودورها في مكافحة الفساد وأثرها على الأمن القوميّ المجتمعيّ، وضرورة إكساب الطلاب هذه القيم وإعدادهم لمواكَبة سوق العمل ومتطلَّباته ومواجَهة ما يعتريه من فساد وقادرًا على المنافسة محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا، ومنتميًا لوطنه ومقدرًا لممتلكاته.

دور مناهج اللُّغة العربيَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة:

يمكن أن يوفر منهج اللُّغة العربيَّة الخبرات المتنوِّعة لتنمية قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ وإتاحة الفُرَص أمامَهم للتعرُّف عليها والوعي بها؛ إذ إنَّ المسألة ليست مجرد تقديم للقيم نظريًّا، وإنَّما كيفيَّة بناء هذه القِيَم وتعزيزها في نفوسهم، وذلك من خلال:

أولًا: الأهداف:

ويُقصَد بالأهداف مجموعة من العبارات التي تصف نواتج التعلُّم المستهدَفة من الخبرات المقدَّمة بالمحتوى المعرفيّ، وتنقسم إلى:

أ- أهداف معرفيَّة تعمل على:

- تكوين معلومات جديدة حول قِيَم المُواطَنة الصالحة، وعلى رأسها قِيَم النزاهة والشفافيَّة.
- تنمية المهارات الفكريَّة والعقليَّة لدى الطلاب؛ لتحقيق النمو العقليّ المتكامل.
- تنمية مهارات اتخاذ القرار واحترام الحقوق والواجبات.
- تنمية معارف الطلاب الثقافيَّة والحضاريَّة بمجتمعهم.
- تنمية المعارف المدنيَّة والحقوق السياسيَّة.
- تنمية المعارف بالمفاهيم المؤثِّرة بالفِكْر؛ كالعولمة، والانفتاح الثقافيّ.

- تنمية المعارف حول الفساد وأنواعه، ومخاطره وأساليب مجابهته.
- تنمية مهارات التفكير العليا.

ب- أهداف مهاريَّة تعمل على:

- تطوير مهارات المشارَكة؛ كالمشاركة في المناسَبات الوطنيَّة، والمشارَكات المجتمعيَّة، بإلقاء القصائد والخُطَب.
- المشارَكة في الملتقيات الفكريَّة والمناقَشات والمناظَرات التي تدور حولَ مفهوم الوحدة الوطنيَّة.
- الممارَسات الفعليَّة لبعض الأعمال الوطنيَّة مثل المحافَظة على المَرافِق العامَّة كالطرقات والمنشآت ومؤسَّسات الدولة والثروات الطبيعيَّة بكتابة التقارير واللافتات والتلخيص والتحليل والوصف بالمقالات العِلميَّة في مجلة المدرسة.

ت- أهداف وجدانيَّة تعمل على:

- ترسيخ مفهوم حب الوطن وتقدير مكانته.
- غرس حب النظام والاتجاهات الوطنيَّة.
- تنمية الشعور بالواجب تجاهَ المجتمع وأفراده.
- غَرْس قِيَم الولاء والانتماء والمحافَظة على الممتلكات العامَّة والخاصَّة.
- تعزيز الإحساس بمشكلات المجتمع والمساهَمة في حلها.
- تعزيز المحافَظة على استقرار المجتمع وتماسُكِه.
- غَرْس احترام القوانين والتعليمات الوطنيَّة.
- ترسيخ قِيَم احترام العلماء وضرورة الرجوع إليهم والأخذ بمشورتهم.

ثانيًا: المحتوى:

ويقصد بالمحتوى المعرفيّ مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات التي يتم اختيارها بعناية وتنظيمها بما يتَّسِق مع تحقيق الأهداف المرجُوَّة؛ ولكي تحقق مناهج اللُّغة العربيَّة دورها المنشود في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة لابدَّ من عرض القضايا القيميَّة والمشكلات المجتمعيَّة وَفقًا لطبيعتها وخصائصها؛ مثل:

- تضمين القضايا الناجمة عن الثورة البيولوجية؛ مثل: (الإنجاب الصناعي- وزرع الأعضاء- والموت الرحيم- والهندسة الوراثيَّة – والقرصنة البيولوجية- والأخلاق الطبيَّة - وأخلاق السياسات الصحيَّة في البحث العلميّ الصحيّ).
- تضمين قضايا المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ مثل: (التلوث البيئيّ- وحماية البيئة - والوعي البيئيّ- والاستدامة البيئيَّة- وإدارة التدوير -والتخلص الآمن للمخلفات - الأخلاقيات البيئيَّة).
- تضمين أخلاقيات المهن وربطها بالواقع الثقافيّ التي تُمارَس فيه، وقواعد الأداء الأمثل لهذه المهن؛ لتعزيز الوازع الداخليّ (الضمير) بما يتفق مع ثقافة مجتمعه ومتطلَّبات تطوره.
- تضمين صور خلَّفَها الاستخدام السلبي للتقنيات المعاصرة كالإنترنت، ووسائل التواصُل الاجتماعيّ، والقنوات الفضائيَّة.
- تضمين قصص تاريخيَّة وأدبيَّة وسياسيَّة تُقدِّم خبراتٍ متنوعةً حولَ مفاهيم النزاهة والشفافيَّة.
- تضمين أحداث من وجهات نظر متعددة، مع تقديم المبررات والأدلة العقليَّة التي تبرر وجهةَ النظر المعروضة.

ثالثًا: الأنشطة التعليميَّة ومصادر التعلُّم:

يُقصَد بالأنشطة التعليميَّة مجموعة من المهام والأعمال والتدريبات التي يستعين بها المعلمُ لإشراك الطلاب في العَمليَّة التعليميَّة، وتكون بشكلٍ جماعيٍّ أو فرديّ، ومصادر التعلُّم تُعرَّف بأنَّها: مجموعة من الأدوات التقليديَّة والإلكترونيَّة التي تُعِين المعلمَ والطلابَ لإثراء تعلُّمِهم؛ ولكي تُسهِم الأنشطةُ ومصادرُ التعلُّم في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة لابدَّ وأن تكون:

- جذَّابة ومُشوِّقة وعصريَّة مناسِبة مع التطوُّر التكنولوجيّ.
- متنوعة وقائمة على العمل الجماعيّ.

- تُعزز التفكير الإيجابي والقدرة على التعبير عن الذات والوطن ورموزه.
- تنمِّي مهارات التفكير العليا لمعالَجة القضايا القيميَّة الكبرى.
- تُشرك الطلابَ في مواجَهات تفاعُليَّة مع مشكلات المجتمع؛ لوضع حلول لها.
- تُمكِّن الطلابَ من الحصول على معلومات موثوقة لدحض الأفكار المغلوطة ومجابهتها.
- تُعزِّز العملَ الجماعيَّ، وقيمَ إنجاز وإتقان العمل.
- تُزوِّد الطلابَ بمعلومات إضافيَّة حول المجتمع المصري وعاداته.
- تُتيح الفُرَصَ التعليميَّةَ لممارَسة المهارات الحياتيَّة المتنوِّعة.
- تشتمل على أنشطة مسموعة ومقروءة ومرئيَّة لتعزيز الواقع الثقافيّ والحضاريّ والقِيَميّ لدى الطلاب.

ومن الأنشطة المناسِبة لتدريس قِيَم النزاهة والشفافيَّة:

(لَعِب الأدوارِ- القصة ذات النهاية المفتوحة- القصة التي تدور حول مشكلة- المقابَلة العَلنيَّة-المناظَرة).

رابعًا: إستراتيجيات التدريس:

ويُقصَد بها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم وتنعكس آثارها على المتعلِّم في المواقف التعليميَّة، ومنها:

- **إستراتيجية تحليل القيم:** وتتبنَّى هذه الإستراتيجيَّة مفهومَ التفكير العلميّ المنطقيّ والاستدلال العقلاني التي يستطيع الطالب من خلالها تحديد الأحكام القيميَّة والسُّلوكيَّات التي تمثله واتخاذ القرار الذي يناسبه.
- **إستراتيجية محاكمة القيم:** وتستند هذه الإستراتيجيَّة على تطبيق سلسلة من العمليَّات العقليَّة يقوم بها الطالبُ للحُكم على القيمة، ومنها:
  - تحديد القضية القيميَّة وفَهْم أبعادها.
  - التعرُّف على احتياجات المجتمع وأثرها على أفراده.
  - تحديد القِيَم الإيجابيَّة.
  - تبنِّيها في مواقفه الحياتيَّة.
  - تقويم هذه القِيَم وتطويرها.
- **إستراتيجية مدخل القصة والنموذج القدوة:** وتستند هذه الإستراتيجيَّةُ على عرض نموذج من واقع الطالب المعاش وتراثه، وتحليل قِيَمِهم وبيان أثرها على المجتمع، ومِن ثَمَّ الاقتداء بها.

خامسًا: أساليب التقويم:

ويُقصَد بها الأدواتُ التي يستخدمها المعلمُ للوقوف على مدى اكتساب الطلاب للقِيَم المستهدَفة ومن أهم الأساليب التقويميَّة التي تتناسب مع قياس قِيَم النزاهة والشفافيَّة الآتي:

- المشاهَدة والملاحَظة المنظَّمة.
- المقابَلة الشخصيَّة.
- مقاييس القِيَم والاتجاهات (الاستبانات).
- استطلاع الرأي.
- اختبار المواقف.
- كتابة المقالات والقصص القصيرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي البحث بالآتي:

- تضمين مناهج اللُّغة العربيَّة مفاهيم النزاهة والشفافيَّة في مختلف المراحل التعليميَّة.
- تضمين مناهج اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثانويَّة القضايا الأخلاقيَّة الناجمة عن الثورة البيولوجية.

- تفعيل الدور الوقائيّ والعلاجي لمنهج اللُّغة العربيَّة من خلال تنفيذ أنشطة تقوم على أساس التشاور والتعاون والتدارس والتفكير السليم.
- ضرورة تناوُل موضوعات مناهج اللُّغة العربيَّة طبيعة الفساد وأشكاله ومخاطره في المراحل التعليميَّة المختلفة.
- مقترَحات البحث:

تقترح الباحثة الآتي:

1. إجراء دراسة تجريبية للتعرُّف على أثَر برنامج مقترَح لرفع الوعي المجتمعيّ بأهمية المحافَظة على المال العامّ والممتلَكات العامَّة ومجابَهة الفساد بأنواعه لطلاب المرحلة الثانويَّة.
2. إجراء دراسة مسحيَّة يقوم بها خبراء للتعرُّف على دور مناهج المرحلة الثانويَّة في تعزيز قِيَم النزاهة والشفافيَّة ودعم اتخاذ القرار.
3. إجراء دراسة تحليليَّة لقياس مدى تضمين مناهج اللُّغة العربيَّة لقِيَم النزاهة والشفافيَّة بالمرحلة الإعداديَّة.

المراجع:

- الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة والأمان. (2016). النزاهة والشفافيَّة في مواجَهة الفساد. الطبعة الرابعة.
- الجابوري، عبد الأمير رباط؛ بيعي، حسن علوان. (2013). مفاهيم النزاهة وقيمها في مناهج اللُّغة العربيَّة والرياضيات في المرحلة الابتدائية في العراق. بحث منشور على الشبكة العنكبوتيَّة //www.uobabylon.edu.iq publications
- الجلاد، ماجد زكي. (2017). تعُّلم القيم وتعليمها تصوُّر نظريّ وتطبيقيّ لطرائق وإستراتيجيات تدريسها. دار المسيرة، ط2.
- العبيكي، وليد إبراهيم؛ السعيد، سعيد محمد؛ جاب الله؛ عبد الحميد صبري؛ جميل؛ عبد الله عبد الخالق. (2014). تقويم مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في تنمية مفاهيم وقيم النزاهة ومحاربة الفساد لدى طلاب تلك المرحلة بمنطقة القصيم. مجلة دراسات في مناهج وطُرُق تدريس، 106-53 ،205.
- الغامدي، ماجد سالم.(2016). بناء برنامج في تنمية قيم النزاهة لطلاب المرحلة الثانويَّة في مقرر الحديث بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، الرياض.
- الغامدي، ماجد سالم. (2017). النزاهة قيم وسلوك. وزارة الثقافة والإعلام. الرياض.
- رضوان، عبد الرحمن أبو المجد. (2018). رؤية مستقبليَّة لتعزيز قِيَم النزاهة بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 338-281 ،179.
- زايد، أحمد عبد الله. (2009). الأُطُر الثقافيَّة الحاكمة لسلوك المصريين واختياراتهم - دراسة لقِيَم النزاهة والشفافيَّة والفساد. لجنة الشفافية والنزاهة، وزارة الدولة للتنمية الإداريَّة، القاهرة.
- عمران، تغريد عبد الله. (2010). الفساد أزمة عالميَّة، توجهات ملحة للبحث في مجال المناهج وطُرُق التدريس: المدرسة وتربية الضمير، المناهج المدرسيَّة وصناعة البشر، البحث العلميّ وتطوير المستقبل، المؤتمر العلميّ الدوليّ الثاني(التعليم والأزمات المعاصرة- الفُرَص والتحدِّيات)، القاهرة، 14-73.
- منظَّمة الشفافية الدوليَّة. (2023). «تقرير مؤشر مدركات الفساد لعام 2023 للدول العربيَّة».
- مؤسَّسة فريد ريش إيربت. (2019). منهاج النزاهة والمساءلة والشفافيَّة ومكافحة الفساد، الأردن.
- نجم الدين، حنان أحمد. (2017). أثر استخدام الأنشطة الصفيَّة لتعزيز قِيَم النزاهة في التدريس لدى الطالبات المعلِّمات بالدبلوم العام في التربية بجامعة جدة. مجلة دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس، 243-267 ،88.
- هيئة الرقابة الإداريَّة المصرية. (2022). الإستراتيجيَّة الوطنيَّة لمكافحة الفساد، القاهرة.

الأبعاد التربويَّة والثقافيَّة للصناعة المعجميَّة العربيَّة
معجم "الغني الزاهر" نموذجًا

الدكتور/ يوسف أمرير
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربيَّة.

الدكتور/ منير بورد
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربيَّة.

amarir49@gmail.com

ملخَّص البحث:

ينـدرج هـذا المقـال في إطـار التعريـف بالبُعـد الثقـافيّ للمعاجـم، سـواء الموجَّهـة للناطِقِـينَ أو لغـيرِ الناطِقـينَ بالعربيَّـة، وأثرهـا في تعليـم وتعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة واكتسـاب ثقافتهـا؛ وذلـك عـن طريـق دراسـة معجـم "الغنـي الزاهـر" باعتبـاره أحـد أهـم المعاجـم التزامًـا بمعاييـر الصناعـة المعجميَّـة الحديثـة مـن جهةٍ، ونظرًا لاسـتفادة مؤلِّفـه من نتائـج اللسـانيَّات التطبيقيَّة مـن جهـة ثانيـة؛ وعليـه قسَّـمْنا هـذا المقـال إلى أربعـة مَحـاوِر: بيَّنَّـا في الأول منهجيَّـة بنـاء مدوَّنـة المعجـم، ورصدنـا الشروطَ والمعاييـرَ التـي تـم عـلى أساسـها تحديـدُ مداخـل المعجـم، وحددنـا في الثـاني منهـج ترتيـب المعجـم وأسـباب تبنِّـي المؤلِّـف للترتيـب الألفبـائي النُّطقـي، ووقفنـا في المحـور الثالـث عـلى المصـادر الأساسـيَّة التـي اسـتقى منهـا المؤلـف اسـتشـهاداته، ووضحنـا في الرابـع الأبعـاد الثقافيَّـة للمعجـم؛ مـن خـلال دراسـة عينـة تمثيليـة مـن مداخلـه، وقـد خلصنـا إلى أن معجـم "الغنـي الزاهـر" لا يقتـصر عـلى شرح ألفـاظ اللُّغـة العربيَّـة، بـل يتجـاوز ذلـك في كثـير مـن الأحيـان؛ لتمكـين القـارئ مـن معلومـات موسـوعيَّة لهـا بُعـد ثقـافي؛ وهـو بُعـد يتجلَّـى مـن خـلال مسـتويين: الأول، يتمثَّـل في تعـرُّف مسـتعمِل المعجـم عـلى شـواهد قرآنيـة وشـعرية ونثريـة لهـا طابـع الحجيـة اللغويَّـة والجـودة الأُسـلوبيَّة. والثـاني، هـو قـدرة الأمثلـة والاستشـهادات الموظَّفـة عـلى تنميـة المخـزون الثقـافيّ لقـارئ المعجـم، كـما خلصنـا إلى أن المعجـم يتميـز بطابـع بيداغوجـي؛ يجعلـه مرجعًـا مهـمًّا لغـيرِ الناطِقـينَ بالعربيَّـة للاطـلاع عـلى بعـض عنـاصر الثقافـة العربيَّـة.

الكلمات المفاتيح:
المعجم، الصناعة المعجميَّة، معجم الغني الزاهر، الثقافة.

تقديم:

"الغنـي الزاهـر" معجـم عـربي حديـث؛ صـدَر عـن دار الغنـي للنـشر سـنة (2013م)، مهَّـد لـه أبـو العـزم[1] بمقدمـة طويلـة، بـيَّن فيهـا دورَ المعجـم وأهميتـه بالنسـبة للغـات الإنسـانيَّة، وكيفيـة مسـاهمته في مُواكَبـة تطـورات اللُّغـة في مختلـف المسـتويات، عـلاوةً عـلى حديثـه عـن تجربتـه في "الغنـي"، وتحديـده لمصـادر المدوَّنـة اللغويَّـة المعتمَـدة في "الغنـي الزاهـر"، وبـيَّن المُسـوِّغات والأسـباب التـي دفعتـه لاعتـماد الترتيـب الألفبـائي النطقـي في اختيـار مـادة المعجـم وترتيـب مداخلـه، كـما تحـدَّث عـن التعريـف المعجمـي وخصوصيتـه وبعـض إشـكالياته...، يشـتمل هـذا المعجـم عـلى مـادة لُغويَّـة وفـيرة، تغطـي مجـالات معرفيَّـة متنوعـة؛ لكونـه يسـتهدف فئـةً عريضـةً من المسـتعملين؛ فهـو موجَّه لطـلاب الجامعـات والأسـاتذة الباحثين والكُتَّـاب والصحافيـين، ولمـن يـروم تعلـمَ اللُّغـة العربيَّـة بصفـةٍ عامَّـةٍ، سـواء أكان ناطقًـا بهـا أو غـير ناطـق، وكيفـما كان مسـتواه المعـرفيّ؛ فوظيفـة المعجـم -حسـب مؤلِّفـه- لا تنحـصر في شرح الألفـاظ الغامضـة وبيـان معانيهـا لتحصيـل المعرفـة

(1) عبـد الغنـي أبـو العـزم: معجمـيّ مغـربيّ، مـن مواليـد مدينـة مراكـش، حائـزٌ على شـهادة الإجـازة في الأدب العـربي بفـاس، وحاصـلٌ على دكتـوراه السـلك الثالـث بجامعـة السربـون الثالثـة عـامَ (1977م)، وعلى دكتـوراه الدولـة بجامعـة الحسـن الثـاني، عين الشـق، بالـدار البيضـاء. تقلَّـد مجموعـةً مـن المناصـب؛ منهـا: رئيـس الجمعيـة المغربيـة للدراسـات المعجميـة، مديـر ورئيـس تحريـر مجلـة الدراسـات المعجميـة، وعضـو اتحـاد كُتَّـاب المغـرب. مـن مؤلَّفاتـه: المـرأة في الفكـر العـربي الإسـلامي، (1977م)، والمعجـم المدرسي: أُسُسـه ومناهجـه (1998م)، المعجـم الصـغير، باللغـات الأوربيـة، (1993م)، ومعجـم تصريـف الأفعـال (1997م)، ومعجـم المصطلحـات الدينيـة (2004م)، ومعجـم مصطلحـات حقـوق الإنسـان (2008م)، أعـز مـا يطلـب للمهـدي بـن تومـرت (تحقيـق) (1997م)، وأنـواع الصيدلـة في ألـوان الأطعمـة (تحقيـق) (2003م)، الضريـح (سيرة ذاتيـة) (1994م)، والضريـح الآخـر (سيرة ذاتيـة) (1996م)، وظلال البيـت القديـم (مجموعـة قصصيـة) (2001م)

اللغويَّة، "بل إلى اكتساب المعرفة بأساليب العربيَّة وبلاغتها ومجازاتها، والتمكُّن من الدقة في التعبير والكتابة"[1]، وسنعمل في هذا المقال على التعريف بهذا المعجم؛ وذلك من خلال تحديد منهجيَّة جمعه ووضعه من جهةٍ، وبيان أبعاده الثقافيَّة، من خلال تحليل عينة تمثيلية من الاستشهادات التي يتضمنها.

1. منهجيَّة الجمع:

لقد أسَّس أبو العزم معجم "الغني الزاهر" على مدوَّنة "الغني"[2] وضاعَف عددَ مداخله؛ حيث وسَّع مدونته اللغويَّة وأضاف إليها رصيدًا لُغويًّا كبيرًا مستمَدًّا من مختلف المعاجم القديمة والحديثة من جهةٍ، والتراث الشعري والنثري والعلوم الحديثة ومواد المجامع اللغويَّة (دمشق، والقاهرة، والعراق، والأردن، ومكتب تنسيق التعريب...) من جهة أخرى.

يقول أبو العزم في معرض حديثه عن المصادر المعتمَدة في تشكيل المدوَّنة اللغويَّة للغني الزاهر: اعتمدتُ على "أمهات الكتب، والدواوين الشعريَّة، والنصوص الروائيَّة والقصصية، والمقالات الأدبيَّة، بالإضافة إلى مجمل المعلومات المرتبطة بالمصطلحات العِلميَّة والأدبيَّة، وعلوم الطبيعة من حيوانات ونبات، وعلوم الدين ومذاهبه، والفيزياء والكيمياء والطب والفَلَك والجغرافيا والتاريخ"[3]، وأضاف العديدَ من الألفاظ المهمَلة التي وردت في بعض النصوص والتي تُشكِّل جزءًا من التراث العربيّ، سواء أكانت مُتضمَّنة في نصوص شعريَّة أم لها عَلاقة مع مجالات معرفيَّة أخرى كالدين والفقه والفلسفة...، وحَرِص أيضًا على تطعيم معجمه بالألفاظ المتداوَلة باختلاف أنواعها (مولَّدة، دخيلة، معرَّبة، عاميَّة) وكتابة الألفاظ الأجنبيَّة لاتينية أو يونانية بالحرف اللاتيني؛ تجنُّبًا لكل التباس ممكن، أما الألفاظ الدخيلة فقد تم إخضاعها للقوالب الصرفيَّة العربيَّة، ومن أمثلتها "تمغرب" "تفرنس" "تنصَّر"... ويَرُدّ المؤلفُ سببَ إثراء المدوَّنة اللغويَّة بهذه الألفاظ إلى إيمانه بأن "الاقتراض اللُّغويّ عامل من عوامل تطور اللُّغة، ولأنَّ تداخُل اللغات فرضَتْه عَلاقات تاريخيَّة وحضاريَّة قديمًا وحديثًا؛ لسدّ حاجيات الإنسان للتعبير عن المحدَثات والمستجِدَّات"[4].

يبدو -إذن- أن المدوَّنة التي استعملها أبو العزم لإنجاز معجم الغني الزاهر تتَّسِم بالغنى وتنوُّع المصادر والانفتاح على ألفاظ الحضارة والمصطلحات العِلميَّة، وكل ما يمكن أن يُسعِف مستعمِلَ المعجم في فَهْم النصوص قديمةً كانت أو حديثةً، ولعل هذا ما يميزه عن باقي المعاجم، وهذا ما يلاحظه المؤلف بقوله: "وإذا كانت أغلب المعاجم التراثيَّة لم تقف عند المتداوَل، فلأنها خضعت في تصوُّرها لمفاهيم لُغويَّة ضيِّقة، أملَتْها ظروفٌ تاريخيَّةٌ وأيديولوجيةٌ، ما جعلها تَصرِف النظر كليةً عن المولَّدات والدخيل، إلا ما كان من ألفاظ قليلة وُجدت في نصوص شعريَّة"[5]، ويلاحَظ أنَّ المؤلف لا يتفق مع هذه التصورات الضيقة في تحديد المدوَّنة اللغويَّة، ويرى أن الوظيفة المُعجماتيَّة تفرض توفرَ المعجم على كل ما جدَّ من الألفاظ الحضاريَّة والعلميَّة "سواء كانت مولَّدة أم معربة، أم دخيلة، أم عاميَّة في حالة تداولها وتواترها؛ لأنَّ الحاجة إلى معجم حديث يتضمَّن جُلَّ ما هو متداوَل، أضحت مُلِحَّةً أسوةً بكل معاجم اللغات الأجنبيَّة، ولمسايَرة التطوُّر العلميّ الهائل الذي اكتسح كلَّ الميادين"[6].

لا جدال في أن المعاجم العربيَّة القديمة غلبت عليها النظرة المعياريَّة؛ التي تجمع ألفاظ اللُّغة وفقَ معايير محدَّدة، سواء على مستوى الزمان أو المكان؛ إذ غالبًا ما كان يتم الاستشهاد فيها بالألفاظ المنتمية إلى عصور الاحتجاج، وإهمال غيرها من الألفاظ المستحدَثة، وهذا ما يجعل المستعمِلَ للمعاجم التراثيَّة يلحظ انفصالًا كبيرًا بين مداخلها والحياة العامَّة؛ حيث نجد غيابًا كبيرًا لألفاظ الحضارة والألفاظ المستحدَثة، ولعل ذلك ما جعَل اللغويين العرب المحدَثين يهتمون بوضع معاجم تستفيد من التراث المعجمي العربيّ القديم من جهةٍ، وتنفتح على ألفاظ الحضارة بكل فروعها لتواكب التطوُّر اللُّغويّ الذي تعرفه اللُّغة العربيَّة من جهة ثانية. والمتصفِّح للمعاجم الحديثة؛ كالمُنجد في

(1) عبد الغني أبو العزم، معجم الغني الزاهر، (الرباط: مؤسسة الغني للنشر، 2013) XI.

(2) يُعَدّ "معجم الغني" الصادر عن شركة "صخر" في قرص مُدمَج نواة لمعجم "الغني الزاهر"، وهو معجم بلغ عدد مداخله (30.000) مدخلًا، وكان متوجِّهًا بالأساس إلى طلاب المدارس في العالم العربي؛ وقد تم تحديد مداخل معجم "الغني" في ضوء "مدوَّنة لغوية" مكوَّنة من مؤلَّفات ونصوص أدبية شعرية ونثرية مقرَّرة، بالإضافة إلى نصوص حرة لها صبغة التداول، وقد أدت عملية جردها إلى استخلاص رصيد لغوي، وجَدْنا طائفةً كبيرةً من مفرداته لا وجود لها في المعاجم، بالإضافة إلى معان جديدة، ومصطلحات أدبية وعلمية؛ وفي أثناء عملية الجرد تم تحصيل ذخيرة من الاستعمالات والاستشهادات، تم إغناؤها بآيات قرآنية، وأحاديث نبوية، وأقوال مأثورة، وأمثال ومتلازمات متداوَلة في أغلب الكتابات" يُنظَر: أبو العزم، عبد الغني، معجم الغني الزاهر، مرجع سابق، ص XI.

(3) أبو العزم، الغني الزاهر، X.

(4) أبو العزم، الغني الزاهر، XXXL.

(5) أبو العزم، الغني الزاهر، VIII.

(6) أبو العزم، الغني الزاهر، XIII.

اللُّغة العربيَّة المعاصرة، والمعجم الوسيط، والمعجم العربيّ الأساسيّ، سيجد أنَّ مؤلِّفيها قد أوْلَوْا اهتمامًا كبيرًا للألفاظ المستحدَثة. وقد سار على نفس المنهج معجم "الغني الزاهر"، واختار واضعُه أن يضمِّنه – زيادةً على ما سبق- جزءًا من الألفاظ المتجاوزة في كتابات العصر الحالي معلِّلًا رأيه بأنَّها ألفاظ تبقى من صلب اللُّغة العربيَّة، وقد وردَتْ في التراث العربيّ بشِعره ونثره، والفَهْم الجيد لهذا التراث يقتضي تحديد الدلالات المتنوِّعة للألفاظ التي كُتب بها، سواء كانت مستعمَلة في العصر الحالي أم لا.

إن هذه النظرة التي تجمع بين ما هو تراثي وما هو معاصر ناتجة عن اقتناع أبي العزم بأن "اللُّغة العربيَّة تُشكِّل وحدةً كليةً منفتحةً على كل جديد ومحدَث، وقابلة للتطويع والتكيُّف مع أحداث العصر في صيرورة تطورها، وهذا التطوُّر - بطبيعة الحال- لا يلغي بالضرورة كل ما هو قديم؛ لكَونِه حاضِرًا ومُلِحًّا في حياة المجتمع العربيّ"[1]، أما بالنسبة للألفاظ المندثرة والتي لم يعد يستعملها أحد ولا تفيد في شيء فلا نجد لها أثرًا في معجم الغني الزاهر، ولا حرج في ذلك، وإن كانت أيضًا من صميم اللُّغة العربيَّة، ومن المحتمَل جِدًّا إعادة إحيائها من جديد في المستقبل لتحمل معاني جديدة. وبناءً على ما سبق، يمكن القولُ: إن مدوَّنة معجم "الغني الزاهر" تتَّسِم بالمزج بين الألفاظ التراثيَّة والألفاظ المستحدَثة ومعيار اختيار للألفاظ هو الشيوع والحَدْس المعجمي.

2. منهجيَّة الوضع:

لقد صرَّح أبو العزم في مقدمة معجم "الغني الزاهر" بالترتيب الذي اعتمده، وحدَّد الدوافعَ والغاياتِ من هذا الاختيار، وسيُلاحِظ متصفحُ هذا المعجم أن مَداخِلَه قد رُتِّبَتْ وفق الترتيب الألفبائي الخاضع لنطق الألفاظ، رغم أن هذا النمط الترتيبي ما زال يُنظَر إليه بنوع من الحذر؛ بذريعة أنَّه يُفقِد اللُّغةَ العربيَّةَ وحدتَها وخصائصَها القائمةَ على الاشتقاق، مع العلم أنَّه ترتيب سبَق أن اعتمَدَه معجميون آخَرون قدماء ومحدَثون؛ فإذا تأملنا التراث المعجمي سنجد جار الله الزمخشري قد سبق إلى اعتماد الترتيب الألفبائي حسب نطق الألفاظ في معجم "أساس البلاغة"، كما استعمله أيضًا عبد الله العلايلي في معجمه "المرجع"، وهذا الترتيب هو الذي كان أساس الثورة المعجميَّة للمعاجم الغربيَّة، ويُلاحَظ أن أبا العزم قد برَّر اختيارَه بقوله: إن "المادة اللغويَّة الواردة في المدوَّنة المعتمَدة تُقدِّم مجملَ الكلمات في تعابير ذات استقلاليَّة؛ حيث تحتاج إلى شرح مستقل، وهذا ما يفرض توزيعَها وفقَ نطقها، ووضعَها في مكانها الترتيبي على جدَةٍ، ولأن سياق التعبير يدعو المعجمي للحفاظ عليها كما هي، ليتمكَّن من التعريف بها، وشرحها بِغَضِّ النظرِ عن كونها تنتمي لمادة لُغويَّة ذات جذر واحد"[2]. علاوةً على ذلك، فإن هذا النمط الترتيبي يقوم – حسب المؤلف- بوظيفة تعليميَّة ومعجمية في الآن نفسه؛ فالمؤلف كان يستحضر - دائمًا أثناء قيامه بإنجاز المعجم- المتلقِّيَ وقدراتِه المعرفيَّةَ؛ ما جعَلَه يبني عملَه على التيسير والحرص على إيجاد كل الأدوات التي من الممكن أن توصل المعرفة بسهولة وتلقائية.

ومهما يكن من أمر، فإن الترتيبين معًا (الجذري والألفبائي) قد عرَفَهما المعجمُ العربيُّ خلال مراحل تطوُّره، والحال أن كلًّا منها يكمِّل الآخَر ولا يتجاوزه، بل لكلٍّ مكانُه وغاياتُه ومجالُ اشتغاله، وقد تبنَّى المؤلف الترتيب الألفبائي الخاضع لنطق الألفاظ، وطعَّمَه بذِكر الجذور ليَجمع بين مزايا الترتيبين معًا؛ سهولة البحث عن الكلمات في المعجم من جهةٍ، والحفاظ على الخصائص الاشتقاقيَّة للُّغة العربيَّة بذكر جذور الكلمات من جهة ثانية. وهذا ما أشار إليه بقوله: "هذا النمط يؤدِّي -من جهةٍ- وظيفةً تعليميَّةً بمادته اللغويَّة، ومن جهة أخرى، وظيفة معجماتية، وكلتا الوظيفتين تخضعان لقيود صارمة ودقيقة، تُمكِّن المتلقِّيَ من الارتباط بلغته لتنمية معارفه بها؛ لأن تبسيط المعرفة باب من أبواب العَمليَّة البيداغوجيَّة، ولأن من مهام المعجم جمع شتات مفردات اللُّغة، وترتيبها ترتيبًا منطقيًّا، للتمكن من تعريفها تعريفًا مستقِلًّا بذاتها، ومن إيجابيات ترتيب الكلمات حسب نطقها أن المعجم يشير إلى جذورها بين معقوفتين [ ]، وإلى قوالبها الصرفيَّة؛ ممَّا يحافظ على الخصائص اللغويَّة لطبيعة اللُّغة العربيَّة القائمة على الاشتقاق بشكلٍ مباشِرٍ، ويلغي ما يعتبره المحافظون إساءة إلى اللُّغة"[3].

(1) أبو العزم، الغني الزاهر، XI.
(2) أبو العزم، الغني الزاهر، XIII.
(3) أبو العزم، الغني الزاهر، XIV.

3. الأبعاد الثقافيَّة لمعجم "الغني الزاهر" من خلال المدوَّنة المعتمَدة:

لا شك أن مدوَّنة معجم الغني الزاهر ظلت تنهل من نفس المصادر المعروفة في الصناعة المعجميَّة العربيَّة القديمة، وهي أساسًا: القرآن الكريم، والأحاديث النبويَّة، والشعر العربيّ، فضلًا عن عدد كبير من الاستشهادات المقتطَفة من أعمال أدبيَّة لأدباء وكُتَّاب قدماء ومحدَثين من مختلف الأقطار العربيَّة، وإذا كانت المعاجم العربيَّة القديمة تتميز بكثرة الاستشهادات وطولها حتى إننا نجد المعجمي يستغرق صفحات متعددة لشرح المدخل الواحد، وإبراز مختلف معانيه وسياقات استعماله، فإن المعاجم الحديثة تخلَّت عن هذا التقليد، وَنَحَتْ نحوَ الإيجاز؛ ما جعَل مداخلها مختصَرةً من حيث الشرح والمعرفة المقدَّمة فيه.

يُقدِّم لنا أبو العزم في المقدمة معطيات إحصائيَّة أوليَّة مهمة عن المدوَّنة المشكِّلة لمعجم الغني الزاهر؛ حيث يشير إلى أنَّه تضمَّن حوالي (65000) مَدخلًا، ما بين مفردات عربيَّة قديمة وأخرى حديثة، واشتمل على استشهادات من القرآن الكريم بلغت أزيد من (2.000) آية، وحوالي (367) حديثًا نبويًّا، واستشهادات أدبيَّة موثَّقة بلغت (7354)، واستشهادات توضيحيَّة بلغت حوالي (21000)، إلى جانب ذلك، استشهد أبو العزم بالأمثال؛ حيث أورَد ما يقارب (300) مثلًا.

ويبدو أن هذه المعطيات تُقدِّم صورةً واضحةً عن طبيعة المدوَّنة اللغويَّة لمعجم الغني الزاهر والمصادر التي ينهل منها، ويزداد وضوح هذه الصورة حين نُلقي نظرةً فاحصةً على نماذج تمثيلية من المعجم؛ حيث نجد المؤلف يعتمد -بشكلٍ أساسيٍّ- على القرآن الكريم؛ باعتباره المصدر الأول للاستشهاد كلما كان الأمر مُمكِنًا، يليه بعد ذلك الاستشهاد من النصوص الأدبيَّة سواء كانت شِعرًا أم نثرًا، في حين أنَّه لم يُكثِر من الاستشهاد بالحديث، وسنُقدِّم فيما يلي نماذج من هذه المداخل المعجميَّة في مرحلة أُولى، ثم سنعمل على تقديم مجموعة من الملاحَظات حولها سواء من حيث طبيعة الاستشهادات المعتمَدة فيها، أو من حيث أبعادها الثقافيَّة. ونقترح تصنيفها وفقَ ما يلي:

1.3. الاستشهاد بالقرآن:

استعاذ- [ع و ذ] (ف: س. لا. مح). يستعيذ، مص. استعاذة. 1."استعاذ به من شر الناس": اعتصم به. 2."استعاذ بالله": قال "أعوذ بالله من الشيطان الرجيم". ﴿فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ (قرآن)[1].

استغفر- [غ ف ر] (ق: س. م. مح). يستغفر، مص. استغفار. "استغفر الله": طلَب من الله أن يغفر له. ﴿سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَسْتَغْفَرْتَ لَهُمْ أَمْ لَمْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ لَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ﴾ (قرآن). "استغفر الله من ذنبه أو لذنبه، في الليل أو النهار"[2].

أنصاب- جمع نصب. [ن ص ب] 1.: حجارة كانت في الجاهليَّة تُنصَب حول الكعبة، فيُذبَح عليها لتُعبَد من دون الله. ﴿إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ﴾ (قرآن). 2. "أنصاب الحرم": حدوده[3].

أنصار- جمع نصير. [ن ص ر] 1. "أنصار النبي (ص)": أهل المدينة الذين نصروه على أعدائه. ﴿لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ﴾ (قرآن)...[4].

إحسان- ج. ـــــــــات. [ح س ن] (مص. أحسن).: إعطاء الحسنة وفعل الخير. ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ (قرآن). ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا﴾ (قرآن)[5].

أحيا - [ح ي ي] (ف: ر. م). يحيي، مص. إحياء. 1. "أحياه": جعله حيًّا. ﴿قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ﴾. (قرآن): هو الذي يُعِيد إليها الحياةَ بعد موتها. "هو الله يحيي ويميت..."[6].

يتَّضِح من خلال هذه المداخل أن أبا العزم -عادةً- ما يعتمد على الشاهد القرآنيّ لتوضيح معنى المدخل المعجمي وبيان طريقة استخدامه، كلما كان ذلك مُمكِنًا؛ ومِن ثَمَّ فهو يسير على نهج القدماء الذين اعتمدوا -بشكلٍ كبيرٍ- على النص القرآنيّ في معاجمهم، وقد تبيَّن لنا من خلال الاطلاع على عدد كبير من مداخل معجم الغني الزاهر أن المؤلف دائمًا ما يُفضِّل الشاهدَ القرآنيَّ على باقي الأنواع الأخرى، ومن الممكن القول: إن الشاهد القرآنيّ هو أساس

(1) أبو العزم، الغني الزاهر، 220.
(2) أبو العزم، الغني الزاهر، 227.
(3) أبو العزم، الغني الزاهر، 517.
(4) أبو العزم، الغني الزاهر، 518.
(5) أبو العزم، الغني الزاهر، 87.
(6) أبو العزم، الغني الزاهر، 95.

التعريفات في معجم الغني الزاهر سيما حين يتعلَّق الأمر بالكلمات التي تنطوي على دلالة دينيَّة، ولا شكَّ أن سبب ذلك رَاجِع لمكانة النص القرآنيّ باعتباره أفصح ما كُتب بالعربيَّة

2.3. الاستشهاد بالحديث:

من أمثلة الاستشهاد بالحديث في معجم الغني الزاهر ما يلي:

أرَزَ- [أ ر ز] (ف: ث. لا). يأرُزُ، يأرِز، مص. أرزٌ، أُروزٌ. 1. "أرزت الحية": رجعَتْ إلى جُحْرِها واختبأتْ فيه. "إن الإسلام ليرأز إلى المدينة كما ترأز الحية إلى جحرها" (حديث)...[1].

احتساب- ج.ـــــات. [ح س ب] (مص. احتسب). 1."احتساب التقويم": تقديره. 2. "الاحتساب عند الله": طلب ثواب الله يوم الحساب. "ومَنْ صامَ رمضانَ إيمانًا واحتسابًا غُفِرَ له ما تقدَّم مِنْ ذنبِه" (حديث)[2].

لقد اعتمَد أبو العزم إلى جانب القرآن على الحديث النبوي باعتباره أحد مصادر المدوَّنة اللغويَّة، غيرَ أنَّه يُلاحَظ قِلَّة الاستشهاد به، فبالرغم من أن عدد مداخل المعجم وصل إلى حوالي خمسة وستين ألف (65000) مدخل، إلا أنَّ أبا العزم لم يستشهد من الحديث سوى ثلاث مئة وستة وسبعين (376) مرةً، ولا شكَّ أن مقارَنةَ عدد المداخل بعدد مرات الاستشهاد بالحديث يؤكد ما أشرنا إليه.

3.3. الاستشهاد بالأمثال:

آسى- [أ س ي/ أ س و] (ف: ر. لا. م. مح) يؤاسي، مص. مؤاساة. 1. "آسى بين الرجلين": سوَّى بينهما. 2. "آساه في مصابه": عزَّاه وسلَّاه. "جاء يواسيني". 3. "آسى شريكه بماله": أنالَه منه. "إن أخاك من آساك" (مثل)[3].

أجدعُ- ج. جُدع. مؤ. جدعاء. ج. جُدْعٌ. جدعاوات. [ج د ع] (ص. أفْعَلُ). "رجل أجدع": مقطوع الأنف. "منك أنفك وإن كان أجدع" (مثل)[4].

أجمُّ- ج. جمٌّ. مؤ. جماء. ج. مجُمٌّ، جماوات. [ج م م] 1. "محارب أجم": بلا رمح في الحرب. 2. "كبش أجم": بلا قرن. "عند النِّطاح يَغلِبُ الكبشُ الأجمُّ" (مثل)...[5].

أخ- ..."رُبَّ أخٍ لم تَلِدْهُ لكَ أُمُّكَ" (مثل)[6].

أخرم- ج. خُزُم. مؤ. خزماء. ج. خُزْمٌ. خزماوات. [خ ز م] (ص. أفْعَلُ). 1.: حية ذكَر. 2. عَلَم من أعلامهم. "شنشنة أعرفها من أخزم" (مَثَل): يُضرَب لمن أشبَه أباه في خُلُقه السيء...[7].

من الواضح أن أبا العزم استثمر عددًا مهمًّا من الأمثال العربيَّة المتواترة في عمليَّة شرح المداخل، حيث بلَغ عددُها في مجمل أجزاء المعجم حوالي ثلاث مئة (300) مثل. وتتجلَّى أهميَّة الأمثال -إلى جانب قيمتها اللغويَّة- في انطوائها على بُعد ثقافيّ يعكس عقليَّة العرب وكيفية تفكيرهم وتعبيرهم عن مواقف معيَّنة، ولمَّا كانت هذه الأمثال تتَّسِم بالقِصَر والغموض في أغلب الأحيان، فإن المعجمي يضطر إلى شرحها وإيضاح معانيها؛ ما يمَنَح القارئَ فائدةً أكبرَ وفرصةً إضافيَّةً للتعرُّف على طرائق العرب في التعبير والتفكير من ناحية، ويمنحهم مادةً تعبيريَّةً قابلةً للتوظيف في كتاباتهم وخطاباتهم من ناحية أخرى.

بالإضافة إلى ما تقدَّم، استثمر أبو العزم التراث الشعري العربيّ القديم والحديث في مدوَّنة المعجم، ويَظهَر ذلك من خلال الاطلاع على لائحة بأسماء الأدباء والكُتَّاب الذي وردت أقوالهم في متن المعجم؛ حيث تضم أسماء عدد مهم من الشعراء العرب، سواء القدماء أم المحدَثون، ومن المفيد الإشارة في هذا السياق إلى أن أبا العزم -على العموم- اعتمد في عمليَّة الشرح على النثر أكثرَ من الشعر؛ ذلك أن عدد الاستشهادات المستمدَّة من النصوص النثريَّة على اختلاف أجناسها الأدبيَّة أكثر بكثير ممَّا استثمَر من الشِّعر، ومن أمثلة الاستشهاد بالنثر في معجم الغني الزاهر ما يلي

(1) أبو العزم، الغني الزاهر، 155.
(2) أبو العزم، الغني الزاهر، 48.
(3) أبو العزم، الغني الزاهر، 8.
(4) أبو العزم، الغني الزاهر، 62.
(5) أبو العزم، الغني الزاهر، 68.
(6) أبو العزم، الغني الزاهر، 96.
(7) أبو العزم، الغني الزاهر، 109.

آبق، ةٌ- ج. أُباق، أُبَّقٌ. [أ ب ق] (فا. من أبَق).: عبد هارب من سيده. "كما يلوح السجين للآبق الطليق" (ن. محفوظ)[1].

آرب، ةٌ- [أ ر ب] (فا من أرب)."رجل آرب": حكيم بصير بالأشياء". "ذمة يُوفي بها عاقد أو عقدة يحكمها آرب" (الأصمعي)[2].

آفة- ج. ـــــات. [أ و ف].: كل ما يصيب الشيءَ فيُفسده من عاهة أو مرض أو قحط..."، والشرف آفته الصَّلف" (ع .الله بن المقَفَّع)... "نجا من آفات الدنيا مَنْ كان مِنَ العارفينَ" (أبو حيان التوحيدي). "وإن من آفات القدرة القوة، وآفة القوة الضَّعْف" (محمود المسعدي)[3].

يتَّضِح من المداخل التمثيلية أعلاه أن أبا العزم كان يستثمر مقتطَفات من النثر للتمثيل لطريقة استعمال الألفاظ المراد شرحها، ولا شكَّ أن هذه المقتطَفات إلى جانب وظيفتها التوضيحيَّة فإنَّها تهدف إلى تمكين القارئ من التعرُّف على عدد كبير من الكُتَّاب والأدباء العرب.

نافل القول: لقد تشكَّلت مدوَّنة معجم الغني الزاهر من مصادر متعددة ومتنوعة في نفس الآن، ويُلاحَظ أن أبا العزم كان حريصًا على تعزيز عمليَّة الشرح بتقديم الأمثلة واستثمار الاستشهادات، وإذا كانت الأمثلة عادةً ما تقوم بوظيفة توضيحيَّة، فإن الاستشهادات إلى جانب بُعدها التوضيحيّ تنطوي على أبعاد أخرى، لعل أهمَّها البُعْد الثقافيّ؛ وقد حاولنا فيما سلَف أن نُبيِّن ذلك من خلال دراسة عينة تمثيلية من المعجم أكدت -بما لا يدع مجالًا للشك- أنَّ الاستشهادات الموظَّفة في المعجم تُساهِم في تشكيل ثقافة مستعمِل المعجم، سيما وأن المعجمي ينتقيها وفقَ مجموعة من المعايير العِلميَّة والتربويَّة وفي بعض الأحيان الذوقية والأيديولوجيَّة.

4. البُعْد الثقافيّ للأمثلة والاستشهادات في معجم "الغني الزاهر":

بَعدَ التعرُّفِ على طبيعة الاستشهادات المعتمَدة في معجم الغني الزاهر سننتقل في هذا المحور إلى النظر في جانب آخَر متصل بالمدونة اللغويَّة، ويتعلق الأمر بدراسة الأبعاد الثقافيَّة التي تنطوي عليها الاستشهادات التي يستحضرها المعجمي لشرح المداخل المعجميَّة، وننطلق هنا من ملاحظة مهمَّة أثارت انتباهَنا ونحن نتصفَّح معجم "الغني الزاهر"؛ وهي الحرص الشديد من أبي العزم على تمرير مجموعة من القيم الكونيَّة إلى قارئ المعجم، ورغم أن هذه القيم تتَّسِم بطابعها الكوني إلا أن المعجمي كان يشير إليها من داخل المنظومة القيميَّة التي نادى بها الإسلامُ؛ وذلك ما سنعمل على توضيحه من خلال تحليل الاستشهادات والأمثلة الموظَّفة في المداخل التمثيلية المقترَحة للتحليل.

لقد تبيَّن لنا من خلال تأمُّل عدد مهمّ من مداخل معجم الغني الزاهر أن أبا العزم كان شديد الحرص في تحديد المدوَّنة اللغويَّة للمعجم؛ وذلك من خلال مستويين: الأول، هو الاستشهاد من مصادر لُغويَّة قديمة وحديثة لها حُجِّية وقيمَة لُغويَّة. والثاني، وهو الاهتمام بمضمون الأمثلة المصنوعة التي كان يُعزِّز بها عمليَّة شرح المداخل المعجميَّة. ومن الظاهر أنَّه لم يكن يستثمر هذه الاستشهادات والأمثلة ليوضح دلالةَ المداخل المراد شرحها فقط، بل كان يهدف كذلك إلى تمرير خطاب مُعيَّن يضم مجموعةً من الأفكار والقِيَم والآراء التي تُحدِّد نظرتَه للعالَم؛ وهي نظرة تحددها خلفياته المعرفيَّة والمذهبيَّة والأيديولوجيَّة. وهذا ما سنبرزه فيا يلي:

أ. **اتبع- [ت ب ع] (ف: خ. م). يتبع، مص. اتباع. 1."اتبع خطى والده":** صار على نهجه، اقتفى خطواته. ﴿وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ﴾ (قرآن). "واتبعوا سُنَّةَ اللهِ فيما ألهمكم وفطركم عليه" (محمد عبده). 2. "اتبع أهواءه": خضع لها، انقاد إليها[4].

حدَّد أبو العزم دلالةَ مدخل (اتبع) باستثمار مثالين وشاهدين: الأول قرآني، ﴿وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ﴾، والثاني نثري: "واتَّبِعوا سُنَّةَ اللهِ فيما ألهَمَكم وفطَرَكم عليه". ورغم أن دلالة المدخل اتضحت بشكلٍ كافٍ من خلال المثال المقدَّم مباشرةً بعد المدخل (اتبع خطى والده": صار على نهجه، اقتفى خطواته)، إلا أن المؤلف حرص على زيادة الإيضاح من خلال عمليَّة الاستشهاد، وإذا كان الاستشهاد عنصرًا جوهريًّا في الصناعة المعجميَّة، فإنَّنا نتساءل هنا عن سبب اختيار أبي العزم لهذين الاستشهادين دون غيرهما، مع العلم أن هناك عددًا كبيرًا جِدًّا من الاستشهادات التي تضمنت كلمة (اتبع). وما يدعم هذا التساؤلَ هو التكامل الحاصل بين الشاهدين معًا؛ فالأول ينهى فيه اللهُ عبادَه عن اتباع خطوات الشيطان، ويدعو الثاني إلى الاقتداء بسُنَّة الله. ولا شكَّ أن أبا العزم هنا يبتغي من خلال عمليَّة

(1) أبو العزم، الغني الزاهر، 2.
(2) أبو العزم، الغني الزاهر، 7.
(3) أبو العزم، الغني الزاهر، 9.
(4) أبو العزم، الغني الزاهر، 40.

الشرح تحقيق هدفين: الأول، هو شرح مدخل (اتبع) وتحديد كيفيَّة استعماله والاستشهاد على ذلك. والثاني، وهو تمرير خطاب معين يتماشى مع ما يتبناه هو من قناعات. ويبدو أن الرسالة المرغوب إيصالها في هذا السياق هي دعوة قارئ المعجم إلى اتباع سُنَّة الله، والابتعاد عن خطوات الشيطان، وبهذا يتحوَّل المعجمُ من كتاب يحاول أن يشرح ألفاظ اللُّغة إلى خطاب يروم تحقيقَ أهداف أخرى، منها ما هو ثقافي، وما هو دينيّ وسياسيّ...

ب. **إحسان- ج. ـــــــــات. [ح س ن] (مص. أحسن):** إعطاء الحسنة وفعل الخير. ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ (قرآن). ﴿وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا﴾ (قرآن)[1].

ينطبق ما ذهبنا إليه في تحليل مدخل (اتبع) كثيرًا على مدخل (إحسان)؛ ذلك أن أبا العزم استشهَد بآيتين قرآنيتين لبيان طريقة استعمال هذه الكلمة، وفضل الشاهد القرآنيّ على غيره مع أنَّه كان بالإمكان تقديم شاهد واحد من القرآن، وشاهد ثانٍ من مصدر آخَرَ من مصادر المدوَّنة (الشعر- النثر- الحديث). وإذا حاولنا البحث عن مبرِّرات ذلك سنلفي أنَّ السبب المحتمل لذلك هو المضمون الذي تنص عليه هاتان الآيتان؛ فالشاهد الأول يدعو إلى التحلي بالعدل والإحسان في المعاملات، والثاني فيه وصية للإنسان بأن يُحسِن إلى والديه، ومن الواضح أن أبا العزم يحاول دائمًا أن يفيد قارئ المعجم بتقديم شرح وتوضيح لدلالة المدخل وطريقة استخدامه من جهةٍ، وتمكينه من مضمون معرفيّ وثقافيّ من ناحية ثانية. ولعل هذا ما يزيد من قيمة المعجم؛ كونه يستثمِر الاستشهادات من زاويتين: الأولى، سياقيَّة إيضاحيَّة، والثانية، معرفيَّة وتثقيفية.

ج. **احتساب- ج.ـــــات. [ح س ب] (مص. احتسب).** 1.**"احتساب التقويم":** تقديره. 2. "الاحتساب عند الله": طلَب ثواب الله يوم الحساب. "ومَنْ صامَ رمضانَ إيمانًا واحتسابًا غُفِرَ له ما تقدَّم مِنْ ذنبِه" (حديث)[2].

لقد استثمَر أبو العزم حديثًا نبويًّا للاستشهاد على استعمال كلمة (احتساب)، وإذا بحثنا عن سبب هذا الاختيار فسنصل لنفس ما انتهينا إليه في تحليل المدخلين السابقين (اتبع وإحسان)؛ وهو سعي المعجمي الحثيث لتجاوُز البُعْد اللُّغويّ التِّقنيّ والجامد للمعجم إلى جعله مجالًا للأفكار والثقافة بكل تمظهراتها، وعادةً ما تكون الأمثلة والاستشهادات المعتمَدة في عمليَّة الشرح مرآة تعكس ثقافة المعجمي وتوجُّهاته المعرفيَّة والمذهبيَّة، وهذا ما يُبرِّر استحضار المؤلف لهذا الحديث: (ومن صام رمضان إيمانًا واحتسابًا غُفِرَ له ما تقدَّم مِنْ ذنبِه) دون غيره؛ حيث يتضمَّن أحدَ الأركان التي يقوم عليها الإسلام، وهو الصيام، ولا شكَّ أن هذا الاختيار ينسجم مع معتقَداته، ومن المؤكَّد أن ما ينطبق على هذه النماذج المحلَّلة قابل للتعميم على مجموعة من مداخل المعجم، وسببُ ذلك هو طبيعة منهجيَّة المعجم التي يُشترَط فيها الاطرادُ، ما يُحتِّم على المعجمي تبنِّي منهجيَّة معينة في إجراء التعريف المعجمي والعمل على تطبيقها -قدرَ الإمكان- على جميع مداخل المعجم، أو على الأقل على المداخل التي تتشابه بِنيَتُها، وهذا ما أشار إليه أبو العزم بقوله: "إن المعجماتي عليه أن يلتزم بوضع تعريفات في قوالب متشابهة؛ بمعنى إيجاد وحدة مشتركة بينهما، سواء تعلَّق الأمرُ بمدخل عِلْم من العلوم، أو بين مداخل العلوم في مجملها، وعلى سبيل المثال: فإن التعريف الذي يتم الالتزام به بالنسبة لحيوان ما، أو نبات ما، يجب تبنِّيه بالنسبة لكل نوع من أنواعهما، وكذلك فيما يتعلَّق بجميع الأصناف العِلميَّة الأخرى"( )، وغنيٌّ عن البيان أن سبب ذلك هو الرغبة في تحقيق نَسَقيَّة التعريف؛ ما من شأنه أن يُسهِّل عمليَّةَ التعامُل مع المعجم؛ لأنَّه يُقدِّم للقارئ تعاريف بنفس المنهجيَّة؛ ومِنْ ثَمَّ يتحقق نوعٌ من التآلف والانسجام بين المعجم وقارئه، وإلى جانب ما سلَف، يمكن الإشارة إلى أن الأمثلة والاستشهادات الموظَّفة في التعريف المعجمي لجميع مداخل معجم الغني الزاهر تَسِير في نفس الاتجاه، ومعنى هذا أنَّها تروم تحقيقَ نفس الغايات والترويج لنفس الخطاب دون تناقُض، سواء كان ثقافيًّا أو دينيًّا أو أيديولوجيًّا... وهو خطاب تُحدِّده الخلفيَّة المعرفيَّة والثقافيَّة لأبي العزم ونظرته للعالَم.

(1) أبو العزم، الغني الزاهر، 87.

(2) أبو العزم، الغني الزاهر، 48.

خلاصة:

لقد حاولنا من خلال ما سلف، التعريف بمعجم الغني الزاهر؛ وذلك من خلال الوقوف على منهجيَّة جمعه ووضعه وبيان طبيعة الاستشهادات الموظَّفة فيه، وتم ذلك من خلال مستويين: الأول، حددنا فيه مصادر مدوَّنة المعجم، وانتهينا إلى أنَّها لم تَخرُج عن المألوف في تقاليد الصناعة العربيَّة القديمة، مع ملاحَظة أساسيَّة؛ تتمثَّل في اعتماد أبي العزم على الشواهد القرآنيَّة أكثر من غيرها، واستثماره لعدد مهمّ من الأمثال والأشعار والنصوص الأدبيَّة، في حين لم يُكثِر من الاستشهاد بالحديث، وقد وصلنا لتلك النتيجة من خلال تقديم قراءة للمعطيات الإحصائيَّة المتصلة بالمدونة، والتي أورَدَها المؤلِّفُ في مقدمة المعجم، وكذلك عن طريق دراسة عينة تمثيلية من المعجم مستخلَصة أساسًا من جزئه الأول. أمَّا المستوى الثاني، فقد حرصنا فيه على بيان البُعْد الثقافيّ لمعجم الغني الزاهر؛ وذلك عبرَ دراسة تحليليَّة للأمثلة والاستشهادات المعتمَدة في التعريف من حيث مضمونها والقِيَم والآراء والأفكار التي تتضمنها.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن القولُ: إن معجم "الغني الزاهر" لا يَقتصِر على شرح ألفاظ اللُّغة العربيَّة، بل يتجاوز ذلك -في كثير من الأحيان- لتمكين القارئ من معلومات موسوعيَّة لها بُعد ثقافيّ؛ وهو بُعد يتجلَّى من خلال مستويين: الأول، يتمثَّل في تعرُّف مستعمِل المعجم على شواهد قرآنية، وشعرية، ونثرية، لها طابعُ الحُجِّيَّة اللغويَّة والجودة الأُسلوبيَّة. والثاني، هو ما تتضمَّنه الأمثلةُ والاستشهاداتُ من مضامين معرفيَّة وثقافيَّة، يمكن أن تُساهِم -بشكلٍ كبيرٍ- في تنمية المخزون الثقافيّ لقارئ المعجم، سواء أكان هذا القارئ ناطقًا بالعربيَّة أو بغيرها؛ فهو وسيلة تعليميَّة، من شأنها تمكينُ كلِّ مَنْ يروم تعلمَ العربيَّة من مفرداتها وتراكيبها وأمثالها وأشعارها... وكل ما يُشكِّل عالَمَ ثقافتها

المرجع:

- عبد الغني أبو العم، معجم الغني الزاهر، (: مؤسَّسة الغني للنشر، 2013) XI.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المحـــــور الثاني

إعداد معلم اللغة العربية

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة في عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة

الأستاذ الدكتور/ بن يحيى طاهر ناعوس
جامعة غليزان /الجزائر.

benyahia.naous@univ-relizane.dz

ملخَّص: ممَّا لا شكَّ فيه أن الخصوصيَّة اللسانيَّة التواصُليَّة التي انمازت بها البيئة التربويَّة في تعليم العربيَّة جعَل اللُّغةَ العربيَّةَ في الأوساط التربويَّة تتَّسِم بالقدرة على التمييز بين الأنواع والأحوال المختلفة في الأمور الحِسِّيَّة أو المعنويَّة عن سائر اللغات الأخرى في شتَّى البيئات، التي انعكست على العلائق التركيبيَّة للخطاب التواصليّ التربويّ، القائم على صميمية الترابط بين أسيقة النص التربويّ في تنمية مهارة التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة خصوصًا الحوار القائم بين عناصر التعليميَّة وبنائه الصوغي، ووَفْقًا لسلمية بِنائيَّة (الصوت، المعنى)، وقد ارتهنت على التراتبية التصاعدية لكينونة التخلق اللُّغويّ التواصليّ الموجَّه بفعاليَّة الأنموذج اللِّسانيّ التربويّ بوصفه سلوكًا اجتماعيًّا، تسيره ثبوتية العرف الاجتماعيّ وتحولاته الطارئة في تبادُل المعرفيّ التكنولوجيّ؛ من هنا ما هي أهم السِّمات التواصُليَّة في تنمية التميُّز التربويّ؟ وما هي معوّقات التنمية وتحديد معالم التحدِّيات والإيجابيَّات والسلبيات المتعلِّقة بتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة؟ هذا ما سيقف عليه البحثُ مرتهنًا على خصائص الخطاب التربويّ في تنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة في عصر الثورة المعلوماتيَّة الإلكترونيَّة.

المقدمة:

لقد غَدَا مقرَّرًا ما حظي به البحث اللُّغويّ التربويّ المعاصر من ازدهار وإشعاع؛ إذ تبوَّأ به المنزلة والمكانة، فأضحى مدار مركز البحث التربويّ التعليميّ، وتعددت المدارج البحثيَّة فيه، وليس بحث لغة الخطاب التربويّ التعليميّ بمَنْأًى عن ذلك؛ فهو منذ القِدَم محل اهتمام -منذ ابن خلدون مثلًا- وخاصة بالطاقات البيانيَّة التعبيريَّة التي يمتلكها من خلال لغة الخطاب التربويّ التعليميّ، فما هي تلك الطاقات البيانيَّة التعبيريَّة لتنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة؟ وما هي علاقتها بالخصائص الفطرية للُّغة الخطاب التربويّ التعليميّ التي ركّز عليها البحث التربويّ المعاصر في عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة؟ وكيف يتم تفادي التحدِّيات واستغلال الفُرَص والتركيز على المتطلَّبات في حقل التربية والتعليم؟

ماهيَّة التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة:

ممَّا لا شكَّ فيه أن مفهوم التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة يركّز على توسيع للمفهوم التدريبيّ للمعلّم أثناء الخدمة التربويَّة، ويشمل -بشكل رسمي وعملي- ما يُقدَّم للمعلِّم علاوةً على ما يقوم به المعلّمُ من نشاط فرديٍّ لاكتساب المعارف والمهارات التعليميَّة والتعلُّميَّة، وقد وجهت صوب استنكاه دلالة الخطاب التربويّ بالارتكان إلى آليَّات إجرائيَّة دراسيَّة تحليليَّة؛ وذلك لتطوير أداء المعلِّم التعليميّ التربويّ؛ وعليه فإن التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة كمفهوم تشير إذًا إلى كل الخبرات التعليميَّة الرسميَّة وغير الرسميَّة داخلَ مجال عمل المعلِّم التربويّ من إعداده قبلَ الخدمة إلى تقاعُدِه، وهي تشمل التدريبَ أثناءَ الخدمة[1] التربويَّة التعلُّميَّة.

وعلى ذلك، فإنَّ من مقومات الحضارة الإنسانيَّة الحديثة لبلوغ الجودة التربويَّة للتنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة للمعلّمين، التي تتطلَّب بشكلٍ أساسيٍّ، استخدام التقنيات التعلّيمية المُتطوِّرة مع ضرورة البحث بشكلٍ مستمرٍّ عن أساليب تعليميَّة فاعلة وفعَّالة، وفقَ التكنولوجيا المعاصرة.

(1) نظَر: بركات، هشام (2007)، تدريب المعلم في مجتمع المعرفة، مصر، القاهرة: دار كتب عربية ص73.

وممَّا لا ريب فيه، أن انتشار الأجهزة والتقنيات الحديثة فرضت كفايات جديدة على المعلِّم بشكلٍ عامٍّ، وعلى معلِّم اللُّغة العربيَّة بشكل خاصٍّ؛ إذ ينبغي أن يكون مُلِمًّا بها، وقادرًا على التواصُل بها مع الطلبة وفقَ مستجِدَّات العصر، ولا سيما أن المعلِّمين اليومَ يحاولون التغيير والتجديد في العَمليَّة التعلِيميَّة والتعلُّميَّة باستخدام الطرائق الحديثة والإستراتيجيات التعلِيميَّة الجديدة التي تُنمِّي التفكيرَ لديهم، وتبعًا لهذا الطرح لابدَّ من بروز الدور الأساسيّ والرائد لمعلِّم اللُّغة العربيَّة في التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة له

غايات التنمية المهنيَّة للمعلِّمينَ وفقَ معايير عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة:

ما ينبغي الإشارة إليه في البداية، أن المتطلَّبات الحديثة لمعلّم اللُّغة العربيَّة عليه أن يختص بكفاءةٍ عاليةٍ لتنفيذها بالشكل الدائم والمستديم، الذي يضمن له جودة المخرَجات التعلِيميَّة، وما يمتلك من تنمية مستمرَّة للمهنية الإلكترونيَّة؛ إذ إنها الأداة الحيويَّة الفعَّالة التي تُسهم في تحسين تعلُّم الطلبة، ولأنَّ جودة الأداء التربويّ لمعلِّم اللُّغة العربيَّة ينبغي التركيز على العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلبة، وخاصةً ما يتعلَّق منها بمعرفته بموضوع التعليم، مع الاهتمام بفَهْم كيفيَّة تعلُّم الطلبة، وممارَسة أساليب التعليم فعَّالة التي تدفع الطلبةَ لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز؛ لذلك فإن من المهم أن يمتلك المعلِّمون الاستعدادَ الكافيَ للبَدْء بعملية التعلُّم والتعليم، ثم متابَعة تحسين معارفهم ومهاراتهم البيداغوجيَّة طوال حياتهم المهنيَّة[1].

علاوةً على ما سبَق، فإن غايات وأهداف التنمية المهنيَّة للمعلِّمينَ مع وضع عتبات مرجعيَّة تُمهِّد لانبعاث صرح تربويّ كما ذكرَها عامر[2]، والتي من أبرزها تلكم الغايات المجمَلة في النقاط الآتية:

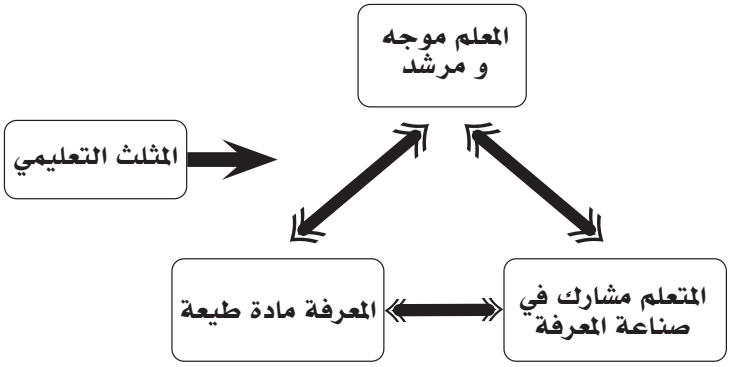
- إنماء وعي المعلم وطنيًّا وعالَميًّا بمتغيرات السياق التربويّ التعليميّ وفقَ ما يخدم دوره البيداغوجيّ.
- العمل على تنمية مهارات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في البيئة التعليميَّة التربويَّة.
- مع ضرورة تحسين وتحديث معارفهم الأكاديميَّة ومهاراتهم التدريبيَّة التعلِيميَّة.

ولكي يبقى المعلمون مواكبين للاتجاهات والتطورات التربويَّة المعاصرة لابدَّ من إعادة تأهيلهم أثناءَ الخدمة.

ينبغي التركيز على الأداء البيداغوجيّ للمعلّم وفقَ بيداغوجيا الكفاءات؛ حيث تقتضي هذه الانفتاحَ على المحيط الخارجي، ومواكَبة المستجِدَّات بما يخدم العَمليَّة التربويَّة، مع ضرورة ترك المجال للمتعلِّم لبناء تعلمته، والاكتفاء بالتوجيه والإشراف

وتبعًا لهذا الطرح، لم يتهيأ للمؤسَّسة التربويَّة ما يمكنها التملص والانفلات من رِقّ الهيئة البِنائيَّة للثورة التكنولوجيَّة التي سيطرت عليها؛ وهذا يؤكِّد لنا أهميَّةَ الدور البيداغوجيّ للمعلِّم على مستوى الأقطاب الثلاثة للمثلث التعليميّ؛ وهي: (المعلم، والمتعلم، والمعرفة)

المثلث التعليميّ ودوره الفعَّال في إيجاد الانسجام البيداغوجيّ:



(1) شحاتة، حسن (2009)، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، ط2، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص117.

(2) يُنظَر: عامر، طارق عبد الرؤف (2012)، النمو والتنمية المهنية للمعلم، مصر القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ص62.

ومدى تأثيره العميق في مسار الإصلاحات التعليميَّة سلبًا أو إيجابًا؛ ممَّا يستوجِب العملَ الجادَّ على إصلاح منظومة التكوين البيداغوجيّ للمعلّم، وترقيةَ مهاراته وكفاءاته قبل الاهتمام بإصلاح المناهج

مبرِّرات توظيف التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة وفقَ معايير الجودة المستقبليَّة المنشودة لمعلم اللُّغة العربيَّة:

علاوةً على ما سبَق؛ فإن التركيز على الصعيد الأصولي في فلسفة علوم التربية والتعليم، التي أضحت التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لدى المعلّمين بشكلٍ عامٍّ، ومعلّمي اللُّغة العربيَّة بشكل خاصٍّ، من أهم الأدوات التعليميَّة والتعلُّميَّة التي ينبغي التركيز عليها والاهتمام بها وتطبيقها في النظام التعليميّ المعاصر؛ لتحسين المستوى؛ لأن الآمال معقودة عليها في الأداء المستقبليّ، مع مراعاة المتطلَّبات والتحدِّيات الراهنة أثناءَ الخدمة التربويَّة، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي[1] لكي تكون سهلة التطبيق والتنفيذ العمليّ:

دوافع مهنيَّة مُلِحَّة: مما لا ريبَ فيه أنَّ التأهيل وتنمية قدرات المعلّمين يدفع إلى إيجاد فُرَص عمل مستقبليَّة تتعلَّق بمجالات التكنولوجيا الحديثة والمعاصِرة؛ فقد حظيت التغييرات العِلميَّة والمستحدَثات التقنيَّة بقفزات نوعيَّة مهمة في مجال الاتصالات والتواصل الاجتماعيّ وعالَم المعرفة؛ ممَّا أدَّى إلى الانتقال من إنتاج البضائع والسِّلَع إلى إنتاج المعلومات والخبرات وتسويقها إلى الآخَر بغيةَ إيجاد محطة توافق وانسجام تواصليّ في أسقية تربويَّة جديدة ناجعة.

عوامل تقنيَّة صرفة: إن التقنيات الإلكترونيَّة الحديثة والمعاصِرة أدَّت إلى سرعة إنتاج المعلومات والوصول إليها من خلال مواقع التواصُل الإلكترونيَّة وخفض التكاليف في الوصول إليها خلالَ أقلَّ من دقائق في أيِّ مكانٍ في العالَم.

ضرورات إبداعيَّة منسجمة مع الواقع الوظيفيّ (التعليم، التربويَّة): ممَّا لا ريبَ فيه أن العلم اليوم بجميع متطلَّباته المستقبلة يَشهَد نقلةً نوعيَّةً في الإبداع والتجديد وجودة العمل التربويّ والتفاني فيه في تقديم الأفضل والأحسن.

حوافز تعليميَّة كثيرة: ممَّا هو معلومٌ أنَّ الطلبة يتعلمون بسرعة من خلال الأجهزة والمعدات الإلكترونيَّة المعاصرة إذا أُحسِنَ استعمالها؛ لأنَّها -بالضرورة- لفضولهم المعرفيّ تجذب انتباهَهم، وتكون ممتعةً ومُشوِّقةً وهادفةً جاذبةً لانتباه المُتعلم أثناء تلقيه المعلومة، مع تحقيق الأهداف التربويَّة المرسومة المرجُوَّة.

غايات تربويَّة مستهدَفة: ممَّا هو معلوم في الحقل التربويّ التعليميّ أن النظريات والإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على المستحدَثات التقنيَّة المستحدَثة والأجهزة الإلكترونيَّة المعتمَدة، والتعلُّم الذاتيّ والمواقع التعليميَّة والمدوَّنات والمنصَّات التعليميَّة والتعليمة قد عملت لتكون بيئة تربويَّة جاذبة للباحثين للتعلُّم وتنمية القدرات والمواهب الشخصيَّة

ضرورات اجتماعيَّة مُلِحَّة: لا غروَ في ذلك ونتيجةً لانتشار وسائط التواصُل الاجتماعيّ التي اكتسحت جميعَ مجالات الحياة نتيجةَ شيوع شبكة المعلومات (الإنترنت)، أضحى العالَم كقرية واحدة، بل كبيت واحد؛ ممَّا جعَل التواصُلَ مع الآخَر ميسورًا وسهلًا، خاصَّةً إذا كانت للمتواصلين اهتمامات مشترَكة، وتقاسموا الرغبات والتطلُّعات، وجعلوها واحدةً؛ ممَّا يُفسِح المجالَ لتبادُل الأفكار والآراء والحوارات العِلميَّة والفكريَّة التي تعزز السلام والانفتاح على الجميع.

حوافز ثقافيَّة مشتركة: ولو سنحت الظروف الثقافيَّة الْمُلِحَّة الطارقة لعقولنا أحببنا ذلك، أم لم نُرِدْهُ أن شبكة المعلومات قرَّبَت البعيدَ، والتواصل الثقافيّ بين الشعوب وجودة الأُسُس السانحة لذلك، والقِيَم الاجتماعيَّة الراهنة، والتعرُّف على تراث الآخَرين ومنجَزاتهم الحضاريَّة، وأبرز المعالِم والمواقع الأثرية هنا وهناك، تَحمِل رسائلَ تواصليَّةً تَربِط بين التاريخ والحاضر بجميع تحوُّلاتِه وتغيُّراتِه المستحدَثة.

ضرورة التعلُّم والتدريب: غالبية المتدربين والمُتعلِّمين على حدٍّ سواءٍ قد أتاحت لهم التقنيات الإلكترونيَّة التنمية المهنيَّة من خلال المواقع والمنصَّات التعليميَّة وتقديم كورسات مجانيَّة أو مقابل اشتراكات شهرية للحصول على الشهادات والخبرات من المراكز الأكاديميَّة المتخصِّصة في التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة

(1) يُنظَر: السعود، راتب. (2002). "إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، مج 18، ع 2، ص 105-55.

سمات التواصُل الفعَّال في تميُّز التربويّ:

ممَّا لا شكَّ فيه، فإن قضية القياس بين منطوق اللُّغة ومنظِّم نحوِها إلى تفكُّك الظاهرة حسبَ سُلَّم ثنائيّ يَخلُص منه بتساؤل تقريريّ نصُّه: "ألَا ترى أن اللُّغة لما وضعت وضعًا نقليًّا لا عقليًّا لم يجُز إجراء القياس فيها، واقتُصر فيها على ما ورد به النقل"[1]، وعليه فإن العَمليَّة التعليميَّة لبلوغ التميُّز التربويّ في ضوء المتغيِّرات التكنولوجيَّة الحديثة أصبحت تتصف بجملة من الخصائص والمميزات وهي كالآتي

1. من خلال شبكات المعلومات المتنوِّعة الراهنة إذ تعددت مصادر ووسائط التعلُّم والتعليم بما أنَّها أضحت قطب الرحى لخاصية مركزيَّة للتعليم الناجح.
2. في مجال تبادُل الخبرات فإن المجتمع التربويّ للبحث عن المعلومات وتحصيل المعرفة أضحى الطلاب متعلمين نشطين يتعلمون تعاونيًّا مع بعضهم بعضًا، ومع أعضاء أكثر خبرةً ومِرَاسًا.
3. وظيفة المعلم تغيرت؛ إذ إنه تغيَّر دورُه من -حكيم- إلى -مرشِد وموجِّه على الطريق-، وبدلًا من نقل المعلومات، أصبح مطالبًا بمساعَدة طلابه على استخدام التقنيات التكنولوجيَّة الحديثة، للبحث عن المعلومات والمعارف التقنيَّة وتحليلها ودمجها وحلّ المشكلات والتفكير المبدِع وبناء معارفهم، وفهمهم الخاص بهم لتجلية الرؤية التربويَّة المنوطة بهم.
4. من المعلوم واقعيًّا أن التعلُّم والتعليم عمليَّة مستمرَّة مُستَدَامة؛ إذ إنها شاملة مدى الحياة ومتاحة للجميع كالتي تَعرِفُها بعضُ مناهج مدارس التحليل في فلسفة التعليم والتعلُّم الراهنة، من المعلوم أن اللسانيَّات قد أضحت في حقل البحوث التربويَّة مركز الاستقطاب بلا منازع، وبذلك أصبحت المدارسُ مراكزَ للتعلُّم لجميع أعضاء المجتمع؛ وعليه فإن تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها ما تفرزه من تبريرات علميَّة وطرائق في البحث والاستخلاص، ومردّ كل هذه الظواهر أن العلوم التربويَّة الحديثة تسعى جاهدةً إلى إدراك مَرتَبةِ الموضوعيَّةِ؛ بموجب تسلُّط التيار التربويّ الحديث مع تطلُّع نحوَ المستقبل بجميع المتطلَّبات الراهنة والفُرَص المتاحة والتحدِّيات الضروريَّة.
5. ذلك لأن العقل -على حدّ تعبير الرازي- لا طريقَ له إلى معرفة اللغات البتَّة، بل ذلك لا يَحصُل إلا بالتعليم[2]، فإن حصل التَّعليم حصَل العلمُ به، وعلى ذلك تضاءلت الحدود التي تفصل المعلِّمين عن بعضهم بعضًا وعن المجتمع بأجمعه، ذلك أن استخدام تقنيات التعليم بالاستعانة بالتكنولوجية الحديثة عن بُعْدٍ سوف يمكِّن المتعلّمين من أن يتعلموا من معلّمين في مواقع أخرى، ويتعاونون مع طلاب آخرين في مواقع أخرى أيضًا، ومن هنا تزداد خبراتهم التعليميَّة والتربويَّة.

معوِّقات التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة:

ممَّا لا ريبَ فيه أن عمليَّة التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة للمعلِّمين تُواجِه العديدَ من المعوِّقات التي قد تقلل من فاعليتها في تحقيق أهدافها المرسومة، وقد يكون مصدرها إمَّا المعلِّم، أو البرامج التدريبيَّة، أو المؤسَّسة التعليميَّة، أو البِيْئة التكنولوجيَّة، ومن هذه المنكِّسات ما يلي

إذ إن المعلّمين تضاءلت لديهم فُرَص تطوير مهاراتهم البيداغوجيَّة الحديثة (التربويَّة والتعليميَّة)، ومن هنا فإنهم لا يكونون مؤهَّلين غالبًا لاستخدام وسائل التكنولوجيا وتطبيقاتها المتنامية.

لا تقوم الجهات المُزَوِّدة بالتكنولوجيا التربويَّة، بما يكفي لاستكشاف عِلم أصول التدريس الذي يعلّل استخدام التكنولوجيا[3]؛ لعدم تلقِّي -على العموم- المعلّمين التدريب الكافي، نتج عنه ضَعْف توظيفهم للتعليم الذكي، وعدم توفُّر الوسائط التعليميَّة المتوافقة مع المناهج الدراسيَّة المعاصرة[4].

(1) أبو البركات الأنباري: لُمَع الأدلة في أصول النحو -تحقيق -د. عطية عامر -بيروت -1963-(نشير إليه ب: اللمع) ص48.

(2) السكاكي (أبو يعقوب محمد بن علي ت626) -مفاتيح -ط2-ج2-القاهرة 1937. ص176.

(3) السعود، راتب. (2002)، "إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، مج 18، ع 2، ص 105-55.

(4) يُنظَر: البغدادي، أحمد (2001)، إرهاصات الغزو الثقافي وضرورة تأصيل الذات، مجلة النبأ، العدد 56، المستقبل للثقافة والإعلام، لبنان. ص45.

اللسانيَّات الحديثة موكول لها مِقودُ الحركة التأسيسيَّة في المعرفة التكنولوجيَّة الحديثة في مجال البرامج التدريبيَّة للمعلِّمينَ بالقصور واقتصارها على البرامج التدريبيَّة التقليديَّة[1]، وحاجتها إلى التخطيط المُسْبَق، ومراعاتها لاحتياجات المتدربين، مع ضرورة إشراكهم في عمليات البرنامج؛ من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، ومتابَعة[2].

هذه الخصوصيَّة المطلقة في مجال التربية التي أضفت توجه المعلّمين والمتعلّمين نحو استخدام التقنيَّة، فاللغة عنصر قارّ في العلم والمعرفة، سواء ما كان منها علمًا أو معرفة نسبيَّة أو تفكيرًا مجرَّدًا؛ حيث مازال توظيف تطبيقات الشبكة في التعلّيم يسير ببطء شديد، نتيجةَ عدم الوعي بأهمية هذه التقنيَّة أو عدم القدرة على استخدامها، ومقاوَمة الطلبة لهذا النمط الجديد للتعلُّم، بالإضافة إلى أن التطوُّر السريع في المعايير القياسيَّة العالميَّة يتطلب تعديلات وتحديثات كثيرة في المقرَّرات الإلكترونيَّة الحديثة[3].

خصائص الخطاب التربويّ الإلكترونيّ:

1 - الخاصيَّة التسويقية:

وفي مجال تحليل الخطاب السياق سلسلة من الأفكار المجسِّدة لنظام تربويّ، وتحديدًا هو مجموع النص المحيط بالجملة المراد فهمها، وعلى أساسه يتوقف الفَهْم السليم لها، وبما أن له أهميَّة في فَهْم دلالة الكلام فقد أصبح ركيزة محورية في عمليَّة التأويل[4]؛ فهو من القوانين التي لا يختص بها كلام العرب؛ بل يجري على كل اللغات[5]، وإلى ضرورته وأهميته البالغة يشير الشاطبي في الموافَقات بقوله: «فلا محيص للمتفهم عن رد آخِر الكلام على أوله، وأوله على آخِره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فَهْم المتكلف، فإنْ فرَّق النظرَ في أجزاء، فلا يتوصل به إلى مراده؛ فلا يصح الاقتصار في النظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض»[6].

فإذا كان السياق هو المحيط التربويّ الذي أُنتجت فيه العبارة؛ فمراعاة سياق كل كلمة وكل جملة أمر واجب؛ ما دام معنى العبارة يتحدَّد وَفقًا للسياق الذي تَرِدُ فيه، فإذا كان التركيب موجودًا داخل النص فالدلالة موجودة داخل السياق؛ ولذلك فتحديد الصُّوَر والاستعارات والمجازات وفقَ هذا الحقل، والبحث في آليَّات ضبطها وتأويلها إلى جانب تحديد دلالة العبارة؛ أمر واجب أيضًا[7].

وتظهر أهميَّة مراعاة الظروف المرافِقة للتلفُّظ، في الخطاب التربويّ الإقناعي، فيما قام به (سيبويه)، في (الكتاب) من تحديد لعلاقة المتكلم والمخاطَب، وذكر أسباب التلفظ بالقول ووصف الظواهر الصوتيَّة في ارتباطها بالمقام

منذ تخلق إقراره الأولي على يد أبي الأسود الدؤلي إذ يتبدى أن (قضية المشترك) في اللُّغة العربيَّة؛ هي ما أثارت مفهوم السياق باعتباره محدِّدًا للمعنى أكثرَ من غيره؛ فقد تنبَّه القدماءُ -كما أسلفنا- إلى مفهوم السياق عندما أكدوا على تعدُّد معنى الكلمة المعجميَّة؛ انطلاقًا من مفهوم المرادف والمشترك، وأن للعَلاقة السياقيَّة معنى واحدًا في مواضعها؛ فـ (عين) كلمة لها معانٍ تدلُّ عليها؛ فقد تعني الإنسانَ وعَيْنَ الشمس، ومكان نبع الماء، ومستعمِل اللُّغة هو الذي يختار معنى واحدًا يحدده السياق الذي يستعمله فيه؛ فنقول: (شربت من عين صافية)؛ مما يحدد العين بأنَّها

(1) الشمري، مطر سالم سعيد (2004)، "التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: القاهرة. ص75.

(2) يُنظَر: الكبير، عمر أحمد (2007)، التدريب والتكوين عن بعد في سياق التقنيات المتطورة الندوة القومية حول التعليم والتدريب المهني الإلكتروني، اللجنة الشعبية للتدريب للقوي العاملة والتدريب، طرابلس. ص:85.

(3) يُنظَر: علي، 562 :2014. القرار الوزاري رقم 562 لسنة 2014 /بشأن تنظيم التقدم من الخارج لامتحانات النقل أو امتحانات دبلوم مدارس التعليم الفني والكتب الدورية المنظمة له

(4) (Voir : Andre Laland "Vocabulaire technique et critique de la philosophie" p 181

(5) يُنظَر: محمد إقبال عروي "السياق في الاصطلاح التفسيري: مفهومه ودوره الترجيحي" ص 78.

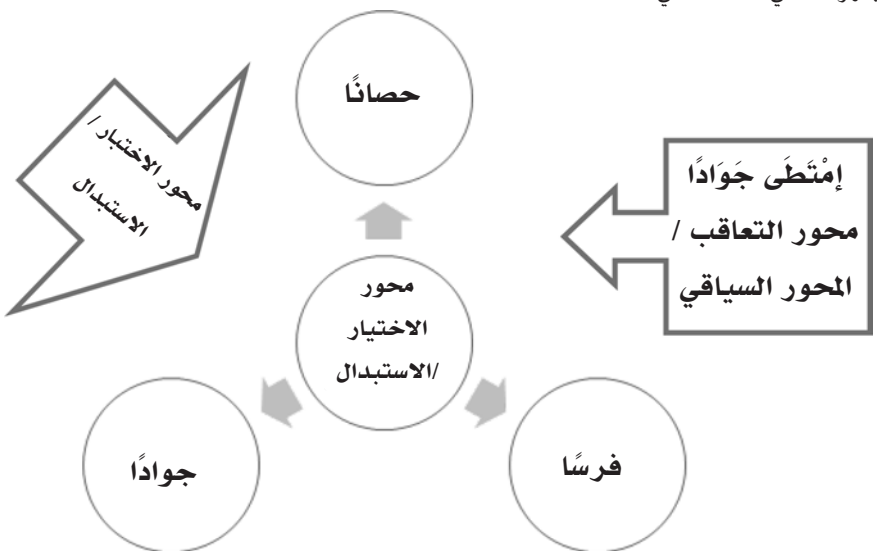
(6) الشاطبي "الموافَقات في أصول الشريعة" 413 ـ 3 /414.

(7) (Voir: Roger Fowler "A dictionary of modern critical term" p 41.

عين الماء[1]؛ فالكلمة ليست إلا وحدة تدخل في تشكيل المعنى؛ بينما يتحدد المعنى بالسياق[2]؛ ولذلك قال الشاطبي: «كلام العرب على الإطلاق لابدَّ فيه من اعتبار السياق»[3].

كما عُرِّفَ الدرسُ اللِّسانيُّ البنيويُّ، بَدءًا من مؤسِّس علم اللُّغة الحديث (دي سوسير) على أن السياق تتابُع لمجموعة من العناصر المتعلِّقة في السلسلة الكلاميَّة؛ اعتمادًا على الامتداد وَفقًا للعلاقات السياقيَّة؛ بحيث تُثير كلُّ كلمة في سلسلة العلائق السياقيَّة في نسيج الخطاب؛ ممثلة واحدة من عدة اختيارات ممكنة؛ مما يبرز محورين: محور الاختيار ومحور التعاقب[4].

يظهر ذلك في المخطط الآتي:



ومن هنا، فإن اللُّغة عنصر قارّ من حيث الوظيفة التواصُليَّة؛ فباللغة نتحدث، وباللغة نتحدث عن اللُّغة، وتلك هي وظيفة ما وراء اللُّغة فإذا كان المناطقة، قد اعتبروا دلالات الألفاظ على المعاني هي: دلالة المطابَقة، ودلالة التضمُّن ودلالة الالتزام، وقالوا بدلالة المنطوق ودلالة المفهوم؛ فدلالات السياق أبرز منها، وأقوى في خدمة النص وإظهار معانيه، فإذا كان إعداد الكلام يجري في النفس، حيث يُعَدّ المتكلمُ المعانيَ ويرتبها في نفسه في المرحلة الأولى، ويختار بعد ذلك الكلمات الملائمة للتعبير عن المعاني[5]، حريصًا على الاطمئنان إلى العبارات التي تُفصِح وتَبين عن المراد، وذا ما يُبينه البيت الشعري المنسوب للأخطل

إنَّ الكلامَ لَفِي الفؤادِ وإنَّما جُعِلَ اللسانُ على الفؤادِ دليلاً[1]

فإن فائدة السياق مثلًا إذا اتجهت صوب العلوم التربويَّة فاستوعبت علوم التدريب للمعلِّمينَ بوصفها وسيلة منهجيَّة، تعتمد مصطلح (القرينة السياقيَّة) هي بيان المراد بالخطاب التربويّ، الذي يتوقع أن يكون محفوفًا بقرائن

(1) الشاطبي "الموافَقات في أصول الشريعة" 413 ـ 3 /414.

(2) عبد القادر، عبد الرازق مختار (2008)، "فاعلية برنامج إلكتروني مقترَح باستخدام نظام مودل (moodle) في تنمية الثقة في التعليم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 85.

(3) عبد المعطي، أحمد حسين، وزارع، أحمد زارع (2012)، "التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدارسات الاجتماعية"، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (31)

(4) Voir: Roger Fowler "A dictionary of modern critical term" p 41.

(5) نُظَر: طه جابر العلواني، "السياق: المفهوم، المنهج، النظرية" ص 51.

(1) Voir:Stephan ulman" Semantics, "Introduction to the science of meaning" p 48

ومؤشِّرات من نسيجه الداخليّ، لشكيل البيانيّ مبادئ الاختبار والتحكم الآلي وتقنيات الاختزان في الكمبيوتر وتكون سابقة أو تالية، وقد تكون محددات خارجة عنه من زمان ومكان ومناسبة، وعناصر في الواقع.

وهكذا يتسنَّى لعلوم التربية أن تلتحق بالمعارف البيداغوجيَّة الفاعلة في تكوين المعلم للُّغة العربيَّة، وتتفاوت درجة النظر والتدبُّر للكشف عن السياق وإبرازه؛ تبعًا لنوعية السياق التربويّ، الذي يمكن أن يكون سياق لفظ مفرد، وقد يكون سياق نَظْم، وقد يكون سياقًا مقاميًّا أو لفظيًّا[1].

وعلى هذا، فإن الملفوظات التي يرد فيها الحذف؛ تستدعي لتقدير محذوفاتها مُكوِّنات المتكلم والمخاطَب والمعلومات التي تحصل عن الواقع؛ لأنَّها تساعد المستدلَّ على بناء الدليل بوجه يستخلص منه أن القصد هو معنى غير متناوَل في اللفظ بالمنطق، وتساعد المستمعَ على تبيُّن مراد المتكلم إلى جانب المعرفة المشتركة بين المتكلم والمخاطَب وجمهور النَّاطِقينَ؛ أي الاعتقادات والتصورات عن الذات والغير والأشياء والمعاني، وهي أنواع: لُغويَّة وثقافيَّة وعمليَّة وحواريَّة، وهي تُفضي لبيان الدلالة[2].

ومن هنا، فإن السياق حسب (هاليداي) بنية سيميوطيقية (علاماتية، أيقونية، إشارية، رمزيَّة) Semiotic Structure، تتشكَّل من الأعراف الاجتماعيَّة والقِيَم الثقافيَّة المأخوذة من النظام السيميوطيقي، المكوِّن للثقافة؛ لذلك فالسياق نص آخَر مصاحِب للنص؛ وهو ليس محيطًا ماديًّا؛ وذا ما جعَل هاليداي يحدد جوانب ثلاثة تحدد سياق النص:

ـ المجال Field: موضوع النص، وما يدور حوله الخطاب.

ـ نوعيَّة المشاركة Tenor: والمقصود بها طبيعة العَلاقات بين المُشارِكينَ في النص؛ فقد تكون العَلاقة رسميَّة إداريَّة؛ وقد تكون عَلاقة صداقة حميمية بين أم وأبنائها[3].

ـ الصيغة Mode: وهي قناة الاتصال، والوسيلة التي من خلالها يتحقق النص المكتوب؛ بحثًا ومقالًا؛ أو النص المنطوق؛ حوارًا، أو مزاوجةً بين المكتوب والمنطوق؛ ودليله ما يَرِد في[4] النشرات الإخباريَّة، والحوارات القصصيَّة، والمسرحية[5].

تنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة في عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة:

وتبعًا لهذا الطرح لم يتهيأ للمؤسَّسة التربويَّة التعليميَّة إلا بعدَ توافُر درجة التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لمعلّمي اللُّغة العربيَّة في المرحلة التعليميَّة الهدف وفقَ معايير التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم.

وفي سعي الباحث لبلوغ مقصديَّة توضيحيَّة تفسيريَّة لهذه النتيجة إلا أن أهداف التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة لحل المشكلات التي تواجه العَمليَّة التعليميَّة؛ لأنَّها تعمل على تذليل العقبات والصعوبات التي تواجه مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الحلقة التعليميَّة التربويَّة، وتعمل على التشويق والإثارة لدى الطلبة، وتجعل البيئةَ ملائمةً للتعلُّم من حيث استعمال مهارات التفكير العليا، وقد اتفقت مع دراسة (hughes)[6] في وجود عدة معوِّقات متنوعة تقف أمام تفعيل سُبُل الاستفادة من برامج التنمية المهنيَّة المقدَّمة للمعلِّمينَ في مجال إدخال تكنولوجيا التعليم المُتطوِّرة إلى فصولهم الدراسيَّة

رَكْحًا على هذا التصوُّر، انفتح الخطاب التربويّ إلى قِلَّة استخدام طُرُق تعليم حديثة تتماشى مع تكنولوجيا التعليم؛ إذ يحاول معلِّمو اللُّغة العربيَّة محاولةَ التجديد والابتكار من حيث المحاوَلة في إدخال بعض التقنيات الحديثة

(1) Voir:Stephan ulman" Semantics, "Introduction to the science of meaning" p 51

(2) Voir:Stephan ulman" Semantics, "Introduction to the science of meaning"p 50

(3) يُنظَر: طه جابر العلواني "السياق: المفهوم، المنهج، النظرية" ص 48.

(4) العسكري، سليمان إبراهيم (2001)، عالَمُنا العربيّ ومستقبل النشر الإلكتروني، مجلة العربي، العدد 506، وزارة الإعلام، الكويت، عدد يناير. ص 50.

(5) كاكو، ميتشيو (2001)، رؤى مستقبلية: كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين، ترجمة: سعد الدين خرفان، سلسلة عالم المعرفة، العدد (270) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد يونيو

(6) Hughes, K. (2008). A Mixed Methods Case study of the Influence of Teacher Professional development for technology integration on subsequent student achievement. Ph.D. dissertation, The University of Oklahoma, United States -- Oklahoma. Retrieved July 7, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3304229

في ظل التطوُّر التِّقنيّ، وقد اتفقت مع نتيجة دراسة الشمري[1] في وجود معاناة معظم مراكز تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة من قِلَّة الكفاءات التربويَّة المتخصِّصة التي تقوم بإعداد الخطط التدريبيَّة، وكذلك وجود قصور في متابَعة المتدربين بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبيّ، وقد اتفقت مع نتيجة (hughes)[2] في فاعليَّة برامج التنمية المهنيَّة المقدَّمة للمعلِّمينَ في مجال تكنولوجيات التعليم في تدعيم عمليئي التدريس والتعلُّم.

وعبرَ مسارب نُطقيَّة مهدَّت لإقامة منظومة تربويَّة تعليميَّة أساليب التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة ووسائلها فقد أظهَرَت النتائجُ أن المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال أساليب التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة ووسائلها تراوحت بين (2.20-2.29) حيث كان أعلاها للفقرة (8) "استخدام التقنيات التربويَّة الحديثة" بدرجة تقييم متوسطة، بينما كان أدناها للفقرة (12) "تبادُل الزيارات داخل وخارج المدرسة بين المدرِّسين" بدرجة تقييم متوسطة، وبلَغ المتوسطُ الحسابيُّ للمجال ككل (2.24) بدرجة تقييم متوسطة.

فكان أن سلكت المؤسَّسة التربويَّة لبلوغ التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة ووسائلها هو استخدام التقنيات التربويَّة الحديثة في العَمليَّة التعليميَّة التي ينبغي أن تُجهَّز المدارس بأحدث الأجهزة والتقنيات التعليميَّة لجعل المدرسة بيئةً جاذبةً للتعليم، وليست بيئةً تقليديَّةً يَشعُر الطالبُ فيها بالملل والضجر، وقد اتفقت من نتيجة دراسة الشمري[3] التي أشارت إلى متطلَّبات ضروريَّة تُحقِّق التنميةَ الإداريَّةَ؛ منها: تأييد الإدارة العليا ومساندتها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، واتفقت أيضًا مع نتيجة دراسة (Hughes)[4] "التي أكَّدَت على أن هناك عَلاقة وثيقة بين برامج التنمية المهنيَّة المقدمة للمعلِّمينَ في مجال إدخال تكنولوجيا التعليم المُتطوِّرة إلى فصولهم الدراسيَّة وبينَ زيادة مستويات التحصيل الدراسيّ للطلاب، وشعور المعلِّمين المُشارِكينَ فيها بفاعليَّة الذات التدريسيَّة.

تبعًا لهذا الطرح، لم يتهيأ للمؤسَّسة التربويَّة أن تُبادِل الزيارات داخل وخارج المدرسة بين المدرِّسين تعمل على التجديد والابتكار وبثّ الحماس وروح المنافَسة والإبداع، فإنَّ تبادُلَ الزيارات بين المدرِّسين يجعل التعاون والتشاور والتعرُّف على أفكار جديدة أو المناقشة الهادفة التي تُنمِّي الفكرَ وتُوجِّه العملَ بصورةٍ صحيحةٍ؛ بما يُحقِّق الأهدافَ التعليميَّة، وقد اتفقت مع نتيجة دراسة الشمري[5] التي أشارت إلى تشكيل وحدة تختص بوضع معايير الجودة ومراقَبة عملياتها وتوفير المناخ المناسب الذي يُسهِم في بناء ثقافة تنظيميَّة تُساعِد على التجديد والابتكار والإبداع.

وقد وجهت مساره صوب استنكاه دلالة الخطاب التربويّ بالارتكان إلى آليَّات تحليليَّة اتخذت من إجرائيَّة التعقب التراتبي مَنفَذًا لمراودة النسيج التركيبيّ للخطاب التربويّ لحل مشكلات التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة؛ فقد أظهَرَت النتائجُ أن المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات أفراد العينة[6] عن فقرات مجال مشكلات التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة تراوحت بين (2.18-2.29) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات؛ حيث كان أعلاها للفقرة (16): "عدم تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة الإلكترونيَّة باتباع الأساليب العِلميَّة الدقيقة"، بينما كان أدناها للفقرة (21): "عدم توفير الحوافز لإثارة الدافعيَّة للتدريب"، وبلَغ المتوسطُ الحسابيّ للمجال ككل (2.26) بدرجة تقييم متوسطة[7].

ومن هنا وضع عتبات مرجعيَّة تُمهِّد لانبعاث صرح لُغويّ يضبط مُكوِّنات الفعل التربويّ لمعلم اللُّغة العربيَّة؛ حيث إنَّ مشكلات التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة، تكْمُن في عدم تحديد الاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة الإلكترونيَّة لمدرسي اللُّغة العربيَّة، وعدم اتباع الأساليب العِلميَّة الدقيقة في تشخيص البرنامج المطلوب التدريب؛ لأنه في أغلب الأحيان يُترك الأمرُ لشخص غير مهتم، أو يجد أن التدريب عمل روتينيّ لا فائدة منه، فتجد أنَّ الأمرَ لا يأخذ الأهمية المطلوبة، أو أنَّه يعتمد على نفسه في تحديد البرنامج بدون أخذ رأي المدرِّسين أو استشارتهم بما يرغبون أن يتدربوا عليه.

---

(1) الشمري، مطر سالم سعيد (2004)، التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: القاهرة.ص75.

(2) Hughes, La référence précédente

(3) الشمري، مطر سالم سعيد (2004)، التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: القاهرة.

(4) Hughes, La référence précédente)

(5) الشمري، مرجع سابق.

(6) هدَف البحثُ التعرُّفَ على درجة توافُر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرِّسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفقَ معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، وقد تكوَّنت عينة البحث من (74) مدرسًا ومدرسةً، بنسبة (80%) من مجتمع البحث الأصلي في قسم تربية الرفاعي التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار..

(7) (https://portal.arid.my/Publications/a49b12c9-9a0b-4afb-9405-e9d51c7f19b6.doc3320729

فكان أن اشتغلت المنظومة التربويَّة التقليديَّة اشتغالًا مزدوجًا في حل مشكلات التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة، هو عدم توفير الحوافز لإثارة الدافعيَّة للتدريب المعلِّمين سواء الحوافز الماديَّة؛ إذ قد تكون مراكز التدريب بعيد جِدًّا مما تؤدِّي إلى إرهاق كاهل المعلِّم الذي يحاول جاهدًا سدّ احتياجاته وتغطية نفقات أسرته الكبيرة، فيجد أن هذه المبالغ ينبغي أن يصرفها في مجال آخَر يحتاج إليه، أو قد تكون المَبالِغ المرصودة لا تسد تكلفة النقل والمواصلات، أو أنها تأخذ وقتًا كبيرًا عند الصرف، أو لا توجد حوافز معنويَّة للتشجيع على المشارَكة مثل شهادة المشارَكة أو كتابة شكر وتقدير على الجهود المبذولة في فاعليَّة المشارَكة والحضور.

فكان أن سلكت المؤسَّسة التربويَّة مسلكًا تراجعيًّا فيما يتعلَّق بالتنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة، فقد أظهَرَت النتائجُ أن المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الجودة الشاملة في التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة تراوحت بين (2.09-2.29) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات؛ حيث كان أعلاها للفقرة (31) "استعداد المدرِّسين بتطبيق نظام الجودة في التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة"، بينما كان أدناها للفقرة (30) "أن التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة تعمل على رصد وتقويم نتائج العَمليَّة التعليميَّة"، ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن المدرِّسين على استعداد كامل لتطبيق نظام الجودة في التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة؛ وذلك لأنَّه سبب نجاح العَمليَّة التعليميَّة، وتحقيق أهدافها التربويَّة؛ لذا تجد أن المعلِّمين لديهم المعرفة والقدرة على تطبيق نظام الجودة الشاملة في العَمليَّة التعليميَّة؛ لأنَّه يعمل على تحسينها وتطويرها بشكلٍ أفضلَ، وقد اختلفت هذه النتيجة مع شاهين[1].

إن هذا المسعى التحليليّ الدراسيّ دفَع المحللينَ إلى انتحاء سمت الممارَسة العينيَّة قصد احتواء المجال الحيوي للسان العربيّ المرتد إلى عصب الخطاب التربويّ يُبرز وجودَ تبايُن في مهنيَّة أعضاء هيئة التعليم في تحقيق التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة، وأنَّهم بحاجة لتطوير مستويات الأداء الوظيفيّ، ولاستمرار تحقيق الالتزام في وجود التنمية المهنيَّة للتعليم.

وهو ما نلمَح صداه في مقدمة البحث أن أول انبثاق فكرة بحثيَّة في مجال التنمية المهنيَّة الإلكترونيَّة تعمل على رصد وتقويم نتائج العَمليَّة التعليميَّة؛ وذلك لأنَّها تكون أكثر دقةً وقدرةً على الرصد وإجراء القيم الصحيح الفاعل لدى الطلبة، وقد اتفقت مع نتيجة دراسة (Carter, K) (التي أشارت إلى أن مُعلِّمي المجموعة التجريبيَّة الذين تلقَّوْا تنمية مهنيَّة في مجال إدخال تكنولوجيا التعليم المُتطوِّرة في فصولهم الدراسيَّة قد تمتعوا بمستويات متطورة وفعَّالة[2] من القدرة على إدخالها في فصولهم الدراسيَّة

وقد حاولنا الإحاطةَ بنسيج العلائق التركيبيَّة للخطاب التربويّ القائم على صميمة أسقية النص وبنائه الصوغي، مرتهنًا على التراتبية التصاعدية لكينونة التخلق التربويّ التعليميّ؛ بوصفه خادمًا لصناعة المجتمع المنشود

الخاتمة

إن هذا النسيج العلائقي لتركيبية الخطاب التعليميّ التربويّ في شتَّى تمظهراته البِنائيَّة، القائم على صميمية الترابط بين أسيقة النص وبنائه الصوغي ووَفْقًا لسلمية بِنائيَّة (صوت، مفردة، تركيب)، يعكس صورة المجتمع المنشود من خلال الخطاب التربويّ التعليميّ؛ ومن هنا ارتهنتُ إلى التراتبية التصاعدية لكينونة التخلق اللُّغويّ (لغة الخطاب) الموجَّه بفعاليَّة الأنموذج اللِّسانيّ بوصفه سلوكًا اجتماعيًّا يحاول صوغَه وصناعةَ الأنموذج المقصود في تشكيلة المجتمع وربطه بالهدف الأخلاقي التربويّ التعليميّ المنشود، والذي تسيره ثبوتية العرف وتحولاته الطارئة في كينونته المشكِّلة لطبيع الإنسان بصفةٍ عامَّةٍ

(1) شاهين 2004 شاهين، محمد (2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي في جامعة القدس)، بحث مقدَّم لمؤتمر الجودة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة

(2) Carter, K. (2008). The effects of technology professional development program on PK--12 educators' levels of technology integration. Ed. D. dissertation, Walden University, United States -- Minnesota. Retrieved July 7, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT

مراجع ومصادر البحث:

أولًا: المراجع العربيَّة:

- أبو السمح، حاتم عبد الرحمن، ورحال، صلاح محمد (1433)، العصر الرَّقْميّ والتعليم، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود.
- أحمد، دينا علي (2004)، الاعتماد المهنيّ للمعلِّم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدِّمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- أحمد، محمد آدم (2007)، تقنيات التعلُّم عن بُعْدٍ، المؤتمر والمعرض التِّقنيّ السعودي الثالث، الرياض، المؤسَّسة العامَّة للتعليم الفنيّ والتدريب المهنيّ.
- بركات، هشام (2005): التنمية المهنيَّة عبرَ الإنترنت أداة لتطوير الأداء التدريسيّ للمعلِّم، متاح في: .www.gulfkids com/ar/print.php?page=topic&id=1474
- أبو البركات الأنباري: لُمَع الأدلة في أصول النحو -تحقيق -د. عطية عامر -بيروت -1963- (نشير إليه ب: اللمع).
- بيرني، ترلخ، وتشارل، فأدل (2013)، مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلُّم للحياة، ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود، الرياض.
- التميمي، رائد رمثان حسين (2017)، درجه توافُر الكفايات المهنيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مدراء المدارس، بحث في المؤتمر العلميّ الدوليّ الخامس لكلية التربية - ابن رشد للعلوم الإنسانيَّة، 4-3/أيار، جامعة بغداد.
- حسين، محمد يحيى (2009)، فعالية برنامج تدريبيّ مقترَح لتنمية المهارات التدريسيَّة لدى مُعلِّمي المواد الاجتماعيَّة في المرحلة الإعداديَّة، المجلة العِلميَّة لكلية التربية، المجلد الأول- العدد 7.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد (2011)، التعليم الإلكترونيّ: تطبيقات مستحدَثة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- حامد، محمد بشير (2004)، التنمية المهنيَّة لأعضاء هيئة التدريس - دراسة مقارنة، مصر، القاهرة: عالَم الكتب للنشر والتوزيع.
- الحربي، حياة (2006)، إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنيَّة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعوديَّة. مجلة دراسات في التعليم الجامعيّ: القاهرة. العدد (13).
- الخطيب، أحمد. (2000)، "إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعيَّة"، مجلة اتحاد الجامعات العربيَّة، جامعة اليرموك، العدد المتخصص رقم 3.
- دنة، وليد بن فؤاد بن علي (2015)، معوِّقات توظيف تقنيات التعليم الإلكترونيّ وأدواته بمدارس التعليم العامّ الحكوميَّة والأهليَّة للبنين بمدينة مكة المكرَّمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة المدينة العالميَّة، ماليزيا.
- زيتون، حسن حسين (2006)، التعليم الإلكترونيّ، الرياض: الدار الصولتية.
- سالم، أحمد محمد (2004)، تكنولوجيا التعليم والتعلُّم الإلكترونيّ، الرياض: مكتبة الرشد.
- السكاكي (أبو يعقوب محمد بن علي ت626)، -مفاتيح -ط2-ج2-القاهرة 1937.
- سلطان، عادل (2005)، تكنولوجيا التعليم والتدريب، الكويت: مكتبة الفلاح.
- السعود، راتب. (2002).. "إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترَح لتطوير الإدارة المدرسيَّة في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، مج 18، ع 2.
- .شاهين، محمد (2004)، التطوير المهنيّ لأعضاء الهيئات التدريسيَّة كمدخل لتحقيق جودة النوعيَّة في التعليم الجامعيّ في جامعة القدس)، بحث مقدَّم لمؤتمر الجودة التعليميَّة في جامعة القدس المفتوحة.
- الشبلي، إلهام علي أحمد (2010)، أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنيَّة للمعلِّمينَ (تجربة وكالة الغوث الدوليَّة-الأردن)، مجلة جامعة دمشق، (4)26.
- .شحاتة، حسن (2009)، تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، ط2، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص117.
- الشمري، مطر سالم سعيد (2004)، التنمية المهنيَّة للقيادات التربويَّة بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر: القاهرة.

- شـوق، محمـود وسـعيد، محمـد مالـك (2001)، معلـم القـرن الحـادي والعشريـن: اختيـاره وإعـداده وتنميتـه في ضـوء التوجُّهـات الإسـلاميَّة، القاهـرة: دار الفكـر العـربيّ.
- الصالـح، بـدر بـن عبـد اللـه (2015)، مسـتقبل التقنيَّـة في التربيـة والتعليـم خـلال السـنوات القادمـة ودور الأسرة تجاهـه: رؤيـة اسـتشرافية، ورقـة عمـل مقدَّمـة لنـدوة الأسرة والتقنيَّـة، بـين المواجَهـة والاسـتثمار، قسـم تقنيـات التعليـم، كليـة التربيـة، جامعـة الملـك سـعود، السـعوديَّة.
- العـاني، طـارق عـلى وآخـرون (2009)، الشراكـة بـين مؤسَّسـات التعليـم والتدريـب المهنـيّ وسـوق العمـل، القاهـرة: فرع منظَّمـة العمـل الدوليَّة.
- عامر، طارق عبد الرؤف (2012). النمو والتنميَّة المهنيَّة للمعلِّم، مصر القاهرة: مؤسَّسة طيبَّة للنشر والتوزيع.
- عبـد الـرازق، السـعيد (2011)، مراحـل وخطـوات تصميـم وتنفيـذ التدريـب الإلكـترونيّ عـلى شـبكة الإنترنـت، مجلـة التعليـم الإلكـترونيّ، العـدد السـابع، 2011م، متـاح عـلى الرابـط الآتي: -http://emag.mans.edu.eg/index.php?pa...sk=show&id=224
- عبـد القـادر، عبـد الـرازق مختـار (2008)، "فاعليَّـة برنامـج إلكـترونيّ مقـترح باسـتخدام نظـام مـودل (moodle) في تنميـة الثقـة في التعليـم الإلكـترونيّ والاتصـال التفاعُـليّ وتحصيـل الطـلاب في مقـرر تدريـس العلـوم الشرعيَّـة"، مجلـة القـراءة والمعرفـة، العـدد 85.
- عبـد المعطـي، أحمـد حسـين، وزارع، أحمـد زارع (2012)، التدريـب الإلكـترونيّ ودوره في تحقيـق التنميـة المهنيَّـة لمعلـم الدارسـات الاجتماعيَّـة، المجلـة الدوليَّـة للأبحـاث التربويَّـة، جامعـة الإمـارات العربيَّـة المتحـدة، العـدد (31).
- عبيد، جمانة محمد (2006)، المعلم: إعداده تدريبه كفاياته، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العسـكري، سـليمان إبراهيـم (2001)، عالمنـا العـربيّ ومسـتقبل النـشر الإلكـترونيّ، مجلـة العـربيّ، العـدد 506، وزارة الإعـلام، الكويـت، عـدد ينايـر.
- الغريب، زاهر إسماعيل (2009)، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة: عالَم الكتب.
- غنايـم، مهنـيّ محمـد إبراهيـم (2006)، فلسـفة التعليـم الإلكـترونيّ وجـدواه الاجتماعيَّـة الاقتصاديَّة في ضوء المسـؤولية الأخلاقيَّـة والمسـاءلة القانونيَّـة، ورقـة بحثيَّـة مقدَّمـة إلى مؤتمـر التعليـم الإلكـترونيّ: حقبـة جديـدة في التعلُّـم والثقافـة مركـز التعليـم الإلكـترونيّ جامعـة البحريـن أبريـل 19 – 17.
- قنديل، أحمد (2006)، التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، القاهرة: عالَم الكتب.
- كاكـو، ميتشـيو (2001)، رؤى مسـتقبليَّة: كيـف سـيغير العلـم حياتنـا في القـرن الواحـد والعشريـن، ترجمـة: سـعد الديـن خرفـان، سلسـلة عـالم المعرفـة، العـدد (270) المجلـس الوطنـيّ للثقافـة والفنـون والآداب، الكويـت، عـدد يونيـو.
- الكبـير، عمـر أحمـد (2007)، التدريـب والتكويـن عـن بُعْـدٍ في سـياق التقنيـات المُتطـوِّرة النـدوة القوميَّـة حـول التعليـم والتدريـب المهنـيّ الإلكـترونيّ، اللجنـة الشـعبيَّة للتدريـب للقـوى العاملـة والتدريـب، طرابلـس.
- الكـردي، حمـد السـيد (2010)، التدريـب الإلكـترونيّ، متـاح عـلى الرابـط الآتي: http://kenanaonline.com/users/ahmedk...5/posts/127750
- كُلاب، رامـي محمـد غالـب (2011)، درجـة توافُـر كفايـات التعليـم الإلكـترونيّ لـدى مُعلِّمـي التعليـم التفاعُليّ المُحوسَـب في مـدارس وكالـة الغـوث بغـزة، وعلاقتهـا باتجاهاتهـم نحـوه، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، فلسـطين: غـزة.
- محمـد، جهـاد، عبـد ربـه (2007)، التدريـب الإلكـترونيّ للمعلِّمـينَ ومتطلَّبـات تطبيقـه بمـصر في ضـوء خـبرات بعـض الـدول، مجلـة كليـة التربيـة جامعـة الأزهـر، ع133، ج2.
- مركـز الدراسـات الإسـتراتيجيَّة (2010)، دور مؤسَّسـات التعليـم في اختـراق الحاجـز الرَّقْمـيّ، سلسـلة إصـدارات نحـو مجتمـع المعرفـة، الإصـدار الثامـن والعـشرون، جامعـة الملـك عبـد العزيـز، المملكـة العربيَّـة السـعوديَّة.
- معاش، مرتضى (2000)، المعلوماتيَّة: مواجَهة تاريخيَّة جديدة، مجلة النبأ، العدد (50) المستقبل للثقافة والإعلام، لبنان.
- الموسـوي، نعـمان محمـد (٢٠٠٣)، تطويـر أداة لقيـاس إدارة الجـودة الشـاملة في مؤسَّسـات التعليـم العـالي، المجلـة التربويَّـة، العـدد (١٧) العـدد (٦٧)، جامعـة الكويـت، الكويـت.

- وهبة، عماد صموئيل (2011)، فلسفة التدريب الإلكترونيّ ومتطلَّباته كمدخل للتنمية المهنيَّة المُستدامة لمُعلِّمي التعليم الثانويّ العامّ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (27) العدد (1).
- .يماني، هناء عبد الرحيم، (2006)، التدريب الإلكترونيّ وتحديات العصر الرَّقْميّ، ورقة عمل مقدَّمة للملتقى التدريب والتنميَّة والتدريب للعمل في مجتمع المعرفة، الجمعيَّة السعوديَّة للإدارة، الرياض 2 مايو.
- .يونس، مجدي محمد (2015)، التحول نحو الإدارة الإلكترونيَّة في مؤسَّسات التعليم، ورقة عمل مقدَّمة للمؤتمر الخامس- الدوليّ الأول بعنوان التربية في العصر الرَّقْميّ، كلية التربية، جامعة المنوفية

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

- Andre Laland (Auteur)Vocabulaire technique et critique de la philosophie Broché – 10 novembre 2010
- Gebara,T. (2010) Comparing a Blended Learning Environment to a Distance Learning Environment for Teaching a Learning and Motivation Strategies Course.ph. D. dissertation,The Ohio State University, United States,Ohio Retrieved February 8,2011,from Dissertations &Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3417604).
- Roger Fowler "A dictionary of modern critical term
- Hughes, K. (2008). A Mixed Methods Case study of the Influence of Teacher Professional development for technology integration on subsequent student achievement. Ph.D. dissertation, The University of Oklahoma, United States -- Oklahoma. Retrieved July 7, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT
- Roger Fowler "A dictionary of modern critical term.
- Makrakis, V. (2005). Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics, Korinthos, Greece.
- Mantyla, K. & Gividen, R. (2006) Effectiveness Design of Training courses via computer networks, Computer & Education, Vol. 46, Issue 2.
- Newby, j., et al. (2000). Educational Technology For Teaching and Learning (2nd ed.) New Jersey Prentice-Hall. Inc.
- Roblyer, M, et al., (2009) Integrating Educational Technology Into Teaching, New Jersy: Prentice-Hall, Inc.
- Jersy: Pr Stephan ulman» Semantics, "Introduction to the science of meaning"entice-Hall, Inc.

معلم اللُّغة العربيَّة بين متطلَّبات التعليم وتحديات كفاءة التعليم الرَّقْميّ

الأستاذ الدكتور/ محمد بن عبد العزيز العميريني
جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانيَّة ـ أبو ظبي

dr.omairini@hotmail.com

ملخَّص البحث:

المعلم -بحقٍّ- صانعُ الأجيال، وأكثرُ مؤثِّرٍ فيها، فلولا وجوده لَمَا كان للعِلْم مكانةٌ؛ فهو صاحبُ الفضل الأكبر في تقدُّم الأمم، وتطورها وبلوغها قمة العلم في الاكتشافات والاختراعات، لهذا يحتلّ صاحبُ هذه المهنةِ العظيمةِ مكانةً كبيرةً منذ الأزل، وينال المحبةَ والتقديرَ والاحترامَ؛ لأنَّ مهنةَ التعليم تستحقُّ أن تكون مقدَّسةً وفي المقدمة، ويستحق المعلمُ أن يكون له مكانة مرموقة، واحترامٌ وتميُّزٌ بين الجميع.

المعلم رائد الدور التربويّ والتعليميّ؛ باعتبار العلم أساس بناء الحضارات، فبه تُبنى البلادُ، وينضج العبادُ؛ وعليه فإنَّ التعليم مجال أساسي لرعاية الدولة، تُولِيه اهتمامَها وتُنفق عليه الأموالَ، ويُعَدّ المعلمُ أساسَ العَمليَّة التربويَّة وقائدَها؛ فهو الذي يديرها ويُنظِّمُها، ويجعلها فعَّالةً بعطائه الدائم ومعرفته الواسعة وخبرته المتنامية.

في عصرنا الحالي ظلَّ المعلِّمُ -خاصَّةً في اللُّغة العربيَّة- أساسًا للعمليّة التعليميَّة، على الرغم من التطوُّر الهائل الذي لَحِقَ الشعوبَ، لكنَّه يواجه الكثيرَ من العقبات، لا سيما في مواجَهة مظاهر التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها الرَّقْميَّة، في المدارس والجامعات ومختلف المعاهد المتخصِّصة في دراسة اللُّغة العربيَّة، وفي الأحوال العاديّة تعدّ مُواكَبة كلّ ما هو حديث وتسخيره لخدمة التعليم وتوظيفه كوسيلة أو أداة تعليميَّة تحدِّيًا كبيرًا أمام المعلّم بدرجة كبيرة.

تقديم:

تُعتبر مهنةُ التعليم مهنةً جليلةً وعظيمةً، وهي بمثابة رسالة أو أمانة يؤديها المعلم، تُشبِه رسالةَ الأنبياء، بِناءً على قول الرسول -صلى الله عليه وسلم-: "إنما بُعثتُ مُعلِّمًا"، وكثيرة هي الأحاديث التي تتحدث عن المعلم، باعتباره "الموجِّه والرائد والقائد" نحوَ الأخلاق والتربية والتعليم الفعَّال، وبناء الأجيال والمجتمعات بناءً قويمًا وسليمًا؛ لذا فإن هذه المهنة تتَّسِم بالقداسة، وتوجب من القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصًا في العمل، وصدقًا مع النفس، ومع الغير، وعطاء مستمرًّا لنشر العلم والمعرفة.

كما يلعب المعلمُ دورًا حيويًّا في العَمليَّة التعليميَّة، حيث يُمثِّل الركن الأساسيّ الذي لا يمكن الاستغناء عنه، باعتباره ناقلًا للمعرفة، وناقلًا لرسالة العلم جيلًا بعد جيل، فتأثيره مباشر على المتعلِّمين بصفةٍ خاصةٍ، والمجتمع بصفةٍ عامَّةٍ؛ لذا تسمو مهنتُه فوقَ كل المهن الأخرى؛ لأنَّ التعليم فيه تفاعُل متبادَل بين المعلم والمتعلم، يؤدِّي هذا التفاعل إلى تغيير سلوك المتعلِّم وإحداث أثر فيه، وبناء تعلُّمات من خلال العمل والنشاط داخل الصفوف التعليميَّة، سواء في المستويات الابتدائية أو الجامعيَّة، أو في مختلف الأطوار التعليميَّة، لكِنْ هل سيتم الاستغناءُ عن المعلم في ظل هذه الرَّقْميَّة، التي ستنوب عن أداء مهامِّه، أم أنَّها لن تحقق كفاءته، ولا جودة التعليم التي تتحقق من طرف المعلم؟

أولًا: مَنْ هو المعلم؟

من ناحية التسمية: المعلم مصطلح أكاديميّ تربويّ يُستخدَم للدلالة على مَنْ يقوم بعملية تعليم الطلاب في مراحل الدراسة الابتدائية، والإعداديَّة، والثانويَّة، والجامعية، وأحيانًا تستخدم كلمة (مدرس)، عوضًا عن (معلم) أيضًا.

من الناحية الأكاديميَّة: كلتا الكلمتين (معلم/ مدرس) تدلّ على مَنْ يؤدِّي وظيفةً تعليميَّةً تدريسيَّةً يقوم بها صاحبُ مؤهِّل علميّ ما في تخصُّص ما، سواءً كان هذا المؤهل حصيلة دراسة سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات في كلية ما أو معهد ما، أو جامعة ما، كما هو الحال في معلم أو مدرس مادة التربية الإسلاميَّة، أو مدرس مادة الرياضيات

أو مدرس مادة اللُّغة العربيَّة أو اللُّغة الإنجليزيَّة أو غيرها من التخصُّصات النَّظرية، والعمليَّة، أو المهنيَّة، والحرفيَّة، وهي كثيرة ومتعددة بطبيعة الحال.

من الناحية التربويَّة: المعلم هو المدرِّس الذي يكون قدوةً لطلابه في القول والعمل، وحُسْن الخُلُق، وسلامة الفكر والتفكير، واستقامة التصرفات والسلوك، يقدم لهم العلم النافع بقالب أخلاقي علمي مُشوِّق[1].

كما يُطلَق على المعلم أيضًا لقب: (الأستاذ) أو (القائد التربويّ)، وفي الجامعة هو (المعيد)، أو (المُحاضِر)، أو (عضو هيئة التدريس)، أو (المُشرِف) أيضًا، وهو (المؤدِّب)، و(الشيخ) في المسجد، أو المعهد، وهو (العالِم) في مجال العلوم والتكنولوجيا، وكلهم يختلفون بدرجات متفاوتة، وجميعهم يساهمون في عمليَّة التعلُّم، كلٌّ حسبَ مقامه، وطبيعة عمله وتخصصه[2].

يعتبر المعلم إذَنْ: العنصر البشري في الموقف التعليميّ، ومِن ثَمَّ يعد العامل الحاسم في مدى فعالية عمليَّة التدريس، وهو الذي يُنظِّم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحدَّدة لكلٍّ منها؛ لذلك يجب أن تتوافر لديه خلفيَّة واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكُّنه من حصيلة من المعارف في مجالات أخرى، حتى يستطيع التلاميذ -من خلال تفاعُلهم معه- أن يدركوا عَلاقات الترابط بين مختلف المجالات العِلميَّة، ويتحقق هذا التفاعل والإدراك المعرفيّ عن طريق نجاح العَمليَّة التعليميَّة والتربويَّة للوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة، "فهو ركن أساسي في النظام التعليميّ المتكامل، الذي له مدخلاته وعملياته ومُخرَجاته، وللمعلم دورٌ فاعلٌ في جميع عملياته وإجراءاته، وأثرٌ في مُخرَجاته، ولم يعد معيارُ كفايته في التعليم مقدارَ ما يستوعب من مادةٍ تخصُّصه، ومقدارَ ما يستطيع تخزينه منها في أذهان المتعلِّمين، بل أصبح دورُه تمكينَ المتعلِّم من التعلُّم، والتأثير في البِنْية المعرفيَّة للمتعلِّم، وتعديل سلوك المتعلِّم، وتنمية شخصيته تنميةً شاملةً تتناول معارفه وقِيَمه ومهاراته"[3].

ثانيًا: مهامّ ومسؤوليات المعلم:

ترى الأنظمة التربويَّة في العالَمِ بأسْرِه أن المعلم هو العنصر المهم في "تخطيط وتنفيذ وتقييم" عمليات التعلُّم والتعليم في غرفة التدريس المختلفة، إضافةً إلى بعض التكاليف الإداريَّة والفنيَّة الكثيرة التي يضطلع بها المعلم في غرفة تدريسه أيضًا، ويبذل هذا المعلمُ -في سبيل ذلك- مجهودات كبيرة من أجل تحسين العَمليَّة التعليميَّة، ومن أجل إصلاح التربية وتنمية هذا النشء من المتعلِّمين تنشئةً سليمةً، وأداء دورهم التعليميّ على أكمل وجه.

فالمُعلِّم ينتقل في تعليمه ويُنوِّع في أساليبه البيداغوجيَّة؛ ليُثِير انتباهَ متعلميه، كما يهتم بمختلف قدراتهم ويُحفِّزهم نحوَ الدراسة والتميُّز والاختلاف، ويُثِير فيهم الدافعيَّةَ للفَهْم والاستيعاب والتذكر والتحليل والتركيب والتقويم لمواقف التعليم والتعلُّم، ويُعلِّمهم الاستقبالَ والاستجابةَ للمعلومات، فيكون في عمله هادِفًا بناءَ شخصيات المتعلِّمين المتكاملة من جوانبها الأربع: العقليَّة والجسميَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة، وبهذا تنبثق أهميَّة المعلم في العَمليَّة التعليميَّة من أهميَّة التعليم في الحياة الإنسانيَّة، ودوره في تشكيل الحياة، وتكييف سلوك الأجيال القادمة لمواجَهة تطوراتها وتعقيداتها، ومستحدَثاتها، والاستجابة لكل ما هو جديد فيها، وتتجلَّى مكانة المعلم في العَمليَّة التعليميَّة في كونه قائدها ومخطِّطها ومنفِّذها، وعلى هذا الأساس يتَّضِح دورُه في صناعة الحياة ورسم مستقبلها؛ فالمُعلِّم في الحياة مفتاح الهداية والميسِّر المرشِد إلى سبيل التكيُّف مع الحياة[4]، ويعلق الأسطل الخالدي قائلاً: "إن التعليم ليس مجرد أداء آليّ يمُارِسه أيُّ فرد، وهو أكبر من كونه نقلًا للمعلومات أو توصيلها إلى الطلبة، بل إن التعليم مهنة من المهن المهمة الرفيعة في المجتمع، والتي تحتاج إلى إعداد متخصِّص علمي، مهنة لها أصولها وعِلْم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعمليَّة تربويَّة تقوم على أُسُس وقواعد ونظريات علميَّة[5]".

---

(1) يُنظَر: أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية التعلمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر، الأردن، ط1، 2014/2015، ص117.

(2) يُنظَر: نفسه، ص128.

(3) شوق محمود أحمد، وسعيد محمد مالك، معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره وإعداده وتنميته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2001، ص247.

(4) يُنظَر: عطية محسن علي، والهاشمي عبد الرحمن، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر، الأردن، 2008، ص 21

(5) الأسطل إبراهيم، الخالدي فريال، 2005، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية، ص 41.

ثالثًا: معايير المعلم الناجح:

إن المعلم الناجح بمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان لرسالته ومحبة لتلاميذه، وما أُوتي من موهبة وخبرة في حُسن طريقة التعلُّم، يكون له تأثير كبير على طلابه، وهو أهم عامل مؤثِّر في التعليم المدرسيّ على المدى البعيد، ويكون قادرًا على اتخاذ القرار الصائب ليستطيع ترجمةَ الكَمّ الهائل من المعلومات عن التعليم لرفع قدرة طلابه على التعلُّم.

ومن أبرز معايير المعلم المتميِّز والناجح نذكر أهمها:

- التمكن من المادة العِلميَّة التي يدرسها.
- التنويع في أساليب التدريس.
- الانتماء للمهنة والمدرسة والحماس الشديد لها.
- التحضير المسبَق للمادة التي يدرسها.
- امتلاك قوة الشخصيَّة والذكاء وسلامة الجسم والعقل.
- رَفْع تحصيل الطلاب الأكاديميّ.
- أخيرًا التحلي بالأخلاق الفاضلة، والمبادئ المتزنة وتقوى الله.

ولقد عبَّرَت عنه نظريَّة رأس المال البشري، بأنَّه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليميَّة لأبناء الأمم كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة؛ ومِنْ ثَمَّ ترتفع مستويات الإنتاج العام، والذي بدوره ينعكس على تحقيق الرفاهية الاجتماعيَّة[1].

1. خصائص المعلم الشخصيَّة:

باعتبار التعلُّم هو تفاعُل بين المعلم والمتعلم، يتم هذا التفاعل في بيئة دراسيَّة معينة، ويلعب المعلم دورًا مهمًّا باعتباره أحد طرفيَ هذه العَمليَّة، ولا تكتمل بدونه، وممَّا لا شك فيه أن المعلم هو الذي يقود هذه العَمليَّة بما لديه من كفايات تعليميَّة ذات عَلاقة باستخدام الطرائق والأساليب المناسِبة لتوفير خبرات تعليميَّة مناسِبة، تتضمَّن استخدامَ الوسائل المناسِبة أيضًا؛ مما يبرز لنا أهم خصائص وصفات المعلم

وضمن الجهود التي بُذلت في مَيْدان البحث العلميّ بهدف الكشف عن الخصائص والكفايات التي يتمتع بها المعلم الناجح، دراسة قام بها لامسون (Lamson) في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد حدَّد ثمانيَ صفات من صفات المعلم المتميِّز، وأثبَتَها في قائمة، ثم طلب من أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية المعلِّمين في ولاية نيوجرسي أن يُرتِّبوا تلك الصفات حسبَ أهميتها، وجاءت النتائج النهائيَّة للنِّسَب موضِّحةً ترتيبَ هذه الصفات على النحو الآتي:

- المعرفة بمادة التخصُّص.
- مهارات التدريس.
- شخصيَّة المعلم في عرض المادة العِلميَّة.
- الإنصاف والنزاهة.
- القدرة على التعامُل مع التلاميذ.
- الإخلاص والأمانة.
- روح المرح.
- المظهر الحَسَن[2].

2. كفايات المعلم التعلُّميَّة:

إن العمل التعليميّ التربويّ يتطلب من المعلم امتلاك كفايات تربويَّة ولُغويَّة تُعينه على كيفيَّة تبليغ معارفه للمتعلِّم داخلَ الوسط المدرسيّ بطريقة مُثْلَى، ولتحقيق هذا الغرض على المعلم اتباع مهارات تدريسيَّة تواصليَّة تَزِيد من قدرة المتعلِّم على استيعابه لمختلف الأنشطة المقرَّرة، ومن هذه الكفايات:

(1) رندة نمر توفيق مهاني، دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، رسالة ماجستير، 2010، ص19.

(2) عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليمية: مفهومها وأُسُس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1444 ،1، ص25.

أ. كفاية التعلُّم الدائم: لمواجَهة التغير الذي يشهده المجتمع لصالح اهتمامات وتطلُّعات المتعلِّم.

ب. كفاية تحديد كفايات التعلُّم: المطلوبة مع التحديد الدقيق لكل كفاية من خلال كل نشاط تعليميّ.

ج. كفاية إدارة تعلُّم المتعلِّم: من خلال إحياء معارفه ومهاراته وقدراته ودفعه، وتحفيزه، وتعديل مواقفه.

د. كفاية النقل التعليميّ للمعارف العِلميَّة: أي القدرة على تحويل المعارف العِلميَّة إلى معارف تعليميَّة قابلة للإدراك والتمثل مِنْ قِبَل المتعلمينَ[1].

3. **معايير اختيار إستراتيجيات التعليم:**

إن النجاح في التدريس يتطلب أن يكون المعلم أو عضو هيئة التدريس مُلمًّا بإستراتيجيَّات التعليم والتعلُّم المختلفة، وقادِرًا على اختيار واستخدام الإستراتيجيَّة المناسِبة في الوقت المناسب حسبَ طبيعة المادة التعلُّميَّة التي يُقدِّمها، والتي تساعد -بدورها- على تحقيق نواتج التعلُّم المتوخَّاة، فهناك معايير عديدة ينبغي أخذُها في الاهتمام عند اختيار إستراتيجيات التعليم؛ منها:

1. **مناسَبة الإستراتيجيَّة لنواتج التعلُّم** (Leaming Outcomes): ويعني هذا اختيار الإستراتيجيَّة المناسِبة لتحقيق الناتج التعليميّ المستهدَف (ما يُتوقَّع أن يعرفه المتعلِّم ويستطيع أداءه، بعد نهاية المحاضَرة، أو المقرَّر، أو البرنامج الدراسيّ)؛ فعلى سبيل المثال: عندما يكون الناتج هو إثبات المعرفة بحقائق ومعارف معينة، فقد يستخدم المعلم إستراتيجية التعليم المباشِر، أمَّا إذا كان الناتج هو حل المشكلات فقد يستخدم إستراتيجية حل المشكلات.
2. **مناسَبة الإستراتيجيَّة للمحتوى الدراسيّ:** ينبغي أن ترتبط الإستراتيجيَّة بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسيَّة؛ ذلك لأن لكل مادة دراسيَّة طبيعة خاصَّة تَفرِض على المعلم اختيار إستراتيجية وطُرُق معيَّنة لتدريسها، فهناك موادُّ يغلب عليها الطابعُ النظريُّ، وأخرى يغلب عليها الطابع التطبيقيّ أو التجريبيّ.
3. **ملاءمة الإستراتيجيَّة لمستوى المتعلِّمين:** بمعنى مراعاة الفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين، وخبراتهم السابقة.
4. **أن تقود إلى التعلُّم النَّشط:** بمعنى أن تجعل المتعلِّمَ إيجابيًّا ومشارِكًا ونَشِطًا في العَمليَّة التعليميَّة، وليس مجردَ متلقٍّ، وأن تحفز المتعلِّمَ على التعلُّم الذاتيّ[2].

4. **عوامل ومؤثِّرات نجاح العَمليَّة التعليميَّة:**

يُعَدّ المعلمُ إذَنْ: أهمَّ أركان العَمليَّة التعليميَّة، وأهمَّ أُسُس نجاحها، وهو المقصود بهذا البحث لأهميته، وإيمانًا بدوره الفاعل والمؤثر، ولن يفي حقَّه مقالٌ أو كتابٌ، وإن تحسين ظروفه وتحسين نوعيَّة أدائه، يتطلب تضافُرَ الجهود على نحو يشمل مهنة التعليم برُمَّتها - منذ لحظة دخول المعلم الطَّموح إلى مؤسَّسة إعداد المعلِّمين وحتى بلوغه سنَّ التقاعد، وتُظهِر الدراساتُ المعاصِرةُ أن فاعليَّة المعلم تُشكِّل العاملَ الأبرزَ في نجاح الطالب في المدرسة؛ فالطلاب الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام متتالية يتفوَّقون على نحو ملحوظ مقارنةً بأقرانهم الذين لا يَحظَوْن بهذه الميزة.

كذلك تُبيِّن البحوثُ أن تكليف معلم بارع بتدريس مجموعة من الطلاب الأقل حظًّا مدةَ خمس سنوات متعاقبة يمكن أن يُجسِّر فجوةَ التحصيل الدراسيّ بين هؤلاء الطلاب وأقرانهم الأفضل حظًّا، وقد أجرى المركز الوطنيّ الشامل لجودة أداء المعلم في الولايات المتحدة (NCCTQ) بحثًا يلخص فاعليَّة المعلم[3] في خمس نقاط:

- يَعقِد المعلمُ الفاعلُ آمالًا عريضةً على تلاميذه جميعًا، ويساعدهم على التعلُّم.
- يُسهِم المعلمُ في تحسين المخرَجات الأكاديميَّة والوجدانيَّة والاجتماعيَّة للطلاب، كالحضور المنتظم إلى المدرسة، والنجاح إلى الصف اللاحق في الوقت المحدَّد والتخرج والاعتداد بالذات والسلوك التعاوُنيّ.
- يَستخدِم المعلمُ مواردَ مختلفة لتحضير الخطط الدراسيَّة وتوفير فُرَص التعلُّم للتلاميذ، ورصد التقدُّم الذي يُحرِزه الطالبُ، وتعديل طرائق التدريس بحسب الضرورة، وتقويم التعلُّم باستخدام مصادر متعددة للأدلة.

---

(1) خديجة حاج علي، إستراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم، مجلة الموروث، الجزائر، العدد 1، المجلد 6، ديسمبر 2018، ص48.

(2) لجنة معيار التدريس والتعليم، إستراتيجية التدريس والتعلم والتقويم، وحدة ضمان الجودة، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، مصر ص35.

(3) عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم: لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالَم في التعليم، منشورات العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2015، ص32.

- يُسهِم المعلمُ الفاعلُ في تطوير الفصول الدراسيَّة والمدارس التي تُعلِي قيمةَ التنوع والأخلاقيات المدنيَّة المتحضرة.
- يتعاون المعلم مع زملائه والجهاز الإداريّ وأولياء الأمور والمربين المحترفين من أجل ضمان نجاح طلابه، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصَّة، والذين ترتفع فُرَصُ فَشَلِهم في المدرسة.

تتزامن هذه العوامل -مجتمعةً- مع رؤية شاملة لتربية الأبناء من مختلف جوانب شخصيتهم الجسديَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة إلى جانب دعمهم وتحدِّي قدراتهم بغرض تطويرها

يُواجِه المعلمُ، فضلًا على سياسة المدرسة والمعنِيِّينَ بإعداد المعلِّمين، مطالب وتحديات جديدة تفرضها التغييرات الطارئة في المجتمع المعاصر، فقد اتسع دور المعلم ليتجاوز -بكثيرٍ- دورَه التقليديّ بوصفه وسيطًا لنقل المعرفة، وتتعالى الأصوات مُطالِبةً المعلمَ بالأخذ بيد أبناء الجيل الناشئ ليصبحوا متعلمين مستقلين تمامًا؛ وذلك عبر اكتساب المهارات الأساسيَّة للتعلُّم عِوَضًا عن حفظ المعلومات عن ظهر قلب

كذلك يطالب المعلم بتطوير مقاربته للتعلُّم نحو صيغة بنَّاءة أكثر تعاونًا، ويُتوقَّع منه أن يؤدِّي دورَ الميسِّر ومدير الصف عِوَضًا عن الاضطلاع بدور المدرِّب الذي يتصرف من موقع السلطة؛ حيث إن هذه الأدوار الجديدة تتطلَّب إعدادًا جيدًا من أجل إتقان زُمرة من الأساليب والمقارَبات التعليميَّة[1].

ليست الآمال الكبيرة المعقودة على المعلِّمين بالظاهرة الجديدة؛ "إذ سبق وأشير إليها في وقت مبكِّر يرجع إلى عام (1835م) مِن قِبَل المربي والخبير بإعداد المعلِّمين الألماني المعروف (أدولف ديستروبغ (Diesterweg بَيدَ أنَّ المهم في الأمر كيفيَّة تمكين المعلِّمين لبلوغ هذه الآمال العريضة، في هذا الصدد، يكتسب إعداد المعلِّمين قبل الخدمة إعدادًا جيدًا إضافةً إلى بناء عمليَّة منسَّقة لمتابَعة الإعداد المهنيّ الذي يستمر طيلةَ حياة المعلم المهنيَّة أهميَّة حاسمة على المستوى المنهجيّ"[2]

لقد عدَّد الباحثون عناصر عدة لنجاح العَمليَّة التعليميَّة، تعود -في مجملها- إلى أربعة عناصر أو أركان؛ وهي: (الطالب، والمعلِّم، والمنهاج، والبيئة التعليميَّة) وعبرَ مسح تاليس في عدد من أهم دول العالَم في مجال التعليم ظهر دور المعلم الفاعل والمُعَدِّ جيدًا في نجاح هذه العَمليَّة.

وأظهَر المسحُ الدوليُّ للتعليم والتعلُّم (تاليس (Talis -وهو مسح دوليّ واسع النطاق تُجريه منظَّمةُ التعاون الاقتصادي والتنميَّة (OECD)، ويُركز على ظروف عمل المعلِّمين والبيئة التعليميَّة في المدارس، ويهدف إلى توفير معلومات صحيحة قابلة للمقارَنة بهدف مساعَدة الدول على مراجعة السياسات العامَّة وتحديد تلك اللازمة لتطوير قوة بشريَّة على درجة عالية من الكفاية للعمل في مَيْدان التعليم، وقد أجري المسح للمرة الأولى عامَ (2008م)؛ حيث شمل المعلِّمين ومُدِيري المدارس في مرحلة التعليم المتوسط في (24) دولة، بحلول عام (2013م)، بلَغ عددُ الدول والأنظمة المشاركة في تاليس (34) دولة- هذا المسح -TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SUR) (VEY أظهَر "الطُّرق التي يُنظَر بها إلى أداء المعلِّمين وآليات التقويم وتقديم المكافآت، ويُقوِّم مشاركة المعلِّمين في أنشطة التنمية المهنيَّة، ويُقدِّم رؤى ثاقبة لمعتقَدات المعلِّمين حول التعليم واتجاهاتهم نحوه، إلى جانب الطُّرق التربويَّة التي يعتمدونها، والعوامل التي تؤثر في إحساس المعلم بالاعتداد بالنفس والرضا حيال الوظيفة التي يؤديها، ويتطرق المسح إلى الأدوار التي يؤديها قادة المدارس والدعم الذي يقدمونه للمعلِّمينَ أيضًا[3]".

توفر هذه الدراسة التي تتمَحْوَر حول المعلم ثروة لا تُقَدَّر بثمن؛ نظرًا لما تحتويه من معلومات قيِّمة لصُنَّاع القرار في مَيْدان التربية والتعليم، ويمكن عدها بمنزلة «صورة ذاتيَّة» عالميَّة ملتقَطة مِن قِبَل المعلمينَ أنفسهم «لقطة فوتوغرافية»؛ بحيث تَظهَر فيها ما يعتقدونه تجاهَ عملهم وآلياته ومشاعرهم إزاءه، إلى جانب ذلك، بإمكان المعلِّمين في البلدان المتفرقة أن يَنهَلوا من مَعِين نتائجها لاكتساب فَهْم عميق لِمَا يصنعه نظراؤهم في أماكن أخرى، سواء في البلد نفسه أو في البلدان الأخرى، وقد يستلهمون منهم أفكارًا مبدعةً، ولا تقتصر المعلومات الواردة على النتائج الرئيسة لتاليس لعام (2013م)، بل تدعم تلك النتائج بالأدبيات البحثيَّة في مجال التربية والتعليم، إلى جانب كم هائل من أعمال منظَّمة التعاون الاقتصادي والتنميَّة في هذا المضمار؛ من أجل تقديم رؤى ثاقبة إلى جانب النصح

(1) يُنظَر: عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، ص 33.
(2) نفسه، ص34.
(3) عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، ص37.

والمشورة للمعلِّمينَ وقادة المدارس حول الآليات المحتمَلة لتحسين التعليم والتعلُّم في مدارسهم لبناء التميُّز في عالم التدريس، وما ينعكس عليه بالإيجاب[1].

كما ينبغي أن يكون المعلمون قادرين على التكيُّف مع الظروف الاجتماعيَّة المعقَّدة في المدرسة، ولديهم احترام للآخرين ولأنفسهم، وَاعِينَ بحقوقهم، متمسِّكين بكرامتهم المهنيَّة، ومحترمين لكرامة التلميذ بوصفه إنسانًا. "وإن المعلم النموذجيّ يملك تفكيرًا مستقِلًّا في إبداع المشروعات المتعلِّقة بأنشطته والتحقق منها، ومستعِدّ للقيام بالأنشطة التي تُعمِّم نماذج الممارَسة الجيدة، وقادر على إدارة تطوره المهنيّ والشخصيّ، ويتبنَّى التحسينَ الشخصيَّ بالتعاون مع غيره من المعلِّمين أيضًا، ويمكنه التخطيط بعقلانية للعمليَّة التربويَّة والتعليميَّة وللمهامّ التعليميَّة في المدرسة؛ ما يصبّ في مصلحة التلاميذ ومصلحته[2]".

رابعًا: التواصُل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلِّم:

إنَّ التواصُلَ سِمةٌ لكل فرد من أفراد المجتمع، يعبر من خلاله عن أغراضه وأهدافه وحاجاته المتعدِّدة؛ وذلك من خلال ربط جسور التواصُل والتعايش مع الآخَرين، ويُعَدّ من أبرز الوظائف الأساسيَّة للُّغة، لكنَّه ليس الوحيدَ، بل هناك أنماط كثيرة من التواصُل، تختلف باختلاف السياق الذي يحتضنها، فقد يتم عبرَ "الكلمة"، أو عبر "الصورة"، أو عبر "الحركة"، ويتفاوت التأثير بين هذه الأنماط تبعًا للمقامات التواصُليَّة المختلفة.

بَيدَ أنَّ "اللُّغة" تُعَدّ من أهم آليَّات وأنماط التواصُل وتقنيات التبليغ والتفاهم ونقل الخبرات والمعارف من المعلم إلى المتعلِّم في مواقف تعليميَّة معينة، وقصد تحقيق أغراض تعليميَّة محددة، وقد كان لعلماء اللُّغة العربيَّة الأوائل -خاصَّة النحاة والبلاغيين- فضل السبق في الكشف عن طبيعتها وإبراز وظيفتها الأساسيَّة (وظيفة التواصُل الإنسانيّ) حينما عرفوها، وعلى رأسهم ابن جِنّي حين قال: « إنها أصوات يُعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم»[3]، وهو تعريف دقيق يَبرُز الجوانبَ المتميزةَ للُّغة، يذكر وظيفتها الاجتماعيَّة في التعبير ونقل الأفكار، ووسيلة يتصل بها الفرد مع جماعته، ويُعبِّر بها عن أفكاره وأفعاله، كما يتحاور بها مع غيره في حياته اليوميَّة، وهو تعريف يقترب كثيرًا من تعريفات المحدَثين للُّغة، ويكشف عن أهم المبادئ التواصُليَّة التي نادى بها المعاصرون؛ كمراعاة "قصد المعلم"، أو "غرضه من الخطاب التعليميّ[4]".

إن مسؤوليَّة التعلُّم اليومَ أصبحت مشتركةً بين المعلم والمتعلم، أي المعلم هو موجِّه ومرشِد للمتعلِّم إلى كيفيَّة التعلُّم؛ لذا فإن التدريس هو الذي يخاطب البِنْيَة المعرفيَّة للمتعلِّم، ويواكب النمو المعرفيّ لديه، ويلائم نواتج تعلُّمه، ويساعده على تحقيق درجة أعلى من المعالَجة للمعلومات والاكتشاف القائم على شبكة مفاهيم في عقله[5].

خامسًا: معلم اللُّغة العربيَّة والتعليم الرَّقْميّ:

بعد انتشار التعليم الإلكترونيّ في أغلب الدول من أقصى العالَم في أستراليا، إلى آسيا، وإفريقيا، ومن أوروبا إلى الأمريكيتين، ثم بدأت المؤسَّسات التعليميَّة تدعم إلزاميَّة التوسع في استخدام تقنيات التعليم لتحسين التعليم وجهًا لِوجهٍ، وكذلك تقديم مقرَّرات كاملة على الإنترنت، إضافةً إلى أن عدد الطلاب الراغبين في الدراسة بوساطة الإنترنت ينمو بشكلٍ كبيرٍ، وتشير الرؤية الدوليَّة لتطبيقات التعليم الإلكترونيّ إلى أن دور تقنيَّة الاتصال والمعلومات في التعليم سيكون له تأثير متعدِّد الأبعاد في:

- إذابة الحدود الفاصلة بين المعلم والمتعلم؛ نظرًا لشيوع تطبيق مفهوم التعلُّم المرن، حيث تستخدم التقنيات في القاعات الدراسيَّة من جهة، وجَعْل التعليم متاحًا في مواقع وأوقات مختلفة من جهة أخرى.
- سهولة تداوُل المعلومات عن بُعْدٍ وتوفير المصادر الأكاديميَّة البشريَّة والخدمات التربويَّة والتقنيات وتوفير الأكاديميَّة الرَّقْميَّة؛ حيث أصبح التعليم مزيجًا من مَحاضِر تقليديَّة وعروض إلكترونيَّة ومفردات ومقرَّرات على الإنترنت، وقراءات وواجبات ومصادر إلكترونيَّة، إضافةً لإنجاز عمليات التسجيل والحصول على السجل الأكاديميّ بوسائل إلكترونيَّة.

(1) نفسه، ص38.
(2) عزام بن محمد الدخيل، مع المعلم، ص27.
(3) ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة،، 2006، ج1، ص33.
(4) خديجة حاج علي، إستراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم، ص47.
(5) حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية الفكر، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2012 ،1، ص14.

- التكلفة الاقتصاديَّة: حيث يُنظَر إلى دور تقنيَّة الاتصال والمعلومات في تقليل التكلفة للساعة الدراسيَّة؛ من خلال تقليل عدد هيئة التدريس، وتحسين الكفاءة، في محاوَلة لمحاكاة نماذج الإدارة في قطاع الأعمال والصناعة مثل مفهوم المنظَّمة الافتراضيَّة[1].

وإن شكلت الوسائط التعليميَّة والمواقع الإلكترونيَّة فضاءات إضافيَّة وبديلة مكَّنت كلَّ أطراف العَمليَّة التربويَّة والتعليميَّة بالتزود بكَمٍّ هائلٍ من المعطيات، لكنها في المقابل باتت تُنافِس "السلطة المعرفيَّة للمعلِّم" بخاصة معلم اللُّغة العربيَّة، وحتى البرامج والمناهج، فسارعت الكثير من المنظومات التربويَّة والتعليميَّة إلى تبنِّي خطوات إصلاح وتعديل وإنعاش لمناهجها وبرامجها؛ قصدَ التكيُّف أو الاستجابة للوضع الراهن مع هذه الوجهة الإصلاحية المفروضة، كل هذه المجهدات أصبحت تصب في سياق اقتصاد المعرفة واكتساب الخبرة الضروريَّة[2]، لكِنْ لا يمكن الاستغناء بأي حال من الأحوال عن المعلم، وعن دوره الفاعل في تحقيق جودة التعليم، والأخذ بيد المتعلِّم إلى مصافِّ المعرفةِ؟

إن الظروف السياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة التي يمر بها الوطن العربيّ من جهة، وسرعة التغيُّرات في عصر المعلوماتيَّة والعولمة من جهة ثانية، تُظهران مُعلِّم اللُّغة العربيَّة وكأنه عاجز عن مُواكَبة التطوُّر، في الوقت الذي نرى فيه أن المشكلة لا ترجع إلى اللُّغة العربيَّة في حدِّ ذاتِها، وإنَّما إلى الجمود الفكري لبعض المنظِّرين الذين يتمسكون بالشكل على حساب المضمون من جهة، وإلى ضَعْف الانتماء القوميّ من جهة ثانية، واللغة هي رمز للكيان القوميّ وعنوان للشخصية والمعبِّرة عن الهُوِيَّة، ولو كان هذا الانتماء متوافرًا بجدارة لدَفَع أبناءَ الأمة إلى توليد المعرفة بلغتهم الأم، وتوسيع المحتوى الرَّقْميّ، كما يحدث في اللُّغات الأخرى[3].

إن مهنيَّة المعلم في التعامُل مع التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة، تعد الأساس "من أجل تطوير هذه اللُّغة والاستفادة أكثرَ ممَّا تُقدِّمه المصادرُ الرَّقْميَّةُ في التعليم، ولكن إذا ما قارنَّا اليومَ بمعلم اللُّغة الإنجليزيَّة مثلًا ومعلم اللُّغة العربيَّة سنجد هناك تعامُلًا مختلفًا لهذه التقنيات، فالأول بواسطةِ ما يُقدِّمُه له مختبرُه اللُّغويُّ يقوم بإثراء درسه من خلال تسجيله الدراسة بواسطة قنواته المتعدِّدة بصورها ولوحاتها التوضيحيَّة الملوَّنة؛ ممَّا يجذب المتعلِّمَ لمتابَعة الدرس بكل شَغَف، بينما الثاني قد نجده في بعض الأحيان لا يقوم بابتكار طُرُق جديدة للشرح والتفسير رغم توفره على تقنيات حديثة للتعليم؛ فنجد مثلًا النحو والصرف العربيّ لا يزال يُدرَّسان بصورتهما المعتادة؛ ممَّا يؤدِّي إلى ابتعاد ونفور متعلِّم اللُّغة العربيَّة عن هذه الطريقة في التعليم، لهذا يُعَدّ استخدام وإتقان برامج الحاسوب الآلي وسيلة تعليميَّة مهمة في تعليم اللُّغة العربيَّة"[4].

إن أهم ما يُميِّز معلم اللُّغة العربيَّة اليوم في ظل هذا التقدُّم التكنولوجيّ أن عمليته التعليميَّة تمر وَفقَ خطط مرسومة ومعايير موضوعة سلَفًا؛ أي أنَّها ليست شيئًا عارضًا، وإنَّما هي بتخطيط مِنْ قِبَل مسؤولين وخبراء تكون لديهم القدرة على صياغة مثل هاته المخطَّطات؛ حتى نضمن مهنيَّة علميَّة في التعليم من خلال التعامُل الجيد من التقنيات الحديثة في التعليم، والتي تحتاج وعيًا ودراسةً قبلَ وأثناءَ عمليات التخطيط والتصميم، والتي تقوم على:

- الرفع من مستوى الأداء الوظيفيّ للمعلِّم أثناء تعليمه للُّغة العربيَّة.
- العمل على تهيئة المعلِّمين من خلال اتباعهم لأسلوب جديد في العمل أثناء استخدامهم لتقنيات تكنولوجيا التعليم.
- الرفع من عمليَّة تمكين مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها من مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم من خلال إيجاد اتجاهات إيجابيَّة نحوَ تلك التقنيات الحديثة.
- رَفْع كفاية مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، عن طريق برامج تدريبيَّة إلكترونيَّة متخصِّصة[5].

(1) مبني نور الدين، التعليم الرقمي كآلية لتجويد مخرجات العملية التعليمية، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، الجزائر، العدد 3، المجلد، 15، نوفمبر 2020، ص249.

(2) إبراهيم عمر يحياوي، تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر، دار اليازوري للنشر، الأردن، ط2016 ،1، ص 10.

(3) نصيرة شيادي، اللغة العربية وتحديات العالَم الرقمي، مجلة بدايات، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلد4، العدد2، جوان 2022، ص65.

(4) العربي الحضراوي، الوسائل الرقمية الحديثة ودورها في تعليم اللغة العربية، Konferensi Nasional Bahasa Arab VI (KONASBARA) 2020، Jurusan Sastra Arab - Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang، أكتوبر 2020، ص334.

(5) يُنظَر: نفسه، ص333.

خاتمة:

وختامًا نصل إلى النتائج الآتية:

- لم يعد الحديث عن دور المعلم يقبل الجدلَ أو تختلف عليه الآراءُ؛ فهو أساس التعليم، والقائد والمُوجِّه للمتعلِّم، وباني المعرفة، وصانع الأجيال.
- معلمُ اللُّغة العربيَّة -بالأساس- ركنٌ أساسيٌّ في النظام التعليميّ المتكامل، ويرجع له الدور الفاعل في نجاح جميع عمليات التعلُّم وإجراءاته.
- لابدَّ من السعي لتحديث طرائق تدريس المعلِّمين، وتدريبهم بدورات فعَّالة، والتكثيف والإسهام في تحقيق الأهداف التعليميَّة.
- لابدَّ من تشخيص التحدِّيات والمعيقات التي تعترض طريق المعلم في عمليَّة التعليم والتعلُّم، وتعزيزها بطُرُق جذَّابة وإستراتيجيات مدروسة؛ لتيسير عمليَّة التعلُّم، وتحقيق جودتها وغاياتها.
- إن اللُّغة العربيَّة لغة عالميَّة بامتياز، تواكب التطوُّر والتقدُّم، وتندمج مع العصر، وقابلة للتكيُّف مع المتغيِّرات، والطلب عليها يتزايد لا يتراجع، حتى ولو في ظل التقنيَّة.
- إن تتغير نُظُم التعليم اليوم باعتبار عمليَّة التعليم والتعلُّم تعكس خصائص وسمات وطبيعة العصر؛ لذا كان لِزامًا على المعلم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك سينعكس إيجابًا على تطوير التعليم والتعلُّم وتقدمه وتميزه.
- ليست اللُّغةُ العربيَّةُ عصيةً على التعلُّم والفَهْم والتذوق والاستيعاب والإحاطة بها، كما يَعرِف مَنْ لا يَعرِف هذه اللُّغة، ولا هي بلغة تراثية تدخل المتاحف للاحتفاظ بها باعتبارها أثرًا من التاريخ، ولكنَّها لغة الحياة ولغة المستقبل.

المراجع المعتمَدة:

- إبراهيم عمر يحياوي، تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العَمليَّة التعليميَّة في الجزائر، دار اليازوري للنشر، الأردن، ط1، 2016.
- ابن جِنّي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة العامَّة لقصور الثقافة، القاهرة، 2006، ج1.
- أحمد مصطفى حليمة، جودة العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة - آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر، الأردن، ط1، 2014/2015.
- الأسطل إبراهيم، الخالدي فريال، 2005، مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعيّ، العين، الإمارات العربيَّة.
- حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية الفكر، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمَّان، ط1، 2012.
- شوق محمود أحمد، وسعيد محمد مالك، معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره وإعداده وتنميته، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، د ط، 2001.
- عبد المحسن بن عبد العزيز أبا نمي، الوسائل التعليميَّة: مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العَمليَّة التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنيَّة، الرياض، ط1، 1444ه.
- عزَّام بن محمد الدخيل، مع المعلم: لمحات في أهميَّة دور المعلم في العَمليَّة التربويَّة والتعليميَّة وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالَم في التعليم، منشورات العربيَّة للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2015.
- عطية محسن علي، والهاشمي عبد الرحمن، التربية العَمليَّة وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر، الأردن، 2008.
- لجنة معيار التدريس والتعليم، إستراتيجية التدريس والتعلُّم والتقويم، وحدة ضمان الجودة، كلية التربية النوعيَّة، جامعة المنيا، مصر.
- رندة نمر توفيق مهاني، دور المعلم المساند في تحسين العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة من وجهة نظر المعلِّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة في محافظات غزة، رسالة ماجستير، 2010.
- مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشريَّة، الجزائر، العدد 3، المجلد، 15، نوفمبر 2020.

- مجلة بدايات، جامعة تلمسان، الجزائر، المجلد4، العدد2، جوان 2022.
- مجلة الموروث، الجزائر، العدد 1، المجلد 6، ديسمبر 2018.
- مجلة Konferensi Nasional Bahasa Arab VI (KONASBARA)، Jurusan Sastra Arab - Fakultas Sastra Universitas Negeri Malang، أكتوبر 2020.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

فاعليَّة الدورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم (دراسة ميدانية من وجهة نظر المشرفين التربويين)

الدكتور/ مصطفى عطية رحمة الله فضل الله
أستاذ الإدارة التربويَّة المشارِك - جامعة البطانة - السُّودان

mar0121455359@gmail.com

مستخلَص:

هدَفَت الدِّراسةُ إلى التعرُّف على فاعليَّة الدورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم. تكوَّن مجتمع الدِّراسة من المشرفين التربويين بمحلية جبل أولياء في ولاية الخرطوم بالسُّودان، والبالغ عددهم (40) مشرفًا، للعام الدِّراسي 2023 -2022م. استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، والاستبانة وهي أداة لجمع البيانات بعد أنَّ تم تصميمها وتوزيعها إلكترونيًّا على عينة تمثل المجتمع الكلي، تم اختيارها بالطريقة القصديَّة، فبلغت درجة الاستجابة (97.5%)، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحُزَم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS).

توصَّلت الدِّراسة لعدة نتائج؛ منها: أنَّ فاعليَّة الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.03094)، وبدرجة تقديريَّة متوسطة، وأنَّ فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.01796) وبدرجة تقديريَّة متوسطة، وأنَّ فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.0032) وبدرجة تقديريَّة متوسطة. كما أظهَرَت النتائجُ وجود معوِّقات للدّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة، تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.0569) وبدرجة تقديريَّة كبيرة.

توصي الدِّراسة بتحديد احتياجات المعلِّمين من حين لآخر لتطوير أدائهم الإداري والأدائي، وتوفير الاعتمادات الماليَّة لتأهيل بيئة التدريب بما يتواكب مع متطلَّبات استخدام المستحدَثات التكنولوجيَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: التقنيات، المعلم، التدريب أثناء الخدمة، اللُّغة العربيَّة.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of in-service training courses in raising the administrative and performance competencies of Arabic language teachers at the primary stage in Khartoum State. The study population consisted of educational supervisors in Jabal Awliya locality in Khartoum State, Sudan, numbering (40) supervisors, for the academic year 2022-2023 AD. The researcher used the descriptive approach and the questionnaire as a tool to collect data after it was designed and distributed electronically to a sample representing the entire community that was selected intentionally. The response rate reached (97.5%). The data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. The study reached several results, including: The effectiveness of in-service training courses in raising the administrative and performance competencies of Arabic language teachers in the primary stage in Khartoum State was achieved by arithmetic average. An overall average of (2.03094), with an average estimated grade, and that the effectiveness of the content of the training courses in raising the teacher's administrative competencies was achieved with a general arithmetic average of (2.01796) and with an average estimated grade, and that the ef-

fectiveness of the content of the training courses in raising the teacher's performance competencies was achieved with a general arithmetic average of (2.0032). With a moderate estimated degree, the results also showed the presence of obstacles to in-service training courses, achieved with an overall arithmetic average of (2.0569) and with a large estimated degree. The study recommends studying the needs of teachers from time to time to develop their administrative performance, and providing financial funds to rehabilitate the training environment in line with the requirements for using Technological innovations.

Keywords: Techniques, teacher, in-service training, Arabic language.

أولًا: الإطار العامّ

1. مقدمة:

تُعَدُّ عمليَّة تدريب المعلم من القضايا التي تُحْظَى باهتمامٍ متزايدٍ في الأوساط التربويَّة، ويأتي ذلك الاهتمام من أنَّ جودة النظام التعليمي ككل تَعتمدُ اعتمادًا أساسيًّا على جودة المعلم المنوط به تنفيذ الإستراتيجيات وتحقيق الأهداف المرجُوَّة. (موسى، 2009م)، كما أنَّ عمليَّة إصلاح وتطوير أي نظامٍ تعليميٍّ لا بدَّ له أن يبدأ بالمعلِّم: اختيارًا وإعدادًا وتطويرًا، وبيئةً؛ لأنَّه بمثابة حجر الزاوية في أي عمليَّة إصلاح أو تطوير؛ لذلك فقد أثبتت الدِّراسات أنَّ «نجاح العَمليَّة التربويَّة في كل أبعادها يقع 60% منها على عاتق المعلم بمفرده، فيما تشمل الأبعاد الأخرى كُلَّها مجتمعةً 40% لنجاح العَمليَّة التربويَّة». (العاجز وآخرون، 2010م)، وإذا كان المعلم يمثِّلُ أحد أركان العَمليَّة التعليميَّة فإنَّ: «إعداده أثناء الخدمة يُعَدُّ تربيةً مستمرةً له، تبدأ من التحاقه بالمهنة مرورًا بكل سنوات العمل، وهذا يعني أنَّ تربية المعلم لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة، بل تستمر طيلة حياته المهنيَّة من أجل الإلمام بكل مستحدثٍ في مجال التربية والمجال الأكاديمي، والوقوف على ما يطرأ من متغيراتٍ وتطورات» (وزارة التربية والتعليم، 2013م). ويتوقف ذلك كله على «نوعيَّة ومحتوى ما يُقدَّم له من برامج أثناء الخدمة وقبل انخراطه في مهنة التدريس» (المطرودي، 2002م).

وبالرغم من الجهود المبذولة فإنَّ أداء معلم اللُّغة العربيَّة لم يكن بالمستوى المنشود منه وما زال يفتقرُ إلى الكثير من الكفايات الأدائيَّة والإداريَّة التي تُلبي احتياجاته الميدانيَّة، وهذا ما أسفَرَت عنه نتائجُ البحوث والدِّراسات التي أُجريت في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة، كدراسة هريدي (2006م) التي خلُصت إلى: «عدم توافُرِ بعض الكفايات اللُّغوية والثقافيَّة، والمهنيَّة لدى معلم اللُّغة العربيَّة في برامج إعداده أثناء الخدمة؛ وهو ما يحِدُّ من مستوى أدائه ويؤثر بصورة سلبيَّة على تحصيل التلاميذ»، ودراسة مساعد (2011م)؛ لتؤكد عدم وجود رؤية مستقبليَّة لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليميَّة لرفع الكفايات اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ لذلك فقد أشارت دراسة سامي (2011م) إلى: «ضرورة الاهتمام بتقويم برامج إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والتطوير المستمر لبرامج إعداده؛ لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التدريس بالإضافة إلى تقويم أدائه». ومن هنا تبدو الحاجة ماسَّة إلى دراسات تُسهِم في تقويم أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة وبرامج إعدادهم أثناء الخدمة؛ لتفيد المؤسَّسات المتخصِّصة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة بما يحقق التطوُّر والتقدُّم، ويساعد على سد الثغرات ومعالجة الأخطاء

1. 2. مشكلة الدراسة:

استشعر الباحث من خلال تجربته في التعليم العالي والتعليم العامّ ومشاهدته ومعايشته للواقع، أنَّ وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم تعقدُ دوراتٍ تدريبيةً أثناء الخدمة باستمرارٍ للمعلِّمينَ عامةً ومعلِّمي اللُّغة العربيَّة خاصةً بُغيةَ رفع كفاياتهم الإداريَّة والأدائيَّة، وبالرُّغم ممَّا تبذله من جهدٍ فإنَّ نتائج هذه الدَّورات لم تكن بالصورة المُثلى عند الواقع الإجرائي للمعلِّم داخل حجرة الدِّرس، وما يؤكد ذلك نتائج الدِّراسة التي قام بها الباحث (2022م) والتي أشارت إلى ضَعْف إعداد معلم اللُّغة العربيَّة قبل وأثناء الخدمة، وأنَّ الدَّورات التدريبة للمعلِّم أثناء الخدمة تقتصرُ على الأساليب النظريَّة دون العَمليَّة أو التطبيقيَّة، كما أشارت نتائج بعض الدِّراسات السَّابقة إلى نواحي القصور في أداء المعلِّمين خلال المواقف التعليميَّة التي تمَّ تقويمهم فيها كدراسة عبد القادر (2007) التي توصَّلت إلى أنَّ واقع إعداد المعلم يشير إلى أنَّه لا يوجد تأهيل وتدريب بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم يرفعُ من قدراتِ ومهاراتِ المعلم، فضلًا عن ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية لآراء عشرة من الموجهين التربويين القائمين على تعليم اللُّغة

العربيَّة بمراكز تدريب وتأهيل المعلم بولاية الخرطوم أظهرت وجود ضعف بدرجاتٍ متفاوتة في مستوى الكفايات الأدائيَّة والإداريَّة للمعلِّمينَ بمرحلة التعليم الابتدائيّ.

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدِّراسة في التساؤُل الرئيس الآتي: ما فاعليَّة الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم؟

ويتفرَّع عن هذا السؤال أسئلة تحاول الدِّراسة الإجابة عنها والمتمثِّلة في الآتي:

أ. ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة؟

ب. ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة؟

ج. ما معوِّقات الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة؟

1. 3. أهميَّة الدراسة: يأملُ الباحثُ أن تُسهِمَ نتائج هذه الدِّراسةُ فيما يأتي:

أ. تقويم واقع الدَّورات التدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة أثناء الخدمة بغرض تعزيز جوانب القوةِ ومعالجة القصور في جوانبِ الضعفِ.

ب. قد تُساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على إعادة النظر في برامج التدريب المقدَّمة للمعلِّمينَ أثناء الخدمة من واقع احتياجاتهم الفعليَّة.

ج. قد تفيد القائمين على أمر الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في تعديل برامجهم التدريبيَّة وأدواتهم وأساليبهم المستخدَمة.

1. 4. أهداف الدراسة:

أ. التعرُّف على فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة.

ب. التعرُّف على فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة.

ج. التعرُّف على معوِّقات الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة.

1. 5. حدود الدراسة:

أ. **الحدود الموضوعيَّة:** فاعليَّة الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم.

ب. **الحدود الزمانيَّة:** العام الدِّراسي 2023 -2022م.

ج. **الحدود المكانيَّة:** مدارس التعليم الابتدائي بقطاع الأزهري في ولاية الخرطوم بالسُّودان.

د. **الحدود البشريَّة:** مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالصف السادس.

1. 6. مصطلحات الدِّراسة إجرائيًّا:

أ. **الفاعليَّة:** قدرة البرامج التدريبيَّة أثناء الخدمة على تحقيق أهدافها، ويمكن قياسها من خلال الإجابة عن أداة الدِّراسة (الاستبانة).

ب. **معلم اللُّغة العربيَّة إجرائيًّا:** هو الشخص الذي يتم تعيينه مِن قِبَل وزارة التربية والتعليم السُّودانية، ويتم إعداده قبل وأثناء الخدمة، ويمتلك مجموعة من المهارات التي تُمكِّنُ التلميذ من إحداث تغيراتٍ في نُمُوه اللُّغوي في مجال التعلُّم، وتُقاسُ بالدرجة التي يقدرها أفراد العينة من خلال فقرات أداة الدِّراسة.

ج. **الدَّورات التدريبيَّة:** يَقصدُ بها الباحث: «البرامج المعدَّة مِن قِبَل إدارة التدريب التربوي بوزارات التربية والتعليم بولاية الخرطوم والتي تنفِّذها إدارات التعليم بالمحليات المختلفة أثناء الخدمة في فترةٍ زمنيةٍ تتراوحُ ما بين ثلاثةِ أيامٍ إلى أسبوعٍ؛ لتزويد المعلِّمين بما يحتاجونه من معلوماتٍ ومهاراتٍ واتجاهاتٍ وطرائقَ جديدةٍ في مجال التدريس تمكِّنهم من القيام بأدوارهم بكفاءةٍ عاليةٍ؛ لتحقيق الأهداف المنشودة».

د. **الكفايـة الأدائيَّة:** هي مجموعة القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم من خلال البرامج التدريبيَّة أثناء الخدمة أو من خلال ممارساته اليوميَّة لعملية التدريس والتي تُساعده على أداء وظيفته بطريقة أفضل، سواءٌ بالنسبة لتلاميذه أو بالنسبة للمنهج الذي يقوم بتدريسه لهم، وتُقاس بالدَّرجة التي يقدِّرها أفراد العينة من خلال فقرات أداة الدِّراسة.

ه. **الكفايـة الإداريَّة:** هي قدرة المعلم على إدارة وضبط الفصل بفاعليَّة، وتُقاس بالدَّرجة التي يقدِّرها أفراد العينة من خلال فقرات أداة الدِّراسة.

2. الإطار النظري والدِّراسات السَابقة

2. 1. الإطار النظري:

1.1.2 **مفهوم التدريب أثناء الخدمة:**

أ. عرَّفه عثمان (2017) بأنَّه: «العمليَّات الإنمائية التي يتلقَّاها المعلم أثناء الخدمة؛ لمواكبة التطوُّر، وهو أمرٌ مهنيٌّ تربويٌّ يستمرُّ ما استمرتِ العَمليَّة التربويَّة».

ب. عرَّفه معمار (2010) بأنَّه: «نوع من التدريب يفيد منه المتدرب في عمله، ويقتصر فقط على ساعاتٍ بسيطةٍ من التدريب أثناء الدَّوام الرسميِّ حتى لا يكون هناك خللٌ في العملِ أو قصورٌ في الأداء».

ج. وعرَّفه مصطفى عبد الجليل (2008م) بأنَّه: «مجموعة الأنشطة التي يتم تصميمها مِن قِبَل خبراء التربية، وتحتاج إليها العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة الفاعلة وتُسهمُ في تحسين أداء المعلِّمين الصفيِّ وتطوير مستواهم المهنيِّ بعد تعيينهم، ويستمر أثناء خدمتهم».

د. يُعرِّفه الباحثُ بأنَّه: «الجهود المقصودة والمنظمة والمستمرة، التي تبذلها وزارات التربية والتعليم السُّودانية؛ لإكساب المعلم الكفايات اللَّازمة؛ لتحقيق النمو المهني والأكاديمي، ومن تلك الجهود البرامج التدريبيَّة ووَرَش العمل وبرامج الإشراف التربوي».

2.1.2. **أهميَّة الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة لمعلم اللُّغة العربيَّة: يكتسبُ التدريبُ أثناء الخدمة أهميَّة بالغة استجابة للمتغيرات في بيئة العمل الداخليَّة والخارجيَّة، فمع التقدُّم التكنولوجي تبدو وظائف واحتياجات جديدة تبرُز معها أهميَّة التدريب، يتناولها أبو الروس** (2001)، **ويُلخِّصها الباحثُ في ما يأتي**

أ. برامج التدريب قبل الخدمة قد تكون مدخلًا لممارسة المهنة وليست إعدادًا نهائيًّا.

ب. تلافي أوجُه القصور في إعداد المعلِّمين قبل الخدمة.

ويضيف زرفان (2013):

ج. إكساب المتدربين مهاراتٍ ومعارف واتجاهات متعلقة بعملهم وتطوير أدائهم.

د. اكتساب المتدربين مهارات جديدة تؤهلهم للارتقاء وتحمل المسؤولية.

ه. اكتساب المتدربين المرونة والقدرة على التكيُّف في الحياة العَمليَّة.

و. تخفيض النفقات، إذ تُؤدي المهارة في العمل إلى إنقاص نسبة الخطأ.

ز. المساعدة على الاستقرار في الإنتاج والمستوى.

ح. تزويد المتدربين بالأساسيات في عملهم.

3.1.2. **فوائد تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة: يذكر معمار** (2010م) **مجموعة من الفوائد يلخِّصها الباحث بتصرُّف فيما يأتي:**

أ. يوفر معلومات أساسيَّة تساعد في وضع الخطط.

ب. يقود إلى التحديد الدقيق لأهداف التدريب.

ج. يساعد على تصميم برامج التدريب المرجُوَّة.

د. يؤدِّي إلى تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل.

ه. يحدد المستهدَفين من التدريب.

ويضيف الباحث:

و. يحدد نوعيَّة التدريب.

ز. يساعد المدربين على تصميم برامج تلبِّي احتياجات المتدرب.

4.1.2. **الكفايات الأدائيَّة والإداريَّة الواجب توافرها في معلم اللُّغة العربيَّة:**

يذكر السيِّد (2008) مجموعة من الكفايات يلخصها الباحث في ما يأتي:

أ. التمكن في مادة التخصُّص.

ب. التمكن من مهارات التواصُل باللُّغتين العربيَّة والإنجليزيَّة.
ج. التمكن من استثارة دافعية تلاميذه.
د. التكامل المعرفي في تكوينه.
ه. القدرة على الربط بين المعارف النظريَّة والعمليَّة.
و. العمل مع زملائه بروح الفريق.
ز. القدرة على استخدام أساليب التعزيز والتحفيز في التعامُل مع التلاميذ.
ح. القدرة على اختيار الطرائق والأساليب الأنسب في التدريس.
ط. تمثيل المنهج التربوي بمفهومه الشمولي المتكامل.

ويضيف الباحث:

ي. القدرة على استخدام إستراتيجية التعامُل في الموقف الصفيِّ.
ك. القدرة على فَهْم مشكلات التلاميذ وحلِّها.
ل. امتلاك مهارات إدارة زمن الحصة.
م. امتلاك أساليب تقويم متنوعة ومتعددة.
ن. القدرة على توظيف نتائج التقويم لمعالَجة المشكلات التعليميَّة والتربويَّة.

5.1.2.معايير تقويم فاعليَّة التدريب: يذكر عسيري (2019م) مجموعة من المعايير يلخِّصها الباحث فيما يأتي:

أ. آراء المتدربين.
ب. الواقع الإجرائي لنتائج التدريب.
ج. سلوك المتدرب في العمل وتصرفاته.
د. التقويم في ضوء تحصيل التلاميذ.

ويضيف الباحث:

ه. التقويم من خلال آراء الإدارة والتوجيه الفني.
و. التقويم من خلال الكفايات والمهارات الأدائيَّة للمعلِّم.

2. 2. الدِّراسات السابقة

1.2.2. دراسة الوعري وأمارة (2021م) هدَفَت للتعرُّف على واقع تطبيق سياسة تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الكيفي والمقابلة أداة للدِّراسة، وتوصَّلا لعدة نتائج؛ منها: أنَّ الرؤية التربويَّة لمركز تدريب المعلِّمين تتميز بحرصها على مواكَبة التقدُّم التكنولوجي ومتطلعة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وأنَّ الدَّورات التدريبيَّة لا تراعي الاحتياجات الضروريَّة للمتدربين وظروفهم الشخصيَّة.

2.2.2. دراسة عبد الرحمن (2019) هدَفَت إلى التعرُّف على معوِّقات تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة وسُبُل التغلُّب عليها في محافظة العاصمة عمَّان، واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ والاستبانة، وتوصَّلت الدراسةُ لعدة نتائج؛ منها: أن معوِّقات تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة بمحافظة العاصمة عمَّان تحقَّقت بدرجة تقديريَّة متوسطة، فتمثلت أعلاها في التخطيط وأدناها معوِّقات تتعلَّق بالمتدربين، كما توصلت لأهم السُّبُل للتغلُّب على معوِّقات التدريب أثناء الخدمة والتي منها: ترغيب المعلِّمين بالحوافز الماديَّة والمعنويَّة، وأنّ التدريب لا يراعي احتياجات المتدرب.

3.2.2. دراسة أحمد (2018م). هدَفَت إلى التعرُّف على الكفايات المهنيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثانويَّة بمحلية بارا بولاية شمال كردفان بالسُّودان من وجهة نظر المعلِّمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة على عينة عشوائيَّة بلغت (54) فردًا بنسبة (31%) من المجتمع الكلي، وتوصلت لعدة نتائج؛ منها: أنَّ معلم اللُّغة العربيَّة يحتاج بدرجة كبيرة للكفايات المهنيَّة اللازمة لتدريس اللُّغة العربيَّة، كما أكدت أن معلم اللُّغة العربيَّة يحتاج بدرجة كبيرة إلى كفايات التخطيط

4.2.2. دراسة محمود (2012م) التي هدَفَت للتعرُّف على أثَر الاتجاهات المعاصِرة في تطوير عمليَّة تدريب مُعلِّمي المرحلة الأساسيَّة أثناء الخدمة بصنعاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفيَّ والاستبانة، وتوصَّلت الدراسةُ لعدة نتائج؛ منها: عدم وجود نُظُم سليمة للكشف عن الاحتياجات التدريبيَّة الفعليَّة للمعلِّمينَ، وضَعْف المهارات التدريسيَّة للمعلِّمينَ، فضلًا عن غياب المتابعة والتقويم لأثر التدريب

5.2.2. دراسة مساعد (2011م) هدَفَت إلى تقوم الكفايات اللازمة لمُعلِّمي مرحلة التعليم الأساسي للتدريس باستخدام الحاسوب لمدارس القبس بولاية الخرطوم، واستخدمت الدِّراسة الملاحظة والمقابلة كأدوات، وتوصلت إلى عدة نتائج؛ منها: أنَّه لا توجد رؤية مستقبليَّة لاستخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليميَّة في التدريس أو إدارته.

6.2.2. دراسة العيدروس (2011م) هدَفَت للتعرُّف على المهارات الأدائيَّة المعاصرة اللازمة لمعلمات علوم المرحلة الثانويَّة بمكة المكرَّمة في ضوء آراء المشرفين، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيَّ والاستبانة أداة للدِّراسة، وتوصلت لعدة نتائج؛ منها: أنَّ العناية بتدريب معلِّمات العلوم بالمرحلة الثانويَّة بمكة المكرَّمة على المهارات الأدائيَّة يؤدِّي إلى مُخرَجات تعليميَّة عالية الجودة.

7.2.2. دراسة عبد القادر (2007) هدفت إلى التعرُّف على الكفايات التدريسيَّة التي يمتلكها معلم الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي عن طريق الإعداد القائم على الكفايات المبنيَّة على المنحنى التكاملي متعدد الوسائط، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيَّ والمقابلة وبطاقة الملاحَظة كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت لعدة نتائج؛ منها: ليس هناك برنامج علمي مُعَدٌّ يشتمل على الكفايات اللازمة لإعداد معلم الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي، وأنَّ واقع إعداد معلم الصف يشير إلى أنَّه لا يوجد تأهيل وتدريب لمعلم الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي.

8.2.2. تعليق عامٌّ عن الدِّراسات السَّابقة: في ضوء العرض السابق وما توصلت إليه نتائج الدراسات السَّابقة، يمكن للباحث أن يستخلص ما يأتي:

أ. تتفق هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السَّابقة في التأكيد على أهميَّة تدريب المعلم أثناء الخدمة؛ ليقوم بدوره المنوط.

ب. تختلف الدِّراسة الحاليَّة مع الدِّراسات سابقة الذِّكْر في الموضوع والمجتمع والعينة.

ج. استفاد الباحث من الدِّراسات السَّابقة فيما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ذات صلة وارتباط، ساعدته في بناء الإطار النظري ووضع الأهداف والأسئلة وصياغة أداتها وتفسير بعض النتائج.

د. تميزت هذه الدِّراسة عن الدِّراسات السَّابقة في أنَّها تناولت المحتوى التدريبيَّ للدورات التدريبيَّة من الجانبين الإداري والأدائي معًا، في حين تناولت الدِّراسات السابقة جميعها الجانب الأدائيَّ التدريسيَّ للمعلِّم فقط.

3. إجراءات الدِّراسة

3. 1. منهج الدِّراسة:

ارتباطًا بموضوع الدِّراسة، وتتبع مشكلتها البحثيَّة، فإنَّ الباحث قد راعى التكامل المنهجيَّ، واستخلاص النتائج، والاسترشاد بالأُسُس والقواعد العِلميَّة للمنهج الوصفي التحليلي؛ لأنَّه الأنسب في دراسة مثل هذه المشكلات «وهو المنهج الذي يتناول دراسة أحداث أو ظواهر أو ممارَسات كائنة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخُّل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحلِّلها» (الأغا، 1997م).

3. 2. مجتمع الدِّراسة:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من المشرفين التربويين بمحلية جبل أولياء في ولاية الخرطوم في السُّودان، والبالغ عددهم (40) مشرفًا.

3. 3. عينة الدِّراسة:

تم اختيار أفراد العينة بالطريقة القصديَّة، وهي تمثِّل المجتمع الكلي عبر الشبكة العنكبوتيَّة (الإنترنت)، حيث تمَّ توزيع استبانة إلكترونيَّة عبر وسائل التواصُل الاجتماعي، فبلغت (39) فردًا بنسبة (97.5%) من المجتمع الكلي.

جدول رقم (1)

يُوضِّح وصفًا دقيقًا لأفراد عينة الدِّراسة حسب المتغيِّرات

متغيرات العينة	النوع		المؤهل العلمي				التخصُّص الدقيق	
	ذكر	أنثى	دبلوم تأهيلي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	لغة عربيّة	مواد اجتماعيّة
التكرار	19	20	12	19	6	2	25	14
النسبة	48.7%	51.3%	30.8	48.7%	15.4%	5.1%	64.1%	35.9%
المجموع	39	100%	39				39	

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (1) أن الذكور من أفراد العينة بلغت نسبتهم 48.7%، في حين بلغت نسبة الإناث من أفراد العينة 51.3%، ويشير ذلك إلى التجانس في العينة بالنسبة لمتغيِّر النوع، كما نلاحظ أنَّ معظم أفراد العينة من حَمَلة البكالوريوس فبلغت نسبتهم 48.7% من أفراد العينة، كما نلاحظ أنَّ غالبية أفراد العينة من المتخصصين في اللُّغة العربيَّة.

3. 4. أداة الدِّراسة:

تمثلت في الاستبانة، فقام الباحث بتصميمها إلكترونيًّا بعد الاطلاع على الإطار النظري والدِّراسات السابقة ذات العَلاقة بالموضوع.

أ. الصِّدْق الظاهري: تكوَّنت الاستبانة في صورتها الأولية من (24) عبارة، مقسمة على (3) محاور، عرضت على مجموعة من المحكِّمِينَ فتم تعديل (3) عبارات، وإضافة (3)، فأصبح المقياس في صورته النهائيَّة يتكون من (3) محاور و(27) عبارة، مع تضمين البيانات الأولية.

جدول رقم (2)

يُوضِّح المقياس بصورته النهائيَّة

الرقم	المحاور	عدد العبارات
1	فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة.	10
2	فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة.	8
3	معوِّقات الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة.	9
المجموع		27

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

ب. ثبات الاستبانة: قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية أوليَّة من غير عينة الدِّراسة، حجمها (10) من المفحوصين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة وذلك لمعرفة الخصائص القياسيَّة للفقرات بالمقياس بمجتمع البحث الحالي والمكونة من (27) فقرة، ثم قام برصد الدرجات وإدخالها في الحاسوب، كما يأتي:

3. 5. معاملات الثبات للمقياس:

لمعرفة الثبات للدرجة الكليَّة للمقياس في صورته النهائيَّة المكونة من (27) فقرة في مجتمع البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات، كما يأتي:

معامل الثبات = $\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1}$ $\frac{(1 - \text{مجموع تباينات الأسئلة})}{\text{تباين الدرجات الكليَّة}}$

ن = عدد عبارات المقياس.

معامل الثبات = 0.791

ولإيجاد معامل الصدق الذاتي تم أخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات

معامل الصدق الذاتي = 0.8893

ويمثل ذلك صدقًا عاليًا، وهو ما يدلُّ على صلاحية الاستبانة للاستخدام، ولمعرفة اتجاه العبارات استخدم الباحث المتوسط الحسابي المرجح كما يأتي:

جدول رقم (3)

يُوضِّح ميزانًا تقديريًّا وَفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	المتوسط المرجَّح	الاتجاه العام
لا أُوافِق	من 1 إلى 1.66	بدرجة ضعيفة
أُوافِق إلى حدٍّ ما	من 1.67 إلى 2.32	بدرجة متوسطة
أُوافِق	من 2.33 إلى 3	بدرجة كبيرة

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

عليه، نستخدم المتوسط المرجَّح لإجابات أفراد العينة على الأسئلة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي بغرض معرفة اتجاه آراء العينة المفحوصة.

3. 6. المُعالَجات الإحصائيَّة لبيانات الدِّراسة:

تمت المعالجة من خلال برنامج الحُزَم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة باستخدام الإحصائيَّة الآتية:

أ. التكرارات.

ب. النِّسَب المئويَّة.

ج. الوسط الحسابي.

د. الانحراف المعياري.

ه. معامل ألفَا كرونباخ.

و. اختبار (ت) للعينة الواحدة.

4. عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

4. 1. نتيجة السؤال الرئيس:

ما فاعليَّة الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة في رفع الكفايات الإداريَّة والأدائيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم؟

جدول رقم (4)

يُوضِّح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للسؤال الرئيس

الرقم	السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكليّة
1	ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة؟	2.01796	.686093	متوسطة
2	ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة؟	2.01796	.686093	متوسطة
3	ما معوِّقات الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة؟	2.0569	.798706	كبيرة
	المجموع	2.03094	0.723630	متوسطة

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (4) أنَّ نتيجة التساؤل الرئيس تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.03094)، وانحراف معياري (0.723630)، وبدرجة تقديريَّة متوسطة، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى طغيان الأساليب النظريَّة على العَمليَّة، وهذا ما أكدته بعض الدِّراسات كدراسة عبد الرحمن (2019م)، ودراسة أحمد (2018م)، ودراسة العيدروس (2011م)؛ لذلك يرى الباحث ضرورة الاستفادة من التجارب العالميَّة لتدريب المعلِّمين أثناء الخدمة، ومواكبة المتغيِّرات العالميَّة في عمليَّة التدريب، ورفع المستوى الإداري والأدائي للمعلِّم من خلال المراجَعة والتقويم المستمِرَّين لبرامج إعداد المعلِّمين وتصميم برامج تدريبيَّة نوعيَّة وفق حاجة المعلِّمين.

4. 2. ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الإداريَّة؟

جدول رقم (5)

يُوضِّح المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة وقيمة (ت)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيَّة	الدرجة
1	مهارة حل المشكلات الطلابيَّة.	2.2564	.78532	17.943	.000	متوسطة
2	مهارة التفكير الناقد.	2.0256	.74294	17.027	.000	متوسطة
3	إستراتيجية التعامُل في الموقف الصفيّ.	2.0513	.79302	16.154	.000	متوسطة
4	التعامُل مع التلاميذ حسب الفُرُوق الفرديَّة.	2.2821	.75911	18.774	.000	متوسطة
5	القدرة على التصرُّف في المواقف الحرجة.	2.4872	.68333	22.731	.000	كبيرة
6	القدرة على إدارة زمن الحصة.	1.8718	.76707	15.239	.000	متوسطة
7	مهارة الإشراف.	2.3590	.74294	19.829	.000	كبيرة
8	استثارة دافعية التلاميذ.	2.2564	.75107	18.762	.000	متوسطة
9	تنظيم عمليَّة التفاعل بين المعلم والتلاميذ.	2.3333	.77233	18.867	.000	كبيرة
10	متابعة دفاتر التلاميذ.	2.2821	.85682	16.633	.000	متوسطة
	الاتجاه العام	2.01796	.686093			متوسطة

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (5) أنَّ نتائج عبارات السؤل تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.01796)، وانحراف معياريٍّ (.686093) وبدرجة تقديريَّة متوسطة، وهذا يشير إلى أنَّ فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة التي تُقدَّم للمعلِّمينَ لرفع كفاياتهم الإداريَّة ليست بالمستوى المطلوب، الأمر الذي يؤكد ما أشار إليه الباحث خلال تناوُله مشكلة الدِّراسة ويعزِّز منها، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى عدم مشارَكة المعلِّمين بتحديد احتياجاتهم التدريبيَّة وما يناسبهم من موضوعات، ويتفق ذلك مع دراسة عبد الرحمن (2019)، ودراسة محمود (2012م)، ودراسة العيدروس (2011م). وبذلك يمكن القولُ: إنَّ محتوى الدَّورات التدريبيَّة المقدمة للمعلِّمينَ بصورتها الراهنة لا تعزِّز القدرات والمهارات الإداريَّة لدى المعلِّمين، ولا تزيد على ما امتلكه المعلم من معارف وخبرات أثناء دراسته الجامعيَّة؛ ومن ثَمَّ يصبح الهدف الرئيس من حضوره الدورات، الحصولَ على الشهادات التي أصبحت إحدى معايير الترقي لدى المعلم، ويتفق ذلك مع دراسة الوعري وأمارة (2021م)، الأمر الذي يشير إلى وجود فجوة بين ما يُدرب عليه المعلمون وبين ما يتم ممارسته في الواقع الإجرائي داخل حجرة الدراسة؛ لذلك يرى الباحث ضرورة تطوير مراكز التدريب لتلبِّيَ الاحتياجاتِ الفعليَّة للمعلِّمينَ بوضع سياسة تربويَّة متكاملة تواكب المتغيِّرات المعاصرة، وتمكن المعلِّمين من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لإدارة الصف بطرق سليمة، والتي منها: مهارة حل مشكلات التلاميذ ومهارة التفكير الناقد، وإستراتيجيَّة التعامُل في الموقف الصفي، ومهارة التعامُل مع التلاميذ حسب الفُرُوق الفرديَّة، ومهارة الإشراف واستثارة دافعية التلاميذ؛ وذلك للنهوض بالعمليَّة التعليميَّة.

4. 3. ما فاعليَّة محتوى الدَّورات التدريبيَّة في رفع كفايات المعلم الأدائيَّة؟

جدول رقم (6)

يُوضِّح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة وقيمة (ت)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتماليَّة	الدرجة
1	يراعي التنوع في الأنشطة.	2.4359	.75376	20.182	.000	كبيرة
2	يراعي التنوع في الأساليب.	1.8974	.94018	12.603	.000	متوسطة
3	يراعي التنوع في الوسائل.	2.1795	.82308	16.537	.000	متوسطة
4	يربط بين الجانبين النظري والعملي.	2.1538	.81235	16.558	.000	متوسطة
5	يرتبط بالواقع التعليمي الممارس.	2.3590	.66835	22.042	.000	متوسطة
6	يُحقِّق الأهدافَ الموضوعة لها.	1.7949	.83286	13.458	.000	متوسطة
7	يواكب التغييرات التكنولوجيَّة الحديثة.	1.5385	.85367	11.255	.000	ضعيفة
8	يراعي التكامل بين المواضيعات.	1.6667	.89834	11.586	.000	متوسطة
الاتجاه العام		2.0032	.8228237			متوسطة

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (6) أنَّ نتائج عبارات السؤل تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ عامٍّ بلغ (2.0032)، وانحراف معياري (.8228237) وبدرجة تقديريَّة متوسطة، وهذا يشير إلى تدنٍّ مستوى أداء معلم اللُّغة العربيَّة، ويؤكد ما أشار إليه الباحث خلال تناوُله مشكلة الدِّراسة ويعزِّز منها، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أنَّ برامج التدريب اعتمدت إلى حدٍّ كبيرٍ على آراء الخبراء التربويين دون الأخذ في الاعتبار بآراء المعلِّمين، ويتفق ذلك مع دراسة أحمد

(2018م)، ودراسة محمود (2012م)، فالمُعلِّم الذي لا يمتلك مهارات التدريس يصبح غير قادر على مسايرة العَمليَّة التعليميَّة والإلمام بمكوناتها وما ينبغي تحقيقه من أهداف؛ لذلك يرى الباحث أنَّ هذه المهارات جميعها ضروريَّة ولازمة لرفع كفايات المعلم الأدائيَّة حتى يستطيع ممارسة العَمليَّة التدريسيَّة بنجاح وإتقان، ويحقق مُخرَجات تعليميَّة عالية الجودة، ويتفق ذلك مع دراسة العيدروس (2011م)، كما يجب على الإدارات التربويَّة أن تضع خططها التدريبيَّة بناءً على حاجات المعلِّمين؛ ليصبح المعلم أكثر عطاءً وانتماءً لمهنته؛ لأنَّ التدريب أثناء الخدمة بات يشكل في الوقت الحاضر ضرورة لازمة؛ لما يحفل به العصر من تطورات تقتضيها تطور مفاهيم التربية، ويتفق ذلك مع دراسة الوعري وأمارة (2021م). وكذلك نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (6) أن العبارة رقم (7) والتي تنص على أنَّ التدريب «يواكب التغييرات التكنولوجيَّة الحديثة» قد حصلت على أدنى درجة استجابة إذ تحقَّقت بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (1.5385)، وانحراف معياري (.85367) وبدرجة تقديريَّة ضعيفة، ويعزو الباحث السبب في ذلك لضَعْف الإمكانات الماديَّة التي تساعد في تهيئة بيئة التدريب وفق الاحتياجات التكنولوجيَّة المعاصرة

4. 4. ما معوِّقات الدَّورات التدريبيَّة أثناء الخدمة؟

جدول رقم (7)

يُوضِّح المتوسطات والانحرافات المعياريَّة وقيمة (ت)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيَة	الدرجة
1	التكرار في الأنشطة والمحتوى لكل الدورات.	2.2308	.84173	16.551	0.00	متوسطة
2	تقتصر الأساليب على المحاضرة والإلقاء.	2.3333	.83771	17.395	0.00	كبيرة
3	الاعتماد على الجانب النظري دون التطبيقي.	2.3333	.73747	19.759	0.00	كبيرة
4	قلَّة مشارَكة الخبراء ذوي الكفاءة في التدريب.	2.1538	.67037	20.065	0.00	متوسطة
5	محدودية الأساليب المستخدَمة في التقويم.	1.6667	.83771	12.425	0.00	متوسطة
6	عدم تناسُب محتوى التدريب مع الاحتياجات.	2.1282	.83286	15.958	0.00	متوسطة
7	عدم ربط التدريب بالترقيات.	1.5128	.72081	13.107	0.00	ضعيف
8	ضعف المتابعة للتأكد من انتقال أثر التدريب.	2.2308	.80986	17.202	0.00	متوسطة
9	الافتقار إلى الحوافز الماديَّة.	1.9231	.89984	13.346	0.00	متوسطة
الاتجاه العام		2.0569	.798706			كبيرة

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (7) ومن خلال القراءة المتأنية للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري معزّزًا بقيمة (ت)، أنَّ أكثر المعوِّقات التي تواجه تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة، تمثلت في العبارتين (3 ،2) وهي عبارة الاعتماد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، وعبارة الاعتماد على الجانب النظري دون التطبيقي، وهذا يشير إلى طغيان الأساليب التقليديَّة في التدريب وعدم استخدام الحاسوب والإنترنت من

ناحيـة، ومـن ناحيـة أخـرى فـإنَّ المدربـين يركـزون في تدريبهـم المعلِّمـينَ عـلى الجانـب النظـري مـن المـادة التدريبيَّـة وعـدم تقديمهـم للجانـب العمـلي، ويتفـق ذلـك مـع دراسـة عبـد الرحمـن (2019م)، ودراسـة مسـاعد (2011م)، ودراسـة الوعـري وأمـارة (2021م)، ويعـزو الباحـث السـبب في ذلـك إلى افتقـار بيئـة التدريـب إلى الوسـائل التكنولوجيَّـة الحديثـة المسـاعدة لعمليـة التدريـب، وأنَّ القائمـين عـلى مراكـز تدريـب المعلِّمـين يعتمـدون اعتمـادًا أساسـيًّا عـلى مدربـين خـبراء من كبـار السـن وأصحـاب التجـارب التراكميـة في العَمليَّـة التعليميَّـة؛ غـير أنَّ هـؤلاء الخـبراء تنقصهـم المهـارات التكنولوجيَّـة المعـاصرة التـي تكسـب المتـدرب خـبرات يحتاجهـا لترفـع مـن قدراتـه الإداريَّـة وكفاياتـه الأدائيَّـة؛ لذلـك مـن الـضرورة التنسـيق مـع كليـات التربيـة للاسـتفادة مـن الأسـاتذة المتخصصـين في المجـالات الأكاديميَّـة والمهنيَّـة والتكنولوجيَّـة؛ لتغـير المفاهيـم والطـرق التقليديَّـة للتدريـب حتـى تتناسـب مـع الكـم المعـرفي والتكنولوجـي المعـاصر وتزويـد المعلِّمـين بالأسـاليب الفعَّالـة والإسـتراتيجيات الحديثـة، التـي تغـيِّر أدوارهـم التقييديـة مـن ناقلـين للمعلومـات إلى موجِّهـين ومشرفـين وداعمـين ومحفزيـن للتلميـذ، فبقـدر مـا يملـك المعلِّمـين مـن أسـاليب تدريـس فعَّالـة وخـبرات علميَّـة وتربويَّـة يسـتطيعون أن يخرجـوا تلاميـذَ متفوقـين ومبدعـين. وكذلـك نلاحـظ مـن خـلال الجـدول أعـلاه رقـم (7) أن العبـارات: (9 ،8 ،6 ،5 ،4 ،1) تحقَّقـت بدرجـات تقديريَّـة متوسـطة، فهـي معوِّقـات حقيقيـة تواجـه التدريـب أثنـاء الخدمـة، ولكنَّهـا بدرجـة أقـلَّ مـن السـابقة، ويمكـن التغلـب عليهـا بقليـل مـن الجُهْـد، غـير أنَّ العبـارة رقـم (7) تحقَّقـت بدرجـة تقديريَّـة ضعيفـة مِـن وِجهـة نظـرِ أفـراد العينـة، ويعـزو الباحـث السـبب في ذلـك إلى أنَّ وزارة التعليـم العـام السُّـودانية اعتمـدت الـدَّورات التدريبيَّـة أثنـاء الخدمـة إحـدى معايـير وشروط الترقـي لـدى المعلِّمـين؛ لذلـك نجـد المعلِّمـين يحرصـون كل الحـرص عـلى حضـور هـذه الـدِّورات التدريبيَّـة.

5. خاتمة الدِّراسة

5. 1. النتائج: لقد توصلت الدِّراسة لعدة نتائج نذكر منها:

أ. أنَّ فاعليَّـة الـدَّورات التدريبيَّـة أثنـاء الخدمـة في رفـع الكفايـات الإداريَّـة والأدائيَّـة لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة بالمرحلـة الابتدائيـة بولايـة الخرطـوم، تحقَّقـت بمتوسـطٍ حسـابيٍّ عـامٍّ بلـغ (2.03094)، وبدرجـة تقديريَّـة متوسـطة.

ب. أنَّ فاعليَّـة محتـوى الـدَّورات التدريبيَّـة في رفـع كفايـات المعلـم الإداريَّـة تحقَّقـت بمتوسـطٍ حسـابيٍّ عـامٍّ بلـغ (2.01796) وبدرجـة تقديريَّـة متوسـطة.

ج. أنَّ فاعليَّـة محتـوى الـدَّورات التدريبيَّـة في رفـع كفايـات المعلـم الأدائيَّـة تحقَّقـت بمتوسـطٍ حسـابيٍّ عـامٍّ بلـغ (2.0032) وبدرجـة تقديريَّـة متوسـطة.

د. أظهَـرَت النتائـجُ وجـود معوِّقـات للـدّورات التدريبيَّـة أثنـاء الخدمـة، تحقَّقـت بمتوسـطٍ حسـابيٍّ عـامٍّ بلـغ (2.0569) وبدرجـة تقديريَّـة كبيرة.

5. 2. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة، توصي الدِّراسة بما يأتي:

أ. توجيـه الاهتـمام إلى الكفايـات الأدائيَّـة والإداريَّـة قبـل وأثنـاء الخدمـة بمـا يتـماشى مـع تطـوُّر المتغـيِّرات والمسـتحدثات التربويَّـة المعـاصرة.

ب. تصميـم بطاقـة الكفايـات الأدائيَّـة والإداريَّـة ليتـم بموجبهـا تقويـم أداء معلـم اللُّغـة العربيَّـة مـن قبـل المـشرف بغـرض تحديـد الاحتياجـات التدريبيَّـة الفعليَّـة للمعلِّـم.

ج. العمل على توافُق محتوى البرنامج التدريبي وواقع الحجرة الصفيَّة.

د. توفير الاعتمادات الماليَّة لتأهيل بيئة التدريب بما يتواكب مع المتطلَّبات والمتغيِّرات التربويَّة المعاصرة.

ه. التنسـيق مـع كليـات التربيـة في الجامعـات للاسـتفادة مـن خـبرات الأسـاتذة المتخصصـين في المجـالات المهنيَّـة والأكاديميَّـة والتكنولوجيَّـة لتطويـر الـدورات التدريبيَّـة أثنـاء الخدمـة.

6. قائمة المراجع والمصادر

6. 1. المراجع

- الأغا، إحسان (1997م). البحث التربوي: (عناصره، مناهجه، أدواته)، الطبعة الثانية، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.
- زرفان، ليلى (2013). محاضرات مقاييس تصميم البرامج التدريبيَّة، كلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة سطيف، الجزائر.
- معمار، صلاح صالح (2010) . التدريب - الأُسُس والمبادئ، عمَّان - الأردن، دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم الأردنيَّة (2013م). دليل إعداد المعلِّمين أثناء الخدمة، ط6، عمَّان، الأردن.

6. 2. الرسائل والدّوريات

- أبو الروس، فضل عبد الهادي (2001م). تحديد الاحتياجات التدريبيَّة لمعلم الصف في الصفوف الأساسيَّة الأربعة الأولى للمدارس الحكوميَّة بمحافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيَّة، نابلس.
- أحمد، الشاذلي عبد الهادي محمود (2018م). الكفايات المهنيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثانويَّة، من وجهة نظر المعلِّمين بمحلية بارا بولاية شمال كردفان بالسُّودان، مجلة العلوم التربويَّة، جامعة السُّودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (19)، العدد (2).
- السيّد، محمود (2008م). المدارس إعدادًا وتأهيلًا. الجزء الرابع، المجلد83، مجلة مجمع اللُّغة العربيَّة، دمشق، الجمهورية العربيَّة السورية.
- العاجز، فؤاد واللوح عصام، والأشقر، ياسر (2010م). واقع تدريب مُعلِّمي ومعلمات المرحلة الثانويَّة أثناء الخدمة بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلاميَّة، المجلد (18)، العدد (2)، ص59-1.
- العيدروس، عزيزة عبد الرحمن (2011م). المهارات الأدائيَّة المعاصرة اللازمة لمعلمات علوم المرحلة الثانويَّة بمكة المكرَّمة في ضوء آراء المشرفين، جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعيَّة، العدد (21)، ص212-182.
- المطرودي، خالد (2002م). تقويم برنامج الإعداد التربويّ لمُعلِّمي التربية الإسلاميَّة في كليات المعلِّمين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص3-2.
- الوعري، عريب وأمارة، محمد (2021م). واقع تطبيق سياسة تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم، المجلة العربيَّة للنشر، العدد (35)، ص491-475.
- سامي، ربيع محمد أحمد (2011م). تقويم أداء معلم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها في ضوء المدخل الثقافي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدِّراسات التربويَّة، جامعة القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح (2019). معوِّقات تدريب المعلِّمين أثناء الخدمة وسُبُل التغلُّب عليها في محافظة العاصمة عمَّان، جامعة البلقاء التطبيقيَّة، مجلة البحث العلميّ، العدد (20)، ص555 -537.
- عثمان، إبراهيم (2017). الواقع والمأمول في تدريب المعلِّمين بالسودان، مجلة جامعة البطانة للعلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، المجلد الخامس، العدد الأول، مجلة البحث العلمي في التربية.
- عسيري، محمود (2019م). مدى فاعليَّة مراكز التدريب التربوي في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس بمدينة جدة، المجلة الدوليَّة التربويَّة المتخصِّصة، المجلد (8)، العدد (3)، ص45-34.
- فضل الله، مصطفى عطية رحمة الله (2022م). دور الإدارات التربويَّة في معالَجة ظاهرة تدنيِّ مستوى بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بمرحلة التعليم الأساسي. مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدولي الخامس عن بُعْدٍ، بعنوان: تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها تطلُّع نحوَ المستقبل (المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات) الشَّارقة، ص172 -159.
- محمود، رضية عبد الكريم (2012م). أثر الاتجاهات المعاصِرة في تطوير عمليَّة تدريب مُعلِّمي المرحلة الأساسيَّة أثناء الخدمة، رسالة ماجستير، مركز تطوير الإدارة العامَّة، جامعة صنعاء.
- مساعد، الشيخ محمد الطيب (2011م). الكفايات اللازمة لمُعلِّمي الأساس للتدريس باستخدام الحاسوب، دراسة تقويمية لمدارس القبس للتعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة السُّودان للعلوم والتكنولوجيا.

- مصطفى عبد الجليل مصطفى (2008). معوّقات تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وسُبُل التغلُّب عليها بمحافظة غزة، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلاميَّة
- موسى، أحمد (2009م). أثر الدورات التدريبيَّة في تطوير مُعلّمي الموسيقا في المدارس الحكوميَّة في الضفة الغربيَّة من وجهة نظر المعلّمين ومُدِيري المدارس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، فلسطين، المجلد 23، العدد (2)، ص250-325.
- هريدي، إيمان أحمد محمد (2006م). دليل مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها، معهد الدِّراسات التربويَّة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربيَّة.
- عبد القادر، الشفا (2007م). تخطيط برنامج قائم عن طريق المنحنى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السُّودان للعلوم والتكنولوجيا.

مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم

الدكتورة/ عائشة علي الغيص

a.alzaabi3@hotmail.com

ملخَّص:

سعت الدراسة الحاليَّة إلى الكشف عن دور مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، في حين تألَّفت العينة من (50) معلمةً، أمَّا الأداة فقد كانت عبارة عن استبانة مؤلَّفة من محورين: (مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة – مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة). وقد أظهَرَت النتائجُ أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مَحاوِر الاستبانة كلها كان 3.72 وهو بدرجة موافق، في حين جاء أولًا محور رعاية التلاميذ الموهوبينَ بمتوسط قَدْره 3.79 بدرجة موافق، ثم محور اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ بمتوسط 3.65 بدرجة موافق

في محور رعاية التلاميذ الموهوبينَ هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين بكالوريوس فأقل، ودكتوراه، لصالح حَمَلة الدكتوراه، وبين ماجستير ودكتوراه لصالح الدكتوراه، وكذلك على الاستبانة كلها كان هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين بكالوريوس فأقل، ودكتوراه، لصالح حملة الدكتوراه، وبين ماجستير ودكتوراه لصالح الدكتوراه؛ حيث إن كُلًّا منها حصل على مستوى دلالة أقل من 0.05.

وهناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على محور الاكتشاف تبعًا لسنوات الخبرة كانت بين أقل من 10 سنوات، ومن 20 سنة إلى 30 سنة لصالح من 20 سنة إلى 30 سنة، في حين لم تسجَّل أي فروق على بقية المحاور

الكلمات المفتاحيَّة: مهارات اكتشاف، مهارات رعاية، التلاميذ الموهوبينَ، الكتابة الإبداعيَّة.

Summary

The current study sought to reveal the role of Arabic language teachers' skills of discovering and profiling gifted students in creative writing and measuring the extent to which they have them. To achieve this, the descriptive analytical approach was relied upon, while the sample consisted of 50 female teachers, and the tool was a questionnaire consisting of two axes (skills for discovering gifted students in creative writing - skills of subjects of gifted students in creative writing). The results showed that the average score of the study sample members on the questionnaire's axes as a whole was 3.72, with a degree of agree, while the axis of caring for gifted students came first with an average of 3.79, with a degree of agree, then the axis of discovering gifted students had an average of 3.65, with a degree of agree.

In the axis of caring for gifted students, there are statistically significant differences between bachelor's degrees and less and doctorates in favor of doctorates, and between master's degrees and doctorates in favor of doctorates. Likewise, on the questionnaire as a whole, there were statistically significant differences between bachelor's degrees and less and doctorates in favor of doctorates, and between master's degrees and doctorates in favor of doctorates. Each of them obtained a significance level of less than 0.05.

There were differences in the response of the study sample members on the discovery axis according to the years of experience, which were between less than 10 years and 20-30 years in favor of 20-30 years, while no differences were recorded on the rest of the axes.

Keywords: discovery skills, parish skills, gifted students, creative writing.

المقدمة:

يُعَد التعليم من أهم الوسائل التي من شأنها بناء شخصيَّة الطالب كي يصبح عنصرًا فاعلًا في المجتمع الذي يقطُن فيه، في هذا السياق يبرُز دور المعلم بكونه الموجه الحقيقيَّ للتعلُّم والمحتوى التعليمي بالشكل الأمثل، لكن لا يقتصر دَوْر المعلم في هذا السياق على ذلك، خصوصًا في ظل التطوُّر التكنولوجي الهائل في مختلف المجالات التعليميَّة، فالمُعلِّم إذن لا بدَّ من أن يراعي الفُرُوق الفرديَّة في مستويات الطلاب، وفي الوقت نفسه الكشف عن الطلاب الموهوبينَ الذي يختلفون اختلافًا جذريًّا عن أقرانهم ضمن النشاطات الصفيَّة واللَّاصَفِّيَّة (علان، 2021). أغلب العلماء اتفقوا على أن المقدَّرات العقليَّة للطالب تحتاج إلى رعاية العوامل وتأمينها لتطويرها كما يجب، فالموهبة تخضع إلى عوامل اجتماعيَّة وثقافيَّة واقتصاديَّة (باسيم والرشيدي، 2023)

وقد اختلف توصيفها بحسب العصر، فالإغريق عَدُّوا الموهبة مقترنةً بالمهارة العسكريَّة، أما الرومان فقد ربطوها بالتصميم المعماري، في حين أن المدارس الأوروبية ربطتها بالفن والفكر والثقافة والإبداع (بالحمر، 2023). فالموهبة لا ترتبط فقط بمعدل ذكاء عالٍ، بل يمكن أن تشمل أيضًا القدرات الاستثنائيَّة في مجالات مثل حل المشكلات، والتفكير النقدي، والإبداع، وقُدرات التعلُّم المتقدِّمة (إيناس، 2023). وفي الأغلب يُظهِر الطلاب الموهوبون مهارات إدراكية متقدمة، وسرعة في وتيرة التعلُّم، ومستوى عميقًا من الفضول والانخراط في مجالات اهتمامهم، قد يكون لديهم قدرة قويَّة على التفكير المجرَّد، والأصالة في أفكارهم، والقُدرة على إقامة عَلاقات بين موضوعات أو مفاهيم مختلفة (Alexopoulou et al., 2019).

اللُّغة تُعَد الوِعاء الحاوي للفكر، وكما هو معروف تحوي اللُّغة أربع مهارات، وهي: الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة (الشمري والهاشمي، 2017)، هذه الأخيرة تنقسم لنوعين؛ هُما تعبير وظيفي وتعبير إبداعي، مِن ثَمَّ الكتابة الإبداعيَّة تُستَخدَم في سياقات مختلفة كالقصص والمسرحيات، واليوميات، والمذكرات وغيرها (رشاد، 2023). يؤدي المعلم دورًا حاسمًا في تطوير مهارات الكتابة الإبداعيَّة للطلاب، من خلال توجيههم وتقديم الملحوظات والتشجيع، يمكن للمعلِّمينَ مُساعَدة الطلاب في تطوير مهاراتهم في الكتابة وإظهار إبداعهم، يمكن للمعلِّمينَ أيضًا تزويد الطلاب بتحفيزات الكتابة وتمرينات تحفِّزهم للتفكير في خارج الصندوق، واستكشاف أفكار جديدة، من خلال تعزيز حُب الكتابة، وتزويد الطلاب بالأدوات التي يحتاجون إليها للنجاح، يمكن للمعلِّمينَ مُساعَدة الطلاب في أن يُصبحوا كُتَّابًا واثقين وماهرين (كاظم، 2013). ومِن ثَمَّ تأتي هذه الدراسة كي تسلط الضوء على مهارات اكتشاف الطلاب الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها.

المشكلة:

شهد القطاع التعليميّ تغيُّرات كبيرة، وبشكل خاصٍّ فيما يتعلَّق بالطلاب الموهوبينَ وضرورة العمل على تنمية مهاراتهم وكفاءتهم التعليميَّة، وذلك بكون الموهوبينَ يظهرون ضمن التلاميذ العاديين، فلا بدَّ من تسليط الضوء على هذه الشريحة (العازمي، 2023). في السنوات الأخيرة ظهر قصور حقيقي في مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى التلاميذ، ويُعزى هذا إلى عدم فاعليَّة المناهج، وضعف النشاطات الكتابيَّة والمهارات المرتبطة بها، كما أن المعلِّمين لا يُظهِرون مستوًى جيدًا من الكفاءة التعليميَّة التي تنمِّي مهارات الكتابة الإبداعيَّة والتفكير النقدي (مخيلف والسلطاني، 2022)

ومِن ثَمَّ هناك حاجة ماسَّة للعمل على تطوير مهارات الكتابة الإبداعيَّة والبرامج التعليميَّة المرتبطة بها (ياسين، 2018). وقد أكَّدت دراسةٌ كل من رشاد (2023)، وتايلور وآخرين (Taylor et al, 2019)، أهميَّة العمل على الكتابة الإبداعيَّة لدى التلاميذ؛ لكونها تساعد في تكوين شخصيتهم وتطوير مهاراتهم الإبداعيَّة التي يرغبون في تطويرها. وقد أكد المؤتمر الأول للتعليم واللُّغات -المنعقد في إندونيسيا (komalasari, 2013))- أن العمل على الكتابة الإبداعيَّة للطالب هو الداعم الرئيس للتفكير التأمُّلي والإبداعي والنقدي، كما أن ضعف الاهتمام بها في الأغلب يرتبط بضعف المنهجيَّة لدى المعلِّمين في إثارة العمليَّات العقليَّة للطالب (مخيلف والسلطاني، 2022). انطلاقًا من ذلك التمس الباحث أن الطلاب الموهوبينَ يحتاجون إلى العمل على مهارة الكتابة الإبداعيَّة لديهم، وضرورة رعايتها، كما وجد الباحث أن تجارب اكتشاف الموهوبينَ من خلال الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية. وبناءً عليه جاء السؤال الرئيس للدراسة وفق الآتي

ما دور مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم؟

ومن السؤال الرئيس يتفرع السؤالان الآتيان:

السؤالان:

1. ما مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم؟
2. ما مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم؟

الأهداف:

1. تحديد مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم.
2. بيان مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم.

الفرضِيَّات:

1. لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعًا للمؤهِّل العلمي.
2. لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعًا لسنوات الخبرة.

الأهمية:

تنطلق أهميَّة الدراسة الحاليَّة من الآتي:

1. يوفِّر البحثُ أنماطًا للكشف عن الطلاب الموهوبينَ في مرحلة التعليم الأساسي.
2. يساعد في تطوير مهارات المعلِّمين للتعامل مع الطلاب الموهوبينَ وفق مهاراتهم الإبداعيَّة.
3. تُسهِم الدراسة الحاليَّة في إفادة المختصين وخبراء المناهج في معرفة مهارات اكتشاف الموهوبينَ ورعايتهم، وضرورة توظيفها في المناهج التعليميَّة.
4. تسلِّط الضوء على أهميَّة مهارة الكتابة الإبداعيَّة لدى التلاميذ.
5. يُعَد البحث الحالي بمثابة إضافة علميَّة مهمة لإعادة النظر في دَوْر الكتابة الإبداعيَّة في الكشف عن الطلاب الموهوبينَ.

المصطَلَحات:

التلاميذ الموهوبون:

عرف علان (2021) التلاميذ الموهوبينَ بأنهم: أولئك الطلاب الذين يتمتعون بمستوًى رفيع من الكفاءات العقليَّة، أو مهارات التفكير الإبداعي، أو الكفاءة الأكاديميَّة، والمقدَّرات الفنيَّة والإداريَّة».

بدورهما عرَّف زنديز وماتياس (Zeidner & Matthews, 2017) التلميذ الموهوب بأنَّه: «فرد يُظهِر قُدرات استثنائية أو مواهب أو إمكانات في مجال واحد أو أكثر مقارنةً بأقرانه، يمكن أن تشمل هذه المجالات الذكاء، والإبداع، والفنون، والقيادة، أو مجالات أكاديميَّةً محددةً»

ويمكن تعريف التلميذ الموهوب إجرائيًّا بأنه: الطالب الذي يتمتع باستعداد فِطري يجعل منه يقوم بمهامه ذات السِّمات (الإبداعيَّة، والفنيَّة وغيرها) بشكل يسبق العمر الذي يتمتع به، ويتجلى ذلك الإبداع في النشاطات الصفيَّة واللَّاصَفِّيَّة.

الكتابة الإبداعيَّة: وقد عرفها أمبروس وماشيك (Ambrose & Machek, 2015) بأنَّها:

«شكل من أشكال الكتابة يركِّز على التعبير عن الأفكار والعواطف بطريقة خياليَّة وفنيَّة مُبدعة، في الأغلب ينطوي ذلك على استخدام الأدوات الأدبيَّة، مثل المجاز والتشبيه والرمزيَّة؛ لإنشاء مواضيع حية ومُشوِّقة، ويمكن أن تأخذ الكتابة الإبداعيَّة أشكالًا كثيرةً، بما في ذلك الخيال، والشعر، والذكريات، والأدب الإبداعي غير الخيالي».

بدورهما عرفها مخيلف والسلطاني (2022) بأنَّها:

«الأسلوب الكتابي الذي يعتمد على اللُّغة بأسلوب جمالي؛ وذلك بهدف التعبير عن الأفكار والحالة النفسيَّة، وتقديمها للآخرين بأسلوب بديع؛ وذلك بهدف التأثير الجيد على القُرَّاء، ورفع مستوى تفكيرهم الانفعالي»

ويمكن تعريف الكتابة الإبداعيَّة إجرائيًّا بأنها التعبير عن الحالة النفسيَّة، والمشاعر، والعواطف، بأسلوب أدبي مميز، ويسمح له بالتأثير في الآخرين بأسلوبه المبدع والمشوِّق، وبخياله العلمي من خلال النصوص الأدبيَّة المتنوِّعة.

الإطار النظري:

- **التلاميذ الموهوبون:**

يُعَد الموهوبون أشخاصًا يتمتعون بكفاءة مهنيَّة وعِلميَّة مرتفعة جِدًّا، فهم قادرون على أداء المهام بكفاءةٍ عاليةٍ (Ambrose, & Machek, 2015)، وهم بحاجة دومًا لبرامج تدريبيَّة مميَّزة ولا تتطابق مع البرامج التربويَّة للتلاميذ العاديين، كي يكونوا قادرين على الإسهام الفاعل في بناء المجتمع، مِن ثَمَّ يكون التلميذ الموهوب في الأغلب قادرًا بدرجة أعلى من أقرانه، وهو ما يجعله يصنع الفارق في مختلف المواقف التي يتعرض لها (العصامي، 2023)

خصائص التلاميذ الموهوبينَ:

ذكر علان (2021) أن خصائص التلاميذ الموهوبينَ تتلخص في الآتي:

- **مَقْدِرات تعلُّم:** في الأغلب يشعر الموهوب بالمُتعة في خلال القيام بالأنشطة التعليميَّة، ويبحث دومًا عن مصادر تعليميَّة تفوق سِنَّه وهواياته العِلميَّة، فهو يتَّسِم بالفَهْم السريع، وتوظيف التفكير الإبداعي في التعلُّم.
- **سمات اجتماعيَّة (في التعلُّم):** يتلخص هذا في ارتفاع مستوى طموحاته العِلميَّة والمعرفيَّة، وغِنى المعلومات بمختلِف الموضوعات، وإدراكه العميق للمناهج التعليميَّة الخاصَّة به، وكم تتَّسِم هذه الخاصيَّة بإبداعه في علم الكلام والبلاغة اللفظيَّة.
- **خصائص اجتماعيَّة (متعلقة بمرونة التفكير):** يتمتع الموهوب بمرونة عقليَّة مميزة؛ لكونه يستطيع الحُكم على الموضوعات بتجرد، ولديه المقدرة على التكيُّف بسرعةٍ كبيرةٍ، وحفظ المعلومات بأسلوب يسمح له بتذكرها في أيِّ وقت كان (Chan, & Yuen, 2015)).
- **سمات جِسميَّة:** في الأغلب يتميز الموهوب بكونه يشعر بأنه مختلِف عن الباقين في النطق والكلام، كما يظهر الاختلاف عليه منذ السنين الأولى من عمره، من حيث الوزن وظهور الأسنان، والنشاط المميز واللياقة القوية في مختلف مراحل التطوُّر (العصامي، 2023).
- **مُميِّزات عقليَّة:** يتمتع الموهوب بالرغبة في الكلام والتعبير واستخدام الرموز في خلال ذلك، كما يتمتع بالفضول والمقدرة على الإدراك وتوظيف خياله الإبداعي.
- **خصائص انفعاليَّة:** يتَّسِم الموهوب بالاندفاع والحيويَّة الدائمة في مختلف النشاطات التي يقوم بها، وعدم القدرة على التكيُّف بين ما تريد ذاته وما يطلبه محيطه، مِن ثَمَّ في الأغلب لا يعترف بموهبته أمام الآخرين، ويتسم بشدة الانفعال والحساسية الزائدة تجاه أغلب الأمور (Chan, & Yuen, 2015)).

صفات التلاميذ الموهوبينَ:

بحسب ما ذكر العصامي (2023) والكسوبولو وآخرون (Alexopoulou et al., 2019) هناك صفات محدَّدة يتَّسِم بها التلميذ الموهوب، وهي على الشكل الآتي

- الفطنة والثقة بتحقيق غاياته.
- التمتُّع بدرجة عالية من الثقافة والتدريب.
- الميل للفضول نحو الاكتشاف وتحقيق الأفكار الإبداعيَّة التي يرغب فيها.
- التمتُّع بنظرة ثاقبة تجعل منه يرى خفايا الأمور وليس ظاهرها.
- التمتُّع بروح المغامرة والجرأة والتشبث بآرائه، وهو ما يجعل منه يعشق العمل بمعزل عن القوانين الضابطة.

مِن ثَمَّ نجد أن الموهوبينَ في الأغلب يتمتعون بسمات معرفيَّة سابقة لزمانهم، بكونهم أكثر تقدمًا من زملائهم في أغلب السِّمات الشخصيَّة والجسديَّة والعقليَّة.

أساليب اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ:

هناك مجموعة من المعايير المتَّبعة في الكشف عن الطالب الموهوب، وفق ما ذكر علان (2021) وهي وفق الآتي:

1. **اختبارات التحصيل:** في الأغلب يتم اختيار الطالب الموهوب وفق الدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات التحصيليَّة؛ لكونها تعكس درجة التفوق لديه، ولكن لا يمكن الاعتماد دومًا على هذه الأداة لاكتشاف الطالب الموهوب؛ لكون درجة التحصيل لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ.

2. **اختبارات الذكاء:** يعتمد الخبراء على نوع خاص من اختبارات الذكاء تعكس درجة النضج العقلي للتلميذ؛ لكونه في الأغلب سابقًا لعمره الزمني، ويتم ذلك من خلال التعاون بين الأهل والمعلِّمين من خلال إرشاداتهم (أبو زيد وآخرون، 2022).
3. **اختبار الإبداع:** ويكون من خلال إخضاع الطالب لأنواع من الاختبارات ذات الطابع المُتشعِّب؛ لكونهم يواجهون ضمن الاختبار مشكلةً ما، وعليهم البحث عن حلول من خلال حلول إبداعيَّة.
4. **تقييم المعلِّمين:** يُعَد المعلم الموجه الحقيقيَّ لاكتشاف التلميذ الموهوب؛ لكونه هو الذي يقدم ملحوظاته الخاصَّة بمن يُعَدُّون موهوبين، من خلال الحُكم على سلوكياتهم ضمن الحصص الدراسيَّة.
5. **ترشيح الأهل واختبارات الميول:** في الأغلب يقدِّم الأهل ملحوظاتهم حول الموهوبينَ من أبنائهم، ولكن يتم إخضاع المختارين في هذه الحال لاختبار ميول؛ وذلك بُغيةَ التأكُّد ممَّن يستحقون ذلك (علان، 2021).

الكتابة الإبداعيَّة:

تُعَد الكتابة الإبداعيَّة تعبيرًا صريحًا عن الآراء الشخصيَّة بما تحويه من مشاعر وانفعالات وخُلاصة التجارب الإنسانيَّة، وبالمُجمَل تُعَد انعكاسًا حقيقيًّا للمخزون الثقافي الإبداعي، فالمبدع في الأغلب يصوغ كتاباته وفق ما قد سمع، أو قرأ، ويحاول توجيهها نحو القراء (Hartati, 2017). ولا بدَّ من أن تتَّسِم الكتابة الإبداعيَّة بالآتي: الجِدِيَّة، والأفكار المألوفة، غِنَى الموضوعات بتفاصيل مترابطة، والدقة، ورُوح الدعابة، والحرص على الانتقائيَّة للكلمات (مخيلف والسلطاني، 2022).

أهميَّة الكتابة الإبداعيَّة:

ذكر سوسار قرميزي (Susar Kırmızı, 2015) أن أهميَّة الكتابة الإبداعيَّة تتجلَّى في الآتي:

1. التعبير عن الذات: تتيح الكتابة الإبداعيَّة للأفراد التعبير عن أفكارهم وعواطفهم وأفكارهم بطريقة فريدة وشخصيَّة، إنها توفر مَنْفَذًا إبداعيًّا للتأمل الذاتي والاستكشاف.
2. تطوير مهارات الاتصال: تعزِّز الكتابة الإبداعيَّة مهارات الاتصال من خلال مساعدة الأفراد في تطوير الوضوح والترابط والإبداع في كتاباتهم، يتيح ذلك السرد الفعَّال والتعبير عن المفاهيم المعقَّدة.
3. تُنمِّي الخيال والإبداع: تُغذِّي الكتابة الإبداعيَّة الخيال، وتشجِّع الأفراد على التفكير في خارج الصندوق، مِن ثَمَّ تُحفِّز للإبداع والتفكير الابتكاري؛ وهو ما يؤدِّي إلى تطوير أفكار وآراء جديدة.
4. تطوير الفَهْم: من خلال الكتابة الإبداعيَّة، يمكن للأفراد استكشاف شخصيات متنوعة، وحالات وآراء مختلفة، يشجِّع هذا التعاطف والفَهْم عن طريق السماح للكُتَّاب والقُرَّاء بالدخول في الآخَرين والحصول على نظرة داخليَّة على تجارب مختلفة.
5. النمو الشخصي: يمكن أن تعزِّز الكتابة الإبداعيَّة النمو الشخصي واكتشاف الذات، إنه يوفر فرصةً للتأمل الداخلي والتعبير عن الذات والتطوُّر الشخصي (ياسين، 2018).
6. الإلهام: تسلِّي الكتابة الإبداعيَّة القُرَّاء من خلال نقلهم إلى عوالم خياليَّة، وإثارة المشاعر، وجذب انتباههم، مِن ثَمَّ تتطور لديهم قوة الإلهام، وتحفيز الآخَرين من خلال السرد ومشاركة الأفكار المعنويَّة (Steenbergen-Hu, 2020)).

بشكلٍ عامٍّ، تُعَدُّ الكتابة الإبداعيَّة أداةً قيِّمةً للتعبير عن الذات، والاتصال، والخيال، والتعاطف، والنمو الشخصي، والترفيه، إنها تُثري كلًّا من الكاتب والقارئ من خلال تعزيز الإبداع والفَهْم والتواصل

أُسُس الكتابة الإبداعيَّة:

ذكر ياسين (2018) أنه لنجاح الكتابة الإبداعيَّة لا بد من توافُر مجموعة من الشروط التي تضمن نجاحها، ومن أهمِّها:

- **حرية التعبير وكسر حاجز الخوف:** يُعَد الخوف من أخطر العوامل التي تعيق الكتابة الإبداعيَّة في السِّن المبكِّرة؛ لذلك حين الشعور بالحرية تنطلق الثقة بالنفس وتظهر الفصاحة الإبداعيَّة من خلال إنشاءات لُغويَّة بديعة.
- **عدم التشدُّد في المعايير في البدايات:** لا بدَّ من التراخي حين البَدْء بالكتابة؛ لكون الصدمة في المراحل الأولى قد يكون لها أثر سلبي، مِن ثَمَّ يجب عدم التدقيق على الأخطاء النَّحْويَّة والإملائيَّة في البدايات.

- القراءة: الكتابة هي المحرك نحو قراءة سليمة وضبط التحليل الكلامي، فعندما يقرأ الطالب يتعلم الكتابة، وبناء الكلام كي يصبح مقروءًا بشكلٍ سليمٍ، مِن ثَمَّ سماع النصوص المكتوبة لأشخاص آخرين يفتح آفاقًا تعلُّميَّة جديدة للتلميذ، ويطوِّر من التراكيب اللُّغويَّة الإبداعيَّة (Tok, & Kandemir, 2015)).

مهارات القراءة الإبداعيَّة:

لا بدَّ من توافر مهارات محدَّدة عند التلميذ المبدِع، وهي بحَسَب ما ذكر مخيلف والسلطاني (2022) على الشكل الآتي:

- **الطلاقة:** تتجلَّى في المقدِرة على تقديم أفكار متنوعة، وتقديم حلول متنوعة للمشكلات المطروحة، مِن ثَمَّ يعتمد التلميذ على الحصيلة اللغويَّة التي يتمتع بها، من استحضار الأفكار والمعاني والخبرات السابقة -مجتمعةً- في أفكار تتمتع بالأصالة.
- **المُرونة:** وتعبِّر عن القُدرة على التنقل في الحالات الذِّهنيَّة وفق الموقف الذي يتعرَّض له، بمعنى تنوع الأفكار بأساليبَ متنوعةٍ، يترافق ذلك مع إنتاج أفكار، وتغيير مسار أفكاره بما يتماشى مع المثيرات من حوله.
- **الأصالة:** تركز هذه على التفرُّد في الأفكار والاعتماد على حداثتها، بمعنى آخر تقديم أفكار غير متناوَلة سابقًا، أي أصيلة، مِن ثَمَّ الابتعاد قَدْر الإمكان عن التقليدي يجعل من المبدِع أصيلًا بشكلٍ لا ريب فيه (Taylor et al., 2021).

مِن ثَمَّ نجد أن الكتابة الإبداعيَّة تتميز بمزايا كثيرة، لكن تبقى الأصالة في مقدمة هذه السِّمات؛ لكونها تعبيرًا صريحًا عن المخزون الفكري الذي يتمتع به الطالب.

الدراسات السابقة:

1. **الطلاب الموهوبونَ:**

دراسة سلمان وعبيد (2023) هدَفَت إلى التعرُّف على الطلاب الموهوبين، وتنمية مهاراتهم الإبداعيَّة، ومعرفة أهم الخصائص «الجسديَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة» التي تساعد في اكتشافهم، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج المَسْحي، في حين تألَّفت العينة من «100» طالب في مدارس الموهوبينَ في «بغداد»، أما الأداة فقد كانت عبارة عن استبانة، وبطاقة مُلاحِظ، ومقابلات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن أغلب الطلاب الموهوبينَ كانوا من الرجال، وقد تم اكتشاف مواهبهم في مواعيد مناسبة، كما أن نصف عدد الموهوبينَ من العينة المدروسة تم اكتشافهم من خلال الأُسرة.

أما دراسة بالحمر (2023) فقد سعت إلى البحث عن التحديات التي تُواجِه تعليمَ الطلاب الموهوبينَ ذوي صعوبات التعلُّم والإستراتيجيات المعتمدة لمواجهتها، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، في حين كانت العينة عبارة عن دراسات سابقة، وعددها «16»، أما الأداة فقد كانت عبارة عن مراجعة للأدبيات المرتبطة بالدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك تحديات تُواجِه تعليمَ الطلبة الموهوبين، وقد تكون «مجتمعيَّة، وأُسريَّة، وإداريَّة - تنظيميَّة»، ويمكن العمل على إزالة الصعوبات من خلال البرامج التعليميَّة الخاصَّة، ورفع مستوى الوعي المجتمعي، وتضافر الجهود بين الأُسَر والكوادر التعليميَّة في المدارس

وهدَفَت دراسة خليل وأكاريا (Khalil, M., & Accariya, 2016)) إلى التعرُّف على السِّمات الفريدة التي يرى الطلاب الموهوبون أنَّها ضروريَّة في مُعلِّميهم، وتم الاعتماد على المنهج التجريبي، في حين كانت العينة عبارة عن «15» طالبًا موهوبًا في مدرسة ثانويَّة في قرية عربيَّة في شمال فلسطين، أما الأداة فقد كانت عبارة عن استمارة مقابلة، كشفت النتائج أن الطلاب الموهوبينَ يحددون المعلِّم الجيد من خلال ثلاثة عناصر رئيسيَّة، هي: صفات المعلِّمين، ومهارة التدريس؛ والصفات الفريدة للعَلاقة الفرديَّة بين الطالب والمعلِّم، ويجب أن يتمتع معلِّمو الطلاب الموهوبينَ بشكل مثالي بخصائص شخصيَّة وفكريَّة وتعليميَّة فريدة، وموقف فريد يمكِّن طلابهم من تحقيق إمكاناتهم

2. **الكتابة الإبداعيَّة:**

دراسة مخيلف والسلطاني (2022) سعت إلى الكشف عن الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب اللُّغة العربيَّة في كليات التربية للعلوم الإنسانيَّة، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، في حين تألفت العينة من «207» من طلاب أقسام اللُّغة العربيَّة جامعة بلبل وكربلاء، أما الأداة فقد كانت عبارة عن اختبار الكتابة الإبداعيَّة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة لمهارات الكتابة الإبداعيَّة تبعًا لمتغيِّر الجنس.

بدورها هدَفَت دراسة ياسين (2018) إلى التعرُّف على أثر تدريس النصوص الأدبيَّة باستخدام إستراتيجية التخيُّل في تحسين الكتابة الإبداعيَّة وحل المشكلات، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي، أما العينة فقد تألفت

مـن «106» تلاميـذات وتلميـذات في مدرسـة ولايـة جيجـل، أمـا الأداة فقـد كانـت بطاقـة تصحيـح اختبـار الكتابـة الإبداعيَّـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة أن هنـاك فروقًـا دالَّـةً إحصائيًّـا بين المجموعـة التجريبيَّـة والمجموعـة الضابطـة في اختبـار الكتابـة الإبداعيَّـة بسـبب إستراتيجيـة التخيُّـل، في حين أنـه ليـس هنـاك فـروق دالَّـة إحصائيًّـا تبعًـا لمتـغيِّر الجنـس.

أمـا دراسـة بابجيـت(Babayigit, 2019) فقـد هدَفَـت إلى البحـث في معرفـة أثـر أنشـطة الكتابـة الإبداعيَّـة على اتجاهـات القـراءة والكتابـة لـدى طلاب الصـف الرابـع، ولتحقيق ذلـك تـم الاعـتماد على المنهـج التجريبـي، في حين كانـت العينـة مؤلَّفـة مـن «35» طالبًـا في منطقـة سـوركون التابعـة لمحافظـة يوزغـات في تركيـا، أمـا الأداة فقـد كانـت عبـارة عـن مقيـاس الكتابـة الإبداعيَّـة، وقـد أظهـرت نتائـج الدراسـة أن الأنشـطة الكتابيَّـة الإبداعيَّـة تنمِّـي مهـارة القـراءة والكتابـة واتجاهـات دروس اللُّغـة لـدى طلاب الصـف الرابـع في المدرسـة الابتدائيـة، كما تقـوِّي الكتابـة الإبداعيَّـة سـلوك الطالـب في دراسـة اللُّغـة

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعـد الاطِّلاع على مجموعـة مـن الأدبيـات المرتبطـة بموضـوع الدراسـة، تـبين أن بعضهـا تشـابَهَ مـع الدراسـة، وبعضهـا الآخـر ليـس كذلـك، وكان ذلـك وفـق الآتي

مـن حيـث الهـدف: تشـابهت دراسـتنا مـع كلٍّ مـن دراسـة سـلمان وعبيـد (2023)، ودراسـة بالحمـر (2023)، ودراسـة خليـل وأكاريـا(Khalil, M., & Accariya, 2016)، مـن حيـث تناولهـا مهـارات اكتشـاف الـطلاب الموهـوبينَ، كما تشـابهت مـع كلٍّ مـن دراسـة مخيلـف والسـلطاني (2022)، ودراسـة يـاسين (2018)، ودراسـة بابجيـت(Babayigit, 2019)، مـن حيـث تناولهـا الكتابـة الإبداعيَّـة.

في حين اختلفـت مـع دراسـة سـلمان وعبيـد (2023) مـن حيـث تناولهـا مهـارات إبداعيَّـة وخصائـص جسـديَّة واجتماعيَّة، ومـع دراسـة بالحمـر (2023)، حيـث تناولـت ذوي صعوبـات التعلُّـم، ومـع دراسـة يـاسين (2018)، مـن حيـث تناولهـا أثـر تدريـس النصـوص الأدبيَّـة وإستراتيجيـات التخيُّـل، ومـع دراسـة بابجيـت(Babayigit, 2019)، مـن حيـث تناولهـا اتجاهـات القـراءة والكتابـة.

مـن حيـث المنهـج: تشـابهت دراسـتنا مـع دراسـة سـلمان وعبيـد (2023)، مـن حيـث تناولهـا المنهـج المسـحي، في حين اختلفـت مـع دراسـة بالحمـر (2023)، ودراسـة مخيلـف والسـلطاني (2022)، مـن حيـث تناولهـا المنهـج الوصفـي التحليلي، كما اختلفـت مـع دراسـات بابجيـت(Babayigit, 2019)، ويـاسين (2018)، وخليـل وأكاريـا ,Khalil, M., & Accariya 2016))، مـن حيـث تناولهـا المنهـج التجريبـي.

مـن حيـث العيِّنـة: تشـابهت دراسـتنا مـع دراسـات سـلمان وعبيـد (2023)، خليـل وأكاريـا ,Khalil, M., & Accariya 2016))، مخيلـف والسـلطاني (2022)، ويـاسين (2018)، وبابجيـت(Babayigit, 2019)، مـن حيـث تناولهـا عيِّنـة مـن الـطلاب، في حين اختلفـت مـع دراسـة بالحمـر (2023)، مـن حيـث تناولهـا دراسـات سـابقة.

مـن حيـث الأداة: اختلفـت دراسـتنا مـع دراسـات مخيلـف والسـلطاني (2022)، وبابجيـت(Babayigit, 2019)، ويـاسين (2018)، مـن حيـث تناولهـا اختبـار الكتابـة الإبداعيَّـة، ويـاسين (2018)، مـن حيـث تناولهـا بطاقـة تصحيـح، وسـلمان وعبيـد (2023)، مـن حيـث اعتمادهـا على اسـتبانة، وبالحمـر (2023)، مـن حيـث تناولهـا مراجعـة للأدبيـات، وخليـل وأكاريـا (Khalil, M., & Accariya, 2016)، مـن حيـث تناولهـا اسـتمارة مقابلـة

وقـد اسـتفادت دراسـتنا مـن الدراسـات السـابقة في إعـداد: المقدمـة والمشـكلة البحثيَّـة، والإطـار النظـري، وبناء الاسـتبانة، وفي التفـسير والربـط بالدراسـات السـابقة، وقـد تفـردت دراسـتنا في تنـاوُل مهـارات اكتشـاف التلاميـذ الموهـوبينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة ورعايتهـم لـدى معلِّمات اللُّغـة العربيَّـة وقيـاس مـدى توافُرهـا لديهـم

منهجيَّة الدراسة:

تـم تطبيـق «المنهـج الوصفـي التحليلي» لملاءمتـه موضـوع الدراسـة وأهدافها، التـي تتنـاول الظواهـر والممارَسـات القائمة والموجـودة دون تدخُّـل الباحثـة، وإمكانيـة تحليلهـا وقياسـها، المنهـج الوصفـي قائـم على وصـف مـا هـو كائـن وتفـسيره بوصـف تفاصيلـه، ويـعبر عنـه بشـكل كيفـي، ويقـوم أيضًـا بالتعريـف بخصائـص الأشـياء مـن خلال تحديـد مقدارهـا أو حجمهـا وعلاقتهـا مـع الظواهـر الأخـرى (الدليمـي والصالـح، 2014)

مجتمع الدراسة:

يُمثِّل مجتمع الدراسة جميع معلِّمات مدارس الإمارات في مؤسَّسة الإمارات للتعليم المدرسي.

عينة البحث:

تم اختيار مجتمع الدراسة كاملًا بطريقة العينة العشوائيَّة، وقد بلَغ عددُها 50 معلمةً.

أداة الدراسة:

1. **الهدف من إعداد الاستبانة:** تحديد دور مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم لدى معلِّمات اللُّغة العربيَّة وقياس مدى توافُرها لديهم.
2. **مصادر إعداد الاستبانة:** اعتمدت الباحثة في إعداد الاستبانة على المصادر الآتية:
   - بعض البحوث والدراسات التي تناولت مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ.
   - بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت رعاية التلاميذ الموهوبينَ.
3. **الصورة الأولية للاستبانة:**

تألَّفت الاستبانة بالشكل النهائي من محورَيْن، المحور الأول: مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، وقد تكوَّن من «10» فقرات، أما المحور الثاني: فهو مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، وتألَّف من «14» فقرةً، وتم اعتماد مقياس «ليكرت» الخماسي (مُوافِق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير مُوافِق بشدة) وتُعطَى درجات (1 ،2 ،3 ،4 ،5) على التوالي

ضبط الاستبانة:

إجراءات الصدق: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكِّمِينَ والمتخصصين والخبراء، بلغ عددهم 10 من كلية التربية؛ بهدف معرفة آرائهم من حيث: (مدى انتماء المفردة للمحور الذي أُدرِجت تحته، مدى ملاءمتها ومناسبتها للمحور، صحة الصياغة اللُّغويَّة للمفردة، ذكر آرائهم بالقائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل)

بعد جمع آراء السادة المحكِّمِينَ، ورصد استجاباتهم لمعرفة مدى انتماء المفردات للبُعد الذي تندرج تحته، ومدى ملاءمتها وأهميتها؛ تم حساب نِسَب الاتفاق بين السادة المحكِّمِينَ على مفردات الاستبانة، وتبين أنَّها تراوحت بين (87.5) و(100)، وعلى هذا لم يتم استبعاد أية مفردة من المفردات، ويمكن تلخيص ملحوظات السادة المحكِّمِينَ في الآتي

أشاد السادة المُحكِّمون بعنوان الدراسة، وأهميته التطبيقيَّة.

تعديل الصياغة اللُّغويَّة لبعض المفردات.

وتم إجراء التعديلات التي طلبها السادة المُحكِّمون، وأصبحت القائمة النهائيَّة تتألف من 24 مفردةً موزَّعةً على محورَيْن.

صِدْق الاتساق الداخلي: تمَّ التحقُّقُ من صِدْق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال توزيعها على (معلِّمات اللُّغة العربية) العينة الاستطلاعية البالغ عددهن 15 معلمةً من خارج العينة الأساسيَّة، ثم تم حساب مُعامِل الارتباط بيرسون بين كل درجة من درجات مفردات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، والمحور والعلامة الكليَّة للاستبانة، فكانت كالآتي

جدول 1 درجات ارتباط بنود الاستبيان بالمحور الذي تنتمي إليه، والمحور بالدرجة الكليَّة

المحور	ارتباط البنود بالمحور الذي تنتمي إليه	ارتباط المحور بالاستبانة كلها
مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	تراوحت بين 0.61 و0.83	0.877
مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	تراوحت بين0.59 و0.67	0.923

الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين:

1. **ألفا كرونباغ:** بعد إدخال البيانات على الحاسوب تم حساب ألفا كرونباغ على spss، فكان معامل الثبات للاستبانة كلها (0.98)، كان معامل ألفَا كرونباغ للمحور الأول (0.89)، والمحور الثاني (0.91).
2. **طريقة التجزئة النصفيَّة:** بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.91).

وعليه أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق، مُكوَّنةً من ثلاثة مَحاوِر رئيسة، تتضمَّن 24 بَنْدًا، وبعد اعتماد المعيار الآتي:(1-1.8 غير مُوافِق بشدة، 1.8-2.6 غير موافق، 2.6-3.4 محايد، 3.4-4.2 موافق، 4.2-5 مُوافِق بشدة)

الأساليب الإحصائيَّة المستخدَمة:

سيتم جمع بيانات الدراسة باستخدام حُزْمة البرامج الإحصائيَّة في العلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، وسوف يتم استخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية

- التكرارات والنِّسَب المئويَّة لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط «بيرسون» لحساب صِدْق الاتساق الداخلي، ولإيجاد العَلاقة بين متغيِّرات الدراسة.
- معامل ألفَا كرونباغ لحساب ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لوصف استجابات عينة الدراسة.
- اختبار تحليل التبايُن الأحادي للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيِّرات.
- اختبار شيفيه للمقارَنات البَعدِيَّة لتحديد اتجاه العَلاقة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول:

1. **ما مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة؟**

تم الاعتماد على نتائج الإحصاء الوصفي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 2 الإحصاء الوصفي لمهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	يتعرف أساليب الكشف عن الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	16	25	-8	3.83	0.68	1
		-	-	32.7	51.0				
				-		16.3			
2	يتعرف أساليب الكشف عن الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	20	9	16	4	3.08	1.03	9
		-	40.8	18.4	32.7	8.2			
3	يستخدم أساليب التقويم الحديثة في تقويم الكتابة الإبداعيَّة عند الموهوبينَ	-	8	8	24	9	3.69	0.96	4
		-	16.3	16.3	49.0	18.4			
4	يوظف مهارات التواصُل المختلفة الإيجابيَّة مع التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	4	8	33	4	3.75	0.72	2
		-	8.2	16.3	67.3	8.2			

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
5	يتابع تطورات التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة عن طريق استمارات خاصَّة	-	8	20	12	9	3.44	0.98	8
		-	16.3	40.8	24.5	18.4			
6	يفحص الكتابات الإبداعيَّة عند التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	4	16	25	4	3.59	0.76	6
		-	8.2	32.7	51.0	8.2			
7	يناقش التلاميذ الموهوبينَ في كتابتهم الإبداعيَّة.	-	4	20	16	9	3.61	0.88	5
		-	8.2	40.8	32.7	18.4			
8	ينظم مسابقات على جميع المستويات والأعمار التعليميَّة لاكتشاف التلاميذ الموهوبينَ	-	-	17	28	4	3.73	0.60	3
		-	-	34.7	57.1				
						8.2			
9	يتابع تنفيذ الأنشطة الصفيَّة واللاصَفِّيَّة لتحديد التلاميذ الموهوبينَ	-	-	9	8	32	3.46	0.79	7
		-	-	18.4	16.3	65.3			
10	يتابع تنفيذ الأنشطة الصفيَّة واللَّاصَفِّيَّة لتحديد التلاميذ الموهوبينَ	-	12	8	24	5	3.44	0.98	8
		-	24.5	16.3	49.0	10.2			
الكل							3.65		

يتَّضِح من الجدول السابق أن متوسط مهارات اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة جاء بدرجة 3.65، حيث جاءت عبارة: يتعرف أساليب الكشف عن الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.83، مِن ثَمَّ عبارة: يوظف مهارات التواصُل المختلفة الإيجابيَّة مع التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.75، مِن بَعدُ كانت عبارة: ينظم مسابقات على جميع المستويات والأعمار التعليميَّة لاكتشاف التلاميذ الموهوبين بمتوسط قَدْره 3.73، مِن ثَمَّ كانت عبارة: يستخدم أساليب التقويم الحديثة في تقويم الكتابة الإبداعيَّة عند الموهوبين، بمتوسط قَدْره 3.69، في حين جاءت في المراتب الأخيرة عبارة: يفحص الكتابات الإبداعيَّة عند التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.59، ثم جاءت عبارة: يتابع تنفيذ الأنشطة الصفيَّة واللاصَفِّيَّة لتحديد التلاميذ الموهوبين، بمتوسط قَدْره 3.46، ثم عبارة: يتابع تنفيذ الأنشطة الصفيَّة واللَّاصَفِّيَّة لتحديد التلاميذ الموهوبينَ بمتوسط قَدْره 3.44، أخيرًا جاءت عبارة يتعرف أساليب الكشف عن الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قدره 3.08.

وقد يُعزَى هذا إلى أن أنماط التعليم عند المعلِّمات لا تتمتع بالديناميكية، كما أن هناك قصورًا في المناهج التدريسيَّة، كما قد يكون للموارد المحدودة أو التحيزات المجتمعيَّة دور أيضًا في بيئة التعلُّم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ياسين (2018) التي أكدت أهميَّة العَلاقة بين الأنماط التدريسيَّة والمناهج التعليميَّة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة عند الطلاب

المحور الثاني: ما مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة؟

تم الاعتماد على نتائج الإحصاء الوصفي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 3 الإحصاء الوصفي لنتائج المحور الثاني:

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
1	يقدم أنشطة إثرائيَّة تدعم قدرات التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	4	8	32	5	3.77	0.74	5
		-	8.2	16.3	65.3	10.2			
2	يعتمد على مهارات التفكير العليا في طرائق تدريسه وأساليبه	-	4	16	25	4	3.59	0.76	9
		-	8.2	32.7	51.0	8.2			
3	ينوع في طرائق تدريسه وأساليبه لتلائم التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	16	24	9	3.85	0.70	4
				32.7	49.0	18.4			
		-	-						
4	يقدم أنشطة تشجع التنافس بين التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	12	28	9	3.93	0.65	3
		-	-	24.5	57.1	18.4			
5	يعزز كتابات التلاميذ الموهوبينَ بالكتابة الإبداعيَّة بأساليب التعزيز المناسبة	-	-	4	8	37	3.67	0.62	6
		-	-	8.2	16.3	75.5			
6	يقيِّم تقدُّم إنجازات الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة بشكلٍ مستمرٍّ	-	-	25	-	24	3.48	0.50	10
			-						
		-		51.0	-	49.0			
7	يقيِّم تقدُّم إنجازات الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة بشكلٍ مستمرٍّ	-	-	24	20	5	3.61	0.67	8
		-	-	4.90	40.8	10.2			
8	يوجه التلاميذ الموهوبينَ نحو أنشطة التعلُّم الذاتي والقراءات التي يمكن أن تزيد من قدراتهم على الكتابة الإبداعيَّة	-	-	12	28	9	3.93	0.65	3
		-	-	24.5	57.1	18.4			
9	يحث التلاميذ الموهوبينَ على المشارَكة في الأنشطة والفعاليات المختلفة	-	-	12	16	21	4.18	0.80	1
		-	-	24.5	32.7	42.9			
10	يقدم أنشطة إبداعيَّة للتلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	12	24	13	4.02	0.72	2
		-	-	24.5	49.0	26.5			

م	العبارة	1	2	3	4	5	المتوسط	الانحراف	الترتيب
11	يجيب عن كل أسئلة التلاميذ الموهوبينَ واستفساراتهم في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	20	20	9	3.77	0.74	5
		-	-	40.8	40.8	18.4			
12	يجيب عن كل أسئلة التلاميذ الموهوبينَ واستفساراتهم في الكتابة الإبداعيَّة	-	-	25	16	8	3.65	0.75	7
		-	-	51.0	32.7	16.3			
13	يستخدم وسائل وتطبيقات تكنولوجيَّة حديثة تدعم قدرات التلاميذ الموهوبينَ ومواهبهم في الكتابة الإبداعيَّة	-	4	16	12	17	3.85	1.00	4
		-	8.2	32.7	24.5	34.7			
14	يوجه اهتمام التلاميذ الموهوبينَ نحو موضوعات عميقة ومثيرة وغير مألوفة	-	4	16	16	13	3.77	0.94	5
		-	8.2	32.7	32.7	26.5			
الكل						3.79			

يتَّضِح من الجدول السابق أن متوسط مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة كان بدرجة 3.79، حيث جاءت عبارة: يحث التلاميذ الموهوبينَ على المشارَكة في الأنشطة والفعاليات المختلفة، بمتوسط قَدْره 4.18، مِن ثَم عبارة: يقدِّم أنشطة إبداعيَّة للتلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 4.02، مِن بعد ذلك كانت عبارة: يوجه التلاميذ الموهوبينَ نحو أنشطة التعلُّم الذاتي والقراءات التي يمكن أن تزيد من قدراتهم على الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.93، مِن بعد كانت عبارة: يستخدم وسائل وتطبيقات تكنولوجيَّة حديثة تدعم قدرات التلاميذ الموهوبينَ ومواهبهم في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.85، في حين كانت المراتب النهائيَّة عبارة: يجيب عن كل أسئلة التلاميذ الموهوبينَ واستفساراتهم في الكتابة الإبداعيَّة، بمتوسط قَدْره 3.65، ثم عبارة: يقيِّم تقدُّم إنجازات الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة بشكلٍ مستمرٍّ، بمتوسط قَدْره 3.61، ثم عبارة: يعتمد على مهارات التفكير العليا في طرائق تدريسه وأساليبه بمتوسط قَدْره 3.59، أخيرًا كانت عبارة: يقيِّم تقدُّم إنجازات الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة بشكلٍ مستمرٍّ، بمتوسط قَدْره 3.48

وقد يُعزَى هذا إلى أن طبيعة تدريب المعلِّمات والدورات التي قد خضعن لها، فهي لا ترقى إلى مستوى مهارات رعاية التلاميذ الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة، كما أن الصفوف المكتظة من شأنها أن تؤدي دورًا سلبيًّا في هذا السياق، كما أن الأُسرة قد تكون هي المسؤول الأول عن اكتشاف مهارات الكتابة الإبداعيَّة ورعايتها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلمان وعبيد (2023) التي أكدت أهميَّة دور الأسرة في رعاية مهارات الكتابة الإبداعيَّة.

ويمكن لنا أن نحدد متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة كلها كالآتي:

جدول 4 متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة كلها وعلى محاورها الفرعيَّة

المحور	المتوسط	الترتيب	
اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ	3.65	2	موافق
رعاية التلاميذ الموهوبينَ	3.79	1	موافق
المتوسط الكلي	3.72		موافق

من خلال قراءتنا للجدول السابق نجد أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مَحاوِر الاستبانة كلها كان 3.72، وهو بدرجة موافق، في حين جاء أولًا محور رعاية التلاميذ الموهوبينَ بمتوسط قَدْره 3.79 بدرجة موافق، ثم محور اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ بمتوسط 3.65 بدرجة موافق

وقد تُعزى النتيجة إلى أن رعاية التلاميذ الموهوبينَ تبدو أهم من اكتشاف التلاميذ الموهوبينَ، وقد يرتبط ذلك بأن هناك قصورًا حقيقيًّا لدى المعلِّمات في مهارات اكتشاف الموهوبينَ؛ لكونهن يفتقرن إلى الوسائط اللازمة للقيام بذلك.

فرضِيَّات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (α≥0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة الدراسة تَبَعًا لـ(المؤهِّل العلمي، عدد سنوات الخدمة)

1. **المؤهِّل العلمي:**

لحساب هذه الفرضيَّة تم حساب تحليل التبايُن الأحادي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 5 تحليل التبايُن لمتوسط درجات أفراد عينة الدراسة تَبَعًا للمؤهِّل العلمي

تحليل التبايُن						
		جمع المربَّعات	درجة الحرية	متوسط المربَّعات	F	دلالة.
اكتشاف	بين المجموعات	148.776	2	74.388	2.044	141.
	مع المجموعات	1674.000	46	36.391		
	الإجمالي	1822.776	48			
رعاية	بين المجموعات	693.600	2	346.800	8.715	001.
	مع المجموعات	1830.400	46	39.791		
	الإجمالي	2524.000	48			
الكل	بين المجموعات	1446.947	2	723.473	6.020	005.
	مع المجموعات	5528.400	46	120.183		
	الإجمالي	6975.347	48			

من خلال قراءتنا للجدول السابق نجد أن قيمة f هي 9.020 عند مستوى دلالة 0.05؛ ومِن ثَمَّ فهناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس كله، بينما في المحاور الفرعيَّة نجد أن قيمة f ي 8.715 عند مستوى دلالة 0.01؛ ومِن ثَمَّ فهناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على محور رعاية التلاميذ الموهوبينَ، بينما كانت قيمة f ي 2.044 عند مستوى دلالة 0.141؛ ومِن ثَمَّ فليس هناك فروق في استجابة أفراد عينة الدراسة على محور اكتشاف الموهوبينَ.

ولتحديد اتجاه الفروق لا بدَّ لنا من إجراء اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق:

جدول 6 اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق تَبَعًا للمؤهِّل العلمي

المحاور	(I) المؤهَل العلمي	(J) المؤهَل العلمي	Mean Difference (I-J)	الانحراف	دلالة
اكتشاف	بكالوريوس فأقل	ماجستير	3.50000	3.16348	547.
		دكتوراه	4.50000-	2.86148	300.
	ماجستير	بكالوريوس فأقل	3.50000-	3.16348	547.
		دكتوراه	8.00000-	4.04674	153.
	دكتوراه	بكالوريوس فأقل	4.50000	2.86148	300.
		ماجستير	8.00000	4.04674	153.

المحاور	(I) المؤهّل العلمي	(J) المؤهّل العلمي	Mean Difference (I-J)	الانحراف	دلالة
رعاية	بكالوريوس فأقل	ماجستير	3.20000	3.30796	629.
		دكتوراه	-11.80000*	2.99216	001.
	ماجستير	بكالوريوس فأقل	-3.20000	3.30796	629.
		دكتوراه	-15.00000*	4.23156	004.
	دكتوراه	بكالوريوس فأقل	11.80000*	2.99216	001.
		ماجستير	15.00000*	4.23156	004.
الكل	بكالوريوس فأقل	ماجستير	6.70000	5.74893	512.
		دكتوراه	-16.30000*	5.20010	012.
	ماجستير	بكالوريوس فأقل	-6.70000	5.74893	512.
		دكتوراه	-23.00000*	7.35406	012.
	دكتوراه	بكالوريوس فأقل	16.30000*	5.20010	012.
		ماجستير	23.00000*	7.35406	012.

مـن خلال قراءتنـا للجـدول السـابق نجـد أنَّـه في محـور رعايـة التلاميـذ الموهوبينَ هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيَّة بين بكالوريـوس فأقـل ودكتـوراه، لصالـح حملـة الدكتـوراه، وبين ماجسـتير ودكتـوراه لصالـح دكتـوراه؛ حيـث إن كُلًّا منهـا حصـل على مسـتوى دلالـة أقـل مـن 0.05.

وكذلـك على الاسـتبانة كلهـا فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة بين بكالوريـوس فأقـل ودكتـوراه لصالـح حملـة الدكتـوراه، وبين ماجسـتير ودكتـوراه لصالـح دكتـوراه؛ حيـث إن كُلًّا منهـا حصـل على مسـتوى دلالـة أقـل مـن 0.05.

سنوات الخبرة:

لحساب هذه الفرضيَّة تم حساب تحليل التبايُن الأحادي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 7 تحليل التبايُن الأحادي للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تَبَعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة

تحليل التبايُن						
		جمع المربَّعات	درجة الحرية	متوسط المربَّعات	F	دلالة
اكتشاف	بين المجموعات	382.776	2	191.388	6.114	004.
	مع المجموعات	1440.000	46	31.304		
	الإجمالي	1822.776	48			
رعاية	بين المجموعات	22.560	2	11.280	.207	813.
	مع المجموعات	2501.440	46	54.379		
	الإجمالي	2524.000	48			
الكل	بين المجموعات	531.507	2	265.753	1.897	162.
	مع المجموعات	6443.840	46	140.083		
	الإجمالي	6975.347	48			

مـن خلال قراءتنـا للجـدول السـابق نجـد أن قيمـة f هـي 6.114 عنـد مسـتوى دلالـة 0.05؛ ومِـن ثَـمَّ هنـاك فـروق في اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة على محـور اكتشـاف التلاميـذ الموهـوبينَ تَبَعًـا لسـنوات الـخبرة، بينما في محـور رعايـة التلاميـذ الموهـوبينَ والاسـتبانة كلهـا كان مسـتوى الدلالـة أكبر مـن 0.05؛ ومِـن ثَـمَّ لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة.

ولتحديد اتجاه الفروق لا بدَّ لنا من إجراء اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق على محور الاكتشاف:

جدول 8 اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق على محور الاكتشاف

المحاور	(I) المؤهّل العلمي	(J) المؤهّل العلمي	Mean Difference (I-J)	الانحراف	دلالة
اكتشاف	أقل من 10 سنوات	من 10سنوات إلى 15 سنة	*5.40000	1.67851	009.
		أكثر من 15 سنة	7.00000	3.06452	084.
	من 10سنوات إلى 15 سنة	أقل من 10 سنوات	*5.40000-	1.67851	009.
		أكثر من 15 سنة	1.60000	3.01302	869.
	أكثر من 15 سنة	أقل من 10 سنوات	7.00000-	3.06452	084.
		من 10سنوات إلى 15 سنة	1.60000-	3.01302	869.

مـن خلال قراءتنـا للجـدول السـابق نجـد أن هنـاك فروقًـا في اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة على محـور الاكتشـاف تَبَعًـا لسـنوات الـخبرة، كانـت بين أقـل مـن 10 سـنوات، ومـن 20 سـنة إلى30 سـنة لصالـح مَـن 20 سـنة إلى 30 سـنة

وقـد يُعـزَى ذلـك إلى أن المعلِّمات اللـواتي يتمتعـن بسـنوات خبرة أقـل يعملـن بدافعيـة أعلى مـن اللـواتي يتمتعـن بـخبرات أعلى؛ وذلـك لكـون اللـواتي اكتسـبن خبرة كـبيرة لا يعملـن وفـق دافعيـة لتوظيـف مهـارات اكتشـاف التلاميـذ الموهـوبينَ، وقد اتفقـت هـذه النتيجـة مع نتائـج دراسـة رشـاد (2023).

ملخَّص النتائج:

1. متوسـط درجـات أفـراد عينـة الدراسـة عـلى مَحـاوِر الاسـتبانة كلهـا كان 3.72، وهـو بدرجـة موافـق، في حـين جـاء أولًا محـور رعايـة التلاميـذ الموهوبـينَ بمتوسـط قَـدْره 3.79 بدرجـة موافـق، ثـم محـور اكتشـاف التلاميـذ الموهوبـينَ بمتوسـط 3.65 بدرجـة موافـق.
2. في محـور رعايـة التلاميـذ الموهوبـينَ هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة بـين بكالوريـوس فأقـل ودكتـوراه لصالـح حملـة الدكتـوراه، وبـين ماجسـتير ودكتـوراه لصالـح دكتـوراه؛ وكذلـك عـلى الاسـتبانة كلهـا كان هنـاك فـروقٌ ذات دلالـة إحصائيَّـة بـين بكالوريـوس فأقـل ودكتـوراه لصالـح حملـة الدكتـوراه، وبـين ماجسـتير ودكتـوراه لصالـح الدكتـوراه؛ حيـث إن كُلًّا منهـا حصـل عـلى مسـتوى دلالـة أقـل مـن 0.05.
3. هنـاك فـروق في اسـتجابة أفـراد عينـة الدراسـة عـلى محـور الاكتشـاف تَبَعًـا لسـنوات الخـبرة كانـت بـين أقـل مـن 10 سـنوات، ومـن 20 سـنة إلى 30 سـنة لصالـح مَـن 20 سـنة إلى 30 سـنة، في حـين لم تسـجِّل أي فـروق عـلى بقيـة المحـاور.

التوصيات:

وقد أوصى البحث بمجموعة من التوصيات، من أهمِّها:

1. إجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بمهارات اكتشاف الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ورعايتهم، وتنمية مهاراتهم.
2. تطويـر برامـج إعـداد المعلِّمـين وتدريبهـم عـلى رعايـة الموهبـة في الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى المتعلِّمـين في ضـوء قائمـة مهـارات اكتشـاف الموهوبـينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة ورعايتهم.
3. تشـجيع المؤسَّسـات التعليميَّـة عـلى إقامـة مسـابَقات إبداعيَّـة بـين المتعلِّمـين؛ لإبـراز مواهـب المتعلِّمـين وإبداعاتهـم، وتوفـير المكافـآت والحوافـز الماديَّـة اللازمـة لذلـك.
4. لا بدَّ من توظيف مهارات الكتابة الإبداعيَّة في مختلف الأنشطة والمبادَرات لتعزيز مهارات الطلاب الموهوبينَ.
5. من شأن الدراسة الحاليَّة توظيف الوعي لدى المعلِّمات في تنمية مهارات رعاية الطلاب الموهوبينَ.

6. مـن شـأن مطـوري المناهـج الاسـتفادة مـن الدراسـة الحاليَّـة في تسـليط الضـوء عـلى ضرورة تطويـر مهـارات اكتشـاف التلاميـذ الموهوبـينَ.
7. قـد تشـكل نتائـج الدراسـة الحاليَّـة إضافـة علميَّـة مهمـة للمكتبـة العربيَّـة في العمل على مهـارات اكتشـاف التلاميـذ الموهوبينَ ورعايتهم.
8. الاهتـمام بتقويـم إنجـازات المتعلِّمـين الموهوبـينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة بصـورةٍ مسـتمرةٍ بمـا يُسْـهِم في صقـل مهاراتهـم وقدراتهـم وتنميتهـا.

مقترَحات البحث:

- فاعليَّـة برنامـج تدريبـي مقـترب في تنميـة مهـارات اكتشـاف الموهوبـينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة ورعايتهـم لـدى المعلِّمـين بالمرحلـة الثانويَّة.
- إجـراء مزيـد مـن الدراسـات حـول مهـارات اكتشـاف الموهوبـينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة ورعايتهـم لـدى المعلِّمـين في تخصُّصـات ومراحـل تعليميَّـة أخـرى، ومقارنـة نتائجهـا بمـا توصَّلَـت إليـه الدراسـةُ الحاليَّـة مـن نتائـج.
- - تقويـم برامـج إعـداد المعلِّمـين اللازمـة قَبْـلَ الخدمـة، وفي أثنائهـا، في ضـوء مهـارات اكتشـاف الموهوبـينَ في الكتابـة الإبداعيَّـة ورعايتهم.
- البحث في طرائق وأساليب الكشف عن المتعلِّمين الموهوبينَ في الكتابة الإبداعيَّة ومُعوِّقات تطبيقها في المدارس.

قائمة المراجع:

- أبـو زيـد، خـضر مخيمـر، وعبـد المحسـن، عـلي صـلاح، ورؤف، هبـة عبـد العـال محمـد. (2022). الخصائـص السـيكومتريَّة لمقيـاس الكشـف عـن الطالبـات الموهوبـات في المرحلـة الثانويَّـة، مـن سـن 17-15 سـنة اسـتنادًا إلى – نظريَّـة الـذكاء. **مجلـة دراسـات في مجـال الإرشـاد النفسـي التربـوي – كليـة التربيـة – جامعـة أسـيوط**، 5 (1)، 104- 127.
- إينـاس، محمـود حسـن. (2023). رعايـة الموهوبـينَ: مقارنـة الممارَسـات التعليميَّة في الوطـن العربي ودولـة قطر. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسـانيات والاجتماع**، (97)، 102-85.
- باسـليم، عبـد اللـه مبـارك، والرشـيدي، صـلاح بـن حمـود بـن ذيـاب. (2023). التحدِّيـات التـي تواجـه اكتشـاف ودعـم الطلبـة الموهوبـينَ ذوي صعوبـات التعلُّـم وسُـبُل التغلُّـب عليهـا مـن وجهـة نظـر القـادة التربويـين بمحافظـة جـدة. **المجلـة العربيَّـة لعلـوم الإعاقـة والموهبـة**، 26)7)، 190-147.
- بالحمـر، عبـد الرحمـن. (2023). تصـوُّرات المعلِّمـين نحـو التحدِّيـات التـي تُواجِـه تعليـمَ الطـلاب الموهوبـينَ ذوي صعوبـات التعلُّـم وإسـتراتيجيات مواجهتها. **مجلـة كليـة التربيـة. بنهـا**، 135)34)، 74-39.
- الدليمـي، عصـام حسـن أحمـد، وصالـح، عـلي بعـد الرحيـم. (2014). **البحـث العلمـي: أسسـه ومناهجـه. ط1**، دار الرضـوان للنـشر.
- رشـاد، رغـدة شـوقي. (2023). تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى تلميذات المرحلـة الإعداديَّـة باسـتخدام فنيَّة «دي بونـو». **مجلـة كلية التربيـة ببنهـا**، 3 (135)، 481 – 520.
- رشـاد، شـوقي. (2023). تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى تلميـذات المرحلـة الإعداديَّـة باسـتخدام فنيَّة. **مجلـة كليـة التربيـة. بنهـا**، 34 (135)، 538-497.
- سـلمان، آلاء محمـد، وعبيـد، ميسـم ياسـين. (2023). الموهوبـينَ وتنميـة مهاراتهـم الإبداعيَّـة دراسـة ميدانيَّـة في مدينـة بغـداد. **مجلـة العلـوم النفسـيَّة**، 34 (3)، 589- 616.
- الشـمري، متعـب بـن خلـف بـن حمَّـاد، والربعـي، محمـد بـن عبـد العزيـز. (2022). تقييـم مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى طـلاب الصـف الثالـث الثانـوي في ضـوء معايـير تعلُّـم اللُّغـة العربيَّة. **المجلـة العربيَّـة للعلـوم التربويَّـة والنفسـيَّة**، 28)6)، 546-511.
- الشـمري، وليـد طـراد لا في، الهاشـمي، عبـد الرحمـن عبـد عـلي. (2018). أثـر برنامـج تعليمـي قائـم عـلى نمـوذج جنسـن للتعلُّـم المسـتنِد إلى الدمـاغ في تحسـين الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى الطـلاب في السـعوديَّة. **مجلة جامعـة القدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسـات التربويَّـة والنفسـيَّة**، 21)7)، 140 – 150.
- العازمـي، حمَّـاد شـبيب حمـود مبـارك. (2023). دور مُعلِّمـي المرحلـة الثانويَّـة بالكويـت في اكتشـاف ورعايـة الموهوبـينَ مـن وجهـة نظرهـم في ضـوء بعـض المتغيِّرات. **العلـوم التربويَّـة**، 1)31)، 384-347.
- العصامـي، فـوزي. (2023). دور معلِّمات ريـاض الأطفـال في اكتشـاف ورعايـة الموهوبـينَ مـن ذوي الإعاقة. **مجلـة كليـة التربيـة. بنهـا**، 34 (133)، 242-185.
- عـلان، عبـير مزيـد مصطفـى. (2021). **درجـة وعـي مُعلِّمـي المـدارس الحكوميَّـة في فلسـطين بخصائـص الموهوبـينَ وطُـرُق اكتشـافهم**. (رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة)، جامعـة النجـاح الوطنيَّـة.
- كاظم، رباب عبد الواحد. (2013). تنمية الكتابة الإبداعيَّة في اللُّغة العربيَّة. **مجلة الأستاذ**، 205، 255- 268.
- مخيلـف، زينـب عمـران عبيـس، والسـلطاني، أحمـد يحيـى. (2022). الكتابـة الإبداعيَّـة عنـد طلبـة أقسـام اللُّغـة العربيَّـة في كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانيَّة. **مجلة ديـالى للبحـوث الإنسـانيَّة**، 93)2)، 230- 239.
- ياسـين، هايـن. (2018). **إسـتراتيجية التخيُّـل وأثرهـا في تحسـين قـدرَتَيِ الكتابـة الإبداعيَّـة وحـل المشـكلات لـدى تلاميـذ المرحلـة المتوسـطة بالجزائـر** (رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة)، جامعـة محمـد لمـين دباغـين سـطيف 2.

المراجع الأجنبيَّة:

- Alexopoulou, A., Batsou, A., & Drigas, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. International Journal of Online & Biomedical Engineering, 15(14).
- Ambrose, L., & Machek, G. R. (2015). Identifying creatively gifted students: Necessity of a multi-method approach. Contemporary School Psychology, 19, 121-127.
- Babayigit, O. (2019). Examining the effect of creative writing activities on reading, writing and language lesson attitudes of elementary school fourth grade students. European Journal of Educational Research, 8(1), 213-220.
- Chan, S., & Yuen, M. (2015). Teachers' beliefs and practices for nurturing creativity in students: Perspectives from teachers of gifted students in Hong Kong. Gifted Education International, 31(3), 200-213.
- Hartati, T. (2017). Conferencing approach in promoting writing abilitiy: A classroom action research study on language creative writing in Indonesian language. Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7(2), 294-301.
- Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying "good" teachers for gifted students. Creative Education, 7(3), 407-418.
- komalasari, A. (2013). Employing experiential learning to teach writing for English as a foreign language learners through a reflection project. Proceedings of The First International Conference on Education and Language. Bandar Lampung, Indonesia.
- Santosa, A. B., Basuki, Y., & Puspita, A. M. I. (2019). The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students. Journal of English Language Teaching and Linguistics, 4(3), 349-359.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. Gifted Child Quarterly, 64(2), 132-165.
- Susar Kırmızı, F. (2015). The effect of creative drama and creative writing activities on creative writing achievement. Egitim ve Bilim.
- Taylor, C. L., Kaufman, J. C., & Barbot, B. (2021). Measuring creative writing with the storyboard task: The role of effort and story length. The Journal of Creative Behavior, 55(2), 476-488.
- Tok, Ş., & Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 1635-1642.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. Gifted education international, 33(2), 163-182.

واقع استعمال اللّسان العربيّ في قسم اللُّغة والأدب العربيّ بالجامعة الجزائرية في ضوء نظام ل م د (LMD)

الدكتورة/ عقيلة محمدي
كليّة الآداب واللغات جامعة الجيلالي بونعامة، عين الدفلى، الجزائر.

mohamdiakila14@gmail.com

المُلخَّص:

يهدف هذا البحث إلى توضيح واقع استعمال اللّسان العربيّ في قسم اللُّغة والأدب العربيّ بالجامعة الجزائرية، في ضوء النِّظام الجديد (ل م د) (LMD)، من خلال الوقوف عند نماذج من طرائق التَّدريس، ومناقَشة بعض نتائج الاستبانة حول مدى تلقِّي الطَّلبة لحملات التّوعية الخاصَّة بالنّظام الجديد، ونسبة تأثيره على مستواهم العلميّ، وكذلك عَرْض الآراء الخاصَّة بهم، حولَ كيفيات التّدريس التي يتلقَّوْنها، ومدى توظيف ما يُعرَف بعملية التّدريس بالكفاءات في ظلّ هذا النِّظام، وأهمّ طرق التّدريس التي يعتمدها الأساتذةُ في عرض الدّروس؛ وذلك من خلال مذكِّرة مقدَّمة لنيْل شهادة اللّيسانس في اللُّغة العربيَّة وآدابها موسومة بعنوان: "الأداء البيداغوجيّ في ظلّ نظام (ل م د)"، كما توصلت هذه الدِّراسة إلى مقترَحات، وتوصيات يمكن أن تكون إضافة نوعيَّة في التَّعليم العالي.

الكلمات المفتاحيَّة: اللّسان العربيّ، قسم اللُّغة والأدب العربيّ، نظام (ل م د) (LMD).

Summary :

This study aims to clarify the reality of the use of the Arabic tongue in the Department of Arabic Language and Literature at the University of Algeria in the light of the new LMD system, by looking at examples of teaching methods, and discussing some of the results of the questionnaire about the extent to which students receive awareness campaigns for the new system, And the percentage of its impact on their scientific level, as well as presenting their opinions about the methods of teaching they receive, the extent to which the so-called competency teaching process is employed under this system, and the most important teaching methods adopted by professors in presenting lessons, through a memorandum submitted to obtain a bachelor's degree in the Arabic language Its literature is tagged with the title: Pedagogical performance under the LMD system, and this study reached suggestions .and recommendations that could be a qualitative addition to higher education

.Keywords: Arabic tongue, Department of Arabic language and literature, LMD system

يجب تحديد المفاهيم التي سيقف البحث عندها؛ ليبني فكرةً واضحةً المعالِم عن عنوانه الذي جاء في جزء منه مصطلح "اللّسان"؛ فمصطلح "اللّسان"؛ ينبغي أن يحاط بملاحظات منهجيَّة؛ درءًا للَّبْس والغموض، وحتى يكون البحث على بيِّنة ووضوح، من خلال الإطار الذي يبحث فيه، ويبدو للوهلة الأولى أن الكلمتين (اللّسان، اللُّغة) مترادفتان في المعنى، بَيدَ أنَّ هناك بَوْنًا شاسعًا بينهما، «ويظهر أن العرب القدماء في العصور الجاهليَّة، وصدر الإسلام لم يكونوا يُعبِّرون عمَّا نُسمِّيه نحن «باللغة» إلَّا بكلمة «اللّسان»، تلك الكلمة المشترَكة اللفظ والمعنى في معظم اللُّغات السّامية شقيقات اللُّغة العربيَّة، وقد يُستأنس لهذا الرّأي بما جاء في القرآن الكريم من استعمال كلمة «اللّسان» وحدها في معنى اللُّغة نحو ثماني مرات»[1].

(1) إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 08، 1996 م، ص 17.

لقد نزّل القرآنُ الكريمُ باللّسان العربيّ الفصيح، وقد ذُكِرَ ذلك في آيات عديدة، قال الله تعالى في محكم تنزيله عن نزول القرآن الكريم: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾[1]؛ «أي: هذا القرآن الذي أنزلناه إليكَ بلسانكَ العربيّ الفصيح الكامل الشّامل، ليكون بيِّنًا واضحًا ظاهرًا، قاطعًا للعذر، مُقيمًا للحجة، دليلًا إلى المحَجَّة»[2]، ولفظ "اللِّسان"، وإن كان يُراد به اللُّغة في الغالب الأعمّ؛ فإنَّه أدقُّ بيانًا، وأصوبُ استعمالًا من اللُّغة، وخاصةً مع العصر الحديث، وظهور علم اللّسانيات

بين مفهوم اللّسان، ومفهوم اللُّغة:

يُعرَّف اللّسانُ بأنَّه العضو العضلي الموجود داخل الفم، والذي له عدَّة وظائف من بينها القيام بالكلام، والتّخاطب وغيرها، يقول ابن فارس (ت 395 ه) في مادة [ل س ن]: «اللَّام والسّين والنُّون أصل صحيح واحد يدلّ على طول لطيف غير بائن في عضو أو في غيره، ومن ذلك اللّسان، وهو معروف، والجَمْع أَلْسُن، فإذا كثر فهي ألسنة[3]»، ولكلِّ أمةٍ لسانٌ يجمع بين أفرادها في التّواصل، والتّرابط، والاعتزاز بالانتماء إليه.

أما اللُّغة فيُعرِّفُها ابن جنّي (ت 392 هـ) بقوله: «أمَّا حدُّها (فإنّها أصوات) يُعبِّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم....، وأمَّا تصريفها ومعرفة حروفها فإنَّها فُعلة من لغوت؛ أي تكلمت، وأصلها لُغوة...،

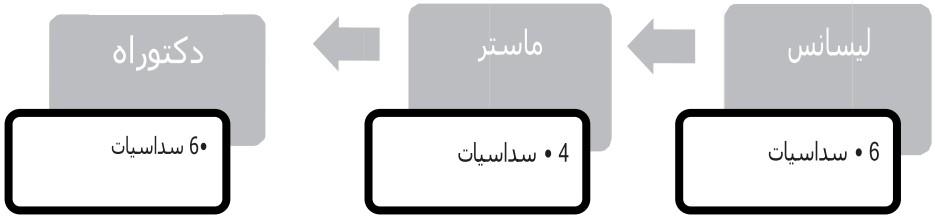
وقيل منها لغي يلغى إذا هذى»[4]، «والغريب في لفظة «لغة» أنّها لم ترد مستعملةً في كلام عربي يُعتَدّ به، وإنمَّا كانت العرب تسمي مجرد الضّوضاء التي لا طائل من ورائها لغوًا، وجاء من ذلك الفعل أَلْغى، يُلْغِي؛ بمعنى أَبْطَلَ، أي اعتبر ذلك لغوًا؛ ولذلك فقد اختُلِف في اشتقاقها، وحار بعضُ الأعراب في جمعها»[5]، ومصطلح اللُّغة لم يُتداوَل قديمًا بالمفهوم الحالي لها؛ «فالعرب الخُلَّص لم يكونوا يستعملون كلمة (لغة) في كلامهم، وإنَّما كانوا كغيرهم من الأمم السّامية، بل كأكثرهم أمم الدّنيا، يستعملون كلمة لسان للدلالة على اللُّغة»[6].

وبناءً على ما سبق يمكن القولُ: إنَّ اللُّغة كانت تُؤخذ بمعنى الكلام الذي لا طائل منه، ففيها من الهذر الشّيء الكثير، وأمَّا اللّسان فيعني الدّقة والتّحديد المباشر، ومن طلب الفصاحة والصّواب؛ فعليه باستعمال اللّسان عِوَضًا عن اللُّغة التي انضمت لمقولة: "خطأٌ شائعٌ خيرٌ من صواب مهجور".

مفهوم نظام (ل م د) (LMD):

نظام (ل م د) (LMD): هو نظام للتكوين العالي يرمي إلى بناء الدِّراسة على ثلاث رتب[7]:

وتعني عبارة: (ل م د) اختصارًا لما يلي: حرف اللاّم: ليسانس، وحرف الميم: ماستر، وحرف الدّال: دكتوراه؛ حيث يكون التَّعليم في كل مرحلة على شكل سداسيات على النّحو التّالي:



(1) سورة الشعراء، الآية 195.

(2) أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القريشي الدمشقي (884-700 ه)، تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السّلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ج6، ط1420 ،2ه، 1999م، ص 162.

(3) ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1979 م، ج 05، ص246

(4) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، الجزء الأول، تح: محمد علي النّجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، د ت، ص 33.

(5) حسن ظاظا، "اللّسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة"، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1410ه، 1990م، ص 120.

(6) المرجع نفسه، ص 120.

(7) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة (ل م د)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، جوان 2011، ص 13.

الليسانس: تُعرض المسارات الجامعيَّة المكوِّنة لليسانس في شكل ميادين تكوين كبرى، وفي شكل مسالك متكونة من وحدات تعليميَّة أساسيَّة، وأخرى اختياريَّة متجانسة ومترابطة، تُحدِّدُها الجامعةُ، وتوزعها على ستة سداسيات، وهي تهدف إلى تطوير طاقات الطّالب بتأمين تكوين أساسي[1].

الماجستير: توزع الدّروس فيها على شكل أربعة سداسيات تضمّ وحدات تعليميَّة أساسيَّة وأخرى اختياريَّة[2].

الدكتوراه: يضمن هذا الطّور من التّكوين الذي تبلغ مدته الدنيا ستة (06) سداسيات؛ أي ثلاث سنوات، يتمّ فيها تعميق المعارف، بالإضافة إلى التّخصص الدّقيق للطالب ضمن هذا المستوى[3].

السّداسي: هو المُدَّة الدّورية للتعليم، يحتوي كلّ سداسي عددًا محدَّدًا من الأسابيع مخصَّصة للتعليم والتقييم[4]، وكلُّ سنة دراسيَّة تنقسم إلى سداسيين، في كلّ سداسي وحدات تعليميَّة معيَّنة، يندرج فيها مقاييس محدَّدة.

انتهجت الدّولة الجزائرية النّظام الجديد (ل م د) بهدف إصلاح التَّعليم العالي من خلال السّعي لتحقيق الأهداف الآتية[5]:

1. تحسين جودة التَّعليم الجامعيّ.
2. تشجيع العمل الشّخصي للطالب.
3. تقديم دورات تدريبيَّة متنوعة، ومكيفة.
4. تسهيل الاندماج المهنيّ للطلاب، من خلال فتح الجامعة على العالَم الخارجيّ.
5. تمكين التَّدريب مدى الحياة للجميع.
6. تكريس مبدأ استقلاليَّة الجامعات.

ويبقى الهدف الأساسيّ لانتهاج نظام (ل.م.د) هو نجاح الطّالب من خلال تكوين فعَّال، يُشارِك فيه الطّالب والأستاذ، بطريقة تُواكِب عولمة نظام التّكوين الجامعيّ، والتّفتح على العالميَّة، وهذا ما يتَّضِح من خلال الدّورة التّالية[6]:

أهداف نظام (ل م د) في الجزائر:

حسب فلسفة وزارة التَّعليم العالي والبحث العلميّ فإن انتهاج نظام (ل م د) يهدف إلى[7]:

- إشراك قطاع التَّعليم العالي والبحث العلميّ في دفع عجلة التّنمية التي يخوضها المجتمع الجزائري؛ لذلك لا ينبغي أن يبقى هذا القطاع الحسَّاس خارجَ إطار التنمية، بل من المفروض أن يقود قطارها (التنمية) من خلال تقديم الكفاءات، والإطارات، والأبحاث العِلميَّة، والدِّراسات الفعَّالة.
- مجتمع الدّيمقراطية يتطلب تكوينًا نوعيًّا لأفرادها.
- تقديم تكوين بمواصفات عالميَّة.
- مرونة نظام التّقييم، والانتقال مما يسمح بزيادة فرص النَّجاح.
- تقديم شهادات بالمقاييس الدّولية؛ مما يجعلها معترفًا بها دوليًّا.

---

(1) نصراوي صباح، الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام(LMD)" دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي ـــــ أم البواقي"، مذكرة لنيْل شهادة الماستر في علم نفس العمل وتسيير الموارد البشرية، (2011م) كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي– (2012-2011م)، ص 32.

(2) يُنظَر، نصراوي صباح، الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام(LMD)" دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي ـــــ أم البواقي"، ص 32.

(3) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 33.

(4) يُنظَر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابَعة (ل م د)، ص 13.

(5) Zinedine Berrouche;Youcef Berkane:" La mise en place du système LMD en Algérie-entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain ".université de Sétif. Faculté SEG. N°7.2007.P04. 05

(6) يُنظَر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابَعة ل م د، ص17.

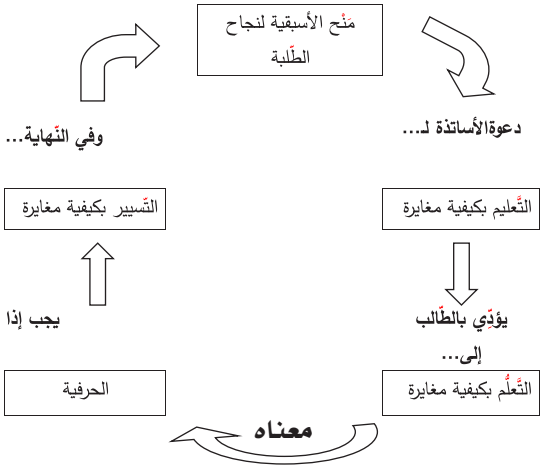
(7) صباح نصراوي، الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام(LMD)" دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي ـــــ أم البواقي"، ص 39 ،38.

- يتضمن تكوينًا نوعيًّا وفقَ الاختصاصات المفتوحة؛ من خلال إرساء مسالك تكوينيَّة مرنة ذات صبغة أكاديميَّة، وتطبيقيَّة، تُوفِّر للطالب إمكانيةَ الاندماج في سوق العمل.
- ضمان الجودة في التَّعليم الجامعيّ من أجل ضمان تكوين يوافق تطورات المحيط الاجتماعيّ، الاقتصادي، الثقافيّ؛ وذلك قصدَ تلبية حاجات قطاع الشّغل، وتفعيل العَلاقة بين الجامعة والمحيط.
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالَم، وتشجيع التَّعاون مع الجامعات الدوليَّة.
- إرساء مبدأ ديمقراطيَّة التَّعليم؛ من خلال مشارَكة القطاع الاقتصادي في عمليَّة التكوين، عبرَ إشراك أصحاب الخبرة والتّجربة في التّدريس في المجالات المهنيَّة والتّطبيقية، فضلًا عن تطوير التّدريبات، وكلّ أشكال التّكوين المتناوب؛ من أجل تحقيق التَّأثير المتبادَل بين منظومة التَّعليم الجامعيّ، وبين المحيط الاقتصادي والاجتماعيّ.
- تقوية المهمة الثّقافية للجامعة؛ بترقية القِيَم العالميَّة كالتّسامح، والاحترام، ونبذ التّطرف، والعنف، وإشاعة روح الحوار، والانفتاح على الآخَر (المحيط الدوليّ من جهةٍ، وسوق العمل من جهة أخرى).
- تقليص سنوات الدِّراسة ومدة الحصول على الشّهادات الجامعيَّة؛ بغرض تخفيض الإنفاق وتكاليف الوحدة البيداغوجيَّة من جهةٍ، والاستفادة من فتوة الشّباب في مَيْدان العمل، والإنتاج، وضمان تقليص معدلات البطالة.
- تأكيد الطّابع التّقني للمحتويات التّعليمية، ودمجها في منظومات العمل والإنتاج، ومشكلاته.
- تحقيق استقلاليَّة الطّالب، ودمجه كشريك نَشِط ضمنَ العَمليَّة التّربوية في سياق عَلاقات التّعاقد.
- ترقية نظام التّقويم؛ بما يَضمَن تجسيدَ معايير التّفوق العلميّ وحدَه، كنظام المقاييس أو الوحدات المستقلة.
- تحقيق النّوعية التّربوية من خلال تطبيق معايير الجودة التي يتضمنها نظام (ل م د).

يمكن استخلاصُ فكرة تبنّي الجامعة الجزائرية لنظام (ل م د) من خلال النّقاط السّابقة الذّكر، بأنَّها ضرورة حتميَّة من أجل مجاراة نظيراتها على المستوى الدّولي؛ وذلك من خلال تشجيع استقلاليَّة الطّالب[1]، التي ترتكز على العمل الفرديّ الذي يقوم به، وكذلك على المصادر والأدوات

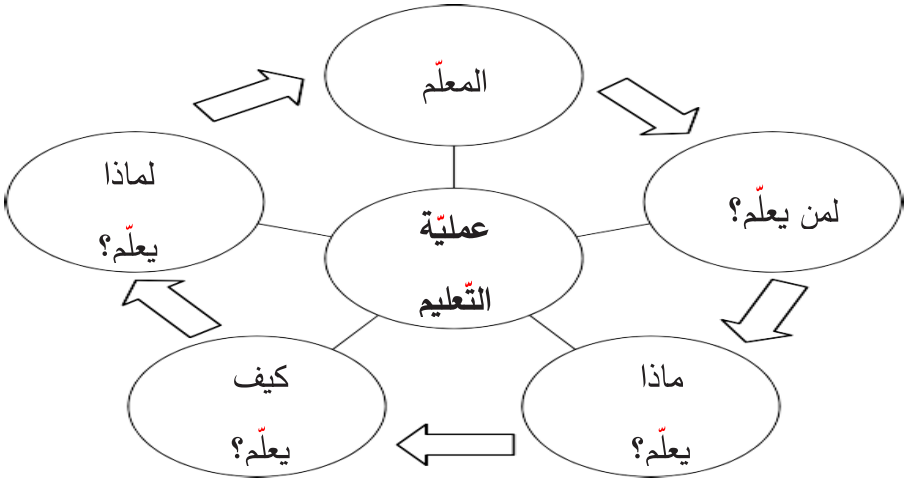
الموضوعة تحت تصرُّفه؛ ولهذا فإنَّه يتعيّن على المسيِّر والأستاذ ما يلي:

- توزيع عناصر مرجعيَّة (مطبوعات- دروس على الخط...) على الطّالب.
- تمكين الطّالب من العمل بمفرده.
- فَتْح مجال بقدر ما يسمح به الوقت – للأسئلة والنّقَاش.
- استقبال الطّلبة فُرادى في حصص الاستشارة البيداغوجيَّة.



(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة (ل م د)، ص 55.

العَمليَّة التّعليمية: تقوم على خمسة أضلاع مترابطة[1]:



1. **المعلّم:** تغيّرت مهامه مع النّظام الجديد (ل م د)؛ فبعدما كانت مهمة التّعليم قديمًا كلُّها على عاتقه أصبحت اليوم مهمتُه تقتصر على توجيه المتعلّم وإرشاده.
2. **لمن يعلّم؟:** والمقصود به المتعلّم الذي أصبح في ظلّ النّظام الجديد (ل م د) قائدًا لعملية التّعليم بتحضير الدّرس، وتفعيله من خلال عمليتَي المشارَكة والنّقاش.
3. **ماذا يعلّم؟:** والمقصود بها المادة العِلميَّة التي يقدّمها المعلّم للمتعلّم؛ إذ لابدَّ من الأخذ بعين الاعتبار القدرات الذّهنية للطالب الباحث.
4. **كيف يعلّم؟:** والمقصود بها أساليب وطرائق التّعليم التي تُحفِّز الطّالبَ على البحث الفّعال، والنقاش، والنّقد.
5. **لماذا يعلّم؟:** من أجل الحصول على الكفاءة التي توجّهه للحياة العَمليَّة بحُسن التّخطيط.

واقع استعمال اللّسان العربيّ في الجامعة الجزائرية:

عَرَفَ اللّسانُ العربيُّ في الجزائر الكثيرَ من الأزمات، والعراقيل لخنقه، ودحضه بشتى الوسائل، وبمختلف الطّرق حتى يُنكر وجوده، ويُقلّل من شأنه، بَيدَ أنَّ ذلك مطلب بعيد المرام، ويستحيل تحقيقه؛ لأنَّ «اللُّغة العربيَّة في القُطر الجزائري ليست غريبةً ولا دخيلةً، بل هي في دارها، وبين حُماتها وأنصارها، وهي ممتدَّة الجذور مع الماضي، مشتدَّة الأواخي مع الحاضر، طويلة الأفنان في المستقبل»[2].

إنَّ استعمال اللّسان العربيّ أو اللُّغة «العربيَّة في دُور التَّعليم في وضع يدعو إلى القلق، بل الانزعاج؛ فالجو اللُّغوي العامّ هناك ما يزال مشحونًا بأخلاط الكلام ونوافره: من عاميات ورطانات في الأفنية والفصول والمدرَّجات أحيانًا، مع توظيف قليل للعربية الفصيحة، وهو -للأسف- توظيف مغلوط في أحيان غير قليلة، والعربيَّة بفروعها المتعدِّدة محسوبة مادة واحدة، منقوصة القدر والاهتمام كَمًّا وكيفًا، من حيث وجوب النّظر إلى فروعها الكثيرة، والأوقات المخصَّصة لها، والدَّرجات المرصودة لها في الامتحان»[3].

(1) حسيبة لعربي، عوامل ضعف الأداء اللّغوي في قسم اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائريّة، (طرائق التّدريس وفق النّظام الجديد (ل، م، د) الحصص التّطبيقية أنموذجًا)، اليوم الدّراسي العاشر حولَ: اللغة العربية في التّعليم الجامعي بين الواقع والمأمول (19) أفريل (2016م)، منشورات مختبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، (2016م)، ص159.

(2) أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمّد البشير الإبراهيمي: عيون البصائر، ج3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، (1997م)، ص 206.

(3) كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (1999م)، ص18.

وحال اللّسان العربيّ يزيد ألمًا وتقهقُرًا في عقر داره؛ أي في أقسام اللُّغة العربيَّة، وآدابها التي من المفروض أن تكون في الصَّدارة عند استعماله، وفي المنافَحة عند تجاهله، بَيْدَ أنَّ هذه الكليات ليست «في المستوى المأمول، رغم الجهود المبذولة في تحسين أوضاعها، والتَّخفيف من حِدَّة التّلوث الذي يحيط بها من كل حدب وصوب؛ فكثيرًا ما نُلحَظ داخلَ الجامعات قِلَّةَ الاهتمام بسلامة اللُّغة، وجودة التّعبير، وانصراف الكثير من الطّلبة إلى استعمال العاميَّة الرّكيكة في تخاطبهم، وأثناء تحاوُرِهم داخلَ وخارجَ أقسامهم، والتّباهي باستعمال اللُّغة الأجنبيَّة حتى في المواقف التي لا تدعو إلى ذلك»[1].

لقد تعدَّدت عواملُ تراجُع اللّسان العربيّ في كليات اللُّغة والأدب العربيّ، واختلفت أسباب تراجعه، و«ممَّا زاد النّهاون في شأن اللُّغة العربيَّة والنّفور من دراستها، الاعتقاد بأنَّها لا تَصلُح لمواكَبة العِلْم وتطوُّر الحياة، وهذا ما أدَّى إلى استفحال هذه الظّاهرة؛ ألَا وهي ظاهرة القصور العامّ في اللُّغة العربيَّة بين طلبة الجامعات، وارتبطت هذه الظّاهرة ارتباطًا شرطيًّا بمشكلة حضاريَّة حسّاسة في معظم الجامعات العربيَّة عامَّةً، والجزائر خاصَّةً؛ ألَا وهي مشكلة التّعريب؛ فهما وجهان لعملة واحدة، فحينما وُجدت معارَضة للتعريب أو التشكيك في جدواه أو التّقاعس عن تنفيذه، وُجدت ظاهرة القصور اللُّغويّ»[2]، وواقع استعمال اللّسان العربيّ فيه العديد من الهَنَات؛ بسبب الكثير من العوامل التي نذكر من بينها[3]:

- ضَعْف الكثير ممَّن تصدَّر للتعليم وهو لم يتقن أصول اللُّغة.
- كثرة الموضوعات على الطّلاب؛ ممَّا أدَّى إلى إغفال جانب التّطبيق والفَهْم.
- وضع النّاشئ العربيّ في مراحل دراسته الأولى حيث يكون عاجزًا عن دفع ما استحكم على لسانه من سلطان العاميَّة.

كذلك من عوامل الضّعف والتي وقفَت حجرةَ عثرةٍ في طريق استعمال اللّسان العربيّ[4] ما يلي:

- غياب الثّقة بها لدى كثيرٍ من أبنائها، أو تعمُّد ذلك واصطناعه.
- سيطرة اللّهجات الدّارجة على الحياة اليوميّة في المجتمع.
- تهاوُن وسائل الإعلام المختلفة في شأنها، وخاصَّةً في عصر انتشرت فيه المرئيّات بشكل واسع يصعب على المرء أن يتحكّم في لغة تعبيره.

نماذج عن طرائق التّدريس:

أصبحت عمليَّة التّدريس اليومَ -في أغلب الأحيان- لا تؤتي أُكُلَها، وخاصةً أنَّها وجَّهت الاهتمامَ للفَهْم على حساب الاستعمال السّليم للغة التي «هي الوعاء أو الخزّان الذي يتمّ من خلاله اكتساب واستثمار المعرفة، وتأصيل العلوم لتسكن في جسم الأمة، وتصبح زادًا ورصيدًا تُصرِّف به الأمةُ شؤونَها العامَّة والخاصَّة»[5]، والجدول الموالي يُوضِّح أنواعَ الأنشطة المتَّبَعة في التّدريس، مع إيضاح إيجابيات، وسلبيات كلّ نشاط[6].

(1) نورة كروش، القصور اللغوي لدى طلبة جامعة جيجل " قسم اللغة والأدب العربي أنموذجا " مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص: علوم اللسان العربي، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، (1436 ه، 1437 ه)، (2015 م، 2016 م)، ص 65

(2) المرجع نفسه، ص66.

(3) عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، مجلة اللغة العربية، العدد، 31. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (2014م)، ص 160.

(4) لخضر لعسّال، اللغة العربية في الجزائر بين الوظيفة والتوظيف، التخطيط اللغوي في الجزائر ـــ اللغات ووظائفها ـــ منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (2012م)، ص 279.

(5) عبد الكريم بكري، اللغة العربية والتأصيل العلمي (رؤى وآفاق مستقبلية)، أعمال الندوة الوطنية حول: التخطيط اللغوي في الجزائر« للغات ووظائفها»، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (2011م)، ص 171.

(6) حسيبة لعربي، عوامل ضَعْف الأداء اللّغوي في قسم اللغة والأدب العربي بالجامعة الجزائريّة، (طرائق التّدريس وفق النّظام الجديد (ل، م، د) الحصص التّطبيقية أنموذجًا)، ص166 ،165.

نوع النّشاط	المجموعة التجريبيّة	
	الإيجابيّات	السّلبيات
إنجاز بحث	– توجيه الطّالب إلى البحث بنفسه. – تعويد الطّالب العمل الجماعيّ والتّنسيق. – تعليمه منهجيّة إنجاز البحوث الأكاديميّة. – تعويد الطّالب على الإلقاء والاسترسال في الحديث. – تحسين أدائه اللّغوي من خلال عرض بحثه. – تعويده الدّفاع عن رأيه، وحُسن التّخلص. – تعليمه النّقاش الهادف، وتقبُّل الانتقادات والرأي الآخَر. – مواجهته الجمهور والتخلص من الخوف والخجل. – تذكية رصيده المعرفيّ.	– اعتماد الطّالب على النّقل الحرفي دون الفَهْم. – اعتماده على الحفظ أثناء العرض دون الفَهْم. – انعدام الأمانة العِلميَّة في التّهميش يؤدّي إلى وقوع الطّالب في السّرقة العِلميَّة. – توجّه الطّالب إلى الأعمال الجاهزة ما يجعله متواكلًا. – غياب شخصيَّة الطّالب، وأسلوبه الخاص.
حل التّمارين	– تطبيق المحاضرة لتعزيز وترسيخ المعلومات. – اختبار مدى استيعاب الطّالب للدرس. – منح الطّالب فرصة للتفكير والبحث عن الحل المناسب. – الكشف عن قدرات الطّالب وإمكانياته. – تصحيح الأخطاء. – تنمية ذكاء الطّالب.	– سوء اختيار التّمارين المناسِبة. – عدم التزام الطّالب بحل التّمارين الموجَّهة في البيت. – عدم مراقبة الأستاذ لعمل الطّالب المكلَّف. – تواكُل الطّالب واعتماده على حلّ زملائه. – عدم تفاعُل الطّالب مع الأمثلة التي لا تستجيب لمعطيات بيئته.
نص للمطالَعة	– تعويد الطّالب على القراءة السّليمة دون أخطاء. – تعليمه التّأدية الصّحيحة للأساليب التّعبيريّة المختلفة. – شرح النّص.	– انعدام الحركة والتّفاعل بين الأستاذ والطّالب وبين الطّلبة أنفسهم. – عدم تركيز الطّالب وانشغاله عن الدّرس.
نِقَاش مفتوح	– إضفاء جو حماسيّ يُحفِّز الطّالبَ على العمل. – تعويده النّقاشَ، والحوارَ العلميَّ الهادفَ. – منحه فرصة للإبداع، والإتيان بالجديد. – تحقيق التّفاعل، والتّجاوب بين الأستاذ والطّالب. – تعليمه آداب الحوار، والنّقاش. – فتح باب المناقَشة بين الطّلبة.	– دخول النّقاش في الفوضى، وعدم الاحترام إذا غابت أخلاقيات البحث العلميّ. – الخروج عن الموضوع.

نظام (ل م د) في أرضيَّة مَيْدان تعليم اللُّغة والأدب العربيّ:

اعتمَد البحثُ على بعض ما قامت به الطّالبة نبيلة داود في الجزء التّطبيقي من مذكرتها لنَيْل شهادة اللّيسانس في اللُّغة العربيَّة وآدابها، والموسومة بعنوان: "الأداء البيداغوجيّ في ظل نظام (ل م د) - قسم اللُّغة والأدب العربيّ -أُنموذجًا-"، حيث قامت بطرح مجموعة من الأسئلة عن طريق استبانة وهي: «أداة لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث، عن طريق استمارة معينة، ويتم تعبئتها مِن قِبَل عَيِّنة ممثَّلة من الأفراد، ويُسمَّى الشّخص الذي يقوم بملء الاستمارة المستجوب»[1]، والذين استجوبتهم هم مجموعة من الأساتذة، ومجموعة من الطّلبة في تخصّص الدِّراسات اللغويَّة، السَّنة الثالثة جامعي

والاستبانة التي وقف عندها البحثُ الخاصَّة بالطّلبة كانت حول العناصر التّالية:

- مدى تلقِّي الطّلبة لحملات التّوعية حول نظام (ل م د).
- نسبة تأثير (ل م د) على مستوى الطّلبة العلميّ.
- آراء الطّلبة حول طُرُق التّدريس التي يتلقَّوْنها.

أما الاستبانة الخاصَّة بالأساتذة فكانت حول:

- مدى توظيف عمليَّة التّدريس بالكفاءات في نظام (ل م د).
- أهم طُرُق التّدريس التي يعتمدها الأساتذة في عرض الدّروس.

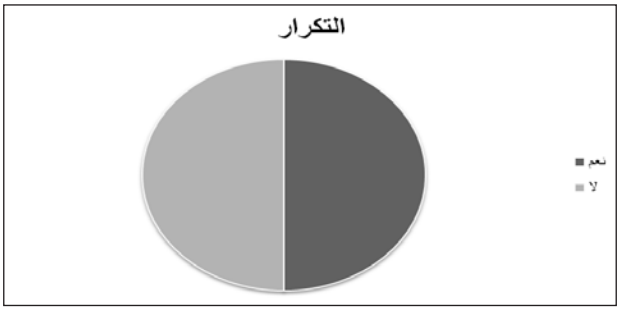
وقد جاءت النّتائج المحصَّل عليها مدوَّنةً في الجداول الموضَّحة أدناه مع الرّسومات البيانيَّة.

(1) ريحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلمي، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط4، (2010م)، ص 153.

أ. **جداول النّسَب المئويَّة لإجابات الطلبة:**

1. **مدى تلقّي الطّلبة لحملات التّوعية حول نظام (ل م د)[1]:**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	15	50
لا	15	50



- في سؤال الطّالبة الذي وزّعته على الطّلبة بخصوص: مدى وعيهم بالنّظام الجديد (ل م د)، جاء الجواب مناصفةً بين الإثبات والنّفي بينهم، أمّا الطّلبة الذين أثبتُوا فَهمَهم له فَهُمْ يؤكدون على أهميَّة المحاضرات، وحملات التوعية المخصَّصة لذلك، وأمّا الذين نَفَوْا فَهمَهُم له؛ فيُردِّون السّببَ لقلة المعلومات الإرشاديَّة حولَه، وعدم فَرْض إجبارية حضور هذه الحملات، كما أنّ برمجتها في أوقات قد لا تُساعِد بعضَ الطّلبة، وغيرُها كثيرٌ من مُسوِّغات التّواكل في الإحاطة المعرفيَّة بهذا النّظام[2].

2. **نسبة تأثير (ل م د) على مستوى الطلبة العلميّ[3].**

الإجابة	التكرار	النسبة
تحسن المستوى	01	3.33
لا تغيير	09	30
إضعاف المستوى	20	66.66

(1) ينظر هانس روبيرت ياوس، (السؤال المفتوح والجواب الحتمي، نموذجية العلوم الإنسانية في حوار التخصصات)، ترجمة رضوان ضاوي، مجلة الرافد الإماراتية. العدد180 (أوت 2012)، ص36.

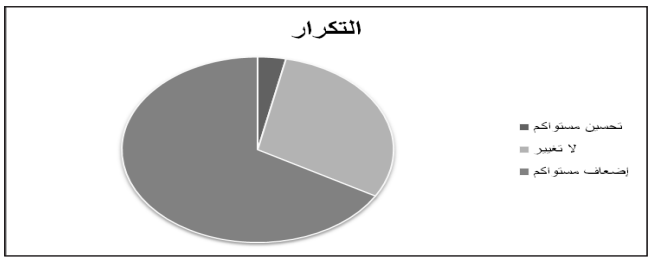
(2) يُنظَر، نبيلة داود، الأداء البيداغوجي في ظل نظام ل م د، قسم اللغة والأدب العربي- أنموذجًا-، ص 27.

(3) ينظر هانس روبيرت ياوس، (السؤال المفتوح والجواب الحتمي، نموذجية العلوم الإنسانية في حوار التخصصات)، ترجمة رضوان ضاوي، مجلة الرافد الإماراتية. العدد180 (أوت 2012)، ص36.

مـن خـلال السّـؤال الـذي قدّمتـه الطّالبـة، والمتمثّـل في: مـدى مسـاهَمة نظـام (ل م د) في الرّفـع مـن مسـتوى الطّلبـة العلمـيّ أوضحـت نتائـج الاسـتبانة أنّـه جـاء بنتيجـة عكسـيَّة تقريبًـا؛ حيـث أقـرَّت نسـبةٌ كبـيرةٌ تقـارب (66.66%) مـن الطّلبـة مـدى الضَّعـف والتقهقـر؛ نتيجـةَ تطبيـق هـذا النِّظـام، في حـين كانـت نسـبة ضئيلـة مَـنِ اعترفَـتْ بفاعليتـه.

3. **أراء الطّلبة حول طُرُق التّدريس التي يتلقَّونها:**

الإجابة	التكرار	النسبة
عرض نصوص	20	66.66
تحليل بحث	13	43.33
مناقشة	07	23.33



مـن خلال الإشـكاليَّة المطروحـة حـول أنـواع طُـرُق التّدريـس التـي يتلقَّاهـا الطّلبـة ميدانيًّـا (عـرض النُّصـوص، تحليـل بحـث، مناقَشـة) جـاءت النّسـب متفاوتة: (عـرض النّصـوص (66.66%)، تحليـل بحـث (43.33%)، مناقَشـة (23.33%)، حيث كانـت نسـبة المناقَشـة أقـلَّ الطّـرق اسـتعمالًا بالمقارَنـة بعـرض النُّصـوص، وتحليـل البحـث، بالرغـم مـن أهميتهـا في تعويـد الطّلبـة «على التّحـاور، وإبـداء الـرأي، والمواجَهـة دون تخوُّفـات أو انفعـالات خجولـة، خاصَّـةً وأن معهـد اللُّغـة والأدب العـربيّ يـدرس اللُّغـة، واللّغـة بطبيعتهـا اسـتعمال»[1]

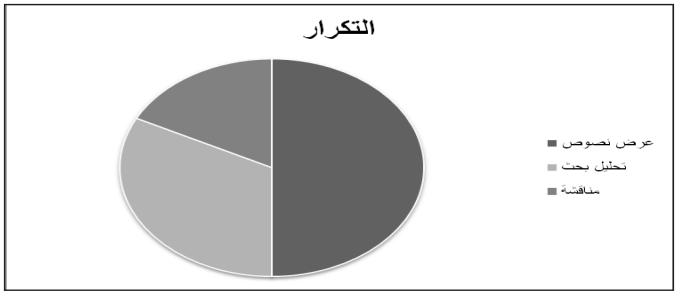
ب. **جداول النّسب المئويَّة لإجابات الأساتذة:**

بمـا أنَّ الأسـتاذ هـو اللَّبِنـة الأساسـيَّة في العَمليَّـة التّدريسـية حتـى وإن تغيَّرت مسـؤولياتُه مـع النِّظـام الجديـد، إلَّا أنَّ الدَّور المنـوط بـه لا يُنكِـره أحـدٌ؛ لـذا وقَـف البحـثُ عنـد عنصريـن أساسـيين متعلِّقَينِ بـه؛ وهما: مـدى توظيـف عمليَّـة التّدريـس بالكفـاءات في نظـام (ل م د)، وأهـم طـرق التّدريـس التـي يعتمدهـا الأسـاتذةُ في عـرض الـدّروس.

1. **مدى توظيف عمليَّة التّدريس بالكفاءات في نظام (ل م د):**

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	08	%53.33
لا	09	%60

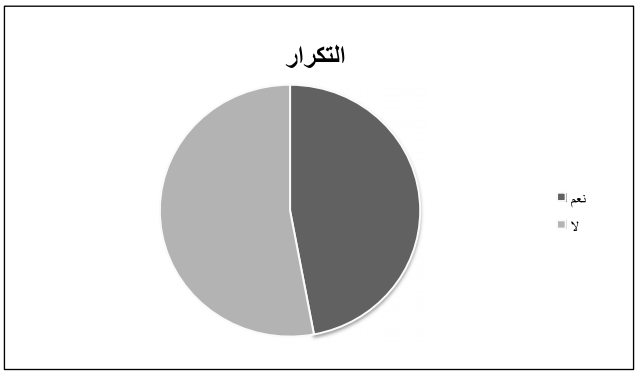
(1) نبيلة داود، الأداء البيداغوجي في ظل نظام (ل م د)، ص32.



- أمـا السّـؤال حـول مـدى توظيـف عمليَّـة التّدريـس بالكفـاءات في ظـل نظـام (ل م د)؛ فحصلـت الطّالبـة عـلى إجابـات متباينـة؛ فمجمـوع الأسـاتذة الذيـن أجابـوا بـــ "لا" أكثـر مِـنَ الذيـن أجابـوا بـــ "نعـم"؛ حيـث مـا زالـت عمليَّـة التّدريس بالكفـاءات لم تلـقَ النّتائـجَ المرجُـوَّةَ منهـا، وخاصـةً أنّهـا «لم تلـقَ الحـظَّ الوافـرَ في الرّصيـد المعـرفيّ لـدى الطّلبـة مـا بـينَ عـدم فَهمِهـم لهـذا المفهـوم مـن جهـةٍ، وعـدم ربـط مفهـوم نظـام (ل م د) مـع محتـواه الطّبيعـي مـن جهـة أخـرى»[1].

2. **أهم طرق التّدريس التي يعتمدها الأساتذة في عرض الدروس:**

الإجابة	التكرار	النسبة
أسئلة شفهيَّة	07	%46.66
تمارين تطبيقيَّة	07	%46.66
استجوابات	06	%40
مناقَشة	12	%80



-حـازت عمليَّـة المناقَشـة على أعلى نسـبة في الجـواب حـول طـرق التّدريـس التـي يعتمدهـا الأسـاتذة في عـرض الـدّروس؛ حيـث بلغـت نسـبة (80%) مـن طـرق التّدريـس الأخـرى مثـل: الأسـئلة الشّـفهية، والتّمارين التّطبيقيـة، والاسـتجوابات، وهـي أفضـل الطّـرق التـي جـاء بهـا النّظـام الجديـد (ل م د)، بجعـل الطّالـب قطـب الرّحـى الـذي تـدور حولَـه العَمليَّـة التّعليميـة،

(1) المرجع نفسه، ص41.

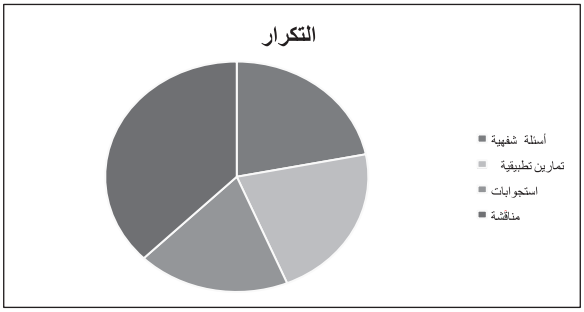
ويبقى دور الأستاذ مُوجِّهًا ومُرشِدًا له، وعمليَّة المناقَشة والحوار بين الأستاذ وطلبته أحسنُ وأفضلُ وسيلةٍ لتنشيط الطّالب، وتحفيزِه على المطالَعة والبحث، والتّمكُّن من استعمال اللُّغة[1].

ومهما يكن من تجديد وتحديث في اكتساب اللُّغة؛ وحتى يصل إلى درجة الإتقان يجب أن يمرّ و«يتمّ بمهارات أربع متّصلة غير منفصلة: هي الاستماع، والقراءة، والكتابة، والحديث»[2]، وكلّ مهارة تُكمِل الأخرى ميدانيًّا؛ فلا يمكن الحديث عن طالب متمكن نظريًّا، بل يجب أن يظهر ذلك في نطقه السّليم من خلال المناقَشة، والحديث، وسلامة اللُّغة، وجمال الأسلوب، وخلوّه من الأخطاء بأشكالها: الصّرفية، والنّحوية، والإملائيَّة وغيرها، لتكون النّتيجة طرديَّة في نهاية المطاف: تعليم مائز يُنتِج طالبًا فائزًا.

مقترَحات وتوصيات الدِّراسة:

أمسى استعمال اللّسان العربيّ في الجامعة الجزائرية عامَّة، وفي أقسام اللُّغة العربيَّة خاصَّة في تدهوُر وتقهقُر كبيرين، بالرّغم من الجهود المبذولة، وانتهاج الأنظمة الجديدة، والمتطوّرة إلَّا أن النّتيجة لم تصل إلى المستوى المرغوب، أو الحدّ الأدنى للاحترام المطلوب تجاهَه؛ لذا يقترح البحث ما يلي:

- تطبيق نظام (ل م د) وفقَ متطلَّبات الجامعة الجزائرية، وحسب إمكانياتها الماديَّة والبشريَّة، وليس وفقَ آليَّات مستعارة لا تتناسب مع البيئة المحليَّة.
- دَعْم الاعتزاز اللُّغوي باللّسان العربيّ من خلال التّشجيع على استعماله ميدانيًّا في أقسام اللُّغة والأدب العربيّ.
- تكوين متخصِّص للأساتذة وفقَ متطلَّبات العصر الحالي، والعمل على تحفيزهم للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- استثمار الحصص التّطبيقية بفتح الحوار البنَّاء بلسان عربي فصيح مُبين، والحثّ عليه من خلال أساليب التحفيز المختلفة.
- إدخال اللُّغة العربيَّة عوالم الرّقمنة، والتّعليم والتّكوين الإلكترونيين؛ لأجل ربط التَّعليم العربيّ بالمناهج التّعليمية العالميَّة، وتقريب العلوم والمعارف من اللُّغة العربيَّة، وبالتّالي تيسيرها للطالب بلغته الأُمّ، كما هي عليه باللّغات العالميَّة الكبرى[3].
- العمل على جعل الطّالب في قسم اللُّغة، والأدب العربيّ يُدرك وبوعي تام فكرة أن الأمة الجزائرية ترى في اللُّغة العربيَّة ترجمان أفكارها، وخزانة أسرارها، وحافظة دينها، وهي لغة العرب، التي هي قطعة من وجود العرب، وميزة من مميزاتهم، ومرآة لعصورهم الطّافحة بالمجد، والعلم، والبطولة، والسّيادة[4]؛ لذا فالعمل على حمايتها من مثالب العصر، ومخالب العولمة، واجب قومي، وبجهود طلابها تعود لمجدها التّليد، وتتبوأ الصّدارةَ التي عنها لن تحيد، ويُرفع شأنها من جديد.



(1) يُنظَر: نبيلة داود، الأداء البيداغوجي في ظل نظام (ل م د)، ص43.

(2) كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص 277.

(3) نورة كروش، "القصور اللغوي لدى طلبة جامعة جيجل " قسم اللغة والأدب العربي أنموذجًا"، ص146.

(4) أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمّد البشير الإبراهيمي، ص281.

مراجع البحث:

- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمَّد البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، ج3، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1997 ،1م.
- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، الجزء الأول، تح: محمد علي النّجار، المكتبة العِلميَّة، دار الكتب المصرية، د ت.
- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القريشي الدمشقي (884 ،700ه)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي محمد السّلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، المملكة العربيَّة السعوديَّة، ج6، ط1420 ،2ه، 1999م.
- أنيس إبراهيم، في اللهجات العربيَّة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1996 ،08 م.
- حسن ظاظا، "اللّسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللُّغة"، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط1410 ،2ه، 1990م.
- حسيبة لعربي، "عوامل ضَعْف الأداء اللُّغوي في قسم اللُّغة والأدب العربيّ بالجامعة الجزائريّة، (طرائق التّدريس وفق النّظام الجديد (ل، م، د) الحصص التّطبيقية أُنموذجًا)"، اليوم الدّراسي العاشر حولَ: اللُّغة العربيَّة في التَّعليم الجامعيّ بين الواقع والمأمول (19) أفريل (2016م)، منشورات مختبر الممارَسات اللّغوية في الجزائر، (2016م).
- ريحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، أساليب البحث العلميّ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمَّان، ط2010 ،4م.
- عابد بوهادي، تحديات اللُّغة العربيَّة في المجتمع الجزائري، مجلة اللُّغة العربيَّة، ع31، المؤسَّسة الوطنيَّة للفنون المطبعية، 2014م.
- عبد الكريم بكري، اللُّغة العربيَّة والتّأصيل العلميّ (رؤى وآفاق مستقبليَّة)، أعمال الندوة الوطنيَّة حول: التخطيط اللُّغويّ في الجزائر «للُّغات ووظائفها»، منشورات المجلس الأعلى للُّغة العربيَّة، الجزائر، (2011م).
- ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي، معجم مقاييس اللُّغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (1979م)، ج 05.
- كمال بشر، اللُّغة العربيَّة بين الوهم وسوء الفَهْم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (1999م).
- لخضر لعسَّال، اللُّغة العربيَّة في الجزائر بين الوظيفة والتوظيف، التخطيط اللُّغويّ في الجزائر اللغات ووظائفها منشورات المجلس الأعلى للُّغة العربيَّة، الجزائر، (2012م).
- نبيلة داود، "الأداء البيداغوجيّ في ظل نظام (ل م د)، قسم اللُّغة والأدب العربيّ -أُنموذجًا-"، مذكرة مقدَّمة لنَيْل شهادة الليسانس في اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، كلية الآداب واللُّغات، (2013م)، (2014م).
- صباح نصراوي، الاحتياجات التدريبيَّة لأساتذة التعليم الجامعيّ في ظل نظام (LMD)" دراسة ميدانيَّة بجامعة العربيّ بن مهيدي أم البواقي " مذكرة لنَيْل شهادة الماجستير في علم نفس العمل، وتسيير الموارد البشريَّة، (2011م)، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، جامعة العربيّ بن مهيدي – أم البواقي– (2012-2011م).
- نورة كروش، "القصور اللُّغويّ لدى طلبة جامعة جيجل: قسم اللُّغة والأدب العربيّ أُنموذجًا"، مذكرة مكمِّلة لمتطلَّبات نَيْل شهادة الماجستير في اللُّغة والأدب العربيّ، تخصص: علوم اللسان العربيّ، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، كلية الآداب واللُّغات، قسم اللُّغة والأدب العربيّ، (1436 ه، 1437 ه، 2015 م،2016 م).
- وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، الدليل العمليّ لتطبيق ومتابَعة نظام (ل م د)، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، جوان (2011م).
- Zinedine Berrouche;Youcef Berkane:" La mise en place du système LMD en Algérie-entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain ".université de Sétif. Faculté SEG. N°7.2007.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

المحـــــور الثالث

اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

برنامجٌ قائمٌ على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى

الأستاذ الدكتور/ علي عبد المحسن الحديبي
أستاذ تعليم اللُّغة العربيَّة والدراسات الإسلاميَّة
كلية التربية – جامعة أسيوط – مصر

elhudaybi@yahoo.com

مقدمة البحث:

يُعَدّ الاهتمامُ بتعليم اللغات الأجنبيَّة أو الثانية من المجالات التي فرَضَت نفسَها على المشتغلين بتعليم اللغات على مستوى العالَم؛ وذلك لِمَا يمثله هذا المجال من أهميَّة في نشر ثقافة هذه اللغات بين أكبر عدد من سكَّان العالَم، خاصَّة مع ظهور العولمة وما يتبعها من هيمنة بعض اللغات والثقافات على غيرها.

لذلك كان من بين المعايير الخاصَّة بمعلم اللُّغة الأجنبيَّة التي قدمَتْها عدةُ جهات ومؤسَّسات معيار خاص بالدعوة إلى تعلُّم اللُّغة الهدف، ومن الأمثلة على ذلك معايير الجمعيَّة الدوليَّة لمُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL", 2010)، حيث كان من بين المعايير الخاصَّة بالتنمية المهنيَّة للمعلِّم، الدعوة إلى تعلُّم الإنجليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً.

كما قدمت الهيئة الوطنيَّة للمعايير المهنيَّة للتدريس National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS)، معايير لمُعلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها لغةً جديدةً للطلاب من سن ثلاثة إلى أكثر من ثماني عشرة سنة، اختص المعيار التاسع بالقيادة المهنيَّة ودعوة الطلاب إلى تعلُّم اللُّغة الإنجليزيَّة (National Board for Professional Teaching Standard, 2011,91).

ومعلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في حاجةٍ أكثرَ من غيره إلى استخدام كافَّة الطرائق والوسائل والتقنيات التي تُمكِّنُه من تنمية الكفايات اللغويَّة والتواصليَّة والثقافيَّة لدى المتعلِّمين، وتقويم مُخرَجات التعلُّم، حيث إن التقنيَّة إنْ أُحسِنَ استخدامُها تُوفِّر كثيرًا من الوقت والجهد والمال، وتعمل على استمرار التعلُّم وبقاء أثره.

يضاف إلى ما سبق أن هناك تقدمًا كبيرًا في توظيف التقنيَّة في تعليم كثير من اللغات الأجنبيَّة مثل اللُّغة الإنجليزيَّة والفرنسيَّة والألمانيَّة؛ ومِن ثَمَّ فإنَّه إن لم يواكب هذا التطوُّر في تعليم اللُّغة العربيَّة (لغة القرآن الكريم)، فسوف تتسع الفجوة بين تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً أجنبيةً/ ثانيةً، وغيرها من اللُّغات، ولن يتم نشر اللُّغة العربيَّة والثقافة العربيَّة والإسلاميَّة -وقبل ذلك الدين الإسلامي- بصورةٍ صحيحةٍ بما يُسهِم في تصحيح ما قد يظنُّه بعضُ الناس من أفكار خطأ عن العرب والمسلمين.

لذلك كان من المهم أن يتمكن معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى من مهارات توظيف التقنيَّة بصورة فاعلة في التدريس، بصرف النظر عن المحتوى الذي يدرسه، وطريقة التدريس التي يستخدمها؛ لأنَّ بعض المعلِّمين قد يظنُّون أن استخدام التقنيَّة في التعليم يتطلَّب محتوًى بعينه، وطريقة تدريس خاصَّة.

ففي هذا العصر تعددت الروافد التي يمكن أن تُسهِم بصورة مباشِرة أو غير مباشرة في تكوين شخصيَّة المتعلِّم، بل لم يعد تأثيرُ هذه الروافد خارجَ قاعات التعلُّم فقط، وأصبح منها ما يدخل مع المتعلِّم إلى القاعات، فأجهزة التعلُّم الذكيَّة، والأجهزة النَّقَّالة المزوَّدة بها بعض المؤسَّسات، أو التي يصطحبها المتعلِّم إلى داخل المؤسَّسات التعليميَّة، إن لم يحسن استثمارها وتوظيفها في التعلُّم ستكون نتيجتها عكسيَّة (الحديبي، 571 ،2016).

لذلك أشار عددٌ من الهيئات التي اهتمَّت بوضع معايير المعلِّمين -بصورةٍ عامَّةٍ- إلى أن يكون استخدام التقنيَّة، والتواصل بها مع المتعلِّمين أحد معاييرها؛ فمثلًا قدَّم اتحاد دعم وتقييم المعلِّمين الجُدُد بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) في العام (1992م) أحَدَ عشَرَ معيارًا

للمعلِّمينَ، نصَّ المعيارُ السادسُ منها على: يستخدم المعلم التواصُل اللفظيّ، وغير اللفظيّ، ووسائل التواصُل التقنيَّة ليعزز الاستفسارات النَّشِطة، والتعاون، ودعم التفاعل داخل الفصل.

كما كان من بين المعايير المهنيَّة الوطنيَّة للمعلِّمينَ في دولة قطر (هيئة التعليم، 7 ،2007) معيارًا خاصًّا بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عمليَّة تعلُّم الطلبة، انبثق عنه ستة معايير فرعيَّة.

وفيما يخص معلمَ اللُّغة الأجنبيَّة فإن كثيرًا من الجهات التي قدمت المعايير الخاصَّة بمعلم اللُّغة الأجنبيَّة جعلت استخدامَ التقنيَّة ومصادر التعلُّم أحد المعايير الرئيسة في إعداده، أو اعتماد برامجه؛ ممَّا يدلّل على أهميَّة استخدام التقنيَّة في تعليم اللغات الأجنبيَّة.

فمثلًا: قدَّم المجلس الوطنيّ لاعتماد مؤسَّسات إعداد المعلِّمين في أمريكا (National Council for Accreditation of Teacher Education" NCATE", 2008) عددًا من المعايير في فبراير (2008م) لتكون معتمَدةً خلالَ سبع سنوات قادمة؛ أي إلى عام (2015م)، حتى تتم مراجَعة هذه المعايير أو تحديثها، وكان من بين المعايير التي قدَّمَها معايير معلم اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً، ما نصُّه: "يفهم معلِّمو اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً ويستطيعون استخدام كل من: التدريبات، والإستراتيجيات، والمواد (الوسائل) والتقنيات القائمة على المعايير؛ لتخطيط وتنفيذ وإدارة تعلُّم اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً".

كما قدمت الجمعيَّة الدوليَّة لمُعلِّمي الإنجليزيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (TESOL) بالتعاون مع المجلس الوطنيّ لاعتماد مؤسَّسات إعداد المعلم (NCATE) في العام (2010م) معايير للاعتراف ببرامج معلم اللُّغة الإنجليزيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى للصفوف (الروضة – الثاني عشر)، تضمَّنت خمسة مجالات، وهذه المجالات انبثق عنها أحَدَ عشَرَ معيارًا، وتمثَّل المعيارُ الثالثُ من المجال الثالث في: استخدام المصادر والتقنيَّة بفاعليَّة في تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة بوصفها لغةً ثانيةً، وتدريس المحتوى. 2010," TESOL " Teachers of English to Speakers of Other Languages)).

كما اعتمَد قسمُ التربية في فلوريدا (Florida Department of Education, 2010)) في العام (2010م) معاييرَ معلم اللُّغة الإنجليزيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، تضمنت خمسة مجالات، قُسِّمت إلى اثني عشَرَ معيارًا، وكان المعيار الثالث من المجال الثالث: الاستخدام الفعَّال للوسائل التعليميَّة والتقنيَّة، وكذلك المعيار الثاني من المجال الرابع: موارد التعلُّم والتقنيَّة.

وقد أشار الإطار المرجعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى تأليف وتعليم وتدريب (إمتاع)، إلى توظيف التقنيَّة في تقويم الخبرات اللغويَّة، وذكَر تفصيلًا عن إعداد الاختبارات اللغويَّة من حيث مفهومها، وميزاتها، والفَرْق بينها وبينَ اختبارات الورقة والقلم، ومحددات الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، ونماذج لبعض البرامج التي تُستخدَم لتصميم هذا النوع من الاختبارات (الحديبي، وآخرون، 176 ،2023).

وذلك يتطلَّب من المعلم أن يكون قادرًا على تنمية مهاراته في التخطيط لتوظيف هذه التقنيَّة في التدريس، وتصميم دروسه وَفقًا لها، والإفادة منها في تقويم مُخرَجات التعلُّم ونواتجه، ويبذل ما في وسعه ليتابع المستحدَثات التقنيَّة التي يمكن توظيفها في أثناء تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى؛ حيث إنه من الممكن أن يكون لديه خبرة في توظيف جهاز تعليميّ أو برنامج أو موقع، ويتعاون مع زملائه ورؤسائه بما يمكنه من اكتساب الخبرات المناسِبة.

وهذه العمليَّات جميعها: التخطيط الجيد، وتنشيط الخبرات السابقة، والتعاون مع الآخَرين عند الضرورة دون الاعتماد عليهم، تمثِّل أهمَّ مُكوِّنات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، الذي يُمثِّل أحد التوجُّهات الحديثة والمهمة في التعليم بصورةٍ عامَّةٍ، وتعليم اللُّغة بصورة خاصَّة.

ونظرًا لأهمية التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في مجال تعليم اللُّغة فقد هدَفت عدة دراسات إلى توظيفه في جوانب مختلفة من جوانب تعليم اللُّغة؛ مثل:

- **تنمية مهارات التعبير الشفويّ**، مثل: دراسة جلهوم، والمليجي (2008م) التي هدَفَت إلى تعرُّف تأثير إستراتيجية قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات التعبير الشفهيّ الإبداعيّ لدى طلاب شعبة اللُّغة العربيَّة بكليات التربية.
- **تنمية مهارات القراءة**، مثل: دراسة جاد (2012م) التي هدَفَت إلى تقديم إستراتيجية مُقترَحة قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ، ودراسة علي (2013م) التي هدَفَت إلى بناء برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا باستخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الفَهْم القرائيّ لدى تلاميذ الصف السادس الإعدادي، ودراسة الحيدري وخليفة وأبي عبد (2015م) التي هدَفَت إلى قياس فاعليَّة استخدام إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات القراءة الإبداعيَّة باللغة الفرنسيَّة لدى طلاب كلية

التربية، ودراسة إسماعيل (Ismail, 2015)) التي هدَفَت إلى تعرُّف تأثير استخدام إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات القراءة الناقدة في اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ، بمدارس اللغات التجريبيَّة.

- **تنمية مهارات الكتابة:** مثل دراسة عطية، وحافظ، (2006م) التي هدَفَت إلى تعرُّف فاعليَّة برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، ودراسة سعد، والدمرداش (2007م)، التي هدَفَت إلى تعرُّف أثر برنامج تدريبيّ للتعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في الأداء الكتابيّ في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة وفعالية الذات الكتابيَّة والعَزْو السببيّ لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانويّ العام، ودراسة السمان (2012م) التي هدَفَت إلى تقديم برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، ودراسة الحناوي (El-Henawy, 2012)) التي هدَفَت إلى قياس فعالية برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في علاج صعوبات التعبير الكتابيّ لدى طلاب شعبة اللُّغة الإنجليزيَّة في كليات التربية، ودراسة محمد (2013م) التي هدَفَت إلى استخدام بعض إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ودراسة هاشم (2015م) التي هدَفَت إلى إعداد برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية الأداء اللُّغويّ الكتابيّ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **علاج صعوبات تعلُّم اللُّغة**، مثل: دراسة السيد (2012م) التي هدَفَت إلى تقديم إستراتيجية مُقترَحة قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لعلاج الضَّعْف في مهارات الفَهْم القرائيّ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلُّم، ودراسة مقلد (2015م) التي هدَفَت إلى تعرُّف فاعليَّة استخدام إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في علاج بعض صعوبات تعليم اللُّغة العربيَّة (القراءة، والكتابة) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لُغويًّا.

بالإضافة إلى ما سبَق توجد دراسات ربطت بين التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا والتقنيَّة؛ مثل: دراسة جلجل (2007م) التي هدَفَت إلى تعرُّف أثر التدريب على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تقدير الذات والدافعيَّة للتعلُّم والأداء الأكاديميّ في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي، ودراسة الطنطاوي (2010م)، التي هدَفَت إلى قياس فاعليَّة برنامج إلكترونيّ قائم على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تحسين الأداء الأكاديميّ والاتجاه نحو التعلُّم الذاتيّ في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يمكن القولُ: إنه لا توجد دراسة سابقة أُعدت في مجال توظيف إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، أو تنمية مهارات توظيف التقنيَّة بصورةٍ عامَّةٍ، وتصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بصورة خاصَّة؛ ومِن ثَمَّ فإن الإضافة المتوقَّعة من هذا البحث هو توظيف إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في إعداد برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

ومِن ثَمَّ جاءت فكرة هذا البحث لإعداد برنامج مقترَح قائم على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث، تمثلت في:

- إحساس الباحث بضَعْف مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى:

قدَّم الباحثُ عدةَ دورات تدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، كان هدفها الرئيس تنمية قدرات هؤلاء المعلِّمين على التدريس الفعَّال، وتنمية مهارات التفكير، وتوظيف التقنيَّة في التدريس، كما أنَّه كان يُشرِف على عدد من المعلِّمين الجُدُد في أثناء تدريبهم على مهارات التدريس، وقد تبيَّن له ضَعْفُ مهارات المعلِّمين في مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس بصورةٍ عامَّةٍ ومهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة بصورة خاصَّة؛ حيث لم تكن هناك أية فكرة عن كيفيَّة توظيف برامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى لتقويم نواتج التعلُّم اللغويَّة المختلفة: المعارف اللغويَّة، والمهارات اللغويَّة، وعناصر اللُّغة، والاتجاهات والقِيَم.

وممَّا يؤكد ذلك أن الباحث -من خلال عمله في مجال الجودة والاعتماد الأكاديميّ بالإضافة إلى عمله في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقِينَ بها في الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة- تبيَّن له عند تطبيق معيار التعلُّم والتعليم، ومعيار مصادر التعلُّم، وهما من معايير الجودة التي أعدتها الهيئة الوطنيَّة للتقويم والاعتماد الأكاديميّ بالمملكة العربيَّة السعوديَّة على معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغير

الناطِقينَ بها، ضَعْفُ توفير المستحدَثات التقنيَّة المطلوبة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، إضافةً إلى قِلَّة الدورات التدريبيَّة المختصَّة في مجال توظيف التقنيَّة في التعليم، خاصَّةً وأن المعيار الرابع (التعلُّم والتعليم) كان من بين معاييره الفرعيَّة معيارٌ نصُّه: (دعم التحسين في جودة التدريس)، وقد نصَّ المؤشِّرُ الثاني من مؤشِّرات هذا المعيار على: (تتضمَّن البرامج التدريبيَّة في مجال التعليم الاستخدام الفعَّال للتقنية الجديدة والمتطورة).

- نتائج الدراسات السابقة التي تناولت واقع استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى:

هناك دراسات أشارت في نتائجها إلى أن مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى يَنْدُر استخدامُهم للتقنية في أثناء التدريس، كما أنهم لا يمتلكون هذه المهارات، فقد توصلت دراسة الحارثي (76 ،2014) إلى أن مستوى استخدام مُعلِّمي معهد اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها بالجامعة الإسلاميَّة في المدينة المنوَّرة لتقنيات التعليميَّة كان ضعيفًا؛ حيث بلغت نسبة الاستخدام العامّ (50%)، وهي قيمة تُمثِّل الندرةَ في الاستخدام وفقَ المقياس الذي تم تطبيقه.

كما أشارت دراسة الزهراني (2014) إلى ضَعْف توافُر مهارات استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بصورةٍ عامَّةٍ، وفي مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة بصورة خاصَّة.

- ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة من أهميَّة إلمام مُعلِّمي اللغات الأجنبيَّة بمهارات توظيف التقنيَّة في التدريس:

هناك عدة أدبيَّات ودراسات أشارت إلى أهميَّة استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بصورةٍ عامَّةٍ، وتعليمها للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بصورة خاصَّة، وهذا -من شأنه- يتطلَّب أن يكون المعلم مُتمكِّنًا من مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس.

فقد أوصى لافي (111 ،2004) بتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والطلاب المعلِّمين على استخدام التقنيَّة والإستراتيجيات الحديثة في تدريس فروع اللُّغة العربيَّة.

كما أشار شابل (3-2 ،2007) إلى أنَّه على كل فرد معنيّ بتعليم اللُّغة الثانية في القرن الحادي والعشرين أن يكون مُلمًّا بطبيعة المهامّ التعليميَّة المعتمِدة على التقنيَّة، والتي يمكن للمُتعلِّمين أن يعملوا فيها لاكتساب اللُّغة، وكيفية استخدام تلك المهام في عمليَّة التقويم.

وأوصى العربيّ (30 ،2013) بنشر الثقافة الإلكترونيَّة بين أعضاء هيئة تدريس معاهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها؛ لكونه أبرزَ العوامل الرئيسة التي تساعد في تذليل كثير من تحديات استخدام التعلُّم الإلكترونيّ، ولأهميته في تنمية فهمهم لتوظيفه في مواقف التعليم، ولزيادة كفاءتهم التعليميَّة، واستخدامهم لنتائج التقنيَّة وأدواتها المختلفة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

كما أوصى باورن (49 ،2016) كلَّ مَنْ يعمل في مَيْدان اللُّغة وتعليمها بقوله: التقنيَّة مفيدة جِدًّا، فاستفِدْ منها أقصى استفادةٍ، وتعلَّمْ كيف تستخدمها؟ واعرف وظائفها، وكيف تعمل؟ وما حدودها؟

واقترحت دراسة الحديبي (644 ،2016) تقديم برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

ومن بين مُكوِّنات ومهارات توظيف التقنيَّة في التدريس، مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة.

- **مُواكَبة التوجُّهات الحديثة في مجال استخدام التقنيَّة في تعليم اللغات الأجنبيَّة:**

يُعَدّ توظيفُ التقنيات في تعليم اللُّغة الأجنبيَّة بصورةٍ عامَّةٍ، وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بصورة خاصَّة أحدَ التوجُّهات الحديثة التي تمَّت الإشارة إليه في عدد من المعايير الخاصَّة بمعلم اللُّغة الثانية أو الأجنبيَّة؛ مثل: National Council for Accreditation of Teacher Education" NCATE", 2008؛ Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL", 2010؛ Florida Department of Education,2010.

- **رغبة كثير من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في استخدام التقنيَّة في تدريسهم:**

ذكَر بعضُ مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى خاصَّة من الدول الإفريقية غير العربيَّة (السنغال – الكاميرون- نيجيريا- غانا) للباحث أنهم بحاجة كبيرة إلى التمكن من استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة في بلدانهم، بحيث يواكب تعليم اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً ثانيةً/ أجنبيةً، التطوُّرَ الكبيرَ في مجال تعليم اللغات الأجنبيَّة الأخرى، خاصَّة وأن هذه البلاد بها تعدُّديَّة لُغويَّة، وهناك اهتمام كبير بتعليم اللُّغة الإنجليزيَّة والفرنسيَّة بوصفهما اللُّغة الرسميَّة في كثير من البلدان الإفريقية.

وهـذا يتطلـب أن يتمكـن معلـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى مـن مهـارات توظيـف التقنيَّـة في التدريـس؛ بحيـث يتمكَّـن مـن التخطيـط لدروسـه، وتصميمهـما، وتقويمهـا بالشـكل العلميّ الصحيـح؛ ممَّا يُسـهِم في تحقيـق نواتج التعلُّـم المطلوبة.

- **نـدرة الدراسـات التـي تناولَـتْ تنميـةَ مهـارات تصميـم الاختبـارات الإلكترونيَّـة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى:**

توجد عدة دراسات تناولت جوانب مختلفة للتقنية وتطبيقاتها في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى؛ مثل:

- تقويم مواقع تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (علي، والسحيباني، 2011؛ الصرامي 2013).
- تقويم برمجيَّات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (عيد، 2008؛ الجهني، 2015).
- تحديات استخدام التعليم الإلكترونيّ في معاهد تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (العربيّ، 2013).
- تقديم تصوُّر مقترَح لإنشاء مركز مصادر التعلُّم في معاهد تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (كرسوم، 2014).
- واقع استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (الحارثي، 2014).

بالإضافـة إلى مـا سـبق فإنَّـه مـن المهـم إجـراء بحـوث تتعلَّـق بالمسـتحدَثات التقنيَّـة في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى، وتنميـة مهـارات اسـتخدامها عنـد المعلِّمـين.

تحديد مشكلة البحث:

يمكـن تحديـد مشـكلة البحـث الحـالي في ضَعْـف مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّـة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى؛ ممَّا يتطلَّـب تنميـةَ مهاراتهـم في تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّـة لقيـاس جوانـب التعلُّـم المختلفـة لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى.

وللتغلُّب على هذه المشكلة تم طرح السؤال الرئيس الآتي:

مـا تأثير برنامـج مقـترَح قائـم عـلى التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا في تنميـة مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخرى؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيس عدةُ أسئلة فرعيَّة، بيانُها كما يأتي:

أسئلة البحث: حاوَل البحثُ الحالي الإجابةَ عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى؟
- مـا البرنامـج المقـترَح القائـم عـلى التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا لتنميـة مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّـة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى؟
- مـا تأثـير البرنامـج المقـترَح في تنميـة مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّـة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

- تحديد مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- إعـداد البرنامـج المقـترَح القائـم عـلى التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا لتنميـة مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخرى.
- قيـاس تأثـير البرنامـج المقـترَح في تنميـة مهـارات تصميـم الاختبـارات اللغويَّـة الإلكترونيَّـة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى.

حدود البحث: التزَم البحثُ بالحدود الآتية:

- مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، التي تم التوصل إليها بالخطوات المنهجيَّة.
- برنامج مُصمِّم الاختبارات (Quiz Creator) بوصفه أحد برامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة.
- معلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بالجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة.
- العام الجامعيّ (1436 /1435هـ) لتطبيق تجربة البحث.

مصطلحات البحث:

- **التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا:**

يُعرَّف التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا إجرائيًّا بأنَّه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم فيها الفرد بوضع خطة للتمكن من الجوانب المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة، من خلال تنشيط خبراته، وتحديد أهدافه، وتنظيم تصرفاته وأفكاره، ومراقَبة أدائه، أكثرَ من اعتماده على الآخَرين؛ ليصل إلى أفضل النواتج.

- **استخدام التقنيَّة في التدريس:**

يُعرَّف استخدام التقنيَّة في التدريس إجرائيًّا بأنَّه: التطبيق المنهجيّ المنظَّم لكل حصاد المعرفة العِلميَّة في مجال مستحدَثات الأجهزة والأدوات والبرامج؛ لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقِيَم؛ ممَّا يُسهِم في تنمية سلوك المتعلِّم بجوانبه المختلفة.

- **تقنيات تعليم اللُّغة العربيَّة:**

تُعرَّف تقنيات تعليم اللُّغة العربيَّة إجرائيًّا بأنَّها: التطبيق المنهجيّ المنظَّم لكل حصاد المعرفة العِلميَّة في مجال مستحدَثات الأجهزة والبرامج والأدوات لتنمية مهارات الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة، وما يرتبط بذلك من أصوات، ومفردات، وتراكيب، ودلالة.

- **الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة:**

يُعرَّف الاختبار اللُّغويّ الإلكترونيّ إجرائيًّا بأنَّه: سؤال أو عدة أسئلة يتم تصميمه عبر إحدى وسائل التقنيَّة لقياس مهارات: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة والكتابة)، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، في جوانب التعلُّم المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة.

- **معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى:**

يُعرَّف معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى إجرائيًّا بأنَّه: الشخص المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقِيَم المضمَّنة في أي برنامج تعليميّ مقدَّم للأفراد الذين لغتهم الأصليَّة ليست اللُّغة العربيَّة؛ لتمكينهم مِنْ فَهْم النظام اللُّغويّ والمعاني الثقافيَّة، واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

أدوات البحث: لتحقيق أهداف هذا البحث قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

- استبانة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج مقترَح قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- اختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- بطاقة تقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة.

أهميَّة البحث: ظهرت أهميَّة هذا البحث من كونه:

- يفيد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى، من خلال تحديد مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لهم، وتقديم برنامج يُنمِّي هذه المهارات لديهم.
- يفيد المسؤولين عن برامج إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى؛ حيث يُزوِّدهم ببرنامج يُنمِّي مهاراتِ هؤلاء المعلِّمين في تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة.
- يُعَدّ من أوائل البحوث التي تهتم بتحديد مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى، وبناء برنامج لتنمية هذه المهارات لدى المعلِّمين.
- يُلبِّي احتياجات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى إلى تعلُّم فعَّال تُستخدَم فيه التقنيَّة؛ ممَّا يسهِّل عليهم التعلُّم.
- يتوافق مع التوجُّهات التي تنادي بضرورة توظيف التقنيَّة في تعليم اللغات الأجنبيَّة، والتي منها تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- يَستخدِم إستراتيجيةً حديثةً؛ تتمثَّل في التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.

- يَفتَح المجالَ أمامَ باحثين آخرين في تطبيق التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

الطريقة والإجراءات:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى توضيح الإجراءات المنهجيَّة للبحث، ومِن ثَمَّ يتناول عرضًا لمجتمع البحث، وعينته، ومنهجه، والخطوات التي اتُّبِعَتْ عند إعداد أدوات البحث ومواده، ثم إجراءات تطبيق تجربة البحث، والمعالَجة الإحصائيَّة لبياناته، تمهيدًا لعرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها. وفيما يأتي توضيح ذلك:

مجتمع البحث، وعينته:

- **مجتمع البحث:** تكوَّن مجتمعُ البحث من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها في الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة؛ وذلك في الفصل الدراسيّ الثاني من العام الجامعيّ (1436/1435هـ) الموافق (2015/2016م)؛ وبلَغ عددُ مجتمع البحث في وقت تطبيق التجربة (87) معلمًا.
- **عينة البحث:** تكوَّنت عينةُ البحث من (38) معلمًا من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها بالجامعة الإسلاميَّة في المدينة المنوَّرة، وقد رُوعي عند اختيار العينة أن يكونوا من المعلِّمين المستهدَف تدريبهم على مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة.

منهجَا البحث: استخدَم البحثُ الحالي المنهجينِ الآتيين:

- **المنهج الوصفيّ:** وذلك عند كتابة الإطار النظريّ للبحث، ووصف إجراءات إعداد أدواته.
- **المنهج شبه التجريبيّ:** وذلك عند تطبيق تجربة البحث على المعلِّمين؛ ونظرًا لأن البحث الحالي قدَّم برنامجًا مقترحًا قائمًا على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، ومِن ثَمَّ فإن البرنامج لم يكن متوافرًا لأية مجموعة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى، فقد فضَّل الباحثُ أن يتبع التصميم التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة، مع التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ.

ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائيَّة لهذا التصميم كما يأتي (ل. ر. جاي، 343 :342 ،1993؛ جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، 203 ،1996):

- اختيار مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار قَبليّ على المجموعة؛ وذلك قبل إدخال المتغيِّر المستقلّ (البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا) في التجربة.
- استخدام المتغيِّر المستقلّ على النحو الذي يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا الاستخدامُ إلى إحداث تغييرات معيَّنة في المتغيِّر التابِع، يمكن ملاحظتها وقياسها.
- تطبيق اختبار بَعديّ لقياس تأثير المتغيِّر المستقلّ في المتغيِّر التابع.
- حساب الفَرْق بين القياسين: القَبليّ، والبَعْديّ، ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائيًّا.

وقد تم اختيار هذا التصميم التجريبيّ لعدة أسباب؛ أهمها: إن احتمالات توفير الشروط الأساسيَّة لاستخدام المنهج التجريبيّ ذي المجموعة الواحدة -مع التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ- تتزايد حينما تكون التجربة ذات مدة قصيرة؛ لأن ذلك يختصر عمل العوامل الكبيرة الثابتة التراكمية غير الملائمة؛ مثل النضج (ديوبولد فان دالين، 364 ،1985).

إعداد أدوات البحث ومواده:

استُخدم في هذا البحث عدة أدوات ومواد تعليميَّة، جميعها من إعداد الباحث، وفيما يأتي توضيح للخطوات التي اتُّبِعت عند إعدادها:

أولًا: إعداد استبانة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى:

تم إعداد استبانة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى وَفقًا للخطوات الآتية:

1. **الهدف من إعداد الاستبانة:** تمثَّل الهدفُ من إعداد هذه الاستبانة في تحديد مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى؛ كي يتم تضمينُها في محتوى البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، وبناء الاختبار على ضوئها.

2. **مصادر إعداد الاستبانة: تمثَّلت مصادرُ إعداد الاستبانة في:**

- الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس بصورةٍ عامَّةٍ (مثل: أبي الخيل، 2002؛ سرايا، 2005؛ أبي الخيل، 2007؛ الحصان، 2011)؛ نظرًا لقلة الأدبيات التي تناولت مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- الدراسات السابقة التي تناولت استخدام التقنيَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (مثل: الحارثي 2014).
- معايير استخدام التقنيَّة في التدريس التي وردت في بعض تجارب المؤسَّسات والهيئات الخاصَّة بإعداد معلم اللُّغة الأجنبيَّة (مثل:National Council for Accreditation of Teacher Education" NCATE", 2008؛ Teachers of English to Speakers of Other Languages " TESOL", 2010؛ Florida Department of Education,2010).
- خبرة الباحث الشخصيَّة في مجال توظيف التقنيَّة في التدريس وتدريسه عدة مقرَّرات خاصَّة بتقنيات تعليم اللُّغة العربيَّة (مثل تدريسه مقرَّرَيْ: "تقنيات تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها"، و"تعليم اللُّغة العربيَّة بالحاسوب" لطلاب الماجستير، ومقرَّر: "الوسائط الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة" لطلاب الدكتوراه).

3. **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق2) ما يأتي:**

- مقدمة توضح للمُحكِّمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- كيفيَّة تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأيَ المحكم.
- ملحوظات، وضِّح فيها المقصودَ بكل من: التقنيَّة، مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة الرئيسة والفرعيَّة.
- خانة لإبداء الآراء والملحوظات الإضافيَّة.

وقد طلب من المحكِّمِينَ قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يأتي:

- وضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب ورأيَ المحكم من حيث:
  - اتِّساق المهارات الفرعيَّة مع المهارات الرئيسة المنتمية إليها.
  - دقة كل مهارة رئيسة وفرعية من الناحية العِلميَّة.
  - سلامة كل مهارة رئيسة وفرعية من الناحية اللغويَّة.
- إضافة ما يرونه مُناسِبًا من مهارات لم ترد بالاستبانة.
- حذف المهارات غير المناسِبة.

4. **ضبط الاستبانة:** لضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، ومناسبتها، تم ما يأتي:

أ. عرض الاستبانة على المحكِّمِينَ: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة بِلُغاتٍ أخرى وتقنيات التعليم (ملحَق 10)؛ للتأكد من صدق المهارات الرئيسة والفرعيَّة المُدرَجة في الاستبانة، ومناسبتها لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

ب. تعديل الاستبانة وَفقًا لآراء المحكِّمِينَ: أشار المُحكِّمون إلى مناسبة المهارات الرئيسة والفرعيَّة المُدرَجة في الاستبانة، وقد كانت هناك تعديلات أشاروا إليها، تمثلت في:

التعديل في صياغة المهارات:

- **المهارة الثالثة:** من "يفتح البرنامج بطريقة صحيحة"، إلى: "يفتح البرنامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة بطريقة صحيحة".

حذف مهارة:

- تم حذف إحدى المهارات الفرعيَّة والتي كان نصها: "يحدد زمن كل مفردة من مفردات الاختبار".

وبذلك يكون تم ضبط الاستبانة، والتأكد من صدقها، وتحقيقها للهدف الذي صُمِّمَتْ من أجله.

5. **صياغة قائمة نهائيَّة بمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى:**

بعد إجراء التعديلات في الاستبانة وَفقًا لآراء المحكّمِينَ، تمت صياغة قائمة نهائيَّة بمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (ملحَق 3)، تضمنت سبع عشرة (17) مهارة فرعيَّة، وذلك كما يأتي:

جدول (1)

توصيف قائمة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في صورتها النهائيَّة

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعيَّة
1	مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ	17

ثانيًا: إعداد البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا:

تم إعداد البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا وَفقًا لما يأتي:

- **تحديد أهداف البرنامج:** تمثَّل الهدفُ الرئيسُ للبرنامج في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

  وقد تفرَّع عن هذا الهدف الرئيسة ثلاثةُ أهداف فرعيَّة؛ هي:

  - يسرد مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ
  - يُصمِّم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ بكفاءةٍ.
  - يُبدِي اتجاهات إيجابيَّة نحو استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- **مصادر إعداد البرنامج:** تم إعداد البرنامج التدريبيّ المقترَح بِناءً على: قائمة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، بالإضافة إلى خبرة الباحث في تقنيات التعليم بصورةٍ عامَّةٍ، وتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى [1]، كما تم الرجوع إلى عدد من الدراسات والأدبيات (التي عُرضت سابقًا) التي تناولت مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس.
- **إعداد صورة أوليَّة للبرنامج:** تم إعداد صورة أوليَّة للبرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، اشتملت على أربع وحدات، وقد رُوعي عند إعداد محتوى البرنامج ما يأتي:
  - طبيعة التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا وأُسُسه.
  - تقديم فكرة عامَّة عن أهميَّة استخدام التقنيَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
  - تضمين مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة في وحدات البرنامج.
  - طبيعة مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
  - طبيعة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
  - التكامل بين الجانبين النظريّ والتطبيقيّ؛ حيث اشتمل الجانب النظريّ على المفاهيم الأساسيَّة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة، أما الجانب التطبيقيّ فقد اشتمل على تطبيق عمليّ لكل مهارة؛ بحيث يُطبِّق المعلمُ بصورة عمليَّة ما تمَّ عرضُه في الجزء النظريّ.
  - وَضْع أشكال توضيحيَّة ورسوم تخطيطيَّة داعمة.
  - كتابة عبارات داعمة توضح بعض الأمور المهمة في مجال استخدام التقنيَّة في التدريس.

(1) قام الباحث بتدريس عدة مقرَّرات في تقنيات التعليم مثل: تكنولوجيا التعليم، وتقنيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعليم اللغة العربية بالحاسوب، والوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية.

- مشارَكة المعلِّمين في عرض ما أتقنوه وما نفَّذوه من أعمال في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة أمامَ زملائهم بعد التدريب عليها، والتأكد من إلمامهم بها.

● **عرض الصورة الأولية للبرنامج على المحكّمِينَ:** تم عرض محتوى البرنامج على خمسة من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة وتقنيات التعليم (ملحَق 10)، للوقوف على آرائهم حول:

- مدى تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه العامَّة والفرعيَّة.
- مدى سلامة صياغة المحتوى من الناحية التربويَّة في ضوء الأهداف المنشودة من إعداده.
- مدى ملاءمة صياغة المحتوى وتنظيمه لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- مدى توافُق البرنامج مع خطوات وإجراءات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.

وقد أشار المُحكّمون إلى مناسَبة البرنامج، وتحقيقه للأهداف العامَّة والفرعيَّة المستهدَفة منه.

وعلى هذا يكون تم ضبط البرنامج، والتأكد من صدقه، وتحقيقه لأهدافه.

● **إعداد المواد والوسائل والوسائط، والأنشطة:** تم إعداد محتوى البرنامج على شرائح العروض التقديميَّة (Power Point) وكان يُعرَض إلكترونيًّا من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي (Data Show)، بالإضافة إلى ذلك فكان يتم تنفيذ بعض الأنشطة في أثناء التطبيق العمليّ على كل مهارة.

● **تحديد أساليب التقويم:** تمثَّلت أساليبُ التقويم في:

- أسئلة متنوعة في البرنامج التدريبيّ.
- الأسئلة الشفويَّة والكتابيَّة في أثناء تطبيق البرنامج.
- التقويم المرحليّ بعد الانتهاء من كل موضوع.
- التقويم العامّ على محتوى البرنامج في نهايته.

● **صياغة البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في صورته النهائيَّة:** تمت صياغة البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في صورته النهائيَّة بعد التأكُّد من مناسبته، وتغطيته لمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، وتوفير الوسائل والوسائط اللازمة له، وتوفير أساليب تقويمه (ملحَق 4).

ثالثًا: إعداد اختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى:

تم إعداد هذا الاختبار وَفقًا لما يأتي:

● **تحديد الهدف من الاختبار:** هدَف الاختبارُ إلى قياس مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

● **تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار:** يقيس الاختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، والتي تم التوصل إليها في البحث الحالي، وتضمَّنت سبع عشرة مهارة.

● **صياغة تعليمات الاختبار:** صيغت تعليمات لمُطبِّق الاختبار، وأخرى للمستجيبين، ودُوِّنت هذه التعليمات في بداية الاختبار، وقد تم التأكُّد أن هذا الاختبار يتم على مراحل، وليس على مرحلة واحدة؛ حيث إن كل مهارة من المهارات الرئيسة لهذا الاختبار تمثل مرحلة يتم تقويمها على حِدَةٍ، حتى وإن كان هناك ترابُط وتكامُل بينها.

● **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار في صورة ثلاثة أسئلة، يقوم معلم اللُّغة العربيَّة بتنفيذ المطلوب وَفقًا لكل سؤال.

وعلى ذلك يجدر بالباحث أن يشير إلى محدودية نتائج البحث، فيما يتعلَّق بقياس مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، وما انبثق عنها من مهارات فرعيَّة، والتي تم التوصل إليها وَفقًا للإجراءات المنهجيَّة.

● **إعداد الصورة الأولية للاختبار:** تكوَّن الاختبارُ من ثلاثة أسئلة، روعي في صياغتها أن تعكس مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بصورة مباشِرة، وَفقًا للمهارات الرئيسة والفرعيَّة التي تم التوصل إليها (ملحَق 5).

- **عـرض الاختبـار في صورتـه الأوليـة عـلى المحكّمِـينَ:** تـم عـرض الاختبـار في صورتـه الأوليـة عـلى سـبعة مـن المختصـين في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى (ملحَـق 10)، وقـد أشـاروا جميعًـا إلى مناسَـبة الاختبـار لتحقيـق الهـدف منـه.
- **تطبيـق الاختبـار عـلى عينـة اسـتطلاعية:** تـم إجـراء التجربـة الاسـتطلاعية للاختبـار عـلى مجموعـة مـن المعلِّمـين في معهـد تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـيرِ الناطِقـينَ بهـا في الجامعـة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنـوَّرة بلَـغ عددُهـم (21) معلِّمًـا، وهـم جميعًـا يقومـون بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى، وبعـد انتهـاء تقديـر أدائهـم في مهـارات اسـتخدام التقنيَّـة في التدريـس، تـم تفريـغ النتائـج تمهيـدًا للقيـام بمـا هـدَف إليـه التطبيـقُ الاسـتطلاعيُّ مـن حسـاب ثبـات الاختبـار، وصدقـه، وزمنـه، وهـذا مـا سـيتضح فيـما يـأتي:

- **ثبـات الاختبـار:** تجـدُر الإشـارةُ إلى أنَّـه تـم عـرض معامـل ثبـات الاختبـار أولًا؛ نظـرًا لأن هنـاك معالجـة إحصائيَّـة لحسـاب الصـدق الـذاتيّ للاختبـار تعتمـد عـلى قيمـة معامـل الثبـات.

ويُقصَـد بثبـات الاختبـار أن يُعطـي الاختبـارُ النتائـجَ نفسَـها أو نتائـجَ قريبـةً منهـا، إذا مـا أُعِيـدَ تطبيقُـه عـلى الأفـراد أنفسـهم، أو لهـم الخصائـص نفسـها، وفي الظـروف نفسـها، أو ظـروف مشـابِهة.

وتعـد طريقـة ألفَـا كرونبـاغ إحـدى المعـادلات التـي تسـتخدم لحسـاب الاتسـاق الداخـليّ للاختبـار، وقـد أُطلـق عـلى هذه المعادلـة: "المعادلـة العامَّـة للاتسـاق الداخـليّ" (خطـاب، 257 ،2008)، والجـدول الآتي يُوضِّـح قِيَـم أَلْفَـا كرونبـاغ، والتـي تـم التوصـل إليهـا مـن خـلال اسـتخدام برنامـج الحُزْمـة الإحصائيَّـة للعلـوم الاجتماعيَّـة الإصـدار (SPSS, V.24 24):

جدول (2)

قِيَم معاملات الثبات (ألفَا كرونباغ) لاختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة

لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى

البُعْد	قيمة ألفَا	الدلالة
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ	0.700	معامل ثبات مرتفع

يتَّضِح من الجدول (2) السابق أن معامل ثبات الاختبار يساوي (0.700)، وهذا ارتفاع في قيمة معامل الثبات.

- **صـدق الاختبـار:** يُقصَـد بصـدق الاختبـار مقدرتـه عـلى قيـاس مـا وُضِـع مـن أجلـه، أو السِّـمَة المُـراد قياسُـها (خطاب، 152 ،2008؛ السـيد، 452 ،2010)، وللتأكـد مـن صـدق الاختبـار تـم اسـتخدام مـا يأتي:
- **صدق المحكّمِينَ:** تم التأكُّد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكّمِينَ.
- **الصـدق الإحصـائيّ:** وهـو عبـارة عـن الجـذر التربيعـي لمعامـل الثبـات، ومِـن ثَـمَّ فـإن قيمـة الصـدق الإحصـائيّ للاختبـار تسـاوي (0.84)، وهـي قيمـة تشـير إلى صـدق الاختبـار.
- **الاتسـاق الداخـليّ:** تـم حسـاب الاتسـاق الداخـليّ للاختبـار مـن خـلال برنامـج (SPSS, V.24)؛ وذلـك باسـتخراج معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين درجـاتِ كلِّ مجـالٍ مـن المجـالات الثلاثـة للاختبـار مـع الدرجـة الإجماليَّـة، وهـذا مـا يوضحـه الجـدول الآتي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات المهارات الرئيسة لاستخدام التقنيَّة في التدريس

لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى مع الدرجة الكليَّة

المهارة الرئيسة	مُعامِل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ	0.967	0.000

يتَّضِح من الجدول (3) السابق أن قِيَم معاملات الارتباط بلغت (0.967)، وهي دالَّة عند مستوى دلالة (0.01)؛ ممَّا يعني أن عبارات الاختبار متَّسِقة مع بعضها بعضًا.

- **معامل السهولة، والصعوبة، والتمييز:** لم يتم حسابها؛ لأن الاختبار يعد اختبارًا من اختبارات الأداء، وليس اختبارًا تحصيليًّا.
- **زمن تطبيق الاختبار:** زمن الاختبار (ساعتان).

- **الصورة النهائيَّة للاختبار:** بعد عرض الاختبار على المحكِّمِينَ، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أُجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمَّت صياغة الاختبار في صورته النهائيَّة (ملحَق 6) استعدادًا للتطبيق على عينة البحث، بالإضافة إلى بطاقة تقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة (ملحَق 7).
- **أداة تقدير مهارات استخدام التقنيَّة في التدريس:** تم إعداد بطاقة تقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات استخدام التقنيَّة في التدريس.

رابعًا: إعداد بطاقة تقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة:

تم إعداد هذه البطاقة وَفقًا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من البطاقة:** هدَفَت هذه البطاقة إلى تقدير مستوى أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة التي تم التوصل إليها.
- **تحديد المهارات التي يتم تقديرها:** تمثَّلت المهاراتُ التي يتم تقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة.
- **صياغة تعليمات البطاقة:** صيغت تعليمات لمن يقوم بتقدير مستوى أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، ودُونت في بداية البطاقة.
- **إعداد الصورة الأولية للبطاقة:** تكوّنت البطاقة في صورتها الأولية من سبع عشرة مهارة فرعيَّة، ودُوِّنَ أمامَ كل مهارة فرعيَّة الدرجة التي يُقدِّر أداءُ المعلم على ضوئها.
- **عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكَّمِينَ:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على سبعة من المختصين في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى (ملحَق 10)، وقد أشاروا إلى مناسَبة البطاقة للهدف الذي صُممت من أجله.
- **صياغة بطاقة تقدير أداء معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة في صورتها النهائيَّة:** تمثلت مُكوِّنات البطاقة في صورتها النهائيَّة (ملحَق 7) في:
  - تعليمات استخدامها.
  - بيانات يُدوِّنها القائمُ بتقدير أداء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، تضمنت: اسم المعلم، والجنسيَّة، والتاريخ، والموضوع، واسم القائم بتقدير الأداء.
  - جدول عام لتفريغ الدرجات موضَّح فيه: المهارة الرئيسة، والمهارة الفرعيَّة، ودرجة تقدير أداء المعلم.
  - جدول يتضمن مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، وأمامَ كل مهارة مستويات تقدير الأداء وَفقًا لكلٍّ وَفقًا لكل مهارة فرعيَّة على حدة، من خلال تدرُّج رباعي: متقدم (4)، ونامٍ (3) ومُرضٍ (2)، ومتعثِّر (1).

خطوات تطبيق تجربة البحث: تمت تجربة البحث وَفقًا للخطوات الآتية:

- **اختيار عينة البحث التجريبيَّة:** تم اختيار عينة البحث بطريقة قصديَّة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى المطلوب تدريبهم على توظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، بوصفها متطلَّبًا من متطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها من الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة، وكان عدد المعلِّمين (38) معلمًا، طُبقت تجربة البحث عليهم جميعًا.

- **التطبيق القَبليّ لاختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة:** تم تطبيق اختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، وما يرتبط به من بطاقة تقدير الأداء، تطبيقًا قبليًّا؛ بهدف الوقوف على المستوى الأولي لعينة البحث في مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة، وللمقارَنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.
- **تطبيق البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا:** تم تطبيق البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا على عينة البحث، في الفصل الدراسيّ الأول من العام الجامعيّ (1435/1436هـ - 2014/2015م)، وقد استغرق التطبيقُ أحَدَ عشَرَ أسبوعًا، وكانت مدة اللقاءات المباشرة ساعتين أسبوعيًّا يتم خلال اللقاء عرض ما تم الاتفاق عليه من أعمال، ومناقَشة أفضل السُّبُل للوصول إلى المخرج الرئيس للبرنامج؛ وهو التمكُّن من مهارات توظيف التقنيَّة في التدريس، وما انبثق عنه من مُخرَجات فرعيَّة.

وقد رُوعي عند التدريب ما يأتي:

- التركيز على مبادئ التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.
- الاستماع إلى آراء المعلِّمين وتوقعاتهم واستفساراتهم.
- إعطاء فكرة عن كل موضوع يتم تقديمه للمعلِّمينَ، وتكليفهم بتعلمه وَفقًا للتعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.
- مناقَشة ما تمَّ الاتفاق عليه مع المعلِّمين في ساعات اللقاء المباشر.
- التركيز على المهارات التي تم الاتفاق عليها، وهي مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة التي تم التوصل إليها (17 مهارة).
- عرض المعلِّمين لنماذج من المهارات التي تم تكليفهم بها، أمام بقية المعلِّمين، وتقديم التغذية الراجعة المطلوبة، مع مراعاة مشارَكة أكبر عدد من المعلِّمين في عرض ما تم تكليفهم به في كل لقاء.
- استخدام مصادر متنوعة مثل العروض التقديميَّة وأوراق العمل.
- التقويم المستمر للبرنامج ومحتواه ولمدى تمكُّن المعلِّمين من المهارات المستهدَف تنميتها.

- **التطبيق البَعديّ لاختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة:** بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقترَح، تم تطبيق اختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة على عينة البحث تطبيقًا بَعديًّا؛ للمقارَنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القَبليّ، والبَعْديّ؛ وذلك لتعرُّف فاعليَّة البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- **المعالَجة الإحصائيَّة لبيانات البحث:** تمَّت معالجةُ بيانات البحث إحصائيًّا باستخدام: معامل الثبات لألفَا كرونباخ، ومعامل الصدق، والمتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، ومعادلة اختبار (ت)، ومعادلة مربع (إيتا) لحساب حجم التأثير.

وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال المعالَجة الإحصائيَّة للبيانات التي تم الحصول عليها:

نتائج البحث:

يعرض هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها وَفقًا للإجابة عن كل سؤال من أسئلة البحث التي تم تحديدها سابقًا، وذلك كما يأتي:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصُّه: "ما مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى؟".

تم التوصل إلى قائمة بمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، تضمنت سبع عشرة (17) مهارة فرعيَّة، وذلك كما يأتي:

مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ:

1. يذكر اسم البرنامج الذي يستخدمه لتصميم الاختبار الإلكترونيّ.

2. يفتح برنامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة بطريقة صحيحة.
3. يكتب عنوان الاختبار الإلكترونيّ (مهارة/ عنصر/ شامل) في مكانه المناسب.
4. يكتب تعليمات الاختبار في مكانها المناسب.
5. يُضِيف صورةً تُعبِّر عن مضمون الاختبار الإلكترونيّ.
6. يحدد الزمن الإجماليّ للاختبار الإلكترونيّ.
7. يحدد الدرجة الإجماليَّة للاختبار الإلكترونيّ.
8. يحدد درجة كل سؤال في الاختبار الإلكترونيّ.
9. يحدد درجة النجاح في الاختبار الإلكترونيّ.
10. يُنوِّع في الأسئلة التي يتضمَّنها الاختبار الإلكترونيّ.
11. يصوغ أسئلة الصواب والخطأ إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
12. يصوغ أسئلة الاختيار من مُتعدِّد إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
13. يصوغ أسئلة التكملة (ملء الفراغ) إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
14. يصوغ أسئلة المزاوَجة (المطابَقة) إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
15. يصوغ أسئلة الترتيب (التسلسل) إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
16. يصوغ أسئلة الإجابة القصيرة إلكترونيًّا بصورةٍ صحيحةٍ علميًّا.
17. يحفظ الاختبارَ في صورته النهائيَّة بإحدى طرائق النشر سهلة الاستخدام.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصُّه: "ما البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى؟

تمَّت صياغةُ البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى على ضوء ما تم التوصلُ إليه من نتائج السؤال الأول الخاص بتحديد مهارات استخدام التقنيَّة في التدريس، بالإضافة إلى الإفادة ممَّا ورد في الأدبيات والدراسات التي عرضت في الخلفيَّة النظريَّة للبحث، وقد تكون هذا البرنامج من أربع وحدات (الملحق 4).

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصُّه: "ما تأثير البرنامج المقترَح في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى؟"

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لحساب الفرق بين متوسطَي درجات المعلِّمين مجموعة البحث في التطبيقين: القَبليّ، والبَعْديّ، كما قام بحساب قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا؛ وذلك بعد تطبيق اختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا.

ونظرًا لأن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ، فقد قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المعلِّمين في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ باستخدام برنامج الحُزْمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة الإصدار (SPSS, V.24) 24) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T Test)؛ حيث يشير منسي (172 ،1980) إلى أنَّه يرتبط المتوسطان عندما يجرى اختبار قَبليّ على مجموعة من الأفراد، ثم بعد فترة يُطبَّق الاختبار نفسه تطبيقًا بَعديًّا على العينة نفسها، ومِن ثَمَّ تصبح (ن1) هي نفسها (ن2).

ويُوضِّح الجدولُ الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطَي درجات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى في التطبيقين: القَبليّ، والبَعْديّ لاختبار مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة:

جدول (4)

المتوسط والانحراف المعياريّ ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت"

ودلالتها لمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة إجمالًا (ن=38)

البيان / المهارة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياريّ	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائيّة
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ	القَبليّ	19.605	4.136	30.632	37	12.077	دالَّة عند مستوى (0.000)

يتَّضِح من الجدول (4) السابق أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (12.077) وهي أكبر من قيمة (ت الجَدوليَّة)، والتي تساوي (2.704) لدرجة حرية (37) عند مستوى (0.01) (فان دالين، 598 ،1985؛ جابر، وكاظم، 460 ،1996؛ Cohen Lea,2004,231 &؛ Ha& Ha,2012, 385؛ Tokunaga, 2016, 242)؛ ممَّا يدلُّ على أنَّ هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطَي درجات المعلِّمين في التطبيقين: القَبليّ والبَعْديّ لصالح التطبيق البَعديّ، ممَّا يُشِير إلى أن استخدام البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا قد أسهَم في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

ونظرًا لأن الدلالة الإحصائيَّة للفرق بين متوسطَي درجات مجموعة أو أكثر ليست كافية لبيان أهميَّة ذلك الفرق، وإنَّما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار؛ مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات؛ أي أن القيمة العَمليَّة يجب أن تؤخذ في الاعتبار إضافةً إلى الدلالة الإحصائيَّة؛ لذا يُفضَّل أن يتم حساب حجم التأثير (حجم الفَرْق) عندما تكون "ت" دالَّة إحصائيًّا؛ لأن مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات، كما أن حجم التأثير يُوضِّح مقدار تأثير المتغيِّرات المستقلة في المتغيِّرات التابعة، بينما الدلالة الإحصائيَّة لا توضح ذلك، فحجم التأثير هو الوجه المكمِّل للدلالة الإحصائيَّة (الدردير، 77 :76 ،2006).

لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) وَفقًا لمعادلة مربع إيتا Eta squared (أبو حطب، وصادق، 1996، 440 :439؛ الدردير، 77 ،2006).

ويشير خطاب (459 ،2008) إلى أنَّه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة، دلَّ ذلك على أن المعالجة التجريبيَّة كانت أكثر فاعليَّة، وعلى الرغم من أنَّه لا توجد قواعد محددة للحكم على حجم التأثير، إلا أن هناك اتفاقًا عامًّا على أن حجم التأثير الذي تقع قيمته في العشرينيات (20 .0) يشير إلى أن المعالجة التجريبيَّة أحدثت تأثيرًا ولكنه ليس كبيرًا، بينما حجم التأثير الذي تقع قيمته في الثمانينات (80 .0) فأكثر يشير على أن المعالجة قويَّة وفعَّالة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني (491 ،2007) في الحكم على قيمة حجم التأثير.

والجدول الآتي يُوضِّح قيمة حجم تأثير استخدام البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى وَفقًا لمعادلة مربع إيتا Eta squared:

جدول (5)

قيم "ت، و 2، و d" ومستوى الدلالة لمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة إجمالًا

البيان / المهارة	قيمة "ت"	قيمة η^2	قيمة d	مستوى الدلالة
مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة لقياس جوانب التعلُّم اللُّغويّ	12.077	0.885	5.541	تأثير مرتفع

يتَّضح من الجدول (5) السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مربع إيتا، قد تعدت نسبة (0.6) ممَّا يدلُّ على أن استخدام البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا أدَّى إلى تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، وهذا يدعم النتيجةَ التي تم التوصل إليها، وعُرضت في الجدول (9) السابق.

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى قائمة بمهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، تضمنت سبع عشرة (17) مهارة فرعيَّة.

وقد روعي في هذه المهارات أن تجمع بين مهارات صياغة الأسئلة الموضوعيَّة والأسئلة المقاليَّة، بحيث تناسب طبيعة اللُّغة العربيَّة والتي من مهاراتها المهارات إنتاجيَّة (التحدُّث- الكتابة)، والتي يصعب قياسها من خلال الأسئلة الموضوعيَّة؛ لذلك روعي عند اختيار البرنامج الذي يتم التعامُل معه أن يكون يتضمن أنماطًا متنوعةً من الأسئلة مع تحديد زمن الإجابة ودرجة لكل سؤال.

كما رُوعي عند قياس "مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة":

- قياس المهارات التي تتضح من خلال عرض الاختبار الإلكترونيّ في صورته النهائيَّة، لأن هناك بعض المهارات التي تكون واضحة عند التعامُل مع برامج الاختبارات الإلكترونيَّة، ولا تظهر في الصورة النهائيَّة للاختبار، مثل مهارة عرض مخطَّط الاختبار ومكوِّناته، والتغذية الراجعة بعد كل سؤال.
- التركيز على الأسئلة المضمَّنة في كثير من برامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة مثل: الصواب والخطأ، والاختيار من مُتعدِّد، والتكملة (ملء الفراغ)، والمزاوَجة (التوصيل)، والإجابات القصيرة، والترتيب (التسلسل)، وهي تمثل الأسئلة الموضوعيَّة؛ حيث يسهل على البرامج الإلكترونيَّة التعامُل مع هذه الأنماط.
- التركيز على مهارات اللُّغة وعناصرها التي يمكن قياسها من خلال الاختبارات الإلكترونيَّة، مثل مهارات الاستماع، والقراءة، ومهارات الكتابة مثل كتابة فقرة قصيرة ومهارات الإملاء وعلامات الترقيم، والمفردات، والتراكيب؛ حيث إنَّ قياس مهارات الإنتاج اللُّغويّ وما يرتبط بها من مهارات التواصُل غير اللفظيّ يصعب التعامُل معها في برامج تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة.

ووَفْقًا للبيانات التي وردت في الجدولين (4 ،5) والتي دلَّت على أن استخدام البرنامج القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا قد أدَّى إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، فإن الباحث يعزو هذا التأثير الإيجابي للبرنامج المقترَح إلى ما يأتي:

- شعور المعلِّمين أنفسهم بأهمية استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، جعلهم يُقبِلون على البرنامج بدرجة كبيرة، خاصَّةً وأن كثيرًا من هؤلاء المعلِّمين من غير العرب، وذكر أكثرُ من واحد منهم أنهم في حاجة كبيرة إلى استخدام التقنيَّة في التدريس في بلدانهم.
- استخدام التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا جعَل المعلِّمين يشاركون في جمع المادة التعليميَّة وتنظيمها وتحليلها، مما أكسبهم فكرة وخبرة عن كل موضوع، وكل مهارة في البرنامج.
- مشارَكة المعلِّمين في التدريب الفعليّ على كل مهارة من مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة في التدريس أسهَم في بقاء المهارة وإتقانها؛ حيث إن الممارَسة تؤدِّي إلى تثبيت المهارة والتمكُّن منها.
- جِدَّة المهارات التي تم تضمنيها في البرنامج لاقت قَبولًا كبيرًا عند المعلِّمين؛ حيث إن التدريب عليها جعلت كثيرًا من المعلِّمين يبذلون أقصى ما في وسعهم لإتقانها.

وبهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت في نتائجها إلى تنمية عض جوانب التعلُّم اللُّغويّ، مثل عطية، وحافظ، 2006؛ وجلجل، 2007، وسعد، والدمرداش، 2007؛ وجلهوم، والمليجي، 2008؛ والطنطاوي، 2010؛ والسيد، 2012؛ El-Henawy,2012؛ وعلي، 2013؛ ومحمد، 2013؛ ومقلد، 2015؛ وهاشم، 2015؛ و Ismail,2015.

توصيات البحث:

بِناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- بِناءً على قائمة مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة تم التوصل إليها، يمكن التوصية باعتماد هذه المهارات بحيث تكون جزءًا من الأداء التدريسيّ لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، كما يوصى بأن تكون مضمنة في البرامج التدريبيَّة التي تقدم لهؤلاء المعلِّمين، خاصَّة وأنَّه روعي عند صياغة هذه المهارات أن تكون متكاملة، ومتوازنة.
- بِناءً على فاعليَّة البرنامج المقترَح القائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات تصميم الاختبارات اللغويَّة الإلكترونيَّة يمكن التوصية بالإفادة من هذا البرنامج عند تقديم برامج تدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- الاهتمام ببناء برامج تعليميَّة أو تدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى باستخدام تقنيات تعليميَّة أخرى غير التي تتم استخدامها في البحث الحالي.
- الاهتمام بتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا المختلفة، بحيث يتمكن المعلم منها ويختار منها ما يتناسب مع الموقف التعليميّ.
- تدريب المتعلِّمين على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، بحيث يسهل عليهم تطبيقها عندما يتبع المعلم هذه الإستراتيجيات في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.

مقترَحات البحث:

أمَّا عن المقترَحات التي يمكن تقديمها بِناءً على ما توصَّلَ إليه البحثُ الحالي فهي كما يأتي:

- معايير توظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج تدريبيّ مقترَح لتنمية مهارات القراءة الإلكترونيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تقويم المواقع التعليميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج قائم على المدخل التَّقنيّ في تنمية مهارات تصميم المواقع التعليميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تقويم البرمجيَّات التعليميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج مقترَح لتنمية مهارات تصميم مواد تعليم اللُّغة العربيَّة إلكترونيًّا لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- برنامج مقترَح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونيَّة في تنمية مهارات فَهْم المقروء لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- فاعليَّة برنامج قائم على المدخل التَّقنيّ في تنمية المهارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.
- فاعليَّة برنامج قائم على المدخل التَّقنيّ في علاج صعوبات تعلُّم المهارات اللغويَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى.

المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

- أبـا الخيـل، فوزيـة بنـت محمـد، (2002م)، فعاليـة برنامـج مقـترَح في اكتسـاب مهـارات تصميـم وإنتـاج الوسـائط المتعـدِّدة لـدى طالبـات الدراسـات العليـا تخصـص تكنولوجيـا التعليـم في كليـة التربيـة للبنـات بالريـاض، مجلـة تكنولوجيـا التعليـم، الجمعيَّـة المصريـة لتكنولوجيـا التعليـم، المجلـد 12، الكتـاب 2، ربيـع، ص ص 80 :5.
- أبـا الخيـل، فوزيـة بنـت محمـد، (2007م)، معيـار مقـترَح لتقويـم أداء المعلـم في دمـج تقنيَّـة المعلومـات في برامـج إعـداد المعلـم وتدريبـه بالمملكـة العربيَّـة السـعوديَّة، مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيَّـة، الأردن، العـدد 48، يوليـو، ص ص 262 :181.
- أبـو حطـب، فـؤاد، وصـادق، آمـال (1996م)، مناهـج البحـث وطـرق التحليـل الإحصـائيّ في العلـوم النفسـيَّة والتربويَّـة والاجتماعيَّـة، القاهـرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة، ط5.
- حمـد، يـاسر سـعد محمـود، عبـد المجيـد، أشرف عويـس محمـد، (2015م)، فاعليَّـة برنامـج قائـم علـى الويـب الـدلاليّ Semantic Web في تنميـة مهـارات اسـتخدام أنظمـة إدارة التعلُّـم مفتوحـة المصـدر والاتجـاه نحـو التعلُّـم الإلكترونيّ لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس بجامعـة القصيـم، المؤتمـر الـدوليّ الأول: التربيـة وآفـاق مسـتقبليَّة، كليـة التربيـة، جامعـة الباحـة، المجلـد الثـاني، أبريـل، ص ص 908 :881.
- بـاورن، كلـير، (2016م)، علـم اللُّغـة الميـدانيّ: دليـل عمـليّ (ترجمـة: الحويطـي، محمـد سـعيد عطيـة)، مركـز النـشر العلمـيّ، جامعـة الملـك عبـد العزيـز، سلسـلة الكتـب المدعمـة مـن عـمادة البحـث العلمـيّ، العـدد 110.
- جابـر، جابـر عبـد الحميـد وكاظـم، أحمـد خـيري (1996م)، مناهـج البحـث في التربيـة وعلـم النفـس، القاهـرة، دار النهضـة العربيَّـة، ط2.
- جـاد، محمـد لطفـي محمـد، (2012م)، إسـتراتيجية مُقترَحـة قائمـة عـلى التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا لتنميـة مهـارات القـراءة الاسـتيعابيَّة لـدى طـلاب الصـف الأول الثانـويّ، مجلـة القـراءة والمعرفـة، الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، العـدد 131، نوفمـبر، 150 :115.
- جلجـل، نـصرة محمـد عبـد المجيـد، (2007م)، أثَـر التدريـب عـلى إسـتراتيجيات التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا في تقديـر الـذات والدافعيَّـة للتعلُّـم والأداء الأكاديمـيّ في الحاسـب الآلي لـدى طـلاب شـعبة معلـم الحاسـب الآلي، مجلـة البحوث النفسـيَّة والتربويَّـة، كليـة التربيـة، جامعـة المنوفيـة، المجلـد 22، العـدد1، ص ص 322 :257.
- جلهـوم، عـدلي عـزازي إبراهيـم، والمليجـي، عـلاء أحمـد محمـد، (2008م)، أثـر إسـتراتيجية قائمـة عـلى التعلُّـم المنظَّـم ذاتيًّـا عـلى تنميـة مهـارات التعبـير الشـفهيّ الإبداعـيّ لـدى طـلاب شـعبة اللُّغـة العربيَّـة بكليـات التربيـة، مجلـة كليـة التربيـة، كليـة التربيـة ببـور سـعيد، المجلـد 2، العـدد4 يونيـو، ص ص 43 :15.
- الجهنـي، محمـد عيـد مـرزوق، (2015م)، تقويـم برمجيَّـات تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى وفـق معايـير اسـتخدام التقنيَّـة في التدريـس، رسـالة ماجسـتير، معهـد تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـيرِ الناطِقـينَ بهـا، الجامعـة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنـوَّرة.
- الحـارثي، محمـد حسـن، (2014م)، واقـع اسـتخدام مُعلِّمـي معهـد تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـيرِ الناطِقـينَ بهـا بالجامعـة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنـوَّرة لتقنيـات التعليميَّـة، رسـالة ماجسـتير، معهـد تعليـم اللُّغة العربيَّـة لغـيرِ الناطِقينَ بهـا، الجامعة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنوَّرة.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، (2016م)، فاعليَّـة برنامـج تدريبـيّ قائـم عـلى معايـير الجـودة في تنميـة معايـير الأداء المهنـيّ لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى، مجلـة كليـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط، المجلـد 32، العـدد3، الجـزء 1، يوليـو، ص ص 653 :570.
- الحديبـي، عـلي عبـد المحسـن، وآخـرون، (2023م)، الإطـار المرجعـيّ لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى: تأليـف- تعليـم- تدريـب (إمتـاع)، المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لـدول الخليـج، الشَّـارقة.
- الحصـان، أمـاني بنـت محمـد، (2011م)، فعاليـة برنامـج مقـترَح لتدريـب الطالبـات المعلِّمـات عـلى بعـض المهـارات التقنيَّـة لأسـاليب تقييـم الأداء الحدثـة والموائمـة لمناهـج العلـوم المعـاصِرة، مجلـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، العـدد 145، الجـزء2، مـارس، ص ص 83 :49.

- الحيدري، مينة الله محسن عبد الهادي، خليفة، ليمات إسماعيل، أبو عيد، رانيا السيد، (2015م)، فعالية استخدام إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات القراءة الإبداعيَّة باللغة الفرنسيَّة لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 18، يونيو، ص ص 926 :896.
- خطاب، علي ماهر (2008م)، القياس والتقويم في العلوم النفسيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ط7.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (2006م)، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة، القاهرة، عالَم الكتب.
- سرايا، عادل، (2005م)، تصميم برنامج تدريبيّ في مجال توظيف التقنيَّة في التعلُّم لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلِّمين بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، مجلة دراسات في المناهج وطُرُق التدريس، العدد 100، ص ص 201 :155.
- سعد، مراد علي عيسى، والدمرداش، فضلون سعد، (2007م)، أثر برنامج تدريبيّ للتعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في الأداء الكتابيّ في مادة اللُّغة الإنجليزيَّة وفعالية الذات الكتابيَّة والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانويّ العام، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 2، العدد 37، ص ص 482 :446.
- السمان، مروان أحمد محمد، (2012م)، برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 133، نوفمبر، 64 :22.
- السيد، محمود مصطفى محمود، (2012م)، إستراتيجية مُقترَحة قائمة على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لعلاج الضَّعْف في مهارات الفَهْم القرائيّ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الإعداديَّة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربويَّة، جامعة القاهرة.
- شابل، كارول، (2007م)، تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللُّغة الثانية: أسس للتعليم والقياس والبحث العلميّ، (ترجمة: القحطاني، سعد بن علي وهف)، النشر العلميّ، جامعة الملك سعود.
- الشربيني، زكريا (2007م)، الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسيَّة والتربويَّة والاجتماعيَّة، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- الصرامي، عب الرحمن سعد، (2013م)، تقييم مواقع تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها على الشبكة العالميَّة في ضوء المهارات اللغويَّة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.
- الطنطاوي، إيمان فوزي عبد المنعم، (2010م)، فاعليَّة برنامج إلكترونيّ قائم على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تحسين الأداء الأكاديميّ والاتجاه نحو التعلُّم الذاتيّ في مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعيَّة، جامعة المنصورة.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد، (2006م)، تصميم مقرَّر عبرَ الإنترنت من منظورين مختلفين البِنائيّ والموضوعيّ وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير النَّاقِد والاتجاه نحو التعلُّم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- العربيّ، أسامة زكي السيد علي، (2013م)، تحديات استخدام التعليم الإلكترونيّ لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، المؤتمر الدوليّ الثالث للتعليم الإلكترونيّ والتعليم عن بُعْدٍ، الرياض، ص ص: 35.
- عطية، جمال سليمان، وحافظ، وحيد السيد، (2006م)، فاعليَّة برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 16، العدد 68، أكتوبر، ص ص 203 :164.
- عطية، مختار عبد الخالق عبد الله، (2013م)، فاعليَّة برنامج تدريبيّ قائم على التعلُّم الإلكترونيّ المدمَج في تنمية المهارات التدريسيَّة والاتجاه نحو التعلُّم الإلكترونيّ لدى الطلاب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، المجلة التربويَّة، جمعية الثقافة والتنميَّة، الجزء 33، يناير، ص ص 46 :1.
- علي، هداية إبراهيم الشيخ، السحيباني، صالح حمد، (2011م)، مواقع تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها على الشبكة العالميَّة (الإنترنت)" دراسة مسحيَّة وصفيَّة، مجلة عالَم الكتب، المجلد 32، العدد 4-3، يناير-أبريل، ص ص 316 :273.

- علي، ولاء نصاري محمد، (2013م)، فاعليَّة برنامج قائم على إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الفَهْم القرائيّ لدى تلاميذ الصف السادس الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسوان.
- عيد، أيمن عيد بكري محمد، (2008م)، تقويم برمجيَّات تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها وتصوُّر مقترَح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجيَّة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة/ العدد 84، نوفمبر، 83 :34.
- فان دالين، ديوبولد ب (1985م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ت: محمد نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3.
- كرسوم، مالك أنس، تصوُّر مقترَح لمراكز مصادر التعلُّم في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى على ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها، الجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة.
- لافي، سعيد عبد الله، (2004م)، التكامل الفعَّال بين التقنيَّة واللُّغة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، ع 34، مارس، ص ص 126 :74.
- لال، يحيى زكريا، الجندي، علياء عبد الله، (2010م)، الاتجاه نحو التعليم الإلكترونيّ لدى مُعلِّمي ومعلمات المدارس الثانويَّة بمدينة جدة-المملكة العربيَّة السعوديَّة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، المجلد 2، العدد2، يوليو، ص ص 61 :11.
- محمد، نادي أمين عبد المنعم، (2013م)، فاعليَّة استخدام بعض إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- مقلد، محمد أحمد عبد العال، (2015م)، استخدام إستراتيجيات التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في علاج صعوبات تعلُّم اللُّغة العربيَّة لدى لمتفوقين لُغويًّا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- منسي، محمود عبد الحليم (1980م)، مقدمة في الإحصاء النفسيّ والتربويّ، القاهرة، دار المعارف.
- هاشم، شيماء إبراهيم أبو المجد، (2015م)، فاعليَّة التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في تنمية الأداء اللُّغويّ الكتاب لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- هيئة التعليم، (2007م)، المعايير المهنيَّة الوطنيَّة للمعلِّمينَ وقادة المدارس في دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، قطر.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

- Cohen, Barry & Lea, Brooke (2004), Essentials of Statistics for the Social and Behavioral Sciences, John Wiley & Sons Inc., Hoboken, New Jersey.
- El-Henawy, Walaa Mohmmed Ali, (2012), The Effectiveness of a program based on self-regulated learning strategies in treating written expression difficulties among English department students at faculties of education, Thesis (d. sc.), Faculty of Education, Port Said University.
- Ha, Renee R. & Ha, James C., (2012), Integrative Statistics for the Social and Behavioral Sciences Tokunaga, Los Angeles, SAGE Publications.
- 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
- Ismail, Mustafa Bahgat Younis, (2015), The Effect of Using Self-Regulated Learning Strategies on Developing English Critical Reading Skills of First Year Experimental Secondary School Students, Thesis (M. A.) Faculty of education, Suez Canal University.
- National Board for Professional Teaching Standards" NBPTS ", (2011), English as a New Language Standards, Second Edition, NBPTS Offices, Arlington.

- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), (2008), Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, Washington.

- 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.

- Tokunaga, Howard T., (2016), Fundamental Statistics for the Social and Behavioral Sciences, Los Angeles, SAGE Publications.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

نحو حوسَبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الدكتور/ إبراهيم حبيبي
جامعة السلطان مولاي سليمان - بني ملا - المغرب
dr.brahim.habibi@gmail.com

الأستاذ الدكتور/ مولاي امحمد إسماعيلي علوي
m.i.alaoui15@gmail.com

المُلخَّص:

لقد احتل التعليمُ الإلكترونيُّ مساحةً واسعةً في خدمة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ إذ أصبح العديد من الطلاب يبحثون عن المؤسَّسات التي تجعل من المنصَّات والوسائط الإلكترونيَّة آليةً أساسيَّةً لتعليم اللُّغة العربيَّة، خاصَّةً بعدما تبيَّن في بعض المؤسَّسات التعليميَّة تأثير التعليم الإلكترونيّ بشكل إيجابي في تنمية مهاراتهم، وهو ما حفَّز ودفَع بعضَ المهتمين إلى بلورة تطبيقات حاسوبيَّة لغرض تغطية العديد من المهارات لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ وإرفاقها ببعض الاختبارات، إلا أن تلك التطبيقات تجد أغلبها لا يعتمد على أي إطار من الأُطُر المرجِعيَّة المتعمَدة عالميًّا في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، بما في ذلك الاختبارات المقترَحة.

يهدف البحث إلى السعي نحو حوسبة اختبارات معياريَّة لقياس القدرة التواصُليَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، عبرَ إعداد قاعدة بيانات تضم مجموعةً من الأسئلة التفاعليَّة التي يتم اعتمادها في اختبار القدرة التواصُليَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، منطلِقينَ في حوسبة قاعدة أسئلة من الإطار المرجعيّ الأمريكيّ، وكذا استثمار برنامج ISpring Suite الحاسوبيّ الذي يُسهِم في خلق التفاعل أثناء إجراء الاختبار.

1. تقديم:

شكَّلَت المنصَّاتُ الإلكترونيَّةُ آليةً فعَّالةً في خدمة التعليم المعاصر، خاصَّة بعدما شَهِدَ العالَمُ جائحةً غيَّرَت كلَّ الموازين ودفعت بالعديد من المؤسَّسات التعليميَّة إلى تغيير إستراتيجيتها في التلقين عبرَ التخلي عن التعليم الحضوري واعتماد التعليم الإلكترونيّ المرتكِزة على الموارد اللغويَّة والوسائط الإلكترونيَّة؛ كالحاسوب، والهواتف الذكيَّة، وغيرها من الوسائط التي تُساهِم في خلق التفاعل بين المتعلِّم والمدرس وتيسير الحصول على المعلومات وتسهيل الرجوع إليها.

لقد شكلت حوسبةُ الموارد اللغويَّة الموجَّهة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها أحد أبرز التحدِّيات التي تواجهها المَعاهِدُ والمؤسَّساتُ التي تحتضن تعليمَ اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، باعتبارها الأرضَ الخصبةَ لإعداد منصَّات حاسوبيَّة تفاعُليَّة يمكنها المساهمةُ -بمساعَدة الوسائط التكنولوجيَّة- في تنمية المهارات اللغويَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ ومِن ثَمَّ تُساعِد المدرِّسَ على قياس كفاءة المستوى التواصليّ للمتعلِّم، ولن يتأتَّى ذلك إلا بالسعي نحو حوسبة الاختبارات المعياريَّة؛ باعتبارها أحد الركائز المعتمَدة في تقييم مستوى الطالب

يهدف البحث إلى السعي نحو حوسبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، عبرَ إعداد قاعدة بيانات تضم مجموعةً من الأسئلة التفاعليَّة التي يمكن اعتمادها في اختبار المستوى التواصليّ للناطِقِينَ بغير اللُّغة العربيَّة للمستوى المبتدئ، منطلِقينَ في حوسبة قاعدة أسئلة من الإطار المرجعيّ الأمريكيّ، وكذا استثمار برنامج آيسبرينغ الحاسوبيّ الذي يوفر الأدوات التي تساعد في صياغة أسئلة تفاعُليَّة أثناءَ إجراء الاختبار، من لدن الطالب، بالإضافة إلى العديد من المميزات التي يتميز بها هذا البرنامج كالوسائط السمعيَّة البصريَّة.

إشكالية البحث:

تشكل الاختبارات المعياريَّة أحد الركائز المعتمَدة في تقييم كفاءة المستوى التواصليّ لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، إلا أن حوسبة هذه الاختبارات لا زالت تحتاج إلى المزيد من الجهود؛ باعتبارها تشكل أهمَّ عنصر يمكن للمدرسين من خلاله تقييم مهارات الطلاب بطريقةٍ أكثرَ دقةً وفعاليةً وفقَ المستوى التعليميّ للمُتعلِّمين، ولذلك فإن حوسبة الاختبارات المعياريَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها يعتبر أحد أهم التحدِّيات التي تواجهها المؤسَّسات والمعاهد في بناء منصَّات تعليميَّة إلكترونيَّة، خاصَّةً تلك الموجَّهة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؛ حيث إن أغلب المؤسَّسات لا زالت تعتمد الطُّرق التقليديَّة البسيطة في صياغة نماذج الاختبارات التفاعليَّة الإلكترونيَّة الموجَّهة

للمُتعلِّمين؛ مما يعوق عمليَّة التغذية الراجعة الفوريَّة في التعرُّف ومحدودية الوسائط المساعِدة على فَهْم الأسئلة، ناهيك عن قِلَّة استثمار الوسائل السمعيَّة البصريَّة التي تُساهِم في عمليَّة توضيح الأسئلة، وتَخلُق تفاعلًا إيجابيًّا بين المتعلِّم والأسئلة الموجَّهة إليه، خاصَّة لطلاب المستوى المبتدئ، حسبَ الإطار المرجعيّ الأمريكيّ.

أسئلة البحث:

إن السعي نحو الإجابة عن إشكالية البحث المتعلِّقة بحوسبة الاختبارات التفاعليَّة التي تُسهِم في قياس الكفاءة اللغويَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة الناطقينَ بغيرها يفرض الوقوف على بعض الأسئلة الجوهريَّة، من بينها:

- ما أثر اعتماد المنصَّات الرَّقْميَّة والوسائط الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في مقابل التخلي عن التعليم التقليديّ؟
- ما التحدِّيات التي تُواجِه المؤسَّساتِ والمعاهدَ المهتمَّةَ بتعليم اللُّغة العربيَّة للنطقين بغيرها أثناء اعتمادهم الوسائط الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة؟
- ما هي أيسرُ السُّبُلِ لحوسبةِ الموارد الرَّقْميَّة الخاصَّة بمتعلمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟
- هل يمكن الاكتفاء بالطرق التقليديَّة أثناء تقديم الاختبارات الموجَّهة لقياس كفاءة المستوى التواصليّ لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، أم ينبغي التوجُّه نحو حوسبة اختبارات معياريَّة تتميز بالطابع التفاعُليّ؛ من أجل الحصول على تقييم دقيق لمستوى كل طالب عبرَ استثمار الوسائل السمعيَّة البصريَّة؟
- ما هي البرامج والأدوات التي يمكن اعتمادها في حوسبة الاختبارات المعياريَّة لقياس كفاءة المستوى التواصليّ لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟

أهميَّة البحث:

تتجلَّى أهميَّة هذا البحث في المساهَمة في إغناء الموارد اللغويَّة الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، من خلال حوسبة اختبارات معياريَّة من أجل استخدامها في قياس المستوى التواصليّ للمستوى المبتدئ وفقَ الإطار المرجعيّ الأمريكيّ.

منهجيَّة البحث:

سنعتمد في هذا البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ باعتباره المنهج الذي يوفر الأدوات المساعِدة التي تمكن من وصف وتقييم التعليم الإلكترونيّ الموجَّه لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، كما أنَّه منهج يساعد في جمع البيانات وتصنيفها بشكلٍّ منطقيٍّ ومنهجي يسهل عمليَّة حوسبتها.

خطة البحث:

لبلوغ الهدف الأساس الذي نسعى إليه من خلال هذا البحث، وكذا الإجابة عن الأسئلة السابقة، فإنَّنا ارتأينا وضع خطة بحثيَّة تتجلَّى فيما يلي:

- الحديث عن أهميَّة المنصَّات الرَّقْميَّة في تعزيز التعليم الإلكترونيّ الموجَّه لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيره.
- الوقوف عند الاختبارات المعياريَّة ومدى إمكانية حوسبتها وعرض بعض التجارب التي اعتمدت على الاختبارات الإلكترونيَّة عوضَ الاختبارات التقليديَّة.
- الإشارة إلى الإطار المرجعيّ الأمريكيّ باعتباره الإطار الذي اعتمدناه وانطلقنا منه في صياغة الأسئلة الموجَّهة لقياس الكفاءة اللغويَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها.
- تخصيص الحديث عن البرنامج المعتمَد في حوسبة الاختبارات المعياريَّة الذي استثمرناه في عمليَّة حوسبة الأسئلة الموجَّهة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، وعن أهم الوسائل السمعيَّة البصريَّة التي يوفرها البرنامج لخَلْق التفاعل بين المتعلِّم والأسئلة الموجَّهة إليه، وكيف يمكن للمدرس استثماره في قياس الكفاءة اللغويَّة للطالب.
- تحديد نتائج البحث وتوصياته والإشارة إلى الدراسات المستقبليَّة.

1. **بعض المنصَّات الرَّقْميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها**:

إن للذكاء الاصطناعيّ والتعليم الإلكترونيّ دورًا كبيرًا في انتشار المنصَّات الرَّقْميَّة الموجَّهة لتعليم اللُّغة الثانية، فإذا كانت هناك منصَّات رَقْميَّة قد اختُصَّت بتعليم العديد من اللغات؛ كاللغة الإنجليزيَّة، والفرنسيَّة، والإيطالية، والصينية، وغيرها من اللُّغات، فإن التجارب العربيَّة كذلك سعت إلى إعداد منصَّات توفر تعليمًا إلكترونيًّا خاصًّا بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، ومن بين هذه المنصَّات:

- منصَّة العربيَّة العالميَّة المفتوحة [1](Global Arabic Open Platform): وظفت هذه المِنصَّة "نظام (MOOC) وذلك وفقَ معايير الإطار الأوروبي (CEFR) للُّغات، وتِقنيَّة الصف المقلوب (Flipped Classroom) والتعليم الذاتيّ والمباشر"[2]، حيث وضعت المِنصَّة قسماً مجانيًّا، في حين وضعت في كل من القسمين الثاني والثالث أجزاء مجانيَّة يمكن للجميع الاطلاع عليها والاستفادة مما احتوته من مقرَّرات واختبارات، أما باقي الأجزاء فهي مدفوعة الثمن.[3]
- منصَّة علِّمْني العربيَّة[4] تمثَّلت هذه المِنصَّة في تطبيق هاتفيّ يسهل عمليَّة تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وقد ركَّز هذا التطبيق على التعريف بالثقافة العربيَّة، والمساعَدة على فَهْم النصوص الدينيَّة.
- منصَّة "أنس" العربيَّة للناطِقينَ بغيرها التي تميَّزت بأقسامها المختلفة عبر توظيف "أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا في مجال التعليم الإلكترونيّ"[5]، بالإضافة إلى الخبرات التربوية، التي استفادت منها بفعل الشراكة مع ثلاث مؤسَّسات ذات المشارب العِلميَّة المختلفة، من بينها: اللُّغة العربيَّة، علوم التربية، الحوسَبة، تكنولوجيا المعلومات والاتصال وغيرها من المشارب العِلميَّة، وتتمثل هذه المؤسَّسات في: مؤسَّسة إنتلّجنسيا، ومؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربويَّة، بالإضافة إلى مؤسَّسة المركز الدوليّ للتكوين والتطوير.
- منصَّة عربي[6]، التي تم إنشاؤها سنة (2021م)؛ حيث تُعَدّ بمثابة وسيط بين المتعلِّم والمعلِّمين باستثمار ما تم التوصل إليه من تطبيقات خادمة للتعليم الإلكترونيّ، كما أنَّها تفتح الباب أمام كل مَنْ هو متمكِّن من اللُّغة العربيَّة أن يسجل فيها حسابًا ليعرض خدماته، مع تحديد المبلغ المناسب، وتتكفَّل المِنصَّة بتجهيز العُدَّة اللازمة لتقديم الدروس.
- منصَّة الخليل هي منصَّة تابعة لشركة التقنيات العالميَّة الصاعدة، اهتمت بتقديم خدمة تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها خلال ستة مستويات؛ حيث يمكن للمتعلِّم التسجيل في أي مستوى حسب كفاءته اللغويَّة، كما تُقدِّم له شهادةً معتمَدةً من طرف وزارة التعليم العُمانيَّة، كما وفرت هذه المِنصَّةُ العديدَ من الآليات

والأدوات المساعِدة في تحقيق التعليم الإلكترونيّ من قَبِيل: لقاءات مباشرة، شركاء لغويين، كتب إلكترونيَّة، استشارات أكاديميَّة، تمارين تفاعُليَّة.[7]

- منصَّة العربيَّة للجميع التي تهدف إلى تأصيل تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها؛ من خلال تسخير تقنيات التعليم الإلكترونيّ، ودعم ومساندَة المؤسَّسات التي تختص بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، عن طريق توفير الكتب التعليميَّة الخاصَّة بالمتعلمين، بالإضافة إلى الكتب المنهجيَّة التي تُمكِّن المعلمَ من أداء مهمته التعليميَّة،

---

(1) "Global Arabic Platform," (seen on July 9, 2023), https://arabicglobal.org/Home/lang/en-US.

(2) درفيس أحميت، مززين، "التعليم الإلكتروني في ظل الأوبئة، أفكار وتجارب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, no. 49 (December 15, 2020): 349-65, https://doi.org/10.17120/omuifd.775343.

(3) مززين، "التعليم الإلكتروني في ظل الأوبئة، أفكار وتجارب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، ص ص: 360-359.

(4) "علمني العربية" (seen on July 9, 2023), https://teachmearabic.org/ar#home.

(5) "ANAS - ARABIC FOR NON-ARABIC SPEAKERS," (seen on June 15, 2023), https://www.anas.digital/

(6) "Arabie: Online Arabic Cources for Non Natives Anytime Anywhere," (seen on July 9, 2023), https://arabie.live/

(7) "اللغة العربية للناطقين بغيرها (دورة عادية)"، https://alkhalilarabic.com/courses/ara-bic-language-for-non-natives-normal-course ، (seen on July 9, 2023).

كما تُقدِّم تدريبات موسميَّة لكل مَنْ أراد الخوض في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، كما تُوفِّر سلسلةً من الكتب التعلُّميَّة والألعاب اللغويَّة وغيرها من المنتوجات الموجودة في موقع المِنصَّة .[1]

2. **قياس وتطوير المستوى التواصليّ لمتعلِّمي العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها**

يعتبر المستوى التواصُل من أهم المستويات التي يسعى إلى تنميتها متعلِّمُو اللُّغة العربيَّة النَّاطقون بغيرها؛ إذ إن قياس المستوى التواصليّ يتجلَّى في قدرة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها على التواصُل المتميِّز، والتفاعل الجيد باللُّغة العربيَّة، سواء في بيئة عربيَّة، أو وسط الحجرة الدراسيَّة، أو غيرها من البيئات الأخرى؛ حيث إنه كلما تم وضع المتعلِّم مع متحدث للُّغة العربيَّة باعتباره المصدر الوحيد لتجديد العبارات اللغويَّة إلا وتمكَّن المعلم من تقييم أداء المتعلِّم غير الناطق باللُّغة العربيَّة تقييمًا صحيحًا على اعتبار السياقات اللغويَّة التي تكون جديدةً بالنسبة للمتعلِّم[2]، رغم أن هناك مَنْ ينادي بضرورة اعتماد لغة وسيطة في تدريس اللُّغة العربيَّة[3]، ورغم ذلك فإن تنمية المستوى التواصليّ لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة الناطق بغيرها رهين باعتماد بعض الإستراتيجيات التي تُمكِّن من الرفع من أداء المهارات اللغويَّة؛ وبالتالي تنمية المستوى التواصليّ، ومن بين هذه الإستراتيجيات ما يلي:[4]

- العمل على الجانب النفسيّ.
- إغناء المحتوى الرَّقْميّ.
- إنشاء بنك الأسئلة التفاعليَّة.
- التواصُل المستمر.
- الإنتاج الذاتيّ.
- الاعتماد على اللُّغة العربيَّة بشكلٍ كليٍّ.[5]
- إستراتيجيات الاتصال المباشر.[6]

3. **الاختبارات المعياريَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها**

لقد شكَّل انتشارُ الحواسيب والهواتف الذكيَّة ثورةً في مختلف الجوانب الحياتيَّة للإنسان بما فيها التعليم الإلكترونيّ الذي أصبح البديل الأساسيّ في العديد من المؤسَّسات التعليميَّة في العَمليَّة التعلُّميَّة خاصَّةً تعليم اللغات الأجنبيَّة؛ حيث لم يكن لهذا النمط التعليميّ أن ينتشر لولا الظروف الوبائية التي عاشها العالم إثرَ تفشِّي وباء (كورونا)، كما ساهَم التقدُّمُ التكنولوجيُّ في تعزيز المراحل التعليميَّة التعلُّميَّة بما فيها الاختبارات الإلكترونيَّة التي أصبحت تُعتمَد مِنْ قِبَل العديد من المنصَّات التعلُّميَّة، خاصَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة الثانية النَّاطِقينَ بغيرها بما فيها اللُّغة العربيَّة؛ حيث أصبحت بعض المنصَّات التعليميَّة الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها تضع اختباراتٍ معياريَّةً تعتمد في تحديد مستوى الطلاب في اللُّغة العربيَّة، وقد تَعزَّز ذلك بفضل المزايا التي وفَّرتْها البرامجُ الحاسوبيَّةُ والأدواتُ

---

(1) "العربية للجميع" https://www.arabicforall.net/ar, (seen on July 9, 2023).

(2) Rahaf Alabar, "An Assessment Norm of Communicative Arabic Proficiency," Arab Journal of Applied Linguistics 4, no. 2 (July 2019): 87-106, https://doi.org/DOI:10.1234/AJAL.V4I2.120.

(3) Basma Ahmad Sedki Dajani, Salwa Mubaideen, and Fatima Mohammad Amin Omari, "Difficulties of Learning Arabic for Non-Native Speakers", Procedia - Social and Behavioral Sciences 114 (فبراير، 2014): 26-919, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.808.

(4) Muhammad Tunde Yaqub, "DEVELOPING SPEAKING SKILL IN ARABIC LEARNERS: A PROPOSAL FOR INTEGRATION OF PRODUCT AND PROCESS APPROACHES," European Scientific Journal, ESJ 8, no. 29 (December 27, 2012): p: 145, https://doi.org/10.19044/esj.2012.v8n29p%p.

(5) Uril Bahruddin, Muhammad Fadli Ramadhan, and Wafiyyah Bahruddin, "Improvement of speaking skills through the use of Arabic as an introduction language", Turkish Journal of Computer and Mathematics Education 12, عدد 8 (2021): 2760-68.

(6) تعليم العربية للناطقين بغيرها: تجربة حقيقية في إجراء امتحان في مهارة المحادَثة عبر الهاتف، 12-01-2022، متاح على رابط (شوهد يوم 18-07-2023), https://www.youtube.com/watch?v=7ViRf3IhBUI.

التكنولوجيَّةُ المساعِدةُ في تسهيل عمليَّة التقييم المستوى التعليميّ والزيادة من جودة الخبرة المعرفيَّة للمتعلِّم والمهاريَّة للمعلِّم، وكذا المشرفين على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

تتأسس الاختبارات المعياريَّة على مبدأ الموضوعيَّة، وتحديد معايير مُوحَّدة لقياس الكفاءة اللغويَّة أو التواصُليَّة للطالب، كما يمكن استثمارها في قياس درجة تمكُّن الطالب في واحدة من المهارات اللغويَّة الأربع، لقد تميزت الاختبارات المعياريَّة الموجَّهة إلى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها بالعديد من التجارب؛ حيث تعود أُولى التجارب لسامي حنا سنة (1968م)[1]، ومع تطوُّر الأبحاث وبروز التقنيات الحاسوبيَّة في مجال التعليم فقد عملت مجموعة من المؤسَّسات والمعاهد على إعداد الاختبارات المعياريَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في إطار مشاريع معتمِدة على الإطار المرجعيّ الأوروبي (CEFR) في صياغة الاختبارات، ومن بين هذه المشاريع نجد "التنال العربيّ"[2]؛ وهو مشروع نظمته شركة أردنية بشراكة مع اتحاد الجامعات العربيَّة؛ من أجل قياس الكفاءة اللغويَّة العربيَّة للناطِقينَ باللُّغة العربيَّة والناطقين بغيرها؛ حيث استثمر في هذا المشروع الأدوات والتقنيات الحاسوبيَّة، بالإضافة إلى تقنيات الذكاء الاصطناعيّ لضمان مصداقية عالميَّة في الاختبار، وقد اعتمدت على الإطار المرجعيّ الأوروبي في وضع الاختبارات، ومن بين الاختبارات هناك اختبار اللُّغة العربيَّة (AL-ARABIYYA-TEST) هو اختبار لقياس الكفاءة اللغويَّة في اللُّغة العربيَّة، يُنجَز كليًّا باعتماد الحاسوب، وقد تم إنشاؤه بواسطة إيكهارد شولز؛ وهو أستاذ تابع للمعهد الشرقي في جامعة لايبزيغ، كما يعتبر هذا الاختبار بمثابة دليل شامل لتقييم مهارات اللُّغة العربيَّة بناءً على المستويات المحدَّدة في الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات .[3](CEFR)

لقد أثبتت تجارب دمج الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحاسوبيَّة في تعلُّم اللُّغة نجاعته؛ نظرًا لما يوفره للمُتعلِّمين من فرص عديدة في تعزيز المهارات الرَّقْميَّة والتواصليَّة واللغويَّة[4]، وكذا الممارَسة اللغويَّة والحصول على التغذية الراجعة التي تساعد على ترسيخ المعلومات، بالإضافة إلى التقييم الذاتيّ في العَمليَّة التعلُّميَّة الشخصيَّة، ولا ننسى إشراك المتعلِّمين في العَمليَّة التعلُّميَّة، وجعله العنصر الفعَّال في العَمليَّة التعليميَّة[5]، كما ساعَد التطوُّرُ الحاصلُ في مجال الذكاء الاصطناعيّ على تعزيز التعليم الإلكترونيّ في العديد من المنصَّات التعليميَّة خاصَّة المصمَّمة وفقَ الإطار المرجعيّ الأوروبي، في حين تعتبر المشاريع المعتمِدة على الإطار المرجعيّ الأمريكيّ قليلة، وتحتاج إلى مزيدٍ من الجهود المتعلِّقة بحوسبة الموارد اللغويَّة، بما فيها الاختبارات المعياريَّة.

إن إعداد قاعدة معطيات كبيرة تضم اختبارات تفاعُليَّة موجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها يتطلب استثمار عدد كبير من الأدوات والتقنيات الحاسوبيَّة، وكذا استخدام نُظُم الذكاء الاصطناعيّ؛ للتمكن من تطوير بيئات افتراضيَّة تتَّسِم بالتفاعلية، وتُمكِّن متعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها من تعلُّم وممارَسة مهاراتهم اللغويَّة بطريقة تفاعُليَّة وفعَّالة[6]، وكذا اختبار كفاءتهم اللغويَّة عبر الاختبارات المعياريَّة التفاعليَّة التي ستساعد على التحديد الدقيق لمستوى المتعلِّم في كل مهارة لغويَّة، وعلى هذا الأساس جاءت فكرة إعداد قاعدة المعطيات الخاصَّة بالاختبارات

(1) العماري عبد الحق، "اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها"، ضمن سلسة ندوات ومؤتمرات، المؤتمر السنوي العاشر الموسوم ب: "القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها"، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، السعودية، (2016م) ص: 23 - 22

(2) https://attanalalarabi.com

(3) "Online Arabic Certificate A1 - C2 CEFR," accessed October 29, 2023, https://toafl.com/.

(4) Maria Vineki Riyadini and Anita Triastuti, "Promoting the Development of Instructional Design by Integrating Technology in Language Learning," International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding 10, no. 6 (June 8, 2023): 61–75, https://doi.org/10.18415/ijmmu.v10i6.4679.

(5) Atiqah Iberahim, Melor Md Yunus, and Nur Ainil Sulaiman, "A Review on Technology Enhanced Language Learning (TELL)," International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 13, no. 2 (February 25, 2023): Pages 1509-1519, https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i2/16496.

(6) Zainul Arifin et al., "Arabic Language Learning Approach Using Smart Technology in Higher Education," Izdihar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature 6, no. 1 (April 30, 2023): 1–12, https://doi.org/10.22219/jiz.v6i1.25011.

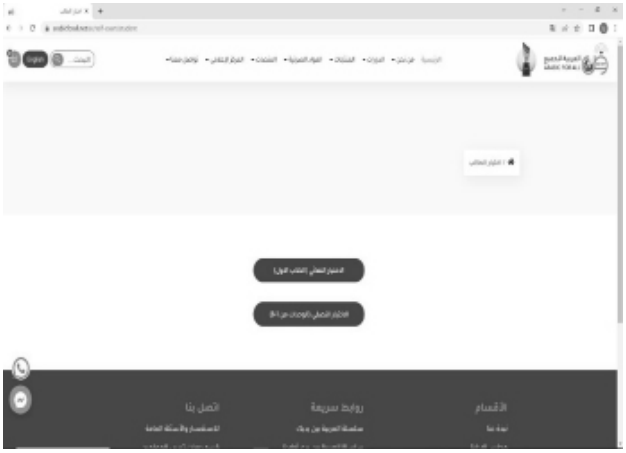
التفاعليَّـة وفـقَ الإطـار المرجعـيّ الأمـريكيّ واعتمادهـا كوسـيلة لتعزيـز فاعليَّـة العَمليَّـة التعلُّمِيَّـة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة الناطِـقِينَ بغيرهـا وتحفيزهـم على تحـسين مهاراتهـم اللُّغـة المختلفـة بشـكلٍ مسـتدامٍ.

4. **تجارب في إعداد اختبارات إلكترونيَّة خاصَّة باللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها**:

لقـد عملـت بعـضُ المنصَّـات الرَّقْميَّـة التـي وُجهـت لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِـقِينَ بغيرهـا على اسـتثمار الاختبـارات الإلكترونيَّـة، وجعلهـا متاحـةً لمتعلِّم اللُّغـة العربيَّـة الناطـق بغيرهـا، وكل متصفـح لتلـك المِنصَّـة، وعلى هـذا الأسـاس سـنعرض نمـاذج مـن تجـارب الاختبـارات التـي تمكَّنَّـا مـن الاطلاع عليهـا على الشـكل الآتي:

- **نموذج اختبار منصَّة العربيَّة للجميع**:

تسـمح المِنصَّـة باجتيـاز الاختبـار انطلاقًـا مـن الحاسـوب أو مـن الهاتـف النقَّـال، ويتمثَّـل الاختبـار الـذي تقدمـه المِنصَّـة في نـوعين مـن الاختبـارات؛ واحـد متعلـق باختبـار نهـائيّ متعلِّـق بالكتـاب المقـرَّر، والثـاني متعلِّـق بالاختبـار النصفـيّ (انظـر الصـورة 1).



الصورة 1: نوعًا الاختبارات التي تقدمها منصَّة العربيَّة للجميع

إن مـا يمكـن الإشـارة إليـه حـول نمـاذج الاختبـارات التـي تقدمهـا منصَّـة العربيَّـة للجميـع أنَّهـا لا تُقـدِّم تغذيـةً راجعـةً للتعـرُّف على الأخطـاء المرتكَبـة مـن طـرف المتعلِّـم بعـد إنهـاء الاختبـار، وهـذا أمـر يُسـاعِد الطالـبَ على التعـرُّف على مَواطِن الخلـل التـي قـد ارتكبهـا، خاصَّـةً الطلبـة المبتَـدِئينَ، بالإضافـة إلى أنَّهـا لم تسـتثمر الوسـائل البصريَّـة أو السـمعيَّة البصريَّـة، التـي تسـاعد المتعلِّـمَ على اسـتيعاب السـؤال لتيـسير التوصـل إلى الجـواب.

- **نموذج اختبار منصَّة "أنس" العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها**:

تقدم منصَّة "أنس" العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها خمسين سؤالًا متنوِّعًا يركز على ما يلي (انظر الصورة 2):

- فَهْم المسموع من أجل التعرُّف على الحروف؛
- الاستماع من أجل تحديد المقطع؛
- الاستماع من أجل تحديد الكلمة الصحيحة؛
- التعرُّف على ما احتوته الصورة؛
- قراءة المقاطع من أجل تركيب الكلمات؛
- تكوين الجُمَل؛
- تكوين الفقرات؛
- إكمال الفراغات؛
- اختبار الجواب الصحيح؛
- تحديد أضداد الكلمات؛ إلى غيرها من الأسئلة.

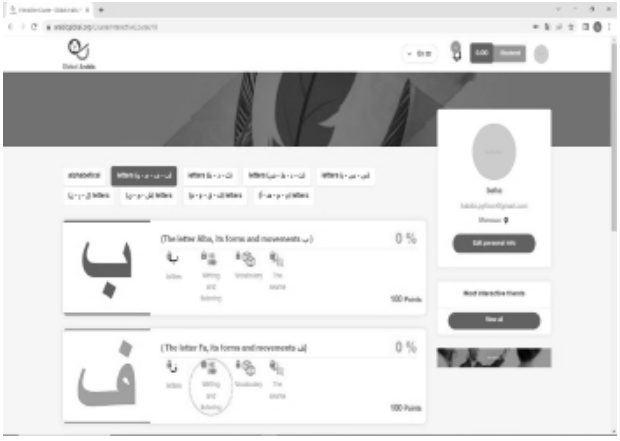


الصورة 2: نموذج سؤال من اختبار منصَّة "أنس" العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها[1]

عنـد إنهـاء الاختبـار لا يتـم إظهـار النتيجـة، بـل يتـم إرسـالها مبـاشرةً إلى البريـد الإلـكترونيّ الـذي سـجَّلَه الطالـبُ أثنـاء بدايـة الاختبـار، إلا أنَّـه لا يقـدم تغذيـة راجعـة، بالإضافـة إلى ذلـك فـإن طريقـة عـرض جميـع الأسـئلة ليسـت بالطريقـة المحفِّـزة، بـل ينبغـي اعـتماد طريـق عـرض كل سـؤال على حـدة، أو عرضهـا وفـقَ مجموعـات، ومـن بين سـلبيات هـذه المِنصَّة أنَّـه ينبغـي اجتيـاز الاختبـار مـن الحاسـوب فقـط.

- نموذج اختبار منصَّة العربيَّة العالميَّة المفتوحة:

لقـد اقتبسـنا نمـوذجَ الاختبـار الـذي سـنعرضه في هـذا السـياق مـن قسـم التعليـم التفـاعُليّ الصـوريّ، وهـو قسـم يضـم ثلاثـة مسـتويات (A0 - A1 -A2))، حيـث اخترنـا نمـوذج الاختبـار مـن المسـتوى A0)) الخـاص بحـرف البـاء كما هـو مـبيَّن في الصـورة، يتضمـن الاختبـارُ أربعـةَ أسـئلة متعلقـة بالحـرف الـذي تـم تحديـده للاختبـار، كما يتَّسِـم بمحاولـتين في الإجابة عـن كل سـؤال، وبعـد المحاولـتين يتـم تقديـم الجـواب الصحيـح للسـؤال قبـل الانتقـال إلى السـؤال المـوالي، وتتضمَّن الأسـئلة مـا يلي (انظـر الصـورة 3): وَصْـل الكلمـة برسـم الحـرف المناسـب؛ اختيـار الحـرف أو المقطـع الصحيـح الـذي تتضمنـه الكلمة المقدَّمـة؛ اختيـار المقطـع الصحيـح بمسـاعَدة صـورة؛ اختيـار المقطـع الصحيـح بمسـاعدة أربـع صـور؛



الصورة 3: نموذج من المحتوى الرَّقْميّ لمنصة العربيَّة العالميَّة المفتوحة

بعد إنهاء الاختبار يتم عرض النتائج مباشرةً، وتُسجَّل ضمنَ ملف التنقيط حتى يتم إنهاء المستوى كاملًا، إلا أن الاختبار يفتقد إلى الوسائل السمعيَّة؛ على اعتبار أن اللُّغة العربيَّة ليست كاللُّغات الأخرى؛ إذ إن الحروف العربيَّة يختلف نطقها باختلاف الحركات التي تحملها.

رغم التجارب المتميزة التي أُنجزت في المنصَّات التعليميَّة الخاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، إلا أنَّها تحتاج إلى بذل المزيد من الجُهْد في استثمار التقنيات الحاسوبيَّة؛ من أجل خلق التفاعل في العَمليَّة التعليميَّة، خاصَّة عنصر الاختبارات منها.

5. أثر المنصَّات الرَّقْميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

تعتبر النظريَّة الموحَّدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) the unified theory of technology acceptance and use) التي جاء بها فينكاتيش (Venkatesh) رفقة فريقه البحثي سنةَ (2003م)، نموذجًا يُعتمَد في تقييم قدرة المستخدِمِينَ على العمل بالتكنولوجيا وتبنِّيها وفقَ التقنيات الجديدة، حيث تتجلَّى هذه النظريَّة في تحقيق ثلاث مؤثرات مباشرة، وهي: توقُّع الأداء (Performance Expectancy)، وتوقُّع الجُهْد (Effort Expectancy)، والتأثير الاجتماعيّ (Social Influence)[1]؛ مما سيساهم في ترك آثار إيجابيَّة عند تصميم المنصَّات الرَّقْميَّة المخصصة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، من بين هذه الآثار الإيجابيَّة التي تتَّسِم بها المنصَّات الرَّقْميَّة تحويل البيئة التعليميَّة التقليديَّة إلى بيئة تعليميَّة إلكترونيَّة تتَّسِم بالمرونة في تعزيز مهمة التلقين داخل الفصل الدراسيّ الافتراضيّ، بالإضافة إلى سهولة تنظيم وتبادُل الموارد التعليميَّة وتعزيز التعاون وتحقيق العَلاقات بين المعلم والمتعلم[2]، وقد تعززت المنصَّات الرَّقْميَّة بفضل التقنيات الحاسوبيَّة التي سهلت التفاعل بين المتعلِّم والمحتوى التعليميّ؛ لعل أبرز تلك التقنيات برامج التسجيل الصوتيّ، وبرامج تقديم العروض مثل برنامج باوربوانت[3]، وغيره من البرامج المختصَّة بذلك، بالإضافة إلى دور مقاطع الفيديو والاختبارات والألعاب التي تساعد على تطوير مهارات المتعلِّم للُّغة العربيَّة، ليصبح المعلم مُوجِّهًا يحفز المتعلِّمين على القيام بأنشطة مختلفة تُعزِّز خبراتِهم التعليميَّةَ[4]، ولا ننسى أن تطبيقات التواصُل الاجتماعيّ تُعِين الطالبَ على القيام بالتغذية الراجعة من خلال طرح الأسئلة على الأستاذ حتى في خارج أوقات الدرس، وهو ما يصعب تحقيقه في التعليم الحضوري[5]، كما يمكن الإشارة إلى الدور الفعَّال الذي أحدثته الكتب الإلكترونيَّة في تسهيل الحصول على المعرفة بفضل ما تتميز به الكتب الإلكترونيَّة من مُميِّزات كالبحث "التلقائي ... والإشارات المرجِعيَّة، والتعليقات التوضيحيَّة، بالإضافة إلى الارتباطات التشعُّبيَّة والوسائط المتعدِّدة والتعريف التلقائي للمعاني (المرادفات) والإحالة المرجِعيَّة للمصطلحات الرئيسيَّة باستخدام الموسوعة عبرَ الإنترنت وإنشاء الفهرس التلقائي في نهاية الكتاب".[6]

---

(1) Alaa Momani, "The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A New Approach in Technology Acceptance," International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development 12 (July 1, 2020): 79–98, https://doi.org/10.4018/IJSKD.2020070105.

(2) Asmaa Abdelbary, Livia Panascì, and Cristina Solimando, "Digital Platforms in Teaching Arabic Dialects," in Technology in Learning [Working Title] (IntechOpen, 2023), 1–27, https://doi.org/10.5772/intechopen.110672.

(3) Nurul Murtadho, "Digital Resources and Their Use in Arabic Language Classroom: A Mini-Narrative Review:" (International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC 2021), Malang, Indonesia, 2021), p: 243, https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.045.

(4) Sultan Almelhes, "Evaluation of Students' Remote Learning Experience of Learning Arabic as a Second Language During the Covid-19 Pandemic," International Education Studies 14, no. 10 (September 18, 2021): p: 41, https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p40).

(5) Teaching Arabic to Non-Arabic Speakers | Alifbee Blog," April 2, 2022, https://blog.alifbee.com/teaching-arabic-to-non-arabic-speakers/"

(6) Mohammed Mhmood Al Matalka et al., "THE EFFECT OF AN INTERACTIVE E-BOOK ON TEACHINGARABICLANGUAGESKILLSTONON-NATIVESPEAKERS,湖南大学学报（自然科学版）,49no09 2022): p: 1189.

إن الشروع في إحداث منصَّة رَقْميَّة موجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها دون الاستفادة من الكفاءات العِلميَّة، وعدم الاعتماد على الأُطُر المرجعيَّة سيُخلِّف آثارًا سلبيَّةً متمثلةً في ضَعْف المحتوى التعليميّ، وقلة المرونة في الأساليب التعليميَّة، وضَعْف التفاعل، وقِلَّة تطوير المهارات، والضَّعْف في تصميم المِنصَّة التعليميَّة، وغيرها من الآثار السلبيَّة".[1]

6. نحو حوسبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها:

لقد انبثقت فكرة حوسبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها مما استنتجناه من هفوات بعض التجارب التي تمت الإشارة إليها، وعلى هذا الأساس فكرنا في وضع رؤية متعلقة بحوسبة اختبارات معياريَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها وفقَ المعايير التي جاء بها الإطار المرجعيّ الأمريكيّ المعتمَد من طرف العديد من المؤسَّسات والمعاهد التعليميَّة ووضعها في منصَّة رَقْميَّة، ولأن المستوى التواصليّ يؤدِّي دورًا كبيرًا في منح الثقة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة الناطق بغيرها، ويساعده على إغناء ملَكَتِه التواصُليَّة، فقد توجهت رؤيتُنا في التأسيس للمنصة نحو الانطلاق في إعداد الموارد الرَّقْميَّة بَدْءًا بإعداد اختبارات تفاعُليَّة نغطي فيها ما يُمَكِّن من مساعدة متعلِّم اللُّغة العربيَّة في تطوير مستواه التواصليّ، وتزويده بالاختبارات، وتساعد على تحسين المستوى التواصليّ عبر استثمار الأدوات والبرامج والتقنيات الحاسوبيَّة، وفي هذا الصدد سنقدم تصميمنا الأوليَّ للمنصة، ثم سنخصص الحديث حول الكيفيَّة المعتمدة في إعداد قاعدة بيانات للاختبارات المعياريَّة التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، وذلك باعتماد برنامج "آيسبرينغ سويت".

أ. تصميم منصَّة قياس المستوى التواصليّ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها:

لقد اعتمدنا في تصميمنا للمنصة على لغة إنشاء المواقع والمنصَّات الإلكترونيَّة (HTML)، حيث وضعنا تصميمًا أوليًّا لواجهة المنصة كما هو مبيَّن في الصورة الموالية (يُنظَر: الصورة 4).



الصورة 4: الواجهة الأوَّلية لمنصة قياس المستوى التواصليّ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها

ب. أنواع الأسئلة التي يوفرها برنامج آيسبرينغ سويت:

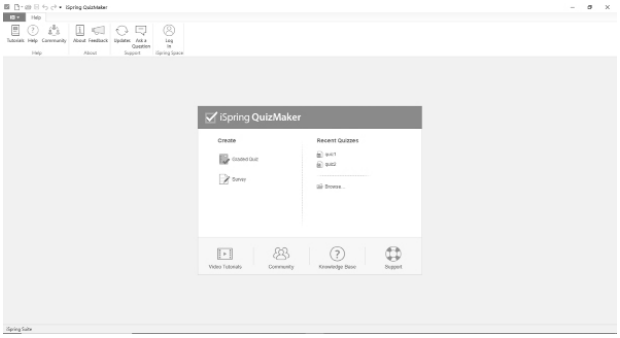
يعتبر برنامج آيسبرينغ سويت من البرامج التعلُّميَّة التي يتم إضافتها إلى برنامج باوربوانت، كما يعد برنامج آيسبرينغ سويت من البرامج المدفوعة الثمن، وضع منذ أن تمت بلورته إلى الآن في ثلاث إصدارات، وقد وظَّفْنا الإصدارَ الثانيَ في إعداد قاعدة الأسئلة، يقدم برنامج آيسبرينغ سويت مجموعة من الخصائص والأدوات التي نلخصها في الصورة الموالية، التي تمثل شريط برنامج آيسبرينغ سويت (انظر الصورة 5).



الصورة 5: أدوات برنامج "آيسبرينغ سويت"

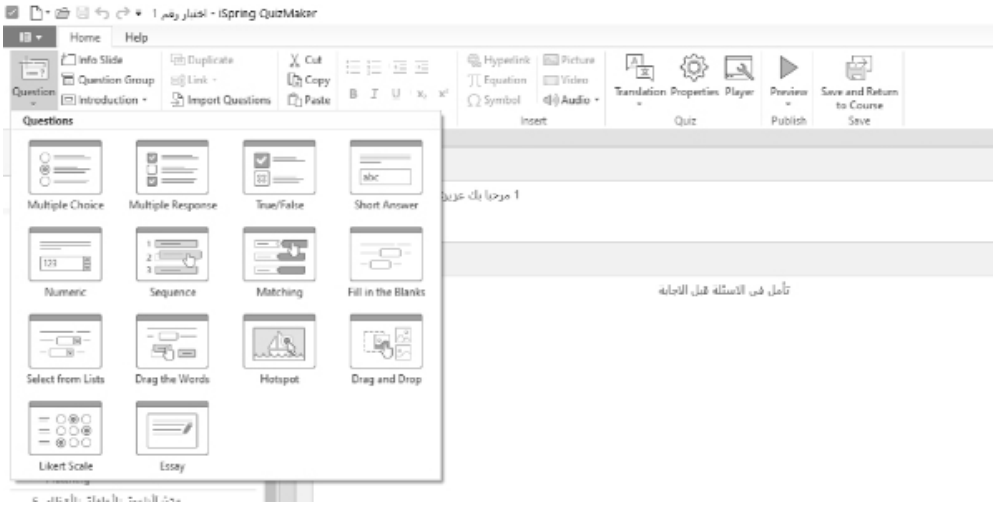
(1) Huda Said Al-Jahwari and Eimad Eldin Abusham, "A Theoretical Framework for Designing Educational Website Based on Scientific Standards to Non-Native Arabic Speakers", International Journal of Engineering Business Management 11 (1 يناير، 2019): https://doi.org/10.1177/1847979019840500, 1847979019840500.

ومن بين أدواته نجد أداة الاختبار التفاعليَّة (انظر الصورة (6



الصورة 6: واجهة أداة إنشاء الاختبارات لبرنامج "آيسبرينغ سويت"

تتضمَّن أداة برنامج الاختبارات أربعة عشر نوعًا من الأسئلة[1] (انظر الصورة (7



الصورة 7: نماذج الاختبارات لبرنامج "آيسبرينغ سويت"

7. قاعدة بيانات للاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيره

لقد قمنا بإعداد مجموعة من الاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها والتي بلَغ عددُها ثلاثمائة وثمانية أسئلة موزَّعة على عدد أنواع الأسئلة التي يوفرها برنامج آيسبرينغ سويت، أما فيما يتعلَّق بمحتوى الأسئلة فقد انطلقنا من كتاب "الكتاب في تعليم اللُّغة العربيَّة" لكل من كريستن بروستاد، وعباس التونسي، ومحمود البطل، الذي يندرج ضمن المعيار الأمريكيّ، وهو كتاب أُلِّفَ وفقَ الإطار المرجعيّ الأمريكيّ، يتكون الكتاب من ثلاثة أجزاء، وقد اعتمدنا على الجزء الأول في صياغة الأسئلة، أما فيما يتعلَّق بطبيعة الأسئلة التي تضمنتها قاعدة البيانات، فقد حاولنا الإلمام بالمهارات اللغويَّة الأربعة؛ سعيًا منا لقياس المستوى التواصليّ لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة الناطق بغيرها، كما شملت مجموعةً من المواضيع والمجالات التي يحتاجها المتعلِّمُ لتنمية وإغناء مستواه التواصليّ،

(1) https://web.facebook.com/Edtechandmobilelearning, "ISpring QuizMaker- Easily Create Interactive Quizzes for Your Class - Educators Technology," February 5, 2023, (seen on July 9, 2023) .https://www.educatorstechnology.com/2023/02/ispring-quiz-maker-easily-create.html

وفيما يلي سنقدم إشارةً للإطار المرجعيّ الأمريكيّ، ثم نماذج من الاختبارات التي قمنا بإعدادها متضمِّنًا التقنيات الحاسوبيَّة التي تم استثمارها في صياغة الأسئلة.

أ. الإطار المرجعيّ الأمريكيّ:

يعتبر الإطار المرجعيّ الأمريكيّ[1] من بين الأُطُر المرجعيَّة العالميَّة المعتمَدة في تدريس اللغات الأجنبيَّة بما فيها اللُّغة العربيَّة؛ حيث يُقدِّم مجموعةً من الإرشادات لتدريس اللُّغة العربيَّة بإتقان، وقد حدد في هذا الإطار خمسة مستويات رئيسيَّة تُعتمَد في تصنيف مستوى الطالب؛ وهي: المستوى المتميز، والمستوى المتفوق، والمستوى المتقدِّم، والمستوى المتوسط، والمستوى المبتدئ، وينقسم كل مستوى من المستويات السابقة إلى مستويات فرعيَّة؛ وهي: المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط، والمستوى المنخفض، وقد حددت مجموعة من المعايير التي ينبغي الانتباه إليها أثناء إعداد الدروس وتجهيز الاختبارات، من بين هذه المعايير نجد:

- ضرورة التوافُق مع إرشادات الكفاءة الخاصَّة بالإطار المرجعيّ الأمريكيّ: حيث يجب أن تتوافق الاختبارات مع الإرشادات الخاصَّة بكل مستوى من المستويات الخمسة التي سبقت الإشارة إليها.
- تحديد المهارة أو المهارات المستهدَفة في الاختبار: حيث يجب أن تحدد المهارات اللغويَّة المستهدَفة للحصول على تقييم شامل يُوضِّح مدى إتقان المهارة أو المهارات اللغويَّة الخاصَّة باللُّغة العربيَّة لمتعلمها الناطق بغيرها.
- استخدم طرق اختبار مناسِبة: حيث يوصي الإطار المرجعيّ الأمريكيّ بضرورة استخدام الطُّرق المناسِبة لتقييم مستويات إتقان المتعلِّمين للُّغة العربيَّة بدِقَّة واضحة.
- تقديم الملاحظات: حيث يجب أن تقدم بعد الاختبارات التغذية الراجعة ليتمكن المتعلِّم من التعرُّف على مَكامِن القوة والضَّعْف عندَه لتجاوزها في الاختبارات الأخرى من أجل تحسين إتقانه للُّغة العربيَّة.

ب. التطبيقات المساعِدة في بناء قاعدة بيانات الاختبارات التفاعليَّة:

لقد تم استثمار مجموعة من التقنيات الحاسوبيَّة لإعداد قاعدة بيانات للاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؛ وهي: موقع شكللي[2] وهو موقع يساعد على شكل الجُمَل والنصوص العربيَّة، موقع نركيت[3]: وهو موقع استخدمناه لتحويل النص المكتوب إلى كلام منطوق باعتماد مجموعة من الأصوات المتنوِّعة بين أصوات مؤنثة، وأخرى ذكورية، كما استثمرنا منصَّة اليوتيوب[4]: لإدراج مقاطع تتضمَّن الكلام باللُّغة العربيَّة الفصحى، ثم إدراج أسئلة متعلقة بالمقطع الذي تم إدراجه، كما استعنَّا بموقع شاتجبيتي المجاني باعتباره من مواقع الذكاء الاصطناعيّ المجَّانيَّة لتوليد بعض الفقرات الصغيرة[5]، بالإضافة إلى استعمال موقع بينغ[6] لتوليد الصُّوَر التعبيريَّة.

ج. نماذج من قاعدة بيانات الاختبارات:

سنعرض فيما يلي بعضَ النماذج من قاعدة بيانات الاختبارات الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها الخاصَّة بالمستوى المبتدئ، وينبغي الإشارة إلى أنَّنا قمنا بتحويل كل سؤال وما ارتبط به من اختيارات إلى صوت؛ من أجل مساعَدة المتعلِّم في قراءة الأسئلة، لمجموعة من الاعتبارات؛ من بينها: اعتبار المتعلِّم ضمن مراحله الأولى في تعلُّم اللُّغة العربيَّة، أو أن المتعلِّم يجتاز الاختبار من الهاتف الذي يتطلب منه تدقيقًا كبيرًا لقراءة وفَهْم السؤال، أو كون المتعلِّم يعاني من ضَعْفٍ في بصره... إلى غيرها من الاعتبارات، ونقدم فيما يلي نماذج مما احتوته قاعدة بيانات للاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها:

- **النموذج الأول**:

يتضمن هذا النموذج مثالًا من نماذج الأسئلة التي يقدمها برنامج آيسبرينغ سويت، ويتعلق الأمر بسؤال الاختيار من مُتعدِّد، كما قمنا بتحميل مقطع فيديو من موقع اليوتيوب، ثم قمنا بتحويل السؤال والاختيارات إلى صوت؛ حتى

(1) (ACTFL) American Council on the Teaching of Foreign Languages

(2) محمد الشارخ، صخر، "شكّللي" شكّللي،, https://Tashkeel.alsharekh.org (seen on August 7, 2023).

(3) "Narakeet - Easily Create Voiceovers and Narrated Videos Using Realistic Text to Speech!," Nar-akeet, (seen on August 7, 2023), https://www.narakeet.com/app/text-to-audio/.

(4) "YouTube," (seen on August 7, 2023), https://www.youtube.com.

(5) "ChatGPT" (seen on August 7, 2023), https://chat.openai.com.

(6) "Bing," Bing, (seen on August 7, 2023), https://www.bing.com/images/create?form=IRPGEN.

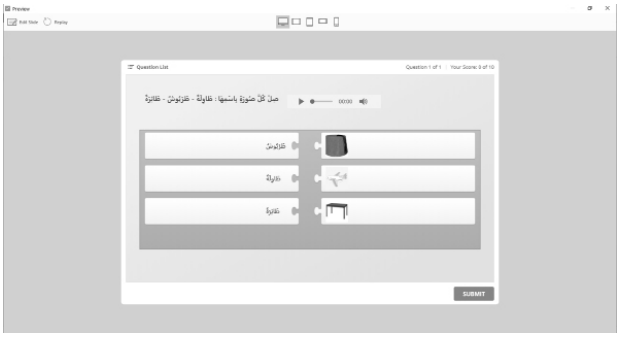
يتمكَّن الطالبُ من الاستماع إلى السؤال والاختيارات، كما يوفر البرنامج اختيارات الاستماع إلى الصوت؛ حيث يوفر إمكانية الاستماع المباشر عند عرض السؤال، أو الاستماع إليه بعد النقر على زر الاستماع للصوت (انظر الصورة 8).



الصورة 8: نموذج عن سؤال الاختيار من مُتعدِّد

● **النموذج الثاني**:

يتضمن هذا النموذج مثالًا من نماذج الأسئلة التي تتعلَّق بأسئلة المطابَقة؛ حيث قمنا بتحميل صور من الشبكة العنكبوتيَّة، ثم قمنا بتحويل السؤال والكلمات المطابِقة للصور إلى صوت؛ لتمكين الطالب من الاستماع إلى السؤال وما ارتبط به للتمكن من التعرُّف على الكلمات وما يقابلها من صور (انظر الصورة (9



الصورة 9: نموذج عن سؤال المطابَقة

● **النموذج الثالث**:

يتضمن هذا النموذج مثالًا من نماذج الأسئلة التي تتعلَّق بسؤال نقطة فعَّالة؛ حيث قمنا بتحميل صُوَر من الشبكة العنكبوتيَّة ودمجناها لتشكيل صورة واحدة، ثم قمنا بتحويل السؤال والكلمات المطابِقة للصور إلى صوت؛ لتمكين الطالب من الاستماع إلى السؤال وما ارتبط به؛ للتمكُّن من تحديد مسمَّيات وسائل التنقل، كما هو وارد في السؤال (انظر الصورة 10).



الصورة 2: نموذج عن سؤال نقطة فعَّالة

● **النموذج الرابع**:

يتضمَّن هذا النموذجُ مثالًا من نماذج الأسئلة التي تتعلَّق بسؤال الإجابة القصيرة، حيث قمنا باختيار صورة تدل على مهنة من مكتبة برنامج آيسبرينغ سويت، ثم قمنا بتحويل السؤال والكلمات المطابِقة للصور إلى صوت؛ لتمكين الطالب من الاستماع إلى السؤال وما ارتبط به؛ للتمكُّن من تحديد مسمَّيات وسائل التنقل كما هو وارد في السؤال (انظر الصورة 11).



الصورة 3: نموذج عن سؤال الإجابة القصيرة

8. خاتمة:

لقد قدمنا في هذه الورقة رؤيةً نحو حوسبة منصَّة إلكترونيَّة تتضمَّن اختبارات معياريَّة، يمكن استثمارها لقياس المستوى التواصليّ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقِينَ بغيرها، حيث ارتكزت الرؤية نحو العمل على إعداد قاعدة بيانات للاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، تضمنت ثلاثمائة وثمانية أسئلة من أجل استثمارها من طرف متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها لقياس وإغناء مستواهم التواصليّ باستثمار العديد من الأدوات والتقنيات الحاسوبيَّة، وقبل التفصيل في الخطوات والأدوات المعتمدة في إعداد قاعدة الأسئلة، فقد اقتضى منا الأمرُ الحديثَ عن التجارب السابقة المتعلِّقة بالمنصات التعليميَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، والوقوف عند مكامن النقص والهفوات التي لم يُنْتَبَه إليها في إعداد الاختبارات الإلكترونيَّة المعتمَدة في قياس المستوى التواصليّ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها.

● **نتائج البحث**:

لقد بينت التجربة المتعلِّقة بتصميم الاختبارات التفاعليَّة الموجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقِينَ بغيرها باعتماد برنامج آيسبرينغ سويت الحاسوبيّ مدى سهولة استخدامه في قياس المستوى التواصليّ للمُتعلِّمين وتحقيق عمليَّة تقييمية تفاعُليَّة تُمكِّن المتعلِّمَ من التغذية الراجعة بنوع يتميز بالدقة، كما أنَّه برنامج يتميز بواجهة سهلة الاستخدام، يمكن لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها استثماره في إعداد الدروس التفاعليَّة، وإجراء الاختبارات باعتماد صيغ الأسئلة المتعدِّدة التي يقدمها البرنامج من أجل تعزيز الرحلة التعليميَّة للطلاب.

وعلى هذا الأساس فقد عملنا على إعداد قاعدة بيانات خاصَّة بالاختبارات الإلكترونيَّة الموجَّهة لقياس المستوى التواصليّ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها للمستوى المبتدئ؛ حيث استثمرنا العتادَ الحاسوبيَّ المعَدَّ لذلك؛ متمثِّلًا في تطبيقات معالَجة اللُّغة آليًّا، وتطبيقات الذكاء الاصطناعيّ والمنصَّات الرَّقْميَّة التي من شأنها أن تساعد في إعداد اختبارات إلكترونيَّة موجَّهة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، بالإضافة إلى الحرص على توظيف الوسائل السمعيَّة البصريَّة لغرض تحقيق التفاعل بين الطالب والأسئلة المقدمة في القاعدة.

● **توصيات البحث**:

مـن خلال التجربـة التـي قدمناهـا في هـذا البحـث فإنَّـه يمكـن تقديـم بعـض التوصيـات التـي مـن شـأنها أن تُسـهِم في تسريـع وتيرة رَقْمَنـة المنصَّـات التعلُّمِيَّـة المخصَّصـة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة بغيرهـا، مـن بينهـا:

- ينبغـي عـلى المؤسَّسـات والمعاهـد توفـير البرامـج الضروريَّـة للمدرسـين وتشـجيعهم عـلى اسـتثمارها؛ مـن أجـل بنـاء قاعـدة بيانـات ضخمـة تصبـح في المسـتقبل قاعـدة معتمَـدة مـن لـدن المؤسَّسـات والمعاهـد الخاصَّة بتعليـم اللُّغـة العربيَّة للناطِقِـينَ بغيرهـا.
- إعداد دورات تدريبيَّة مستمرَّة لغرض مُواكَبة التطوُّر التكنولوجيّ.
- عَقْد الشراكات بين المعاهد والمؤسَّسات من أجل تسريع جمع البيانات وتحديثها.

● **الدراسات المستقبليَّة**:

تتمثَّـل الدراسـات المسـتقبليَّة التـي نسـعى في تتمـة هـذا المشروع العلمـيّ المتعلـق بإعـداد قاعـدة بيانات تضـم مجموعةً من الأسـئلة الموجَّهـة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِـقينَ بغيرهـا يمكـن اسـتثمارها في قيـاس المسـتوى التـواصليّ لـكل المسـتويات المتبقيـة حسـبَ الإطـار المرجعـيّ الأمـريكيّ، ومـن إطلاقهـا كمِنصَّـة يمكـن للمؤسَّسـات والمعاهـد المختصَّـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِـقِينَ بغيرهـا الاسـتفادة منهـا.

المصادر والمراجع:

أ. المراجع باللُّغة العربيَّة:

- عبد الحق العماري، "اختبار الكفاءة اللغويَّة لدى متعلِّم العربيَّة الناطق بغيرها"، ضمن سلسة ندوات ومؤتمرات المؤتمر السنوي العاشر الموسوم بـ: "القياس والتقييم في مجال تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللُّغة العربيَّة، السعوديَّة، (2016م).
- عزب أبو مغنم، كرامي محمد بدوي، "برنامج إلكترونيّ قائم على التكامل بين منصَّتَيْ الحائط الافتراضيّ (padlet)، وجدار الكلمات (wordwall) لتنمية مهارات التفكير المكانيّ والانخراط في تعلُّم الدراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ"، مجلة البحث العلميّ في التربية (23)، عدد 8 (1 أغسطس، 2022م): ص: 196, https://doi.org/10.21608/jsre.2022.158213.1501.
- مززين، درفيس أحميت "التعليم الإلكترونيّ في ظل الأوبئة، أفكار وتجارب في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها",Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, عدد 49 (15 ديسمبر، 2020): ص: 358, https://doi.org/10.17120/omuifd.775343.

ب. المراجع باللغات الأجنبيَّة:

- Alaa Momani, "The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology: A New Approach in Technology Acceptance", International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development 12 (1 ويلوي، 2020): p: 82, https://doi.org/10.4018/IJSKD.2020070105.
- Asmaa Abdelbary, Livia Panascì, and Cristina Solimando, "Digital Platforms in Teaching Arabic Dialects", in Technology in Learning [Working Title] (IntechOpen, 2023), p: 2, https://doi.org/10.5772/intechopen.110672.
- Mohammed Mhmood Al Matalka and All, "THE EFFECT OF AN INTERACTIVE E-BOOK ON TEACHING ARABIC LANGUAGE SKILLS TO NON-NATIVE SPEAKERS", 湖南大学学报(自然科学版) 49, ددع 09 (2022): p: 1189.
- Nurul Murtadho, "Digital Resources and Their Use in Arabic Language Classroom: A Mini-Narrative Review": (International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC 2021), Malang, Indonesia, 2021), p: 243, https://doi.org/10.2991/assehr.k.211212.045.
- See Basma Ahmad Sedki Dajani, Salwa Mubaideen, and Fatima Mohammad Amin Omari, "Difficulties of Learning Arabic for Non-Native Speakers", Procedia - Social and Behavioral Sciences 114 (يرايرب‌ف، 2014): 919–26, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.808.
- see Huda Said Al-Jahwari and Eimad Eldin Abusham, "A Theoretical Framework for Designing Educational Website Based on Scientific Standards to Non-Native Arabic Speakers", International Journal of Engineering Business Management 11 (1 ريانير، 2019): 1847979019840500, https://doi.org/10.1177/1847979019840500.
- See Muhammad Tunde Yaqub, "developing speaking skill in arabic learners: a proposal for integration of product and process approaches", European Scientific Journal, ESJ 8, 29 ددع (27 ربمسيد، 2012): p: 145, https://doi.org/10.19044/esj.2012.v8n29p%p.
- See Rahaf Alabar, "An Assessment Norm of Communicative Arabic Proficiency", Arab Journal of Applied Linguistics 4, 2 ددع (ويلوي، 2019): 87–106, https://doi.org/DOI:10.1234/AJAL.V4I2.120.
- See Uril Bahruddin, Muhammad Fadli Ramadhan, and Wafiyyah Bahruddin, "Improvement of speaking skills through the use of Arabic as an introduction language", Turkish Journal of Computer and Mathematics Education 12, N 8 (2021): 2760–68.

- Sultan Almelhes, "Evaluation of Students' Remote Learning Experience of Learning Arabic as a Second Language During the Covid-19 Pandemic", International Education Studies 14, ددع 10 (18 ربمتبس، 2021): p: 41, https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p40.

- Atiqah Iberahim, Melor Md Yunus, et Nur Ainil Sulaiman, « A Review on Technology Enhanced Language Learning (TELL) », International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 13, no 2 (25 février 2023): Pages 1509-1519, https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i2/16496

- Zainul Arifin et al., « Arabic Language Learning Approach Using Smart Technology in Higher Education », Izdihar : Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature 6, no 1 (30 avril 2023): 1 12, https://doi.org/10.22219/jiz.v6i1.25011

- Maria Vineki Riyadini and Anita Triastuti, "Promoting the Development of Instructional Design by Integrating Technology in Language Learning," International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding 10, no. 6 (June 8, 2023): 61–75, https://doi.org/10.18415/ijmmu.v10i6.4679.

ج. المواق

- "علِّمْنِي العربيَّةَ" .https://teachmearabic.org/ar#home (seen on July 9, 2023),
- تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها: تجربة حقيقيَّة في إجراء امتحان في مهارة المحادَثة عبر الهاتف، 12-01-2022، متاح على رابط (شوهد يوم) https://www.youtube.com/watch?v=7ViRf3IhBUI 18-07-2023
- "اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها (دورة عادية)"، https://alkhalilarabic.com/courses/arabic-language-for-non-natives-normal-course. (seen on July 9, 2023)
- محمد الشارخ، صخر، "شكّللي" شكّللي،. https://Tashkeel.alsharekh.org (seen on August 7, 2023)

الاختبارات المعياريَّة خطوة لتعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة

الدكتورة/ رانيا أحمد رشيد شاهين
عضوة في برنامج الدراسات الإماراتيَّة واللُّغة العربيَّة
كلية التقنيَّة العليا – الشَّارقة – بنين

rshaeen@hct.ac.ae

المقدمة:

الحمد لله، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلَّم تسليمًا كثيرًا، وبعدُ:

إنَّ المتمعن في مصطلح المعياريَّة، يجد أنَّه مصطلح شائك بعض الشيء؛ ومَكْمن ذلك اتساع رقعة استخدامه، ما بين العلوم الإنسانيَّة[1]، فتارة يأخذ المنحى الفقهي، وتارة أخرى المنحى النَّحْوي[2]، وتارة المنحى التربوي[3]، ولا يخفى على أحد انزياحُه نحو الجانب التنافُسي في المؤسَّسات والهيئات في الدول[4].

هذا ما جعل الحديث عن المعياريَّة، بوصفها أداة لقياس مدى التقدُّم الأكاديمي، وتحقُّق الأهداف، وربطها بالمخرجات، وما يتبع هذه الأداة من تصميمٍ وصياغةٍ لمادة اللُّغة العربيَّة، هو السبيل للوقوف على المستوى المتحقق.

لذا أُدرجت الكثير من الإستراتيجيات والآليات، التي تساعد أصحاب القرار والمسؤولين على إصدار قرارات بشأن جودة المُخْرج أو عدمه، بما توفره الاختبارات المرصودة من نتائج ملموسة على أرض الواقع. بذلك يكون مصطلح المعياريَّة من المصطلحات التي اجتاحت العلوم، وجعلت من أدواتها آليَّات للتقييم والتقويم والتحسين والتطوير المستمر.

لذا بُنيت الدراسة لبيان مدى أثر اختبارات اللُّغة العربيَّة المعياريَّة، في تعزيز الحضور العربي للُّغة العربيَّة، وقد عُنونت الدراسة بـ: (الاختبارات المعياريَّة خطوة لتعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة)، وقُسِّمت إلى مبحثين، وتمهيد:

- **التوطئة النظريَّة:** مقدمة عن أهميَّة اللُّغة العربيَّة وعلاقتها بالاختبارات المعياريَّة.
- **المبحث الأول:** تحليل حالة اللُّغة العربيَّة والتحدِّيات التي تواجهها في العصر الحالي، واستعراض نماذج من الجهود المبذولة في الدولة.
- **المبحث الثاني:** ماهيَّة الاختبارات المعياريَّة وأهدافها العامَّة، ودورها في تعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة.

هدَفَت الدراسةُ لمحاولة الإجابة عن التساؤلات التي يعكسها القارئ الافتراضي، وهي كالآتي:

- ما مدى توافُر الكفاءات المهنيَّة القادرة على تصميم النماذج الاختبارية بأنواعها المختلفة؛ لقياس مستوى الأداء في المؤسَّسات التعليميَّة؟
- ما الجدوى المنشودة من تطبيق الاختبارات المعياريَّة في اللُّغة العربيَّة لمصممي المناهج وأصحاب القرار؟
- ما السبيل لجعل الاختبارات المعياريَّة عتبة لتعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة في العالَم العربي والغربي؟
- ما الفروق الكائنة بين أنماط الاختبارات؟ وما العقبات المرصودة وراء تطبيق الاختبارات المعياريَّة؟

(1) ينظر: مقال: عزالدين عناية، معيارية العلوم الإنسانية، جريدة الاتحاد/ ثقافة، 3-8-2023، تاريخ الزيارة: 29-8-2023، معيارية العلوم الإنسانية.

(2) ينظر: حنان بنت أحمد راجحي، الأحكام المعيارية في التقعيد النحوي بين ابن جني وابن هشام دراسة نظرية تطبيقية (حكم الراجح أنموذجًا)، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مج 10، العدد 1، ص 189 وما بعدها.

(3) ينظر: عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخرون، المستويات المعيارية: منظور لتطوير المناهج الدراسية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، العدد2017 ،30، ص409 وما بعدها.

(4) ينظر: الإدارة العامة للإقامة وشؤون الأجانب – دبي، المقارنات المعيارية، تاريخ الزيارة: 31-8-2023. http://www.gdrfad.gov.ae/ar/benchmarking

كل هذه التساؤلات وغيرها، لا يُعَدُّ إلا خطوة؛ لبيان المغزى من الاختبارات المعياريَّة، نظرًا لذلك فقد سُبقت الدراسة بدراسات وبحوث، امتازت بدراسة الموضوع وفق وجهات نظر متباينة، وقد أفادت الدراسة منها، وهي كالآتي:

1. أكَّدت دراسةٌ (محمد، 2016)، أنَّ معايير التقويم في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، تحتاج إلى إعادة النظر فيها، رغم الجهود الكبيرة التي تسعى لها الدولة، فقد بيَّنت الدراسة أنَّ تطبيق معايير التقويم اللُّغويّ، وقياس المستويات المعياريَّة للتعليم يقود إلى العالميَّة، ويُعين على متابعة تقدم الطلبة[1].
2. أظهرت دراسة (الجرايدة وجازية، 2015)، التي قُدِّمت لمعرفة مدى أثر جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلِّم المتميِّز، وأثرها في تحسين الأداء التعليمي، وأبانت الجائزة أنَّ المعايير التي حُدِّدت في الجائزة مقتبسة من معايير عالميَّة وعربيَّة، وأنَّ معيار التقويم من الأدوات التي حرصت الجائزة على إيرادها، وبيان مدى أثرها في تحسين العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة[2].
3. هدَفَت دراسة (حابس، 2013)، التي أجراها على عيِّنة مكوَّنة من (280) معلمًا، أنَّه من الضروري بمكان أنْ تُعقَد دورات تدريبيَّة تعرض آلية إعداد فقرات الاختبار، وتصميم بنك الأسئلة، والقياس والتقويم، وكيفية تحليل نتائج الاختبارات، وناتج هذا الأمر يعود إلى عدد من المعوِّقات الأساسيَّة، أهمها: عدم القدرة على تحديد الأهداف التعليميَّة، وصعوبة تحليل المحتوى، وغيرها من الأسباب التي تقف عائقًا أمام تصميم الاختبارات[3].
4. هدَفَت دراسة (ليلى، 2009) إلى بيان أهميَّة بناء الاختبارات التحصيليَّة المقنَّنة في تدريس فرع القواعد اللغويَّة للصف الثالث المتوسط، وقد بينت الدراسة أنَّ التقويم يُعَدُّ خطوة مهمة من خطوات العَمليَّة التعليميَّة، وتَكْمُن أهميَّة الاختبارات في أنَّها مصدر بيانات ضروريَّة لعملية التقويم المستمر لجميع البرامج التعليميَّة، وكذلك فإنَّها سبيل لقياس مدى كفاية الأستاذ وتقويم أدائه بما تُظهره نتائج الاختبارات التحصيليَّة بأطر وحدود وضوابط، وقد أوضحت الدراسة أنَّ كثرة الاختبارات لها فائدة بالنسبة للطلبة الضِّعاف[4].

بذلك تكون فكرة وجود جانب تقييمي للعمليَّة التعليميَّة أمرًا بالغ الأهمية، كونها أداة قياس مرتبطة بالاختبارات على وجه العموم، وإنْ قُيِّد الأمر بالاختبارات المعياريَّة، نجد أن اعتماد الاختبارات المعياريَّة لقياس كفاءة المُخرج في جميع التخصُّصات أمرٌ يُحمَد عقباه، فهي أداة قياس مستمرّة ودورية تسير وفق أبجديات محددة الخطوات؛ لقياس مدى تقدُّم الطلبة في المهارات الأساسيَّة للُّغة العربيَّة، طبقًا لكل مرحلة عمرية. لذا أفادت الدراسة من الدراسات السابقة التي تؤكد الجانب النظريَّ.

التزمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل ظاهرة الاختبارية المعياريَّة من جوانبها المتعدِّدة، ومحاولة الإجابة عن التساؤلات السابقة. فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان.

التوطئة النظريَّة: مقدمة عن أهميَّة اللُّغة العربيَّة وعلاقتها بالاختبارات المعياريَّة.

جاءت الحاجة منذ خلق الله البسيطة إلى التعلُّم والمعرفة، فبدأ الإنسان بالبحث عن الآلية التي يُعبِّر بها عن مكنون نفسه، هذا ما جعله يبتكر ويخترع طرائق وأساليب للتعبير عمَّا في نفسه.

لذا عُدَّت اللُّغة فكرًا ناطقًا، والتفكير لغة صامتة، وهي المعجزة الكبرى التي حملت للأمة الحياة والاستمراريَّة، ونقلت فكر الأمم، فهي الترسانة الثقافيَّة التي تحمي كيان كل شعب، فقد ذكر الفيلسوف الألماني (فيخته): «اللُّغة هي الرابطة الحقيقة بين عالَمين، عالَم الأجسام والأذهان»[5].

(1) ينظر: محمد حسين محمد محمد، معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، أ.د: محمد جابر قاسم، (رسالة ماجستير)، نوفمبر2016، ص177 وما بعدها.

(2) ينظر: دلال الجرايدة، ونهاية جازية، دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مديرية البادية الشمالية الغربية، مجلة المنارة، مج21، ع4/أ، 2015، ص349.

(3) ينظر: حابس سعد الزبون، مدى كفاءة معلمي المدارس الحومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ع:2013 ،14، ص124 وما بعدها.

(4) ينظر: ليلى يوسف الحاج ناجي وسندس عبد القادر، بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللغو العربية لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديالي، ع2009 ،41، ص3

(5) ينظر: فرحان السليم، اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، جامعة المدينة العالمية، د.ت، ج1، ص1.

بذلك انمازت الحضارات وتباينت، وجُعلت لكل حضارة ما يميزها عن غيرها، فالحضارة العربيَّة هي حضارة البيان، واللغة هي الأداة التي نُقلت بها الثقافة العربيَّة عبر القرون والأزمنة، وهي أداة الاتصال ونقطة الالتقاء بين العرب وشعوب الأرض[1]، وكما هو معلوم، فأنَّ اللُّغة العربيَّة تنحدر من السلالة السامية، وقد أجمع اللسانيُّون على أنَّها أطول اللغات الحيَّة عمرًا، وأقدمها عهدًا، فضلًا عن أعداد متحدثيها وتأثيرها على غيرها من لغات العالَم[2]

يتَّضِح من ذلك، أنَّ اللُّغة هي القالب الذي بواسطته عُرِفت الحضارات والشعوب والقبائل، على اختلاف آلية النقل والتوثيق، وتُعَدُّ حياة اللغات من صميم هذا النقل، فلولا المجاهدة في حفظ اللغات لما بقيت الحضارات وما استمرت، وما انمازت اللُّغة العربيَّة عن غيرها من اللُّغات، وكيف أنَّها ارتبطت بالقرآن الكريم، وهذا ما جعل منها لغة البقاء والديمومة، لقوله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [الحجر: 9].

فحفظ اللُّغة من الاندثار والزوال، لا يتم إلا بتضافر الجهود الدوليَّة والمؤسَّسِيَّة والحكومية، فكل دولة تسعى لحفظ لغتها من الانمحاء، ولا يتم هذا إلا بعدد من الخطوات، ومن ضمنها: عناية الدولة بالتعليم وأدواته ومناهجه، بالإضافة إلى اهتمامها بتدريب الكوادر التعليميَّة، وسعيها لحصولهم على الشهادات المهنيَّة والتربويَّة، فضلًا عن الدورات التدريبيَّة التي تُكسبهم آلية تصميم بنوك الاختبارات، والتي تعطي أصحاب القرار الرؤية الصحيحة عن فاعليَّة ما يتم تدريسه على مختلف الأصعدة[3].

فقد أبانت دراسة (محمد، 2013)، أنَّ العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة تدور في سلسلة ثلاثيَّة الأركان، تبدأ بالتخطيط الجيد أو الإعداد، ثم التنفيذ، وأخيرًا التقويم، ويُعَدُّ الاختبار وسيلة من وسائل التقويم، وفي معظم الأحيان لا يُدرَّب المعلمون على عمليَّة تصميم الاختبارات، رغم أنَّها تلعب دورًا أساسيًّا في اتخاذ القرارات المبنيَّة على نتائج المسوح الاختبارية؛ لذا قُسمت أنواع الاختبارات تبعًا للغاية المنشودة من إنشائها، إلى اختبارات:

- **تنفيذيَّة:** كالاختبارات التنبؤية، والانتقائيَّة والتصنيفية والتقويميَّة.
- **خطواتيـة:** اختبار السرعة والتحصيل، والاختبار التكويني والنهائي، والاختبارات القَبليَّة والبَعديَّة، والاختبارات المعلنة والمفاجئة.
- **أدائيَّة:** الاختبار الكتابي والشفوي.
- **صياغية:** الاختبارات التي يُعِدُّها الأستاذ أو الاختبارات المعياريَّة[4].

ومعنى ذلك أن الاختبارات المعياريَّة الصياغية، تُصاغ لغايات تحقق الرؤى العامَّة للدولة، وكل ذلك تحتاج إلى دُربة ومهارة، وليس لعشوائية في العمل والتصميم.

وهذا ما أوضحته دراسة (حابس، 2013)، بأنَّ عددًا كبيرًا من المعلِّمين، لم يدرسوا مساق الاختبارات والتقويم التربوي في الجامعات أو الكليات التي درسوا بها، لكنهم اكتسبوا الخبرة في وضع أسئلة الخيار من متعدد أو المزاوجة[5]، لكنها في حدِّ ذاتها لا تعكس مدى تحقُّق الأهداف أو المخرَجات بشكل صحيح؛ وهو ما كان له الأثر الأكبر على نتائج التحصيل الدراسي، ووضع المقترَحات أو التحسينات. هذا في جانب الاختبارات التحصيليَّة لكل مرحلة دراسيَّة، فكيف سيكون الحال بالاختبارات المعياريَّة التي تعكس الصورة الأكبر للواقع التعليمي في الدولة أو على مستوى العالَم.

نظرًا لذلك، نجد أنَّ العَلاقة بين بقاء واستمراريَّة اللُّغة، لا بدَّ لها من إجراءات تساعد على ديمومتها على أرض الواقع، وهذا ما تسعى له الدول بإخضاع طلبة المدارس على اختلاف مراحلهم الدراسيَّة لسلسلة من الاختبارات

(1) ينظر: المرجع نفسه، ص2.

(2) ينظر: Dihyatun Masqon، دور اللغة العربية في عصر العولمة وتطبيقها في تطوير العلوم، مجلة تعليم اللغة العربية واللسانيات وآدابها (Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature)، أغسطس ، 2018، ص33-32

(3) ينظر: رانية أحمد شاهين، تقرير حالة اللغة العربية، المحور التاسع: اللغة العربية والمقاربات البيداغوجية الجديدة في المناهج المدرسية، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae ،2020 ، ص346، وما بعدها.

(4) ينظر: Muhammad Ivan Alfian، أنواع اللغة من حيث أهداف التنفيذ وخطوات / أوقات التنفيذ وكيفية الأداء (الإجابة) وكيفية الصياغة، 8-فبراير-2013، تاريخ الزيارة: https://ivanalfian80.wordpress.com/2013/02/08، 2023-10-2/

(5) ينظر: Muhammad Ivan Alfian، أنواع اللغة من حيث أهداف التنفيذ وخطوات / أوقات التنفيذ وكيفية الأداء (الإجابة) وكيفية الصياغة، 8-فبراير-2013، تاريخ الزيارة: https://ivanalfian80.wordpress.com/2013/02/08، 2023-10-2/

المتنوِّعة، التي توضح الغرض من إجرائها، أما بخصوص الاختبارات المعياريَّة التي هي محور حديث المبحث الأول، نجد أنَّها مؤشر قياسٍ صِيغَ لبيان مَواطِن القوة والضَّعْف لدى الطلبة على مستوى العالَم.

المبحث الأول: تحليل حالة اللُّغة العربيَّة والتحدِّيات التي تواجهها في العصر الحالي، واستعراض الجهود المبذولة مِن قِبَل الدولة.

بالعودة إلى تقرير حالة اللُّغة العربيَّة الذي قدمته دولة الإمارات بعد تقصي حالة اللُّغة العربيَّة في المنطقة العربيَّة، في الفترة الزمنيَّة (2010 إلى 2020)، وبمشاركة عدد كبير من الباحثين في إنتاجه، وبحلته التي صدرت عليه سنة 2020م[1]، اتضح الآتي:

1. تواجه اللُّغة العربيَّة في المجال التشريعي والمؤسساتي بعض التحدِّيات، التي تكْمُن في افتقار بعض الدول لوجود سياسات لُغويَّة واضحة ومعلَنة[2].
2. يظهر أنَّ البرامج الحوارية التي تُنتج في الوطن العربي، ما هي إلا مزيج من اللُّغة الرسميَّة والمحكية؛ نظرًا للتنوع الحاصل، وما يعتمده المذيع من لغة أو لهجة محكية[3].
3. قصور حضور اللُّغة العربيَّة في الواجهة الإعلاميَّة؛ نظرًا لانصراف الناس عن لغتهم، ومزجها بالعاميات، وهو ما أفسد حضورها في لغة الإعلام[4].
4. ندرة المنظمات التي تعمل على حوكمة المحتوى الرَّقْمي، وبطء مواءمة وانسجام اللُّغة العربيَّة للنظم الحاسوبيَّة، رغم قدرتها على ذلك؛ وهو ما يومئ إلى ضرورة وجود قرارات مؤسساتية متعددة الاتجاهات لمواكبة حداثة التِّقانة[5].
5. قِلَّة فِرَق العمل المدربة على تطوير المحتوى العربي على الشابكة، والصعوبات الرَّقْميَّة في رَقْمَنة المتون والمعاجم العربيَّة آليًّا[6].

فعلى الرغم من ذلك فإنَّ الجهود التي تبذلها بعض الدول في سبيل عزة العربيَّة وأهلها، هي جهود واضحة، ومن ذلك:

1. توفير عدد من المجامع اللغويَّة العربيَّة على مستوى المنطقة العربيَّة، التي بلَغ عددُها ما يقارب 17 مجمعًا منذ 1919 إلى 2017[7]، بالإضافة إلى قائمة المؤسَّسات المجتمعيَّة المدنيَّة التي تخدم اللُّغة العربيَّة، التي بلَغ عددُها 17 مركزًا أو جمعية منذ 1989 إلى 2017[8].
2. إعلان عدد من الجوائز المنوعة؛ لتعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة، وقد بلَغ عددُ الجوائز ما يقارب 33 جائزة منذ عام 1958 إلى 2018[9].
3. إطلاق عدد من المبادَرات المرتبطة بالعالَم الرقمي، وقد بلَغ عددُها (9) مبادرات موزَّعة على عدة مجالات[10].

(1) ينظر: وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae، 2020.

(2) ينظر: عبد الرحمن سعيد المسكري، تقرير حالة اللغة العربية، المحور الأول: تشريعات اللغة العربية ومرجعياتها، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae، 2020، ص43

(3) ينظر: شفيقة وعيل وآخرون، تقرير حالة اللغة العربية، المحور الثاني: واقع اللغة العربية ومستقبلها من منظور الخطاب الإعلامي العربي المعاصر، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae، 2020، ص102.

(4) ينظر: شفيقة وعيل، المحور الثاني: واقع اللغة العربية، ص72.

(5) ينظر: عبير عبد الرحمن، المحور الخامس: اللغة العربية والتكنولوجيا، من تقرير حالة اللغة العربية، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae، 2020، ص199.

(6) ينظر: عبير عبد الرحمن، المحور الخامس: اللغة العربية والتكنولوجيا، ص197.

(7) ينظر: عبد الرحمن سعيد، المحور الأول: تشريعات اللغة العربية، ص36.

(8) ينظر: عبد الرحمن سعيد، المحور الأول: تشريعات اللغة العربية، ص39.

(9) ينظر: عبد الرحمن سعيد، المحور الأول: تشريعات اللغة العربية، ص41.

(10) ينظر: عبير عبد الرحمن، المحور الخامس: اللغة العربية والتكنولوجيا، من تقرير حالة اللغة العربية، ص202.

4. جهود بعض الشركات العالميَّة، كشركة (جوجل)، فقد قامت بإثراء النظام البيئي لملايين المستخدمين، بالإضافة إلى إمكانية تصفح المحتوى العربي بالمجان، ونشر الإعلانات باللُّغة العربيَّة عبر متصفحها[1]، فضلاً عن جهود شركة (آي بي إم) لتعزيز حضور اللُّغة العربيَّة في مجال التكنولوجيا[2].

على الرغم مما ذُكر فإنَّها جهود تمثِّل الحد الأدنى، وهذا يدل على أنَّ الدول بحاجة إلى بذل مزيد من الخطط والمبادرات لعزة العربيَّة وأهلها، كل ذلك يجعل بؤرة الحديث تنصب على حالة اللُّغة العربيَّة بعد فترة الدراسة، فهل ستظل هذه الشقوق متواجدة في السد المنيع للُّغة العربيَّة، أم ستحاول الدول على اختلاف جهودها أن ترأب الصدع، فاللُّغة العربيَّة هي اللُّغة المرتبطة بالقرآن الكريم؛ لذا وجب على الجميع التكاتف يدًا بيد؛ للنهوض بها في جميع المحافل، فهي لغة تمتلك كل المقومات التي تحتاجها أي لغة على وجه الأرض.

لذا سعت دولة الإمارات العربيَّة على وجه الخصوص، أنْ «تكون ... ضمن أفضل دول العالَم بحلول اليوبيل الذهبي للاتحاد، ولترجمة هذه الرؤية إلى واقع ملموس، تم تقسيم عناصر رؤية الإمارات 2021 إلى ستة مَحاوِر وطنيَّة، تمثل القطاعات الرئيسيَّة التي سيتم التركيز عليها خلال السنوات المقبلة في العمل الحكومي»[1]، وجُعِل النظام التعليمي رفيع المستوى ضمن محاورها[4]؛ ولتحقيق هذا التصوُّر الذهبي، لا بدَّ له من خطوات حثيثة للارتقاء بالمنظومة التعليميَّة التعلُّميَّة.

فمنذ 2008 ودولة الإمارات تشارك في الكثير من الاختبارات الدوليَّة؛ لفحص مستويات الأداء في نظامها التعليميّ، فقد بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق اختبار الإمارات القياسي سنة 2017، الذي يدمج بين مجموعة من الاختبارات الوطنيَّة والمعيارية الإلكترونيَّة للُّغة العربيَّة[5].

وسعيًا لتحقيق تطلُّعات الأجندة الوطنيَّة في جعل طلاب الدولة ضمن أفضل طلبة العالم في اختبارات تقييم المعارف والمهارات في القراءة، ومتقنين للُّغة العربيَّة وَفقًا للمعايير الدوليَّة، هذا ما جعلها تشارك في عدد من الاختبارات الدوليَّة والوطنيَّة، كاختبار PISA للقراءة، الذي حصدت فيه المرتبة 36 لعام 2018، فضلًا عن خوضها للاختبارات الوطنيَّة لقياس مهارتيَ القراءة والكتابة لسنة 2019، وحصولها على المرتبة 44%[6]،

فقد أظهرت نتائج الاختبار الدوليّ (PIRLS) تقدُّمَ دولة الإمارات بواقع 33 نقطة في الدراسة التي أُجريت على 27448 طالبًا وطالبةً؛ لقياس التحصيل القرائي، ويُصنَّف هذا الاختبار ضمن قائمة الاختبارات المهمة، التي تقدم لأصحاب القرار أدلة ملموسة وأرقامًا حقيقة وإحصاءات حول مستوى اكتساب الطلبة لمهارات القراءة؛ لذلك سعت الدولة لتقديم آلية إستراتيجية لتحسين القراءة، ليس على مستوى الدولة، بل على مستوى الوطن العربي، بتشكيل مسابقة تحدي القراءة[7].

كل تلك الجهود التي تمحورت حول التحقُّق من جودة المكتسَبات المعرفيَّة والمهاريَّة لدى الطلبة، تجعل من الاختبارات المعياريَّة ضرورة قصوى لأصحاب القرار، وهذا ما سيتم الحديث عنه في المبحث الثاني.

---

(1) ينظر: عبير عبد الرحمن، دراسة حالة: (جهود شركة "جوجل" في خدمة اللغة العربية، تقرير حالة اللغة العربية، ص218 وما بعدها.

(2) ينظر: بشار كيلاني، جهود شركة (آي بي إم) في تعزيز وجود اللغة العربية في مجال التكنولوجيا، المحور الخامس: اللغة العربية والتكنولوجيا، تقرير حالة اللغة العربية، من تقرير حالة اللغة العربية، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها، دولة الإمارات العربية المتحدة،mckd.gov.ae ،2020، ص220وما بعدها.

(1) https://www.vision2021.ae/ رؤية الإمارات، تاريخ الزيارة: 2023-8-15.

(4) ينظر: الموقع نفسه، https://www.vision2021.ae/ .

(5) ينظر: https://u.ae/ar-ae/about-the-uae/leaving-no-one-behind/4qualityeducation/raising-the-standard-of-education، تاريخ الزيارة: 2023-8-16

(6) ينظر: https://www.vision2021.ae/ الأجندة الوطنية، تاريخ الزيارة: 2023-8-15.

(7) ينظر: اسلامه الحسين وسالمة الشامسي، مقال: (الإمارات تحقق تحسنًا ملحوظًا في مشاركتها بالاختبار الدولي PIRLS بواقع 33 نقطة، وكالة أنباء الإمارات، 17- مايو - https://www.wam.ae/ar/details/1395303159124 ،2023.، تاريخ الزيارة: 22-8-2023.

المبحث الثاني: ماهيَّة الاختبارات المعياريَّة وأهدافها العامَّة، ودورها في تعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة

تعد المعياريَّة من المصطلحات التي عجَّت بها العلوم، فهي أداة لقياس وتقدير مدى تناغم الأهداف المحققة مع المخرج المأمول؛ لذا عُرِّف نمط الاختبار المعياري على أنَّه: «اختبار يمر به الخريج في العام الأخير أو ما قبل الأخير من التخرج لقياس مدى مواءمة المخرَجات التي حققها الطلاب مع المخرَجات المتوقعة منهم.»[1] كما تهدف الاختبارات المعياريَّة لقياس مدى امتلاك الطلبة للمهارات اللازمة لسوق العمل، وتقييم مدى تناسب جودة المُخرَج مع البرامج الأكاديميَّة المعمول بها، وقياس المؤشِّرات المتعلِّقة بجودة التعليم، وتصميم خطط للتحسين والتطوير بِناءً على النتائج المتحصلة، كل ذلك يساند أصحاب القرار لاتخاذ القرارات المتناغمة مع سوق العمل[2]، هذا الأمر يجعل من تطبيق الاختبارات المعياريَّة بابًا للتقييم، وقياسًا لمدى توافُقه مع طموحات سوق العمل.

بالبحث في الشابكة، تم الرجوع إلى منصَّة ABT للاختبارات المعياريَّة لجميع المواد في الدولة، وبعد تفحص المِنصَّة، تبين أنّه موقع يراعى فيه اختبار المهارات الأربع الأساسيَّة للُّغة العربيَّة، وقد انمازت بأنَّها تقييمات مبنيَّة على معايير دوليَّة، بالإضافة لاحتوائها على تقارير دوريَّة على مدار الوقت وطوال العام، بحيث تستفيد المدارس من نتائج التقييمات، وتبني بعدها خططها التطويرية والتحسينية[3]. بذلك يكون تطبيق مثل هذا النمط من الاختبارات يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من تصميمها، طبقًا لطبيعة كل مرحلة دراسيَّة؛ لذا تم إنشاء مجموعة من المعايير التي يمكن اعتمادها لقياس مدى تحقُّق المخرَجات المطلوبة لكل فئة عمرية، ومن ذلك ما تم إدراجه في منصَّة ABT الداعمة للُّغة العربيَّة، فقد أوضحت البيانات أنَّ نسبة 333 مدرسة شاركت في مثل هذه الاختبارات المعياريَّة على اختلاف المراحل الدراسيَّة، وقد بلغت عدد الاختبارات المعياريَّة المكتملة ما يقارب 277886، كما بلَغ عددُ الطلبة المُشارِكينَ في الاختبار ما يقارب 206453[4]

عند الرجوع إلى المنشور الذي نشرته منصَّة الاختبارات المعيارية ABT، لُوحظ أنَّها وضعت نواتج التعلُّم لاختبار اللُّغة العربيَّة المعياري لجميع المراحل، وطبقًا لطبيعة الدراسة، سأضع نواتج التعلُّم الخاصَّة بالصف الرابع، وبلَغ عددُها (58) ناتجًا[5]، وسأربطها باختبار PIRLS2011؛ للتأكد من مدى توافُقها مع النواتج المحققة، والأهداف المرصودة لهذه المرحلة.

الصف الرابع (اختبار اللغة العربية المعياري للعرب) – (Arabic Benchmark Test for Arabs) Grade 4 / Year 5

1. يقرأ المتعلم الكلمات المألوفة بلا تشكيل.
2. يظهر المتعلّم الوعي بالعلاقات بين المفردات ومعانيها ضمن حقول دلالية مناسبة.
3. يميّز المتعلّم دلالة الكلمات عند قراءة المواد المكتوبة من خلال (دلالة التركيب، دلالة المعنى).
4. يقرأ المتعلّم النصوص بطلاقة قراءة جهرية مراعيًا التنغيم والضبط السليم في حدود (60) كلمة في الدقيقة الواحدة.
5. يقرأ المتعلّم قراءة سليمة نصوصًا تخلو بعض كلماتها من الضبط معتمدًا على السياق.
6. يحدّد المتعلّم الفكرة الرئيسة والمغزى للنص الأدبي من خلال التفاصيل المساندة، داعمًا آراءه بأدلة من النص.
7. يُحدّد المتعلّم تسلسل أحداث القصة، وملامح الشخصيات، والمكان والزمان، مستدلاً بتفاصيل محددة داعمة، مقتبسًا من أقوال الشخصية وأفعالها.
8. يُحلّل المتعلّم بنية النصوص القصصية وعناصرها الفنية، مفسرًا أفعال الشخصية، ودوافعها، كاشفًا عن صفاتها.
9. يميّز المتعلّم النصوص الأدبية: (قصة – قصيدة – رسالة ...) وفقًا لخصائصها الفنية المختلفة، مستخدمًا المصطلحات المناسبة.
10. يميّز المتعلّم الحوار الداخلي من الحوار الخارجي في القصة.
11. يُحدّد المتعلّم صفات الشخصية وأفعالها في القصص الخيالية ويقابلها بصفات الشخصية وأفعالها في القصص الواقعية.

(1) الاختبار المعياري، جامعة جازان، قسم الأحياء، الاختبار المعياري - جامعة جازان، تاريخ الزيارة: 2023-8-23.

(2) ينظر: الاختبار المعياري، جامعة جازان، قسم الأحياء، الاختبار المعياري - جامعة جازان، تاريخ الزيارة: 2023-8-23.

(3) ينظر: https://abt-assessments.com/contact_us، يمكن العودة إلى منصة https://arabic-uae.com/ للدخول على الاختبار المعياري الدولي للغة العربية، تاريخ الزيارة: 2023-8-24.

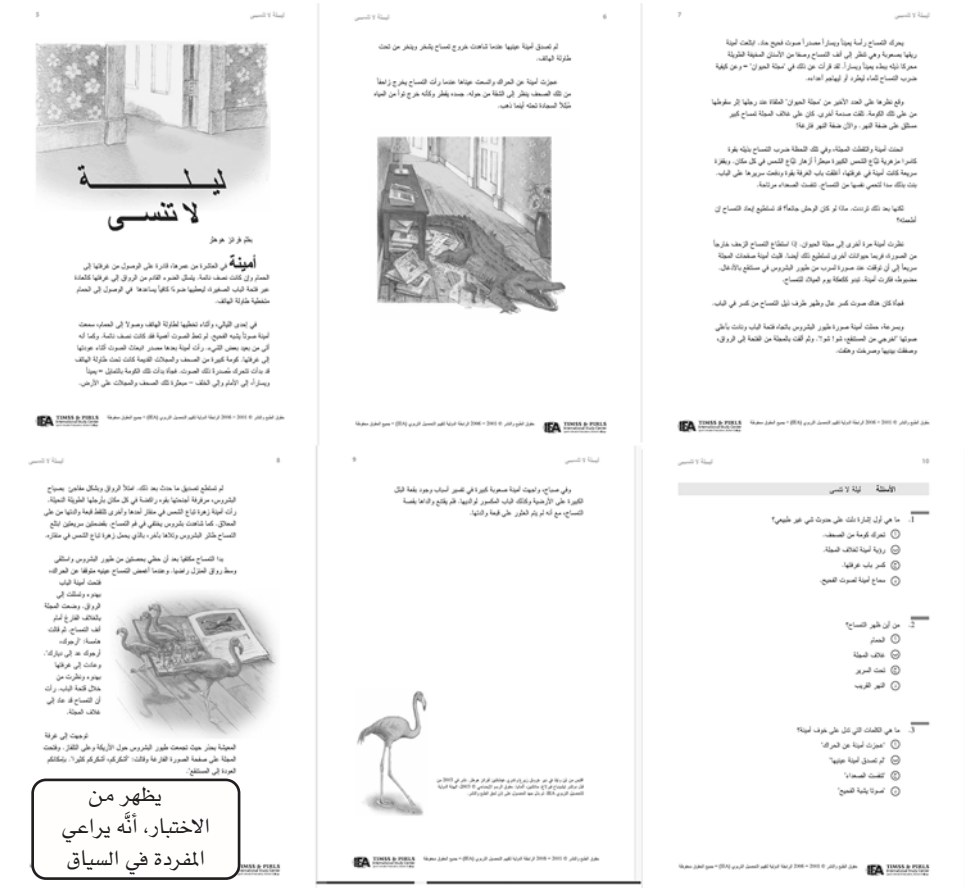
(4) ينظر: منصة https://arabic-uae.com/ .ABT، تاريخ الزيارة 2023-10-1.

(5) Arabic as an additional language Scheme Of Work، تاريخ الزيارة :2023-10-31.

12.يقارن المتعلّم بين حكايات من ثقافات مختلفة، من حيث: الفكرة، الشخصيات، المكان والزمان، عناصر الحبكة.
13.يُحلّل المتعلّم بنية الحكاية في قصص من التراث المحلي والإسلامي، مقارنًا بينها وبين القصص المعاصرة التي يقرأها.
14.يحفظ المتعلّم (6) نصوص شعرية تتألف من (7-10) أبيات موضوعاتها تناسب المرحلة، مثل: الوطن، العلاقات الإنسانية، الطبيعة، العلم، القيم... وغيرها.
15.يدعم المتعلّم أفكار نص معلوماتي من خلال الاستدلال بالتفاصيل والأمثلة والاستنتاجات التي توصل إليها بعد قراءة النص.
16.يلخّص المتعلّم فكر وتفاصيل ما قرأ برسومات ومخططات وخرائط.
17.يستنتج المتعلّم العلاقة الزمنية، وعلاقة السبب والنتيجة بين الأحداث أو المفاهيم العلمية.
18.يفسّر المتعلّم معاني الكلمات والمصطلحات والعبارات الواردة في نص معلوماتي من خلال معرفته بعلاقات التضاد والترادف والاشتراك اللفظي مستخدمًا المعاجم والرسومات والملحوظات الهامشية والمسارد.
19.يقارن المتعلّم بين نصين معلوماتيين في مصادر قديمة مثل: (الكتب المطبوعة، الصحف، المجلات...) وحديثة مثل: (مقاطع فيديو، الشبكة المعلوماتية...) في الموضوع نفسه، محدّدًا أوجه التشابه والاختلاف في تقديم وجهات النظر.
20.يُفسّر المتعلّم المعلومات المقدمة في النص بوسائل مختلفة مثل: (الخرائط، المخططات، الصور، الرسوم، العناصر التفاعلية الرقمية... أو بطريقة شفوية)، موضحًا إسهام تلك الوسائط في فهم المعلومات المقدّمة في النص.
21.يفرّغ المتعلّم معلومات نص معلوماتي قرأه وفق جدول صمّمه.
22.ينفذ المتعلّم مستقلاً أو ضمن مجموعات مشروعات بحثية قصيرة مركزة، ويعرض ما تعلمه ضمن تقرير بحثي.
23.يكتب المتعلّم نصوصًا من ثلاث فقرات، يجعل الفقرة الأولى مقدمة للنص، ويكتب فقرة داعمة تتضمن حقائق وتفاصيل، ويختم النص بفقرة تلخّص أهم النقاط المذكورة في النص.
24.يكتب المتعلّم نصوصًا سردية أو وصفية، ويربط بين الأفكار أو التجربة بشكل متماسك، مقدّمًا سياقًا مكانيًا وزمانيًا للأحداث مستخدمًا تفاصيل حسيّة.
25.يكتب المتعلّم استجابات شخصية للنصوص الأدبية التي يقرأها، مظهرًا فهمًا للعمل الأدبي، داعمًا رأيه بأدلة من النص أو بخبرته الشخصية.
26.يكتب المتعلّم نصوصًا معلوماتية، ويصوغ سؤالاً مركزيًا عن موضوع أو قضية مضمنًا نصه أدلة لدعم الفكرة.
27.يكتب المتعلّم تلخيصًا يتضمن الفكرة الأساسية وأهم التفاصيل.
28.يستخدم المتعلّم الحاسوب عند تحرير كتاباته ونشرها، ومشاركته مع الآخرين.
29.يستوعب المتعلّم المادة المسموعة (نصًا سرديًا) محددًا المغزى العام.
30.يعرض مقدّمات وخواتيم بديلة مؤثرة لقصة سمعها متحدّثًا بصوت مناسب من حيث النبرة والسرعة بطريقة منظمة لدعم هدفه من التحدّث.
31.يعيد المتعلّم صياغة المادة المسموعة شفريًا ملخصًا المعلومات والفكر الرئيسة أو الأحداث.
32.يُعدّ المتعلّم قصة درسها ويقدمها مضمّنًا عرضه تفصيلات عن المكان والحبكة وكيفية تطور الأحداث.
33.يقدّم عرضًا تقديميًا شفويًا عن خبرات شخصية مستخدمًا الحقيقة والمجاز بما يلفت انتباه مستمعيه لتعميق فهم الموضوع الرئيس.
34.يعدّ المتعلّم عرضًا تقديميًا معلوماتيًا عن موضوع مناسب مقدمًا الفكر في تسلسل منطقي مظهرًا فهمه للموضوع بما في ذلك الحقائق ذات الصلة، مستخدمًا الوسائط الرقمية.
35.يُنشئ المتعلّم التسجيلات الصوتية وتسجيلات الفيديو لقصص أو قصائد درسها.
36.يستبدل المتعلّم بالأسماء والأفعال والعبارات العامية كلمات وعبارات فصيحة شفويًا.
37.يصنّف المتعلّم الأسماء والأفعال وفق محيطها اللغوي.
38.يرتّب المتعلّم علاقات التدرّج بين مفردات ذات دلالة متقاربة (نعاس، غفوة، نوم...).
39.يُفسّر المتعلّم الكلمات مستعينًا بمفرداتها وأضدادها، وسياقها.
40.يحدّد المتعلّم المعنى المناسب للكلمات متعددة المعاني مستخدمًا السياق، ومستعينًا بجذرها.
41.يوظّف المتعلّم الكلمات الجديدة في سياقات (جمل مفيدة) تفسّر معناها.
42.يميّز المتعلّم بين الجملة التامة والتركيب.
43.يعين المتعلّم ركني الجملة الاسمية ويضبطهما ضبطًا صحيحًا.
44.يميّز المتعلّم بين أشكال الخبر في الجملة الاسمية.
45.يتعرف المتعلّم شبه الجملة (الجار والمجرور والظرف بنوعيه)، ويُنشئ شبه جملة في جمل صحيحة.
46.يعين المتعلّم أركان الجملة الفعلية ويضبطهما ضبطًا صحيحًا.
47.يتعرف المتعلّم ضمائر الرفع المنفصلة ويصرف الفعل معها.
48.يتعرّف المتعلّم الجموع السالمة وبعض جمع التكسير.
49.يستخدم المتعلّم الظروف الشائعة في مواقعها الصحيحة.

50.يكتب المتعلّم كلمات بصرية تحتوي على حروف تُلفظ ولا تُكتب، وتُكتب ولا تُلفظ.
51.يكتب المتعلّم ألف تنوين النصب كتابة صحيحة في مواضعها الصحيحة.
52.يكتب المتعلّم الألف اللينة في نهاية الأسماء والأفعال والحروف كتابة صحيحة.
53.يستخدم المتعلّم علامات الترقيم (علامة الاستفهام، النقطة، علامة التعجب، الفاصلة، النقطتان الرأسيتان، القوسان) استخدامًا صحيحًا.
54.يكتب المتعلّم كلمات وجملاً بخط الرقعة محاكيًا نمطًا.
55.يحدّد المتعلّم التعبيرات المجازية في الجمل التي يقرأها.
56.يفاضل المتعلّم بين جملتين بناءً على إيحاءات الألفاظ.
57.يُدرك المتعلّم الإيقاع الصوتي (السجع في الجمل).
58.يستخدم المتعلّم الكلمات ذات المحيط اللغوي الواحد مراعيًا الفروق بين دلالاتها.

نموذج تدريبي على اختبار PIRLS2011P، لقياس مدى فهم الطلبة لمهارة القراءة (الفَهْم القرائي)[1]



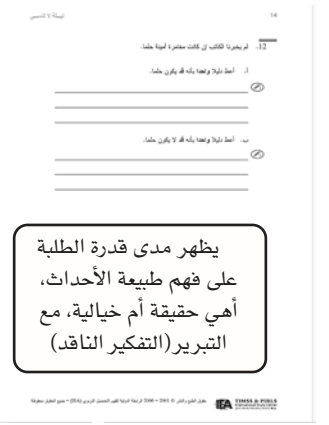
(1) قصـص إثرائيـة .https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/InternationalAssessments/Pages/PIRLS.aspx، تاريـخ الزيـارة: 2023-10-31.



يظهر من الاختبار، أنَّه يراعي كتابة نص وصفي أو سردي



يظهر من الاختبار، أنَّه يراعي تسلسل أحداث القصة



يظهر مدى قدرة الطلبة على فهم طبيعة الأحداث، أهي حقيقة أم خيالية، مع التبرير (التفكير الناقد)

الملاحظ مما سبَق ذِكْرُه، أن النواتج المرصودة من قبل المِنصَّة نواتج متتابعة، وعند تطبيق هذه النواتج على النموذج السابق، يُلاحظ الآتي:

1. تم توظيف قصة مترجَمة لكاتب أجنبي، تعكس مدى قدرة الطلبة على قراءة قصص وحكايات من ثقافات مختلفة، بالإضافة إلى إمكانية تحديد عناصر القصة الأساسيَّة.
2. ورد في القصة استخدام (التمساح)، وهذا الأمر لا يتناسب مع طبيعة البيئة الإماراتيَّة، ورُبَّما هذا الأمر يفتح الآفاق لدى الطلبة في ابتكار أحداث أخرى ومواقف مشابهة.
3. يعكس نمط الاختبار مدى قدرة الطلبة على ترتيب الأحداث القصصيَّة، وتميز النوع الأدبي.
4. أظهر الجزء المرصود من الاختبار الأسئلة التي تركِّز على مهارة القراءة والفَهْم القرائي، والقدرة على التعبير الوصفي.
5. تُظهِر الأسئلة مدى قدرة الطلبة على التفكير الناقد، حتى لو بعبارات قصيرة.

بالرجوع إلى منصَّة مقياس (Meqyas)، لُوحظ أنَّها منصَّة تطبق اختبارات لقياس مدى تحصيل المتعلِّمين، وتطور مهاراتهم في اللُّغة العربيَّة، وَفقًا لمقاييس دوليَّة، كالإطار الأوروبي (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكي لتعلُّم اللغات الأجنبيَّة (ACTFL)، فضلًا عن المعايير الوطنيَّة للدولة، فقد غطت المِنصَّة عددًا من المكوِّنات التقييميَّة الإلزاميَّة الخاصَّة بإصدار نتائج قياس القدرات المعرفيَّة والإدراكيَّة للطلبة، إلى جانب إظهار نتائج قياس التحصيل الأكاديمي

والمهارات المكتسَبة، كما امتازت المِنصَّة بتوفير عمليَّة تحليل للبيانات ذات المصداقيَّة؛ وهو ما يُسهِم في تسريع عمليَّة التطوير والتحسين سواء أكان على مستوى المدارس أم القرارات الخاصَّة بالتعليم وآلياته[1].

وبالعودة لمنصة الاختبارات القياسيَّة في الدولة، لُوحظ أنَّ المِنصَّة تحوي أيقونات لعدد من الاختبارات المعياريَّة التي تُسهِم بشكلٍ فعَّالٍ في إعطاء تصور واضح لأصحاب القرار والمعنيِّينَ عن مستوى التعليم لكل مرحلة دراسيَّة، وكذلك فإنَّها أداة تُستعمل لتقييم مدى فعالية أداء المدارس، وجودة التعليم العامّ؛ وهو ما يُسهِم في اتخاذ القرارات التحسينية للوضع الحالي، والتطوير للمستقبل، بالإضافة إلى أنَّها أداة لرصد مستوى أداء الطلبة وطنيًّا وعالميًّا، إلى جانب أنَّها وسيلة لتحديد مسارات التعليم لدى الطلبة بِناءً على نتائج الاختبارات القياسيَّة المعياريَّة، وكذلك فإنَّها آلية لتقييم المعارف والمهارات المكتسَبة لدى الطلبة والخريجين في مراحلهم الانتقاليَّة المختلفة وصولًا للتعليم العالي الجامعي[2].

فضلًا عن الجُهْد الذي سعت له الجامعة السعوديَّة الإلكترونيَّة، فقد ابتكرت (اختبار العربيَّة المعياري)، الذي صُمِّم للنَّاطِقينَ بغيرها، ويُقدَّم هذا النمط الاختباري لأكثر من خمسة آلاف مركز حولَ العالَم، وتحت رعاية شركة عالميَّة رائدة في مجال الاختبارات المعياريَّة، علاوةً على ذلك، فإن الاختبار يقيس المهارات الأساسيَّة للُّغة العربيَّة، بآلية مدروسة تحقق العدالة، إلى جانب ترجمة المحتوى الاختباري المعياري Standardized Arabic Test لأكثر من ست عشرة لغة عالميَّة، وكذلك فإنَّ هناك خطة مستقبليَّة لزيادة الرقعة الجغرافيَّة للمشروع[3]

كما أكَّدت دراسةُ (ثريا وآمال) أنَّ «الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكُّن الطالب من المحتوى التعليمي الذي تعلَّمه على افتراض أنَّ ما يتم تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج، فأي تغيير فيه لا بدَّ أن ينعكس على أساليب الاختبار»[4].

يتَّضِح مما سبَق ذِكْرُه، أنَّ الاختبارات على اختلاف طرائقها وأساليبها، هي السبيل الأكيد للتأكد من تحقق الأهداف المرجُوَّة من إنشاء المنهج التعليمي لكل مرحلة دراسيَّة، لكن يتبين على الضفة الأخرى أنَّ بعض الاختبارات توضح جانبًا من الجوانب، في حين أنَّ الاختبارات المعياريَّة تعكس جميع الجوانب المتعلِّقة بالأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل والتقييم؛ لكَونِها مرتبطة بالأهداف الخاصَّة والعامَّة للُّغة العربيَّة.

فارتباط الجودة التعليميَّة بالمواصفات المعياريَّة من الأدبيات التي ترتكز عليها العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، وهذا ما تصبو له دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في رؤيتها التطويرية لجميع المجالات، ومن ضمنها المجال التعليمي.

فقد أظهرت نتائج البحوث، أنَّ جودة المواصفات المعياريَّة في التعليم مرتبطة بصحة استخدام الأدوات القياسيَّة لقياس أبعاد التدريس، وما يجب أنْ يكون عليه التعليم والتعلُّم وَفقًا للمواصفات المعياريَّة الموضوعة[5].

وتلعب المواصفات المعياريَّة دورًا بارزًا في الربط بين ما تعلَّمه الطالب سابقًا، وبين ما يجب أن يتعلمه في المحتوى الجديد، وتيسر نقل أثره لمواقف جديدة تشجع على التفكير الناقد لدى الطلبة؛ لذا يحتاج المعلم إلى معرفة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها الطالب في كل مرحلة دراسيَّة؛ لكي يتحقق التعلُّم الجديد، وتبرز العَلاقة بين ما تعلمه وما سيتعلمه[6]، وتُعَدُّ المستويات المعياريَّة بوابة لتقديم ثقافة الجودة وإصلاح التعليم في مراحله، إذا وُظِّف بإستراتيجية منظَّمة[7]

---

(1) ينظر: منصة مقياس، https://meqyas.ae/ar/about-ar/، تاريخ الزيارة: 2023-10-26.

(2) ينظر: اختبار الإمارات القياسي، https://emsat.moe.gov.ae/emsat/EmSAT_About_ar.aspx، تاريخ الزيارة 2023-10-20.

(3) ينظر: حسن محمد آل مساعد الشمراني، اختبار العربية المعياري: تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في قياس الكفاية اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، مج3، ع2016 ،1، ص325 وما بعدها. لمزيد من المعلومات حول جهد المملكة العربية السعودية، ينظر: الاختبارات الوطنية "نافس"، وهي منصة تقيس مستوى التحصيل في القراءة والعلوم والرياضيات لطلبة المدارس؛ لتحقيق رؤية 2030، https://nafs.etec.gov.sa/#video، تاريخ الزيارة: 2023-10-26

(4) ثرايا حسن محمد، وآمال موسى عباس، معايير الكفاءة اللغوية في اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها – مكة المكرمة، أكتوبر، 2020، ص12.

(5) ينظر: جاكاريجا كيتا (KEITA Djakaridja)، المواصفات المعيارية مدخل لتطوير منهج قواعد اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، مركز جيل البحث العلمي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الرابع، ع35، أكتوبر، 2017، ص111.

(6) ينظر: فضل الله محمد رجب، متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، بحث مقدم في المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية - مصر، مج1، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2005، ص178-147.

(7) ينظر: محمود حسين بشير، المستويات المعيارية: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي، بحث مقدَّم في المؤتمر العلمي العشرين - مناهج التعليم والهوية الثقافية - مصر، مج4، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،2008، ص-1458 1470.

لـذا كان لزامًـا أن تضـم مناهجنـا معياريَّـة في تصميمهـا؛ لكـيلا تكـون الفجـوة حاصلة بين التخطيـط والتطبيـق، فلا بدَّ أن تحـوي مناهـج اللُّغـة العربيَّـة على المواصفـات المعياريَّـة التـي يتحقـق بهـا المـراد، سـواء أكان ذلـك على مسـتوى الأهـداف أم المحتـوى أم بيداغوجيـات التدريـس أم الوسـائط التعليميَّـة التعلُّميَّـة وسـبلها أم على مسـتوى الأنشـطة التـي تدعـم المسـتويات الأُفُقيَّـة والعموديـة في معـايير الجـودة التعليميَّـة المعياريَّة[1].

ومـن ثَـمَّ وجـب ربـط الأهـداف التعليميَّـة المتعلِّقـة بقواعـد اللُّغـة العربيَّـة بقِيَـم المجتمـع وتقاليـده وطبيعتـه؛ لتعزيـز الهُوِيَّـة الوطنيَّـة بـروح اللُّغـة العربيَّـة المتماشـية مـع فلسـفة المجتمـع وقيمـه، والمعـزِّزة لإحسـاس الطلبـة بأنفسـهم وقدراتهـم وأفكارهـم في مواقـف تعليميَّـة متعـددة[2]؛ وهـو مـا يحـرز تعلُّمًـا لـدى الحيـاة، إذا اسـتفدنا مـن التطـوُّر الحاصـل في عمـوم مناهـج الدولـة، ومـا يتـم إدراجـه مـن لغـات أخـرى غير الإنجليزيَّـة، أن نجعـل الطلبـة يـنشرون الثقافـة العربيَّـة الفصيحـة في المواقـف الحياتيَّـة، وفي المناسـبات الوطنيَّـة وبلغـات عـدة، مـع ضرورة الالتـزام باللُّغـة العربيَّـة الفصحـى، على أن يتـم نشرهـا في المنصَّـات المعتمـدة في الدولـة، وتحـت الرقابـة التعليميَّـة، بذلـك نراعـي الجانـب المعيـاريَّ في ربـط اللُّغـة العربيَّـة بقِيَـم المجتمـع.

فلا تقـتصر الأهـداف التعليميَّـة المعياريَّـة على التوافُـق بين الهُوِيَّـة وفلسـفة المجتمـع، بـل تتعداهـا لتضـم بين جنباتهـا التـوازن والتكامـل بين حاجـات الطلبـة والمجتمـع، مـن خلال:

1. مراعاة المفاهيم الأساسيَّة لقواعد اللُّغة العربيَّة، وربطها بالأداء المنجز للطلبة.
2. أن تسـتند الأهـداف الموضوعـة لجميـع الجوانـب العامَّـة والخاصَّـة والبيئـة الخارجيَّـة وبيئـة التعلُّـم، والمـوارد البشريَّـة الواجـب توافرهـا لتحقيـق الأهداف المنشـودة.
3. أن تمتاز الأهداف بالمرونة وقابلية تنفيذها في جميع الظروف والأحوال[3].

لكـن هـذه الخطـوة لا تكفـي للارتقـاء بمنظومـة تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، بـل يجـب أنْ تتبعهـا تنظيـم المواصفـات المعياريَّـة للمحتـوى بطرائـق التدريـس وبيداغوجياتهـا، بالإضافـة إلى الوسـائل والوسـائط المعياريَّـة والأنشـطة التـي ترنو بمؤسسـة اللُّغة العربيَّـة نحـو العليـاء.

فيُعَـدُّ تصميـم وانتقـاء المحتـوى المعـرفي والمهـاري والوجـداني مـن أهـم العنـاصر المعياريَّـة في تكوين منهـج اللُّغـة العربيَّة لـكل مرحلـة تعليميَّـة؛ لـذا وجـب عـلى واضِعـي ومصمِّمـي المناهـج أن يأخـذوا بعـين الاعتبـار الزخـم المعـرفي والمهـاري لمكوِّنـات العربيَّـة، وعـدم إغفـال الخصائـص التكوينيَّـة لـكل مرحلـة عمريـة، وربطهـا بمسـتوى المعرفـة والميـول والمهـارة الحياتيَّـة، فهنـاك بعـض الموضوعـات التـي لا تتناغـم مـع المسـتوى الفكـري والتكوينـي للطلبـة[4]، كتدريـس حـالات إعـراب الجمـل، أو إعـراب أدوات الاسـتفهام، أو ظـن وأخواتهـا... وغيرهـا.

ومكمـن ذلـك يعـود إلى أنَّ أبـواب العربيَّـة بفروعهـا وأقسـامها لا تتسـاوى بعضهـا مـع بعـض في الشـيوع والنـدرة، وهـذا مـا يجعـل مـن أبوابهـا متفاوتـة في الصعوبـة والسـهولة[5]. وهـذا الأمـر لا يتـم افتراضـه بشـكل عشـوائي، إنمَّـا يتبعـه علـم بطبيعـة المرحلـة الدراسـيَّة والخصائـص التكوينيَّـة للطلبـة.

إنَّ انتقـاء محتـوى منهـاج اللُّغـة العربيَّـة وَفقًـا للمواصفـات المعياريَّـة، لا يغنـي عـن أهميَّة تطبيقـه على أرض الواقـع بالآلية السـليمة الصحيحـة؛ لـذا وجـب تدريـب وتأهيـل مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة على بيداغوجيـات تدريـس اللُّغـة العربيَّـة وطرائقهـا برؤيـة معياريَّـة مهتمَّـة بتعزيـز مهـارات التعلُّـم، كحـل المشـكلات والتفـكير النَّاقِـد، فـضلًا عـن تعليـم لمـدى الحيـاة بتوظيـف مهـارات اللُّغـة العربيَّـة المكتسـبة في الحيـاة الواقعيَّـة، إلى جانـب صقـل شـخصياتهم، وإكسـابهم مهـارة التقييـم الـذاتي والاحترام والعدالـة في إطلاق الأحـكام، وتحفيزهـم على الاندمـاج في عمليتـي التعلُّـم والتعليـم، وخلـق مواقـف تعليميَّـة متنوعـة؛ للتأكـد مـن التكامليَّـة بين مجـالات المعرفـة المتعدِّدة[6]، هـذا الأمـر لا ينفـي أهميَّـة إكمال الحلقـة الدائريـة للمعرفـة العربيَّـة، بَـدءًا مـن وضـع الأهـداف، وانتقـالًا إلى التصميـم، وبعدهـا التطبيـق بالطرائـق المسـاعدة على تحقيـق الجانـب النظـري مـن المنظومـة التعليميَّـة التعلُّميَّـة للُّغـة العربيَّـة.

(1) ينظر: جاكاريجا، مرجع سابق، ص 113 وما بعدها.

(2) ينظر: جاكاريجا، مرجع سابق، ص113.

(3) ينظر: جاكاريجا، مرجع سابق، ص114.

(4) ينظـر: محمـد صـاري، الأسـس العلميـة واللغويـة لبنـاء مناهـج النحـو لـغير الناطـقين بالعربيـة، بحـث مقـدم للمؤتمـر العالمـي لتعليـم اللغـة العربيـة لـغير الناطـقين بهـا، السـعودية، الريـاض: معهـد اللغـة العربيـة، جامعـة الملـك سـعود، ص21

(5) ينظر: جاكاريجا، مرجع سابق، ص115.

(6) ينظر: مرجع سابق، ص115.

لـذا ينبغـي صقـل المهـارات المكتسَـبة من الفنـون العربيَّـة في أنشـطة تعليميَّة معياريَّـة تقيس مـدى نجاعة وتناسـب المحتوى مـع الطلبـة مـع مراعـاة الفُـرُوق الفرديَّـة عنـد تصميـم الأنشـطة؛ للتأكـد مـن مـدى تناسـبها مـع الطرائـق التدريسـيَّة[1]، ولا يتـأتَّى هـذا الجانـب إلا بتوظيـف التقييـم المعيـاري للُّغـة العربيَّة.

ويُعَـدُّ التقويـم التربـوي مـن المرتكَـزات التـي يرتكـز عليهـا مُتَّخِـذي القـرار، فمـن الـضروري أن تتوافـر عـلى جملـة مـن المعايـير المعياريَّـة في توصيـف التقييـمات المسـتمرَّة أو النهائيَّـة، ومـن ذلـك:

1. ارتباط التقييم بأهداف منهج قواعد اللُّغة العربيَّة.
2. التحقُّق من صدق استجابات الطلبة بالاعتماد على مؤشِّرات واضحة لأداء الطلبة الفعلي.
3. اتِّسام التقييمات بالاستمرارية والتنوع والموضوعيَّة، إلى جانب مراعاة الفُرُوق الفرديَّة، وعدم إغفال تقديم التغذية الراجعة[2].

بذلـك نجـد أنَّ التقييـم، هـو أداة يُقـاس بهـا مـدى تحقُّـق الأهـداف المرسـومة، فـضلًا عـن إعطائهـا تصـوُّرًا واضحًـا عـن مـدى امـتلاك الطلبـة المهـارات المقـرَّرة في كل مرحلـة عمريـة وصفيَّـة، ولا يعـزب عـن مُصمِّمـي الاختبـارات أنَّ وضـع مواصفـات معياريَّـة قابلـة للقيـاس والتقييـم مـن الأُسُـس الواجـب توافرهـا في أي تقييـم ناجـح؛ وهـو مـا يؤكِّـد أنَّ جـودة الاختبـارات لا تقـاس إلا بمـدى معياريتهـا وقبولهـا للتحكيـم والتقويـم مِـن قِبَـل متخصِّـصين، هـذا مـا يجعـل منهـا أداة ناجعـة لتقييـم الحـال الفـعلي لمستوى المتقـدمين للاختبـارات المعياريَّـة التـي تقررهـا الدولـة، سـواء أكان على مسـتوى وطني أم عالمـي، فمتـى تحققـت مسـتويات الجـودة المعياريَّـة لمناهـج اللُّغـة العربيَّـة، يمكـن حينهـا أنْ تحقـق الاختبـارات المعياريَّـة الوطنيَّـة الجـدوى مـن تطبيقهـا.

الخاتمة:

أحمـد اللـه وأُثنـي عليـه الخـير كلـه، الـذي أعاننـي على استكمال متطلَّبـات الدراسـة، وأرجـو مـن اللـه أن تكـون الدراسـة ذات منفعـة لمـن يقرؤهـا، وأنْ يُسـتفاد منهـا في إبـراز أثـر الاختبـارات المعياريَّـة على اللُّغـة العربيَّـة، وقـد توصَّلـتِ الدراسـةُ إلى:

- جهود دولة الإمارات في تعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة واضحة وذات أثر بالغ على الصعيدين العربي والعالمي.
- مشـاركة الدولـة في الكثـير مـن الاختبـارات المعياريَّـة الوطنيَّـة والدوليَّـة؛ بغيـة تحقيـق نظـام تعليمـي رفيـع المسـتوى، وهـذا لا يتـأتَّى إلا بتنفيـذ المواصفـات المعياريَّـة للعمليَّـة التعليميَّـة التعلُّميَّـة، التـي مـن ضمنهـا تصميـم الاختبـارات المعياريَّـة للُّغـة العربيَّـة.
- تنـوع الاختبـارات المعياريَّـة المعمـول بهـا في الدولـة؛ لرصـد مَواطِـن القـوة والتحسـين، والقـدرة عـلى رأب الصـدع كل فـترة زمنيَّـة، مقارنـة بالمعايـير الوطنيَّـة الموضوعـة والدوليَّـة.
- توفُّـر عـدة منصَّـات للتـدرب عـلى نمـط الاختبـارات المعياريَّـة؛ لتسـهيل إمكانيـة اجتيـاز الطلبـة أنمـاطَ الاختبـارات المعياريَّـة المتنوِّعـة، وتعميـق اللُّغـة العربيَّـة لـدى مسـتخدميها.
- جـودة العَمليَّـة التعليميَّـة التعلُّميَّـة لا يقـاس إلا بمـدى معياريَّـة عناصرهـا، ومـن ذلـك معياريَّة الاختبـارات، ومـدى قَبولها للحكيـم والتقويم.

التوصيات:

- تـوصي الدراسـة بـضرورة تأهيـل وتدريـب الكـوادر التعليميَّـة عـلى آليـة تصميـم الاختبـارات الصياغيـة التـي تقـع مـن ضمنهـا الاختبـارات المعياريَّـة.
- ضرورة إحـداث تكامـل بـين قسـم المناهـج والاختبـارات، بحيـث تصمَّـم الاختبـارات التـي تربـط الطالـب بالمنهـج، مـع ضرورة تدعيمـه بنصـوص رديفـة مـن نفـس الجنـس الأدبي، وعـدم عـزل الطالـب عـن المنهـاج المـدروس.
- تقليل الاهتمام بالكم والعناية بالكيف، الذي يتناغم بين معياريَّة الأهداف والطرائق والأنشطة والتقويمات.
- توصي الدراسة بضرورة الاستعانة بالكفاءات الوطنيَّة في تصميم الاختبارات المعياريَّة؛ لربطها بقِيَم المجتمع وتوجُّهاته.

(1) ينظر: مرجع سابق، ص116.

(2) ينظر: مرجع سابق، ص119.

المصادر والمراجع:

- اسلامه الحسين وسالمة الشامسي، مقال: (الإمارات تحقق تحسنًا ملحوظًا في مشاركتها بالاختبار الدولي PIRLS بواقع 33 نقطة، وكالة أنباء الإمارات، 17- مايو- 2023. https://www.wam.ae/ar/details/1395303159124.
- بشار كيلاني، جهود شركة (آي بي إم) في تعزيز وجود اللُّغة العربيَّة في مجال التكنولوجيا، المحور الخامس: اللُّغة العربيَّة والتكنولوجيا.
- تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، من تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، mckd.gov.ae ،2020.
- ثرايا حسن محمد، وآمال موسى عباس، معايير الكفاءة اللغويَّة في اختبارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، المؤتمر الدولي للُّغة العربيَّة وآدابها – مكة المكرَّمة، أكتوبر، 2020.
- جاكاريجا كيتا (KEITA Djakaridja)، المواصفات المعياريَّة مدخل لتطوير منهج قواعد اللُّغة العربيَّة في ضوء معايير الجودة، مركز جيل البحث العلمي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة، العام الرابع، ع35، أكتوبر، 2017.
- حابس سعد الزبون، مدى كفاءة مُعلِّمي المدارس الحومية الثانويَّة التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيليَّة وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ع:2013 ،14.
- حسن محمد آل مساعد الشمراني، اختبار العربيَّة المعياري: تجربة الجامعة السعوديَّة الإلكترونيَّة في قياس الكفاية اللغويَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانيَّة، مج3، ع2016 ،1.
- حنان بنت أحمد راجحي، الأحكام المعياريَّة في التقعيد النَّحْوي بين ابن جِنِّي وابن هشام دراسة نظريَّة تطبيقيَّة (حكم الراجح أنموذجًا)، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، مج 10، ع 1.
- دلال الجرايدة، ونهاية جازية، دور جائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلِّم المتميِّز في تحسين الأداء التعليمي للمعلِّمينَ في مديريَّة البادية الشماليَّة الغربيَّة، مجلة المنارة، مج21، ع4/أ، 2015.
- رانية أحمد شاهين، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، المحور التاسع: اللُّغة العربيَّة والمقاربات البيداغوجية الجديدة في المناهج المدرسية، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، 2020.
- شفيقة وعيل وآخرون، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، المحور الثاني: واقع اللُّغة العربيَّة ومستقبلها من منظور الخطاب الإعلامي العربي المعاصر، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، mckd.gov.ae ،2020.
- عبد الرحمن سعيد المسكري، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، المحور الأول: تشريعات اللُّغة العربيَّة ومرجعياتها، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، mckd.gov.ae ،2020.
- عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخرون، المستويات المعياريَّة: منظور لتطوير المناهج الدراسيَّة، مجلة العلوم التربويَّة، كلية التربية بقنا، العدد2017 ،30.
- عبير عبد الرحمن، المحور الخامس: اللُّغة العربيَّة والتكنولوجيا، من تقرير حالة اللُّغة العربيَّة، وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، mckd.gov.ae ،2020.
- عز الدين عناية، معياريَّة العلوم الإنسانيَّة، جريدة الاتحاد/ ثقافة، 2023-8-3، تاريخ الزيارة: 2023-8-29، معياريَّة العلوم الإنسانيَّة.
- فرحان السليم، اللُّغة العربيَّة ومكانتها بين اللُّغات، جامعة المدينة العالميَّة، د.ت، ج1.
- فضل الله محمد رجب، متطلَّبات التقويم اللُّغوي في ظل حركة المعايير التربويَّة، بحث مقدَّم في المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعياريَّة - مصر، مج1، القاهرة، الجمعيَّة المصرية للمناهج وطُرُق التدريس، 2005.
- ليلى يوسف الحاج ناجي وسندس عبد القادر، بناء اختبار تحصيلي مقنن في مادة قواعد اللغو العربيَّة لطلبة الصف الثالث المتوسط، مجلة ديالي، ع2009 ،41.
- محمد حسين محمد محمد، معايير التقويم اللُّغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، جامعة الإمارات العربيَّة المتحدة، أ.د: محمد جابر قاسم، (رسالة ماجستير)، نوفمبر 2016.

- محمد صاري، الأُسُس العِلميَّة واللغويَّة لبناء مناهج النحو لغير الناطِقينَ بالعربيَّة، بحث مقدم للمؤتمر العالمي لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها، السعوديَّة، الرياض: معهد اللُّغة العربيَّة، جامعة الملك سعود.
- محمود حسين بشير، المستويات المعياريَّة: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي، بحث مقدَّم في المؤتمر العلمي العشرين - مناهج التعليم والهُوِيَّة الثقافيَّة - مصر، مج4، القاهرة، الجمعيَّة المصرية للمناهج وطُرُق التدريس، 2008.
- Dihyatun Masqon، دور اللُّغة العربيَّة في عصر العولمة وتطبيقها في تطوير العلوم، مجلة تعليم اللُّغة العربيَّة واللسانيات وآدابها Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature))، أغسطس، 2018.
- Muhammad Ivan Alfian، أنواع اللُّغة من حيث أهداف التنفيذ وخطوات / أوقات التنفيذ وكيفية الأداء (الإجابة) وكيفية الصياغة، 8-فبراير-2013، تاريخ الزيارة: https://ivanalfian80.wordpress. ،2-10-2023 /com/2013/02/08 .

المواقع الإلكترونيَّة:

- الاختبار المعياري، جامعة جازان، قسم الأحياء، الاختبار المعياري - جامعة جازان.
- الإدارة العامَّة للإقامة وشؤون الأجانب – دبي، المقارنات المعياريَّة، http://www.gdrfad.gov.ae/ar/benchmarking.
- https://www.vision2021.ae/ رؤية الإمارات.
- https://www.vision2021.ae/ الأجندة الوطنيَّة.
- https://abt-assessments.com/contact_us، يمكن العودة إلى منصَّة https://arabic-uae.com/ للدخول على الاختبار المعياري الدولي للُّغة العربيَّة.
- https://u.ae/ar-ae/about-the-uae/leaving-no-one-behind/4qualityeducation/raising-the-standard-of-education
- منصَّة https://arabic-uae.com ABT/
- اختبار الإمارات القياسي، https://emsat.moe.gov.ae/emsat/EmSAT_About_ar.aspx
- منصَّة مقياس، https://meqyas.ae/ar/about-ar/.
- منصَّة الاختبارات الوطنيَّة «نافس»، https://nafs.etec.gov.sa/#video .
- نواتج التعلُّم لمنصة ABT Arabic as an additional language Scheme Of Work .
- قصص إثرائيَّة، https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/InternationalAssessments/Pages/PIRLS.aspx .

تقويم منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في ضوء متطلَّبات التنمية المُستَدامة «دراسة تطبيقيَّة على المرحلة الثانويَّة في المدارس العربيَّة الإسلاميَّة بجمهورية مالي»

الدكتور/عبد المؤمن بامبا
مدير التعليم في معهد زايد للعلوم الاقتصاديَّة والقانونيَّة ببماكو جمهورية مالي

abmoumba66@gmail.com

ملخَّص البحث:

تعتمد الشعوب على المدرسة في حفظ تراثها الثقافي، وإعداد الفرد للحاضر والمستقبل في مجتمع قوي سليم يسوده الأمن والاستقرار، من أجل استغلال الموارد الطبيعيَّة وإدارة عناصر التنمية المُستَدامة.

يُعَدُّ المنهج الدراسيُّ من أقوى عناصر التعليم في تحقيق آمال المجتمع، وما من أُمَّة تتقدم وتتطوَّر إلَّا وقد ركَّزت على مناهجها وطوَّرتها لمواكبة المستجِدَّات المتسارعة، التي تهدِّد كيان البشريَّة.

لذا تناوَلَت هذه الدراسةُ: تقويم منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في ضوء متطلَّبات التنمية المُستَدامة، بهدف معرفة مدى التناسق بين عناصر المنهج، ومدى قدرته على تحقيق التنمية المُستَدامة، والوقوف على الصعوبات التي تعرقل مسار التعليم نحو تحقيق التنمية المُستَدامة، بُغية تحسينه والارتقاء به، فضلًا عن أنَّها تفيد المسؤولين في اتخاذ القرار اللازم لتطوير المنهج وإعداد الجيل الجديد لمواكبة متطلَّبات التنمية المُستَدامة.

لقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل عناصر منهج اللُّغة العربيَّة، وتحديد متطلَّبات التنمية المُستدامة، وبيان دور المنهج في تحقيق التنمية، وتوصل إلى نتائج؛ منها:

أ. أن مستوى التنسيق بين عناصر منهج اللُّغة العربيَّة ضعيفة.

ب. أن متطلَّبات التنمية المُستَدامة تشمل الجوانب البيئيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.

ج. أن للمنهج دورًا مهمًّا في تحقيق التنمية المُستدامة.

د. أن متطلَّبات التنمية المُستدامة تفرض تطوير منهج اللُّغة العربيَّة ليواكب مستجدَات العصر.

وفي ضوء هذه النتائج قدَّم الباحث توصيات.

الكلمات المفتاحيَّة:

التقويم - منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة – المتطلَّبات -التنمية المُستَدامة.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ المدرسة وعاءَ حفظ التراث الثقافي ونقله من جيلٍ إلى آخر في كل مجتمع من أجل ضمان الاستمرار والتقدُّم، وإنَّ المنهج الدراسي من أقوى عناصر التعليم في تحقيق آمال المجتمع ومواجهة التحدِّيات التي تهدِّد كيانه؛ لذا يسعى الباحث لمعرفة مدى إسهام منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة - بالمرحلة الثانويَّة - في التنمية المُستَدامة بجمهورية مالي، عن طريق الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في تحقيق التنمية المُستَدامة؟

أسئلة الدراسة:

لتحديد أبعاد مشكلة الدراسة تتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعيَّة الآتية:

1. ما مدى التناسق بين عناصر منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة؟
2. ما مدى ملاءمة أهداف منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة لمتطلَّبات التنمية المُستَدامة؟
3. ما مدى ملاءمة محتوى منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة لمتطلَّبات التنمية المُستَدامة؟
4. ما متطلَّبات التنمية المُستَدامة؟

5. ما مدى إسهام منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في التنمية المُستدامة بجمهورية مالي؟
6. ما الصعوبات التي تعرقل مسار منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة نحو التنمية المُستَدامة؟

أهداف الدراسة:

- بيان مدى التناسق بين عناصر منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة.
- الوقوف على مدى ملاءمة أهداف منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة بمتطلَّبات التنمية المُستَدامة.
- إظهار مدى ملاءمة محتوى منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة بمتطلَّبات التنمية المُستَدامة.
- توضيح متطلَّبات التنمية المُستَدامة.
- بيان مدى إسهام منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في التنمية المُستَدامة بجمهورية مالي.
- الوقوف على أهم الصعوبات التي تعرقل مسار منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة نحو التنمية المُستَدامة.

أهميَّة الدراسة:

تَكْمُن أهميَّة هذه الدراسة في أهميَّة اللُّغة العربيَّة نفسها، فهي لغة القرآن ووعاء الحضارة الإسلاميَّة وثقافتها، فكل دراسة متعلقة بها (اللُّغة العربيَّة) لها أهميَّة قصوى تبعًا لأهميتها (لأهمية اللُّغة العربيَّة نفسها) في المجتمعات الإسلاميَّة، إضافةً إلى الجهات والمؤسَّسات التعليميَّة والفئات التي ستستفيد من نتائجها، من أهمِّها:

1. المسؤولون عن تعليم اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في اتخاذ القرار اللازم لتطوير المنهج وإعداد الجيل الجديد لمواكبة متطلَّبات التنمية المُستدامة.
2. مخطِّطو برامج التنمية المُستَدامة.
3. المدرِّسون في حسن تنفيذ الخطة الإستراتيجيَّة للتنمية المُستَدامة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في إجراء الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظواهر والملاحظات وتحليلها بقصد تشخيصها وكشف جوانبها المختلفة وتحديد العَلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى.

المحور الأول: التعليم العربي الإسلامي في مالي

تمهيد:

يُقصد بالتعليم العربي الإسلامي، التعليمُ الذي يتم باللُّغة العربيَّة ويعتمد على دراسة المواد اللغويَّة والاجتماعيَّة والدينيَّة، وقد تناول الباحث هذا الموضوع من جانبين: التطوُّر التاريخي والواقع الحقيقي، ليكون مَدخلًا للدراسة حيث يُعَدُّ المنهج المقوّم جزءًا من مُكوِّنات هذا النوع من التعليم.

أولًا: التطوُّر التاريخي للتعليم العربي:

1. **قبل الاستعمار الفرنسي:**

إن الحديث عن تاريخ التعليم العربي في مالي يستلزم الوقوف على دخول الإسلام واللُّغة العربيَّة، فهما متلازمان كما يرى بعض المؤرخين، ويرى البعض أن دخول اللُّغة العربيَّة أسبق من دخول الإسلام، وذلك بسبب العَلاقة التجاريَّة التي كانت بين شمال القارة الأفريقية وجنوب الصحراء الكبرى، غير أن دخول الإسلام وانتشاره كان عاملًا مهمًّا لسرعة انتشار اللُّغة العربيَّة بعد أن كانت منحصرة بين التجار العرب وسكان غرب أفريقيا.

ولقد مهَّدت هذه العَلاقة التجاريَّة – بين شعوب مالي وجيرانهم في شمال القارة – الطريق للإسلام عند وصوله في القرن الأول الهجري «السادس الميلادي» حيث كانت شعوب الهوسا والفلاة والماندنغ قد بدأت تستخدم في لغاتها، عبارات وجملًا وكلمات كثيرة من اللُّغة العربيَّة التي كانت تنطق بتغيير يسير[1]، لذا لا تزال هذه اللغات تحتوي على كثير من الكلمات العربيَّة.

لقد كانت مرحلة قيام حركة المرابطين الجهاديَّة في القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي)، من المراحل المهمة في تاريخ تطور التعليم العربي الإسلامي، حيث ارتبطت الدعوة الإسلاميَّة باللُّغة العربيَّة لغة القرآن والعلوم الإسلاميَّة.

(1) عبلة محمد سلطان، أعمال المؤتمر الدولي، اللغة والثقافة في أفريقيا، جامعة القاهرة، أكتوبر2001م، ص21.

وتُعَدُّ مرحلة انتشار الإسلام والعلوم الإسلاميَّة على أيدي سادة إمبراطورية مالي الإسلاميَّة، من المراحل المهمة في تاريخ تطور اللُّغة العربيَّة، على نطاقٍ واسعٍ في بلاد السودان الأوسط والغربي، ففي هذه المرحلة ازدهرت الحركة العِلميَّة، وقد استقدم سلطان كانكو موسى عددًا كبيرًا من العلماء، من مصر والمغرب والأندلس، فامتلأت بلاده بالعلماء من السود والبيض على السواء، كما أنَّه أرسل بعثات ثقافيَّة إلى مدن المغرب لمتابعة دراستهم.[1]

مراكز التعليم الإسلامي واللُّغة العربيَّة في مالي: وبعد إرساء دعائم الإسلام وقواعده في غرب أفريقيا وأخذه في الانتشار إلى أنحاء البلاد، انتشر بجانبه تعليم اللُّغة العربيَّة لمعرفة القرآن وأحكام الدين الجديد، فلا يكاد الرجل يعتنق الإسلام حتى يسارع إلى درس القرآن والفقه، ومن ثَم دراسة اللُّغة العربيَّة وقواعدها التي لها أهميتها في فَهْم معاني القرآن والحديث النبوي الشريف.[2]

فأُنشئت المراكز التعليميَّة لتعليم الدين الإسلامي واللُّغة العربيَّة، ومن أشهر هذه المراكز:

أ. تمبكتو:

أُنشئت مدينة تمبكتو على أيدي طوارق (مغشرن) في أواخر القرن الخامس الهجري، وكانت من أهم العواصم الإسلاميَّة في شمال أفريقيا، ما دنستها عبادة الأوثان ولا سُجِد على أديمها قَطُّ لغير الرحمن، ومأوى العلماء والعابدين، ومألف الأولياء والزاهدين وملتقى التجار، ثم أقام بها المسلمون وذوو الأموال من كل قبيلة ومن كل مكان، وتتابع العمران إلى أن أصبحت أعظم مدينة إسلاميَّة، وأعرق مركز ثقافي وتجاري، وأشهر مركز تعليمي إسلامي.[3]

وكانت لهذه المدينة العتيقة ثلاثة مساجد مهمة: كانت هي جامعاتها ومعاهدها التعليميَّة، وتلك المساجد المعهدية هي: الجامع الكبير، ومسجد سنكوري، ومسجد سيدي يحيى، وما تزال هذه المساجد الثلاثة حتى اليوم من آثار تمبكتو الإسلاميَّة، وكان دورها التعليمي مثل أدوار مساجد القاهرة الكبرى: مسجد عمرو بن العاص ومسجد أحمد بن طولون والجامع الأزهر.[4]

ب. جني:

جني - كما يروي عبد الرحمن السعدي - مدينة عظيمة ميمونة ذات سعة وبركة ورحمة، وسوق كبير من أسواق المسلمين يلتقي فيه تجار الملح والذهب.[5]

لقد اختلفت روايات المؤرخين حول تأسيس مدينة جني، ولكنهم اتفقوا أنَّها أسست قبل مجيء الإسلام، وكان أول ملوكها إسلامًا هو السلطان كنبر، وبإسلامه أسلم أهل جني كلهم.

إن أشهر معاهد مدينة جني التعليميَّة هو مسجدها الجامع الذي بناه السلطان كنبر عندما أشهر إسلامه في القرن السادس الهجري (الثاني عشر الميلادي)، أصبح هذا المسجد منذ تأسيسه مركزًا ومعهدا للدراسات الإسلاميَّة، وكان مثالًا مصغَّرًا لمعاهد تمبكتو.

ولم تخلُ هذه المدينة العريقة من بعض المدارس القرآنيَّة أو المعاهد التعليميَّة المنفصلة عن المسجد إلى جانب المساجد كمعاهد تعليميَّة، والدليل على ذلك أنَّه عندما دخلها الاستعمار الفرنسي كانت بها خمس عشرة مدرسة وكثير من الكتب الدينيَّة الإسلاميَّة.[6]

وشهدت منطقة السودان الغربي حركة علميَّة واسعة، حتى أصبحت العربيَّة لغة الديوان والمرافق الحكوميَّة، أي اللُّغة الرسميَّة للدولة قبل الاستعمار الفرنسي للمنطقة.[7]

---

(1) المرجع نفسه، ص24.

(2) غورو إنجاي، السياسة الفرنسية في مالي وآثارها على التعليم الإسلامي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، ص72. غير منشور، ص27.

(3) عبد الرحمن السعدي، تحقيق د. حماه الله ولد السالم، تاريخ السودان، دار الكتب العلمية، ط2012 ،1م، ص127.

(4) مهدي رزق الله أحمد، حركة التجارة والإسلام والتعليم الإسلامي في غرب إفريقيا قبل الاستعمار وآثارها الحضارية، ط1998 ،1م، ص311.

(5) عبد الرحمن السعدي، مرجع سابق، ص84.

(6) مهدي رزق الله أحمد، مرجع سابق، ص371.

(7) كوليبالي هارون، مرجع سابق، ص2.

2. **فترة الاستعمار:**

لقد كان التعليم العربي الإسلامي هو السائد في المجتمع المالي إلى أن جاء المستعمر الفرنسي في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وسلبه مكانته، وذلك باستبدال اللُّغة العربيَّة لتحل محلها اللغة الفرنسيَّة، والثقافة الإسلاميَّة لتحل محلها الثقافة الأوروبية، فكان من أهداف التعليم الفرنسي تكوين طبقة إفريقية فرنسية مميزة، ولتحقيق هذا الهدف أنشأ المستعمر الفرنسي مدارس فرنسية، يقول الحاكم العام شوديه (Chaudie) في إحدى منشوراته إن المدرسة هي عنصر التقدُّم الفعَّال وهي أيضًا وسيلة لنشر اللُّغة الفرنسيَّة.[1] ومن المعروف أن تعليم اللُّغة جزء من ثقافتها. لم ينجح المستعمر في هذه السياسة؛ لأن المواطنين رفضوا أي نوع من التعليم إلا التعليم العربي الإسلامي، فانتهج سياسة التعليم الثنائي اللُّغة (الفرنسيَّة والعربيَّة) لجلب أبناء المسلمين إلى التعليم الفرنسي.

3. **بعد الاستقلال:**

عندما نالت جمهورية مالي استقلالها عام 1960م، اعترفت الحكومات المتعاقبة عليها بالتعليم العربي، ولكنه كان منحصرًا في المدارس القرآنيَّة والمدارس العربيَّة الإسلاميَّة الأهليَّة فقط، تحت إشراف وزارة الثقافة حتى عام 1979م، فأصبح تحت إشراف وزارة التربية.

ثانيًا: واقع التعليم العربي الإسلامي:

تعترف جمهورية مالي- منذ استقلالها - بالتعليم العربي الإسلامي اعترافًا دستوريًّا، حيث ينص دستور الجمهورية الرابعة في الباب الأول، المادة 11 أنَّ: «لكل مواطن حق في التعليم، والتعليم العامَّ إجباري ومجاني وعلماني، والتعليم الخاص معترف به، ويمارَس حسب الشروط التي يحددها القانون».[2]

يُعَدُّ التعليم العربي من التعليم الخاص الذي يعترف به دستور جمهورية مالي؛ لذا عملت الحكومات المتعاقبة على تنظيمه واندماجه في أنواع التعليم، وسمحت بتعليم اللُّغة العربيَّة بصفتها لغة ثانية في المؤسَّسات التعليميَّة الحكوميَّة في إطار برنامج تعليم اللغات الأجنبيَّة، ويتمثَّل التعليم العربي الإسلامي بجمهورية مالي في الأنواع الآتية:

1. **المدارس القرآنيَّة:** هي مؤسَّسات تعليميَّة، تهدف إلى تعليم القرآن الكريم والسُّنَّة النبويَّة وسائر العلوم الإسلاميَّة، إضافة إلى تعليم مبادئ اللُّغة العربيَّة. ونظرًا للأهمية والدور الذي تلعبه هذه المدارس في تنظيم الحياة الاجتماعيَّة واستقرارها، قررت الحكومة تشكيل لجنة فنيَّة لدراسة وضعها، والنظر في سبل انخراطها في السلك التعليم الرسمي بموجب القرار الوزاري رقم04054 / من الأمانة العامَّة بوزارة التربية الوطنيَّة.( ) ومن أنواعها:

أ. **مراكز تحفيظ القرآن الكريم:** هي مدارس تهدف كذلك إلى تعليم القرآن والحديث النبوي وسائر العلوم الإسلاميَّة. إضافة إلى تعليم مبادئ اللُّغة العربيَّة، ولكنَّها تنهج نهجًا جديدًا نسبيًّا في التنظيم والتسيير، وتسعى إلى تطوير أساليب التعليم وتحديث المقرَّرات الدراسيَّة وتنويعها وتحسين ظروف التلاميذ بحيث تساير الأنظمة المعاصرة للتعليم.

ب. **حلقات تعليم الكبار ومحو الأُمِّيَّة:** هي حلقات تعليميَّة غير نظاميَّة يتولى أمرها أفراد وجماعات مختلفة، غايتهم المساهمة في نشر الوعي الديني في أوساط الكبار، وتعليمهم أساسيات القراءة والكتابة باللُّغة العربيَّة، وهي منتشرة في كل منطقة يكثر فيها المسلمون.

2. **المدارس العربيَّة الإسلاميَّة:** هي مؤسَّسات تعليميَّة أهليَّة، لغة التدريس فيها هي اللُّغة العربيَّة وتدرَّس فيها اللُّغة الفرنسيَّة والإنجليزيَّة بصفتها مادة دراسيَّة. وقد بدأت هذه المدارس تبرز على ساحة التعليم في مالي منذ أيام الاستعمار الفرنسي، عندما لاحظ شيوخ المدارس القرآنيَّة مبادرة المستعمر في إنشاء المدارس الفرنسيَّة العربيَّة( ) كبديل للمدارس القرآنيَّة، بهدف تخفيف حدة التوتر بينه وبين المسلمين، وبهدف موالاة النشء للثقافة الفرنسيَّة.( ) وتهدف المدارس العربيَّة الإسلاميَّة إلى تعليم أبناء المسلمين مبادئ الدين الإسلامي، وتعزيز انتمائهم لهذا الدين والاعتزاز بتراثه الثقافي، والقيام بدعوة المسلمين وإرشادهم، إضافة إلى الإعداد الوظيفي لأبناء المسلمين؛ ليكون لهم دور إيجابي فعَّال في تنمية المجتمع. ولتنظيم المدارس العربيَّة الإسلاميَّة وتطويرها أنشأت الحكومة مركز رقي اللُّغة العربيَّة في وزارة التربية الوطنيَّة في مالي.

(1) غورو إنجاي، السياسة التعليمية الفرنسية بمالي وآثارها على التعليم الإسلامي مرجع سابق، ص72.

(2) Constitution de la 4ème république du Mali 2023, chapitre 1er article 11, page 06.

مركز رُقيّ اللُّغة العربيَّة:

أنشـأت حكومـة جمهوريـة مـالي مركـز رُقـيّ اللُّغـة العربيَّة لإدارة شـؤون المـدارس العربيَّـة الإسـلاميَّة، تحـت إشراف الإدارة الوطنيَّـة للتعليـم في مرحلـة الأسـاس بـوزارة التربيـة مـن عـام 1979م حتـى عـام 1986م.[1] وفي الوقـت الراهـن تَحـوَّل اسـم المركـز إلى قسـم مراقبـة وتنشـيط المـدارس في الإدارة الوطنيَّـة للتعليـم في مرحلـة الأسـاس بـوزارة التربيـة الوطنيَّـة.

حدَّد مرسوم رئاسي مهمة القسم فيما يأتي:

أ. إعداد وتنفيذ برامج لترقية المدارس العربيَّة والتعليم الثنائي اللُّغة (الفرنسيَّة والعربيَّة) في مالـــــي.

ب. الحرص على احترام الضوابط وإعداد الوثائق المتعلِّقة بتأسيس المدارس العربيَّة وافتتاحها.

ج. مراقبة أنشطة المدارس العربيَّة الإسلاميَّة.

د. الحرص على تطبيق المناهج والتعليمات الرسميَّة.

ه. الإشراف على إعداد مُعلِّمي المدارس العربيَّة.

و. المشاركة في امتحانات نهاية مرحلة التعليم الأساسي.[2]

وبهـذا التنظيـم الحكومـي واجتهـاد ومثابـرة مؤسـسي المـدارس العربيَّـة الإسـلاميَّة وحـرص المسـلمين عـلى تربيـة أبنائهـم وتعليمهـم مبـادئ دينهـم، اسـتطاعت المـدارس العربيَّـة أن تتطـوَّر وتزدهـر وتنتـشر في جميـع أنحـاء الدولـة، وتغطـي جميـع المراحـل الدراسـيَّة: الأسـاس، الثانويَّـة، والجامعـة.

المحور الثاني: المنهج الدراسي:

يتنـاول الباحـث في هـذا المحـور الأُسُـس الفلسـفيَّة للمنهـج الـدراسي، ومفهـوم المنهـج بحسـب هـذه الأُسُـس الفلسـفيَّة، مـع بيـان فلسـفة منهـج اللُّغـة العربيَّـة والتربيـة الإسـلاميَّة وأهدافـه.

أولًا: الأُسُس الفلسفيَّة للمنهج الدراسي:

يقـوم كل منهـج دراسي عـلى فلسـفة تربويَّـة تنبثـق عـن فلسـفة المجتمـع وتتصـل بهـا اتصـالًا وثيقًـا، وتعمـل المدرسـة عـلى تحقيقهـا في المجتمـع عـن طريـق صياغـة مناهجهـا وطُـرُق تدريسـها في ضـوء فلسـفة المجتمـع وسياسـته التربويَّـة، فالمنهـج وسـيلة التربيـة في تحقيـق أهدافهـا؛ لـذا يتعـيَّن عـلى الباحـث اشـتقاق مفهـوم المنهـج مـن مفهـوم التربيـة التـي يتأسَّـس عليهـا، وعـلى هـذا الأسـاس فـإن الباحـث يقـدِّم تعريفًـا موجـزًا للأُسُـس الفلسـفيَّة للمناهـج الدراسـيَّة، ثـم مفهـوم المنهـج بِنـاءً عـلى هـذه الأُسُـس.

يُقصـد بفلسـفة المجتمـع ذلـك الجانـب مـن ثقافـة المجتمـع المتعلـق بالمبـادئ والأهـداف والمعتقَـدات التـي توجِّـه نشـاط كل فـرد، وتمـدُّه بالقيـم التـي ينبغـي أن يتخذهـا مرشـدًا لسـلوكه في الحيـاة.

أمَّـا فلسـفة التربيـة فهـي: «تطبيـق النظريـات والأفـكار الفلسـفيَّة المتصلـة بالحيـاة في مَيـدان التربيـة وتنظيمهـا في منهج خـاص، مـن أجـل تحقيـق الأهـداف التربويَّـة المرغـوب فيهـا.»[3]

وفي مَيـدان المناهـج تتعـدد الفلسـفات التـي تحكـم صياغـة أهـداف المنهـج واختيـار محتـواه وتنظيـم خبراتـه وأسـاليب التقويـم، ولكنَّهـا تأخـذ أحـد الاتجاهـات الثلاثـة الآتيـة:

1. **الفلسفة التقليديَّة:**

تـرى هـذه الفلسـفة أن التربيـة هـي عمليَّـة حفـظ ونقـل الـتراث الاجتماعـي، وأن الوظيفـة الأساسـيَّة للمدرسـة بوصفهـا وكيلـة عـن المجتمـع في تربيـة الأبنـاء، هـي نقـل الـتراث الثقـافي إليهـم.

المنهـج في وجهـة نظـر هـذه الفلسـفة: عبـارة عـن مجموعـة المواد الدراسـيَّة التـي يتـولى المتخصصـون إعدادهـا أو تأليفها، ويقـوم المعلمـون بتنفيذهـا أو تدريسـها، ويعمـل الطلاب عـلى تعلُّمها أو دراسـتها[4].

---

(1) Décision N°00691/MEN-CAB du 28 /05/1979.

(2) Décret N°2011-635/ P-RM du 20 septembre 2011.

(3) محمود الضبع، المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2006 ،1م، ص31.

(4) جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الطبعة الثالثة، 1997، ص35.

وبعبارة أخرى المنهج عبارة عن: مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة[1].

فمفهوم المنهج في هذه الفلسفة لا يعني إلَّا المقرَّر الدراسيّ الذي يحتوي على مفردات ومعلومات وثقافات من التراث المتراكم عبر العصور تفرض على المتعلِّمين، أن يلقِّنها معلِّموهم لهم في حجرات الدرس، ويتم التقويم عن طريق قياس ما تمكن التلميذ من استيعابه وحفظه، وبذلك يتَّضِح أن المنهج بهذا المفهوم التقليدي يرتكز على المعلومات والحقائق والمفاهيم. وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العَمليَّة التربويَّة؛ لذلك وُجِّهت له انتقادات عدة من أهمِّها: التقليل من دور المعلم، إهمال النمو الشامل للتلميذ وحاجاته وميوله ورغباته ومشكلاته، وإهمال توجيه سلوك المتعلِّم وعدم مراعاة الفُرُوق الفرديَّة.

وقد سادت هذه الفلسفة فترة طويلة من الزمن حتى ظهرت فلسفات حديثة؛ نتيجة للبحوث والدراسات الميدانيَّة في التربية وعلم النفس.

2. **الفلسفة التقدمية:**

لم يَخُدِ المنهج المدرسي كله مرادفًا لمقرر المادة الدراسيَّة كما أسلفنا، بل أصبح المقرَّر جزءًا منه، وأصبح مفهوم المنهج بحسب وجهة نظر الفلسفة التقدمية واسعًا يشمل: «جميع الخبرات والأنشطة التربويَّة والثقافيَّة والاجتماعيَّة والرياضيَّة والفنيَّة - النظريَّة منها والتطبيقيَّة - التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها تحت إشرافها في داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع نواحي الحياة، وإعانتهم على مواجَهة ما قد يواجههم من مشكلات، وتعديل سلوكهم طِبقًا للأهداف التربويَّة، ويجعلهم عضوًا فعَّالًا في المجتمع الذي يعيشون فيه»[2].

3. **الفلسفة الإسلاميَّة:**

للإسلام فلسفة خاصَّة ورؤية محدَّدة تختلف جملةً وتفصيلًا عمَّا تؤمن به الفلسفات الوضعية، ومن فلسفة الإسلام العامَّة تُشتق فلسفة التربية الإسلاميَّة التي تمثِّل البناء الفكري الإسلامي المتعلِّق بالتربية.

وتقوم الفلسفة التربويَّة الإسلاميَّة على أساس أن الإنسان كُلٌّ متكامل، جسمًا وروحًا وعقلًا، في نظام متكامل، لا يطغى جانب على جانب، ولكن هذه الجوانب (الجِسِّيَّة والروحيَّة والفكريَّة) تتفاعل بعضها مع بعض. هذه النظرة الشموليَّة للإنسان تنفرد بها فلسفة التربية الإسلاميَّة.

فوظيفة فلسفة التربية الإسلاميَّة هي تشكيل الإطار العامِّ الذي ينبغي أن تسير في حدوده تربية أبناء المسلمين جيلًا بعد جيل، وتبنى على أساسه مناهجها.

يمكن تحديد مفهوم المنهج بحسب فلسفة التربية الإسلاميَّة على أنَّه: «نظام من الخبرات والأنشطة التي مصدرها الكتاب والسُّنَّة، وما اكتسبه الإنسان في أثناء عمارته للأرض وفق هدايات الله تعالى عبر الرسل والأنبياء، تقدمه المؤسَّسة التربويَّة إلى منسوبيها ليكتسبوها تحت إشرافها بهدف تنميتهم تنمية شاملة متكاملة متوازنة، ومساعدتهم على السلوك قولًا وعملًا وفق منهج الله.»[3]

بِناءً على هذا المفهوم فإن منهج التربية الإسلاميَّة يُعَدُّ من أهم المناهج وأفضلها؛ لأن محتواه من المنهج الرباني خالق الخلق.

أما الهدف الأساسي من فلسفة التربية الإسلاميَّة هو بناء إنسان متكامل متناسق الجسم والروح والعقل، وتعريفه بخالقه وبنوعية العَلاقة بينهما من ربانية الخالق وعبودية المخلوق، وبعلاقته ببني جنسه وبالكون والحياة الدنيوية والأُخروية.

ومن هذا المنطلق تظهر الحاجة إلى تعريف مناسب لمنهج التربية الإسلاميَّة، بحيث يمكن تَصوُّره بأنَّه: «نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانيَّة المتغيرة التي تقدمها مؤسَّسة تربويَّة إلى المتعلِّمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم».[4]

(1) حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، الطبعة الثانية، 1990م، ص19.

(2) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2008م، ص30.

(3) محمود أحمد شوق، تطوير المناهج الدراسية، دار عالم الكتب، عام 1995م، ص25.

(4) علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001م، ص14.

ثانيًا: منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في المدارس العربيَّة الإسلاميَّة بمالي:

1. **التطوُّر التاريخي:**

تمهيد:

يتكوَّن البناء الاجتماعي من مجموعة الأنظمة - السياسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة - تمارس أنشطتها من خلال المؤسَّسات الاجتماعيَّة التي منها تتكون بنية المجتمع، ولكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه وتراثه الثقافي الذي يميزه عن غيره، والتعليم ظاهرة اجتماعيَّة ينبغي أن يتأسس على فلسفة المجتمع وثقافته؛ لذا تنبثق أهداف المنهج الدراسي ومحتواه من فلسفة المجتمع الذي تنتمي إليه المدرسة، وكذلك فإن نجاح المنهج في تحقيق أهدافه مرهون بمدى ملاءمته البيئة المحليَّة ومواكبة ضروريات المجتمع وتلبية حاجاته.

ومع هذه الأهمية للمجتمع في بناء المنهج فإنَّنا نجد أن منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة في مالي كان مستوردًا، وأنَّ تطوره مرَّ بعدَّةِ مراحلَ:

1. **المنهج المستورد:** إن المدارس العربيَّة الإسلاميَّة في جمهورية مالي مدارس أهليَّة خاصَّة غير حكوميَّة، يؤسِّسها الأفراد والجماعات لتعليم أبناء المسلمين مبادئَ دينهم وربطهم بثقافتهم خدمة للإسلام؛ لذا كانت مناهجها متعددة الأبعاد والأفكار، حيث كان لكل مدرسة منهجها تبعًا لفكر مؤسِّسها ومذهبه؛ لذا كانت مناهجها مستوردة مختلفة بعضها عن بعض، فأصبحت ساحة جمهورية مالي ميدانًا لسباق التيارات الفكريَّة من خلال مناهجها التعليميَّة. ويرجع سبب تعدُّد المناهج المستوردة لأسباب كثيرة من أهمِّها: الأسباب الاقتصاديَّة - أي تمويل المدارس مِن قِبَل الدول العربيَّة- كل مدرسة تُطبِّق منهجَ ممولِّها، وهو ما أثَّر سلبًا على الوحدة الفكريَّة في مجتمع مالي.

يُقصد بالمنهج المستورَد: المقرَّرات الدراسيَّة المستوردة بأكملها أو بالتقاط بعض مفرداتها من بعض الدول العربيَّة والإسلاميَّة، وهذا ما يتنافى مع معايير بناء المناهج عند المتخصصين.

يمكن تقسيم المناهج المستوردة في مالي على النحو الآتي:

أ. مناهج مستوردة من دول الخليج العربي، وعلى رأسها المملكة العربيَّة السعوديَّة.

ب. مناهج مستوردة من دول شمال أفريقيا، مصر وليبيا والمغرب والجزائر.

ج. مناهج مستوردة من الدول غير العربيَّة كإيران[1].

2. **المنهج الرسمي الموحَّد:** لمَّا لاحظت حكومة مالي خطورة اختلاف المناهج المستوردة في المدارس العربيَّة الإسلاميَّة وأثرها السلبي على المجتمع المالي، عملت على توحيد مناهجها تحت الاسم: المناهج التعليميَّة الحديثة، اعتمدت اعتمادًا فنيًّا عقب الورشة المنعقدة في بماكو من 09 إلى 12/06/2003م، وقد شارك في العمل الفني جميع الإدارات الوطنيَّة للتربية وكبار الخبراء المتخصصين وجمعية أولياء أمور التلاميذ.

الهدف الأساسي من المشروع الجديد هو تلبية حاجات سوق العمل مع احترام تعليم المواد الدينيَّة وتفادي النقص الموجود في المناهج.

3. **المنهج الرسمي المطوَّر:** هو المنهج الموحَّد المعتمد عقب الورشة المنعقدة في بماكو عام 2003م، المطوَّر بعد تطبيقه عدَّة سنوات، وقد ركَّز المنهج المطوَّر على نظام التدريس المعروف بالمقاربة بالكفاءات، لم يأت اختيار هذا النظام من فراغ، وإنَّما اعتمد على ما جاء في المادة الحادية عشرة من قانون التوجيه التربوي: «إن غاية النظام التربوي في مالي تكوين مواطن صالح، بنَّاء لمجتمع ديمقراطي، فعَّال في التنمية الراسخة في ثقافته، ومنفتِح على الحضارة العالميَّة، ومزوَّد بالمهارات الشعبيَّة، وقادر على اكتساب المعلومات، والكفاءات المتعلِّقة بالتطورات العِلميَّة والفنيَّة، وبالتكنولوجيا المعاصرة»[2]

وقد قدَّم المنهج المطوَّر تعريفًا إجرائيًّا للكفاءة المطلوب تحقيقها في التلميذ بعد مروره في المرحلة الثانويَّة، الكفاءات: هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معيَّن، ويتكوَّن محتواها من معارف ومهارات

(1) عيسى إسحاق سنكري، أفريقيا والمناهج المستوردة، مالي نموذجًا، عزيز للطباعة والنشر، 2014م، ص86-85، بتصرف.

(2) قانون التوجيه التربوي رقم 99-046 الصادر في تاريخ 28 ديسمبر 1999م، ص1.

وقـدرات واتجاهـات مندمجـة بشـكل مركَّـب، كـما يقـوم الفـرد الـذي اكتسـبها بإثارتهـا وتجنيدهـا وتوظيفهـا قصـد مواجهـة مشـكلة مـا وحلهـا في وضعيـة محـددة[1].

منهج اللُّغة العربيَّة:

يتكـوَّن منهـج اللُّغـة العربيَّـة مـن عـدَّة مـواد لُغويَّـة، هـي: القواعـد (النحـو والـصرف)، والأدب، والبلاغـة، والعـروض، واللسـانيات. مـن أجـل تحقيـق أهـداف عامَّـة تتمثَّـل فيـما يـأتي:

1. القدرة على التعبير الشفوي الصحيح بصور متنوعة في مواقف الحياة المختلفة.
2. القدرة على قراءة النصوص المتنوِّعة مع فهمها.
3. القدرة على إنتاج النصوص المتنوِّعة بصورةٍ صحيحةٍ في مواقف الحياة المختلفة.

ولكل مادة كفاءات مطلوب تحقيقها في التلميذ، وهي كالآتي:

أ. القواعد (النحو والصرف): الكفاءات المطلوبة:

- المعرفة النظريَّة والتطبيقيَّة للقواعد.
- استخدام القواعد استخدامًا صحيحًا في النطق والكتابة.
- دعم الملَكة اللغويَّة للتلميذ على استعمال اللُّغة لفظًا وبناءً وأسلوبًا.
- تطوير قدرة التلميذ للاستعمال السليم للغة في مواقف الحياة المختلفة.

ب. الأدب: الكفاءات المطلوبة:

- تنمية ملَكة القراءة الصحيحة وإلقاء الشِّعر الجيد.
- تنمية الثروة اللغويَّة لدى الدارسين.
- تنمية ملكة التذوُّق الأدبي لدى الدارسين وتمكينهم من التحليل الأدبي.
- تنمية جوٍّ عاطفي بين الدارسين والبيئة المحيطة بهم وتوجيههم على إدارة جَمال الطبيعة وأهميتها للإنسان.
- تنمية ملكة الحفظ والاستظهار لدى الدارسين.
- إدراك الدلالات المختلفة للتركيب.

ج. البلاغة: الكفاءات المطلوبة:

- تذوق الأدب وفهمه فهمًا دقيقًا ومعرفة الخصائص والمزايا الفنيَّة للنص.
- بيان نواحي الجمال الفني في الأدب، وكشف أسراره ومصدر تأثيره في النفس.
- نضج الذوق الأدبي في التلاميذ وتمكينهم من المتعة والسرور عند قراءة النصوص الأدبيَّة، وإنتاج الأنماط البلاغيَّة.
- القدرة على إجادة المفاضلة بين الأدباء وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويمًا فنيًّا.

د. العروض والقوافي: الكفاءات المطلوبة:

- الإلمام بالمبادئ الأساسيَّة في علمي العَرُوض والقافية.
- التمكن من تعريف المصطلحات المشهورة في علمي العروض والقوافي.
- معرفة أهم بحور الشعر العربي.
- القدرة على تقطيع الأبيات الشعريَّة بطريقة مبسَّطة.

ه. اللسانيَّات: الكفاءات المطلوبة:

- وجود فكرة عامَّة عن علم اللُّغة وموضوعاته.
- معرفة مستويات اللُّغة المستخدَمة.
- معرفة تطوير علوم اللُّغة العربيَّة عبر الأزمان.
- وضع معدلات للأصوات الأفريقية التي لا نظير لها في العربيَّة.

(1) المناهج الرسمية للمدارس العربية الإسلامية في مالي، ص2.

منهج التربية الإسلاميَّة: يتكوَّن منهج التربية الإسلاميَّة من عدَّة مواد دينيَّة هي: القرآن الكريم، والتوحيد، والفقه وأصوله، والحديث والمصطلح، والتفسير وعلومه.

من أجل تحقيق أهداف عامَّة تتمثَّل فيما يلي:

1. حفظ أجزاء من القرآن الكريم، ومن الأحاديث النبويَّة الصحيحة مع فهم معانيها.
2. فهم القواعد العِلميَّة النظريَّة للدين الإسلامي.
3. تحقيق الفَهْم الإسلامي الصحيح لطبيعة العَلاقات الإنسانيَّة، ولأسس التعامُل في المجتمع.
4. تنشئة الإنسان المتكامل عقيدة وفكرًا لإيجاد المجتمع المتكامل.

ولكل مادة كفاءات مطلوب تحقيقها في التلميذ، وهي كالآتي:

1. **منهج القرآن الكريم: الكفاءات:**
- القدرة على قراءة السور المحددة قراءةً مجوَّدة.
- القدرة على حفظ السور المحددة حفظًا متقَنًا.
2. **منهج التفسير: الكفاءات:**
- فهم معاني الآيات والقدرة على فَهْمها.
- القدرة على استنباط الأحكام والتخلق بالآداب الواردة فيها.
3. **منهج علوم القرآن: الكفاءات:**
- معرفة نبذة عن نزول القرآن.
- معرفة أساليب القرآن.
- القدرة على تعريف التفسير ومعرفة أقسامه وبعض المؤلفات في التفسير.
4. **منهج الحديث: الكفاءات:**
- حفظ الأحاديث المقرَّرة واستيعاب معانيها.
- تطبيق الآداب والأخلاق الواردة في الأحاديث.
- معرفة مبادئ علم المصطلح.
- التعرُّف على مصطلحات الحكم على الحديث.
5. **منهج التوحيد: الكفاءات:**
- معرفة الله تعالى.
- معرفة أنواع التوحيد.
- معرفة أنواع الشرك.
6. **منهج الفقه: الكفاءات:**
- معرفة أحكام الطهارة.
- معرفة أحكام الصلاة وتطبيقها.
- معرفة أحكام الزكاة.
- استيعاب مبادئ الفرائض.

المحور الثالث: مفهوم التنمية المُستدامة:

إن مصطلح التنمية المُستدامة (Durable Development) حديث العهد نسبيًّا، حيث ظهر لأول مرة في سبعينيات القرن العشرين في مَيدان حفظ البيئة والعناية بها، وارتبط بالتنمية السياسيَّة والاقتصاديَّة وتنمية العنصر البشري والموارد البشريَّة. وهو تحديث لمفهوم التنمية بما يتناسب ويتلاءم مع متطلَّبات العصر الحاضر، أي بما يراعي الموارد الاقتصاديَّة والبيئيَّة المتاحة، والممكن إتاحتها مستقبلًا لتحقيق التنمية. ونظرًا لحداثة عهد التنمية المُستَدامة وتوسُّع مجالها لا يوجد اتفاق حول تعريف واحد لهذا العلم، لأنَّه في طور التشكيل والتكوين، وتعريفه محل مراجعة دائمة.

إن مصطلح التنمية المُستدامة مركب من كلمتين: التنمية -المُستدامة، للوصول إلى تعريف اصطلاحي نعرف الكلمتين لغة.

التنمية لغةً، من فعل: نما الشَّيء نمَاء ونمُوًّا: زَاد وَكثر يُقال نما الزَّرْع ونما الوَلَد ونما المَال، ويُقَال: هُوَ يَنمُو إلى الحسب، ونما الخضاب في اليَد أو الشَّعْر: ازدَادَ حمرةً وسوادًا.[1]

المُستَدامة لغةً، من فعل: دوم، دامَ الشيءُ يَدُومُ ويَدامُ ودومًا ودوامًا وديمومة. أدامه واستدامه وداوَمه: أي تأنَّى، أو طلب دوامه.[2]

التنمية المُستدامة اصطلاحًا:

ارتبط مفهوم التنمية المُستَدامة بالكثير من حقول المعرفة، فهناك التنمية البيئيَّة والتنميَّة الاقتصاديَّة والتنميَّة الاجتماعيَّة والإنسانيَّة والتنميَّة الثقافيَّة، فضلًا عن استحداث مفهوم التنمية البشريَّة الذي يهتم بدعم قدرات الفرد وكفاءته، وقياس مستوى معيشته، وتحسين أوضاعه في المجتمع. فمفهوم التنمية المُستَدامة متعدد الاستخدام ومتنوع المعاني؛ لذا ظهرت تعاريف متنوعة ومتعددة ومتداخلة، إلا أن كلًّا منها يدور حول معانٍ متقاربة، منها:

أنها عنصر أساسي للاستقرار والتطوُّر الإنساني والاجتماعي. وهي عمليَّة تطور شامل أو جزئي مستمر، وتتخذ أشكالًا مختلفة تهدف إلى الرُّقِيِّ بالوضع الإنساني إلى الرفاه والاستقرار والتطوُّر بما يتوافق مع احتياجاته وإمكانياته الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والفكريَّة.

التنمية هي عمليَّة مستمرَّة يشارك فيها أفراد المجتمع للعمل على نقل مجتمعهم من الحالة السلبيَّة إلى الحالة الإيجابيَّة، عن طريق إحداث بعض التغييرات الإيجابيَّة في قطاعات العمل المختلفة والتي تؤدِّي إلى زيادة وتحسين في مستوى معيشة الأفراد[3].

تعريف إدوارد بابر (Edward Barbier) وهو أول من استخدم تعبير التنمية المُستَدامة بأنَّها: ذلك النشاط الاقتصادي الذي يؤدِّي إلى الارتفاع بالرفاهية الاجتماعيَّة مع أكبر قدر من الحرص على الموارد الطبيعيَّة المتاحة، وبأقل قدر من الأضرار وإساءة البيئة.[4]

وعرَّف روبرت سولو التنمية المُستَدامة بأنَّها: عدم الإضرار بالطاقة الإنتاجيَّة للأجيال القادمة والمحافظة على الوضع الذي ورثه الأجيال.[5]

اعتمادًا على التعريفات السابقة يمكن تحديد أهم أهداف التنمية المُستَدامة، في أنَّها خطة شاملة من خلال آلياتها يمكن تحقيق مستقبل أفضل للإنسان وأكثر استدامةً للجميع، عن طريق التركيز على العَلاقة بين نشاطات السكان والحفاظ على نوعيَّة البيئة بتكامل وانسجام، وتعزيز وعي السكان بالمشكلات الاجتماعيَّة وتنمية إحساسهم بالمسؤولية، وحثهم على المشارَكة الفعَّالة في إعداد وتنفيذ ومتابعة وتقديم برامج التنمية المُستَدامة ومشاريعها. فالتنمية المُستَدامة من الإنسان للإنسان من أجل الإنسان.

وعلى هذا الأساس، فإنَّ التنمية المُستَدامة تستند على مواءمة التنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة مع الأولويات البيئيَّة، من أجل الحد من التدهور البيئيِّ الحاليِّ وتغير المناخ مع الحفاظ على الموارد الطبيعيَّة قدر الإمكان بما لا يتعدَّى

(1) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، 2008م، ص1654.

(2) المرجع نفسه، ص577.

(3) مدحت أبو النصر وياسمين مدحت محمد، التنمية المستدامة مفهومها أبعادها مؤشراتها، المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2017م، ط1، ص66.

(4) عبد الله حسون محمد وآخران، التنمية المستدامة – المفهوم –العنصر-والأبعاد، مجلة ديالي العدد 67، ص341

(5) محمد فتحي عبد الغني، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، تطور مفهوم التنمية المستدامة وأبعاده ونتائجه في مصر، عام 2020م، ص407.

قدرتها على التجدد من أجل مستقبل الأجيال القادمة؛ لذا يجب أن تأخذ جميع برامج التنمية المُستدامة في الاعتبار المجالات الثلاثة الآتية المعروفة بمبادئ التنمية المُستدامة، وهي: البيئة، المجتمع، الاقتصاد، إضافة إلى البُعْد الثقافي الضِّمني[1]

التعليم والتنميَّة المُستدامة:

ينبغي أن ينظر المتخصصون إلى التعليم في ضوء الرؤية المتجددة للتنمية البشريَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والبيئيَّة المُستدامة والقابلة للتحديث لمواكبة المستجدَّات المتجددة، خصوصًا ما يتصل بالجوانب التربويَّة ليكون التعليم تعليمًا تمكينيًّا، وهو الذي يبني الموارد البشريَّة التي يحتاج إليها المجتمع في برامجه الإنتاجيَّة، وفي حل مشكلاته ليكون قادرًا على التعايُش السلمي، فالتعليم محرك أساسي للتنمية المُستدامة ومفتاح لحياة أفضل.

إنَّ التعليم يُساهِم في تنمية مهارات المتعلِّمين وتطوير مفاهيمهم، ورفع قدراتهم في استخدام الأدوات التي يمكن أن تُستخدم في خفض أو إيقاف الممارَسات غير المناسِبة للتنمية، ويُحسِّن سبل العيش من خلال زيادة الدخل، وتنمية المهارات اللازمة لتحويل الاقتصادات.

يزوِّد التعليم الدارسين على اختلاف أعمارهم بالمعارف والمهارات والقِيَم والسُّلوكيَّات اللازمة للتصدي للتحدِّيات العالميَّة المترابطة التي يواجهها المجتمع.

إذن علينا إعداد جميع التلاميذ والدارسين على اختلاف أعمارهم بطريقة (مدخل) حلِّ المشكلة، التي تساعدهم على إيجاد حلول مناسِبة لصعوبات اليوم والغد. وينبغي أن يكون التعليم قادرًا على إحداث تغيير، وأن يُكسِب المتعلِّمين القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة، وإجراءات فرديَّة وجماعيَّة من أجل إحداث تغيير في المجتمع.

النتائج والتوصيات:

توصَّلَت الدراسةُ إلى أن مصطلح التنمية المُستدامة ظهر في السبعينيات من القرن التاسع عشر، وكان أول ظهوره على حماية البيئة خوفًا من تدهوره، الذي يؤثِّر على حياة المجتمعات؛ لذا يرى المتخصصون أن التنمية انطلقت من حماية البيئة التي يعيش فيها الإنسان، لأن حمايتها حماية للموارد الطبيعيَّة التي تُعَدُّ المكوِّنَ الثانيَ من مُكوِّنات التنمية. وتُعَدُّ الموارد البشرية أهم عنصر للتنمية لأنَّها أساس التنمية، تنطلق منها ولها ولأجلها، وتعتمد صناعة العنصر البشري على التعليم لبناء وإعداد العنصر البشري الذي يحتاج إليه المجتمع في تنفيذ برامجه الإنتاجيَّة، وفي حل مشكلاته ليكون قادرًا على التعايُش السلمي، فالتعليم محرك أساسي للتنمية المُستدامة ومفتاح لحياة أفضل. ويعتمد التعليم على منهج جيد يكوِّن الأجيال القادمة بحسب رغبة المجتمع وميوله، وحاجات سوق العمل؛ لذا ركَّزت هذه الدراسة على تقويم منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة للمرحلة الثانويَّة في المدارس العربيَّة الإسلاميَّة في مالي للوقوف على مدى مساهمته في التنمية المُستَدامة.

وتوصَّلت الدراسةُ إلى النتائج الآتية:

1. أنَّ مستوى التنسيق بين عناصر منهج اللُّغة العربيَّة ضعيفة.
2. أنَّ أغلب أهداف منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة يناسب متطلَّبات التنمية المُستَدامة في مالي.
3. أنَّ محتوى منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة يلائم متطلَّبات التنمية المُستدامة.
4. أنَّ للمنهج دورًا مهمًّا في تحقيق التنمية المُستَدامة.
5. أنَّ منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة يُسهِم بدرجة عالية في التنمية المُستَدامة بجمهورية مالي.
6. أنَّ متطلَّبات التنمية المُستدامة تشمل الجوانب البيئيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.
7. أنَّ متطلَّبات التنمية المُستَدامة تفرض تطوير منهج اللُّغة العربيَّة ليواكب مستحدَثات العصر.
8. أنَّ هناك صعوبات تُعرقِل مسار منهج اللُّغة العربيَّة والتربية الإسلاميَّة نحو التنمية المُستدامة، من أهمِّها: قِلَّة التدريب المستمر أثناء الخدمة وفق أهداف التنمية المُستدامة.

(1) LUKAS DIBLASIO BROCHARD, LE DÉVELOPPEMENT DURABLE: ENJEUX DE DÉFINITION ET DE MESURABILITÉ, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science politique. JUIN 2011, P 13.

المراجع:

- إبراهيم كوليبالي، موظف في قسم مراقبة وتنشيط المدارس العربيَّة الإسلاميَّة بوزارة التربية الوطنيَّة بمالي، محاضرة بعنوان: المدارس العربيَّة الإسلاميَّة في مالي واقعها ومستقبلها، في 07/12/2013م في المركز الثقافي الإسلامي بحمد الله بماكو.
- جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الطبعة الثالثة.
- حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، الطبعة الثانية.
- عبد الرحمن السعدي، تحقيق د. حماه الله ولد السالم، تاريخ السودان، دار الكتب العِلميَّة، ط1.
- عبد الله حسون محمد وآخران، التنمية المُستدامة – المفهوم – العنصر- والأبعاد، مجلة ديالي.
- علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001م.
- عيسى إسحاق سنكري، أفريقيا والمناهج المستوردة، مالي نموذجًا، عزيز للطباعة والنشر.
- غورو إنجاي، السياسة الفرنسيَّة في مالي وآثارها على التعليم الإسلامي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلاميَّة.
- قانون التوجيه التربويّ رقم 99-046 الصادر في تاريخ 28 ديسمبر 1999م، ص1.
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الحديث القاهرة، 2008م.
- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محمد فتحي عبد الغني، المجلة العِلميَّة للاقتصاد والتجارة، تطور مفهوم التنمية المُستَدامة وأبعاده ونتائجه في مصر، 2020م.
- محمود أحمد شوق، تطوير المناهج الدراسيَّة، عالَم الكتب، 1995م.
- محمود الضبع، المناهج التعليميَّة صناعتها وتقويمها، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1.
- مدحت أبو النصر وياسمين مدحت محمد، التنمية المُستَدامة مفهومها أبعادها مؤشراتها، المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر، 2017م.
- المناهج الرسميَّة للمدارس العربيَّة الإسلاميَّة في مالي.
- مهدي رزق الله أحمد، حركة التجارة والإسلام والتعليم الإسلامي في غرب إفريقيا قبل الاستعمار وآثارها الحضاريَّة، ط1.

المراجع الأجنبيَّة:

- Constitution de la 4ème république du Mali 2023 chapitre 1er article 11.
- Décision N°00691/MEN-CAB du 28 /05/1979.
- Décret N°2011-635/ P-RM du 20 septembre 2011.
- LUKAS DIBLASIO BROCHARD, LE DÉVELOPPEMENT DURABLE: ENJEUX DE DÉFINITION ET DE MESURABILITÉ, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science politique. JUIN 2011.



الهاتف: 4000 19 65 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

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

الرقم الدولي: 1 - 82 - 768 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1445هـ / 2024م



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:

«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحتَ شعارِ:

«بالعربيةِ ... نُبدِعُ»



يناير 2024م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:
«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحت شعار

«بالعربية... نُبدع»

2

يناير - 2024م

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

اسم الكتاب: مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: «المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات».

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 768 - 82 - 1
الطبعة الأولى: 1445هـ - 2024م
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
الهاتف: 4000 519 6 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

فهرس محتوي إصدارات مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع يناير 2024م

م	رقم الجزء	المحتوى	رقم الصفحات
1	الجزء الأول	المحور الأول: تطوير مناهج اللغة العربية	1 : 250
		المحـور الثاني: إعداد معلم اللغة العربية	
		المحور الثالث: اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية	
2	الجزء الثاني	المحـــــور الرابع: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	251 : 590
3	الجزء الثالث	المحـــــور الخامس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	591 : 804
4	الجزء الرابع	المحـــــور السادس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيـة وتعلمها	805 : 1024
		المحـــــور السابع: تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد	
		أفضل الممارَسات	

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحـــــور الرابع: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	257
تعليميَّة المعارف واللغات بين المعرفة العالمة والمعرفة التعليميَّة: مقاربة لسانية عرفانية بينيَّة	259
توظيف الخرائط الذِّهنيَّة في تعليم قواعد اللُّغة العربيَّة	271
فاعليَّة الحوار التعليميّ وتأثيره في تربية الطفل العربيّ	287
إستراتيجية تعلم اللُّغة العربيَّة القائمة على قراءة أدبيَّة	299
إستراتيجيات مبتكرة في تدريس النحو العربيّ وتيسيره دراسة تطبيقيَّة على متدربي الأكاديميَّة العالميَّة للنبر واستقامة الأداء القرآنيّ	313
تحليل الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجيَّة في قراءة نصوص مادة المهارات اللغويَّة لدى طلاب المستوى المتقدّم بوحدة تعليم اللُّغة العربيَّة (جامعة القصيم)	333
الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر وعلاقتها بإستراتيجيّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتبعها معلّموهم	351
دراسة إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة وفق مستويات اللُّغة	373
الطريقة التدريسيَّة الرباعية (2RPE) مُبتكرة	385
فعاليَّة الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلّمين في المراحل الدراسيَّة الأُولى	409
القراءة المدرسية بين السؤال النقدي والتعليمي	427
إستراتيجية لَعِب الأدوارِ ودورها في تنمية المهارات المعرفيَّة للمتعلّم	433
فاعليَّة إستراتيجية مُقترَحة قائمة على الدمج بين التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة باللُّغة العربيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة	439
توظيف الألعاب اللغويَّة ودوره في تنمية الفَهْم القرائي	467
اللسانيَّات التطبيقيَّة وصناعة تعليم اللغات - تعليم عناصر اللُّغة (أصوات، مفردات، تراكيب)	489
الخرائط المفاهيميَّة وأثرها في تدريس اللُّغة العربيَّة من خلال الكتاب المدرسيّ: «نماذج من قواعد اللُّغة العربيَّة للسنة الرابعة»	503
العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس سلطنة عُمان	517
تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي	539
أثر القراءة الإثرائية في تنمية المهارات القرائيَّة	553
التدريس الإبداعيّ "إستراتيجية بيكس أُنموذجًا"	567
الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ لدى طالبات الثاني عشر عامَ في مدرسة الجاهلي وعلاج هاتين المشكلتين باستخدام مبادرات وإستراتيجيَّات تُدعِّم مهارتيّ القراءة والكتابة	583

مؤتمر اللّغة العربيّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

المركز الوطني للغة العربية

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

المحـــــور الرابع

إستراتيجيات تدريس اللغة العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تعليميَّة المعارف واللغات بين المعرفة العالمة والمعرفة التعليميَّة: مقاربة لسانية عرفانية بينيَّة

الأستاذ الدكتور/ أحمد حساني
مدير مركز الدراسات اللسانيَّة والسرديَّة - جامعة الوصل دبي

ahmedelhassani2012@yahoo.fr

ملخَّص المداخلة: تَرُومُ هذه المداخلة البحثَ في المرتكَزات المعرفيَّة والمنهجيَّة لإيجاد جميع السُّبُل الكافية لتأسيس مشروع لساني - عرفاني بينيّ لتعليمية المعارف واللُّغات، وتستهدف في الآن نفسِه تفعيل مسارات الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليميَّة، والعمل على تحديد المسافات الفارقة بينهما؛ لوضع إستراتيجية عرفانية تعليميَّة تتوخَّى إعادةَ الاعتبار للقدرات الذِّهنيَّة، والإدراكيَّة، والعصبيَّة، والنفسيَّة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها، كما أنَّها تسعى إلى تهيئة الأرضية لإمكانية وجود بديل تعليميّ عرفاني بَيْنِيّ، يُسهِم في تعزيز تعليميَّة اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بها وللناطقين بغيرها

توطئة:

ما يمكن لنا أنْ نشير إليه في بداية هذه الورقة البحثيَّة أنَّ المعرفة اللغويَّة تُعَدّ مُنجَزًا فكريًّا بامتياز؛ فهي -حينئذ- أصفى صورة لتُشكِّل آليَّات التفكير لدى البشر؛ إذ إنَّ القدرة على التفكير وإنتاج المعرفة تعد خاصية إنسانيَّة؛ فهي من أرقى القدرات والمهارات التي ينماز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى؛ ومن ثَمَّ أضحت الصلة بين تشكُّل المعرفة اللغويَّة، وآليات التفكير، والذكاء والإدراك، وإعمال العقل في الأشياء والموجودات موضوعًا مركزيًّا في المنجَز العلميّ لدى الفلاسفة وعلماء النفس وعلماء اللسانيَّات؛ إذْ ما فتئ هؤلاء جميعًا ينصرفون إلى إيجاد التفسيرات الكافية لاشتغال الذهن والدماغ، واستكشاف آليَّات المعرفة اللغويَّة باعتماد روافد معرفيَّة بينيَّة ساعدَتْ على ترقية التصوُّر العرفاني للمعرفة اللغويَّة، أو آليَّات التفكير التعليميّ/ التعلُّمِيّ، أو هما معًا.

أضحت المعرفة الإنسانيَّة، حينئذ، مُعطًى تكامليًّا ينتمي إلى سياق إنتاجه وتحويله، فلا يكفي أنْ نُعَرِّفَ المعارف التي يُنتِجها الفكرُ البشريُّ في شكلها الخارجي؛ فلا بدَّ من أنْ تنصرف جهودُنا أساسًا إلى تحديد السياق العامّ الذي تنتج فيه هذه المعرفة[1]، من هذا المنطلق التكامليّ الشمولي يمكن لنا أنْ نحتوي المعرفةَ بكل يُسر، وأنْ نضطلع بوضع الآليات الكافية لتعميق التحليل المنهَج؛ إذ إنَّ "قِوَامَ التحليل أنْ ينطلق من كل مختلط لينفذ بالتتابع وعلى انفراد إلى تفاصيله"[2]، باستخدام آليَّات المنهج العلميّ؛ أي مجموعة العمليَّات الذِّهنيَّة التي يحاول من خلالها علمٌ من العلوم، بلوغَ الحقائق المتوخَّاة مع إمكانية بيانها، والتأكُّد من صحتها[3].

ومن ههنا فإنَّ أدنى تأمُّل في المنجَز الفكري لفلسفة العلوم من حيث هي معطى حضاري، يَهدِي إلى أنَّ الحدود بين المعارف والعلوم الإنسانيَّة حدود وهمية بالنظر إلى صلة المعرفة بالفكر البشر؛ إذ إنَّ المعرفة في بُعْدها الإنسانيّ معطى عقلي متجانس في بنيته، يتميز بالوحدة والكلية والشموليَّة، وإنْ كانت مؤسَّسات إنتاج المعرفة وتحويلها اعتمدت الأنساق التخصُّصيَّة التي تقتضي التفرد والاستقلاليَّة، فهذا الإجراء التفكيكي للمعرفة الذي أضحى سائدًا في المؤسَّسات التعليميَّة والعالمة لا يعدو أنْ يكون في واقع الأمر إجراءً تنظيميًّا ليس إلاَّ، من أجل تيسير تعليم العلوم والمعارف وتعلُّمها، وتنميطها في أنساق معرفيَّة يمكن نشرها ونقلها من جيلٍ إلى آخَرَ؛

(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) إميل برييه، 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.

فالعلوم الإنسانيَّة -مبدئيًّا- تتكامل معرفيًّا، وتتقاطع منهجيًّا، لتُشكِّل -في عمقها- وحدةَ المعرفة وشموليتها التي تعكس وحدة العقل البشري[1].

تتشكل المعرفة في الفكر البشري باتخاذها مسارات أربعة أضحت من المرتكَزات الفاعلة في المقاربة العِرفانيَّة، يمكن لنا أنْ نُورِدَ هذه المسارات ههنا تباعًا الواحد تِلو الآخَر:

- التركيب والبناء في الذهن والمعرفة، وعمليات التفاعل بينهما.
- النماذج التمثيلية للمعرفة (Paradigms of Knowledge)
- موارد المعرفة ومصادرها (Knowledge Resources)
- الأجهزة المولِّدة للمعرفة (Knowledge Devices)[2].
- ومن أهم نتائج هذه المقاربة العِرفانيَّة ذات الطبيعة العِلميَّة البَينيَّة:
- اللُّغة الإنسانيَّة ليست قدرة عرفانية منفصلة عن غيرها من القدرات، بل إنها تُمثِّل مركزَ شبكة عرفانية عصبية لا حدود لها.
- القواعد اللسانيَّة هي نوع من التجريد وفقَ تشومسكي؛ فهي تقوم -فحسب- بمفهمة (Conceptualization)؛ أي بعمليات بناء مفاهيمية وتصورية؛ لأجل مساعَدة الذهن على التحصيل والفَهْم والتواصل.
- المعرفة اللغويَّة: تنبثق عن طريق استعمال اللُّغة وتداولها "[3].

ومن ههنا أمست العَلاقة بين المعرفة العالمة، وآليات تعليم اللغات وتعلُّمها مرتكزًا عرفانيًّا فاعِلًا في المنجَز الذهنيّ والإدراكي؛ فانصرفت الجهود -حينئذ- إلى مقاربتها باعتماد النتائج العِلميَّة المحقَّقة في العلوم العِرفانيَّة وتعليميَّة اللغات على اختلاف حقولها، وتعدد مرجعياتها الفلسفيَّة والفكريَّة، ومنها خاصَّة اللسانيَّات العِرفانيَّة التي تتخذ اللُّغة موضوعًا لها ضمن منظومة ذهنيَّة عصبية إدراكية؛ فإذا هي نَسَق ينحو منحى عرفانيًّا من حيث إعمالُ العقل، وتمثُّل التصورات، وإنتاج المعرفة العالمة، وتحويلها إلى معرفة تعليميَّة.

تهدُف هذه الورقةُ البحثيَّة في توجُّهها المعرفيّ، وآلياتها المنهجيَّة إلى إيجاد إجابات لكثير من الأسئلة التي تَشغَل ذهنَ الباحثين في المعارف الإنسانيَّة وتعليميَّة اللغات التي تتخذ: المعرفة العالمة والمعرفة التعليميَّة من منظور لساني عرفاني تعليميّ موضوعًا لها. فيكون خليقًا بنا نحن في هذا المقام أنْ نُورِدَ بعضَ الأسئلة الإستراتيجيَّة التي تنطلق منها الإشكاليَّة المعرفيَّة والمنهجيَّة لهذه الورقة البحثيَّة نذكرها ههنا تباعًا لأهميتها:

1. كيف يمكن لنا تفعيل المنجَز اللِّسانيّ العرفاني لترقية تعليميَّة المعارف واللُّغات، وتحديث أدواته التطبيقيَّة، وتحيينها في الموقف التعليميّ؟
2. ما المسافات الفارقة بين المعرفة العالمة والمعرفة التعليميَّة؟ وكيف يمكن لنا الانتقال من المعرفة المصدر إلى المعرفة الهدف لغرض تعليميّ؟
3. إلى أيِّ حدٍّ استطاعت المقاربة اللسانيَّة العِرفانيَّة أنْ تفيد من تجربة المعارف الإنسانيَّة البَينيَّة، لتؤسس لنفسها منهجًا إجرائيًّا، يعزز وجودها في تعليميَّة المعارف واللغات؟
4. هل المنجَزات المعرفيَّة والمنهجيَّة القائمة على القدرات العِرفانيَّة، (الذِّهنيَّة والإدراكيَّة والنفسيَّة) كافية لإيجاد بديل منهجي مؤهِّل لإضفاء الشرعيَّة على وجود دراسات لسانيَّة بينيَّة جادَّة، يمكن لها أنْ تهيئ الأرضية لإمكانية وجود لسانيات عرفانية تعليميَّة؟
1. معرفة العَلاقة التفاعليَّة بين المعرفة اللغويَّة؛ بوصفها منجزًا عرفانيًّا، واللغات العالمة؛ بوصفها نسقًا تواصليًّا تخصصيًّا.

---

(1) يُنظَر: أحمد حساني، أثر الدراسات البينية في ترقية تعليمية المعارف الإنسانية –مقاربة لسانية تطبيقية في حقل تعليمية اللغات- أعمال المؤتمر الدولي الأول للعلوم الإنسانية أكاديميًّا ومهنيًّا – رؤى استشرافية- 2015 /4/ 7-6 جامعة الملك سعود، الرياض. ص111.

(2) يُنظَر: عبد الكريم جيدور، اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها، مجلة العلامة، مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 2017 ،5، ص301.

(3) عبد الرحمن محمد طعمة، البعد الذهني في اللسانيات العرفانية مدخل مفاهيمي، في كتاب: دراسات في اللسانيات العرفانية – الذهن واللغة والواقع- تأليف مشترك، محرر المؤلَّف: د. صابر الحباشة. نشر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض 2019. ص18.

2. تحديد المرتكَزات الذِّهنيَّة والإدراكيَّة في المقاربة اللسانيَّة العِرفانيَّة، والكشف عن مجال تأثيرها في ترقية تعليميَّة المعارف واللغات.
3. ضبط المسافات بين اللسانيَّات العِرفانيَّة وتعليميَّة اللغات.
4. تحديد المجال الإجرائيّ للعمليَّة التعليميَّة/ التعلُّميَّة من منظور اللسانيَّات العِرفانيَّة.

تنصرف هذه الورقة البحثيَّة منذ البَدْء لتحديد أهدافها المعرفيَّة، وتحديد غاياتها المنهجيَّة التي تُضفِي عليها الشرعيَّة والمصداقيَّة؛ فالأهداف التي نتوخاها وننشدها، تستمد أصولَها من مشروع لساني عرفاني تعليميّ أضحى مرتكزًا في أعمالنا البحثيَّة، في ظل متغيِّرات عالَم المعرفة.

نذكر ههنا بعض هذه الأهداف المرتكَزات التي انتقيناها وتمسَّكْنا بها:

أولًا: اللسانيَّات العِرفانيَّة وتشكُّل المعرفة اللغويَّة:

إنَّ المتأمل في المسار التحولي للعلوم والمعارف الإنسانيَّة يدرك -لا محالةَ- أنَّ العلوم العِرفانيَّة (Cognitive sciences) أمْسَتْ مرحلةَ تحوُّل حاسمة في تشكُّل العلوم العقلانيَّة والنفسيَّة؛ إذْ أعادت الاعتبارَ إلى سلطة العقل، والقدرات الذِّهنيَّة، والذكاء في اكتساب المعرفة وتعلُّمها وتحويلها وإنتاجها؛ ومن ههنا فإنَّ الاتجاه العرفاني اتجاه متعدد التخصُّصات، أو اتجاه بَيْنِيّ، يتخذ القدرات العقليَّة والآليات الذِّهنيَّة والنفسيَّة في اكتساب المعارف موضوعًا له.

ويكون حريًّا بنا أنْ نشير في هذا السياق إلى أنَّ العلوم والمعارف الإنسانيَّة تُحدَّدُ من الناحية الإبستمولوجية عن طريق ثلاث وظائف كبرى لها صلة بالنشاط العرفاني:

ــ الوظيفة التكامليَّة (التكامل بين المعارف الإنسانيَّة مكوِّن جوهريّ).

ــ الوظيفة الحوارية (التلاقي والتواصل بين المعارف الإنسانيَّة ضرورة اقتضائية).

ــ الوظيفيَّة التجاوزية (المعارف الإنسانيَّة تتجاوز حدود التخصُّص، فهي عابرة للحقول بكل امتياز)[1].

تتبنَّى المقاربة اللسانيَّة العِرفانيَّة مبدأ تنتصر له ولا تحيد عنه في منجزها، وهو أنَّ اللُّغة الإنسانيَّة نشاط ذهنيّ؛ فهي إذ ذاك بنية مرمَّزة توجد بصفة مضمرة في أذهان المتكلمين والمستمعين؛ إذ إنَّ الترميز (Symbolization) يعد خاصية تنماز بها اللُّغة البشريَّة؛ فالبشر يمتلكون كفاية عقليَّة

تسمح لهم باصطناع أشياء لتمثيل أشياء أخرى، أو تصويرها، أو التعبير عنها، أو استحضارها[2].

وتمسُّكًا بهذا المبدأ فإنَّ اللسانيَّات العِرفانيَّة ما فتئت تعزز آليَّات التعامُل مع اللُّغة في نطاق أوسع ومجال أرحب؛ فتوسع مجالها الإجرائيّ في التعامُل مع اللُّغة إنتاجًا واستقبالًا في حيزها الطبيعيّ، وضمنَ القدرات العقليَّة (الذِّهنيَّة) والنفسيَّة التي ترافقها؛ فاللغة من هذا المنظور العرفاني "لا تنفصل عن الخبرة الإنسانيَّة التي تشكلها التَّجربة، والتي تؤثر في الطريقة التي نُدرك بها الأشياءَ، ونصوغ بها مفاهيمنا المختلفة والتّعبير عن الأشياء والمفاهيم هو بُعد لُغويّ، يتأثر -بلا شك- بكيفية إدراكها؛ فاللّغة ليست مستقلَّة أو مغلقة على ذاتها، ولا يمكن وصف نظامها الدّاخلي، وصوغ قواعده وقوانينه بمعزل عن البِنْيَة التَّصوُّرية أو المعرفيَّة التي تؤسس لمبادئ عامَّة في الخبرة البشريَّة، وتؤثر مباشرةً في بنية المبادئ اللّغوية المختلفة"[3].

دور علم النفس المعرفيّ في تشكيل النزعة العِرفانيَّة في تعليم اللغات وتعلُّمها:

لقد شكَّل المنجَز النفسيّ المعرفيّ، في مساره التحولي، مقارَبات نفسانية عرفانية تعلُّميَّة، كوَّنَت رواسبَ مرجعية وإجرائية، أمْسَتْ منهجًا معرفيًّا، وأسَّسَت منهجيَّة في التعامُل مع المعلومات، وتمَثُّلها واكتسابها، وتحويلها من الحقائق الحِسِّيَّة إلى التمثُّلات والمدرَكات الذِّهنيَّة، وهي المرتكَزات الذِّهنيَّة والعصبيَّة التي تعتمدها الدراسات النفسانية، ويهتم

(1) يُنظَر: هانس روبيرت ياوس، (السؤال المفتوح والجواب الحتمي، نموذجية العلوم الإنسانية في حوار التخصصات)، ترجمة: رضوان ضاوي، مجلة الرافد الإماراتية. العدد 180 (أوت 2012) ص 36.

(2) عبد الرحمن محمد طعمة، البعد الذهني في اللسانيات العرفانية مدخل مفاهيمي، في كتاب: دراسات في اللسانيات العرفانية – الذهن واللغة والواقع- تأليف مشترك، محرر المؤلَّف: د. صابر الحباشة. نشر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض 2019 ص24.

(3) لطيفة إبراهيم النجار، آليات التّصنيف اللّغوي بين علم اللّغة المعرفي والنّحو العربيّ، مجلة جامعة الملك سعود، ع 17، سنة 2004 ص5.

علم النفس المعرفيّ بالعمليات العقليَّة من حيث هي آليَّات ذهنيَّة يعتمدها في تمثُّل الحقائق وإدراكها وتحويلها إلى نَسَق ترميزي.

ومن هنا فإنَّ علم النفس المعرفيّ (Psychologie Cognitive/ Cognitive Psychology) ينحو منحًى ذهنيًّا ونفسيًّا وعصبيًّا في تعامُلِه مع المعرفة المكتَسَبة "وهكذا نجده يتضمن مدًى واسعًا من العمليَّات العقليَّة؛ ابتداءً من الإحساس، والإدراك، وعلم الأعصاب والتعرُّف على

النمط، والانتباه، والتعلُّم، والذاكرة، وتكوين المفاهيم، والتفكير، والتخيل، واللُّغة، والذكاء والعواطف، وعمليات النمو المعرفيّ"[1].

ويُعَدّ علم النفس المعرفيّ المنطلَق المرجعيّ للعلوم العِرفانيَّة منذ الخمسينات من القرن العشرين؛ حيث بدأت التصورات المعرفيَّة تأخذ الصدارة في مجالات علم النفس، وتوسَّع مجالُها الإدراكيُّ والإجرائيُّ إلى احتواء جميع المفاهيم ذات الطابع العرفاني "من قَبِيل الإدراك والانتباه، والذاكرة، واللُّغة، والقصد، والنشاط الفكري، واللغويّ... وما إلى ذلك من مباحث تهم الانفعال والشخصيَّة وغيرها، ممَّا له تفاعُل مع سائر المَلَكات العِرفانيَّة"[2].

ونشأ علم النفس المعرفيّ، وترعرع، واكتمل في بيئة حاضنة أمست تُنعَت بالثورة العِرفانيَّة، منذ منتصف (1950م)، وهي ثورة لدحض مبادئ السلوكيَّة التي رسخها واطسون John Broadus Watson (1875 ـ 1958) (نفساني أمريكي مؤسِّس علم النفس السلوكيّ، ابتداءً من سنة 1921م)؛ حيث يرى واطسون أنَّ السلوك الإنسانيّ ما هو إلا سلوك ديناميكي، وأنَّ العقل ليس موضوعًا مناسبًا للدراسة النفسيَّة، ويقترح بدلًا من ذلك دراسة السلوك الظاهري فحسبُ، ومن ههنا فإنَّ أي إجراء عملي يتناول الظاهرة النفسيَّة بمعزل عن المثير والاستجابة، يُعَدّ وهمًا علميًّا عقيمًا.

أصبحت اللُّغة بِناءً على هذا التصوُّر سلوكًا ظاهريًّا، وفُسِّرَتْ، عندئذ، تفسيرًا بسيطًا؛ فهي لا تعدو أنْ تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروطة[3].

"وكان لجان بياجيه [4](Jean Piaget) في أعماله المنصبَّة على الذكاء عمومًا، وعلى نمو المفاهيم واللغة عند الأطفال، وعلى الانتظام الذهنيّ للرموز عندهم على وجه الخصوص، أثَرٌ كبيرٌ في مباحث التربية واللسانيات العِرفانيَّة"[5].

تتعلَّق النظريَّة المعرفيَّة بالأفكار التأسيسيَّة التي جاء بها (بياجي) في مجال تفسير تعلُّم اللُّغة عند الطفل، وهذه النظريَّة وإنْ كانت في الواقع تتعارض مع المرتكَزات الفكريَّة للنظرية العقليَّة التي قال بها تشومسكي، خاصَّةً القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلُّم اللُّغة، فهي في الوقت نفسه لا تتفق مع نظريَّة التعلُّم من عدة وجوه؛ منها:

1. ترفض هذه النظريَّة الرأي القائل بأنَّ اللُّغة تُكتسَب عن طريق التقليد، والتعزيز المصاحِب لِمَا يتلفَّظ به الطفلُ في مواقف معينة.
2. يرى بياجي أنَّ اكتساب اللُّغة ليس عمليَّة اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعيَّة، وليست دائمًا قائمةً على التقليد.
3. يُمَيِّز بياجي بين الكفاية اللغويَّة والأداء الكلامي؛ فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغويَّة يمكن أنْ تنشأ عن طريق التقليد، بَيْدَ أنَّ الكفاية اللغويَّة لا تُكتسَب إلا بِناءً على تنظيمات داخليَّة، ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعُل الطفل مع البيئة الخارجيَّة.
4. عندما يتحدث بياجي عن وجود تنظيمات داخليَّة ليس معناه أنَّه يتفق مع تشومسكي في وجود نماذج للنظام القواعدي الذي يُشكِّل الكليات اللغويَّة عند الطفل، وإنَّما يعني وجود استعداد فطريّ عنده لاستخدام العلامات اللغويَّة التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعُل الطفل مع بيئته الطبيعيَّة والاجتماعيَّة منذ المرحلة الأولى في حياته، وهي المرحلة الحِسِّيَّة الحركيَّة"[6].

بَيْدَ أنَّ ما يجدر بنا الإيماءة إليه أنَّ الاهتمام بالمعرفة المنجَزة، من حيث هي تصوُّر عقليّ ومدرَك ذهنيّ، ليس مختزَلًا في المنجز النفساني المعرفيّ (علم النفس المعرفيّ) فحسبُ، بل قد تُشارِكُه في ذلك علومٌ أخرى لها

(1) رافع النصير الزغول، وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن 2007.

(2) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط 1، د ت. ص24.

(3) حلمي خليل، اللغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1986. ص 23.

(4) جون بياجي (1896-1980) Jean Piaget عالِم نفس وفيلسوف سويسري.

(5) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط 1، د ت. ص26.

(6) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر (2000م)، ص 96. ويُنظَر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة الكويت (1986م)، ص118.

شرعيـة الحضـور في المقاربـة العِرفانيَّـة "مثـلَ علـم النفـس العصبـيّ، والفيزيولوجـي، والطـب، والبيولوجيـا، وعلـوم الاتصـال، والحاسـوب، وتحـاول جميـعُ هـذه الفـروع تنـاوُلَ جميـع الأجهـزة التـي تتعامـل مـع المعلومـات وتـؤدِّي وظائـف ذكيـة، كما تحـاول الإجابـة عـن الأسـئلة المتعلِّقـة ببنيـة المعرفـة ومكوِّناتهـا (...)؛ فعِلـمُ المعرفـة هـو العلـم الـذي يهتـم بدراسـة العمليَّـات العقليَّـة الذكيَّـة، وأنشـطة التفـكير، والمعالَجـة المطلوبـة في الإدراك، والتذكـر وحـل المشـكلات، وآليـات إجـراء هـذه العمليَّـات وتنفيذهـا، ويشـكل مصطلـحُ المعرفـةِ المظلـةَ لجميـع العمليَّـات المعرفيَّـة العليـا[1].

ثانيًا: تعليميَّة المعارف واللغات في ضوء اللسانيَّات العِرفانيَّة:

إنَّ المتعقـب لحضـور المقارَبـة اللسـانيَّة العِرفانيَّـة في تعليميَّـة اللغـات يلفـي -بـكل يُسـر- أنَّ المقاربـة العِرفانيَّـة التعليميَّـة بـدأت تتجلَّى ابتـداء مـن عـام (1990م)[2]، وهـو العـام الـذي شـاع فيـه مصطلـح المقارَبـة العِرفانيَّـة؛ مـن حيـث هـي إجـراء تعليمـيّ للمعـارف بشـكلٍ عـامٍّ، والمعرفـة اللغويَّـة بشـكل خـاصٍّ، ويـرى هـذا الاتجـاه التعليمـيّ الجديـد أنَّ تعلـم اللُّغـة هـو بنـاء تدريجـيّ للمعرفـة يراعـي العمليَّـات العِرفانيَّـة، ويجعـل محـور الاهتـمام هـو حـل المشـاكل وتجـاوُز المعوِّقـات الحاصلـة في العَمليَّـة التعليميَّـة التـي تعـترض سـبيلَ العمليَّـات العِرفانيَّـة؛ أي الأنشـطة الذِّهنيَّـة التـي تـؤدِّي إلى إنجـاز مهمـة مـن المهـام في الموقـف التعليمـيّ[3]، وينطلـق هـذا التصـوُّر مـن أنَّ "جهـاز فَهْـم الـكلام وإنتاجـه جهـاز عرفـاني خـاص (...)، لـه قـدرة عـلى حـل المشـاكل التـي تعترضـه عندمـا يتفاعـل مـع محيطـه الخارجـي[4].

ومـمَّا لا يغـرب عـن أهـل الاختصـاص هـو أنَّ التعليميـات [5](Didactique) منـذ نشـأتها اكتُسـبت صفـة الدراسـة النسـقية للمواقـف التـي تشـكل النطـاق الـذي يجعـل شـخصًا مـا يعـدل بإرادتـه علاقتَـه بالعلـوم عـن طريـق التحويـل الدائـم للمعرفة، مـن المعرفـة العالمـة إلى المعرفـة التعليميَّـة[6]؛ فالتعليميـات، حينئـذ، تهـدف إلى تأسـيس نظريَّـة للمعـارف التعليميَّـة؛ "فهـي تَـدرُس القوانـينَ العامَّـةَ

(1) رافع النصير الزغول، وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن (2007م)، ص17.

(2) Daniel Gaonac'h- Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive. Hachette,Paris. 1990.
(اكتساب لغة أجنبية واستعمالها: المقاربة العرفانية)
وتعمقَّـت العلاقـة بين اللسـانيات العرفانيـة والتعليميـات لـدى:-Stéphanie Roussel(2021) L'approche cognitive en didactique des languesCollection: Pédagogies en développement,De Boeck Supérieur
Préface de: Daniel Gaonac'h

(3) يُنظَـر: أحمـد حسـاني، تعليميـة اللغـة العربيـة مـن منظـور اللسـانيات العرفانيـة. في كتـاب أعمال مؤتمـر اللغـة العربيـة السـادس بالشـارقة، تنظيـم المركـز التربـوي للُّغـة العربيـة لـدول الخليـج في الـفترة بين (18-11 فبرايـر 2023م)

(4) Descles 1994.1)) أورَدَه رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو، مجلة اللسانيات العربية العدد (8) يناير (2019م)، مركـز الملـك عبـد اللـه بـن عبـد العزيـز الـدولي لخدمـة اللغـة العربيـة، الريـاض السـعودية. ص 49.ويُنظَـر
Jean-pierre DESCLÉS. (1994). «Réflexions sur les grammaires cognitives». Modèles linguistiques, 29/XV: 69- 98

(5) التعليميـة أو التعليميـات، مصطلـح حديـث في اللسـان العـربي يقابـل المصطلـح الفـرنسي (Didactique)، والمصطلـح الإنجليـزي -Didac) (tic يـدلّ في دلالتـه الاصطلاحيـة على علـم التعليـم (نظريـة علميـة موضوعهـا تعليـم العلـوم والمعـارف)، أو فـن تعليـم المعـارف للجميـع، يعـود الأصـل التأثيلي للمصطلـح إلى الكلمـة الإغريقيـة (Didaktikós) المشـتقَّة مـن Didáschein التـي تَعنِـي التعليـم التفـاعلي بشـكل عـامّ، اسـتُخدم هـذا المصطلـح بدلالتـه التعليميـة في القـرن السـابع عشـر (1627) على يـد (Comenius (Jan Amos Komenský (1592 ــ 1670) فيلسـوف ونحـوي وتربـوي مـن أصـول تشـيكية) في مؤلفـه: التعليميـة الـكبرى (Didáctica Magna). تُرجِـمَ إلى الفرنسـية بعنـوان: .(La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous (1627-1632), trad. de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert. 2 e éd. revue et corrigée. Paris, Klincksieck, 2002. (Philosophie de l'éducation; 9). ISBN 2-252-03407-6

(6) Voir Denis Girard: Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris Armand colin1972.p30

للتعليم بِغَضِّ النظرِ عن محتوى مختلف المواد، موضوعها هو النشاط التعليميّ/ التعلُّميّ؛ أي نشاط التعليم والتعلُّم، في ترابطهما وفقَ قوانين العَمليَّة التعليميَّة ذاتها"[1]

وإذا تعقَّبْنا المسارَ التحوليَّ للتعليميات (تعليميَّة المعارف العامَّة وتعليميَّة اللغات) سنلفي أنَّ تعليميَّة اللغات تقاطعت في سيرورتها المعرفيَّة والمنهجيَّة مع معارف أخرى، وكانت تتعزز في كل محطة من محطاتها الفاعلة بروافد مرجعيَّة لعلوم ومعارف تلاقت وتقاطعت نظريًّا وإجرائيًّا؛ لتُشكِّل رؤيةً منهجيَّةً متكاملةً، تتبدَّى ملامحها في مرجعيتها النظريَّة التي تؤطرها، وفي مفاهيمها واصطلاحاتها التي تعززها، وفي إجراءاتها التطبيقيَّة التي تفعلها[2].

ترتكز تعليميَّة اللغات من المنظور اللِّسانيّ العرفاني على مُسلَّمة مفادها أنَّ المعارف والعلوم قابلة في ذاتها أنْ تتحول إلى معارف تعليميَّة، كل وحدة معرفيَّة منجزة في سياقها المرجعيّ يمكن نقلُها وتكييفُها وتحويلُها إلى مادة تعليميَّة، يمكن اكتسابها وتمثلها، وإدراكها، ولا يمكن للمعارف المرجِعيَّة بخصائصها العِلميَّة كما قدمها العلماء أنْ تستحيل إلى معرفة تعليميَّة إلا بشروط وضوابط إجرائيَّة؛ كانChevallard[3] قد حدَّدَها (1985م) باعتماد ما جاء به[4] (Verret 1975) وهي:

1. اختزال المعرفة (تحديد المعارف الجزئيَّة واختزالها للانتقال بيُسر من الخطاب العلميّ إلى الخطاب التعليميّ).
2. تجريد المعرفة.
3. البرمجة والافتراض.
4. 4 ـ نشر المعرفة وترويجها.
5. 5 ـ المراقَبة الاجتماعيَّة للتعليم[5].

ولذلك عندما ننصرف إلى تعليم معرفة من المعارف، ومنها المعرفة اللغويَّة عن طريق التحويل أو النقل التعليمياتي (Transposition Didactique)، فإنَّنا في الوقت نفسه نكون قد اكتسبْنا الأصلَ المرجعيَّ لهذه المعرفة أو تلك، وامتلكنا آليَّات تفعيلها لترتقي إلى مرتبة المعرفة العالمة، وهو الأمر الذي يُهيئ السبيلَ للانتقال بيُسر إلى المعرفة التعليميَّة بوصفها المآل والهدف[6].

لقد أضحت الأقطاب الثلاثة المكوِّنة للمثلث التعليمياتي مرتكَزًا جوهريًّا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويليّ للمعارف؛ وهي المعارف التي تُشكِّل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتحصيلي لدى المتعلِّم عندما تنتقل بيُسر من المعارف المرجِعيَّة إلى المعارف التعليميَّة، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكوِّنة للمثلث التعليمياتي (الأستاذ، والطالب، والمعرفة).

إنَّ التمسك بمصطلح المثلث التعليمياتي هو محاولة لتحديد موضوع التعليميات وتفردها، فهو يُمثِّل العَلاقة بين الأستاذ والطالب والمعرفة، وهذا التمثيل أساسي لغرض مقابلته بالتتابع الخَطِّيّ من صنف:

الأستاذ ⟵ الطالب. الذي كان سائدًا في التقليد التعليميّ/ التعلُّميّ القديم.

تُعَدّ العَمليَّة التعليميَّة في حدِّ ذاتِها تحويلًا دائمًا ومستمرًّا للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعيّ؛ لأنَّ التعليم لا يعدو أنْ يكونَ اختزالًا لأعمال العلماء ونتائجهم التي حققوها في حقول معرفيَّة مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحًا

(1) عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية (الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس)، دار جسور، المحمَّدية، الجزائر، د ط، 2016، ص 21.

(2) يُنظَر: أحمد حساني، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات العرفانية. في كتاب أعمال مؤتمر اللغة العربية السادس بالشارقة، تنظيم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الفترة بين (18-11 من فبراير 2023م)

(3) Chevallard أكاديمي فرنسي، وُلِدَ بمارسيليا (Marseille) في (1 ماي سنة 1946م)، مختصّ في تعليمية الرياضيات، يعد أحد الأوجه البارزة في التعليميات (Didactique) في فرنسا

(4) Michel Verret (1927 ــ) عالِم اجتماع فرنسيّ مهتمّ بتعليمية المعارف الإنسانية، واضع مصطلح التحويل التعليمياتي.

(5) Voir A - Y. Chevallard et M.Jullien (1989): Sur l'enseignement des fractions au Collège.Publication de l'IREM d'Aix_Marséille, n°15.

(6) يُنظَر: أحمد حساني، تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات العرفانية. في كتاب أعمال مؤتمر اللغة العربية السادس بالشارقة، تنظيم المركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج في الفترة بين (18-11 فبراير 2023م)

خاصَّة في مرحلة ما قبل الجامعة، فالتحويل يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقليَّة لدى المتعلِّم حسبَ الفترات الحاسمة في نموه الزمنيّ والعقليّ.

بَيدَ أنَّ الاختزال لا يعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وُجدت من أجله، بل لابدَّ من الحفاظ على الخصوصيات العِلميَّة لهذه المعرفة، والحرص على تيسير تحويلها وإدراكها، باسترفاد جميع الوسائل المتاحة لترقية العَمليَّة التعليميَّة[1].

أصبح مفهوم التحويل التعليمياتي مفهومًا شائعًا ذا استعمال واسع في العلوم التي تهتم بالتربية والتعليم بعامَّةٍ، وتعليميات المواد بخاصة؛ فهو مصطلح مهاجِر، نشأ وتشكَّل في مرحلته الجنينية في أحضان العلوم الاجتماعيَّة، ثم انتقل إلى الرياضيات، ثم أخذ مسلكه وانتقل إلى تخصصات أخرى؛ فإذا هو الآن المصطلح المهيمن والطاغي على ما سواه من المصطلحات الأخرى في الثقافة التعليمياتية الراهنة، حتى أوشك أنْ يكون هو إيَّاها، فحضوره في ميادين البحث النظريّ ومؤسَّسات التكوين أضحى اضطرارًا لا يُمارى فيه ولا يُرَدّ[2].

يُجْمِعُ جميعُ المتتبعينَ لنشأة مصطلح التحويل التعليمياتي وتطوره على أنَّ الاستعمال الأول لهذا المفهوم كان على يد العالِم الاجتماعيّ (Michel Verret)، في مَيْدان الدراسات الاجتماعيَّة؛ إذْ ما فتئ يؤكِّد أنَّ الإجراء التعليميّ لموضوع معرفيّ معيَّن يستلزِم بالضرورة القيامَ بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عمليَّة الانتقال والتحويل؛ أي نقل الموضوع من بيئته المعرفيَّة التي نشأ في رحابها وهو جنين، إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع، واستثماره إجرائيًّا في الوسط التعليميّ الذي هو الهدف والمآل[3].

إذا أردنا أنْ نستثمر بيُسر هذه النظريَّة لابدَّ لنا من القيام بالإجراءات الآتية:

- تحديد الإطار المرجعيّ لهذه النظريَّة.
- اختزال مضامينها العِلميَّة.
- تيسير مصطلحاتها المفتاحيَّة.
- تحويلها إلى معرفة مهيَّأة للتعليم.
- ضبط مجال انزياحها المفترَض، وتحديد مسافاتها التعليمياتية:

أ. الانزياح من المعرفة العالمة (النظريَّة العِلميَّة) إلى المعرفة المهيئة للتعليم (المقيدة في البرامج والوثائق التعليميَّة الرسميَّة).

ب. الانزياح من المعرفة المهيئة للتعليم إلى المعرفة المدرسة بالفعل (المنجَزة في حالة تعليم، في زمان ومكان التعلُّم).

ج. المسافة بين المعرفة المدرسة بالفعل والمعرفة المكتَسَبة لدى المتعلِّمين.

عَوْد على بَدْء، نقول: إنَّ حرص (Michel Verret) في مرحلة تأسيس المصطلحات والمفاهيم التعليمياتية، كان منصبًّا على التحويلات الاضطرارية التي نخضع خضوعًا إلزاميًّا لسلطتها؛ لأنَّنا نلجأ إليها قسرًا وليس اختيارًا، وما كان ذلك كذلك إلا لأنَّ أي إقدام على القيام بإجراء تطبيقيّ على المعرفة العالمة لأغراض تعليميَّة يلزم بضرورة إخضاع هذه المعرفة لتعديلات معلَّلة، فهي ليست تعديلات جزافية أو اعتباطية؛ لأنَّها من طبيعة المعرفة نفسها؛ إذ هي وجه آخَر من تمظهراتها العِلميَّة.

ما يمكن لنا الإيماءة إليه ههنا أنَّ التحويل التعليميّ (نقل المعرفة من سياقها العالم إلى سياقها التعليميّ) قد تنشأ عنه مسافات حتميَّة تشكل مجالات إدراكية تربط بين محطات التحويل:

المعرفة المرجِعيَّة ⟵ المعرفة المهيئة للتعليم.

المعرفة المهيئة للتعليم المعرفة المدرسة بالفعل[4].

(1) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، سلسلة الكتاب الجامعي 2 ـ كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي (2013م). ص 89.

(2) Voir: André Petit Jean, La transposition didactique en Français. Pratiques, N97-98.Juin 1998. P7.

(3) Voir, Terrisse André et Leziart. Y (1997):L'émergence d'une notion: La transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret, les sciences de l'éducation, n°3/1997, P7

(4) Voir:Michel Verret,(1975): Le temps des études, 2 volumes, Paris, Honoré Champion.P140.

قد نستخلص من وجهة نظر (Verret) حولَ الانتقال من معرفة إلى أخرى القضايا الآتية:

1. يتجسَّد استثمار المعارف، في ضوء نزعة تقسيم العمل، بإجراءات تطبيقيَّة عمليَّة مختلفة:
   - إجراءات تتعلَّق بالابتكار، والاختراع أو الإبداع (إنتاج المعرفة المرجِعيَّة).
   - إجراءات تتعلَّق بتوظيف هذه المعارف في الواقع.
   - إجراءات تتعلَّق بنقل المعرفة وتحويلها في مسار تمظهرها العلميّ والتعليمياتي.

ترتد هذه الإجراءات كلّها إلى مرجعيَّة مشتركة، وعلى الرغم من اختلافها، وتعددها فإنَّها تسمح بتنظيم المعرفة؛ فالمعرفة المستخدَمة في السياق التعليميّ تختلف عن المعرفة في سياقها العلميّ المحض.

2. تتبدَّى الموضوعات المعرفيَّة في حالتين اثنتين:
   أ. حالة الاشتراك المرجعيّ والتعميم النظريّ (إطار مرجعيّ مشترك).
   ب. حالة التخصيص والتمييز (كل إجراء على حدة له خصائصه المميزة).

ومن ههنا فإنَّ الاشتراك المرجعيّ يجعل المعارف تنتظم وتتشكل في شبكة تسلسُليَّة

الابتكار أو الإبداع المعرفيّ ⟵ التمظهر العلميّ ⟵ التمظهر التعليمياتي ⟵ الإنجاز.

3. يقترن استثمار المعرفة وتطبيقها بثلاث مجموعات من الضوابط والتحديدات:

المجموعة الأولى: تخص المعرفةَ نفسَها: من حيث تركيبها وتعقيدها، علاقتها بالإجراءات الابتكاريَّة، طريقة إدماجها في النصوص والمدوَّنات العِلميَّة الكبرى في حقل علميّ معيَّن.

المجموعة الثانية: تخص متلقِّي المعرفة: عُمر المتلقِّي، وضعياته التعليميَّة، إدراكه المعرفيّ، مساره التعليميّ، إنجازه العمليّ.

المجموعة الثالثة: تخص السياق المؤسساتي: وضعية المعلم، مهارته في تبليغ المعارف، الرتابة، التطوُّر والاستمراريَّة، مرتكَزات البرمجة والتحويل في الوسط التعليميّ[1].

4. هناك ضوابط إجرائيَّة لابدَّ من التمسك بها لتحويل المعرفة تحويلًا كاملًا وهادفًا؛ منها:
   أ. إخراج المعرفة من الإطار النظريّ (المرجعيّ)؛ أي اقتطاعها من سياقها الأصلي والانتقال بها إلى سياق تطبيقيّ آخَر.
   ب. عزل المعرفة عن انتمائها الشخصيّ؛ أي إبعادها عن مبتكِرها الأول، وإدماجها في انتماءات أكثر شموليَّةً واتساعًا.
   ج. برمجة المعرفة، وتنظيمها في وحدات تعليميَّة مرتبة ترتيبًا تطوريًّا، يُراعى فيه قدراتُ المتعلِّم، وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات.
   د. نَشْر المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعيّ، والثقافيّ الذي يكوِّن الحوالية الطبيعيَّة للعمليَّة التعليميَّة[2].

تسمح لنا هذه الإجراءاتُ بالتمييز بين المعرفة القابلة للتحويل، والمعرفة التي يعسر تحويلها.

وفي كل الأحوال فإنَّ هذه الخصائص التي أومأنا إليها ليست بسلبية، بل هي عوامل فاعلة، وجوهريَّة في نجاح عمليَّة التحويل؛ لأنَّ المعرفة التي تُنتقى باعتماد المعطيات النظريَّة للتعليمية تحفظ المتعلِّمَ من كل الانزلاقات، وتؤمِّن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات والأهداف المرجُوَّة، وتحميه من أخطاء الأبحاث المضلِّلة والمغالِطة، وتَحُدّ من عشوائيته حتى لا يتبدَّد جهدُه، ويضيع في المتاهات الغامضة حينًا، والمخيفة أحيانًا أخرى التي تحيط بالموضوع المعرفيّ، سواء أكان ذلك يتعلَّق بنشأته المرجِعيَّة الأولى أم بمآله التعليميّ[3].

---

(1) Voir, Jean Paul Bronckart, Itziar Plazaola Giger: La transposition didactique.Histoire et perspectives d'une problématique. Pratiques, n°97 - 98 juin1998 P36.

(2) يُنظَر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، سلسلة الكتاب الجامعي -2- كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي (2013م). ص191.

(3) Voir, Jean Paul Bronckart, Itziar Plazaola Giger: La transposition didactique.Histoire et perspectives d'une problématique. Pratiques, n°97 - 98 juin1998 P36.

قد تطرح بعض الأسئلة في سياق تعميق البحث في موضوع دور المتعلِّم في اكتساب المعرفة، تتعلَّق بتحديد دقيق للمجال الإدراكي التعليميّ/ التعلُّميّ؛ منها:

- ماذا نعني بتعلُّم اللُّغة؟
- ماذا نعني باستعمالها؟
- ما العمليَّات الذِّهنيَّة والنفسيَّة والإدراكيَّة التي تتدخل في تعلُّم اللُّغة؟
- ما الشروط التي يجب توافرها، وما الظروف والوسائل المساعِدة التي تجعل المتعلِّمَ يكتسب اللُّغةَ؟
- وللإجابة عن هذه الأسئلة لا محيص لنا من اعتماد المُسوِّغات الكافية التي تساعدنا في تحقيق ذلك، ومن أهم هذه المُسوِّغات أنَّ اللُّغة ليست مُعطًى سابقًا لعملية التعلُّم، وإنَّما اللُّغة يكونها المتعلِّم نفسه برغبته الذاتيَّة في اكتساب نظام لُغويّ معيَّن، يعني ذلك أنَّ نشاط المتعلِّم وتفاعله اللُّغويّ الخاص، يؤدِّي به إلى تكوين نظام من التمثُّلات الشخصيَّة للُّغة الهدف[1].

يُكَوِّنُ المتعلِّمُ تمثُّلاته حول اللُّغة الهدف (نظرته الخاصَّة لقانون اللُّغة)، ولا يراعي عادة التعليم المنظَّم، وفي بعض الأحيان يكون عكسه تمامًا، ويرتكز هذا النشاط التمثلي في الواقع على الملفوظات المنجَزة بالفعل داخلَ الصف الدراسيّ في مواقف، وسياقات مختلفة تُثري العَمليَّةَ التلفظيةَ وتُعزِّزُها، وقد يتجاوز هذا النشاط طاقة المواد اللغويَّة الموضوعة للتعليم.

تتمركز هذه الأسئلة الإستراتيجيَّة -عادةً- على ما يأتي:

1. اللُّغة بوصفها موضوعًا للتعليم والتعلُّم: ما اللُّغة التي نتعلمها؟ وما اللُّغة التي نعلمها؟
2. دور المتعلِّم في تكوين مهاراته: كيف نعلمه اللُّغة؟ وكيف نعلمه استخدام اللُّغة؟
3. دور الأستاذ في إنجاح العَمليَّة التعليميَّة: كيف يمكن له تيسير تعلُّم/ تعليم لغة ما؟
4. عَلاقة اللُّغة بالخطاب: أي شيء نعلمه؟ وأي شيء نتعلمه؟ اللُّغة أم الخطاب[2]؟

يرى هذا التصنيف أنَّ العَمليَّة التعليميَّة تتحقق عن طريق خمسة أنشطة ذهنيَّة؛ وهي:

- الإدراك La perception
- التبيُّن La discrimination
- المفهمة Conceptualisation
- التخزين في الذاكرة La memorization
- الأليانية L'automatisation

العَمليَّة الأُولى: يساعد المعلمُ المتعلِّمَ بإتاحة له جميع الفُرَص التي تسعفه في اكتساب عدد من المعارف لها صلة بالمعرفة الجديدة لإضافتها إلى المعارف السابقة.

العَمليَّة الثانية: يكتشف المتعلِّمُ الفروقَ المميزةَ بين المعرفة الجديدة والمعارف القديمة بِناءً على الخصوصيات الفارقة.

العَمليَّة الثالثة: يراجع المتعلِّم شبكة معارفه الجديدة والقديمة بإعادة توزيع العَلاقات بينها، وتنظيمها في نَسَق مرتب.

العَمليَّة الرابعة: يسجل المتعلِّم شبكة المعارف الحاصلة، ويخزنها في ذاكرته البعيدة المدى.

العَمليَّة الخامسة: تستمر المعرفة الجديدة بالتساوي مع المعارف القديمة؛ فيصبح المتعلِّم قادرًا على تفعيلها، وتحيينها باستمرار، واستخدامها في التعبير عن مقاصده، وحاجاته التواصُليَّة بيسر وطلاقة"[3].

(1) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، سلسلة الكتاب الجامعي 2 ـ كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي (2013م). ص 105.

(2) أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، سلسلة الكتاب الجامعي 2 ـ كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي (2013م). ص105.

(3) رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو، مجلة اللسانيات العربية العدد (8) يناير (2019م)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الرياض السعودية. ص54-53.

يمكن لهذه الأنشطة الخمسة أنْ تكون وسيلة ناجعة في تعليميَّة اللغات من منظور اللسانيَّات العِرفانيَّة؛ فهي السبيل الوحيد الذي يسعف المتعلِّم لتمثل النظام القواعدي للُّغة المستهدَفة، وإدراكه بيُسر فتتشكل كفايته اللغويَّة والحوية خاصَّة، وتتعزَّز بالاستعمال الفعليّ للُّغة في الواقع على اختلاف المواقف والسياقات.

ونخلص في نهاية هذه الورقة البحثيَّة إلى أنَّ تعليميَّة اللغات ما فتئت تتعزز بالمنجَز العلميّ للسانيات العِرفانيَّة؛ فَشَكَّلَ هذا التقاطع المعرفيّ، وهذا التلاقي المنهجيّ مسارًا جديدًا في ترقية المعارف التعليميَّة، ومنها المعرفة اللغويَّة تعليمًا وتعلُّمًا.

نتائج وتوصيات:

ينتهي بنا مآلُ البحث إلى الوقوف عند بعض المعالم المعرفيَّة التي دَوَّنَّاها بوصفها نتائج مبدئيَّة للمقارَبة التي اعتمدناها في هذه الورقة البحثيَّة، يمكن لنا إيرادها في العناصر الآتية:

1. المقاربة العِرفانيَّة مقارَبة بينيَّة (Interdisciplinaire/ Interdisciplinary) بامتياز تتخذ المدرَكات العقليَّة، والتمثُّلات الذِّهنيَّة، والآليات النفسيَّة موضوعًا لها في تعليم المعارف وتعلمها.
2. تعتمد المقارَبة اللسانيَّة العِرفانيَّة المرتكَزات الذِّهنيَّة الإدراكيَّة التي يستخدمها المتكلم لإنتاج لغته (الخطابات والنصوص)، ويستخدمها في الآن نفسه المتلقِّي لتأويل الخطابات والنصوص وتفسيرها وإدراك مضامينها وتمثُّلها.
3. تتوخَّى اللسانيَّات العِرفانيَّة الدمج بين المكوِّنات اللغويَّة وغير اللغويَّة التي تُكوِّن خبرة المتعلِّم، وتُعزِّز علاقته بالمعارف والعلوم.
4. تضطلع اللسانيَّات العِرفانيَّة بمهمة ذهنيَّة وإدراكيَّة وتعليميَّة/ تعلُّميَّة في الآن نفسه.
5. تنظر المقاربة اللسانيَّة العِرفانيَّة إلى تعلُّم اللغات وتعليمها نظرة شموليَّة تسلك سبيل البناء التدريجيّ للمعرفة اللغويَّة باعتماد العمليَّات العِرفانيَّة.

التوصيات:

1. إدراج اللسانيَّات العِرفانيَّة ضمن الخطط والبرامج الأكاديميَّة والتأهيليَّة لتعليم اللغات للناطِقِينَ بها وللناطقين بغيرها.
2. تفعيل المقارَبات العِرفانيَّة، وتعزيز حضورها في الوسط التعليميّ، وتحيينها باستمرار لإعادة إدماج العناصر الإدراكيَّة والذهنيَّة والنفسيَّة والعصبيَّة في العَمليَّة التعليميَّة/ التعلُّميَّة.
3. استثمار المنجَزات المحقَّقة في الحقل التعليميّ/ التعلُّميّ العرفاني للُّغات على المستوى العالميّ لتعزيز تعليميَّة اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بها وللناطقين بغيرها.

بيبليوغرافيا (Bibliography):

1. أحمد حساني، أثَر الدراسات البَينيَّة في ترقية تعليميَّة المعارف الإنسانيَّة – مقارَبة لسانيَّة تطبيقيَّة في حقل تعليميَّة اللغات- أعمال المؤتمر الدوليّ الأول العلوم الإنسانيَّة أكاديميًّا ومهنيًّا –رؤى استشرافية- (2015 /7/4-6م) جامعة الملك سعود، الرياض.
2. أحمد حساني، تعليميَّة اللُّغة العربيَّة من منظور اللسانيَّات العِرفانيَّة، في كتاب أعمال مؤتمر اللُّغة العربيَّة السادس بالشَّارقةِ، تنظيم المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج في الفترة بين 18 -11 فبراير 2023.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيَّات التطبيقيَّة حقل تعليميَّة اللُّغات، ديوان المطبوعات الجامعيَّة الجزائر 2000.
4. أحمد حساني، مباحث في اللسانيَّات، ط2، سلسلة الكتاب الجامعيّ 2 ـ كلية الدراسات الإسلاميَّة والعربيَّة، دبي2013.
5. الأزهر الزناد، نظريات لسانيَّة عرفنية، الدار العربيَّة للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط 1، د ت.
6. أميل برييه، تاريخ الفلسفة في القرن الثامن عشر، ترجمة جورج طرابشي (الجزء الخامس) دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت، ص 96.
7. حلمي خليل، اللُّغة والطفل، دراسة في ضوء علم اللُّغة النفسيّ، دار النهضة العربيَّة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.
8. رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفيّ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن 2007.

9. رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العِرفانيَّة وتعليم النحو، مجلة اللسانيَّات العربيَّة العدد (8) يناير (2019م)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللُّغة العربيَّة - الرياض - السعوديَّة.

10. عبد الرحمن محمد طعمة، البُعْد الذهنيّ في اللسانيَّات العِرفانيَّة - مدخل مفاهيمي، في كتاب: دراسات في اللسانيَّات العِرفانيَّة – الذهن واللغة والواقع - تأليف مشترك، محرر المؤلَّف: د، صابر الحباشة. نشر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللُّغة العربيَّة. الرياض (2019م).

11. عبد الكريم جيدور، اللسانيَّات العِرفانيَّة ومشكلات تعلُّم اللغات واكتسابها، مجلة العلامة، مخبر اللسانيَّات النَّصِّيَّة وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد 2017 ،5.

12. هانس روبيرت ياوس، (السؤال المفتوح والجواب الحتمي، نموذجيَّة العلوم الإنسانيَّة في حوار التخصُّصات)، ترجمة: رضوان ضاوي، مجلة الرافد الإماراتيَّة. العدد 180 (أوت 2012).

13. لطيفة إبراهيم النجار، آليَّات التّصنيف اللُّغوي بين علم اللُّغة المعرفيّ والنّحو العربيّ، مجلة جامعة الملك سعود، ع 17، سنة 2004.

14. André Petit Jean, La transposition didactique en Français. Pratiques, N97-98.Juin 1998

15. Daniel Gaonac'h- Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive. Hachette,Paris. 1990.

16. Denis Girard: Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris Armand colin1972

17. 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

18. Jean-pierre DESCLÉS . (1994). «Réflexions sur les grammaires cognitives». Modèles linguistiques, 29/XV

19. Madeline Grawitz, Méthode des sciences sociales, 5 éditions, (Paris: Ed,Dalloz, (1981)

20. Y. Chevallard et M.Jullien (1989): Sur l'enseignement des fractions au Collège.Publication de l'IREM d'Aix_Marséille, n°15.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

توظيف الخرائط الذِّهنيَّة في تعليم قواعد اللُّغة العربيَّة

الأستاذ الدكتور/ بان حميد الراوي
جامعة بغداد - كلية التربية للبنات

bana316@gmail.com

توطئة:

يُعَدُّ النحو العربي من أهم فروع اللُّغة العربيَّة، فهو من أَسْمَى العلوم قدرًا، وأنفعها أثرًا، به يُثقَّف اللسان، وتجنب اللحن في الكلام. وقد انبثق الخوف على العربيَّة، وقواعدها من تسرب اللحن إلى بنيانها من معين حب الإسلام والخوف عليه، وها هو الحبيب المصطفى محمد – صلى الله عليه وآله وسلم – يقول للمسلمين عندما لحن أحدهم في كلامه: «أرشدوا أخاكم»[1]. وتُعدُّ منزلة النحو من العلوم الأخرى بمثابة الدستور من القوانين الحديثة، فهو أصلها الذي تعود إليه في جميع مسائلها، فلا نجد عِلمًا من هذه العلوم مستقِلًّا عن النحو، أو يسترشد بغير نوره وهُداه، والنحو علم يُعرف به حقائق المعاني، ويوقف به على الأصول، والمباني، ويُحتاج إليه في الأحكام، ويُتوصَّل بمعرفته إلى معاني الكتاب، وما فيه من الحكمة، وفصل الخطاب.

والخرائط الذهنيَّة من الوسائل التعليميَّة الحديثة، وهي من الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة، واسترجاع المعلومات، وتوليد الأفكار؛ لذا تستعمل في العَمليَّة التعليميَّة كونها أدوات ووسائل بصريَّة تهدف إلى تشجيع التعلُّم المستنِد إلى الفَهْم العميق، عن طريق الاعتماد على الرموز، والألوان، وتنظيم وتسلسُل الأفكار، حيث تبدأ من نقطة مركزيَّة محددة، ثم تسمح بتدفق الأفكار، وإعطاء المتعلِّم صورة شاملة عن موضوع الدَّرس؛ وهو ما يجعل التعلُّم أكثر متعةً وفائدة؛ الأمر الذي دعا إلى توظيف الخرائط الذِّهنيَّة في تعليم مختلف العلوم، ومنها علوم اللُّغة العربيَّة، لا سيما أنَّها تُعَدُّ من أفضل وأنجح الطرائق التعليميَّة.

وسنحاول في بحثنا - وبالاعتماد على المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي - تقديم لمحة تاريخيَّة عن الخرائط الذِّهنيَّة، موضِّحين مفهومها، ونشأتها، وأنواعها، ومبادئها، وفوائدها، ولنبين بعد ذاك مدى استفادة اللُّغة العربيَّة منها؛ عارضين خرائط من أطلس النحو العربي بوصفه أنموذجًا للتعليم عن طريق الخارطة الذِّهنيَّة. وذلك عبر المَحاوِر الآتيَة:

المبحث الأول: مصطلحات البحث
المبحث الثاني: نشأة الخرائط الذِّهنيَّة وأنواعها ومبادئها
المبحث الثالث: مزايا الخرائط الذِّهنيَّة وفوائدها
المبحث الرابع: خطوات رسم الخرائط الذِّهنيَّة
المبحث الخامس: نماذج تطبيقيَّة للخرائط الذِّهنيَّة في أطلس النحو العربيّ
الخاتمة: وفيها عرض لأهم النتائج.

(1) المستدرك على الصحيحين للحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن حمدويه الحاكم النيسابوري (ت405هـ)، تحقيق: أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي، دار الحرمين، القاهرة – مصر، 1417هـ-1997م، ج2/516. (حديث صحيح)

المبحث الأول: مصطلحات البحث:

لعل من الواجب على كل باحث بعدما يضع عنوانًا لدراسته أن يسعى لتوضيح مصطلحاته ليقدم للقارئ مصباحًا يستنير به عند الغواص في أعماق البحث، وليستدل به على الحقائق العِلميَّة التي سعى إلى تقديمها للمتلقِّي ليستفيد منها؛ الأمر الذي دعانا إلى الوقوف عند مصطلحات هذا البحث للتعريف بها؛ وهي: التوظيف، والخرائط الذِّهنيَّة، والتعليم، والقواعد.

التوظيف في اللُّغة مفرد، مصدره وظَّفَ، ومنه توظيف المال، أي تثميره وتنميته[1].

وإذ تُسهِم مهارات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين في تحسين تعامل الفرد مع المصادر المعرفيَّة، وتمكِّنه من توظيف ما تعلَّمه في مواجَهة تحديات الحياة اليوميَّة، فإن التوظيف اصطلاحًا يسهم في رفع جودة وكفاءة تعلُّم الفرد طوال الحياة سواء أكان ذلك في أثناء الدراسة أو بعدها[2].

والخريطة بحسب ما جاء في معجم محيط المحيط هي: «خرَط الشجر يخرطه خرطًا انتزع الورق منه اجتذابًا، الخارطة مؤنَّث الخارط، وعند أهل الجغرافيَّة رقعة مرسوم عليها صورة الأرض أو قسم منها...»[3].

أما الذهن فقد جاء في لسان العرب: «الذهن: الفَهْم والعقل. والذهن أيضًا: حفظ القلب، وجمعهما أذهان... وهو الفطنة والحفظ... والذهن أيضًا: القوة»[4].

واصطلاحًا تُعرَّف الخريطة الذِّهنيَّة بأنَّها: «أداة تفكير تنظيميَّة تعمل على تحفيز التفكير أو استثارة التفكير، وهي في غاية البساطة؛ حيث تعتبر الخارطة الذِّهنيَّة أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ وأيضًا استرجاع هذه المعلومات، فهي وسيلة فعَّالة لتدوين الملاحَظات... فخريطة الإنسان الذِّهنيَّة لموضوع ما تساعده أولًا على التفكير وتجعله يستمتع بالتعلم ثانيًا، وهذا بدوره ييسر عمليات الفَهْم والتحليل والتلخيص والتخيل للموضوع المراد تعلمه؛ لذلك يجب على المعلِّمين والمربِّين في مختلف المراحل التعليميَّة تدريب التلاميذ على استخدام تلك الخرائط الذِّهنيَّة في مذاكرة الموضوعات المتعلمة لإيجاد عَلاقة بين الصحة الذِّهنيَّة للمتعلِّم وبين نواتج التعلُّم»[5].

وبتعبير آخر فإن الخريطة الذِّهنيَّة: «وسيلة حديثة وأسلوب مبتكر نعبر فيها عن أفكارنا المختلفة وفي مجالات متعددة بواسطة مخطط نقوم برسمه باستخدام الصُّوَر والرموز والألوان عوض الاقتصار على الكلمات فقط، فنربط معاني الكلمات بالصور، ونربط المعاني المختلفة بعضها ببعض. إذن: كونها خريطة فلأنها تشبه الخريطة المتعارَف على معناها، وكونها ذهنيَّة لأنَّها تشبه في طريقة عملها عمل الذهن»[6].

والتعليم بحسب ما جاء في القاموس المحيط: «عَلِمَهُ كسمعه، عِلمًا بالكسر: عَرفه، وعَلِمَ هو في نفسه، ورجلٌ عالم وعليمٌ، ج: علماء... وأعلَمَهُ إيَّاه فتعلَّمَهُ»[7].

واصطلاحًا يُعرَّف التعليم بأنَّه: «فن مساعدة الآخر على أن يتعلم بما ينطوي عليه، ذلك من إمداد بالمعلومات (تلقين التعاليم، وتصحيح المواقف والظروف والفعاليات المصممة من أجل تيسير عمليَّة التعلُّم)، ومعنى كونه (مساعدة

(1) ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، د. أحمد مختار عبد الحميد عمر (ت1424هـ) وآخرون، عالم الكتب، ط1429 ،1هـ-2008م، ج3/ ص2464.

(2) ينظر: توظيف التقنية في العملية التعليمية لتنمية مهارات التعلم للقرن 21 لدى طالب المدارس بالمملكة العربية السعودية، د. خالد بن عبدالعزيز بن محمد العصفور، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد 45 (الجزء الثالث)، 2021م، ص120.

(3) محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان، بيروت، (د، ط)، 1998، ص226-225.

(4) لسان العرب، محمد بن مكرم؛ أبو الفضل؛ جمال الدين ابن منظور (ت 711هـ)، دار صادر - بيروت، ط3، مج13، ص174.

(5) الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية) المجموعة العربية، طارق عبد الرؤوف، القاهرة، ط2015 ،1م، ص28-22

(6) تعليم قواعد النحو بتوظيف الخرائط الذهنية (متن الآجرومية أنموذجًا)، شمسية خلوي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات - جامعة محمد بو ضيف، المجلد6، العدد2022 ،2م، ص306.

(7) القاموس المحيط، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي (ت817هـ)، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ط2005 ،8م، فصل العين، ج1/ص1140.

الآخـر على التعلُّـم) أنَّـه تنبيـه وإلهـام وإثـارة لنشـاطه وخبرتـه بطريقـة تكفـل الزيـادات المطلوبـة في النمـو التربـوي والتحسـينات المنشـودة في نواتـج السـلوك والـتصرف»[1]

والقواعـد كما جـاء في معجـم مقاييـس اللُّغـة، مأخـوذة مـن «قعـد: يقـال (القـاف والـعين والـدال) أصـل مطـرد مُنقـاسٌ لا يُخلـفُ، وهـو يضاهـي الجلـوس، وإن كان يُتكلَّـمُ في مواضـع لا يتكلـم فيهـا بالجلـوس. يقـال: قعـد الرجـل يقعـد قعـودًا... والقِعـدَةُ: الحال حسـنة أو قبيحة في القعـود، ورجـلٌ ضجعـة قُعـدة: كـثير القعـود والاضطجـاع، والقِعيـدة: قعيـدة الرجل: امرأتـه.»[2].

واصطلاحًا: «تعني القواعد وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها»[3].

عليـه يمكننـا تعريـف توظيـف الخرائـط الذِّهنيَّـة في التعليـم بأنَّهـا: عمليَّـة اسـتعمال الخرائـط لإيصـال المـادة التعليميَّـة بشـكل شـامل ومتفاعـل مـع المتعلِّـم لتحقيـق الأهـداف المرجُـوَّة مـن التعليـم.

إن الوقـوف عـلى المصطلحـات ومعرفتهـا يفـضي إلى فهـم أوَّلي لمـادة البحـث وموضـوع الدراسـة؛ وهـو مـا يسـعى إليـه كل باحـث في دراسـته، فغايتنـا هنـا بيـان وفهـم كيفيَّـة توظيـف الخرائـط الذِّهنيَّـة في تعليـم قواعـد اللُّغـة العربيَّـة وهـو مـا يسـهِّل عـلى المتعلِّـم اسـتيعاب المـادة وفهمهـا، ومِـن ثَـمَّ تقويـم لسـانه وحُسْـن نطقـه وبيانـه.

(1) إستراتيجيـة الخرائـط الذهنيـة ودورهـا في تعليـم قواعـد اللغـة العربية (السـنة الخامسـة متوسـط) أنموذجًـا، فاطمة بلبـالي وزينب السـوداني، (رسـالة ماجسـتير)، كليـة الآداب واللغـات – جامعـة أحمـد درايـة أدرار- الجزائـر، 2022-2021م، ص9-8

(2) معجـم مقاييـس اللغـة، أحمـد بـن فـارس بـن زكريـاء أبـو الحسـين (ت395هــ)، تحقيـق: عبـد السـلام محمـد هـارون، دار الفكـر، 1399هــ-1979م، ج5/ ص108

(3) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف - القاهرة، ط14، (د. ت)، ص203.

المبحث الثاني: نشأة الخرائط الذِّهنيَّة وأنواعها ومبادئها:

استُعملت الخرائط الذِّهنيَّة أو ما كانت تسمى الرسوم الشعاعية في التعليم منذ القِدَم، إذ استعملها أرسطو لأول مرة في القرن الثالث الميلادي، كما استعملها المربُّون والمهندسون وبعض من عامَّة الناس، وقد كان يستعمل في رسمها الحجر السماقي أو الحجر الأرجواني[1].

وكان الرسول (ﷺ) يستعمل أحيانًا رسومًا توضيحيَّة لتوصيل فكرة معينة إلى صحابته أو لتوضيح المقصود من كلامه، ويمكن عدُّ تلك الرسومات خرائط ذهنيَّة بسيطة، ومن أمثلة ذلك ما رُوِي عن عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه - إذ قال: خَطَّ النَّبِيُّ ﷺ خَطًّا مُرَبَّعًا، وَخَطَّ خَطًّا فِي الْوَسَطِ خَارِجًا مِنْهُ، وَخَطَّ خُطَطًا صِغَارًا إِلَى هَذَا الَّذِي فِي الْوَسَطِ مِنْ جَانِبِهِ الَّذِي فِي الْوَسَطِ، وَقَالَ: «هَذَا الْإِنْسَانُ، وَهَذَا أَجَلُهُ مُحِيطٌ بِهِ - أَوْ: قَدْ أَحَاطَ بِهِ - وَهَذَا الَّذِي هُوَ خَارِجٌ أَمَلُهُ، وَهَذِهِ الْخُطَطُ الصِّغَارُ الْأَعْرَاضُ، فَإِنْ أَخْطَأَهُ هَذَا نَهَشَهُ هذا، وإن أخطَأَهُ هذا نَهَشَهُ هذا»[2].

وعن ابن عباس - رضي الله عنهما - أن النبي ﷺ خطَّ في الأرض أربعةَ خطوط، قال: «تدرون ما هذا؟»، فقالوا: الله ورسوله أعلم، فقال رسول الله ﷺ: «أفضل نساء أهل الجنة خديجةُ بنت خُويلد، وفاطمة بنت محمد، وآسيةُ بنت مُزاحم امرأةُ فرعون، ومريم ابنةُ عمران، رضي الله عنهن أجمعين»[3].

كما روي عن جابر - رضي الله عنه - أنَّه قال: «كنا عند النبي ﷺ فخطَّ خطًّا، وخطَّ خطَّين عن يمينه، وخطَّ خطَّين عن يساره، ثم وضع يده في الخط الأوسط فقال: «هذا سبيل الله»، ثم تلا هذه الآية: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾ [الأنعام: 153]»[4].

وقد تطورت الخرائط الذِّهنيَّة بمرور الزمن حتى استوت على أكمل وجه في نهاية الستينيات من القرن العشرين على يد العالم البريطاني توني بوزان الذي فضَّل الابتعاد عن استعمال المذكرات التقليديَّة في تدوين الملاحَظات، مستعملًا بدلًا عنها الخرائط الذِّهنيَّة التي تجمع بين الكلمات والرموز والألوان والصُّوَر التخيليَّة[5]؛ وبذلك تعمل الخرائط الذهنيَّة على «ربط جانبي الدماغ، فالجانب الأيمن مسؤول عن الإبداع، والخيال، والصُّوَر، والجانب الأيسر مسؤول عن التعامُل مع اللُّغة، والمنطق، والأرقام، والتحليل؛ فالخريطة الذهنيَّة تجمع بين اللُّغة، والكلمات، والعمليات المنطقيَّة، والتحليل من جهةٍ، وبين الإبداع، والصُّوَر، والتراكيب من جهة أخرى، وبما أن هناك تمايزًا بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، يتطلب هذا البحث عن طريقة تدريس تربط بين جانبي الدماغ، مما يضعه في قمة العطاء؛ لذا تُعَدُّ الخارطة الذِّهنيَّة الإلكترونيَّة من الطُّرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي الدماغ، وتحسين التدريس لجميع المواد المختلفة»[6].

ويرى الدكتور طارق عبد الرؤوف أن هناك الكثير من العوامل التي تجعل الخرائط الذِّهنيَّة تتفوق على عمليتي الإعداد والتدوين الخَطِّيّ للمذكرات، من ذلك أنَّها تلقي الضوء على الكلمات الرئيسة، وهذا يعمل على تحسُّن عمليتَيِ الإبداعِ والتذكر، كما تعمل على توفير الوقت عن طريق قراءة الكلمات المهمة فقط، فضلًا عن ذلك فإن العقل يتذكر بشكل أسهل الخرائط الذِّهنيَّة متعددة الأبعاد والألوان بدلًا من المذكرات الخطِّيَّة ذات اللون الواحد، كما أن الخريطة الذِّهنيَّة تسمح للعقل بالتفكير في اتجاهات متعددة؛ وهو ما يفتح المجال لمزيد من الأفكار والاكتشافات،

(1) ينظر: أثر الخريطة الذهنية في تعليمية اللغة العربية نماذج مختارة من الطور المتوسط، مريم فتني، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات - جامعة العربي التبسي - تبسة، 2021-2020م، ص5.

(2) الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري (ت256هـ)، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت، ط1407 ،3هـ-1987م، ج5/ ص2359.

(3) مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل (ت241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1420 ،2هـ-1999م، ج4/ ص409

(4) سنن ابن ماجه، ابن ماجه أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت273هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي، (د.ت) ،ج1/ ص6. وينظر: المصدر السابق، ج23/ ص417.

(5) الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية)، ص32.

(6) أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية، د. افتكار عبد الله الابراهيم، المجلة التربوي، كلية التربية – جامعة سوهاج، العدد45، يوليو 2016م، ص49. وينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية)، ص30.

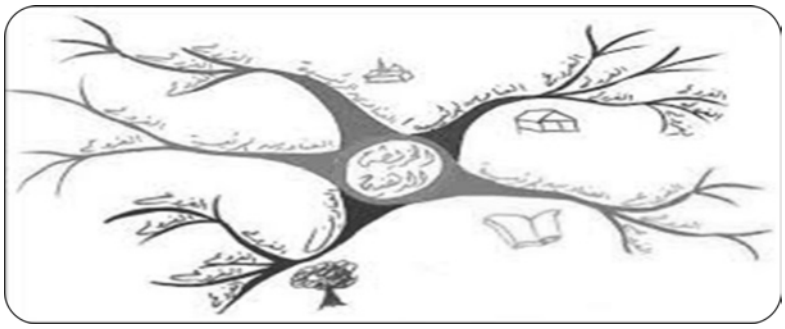
وتعمل الخريطة الذِّهنيَّة في انسجام وَفقًا لرغبة العقل الطبيعيَّة في الاستكمال أو الشموليَّة مما يُنمي الرغبة في التعلُّم[1].

وهناك مُكوِّنات أساسيَّة للخرائط الذِّهنيَّة هي:

- **الخطوط:** لربط الأفكار بعضها ببعض.
- **الأسهم:** لتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة، وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدفقها.
- **الأشكال الهندسيَّة:** مثل المربع والدائرة والمستطيل والمعين... إلخ.
- **الصُوَر:** إذ إن الصورة الواحدة بألف كلمة.
- **الألوان:** وتستعمل منشِّطًا للذاكرة وعاملًا مُساعِدًا على الإبداع.
- **الرموز:** ولها نفس قوة الصُّوَر في تقريب الصورة الذِّهنيَّة عن الأشياء أو الظاهرات وتكوينها.[2]

كما أنَّها تقوم على أربع خصائص أساسيَّة هي:

1. الصورة المركزيَّة التي تمثل موضوع الانتباه والنقاش.
2. الموضوعات الفرعيَّة التي تمثل فروع الموضوعات الرئيسة والتي تشع من الصورة المركزيَّة كفروع.
3. ترتيب العَلاقة بين الموضوعات الرئيسة والفرعيَّة، والموضوعات الفرعيَّة المتشابكة بِناءً على التحليل الذي يتم إجراؤه.
4. الهيكل التخطيطي الذي يشير إلى العَلاقة السببيَّة[3]؛ ويمكن إيضاح ما سبق عن طريق الشكل أدناه الذي يمثِّل رسماً مبسَّطًا للخريطة الذِّهنيَّة[4].



http://epforum.net/showthread.php?t=580

(1) ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية)، ص34.

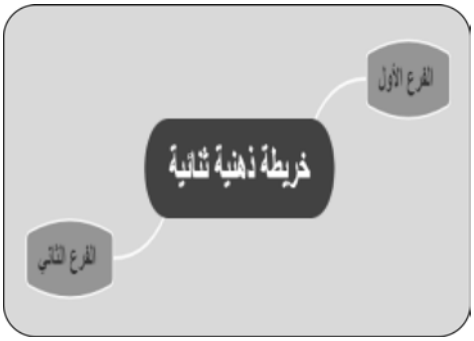
(2) ينظر: استخدم عقلك، توني بوزان، ترجمة عبد الله مكي، دار البيان العربي، بيروت، ط1990 ،1م، ص131-128. الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية)، ص78-77.

(3) ينظر: كيف ترسم خريطة العقل، توني بوزان، مكتبة جرير- الرياض، 2009م، ص45-41. فعالية الخرائط الذهنية في تعلم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور، ديان أبريليانتي، جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية – جاكرتا، 1443هـ/2022م، ص22.

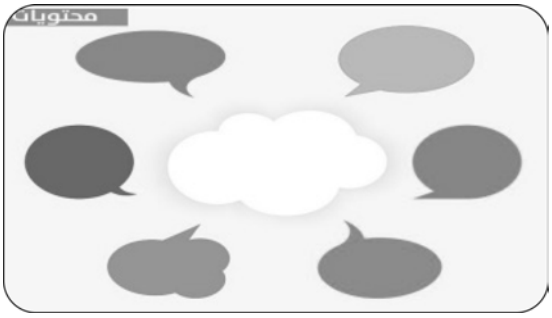
(4) ينظر: أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، حنين سمير صالح حوراني، (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا -جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2011م، ص2.

وممَّا تجدر الإشارة إليه أن الخرائط الذِّهنيَّة تكون بعِدَّة أنواع[1]، وهي:

1. **الخرائط الذِّهنيَّة الثُّنائيَّة:** وهي الخرائط التي تحوي فرعين مشعين من المركز كما في الشكل الآتي:



2. **الخرائط الذِّهنيَّة المركبة أو متعددة التصنيفات:** وتشمل عددًا من الفروع الأساسيَّة، وقد ثبت - من التجربة - أن متوسط عدد الفروع يتراوح بين ثلاثة وسبعة؛ لأن العقل المتوسط لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبع مفردات أساسيَّة من المعلومات، أو سبعة بنود في الذاكرة قصيرة المدى. ومن أهم ميزات هذا النوع من الخرائط أنَّها تساعد على تنمية القدرات العقليَّة الخاصَّة بالتصنيف وإعداد الفئات والوضوح والدقة؛ وتكون بالشكل الآتي:



3. **الخرائط الذِّهنيَّة الجماعيَّة:** يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معًا في شكل مجموعات، وأهم ميزة لهذه الخرائط الجماعيَّة أنَّها تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد، إذ إن كل فرد لديه مجموعة متنوعة من المعلومات، وعند العمل في مجموعات سوف تتجمع معارف أفراد كل المجموعة، ويحدث ارتجال جماعي للأفكار وتكون نتيجته خريطة ذهنيَّة جماعيَّة رائعة ومميزة.
4. **الخرائط الذِّهنيَّة المُعدَّة عن طريق الحاسوب:** إذ يمكن تصميم الخرائط الذِّهنيَّة عن طريق الحاسوب، وهناك الكثير من برامج الحاسب الآلي التي تساعد في إعداد وحفظ الخرائط، فهناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذِّهنيَّة، وبرامج أخرى تُعَدُّ تطبيقًا متكامِلًا على الموضوع بصورة مباشِرة.

وتقوم الخريطة الذِّهنيَّة على أساسين هما: الخيال، وتداعي الأفكار؛ يقول توني بوزان: «فهذان المبدآن هما حجر الأساس لرسم خرائط العقل، التي تستخدم الجمع بين الألوان والصُّوَر والكلمات الفرديَّة والفروع المترابطة، وقد

(1) ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص56-53. أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، ص17.

تسبب استخدامنا للطُّرُق التقليديَّة في أخذ الملاحظات في إهمال هذين المبدأين الأساسيين، ولكن مع الفَهْم المتزايد لأهمية الخيال وتداعي الأفكار أيضًا كقوى تعود إلى النجاح في أي عمل، فقد تزيد إدراك أهميَّة تلك المهارات»( )

المبحث الثالث: مزايا الخرائط الذِّهنيَّة وفوائدها:

لا بدَّ لكل باحث في مجال التعليم وطرائقه أن يبين مزايا وأسباب اعتماده هذه الطريقة أو تلك، وهو ما دفع معظم الباحثين في الخرائط الذِّهنيَّة إلى عرض مزاياها، ولعل أهم مزايا الخرائط الذِّهنيَّة هو:

1. إنها تغطي جميع المعلومات الموجودة في المادة التعليميَّة بطريقة شاملة ومختصرة، تولِّد لدى المتعلِّم كميَّة كبيرة من الأفكار.
2. تساعد على وضوح الفكرة الرئيسة للموضوع، وتساعد المتعلِّم على ربط المعلومات بعضها ببعض، كي يصبح فهمها وحفظها وتذكُّرها أسهل عليه.
3. تزيد التركيز وتطور الذاكرة وتسهل على الطالب دراسة المواد التي يجد فيها صعوبة.
4. تمكِّن الطالب من مراجعة المعلومات السابقة وربطها بالمفاهيم الجديدة.
5. تراعي الفروقات الفرديَّة، فكل طالب يرسم الخرائط الذِّهنيَّة التي تتناسب وقدراته.
6. تساعد الخرائط الذِّهنيَّة على إعطاء الإنسان صورة شاملة ووافية وتامة عن الموضوع قيد الدراسة؛ بحيث تساعده على رؤية الصورة الكليَّة بالشكل الأفضل والطريقة المُثلى.
7. تساعد على تكثيف جميع الأفكار والمخطَّطات، حتى يكون بالمقدور وضعها في ورقة واحدة فقط؛ وهو ما يُساعِد وبشكلٍ كبيرٍ على جعل القرارات المختلفة أكثر صوابًا وحكمة مما لو كانت مبعثرة في عدة أوراق، فالنظر إلى وجهة واحدة يختلف بالكلية عن النظر إلى وجهات مختلفة.
8. تنمي المهارات الإبداعيَّة للمتعلِّم والمعلِّم، وتُخرِج الطاقات الكامنة عند كلٍّ منهما، وتساعد الخرائط الذِّهنيَّة الإنسان على أن يكون أقدر على حل المشاكل التي تعترضه، وعلى توفير الوقت، والتركيز، واجتياز المواقف الصعبة بنجاح، والدراسة بسهولة أكبر، والتواصل مع الآخَرين، والتخطيط الناجح إلى جانب الكثير من الأمور الأخرى[1].

تحقق الخرائط الذِّهنيَّة فوائد عدة منها: أنها تنمي القدرة على التركيز الذي يساعد الدماغ على العمل والإبداع، وتمكِّن من تنمية القدرة على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاج ثم محاولة البحث عن معلومات جديدة أعمق في النص؛ وهو ما يُساعِد على الإبداع في الرسم أو التصميم، فضلًا عن أنَّها تُعَدُّ بمثابة عامل أو حافز لتنمية التفكير واكتشاف المخزون العلمي والفكري لدى الطلبة، وجعل قدراتهم أكثر صوابًا[2].

كما أنَّها تساعد في زيادة سرعة وكفاءة التعلُّم وجعله أكثر سهولة ويُسْر في تذكُّر المعلومات. ويرى محبب عبد الوهاب أن تعلم النحو باستعمال المخطَّط والجدول والرسم الملموس أسهل من تعلُّمه عن طريق تجريد قواعد النحو، إذ إن استعمال المخطط والجدول والرسم يُمكِّن الطلاب من فهم المادة هيِّنًا[3].

ويرى توني بوزان أن الخرائط الذِّهنيَّة تقدم نظرة شاملة لموضوع أو مجال كبير، وتمكِّن المعلم من التخطيط للأهداف أو تحديد الخيارات، وكذلك تجعله يحدد وجهته ويحدد أيضًا أين كان في السابق، والعمل على تجميع أكبر قدر من المعلومات وتقديمها للمتعلِّم في مكانٍ واحدٍ بحيث يكون النظر إليها وقراءتها وتذكرها أمرًا مُمتِعًا ومسلِّيًا. فضلًا عن أنها تساعده على تنظيم الأفكار وتوفير الوقت وزيادة سرعة وكفاءة الدراسة وجعلها أكثر سهولة ويُسْرا مما يقود إلى الإبداع والتفوق[4].

وقد عمد الدكتور طارق عبد الرؤوف لبيان فوائد استعمال الخرائط الذِّهنيَّة، على النحو الآتي:

(1) ينظر: دور الخرائط الذهنية في إدارة المعرفة الشخصية لدى طالب الفرقة الثانية بقسم المكتبات والمعلومات: دراسة تجريبية، نها محمد عثمان، بحوث في علم المكتبات والمعلومات، كلية الآداب – جامعة المنوفية، العدد 27، 2021م، ص147-148. https://journals.ekb.eg/article_190324.html

(2) ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص39.

(3) ينظر: فعالية الخرائط الذهنية في تعلم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور، ص5.

(4) ينظر: كيف ترسم خريطة العقل، ص18-22.

1. تنمِّي مهارة الفَهْم العميق للنص المقروء وشد الانتباه لما تقرأ، ومِن ثَمَّ التركيز على شيء محدَّد يكون منطلقًا لرسم الخريطة الذِّهنيَّة.
2. تنمي القدرة على التركيز الذي يساعد الدماغ على العمل والإبداع.
3. تنمي القدرة على تنظيم وتصنيف المعلومات والاستنتاج ثم محاولة البحث عن معلومات جديدة أعمق في النص؛ وهو ما يُساعِد على الإبداع في الرسم أو التصميم.
4. تعد هذه الطريقة بمثابة عامل أو حافز لتنمية التفكير واكتشاف المخزون العلمي والفكري لدى الطلبة.
5. تعطي صورة شاملة عن الموضوع المراد دراسته أو التحدُّث عنه.
6. تجعل قدراتك أكثر صوابًا.
7. مصدر إلهام للأفكار الجديدة حول الموضوع الذي يشغل ذهنك، فعندما تبدأ في عمل الخريطة الذِّهنيَّة تنهمر عليك الأفكار؛ لأنك تتعامل مع عقلك بطريقة مشابِهة لطريقة عمله.
8. تساعد الفرد على استعمال فصي المخ الأيمن (الخاص بالألوان والخيال - الموسيقى) وفصي المخ الأيسر (الكلمات – الأرقام - التحليل - الترتيب) معًا؛ وهو ما يؤدِّي إلى استغلال الفرد قدراته الذِّهنيَّة فيصبح قادرًا على حل المشكلات واتخاذ القرارات[1].

المبحث الرابع: خطوات رسم الخرائط الذِّهنيَّة:

قام توين بوزان بسبع خطوات لرسم الخرائط الذِّهنيَّة وهي[2]:

1. نقوم بثني ورقة بيضاء من جوانبها أجمع مبتدئين بمنتصفها؛ لأننا عندما نبدأ في المنتصف فإنَّنا بذلك نعطي الحرية لذهننا ليتحرك في جميع الاتجاهات وليعبر عن نفسه بمزيد من الحرية والتلقائية.
2. استعمال أحد الأشكال أو إحدى الصُّوَر للتعبير عن الفكرة المركزيَّة. لأن الصورة أفضل من ألف كلمة كما أنَّها تساعد على استعمال الخيال، وللصورة المركزيَّة إثارة أكبر؛ إذ إنها تساعد على مواصَلة الانتباه وتحافظ على بقاء التركيز.
3. استعمال الألوان في أثناء رسم الخرائط الذِّهنيَّة؛ لأن الألوان تعمل على إثارة الذهن مثل الصُّوَر، وكذلك فإنَّها تُضفِي القوة والحياة على الخرائط الذِّهنيَّة وتمنح التفكير الإبداعي طاقة هائلة، فضلًا عن أن استعمال الألوان أمر ممتع.
4. نوصل الفروع الرئيسة بالشكل المركزي ونوصل فروع المستويين الثاني والثالث بفروع المستويين الأول والثاني... وهكذا. لأن الذهن يعمل بطريقة «الربط الذهني». فإذا قمت بالتوصيل بين الفروع فسوف تفهم الكثير من الأمور وتتذكرها بسهولة أكبر.
5. اجعل الفروع تتخذ الشكل المنحني بدلًا من الخطوط المستقيمة؛ لأن الاقتصار على الخطوط المستقيمة وحدها يصيب الذهن بالملل، أما الفروع المنحنية والمرتبطة – مثل فروع الأشجار – فهي أكثر جاذبية للعين وأكثر إثارة لانتباهها.
6. استعمال كلمة رئيسة واحدة في كل سطر؛ لأن الكلمة الرئيسة المفردة تمنح الخرائط الذِّهنيَّة المزيد من القوة والمرونة، وكل كلمة مفردة أو شكل مفرد يشبه عمليات الضرب والحسابية؛ حيث ينتج عنها مجموعة من الروابط الذِّهنيَّة والعَلاقات بين مختلف الأمور.
7. استعمال الصُّوَر في أثناء رسم الخرائط الذِّهنيَّة؛ لأن كل صورة – مثل الصورة المركزيَّة – أفضل من ألف كلمة، فإذا كان لديك عشر صور فقط على الخرائط الذِّهنيَّة فتلك الصُّوَر العشر تعادل عشرة آلاف كلمة من الملاحَظات.

(1) ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص40-39. فعالية الخرائط الذهنية في تعلم قواعد النحو بالمدرسة الثانوية الحكومية الثانية شيئنجور، ص20.

(2) ينظر: كيف ترسم خريطة العقل، ص45-20.

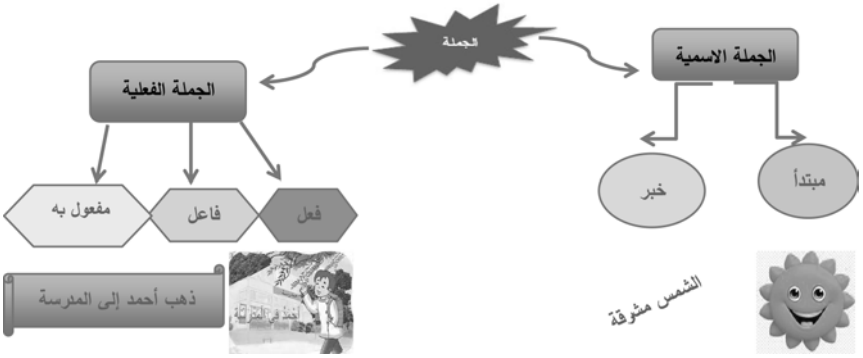
وقد بين الرافعي خطوات رسم الخريطة بقوله: ضع العنوان الرئيس في المركز، ارسم الأقواس بحجم الكلمات، اختر مفاتيح الكلمات المناسبة، اكتب بخط كبير، ارسم، اترك العمل مدة ثم ارجع للخريطة مرة أخرى[1]. ولإيضاح ذلك عمدنا على رسم خريطة ذهنيَّة على وفق الخطوات السابقة الذِّكْر، وعلى النحو الآتي



ثم أقوم بمد سهم من المركز واكتب في آخره أقسام الجملة، علمًا أن شكل السهم متروك لخيال المبدع.



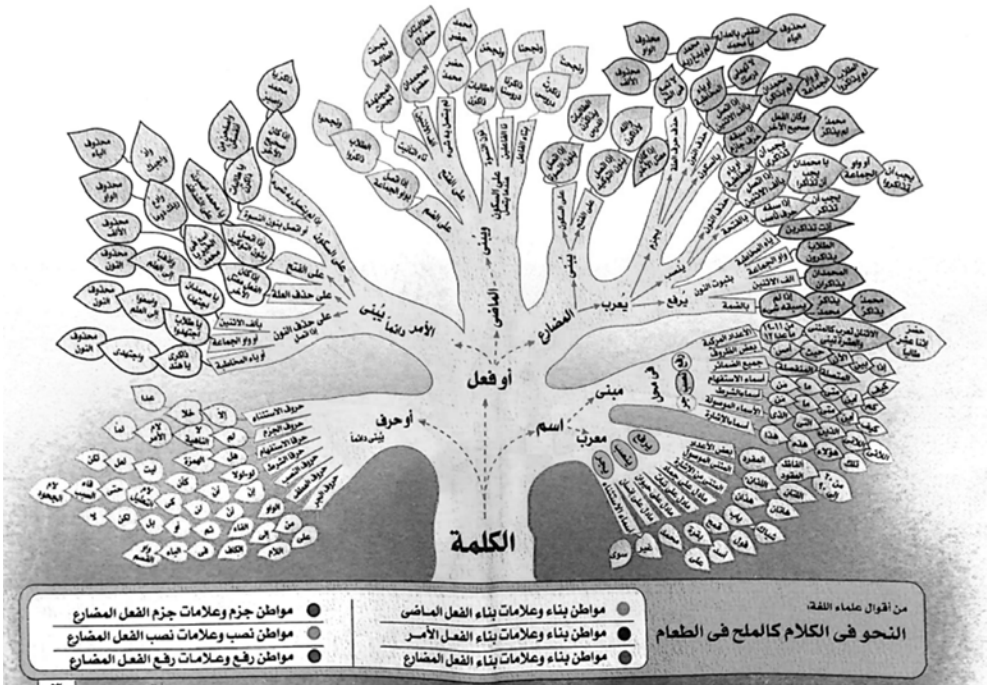
ثم أقوم بتفصيل الفروع لفروع أخرى، مبينًا أقسام الجمل الاسمية والفعليَّة، ومِن ثَمَّ أضع الصُّوَر المناسبة كما يأتي:



(1) ينظر: الخريطة الذهنية خطوة ... خطوة، مهارات للاستشارات، نجيب عبد الله الرفاعي، الكويت، 2013م، ص37-24.

المبحث الخامس: نماذج تطبيقيَّة للخرائط الذِّهنيَّة في أطلس النحو العربي

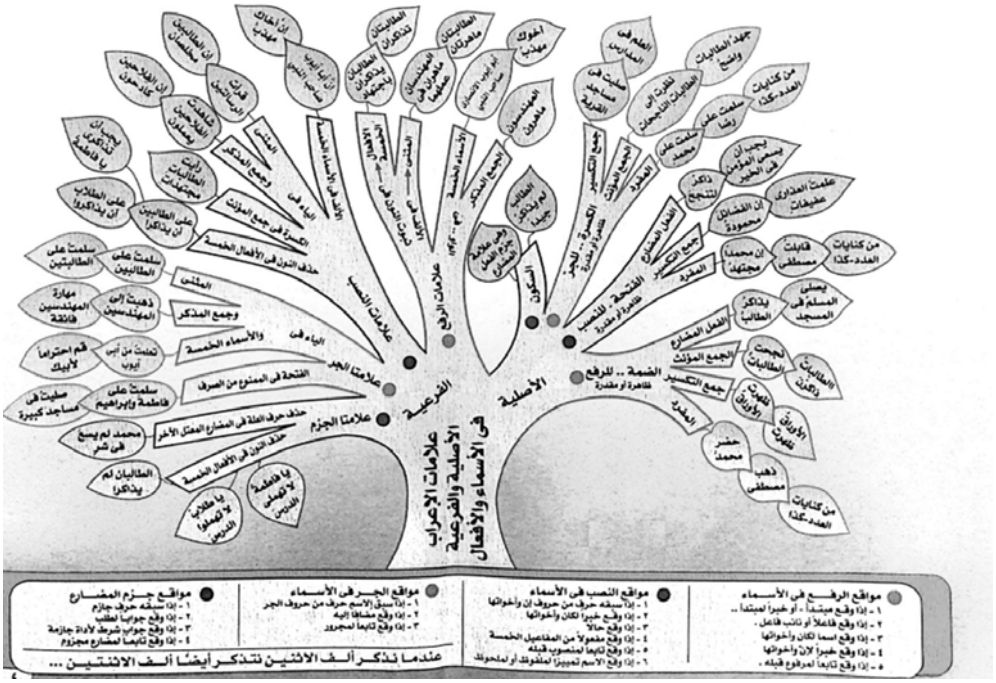
لقد عمد بعض الباحثين والمعلِّمين إلى الخرائط الذِّهنيَّة وبأشكالها المختلفة لأجل إيضاح المواد للطلبة، وسهولة إيصال المعلومة إلى أذهانهم عن طريق الصُّوَر بأشكالها وألوانها مما لا يدع للمتعلِّم مجالًا لأن يسأم، وإذا ما راجعنا أطلس النحو العربي سنجد فيه عرضًا لقواعد اللُّغة العربيَّة التي قدمها الأستاذ رضا سيد محمد عبد الغني بشكل خرائط – على شكل أشجار - ليسهل تعلمها وحفظها مِن قِبَل المتعلمينَ في كل المراحل الدراسيَّة، ومن أول تلك الموضوعات التي تناولها في أطلسه، الكلمة وأقسامها والتي عرضها في الخريطة الآتية



إذ عمد إلى تقسيم الكلمة على ثلاثة أقسام، مبيِّنًا حالها وعلى النحو الآتي:

1. اسم ويقسم لقسمين هما: معرب، ومبني.
2. فعل ويقسم لثلاثة أقسام: ماضٍ، ومضارع، وأمر.
3. حرف ويكون مبنيًّا دومًا[1].

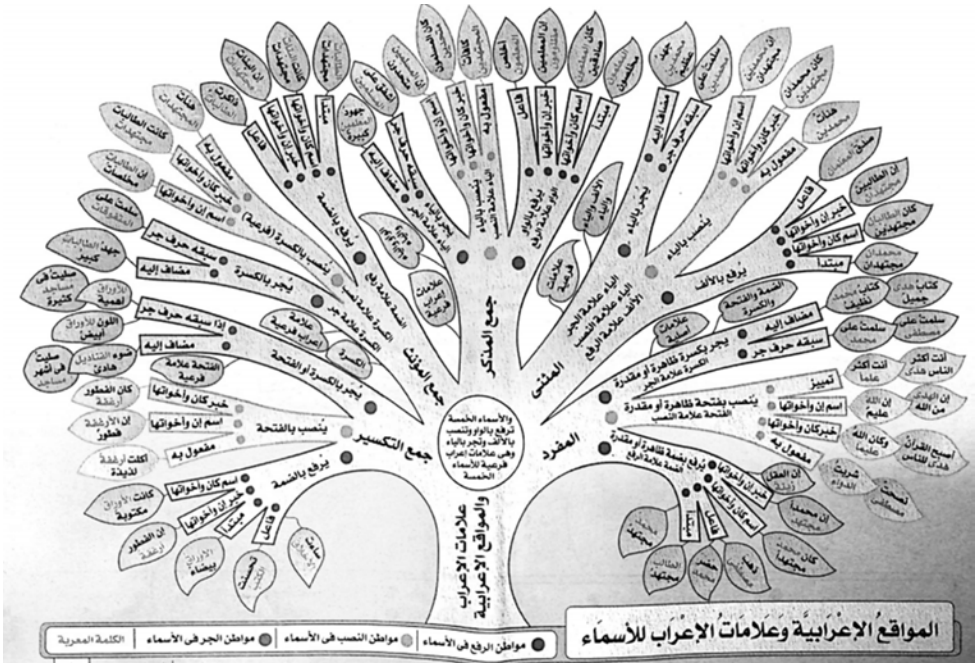
ومِن ثَمَّ عرض لعلامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة في الأسماء والأفعال التي جعلها في قسمين هما: الأصليَّة، والفرعيَّة؛ مفصِّلًا الحديث في كل قسم منهما، وكما هو موضَّح في الشكل الآتي:



(1) ينظر: أطلس النحو العربي لجميع مراحل التعليم، رضا سيد محمد عبد الغني، دار الاعتصام – مركز الأمير - إحياء التراث العربي، النجف الأشرف – العراق، (د. ت)، ص3.

ولعلنا نلاحظ أنَّه عمد لرسم شكل الشجرة بأوراقها الوافرة التي وظَّفها ليدون فيها تفصيل الموضوع وأمثلته التي توضح كلامه، كما همَّش صفحته ببيان مواقع الرفع والنصب والجر في الأسماء ومواقع جزم المضارع[1].

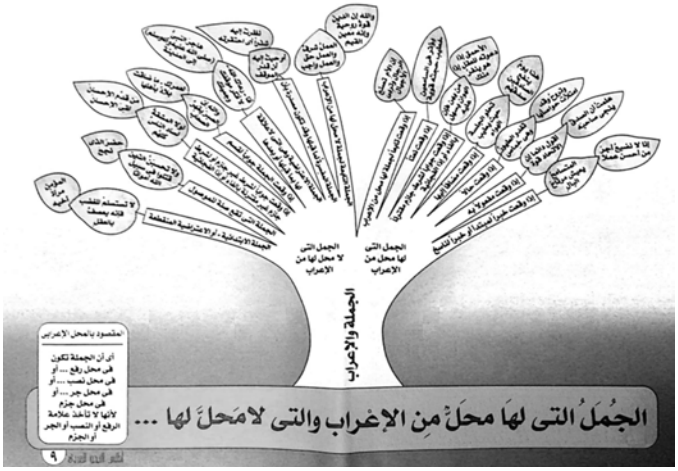
وتناول بعد علامات الإعراب الأصليَّة والفرعيَّة في الأسماء والأفعال علامات الأعراب والمواقع الإعرابية مبيِّنًا مواطن الرفع والنصب والجر في الأسماء مع بيان الأسماء المعربة[2]، وعلى النحو الآتي:



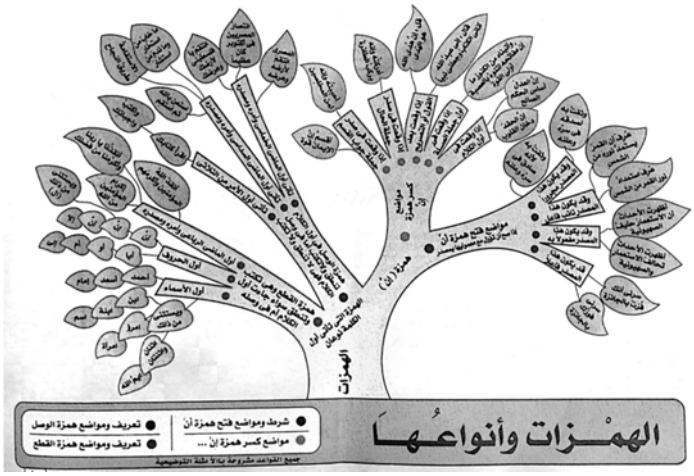
(1) ينظر: المصدر السابق، ص4.

(2) ينظر: المصدر السابق، ص5.

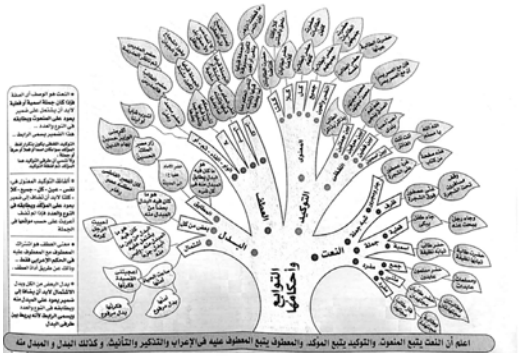
وقد فصَّل بعد ذلك حديثه عن الأسماء المعربة عبر خرائط أخر[1]، ثم تناول الجملة والأعراب راسمًا لها شجرة خاصَّة بها وكما يأتي[2]:

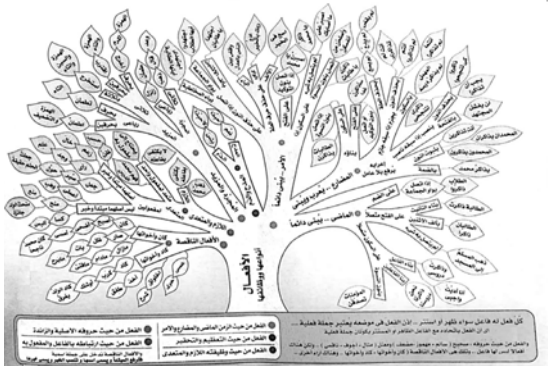


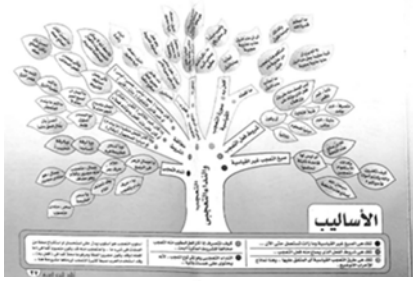
ووضع خرائط (مشجرات) للهمزات بأنواعها[3]، والتوابع وأحكامها[4]، والأفعال وأنواعها ووظائفها[5]، والحروف وأنواعها وتوابعها[6]، والأساليب[7]، منتهيًا بخرائط في دروس من الصرف[8]، وعلى النحو الآتي

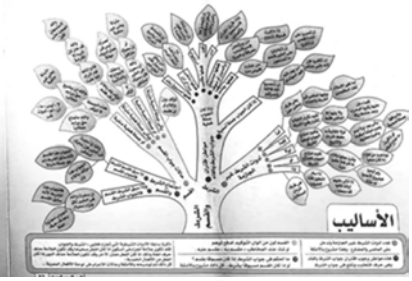


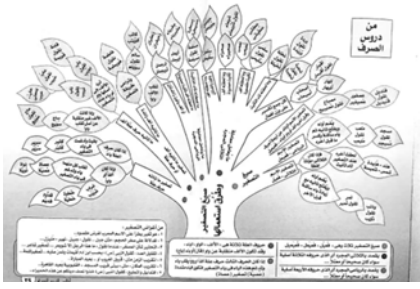
(1) ينظر: أطلس النحو العربي لجميع مراحل التعليم، ص 8-6.
(2) ينظر: المصدر السابق، ص9.
(3) ينظر: المصدر السابق، ص10.
(4) ينظر: المصدر السابق، ص16.
(5) ينظر: المصدر السابق، ص20-19.
(6) ينظر: المصدر السابق، ص23-21.
(7) ينظر: المصدر السابق، ص27-24.
(8) ينظر: المصدر السابق، ص31-28.

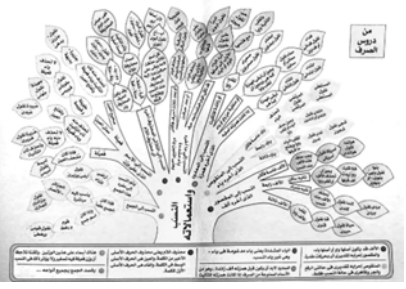

التوابع وأحكامها
النعت
التوكيد
البدل
العطف
اعلم أن النعت يتبع المنعوت والتوكيد يتبع المؤكد والمعطوف يتبع المعطوف عليه في الإعراب والتذكير والتأنيث. وكذلك البدل والمبدل منه


الأفعال وأنواعها وعلاماتها
الماضي - يفرح فاعلا
المضارع - يفرح ويلا ماض
الأفعال الناقصة
الفعل من حيث الزمن الماضي والمضارع والأمر
الفعل من حيث الاعتلاء والصحة
الفعل من حيث تعديته ولزومه


الأساليب


الأساليب


من دروس الصرف


من دروس الصرف

ختامًا: لما عرضناه من تعريفات الخريطة الذِّهنيَّة ومعظم ما جاء عنها في بحوث الباحثين، فضلًا عمَّا قدمناه من أنموذج تطبيقي؛ نذكر أهم ما توصلنا إليه من نتائج وهي

1. تُعَدُّ الخريطة الذِّهنيَّة من أقدم الطرائق التي عرفها الأنسان، كونها وسيلة تعليميَّة تساعد على تقديم المعلومة للمتعلِّم بأفضل وأسرع شكل وأرسخه في الذهن.
2. تسهل الخرائط الذِّهنيَّة على المعلِّم عمليَّة تلقين القواعد النَّحْويَّة واللغويَّة، وتبسيطها على وفق منهج فكري علمي منظَّم.
3. تُعَدُّ الخرائط من أهم الطرائق في تقييم المعرفة السابقة لدى المتعلِّمين وكذلك للمفاهيم الجديدة؛ لأنَّها تستعمل لتخطيط مادة الدرس في البداية، وتلخيصه في النهاية.
4. تؤدِّي الخرائط دورًا فاعِلًا في العَمليَّة التعليميَّة لاعتمادها على جانبي الدماغ، فضلًا عن كونها تُعزِّز مهارات التفكير البصري عند المتعلِّم.
5. تجعل المعلم مُبدِعًا في شرح المادة العِلميَّة؛ وهو ما يدعو المتعلِّم إلى التركيز واستيعاب النحو بشكل أكبر وأفضل.
6. تُسهِم في تطوير النماذج التعليميَّة لدى المتعلِّمين وفي المراحل الدراسيَّة أجمع.
7. تشجع العصف الذهنيّ؛ إذ إنه ذو عَلاقة وطيدة بالخرائط الذِّهنيَّة؛ لأن الخرائط الذِّهنيَّة تساعد على استحضار الأفكار للوصول إلى الحلول المتعدِّدة الفعَّالة.
8. استعمال الخرائط يحفز الطلبة على توليد أفكارٍ جديدةٍ.
9. إن صعوبة تعليم النحو وقواعده نتج عنه ضعف الطلبة في المادة، وهو ما يدعو لضرورة استثمار مدرسي اللُّغة العربيَّة أجمع الخرائط الذِّهنيَّة في العَمليَّة التعليميَّة لا سيما في تعليم قواعد النحو العربي.

مصادر البحث ومراجعه:

- أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذِّهنيَّة في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكوميَّة في مدينة قلقيلية، حنين سمير صالح حوراني، (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا -جامعة النجاح الوطنيَّة، فلسطين، 2011م.
- أثر استخدام الخرائط الذِّهنيَّة الإلكترونية في التحصيل النَّحْوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربيَّة السعوديَّة، د. افتكار عبد الله الإبراهيم، المجلة التربويَّة، كلية التربية – جامعة سوهاج، العدد45، يوليو 2016م.
- أثر الخريطة الذِّهنيَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، نماذج مختارة من الطور المتوسط، مريم فتني، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات - جامعة العربي التبسي - تبسة، 2021-2020م.
- استخدام العقل في العمل، توني بوزان، مكتبة جرير، المملكة العربيَّة السعودية، ط2006 ،1م.
- استخدم عقلك، توني بوزان، ترجمة عبد االله مكي، دار البيان العربي، بيروت، ط1990 ،1م.
- إستراتيجية الخرائط الذِّهنيَّة ودورها في تعليم قواعد اللُّغة العربيَّة (السنة الخامسة متوسط) أنموذجًا، فاطمة بلبالي وزينب السوداني، (رسالة ماجستير)، كلية الآداب واللغات – جامعة أحمد دراية أدرار - الجزائر، 2022-2021م.
- أطلس النحو العربي لجميع مراحل التعليم، رضا سيد محمد عبد الغني، دار الاعتصام – مركز الأمير إحياء التراث العربيّ، النجف الأشرف – العراق، (د. ت).
- تعليم قواعد النحو بتوظيف الخرائط الذِّهنيَّة (متن الآجرومية أنموذجًا)، شمسية خلوي، مجلة العمدة في اللسانيَّات وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات - جامعة محمد بو ضيف، المجلد6، العدد2022 ،2م.
- توظيف التقنيَّة في العَمليَّة التعليميَّة لتنمية مهارات التعلُّم للقرن 21 لدى طالب المدارس بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، د. خالد بن عبد العزيز بن محمد العصفور، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد 45 (الجزء الثالث)، 2021م.
- الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري (ت256هـ)، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت، ط1407 ،3هـ/1987م.

- الخرائـط الذِّهنيَّـة ومهـارات التعلُّـم (طريقـك إلى بنـاء الأفـكار الذكيَّـة) المجموعـة العربيَّـة، طـارق عبـد الـرؤوف، القاهــرة، ط2015 ،1م.
- الخريطة الذِّهنيَّة خطوة... خطوة، مهارات للاستشارات، نجيب عبد الله الرفاعي، الكويت، 2013م.
- دور الخرائـط الذِّهنيَّـة في إدارة المعرفـة الشـخصيَّة لـدى طالـب الفرقـة الثانيـة بقسـم المكتبـات والمعلومـات: دراسـة تجريبيـة، نهـا محمـد عثـمان، بحـوث في علـم المكتبـات والمعلومـات، كليـة الآداب – جامعـة المنوفيـة، العـدد 27، 2021م.
- سـنن ابـن ماجـه، ابـن ماجـه أبـو عبـد اللـه محمـد بـن يزيـد القزوينـي (ت273هــ)، تحقيـق: محمد فـؤاد عبـد الباقي، دار إحيـاء الكتـب العربيَّـة - فيصـل عيسى البـابي الحلبـي، (د.ت).
- فعاليـة الخرائـط الذِّهنيَّـة في تعلُّـم قواعـد النحـو بالمدرسـة الثانويَّـة الحكوميَّـة الثانيـة، شـيئنجور، ديـان أبريليانتـي، جامعـة شريـف هدايـة اللـه الإسـلاميَّة الحكوميَّـة – جاكرتـا، 1443هــ/2022م.
- القامـوس المحيـط، مجـد الديـن محمـد بـن يعقـوب الفـيروز أبـادي (ت817هــ)، تحقيـق: محمـد نعيـم العرقسـوسي، مؤسَّسـة الرسـالة للطباعـة والنـشر، بـيروت - لبنـان، ط2005 ،8م.
- كيف ترسم خريطة العقل، توني بوزان، مكتبة جرير - الرياض، 2009م.
- لسان العرب، محمد بن مكرم؛ أبو الفضل جمال الدين ابن منظور (ت 711هـ)، دار صادر - بيروت، ط3.
- محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان، بيروت، (د، ط)، 1998م.
- المسـتدرك عـلى الصحيحـين للحاكـم، أبـو عبـد اللـه محمـد بـن عبد اللـه بـن حمدويـه الحاكـم النيسـابوري (ت405هـ)، تحقيـق: أبـو عبـد الرحمـن مقبل بـن هـادي الوادعـي، دار الحرمـين، القاهرة – مـصر، 1417هــ/1997م.
- مسـند الإمـام أحمـد بـن حنبـل، أحمـد بـن حنبـل (ت241هــ)، تحقيـق: شـعيب الأرنـؤوط وآخـرون، مؤسَّسـة الرسـالة، ط1420 ،2هــ/1999م.
- معجـم اللُّغـة العربيَّـة المعـاصرة، د. أحمـد مختـار عبـد الحميـد عمـر (ت 1424هــ) وآخـرون، عالَـم الكتـب، ط1، 1429هــ/2008م.
- معجـم مقاييـس اللُّغـة، أحمـد بـن فـارس بـن زكريـاء أبـو الحسـين (ت395هــ)، تحقيـق: عبـد السـلام محمـد هـارون، دار الفكـر، 1399هــ/1979م.
- الموجه الفني لمدرسي اللُّغة العربيَّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف - القاهرة، ط14، (د. ت).

فاعليَّة الحوار التعليميّ وتأثيره في تربية الطفل العربيّ

الأستاذ الدكتور/ راضية بن عريبة

radiabenariba@yahoo.fr

ملخَّص:

إن الضوابط الأساسيَّة لتنمية المرء إنما تتكون في سنوات مرحلة طفولته؛ وهي السنوات الأولى في حياته التي تكون فيها النفسُ البشريَّةُ مرنةً قابلةً لكل شيء، منفعلةً بكل أثر؛ إذ إنها في تلك المرحلة الدقيقة كالصفحة البيضاء الخالية من كل نقش وصورة، ولكنَّها على الفطرة السليمة، والبراءة الطاهرة[1].

تنقسم مراحل الطفولة إلى فترتين متميزتين:[2]

- مرحلة الطفولة المبكِّرة: وهي من 2 إلى 5 سنوات؛ وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسيَّة؛ مثل المشي واللغة، بما يحقِّق قدرًا كبيرًا من الاعتماد على النفس
- مرحلة الطفولة المتأخرة: وهي من 6 إلى 12 سنة، وتنتهي إلى بلوغ الطفل ودخوله في مرحلة مختلفة كثيرًا عن سابقيها؛ وهي مرحلة المراهقة

مفاهيم إبستيميَّة لا بد منها:

1/ مفهوم الحوار:

الحوار: أسلوبٌ يجري بين طرفين، يسوق كلٌّ منهما من الحديث ما يراه ويقتنع به، ويراجع الطرف الآخَر في رأيه قاصدًا بيان الحقائق وتقريرها من وجهة نظره[3].

أهداف الحوار ومقاصده:

يهدف الحوار عامَّةً إلى المقاصد الآتية[4]:

1. إقامة الحجة: الغاية من الحوار إقامة الحجة ودفع الشبهة والفاسد من القول والرأي، والسير بطرق الاستدلال الصحيح للوصول إلى الحق.
2. الدعوة: الحوار الهادئ مفتاح للقلوب وطريق إلى النفوس.
3. تقريب وجهات النظر: من ثمرات الحوار تضييق هوة الخلاف، وتقريب وجهات النظر، وإيجاد حل وسط يُرضِي الأطرافَ في زمن كَثُرَ فيه التباغضُ والتناحرُ.
4. كشف الشُّبُهات والرد على الأباطيل، لإظهار الحق وإزهاق الباطل.

(1) يُنظَر: فاعلية الحوار الأُسري ودوره في تنشئة الطفل – إدريس بن خويا مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية –جامعة بابل –بغداد –العراق –نيسان 2015-العدد 20ص: 03.

(2) يُنظَر: معجم علم النفس والتحليل النفسيفرج عبد القادر طه، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنانص266.

(3) يُنظَر: الحوار: الذات والآخرعبد الستار الهيتيوزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميةالدوحة – د ط2004مص40.

(4) -يُنظَر: آداب الحوار وقواعد الاختلافعمر بن عبد االله كاملموقع حملة السكينة-ص: 04.
- http: //www.assakina.com

آداب الحوار:

يعرض الدكتور «عودة عبد عودة عبد الله[1]» في مقال له بعنوان: «أدب الحوار في القصة القرآنيَّة -قصة نوح -عليه السلامنموذجًا-» فيُجمِلها في

1. الكلمة الطيبة والقول الحَسَن:

الكلام صفة المتكلم، وبمقدار ما يكون الكلام محتويًا على شروطه الموضوعيَّة والأخلاقيَّة، بمقدار ما يَبلُغ هدفَه، وينجح صاحبُه في التأثير في الآخَرين؛ فالكلام نظام لغويّ مكتسَب، وكُلَّما كان الشخص أكثر مهارةً في استخدامه، كلَّما كان أكثرَ فاعليَّةً في حواره مع الآخَرين

2.الصمت وحُسن الاستماع[2]:

عدَّ الإسلامُ الصمتَ فضيلةً ينبغي على المسلم الحرص عليها، وبيَّن لنا أنَّ الصمت في كثير من الحالات قد يكون خيرًا من الكلام

وحُسْن الاستماع أدبٌ لا بد من مراعاته، ولا يمكن لأحدٍ أنْ يُتقِن فنَّ الكلام ما لم يتقن فنَّ الاستماع.

3.التواضع:

من أدب الحوار أن يتجنَّب الْمُحاوِرُ الحديثَ عن نفسه، أو عن أولاده، أو عن أعماله وإنجازاته؛ لأنَّ شرَّ المتحدثين مَنْ آثَر الحديث عن أحواله وأكثرَ الكلامَ عن نفسه، فإن فعل ذلك فإنَّه يفقد شرط الحوار الناجح؛ فالحديث الذي يكون مصحوبًا بتزكية النفس ومدح الذات يترك انطباعًا سلبيًّا لدى السامع، يجعله ينفر منه ويزهد في الاستماع إليه[3].

4.احترام الْمُحاوِر وكسب ودّه:

بِغَضِّ النظرِ عن الاختلاف في الرأي والتباين في الفكرة، فإن أدب الحوار يقتضي احترام آدمية الإنسان وإنسانيته، ومن الأمور التي تحقق ذلك[4]:

- اهتمام المحاور بالطرف الآخَر من خلال الانتباه لكلامه، وعدم اللجوء إلى تجاهله أو الشرود والانشغال عنه بشخص آخَر أو بموضوع آخَر.
- تحاشي تحقير الطرف الآخَر، أو اللجوء إلى النقد الشخصيّ فيما يخص سيرته الفرديَّة أو العائليَّة.
- فَسْح المجال أمام الطرف الآخَر للدفاع عن وجهة نظره كاملةً، والتعامل مع طروحاته بصدر رحب، عن طريق إتاحة الوقت الكافي لعرضها وبيانها.

وعلى المُحاوِر أن يختار من الألفاظ ما هو محبَّبٌ لدى الطرف الآخَر، وما يقع في نفسه موقعَ القَبول والتأثير؛ كأن يناديه باسمه المحبَّب إليه، أو صفته التي يحبها

5.استخدام الأسلوب العقليّ والمنطقي:

لا بد أن يتَّسِم الحوار بطابع الاعتماد على العقل وتطبيق المقدمات المنطقيَّة السليمة، سواء ما يتعلَّق بتقديم الفكرة والتدليل عليها، أو ما يتعلَّق بقَبول ما يطرحه الطرف الآخَر ما دام أنَّه قد وصَل إليها بالمنطق السليم والحجة القوية

والحوار في القرآن الكريم يعتمد على العقل والمنطق، ولا يتأثر بأي عامل خارجيّ كالنبوة والوحي، ولا شكَّ أن الحوار الذي يعتمد على الحجة الواضحة والدليل المنطقيّ القوي سيؤدِّي -في النهايةإلى الحرية في التفكير، والتخلص من التعصب والانحياز([5])

2/ التعليميَّة: la didactique

(1) د. عودة عبد عودة عبد الله (رئيس قسم أصول الدين، كلية الشريعة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين – نابلس).

(2) يُنظَر: أدب الحوار في القصة القرآنية قصة نوح -عليه السلامنموذجًاعودة عبد عودة عبد اللهص: 04.

(3) يُنظَر: أدب الحوار في القصة القرآنية-قصة نوح -عليه السلامنموذجًا عودة عبد عودة عبد اللهص: 11.

(4) يُنظَر: أدب الحوار في القصة القرآنية-قصة نوح -عليه السلامنموذجًا عودة عبد عودة عبد اللهص: 13.

(5) يُنظَر: الحوار: الذات والآخَر عبد الستار الهيتيص5859.

مفهوم التعليم:

التعليم: عبارة عن تلقين أو تدريس يقوم به الشخص أو المعلم لشخص آخَر يتلقَّى المعلومات وهو المتعلِّم[1]؛ فهو إجراء عمليّ يستخدم سيكولوجيا التعلُّم بالإضافة إلى علوم أخرى؛ إذ لا يكتفي بالتعلم فقط، بل تؤثر فيه عدةُ علوم أخرى؛ فيمكننا أن نعتبر التعلُّم نتاج عمليَّة التعليم، فبالتعليم ينتج التعلُّم

ونقصد بـــ:

- التعليم الإلهيّ: ﴿الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [سورة الرحمن، الآيات 1-4].
- ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [سورة العلق، الآيات 3-5].
- التعليم النبويّ: ﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ﴾ [سورة البقرة، الآية 151].

عوامل التعلُّم:

يقول ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أن تلقين العلوم للمُتعلِّمين إنما يكون مفيدًا إذا كان التدريج شيئًا فشيئًا وقليلًا قليلًا... ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخِر الفن، وعند ذلك يحصل له ملَكة الفَهْم في ذلك العلم، إلا أنَّها جزئيَّة وضعيفة، وغايتها أنَّها هيئته لفَهْم الفن وتحصيل مسألة... وهذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيتَ إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك، بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"[2]

ومن عوامل التعلُّم نذكر:

1. النضج: إن التعلُّم متصل اتصالًا وثيقًا بالنضج حتى أوشك هذا الأخير أن يكون ظل التعلُّم، ويتم بطريقة غير شعوريَّة ولا إداريَّة، يعود إلى عوامل إداريَّة وراثيَّة خاصَّة بالفرد، فهو فطري، فكل منهما يُفعِّل الآخَر، وعلى المعلم أن يراعي أثناء العَمليَّة التعليميَّة الفُرُوق الفرديَّة لكل متعلِّم؛ فما يُجيده هذا لا يَفقَه فيه شيئًا ذلك، وعليه أن لا يقدم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل النضج -عضويًّا وعقليًّاوحتى النضج يتم بالتدرج[3]) فالفرق بينهما أن النضج كما ذكر عليه لا شعوريَّة، بَيدَ أنَّ التعلُّم عمليَّة إداريَّة في الغالب تتأثر بالظروف المحيطة التي يوفرها الوسط الطبيعيّ والاجتماعيّ للمتعلِّم[4]).
2. الاستعداد: ويُعَدّ من أهم العوامل النفسيَّة التي تهيئ المتعلِّمَ لاستقبال المادة المقدَّمة من جميع الجوانب، وهذه الأخيرة تشكل الأرضية للاستعداد في عمليَّة التعلُّم، إذ يقول "ثور ندايك": "عدم الاستعداد للعمل لا يؤدِّي إلى تعلُّم، بل يؤدِّي إلى ضيق، والضيق يؤثِّر في النفس الإنسانيَّة ويُنفِّرها، بحيث تصبح غير مستعِدَّة للتعلُّم"[5]).

ويمكن حصر أهم الأُسُس التي تُمكِّن من الاستعداد في اكتمال النضج العضوي للمتعلِّم واهتمامه بالمهارات القابلة للاكتساب، على الإفادة من الأفكار واستثمارها وربطها بمدلولها

ومن هنا نستنتج أن الاستعداد يمكن أن يجعل من المتعلِّم متفوقًا كما يمكن أن يكون حجر عثرة في طريق تعلمه فيكبح طموحاته ويجمح نفسيته[6]).

3. الفَهْم: إنَّ غاية أي إنسان أن يَفهم مَنْ حولَه ويُفهِم؛ فالفَهم أساسيّ في عمليَّة التعلُّم ولا يتم إلا إذا كان المعلم والمتعلم على دراية باللغة المتحدّث بها، لإتمام عمليَّة الاتصال؛ ففهم التلميذ للمعلِّم يرتكز على مدى توافُق كلام المعلم أو المادة التي يقدمها مع خبراته اللغويَّة السابقة، وحتى تتم عمليَّة الفَهْم الصحيحة لابدَّ لها من الاستعانة ببعض الوسائل: كالتمثيلات، الصُّوَر، الخرائط... حتى نجعله مرتبطًا بأشياء محسوسة لا مجرَّدة، فهذه العَمليَّة تجعله يعطي لبعض الدول

---

(1) يُنظَر: المرجع نفسهص15.

(2) المقدمة لابن خلدون – تح: أبي عبد الرحمان عادل بن سعد – دار النهضة- القاهرة – مصر – د ط2006م –ص 627.

(3) يُنظَر: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامةً وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصةً – محمد وطاس – المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر – د ط – 1988م- ص 31 – 24.

(4) يُنظَر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 52 وما بعدها.

(5) أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلممحمد وطاس – ص 32.

(6) يُنظَر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 53 وما بعدها.

محـاولات، كـما أنَّـه يسـاعد عـلى إنجـاح العَمليَّـة التعليميَّـة، وعـلى اكتسـاب المهـارات اللغويَّـة؛ فيمكنـه مـن الاسـتفادة ممَّا تعلَّمـه في مرافـق حياتيَّـة جديـدة([1]).

4. التكـرار: ولـه دورٌ مهـمٌّ في عمليَّـة التعلُّـم؛ إذ يعمـل عـلى ترسـيخ المـادة المتعلَّمـة إذا كان بهـدف التعلُّـم لا بهـدف التكـرار -التكـرار مـن أجـل التكراررويكـون موجَّهًـا نحـو موقـف محـدَّد يقصـد تعديلـه، مرتبطًـا بالعوامـل السـالفة الذِّكْـر وباميـول والرغبـات؛ إذ لا يمكـن فصلـه عنهـا، بـل عليـه أن يكـون مصحوبًـا بعوامـل دافعيـة، تتـوالى فيهـا المسـتويات اللغويَّـة جميعًـا صوتيَّـة، صرفيَّـة، نَحْويَّـة، ودلاليَّـة([2]).

وهـو -على العموممـن العوامـل الأساسـيَّة في ترسـيخ المعلومـات وتخزينهـا وتكـون إمَّـا بالتكـرار المسـتمر أو الاسـتماع المسـتمر، والتكـرار يتبايَـن مـن متعلِّـم إلى آخَـر؛ فهنـاك مَـنْ يحتـاج إلى أن يكـرر عشريـن مـرةً حتـى يترسَّـخ عنـدَه، وهنـاك مَـنْ يحتـاج إلى ثلاثـة تكـرارات... وهكـذا، ويُعَـدّ التكـرار مـن الإستراتيجيـات المعرفيَّـة المعتمـدة عليهـا لترسـيخ التعلُّـم فهـو "محـاكاة نمـوذج لُغـويّ بمـا يتضمَّنـه مـن ممارَسـة واضحـة ومراجعـة صامتـة"([3]).

مفهوم التعليميَّة:

التعليميَّة من حيث الاشتقاقات اللّغوية من أصل يوناني didactikosأو didaskein([4]):

ويُقصَـد بهـا اصطلاحًـا: كل مـا يهـدف إلى التَّثقيـف، وإلى مـا لـه عَلاقـة بالتعليـم «هـي الدراسـة العِلميَّـة لطُـرُق التدريـس وتقنياتـه ولأشـكال تنظيـم مواقـف التَّعلُّـم التـي يخضـع لهـا المتعلِّـم؛ قصـدَ بلـوغ الأهـداف المسـطَّرة([5])، ويعـود ظهـور التعليميَّـة إلى المفكـر اللِّسـانيّ المعـاصر مـاكاي makey ([6]).

والتعليميَّـة نَسَـق تبليغـيّ تـواصليّ ينبنـي على دعامـتين؛ أولـهما الممارَسـة الإجرائيَّـة للمهـارة؛ أي العمليّـة التعليميَّـة ذاتهـا، والأخـرى عمليَّـة التقويـم التـي يقـوم بهـا المعلِّـم

- **عناصر العمليّة التعليميَّة:**
- تراعـي جُـلُّ التعريفـات التـي تتمَحْـوَر حـول التعليميَّـة المثلـث التعليمـيّ الـذي مـا فتـئ البعـضُ يُسـمِّيه المثلـثَ التربـويَّ، وهـو مشـكَّل مـن ثلاثـة أطـراف:
- **المعلِّـم:** يُعَـدّ المعلـمُ عنـصرًا ضروريًّـا في العَمليَّـة التعليميَّـة، ويُشـترَط فيـه التكويـن المسـتمر والمتجـدد (علميًّـا وعمليًّـا وبيداغوجيًّـا)؛ وذلـك عـن طريـق التحسّـن المسـتمر الـذي يجـب أن ينحـصر في التكويـن اللّسـاني والنفسـيّ والتّربـويّ، بطريقـة تجعـل الأسـتاذَ نفسَـه يُقبـل عـلى تجديـد معلوماتـه وتحسـينها باسـتمرار([7]).
- المتعلِّـم: يمتلـك المتعلِّـم قـدرات وعـادات واهتمامـات، فهـو: مهيَّـأ سـلَفًا للانتبـاه والاسـتيعاب، ودور الأسـتاذ -بالدرجـة الأولىهـو أن يحـرص كلَّ الحـرص عـلى التدعيـم المسـتمر لاهتماماتـه وتعزيزهـا، ليتـم تقدُّمـه وارتقـاؤه الطبيعـيّ الـذي يقتضيـه اسـتعدادُ التعلُّـم([8]).
- المـادة التعليميَّـة (المعرفـة): إن تقديـم المـادة التعليميَّـة عنـصر أسـاسي ينبغـي مراعاتـه؛ إذ «تُسـهِم عـدة عنـاصر في تشـكيل المـادة، منهـا للوسـائل المختـارة والمنهجيَّـة المعتمَـدة، وكـذا خـبرة المتعلِّـم في اسـتقبال هـذه المـادة، كـما ينبغـي مراعـاة المـادة التعليميَّـة أثنـاء وضـع البرامـج([9]).

---

(1) يُنظَر: المرجع السابق – ص 29 وما بعدها.

(2) يُنظَر: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلممحمد وطاس – ص 31 وما بعدها.

(3) أُسُـس تعلُّـم اللغـة العربيـة وتعليمهـا – دوجلاس بـراون – تـر: عبـده الراجحـي وعلي علي أحمـد شـعبان – دار النهضـة العربيـة – بيروت – لبنان – د ط – 1994م– ص 122.

(4) التعليميـة والبداغوجيـة في التعليـم العـالي، علي تعوينـات، مـخبر تطويـر الممارَسـات النفسـية والتربويـة، جامعـة الجزائر، أفريـل 2011، ص 06.

(5) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 06.

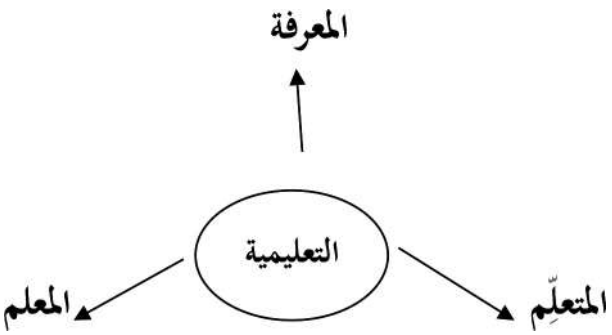
(6) يُنظَر: محاضرات في اللسانيات التطبيقية لسنة الثانية، أمحمد بكّار، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص 01.

(7) يُنظَر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2000 1، ص 42.

(8) دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، ص 42.

(9) تعليميـة اللغـة في ضـوء المعـارف اللسـانية الحديثـة، سـعاد بسـناسي، مجلـة ممارسـات لغويـة، مـخبر ممارسـات لغويـة، جامعـة مولـود معمـري، تيـزي وزو، الجزائـر، ع2010 ،1، ص 197.

- ويمكن عرض هذه العناصر التعليميَّة في المخطَّط التالي[1]:



3أهميَّة التعليميَّة:

تؤكد التعليميَّة على ضرورة أن تكون قبل كل شيء في خدمة المتعلِّم بمساعدته على الوصول إلى المعرفة في أحسن الظروف الممكنة، كما أنَّها تبحث في تمكين المتعلِّم من التحكم في هذا المفهوم أو ذلك، ويعمل هذا العلمُ على تطوير لهجات معيَّنة في مجتمع معيَّن؛ بغرض جعلها واسعة النطاق وكذا التوثيق وتدريس لغات أجنبية لغير النَّاطِقينَ بها؛ لكي يكون بمقدورهم الاتصال مع أبناء تلك اللُّغات، والعمل معهم، ومن أجل تحقيق أغراض عمليَّة، كما تعمل على تعليم المكفوفين كطريقة «البرايل» وذوي الاحتياجات الخاصّة...[2].

* – نظريات التعلُّم ودورها في العَمليَّة التعليميَّة:

- **النظريَّة السلوكيَّة:**

كان مفهوم السلوك البيهافيوري في هذه النظريَّة يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، طبيعيًّا كان أو اجتماعيًّا، ومن هنا تعرف السلوكيَّة بأنَّها نظريَّة نفسيَّة أثَّرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة[3]؛ حيث هناك سلوك يُبنى على التعزيزات؛ أي هناك ما يُسمَّى الإجراء والاشتراك الإجرائيّ والتعزيز والعقاب؛ علمًا أن المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيَّة (علم وظائف الأعضاء)؛ حيث إن التعلُّم في هذه النظريَّة يكون عن طريق إنشاء روابط أو عَلاقات في الجهاز العصبيّ والأعصاب الحركيّة[4].

واتكأت هذه النظريَّة على التجربة البافلونية في الاشتراط السيكولوجي[5]، وقد شاعت هذه النظريَّة في النصف الأول من القرن العشرين وتوغَّلت في كل الميادين العِلميَّة؛ حيث تطورت على [6] يد اللِّسانيّ الأمريكيّ بلومفيلد، وتركز المعطيات العِلميَّة للتفسير السلوكيّ على التجارب المخبريّة؛ فتبدو اللُّغة سلسلة من الاستجابات؛ فالمتكلم حين أدائه الفعليّ للكلام يكون قد قام بالاستجابات النطقيَّة لمثيرات ما تخضع لحافز البيئة[7]؛ وذلك لأنَّها «عادات صوتيَّة يكفيها حافز البيئة»[8].

(1) يُنظَر: تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، سعاد بسناسي، ص 198.

(2) يُنظَر: التعليمية: موضوعها ومفاهيمها والآفاق التي تفتحها، إبراهيم حمروش، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، ع2ص 65-64.

(3) دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 22.

(4) يُنظَر: ينظر المرجع نفسه، ص 22.

(5) يُنظَر: مقارَبة بين النظرية السلوكية والنظرية الفطرية، الطيب المرغيثي، مجلة آفاق تربوية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء العدد 22، 1998، ص 19.

(6) يُنظَر: مباحث في اللسانيات، أحمد حساني، ص 152.

(7) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 152.

(8) الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها وأعلامها، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ط1980 ،1، ص 73/ ويُنظَر: الأصوات اللغوية، عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء، عمَّان، الأردن، د ط، 1998 ص 318.

- **النظريَّة الارتباطية:**

*مفهوم الارتباطية: هي مذهب قائل بأن كل العمليَّات العقليَّة تتألف من توظيف الارتباطات الموضوعة والمكتسَبة من المواقف والاستجابات، ويُنظَر إلى هذا المذهب باعتباره الأساس لنظرية ارتباط المثير والاستجابة

*النظريَّة الارتباطية لثورندايك أو التعلُّم بالمحاولة والخطأ:

لقد كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلُّم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أن أكثر التعلُّم تميُّزًا عند الإنسان والحيوان على حد السواء، هو التعلُّم بالمحاولة والخطأ[1]

وقد عُرفت نظريَّة ثورندايك التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارَسات التربويَّة في الولايات المتحدة الأمريكية باسم الترابطيَّة؛ لأنَّه اعتقد أن التعلُّم عمليَّة تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طوَّر ثورندايك نظريتَه من خلال أبحاث طويلة، التي قام بها إثرَ المكافأة في سلوك الحيوانات المختلفة، وإحدى تجاربه كانت القطة[2].

*خصائص التعلُّم بالمحاوَلة والخطأ[3]:

يستخدم عند الأطفال الصغار الذين لم تَنْمُ عندهم القدرةُ على التفكير الاستدلاليّ والاستقرائيّ، وقد يستعمله الكبارُ في حالات الانفعال

- يستعمل التعلُّم بالمحاوَلة والخطأ لانعدام عمل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المُعقَّدة.
- يمكن لهذا التعلُّم أن يكون أساسًا في اكتساب بعض العادات والمهارات الحركيَّة وتكوينها.
- القوانين الرئيسيَّة للنظرية الارتباطية[4]:
- قانون الأثر: عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنَّها تقوى، أمَّا إذا كانت مصحوبةً بحالةِ ضيقٍ أو انزعاجٍ فإنَّها تَضعُف.
- قانون التدريب (التكرار): إن تكرار الرابطة بين المثير والاستجابة يؤدِّي إلى تثبيت الرابطة، وتقويتها وبالتالي يصبح التعلُّم أكثرَ رسوخًا، ويرى ثورندايك أن لهذا القانون شِقَّين هما[5]:

أ – قانون الاستعمال الذي يشير إلى أن الارتباطات تقوى بفعل التكرار لا الممارَسة.

بقانون الإهمال: الرّابطة تَضعُف بفعل التّرك وعدم الممارَسة.

1. قانون الاستعداد[6]: يحدّد ميل المتعلِّم إلى الشعور بالرّضى أو الضيق.

ويَصُوغ ثورندايك ثلاث حالات لتفسير الاستعداد؛ وهي:

2. تكون الوحدة العصبيَّة مستعِدَّة للعمل، وتعمل، فَعَملها يريح الكائن الحي.
3. تكون الوحدة العصبيَّة مستعِدَّة ولا تعمل؛ فإن عدم عملها يُزعج الكائنَ الحيَّ.
4. تكون الوحدة العصبيَّة مستعدّة للعمل، وتصبر للعمل؛ فإن عملها يُزعِج الكائنَ الحيَّ.

النظريَّة البيولوجية:

تُبيِّن النظريَّة البيولوجية في إطارها العامّ أن اللُّغة هي قدرة فطريّة خاصَّة بالجنس البشريّ، وقد أثبتت ذلك بظواهر عديدة؛ منها[7]:

أن للسلوك اللُّغوي ارتباطات بالنّواحي التشريحيّة والفيزيولوجيّة للإنسان، ومنها العَلاقة بين اللُّغة وتركيب جهاز السمع والنطق، ومنها العَلاقة بين اللُّغة والدماغ وإحكام النفس وضبطه... إلخ

(1) يُنظَر:
http: ll salim praf.hooxs.com/t833
(2) يُنظَر: الموقع نفسه.
(3) يُنظَر: الموقع نفسه.
(4) يُنظَر: الموقع نفسه.
(5) – يُنظَر: http: salimprof.Rooxs.com
(6) يُنظَر: الموقع الإلكتروني نفسه.
(7) يُنظَر: محاضرات في اللسانيات التطبيّقية، لطفي بوقربة، أستاذ مكلَّف بالدروس، معهد الأدب العربي العلوم الإنسانية، جامعة بشار، الجزائر، ص 19-18.

تطوّر اللُّغة حسب جدول زمنيّ دقيق يمرّ به جميع أطفال العالَم وبكيفيّة واحدة: حيث يبدأ الطّفل بتعلُّم مبادئ تصنيف المفردات، فالكلمات الأولى لا تشير إلى أشياء محددة، بل هي مجموعة صوتيّة

لا يمكن تعليم اللُّغة الإنسانيَّة لغير البشر.

إنَّ لأعضاء النطق وظائف جسميّة وبيولوجية أخرى، فالصوت يبدأ من الصّدر، ثم الرئة، ثم الحنجرة، ثم الأنف... والإنسان مزوَّد ببنى دماغية مسؤولة عن سماع الكلام وإدراكه وإرساله؛ وهي منطقة اللُّغة[1].

النظريَّة المعرفيّة:

ظهرت النظريّة المعرفيَّة في النصف الثانيّ من القرن العشرين، وجاءت كثورة على النّظرية السّلوكية؛ حيث إنَّها ركَّزت على سيكولوجيّة التّفكير ومشاكل المعرفة، ونادت بضرورة «عَرْض الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسِبة تُتيح للفرد بناءً إدراكيًّا إلى الاستبصار؛ أيْ فَهْم العَلاقات الأساسيَّة التي تتضمّنها المشكلة»[2].

فترتكز النظريَّة المعرفيَّة على[3]:

1. سلوك الإنسان يُمليه العقلُ الذي يملك التوجُّهَ العامَّ للإنسان؛ على اعتبار أنَّ الكلام الإنسانيّ نشاط حركي واعٍ.
2. القِيَم ليست أوهامًا بقدر ما هي نتائج التّطوّر الحاصل في السّلوك القيِّم الناتج عن التطوُّر العلميّ.
3. التَّعليم عندما لا يكون شامِلًا إلَّا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفيّ والعمليَّات العقليّة التي يوظّفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر؛ حيث تُولي اهتمامًا للمثيرات الخارجيّة.
4. المعلِّم: يعمل على إعطاء وشرح ومناقَشة الدّروس، ويعمل على تهيئة العمليّة التي تجعل الطّالبَ باحثًا محصِّلًا لأكبر المعلومات.
5. يحتل الطّالب المركز التعليميّ، كما يُساهِم في التّخطيط لأهداف العمليّة التّعليميّة، ويشارك المتعلِّمُ والمعلمُّ في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدّرس، ويقوم بالبحوث النّظريّة، كما أنَّه فرد يسعى لاكتساب المعرفة، عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلقٍّ للمعلومات وتنسيقها وتنظيمها وترميزها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنًى وفائدة[4].

المناهج التعليميَّة:

إنَّ مناهج التعليم متعدِّدة، فلكل منها طريقتها الخاصّة في التبليغ؛ وهذا بسبب المنطلَقات الكبرى التي تحدّدها كلُّ السياسات اللّغوية المعتمَدة[5].

المنهج التّقليدي:

يعتمد هذا المنهج على المعلم باعتباره أساس عمليَّة التعلُّم، والمتعلِّم وعاء تصبّ المعلومات لا غير ويرتكز هذا المنهج على[6]:

1. المعلم مالك المعرفة — التلميذ مستقبل سلبيّ
2. المعلِّم مُرسِل على الدّوام — التلميذ مستقبل على الدّوام
3. المعلِّم مهذِّب ومُرشِد — التلميذ وعاء شريد ينبغي ملؤه
4. مضمون ما يقدَّم معرفيّ، وجدانيّ أخلاقيّ.
5. العَلاقة التواصُليَّة عَلاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
6. لا يُسمَح -في أغلب الأحيانبالتعبير عن الرغبات الذاتيَّة أو الحاجات.
7. لا يُسمَح بالاقتراح فيما يتعلَّق بعملية التعليم للمتعلّم.
8. التركيز على المتعلِّم لا على المعلِّم.

(1) يُنظَر: الألسنية والطفل العربي، جورج كلاس، مطبعة نمنم، بيروت، ط1981 ،2، ص 114.

(2) سيكولوجية التعلُّم ونظريات التعليم، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، مصر، د ط، 1978، ص 244.

(3) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 26.

(4) يُنظَر: دروس في اللّسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 26.

(5) دروس في اللسانيات التطبيقيّة، صالح بلعيد، ص 29.

(6) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 31-30.

المنهج البنيويّ:

لقد كان للمدرسة البنيويَّة أثر كبير في الدراسات اللّسانية الحديثة على المستويين النظريّ والتطبيقيّ، فقد أسهمت في تقديم الطريقة السمعيّة الشفويّة في تعليم اللغات الأجنبيَّة، وقدَّمَت جملةَ طرائق لتعليم اللُّغة الأُمّ[1].

التمارين البنيويَّة:

أفادت بنويّة اللُّغة بوضعها التمارين البنيويَّة التي أدّت دورًا مهمًّا في استثمار المتعلّمين للضوابط اللغويَّة؛ حيث تبدأ من مبدأ تمكين المتعلِّم على استعمال مكثّف للغة وتثبيت السّلوكات اللغويَّة؛ بخلق آليَّات للاستعمال المألوف؛ حيث تم تجاوُز المرحلة التقليديّة[2].

وفي منظورها تنظر إلى عمليَّة التعليم على أنّه ليكون سهلًا ومنظَّمًا يجب أن نُقدِّم للمتعلّم البِنى الأساسيَّة الأكثر استعمالًا والأقلّ صعوبةً، وهكذا تعتمد هذه التمارينُ، بغضّ النظر عن الطريقة أو المنهجيّة المتَّبَعة في التَّعليم، فهي تُنجَز أحيانا باستعمال بعض الوسائل السمعيّة البصريّة؛ كأنْ يكون الانطلاق من درس مسموع، وعلى شكل عرض أو حوار، وتعتمد صيغًا متنوّعة ومتعدِّدة؛ مثل: التكرار، التبديل، الإعادة، الرّبط[3].

حيث إن المنهج البنيوي يعتمد على[4]:

- اختيار البِنْيَة التي نريد تثبيتها، ويتمّ ذلك بالانطلاق من نص أو حوار اطلع عليه المتعلِّم في الحصّة، واستخراج العنصر اللُّغوي المراد تدريسه.
- القيام بمجرد الصّعوبات والتدرّج في إدخال هذه الصّعوبات بصورة متتالية.
- الانطلاق من نموذج أساسيّ وتلقينه للطالب عن طريق المنبِّه والاستجابة، مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
- التدرُّج في التمارين البنيويَّة فهي كثيرة.
- الاعتماد على الكلام المنطوق والممارَس في الحياة اليوميّة، واعتماد التوجيه اللّساني المعياريّ في وضع المادّة وتجهيزها[5].

المنهج التّواصلي:

يشمل التواصُلُ كلَّ ما يَصدُر عن الإنسان من قول أو كلام، وقد اتَّخَذ الكلام البشريّ أشكالًا وأجناسًا متعدِّدةً تبعًا لغايات وأهداف يرمي إليها المتكلّمُ

تعريف التواصل:

التواصُل هو ذلك النَّوع من التفاعل الذي يتمّ عبر الألفاظ أو الرموز أو الإشارات، والذي يؤدّي إلى تخفيف التوتّر، أو إلى هُدْنة مُعْلَنة، أو غير مُعلَنة، أو على عكس ذلك إلى زيادة التوتّر[6].

وتعتبر النظريّة التواصُليَّة من أهم وظائف اللُّغة لتعلُّقِها «بالبُعْد الاجتماعيّ للمتخاطبين، وفيها يتمّ تحديد زاوية المتكلّم ووضعه وأحكامه، وتشفيره لدور علاقته في المقام وحوافز قوله لشيء ما في علاقته مع مُخاطِبه[7].

إنَّ التواصُل يقتضي متكلمًا (المعلم) يُرسِل خطابًا في اتجاه سامع (المتعلِّم) عبر قناة، تعمل على الربط بينهما، وهي محور عمليَّة التواصُل[8].

وفي التواصُل اللُّغويّ التعليميّ تكون اللُّغة هي القناة: يضاف إليها استحضار قانون السُّنّن في سياقات التواصُل المختلفة، وهذا القانون هو أحد المكوِّنات الجوهريّة في كل سيرورة تواصليّة لفظية؛ بحيث يَضمَن استمرار التواصُل؛

(1) يُنظَر: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وليد العنّاني، ص 76.

(2) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 34.

(3) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 35.

(4) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 35.

(5) يُنظَر: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بهما، وليد عناني، ص 77.

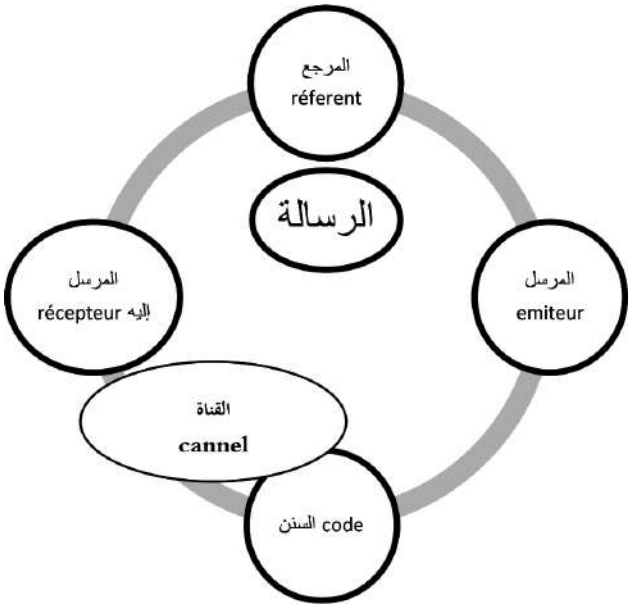
(6) يُنظَر: الحوار في الإسلام، آداب، أساليب، تقنيات ومواقف، محمّد الجابري، مؤسسة الندوي، وجدة، المغرب، ط2006 2، ص 117.

(7) من لسانيات الجملة إلى علم النص، بشير إبرير، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة الجزائر، العدد 2005 ،14 ص 87.

(8) يُنظَر: التعدد اللغوي: آليَّة من آليَّات التواصل، بن زينة صفية، الملتقى الدولي، التداخل اللغوي وأثره التعليمي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، قسم اللغة والأدب العربي، يومي 05-04 ديسمبر 2015، ص 05.

لأنَّه يقوم على عمليَّة التَّشفير وفكِّه في الخطابات المختلفة، ولا بد أن يكون هذا السنن مشتركًا ومتبادلًا بين المتكلم والسّامع؛ لضمان سيرورة تواصليّة([1])

ومن هنا تتبدَّى لنا عناصر التّواصل كما اقترحها «رومان جاكبسون» والتي لقيت رواجًا لدى اللسانيين البنيويين؛ وهي:



مخطَّط عناصر التّواصل اللُّغوي:

حيث إنّه لا يمكن الفصل بين هذه العناصر التواصليّة لأنَّها تُمثِّل "العوامل المكوِّنة لكل سيرورة لسانيّة، ولكل فعل تواصليّ"[2].

3/ مفهوم الحوار التعليميّ:

الحوار التعليميّ -في نظر الدكتور الحسين زاهديأسلوب تربويّ يهدف إلى تحقيق أهداف الدرس، عن طريق تبادُل الرسائل اللغويَّة بين الأستاذ والمتعلم، أو بين المتعلِّمين أنفسهم[3].

وظائف الحوار التعليمي:

يَنهَض الحوار التعليميّ داخلَ الصفوف الدراسيَّة بوظائف محددة نراها كالآتي[4]:

1. الوظيفة النفسيَّة: (تنمية الدافعيَّة، وإذكاء الرغبة في التعلُّم) يُضفِي الحوار التعليميّ على العَمليَّة التربويَّة داخل الفصل الدراسيّ نوعًا من الحيويَّة والنشاط، يدفَع عن المتعلِّمين الملَلَ والرتابةَ، ويدفَعُهم للانخراط الفعليّ في فعاليات الدروس المقدَّمة.
2. الوظيفة التبليغيَّة للحوار التربويّ: وسيلة لعرض المادة التعليميَّة على التلميذ، وتقديمها لهم بشكل يُمكِّنهم من حُسْن استيعابها.

(1) يُنظَر: المرجع نفسه، ص 05.

(2) اللسانيات ونظريات التواصل، عبد القار الغزالي، دار الحوار، سوريا، ط 2003 ،1، ص 25.

(3) أسلوب الحوار التعليمي، وإنماء الفكر الناقد مقارَبة نقديَّة الحسين زاهدي فعاليات المؤتمر الدولي الرابع: الخطابة والمناظَرة والحوار – نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية قطر – ص: 06.

(4) يُنظَر: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

3. الوظيفة التوجيهيَّة: يُمكِّن الحوار التعليميّ الأستاذ من توجيه جهود وطاقات الطالب نحو تحقيق أهداف محدَّدة مِنْ قبلُ، عبرَ دفعهم لسلوك طريق وقطع مراحل تم رسمها، وهندستها مِنْ قِبَل المدرِّس نفسه.
4. الوظيفة التدليلية: يُتيح الحوار التَّعليميّ للأستاذ الإمكانيات اللاّزمة للتدليل على صحة، ووجاهة ما يسوق التلميذ نحو تحقيقه من أهداف.
5. وظيفة تربويَّة: يساعد الحوار التعليميّ الطالب والمتعلم على اكتساب المهارات الفكريَّة والتواصليَّة.
6. فنيَّات الحوار التعليميّ:

التحدُّث عن فنيَّات الحوار التعليميّ عند الطفل المتمدرس يعني نهرًا تصب فيه مختلف السواقي، وطريق متشعِّب فيه مختلف المفترقات؛ إذ تتدخل فيه جوانب نفسيَّة وظيفيَّة وماديَّة ولسانيَّة على المعلم أن يُلِمَّ بها، وهي إحاطته الواسعة بطرائق التعليم، ومتى يستخدم هذه، وأين يتطلب الموقف تلك، وكذا على حسب المواد المراد تدريسها، والتي يجب أن تُوزَّع توزيعًا محكمًا وفقَ أوقات كافية خلالَ الموسم الدراسيّ، مع استغلاله لكفاءة التلميذ وجهوده في نمط دراسته وحمله على العمل الفرديّ؛ إذ التركيز لا يكون على المتعلِّم فقط، بل على المعلم أن يُواكِبَ الدراسات العِلميَّة والديداكتيكية التي تصُبّ في اختصاصه

ومن هذا المنطلق، فإن فنيَّات الحوار التعليميّ تتشبَّث بالمعلِّم المؤهَّل تربويًّا وعلميًّا بالدرجة الأولى، والذي تتوفَّر فيه المواصفات التربويَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة والفعليَّة وكذا الخبرة التي تُقرِّر صلاحيته في أن يكون مُربِّيًا؛ إذ يجب عدم إغفال الاستعداد لممارَسة مهنة التعليم

وكل ما ذُكر لا يأتي ولو قليلًا أمام تلك العَلاقة المتينة التي يصنعها المعلم بمتعلميه؛ فهي وضع دائم، وخيط رابط بين المُرسِل والمُستقبِل، وعلى هذه العَلاقة أن تتوفر فيها أنماط الاتصال المحدَّد لتنشيط عمليَّة الحوار وتحبيبها، فهي تتطلَّب الانسجام بين المعلم والمتعلم عن طريق

1. الدافع والمثير: إذ أكثرُ شيء يدفع المتعلِّمَ للاستجابة هو التشويق؛ فهو يلعب دورًا مهمًّا، وعن طريق وسائل متعددة؛ منها تكليفه بواجب في البيت، وإخراجه لزيارات ميدانيَّة، لفقد اهتمامه لبعض الحصص التلفازية أو الصُّحُف أو المجلَّات التي تتناول الموضوع المراد تدريسه[1].

وكذا التنويه بما يقوم به التلميذُ أثناءَ الدرس أمامَ زملائه تأكيدًا على المثابَرة والجِديَّة؛ ممَّا يَخلُق روحَ المنافَسة وحُبّ المشارَكة

2. إعطاؤهم الحرية: وهنا يخرج المتعلِّم من قوقعة الانطواء فيكتسب مادة التعبير وبصراحة عمَّا يجول في ذهنه ولا يدخل المعلمُ إلا في حالة الخطأ الفادح الذي يستدعي التصحيحَ وبطريقة مُحكَمة، تجعله لا يخلق أيةَ مشاكل نفسيَّة للمتعلِّم الذي أخطأ[2].
3. اعتماد التفكير العلميّ والاستقراء والقياس والاستنباط: فمن واجب المعلم غرس ثقافة التفكير والتحليل في نفوس متعلميه؛ حتى يُتِيح لهم فرصةَ السير في ركب الحضارة العالميَّة[3].
4. تقريب المتعلِّمين للمعلِّم وإشعارهم بالثقة الموضوعيَّة فيهم: إذ يحتاج التلميذ لأن يشعر أن مُعلِّمَه يثق به قبلَ أن يثق هو بنفسه، فالمُعلِّم الذي يضع توقُّعات عالية وواقعيَّة في تلميذه، ويؤمن بأنَّ لدى كل تلميذ القدرة على التعلُّم يحصل على تلاميذ ذوي تحصيل أعلى في نهاية العام الدراسيّ؛ فالشعور بالثقة يؤدِّي إلى العمل بصرامة من أجل التفوق[4].
5. على المعلم أن يُشجِّع التلميذَ على تحديد القِيَم الأكثر أهميَّةً بالنسبة لهم، ونظام الأخلاق الذي يتبعونه، وحثّهم على وضع أهداف أسبوعية أو فصلية ذات صلة بالتحصيل وتنمية القدرات والمهارات والاتجاهات الشخصيَّة، وتحدد السلوك الاجتماعيّ وذلك حتى يكون المرشد في مساعدتهم في التركيز على النواحي التي يرغبون في التحسُّن فيها[5].

(1) يُنظَر: المرجع نفسه – ص 73.
(2) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 73.
(3) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيدص 74 وما بعدها.
(4) يُنظَر: المرجع نفسه – ص 74 وما بعدَها.
(5) يُنظَر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيدص 74 وما بعدها.

6. تزيد عمليَّة التعلُّم بسرعة كلما أكَّد المعلم على ضرورة وأهمية ما يعلمه للتلاميذ بالنسبة لحياتهم الشخصيَّة واهتماماتهم([1]).
7. مراعاة الفُرُوق الفرديَّة: يواجه كلُّ معلم هذه الحالةَ؛ إذ إن المتعلمين ليسوا متساوين في قدراتهم وكفاءاتهم واهتماماتهم وحتى الصفات الجسديَّة، وتختلف نسبة الذكاء والانفعالات والشخصيات من متعلِّم لآخَر، فلا يمكن للمعلِّم أن يقوم بدوره التربويّ والتعليميّ ما لم يعرف هذه الفروق بين المتعلِّمين، وما يتميز به كلُّ متعلِّم عن الآخَر، ولهذا عليه أن يَدرُس الفروقَ العقليَّةَ والانفعاليَّةَ والشخصيَّةَ للتلاميذ، وملاحظتها ملاحظةً علميَّةً، وقياسها، ثم كيفيَّة مواجَهة هذه الفروق لصالح نمو الفرد وتحسين العَمليَّة التربويَّة وزيادة جدواها([2]).

عناصر الحوار التعليميّ:

ولا بد لعملية الحوار التعليميّ من عناصر أربعة -كما يشير إليه المثلث التعليميّ الديداكتيكي في الدراسات اللسانيَّة:

1. شخصيَّة المعلم والمتعلم.
2. المناخ الحواري التعليميّ.
3. العلم التعليميّ بموضوع الحوار.
4. سلوب الحوار التعليميّ.

ولعل ما أصاب التعليم عند الطفل المتمدرس في العالَم العربيّ اليوم من تراجُع معرفيّ هو وعدم تطبيق منهج الحوار بنمطه التعليميّ

التربيـــة:

مفهوم التربية:

مفهوم التربية: تعني التربية بمدلولها اللُّغويّ تعهُّد الطفل بالرعاية الشاملة للتغذية المعنويّة والماديّة إلى أن يشتدَّ عُودُه، وقد أولَى العلماءُ والفلاسفةُ مفهومَ التربية جُلَّ اهتمامهم، وسَعَوْا إلى الكشف عن كافَّة مضامينه العِلميَّة، وتوصَّلُوا لعدة تفسيرات مختلفة في أشكالها له، وجميعها تتفق في جوهرها([3])

أوضَح أفلاطونُ مفهومَ التربية بأنه: إعطاء الجسد والروح أكبر قدرٍ ممكن من الجَمال والكمال، وهذا الأمر يعتمد على الناحية الكميّة من التربية؛ وذلك عن طريق مزاوَلة كافَّة الأنشطة البدنيّة والعقليّة التي تؤدِّي إلى الكمال([4]).

قال أرسطو: إنَّ الغرض من التربية هو تمكين الفرد من عمل كافَّة الأمور الضروريّة والمفيدة في حالات الحرب والسِّلْم، إضافةً لقيامه بكل ما هو خيرٌ ونبيلٌ من الأعمال التي من شأنها إيصاله إلى حالة السعادة([5]).

وبذلك تكون التربية عبارة عن عمليَّة تكوين وصياغة فعاليّة الفرد، ومِن ثَمّ تحويلها لعملٍ اجتماعيٍّ مقبولٍ لدى المجتمع أو الجماعة([6]).

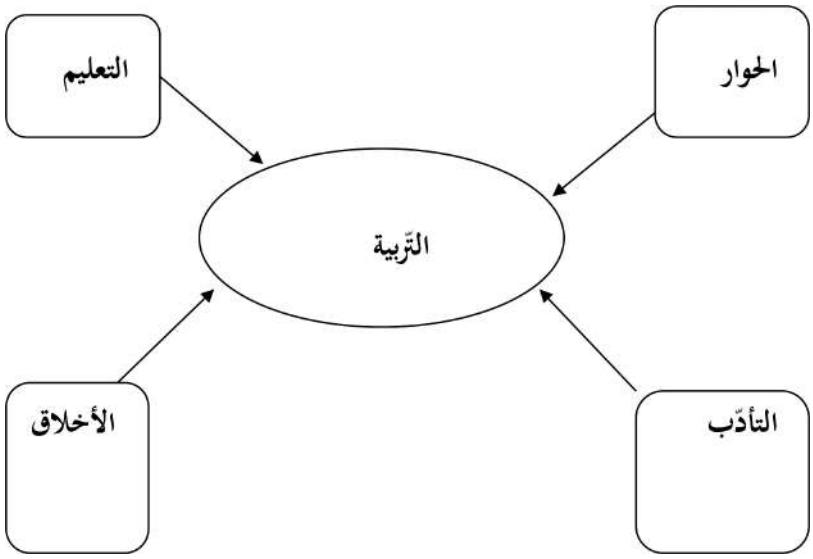
(1) يُنظَر: علم النفس التربوي – مريم سليم – دار النهضة العربية – بيروت – لبنان – ط 2004 – 01م – ص341.

(2) يُنظَر: التربية وعلم النفس (تكوين المعلمين السنة الأولى) – خيري وناس – بوصنوبرة عبد الحميد – الإرسال 2 – مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بُعد – الجزائر – د ط – د ت – ص 24.

(3) يُنظَر: مفهوم التربية والتعليمغادة الحلايقة – مقال إليكتروني محمَّل بتاريخ: 12/03/2018-في الساعة 30 :10ســـــا-على الرابط: http: //mawdoo3.com

(4) يُنظَر: المرجع نفسه والصفحة.
(5) يُنظَر: المرجع نفسه والصفحة.
(6) يُنظَر: المرجع نفسه والصفحة.

وبهذا الشكل تكون التربية على النحو الآتي:



خاتمة:

مـن خلال البحـث توصلـت الباحثـة إلى أن التعليميَّـة تؤكـد على ضرورة أن تكون قبـل كل شيء في خدمة المتعلِّم بمسـاعدته على الوصـول إلى المعرفـة في أحسـن الظـروف الممكنـة؛ فهـي إجـراء عـمليّ يَسـتخدِم سـيكولوجيا التعلُّـم، بالإضافـة إلى علوم أخـرى؛ إذ لا يُكتفـى بالتعلـم فقـط، بـل تؤثـر فيـه عـدةُ علـوم أخـرى؛ فيمكننـا أن نَعُـدّ التعلُّـمَ نتـاجَ عمليَّـة التعليـم، فبالتعليـم ينتـج التعلُّم

وإنَّ ما أصاب التعليمَ عمومًا في العالَم العربيّ اليومَ من تراجُع معرفيّ هو لعدم تطبيق منهج الحوار بنمطه التعليميّ.

إستراتيجية تعلم اللُّغة العربيَّة القائمة على قراءة أدبيَّة

(قراءة "العَبَرات" للمنفلوطي مع طلَّاب قسم اللُّغة العربيَّة بجامعة كوناكري نموذجًا)

الأستاذ الدكتور/ كبا عمران
عميد كلية الآداب وعلوم اللُّغة
ومدير برنامج دكتوراه اللُّغة والحضارة العربيَّة - بجامعة الجنرال لانسانا كونتي في سنفونيا بكوناكري، غينيا

k.imourana@gmail.com

مقدمة:

لقد اطمأننتُ إلى موضوع من أحد المحاور المقترَحة في الورقة التصوّرية لهذا المؤتمر الدوليّ، والذي يتمثَّل في: "إستراتيجية تعلُّم اللُّغة العربيَّة القائمة على قراءة أدبيَّة لكتاب "العَبرَات" للكاتب المصري مصطفى لطفي المنفلوطي نموذجًا من خلال مجموعة "وتساب WhatsApp" خلال ساعة واحدة".

نريد من خلال معالَجة هذا الموضوع تطبيق تجربة ذات ستّ خطوات تربويَّة في استخدام الشبكات الاجتماعيَّة لتعلّم اللُّغة العربيَّة، وترمي هذه التجربة إلى تبادُل مئة مفردة لُغويَّة بين الطلبة في ورشة عَمَلية؛ بدأناها بإنشاء مجموعة وتساب مع عشرة طلاب، ثم أرسلنا كتاب العَبرَات للمنفلوطي (النسخة الإلكترونيَّة) إلى تلك المجموعة ليطَّلع عليه كلُّ مُشارِك لتطبيق

"القراءة الإلكترونيَّة التحليليَّة"، وهي «قراءة عبر الشاشة يركِّز فيها القارئ على أجزاء النص، وتفاصيله، محلِّلًا أفكارَه الأساسيَّةَ والثانويَّةَ، ومدقِّقًا في ألفاظه وجُمَله وأساليبه التعبيريَّة»[1].

لأن المشكلة العِلميَّة التي تظهر في هذه الورقة هي مدى نجاح توظيف الشبكات الاجتماعيَّة في التعليم؟ وإذا فرضنا جوابًا إيجابيًّا كحلّ لهذه المشكلة التربويَّة فينبغي أن نتوصل إلى سؤال رئيسي: ما الإستراتيجيَّة التي ينبغي توظيفها لإبراز إيجابيات ما فرضناه؟

ولتفعيل هذه الإستراتيجيَّة رأينا أن نَشرَع في تطبيق الخطوات الستة التالية بعد اختيار كل مشارِك قصةً من القصص العشرة في كتاب "العَبرَات":

1. طلب قراءة قصة واحدة من كل طالب (في 10 دقائق).
2. خطوة تلخيص القصص المقروءة في المجموعة مباشرة (في 10 دقائق).
3. اختيار عشر كلمات من القصة المقروءة مع ذِكْر الجملة التي وردت فيها، ثم إرسالها إلى مجموعتنا مباشرةً (في 10 دقائق).
4. خطوة قراءة كل مشارك جميع الكلمات المختارة من القصص المقروءة (في 10 دقائق)،
5. تركيب كل طالب عشر جُمَل جديدة بعشر مفردات مختارة من زملائهم (في 10 دقائق).
6. قراءة جميع الطلاب تلك الجمل المائة المركَّبة (في 10 دقائق)؛ لذا اهتديتُ إلى خطة منهجيَّة ذات مبحثين بين مقدمة وخاتمة، وفي كل مبحث ثلاث خطوات.

والهدف التربويّ الذي نرمي إليه في هذه الإستراتيجيَّة هو إثراء الثروة اللغويَّة لدى الطلاب باستخدام مئة مفردة بينَ المُشارِكينَ اختيارًا وقراءةً وتوظيفًا... إلخ.

(1) نخبة من الخبراء: دراسة حول تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلبة المرحلة الثانوية، إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الطبعة الأولى 1444هـ/2023م، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، ص 35.

المبحث الأول: قراءة أدبيَّة لكتاب "العَبرَات"[1] للمنفلوطي[2]

في يوم الثلاثاء بتاريخ (13) من يونيو (2023م) اجتمعتُ مع عشرة طلاب للقيام بتجربة تربويَّة لإثراء ثروتهم اللغويَّة، في إحدى قاعات قسم اللُّغة والحضارة العربيَّة[3]، بكلية الآداب وعلوم اللُّغة، في جامعة الجنرال لانسانا كونتي، كوناكري، جمهورية غينيا، وهذه التجربة الجديدة التي يقوم بها الباحث مع هؤلاء الطلبة يهدف إلى تعلُّم اللُّغة العربيَّة من خلال قراءة إلكترونيَّة لكتاب العَبرَات للمنفلوطي، واستخلاص نتائجها عبرَ مجموعة وتساب (خلال ساعة واحدة فقط)، وهو توظيف إحدى الشبكات الاجتماعيَّة "وتساب WhatsApp" في تعلُّم اللُّغة العربيَّة بأقلَّ جهدٍ ووقت قصير، وقد بدأت الجلسة بتمام الساعة العاشرة، وانتهت بتمام الساعة الحادية عشرة والربع.

وقد تمَّ اختيارُ هؤلاء الطلبة في السنة الثالثة، من شعبة اللُّغة العربيَّة وآدابها، وقد تمّ اختيارهم عشوائيًّا، وجاءت أسماؤهم من مختلف قبائل شعوب غينيا، وقد درسوا في مختلف المدارس الثانويَّة من الأقاليم الأربعة الإداريَّة في غينيا قبل التحاقهم بالجامعة.

وهؤلاء المشاركون من طلبة جامعة الجنرال لانسانا كونتي في سنفونيا، أكبر جامعات غينيا الوطنيَّة، والتي فيها كليات الاقتصاد، والقانون، والعلوم الاجتماعيَّة، وكلية الآداب التي ينتمي إليها الطلبةُ.

وتقع جمهورية غينيا في إفريقيا الغربيَّة، وهي مستعمَرة فرنسية، استقلَّت سنةَ (1958م)، وبلغت نسبة المسلمين فيها (95%) نسمة، وبدأ التعليم العربيّ فيها منذ قرون ماضية، من التعليم التقليديّ في الكتاتيب القرآنيَّة إلى المدارس النظاميَّة الأهليَّة قبل أن تتبنّى الحكومة التعليم العربيّ رسميًّا سنة (1988م) للتعليم الثانويّ ما قبلَ الجامعيّ، ثم تم اعتماد التعليم الجامعيّ سنةَ (1999م)، فأُنشئ بعد ذلك الماجستير سنةَ (2012م)، وبرنامج دكتوراه اللُّغة والحضارة العربيَّة سنة (2018م).

في هذا المبحث اهتمَّت تجربتُنا بإستراتيجية قراءة إلكترونيَّة لقصة واحدة لدى كل طالب (المطلب الأول)، ثم استخلاص كل طالب عشر كلمات من مفردات قصته المقروءة (المطلب الثاني)، وتأتي المرحلة الثالثة في تسجيل عشر كلمات مختارة من القصة المقروءة (المطلب الثالث)؛ وذلك بعد أن أنشأ الباحثُ مجموعةً على وتساب باسم "مجموعة العَبرَات" تشتمل على أرقام هؤلاء الطلبة المجتمعين في القاعة.

المطلب الأول: قراءة أدبيَّة للعَبرَات من عشرة طلاب (في 10 دقائق)

يحتوي كتاب "العَبرَات" على عشر قصص قصيرة، بعضها مترجَمة من مؤلِّفه المنفلوطي، وبعضها موضوعة من خياله الأدبي، وأُتيحت (10) دقائق لكل طالب أن يقرأ قصةً اختارها[4] بنفسه، ثم يُقدِّم ملخَّصًا وجيزًا لها في الخطوة الثانية.

وتهدف هذه الخطوة إلى تحقيق مهارة القراءة التي تعد إحدى أسس الأهداف التربويَّة: «استخدام المختارات بعد تشخيص الحالة القرائيَّة، ومن أجل تنمية قدرة القارئ على قراءة هذه القِطَع المختارة يوجد خطوات ضروريَّة لتحقيق التدريب الجيد على القراءة»[5].

وبعد أن استعدَّ كلُّ طالب بهاتفه الذكي في القاعة، أرسلت إلى مجموعتنا على (وتساب) نسخة إلكترونيَّة من كتاب "العَبرَات"؛ وطلبتُ من كل واحد أن يقرأ قصته خلال عشر دقائق، وأثناء قراءتهم للقصة كنتُ أترقَّب شاشة المجموعة على وتساب، وبعد تمام عشر دقائق لاحظتُ أن أوَّلهم (وهو علي جالو) قد أعلَن عن إتمام قصته، وتتالى إشعار الآخَرين بإتمام قراءتهم مع تمام الدقائق العشرة، غيرَ أن اثنين منهم (وهما ألفا عمر جالو، وفودي كيتا) تأخَّرَا عن الموعد بخمس أو بسبع دقائق؛ لأنَّ قصتهما أطولُ بكثير عن القصص الأخرى، كما يظهر في الجدول اللاحق،

(1) العَبرَات: وهي مجموعة روايات قصيرة، بعضها موضوع وبعضها مترجَم، من تأليف مصطفى لطفي المنفلوطي، تمَّ نشرُه في دار الهدى الوطنية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

(2) هو مصطفى لطفي المنفلوطي وُلِدَ سنةَ (1872م) في منفلوط، وتعلَّم في الأزهر، ونبغ في كتابة المقالات والشعر والقصص والروايات، واشتُهر بمنشوراته "النظرات"، و"العَبرَات" وغيرهما، وتوفي سنة (1924م). (الأعلام للزركلي، ص 7/239)

(3) تم إنشاء هذا القسم بالجامعة سنةَ (1999م)، ويستقبل الطلبة الناجحين في الامتحانات العامة للتعليم العربي الرسمي، ويتخرَّج فيها الطلبة بشهادة الإجازة العالية، وأولى دفعاتها سنةَ (2003م)، ويلحق به برنامج الماجستير وبرنامج دكتوراه اللغة والحضارة العربية

(4) كما تأتي أسماؤهم في القائمة اللاحقة.

(5) فتحي، وليد، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، لا. ط، 2007م، ص 39

ويبدو أن بعضهم كانوا قد اطَّلعوا سابقًا على بعض هذه القصص من خلال مطالَعاتهم الحُرَّة، ولكنَّ أكثرَهم كانوا لأوَّل مرَّة يقرؤون هذه القصص.

وإليكم قائمة الطلاب مع عناوين قصصهم المختارة، وقد حدّدتُ عدد الصفحات لكلّ قصَّة؛ لكي يفهم القارئ مدى طول القصص أو قِصرها في هذه القراءة الإلكترونيَّة العاجلة، علمًا بأن كل قصَّة كانت مستقلَّة في أحداثها وشخوصها إلا القصة التاسعة والعاشرة؛ لأنَّ الأخيرة تتمَّة للتاسعة (مذكرات مرغريت) وهي قصة مترجَمة، وإليكم القائمة:

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة مع تحديد صفحاتها في الكتاب
1	عثمان سنغاري	اليتيم: ص 20 -7 (14 صفحة) (قصة موضوعة)
2	علي جالو	الشهداء: ص 38 -21 (18 صفحة) (قصة مترجَمة)
3	أحمد جُلدي جالو	الحجاب: ص 54 -39 (16 صفحة) (قصة موضوعة)
4	سليمان كبا	الذكرى: ص 70 -55 (16 صفحة) (قصة مترجَمة)
5	عيسى سنغاري	الهاوية: ص 82 -71 (12 صفحة) (قصة موضوعة)
6	عبد الله جالو	الجزاء: ص 98 -84 (15 صفحة) (قصة مترجَمة)
7	إبراهيم بالدي	العقاب: ص 116 -99 (17 صفحة) (قصة موضوعة)
8	ألفا عمر جالو	الضحية: ص 149 -117 (33 صفحة) (قصة مترجَمة)
9	فودي كيتا	مذكرات مرغريت: ص 177 – 150 (28 صفحة) (قصة مترجَمة)
10	إسحاق كمارا	بقية المذكرات: ص 183 – 178 (6 صفحات) (قصة مترجَمة)

إن هذه التجربة في "القراءة الإلكترونيَّة" دفعت الطلبة إلى تطوير مهارات ثلاثة لديهم:

1. **مهارة القراءة السريعة:** أي القراءة العابرة، كما يقول بعض التربويين، وفيها تَكْمُن قوَّةُ ذكاء الطالب، والتي تتحقَّق في تطبيق هذه الإشارة التربويَّة: «أمعن النظر في بداية الفقرات ونهايتها لأنَّه في معظم الأحيان تَكْمُن الفكرة والمعلومة المهمة في أول جملة في الفقرة، وأحيانًا في نهايتها»[1].
2. **مهارة الإدراك:** «والإدراك أساس لكثير من العمليَّات العقليَّة العليا؛ كالتفكير والتذكّر والتخيّل، والتعلُّم، فنجد أن التعلُّم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف»[2].
3. **مهارة تذكُّر أحداث القصة:** «من شأنها حفظ ما يُدرَك من المعاني الجزئيَّة (ابن سينا)، وتُسمَّى حافظةً أيضًا، ووظيفتها الحفظ والتذكّر»[3].

المطلب الثاني: تلخيص القصة المقروءة (في 10 دقائق)

وبعد أن فَهِمَ كلُّ طالب إجراءات هذه التجربة في مراحلها الستَّة، طلبنا منهم أن يُقدِّموا ملخَّصات قصصهم على مجموعتنا مباشرةً خلال الدقائق العشرة التي تلت الخطوة الأولى، وربمَّا كانت هذه التجربةُ أصعبَ خطوة شهدها الطلبةُ؛ لأنَّ بعضهم لم يستطيعوا أن يُسجِّلوا جميعَ الأحداث الأساسيَّة للقصة في عبارات قصيرة، لذا قصرت أقلامهم عن "الفَهْم الدقيق" للقصة المختارة لديهم.

(1) الشرباتي، أسماء خاتم: مهارات التفوق الدراسي، جمعية تنمية القدرات الذاتية، 2009م، ص 29.

(2) إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف: المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010م، ص 197.

(3) المصدر نفسه، ص 226-225.

وإليكم حصيلة أعمالهم بعد قراءتهم الإلكترونيَّة لقصصهم، ثم إرسال ملخَّصها إلى مجموعتنا في (وتساب)، وكان الباحث يترقب المُراسَلات التي جاءت في هذه النصوص:

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة	ملخص القصة
1	عثمان سنغاري	اليتيم ص 7-20	هذه القصة ليتيم فقير نال منه المشقة والانفراد بعد بعده عن ابنة عمه التي أحبها وتصابيا معا، وعن الوفاء المساعدة الصادرة من جار من جيرانها وقت الشدة. وتحدثنا القصة عن فضيلة كتمان السرّ مهما طار الأمر، وعن التقارب الى المنفردين وفص الأحوال.
2	علي جالو	الشهداء ص 21-38	تلخيص القصة : كانت مرأة في فرنسا توفي أقرباءها ولم يبق إلا ابنها وأخوها سافر إلى مريكا فانقطع خبره ثم سافر الابن إلى مريكا؛ لمعرض بعد قرر الابن طلب خاله فوقع سجينا لبعض الزنوج فلما أخرجوه التقى بفتاة ونجا معها أصرت هذه على عذراتها فلما عرض لها الابن أنه تحبها ماتت وحينما أخبر الكاهن الشاب سبب موتها اسأذنت ولدتها وذهب ومات عندها وفي والوقت نفسه توفيت الوالدة
3	أحمد جُلدي جالو	الحجاب ص 39-54	1- كان هناك في السابق رجل ذهب إلى أروبا ما كان ينكر منه شيئا فمكث فيها ثم عاد قد تغير تماما ثم أراد أن يتزوج ووصف أحوال النساء مع مخالطهن بالرجال. 2 - تحدث عن امرأة المصرية كيفية تصرفاتها وذكر فيها عن الحب، وتربية الأولاد وانتاجاتها.
4	سليمان كبا	الذكرى ص 55-70	خلاصة: تحدثت القصة عن شيئين أساسيين اللذين يمكن تلخيصهما في: 1- آخر ملوك المسلمين في الأندلس من بني الأحمر بعد أن أجمعت الكفار وتحالفوا على أن يخرجوا المسلمين من جميع أرجاء الأندلس، وكان هذا الملك الأخير في غرناطة وقد ألح شيخ عليه باللوم والاتهام بأنه بدلا أن يتحالفوا لمحاربة الكفار تقاتلوا وتفارقوا فتمّ جلاؤهم عن الأندلس بعد أن عمروها ثمانمائة سنة. 2- تحدث عن الحب الذي اشتعل في أعماق الأمير حفيد بني الأحمر سعيد، الذي ذهب إلى غرناطة زائراً لآثار أجداده وقد استبدها- الآثار- الكفار، فقد أحب السيدة (فلوراندا) التي كانت مسيحية متعبدة دون اعتبار دينها فقتل غي الأخير من أجل حبهما بعضهم للآخر.
5	عيسى سنغاري	الهاوية ص 71-82	كان هناك رجل في إحدى المدن يصاحب رجلا كريما حليما ساذجا لم يسبق له طوال حياته أن يرى غيره لشدة وفائه وصدقه في الصداقة، فإذا هو ذات يوم فوجئ بسفر إلى مسقط رأسه وكان كل ما يصعب عليه مفارقة هذا الصديق الوفي، فضى لرحلته فبعد مرور سبعة سنوات عاد إلى صديقه فوجده في حال مزرئ فسألت عن حاله فإذا هو تغيرت بمصاحبة زمرة شريرة، فناصحه ولم يعد كما كان من قبل وفسد كل ما كان يملكه، فمرضت زوجته فماتت.
6	عبد الله جالو	الجزاء ص 84-98	في ليني كانت فتاة تعيش مع خطيبها القروي وكانت تذهب إلى ضفة البحيرة لتملأ جرتها، والماء كان ساكنا كأنما قد امتدت فوق سطحه طبقة لامعة من الجليد، فعز عليها أن تكسر مرآة التي كانت معها. فابتسمت له فابتسم لها، فعلمت أنه الوجه الذي افتن بها خطيبها القروي الفقير وكانا سعيدين جدا، فاستمرت بحبها حتى جاء رجل حضري ورأى جمالا في هذا الرجل وخبرة أخرى لم تراه من قبل، وكانت تذهب لزيارة هذا الرجل حتى رأت حقيقية أخرى فاختفت بشدة الحزن حتى مات.
7	إبراهيم بالدي	العقاب ص 99-116	كان هناك ملك، حكم على الشيخ العجوز بقطع أطرافه ثم رأسه بتهمة السرقة من دار الكاهن الخاصة بزكاة الفقراء المساكين. مع ذلك لم يمنحه الفرصة للدفاع عن نفسه. وقوله كان مضطر بعد أن كاد أحفاده أن يموتوا جوعا.

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة	ملخص القصة
8	ألفا عمر جالو	الضحية ص 149-117	خلاصتنا لهذه القصة أن امرأة باسم " مرغريت جوتيه " التي وجدت مالا كثيرا بجمالها فرضيت بأن تعمل رذيلة البغاء بعد أن بقيت جائعة فقيرة فلم تجد رجلا تعطي مالا كصدقة مثلا. وبقيت تعلب بقلوب الرجال حتى مرضت، وتركت البغاء ثم اختفت عن الناس. وبعد سنوات هي ذاقت حلاوة العشق من رجل اسمه " أرمان "، ولم تكن تثق أنها ستبتلى بحب قرين في الحياة. وقضت معه سنوات في سعادة الحب قبل أن يفترقا فراقا نهائيا بسوء التفاهم.
9ا	فودي كيتا	مذكرات مرغريت ص 177-150	إنها قصة طويلة، ويبدو أنها تكمل قصة أخرى، وفيها أن سوسان أخت أرمان مريضة في جسمها وفي روحها، لأنها تحنّ إلى خطيبها وشقيقها أرمان، وقد توفيت أمها منذ خمس سنوات، وغاب عنها أخوها وسافر أبوها إلى البحث عن أخيها، وإذا لم يرجع إليها أخوها الوحيد فلن تجد من يشفي صدرها من العشق، وأخوها بقي في سفره مع مرغريت التي التقى بها والد أرمان...الخ
10	إسحاق كمارا	بقية المذكرات ص 183-178	هي رسائل أرسلتها مرغريت إلى أب أرمان، وهي تقول فيها كل ما جرى بينها وبين هذا الرجل من خيانة في أمر أرمان... الوقت لا يكفي...

بعد وقفة متأنية على هذه الملخَّصات تظهر لدينا الملاحَظات الآتية:

إن أكثر هذه الملخَّصات وإن بقيت في إطار أحداث القصة المراد تلخيصها، إلا أن أساليبهم في التلخيص كانت قاصرة لأسباب كثيرة:

- منها عدم الدقّة في التعبير: كملخَّص قصة "اليتيم"، فالأحداث في هذا المُلخَّص ليست متتابِعة، من أوّلها إلى آخرها، ويختم ملخَّصه بذكر أهداف القصة، قل مثل ذلك في ملخَّص قصة "بقية المذكرات".
- عدم شموليَّة ذِكر أحداث القصة: كما نلاحظ ذلك في ملخَّص قصة "الجزاء" هنا، وملخَّص قصة "مذكرات مرغريت".
- عدم الاهتمام بعلامات الترقيم: في ملخَّص قصتَي "الشهداء"، و"الحجاب" نجد إهمالًا ملحوظًا لعلامات الترقيم التي تُسبِّب تعقيدًا في المعاني.

ويمكن تبرير هذه الأسباب بأنَّها نتائج العَجَلة وضيق الوقت للكتابة، يجعلنا نسجِّل نجاحًا غيرَ كامل لهذه التجربة الأوَّلية لهؤلاء الطلبة ذوي الكفاءات المحدودة في لغة التعبير.

أضِفْ إلى ذلك بعض سقطات تعبيريَّة من الأخطاء الإملائيَّة واللغويَّة والأسلوبيَّة نذكر منها:

- **في ملخَّص قصة اليتيم**: «هذه القصة ليتيم فقير نال منه المشقة والانفراد بعد بعده عن ابنة عمه التي أحبها وتصابيا معًا».
- **في ملخَّص قصة الشهداء**: «كانت مرأة في فرنسا تُوفيِّ أقرباءها».
- **في ملخَّص قصة الحجاب**: «ووصف أحوال النساء مع مخالطهن بالرجال».
- **في ملخَّص قصة الهاوية**: «فبعد مرور سبعة سنوات عاد إلى صديقه فوجده في حال مزرئ».

وربمّا إن صاحب ملخَّص قصة "الذكرى" قد وُفِّقَ -إلى حدٍّ كبيرٍ- إلى أسلوب سلس، وتعبير دقيق، وخلوّ من الأخطاء.

المطلب الثالث: اختيار عشر كلمات من القصة المقروءة (في 10 دقائق)

في هذه الخطوة الثالثة يرجى من كل طالب أن يختار من قصّته المقروءة عشر كلمات يراها جديدة عليه؛ أي لم يسبق له أن وقف على معانيها طمعًا في إثراء ثروته اللغويَّة التي يعدّ ذلك من مستهدَفات هذه التجربة.

وفي هذه الخطوة لم يَشُكَّ أحدٌ منهم من ضيق الوقت؛ لأن الدقيقة الواحدة تكفي للطالب أن يختار كلمة واحدة من قصة قرأها ولخَّصَها؛ بشرط أن يذكرها ضمن تركيبه الأصلي في القصة، ولم يكن الطلبة ملزَمين بذكر صفحات الكلمات المختارة؛ ولكن الباحث أتى بها تيسيرًا للقارئ، ونقدِّم نتيجةَ أعمالهم في هذا الجدول:

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة	الكلمة والتركيب الذي وردت فيه
1	عثمان سنغاري	اليتيم	1. شاحبًا: «فأرى أمامي فتى شاحبًا نحيلًا» ص 7 2. مخضلتان: «حتى رفع رأسه فإذا عيناه مخضلتان من البكاء» ص7 3. الشكاية: «فقلت ما شكايتك أيها الأخ؟» ص 9 4. متأفنا: «فدعوته فجاء متأفنا متذمرا» ص 10 5. الحالكة: «وأنا في الظلمة الحالكة من الهموم» ص 11 6. المتبتل: «بل كان حبي لها حب الراهب المتبتل» ص 13 7. رائش: «فكأنما عمدت إلى سهم رائش» ص 13 8. الكلة: «ألقيتها عليها من خلال كلتها» ص 14 9. أصمت: «فأصمت كبدي» ص 13 10. حقبة: «الذي سعدت فيه حقبة من الزمان فراق آدم جنته» ص14
2	علي جالو	الشهداء	1. عشي: «فخاط الملابس حتى عشي بصرها» ص 21 2. كفيفًا: «عد إليَّ يا بني فقيرًا أو مقعدًا أو كفيفًا» 28 3. النائي: «إلا أنَّها كانت إذا ذكرت ذلك الغائب النائي» ص 22 4. معرض: «وصل الفتى إلى معرض» ص 23 5. عضدًا: «لا يعرف له سندًا ولا عضدًا» ص 23 6. يضحيان: «ويعبران الأنهار ويضحيان مرة» ص 31 7. حدباء: «فأصبح من يراها في طريقها عجوزًا حدباء» ص 26 8. البلهاء: «كما تقاد السائمة البلهاء بأعواد الكلأ» ص 24 9. مقربة: «صخرة جاثمة على مقربة من مجتمع القبيلة» ص 29 10. النازلة: «ولقد كانت في استطاعته أن يخلد للنازلة» ص 25
3	أحمد جُلدي جالو	الحجاب	1. غضة: غضت المرأة بسوء تصرفاتها، [1] ص 39 2. الرزايا: حصل أحمد في الطريق رزايا عظيمة، ص؟ 3. النكبات: أصيبة مريم بنكبة الإزدهام، ص 40 4. الحاذقة: زوجتي حاذقة في طبخها، ص 42 5. تكرش: بطن أكرس كن بطني، ص؟ 6. واجما: رأيت محمدًا اليوم وجهه واجما، ص 40 7. فأومأ: أمأت إليه ليلتفت إلي، ص 40 8. البلة: بللت بعد كنت فقيرًا، ص 42، 52 9. الغوغاء: لا تفوغ علينا وإلا ستضرنا، ص؟ 10. استهتارا: استهتار الظالم عمَّا يقولون فيه، ص؟

(1) تنبيه: لم يَفهَم صاحِبُنا من كتاب النص الذي وردت فيه الكلمة المختارة، بل هو أدخَلَها في جُمَل من عنده.

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة	الكلمة والتركيب الذي وردت فيه
4	سليمـــان كبا	الذكرى	1. القاتم: «ولا يلبث النهار أن يعقبه الليل القاتم» ص 56 2. الهُوَّة: «ولكن الناس يأبون إلا أن يقفوا على حافة الهُوَّة» 56 3. قليب: «حتى سال تحت قدميكما قليب من الدم» 56 4. تتهافتون: «حتى رآكم تتهافتون» ص 57 5. الرغام: «ألصقتم أنفه بالرغام» ص 57 6. النواقيس: «ها هي النواقيس ترنّ» ص 57 7. جلاء: «أن قد تمّ جلاء العرب عن الأندلس» ص 59 8. كثبان: «إلا رمال الصحراء وكثبان الفلوات» ص 61 9. قبابهم: «هذه قبابهم وأبراجهم رافعة» ص 61 10. سانح: «ولا سانح تحت السماء» ص 61
5	عيسى سنغاري	الهاوية	1. فتر: «فترت عيني كتبه» ص 71 2. تترقرق: «تترقرق وجوه ساكنيه بشرًا» ص 72 3. خصاص: «فلمحت من حصاصه نورا» ص 72 4. المدلل: «ذلك الطفل المدلل» ص 72 5. شعثاء: «قاعة شعثاء» ص 72 6. خفق: «فخفق قلبي الرعب» ص 72 7. غوائل: «من غوائل الدهر» ص 73 8. يكابد: «يكابد غصصا شديدًا» ص 73 9. غصصا: «يكابد غصصا شديدًا» ص 73 10. أجدى: «فما أجديت عليه شيئًا» ص 74
6	عبـد الله جـالو	الجزاء	1. غبطة: «وملأ قلبها غبطة وسرورًا» ص 85 2. تترقرق: «وتترقرق ما بين خضرائها وغبرائها» ص 88 3. لألائه: «يخطف البصر بلألائه» ص 88 4. كفكف: «فكفكف عبراته» ص 89 5. الحرجات: «بين الغابات والحرجات» ص 89 6. المجلوة: «مرآة المجلوة» ص 90 7. المنضدة: «لم تلق على المنضدة نظرة واحدة» ص 92 8. مترقرقة: «نسمات الهواء المترقرقة» ص 93 9. متغلغل: «ويردد بصوت خافت متغلغل» ص 94
7	إبـراهيم بالـدي	العقاب	1. يقتادون: «وخرج منه الأعوان يقتادون» ص 100 2. غرارة: «فسرق منه غرارة من غرائر» ص 100 3. الغادي: «ويقطع طعامًا للطير الغادي» ص 100 4. الساغب: «والوحش الساغب» ص 100 5. توقح: «توقح في إبائه» ص 100 6. الفظاعة: «بالفظاعة» ص 100 7. المشبوب: «كأنها كوكب المشبوب» ص 101 8. واحتدموا: «فهاج الناس واحتدموا» ص 101 9. المتهمين: «التي لم يسمع فيها دفاع المتهمين» ص 101 10. حظوظهم: «وتوزيع حظوظهم» ص 102

رقم	اسم الطالب	عنوان القصة	الكلمة والتركيب الذي وردت فيه
8	ألفا عمر جالو	الضحية (مترجمة)	1. عورتها: «ويستر عورتها» ص 117 2. صيانة: «وصيانة عرضي فلم تفعلوا» ص 118 3. غدواتها: «ورُبَّمَا مرت في بعض غدواتها» ص 120 4. روحاتها: «في بعض غدواتها أو روحاتها» ص 120 5. تعاف: «فأصبحت تعاف الرجال» ص 124 6. نفثها: «وعاد إليها نفثها وسعالها» ص 124 7. مغتبطًا: «فقبَّلَها وانصرف مسرورًا مغتبطًا» ص 127 8. أقلقني: «فشعرتُ لغيابك بحزن أقلقني وأمضَّني» ص 129 9. الأوجاع: «فإنك أقدرُ مني على احتمال الآلام والأوجاع» ص 131 10. ضوضاءها: «أن يتركا باريس وضوضاءها» ص 132
9	فودي كيتا	مذكرات مرغريت	1. جفني: «أغمض عليها جفني» ص 150، 2. جمرة: «فرأيت في عينيه جمرة» ص 151 3. تلتهب: «جمرة من الغضب تلتهب التهابًا» ص 151، 4. جثوت: «ثم جثوت بين يديه» ص 154 5. الضجر: «وسرى إلى نفسيكما الضجر» ص 156 6. الملل: «وسرى إلى نفسيكما الضجر والملل» ص 156 7. الهُوَّة: «في هذه الهُوَّة السحيقة» ص 157 8. هلعًا: «دون أن يطير قلبه خوفًا وهلعًا» ص 158 9. قامَر: «أنَّه قامَر منذ...» ص 157 10. الغواية: «...» ص 157
10	إسحاق كمارا	بقية المذكرات	1. الغض: «...» ص 178 2. خواطرها: «...» ص 178 3. أطبقت: «...» ص 178 4. تنحدر: «...» ص 178 5. تتلهى: «...» ص 178 6. رابها: «...» ص 178 7. تستنشق: «...» ص 179 8. متدفقًا: «...» ص 179 9. الخافت: «...» ص 179 10. فضرعت إليه: «...» ص؟

نلاحظ في هذا الجدول أن صاحبنا الأخير لم يستوفِ ذِكر الجُمل التي وردت فيها الكلمات المختارة، والذي قبله (وهو فودي كيتا) قصرت يداه عن ذِكر تركيبين لكلمتيه الأخيرتين، أما صاحب قصة الحجاب فهو فَهِمَ خطأً فركَّب جُملًا جديدة من عنده، ولا شكَّ في أن هذا الاختيار يشدّ انتباه هؤلاء الطلبة لإثراء بؤرتهم اللغويَّة، وطلَب الباحثُ منهم ترداد هذه الكلمات قبل انتقالهم إلى الخطوة الرابعة، وتستهدف هذه المرحلة أن ترتسم صُوَرُ هذه الألفاظ الجديدة بأذهان الطلبة الدارسين.

إن هـذه التجربـة تدخـل ضمـنَ "إسـتراتيجيات التعليـم الممتِـع[1]"؛ لأن اختيـار قصـة أدبيَّـة يهـدف إلى قـراءة ترفيهيَّـة في جـو أكاديمـيّ، واجتمـع لدينـا هنـا نوعـان: "قـراءة إلكترونيَّـة ترفيهيَّـة وأكاديميَّـة"، لا شـكّ في أن لمحتـوى هـذه القصـص جاذبيـة ومتعـة في القـراءة، وقـد جعلنـا

"المتعلِّمَ" محورَ هذه التجربة، أول نشاط تربويّ من نوعه في هذا القسم بجامعتنا الفتية.

وأثنـاء هـذه الخطـوة اعـترف المشـاركون في القاعـة بالنتائـج الأوّليـة لهـذه الإسـتراتيجيَّة التقنيَّـة التـي تهـدف إلى تعلُّـم سريـع؛ إذ «تُتِيـح التقنيـات التعليميَّـة للمُتعلِّمـين إمكانيـة التعلُّـم بالسرعـة التـي تناسـبهم وطريقتهـم الخاصَّـة؛ ممَّـا يزيـد من احتـمالات مشـارَكة المتعلِّـم في بنـاء المعرفـة، وإتقانـه للمفاهيـم المهمّـة، وممارَسـة المهـارات»[2].

المبحث الثاني: توظيف مئة مفردة لُغويَّة مستخلَصة

بعـد الخطـوات الثلاثـة السـابقة: قـراءة القصـة، وتلخيصهـا، واسـتخراج عـشر كلـمات منهـا، تـأتي ثـلاث خطـوات أخـرى تهـدف إلى تطويـر مهـارات التركيـب لـدى كل طالـب، ومـن هنـا يَـشرَع الطـلابُ في هـذا المبحـث بقـراءة جميـع المفـردات المختـارة (المطلـب الأول)، ليختـاروا منهـا عـشر مفـردات جديـدة لتركيبهـا في جمـل مفيـدة (المطلـب الثـاني)، وينتهـون إلى قـراءة إلكترونيَّـة لجميـع الجُمَـل المركَّبـة مـن الطـلاب المُشـارِكينَ (المطلـب الثالـث).

المطلب الأول: قراءة مئة مفردة لُغويَّة (10 دقائق):

عـلى شاشـة وتسـاب "مجموعـة العَـبرَات" يقـرأ كلُّ طالـب المفـردات المختـارة مـن زملائـه، فيكون مجموعهـا "مئة مفـردة"، إن هـذه القـراءة الإلكترونيَّـة خـلال عـشر دقائـق سـتكون سريعـة وعاجلـة، ولكنَّهـا سـتكون تحـت انتبـاه شـديد وهـو «تهيّـؤ ذهنـي أو هـو توجيـه الشـعور وتركيـزه في شيء معـيَّن لملاحظتـه أو أدائـه أو التفكـير فيه»[3]، وسـتترك هـذه القـراءة بَصَماتِهـا في ازديـاد الـثروة اللغويَّـة لـدى كلّ قـارئ.

إن تنـوُّع هـذه المفـردات المائـة يلفـت أنظـارَ الدارسـين إلى الوقـوف عـلى بعـض مفـردات معروفـة لديهم سـابقًا، فتترسَّـخ في معجمهـم المعـرفيّ، وقـد تكـون بعضهـا (وهـو الأكـثر) جديـدة عليهـم فتلتقـط أذهانُهـم صُـوَرَهـا ومعانيهـا، وإن لم تبـقَ كلُّهـا في ذاكرتهـم اللغويَّـة، ولكنَّهـا سـتبقى في اللاشـعور لديهـم، فتظهـر أحيانًـا عندمـا تتداعـى معانيهـا أو ألفـاظ متشـابهة لهـا، وهـذا مـا يُطلَـق عليهـا في علـم النفـس التربـويّ "التداعـي" مـن عمليـات الذاكـرة البشريَّـة، وعنـد طـول التفكـر يـأتي بـه الحَـدْس فيـما يُعـرَف بـ "تـوارد الأفـكار".

وبعـد اسـتيفاء الدقائـق العـشر طلَبْنـا الانتقـالَ إلى الخطـوة الخامسـة بعـد أن كنَّـا نراقبهـم أثنـاءَ قراءتهـم الإلكترونيَّـة لهـذه المفـردات المائـة، وقـد طلبنـا منهـم في النهايـة أن يختـاروا عـشر كلـمات أخـرى مـن اختيـارات زملائهـم لتوظيفهـا في جُمَـل مفيـدة خـلال الخطـوة التاليـة التـي ستكشـف لنـا معايـير إتقـان مهـارة الكتابـة، ومـؤشِّرات هـذه المعايـير تتمثَّـل في التحقُّـق مـن الوظيفـة التعبيريَّـة والأسـاليب الكتابيَّـة لإنتـاج نـصّ لُغـويّ[4].

المطلب الثاني: تركيب كل طالب عشر جُمَل جديدة بعشر مفردات جديدة (10 دقائق):

لا شـكَّ في أن هـذا التجربـة تتطلَّـب مـن جميـع المُشـارِكينَ إرادة قسريـة في القيـام بتركيـب هـذه الجُمـل العـشر، وهـذا مـا يشـير إليـه أهـل علـم النفـس التربـويّ أنَّـه "انتبـاه قسـري"[5] عندمـا يَبـذُل المـرءُ جهـدًا مثيـرًا نحـو شيء خارجـيّ؛ لـذا لا بـدّ مـن التركيـز الإرادي في هـذا العمـل التربـويّ.

(1) إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المجلد الثاني، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الطبعة الأولى، 1440هـ/2019م، ص 84.

(2) نخبـة مـن الـخبراء: إطـار عـام مرجعـيّ لتوظيـف التقنيـة في تعليـم اللغـة العربيـة وتعلّمهـا، إصـدار المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليج، الطبعـة الأولى 1444هـ/2022م، دولـة الإمـارات، الشـارقة، ص 35.

(3) راجع: إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف: المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010م، ص 169.

(4) نخبـة مـن الـخبراء: معـايير تعليـم اللغـة العربيـة (الدليـل التفسـيري)، إصـدار المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج، الطبعـة الأولى، 1443هـ/2022م، دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة، الشـارقة، ص 327-321.

(5) راجع: إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف: المرجع في صعوبات التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010م، ص 173.

نعقد هذا الجدول مبيِّنًا اختيارات ألفاظ جديدة من مفردات زملائهم المختارة في قصصهم المقروءة:

رقم	اسم الطالب	ملخص القصة
1	صاحب قصة اليتيم: عثمان سنغاري	1. فضرعت إليه: تضرعت إلى الله في دعائي، 2. الغواية: شرب الخمر من الغواية، 3. عشي: ما زال يقرأ الباحث حتى عشي، 4. كفيفًا: هل أبوك كفيف أو لا؟ 5. غضَّة: إذا كانت الغضة.... 6. ضوضاءها: يقرأ كتابه مع ضوضاء الشارع، 7. القاتم: سافرت في الليل القاتم، 8. يقتادون: يقتاد الأولاء آباءهم، 9. متغلغل: الدخان متغلغل في القرية، 10. فتر: عمل العامل حتى فتر،
2	صاحب قصة الشهداء: علي جالو	1. شاحبًا: له وجه شاحب اللون، 2. مخضلتان: رأيت المجرم له عينان مخضلتان بالدموع، 3. الخافت: لقارئ القرآن صوت خافت، 4. قامر: هل القامر من الحلال؟ 5. الرزايا: في المطعم رزايا كبيرة 6. الأوجاع: ضربنا السارق حتى شعر بالأوجاع، 7. الهُوَّة: فساد العقيدة في هوة الكفر، 8. غرارة: خطب الفائز على غرار الأستاذ، 9. مترقرقة: ترقرق الماء العذب في حلكي، 10. هلعًا: .....
3	صاحب قصة الحجاب: أحمد جُلدي جالو	1. الشكاية: الفقير يذكر شكايته، 2. متدفقًا: في الحَجَر يتدفق المياه، 3. النائي: أنت تسكن في المكان النائ، 4. هلعًا: تتنفس هلعًا، 5. أقلقني: أقلقني الأمر، 6. قليب: القليب تصغير قلب، 7. تتهافتون: تتهافت في الهاتف، 8. الغادي: الغادي.....، 9. المنضدة: على المنضدة كتبك، 10. خصاص: في خصاص الدار،
4	صاحب قصة الذكرى: سليمان كبا	11. متأفنا: أتأفف من قول سوء، 12. 2. تستنشق: أستنشق النسيم، 13. 3. معرض: زرت معرضًا دوليًا، 14. 4. الهُوَّة: أخشى أن أسقط في هوة، 15. 5. النكبات: أعوذ بالله من النكبات، 16. 6. الحاذقة: معلمتنا حاذقة في التدريس، 17. 7. مغتبطًا: فرحت بنجاحي فرحًا مغتبطًا، 18. 8. الساغب: في شغب ساغب يخوض المجرمون، 19. 9. المجلوة: تظهر صورنا في مرآة مجلوة، 20. 10. المدلل: كنت في بيتي ولدًا مدلَّلًا،

رقم	اسم الطالب	ملخص القصة
5	صاحب قصة الهاوية: عيسى سنغاري	1. الحالكة: سافرنا في ظلمة حالكة، 2. رابها: رابنا شكٌّ في بعض الأمور، 3. عضدًا: من العضد أن نتعاون في العلم، 4. الملل: قرأنا الدروس على السبورة بدون ملل، 5. تكرش: ... 6. نفثها: تنفس المسابق نفثه، 7. الرغام: سقط المهزوم على أنفه بالرغام، 8. توقع: الخلق السيء توقّع، 9. الحرجات: من الحرجات أن تنتشر الجريمة، 10. القاتم: في السجون ظلمة قاتمة،
6	صاحب قصة الجزاء: عبد الله جالو	1. المتبتل: كان الراهب متبتلًا، 2. تتلهى: الفنَّان يتلهى، 3. يضحيان: الأضحى يضحّى، 4. الضجر: الفاشل في ضجر، 5. واجمًا: للمهزوم وجه واجم، 6. تعاف: يعاف الرجال من الجرائم، 7. النواقيس: من النواقيس ما يفرح، 8. الفظاعة: في فظاعة سريعة للطلبة، 9. المشبوب: وله مشبوب في الأمور، 10. شعثاء: في بيئة شعثاء ينمو الأولاد،
7	صاحب قصة العقاب: إبراهيم بالدي	1. رائس: لأمر رائس ندرس، 2. تنحدر: تنحدر القبائل بعضها من بعض، 3. حدباء: ولد له بنت حدباء، 4. جثوت: جثا السارق أمام الشرطي، 5. فأومأ: أومأنا للأستاذ للاستفسار، 6. غدواتها: يبكر الطلبة إلى الجامعة الغدو، 7. روحاتها: القوافل في روحاتها تمر بقريتنا، 8. جلاء: بجلاء بني قينقاع استقام الناس في يثرب، 9. كفكف: بكت الأرملة بدموع يكفكف، 10. خفق: خفق قلب الجبان في الحرب،
8	صاحب قصة الضحية: ألفًا عمر جالو	1. الكلة: الكلة في الطعام، 2. أطبقت: أطبقت الإناء، 3. البلهاء: نسوق البهائم البلهاء إلى الغابة، 4. تلتهب: تلتهب جمرة الفقر في إفريقيا، 5. البلة: بلة الأغنياء في تقدُّم الوطن، 6. كثبان: كثبان الغابات كثيفة، 7. واحتدموا: احتدم نار الحرب، 8. لآلائه: تستخرج اللآلئ في البحر، 9. غوائل: الجريمة من غوائل الدهر، 10. يكابد: الناس يكابد أمراض البطن،
9	صاحب قصة مذكرات مرغريت: فودي كيتا	1. أصمت: نصمت عند سماع الخطبة، 2. الغض: من الغض... 3. خواطرها: في خواطر المسلمات تقدم الدين، 4. مقربة: على مقربة من المسجد ننظم محاضرة، 5. الغوغاء: لا يجوز الغوغاء عند الصلاة، 6. صيانة: الضوم يضمن صيانة صحة، 7. قبابهم: وضعنا على الوجهونا قباب، 8. المتهمين: لا يتقبل شهادة المتهمين 9. تترقرق: ترقرق عرق الجبين من العامل، 10. غصصا: أكل الطعام في غصصة،

رقم	اسم الطالب	ملخص القصة
10	صاحب قصة بقية المذكرات: إسحاق كمارا	1. حقبة: في حقبة من السنين نال الإدارة، 2. النازلة: نزلت بالغني نازلة اللصوص في... 3. جفني: لا تنظر إلى جفني دائمًا، 4. جمرة: حريق الدار جمرة كبيرة، 5. استهتارًا: البغي في استهتار الذنوب، 6. عورتها: في الجامعة لا تستر البنات عورتها، 7. سانح: الأمر سانح لهؤلاء السكان، 8. حظوظهم: للطلبة حظوظ في الوظيفة، 9. غبطة: في غبطة استقبلنا الرئيس، 10. أجدى: الصدقة أجدى للفقراء.

رغم سلامة هذه الجُمَل المركَّبة من الأخطاء اللغويَّة إلا أن البساطة تظهر في بعضها، والسذاجة في البعض الآخَر، والألفاظ فيها غير جزلة ولا فخمة، ويبدو أن أكثر الطلبة فهموا معاني تلك الكلمات واستطاعوا أن يوظِّفوها في معانيها الأساسيَّة، ولا شكّ أن العَجَلة تبدو في بعضها، ولم يستطيعوا أن يكمِّلوا الجُمَل المفيدة في بعض التركيبات النَّحْويَّة.

ومهما يكن من أمر فإن هذه الإستراتيجيَّة حرَّكَت "التفكير الإبداعيّ" عند هؤلاء الطلبة، وهو «عبارة عن نشاط ذهني منظَّم، يؤدِّي إلى نتائج...» [1]، وإذا ما حقَّقَت الإستراتيجيَّةُ هدفَها التربويَّ فنكون حينئذ أمام "التعلُّم الإبداعيّ" الذي يشير إليه التربويون المحدثون بقولهم: «التعلُّم الإبداعيّ: تعزّز تقنيات التعليم معالَجة المعلومات الموجودة، وإنتاج المعرفة الخاصَّة للطلاب»[2].

المطلب الثالث: قراءة الطلاب مئة جُملةٍ مركَّبةٍ (10 دقائق):

في هذه المرحلة الأخيرة، وقد انتهى الطلبة المشاركون من توظيف مئة مفردة في جُمَل مفيدة، نطلب منهم أن يطَّلِع كلُّ طالب على الجُمَل المركَّبة مِنْ قِبَل زملائه، لكي يستوقف بانتباهه على بعض التركيبات الجديدة لهذه المفردات المائة التي قرأها في الخطوة الرابعة.

ولا يمكن أن يشكو أيُّ طالب من ضيق الوقت هنا (عشر دقائق)؛ لأن قراءة مئة جملة مفيدة متاحة وممكنة خلال هذه الدقائق المحدودة، والهدف التربويّ أن يكون كل طالب ملزَمًا بإعادة النظر والوقوف على مئة كلمة، سبق أن قرأها، فعرف معاني بعضها، وربمّا لم يدرك معاني البعض الآخَر، وعند قراءتها في الجُمَل المفيدة يخرج بنتيجتين: إحداهما أن تترسخ معاني الكلمات المعروفة لديه سابقًا، وأن يفهم معاني الكلمات التي كان يجهلها عند قراءته لها في الخطوة الرابعة.

وخلال هذه القراءة الإلكترونيَّة على مجموعتنا على "وتساب" كنتُ أحثُّ الطلبةَ على ترداد الجُمَل التي يرونها جميلةً، أو يشكُّون في حفظ معانيها، أو لا يتذكرونها دائمًا، وهو ترداد صامت غير جهريّ؛ لأن القراءة الصامتة التي وظّفوها هنا «هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين؛ أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها؛ ولذلك تُسمَّى "القراءة البصريَّة»[3].

ونحن في هذه الجامعة، في قسم اللُّغة والحضارة العربيَّة، لمّا نوظّف إنترنت

ولا الشبكات الاجتماعيَّة في النظام التربويّ الجامعيّ، وما زالت الطلبة والأساتذة يستخدمون القراءة الورقيَّة التي يفضّلها بعض التربويين على القراءة الإلكترونيَّة[4].

(1) بكار، أ.د. عبد الكريم: تأسيس عقلية الطفل، الطبعة الثانية، دار وجوه للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض، ص 91.

(2) إطار عام مرجعي لتوظيف التقنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ص 38.

(3) العلي، محيي الدين فواز: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، أطروحة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سنة 2015م، ص 20.

(4) دراسة حول تنمية مهارات القراءة الإلكترونية، إصدار المركز التربوي، ص 29.

أمَّا أنصار القراءة الإلكترونيَّة فيقولون: «إن استخدام أجهزة القراءة الإلكترونيَّة المحمولة في اللُّغة داخل الفصول الدراسيَّة كان له تأثير إيجابي من حيث مشارَكات المتعلِّمين في القراءة، وتنمية مهاراتهم اللغويَّة، بل زاد مِنْ تمثُّلهم بالقراءة مقارنةً بقراءة الكتب الورقيَّة»[1].

الخاتمة أو نتائج البحث

إن هذه التجربة التي مرَّت بست مراحل تطبيقيَّة، والتي تتميَّز بقراءة إلكترونيَّة عاجلة في ساعة واحدة، تهدف إلى إثراء "مفردات لُغويَّة جديدة" في عَشْر قصص قصيرة من كتاب مصطفى لطفي المنفلوطي "العَبرَات".

والسؤال الذي يَطرَح نفسَه هل حقّقت التجربة أهدافها؟

والجواب من خلال هذا الجدول التربويّ:

خطوات الإستراتيجيّة	النشاط التربويّ	الوعاء الزمنيّ	الهدف التربويّ	النتائج التربويّة المحقّقة	نسبة النجاح
الأولى	قراءة أدبيَّة للعَبرَات لدى عشرة طلاب	10 دقائق	فَهِمَ كلُّ طالب قصة أدبيَّة مختارة من كتاب العَبرَات	حقَّق كلُّ طالب قراءته للقصة المختارة	%100
الثانية	تلخيص القصة المقروءة	10 دقائق	معرفة مدى فَهْم كل طالب للقصة المقروءة	لخَّص كلُّ طالب قصته وإن لم يكن ناجحًا في التلخيص أسلوبًا وشموليةً	%80
الثالثة	اختيار عشر كلمات من القصة المقروءة	10 دقائق	تعرَّف كلُّ طالب عشر كلمات جديدة	حقَّق كلُّهم ذلك وإن فشل اثنان منهم في ذِكْر نصوص القصة	%95
الرابعة	قراءة مئة مفردة لُغويَّة	10 دقائق	تعرَّف كلُّ طالب على مئة كلمة جديدة	قدر كل طالب على هذه القراءة الإلكترونيَّة	%100
الخامسة	تركيب كل طالب عشر جُمَل جديدة بعشر مفردات جديدة	10 دقائق	إلزام كل طالب على تعرُّف عشر كلمات أخرى بعد توظيفها	أتى كل واحد منهم بجُمَل مفيدة وإن غلبت البساطة عليهم وأخطاء لُغويَّة	%80
السادسة	قراءة الطلاب مئة جُمَلٍ مركَّبة	10 دقائق	تعرَّف كل طالب على أنواع تركيبات جديدة	نجَح كلُّ طالب في قراءة جميع الجُمَل المركَّبة من زملائه	%100
النتائج العامَّة	**حققت هذه الخطوات ست مراحل تدريجية**	**ساعة واحدة**	**نجحت مشاركة عشرة طلاب على "وتساب"**	**تحقَّقت أهداف تربويَّة بأقلّ جهد ووقت**	**%92.5**

وفي الختام نستخلص إيجابياتِ هذه الإستراتيجيَّة في أن كل طالب قد تعرَّف على (10) كلمات، وقرأ (100) كلمة جديدة، ووظّف (10) كلمات أخرى، وقرأ (100) جملة مفيدة «إن التعليم الإلكترونيّ غرضُه إيصالُ المعلومات للمُتعلِّمين بأسرع وقت، وأقل كلفة وأكبر فائدة»[2]، وفي الوقت نفسه تظهر لنا سلبيات هذه التجربة في ضيق الوقت عند تحديد (10) دقائق لكل نشاط تربويّ.

(1) المصدر نفسه، ص 29.

(2) إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، المجلد الثاني، المركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج، ص 129.

فهرس المراجع

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف: المرجع في صعوبات التعلُّم، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، القاهرة، 2010م.
- بكار، أ.د. عبد الكريم: تأسيس عقليَّة الطفل، الطبعة الثانية، دار وجوه للنشر، المملكة العربيَّة السعوديَّة، الرياض.
- الزركلي، خير الدين: الأعلام.
- الشرباتي، أسماء خاتم: مهارات التفوق الدراسيّ، جمعية تنمية القدرات الذاتيَّة، 2009م.
- العلي، محيي الدين فواز: فاعليَّة برنامج تدريبيّ في تحسين القراءة الجهريَّة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلُّم القراءة في ضوء نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة، أطروحة الدكتوراه، قسم التربية الخاصَّة، كلية التربية، جامعة دمشق، سنة 2015م.
- فتحي، وليد، الطُّرق الخاصَّة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، لا. ط، 2007م.
- نخبة من الخبراء: إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربيَّة، المجلد الثاني، المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، الطبعة الأولى، 1440هـ/2019م.
- نخبة من الخبراء: إطار عامّ مرجعيّ لتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، إصدار المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، الطبعة الأولى 1444هـ/2022م، دولة الإمارات، الشَّارقة.
- نخبة من الخبراء: دراسة حول تنمية مهارات القراءة الإلكترونيَّة لطلبة المرحلة الثانويَّة، إصدار المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، الطبعة الأولى 1444هـ/ 2023م، الإمارات العربيَّة المتحدة، الشَّارقة.
- نخبة من الخبراء: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة (الدليل التفسيري)، إصدار المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، الطبعة الأولى، 1443هـ/2022م، دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، الشَّارقة.

إستراتيجيات مبتكَرة في تدريس النحو العربيّ وتيسيره دراسة تطبيقيَّة على متدربي الأكاديميَّة العالميَّة للنبر واستقامة الأداء القرآنيّ

الأستاذ الدكتور/ وليد مقبل الديب
أستاذ الدراسات العليا بجامعة جازان

drwaleedmokpl55@yahoo.com

موضوع البحث:

تنطلق هذه الورقة البحثيَّة من تجربة عمليَّة ناجحة، قد آتت ثمارًا تَفُوق ما نجده في الكليات المتخصِّصة فيما يخصُّ النواتجَ الفعليَّةَ لتعلُّم النحو العربيّ وتيسيره؛ حيث أتقَن أكثرُ من خمسمائة متدرب ومتدربة قواعد النحو الأساسيَّة بطريقة مهاريَّة، هذا بالإضافة إلى تخرُّج أكثر من سبعين مدرِّبًا ومدربةً على قواعد النحو الأساسيَّة في دورة لم تستغرق أكثر من أربعة أشهر، وتتمثل هذه الممارَسة في الاعتماد على مجموعة من الأُسُس، يأتي في مقدمتها إبراز الذكاء النَّحْويّ؛ من خلال بُعده المنطقيّ الفطري في إقناع المتلقِّي بأحكامه كما سنرى - على سبيل المثال- في تقسيمات الكلمة وعلامات كل قسم، ثم يأتي دور الجانب الشمولي في كل ما يخص النحو؛ ككيفية تفكير العقل ليُعرِبَ، وكحصر البناء الأصلي والعارض في كل أنواع الكلمة، وكعرض الأبواب النَّحْويَّة وحالاتها الإعرابية وعلاماتها بأنواعها، ويُتوَّج كلُّ هذا بالجانب المهاري في تدريس جميع الأفكار النَّحْويَّة، ووضع إستراتيجية خاصَّة بتدريس كل فكرة، مع إعادة ترتيب بعض الأبواب النَّحْويَّة بِناءً على المنطق العقليّ، بالإضافة إلى سلاسة التدريبات التطبيقيَّة وشمولها.

أهداف الدراسة:

1. إبراز تجربة فعليَّة ذات نواتج حقيقيَّة ملموسة؛ نتيجةَ استخدام إستراتيجيات مبتكَرة في تدريس النحو العربيّ وتيسيره، من خلال متدربي الأكاديميَّة العالميَّة للنبر واستقامة الأداء القرآنيّ.
2. الكشف عن مظاهر الذكاء النَّحْويّ المقنع للمتلقِّي بمناسَبة الأحكام النَّحْويَّة للفطرة السليمة.
3. رَصْد الفكر الشمولي للنحو العربيّ الذي يُسهِم - بدوره- في تيسير النحو وتحبيبه للمتلقِّي.
4. عرض مجموعة من الإستراتيجيات المبتكَرة في تدريس النحو.
5. عرض أُسُس تجربة واقعيَّة ناجحة لتيسير النحو قد آتَتْ أُكُلَها أضعافًا.

منهج البحث وخطواته:

يتبع البحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تتكون من تقديم، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

- **التقديم:** أوضح فيه طبيعة الدراسة، وأهدافها، والمناهج المتَّبَعة فيها.
- **المبحث الأول:** مظاهر الذكاء النَّحْويّ في إقناع المتلقِّي.
- **المبحث الثاني:** الفكر الشمولي ودوره في تيسير النحو.
- **المبحث الثالث:** إستراتيجيات مبتكَرة في تدريس النحو العربيّ.

المبحث الأول: مظاهر الذكاء النَّحْويّ في إقناع المتلقِّي

لم أقصد بالذكاء النَّحْويّ ما يُعرَف بالذكاء الاصطناعيّ، وإنَّما قصدت به ذكاء فطريًّا تشتمل عليه طبيعة النحو العربيّ نفسه، ومن خلالها تتشكل ملامحه الأساسيَّة، فسنؤكد من خلال هذا المبحث أن النحو يقوم بدور إقناعيّ يُجبِر المتلقِّيَ على الاعتراف بيُسره وتسلسُل قواعده ومنطقيتها، وهذا الذكاء يدفعنا دفعًا إلى فَهْم القواعد النَّحْويَّة، ويعطينا نشوةَ الإحساس بترابُط العَلاقات النَّحْويَّة، ويقول لنا جميعًا: هأنذا في ثوبي الحقيقيّ جئتكم طائعًا، وكشفتُ عن وجهي الحقيقيّ، فلستُ صعبًا كما وصفوني، ولستُ معقَّدًا كما نعتوني، وهذا من خلال مجموعة من المظاهر التي تؤكد ذلك، ومن هذه المظاهر:

أولًا: تصنيف أنواع الكلمة، ووجود علامات لها مانعة من تداخلها.

لقد قام أساس البناء النَّحْويّ الذكي على وضع حدود محصَّنة بين أنواع الكلمة، وهذه الحدود يستحيل اختراقها، أو تداخلها، وتتمثل تلك الحدود في علامات كل نوع من أنواع الكلمة؛ فالاسم له علامات تخصه، ولا تُدخِل معه غيره، وهي: الجر، والتنوين، والنداء، وقَبول (أل)، والإسناد، فهذه الحدود الذكيَّة لا يستطيع كلٌّ من الفعل والحرف اختراقها، وإذا حاوَل أحدُهما اختراقَها تعسَّر مرورُه من فلتر الذكاء النَّحْويّ الموافق للفطرة السليمة، فلا يستسيغ أحدٌ - مهما كانت العَلاقة بينه وبين النحو بعيدة- هذه الجُملة مثلًا، (زارنا نجح)، حتى إذا كانت فطرته اللغويَّة ضعيفة أو مشوَّهة، فلن يقبل هذا التركيب؛ ممَّا يدلُّ على أن النحو يمتلك ذكاءً ذا قدرة عالية على إقناع المتلقِّي بظواهره المختلفة.

وقد فطن النحويون لهذا الذكاء النَّحْويّ وطبقوا مقدرته القوية في إقناع المتلقِّي، فنجد سيبويه مثلًا ينفي عن الفعل المضارع أن يكون اسمًا بقوله: "ويبين لك أنَّها ليست بأسماء أنك لو وضعتها مواضع الأسماء لم يجز ذلك، ألا ترى أنك لو قلت: (إن يضرب يأتينا) وأشباه هذا لم يكن كلامًا؟"[1].

ولكثرة الأسماء وتنوُّع أشكالها كانت هذه العلامات مانعة من دخول غير الاسم فيها، لكن كل علامة بمفردها ليست جامعة لأنواع الأسماء، فقد يَتقبَل الاسمُ علامةً من هذه العلامات، ولا يقبل أخرى، فعلامة الاسم أخص من الاسم، فلنا أن نقول: كل محلى بـ(أل) اسم، وليس لنا أن نقول: كل اسم يحلى بـ(أل)، وكذلك قَبول الاسم النداء "علامة للاسم ملزومة له، وهي أخص منه؛ إذ يقال: كل قابل للنداء اسم، ولا عكس، وهذا هو الأصل في العلامة"[2].

وما قيل عن الاسم يقال عن الفعل بأنواعه، فالماضي له علامتان: (تاء الفاعل)، و(تاء التأنيث)، ويمثلان حصنين جامعين لكل فعل ماضٍ، مانعينِ من دخول غير الماضي في إطاره، فأي فطرة لُغويَّة سيُقنِعُها النحوُ بقَبول: (آمنتُ)، و(آمنتْ)، كما سيقنعها برفض (يؤمِنْتُ)، و(يؤمِنتْ).

وكذلك المضارع علاماته: (السين، وسوف، والنواصب، والجوازم، وحروف المضارعة)، وكل علامة تُمثِّل حصنًا منيعًا لما هو مضارع، وقلعة مجابهة لكل ما هو غير مضارع، بل تكفي (لم) وحدَها للقيام بهذا الدور الجامع المانع، فالفطرة اللغويَّة سيقنعها (لم يهمل)، وترفض (لم جاء)، و(لم خالد)...، ولن تقتنع بغير ما يوافقها حتى لو أَلبَس نفسَه رداءَ الشِّعْر ليخدعها، بقول مَنْ أنشَد مخادعًا:

وَجَوَّزُوا دُخُولَ لَمْ عَلَى المُضَيْ كـ(لَمْ) أتَى وَ(لَمْ) سَعَى وَلَمْ رَضِي

وفعل الأمر ليس بمعزل عن هذا الذكاء في وضع إطار له لا يشاركه فيه غيره؛ حيث يشتمل على علامتين: الأولى معنويَّة: وتتمثَّل في دلالته على الطلب بنفسه، والأخرى لفظيَّة، وتتمثَّل في قَبوله ياء المخاطَبة المؤنثة، لكِنْ لا بد مع الأمر من اختبار الكلمة من خلال العلامتين معًا، فالعلامة الواحدة ليست كافية وحدَها لتدلنا على أن الكلمة تنتمي إلى فعل الأمر؛ لأنَّها – وإن كانت جامعة لفعل الأمر- ليست مانعةً من دخول أنواع أخرى، مثل اسم فعل الأمر، والمضارع المتصل بـ(لام) الأمر، فكلاهما يدل على الطلب، لكن المضارع ليس بنفسه، واسم الفعل لا يقبل (ياء) المخاطَبة المؤنثة؛ لذلك لا بد من وجود قيدين لهذه العلامة؛ لتكون مانعة من دخول أي نوع آخَر؛ فالقيد الأول: أن يدل الأمر على الطلب بنفسه؛ أي:

---

(1) الكتاب: تأليف: سيبويه، تحقيق ودراسة: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط1408 ،3هـ- 1988م. 1/14.

(2) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك: تحقيق: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد - الناشر: المكتبة الأزهرية للتراث- د ط- د ت. 1/53.

بصيغته؛ ليخرج كل ما دل على طلب بغير صيغته، نحو: (ليقم زيد)، والقيد الآخَر: أن يَقبَل (ياء) المخاطَبة المؤنثة؛ ليخرج اسم الفعل[1].

فإذا ذهبنا إلى الحرف وجدنا ذكاءً حادًّا في تحديد علامته المتمثِّلة في عدم قَبوله علامات الاسم والفعل؛ ومعنى ذلك أن النحو العربيّ استثمر العدم في التمييز بين أنواع الكلمة؛ بمعنًى آخَر نستطيع أن نقول: إن عدم وجود العلامة يعد علامة، فـ"علامة الحرفية ألَّا تقبل الكلمةُ شيئًا من علامات الأسماء، ولا شيئًا من علامات الأفعال"[2].

وقد عبَّر العمريطي عن ذلك بقوله:

وَالْحَـرْفُ لَـمْ يَصْلُـحْ لَـهُ عَلامَـهْ إلاَّ انْتِفَـا قَبُولِـهِ الْعَلامَـهْ[3]

ونستطيع أن نعبر عن هذا التوظيف الذكي للعلامات وتمييزها كل نوع عن غيره، وعدم تداخلها، وموافقتها للفطرة اللغويَّة بهذا الشكل



ثانيًا: الاعتماد على ملاحَظة ضبط الحرف الأخير عند إعراب أكثر المبنيات:

من مظاهر الذكاء النَّحْويّ مده يد العون للمتلقِّي، وإعطاؤه كلمة السر الأولى لمفتاح إعراب أي كلمة مبنيَّة، بناءً على ملاحظة ضبط الحرف الأخير في الكلمة، فالكلمة المبنيَّة غالبًا تُبنى على تشكيل الحرف الأخير، إذا استثنينا بعض أحوال فعل الأمر، والكلمات المعربة بعلامة فرعيَّة إذا طرأ عليها موقع يستدعي البناء، كالمنادى المفرد المعرفة، والنكرة المقصودة، واسم لا النافية للجنس، بل إن هذه الملاحظة كفيلة بالإعراب التام لمجموعة من المبنيات دون إضافات كبيرة، فأي حرف – مثلًا- مبنيّ على ضبط الحرف الأخير ولا محل له من الإعراب، وكذلك أيُّ اسم فعل، أو اسم صوت، وكذلك الفعل الماضي غير أنَّه قد يكون له محل من الإعراب إذا وقَع فعلًا لشرط أو جوابًا له؛ لذلك فـ"البناء ثبوت الشّيء على صورة واحدة، لا يُغيِّرها عاملٌ لفظًا"[4].

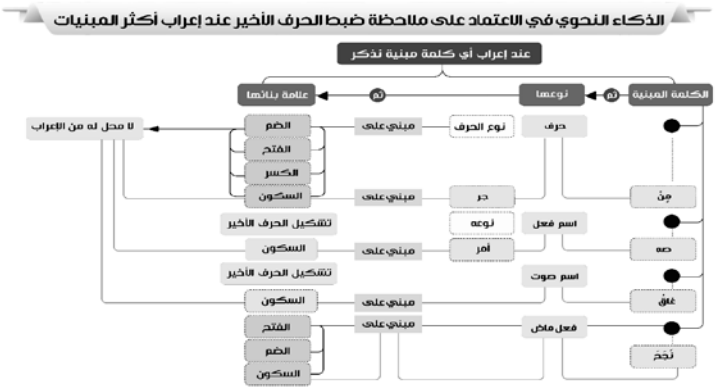
(1) يُنظَر: شرح قطر الندى وبل الصدى: تأليف: أبي محمد عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة، ط 1383 ،11م.1/30.

(2) شرح الأشموني لألفية ابن مالك: 1/48.

(3) يُنظَر: شرح الدرة البهية في نظم الآجرومية: تأليف: ماجد محمد الراغب - قدَّم له د. محمود أبو الهدى الحسيني، ود. محمد رجب ديب- دار العصماء- دمشق- ط1432 - 1هـ – 2012م. 12.

(4) البديع في علم العربية، ابن الأثير مجد الدين أبو السعادات، تحقيق ودراسة: د. فتحي أحمد علي الدين، ط:1، جامعة أم القرى، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، 1420 هـ: 1/48.

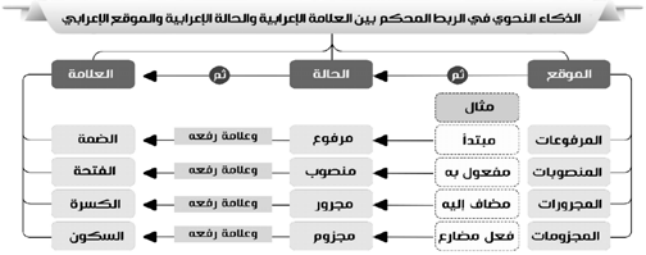
ونستطيع أن نعبر عن هذا الذكاء النَّحْويّ في تنبيه المتلقِّي بِناءً على ضبط الحرف الأخير بهذا الشكل



ثالثًا: الربط المحكم بين العلامة الإعرابية والحالة الإعرابية والموقع الإعرابي:

لقد أوجَد النحو العربيّ رباطًا وثيقًا بين كل من العلامة الإعرابية والحالة الإعرابية والموقع الإعرابي؛ بحيث يستدعي الموقع النَّحْويّ الحالة الإعرابية، والحالة الإعرابية تستدعي العلامة؛ بمعنى أن جميع المواقع النَّحْويَّة التي تستحق الرفع كالمبتدأ، وخبره، والفاعل، ونائبه، واسم كان، واسم كاد، وخبر (إن)... تستدعي حالة الرفع، وحالة الرفع تستدعي غالبًا العلامة الأصليَّة للرفع، وهي الضمة، ويأتي الإعراب النهائيّ للكلمة المرفوعة مؤكدًا لهذا الربط، فبعد ذكر الموقع تذكر الحالة، ثم العلامة في حالة الكلمة المعربة[1]، فيقال عند إعراب أي كلمة معربة تنتمي إلى المرفوعات بعد ذِكر الموقع: مرفوع وعلامة رفعه الضمة[2]، وكذلك جميع المواقع النَّحْويَّة التي تستحق النصب كاسم (إن) وخبر كان، والمفاعيل، والحال.... تستدعي حالة النصب، وحالة النصب تستدعي غالبًا العلامة الأصليَّة للنصب، وهي الفتحة، ويأتي الإعراب النهائيّ للكلمة المنصوبة مؤكدًا لهذا الربط، فبعد ذكر الموقع تُذكَر الحالة، ثم العلامة في حالة الكلمة المعربة[3]، فيقال عند إعراب أي كلمة معربة تنتمي إلى المنصوبات بعد ذكر الموقع: منصوب وعلامة نصبه الفتحة[4]، وما قيل عن المواقع النَّحْويَّة التي تستحق الرفع، والمواقع التي تستحق النصب لا يختلف عن المواقع النَّحْويَّة التي تستحق الجر، والمواقع التي تستحق الجزم؛ لذلك نجد الدكتور حماسة -رحمه الله- يذكر أن من أدوات التماسك "الموقع الإعرابي، الحالة الإعرابية، العلامة الإعرابية... وهذه مع وسائل أخرى.. وكل ما يؤدِّي إلى الوضوح وعدم اللبس يؤدِّي – بالضرورة- إلى التماسك والترابط"[5].

ونستطيع أن نعبر عن هذا الذكاء النَّحْويّ في ربطه الوثيق بين كل من العلامة الإعرابية والحالة الإعرابية والموقع الإعرابي بهذا الشكل



(1) والعكس صحيح في حالة الكلمة المبنية، غيرَ أن الربط موجود، فيقال مع الكلمة المبنية مثلًا: اسم موصول مبني في محل رفع فاعل.
(2) إذا كانت العلامة أصلية.
(3) والعكس صحيح في حالة الكلمة المبنية غير أن الربط موجود، فيقال مع الكلمة المبنية مثلًا: اسم موصول مبنيّ في محل نصب اسم (إن).
(4) إذا كانت العلامة أصلية.
(5) بناء الجملة العربية: 78 ـ 98، دار غريب للطباعة والنشر، ط2002 ،1.

رابعًا: الإشارة إلى تقدير العلامة غالبًا عند وجود حرف علة في آخِر الاسم أو الفعل

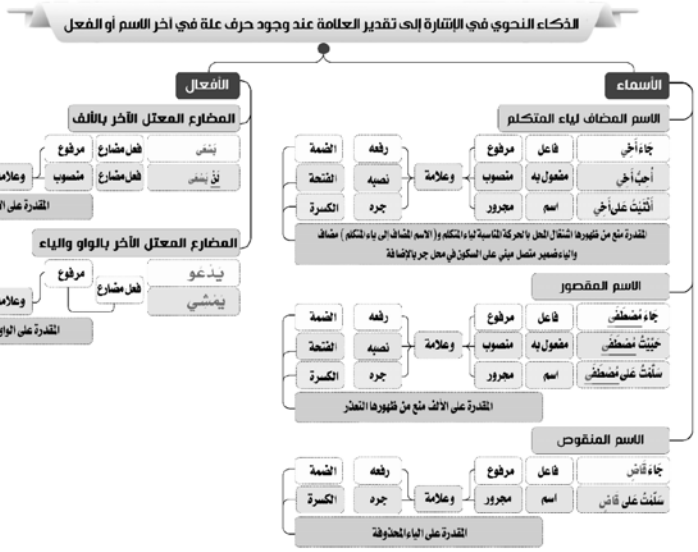
على الرغم من أن تقدير العلامة قد يُشعِر بعضَ الدارسين بصعوبة النحو غيرَ أن الحقيقة تقضي بأن تقدير العلامة يعد ذكاءً نحويًّا منقطع النظير لسببين:

السبب الأول: أنَّه وجد حلًّا لهذه الأصناف التي لم تظهر عليها العلامة، وهذا الحل ساعدها على الاحتفاظ بموقعها داخل إطار الأصناف المعربة، وأخرجها من المبنيات.

وهذا التصرف الذكي يسد الباب أمام ادعاء أن بعض هذه الكلمات مبني، أو أنَّها في منزلة بين المبني والمعرب - كما قيل عن المضاف لياء المتكلم-، ويغنينا عن هذه الأوصاف غير اللائقة التي وصفها بها بعض النحويين كـ(الخصي) والخنثى المشكل)، يقول العكبري: "وليس في الكلام كلمة معربة لا معربة ولا مبنيَّة عند المحققين؛ لأن حد المعرب ضد حد المبني على ما سبق، وليس بين الضدين هنا واسطة، وذهب قوم إلى أن المضاف إلى ياء المتكلم غير مبني؛ إذ لا علة فيه تُوجِب البناءَ، وغير معرب؛ إذ لا يمكن ظهور الإعراب فيه مع صحة حرف إعرابه، وسمَّوْه (خصيًّا)، والذي ذهبوا إليه فاسد؛ لأنَّه معرب عند قوم مبني عند آخرين، وسنبين ذلك، على أن تسميتهم إيَّاه (خصيًّا) خطأ؛ لأن الخصي ذَكَرٌ حقيقةً، وأحكام الذكور ثابتة له، وكان الأشبه بما ذهبوا إليه أن يسموه (خُنْثَى مُشْكِلًا)"[1].

السبب الآخر: أنَّه ربط بين تقدير العلامة وانتهاء الاسم أو الفعل بحرف علة غالبًا[2]، وهذا ييسر على المتلقِّي الانتباه لهذه الأصناف دون جهد يذكر، فالفعل المضارع المعتل الآخِر، والاسم المقصور، والاسم المنقوص، والمضاف إلى ياء المتكلم ينطبق عليه ذلك، ولا يخرج عنه سوى الاسم المجرور بحرف الجر الزائد، وهو يُمثِّل مرحلةً عُليا في التعليم، فلا يؤثِّر بالسلب على اطراد الربط بين تقدير العلامة وانتهاء الاسم أو الفعل بحرف علة.

ونستطيع أن نعبر عن هذا الذكاء النَّحْويّ في الربط بين تقدير العلامة وانتهاء الاسم أو الفعل بحرف علة غالبًا بهذا الشكل



(1) اللباب في علل البناء والإعراب: تأليف: أبي البقاء محب الدين عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، تحقيق: غازي مختار طليمات، الناشر: دار الفكر، دمشق، ط 1.1/67.

(2) الاحتراز بـ(غالبًا)؛ لأن حرف العلة قد تظهر عليه العلامة أحيانًا كالمضارع المنصوب المنتهي بواو أو ياء، في نحو: (لن يقضيَ)، و(لن يدعوَ).

خامسًا: إيجاد نمط يُلتزَم به في مجموعة من الدروس النَّحْويَّة:

النمـط في اللُّغـة: "أي الطرِيـق. والنَّـوْعُ مـن العِلْـمِ والمتـاع وغيرهـما"[1]، والمقصـود بـه هنـا الترتيـب الملتـزِم الصالـح للقيـاس عليـه، والنسـج عـلى منوالـه.

وقـد أنتـج الـذكاء النَّحْـويّ مجموعـة مـن الأنمـاط لظواهـر متعـددة؛ ليـسير المتلقِّـي في ركابهـا، فرسـم لـه طريقًـا محـدَّدًا يحفظـه مـن الزلـل، ويقنعـه بـيسر الفكـرة، ونسـتطيع أن نمثـل لذلـك بمجموعـة مـن الأنمـاط النَّحْويَّـة[2]:

أ. نمط إعراب الحروف:

فقـد وضـع النحـو العـربيّ نمطًـا واحـدًا لجميـع حـروف المعـاني بجميـع أشـكالها، فجميـع الحـروف مبنيَّـة، ولا محـل لهـا مـن الإعـراب، ونسـتطيع بِنـاءً على ذلـك أن نُـعبِّر عـن الـذكاء النَّحْـويّ في التعـبير عـن إعـراب أي حـرف بهـذا النمـط في الشـكل الآتي





(1) المحيـط في اللغـة: تأليـف: كافي الكفـاة الصاحـب، إسماعيـل بـن عبـاد (٣٨٥ - ٣٢٦ هــ)، تحقيـق: محمـد حسـن آل يـاسين، النـاشر: عالَـم الكتـب، بيروت، ط١٤١٤ ،1 هــ - ١٩٩٤م. 2/326.

(2) هذا على سبيل التمثيل وليس الحصر.

ب. **نمط تقسيم الفعل من حيث الزمن:**

للفعل ثلاثة أزمنة تعد أقسامًا له، فـ " أقسام الفعل: أمر، ومضارع، وماض على هذا النمط رتبها سيبويه"[1]. ونلاحظ في هذا الترتيب تسلسُلًا منطقيًّا يصلح نمطًا لإيجاد جميع الأزمنة من أي فعل متصرف.

فالمنطق يقضي بأن نطلب الفعل من خلال الأمر: (افعل)، ثم ننفذ ما طُلب من خلال المضارع: (يفعل)، ثم يصبح هذا ماضيًا من خلال الماضي: (فَعَل)، ونستطيع بِناءً على ذلك أن نعبر عن الذكاء النَّحْويّ في ترتيب أزمنة الفعل بهذا النمط في الشكل الآتي



ج. **نمط ما يبنى عليه الفعل الماضي:**

يبنى الفعل الماضي على الفتح، أو الضم، أو السكون، فيبنى على الفتح إذا لم يتصل به شيء، أو اتصل به ألف الاثنين، نحو: (نجح)، و(نجَحَا) ويُبنى على السكون إذا اتصل به ضمير رفع متحرك، نحو: (نجحْتُ)، ويبنى على الضم إذا اتصلت به واو الجماعة، نحو: (نجحوا)، ومعنى ذلك أنَّنا نستطيع بِناءً على ذلك أن نعبر عن الذكاء النَّحْويّ في نمط ما يبنى عليه الفعل الماضي في الشكل الآتي:

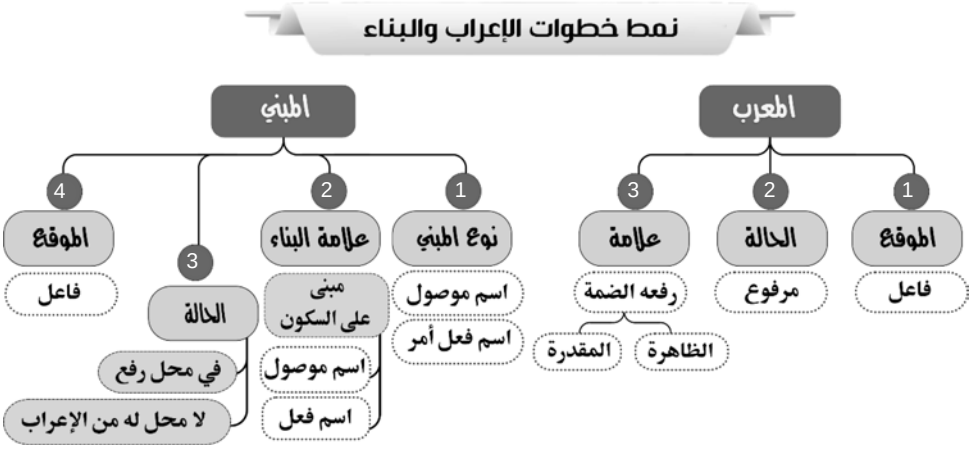


د. **نمط خطوات الإعراب والبناء:**

يمر كلٌّ من الإعراب والبناء بخطوات متسلسلة تعد نمطًا ذكيًّا لما يتَّسِم به من تسلسل منطقي، فنجد خطوات إعراب أي كلمة معربة تتمثَّل في: الموقع، ثم الحالة، ثم العلامة، وعلى العكس من ذلك نجد نمطًا ذكيًّا للمبنيات يميزها عن المعرب، فتتخذ تسلسُلًا منطقيًّا عكسيًّا يتمثَّل في: العلامة، ثم الحالة، ثم الموقع.

ونستطيع بِناءً على ذلك أن نعبر عن الذكاء النَّحْويّ في نمط خطوات الإعراب والبناء في الشكل الآتي:

(1) شرح تسهيل الفوائد، ابن مالك جمال الدين، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون ط:1، هجر للطباعة والنشر، 1410هـ - 1990م.1/91.



٥. النمطيَّة في مفهوم الأمثلة الخمسة، وإعرابها:

الأمثلة الخمسة هي " كل فعل مضارع اتصل به ألف اثنين أو واو جماعة أو ياء مخاطبة، وحكمها أن ترفع بثبوت النون نيابةً عن الضمة، وتُنصَب وتُجزَم بحذفها نيابةً عن الفتحة والسكون"[1].

فنمطية مفهوم الأمثلة الخمسة يظهر في القوالب الاحتماليَّة لاتصال الفعل المضارع بهذه الضمائر، وقد أشار ابن عقيل إلى هذه النمطيَّة بقوله: "فهذه الأمثلة الخمسة، وهي:

يفعلان وتفعلان ويفعلون وتفعلون وتفعلين"[2].

فنستطيع أن نضع ما شئنا من أفعال مضارعة تحت هذه القوالب، ونستطيع - بِناءً على ذلك- أن نعبر عن الذكاء النَّحْويّ في نمطيَّة أشكال الأفعال الخمسة في الشكل الآتي



(1) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام عبد الله بن يوسف بن عبد الله، تحقيق: عبد الغني الدقر، ط:1، الشركة المتحدة، دمشق، 1984م، 79.

(2) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهاء الدين عبد الله ابن عقيل، د ط، دار الفكر – 1414هـ - 1994م.1/79.

وأمرُ النمطيَّة لا يختلف بالنسبة للإعراب، فالرفع يُعبَّر عنه بالنمط السابق نفسه:

يفعلان وتفعلان ويفعلون وتفعلون وتفعلين

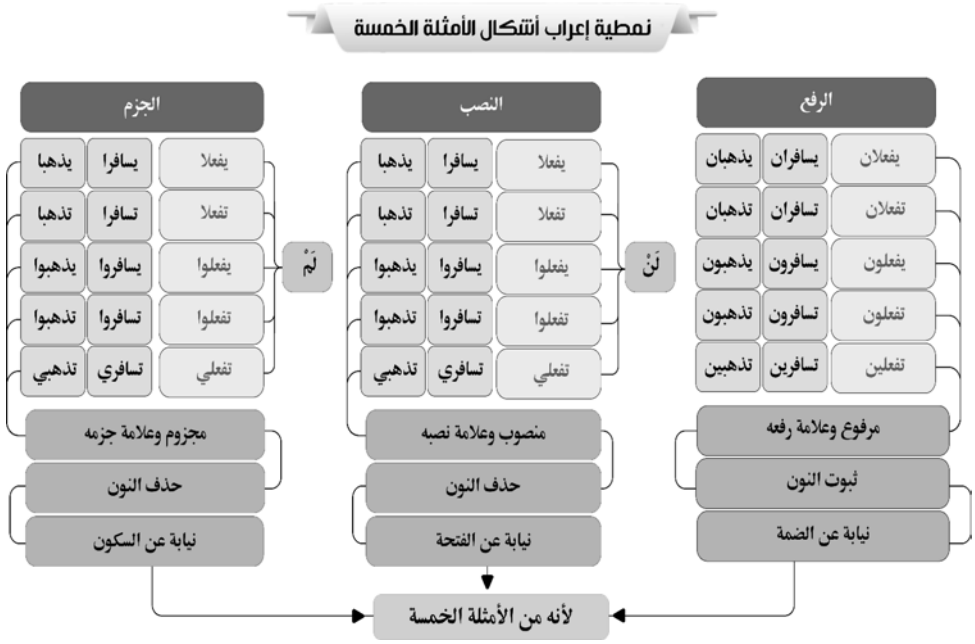
والنصب بهذا النمط:

لن يفعلا ولن تفعلا ولن يفعلوا ولن تفعلوا ولن تفعلي

والجزم بهذا النمط:

لم يفعلا ولم تفعلا ولم يفعلوا ولم تفعلوا ولم تفعلي

فنستطيع بِناءً على ذلك أن نعبر عن الذكاء النَّحْويّ في نمطيَّة إعراب الأفعال الخمسة في الشكل الآتي:



المبحث الثاني: الفكر الشمولي ودوره في تيسير النحو

من أهم الأُسُس التي قامت عليها دورة النحو الذكي استثمار الفكر الشمولي في تيسير النحو، وهذا الفكر يُمثِّل مرحلة دقيقة في إظهار الذكاء النَّحْويّ؛ ممَّا يجعل المتلقِّيَ أكثرَ قناعةً بيُسر النحو، وتسلسُل ظواهره، ومنطقيتها.

هذا وقد وفقني الله لابتكار ما يؤكد هذا الجانب الشمولي ويرسخه لدى الدارس من خلال ما يأتي:

أولًا: الفكر الشمولي في كيفيَّة تفكير العقل ليعرب:

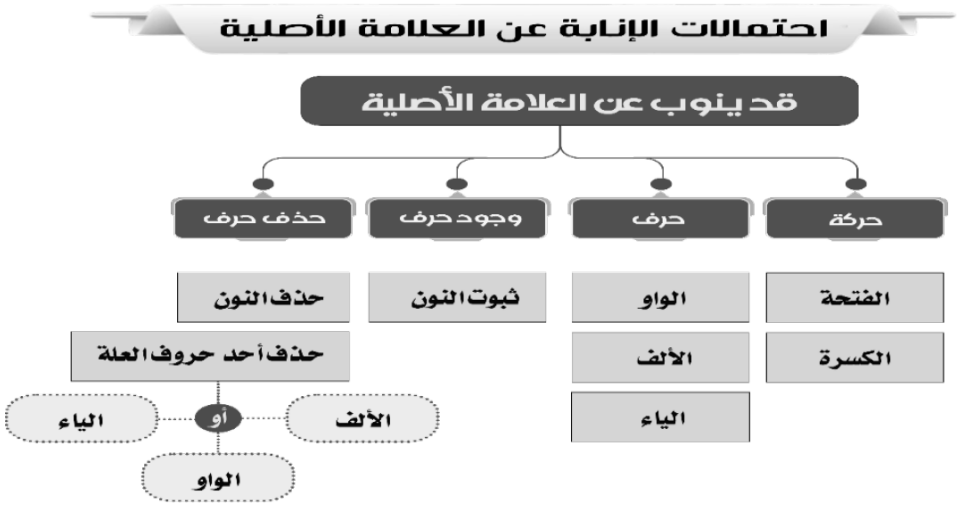
فاستطعت أن أضع للدارس أُنموذجًا شامِلًا في شكل واحد أعرض من خلاله كيفيَّة تفكير العقل ليعرب أي كلمة في النحو، مهما كان موقعها وحالتها وعلامتها، وسواء أكانت مُعرَبةً أم مبنيَّةً. وإليكم هذا الشكل المبتكَر:


[ذكر الفعل]
مضارع مبني على
السكون (نون النسوة)
الفتح (نون التوكيد المباشرة)
في محل
نصب
رفع
جزم
ماض مبني على
الضم
الفتح
السكون
لا محل له من الإعراب
في محل
جزم فعل الشرط
جزم جواب الشرط
أمر مبني على
السكون
حذف النون
حذف حرف العلة
الفتح
[ذكر الاسم] مبني على
الضم
الفتح
الكسر
السكون
في محل
رفع
نصب
جر
الموقع الإعرابي
لا محل له من الإعراب
حرف مبنى على
الضم
الفتح
الكسر
السكون
لا محل له من الإعراب
مبنية نقول
عند إعراب أي كلمة
معربة نقول
[ذكر الفعل]فعل مضارع
[ذكر الاسم]
علامة أصلية
علامة فرعية
... الموقع الإعرابي ... مرفوع وعلامة رفعه
الضمة
(العلامة الفرعية) نيابة عن الضمة لأنه (اسم الباب الفرعي)
... الموقع الإعرابي .. منصوب وعلامة نصبه
الفتحة
(العلامة الفرعية) نيابة عن الفتحة لأنه (اسم الباب الفرعي)
... الموقع الإعرابي .. مجرور وعلامة جره
الكسرة
(العلامة الفرعية) نيابة عن الكسرة لأنه (اسم الباب الفرعي)
مرفوع وعلامة رفعه
الضمة
ثبوت النون نيابة عن الضمة لأنه من الأمثلة الخمسة
منصوب وعلامة نصبه
الفتحة
حذف النون نيابة عن الفتحة لأنه من الأمثلة الخمسة
مجزوم وعلامة جزمه
السكون
حذف حرف العلة نيابة عن السكون لأنه معتل الآخر
حذف النون نيابة عن السكون لأنه من الأمثلة الخمسة

ثانيًا: الفكر الشمولي في جميع احتمالات الإنابة عن العلامة الأصليَّة:

عـادةً يتيـه المتـدرب بين العلامـات الفرعيَّـة النائبـة عـن العلامـات الأصليَّـة، فيحسـن أن يُقَـدَّم لهـذا البـاب بعـرض جميـع احـتمالات الإنابـة الدالَّـة على شـمول الـذكاء النَّحْـويّ لـكل مـا يصلـح أن يكـون علامـة مـن حركـة وحـرف ووجـود حـرف وحـذف حـرف، فلـم يسـتثمر الحـرف في حـدِّ ذاتِـه فحسـبُ، وإنَّمـا اسـتثمر وجـوده، كما اسـتثمر حذفـه، فوجـود الحـرف أو حذفـه قـد يُمثِّـل علامـة، وهـذا نجـده في وظيفـة (النـون) الأمثلـة الخمسـة، فوجودهـا وحذفهـا هـو العلامـة، وليسـت النـون نفسـها هـي العلامـة، فـ"الأمثلـة الخمسـة مـن الفعـل أفعـال معربـة لا حـرف إعـراب فيهـا؛ لأن النـون في جميعهـا إنمـا هي علامـة الرفـع، وليسـت بحـرف إعـراب؛ لأن حـرف الإعـراب في الصحيـح لا يـزول بالعامـل، وهـذه النـون تـزول بالعامـل؛ فـدلَّ على أنَّهـا علامـة إعـراب، وليسـت بحـرف إعـراب، وكذلـك مـا قَبلَهـا"[1].

وهذا الشكل يُوضِّح لنا جميع احتمالات الإنابة عن العلامة الأصليَّة:



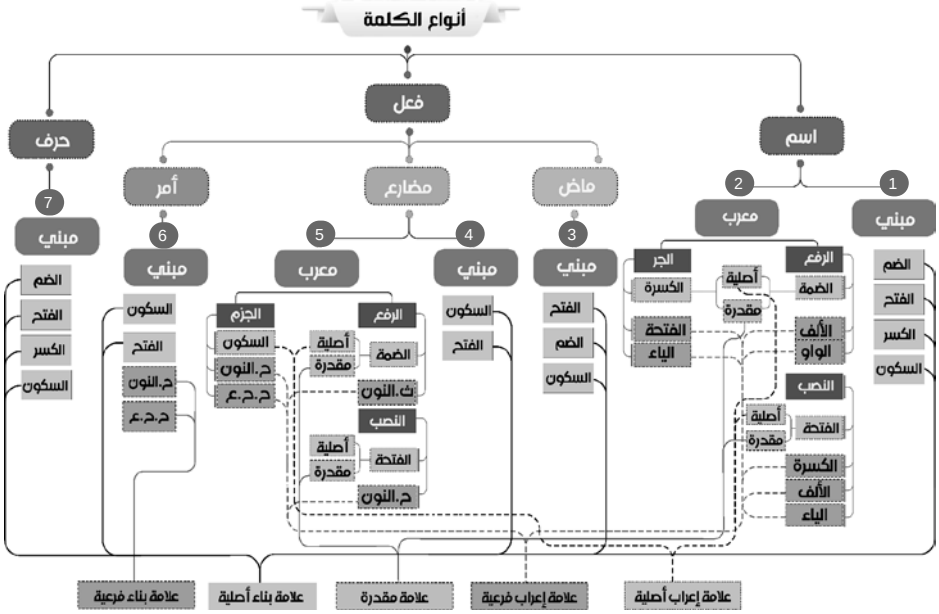
(1) شرح المقدمة المحسبة: تأليف: طاهر بن أحمد بن بابشاذ (ت ٤٦٩ هـ)، تحقيق: خالد عبد الكريم، الناشر: المطبعة العصرية - الكويت، ط١٩٧٧ ،1 م. 2/287.

ثالثًا: الفكر الشمولي في تقسيم أنواع الكلمة إلى مبني ومعرب، وفي إطار ذلك تصنيف العلامة إلى أصلية وفرعية، وظاهرة ومقدَّرة

لقد استوعب النحو العربيّ حالات البناء والإعراب في جميع أقسام الكلمة، تمهيدًا لإعرابها إعرابًا صحيحًا، على الرغم من اختلافهما، فقد "خالَفُوا بين ألقاب المبني

والمعرب؛ ليمتاز كل واحد منهما عن الآخَر؛ لأنهما لما افترقَا في المعنى من حيث إن الإعراب لا يكون إلا بعامل، ولا يكون لازمًا، والبناء بخلافه، افترقَا في اللقب"[1]

وهذا الشكل يُوضِّح لنا الفكر الشمولي في تقسيم أنواع الكلمة إلى مبني ومعرب، وفي إطار ذلك تصنيف العلامة إلى أصلية وفرعية، وظاهرة ومقدَّرة



رابعًا: الفكر الشمولي في حصر الأبواب النَّحْويَّة في إطار حالاتها الإعرابية:

لقد حصر النحو العربيّ جميع المواقع النَّحْويَّة، ووضعها في إطار حالاتها الإعرابية، ثم ربط الحالة بالعلامة الإعرابية، فإذا أدرَك المتدربُ هذا الفكرَ الشموليَّ في حصر المواقع فسيتجنَّب التداخلَ الحادثَ عند كثير من المتدربين؛ كأنْ يقولَ في إعراب كلمة: فاعل منصوب، أو مفعول مرفوع، أو مضاف إليه منصوب؛ لأنَّه انتبه لحصر المواقع التي تستحق الرفع، وأدرك أن لها حالة واحدة؛ هي الرفع، وكذلك المنصوبات، والمجرورات، والمجزوم، بل يستطيع

أيضًا أن يُتقِن المواقعَ النَّحْويَّةَ التي تستدعي بناء عارضًا للكلمة الواقعة في إطارها، كاسم (لا) النافية للجنس، والمنادى المفرد المعرفة، والنكرة المقصودة، فيتكوَّن عنده تصوُّر كامل وشامل لجميع المواقع النَّحْويَّة، وحالاتها الإعرابية

وهذا الشكل يُوضِّح لنا الفكر الشمولي في حصر الأبواب النَّحْويَّة في إطار حالاتها الإعرابية:

(1) الكُنَّاش في فنَّي النحوِ والصرفِ، أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن شاهنشاه بن أيوب، الملك المؤيَّد، صاحب حماة، دراسة وتحقيق: الدكتور رياض بن حسن الخوام، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، 2000 م. 1/240.


الأبواب النحوية وحالاتها الإعرابية
المرفوعات
الفاعل
نائب الفاعل
المبتدأ
خبر المبتدإ
اسم كان وأخواتها
اسم الحروف العاملة عمل ليس
اسم كاد وأخواتها
خبر إنّ وأخواتها
خبر لا النّافية للجنس
الفعل المضارع إذا لم يسبق بناصب ولا جازم
تابع المرفوع
النعت
التوكيد
البدل
عطف النسق
عطف البيان
المجزوم
الفعل المضارع في جواب الطلب (الشرط المقدر)
الفعل المضارع إذا سبقه أداة جزم
الفعل الماضي إذا كان فعلا أو جوابا لشرط جازم يكون في محل جزم
الفعل المضارع التابع المجزوم
التوكيد اللفظي
عطف النسق
البدل
المواقع النحوية التي تستدعي بناء
ما يبنى على ما يرفع به
المنادى
المفرد المعرفة
النكرة المقصودة
ما يبنى على ما ينصب به
اسم لا النافية للجنس إذا كان مفردا
الفعل المضارع المبني إذا
اتصلت به نون النسوة
باشرته نون التوكيد
المجرورات
مجرور بالإضافة
مجرور بحرف الجر
تابع المجرور
النعت
التوكيد
البدل
عطف النسق
عطف البيان
المنصوبات
اسم إنّ وأخواتها
اسم لا النافية للجنس
خبر كان وأخواتها
خبر كاد وأخواتها
خبر الحروف العاملة عمل ليس
الفعل المضارع إذا سبقه أداة نصب
الحال
المنادى
المضاف
الشبيه بالمضاف
النكرة غير المقصودة
المفعول المطلق
المفعول به
المفعول له
المفعول فيه
المفعول معه
التمييز
المستثنى
تابع المنصوب
النعت
التوكيد
البدل
عطف النسق
عطف البيان

خامسًا: الفكر الشمولي في تحديد العَلاقات بين المواقع النَّحْويَّة:

لقد استثمرت تلك الدورة العَلاقة الوطيدة بين المواقع النَّحْويَّة من خلال شكلٍ وَسَمْتُهُ بهذا العنوان: (النحو العربيّ صلة القرابة ولمّ الشمل)، وفيه أحدِّد بدِقَّة مدى قوة العَلاقة والترابط بين المواقع النَّحْويَّة، فبدَتِ المواقعُ النَّحْويَّةُ – بل النحو العربيّ كله– في صورة عائلة مترابطة، موحَّدة الصف، مرتَّبة البناء

أصل العائلة: الاسم والفعل والحرف.

ملامح كل فرع: البناء والإعراب والعلامات من حيث الأصالة والفرعيَّة، والظهور والتقدير.

التعبير عن الانسجام والترابط بين فروع العائلة: من خلال ترتيب خطوات الإعراب العامَّة لأي كلمة، سواء أكانت معربة أم مبنيَّة

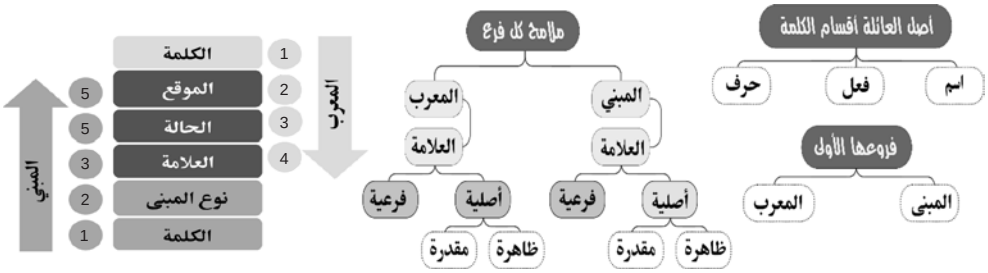
التلازم والتكامل ودرجة القرابة بين المواقع النَّحْويَّة: وأعني به أن الموقع قد يستدعي موقعًا آخَرَ، وقد قسمت هذا الاستدعاء إلى

1. **جائز:** إذا وُجد موقع قد يوجد معه آخر، وقد لا يوجد، ومثال ذلك الفعل، فقد يطلب بعض المفاعيل الخمسة معه، وقد يستغني عنها جميعًا.
2. **واجب:** إذا وُجد موقع أوجب وجود الآخَر، وهذا ينقسم بدوره إلى قسمين:

أ. إذا وجد الأول أوجب وجود الثاني: فوجود المبتدأ مثلًا يُوجِب وجودَ خبر، ووجود الفعل يوجب وجود فاعل أو نائب فاعل، وهكذا.

ب. إذا وجد الثاني أوجب وجود الأول، والأول في هذه الحالة لا يعد موقعًا نحويًّا بالنسبة للثاني: فوجود الحال مثلًا يوجب وجود صاحب الحال، ووجود المستثنى يوجب وجود المستثنى منه، ووجود المضاف إليه يُوجِب وجودَ المضاف، وهكذا.

ونستطيع بِناءً على ذلك أن نعبر عن الفكر الشمولي في تحديد العَلاقات بين المواقع النَّحْويَّة بهذا الشكل:





المبحث الثالث: إستراتيجيات مبتكَرة في تدريس النحو العربيّ

يهتم هذا المبحث بعرض مجموعة من الإستراتيجيات المبتَكَرة في تدريس النحو العربيّ، وقد وفقني الله لوضع إستراتيجيات للنحو كله، لكني سأكتفي هنا ببعضها حتى لا تزيد صفحات البحث

أولًا: الإشارات الموحية:

لقد برع قدماؤنا في إيجاد كلمة أو جملة لشرح ظاهرة كاملة، وخير مثال لذلك جَمْعُهم بعضَ صفات الحروف في جُمَل تُحفَظ، وهذه الجُمل تجمع حروف الصفة، وتشير من خلال مهارة الضد إلى الحروف التي تنتمي للصفة المقابِلة إذا كان للصفة ضد، كما فعلوا مع حروف الهمس حين جمعوها في (فحثه شخص سكت)[1]، ويُفهَم منها أن بقية الحروف مجهورة، وقد حذوتُ حذوهم بما أطلقت عليه مصطلح (الإشارات الموحية)؛ فهي عبارة عن رموز كتابيَّة تشتمل على إيقاع أدائي خاص، وتلخص لنا قاعدة كبرى، ونستطيع أن نمثل لذلك بإشارات موحية ألفتها لأعتى ظاهرة نَحْويَّة حيرت المتدربين، وهي الأبواب التي تعرب بعلامات فرعيَّة، فقد وضعت لها هذه الإشارات الموحية: (يَا وَيْ

(1) يُنظَر: شرح طيبة النشر في القراءات: تأليف: شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (ت ٨٣٣هـ)، ضبَطَه وعلَّق عليه: الشيخ أنس مهرة، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط١٤٢٠ ،2 هـ - ٢٠٠٠ م. 30.

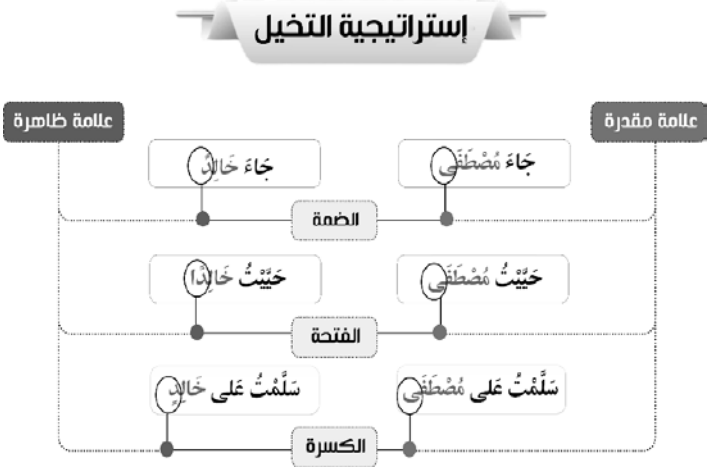
وَوَايْ ضِ ضَّ وَنَخّ حَاوِي)، فـ(يا)[1] ترمز إلى إعراب المثنّى بالألف رفعًا، وبالياء نصبًا وجرًّا، و(وي) ترمز إلى إعراب جمع المُذَكَّر السالم بالواو رفعًا، وبالياء نصبًا وجرًّا، و(واي) ترمز إلى إعراب الأسماء الستة بالواو رفعًا، وبالألف نصبًا، وبالياء جرًّا، و(ضِ) ترمز إلى إعراب جمع المؤنَّث السالم، الضاد تعني الضمة في حالة الرفع، وكسرَتَا التنوين واحدة للنصب، والأخرى للجر، و(ضَّ) ترمز إلى إعراب الممنوع من الصرف، الضاد تعني الضمة في حالة الرفع، وفتحتا التنوين واحدة للنصب، والأخرى للجر، و(نخّ) ترمز إلى إعراب الأمثلة الخمسة، النون تشير إلى ثبوت النون في حالة الرفع، والحاء المشددة تشير إلى حذفين: أي حذف النون في حالتي النصب والجزم. وهذا الشكل يُوضِّح لنا هذه الإستراتيجيَّة المبتكَرة الجامعة للأبواب التي تُعرَب بعلامات فرعيَّة



ثانيًا: التخيُّل:

مـن أجمـل نعـم الله على الإنسـان إعطـاؤه مقـدرة على التخيُّل، وهـذا التخيُّل مـن شـأنه أن يُحفِّـز على توسـيع المـدارك، وشـحذ الذهـن، والوصـول مـن خلال المعلـوم إلى المجهـول، ونحونـا العـربيّ قـام قـدر كـبير منـه على هـذا التخيُّل، لكنَّـه يحتـاج إلى مـن يوظفـه في خدمـة المتـدربين، ومـن أوضـح الأمثلـة لذلـك تقديـر العلامـة، فتقديـر العلامـة قـام - مـن وجهـة نظـري- على تخيُّل وجـود كلمـة أخـرى مسـتوفاة لظهـور العلامـة، فقدَّرْنـا العلامـةَ على الحـرف غير المتحمِـل للعلامـة متخيلينَ الحـرفَ المتحمـلَ لهـا، فقولنـا مـثلًا: (جـاء مصطفـى) نسـتطيع أن نتخيـل (خالـدًا) موقـع (مصطفـى)، فنـدرك أن علامـة الرفـع هـي الضمـة بِنـاءً على ظهورهـا في قولنـا: (جـاء خالـدٌ)، فنمنـح (مصطفـى) العلامـة نفسـها ونحكـم بتقديرهـا؛ أنَّنـا – وإن كنـا أدركناهـا مـع خالـد- لم ندركهـا مـع (مصطفـى).

وهذا الشكل يُوضِّح لنا هذه الإستراتيجيَّة الجامعة لكل ما يُعرَب بعلامة مقدَّرة



(1) وقد قُدمت الياء على الألف؛ لأنَّ الألِفَ لا يصحُّ الابتداءُ به؛ لأنه لا يأتي إلا حرفَ مَدٍّ.

ثالثًا: الجمع الرياضيّ:

الجمع الرياضيّ يعني ضمَّ شيئين أو أكثر للوصول لناتج جديد، وهو أبسط العمليَّات الحسابيَّة التي يدركها الأطفال، وهذا يجعله إستراتيجية قريبة للأذهان، ومنطقية في الوقت نفسه، وهناك مجموعة من قواعد النحو القابلة لتطبيق هذه الإستراتيجيَّة، وسنمثل له بالقاعدة المشهورة: (الجُمَل بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال)، فـ"المشهور أن شبه الجملة التام بنوعيه: الظرف، والجارّ مع مجروره إذا وقع بعد نكرة محضة وجب إعراب متعلقه -عامله- نعتًا، وإذا وقع بعد معرفة محضة وجب إعرابه حالًا"[1].

ومعنى ذلك أنَّنا من الممكن أن نعبر عن هذه القاعدة من خلال الجمع الرياضيّ بهذا الشكل:



رابعًا: الكلمات المفتاحيَّة:

الكلمات المفتاحيَّة مصطلح يستخدمه الأكاديميون في أبحاثهم للإشارة إلى مضمون الورقة البحثيَّة، وقد استثمرت هذا المصطلح بوصفه إستراتيجية ناجحة في التعلُّم، فنستطيع من خلال بعض الكلمات القليلة الوصول للفكرة كاملة، ونستطيع تطبيق ذلك على مجموعة من الظواهر النَّحْويَّة، فمن ذلك مفهوم كل من البناء والإعراب، فيكفي المتدربَ أن يحتفظ بالكلمة المفتاحيَّة للبناء، وهي: (ثبوت)، والكلمة المفتاحيَّة للإعراب، وهي: (تغير)، ومن خلالهما يستطيع أن يستذكر مفهوم كل من البناء والإعراب كما في هذا الشكل



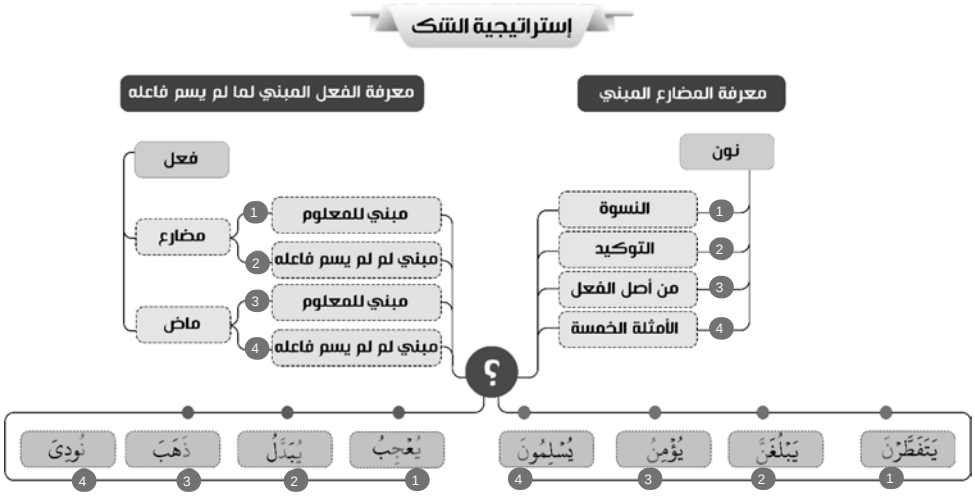
خامسًا: إستراتيجية الشك:

قد يكون الشك خطوة مهمة في التوصل إلى الفكرة النَّحْويَّة، فإذا تأكَّدَ تحوَّلَ إلى يقين، وهناك مجموعة من الظواهر النَّحْويَّة نستطيع تطبيقَ هذه الإستراتيجيَّة معها فتُيسِّرها وتُقرِّبها للذهن؛ فمن ذلك الفعل المضارع المبني، فالخطوة الأولى لمعرفته إذا وجدنا (نونًا) نشك، فإذا ظهر لنا أن هذه النون هي نون النسوة، أو نون التوكيد المباشرة، تحول الشك إلى يقين بأن الفعل المضارع مبني، وإذا ظهر لنا أن هذه النون من أصل الفعل كما في (يؤمن)، أو نون الأمثلة الخمسة في حالة الرفع كـ(يسلمون) تيقَّنَّا أنَّه مُعربٌ، كذلك نستطيع تطبيقها مع الفعل المبني لما لم يُسمَّ فاعلُه؛ فالفعل المضارع إذا وجدنا أوله مضمومًا نشك، فإذا وجدنا ما قبل الآخر مفتوحًا تيقَّنَّا بأنَّه مبنيّ لِمَا لم يُسمَّ فاعلُه، فإن لم نجده مفتوحًا فهو فعل رباعي ومبني للمعلوم، فكل هذه معلومات كانت نتيجة للشك، والفعل الماضي إذا كان

(1) النحو الوافي، حسن عباس، ط3، دار المعارف، د ت.448، 2/447.

أولـه مضمومًـا فهـو مبنـيّ لما لم يُسَـمَّ فاعلُـه دونَ النظـر إلى مـا قبـل آخـره، مـع أن الصرفـيين نصُّـوا على كسره؛ لأنَّـه لا يوجـد فعـل مـاض مبنـي للفاعـل أولـه مضمـوم[1].

وهذا الشكل يُوضِّح لنا تطبيقَ ذلك:



سادسًا: إستراتيجية: الضد:

هنـاك كـثير مـن الظواهـر النَّحْويَّـة التـي تـسير في اتجـاه معاكـس لظواهـر أخـرى، وقـد فطـن قدماؤنـا لذلـك، واسـتثمروه في وصـف بعـض الظواهـر، كتعليلهـم لحمـل الجـر في الممنـوع مـن الصرف على النصب، بأنَّـه عكـس المثنَّـى والجمـع الـذي حُمـل فيـه الجـر على النصـب، يقـول ابـن الخشـاب: "مـا لا يـنصرف حكمـه في حمـل الجـر على النصـب عكـس حكـم التثنيـة والجمـع"[2].

ونسـتطيع أن نمثـل لذلـك بخطـوات إعـراب كل مـن الكلمـة المعربـة والكلمـة المبنيَّـة، فهـي تقـوم على الضديـة، فالكلمـة المعربـة تبـدأ خطـوات إعرابهـا بذكـر الموقـع، ثـم الحالـة، ثـم العلامـة، والعكـسُ صحيـحٌ في حالـة الكلمـة المبنيَّـة، فتـأتي علامـة البنـاء أولًا، ثـم الحالـة، ثـم الموقـع، وهـذا الشـكل يُوضِّـح لنـا ذلـك



(1) باسـتثناء أفعـال نـادرة خرجـت عـن القاعـدة، وقـد أحصاهـا الصرفيـون، مثـل الفعـل (يهـرع) يُنظَـر: الإعـراب المفصَّـل لكتـاب اللـه المرتَّـل: تأليـف: بهجـت عبـد الواحـد صالـح، النـاشر: دار الفكـر للطباعـة والـنشر والتوزيـع، عمان، ط١٤١٨ ،2 هــ: 5/216.

(2) المرتجَـل (في شرح الجُمَـل): تأليـف: أبي محمـد عبـد اللـه بـن أحمـد بـن أحمـد بـن الخشَّـاب (٥٦٧ - ٤٩٢ هــ)، تحقيـق ودراسـة: علي حيـدر، طبعـة دمشـق،، ١٣٩٢ هــ - ١٩٧٢ م. 7.

الخاتمة:

مـن خلال هـذه الرحلـة مـع مجموعـة مـن الإستراتيجيـات المبتَكَـرة في تدريـس النحـو العـربيّ وتيسيره نسـتطيع أن نقسـم نتائـج البحث إلى قسـمين

أولًا: نتائج عامَّة:

1. النحو العربيّ نحو ذكي، يمتلك قدرةً مؤثِّرةً لإقناع المتلقِّي بموافقته للفطرة اللغويَّة ويُسْره في الوقت نفسه.
2. مَظاهِر هذا الذكاء متعددة؛ فمنها الجانب الشمولي، ومنها الجانب المنطقيّ، ومنها الجانب العاطفيّ.
3. إسـتراتيجيات تدريـس النحـو لا حـصر لهـا، وهـي توفيـق من اللـه في المقـام الأول، ونسـتطيع أن نسـتخدم إسـتراتيجية مبتكَرة لتدريـس كل فكـرة نَحْويَّة وتيسـيرها.

ثانيًا: نتائج خاصَّة:

أولًا: من مظاهر الذكاء النَّحْويّ التي توصَّل إليها البحثُ:

1. تصنيف أنواع الكلمة، ووجود علامات لها مانعة مِنْ تداخُلِها.
2. الاعتماد على ملاحَظة ضبط الحرف الأخير عند إعراب أكثر المبنيات.
3. الربط المحكم بين العلامة الإعرابية والحالة الإعرابية والموقع الإعرابي.
4. الإشارة إلى تقدير العلامة غالبًا عند وجود حرف علة في آخِر الاسم أو الفعل.
5. إيجاد نمط يُلتزَم به في مجموعة من الدروس النَّحْويَّة.

ثانيًا: أكد البحث دور الفكر الشمولي ودوره في تيسير النحو من خلال:

1. الفكر الشمولي في كيفيَّة تفكير العقل ليُعرِب.
2. الفكر الشمولي في جميع احتمالات الإنابة عن العلامة الأصليَّة.
3. الفكر الشمولي في تقسيم أنواع الكلمة إلى مبني ومعرب، وفي إطار ذلك تصنيف العلامة إلى أصلية وفرعية، وظاهرة ومقدَّرة.
4. الفكر الشمولي في حصر الأبواب النَّحْويَّة في إطار حالاتها الإعرابية.
5. الفكر الشمولي في تحديد العَلاقات بين المواقع النَّحْويَّة.

ثالثًا: عرَض البحثُ مجموعةً من الإستراتيجيات المبتَكَرة في تدريس النحو العربيّ، وهي:

أولًا: الإشارات الموحية:

1. التخيُّل.
2. الجمع الرياضيّ.
3. الكلمات المفتاحيَّة.
4. إستراتيجية الشك.
5. إستراتيجية الضد.

توصية البحث:

يـوصي البحـث بـأن تكـون هنـاك اتفاقيـة شراكـة مـع المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لتوسـيع انتشـار هـذه الـدُّورة على مسـتوى أكبر بدعـم معنـويّ مـن المركـز، وبالنسـبة للدعـم الماديّ فلا نحتـاج إليـه، فلدينـا أكثر مـن سـبعين مدرِّبًـا ومدربـةً، ليدربـوا على مـا يُلقـى في المحـاضرة، ولدينـا عشرون قاعـة مـن قاعـات الـزوم مدفوعـة الأجـر

- آراء بعض المتدربين في دورة النحو الذكي:

مصادر البحث:

- الإعـراب المفصَّـل لكتـاب اللـه المرتَّـل: تأليـف: بهجـت عبـد الواحـد صالـح، النـاشر: دار الفكر للطباعـة والنـشر والتوزيع، عـمَّان، ط١٤١٨ ،2 هـ
- البديـع في علـم العربيَّـة، ابـن الأثـير مجـد الديـن أبـو السـعادات، تحقيـق ودراسـة: د. فتحـي أحمـد عـلي الديـن، ط:1، جامعـة أم القـرى، مكـة المكرَّمـة - المملكـة العربيَّـة السـعوديَّة، 1420 هـ
- بناء الجُملة العربيَّة، د. محمد حماسة عبد اللطيف: دار غريب للطباعة والنشر، ط2002 ،1.
- شرح الأشـموني عـلى ألفيـة ابـن مالـك: تحقيـق: عبـد الحميـد السـيد محمـد عبـد الحميـد - النـاشر: المكتبـة الأزهريـة للـتراث- د ط- د ت.
- شرح تسـهيل الفوائـد، ابـن مالـك جـمال الديـن، تحقيـق: د. عبـد الرحمـن السـيد، د. محمـد بـدوي المختـون ط:1، هجـر للطباعـة والنشر، 1410هـ - 1990م.
- شرح الـدرة البهيـة في نظـم الآجروميـة: تأليـف: ماجـد محمـد الراغـب - قـدم لـه د. محمـود أبـو الْهُـدَى الحسـيني، ود. محمـد رجـب ديـب- دار العصـماء- دمشـق- ط1432 - 1هـ – 2012م.
- شرح شـذور الذهـب في معرفـة كلام العـرب، ابـن هشـام عبـد اللـه بـن يوسـف بـن عبـد اللـه، تحقيـق: عبـد الغنـي الدقـر، ط:1، الشركـة المتحـدة، دمشـق، 1984م.
- شرح طيبـة النـشر في القـراءات: تأليـف: شـمس الديـن أبـو الخـير ابـن الجـزري، محمـد بـن محمـد بـن يوسـف (ت ٨٣٣هـ)، ضبطـه وعلـق عليـه: الشـيخ أنـس مهـرة، النـاشر: دار الكتـب العِلميَّـة – بيروت، ط١٤٢٠ ،2 هـ - ٢٠٠٠ م
- شرح قطـر النـدى وبـل الصـدى: تأليـف: أبي محمـد عبـد اللـه جـمال الديـن بـن هشـام الأنصـاري، تحقيـق: محمـد محيـي الديـن عبـد الحميـد، القاهـرة، ط 1383 ،11م.
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، بهـاء الدين عبد الله ابن عقيل، د ط، دار الفكر – 1414هـ - 1994م.
- - شرح المقدمـة المحسـبة: تأليـف: طاهـر بـن أحمـد بـن بابشـاذ (ت ٤٦٩ هـ)، تحقيـق: خالـد عبـد الكريـم، النـاشر: المطبعـة العصريَّـة - الكويـت، ط١٩٧٧ ،1 م.
- الكتاب: تأليف: سيبويه، تحقيق ودراسة: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ط1408 ،3هـ- 1988م.
- الكنـاش في فنَّـيِ النحـوِ والـصرفِ، أبـو الفـداء عـماد الديـن إسـماعيل بـن شاهنشـاه بـن أيـوب، الملـك المؤيَّـد، صاحـب حـماة، دراسـة وتحقيـق: الدكتـور ريـاض بـن حسـن الخـوام، المكتبـة العصريَّـة للطباعـة والنـشر، بـيروت – لبنـان، 2000 م.
- اللبـاب في علـل البنـاء والإعـراب: تأليـف: أبي البقـاء محـب الديـن عبـد اللـه بـن الحسـين بـن عبـد اللـه العكـبري، تحقيـق: غـازي مختـار طليـمات، النـاشر: دار الفكـر، دمشـق، ط 1.
- المحيـط في اللُّغـة: تأليـف: كافي الكفـاة الصاحـب، إسـماعيل بن عبَّـاد (٣٨٥ - ٣٢٦ هـ)، تحقيق: محمد حسـن آل ياسـين، النـاشر: عالَـم الكتب، بـيروت، ط١٤١٤ ،1 هـ - ١٩٩٤م.
- المرتجـل (في شرح الجمـل): تأليـف: أبي محمـد عبـد اللـه بـن أحمـد بـن أحمـد بـن الخشـاب (٥٦٧ - ٤٩٢ هـ)، تحقيـق ودراسـة: عـلي حيـدر، طبعـة دمشـق، ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢ م.
- النحو الوافي، حسن عباس، ط3، دار المعارف، د ت.

تحليل الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجيّة في قراءة نصوص مادة المهارات اللغويَّة لدى طلاب المستوى المتقدّم بوحدة تعليم اللُّغة العربيَّة (جامعة القصيم)

الدكتور/ عبد الحكيم عبد الخالق الحسن سيد أحمد
أستاذ اللسانيَّات المشارِك بكلية اللُّغة العربيَّة - جامعة أم درمان الإسلاميَّة (السودان)
وكلية اللُّغة العربيَّة والدراسات الاجتماعيَّة ـ جامعة القصيم (المملكة العربيَّة السعوديَّة)

hakeemalhassan8@gmail.com

المُلخَّص:

يهدف البحث إلى تحليل الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجيّة الواردة في قراءة نصوص مادة تنمية المهارات اللغويَّة لدى طلاب المستوى المتقدِّم بوحدة تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها (جامعة القصيم) سعيًا لبيانها، وتوضيح أسبابها، وطرائق علاجها...، وقد أفاد البحثُ من منهج تحليل الأخطاء في توصيف الخطأ وتصنيفه وتفسيره، وتوصَّل إلى أنَّ كلَّ خطأ في المستوى الصوتيّ الفونولوجيّ يُعزى إلى التَّداخُل اللُّغويّ، أو إلى النّقل السلبيّ من اللُّغة الأُمّ...

وقد جاءت الدراسة التي اتّبع فيها الباحث المنهج الوصفيّ في محورين تسبقهما مقدمةٌ، وتعقبهما خاتمةٌ، وقائمةٌ بأهم المصادر والمراجع التي اعتُمِدَ عليها.

جاءت المقدمة مبيِّنةً أهميَّةَ الموضوع، والهدف من الدراسة، والمنهج المتَّبع في الدراسة، بالإضافة إلى مادة تحليل الأخطاء ومنهجها، وقد جاء المحور الأوَّل إطارًا نظريًّا عرَّف فيه الباحث بنظام العربيَّة الصوتيِّ، ونظريّة تحليل الأخطاء، والمنهج المتَّبع في دراستها، ومادة تحليل الأخطاء ومنهجها، أمَّا المحور الثاني فقد خُصِّص للأخطاء الصوتيَّة الفُونولوجيَّة الواردة في قراءة نصوص مادة تنمية المهارات اللغويَّة لدى طلاب المستوى المتقدِّم بوحدة تعليم اللُّغة، وتحليلها.

وخُتم البحث بخاتمة أشار الباحث فيها إلى أهمّ النتائج التي توصَّل إليها؛ أهمها: أنَّ منهج تحليل الأخطاء في المستوى (الصّوتيّ الفونولوجي) له دور كبير في تعديل طرائق التّدريس وتقويمها، إضافةً إلى دوره في تسهيل عمليَّة التَّعلُّم، كما تبيَّن من خلال التّحليل والتّفسير أنَّ الأخطاء الصوتيَّة الفنولوجيّة مردُّها التَّداخُل اللُّغويّ، ونقل الخبرة من اللُّغة الأُمّ، والتّطبيق النّاقص للقاعدة، والمبالَغة في التّصويب، والتَّأثُّر بما سُمع من نطق العامَّة.

الكلمات المفتاحيَّة (الأخطاء الصوتيَّة ـ الفونولوجيا ـ المهارات اللغويَّة).

Abstract:

The research aims to analyze the phonological errors reported in reading texts of the language skills development course for advanced level students at the Arabic Language Teaching Unit for Non-Native Speakers (Qassim University), seeking to explain them, clarify their causes, and methods for treating them. The research benefited from the error analysis method in describing, classifying and interpreting the error, and concluded that every error in the phonetic level of phonology is due to linguistic interference, or to negative transfer from the mother tongue.

The study, in which the researcher followed the descriptive method in two themes, was preceded by an introduction, followed by a conclusion, and a list of the most important sources and references on which he relied.

The introduction explained the importance of the topic, the aim of the study, and the method followed in the study, in addition to the error analysis material and its methodology. The first the, he was a theoretical framework in which the researcher introduced the Arabic phonetic system, the theory of error analysis, the methodology used in studying it, and the subject of error analysis and its methodology. The second theme was devoted to phonological errors in reading texts, a subject for developing language skills for advanced level students in the language education unit and analyzing them.

The research concluded with a conclusion in which the researcher pointed out the most important results he reached, the most important of them is that the method of analyzing errors at the (phonological-phonological) level has a major role in modifying and evaluating teaching methods. In addition to its role in facilitating the learning process, it was also shown through analysis and interpretation that phonetic errors are due to linguistic interference, the transfer of experience from the mother tongue, incomplete application of the rule, exaggeration in correction, and being influenced by the public pronunciation heard.

Keywords: (phonological errors - phonology - linguistic skills)

المحور الأول: الإطار النظريّ

1. نظام العربيَّة الصوتيّ

1/1/ الدّرس الصوتيّ قديمًا:

يحتوي الصوت البشريّ على عنصرين وبُعدين مهمين: عنصر مسموع، وآخَر مدلول؛ حيث يحوي المعنى من خلال النّظام الذي سمَّاه اللُّغويّ أندريه مارتينيه بـ(التقطيع المزدوج)[1]، أو (التمفصل المزدوج)، وهذه الميزة تعني أنَّ اللُّغة تتركَّب من مستويين اثنين:

أ. **مستوى الفونيم:** وهو أصغر وحدة صوتيّة حاملة للمعنى.

ب. **مستوى المونيم:** وهو مركَّب من صوتيات لتصبح أصغر وحدة دلاليَّة في مجموع الكلام، والأصوات الصادرة من غير الإنسان لا تحوي إلا المستوى الأول[2].

وما وصَل إليه أندريه مارتينيه سُبِقَ إليه مِنْ قِبَل الأقدمين، والقارئ لكتب الأوائل يجد ذلك واضحًا في كتبهم؛ فصاحب كتاب "سرّ صناعة الإعراب"، فرَّق بين الصوت والحرف، وربَط الحرفَ بالمقطع الصوتيّ، فقال: "اعلم أنَّ الصوت عَرَضٌ يخرج مع النفس مستطيلًا متصلًا، حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطعُ تُثنِيه عن امتداده واستطالته، فيُسمَّى المقطع أينما عُرِضَ له حرفًا، وتختلف أجراس الحروف بحسب مقاطعها"[3].

وأشار البعض إلى احتمال أن تكون النّظريات الصوتيَّة التي نجد لها وجودًا واضحًا في كتب المتقدمين سابقة لوضع النحو وعلم القواعد، مستدِلًّا في ذلك بوضع أبي الأسود الدؤلي رموز الحركات وألقابها، وهذا في قصته مع زياد[4].

كما أنَّ القارئ لكتب التُّراث يمكنه التأكُّدُ من أنَّ الخليل كان المؤسس الأول لهذا الفن المعرفيّ، وعلى يده ظهرت بوادر المنهجيّة العِلميَّة في الدَّرس الصوتيّ، فطوَّر مفهومَ علم الأصوات، وألقاب الحركات، ومخارج الحروف، وصفاتها، وغير ذلك من الأمور المرتبطة بالدرس الصوتيّ، ومن خلال التحليل لحكايات أصوات الأشياء نجد أنَّ العرب درسوا الأصوات من خلال المستويين المعروفين في الدّرس الصوتيّ الجديد (phonetics) و(phonology)، والأخير محلُّ البحث والدراسة.

لكن بإمكاننا القول: إنَّ الدرس الصوتيّ بمعناه المعروف حديثًا، قد وصَل مكانةً رفيعةً، واستوى على سوقه على يد ابن جِنّي؛ فقد أفرَد الرجلُ للعِلْم كتابًا أسماه (سر صناعة الإعراب)،

فاستطاع من خلال المؤلَّف أن يدرس الأصوات دراسةً علميَّةً منهجيَّةً، مراعيًا في ذلك التسلسل المنطقيّ في عرض مخارج الأصوات وصفاتها، وما يميِّز كلَّ صوت عن الآخَر، وعدَّه البعضُ بأنَّه أولُ مَنِ استخدَم مصطلحَ (علم الأصوات) حين قال: "ولكِنْ هذا القبيل من هذا العلم، أعني (علم الأصوات والحروف) له تعلُّق ومشارَكة للموسيقا؛ لما فيه من صنعة الأصوات والنغم"[5].

وبقية مستويات الدرس اللغويّ (الصرف، والنحو، والدلالة) ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا الفن المعرفيّ؛ فتفسير كثير من الظواهر الصرفيَّة والنَّحْويَّة لا يتم إلا بالرجوع إلى الدرس الصوتيّ، ولنا أن نقول: إنَّ الدرس الصرفيّ أكثر ارتباطًا بالدرس الصوتيّ؛ إذ في الدرس الصرفيّ مباحث حقُّها أن تُدرَس صوتيًّا؛ كالإدغام (المماثلة)، والإمالة، والإبدال، وغيرها، بل إنَّ كثيرًا من مباحث الصرف الرئيسة تعتمد على علل صوتيّة بحتة، عبرَّ عنها المتقدمون بالخفة والاستخفاف... وما إلى ذلك[6].

(1) اللسانيات العامة، مصطفى حركات، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1418 ،1هـ، 1998م، ص10.

(2) البنيوية في اللسانيات، محمد الحناش، ص273 ـ 279.

(3) سر صناعة الإعراب، ابن جني، ت: محمد حسين وأحمد رشيد، دار الكتب العلمية، 19 /1.

(4) مراتب النحويين، عبد الواحد بن علي النحوي، ت: محمد أبو الفضل، مكتبة نهضة مصر، ص11-10.

(5) سر صناعة الإعراب، 1/22.

(6) بنية الكلمة العربية والقوانين الصوتية، ربيح عمار، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11، ص138.

2/1/ الدّرس الصوتيّ حديثًا:

حظيت الدراسات الصوتيَّة حديثًا بأهمية كبيرة، واعتُبرَ الدرس الصوتيّ حديثًا الأساس الذي تقوم عليه بقية الدراسات، واجتهد المحدثون في الوصول إلى حقائق كثيرة، أوصلت الدرسَ الصوتيَّ إلى مكانة بعيدة، مستعينين في ذلك بالدراسات المعمليَّة التي أوصلتهم إلى حقائق ما كانت لتُعرَف دونَها، بما فيها تلك النظريات الصوتيَّة التي تواضعت لها البحوث الصوتيَّة الحديثة، والتي كان من أهم نتائجها ظهور تقسيمات جديدة للأصوات، فدُرِسَ الدرسُ الصوتيُّ من خلال مستويين (Phonetics) و(Phonology) وظهور قانون [1](Grim)، ومصطلحات حديثة كـ (Phoneme) و(Allophone) و (Syllable) وغير ذلك من المصطلحات.

هذه النظرة الموجَزة للدرس الصوتيّ قديمًا وحديثًا كفيلة بالإشارة إلى الإفادة التي وجَدَها المحدَثون ممَّا توصَّل إليه القدماء في علم الأصوات، وإن اختلفت طريقة الدرس والتناول، إلا أنَّ القدماء تركوا للمحدَثين ما يفيدهم في دراستهم التي اعتمَدَت على الأجهزة المعمليَّة المتقدِّمة.

3/1/ التعريف بالفونولوجيا:

تعتبر الفونولوجيا فرعًا من فروع علم اللُّغة يدرس الأصوات الأساسيَّة، من حيث وظيفتها في سياق الكلام[2]، وللعلم تسميات متعددة؛ منها: علم الأصوات التشكيليّ، وعلم الأصوات الوظيفيّ، وعلم وظائف الأصوات، وعلم الفونيمات، وعلم الصوتولوجيا...

وممَّا يَدرُسُه علمُ الفونولوجيا، الفونيم الذي يُعرف بأنَّه: "أسرة من الأصوات -في لغة معيَّنة- متشابِهة الخصائص، ومستعمَلة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أن يقع في كلمة، في نفس السياق الصّوتي الذي يقع فيه الآخَرُ، والتَّشابُه عندَه قد يكون أكوستيكيًّا، وقد يكون عضويًّا"[3]،

وينقسم الفونيم إلى قسمين رئيسيين، هما(4):

أ. الفونيمات القطعية: وهي الصوائت والصوامت.

ب. الفونيمات فوق القطعية: وهي النَّبْر، والتنغيم، والنغم، والمفصل.

4/1/ مُكوِّنات النِّظام الصوتيّ العربيّ (الفونولوجي):

يتكون النِّظام الصوتيّ من مُكوِّنات عديدة؛ أهمها:

- **الصوامت:** وهي كل الأصوات العربيَّة فيما عدا (و، ي)؛ أي (٢٦) صوتًا ساكنًا.
- **الصوائت:** عددها (6)؛ ثلاث حركات قصيرة: (فتحة، وضمة، وكسرة). وثلاث حركات طويلة (المد بالألف، والمد بالواو، والمد بالياء).
- **أشباه الصوائت (أنصاف العِلَل):** عددها اثنان (و، ي)؛ أي أنَّ اللُّغة العربيَّة كلها تتضمَّن (34) صوتًا.
- **النَّبْر** (stress): ويُقصَد به الضغط على مقطع من مقاطع الكلمة لغرض ما.

مثال: كلمة (كرَّم): تجد أنَّكَ ضغطتَ على صوت (ر) لتعطي معنى التعدي والتكرار، أو الضغط على مقطع من كلمة في جملة، مثالَ: (اشترتِ الزوجةُ سيارةً قبلَ شهرينِ): فضغطكَ على أحد المقاطع في هذه الجُملة سيُعطي دلالةً مختلفةً عن مقطع آخَر؛ ففي المثال السابق نبرُك على المقطع الثاني من كلمة (اشترَتْ) يدلُّ على أنَّها لم تحصل عليها كهدية، ونبرك على المقطع الثاني من كلمة (الزوجة) يدلّ على أنَّ مَنْ قام بالفعل الزوجة وليس الابن، ونبرك على المقطع الثاني من كلمة (شهرين) يدلّ على أنَّه ليس أسبوعين أو يومين... وهكذا.

---

(1) قانون (غريم) من أهم النظريات الصوتية الحديثة التي نبتت من مدرسة النحويين، وهي مدرسة ألمانية تكوَّنت من مجموعة لغويين يمتلكون التطور في مجال الدرس اللغوي، منهم: ليسكن وأوستوف، انظر: البنيوية في اللسانيات، محمد حناش، ص77.

(2) علم وظائف الأصوات اللغوية الفونولوجيا، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1992م، ص35.

(3) دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ص178-177.

(4) الأصوات اللغوية، محمد علي الخولي، دار الفَلاح، عمان، 2009، ص63.

- **التنغيم** (Intonation): يُقصَد به إصدار نغمة خاصَّة على المقطع المنبور لدلالةٍ ما.

مثال ذلك، جملة: (عليٌّ نجَح في الامتحان)، هذه الجُملة قد تقرؤها بطريقة الإخبار، أو الاستفهام أو الإنكار أو التعجب، وفي كل سياق تُعطي تنغيمًا خاصًّا يُناسِب المعنى المرادَ، ويَقترن معه النَّبْرُ على أحد المقاطع.

- **الظواهر اللغويَّة:** وتتضمَّن هذه الظواهر اللغويَّة: الشَّدَّة، والسكون، واللام الشمسيَّة والقمرية والتنوين، والإدغام... إلخ.

1. منهج اللُّغويين القُدامى والمُحدَثينَ في دراسة الأخطاء اللُّغويَّة

1/2/ نظريَّة تحليل الأخطاء:

أشار ابن منظور وغيره من أصحاب المعاجم إلى أنَّ الخطأ والخطاء ضدّ الصَّواب، أخطأ الرامي الغرضَ لم يُصِبْه، والخطأ ما لم يُتعمَّد[1].

أمَّا الخطأ اصطلاحًا، فهو: انحراف عمَّا هو مقبول في اللُّغة حسب المقاييس التي يتبعها النّاطقون بهذه اللُّغة، وأشار رشدي طعيمة إلى أنَّ الخطأ هو أيّ صيغة لغويَّة يُصدِرها الطَّالبُ بشكل يوافق عليه المعلم؛ وذلك لمخالفته قواعدَ اللُّغة[2].

وتحليل الأخطاء مصطلح يستخدمه علم اللُّغة التّطبيقيّ في تعليم اللُّغة، وهو الخطوة التالية للتَّحليل التَّقابُليّ، وعلَّه ثمرةٌ من ثمراته، إلا أنَّه يختلف عنه وعن المقارنة الداخليَّة في أنَّهما يَدرُسان اللُّغةَ، أمَّا هو فيدرس لغةَ المتعلِّم نفسه، وليس المقصود لغته الأولى، وإنَّما المقصود اللُّغة المراد تعلمها، وقد ظهَر هذا المنهج في أوائل التسعينات من القرن الماضي، وقد كان للمدرسة المعرفيَّة التي يقودها تشومسكي، ذاك الدور الفعَّال في ظهور هذا الاتجاه؛ حيث قلَّلت هذه المدرسة من دور اللُّغة الأمّ وأهميتها، وأثرها في تعليم اللُّغة الثانية، وذهب أصحاب هذه المدرسة إلى أنَّ متعلِّم اللُّغة الثانية لا بدَّ من أن يمرَّ بمراحل متعددة، كما يمرُّ بذلك الطفلُ الذي يكتسب لغتَه الأمّ[3].

ويجري تحليل الأخطاء -عادةً- على مراحل أوردَها عبده الراجحي في مؤلَّفه[4]، وهي:

1. **تحديد الأخطاء ووصفها:** ويُقصَد بتحديد الخطأ، تحديد المَواطِن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللُّغوي الصحيح، ويكون وصفُها ببيان أوجُه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها، ويجري وصفُ الأخطاء على مستويات الأداء كلِّها: (الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة).
2. **تفسير الخطأ:** لا معايير محدَّدة في تفسير الأخطاء؛ ففي معظمها جدال ونِقاش، وأهمُّ هذه المعايير:

أ. معيار تفسير الخطأ في ضوء (التعليم)؛ فالمتعلم يتعلم (عينات) من اللُّغة باختياره، وقد تنجُم أخطاءٌ بسبب طبيعة هذه العينات وتصنيفها وطريقة تقويمها، فتعلم اللُّغة لا يتمّ مرَّةً واحدةً، بل يأتي على فترات.

ب. معيار القدرة المعرفيّة (Cognitive) وهو معيار له إستراتيجيته، وفي الإستراتيجيَّة ما هو (كُلِّيّ) مشترك بين البشر جميعهم، ومنها (الخاص) بالمتعلم.

ج. معيار التَّدخُّل (Inter frence) وفكرته أن يتعلم الشخص مهارةً جديدةً على أساس مهارة موجودة عنده، وهذا يؤدِّي إلى تداخُل بين المهارتين، والتّداخل نتيجة النّقل (Transfer)، والنقل قد يكون أماميًّا (تؤثر المهارة الموجودة على الجديدة)، وقد يكون رجعيًّا (تؤثر المهارة الجديدة على الموجودة)، وفي ذلك إيجابيَّة؛ حيث يَسهُل تعلُّمُ مهارة جديدة بسبب التّشابه، وفيه كذلك سلبيَّة؛ فهو إعاقة بسبب الاختلاف.

3. **تصويب الأخطاء: وفيه تتجلَّى مهمة علم اللُّغة التّطبيقيّ الذي وُضع لحل المعوّقات والمشكلات.**

- فالأخطاء لا تُصوَّب إلا بعد معرفة أسبابها، ومعرفة الأسباب من الأمور الصعبة؛ فقد يكون لإستراتيجية المتعلِّم الدّاخلية، وقد يكون لطبيعة المادة، وقد يكون لتدخل اللُّغة الأمّ، ويصوَّب الخطأُ بمعرفة مصدر الخطأ.

(1) لسان العرب، ابن منظور (مادة خ ط أ)، انظر: تاج العروس، الزبيدي، والقاموس المحيط، الفيروز آبادي، المادة نفسها.

(2) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، المغرب، الرباط،1989، ص53.

(3) الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، محمد أبو الرب، دار وائل للنشر، عمان، ط2005 ،1م، ص197.

(4) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص57-45.

- ولتصحيح الأخطاء فوائد نظريَّة؛ فهو يختبر نظريَّة علم اللُّغة النفسيّ في تأثير النقل من اللُّغة الأُمّ؛ فيُثبِت الصحَّةَ أو الخطأ.
- وله فوائد علميَّة؛ فهو عمليَّة مهمَّة للمدرس؛ فتصحيح الأخطاء يساعده على تغيير طريقته وتطويع مادته، أو تعديل المحيط الذي تُدرَّس فيه.

2/2/ منهج تحليل الأخطاء عند اللغويين القدماء والمُحدَثينَ:

نحاول إيجازًا من خلال هذه الجزئيَّة أن نتناول منهجَ القدماء والمُحدَثينَ في تحليل الأخطاء وتفسيرها، كما نحاول -ومن خلال هذه الجزئيَّة- أن نرد على أولئك الذين يعتقدون أنَّ نظريَّة تحليل الأخطاء منهج حديث، جاء به حديثًا أهلُ اللِّسانيات التطبيقيَّة، وفي القول حيادٌ عن الحقِّ وبُعدٌ عنه.

اعتمد المحدثون في تحليل الأخطاء، وهذا على حسب ما أُورد في مناهجهم حديثًا على ست خطوات، هي:

أ. **جَمْع المادة:** جمَع العلماءُ العربُ القدماءُ الأخطاءَ عن طريقين: الأخطاء الشفويَّة، والكتابيَّة، يقول ابن مكي في جمعه للمادة اللغويَّة: "ولقد وقفتُ على كتاب بخطِّ رجلٍ من خاصَّة النَّاس وأفاضلهم، فيه: وأحب أن تشتهدّ لي في كذا وكذا بالشين يريد تجتهد. ورأيت بخط آخَر أكبر منه وأعلى منزلةً، بيتَ شعر على ظهر كتاب، وهو قول الشاعر:

زوامل للأسفار لا علم عندهمٍ بجيدها إلا كعلم الأباعر[1]

كتبه (للأصفار) بالصاد[2].

فهذه النصوص تُبيِّن كيف سعى ابن مكي وغيره إلى جمع الأخطاء، شفويَّةً كانت أو كتابيَّةً؛ لتفسيرها وتصويبها.

ب. **تحديد الخطأ:** أشار أهل اللِّسانيات التطبيقيَّة حديثًا إلى أنَّ عمليَّة تحديد الأخطاء ليس بالأمر الهيِّن، كما يظنُّ بعضُ علماء اللُّغة[3]؛ ولذلك يجب على المهتم بتحليل الأخطاء والباحث فيها أن يكون مُلِماً باللغة، عارفًا بدقائقها، والأمر سبَق به المحدَثون القدماءُ، وخيرُ دليلٍ على قولنا ما أورَدَه القدماءُ في مؤلَّفاتهم في دراستهم للخطأ، وتحديدهم إيَّاه:

يقولون: رجلٌ شحاثٌ[4].

يقولون في جمع (عِضة): عضات[5].

إذا كانت هذه الأمثلة تحتوي على أخطاء، وجب علينا أن نحدّدها أولًا؛ بوضع خطٍّ تحتها؛ ومِن ثَمَّ ننتقل إلى الخطوة التّالية.

ج. **تصنيف المادة:** ويُقصَد بالتَّصنيف هنا تحديد المستوى اللغويّ الذي ينتسب إليه الخطأ (صوتيّ، أو صرفيّ أو تركيبيّ، أو دلاليّ...)، وتتطلَّب عمليَّةُ التصنيفِ مرونةً، وأن نجعل الخطأ يحدد الفئة التي يجب أن ينضم إليها، وهذا ما نجده عند الأوائل أو القُدامى؛ فها هو الزبيديّ في لحن العوامّ يقول: "كنا قد ألَّفنا فيما أفسَدَه عوامُّنا وكثيرٌ من خواصِّنا، كُتُبًا قسمناها على ثلاثة أقسام: قسم غُيِّرَ بناؤه وأُحيل عن هيئته، وقسم وُضِعَ في غير موضعه، وأريد به غير معناه، وقسم خُصَّ به الشيء وقد يشركه فيه ما سواه"[6]، وهذا النّص وغيره من النُّصوص فيها تِبيانٌ للجُهد الذي بذَلَه القدماءُ في تصنيف الأخطاء، وتحديد المستوى الذي تضم إليه.

(1) لم أعثر على تخريج في مظانه، والبيت لمروان بن أبي حفصة. تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ابن مكي، ص16.

(2) تثقيف اللسان وتلقيح الجَنان، ابن مكي، دار الكتب العلميّة، ط1410 ،1هـ 1990م، ص18-16.

(3) تصحيفات المحدِّثين، العسكري، دراسة وتحقيق: محمود أحمد ميرة، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، ط1982 ،1، ج1، ص17.

(4) لحن العوامّ، الزبيدي، ت: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2000 ،2م، ص41.

(5) تثقيف اللسان وتلقيح الجَنان، ابن مكي، ص27.

(6) لحن العوامّ، الزبيدي، ص66.

د. **وصف الخطأ:** ويكون ببيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها، ويتَّجه وصف الأخطاء في الأغلب إلى أنواع أربعة، هي: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح[1].

وهذا ما نجد له وجودًا عند القدماء، فقد قال ابن الجوزي في الأمر: "واعلم أنَّ غلط العامَّة يتنوَّع: فتارةً يضمُّون المكسور، وتارةً يكسرون المضموم، وتارة يمدُّون المقصور، وتارةً يقصرون الممدود، وتارةً يشدِّدون المخفَّف، وتارةً يُخفِّفون المشدودَ، وتارةً يزيدون في الكلمة، وتارةً ينقصون منها، وتارةً يضعونها في غير موضعها، إلى غير ذلك من الأقسام..."[2].

ه. **شرح الأخطاء:** وهو أن نعزو الخطأ إلى مظانِّه الرئيسة؛ أي: أن نُبيِّن أسبابَها ما أمكن؛ هل هي بسبب اللُّغة الأُمّ، أو بسبب اللُّغة الثانية، إلى غير ذلك من الأسباب.

و. **التطبيق العمليّ:** فالهدف المهم من تحليل الأخطاء التّطبيق العمليّ على الأخطاء التي يقع فيها المتعلِّمُ، لمعالجتها والتّخلص منها وتثبيت الصحيح مكانها، وقد اهتم القُدامى بهذا الأمر كثيرًا وتصدَّوْا له، ووضعوا القواعد لتصحيحه والحد من انتشاره، ومن أبرزهم: ابن قتيبة، والقلقشنديّ، والحريريّ، والبطليوسيّ، وغيرهم.

3/2/ مادة تحليل الأخطاء ومنهجها:

اقتَصَر الباحثُ في جمع مادته على الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية في قراءة نصوص مادة (تنمية المهارات اللغويَّة)، لطلاب المستوى المتقدّم بوحدة تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بغيرها، بجامعة القصيم، وتجدُر الإشارةُ إلى أنَّ المقرَّر يُدرَّس لطلاب المستوى الأخير بالوحدة دون غيرهم؛ إذ لا متطلَّبات سابقة له، ويعتمد تدريس المقرَّر على نصوص يصل عددها إلى اثني عشر نصًّا، اختيرت بعناية؛ لتحقيق الأهداف التي من أجلها وُضع المقرَّرُ، وهذا بيان لتوصيف المقرَّر؛ بِناءً على المذكور في دليل الوحدة.

أولًا: معلومات المقرَّر الأساسيَّة:

المنهج الدراسيّ المقرَّر	القسم	رقم المقرَّر ورمزه	المستوى	المتطلَّب	عدد الوحدات
تنمية المهارات اللغويَّة	وحدة تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها	140 لغةً	السادس	لا يوجد	3(3+0)

ثانيًا: أهداف المقرَّر إجمالًا:

تزويد الطالب بالمفردات التي يحتاج إليها في حياته لفهم المستوى الفصيح من اللُّغة المعاصرة، الذي يُستعمَل الآنَ من خلال انتقاء نصوص ذات السَّبْك الجيد في موضوعات مختلفة، وتزويده بها، وقراءتها وشرحها له، ثم قراءته لها .

ثالثًا: أهداف المقرَّر تفصيلًا:

1. أن يتمكَّن الطالبُ من التعامُل فَهمًا وكتابةً مع النصوص الفصيحة المستعمَلة في الحياة العِلميَّة والإعلاميَّة.
2. أن يطَّلِع الطالب على القوالب التعبيريَّة غير النمطيّة في الموضوعات ذات الصلة.
3. أن يطَّلِع الطالب على المقابل اللغويّ العربيّ لبعض الألفاظ الأجنبيَّة التي دخلت معانيها أو أسماؤها إلى العربيَّة.

(1) علم اللغة التطبيقي، عبده الراجحي، ص53.

(2) تقويم اللسان، ابن الجوزي، ت: عبد العزيز مطر، دار المعرفة، القاهرة، ط1966 ،1م، ص76-74.

رابعًا: موضوعات مقرَّر تنمية المهارات اللغويَّة:

رقم الموضوع	الموضوع
1	سيّد العالمين
2	الرياضة عند العرب
3	صلة الرحم
4	الغذاء الصحيّ
5	من مشاهير الرَّحَّالين (ابن جُبير)
6	الحياة السعيدة
7	من آداب المتعلِّم
8	نفحات من أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم (نَظْم)
9	وَثْبَة وفَجْر جديد في المملكة العربيَّة السعوديَّة
10	حوار بين أحد الأدباء وابنه
11	الألوان وأثرها في النفس
12	رسالة من شيخ إلى ابنه الشاب

المحور الثاني

1. تحليل الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في قراءة نصوص مادة تنمية المهارات اللغويَّة لدى طلاب المستوى المتقدِّم

1/1/ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في الصوامت:

يُعرَّف الصامت بأنَّه: "الصوت المجهور أو المهموس الذي يحدث في نقطة أن يعترض مجرى الهواء اعتراضًا كاملًا "كما في حالة الباء"، أو اعتراضًا جزئيًّا من شأنه أن يمنع الهواءَ من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع "كما في حالة الثاء والفاء مثلًا"[1].

من المهم عند تدريس الأصوات للناطق بغير العربيَّة ألَّا يُكتفى بتدريسها مفردةً، بل من الجيد تجاوُزُها إلى القوانين الداخليَّة الناظمة لبِنيَة العربيَّة الصوتيَّة، فيُعرَض للطالب الناطق بغير العربيَّة الصوت الواحد في بيئات صوتيَّة متعددة؛ ليعرف التغييرات الطارئة على الصوت المجرَّد حين يجيء في سياق كلمة، أو في سياق جُملة كاملة.

ونشير قبل عرض الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في الصوامت إلى أنَّ الباحث جمَع هذه الأخطاءَ عن طريق الملاحَظة والمتابَعة، وتكثُرُ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية بصورة واضحة في الصوامت التي يصعب على الناطق بالعربيَّة نطقها بطريقة صحيحة سليمة، وأكثرها في الأصوات المُفخَّمة تفخيمًا من الدرجة الأولى؛ وهي: (ص، ض، ط، ظ)، فهذه الأصوات الأربعة يجد معظمُ النَّاطِقينَ بالعربيَّة صعوبةً في إخراجها، وفي إعطائها الصفة النطقية الصحيحة؛ فالأصوات عند نطقها يرتفع فيها مؤخِّر اللسان نحو الحنك الصلب ارتفاعًا ثانويًّا في الوقت الذي يلتقي فيها عضوَا النطق في المخرج، فعند مجاوَرة هذه الأصوات لغيرها في الكلمة تتغير الصورة النطقية للأصوات المجاورة لها؛ فتتغير نطقيًّا صفةُ الأصوات المرقَّقة إلى مفخَّمة، والأخطاء الصوتيَّة الفُونولوجيَّة الواردة في قراءة نصوص مادة تنمية المهارة اللغويَّة عند طلاب المستوى المتقدِّم بالوحدة كثيرة، ولكنَّ الباحث سيُشير إلى بعضها على سبيل التمثيل لا الحصر.

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
1	ويهديهم صراط العزيز الحميد...[1]	صراط	نطق الصاد المفخمة سينًا مرقَّقة
2	كل منا يود أن يعيش في بسطة من العيش وسعة في الرزق[2].	بسطة	ترقيق السين المفخَّمة
3	وعلى الإنسان أن يتناول قسطًا من الماء في أثناء الطعام أو بعده مباشرة[3].	قسطًا	ترقيق السين المفخَّمة
4	وقد وصف حال مصر زمن السلطان صلاح الدين الأيوبيّ[4].	السلطان	قلب السين المُفخَّمة على مستوى الفونولوجي سينًا مرقَّقة
5	في كل نفس من سطاك مهابة ولكل نفس في نداك رجاء[5].	سطاك	ترقيق السين المُفخَّمة
6	ما الذي يهدم الصنيعة ويحبط الأجر، ويسقط الشكر؟[6].	الصنيعة	قلب الصاد سينًا
7	للألوان سلطانها الشامل على النفوس والطبائع والأمزجة[7].	سلطانها	ترقيق السين المُفخَّمة
8	وبدَت السَّلَطةُ في لون بغيض[8].	السَّلَطة	ترقيق السين المُفخَّمة

(1) علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص124.

(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص14.

(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص27.

(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص35.

(4) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص41.

(5) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص58.

(6) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص69.

(7) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص75.

(8) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص76.

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
9	... إلَّا من كان واسطة العقد[1].	واسطة	ترقيق السين المُفخَّمة
10	ويَمضِي قُدُمًا في مدارج التقدُّم والازدهار[2].	والازدهار	نطق الدال المجهورة تاءً مرقَّقةً
11	وازدهرت التجارة[3]...	وازدهرت	نطق الدال المجهورة تاءً مرقَّقةً

تجدر الإشارة قبلًا إلى أنَّ النّاطق بلغة غير العربيَّة يجد صعوبةً في نطق بعض أصوات العربيَّة وعلى المستويين الإفراد (الفوناتيك)، والتركيب (الفونولوجيا)؛ ومردُّ ذلك إلى أسباب؛ أهمها: اختلاف الأنظمة الصوتيَّة، وتعوُّد الجهاز النطقيِّ على نطق أصوات معيَّنة محدّدة، درَج المتعلِّمُ على نطقها من الصِّغَر، وما يميِّز نظامَ العربيَّة الصوتيّ أنّه يتوزَّع في أوسع مدرَّج صوتيّ، فحدود مخارج العربيَّة ما بين الشفتين من جهةٍ، وأقصى الحلق من جهة أخرى.

كما تجدر الإشارة إلى أنَّه من المحتمَل أن تكون هناك أصوات مشترَكة بين العربيَّة ولغة الناطق بغيرها، ومثلُ هذا النوع من الأصوات، ومن خلال الممارَسة والتجريب لا يجد المتعلِّمُ صعوبةً في نطقها بصورة مُثلى، ونذكُر من هذه الأصوات: (التاء، والفاء، والنون، والواو، والميم، والياء)، ومن المهم كذلك الإشارة إلى أنَّ العربيَّة تنفرد بأصوات لا وجود لها حتى في أخواتها الساميَّات؛ كالأصوات الحلقيّة، والطبقيَّة المفخَّمة: (ص، ض، ط، ظ)، وأصوات: (ذ، ث، ز)، والصوت الغاري (غ)، واللَّهوي (ق)، وهذا على سبيل التمثيل لا الحصر.

تسعة أصوات في العربيَّة يجد متعلِّم العربيَّة لغةً ثانيةً مشقَّةً في نطقها وإخراجها إفرادًا وتركيبًا؛ وهي: (العين، والحاء، والضاد، والطاء، والظاء، والصاد، والقاف، والخاء، والغين)؛ فالمتعلم للعربية لغةً ثانيةً يَبذُل جهدًا في إدراكها على المستويين (الفوناتيكي والفونولوجي)، هكذا الحال لمعلِّمه؛ حيث إنَّه يَبذُل جهدًا في تحديد النطق السليم لهذه الأصوات، والصعوبةُ لا تتوقف عند نُطق هذه الأصوات منفردةً، وإنَّما تَعظُم المشكلةُ عند نُطق هذه الأصوات على مستوى التركيب (الفونولوجيا)، فيجد المتعلِّمُ مثلًا صعوبةً في نطق كلمات مثل: (صراط)، و (قسطًا) و(السُّلطة)، والمشكلة تنتقل مع الطالب حتى بعد انتقاله إلى مستويات متقدمة؛ وذلك لأنَّ الكتب المهتمَّة بالدرس الصوتيِّ وتعليمه للناطِقِينَ بغير العربيَّة تهتم فقط بالدرس الصوتيِّ على المستوى الفوناتيكي، ولا تُولي المستوى الفونولوجيَّ اهتمامًا؛ لذا جاءت هذه الدراسة.

ولتوضيح الأخطاء الفونولوجية في الصوامت بصورة تطبيقيّة، ذُكر في جدول الأخطاء نُطق أحدهم صوت (الصاد) المفخَّمة تفخيمًا من الدرجة الأولى سينًا، فيقول قارئًا: (... سراط العزيز الحميد)، والأمر هنا لا يتعلَّق فقط بصعوبة التمييز في النطق بين السين والصاد، فالصوتان من الأصوات الثُّنائيَّة التي يجد أغلبُ النَّاطِقينَ بغير العربيَّة صعوبةً في نطقها، فالصوتان متشابهان إلَّا في المخرج الثانويّ، فصوت (ص) صوت مُفخَّم (لثوي، مطبق)، أمَّا صوت (س) فهو (لثوي) فقط، وهما صوتان يمثلان صوتين مستقلين في العربيَّة، ولكنَّ متعلِّمي العربيَّة لغةً ثانيةً -غالبًا- لا يُفرِّقون بينهما، ولا سيما الناطقون باللغة الإنجليزيَّة الذين يعاملون (س) و(ص) على أنَّهما: (ألفونات) لصوت واحد، فلا فرقَ عندهم بين (سراط) و(صراط)... والأمر لا يتوقف عند هذين الصوتين؛ فالأمر كذلك في أصوات (ط/ت) و (ض/د) و(ظ/ذ)؛ لذا من الجيد أن يتعلم الناطق بالعربيَّة تطبيقًا لا تنظيرًا أنَّ الأصوات المُفخَّمة على مستوى التركيب تُؤثِّر على الأصوات المرقَّقة المجاورة لها؛ فتجعلها مفخمةً نطقًا، كما هو الأمر في (بسطة) و(قسطًا) و(السلطان) و(سطاك) و(السلطة) الواردة في الأمثلة سابقًا، فتُنطَق عنده سينًا خالصةً، فهو يجهل وعلى مستوى الفونولوجي أنَّ صوت الصاد المفخَّم، والطاء المفخَّم أيضًا، أثَّرا على صوت (السين) المرقَّق؛ فنُطق (السين) في الكلمات كلِّها على مستوى الفونولوجي أو على مستوى التركيب إلى صوت من جنس (الطاء)، وهو (الصاد) وذلك نطقًا لا كتابةً.

أمَّا في قراءة أحدهم: "ويمضي قُدُمًا في مدارج التَّقدُّم والازدهار"، و"وازدهرت التجارة..."؛ فقد نُطِقَ عندَه صوتُ (الدال) تاءً، وإن كان هذا الأصل في الكلمة (ازتهر).

(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص81.

(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 64.

(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص64.

ذكر سيبويه أنَّ الدّال تُبدل من التاء في (افتعل) إن كانت بعد (الزاي)، وعبارته: "وأمَّا (الدال) فتُبدَل من (التاء) في (افتعل) إذا كانت بعد (الزاي) في نحو (ازدجر) ونحوها"[1]، ولم يذكر سيبويه تعليلًا لذلك، إلَّا أنَّه يُفهَم من قوله: إذا كانت بعد (الزاي)، وأنَّ المراد من هذا الإبدال: التَّماثُل؛ أي: تقريب صوت من آخَر قَصْدَ المجانَسةِ، فأصلُ (ازدهر) الواردة في المثال المشار إليه: (ازتهر)، والزاي صوت مجهور، والتاء صوت مهموس؛ فأُبدلت (التاء) المهموسة، المتأثرة بالزاي المجهورة، إلى صوت يُجانِس (الزاي) ومِنْ مَخرَجِه؛ وهو (الدال)، وهو ما يُعرَف في الدرس الصوتيّ بـ(المماثلة المُقبِلة)؛ أيْ: تأثير الصوت السابق على الصوت اللاحق؛ ذلك أنَّ المماثلة إن حصلت بين أصوات متجاورة تُعرَف بالمماثلة التجاورية[2].

ونؤكد على أنَّ التوجيه والتصحيح في مثل هذه الأخطاء الفونولوجية الواردة في صوامت العربيَّة يكون تطبيقيًّا لا نظريًّا.

كما نشير إلى أنَّ الأخطاء الواردة في النماذج المشار إليها سابقًا مَردُّها: نقل الخبرة من اللُّغة الأُمّ، وقد يكون مَردُّ الخطأ التّطبيق النّاقص للقاعدة.

2/1/ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في الصوائت:

يُطلِق عليها بعضُهم الحركاتِ، ويُطلَق عليها أيضًا الصوائت، ويسميها البعض بالمصوِّتات، والبعض الآخَر يُطلِق عليها أصوات العِلَّة. وإن اختلف المسمَّى فالمدلول لا يختلف؛ فيُحدَّد الصائت في الكلام الطبيعيّ بأنَّه: "الصوت "المجهور" الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلالَ الحلق والفم، وخلالَ الأنف معهما أحيانًا، دون أن يكون ثمَّةَ عائقٌ "يعترض مجرى الهواء اعتراضًا تامًّا"، أو تَضْيِيقٌ لمجرى الهواء من شأنه أن يُحدِث احتكاكًا مسموعًا"[3].

يظهر من خلال التعريف أنَّ الصوائت تختلف عن الصوامت في جوانب، منها: أنَّها أوضحُ في السمع من الصوامت، كما أنَّها -في الأصل- أصوات تهتز الأوتار الصوتيَّة عند النطق بها، ولا تُعترَض مِنْ قِبَل أعضاء النطق عن النطق بها، ويضاف إلى ذلك قلَّة عددها مقارنةً بالصوامت.

ومع هذه الصفات التي تنماز بها الصوائت إلَّا أنَّ بعض صفاتها قد تتغير على مستوى الفونولوجي، أو على مستوى التركيب، فقد تُفخَّم وتُرقَّق، وقد تكون بين صفتَي الترقيق والتفخيم.

أمَّا عن الأخطاء الفونولوجية الواردة في الصوائت، فنذكر على سبيل التمثيل لا الحصر:

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
1	ـ ولا يتكلم في غير حاجة أو ضرورة[1].	ضرورة	ترقيق الصائت الضمة المرقَّق
2	ـ ليخرجهم من الظلمات إلى النور، ويهديهم صراط العزيز الحميد[2].	الظلمات	ترقيق الصائت الضمة المرقَّق
4	ـ لم تقف الصَّحَاري... دون اتصال العرب بغيرهم[3].	الصَّحَاري	ترقيق الصائت الفتحة المرقَّق
5	ـ ولما ظهر الإسلام ازداد الاهتمام بالفروسية وللرسول صلى الله عليه وسلم أحاديث تحثُّ عليها[4].	ظهر	ترقيق الصائت الفتحة المرقَّق
6	ـ فالطالب العاقل هو الذي يغتنم الفرصةَ ويَشغَل جُلَّ وقته في قراءة النافع من الكتب[5].	الفرصة	ترقيق الصائت الضمة المرقَّق

(1) الكتاب، سيبويه، 4/335.
(2) نفسه، 4/471.
(3) علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، ص124.
(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص14.
(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 14.
(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 20.
(4) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 21.
(5) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص ٥٢.

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
7	ـ ونقلوا عنهم ضروبًا من الرياضة[1].	الرياضة	ترقيق الصائت الكسرة المرقَّق
8	ـ وكان العرب يصيدون الأُسُود والذئاب والثعالب والغزلان والظباء...[2]	الظباء	ترقيق الصائت الكسرة المرقَّق
9	ـ وقد سبق أن ترجم الجزء الخاص بصقلية إلى اللُّغة الفرنسيَّة[3].	بصقلية	ترقيق الصائت الكسرة المرقَّق
10	ـ للألوان سلطانها الشامل على النفوس والطبائع والأمزجة[4].	سلطانها	ترقيق الصائت الضمة المرقَّق

مـن الـضروريّ أن يتعـرَّف الناطـق بغـير العربيَّـة عنـد تعلُّمـه العربيَّـة التغيـيرات التـي تطـرأ عـلى الصائـت المجـرَّد حـين يجـيء في سـياق الكلمـة، ومـن المهـم أيضًـا أن يتعـرف الناطـق بغـير العربيَّـة المتعلِّـم العربيَّـة أنَّ تغـيراتٍ تطـرأ عـلى صفـات الصائـت المجـرَّد حينـما يـأتي في سـياق الكلمـة؛ فقـد يجـاور الصائـت صوتًـا مُفخَّـمًا فيُفخَّـم في النّطـق، وهكـذا عنـد مجاورتـه للمرقَّـق، ومـن المعلـوم أنَّ هـذه الظواهـر التـي تنفـرد بهـا العربيَّـة عـن غيرهـا مـن اللغـات تصعـب عـلى متعلِّـمي العربيَّـة لغـةً ثانيـةً، وتُشـكِّل صعوبـاتٍ في تعلُّـم النِّظـام الصـوتيّ للعربيـة عـلى الوجـه المُرتـضى، ولكنَّـا نؤكِّـدُ عـلى أنَّ المتعلِّـمَ للعربيـة لغـةً ثانيـةً لا يُكتفَـى بتعليمـه صفـات الأصـوات عمومًـا منفـردةً منعزلـةً (عـلى مسـتوى الفوناتيـك)، بـل ينبغي الاهتـمام كذلـك بتدريـس الأصـوات عمليًّـا عـلى مسـتوى التركيـب (عـلى مسـتوى الفونولوجـي)، ونتيجـةَ إهمال هذا المسـتوى الأخـير أدَّى إلى كـثرة الأخطـاء فيـه.

مـن الأخطـاء الـواردة في الصوائـت أو المصوِّتـات عـلى مسـتوى الفونولوجـي، ترقيـق أحدهـم الصائـت الضمـة المفخَّـم في كلمـة (ضرورة) مـع جعـل الضـاد المفخَّـم في النطـق (دالًا)، فقـد جـاء الصائـت مجـاورًا لصامـت مُفخَّـم؛ وهـو صـوت (الضـاد)، فصـوت الضـاد صـوت مُفخَّـم تفخيـمًا مـن الدرجـة الأولى، ولا خـلاف في ذلـك؛ فالخطـأ مـردُّه الصعوبـة التـي وجدَهـا الناطـقُ بغـير العربيَّـة في نُطـق صـوت (الضـاد)، فقَلَبَـه إلى مقابلـه المرقَّـق (الـدال)؛ مـمَّا أدَّى إلى قلـب الصائـت المفخَّـم إلى مرقَّـق، ويُعـزَى الخطـأ في هـذا الجانـب إلى التّطبيـق النّاقـص للقاعـدة، كـما نُطقـت الكسرة المفخَّـمة كذلـك إلى مرقَّقـة عنـد قـراءة أحدهـم لكلمـة (الرِّياضـة)، عـلى الرغـم مـن مجاورتهـا لصامـت مُفخَّـم وهـو (الضـاد).

والخطـأ نفسُـه نجـده في ترقيـق أحدهـم للمصـوِّت المفخَّـم الضمـة في نطقـه لكلمـة (الظُّلـمات)؛ فقـد جـاء الصائـت عـلى مسـتوى الفونولوجـي مجـاورًا لصامـت مُفخَّـم؛ وهـو (الظـاء)، ومَـرَدُّ الخطـأِ الملاحَـظِ عنـدَ القـراءة المبالَغـةُ في التّصويـب، والخطـأ مُلاحَـظ كذلـك عنـد ترقيـق أحدهـم للفتحـة المفخَّـمة في كلمـة (ظَهـر)، وللكسرة المفخَّـمة أيضًـا في كلمـة (الظِّبـاء).

وقـد أخطـأ آخَـرُ في ترقيقـه للفتحـة المفخمـة في كلمـة (الصَّحـاري)؛ فالصـاد صـوت مُفخَّـم تفخيـمًا مـن الدرجـة الأولى، وقـد فُخِّـمت الفتحـة لتفخيمـه، ولا يحـدث هـذا إلا عـلى مسـتوى الفونولوجـي أو التركيـب، ويُعـزى الخطـأ هنـا لتأثُّـر الناطق بغـير العربيَّـة بلغتـه الأُمّ، وهـذا مـن أقـوى الأسـباب وأبرزهـا.

والخطـأ كذلـك وقَـع فيـه آخَـرُ عنـد قراءتـه لكلمـة (الفُرصـة)؛ فقـد رقَّـق الصائـت المفخَّـم الضمـة، ورقَّـق الصائـت المفخَّـم الكسرة عنـد قراءتـه لكلمـة (صِقلِّيـة).

أمَّـا الخطـأ الأخـير في جانـب المصوِّتـات فنجـده عنـد قـراءة أحـد الطـلاب لكلمـة (سـلطانها)؛ فقـد قرئـت الضمـة المفخَّمة مُرقَّقـةً؛ فالطالـب يجهـل -لعـدم معرفتـه بنظـام العربيَّـة الصـوتيّ- أنَّ الطـاء المفخَّـم قـد أثَّـر عـلى (السـين) المرقَّـق؛ فجعَلَـه نطقًـا مفخَّـمًا، وهكـذا الصائـت الضمـة الـذي مِـنَ الأصَـحِّ أن يُنطَـق كذلـك مفخَّـمًا.

3/1/ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في اللام الشمسيَّة والقمرية:

(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 20.
(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 20.
(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص 41.
(4) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص75.

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
1	ـ وكان يحث الناس على الطيب وبخاصة في المواسم والمجتمَعات[1].	الطيب	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
2	ـ أرأيتم كيف يحارب الجهلاءُ الشيخَ الإمامَ[2].	الجهلاء	إخفاء اللام القمريَّة
4	ـ ما إن استتبَّ له الأمرُ حتى توجَّه إلى الإصلاح الداخليّ[3].	الداخليّ	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
5	ـ ما الذي يهدم الصنيعة ويحبط الأجر، ويُسقِط الشكر؟[4].	الشكر	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
6	ـ ما الذي يهدم الصنيعة ويحبط الأجر، ويُسقِط الشكر؟[5].	الصنيعة	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
7	ـ فإذا هممتَ بذلك فاذكر عيوبَ نفسكَ؛ ففيها ما يَشغَلُكَ عن عيوب النَّاس[6].	النَّاس	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
8	ـ وباتباع هذه النصيحة زادت المبيعات[7].	النصيحة	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
9	ـ ولدي من العسير عليك وعلى... أن تدركوا الظلمة التي...[8] .	الظلمة	نُطْق اللام الشَّمسيَّة
10	ـ ثم تنحَّى عن الصدارة فجأة ليرقب...[9] .	الصدارة	نُطْق اللام الشَّمسيَّة

تُعَدُّ قاعدةُ اللام الشَّمسيَّة والقمريَّة من القواعد المقرَّرة على متعلِّم العربيَّة لغةً ثانيةً في الدرس الصوتيّ، ومع يُسر القاعدة إلَّا أنَّ عددًا من متعلِّمِي العربيَّة لغةً ثانيةً يَصعُب عليهم فهمُ القاعدة وتطبيقُها، كما يصعب عليهم التفريق بين الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسيَّة، والكلمات التي تحتوي على اللام القمريّة، ويجد بعضُ الأساتذة -في بعض الأحيان- صعوبةً في إيجاد طريقة مُثلى توضِّح للمتعلِّم التفريقَ بين اللام الشمسيَّة والقمرية؛ لذا نجد الأخطاءَ في هذا الجانب؛ فتتحوَّل اللام الأُولى إلى صوت مماثِل لِمَا بعدَها، ويُدغَم الصوتان، أما اللام الثانية فتحتفِظ بشخصيتها، ولا تتحول إلى صوت آخَر.

وتكون (أل) شمسيّة إذا وليها فونيم من الفونيمات الآتية:

ذ- ث- ظ- د- ت- ط- ز- س- ص- ض- ن- ر- ش.

وتكون (أل) قمريَّةً إذا وليها فونيم من الفونيمات الآتية:

ب- م- ف- ك- خ- غ- ق- ع- ح- هـ- همزة- ج.

أمَّا عن الأخطاء الواردة في اللام الشمسيَّة، فقد قرأ بعضهم كما ظهر من خلال الجدول السابق كلمات (الطِّيب) و(الدَّاخلي) و(الشُّكر) و(الصَّنيعة) و(النَّاس) و(النَّصيحة) و(الظُّلمة) و(الصَّدارة) مُظهِرًا نُطْقَ اللام؛ ومن الصحيح عدم إظهار اللام عند نطق هذه الكلمات؛ ففونيمات (ط/د/ش/ص/ن/ظ) شمسيَّة، فنُطق الكلمات يكون بتحويل اللام إلى صوت مماثِل لما بَعدَها.

أمَّا في قراءة أحدهم لكلمة (الجهلاء) فتحوَّلت اللام الأولى عنده إلى صوت مماثل لِمَا بعدها (الجيم)، مع إدغام للصوتين، والصحيح أن تحتفظ اللام بشخصيتها، ولا تتحول إلى صوت آخَر، ومردُّ الخطأ في نظر الباحث التأثُّر بما سمع من نطق العامَّة

(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص14.
(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص63.
(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص63.
(4) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص69.
(5) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص69.
(6) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص70.
(7) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص75.
(8) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص80.
(9) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص81.

وعـلاج الأخطـاء الـواردة في الـلام الشمسـيَّة والقمريـة يكـون بالمِـران المسـتمر والتدريـب؛ وبأسـاليب تدريبيَّـة متنوعـة ومختلفـة، يتخيَّر منهـا الأسـتاذُ المناسـبَ للطـلاب ومقدراتهـم ومسـتوياتهم. والتدريـب عـلى ذلـك يكـون بالتَّطبيـق لا التَّنظير، ولا ضَـيرَ مِـنْ ذِكْـر القاعـدة بإيجـاز إن تطلَّـب الأمـرُ ذلـك.

4/1/ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية الواردة في التضعيف

م	الجملة في النص	موضع الخطأ	تفسيره
1	ـ وكان ينفّذ الحق ولو عاد بالضرر عليه[1].	ينفّذ	تخفيف الصامت الفاء، وعدم تضعيفه
2	ـ... أن يكون له أثرٌ مشرِّفٌ بعد مماته[2].	مشرِّفٌ	تخفيف الصامت الراء، وعدم تضعيفه
3	ـ واكتشفت ثروات معدنية بكميّات كبيرة[3].	بكميّات	تخفيف الصامت الياء، وعدم تضعيفه
4	ـ ما الذي يُسلِّم من عقاب الإخوان وعتابهم؟[4].	يسلّم	تخفيف الصامت اللام، وعدم تضعيفه
5	ـ ولا يفي بعهود الله كذَّاب[5] .	كذّاب	تخفيف الصامت الذال، وعدم تضعيفه

الخطـأ في التضعيـف أحيانًـا يـؤدّي إلى اختـلاف مدلـول الكلمـة، واختـلاف مدلـول الجملـة كذلـك، فتسـهيل الحـرف وعدم الاهتـمام بتضعيفـه مـن شـأنه أن يـؤدِّي إلى اختـلاف معنـى اللفظـة، وتغيـير مدلـول السـياق كاملًا.

والأخطـاء في التَّضعيـف مـن أشـيع الأخطـاء عنـد متعلِّـم العربيَّـة لغـةً ثانيـةً، ومـردُّ ذلـك اختـلاف أنظمـة اللغـات في هـذا الجانـب؛ فالتَّضعيـف مـما تتميـز بـه العربيَّـة مقارنـةً بغيرهـا مـن اللُّغـات؛ لـذا يجـد متعلِّـم العربيَّـة لغـةً ثانيـةً صعوبـةً في معرفتـه والاعتيـاد عليـه؛ إذ إنَّ النِّظـام الـذي درَج عليـه يختلـف عـن نظـام اللُّغـة الثانيـة التـي يُريـد تعلُّمَهـا.

ومـن الأخطـاء التـي رصدهـا الباحـث عـن طريـقِ الملاحَظـةِ في القـراءة، الخطـأ في قـراءة كلمـة (ينفِّـذ)، فقـد قرأهـا أحد الطـلاب بالتَّسـهيل؛ حيـث إنَّـه لم يحـرِص عـلى التَّضعيـف، والخطـأ في كلمـة مثل هـذه يـؤدِّي إلى اختـلاف المدلـول؛ ف(ينفُذُ) بالتسـهيل خـلاف (ينفّـذ) بالتشـديد والتضعيـف؛ فـالأولى بمعنـى: يخـترق، والثانيـة بمعنـى: يجعلـه نافـذًا، فعـدم التَّضعيـف عنـد قـراءة اللفظـة أدّى إلى اختـلاف مدلـول اللفظـة، وهكـذا السـياق الـذي وقعـت الكلمـة فيـه واستُخدمت، ومـردُّ الخطـأ اختـلاف أنظمـة اللغـات في هـذا الصـدد والجانـب، ومِـنَ الـضروريّ أن يُنبَّـه متعلِّـم العربيَّـة لغـةً ثانيـةً إلى هـذا الجانـب بصـورة دقيقـة وتطبيقية.

وقـد أخطـأ أحدهـم كذلـك في عـدم تضعيفـه للصامـت الـراء في كلمـة (مـشرَّف)، فقرأهـا (مـشرِف)، والتسـهيل وعـدم التضعيـف أدَّى إلى اختـلاف المدلـول؛ فـالأُولى وهـي مضعَّفـة مـن (شرَّف)؛ أي: (عظَّـم ومجَّـد)، أمـا القـراءة بالتسـهيل (مـشرِف) فبمعنـى (مُطِـل)، ومـردُّ الخطـأ في هـذا الجانـب -كـما قلنـا آنفًـا- اختـلاف أنظمـة اللغـات.

قـد لا تحمـل الكلمـةُ دلالـةً إن تُـرك أمـر التضعيـف فيهـا، كـما هـو الحـال عنـد قـراءة أحدهـم لكلمـة (بكميَّـات)، فقـد قـرأ الطالـب اللفظـة مخفِّفًـا (اليـاء): بكميَـات، وصـارت الكلمـة بذلـك لا معنـى لهـا ولا دلالـة لهـا، والحـال كذلـك في كلمـة (كـذَّاب) التـي عـلى وزن (فعَّـال)، وهـي صيغـة مبالَغـة، فتخفيـف الصامـت (الـذّال) جعَـل اللفظـةَ لا دلالـةَ لهـا، ومـردُّ الخطـأ هنـا مـا تتميـز بـه العربيَّـة؛ فالتضعيـف في معظـم لغـات متعلِّمِـي العربيَّـة لغـةً ثانيـةً غـير موجـود، وقـد يكـون مـردُّ الخطـأ أيضًـا الميـل إلى التخفيـف والتسـهيل مِـنْ قِبَـل الناطـق بغـير العربيَّـة.

(1) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص14.
(2) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص27.
(3) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص64.
(4) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص69.
(5) كتاب: مادة تنمية المهارات اللغوية، ص69.

الخاتمة:

وبعدُ، فإنَّ البحث حاوَل رصدَ الأخطاء الصوتيَّة الفونولوجية التي يقع فيها الطالب الناطق بغير العربيَّة، مُركِّزًا على طلاب المستوى المتقدِّم بوحدة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، ساعيًا إلى تحليلها وتفسيرها؛ بغرض الوصول إلى نتائج، وبعد التحليل والتفسير توصَّل البحث إلى نتائج، أبرزُها:

1. إنَّ منهج تحليل الأخطاء على المستوى الصوتيّ بمستوييه، له دور كبير في تعديل طرائق تدريس الأصوات وتقويمها، إضافةً إلى دوره في تسهيل عمليَّة التَّعلّم.
2. المناهج المعتمَدة في تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً تُهمِل جانبَ الفروق اللغويَّة (الصوتيَّة) الموجودة بين العربيَّة ولغة المتعلِّم الأم.
3. للُّغة الأُمّ أثرٌ كبيرٌ وواضحٌ في الأخطاء الصوتيَّة الفُونولوجيَّة، فعلى المستوى الصوتيّ نجد أنَّ أعضاء النّاطق بلغة غير العربيَّة تعوَّدت على نطق أصوات محدَّدة معيَّنة.
4. يجد متعلِّمُ العربيَّة لغةً ثانيةً صعوبةً في نطق أصوات الحلق والإطباق على المستويين (الفوناتيك) و(الفونولوجيا).
5. لا يُكتفى في تدريس الأصوات بالأصوات المفردة وحسبُ، بل من المهم تجاوزها إلى القوانين الداخليَّة الناظمة لبنية العربيَّة الصوتيَّة.
6. تطرأ على صورة الصوت المجرّدة حين يجيء في سياق كلمة أو جملة كاملة تغيّرات، من الضروريّ أن يُعرَّف الطالب الناطق بغير العربيَّة بها.
7. تبيَّن من خلال التّحليل أنَّ الخطأ في المستوى الصوتيّ الفونولوجي مردُّه التَّداخُل اللغويّ، ونقل الخبرة من اللُّغة الأُمّ، والتّطبيق النّاقص للقاعدة، والمبالَغة في التّصويب، والتأثُّر بما سَمِعَ مِنْ نُطق العامَّة.
8. من الضروريّ معالَجة المشكلات (الصوتيَّة) على المستوى الفونولوجي عمليًّا، والابتعاد عن التّنظير الذي لا يُفيد النّاطقَ بغير العربيَّة، ولا يُعينه على حلّ المشكلة، بل يزيدها تعقيدًا.

قائمة المصادر والمراجع:

- الأخطاء اللغويَّة في ضوء علم اللُّغة التطبيقيّ، محمد أبو الرّب، دار وائل للنشر، عمَّان، ط2005 ،1م.
- الأصوات اللغويَّة، محمد علي الخولي، دار الفَلَاح، عمَّان، 2009م.
- البنيويَّة في اللسانيَّات، محمد الحنَّاش، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط1980 ،1م.
- بنية الكلمة العربيَّة والقوانين الصوتيَّة، ربيح عمَّار، مجلة العلوم الإنسانيَّة، العدد 2007 ،11م.
- تـاج العـروس، الزبيـدي، وضَـع حواشـيه: عبـد المنعـم خليـل إبراهيـم، كريـم سـيّد محمـد محمـود، دار الكتـب العِلميَّـة، بـيروت، لبنـان، 1971م.
- تثقيف اللسان وتلقيح الجَنان، ابن مكي، دار الكتب العِلميَّة، ط1410 ،1هـ، 1990م.
- تصحيفات المحدِّثين، العسكري، دراسة وتحقيق: محمود أحمد ميرة، المطبعة العربيَّة الحديثة، القاهرة، ط1982 ،1م.
- تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـيرِ الناطِقـينَ بهـا: مناهجـه وأسـاليبه، المنظَّمـة الإسـلاميَّة للتربيـة والثقافـة والعلـوم، المغـرب، الربـاط، 1989م.
- تقويم اللسان، ابن الجوزي، ت: عبد العزيز مطر، دار المعرفة، القاهرة، ط1966 ،1م.
- دراسة الصوت اللُّغويّ، أحمد مختار عمر، عالَم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر، ط1991 ،1م.
- سر صناعة الإعراب، ابن جِنّي، ت: محمد حسن وأحمد رشدي شحاتة، دار الكتب العِلميَّة، 2000م.
- علم اللُّغة التطبيقيّ وتعليم العربيَّة، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندرية، 1995م.
- علم اللُّغة: مقدمة للقارئ العربيّ، محمود السعران، دار النهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، (د/ط/ت).
- علم وظائف الأصوات اللغويَّة الفونولوجيا، عصام نور الدين، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1992م.
- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، ت: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسَّسة الرسالة، ط2005 ،8م.
- الكتاب، سيبويه، ت: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1988 ،1408 ،3م.
- لحن العوامّ، الزبيدي، ت: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2000 ،2م.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، لبنان، ط1994 ،3م.
- اللسانيَّات العامَّة، مصطفى حركات، المكتبة العصريَّة، بيروت، لبنان، ط1418 ،1هـ، 1998م.
- مراتب النحويين، عبد الواحد بن علي النَّحْويّ، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريَّة، 1430ه.

References:

- Linguistic errors in the light of applied linguistics, Muhammad Abu Al-Rub, Wael Publishing House, Amman, 1st edition, 2005.
- Linguistic Voices, Mohammed Ali Al-Khouli, Dar Al-Falah, Amman, 2009.
- Structuralism in Linguistics, Muhammad Al-Hanash, Dar Al-Rashad Al-Hadithah, Casablanca, 1st edition, 1980.
- Arabic word structure and phonetic rules, Rabih Ammar, Journal of Human Sciences, issue. 11, 2007.
- Taj Al-Arous, Al-Zubaidi, annotated by: Abdel Moneim Khalil Ibrahim, Karim Sayyid Mohammed Mahmoud, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, Lebanon, 1971.
- Educating the tongue and pollinating the heavens, Ibn Makki, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1st edition, 1410 AH, 1990.
- Tashifat Almuhdithyn. (Aleaskiri). Study and investigation: Mahmoud Ahmed Mirah, Modern Arabic Press, Cairo, 1st edition, 1982.

- Teaching the Arabic language to non-native speakers, its curricula and methods, Islamic Educational, Cultural and Scientific Organization, Morocco, Rabat, 1989.
- The Evaluation of the Tongue, Ibn al-Jawzi, published by Abdel Aziz Matar, Dar al-Ma'rifa, Cairo, 1st edition, 1966.
- Study of linguistic sound, Ahmed Mukhtar Omar, World of Books for Publishing, Distribution and Printing, Egypt, 1st edition, 1991.
- The Secret of the Syntax Industry, Ibn Jinni, edited by: Muhammad Hassan and Ahmed Rushdi Shehata, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 2000.
- Applied Linguistics and Teaching Arabic, Abdo Al-Rajhi, University Knowledge House, Alexandria, 1995.
- Linguistics: An Introduction to the Arab Reader, Mahmoud Al-Saran, Dar Al-Nahda Al-Arabiyya, Beirut, Lebanon.
- Phonology, Issam Nour El-Din, Dar Al-Fikr Al-Lubani, Lebanon, 1992.
- Algamoos Almoheet, Al-Fayrouzabadi, edited by: Muhammad Naeem Al-Arqsusi, Al-Resala Foundation, 8th edition, 2005.
- Al-Kitab, Sibawayh, published by: Abdul Salam Haroun, Al-Khanji Library, Cairo, 3rd edition, 1408, 1988.
- Lahn Al-Awwam, Al-Zubaidi, published by Ramadan Abdel Tawab, Al-Khanji Library, Cairo, 2nd edition, 2000.
- Lisan al-Arab, Ibn Manzur, Dar Sader, Lebanon, 3rd edition, 1994.
- General Linguistics, Mustafa Harakat, Modern Library, Beirut, Lebanon, 1st edition, 1418 AH, 199.
- / Ranks of Grammarians, Abdul Wahid bin Ali Al-Nahwi, T.: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Al-Asriya Library, 1430 AH.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر وعلاقتها بإستراتيجيّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلّموهم

الدكتور/ فواز بن صالح السلمي
كلية التربية، جامعة أم القرى

fssulami@uqu.edu.sa

المُلخَّص:

استهدفت الدراسة الكشف عن عَلاقة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار في مدارس التعليم المستمر بإستراتيجيّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلّموهم، في هذه الدراسة المزجية تم جمع البيانات من خلال: اختبار تشخيصيّ لتحديد الأخطاء الشائعة، وأداة الملاحَظة الصفيَّة المتكررة، وأداة المقابَلة النوعيَّة، وشملت عينة الدراسة (106) دارسًا، وجميع معلّميهم البالغ عددهم (14) معلّمًا خلال الفصل الدراسيّ الأول للعام (1445هـ). وأظهَرَت نتائجُ الدراسة -في مجملها- أن المعلّمين الذين استخدموا الطريقة الأبجدية شاعت لدى دارسيهم الأخطاء ذات الصلة بالبُعد الصوتيّ، والأخطاء المرتبطة بتوظيف أسماء الإشارة، واستخدام صِيَغ الإفراد والثنية والجمع، كما دلَّت على أن المعلّمين الذين استخدموا الطريقة الصوتيَّة في التدريس شاعت لدى دارسيهم الأخطاءُ ذاتُ الارتباط بسياقات توظيف الكلمات والجُمَل، والأحرف المتشابهة رسمًا، كما أظهَرَت النتائجُ أنَّ استخدام المعلّمين للإستراتيجيّات الكليَّة قد ارتبط بشكلٍ واضح بقلّة الأخطاء ذات السياق الكلي الشمولي المرتبطة بالكلمات أو الجُمل لدى دارسيهم مقارنةً بغيرها، مع شيوع الأخطاء الكتابيَّة المرتبطة بالهمزات وبالأبعاد الصوتيَّة المرتبطة ببعض الحروف، والأخطاء المرتبطة بوصل الحروف وفصلها. كما أن ممارَسة بعض المعلّمين لإستراتيجيّة التكامل بين الإستراتيجيّتين الجزئيَّة والكلية قد قلّل من الأخطاء الكتابيَّة التي شاعت لدى الدارسين الذين استخدم معلّموهم كلَّ إستراتيجيّة بشكلٍّ منفرد، بالإضافة إلى ذلك، دلّت نتائج الدراسة على شيوع جميع الأخطاء بلا استثناء في كتابات الدارسين الذين قام على تدريسهم المعلمون الذين اتبعوا أنماط التغذية الراجعة الآتية: نمط التغذية الراجعة المؤجَّلة، نمط التغذية الراجعة القائم على المعلم، نمط التغذية الراجعة الفرديَّة، نمط التغذية الراجعة الصريح. كما دلت النتائج على أن ممارسة بعض المعلّمين نمط التغذية الراجعة الفوريَّة قد ارتبط بقلة الأخطاء في كتابات دارسيهم مقارنةً بالأنماط الأخرى.

الكلمات المفتاحيَّة: أخطاء الكتابة الشائعة، الدارسين الكبار، إستراتيجيات التدريس، أنماط التغذية الراجعة.

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between common writing errors among adult learners in continuing education schools and the teachers' instructional strategies and their feedback patterns. In this mixed method study, the data were collected through a diagnostic test, repeated classroom observation, and qualitative interviews. The sample contains 106 learners and their 14 teachers during the first semester of the academic year 2023. The overall results of the study showed that the common writing errors related to the phonological dimension, errors in the use of demonstrative pronouns, and errors in the use of singular, dual, and plural forms; were associated with the teachers use of the alphabetic method in teaching. On the other hand, teachers use of phonic instruction was associated with the common writing errors related to the contextual use of words and sentences,

and errors related to similar-looking letters. The results also indicated a clear correlation between teachers' use of holistic strategies in teaching and a reduction of students' writing errors related to the overall contextual use of words or phrases compared to other types of writing errors. However, there were common writing errors among students related to diacritics, sound dimensions related to certain letters, as well as errors related to letter connections and separations. In addition, the results pointed out that the practice of some teachers in integrating both partial and holistic strategies in their teaching has reduced the commonness of writing errors among learners compared to those whose teachers used each strategy individually. Furthermore, the results indicated the prevalence of all types of writings errors among the learners who were taught by teachers following various feedback patterns: delayed feedback, teacher-centered feedback, individual feedback, and explicit feedback. However, the practice of some teachers in providing immediate feedback was associated with fewer errors in their students' writings compared to other feedback.

Keywords: Common writing errors, adult learners, instructional strategies, feedback patterns

المقدمة:

يحظى تعليم الكتابة بأهميةٍ خاصةٍ في مَيْدان تعليم اللُّغة، بوصفها – أي الكتابة- ضرورة ثقافيَّة واجتماعيَّة ونفسيَّة، وأداةً عصريةً فاعلةً للتفكير والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتعزيز روابط التواصُل البنَّاء والتفاهم المشترك.

وتتزايد هذه الأهميةُ لدى الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر الذين لم يتلقَّوْا أيَّ تعليم نظامي، أو تلقَّوْا القليلَ منه؛ إذ يؤدِّي عدم امتلاكهم المهارات الرئيسة للكتابة إلى ضعف مشاركتهم بفاعليَّة في مختلف جوانب الحياة ومتطلّباتها، ويقلّل من مستوى إفادتهم أو تفاعلهم مع مستجدّاتها.

وعبرَّ عن هذه الأهمية اهتمامٌ دوليٌ منقطع النظير؛ حيث خَصَّصت منظَّمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) جزءًا من برامجها ومشاريعها حولَ العالَم لتعليم مهارات اللُّغة الرئيسة، ومنها الكتابة؛ لمواجَهة تفشِّي الأُمِّيَّة التي باتت تُهدِّد مسيرةَ التنمية والتطوُّر في مختلف المجتمعات، وهذا يُبرز أهميَّةَ تعليم الكبار مهارات الكتابة، بما يُعزِّز من أدوارهم في تحقيق متطلَّبات التنمية الشاملة. (UNESCO,2023)

وأَوْلَتِ المملكةُ العربيَّةُ السعوديَّةُ اهتمامًا بالغًا بتعليم الكتابة للكبار، تجلَّى ذلك في سياق الرؤية الوطنية (2030م)، وبرامجها التنفيذيَّة؛ إذ يستهدف برنامج تنمية القدرات البشريَّة جميعَ شرائح المجتمع، وخصوصًا ما يتعلَّق بتعليم الكبار، وإتاحة فُرَص التعلُّم مدى الحياة، والتركيز على المهارات الأساسيَّة التي تشكّل الكتابةُ أحدَ أبعادها الرئيسة. (برنامج تنمية القدرات البشريَّة، 2021م). وانعكست هذه الرؤى على جهود وزارة التعليم في تطوير فلسفة التعليم الموجَّهة لهذه الفئة، من خلال تحويل اسم تعليم الكبار ومحو الأُمِّيَّة إلى التعليم المستمر، والعمل على الاهتمام بمهارات التعلُّم الرئيسة، ومن أهمِّها مهارة الكتابة بوصفها أساسًا رئيسًا للقضاء على الأُمِّيَّة، ومتطلَّبًا لازمًا لاكتساب المعارف والمهارات وتوظيفها بصورة أكثر كفاءةً في تحسين نمط الحياة. (وزارة التعليم، 1439هـ).

ويُعَدُّ الاهتمام بالصحّة الكتابيَّة متطلَّبًا رئيسًا مؤثِّرًا في عمليات تعليمها وفي مستوى قدرة الدارسين على التواصُل والتفاعل مع الآخَرين. (عاشور ومقدادي، 2019م)؛ لأن الخطأ في الكتابة يسبِّب خلطًا واضطرابًا يؤثِّر على عمليات الفَهْم الصحيح، والاتصال اللُّغويّ السليم. (شحاتة والسمان، 2012).

ويُبرِزُ ما سبَق أهميَّةَ التدريب على الصحة الكتابيَّة بصورة منهجيَّة ومعالَجة الأخطاء التي تعوق مستوى تقدُّم الدارسين في الكتابة الصحيحة من خلال توجيه الجهود نحو معالَجة الأخطاء التي تكتسب صفةَ الشيوع دون غيرها من الأخطاء الفرديَّة، فكلما كانت الأخطاء شائعةً عند شريحة متجانسة من الدارسين دلَّ ذلك على وجود سببٍ مشتركٍ يمكن عزو الأخطاء إليه (زايد، 2007م؛ البصيص، 2011م؛ جاب الله وملكاوي وعبدالباري، 2011م؛ AlSh-bail& Diab,2018) وهذا يُساعِد على توجيه الجهود نحو معالجتها بصورةٍ واعيةٍ، بَدءًا من تعرُّف الأخطاء وتحديدها والعمل على وصفها والكشف عن أوجه علاقتها بالمتغيرات الأخرى المؤثِّرة فيها

ويشير الأدب التربويّ ذو الصلة إلى شيوع جملةٍ من الأخطاء الكتابيَّة لدى الدارسين في مدارس التعليم المستمر، وتتعلق هذه الأخطاء بكتابة الهمزات والحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب أو التي تُكتَب ولا تُنطَق، والخلط بين الحركات والحروف، والأحرف المتشابهة نطقًا أو شكلًا. (محمد ومحيي الدين، 2005م؛ عبد الله، 2012م؛ الدليمي، 2015؛

سنوسي، 2016م؛ الشبيل، 2017م؛ محمد، 2017م؛ المطيري، 2020م). ومن الملاحَظ أن الدراسات والبحوث السابقة تربط مستوى حِدَّة هذه الأخطاء بعوامل ومتغيرات متعددة، يأتي في طليعتها ما يرتبط بالمعلمين من حيث طبيعة الإستراتيجيّات والطُّرُق التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة التي يتَّبعونها في مواقف تعليم الكتابة.

ويشير نايرنيا (Nayernia 2011) وغراهام (Graham 2019) إلى أن دراسة الأخطاء في كتابات الدارسين وتحليلها أمرٌ مفيدٌ، ومن شأن هذه العَمليَّة أنْ توجِّه المعلّمين إلى اختيار طُرُق تدريسيَّة مناسِبة، واتّباع أساليب تقويميَّة بنَّاءة تُسهِم في تحسين كتابات الدارسين والارتقاء بها.

فمن حيث الإستراتيجيّات التدريسيَّة، ثمة جدل مستمرّ في تحديد أي الإستراتيجيّات أكثر نجاعةً في تعليم الكبار، أهي الإستراتيجيّة التركيبيَّة من خلال الطريقة الهجائيَّة أو الصوتيَّة، أم هي الإستراتيجيّة الكليَّة من خلال طريقة الكلمة أو طريقة الجملة (بغداد، 2001م؛ الظفيري، 2002م؛ محمد ومحيي الدين، 2005م؛ سكين وغيث، 2020م). والمثير للانتباه أن الدراسات السابقة -وبموثوقية عالية- توصي باستخدام جميع تلك الطُّرق، وهذا يلقي بظلاله على تعقيد خيارات المعلِّمين في انتخاب أيٍ من تلك الإستراتيجيّات والاعتماد عليها في طريقة التدريس المتَّبَعة؛ وذلك بالنظر لطبيعة الدارسين الكبار والمداخل التربويَّة الملائمة لمرحلتهم العمريَّة ومستوى خبراتهم اللغويَّة.

وبموازاة ما سبق، أشار عددٌ من الباحثين إلى أنَّ أنماط التغذية الراجعة تضطلع -هي الأخرى- بدورٍ رئيسٍ في مدى شيوع أو قِلَّة هذه الأخطاء؛ لأنَّها تُزوِّد الدارسينَ بمستوى أدائهم لدفعهم لإنجاز أفضل من خلال تعزيز نقاط القوة، ومعالجة الأخطاء التي يقعون فيها (الخطيب ويونس، 2006م؛ الدبيان والرشيد، 2019م) ويدلُّ ذلك على ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم؛ وهو ما أشارت إليه دراسة لاروسا -La Rus) sa,2017) وهذا -بدوره- يطرح تساؤلاتٍ حولَ أنواع التغذية الراجعة وسيناريوهاتها المختلفة التي يستخدمها معلِّمو اللُّغة ومدى استجابة الدارسين الكبار للتغذية الراجعة، وكيفيّتها، ومدى إسهام التغذية الراجعة في تنبيه الدارسين إلى أخطائهم وتصويبها.

ومع اتفاق المتخصصين في مجال التعليم اللُّغويّ على ضرورة توجيه التغذية الراجعة لتُسهِم بدورٍ تكامليٍّ مع إستراتيجيَّات التدريس وطرائقه في معالَجة الأخطاء الكتابيَّة (مارزانو وبيكرنج وبولوك، 2007م؛ أحمد، 2009م؛ الشويرخ، 2009م؛ Al-Ahmad,2009؛ أبو سكينة، 2013م؛ الزيوت، 2013م؛ بني أحمد، 2022م) إلا أن تلك الدراسات غير قادرة على تقديم إجابات علميَّة قاطعة حيالَ نجاعة أيٍ من تلك الأنماط في معالَجة الأخطاء وما يجب تصحيحه منها، ووقت تصحيحها والكيفيات المرتبطة بذلك، والأسلوب الأكثر فاعليَّةً، خصوصًا مع تعدُّد الرؤى التي تطرحها تلك الدراساتُ، فبعضها تطالب المعلمَ بالتصحيح بنفسه، وبعضها تُطالِب بمنح الدارس فرصةً لممارَسةِ أساليب بديلة مثل التصحيح الذاتيّ، أو تصحيح الأقران الذي يتعاون فيه الدارس مع زملائه بصورة تكامُليَّة.

ويرى الباحثُ -تأسيسًا على ما سبق شرحه من أفكارٍ- أهمّية قيام جهدٍ علميٍ يحدِّد الإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة التي يستخدمُها معلِّمو اللُّغة العربيَّة فعليًّا في المواقف التدريسيَّة، والكشف عن أوجُه علاقتها بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، وتتطلَّع الدراسةُ من خلال الكشف عن طبيعة هذه العَلاقة لتحديد الإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة الأكثر فاعليَّةً، وتوجيه المعلِّمين لاستخدامها، بما يعزِّز من استثمارها في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، ويشير الباحثُ إلى أنَّ الدراسات والبحوث السابقة لم تضطلع بدورٍ فاعلٍ في هذا السياق؛ حيث رسمت نتائجُها وتوصياتُها حالةً من عدم الوضوح في توجيه ممارَسات المعلِّمين الأمر الذي انعكس على إخفاق كثير منهم في معرفة الإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة المُثْلى وإجراءاتها وآلية معالجتها وتوظيفها في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، خصوصًا في ظلّ واقعٍ يُنْبِئ عن ضَعْفٍ عامٍّ أدَّى إلى شيوع الأخطاء في كتابات الدارسين بمدارس التعليم المستمر.

مشكلة الدراسة:

تزايَد الاهتمامُ بقضايا تعليم الكبار على المستوى الدوليّ خلال السنوات الماضية لاعتبارات حضاريَّة، واجتماعيةٍ، وتنمويَّة، وعملت منظَّمة اليونسكو على بثّ مزيدٍ من الوعي بهذه القضايا بالتعاون مع العديد من الدول، وتأتي الدراسة الحاليَّة استجابةً لمضامين التقرير العالميّ الخامس بشأن تعلُّم الكبار وتعليمهم الصادر عن معهد اليونسكو للتعليم مدى الحياة UIL والمؤتمر الدوليّ السابع لتعليم الكبار الذي استضافته المملكة المغربيَّة بالتعاون مع منظَّمة اليونسكو (UIL, 2022) وتوصياتهما الرامية إلى ضرورة وضع إستراتيجيَّات لتعلُّم الكبار وتعليمهم وتطبيقها على المستوى الوطنيّ، لا سيما وأنَّ المستهدَفات الوطنيَّة التي عبَّرت عنها رؤية المملكة (2030م) وبرامجها ومبادراتها التنفيذيَّة تُولي اهتمامًا بالغًا بتعليم هذه الفئة وتعوِّل عليها في دعم البرامج التنمويَّة في المملكة.

ودلَّت مجملُ الدراسات والبحوث التي تمّ استعراضها على أن ثمة اهتمامًا ملحوظًا في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة برصد الأخطاء الكتابيَّة الشائعة، إلا أن معظم هذه الدراسات والبحوث أخذت بُعْدًا تحليليًّا، ولم تُركِّز على كيفيَّة تعاطي المعلِّمين مع تلك الأخطاء من خلال اتباع طُرُق تدريسيَّة مناسِبة أو أنماط تغذية راجعة فاعلة، ولم تقف على ما يمكن استشرافه من خلال تتبُّع أنماط علاقاتها من منظورٍ كيفيٍّ، بما يضمَنُ توجيهَ عمليَّة التدريس وأنماط التغذية الراجعة على حدٍّ سواءٍ نحو إجراءات منضبطة تُسهِم في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، خصوصًا مع استمرار مظاهر الضَّعْف، وندرة الدراسات والبحوث الموجَّهة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر على المستوى الوطنيّ في مجال تعليم الكتابة، فجُلُّها موجَّهٌ لمراحل التعليم العامّ، ووفقًا لهذه الحيثيات -مجتمعةً- تبدو الحاجةُ ماسَّةً لقيام دراسةٍ علميةٍ تعالج هذا الموضوعَ من خلال تحديد الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين في مدارس التعليم المستمر وتتبُّع علاقتها بالطُّرُق التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلّموهم من منظورٍ نوعيٍّ.

أسئلة الدراسة:

في ضوء طبيعة توصيف مشكلة الدراسة، تسعى الدراسة الحاليَّة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما عَلاقة إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟

ويتفرَّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1. ما الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟
2. ما إستراتيجيَّات التدريس التي يتَّبِعُها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟
3. ما أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟
4. ما عَلاقة إستراتيجيَّات التدريس التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟
5. ما عَلاقة أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر.
2. تحديد إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عندَ تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر.
3. الكشف عن عَلاقة إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتَّبِعُها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر.

أهميَّة الدراسة:

يُؤمَل أنْ تشكِّل الدراسةُ رافدًا مهمًّا يُسهِم في توجيه الجهود نحو الاهتمام بتعليم الكبار في مدارس التعليم المستمر، اتساقًا مع التوجُّهات التنمويَّة للمملكة العربيَّة السعوديَّة وجهودها الرامية إلى مكافَحة الأُمِّيَّة وتحسين نمط

الحياة لجميع شرائح المجتمع من خلال الاهتمام بالمهارات الرئيسة -التي تُشكِّل الكتابةُ أحدَ أهمِّ أبعادِها- الواردة في وثيقة برنامج تنمية القدرات البشريَّة، بالإضافة إلى ما سبَق، تخدم الدراسة الحاليَّة الفئات الآتية

4. القائمين على تطوير مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة بمرحلة التعليم المستمر: حيث تقدم لهم الدراسة الحاليَّة قائمةً بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؛ بما يوجِّه من جهودهم نحو تطوير مناهج اللُّغة العربيَّة، وتصميم الأنشطة اللغويَّة والتدريبات لمعالَجة تلك الأخطاء، وإعادة النظر في برامج التدريب بما يحقِّق فاعليتَها وارتباطَها بالاحتياجات الفعليَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر.
5. مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر: حيث تكشفت الدراسة عن عَلاقة ما يستخدمونه من إستراتيجيَّات تدريسيَّة وما يتبعونه من أنماطٍ للتغذية الراجعة، بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، ومن المؤمَّل أنْ تُوجِّه نتائجُ الدراسةِ جهودَ المعلِّمين وخياراتهم بصورة تُسهِم في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار.
6. الدارسين الكبار في مدارس التعليم المستمر: يؤمّل أن تُسهِم الدراسة الحاليَّة في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، من خلال توجيه مُعلِّميهم إلى الأخذ بالإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة المناسِبة لذلك.
7. البحث العلميّ والباحثين: يؤمّل أنْ تقدِّم الدراسة الحاليَّة إسهامًا في إثراء الأبحاث والدراسات العِلميَّة ذات الصلة بتعليم الكتابة للكبار، وتحديد طُرُق التدريس وأنماط التغذية الراجعة المناسِبة لها، وتوجيه جهود الباحثين نحو القيام بدراسات أخرى استكمالًا لهذا العمل.

حدود الدراسة:

شملت الدراسةُ جميعَ الدارسين المنتظمين في مدارس التعليم المستمر بمدينة مكة المكرَّمة المنتظمين خلالَ الفصل الأول من العام الدراسيّ (1445هـ)، وجميع معلِّمِي اللُّغة العربيَّة القائمين على تدريسهم، وتحدّدت نتائج الدراسة بالاختبار التَّشخيصيّ الذي أُجْري على الدارسين لتحديد الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، كما تحدّدت بالملاحظات المتكرّرة والمقابَلات النوعيَّة مع معلّميهم وبالسياقات الموصوفة المرتبطة بها.

مصطلحات الدراسة:

عُرِّفت مصطلحات الدراسة إجرائيًا وفقَ ما يأتي:

1. **الأخطاء الشائعة:** وتُعرَّف إجرائيًّا بأنَّها كلمات يكتبها الدارسون بصورة تخالف الشكل أو المضمون الصحيح في اللُّغة العربيَّة، ويقاس شيوع الأخطاء في كتابات الدارسين، بالأخطاء التي تتكرَّر عندما نسبته (25%) فأكثر من عيّنة الدراسة.
2. **الدارسين بمدارس التعليم المستمر:** التزم الباحث إجرائيًّا بالتعريف الوارد في الدليل الإجرائيّ لتعليم الكبار، الذي يعرِّفهم بأنهم أولئك الملتحقون بمدارس التعليم المستمر الذين لم يَحْظَوْا بفرصةِ مواصَلة تعليمهم في مدارس التعليم العامّ، ويخضعون لبرنامج دراسيّ مدته ثلاث سنوات يمنح الدارس بعده شهادة الابتدائية المعادلة لشهادة الصف السادس في التعليم العامّ (وزارة التعليم، 1439هـ).
3. **إستراتيجيَّات التدريس:** وتعرَّف إجرائيًّا في الدراسة الحاليَّة بأنَّها: تلك الإستراتيجيّات التي يوظِّفُها معلِّمُو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين في مدارس التعليم المستمر؛ بهدف مساعدتهم في اكتساب المهارات الكتابيَّة، وتُقَاس إجرائيًّا من خلال الملاحَظة المتكررة والمقابَلات النوعيَّة التي أعدَّتها الدراسة الحاليَّة.
4. **أنماط التغذية الراجعة:** وتُعرَّف إجرائيًّا في الدراسة الحاليَّة بأنَّها: تلك الأساليب التي يوظّفها معلِّمُو اللُّغة العربيَّة عند تقديم التغذية الراجعة للدارسين في مدارس التعليم المستمر في سياق تقويم كتاباتهم، وتُقَاس إجرائيًّا من خلال الملاحظة المتكررة والمقابَلات النوعيَّة التي أعدَّتها الدراسة الحاليَّة.

التأطير النظريّ للدراسة

أخطاء الدارسين الكبار في مدارس التعليم المستمر بين إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة:

تزايَد الاهتمامُ في النصف الثاني من القرن العشرين بما بات يُعرَف بتعليم الكبار بوصفه أحدَ ركائز التنمية البشريَّة، وهو تعليم موجَّهٌ لمن فاتهم التعليمُ المدرسيُّ أو انقطعوا عنه، وتُنظَّم برامجُه وطرائقُه بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء الكبار، بما يزيد من حصيلتهم المعرفيَّة ويُنمِّي قدرتَهم المهاريَّةَ، ويُثري خبراتِهم اللازمةَ للحياة في المجتمع. (شحاتة والنجار، 2003م).

وأصبح تعليم الكبار مجالًا له أبعاده وأُطُره الفلسفيَّة التي تختلف عن التعليم في المراحل العمريَّة الأخرى، ويعتمد هذا النوع من التعليم على فكرة التربية المستمرَّة (Nielsen,2015)). واستطاع الباحثون صياغةً نظريَّةً في تعليم الكبار، حظيت بقبولٍ كبيرٍ في أوساط المهتمِّين، تقوم على أربعة تصوُّرات، تشمل: استقلاليَّة الكبار، وتراكم خبراتهم وتجاربهم، واستعدادهم للتعلُّم مع نموّ أدوارهم الاجتماعيَّة والحياتيَّة، وقدرتهم على التعامُل مع المشكلات التي يواجهونها. (Knowles, Holton & Swanson,2014).

ويمكن للكبار أنْ يتعلموا في ظل ظروفٍ مختلفةٍ عمَّا يتعرَّض له المتعلمون في مختلف مراحل التعليم الأخرى، تساعدهم على ذلك خبراتُهم المتراكمةُ التي تُعِينُهم على ربط المعلومات واستيعابها بشكلٍ أفضلَ، فهم مختلفون من حيث أعمارهم وقدراتهم وخصائصهم النفسيَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة (UIL, 2022)، ويرى الباحثُ أنَّ استحضارَ هذه التصورات بات مهمًّا عند تعليم الكبار وبناء المناهج الدراسيَّة الموجَّهة لهم، وتعليمهم المهارات الأساسيَّة مثل الكتابة، بما يضمَن اختيار المعالَجات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة، بما يساعد على تنمية مهاراتهم، وتوجيه الجهود نحو تقليل الأخطاء كمًّا ونوعًا في عمليَّة التعليم والتعلُّم.

وتحظى دراسة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين بأهمية قصوى في سبيل توجيه الجهود للتخفيف من حِدَّة تلك الأخطاء، من خلال تحديدها وتحليلها ودراسة علاقتها بالأسباب المحتَمَلة. (Nayernia, 2011; AlShbail& Diab,2018; Graham,2019) بما يساعد على تحييد تلك الأسباب أو تقليل أثرها، وتقديم توجيهات -في المقابل- حول إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التقويم والتغذية الراجعة الملائمة.

وتتعدَّد الأخطاء الكتابيَّة لتشمل أصنافًا متعدِّدة، تشمل الأخطاء في كتابة الهمزات في أول الكلمة أو وسطها وآخرها، والأخطاء في كتابة الألِف اللينِّة، وعدم التفريق بين بعض الأحرف شكلًا وصوتًا، والخطأ في ربط الحروف مع بعضها، والخطأ في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق، أو تُنطَق ولا تُكتَب، والخطأ في كتابة التنوين، والخطأ في توظيف الضمائر وأسماء الإشارة، وفي توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة (محمد ومحيي الدين، 2005م؛ زايد، 2007م؛ عبد الله، 2012م؛ شحاتة والسمان، 2012م؛ المحرزي، 2012م؛ الدليمي، 2015؛ سنوسي، 2016م؛ الشبيل، 2017م؛ محمد، 2017م؛ المطيري، 2020م).

وتتأثر هذه الأخطاءُ في نوعها وحدّتها ومداها بمتغيرات متعددة؛ من أهمِّها: إستراتيجيَّات التدريس وطرائقه المتعدِّدة، وتعنى الإستراتيجيّة الجزئيَّة (التركيبيَّة) في تعليم الكتابة بالانتقال من الجزء إلى الكلّ، وهي بذلك تبدأ من تعليم كتابة الحرف الذي يُمثِّل أصغر عناصر الكلمة، مرورًا بتعليم المقاطع والكلمات البسيطة، إلى تعليم كلمات مترابطة في إطار كتابة جُمَل بسيطة، وتندرج في إطار هذه الإستراتيجيّة عددٌ من الطُّرق مثل: الطريقة الهجائيَّة الأبجدية الحرفية والطريقة الصوتيَّة (البصيص، 2011م؛ جاب الله وملكاوي وعبدالباري، 2011م؛ محمد، 2017م؛ بني أحمد، 2022م)، وعلى العكس من الإستراتيجيّة الجزئيَّة تأتي الإستراتيجيّة الكليَّة التي لا يتعلم بواسطتها الدارسون الكتابةَ بَدءًا من الحروف الهجائيَّة منفردةً؛ بل يتعلمونها من خلال طريقة الكلمة أو الجملة أو القصة والعمل على تجريد الحروف وتحليل الكلمات إلى أجزاء، والانتقال في دراسة الظواهر الكتابيَّة من الكل إلى الجزء. (بغداد، 2001م؛ عاشور ومقدادي، 2019؛ سكين وغيث، 2020م).

وتتعدد أنواع التغذية الراجعة وتصنيفاتها في أدبيَّات تعليم اللُّغة والدراسات المتصلة بها، مستفيدةً من تصنيف ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997)) لتشمل التغذية الراجعة الواضحة الصريحة، التي تُعنى بإخبار الدارس أن إجابته خاطئة، ثم تصحيح إجابته بصورة صريحة، ونمط التصحيح الضِّمنيّ من خلال إعادة المعلم صياغة الإجابات الخاطئة أو الناقصة للدارسين بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة دون إبلاغ الدارسين أن إجاباتهم

خاطئة، وهناك نمط يطلب فيه المعلم من الدارس توضيح إجابته وإعادة صياغتها بصورة أكثر دقة؛ لأن إجابته غير مفهومة أو صيغت بشكل خاطئ، ونمط التصحيح اللُّغويّ من خلال التعليق على إجابات الدارسين أو إضافة معلومات أو طرح أسئلة تشير إلى طبيعة الخطأ، والهدف من ذلك إتاحة الفرصة للدارس لمزيد من التفكير للتوصل إلى الإجابة الصحيحة، ونمط التغذية الراجعة المرتبطة باستخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الدارس ويُؤدَّى هذا النمط بأكثر من طريقة، منها إعادة المعلم إجابة الدارس والتوقف عند الجزء الخطأ من الإجابة لإعطائه فرصة لإعادة إجابته بصورةٍ صحيحةٍ، أو طرح أسئلة لاستخلاص الإجابة من الدارس، أو طلب المعلم من الدارس تعديل إجابته الخاطئة، والنمط الذي يقوم على إعادة الإجابة الخاطئة للدارس وتكرار الكلمات الخاطئة مع تغيير نبرة الصوت؛ ليلفت نظر الدارس لإعادة التفكير في إجابته، ومجمل الأنماط السابقة قامت بتطبيقها أو استعراضها الدراسات والبحوث السابقة بصورٍ متفاوتة، ومن ذلك دراسة الخطيب ويونس (2006م)، ودراسة أحمد (2009م) ودراسة الشويرخ (2009م)، ودراسة الأحمد (Al-Ahmad,2009)، ودراسة هاتي (Hattie,2009)، ودراسة أبو سكينة (2013م)، ودراسة الزيوت (2013م)، ودراسة الدبيان والرشيد (2019م).

واتضح للباحث ممَّا سبَق خصوصية التعليم الموجَّه للكبار واختلافه عن التعليم الموجَّه للفئات العمريَّة الأخرى، وهذا الاختلاف يتطلب الوقوف على طبيعة إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلّموهم ودراسة علاقتها بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، بما يضمن توجيهها لمعالَجة تلك الأخطاء بصورة علميَّة.

منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة ما يُسمَّى بالمنهج المزجي Mixed Methods وهو منهج كما يشير الشويرخ (2023م) يتضمَّن توليفات مختلفة من الطُّرق الكَمِّيَّة والكيفيَّة على مستوى جمع البيانات وحصرها ثم تصنيفها وتحليلها، وعَمَدَ الباحثُ إلى استخدام التصميم المتوازي المتقارب الذي يركِّز على دراسة الأخطاء الفعليَّة في كتابات الدارسين، وكشْف جوانبها، واستقراء أوجه علاقتها بإستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة بصورةٍ نوعيَّة.

سياق الدراسة والمشاركون فيها:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع الدارسين السعوديين البالغ عددهم (106) دارسًا بمدارس التعليم المستمرّ الابتدائية، المنتظمين في الفصل الأول من العام الدّراسي (1445هـ) ويتوزّعون على سبع مدارس تابعة لإدارة التعليم بمدينة مكة المكرَّمة، كما شمل المجتمعُ جميعَ معلِّمي اللُّغة العربيَّة القائمين على تدريسهم، وعددهم (14) معلمًا، وطبّق الباحث الدراسة على جميع أفراد المجتمع[1] من دارسين ومعلّمين؛ لقلّتهم، ورغبةً في التوصل لنتائج دقيقة تعبرّ عنهم، وسعى الباحث لوصف سياق الدراسة من خلال الوقوف على خلفيات المُشارِكينَ فيها والتعرّف على خبراتهم السابقة ومستوى تأهيلهم، والوقوف على كل ما من شأنه إثراء الدراسة في نتائجها وما يرتبط بها من تفسيرات وتحليلات وتوصيات.

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: إعداد الاختبار التَّشخيصيّ:

بنى الباحث اختبارًا تشخيصيًّا لتحديد الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، وتمّ بناؤه في ضوء المهارات الكتابيَّة المستهدَفة في مرحلة التعليم المستمر، فضلًا عن تحليل الأنشطة الكتابيَّة الواردة في مقرَّر (لغتي) بمدارس التعليم المستمر وتحديد متطلّباتها الكتابيَّة، وفي ضوء الاطلاع على ما تيسَّر له من كتابات بعض الدارسين وتحليلها، كما استأنس الباحث بمرئيات مُعلِّمي الكتابة في مدارس التعليم المستمر، مسترشدًا بما ورد في الأدبيات والدراسات المتعلِّقة بالأخطاء الشائعة في الكتابة تحديدًا وتصنيفًا وتقويمًا ومعالجةً، مثل: دراسة الظفيري (2002م)، ودراسة محمد ومحيي الدين (2005م)، ودراسة سنوسي (2016م)، ودراسة محمد (2017م)، ودراسة سكين وغيث (2020م)، ودراسة بني أحمد (2022م).

وفي ضوء المؤشِّرات الكتابيَّة التي توصل إليها أعلاه شرع الباحث في إعداد اختبارٍ تشخيصيٍ تكوَّن من (11) سؤالًا رئيسًا عالَجَتْ جميعَ المؤشِّرات الكتابيَّة المستهدَفة في مرحلة التعليم المستمر، وعمد إلى إعطاء نبذة عن طبيعة الاختبار ومستهدفاته، وشرح كيفيَّة الإجابة عن أسئلته، وتم التأكُّد من صدق الاختبار باستخدام صدق المحكِّمِينَ؛ وذلك من

(1) استبعد الباحثُ جميعَ الدارسين الملتحِقينَ بمدارس التعليم المستمر الذين تُعدّ العربية لغةً ثانيةً لهم؛ فمجال الدراسة الحالية يُعنى بالدارسين في مجال تعليم اللغة لأبنائها.

خـلال عرضـه عـلى ثمانيـة محكّمـين لإبـداء آرائهـم حـول أسـئلة الاختبـار ومـدى دقّتهـا، وسـلامة صياغتهـا، ومناسـبتها للدارسـين الكبـار في مـدارس التعليـم المسـتمر، وقـد أجمـع المُحكِّمـون عـلى سـلامة صياغتهـا وارتباطهـا الوثيـق بمسـتهدفات الدراسـة، وانحـصرت التعديـلات في الجوانـب الصياغيـة والأبعـاد التنظيميَّـة ومراعـاة التـدرج في عرض الأسـئلة، وتـم الإبقاء عـلى جميـع الأسـئلة؛ نظـرًا لحصولهـا عـلى نسـب اتفـاق عاليـة تجـاوزت (80%).

وللتأكـد مـن ثبـات الاختبـار التَّشـخيصيّ، حسـب الباحـث معامـل الثبـات بطريقـة إعـادة تطبيـق الاختبـار، حيـث طُبِّـقَ الاختبـار التَّشـخيصيّ عـلى عينـة اسـتطلاعية بلغـت (22) دارسًـا ثـم أُعِيـدَ تطبيقُـه عـلى نفـس العينـة بعـد مـضيّ سـتة عـشر يومًـا، وتـم حسـاب معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين درجـات الدارسـين في التطبيقـين، وبلـغ (0.852)، وتـدلّ هـذه القيمـة عـلى مسـتوًى مرتفـع مـن الثقـة بالاختبـار وبنتائجـه.

واتبـع الباحـث خطـوات منهجيَّـة في تصحيـح الاختبـار وتحديـد الأخطـاء الكتابيَّـة الشـائعة: بَـدءًا مـن تعـرُّف الأخطـاء وتحديدهـا والعمـل عـلى وصفهـا، وحـرص عـلى تتبُّـع الأخطـاء التـي لهـا صفـة الشـيوع، ولاحـظ الباحـث تفاوتًـا طفيفًـا في تحديـد نسـبة الشـيوع مـن دراسـة لأخـرى (الظفـيري، (2002م)؛ أحمـد، (2009م)؛ أبـو سـكينة، (2013م)؛ سـكين وغيـث، (2020م)، وإزاء ذلـك حُـدِّد معيـار الشـيوع في الدراسـة الحاليَّـة بالأخطـاء التـي تكـرّرت عندمـا نسـبته (25%) مـن عيّنـة الدراسـة، اتسـاقًا مـع مـا ذهبـت إليـه بعـض الدراسـات والبحـوث السـابقة في مجـال الأخطـاء اللغويَّـة عمومًـا أو الأخطـاء الكتابيَّـة عـلى وجـه الخصـوص مثـل دراسـة المحـرزي (2012م)، وفي ضـوء طبيعـة الأخطـاء الكتابيَّـة وأهميتهـا للدارسـين الكبـار بمـدارس التعليـم المسـتمر.

الأداة الثانية: الملاحَظات الصفيَّة المتكررة:

وظَّـف الباحـثُ الملاحظـات الصفيَّـة المتكـررة جنبًـا إلى جنـب مـع المقابَـلات النوعيَّـة، ويـرى الباحـث أن تكامُـل هاتـين الأداتـين معًـا يسـاعد عـلى الخـروج بمـؤشرات دقيقـة للتعـرُّف عـلى واقـع الطُّـرُق التدريسـيَّة وأنمـاط التغذيـة الراجعـة التـي يسـتخدمها معلِّمُـو الكتابـة في مـدارس التعليـم المسـتمرّ، وقـد راعـى الباحـث عـددًا مـن الاعتبـارات التـي واكبـت عمليَّـة بنـاء أداة الملاحظـة وتنفيذهـا، شـملت تطبيـق أنمـاط متعـدِّدة مـن الملاحَظـات، تبـدأ بالملاحظـات الحـرة الهادفـة إلى اسـتكشـاف الطُّـرُق التدريسـيَّة وأنمـاط التغذيـة الراجعـة التـي يسـتخدمها معلِّمُـو الكتابـة، وتنتهـي بالملاحَظـات المقيَّـدة التـي تسـتهدف تحديـد واقعهـا بدِقَّـةٍ ووضـوحٍ، وفي هـذه المرحلـة يتـم وضـع الخطـة العامَّـة لكيفيـة تنفيـذ الملاحظـات الصفيَّـة وزمنهـا وسـياق إجرائهـا، والتنسـيق مـع المعلـم في ذلـك، وسـعى الباحـث باسـتخدام الملاحَظـات إلى تحديـد أفـكار رئيسـة مبدئيَّـة في ضـوء الملاحَظـات الحـرة للباحـث تميـل إلى الجانـب الوصفـيّ الـذي يصـف فيـه الملاحِـظ طبيعـة الإسـتراتيجيّات التدريسـيَّة وأنمـاط التغذيـة الراجعـة، مـع إجـراء مقابَـلات نوعيَّـة ومناقشـات بـين الملاحـظ والمعلِّـم، محورهـا الأفـكار الرئيسـة المبدئيَّـة المحـددة أعـلاه، وأُتْبعـت المقابَـلات النوعيَّـة بتطبيـق ملاحظـات مقيـدة؛ بهـدف تحديـد الأفـكار الرئيسـة المرتبطـة بالطُّـرُق التدريسـيَّة وأنمـاط التغذيـة الراجعـة التـي يسـتخدمها معلِّمُـو الكتابـة وذلـك في ضـوء مـا سـبقها مـن خطـوات، وطُبِّقـت الملاحظـات في سـياقات طبيعيَّـة داخـل الصـف الـدراسيّ، وعمـد الباحـث إلى تسـجيل ملاحظاتـه كتابيًّـا مـن خـلال الوصـف الاسـتقرائيّ لمـا يقـوم بـه المعلـم مـن إسـتراتيجيَّات تدريسـيَّة وأسـاليب تقويميَّـة، وإيـراد الشـواهد المعـزّزة لذلـك، وعمـد الباحـث -فيـما بعـد- إلى ترميـز الإجابـات بصـورة مبدئيَّـة وإعـادة الترميـز مـرة أخـرى سـعيًا لدمـج الأفـكار المتشـابهة وتصنيفهـا في فئـات رئيسـة وَفقًـا لطبيعـة المـؤشِّرات التـي أسـفَرَت عنهـا نتائـجُ عمليَّـة التحليـل، مـع الحفـاظ عـلى أوجـه التباينـات وإبرازهـا إنْ وُجِـدَت.

الأداة الثالثة: المقابَلات النوعيَّة:

وظَّـف الباحـث المقابَـلات النوعيَّـة جنبًـا إلى جنـب مـع الملاحظـات المتكـررة للتعـرُّف عـلى الطُّـرُق التدريسـيَّة وأنمـاط التغذيـة الراجعـة التـي يسـتخدمها معلِّمُـو الكتابـة في مـدارس التعليـم المسـتمرّ، وقـد راعـى الباحـث عـددًا مـن الاعتبـارات التـي واكبـت عمليَّـة بنـاء المقابَـلات وتنفيذهـا، وشـملت تحديـد الأفـكار الرئيسـة التـي تمثِّـل محـور المقابلـة المرتبطـة بالطُّـرُق التدريسـيَّة الطُّـرق وأنمـاط التغذيـة الراجعـة التـي يسـتخدمها معلِّمُـو الكتابـة، وذلـك في ضـوء الاطـلاع عـلى الأدب السـابق، وتكوّنـت المقابَـلات مـن أسـئلة مفتوحـة ومتنوعـة، غطّـى عـددٌ منهـا وصـف الإجـراءات المرتبطـة بإسـتراتيجيّات تدريـس الكتابـة وأسـاليب تقويمهـا، وتجـاوز بعضهـا الوصـف إلى تقديـم تفصيـلات كيفيَّـة أكـثر ارتباطًـا بهـا؛ بمـا يسـهم في التوصّـل إلى نتائـج أكـثر دقّـة، وقـد بُنِيـت أسـئلة المقابَلـة بصـورةٍ متدرّجـة مـن العموميَّـة إلى الخصوصيَّـة، ونُفِّـذت – في إحـدى مراحلهـا- بصـورةٍ فرديـةٍ مـع كل معلـم عـلى حِـدةٍ، مـع منْحـه فرصـةً لإضافـة مـا يـراه مناسـبًا مـن أفـكارٍ مرتبطـةٍ بمضمون المقابلـة، وعمـد الباحـث إلى اسـتقصاء جميـع الأفـكار المرتبطـة بموضـوع المقابَلـة، وإمكانيـة معالَجـة صياغتهـا لتكـون أسـئلة مبدئيَّـة، ونُفِّـذت المقابَـلات حضوريًّـا في مقـر مـدارس التعليـم المسـتمر، بمـا يضفـي مزيـدًا مـن التفاعـل بـين الباحـث

والمستجيبين، علمًا بأن بعض جلسات التركيز نُفّذت عن طريق برنامج (Zoom) لظروف المعلّمين، وتعذُّر جمعهم في مكانٍ واحدٍ بسبب تباعد مدارسهم وارتباطاتهم المتعدِّدة، وينوّه الباحث إلى أن استخدام المقابَلات جاء في إطار تكاملي مدمَج مع الملاحظات الصفيَّة، وعمد الباحث إلى ترميز الإجابات بصورة مبدئيَّة وإعادة الترميز مرة أخرى سعيًا لدمج الأفكار المتشابهة وتصنيفها في فئات رئيسة وَفقًا لطبيعة المؤشِّرات التي أسفَرَت عنها نتائجُ عمليَّة التحليل، مع الحفاظ على أوجه التباينات وإبرازها إنْ وُجِدَت، وإعادة النِّقَاش فيها مع العينة في جلسات تركيز ونقاشات على مستوى موسّع.

واتضح ممَّا سبَق، أن الباحث انتهج لتحديد طبيعة الإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو الكتابة بمدارس التعليم المستمر الملاحظات الصفّية المتكررة، والمقابَلات النوعيَّة بصورة تفاعُليَّة مدمجة يوضحها الشكل (1)



شكل (1)

توظيف الملاحَظات الصفّية المتكررة والمقابَلات النوعيَّة بصورة تفاعُليَّة مدمَجة

معايير ضمان موثوقية أداتيَ الملاحظة الصفيَّة والمقابَلة النوعيَّة:

للتحقُّق من اعتمادية الأداتين النوعيتين، قدَّم الباحثُ تفاصيلَ وافيةً حول الظاهرة المدروسة وسياقاتها بصورة إجرائيَّة، وطبَّق إجراءات التحليل النوعيّ القائم على قراءة البيانات ومراجعتها وتدقيقها، وترميزها أكثر من مرة، واللجوء للملاحظات الصفّية الحرّة تارةً والموجّهة تارةً أخرى، والمقابَلات النوعيَّة المتكررة على المستويين الفرديّ والجماعيّ، وإثراء ذلك بمجموعات التركيز لمناقشة الاستنتاجات المستخلَصة من الملاحَظات والمقابَلات؛ بغيةَ التأكُّد من دقّتها وفَهْم بعض الجوانب المرتبطة بها؛ بما يعمِّق عملياتِ التشبُّع والانسجام والتكامل بين ترميز البيانات النوعيَّة وتحليلها، من خلال دَمْج إجابات المُشارِكينَ والخروج منها بتفسيرات واستنتاجات مجمَّعة، عبرَ ملاحَظة المُشارِكينَ أكثر من مرة في سياقات مختلفة، ومقابلتهم فرديًّا وجماعيًا في فترات زمنيَّة مختلفة، وتتبّع البيانات والتقييم البِنائيّ لانسجامها ودقّتها، وهذا يعزّز من معيار التأكيدية الذي يُعنى بمطابقة النتائج لمقاصد المُشارِكينَ والتخفيف من التحيّزات والتصورات المسبقة قدر الإمكان، ويشير معيار الانتقاليَّة إلى قابلية توظيف نتائج الدراسة في سياقات أخرى، وقد عمد الباحث إلى الاهتمام بسياق الدراسة والمشاركين فيها من مُعلِّمينَ ودارسين، وتوضيح الظروف المرتبطة بتطبيق الملاحَظات والمقابَلات بصورة تساعد على تحديد ما إذا كانت نتائج الدراسة قابلة للانتقال إلى سياقات أخرى في ضوء طبيعة السياق الموصوف.

إجراءات التطبيق:

اتّبع الباحثُ مجموعةً من الإجراءات الميدانيَّة، بدأت بوضع خطة عامَّة للتطبيق، ثم تحديد العينة المستهدَفة وَفقًا للإجراءات التي سبَق إيضاحُها، ثم تطبيق الاختبار التَّشخيصيّ على عينة الدراسة من الدارسين الكبار في مدارس التعليم المستمرّ، وعددهم (106) دارسين، مع إجراء الملاحظات الميدانيَّة المتكررة الحرة والموجهة، والمقابلات المتكررة الفرديَّة والجماعيَّة على عينة الدراسة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر خلال الفصل الأول من العام الدراسيّ (1445هـ)، وعددهم (14) معلمًا، وقام الباحث بعد ذلك بجمع البيانات ثم تنظيمها وتصنيفها للكشف عن أنماط الاستجابات وكيفية تشكُّلها، والكشف عن الأخطاء المرتبطة بجمع البيانات أو ترميزها أو إدخالها -إنْ وُجِدت- وبعد ذلك توصّلت الدراسة للنتائج وأتْبَعت ذلك بالتحليل والتفسير والمناقَشة وصياغة التوصيات والمقترَحات المناسبة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدَمة:

استخدَم الباحثُ معاملَ ارتباط بيرسون؛ للتأكد من ثبات الاختبار التَّشخيصيّ، واستخدم التكرارات والنِّسَب المئويَّة والرُّتَب لتحديد الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، كما استخدم للتحليل النوعيّ برنامج (NVivo) لإدارة البيانات النوعيَّة وتنظيمها، من خلال بناء سلسلة من الترميزات ذات المستويات المتعدِّدة؛ بهدف دمج الموضوعات المتشابهة وإعادة تركيبها في تصنيفات متقاربة قدر الإمكان، وأجرى الباحث الأنماط التحليليَّة بشكل رأسي وعرضي لمقارنة التشابهات والاختلافات، واعتمد في إصدار الأحكام العلائقية على معيار نوعي من خلال الاستقراء للملاحظات المتكررة والمقابَلات النوعيَّة مستهدفًا الوصول إلى التشبُّع في البيانات من خلال دراسة السِّمات المستهدَفة والوعي بسياقاتها، مسترشدًا بالتوجُّه العامّ لِمَا تطرحه الدراسات والبحوث ذات الصلة.

عرض نتائج الدراسة:

أجابت الباحث عن السؤال الرئيس للدراسة ونصُّه: «ما عَلاقة إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟» من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول ونصُّه: «ما الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟» طبّق الباحث اختبارًا تشخيصيًّا على (106) دارسين، من الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر لتحديد الأخطاء الكتابيَّة الشائعة في كتاباتهم، وقام بعد ذلك بتحليل إجاباتهم وتحديد الأخطاء الكتابيَّة التي وقعوا فيها، وَفقًا لمعيار الشيوع المعتمد للأخطاء التي تشيع في كتابات ما نسبته (25%) فأكثر من العينة، وعمد إلى حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة والرُّتَب للأخطاء الكتابيَّة، كما هو موضَّح في الجدول (1):

جدول (1)

الأخطاء في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر، ونِسَب شيوعها (ن= 106)

الخطأ	التكرار	النسبة المئويَة	الترتيب
الخطأ في كتابة همزة القطع والوصل	77	72.64	10
عدم تجانُس حجم الأحرف المكتوبة	53	50.00	14
عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً	44	41.51	18
الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً.	71	66.98	12
عدم كتابة ألِف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة.	93	87.74	5
الخلط بين الحروف المتشابِهة رسمًا.	74	69.81	11
الخطأ في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق.	95	89.62	3
الخطأ في كتابة الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب.	87	82.08	7
حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها.	43	40.57	19
عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها.	81	76.42	8
الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء	91	85.85	6

الخطأ	التكرار	النسبة المئويّة	الترتيب
الخطأ في كتابة الهمزات	102	96.23	1
الخطأ في كتابة التنوين	96	90.57	2
كتابة الحرف المكسور ياءً	52	49.06	15
كتابة الحرف المفتوح ألفًا	61	57.55	13
كتابة الحرف المضموم واوًا	49	46.23	16
الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها	39	36.79	21 (م)
الخطأ في وصل الحروف وفصلها	78	73.58	9
الخطأ في كتابة الألِف المقصورة والياء	94	88.68	4
الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ	47	44.34	17
الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ	39	36.79	21 (م)
الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ	42	39.62	20

ويتضح من الجدول (1) أن جميع الأخطاء التي تم تحديدها من واقع كتابات الدارسين في الاختبار التَّشخيصيّ تكررت بنسبة أكثر من (25%) نظرًا لأن الخطأ يُعدّ شائعًا إذا زادت نسبة تكراره عن (25%) لهذا يمكن القولُ: إن جميعَ هذه الأخطاء تُعَدُّ أخطاءً كتابيَّةً شائعةً لدى الدارسين، وأمكَن للباحث بالنظر في لجدول (1) تصنيف الأخطاء في ثلاثة مستويات حسب مستوى شيوعها:

1. الأخطاء الشائعة في المستوى الأول، وعددها ثمانية، وهي تلك التي تقع بين نسبة شيوع من (25% إلى 49%)، وتشمل الأخطاء الآتية: (كتابة الحرف المكسور ياءً، كتابة الحرف المضموم واوًا، الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ، عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً، حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها، الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها).
2. الأخطاء الشائعة في المستوى الثاني، وعددها ستة، وهي تلك التي تقع بين نسبة شيوع من (50% إلى 74%)، وتشمل الأخطاء الآتية: (الخطأ في وصل الحروف وفصلها، الخطأ في كتابة همزة القطع والوصل، الخلط بين الحروف المتشابِهة رسمًا، الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً، كتابة الحرف المفتوح ألفًا، عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة).
3. الأخطاء الشائعة في المستوى الثالث، وعددها ثمانية، وهي تلك التي تبلغ نسبة شيوعها (75%) فأكثر، وتشمل الأخطاء الآتية: (الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في كتابة التنوين، الخطأ في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق، الخطأ في كتابة الألِف المقصورة والياء، عدم كتابة ألف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة، الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، الخطأ في كتابة الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب، عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصُّه: «ما إستراتيجيَّات التدريس التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر» قام الباحث بإجراء مقابَلات نوعيَّة وملاحظات صفيَّة بصورة

متكاملةٍ، وعمد إلى ترميز البيانات وجمعها وتنظيمها في فئات تصنيفية، وأمكن له عرض أبرز الإستراتيجيّات التي تتشكل في ضوئها الطُّرق والإجراءات المرتبطة بها من خلال الفئات التي يوضحها الجدول (2) فيما يأتي:

جدول (2)

إستراتيجيَّات التدريس التي يتّبعها المعلمون عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر

الإستراتيجيَّات	وَصْف طبيعة الطُّرق والإجراءات المرتبطة بها
الإستراتيجيّة التركيبيّة (الجزئيّة)	استخدَم معلِّمو الكتابة (13، 9، 8، 6، 5، 2، 1) بمدارس التعليم المستمر (الطريقة الأبجدية (الهجائيَّة)، وهي طريقة يقوم فيها المعلم بتدريب الدارسين على كتابة الحروف الهجائيَّة وَفقًا لترتيبها الألفبائي، من خلال البَدْء برسم الحروف بخط واضح للدارسين، وتوجيههم إلى نسخها بطريقة صحيحة، والعمل على تدريبهم على كتابة الحرف بالحركات (الفتحة – الضمة -الكسرة)، والتدريب على نطق الحرف صوتيًا. ومال المعلمان (9، 5) من مُعلِّمي الكتابة إلى تدريب الدارسين على كتابة الحروف الهجائيَّة من خلال إعطائهم كلمات، فيتم تهجّي كل كلمة بذكر اسم الحرف الأول منها مع حركته، ثم كتابته ونسخه بطريقة صحيحة، وهكذا مع بقية الحروف في الكلمة الواحدة، مع التدريب المكثَّف على كتابة أشكال الحرف في الكلمة (في أول الكلمة ووسطها وآخرها)، وكذلك تدريبهم على الحروف التي لا تتصل بالحروف التي بعدها (أ، د، ذ، ر، ز، و). وزاوج المعلم (11) بين هذه الطريقة وطريقة الكلمة.
	استخدَم معلِّمو الكتابة (10، 7، 4) الطريقة الصوتيَّة من خلال تدريب الدارسين بصورة مركّزة على كتابة الحروف الهجائيَّة بأصواتها: (أ، بَ، تَ، ثَ) حيث يقوم المعلمون بنمذجتها على السبورة، ثم يحاكي الدارسون ما قام به المعلمون. ويتم التركيز في هذه المرحلة على كتابة الحروف ونطق أصواتها والرؤية البصريَّة لأشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وعمد المعلمان (10، 7) إلى توظيف إستراتيجيّة التشابه في كتابة بعض الأحرف المتشابهة وإستراتيجيّة الاختلاف في كتابة الحروف التي تتعدد صورها في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها. من خلال كتابتها وتدريب الدارسين على ذلك. مع تركيز المعلم (7) على تدريب الدارسين على كتابة مقاطع صوتيَّة صغيرة من حرفين، يكون الحرف الثاني منها حرف مد. مثل: (بَا، بُو، بِي). ومال المعلم (4) إلى التدرج في كتابة كلمات مُكوَّنة من ثلاثة أحرف (حرفان متصلان وحرف منفصل عنهما). وصولًا إلى كلمات اتصلت جميع حروفها ببعضها، مثل (كَتَبَ، سَجَدَ). واستخدم المعلم (7) الطريقة الصوتيَّة بصورة أخرى من خلال التدريب على كتابة كلمات جديدة تُسْتَخْدَم فيها حروف المد بأنواعها الثلاثة، مثل: (قام، قُوت، قيل) بما يساعد على الوعي بأصواتها. وزاوج المعلم (14) بين الطريقة الصوتيَّة وطريقة الجملة.
الإستراتيجيّة الكليَّة التحليليَّة	استخدَم المعلمُ (12) طريقةَ الكلمة في تعليم الدارسين؛ وذلك من خلال التدريب على كتابة كلمات من واقع بيئة الدارسين مع استخدام الصُّوَر والمنظمات البصريَّة المناسبة لتلك الكلمات، وتدريب الدارسين على قراءتها ونسخها كتابة في دفاترهم، واستخدَم المعلمُ (3) بالإضافة إلى طريقة الكلمة طريقة الجملة باعتبارهما طريقتين تحليليتين، وهذا ما اتضح خلال الملاحظات الصفيَّة، حيث عمد إلى تحليل الكلمات إلى حروفها التي تتكون منها؛ حتى يستطيع الدارس تمييز هذه الحروف. وزاوَج المعلمُ (11) بين استخدام طريقة الكلمة والطريقة الأبجدية كما تمّت الإشارة إلى ذلك سابقًا.
	استخدَم المعلمانِ (14، 3) طريقة الجملة في تعليم الدارسين، وذلك من خلال كتابة جُملٍ قصيرةٍ من واقع بيئة الدارسين، ويتبعانها بتحليل كل جملة إلى كلماتها، متدرجين في ذلك من تعرف الكلمات المكونة للجملة، وفي معنى الكلمة من خلال موقعها في الجملة، ثم يقوم الدارسون بعد الإجراءات التحليليَّة بكتابة تلك الكلمات والعمل بعد ذلك إلى تحليل تلك الكلمات إلى مقاطع، ثم إلى حروف بحيث يتدرّبون على نطقها ثم كتابتها، وهنا يتَّضِح الملمح الصوتيّ الذي يركّز عليه المعلمان في سياق طريقة الجملة، ويجدر التنويه إلى أن المعلم (14) استخدَم بالإضافة إلى طريقة الجملة الطريقة الصوتيَّة.
الإستراتيجيّة التكامليَّة	استخدَم بعضُ المعلِّمين أكثرَ من طريقة في مواقف تعليم الكتابة، وسبَق الإشارةُ إلى بعض ملامحها فيما سبق، حيث استخدم المعلمون (14، 11، 3) إستراتيجيّة تكامُليَّة يمكن تسميتها بالطريقة التوليفية، وهي بهذا الوصف ليست طريقة ذات أبعادٍ محدَّدة مُسبَقًا ومتماثلة لدى جميع المعلِّمين، لكنها تقوم على وعي المعلم بأن مواقف تعليم الكتابة تتضمّن مزيجًا من الإجراءات المتنوّعة، ويمكن القولُ: إنَّها زاوجت إلى حدٍّ ما بين الإستراتيجيّتين الجزئيَّة والكلية؛ إذ يمارس المعلم بعض الأنشطة الكتابيَّة التي يقوم فيها بتدريب الدارسين على الطريقة الجزئيَّة في تعليم الكتابة من خلال تدريبهم على رسم الحروف مع نطق حركاتها وأصواتها انطلاقًا من الجزء إلى الكل، ثم يطبّق في أنشطة أخرى إجراءات ترتبط بالإستراتيجيّات الكليَّة، حيث يزود المعلم فيها الدارسين بكلمات مكتوبة ويسعى لتحليل مكوّناتها وهو بذلك ينتقل من الكل إلى الجزء، ويدربهم على محاكاتها كتابةً. ويمكن القولُ: إنَّ المعلم (3) قد زاوج بين طريقتي الكلمة والجملة في تعليم الكتابة، في حين أن المعلم (11) زاوَج بين الطريقة الأبجدية الهجائيَّة وطريقة الكلمة، بينما وظف المعلم (14) الطريقة الصوتيَّة وطريقة الجملة معًا. وما سبق شرحه يدل على أن الإستراتيجيّة التكامليَّة تقوم على توليف مجموعة من الطُّرق التي تتآزر فيما بينها، ويعتمد هذا الأمر على وعي المعلم بهذه الطُّرق وأوجه خدمتها لمواقف تعليم الكتابة التي يسعى لتحقيقها.

واتضح ممَّا سبَق عرضُه في الجدول (2) أن مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة اتّبعوا إستراتيجيات متنوّعة وطُرُقًا متعدِّدة في إطار تلك الإستراتيجيات، واتسمت إجراءاتهم التدريسيَّة الصفيَّة بالتنوع والتباين، ومال بعضُهم إلى توظيف أكثر من طريقة في مواقف تعليم الكتابة بصورة تكامُليَّة.

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث ونصُّه: «ما أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟» قام الباحث بإجراء المقابَلات النوعيَّة والملاحظات الصفيَّة بصورة متكاملةٍ، وعمد إلى ترميز البيانات وجمعها وتنظيمها في فئات تصنيفية، أمكَن عرضُ أبرز أنماط التغذية الراجعة من خلال الفئات التي يوضحها الجدول (3) فيما يأتي:

جدول (3)
أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة عند تعليم الكتابة للدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر

نمط التغذية الراجعة	وصف نوعي لأنماط التغذية الراجعة
نمط التغذية الراجعة من حيث الزمن	استخدَم معلِّمو اللُّغة العربيَّة (1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 12، 13) من مُعلِّمي الكتابة بمدارس التعليم المستمر نمط التغذية الراجعة المؤجَّلة، ويرون مناسبة هذا الأسلوب؛ لانغماسهم أثناء الحصة الدراسيَّة بمتطلَّبات شرح الدروس المقرَّرة، ولأن ممارَسة النشاط الكتابيّ تأتي في نهاية الحصة الدراسيَّة ويتعامل معها المعلمون -في الغالب- بوصفها واجبًا منزليًا، ويتفاوت المعلمون في توقيت الاطلاع على الواجب الكتابيّ وعمد بعضهم (4، 10، 13) إلى تصحيحه في اليوم التالي للدرس، وخصص بعضهم (2، 8، 9) يومًا من كل أسبوع لأعمال التصحيح، وفي المقابل اهتم المعلمون (6، 11، 14) بالتصحيح الفوري في زمن الحصة، نظرًا لقلة عدد الدارسين في الفصل الدراسيّ، والملاحَظ أن استخدامات المعلِّمين لهذه الأساليب تبتعد -بشكلٍ أو بآخَر- عن دورها في تطوير الأداء الكتابيّ للدارسين.
نمط التغذية من حيث مصدرها	استخدَم جميعُ مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة نمط التغذية الراجعة القائم على المعلم ذاته من خلال تصحيح كتابات الدارسين سواءً في الكتاب المقرَّر أو في الكراسة المخصصة للنشاطات الكتابيَّة، ولا يميلون إلى توفير فُرَص للتغذية الراجعة الذاتيَّة (التقويم الذاتيّ) أو التغذية الراجعة القائمة على التعاون بين الدارسين (تقويم الأقران) ويبرّر عدد منهم (1، 3، 4، 5، 8، 9، 12، 13) ذلك بأنَّه من صميم مهامهم التي لا يجب أن يلقوا بها على الدارسين، ويبرر عدد آخر (2، 7، 10، 14) ذلك بأنَّ مستوى الدارسين التحصيليّ لا يؤهلهم لممارَسة هذه الأدوار من خلال التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران.
نمط التغذية من حيث كونها فرديَّة أو جماعيَّة	استخدَم جميعُ معلِّمي اللُّغة العربيَّة بمدارس التعليم المستمرّ أساليب فرديَّة في تقديم التغذية الراجعة للدارسين، من خلال التصحيح الفرديّ للنشاطات الكتابيَّة التي قام كل دارس بممارستها سواءً داخل الصف أو في المنزل، والملاحظ على هذه الأساليب أنَّها لا تزود الطالب بتغذيةٍ راجعةٍ فاعلة، حيث يحدّد المعلم الخطأ، ويضع عليه علامة (X) دون أن يصحّح الخطأ أو يعيد النظر في كيفيَّة تقديم الدرس، وهذا الأسلوب يُصعِّب على الدارس معرفة الإجابة الصحيحة والتمكُّن من ممارستها، ويقلل من فائدة عمليات التغذية الراجعة.
نمط التغذية من حيث كونها صريحة أو ضمنيَّة	يزود معلِّمو اللُّغة العربيَّة (6، 11، 14) الدارسين بمعلومات صريحة حول ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة، مع عدم ميل عدد منهم (6، 14) إلى تصحيح الإجابة الخاطئة. ويغلب على ممارساتهم الصريحة تحديد الإجابة الخاطئة دون أي دور توجيهيّ في تحديد الإجابة الصحيحة أو حتى إعادة شرحها، ولم يمارس أيٌّ من المعلِّمين الأسلوب الضِّمنيّ في التغذية الراجعة الذي يعتمد على معالَجة الأخطاء بصورة ضمنيَّة، دون الإشارة -صراحةً - للدارس أنَّ إجابته خاطئة. ولم يعمد المعلمون إلى صياغة الإجابة الخاطئة أو الناقصة كليًّا أو جزئيًّا، بعد تصحيح الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يشير للطالب أن إجابته كانت خاطئة. ومن الملاحَظ أنَّ عددًا من المعلِّمين (1، 5، 8) أثناء الإملاء الاختباري يميلون إلى تكرار بعض الكلمات التي يتوقع أنَّها تمثل خطأً شائعًا، أو أنَّه قد لاحظ سابقًا وجود خطأ في كتاباتهم، وذلك للفت النظر لها من خلال تغيير نبرة الصوت؛ ليشعر الدارس أن ثمة خللًا في إجابته ويلفت نظره إلى تصحيحها ومراجعتها وإعادة تأمّلها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع ونصُّه: «ما عَلاقة إستراتيجيَّات التدريس التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟» أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال

الاعتماد على واقع تصنيف مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة وَفقًا لإستراتيجيّات التدريس التي استخدموها ورصد التتبع النوعيّ لطبيعة الأخطاء الكتابيَّة الشائعة لدى طلابهم؛ بغية الخروج بمؤشرات تراكميَّة شموليَّة تُسهِم في تحديد نمط العَلاقة بين هذه المتغيِّرات، وأمكن عرض النتائج وفق التصنيف الذي يوضّحه الجدول (4) فيما يأتي:

جدول (4)

نمط العَلاقة بين إستراتيجيَّات التدريس التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر والأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين في مدارس التعليم المستمر

إستراتيجيّات تعليم الكتابة التي اتّبعها المعلمون	الطُرق	الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين في مدارس التعليم المستمر
الإستراتيجيّة التركيبيَّة (الجزئيَّة)	الطريقة الأبجدية (الهجائيَّة)	1. عدم كتابة ألِف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة. 2. الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء 3. الخطأ في كتابة الهمزات 4. الخطأ في كتابة التنوين 5. كتابة الحرف المفتوح ألِفًا 6. الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ 7. الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ 8. الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ. 9. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 10. كتابة الحرف المكسور ياءً 11. كتابة الحرف المضموم واوًا
	الطريقة الصوتيَّة	1. الخطأ في كتابة الهمزات 2. الخطأ في كتابة التنوين 3. عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها 4. الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا 5. الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً 6. عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة 7. كتابة الحرف المضموم واوًا 8. الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ 9. الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ 10. الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ.
الإستراتيجيّة الكليَّة التحليليَّة	طريقة الكلمة	1. الخطأ في كتابة الهمزات 2. الخطأ في كتابة التنوين 3. الخطأ في وصل الحروف وفصلها 4. الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً 5. كتابة الحرف المفتوح ألِفًا 6. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 7. كتابة الحرف المضموم واوًا 8. حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها 9. عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً
	طريقة الجملة	10. الخطأ في كتابة الهمزات 1. الخطأ في وصل الحروف وفصلها 2. الخطأ في كتابة التنوين 3. الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا 4. الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً 5. كتابة الحرف المفتوح ألِفًا 6. حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها 7. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 8. كتابة الحرف المكسور ياءً 9. كتابة الحرف المضموم واوًا 10. عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً.

إستراتيجيّات تعليم الكتابة التي اتّبعها المعلمون	الطُرق	الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين في مدارس التعليم المستمر
الإستراتيجيّة التكامليَّة	الطريقة التوليفية	11. الخطأ في كتابة الهمزات 12. الخطأ في كتابة التنوين 13. عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة 14. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 15. الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ 16. الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ

وبالنظر إلى الجدول رقم (4) من منظور شمولي علائقي، اتضح للباحث ما يأتي:

1. أن أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات الدارسين الذين اتّبع معلِّموهم الطريقة الأبجدية (الهجائيَّة)، تمثَّلت فيما يأتي: عدم كتابة ألف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة، الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في كتابة التنوين، كتابة الحرف المفتوح ألفًا، الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها، كتابة الحرف المكسور ياءً، كتابة الحرف المضموم واوًا.
2. أن أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات الدارسين الذين اتّبع معلِّموهم الطريقةَ الصوتيَّةَ تمثَّلت فيما يأتي: الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في كتابة التنوين، عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها، الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا، الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً، عدم تجانُس حجم الأحرف المكتوبة، الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ.
3. أنَّ أكثرَ الأخطاء شيوعًا في كتابات الدارسين الذين اتّبع معلِّموهم طريقة الكلمة، تمثَّلت فيما يأتي: الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في كتابة التنوين، الخطأ في وصل الحروف وفصلها، الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً، كتابة الحرف المفتوح ألفًا، الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها، كتابة الحرف المضموم واوًا، حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها، عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً.
4. أن أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات الدارسين الذين اتّبع معلِّموهم طريقة الجملة، تمثَّلت فيما يأتي: الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في وصل الحروف وفصلها، الخطأ في كتابة التنوين، الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا، الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً، كتابة الحرف المفتوح ألفًا، حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها، الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها، كتابة الحرف المكسور ياءً، كتابة الحرف المضموم واوًا، عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً.
5. أن أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات الدارسين الذين اتّبع معلِّموهم الطريقة التوليفية تمثَّلت فيما يأتي: الخطأ في كتابة الهمزات، الخطأ في كتابة التنوين، عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة، الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها، الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ، الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ.

نتيجة الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس:

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس ونصُّه: «ما عَلاقة أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة بالأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار بمدارس التعليم المستمر؟» أجاب الباحث عن هذا السؤال من خلال الاعتماد على واقع تصنيف مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة وَفقًا لأنماط التغذية الراجعة التي استخدموها، ورصد التتبع النوعيّ لطبيعة الأخطاء الكتابيَّة الشائعة لدى طلابهم؛ بغية الخروج بمؤشرات تراكميَّة شموليَّة تُسهِم في تحديد نمط العَلاقة بين هذه المتغيِّرات، وأمكن عرض النتائج وفق التصنيف الذي يوضّحه الجدول (5) فيما يأتي:

جدول (5)

نمط العَلاقة بين أنماط التغذية الراجعة التي يتّبعها معلِّمو اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر والأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين بمدارس التعليم المستمر

أنماط التغذية الراجعة التي اتّبعها المعلّمون	الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين بمدارس التعليم المستمر في ضوء علاقتها بنمط التغذية الراجعة الذي اتّبعه المعلم
- نمط التغذية الراجعة المؤجَّلة - نمط التغذية الراجعة القائم على المعلم - نمط التغذية الراجعة الفرديَّة في مقابل النمط الجماعيّ. - نمط التغذية الراجعة الصريح	1. عدم كتابة ألف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة 2. الخطأ في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق 3. الخطأ في كتابة الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب 4. عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها 5. الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء 6. الخطأ في كتابة الهمزات 7. الخطأ في كتابة التنوين 8. الخطأ في وصل الحروف وفصلها 9. الخطأ في كتابة الألف المقصورة والياء 10. عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة 11. الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً 12. الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا. 13. كتابة الحرف المفتوح ألفًا 14. عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً 15. حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض) أثناء كتابتها 16. كتابة الحرف المكسور ياءً 17. كتابة الحرف المضموم واوًا 18. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 19. الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ 20. الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ 21. الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ
- نمط التغذية الراجعة الفوريَّة	1. عدم كتابة ألف تنوين الذي يلحق الكلمات المنصوبة 2. الخطأ في كتابة الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق 3. الخطأ في كتابة الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب 4. عدم وضع النقط على بعض الأحرف عند كتابتها 5. الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء 6. الخطأ في كتابة الهمزات 7. الخطأ في وصل الحروف وفصلها 8. الخطأ في كتابة الألِف المقصورة والياء 9. الخطأ في ربط الحروف مع بعضها كتابةً 10. كتابة الحرف المفتوح ألفًا 11. كتابة الحرف المكسور ياءً 12. كتابة الحرف المضموم واوًا 13. الخطأ في كتابة الكلمات المبدوءة بلام عند دخول (ال) التعريف عليها 14. الخطأ في توظيف أسماء الإشارة بصورةٍ صحيحةٍ 15. الخطأ في توظيف الأسماء المفردة والمثناة والمجموعة بصورةٍ صحيحةٍ

وبالنظر إلى الجدول رقم (5) من منظور علائقي مقارن، اتضح للباحث ما يأتي:

شيوع جميع الأخطاء بلا استثناء في كتابات الدارسين بمدارس التعليم المستمر الذين يقوم على تدريسهم المعلمون الذين اتبعوا أنماط التغذية الراجعة الآتية: نمط التغذية الراجعة المؤجلة، نمط التغذية الراجعة القائم على المعلم، نمط التغذية الراجعة الفرديَّة، نمط التغذية الراجعة الصريح.

شيوع جميع الأخطاء في كتابات الدارسين بمدارس التعليم المستمر الذين يقوم على تدريسهم المعلمون الذين اتّبعوا نمط التغذية الراجعة الفوريَّة، باستثناء الأخطاء الشائعة الآتية: الخطأ في كتابة التنوين، عدم تجانس حجم الأحرف المكتوبة، الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا، عدم التفريق بين الضاد والظاء كتابةً، حذف أو زيادة سن

مـن الحـروف (س، ش، ص، ض) أثنـاء كتابتهـا، الخطـأ في توظيـف الضمائـر بصـورةٍ صحيحـةٍ؛ إذ لم تَشِـعْ هـذه الأخطـاء لـدى الدارسـين.

مناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها:

أظهـرت نتائـج الدراسـة عـددًا مـن الأخطـاء الشـائعة في كتابـات الدارسـين، وتمحـورت هـذه الأخطـاء -في تصنيفهـا- حـول أخطـاء ذات صلـة بالرسـم الكتـابيّ (الهمـزات، أصـوات الأحـرف) وأخـرى ذات صلـة باللغـة وتراكيبهـا (اسـتخدام الضمائـر والإفـراد والتثنيـة والجمـع)، وظهـر أنَّ شـيوع هـذه الأخطـاء كـمًّا ونوعًـا قـد ارتبـط بصـورةٍ أو بأخـرى بعمليـات التدريـس والتغذيـة الراجعـة عـلى النحـو الـذي سـيتمّ إيضاحُـه.

فمـع شـيوع الأخطـاء الكتابيَّـة لـدى الدارسـين الذيـن اتبـع معلّموهـم إسـتراتيجيَّات مختلفـة، اتضـح أن ثمـة اختلافًـا في نـوع هـذه الأخطـاء وكمّهـا ومداهـا، فالمعلّمـون الذيـن اسـتخدموا الإسـتراتيجيّة التركيبيَّـة يظهـر شـيوع أخطاء الهمـزات على اختلافهـا في كتاباتهـم، ويمكـن إظهـار عَلاقـة مـا اتّبعـوه مـن إسـتراتيجيَّات بأخطـاء دارسـيهم مـن خـلال الأفـكار الآتيـة:

1. بخصـوص المعلّمـين الذيـن اسـتخدموا الطريقـة الأبجديـة شـاعت لـدى دارسـيهم الأخطـاء ذات البُعْـد الصـوتيّ الناتجـة عـن التبايُـن الصـوتيّ بـين أسـماء الحـروف وأصواتهـا، حيـث مـال بعـض الدارسـين إلى إضافـة أحـرف غـير موجـودة في الكلمـة، خصوصًـا في بدايـة الكلمـة أو نهايتهـا، مثـل: (نـورن) لمـن يريـد أن يكتـب (نـورٌ) وغيرهـا كثـير، ويبـدو أن اهتـمام هـذه الطريقـة بتعليـم اسـم الحـرف، والتركيـز عـلى سـياقاته المنفصلـة قـد أثّـر عـلى المسـتوى الكتـابيّ للـدارس، حيـث يكـثر خطؤه في كتابـة اسـم الحـرف وصوتـه في آنٍ واحـدٍ، كـما شـاعت أخطـاء مـن قَبِيـل توظيـف أسـماء الإشـارة أو اسـتخدام صيـغ الإفـراد والثنيـة والجمـع؛ لأن هـذه الطريقـة لا تركـز عـلى السـياق الـكلي، ولا تـدرّب الـدارس عـلى التحـوُّل مـن الحـرف لمـا هـو أوسـع منـه عـلى مسـتوى الكلمـة أو الجملـة؛ لـذا شـاعت أخطـاء الـدارس في هـذا الجانـب.
2. يظهـر أن المعلّمـين الذيـن اسـتخدموا الطريقـة الصوتيَّـة تكـرّرت لـدى دارسـيهم الأخطـاء ذات الارتبـاط بسـياقات توظيـف الكلـمات والجُمَـل، والأحـرف المتشـابهة رسـمًا، ويمكـن تفسـير ذلـك مـن خـلال اهتـمام بعـض المعلّمـين بالصـوت، حيـث وُظِّـف بشـكلٍ مبالـغٍ فيـه، يـصرف جهودهـم عـن التعامُـل مـع الكلمـة بوصفهـا وحـدة متكاملـة، وهـذا الأمـر أثّـرَ عـلى مسـتوى قدرتهـم عـلى توظيـف هـذه الكلـمات في سـياق كلي متكامـل، وعـلى قلّـة وعيهـم بتوظيفهـا بصـورةٍ صحيحـةٍ في سـياقات الاسـتخدام المختلفـة، وهـذا مـا اتّضـح للباحـث جليًّـا خـلال ملاحظاتـه للمعلّمـين ومقابلاته المتكـرّرة معهـم، ويبدو أنَّ الإشـباع الصـوتيّ المبالـغ فيـه أحـدث لـدى الدارسـين خلطًـا، الأصـوات القصـيرة والأصـوات الطويلـة مثـل (بَ- بـا)، وانتقـل بعـض الدارسـين مـن كتابـة حركـة الصـوت مثـل (بيتـهُ) إلى كتابـة الصـوت الناشـئ عـن حركـة الصـوت الأسـاسيّ (بيتهـو) وهكـذا. ويظهـر أنَّ الطريقـة الصوتيَّـة تتفـق مـع الطريقـة الأبجديـة في البَـدْء بالجـزء، وتختلـف عنهـا في اهتمامهـا بتعليـم الصـوت؛ لأن تعليـم اسـم الحـرف يمثّـل عائقًـا في عمليَّـة تركيـب الكلمـة وكتابتهـا.
3. اتضـح للباحـث أنَّ اسـتخدام المعلّمـين للإسـتراتيجيَّة الكليَّـة مـن خـلال طريقتـي الكلمـة والجملـة قـد ارتبـط بشـكلٍ واضـحٍ بقلّـة الأخطـاء ذات السـياق الـكلي الشـمولي المرتبطـة بالكلـمات أو الجُمـل لـدى دارسـيهم مقارنـةً بغيرهـا، وخصوصًـا مـا يتعلَّـق بتوظيـف الضمائـر وأسـماء الإشـارة والوعـي بحـالات الكلمـة إفـرادًا وتثنيـةً وجمعًـا، مـع ملاحظـة أنَّ الأخطـاء الكتابيَّـة المرتبطـة بالمسـتوى الحـرفي لا تـزال حـاضرةً، مثـل الأخطـاء المرتبطـة بالهمـزات وبالأبعـاد الصوتيَّـة المرتبطة ببعـض الحروف، والأخطـاء المرتبطـة بوصـل الحـروف وفصلهـا، وقـد توقـف الباحـث كثـيرًا عندمـا يمكـن اسـتنطاقه مـن تتبّـع أبعـاد هـذه العَلاقـة التـي كشـفت عنهـا نتائـج الدراسـة؛ فعـلى المسـتوى النظـريّ يظـلّ إدراك وحـدة الكلمـة بوصفهـا بنيـة متماسـكة أسـرع مـن إدراكهـا متفرقـة، وأدعـى إلى كتابتهـا بصـورةٍ صحيحـةٍ، وهـذا مـا تعالجـه وتُعنـى بـه عـلى وجـه التحديـد طريقتـا الكلمـة والجملـة؛ حيـث تهتـم بتعليـم الكلمـة قبـل الحـرف ثـم تضـمّ الكلـمات إلى بعضهـا لتكـوّن جمـلًا، ثـم تـأتي مرحلـة التجريـد للحـروف وتحليـل الكلمـة إلى أجـزاء، ويبـدو أنَّ شـيوع الأخطـاء لـدى الدارسـين الذيـن اتّبـع معلّموهـم الإسـتراتيجيَّة الكليَّـة يرتبـط كثـيرًا بممارسـات المعلّمـين وتباين إجراءاتهـم، وانحرافهـا عـن الوجهـة السـليمة للطريقـة التـي ينتهجونهـا، فبعـض المعلّمـين عندمـا يقومـون بالتدريـس وفـقَ طريقـة الكلمـة يهملـون كثـيرًا الجانـب التحليـليّ الـذي يقـف عـلى طبيعـة تشـكّل الكلمـة مـن حيـث تجريـد حروفهـا وتحليـل أجزائهـا، والوقـوف عـلى ترابـط الحـروف مـع بعضهـا أو انفصالهـا، كـما أنَّ وصْـل بعـض الحـروف بمـا قبلهـا أدّى إلى تغـيُّر في رسـم الحـرف (ه/ ـهـ) ع/ ـعـ)، وأحـدث هـذا الاختـلاف لـدى الـدارس خطـأ في رسـم الحـروف وتداخـلًا فيـما بينهـا، وهـذا الأمـر يتطلّـب جملـةً مـن التدريبـات المُكثَّفـة والموجهـة والمـران المسـتمر الـذي يطـال كل هـذه الأبعـاد وأشـكالها ويراعـي تعـدّد الأشـكال للرسـم الكتـابيّ التـي أكّـدت عليهـا جملـة مـن الدراسـات

والبحوث السابقة، مثل: (محمد ومحيي الدين، 2005م؛ عبد الله، 2012م؛ الدليمي، 2015؛ سنوسي، 2016م؛ الشبيل، 2017م؛ محمد، 2017م؛ AlShbail& Diab,2018) وقد لاحَظ الباحثُ إغفال المعلِّمين في تدريسهم للطرق القائمة على الخبرات الفعليَّة للدارسين والأنشطة الحياتيَّة التي يقومون بها، رغم أن هذه الطريقة تتَّسق مع خصائص الدارسين الكبار وخبراتهم.

4. ولعل عَلاقة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين بالإستراتيجيّة التكامليَّة (التوليفية) تفسر لنا شيئًا ممَّا سبَق، فممارسة بعض المعلّمين لإستراتيجيّة التكامل من خلال التوليف بين الإستراتيجيّتين الجزئيَّة والكلية جنبًا إلى جنبٍ في معالَجة الدرس الكتابيّ قد قلّل من الأخطاء الكتابيَّة التي شاعت لدى الدارسين الذين استخدم معلّموهم كلّ إستراتيجيّة بشكلٍّ منفرد، ويدلّ هذا الأمر على أن توظيف هذه الإستراتيجيّات معًا يتماهى مع ما تتطلّبه مواقف تعليم الكتابة ومعالجة أخطائها الشائعة، حيث عالجت الإستراتيجيّة الجزئيَّة جزءًا من الأخطاء خصوصًا تلك المرتبطة بالهمزات وبالأبعاد الصوتيَّة ذات الصلة ببعض الحروف، والأخطاء المرتبطة بوصل الحروف وفصلها، كما عالجت الإستراتيجيّة التحليليَّة جزءًا من الأخطاء التي تتجاوز المستوى الحرفي إلى مستوى الكلمة أو الجملة، مثل تلك المرتبطة بتوظيف أسماء الإشارة أو استخدام صيغ الإفراد والثنية والجمع في سياقات متكاملة، ومع وجود بعض الأخطاء في كتابات الدراسين الذين استخدم معلّموهم الإستراتيجيّة التكامليَّة، إلا أنَّها على المستوى الكمي والنوعي كانت أقلّ من الأخطاء في كتابات الدارسين الذين استخدم معلّموهم كل إستراتيجيّة على حِدَةٍ.

والفكرة السابقة -في مجملها- تقود إلى التأكيد على ضرورة تنويع الخيارات التي يأخذ بها المعلّمون عند تدريس الكتابة ومعالجة أخطائها الشائعة، ومع أهميَّة أخذ تلك الإستراتيجيّات بعين الاعتبار، إلا أنَّ ذلك لا يكفي؛ فتوظيف تلك الإستراتيجيّات وتجسيدها في مواقف عمليَّة وأنشطة تطبيقيَّة في الصف يتطلّب جهدًا معقّدًا، ولا يمكن تصوُّر تماثل المعلّمين في كيفيَّة تطبيق إستراتيجيّة واحدةٍ ينطلقون منها، خصوصًا مع وجود متغيراتٍ أخرى تؤثّر في اختيار تلك الإستراتيجيّات والطرق المنبثقة منها: مثل خبرات الدارسين السابقة، وتصوُّرات المعلّمين حيالَ تلك الإستراتيجيّات وطبيعة الدرس الكتابيّ ومتطلّباته، فبعض أخطاء الكتابة يرتبط منشؤها بالقياس؛ إذ يميل بعض الدارسين إلى القياس، خصوصًا في كتابة الحروف التي تُنطَق ولا تُكتَب أو تلك التي تُكتَب ولا تُنطَق، وهذا الأمر أوقع بعضهم في أخطاء مثل كتابة اسم الإشارة على هذا النحو (هاذا) قياسًا على كلمات أخرى لها نفس الأبعاد الصوتيَّة، وبعضها يرتبط بتعدّد أشكال بعض الحروف أو طريقة رسمها تبعًا لموقعها في الجملة، مثل كلمة: (أبناؤها، أبناءها، أبنائها)، ولم يتشكَّل لدى الدارس الوعي النَّحْويّ لمعرفة السبب في اختلاف رسم بعض هذه الكلمات، ومعلومٌ أنَّ بعض الظواهر الكتابيَّة تكون كتابتها غير مرتبطة بقواعد الكتابة العربيَّة المتعارَف عليها، فتُحفظ ولا يقاس عليها؛ لذا فكل هذه الاعتبارات يجب أن تكون حاضرةً لدى معلِّمي الكتابة، وأن تُسهِم في تعميق خياراتهم المرتبطة باختيار طُرُق تدريسيَّة بعينها دون سواها.

ويرى الباحث في ذات السياق ضرورة التعامُل بحذرٍ مع ما أُصطُلِحَ على تسميتها بالطريقة التوليفية في معالَجة الأخطاء الكتابيَّة، والعمل المستمر على رفع مستوى حساسية المعلّمين لكيفية توظيفها وتدريبهم على سياقات الدمج والتوظيف اللذين يتشكّلان في ضوء اعتباراتٍ متعدِّدة، فهذه الطريقة ليست شيئًا واضحًا، محدّد المعالم والخطوات، وثمَّة تساؤلاتٌ جوهريّةٌ حول ماذا ينتقي معلِّم الكتابة للكبار، وكيف ينتقي ويولّف، وكيف يطبّق، خصوصًا في ظل اختلاف طبيعة الأخطاء الشائعة واختلاف مستويات الدارسين وخبراتهم، واختلاف إمكانات المعلّمين أنفسهم ومستوى إعدادهم وتدريبهم، ومن الملاحَظ من واقع الدراسة الحاليَّة أن عددًا من معلِّمي الكتابة بمدارس تعليم الكبار غير حاصلين على مؤهِّل علمي في مجال اللُّغة العربيَّة، حيث تمت الاستعانة بمعلّمين من تخصّصات أخرى، وقد يكون لهذا الأمر تداعيات سلبيَّة بالنظر لعدم تأهيل المعلِّم واختصاصه، ويرى الباحثُ أهميَّة أنْ يكون معلِّم اللُّغة العربيَّة حاصلًا على مؤهِّل علمي في مجال تدريس اللُّغة العربيَّة ومهاراتها، وأن يكون لديه تدريبٌ موجّهٌ في مجال تعليم الكبار، بما يرفع من مستوى فاعليَّة أدائه، وينعكس على مستوى دارسيه.

وفيما يتعلَّق بالتغذية الراجعة، فليس ثمة تقسيم مُتفَق عليه لأنماطها وتصنيفاتها، وما عرضه الباحث من أنماط إنما تعبّر عن مستوى شيوعها في الأدبيات وما يستخدمه المعلّمون منها، وبخصوص شيوع الأخطاء في كتابات الدارسين بالنظر لنمط التغذية الراجعة التي يتبعها معلّموهم، اتضح استخدام جميع المعلّمين لنمط التغذية الراجعة المؤجَّلة، القائمة على المعلِّم، الفرديَّة، الصريحة، مع ملاحظة أن عددًا من المعلّمين استخدموا نمط التغذية الراجعة الفوريَّة فقَلَّتْ لدى طلابهم الأخطاء الكتابيَّة الآتية: (الخطأ في كتابة التنوين- تجانُس حجم الأحرف، الخلط بين

الحروف المتشابهة رسمًا، عدم التفريق بين الضاد والظاء، حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض)، الخطأ في توظيف الضمائر بصورةٍ صحيحةٍ.

ويبدو أن تماثُل جُلّ المعلّمين في استخدامهم لهذه الأنماط قد جاء مخالفًا لما تتطلّبه طبيعة التقويم اللُّغويّ عمومًا وآليات معالجة الأخطاء الكتابيَّة التي تتطلَّب ممارسة أنماط متعدِّدة من التغذية الراجعة، وانعكس ذلك جليًّا على شيوع الأخطاء لدى دارسيهم، ويبدو أنَّ جزءًا من أسباب شيوع الأخطاء في كتابات الدارسين واستفحالها مرتبط بنمط التغذية الراجعة ودورها الوظيفيّ في معالَجة الأخطاء، وثمَّة أسئلة على قدر كبيرٍ من الأهمية حيال ما يجب تصحيحه من الأخطاء، وتوقيت تصحيحها والكيفيات والأساليب الأكثر فاعليَّة، وترتبط أيضًا بعمليات التصحيح ومصدرها، سواءً أكان تقويمًا خارجيًّا قائمًا على المعلِّم، أو تعاونيًّا من خلال الأقران، أو ذاتيًّا يقوم به الدارس بنفسه.

ويستحضر الباحثُ في هذا السياق ما دلّت عليه نتائج الدراسة التي قام بها هاتي (Hattie,2009) من أنَّ التغذية الراجعة هي العامل الأهم الذي يسهم في تطوير أداء التلاميذ، وأنها تتحقّق عندما يبتعد المعلِّم عن مجرّد وضْع الدرجات، وتقييم التلاميذ تنازليًّا أو تصاعديًّا، مشدّدًا على ضرورة الابتعاد عن الأقلام الحمراء وضرورة التركيز على الدور التوجيهي البِنائيّ للمعلّم في معالَجة الأخطاء. وهذا ما يجب على معلِّمي اللُّغة استثماره في سياق معالجة الأخطاء، لتكون التغذية الراجعة داعمة ومعززة لعمليات تعلم الكتابة وتعليمها. فينبغي أن يكون الخطأ الشائع مرتكزًا رئيسًا للإصلاح واستثماره في عمليات المعالجة. كما يستحضر الباحث ما أشارت إليه دراسة الخطيب ويونس (2006م) ودراسة مارزانو وبيكرنج وبولوك (2007م) من ضرورة أن تكون التغذية الراجعة تصحيحيةً فوريةً لتقوم بدورها في معالَجة الأخطاء الكتابيَّة، مع التأكيد على مراعاة ما أشارت إليه دراسة نولز وهولتون وسوانسون (Knowles, Holton & Swanson,2014)، ودراسة نيلسون(Nielsen,2015)) من ضرورة مراعاة مطالب تعليم الكبار ومستوى تراكم خبراتهم وتجاربهم، واستعدادهم للتعلُّم في ضوء طبيعة أدوارهم الاجتماعيَّة والحياتيَّة، وقدرتهم على التعامُل مع المشكلات التي يواجهونها، واستثمار هذه الخصائص في اختيار إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة الملائمة لهم.

ولعلَّ قِلَّةَ خيارات المعلّمين فيما يتعلَّق بأنماط التغذية الراجعة تعكس مستوى إعدادهم وتدريبهم في هذا المجال، لا سيما مع انتفاء التأهيل التخصّصي لدى بعضهم، ويوجب ذلك الاهتمام بمعلم اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر بصورة تعزّز من وعيه الشمولي بهذه الأنماط، وقدرته على اختيار أيٍّ منها وتوظيفها في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، بما يدعم مسيرة تعلّمهم، وهذا ما أكّدت عليه بعض الكتابات ذات الصلة، مثل: دراسة ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997))، ودراسة الخطيب (2002م)، ودراسة أحمد (2009م) ودراسة الشويرخ (2009م)، ودراسة الأحمد (Al-Ahmad,2009)، ودراسة هايتي (Hattie,2009)، ودراسة عبد الله (2012م)، ودراسة أبو سكينة (2013م)، ودراسة الزيوت (2013م)، ودراسة لاروسا (La Russa,2017))، ودراسة الدبيان والرشيد (2019م) التي تنصح بتدريب المعلّمين على استخدام الإستراتيجيّات المناسبة وتنويع الإجراءات بصورة تنسجم مع طبيعة الكتابة، فليست كل الأخطاء على قدرٍ واحدٍ من الأهمية؛ وبالتالي ليس مطلوبًا من المعلِّم تصحيح كل خطأ يقع فيه الدارسون، وإنَّما يتوجب عليه جمْع الأخطاء الأكثر شيوعًا وتحليلها، وعرْضها عليهم مرة أخرى لتسليط الضوء على أسباب الخطأ ووضع قواعد وأُطُر عامَّة لكيفية معالَجتها، وهذا الأمر لا يتأتّى إلا من خلال المران والدربة المستمرّة، فهي جزء لا يتجزأ من اكتساب أيّة مهارة كتابيَّة.

وما سبَق شرحُه يقود لفكرةٍ أخرى ترتبط بضرورة تنويع إجراءات الدرس الكتابيّ بما يتلاءم مع متطلَّبات عمليَّة الكتابة ومراحلها من حيث عمليات التهيئة ومرحلة المحاكاة والتدرج في الكتابة من الذاكرة القريبة إلى الذاكرة البعيدة والعمل على تحسين الإدراك البصريّ المكانيّ للتعرُّف على مكان الحرف وَفقًا لترتيبه في الكلمة، وتحسين التمييز البصريّ للحروف والكلمات والربط بين الصوت والشكل والصورة مع مراعاة التدرج والأهمية وربط عمليَّة الكتابة بحاجات الدارسين الكبار، وتوظيف القراءة في تحسين مهارات الكتابة ومعالجة أخطائها الشائعة.

وتُشِير نتائجُ الدراسة -عمومًا- إلى ضرورة تضافُر إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التغذية الراجعة معًا في معالَجة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، فأساليب التغذية الراجعة تشكّل جزءًا مكمّلًا للجهود التدريسيَّة، وتوظيفها لا يتمّ بمعزلٍ عن إستراتيجيَّات التدريس وطرائقه، فهي منظومة متكاملة يرتبط أولها بآخرها. والعَلاقات النوعيَّة التي كشفت عنها نتائج الدراسة ليست محصورة فقط في نوع إستراتيجيَّات التدريس وطرائقه المستخدَمة وأساليب

التغذية الراجعة المتَّبعة فقط، وإنَّما تتجاوز ذلك إلى سياقات توظيفها ودمجها معًا، فثمة إستراتيجيَّات وأساليب تغذية راجعة متماثلة استخدمها بعض المعلّمين، لكنهم استخدموها بتبايُن واضح في إجراءات التنفيذ، وانعكس ذلك على شيوع الأخطاء في كتابات الدارسين كمًّا ونوعًا؛ لذا فعمليتا التدريس والتقويم ليسَتا عمليتين ميكانيكيتين حتى يتم اختزالهما في إجراءات محددة سلفًا، وإنَّما هما عمليّتان تفاعليّتان، وهذا ما تؤكد عليه الدراسة الحاليَّة، وهي بهذا الوصف تتطلّب معلّما إستراتيجيًا مرنًا قادرًا على تقييم احتياجات دارسيه وتحديد أخطائهم، والانطلاق منها في اتخاذ التدابير الملائمة على مستوى وضع خطة التدريس وتنفيذها وتوظيف نتائج التغذية الراجعة لتطوير خيارات المعلّم في عمليات التدريس بما يلائم وضع الدارسين ويلبّي احتياجاتهم ويقلّل من الأخطاء الشائعة في كتاباتهم.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة المعلِّمين في مدارس التعليم المستمرّ باستخدام الإستراتيجيّات التدريسيَّة وأنماط التغذية الراجعة التي دلّت نتائج التحليل النوعيّ على علاقتها بقلة الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين كمًّا ونوعًا، كما توصي بضرورة إسناد تدريس مقرَّرات اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر للمتخصصين، والعمل على بناء برامج أكاديميَّة مخصّصة لإعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بمدارس التعليم المستمر، وتوجيه برامج التدريب وفرص التطوير المهنيّ للتدريب على الإستراتيجيّات والطُّرُق التدريسيَّة، مع تزويدهم بأدلّة مساعدة توجّههم لاستثمار هذه الإستراتيجيّات بما يقلّل من الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين.

المقترَحات البحثيَّة:

من المقترَحات التي تقدّمها الدراسة الحاليَّة: إجراء دراسات مستقبليَّة تتناول إعداد برنامج مقترَح لتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس التعليم المستمر على معالَجة الأخطاء الكتابيَّة الشائعة للدارسين، كما تقترح الدراسةُ تجريبَ أنماط مختلفة من التغذية الراجعة والكشف عن أثرها في تقليل الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين، فضلًا عن إعداد أنشطة مُقترَحة قائمة على الخبرات الحياتيَّة وتوظيفها في علاج الأخطاء الشائعة في كتابات الدارسين الكبار، والاهتمام بإعداد تصوُّر مقترَح للتكامل بين إستراتيجيَّات التدريس وأنماط التقويم في مواقف تعلم الكتابة وتعليمها.

قائمة المراجع:

- أبو سكينة، نادية. (2013م). فاعليَّة استخدام إستراتيجية التغذية الفوريَّة من معالج النصوص الحاسوبيّ لعلاج الأخطاء الإملائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس، ع 43، ج 234 - 177 ،1. مسترجَع من https://2u.pw/M66D5BY
- أحمد، سناء. (2009م). تصوُّر مقترَح لمقرَّر الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائيَّة لدى التلاميذ. دراسات في التعليم الجامعيّ، ع 284 - 250 ،20. مسترجَع من https://2u.pw/gBfwXkU
- برنامج تنمية القدرات البشريَّة (2021م). الوثيقة الإعلاميَّة (2025 -2021م) تم استرجاعها على الرابط https:// www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf بتاريخ 2023 -8 -19م.
- البصيص، حاتم. (2011م). تنمية مهارة القراءة والكتابة وإستراتيجيات متعددة التدريس والتقويم. سوريا: الهيئة العامَّة السورية للنشر والتوزيع.
- بغداد، عبد العزيز. (2001م). طرق تعليم القراءة والكتابة في مجال محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار. دعوة الحق، س 42، ع 34 - 28 ،359. مسترجَع من https://2u.pw/4vd0u8q
- بني أحمد، صفاء. (2022م). درجة معالَجة الأخطاء الإملائيَّة والكتابيَّة في مبحث اللُّغة العربيَّة عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مديريَّة تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر مُعلِّميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربويَّة، جامعة جرش.
- جاب الله، علي، وملكاوي، سيد، وعبدالباري، ماهر. (2011م). تعليم القراءة والكتابة «أسسه وإجراءاته التربويَّة». عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الخطيب، جمال، ويونس، محمد. (2006م). فاعليَّة التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء تعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم. المجلة العربيَّة للتربية الخاصَّة، ع 146 - 115 ،8. مسترجَع من https://2u.pw/3aT2hzF
- الدبيان، إبراهيم والرشيد، محمد. (2019م). إستراتيجيات تصحيح الأخطاء الكتابيَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغة ثانية واتجاهاتهم نحو التصحيح. العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، ع48 - 1 ،23. مسترجَع من https://2u.pw/LRQBR7B
- الدليمي، تحسين. (2015م). فاعليَّة منهج محو الأُمِّيَّة في تعليم القراءة والكتابة في جمهورية العراق محافظة بغداد أنموذجًا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة العالميَّة، ماليزيا مسترجَع من https://2u.pw/iloY7Qe
- زايد، فهد. (2007م). أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة بين المهارة والصعوبة، ط2، دار اليازوري العِلميَّة للنشر والتوزيع.
- الزيوت، محمد. (2013م). أثر أسلوب التغذية الراجعة التصحيحيَّة المكتوبة (إعادة الصياغة والعمليات الذِّهنيَّة المصاحبة) في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسيّ في قواعد اللُّغة العربيَّة والكتابة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- سكين، أيمن وغيث، سمية. (2020م). فاعليَّة المدخل التكامليّ في تشخيص وعلاج بعض الأخطاء الكتابيَّة الشائعة في اللُّغة العربيَّة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، مج78, ع344 - 306 ،2. مسترجَع من https://2u.pw/a8EhbOX
- سنوسي، مريم. (2016م). تعلُّم الفرد الأُمّيّ لمهارتَيِ القراءة والكتابة في مراكز محو الأُمِّيَّة. مجلة أَلِف اللُّغة والإعلام والمجتمع، مج3, ع176 - 165 ،2. مسترجَع من https://2u.pw/c62I6fD
- الشبيل، عبير. (2017م). مشكلات الكتابة العربيَّة وأسباب الأخطاء الإملائيَّة وطرائق علاجها. مجلة أبحاث في اللُّغة والأدب الجزائري، ع136 - 107 ،13. مسترجَع من https://2u.pw/BKOfMGL
- شحاتة، حسن والسمان، مروان. (2012م). المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة. مكتبة الدار العربيَّة للكتاب.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003م). معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشويرخ، صالح. (1445هـ). منهجيَّات البحث في اللسانيَّات التطبيقيَّة. مجمع الملك سلمان العالميّ للُّغة العربيَّة.
- الشويرخ، صالح. (2009م). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلُّم اللُّغويّ. مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، ع251 - 198 ،9. مسترجَع من https://2u.pw/BoajEW6
- الظفيري، محمد. (2002م). الأخطاء الإملائيَّة الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تشخيصيَّة تحليليَّة. المجلة التربويَّة، مج 16، ع 243 - 193 ،63. مسترجَع من https://2u.pw/8ik2DMo
- عاشور، راتب، ومقدادي محمد. (2019م). المهارات القرائيَّة والكتابيَّة- طرائق تدريسها وإستراتيجياتها، ط5. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الله، علي. (2012م). تأثير دليل مقترَح في تنمية كفايات تعليم القراءة والكتابة لمُعلِّمي الكبار غير المؤهَّلين تربويًّا. دراسات في المناهج وطُرُق التدريس، ع 107 - 55 ،179. مسترجَع من https://2u.pw/aqzHJQx
- مارزانو، روبرت وبيكرنج، دبرا وولوك، جين. (2007م). التعليم الصفي الفعَّال إستراتيجيات مستخلَصة من البحوث لزيادة تحصيل الطلاب. ترجمة: سعود الكثيري، النشر العلميّ والمطابع، جامعة الملك سعود.
- المحرزي، سعيد. (2012م). الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ: تشخيصها وأسبابها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- محمد، صبري. (2017م). فاعليَّة برنامج قائم على الأنشطة الحياتيَّة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى دارسي فصول تعليم الكبار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربيَّة.
- محمد، مجيد ومحيي الدين. (2005م). صعوبات الكتابة لدى المتعلِّمين المبتَدِئينَ من الصغار والكبار في محافظة إب. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، مج 6, ع 59 - 35 ،4. مسترجَع من https://2u.pw/bhxZMoz

- المطيري، فيصل. (2020). أثر التقييم الديناميكي التفاعُليّ في تحسين الكتابة الإقناعيَّة لدى المتعلِّمين الكبار. مجلة العلوم التربويَّة، مج28، ع576 - 551 ،1. مسترجَع من https://2u.pw/nq8B5de
- وزارة التعليم. (1439هـ). الدليل الإجرائيّ لتعليم الكبار - مبادَرة التعلُّم مدى الحياة «استدامة»، الإصدار الثاني، الرياض.
- Al-Ahmad, S. (2009). EFL Student Reactions to Instructor Feedback on Multiple-Draft Composition Writing. Jordanian Journal of Educational Sciences, vol. 5, issue 2, 171-185. Retrieved from https://2u.pw/kGfTycM
- AlShbail, A. & Diab, M. (2018). Arabic Writing, Spelling Errors and Methods of Treatment. Journal of Language Teaching and Research, 9(5), 1026-1035.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. Review of Research in Education, 43(1), 277-303.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Abingdon.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R.(2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. Routledge.
- La Russa, F. (2017). Treating errors in learners' writing: Techniques and processing of corrective feedback. At the Crossroads: Challenges of Foreign Language Learning, 3-17.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in second language acquisition, 19(1), 37-66.
- Nayernia, A. (2011). Writing errors, what they can tell a teacher. The Modern Journal of Applied Linguistics, 3(2), 200-217.
- Nielsen, K. (2015). Teaching writing in adult literacy: Practices to foster motivation and persistence and improve learning outcomes. Adult Learning, 26(4), 143-150.
- UIL (2022). 5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change [GRALE 5]. Hamburg: UIL. Retrieved 22 August 2023 from https://2u.pw/oUHYDNk
- UNESCO. (2023). Consolidated report on the implementation by Member States of the 2015 Recommendation on Adult Learning and Education, UNESCO. General Conference, 42nd session, Paris 2023, Retrieved 23 August 2023 from https://2u.pw/KP99eX4

دراسة إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة وفقَ مستويات اللُّغة.

الدكتورة/ حيزية كروش
جامعة محمد طاهري ببشار – الجزائر

ramygassi@gmail.com

ملخَّص:

لضمان نجاح العمليّة التّعليميّة لابدّ من اتِّباع الإستراتيجيات المناسِبة في التّدريس، ولكل مستوى من مستويات اللُّغة طُرُق تساعد على تدريسه؛ فالمعلّم هو مَنْ يختار الطَّرِيقة التي يتّبعها لتسهيل عمليَّة الفَهْم للمتعلّم.

أ. إستراتيجيات تدريس المستوى الصّوتي:

المادّة الأوليّة التي يجب على متعلّم العربيَّة أن يتعلّمها هي أصوات اللُّغة، ولتحقيق هذه الغاية وجَب على المعلِّم استخدام طُرُق وأساليب لتدريس المستوى الصّوتي، من أهمّها: إستراتيجيّة الصّورة، الأناشيد، السّبورة، الأجهزة الصّوتيّة، ويتمّ تعليم الأصوات عبر المراحل والإستراتيجيات التّالية:

1. **إستراتيجيّة التّعرف:**

أوّلًا: يُقدِّم المعلِّم "الأصوات في مجموعات حسبَ سهولة مخارجها؛ فعلى سبيل المثال: تكون البداية بالأصوات الشّفويّة المخرج، مثل: ب، م، و، ف"[1]؛ أي البَدْء من السّهل إلى الأصعب، ثُمَّ يتعرَّف المتعلِّم على الأصوات المشتركة بين لغته الأُمّ واللُّغة العربيَّة؛ وذلك عن طريق: "وَضْع لائحة من الأصوات العربيَّة بما يقابلها في اللُّغة الإنجليزيّة؛ باعتبارها اللُّغة الوسيطة الأولى في تعليم العربيَّة للنّاطقين بغيرها في شكل مصفوفة؛ مثل: صوت /د/ يقابله / D/و / Th/"[2]، وبعدها يُقدِّم المتعلِّم مسجَّلات صوتيَّة تحتوي على كلمات مختلفة؛ مثل: كتب، جلس، شرب، ويستمع لها ثلاثَ مرات على الأقل، ثُمَّ يطلب منه ذِكرَ الأصوات التي تعرَّف عليها، وتكون إجابته مثلًا: أ، ك، ج، ب...، ثُمَّ ينتقل إلى تعريفه على الأصوات المطبَّقة (ص، ض)، (ط، ظ)، ووضعها في كلمات بسيطة؛ مثل: (صبر، ضرب)، (مطر، ظرف)[3].

1. **إستراتيجيّة عزل الأصوات:**

تعني هذه الإستراتيجيَّة "تحديد أوَّل صوت في الكلمة المنطوقة أو المسموعة"[4]، ويتمّ ذلك عن طريق عرض الصُّوَر، ثُمَّ عزل الأصوات، ولنجاح العمليّة وجب اختيار صور يعرفها أو تعرّف عليها، مع استحسان تقديم الدّرس بصور تبدأ بنفس الصّوت[5]؛ أيْ أنَّ المعلِّم يأتي بصور مختلفة ويعرضها على المتعلِّم؛ مثلاً يأتي بصورة (فيل)، ثُمَّ يطلب منه تحديد الصّوت الأوَّل في الكلمة، فيُجيب: الصّوت الأول هو (فاء)، أو من خلال "عمليَّة المحو التّدريجي للأصوات في الكلمة، والإبقاء على الصّوت المستهدَف من الدّرس"[6]، مثلاً يريد المعلِّم أن يدرّس صوت السّين، فيختار كلمة ويكتبها على السّبورة؛ مثلًا كلمة (الشّمس)، ثُمَّ يبدأ بالمحو التّدريجي للأصوات، ويبقي حرف السّين.

(1) علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، النّظريّة والتّطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006، ص105.

(2) حميد البطري، عبد الرّحمن بو شقفي، إستراتيجيات تيسير تعليم وتعلُّم الأصوات العربيّة للنّاطقين بغيرها- المستوى التّمهيدي أنموذجًا- مجلّة الميادين للدّراسات في العلوم الإنسانيّة، المؤتمر الدّوّلي الافتراضي مقرّرات اللّغة العربيّة في التّعليم الجامعي، ع1، الرّباط، المغرب، ص28.

(3) ينظر: المرجع السّابق، ص29-28.

(4) حميد البطري، عبد الرّحمن بوشقفي، إستراتيجيات تيسر تعليم وتعلّم الأصوات العربيّة للنّاطقين بغيرها- المستوى التّمهيدي أنموذجًا- ص 202.

(5) يُنظَر: المرجع نفسه، ص29.

(6) عمر بو جملة، المنهج الصّوتي- الخطّي في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، مجلة القارئ للدّراسات الأدبيّة النّقديّة واللّغويّة/ مج5، ع3، سبتمبر 2022، الجزائر، ص279.

2. **إستراتيجيّة التّمييز الصّوتي:**

وهـي أن يتمكّـن المتعلّـمُ غـيرُ النّاطـق بالعربيّـة مـن التّعريـف والتّمييـز بـين أصـوات اللُّغـة العربيَّـة؛ وذلـك "أن تتوفـر القـدرة عـلى التّعـرف عـلى هـذه الأصـوات مهـما اختلفـت أشـكال النّـبر، أو تعـدَّدت صـور النّمثيـل اللّهجـي لهـذه الأصـوات، مفـردةً كانـت أو -مجتمعـةً- في مقاطـع أو كلـمات أو جُمـل أو نصـوص"[1]؛ أي أنَّ متعلِّـم اللُّغـة العربيَّـة يُصبِـح قـادرًا عـلى التّعـرف عـلى أيِّ صـوتٍ، ولنجـاح هـذه الإسـتراتيجيَّة يقـترح تدريبًـا "يسـتمع فيـه المتعلِّـم لمقطـع نـصّي بسـيط يخدم مسـتواه، ويتضمَّـن الأصـوات اللُّغويَّـة المـراد تعلُّمهـا، مثـلًا: (سـيف، صيـف)، (قلـب، كلـب)، (تـاب، طـاب)، (ظلّ، ضـلّ)، (درب، ضرب)، ويُطلَـب منـه الإجابـة عـن الأسـئلة التّاليّـة: تحديـد هـذه الأصـوات مـن حيـث المخـارج، تحديـد الصّـوت مـن خـلال نغمـه"[2]، في هـذه المرحلـة يسـتطيع المتعلِّـمُ التّمييـزَ بـين الحـروف المتشـابهة، مثـل: (السـين والصّـاد)، (الظـاء والضـاد)، وغيرهـا، عندمـا يُتقِـن هـذه الإسـتراتيجيَّة يكتسـب مهـارَتيَ الكتابـة والتَّحـدُّث بشـكل أسرع.

نموذج تطبيقيّ حول التّدريس باستخدام إستراتيجية الألعاب اللُّغويَّة:

لعبة القيام والجلوس:

في هـذه اللّعبـة "يختـار المعلِّـمُ عـددًا مـن المتعلّمـين لا يزيـد عـلى خمسـة، وينطـق كلـمات ذات وزن واحـد، تحتـوي بعض الحـروف المتقاربـة المخـارج، فيطلـب منهـم القيـام عنـد سـماعهم كلمـة تحتـوي عـلى الحـرف (ص) مثـلًا، والجلـوس عنـد سـماعهم كلمـة تحتـوي الحـرف (س)، والـذي يُخطـئ يَخـرُج مـن اللّعبـة، ويحـلّ تلميـذٌ آخَـرُ محلَّـه، وهكـذا، والفائـز هـو آخِر مَـنْ يتبقَّـى"[3]، مـن خـلال هـذه اللّعبـة يسـتطيع المتعلِّـم التمييـز بـين الحـروف المتشـابهة.

مثال: " (س) و (ص) الكلمات المقترَحة:

صائح	يقوم الطّلاب
سائح	يجلس الطّلاب
سوس	يجلسون
صوص	يقومون... وهكذا"[4].

3. **إستراتيجيّة التّوسع في مطابَقة الأصوات الأُولى ومطابَقة الحروف في الكلمات:**

تُعـرَّف هـذه الإسـتراتيجيَّة عـلى أنّهـا: "توسـع مهـارة المتعلّمـين في تحـدّي الصّـوت الأوَّل في الكلـمات، ودمـج معرفتهـم بأسـماء الأصـوات والأصـوات الأوليّـة؛ لأنَّ عـزلَ الأصـوات، وتحديـد أصـوات الحـروف خطـوات حاسـمة في التّطوير المسـتمر لمهـارة القـراءة في وقـت مبكِّـر لـدى المتعلِّـم النّاطـق بغـير العربيَّـة"[5]، تسـاعد هـذه الإسـتراتيجيَّة عـلى اكتسـاب مهـارة القـراءة، ويمكـن تعليمهـا عـن طريـق: "عـرض المعلِّـم لبطاقـة تحمـل أحـد الحـروف، ويُطلَـب مـن المتعلِّـم ذكـر شيء يعرفـه يبـدأ اسـمُه بهـذا الحـرف؛ مثـلًا: يعـرض حـرف الخـاء، ثُـمَّ يأخـذ إجابـات المتعلِّـم التـي قـد تكـون صحيحـة أو خاطئـة، ومـن الإجابـات الصحيحـة مثـلًا: خـروف، خـس، خشـب، خـبر"[6]، يسـاعد هـذا التدريـبُ عـلى اسـتعادة الألفـاظ المرسَّـخة في الذّاكـرة، ويعمـل عـلى تنشـيطها.

4. **إستراتيجيّة التّصنيف الصّوتي:**

يكتسـب المتعلِّـمُ غـيرُ النّاطـق بالعربيّـة مـن خـلال هـذه الإسـتراتيجيَّة "القـدرةَ عـلى معرفـة العَلاقـات المعنويّـة والمنطقيّـة بـين الكلـمات، والمفاهيـم والأفـكار، لِـمَا بينهـا مـن عَلاقـات وسـمات مشـتركة، مثـل ربـط صـوت البـاء بصـورة دالَّة عليـه"[7]؛

(1) حمـزة كريـم المسـند، بسـمة أحمـد صدقـي الدّجـاني، منهـاج تعليـم العربيّـة للنّاطقـين بغيرهـا- تعليـم الأصـوات أنموذجـا- مجلـة دراسـات وأبحـاث المجلّـة العربيَّـة في العلـوم الإنسـانيّة والاجتماعيّـة، ع24، سـبتمبر2016، الأردن ، ص231.

(2) حميد البطري، عبد الرّحمن بوشقفي، إستراتيجيات تيسير تعليم وتعلُّم الأصوات العربيّة للنّاطقين بغيرها- المستوى التّمهيدي أنموذجًا- ص29.

(3) محمَّـد عـلي حسـن الصويـركي، الألعـاب اللّغويّـة ودورهـا في تنميّـة مهـارات اللّغـة العربيّـة، مكتبـة طريـق العلـم، دار الكنـدي للنّـشر والتّوزيـع، الأردن، د. ط، 2005، ص79.

(4) المرجع السّابق، ص79.

(5) حميد البطري، عبد الرَّحمن بوشقفي، إستراتيجيات تيسير تعليم وتعلّم الأصوات العربيّة للنّاطقين بغيرها- المستوى التّمهيدي أنموذجًا- ص 22.

(6) المرجع نفسه، ص30.

(7) المرجع نفسه، ص29.

ففي هذه المرحلة يستعين المعلِّمُ بالصّور والسّبورة، فيقوم بعرض مجموعة من الصّور على السّبورة، ويقدِّم له أصواتًا مختلفةً، ويطلب منه البحث عن الصّوت المناسب لكل صورة.

5. **إستراتيجيّة الثنائيّة الصّغرى:**

يتعلّم غير النّاطق بالعربيّة بهذه الإستراتيجيّة على "كلمتين متشابهتين نُطقًا إلا في صوت واحد في موقع واحد؛ ممَّا يؤدّي إلى اختلافهما في المعنى"[1]، مثل كلمتَي: (قام، قال)، (ساهر، ساحر)، ولتعليم هذه الإستراتيجيّة يلجأ المعلِّم إلى استخدام وسيلتَي الصورة والسّبورة، حيث يقوم بعرض صُوَر دالَّة على الكلمتين المتشابهتين، ثُمَّ "يرفع المعلِّمُ يدَه إلى الصورة المعبِّرة عن كلّ كلمة عند نطقها أو سماعها"[2]، وهذه الطَّرِيقة تساعد المتعلِّمَ غيرَ النّاطق بالعربيّة على التّمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

نموذج تطبيقيّ حول التّدريس باستخدام إستراتيجيّة الألعاب اللُّغويَّة:

6. **لعبة المطابَقة:**

في هذه اللّعبة "يقوم المعلِّم بكتابة بطاقتين أو أكثر لكلّ كلمة من الكلمات المتشابِهة التّاليّة، ويُوزِّعها على طلبة الصّف، ويُخرج نصفَ الطّلاب، ويبقي النِّصفُ الآخَرُ، يرفع الطّلاب الذين يقفون أمام زملائهم بطاقاتهم، ويطلب إلى الطّلبة الجالسين الخروجَ والوقوفَ، كلٌّ بجانب زميله الذي يحمل الكلمة نفسها، والذي يُخطئ يَخرُج من اللّعبة"[3]، من خلال هذه اللّعبة يتعرف غير النّاطق بالعربيّة على الكلمات المتشابهة، والمختلفة في المعنى.

بعض الكلمات التي يقترحها المعلِّم في اللُّغة منها: "بوم، يوم، نوم/ نور، ثور، بور/ نعل، بغل، بعل/ تمر، نمر، ثمر"[4].

من خلال هذه اللّعبة يتعرَّف غيرُ النَّاطِقينَ بالعربيَّة على التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

7. **إستراتيجية النَّبرْ:**

تُساعِد هذه الإستراتيجيَّةُ "المتعلِّمين النَّاطِقينَ بغير العربيَّة في تعلُّم الأصوات العربيَّة داخلَ الكلمة، وذلك يُحدَّد باعتماد السياق اللُّغويّ الذي يستعمل فيه الكلمة، بالإضافة إلى نوع الأداءات الانفعاليَّة المستعمَلة فيها"[5].

يستعمل معلم العربيَّة هذه الإستراتيجيَّة للتركيز على ما هو مهمّ من الدرس الذي يريد تعليمه للطلاب.

ويتم تعليم هذه الإستراتيجيَّة من خلال التدريب الآتي:

"إسماع المتعلِّمين شريطًا يتضمَّن عددًا قليلًا من الكلمات المتسلسلة والمتوفرة على الحروف المنبورة المراد تعليمها، مصاحِبةً بالإشارة الأقوى للأوتار الصوتيَّة، مثلًا: قلب، تاب، طين، قلم، طالب، ظالم، سافر، الضابط، عالم، رحل... وبعد الاستماع تُطرَح عليهم أسئلة مباشرة"[6].

ومن بين الأسئلة التي تُطرَح عليهم؛ هي:

- "تذكر الكلمات.
- تحديد الكلمات التي تتضمَّن الأصوات المنبورة (كتاب، طين، قلم، طالب...).
- تحديد الحروف المنبورة (ق، ك، ط، ظ، ع).
- إنتاج كلمات جديدة تتضمَّن الأصوات المنبورة سابقًا والمشار إليها أعلاه: (طائر، كلب، قراءة، علم، ضباب...).

تُساعِد هذه الإستراتيجيَّةُ متعلِّمَ اللُّغة العربيَّة على تعلُّم الأصوات بشكل صحيح.

(1) المرجع السابق، ص22.
(2) المرجع نفسه، ص29.
(3) محمّد علي حسن، محمَّد علي الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنميّة مهارات اللّغة العربيّة، ص83.
(4) المرجع السابق ، ص84.
(5) حميد البطري، عبد الرحمن بوشقفى، إستراتيجيات تيسير تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها، المستوى التمهيدي أنموذجًا، ص23.
(6) المرجع نفسه، ص33.

8. **إستراتيجية التنغيم:**

هـي إسـتراتيجية تسـاعد المتعلِّمَ غـيرَ الناطـق بالعربيَّـة عـلى الأداء الجَيِّـد والنّطـق السـليم للأصـوات، ويُعِينـه عـلى معرفـة أنـواع الجُمَـل في اللُّغـة العربيَّـة، انطلاقًـا مـن نـوع النغـم الـذي يسـمعه: هـل هـو اسـتفهام أم تعجُّـب..."[1].

تُسـهِّل إسـتراتيجيةُ التّنغيـم عـلى المتعلِّـم فهـمَ معنـى الجُملـة، وتحديـد أنماطهـا، ويتـم تعليـم هذه الإسـتراتيجيَّة عـن طريق تمارين وتدريبـات مختلفـة؛ منها:

- تقديـم جُمَـل مسـجَّلة: يسـتمع المتعلِّـم إلى الجُمَـل المسـجَّلة، ويُطلَـب منـه أن يُحـدِّد نـوعَ نغمهـا، بحسـب قـوة ارتفاعهـا أو انخفاضهـا.

الجُمَل المسموعة	نوع نغمها بحسب ارتفاع الصوت وانخفاضه
جاء عليٌّ اليومَ	نغم التقرير/ انخفاض في الصوت
جاء عليٌّ اليومَ	نغم الاستفهام/ انخفاض في الصوت
جاء عليٌّ اليومَ	نغم الاندهاش/ مع نبر قوي في كلمة اليوم
أمَا جاء عليٌّ اليومَ	نغم الاستفهام/ ارتفاع في الصوت
جاء محمد اليومَ الويل	نغم التهديد/ من الانخفاض إلى الارتفاع

هذه بعض الأمثلة على أنغام الجُمَل في اللُّغة العربيَّة"[2].

9. **إستراتيجيات المستوى الصرفيّ والنحوي:**

بعـد تعلُّـم الأصـوات وجَـب عـلى المتعلِّـم غـير الناطـق بالعربيَّـة تعلُّـم القواعـد الصرفيَّـة والنَّحْويَّـة التـي تسـاعده عـلى اكتسـاب المهـارات اللغويَّـة؛ "إذ لا يمكـن إتقـان مهـارة القـراءة ولا +++اسـتعان المسـموع دون معرفـة قواعـد النحـو والصرف، ولا يمكـن الحديـث بطلاقـة ولا الكتابـة دون أخطـاء دون معرفتهـا أيضًـا"[3].

تعتبر القواعدُ وسيلةً لضبط الكلام واستعمال الألفاظ والتراكيب استعمالًا صحيحًا.

وبمـا أن الـصرف والنحـو يمثـلانِ قواعـدَ اللُّغـة العربيَّـة فـإن المعلـم يلجـأ إلى نفـس الطريقـة والإسـتراتيجيات في تدريـس المتعلِّمـين غـير النَّاطِقـينَ بالعربيَّـة، ومـن أهـم الإسـتراتيجيات التـي يسـتخدمها المعلـم في تعليم المسـتوى الـصرفيّ والنحـوي هي: إستراتيجية الألعاب اللغويَّة والقصص والصُّوَر واستخدام السبورة وإستراتيجيَّة المناقَشة والحوار.

لتعليم قواعد اللُّغة العربيَّة توجد عدة طُرُق يتبعها المعلم في التدريس؛ نذكر أهمَّها:

1. الطريقة الاستقرائيَّة:

- وهـي أن يقـوم المعلـم بعـرض "مجموعـة مـن الأمثلـة المُحكَمـة الصياغـة أو الاختيـار؛ بحيـث تُـبرز التركيـبَ الجديـدَ بشـكل يُمكـن ملاحظتُـه.
- إجراء ممارَسة شفويَّة لهذه الأمثلة؛ كأنْ يقرأها الطلابُ ويناقشهم المعلمُ في معانيها وتراكيبها.
- استخراج التعميم الذي يبرز من خلاله النشاط السابق.
- صياغة المعلم للقاعدة"[4].
- فمـن خـلال هـذه الطريقـة يمكـن للمتعلِّـم أن يسـتنتج القاعـدةَ عـن طريـق مناقَشـة الأمثلـة مـع المعلـم، ويمكنـه أن يسـتوعبَ محتـوى الـدرس، ولترسـيخ المعلومـات المكتسَـبة يسـتوجب كـثرة التطبيقـات والتدريبـات.

(1) حميـد البطـري، عبـد الرحمـن بوشـقفى، إسـتراتيجيات تيسـير تعليـم الأصـوات العربيـة للناطقـين بغيرهـا، المسـتوى التمهيـدي أنموذجًـا، ص32 ،33.

(2) حميد البطري، عبد الرحمن بوشقفى، إستراتيجيات تيسير تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها المستوى التمهيدي أنموذجًا، ص34.

(3) خالـد حسـين أبـو عمشـة ومؤلفـون آخَـرون، الدليـل التدريبـي في تدريـس مهـارات اللغـة العربيـة وعناصرهـا للناطقـين بغيرهـا، النظريـة والتطبيـق، مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة، المملكـة العربيـة السـعودية، الريـاض، ط1، 2017، ص150.

(4) محمـد كامـل الناقـة، تعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بلغـات أخـرى: أسسـه، مداخله-طـرق التدريـس، جامعـة أم القـرى، معهـد اللغـة العربيـة، مكـة المكرمـة، 1985، ص333.

نموذج تطبيقيّ حول استخدام الإستراتيجيات في تعليم القواعد بالطريقة الاستقرائيَّة:

الدرس: الصفة:

1. **التمهيـد:** يقـول المعلـم: "لقـد درسـنا أسـماء الملابـس التـي نرتديهـا، ولنفـترض أنَّنـا ذهبنـا لشرائهـا فهـل يكفـي معرفـة أسـمائها؟ أم أنَّنـا ينبغـي أن نعـرف مـاذا نقـول للبائـع في متجـره؟ وهنـا عـلى المعلـم أن يُدِيـر مناقشـةً بسـيطةً مـع الطـلاب، ويعـرض عليهـم بعـض الصُّـوَر التـي تُعـبِّر عـن الملابـس والألـوان والأحجـام وأنـواع الأقمشـة؛ وذلـك حتـى يسـتدعي بعـضَ الكلـمات المقصـودة (الصفـات) عـلى ألسـنتهم"[1]؛ أي أن المعلـم ينطلـق مـن المكتسَـبات القَبلِيَّـة التـي يكـون قـد تعلَّمَهـا الطالبُ مـع الاعتـماد عـلى الإسـتراتيجيات المناسِـبة في التدريـس.
2. **تقديـم الأمثلـة:** يقـوم المعلـم "بعـرض منظـر مصـوَّر لموقـف البيـع والـشراء وإثـارة محادَثـة مسـجَّلة بـين المشـتري والبائـع، فيقـول المعلـم للطـلاب: اسـتمعوا بعنايـة إلى المشـتري يقـول للبائـع:
   أ. أنا أريد ثوبًا أبيض.
   ب. أنا أريد ثوبًا من القطن.
   ج. أريد ثوبًا من الحجم الصغير.
   ثم استمِعوا إلى البائع:
   أ. هذا ثوب أبيض.
   ب. هذا ثوب قطنيّ.
   ج. هذا ثوب صغير"[2].

يسـتخدم المعلـمُ الجُمـلَ التـي قالهـا البائـع كأمثلـة لـشرح قاعـدة الـدرس ومناقَشـتها مـع الطـلاب؛ وذلـك باسـتعمال الكلـمات الدالَّـة عـلى درس الصفـة.

3. **صياغـة القاعـدة:** مـن خـلال الأمثلـة المقدَّمـة والمناقَشـة التـي حدثـت بـين المعلـم والطـلاب يمكـن للمُتعلِّمـين اسـتنتاج القاعـدة وفَهْـم مضمـون درس الصفـة، ثـم يقـوم المعلـم بصياغتهـا وكتابتهـا عـلى السـبورة بخـط واضـح.
4. **التطبيق:** يقوم المعلم بتقديم تطبيقات حولَ درس الصفة للتطبيق على القاعدة وترسيخ المعلومات المكتسَبة من خلال الدرس:
   1. "ضَعْ في الفراغ في الجُمَل الآتية نعتًا مُناسِبًا:
      1. خديجة طالبة....
      2. خالد تاجر.....
      3. العربيَّة لغة.....
      4. العصفور طائر...."[3].
   2. "املأ الفـراغ فيما يلي بالنعت الذي بين قوسـين بعد تحليته ب (ال) عند اللزوم:
      1. أين المدرِّس.....؟ (جديد)
      2. التاجر.....في السوق. (كبير)
      3. أنا طالب..... (قديم)"[4].

(1) محمد كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه، مداخله، طرق التدريس، ص335.
(2) المرجع السابق، ص336.
(3) ف. عبـد الرحمـن، دروس اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، فهرسـة مكتبـة الملـك فهـد الوطنيـة أثنـاء النـشر، المدينـة المنـورة، 1418ه، ج1، ص49.
(4) المرجع نفسه، ص52.

2. الطريقة القياسيَّة:

في هذه الطريقة يَتبَع المعلمُ الخطواتِ الآتيةَ:

1. **التمهيد:** يقوم المعلم بتهيئة الطلاب للانتباه إلى الدرس، ثم يَشرَع في تقديم الدرس.
2. **عرض القاعدة:** يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة بخط واضح ومفهوم للطلاب.
3. **تفصيل القاعدة:** يطلب المعلم من الطلاب أن يأتوا بأمثلة لتطبيق القاعدة عليها ولترسيخها في أذهان المتعلِّمين.
4. **التطبيق:** بعد أن يستوعب الطلابُ القاعدةَ يَطلُب منهم المعلمُ التطبيقَ عليها قياسًا على الأمثلة التي أتوا بها"[1].

فمن خلال هذه الطريقة ينتقل المتعلمون من الصعب إلى الأسهل عن طريق تحليل القاعدة واستيعاب مضمونها، "وتعتبر هذه الطريقةُ ذاتَ فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذَّة والصعبة من القواعد؛ أي تلك التي يصعب على الطلاب اكتشافها عن طريق التحليل والمقارَنة والاستنتاج"[2].

نموذج تطبيقيّ حول تعليم القواعد عن طريق الطريقة القياسيَّة:

الدرس: اسم المفعول.

يُقدِّم المعلمُ الدرسَ باستخدام السبورة والأقلام الملوَّنة والمناقَشة والحوار.

1. **التمهيد:** "أعزائي الطلبة، إن لهذا الموضوع صلة مباشرة بالموضوع السابق (صيغ المبالغة ومعناها) الذي تعرَّفتم من خلاله أنّها نوع من المُشتقَّات؛ إذ يتحوَّل اسمُ الفاعل إليها إذا قُصِدَ بيانُ الكثرة والمبالَغة في إحداث الفعل"[3]، يقوم المعلِّم بتذكير الطّلاب بالدّرس السّابق الذي له عَلاقة بالدّرس الذي سيقدّمه، ويقدّم لهم عنوان الدّرس.
2. **القاعدة:** يقوم المعلِّم بعرض القاعدة وكتابتها على السّبورة، وهي كالآتي: "اسم المفعول هو الاسم الذي وقَع عليه الفعلُ؛ فكلمة (مكتوب) تدلّ على الشّيء الذي كُتِبَ.

طريقة صياغته:

يصاغ اسم المفعول من الفعل الثّلاثي بوزن مفعول: قرأ- مقروء، ويصاغ اسم المفعول من الفعل غير الثّلاثي بوزن الفعل المضارع، مع إبدال الحرف الأوّل (حرف المضارعة) ميمًا مضمومةً، وفتح ما قبل آخره"[4].

"يعمل اسم المفعول عمل فعله المبني للمجهول، فيرفع نائب فاعل، وينصب مفعولًا به إذا كان مصوغًا من فعل متعدّ لمفعولين.

بعد عرض القاعدة يقوم الطّلاب بالتّمعن فيها، وقراءتها جيِّدًا، ثُمَّ ينتقل المعلِّم إلى الخطوة الموالية.

3. **تفصيل القاعدة:**

يقوم المعلِّم بتقديم أمثلة تَدعَم القاعدةَ، ويُدوِّنها على السبورة، مع كتابة اسم المفعول بلون مختلف، ووضع سطر تحته:

- "المهذَّب طبعُه محبوبٌ.
- أ منقول الخبر؟
- أمستخرَجَة بضاعة التّاجر؟
- ما ممنوح المهمل جائزة.
- ما معطى محمَّد كتابًا.
- جاءنا رجل مبسوطة أساريره"[5].

---

(1) يُنظَر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص71-72.

(2) محمد كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق التدريس، ص331.

(3) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص414.

(4) خالد حسين أبو عمشة، ومؤلفون آخَرون، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها للنّاطقين بغيرها، ص152.

(5) المرجع نفسه، ص 415.

ثُمَّ يَشرَع المعلِّمُ في شرح الأمثلة التي يقدّمها لهم، ويطالبهم بأن يأتوا بأمثلة لتطبيق القاعدة عليها، ويعتمد في تفصيله للقاعدة على إستراتيجيّة المناقَشة والحوار؛ من خلال طرح أسئلة عليهم، وهم يُقدِّمون إجاباتٍ؛ وذلك ليختبر مستوى فهمهم للدّرس.

4. **التّطبيق:**

يُقدِّم المعلِّمُ تطبيقاتٍ لقياس مستوى استيعاب الدّرس:

1. **"صِغْ اسمَ المفعول من كلّ فعل ممَّا يأتي، ثُمَّ اضبطه بالشكل:**

الفعل	سمع	علّم	عوقب	أريد	اكتسب	استفاد
اسم المفعول	مَسْمُوع	مُعَلِّم	مُعَاقَب	مُرَاد	مُكْتَسَب	مُسْتَفَاد

2. **أعـرِبِ الجملةَ الآتيَةَ إعرابًا مفصَّلًا:**

- أمنطلق يوم الجمعة؟"[1] (إعراب)

3. **طريقة النّص:**

يعتمد المعلِّم في تدريس القواعد بهذه الطَّرِيقة على القصص والنّصوص الطّويلة، فتدريس "القصّة من منطلَق أسلوبيّ تركيبيّ يهتم بتحليل القصّة إلى عناصرها اللُّغويَّة نحوًا وصرفًا ومفرداتٍ لغويَّةً، وطريقة تركيب الجُمل، والمعنى الوظيفيّ الذي تؤدّيه تلك الجمل"[2]، فالقصّة لها دور كبير في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النّاطقين بها.

وتتمثل خطوات هذه الطَّرِيقة كالآتي:

1- التّمهيد: التّمهيد لموضوع القواعد لتهيئة أذهان الطّلبة لموضوع القواعد الجديد.
2- قراءة النّص من المدّرس: يقوم المعلِّم بقراءة النّص قراءةً جهريةً وواضحةً.
3- بيان الأفكار العامّة للنّص: من خلال تحليل النّص مع الطّلاب.
4- عرض الأمثلة: استخراج الأمثلة التي تتوافق مع موضوع الدّرس.
5- الرّبط بين الأمثلة: ربط الأمثلة بالقاعدة.
6- استنتاج القاعدة: يقوم الطّلاب باستنتاج قاعدة الدّرس.
7- التّطبيق: تطبيق القاعدة على الأمثلة[3].

(1) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص 422.

(2) رانيا صالح أحمد، دور القصَّة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلة العلوم الإنسانية والطّبيعيّة، جامعة إسنطبول، آيدن، مج 2، ع6، يونيو2012، ص 1227.

(3) يُنظَر: محسن علي عطيَّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة لسان العرب، عمأن، الأردن، ط2006 ،1، ص286-285.

إستراتيجيات تدريس المستوى الدّلالي:

أمَّا فيما يخص المستوى الدّلالي، فهو خاص بتعليم معاني المفردات للمتعلّمين غير النّاطقين باللغة العربيَّة؛ وذلك عن طريق استخدام أساليب وطُرُق متنوعة، مثل: إستراتيجيّة الألعاب اللُّغويَّة والصُّوَر، والتّمثيل وغيرها، فهي تساعد على فَهْم معاني الكلمات.

1. **إستراتيجيات وأساليب تدريس معنى المفردات:**

هناك عدَّة أساليب نذكرها كالآتي:

- **أوَّلًا:** "إبراز ما تدلّ عليه الكلمة من أشياء (النّماذج): كأن نعرض قلمًا أو كتابًا عندما ترد كلمة قلم أو كتاب"[1]؛ أي أنَّ المعلِّم يستخدم أشياء محسوسة لتوضيح معناها، فمثلًا عندما يريد توضيح معنى كلمة (محفظة)، يأتي بالمحفظة ويعرضها عليهم.
- **ثانيًا:** تمثيل المعنى (dramatization): "كأن يقوم المعلِّم بفتح الباب عندما تَرِدُ جملةُ: (فتح الباب)"[2]؛ أي أنَّ المعلِّم يقوم بتمثيل معنى الكلمة، فمثلًا عند توضيح معنى كلمة (المصافَحة) يُصافِح أحدَ الطّلاب، ويقوم بشرح معنى الكلمة.
- **ثالثًا:** تمثيل الدّور: (role playing): كأن يقوم المعلِّم "بتمثيل دور مريض يحس بألم في بطنه، ويفحصه طبيب"[3]، أو كأن يقوم المعلِّم بتمثيل دور أنَّه يضحك للدّلالة على معنى الضّحك، أو يحزن للدّلالة على معنى الحزن.

نستخلص أنَّ تمثيل الدّور والمعنى يساعد على تقريب دلالة المفردات بصورة واضحة للمتعلّم غير النّاطق بالعربيّة.

- **رابعًا:** ذكر المتضادات (anténymes): "كأن يذكر لهم كلمة (بارد) في مقابل (ساخن)، إن كان لهم سابق معرفة بكلمة (ساخن).
- **خامسًا:** ذكر المترادفات (synonyms): كأن يذكر لهم كلمة (السّيف) لتوضيح معنى كلمة (صمصام) إن كان لهم سابق معرفة بكلمة سيف"[4]، يستخدم المعلِّم المتضادات والمترادفات للكلمة التي يريد شرحَها؛ حتَّى يسهل على المتعلّمين فهم معنى الكلمة.
- **سادسًا:** تداعي المعاني (assocation): "وذلك بذكر الكلمات التي تثيرها في الذّهن الكلمة الجديدة؛ كأنْ يذكر عند ورود كلمة (عائلة) الكلمات الآتية: زوج، زوجة، أسرة، أولاد... إلخ"[5]؛ أي أنَّ المعلِّم يقوم بذكر الحقل الدّلالي الذي تنتمي له هذه الكلمة ليستطيع إيصالَ معناها لمتعلّم اللُّغة العربيَّة.
- **سابعًا:** ذكر أصل الكلمة (root) ومشتقاتها: "وهذا من أساليب توضيح المعنى، فعند ورود كلمة (مكتبة) مثلًا يستطيع المعلِّم بيان أصلها (كتب)، وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، مكتوب، كتاب... إلخ)"[6]، لتوضيح معاني الكلمات يُرجع إلى الأصل ومشتقاته.
- **ثامنًا:** البحث في القاموس: يعتمد المعلِّم لتوضيح معنى المفردات على القواميس من خلال " تكليف الطّلاب في المستويات المتوسطة والمتقدّمة بالبحث في القواميس العربيَّة"[7].
- **تاسعًا:** التّرجمة إلى لغة وسيطة (intermediate language): "وهذا آخِرُ أسلوبٍ يمكن أن يلجأ إليه المعلِّم لتوضيح معنى الكلمة، وعلى المعلِّم أن لا يتعجل في هذا الأمر"[8].

(1) علي قاسم بوانافوم، أساليب تقديم المفردات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها (بالتّطبيق على المستوى الأوّل)، إشراف: عبد المنعم عثمان أحمد الشّيخ، رسالة ماجستير، قسم: علم اللغة التّطبيقي، كلية اللغة العربيّة، جامعة إفريقيا العالمية، 2020، ص 23.

(2) المرجع نفسه، ص23.

(3) محمد فاروق، إستراتيجيات تعليم المفردات في البرنامج الخاص لتعليم اللّغة العربيّة بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة الحكوميّة بمالانق جاوا- دراسة وصفيّة تقويميّة-، إشراف: توركس لوبيس، قريب الله بابكر مصطفى، رسالة ماجستير، قسم: تعليم اللغة العربيّة، كليّة الدّراسات العليا، جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانق، 2013، ص24.

(4) محمّد فاروق، إستراتيجيات تعليم المفردات في البرنامج الخاص لتعليم اللّغة العربيّة بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بملانق جاوا، ص25-24.

(5) المرجع نفسه، ص25.

(6) علي قاسم بوانافوم، أساليب تقديم المفردات في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها (بالتّطبيق على المستوى الأوّل)، رسالة ماجستير، ص 23.

(7) المرجع نفسه، ص24.

(8) المرجع نفسه، ص 24.

وهـذه تعتـبر مـن أهـمّ الأسـاليب والطّـرق الفعَّالـة في تدريـس معـاني المفـردات، بالإضافـة إلى إسـتراتيجيّة الصُّـوَر؛ أي أن يعـرض صـورة تُوضِّـح معنـى الكلمـة، واسـتخدام الألعـاب اللُّغويَّة والأناشـيد.

أمثلة تطبيقيَّة لبعض التمارين المقدَّمة لمتعلِّمي اللُّغة لعربية النَّاطِقينَ بغيرها في مراحل عمرية مبكِّرة:

نحـن لم نبتكـر هـذه الألعـاب، ولكـن نسـتقدمها مـن الإنترنـت ونختـار ما نـراه مُناسِـبًا لتلاميذنـا، ونُجـرِّب التعامُـل باللعبة اللغويَّـة؛ ومِـن ثَـمَّ نـرى تجـاوب التلاميـذ معهـا، ومـدى نجاعتهـا في تحقيـق الفَهْـم لديهـم، ومـن بـين أهـم الألعـاب التـي كان لهـا فاعليَّـة في تنميـة المهـارات اللغويَّـة لديهـم (الاسـتماع والحديـث والقـراءة والكتابـة) نجـد:

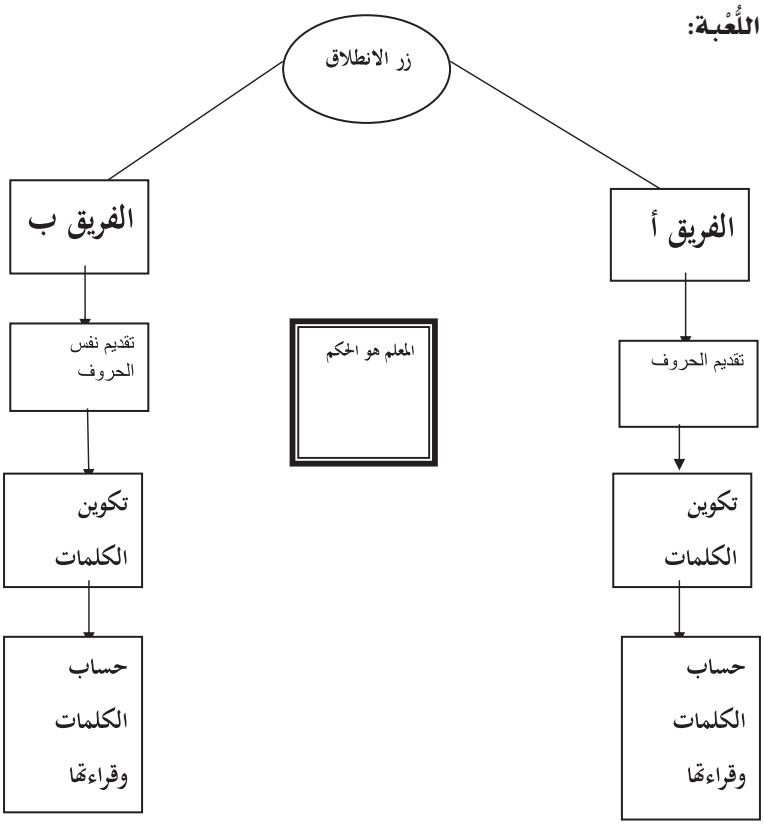
1. **لعبة أُكوِّن قاموسي:**

في هذه اللعبة تُفعَّل مهارتَا الاستماع والتحدُّث، ويمكن تطبيقُها في المستويات جميعها مدتها عشر دقائق.

الإجراءات:

1. قسِّـم الطلاب إلى فريقين، ثم أخبر الفريقين أنهما سيتسـابقان للإجابة عن الأسـئلة.
2. أعـط كل طالـب مجموعـة من الحروف، ويجب أن يكون لدى كلا اللاعبين في كلا الفريقين الحروف نفسـها.
3. تأكَّد من أن الفرق على مسـافة متسـاوية من السبورة.
4. ارسـم دائرة على السـبورة واكتب "زر التحدث" داخل الدائرة.
5. أطلِـقْ صافـرةَ الانطـلاق ليتسـابق الطـلاب إلى الدائـرة المخصصـة لـكل فريـق ليشرعـوا في تكويـن الكلـمات وتدوينهـا عـلى السـبورة.
6. يأخـذ كلُّ فريق حصتـه من الوقت للتفكير والتدوين.
7. ملاحظـة المعلم وتشـجيع بقية المعلمين لزملائهم.
8. لـكل فريـق الحـق في طلـب المسـاعَدة مـن الزمـلاء مـرةً واحـدةً فقـط (وهـذه المرحلـة تُسـهِم في تفعيـل كل الطـلاب، بـل وتُحفِّـز الجميـعَ عـلى التفكـير والمشـارَكة في اللعبـة بطريقـة غـير مبـاشر).
9. إعـلان انتهاء الوقت؛ إذ يجـب على كل فريق التوقفُ عن اللعب.
10. حسـاب عـدد الكلـمات التـي كوَّنَهـا كلُّ فريـق؛ ومـن ثـم قراءتهـا مِـنْ قِبَـل كل عضـو في الفريـق، مـع مراعـاة سـلامة النطـق، وصحـة الكتابـة).
11. الفريـق الـذي يكون له أكبر عدد من الكلـمات الصحيحة كتابةً وقراءةً وعددًا هو الفائز.
12. الفريـق الرابـح لـه الحـق في طلـب مكافـأة مـن الفريـق الخـاسر أو معاقبتـه، لكـن بـشروط المعلـم، حيـث لابـد مـن مراعـاة عـدم تـأذي مشـاعر الفريـق الخـاسر أو تحميلـه فـوق مـا يطيـق، ويمكـن أن يكـون المعلـم قـد جهَّـز عـددًا مـن المكافـآت التـي يقدمهـا للفريـق الرابـح، مـع عقـاب للفريـق الخـاسر، كأن يقـدم للرابـح قصـة مصـوَّرة، أو يطلـب مـن الفريـق الخـاسر أن ينشـد لزملائـه، وبهـذا يُنمِّـي لـدى التلاميـذ حـسَّ التنافـس مـن جهـة، والتعـوُّد عـلى العمـل الجماعـي مـن جهـة أخـرى، وفـوق كل ذلـك اسـتغلال كل رحلـة في تنميـة القـدرات اللسـانية للطفـل.

تخطيط اللُّعْبة:



تسمح هذه اللُّعْبة بتحقيق العديد من الأهداف التعليميَّة التعلُّمِيَّة والتربويَّة من بينها:

- تكريس روح التعاون.
- اكتساب كلمات جديدة.
- تحسين جودة القراءة لدى الطفل.
- تعليميَّة كيفيَّة التحكم في الوقت وضبط النفس.
- تحفيز عمليَّة التفكير لديه.
- تنمية روح التنافس لديه.
- تعلم الاعتماد على النفس.

2. **لعبة سباق الكلمات:**

تكون هذه المسابقة جماعيَّة كذلك، حيث يقوم المعلم باختيار حرف معيَّن، ثم يطلب من التلاميذ أن يأتوا بكل الكلمات التي تبدأ بالحرف الذي عينه؛ مثلًا يقول: أعطوني كلمات تبدأ بحرف الجيم، يبدأ التلاميذ في استحضار القاموس اللُّغويّ الذي يخزنونه في ذاكرتهم، يحاول المعلم -على قدر المستطاع- أن يستنطق كل التلاميذ، حتى الذين لم يرفعوا أيديهم لعدم معرفته؛ لأن الهدف الأول من التعليم هو إكساب الطفل الجرأة على الجواب، والقدرة على التعامُل مع الموقف، وتعويده على تقبُّل الخطأ.

3. **شرح الكلمات:**

هذه اللعبة مأخوذة حرفيًّا من موقع إلكتروني على الإنترنيت، وكانت ناجعةً جدًّا في تفعيل المكتسَبات القَبليَّة لدى التلاميذ.

في هـذه اللعبـة تُفعَّـل مهـارة الكتابـة، والاسـتماع، والتحـدث، ويمكـن تطبيقهـا في المسـتويات جميعهـا، مدتهـا خمـس وعـشرون دقيقـة، تعتـبر هـذه اللعبـة المثـيرة للاهتـمام مثاليـة لمراجَعـة المفـردات التـي تعلمهـا الطـلابُ.

الإجراءات:

1. أعطِ كلَّ طالب خمسَ قصاصات صغيرة من الورق.
2. اطلب من الطلاب أن يكتبوا -سرًّا- كلمةً واحدةً على كل قصاصة.
3. أخـبِر الطـلابَ أن الكلـمات يجـب أن تكـون مفـردات تعلموهـا مؤخَّـرًا في الصـف. إذا كان الطـلاب يواجهـون صعوبـةً في التفكـير في المفـردات، اطلـب منهـم الاطـلاع عـلى الكتـاب للعثـور عـلى الكلـمات المناسِـبة.
4. اجمـع القصاصـات وضعهـا في وعـاء، بعـد ذلـك قسِّـم الطـلابَ إلى فريقـين – أ و ب – يـأتي طالـب واحـد مـن كل فريـق إلى مقدمـة الصـف.
5. اطلـب مـن الطالبـين اختيـار قصاصـة واحـدة مـن الوعـاء، لقـراءة الكلمـة المكتوبـة عليهـا لوصفهـا لزملائهـم في الفريـق. يسـتطيع الطالبـان وصـف الكلمـة كـما يحلـو لهـما، عـلى سـبيل المثـال: اسـتخدام المرادفـات، والصفـات، والرسـومات إلا أنـه لا يُسـمَح لهـما بقـول الكلمـة أو الحـرف الأول مـن الكلمـة كـما لا يُسـمَح لهـما بكتابـة أي شيء، الفريـق الـذي يخمـن الكلمـة تخمينًـا صحيحًـا يُسـجِّل نقطـةً، ثـم يـأتي طالبـان آخـران إلى مقدمـة الصـف، والفريـق الـذي يحصـل عـلى أكـبر عـدد مـن النقـاط في نهايـة اللعبـة يفـوز.

4. **لعبة الذاكرة:**

يقـوم المعلـم بوضـع جملـة مـن البطاقـات اللغويـة المغناطيسـية عـلى السـبورة، عـلى سـبيل المثـال عـشر بطاقات، ثم يسـمح للتلاميـذ برؤيـة لمـدة دقيقـة حتـى يتمكنـوا مـن حفظهـا؛ ومِـنْ ثَـمَّ يقـوم بإخفائهـا، ويطلـب مـن التلاميـذ أن يخـبروه عـن الكلـمات التـي كانـت أمامهـم، ويبنـى معيـار الفـوز فيهـا عـلى عـدد الكلـمات التـي اسـتطاع كل تلميـذ أن يحفظهـا، حيـث يقـدم الفرصـة لمجموعـة معينـة في كل حصـة؛ أي:

1. يختار المعلم عشرة طلاب ليمارسـوا اللعبة.
2. يقـوم بمناداتهم ليصعدوا إلى المنصة.
3. يضـع أمامهـم الكلمات التي قام باختيارها، مـع مراعاة اتصالها بالدرس الذي قدَّمَه.
4. يمنح التلاميذ مدة زمنية مناسبة لمستواهم الإدراكي حتى يحفظوا ما يستطيعون من الكلمات.
5. يقوم بإخفاء الكلمات.
6. يطلـب مـن كل تلميـذ أن يذكـر الكلمات التي كانت أمامه، طبعًا بمعـزل عن بقية المجموعة وفي سرية تامة.
7. يقـوم المعلـم بتحديـد الفائـز بنـاءً عـلى عـدد الكلـمات التـي اسـتحضرها مـع تصحيـح الأخطـاء التـي يقـع فيهـا التلاميـذ أثنـاء قـراءة الكلـمات أو كتابتهـا.
8. يمكن أن تكون هذه اللعبة شـفهية أو كتابية، وكلما أُضيفت مهارة معينة للعبة كلما كان ذلك أحسـن.

خاتمة:

من خلال دراستنا توصلنا إلى النّتائج الآتية:

- إنَّ العمليّة التّعليميّة تقوم على أربعة عناصر أساسيّة هي: المعلِّم، المتعلِّم، والمحتوى الدّراسي، والإستراتيجيات المتَّبعة، وهذه العناصر تساعد على تحقيق الأهداف التّعليميّة المرغوبة.
- تعليم اللُّغة العربيَّة للمتعلّمين غير النّاطقين باللغة العربيَّة يعتمد على أساليب وطُرُق مناسِبة لتبسيط عمليَّة التَّعلُّم.
- المعلِّم هو عنصر مهمّ وأساسيّ في العمليّة التّعليميّة، فهو المسؤول عن تحقيق الأهداف المرغوبة.
- يشترط على متعلّم اللُّغة العربيَّة أن يتعلّم المستويات اللُّغويَّة (الصّوتي، الصّرفي، النّحوي، الدّلالي).
- يتعلّم التّلميذ من المستوى الصّوتي أصوات اللُّغة العربيَّة، ومخارجها، ومن المستوى الصّرفي يتعلّم الصّيغ اللُّغويَّة، وأثرها في الدّلالة، ومن المستوى النّحوي يتعلّم تنظيم الكلمات، وترتيبها في الجُمَل، ومن المستوى الدّلالي يتعلّم معانيَ ودلالةَ الألفاظ.
- تعلُّم اللُّغة العربيَّة يتطلب اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأربعة الأساسيَّة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).
- اكتساب مهارتي السّماع والكلام تساعد المتعلّمين على التّواصل، واكتساب مهارتَي القراءة والكتابة تساعد على إثراء الرّصيد اللُّغوي لدى المتعلّمين.
- استخدام الإستراتيجيات في تعليم العربيَّة لغير النّاطقين بها، يعتبر مفتاحًا لتطوير وتنمية القدرات اللُّغويَّة، والتّواصليّة، ونجاح العمليّة التّعليميّة.
- المعلِّم النّاجح هو مَنْ يتَّبع ويختار الإستراتيجيات المناسِبة في التّدريس للوصول إلى النّتائج المستهدَفة.
- تساعد التّمارين اللُّغويَّة والتّطبيقات على تعلُّم اللُّغة وترسيخ المعلومات في الذّهن.

الطريقة التدريسيَّة الرباعية (EPR2) مُبتكرة

الدكتور/ محمد بن صالح بن محمد العجمي
أستاذ مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها في جامعة صُحار بسلطنة عُمَان
Majmi3@su.edu.om

الباحث/ محمد بن علي بن راشد الحامدي
معلم أول اللُّغة العربيَّة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمَان
Abu.tamim@moe.om

الباحثة/ إيمان بنت عبد الله بن محمد الفارسيَّة
معلمة اللُّغة العربيَّة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمَان
Iman.alfarsi@edu.moe.om

المُلخَّص:

الطريقة التدريسيَّة الرباعية (2RPE) هي طريقة تدريس مُبتكَرة في تدريس اللُّغة العربيَّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، مبنيَّة على مُدخَلات النظريَّة البِنائيَّة، التي ترى أن التعلُّم يحدث شيئًا فشيئًا بصورة بِنائيَّة تراكميَّة، تتكوَّن من أربع مراحل تعلُّميَّة؛ هي: القراءة التمهيديّة - القراءة المتأنية - المعالَجة – الإثراء. يَستخدِم المتعلمُ فيها وسائلَ التعلُّم المختلفة وأدواته المتنوِّعة التي تساعده على الوصول إلى الأهداف المخطَّط لها، سواء داخلَ غرفة الصف أم خارجَها؛ لكي يستطيع المتعلّمُ القيام بعدة ممارَسات تعلميَّة؛ كالتفكير التأمُّليّ، والإبداعيّ، والتحليل، والموازَنة، والاستنتاج، والنقد، والتقويم، وحل المشكلات؛ ممَّا يُمكِّنه من فَهْم الدرس واستيعابه، وتحليله، واستنتاج واستنباط أهم الأفكار التي يتضمنها، والعَلاقات التي تربط بينها. أثبتت نتائج التجريب الميدانيّ للطريقة التدريسيَّة الرباعية تفوق طلبة المجموعات التجريبيَّة على طلبة المجموعات الضابطة؛ وبذلك فهي من الطرائق التدريسيَّة المجرَّبة والفاعلة في تدريس اللُّغة العربيَّة.

المقدمة:

الحياة في الوقت الحاضر في تطوُّر مستمر؛ نتيجةَ اهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم بتطبيقات العلوم الإنسانيَّة المختلفة، ورغبتهم في إيصال أفكارهم وأهدافهم لمَنْ حولَهم من أفراد المجتمع بأسلوب سلس وشائق، ولعل ذلك يتأتَّى من خلال الاهتمام بأسلوب جديد من أساليب التعلُّم؛ أُطلق عليه: (التعلُّم النَّشِط - Active learning)؛ وهو الذي يتضمَّن مجموعةً من الأساليب والممارَسات التربويَّة التي تجعل الطالب إيجابيًّا في بيئة التعلُّم الغنيَّة بالمحسوسات التي تساعده على التعلُّم الجيد؛ فتجعله متعاونًا، ومتفاعلًا مع أعضاء مجموعته، ويُبدي رأيَه بالمناقَشة والحوار، ويتعلَّم بنفسه عن طريق البحث والاستقصاء، وحبّ الاستطلاع والتحليل، والتركيب، والتنبُّؤ، والاستنتاج، والتطبيق، والابتكار وغيرها من العمليَّات التي تُنمِّي لديه مهارات التفكير العليا، ومهارات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين.

ومن هذا المنطلق قام الباحثون بابتكار الطريقة التدريسيَّة الرباعيَّة 2RPE، والتي جاءت فكرتُها مستمدَّةً من خلال ممارَسة المواقف التدريسيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها؛ كون المبتكِرين من المشتغلين بتدريس اللُّغة العربيَّة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، وتتميز هذه الطريقة التدريسيَّة بأن الطالبَ فيها نَشِطٌ؛ فهو يقوم فيها بالمشارَكة الفاعلة في عمليَّة التخطيط للتعلُّم، وهو مَنْ يُشارِك بقسطٍ أكبرَ في عمليَّة التنفيذ للتعلُّم، وهو مَنْ يقوم بعملية التقويم لأثر هذه الطريقة التدريسيَّة، وقد أثبتَتْ نتائجُ التطبيق العمليّ لهذه الطريقة التدريسيَّة أنَّها تساعد على الاحتفاظ بأثر التعلُّم لفترة أطول، انطلاقًا من نوعيَّة الممارَسات التعليميَّة التجريبيَّة التي يقوم بها الطالبُ.

1. تعريف الطريقة، ومراحلها:

أ- تعريف الطريقة التدريسيّة الرباعيّة 2RPE

هـي عمليَّة تتضمَّـن أربـع مراحـل تعلُّميَّـة، وتتمثَّـل في: (القـراءة التمهيديّـة - القـراءة المتأنيـة - المعالَجـة - الإثـراء) يقـوم بهـا المتعلِّـمُ بمسـاعدة مـن المعلِّـم في بيئـة تعلُّميـة متنوعـة بأنشـطة التعلُّـم وفعالياتـه؛ إذ يسـتخدم المتعلـمُ وسـائلَ التعلُّـم المختلفـة وأدواتـه المتنوِّعـة التـي تسـاعده في الوصـول إلى الأهـداف المخطَّـط لهـا مِـن قِبَـل المعلِّـم والمتعلّـم، سـواء داخـلَ غرفـة الصـف أم خارجهـا؛ لـكي يتمكـن المتعلِّـم مـن القيـام بعـدة ممارَسـات تعلميَّـة؛ كالتفكـير التأمُّـليّ، والإبداعـيّ، والتحليل، والموازنـة، والاسـتنتاج، والنقـد، والتقويـم، وحـل المشـكلات؛ ممَّـا يُمكِّنـه مـن فهـم الـدرس واسـتيعابه، وتحليلـه، واسـتنتاج واسـتنباط أهـم الأفـكار التـي يتضمنهـا والعَلاقـات التـي تربـط بينهـا.

ويتـم فيهـا توزيـع الطلبـة إلى أربـع مجموعـات تبادليّـة تمايُزيـة؛ لمواكبة متطلَّبـات التعلُّـم بالطريقـة الرباعيّـة، وحينئذ يتم توزيـع المهـام المختلفـة لـكل مجموعـة، بَـدءًا بقـراءة الطلبـة لبعض الكلمـات المفتاحيَّـة، أو الصُّـوَر، أو الأشـكال؛ أو الرسـومات، أو الجـداول؛ أو أسـئلة التعلُّـم القَبـليّ؛ للدخـول إلى جـوّ التعلُّـم بشـكل شـائقٍ شـيئًا فشـيئًا، ثُـمَّ الانتقـال إلى المرحلـة الثانيـة؛ وهـي القـراءة المتأنيـة الواعيـة، التـي يـزداد فيهـا الطالـبُ وعيًـا بمعـاني النـص المقـروء ودلالاتـه المتنوِّعـة، وأفـكاره الرئيسـة والفرعيَّـة، وهنـا يتمكـن المتعلِّـم مـن سـبر أغـوار النـص إلى مـدًى بعيـد؛ ومِـن ثَـمَّ تـأتي مرحلـة المُعالَجـة التـي تُركِّـز عـلى المعالَجـة المتعمِّقـة لمهـارات الفَهْـم القـرائيّ المختلفـة، وأخـيرًا مرحلـة الإثـراء التـي تؤكّـد مـا تعلّمـه المتعلِّـم واكتسـبه مـن خلال مـروره بالموقـف التعلُّمِـيّ، مـن قـدرات ومهـارات علميّـة وعمليَّـة، ويمكـن للمتعلِّـم هنـا أن يسـتفيد مـما لديـه مـن إمكانـات ومواهـب؛ كموهبـة الرسـم، أو التمثيـل، أو الإلقـاء، أو الكتابـة، أو قيـادة المجموعـات وتسـخيرها في خدمـة الموقـف التعلُّمِـيّ، مـع حـثّ الطلبـة وتوجيهـم للبحـث، أو التنقيـب، أو الاسـتكشـاف، أو الاطـلاع، سـواء مـن المَراجِـع والمصـادر المختلفـة، وليـس فقـط مـن الكتـاب المـدرسيّ الـذي بـين أيديهـم؛ وذلـك مـن أجـل إثـراء مواقـف التعلُّـم بمـا يجعلـه موظِّفًـا لجميـع الحـواسّ التعليميَّـة التـي تجعـل نسـبةَ بقـاء أثـر التعلُّـم لديـه لمـدة أطـول.

ومـن خـلال مـا سـبق يمكـن القـولُ: إنَّ هـذه الطريقـة التدريسـيَّة 2RPE تتيـح للمتعلِّـم مسـاحة واسـعة لممارسـات ذهنيَّـة وعمليَّـة مـن خـلال تفاعُلـه مـع مختلـف عمليـات التعلُّـم ومراحلـه، وهـذا مـن شـأنه أن يجعـل للتعلُّـم معنـى لـدى الطالـب، وتؤكـد الاتجاهـات الحديثـة عـلى أن يكـون للتعلُّـم معنـى، ولعـلَّ مـن مهـام المعلـم الصَّعبـة التـي ينبغـي أن يهتـم بهـا أن يركز عـلى معنـى التعلُّـم (Graham & Longchamps, 2022)، كـما أن هـذه الطريقـة التدريسـيَّة الرباعية 2RPE تتـوزع الأدوار فيهـا عـلى مراحـل أربـع تتابعيـة، وجميعهـا تُركِّـز عـلى ممارَسـات التعلُّـم النَّشِـط Active learning، وتتميـز المرحلـة الرابعـة منهـا عـلى وجـه التحديـد (الإثـراء) بأنَّهـا تفتـح آفاقًـا أوسـعَ للتعلُّـم الـذاتيّ Self-education لـدى المتعلِّـم؛ وبالتـالي فإنَّهـا تَفسَـح المجـالَ لإشـباع شـغف التعلُّـم، وأكـثر مـا تَصلُـح لـه هـذه الطريقـةُ لتدريـس القـراءة بشـقيها؛ الصامـت، والجهـري، والنصـوص الأدبيَّـة بجميـع أشـكالها.

ب- مراحل الطريقة التدريسيّة الرباعيّة 2RPE

1. **القراءة التمهيدية** - Introductory reading

هدفُهـا تهيئـةُ المتعلِّـم للدخـول في عالَـم النـص شـيئًا فشـيئًا، واسـتطلاع مُكوِّنـات النـص وبيئتـه، كـما تسـاعد عـلى تهيئـة المتعلِّـم في الانخـراط في جـوّ الموقـف التعلُّمِـيّ بشـكل تدريجـيّ سـلس؛ مـن خـلال تكويـن المتعلِّـم لصـورة ذهنيَّـة محسوسـة حـول النـص، ويتـم ذلـك مـن خـلال قـراءة المتعلِّـم لبعـض الكلمـات المفتاحيَّـة للموضـوع المُتنـاوَل، أو قراءتـه لبعض الأشـكال، أو الجـداول، أو الصُّـوَر، أو الرسـومات، أو غيرهـا مـن البيانـات المرافِقـة للنـص المـراد تعلُّمُـه، كـما يمكـن أن يقـرأ المتعلـمُ آيـة قرآنيَّـة، أو حديثًـا نبويًّـا شريفًـا، أو حكمـةً، أو بيـتَ شِـعرٍ، أو مقولـةً متعلقـةً بالنـص، ويناقـش علاقتهـا بالنـص المـراد تعلمـه، ومـن الممارَسـات الجيـدة في هـذه المرحلـة أن المتعلِّـم يقـوم بصياغـة أسـئلة توقعيّـة لِـمَا يتوقـع تعلمـه، وتتطلَّـب هـذه المرحلـةُ مـن معلـم اللُّغـة العربيَّـة الفاعـل أن يُـدرب الطلبـة عـلى مهـارات القـراءة السريعـة التـي تركـز عـلى عنـصرَي السرعـة والاسـتيعاب؛ إذ إن الطلبـة لا يمتلكـون مهـارات القـراءة السريعـة بالكفـاءة نفسـها، وتسـتغرق هـذه المرحلـةُ فترةً زمنيَّـةً تتراوح بـين (6–4) دقائـق، ويُتوقَّـع أن يحقـق المتعلـمُ في هـذه القـراءة المخرَجـات الآتيـة:

1. تحديد الفكرة العامَّة للنص.
2. تكوين خلفيَّة معرفيَّة عامَّة عن جو النص.
3. صياغة أسئلة توقعيّة لما يتوقع تعلمه من النص.

4. تنمية مهارة الطالب على سرعة القراءة وسرعة الملاحَظة والاستنتاج.
5. الحصول على معلومات أفقية حول بعض الشخصيَّات أو الأحداث الواردة في النص.

2. **القراءة المتأنية** - Careful reading

هي عكس المرحلة الأولى؛ إذ إنَّها تكون برويّة وتأنٍ، وهدفها الوصول إلى تفاصيل أكثر حول النص المراد تعلمه، مع فَهْم واستيعاب للمعلومات والحقائق الواردة فيه، مقرونًا ببعض الممارَسات التطبيقيَّة؛ مثل الكشف في المعاجم، أو العودة إلى بعض المراجع للاستزادة من المعرفة، وتحتاج هذه المرحلة إلى تركيزٍ عالٍ مِنْ قِبَل المتعلِّم واستيقاظ وحيوية، كما يمكن للمتعلِّم هنا أن يمارس مختلف الأنواع للقُرَّاء حسبَ طبيعة الموضوع الذي بين يديه والهدف منه، فيمكن ممارسة القراءة الناقدة، أو القراءة التحليليَّة، أو قراءة جمع المعلومات، أو القراءة الجهريَّة، أو القراءة الصامتة، وفي هذه المرحلة ينبغي مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطلبة؛ نظرًا للتدرج من القراءة السهلة (التمهيديّة) إلى القراءة الأصعب والأكثر تعقيدًا، فهذا النوع من القراءة يعتمد على مستوى المتعلِّم المهاري والفكريّ كقراءة فقرة معينة من الدرس، أو قراءة أبيات شعريّة تتضمَّن فكرةً واحدةً...، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنيَّة تتراوح بين (15-13) دقيقة، ويُتوقَّع أن يحقق الطالب في هذه القراءة المخرَجات الآتية:

1. التدريب على مهارات القراءة وسلوكياتها بشقيها الصامتة والجهرية.
2. التدريب على مهارات الإلقاء المعبِّر للنصوص الأدبيَّة.
3. تحديد الأفكار الجزئيَّة لكل فقرة، أو لأبيات النص المشتمِلة على فكرة واحدة.
4. صياغة أسئلة سواء من الفقرة أو الأبيات، مع مراعاة التنوع في مستويات الأسئلة.
5. تحديد مواضع الصُّوَر الفنيّة، أو شرح الجماليات الموجودة في النص.
6. القيام ببعض المعالَجات المعجميَّة من ناحية تحديد الألفاظ والمفردات اللُّغويَّة الصعبة والغامضة.

3. **مرحلة المُعالَجة** - processing stage

يُقصَد بها الفَهْم العميق للنص، والإلمام بمزيد من التفاصيل والخلفيات المعرفيَّة والمهاريَّة، وترمي هذه المرحلة إلى تعميق مهارات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين لدى المتعلِّمين من خلال التواصُل والتعاون مع زملائهم، والإبداع والابتكار، والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات، أيضًا تهدُف إلى تنمية قدرة الطلبة على إنجاز أكثر من مهمة واحدة من خلال الموقف التعلُّميّ في وقت محدَّد، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنيَّة تتراوح بين (20-18) دقيقةً، ويُتوقَّع أن يحقق المتعلِّم في هذه المرحلة المخرَجات الآتية:

1. التعمق في تطبيق مهارات الفَهْم القرائيّ: المباشر، والتذوقي، والاستنتاجيّ، والتطبيقيّ، والنقديّ، والإبداعيّ، مرفَق (أ).
2. تدريب الطالب على مهارات الفَهْم القرائيّ المتمثِّلة في مهارات الكلمة، ومهارات الجملة، ومهارات الفقرة.
3. تمكين الطالب من صياغة أسئلة إبداعيَّة متنوعة في المستويات حول النَّص المعالَج، مستنِدًا إلى التعلُّم التكامليّ.
4. تدريب الطالب على استنتاج العَلاقة بين الجمل أو بين بيتين تربطهما عَلاقةٌ سببيّةٌ.
5. تدريب الطالب على توضيح الصُّوَر الفنيَّة وأركانها وأنواعها.
6. تدريب الطالب على اقتراح حلول لمشكلات تُعرَض عليه.
7. تدريب الطالب على العمل التعاوُنيّ التشارُكيّ مع الزملاء.

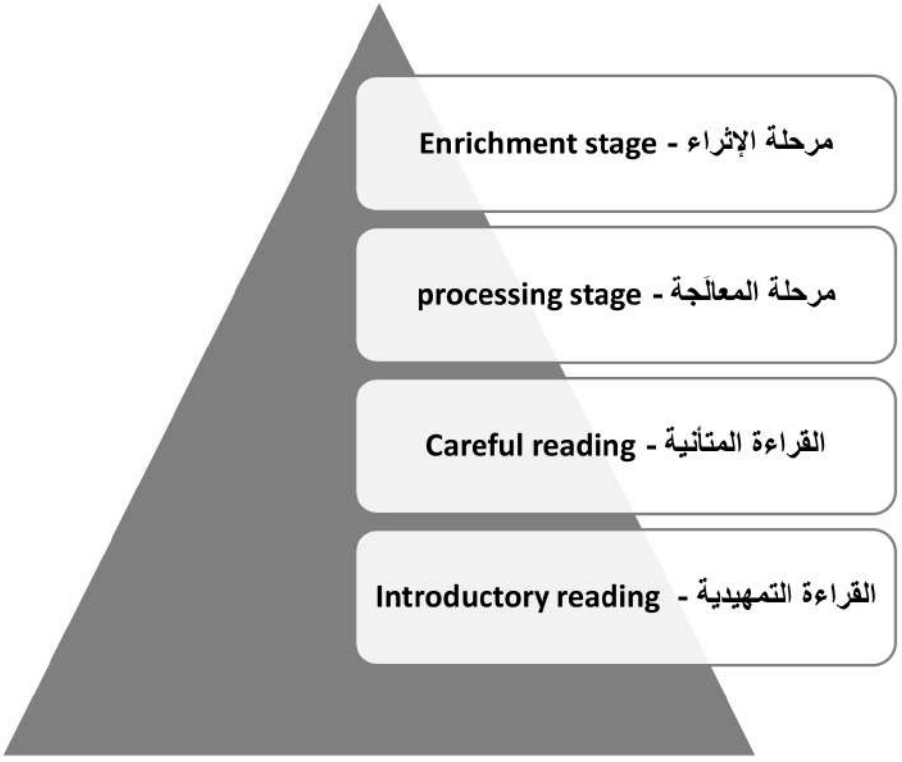
4. **مرحلة الإثراء** - Enrichment stage

يتم في هذه المرحلة التركيز على عمليات الإثراء التعلُّميّ، بمزيد من المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات، التي تدل على مدى تقدُّم المتعلِّم في المعرفة والمهارة، واكتسابه الخبرة من خلال ربطه ما كان يعرفه وما تعلَّمَه وما سيتعلمه في المستقبل، مثل: قراءة نصوص خارجيَّة من مصادر ومراجع متوافرة في مركز مصادر التعلُّم، ولكنَّها تشترك في الفكرة الرئيسة نفسها للنَّص الذي بين يدَي المتعلِّم، وأيضًا من المهارات التي يمكن أن يستخدمها المتعلِّم في هذه المرحلة مهارة الرسم بشكل (فرديّ) أو تعاونيّ (تشاركيّ)؛ مثل: رسم الخرائط الذِّهنيَّة التي تتضمَّن المترادفات، أو المتضادات، أو معاني الكلمات، أو العناصر الأساسيَّة للدرس، أو الشخصيَّات المهمة الواردة في الدرس، أو الآيات القرآنيَّة ودلالتها، أو الأحاديث النبويَّة أو الأبيات الشعريَّة، أو قد يكون محاولة رسم الشخصيَّات الواردة في النص، وليس شرطًا أن يرسم المتعلِّم عن طريق الأدوات المستخدَمة في الرسم، فقد يرسم الصورة في ذهنه ويُعبِّر عنها شفويًّا، سواء كان

بصورةٍ فرديةٍ أم جماعيَّة، وتحتاج هذه المرحلة إلى متابعة نتائج التعلُّم مِن قِبَل المعلِّم، وتستغرق هذه المرحلةُ فترةً زمنيَّةً تتراوح بين (30-20) دقيقة، ويُتوقَّع أن يحقق الطالب في هذه المرحلة المخرَجات الآتية:

1. تنظيم الأفكار، وترسيخها في الذاكرة الوجدانيَّة والمهاريَّة.
2. التحفيز على التعلُّم الذاتيّ والاستمراريَّة في عمليات التعلُّم، وإدراكه لِمَا يتعلمه أثناء الموقف التعلُّمِيّ، أو حتى تعامُله مع المعلومات خارج أسوار الصف، والتعبير عن أفكاره بالرسم والكتابة أو بالتعبير الشفويّ.
3. توظيف جميع الحواسّ في عمليَّة التعلُّم؛ ممَّا يُساعِد على بقاء أثر التعلُّم لفترة أطول.
4. تطوير القدرات البحثيّة، مثل التوثيق العلميّ، ومهارات الوصول إلى المرجع المناسب...
5. التمكن من المزيد من مهارات القرن الحادي والعشرين بالممارَسة والفطرة.
6. التشجيع على الإبداع والابتكار، من خلال سياق التفكير خارج الصندوق.

والشكل (1) يُعطي رسمًا تفصيليًّا قائمًا على الخرائط المفاهيميّة لتوضيح هذه الطريقة 2RPE

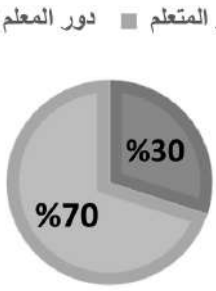


2. النظريَّة التربويَّة:

بُنيت الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE استنادًا إلى النظريَّة البِنائيَّة التي تنظر إلى عمليَّة التعلُّم على أنَّها: «رؤية في نظريَّة التعلُّم ونمو الطّفل، قوامها أنَّ الطّفل يكون نشطًا في بناء أنماطه التفكيريّة؛ نتيجةَ تفاعُل قدراته الفطريّة مع الخبرة» (شحاتة والنجار، 2003). ولكي يتحقق التعلُّمُ الفاعلُ في ضوء هذه النظريَّة فإنَّه ينبغي أن يُواجه المتعلِّم بأنماط تفكيرية متنوعة تساعده على إعمال العقل وبذل الجُهْد التعلُّمِيّ، ووفقَ هذه النظريَّة فإن عمليَّة التعلُّم تحدث لدى المتعلِّم شيئًا فشيئًا إلى أن تكتمل كلياتها بالاستعانة بعملية التواصُل مع الآخَرين والإفادة من خبراتهم ومن الخبرات الذاتيَّة السابقة واللاحقة للمتعلِّم نفسه.

ومـن أجـل أن تحقـق البنائيَّـة أهدافهـا في هـذه الطريقـة التدريسـيَّة فإنَّـه ينبغـي أن تُحـدد أدوار كلّ مـن المعلـم والمتعلـم بإجرائيـة، فالمعلّـم يَكمُـن دورُه في الإرشـاد والتوجيـه، وتوفـير البيئـة التعليميَّـة الخصبـة المُثريـة لعمليـة التعلُّـم، ومشـارَكة الطلبـة في كلّ عمليـات التعلُّـم ومجرياتهـا مـن خـلال النظريَّـة والتطبيـق، أمـا المتعلـمُ فعليـه الـدور الأكبر في التخطيـط والتنفيـذ والتقويـم، فهـو نشـيط يتحـرك بفاعليَّـة نحـو اكتسـاب المعرفـة، ويكتشـفُ مـا ينبغـي أن يتعلمـه، ومـمارسٌ جيـد لمهـارات التعلُّـم في القـرن الحـادي والعشريـن، والتـي مـن بينهـا التحليـل والتركيـب والتقويـم وحـل المشـكلات والتفكيـر النقـديّ والإبداعـيّ وحُسْـن التواصُـل والتعـاون مـع الآخَريـن (العـدوان وداود، 2016).

والشكل (2) يُعطي تصوُّرًا عدديًّا لدور كلٍّ من المعلم والمتعلم في تنفيذ طريقة التدريس 2RPE



وللنظريَّـة البنائيَّـة مُميِّـزات؛ فهـي تعتمـد عـلى التعلُّـم الفاعـل النَّشِـط الـذي يمارسـه المتعلِّـم، وهـذا يُشـجِّع المتعلِّمـينَ عـلى البحـث والاسـتقصاء وحـبّ الاسـتطلاع وإعـادة الاكتشـاف والتحليـل والتقويـم، كـما أنَّهـا تُنمِّـي لديهـم المصطلحـات المعرفيَّـة؛ مثـل: (التنبُّـؤ – الإبـداع – والتحليـل)، وتضـع في اعتبارهـا كيفيَّـة تعلُّـم الطلبـة مـن خـلال تشـجيعهم عـلى التعلُّـم التعـاوُنيّ، ووضعهـم في مواقـف حقيقيَّـة؛ لبنـاء معرفـة جديـدة مـن خـلال فَهْمهـم للخـبرات الواقعيَّـة، وتشـجيعهم عـلى المناقَشـة والحـوار، كـما أنَّهـا تُـدرِّب المتعلِّـمَ عـلي بنـاء الأفـكار والمعـارف الجديـدة والخـبرات النافعـة متأثـرًا بمـا اكتسـبه مـن خـبرات، سـواء مـن بيئتـه أو أسرتـه أو أفـراد مجتمعـه، ويعتمـد تعلُّمـه لهـذه المعـارف عـلى التجربـة والممارَسـة، بعيـدًا عـن التلقـين والحفـظ؛ وذلـك لاكتسـاب الخـبرات الجديـدة والمهـارات والكفـاءات (Fosnot, 2013)).

واسـتنادًا عـلى مـا تقـدَّم فـإن الطريقـة التدريسـيَّة الرباعيـة 2RPE تهتـم بتوفـير الخـبرات التعلُّميَّـة التفاعليَّـة للمتعلِّـم التـي يَـبني مـن خلالهـا تعلمـه بالتدريـج شـيئًا فشـيئًا ليصـل إلى مرحلـة النضـج المعـرفيّ والمهـاريّ بالاسـتفادة مـن خبراتـه السـابقة في الصفـوف المتقدِّمـة ومـن خبراتـه الآنيّـة المكتسَـبة، ومـن خـلال التفاعـل الإيجـابي مـع أفـراد مجتمعـه التعليمـيّ، وكل هـذا يسـاعد عـلى توفـير فُـرَص تعليميَّـة ثريَّـة تجعـل بقـاءَ أثـر التعلُّـم مسـتمرًّا لفـترة طويلـة.

أدوار المعلم وأدوار المتعلِّم في طريقة التدريس الرباعية 2RPE

لـكي تنجـح أيُّ طريقـة تدريـس ينبغـي أن تكـون هنـاك أدوار إجرائيَّـة محـدَّدة لـكل مـن المعلـم والمتعلـم، يعرفهـا كلٌّ منهـما ويلتـزم بهـا، ومـن أبـرز الأدوار التـي تتطلبهـا الطريقـة التدريسـيَّة الرباعيـة 2RPE مـا يـأتي:

الجدول (1)

أدوار المعلم وأدوار المتعلِّم في طريقة التدريس الرباعية 2RPE

أدوار المعلم في تنفيذ الإستراتيجيّة ((2RPE	أدوار المتعلّم في تنفيذ الإستراتيجيّة ((2RPE
1. يـشرح للطلبـة ويدربهـم عـلى خطـوات السـير في تنفيـذ الطريقـة التدريسـيَّة الرباعيـة؛ لتكويـن صـورة كليـة عـن طريقـة التدريـس الرباعيـة 2RPE.	1. يُطبـق التدريبـات التمهيديـة ويضـع التعليـمات والتوجيهـات المنظِّمـة لسـير الطريقـة التدريسـيَّة الرباعيـة موضـع التنفيـذ.
2. يقـدم للطلبـة توجيهـات وتعليـمات تفصيليَّـة لـكل مرحلة مـن مراحل الإسـتراتيجيَّة الرباعية.	2. يتقـن خطـوات التعلُّـم وتتابُعـه في كل مرحلـة مـن مراحـل الإسـتراتيجيَّة الرباعيـة.

3. يبني بمشارَكة المتعلِّم مؤشِّرات التعلُّم النَّشِط التي ينبغي أن يستند إليها في تحقيق مُخرَجات التعلُّم.	3. يتعاون مع زملائه الطلبة في تنفيذ مراحل الطريقة التدريسيَّة الرباعية بشغف واهتمام، ويتبادَل معهم الأدوار التعلُّميَّة المختلفة.
4. يعمل على تكوين بيئة صفِّيَّة غنيّة بالمحسوسات، ويضع نظامًا لتوزيع المواد التعليميَّة والخامات والأدوار.	4. يُطوِّر قدراتِه المتعلِّقةَ بالأدوار التبادُليَّة بين المجموعات، مثل: القيادة، والقراءة، وإدارة الحوار، وحل المشكلات، وحسم الخلافات...
5. يُحفِّز الطلبةَ باستمرار من خلال بث روح الحماس في نفوسهم وتنشيط عقولهم بأنشطة بدنيّة وذهنيّة.	5. يصوغ الأسئلة الصفيَّة بمستوياتها المتنوِّعة، ويطرحها ويتلقَّى الإجابة عنها، ويُعزز عليها أو يقدم التغذية الراجعة لها.
6. يُعطي تغذيةً راجعةً لِمَا يقدمه الطلبة من مَهمات تعلُّميَّة في كل مرحلة من مراحل الإستراتيجيَّة.	6. يبني وينفذ أنشطة تعليميَّة وتعلُّميَّة متنوعة تتعلَّق بالموقف التدريسيّ.
7. يراعي الفُرُوق الفرديَّة والقدرات بين الطلبة من خلال التدريس التبادلي والتعليم المُتمايِز.	7. يمارس عمليات التعلُّم الذاتيّ باستمرار، فهي متطلبٌ أساسيّ في هذه الطريقة.
8. يؤكد على كل عمليات التعلُّم وليس عمليات التدريس فقط.	8. يتأمل في القضايا التي تتطلَّب تفكيرًا إبداعيًّا، وحل المشكلات التي يفرضها الموقف التعلُّميّ.
9. يكون المعلمُ أحد مصادر التعلُّم التي يتعلم منها الطلبة وليس هو المصدر الوحيد والكلي.	9. يكوّن القِيَم الجيدة والاتجاهات الإيجابيَّة التي تتطلبها الحياة اليوميَّة.
10. يشجع الفضول العلميّ لدى الطلبة، ويحثُّهم على اقتحام المهمات العِلميَّة المعقَّدة.	10. يشارك في تقييم نفسه في تحقيق مؤشِّرات التعلُّم، ويشارك كذلك في تقييم زملائه.
11. يشجع العمل التعاوُنيّ، وينمّي مهاراته لدى كل المتعلِّمين في المجموعات.	11. يتمتَّع بالقدرة على المنافَسة العِلميَّة الشريفة والتحدي الفكري النزيه.
12. يضبط المجموعات التعليميَّة والتفاعلات التي تتطلبها مراحل التعلُّم وفقَ قواعد معلَنة.	12. يُعبر عن أفكاره ونتائج تعلُّمه بحُرِّية تامة، وبأسلوب إجرائي دقيق.

4. المؤشِّرات الإيجابيَّة للإستراتيجية الرباعية:

يُتوقَّع من هذه الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE أن تحقق المؤشِّرات الإيجابيَّة التالية في عمليَّة التعليم والتعلُّم، وقد أثبتت نتائجُ التجربة الميدانيَّة تحقيقَ هذه المؤشِّرات الخاصَّة بالتعلم لدى الطلبة؛ ومنها:

1. اكتسابُ الطلبةِ الثقةَ بأنفسهم، من خلال التفاعلات التعليميَّة الإيجابيَّة بين المجموعات أو خارجها.
2. تنمية القدرة على التعمق في ممارَسة مهارات التعلُّم الذاتيّ، لاسيما في المرحلة الرابعة (الإثراء).
3. تنمية عَلاقات المحبة والاحترام المتبادَل وروح التسامُح بين الطلبة، من خلال تقبُّل وجهات النظر المختلفة ومناقَشتها بإجرائية.
4. تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة كالقدرة على: التحليل، والاستنتاج، والنقد، والتفكير الإبداعيّ، وحل المشكلات...
5. مراعاة الفُرُوق الفرديَّة بين الطلبة من خلال ممارسات التعليم المُتمايِز، وتبادُل الأدوار في المجموعات.
6. التشجع على ممارَسة أنواع القراءة المختلفة: التمهيدية، التحليليَّة، الناقدة، الجهريَّة، الصامتة...
7. ترقية مهارات التعامُل مع المراجع والمصادر الخارجيَّة، مثل كيفيَّة الحصول عليها، وكيفية الحصول على المعلومة المطلوبة منها، وكيفية التوثيق العلميّ لها.
8. مراعاة أنماط التعلُّم المختلفة لدى الطلبة: سمعي، بصري، حركي، فكري، اجتماعي...
9. تحقق شروط التعلُّم الفاعل القائم على النشاط التفاعُليّ الإيجابي؛ فهي تُوفِّر للمُتعلِّمين فرصَ تعلُّم محببة ثريَّة؛ مما يجعل التعلُّم ذا معنى.
10. تساعد على بقاء أثر التعلُّم لفترة أطول.

5. نتائج التجريب الميدانيّ للطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE

بعد الانتهاء من توصيف الطريقة الرباعية، وتحكيمها مِنْ قِبَل بعض المختصين في مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها في كلّ من جامعة السلطان قابوس وجامعة صحار، ومِنْ قِبَل بعض مشرِفي اللُّغة العربيَّة ومدرِّسيها في وزارة التربية والتعليم، تم تطبيق الطريقة التدريسيَّة في أربع مدارس في محافظة شمال الباطنة التعليميَّة، خلال الفترة الواقعة بين (13/4/2023–1/3م)، وكان التطبيق قد شمل الصفوف (8–5) من مرحلة التعليم الأساسيّ من خلال أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة، كما تم الاهتمام قبل التطبيق بدراسة المتغيِّرات الدخيلة وضبطها؛ مثل: السن، والنوع البشريّ، والخبرات السابقة؛ بما يحقق التكافؤ بين المجموعات فيما يتعلَّق بخصائص الأفراد، وقد تم ضبط ذلك باستخدام طريقة التجانس (عبيد، 2022).

أ- الأسئلة البحثيَّة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين المجموعات التجريبيَّة والمجموعات الضابطة في الاختبار البَعديّ تُعزى إلى الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، وقيمة (ت) للمجموعات المستقلة؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مجموعات الدراسة في الاختبار البَعديّ، والجدول (2) يُوضِّح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، وقيمة (ت)؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في مجموعات الدراسة في الاختبار البَعديّ

المجموعات، والصفوف	المجموعة	العدد (ن)	المتوسطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى الصف (5)	الضابطة	25	13.86	1.76	0.023	0.037
	التجريبيَّة	25	14.52	1.62		
المجموعة الثانية الصف (6)	الضابطة	25	12.88	1.57	0.039	0.035
	التجريبيَّة	25	11.84	1.21		
المجموعة الثالثة الصف (7)	الضابطة	25	15.36	2.97	0.032	0.0380
	التجريبيَّة	25	16.10	1.20		
المجموعة الرابعة الصف (8)	الضابطة	25	5.81	2.24	0.029	0.031
	التجريبيَّة	25	6.21	1.02		
الاختبار ككل	الضابطة	25	59.71	2.16	0.022	0.036
	التجريبيَّة	25	60.84	2.77		

يُلاحَظ من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة α≤0.05 في متوسطات درجات طلبة المجموعات التجريبيَّة في نتائج الاختبار البَعديّ في كل المجموعات؛ إذ بلغت قيمة «ت» (0.023)، وبدلالة إحصائيَّة (0.037) لدى طلبة الصف الخامس، في حين بلغت قيمة «ت» (0.039)، وبدلالة إحصائيَّة (0.035) لدى طلبة الصف السادس، وبلغت قيمة «ت» (0.032)، وبدلالة إحصائيَّة (0.0380) لدى طلبة الصف السابع، وقد بلغت قيمة «ت» (0.029)، وبدلالة إحصائيَّة (0.031) لدى طلبة الصف الثامن، وبلغت القيمة الإجماليَّة لنتائج الاختبار البَعديّ ككل في قيمة «ت» (0.022)، وبدلالة إحصائيَّة (0.036)، وتشير الدلالة الإحصائيَّة في جميع الصفوف إلى فاعليَّة الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE؛ ولعل ذلك يعود إلى فاعليَّة الأساليب التعليميَّة والتقنيات التدريسيَّة التي تتضمنها الطريقة

التدريسيَّة الرباعية 2RPE، بالإضافة إلى أنَّها طريقة تعتمد بدرجة كبيرة على التعلُّم النَّشِط وتطبيقاته التربويَّة في كل عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للموقف التدريسيّ، ومنها على سبيل المثال أسلوب لَعِب الأدوارِ، وأسلوب التواصُل اللُّغويّ، وأسلوب البحث والاكتشاف، وأسلوب النقد والبناء، وأسلوب حل المشكلات، ويرى Ganju (2020) أن طرائق التدريس وإستراتيجياته التي يغلب عليها التعلُّم التفاعُليّ والأساليب النَّشِطة تكون ذات قدرة أكبر على جذب انتباه الطلبة وتعزيز ميول التعلُّم لديهم؛ مما يَنتُج عنه تعلُّم إيجابيّ؛ وبالتالي فهي تساعد على الاحتفاظ بأثر التعلُّم لفترة أطول، ورُبَّما تكون المرحلة الرابعة (مرحلة الإثراء) هي من بين العوامل التي ساعدت على تحقيق هذه النتيجة، فالطالب يكون فيها باحثًا ومنقِّبًا عن المعرفة من مصادرها ووسائلها المختلفة، وبمختلف أساليب التعلُّم الذاتيّ.

2. ما فاعليَّة الطريقة الرباعية 2RPE في بقاء أثر التعلُّم لدى طلبة الصفوف (8-5)؟، وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمَّت إعادة تطبيق الاختبار التحصيليّ على طلبة المجموعات التجريبيَّة وطلبة المجموعات الضابطة لكل صف (8-5) بعد مضيّ حوالي شهرين من تاريخ التطبيق الأول للاختبار التحصيليّ، وبعد مرور شهر على انتهاء تدريس البرنامج التجريبيّ؛ لقياس بقاء أثر التعلُّم لدى طلبة المجموعات التجريبيَّة وطلبة المجموعات الضابطة، وفيما يلي عرضٌ لنتائج ذلك التطبيق ومناقَشة علميَّة لها كما بينها الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج الاختبارات البَعدِيَّة واختبار بقاء أثر التعلُّم لدى طلبة المجموعات التجريبيَّة، والمجموعات الضابطة

الصف	المجموعة	المقياس	المتوسط	الانحراف	مستوى الدلالة 0,05
الصف (5)	التجريبيَّة N=25	البَعديّ	15.63	2.09	.027
		أثر التعلُّم	16.90	1.10	
	الضابطة N=25	البَعديّ	12.59	2.02	.077
		أثر التعلُّم	11.75	2.29	
الصف (6)	التجريبيَّة N=25	البَعديّ	15.96	2.09	.041
		أثر التعلُّم	16.80	1.87	
	الضابطة N=25	البَعديّ	11.09	2.09	.061
		أثر التعلُّم	10.82	2.87	
الصف (7)	التجريبيَّة N=25	البَعديّ	16.09	2.36	.044
		أثر التعلُّم	16.98	1.87	
	الضابطة N=25	البَعديّ	13.13	2.31	.081
		أثر التعلُّم	12.20	2.82	
الصف (8)	التجريبيَّة N=25	البَعديّ	16.21	1.39	.031
		أثر التعلُّم	17.90	2.10	
	الضابطة N=25	البَعديّ	11.31	2.10	.067
		أثر التعلُّم	10.95	2.30	

تبيَّن من خلال الجدول (3) أن الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE قد ساعدت على بقاء أثر التعلُّم لدى الطلبة في المجموعات التجريبيَّة الأربع جميعها على العكس منه لدى طلبة المجموعات الضابطة الأربع؛ وذلك بملاحظة المتوسطات الحسابيَّة في نتائج اختبار قياس بقاء أثر التعلُّم لدى طلبة المجموعات التجريبيَّة الأربع مقارنةً بالاختبارات البَعدِيَّة، وعند العودة إلى مستويات الدلالة الإحصائيَّة فقد اتضح أن جميع القِيَم في المجموعات الأربع دالَّة إحصائيًّا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لصالح اختبار بقاء أثر التعلُّم في المجموعات البَعدِيَّة (.027. -041. - 044. - 031)، وهذه النتائج تعطي مؤشِّرًا على فاعليَّة الطريقة التدريسيَّة الرباعية 2RPE في الاحتفاظ بأثر التعلُّم لدى الطلبة؛ ويمكن أن يُرد ذلك إلى طبيعة تقنيات التدريس في الطريقة الرباعية 2RPE التي تساعد على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلُّم؛ إذ إن الطالب نَشِطٌ في جميع عمليات التعلُّم، معتمِد على قدراته الذاتيَّة وتعاونه مع طلبة المجموعات التعاونيَّة التبادُليَّة، وعملياته التفكيريَّة العليا في إحراز جميع العمليَّات العقليَّة المخطَّط لها، ومتى ما كان التعلُّم بهذه الصفة فإنَّه يساعد على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلُّم لأطول فترة، ويؤكد كلٌّ من Munna and Kalam (2021) على أن الموقف التعلُّميّ كلما كان مخطَّطًا له ليكون المتعلمُ هو محوره الفاعل أدَّى ذلك إلى نتائج ذات أثر إيجابيّ على مستوى بقاء التعلُّم، تنعكس بالإبداع والإجادة في حياة المتعلِّم، وهذا ما أثبتته هذه التجربة البحثيَّة.

كما يمكن الاستنتاج من الجدول (3) من خلال قراءة المتوسطات الحسابيَّة أن طلبة المجموعات التجريبيَّة الأربع التي درست بطريقة التدريس الرباعية 2RPE قد حققت نتائج أفضل في الاحتفاظ ببقاء أثر التعلُّم من طلبة المجموعات الضابطة الأربع التي درست بالطريقة الاعتياديَّة؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن طبيعة التعلُّم بواسطة الطريقة الرباعية 2RPE تقتضي أن يكون المتعلِّم أكثرَ ممارسةً للعمليات العقليَّة، وأكثر فاعليَّةً في التعمق الفكري والمهاريّ؛ مما قد يؤدِّي إلى الاحتفاظ ببقاء أثر التعلُّم لفترة أطول، ويؤكد ذلك كلٌّ من أبو الحاج والمصالحة (2016م) على أن طرائق التعلُّم القائمة على النشاط والتفاعل الإيجابي في الموقف التعلُّمِيّ غالبًا ما تؤدِّي إلى تنمية المهارات العقليَّة العليا لدى المتعلِّم؛ بما تُوظِّفه من مواقف تعليميَّة وأنشطة تعليميَّة يكون فيها المتعلِّم نشطًا وفاعلًا في اكتشاف مادة التعلُّم واستقرارها في قالبه التصوري الفكري لأمد بعيد، ومن ناحية أخرى فعند تتبُّع نتائج بقاء أثر التعلُّم لدى طلبة المجموعات الضابطة الأربع، فإن المعطيات الإحصائيَّة -كما يوضحها الجدول (3)- تُشير إلى أن متوسط اختبار قياس بقاء أثر التعلُّم حصَل على تقدير أقل من تقديرات متوسطات الاختبار البَعديّ في جميع المجموعات الأربع، وتشير القيم الدلاليَّة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا (.- 081. - 067 077. - 061.)، وكل تلك النتائج التي تحصَّل عليها طلبةُ المجموعات الضابطة الأربع تشير إلى أن الدراسة بالطريقة الرباعية 2RPE ساعدت على الاحتفاظ ببقاء أثر التعلُّم لدى الطلبة لفترة أطول.

قائمة المراجع:

- شحاتة، حسن، والنجار زينب. (2003). معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة. الدار المصريّة اللبنانيَّة.
- عبيد، مصطفى فؤاد. (2022). مهارات البحث العلميّ (ط.2). ISBN:9781470981099
- العجمي، محمد صالح، والسعدية، شيخة مسعود. (2022). مدى توافُر مستويات الفَهْم القرائيّ في الأنشطة التقويميَّة في كتاب اللُّغة العربيَّة للصف الخامس في سلطنة عُمَان. المجلة العربيَّة للعلوم ونشر الأبحاث، 6 (17)، 61-88.
- العدوان زيد سليمان، وداود أحمد عيسى. (2016). النظريَّة البِنائيَّة الاجتماعيَّة وتطبيقاتها في التدريس. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (2016). إستراتيجيات التعلُّم النَّشِط أنشطة وتطبيقات عمليَّة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- Fosnot, C. (2013). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice. (2 nd ed.). Teachers College press.
- Ganju, E .(2020). Strategies of Modern Teaching. Evincepub Publishing.
- Graham, C., & Longchamps, P. (2022). Transformative Education: A Showcase of Sustainable and Integrative Active Learning. Routledge.
- Munna, A., & Kalam, M. (2021). Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis, 4(2), 96-114.

مرفق (أ)

مستويات الفَهْم القرائيّ التي تهتم الطريقة الرباعية 2RPE بتنميتها (العجمي والسعدية، 2022)

المستوى الأول: الفَهْم المباشر	
1	تحديد المعلومات الواردة في النص (حقائق، أسباب، نتائج، معلومات...).
2	استخراج المرادف أو المضاد للكلمة من النص.
3	ترتيب الأفكار أو الأحداث كما وردت في النص.
4	ذِكْر الشخصيَّات الواردة في النص.
5	توقُّع المفرد أو الجمع لكلمة وردت في النص من مخزونه اللُّغويّ.
6	ترجمة المعلومات الواردة في جداول أو أشكال توضيحيَّة.
المستوى الثاني: الفَهْم التذوقيّ	
7	استنتاج دلالات العبارات مثل: (التعجب، السخرية، التأكيد، الاستفهام...).
8	وَصْف العاطفة السائدة في النص.
9	تخيُّل الأحداث، أو المناظر، أو الأشخاص التي يصفها الكاتب.
10	المقارَنة التذوقيَّة بين تعبيرين مختلفين.
11	رَصْد الجماليات في التراكيب اللغويَّة مثل: التشبيه والاستعارة والكناية وغيرها.
12	تفسير دلالة تكرار بعض الألفاظ أو التراكيب اللغويَّة.
المستوى الثالث: الفَهْم الاستنتاجيّ	
13	استنتاج الفكرة العامَّة للدرس.
14	استنتاج الأفكار الثانويَّة للدرس.
15	استنتاج المرادف أو المضاد للكلمة.
16	الربط بين النتيجة والسبب.
17	المقارَنة بين عناصر التشابه وعناصر الاختلاف في النص.
18	تحديد نوع الأسلوب الذي ينتمي إليه النصُّ.
19	تفسير (سلوك، نتيجة، فكرة، حدث) ورد في النص.
20	استخراج الأدلة الداعمة للآراء الواردة في النص.
21	استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
22	تصنيف المفردات الواردة في النص إلى فئتين أو أكثر.
المستوى الرابع: الفَهْم التطبيقيّ	
23	وصف ردة الفعل لو كان مكان شخصيَّة ما في النص.

24	استخلاص تعميمات من النص يمكن تطبيقها في قضية أخرى.
25	توظيف كلمة أو تركيب لُغويّ في جملة من إنشائه.
26	تطبيق القِيَم والمعارف الواردة في النص في حياته العَمليَّة.
27	محاكاة أنماط وصيغ لُغويَّة في تعبيراته اللفظيَّة والكتابيَّة.
28	تقديم براهين خارجيَّة تدعم الرأيَ الذي ورَد في النص.
29	توظيف المعارف والمهارات الموجودة في النص لحل مشكلة ما.
	المستوى الخامس: الفَهْم النقديّ
30	تقييم المادة المقروءة من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ.
31	المقارَنة النقديَّة بين النص وكتابات أخرى مشابهه.
32	نقد الآراء الواردة في النص (منطقيَّة، واقعيَّة...).
33	التمييز بين الخيال والحقيقة، أو بين الحقيقة والرأي، أو بين المعقول وغير المعقول.
34	الحُكم على صحة أو خطأ (سلوك، نتيجة، فكرة، معلومة) وردت في النص.
35	إبداء الرأي حول أسلوب الكاتب أو فكرة وردت في النص.
36	الحكم على الأفكار الواردة في النص (منطقيَّة، قديمة، مركبة...).
	المستوى السادس: الفَهْم الإبداعيّ
37	توقُّع نهاية جديدة للنص المقروء.
38	إضافة أحداث أو أفكار جديدة للنص.
39	اقتراح حلول إبداعيَّة لمشكلة وردت في النص.
40	تلخيص النص القرائيّ في شكل خريطة ذهنيَّة، أو رسومات معبِّرة أو جداول.
41	صياغة عنوان آخَر للدرس.
42	تأليف فنّ أدبيّ (قصة، مسرحيَّة، قصيدة) تُمثِّل الأفكارَ أو القيمَ المُتضمَّنةَ في النص.
43	إنتاج أعمال كتابيَّة مشابهة للنص مثل: مطوية، خريطة ذهنيَّة...

مرفَق (ب)

درس مقترَح للتنفيذ بطريقة التدريس الرباعية 2RPE

نص أدبي: أنت وأنا (الصف السابع الأساسيّ)

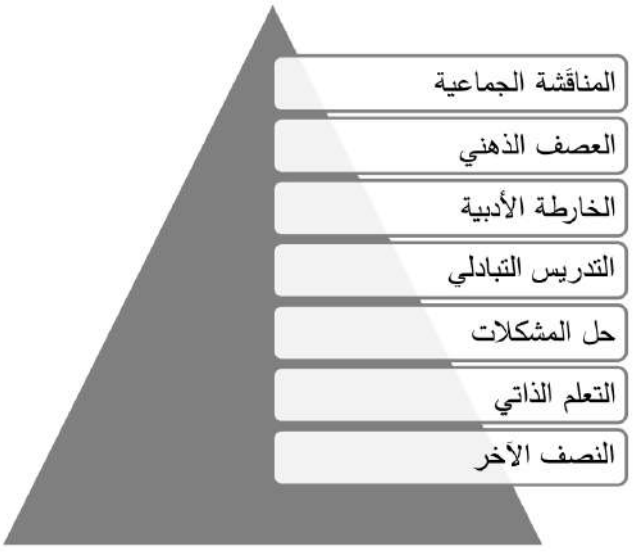
- المدة الزمنيّة: ثلاث حصص.
- الطريقة المستخدَمة: الطريقة الرباعيّة 2RPE
- الهدف العامّ: قراءة النص الأدبي قراءة جهرية معبِّرة، وفهمه وتحليله واستخلاص العِـبْـرة والعَـبْـرة منه.
- المُخرَجات التعليميَّة:

يُتوقع من الطّالب في نهاية الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1. يقرأ النص قراءة جهريّة معبرِّة صحيحة بعد الاستماع إليه من خلال الباركود (1).
2. يتعرف معلومات جديدة عن قائل النص الشعري.
3. يتحدث عن شاعرين اثنين تناوَلا الإنسانيَّة في شِعرهما.
4. يوضِّح معانيَ المفردات الغامضة أو أضدادها أو جمعها أو مفردها من خلال تطبيق معجم المعاني على الرابط في الباركود (2).
5. يشرح الأبيات شرحًا أدبيًّا وافيًا بالاستفادة من رابط الباركود (3).
6. يُنمِّي مهارةَ التذوُّق الأدبي من خلال معالجة بعض الصُّوَر الجماليَّة الواردة في النص الأدبي.
7. يقترح حلولًا إبداعيَّة لمعالَجة المشكلة الأساسيَّة التي يتناولها النص الأدبي.
8. يُصمِّم ملصَقًا يتضمَّن نصائحَ لأفراد المجتمع حثَّ عليها الشَّاعر في النَّص الأدبي.
9. يشارك أفرادَ مجموعته كتائد ومسؤول عن توزيع الأدوار التعليميَّة التي تتعلَّق بالنَّص بعد تأليفها، من خلال رابط إنشاء مقطع متحرك على الإنترنت.

جدول مفاتيح الباركود		
1	2	3
		

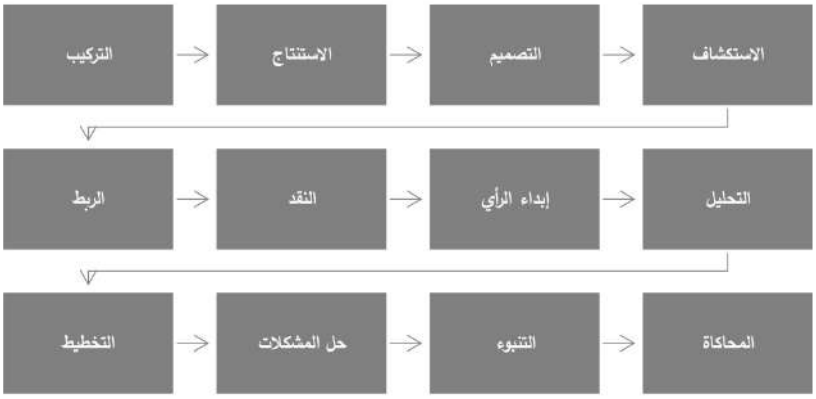
- الأساليب التعلُّمِيَّة الفرعيَّة المقترَحة من أجل تحقيق التعلُّم الفاعل بالطريقة الرباعية 2RPE



- الوسائل التعلُّمِيَّة الفرعيَّة المقترَحة من أجل تحقيق التعلُّم الفاعل بالطريقة الرباعية 2RPE



- مهارات التفكير العليا الممكن تنميتها من خلال التعلُّم الفاعل بالطريقة الرباعية 2RPE



1. مراحل التنفيذ وخطواته:

يلعب الطلبة لعبة البازل عن طريق الباركود التالي، ومن خلال اللُّعْبة يتم التوصل إلى ما تتضمنه الصورتان الموجودتان في البازل من قيمتين إسلاميتين (استنتاج ومناقشة).



تحليل النص ومعالَجته (تنقسم إلى أربع مراحل كالآتي) ...

1. مرحلة القراءة التمهيديَّة:

هدفها تهيئة المتعلِّم للدخول في عالم النص شيئًا فشيئًا، واستطلاع مُكوِّنات النص وبيئته، كما تساعد على تهيئة المتعلِّم في الانخراط في جوّ الموقف التعليميّ شيئًا فشيئًا، من خلال تكوين المتعلِّم صورة ذهنيَّة محسوسة حول النص، ويتم ذلك من خلال قراءة المتعلِّم لبعض الكلمات المفتاحيَّة للموضوع المُتناوَل، أو قراءته لبعض الأشكال، أو الجداول، أو الصُّوَر، أو الرسومات، أو غيرها من البيانات المرافِقة للنص المراد تعلُّمه، كما يمكن أن يقرأ المتعلمُ آيةً قرآنيَّةً أو حديثًا نبويًّا شريفًا أو حكمةً أو بيتَ شِعرٍ، أو مقولةً متعلقةً بالنص، ويناقش علاقتها بالنص المراد تعلمه، ومن الممارَسات الجيدة في هذه المرحلة أن يقوم المتعلِّم بصياغة أسئلة توقُّعيّة لما يتوقع تعلمه، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنيَّة تتراوح بين (6-4) دقائق، ويتوقع أن يحقق المتعلمُ في هذه القراءة المخرَجات الآتية:

1. يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة سريعة، تمكنهم من الإلمام بالأفكار العامَّة.
2. يتناقش الطلبة مع أفراد مجموعتهم؛ لتكوين خلفيَّة معرفيَّة ومهاريَّة عن النص الأدبي.
3. يصوغ الطلبة أسئلة متنوعة المستويات تتراوح بين (8-6) أسئلة لما يُتوقع تعلمه من النص، ومنها على سبيل المثال:
   - بِمَ يوحي لك عنوان النصّ الأدبي؟
   - إلى مَنْ يُوجِّه الشاعرُ خطابَه في النصّ الأدبي؟
   - ما الفكرة العامَّة التي تدور الأبياتُ حولها؟
   - كيف تعالج المشكلة التي يتناولها النص الأدبي في مجتمعك؟

النص الأدبي (أنت وأنا)	
أنت إنسانٌ وإنسانٌ أنا	فلماذا نحن خَصمان هنا!
ثُنبت الأرضُ لنا أزهارها	ثم لا نُنبتها إلا قنا
أرضُنا إن شئت تغدو مسكنًا	وإذا شئت استحالت مدفنا
يا أخي قصرك قصرٌ شامخ	أكثيرٌ أن ترى الكوخ لنا!
مذهبي الحبُّ وإيماني الهوى	لا غنى كالحبِّ في دُنيا الفنا
موطني الإنسانُ لا لون له	فاجعل الإنسانَ مثلي موطنا
إنْ زرعنا البُغض يأكلنا معًا	إنْ غرسنا الحبَّ يُزهرُ بيننا
ادنُ مني ستراني دَانِيًا	فإذا أنت مع الحبِّ أنا
وإذا نحنُ على هام الدُّنا	نتحدى ... نتحدى الزمنا

خليل الهنداوي، بتصرُّف

2. مرحلة القراءة المتأنية:

هي عكس المرحلة الأولى؛ إذ أنَّها تكون برويّة وتأنٍ، وهدفها الوصول إلى تفاصيل أكثر حول النص المراد تعلمه مع فَهْم واستيعاب للمعلومات الواردة فيه، مقرونًا ببعض الممارَسات التطبيقيَّة؛ مثل الكشف في المعاجم، أو العودة إلى بعض المراجع للاستزادة من المعرفة، أو العودة إلى ديوان الشاعر للتعمُّق، وتحتاج هذه المرحلة إلى تركيزٍ عالٍ مِنْ قِبَل المتعلِّم واستيقاظ وحيوية، كما يمكن للمتعلِّم هنا أن يمارس مختلفَ الأنواع للقراءة حسب طبيعة الموضوع الذي بين يديه، فيمكن ممارسة القراءة الناقدة، أو القراءة التحليليَّة، أو قراءة جمع المعلومات، أو القراءة الجهريَّة، أو القراءة الصامتة، وفي هذه المرحلة ينبغي مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة؛ نظرًا للتدرج من القراءة السهلة (التمهيديّة) إلى القراءة الأصعب والأكثر تعقيدًا، فهذا النوع من القراءة يعتمد على مستوى المتعلِّم المهاري والفكريّ كقراءة فقرة

معينة من الدرس أو قراءة أبيات شعريّة تتضمَّن فكرةً واحدةً...، وتستغرق هذه المرحلةُ فترةً زمنيَّةً تتراوح بين (13-15) دقيقةً، ويُتوقَّع أن يحقق الطالب في هذه القراءة المخرَجات الآتية:

1. يقرأ الطالب النص قراءةً صامتةً واعيةً بمهارة أعلى.
2. يقرأ الطالبُ النصَّ قراءةً جهريةً معبِّرةً ممثِّلةً للمعنى.
3. يُحدِّد الطالبُ الأفكارَ الجزئيَّةَ لكل فقرة، أو لأبيات النص المشتمِلة على فكرة واحدة.
4. يصوغ الطالبُ أسئلةً سواءً من الفقرة أو الأبيات، مع مراعاة التنوع في مستويات الأسئلة.
5. يُحدِّد مواضع الصُّوَر الفنيّة، أو يشرح الجماليات الموجودة في النص الأدبي.
6. يقوم ببعض المعالَجات المعجميّة من ناحية تحديد الألفاظ والمفردات اللُّغويَّة الصعبة والغامضة.

● **أمثلة تطبيقيَّة:**

- اقرأ النص قراءةً جهريةً معبِّرةً عن المعنى.
- ينتمي النص الأدبي إلى الشعر (تخيَّر الصواب):

- الإنسانيّ - التاريخيّ - الوطنيّ.

- (ادْنُ مني) – (يا أخي). ما نوع الأسلوب في كل تركيب من التركيبين السابقين؟ وعلامَ يدُلَّانِ؟
- في النص الأدبي تكررت كلمة (الإنسان) أربعَ مراتٍ، وتكررت كلمةُ (نتحدَّى) في البيت الأخير مرتين. تتبَّع هذه الكلمات المتكررة في سياقاتها النَّصِّيَّة وبيِّن الغرضَ منها.
- ارجع إلى الأبيات (6-8) واشرح المبادئَ التي تساعد على التعايُش السلمي وروح التسامُح.
- وضِّح الثُّنائيَّةَ التي قام عليها النصُّ الأدبيُّ.

3. مرحلة المُعالَجة:

يُقصَد بها الفَهْم العميق للنص، والإلمام بمزيد من التفاصيل والخلفيات المعرفيَّة والمهاريَّة، وترمي هذه المرحلة إلى تعميق مهارات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين لدى المتعلِّمين من خلال التواصُل والتعاون مع زملائهم، والإبداع والابتكار، والقدرة على التفكير الناقد وحل المشكلات. أيضًا تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على إنجاز أكثر من مهمة واحدة من خلال الموقف التعلُّميّ في وقت محدَّد، وتستغرق هذه المرحلةُ فترةً زمنيَّةً تتراوح بين (20-18) دقيقة، ويُتوقَّع أن يحقق المتعلِّمُ في هذه المرحلة المخرَجاتِ الآتيةَ:

1. تعمق الطالب في تطبيق بعض مهارات الفَهْم القرائيّ: المباشر، والتذوقي، والاستنتاجيّ، والتطبيقيّ، والنقدي، والإبداعيّ، مرفَق (أ).
2. تدريب الطالب على مهارات الفَهْم القرائيّ المتمثِّلة في مهارات الكلمة، ومهارات الجملة، ومهارات الفقرة.
3. تمكين الطالب من صياغة أسئلة متنوعة في المستويات حول النَّص المعالَج، مستنِدًا إلى التعلُّم التكامليّ.
4. تدريب الطالب على استنتاج العَلاقة بين الجمل أو بين بيتين تربطهما عَلاقة سببيّة.
5. تدريب الطالب على توضيح الصُّوَر الفنيَّة وأركانها وأنواعها.
6. تدريب الطالب على اقتراح حلول لمشكلات تُعرَض عليه.
7. تدريب الطالب على العمل التعاوُنيّ التشارُكيّ مع الزملاء.

أمثلة تطبيقيَّة:

- بعد تحديد المفردات الصعبة في النص، بالاستفادة من تطبيق معجم المعاني، يتم توزيع الجهاز اللوحي على كل مجموعة للبحث عن بعض المعاني الصعبة الأخرى، أو مفردها، أو جمعها، أو مضادها، أو جذرها المعجمي، ويمكن للمعلمّ أيضًا استخدام إستراتيجية أنصاف البيض في بعثرة المرادفات في نصف، والكلمة في نصف آخَر، مع إضافة بعض المرادفات التمويهيَّة.
- توضيح نوع المحسِّن البديعي وفائدته، وتوضيح الصُّوَر الجماليّة والعَلاقات في النّص.

أرضُنا إن شئتَ تغدو مسكنًا وإذا شئت استحالت مدفنا

يا أخي قصرك قصرٌ شامخ أكثيرٌ أن ترى الكوخ لنا!

- تضمَّن البيتان السابقان مُحسِّنًا بديعيًا، حدِّده، مُبيِّنًا فائدتَه.
- أضاف الشاعر ضمير المتكلّم للجمع (نا) إلى كلمة (أرض) فما دلالة هذه الإضافة؟

مذهبـي الحـبُّ وإيمـاني الهـوى لا غنـى كالحـبِّ في دُنيـا الفنـا
موطنـي الإنسـانُ لا لـون لـه فاجعـل الإنسـانَ مثـلي موطنـا

- وضح نوع العَلاقة التي تربط إضافة كلمة (دُنيا) إلى كلمة (الفنا) من خلال البيتين السابقين.
- نَاقِشْ زمـلاءَكَ الفكـرةَ التـي تعجَّـب الشَّـاعرُ منهـا، وأراد إيصالهـا للقـارئ مـن خـلال الصورتـين الآتيتـين المعروضتـين بتقنيـة 3D؟ وهـل توافقـه عـلى ذلـك يـا مطـور البرامـج؟





موطنـي الإنسـانُ لا لـون لـه فاجعـل الإنسـانَ مثـلي موطنـا

- لخِّـص المبـدأ الإنسـانيّ الـذي يُعالجـه البيـت الشـعري أعـلاه، ثـم دوِّنْ ملحوظاتـك عـلى بطاقـة الملاحَظـة المرفَقـة مسـتفيدًا مـن معلوماتـك حـول وظيفـة القانـون الـدوليّ.





- وظِّـف يـا مصمـم الجرافيـك الأسـاليب البلاغيّـة الـواردة في أبيـات القصيـدة في تصميم بوسـتر نصائح لأفـراد مجتمعك عـن التسـوق الإلكـترونيّ، تتضمَّـن القيـم والصّفـات التـي حثَّ عليهـا الشّـاعر في قصيدتـه، وبـادِرْ بعرضهـا أمـامَ زملائِـكَ في الإذاعـة المدرسـيّة.

- استخرِجْ من أبيات النَّص أسلوبَ شرط محدِّدًا فعلَ الشرط وجوابَه.
- أعرِبْ ما تحتَه خطٌّ في قول الشَّاعر: ادنُ مني ستراني دانيا.
- استنتج من البيتين الثالث والرابع مستفيدًا من مواقع محرك البحث جوجل ما يلي:

الظاهرة	أسبابها	آثارها على		اقتراح حلول للتغلُّب عليها
		الفرد	المجتمع	

- العمل التعاوُنيّ والتشارُكيّ مع الزملاء:

إنْ زرعنا البُغض يأكلُنا معًا إنْ غرسنا الحبَّ يُزهرْ بيننا

ادْنُ مني ستراني دانِيَا فإذا أنتَ مع الحبِّ أنا

من خلال هذين البيتين صمِّم بالتعاون مع أفراد مجموعتك منشورًا إعلاميًّا يعالج الإشكاليَّة التي يتضمنها البيت وقم بتداوله عبر وسائل التواصُل الاجتماعيّ.

- تأمَّلِ الجدولَ الآتيَّ، ثم بيِّن ما في العبارات من جمال فني، ووضح أثره على الفكرة والمعنى.

م	العبارة الأدبيّة	نوع الصورة	أثرها على الفكرة والمعنى
1	ثم لا تُنبتها إلا قَنَا		
2	إنْ زرعنا البُغض يأكلْنا معًا		
3	إنْ غرسنا الحبَّ يُزهرْ بيننا		

- أمثلة توضيحيَّة على جوانب المناقَشة والتحليل في مرحلة المُعالَجة.



يا مبدعي اللغة العربيّة إليكم الأسئلة الآتية للإجابة عنها:

1. أكمل مخطَّط الكلمات المتقاطعة من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة:

أ- الصِّفة التي حثَّ عليها الشاعر من خلال تقديمه (أنت إنسانٌ) على (إنسانٌ أنا) ...

ب- في البيت الثالث محسِّن بديعي نوعه ...

ت- الكلمة التي كررها الشَّاعر في النص للتأكيد ولَفْت الانتباه هي ...

ث- (لا تنبتها إلَّا قَنَا) المشبَّه في هذا الشطر هو ...

ج- (أكثيرٌ أن ترى الكوخ لنا؟) نوع الأسلوب ... وغرضه ...

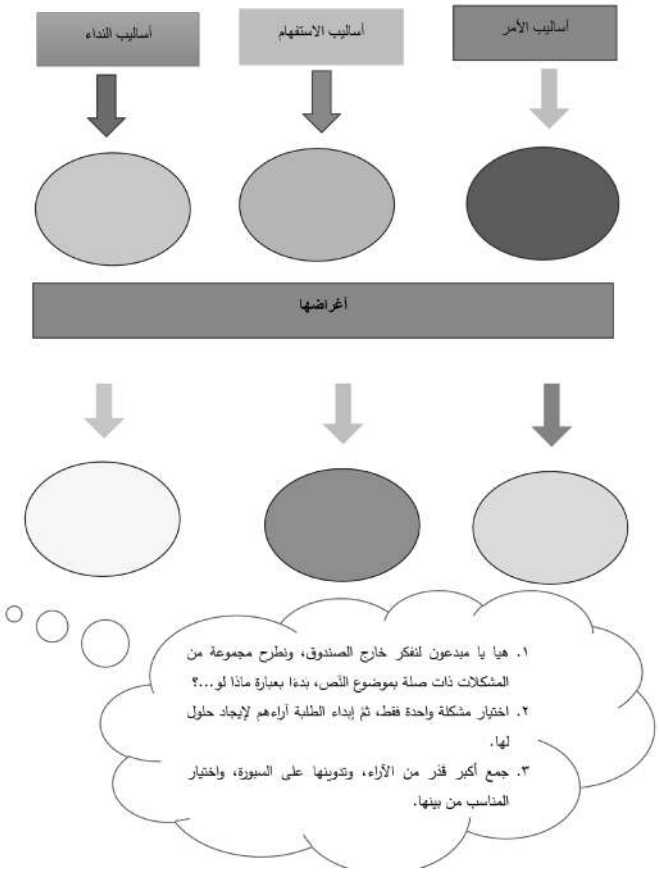
ح- الضمير الذي ورد في البيت التاسع ويُعبرِّ عن التآلف بين النَّاس عند إنشاء المحبة بينَهم هو ...

خ- (إن زرعنا البغض يأكلْنا معًا) نوع الأسلوب في هذا الشطر...

2. باستخدام لعبة اطرح عشرةَ أسئلة في قصاصات ورقيَّة، ثم ضَعْ كلَّ مجموعة الأسئلة في بالونة، ويتم تبادُل البالونات بين المجموعات للإجابة عنها، ويكون ذلك من خلال توزيع المعلم للأبيات التي تشمل نفس الفكرة لكل مجموعة في بطاقات ملوَّنة:



3. أكمل المخطَّط الذي يوضّح الأساليب الإنشائيَّة الطلبيَّة في النَّص وأغراضها:





أنشـطة عـلى مسـتوى الكلمـة لتدريـب الطلبـة وتنميـة مهـارات الفَهْـم القـرائيّ، يمكـن عرضهـا عـلى السـبورة التفاعليّة من خـلال مسـابقات إلكترونيَّـة للمجموعات:

1. المضادّ الصحيح لكلمة (خَصمان) هو:
أ- عدوان ب-حليفان ج-خصمان د-متنافسان (تخير الصواب).
2. كلمة بمعنى الرمح واردة في الأبيات:
أ- الكوخ ب. قنا ج. الفنا د. هام.
3. (وإذا نحن على هام الدُّنا)، المراد بكلمة (هام):
أ- قمم ب. سطح ج-عالٍ د. مرتفع.
4. الكلمة المختلفة المعنى عن بقية الكلمات الآتية:
أ- قصر ب. الهوى ج. بيت فخم د. بيت واسع.
5. جمع كلمة (أرض) هو:
أ. أرضون ب. أرضين ج. أراضي د. جميع ما ذكر.
6. (موطني الإنسان لا لون له)، يقصد الشاعر بعبارة: (لا لون له) أنَّ جميع النَّاس:
أ. مرضى ب. مختلفون ج. متساوون د. أغنياء.
7. (إن زرعنا البغض يأكلنا معًا ... إن غرسنا الحبّ يزهر حولَنا)، مرادف كلمة (زرعنا) في البيت السَّابق هي:
أ- يزهر ب. يأكلنا ج. غرسنا د. جميع ما ذكر.
8. إضافة كلمة (أرض) إلى ضمير المتكلّم الجمع (نا) يدل على إنَّ الأرض:
أ. مِلك لفئة معينة ب. مِلك للنَّاس جميعًا ج. مِلك للعلماء د. مِلك لرجال الدين.
9. (نتحدى الزمنا) تتفق كلمة (نتحدى) من حيث الدلالة مع كلمة:
أ. نواجه ب. نقابل ج. نصارع د. نقاتل.

أنشـطة عـلى مسـتوى الجملـة لتدريـب الطلبـة وتنميـة مهـارات الفَهْـم القـرائيّ يمكـن عرضهـا مـن خـلال مسـابقات إلكترونيَّـة للمجموعـات:

1. (موطني الإنسان لا لون له ... فاجعل الإنسان مثلي موطنًا)، المبدأ الذي يُرسِّخ التعايُش الإنسانيّ في هذا البيت:
أ. المساواة ب. المحبة ج. التقارب د. جميع ما ذُكر (تخير الصواب).
2. (ادنُ منّي ستراني دانِيا ... فإذا أنت مع الحب أنا)، يدعو الشَّاعر أخاه الإنسان إلى مشاركته:

أ. الحزن والأسى ب. البُعْد والفراق ج. المحبة والقرب د. تدمير المجتمع.

3. (يا أخي قصرُكَ قصرٌ شامخٌ ... أكثير أن ترى الكوخ لنا؟!) يتعجب الشَّاعر في هذا البيت من:

أ. حسد الإنسان لأخيه لامتلاكه بيتًا صغيرًا. ب. تساوي النَّاس وعيشهم في خصام.

ج. إساءة استخدام خيرات الحياة في الحروب. د. كراهية الإنسان لأخيه الإنسان.

4. طريق ومبدأ الشَّاعر في هذه الحياة هو الحبّ، فالحبّ هو الغنى الحقيقيّ في هذه الدنيا الفانية، نجد هذا المعنى يتفق مع البيت الشعري:

أ. أنتَ إنسان وإنسان أنا ... فلماذا نحن خصمان هنا؟!

ب. أرضنا إن شئت تغدو مسكنًا ... وإذا شئتَ استحالت مدفنا

ج. مذهبي الحبّ وإيماني الْهُدَى ... لا غنى كالحبّ في دُنيا الفنا

د. جميع ما ذُكر صحيح.

5. (لا ننبتها إلَّا قنَا)، كناية عن:

أ. العناية ب. الاحترام ج. الاهتمام د. الحرب والدمار.

4. مرحلة الإثراء:

يتم في هذه المرحلة التركيز على عمليات الإثراء التعلُّمِيّ، بمزيد من المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات، التي تدل على مدى تقدُّم المتعلِّم في المعرفة والمهارة، واكتسابه الخبرة من خلال ربطه ما كان يعرفه وما تعلَّمه وما سيتعلمه في المستقبل، مثل: قراءة نصوص خارجيَّة من مصادر ومَراجِع متوافرة في مركز مصادر التعلُّم، ولكنَّها تشترك في الفكرة الرئيسة نفسها للنَّص الذي بين يدَيِ المتعلِّم، وأيضًا من المهارات التي يمكن أن يستخدمها المتعلِّم في هذه المرحلة مهارة الرسم بشكل (فرديّ) أو تعاونيّ (تشاركيّ)؛ مثل: رسم الخرائط الذِّهنيَّة التي تتضمَّن المترادفات، أو المتضادات، أو معاني الكلمات، أو العناصر الأساسيَّة للدرس، أو الشخصيَّات المهمة الواردة في الدرس، أو الآيات القرآنيَّة ودلالتها، أو الأحاديث النبويَّة أو الأبيات الشعريَّة، أو قد يكون محاولة رسم الشخصيَّات الواردة في النص، وليس شرطًا أن يرسم المتعلِّم عن طريق الأدوات المستخدَمة في الرسم، فقد يرسم الصورة في ذهنه ويُعبر عنها شفويًّا، سواء كان بصورةٍ فرديةٍ أم جماعيَّةٍ، كما يمكنه كتابة مقالات قصيرة في هذا المجال، وتحتاج هذه المرحلة إلى متابَعة نتائج التعلُّم مِن قِبَل المعلِّم، وتستغرق هذه المرحلة فترة زمنيَّة تتراوح بين (30-20) دقيقةً، ويُتوقَّع أن يحقق الطالب في هذه المرحلة المخرَجات الآتية:

1. ترسيخ الأفكار التي يتناولها النص الأدبي في العمق المعرفيّ.
2. العودة إلى مصادر ومَراجِع مختلفة تتناول الأفكار التي تطرَّق إليها النص الأدبي.
3. توظيف جميع الحواسّ في عمليَّة التعلُّم؛ ممَّا يُساعِد على بقاء أثر التعلُّم لفترة أطول.
4. تطوير القدرات البحثيّة، مثل التوثيق العلميّ، ومهارات الوصول إلى المرجع المناسب...
5. التمكن من المزيد من مهارات القرن الحادي والعشرين بالممارَسة والفطرة.
6. التشجيع على الإبداع والابتكار، من خلال سياق التفكير خارج الصندوق.

أمثلة تطبيقيَّة:

- رسَم الشاعر في نص (أنت وأنا) صورًا أدبيَّة قد تفوق ما يرسمه الرسام بريشته، أو يُشكِّله المثَّال أو يعزفه الموسيقيُّ. اشرح هذه العبارة، وقدم أمثلة عليها.
- جاء النص الأدبيّ (أنت وأنا) مشحونًا بالعاطفة الإنسانيَّة التي تتحدث عن الإنسان دون تحيُّز لجنسه أو دِينه أو وطنه. تابِعْ كتابَ (استقبال النظريات النقديَّة في الخطاب العربيّ المعاصر)، من خلال الرابط التالي، واكتب مقالًا قصيرًا عن هذه الظاهرة.
- https://www.google.com.om/books/edition/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D8%A7%D9%84_%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%82/P0NaDwAAQBAJ?hl=ar&gbpv=0

- يـا مصمـم واجهـة المسـتخدِم (UI designer) ارسـم الصُّـوَر الجماليّـة الـواردة في البيـت الشـعري التـالي مسـتخدِمًا لوحةَ الرسم في برنامج (Word)، في قول الشاعر:

ادْنُ منـــي ستراني دانِيَـــا فـــإذا أنـــتَ مـــع الحـــبِّ أنـــا

- شـارِكْ كقائـد في مجموعتـك لتوزيـع أدوار مسرحيّـة موضوعهـا تكاتُـف أفـراد المجتمـع وأثـره عـلى تقويـة الروابـط الاجتماعيَّـة، مُسـتخدِمًا التِّقانـةَ بإنشـاء مقطـع متحـرك عـلى الإنترنـت.
- مهندسَـنا الصغيـرَ: خطِّـطْ مـع أفـراد مجموعتـك في إنتـاج مجسَّـم يُعـبِّر عـن المسـاواة بـين النَّـاس مَهْـمَا اختلفـت ألوانُهـم، مسـتفيدًا مـن خامـات بيئتِـكَ.
- وضع خلاصة للنصَّ باستخدام الخلاصة المعرفيّة (بين يدَيِ النصِّ). ويمكن الاستعانة بالمخطَّط الآتي:



- باستخدام إستراتيجية (321) يجيب الطلبة عن هذه الأسئلة:



أنشطة إثرائية

١. باستخدام برنامج (Scratch) قم بإنشاء مقطع فيديو متحرك معبرا عن إحدى القيم الإنسانية التي دعا إليها النص، ثم اجمع آراء زملائك حول ما تم الاستفادة منه.

٢. باستخدام تطبيق (Ibis paint x) ، على كل مجموعة استلام الجهاز اللوحي ورسم خريطة ذهنية بأي شكل من الأشكال حول ما تم الاستفادة من خلال الأبيات من (النواحي الجمالية – القيم والاتجاهات – شرح أبيات تتضمن الفكرة نفسها – المترادفات والمتضادات ومعاني الكلمات).

٣. باستخدام برنامج (CANVA)، اعرض شخصية قائل النص أو أي شاعر من شعراء العصر الحديث تحمل قصائده النزعة الإنسانية، بحيث تتحدث هذه الشخصية بمعلومات عنها.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

فعاليَّة الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأُولى

الدكتور/ وليد محمود أبو اليزيد
أستاذ المناهج وطُرُق التدريس المساعِد -كلية التربية - جامعة المدينة العالميَّة
مشرف تطوير مهنيّ وتعليمي ـ بدولة الكويت

drwaleedalyazeed@gmail.com

ملخَّص: هدَف البحثُ إلى التعرُّف على فعالية الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى، وقد استخدَم الباحثُ المنهجَ شبهَ التجريبيّ، وأعدَّ الباحثُ كتابًا للأنشطة، ومقياسًا، وتمثَّلت عينةُ البحث في تلاميذ الصف الأول الابتدائيّ، البالغ عددهم (26) تلميذًا وتلميذةً، بواقع (13) تلميذًا وتلميذةً لكل من المجموعة التجريبيَّة و(13) تلميذًا وتلميذةً للمجموعة الضابطة، وقد أظهَرَت النتائجُ: وجود فروق ظاهريَّة بين المجموعتين في القياسات البَعدِيَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة من خلال وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.05)، بين رُتَب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المقياس البَعديّ، ووجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.05) بين رُتَب القياس القَبليّ والبَعْديّ للمجموعة التجريبيَّة في المقياس، وهذا يعني توظيفَ الوعي الصوتيّ للحروف العربيَّة في إكساب وتنمية مهارات القراءة لدى متعلِّميها في المراحل الدراسيَّة الأولى، وقد خرج الباحث ببعض التوصيات والمقترَحات ذات العَلاقة بموضوع البحث.

الكلمات المفتاحيَّة: الوعي الصوتيّ – مهارات القراءة – المراحل الدراسيَّة الأولى.

Abstract: The research aimed at the effectiveness of phonological awareness in acquiring and learning reading skills among learners in the school stages. The researcher used the curriculum, and the researcher prepared an activity book and a scale. A sample of the research sample in the first grade primary school pupils is 26 male and female students, with 13 male and female students for each of the experimental group and 13 male and female students for the control group. The results showed that there are apparent differences between the two groups in the post-measurements in favor of the experimental group through the presence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the ranks of the control and experimental groups in the post-measurement. And the presence of statistically significant differences at the level of 0.05 between the ranks of the pre and post measurement of the experimental group in the scale, and this means employing phonological awareness of the Arabic letters in acquiring and developing the reading skills of its learners in the early academic stages. The researcher came out with some recommendations and proposals related .to the subject of the research

.Keywords: Phonological awareness - reading Skills - Early School Stages

المقدمة

يبدأ الإنسان بالتواصل مع مَنْ حولَه مِنْ بني جنسه مكوِّنًا واقعَه الاجتماعيَّ الخاصَّ والعامَّ بواسطة حواسِّه: السمع، البصر، اللمس، الشم، والتذوق، وتعتبر حاسَّة السمع أول هذه الحواسّ وأهمها؛ وذلك لما هو ثابت في الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالذِّكْر، بأن الجنين يسمع دقات قلب الأم وإيقاع تنفُّسِها، فعندما يأتي الطفل إلى هذا العالَم، لا تكون أجهزته الإدراكيَّة أو الصوتيَّة قادرةً على إصدار الكلام، وإن كانت مبرمَجةً لأن تكتسِبَ هذه القدرةَ عندما يمكنها نضج الجهاز العصبيّ المركزيّ؛ ومعنى ذلك أنَّ الطفل يُولَد بهذه القدرة، ولكنَّ توظيفها يحتاج إلى مستوى معيَّن من النضج الفسيولوجي يسير في مراحل ومعدلات، يترتب عليها تطوُّر متتابِع يمكن جدولته زمنيًّا في حده الأدنى والأقصى؛ ليسترشد به المعنيُّون بالنمو الطبيعيّ للُّغة، وفي مقدمتهم الآباء والمعلمون والباحثون النفسيون والتربويون (الناشف، 2015).

وقد أثبتت الدراسات العِلميَّة الحديثة أن الصوت ظاهرة طبيعيَّة مثل الضوء، ينتقل في شكل موجات عبر الهواء غير مرئية، تنتشر في الهواء حتى تصل للأُذُن التي تنقلها بدورها إلى المخ، الذي يقوم بترجمة دلالتها، ولا يكون ذلك إلا من اهتزاز جسم مصوت مصدر الصوت يؤدِّي إلى حركة جزيئات الهواء الحاملة للصوت، وتحدث هذه العَمليَّة بشكل مضاعَف ومعقَّد يُثبِت ويُقِرّ بقدرة الخالق سبحانه وتعالى: {فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ} (المؤمنون:١٤).

والأصوات هي اللَّبِنَات التي تُشكِّل اللُّغة؛ فاللغةُ سلسلةٌ من الأصوات المتتابِعة في وحدات أكبر حتى تصل إلى المجموعة النفسيَّة (عمر، 1976)، ويذكر بشر (1979) أن الصوت اللُّغويّ هو: "أثر" سمعي يصدر طواعيةً واختيارًا عن تلك الأعضاء المسماة تجوُّزًا (أعضاء النطق)، والملاحَظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة.

إن ظاهرة تشكيل الصوت عند الإنسان يُحقِّق له سمتًا مُميِّزًا عن بقية الكائنات الحية؛ فالإنسان يشعر بحاجة قصوى للتعبير عن شعوره عن طريق الكلام؛ ولذا فلا بدَّ من أن يُتقن لغةً، وكيفية نطق أصواتها، والأصوات ليست عناصر متناثرة في الهواء، ولكنَّها نظام منَّسِق محكوم بضوابط، فهي وحدها لا تُشكِّل لغةً، وإن كانت أساسًا من الأساسيات التي تشكل اللُّغة، فلا يمكن للأصوات إلا أن ترتبط بالمعنى المقابل لها، فيما يُسمَّى في علم النفس بعملية الاستدعاء (القاطوع، 1999)

وإذا كانت حصيلةُ الطفل الصوتيَّةُ قاصرةً على الصراخ أو البكاء بعد ولادته، فإنَّه بعد الشهر الأول وقبل انتهاء الشهر الثاني من عمره، يبدأ في إصدار أصوات لها بعض الدلالة: فالأصوات الأنفية الضيقة تُعبِّر عن عدم الارتياح، والأصوات المسترخية التي تَصدُر من خلف الفم تُعبِّر عن الارتياح والاسترخاء، من خلال اللَّعِب الصوتيّ، والذي أصبَح مصدرَ تسلية للرضيع، ومن خلال تكرار بعض الأصوات (التي تُعجِب الطفلَ)، تتكوَّن بعض المَقاطِع الصوتيَّة المتشابهة أو المتقاربة، أشبه بالأحرف المتحركة والساكنة في اللُّغة البشريَّة، يُخرِجها الطفلُ في ظروف أشبه بالمناجاة، ومن هنا جاءت التسمية.

وفي حوالي الثلاثة أشهر، يبدأ الرضيع بإخراج أصوات مركَّبة من حروف ساكنة ومتحركة معًا؛ أي مقاطع من حرفين أو أكثر، وهذه المقاطع أو الوحدات الصوتيَّة هي ما يُعرَف بالفونيمات (phonemes)، وموجودة في جميع اللغات البشريَّة؛ لهذا نجد أن الأطفال في هذا السن، بِغَضِّ النظرِ عن الثقافة التي ينتمون إليها أو لغة الأم، سواء كانوا في أوروبا أو آسيا أو أفريقيا، فإنهم في لعبهم الكلامي ومناغاتهم يُصدِرُونَ نفسَ الوحدات الصوتيَّة؛ ومعنى ذلك أن الطفل يُولَد وقد زوَّدَه اللهُ -سبحانه وتعالى- بما يمكنه من إصدار الأصوات الأنفية (كما في اللُّغة الفرنسيَّة)، أو الحلقية (كما في اللُّغة العربيَّة والألمانية)، والأصوات المُتضمَّنة في اللُّغة الصينيَّة أو اليابانية أو غيرها من اللُّغات، وقد اهتمت الدراسات اللُّغويَّة الحديثة بدارسة السلوك اللُّغويّ (Verbal-behavior) الذي يتمثَّل في دراسة بنية اللُّغة الصوتيَّة؛ لأن النطق بأصوات لغة ما، واتِّباع نظامها الصوتيّ يعتبر نوعًا من السلوك مثل بقية أنواع السلوك الأخرى الذي تتفق عليه الجماعة، وهذا يُفسِّر صعوبةَ تعلُّم اللغات الأجنبيَّة؛ لأنَّه يُمثِّل انتقالًا من سلوك أو عادات صوتيَّة نشأ عليها المتعلِّم إلى سلوك أو عادات صوتيَّة مغايِرة وجديدة عليه (حسام الدين، 1992)؛ فعلمُ الصوتِ له آفاقُه وتطبيقاتُه؛ فعلى صعيد التحليل اللُّغويّ لا يمكن تحقيق تحليل علمي لأيَّة لغة دون الإلمام الجيد بعلم الصوت الذي يساعد المتعلِّمَ على التمثُّل الواعي لأصوات اللُّغة، ويشمل هذا اللغاتِ جميعَها، وتزداد أهميَّة الإلمام بالنظام الصوتيّ للُّغة الهدف، كلما كان غرضها متأخرًا، أو كان متعلموها قد تعدَّوْا فترةَ المراهقة؛ لأنَّ ذلك يؤدِّي إلى فِقْدَان الإرهاف السمعيّ (يوحنا، 1976).

وبيَّن زكريا (1992) أنَّ تشكُّل أصول اللُّغة تنظيمًا يربط بين الأصوات والمعاني، يتألف من ثلاثة أقسام متلاحقة، يشتمل كلُّ قسم منها على تنظيم قواعد: المكوِّن التركيبيّ، والمُكوِّن الدلاليّ، والمُكوِّن الصوتيّ. ومن هذه الأقسام المكوِّن التركيبيّ؛ وهو المكوِّن التوليديّ؛ أي المكوِّن الذي يولد البِنْيَة العميقة للجُمَل ويصفها، والمكوِّنان الآخَرانِ تفسيريانِ؛ فالمكون الدلاليّ يشرح معاني البِنْيَة، والمكوِّن الصوتيّ يشرح البِنْيَةَ الصوتيَّةَ للجُمَل التي يولدها المكوِّن التركيبيّ، وقد وضَّح مصطفى (1995) أنَّ القراءة من أهم المهارات التي تُعلَّم في المدرسة، فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائيَّة، وفي مقدمتها الكتاب، وتجعله يُقبِل عليها برغبة ليستقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ، ويستمتع به، ويكتسب من خلالها القدرات والمهارات، ولا نستطيع أن ننكر دور القراءة المهم في حياة الطفل؛ فمن خلالها تُغرَس القيمُ وتُكوَّن الاتجاهاتُ، وتُنمَّى الميول، وتُشبَع الحاجات النفسيَّة، وتوثَّق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة؛ لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعده على أن يعيش حياةً أكثرَ فاعليَّةً في ظل شخصيَّة ذات سمات صحيَّة من نوع أفضل؛ لذلك يجب علينا أن ننظر إلى القراءة بعين الأهمية؛ لأنَّها ضرورة حيوية من ضروريات الحياة.

ويُشير صلاح، والرشيدي (2005) إلى أن القراءة عمليَّة تفكير معقَّدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وَفقًا لخبرات القارئ الشخصيَّة.

وظُهور مصطلح الفونولوجيا (الوعي الصوتيّ) في الآونة الأخيرة وانتشاره بشكلٍ كبيرٍ، إضافةً إلى العمليَّات الفونولوجية التي تُعَدّ معالَجةً صوتيَّةً أو فونولوجيةً يقوم بها المتعلِّم في مراحله الأولى من حياته التعليميَّة عند اكتساب اللُّغة لنطق الحروف ولفظ الكلمات والتعرُّف على مقاطعها -عاملٌ رئيسٌ في أساس البناء الصوتيّ، والركيزة الأولى والأساسيَّة لاكتساب وتعلُّم مهارات القراءة في المراحل الأولى؛ فهي نابعةٌ من النظام الصوتيّ المستخدَم في تكوين الكلمات والمقاطع اللفظيَّة، من حيث مزجُ الأصوات اللُّغويَّة؛ وذلك لتكوين وحدات صوتيَّة متكاملة ومستقلَّة بذاتها ومتكاملة مع أقرانها من الوحدات الصوتيَّة الأخرى؛ من خلال أنماط فونولوجية مقبولة في هذا الترابط الذي يَدرُس التنوعَ أو التغيرَ الذي يَحدُث في الصوت اللُّغوي أو المقطع اللفظيّ حسبَ موقعِه في الكلمة، وتأثُّر وأثَر هذا الصوت بما يسبقه وما يأتي بعده من أصوات مكوِّنةً دلالات ذات معانٍ مستقلَّة بذواتها أو عند اتحادها.

وتبنَّى الكثيرُ من الباحثين طرقَ ووسائلَ وبرامجَ لتنمية مهارات القراءة، أوضح رزق (2006) أن مفهوم القراءة كان محدودًا ضيِّقًا؛ يعني التعرُّف على الكلمة والنطق بها، وبمرور الزمن تطوَّر مفهومُ القراءة؛ وذلك نتيجةً للبحوث التي اهتمت بطبيعة القراءة من ناحية، وزيادة المَطالِب الفرديَّة والاجتماعيَّة من ناحية أخرى؛ فقد ظهرت بوضوحٍ شدةُ الحاجة المتزايدة إلى القراءة، وإلى قدرة أكبر للفَهْم وسرعة متزايدة لمواجَهة كثرة المطبوعات التي تُنشَر، والاستمتاع بما يُقرَأ، وتغيرت طُرُق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرُّف على الكلمة.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في ضَعْف مهارة القراءة في اللُّغة العربيَّة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث يوجد لدى العديد من التلاميذ صعوبات في عمليَّة، القراءة وهذه الصعوبات تكون سببًا في تأخُّر عمليَّة اكتساب اللُّغة في المراحل الأوليَّة، ويترتب عليه تدنٍّ في المستوى التحصيليّ بشكلٍ عامٍّ في المراحل اللاحقة؛ ممَّا يكون له عائد سلبي على نفسية المتعلِّم، ودافعيته تجاهَ التعليم، وهذا ما استنتجه الباحث خلال خبرته الشخصيَّة في تدريس مادة اللُّغة العربيَّة، والإشراف على العديد من المعلِّمينَ خلالَ فترة عمله كمعلم لغة عربيَّة، ورئيس قسم وباحث تربويّ فيما يزيد عن خمسة عشر عامًا.

أسئلة البحث:

- ما فعالية الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟

وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيس يلزم الإجابةُ عن الأسئلة الفرعيَّة:

- ما أهميَّة الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟
- ما أثر استخدام الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟
- ما الأُسُس والإجراءات لتوظيف الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟

أهداف البحث:

- التأكيد على أهميَّة الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى.
- استبيان أثَر استخدام الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى.
- التعرُّف على أُسُس وإجراءات توظيف الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى.

ويحاول البحث الحالي قياس صحة الفروض الآتية:

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين متوسطات رُتَب المجموعة التجريبيَّة والضابطة في القياس البَعديّ.
- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين رُتَب متوسطات القياس القَبليّ والقياس البَعديّ للمقياس بالعيِّنة التجريبيَّة.
- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين رُتَب متوسطات القياس البَعديّ والتتبُّعيّ للمقياس بالعينة التجريبيَّة.

أهميَّة الدراسة:

وتأمُل هذه الدراسةُ في العمل على تحقيق ما يأتي:

- التأكيد على أهميَّة استخدام الصوت في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.
- التصدي لعلاج مشكلات القراءة، التي تُعَدّ من المشكلات التربويَّة الأبرز لدى المتعلِّمين في الصفوف الأولى، ولِمَا يترتَّب عليها أيضًا من تأخُّر في المستوى التحصيليّ لباقي فروع اللُّغة العربيَّة (بلاغةً، وقواعدَ، وتعبيرًا)، إضافةً إلى المواد التي تُدرَّس باللغة العربيَّة وما يترتب على عليها أيضًا من آثار سلبيَّة على نفسيَّة المتعلِّم؛ من عدم الإنجاز وإحساسه بالفشل والتوتر والإحباط نتيجةً لِمَا يُلاقِيه من صعوبة وضَعْف في تعلُّم مهارات القراءة.
- تقييم مدى فاعليَّة توظيف الوعي الصوتيّ للحروف الهجائيَّة والمَزْج الصوتيّ لها في تنمية مهارات القراءة.
- من المتحمَل مساهَمة نتائج هذا البحث في إعادة النظر في طُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة.
- قد تُساهِم نتائجُ هذا البحث في استحداث برامج تدريبيَّة تساعد على تطوير النمو المهنيّ لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة.

الإطار النظريّ

الوعي الصوتيّ:

لمَّا كان البحث الحالي يستهدف تعلم مهارات القراءة والوعي الصوتيّ لدى المتعلِّمين من الصف الأول الابتدائيّ؛ من خلال تدريس الحروف باستخدام الطريقة الصوتيَّة بتنمية الوعي الصوتيّ اللُّغويّ في التدريس فإنَّه من الضروري إلقاء الضوء على أهميَّة تنمية الوعي الصوتيّ لدى المتعلِّمين؛ وذلك بعمل بعض الإجراءات المدروسة والمحكَمة لتحقيق الهدف المرجوّ، مع مراعاة احتياجات وقدرات وميول التلاميذ، من خلال إدراك المتعلِّم للصعوبات التعليميَّة التي لديهم، سواء كانت هذه الصعوبات أكاديميَّة أو نمَائيَّة أو كلتيهما، وجَب ذلك علينا كمعلمين وباحثين لإيجاد حلول لذلك وفقَ معايير وأُسُس علميَّة صحيحة، وكان هذا من خلال الأدبيات الذي اطَّلَع عليها الباحثُ من مصادر عدة؛ فالصوت في ذاته تكمُن به الآيات العظمى كما بينها البحث العلميّ فإن كانت سرعة الضوء تبلغ (300000.000 م/ث)، فإن سرعة الصوت تبلغ (320 م/ث)، وبِناءً عليه نرى ضوء البرق قبل سماعنا لصوته، والصوت صورة من صور الطاقة مثل الكهرباء، وهو قادر على الانتقال من مصدره خلالَ وسط ما، فقد أثبتت الدراساتُ والتجاربُ العِلميَّةُ أنَّ الضوء لا ينتقل في وسط معتم، كما أن الصوت لا ينتقل في فراغ، وأنَّه في حاجة لوسط ما ينتقل من خلاله، ويمثل الهواءُ أهمَّ وسط ينتقل خلالَه الصوتُ، والدليل على ذلك أنَّنا إذا وضعنا جرسًا كهربائيًّا تحت ناقوس مفرَّغ من الهواء فإنَّنا لا نسمع له صوتًا، وإذا قمنا بإدخال الهواء تدريجيًّا نلاحظ أن صوت الجرس يبدأ في الارتفاع شيئًا فشيئًا، وبالرغم من أن الهواء يُعَدّ أهم الأوساط التي ينتقل خلالها الصوت إلا أنَّه أبطؤها نقلًا له؛ فسرعةُ انتقالِ الصوتِ في الهواء (330 م/ث)، وسرعة انتقاله في الماء (1435 م/ث)، وسرعة انتقاله في الحديد (5130 م/ث)؛ فسرعةُ الصوت تزيد بزيادة كثافة الوسط، كما نجد سرعته تتأثر أيضًا بدرجة الحرارة. (حسام الدين، 1992)

وإيمانًا من الباحث بقدرة الله العدل الذي أوجَد الخلقَ من عدم، وجعَل العدلَ منهجًا وميزانًا، ويبرهن ذلك على أن قدرات البشر متساوية، على اختلاف تميزها من فرد إلى فرد، فكلٌّ له تميزه في مجال معيَّن يختلف عن الآخر؛ لذلك كان علينا البحث لإيجاد طريقة تُثبِت قدرات هؤلاء الطلاب على تخطِّي هذه العقبة الأولى والأساسيَّة في تعلُّم القراءة والكتابة. كما قال ليون ليدرمان ((Leon – Lederman) –الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء– "الأطفال

كلهم يُولَدون علماءَ، ولكنَّهم بعدها يَفقِدون الحماسَ للانطلاق في العلم.... لعل الأمر أن شيئًا ما يحدث للأطفال نتيجةَ بعض قُوًى خارجيَّة تجعلهم يفقدون فضولَهم الطبيعيّ" (مونتيجو دو، 2004)، ويُقدِّم أفلاطونُ نصيحتَه الذهبيةَ: "اعتنُوا بتربية الطفل في سني حياته الأولى، ولا تُكرهوه على تعلُّم أي شيء" (الشريف، 2004)؛ لأن اللطف والعطف خير من الإكراه والتسلُّط

لقد انحصر اهتمام علماء اللُّغة في القرون الماضية باللُّغة المكتوبة؛ وذلك لأمور عديدة، منها صفة الديمومة التي يمتاز بها الكلام المكتوب (كل كلمة تقال تموت فورَ الانتهاء من نطقها)، ومنها أيضًا اهتمام العلماء باللغات القديمة (وبخاصة لغات الأديان) التي كانت الكتب والمخطوطات السبيل الوحيد لدراستها، ثم جاءت اللسانيَّة الحديثة لتَقلِبَ هذا المفهومَ ولتؤكِّدَ أن اللُّغة هي صوتيَّة (منطوقة) قبل أن تكون مكتوبة، وأكبر دليل على أولوية النطق أن الإنسان يتكلم قبل أن يكتب، ويتناول الحديثَ لفظًا أكثرَ مما يتناوله كتابةً (بركة، 1988)، وهذه إشارة كبيرة ومُلِحَّة إلى ضرورة البَدْء بالتعليم عن طريق الصوت مع المزج الحرفي أو الصوتيّ للحروف، والبَدْء من الحرف إلى المقطع في الكلمة، وهذا تحتَ خطوات وأُسُس مدروسة ومُرتَّبة تُنظِّم العملَ على ذلك.

وإن كان الباحثون قد تناولوا قضية اللُّغة بجوانبها الكثيرة؛ من حيث اكتسابها، ونشأتها، وتطورها، وخصائصها، والعوامل المؤثِّرة فيها، وغير ذلك الكثير، وكلٌّ حسبَ فلسفتِه ومرجعيتِه، وقد ميَّز اللهُ الإنسانَ عن غيره بالكلام، وأنزل القرآن بيانًا وتبيانًا ومعجزةً باللسان العربيّ المُبِين، ووصَفَه بالسلامة من العيوب، فسبحان مَنْ خلَق البيان على لسان العرب، وجعَل كلامَهم مرجعَ التشريع؛ فالإنسان لم يكن يومًا حيوانًا؛ فبداية خلقه آدم، وكرَّمَه ربُّ العالمين بتعليمه؛ فسبحان المعلم الأول الذي علَّم آدم الأسماء وأفهمه كيف يفكر ويستنبط، فالحمد لله الذي أنطقنا بالكلام؛ فأصبح للإنسان لغة وحديث يتواصل بها، ويُعبِّر بها عن نفسه، وعن انفعالاته، وعمَّا حولَه، بها بنى حضاراتِه وعلومَه، وللغة البشريَّة الإنسانيَّة صفات ومميزات، من أهمِّها كما ذكرها (عاشور والحوامدة، 2014):

- إن الإنسان يستخدم الجهاز الصوتيّ للحديث، والجهاز السمعيّ للاستماع إلى اللُّغة؛ فالإنسان المنتفِع باللغة يمتلك مهارتيَ التكلم والاستماع في آنٍ واحدٍ.
- لغة الإنسان تُعبِّر عن الأشياء المحسوسة، وبإمكانها أيضًا أن تُعبِّر عن الأفكار الذِّهنيَّة المجرَّدة.
- الانتقال اللُّغويّ؛ فاللغة البشريَّة المستخدَمة في مجتمع معيَّن يتوارثها الخلفُ عن السلف، وتنتقل من بيئة اجتماعيَّة إلى بيئة اجتماعيَّة أخرى.
- الازدواجيَّة في التنظيم اللُّغويّ؛ فالأصوات المنفردة لا معنى لها بحدِّ ذاتِها إلا عندما تُركَّب بشكل معيَّن؛ فتتولد عنها كلمات يصبح لها معنى اصطلاحي.
- باستطاعة اللُّغة الإنسانيَّة أن تشير إلى أشياء وأحداث بعيدة عن المتكلم زمانًا ومكانًا.
- مقدرة اللُّغة الإنسانيَّة على الخَلْق والابتكار أو الإبداع.

خصاص اللُّغة أيضًا، وتناولها كالآتي:

1. على المستوى الفونولوجي (الصوتيّ) Phonology، فإن معظم الأفراد المشخَّصين بصعوبات القراءة لديهم صعوبات ملحوظة في معالَجة المعلومات الفونولوجية؛ فَهُم يعانون من عيوب في الوعي الفونولوجي Phonological aware-ness وهو الوعي والقدرة على معالَجة الأجزاء الفونولوجية الممثَّلة في الخط الكتابيّ الأبجدي، وهناك عَلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة، وليس فقط الوعي الفونولوجي هو المشكلة لدى الذين يعانون من صعوبات القراءة، ولكنهم أيضًا يعانون من مشكلات في الإنتاج الفونولوجي Phonological Production.
2. على المستوى الصرفيّ Morphology، حيث يعاني الأفراد ذوو الصعوبات التعليميَّة من صعوبات في أجزاء الكلمات الصعبة السماع؛ مثل نهايات الكلمات والمقاطع اللفظيَّة غير المشدَّدة.
3. على المستوى النَّحْويّ Syntax، ويعاني العديد من الأفراد ذوي الصعوبات التعليميَّة من صعوبات في فَهْم استعمال العناصر النَّحْويَّة للُّغة، وقد تُساهِم هذه الصعوباتُ في إحداث مشكلات في فَهْم وإنتاج اللُّغة المكتوبة.
4. على المستوى الدلاليّ اللفظيّ Semantic، حيث يعاني الأفراد ذوو الصعوبات التعلُّميَّة من صعوبات في مظاهر المعرفة؛ مثل التخطيط، والتنظيم، وتقييم المعلومات؛ وبالتالي فإنَّه ليس من المستبعَد أن تكون لديهم صعوبة في المفاهيم الدلاليَّة اللفظيَّة، وتظهر المشكلة في مستويين؛ هما: إيجاد الكلمة واللغة المجازيَّة، كما يعانون من مشكلات في مهارات المفردات التعبيريَّة.

5. على مستوى الاستعمال الاجتماعيّ للُّغة (البراجماتي) Pragmatic، فالأفراد ذوو صعوبات التعلُّم لديهم صعوبات ملحوظة في استعمال اللُّغة الاجتماعيَّة، خصوصًا في مهارات التعبير المحادثيّ؛ فلديهم صعوبات في التعبير عن أنفسهم للآخرين، وكما لديهم صعوبات في تكييف اللُّغة لتتناسب وحاجاتهم، وهذا -بحدِّ ذاتِه- يؤثِّر على تفاعلاتهم الصفيَّة وعلاقاتهم الاجتماعيَّة وقدرتهم على فَهْم واستعمال اللُّغة المكتوبة. Kuder,2003))

التطوُّر الفونولوجي

يمر الأطفال في تطويرهم للأصوات الكلاميَّة في مرحلتين أساسيتين؛ هما:

1. المرحلة الفونوتية الصوتيَّة: Phonetic period وتظهر هذه المرحلة من الميلاد إلى حوالي عمر (18) شهرًا؛ حيث يتعلم الأطفال هنا الحركات الحِسِّيَّة الحركيَّة الضروريَّة لإنتاج الكلام، وفي هذه المرحلة يمتاز كلام الأطفال بأنَّه انعكاسيّ أو غير انعكاسيّ، ويشتمل الكلام الانعكاسي أو غير الانعكاسي، ويشتمل الكلام الانعكاسي على استجابات أتوماتيكية، تشير إلى حالة السعادة أو عدمها، أمَّا النطق غير الانعكاسي فهو يشتمل على اللعب الصوتيّ والزعاق، وكلٌّ من هذين النوعين يتأثرانِ بشكلٍ وحجمِ الجهاز الصوتيّ للطفل، كما أن تنوُّعَ الأصوات الذي يمكن إنتاجه محدود؛ فاللسان يكون كبيرًا بالنسبة لحجم التجويف الفمي، والحنجرة تكون عاليةً في البلعوم، وفي عمر (12-10) شهر تتكون أنماط المقاطع اللفظيَّة للصوامت والصوائت في شكل سلاسل، كما يبدأ الأطفال باستعمال أنماط التنغيم، ويكون مستعدًّا لنطق أول كلمة.
2. المرحلة الفونومية: Phonemic period يبدأ الانتقال من المناغاة إلى ظهور الكلام خلالَ مرحلة (18-9) شهرًا، وليس من السهل تحديد الفترة الزمنيَّة الفاصلة للانتقال إلى المرحلة الفونومية، وبانتقال الطفل لاستعمال (50) كلمة فإنَّه يبدأ بفَهْم كلام الكبار، ويُتقِن إنتاجَ العديد من الإيحاءات الكلاميَّة، ويبدأ الطفل باستعمال أصوات تُفرِّق بين معاني الكلمات، ومع تبايُن الأفراد في اكتساب الأصوات الكلاميَّة والفونيمات فإنَّها -بشكلٍ عامٍّ- تظهر في السلسلة النمائيَّة الآتية: (الصوائت - الأصوات الأنفية - الأصوات الانفجارية - الأصوات الانزلاقية - الأصوات الاحتكاكية - الأصوات المزجية).

ومن المشكلات المرتبطة باكتساب الفونيمات في عمليَّة إتقانها أو الإنتاج الصحيح للأصوات المستهدَفة في أوضاع الكلمة الثلاث: البداية والوسط والنهاية Bahr,1998)).

المعالم الرئيسة لتطوُّر الصوت إرونسون (Aronson,1990)) تتلخص بالشكل الآتي:

1. يختلف صراخ الميلاد والألم والجوع من واحد إلى آخَر.
2. تتوسع الحنجرة من الميلاد وتنحدر في الرقبة لتخفض مع ذلك الذبذبة الرئيسيَّة أو طبقة الصوت.
3. الفروق في الذبذبة الرئيسيَّة للإناث والذكور لا تكون ذات دلالة حتى مرحلة البلوغ؛ حيث ينحدر صوت الذَّكر (أوكيف Octave) كامل، بينما طبقة الصوت لدى الإناث تنحدر بمقدار ثلاث إلى خمس أشباه النغمة (semitones).
4. الذبذبة الرئيسيَّة للصوت لدى الذكور والإناث تنحدر من دائرة الحياة؛ ففي حالة التقدُّم في العمر فإن الذبذبة الرئيسيَّة لصوت الذكور تبدأ بالارتفاع، بينما لا يحدث ذلك لدى الإناث.
5. تَحدُث تغيُّرات في بنية الأوتار الصوتيَّة لدى الأعمار المتقدِّمة، مُحدِثةً بذلك ضمورًا وضَعفًا (قِلَّة كثافة) (أدويما Edema)، وجفاف الغشاء المخاطي للأوتار الصوتيَّة.
6. يستطيع المستمع، كما أشارت بعض الدراسات، أن يحدد ويميِّز صوت الشخص المتقدم في العمر، بينما دراسات أخرى أشارت إلى أنَّه عندما تكون الحالة الصحيَّة جيدة فإنَّه يَصعُب تمييز صوت الكبير في العمر عن الراشد أو الأصغر سنًّا.

خصائص التطوُّر الصوتيّ:

يلخِّص التطوُّر الصوتيّ بمجموعة من الخصائص، ذكرها الأستاذ الدكتور رمضان عبد التواب -رحمه الله- في كتابه "التطوُّر اللُّغويّ" على النحو الآتي (الشريف، 2004)

- إنه يَحدُث تلقائيًّا، دون شعور أو وعي من الإنسان، فليس لإرادة الإنسان دخل فيه من قريب أو بعيد.
- إنه غير فرديّ، وهذا يَهدِم الاعتقادَ القديمَ الذي كان سائدًا لفترة طويلة من الوقت، والذي ينادي بأنَّ "جميع الظواهر الاجتماعيَّة فرديَّة المنشأ، وتصبح اجتماعيَّة عن طريق التقليد"، قال فندريس: "ساد -شطرًا طويلًا من الزمن- الاعتقادُ بأن كل تغيُّر صوتي، إنما يَصدُر عن الفرد، وأنَّه لم يكن إلا تغييرًا فرديًّا ثم عُمِّم، وهذا إدراك غير صحيح؛ فليس في وسع أي فرد أن يَفرِض على جيرانه نُطقًا تَنبُو عنه فطرتهم، وليس هناك مِنْ قَسْرٍ

جديرٍ بتعميم تغيُّر صوتيّ، فلأجل أن يصير تغيُّرٌ ما قاعدةً لمجموعة اجتماعيَّة يجب أن يكون لدى كل أفراد هذه المجموعة ميل طبيعيّ من تلقاء أنفسهم، بل إن سلطان المحاكاة نفسه لا يقدر هنا على شيء؛ فإن النطق الشاذَّ لا يجلب اتباعًا لصاحبه، بل لا يجلب له بوجهٍ عامٍّ إلا السخرية.

- إن التطوُّر الصوتيّ، يسير ببطء وتدرُّج شديدين؛ فتطوُّر الأصوات لا يحدث فجأةً بين يوم وليلة، وإنَّما يَظهَر أثرُه بعدد أجيال.
- إن التطوُّر الصوتيّ محدود بمكان معيَّن "فمعظم ظواهر التطوُّر الصوتيّ يقتصر أثرُها على بيئة معينة، ولا نكاد نعثر على تطوُّر صوتيّ لَحِقَ بجميع اللغات الإنسانيَّة في صورة واحدة، فتحوُّل صوت القاف مثلًا إلى همزة لم يظهر إلا في بعض المناطق التي تتكلم بالعربيَّة.
- إن التطوُّر الصوتيّ محدود برمان معيَّن.

خصائص البِنْيَة المقطعية وأثرها في بناء الكلمة العربيَّة:

يذكر (الشريف، 2004) أنَّه إذا ما تفحصنا أشكال المقاطع العربيَّة، فإنَّنا سنلاحظ أنَّها تختص بالآتي:

- أن جميع الأشكال المقطعية العربيَّة تبتدئ بصامت؛ ومِن ثَمَّ فلا وجود في العربيَّة لمقاطع تبتدئ بحركة.
- أنَّه لا يلتقي صامتان في مقطع واحد في بداية الكلمة، ولا في حشوها ولا في آخرها إلا في حالة الوقف فقط.
- وكما لا يلتقي صامتان في مقطع واحد، فإنَّه لا تلتقي حركتان أيضًا في مقطع واحد.
- اقتصار وُرُود بعض المقاطع العربيَّة على حالة الوقف فقط، وذلك مثل المقطع الطويل "ص ح ص ص"، والمقطع المديد (ص ح ح ص ص)، وقلة ورود المقطع الطويل مفرد الإغلاق (ص ح ح ص) في الكلمة، والمقطع الطويل بنوعيه عن المقطع المديد في أنَّه قد يرد في الشعر أحيانًا في بعض الأوزان المقيدة القافية.
- تقصير الحركات الطويلة في المقاطع المغلقة.

وهذا بالنسبة إلى البِنْيَة المقطعية، أما بالنسبة لتنظيم المقاطع في داخل الكلمة فإنَّنا نضيف إلى ذلك:

- كُرْه العربيَّة لتوالي المقاطع القصيرة والطويلة المفتوحة، وميلها إلى إغلاق المقاطع المفتوحة في غير الشِّعر.

القراءة:

القراءة هي "قرأ الكتابَ قراءةً وقرآنًا: تتبع كلماته ونظر ونطق بها، والآيةَ القرآنيَّةَ: نطَق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ؛ فهو قارئ" (المعجم الوسيط، أنيس وآخرون، مادة قرأ).

القراءة فهي: فنّ أساسيّ من فنون اللُّغة، وركنٌ مهمٌّ من أركان الاتصال اللُّغويّ تُساعِد في تذوُّق معاني الجَمال وصُوَره، وقرأ: الشيء قرآنًا، جمَعَه وضمَّ بعضَه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأتُ القرآنَ لفظتُ به مجموعًا، وكلُّ شيء قرأتَه فقد جمعتَه، وتقرَّأت بمعنى تفقَّهت وتنسكتُ؛ أي: أصبحتُ قارئًا فقيهًا وناسكًا، والقرء والقارئ الوقت، والقرء الاجتماع (لسان العرب، 2003).

وكان مفهوم القراءة محدودًا ضيِّقًا؛ حيث كان يعني التعرُّفَ على الكلمة والنطق بها، وبمرور الزمن تطوَّر مفهوم القراءة، وذلك نتيجةً للبحوث التي اهتمَّت بطبيعة القراءة من ناحية، وزيادة المَطالِب الفرديَّة والاجتماعيَّة من ناحية أخرى، فقد ظهرت -بوضوح- شدةُ الحاجة المتزايدة إلى القراءة، وإلى قدرة أكبر للفَهْم، وسرعة متزايدة لمواجَهة كثرة المطبوعات التي تُنشَر، والاستمتاع بما يُقرَأ، وتغيَّرَت طُرُق التدريس لتؤكد الاهتمام بالمعنى بجانب مهارات التعرُّف على الكلمة (رزق، 2006).

وفي نظرة تحليليَّة لمفهوم القراءة يُوضِّح كلٌّ مِنْ يونس، والناقة، وطعيمة، وحنورة (1999) بعضَ المفاهيم والتعريفات التي من خلالها يمكن الوصول للمفهوم العامّ للقراءة:

القراءة: إدراك العَلاقة بين الرمز المكتوب ومدلوله (سواء كان هذا الرمز مفردًا أو غير مفرد، حرفًا أو كلمة أو جملة)، وتفسير ذلك والحُكم عليه في ضوء خبرات الفرد وقدراته العقليَّة والعِلميَّة.

الصوت: هو الصفة المنطوقة للحرف مفردًا، أو عندما يقع في تركيب على مستوى الكلمة، أو يقع بين كلمتين، فحرف الحاء صوته (حاء)، وكلمة (حضر) أحرفها هي: (حاء والضاد والراء)، أما أصواتها فهي: (ح، ض، ر).

وفي الجملة (حضَر محمدٌ وعليٌّ) ما بين الاثنين هو حرف (الواو)، أما صوت الحرف عندما ننطق الجملة فهو (وَ).

الحـرف: هـو مـا لا ينفـرد بالدلالـة على معنـى مسـتقل، ولا يكـون لـه معنًـى إلا عنـد التضـامّ على مسـتوى الكلمـة، أو على مسـتوى أكبرَ كالجملـة والعبارة

فالهمـزة والبـاء والياء ليـس لهـا معنـى في حـدِّ ذاتِهـا، ولكنَّهـا عندمـا تتضـامّ على مسـتوى الكلمـة تـصير (أب)، أو (أي) (الهمـزة والبـاء والياء) وهـي ذات معنـى، ومثـال (ألعـب، يلعـب، لعـب) إذا تـغيرت نسـبة الفعـل مـن المتكلـم إلى المخاطَب، إلى الغائـب؛ بسـبب تجـاوُر الهمـزة والتـاء، أو عندمـا تتضـامّ على مسـتوى الجملـة؛ كدخـول الهمـزة كدلالـة على الاسـتفهام مثـل: "أمعـك نقـود؟ "أو البـاء للدلالـة على السـببيَّة؛ مثـل: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ} [آلِ عِمْرَانَ: 159]، بـل إن الحـرف الواحـد قـد تختلـف دلالـة سـياقه مثـل معنـى (مـن) في الجمـل الآتيـة فهـي: -

في الجملة (سافرتُ مِنَ القاهرة إلى بَنْهَا)، تدلّ على الابتداء.

- وفي الجملة (خُذْ مِنَ الطعامِ ما يكفيكَ)، تدل على البعضية.

أسـماء الحـروف: إن كل حـرف في اللُّغـة العربيَّـة لـه اسـم ثـلاثيّ مكـوَّن مـن ثلاثـة أصـوات؛ أحدهـما صـوت مـدّ، عـدا الهمـزة والألِـف، فليـس بهـما حـرف مـدّ، فالحـرف بـاء مكـوَّن مـن الأصـوات (ب، أ) والحـرف (عـين) مكـوَّن مـن ثلاثـة أصـوات (ع، ي، ن)، والحـرف (نـون) مكـوَّن مـن ثلاثـة أصـوات (ن، و، ن) ويبـدأ اسـم الحـرف بالصـوت الأول منـه؛ فالحرف (خـاء) أول صـوت فيـه (خ)، والحـرف بـاء أول صـوت فيـه (ب).

شـكل الحـرف: وهـو الرمـز الكتـابيّ للحـرف، أو الصـوت، فالرمـز الكتـابيّ للحرف (جيم) هو (ج، جـ ـجـ ـج) كـما يتَّضِح في الكلـمات (جـرح، حجـل، ولـج، خرج).

المقطـع: هـو مـا يتكـون مـن صوتـين أو حرفـين فأكـثر؛ فالكلـمات (مـا – مـا) و (عـز – مـي)، و(مـس – جـد) مكـوَّن مـن مقطعـين، والكلـمات (مـح – مـو – د) و (مـن – ت – هـي) مُكوَّنـة مـن ثـلاث مقاطـع، والمقاطـع في العربيَّـة ثلاثـة:

- حرف فحركة: مثل (بَ - بُ - بِ).
- حرف فحركة طويلة: مثل (با – بي – بو).
- حرف فحركة قصيرة فحرف: مثل (لم – إن – كن).

الكلمـة: مجموعـة أصـوات أو أحـرف متراصَّـة تـدلّ عـلى معنـى مسـتقِلّ، وكلمـة (تحسـن) تفيـد معنـى الانتقـال مـن حال إلى حـال أفضـل، لكـنَّ دلالتهـا تخصـص وَفقًـا للسـياقات المختلفـة؛ مثـل: "تحسَّـن الجـوُّ – تحسَّـن الاقتصـادُ – تحسَّـن التعلُّـمُ – تحسَّـنْتْ صحـةُ والـدي..."، وبالمثـل فـإن كلمتَـي (كتـاب) و (مقالـة) لهـما مدلـولاتٌ مختلفـةٌ باختـلاف موقعهـما وأوصافهما.

الجملـة: صيغـة لُغويَّـة مركَّبـة مـن كلمتـين أو أكـثر؛ للدلالـة عـلى معنـى تـامّ يُعـبِّر عـن (حـدَث) أو (وصـف، ومتصـف بـه)، وتسـتريح النفـس عـن الوقـوف عليـه؛ مثـلَ: (طلعـتِ الشـمسُ) و(محمـدٌ ناجـحٌ)، (انتهـى العـامُ الـدراسيُّ).

العبـارة: مـا تألفَـتْ مـن جملتـين فأكـثرَ؛ مثـل: (عندمـا يُقبِـل الربيـعُ تتفتـح الأزهـار، وتخـرج الطيـور مـن أعشاشـها، ويتحسـن الجـو ويمتلـئ بعبـق الرياحـين).

التركيـب: هـو عكـس عمليَّـة التحليـل، أي هـو تجميـع للأجـزاء لتكـون ذات معنـى، أو معنـى زائـد عـن الأجـزاء، لـو أخذنـا الأحـرف (ح، ر، ب) فأردنـا ضمهـا وتركيـب كلمـة واحـدة منهـا تكـون (حـرب)، أو (حـبر) أو (ربـح) أو (رحـب) أو (بحـر) أو (برح). وبالمثـل تسـتطيع أن تُركِّـبَ عـدةَ جُمَـل مـن الكلـمات الثلاثـة الآتيـة، وَفقًـا لترتيبـات مختلفـة: (محمـد) – (بالقطـار) – (سـافر).

التحليـل: يعنـي تحديـد العنـاصر المكوِّنـة للـشيء الـذي تريـد تحليلـه وعزلهـا، أو إرجـاع الـشيء إلى أجزائـه، ويكـون عـلى مسـتوى المعنـى أو المبنـى (المضمـون أو الأسـلوب)، فهنـاك تحليـل الموضـوع إلى أفـكاره، وتحليـل الفكـرة إلى جزئياتهـا، وهـذا عـلى مسـتوى المعنـى، وهنـاك تحليـل الأسـلوب إلى عبارتـه وجملـه ونـوع كل مميزاتـه عـلى مسـتوى المبنـى، أي تحليـل الموضـوع إلى فقـرات، والفقـرات إلى عبـارات، والعبـارات إلى جمـل، والجُمَـل إلى كلـمات، والكلـمات إلى أحـرف وأصـوات، فالجملـة: (حمَـدٌ يقـرأُ القصـةَ) عندمـا نحللهـا إلى كلـمات (حمـد / يقـرأ / القصـة)، وعنـد التحليـل هـذا لا يتحتَّـم أن تلتـزم بالترتيـب، وهنـا قـد يـرد تحليـل الجُملـة السـابقة وَفقًـا لمـا يـلي:

- حمد – يقرأ – القصة.
- حمد – القصة – يقرأ.
- يقرأ – القصة – حمد.
- يقرأ – حمد – القصة.

- القصة – يقرأ – حمد.
- القصة – حمد – يقرأ.

وعند تحليل كلمة سعاد إلى الحروف المكوّنة منها تكون (سين – عين – ألف – دال).

التجريد: يُعرَّف بأنَّه: عزل صوت أو حرف معيَّن من عدة كلمات ورَد فيها هذا الحرف؛ مثل: عَزْل الراء من الكلمات (ركض – فرح – قطار).

أنواع القراءة:

للقراءة نوعان؛ هما: (القراءة الجهريَّة، والقراءة الصامتة)، وكِلَا النوعين يتضمَّن تعرُّفَ الرموز وفَهمَها وتفسيرَها، وتتميز القراءة الجهريَّة بالتعبير عن الأفكار المكتوبة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخَرين؛ ولذا فالقراءة الجهريَّة عمليَّة أَعْقَدُ من القراءة الصامتة (المُلَّا، 1985).

1. القراءة الجهريَّة: عرَّفَها رزق (2006) بأنَّها: التقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزن له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخدامًا صحيحًا.
2. القراءة الصامتة: يُعرِّفُها جونسون Johnson (2007) بأنَّها: استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسبَ في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفَهْمها دونَ استخدام أعضاء النطق.

مهارات القراءة:

يذكر خاطر وآخرون (1998) أن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصَّة ينبغي أن تُعالَج في دروس القراءة، وإهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدِّي إلى ضَعْف تعلُّم القراءة فيما سيأتي من مراحل، وعلى المدرِّس أن ينظر إلى المهارات على أنَّها متصلةٌ وليست منفصلةً، وأن تتم العناية بها في كل وقت، ولابدَّ أن تكون المواقف التعليميَّة ذات معنى وذات صلة بحاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم وخبراتهم.

وفي تعليم المهارات الأساسيَّة للقراءة فإنَّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يختلفون عن أقرانهم في القدرة على تعلُّم القراءة، ومِنْ هنا جاء دورُنا في تحديد الفروق بينهم وبين أقرانهم العاديين، أو الكثرة من الطلاب؛ لأنهم عاديون أيضًا، ولكنِ اختلفَتْ قدراتُهم وطرائقُ تعلُّمهم وتعليمهم وتحليهم بالخبرات الواردة إليهم، وكان دورُنا الإحاطةَ بالفروق بين مهارات القراءة والتعرُّف عليها لسهولة تنويع عمليَّة التعليم؛ وذلك لأن بعض هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون السيطرة على كل المهارات عند القراءة، ولابدَّ أن يبدأ الباحث من السهل إلى الصعب، ومن النقطة التي يمكن للتلميذ النجاحُ فيها، وتسمح له بأن ينمو ويُطوِّر ما لديه من سرعة.

مهارات القراءة الأساسيَّة (القحطاني، 1430ه) هي:

أ. مهارة التعرُّف.

ب. مهارة الفَهْم.

ج. مهارة النطق.

أ. مهارة التعرُّف:

ويُقصَد بمهارة التعرُّف: إدراك الرمز، ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، ويشير مدكور (1997) إلى أن مهارة التعرُّف تتضمَّن عدة مهارات فرعيَّة؛ هي:

1. إتقان التعرُّف البصريّ للكلمة.
2. استعمال إرشادات معينة.
3. القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتيّ (التلفُّظ بالكلمة صوتًا)، والتحليل التركيبيّ (إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة.

ب. مهارة الفَهْم:

إن القراءة من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الابتدائيّ، حيث يحتل تعليم القراءة -كمهارة أساسيَّة- الجزء الأكبر من العمل المدرسيّ، والهدف من كل قراءة هو فَهْم المعنى أساسًا، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات من السياق، كما يستطيع فَهْم الكلمات كأجزاء للجُمَل، والجُمَل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله.

ويعرف حمدان (1991) مهارة الفَهْم بأنَّها: "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكُّر هذه الأفكار، واستخدامها فيما بعدُ في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة".

ج. مهارة النطق:

ذكَر مرسي (1984) نقلًا عن بوند، وتنكر، وواسوان، أن المقصود بمهارة النطق هو سلامة إخراج الحروف من مخارجها، وحُسْن نطق الحركات الطوال (الألف، والواو، والياء)، فلا تنطق كلمة (ارتقى) (ارتكى)، ولا كلمة (عثر) (عسر)، ولا كلمة (اعتماد) (اعتمد)، ولا كلمة (قيل) (قل)، أو كلمة (كثر) (كسر)، ولا كلمة (يقول) (يقل).

ويُضيف الباحث من خلال ما سبَق مِنْ عرض لمهارات القراءة الأساسيَّة إلى ضرورة إدراك وربط الحرف الهجائي بمدلول أو أكثر مثل (أ) (أسد)، حتى يكون لدى التلميذ القدرة والسرعة على تذكُّر الحرف، ويُنمِّي لديه الحصيلة اللُّغويَّة عن طريق ربط الحرف بمداليل، مع التأكيد على إخراج الحرف من موضعه ومَخرجه الصحيح، كما تم ذِكرُه، ثم التدرج في ربط الحروف ببعضها (مزج الحروف أو الصوتيّ) وهي مهارة أساسيَّة يُوصي بها الباحثُ؛ لأهميتها في تدريب سريع على القراءة وإتقانها.

مشكلات القراءة التي تُواجِه تلاميذَ المرحلة الابتدائية:

تُعد مشكلة تأخُّر القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية من أهم وأخطر المشاكل التي تُواجِه التعليمَ في البلاد العربيَّة؛ نظرًا لكِبرَ هذه المشكلة، وما يترتَّب عليه من آثار على الفرد والمجتمع، ونلمَس ذلك في مدارسنا؛ حيث إنَّ الكثير من التلاميذ لا يستطيعون القراءة، أو لا يجيدونها، أو وجود الكثير من الصعوبات التي تَشُوب قراءتَهم، فلا تراعي قراءتهم الحروف الهجائيَّة، ولا يُميِّز التلميذُ بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفًا بحروف أخرى، ويكون نموه القرائيّ غير سويّ؛ لهذا يكون لدى التلاميذ مشكلات واضحة في القراءة، فتشكل صعوبة ومشكلة تعليميَّة.

ومن هذه المشكلات ما يلي:

اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

يذكر شقير (2006) أن اختلاف رسم الحروف باختلاف موقعها في الكلمة يؤدِّي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها، وتختلف في ترتيب هذه الحروف كما في الكلمات: "فرح – حفر – حرف – رفح"؛ حيث تتطابق في عدد الحروف وأنواعها، ولكنَّ أشكال هذه الكلمات ومدلولاتها تختلف باختلاف ترتيب هذه الحروف.

ويرى العزة (2007) أن عمليَّة التعرُّف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للمبتدئ أمر صعب خاصَّة في بداية تعلمه؛ وذلك للاختلاف الذي يطرأ على شكل الحرف بتغيُّر موضعه في الكلمة (ص107).

- **التشابه بين الحروف (الهواري، 1998):** ذكر الهواري (1998) إلى أنَّه إذا كان التلاميذ يعانون من الاختلاف بين أشكال الحروف، واختلاف شكل الحرف الواحد فإن ذلك يواكبه مشكلات ناشئة من التشابه بين الحروف؛ وذلك لعدم وجود فوارق واضحة يُلاحِظها التلميذُ بين الحروف، فالفرق بين كلمتي "نهد، نهر" يشمل الحرفين الأخيرين في كلٍّ منهما هما الراء، والدال، وقد يلتبسان على التلميذ؛ بسبب عدم الدقة في الكتابة؛ وذلك عندما يعلو حرفُ الراء إلى مستوى السطر، أو فوق السطر، أو تنخفض رأس الدال إلى مستوى السطر.
- **نُطْق الحروف والكلمات نطقًا سليمًا:** أوردت عبد الحميد (1992) أن صوت المتكلم يكون ذا قيمة، ويُعبِّر عن المعنى عندما يكون هادئًا ثابتًا يتغيَّر، ويتلون بحسب الموقف الذي يتواجد فيه، وعدم إعطاء الصوت التعبير المناسب والملائم يَسلُب الكلامَ ما فيه من أحاسيس وعواطف، ويتصل بذلك النطق السليم للكلمات، وهو الذي يكون خاليًا من العيوب الناشئة بسبب خَلْقِيّ أو نَفْسِيّ؛ كالتلعثم، واللجلجة، والتهتهة، والتأتأة، ويعني النطقُ الواضحُ إعطاءَ كلِّ صوتٍ حقَّه من حيث المساحة الصوتيَّة التي يشغلها، والقوة الإخراجية التي تُمكِّن الأذنَ من التقاطه، والعقلَ من استيعابه.

- **بين رسم الحرف وصوته:** أوردت المُلَّا (1985) المفروض أن يكون رسم الحرف مطابقًا لصوته بحيث إن كل ما يُنطَق يُكتَب، وما لا يُنطَق لا يُكتَب، ولكنَّا نجد أن الكتابة العربيَّة لا تتبع ذلك في بعض كلماتها، فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في كلمة "اهتدوا"، وحُذفت أحرف لا يُنطَق بها كما في "ذلك – لكن – طه"، وخولف رسمُ الألِف الليِّنة التي تُكتَب "ياء"، و"الفاء" تارة أخرى. ومن أمثلة ذلك أيضًا التنوين الذي يلحق آخِرَ الأسماء نُطقًا لا كتابةً، كما في "محمد"، ووجود بعض الحروف في الصورة الكتابيَّة كما في "عمرو" واللام الشمسيَّة، بل إنَّ هناك بعض الحالات يرسم فيها الحرف ويكون له صورتان مختلفتان في النطق حسبَ الموضع؛ كتاء التأنيث المربوطة في "فاطمة"، تُنطَق هاءً عند الوقف، وتاءً عند الوصل.
- **الشكل:** بَيَّن يونس، الناقة، طعيمة، حنورة (1999) أن المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار الثلاث الضمة، والفتحة، والكسرة على الحروف، وتنحصر مشكلة الشكل في تعذُّر ضبط الكلمات حين تكون مجرَّدة من الشكل، فإذا وجد التلميذ لفظ "علم" مثلًا حارَ فيما إذا كان (عَلِمَ أو عَلَمٌ أو عِلمٌ أو عُلِمَ)، وللتخفيف من حِدَّة هذه المشكلة فإنَّه لابدَّ من مراعاة الشكل في كتب تعليم أطفال المرحلة الابتدائية عامَّة، والمتخلفين قرائيًّا بصفةٍ خاصةٍ؛ وذلك لإزالة اللبس والغموض عند قراءة الكلمات والجُمَل.
- **وَصْل وفَصْل الكلمات:** يَذكُر (مدكور، 1997) أن طبيعة اللُّغة العربيَّة تختلف عن طبائع الكثير من اللغات في أن الكلمة العربيَّة تتصل بغيرها؛ فتكاد تضيع معالمُها الأصليَّة؛ ومِن ثَمَّ لا يتيسَّر تمييزُها، فالفعل "ينبذ"، وتتصل بأوله لام القَسَم، وبآخره نون التوكيد؛ فيصبح "لَيُنْبَذَنَّ"، والفرق بين الأصل وما صار إليه من البُعْد في الرسم والنطق بحيث يصعب على المبتدئ التعرُّف على أنهما فعلٌ واحدٌ.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبيّ؛ وهو ذلك المنهج الذي يَستخدِم التجربةَ في فحص واختبار فرض معيَّن، يُقرِّر العَلاقةَ بين متغيرين أو عاملين؛ وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيِّرات، ما عدا المتغير الذي يهتم الباحثُ بدراسة تأثيره؛ أي: محاوَلة ضبط كل العوامل الأساسيَّة المؤثِّرة في المتغيِّر التابِع ما عدا عامل واحد؛ أيْ يتحكَّم فيه الباحث ويُغيِّره على نحو معيَّن؛ بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغيِّر التابِع، ويحاول البحثُ الكشفَ عن فعالية الوعي الصوتيّ في إكساب وتعليم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى، وذلك من خلال تكوين مجموعتين متكافئتين بقدر الإمكان؛ إحداهما تجريبية وعددها (13) تلميذًا وتلميذةً، والأخرى ضابطة وعددها (13) تلميذًا وتلميذةً، واستخدام التطبيق القَبليّ لضبط الإجراءات التجريبيَّة، ثم التطبيق البَعديّ لدراسة الفروق ودلالتها بين المجموعة التجريبيَّة التي درَسَت بتوظيف الوعي الصوتيّ، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليديَّة.

وقد تكوَّن مجتمعُ البحث من تلاميذ الصف الأول في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

أدوات البحث (من إعداد الباحث): أ. مقياس مهارات القراءة. ب. كتاب أنا مبدع (كتاب الأنشطة).

وفيما يلي شرح تفصيلي للخطوات التي اتُّبعت في إعداد هذه الأدوات:

حساب ثبات الأدوات: استخدم كل من معامل ألفَا كرونباغ، ومعامل التجزئة النصفيَّة لسبيرمان بروان، ومعامل جوتمان لحساب ثبات الأداة المستخدَمة، ويعرض الجدول (3) لحساب قيم الثبات لمَحاوِر الأداة:

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباغ	معامل التجزئة النصفيّة	معامل جوتمان
محور مهارات القراءة	15	.760	.847	.839

تشير قِيَمُ المعاملات بالجدول إلى أن معاملات الثبات للاختبار قد بلغت (0.760) بمعامل ألفَا كرونباغ، و(0.847) بمعامل التجزئة النصفيَّة، و(0.839) بمعامل جوتمان، وهي قِيَم مرتفعة ودالَّة على توفُّر الثبات والاستقرار، وهي قيم بَيْنَ المقبولةِ إلى المرتفعةِ، ودالَّة على توفُّر الاستقرار بالاختبار، كما تم حساب العَلاقة الارتباطية بين الدرجة الكليَّة للاختبار، وبين درجات المحاور الفرعيَّة، كما يَعرِض لها الجدولُ (4).

جدول (4)

حساب عَلاقة الدرجة الكليَّة

المجال	محور القراءة
الاختبار الكُليّ	.337*

*دالَّة عند مستوى 0.05، **دالَّة عند مستوى 0.01

جاءت معاملات الارتباط بين الدرجة الكليَّة للاختبار، والدرجات الفرعيَّة موجَبةً، ودالَّةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) أو أقل، وهو ما يشير إلى توفُّر الصدق الداخليّ بالاختبار.

حساب التماثل بين المجموعتين في القياس القَبليّ:

تم حساب التماثل بين المجموعتين على الاختبار في القياس القَبليّ باستخدام اختبار (مان ويتني)، ويعرض الجدول (5) للمتوسطات الحسابيَّة للمجموعتين، والجدول (6) لنتائج الفروق باستخدام اختبار (مان ويتني).

الاختبار	المجموعة التجريبيَّة		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
العوامل المرتبطة بالمعلّم أثناء الخدمة	17.54	2.445	18.88	3.056

جدول (6)

اختبار (مان ويتني) للفروق بين المجموعتين في القياس القَبليّ

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرُتب	مجموع الرُتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة
مهارات القراءة قبلي	التجريبيَّة	13	11.81	153.50	62.500	1.131	.264
	الضابطة	13	15.19	197.50			
	المجموع	26					

تُشِير نتائجُ اختبار (مان ويتني) لعدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في القياس القَبليّ للاختبار الكُليّ ومحاور مهارات اللُّغة، حيث كانت قِيَم Z غير دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05) وهو ما يشير إلى تماثُل مستوى المجموعتين قبل تطبيق البرنامج

وقد تم حساب صدق المقياس باستخدام صِدْق المحتوى، ومعامل ارتباط بيرسون، وصدق المحكّمِينَ، وقد تم استخدام معامل كرونباغ ألفَا، والتجزئة النصفيَّة لحساب ثبات المقياس كما يأتي:

صدق المقياس: تم التعرُّف على دلالات الصِّدْق والثبات للمقياس عن طريق.

صِدْق المحتوى: إعداد هذا المقياس بِناءً على خطوات إجرائيَّة محددة، واستنادًا إلى تحليل الأدب السابق ومحتوى المقياسين المتوفر، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات كدليل على صِدْق المحتوى.

كما تم حساب صدق مقياس مهارات اللُّغة بحساب العَلاقة بين درجة كل سؤال والدرجة الكليَّة للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما تم توضيحُه في حساب ثبات الأدوات وحساب التماثل بين المجموعتين في القياس القَبليّ، وهو ما يشير إلى توفُّر الصدق الذاتيّ والاتساق بمقياس التعبير المستخدَم في البحث الحاليّ

صدق المحكّمِينَ: عُرض المقياسُ على لجنة من المُحكمين، وذلك للحكم على مدى ملاءمة أسئلة المقياس لمستوى الفئة العمريَّة المستهدَفة، ومدى وضوح الأسئلة، وفاعليَّة القياس، وتنوُّع طَرْح الأسئلة، ومدى تمثيلها للبرنامج المقترَح، والتي وُضع المقياسُ لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحَظات المحكّمِينَ وإجراء التعديلات

ثبات مقياس القراءة والوعي الصوتيّ: يُقصَد بثبات المقياس: أن يُعطِيَ نفسَ النتائج إذا ما أُعِيدَ تطبيقُه على الأفراد أنفسهم في نفس الظروف (البهي، 2016)، استخدَم الباحثُ كلًّا من معامل كرونباغ ألفَا، والتجزئة النصفيَّة لحساب ثبات الأدوات، كما عرضه في حساب ثبات الأدوات وحساب التماثل بين المجموعتين في القياس القَبليّ، ومن نتائج حساب الثبات والصدق يتبيَّن تمتُّع مقياس مهارات القراءة بمستوى مرتفع من الثبات والصدق، يتيح للباحث استخدامه في دراسته الحاليَّة.

زمن تطبيق المقياس: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس؛ وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار (عثمان & السيد، 1995)؛ حيث تم قياس الزمن المستغرَق عند انتهاء أول تلميذ من الإجابة، وآخِر تلميذ انتهى من الإجابة، وحساب المتوسط بينهما، وقد بلغ (30) دقيقةً، بعد الانتهاء من إعداد مواد البحث وأدواته؛ بدأ الباحث في الإجراءات التجريبيَّة النهائيَّة، وبذلك أصبَح المقياسُ في صورته النهائيَّة جاهزًا للتطبيق.

اختبار صحة الفروض:

السؤال الأول: ما أهميَّة الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيَّة الآتية: **لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين متوسطات رُتَب المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة في القياس البَعديّ لمهارات القراءة.**

جدول (7)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للمجموعتين في القياس البَعديّ

الاختبار	المجموعة التجريبيَّة		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
اختبار مهارات القراءة (بَعديّ)	37.96	2.402	28.69	1.422

تُشير قِيَمُ المتوسطات لوجود فروق ظاهريَّة في قِيَم المتوسطات الحسابيَّة بين المجموعتين، وللتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة لهذه الفروق استخدم اختبار (مان ويتني):

جدول (8)

اختبار (مان ويتني) للفروق بين المجموعتين في القياس البَعديّ

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرُتب	مجموع الرُتب	U قيمة	Z قيمة	الدلالة	حجم الأثر
مهارات القراءة (بَعديّ)	التجريبيَّة	13	20.00	260.00	.000	4.342	.001	.857
	الضابطة	13	7.00	91.00				
	المجموع	26						

تُشِير نتائجُ اختبار (مان ويتني) إلى: وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة في القياس البَعديّ لمقياس مهارات القراءة في اتجاه العينة التجريبيَّة، كما بلغ حجم الأثر كما يقاس بمربع إيتا (0.857) وهو حجم تأثير مرتفع ودالّ على أثر فعالية الوعي الصوتيّ، وترفُض هذه النتائجُ فرضِيَّاتِ الباحث الصفريَّة، وتؤكد الفرضيَّة البديلة، وتشير إلى أثر فعالية الوعي الصوتيّ في تحسين مستوى مهارات القراءة لدى العينة التجريبيَّة مقارنةً بالعينة الضابطة؛ وبذلك تتأكَّد الفرضيَّةُ الآتيةُ: توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ، لكل من المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبيَّة، في تنمية مهارات اللُّغة لدى التلاميذ عينة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما أثر استخدام الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيَّة الآتية: **لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين رُتَب متوسطات القياس القَبليّ والقياس البَعديّ لمقياس مهارات اللُّغة بالعينة التجريبيَّة.**

جدول (9)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للقياس القَبليّ والبَعْديّ بالمجموعة التجريبيَّة ودرجة الفعاليَّة

الاختبار	القياس البَعديّ		القياس القَبليّ		الفعاليَّة
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	
اختبار مهارات القراءة	37.96	2.402	17.54	2.445	2.1

تشير قِيَم المتوسطات لوجود فروق ظاهريَّة في قِيَم المتوسطات الحسابيَّة بين القياس القَبليّ والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة، كما تبيَّن أن جميع قِيَم معادلة بيلاك للفاعلية كانت أكبر من (1.2)، وهو ما يؤكِّد فاعليَّةَ البرنامج المطبَّق في تحسين المهارات، وللتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة لهذه الفروق استخدم اختبار ويلككسون:

جدول (10)

اختبار ويلككسون للفروق بين القياس البَعديّ والقَبليّ بالمجموعة التجريبيَّة

الاختبار		العدد	متوسط الرُتب	مجموع الرُتب	Z قيمة	الدلالة
مهارات القراءة قبليّ – مهارات القراءة بعديّ	الرُتب السلبيَّة	0	00.	00.	3.192b	001.
	الرُتب الإيجابيَّة	13	7.00	91.00		
	الروابط	0				
	المجموع	13				

تُشِير نتائجُ اختبار ويلككسون إلى: وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب القياس القَبليّ والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة لاختبار التعبير في اتجاه القياس البَعديّ، وترفض هذه النتائج فرضِيَّات الباحث الصفريَّة، وتؤكد الفرضيَّة البديلة، وتشير إلى فعالية الوعي الصوتيّ في تحسين مستوى مهارات القراءة لدى العينة التجريبيَّة، وبذلك تتأكد الفرضيَّة الآتية: توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة

(0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ، ومتوسطات رُتَب القياس القَبليّ بالمجموعة التجريبيَّة لصالح القياس البَعديّ في تنمية مهارة البحث والتفكير ومهارات اللُّغة لدى التلاميذ عينة البحث

الإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينصُّ على: ما أُسُس وإجراءات توظيف الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأولى؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضيَّة الآتية: **لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة بين رُتَب متوسطات القياس البَعديّ والقياس التتبُّعيّ لمقياس القراءة بالعينة التجريبيَّة.**

استُخدم كلٌّ من حساب المتوسطات الحسابيَّة، واختبار ويلككسون للفروق بين المجموعات المترابطة، لحساب الفروق بين القياس التتبُّعي والبَعْديّ للاختبار بالمجموعة التجريبيَّة؛ للتأكد من استمرار فعالية البرنامج لفترة بعد انتهاء التطبيق.

جدول (11)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للقياس التتبُّعي والبَعْديّ بالمجموعة التجريبيَّة

الاختبار	القياس البَعديّ		القياس التتبُعي	
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
اختبار مهارات القراءة	37.96	2.402	41.23	2.176

تشير قِيَم المتوسطات لوجود فروق ظاهريَّة في قِيَم المتوسطات الحسابيَّة بين القياس التتبُّعي والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة، وللتحقُّق من الدلالة الإحصائيَّة لهذه الفروق استخدم اختبار ويلككسون:

جدول (12)

اختبار ويلككسون للفروق بين القياس البَعديّ والقَبليّ بالمجموعة التجريبيَّة

الاختبار		العدد	متوسط الرُتب	مجموع المربَّعات	قيمة Z	الدلالة
مهارات القراءة (تتبُّعي) مهارات القراءة (بَعديّ)	الرُتب السلبيَّة	0	.00	.00	3.187b	.001
	الرُتب الإيجابيَّة	13	7.00	91.00		
	الروابط	0				
	المجموع	13				

تُشير نتائجُ اختبار ويلككسون إلى: وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب القياس التتبُّعي والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة لاختبار القراءة في اتجاه القياس التتبُّعي، وترفض هذه النتائج فرضِيَّات الباحث الصفريَّة، وتؤكد الفرضيَّة البديلة، وتشير إلى استمرار التحسن لدى المجموعة التجريبيَّة بعد انتهاء كتاب الأنشطة بالفترة؛ وبذلك تتأكد الفرضيَّة الآتية: توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ ومتوسطات رُتَب القياس التتبُّعيّ بالمجموعة التجريبيَّة لصالح القياس التتبُّعيّ في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ عينة البحث.

تفسير النتائج:

لقد أظهرت نتائج البحث الحاليَّة فعالية الوعي الصوتيّ؛ وهذا من خلال الإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض، وكان عرضها كالآتي: **تفسير النتائج المتعلِّقة بالفرض الأول؛ حيث إنَّ هذه النتائج ترفض فرضِيَّات الباحث وتؤكد الفرضِيَّات البديلة كالآتي:** دلَّت نتائج البحث على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المجموعة التجريبيَّة والضابطة في القياس البَعديّ لمقياس مهارات القراءة في اتجاه العينة التجريبيَّة، وترفض هذه النتائج فرضِيَّات الباحث الصفريَّة، وتؤكد الفرضيَّة البديلة، وتشير إلى أثر وفاعليَّة الإستراتيجيَّة التي طبَّقَها الباحثُ؛ وهي فعالية الوعي الصوتيّ في تحسين مستوى تعلُّم وإكساب مهارات القراءة لدى العينة التجريبيَّة مقارنةً بالعينة الضابطة؛ وبذلك تتأكد الفرضيَّة الآتية: **توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيَّة في تنمية مهارات اللُّغة لدى التلاميذ عينة البحث.**

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

1. تسلسل التدريب المنطقيّ في عرض وتناول الأنشطة التعلُّمِيَّة وفقَ البناء الصوتيّ للكلمة.
2. عَمَل أنشطة إلكترونيَّة تفاعُليَّة وتنافسيَّة بين المتعلِّمين تتوافق مع طريقة العرض وأسلوب التعلُّم.
3. عَرْض كتاب الأنشطة بأسلوب شيِّق يَبْعُد عن الرتابة والمَلَل في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة.

يتَّضِح ممَّا سبَق أنَّ الوعي الصوتيّ ساهَم في إكساب وتعلُّم ومهارات القراءة من خلال توظيف كتاب الأنشطة بشكل جيد.

تفسير النتائج المتعلِّقة بالفرض الثاني؛ حيث إنَّ النتائج تَرفُض فرضيَّة الباحث وتؤكد الفرضِيَّات البديلة كالآتي:

دلَّت نتائج البحث أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب القياس القَبليّ والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة لاختبار التعبير في اتجاه القياس البَعديّ، وترفض هذه النتائج فرضِيَّات الباحث الصفريَّة، وتؤكد الفرضيَّة البديلة، وتشير إلى فعالية الوعي الصوتيّ في تعليم مهارات القراءة لدى العينة التجريبيَّة، وبذلك تتأكد الفرضيَّة الآتية: **توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ ومتوسطات رُتَب القياس القَبليّ بالمجموعة التجريبيَّة لصالح القياس البَعديّ في تنمية القراءة لدى التلاميذ عينة البحث.**

وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

1. وحدة البناء التعليميّ؛ وذلك لعمل أسلوب وطريقة مُكملة لواقع وخبرات المتعلِّم الحاليَّة، وذلك ببناء مهارات القراءة على الواقع المطروح.
2. وضوح ومباشَرة صياغة الأهداف السلوكيَّة الإجرائيَّة للمتعلِّم، والمعلِّم، وأولياء الأمور.
3. تدريب المتعلِّم على عادات تعلُّميَّة ناجحة، سواء للمهارات الحاليَّة، أو المهارات المستقبليَّة.

تفسير النتائج المتعلِّقة بالفرض الثالث حيث إنَّ النتائج ترفض فرضِيَّات الباحث، وتؤكد الفرضِيَّات البديلة، سواء للفرضية الرئيسة أو فروعها، وكان هذا كالآتي: دلَّت نتائجُ البحث على وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب القياس التتبُّعيّ، والقياس البَعديّ بالمجموعة التجريبيَّة، لاختبار القراءة في اتجاه القياس التتبُّعيّ، وترفض هذه النتائج فرضِيَّات الباحث الصفريَّة، وتُؤكِّد الفرضيَّةَ البديلةَ، وتُشير إلى استمرار التحسن لدى المجموعة التجريبيَّة بعد الانتهاء من كتاب الأنشطة، وبذلك تتأكَّد الفرضيَّة الآتية: توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رُتَب المقياس البَعديّ، ومتوسطات رُتَب القياس التتبُّعيّ بالمجموعة التجريبيَّة لصالح القياس التتبُّعيّ في إكساب وتعلُّم مهارات القراءة لدى التلاميذ عينة البحث.

وقد أرجَع الباحثُ هذه النتيجةَ إلى:

1. ترسيخ أسلوب تعلُّم مهارات القراءة بالوعي الصوتيّ للمُتعلِّمين.
2. وضوح الإرشادات والتوجيهات وخطوات السير في التطبيقات الموضوعة للدرس.

3. المتابَعة والتقويم الشامل (القَبليّ والتكوينيّ والنهائيّ) وما يلازمه من تغذية راجعة فوريَّة، ساعَد التلاميذَ في التوصل لكافَّة جوانب التعلُّم المطلوبة لكل مهارة، ومن خلاله تأكَّد الباحثُ مِنْ تحقُّق أهداف كل نشاط.

توصيات البحث وقيمها: لمَّا كانت نتائج البحث الحالي قد أظهرت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبيَّة الذين تتدربوا على الإستراتيجيَّة، ولما كان للإستراتيجيَّة من شموليَّة وتنوُّع؛ من حيث الفلسفة القائم عليها، وتشابُك وتنوُّع مصادرها من أصل اللُّغة وأُسُسها والجانب النفسيّ التربويّ، والجانب المنهجيّ، توصَّل الباحثُ إلى بعض التوصيات:

- التشجيع والحثّ على زيادة البحث العمليّ في الجوانب التربويَّة، وربطها بالجانب اللُّغويّ بشكل أكبر.
- إبراز أهميَّة الوعي الصوتيّ في تنمية مهارات القراءة لدى المتعلِّمين.
- الحث على تنمية جوانب التطوير الوظيفيّ للمعلِّمينَ بشكل دائم ومستمر، إضافةً إلى تقديم دعم كامل لأولياء الأمور أيضًا؛ بعَقْد دورات تدريبيَّة بشكلٍ مستمرٍّ لتكامل عمليات التواصُل بين المدرسة والبيت.
- تعزيز دوافع المتعلِّمين وتلبية حاجاتهم التعليميَّة، ببناء روابط قويَّة بين المناهج المقدَّمة وميول المتعلِّمين وفقَ فروقهم الفرديَّة.

بحوث مُقترَحة: تبيَّن للباحث أثناء القيام بهذا البحث أن هناك بعض المشكلات الأساسيَّة في حاجة إلى دراسة وبحث علمي في هذا المجال؛ ممَّا يزيده تأصيلًا وعمقًا وثراءً، ولذلك يقترح إجراء البحثين الآتيين:

- فعالية الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم مهارات الكتابة لدى المتعلِّمين في المراحل الدراسيَّة الأُولى.
- فعالية الوعي الصوتيّ في إكساب وتعلُّم المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة لدى المتعلِّمين في مرحلة الروضة.

المراجع

- القرآن الكريم.
- أبو النصر، مدحت محمد (2009). مهارات الاتصال الفعَّال مع الآخَرين، المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر، القاهرة.
- بشر، كمال (1979) علم اللُّغة العامّ – الأصوات – ط 5، دار المعارف، القاهرة.
- بركة، بسام (1988). علم الأصوات العامّ (أصوات اللُّغة العربيَّة)، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، لبنان.
- البهي، فؤاد (2016). علم النفس الإحصائيّ وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربيّ للنشر والتوزيع.
- حسام الدين، كريم زكي (1992). الدلالة الصوتيَّة دراسة لُغويَّة لدلالة الصوت ودوره في التواصُل، ط1، الأنجلو المصريَّة.
- حمدان، نصر على (1991). تحليل أخطاء القراءة الجهريَّة الشائعة لدى عينة من تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في دولة البحرين، جامعة المنصورة، المجلد الأول، العدد (25)، يناير.
- خاطر، محمود رشدي، والحمادي، يوسف، وعبد الموجود، محمد عزت، وطعيمه، رشدي أحمد، وشحاتة، حسن. (1998). طرق تدريس اللُّغة العربيَّة والتربية الدينيَّة في ضوء الاتجاهات التربويَّة الحديثة. ط7. الكويت: مؤسَّسة الكتب الجامعيَّة.
- رزق، سامي محمود عبد الله. (2006). طرق تدريس اللُّغة العربيَّة: الأُسُس النظريَّة والتطبيقات، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- زكريا، ميشال (1992) بحوث ألسنية عربيَّة. ط1، المؤسَّسة الجامعيَّة للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الشايب، فوزي (2004). أثر القوانين الصوتيَّة في بناء الكلمة، عالَم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد – الأردن.
- شقير، زينب محمود. (2006). اضطرابات اللُّغة والتواصل. (ط3) "مكتبة الأنجلو المصرية".
- صلاح، سمير يونس والرشيدي، سعد (2005). التدريس العام وتدريس اللُّغة العربيَّة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد مختار (1976) دراسة الصوت اللُّغويّ، ط1، عالَم الكتب، الكويت.
- عثمان، فاروق & السيد، عبد الهادي (1995). سيكولوجية القراءة. القاهرة: دار المعارف.

- عاشـور، راتـب قاسـم والحوامـدة، محمـد فـؤاد (2014). أسـاليب تدريـس اللُّغـة العربيَّـة. ط1. عـمَّان، الأردن: دار المسـيرة للنـشر والتوزيـع والطباعـة.
- العزة، سعيد حسني. (2007). الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللُّغة. عمان: الدار العِلميَّة الدوليَّة للنشر.
- عبـد الحميـد، أمـاني حلمـي. (1992). إعـداد برنامـج علاجـي للمتخلفـين قرائيًّا مـن تلاميذ الصـف الخامـس الابتدائيّ، رسـالة ماجسـتير، غـير منشـورة. كلية التربيـة، جامعة أسـيوط.
- عاشـور، راتـب قاسـم؛ والحوامـدة، محمـد فـؤاد (2011). مسـتوى المهـارات الإملائيَّـة وعلاقتهـا بحفـظ القـرآن الكريـم لـدى طلبـة الصـف السـادس الأسـاسيّ في محافظـة إربـد. مجلـة جامعـة القـدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسـات، فلسـطين.
- القاطـوع، عبـد اللطيـف محمـد شـاكر (1999). الأصـوات العربيَّـة وتعليمهـا لغـير النَّاطِقـينَ بهـا، رسـالة ماجسـتير، كلية الدراسـات العليـا، الجامعـة الأردنيَّة.
- القحطـاني، عـلى سـعد آل جبـار. (1430هــ). فعاليـة برنامـج مقـترَح لتنميـة مهـارات القـراءة الجهريَّـة لـدى التلاميـذ ذوي التخلُّـف العقـليّ البسـيط. رسـالة ماجسـتير، منشـورة. جامعـة الملـك سـعود، كليـة التربيـة.
- مصطفى، فهيم (1995). القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، العربيَّة للطباعة والنشر، القاهرة.
- لسـان العـرب، ابـن منظـور- طبعـة مراجَعـة ومصحَّحـة مـن طـرف نخبـة مـن الأسـاتذة المتخصصـين، دار الحديـث القاهـرة 2003، مـادة: ق-ر-أ.
- مونتيجـو دو، لـوردس (2004). أكاديميَّـة المدرِّسـين للرياضيـات والعلـوم. في كتـاب: تعلـم العلـم في القـرن الحـادي والعشريـن. تأليـف نخبـة مـن العلـماء والمربـين. ترجمـة: مصطفـى إبراهيـم فهمـي. ط5، جمهوريـة مـصر العربيَّـة: دار العـين للنـشر والتوزيـع.
- المُـلَّا، بدريـة سـعيد (1985). برنامـج مقـترَح لتنميـة وعـلاج بعـض مظاهـر التأخُّـر في القـراءة الجهريَّـة لـدى تلاميـذ الصـف الرابـع بدولـة قطـر، رسـالة ماجسـتير، غـير منشـورة. كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس.
- مدكور، علي أحمد (1997). تدريس فنون اللُّغة العربيَّة. جامعة الملك سعود: كلية التربية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الناشـف، هـدى محمـود (2015). تنميـة المهـارات اللُّغويَّـة لأطفـال مـا قبـل المدرسـة، ط5، دار الفكر نـاشرون وموزعون، عمَّان، الأردن.
- الهـواري، خالـد (1998). تنميـة بعـض مهـارات التحـدُّث لـدى أطفـال مـا قبـل المدرسـة. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة. كليـة التربيـة، جامعـة الأزهر.
- يونـس، فتحـي، والناقـة، محمـود كـمال، وطعيمـة، رشـدي، وحنـورة، أحمد حسـن. (1999). طـرق تدريـس اللُّغـة العربيَّة. وزارة التربيـة والتعليـم بالاشـتراك مـع الجامعـات المصريـة، مـشروع تدريـب المعلِّمـينَ الجُـدُد، برنامـج تحسـين التعليـم الأسـاسيّ.
- يوحنا، إدوار (1976). علم الصوت: آفاقه وتطبيقاته، ص 33، مجلة أقلام عدد 6-5.

- Aronson, A. (1990). Clinical voice disorders. New York: Theime Inc

- Bahr, R. (1998). Articulation and Phonologic Disorder Introduction to communication disorders: A Multicultural approach. Boston: Butterworth Heinemann.

- Kuder,S.(2003). Teaching students with language and communication disabilities. Boston:Allyn & Bacon.

- Mercer, C.(1997). Student with learning disabilities.(5th Ed), USA: Merrill and Imprint of prentice Hall.

- Johnson, Fustmear. (2007). The Listening Skills of Children with Mental Retardation. Master practicum, Nova University.

القراءة المدرسية بين السؤال النقدي والتعليمي

الدكتورة/ درقاوي كلثوم
وزارة التربية الوطنية - المعهد الوطني للبحث في التربية

الدكتورة/ بشيري أحلام
وزارة التربية الوطنية - المعهد الوطني للبحث في التربية

derkaouikeltoum1990@gmail.com

مقدمة:

لا شكَّ أنَّ مفهومَ القراءة مفهومٌ قديمٌ على الرغم من التراكم النسبي للدراسات التي حاولت التأسيسَ لمفهومها وإشكالاتها، إلَّا أنه لا يزال مفهومها عالقًا يتأرجح بين السؤالينِ البيداغوجيّ والنقدي؛ فلم تتردد البيداغوجيا في الاحتفاظ بمفهوم قارّ للقراءة المدرسية منذ عصور، إلَّا أنها في الوقت ذاته تستبيح لنفسها الاستفادة من كل إبدال يقع من جهة التصورات والإشكالات النظرية والمنهجية النقدية لذات المفهوم

وتأتي هذه المداخلة لتسليط الضوء على هجرة المفاهيم النقدية لفعل القراءة إلى المجال المدرسي لمساءلة النص التعليمي ما هي آليات هذا الانتقال؟ كيف يمكن الإفادة من السؤال النقدي لبناء السؤال التعليمي لفعل القراءة؟

1. **النقل الديداكتيكي للمفاهيم الأدبية:**

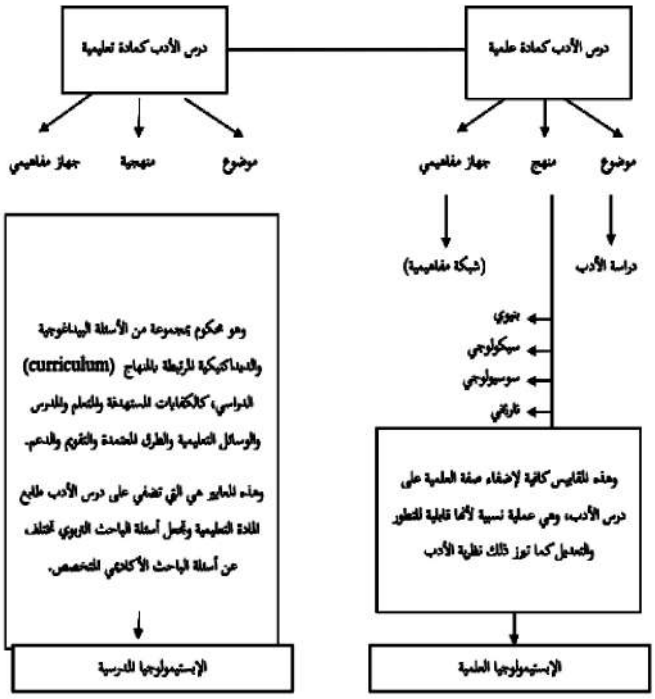
يحتل مفهوم النقل الديداكتيكي مكانة مهمة في مجال علم التدريس الحديث، ويعود أصل استعماله إلى سنة (1970م) مِنْ قِبَل عالِم الاجتماع ميشال فيري Verret Michel في كتابه المعنوَن ب le temps des études، ثم استعمَلَه بعدَه شوفالار Chevallard Yves في تعليمية الرياضيات في دراسة بعنوان: «النقل الديداكتيكي من المعرفة العالِمة إلى المعرفة المتعلمة»، ألحَقَها بمقال مشترك مع الباحثة «ماري ألبرت جوزو Johsua.A.M»، مُحاوِلًا فيه تتبُّعَ ومعاينةَ مفهوم المسافة أثناءَ نقله من المعرفة العالِمة أو العلمية إلى المعرفة المراد تدريسها في جمال الرياضيات (محمد البرهمي، 199، ص 86).

2. **العلاقة بين السؤال النقدي والبيداغوجي: يمكننا تلخيص العلاقة بينهما في:**

إن استثمار المناهج النقدية الحديثة في سياق فهم دقيق يميز بين المعرفة العالمة والمعرفة التعليمية عبر النقل الديداكتيكي يُشخِّص تقاطعات القراءة والإقراء؛ إذ إن هجرة المفاهيم والتصورات النقدية إلى الحقل البيداغوجي تستوجِب النقلَ الديداكتيكي الذي يراعي خصوصياتِ العملية التعليمية، وطبيعةَ القارئ المتعلم، كما ونشير إلى أن أمر القراءة المدرسية للنصوص الأدبية يختلط بالقراءة المتخصصة لدى الكثير من المدرسين والدارسين، على الرغم من إدراكهم الفوارق القائمة بين القراءتين. ويُلاحَظ هذا الخلطُ في اعتمادهم مقولات نظرية القراءة ومفاهيمها أثناء حديثهم عن التلقي البيداغوجي (فرشوخ 1999م).

في ذات السياق إن المعرفة النقدية أمر أساس لبناء المعرفة التعليمية بكل خصوصياتها، وإذا ما أردنا صوغَ مفهوم للقراءة المدرسية لابدَّ من ضبط التصورات النقدية واللسانية حول ذات المفهوم، وإذا كان النقديون واللسانيون لم يستطيعوا بعدُ صوغَ السؤال النقدي فيما يتعلق بمفهوم القراءة وضبطه فكيف يمكن فَهمُ وضبطُ السؤال التعليمي؟

إن القراءة المعتمَدة حاليًا بشكل رسميّ في مدارسنا اليومَ «قد راهنَتْ بقوة على تفعيل المصطلح النقدي واستثماره وتحويله إلى أداة منظَّمة ومنتِجة وبانية للمقارَبات الجديدة في تحليل النصّ الأدبي وقراءة المؤلَّفات السردية؛ وذلك في ترابُط مع الاستفادة من المناهج النقدية الحديثة بمختلف تفريعاتها، وكذا استثمار ما يُسمَّى بالمنظورات الستة المستمَدَّة، فيما يلي خطاطة تُبيِّن النقلَ الديداكتيكي للأدب (علي أوشان، 2009، ص71)



الشكل رقم 1 يُبيّن درسَ الأدب بين المعرفة العلمية والمعرفة التعليمية-

كما أن دراسة الأدب يجب أن تكون تبعًا للتطورات النقدية واللسانية؛ ذلك أن «كل قطيعة بينهما بدعاوى مختلفة لن تُفضِي سوى إلى تدريسية فقيرة وجامدة؛ إذ ما سبيل تطوير تدريسية الأدب في غياب إدراك التحولات الجديدة والعميقة لمفهوم الأدب ذاته، وكيف لنا مطلب التجديد في غياب التعرف على المراجَعات الدقيقة للنظريات المعاصِرة بشأن كثير من أنماط التفكير الأدبي التي غدت متجاوزةً أو ناقصةً أو خاطئةً... ولِمَ لا نستفيد من التصورات البيداغوجية لكثير من النقاد والمنظِّرين الذين فكَّرُوا في منظورات تربوية موازية لعملهم النقدي. («أمحد فرشوخ، 2005، ص11 ،10).

قبل أن نذهب إلى استعراض مفاهيم القراءة في الحقلين البيداغوجيين لابدَّ أن نطرح الإشكال المحوري في المرتبط بفعل القراءة، ماذا نقرأ؟

الإجابةُ عن السؤال أعلاه أمرٌ صعبٌ، في واقع الأمر: إن صعوبة تحديد واستقرار في مفهوم القراءة جاء تبعًا لصعوبة تعريف النص والإمساك به وتعرُّف النّصوص الأدبية التعليمية على أنها «نصوص تعتمد على التعبير الإبداعي الذي يجعل منها في مفهومها العامّ نصوصًا جماليةً تهتم بإيصال الأفكار والآراء والمشاعر بطريقة فنية تَجذِب القراءَ وتُمتِعُهم وتفيدهم فكريًّا ومعرفيًّا، وتبحث لتحقيق ذلك عن السبل المناسِبة للتأثير في المتلقي تأثيرًا يأسره ويعيده إلى قراءة العمل الأدبي مرات دون أن يُنقِص التكرارُ من جماليته وجاذبيته، وهنا يمكن القول: إن النصوص الأدبية قراءتها متجددة بتجدد قُرَّائها» (هباشي، 2008 ص94).

3. **في مفهوم القراءة وتطوره:**

لقد تعدَّدت مفاهيم القراءة عبر المسار الزمني في الحقلين النقدي والبيداغوجي؛ فاتخذت مدلولات عديدة، وانعكس هذا التعدد الإيجابي فُسِّرت آلية الفعل القرائي على أنها تجاوز لحدود التماسّ الصوتي لمقاطع الكلمات منفصلةً أو مجتمعةً، عن طريق التهجئة، أو رسم صورة بصَريَّة للرمز المكتوب في المخيال، والتعرف إليه نطقًا وهذا التجاوز، إنما هو تجاوز للآلية الميكانيكية التي تكتفي بالسطح المقروء وامتدادها الأفقي إلى مستوى ينحو باتجاه

عمـوديّ، يسـعى إلى إعـادة التشـكل والإنتـاج «ويتـوزَّع مفهـوم القـراءة ضمـن معلـمينِ اثـنينِ لا يقـل كلٌّ معلـم شـأنًا عـن الآخَـر؛ فـهُمَا متكاملان لحصـول الفعـل القـرائي السـليم، ويقـع المعلـم الأول على مسـتوى الشـكل، بينـما يرتبـط الثـاني بفعـل البنـاء ومعـاوَدة الإنتـاج

أولا: في المفهوم الأدبي لفعل القراءة:

لغـةً: ورَد في لسـان العـرب: »قـرأَ: قـرأْتُ الشَّيءَ قُرْآنًـا؛ أي: جمعتُـه وضممـتُ بعضـه إلى بعـضٍ؛ ومعنـى قـرأْتُ القـرآن»: لفظْـتُ بـه مجموعًـا؛ أيْ ألقيتُـه، وقـارئٌ جمعُـه قـراء، وقـرأ عليـه السـلام أبلَغَـه إيَّـاه« (ابـن منظـور 1990، ص336)، عـرَف مفهـومُ القـراءة تطـوُّرات عديـدة نشـأت بفعـل تعـدُّد النظريـات النقديـة والعلميـة في مجـال الأدب والأثـر الأدبي، ناهيكَ عن التـغيُّرات التـي مسَّـت مفهـومَ النـصّ وتطوراتـه عبر النظريـات الأدبيـة والنقديـة واللسـانية.

إنَّ موضـوع القـراءة موضـوع متشـابك لا ينفصـل عـن موضـوع النظريـات النقديـة؛ فموضـوع التلقـي يضعنـا حـتمًا بين موضوعـات كبرى، أهمُّهـا موضـوع التلقـي، المقـروء، الأثـر الأدبي، القـارئ في حـد ذاتـه

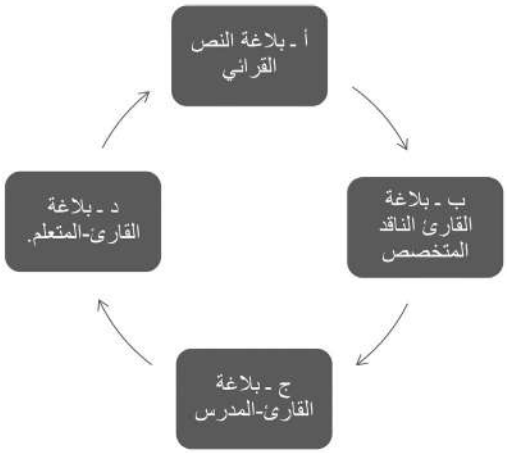
إن هـذه الموضوعـات شـكَّلَت المحـاورَ الأساسـيةَ في توجيـه نظريـات القـراءة والتلقـي، وظهـرت نتيجـةً لذلك تيـاراتٌ نقديةٌ يمكـن أن نُميِّـز بين أهمهـا؛ مدرسـة كونسـتانس الألمانيـة، ومدرسـة التحليـل الدلالي (السـيميوطيكي)، ومدرسـة تحليـل الرموز، ونظريـات القـارئ الحقيقـي، وغيرهـا مـن النظريات.

«إن مـن أهـم خصائـص القـراءة الأدبيـة أنهـا تحـاول البحـثَ في المسـافة الفاصلـة بين الـدالّ والمدلـول، وتعمـل على فـكّ أسرار التعـدُّد الـدلالي الـذي يُميِّـز النـصَّ الأدبيَّ؛ إنهـا ارتحـال وعبـور بين الـدلالات بشـكل دائـم، وهـذا -وحـدَه- يجعلهـا تتعـدد وتتجـدد باسـتمرار» (بـشير إبريـر، 1998، ص 68)

ثانيا: المفهوم البيداغوجي:

يَجـرِي الأمـرُ نفسُـه على مفهـوم القـراءة المدرسـية؛ «حيـث لم تعـد تعنـي البحـث عـن المعنـى المتخفـي في مـكان مـا مـن النـص، بـل المقصـود إعـادة بنـاء المعنـى اسـتنادًا إلى العنـاصر والعلامـات التـي يتضمَّنهـا النـصُّ؛ حيـث يختلـف القُـرَّاء في رصدهـم لهـذه العلامـات عـددًا ونوعًـا، تبعًـا لاختـلاف أعمارهـم وثقافتهـم وخبرتهـم القرائيـة والمنهجيـة، ولهـذا تَظهَـر بعـضُ العلامات لقـارئ، ولا تظهـر لآخَـر، وهـذا هـو السـبب في ظهـور قـراءات مختلفـة للنـص الواحـد». (محمـد البرهمـي، 1998، ص 2)

فـإذا كانـت النظريـات النقديـة الحديثـة تُميِّـز بين ثلاثـة أنـواع مـن بلاغـة القـراءة؛ هـي: بلاغـة النـص، وبلاغـة القـراءة المتخصصـة، وبلاغـة القـارئ العـادي، دونَ تعـيين هـذا القـارئ، فـإن هـذا التمييـز لا ينسـحب على واقـع القـراءة المدرسـية؛ لأنَّ العلاقـة بين النـص المقـروء والقـارئ المتعلِّـم تتـم عبرَ وسـيط هـو المـدرس، الأمـر الـذي يسـتدعي تصنيفًـا آخَـرَ لأنـواع بلاغـة القـراءة؛ هـو



الشكل 2- يبين بلاغة القراءة

ومعلـومٌ أن طبيعـة التلقـي عنـد المتعلـم تختلـف عما هـي عليـه لـدى المـدرس؛ بسـبب الاخـتلاف في التكويـن والسـن والثقافـة والـدور الاجتماعـي وتمـثُّلات التعليـم والتعلـم... إلـخ

في خضـم الإشـكالات السـابقة وعـدم وضـوح رؤيـة ومقارَبـة ديداكتيكيـة تتعامـل مـع الأدب في المقـام الأول لا اللغـة، السـؤال يُطـرَح حـولَ المداخـل التعليميـة لقـراءة النصـوص الأدبيـة، إذا كانـت المنظومـات التعليميـة تضـع مـن اللغـة أساسًـا وراء تعليـم الأدب فـإنَّ هـذه المناهـج تأخـذ طابعًـا لسـانيًّا وظيفيًّـا، يتعامـل مـع اللغـة على غـرار اللسـانيات البنيويـة، وتحليـل الخطـاب باعتبـاره «وحـدةً تعليميـةً تجمـع بين معـارف عديـدة: لغويـة، وتربويـة، ونفسـية، واجتماعيـة؛ لتعشـش في رحـم النـص والأنسـجة اللغويـة؛ أصواتًـا، وكلمات، وتراكيـب» (لطيفـة هبـاشي، 2008 ص: 1)، ثـم إذا كانـت القـراءة المدرسـية للنص تتـم وَفـقَ مدخـل لسـانيّ يضـع اللغـة في أولوياتـه؛ فأيـن حـظُّ الأدب مـن هـذا؟

في معنى القراءة المنهجية:

«إنَّ القـراءةَ المنهجيـةَ قـراءة مدروسـة ومُعـدَّة بإحـكام، تُمكِّـن التلاميـذَ مـن إثبـات، أو تصحيـح ردود أفعالهـم الأولى كقُـرَّاء، ويسـتدعي اختـلاف أنـواع النصـوص... منهجيـات قرائيـة متعـددة تتبلَـور مـن خلال سير العمـل، وتسـمح متطلبـات القـراءة المنهجيـة بمنـح قـدر أكبر مـن الصرامـة لِمَا كان يُسـمَّى -عـادةً- شرح النـص أو تفسيره» (عبـد الرحيـم كلمـوني، 2006، ص12)

«إن المقارَبـةَ التعليميـةَ للنصـوص مرتبطـة بجملـة مـن الاعتبـارات التربويـة والنفسـية التـي ينبغـي مراعاتهـا في التحليـل؛ منهـا نضـج التلاميـذ، ونـوع المحتويـات، وحجـم الحصـة الزمنيـة... ومـن هنـا تَطـرَح هـذه المقاربـةُ التعليميـةُ مبـادئَ قـد تكـون حـاضرةً في المقارَبـات غير المرتبطـة بالمؤسسـة المدرسـية» (أحمـد مـريين 2012، ص12)

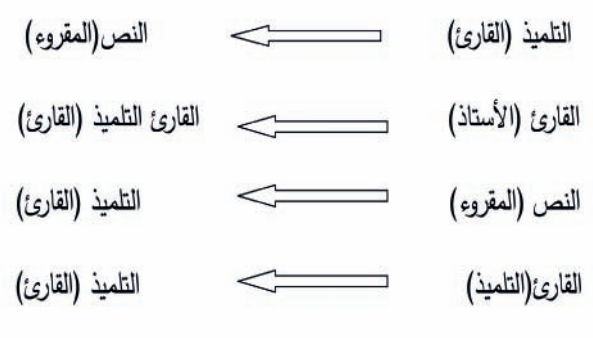
في خضـم الإشـكالات السـابقة، وعـدم وضـوح رؤيـة ومقارَبـة ديداكتيكيـة تتعامـل مـع الأدب في المقـام الأول لا اللغـة، السـؤال يُطـرَح حـولَ المداخـل التعليميـة لقـراءة النصـوص الأدبيـة، إذا كانـت المنظومـات التعليميـة تضـع مـن اللغـة أساسًـا وراء تعليـم الأدب، فـإن هـذه المناهـج تأخـذ طابعًـا لسـانيًّا وظيفيًّـا، يتعامـل مـع اللغـة على غـرار اللسـانيات البنيويـة وتحليـل الخطـاب باعتبـاره «وحـدة تعليميـة تجمـع بين معـارف عديـدة: لغويـة، وتربويـة، ونفسـية، واجتماعيـة، لتعشـش في رحـم النـص والأنسـجة اللغويـة: أصواتًـا، وكلمات، وتراكيـب» ثـم إذا كانـت القـراءة المدرسـية للنـص تتـم وفـقَ مدخـل لسـانيّ يضـع اللغـة في أولوياتـه، فأيـن حـظُّ الأدب مـن هـذا؟

من القراءة النقدية إلى القراءة البيداغوجية:

مسارات القراءة التفاعلية في ضوء لسانيات النص: (كلثوم درقاوي، 2020، ص156)

إن تجديـد المسـارات الـكبرى للفعـل القـرائي في مرحلـة التعليـم الثانـوي أصبـح ضرورة لا منـاص منهـا، خاصـةً وأن التلميـذ في هـذه المرحلـة يكـون قـد اكتسَـب آليـات القـراءة المنهجيـة والتعامـل مـع النصـوص مبدئيًّـا، ولـه القـدرة على التحليـل والنقـد ومعـاوَدة الإنتـاج، وهـذا لا يتحقَّـق إلَّا مـن خلال اعـتماد منهجيـة تفاعليـة، تتـوزَّع في اتجاهـات مختلفـة

وقـد توسـلت الباحثـةُ بنـاءً على قـراءات عديـدة لبعـض الباحـثين في ذات الموضـوع؛ منهـم الدكتـور (لحسـن بوتـكلاي، 2011، ص108) إلى اقتراح مسـارات مفصَّلـة للفعـل القـرائي المـدرسي، وفـقَ منهجيـة تفاعليَّـة، تـقضي ببنـاء المعنـى السـليم نعرضهـا فـيما يلي



الشكل - 3 - يبين مسارات القراءة التفاعلية في المرحلة الثانوية

خاتمة:

في نهاية البحث يُمكِن أن نخلص إلى أن إشكالية القراءة المدرسية وضبطها تسير وفقَ ثلاثة مبادئ أساسية:

1. **إشكالية تتعلق بالأدب المدرسي:**

إن اختيار النصوص الأدبية وفقَ معايير اختيار النصوص العالمية، ومراعاة الحاجات الأدبية للمتعلمين وسِنّهم، وليس التركيز فقط في اتباع مداخل تنظيم الأدب والكفاءات اللغوية المحقَّقة وراء النصوص المختارة، ناهيكَ عن خضوع النصوص المختارة لاختبارات القراءة قبلَ برمجتها لهو خطوة هامة جدًّا من أجل تحقيق أهداف القراءة، بغضّ النظر عن أنواعها

2. **إشكالية تتعلق بالمنهج النقدي المعتمَد لبناء بيداغوجيا أدبية:**

لقد آنَ الأوانُ في ظل الزخم اللساني والنقدي لبناء بيداغوجيا أدبية تلائم النص التعليمي ولا تتوقف على القراءات السطحية والمنهجية المطبَّقة في مدارسنا عنوة عن النصوص لا تناسبها

3. **إشكالية تتعلق بـ: هل ندرس القراءة أم النصّ، أم موضوع النصّ؟**

هل يهمنا تدريس القراءة، أم تعليم المحتوى؟ في كل مادة دراسية يواجه المدرس أحيانًا خيارًا جوهريًّا بحيث يغيب عن وعيه في أغلب الأحيان، ويمكن أن نصوغه كما يلي، لأن نفتح النقاش حول الموضوع انطلاقًا من «أنحن ندرّس معرفة تتناول المادة التعليمية نفسها أم تتناول موضوعها؟ إذَنْ في حالنا أندرس قبل كل شيء مناهج التحليل – القراءة – ونوضحها بواسطة أعمال أدبيَّة شتى؟ أم ندرس أعمالًا تُعتبَرَ أساسيةً باستعمال المناهج الأكثر تنوُّعًا؟ أين الغاية وأين الوسيلة؟ ما الإجباريُّ؟ وما الاختياري؟ (تودوروف، 2007، ص12)

قائمة المراجع:

- «أحمد فرشوخ، 2005، ص11 ،10) تجديد درس الأدب، ط1، دار الثقافة، 2005، الدار البيضاء.
- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، ط. 1بيروت، :1993ج، 02 دار الكتب العلمية.
- أحمد مريين، النص الأدبي قضايا ديداكتيكية، د ط، دار النشر الجسور، 2012، وجدة.
- بشير إبرير، النصّ الأدبي وتعدد القراءات، مجلة نزوى، سلطنة عُمان، العدد 1998 ،11.
- تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، تر: شكري مبخوث، دار توبقال للنشر، ط2007 ،1، المغرب.
- درقـاوي كلثـوم، تعليميـة النـصّ الأدبي في ضـوء اللسـانيات النصيـة، السـنة الثالثـة ثانـوي أنموذجًـا، أطروحـة دكتـوراه، قسـم اللغـة العربيـة وآدابهـا، جامعـة أحمـد زبانـة غليـزان، الجزائـر، 2020، (غـير مطبوعـة).
- ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي النظرية والتطبيق، ط1، دار الثقافة، 1998، الدار البيضاء.
- علي آيت أوشان، الأدب والتواصل بيداغوجيا التلقي والإنتاج، ط، 1 دار أبي رقراق للطباعة والنشر، (2009م)، الرباط.
- عـلي آيـت أوشـان، اللسـانيات والديداكتيـك: نمـوذج النحـو الوظيفـيّ مـن المعرفـة العلميـة إلى المعرفـة المدرسـية، دار الثقافـة، مطبعـة النجـاح الجديـدة، ط2005 ،1.
- لحسن بوتكلاي، تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، دار إفريقيا الشرق، د. ط، (2011م)، المغرب.
- لطيفـة هبـاشي، اسـتثمار النصـوص الأصيلـة في تنميـة القـراءة الناقـدة، عالَـم الكتـب الحديـث للنـشر والتوزيـع، جـدار الكتـاب العالمـي للنـشر والتوزيـع ط1، (2008م).
- محمـد البرهمـي، مدخـل إلى علـم الديداكتيـك مـواد اللغـة العربية نحو تأسـيس إبسـتيمولوجية مدرسـية، المجلـة التربوية، تُصدِرُهـا الجمعيـةُ المغربيـةُ لمفتِّـشي التعليـم الثانوي، العـدد 4، مـارس (1994م)، الـدار البيضاء.

إستراتيجية لَعِب الأدوارِ ودورها في تنمية المهارات المعرفيَّة للمتعلِّم

الدكتورة/ آمنة شنتوف
مركز البحث العلمي والتِّقني لتطوير اللُّغة العربيَّة
وحدة البحث - تلمسان – الجزائر

aminachentouf84@gmail.com

المُلخَّص:

يُعَدُّ التعلُّم بالاكتشاف ثورة على عمليات التعليم التقليديَّة أو الشرحية، التي يقوم فيها المتعلِّم بتلقِّي المعلومات وحفظها فقط، ثم يخضع للاختبارات لقياس مدى حفظه للمعلومة، بينما دور المعلم هو الدور الرئيسي في التعليم الشرحي؛ حيث إنَّ التعلُّم بالاستكشاف غيَّر في سلوك المتعلِّم وفي طريقة تفكيره، وهو ما يترتَّب عليه التطوير في قدرات المتعلِّم على التصنيفات وتدريبه على ممارَسة مهارات التفكير الاستقرائي.

ومن النماذج التي تستند إلى هذا النوع من التعلُّم نموذج لعب الدور، وهو نموذج يمكن توظيفه في مواد دراسيَّة مختلفة، سواء كانت علميَّة أو أدبيَّة، وهذا النموذج يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وقيمهم واتجاهاتهم كما هي، ويعكسون اتجاهات وأفكار الآخَرين يمكن فهمها وتفحُّصها بتأدية أدوار صفيَّة مخططة ومنظمة بإشراف المعلم. والهدف من هذا النموذج هو مساعدة المُشارِكينَ على عرض قدرتهم على استعمال أساليب لَعِب الأدوارِ المقترَحة في النص القرائي من خلال العمل وفق خطة مكتوبة.

ومن خلال هذه الورقة البحثيَّة نعالج الإشكال الآتي: كيف نستثمر نموذج لعب الدور في تحسين قدرات المتعلِّم المعرفيَّة؟ وما هي الإجراءات المعتمدة لنجاح هذه الإستراتيجيَّة؟ وللإجابة عن هذه الإشكاليَّة سنذكر عدة عناصر لها عَلاقة بالموضوع، منها: خصائص هذا النموذج، ومراحله، والهدف من تتبُّعه، وأهم مميزاته، وغيرها من العناصر ذات الصلة بالموضوع.

1. مفهوم التعلُّم باللَّعِب:

يُعرَّف اللَّعِب بأنَّه نشاط موجَّه يقوم به التلاميذ لتنمية قدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقِّق في الوقت نفسه المتعة والتسلية. وأسلوب التعلُّم باللَّعِب هو استغلال أنشطة اللَّعِب في اكتساب المعرفة، وتقريب مبادئ التعلُّم للتلاميذ، وتوسيع آفاقهم المعرفية[1].

2. أهميَّة اللَّعِب في التَّعليم:

إنَّ للَّعِب أثره الكبير في تعليم الطفل وتنمية شخصيته من الناحية المعرفيَّة والسلوكيَّة، وفي تحسين تواصله الاجتماعي مع الآخَرين. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر:

- اللَّعِب أداة تربويَّة تساعد في أحداث تفاعل الفرد مع البيئة لغرض التعلُّم وإنماء الشخصية والسلوك.
- وسيلة تعليمية تُقرِّب المفاهيم وتساعد في إدراك المعاني للأشياء.
- طريقة علاجيَّة يلجأ إليها المربُّون لمساعدتهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال، منها العُزلة والعِدائية للآخرين، من خلال إشراكهم في بعض الألعاب الجماعيَّة التي تشجع المشاركة وتبعد عنهم السلوك السيئ.
- تساعد الألعاب التعليميَّة على تثبيت المعلومات، وذلك لوجود عنصر الحركة فهي تسمع وترى، وبهذا تنشط المتعلِّم لاستيعاب المعلومات والقدرة على التفكير، وتبعد عنه الملل والسآمة.
- اللَّعِب وسيلة من وسائل التفريغ للانفعالات المختلفة لدى الدارس في هذه المرحلة؛ حيث تظهر الهوايات ومن ثَم تفريغ هذه الطاقات.

(1) علي بن تقي القبطان وحسن بن خميس الخابوري، إستراتيجية التعلم باللعب طريقك لصقل القدرات العقلية والجسمية والوجدانية لدى التلاميذ، مركز التدريب الرئيسي حقيبة تدريبية متلفزة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2008-2005م، ص10.

- أداة فعَّالة في تفريد التعلُّم وتنظيمه لمواجهة الفُرُوق الفرديَّة وتعليم الأطفال وَفقًا لإمكاناتهم وقدراتهم، فكل طفل يمكنه اختيار اللُّعبة التي تناسبه، أو يشارك في الألعاب بحسب قدراته وإمكاناته، ومن ثَم ينمِّي ما لديه من هذه القدرات دون عُزلة عن العملية التعليمية التعلُّمية[1].

3. **تعريف إستراتيجية لَعِب الأدوارِ:**

يُعَدُّ أسلوب لعب الدور من الأساليب الفعَّالة للتعلُّم النَّشِط، فهو نهج من مناهج التعلُّم الاجتماعي. وقد صُمِّم هذا الأسلوب من التعلُّم لاستثارة التلاميذ للاستقصاء، وينسب هذا الأسلوب إلى كلٍّ من (فاني شافتيل، وجورج شافتيل، 1967) وهي تُعنى بمعالَجة المشكلات من خلال التمثيل، «فتحدد المشكلة أولًا ثُمَّ تمثَّل ثُمَّ تناقش» (ملحم، 2006، ص342. نظريَّة لَعِب الأدوارِ، ديار الجباري، أكتوبر 2010، ص2).

أو هي عبارة عن تطبيق واقعي للحياة والمواقف الواقعيَّة والعمل على تمثيلها داخل مشاهد محدَّدة، ويعمل الشخص المتعلِّم على مشاركة التجارب والمهارات والخبرات التي تعلَّمها من قبلُ مع الآخَرين، ويجسد كل شخص متعلِّم من بين المجموعة التي تعمل على تنفيذ وتطبيق إستراتيجية تمثيل الأدوار شخصيةً ما، ويقوم بتأدية دور واحد تمثيلي معين، من خلال نص مكتوب غير حرٍّ ومفتوح، أو حكاية تحتوي على أحداث وأشخاص وأدوار متعددة ومتنوعة.[2]

ويمكن استخدامها بفاعليَّة في مواقف التعليم الصفي وفق صفيَّة عادية وفي مدرسة عادية، كما يمكن توظيفها في مواد دراسيَّة مختلفة سواء كانت علميَّة أو أدبيَّة، ويمكن أن تكيَّف وتعدَّل لكي تناسب مراحل عمرية صفيَّة مختلفة.

ويلحظ القارئ أنَّ هذا النموذج يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وقيمهم واتجاهاتهم كما هي، ويعكسون اتجاهات وأفكار ومشاعر وقيم الآخَرين التي يمكن فهمها وتصفحها بتأدية أدوار صفيَّة مخططة ومنظمة.

4. **المبررات:**

إنَّ لَعِب الأدوارِ أسلوب يستعمل في عمليَّة التعلُّم؛ حيث إنه إذا جرى بالشكل الصحيح يمكن أن يؤدي إلى خبرة تعلُّم ممتعة وجديرة بالاهتمام[3].

5. **عناصر إستراتيجية لَعِب الأدوارِ:**

- **المتعلِّم:** هو من سيقوم بأداء دور في الموقف التعليمي، ويجب أن يكون الدور مُناسِبًا لقدرات المتعلِّم.
- **المعلِّم:** له دور وهو تجهيز وتأهيل المتعلِّم للموقف التعليمي، وكذلك تهيئة البيئة بشكل يتناسب مع الموقف التعليمي، وأحيانًا يشارك المعلم مشاركة فعَّالة كتقمُّص دور معيَّن يقوم بأدائه في الموقف التعليمي.
- **الموقف التعليمي:** هو الموقف الذي يقوم به المتعلِّم، ويقوم المعلم بإعداده بغرض توصيل مفهوم أو سلوك معيَّن للمعلم[4].

6. **أنماط إستراتيجية لَعِب الأدوارِ:**

هناك نمطان لإستراتيجية لَعِب الأدوارِ، هما:

- **لعب الدور التلقائي:** وهو الذي يتمُّ بشكلٍ تلقائيٍّ غير مخطَّط له، فيقوم الأطفال بأداء الأدوار في أنشطة حُرَّة دون قيود.
- **لعب الدور المخطَّط له:** وهو قيام الأفراد بأداء أدوار مخطَّط لها مِن قبلُ، ويقوم المعلِّم بتوجيه الطلاب لأداء الأدوار المطلوبة منهم في مواقف تعليميَّة[5].

7. **فوائد الإستراتيجية:**

- علاج مظاهر الانطوائية عند الطلاب.
- إطلاق ألسنة الطلاب وإكسابهم مبادئ الطلاقة في الكلام.

---

(1) جهينة المصري، بحث في التعلم باللعب، إشراف عبد الغني عماد،2009م، ص2.
(2) إستراتيجية لعب الأدوار في التدريس، الموجه التربوي.
(3) فراس السليتي، إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، عمان، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط،1 1429هـ/2008م، ص51.
(4) إستراتيجية لعب الأدوار، تاريخ الاطلاع: 28/10/2023، تاريخ النشر: https//www.elmarjaa.com ،8/03/2023.
(5) الموقع نفسه.

- تجسيد القصة في التمثيل، الذي يسهم في التمييز بين الخيال والواقع.
- حلُّ المشكلات النفسيَّة والتعبير عن ذواتهم دون رهبة من الجمهور.
- تُسهِم في تطوير المقرَّرات الدراسية.
- تساعد على تحديد ميول الطلاب واهتماماتهم[1].

8. **مراحل الإستراتيجية:**

مراحل لَعِب الأدوارِ تتعلَّق بالمعلم والطالب، فبعضها يقوم بها المعلِّم والبعض الآخَر يقوم بها الطالب، وتتمثل في:

- تهيئة أو تحميس التلاميذ، وذلك بتقديم المشكلة وشرح جوانبها أو توضيحها، وشرح كيفية القيام بالأدوار لتحقيق فكرة هذا الأسلوب.
- تحليل الأدوار أو تحديد التلاميذ الذين سيقومون بالأدوار، ثم توزيع التلاميذ كل لدور محدَّد.
- تهيئة المسرح أو قاعة الاجتماع ومكان القيام بالدور ومكان جلوس بقية التلاميذ، ووضع نظام لتحرك القائمين بالأدوار بعد فهم أدوارهم والأعمال المُسنَدة إليهم.
- تحديد دور المشاهِدين من التلاميذ؛ ما الذي سيهتمون به؟ وما الذي يرصدونه؟ ويلاحظ أنَّ هذه الأدوار كانت لإعداد التلاميذ والموقف دون بدأ العرض.

9. **مُميِّزات إستراتيجية لَعِب الأدوارِ (التمثيل):**

- تُستخدم لتحقيق الأهداف التعليميَّة.
- إتاحة الفرصة للمتعلِّم تقمُّص المشاعر والأحاسيس التي يؤدِّي دورها.
- توضح قيم واتجاهات وسلوكيات معينة تتصل بالحياة الاجتماعيَّة.
- تُستخدم لحلِّ بعض المشكلات بالبيت والمدرسة والمجتمع ومحيط الطالب.
- تُستخدم في السِّير وتراجم الشخصيات التاريخية أو الدولية.
- تستخدم للتدريب على مهارة صنع القرار[2].

10. **أهداف الإستراتيجيَّة:**

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تنمية اتجاهات الطلاب في معالَجة المشكلات الاجتماعيَّة والإداريَّة اليوميَّة.

ويمكن تحديد هذه الأهداف في:

- تنمية روح التعاون والعمل في فريق.
- الربط بين النظريَّة والتطبيق بتقريب المفاهيم المنهجيَّة النظريَّة إلى واقع الحياة الاجتماعيَّة التي يعيشها الطالب.
- مساعدة الطالب في إكسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتيَّة كثيرة، وذلك من خلال التعرُّف على سلوكيات إنسانيَّة ذات أنماط متعددة، مثل: الطبيب في العيادة والأب والمعلمة، كلٌّ في وظيفته في المجتمع.
- مساعدة المعلم على اكتشاف ميول الطلبة ورغباتهم ومِن ثَمَّ تعديلها.
- مساعدة المشترك بلعب أدوار على فَهْم ذاته وفهم الآخَرين.
- إثراء الاستخدام اللُّغوي حول موضوع معيَّن أو قضية معينة.
- التعرُّف على جوانب متعدِّدة للموضوع من وجهة نظر الطالب حول الموضوع نفسه[3].

11. **أنواع تمثيل الأدوار:**

تتعدد أنواع تمثيل الأدوار، حيث إن لكل نوع ميزاته التي ينفرد بها، والتي توفر أساليب مختلفة بخبرات افتراضيَّة تؤكد المهارات التشارُكِيَّة. وفيما يأتي أنواع لَعِب الأدوارِ:

---

(1) تاريخ الاطلاع 28/10/2023 yoo7.com.t-31 httpsM//chllqnges.yoo7.com لعب الأدوار، الإثنين 16 مايو 2023م.

(2) محمد حسن المرزوق، وعبد الله سفر الأحمري، تطبيق إستراتيجية لعب الأدوار (التمثيل) في التعلم، ص148.

(3) جيهان أحمد، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، إشراف محمد زقوت، رسالة ماجستير، جامعة غزة الجامعة الإسلامية، 2009-2008م، ص26.

- **تمثيل الدور التلقائي:**

تشغل النشاطات الحرة أو غير المحكمة الطلبة في تمثيل أدوار دون إعداد مسبق، وإذا أُعطي الطلبة دورًا لتمثيله مثل: أن يعاقب ولد عمره (6) سنوات يطلب مساعَدة سواء بوجود أشياء مساعدة أو بدونها، فمن المتوقَّع أن يؤثِّر التمثيل التلقائي بخيالهم وشخصياتهم ومشاعرهم.

- **التمثيل اللإيمائي (الصامت):**

يكون التمثيل هنا دون كلام أو محاورة كلامية أو أصوات، ويمكن تفعيل الموسيقى في التمثيلية الإيمائيَّة، ولكن ينبغي تشجيع الطلبة على أن يدور تمثيلهم حول قصة بكاملها، وهذه النشاطات تثير مهارات التفكير والملاحظة والإبداع.

- **تمثيل الدور المحكم:**

يمكن للطلبة والمعلِّم تخطيط تمثيلات قصيرة وتأديتها، وفي بعض الأحيان قد يتوافر حوار حقيقي من مصدر آخر، ويمكن تأليف النص ليقوموا بالتمثيل بحسب النص وسياق القصة، وهذه النشاطات تكون فعَّالة ومناسبة في تزويد الطلبة بخبرات مخطَّطة بعناية شديدة جِدًّا.

- **التمثيل الهادف الإبداعي:**

تُعرَّف كلمة الدراما بمعنى الزمن والمكان والشخصيات والمحيط والمزاج والحبكة، لذلك يشترك في التمثيل الدرامي الإبداعي الطلبة بشكلٍ نَشِطٍ في محاولة تأليف التمثيليات. ومن الممكن أن يُستخدم هذا النوع في تنمية القيم وشعورهم وإبداعاتهم ومهاراتهم المعياريَّة، والنشاطات المحاكية للواقع. ولا بد للمعلِّمينَ المهتمين من استعمال أسلوب تمثيل الأدوار أو التمثيل الإبداعي من أجل تعليم الطلبة محتوى ومهارات معينة.

- **التمثيل الفردي:**

وهو الذي يقوم فيه فرد واحد بتقليد عدَّة شخصيات في المسرحيَّة، وهو لا يحتاج إلى إمكانيات كثيرة، لأن الممثل يبقى بملابسه العاديَّة نفسها، كما لا يحتاج إلى مناظر ومسرح، ويستعين الممثل في أثناء تقليده ببعض الأشياء التي توضح شخصيته.

- **التمثيل مع القراءة:**

وهو أن يحصل كل ممثل على ورقة مكتوبة فيها دوره، وهذه الطريقة لتسهيل التمثيل، ولا حاجة للممثل أن يحفظ دوره.

- **التمثيل العادي:**

وهو بحاجة إلى مسرح وإضاءة وملابس ومكياج وديكور وموسيقى وإخراج، وتعتمد على حركة الممثل بحسب ما يقتضيه الدور وعلى الملاءمة بين الحركة والصوت.

ويتم إدخال هذا النوع في حجرة الدراسة بتحويل المواقف التعليميَّة إلى أعمال تمثيلية تترسخ في أذهانهم كممثلين ومتفرجين[1].

12. **دور المعلم في تنفيذ إستراتيجية لَعِب الأدوارِ**

- يقوم المعلم بتهيئة الطلاب عن طريق تقديم المشكلة وشرح جوانبها.
- تزويد الطلاب بالمعلومات عن الدور.
- يُعاد لَعِب الأدوارِ مع تغيير الأفراد ثم المُناقَشات مرَّة أخرى، والتوصل إلى تقرير عام وخبرات.
- إرشاد الطلاب وتوجيههم.
- شرح الطريقة التي سُيقدَّم بها النشاط الذي تضمَّنه لعبُ الدور.
- العمل على توفير جو يسوده المساواة والحب والثقة.
- ضمان استمرار النشاط بكل حيوية وتلقائية.
- منح المشاهِدين الثقة بالتوصل إلى ما يريدون في نهاية العرض.
- التشجيع على التعبير الحُرِّ من الأفكار والمشاعر والأدوار.
- تلخيص آراء الطلاب وملاحظتهم حول النموذج الذي يتم تمثيله[2].

(1) جيهان أحمد العمراوي، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار، ص38-37.
(2) محمد حسن المرزوق، عبد الله سفر الأحمري، تطبيق إستراتيجية لعب الأدوار.

13. **مزايا استخدام هذه الإستراتيجيَّة:**

- تقوم بالتنشيط والتحفيز.
- تساعد المكبوتين والأُمِّيِّين للتعبير عن مشاعرهم.
- أداة تعليميَّة بسيطة ومنخفضة التكلفة.
- تركز على المشاكل المعقَّدة ببساطة وفي فترة قصيرة.
- لا تحتاج إلى مواد وركائز، وتقدم للتجهيز.

14. **عيوب استخدام الإستراتيجيَّة:**

- هناك احتمالية أن يصبح لَعِب الأدوارِ من وسائل الترفيه، وهو ما يبطل التعلُّم.
- يستطيع المشاركون الانغماس في أدوارهم، وفي وقت لاحق يفقدون الموضوعيَّة عند التحليل.
- يصبح العمل غاية في حدِّ ذاته، ويمكن للمشارِكينَ تأدية الأدوار بصورة بالغة أو تشويهها.
- إذا كانت نقاط الملاحظات غير واضحة، فقد يحدُّ ذلك من تركيز التعليم[1].

15. **مثلة عن إستراتيجية لَعِب الأدوارِ:**

نشاط لُغوي: الحركات القصيرة

مثال عن الحركات القصيرة

القسم: أبطال التحضيري

ويمثِّله أربع تلاميذ؛ ولدان وبنتان، وتدير الحصة تلميذة خامسة في وجود المعلمة.

تقول: السلام عليكم.

فيرد البقية: وعليكم السلام.

ثم تقول: من أنتم.

الممثلون: نحن الحركات الأربعة، نحن الحركات الأربعة.

التلميذة (الفتحة): أنا الفتحة، أفتح شفتي عند النطق، ومكاني فوق الحرف، ولفظي أَ أَ.

التلميذ (الضمة): أنا الضمة، أضمُّ شفتي عند النطق، ومكاني فوق الحرف، ولفظي أُ أُ.

التلميذ (الكسرة): أنا الكسرة، ضعيفة، لكن صورتي في ابتسامتي، ومكاني تحت الحرف، ولفظي إِ إِ.

التلميذة (السكون): أنا السكون، دائمًا خائفٌ ومتردِّدٌ، ومكاني فوق الحرف، ولفظي أْ أْ.

تم هذا من خلال قصاصات ملوَّنة، كل واحدة تحمل حركة، وبعد الانتهاء من التعريف بها حمل الأطفال أيديهم عاليًا، وهم ينشدون: نحن الحركات نحب بعضنا ونحب الحروف العربيَّة.[2]

المثال الأوَّل: مادة اللُّغة العربيَّة للصف الرابع

المدرِّس: محمود طمان

الموضوع: أقسام الكلم

وجاء الدرس في مسرحيَّة مُكوَّنة من ثلاث شخصيات رئيسة، وهي الاسم، والفعل، والحرف.

شخصيَّة الاسم: أنا الاسم، يمكن أن أكون اسم إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد، وأكون مرفوعًا ومنصوبًا ومجرورًا.

شخصيَّة الفعل: أنا الفعل، أدلُّ على حدَث معيَّن في زمن معين -يمكن أن تأتي شخصية أخرى بجانبه- ويمكن أن أكون فعلًا ماضيًا أو مضارعًا أو أمرًا.

شخصيَّة الحرف: أنا الحرف، ليس لي معنى -ثم تأتي شخصيَّة بجانبه فتجيب- يمكن أن أكون حرف جر، أو عطف، أو نفي، أو جزم[3].

(1) فريق العمل، مزايا وعيوب استخدام طريقة لعب الأدوار في التدريب، المنتدى لإدارة الموارد البشرية، 13/03/2017.

(2) آمال سي المرية، أكاديمية المواهب المعذر، ينظر: قناة اليوتيوب talents academy.

(3) محمود طمان، مدرسة محمد حسن شوي، مادة اللغة العربية للصف الرابع، دروس تعليمية. ينظر: قناة اليوتيوب.

خاتمة:

من خلال ما عرضناه في هذه الورقة البحثيَّة، نذكر أهم النتائج المتوصَّل إليها:

- إستراتيجية لَعِب الأدوارِ تجعل المتعلِّم يوظف قدراته ومهاراته المعرفيَّة والتواصليَّة والحس حركيَّة.
- مساعدة الأطفال على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم ومحيطهم وتنمية السلوك الإيجابي لديهم، ويقوي الروابط الاجتماعيَّة مع الزملاء والأساتذة والأشخاص المحيطين به.
- ترسيخ المعلومات في ذهن القارئ بسهولة وبمتعة من خلال التمثيل.
- بعث الثقة في النفس، وتقوية شخص المتعلِّم، والقضاء على الخجل.
- بفضل هذه الإستراتيجيَّة وتعميمها نقضي على الفُرُوق الفرديَّة من المتعلِّمين.

التوصيات:

دعم المؤسَّسات التعليميَّة للمعلِّمينَ الذين يعتمدون مثل هذه الإستراتيجيات في إنجاح درسهم بكل اللوازم والاحتياجات.

تنمية المعلِّمين مهنيًّا من خلال عقد ورشات ومجتمعات، ومتابعتهم من خلال قسم مختص للتأكد من تطبيقها في الغرفة الصفيَّة.

مكتبة البحث:

- جهينة المصري، بحث في التعلُّم باللَّعِب، إشراف عبد الغني عماد، 2009م.
- جيهان أحمد، أثر استخدام طريقة لَعِب الأدوارِ في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأمُّلي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، إشراف محمد زقوت، رسالة ماجستير، جامعة غزة الجامعة الإسلاميَّة، 2009-2008م.
- علي بن تقي القبطان وحسن بن خميس الخابوري، إستراتيجية التعلُّم باللَّعِب، طريقك لصقل القدرات العقليَّة والجسميَّة والوجدانيَّة لدى التلاميذ، مركز التدريب الرئيسي، حقيبة تدريبيَّة متلفزة، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمَان، 2008-2005م.
- فراس السليتي، إستراتيجيات التعلُّم والتعليم النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، عمان، عالَم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1429 ،1هـ/2008م.

مواقع الإنترنت:

- إستراتيجية لَعِب الأدوارِ في التدريس، الموجه التربوي 09/05/2021 https//almuajih.com.
- إستراتيجية لَعِب الأدوارِ، تاريخ الاطلاع: 28/10/2023 تاريخ النشر: https//www.elmarjaa.com 8/03/2023.
- httpsM//chllqnges.yoo7.com 31-yoo7.com.t، تاريخ الاطلاع 28/10/2023.
- لَعِب الأدوارِ، الإثنين 16 مايو 2023.
- محمد حسن المرزوق، وعبد الله سفر الأحمري، تطبيق إستراتيجية لَعِب الأدوارِ (التمثيل) في التعلُّم، http:// EmkanEducation.com.
- محمود طمان، مدرسة محمد حسن شوي، مادة اللُّغة العربيَّة للصف الرابع، دروس تعليميَّة. ينظر: قناة اليوتيوب.
- فريق العمل، مزايا وعيوب استخدام طريقة لَعِب الأدوارِ في التدريب، المنتدى لإدارة الموارد البشريَّة، 13/03/2017.

فاعليَّة إستراتيجية مُقترَحة قائمة على الدمج بين التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة باللُّغة العربيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة

الدكتور/ السيد حسين محمد حسين
دكتوراه الفلسفة في التربية تخصُّص المناهج وطُرُق التدريس – جامعة المنصورة.

الباحثة/ وسام محمد محمد عبده
ماجستير المناهج وطُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة جامعة المنصورة.
رئيسة قسم اللُّغة العربيَّة في مدارس الإمارات الوطنيَّة مجمع مدينة محمد بن زايد.

wesamabdou7@gmail.com

مقدمة:

اللُّغة وسيلة التفكير والتعبير، وقضاء الحاجات، وتنفيذ المطالب، ولغتنا العربيَّة تتميز على غيرها من اللغات بكثرة مفرداتها ودقة معانيها، وحُسْن مبانيها، ومِن ثَمَّ فهي أرقى اللغات وأكملها، ولذلك اتخذها الحق -تبارك وتعالى- لتكون وعاءً للكتابة.

وتأتي الكتابة على قمة مهارات اللُّغة العربيَّة لأهميتها، وقد وضع علماء اللُّغة لها نظامًا يحكمها ويضبطها، صوتيًّا، وصرفيًّا، ونحويًّا، وأسلوبيًّا، وإملائيًّا، "ويُعد الخروج عنه انحرافًا عن الصحة ويجب تقويمه وتصويبه، ويتمثَّل في رسم الكلمات رسمًا صحيحًا يوافق قواعد اللُّغة، ولا فائدة لأي مهارة من مهارات اللُّغة ما لم تؤثر بشكل جيد وفعَّال في كتابات الطلاب، سواء في صحتها اللغويَّة أو الثراء الفكري لما يتم كتابته. (محمد، 245 ، 2020)[1]

وتزداد أهميَّة الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة؛ فَهُم في حاجة لامتلاك لغة أكاديميَّة تُمكِّنهم من مواصَلة تعليمهم الجامعيّ، ومَطالِب الحياة العامَّة، وتُعَدّ العمود الفقري للعمليَّة التعليميَّة؛ فهي العمود الفقري للعمليَّة التعليميَّة، فهي حلقة الوصل بين مرحلتين: مرحلة التعليم الأساسيّ التي تستهدف تزويدَ الطلاب بالمعارف والمهارات الأساسيَّة التي تُمكِّنهم من بناء شخصياتهم ومرحلة التعليم الجامعي التي تتطلَّب مهارات خاصَّة. (عبد الوهاب، 247 ،2022)

وإذا كانت هذه أهميَّة الكتابة -بصفةٍ عامَّةٍ- فإن التعبير الكتابيّ -كأحد أقسام فن الكتابة- ذو أهميَّة خاصَّة؛ لأنَّه المرآة التي يظهر فيها كل عناصر القدرة اللغويَّة لدى الفرد، والمقياس الذي لا يخطئ أبدًا في تحديد القدرات الفكريَّة واللغويَّة للأفراد؛ فلذلك فهو مِنْ أعقدِ المهارات اللغويَّة؛ لأنَّه يتطلب قدرات أكثر مما تتطلبه مهارات اللُّغة الأخرى. (يونس، 20 ،2005)

وهذا يُبيِّن أهميَّةَ تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى الطلاب؛ لذا يؤكد (المزين، 540 -536 ،2022) على أهميَّة تنمية قدرات الطلاب على مهارات التعبير الكتابيّ بما يتطلبه من تنمية القدرة على اختيار الألفاظ والعبارات والأفكار وتجميع عناصر الموضوع الذي يريدون الكتابة فيه، كما يُمكِّنهم من اختيار الأساليب اللغويَّة الراقية في التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والعواطف المختلفة وسرعة التفكير كما يكشف عن الموهوبينَ.

والكتابة الإقناعيَّة من أهم الأدوات التي تساعد في تشجيع المتعلِّمين على خلق المعنى، وكذلك على التفكير والكتابة بشكل نقديّ عن حياتهم، وعن العالَم الذي يعيشون فيه، تتميز بمجموعة من الميزات التي تميزها عن غيرها من أنواع الكتابة الأخرى أنَّها وجهان متكاملان يصب كلاهما في إقناع القارئ بوجهة نظر الكاتب؛ الأول: منطقيّ، حيث يقرع الحجة بالحجة ويربط السبب بالنتيجة، ويقوم بالاستنباط والاستقراء لاستنتاج أدلة وبراهين تؤيد وجهة نظره،

(1) يتبع الباحث نظام (APA .Ver7) (اسم العائلة، السنة، الصفحة).

والوجه الآخر: وجه لُغويّ؛ حيث يخاطب الكاتب عقل القارئ وقلبه بتوظيف مفردات وأساليب لُغويَّة بصورة مؤثِّرة لإقناعه (السمان، 54 ،2012)

وتأسيسًا على ما سبَق فالكتابة الإقناعيَّة من أهم مهارات الكتابة التي يجب تنميتها؛ ويمكن حصر الأهمية التربويَّة للكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة (شحاتة، 21 ،2012) فيما يلي:

- تُمكِّن الفردَ من التعبير عن ذاته والدفاع عن وجهة نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثرَ وضوحًا واتساقًا، وفهم الأمور بصورة أفضل؛ مما يُيسِّر عليه اتخاذَ قرارات أكثرَ دقةً.
- وسيلة للتعلُّم واكتساب المعارف، فالفرد يتعلم من خلال الحجاج معلومات جديدة من الكاتب حول جوانب معينة من القضايا المطروحة.

هذا ويتفق البحث الحالي مع الدواعي التي ذكرتها وثيقةُ المستويات المعياريَّة لمحتوى مادة اللُّغة العربيَّة للمرحلة الثانويَّة الصادرة عن الهيئة القوميَّة لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ لتنمية وصقل قدرات الطلاب من خلال استخدام التراكيب اللغويَّة الصحيحة في الافتراضات والمناقَشة والحوار والتفاوض والربط بين المعلومات المؤتلف والمختلف الأفكار، مدعِّمًا رأيه بالحجج والأدلة والبراهين موضِّحًا البيانات والحقائق اللازمة لتبني موقفًا، مبدعًا نصًا من عندياته بلغة مؤثِّرة في الجمهور، مدعِّمًا رأيَه بعرض الرأي والرأي الآخر، مستعمِلًا الأساليب والأدوات والتراكيب النَّحْويَّة، محلًّا التنظيم والبنية في النصوص المختلفة مُعبرًّا بحُريةٍ في جُمَل وفقرات صحيحة. (الهيئة القوميَّة لضمان جودة التعليم، المستويات المعياريَّة لمحتوى مادة اللُّغة العربيَّة مصفوفة المعايير المتكاملة وفق المراحل. (الهيئة القوميَّة لضمان الجودة، 84 -83 ،2010)

هذا وقد أكدت دراسات عربيَّة وأجنبية عدة؛ منها: (أحمد، 2018؛ مصطفى، 2019؛ عبده، 2020؛ Mohammed, 2020) أهميَّة تعليم الكتابة الإقناعيَّة لتحقيق أهداف تعليميَّة وتدريسية؛ منها:

- تُسهِم في تنمية قدرات الطلاب في التمييز بين المعلومات ذات الصلة بأي موضوع يُعرَض عليه، والمعلومات التي لا ترتبط به، وعرض حُجَّتهم إلى معلومات موثوق فيها.
- تنمِّي مهارات جمع المعلومات من مصادرها المختلفة والاتصال مع الآخَرين؛ لإجراء مناقَشات وحوارات مُجدِية، تقوم على احترام الطرف الآخَر.
- تُصقِل مهاراتِ الطلاب في تنفيذ الأسباب بصورة منطقيَّة؛ بما يجعلهم يصلون إلى أسباب يقبلها العقلُ.

وعلى الرغم من هذه الأهمية التي تشغلها الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة، وما يقابلها من اهتمام، التي تستوجب أن يكون تعلمها هدفًا أساسيًّا إلا أن طلاب المرحلة الثانويَّة لايزالون يعانون من ضَعْفٍ في مهاراتها، وقد يُعزى هذا إلى طرق وإستراتيجيات وأساليب التدريس التي يتبعها المعلمون في تناوُل مهارات الكتابة الإقناعيَّة، وما زال الاهتمام بتنمية مهاراتها لا يرقى إلى الأهمية التي تمثلها كهدف أسْمَى من تعلُّم اللُّغة؛ حيث أكَّد هذا الواقعَ معظمُ الكتابات والأدبيات التربويَّة، والدراسات السابقة، وأوصت بضرورة تَبنِّي أساليب، ومداخل وإستراتيجيات جديدة، تُسهِم في تنمية مهارات الكتابة بعامَّةٍ، والكتابة الإقناعيَّة خاصَّة (Arindra,2020, 76-93).

الأمر الذي يستدعي البحث عن إستراتيجيات وأساليب غير تقليديَّة تُسهِم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة، بشكل يُمكِّن الطلابَ من بناء نص مكتوب ذي أطروحات منطقيَّة وحجج قويَّة متماسكة، لإقناع القارئ بأن وجهة نظر كتابه في موضوع أو قضية هي الصحيحة، تُمكِّنهم من إبداء آرائهم، ومناقَشتها، وتحليلها وتقييم الآراء الأخرى، بما يقود إلى الإقناع، وتُكسِبهم المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعيّ المشترك، والمحتوى الرَّقْميّ الذي غيَّر دور المتعلِّم من مُتلَقٍّ إلى مُنتِج للمحتوى الرَّقْميّ، بالتشارك مع زملائه، ومشارِك في التعقيب والحوار والمناقَشة والكتابة، من خلال الأدوات التي يوفرها (أحمد، 19 ،2019) (مصطفى، 130 -120 ،2019).

لذا توجَّه البحثُ الحالي إلى تبنِّي إستراتيجيات للتعلُّم، ومنها استخدام التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبر الويب التي تُعَدّ مدخلًا أو إستراتيجيةً للتعليم يعمل فيها الطلاب معًا، يتشاركون فيها انطلاقًا من ضرورة إعداد متعلِّم لديه قدرات ومهارات تُمكِّنه من تقديم أسباب واضحة وكافية وقوية تدعم موقفه وادعاءه، وتحدد الأدلة والبراهين المناسِبة، والحُكم على مدى صحة الادعاءات للآراء المعارِضة بدِقَّة، مع تقديم الحجج التي تستند إليها الآراء المعارضة وتنظيمها حسبَ قوتها لدعم وجهة النظر الخاصَّة في الحُكم على صحة أو خطأ الأدلة المطروحة حول الفكرة الجدالية، واستخلاص نتائج منطقيَّة.

ولمَّا كانت الكتابة الإقناعيَّة تقوم على البحث في وجهات النظر المختلفة، وإقناع الآخَرين بالدلائل والبراهين على صحة الرأي الذي يتبنَّاه القارئ؛ فإن ذلك يجعل من التعلُّم القائم على المشروعات والرحلات المعرفيَّة من أفضل أنواع التعلُّم التي ينبغي تدريس الكتابة الإقناعيَّة وتنميتها من خلال التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة؛ لِمَا لهما من أهميَّة كبيرة؛ حيث يُوضَع المتعلِّمُ أمام تحديات متعددة، ومواقف مشكلة، تتطلَّب منه قدرته على الجدل والإقناع؛ كما أنهما وسيلة -جد مهمَّة- في الحصول الحجج المنطقيَّة. (العطار، 195 -194 ،2019)؛ (محمد، 350 -345 ،2020)

وتعد إستراتيجية التعلُّم بالمشروعات إحدى الطُّرق التعليميَّة الحديثة التي تمثل نمطًا من أنماط التعلُّم الذاتيّ، أو التعلُّم المتمركز حول المتعلِّم؛ حيث يستطيع الطالبُ الاعتمادَ على نفسه في عمليَّة التعلُّم، فهي نظام يشتمل على كافَّة المواد التعليميَّة التي تساعد المتعلِّمين على تحقيق نواتج التعلُّم، وفقَ قدراتهم وإمكاناتهم بما يراعي الفُرُوق الفرديَّة بينهم؛ حيث تتَّسِم بتوافر الأدوات والتقنيات التي تُمكِّن المتعلِّمينَ من المشارَكة والتفاعل إلكترونيًّا، سواء في مناقَشة الأفكار أو تبادُل المعلومات، والاستفادة من كافَّة المصادر الإلكترونيَّة المتاحة عبرَ الويب في الحصول على المعلومات وتبادلها إلكترونيًّا بين الطلاب؛ ممَّا يُوفِّر لهم بيئةً تعليميَّةً يتَّسِم مناخُها بالمتعة والتشويق (إبراهيم، 28 -26 ،2019).

وتشير عديدٌ من الكتابات والأدبيات التربويَّة؛ منها دراسات: (Sung, 2015)؛ حسن، 2017؛ خليل، 2019؛ عبد السلام، 2020؛ عمران، 2020؛ شحاتة، 2021) لأهمية الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في التعلُّم بالمشاريع لطلاب المرحلة الثانويَّة، لعلَّ من أهمِّها:

- تُسهِم في تنمية مهارات التواصُل بين المتعلِّمين وتدريبهم على العمل الجماعيّ والتشارُكيّ.
- تُنمِّي القدراتِ الذِّهنيَّةَ والمهاراتِ الرَّقْميَّةَ لدى الطلاب؛ ممَّا يزيد من دافعيتهم.
- تزيد من التفاعل بينهم وبين بيئات التعلُّم الرَّقْميَّة.

وثمَّة عَلاقةٌ وثيقةٌ بين الكتابة الإقناعيَّة والتعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبر الويب؛ فقد أكدت الكثيرُ من الدراسات أهميَّةَ دور الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية بعض المهارات اللغويَّة والنقديَّة والتحصيل اللُّغويّ ونواتج التعلُّم لدى الطلاب والطالبات، وفي مختلف المراحل الدراسيَّة؛ ومنها: دراسة Kocoglu (2010). ودراسة Salem (2017)، والتي أكدت على أهميَّة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تحسين مهارات اللُّغة، ودراسة العطار، ودراسة الحربي (2020) التي أكدت على دورها في تنمية مهارات الأداء اللُّغويّ ودراسة أبو طويلة (2014) التي أظهرت دور الرحلات المعرفيَّة عبرَ الويب في التحصيل اللُّغويّ وجاءت دراسة AL-Khataybeh (2016) التي أكدت على أهميَّة دراسة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في أثَر استخدام أسئلة الويب في تحسين مهارات الكتابة، ودراسة العتيبي (2017)، التي أشارت إلى أثر برنامج تدريبيّ قائم على الرحلات المعرفيَّة في تنمية مهارة استيعاب المقروء باللغة الإنجليزيَّة للطلاب الموهوبينَ، ودراسة المعولية (2019) التي كشفت عن دور الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبيَّة، لدى الطلاب المعلِّمين، ودراسة المزوغي (2019)، والتي أشارت نتائجها إلى أهميَّة دور الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيَّة، ودراسة محمد (2020)، التي استخدمت طريقةَ التعلُّم القائمة على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدُّث والتعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ.

الإحساس بمشكلة البحث:

نبَع الإحساسُ بمشكلة البحث من خلال المصادر الآتية:

1. **نتائج الدراسات السابقة:** التي أُجريت في هذا المجال؛ حيث أظهَرَت نتائجُها أن هناك ضَعفًا لدى طلاب المرحلة الثانويَّة في مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة؛ مثل: دراسة كلٍّ من (زهران، 2015؛ شريف، 2015؛ آل تميم، 2015؛ Khataybe, 2016؛ سعودي، 2017؛ العطار، 2019؛ مصطفى، 2019؛ توفيق، 2019؛ الحربي، 2020؛ عبده، 2020؛ Aziz, 2020؛ Arindra,2020؛ سلامة، 2021).
2. **المقابَلة:** التي أجراها الباحث والباحثة مع (18) معلمًا وموجِّهًا للُّغة العربيَّة بالمرحلة الثانويَّة بمحافظة الدقهلية؛ لسؤالهم عن مستوى طلاب الصف الأول الثانويّ في مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة، وقد أكدوا أن هناك ضَعْفًا ملحوظًا في مستوى مهارات الكتابة الإقناعيَّة لديهم، نتيجةَ عدم استخدام إستراتيجيات تدريسيَّة حديثة تُساعِد على تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة.

3. **الدراسة الاستكشافيَّة:** أجرى الباحث والباحثة اختبارًا لقياس مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى مجموعة من طلاب الصف الأول الثانويّ، بلَغ عددُهم (46) طالبًا، بمدرسة أحمد لطفي السيد الثانويَّة بنين، التابعة لإدارة السنبلاوين التعليميَّة، بمحافظة الدقهلية، وجاءت النتائج على النحو المبيَّن بالجدول الآتي:

جدول (1):

نِسَب الضَّعْف في مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ

م	المهارة	نِسب الضَّعْف
1	صياغة حُجَج قويَّة ذات صلة بالادعاء والموضوع الجدلي لإقناع الآخَرين.	٪ 47.82
2	الاهتمام بالموضوعات الخلافيَّة التي يُقدِّم فيها الطلابُ رأيَهم مدعومًا بالأدلة.	٪33.04
3	الاهتمام بالعمليات العقليَّة والمهارات الذِّهنيَّة أثناء تدريس الكتابة الإقناعيَّة	٪43
4	عَرْض المبرِّرات المنطقيَّة التي توضح العَلاقة بين وجهة النظر والأدلة.	٪34.34
5	دَحْض الحُجَج المعارِضة ببيان أن هذه الحُجَج غير معقولة، أو غير منطقيَّة.	٪42.17
6	تحليل القضية ومناقَشتها، وعرض مجموعة من الحُجَج التي تؤكد هذا الرأي وتقييم الآراء الأخرى	٪68. 30
7	عَرْض الآراء المخالِفة والاعتراف بها، والرد على الحُجَج المضادَّة.	٪69. 45
8	دَحْض الحُجَج المعارِضة ببيان أن هذه الحُجَج غير معقولة أو غير منطقيَّة.	٪52.17
9	تقديم الطلاب لأسباب واضحة وكافية وقوية تدعم موقفهم وادعاءهم.	٪ 47.82
10	توليد أكبر عدد من الأسانيد التي تدعم مُحاجَّته وتقديمَها بصورة توضح أسباب عدم اتفاقه معها.	٪32.17

يتَّضِح من جدول (1) ضَعْف مهارات الكتابيَّة الإقناعيَّة لدى مجموعة من طلاب الصف الأول الثانويّ؛ حيث تراوحت نِسَبُ الضَّعْف من (68.30٪) إلى (52.17٪)، وتتفق هذه النتائجُ مع ما توصلت إليه نتائجُ الدراسات السابقة في هذا الشأن؛ ممَّا يستوجِب علاجَ تلك المشكلة.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضَعْف مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة اللازمة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة؟
2. ما الإستراتيجية المقترَحة لتنمية الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة؟
3. ما فعالية الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة؟

أهميَّة البحث:

يمكن أن يفيد البحث الحالي في تحقيق ما يلي:

1. **الأهميـة النظريَّـة:** يفيـد البحـث في تقديـم إطـار نظـريّ عـن متغيـرّات البحـث: (التعلُّـم بالمشروعـات والرحـلات المعرفيَّـة عـبر الويـب، والكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّة).
2. **الأهمية التطبيقيَّة:**

- تحديـد مهـارات الكتابيَّـة الإقناعيَّـة المناسِـبة لطـلاب الصـف الأول الثانـويّ، وتنميتهـا لتحسـين الأداء الكتـابيّ؛ ومِـن ثَـمَّ تحقيـق الغايـة المنشـودة مـن تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في المرحلـة الثانويَّـة.
- تزويد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بدليل إرشاديّ يُوضِّح كيفيةَ تنمية مهارات الكتابيَّة الإقناعيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.
- مسـاعَدة القائمـين عـلى تخطيـط مناهـج اللُّغـة العربيَّـة في الإفـادة مـن التطبيقـات التربويَّـة للتعلُّـم بالمشروعـات والرحـلات المعرفيَّـة في تنميـة اكتسـاب مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة.
- فَتْـح آفـاق جديـدة أمـام الباحثـين لدراسـة فاعليَّـة اسـتخدام التعلُّـم بالمشروعـات والرحـلات المعرفيَّـة عـبرَ الويـب في تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة لـدى المتعلِّمـين في المراحـل التعليميَّـة المختلفـة.

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعيَّة:** مهارات الكتابية الإقناعية التي حظيت بوزن نسبيّ (70٪) فأكثر من آراء المحكّمِينَ.
2. **الحـدود البشريَّـة:** (52) طالبًـا مـن طـلاب الصـف الأول الثانـويّ بمدرسـتَيْ أحمـد لطفـي السـيد الثانويَّـة بنين، والسـادات الثانويَّـة، التابعتـين لإدارة السـنبلاوين التعليميَّة، بمحافظـة الدقهلية.
3. **الحدود الزمانيَّة:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2022م).

أهداف البحث:

1. تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.
2. تعـرُّف فاعليَّـة الإسـتراتيجيَّة المقترَحـة القائمـة عـلى الدمـج بـين التعلُّـم بالمشروعـات والرحـلات المعرفيَّـة عـبر الويـب في تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويَّـة.

منهجَا البحث:

1. المنهج الوصفيّ التحليليّ لتأسيس الإطار النظريّ ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.
2. المنهـج التجريبـيّ: التصميـم شـبه التجريبيّ ذو المجموعتـين الضابطة والتجريبيـة في أثناء إجراء الدراسـة الميدانيَّة، والتحقـق مـن صحـة فـروض البحـث، وقيـاس فاعليَّـة الإسـتراتيجية القائمـة عـلى الدمـج بـين التعلُّـم بالمشروعـات والرحـلات المعرفيَّـة عـبرَ الويـب في تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويَّـة، وقـد تطلَّـب ذلـك تطبيـقَ اختبـار مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة قبليًّـا عـلى تلاميـذ المجموعتـين التجريبيَّـة والضابطة، ثـم التدريـس للمجموعة الضابطـة بالطريقة التقليديَّـة، بينـما تـدرس المجموعـة التجريبيَّـة باسـتخدام الإسـتراتيجيَّة القائمـة عـلى التعلُّـم بالمشروعـات عـبرَ الويـب، ثـم تطبيـق اختبـار مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة عـلى تلاميـذ المجموعتـين بعديًّـا.

فرضَا البحث:

1. يوجـد فـرق دالّ إحصائيًّـا عنـد مسـتـوى (0,05) بـين متوسـطَي درجـات طـلاب المجموعـة التجريبيَّـة في القياسـين القَبـليّ والبَعْـديّ في اختبـار مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة.
2. تتصف الإستراتيجيَّة المقترَحة بمستوى مقبول من الفاعليَّة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة ككل لدى طلاب المرحلة الثانويَّة.

أدوات البحث:

1. قائمة بمهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة اللازمة لطلاب المرحلة الثانويَّة (من إعداد الباحث).
2. اختبار مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة (من إعداد الباحث).
3. دليل المعلم في الإستراتيجيَّة المقترَحة.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث الحالي وَفقًا للإجراءات الآتية:

1. مراجَعة البحوث والدِّراساتِ والأدبيات السابقةِ في التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة ذات الصلة بمهارات اللُّغة العربيَّة عامَّةً، والكتابة خاصَّةً.
2. مراجَعة أهداف تدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثانويَّة.
3. آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة.
4. إعداد الإطار النَّظَري للبحث.
5. اشتقاق قائمة بمهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة اللازم توافرها لدى طلاب المرحلة الثانويَّة والتأكد من صدقها وثباتها.
6. إعداد دليل معلم للتدريس باستخدام الإستراتيجيَّة المقترَحة.
7. اختيار عينة من طلاب الصف الأول الثانويّ من بين طلاب المدارس الثانويَّة بمدينة ميت غمر، تم توزيعهم عشوائيًّا على مجموعتين: ضابطة تدرس بالطريقة التقليديَّة، وتجريبية تدرس بالإستراتيجية المقترَحة.
8. التدريس باستخدام الإستراتيجيَّة المقترَحة لعينة البحث.
9. رَصْد نتائج الاختبار ومعالجتها إحصائيًّا.
10. تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترَحات.

الإطار النظري للبحث:

● **المحور الأول: الكتابة الإقناعيَّة: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، دور المعلم في تنميتها:**

تُعَدّ الكتابة الإقناعيَّة من أهم أنواع الكتابة الوظيفيَّة؛ لقدرتها على تنمية مهارات التفكير التحليليّ والابتكاريّ والناقد، وتعميق تفكير الطلاب وتدريبهم على التفكير المنطقيّ الفكري، كما تساعد الفردَ على اتخاذ القرارات المناسِبة في حياته، وهي مهمة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانويَّة؛ ومِن ثَمَّ فالكتابة الإقناعيَّة -بصفةٍ خاصةٍ- إحدى أدوات الإقناع التي يحتاجها الفرد حتى يتمكن من التعامُل بفاعليَّة مع المعلومات التي يأتي بها المستقبل وتحديات العصر؛ فهي وسيلة مهمة في بناء الرأي العامّ من أجل إقناع الآخَرين، ويتطلَّب الإقناع قدرًا من الجدل أو الحِجَاج الذي يدفع صاحبه إلى سَوْق الأدلة والشواهد والبراهين التي تُلزِم الآخَر بالحُجَّة، ومن أبرز الأدلة على ذلك قول الله – جلَّ وعلا-: {أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِها مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ} [البقرة: ٢٥٨]، ومنها قوله تعالى: {وَقَالُوا آَلِهَتُنَا خَيْرٌ أَمْ هُوَ مَا ضَرَبُوهُ لَكَ إِلَّا جَدَلًا بَلْ هُمْ قَوْمٌ خَصِمُونَ" [الزخرف: 58].

أولًا- مفهوم الكتابة الإقناعيَّة:

تعددت رؤى وزوايا باحِثِي علماء التربية والمناهج واللغة في تعريف الكتابة الإقناعيَّة وتحديد مفهومها؛ وذلك لارتباطها بكثير من العلوم، وليس الهدف هنا تتبُّع الاختلافات في تعريفها، أو مناقشة الأُسُس التي تَرتكِز عليها، إنما الوقوف على تعريف يُمكِن أن يُوَفِّق بين أغلب هذه الآراء، ويحدد طبيعة الكتابة الحِجاجيَّة الإقناعيَّة، في إطار يتناسب مع الركائز التي تستند عليها، وفيما يلي عرض موجَز لبعض هذه التعريفات:

- نَوْع من الكتابة يعتمد على ادعاء ما، ثم تدعيم هذا الادعاء جدليًّا، ومن خلال توليد الأفكار التي تنشأ من خلال خبرات سابقة لدى الفرد تساعده على تحليل مُكوِّنات الموقف الذي يتعرض له؛ بهدف إقناع القارئ بقَبول وجهة نظر الكاتب وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين. (شحاتة، 18 ،2012).
- تُعرَّف على أنَّها: عمليَّة كتابيَّة يقوم فيها الكاتب بعرض وجهة نظره تجاه الفكرة الجدالية، وتدعيمها بالأدلة والبراهين، والربط بينها وبينَ وجهة النظر بما يُسمَّى بالمبررات، ثم عرض وجهات النظر المعارِضة وحُجَج الطرف الآخَر وإبطالها بأسباب منطقيَّة، وكل ذلك يتم في سياق معيَّن؛ عن طريق ترتيب الأفكار وتنظيمها تبعًا لترتيب عناصر البِنْيَة التنظيميَّة للنص الإقناعي؛ ممَّا يُسهِم في إقناع القرَّاء والتأثير عليهم. (عبد الجواد، 95 ،2014)

- ويرى زهران (2015، 17) أنَّها: قدرة طالب المرحلة الثانويَّة على عرض رأيه حول إحدى القضايا التي تختلف حولَها وجهاتُ النظر، ثم تحليل هذا الرأي ومناقشته، وعرض مجموعة من الحُجَج التي تؤكد هذا الرأي، وتقييم الآراء الأخرى بما يؤكد ضَعْفَها، وبما يقود الطالبَ إلى إقناع قارئ الموضوع بالرأي الذي يتبناه، وكلُّ ذلك يتم في سياق معيَّن؛ عن طريق ترتيب الأفكار وتنظيمها تبعًا لآراء البيئة التنظيميَّة للنص الإقناعي.
- وأشار إليها مصطفى (2019، 122) على أنَّها: "نوع من الكتابة يعتمد على عرض ادعاء ما، ثم تدعيم هذا الادعاء بالأدلة والبراهين، وبها توليد أفكار من المتعلِّم، ويقوم المتعلِّم بتقديم المبررات التي تربط بين الادعاء والأدلة، ويقوم بعرض الآراء المضادة ويقوم بدحضها بالأدلة والبراهين
- وذكر بلال (1377، 2021) أنَّها: "قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على صوغ أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم في ألفاظ مناسِبة، تَنقُل المعنى المقصود دون التباس أو تحريف؛ بهدف الإقناع بقَبول وجهة نظرهم، وعَرْض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين، وتقاس بالدرجة الكليَّة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المُعَدّ لذلك".
- وأخيرًا توصل إليها سلامة (2021، 32) على أنَّها: "نوع من الكتابة الوظيفيَّة يتمكَّن من خلالها طالبُ المرحلة الثانويَّة من معالَجة قضية جدلية كتابةً؛ بتحديد معالم تلك القضية بوضوح، وتحديد موقفه منها؛ ومِن ثَمَّ تكوين ادعاء رئيس، ودعمه بما يَلزَم من الحُجَج والبراهين، وتكوين حجة شخصيَّة تدفع القارئ للإقناع بموقف الكاتب من تنقيد الآراء المضادة، وبيان ضَعْف حجمها، مُلتزِمًا في كتابته بهيكل تنظيميّ مناسب للإقناع، مستخدِمًا لغةً صحيحةً دقيقةً معبرةً، تؤثر في فكر الطالب وقلبه، وتقاس باختبار مهارات الكتابة الإقناعيَّة.

وتأسيسًا على ما انتهت إليه التعريفات السابقة يرى الباحث تعدُّد الرُّؤَى والزوايا لتعريف مهارات الكتابة الإقناعيَّة، وقد أجمعت فيما بينها على أنَّها:

- تتطلَّب امتلاك المهارات الذِّهنيَّة التي تُمكِّن الطالبَ من تحليل وتقييم الآراء المطروحة، والمقارَنَة بين هذه الآراء لاستجلاء مواطن الاتفاق والاختلاف في الرأي، وتحليل الأفكار وتركيبها لإعادة صياغة حجة قويَّة، من شأنها إقناع القارئ بفاعليَّة.
- تقديم الكاتب وجهة النظر وتدعيمها بالأدلة التي تؤكد صحتها، ووجهات النظر الأخرى وتفنيدها.
- أنَّها تتضمَّن عمليتينِ رئيستينِ؛ هما: الإقناع؛ وذلك من خلال الاستعانة عند الكتابة بمجموعة من الحُجَج التي يستدلّ منها الفردُ على صحة الرأي، أو الادعاء الذي يتبنَّاه الكاتبُ والتفنيد.

وعلى ضوء ما سبَق يمكن تعريفها في البحث الحالي:

بأنَّها عمليَّة كتابيَّة يقوم فيها المتعلِّم بتبنِّي رأي ما، ثم تقديم الأدلة التي تدعم رأيه، والربط بين الأدلة والرأي بالمبررات أو المُسوِّغات، موضِّحًا فهمَه للحقيقة حول موضوع ما، أو رأي ما، بمعالجة تنطوي على عرض ادعاء ما لإحدى القضايا الجدليَّة، من خلال التفاعل والتكامل بين محتوى موضوع القضية وبنيتها التنظيميَّة، مُدعِّمًا هذا الادعاء جدليًّا من خلال توليد الأفكار وتقديم الأدلة التي تدعمه، والربط بين الرأي والأدلة؛ وذلك لتكوين الحجة الشخصيَّة، ثم تقديم تفاصيل الرأي، وتقديم الرأي المخالف أو المضاد، وتفنيده ودحضه بالأدلة والبراهين التي تنشأ من خلال خبرات سابقة لديه تساعده على تحليل مُكوِّنات الموقف الذي يتعرض له؛ بهدف إقناع القارئ بقَبول وجهة نظره، وعرض الآراء المضادَّة ودَحْضها بالأدلة والبراهين، مع قدرته على معالَجة إحدى القضايا الجدليَّة كتابةً، واقتراح أفضل حل متاح من أجل تقليل الجدل والخلاف حولَ إحدى القضايا التي تختلف حولَها وجهاتُ النظر؛ من خلال إبداء رأيه مناقِشًا ومحلِّلًا ومقيِّمًا، مقدِّمًا الأسبابَ المنطقيَّة التي تدعم هذا الرأي، التي تؤدِّي إلى الاقتناع بهذه المشورة، معتمِدًا على إبداء الأسباب، مستخدِمًا أمثلةً لدعم وجهة نظره بالأدلة والبراهين.

ثانيًا: أهميَّة الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة:

للكتابة الإقناعيَّة أهميَّة بالغة للطلاب في مراحل التعليم العامَّة عامَّةً، وطلاب المرحلة الثانويَّة خاصَّةً؛ حيث إنها تُعِين الطلابَ في بناء محتوى معرفيّ يرتبط بموضوع ما، كما أنَّها تشجع الطلاب على التفكير في أثناء الكتابة تفكيرًا يتَّسِم بالعمق والإحاطة بكافَّة عناصر أو أفكار الموضوع، علاوةً على أن الكتابة الإقناعيَّة تُتِيح مساحةً كبيرةً للطلاب للتعبير عن آرائهم التي يؤمنون بها، بالاستناد على الأدلة والحُجَج العقليَّة المنطقيَّة التي تدفع القارئَ إلى الإذعان والتسليم بما يقوله الكاتبُ.

لـذا يُجمِـع كـثيرٌ مـن الـخبراء في مجـال تعليـم اللُّغـة العربيَّـة على أهميَّـة تعليـم الكتابـة الإقناعيَّـة؛ وذلـك نظـرًا لِمَا ورَد عـن أهميَّـة تعليمهـا للأفـراد -بصفـةٍ عامَّـةٍ- وللمتعلـمين -بصفـةٍ خاصـةٍ- ويمكـن إيجـاز بعـض مـا ورد عـن أهميتها فـيما يلي

لقد حدَّد (شحاتة، 164-163 :1431) أهميَّة الكتابة الإقناعيَّة في الجوانب الآتية:

- تُمكِّـن الطالـبَ مـن التعبـير عـن ذاتـه، والدفـاع عـن وجهـات نظـره وتعديلهـا عـلى نحـو يجعلها أكـثرَ وضوحًـا واتِّسـاقًا، وفَهْـم الأمـور بصـورة أفضـل؛ مـما يُيسِّـر عليـه اتخـاذ قـرارات أكـثر دقةً.
- تساعد الأفراد على العمل الإيجابي وهم يقومون بفرز الآراء وتنظيم الأفكار واستخلاص النتائج.
- وسـيلة للتعلُّـم واكتسـاب المعـارف؛ فالفـرد يتعلـم مـن خـلال الإقنـاع أو الحجـاج معلومـات جديـدة مـن الطـرف الآخَـر حـولَ جوانـب معينـة مـن القضايـا المطروحـة.
- تُقـوِّي الـروحَ النقديَّـةَ بـين الأفـراد؛ وبالتـالي تقلـل مـن احتـمال أن تضللهـم الاسـتدلالات الزائفـة التـي يتعرضـون لهـا، بمـا تنطـوي عليـه مـن تدريـب عـلى المنطـق والاسـتدلال.
- أداة مـن أهـم الأدوات التـي تسـاعد في تشـجيع المتعلِّمـين عـلى خَلْـق المعنـى، وكذلـك عـلى التفكـير والكتابـة بشـكل نقـديّ عـن حياتهـم وعـن العالَـم الـذي يعيشـون فيـه؛ وذلـك مـن خـلال تعلمهـم كيفيَّـة تطويـر ودعـم وجهـات نظرهـم بطريقـة واضحـة، ؛ ممَّـا يُسـاعِد في تطويـر تجاربهـم الذاتيَّـة، ويشـجعهم عـلى المشـارَكة الفاعلـة في المجتمـع (Chase,B.,J. 2011,34).

هـذا وقـد أثبتـت عديـدٌ مـن الدراسـات والأدبيـات التربويَّـة (Elson, 2011)؛ **زهـران**، 2015؛ Balta, 2018؛ Sabti, 2019 ؛ Büyüknarci, 2019؛ **بـلال**، 2021) **أهميَّـة الكتابـة الإقناعيَّـة لطـلاب المرحلـة الثانويَّـة في أنَّهـا:**

- تُساعِدُهم في اكتشاف نفسه، إذا كانت معارفُه كافيةً أو غيرَ كافيةٍ في بعض الموضوعات أو القضايا.
- تَلعَب دورًا مهمًّا في تنمية مهارات الفَهْم القرائيّ الاستدلاليّ.
- يتوصـل مـن خلالهـا إلى العديـد مـن المعـاني الضمنيـة؛ عـن طريـق إجـراء مجموعـة مـن الاسـتدلالات التـي تقـوم في جـزء منهـا عـلى المقـروء، وفي جـزء آخَـرَ عـلى مـا لـدى القـارئ مـن خـبرات ومعـارف.
- مـن أفضـل الوسـائل لتنميـة مهـارات التفكـير الناقـد وصُنـع القـرارات، وامتـلاك القـدرة عـلى التمييـز بـين مـا نعتقـد فيـه، ومـا يجـب القيـام بـه.
- تسـاعد في إتاحـة الفرصـة لتبـادل وجهـات النظـر بـين المتعلِّمـين؛ بهـدف وصـول جماعـة المناقَشـة إلى إجـماع حـولَ القضيـة المطروحـة للمناقَشـة، ثـم الكتابـة فيهـا.
- تساعدهم في تعلُّم أساليب التفكير الحر، والتحدُّث، والاستماع والتعبير عن الرأي.

رابعًا: مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة:

تناولت دراسة (Sayed 2010, 65) مهاراتها في:

مهـارات خاصَّـة بالقواعـد الكتابيَّـة، ومهـارات خاصَّـة بتنظيـم النـص المكتـوب، ومهـارات خاصَّـة بتقديـم وجهـات النظـر المعارِضـة للموقـف أو الادعـاء، ومهـارات خاصَّـة بالقضيـة أو الادعـاء، ومهـارات خاصَّـة بالأسـباب التـي تدعم وتوضـح موقفه.

كـما صنفتهـا دراسـة (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority 2011) في ضـوء عـشرة محـاور، وجعـل لـكل محـور مهاراتـه التـي ترتبـط بـه، تتضمَّـن مـا يـلي:

الجمهـور، هيكلـة النـص، الأفـكار، اختيـار الكاتـب أفـكارًا مناسِـبةً، أدوات الإقنـاع، المفـردات، التماسـك، كتابـة الفقـرات، هيكلـة الجملـة، علامـات الترقيـم والتدقيـق الإمـلائيّ.

وقدمـت دراسـة السـمان (40 ،2012) قائمـةً بمهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة، اشـتملت عـلى ثلاثـة مَحـاوِر ينـدرج تحـت كل محـور مهـارات فرعيَّـة؛ كالتـالي: مهـارات خاصَّـة بالـرأي، والبيانـات والمـبررات، مهـارات خاصَّـة ببنـاء وصياغـة الحُجَّـة الشـخصيَّة، ومهـارات خاصَّـة بتعـرُّف الآراء المضـادة، وحُجَـج الطـرف الآخَـر وإبطالهـا.

وعرضت دراسة عبد الجواد (290 – 289 ،2014) مهارات الكتابة الإقناعيَّة في التالي:

مهارات خاصَّة بالفكرة الجدليَّة، مهارات خاصَّة بالأدلة والمبررات الداعمة للفكرة الجدالية، ومهارات خاصَّة بوجهات النظر المعارِضة وحجج الطرف الآخَر وإبطالها.

وقامت زهران (204 -201 ،2015) بتصنيفها إلى: المهارات المرتبطة بالجانب الإقناعي، المهارات بالجانب التنظيميّ، والمهارات المرتبطة بالجانب الأسلوبي.

وقد تناولت دراسة شريف (88 -87 ،2015) مهارات الكتابة الإقناعيَّة من زوايا مختلفة، تتلخص في: مهارات خاصَّة بالفكرة الجدالية، مهارات خاصَّة بالأدلة والمبررات الداعمة للفكرة الجدالية، ومهارات خاصَّة بوجهات النظر المعارضة وحجج الطرف الآخَر وإبطالها.

وقد حددت دراسة خليل (298 ،2019) مهارات الكتابة الإقناعيَّة في ثلاثة مَحاوِر، تندرج تحتها ست عشرة مهارة، تتضمَّن ما يلي: مهارة القضية الجدالية، مهارات خاصَّة بالأدلة والمبررات الداعمة للقضية، ومهارات خاصَّة بوجهات النظر المعارِضة وحجج الطرف الآخَر.

وفي هذا الاتجاه حددت دراسة سلامة (91 ،2021) مهارات الكتابة الإقناعيَّة في ثلاث مهارات رئيسة تندرج تحتها مهارات فرعيَّة، تتلخَّص في: المهارات الفكريَّة الإقناعيَّة المتعلِّقة بالقضية الجدليَّة، مهارات البِنْيَة التنظيميَّة لهيكل النص الإقناعي، والمهارات اللغويَّة والأسلوبيَّة.

تأسيسًا على ما سبَق يتبيَّن أنَّه على الرغم من اختلاف التصنيفات وتعدُّد المهارات، إلا أنَّها تؤكد على أن الكتابة الإقناعيَّة تحتاج إلى وضوح الفكرة وبساطتها، والانتقال من فكرة إلى فكرة بطريقة واضحة ومنطقية، واختيار الكلمات والعبارات والجُمَل المناسبة، وفي ضوء ما سبق، تم بناء قائمة مبدئيَّة بمهارات المحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة)، وتتمثَّل في:

1. تُمكِّن الطلاب من بناء نص مكتوب ذي أطروحات منطقيَّة وحجج قويَّة متماسكة من إبداء آرائهم، ومناقَشتها، وتحليلها وتقييم الآراء الأخرى بما يقود إلى الإقناع.
2. تحليل الطلاب لقضيةٍ ومناقَشتها، وعرض مجموعة من الحُجَج التي تؤكد هذا الرأي وتقييم الآراء الأخرى.
3. تكوين الطلاب لادعاء رئيس، ودَعْمه بما يلزم مع تكوين حجج شخصيَّة تدفع القارئَ للإقناع بموقفهم من خلال النص.
4. تحديد الطلاب الأدلة والبراهين المناسِبة والحُكم على مدى صحة الادعاءات والأدلة.
5. تمكن الطلاب من الربط بين الأدلة بعضها ببعض وتنظيمها حسب قوتها لدعم وجهة النظر الخاصَّة[1].
6. تمكن الطلاب من الحكم على صحة أو خطأ الأدلة المطروحة حول الفكرة الجدالية، واستخلاص نتائج منطقيَّة، من خلال عرض الأدلة الإقناعيَّة وتفسير النتائج بطريقة مناسِبة.
7. توليد الطلاب لأكبر عدد من الأسانيد التي تدعم محاجته وتقديمها بصورة تُوضِّح أسبابَ عدم اتفاقه معها، مع تكوين موقف محدَّد منها.
8. توصل الطلاب إلى حكم حول صحة أو خطأ الأسانيد والمحاجات للطرف الآخر للمغالطات في محاجة الطرف الآخَر، وعرض الآراء المضادة أو المخالِفة له.
9. حُكْم الطلاب على وجهات النظر المعارضة ذات الصلة بالفكرة المحاجة.
10. تفنيد الطلاب لوجهات النظر المعارضة لآرائهم في متن النص الإقناعي، مع توظيف الاقتباسات والاستشهادات الموثَّقة من مصادرها لتدعيم آرائهم.

(1) انظر: ملحَق (1) قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية.

المحـور الثـاني - التعلُّـم بالمشروعـات e-learning Project، المفهـوم، أهميتـه في تنمية مهـارات الكتابـة الإقناعيَّة:

أ. مفهوم التعلُم بالمشروعات:

تعـدَّدت وتنوَّعَـت تعريفـات التعلُّـم بالمشروعـات؛ فقـد عرَّفَـه (Ning (2010, 172 أنَّـه: "إسـتراتيجية تعليـم وتعلُّم يتشـارك فيهـا الطـلاب للقيـام بالمهـامّ والأنشـطة المعقَّدة".

عرَّفَـه مبـارز (247 ،2014) بأنَّـه: "إسـتراتيجية للتعلُّـم تتمركـز حـول التلميـذ وتعتمـد عـلى التفاعـل، والمشـارَكة والعمـل الجماعـيّ مـن خـلال الأنشـطة المتاحـة عـبر الموقـع التعليمـيّ؛ وذلـك لإنجـاز مشـاريع معـدَّة مِـن قِبَـل المعلِّـم الـذي يلعـب دورَ المـشرف والمُوجِّـه في تصميـم وتنفيـذ هـذه المشـاريع؛ مـمَّا يسـمح لهـم بمزيـد مـن التعلُّـم وتوسـيع دائـرة معارفهـم مـن المجـرَّد إلى التطبيـق.

ووصَفَـه طلبـة (2016م) بأنَّـه: نشـاط أو مجموعـة مـن الأنشـطة اليدويَّـة والذهنيَّـة التـي يمارسـها المتعلمـون في جـوّ تفاعـليّ اجتماعـيّ، وبتوجيـه مـن المعلـم مـن أجـل تحقيـق الأهـداف المحـدَّدة، ويعـود سـبب تسـمية التعلُّـم بالمشروعـات بهـذا الاسـم لأن الطـلاب يقومـون بتطبيـق وتوظيـف مـا تـم اكتسـابه مـن معـارف ومهـارات، سـواء كانـت معرفيَّـة أو أدائيَّـة أو وجدانيَّـة في مواقـف تعليميَّـة حقيقيَّـة، ويقومـون بتنفيذهـا بأنفسـهم وبرغبـة صادقـة منهـم، بـدلًا مـن الاعتـماد عـلى المعلـم.

وأشـارت إليـه الجنـدي (35 ،2016) بأنَّـه: إسـتراتيجية تعليميَّـة يشـترك فيهـا المتعلمـون لحـل مشـكلة معيَّنـة، مـن خـلال قيـام المتعلِّـم بعمـل مشروعـات مـن مهـام وأنشـطة للوصـول إلى هـدف مُعـيَّن.

وعرفتـه السـيد (32 ،2017) بأنَّـه: طريقـة تعلُّـم تقـوم عـلى فكـرة توزيـع الأدوار، يقـوم فيهـا المتعلِّـم بإطـار مـن العمـل الجماعـيّ التعـاوُنيّ بإعـداد وتطويـر مـا هـو مطلـوب منـه، في ظـل توجيـه مـن المعلـم.

وعرَّفَـه عقـل والنحـال (38 ،2017) بأنَّـه: "خطـوات منظَّمـة، ومتسلسـلة، ومخطَّـط لهـا مُسـبَقًا؛ مـن أجـل إنتـاج مـشروع إلكـترونيّ محـدَّد وفـقَ مجموعـة مـن معايـير تصميـم المشـاريع الإلكترونيَّـة، وتعتمـد -بشـكلٍ أسـاسيٍّ- عـلى نشـاط الطلبـة وتنفيذهـم للمهـام التعليميَّـة المطلوبـة منهـم، ويتـم تنفيذهـا بشـكلٍ إلكـترونيٍّ، وقـد يقـدم إرشـادًا مِـن قِبَـل المعلِّـم وقـتَ الحاجـة".

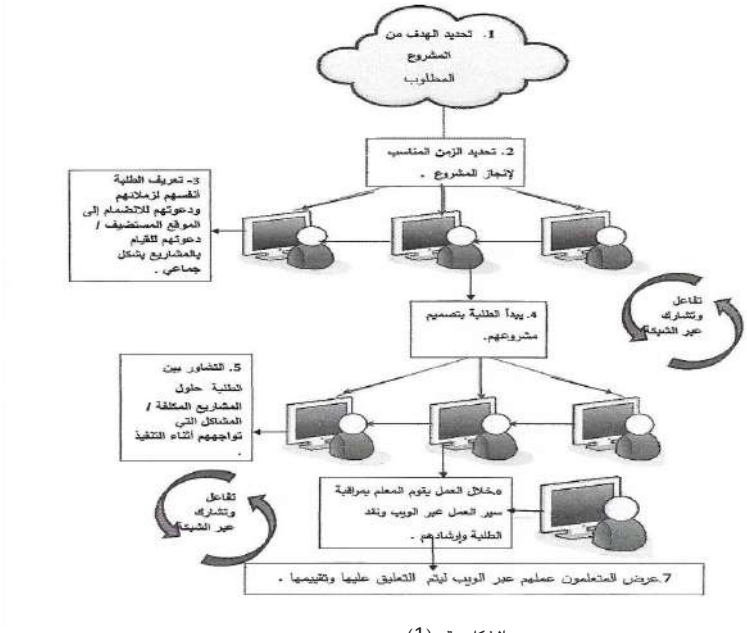
وعُـرِّف عـلى أنَّـه: "نمـوذج تعليمـيّ (منهـج مطـوَّر وطريقـة تعلُّـم) يسـتخدم إسـتراتيجية التعلُّـم المتمركـز حـولَ المتعلِّـم، من خـلال القيـام بمهـارات إنجـاز الأنشـطة والمشـاريع، حيـث إن المتعلِّـم يبنـي معرفتـه بنفسـه في مواقـف واقعيَّـة ليحصـل عـلى المنتَـج النهـائيّ". (Zancul, etal., 2017))

وتناولتـه دراسـة Rismawati, et al (34 ،2019) عـلى أنَّـه: "إسـتراتيجية ديناميكيَّـة للتعلُّـم يكتشـف فيهـا الأطفـال المشـكلات والتحدِّيـات الحقيقيَّـة في العالَـم المحيـط، وفي نفـس الوقـت يكتسـب الأطفـالُ المهـاراتِ عـبرَ العمـل في مجموعـات تعاونيَّـة صغـيرة، كـما يعتـبر خـبرةً إثرائيَّـةً تدمـج المتعلِّـمَ في أنشـطة ممتعـة بالنسـبة لـه، ومرتبطـة بالأنشـطة.

وتأسيسًـا عـلى مـا انتهـت إليـه التعريفـات السـابقة يـرى الباحـث تعـدُّد الـرُّؤَى والزوايـا لتعريـف التعلُّـم بالمشروعـات، وقـد أجمعـت فيـما بينهـا عـلى أنَّـه: إسـتراتيجية تعليميَّـة أو نمـوذجٌ تعليمـيٌّ يرتكـز عـلى المتعلِّـم بصفتـه المحـور الرئيـس لهـا، مـن خـلال مجموعـة أنشـطة العمـل الجماعـيّ، وتوظيـف مختلـف الأنشـطة والمهـام لإشراك المتعلِّمـين في حـل المشـكلة، وزيـادة الدافعيَّـة لديهـم واسـتخدامها؛ ليتعلـم بنفسـه، ويبنـى معرفتـه بنفسـه، وذلـك مـن خـلال توظيـف المصـادر التعليميَّـة الإلكترونيَّـة المتاحـة.

وبنـاءً عـلى مـا سـبق يعـرف الباحـث التعلُّـم بالمشروعـات إجرائيًّـا بأنَّـه: إسـتراتيجية تقـوم عـلى مجموعـة مـن الأنشـطة التـي يقـوم بهـا طـلاب الصـف الأول الثانـويّ بشـكلٍ إلكـترونيٍّ لأداء مهـمَّات كتابيَّـة بصـورةٍ فرديـةٍ، أو في مجموعـات؛ مـن أجـل تحقيـق أهـداف، مـن بينهـا تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة.

وقد أوردت الضبة (43 ،2014) نموذجًا يُوضِّح آليةَ السير في تنفيذ خطوات التعلُّم بالمشروعات الإلكترونيَّة:



الشكل رقم (1)

نموذج الضبة (2014) لخطوات التعلُّم بالمشروعات الإلكترونيَّة

ويرى الباحثان أن دور المعلم في هذه الإستراتيجيَّة يقتصر على أن يكون موجِّهًا ومنسِّقًا وميسِّرًا ومدرِّبًا لطلابه، وداعمًا لاهتماماتهم واتجاهاتهم وجهودهم وإنجازاتهم، من خلال تركيز انتباههم على كل من العمل والتفكير لصناعة المنتَج النهائيّ؛ لأن نجاح الموقف التدريسيّ لا يعتمد بالأساس فقط على توفر التقنيَّة وانتشارها، مع ضبط هذه التقنيات، واستغلالها الاستغلالَ الأمثلَ في العَمليَّة التعليميَّة وفقَ خطوات منظَّمة ومنهجيَّة؛ لتحقيق نواتج التعلُّم.

ب. التعلُّم بالمشروعات الإلكترونيَّة طريق تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة:

توضح العديدُ من الدراسات، ومنها (النحال، 2016؛ Zancul. et al, 2017؛ فارس، 2018) أن التعلُّم بالمشروعات يُسهِم في تنمية عديد من المهارات، ومنها مهارات الكتابة الإقناعية، فيما يلي:

- تهيئة الطلاب ليكونوا خبراء المعنى، ويتكوَّن من تحليل الخبرات بهدف نمو الفَهْم.
- تلعب دورًا رئيسًا للطلاب في ضبط عمليَّة التعلُّم والاستكشاف.
- تنمية قدرات الطلاب في التحصيل الدراسيّ والمهارات المعرفيَّة ومهارات حل المشكلات.
- تنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلُّم وتعزيز جودة التعلُّم نحو المستقبل، والتحدُّث والإلقاء دون خجل.

وباستقراء الأدب التربويّ السابق يتبين للباحثيْن الأثر الإيجابي للتعلُّم بالمشروعات الإلكترونيَّة وفعاليتها في زيادة دافعية الطلاب وإكسابهم مختلف المهارات، وفيما يتعلَّق الأمر بمحتوى تعليميّ أو مهام أو مشروعات يتم تقديمها وتنفيذها في بيئة التعلُّم الإلكترونيّ، التي تعتمد على المشارَكة والتفاعل والعمل الجماعيّ إلكترونيًّا وعبر الشبكات.

المحـور الثالـث: الـرحلات المعرفيَّـة عبر الويـب (Web-Quests) مفهومهـا، أهميتهـا في تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة

أ. مفهوم الرحلات المعرفيَّة:

عرَّفَهـا دوجـرو وسـيكر (Dogru & Seker (2012, 96 بأنَّهـا: "إحـدى طرائـق التدريـس التـي يسـتخدمها المعلـم، ومـن خلالهـا يـؤدِّي الطـلاب الأنشـطة القائمـة عـلى البحـث والاسـتقصاء بتنظيـم المعـارف التـي يحصلـون عليهـا مـن الإنترنـت، ومـن خـلال التفاعـل مـع الآخَريـن، ويمكنهـم التفكيـر في الموضـوع قيـد البحـث بشـكل ناقـد؛ ممَّـا يـؤدِّي إلى نمـو المهـارات الذِّهنيَّـة لديهـم".

بينـما يصفهـا بيروكوسـو وجوميـز (Berrocoso & Gomez (2014, 84 بأنَّهـا: "عبـارة عـن نظـام تدريـسيّ يسـمح بدمـج تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات في الأنشـطة البحثيَّـة، وحـل المشـكلات عـلى شـبكة الإنترنـت، وتعزيـز العمـل التعـاوُنيّ".

وتوصَّـل إليهـا كوبيلينسـكي (Kobylinski (2014, 64 عـلى أنَّهـا: "بيئـة التعلُّـم التـي تسـتخدم وصـلات للوصـول إلى المصـادر الأصليَّـة عـلى شـبكة الإنترنـت، والمهمـة الأساسـيَّة لهـا هـو تحفيـز الطـلاب للتحقُّـق والبحـث، وتنميـة الخـبرات الفرديَّـة والمشـارَكة في العَمليَّـة النهائيَّـة لتحويـل المعلومـات المكتسَـبة حديثًـا بطُـرُق أكـثر فهـمًا وتطـورًا".

وأشـارت دراسـة الناقـة (2016، 2) إليهـا بأنَّهـا: "وسـيلة تعليميَّـة، تهـدف إلى توظيـف الشـبكة العنكبوتيَّـة بمصادرهـا المختلفـة في العِلميَّـة التعليميَّـة؛ لمسـاعَدة مجموعـة الدراسـة عـلى اكتسـاب المعرفة، ومهـارات التفكـير الناقد، بطريقـة جديدة، بحيـث يمكـن اسـتخدامها في شـتَّى المراحـل الدراسـيَّة، وفي كافَّـة التخصُّصـات".

ومـن هنـا فقـد عرفتهـا محمـد (43 ،2017) بأنَّهـا: "عبـارة عـن إسـتراتيجية تدريسـيَّة يتـم مـن خلالهـا دمـج شـبكة الويب في العَمليَّـة التعليميَّـة، لمسـاعدة المتعلِّمـين عـلى البحـث والتقصِّي عـن المعرفـة، مـن خـلال صفحـات ويـب محـدَّدة مِـن قِبَـل المعلِّـم عـلى شـبكة الإنترنت".

بينـما وضحهـا مصطفـى (70 ،2017) بأنَّهـا: "طريقـة للتعليـم والتعلُّـم قائمـة عـلى اسـتخدام الكمبيوتـر والإنترنـت في العَمليَّـة التعليميَّـة، حيـث تُحقِّـق الأهـدافَ المطلوبـةَ بأسـلوب تفاعـليّ ممتـع ومثـير للدافعيـة؛ وذلـك مـن خـلال الأنشـطة التعليميَّـة القائمـة عـلى دمـج الإنترنـت في العَمليَّـة التعليميَّـة؛ بحيـث يكـون دور المعلـم في تخطيـط البيئـة التعليميَّـة وتنظيـم مصـادر المعلومـات المنتقـاة مُسـبَقًا مـن بعـد تحديد المهـام المرتبطـة بها، وتحديـد الأنشـطة القائمة عليهـا، وتقديـم التوجيهات للطـلاب ومسـاعدتهم عـلى تقصِّي المعلومـات اللازمـة".

وقـد عرفتهـا أبـو شـقرة وآخـرون (418 ،2018) بأنَّهـا: إسـتراتيجية تدريسـيَّة يتـم اسـتخدامها مـع المتعلِّمـين، للحصـول عـلى المعرفـة، واكتسـاب المهـارات، والقِيَـم والاتجاهـات مـن خـلال التنقـل بـين مواقـع الإنترنـت المختلفـة والمحـدَّدة مُسـبَقًا مِـن قِبَـل المعلِّـم؛ ممَّـا يوفـر الوقـتَ والجهـدَ، ويُحقِّـق الاسـتخدامَ الآمـنَ والأمثـلَ للإنترنـت.

وعرَّفَتْهـا إبراهيـم (747 ،2019) عـلى أنَّهـا: إسـتراتيجية تدريسـيَّة يقـوم مـن خلالهـا المعلـم بتحديـد الأهـداف التعليميَّـة المـراد تحقيقهـا، وتزويـد تلاميـذ الصـف الخامـس الابتـدائيّ بمـدارس النيـل المصريـة بالعديـد مـن الروابـط الإلكترونيَّـة، والمـوارد السـمعيَّة والبصريَّـة بالإضافـة للكتـب؛ لمسـاعدة التلاميـذ عـلى تحقيـق هـذه الأهـداف، وقيـاس مـدى تحقُّـق تعلُّمِهم، مـن خـلال الإجابـة عـن مجموعـة مـن الأسـئلة يضعهـا المعلـم في نهايـة النشـاط، أو يقـوم التلاميـذ بتصميـم عـرض شـفهيّ أو تقديمـيّ، يتـم رفعـه عـلى الإنترنـت، ويسـمح هـذا النشـاط للتلاميـذ بتقييـم أنفسـهم مثلـما يقيّمهـم المعلـمُ.

كـما توصلـت دراسـة الزيـن (75 ،2021) عـلى أنَّهـا: "البرنامـج التعليمـيّ الإلكـترونيّ المُعَـدّ لإكسـاب طالبـات الصـف الثالـث الأسـاسيّ المفاهيـم العِلميَّـة".

وأشـارت إليهـا دراسـة (Iste 2020,222)) عـلى أنَّهـا: "إسـتراتيجية تعليميَّـة قائمـة على مبـادئ النظريَّـة البِنائيَّة واسـتخدام الإنترنـت، وتصمـم بشـكل يحـث الطلبة ويشـجعهم عـلى الاستكشـاف، ويثير فيهـم روحَ التحـدِّي".

ومجمـل القـول: يُعـرِّف الباحثـان الرحـلات المعرفيَّـة بأنَّهـا: أنشـطة تربويَّـة استكشـافيَّة يعدهـا المعلـم يتـم مـن خلالهـا دمـج شـبكة الويـب في العَمليَّـة التعلُّمِيَّـة لمسـاعَدة التلاميـذ في عمليـات البحـث والتقصِّي عـن المعلومـات اللازمـة للطالـب، مـن خـلال مصـادر معروضـة عـبر شـبكة الويـب ومحـدَّدة مُسـبَقًا، وتشـجع عـلى العمـل الجماعـيّ، وتوفـر الوقـت والجهـد، وتنمِّـي مهـارات التفكـير العلمـيّ.

ب. أهميَّة استخدام الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في العَمليَّة التعليميَّة:

انطلاقًا مما سبق يتَّضِح للباحثيْنِ أنَّ هناك دورًا مهمًّا ومؤثرًا للرحلات المعرفيَّة في تنمية مهارات التفكير العليا وتنمية مهارات الكتابة الحِجاجيَّة الإقناعيَّة؛ وذلك لِمَا تحويه من أنشطة تُركِّز على البحث والاستقصاء؛ بهدف تنمية المهارات والقدرات الذِّهنيَّة المختلفة من خلال التفاعل ما بين المعلومات الجديدة التي يبحث عنها المتعلِّم والمعلومات الموجودة لديه؛ وبالتالي قد يعدل ما لديه من معلومات، أو يكتسب أخرى جديدة.

ومِمَّا لا شك فيه أن الرحلات -عبر الويب- تعد واحدة من أهم الإستراتيجيات التي توظف إستراتيجيات التدريس الحديثة المبنيَّة على استخدام التكنولوجيا، بحيث يصبح الطالب هو محور العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، وهو بؤرة النشاط التعليميّ؛ وبذلك تخلق تعلُّمًا نشطًا وفعَّالًا وأكثر دقةً من التعلُّم التقليديّ المعتَمِد على حفظ المعلومات واسترجاعها، كما أنَّها تربط بين التخطيط التربويّ للعمليَّة التعليميَّة بشكل دقيق وبين استخدام الإنترنت، وتعد نمطًا تعليميًّا قائمًا على المتعلِّم باعتباره مسافرًا ومستكشِفًا، وتؤكد على التفاعل بين المتعلِّمين والمعلِّم خلال العَمليَّة التعليميَّة، وتعكس بذلك فكرة التدريس الحديثة القائمة على أحدث التقنيات كمصادر للمعرفة. (Thamson, 2020,77).

وحريٌّ بالذِّكر أن أهميتها تأتي من قدرتها على تنمية مهارات التفكير المنطقيّ والنقدي، والدافعيَّة للتعلُّم والإبداع، ومهارات حل المشكلات والتعلُّم النَّشِط، وتعزيز الدافعيَّة، وتطوير المهارات الاجتماعيَّة، كما تمنحهم إمكانيةَ البحث في نقاط محدَّدة بشكل عميق ومدروس، من خلال مصادر مواقع إلكترونيَّة منتقاة، ومُعدَّة مُسبَقًا مِن قِبَل المعلِّم؛ مِمَّا يُساعِد كثيرًا على توفير الوقت والجهد وعدم تشتُّت الطلاب، وتكثيف جهودهم في الاتجاه المطلوب للنشاط الذي يقومون به (حجازي، 34 ،2016).

ومن هنا يري الباحثان أن الرحلات المعرفيَّة عبر الويب تجعل الطالب مكتشفًا وباحثًا محللًا في المعلومة، مُحوِّرًا للعمليَّة التعليميَّة لتثير تفكيرهم؛ وبالتالي تقدم وتوفر للطلاب نظامًا تعليميًّا جديدًا عن طريق دمج وتوظيف شبكة الويب في العَمليَّة التعليميَّة.

والسؤال الذي يفرض نفسَه الآنَ: كيف يمكن تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة من خلال إستراتيجية تقوم على الدمج بين التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبرَ الويب، وهذا ما سيتناوله الباحث في المحور الآتي:

المحور الرابع: الإستراتيجيَّة المقترَحة طريق لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة:

يهدف هذا المحور إلى عرض خطوات وعناصر وأسس ومراحل بناء الإستراتيجيَّة المقترَحة القائمة على الدمج بين التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة وأنشطتها لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

يُعرِّف الباحثانِ الإستراتيجيَّةَ إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة من الإجراءات التوليفية والأنشطة التربويَّة الاستكشافيَّة القائمة على الدمج بين بعض نماذج التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبر الويب، يُعِدُّها المعلمُ، يتم من خلالها دمج شبكة الويب في العَمليَّة التعليميَّة؛ ليقوم بها طلاب الصف الأول الثانويّ بشكل رَقْميّ لأداء مهمَّات تعليميَّة بصورةٍ فرديةٍ، أو في مجموعات من أجل تحقيق أهداف محدَّدة من خلال عمليات البحث والتقصِّي عن المعلومات اللازمة من خلال صفحات ويب محددة مُسبَقًا، يتبعها طلابُ الصف الأول من المرحلة الثانويَّة العامَّة عند تعلُّمهم ودراستهم للكتابة ومهاراتها؛ حيث يسترجِع الطلابُ معلوماتِهم من ذاكرتهم بعيدة المدى ويربطونها بمعارفهم الجديدة بطرق ذات معنى في إطار من التكامل والتنظيم والإسهاب؛ بما يُسهِم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة، وتتم هذه الإجراءات تحت إشراف المعلم وفقَ المراحل الآتية: التمهيد لعرض الموضوع والقضية، والتركيز والبحث والتعرُّف على القضية محل الخلاف، ومناقَشة المعلومات والآراء، والمناظَرة بين الفريق المؤيِّد والمعارِض للقضية، والاتفاق على الرأي وتدعيمه والتطبيق، والتقويم.

أولًا- خطوات تنفيذ الإستراتيجيَّة المقترَحة، وتتمثَّل في الخطوات الآتية:

1. **التهيئة والتوجيه:** يقوم المعلم بتحديد الهدف من المشروع المطلوب عبر الويب (تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) وإجراء مقابَلات مع المتعلِّمين، والتعريف بمُحرِّكات البحث وآلياتها.
2. **مرحلة الإعداد والتطوير:** وتتناول إعداد الإستراتيجيات التعليميَّة واختيار المادة العِلميَّة، واختيار الوسائط التعليميَّة والطرق والإمكانات اللازمة، وأساليب التقويم.
3. **مرحلة التخطيط:** وتتضمَّن وصفًا له وتحديد الموضوعات والمهام؛ حيث يُطوِّر المعلمُ خطةً لتنفيذ المشروع بالاستعانة بالطلاب، وتحديد الزمن المناسب لإنهاء كل مرحلة من مراحل المشروع.
4. **مرحلة التحليل:** وتتناول تحليلَ كلٍّ من: (نواتج التعلُّم، خصائص المتعلِّم، المادة العِلميَّة والبيئة التعليميَّة).
5. **مرحلة التنفيذ:** وفيها يقوم المتعلِّمون بتحديد الغرض من المشروع، وتعريف أنفسهم للطلبة الآخَرين، وتصميم مشروعاتهم الكتابيَّة الحِجاجيَّة، واتخاذ القرارات المتعلِّقة بمصادر المعلومات.
6. **إنهاء المشروع:** وتتضمن تقديم العروض والتقارير، وتتناول مهارات المحاجَّة؛ أي من خلال وصف للمهمة التي يجب على الطالب إنجازها في نهاية النشاط، وتعد محورًا أساسيًّا؛ حيث يستطيعون منها الانطلاق في رحلتهم عبر المهمة المطلوبة، وتكون قابلةً للتنفيذ ومثيرةً لاهتمام الطلاب؛ حيث يقوم المعلم بتقديم الأسئلة الجوهريَّة للمهمة التي تدور حولها المهارة، وتتضمَّن مجموعةً من مهارات المحاجَّة (مهارات متعلقة بمفهوم المحاجة وما يصح أن يكون محاجَّة وما لا يصح، وأدلتها، والحُكم عليها وتقويمها وتفنيدها)؛ من خلال: التصنيف، المقارَنة، الاستقراء، بناء وجهات النظر.
7. **مرحلة التقويم:** تقويم المخرَجات للإستراتيجية المقترَحة عبر الويب؛ من خلال تقويم الطلاب أنفسهم، ومقارَنة ما تعلَّموه وأنجَزُوه، وفقَ معايير وضوابط تساعدهم على ذلك، وابتكار طُرُق جديدة تتعدد بتعدُّد المهارات وتقويم المنتج ككلٍّ.

ثانيًا: دور المعلم والطلاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة في ضوء الإستراتيجيَّة المقترَحة:

1. **أدوار المعلم:**

تستلزم الكتابة الإقناعيَّة تدريب الطلاب على تحليل الحُجَج، وتبرير استنتاجاته؛ ليكتب بمنطق أوضح، ويطلق عليه المحاجة والتفكير النَّاقِد، كما يمكن تفسير ما يقال بشكل صحيح، وتقويمه؛ لذا ينبغي على المعلم عند تعليم مهارات الكتابة الإقناعيَّة أن:

- يَعرِض بعضَ النماذج لموضوعات إقناعيَّة، ويوضحها للطلاب، ويوضح ما بها من حجج؛ لأن ذلك يُحسِّن من كتاباتهم الإقناعيَّة، ويساعدهم بعد ذلك عند الكتابة على انتقاء حجج قويَّة تؤكد وجهات نظرهم.
- يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات ذات الصلة بالمحاجة التي تُمكِّن المتعلِّمينَ من أن يصبحوا على دراية بالتعبير عن آرائهم، وتعزيز أسباب هذا الرأي.
- يُشجِّع المتعلِّمينَ على التعبير لا -فقط- عن رأيهم حول هذا الموضوع، وإنَّما عن الأسباب الكامنة وراء هذا الرأي؛ وذلك عن طريق طرح أسئلة مثل: لماذا تعتقد؟ أو لماذا تشعر بهذا الرأي؟
- يختار موضوعاتٍ تُعبِّر عن تجارب الطلاب اليوميَّة، أو مستوحاة من خبراتهم وقراءاتهم، كما ينبغي أن تكون مما تختلف حولها وجهات النظر، أو متعلقة بهواياتهم المفضَّلة وذكرياتهم مع الآخَرين قريبة من المتعلِّم ومثيرة لاهتماماته الشخصيَّة والاجتماعيَّة؛ حتى يتمكَّن من استدعاء معارفه السابقة أثناءَ تعبيره عن هذه الموضوعات؛ لإثارة حماس الطلاب وتشجيع كل منهم على التعبير عن رأيه.
- يُوضِّح للطلاب بعضَ المعارف التي تتعلَّق بالحجج، وكيفية بنائها، والتفريق بين الحُجَج القوية والضعيفة؛ لأن هذا من شأنه أن يُحسِّن كتابات المتعلِّمين الإقناعيَّة. (Education and Training, 2010, 2))

2. **أدوار الطلاب في الإستراتيجيَّة المقترَحة:**

- تنفيذ المشروعات وتصميم المهام التعليميَّة في ضوء تطبيق مهارات التعلُّم التشارُكيّ.
- تبنِّي أشكال جديدة من التقويم تسمح للمُتعلِّمين بتوضيح ما يعرفونه؛ ككتابة المقالات الإقناعيَّة والتقارير الحِجاجيَّة، وإجراء المناقَشات؛ ومِن ثَمَّ يتم تقويم فهمهم من خلال تطبيق مهام حقيقية وتنفيذها.

- تُشجِّع الطلاب على الاستفسار عن طريق الاستفهام التأمُّليّ والأسئلة مفتوحة النهايات والتعلُّم ذي المعنى.
- تدعم بناء المعرفة بنشاط عن طريق (استخدام الأنشطة لرفع مستويات التفكير العليا، وتشجيع نقد وجهات النظر المتعدِّدة، وتشجيع حل المشكلات بمرونة وإبداع.

إجراءات البحث:

تضمَّن البحثُ هذه الإجراءاتِ:

أولًا: تحديد قائمة بمهارات المحاجة (الكتابة الإقناعيَّة) لطلاب المرحلة الثانويَّة:

أ. هدف القائمة:

يتمثَّل هدف القائمة في: تحديد مهارات الكتابة الإقناعيَّة المناسِبة لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانويَّة.

ب. مصادر إعداد القائمة:

تمَّ إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعيَّة المناسِبة لطلاب المرحلة الثانويَّة في ضوء المصادر الآتية:

1. أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثانويَّة.
2. طبيعة الكتابة الإقناعيَّة، ومهاراتها.
3. طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانويَّة، وخصائص تلك المرحلة، ومتطلَّباتها الكتابيَّة.
4. الدراسات والبحوث السابقة العربيَّة والأجنبيَّة التي أُجريت التي تناولت الكتابة الإقناعيَّة.
5. الدراسات والبحوث السابقة العربيَّة والأجنبيَّة التي تناولت إستراتيجيات تنمية الكتابة الإقناعيَّة.

ج. وَصْف قائمة مهارات الكتابة الإقناعيَّة (في صورتها الأولية):

حَصَر الباحثُ مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة)، وحذف المتشابه والمكرر منها، ووضعها في قائمة أوليَّة بلغت (10) مهارات ليتمكن من تحديد:

- مدى مناسَبَة المهارات لطلاب الصف الأول الثانويّ.
- حذف أو إضافة أو تعديل أية مهارات أخرى.

ثم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكِّمينَ بلَغ عددُهم (10) عشرة مُحكِّمين، وبعد تفريغ البيانات حُسِبَ الوزنُ النسبيُّ لكل مهارة، وحدَّد الباحث معيارًا لاختيار بعض مهارات المُحاجَّة، وهي التي حظيت بنسبة اتفاق لا تقل عن (75%) من آراء المحكِّمِينَ وفقَ المعادلة الآتية:

جدول رقم (1)

الوزن النسبي لأهمية مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة) لدى طلاب الصف الأول الثانويّ من المرحلة الثانوية

	مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحجاجيَّة	استجابات المحكِّمِينَ	النسبة المئويَّة %
1	تمكن الطلاب من بناء نص مكتوب ذي أطروحات منطقيَّة وحجج قويَّة متماسكة من إبداء آرائهم، ومناقَشتها، وتحليلها وتقييم الآراء الأخرى بما يقود إلى الإقناع.	25	86.2
2	تحليل الطلاب لقضية ومناقَشتها، وعرض مجموعة من الحُجَج التي تؤكد هذا الرأي وتقييم الآراء الأخرى.	25	86.2
3	تكوين الطلاب لادعاء رئيس، ودعمه بما يلزم، مع تكوين حُجَج شخصيَّة تدفع القارئ للإقناع بموقف الكاتب من خلال النص.	25	86.2
4	تحديد الطلاب الأدلة والبراهين المناسِبة والحُكم على مدى صحة الادعاءات والأدلة.	27	93.1

	مهارات الكتابة الإقناعيّة الحِجاجيّة	استجابات المحكّمين	النسبة المئويّة %
5	تمكن الطلاب من الربط بين الأدلة بعضها ببعض وتنظيمها حسب قوتها لدعم وجهة النظر الخاصَّة.	27	93.1
6	تمكن الطلاب من الحكم على صحة أو خطأ الأدلة المطروحة حول الفكرة الجدالية، واستخلاص نتائج منطقيَّة من خلال عرض الأدلة الإقناعيَّة وتفسير النتائج بطريقة مناسِبة.	27	93.1
7	توليد الطلاب لأكبر عدد من الأسانيد التي تدعم محاجته وتقديمها بصورة توضح أسبابَ عدم اتفاقه معها، مع تكوين موقف محدد منها.	27	93.1
8	توصل الطلاب إلى حكم حول صحة أو خطأ الأسانيد والمحاجات للطرف الآخَر للمغالطات في محاجة الطرف الآخَر، وعرض الآراء المضادَّة أو المخالِفة له.	27	93.1
9	بناء الطلاب لمحاجة مضادة بِناءً على حكمه؛ طبقًا للبيانات والمعلومات المتوافرة لديه، وتقويم الآراء المؤيِّدة والمعارِضة التي تستند إليها المحاجات.	27	93.1
10	تفنيد الطلاب لوجهات النظر المعارضة لآرائهم في متن النص الإقناعي، مع توظيف الاقتباسات والاستشهادات الموثَّقة من مصادرها لتدعيم آرائهم.	23	79.3

من خلال الجدول السابق يتَّضِح للباحثين أن نسبة الاتفاق بين المحكّمِينَ حول مفردات القائمة تراوحت بين نسبتَي (79.3%) و(93.1%) لكل مفردة على جِدَةٍ.

وقد أبدى المُحكَّمون الملحوظات الآتية على القائمة:

3. ملاحظة عامَّة أن بعض المهارات في القائمة الأولية يمكن أن تُصاغ بصورةٍ عامَّةٍ تُغني عن غيرها كمهارتَيْ: "تحديد وجهات النظر المعارضة ذات الصلة بالفكرة الجدليَّة وعرض وجهات النظر المعارضة للفكرة الجدليَّة"، يُمكِنُ اعتبارهما مهارة واحدة؛ وهي: "حكم الطلاب على وجهات النظر المعارِضة ذات الصلة بالفكرة المُحاجَّة"، ومِن ثَمَّ اكتفى الباحث بالمهارات التي حصلت على (75%) فأكثر من موافقة المحكّمِينَ[1].

ثانيًا: بناء اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة):

بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعيَّة المناسِبة الصف الأول الثانويّ، قام الباحث بإعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعيَّة في ضوء قائمة مهارات الكتابة الإقناعيَّة، وقد مرَّت عمليَّة إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

أ. **الهدف من الاختبار:**

هدف اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة): قياس مدى توفُّر مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة) لدى طلاب الصف الأول الثانويّ من المرحلة الثانويَّة من خلال تطبيقه قبليًّا وبعديًّا.

ب. **مصادر بناء الاختبار:**

اعتمَد الباحثُ في بناء الاختبار على المصادر الآتية:

4. قائمة مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة) السابق تحديدها.
5. الأدبيات التي تناولت تقدير مهارات الكتابة الإقناعيَّة وأساليب قياسها.
6. الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت إستراتيجيات تنمية الكتابة الإقناعيَّة.

ج. **تعليمات الاختبار:**

تهدف تعليمات الاختبار إلى مساعَدة المفحوصين على الإجابة؛ ليصبحوا مستعدين نفسيًّا وتربويًّا للموقف الاختباري؛ لذا روعي في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، وحدَّد الباحث التعليمات كما يأتي:

- توضيح الهدف من الاختبار.
- قراءة الأسئلة قراءةً صامتةً دقيقةً.

(1) وردت في ملحق رقم (1).

- الالتزام بالزمن المحدَّد.
- ضرورة تسجيل الطالب بياناته الشخصيَّة في المكان المخصَّص لذلك.
- التنبيه إلى أن الاختبار بغرض البحث العلميّ، وليس لتقويم أداء الطلاب.

٥. وصف الاختبار:

تكوَّن اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة) من (30) سؤالًا، واختير نمط الاختبار الموضوعيّ لتُصمَّم في ضوئه مفردات الاختبار، وقد تضمَّن أسئلةً من نوع: التكملة، والاختيار من مُتعدِّد، وغيره من الأسئلة؛ لأن هذا النوع من المفردات يتميز من حيث:

- مناسبتها لمجال التفكير الناقد والكتابة الإقناعيَّة؛ حيث إنها تعطي استجابةً مفتوحةَ النهاية للطالب open ended تتيح له تفكيرًا تباعديًّا، وتعطيه فرصةَ استجابة طليقة ومرنة وأصيلة.
- إعطاء معدل ثبات مناسب للاختبار؛ لأنَّها تُبنى بشكل موضوعي لا يعتمد على ذاتيَّة المصحِّح، وهو ما قد لا يتوفر في غيرها من أنواع الأسئلة.
- صلاحيتها للبحوث التي تعتمد على القياس القَبليّ؛ إذ إنها أسهل في الاستجابة عليها، وأسهل في تحديد مدى صعوبة بنودها أو سهولتها.

٥. ضبط الاختبار:

اتبعت الإجراءات التالية لضبط الاختبار:

1. **صدق الاختبار:**

يُشير "صِدْق الاختبار" إلى قياس الاختبار ما وُضع لقياسه، وللتحقُّق من صدق المحكّمينَ كأحد أنواع الصدق عُرِضَ الاختبارُ على مجموعة من المحكّمِينَ بلغت (10) مُحكِّمين، طُلِبَ منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مناسَبة الأسئلة لطلاب المرحلة الثانويَّة.
- صلاحية الاختبار لقياس مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة).
- إضافة أو حذف ما يرونه مُناسِبًا للاختبار.

2. **التجربة الاستطلاعية للاختبار**[1]:

طُبِّق الاختبار على مجموعة من طلاب المرحلة الثانويَّة، الصف الأول الثانويّ، بلَغ عددُهم (32) طالبًا وطالبةً لتحديد زمن الاختبار وثباته.

3. **زمن الاختبار:**

حُدِّدَ زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقها الطلاب في الاختبار ككل، كما يأتي: استغرق الطلاب في المتوسط (45) خمسًا وأربعين دقيقة في إجابة الأسئلة، أي أن متوسط الزمن الكلي للاختبار = 45 دقيقة ⊠ 5 دقائق لكتابة البيانات الشخصيَّة.

∴ الزمن الكلي للاختبار = 50 دقيقة.

4. **ثبات الاختبار**[2]:

يُقصَد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه، ويُعد الاختبار ثابتًا إذا كان يُعطِي النتائجَ نفسَها، أو ما يقترب منها إذا تكرَّر تطبيقُه على المفحوصين أنفسِهم، وتحتَ الظروف نفسِها. (فؤاد البهي، 2005، 378).

ولتحديد مدى ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِّق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعِيدَ تطبيقُهما عليهم بعد أسبوعين، ثم حسب الباحث مُعامِل الارتباطِ بين درجات الاختبار في المرتين الأولى والثانية، مستخدِمًا معادلة "بيرسون" لحساب مُعامِل الارتباطِ من الدرجات

(1) ملحق رقم (2).

(2) ملحق رقم (5).

الخـام بالطريقـة العامَّـة، فـكان مُعامِـل الارتبـاطِ بـين التطبيقـين (0.81%) أي أن معامـل ثبـات الاختبـار (81%)، وهـي قيمـة مناسِـبة تـدلّ عـلى ثباتـه.

5. **الصورة النهائيَّة للاختبار:**

بلَـغ عـددُ مفـردات الاختبـار في الصـورة النهائيَّـة لـه (30) سـؤالًا، والجـدول رقـم (2) يُبـيِّن مواصفـاتِ اختبـار مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة، موضِّحًـا عـدد الأسـئلة لكل مهـارة، ونسـبتها المئويَّـة، والدرجة، ونظرًا للأهمية النسـبية المتسـاوية لمهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة، فقـد أعطاهـا الباحثـان الدرجـة نفسـها في الاختبـار، كـما يتَّضِـح مـن الجـدول الآتي:

جدول (2)

مواصفات اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) المناسِبة لطلاب الصف الأول الثانويّ

	مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة)	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الدرجة
1	تمكَّـن الطـلاب مـن بنـاء نـص مكتـوب ذي أطروحـات منطقيَّـة وحُجَـج قويَّـة متماسـكة، ومناقَشـتها، وتحليلهـا وتقييـم الآراء الأخـرى بمـا يقـود إلى الإقنـاع.	3، 6، 8	3	3
2	تحليل الطـلاب لقضيـة ومناقشـتها، وعَـرْض مجموعـة مـن الحُجَـج التـي تؤكـد هذا الـرأيَ وتقييـم الآراء الأخرى.	5، 7، 10	3	3
3	تكويـن الطـلاب لادعـاء رئيـس، ودعمـه بمـا يلـزم مـع تكويـن حجـج شـخصيَّة تدفَـع القـارئَ للإقنـاع بموقـف الكاتـب مـن خـلال النـص.	2، 4، 9	3	3
4	تحديـد الطـلاب الأدلـة والبراهـين المناسِـبة والحُكـم عـلى مـدى صحـة الادعـاءات والأدلـة.	1، 11، 15	3	3
5	تمكـن الطـلاب مـن الربـط بـين الأدلـة بعضهـا ببعـض وتنظيمهـا حسـبَ قوتهـا لدعـم وجهـة النظـر الخاصَّـة.	19، 23، 27	3	3
6	تمكـن الطـلاب مـن الحكـم عـلى صحـة أو خطـأ الأدلـة المطروحـة حـول الفكـرة الجداليـة، واسـتخلاص نتائـج منطقيَّـة، مـن خـلال عـرض الأدلـة الإقناعيَّـة وتفسـير النتائـج بطريقـة مناسِـبة.	18، 21، 29	3	3
7	توليـد الطـلاب لأكبـر عـدد مـن الأسـانيد التـي تدعـم مُحاجَّتـه، وتقديمهـا بصـورة توضِّـح أسـبابَ عـدم اتفاقـه معهـا، مـع تكويـن موقـف محـدَّد منهـا.	20، 22، 32	3	3
8	توصـل الطـلاب إلى حكـم حـول صحـة أو خطـأ الأسـانيد والمحاجـات للطـرف الآخَـر للمغالَطـات في مُحاجَّـة الطـرف الآخَـر، وعـرض الآراء المضـادة أو المخالِفـة لـه.	24، 14، 28	3	3
9	بنـاء الطـلاب لمحاجـة مضـادة بِنـاءً عـلى حكمـه طبقًـا للبيانـات والمعلومـات المتوافرة لديـه، وتقويـم الآراء المؤيـدة والمعارضـة التـي تسـتند إليهـا المحاجات.	12، 16، 25	3	3
10	تفنيـد الطـلاب لوجهـات النظـر المعارضـة لآرائهـم في مـتن النـص الإقناعـي، مـع توظيـف الاقتباسـات والاستشـهادات الموثَّقـة مـن مصادرهـا لتدعيـم آرائهـم.	13، 17، 26	3	3

رابعًا: التجريب الميدانيّ للبحث:

بدأ التجريب الميدانيّ للإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) في اللُّغة العربيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ يوم الأحد الموافق (7/2/2021م)، وانتهى يوم الإثنين الموافق (26/4/2021م)، وقد نُفِّذَت التجربة وفقَ مجموعة من الإجراءات، تضمَّنت ما يلي

1. **اختيار عينة البحث والتصميم التجريبيّ:**

تم اختيار عينة البحث من طلاب وطالبات الصف الأول الثانويّ بمدرستَيْ أحمد لطفي السيد الثانويَّة بنين، والسادات الثانويَّة بنين، إدارة السنبلاوين التعليميَّة، في الفصل الدراسيّ الثاني، من العام الدراسيّ (2021/2022م)، وبلَغ عددُ أفراد العينة (52) اثنين وخمسين طالبًا، مثَّلوا عينة البحث والمجموعة التجريبيَّة له.

2. **التطبيق القَبليّ للاختبار:**

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة للبحث قبل تدريس البرنامج في يوم الخميس الموافق (21/1/2021م)؛ لتحديد المستوى القَبليّ لعينة البحث، ثم احتفظ الباحثُ بالدرجات.

3. **الخطة الزمنيَّة للتدريس:**

بعد الانتهاء من التطبيق القَبليّ لاختبار قياس مهارات الكتابة الحِجاجيَّة الإقناعيَّة لطلاب الصف الأول الثانويّ عينة البحث، تم تطبيق الإستراتيجيَّة وفقَ خطة زمنيَّة محدَّدة؛ بَدءًا من يوم الخميس الموافق (27/1/2021م)، واستغرَق التطبيقُ (6) ستة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعيًّا، وانتهت الخطة الزمنيَّة في (14/3/2021م).

4. **التطبيق البَعديّ للاختبار:**

بعدَ تطبيق الإستراتيجيَّة تم تطبيق اختبار مهارات (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) على العينة بعدَ الانتهاء من تطبيق البرنامج في (15/3/2021م).

5. **الأساليب الإحصائيَّة المستخدَمة:**

بعد الانتهاء من التطبيق البَعديّ صار لكلٍّ من طلاب الصف الأول الثانويّ عينة البحث (2) درجتان على اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة)، في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ، وعُولجت البيانات باستخدام برنامج الإحصاء المُحوسَب للعلوم الاجتماعيَّة SPSS 15.0، واستخدَم الباحثُ الأساليبَ الإحصائيَّةَ الآتيةَ:

1. تحليل التبايُن متعدد المتغيِّرات (MANOVA) في تحديد فاعليَّة المتغيِّر المستقلّ على مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة).
2. (مربع إيتا η^2) لحساب حجم تأثير الإستراتيجيَّة المقترَحة في مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة)، لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولًا- نتائج اختبار الفروض المتعلِّقة بمهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة:

تتناول فروضُ البحث أثرَ متغيِّر مستقلّ (الإستراتيجيَّة المقترَحة) في متغيِّر تابِع هو (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة)، ولمَّا كان المتغيِّر التابِع مكوَّنًا من أبعاد (مفهوم المُحاجَّة، أدلة المُحاجَّة، الحكم على المُحاجَّة، تقويم المُحاجَّة، تفنيد المُحاجَّة)، وهذه الأبعاد مرتبطة فيما بينها باعتبارها أبعادًا لظاهرة واحدة؛ هي مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة؛ ممَّا يجعَل مبررًا للتفكير فيها كمجموعة واحدة؛ لذا اقتضى ذلك أن يستخدم الباحثُ تحليلَ التبايُن الأحاديّ للقياسات المتكررةِ (ANOVA (One Factor Experiment With Repeated Measurements و"هو نوع من أنواع التبايُن لا يختلف عن التبايُن أحادي الاتجاه، إلا في تكرار مقارَنة الأشخاص أنفسهم أكثرَ من مرة) (محمد شراز، 6 11 ،2009)، ويتناول الفرضانِ الأولُ والثاني المتغيرَ المُجَمَّعَ (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) كما يأتي:

6. **الفرض الأول:** "توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ على اختبار مهارات المُحاجَّة (الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة)".
7. **الفرض الثاني:** تتصف الإستراتيجيَّة المقترَحة بدرجة مناسِبة من الفاعليَّة في تنمية المتغير المُجَمَّع (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة).

وكما يتَّضِح من الجدول التالي رقم (3) ما يلي:

جدول رقم (3)

الإحصاءات الوصفيَّة للعينة في مهارات المُحاجَّة (على الاختبار قَبليًا وبعديًّا)

المتغيرّ التابع	المتوسط		الانحراف المعياريّ	
	قبليّ	بَعديّ	قبليّ	بَعديّ
مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة	103.4	122.8	3.9	3.27

أشارت نتائج التحليل الوصفيّ لدرجات العينة في المتغيرّ المجمَّع (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) إلى أن متوسط أداء العينة في الأداء القَبليّ على الاختبار بلَغ (103.4) درجة بانحرافٍ معياريٍّ قدره (3.9) مقابلَ (122.8) درجة، بانحرافٍ معياريٍّ قدره (3.27) في الأداء البَعديّ على الاختبار؛ بما يشير إلى تحسُّن مستوى أداء العينة عمومًا لصالح التطبيق البَعديّ، كما أشارت نتائج تحليل المقارَنات المتكررة أحادية الاتجاه، كما يتَّضِح من الجدول التالي رقم (4) ما يلي:

جدول رقم (4)

تحليل التبايُن الأحاديّ للقياسات المتكررة لعينة البحث على المتغير المُجَمَّع (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) ككل

المتغيرّ التابع	قيمة لامدا Wilks' Lambda	(ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئيّ	حجم الأثر
مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة	0.052	296.7	دالَّة عند مستوى 0.01	0.94	كبير

وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي أداء العينة على التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ فيما يتعلَّق بالمتغيرّ التابع المجمَّع (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة)، فتُشير "لامدا Wilks' Lambda" إلى قيمة بلغت (0.043)، كما بلغت قيمة (ف) (68.245)، وهي دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ ممَّا يدلّ على وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين أداء العينة قبليًّا وبعديًّا على المتغير المجمَّع (مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة) ككل، وبحساب مربع إيتا الجزئيّ η^2 Partial Eta Squared لحجم تأثير البرنامج المقترَح في مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة ككل اتضح أنَّه (0.957) ممَّا يدلُّ على حجم تأثير كبير، وَفقًا للمعيار الذي حدده Cohen[1]، ومِن ثَمَّ يمُكننا في ضوء هذه النتائج قَبول الفرضين البديلين الأول والثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة من فاعليَّة الإستراتيجيات والبرامج المقترَحة في تنمية مهارات الكتابة عمومًا مثل دراسة (الكريم، 2019؛ Mohammed, 2020؛ ؛ إبراهيم، 2021؛ محمود، 2021(

وتتفق هذه النتيجةُ مع ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة من فاعليَّة البرامج المقترَحة والإستراتيجيات التدريسيَّة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة بصورةٍ عامَّةٍ: (عبد الباسط، 2014؛ الظنحاني، 2014؛ آل تميم، 2015؛ زهران، 2015؛ شريف، 2015؛ Khataybe 2016؛ ؛ سعودي، 2017؛ العطار، 2019؛ مصطفى، 2019 ؛ توفيق، 2019؛

(1) يُمثِّل إحصاءُ (إيتا تربيع) نسبة تبايُن المتغير التابع التي يفسرها، ويوضحها المتغير المستقل، ويمكن أن تتراوح قيم إيتا تربيع من صفر إلى (1)، ويمكن الاستعانة بالإرشادات التالية التي اقترحها Cohen لتفسير قوة قيم إيتا تربيع: (0.01= تأثير صغير، 0.06= تأثير معتدل، 0.14= تأثير كبير)، وقد وُجهت انتقادات لإحصاء إيتا تربيع؛ لذا فقد ظهر مقياس بديل هو (إيتا تربيع الجزئي) يتلافى عيوبه (بالانت، 2007، 225-226)، وهو ما يحسبه برنامج SPSS، وقد ضَمَّنه الباحثُ جداولَ المخرَجات

مطلق، 2019؛ بلال، 2020؛ إبراهيم وكامل، 2020؛ Aziz, 2020 ؛ Arindra,2020 الحربي، 2020؛ عبده، 2020؛ سلامة، 2021)

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي:

- ساعدت الإستراتيجيَّة طلابَ الصف الأول الثانويّ على تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجِيَّة.
- وفَّرت الإستراتيجيَّة صلةً تكاد تكون مفقودةً في درس مهارات الكتابة، وبخاصة الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة المعاصِرة، مع تدريب الطلاب على الحكم على صحة أو خطأ الأدلة المطروحة.
- ساعدت الإستراتيجيَّة الطلابَ على تمكُّنهم من تحديد الأدلة والبراهين المناسِبة، والحُكم على مدى صحة الادعاءات والأدلة للتوصل إلى نتيجة نهائيَّة، مع توليد الطلاب لأكبر عدد من الأسانيد التي تدعم محاجتَهم وتفنيدَها، مع إبداء آرائهم، ومناقَشتها، وتحليلها وتقييم الآراء الأخرى بما يقود إلى الإقناع، مع تحليل الطلاب للقضية ومناقَشتها.
- ساعدت الإستراتيجيَّةُ الطلابَ في تمكُّن بعض الطلاب من بناء نص مكتوب ذي أطروحات منطقيَّة وحجج قويَّة متماسكة، لإقناع القارئ بأن وجهة نظرهم كتابةً في موضوع أو قضية هي الصحيحة.
- أسهَمَت الإستراتيجيَّة في تنمية بعض المهارات الاجتماعيَّة في معالَجة القضايا الجدليَّة كتابةً، وعرض ادعاء، ومِنْ ثَمّ تدعيم هذا الادعاء بالأدلة والبراهين.
- أسهَمَت الإستراتيجيَّةُ في تحليل الطلاب لقضية ومناقَشتها، وعرض مجموعة من الحُجَج التي تؤكد هذا الرأي وتقييم الآراء الأخرى، مع تكوين الطلاب لادعاء رئيس، ودعمه بما يلزم، مع تكوين حجج شخصيَّة تدفع القارئَ للإقناع بموقف الكاتب من خلال النص.
- أن التدريب الذي تلقته عينةُ البحث فيما يتعلَّق بتطبيق استخدام الإستراتيجيَّة القائمة على التعلُّم بالمشروعات والرحلات المعرفيَّة عبرَ الويب أدَّى إلى زيادة فاعليَّة مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.
- مكَّنت الإستراتيجيَّةُ الطلابَ من توضيح بنية النص الإقناعي، التي تتمثَّل في (تحديد موقفهم، والأسباب الكامنة وراء هذا الموقف، ونتيجة أو استنتاج يفيد موقفهم)، مع تدريبهم على كيفيَّة استخدام الطلاب للغة الإقناع استخدامًا صحيحًا.
- أسهَمَت في تنمية مهارات التفكير التحليليّ من خلال تحليل الطلاب لوجهة النظر الأخرى وتفنيدها، مع دراسة وفَهْم وجهات النظر المتعدِّدة تجاهَ القضية، كما في تنمية بعض المهارات اللغويَّة لدى الطالب في استخدام ألفاظ مناسِبة، للدلالة على المعاني المتنوِّعة التي ترد أثناء الكتابة.

توصيات البحث:

- تدريب مُعلِّمي التعليم قبل الجامعيّ على تبنِّي صياغات جديدة في تدريس الكتابة العربيَّة، وبخاصة مهارات الكتابة الإقناعيَّة في المراحل التعليميَّة المختلفة في ضوء التصوُّر الإبداعيّ لها.
- عَقْد دورات تدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ لتدريبهم على استخدام الإستراتيجيَّة المقترَحة، وتوظيفها في تعليم اللُّغة العربيَّة للتلاميذ والطلاب في مراحل أخرى.
- إعداد مواد تعليميَّة قائمة على مهارات المُحاجَّة.
- دراسة مدى فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات التفكير العليا في مقرَّر تواصُل للصف الثاني الابتدائيّ، على ضوء منظومة التعليم الجديدة 2.0.
- تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة للطلاب من مراحل تعليميَّة مختلفة.

بحوث مُقترَحة:

بِناءً على هذا البحث وامتدادًا له يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات التفكير النَّحْويّ.
- فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات التفكير الإقناعي في مراحل تعليميَّة أخرى.

- فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية القدرة اللغويَّة.
- برنامج تدريبيّ مقترَح لتنمية مهارات المُحاجَّة لدى الطلاب المعلِّمين بشعبة اللُّغة العربيَّة.
- فاعليَّة بعض الإستراتيجيات المقترَحة في تنمية مهارات التحليل النَّحْويّ الإبداعيّ ذات الصلة بالحجاج اللُّغويّ.
- فاعليَّة إستراتيجية قائمة على مهارات المُحاجَّة في تنمية مهارات الخطاب في النص الأدبي.
- استخدام الإستراتيجيَّة المقترَحة في تنمية مهارات القراءة الناقدة التحليليَّة.
- منهج مقترَح قائم على مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة وفاعليتها في تنمية الكفاءة اللغويَّة.

المراجع

أولًا: المراجع العربيَّة:

- المعولية، وهيبة بنت حمد (2019): فاعليَّة إستراتيجية الرحلات المعرفيّ عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الناقد في النصوص الأدبيَّة وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف الحادي عشر، ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=102
- إبراهيم، إيناس أحمد (2019): أثر استخدام برنامج مقترَح قائم على الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية بعض مهارات التنور البصريّ في مادة الدراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائيّ بمدارس النيل المصرية ببورسعيد، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع 25، يناير، 741.
- إبراهيم، إيمان علي (2021): فاعليَّة إستراتيجية المحطات العِلميَّة الرَّقْميَّة في تنمية بعض مهارات الكتابة التأمُّليَّة والكفاءة الرَّقْميَّة لدى طلاب المحلة الثانويَّة، المجلة التربويَّة، كلية التربية - جامعة سوهاج، ج90، أكتوبر، 785 -700.
- إبراهيم، صفاء محمد وكامل، رانيا مصطفى (2020): استخدام مدوَّنة إلكترونيَّة قائمة على نظريَّة الحِجَاج؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة، والكفاءة الذاتيَّة لدى الطلاب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بكلية التربية - جامعة الإسكندرية، مجلة البحث العلميّ في التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 21، مارس، 270 -202.
- أبو سريع، ولاء محمد (2015): تعليم الكتابة الإقناعيَّة في المرحلة الثانويَّة، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، 159، 122 -121.
- أبو طويلة، صالح محمد (2014): أثر استخدام الرحلات المعرفيَّة (الويب كويست) في التحصيل المعرفيّ للُّغة العربية لدى طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسيّ في الأردن، ماجستير، كلية العلوم التربويَّة، جامعة الحسين بن طلال.
- أحمد، هبة سعيد (2018): فاعليَّة برنامج قائم على النظريَّة السياقيَّة ومستويات السعة العقليَّة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى الطلاب المعلِّمين، شعبة اللُّغة العربيَّة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ع 41، مايو، 181 -156.
- أبو شقرة، أسماء وعبيدات، هاني وطوالبة، هادي (2018). أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفيّة (Quests Web) أثناء تدريس التربية الوطنيّة والمدنيّة في إكساب قِيَم المُواطَنة ومفاهيم التفاهم والسَّلام العالميّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردن. مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة - شؤون البحث العلميّ والدراسات العليا بالجامعة الإسلاميَّة - غزة – فلسطين. مج 26, ع 437 -417 ،1.
- الأكاديميَّة العربيَّة للتعليم الإلكترونيّ والتدريب (2010). نموذج التعلُّم الإلكترونيّ القائم على المشروعات. متاح على الموقع بتاريخ (18/8/2016م).
- آل تميم، عبد الله بن محمد (2015): برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصف الثاني لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، المجلة التربويَّة، جامعة الكويت، مجلس النشر العلميّ، جامعة الكويت، مج 29، ع 114، مارس 663 -599.
- بلال، أماني عبد المنعم (2020): فاعليَّة برنامج قائم على القراءة المُكثَّفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، المجلة التربوية، كلية التربية، - جامعة سوهاج، ج 83 ،2، مارس، 1415 -1364.
- توفيق، هند سيد (2019): دراسة العَلاقة بين مدركات عينة من طالبات لمرحلة الثانويَّة لمهارات الكتابة الإقناعيَّة ومهارات التفكير الناقد لديهنَّ، مجلة كلية التربية للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، جامعة الفيوم، ع 13، ج 194 -165 ،1.
- الجندي، هبة عادل (2016): أثر اختلاف إستراتيجيات التعلُّم التعاونيّ عبر الويب والأساليب المعرفيَّة في تنمية مهارات تصميم المقرَّرات الإلكترونيَّة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعيَّة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- حامد، دعاء صبحي (2016): أثر اختلاف إستراتيجيات الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونيَّة وكفاءة التعلُّم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعيَّة، جامعة بنها.
- حجازي، أمجد جمال (2014): استخدام إستراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تدريس وحدة دراسيَّة بمقرَّر تاريخ الكتب والمكتبات وأثرها في التحصيل الدراسيّ والاتجاه نحو المقرَّر: دراسة تجريبية: متوفر على الرابط:
- https://www.researchgate.net/publication/278847319
- الحربي، لطيفة بنت عبد الله (2020): فاعليَّة توظيف الرحلات المعرفيَّة عبر الويب لتدريس مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة في تحسين مهارتيَ القراءة والاستماع لدى تلاميذ الصف من وجهة نظر مُعلِّميهم في منظفة القصيم بالمملكة العربيَّة.
- حسن، إسماعيل محمد (2017): أثر اختلاف أنماط تصميم الرحلات المعرفيَّة عبر الويب لتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس، العدد (85)، مايو ص ص 224-183. السعوديَّة.
- خليل، محمد حسن (2019): فاعليَّة استخدام الرحلات الافتراضيَّة المعرفيَّة القائمة على نموذج مارزانو في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافيّ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ع 43، يناير، 386 -366.
- دغمش، هالة عادل، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.
- رضوان، إنجي محمد، عبد الحميد، أحمد السيد، أمين، زينب محمد وعلي، فايز عبد الحميد (2020): التعلُّم الإلكترونيّ القائم على المشروع (أسسه ونظرياته)، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعيَّة، ع115-74 ،5.
- زهران، نورا محمد (2015): برنامج قائم على التعلُّم الاستقصائيّ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- الزين، وفاء علي (2020): أثر استخدام الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تدريس العلوم على تحسين التحصيل والاحتفاظ بالمعرفة لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة الزرقاء، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع227، سبتمبر 98 -59.
- سعودي، علاء الدين حسن (2017): استخدام التعلُّم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعيَّة والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، ع 183، يناير، 65 -25.
- سلامة، فايز محمد (2021): استخدام حلقات البحث والنقاش لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب الصف الثاني الثانويّ، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- السمان، مروان (2012): برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، مجلة القراءة والمعرفة، العد 133، ج 2.
- السيد، فاطمة سعد (2019): دور القراءة التنبؤية والتعليقات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السيد، ولاء أحمد (2017): فاعليَّة إستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات في تدريس مقرَّر التقييم والتشخيص في التربية الخاصَّة على مفهوم الذات الأكاديميّ والتحصيل الدراسيّ لدى طالبات قسم التربية الخاصَّة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس، العدد88، السعوديَّة، أغسطس، ص ص 44-23.
- شحاتة، نشوى رفعت (2021): تطوير بيئة تعلُّم مَرِن قائمة على المشروعات الإلكترونيَّة وأثرها في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والثقة بالذات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، المجلة التربويَّة، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج 82، فبراير، 864-785.
- شحاتة، حسن سيد (2012): الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة فكر جديد من النظريَّة إلى التطبيق، القاهرة، دار العالَم العربيّ.
- شريف، أسماء إبراهيم (2015): إستراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة وما بعدَ المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة لطالبات قسم الصحافة والإعلام بكلية الآداب - جامعة جازان بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، ع 170، ديسمبر 115-67.

- طلبة، عبد العزيز (2010): إستراتيجية التعلُّم الإلكترونيّ القائم على المشروعات عبر الويب، مجلة التعليم الإلكتروني، ع(6)، 28-26.
- الظنحاني، محمد عبيد (2014): فاعليَّة برنامج مقترَح في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر بدولة الإمارات العربيَّة المتحدة، المجلة الدوليَّة للأبحاث التربويَّة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربيَّة المتحدة، 254 -224 ،143، عالَم الكتب.
- عبد السلام، دعاء عمر؛ الشاوري، عطيات محمود (2020): فاعليَّة برنامج إرشاديّ قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفيَّة عبر الويب Quest – Web لتنمية وعي الأبناء بالمشارَكة في إدارة الأولويات وعَلاقته بالمسؤولية الاجتماعيَّة، مجلة بحوث عربيَّة في مجالات التربية النوعيَّة، رابطة التربويين العرب، ع 19، يوليو، 139-63.
- العطار، سمر جابر (2019): دور الرحلات المعرفيَّة عبر الويب في تنمية مهارات الأداء اللُّغويّ لدى الطلاب المعلِّمين، تخصُّص اللُّغة العربيَّة، مجلة، كلية التربية، جامعة بنها، يوليو ع 119، ج 213-191 ،2.
- علي، محمد السيد (2011): موسوعة المصطلحات التربويَّة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمَّان، الأردن.
- عمران، عبد الحافظ عمران (2020): استخدام إستراتيجية التعلُّم القائم على المشروعات المدعومة بأدوات الويب 2.0 في تدريس مقرَّر الحاسب الآلي لتنمية مهارات تصميم المواقع الإلكترونيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة، المجلة التربويَّة لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 2، ع 2، يوليو 113-69.
- الكريم، نورا أحمد (2019): تنمية مهارات الكتابة القصصيَّة باستخدام إستراتيجيتي تآلُف الأشتات والمسارات المتعدِّدة مفتوحة النهاية لدى طلاب المرحلة الثانويَّة الموهوبينَ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع 108، ج 5، 805-843.
- محمد، حجاج أحمد (2020): استخدام طريقة التعلُّم القائمة على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدُّث والتعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 36، ع2، فبراير، 396–343.
- محمد، حجاج عبد الله (2020): استخدام طريقة التعلُّم القائمة على المشروع في تنمية بعض مهارات التحدُّث والتعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 36، ع 2، فبراير، 343-396.
- محمد، شيماء عثمان (2016): بلاغة الإقناع في مقالات غازي القصيبي: الاستفهام أُنموذجًا، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، 72-55 ،77.
- محمود، رشا علي أحمد (2021): تصميم نموذج تدريسيّ قائم على نظريَّة التدفُّق في تدريس القراءة وأثره في تنمية الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، أغسطس، 122-47.
- المزوغي، خولة محمد منصور (2019): برنامج في القراءة الموسَّعة قائم على الرحلات المعرفيَّة لتنمية الكتابة الإبداعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مصطفى، راندة خالد (2017): بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعيَّة في اللُّغة العربيَّة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة بحوث عربيَّة في مجالَّات التربية النوعيَّة، رابطة التربويين العرب، ع 332-311 ،7.
- مصطفى، عزة علي (2019): فاعليَّة برنامج قائم على التعلُّم المدمَج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، المجلة العِلميَّة لكلية التربية، جامعة جنوب الوادي، ع 28، يناير، 171-111.
- مطلق، عبير أحمد (2019): أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيميَّة في تحسين أداء طالبات الصف العاشر في مهارات الكتابة الإقناعيَّة والوصفيَّة، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- المطيري، فيصل بن فرج (2020): أثر التقييم الديناميكي التفاعُليّ في تحسين الكتابة الإقناعيَّة لدى المتعلِّمين الكبار، مجلة العلوم التربويَّة، كلية التربية للدراسات العليا بالقاهرة، مج 28، ع1، يناير 576-551.
- المطيري، فيصل بن فرج (2020): أثر التقييم التفاعُليّ في تحسين الكتابة الإقناعيَّة لدى المتعلِّمين الكبار، مجلة العلوم التربويَّة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج 28، ع 1، يناير، 572-551.
- الناقة، صلاح أحمد (2016): أثَر استخدام إستراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الأساسيّ. مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة. المجلد24. العدد1. الصفحات (55-44).

ثانيًا - المراجع الأجنبيَّة:

- AL-Khataybeh, M. (2016). The Effect of Using Web Quests on Improving Seventh Grade Female Students' Writing Skills in Southern AL-Mazar Directorate of Education. Journal of Education & Social Policy, 3(1), 112-127.
- Arindra, M; Ardi, P (2020) The Correlation between Students' Writing Anxiety and the Use of Writing Assessment Rubrics, LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 13(1):76-93.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2011): "Persuasive Writing Marking Guide, Schools Release Version", National Assessment Program Literacy and Numeracy, Acara
- Aziz, F. et al (2020) Developing a Persuasive Writing Model for Secondary School, Educational Research for Policy and Practice, 19(2):143-158.
- Balta, E. (2018)The Relationships among Writing Skills, Writing Anxiety and
- Berrocoso, J., & Gómez, A. (2014). Significant Learning In University Students From The Area Of Financial Accounting Through The Use Of A Web Quest. Journal of International Education Research, 10(5), 83-88.
- Berrocoso, J., & Gomez, A.(2014): Significant Learning In University Students from
- Büyüknarci, Ö; Grünke, M (2019) The Effects of a Metacognitive Strategy on the Persuasive Writing Skills of Adolescents with Hearing Impairment and Learning Disabilities, Insights into Learning Disabilities, 16(2):139-152.
- Chase,B.,J.(2011): An analysis of the argumentative writing skills off academically underprepared college students, PHD, Columbia University.
- Conference proceedings of eLearning and Software for Education (eLSE), USA, 371-376.
- Diez, H, Et Al.(2010): Adapting The Telecommunication Engineering Curriculum To
- Dogru, M. & Seker, F.(2012): The effect of use of Web Quest in Science Education on
- Elson,J.,M.(2011): A process-genre approach to teaching argumentative writing to grade nine learners, M.A Dissertation.Rhodes University
- For an Integrative Skills Course in A Korean University, Contemporary Issues In Education Research, 7.(1), pp. 63-68.
- International Conference On System Science, Engineering Design And Manufacturing Informatization.
- International society for Technology in Education(ISTE)(2020). Make Web Quests Even Easier with premade Templates. Available online on "site@ site,org, www.org".
- Kobylinski, C.(2014): Student Feedback on the Effectiveness of Using A Web Quest
- Kocoglua, Z. (2010). Web Quests in EFL reading/writing classroom. Procedia Social and Behavioral Sciences, 3524–3527.
- Kozak, M. (2011). Types of reading and Exercises for Teaching
- learning on learning environment and learning outcomes in vocational high school
- Metacognitive Awareness. Journal of Education and Learning,

- Mohammed, M.'(2020): Scaffolding with Online Tasks for Developing Critical Writing Skills of 2nd Year Secondary School Students, Journal of Education – Volume (76) August, (ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)
- Ning, B.(2010): Applying Project-Based Learning To Product Design Teaching,
- persistency and attitude levels for Science and Technology lesson, Çukurova University Faculty of Education Journal, 41.(1), 95-104.
- Reading. Pilot release, 7-10.
- Rismawati, & Sunarno, W & Sarwanto, Sarwanto. (2019). The effect of project based
- Sabti, A;et al (2019) The Impact of Writing Anxiety, Writing AchievementMotivation, and Writing Self-Efficacy on Writing Performance: A Correlationa l Study of Iraqi Tertiary EFL Learners.
- Salem, A., Qoura, A. A., & Alhadidy, M. S. (2017,). The Effect of a WebQuest-Based Program on Developing the EFL Listening and Speaking Skills of Secondary Stage Students. Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, October,3(4), 69-100.
- Sayed, O. H. (2010): "Developing Business Management Student Persuasive Writing Through Blog- based peer- feedback", English language teaching, Vol (3), No (3), September.
- students. Journal of Physics: Conference Series. Vol.1307. 012010. 10.1088/17426596/1307/1/012010
- Sung, H & Hwang, G. & Chang, H. (2015). An Integrated Contextual and Web-based Issue Quest Approach to Improving Students' Learning Achievements, Attitudes and Critical Thinking. Educational Technology & Society, 18 (4), 299–311.
- Thamson,T. (2020), Effects of Web Quest On Science education in Canada, International Electronic Journal of Mathematies Education,15(1),67-81
- The Area Of Financial Accounting Through The Use of Web Quest, Journal of International Education Research (JIER), 10(5), pp. 83-88.
- The Eees A Project Based Learning Tied Several Subject, Journal of Computer Assisted Learning, 18.(2), pp. 232-237
- to Web-Quest as a Motivating Creative and Inquiry-Based Learning Tool in Education, Higher Education Studies, 3(5), pp. 29-35
- Ulu,H.& Ulusoy,M.(2019),he Development of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Through Web Quest Based Teaching, Journal of Education and Instruction,9 (3),765- 818.
- Zancul, E. S., Sousa- Zomer, T. T., & Cauchick- Miguel, P. A. (2017). Project- based learning approach: improvements of an undergraduate course in new product development. Production, 27 (spe), e20162252. http: //dx.doi.org/10.1590/0103- 6513.225216

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

توظيف الألعاب اللغويَّة ودوره في تنمية الفَهْم القرائيّ

الدكتور/ مصطفى أحمد قنبر
وزارة التربية والتعليم والتعلُّم العالي ــ دولة قطر

الدكتورة/ زهرة بن يمينة
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر

mqnbr@yahoo.com

المُلخَّص:

يسعى هذا البحث إلى الوقوف على مفهوم الألعاب اللغويَّة بوصفها إحدى إستراتيجيات تعليم اللُّغات، وكيفية الإفادة من تطبيقاتها في تنمية الفَهْم القرائيّ عند متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بها؛ ومِن ثَمَّ يعرِّف بهذه الإستراتيجيَّة، وأنواعها، وشروط تصميمها.

ثمَّ يُطعَّم هذا البحث بنماذج تطبيقيَّة من مناهج تعليم العربيَّة في الأقطار العربيَّة، إلى جانب عرض لتطبيقات أخرى مُقترَحة تُسهِم في تنمية الفَهْم القرائيّ عند متعلِّم العربيَّة الناطق بها؛ أملًا في الإسهام في تطوير تعليم العربيَّة وتعلُّمها، بتقديم ما يُسفِر عنه هذا البحثُ وأمثالُه، من نتائج وتوصيات يفيد منها المعنيُّون بأمر تعليم العربيَّة ممارسةً وإشرافًا وتصميمًا للمناهج. والله الموفق والمستعان.

الكلمات المفتاحيَّة: تعليم العربيَّة، الألعاب اللغويَّة، الفَهْم القرائيّ، المناهج.

اللَّعِب من الترويح إلى تنمية المهارات:

أولَتْ كثيرٌ من البحوث التربويَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة اللعب دورًا كبيرًا من اهتماماتها وخططها البحثيَّة؛ نظرًا للتأثير البيِّن الذي يُسهِم به اللعبُ كنشاط يقوم به الطفل أو المتعلِّم عمومًا في تنمية مهاراته في كافَّة المجالات؛ ومِن ثَمَّ شرعوا في بيان مفهوم هذا النشاط، وتأثيراته على نمو الطفل، خاصَّةً إذا كان هذا النشاط مقصودًا، ومخطَّطًا له تخطيطًا علميًّا جيدًا من قِبل المَعنيِّين بشؤون الطفل أو المتعلِّم، وتمَّ تنفيذُه على نحو مَرضِيٍّ عنه، هذا إنْ لم يكن في درجة متقدمة في سلم درجات الرضا عند تقييمية؛ ومِن ثَمَّ ظهر اصطلاح: الألعاب اللغويَّة .(Language games)

فإذا كان اللعب حركة أو سلسلة من الحركات يُقصَد بها التسلية، أو ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ، أو هو أيّ سلوك يقوم به الفردُ بدون غاية عمليَّة مسبَقة(1) فهو أيضًا نشاط موجَّه (Directed) أو غير موجَّه (Free) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادةً ليُسهِم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقليَّة الجسميَّة والوجدانيَّة(2).

إن اللَّعِب ضروريٌّ جِدًّا لتنمية الطفل عقليًّا وفكريًّا، فمن خلال هذا النشاط يتم تحقيق التنمية العقليَّة والجسديَّة له، والأطفال يلعبون لأن اللعب متعة، كما أنَّه أيضًا عنصر مهم من عناصر تنمية مهارات الطفل، واللعب أيضًا يساعد على تطوير مهارات اللُّغة والتفكير والتنظيم، ويكاد اللعب أن يكون الوظيفة الأساسيَّة للطفل؛ حيث يقضي فيه معظمَ أوقاته؛ ولذا يحتل اللعب مكانة مهمة في العَمليَّة التربويَّة؛ لما يقدمه من فوائد، إذ هو نشاط يُمثِّل الجسرَ الذي يصل الطفلَ بالحياة(3).

وقد أجمَل بعضُ الباحثينَ مجموعةً من الوظائف للَّعب تعود بالفائدة على الطفل في عدة جوانب تعليميَّة، واجتماعيَّة، ونفسيَّة...، منها أن اللعب نشاط

1. يساعد في نمو الذاكرة، والتفكير، والإدراك، والتخيل.
2. يدفع الطفلَ إلى الإبداع الذاتيّ.
3. يساعد في زيادة المستوى المعرفيّ لدى الطفل.
4. يعمل كمولِّد ومنظِّم لعمليات التعلُّم المعرفيّ.
5. يُكسِب الثقةَ بالنفس والاعتماد عليها ويُسهِّل اكتشافَ قدرات الطفل واختبارها.
6. يُؤكِّد ذاتَ الطفل من خلال التفوق على الآخَرين فرديًّا وفي نطاق الجماعة.
7. يُعلِّم التعاونَ واحترامَ حقوق الآخَرين.

8. يُعلِّم احترامَ القوانين والقواعد ويلتزم به.
9. يُعزِّز انتماءَ الطفل للجماعـــــة.
10. يُساعِد الأطفالَ في السيطرة على القلق والصراعات النفسيَّة.
11. يُحقِّق المتعةَ والسعادةَ للأطفال.
12. يُوفِّر فرصةً جيدةً للعمل، والإتقان، والإجادة، والتدريب.
13. يُساعِد في إكساب الأطفال مهارة حل المشكلات.
14. يساعد على الاتِّزَان، والضبط، والتحكم.
15. فرصة لتهيئة الطفل لحياة الرشد، من خلال خاصية تمثيل الأدوار الاجتماعيَّة(4).

الألعاب اللغويَّة إستراتيجية تدريسيَّة:

لم تُجدِ الإستراتيجيات التقليديَّة الموظفة في تعليم وتعلُّم اللغات - في عالَمِنا العربيّ- نفعًا في الوصول بالأهداف التي خُطِّطَ لها إلى التحقُّق المتمثِّل في الإتقان والإجادة، والتعامل بإيجابية مع كل منجَز كُتبت به هذه اللغاتُ؛ ومِن ثَمَّ كان البحث عن إستراتيجيات جديدة تأخذ بأيدي المتعلِّم في اتجاه تربويّ يجعل من التعلُّم شيئًا محبَّبًا يُقبِل عليه، لا ينفر منه، يُسهِم فيه، ويتفاعل معه، يبعده عن السلبيَّة، ولا يجعل منه متلقيًا عاجزًا عن إعمال ذهنه فيما يُلقَى إليه.

وقد وجَد كثيرٌ من المشتغلين بعلم اللُّغة التطبيقيّ أو تعليميَّة اللغات ضالتهم في عديد من الإستراتيجيات الحديثة لتي تلبِّي متطلَّبات التعلُّم وتحقق أهدافه، من هذه الإستراتيجيات ما اصطلح عليه بـــــ (الألعاب اللغويَّة -Lan guage games) ورأوا أنَّها ذات جدوى؛ حيث تُتيح للمتعلِّم أن يُدرَّب على استعمال اللُّغة في مواقفها الطبيعيَّة، بما توفره من معالَجة للُّغة في إطارها المتكامل في الحوارات والمحادَثات والقراءة والتعبير المكتوب، كما أنَّها من أفضل الوسائل التي تخفف من رتابة الدروس وجفافها(5).

هذا فضلًا عن أن إستراتيجية التعلُّم باللَّعِب تتميز بمناسبتها للكبار والصغار على حدٍّ سواءٍ، مع القدرة على تكييفها لتحقيق الأهداف التربويَّة المنشودة؛ لتناسب كافَّة الطلاب: ذوي القدرات العالية، والمتوسطة، والمتدنِّية(6).

وقد عرَض بعضُ الباحثين لجدوى توظيف الألعاب اللغويَّة في التدريس من خلال بحوث تجريبية على عينات من المتعلِّمين في مستويات تعليميَّة مختلفة، وخلصوا منها إلى النتائج الآتية

1. كان للألعاب اللغويَّة أثرها في تدعيم مهارات التواصُل في اللُّغة الإنجليزيَّة كلغة ثانية، بمقارَنة الطلاب الذين استخدموا الطريقةَ الاعتياديَّة.
2. كان للألعاب اللغويَّة أثرُها في رفع مستوى تحصيل الطلاب الذين تعلموا المفردات، بمقارنة غيرهم الذين تعلموا المفردات بالطريقة السائدة.
3. كان للألعاب التعليميَّة أثرُها في تحصيل الطلاب للقواعد النَّحْويَّة، بمقارَنة غيرهم الذين درست لهم بالطريقة السائدة.
4. أسهَمَت الألعابُ اللغويَّةُ في ترشيد جهد المعلم، وتميَّز دورُه بالحيوية والتجديد والتنوع؛ ممَّا ساعَد على علاج الضَّعْف القرائيّ عند عينة من طلاب الصف الثالث الابتدائيّ.
5. كان للألعاب التعليميَّة أثرُها في تنمية الأنماط اللغويَّة ومهارات التعبير الشفهيّ عند طلاب من الصف الرابع، بمقارَنة غيرهم الذين خضعوا لبرنامج قائم على التدريس بالطريقة السائدة.
6. ظهَر أثرُ استخدام تقنيَّة الألعاب اللغويَّة في زيادة تحصيل الطلبة في فروع مهارات التواصُل الشفويّ بمقارَنة غيرهم ممن درسوا بالطريقة الاعتياديَّة(7).

لقد انعكَس توظيف الألعاب اللغويَّة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة كلغة ثانية كما رأينا على المتعلِّم وعلى المعلم، فأمَّا في جانب المتعلِّم: كانت لها أثرٌ في تدعيم مهارات التواصُل، وهي كفاية لُغويَّة، بل كفاية تربويَّة تهدُف إليها أنشطةُ التدريس في كل المواد التي تُقدَّم للمُتعلِّمين، ثم هناك الأثر الخاص باللغة؛ حيث رفَع مستوى التحصيل في المفردات والقواعد النَّحْويَّة والتعبير الكتابيّ والشفهي، ناهيكَ عن علاج الضَّعْف القرائيّ عند عينة من الطلاب الصف الثالث الابتدائيّ، حسبما جاء في نتائج هذه البحوث.

وأمَّا في جانب المعلم فقد كان ترشيد جهده، وتميُّز دورِه بالحيوية والتجديد والتنوع أبرز المكتسَبات من توظيف هذه الإستراتيجيَّة؛ ممَّا يدفع به إلى استقطاع جزء من جهده لوظائف أخرى ضمنَ المهام التي تنتظر تشرُّفَه بها.

وصفوة القول: إنَّ إستراتيجية الألعاب اللغويَّة أسهمت في إكساب الطلاب مهارات لُغويَّة متنوعة، وأمدَّتْهم بخبرات مختلفة، وجعلت العَمليَّة التعليميَّة أكثر تشويقًا ومتعةً، وساعدت على التحصيل، ودعمت مهارات التواصُل، والاتجاهات نحو التعلُّم، ونمَّت التفكير، وعالجت المشكلات التي يعاني منها الطلبة بأسلوب منطقيّ سليم، وساعدت في نموهم اجتماعيًّا وجسميًّا ومعرفيًّا(8).

تعريف الألعاب اللغويَّة:

احتفت كثير من المؤلَّفات التعليميَّة بحشد جُمَل من التعريفات لهذا الاصطلاح الجديد، منها ما نُقِلَ عن جيبس G.Gbbs أن الألعاب اللغويَّة نشاط يتم بين المتعلِّمين، متعاونين أو متنافسين؛ للوصول إلى غايتهم، في إطار القواعد الموضوعة.(9)....

ومنها أيضًا: أن الألعاب اللغويَّة إستراتيجيات معينة تستخدم في تعليم مهارات اللُّغة وتعلمها، وتكون مبنيَّة على خطة واضحة ترتكز على أُسُس علميَّة مدروسة، وتؤدِّي دورًا مهمًّا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسيَّة، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة؛ إذ تعطي عمليَّة التعليم معنًى حقيقيًّا يؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة(10).

ويمكن للباحثين أن يُدْلِيَا بدلوهما في هذا الباب فيُعرِّفَا هذه الإستراتيجيَّةَ بأنَّها: إستراتيجية تعليميَّة منظَّمة ومنضبطة، جذَّابة ومحبَّبة، يشارك فيها معظم المتعلِّمين، تهدف إلى إكساب المتعلِّمين المهارات والمعارف اللغويَّة وربطها بالحياة.

خصائص اللُّعْبة اللغويَّة الجيدة:

حتى تؤدِّي اللُّعْبة اللغويَّة دورها، وتؤتي أكلها، كما أريد لها؛ عكف الباحثون على عدد مجموعة من الخصائص رأوا ضرورةَ توافُرها في اللُّعْبة اللغويَّة حتى يمكن أن تُعَدّ إستراتيجية تعليميَّة ناجحة، كثير من هذه الخصائص حملتها تعريفاتهم لهذه الإستراتيجيَّة -كما رأينا- فنعتوا اللُّعْبة اللغويَّة الجيدة أو الفاعلة بالخصائص الآتية:

1. أن تُعدَّ لها خطة واضحة وواقعيَّة.
2. أن تكون ذات أهداف محدَّدة.
3. أن تتمتَّع بالجاذبية والإمتاع.
4. أن تتَّصِف بسهولة الإجـــراء.
5. أن تُحدِّد مستوى الطلاب الذين يمارسونها.
6. أن تكون صالحةً للتطبيق في أكثر من مستوى.
7. أن تكون اللُّعْبة اقتصاديَّة، قليلة التكاليف، وأدواتها متاحة.
8. ألَّا تتطلَّب إمكانات خاصَّة يصعب توفيرها في بيئة التعلُّم.
9. أن تكون متصلةً بموضوع الدرس الحالي أو السابق.
10. أن تستهدف مهارة لُغويَّة رئيسيَّة ومهارات أخرى فرعيَّة.
11. أن تعمل على إذكاء روح المنافَسة بين المتعلِّمين والمشاركين.
12. أن تكون قادرة على تحقيق أهداف لُغويَّة صَعُبَ أو يصعُب تحقيقها بالإستراتيجيات الأخرى(11).

أنواع الألعاب اللغويَّة:

للألعاب اللغويَّة أشكال مختلفة وأنواع متعددة، تتنوع بتنوُّع المهارات اللغويَّة التي صممت من أجلها، كما أن تنوعها هذا ناتجٌ طبيعيٌّ عن الكيفيَّة التي يمكن أن تؤدَّى بها، وعددِ المُشاركينَ فيها ومستوياتهم التعليميَّة، والمكان الذي تُنفَّذ فيه هذه الألعاب، كما أن أشكال اللُّعْبة الواحدة تتعدد وتأخذ أنماطًا مختلفة: فالكلمات والصُّوَر، والصواب والخطأ، والسؤال والجواب، والتذكر والتخمين... وغيرها ألعاب يمكن استخدامُها في تدريس المهارات اللغويَّة كلها، إلا أنَّها تتخذ أشكالًا متعددةً تُناسِب نوعَ المهارة المقدمة؛ فتخمين الكلمة في مهارة التحدُّث يختلف عن تخمين الكلمة في بقية المهارات اللغويَّة: (كتابة، وقراءة، واستماع)(12).

كما تتضمَّن الألعاب اللغويَّة أنواعًا عديدةً ومتنوعةً في جانب التدريبات، وهي متدرجة ومتتابِعة حسبَ مستويات الدارسين وأعمارهم؛ فهناك ألعاب بسيطة في المضمون والأسلوب تُقدَّم للأطفال المبتدِئينَ، وهناك ألعاب متعددة في المضمون والمحتوى وسهلة في الأسلوب والأداء تصلح لتدريب المتقدمين من الأطفال، كما أن هناك أيضًا ألعابًا متنوعة ومتعددة في الأسلوب وبسيطة في المحتوى تخص المبتدِئينَ من الراشدين، وهكذا تتنوَّع الألعاب اللغويَّة، وتندرج حسب مقدرات المتعلِّمين العقليَّة وحسب أعمارهم الزمنيَّة(13)، ويمكن أن تُستخدَم الألعابُ اللغويَّةُ في دروس التدريب اللُّغويّ، لِمَا تُثيره من مرح وترويح عن المتعلِّم، والتخفيف من رتابة الدروس، وجَعْل المتعلِّمين أكثرَ تفاعُلًا مع ما يتعلمونه، وأكثر تجاوبًا مع هذا النوع من النشاط(14).

وقد ساعَدَت الألعابُ اللغويَّةُ في تذليل بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلِّمُ في مجال تعلُّم اللُّغة العربيَّة، مثل صعوبة التمييز الصوتيّ، وعدم القدرة على التمييز البصريّ للحروف والكلمات المتشابهة، والتدريب النطقي، والاستيعاب والتعبير، والإملاء، والتركيب، والتدريبات النَّحْويَّة(15).

الفَهْم القرائيّ: مفهومه، ومهاراته:

ليس من أقوى الأدلة على فَهْم الكون، والتعايش الإيجابي الذي تنشده البشريَّة؛ كي يحقق الإنسان وظيفته التي خلق من أجلها، من افتتاح الكتاب الخاتم القرآن الحكيم بالأمر الإلهي: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق:1]. فمنذ أنِ استضاء الكونُ بنور هذا التنزيل العزيز، أضحت عمليات القراءة فعلًا وجوديًّا لا ينتهي إلا إثر الانتقال للرفيق الأعلى، إنها سلوكيات مفتوحة على مصراعيها لمحاولات فَهْم المقروء من أصغر كتاب أبدَع فيه الإنسانُ، إلى قراءة كتاب ربنا الوحي المنزَّل على خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم القرآن الكريم، الذي يَستضيء به الإنسانُ لقراءة الكتاب الأكبر الكونِ، ومن هنا جاء الحثُّ على هذا النوع من القراءة التي تحترم عقلَ الإنسان، وتُقدِّم له ما يُشعِرُه بأهميته ومكانته في هذا الكون العظيم، وتسعى كي ترتقيَ به حضاريًّا ووجدانيًّا، وساعتها فقط، يدرك لِمَ شرُف بالاستخلاف في هذه البسيطة؟

ولن يتحقق فعلُ القراءة، إلا إذا كانت هناك عَلاقة بين القارئ الفاعل، والمقروء/ المفعول، فإذا انقطعت هذه العَلاقة أو اهتزت أو ضعفت، فلن يؤتيَ فعل القراءة أُكله، على الوجه المأمول، هذا إن لم يكن الأُكُل هشيمًا تذروه الرياح، لا أثرَ له؛ ومن هنا يدبُّ في الأمة الوهن في كل مناحي الحياة، ذلك الوهن المفضي بسرعة إلى التلاشي من خارطة العالم الحضاريَّة.

لذا شدَّد المهتمُّون بهذه القضية على تحقُّق فعل القراءة، وقالوا باصطلاح (الفَهْم القرائيّ)، وهو في حقيقته مفهوم مركزيّ، يُعبرِّ عن سلوكيات إجرائيَّة تفاعُليَّة بين طرفيَ عمليَّة القراءة أو عمليَّة الاتصال، بين قارئ/ متلقٍ/ حاضر، وبين مرسِل/ غائب /يعبر عنه المقروء.

فالفَهْم القرائيّ هدفٌ أساسيٌّ من القراءة، ويتجلى في تفاعُل القارئ الإيجابي مع المادة المقروءة من خلال القيام بـــ «عمليات عقليَّة؛ كالتحليل، والاستنتاج، والنقد، والحُكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المقروء وفق خطوات ومراحل معينة»(16).

ويُعَدّ الفَهْم القرائيّ البِنْيَة الأساسيَّة التي من خلالها ينطلق التعلُّم إلى تعلُّم واستيعاب المواد التعليميَّة الأخرى، خصوصًا في المرحلة الأساسيَّة، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفَهْم القرائيّ يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فَهْم المحتوى الذي يُقدم له، ومن يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعًا هي الفَهْم القرائيّ، وأن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكريَّة، أو الاجتماعيَّة أو السياسيَّة لابدَّ أن تدخل القراءة وما يتطلبها من عمليات الفَهْم في تكوينه أو إعداده(17).

كما تـأتي أهميَّـةُ الفَهْـم القـرائيّ في أنَّهـا مـن السُّـبُل التـي تَضمَـن للمُتعلِّـمين الارتقـاءَ بلغتهـم، والإسـهامَ في تكويـن شـخصياتهم؛ حيـث تُمكِّنهـم مـن القـدرة على النقـد البنَّـاء، وتشـجيعهم، ثـم تعويدهـم على إبـداء الـرأي، فـضلًا عـن ربـط الـخبرات السـابقة بالـخبرات الحاليَّـة والمسـتقبليَّة؛ ممَّا يُسـاعِد التلميـذَ على التنبُّـؤ وتوقـع الأحـداث، فـضلًا عـن إكسـابه عدة مهـارات مـن بينـهما حـل المشـكلة ومسـاعدته على فَهْـم حيثياتهـا، وأخيرًا فالفَهْـم القـرائيّ عـنصر أسـاسي وهـام في نجـاح المتعلِّـم في المـواد الدراسـيَّة المختلفـة(18).

وقـد اسـتعرضت دراسـةٌ حديثـةٌ مهـاراتِ الفَهْـم القـرائيّ في دراسـات عربيَّـة لعـدد مـن الباحـثين، جلهـا يصنفهـا إلى نمط حـرفي: يُعنـى بذِكْـر حقيقـة محـدَّدة أو شـخصيات... والمعلومـات في النـص المقـروء، ونمـط تفسـيريّ: يتمحـور حـولَ فهـم العوامـل والأسـباب والعَلاقـات والقـدرة على التوقـع وتفسـير اللُّغـة المجازيَّـة، واكتشـاف معـاني الـكلمات من السـياق، وتفسير سـبب ظاهـرة وردت في النـص المقـروء، وتفسـير التعـبيرات الدالَّـة على الزمـن، ثـم النمـط الاسـتيعابي: ويُقصَـد بـه قـدرة الطالـب على معالَجـة المعلومـات بتصنيفهـا وتنظيمهـا لكي يتـم فهمهـا كجـزء مـن معنـى كلي معقَّـد، وتقسـيم المادة المقـروءة حسـب مـا بينـهما مـن عَلاقـات، وترتيـب الأحـداث حسْـبَ ظهورهـا، وتصنيـف العنـاصر تحـت العناويـن العامَّـة، فـضلًا عـن النمـط التطبيقـيّ: ويتضمَّـن مهـارات حـل المشـكلات باسـتخدام مـا تـم قراءتـه واقتراح حلـول لهـا، وكـذا النمـط النقـديّ: بإعطـاء الـرأي في تصرُّف أو ظاهـرة وردت في المقـروء، وتحديـد المعـاني الجديـدة فـيما تـم قراءتـه، وتحديـد نواحـي القصـور والجـودة، وأخيرًا هنـاك النمـط الوجـدانيّ، ويُقصَـد بـه القـدرة على اكتشـاف المشـاعر، والتعـبير عن الإعجـاب(19).

وقـد غابـت عـن هـذه الدراسـات أو كادت أن تغيـب، حتـى دراسـة الباحـث نفسـه آنِفـة الذِّكْـر (التـي أُجريـت على طلاب الجامعـة، بـل قسـم اللُّغـة العربيَّـة، طلاب السـنة الأولى والثانيـة والرابعـة في مرحلـة البكالوريـوس)، أيُّ تعـرض لسـؤال العَلاقـات بين الألفـاظ في النصـوص، اللَّهـم مـا يمـس علاقتَـي الترادف والتضـاد، بالسـؤال عـن معنـى لفظـة مـا أو عـن مضادهـا، دون أن تُقـدَّم لـه اللفظـان في كل عَلاقـة، ويُسـأل عـن تحديـد نـوع العَلاقـة التـي تربـط بينـهما.

توظيف الألعاب اللغويَّة لتنمية الفَهْم القرائيّ في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة:

توظيـف إستراتيجيـة الألعـاب اللغويَّـة لتنميـة الفَهْـم القـرائيّ في كتـب تعليـم اللُّغـة العربيَّة في دولـة قطـر وفي الجمهورية الجزائريـة - أمـرٌ لا تخطئـة العـينُ؛ إذ تمثـل -في الأُولى- في شـكل أنشـطة تعقـب مجموعـة الـدروس في كل وحـدة مـن وحـدات المقـرَّر الـدراسيّ في كتـاب الطالـب، وأخـرى تُقتـرَح على المعلـم لـه أن ينفـذ منهـا مـا اسـتطاع في الكتـاب الموجَّـه له المُسـمَّى (دليـل المعلـم)، ناهيـكَ عمَّـا يمكـن للمعلِّـم أن يصممـه المعلـم مـن ألعـاب يخطـط لتنفيذهـا لمعالَجـة قصـور قـد يراهـا في بعـض التدريبـات المضمَّنـة في كتـاب الطالـب، أو لمعالَجـة ضَعْـف عنـد شريحـة محـدَّدة مـن الـطلاب، أو إثـراءً لمهـارات محـدَّدة عنـد شريحـة أخـرى متقدمـة مـن الـطلاب.

ولا يقـتصر مجـال توظيـف الألعـاب اللغويَّـة لتنميـة الفَهْـم القـرائيّ على مهـارة القـراءة، كما يبـدو للوهلـة الأولى؛ بـل إنَّ مهـارات اللُّغـة؛ مـن اسـتماع، وتحـدُّث، وكتابـة، ومـا يؤسـس لهـذه المهـارات مـن قواعـد النحـو، والصرف، والإملاء، والبلاغـة... كلهـا تتشـابَكُ وتتداخَـلُ مـع مهـارة القـراءة؛ لتصـل بالمتعلـم إلى هـدف أوليّ أو عـامّ وهـو فَهْـم المقـروء؛ ومِـن ثَمَّ تنميـة هـذا الفَهْـم إلى أقصى مـا يُخطِّـط أن يصـل إليـه المتعلِّـم، أو يتجـاوزه، ناهيـكَ عمَّا يدعـم هـذا الهـدفَ إثـرَ توظيـف هـذه الإستراتيجيَّـة في المـواد الدراسـيَّة الأخـرى، ومِـنْ أقربِهـا إلى اللُّغـة العربيَّـة: التربيـة الإسـلاميَّـة، والعلـوم الاجتماعيَّـة، العلـوم العامَّـة...

يبـدأ توظيـف الألعـاب اللغويَّـة لتنميـة الفَهْـم القـرائيّ في مناهـج اللُّغـة العربيَّـة بأنشـطة اللُّغـة والمفـردات، ثـم يـأتي الفَهْم والتحليـل الـذي يدخـل ضمنَـه التـذوُّقُ البلاغـيُّ أو الـجَماليُّ؛ وذلـك في محـور القـراءة أو النصـوص، وفي السـطور الآتيـة نحـاول أن نقـف على بعـض الألعـاب اللغويَّـة التـي تـم توظيفهـا في أنشـطة كتـب اللُّغـة العربيَّـة في دولـة قطـر، والجمهوريـة الجزائرية.

توظيف الألعاب اللغويَّة في مناهج دولة قطر:

هـذه بعـض الألعـاب اللغويَّـة التـي أُدرجـت في كتـب تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في دولـة قطـر لتنميـة الفَهْـم القـرائيّ، سـواءٌ أكانـت في كتـاب الطالـب أو في كتـاب المعلـم، ومـا سـانَدَها في المقـرَّرات الأخـرى: التربية الإسـلاميَّـة، الدراسـات الاجتماعيَّة، العلـوم العامَّة.

أولًا: الألعاب اللغويَّة في كتاب الطالب اللُّغة العربيَّة:

وُظِّفت الألعاب اللغويَّة في المراحل الأربع: التمهيديّ والروضة، والطفولة المبكِّرة، والابتدائية، والإعداديَّة، وهذه بعض منها:

1- **تطابُـق الصـورة مـع الكلمـة أو العكـس**، حيـث يُطلَـب مـن المتعلِّـم أن يصـل الكلمـة بالصـورة المناسـبة، وهـذه اللُّعْبـة مناسِـبة للـطلاب المبتَـدِئينَ، وقـد وظفـت هـذه اللُّعْبـة في كتـاب (مهـاراتي - أنـا وعـائلي) لـطلاب مرحلـة التمهيـديّ في دولـة قطـر(20):



وفي مرحلة لاحقة، يصل الكلمة بالصورة بعد أن يقوم بعملية ضم بين الحروف أو تركيب، كما يظهر من النشاط الآتي(21):



وفي مرحلة متقدمة، وبالتحديد في المستوى الأول، تأتي لعبة تطابُق الجملة مع الصورة(22):



3- **لعبة الأسهم أو التوصيل بين كلمات في عمودين**، بين الكلمة ومرادفها، أو بين الكلمة ومضادها، حيث يعتمد ذلك على استرجاع السياق الذي وردت فيه هذه الكلمات في النص الذي سبقها، ومن تطبيقات هذه اللُّعْبة هذا النشاط الذي ورد في كتاب المستوى الثالث الابتدائيّ في دولة قطر(23):



وفي مستويات دراسيَّة متقدمة توظف هذه اللُّعْبة لفهم واستيعاب وتحليل خصائص النصوص الشعريَّة والقصصية، ومن ذلك النشاط الذي ورَد في نص بعنوان: (من أوراق البحر) لعبد الله المناحي، في كتاب اللُّغة العربيَّة للمستوى الثامن، حيث يُطلَب من المتعلِّم بين العمود (أ)، ويمثل خصائص النص القصصيّ وبين الدليل الذي مثله في العمود (ب)(24)

9- حسب فهمك القصَّة، صِلْ من العمود (أ) ما يناسبه من العمود (ب):

أ	ب
1- الاسترجاع	- نظرَ إلى هذا الكائنِ بقلَقٍ.
2- الحوار الخارجيُّ	- تذكَّرَ الدَّرسَ الأوَّلَ الذي سمعَه مِن الآباءِ والأجدادِ.
3- اللُّغة المجازيَّة	- وأخذتِ البيوتُ الطِّينيَّةُ تبتعِدُ.
	- الحمدُ للهِ، لقد اكتفى الوحْشُ بيَدِكَ فقطْ.

4ـ لعبة التصنيف:

حيث تعرض على المتعلِّم مجموعة من الكلمات، ويطلب منه تصنيفها في الحقل أو المجال التي تندرج تحتَه أو العكس، فيطلب منهم الإتيان بمجموعة من الكلمات المرتبطة بموضوع، أو جنس، أو عمل معيَّن، أو مرتبطة بفكرة، أو وظيفة(25)، ومن تطبيقات هذه اللُّعْبة نشاط تصنيف الهوايات التي جاء في كتاب الطالب المستوى السادس، في دولة قطر(26)

صنِّف الهواياتِ الآتيةَ في مكانِها الصَّحيحِ في الجدول التَّالي:

التَّمْثيلُ المَسْرَحِيُّ	كِتابَةُ المَقالِ	كِتابَةُ القِصَّةِ
تَرْبِيَةُ الحَيَواناتِ	الرَّسْمُ	كُرَةُ القَدَمِ

هوايات ذِهنيَّة	هوايات فنّيَّة	هوايات حَركيَّة
.....	.....	.....
.....	.....	.....

ويأتي من تطبيقات هذه اللُّعْبة، تنصيف المفردات وفق العَلاقات الدلاليَّة التي تجمع بين كل مفردتين: كالترادف، والتضاد، و... ومن ذلك ما جاء في النشاط الثاني في نص بعنوان (التسامُح) للشاعر رياض المعلوف، من كتاب اللُّغة العربيَّة للمستوى السادس في دولة قطر؛ حيث تُعرض على المتعلِّم مجموعة من الألفاظ التي وردت في النص، لتصنيفها دلاليًّا وفق عَلاقة التضاد(27).

2- صَنِّف الكلماتِ الآتيةَ وَفْقَ عَلاقةِ التَّضادِّ في الجَدْوَلِ التَّالي:

المَحَبَّةُ	ضَعْفٌ	الضَّنى	النُّورُ	الكَرَمُ
الدُّجى	البُخْلُ	الرَّاحَةُ	الْكَراهِيَةُ	قُوَّةٌ

الكَلِمَةُ	المُضادُّ
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

ومن ألعاب التصنيف أيضًا، تصنيف الأحداث في النص القصصيّ إلى أحداث حقيقيَّة وأخرى خياليَّة، وذلك بعد الرجوع للنص والوقوف على نوعيَّة الأحداث التي نسجها الكاتب، ويمثل هذا التصنيف النشاط التاسع الذي ورد في كتاب اللُّغة العربيَّة للمستوى السادس في دولة قطر(28).

9- جَمَعَ الكاتِبُ بَيْنَ الحَقيقَةِ والخَيالِ في نَسْجِ أحداثِ القِصَّةِ. بَيِّنْ ذلِكَ في الجَدْوَلِ الآتي:

الحَقيقَةُ	الخَيالُ
.....	.....
.....	.....

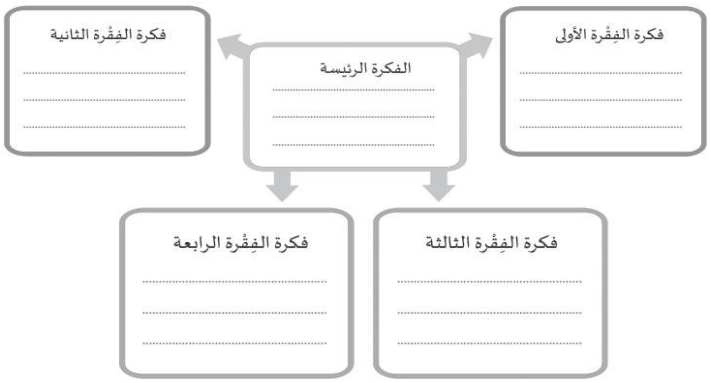
5- **لعبة ترتيب الأحداث**، حيث تُعرض أمام المتعلِّم مجموعة من الأحداث غير مرتَّبة، ويطلب منه ترتيبها وفقَ ورودها في النص الذي درسه، خاصَّة إذا كان النص قصة أو مسرحيَّة أو شعر قصصي. ومن أمثلة هذا النوع من الألعاب النشاط الذي أعقب نصًّا قصصيًّا بعنوان: (الثلج) لعارف الخطيب، في كتاب اللُّغة العربيَّة، المستوى السادس في دولة قطر(29).

3- رَتِّبِ الأَحْداثَ في ضَوْءِ فَهْمِكَ القِصَّةَ، مِن خِلالِ وَضْعِ الرَّقْمِ المُناسِبِ أَمامَ كُلِّ عِبارَةٍ:

( )	النَّهْرُ يُساعِدُ الرَّبْوَةَ.
( )	الثَّلْجُ يَرْفُضُ مُساعَدَةَ النَّهْرِ.
( )	الثَّلْجُ يَرْفُضُ مُساعَدَةَ الرَّبْوَةِ.
( )	النَّهْرُ يَطْلُبُ مُساعَدَةَ الثَّلْجِ.
( )	النَّهْرُ يُرَحِّبُ بِقُدومِ الثَّلْجِ.
(1)	الرَّبْوَةُ تَطْلُبُ مُساعَدَةَ الثَّلْجِ.
( )	الثَّلْجُ يَذوبُ بِفِعْلِ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ.

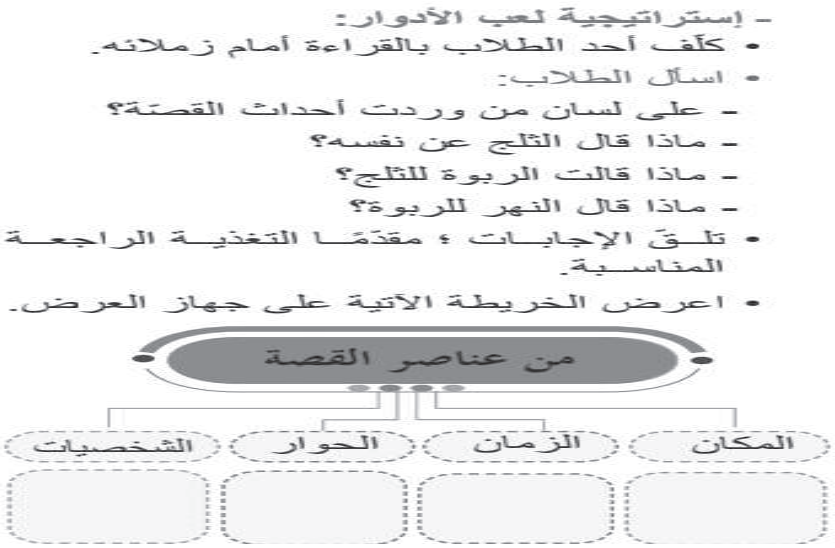
6- **لعبة تعبئة المخطَّطات**، وهي تقوم على عرض ناتج أو نواتج التعلُّم في درس ما ملخَّصًا في شكل مخطَّط، يقوم الطالب بتعبئته بعد العودة إلى النص واستخلاص المطلوب، ومثال ذلك ما جاء في النشاط الخامس من كتاب اللُّغة العربيَّة للمستوى الثامن في دولة قطر(30)؛ حيث استخلاص الأفكار الفرعيَّة ثم الفكرة الرئيسة، وهنا يلاحظ المتعلِّم العَلاقة الوطيدة بين الفكر الفرعيَّة، ثم العَلاقة أيضًا بينها جميعًا وبين الفكرة الرئيسيَّة للنص المدروس، وتتميز هذه اللُّعْبة كغيرها بالمرونة؛ إذ يمكن تطويعها لتناسب كافَّة المستويات التعليميَّة، وتطويعها في المستوى التعليميّ الواحد لتناسب الفُرُوق الفرديَّة للمُتعلِّمين.

5- وَظِّف المخطَّط الآتي في استخلاص الأفكار الواردة في الفِقْرات الأربع الأولى من النَّصّ. واستخلِص منها فكرة رئيسة:



ثانيًا: الألعاب اللغويَّة المقترَحة من دليل المعلم:

زُوِّد كتاب دليل المعلم في اللُّغة العربيَّة بمقترَحات لإستراتيجيَّات عديدة للتعليم والتعلُّم في كل مستوى دراسي، ولكل محور من محاور المادة في القراءة، وفي الكتابة، وفي النحو والصرف، وفي الاستماع، وفي التحدُّث، ومن ذلك مثلًا إستراتيجية لَعِب الأدوارِ التي تُعَدَ إحدى إستراتيجيات الألعاب اللغويَّة، التي جاءت في دليل المعلم للمستوى السادس(31).



ثالثًا: الألعاب اللغويَّة في المواد الأخرى ودورها في تنمية مهارات الفَهْم القرائيّ:

لا تخلو المواد الدراسيَّة في كافَّة المستويات التعليميَّة التي يمر بها المتعلِّم من تطبيق إستراتيجية الألعاب التربويَّة، ومِن بَينِها إستراتيجية الألعاب اللغويَّة التي تدعم -بقوةٍ- مهارات الفَهْم القرائيّ العربيّ وتساعد في تنميته، وما ذلك إلا لأنَّ مهارات الفَهْم القرائيّ هي إحدى المهارات التي تتحقق بها الكفاية اللغويَّة، التي هي إحدى الكفايات الأساسيَّة التي يسعى المنهج القطري إلى أن يحققها الطلاب على مدى سنوات دراستهم، فضلًا عن كفاية التواصُل، ومن أبرز صوره التواصُل اللُّغويّ قراءة وكتابة ونطقًا(32).

ومِن ثَمَّ يمكن القولُ: إنَّ كل المواد التي يدرسها المتعلِّم تسعى -من خلال جُلِّ أنشطتها- إلى تنمية الفَهْم القرائيّ العربيّ، بل إنها لَتؤثر فيه وتتأثر به، ومن بين تلك المواد التي نعرض لها في عجالة مادة: التربية الإسلاميَّة، والعلوم الاجتماعيَّة، والعلوم العامَّة.

فأما مادة التربية الإسلاميَّة؛ فلا ريب أنَّها من أقرب المواد إلى اللُّغة العربيَّة، وعليه فإن التكامل بينهما يمكن أن يتحقق بسهولة في كل حصة لتحقيق الأهداف المشترَكة من تدريسهما، ومن يراجع الأنشطة التي تعقب كثيرًا من الدروس في كتب التربية الإسلاميَّة يجدها تدعم بشدة مهارات الفَهْم القرائيّ، بل تعتمد عليه في تحقيق الأهداف الكليَّة والجزئيَّة للمادة؛ ففي كتاب التربية الإسلاميَّة للمستوى الأول، جاءت لعبة الأسهم (التوصيل بين الكلمة وما يناسبها)، وهي تدعم الفَهْم القرائيّ في هذه المرحلة المبكِّرة من تلقِّي المتعلِّم، ويمثلها النشاط الآتي الذي جاء عقب الحديث النبوي الشريف (أركان الإسلام)(33):



وفي كتاب التربية الإسلاميَّة للمستوى الخامس جاءت لعبة التصنيف التي تُلقي بمجموعة من الأدلة يقوم المتعلِّم بقراءتها وفهمها؛ ومِن ثَمَّ يَسهُل عليه تصنيفيها في جدول من عمودين، الأول رأسه الأدلة العقليَّة، الثاني رأسه الأدلة النقلية(34):



ثم في مستوى متقدم تأتي إستراتيجية تَجمَع بين البحث ثم التصنيف، وهي كما نلاحظ إستراتيجية متقدمة عن إستراتيجية (التصنيف) التي جاءت في كتاب المستوى الخامس آنف الذكر؛ إذ هي تناسب المستوى المتقدِّم الذي وصل إليه المتعلِّم وهو المستوى السابع، وهي كما يبدو من النشاط تعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على القراءة والفَهْم، ثم التصنيف، وهاك النشاط الذي يمثلها من كتاب الطالب في التربية الإسلاميَّة في دولة قطر(35):

» بعد تلاوة الآيات وتَدبُّرها، أدوِّن ما يلي من خلال نص الآيات:

» أمر للمؤمنين	» نهي للمؤمنين	» صفة محمودة	» صفة مذمومة
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

وأما مادة الدراسات الاجتماعيَّة، فتأتي في المرتبة الثانية بعد التربية الإسلاميَّة في دعمها لمهارات الفَهْم القرائيّ، حيث وُظفت في أنشطة كتاب المستوى الثالث على سبيل المثال عددٌ من إستراتيجيات الألعاب التربويَّة، التي تُصنَّف ضمن مجموعة الألعاب اللغويَّة، ومِن ثَمَّ فهي تدعم وتنمِّي مهارات الفَهْم القرائيّ لدى المتعلِّمين في هذا المستوى المبكِّر، وهاك أحد هذه الأنشطة من وحدة (أنا ومجتمعي)(36):

نَشاطٌ 1:

أَمامَكَ ثَلاثُ دَوائِرَ، كُلُّ دائِرَةٍ تَرْتَبِطُ بِبَعْضِ الْعاداتِ والتَّقاليدِ في الْمُجْتَمَعِ الْقَطَرِيِّ، رَتِّبِ الْحُروفَ في كُلِّ دائِرَةٍ لِتَحْصُلَ عَلى إجابَةِ كُلِّ سُؤالٍ مِمَّا يَلي:

		
يَتَّصِفُ الْمُواطِنُ الْقَطَرِيُّ بِـ .....الضِّيافَةِ.	يُشارِكُ الْقَطَرِيُّونَ بَعْضَهُمْ في الْمُناسَباتِ السَّعيدَةِ وخاصَّةً	مِنَ الْأَلْعابِ الشَّعْبِيَّةِ الشَّهيرَةِ: لُعْبَةُ.....

وفي مستوى متقدم يأتي نشاط الحروف المتقاطعة أو (اشطب واكتشف)، التي تعتمد على عدة مهارات ترتبط بموضوع الدرس، وتدعم -بقوةٍ- مهارةَ الفَهْم القرائيّ، ومن ذلك النشاط الذي أُدرج في كتاب المستوى الخامس للمتعلِّم في دولة قطر(37):

النشاط الثاني: اشطب واكتشف:

اشطب الحرف المكرّر، ثم رتّب باقي الحروف، واكتشف كلمة السر، ثم اكتب أهميتها:

أ	ض	ب	ض
غ	و	ط	ب
و	م	ب	أ
ض	غ	ر	غ

كلمة السر:

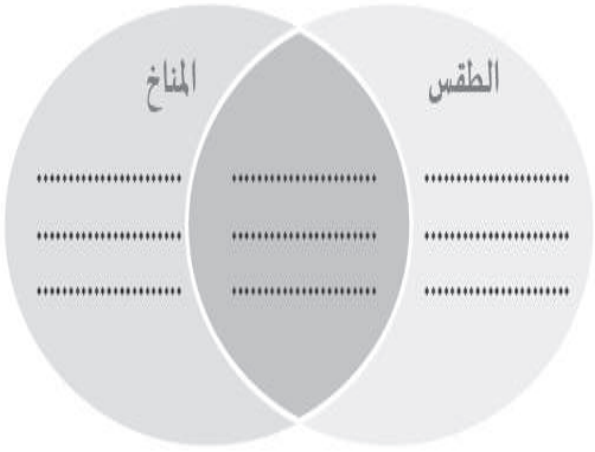
.....

أهميتها:

.....

وفي ذات المستوى، تأتي لعبة إكمال الدوائر، من بينها الدائرة المشتركة بين الدوائر، التي تدعم عدة مهارات في الفَهْم القرائيّ العربيّ، ولنتأمل معًا النشاط الآتي الذي أُدرج ضمن أنشطة درس بعنوان (المناخ وعناصره)(38):

1- حدِّد أوجه الشبه والاختلاف بين الطقس والمناخ في الشكل التالي:



وأما العلوم العامَّة، فيُلاحَظ أنَّها وَظفَت كثيرًا من الألعاب التربويَّة التي هي في أساسها ألعابٌ لُغويَّةٌ، تعمل على مهارات الفَهْم القرائيّ العربيّ تدعمه وتنميه، فهذا على سبيل المثال نشاط يعتمد على عدة قصاصات يقوم المتعلِّم بالتأليف بينها عن طريق الوصل، ليكوِّن منها جُمَلًا مفيدةً تعتمد على ما استوعبَه في درس تصدَّر هذا النشاط كان بعنوان (أين تعيش الحيوانات؟)(39)

1 أَصِلُ القُصاصاتِ الآتِيَةَ لِأُؤَلِّفَ جُمَلًا.

لِلأَسْماكِ زَعانِفُ	يُحافِظُ عَلى حَرارَةِ جِسْمِهِ.
لَوْنُ فِراءِ الفَهْدِ	يُساعِدُهُ عَلى التَّخَفّي في الطَّبيعَةِ.
لِلأَرْنَبِ القُطْبِيِّ فِراءٌ كَثيفٌ	تُساعِدُها عَلى الحَرَكَةِ في الماءِ.

ومن الألعاب التربويَّة التي أُدرجت في أنشطة العلوم، ما جاء في كتاب المستوى الخامس، وهو نشاط (الصح والخطأ)، حيث يُطلَب من المتعلِّم أن يقرأ جيِّدًا الفقرة التي تسبق تحديد نوعيَّة الجُمل التي تلتها من ناحية الصح والخطأ، وهو نشاط كما نري يعتمد على فَهْم المقروء، ومِن ثَمَّ فهي نشاط يدخل ضمن أنشطة الألعاب اللغويَّة، التي تدعم مهارة الفَهْم القرائيّ وتُنمِّيه، وتدخل ضمنَ الكفاية اللغويَّة التي يبتغيها المنهج القطري. وهاكم النشاط(40):

*** أَقْرَأُ الفِقْرَةَ أَدْناهُ. أَضَعُ عَلامَةً في **الجَدْوَلِ 1.4** لِأُبَيِّنَ إِنْ كانَتِ الجُمَلُ الواردَةُ فيهِ صَحيحَةً أَمْ خاطِئَةً.

يوجَدُ العَديدُ مِنَ الحَيَواناتِ في الغابَةِ المَطيرَةِ. تَصْطادُ بَعْضُ الحَيَواناتِ، مِثْلَ الفَهْدِ، الحَيَواناتِ الأُخْرى. إِنَّها تَتَغَذّى عَلى أَيِّ حَيَوانٍ يُمْكِنُ أَنْ تَصْطادَهُ مِثْلَ الغِزْلانِ. بَعْضُ الحَيَواناتِ الأُخْرى، مِثْلَ البَبَّغاءِ، تَتَغَذّى عَلى أَيِّ غِذاءٍ تَجِدُهُ. يَأْكُلُ البَبَّغاءُ مُعْظَمَ أَنْواعِ الحَشَراتِ وَالأَزْهارِ وَالفَواكِهِ. بَعْضُ الحَيَواناتِ الَّتي تَعيشُ في الغاباتِ المَطيرَةِ تَتَغَذّى عَلى نَوْعٍ واحِدٍ مِنَ الغِذاءِ. فَمَثَلًا، تَتَغَذّى الغِزْلانُ عَلى الأَعْشابِ وَأَوْراقِ النَّباتاتِ فَقَطْ.

الجُمْلَةُ	صَح	خَطَأ
الفَهْدُ يُعَدُّ مِنَ القَوارِتِ.		
البَبَّغاءُ يُعَدُّ مِنَ الحَيَواناتِ آكِلَةِ اللُّحومِ.		
الغَزالُ يُعَدُّ مِنَ الحَيَواناتِ آكِلَةِ العُشْبِ.		

الجَدْوَلُ 1.4

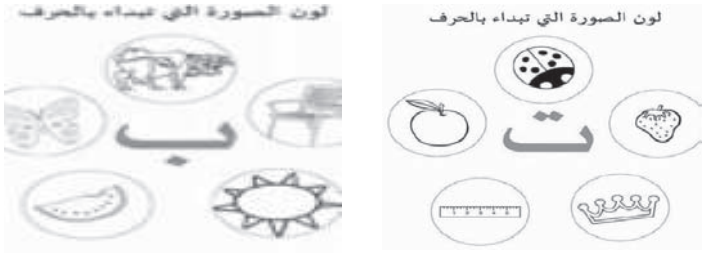
الألعاب القرائيَّة في برامج التَّعليم الجزائرية:

شَـهِدت منظومـة التَّعليـم الجزائريـة تجديـدًا في المحتـوى منـذ مطلـع الألفيـة الثّالثـة اسـتجابةً للتّطـوّر الحاصـل في البرامـج عامّـةً، وقـد اعتمـدت في أهدافهـا مبـدأ المقارَبـة بالكفـاءات التـي تمكِّـن المتعلِّـمَ مـن اسـتيعاب الوضعيّـات ذات الدّلالـة والمُسـتقاة مـن الواقـع، وعلى تجـاوُز أنمـاط التعلُّـم التّقليـدي، وأخَـذ الاهـتمامُ بتدريـس اللُّغـة العربيَّـة والتّجديـد في طـرق تعليمهـا محـورًا مـهمًّا في هـذا المنهـاج، سـواء مـن حيـث الكفـاءات المُسـتهدفة، وتُعـدُّ الألعـاب اللّغويـة القرائيَّـة لهـا النصيـب الأوفـر لِمَا لهـا مِـن أهميَّـة في تحسين جـودة الكفـاءة القرائيَّـة، وحضر هـذا النّمـط مـن التَّعليـم في جميـع المسـتويات الأولى مـن التَّعليـم، نظـرًا لأهميّتـه، وللمتعـة التـي يخفّـف بهـا مـن وطـأة التّعـلّمات المكتسَـبة.

أنماط من الألعاب القرائيَّة في المستويات الدّراسية وأبعادها التّعليميّة والتّعلّميّة:

الألعاب القرائيَّة في المستوى التّحضيري:

تُعـدّ مرحلـة التَّعليـم التّحـضيري مـن أهـمّ المراحـل التـي تهيّـئُ المتعلِّـم الصّغير لاكتسـاب المعـارف المقبلـة والمختلفـة، ونظرًا لحساسـيتها، أوْلَى لهـا معـدّو البرامـج تصميمًا خاصًّـا يراعـي المسـتوى العمـريّ والمكتسَـبات اللُّغويَّـة معًـا، ومجمـلُ هـذه الألعـاب يعتمـد على إدراك الحـرف وتوظيفـه في صـور مُقترَحـة مثـل مـا هـو مُوضّـحٌ في الوثيقـة المُرفقـة



يُعـدُّ هـذا النَّـوع مـن الألعـاب ممهِّـدًا لألعـاب لغويَّـة في سـنوات لاحقـة مثـل السّـنة الأولى، التـي يتطـوَّر فيهـا مسـتوى المتعلِّـم مـن مسـتوى إدراك الحـروف، إلى إدراك الـكلمات وبعـض الجُمـل البسـيطة، لكـن مـع اسـتعمال تقنيّـة مناسـبة؛ وهـي الاعـتماد على اسـتثمار نـصّ القـراءة، فـإذا كان هـذا الأخير يتـمّ قراءتـه مكتوبًـا مـع بعـض الصّـور التّوضيحيـة، فـإنَّ في حصّـة النّشـاط اللُّغـويّ يتـمُّ اسـتثماره في شـكل ألعـاب تعتمـد على نشـاط التّلويـن، أو الرّبـط مثـل النّشـاط التّـالي(41)



في هـذا النّشـاط تـؤدّي مهـارة الاسـتذكار عـاملًا فعَّـالًا في تعـيين الزّهـرة التـي تمثّـل منـزل أحمـد، بينما تختلـف بعـض الألعـاب مـن حيـث توسـيعها مـن مجـال إدراك المتعلِّـم، حيـث تسـتدعي وتسـتثمر معارفـه التـي يكتسـبها مـن المحيـط مثـل الصّـورة التّاليـة(42)

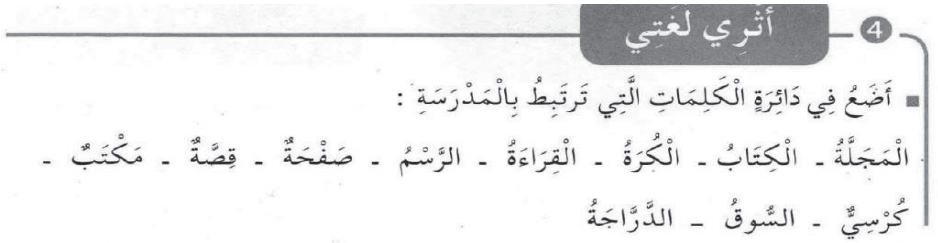


ومن الألعاب ما تعزّز ثقة المتعلّم بنفسه، وأداءه الفعليّ ومسؤوليته تجاهَ نفسه والمحيط؛ مثل النّشاط التّالي(43):

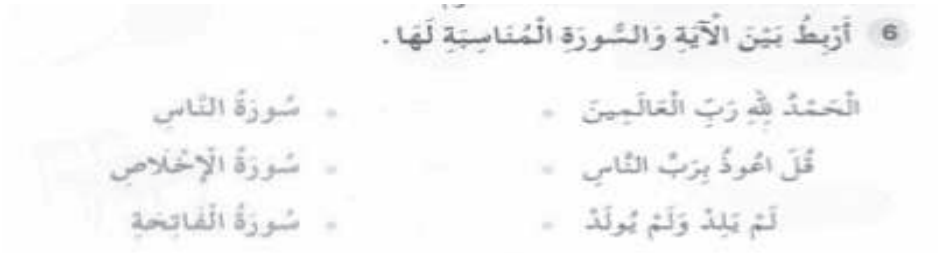


إنَّ التنوّع الذي تُقَدّمه هذه اللعب، هو الهدف المرجوّ منها، والّذي يرمي إلى تفعيل مَلَكة الخيال والإبداع «الخيال أساسًا يقوم عليه الإبداع، وللخيال مساهَمة كبيرةٌ في عمليَّة الإبداع، فالنّشاط العقليّ الخاصّ بتنشيط التّصوُّر هو نشاط شديد الأهميّة في إثراء عمليَّة الإبداع، حيث القوى الفكريَّة والانفعاليَّة تتفاعل وتساعد في تنشيط الانتباه وخلق العمل المُبدِع»(44).

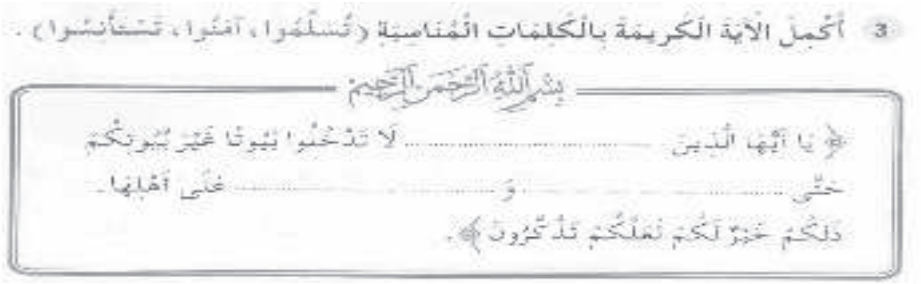
في مرحلة عمريّة وتعلّميّة متقدّمة، يختلف نمط الألعاب اللّغوية بحيث يعتمد على إثراء المعجم اللُّغوي لفضاء أو مفهوم معيَّن مثل اللّعبة التّالية المُدرَجة في السّنة الثّانية من التَّعليم الابتدائيّ(45)



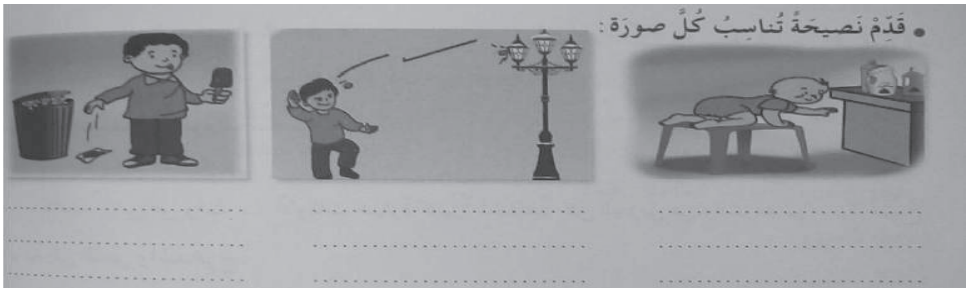
وإضافة إلى المُكنة اللُّغويَّة التي توفّرها الألعاب اللُّغويَّة في مَيْدان اللُّغة العربيَّة من حيث إثراء المعجم اللُّغويّ وتنمية الكفاءة التّواصليّة، فإنَّ ميادين أخرى عَرْضية مثل التّربية الإسلاميّة، والتّربية المدنيّة، والعلميّة تستثمر المكتسَبات اللُّغويَّة وتوظّفها في ترسيخ الحفظ الذّكيّ الذي يوظّف الكتابة والنّطق معًا، والمهارة على التّوظيف السّليم للمفردات في مكانها المناسب؛ مثل ما توضّحه المُرفقات الآتية المتعلّقة بنشاط التّربية الإسلاميَّة في السّنة الأولى من مرحلة التَّعليم الابتدائيّ(46)



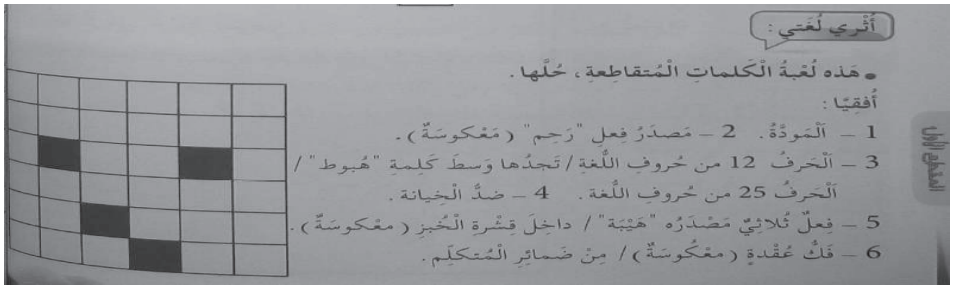
وكما في لعبة إكمال النّاقص التّالية(47):



تكوّن الألعاب اللُّغويَّة في المراحل الأولى دعامة أساسيَّة لامتلاك مهارة التّعبير وتوظيف مختلف الصّيغ والأساليب التي تمّ اكتسابها، مثلما يوضّحه النّشاط المُدرجُ في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ الذي يوجّه المتعلِّم للعب دور النّاصح والمُرشِد كما هو في اللّعبة التّالية(48)



فهذه اللُّعْبة تحفِّز الخيالَ واللغةَ معًا، وتضع المتعلِّمَ في وضعيّة لها صلة بالواقع، وعليه نستنتج القيمةَ التّربويةَ التي تقدّمها اللّعب القرائيَّة، وتثمينًا للمهارات الذّهنية، لم تُغفل لعبة الكلمات المتقاطعة التي تُذكي التّفكير خاصَّة إذا تمّ في جوّ جماعيّ كما هو مُوضّحٌ في اللّعبة التّالية(49):

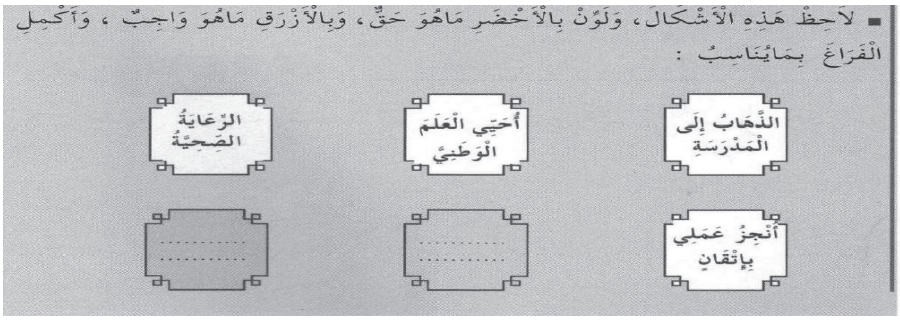


الألعاب اللُّغويَّة وأهميتها في الأنشطة العِلميَّة في مرحلة التَّعليم الابتدائيّ:



إنَّ اللُّغـة نشـاطٌ ذهنـيّ يُنظِّـم العمليَّـات الإدراكيّـة ويربطهـا؛ لذلـك فـإنَّ وظيفتهـا لا تقـتصر على مجـرّد التَّلفّـظ فقـط، وتتـجلّى هـذه الفرضيّـة في نشـاط الرّياضيـات؛ فهـو نشـاطٌ علمـيّ بحـت، إلّا أنَّ توظيـف الألعـاب اللُّغويَّـة فيـه أمـر مهـمٌّ مكمّلٌ لمجموع التّصوّرات الذّهنية المتعلّقة بالحركة والتّنقل مثل الذي يوضّحه النّشاط التّالي(50):

إنَّ الغايـة مـن إدراج أنشـطة مثـل هـذه، هـو التَّدريـب على الإدراك الفيزيـائي في المـكان الـذي توجهـه فيـه الحـواسّ، ويكـون هـذا النّشـاط -في مراحـل لاحقـة- مسـؤولًا عـن الرّبـط بين التّصـوّر والمـكان مـن خلال اللُّغـة، فمناهج الجيـل الثاني التـي اعتمدتهـا زارة التّربيـة والتّعليـم الجزائريـة، عملـت على إحـداث المفارَقـة في التّعلّـم، مـن خلال التّجديـد في الأسـاليب، ومـن مظاهـر هـذا التّجديـد هـو تطويـر مهـارات الاكتسـاب اللُّغـوي.



تمثّـل التّربيـة المدنيّـة نشـاطًا متـمِّمًا لمجمـوع القيـم التّربويـة التـي يكتسـبها المتعلّـم، وتحتـاج مـن أجـل تثبيتهـا طريقـة معيَّنة في التّدريـس؛ إذ تعتمـد على التّفاعـل التَّعليمـيّ كما هـو مُوضَّـحٌ في اللُّعْبـة التّاليـة في دفتر أنشـطة السـنة الثّانيـة(51) والتـي تمكّنُه من إدراك واجبات المُواطَنة باستعمال الألوان، بل ويكون قادرًا على استنتاج قِيَمٍ أُخرى:

وبعـدُ، فقـد وَقَفْنـا على إستراتيجيـة الألعـاب اللغويَّـة؛ إحـدى إستراتيجيـات التعليـم والتعلُّـم الحديثـة، ورأينـا كيـف كان توظيفهـا في المسـتويات التعليميَّـة المختلفـة لتنميـة الفَهْـم القـرائيّ في مـادة اللُّغـة العربيَّـة، وكيف سـاهمت المـوادُّ الأخرى في تدعيـم مهـارات الفَهْـم القـرائيّ في دولـة قطـر، ومِـن ثَـمَّ فهـي تؤثـر فيـه وتتأثـر بـه.

الهوامش:

1. د. صلاح عبد الحميد مصطفى: التعليم الابتدائي- تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1 (1410هـ - 1989م)، ص 93.
2. انظر: د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية (1989) ص 190.
3. د. عبدالرحمن بن شيك: الألعاب اللغوية ودورها في تعليم العربية للناشئين غير الناطقين بها، في :http portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073
4. انظر: د. رافدة الحريري: الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان (2014) ص 58 وما بعدها. و د. عبد الرحمن بن شيك: الألعاب اللغوية ودورها في تعليم العربية للناشئين غير الناطقين بها، في: http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073
5. انظر: ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، ط1، الرياض (1403هـ - 1983م) ص 5، و9.
6. (انظر: د. محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، عمَّان، ط(2005)1 ص.34-33
7. انظر: قاسم البري: أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية، ومحمد علي الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص35 وما بعدها.
8. انظر: د. محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص .41
9. المرجع السابق، ص .12
10. المرجع السابق، ص28
11. انظر في ذلك: ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص.17 و د. محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص28ـــــ .29 ود. رافدة الحريري: الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلُّم الطفل، ص.169
12. دلال محمد العساف، ونور محمود الحاج عفانة: توظيف الألعاب اللغوية في تعليم المفردات، مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر (نوفمبر 2017) ع 60، ص.191
13. انظر: د. عبدالرحمن بن شيك: الألعاب اللغوية ودورها في تعليم العربية للناشئين غير الناطقين بها، في .http://portal arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073
14. انظر: د. محمد علي حسن الصويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص.34
15. المرجع السابق، ص.34
16. د. سعيد سعد هادي القحطاني: تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (177 الجزء الأول) يناير لسنة 2018م، ص .581
17. انظر: هالة إسماعيل المصري: فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتيَ السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة (2017) كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص .56
18. حاتم خالد صالح الغلبان: أثر توظيف إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي (2014)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ص .48
19. د. سعيد سعد هادي القحطاني: تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، ص .578
20. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى التمهيدي، قطر (1445 ـ 2023) ص .7
21. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى التمهيدي، ص .14
22. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى الأول ص .38

23. ((وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوي الثالث، ص 19
24. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى الثامن، ص.89
25. انظر: الصويركي، ص 60
26. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى السادس ص .21
27. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى السادس، ص 112
28. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى التاسع، ص .82
29. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى السادس، ص .80
30. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى الثامن، ص .113
31. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، دليل المعلم، المستوى السادس، ص 2002 .152
32. انظر في ذلك: وزارة التعليم والتعليم العالي: الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني لدولة قطر، (د.ت) ص .21
33. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، التربية الإسلامية، للمستوى الأول، ص .41
34. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، التربية الإسلامية للصف الخامس، ص .40
35. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، التربية الإسلامية، الصف السابع، ص .25
36. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، الدراسات الاجتماعية، المستوى الثالث، ص 32
37. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، الخامس، ص .18
38. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، المستوى الخامس، ص .31
39. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، العلوم العامة، المستوى الثاني، ص .17
40. وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ـ دولة قطر، العلوم العامة، المستوى الخامس، ص 16
41. وزارة التّربية الوطنية: كرّاس النّشاطات في اللغة العربية والتّربية الإسلامية، والتربية المدنية، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017،،2016، ص.8
42. وزارة التّربية الوطنية: كرّاس النّشاطات في اللغة العربية والتّربية الإسلامية، 2017،،2016، ص.9
43. المرجع السابق، ص.13
44. رافدة الحريري: الألعاب التّربوية وانعكاساتها على تعلّم الأطفال، ص.118
45. وزارة التّربية الوطنية: كرّاس النّشاطات في اللغة العربية، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائية، ص.9
46. كرّاس النّشاطات في اللغة العربية والتّربية الإسلامية، والتربية المدنية، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص.29
47. كرّاس النّشاطات في اللغة العربية والتّربية الإسلامية، والتربية المدنية، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، ص .37
48. وزارة التّربية الوطنية: كرّاس النّشاطات في اللغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي2018 ،2017، ص6
49. المرجع السابق، ص .8
50. وزارة التّربية الوطنية: دفتر أنشطة رياضيات، تربية علمية وتكنولوجية، ط2017 ،2016 ،1، ص .16
51. دفتر أنشطة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، ص .16

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

اللسانيَّات التطبيقيَّة وصناعة تعليم اللغات
تعليم عناصر اللُّغة (أصوات، مفردات، تراكيب)

الدكتورة/ سعاد جخراب
أستاذة باحث
أستاذة دكتوراه في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها - مركز البحث العلميّ والتِّقنيّ لتطوير اللُّغة العربيَّة - الجزائر (وحدة ورقلة)

ruisouad@gmail.com

ملخَّص:

إن صناعة تعليم اللغات في زماننا الحاضر، مجالٌ تصب فيه روافد علميَّة متنوعة، فقد ظل لفترة طويلة يدرس مشكلات الاكتساب والتعلُّم اللُّغويّ معتمِدًا على علماء النفس وعلماء التربية، وبدون أيّ استعانة ولا ربط باللسانيات الحديثة؛ فالذين رسموا للمعلِّمينَ أساليبَ تعليم اللُّغة العربيَّة، أو الطُّرق الخاصَّة في تدريسها قد اعتمدوا في المقام الأول على ما أُتيحَ لهم من معطيات مستفادة من أصول التربية وعلم النفس، غيرَ أن عنصرًا مهمًّا في هذه المسألة ظلَّ غائبًا؛ وهو اللُّغة نفسها بطبيعتها الخاصَّة ونظامها الذاتيّ؛ ولذلك أصبح للسانيات العامَّة وفروعها المختلفة شرعية الفصل في بعض الجوانب الأساسيَّة لصناعة تعليم اللُّغات، ليس ذلك في مستوى التحليل والوصف للمادة اللغويَّة فحسبُ، بل في مستوى تطبيق هذا التحليل أيضًا، وقد لا نُبالِغ إذا قلنا: إن عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة، كلغة المنشأ، أو كلغة أجنبية، لا ينتظم إلا إذا أعَدْنَا النظرَ في طرائق التعليم، وألْمَمْنَا بطبيعة اللُّغة في أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، واستعنَّا باللسانيات العربيَّة الحديثة الأصيلة، والنظريات اللغويَّة الحديثة.

الكلمات المفتاحيَّة: النظريات اللغويَّة الحديثة؛ اللُّغة؛ تعليم عناصر اللُّغة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب).

مقدمة:

اللسانيَّات وصناعة تعليم اللُّغات، فما هي اللسانيَّات وما هو دورها في تعليميَّة اللُّغات، واللُّغة العربيَّة خاصَّةً، فاللسانيات هي العلم الذي يدرس اللُّغةَ دراسةً علميَّةً موضوعيَّةً باتِّباع الطرائق المنهجيَّة والانطلاق من الأُسُس الموضوعيَّة، أو هي دراسة علميَّة تحاول فهمَ اللُّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها؛ حيث تعود بذور هذا العلم إلى الدراسات الهندية واليونانية والعربيَّة، أما ظهورها كعلم له منهجيَّة الوصف، وموضوع اللُّغة، فيتفق معظمُ اللسانيين على أن العالِم السويسري "دي سوسور"؛ هو مؤسِّس هذا العلم؛ وذلك من خلال كتابه "محاضَرات في اللسانيَّات العامَّة"، هذه الدراسة العِلميَّة للُّغة تتميز بالموضوعيَّة والعلميَّة، والقصد من العِلميَّة هو المعرفة وإدراك الأشياء والحقائق على ما هي عليه، وبوجه خاص دراسة موضوع واحد محدَّد بطريقة ثابتة، تنتهي إلى مجموعة من القوانين باستخدام الملاحَظة والتجربة والاستقراء، والفرضيات والاستنتاج والاستدلال العقليّ، لمعالَجة اللُّغة، أما الموضوعيَّة فتعني التجردَ من الأهواء والميول الشخصيَّة، والانطباعات أثناء الدراسة والبحث من أجل الوصول إلى الحقيقة والأهداف الموجودة، واللسانيات هي كل ما كُتِبَ حولَ اللُّغة من دراسات تحاول الوصفَ، مع مراعاة ما يتطلبه الواقع اللُّغويّ، فما هي حصيلة البحوث اللسانيَّة التطبيقيَّة المتعلِّقة بتعليم اللغات وخاصةً اللُّغة العربيَّة؟ وما هي أهم النظريات اللغويَّة الحديثة التي خلَّفَت آثارًا تُذكَر في المَيْدان؟ وما هي نظرتها للتعلُّم والاكتساب اللُّغويّ؟ وما هي نتائج هذه النظرة على التعليم؟ وكيف يمكننا تسخيرها لوضع البرامج لتعليم العربيَّة للناطِقِينَ ولغير النَّاطِقينَ بها؟ وباختصار: ما هو حظُّ صناعة تعليم اللغات عامَّة، والعربيَّة خاصَّة من علم اللسان وفروعه؟ مجموعةٌ من التساؤلات نحاول أن نُبيِّن من خلالها أهمَّ المبادئ والحقائق العِلميَّة الجديرة بالتطبيق في مَيْدان تعليم اللغات.

نظريات تعلُّم اللُّغة:

سيتم التعرض لبعض نظريات العلم التي نحاول أن نُبيِّن من خلالها أهم المبادئ والحقائق العِلميَّة الجديرة بالتطبيق في مَيْدان تعليم اللغات؛ بعرض الملامح الأساسيَّة للنظرية، ثم تطبيقها في الواقع التعليميّ في ضوء النظريَّة.

يمكن تضييق هذه النظريات إلى ثلاث فئات رئيسيَّة؛ وهي[1]:

أ. نظريات التعلُّم والإشراط، ويُمثل هذه المدرسةَ زعماءُ السلوكيَّة، نحو واطسون، سكينر... الذين بَنَوْا نظرياتهم على نتائج بحوث بافلوف الإشراطية، يُمثِّل الجانب اللُّغويّ فيها بنظرية النحو البنيوي.

ب. والنظريات العقليَّة، وتُسمَّى أيضًا بالفطرية أو اللغويَّة، ومن أبرز ممثليها تشومسكي.

ج. النظريَّة المعرفيَّة للعالِم جان بياجي، وقد تأثَّرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثُّر بالنظريتين الأولى والثانية، واستفادت منهما أشياء كثيرة، إلى أن صار أكثرُ المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون[2].

نظريَّة النحو البنيوي: Structuralisme[3]

مدرسة من مدارس علم النفس، تهتم بدراسة اكتساب الفرد لأي سلوك من السلوكيَّات، ومِن بَينِها اللُّغة، ويدور محتوى النظريَّة حولَ فكرة أن علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقيّ، إلا إذا تتبَّى المنهج التجريبيّ، الذي يعتمد -بدوره- على العلوم الطبيعيَّة؛ ممَّا جعَل منه علمًا قابلًا للملاحَظة والتجربة، ومن هذا المنطق حددت السلوكيَّة موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي الخارجي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة إلى أجزاء متعددة، وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدِّي إلى ظهوره؛ ومِن ثَمَّ التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه[4]؛ ومن أهم مبادئها أنَّها تعتمد على مجموعة من المرتكَزات، تتمثَّل في اعتبار الإنسان آلة ميكانيكيَّة معقَّدة، ولا فرقَ بين الإنسان والحيوان من ناحية السلوكيَّات، ولا تهتمّ بدراسة الشعور الداخليّ والأحاسيس، وانصبَّ محورُ اهتمام المدرسة السلوكيَّة الخاضع للملاحظة والتجربة؛ ممَّا جعَلَهم يعتبرون اللُّغة والتفكير وغيرها سلوكًا من السلوكيَّات، كما يُوضِّح "دوقلاس براون" بقوله: "هذا ما يراه السلوكيون وما يتعاملون به مع اللُّغة، وما يصوغون نظرياتهم في اكتساب اللُّغة الأُولى في ضوئه، وهم لذلك يُركِّزون على الجوانب المباشِرة للسلوك اللُّغويّ؛ أي الاستجابات التي تخضع للملاحَظة، وعلى العَلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة"[5].

وبذلك يعتقد أنصار هذا الاتجاه وهم السلوكيون أن اللُّغة مجموعة من العادات أو الآليات السلوكيَّة تُشبِه مهارةَ السباحة والسياقة والضرب على الآلة الراقنة... إلخ، تُكتسَب شيئًا فشيئًا عن طريق المثير والاستجابة، كما يُكتسَب أيُّ سلوك إنساني آخَر، فجميع الأفراد يتعلمون كل شيء بما في ذلك اللُّغة طالما وضعوا في ظل الظروف ذاتها، ويرفض أنصارُ هذا الاتجاه تعليم اللُّغة من خلال شرح مُفصَّل لقواعدها النظريَّة؛ ولذلك تراهم يؤجلون تعليمَ القواعد إلى فترة تصبح فيها الاستجابة اللغويَّة لدى الدارسين استجابةً تلقائيَّةً، وتحصل هذه الآلية بالتدريب المكثَّف على جميع أنماط النحو ومثله التي يجري تعلُّمها واحدًا إثرَ الآخِر بالممارسة والتكرار[6].

---

(1) مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، د. ط، د. ت، ص 89.

(2) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، العدد 4، ص20.

(3) أُطلِق على أصحاب هذا الاتجاه البنيويَّة؛ لاهتمام أصحابها بالبِنى اللغويَّة في جميع مستوياتها الإفرادية والتركيبيَّة، وهم ينظرون إلى اللُّغة على أساس علاقاتها التركيبيَّة، وليس على أساس وحداتها المعجميَّة، وممَّا لا شك فيه أن سوسور هو واضع الأُسُس العِلميَّة الأولى لهذه المدرسة، إلَّا أنَّه لم يستعمل كلمةَ (بنية) في كتابه المشهور (محاضرات في اللسانيَّات العامَّة)؛ فالمقوِّم الأساسيّ في نظره هو التنظيم، وقد ورَد مرارًا في أقواله: "اللُّغة تنظيم لا يدرك سوى نظامه الخاص"، و"اللُّغة تنظيم من الإشارات الكيفيَّة"، و"اللُّغة تنظيم يمكن النظر إلى كل أجزائه عبر نظامها التَّزامُنيّ"، ويجب النظر إليها على هذا النحو، "محاضرات في اللسانيَّات العامَّة"، ص124، 106، 43. وممَّا تجدر الإشارة إليه هو أن مصطلح (بنيوية) يُطلَق على مدارس لسانيَّة متباينة من حيث المبادئ، وأهم هذه المدارس: المدرسة الأوروبية، أبرزُ أعلامِها سوسور في سويسرا، ومارتيني في فرنسا، وتربسكوي وياكبسون الروسيان، في براغ، ويلمسلاف في الدنمارك، والمدرسة الأمريكية، وهي المدرسة التي نشأت مع بلوم فيلد، وسابير، وتطوَّرت مع هاريس، وتشومسكي. انظر مصطلح structuralisme في معجم اللسانيَّات. LAROUSSE

(4) يُنظَر: حفيظة تازورتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مخطوط، رسالة ماجستير، الجزائر، 1989، 1998.

(5) دوجلاس براون، أُسُس تعلُّم اللغة وتعلُّمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، د. ط، 1994، ص 37.

(6) هذا الامتلاك للأنماط والمُثُل هو ما يفسر به البنيويون كيف أن الإنسان، استنادًا إلى صيغ لغوية محدودة سمعها فعلاً، يستطيع أن يؤلف صيغًا لم يسمعها قطُّ في حياته.

ومـن أهـم الفوائـد التـي اسـتفادها المختصـون في صناعـة تعليـم اللغـات مـن نظريَّـة النحـو البنيوي هـي ظهـور التمارين البنيويَّـة Les exercises structures وهـي تمارين نشـأت في ظـل مدرسـتين؛ مدرسـة لسـانيَّة وصفيَّـة، وأخـرى نفسـيَّة سـلوكيَّة، كـردّ فعـل عـلى إفـراط المُرَبِّينَ والمعلِّمـين في الـشروح النَّحْويَّـة المطوَّلـة عنـد تعليمهـم للغـة، وتقـوم هـذه التمارين عـلى عـدة مبـادئ أساسـيَّة؛ هـي:

1. يدرس المتعلِّم كل صعوبة لُغويَّة على حتى يضمن تركيبةً واحدة ترتبط بطرق كلامية محدَّدة.
2. تُبنى عمليَّة تعليم اللُّغة على منهجيَّة تكوين عادات كلامية، انطلاقًا من مثير واستجابة.
3. تتـم تقويـة هـذه العـادات الكلاميَّـة بواسـطة تعزيزهـا وتدعيمهـا بصـورة متواصلـة، والتعزيـز هـو أي مثـير يـؤدِّي وجـودُه أو اسـتبعادُه إلى زيـادة احتـمال حـدوث الاسـتجابة[1]؛ والحقيقـة التـي تجـدر الإشـارة إليهـا حـول هـذه المدرسـة أنهـا انتـشرت في العالَـم انتشـارًا واسـعًا ومنقطـع النظير.

أ. يعـد المتعلِّـم عنـد السـلوكيين صفحـةً بيضـاءَ نقيـةً، يسـجل عليهـا المعلـمُ كلَّ مـا يريـد مـن معـارف دون مراعـاة لميـول المتعلِّمـين وأحاسيسـهم أو رغباتهـم؛ حيـث يتمثَّـل دورُهـم في الاسـتماع وتلقِّـي المعـارف، وكل مـا يقومـون بـه عبـارة عـن اسـتجابات لمثـيرات معينـة، إن وَجَـدَت تعزيـزًا إيجابيًّـا فـإن المتعلِّـم يثبتهـا ويرسـخها في ذهنـه، لكـن إن وَجَدَت تعزيـزًا سـلبيًّا فـإن مصيرهـا الـزوال؛ حيـث يتوقـف دور المتعلِّـم عـلى اسـتقبال الإشـارات مـن معلمـه، فتصـب المعلومـات في ذهنـه وتكـون المعلومـات في شـكل حقائـق موضوعيَّـة مفروضـة عليـه مـن الخـارج، مـن طـرف المعلـم الـذي يصبـح المرسِـل للمعلومـات[2].

تكـون هـذه النظريَّـة قـد أسرفـت في تطبيـق مبـادئ البهافيوريـة (behaviourisme) ؛ وهـي مدرسـة سـلوكيَّة تقـول بوجـوب معالجـة المشـكلات السـيكولوجية معالجـةً موضوعيَّـةً تُشـبِه معالجـةَ العلـوم الطبيعيَّة لمشـكلات الطبيعـة، وتقتصر هذه المدرسـةُ في ملاحظاتهـا عـلى السـلوك، ومنهـا التركيـز عـلى قانـون المثـير والاسـتجابة؛ فالمتعلـم ليس فـارًا أبيـض، ولا هو كلب لتجـارب "بافلـوف"، وتعلـم اللُّغـة ليـس سـلوكًا بسـيطًا، يتصـوره السـلوكيون البنيويـون، بـل هـي عمليَّة في غايـة التعقيـد، تفُوق صعوبتُهـا تعلُّـمَ أو اكتسـابَ أي مهـارة أخـرى.

ب. بالغـت في الاسـتبعاد عـن الـشرح والتفسـير للقواعـد، مـع العلـم أن الابتعـاد الـكلي عنهـا إذا صلـح مـع الأطفـال فإنَّـه لا يصلـح تمامًـا مـع الكبـار؛ لأن المتعلِّـم الكبـير يتوصـل إلى مسـتوى مـن التجريـد يسـتطيع أن يفهـم بـه الكثـيرَ مـن القواعـد النظريَّة.

ج. أنَّهـا تناسـت أو تجاهلـت أن النظـام الباطنـي للإنسـان لا يمكـن أن يعـرف أسراره بعمليـة وصفيَّـة مجـرَّدة فقـط؛ فالظواهـر المتعلِّقـة بالقـدرة التـي منحـت للإنسـان عـلى الـكلام للدلالـة عـلى أي غـرض كان؛ وبالتالي كيفيَّـة تحقيقه للعبـارات المختلفـة اللامتناهيـة بالتناهـي مـن الوحـدات تحتـاج إلى التنفيـس بقَـدْر مـا تحتـاج إلى الوصـف[3].

نظريَّة النحو التفريعي والتحويلي Grammaire générative transformationnelle :

حاولـت هـذه المدرسـة إعـادة الاعتبـار إلى قواعـد المعياريَّـة فلـم تكتـفِ بالوصـف، بـل حاولـت تفسـيرَ وتعليـلَ بعـض الظواهـر اللغويَّـة المهمـة، وأبـرز هـذه الظواهـر هـي: كيفيَّـة تحقيـق العبـارات المختلفـة اللامتناهيـة لـدى المتكلـم بالمتناهـي

(1) عـلى المسـتوى البيداغوجـي، فالتعزيـز هـو المكافـأة والتشـجيعات التـي تُقـدَّم للمتعلـم كلـما أبـدى سـلوكًا مرغوبًـا فيـه، يُنظَـر: آيت موحـي، عبد العزيـز الغرضـاف، عبـد الكريـم غريـب، معجـم علـوم التربيـة، مصطلحـات بيداغوجيـة والديداكتيـك، ج1، ط1، المغـرب، ص100.

(2) خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط2005 .1، ص90.

(3) عبـد الرحـمان الحـاج صالـح، مدخـل إلى علـم اللسـان الحديـث، أثـر اللسـانيات في النهـوض بمسـتوى مـدرسي اللغة العربيـة، مجلة اللسـانيات، معهـد العلـوم اللسـانية والصوتيـة، الجزائـر، العـدد 1973.1974 .4.

مـن الوحـدات[1]؛ ولقـد قـادت هـذه الفكـرةُ، فكـرةُ الإبـداع في اللُّغـة، رائـدَ هـذه النظريَّـة تشومسـكي[2]، إلى نقطة رئيسيَّة في نظريتـه؛ وهـي التفريـق بـين الملَكـة اللغويَّـة (compétence) والأداء (performance).

إذا كان أنصـار المدرسـة البنيويَّـة يعتقـدون أن تعلـم اللُّغـة عبـارة عـن تقليـد ومحـاكاة متواصلـة للأنمـاط والمُثُـل، فـإن أنصـار القواعـد اللغويَّـة الفطريـة يعارضـون ذلـك؛ فالتعلـم اللُّغـويّ عندهـم عبـارة عـن قيـاس، ثـم خَلْـق، ثـم إبـداع؛ فالطفل يُولَـد ولديـه اسـتعداد لتعلُّـم اللُّغـة؛ أيْ قابليـة فيزيولوجيـة وذهنيـة، وهـذا مـا جعَـل أنصـار هـذه النظريَّـة يصبُّـون اهتمامهـم لتفسـير أمـر الملكـة الذِّهنيَّـة الكامنـة خلـفَ الأداء.

لا يمكـن التسـليم الـكلي لهـؤلاء أو هـؤلاء؛ لأن اللُّغـة ليسـت تقليـدًا فحسـبُ، ولا هـي خلـق وإبـداع محـض؛ فهـي شيء مـن هـذا وذاك؛ فالمتكلـم لا يسـتطيع أن يُنجِـز كلامًـا مـن لا شيء، بـل لابـدَّ لـه مـن معرفـة واسـتقبال لُغـويّ أساسـيّ يمكنـه بعـد ذلـك مـن الإنتـاج والإبـداع، والحقيقـةُ التـي يجـب معرفتهـا حـولَ نظريَّـة النحـو التفريعـي والتحويلي أنَّهـا وصلـت إلى درجة مـن التجريـد[3]؛ بحيـث أُغلِـق فَهمُهـا حتـى عـلى المختصـين، وهـذا مـا أدَّى إلى فشـل جميع المحـاولات التـي أرادت الاسـتفادةَ منهـا في تعليم اللُّغـة[4].

مفهوم اللُّغة:

اللُّغـة نظـام مـن الأدلـة المعقَّـدة المتماسـكة مـع بعضهـا بعضًـا، تتألـف بِنيَتُهـا مـن أصـوات، تنظـم في كلـمات تكـون الجُمَـل لتـؤدي الـدلالات المختلفـة[5]، وعليـه فليسـت اللُّغـةُ مجموعـةً مـن المفـردات التـي تمـلأ القواميـسَ والمعاجـمَ، وليسـت كذلـك مجموعـةً مـن القواعـد المجـرَّدة الغامضـة، وإنَّمـا هـي نظـام مركَّـب مـن أنظمـة صوتيَّـة، وصرفيَّـة، ونَحْويَّـة، ومعجميَّـة، ملفوظـة، أو مكتوبـة، في نظـام تكامُـل عجيـب[6].

لقـد انبنـى عـلى هـذا المفهـوم الحديـث لظاهـرة اللسـان البـشري، عـدةُ مبـادئ تربويَّـة عـلى جانـب كبـير مـن الأهميـة؛ نذكـر منهـا: - كي يتأكـد القـارئ مـن درجـة التجريـد والجفـاف وصعوبـة تطبيـق ما جـاء في هـذه النظريَّـة فليرجـع أن تعليم اللُّغـة لا يتـم مـن خـلال اسـتظهار مفرداتهـا، وإنمـا مـن خـلال تعليـم واكتسـاب تراكيبهـا وأنماطهـا:

يـرى اللسـانيُّون أن المفـردات اللغويَّـة ليـس لهـا معنـى في الواقـع، إلا إذا أُدمجـت في نـص، وتعلَّقَـت بحـال مـن أحـوال الخطـاب، وقـد أكَّـد هـذا المبـدأ علماؤنـا الأجِـلَّاء في السـابق؛ حيـث يـرى أحدهـم: "أن كلام العـرب لا يُعـرَف معنـى الخطـاب منـه إلا باسـتيفائه واسـتكمال جميـع حروفـه"[7].

ومعنـى هـذا أن تعليـم اللُّغـة يقـضي تعليـم البِنـى 'التراكيـب' وليـس الكلـمات؛ لأن تعليـم المفـردات بمعـزل عـن الحـال الخطـابي، لا يقـضي بصاحبـه إلى تحصيـل الملَكـة اللغويَّـة؛ "فالمعرفـةُ لغـةً مـن اللغـات ضروري جِـدًّا معرفـة قوانـين وقواعـد تلـك اللُّغـة، ولكـن ليـس أساسـيًّا معرفـة حشـد هائـل مـن المفـردات"[8].

(1) محمـد صـاري، التمارين اللغويـة: دراسـة تحليليـة نقديـة، رسـالة مقدَّمـة لنَيْـل درجـة الماجسـتير في اللسـانيات التطبيقيـة، إشراف: عبـد الرحـمان الحـاج صالـح، مخطـوط، جامعـة عنابـة، معهـد اللغـة والأدب العـربي، 1990، ص18.

(2) أفـرام نعـوم تشومسـكي، مـن مواليـد (1928م)، بولايـة بنسـلفانيا، تلقَّـى تعليمـه الأول، ودرس علـم اللُّغـة والرياضيـات والفلسـفة، حصَـل عـلى الماجسـتير بأطروحتـه (دراسـة مورفيميـة صرفيَّـة صوتيَّـة للعبريـة، ونـال الدكتـوراه بأطروحـة التحليـل التحويلـيّ)، تتلمَـذ عـلى يـد زليـخ هاريـس، أهـم مؤلَّفاتـه: اللُّغـة والفِكْـر، مظاهـر النظريَّـة النَّحْويَّـة، يُنظَـر: جـون ليونـز، نظريَّـة تشومسـكي اللغويَّـة، ترجمـة: حلمـي خليـل، دار المعرفـة الجامعيَّـة، د. ط، 1995، ص11. يُنظَـر: برجينـه بارتشت: مناهـج علـم اللُّغـة مـن هرمـان بـاول حتـى نعـوم تشومسـكي، ترجمـة: سـعيد حسـن بحـيري، مؤسَّسـة المختـار للنـشر والتوزيـع، مـصر، ط1425 ،1ه، 2004م. ص 264 ،263 م، ويُنظَـر: أحمـد مومـن، اللسـانيَّات: النشـأة والتطـوُّر، ص202.

(3) أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها - منهج وتطبيق، ص53.

(4) كي يتأكـد القـارئ مـن درجـة التجريـد والجفـاف وصعوبـة تطبيـق مـا جـاء في هـذه النظريَّـة فليرجـع -عـلى سـبيل المثـال- إلى الكتـب التاليـة: -قواعـد تحويليَّـة للُّغـة العربيَّـة، محمـد عـلي خـولي. - الألسُـنية التوليديَّـة والتحويليَّـة وقواعـد اللُّغـة العربيَّـة: "النظريَّـة الألسـنية"- الألسـنية التوليديَّـة والتحويليَّـة وقواعـد اللُّغـة العربيَّـة: "الجملـة البسـيطة". ويُنظَـر كذلـك: جـون ليونـز، ترجمـة: مصطفـى التـوني، اللُّغـة وعلـم اللُّغـة، الجـزء الأول، 1987، دار النهضـة العربيَّـة، ط1، ص31.

(5) محمد بن القاسم الأنباري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1407ه، 1987م، ص12 ،10.

(6) محمد صاري، مرجع سابق.

(7) مرجع سابق.

(8) المرجع نفسه، ص22.

وقد تنبَّه "ابنُ خلدون" إلى هذا الأمر من عدة قرون فقال: "اعلم أن اللغات كلها ملَكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملَكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام تلك الملَكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنَّما هو بالنظر إلى التركيب، فإذا حصلت الملَكة التامَّة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة؛ بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع"[1].

تعليم العناصر والمهارات اللغويَّة:

1. تدريبات في دروس الأصوات:

يعتبر التدريب على الأداء الصحيح لمخارج الحروف اهتمامًا حديثًا في صناعة تعليم اللغات؛ فقد ظلَّ هذا الجانبُ مُهمَلًا إلى أن ظهرت الطُّرق السمعيَّة الشفويَّة والسمعيَّة البصريَّة؛ حيث خصَّص واضعوها جزءًا معتبرًا في مقدمة الطريقة للجانب الصوتي[2]؛ والملاحِظ لكتب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها المبتَدِئينَ منهم، يرى أنَّها تبتدئ بمرحلة صوتيَّة تستغرق حوالي عشرة دروس، تُقدَّم في ظروف صوتيَّة خالصة، لا أثرَ فيها للكتابة؛ وذلك عَمَلًا بالمبدأ اللِّسانيّ القائل: إن الاتصال بأصوات اللُّغة يأتي قبل الاتصال برموزها المكتوبة، وتعريف الدارسين بالأصوات الجديدة، والأخذ بهم حتى يألفوها سماعًا ونطقًا عامِل مُساعِد ومدعِّم لغيرها من المهارات اللغويَّة الأخرى، فكما قيل: "ما تسمعه الآذان يُحاكيه اللسانُ؛ ومَنْ لم يُحسِن الاستماعَ لم يُحسِن الكلامَ".

إن تعليم النظام الصوتيّ للُّغة العربيَّة يطرح صعوبات وعراقيل منها ما يخص الأجنبيّ، ومنها ما يشترك فيها مع العربيّ النشأة؛ ومن أهم الصعوبات التي يجب أن توضع في اعتبار المعلم ما يلي[3]:

- التمييز بين الأصوات المتشابِهة ك: (ح، ه، خ، ك، ق، س، ص، ت، ط).
- التمييز بين الحركات وبين حروف المد (المصوتات).
- الحروف المُشدَّدة.
- التنوين... إلخ.

أمَّا عن التمارين التي يمكن إجراؤها لتعليم أصوات اللُّغة العربيَّة وتذليل صعوباتها، فهناك تدريبات الأُذُن على استيعاب المنطوق وتدريبات النطق للحصول على الأداء الصحيح لمخارج الحروف، وتهدُف هذه التمارينُ إلى أُلْفة الأصوات العربيَّة عند الدارسين؛ بحيث تُصبِح مستساغةً ومميزةً عند سماعها، ومن بين التمارين التي يَشِيع استعمالُها في تعليم الأصوات؛ نذكر الأنواع الآتية:

1. 1. تمارين الترديد:

يقرأ المعلم، أو يدير جهاز تسجيل به صوت أو كلمة أو جملة، ويطلب من المتعلِّمين -في البداية- أن يستمعوا وينصتوا جيِّدًا، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة الاستماع ثم الترديد الفرديّ أولًا، ثم الجماعيّ، وهنا يلاحظ المعلم دقة المتعلِّم في محاكاته لما يسمع. وقد تأتي بعد ذلك مرحلة ثالثة يطلب فيها المعلم من المتعلِّمين الاستماعَ إلى ما يُلقى عليهم، ثم كتابة حرف أو كلمة أو جملة ممَّا يسمعون، وفي ما يلي أمثلة على ذلك:

المرحلة الأولى: استمِعْ جيدًا:

- طارق، طبيب.
- طارق، طباخ.
- طارق، طالب.
- طارق، طيار.
- طارق، طويل.
- طارق، طموح.
- طارق، طبيب.

(1) ابن خلدون، المقدِّمة، ج2، ص 722.
(2) محمد صاري، مرجع سابق، ص145.
(3) محمد صاري، مرجع سابق، ص147.

المرحلة الثانية: استمِعْ وأَعِدْ (جماعيًا):

1) طارق طبيب. 3) طارق طباخ. 5) طارق طويل.

2) طارق طالب. 4) طارق طيار. 6) طارق طموح. 7) طارق طبيب.

وبعد الانتهاء من الإعادة الجماعيَّة، تبدأ الإعادة الفرديَّة، وفيها يتم ملاحَظة دقة المتعلِّمين واحدًا واحدًا- في محاكاتهم لِمَا يسمعون.

المرحلة الثالثة: استمع وعَيِّنِ الحرفينِ المتكررينِ في الجُمَل الآتية:

المعلم		المتعلِّم
- طارق طبيب ⟵	- طارق طويل ⟵	
- طارق طبيب ⟵	- طارق طويل ⟵	
- طارق طالب ⟵	- طارق طَمُوح ⟵	
- طارق طبَّاخ ⟵	- طارق طبيب ⟵	
- طارق طيَّار ⟵		

1. 2. تمارين التمييز (التعرُّف):

وهو تدريب يهدف إلى اختبار مدى قدرة المتعلِّم على التمييز بين صوتين يوجد تطابُق بين نُطقِهما، وفي مثل هذا التدريب يقدَّم الصوتان المتشابهان كما في التمارين الآتية[1]:

التمرين الأول: استمع جيدًا ثم قل (1) عند سماعك للحرف (ك) و(2) عند سماعك للحرف (ق):

المعلم	المتعلّم	
	ك (واحد)	ق (اثنان)
قيقيس	.....	اثنان
كيس	واحد	.....
كفل	.....	.....
قفل	.....	.....
كشر	.....	.....
قشر	.....	.....
لكم	.....	.....
لقم	.....	.....
رقع	.....	.....
ركع	.....	.....

(1) محمد صاري، مرجع سابق، ص148.

1. 3. تمارين الإنتاج:

وهي تمارين بسيطة يظهر من خلالها الجانب الإبداعيّ للمُتعلِّمين.

التمرين الأول: وهو تمرين يتطلب وجود الصورة:

المعلم	المتعلّم
1. هل هذا قلب أم كلب؟	هذا كلب
2. هل هذا قلم أم كلم؟	
3. هل هذا سيف أم صيف؟	
4. هل هذا تيم أم طين؟	
5. هل هذه سورة أم صورة؟	
6. هل هذه أرض أم عرض؟	
7. هل هذه حبوب أم هبوب؟	

ألعاب صوتيَّة شفويَّة:

هناك ألعاب لُغويَّة صوتيَّة لابدَّ أن نرفه ونعلم بها في الوقت نفسه مثلًا: نطلب من المتعلِّمين الاستماعَ جيدًا لتحديد طبيعة أو مصدر الأصوات التي يسمعونها على الشريط؛ بحيث يحتوي هذا الشريطُ الأصوات الآتية:

1. بعض وسائل المواصلات (القطار، الطائرة، السيارة، الباخرة...).
2. بعض الحيوانات والطيور (كلب، قط، أسد، عصفور...).
3. بعض أصوات الطبيعة (الريح، الرعد، الأمواج، المطر...).
4. بعض أصوات المُؤثِّرات الصوتيَّة: (باب يُفتَح، باب يُغلَق، زجاج يتحطَّم، نجَّار يدق وينشر، ماء يُصَبّ... إلخ).
5. أشخاص يتكلمون: (شاب، رجل، شيخ، فتاة، عجوز، ضحك، بكاء، أنين... إلخ).

هناك لعبة أخرى مفيدة ومسلِّية، يمكن إجراؤها في هذه المرحلة؛ وهي كتالي: يتلفظ المعلم بحرف أو كلمة أو جملة في أُذُن أحد المتعلِّمين، ثم يطلب منه أن ينقلها إلى زميله، ثم ينقل هذا الأخير ما سمعه إلى زميل آخر... وهكذا دواليك، حتى تصل إلى المتعلِّم الأخير فيعيدها إلى المعلم بصوت مرتفع، وهنا يتأكد المعلم من درجة الصحة والتشويه الذي وقع على اللفظ.

1. 4. تمارين الكتابة:

إن تدريب الدارسين على الربط بين الصوت المسموع والرمز المكتوب مرحلة لا يُشرَع في تقديمها إلا بعدَ أن يتأكد المعلمُ من أن الدارسين قد أَلِفُوا أصوات اللُّغة العربيَّة سماعًا ونطقًا، وهذا مبدأ من مبادئ الطرائق الحديثة، أمَّا عن التدريبات التي يمكن إجراؤها في تعليم مهارة الكتابة، فهناك أنواع كثيرة، نذكر منها:

1. **تمارين الحكاية (النَّسْخ):**

وهو تمرين بسيط، يطلب فيه المعلم من المتعلِّم أن ينسخ ما هو مكتوب على السبورة أو في الكتاب، مثلًا:

أ. اكتب الحروف الآتية: ع، ح.....

ب. اكتب الكلمات الآتية: (ثم يعطي عددًا من الكلمات).

ج. اكتب الجمل الآتية: (ثم يعطي عددًا من الجمل).

2. **تمارين التمييز (التعرُّف):**

وهو تدريب يهدف إلى اختيار مدى قدرة المتعلِّم على تمييز الرموز المكتوبة.

مثال 1: ضع علامة (×) أمام الكلمة التي فيها الحرف المطلوب.

خ	ر
1. مسجد	1. عند
2. الخير	2. صور
3. خريطة	3. ذهب
4. حقيبة	4. يتناول
5. حديث	5. جرس
6. يدخل	6. وجد
7. شجرة	7. مدرس
8. صراخ	8. رجب
9. سرج	9. زينب

مثال 2: اكتب الحرف المكرَّر في الكلمتين:

سابق ـــ قتل ⟵ ق كتاب ـــ مسك ⟵ .....

غلام ـــ تصلح ⟵ ..... حوت ـــ بلح ⟵ .....

سأل ـــ نشأ ⟵ ..... سحاب ـــ حساب ⟵ .....

معلم ـــ عرف ⟵ .....

تمارين الإنتاج:

تحتوي تمارين الإنتاج الكتابيَّة على عدة أنواع من التدريبات، نذكر منها:

أ. **استمع جيِّدًا ثم اكتب ما تسمع (وقد يكون المسموع حرفًا أو كلمةً أو جملةً):**

ب. **صِلِ الحروف:**

1- ل ي م و ن = ليمون

2- ق ه و ة = ...

3- م ش غ و ل = ...

4- ط ا ئ ر ا ت = ...

5- م ي ز ا ن = ...

6- م س ل م و ن = ...

7- ج ا م ع ا ت = ...

تمارين الألعاب الكتابيَّة:

هنـاك ألعـاب كثـيرة يمكـن إجراؤهـا في تمارين الكتابـة نذكـر منهـا عـلى سـبيل المثـال اللُّعْبـة الآتيـة: يُقسِّـم المعلـمُ الصفَّ إلى أفـواج صغـيرة تتكـون مـن أربعـة تلاميـذ، ثـم يعطـي لـكل فـوج مجموعـةً مـن الحـروف المكتوبـة عـلى بطاقـات صغـيرة، ثـم تبـدأ المناقَشـة بعـد ذلـك، بـأن يطلـب المعلـمُ كتابـةَ كلمـة أو جملـة معينـة، والفـوج الأول الـذي يهتـدي إلى ذلـك يتحصَّـل عـلى نقطـة، وفي نهايـة التمريـن تُحصى عـدد نقـاط كل فـوج، ثـم تُرتَّـب هـذه الأفـواج حسـبَ نقاطهـا.

ثانيًا - التدريبات في دروس النحو:

يُشـكِّل تدريـس النحـو والـصرف جـزءًا رئيسـيًّا في تعليـم اللغـات بشـكلٍ عـامٍّ، ويعتـبر هـذا الجـزء مـن أعقـدِ وأصعـبِ العنـاصر اللغويَّـة في مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ أو لغـير النَّاطِقـينَ بهـا، وتعـود هـذه الصعوبـة وهـذا التعقيد إلى سـوء اسـتغلال القواعـد اللغويَّـة مِـن قِبَـل المعلمـينَ، وفهمهـم القـاصر لطبيعـة أهدافهـا؛ فكثـيرًا مـا يتـم تدريسـها بعيـدًا عـن الغايـة التـي قُصـدت مـن أجلهـا؛ فالقواعـد هـي لضبـط الـكلام وصحـة النطـق والكتابـة، وليسـت غايـة مقصـودة لذاتهـا[1]؛ فالقواعـد اللغويَّـة إذًا جـدّ ضروريَّـة في تعليـم اللُّغـة، لكـن، لا كقواعـد تُحفَـظ عـن ظهـر قلـب، ولكِـنْ كمُثُـل وأنمـاط عمليَّـة تُكتَسَـب بالتدريـب وكـثرة المـران[2]؛ وهـذا هـو الاتجـاه الـذي يدعـو إليـه اللسـانيُّون المحدَثـون في تعليـم النحـو؛ حيـث يسـعى أنصـاره إلى عـرض القواعـد النَّحْويَّـة والصرفيَّـة عرضًـا وظيفيًّـا، مـن خـلال تراكيـب بنيويـة متدرِّجـة، تهـدف إلى تثبيـت قاعـدة نَحْويَّـة أو صرفيَّـة معيَّنـة، متخِـذةً وسـائلَ وأشـكالًا متعـددة مـن التماريـن التـي تتنـاول التركيـب اللُّغـويّ مـن زوايـا مختلفـة، وبتكـرار محكـم، حتـى تَسـهُل السـيطرةُ عليـه؛ وبالتـالي اسـتخدامه بكيفيـة سـليمة في الأحـوال المختلفـة، شـفاهيًّا وكتابيًّـا[3].

1. **أهم المراحل المتَّبعة في تدريس النحو والصرف:**

هناك أربع مراحل أساسيَّة في تدريس النحو والصرف، لكل منها هدف مُعيَّن، وتتمثل هذه المراحل في:

أ. **مرحلة المراقبة** (CONTROLE):

وهي مرحلة سريعة يتم من خلالها مراجعة مختصَرة لما سبق دراسته في الدرس الماضي.

ب. **مرحلة العرض** (PRESENTATION):

وهي المرحلة التي يتم فيها عرض التركيب الجديد في موقف حي (وحدة خطابيَّة كالحوار مثلًا).

ج. **مرحلة الترسيخ:** (FIXATION):

يتم في هذه المرحلة ترسيخ التركيب الجديد؛ وذلك من خلال تدريبات بنيوية مكثَّفة، تُستعمَل فيها كلمات وجُمَل جديدة.

د. **مرحلة الاستثمار** (EXPLOITATION):

وتهدف هذه المرحلة إلى:

أ. التدريب المكثَّف للمتعلِّم على استخدام التركيب المقصود في مواقف طبيعيَّة أخرى.

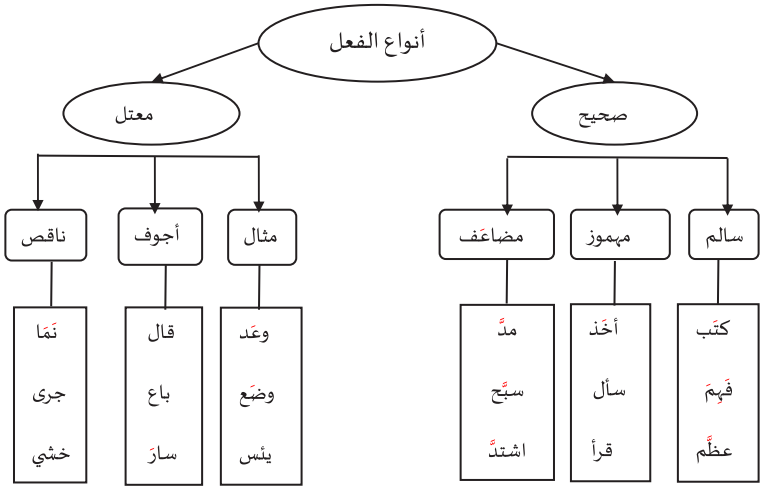
ب. الاجتهـاد في لفـت انتبـاه المتعلِّمـين ونظرهـم إلى الملاحظـات النَّحْويَّـة العامَّـة، واسـتخلاص القاعـدة النَّحْويَّـة مـن أفكارهـم ومـن أفواههـم؛ وذلـك عـن طريـق المناقَشـة بعـد إتقانهـا شـفويًّا، ولتفـادي النـص المسـهَب حبذا لـو تُعرَض قوانـين النحـو ومعلوماتـه -لا يجـب الاسـتغناء عـن تدريـس القواعـد النظريَّـة اسـتغناءً تامًّـا؛ خاصَّـة للمُتعلِّمـين الكبـار؛ لأنهـم يحتاجـون إلى قـدرٍ بسـيطٍ مـن المعلومـات النظريَّـة عـن اللُّغـة؛ لأنهـم يمتلكـون مـن النضـج العقـليّ؛ مـا يدفعهـم عـن البحـث عـن الإجابـة عـن الأسـئلة التاليـة (كيـف؟ ولمـاذا؟) -عـلى شـكل رسـومات بيانيَّـة بسـيطة؛ كالمشـجَّرات والجـداول، فهـي مـن أحسـن الوسـائل التربويَّـة لتحصيـل النحـو النظـريّ[4]، ومـن أمثلـة ذلـك مـا يـلي:

(1) محمد صاري، مرجع سابق، ص155.

(2) الحاج صالح، مرجع سابق، ص23.

(3) محمد صاري، مرجع سابق، ص156.

(4) الحاج صالح، مرجع سابق، ص72.



أما عن أهم التدريبات العَمليَّة التي يمكن إجراؤها في تعليم قواعد اللُّغة العربيَّة فهي كالآتي:

1. **تمارين الترديد:** وهو من أبسط التدريبات؛ فالمتعلم -هنا- لا يبذل جهدًا فكريًّا كبيرًا، فما عليه إلا أن يستمع ثم يعيد مع الجماعة أو بمفرده كلما طُلب منه ذلك[1]؛ مثال:

استمعْ وأعِدْ:

المعلم		المتعلِّم		
زياد طالب	←	زياد طالب	زياد محاسب	← زياد محاسب
زياد موظف	←	زياد موظف	زياد معلم	← زياد معلم
زياد طبيب	←	زياد طبيب	زياد شرطي	← زياد شرطي
زياد مهندس	←	زياد مهندس		

2. **تمارين الاستبدال:** هناك أنواع من الاستبدال، منها البسيط والمركَّب.

أ. **الاستبدال البسيط:** سُمي بالبسيط أو الساذج؛ لأن التبديل أو التغيير -في الخانات المكوِّنة للجملة- لا يقع في أكثر من خانة واحدة، والمثال التالي يُوضِّح ذلك. مثال:

المعلم		المتعلم
جريدة	←	جريدة، من فضلك
قلم	←	قلمًا، من فضلك
رسالة	←	. . . . .
حقيبة	←	. . . . .
كتاب	←	. . . . .
مجلة	←	. . . . .

(1) محمد صاري، مرجع سابق، ص161.

ب. **الاستبدال المركَّب:** ويُسمَّى أيضًا بالاستبدال المتعدد، يتم في هذا النوع من التدريب استبدال أكثر من عنصر لُغويّ واحد. مثال:

المعلم		المتعلم
عمرو مدرس	←	عمرو مهندس
زيد	←	زيد مدرس
محمود	←	محمود طبيب
طبيب	←	زيد طبيب
عائشة	←	عائشة مهندسة

3. **تمارين التحويل:**

تعتبر تمارين التحويل من أكثر الأنواع التي شاع استعمالها في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ فهي تمارين مفيدة جِدًّا في تعليم اللغات بشكلٍ عامٍّ، خاصَّةً إذا فُهمت حدودُها وأبعادُها، فهي من أهم التمارين التي تُعِين المتعلِّمَ على اكتساب التصرف العفوي في بنى اللُّغة، تضم تمارينُ التحويل أنواعًا كثيرةً من النماذج منها: التحويل إلى صيغة معينة دون إعطاء كلمات مساعِدة، والتحويل إلى صيغة معينة، مع إضافة كلمة أو أكثر، وتحويل نصّ من صيغة إلى أخرى مع التغيير (من صيغة الجمع إلى صيغة المفرد أو العكس). وتحويل الفعل إلى اسم، وتحويل اسم الموصول وجملة الصلة إلى صيغة اسم الفاعل المعرَّف بأل أو العكس...إلخ[1]. وفي ما يلي، مثال على ذلك

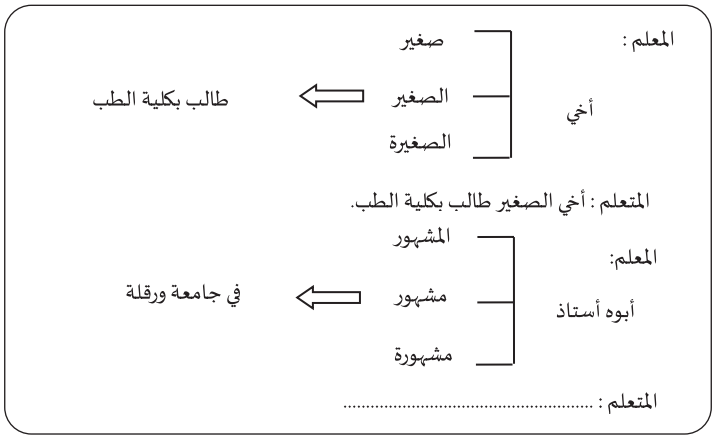
التمرين الأول: عندما نجمع كلمة "ولد نقول": "أولاد" وعندما نجمع كلمة "شجرة" نقول: "أشجار"، فماذا نقول عندما نجمع الكلمات الآتية:

المعلم				المتعلِّم
عنب	←	أعناب	عدد	← .....
حجر	←	.....	روح	← .....
قلم	←	.....	فرح	← .....
نهر	←	.....	صغير	.....

(1) محمد صاري، مرجع سابق، ص 164.

4. **تمارين الإكمال أو (التتمة):** تمارين الإكمال هي الأخرى كثيرة متنوعة، نذكر منها على سبيل المثال التمرينين التاليين:

التمرين الأول:

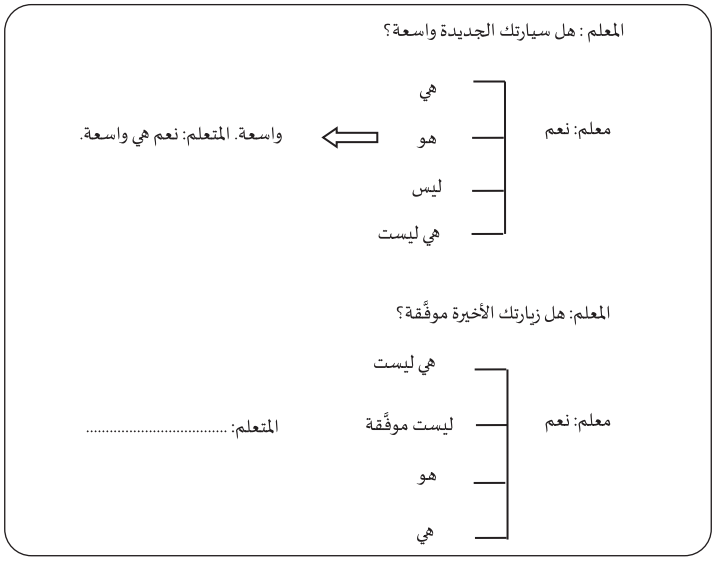


يستطيع المعلم -من خلال هذا التدريب- تعليم المتعلِّم التطابق بين الصفة والموصوف وبين المسنَد والمسنَد إليه... إلخ.

5. **تمارين السؤال والجواب:**

يعتبر هذا النوع من التمارين من أهم التدريبات التي تُستعمَل في الطريقة التبليغية، وهو يُمثِّل مظهرًا من مظاهر الإبداع في اللُّغة لدى المتعلِّم، ويشمل هذا النوع من التدريبات عددًا هائلًا من التمارين، نذكر منها:

التمرين الأول: أجب كما في المثال.



6. **تمارين التعيين (التمييز):**

يمكـن أن نجعـل مـن تمارِيـن "التعيـين" القديمـة تمارِيـن مفيـدة جِـدًّا ومُشـوِّقة؛ وذلـك بإدخـال تحويـر في طريقـة إجرائهـا، كـما في المثالـين الآتيـين:

التمرين الأول: استمع جيدًا إلى الجُمَل التالية، ثم قل (1) عند سماعك للجملة الاسميَّة، و(2) عند سماعك للجملة الفعليَّة.

1- يشتد البرد في فصل الشتاء.
2- تصبُّ الأنهار في البحار.
3- الصدق والأمانة خُلُق كريم.
4- العلم نور.
5- الجهل ظلام.
6- حُبّ الوطن من الإيمان.

7. **تمارين الإعراب أو الشكل:**

بـدلًا مـن أن نطلـب مـن المتعلِّم أن يُعـرِب مـا فـوق الخـط أو مـا تحتَـه، نُجـري نفـسَ النـوع بطريقـة أخـرى أنجـع مـن الأولى، ويظهـر ذلـك مـن خـلال التمارِيـن الآتيـة:

التمرين الأول: استمع جيِّدًا ثم أجب:

معلم: أصبح الجو حارًّا ⟵ كلمة "الجو" يمكن أن تُضبَط

⟵ الجوَّ

⟵ الجوِّ

⟵ الجوُّ

الخاتمة:

إن مـا يلفـت الانتبـاهَ في وضـع اللُّغـة العربيَّـة اليـومَ، هـو أن القـائمين عليهـا لم يتمثَّـلوا بعـدُ تلـك الحقائـق اللسـانيَّة ولم يدركوهـا إدراكًا تامًّـا، يسـاعدهم على عرضهـا بشـكل رائـع، ويسـاعد في ترسـيخها بقـوة، فالمشـكلة تتضـح في ضَعف اسـتغلال القـوانين العامَّـة في صناعـة تعليـم اللُّغـات، وعليـه نلاحِـظ أن اللُّغـة العربيَّـة اليـومَ، في أشـدِّ الحاجـة إلى تضافُـر وتماسُـك مجهـودات كل المتخصـصين، مـن مُعلِّمينَ ومـربِّين ولسـانيين ونفسـانيين لاسـتغلال حقائـق علـم اللسـان اسـتغلالًا جيـدًا في وضـع البرامـج والمناهـج والطرائـق الناجعـة لتطويـع اسـتعمال اللُّغـة العربيَّـة حتـى تصبـح لغـةً وظيفيَّـةً تُطبَّـق داخـلَ المدارس وتُمـارَس خارجَهـا.

الإحالات:

- مصطفى عشوي، المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، د. ط، د. ت، ص 89.
- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيَّات في النهوض بمستوى مدرسي اللُّغة العربيَّة، العدد 4، ص20.
- أُطلـق عـلى أصحـاب هـذا الاتجـاه البنيويَّة؛ لاهتـمام أصحابها بالبِنـى اللغويَّـة في جميع مسـتوياتها الإفراديـة والتركيبيَّة، وهـم ينظـرون إلى اللُّغـة عـلى أسـاس علاقاتهـا التركيبيَّـة، وليـس عـلى أسـاس وحداتهـا المعجميَّـة، ومـمَّا لا شـك فيـه أن سوسـور هـو واضـع الأُسُـس العِلميَّـة الأولى لهـذه المدرسـة، إلَّا أنَّه لم يسـتعمل كلمـةَ (بنيـة) في كتابه المشـهور (محاضرات في اللسـانيَّات العامَّـة)؛ فالمقـوِّم الأسـاسيّ في نظـره هـو التنظيم، وقـد ورَد مـرارًا في أقوالـه: "اللُّغـة تنظيـم لا يـدرك سـوى نظامـه الخـاص"، و"اللُّغـة تنظيـم مـن الإشـارات الكيفيَّـة"، و"اللُّغـة تنظيـم يمكـن النظـر إلى كل أجزائـه عـبر نظامهـا التَّزامُنـيّ"، ويجـب النظـر إليهـا عـلى هـذا النحـو، "محـاضرات في اللسـانيَّات العامَّـة"، ص124 ،106 ،43. ومـمَّا تجـدر الإشـارة إليـه هـو أن مصطلـح (بنيويـة) يُطلَـق عـلى مـدارس لسـانيَّة متباينـة مـن حيـث المبـادئ، وأهـم هـذه المـدارس: المدرسـة الأوروبيـة، أبـرَزُ أعلامِهـا سوسـور في سـويسرا، ومارتينـي في فرنسـا، وتربسـكوي وياكبسـون الروسـيان، في بـراغ، ويلمسـلاف في الدنمـارك، والمدرسـة الأمريكيـة، وهـي المدرسـة التـي نشـأت مـع بلـوم فيلـد، وسـابير، وتطـوَّرت مـع هاريـس، وتشومسـكي. انظـر مصطلـح structuralisme في معجـم اللسـانيَّات. LAROUSSE
- يُنظَر: حفيظة تازورتي، لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، مخطوط، رسالة ماجستير، الجزائر، 1989 ،1998.
- دوجـلاس بـراون، أسـس تعلـم اللُّغـة وتعلمهـا، ترجمـة: عبـده الراجحـي، عـلي أحمـد شـعبان، دار النهضـة، بـيروت، د. ط، 1994، ص 37.
- هـذا الامتـلاك للأنمـاط والمثـل، هـو مـا يُفـسِّر بـه البنيويـون كيـف أن الإنسـان، اسـتنادًا إلى صيـغ لُغويَّـة محـدودة سـمعها فعـلًا يسـتطيع أن يؤلـف صيغًـا لم يسـمعها قـطُّ في حياتـه.

- على المستوى البيداغوجيّ: فالتعزيز هو المكافأة والتشجيعات التي تُقدَّم للمتعلِّم كلما أبدى سلوكًا مرغوبًا فيه، يُنظَر: آيت موحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، مصطلحات بيداغوجية والديداكتيك، ج1، ط1، المغرب، ص100.
- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط2005 ،1، ص90.
- عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، أثر اللسانيَّات في النهوض بمستوى مُدرِّسي اللُّغة العربيَّة، مجلة اللسانيَّات، معهد العلوم اللسانيَّة والصوتيَّة، الجزائر، العدد 1973.1974 ،4.
- محمد صاري، التماريـن اللغويَّة: دراسة تحليليَّة نقديَّة، رسالة مقدَّمة لنيْل درجة الماجستير في اللسانيَّات التطبيقيَّة، إشراف: عبد الرحمان الحاج صالح، مخطوط، جامعة عنابة، معهد اللُّغة والأدب العربيّ، 1990، ص18.
- أفرام نعوم تشومسكي، من مواليد (1928م)، بولاية بنسلفانيا، تلقَّى تعليمه الأول، ودرس علم اللُّغة والرياضيات والفلسفة، حصَل على الماجستير بأطروحته (دراسة مورفيمية صرفيَّة صوتيَّة للعبرية، ونال الدكتوراه بأطروحة التحليل التحويليّ)، تتلمَذ على يد زليخ هاريس، أهم مؤلَّفاته: اللُّغة والفِكْر، مظاهر النظريَّة النَّحْويَّة، يُنظَر: جون ليونز، نظريَّة تشومسكي اللغويَّة، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعيَّة، د. ط، 1995، ص11. يُنظَر: برجينه بارتشت: مناهج علم اللُّغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي، ترجمة: سعيد حسن بحيري، مؤسَّسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، ط1425 ،1ه، 2004م. ص 264 ،263 م، ويُنظَر: أحمد مومن، اللسانيَّات: النشأة والتطوُّر، ص202.
- أحمد عمايرة، في نحو اللُّغة وتراكيبها منهج وتطبيق، ص53.
- كي يتأكد القارئ من درجة التجريد والجفاف وصعوبة تطبيق ما جاء في هذه النظريَّة فليرجع -على سبيل المثال- إلى الكتب التالية: -قواعد تحويليَّة للُّغة العربيَّة، محمد علي خولي. - الألسُنية التوليديَّة والتحويليَّة وقواعد اللُّغة العربيَّة: "النظريَّة الألسنية"- الألسنية التوليديَّة والتحويليَّة وقواعد اللُّغة العربيَّة: "الجملة البسيطة". ويُنظَر كذلك: جون ليونز، ترجمة: مصطفى التوني، اللُّغة وعلم اللُّغة، الجزء الأول، 1987، دار النهضة العربيَّة، ط1، ص31.
- محمد بن القاسم الأنباري، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريَّة، بيروت، 1407ه، 1987م، ص12 ،10.
- محمد صاري، مرجع سابق.
- مرجع سابق.
- المرجع نفسه، ص22.
- ابن خلدون المقدمة، ج2، ص 722.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص145.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص147.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص148.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص155.
- الحاج صالح، مرجع سابق، ص23.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص156.
- الحاج صالح، مرجع سابق، ص72.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص161.
- محمد صاري، مرجع سابق، ص164.

الخرائط المفاهيميَّة وأثرها في تدريس اللُّغة العربيَّة من خلال الكتاب المدرسيّ: «نماذج من قواعد اللُّغة العربيَّة للسنة الرابعة».

الباحثة/ سهيلة بوطيب
أستاذ رئيسيّ للغة العربيَّة - ابتدائي.
souhielamama@gmail.com

ملخَّص:

تعددت أساليب وطرق تدريس تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وفاعليتها في تحقيق عمليَّة التَّعليم والتعلُّم، ومن بين هذه الطُّرق إستراتيجية الخرائط المفاهيميَّة؛ إذْ لَقِيَتْ اهتمامًا بارزًا في الدراسات الحديثة التي تهتمّ بإستراتيجيات التدريس في مختلف المواد الدراسيَّة؛ كاللُّغة العربيَّة عامَّةً، والقواعد اللغويَّة خاصَّةً؛ لأن مادة القواعد تعتبر من أصعب المواد عند معظم المتعلِّمين، فيحتاج المتعلِّم إلى إستراتيجية وطريقة تبسيطها لفَهْمها واستيعابها لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بشكل علميّ ووظيفيّ، باعتبارها الركيزة التي تُمكِّن المتعلِّمَ من الاستعمال والممارَسة السّليمة للُّغة العربيَّة، سنُحاول من خلال الورقة البحثيَّة الموسومة بـ: الخرائط المفاهيميَّة وأثرها في تدريس اللُّغة العربيَّة من خلال الكتاب المدرسيّ - نماذج من قواعد اللُّغة العربيَّة للسنة الرابعة-، ومن هذا المنطلق تجسدت إشكالية البحث الأساسيَّة كالآتي: ما مدى فاعليَّة الخرائط المفاهيميَّة في تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة؟، ومنها نطرح عدَّة إشكالاتٍ فرعيَّة نجيب عنها من خلال هذه الورقة البحثيَّة: ما هي الخرائط المفاهيميَّة؟، أين يكمن دور الخرائط المفاهيميَّة في تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة؟، وما هي خطوات إعدادها؟، كيف تُسهِم الخرائط المفاهيميَّة في تحصيل قواعد اللُّغة العربيَّة؟

الكلمات المفتاحيَّة: الخرائط المفاهيميَّة – قواعد اللُّغة العربيَّة - الكتاب المدرسيّ.

The conceptual maps and their effect in teaching Arabic through the textbook -Models from Arabic grammar for the 04th year-

Abstract:

There are various methods of teaching Arabic with various degrees of efficiency in the educational process. These methods include the conceptual maps that got wide interest in the modern studies that focus on the teaching strategies in the various subjects, including Arabic in general, and grammar in particular. In this regard, grammar is one of the difficult points for the learners. Therefore, it needs an efficient strategy to scientifically and practically explain and facilitate for the students of the 04th year because it is the main basis that enables the learner to use and practice correct Arabic.

Based on what was said, we shall answer the following problematic, “to what extent are the conceptual maps efficient in teaching the Arabic grammar?” In this context, sub-questions arise as follows: what are the conceptual maps? What is their role in teaching Arabic grammar? What are the steps of their making? How do they contribute to learning Arabic grammar?

Key words: conceptual maps; Arabic grammar; textbook..

المقدمة:

برزت في السّنوات الأخيرة العديد من الإستراتيجيات التّعليمية التي تعتمد على تطبيق مبادئ مستمدَّة من نظريات التعلُّم، وتُعد إستراتيجية الخرائط المفاهيميَّة من الإستراتيجيات التي تُمثِّل تنظيمًا مرئيًّا للمعلومات، ولاسيما أنَّ تعليميَّة النّحو من أهمّ فروع قواعد اللُّغة العربيَّة التي لقيت استحسانًا من المعلم والمتعلم؛ فوقَع اختيارُ دراستنا على الخرائط المفاهيميَّة ودورها وأثرها في العَمليَّة التّعليمية، ومدى فاعليتها أثناء تدريسها، ومحاولة تقصِّي أثرها التّحصيلي في طَوْر التَّعليم الابتدائيّ، وتحديدًا السّنة الرابعة، كذلك أن الكتاب المدرسيّ يحتوي على مادة وفيرة، إلا أنَّه لا يجد معلمًا يُلِمّ بالطرائق والإستراتيجيات الحديثة في إيصال المحتوى اللُّغويّ إلى أذهان المتعلمين، وتقصي أثرها على التحصيل اللُّغويّ، وفي هذا الصدد حاولنا إبراز مدى فاعليتها ونجاعتها في تيسير تعليميَّة القواعد اللُّغة العربيَّة، باعتبارها الركيزة لاستعمال وممارَسة التعليمية السليمة للُّغة العربيَّة، باعتبارها أسلوبًا من أساليب التّدريس المعاصرة، القائمة على أُسُس وركائز عقليَّة تُساهم في تحقيق عمليتي التَّعلُّم والتّعليم الفعَّال

أولًا: المفاهيم والمصطلحات:

- **قواعد اللُّغة العربيَّة:** وسيلة من الوسائل التي تعين على إجادة اللُّغة، وممارَسة القراءة والكتابة بلغة صحيحة خالية من الأخطاء، وتُساعِد على دقة التعبير وسلامة الأداء وضبط الكلمات؛ لأنَّ عدم مراعاة القواعد اللُّغة العربيَّة يترتّب عليه فسادٌ في المعنى، وقلبٌ في الفكرة، وسوءُ الفَهْم؛ فنحن نتعلم القواعدَ لِنُقوّم ألسنتَنا، ونُهذّب كتابتنا.
- **الخرائط المفاهيميَّة:** تُعدّ الخريطة المفاهيميَّة من الإستراتيجيات التي ساهمت في تبسيط قواعد اللُّغة العربيَّة وتفعيل قدرات الذهن لمستعمليها، وخاصةً في مجال التعليم والتدريس، وتُعرَّف الخرائط المفاهيميَّة بأنَّها: «طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة، وترتيبها بحيث تعطي تناسقًا وترابطًا يدلّ على المعنى، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شموليَّةً وأقل نوعيَّةً، إلى مفاهيم الأقل شموليَّةً، والأكثر نوعيَّةً». (محمد، 1999 ، صفحة 140)

ويعرفها عطية بأنَّها: «رسوم ثنائيَّة البُعْد للعلاقات بين المفاهيم يعبر بها عن تنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم التي يتضمنها الموضوع» (عطيه، 2007، صفحة 30)

ومن خلال تعريفات نستنتج أنَّها تُعدّ من أهم الطُّرق التي يعتمدها المعلم في العَمليَّة التعليميَّة؛ حيث تقوم على مخطَّط رأسي تتفرَّع منه عَلاقات عامَّة، وعَلاقات خاصَّة، وكذا عَلاقات أفقية وعمودية بين المفاهيم في كل مستوى من المستويات الهَرميَّة؛ وبالتالي فهي ذلك المفهوم العقليّ الذي يساعد على التعليم والتدريس والتفكير والتذكير، وكذا استرجاع قواعد اللُّغة العربيَّة بكلِّ سهولةٍ ويُسْرٍ

- **الكتاب المدرسيّ:** لقد اختلفت تعاريف الكتاب المدرسيّ في الاصطلاح، منها ما جاء في قاموس (le petit ralert) أنَّ المقصود بالكتاب المدرسيّ هو مؤلَّفٌ تعليميّ يُقدِّم بشكل علمي المعرفة التي ينصُّ عليها المنهاج الدّراسي، وتتجسَّد في نصوص ومفاهيم أساسيَّة لعلم من العلوم.

هو أداةٌ ووسيلةٌ تعليميَّةٌ، يكون بمثابة الموجِّه والمرشِد للمتّعلم والمعلِّم، ويحتوي على مجموع المواضيع المقرَّرة رسميًّا مِنْ قِبَل الجهة الوصيّة، وعادةً ما يكون الكتاب المدرسيّ ورقيًّا، يُتاح لأغلب المتعلِّمين المتمدرسين، وعرَّفَه أحدُ المختصّين بأنَّه: «أهم مصدر تعليميّ يُمثل أكبر قدرٍ من المناهج التّربوية المقرَّرة، ويُوفر أعلى مستوى من الخبرات التّعليمية، وهو أداةٌ مهمَّة من أدوات التَّعليم والتَّعلُّم، ويعتمد عليها المتعلِّم في تنظيم تعليمه، والمتعلّم في قراءته وأنشطته لإحداث التّغيرات المرغوبة في أنماط سلوكه. (أصنامي، 2008، صفحة 278).

الكتاب المدرسيّ الجزائري هو الوثيقة التّعليمية المطبوعة التي تُجسِّد البرامجَ الرّسميةَ لوزارة التّربية الوطنيّة؛ من أجل نقل المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعَدة كلٍّ من المعلِّم والمتعلّم على سيرورة التَّعلُّم. (حثروبي، 1999، صفحة 129)

ومن خلال التَّعاريف التي قُدمت يتَّضِح من خلالها أنَّ الكتاب المدرسيّ هو الركيزة الأساسيَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة بكونه همزةَ وصل بينَ المعلم والمتعلم، ومن خلاله يتم عرض المعلومات والمعارف لإكساب المتعلِّم المهارات اللغويَّة والمعرفيَّة

ثانيًا: أهميَّة الخرائط المفاهيميَّة:

تُعد تعليميَّة اللُّغة العربيَّة ضروريَّة في حياة المتعلِّم التعليميَّة؛ لكَونِها الضابط الرئيس للُّغة العربيَّة، فبواسطتها يستطيع المتعلِّمُ التمييزَ بين الأساليب المتنوِّعة للُّغة والتراكيب اللغويَّة، وتجعله يتأكد من صحة أو خطأ هذا التركيب؛ ويمكن تلخيص أهميَّة الخرائط المفاهيميَّة في النقاط الآتية (قطامي، 2005، صفحة 35) (الجلاد، د.س، الصفحات 611-612)

- توفير قدر من التنظيم الذي يُعد جوهر التدريس الفعَّال؛ وذلك بمساعَدة المتعلِّم على رؤية المعرفة المفاهيميَّة الهَرميَّة الترابطيَّة.
- تُساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة، وتُزوِّد المتعلِّمَ بملخَّص تخطيطيّ مركَّز لما تعلموه، وتساعد على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية.
- تُساعِد على توضيح بِنية المادة في صورة شبكة مفاهيمية، تُمكِّن المتعلِّمَ من فَهْم المادة واستيعابها بصورة أفضلَ.
- تعمل على تنمية التفكير الإبداعيّ لدى المتعلِّم، وتصحيح المفاهيم الخطأ لديه.
- تجعل المتعلِّمَ قادرًا على تعلُّم المفاهيم ومعرفة العَلاقات وأوجُه الشبه والاختلاف؛ ممَّا يُيسِّر تعلُّمَها.
- تُسهِّل حدوثَ التعلُّم؛ بحيث يقوم المتعلِّم بربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السابقة التي لها عَلاقة بالمعرفة الجديدة.
- تُساعد المتعلِّمَ على تنمية المهارات العقليَّة لديهم، وتزيد من قدرتهم على التفكير.
- تُساعد الخرائط المفاهيميَّة المتعلِّمَ على مواجَهة التحدِّيات التي تواجههم عند تعلُّمهم مادة دراسيَّة معيَّنة، وتكوين عَلاقات بين المفاهيم، ومعرفة كيف يتعلمون.
- تقود المتعلِّمَ إلى المشارَكة الفعليَّة في تكوين بنية معرفيَّة متماسكة متكاملة مرتبطة بمفهوم أساسيّ.
- وبشكلٍ عامٍّ، فإنَّ الخرائط المفاهيميَّة ما هي إلّا إستراتيجية تساعد المعلمَ والمتعلمَ في إزالة صعوبات التعلُّم، وتُنمِّي عنصرَ الثقة في المتعلِّم، كما تقوِّي الذاكرةَ والتّحصيلَ الدراسيَّ؛ بحيث تتحول تلك المعارف في الذّهن إلى خرائط وإلى الإلمام البصريّ؛ بحيث تسهل عمليَّة التّفكير ومراجعة الدّروس بسرعة، وبهذا يتدرَّب الذهنُ على إيجاد الحلول والتخطيط لكل أمر.
- ثالثًا: أنواع الخرائط المفاهيميَّة:
- تعددّت أنواع الخرائط المفاهيميَّة واختلفت في تقسيمها، حيث تنقسم خريطة المفاهيم:

1- **حسب بنيتها التركيبيَّة:** إلى ثلاثة أنواع؛ هي (شبر، 2014، صفحة 279):

البِنْيَة المندرجة والبِنْيَة المتسلسلة والبنية الشبكيَّة، لها خصائص تُميِّزها، نُلخصها الجدول الآتي:

التركيبيَّة	التسلسل	الإضافات	الحذف	تتمثَّل في
المندرج	مستوى واحد	تضاف إلى المفهوم المركزيّ ولا تتداخل مع المفاهيم المشتركة	لا يؤثِّر على التركيبة العامَّة للخريطة	تركيبة المنهج الوطنيّ
الهرمي أو المتسلسل	عدَّة مستويات ولكنَّها غير منتظِمة	لا يمكن أن تجتمع مع الإضافات القريبة من بداية السلسلة	تختلّ ويتمزَّق التسلسل والترتيب عند الحذف	تتابع الدرس غير المتكامل
المتشابك	عدَّة مستويات مستقيمة	الحذف والإضافة يمكن أن يكون له تأثير مختلف		التعلُّم ذو المعنى

2- **حسب طريقة تقديمها للمُتعلِّمين:** إلى عدَّة أنواع تتمثَّل في (البلوشي، 2008، صفحة 279):

- خريطة للمفاهيم فقط: حيث يُعطى للمتعلِّم خريطة مفاهيمية ناقصة بها مفاهيم فقط، وتكون خاليةً من الأسهم وكلمات الربط، ويُطلَب من المتعلِّم رسم الأسهم التي تربط بين كل مفهومين، وكتابة كلمات الربط عليها.

- **خريطة لكلمات الربط فقط:** حيث يعطى المتعلِّم خريطة مفاهيمية ناقصة بها أسهم أو كلمات الربط أو فراغات خاصَّة بالمفاهيم، ويُطلب من المتعلِّم كتابة المفاهيم المناسِبة.
- **الخريطة المفتوحة:** هنا يقوم المتعلِّم ببناء خريطة مفاهيمية لموضوع ما دون التقيُّد بقائمة محدَّدة من المفاهيم أو بنص من الكتاب.
- **خريطة افتراضيَّة:** يعطى المتعلِّم قائمة بالمفاهيم وكلمات الربط وخريطة مفاهيمية ناقصة، يُطلَب من المتعلِّم إكمال الخريطة بما يناسبها من المفاهيم وكلمات الربط.

3- **حسب أشكالها إلى** (البلوشي، 2008):

- **خريطة المفاهيم الهَرميَّة:** نوع من الخريطة المفاهيميَّة يتم فيها ترتيب المفاهيم في صورة هرمية؛ بحيث تندرج المفاهيم في صورة هرمية؛ بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شموليَّةً والأقل خصوصيةً في قمة الهرم، إلى المفاهيم الأقل شموليَّةً، والأكثر خصوصيةً في قاعدة الهرم.
- **خريطة المفاهيم المجمَّعة:** وفيها يتم وضع المفهوم العامّ في منتصف الخريطة يليه بعد ذلك المفاهيم الأقل عموميةً.
- خريطة المفاهيم المتسلسلة: يتم وضعُ المفاهيم بشكل متسلسل عندما تتكلم عن الأشياء التي مرّت بها عمليات متسلسلة.

رابعًا: مجالات استخدام خرائط المفاهيم:

تعدَّدت مجالات توظيفها فاستُخدمتْ كأداة تقويميَّة، وكأداة تعليميَّة، وكأداة لبناء المناهج. وفيما يلي عرض لمجالات استخدامها

- **خرائط المفاهيم كأداة تقويميَّة:**

بدأ استخدام خرائط المفاهيم كأحد أدوات التقويم من عام (1977-1974م) مِنْ قِبَل نوفاك وزملائه؛ حيث قاموا بوضع أساس مبدئيّ لوضع درجات خرائط المفاهيم وهي عبارة عن ثلاثة أفكار

أ. هل البِنْيَة المعرفيَّة التي لدى الطالب منظَّمة تنظيمًا هرميًّا؛ أي أنَّ المفاهيم الأكثر عموميةً تكون في القمة، والمفاهيم الأقل عموميةً تكون أسفل منها؟

ب. هل المفاهيم في بنية المتعلِّم المعرفيَّة تكتسب تميُّزًا ودقةً بشكلٍ متزايدٍ؟

ج. هل يُكوِّن المتعلِّم توفيقًا تكامليًّا إذا أدرك الصلة بين المفاهيم ودمجها في معانٍ جديدة للقضايا (جوزيف و جوين، 1995 ، صفحة 116) والتوصل لتعارض بين المعاني المتناقضة للمفاهيم؟

بالإضافة إلى ذلك هناك بعض المقترَحات التي تُوضِّح كيف يمكن توظيف خرائط المفاهيم كأداة لتقويم المتعلِّم (كامل، 2001، صفحة 434)

- يَطلُب المعلمُ من الطلاب خريطةَ المفاهيم بعد الانتهاء من الدرس أو بعد الانتهاء من الوحدة، ثم يقوم لتصحيحها.
- يُقدِّم المعلمُ بعضَ المفاهيم للطلاب كما درسوه في الدرس أو الوحدة، ويُطلَب منهم عمل خرائط لهذه الموضوعات.

ويمكن استخدام خرائط المفاهيم كأداة تقويميَّة بأساليبَ متنوعةٍ (النجدي، د.س، صفحة 452):

أ. **مقارَنة خريطة المتعلِّم بخريطة محكمة:** حيث يُطلَب من التلميذ بناء خرائط مفاهيم لموضوع ما، وتقارن هذه الخريطة بخريطة أخرى نموذجيَّة قام بها متخصِّصُون.

ب. **تقدير مُكوِّنات خرائط المتعلِّمين:** حيث وضَع نوفاك معيارًا للحكم على الخرائط التي صمَّمَها التلاميذُ بوضع درجات على كل خطوة من خطوات بناء الخرائط المفاهيميَّة.

- **خرائط المفاهيم كأداة تدريسيَّة:**

إنَّ استعمال خرائط المفاهيم في التدريس يمر ضمن ثلاث مراحل (النجدي، د.س، صفحة 435) (شبر، 2014، صفحة 145)

- مرحلة ما قبل البَدْء في التّدريس.
- مرحلة تنفيذ التّدريس.
- مرحلة ما بعد التّدريس

تُساعِد خرائطُ المفاهيم المتعلِّم على إدراك وفهم قواعد اللُّغة العربيَّة من خلال هاته المفاهيم من عَلاقات وروابط، كما أن تدريس اللُّغة العربيَّة يعتمد على استخدام خرائط المفاهيم؛ حيث يُطلَب من المتعلِّم ملاحظة المفهوم الرئيسيّ للدرس، ثم كتابة قائمة بالمفاهيم له والكلمات الرابطة؛ وذلك عند مناقَشة المعلم لدرس، ثم يُطلَب منهم تنظيم المفاهيم بشكل هرمي منظَّم، حتى يحصلوا على خريطة المفاهيم ذات معنى لموضوع الدرس

وتشير الدراسات إلى أنَّ خريطة المفاهيم التي يعدّها المعلِّم هي أقدر على تنظيم المعلومات والمفاهيم، وأسهل للمُتعلِّمين في إدراك العَلاقات بينها؛ وهي بالتالي أقدرُ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السَّابقة (النجدي، د.س، صفحة 435) (شبر، 2014، صفحة 145)، وقد تُستخدَم خريطةُ المفاهيم في التدريس كوسيلة إيضاح؛ لأنَّ بعض الباحثين عرَّفها أنَّها رسم تخطيطيّ توضيحيّ للمفاهيم، وقد تستخدم كإستراتيجية تدريسيَّة؛ وذلك لإبراز المفاهيم والأفكار الرئيسيَّة لموضوع دراسيّ معيَّن وكملخَّص للدرس. (أحمد صفاء و علي ، 2008، صفحة 191) الموجودة في البِنْيَة المعرفيَّة للمتعلّم مقارنةً بالخريطة التي يعدها المتعلِّمون، باعتبارها أداة لُغويَّة توضيحيَّة لقواعد اللُّغة العربيَّة

إنَّ عمليَّة اختيار المحتوى عند بناء المنهج تعتبر أحد الصعوبات التي تواجه واضعي المناهج؛ لأنَّ عمليَّة اختيار المحتوى يجب أن ترتبط بما لدى المتعلِّم من مفاهيم ومعارف؛ وبالتالي تُستخدَم خرائطُ المفاهيم في تخطيط المناهج وتنظيمها؛ فهي تكون مفيدةً في عزل المعلومات المهمة عن المعلومات التافهة

- **خرائط المفاهيم كأداة منهجيَّة:**

يشير نوفاك وجوين إلى أنَّ التخطيط الجيّد للمنهج يتطلب ألَّا يزيد عددُ المفاهيم الرئيسيَّة الشاملة على أربعة إلى سبعة مفاهيم، تكون منطلقًا لبناء وتنظيم المنهج الدراسيّ، كما يتضمَّن التخطيطُ تقسيمًا رأسيًّا عبرَ خريطة المنهج؛ لتحقيق روابط ذات معنى بين المفاهيم الأكثر تحديدًا، وكلما تقدَّم التدريس ستنشأ الحاجةُ إلى روابط مفاهيمية تقاطعية؛ حتى يُدرِك المتعلِّمُ أنَّ جميع المفاهيم الجديدة تقريبًا يمكن ربطُها بالمفاهيم التي سبَق تعلُّمُها (أحمد صفاء و علي ، 2008، صفحة 191)

وخلاصة القول: إن استخدام خرائط المفاهيم في مجال تخطيط المناهج يساعد على تحديد المفاهيم والمعلومات الرئيسيَّة المفيدة للمُتعلِّمين، ويساعد في تحديد كميَّة المفاهيم لكل مرحلة دراسيَّة

- **خريطة المفاهيم كوسيلة للاتصال بين الطلاب:**

حيث إنَّهم يتعلمون كيف يتعلمون، وأن يروا التعلُّمَ أكثرَ معنًى ووسيلةً لتداوُل المعنى بين المتعلِّمين باستخدام اللُّغة والرسوم والإرشادات، ووسيلة فعَّالة للاتصال الجماعيّ حين يتفاعلون أثناءَ مناقَشتِهم عندَ بناء الخرائط (أحمد صفاء و علي ، 2008، صفحة 191)

على ضوء ما سبق نجد أنَّ خريطة المفاهيم تسعى إلى نجاح العَمليَّة التعليميَّة التعلميّة، بما فيها من تقويم وتدريس ومنهج، وترتيبها ترتيبًا منظَّمًا غير عشوائيّ؛ حيث تساعد المتعلِّمين على التفكير والفَهْم وترتيب المعلومات التي يكتسبها المتعلِّم خلالَ كل مرحلة دراسيَّة باعتبارها أداةً توضيحيَّةً تُيسِّر له تحصيلَ قواعد اللُّغة العربيَّة، عن طريق أشكال ومخطوطات منظَّمة في ذهن المتعلِّم

خامسًا: التّطبيقات الّتربوية لخرائط المفاهيم:

إنَّ مرونة خريطة المفاهيم وسهولتها وما لها من أهميَّة على المعلم والمتعلِّم على حدٍّ سواءٍ جعَل منها أداةً فعَّالةً؛ حيث يمكن توظيفُها في مجالات عديدة في العَمليَّة التعليميَّة، يمكن الاستفادة منها في تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة لجميع المراحل الدراسيَّة، وقد تعددت التطبيقات التربويَّة لخرائط المفاهيم وتنوَّعَت، ومن ذلك نجد

1 - **الوقوف على الخبرات المعرفيَّة السَّابقة للمُتعلِّمين:**

تُعَدّ المفاهيمُ الأداةَ التي تمَّ ابتكارُها للوصول إلى بنية معرفة المتعلِّم، وتحديد ما يعرفه المتعلِّمُ بالفعل، ولكِنْ لا يعني ذلك أنَّها تقف على كل ما يعرفه المتعلِّم من مفاهيم ذات عَلاقة بمحتوى المعرفة، وإنَّما هي تخطيط عمليّ تقريبيّ لتوسيع خبرة كلٍّ من المعلِّمين والمُتعلِّمين، ويتمُّ استخدام خرائط المفاهيم كأداة سابقة للتعلُّم عن طريق إعطاء أهميَّة في التفكير لاختيار المفاهيم الرئيسيَّة، وعلى المعلم أن يطلب منهم أن (طيطي، 2012)

- يلاحظ المفهوم الرئيسيّ للدرس، مع كتابة المفاهيم التحتيَّة والكلمات الرابطة أثناء المناقشة.
- ينظِّم المفاهيمَ في شكل هرميّ؛ من الأكثر عموميةً وشموليَّةً، إلى الأقل، ثم الأمثلة.

- يوصلوا المفاهيم المترابطة أو ذات العَلاقة بين المفاهيم على الخطوط الرابطة حتى يحصلوا على خريطة المفاهيم ذات العَلاقات الهَرميَّة والروابط ذات المعنى بين المفاهيم.

2 - **التخطيط لاستخدام طُرُق جيِّدة من أجل التعلُّم (طيطي**، 2012):

تُساعِد خرائط المفاهيم على القيام بتخطيط طرق دراسيَّة ليتمكن المتعلِّمون من الوصول من النقطة التي هم فيها تُوضِّح جزءًا من المادة الدراسيَّة لمدة ثلاثة أو أربعة أسابيع، وفي النهاية يقومون بإعداد خارطة تفصيليَّة لمدة يوم أو بضعة أيام من أجل التعلُّم، وبذلك تكون الخارطة مفيدةً لمساعَدة المتعلِّمين على تذكُّر واكتساب مخزون غنيّ من الأفكار والمعاني المتناسقة والصّور الذّهنية

3 - **اقتباس المعنى من الكتب المدرسيَّة (طيطي**، 2012):

تُساعِد خارطةُ المفاهيم في التخلُّص من غموض المعنى، خاصَّةً حينما يُسهِم الطلاب في إعدادها، حيث أنّها تزيد من قيمة المعاني التي يقتبسونها من النّص، وتساعدهم على مراجعة المادة الدراسيَّة والتركيز على المعنى

4 - **التخطيط لإعداد مقال أو بحث (طيطي**، 2012):

يجد المتعلِّمُ في إعداد المقال -عادةً- شيئًا من الصعوبة، ويعود ذلك إلى أنّهم غير قادرين على تجميع أفكارهم عندما يجلسون للكتابة، وهنا يأتي دور خارطة المفاهيم؛ فمن السهل على هذا المتعلِّم أن يضع قائمةً لبعض المفاهيم التي سيتضمَّنها مقالُه، وبعد ذلك يستطيع بناء ملخَّص لخارطة المفاهيم في بضع دقائق، رُبَّما تكون غير كاملة

سادسًا: خطوات إعداد بناء الخرائط المفاهيميَّة:

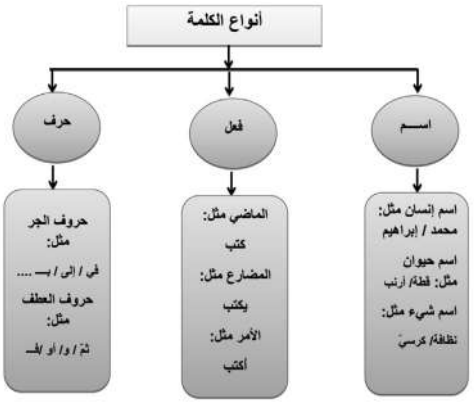
هناك عدة خطوات لإعداد الخريطة المفاهيم، وقد اختلف الباحثون في تحديد عدد هذه الخطوات وترتيبها، وتتمثَّل فيما يلي (قطامي، 2005، صفحة 35)

1. تحديد الموضوع.
2. قراءة الموضوع واستخراج المفاهيم الأساسيَّة فيه.
3. كتابة المفاهيم على السبورة، أو جهاز العرض الرأسي، أو الحاسب الآلي.
4. ترتيب المفاهيم من العامّ إلى الخاصّ.
5. استخدام الترتيب كدليل لبناء الخرائط المفاهيميَّة على شكل خط عمودي؛ بحيث توضع المفاهيم الأعم في القمة، والمفاهيم الفرعيَّة المرتبطة بالمفهوم الرئيس في الأسفل.
6. وَضْع المفاهيم في مربَّعات، أو أشكال بيضاوية، أو أشكال دائريَّة والربط بينها بخطوط.
7. وَضْع الجُمَل أو الكلمات المناسبة على الخطوط لوصف العَلاقة أو الرابطة بين المفاهيم.
8. تعديل الخرائط المفاهيميَّة في ضوء التغذية الراجعة الناتجة من المتعلِّمين.
9. إعطاء المتعلِّمين وقتًا كافيًا لقراءتها وتأمُّلِها واستخلاص النتائج منها.
10. إجراء تقويم ختامي؛ للتأكُّد من تنظيمها وترتيبها وفهم المتعلِّمين لها.

إنَّ هذا التوظيف لخريطة المفاهيم أثناء تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة يتطلب من المعلم نوعًا من الذكاء والمرونة في طرحها؛ من أجل تحديد المفاهيم وتنظيمها، وهيكلتها وفقَ قالب منظَّم وسهل ليترجمَها المتعلِّمُ إلى ذهنه بشكل دقيق وواضح

فمراحلُ إعداد بناء الخرائط المفاهيميَّة تقتضي اختيار وتحديد الموضوع انطلاقًا من درس القواعد النَّحْويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة للُّغة العربيَّة، كموضوع «أنواع الكلمة» مثلًا، ثم يتم استخراج المفاهيم الأساسيَّة وتليها الفرعيَّة مباشرةً، وتُرتَّبُ جميعُها حسبَ الشُّمُولية بالتدريج، ثم تجسَّد الخريطة المفاهيم في أشكال، بحيث تكون المفاهيم أكثر عموميةً في الأعلى، والمفاهيم الأقل عموميةً في قاعدة الخريطة، وتُربط هذه المفاهيمُ بخطوط أو أسهم تترجِم العَلاقةَ بين هذه المفاهيم

وهذا ما يوضحه النموذج (01):

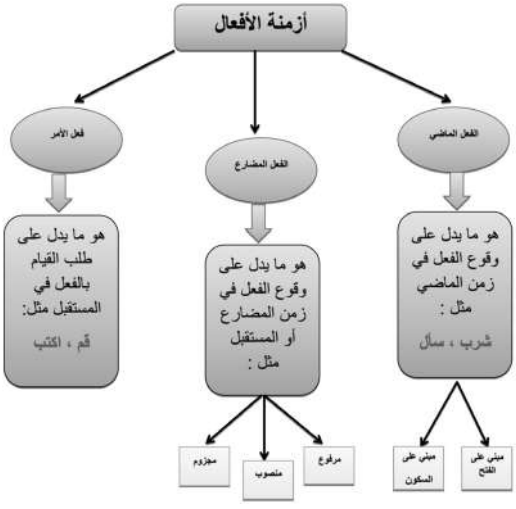


يقدِّم المخطّطُ أعلاه فكرةً عامَّةً عن أنواع الكلمة وبشكل مبسَّط، وسهولة الاستيعاب لدى المتعلِّم، وهنا يستطيع المعلمُ أن ينسج عدةَ خرائط على نفس المنوال، خاصَّةً تلك القواعد التي يجد فيها المتعلِّمُ صعوبةً في فَهْمها وحفظها واستيعابها، فهو يستطيع استخراجها وقتَ الحاجة، وتوظيفها في سياقات مختلفة للطرح المناسب

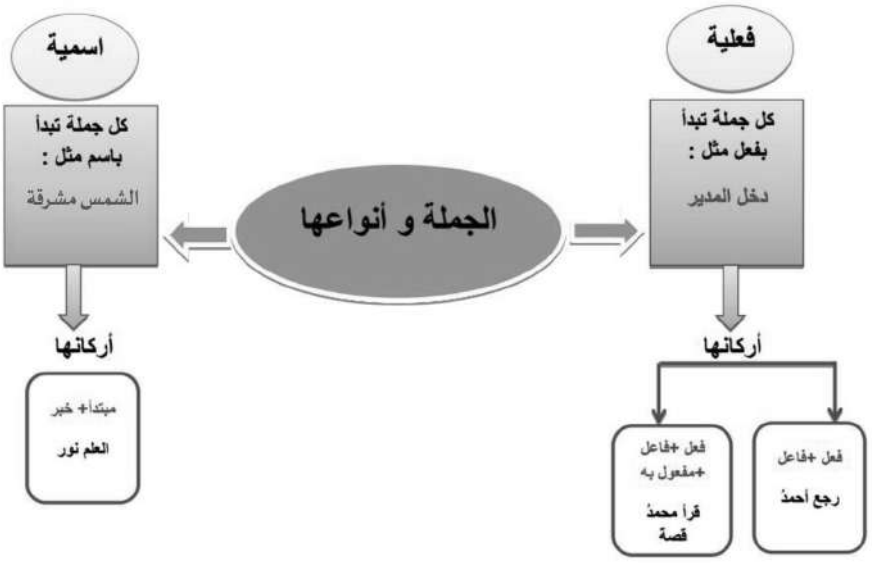
وأنجحُ طريقةٍ لتدريس قواعد اللُّغة العربيَّة تَكْمُن في اعتمادها على التدرج لعرض المفاهيم وتبسيطها، ومراعاة الفُرُوق الفرديَّة داخلَ الصّف، وتنمية المهارات التّعليمية والمعرفيَّة للمتعلِّم التي تتمثَّل في الإبداع والخيال، والنظرة الكليَّة للموضوعات؛ فهي تُعَدُّ همزةَ وصلٍ بينَ الدماغ البشري وتوظيفه بطريقة متكاملة، وإبعاد المعلم عن جوِّ الملل الذي غالبًا ما يغطي حصةَ قواعد اللُّغة العربيَّة

سابعًا: نماذج من قواعد اللُّغة العربيَّة للسنة الرابعة على هيئة الخرائط المفاهيميَّة

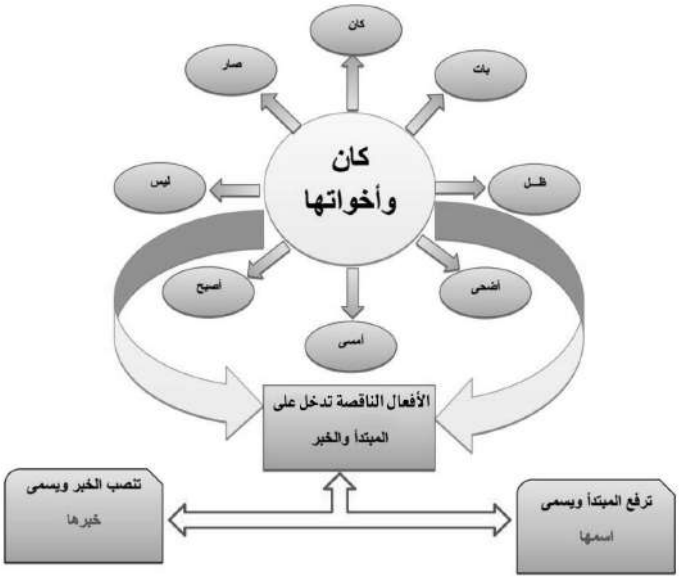
بعد قيامنا بعرض المفاهيم النظريَّة لإستراتيجية الخرائط المفاهيميَّة، وأوضحنا صورة قواعد اللُّغة العربيَّة، نصل إلى الجانب التطبيقيّ الذي يُوضِّح أثرَ وفاعليَّةَ الخرائط المفاهيميَّة على تدريس قواعد النحو العربيّ، من خلال كتاب السنة الرابعة الابتدائيّ



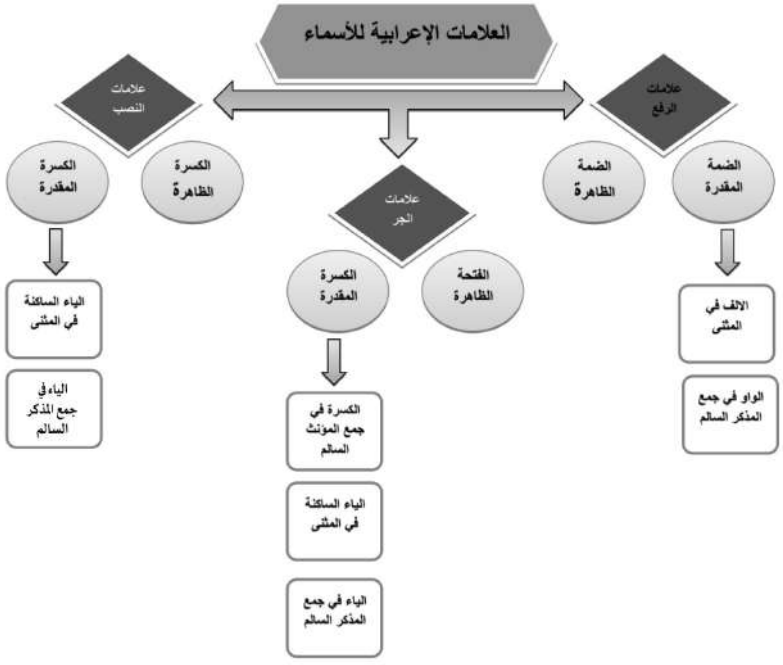
وهـذا النـوع مـن الخرائـط المفاهيميَّـة الثلاثيَّـة التـي تتفـرَّع مـن مركزهـا إلى فـروع، وكلّ فـرع يتجـزأ إلى فـروع ثانويَّـة. فقـد دمجـت فيـه ثلاثـة دروس التـي تتمثَّـل في الفعـل الماضي، والفعـل المضـارع، وفعـل الأمـر، وكلُّ درسٍ لـه تفرُّعاتُـهُ اللغويَّة، وحكـم إعرابها



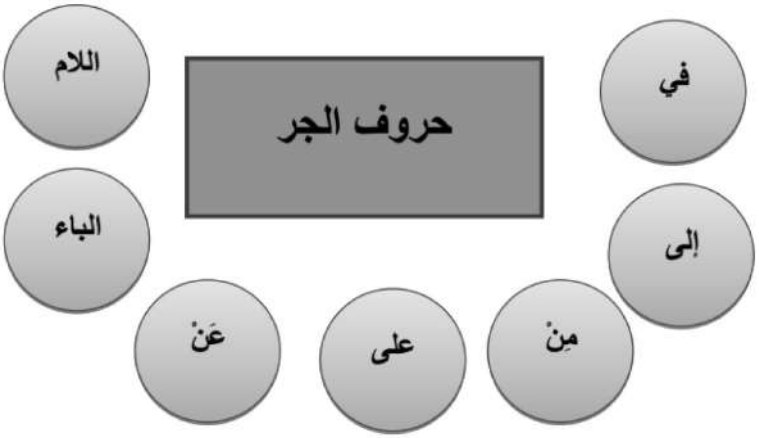
تُعَـدّ هـذه الخريطـةُ مـن الخرائـط المفاهيميَّـة التـي ترتكـز على دمـج درس الجملـة الفعليَّـة والجملـة الاسـميَّة ضمـنَ درس الجملـة وأنواعهـا، باعتبارهـا تنتمـي إليهـا، وتُعَـدّ جـزأً لا يتجـزَّأ منهـا



تشتمل هذه الخريطة على درس (كان وأخواتها) وعملها عند دخولها على الجملة الاسميَّة، والتغيرات التي تطرأ عليها، كما حاولنا جذبَ المتعلِّم بتناسق الألوان، واختيار الأشكال المناسِبة من أجل ترسيخ معلوماته النَّحْويَّة، وتنمية مهاراته المعرفيَّة



توضح هذه الخريطة الثلاثيَّة العلامات الإعرابية للأسماء التي يرتكز عليها تلميذ السّنة الرابعة في حكم إعرابه؛ إذ تزيل الصورة النمطيَّة عن علامات الإعراب، ومحاولة تبسيطها ليسهل عليه فهمها واستنباطها في شكل منظَّم ومرتَّب، كما أنّها كسرت عقدة الإعراب التي تلوح بين صفوف المتعلِّمين



هذه الخريطة المفاهيميَّة الأُحاديَّة تمكن المتعلِّمَ من حفظ تفرعاتها بكل يُسر وسهولة.



وهـذا النـوع مـن الخرائـط الثُّنائيَّـة الـذي يسـند درسين في آنٍ واحـدٍ، وهنـا وقفنـا عنـد المفاعيـل وأنواعهـا (المفعـول بـه، المفعـول المُطلَـق) وقمنـا تبـيين حكـم إعرابهـا داخـلَ الجملـة الفعليَّـة مـع إعطـاء الأمثلـة التوضيحيَّـة

ثامنًا: فاعليَّة الخرائط المفاهيميَّة أثناء تجسيدها في تدريس النحو العربيّ:

إنَّ العَمليَّـة التعليميَّـة تتطلَّـب عـدَّة طُـرُق وأسـاليب وإستراتيجيـات لنجـاح سيرورتهـا، فـعلى المعلم أن يسـتند إليهـا ويأخذها في مختلـف المـواد التعليميَّـة والأنشـطة اللغويَّة

وفي دراسـتنا هـذه قمنـا بتسـليط الضـوء على تعليميَّـة النحـو العـربيّ؛ إذ لابـدّ للمعلِّم مـن مراعـاة الخصائـص العمريَّـة والفُـرُوق الفرديَّـة بين المتعلِّمين حسـبَ كل مرحلـة تعليميَّـة، ونحـن هنـا قـد خصَّصنـا العملَ لتلاميذ السـنة الرابعـة الابتدائيّ، باعتبـار أنَّ السـنة الرابعـة تمثِّـل بوابـة الطَّـوْر الثـاني في المرحلـة الابتدائيـة، كما أنَّهـا تشـمل جميـع القواعـد الأساسـيَّة للنحـو العربيّ

وعندمـا نعـود إلى خصائـص وطبيعـة هـؤلاء المتعلِّمين في تلـك المرحلـة نجـد أن عـنصر الملاحَظـة والتركيـز لديهـم قليـل، ويتميـزون بانجذابهـم إلى الأشـياء الملموسـة والمرئيَّـة؛ أي أنهـم غالبًـا مـا يفشـلون في اسـتيعاب المادّة المجـرّدة، ودور المعلـم أن ينتبـه لهـذه الخصائـص العمريَّـة، ويركّـز عليهـا، ويترجمهـا إلى أنمـاط وأسـاليب تعليميَّـة لإنجـاح المحتـوى التعليمـيّ وضمان الـسيرورة التعليميَّة

ينطلـق المعلـمُ في حصـة تدريـس نشـاط النحـو العـربيّ مـن النـص، ويُعـرَف ذلـك بالسـند النمطـي؛ حيـث يسـتند إليـه خلال الأسـبوع الـذي يتبـع درس القواعـد النَّحْويَّـة، وهـو أهـم سـند اعتمدَتْـه المناهـجُ الحديثـةُ للتعلُّـم في مختلـف العلـوم اللغويَّـة، ومِـن بَينِهـا القواعـد النَّحْويَّـة، وهـذا مـا يُسـمَّى بالمقارنـة النَّصِّيَّـة التـي تجعـل مـن أي نـص مـهما كان نوعُـه بـؤرةً ونقطـةَ انـطلاق ينطلـق منهـا المعلـمُ أثنـاءَ تقديـم درسـه؛ إذ يَشرَع المعلـمُ بمطالَبـة قـراءة النـص مـن طـرف بعـض المتعلِّمين، ثـم يطـرح مجموعـةً مـن الأسـئلة، ويقـوم باسـتخراج الأمثلـة والشـواهد التـي سـوف يُبنـى عليهـا الـدرس، وتلك الأمثلـة تكون مسـتنبَطة مـن النـص

فـإذا لم يجـد المعلـمُ تلـك الأمثلـة والشـواهد التـي تخـدم الـدرس، في هـذه الحـال يلجـأ إلى النـص المنطـوق، أو يـأتي بأمثلـه مشـابِهة؛ شرطَ أن تكـون في جـوّ النـص المنتمـي للـدرس، ثـم يطلـب مـن المتعلِّمين قـراءة الأمثلـة ليقـوم بعدَهـا بالمناقَشـة، مـن خلال التفاعـل مـع الأسـئلة الموجَّهـة لهـم؛ وذلـك بُغيـةَ الوصـول إلى الاسـتنتاجات، وتحديـد عنـوان الـدرس وكتابتـه مـن طـرف المتعلِّمين

وتجـدُر الإشـارةُ هنـا إلى أنـه لابـدَّ على المعلـم أن يترك المتعلِّم هـو مـن يُـسير الحصـة بـكل جوانبهـا التعليميَّـة، ثـم يطلـب المعلـم مـن التلاميـذ القيـام بتدريبـات وإعطـاء أمثلـة حـول تلـك القاعـدة المعطـاة لهـم التـي تـم تدريسـها في الحصـة لمناقَشـتهم مـن أجـل اسـتخراج الاسـتنتاجات؛ وعليـه فالمتعلـم يقـوم بتوظيـف وممارَسـة تلـك القاعـدة بعـد اسـتنتاجها؛ لأنَّ أهـمَّ هـدف لتدريـس مـادة القواعـد النَّحْويَّـة هـو الملاحَظة واكتشـاف الظاهـرة، والقـدرة على التمييـز بين الظواهر السـابقة، ثـم يليهـا اسـتنباط القاعـدة النَّحْويَّـة، ليقـوم التلميـذُ بتوظيفهـا نُطقًـا وكتابـةً، ويُـدرِك إعرابَهـا، وينتهـي به المطـاف إلى تركيب وإنتـاج العديـد مـن الجمـل بشـكلٍ سـليمٍ وخـالٍ مـن الأخطـاء

وهنـا يـأتي دور المعلـم بـأن يخـرج مـن الصـورة النمطيَّـة المعتـاد عليهـا التلميـذ، التـي هـي في شـكل خلاصـة، إلى تلـك القاعـدة؛ إذ لابـدَّ مـن تحويـل كل قاعـدة نَحْويَّـة مسـتنبَطة في الـدرس إلى خريطـة ذهنيَّـة كي تكـون درجـة اسـتيعاب المتعلِّـم سريعـة ومنظَّمـة، خاصَّـة إذا كان الـدرسُ يتَّسـم بالصعوبـة والتعقيـد

فالخريطـة المفاهيميَّـة تُجنِّـب المتعلـمَ الخلـطَ بين المحتويـات التعليميَّـة أثنـاء تناولها، وتختـصر القاعـدةَ النَّحْويَّـةَ من أقرب طريـق، كما تجعـل معلوماتـه منظَّمـة ومُرتَّبـة، وإمكانيـة ترسـيخ المعلومـة في الذهـن لمـدة أطـول؛ ولذلـك ينبغـي اسـتخدام الخريطـة الذِّهنيَّـة عنـد كل درس مـن القواعـد النَّحْويَّـة؛ لأنَّهـا تُيسّر عمليَّـةَ توصيـل الفكـرة الهادفـة للمتعلِّـم، وتتصـف هـذه الإستراتيجيَّـة بتحديـد عمليَّـة إيصـال الأفـكار للمُتعلِّـمين

ومـن خلال دراسـتنا واطلاعنـا على كتـاب اللُّغـة العربيَّـة للسـنة الرابعـة في الطَّـوْر الابتـدائيّ، وجـدتُ أن أغلـب دروسـهم في القواعـد تَصلُـح أن تكـون في هيـأة خريطـة مفاهيميـة، كونهـا لا تحتـوي على تفصـيلات كـثيرة، كما لاحظنـا عنـد عرضنـا لبعـض الـنماذج الخرائطيـة لمواضـع قواعـد النحـو العـربيّ أنّهـا تُسـهِم كـثيرًا في المراجعـة السريعـة لدروسـهم، وخاصـةً لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة الابتـدائيّ؛ نظـرًا للحجـم السـاعي الكثيـف، وضغوطـات البرنامـج، وهـم مُقبِلـون على الامتحـان المـصيري للانتقـال إلى الطَّـوْر الثانـويّ

وبِنـاءً على هـذا التحليـل الـذي اسـتنتجناه يمكـن القـول: إنـه يمكـن أن تكـون أهميَّـة الرسـم البيـاني والترسـيمة نابعـةً مـن أنّهـا تلبِّـي ذكاءَ مَـنْ ليـس لديهـم ذكاء لفظـيّ، إنمـا يتمتعـون بـذكاء يسـتوعب الصياغةَ اللغويَّـةَ» (صيـاح، 2011 ، صفحـة 91)

ومـن هـذا المنطلـق فـإنَّ الخصائـص العمريَّـة لمتعلِّمِـي هـذه المرحلـة يكـون مَيْلَهُـم إلى مـا يشـدّ انتباهَهـم، ويُحفِّزهـم في عمليَّـة التعلُّـم؛ وبالتـالي فالمُعلِّـم يقـوم باسـتخدام الخرائـط الذِّهنيَّـة أثنـاء تقديـم درس النحـو العـربيّ، وذلـك بجعـل تلـك المادة مشـوِّقةً، ويكـون تدريسـها بطريقـة ممتعـة، وتكـون اسـتجابة المتعلّـمين قويَّـة وسريعـة لإدراك الجانـب المعرفيّ، وتوسـيع الرصيـد اللُّغـويّ

الخاتمة:

خلاصـة الدراسـة: إنَّ نجـاح العَمليَّـة التعليميَّـة تقـف على الطرائـق التـي يعتمدهـا المعلـم في التدريـس، والتـي تُمكِّـنُ المتعلِّـمَ مـن اكتسـاب مـادّة النحـو العـربيّ، وقدرتـه على توظيـف قواعـد اللُّغـة العربيَّـة، لعـلّ إستراتيجيـة الخرائـط المفاهيميَّة قـد آتـت أُكُلَهـا كتقنيـة حديثـة، وأثبتَـتْ فاعليتَهـا في جعـل نشـاط النحـو العـربيّ سـهلًا مُمتِعًـا، يَرفَـع مـن إقبـال المتعلِّـم، ويزيـد في حيويتـه ونشـاطه وإقبالـه على القواعـد النَّحْويَّـة التـي تعـدّ جوهـر اللُّغـة العربيَّـة

وبعد الدراسة لهذا الموضوع نظريًّا وتطبيقيًّا توصلنا إلى عدَّة نتائج، نُجمِلُها في النقاط الآتية:

- إن الخرائـط المفاهيميَّـة إسـتراتيجية يتبعهـا المعلـم لإيضـاح معارفـه التعليميَّـة، ويسـهل على المعلم تلقـن الظواهـر اللغويَّة المقدَّمـة لـه؛ لأنَّهـا تُسـهِم في تبسـيط العَمليَّـة التعليميَّـة وسـيرها وَفـقَ منهـج تفكيـري منظَّم.
- تلعـب الخريطـة المفاهيميَّـة دورًا فعَّـالًا في العَمليَّـة التعليميَّـة لاعتمادهـا على جانـب الدماغ؛ فبواسـطتها يكـون التدريس عـلى الجانـب اللُّغـويّ أولًا، وعـلى الأشـكال والرسـومات والألـوان والتفريعـات مـن جهـة ثانيـة؛ فهـي تُعـزِّز مهـاراتِ التفكيـر البـصريّ عنـد المتعلِّـم.
- لابـدَّ مـن تدريـب المتعلِّـم على الممارَسـات التطبيقيَّـة للخريطـة المفاهيميَّـة مـن أجـل تنشـيط ذاكرتـه وتوسـيعها، وتصبـح المـادة اللغويَّـة في تفعيـل مسـتمر.
- الخريطـة المفاهيميَّـة تُعَـدّ مـن أهـم الطرائـق لتقييـم المعرفـة السـابقة لـدى المتعلِّمين، وكذلـك للمفاهيـم الجديـدة؛ لأنَّها تسـتخدم لتخطيـط مـادة الـدرس في البدايـة، ولتلخيـص الـدرس في النهاية.
- لابـدَّ مـن اسـتخدام المعلـم لإسـتراتيجية الخريطـة المفاهيميَّـة في شرح درس قواعـد النحـو العـربيّ؛ حيـث تَجعَـل المعلـمَ مُبدِعًـا ومتقِنًـا في تقديـم النشـاط، ويبعـث المتعلِّـم عـلى التركيـز واسـتيعاب المـادّة النَّحْويَّـة.
- تُسـهِم الخرائـطُ المفاهيميَّـةُ في تطويـر النـماذج التعليميَّـة التـي تـؤدِّي إلى التحصيـل المعـرفيّ بالنسـبة للمُتعلِّمـين في جميـع الأطـوار.

وهناك عدَّة توصيات خرجنا بها نُوجزها في النقاط التّالية:

- ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة لمواكَبة التطوُّر العلميّ وفَهْم متغيراته، وتنمية القدرات الذِّهنيَّة للمُتعلِّمين.
- تضمين مناهج إعداد مدرسي اللُّغة العربيَّة لتدريبهم على كيفيَّة تصميم الخرائط المفاهيميَّة وإعدادها واستخدامها فيما يخدم العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة.
- تعميم إستراتيجية الخرائط المفاهيميَّة على المواد الدراسيَّة الأخرى؛ لِمَا لمسناه من فائدة واضحة في تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة.
- الدعوة إلى تخطيط مناهج اللُّغة العربيَّة يقوم على المفاهيم والإستراتيجيات الحديثة، وتقديمها في بناء متكامل يساعد المعلمَ والمتعلمَ على نجاح العَمليَّة التعليميَّة.
- ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تكوينيَّة وورشات تعليميَّة في استخدام الخرائط المفاهيميَّة؛ لِمَا لها من فاعليَّة وأثَر في زيادة مستوى التفكير الإبداعيّ.
- إجراء دراسات مقارنة لطُرُق التدريس بخرائط المفاهيميَّة، مع طُرُق أخرى؛ كطريقة حل المشكلات وطريقة التلخيص وطريقة العصف الذهنيّ... وغيرهم.

قائمة المراجع:

المراجع

- أحمد عبد الهادي، النجدي. (د.س). طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- أنطوان صياح. (2011). تعليميَّة القواعد العربيَّة، دليل علمي. دار النهضة العربيَّة.
- خديجة أصنامي. (جوان, 2008). كتاب اللُّغة العربيَّة وعلاقته بالمعلِّم والمتعلِّم أعمال الملتقى الوطنيّ، الكتاب المدرسيّ في المنظومة التربويَّة الجزائرية، واقع وآفاق يومي 25 24 نوفمبر 2007. الجزائر.
- خليل إبراهيم شبر. (2014). أساسيات التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- زعيمة البلوشي. (2008 ,12 09). خرائط المفاهيم التربية والتعليم والبحث العلميّ. www.ahwar.org.
- عادل محمد فائز محمد. (1999). اتجاهات تربويَّة في أساليب تدريس العلوم. مطابع بابل.
- عطاء اللّه ميشيل كامل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمَّان: دار المسيرة، الطبعة الأولى.
- ماجد زكي الجلَّاد. (د.س). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعيَّة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلاميَّة، مجلة جامعة الملك سعود، العدد 18 ،2، ص: 611-612.
- محسن علي عطية. (2007). الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعَّال. عمَّان – الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- محمد أحمد صفاء، ومحمد علي. (2008). رؤى معاصِرة في تدريس الدراسات الاجتماعيَّة، مصر: دار عالَم الكتب.
- محمد صالح حثروبي. (1999). نموذج التدريس الهادف: أسسه وتطبيقاته. الجزائر: دار الْهُدَى.
- نوفاك جوزيف، وبوب جوين. (1995). تعلَّمْ كيف تتعلّم، ترجمة: أحمد عصام الصفدي، وإبراهيم محمد الشافعي. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- يوسف محمد أحمد طيطي. (24 يونيو, 2012). استخدام الخرائط المفاهيميَّة في التدريس.
- يوسف ومحمد الروسان قطامي. (2005). الخرائط المفاهيميَّة: أسسها النظريَّة، تطبيقات على دروس القواعد العربيَّة. عمَّان: دار الفكر.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مدارس سلطنة عُمَان

الدكتور/ سليمان بن سيف الغتامي (رحمه الله)
أستاذ المناهج والتدريس المشارِك
قسم المناهج والتدريس - جامعة السلطان قابوس

الباحثة/ موزة بنت سعيد بن تيتون الراشدية
معلمة اللُّغة العربيَّة - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمَان
m148623@moe.om

المُلخَّص:

هدَفَت الدراسةُ الحاليَّة إلى الكشف عن العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في مدارس سلطنة عُمَان من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ ولتحقيق هذا الهدف بنى الباحثان استبانةً تكوَّنت من (40) عبارة تُعبِّر عن العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، قُسِّمت على خمسة محاور تتعلَّق بالعوامل المرتبطة بالمعلِّم في أثناء الخدمة والعوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، والعوامل المرتبطة بالمجتمع، والمرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم، والمرتبطة بالنظام التعليميّ، وبعد التأكُّد من صِدْق الاستبانة وثباتها، وُزِّعَت على مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومعلماتها في محافظتَي الداخليَّة والظاهرة، والبالغ عددهم (320) معلِّمًا ومعلِّمةً.

وكشفت نتائج الدراسة أن جميع المحاور حصلت على درجة تأثير عالية، ما عدا محور العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ؛ فقد حصل على درجة تأثير متوسطة، وعُدَّت العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة من أكثر العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ ويعود ذلك إلى أن المعلم في هذه المرحلة الجزء الأساسيّ في نجاح العَمليَّة التعليميَّة.

أمَّا فيما يتعلَّق بمتغيرات الدراسة الأخرى، فقد خلصت الدراسة إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات المعلِّمين وَفقًا لمتغيِّر النوع في جميع المحاور ما عدا محور العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، أما بالنسبة لمتغيِّر المرحلة الدراسيَّة فقد كشفت الدراسة أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين استجابات المعلِّمين في مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ ومرحلة ما بعد التعليم الأساسيّ، وفيما يتعلَّق بمتغير المحافظة التعليمية فقد توصَّلَت الدراسةُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لصالح محافظة الداخليَّة في أغلب مَحاوِر الدراسة.

وبناءً على هذه النتيجة فقد أوصى الباحثان بضرورة تكثيف الدورات التدريبيَّة التربويَّة والتخصُّصيَّة للمعلِّمينَ أثناء الخدمة وَفقًا لما يحتاجه المعلم، وإقامة معامل حاسوبيَّة لتعليم مهارات اللُّغة العربيَّة وتعلمها في مدارس السلطنة، وتوحيد آلية تعليم الطالب المعلم في جميع مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان، واقترَح الباحثانِ إجراءَ بعض الدراسات؛ مثل فاعليَّة البرامج التدريبيَّة المقدَّمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في أثناء الخدمة، وتأثيرها على ممارساتهم التدريسيَّة، ودراسة اتجاهات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة نحوَ استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، ودرجة استخدامهم لها

الكلمات المفتاحيَّة: تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، تدريب المعلِّمين، نظام التعليم، التعليم الإلكترونيّ.

Abstract

The current study aimed to reveal the factors affecting the teaching and learning of the Arabic language in schools in the Sultanate of Oman from the viewpoint of Arabic language teachers; To achieve this goal, the researchers built a questionnaire consisting of 40 phrases that express the factors affecting the teaching and learning of the Arabic language, divided into five axes related to factors related to the teacher during the service and factors related to modern technologies and educational programs, and factors associated with society, and associated with teacher preparation institutions, and associated with the educational system And after making sure of the truthfulness of the questionnaire and its stability, it was distributed to the teachers of the Arabic language and her teacher in the governorates of Al-Dakhiliya and Al-Dhahirah, which are 320 teachers.

The results of the study revealed that all axes got a high degree of impact except for the axis of factors related to the educational system, it got an average degree of influence, and the factors associated with the teacher during service are considered to be among the most influencing factors in teaching the Arabic language; This is due to the fact that the teacher at this stage is the main part of the success of the educational process.

As for the other variables of the study, the study concluded that there are no statistically significant differences between teachers 'responses according to the gender variable in all axes except for the axis of factors associated with modern technologies and educational programs. As for the variable of the school stage, the study revealed that there are no significant differences Statistically between the responses of teachers in the second cycle of basic education and post-basic education, and with regard to the educational governorate variable, the study found that there were statistically significant differences in favor of the Governorate of Al Dakhiliya in most areas of study.

Based on this result, the researchers recommended the necessity of intensifying educational and specialized training courses for teachers during the service for what the teacher needs, setting up computer labs to teach Arabic language skills and learning them in the Sultanate's schools, and unifying the mechanism of student teacher education in all institutions of preparing the Arabic language teacher in the Sultanate of Oman, and the researchers suggested conducting some Studies such as the effectiveness of training programs offered to Arabic language teachers during the service, and their impact on their teaching practices, and studying the attitudes of the Arabic language teacher towards the use of modern technologies in teaching and learning the Arabic language, and the degree of their use of it.

Keywords: Teaching and learning the Arabic language, teacher training, educational system, E-Learning.

المقدمة:

إنَّ تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها لا يكون بمعزل عن الظروف المحيطة به؛ فهناك مجموعة من العوامل لها دورٌ في التأثير على عمليَّة تعلُّمها وتعليمها، وهذه العوامل تختلف باختلاف الظروف والمسبِّبات، فبعضها مرتبطة بالمعلِّم في أثناء الخدمة، وعوامل مرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، وهناك عوامل مرتبطة بالمجتمع، وبعضها مرتبط بمؤسسات إعداد المعلم، وبالنظام التعليميّ، وفيما يأتي تفاصيل لهذه العوامل

أولًا: مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة:

يشمل إعداد المعلم جوانب عدة؛ منها: الجانب العلميّ الأكاديميّ؛ حيث تعمق التخصُّص، ومواكَبة التطورات الحديثة، والجانب المهنيّ التربويّ الذي يحوي بعض المقرَّرات التربويَّة والنفسيَّة اللازمة التي تُؤهِّل المعلمَ، والجانب الثقافيّ العامّ، الذي يُنمِّي وعيَه وثقافتَه بالمجتمع ومشكلاته وعلاقاته (توفيق وصبري، 2017).

ولابدَّ أن يُدرَّب معلم اللُّغة العربيَّة في ضوء الأدوار والتحدِّيات المعاصرة، والتدريب على بعض الإستراتيجيات الحديثة للتعلُّم اللُّغويّ؛ مثل: ما وراء المعرفة؛ لاهتمامها بالكفاءة الاتصاليَّة، وشموليتها للمهارات كافَّة؛ وبها تكون عمليَّة التعليم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعًا (إسماعيل، 2011).

ولابدَّ أن يُعَدّ المعلم إعدادًا جيِّدًا إلى درجة الإتقان والمهارة في الاتصال والتواصل في اللُّغة؛ بحيث يصل إلى الكفاية اللغويَّة.

ويرى بو جمعة (2018) أنَّ بعضَ الجامعات لا تُسهِم في جعل اللُّغة العربيَّة سليقةً لُغويَّةً لدى الطلبة، ولا تُقدِّم المادةَ العِلميَّةَ بطريقة ميسَّرة وفاعلة؛ فهي تقدم قواعد اللُّغة ونماذجها وأنشطتها بصورة معقَّدة، ولا تُسهِم في جعلها لغةً وظيفيَّةً، فظهرت بعض نقاط الضَّعْف؛ مثل: التركيز على الناحية الشكليَّة للموضوعات من نحو وصرف، وعدم الكشف عن مضامين النصوص العميقة، وتوضيح البُنى الكليَّة لها، وأيضًا عدم الاهتمام بالجانب اللُّغويّ الدلاليّ، وعدم تنمية المهارات اللغويَّة وتطبيقها في الحياة اليوميَّة.

ولابدَّ من إعداد المعلم بما يُحقِّق ضمانَ جودة البرامج المقدَّمة في المؤسَّسة التعليميَّة، والوقوف على مُخرَجاتها؛ فإعداد المعلم يجب أن يتم بطريقة تُمكِّن المعلمَ من إجادة المادة التي سيقوم بتدريسها ومهارات تدريسها؛ حتى يكون مُتمكِّنًا من اللُّغة العربيَّة بفروعها وفنونها، ويحتاج إلى الاهتمام بتطوير قدراته ورفع كفاءته العِلميَّة والمهنيَّة، من خلال عَقْد الورَش والدورات التدريبيَّة الدوريَّة (الميعان، 2015؛ والغويين، 2016).

ثانيًا: اللُّغة العربيَّة والمجتمع:

اللُّغة لها ارتباط وثيق بالفرد والمجتمع؛ فهي أداة التفكير، ووسيلة التعبير عمَّا يدور في خاطر الإنسان من أفكار؛ فهي تشمل عمليَّة التفاعل الاجتماعيّ مع الأفراد، وتُحقِّق اتصاليَّة اللُّغة ووظيفتها.

ويرى بو جمعة (2018) أنَّ المُشكلة في تعليم اللُّغة العربيَّة ليست كلغة، وإنَّما في السياسات اللغويَّة المرتبطة بالدول العربيَّة؛ فهي لم تعالج القضية بالشكل المطلوب، ويعود فشلُ السياسات التعليميَّة واللغويَّة والثقافيَّة في إضعاف حضور اللُّغة العربيَّة كلغة رسميَّة للبلاد، وهذا ما يُقلل من فعاليتها وتأثيرها؛ حيث تلاشى وجود اللُّغة العربيَّة في المجتمع لوجود العاميَّة المحليَّة؛ فلم تعد اللُّغة الوظيفيَّة في المجتمع.

ويؤكد بو جمعة (2018) أن تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها لا يمكن الحديث عنه بمعزل عن مشاكل المجتمع العربيّ في كافَّة الجوانب الثقافيَّة والعلميَّة والاقتصاديَّة، وعدم ثقة أفراد المجتمع في نفسه حول الهُوِيَّة واللغة؛ وذلك في ظل تفاقُم الأوضاع الداخليَّة التي تؤثر على تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وازدواجية اللُّغة؛ حيث تفاقمت سيطرة لغة الاستعمار في بعض الدول العربيَّة، أما بو حزام ونعيمة (2014) فيريانِ وجوبَ تغيير الهُوِيَّة على حسب ما يتقبله التغيير الاجتماعيّ، وتعريب المصطلحات، وأشارَا إلى وجود أثر الاستعمار سابقًا وتأثيره في المجتمع وعلى تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، ولابدَّ من تبنِّي المؤسَّسات سياسة التعريب للمصطلحات؛ وبالتالي تُصبح اللُّغة العربيَّة في كافَّة الأصعدة الثقافيَّة والعلميَّة.

وفي ظل هذه الأوضاع الراهنة وتأثير المجتمع في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ كان لابدَّ من أن تتكاتَف الجهودُ في المجتمع بجميع أركانه لتنشئة الفرد على حب العربيَّة، والرغبة في تعليمها وتعلُّمها، ويرى وهابي (2016) أن للأسرة دورًا كبيرًا في تشجيع الطلبة منذ الصغر على الحوار والحديث الحر والاستماع الجيد؛ وبذلك يزيد النمو اللُّغويّ عندهم، وتكون هُوِيَّة الاتصال والتواصل باللُّغة العربيَّة السليمة، كذلك لابدَّ من تصحيح الأخطاء اللغويَّة، سواء أكانت في النطق أم في غير ذلك

ويؤكد مخلوفي الوارد عند تويج والعاصي (2017) أنَّه لابدَّ من تكاتُف الجهود في المجتمع كله، كلٌّ في مجاله في واقع اللُّغة وتعليمها، ويؤكد أن للإعلام أثرًا إيجابيًّا في تعليم اللُّغة وتعلُّمها.

ثالثًا: اللُّغة العربيَّة ونظام التعليم وسياسته:

إنَّ اهتمام النظام التعليميّ بكافَّة مستويات اللُّغة العربيَّة أمر ضروري؛ لأن الإخفاق في النظام يؤدِّي إلى ضَعْف تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في المؤسَّسات، ومن أسباب الضَّعْف اللُّغويّ في الفصحى تأثير العاميَّة والازدواجية اللغويَّة؛ ففي ظل المُناقَشات والشروحات بالعامية في جميع مؤسَّسات الدول العربيَّة أدَّى ذلك إلى وجود خلل في المنظومة التربويَّة (دويدري،2010؛ وبو حزام ونعيمة، 2014).

ويرى عريف وبو جبلين (2015) أن نظام التعليم لابدَّ أن يكون متكاملًا بين فروع اللُّغة العربيَّة؛ فاللغة كلٌّ متكاملٌ، وتُقدِّم للمتعلِّم وحدةً متكاملةً، وتُلغى الفواصل بين الفروع؛ وبالتالي يمكَّن المتعلِّمُ من تنظيم خبراته اللغويَّة، ويُمكَّن المعلمُ من تدريسها؛ بما يحقق ترابُطَها وتوحُّدَها، وتوظيفها، ويتم ذلك من خلال الممارَسة، والتدريب وتقويم الطلبة.

ويرى العموش (2016) أنَّ هناك مجموعة من العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة المرتبطة بالنظام التعليميّ في مؤسَّسات التعليم العالي؛ منها: قِلَّة الشراكة بين المؤسَّسات التعليميَّة في وضع خطط التدريس، واختلاف الأهداف بين هذه المؤسَّسات، وكذلك الفصل بين النظريَّة والتطبيق؛ حيث يتم التركيز على المواد النظريَّة أكثرَ من التطبيقيَّة، إضافةً إلى التركيز على الكم المعرفيّ دون الكيف.

وذكر بوعلي (2016) أن من بين المُؤثِّرات في تعليم اللُّغة العربيَّة الطُّرق التقليديَّة في التَّعليم التي تعتمد على التلقِّي والحفظ في عمليَّة التعليم والتعلُّم؛ والتي تكون سلبيَّةً في تعلُّم اللُّغة العربيَّة في ظل تغيُّر النظرة إلى اللُّغة على أنَّها مهارة تُكتسَب بالممارَسة كما يراها علماء النفس التربويون، وكذلك من الطُّرق التقليديَّة في التدريس كما ورد عند الشهري (2019) أسلوب المحاضَرة التي لا تؤدِّي إلى تنمية المدارك التي وراء القواعد، أو الذوق الأدبي للنصوص، وخلوها من الجانب التطبيقيّ.

فلابدّ أن يحتوي النظام التعليميّ على استخدام إستراتيجيات تعلُّم تَجعَل من المتعلِّم محورًا للعمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة.

ويُشير سليمان (2018)، وخضير (2016) إلى أن اللُّغة نظام مُتكامل من أربعة مستويات: صوتيَّة، ومعجمية، وتركيبيَّة، ودلاليَّة؛ فلا يمكن فَهمُ اللُّغة دون المعرفة بالقواعد، ولن يتأتَّى هذا الكل إلا من خلال إستراتيجية تعليميَّة تعلُّميَّة مُحكَمة؛ حتى يُدرك المتعلِّم المهارات اللازمة للنجاح فيها، ويؤهله من حيث المادة اللغويَّة، والطرائق العِلميَّة والتربويَّة المناسِبة؛ بما يُحقِّق التواصُلَ بصورة إيجابيَّة.

فلا بدَّ من تبسيط المادة وتوضيحها متسلسلةً، ويرى الشهري (2019) أن التدرج في تعليم المحتوى يؤدِّي إلى إتقان المهارة، وإجادة الموضوع؛ ومِن ثَمَّ الوصول إلى الكفاية؛ فالتعلم يزداد بزيادة النضج.

رابعًا: اللُّغة العربيَّة والتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة:

في ظل العولمة والانفتاح المعرفيّ والتكنولوجيّ يقتضي تطوير طُرُق التقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة المناسِبة في تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة.

فذكر وهابي (2016) أن من العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها قِلَّة استخدام الوسائل التعليميَّة وإنتاجها في التعليم الجامعيّ، والتي تساعد المتعلِّمَ على الفَهْم، ويؤكد المطيري (2019) ضرورةَ استخدام البرامج وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ وذلك عن طريق دمج المختبَرات اللغويَّة والحاسوب، وبرامج العُرُوض التقديميَّة المختلفة، كذلك تشجيع الطلبة على استخدام التكنولوجيا من خلال الكتابة؛ لتحقق أهداف التعلُّم.

ويرى قاسيمي (2018) قصور الجهود الكافية بتطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لصالح اللُّغة العربيَّة، وافتقار اللُّغة العربيَّة إلى المختبَرات اللغويَّة، والأشرطة المسجَّلة، والمصوَّرة، ومواقع الإنترنت المتميزة؛ فمازالت مواضيع العربيَّة تُدرَّس بصورة قديمة.

ويؤكد (عطية، 2006) أنَّ قِلَّة الاستعانة بالتقنيات التعليميَّة الحديثة من بين الظواهر السلبيَّة المؤثِّرة على تدريس اللُّغة العربيَّة، فأحيانًا يصل الأمر إلى انعدام استخدامها كُليًّا في التدريس، وكأنما وُجدت لغير العربيَّة.

فاستخدام المعلم في تعليمه وتَعلُّمه للتقنيات الحديثة يؤدِّي إلى إشراك الطالب في أكثر من حاسَّة من حواس التعلُّم في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم؛ إذ يمكن للمعلِّم أن يستخدم جهاز عرض وصوتيات وأساليب تقنيَّة حديثة في التدريس؛ بما يُعطي جوًّا من المُتعة، وتوفيرًا للوقت

خامسًا: اللُّغة العربيَّة والمعلِّم في أثناء الخدمة:

أكَّد تويج والعاص (2017) على أهميَّة التنمية المهنيَّة للمعلِّم في أثناء الخدمة؛ حيث تُسهِم في تحسين الأداء المؤسَّسيّ لهم، ويتم ممارَسة العمل بمهنية عالية؛ وحتى يكونوا قادرين على أداء مهامهم بكفاءة وبمستوى عالٍ، وذكَر الغويين (2016)، والشهري وعتوم (2018) أن بعض المعلِّمين لا تتوفر لديهم الصفات التي يتوقف عليها نجاح التدريس، منها ما يتعلَّق بشخصية المعلم نفسه وطبيعته، وذكروا أنَّه لابدَّ من إعداد الوِرَش والبرامج التدريبيَّة للمعلِّم في أثناء الخدمة، وَفقًا لاحتياجات المعلِّمين، ومخطَّط لها بدرجة عالية من حيث الأهداف المتوقَّع تحقيقُها، والوسائل المُعِينة في ذلك.

ويفتقد المعلمُ الجانبَ التطبيقيَّ العمليَّ في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ فلا بد من الموازَنة بين الجانب النظريّ والتطبيقيّ؛ لتطوير الوعي بتعليم اللُّغة ولتنمية المهارات اللغويَّة وبناء القدرة الذاتيَّة للطلبة (بن بناجي، 2019؛ والشهري، 2019).

ويُشير سمو (2016) إلى حاجة معلم اللُّغة العربيَّة إلى المزيد من القراءات في علم النفس؛ لفَهْم شخصيَّة المتعلِّمين، والمرحلة العمريَّة التي يقوم بالتدريس لها؛ حتى يتعامل بموضوعيَّة مع الطلبة.

ويؤكد بن بناجي (2019) أحيانًا إلى افتقاد المعلم في تدريسه مهارات التفكير النقديّ والكفاءة العِلميَّة في التدريس، والوعي بأهمية اللسانيَّات التطبيقيَّة ودورها في الوصول إلى الكفاية اللغويَّة.

ومِمَّا لا شك فيه أن للُّغة دورًا في بناء المجتمع وتطوره؛ فاللغة متلازمة في الداخل الاجتماعيّ؛ بحيث هي والإنسان في بيئة واحدة؛ فالأمةُ العربيَّةُ واللغةُ وجهٌ واحدٌ؛ لذا هي حاضرة في مُجمَل حياتهم؛ فاللغة مجتمعيَّة بين أفراد المجتمع تؤثِّر وتتأثَّر بهم، وهناك عوامل تؤثر في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها (المعوش، 2005)، ويرى (رزمان، 2018) أنَّ لمزاحَمة اللُّغات الأجنبيَّة على العربيَّة أثرًا بالغًا، خاصَّةً في ظل العولمة وتصدُّر اللغات الأوروبية القطاعات الحيويَّة في المجتمع؛ ممَّا أثَّر على العربيَّة وأجبرها على التراجع، وأدَّى إلى تهميشها في المجتمع، في حين يرى (دويدري، 2010) أنَّ تعلُّم اللغات الأجنبيَّة ضروري؛ ولكن بشرط ألَّا يطغى على تعلُّم اللُّغة العربيَّة؛ فلا بدَّ من الاستمرارية والتواصل مع الآخَر، والاستفادة منه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثَّلَتْ مشكلةُ الدراسةِ الحاليَّةِ في تحديد العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان، وللتحقُّق من ذلك سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان؟

وانبثقت منه الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلِّمين لمحاور العوامل المؤثِّرة تُعزى إلى متغيِّر النوع؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلِّمين وَفقًا لمتغيِّر المحافَظة التعليميَّة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلِّمين وَفقًا لمتغيِّر المرحلة التدريسيَّة؟

فرضيَّات الدراسة:

سعت الدراسة الحاليَّة إلى التحقُّق من صحة الفرضيَّات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلِّمين تُعزى إلى متغيِّر النوع.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلِّمين تُعزى إلى متغيِّر المحافظة التعليميَّة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلِّمين تُعزى إلى متغيِّر المرحلة التدريسيَّة.

أهداف الدراسة:

هدَفَت الدراسةُ الحاليَّة إلى تحديد العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان.

أهميَّة الدراسة:

من المؤمَّل أن تُسهِم الدراسة الحاليَّة في:

- تزويد المؤسَّسات القائمة بإعداد المعلم ومُعِدِّي مناهج اللُّغة العربيَّة بأكثر العوامل المؤثِّرة على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.
- تزويد القائمين على إعداد البرامج التدريبيَّة للمعلِّمينَ في أثناء الخدمة بالعوامل المؤثِّرة في البرامج التدريبيَّة أثناء الخدمة، والمرتبطة بالبرامج التعليميَّة والتقنيات الحديثة لسدّ جوانب القصور التي تعاني منها تلك البرامج في هذه المجالات.

التعريفات الإجرائيَّة لمصطلحات الدراسة:

العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها: هي العناصر المؤثِّرَة والفاعلة، إيجابًا أو سلبًا، ومقدار التأثير وحجمه على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في مدارس السلطنة.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحاليَّة المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يعتمد على وصف الظاهرة المراد دراستها، كما هي على أرض الواقع والمتمثِّلة في العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، والتعرُّف على أبعادها ووصف متغيراتها المختلفة، والتعبير عنها تعبيرًا كميًّا ووصفيًّا؛ ومِنْ ثَمَّ تحليلها للتوصل إلى النتائج وتفسيرها، وتم الاعتماد على هذا المنهج؛ لمناسَبته لطبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها، وهي الكشف العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمعُ الدراسة الحاليَّة جميعَ مُعلِّمي ومعلمات محافظتَي الداخليَّة والبريمي بالمدارس الحكوميَّة بسلطنة عُمَان، أمَّا عينة الدراسة فتكونت من (320) معلِّمًا ومعلِّمةً، تم اختيارهم عشوائيًّا عن طريق توزيع الاستبانة الورقيَّة، ويُبيِّن الجدولُ (1) عينة الدراسة موزَّعة وَفقًا لمتغيِّرات الدراسة.

الجدول (1)

عينة الدراسة موزَّعة وَفقًا لمتغيِّرات الدراسة: (ن=320)

متغيِّرات الدراسة	ن	%
المحافظة		
الداخليَّة	183	57.18
البريمي	137	42.81
المرحلة التدريسيَّة		
الحلقة الثانية (10-5)	207	64.68
ما بعد التعليم الأساسيّ (12-11)	112	35
النوع		
ذكر	146	45.62
أنثى	174	54.37

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وللكشف عن العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي ومعلمات اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان استُخدمت في الدراسة الحاليَّة استبانةٌ؛ حيث اشتملت الاستبانة على (40) عبارة موزَّعة على خمسة محاور، وطُلِب من المستجيبين اختيار درجة الممارَسة المناسِبة وَفقًا لمقياس خماسي، والجدول (3) يُوضِّح أداة الدراسة وَفقًا لمحاورها

الجدول (2)

استبانة تُوضِّح مدى تأثير العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان وَفقًا للمحاور

المحور	عدد العبارات	أرقام العبارات
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	10	10-1
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	6	16-11
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	9	25-17
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج	4	29-26
التعليميَّة		
العوامل المرتبطة بالمجتمع	10	40-30

وللتأكد من صِدْق الاستبانة عُرضت على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، ثم عُدلت وَفقَ آرائهم ومقترَحاتهم.

وللتأكد من ثبات الأداة حُسِبَ عن طريق معادلة ألفَا كرونباغ، فبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع المحاور (0.88)، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.67) للمحور الثالث إلى (0.81) للمحور الخامس، ويدل ذلك على أن معامل الثبات مرتفع؛ ممَّا يدلُّ على صلاحية الاستبانة لأغراض الدراسة، والجدول (3) يُوضِّح معاملات الثبات لكل محور من مَحاوِر الاستبانة

الجدول (3)

معامل ثبات ألفَا كرونباغ لمحاور من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان وَفقًا للمحاور

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	10	0.78
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	6	0.73
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	9	0.67
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج	4	0.77
التعليميَّة		
العوامل المرتبطة بالمجتمع	11	0.81
المحاور -مجتمعةً-	40	0.88

المُعالَجات الإحصائيَّة

عولجت البيانات باستخدام برنامج الحُزَم الإحصائيَّة في العلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، واستُخرجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتحديد تقديرات المعلِّمين للعوامل المؤثِّرَة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، كما استُخدم اختبار تحليل التبايُن الأحاديّ للفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرضٌ لنتائج الدراسة، مرتبةً وَفقَ الأسئلة، مصحوبةً بالمناقَشة والتفسير.

العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان، استُخرجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتقديرات المعلِّمين للعوامل المؤثِّرَة فيما يتعلَّق بمَحاوِر الدراسة، وبكل فقرة على حِدَةٍ، ورُتِّبت ترتيبًا تنازليًّا، حيث اعتُمد على مقياس ثلاثي للحُكم على نتائج استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة على النحو الآتي:

المستوى الأول: درجة تأثير عالية، ويتراوَح متوسطُها الحسابيّ بين 5.00-3.66.

المستوى الثاني: درجة تأثير متوسطة، ويتراوَح متوسطُها الحسابيّ بين 3.65-2.33.

المستوى الثالث: درجة تأثير قليلة، ويتراوَح متوسطُها الحسابيّ بين 2.32-1.00. وفيما يأتي عرض للنتائج العامَّة المتعلِّقة بالمحاور -مجتمعةً- أولًا، ثم بكل محور على حِدَةٍ.

العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها:

يتضمَّن الجدولُ رقم (4)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة

لدرجات استجابات المعلِّمين المتعلِّقة بمَحاوِر الدراسة مرتبةً ترتيبًا تنازليًّا.

المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	4.30	0.60	عالية
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة	4.26	0.75	عالية
العوامل المرتبطة بالمجتمع	4.26	0.58	عالية
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	3.82	0.68	عالية
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	3.48	0.65	متوسطة

يتَّضِح من خلال الجدول (4) أن المتوسطات الحسابيَّة للمحاور تراوحت بين (3.48) لمحور العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ و(4.30) لمحور العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة؛ أي بين درجة تأثير عالية ومتوسطة؛ حيث لم يحصل أيُّ محور على درجة تأثير قليلة.

ولمعرفة تفاصيل نتائج هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لكل محور على حِدَةٍ، ورُتبت تنازليًّا، والجدول (6) يُبيِّن محورَ العوامل المرتبط بالمعلِّم أثناء الخدمة.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات محور العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	15	قِلَّة الحوافز المعنويَّة والماديَّة المقدَّمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة	4.68	0.78	عالية
2	14	قِلَّة توفير المعلم البديل في حال غياب المعلم الأساسيّ	4.52	0.87	عالية
3	13	قِلَّة الدورات التدريبيَّة اللغويَّة المخصَّصة للمعلِّم في العام الدراسيّ الواحد	4.35	0.90	عالية
4	12	قِلَّة الدورات التدريبيَّة التربويَّة المخصَّصة للمعلِّم في العام الدراسيّ الواحد	4.25	0.96	عالية
5	16	قِلَّة مراعاة تدرُّج المعلم في التدريس في المراحل التعليميَّة وَفقًا لخبراته	4.20	1.01	عالية
6	11	عدم وجود معايير واضحة لتعيين معلم اللُّغة العربيَّة في مهنة التدريس	3.79	1.12	عالية

ملاحظة: ر= ترتيب العبارة، م= رقم العبارة في الاستبانة

.الجدولُ أنَّ أكثرَ العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في محور العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناءَ الخدمة هي قِلَّة الحوافز المعنويَّة والماديَّة المقدَّمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ ممَّا يدلُّ على أن تحفيز المعلم على جهوده له دورٌ كبيرٌ في نوعيَّة العطاء الذي يُقدِّمه للطلبة؛ وبالتالي يُسهِم في تعلُّم الطلبة بشكل جيد، وكذلك يُوضِّح الجدولُ أهميَّةَ الدورات التدريبيَّة اللغويَّة والتربويَّة المقدَّمة للمعلِّم في العام الدراسيّ الواحد؛ لِمَا لها مِن دور في إكساب المعلم مهارات وخبرات جديدة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها

أما بالنسبة للعبارة رقم (16)، والتي تنص على: "عدم وجود معايير واضحة لتعيين معلم اللُّغة العربيَّة في مهنة التدريس"، فقد حازت أيضًا على نسبة تأثير عالية في تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها، وهذا ما يتفق مع ما أوصت به دراسة هاشم وعباس (2019)؛ بضرورة إجراء اختبارات قَبول مقنَّنة لقياس المهارات اللغويَّة والشخصيَّة والثقافيَّة والعلميَّة للملتحِقِينَ بالتعليم.

ويُبيِّن الجدولُ (7) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات المحور الثاني؛ وهو العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات محور العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	27	عـدم وجـود مختـبرَات لُغويَّـة تسـاعد عـلى إتقـان اللُّغـة الفصحـى	4.58	0.80	عالية
2	26	القصور في إنتاج البرمجيَّات اللغويَّة التعليميَّة	4.35	0.91	عالية
3	28	قِلَّة استخدام اللُّغة العربيَّة في المواقع الإلكترونيَّة المختلفة	4.20	1.01	عالية
4	29	قِلَّـة المواقـع الإلكترونيَّـة التـي تُعنـى بقضايـا اللُّغـة العربيَّـة وتعليمهـا	3.93	1.12	عالية

ملاحظة: ر= ترتيب العبارة، م= رقم العبارة في الاستبانة

يُبـيِّن الجـدولُ (7) أن أعـلى المتوسـطات الحسـابيَّة في محـور العوامـل المرتبطـة بالتقنيـات الحديثـة والبرامـج التعليميَّـة تمثلت في العبـارة (27)؛ حيـث حصلـت عـلى متوسـط حسـابيّ (4.58) أي بدرجـة تأثـير عاليـة، أمـا العبـارة (29) فحصلـت عـلى أقـل متوسـط حسـابيّ (3.93) كذلـك بدرجـة تأثـير عاليـة؛ وهـذا مـا يؤكد عـلى أهميَّـة اسـتخدام التقنيـات والتكنولوجيا الحديثـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة وتعلُّمهـا وهـذا مـا أثبتتـه العديـد مـن الدراسـات، مثـل دراسـة الراشـدية (2019) التـي أكـدت أهميَّـةَ اسـتخدام التعليـم الإلكـترونيّ المدمَـج في تعليـم التعبـير الكتـابيّ، ودراسـة المعوليـة (2019) التـي أثبتـت فاعليَّة إسـتراتيجية الرحـلات المعرفيَّـة عـبر الويـب (web Quest) في تنميـة مهـارات التفكـير الناقد في النصـوص الأدبيَّة، ودراسـة الهنائيـة (2019) التـي توصلـت إلى الأثـر الإيجـابي لاسـتخدام تقنيـات الواقـع المُعـزَّز في تنميـة مهـارات التفكـير الإبداعـيّ وتعليـم اللُّغـة العربيَّة.

وتتفـق نتائـج هـذه الدراسـة مـع دراسـة نجَّـار (2016) التـي أوصـت بضرورة تشـجيع مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة على اسـتخدام التقنيـات الحديثـة في التدريـس، وتـوفير الوسـائل التكنولوجيَّـة الحديثـة في المـدارس؛ نظـرًا لما توصَّلَـت إليـه الدراسـةُ مـن ضَعْـف الإمكانـات والتجهيـزات التقنيَّـة في مـدارس السـلطنة، وقلـة تدريـب المعلِّمين لاسـتخدام التِّقانـة

أمـا المحـور الثالـث والمتمثِّـل في العوامـل المرتبطـة بالمجتمـع فيبينـه الجـدول (8) مـن حيـث المتوسـطات الحسـابيَّة والانحرافـات المعياريَّـة مرتبـةً تنازليًّـا.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات محور العوامل المرتبطة بالمجتمع

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	30	تغليـب اللغـات الأجنبيَّـة عـلى اللُّغـة العربيَّـة في كثـير مـن مجـالات العمـل، ومناحـي الحيـاة في ظـل العولمـة	4.44	0.91	عالية
2	31	ضَعْـف دور وسـائل الإعـلام في إبـراز أهميَّـة اللُّغـة العربيَّة في الهُوِيَّـة والحفـاظ عـلى القِيَم	4.38	0.84	عالية
3	34	قِلَّة اهتمام مؤسَّسات المجتمع المختلفة باللُّغة العربيَّة	3.36	0.80	عالية

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
4	38	ضَعْف اهتمام الأسرة باللُّغة العربيَّة	4.30	0.83	عالية
5	36	ضَعْف إيمان المجتمع بقدرة اللُّغة العربيَّة على مواكَبَة العصر	4.29	0.90	عالية
6	35	ضَعْف تقدير المجتمع لمعلم اللُّغة العربيَّة	4.29	0.99	عالية
7	40	تولُّد الاتجاه السلبي لدى الناشئة نحو اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	4.28	0.88	عالية
8	37	عدم وجود مكتبات عامَّة تُعنى بعلوم اللُّغة العربيَّة	4.25	0.95	عالية
9	39	ضَعْف تواصُل الأسرة مع المدرسة في معرفة مستوى الأبناء في اللُّغة العربيَّة	4.21	0.97	عالية
10	32	الأثر السلبي للهجات المحليَّة الدارجة	4.10	1.01	عالية
11	33	كثرة الأخطاء اللغويَّة الواردة في وسائل الإعلام المختلفة	3.98	0.99	عالية

ملاحظة: ر= ترتيب العبارة، م= رقم العبارة في الاستبانة

يتَّضِح من خلال الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمحور العوامل المرتبطة بالمجتمع تراوحت بين (4.44) للعبارة (30) التي تنصُّ على: "تغليب اللغات الأجنبيَّة على اللُّغة العربيَّة في كثير من مجالات العمل، ومناحي الحياة في ظل العولمة"؛ إذ حصلت على درجة تأثير عالية وبين (3.98) للعبارة (33) بدرجة تأثير عالية أيضًا، وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه نتائج دراسة تويج والعاصي (2017) أن مجتمع المعرفة له تأثير سلبي بدرجة كبيرة على اللُّغة العربيَّة؛ لِمَا تعرَّضَتْ له من عوامل التشويش والتهميش والإزاحة في ظل مجتمع المعرفة.

ويُوضِّح الجدولُ السابق من خلال العبارات (33-32-31) أنَّ للإعلام دورًا في التأثير على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها؛ وهذا ما أوصت به دراسة عمارة وجلائي (1394هـ) بضرورة ضبط النشاط الإعلاميّ بما يخدم اللُّغة العربيَّة، وأهمية إخضاع الإعلاميين لدورات تدريبيَّة تُعِينُهم على التحكم في قواعد اللُّغة العربيَّة؛ للتقليل من الأخطاء اللغويَّة في وسائل الإعلام

ويُبيِّن الجدولُ (9) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات المحور الرابع المرتبط بعوامل مؤسَّسات إعداد المعلم مرتبة تنازليًّا.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات محور العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	5	قِلَّة مراعاة رغبة الطالب في دخوله تخصص اللُّغة العربيَّة	4.21	0.95	عالية
2	4	تغليب الجانب النظريّ على الجانب التطبيقيّ في المقرَّرات الدراسيَّة في مؤسَّسات الإعداد	4.05	1.04	عالية
3	10	عدم وجود اختبار تحديد مستوى الطالب في اللُّغة العربيَّة قياسًا على اختبار تحديد المستوى في اللُّغة الإنجليزيَّة في مؤسَّسات الإعداد	3.99	1.18	عالية

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
4	7	ضَعْف التكامل بين مؤسَّسات إعداد المعلم والواقع الميدانيّ التربويّ	3.96	0.98	عالية
5	6	ضَعْف إقبال الطلبة على تخصص تدريس اللُّغة العربيَّة في مؤسَّسات الإعداد	3.93	1.04	عالية
6	3	عدم وجود معايير واضحة لقبول الطلبة في مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة	3.91	1.16	عالية
7	8	ضَعْف التكامل والتنسيق بين مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة المتعدِّدة في السلطنة	3.88	0.95	عالية
8	9	قِلَّة متابَعة مؤسَّسات الإعداد للمعلِّمينَ بعد تخرجهم	3.67	1.33	عالية
9	2	ضَعْف الإعداد التخصُّصيّ اللُّغويّ للمعلِّم	3.45	1.25	متوسطة
10	1	ضَعْف الإعداد التربويّ للمعلِّم	3.21	1.31	متوسطة

ملاحظة: ر= ترتيب العبارة، م= رقم العبارة في الاستبانة

يتَّضِح من خلال الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمحور العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم تراوحت بين (4.21) للعبارة (5) التي تنص على: "قِلَّة مراعاة رغبة الطالب في دخوله تخصص اللُّغة العربيَّة"؛ إذ حصلت على درجة توافُر عالية، ولعل هذا ناتج عن التفكير المستقبليّ لِمَا بعد الدراسة؛ وهو الرغبة في الحصول على التوظيف، فيلجأ الطالب إلى دراسة أيّ تخصُّص، وإن لم تكن له الرغبة فيه، وهذا ما يدعمه مما جاء في العبارة (3) في عدم وجود معايير واضحة لقبول الطلبة في مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة، وكذلك مما جاء في العبارة (6) من ضَعْف رغبة الطلبة في دراسة تخصص اللُّغة العربيَّة، وبين (3.21) للعبارة (1) والتي تنص على: "ضَعْف الإعداد التربويّ للمعلِّم"؛ إذ حصلت على درجة توافُر متوسطة

ومن الملاحَظ كذلك في العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها المرتبطة بمؤسسات الإعداد، والتي حصلت على درجة تأثير عالية؛ هو تغليب الجانب النظريّ على الجانب التطبيقيّ في المقرَّرات الدراسيَّة في مؤسَّسات الإعداد، وهذا ما أكدته بعضُ الدراسات؛ كدراسة مطر، وعبد الجواد (2011)، التي أوصَتْ بضرورة التوازن بين الجوانب النظريَّة والعمليَّة في المحتوى التربويّ ومحتوى التخصُّص، ودراسة تهراني وبور ومحمدي (1439هـ) التي أشارت إلى تقليل نسبة المواد النظريَّة، وإضافة مواد عمليَّة تدريبيَّة ترتبط بقسم اللُّغة العربيَّة وآدابها.

أما المحور الخامس والمتمثِّل في العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ فيبينه الجدول (10) من حيث المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة مرتبة تنازليًّا.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات محور العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
1	17	نظام الترفيع التلقائي للطلاب	4.38	1.23	عالية
2	18	الكثافة الطلابيَّة في غرفة الصف	4.32	1.18	عالية
3	25	قِلَّة عناية رياض الأطفال باللُّغة العربيَّة الفصحى	4.00	1.15	عالية
4	24	اهتمام المدارس الخاصَّة باللغات الأجنبيَّة أكثر من اللُّغة العربيَّة	3.90	1.25	عالية
5	20	إسناد تدريس اللُّغة العربيَّة في المراحل الدراسيَّة الأولى لغير المتخصصين فيها	3.73	1.28	عالية
6	22	تأخُّر وصول الكتب الدراسيَّة إلى الطلبة في بداية العام الدراسيّ، أو نقص عددها	3.07	1.33	متوسطة

ر	م	العبارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المستوى
7	23	البَدْء بتدريس اللُّغة الإنجليزيَّة منذ الصف الأول الأساسيّ	2.97	1.48	متوسطة
8	19	قِلَّة أيام الدراسة الفعليَّة في الفصل الدراسيّ الواحد بشكل يُؤثِّر سَلْبًا على تدريس المنهج	2.83	1.40	متوسطة
9	21	قِلَّة الحصص المخصَّصة لمنهج اللُّغة العربيَّة	2.11	1.15	قليلة

ملاحظة: ر= ترتيب العبارة، م= رقم العبارة في الاستبانة

يتَّضِح من خلال الجدول (10) أنَّ المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمحور العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ تراوحت بين (4.38) للعبارة (17) التي تنص على: "نظام الترفيع التلقائي للطلاب"؛ إذ حصلت على درجة تأثير عالية، وهذا النظام المعتمَد في الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ؛ فكلُّ الطلاب بجميع مستوياتهم ينتقلون للصف الأعلى؛ ممَّا يُسبِّب ظهورَ بعض المشاكل لدى الطلاب في إتقان مهارات اللُّغة العربيَّة، وظهور فجوة بين الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ والحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، وبين (2.11) للعبارة (21)، والتي تنصُّ على: "قِلَّة الحصص المخصَّصة لمنهج اللُّغة العربيَّة"؛ إذ حصلت على درجة تأثير قليلة، وهذا رَاجِع إلى وجود تناسُب بين عدد الحصص المخصَّصة لمادة اللُّغة العربيَّة وبين مناهج اللُّغة العربيَّة؛ فعددُ الحصص المخصَّصة لمادة اللُّغة العربيَّة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ للصفوف (4-1) هي (12) حصة للصفين الأول والثاني، وسبع حصص للصفين الثالث والرابع، أما الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ للصفوف (10-5) هي سبع حصص في الأسبوع، أما صفوف ما بعد التعليم الأساسيّ (12-11) فعددُ الحصص المخصَّصة لمادة اللُّغة العربيَّة ست حصص في الأسبوع (وزارة التربية والتعليم، 2019)

وللإجابة عن السؤال الأول المنبثق من سؤال الدراسة الرئيس والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلِّمين لمحاور العوامل المؤثِّرة تُعزى إلى متغيِّر النوع؟".

استُخرجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمَحاوِر الدراسة لكل من الذكور والإناث، واستُخدم اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمعرفة أثر متغيِّر النوع الاجتماعيّ على استجاباتهم لمَحاوِر الدراسة، والجدول (11) يتضمن نتائج اختبار "ت" للعينتين المستقلتين

الجدول (11)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلِّمين لمَحاوِر الدراسة وَفقًا لمتغيِّر النوع الاجتماعيّ

المحور	الذكور(ن=146)		الإناث (ن=174)		ت	الاحتمال	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	4.25	0.59	4.33	0.61	1.12	0.416	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة	4.09	0.80	4.41	0.67	3.87	0.028	الإناث
العوامل المرتبطة بالمجتمع	4.13	0.63	4.37	0.51	3.86	0.281	غير دالّ
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	3.82	0.72	3.83	0.65	0.03	0.256	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	3.45	0.66	3.50	0.64	0.76	0.404	غير دالّ
المحاور -مجتمعةً-	3.91	0.48	4.04	0.45	2.38	0.924	غير دالّ

ملاحظة: م= المتوسط الحسابيّ. ع= الانحراف المعياريّ

يتبين من خلال الجدول (11) أن قِيَم "ت" دالَّة إحصائيًّا لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات المعلِّمين لمحور العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، وتتفق هذه النتيجةُ مع دراسة أبو فاشه (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لصالح الإناث في درجة استخدام مُعلِّمي العلوم للوسائل التعليميَّة واتجاهاتهم نحو استخدامها وَفقًا لمتغيِّر النوع، وأُعزِيَ السببُ في ذلك إلى أن المعلِّمات أكثر اهتمامًا بوسائل التعليم، وهنَّ أكثرُ ميلًا للتغيير في نمط التدريس من الذكور، وإدراكهن للفائدة التي تعود بها التقنيَّة الحديثة ووسائل التعليم المختلفة؛ بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات المعلِّمين لبقية المحاور ولمَحاوِر الدراسة -مجتمعةً-، ولعل ذلك رَاجِع إلى أن المعلِّمين -ذكورًا وإناثًا- يتعرضون لنفس العوامل المؤثِّرة في المجتمع وفي مؤسَّسات إعداد المعلم، ويعود أيضًا إلى النظام التعليميّ الموحَّد في جميع مدارس سلطنة عُمَان (بنين وبنات)

وللإجابة عن السؤال الثاني المنبثق من سؤال الدراسة الرئيس، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلِّمين لمحاور العوامل المؤثِّرة تُعزى إلى متغيِّر المحافظة التعليميَّة؟".

استُخرجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمَحاوِر الدراسة لكل من الذكور والإناث، واستُخدم اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمعرفة أثر متغيِّر المحافظة التعليميَّة على استجاباتهم لمَحاوِر الدراسة، والجدول (12) يتضمن نتائج اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الجدول (12)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلِّمين لمَحاوِر الدراسة وَفقًا للمحافظة التعليميَّة

المحور	الداخليّة (ن=183)		البريمي (ن=137)		ت	الاحتمال	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	4.34	0.58	4.24	0.63	1.50	0.128	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة	4.30	0.64	4.20	0.86	1.15	0.000	الداخليّة
العوامل المرتبطة بالمجتمع	4.30	0.52	4.20	064	1.55	0.002	الداخليّة
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	3.89	0.62	3.73	0.75	2.00	0.008	الداخليّة
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	3.56	0.63	3.37	066	2.54	0.800	غير دالّ
المحاور مجتمعةً	4.04	0.41	3.91	0.52	2.54	0.001	الداخليّة

ملاحظة: م= المتوسط الحسابيّ، ع= الانحراف المعياريّ

يتبيَّن من خلال الجدول (12) أنَّ قِيَم "ت" دالَّة إحصائيًّا لصالح محافظة الداخليَّة في مَحاوِر الدراسة -مجتمعةً-، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات المعلِّمين لمحوَرَي العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة، والعوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ؛ ويعود السبب في ذلك إلى النظام التعليميّ المشترك في جميع محافظات السلطنة، إضافةً إلى جميع المعلِّمين الذين يتلقَّوْن الخدمات والميزات ذاتها أثناءَ وجودهم في الخدمة والسلك التعليم، بَيدَ أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات المعلِّمين لمحاور العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، والعوامل المرتبطة بالمجتمع، والعوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم، وهذا ما يتفق مع دراسة الزدجالية (2014) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس التربية الإسلاميَّة لصالح محافظة الداخليَّة، وأُعزِيَ السببُ في ذلك إلى وجود

العوامل المسهِّلة، وحصول المعلِّمات على دورات تدريبيَّة من خلال برامج الإنماء المهنيّ، وقلة أماكن الترفيه ومراكز التسوق مقارنةً بمحافظة مسقط؛ ممَّا يجعل المعلِّمات أكثرَ جديةً واهتمامًا بالتدريس وتوظيف تكنولوجيا المعلومات.

وقد يُعزَى السببُ في ذلك إلى استقرار المعلِّمين في محافظة الداخليَّة أكثر من محافظة البريمي، إضافةً إلى اهتمام مجتمع محافظة الداخليَّة باللُّغة العربيَّة أكثر من البريمي؛ كونها المحافظة الأكثر اهتمامًا باللُّغة العربيَّة والثقافة الإسلاميَّة منذ القِدَم، ولقد سُميت ولاية نزوى التي تعد مركز الولاية ببيضة الإسلام، واختيرت حديثًا في عام (2015م) كعاصمة للثقافة الإسلاميَّة.

وللإجابة عن السؤال الثالث المنبثق من سؤال الدراسة الرئيس، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات المعلِّمين لمحاور العوامل المؤثِّرة تُعزى إلى متغيِّر المرحلة التدريسيَّة؟".

استُخرجت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمَحاوِر الدراسة لكل مرحلة، واستخدمت اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لمعرفة أثر متغيِّر المرحلة التدريسيَّة على استجاباتهم لمَحاوِر الدراسة، والجدول (12) يتضمن نتائج اختبار "ت" للعينتين المستقلتين.

الجدول (13)

نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق في استجابات المعلِّمين لمَحاوِر الدراسة وَفقًا لمتغيِّر المرحلة التدريسيَّة

المحور	الحلقة الثانية (ن=207)		ما بعد التعليم الأساسيّ (ن=112)		ت	الاحتمال	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
العوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة	4.30	0.62	4.29	0.57	0.09	0.147	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة	4.21	0.77	4.35	0.71	1.48	0.510	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالمجتمع	4.25	0.52	4.29	0.66	0.56	0.050	غير دالّ
العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد المعلم	3.77	0.63	3.92	0.76	1.93	0.127	غير دالّ
العوامل المرتبطة بالنظام التعليميّ	3.44	0.66	3.54	0.62	1.25	0.656	غير دالّ
المحاور -مجتمعةً-	3.95	0.44	4.03	0.50	1.51	0.521	غير دالّ

يتبين من خلال الجدول (13) أن قِيَم "ت" غير دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) لمَحاوِر الدراسة -مجتمعةً-، ولكل محور على حِدَةٍ؛ فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات المعلِّمين للمرحلتين التدريسيتين، ويعود ذلك إلى مُعلِّمي الحلقتين الذين يتلقَّوْن تعليمهم في مؤسَّسات الإعداد نفسها، وفي المجتمع ذاته، إضافةً إلى أنهم يتلقَّوْن الخدمات والميزات ذاتها أثناء وجودهم في الخدمة والسلك التعليميّ، وكذلك لا توجد فروق كثيرة بين النظام التعليميّ في مرحلة الحلقة الثانية من التعليم ومرحلة ما بعد التعليم الأساسيّ، وفي أحيانٍ كثيرةٍ يُنقَل المعلم للتدريس ما بين المرحلتين، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو فاشه (2008)؛ بأنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة استخدام مُعلِّمي العلوم للوسائل التعليميَّة واتجاهاتهم نحو استخدامها وَفقًا لمتغيِّر المرحلة التعليميَّة.

وتَخلُص الدراسة الحاليَّة إلى أن أكثر العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها تتعلَّق بالعوامل المرتبطة بالمعلِّم أثناء الخدمة، ويرجع السبب في ذلك إلى اعتبار المعلم عنصرًا أساسيًّا في العَمليَّة التعليميَّة، ويرتكز عليه نجاح تعليم اللُّغة العربيَّة ونقلها للطلبة بالشكل الصحيح، تليها العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى حاجة اللُّغة العربيَّة والمجتمع العربيّ إلى مُواكَبة التطورات الحاصلة في العصر الرَّقْميّ بكافَّةِ أشكالِه وأنواعه؛ أُسوةً بالثقافات الأجنبيَّة؛ لِمَا للتقانة الحديثة من دور كبير وملموس في نجاح عمليات التعلُّم والتعليم

في كافَّـة العلـوم والثقافـات واللغـات المختلفـة، فقـد توصلـت دراسـة الحـربي (AL-Harbi, 2012,156-158)) إلى تفـوق المجموعـة التـي درسـت اللُّغـة العربيَّـة عـن طريـق الدمـج بـين التعلُّـم الإلكـترونيّ والطريقـة التقليديَّـة عـلى المجموعـة التـي درسـت بالطريقـة التقليديَّـة وحدهـا، وأكَّـدت دراسـةٌ عطيـة (35-34 ،2013) أنَّ للتعلُّـم الإلكـترونيّ المدمَـج دورًا في تنميـة المهـارات التدريسـيَّة لـدى مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة، وتكويـن اتجاهـات إيجابيَّـة نحـوَ هـذا النـوع مـن التعلُّـم.

أمَّـا محـور العوامـل المرتبطـة بالنظـام التعليمـيّ فهـو مـن أقـل العوامـل المؤثِّـرة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة وتعلُّمهـا، فحصـل عـلى درجـة تأثـير متوسـطة؛ ولعـل ذلـك عائـد إلى الموازَنـة في نظـام التعليـم في سـلطنة عُـمَان بـين تعليـم اللُّغـة العربيَّـة واللغـة الإنجليزيَّـة، وكذلـك إلى كـون اللُّغـة العربيَّـة هـي لغـة التدريس الأساسـيَّة لبقية المـواد الدراسـيَّة في المـدارس الحكوميَّة بسـلطنة عُمَان.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحاليَّة، توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات تمثَّلت فيما يأتي:

- تكثيـف الـدورات التدريبيَّـة التربويَّـة والتخصُّصيَّـة للمعلِّمـينَ أثنـاء الخدمـة وَفقًـا لمـا يحتاجـه المعلـم؛ بِنـاءً عـلى نتائـج الأداء الوظيفـيّ التـي يتحصـل عليهـا في كل عـام دراسي.
- إقامـة مسـابَقات تحفيزيـة لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة؛ لتطويـر تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، ومِـن ثَـمَّ تكريـم المعلِّمـين المتميزيـن في هـذا المجـال.
- تزويد دروس اللُّغة العربيَّة بالوسائل التعليميَّة والوسائط الرَّقْميَّة المعينة على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بالشكل الصحيح.
- إقامة معامل حاسوبيَّة لتعليم مهارات اللُّغة العربيَّة وتعلمها في مدارس السلطنة.
- توحيد آلية تعليم الطالب المعلم في جميع مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان.
- نَشْر ثقافة الاهتمام باللُّغة العربيَّة في المجتمع بوسائل الإعلام المختلفة.
- مراجَعـة بعـض النُّظُـم التعليميَّـة المعتمَـدة في النظـام التعليمـيّ في السـلطنة مثـل نظـام الترفيـع التلقـائي في مـدارس الحلقـة الأولى مـن التعليـم الأسـاسيّ.

مقترَحات الدراسة:

- في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحاليَّة من نتائج، تقترح إجراء الدراسات الآتية:
- فاعليَّة البرامج التدريبيَّة المقدَّمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في أثناء الخدمة، وتأثيرها على ممارساتهم التدريسيَّة.
- اتجاهات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة نحو استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، ودرجة استخدامهم لها.
- مدى استفادة الطالب المعلم من مقرَّرات التربية العَمليَّة والتدريب الميدانيّ في مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة.

المراجع

المراجع العربيَّة:

- أبو فاشة، ضياء عبد القادر (2008). **الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليميَّة ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى مُعلِّمي العلوم في محافظة رام الله والبيرة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بيرزيت، فلسطين.
- إسماعيل، بليغ حمدي (2011). **إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربيَّة: أُطُر نظريَّة وتطبيقات عمليَّة**. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- بن بناجي، عبد الناصر (2019). **أهميَّة تطوير وسائل تعليم اللُّغة**. مجلة معالم، 70-61 ،11.
- بو جمعة، وعلي، (2018). **أزمة اللُّغة العربيَّة: الأسباب والمظاهر وسبل التجاوز**. الجامعة الإسلاميَّة، 464-449 ،45.
- بو حزام، نوال، ونعيمة، مليكة (2014). **أزمة لغة أم أزمة مجتمع قراءة في جدلية العودة والتهميش**. مجلة التراث. 116 -103 ،13.
- بو علي، عبد الناصر (2016). **لماذا تدنى مستوى اللُّغة العربيَّة في مدارسنا**. مجلة الممارَسات اللغويَّة، 152-145 ،38.
- تهراني، حسن، بور، علي، محمدي، رؤيا (1439هـ). **تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسيَّة في قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها لحاجات الطلاب**. مجلة دراسات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، 112-93 .3.
- تويج، سليمان سليمان، والعاصي، هائم السيد (2017). **اللُّغة العربيَّة ومجتمع المعرفة بين الواقع والتحدِّيات كما يراها معلِّمو اللُّغة العربيَّة**. مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، 188-172 ،(1)1.
- خضير، ضياء (2016). **مشكلات تعليم اللُّغة العربيَّة وتدريسها في عصر العولمة**. المنظَّمة العربيَّة للترجمة، 161-147 ،(25) 7.
- دويدري، رجاء وحيد (2010). **المصطلح العلميّ في اللُّغة العربيَّة: عمقه التراثي وبعده**. دمشق: دار الفكر آفاق متجددة.
- الراشدية، موزة بنت سعيد (2019). **فاعليَّة وحدة تعليميَّة إلكترونيَّة مدمجة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمَان.
- رزمان، محمد (2018). **اللُّغة العربيَّة وإكراهات العولمة. عمان**: مجموعة اليازوري العِلميَّة للنشر والتوزيع، ودروب للنشر والتوزيع.
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش (2014). **مدى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس التربية الإسلاميَّة بسلطنة عُمَان**. المجلة الدوليَّة التربويَّة المتخصِّصة، 74 -62 .(8)3.
- سليمان، زين العابدين (2018). ممارسة تدريس اللُّغة العربيَّة بين التعليم والتعلُّم. مجلة دراسات وأبحاث،46-36 ،30.
- سمو، داريـن حسين (2016). **مدى امتلاك مدرسي اللُّغة العربيَّة الكفايات التعليميَّة اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابيّ في الحلقة الثانية**. المجلة التربويَّة، 348-311 ،(119) 30.
- الشهري، محمد هادي، وعتوم، عبد القادر (2018). **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالأداء التدريسيّ لدى مُعلِّمي ومعلمات اللُّغة العربيَّة في محافظة شرورة**. المجلة العربيَّة للتربية والعلوم، 5. 338-313.
- الشهري، نوح بن يحيى (2019). **مفاهيم التدريب وأساليبه في تعليم اللُّغة العربيَّة**. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 167-141 ،(5) 27.
- صبري، عبد العظيم، وتوفيق، رضا (2017). **إعداد المعلم: في ضوء تجارب بعض الدول**. القاهرة: المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر.
- عريف، هنية، وبوجبلين، ليوخ (2015). **المداخل الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة من تعليم اللُّغة إلى تعليم التواصُل باللغة الأثر**. مجلة جامعة قاصدي مرباح، 30-21 ،32.

- عطية، محسن علي (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة**. عمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عطيـة، مختـار عبـد الخالـق عبـد الـلاه (2013). **فاعليَّـة برنامـج تدريبـيّ قائـم عـلى التعلُّـم الإلكـترونيّ المدمَـج في تنميـة المهـارات التدريسـيَّة والاتجـاه نحـو التعلُّـم الإلكـترونيّ لـدى الطـلاب مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة**. المجلـة التربويَّـة، (33). 46-1.
- عـمارة، حيـاة، جـلائي، مريـم (1394هــ). **وسـائل الإعـلام ودورهـا في النهـوض باللُّغـة العربيَّـة في الجزائر** (الإعـلام المسـموع أُنموذجًـا). بحـوث في اللُّغـة العربيَّـة، 76-61 .13.
- العمـوش، خلـود إبراهيـم (2016). **اللُّغـة العربيَّـة في التعليـم العـالي: أقسـام اللُّغـة العربيَّـة**. مجمـع اللُّغـة العربيَّـة الأردنيّ، 227-201 ،34.
- الغويـبن، سـهام خليـل (2016). **دور معلـم اللُّغـة العربيَّـة في التعليـم العـامّ**. مجمـع اللُّغـة العربيَّـة الأردنيّ، 34، 166-151.
- قاسـيمي، آمـال (2018). **تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في ظـل التكنولوجيـات الجديـدة: قـراءة في الوظائـف والاسـتخدامات**. المجلـة العربيَّـة مـداد، 64-51 ،4.
- مطـر، ماجـد، عبـد الجـواد، إيـاد (2011). **تقويـم برنامـج إعـداد معلـم اللُّغـة العربيَّـة** في كليـة التربيـة بجامعة الأقـصى بغزة. مجلـة جامعـة النجـاح، 656-614.(3)25.
- المطـيري، ماجـد ضيـف اللـه (2019). **تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في عـصر العولمـة**. الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، 51-15 ،213.
- المعـوش، سـالم (2005). **دور اللُّغـة العربيَّـة في بنـاء المجتمـع العـربيّ وتطـوره**. بـيروت: مؤسَّسـة الرحـاب الحديثـة للطباعـة والنـشر والتوزيـع.
- المعوليـة، وهيبـة بنـت حمـد (2019). **أثـر إسـتراتيجية الرحـلات المعرفيَّـة عـبر الويـب** (web Quest) **في تنميـة مهـارات التفكـير الناقـد في النصـوص الأدبيَّـة** لـدى طالبـات الصـف الحـادي عـشر (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). جامعـة السـلطان قابـوس، سـلطنة عُـمَان.
- الميعـان، هنـد. **دراسـة تقويميَّـة لمخرَجـات برنامـج إعـداد معلـم اللُّغـة العربيَّـة** في كليـة التربيـة جامعـة الكويـت في ضـوء معايـير الجـودة مـن وجهـة نظـر الطلبـة المتوقـع تخرجهـم وأعضـاء الهيئـة التدريسـيَّة. المجلـة التربويَّـة، 98-59 ،(115) 29.
- نجَّـار، حسـني أحمـد (2016). **فاعليَّـة اسـتخدام التقنيـات الحديثـة في عـلاج الضَّعْـف الإمـلائيّ** لطلبـة المرحلـة التأسيسـيَّة (سـلطنة عُـمَان أنموذجًـا) (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). جامعـة أريـس الدوليَّـة، لبنـان.
- هاشـم، ميثـم عبـد الكاظـم، عبـاس، حيـدر جليـل (2019). **معايـير اختيـار وإعـداد المعلِّمـين في كليـات التربيـة الأساسـيَّة**. وقائـع المؤتمـر العلميّ التاسـع عـشر، كلية التربيـة الأساسـيَّة. 462-450.
- الهنائيـة، جميلـة بنـت عبـد اللـه (2019). **أثـر تقنيَّـة الواقـع المُعـزَّز في تنميـة مهـارات التفكـير الإبداعـيّ والدافعيَّـة في مـادة اللُّغـة العربيَّـة** لـدى طالبـات الصـف الخامـس الأسـاسيّ (رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة). جامعـة السـلطان قابـوس، سـلطنة عُـمَان.
- وزارة التربية والتعليم (2019). **النشرة التوجيهيَّة لمادة اللُّغة العربيَّة**. سلطنة عُمَان: المؤلف.
- وهـابي، نزيهـة (2016). **تـدنيّ مسـتوى اللُّغـة العربيَّـة لـدى الطالـب الجامعـيّ: الأسـباب والحلـول. مجلـة جيـل العلـوم الإنسـانيَّة والاجتماعيَّـة**، 183-171 ،(18) 17.

References (English)

- AL Abri, B (2009). Effect of using process-writing moodle based activities for teaching writing on the writing performance and attitudes of Omani students (Unpublished Master thesis). Sultan Qaboos university, Sultanate of Oman.
- Ministry of Education (2019). Arabic Language Orientation Bulletin. Sultanate of Oman: the author.

الملاحق

الملحق (1)

استبانة العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظر مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بسلطنة عُمَان

أخي معلم اللُّغة العربيَّة المحترم/ أختي معلمة اللُّغة العربيَّة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

الموضوع/ التعبير عن رأيك في "العوامل المؤثِّرة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها كما يراها معلموها ومعلماتها".

فالاستبانة التي بين يديك تهدف إلى معرفة مدى التأثير السلبي للعوامل المختلفة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من وجهة نظرك، وقد قُسِّمت هذه الاستبانةُ إلى خمسة محاور، يتضمن كلٌّ منها عددًا من المُؤثِّرات.

والمرجو منك التكرم باختيار الرقم الصحيح الذي يعبر عن درجة موافقتك أمام كل فقرة بكل شفافية وموضوعيَّة.

وثِقْ -تمامًا- بأن آراءك ستكون محل تقدير، وستسهم كثيرًا في التحديد الدقيق للمؤثرات السلبيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، الأمر الذي يساعد على التطوير والتحسين؛ وعليه لن تستخدم هذه الآراء إلا لغرض البحث العلميّ

وأشكر تعاونك المثمر الهادف إلى الرُّقِيّ بتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في وطنك.

الرجاء التكرم بكتابة البيانات في الورقة التالية .....

أخي المعلم، أختي المعلمة، أرجو التكرم بتعبئة البيانات الشخصيَّة التالية؛ لأهميتها في البحث:

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )
- سنوات الخبرة في التدريس:
- المرحلة التعليميَّة التي تُدرّس بها حاليًا:
( ) الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ للصفوف 5-10 ( ) حلقة التعليم ما بعد الأساسيّ للصفين 11-12
- المؤسَّسة التعليميَّة التي حصلت منها على مؤهلك التربويّ: - كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ( ) - كليات التربية الأخرى بالسلطنة ( ) - جامعة خاصَّة بالسلطنة ( ) - مؤسَّسات أخرى من خارج السلطنة ( )

	العوامل المؤثّرة في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلُّمها	درجة الموافقة				
		مُوافِق بشدة 5	موافق 4	غير متأكد 3	غير موافق 2	غير مُوافِق بشدة 1
أولًا: العوامل المرتبطة بمؤسسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة:						
1	ضَعْف الإعداد التربويّ للمعلِّم					
2	ضَعْف الإعداد التخصُّصيّ اللُّغويّ للمعلِّم					
3	عدم وجود معايير واضحة لقبول الطلبة في مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة					
4	تغليب الجانب النظريّ على الجانب التطبيقيّ في المقرَّرات الدراسيَّة في مؤسَّسات الإعداد					
5	قِلَّة مراعاة رغبة الطالب في دخوله تخصُّص اللُّغة العربيَّة					
6	ضَعْف إقبال الطلبة على تخصُّص تدريس اللُّغة العربيَّة في مؤسَّسات الإعداد					
7	ضَعْف التكامل بين مؤسَّسات إعداد المعلم والواقع الميدانيّ التربويّ					
8	ضَعْف التكامل والتنسيق بين مؤسَّسات إعداد معلم اللُّغة العربيَّة المتعدِّدة في السلطنة					
9	قِلَّة متابَعة مؤسَّسات الإعداد للمعلِّمينَ بعد تخرجهم					
10	عدم وجود اختبار تحديد مستوى الطالب في اللُّغة العربيَّة قياسًا على اختبار تحديد المستوى في اللُّغة الإنجليزيَّة في مؤسَّسات الإعداد					
ثانيًا: العوامل المرتبطة بالمعلِّم في أثناء الخدمة:						
11	عدم وجود معايير واضحة لتعيين معلم اللُّغة العربيَّة في مهنة التدريس					
12	قِلَّة الدورات التدريبيَّة التربويَّة المخصَّصة للمعلِّم في العام الدراسيّ الواحد					
13	قِلَّة الدورات التدريبيَّة اللغويَّة المخصَّصة للمعلِّم في العام الدراسيّ الواحد					
14	قِلَّة توفير المعلم البديل في حال غياب المعلم الأساسيّ					
15	قِلَّة الحوافز المعنويَّة والماديَّة المقدَّمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة					
16	قِلَّة مراعاة تدرُّج المعلم في التدريس في المراحل التعليميَّة وَفقًا لخبراته					
ثالثًا: العوامل المتعلِّقة بالنظام التعليميّ:						
17	نظام الترفيع التلقائي للطلاب					
18	الكثافة الطلابيَّة في غرفة الصَّفّ					
19	قِلَّة أيام الدراسة الفعليَّة في الفصل الدراسيّ الواحد بشكل يُؤثِّر سَلْبًا على تدريس المنهج					

	العوامل المؤثّرة في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلُّمها	درجة الموافقة				
		مُوافِق بشدة 5	موافق 4	غير متأكد 3	غير موافق 2	غير مُوافِق بشدة 1
20	إسناد تدريس اللُّغة العربيَّة في المراحل الدراسيَّة الأولى لغير المتخصصين فيها					
21	قِلَّة الحصص المخصَّصة لمنهج اللُّغة العربيَّة					
22	تأخُّر وصول الكتب الدراسيَّة إلى الطلبة في بداية العام الدراسيّ، أو نقص عددها					
23	البَدْء بتدريس اللُّغة الإنجليزيَّة منذ الصف الأول الأساسيّ					
24	اهتمام المدارس الخاصَّة باللغات الأجنبيَّة أكثر من اللُّغة العربيَّة					
25	قِلَّة عناية رياض الأطفال باللُّغة العربيَّة الفصحى					
رابعًا: العوامل المرتبطة بالتقنيات الحديثة والبرامج التعليميَّة:						
26	القصور في إنتاج البرمجيَّات اللغويَّة التعليميَّة					
27	عدم وجود مختبَرات لُغويَّة تُساعِد على إتقان اللُّغة الفصحى					
28	قِلَّة استخدام اللُّغة العربيَّة في المواقع الإلكترونيَّة المختلفة					
29	قِلَّة المواقع الإلكترونيَّة التي تُعنى بقضايا اللُّغة العربيَّة وتعليمها					
خامسًا: العوامل المرتبطة بالمجتمع:						
30	تغليب اللغات الأجنبيَّة على اللُّغة العربيَّة في كثير من مجالات العمل، ومناحي الحياة في ظل العولمة					
31	ضَعْف دور وسائل الإعلام في إبراز أهميَّة اللُّغة العربيَّة في الهُوِيَّة والحفاظ على القِيَم					
32	الأثر السلبي للَّهجات المحليَّة الدارجة					
33	كثرة الأخطاء اللغويَّة الواردة في وسائل الإعلام المختلفة					
34	قِلَّة اهتمام مؤسَّسات المجتمع المختلفة باللُّغة العربيَّة					
35	ضعف تقدير المجتمع لمعلم اللُّغة العربيَّة					
36	ضَعْف إيمان المجتمع بقدرة اللُّغة العربيَّة على مواكَبَة العصر					
37	عدم وجود مكتبات عامَّة تُعنى بعلوم اللُّغة العربيَّة					
38	ضَعْف اهتمام الأسرة باللُّغة العربيَّة					
39	ضَعْف تواصُل الأسرة مع المدرسة في معرفة مستوى الأبناء في اللُّغة العربيَّة					
40	تولّد الاتجاه السلبي لدى الناشئة نحو اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها					

وافر الشكر والتقدير على كريم جهدك، وصدق تعاونك

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي

الدكتور/ عثمان أنجاي
أستاذ متعاوِن في قسم الدراسات والبحوث العربية بجامعة الآداب والعلوم الإنسانية، باماكو -مالي-
ومدرِّس في المعهد الإسلامي

ousbit007@gmail.com

ملخَّص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي، من خلال الرجوع إلى أوراق إجاباتهم في مادة الأدب في اختبار الفترة الأولى للعام الدراسي: (2023-2022م)

تألَّفت أداةُ البحث من أوراق إجابات طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي، في مادة الأدب، في اختبار الفترة الأولى للعام الدراسي: (2023-2022م)، والبالغ عددها (38) ورقة، من (38) طالبًا حضروا الاختبارَ

تكمن أهميَّة البحث في كونه: يبيِّن للمتعلم الأخطاءَ الكتابيَّة الحقيقيَّة التي يقع فيها ونوعها والصواب منها، ويوجِّه المعلِّمَ إلى البحث عن أسباب تلك الأخطاء، والسعي إلى حلها، ويرشد إدارةَ المعهد إلى إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس وطرائقه، ويُعَدّ إضافةً جديدةً للمكتبات العربية في جمهورية مالي حولَ تحليل الأخطاء

توصَّل البحثُ إلى: أن الأخطاء النَّحْويَّة حصلت على أعلى نسبة مئوية (58,73%) بتكرار (111)، ثم تلَتْها الأخطاء الإملائيَّة التي حصلت على نسبة (35,97%) بتكرار (48)، ثم تلَتْها الأخطاء الصرفيَّة التي حصلت على نسبة (3,17%)، بتكرار (6)، ثم أخيرًا الأخطاء التركيبيَّة التي حصلت على نسبة (2,13%) بتكرار (4)

يُوصي البحثُ بالآتي: استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة وطرائقه في تدريس عناصر اللغة؛ من مفردات وتراكيب، والإكثار من التدريبات اللغوية الصفيَّة واللاصفيَّة، والتصحيح الفوري للأخطاء، وإعادة النظر في تدريس النحو بالاعتماد على نتائج نظريات التدريس الحديثة، والاطلاع على كتابات الطلاب داخلَ الفصل؛ للوقوف على الأخطاء الحقيقيَّة، ومشارَكة الطلاب في تصحيح أخطائهم، ولا سيَّما تصحيح الأقران

المقدمة:

إنَّ الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، مَنْ يُهدِه اللهُ فلا مضلَّ له، ومَنْ يُضلِلْ فلا هاديَ له، وأشهدُ أن لا إلهَ إلَّا اللهُ وحدَه لا شريكَ له، وأشهدُ أنَّ محمدًا عبدُه ورسولُه.

إنَّ من أهداف تعلُّم أيِّ لغة في العالم إتقان مهاراتها الأربعة: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والمتعلم في حياته اليومية هو مستمِع، ومتحدِّث، وقارئ، وكاتب، في آنٍ واحدٍ، لا يمكن الفصل بينها، والمختصون في المجال يقسِّمون المهارات الأربعة إلى قسمين رئيسين: مهارة إنتاجية؛ وهي (التحدث والكتابة)، ومهارة استقبالية؛ وهي (الاستماع والقراءة)، من خلال هذا التقسيم يتبيَّن أهميَّة الكتابة في جميع المراحل التعليميَّة، وخاصَّة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى

ومن المشكلات التي يقع فيها متعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كثرة وقوعهم في بعض الأخطاء اللغوية الكتابية، التي لا يَسلَم منها إلا النادر، وكما قال الإمام الشافعي -رحمه الله-: «لا يُحِيط باللغة إلا نبيٌّ» (الهيتمي، ج1، ص8)، فهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى مَنْ يُطلِعهم على هذه الأخطاء الكتابية؛ سعيًا للبحث على حل لها، «بناء على ذلك فإن أصحاب النظريات اللسانية المعتمَدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب اللغات انقسموا إلى قسمين: قسم اعتمَد على المنهج التقابُليّ، وقِسْم آخَر ركَّز على تحليل الأخطاء المنتجَة فعلًا مِنْ قِبَل المتعلمين». (ساكر، 170)

وتحليل الأخطاء منهج يقوم على التعرف الحقيقي لأخطاء المتعلمين في مهارات التحدث والكتابة غالبًا، وقد ظهر نتيجةَ فشلِ المنهج الذي سبقه؛ وهو التحليل التقابلي، أو الدراسات التقابلية، التي تسعى إلى المقارَنة بين لغتين من أصلين مختلفين في جوانب شتى، في الجانب الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والأسلوبي، وغيرها، والهدف من هذه الدراسة التنبؤ بالأخطاء التي قد يقع فيها المتعلمون من خلال تعلم لغة أجنبية أو ثانية لأجل معرفة أماكن السهولة والصعوبة، ففَرْقٌ بين المنهجين؛ هذا يتنبأ بالأخطاء فقط، وذاك يقف على الأخطاء حقيقةً. (صيني، 1982، هـ)

بناءً على أهمية هذا المنهج في المراحل التعليمية قام الباحث بإجراء هذه الدراسة العلميَّة حول تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؛ للتعرُّف على نوعية هذه الأخطاء من خلال الرجوع إلى أوراق إجابتهم في مادة الأدب في اختبار الفترة الأولى للعام الدراسي (2023-2022م)

الإحساس بالمشكلة:

خلالَ تصحيح الباحث أوراق إجابات طلاب الصف الثالث الثانوي في اختبار الفترة الأولى، لاحَظ وقوعَهم في بعض الأخطاء اللغوية الكتابية، ومن هنا أراد الباحث أن يقف على هذه الأخطاء بإجراء هذه الدراسة، ولكي تكون هذه الملاحَظةُ مبنيةً على دراسة علميَة جاءت فكرة هذا البحث

مشكلة البحث:

تكمُن مشكلةُ البحث في:

تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي.

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيسي: ما الأخطاء الكتابية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟ وتحته أسئلة فرعية؛ وهي

1. ما الأخطاء الكتابيَّة **الإملائيَّة** لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
2. ما الأخطاء الكتابيَّة **النَّحْويَّة** لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
3. ما الأخطاء الكتابيَّة **الصرفيَّة** لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
4. ما الأخطاء الكتابيَّة **التركيبيَّة** لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
5. ما نسبة الأخطاء الكتابية **الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة** لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. التعرُّف على الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
2. التعرُّف على الأخطاء الكتابيَّة النَّحْويَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
3. التعرُّف على الأخطاء الكتابيَّة الصرفيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
4. التعرُّف على الأخطاء الكتابيَّة الأسلوبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟
5. معرفة نسبة الأخطاء الكتابية الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

أهمية البحث:

يظهر أهمية هذا البحث في الآتي:

1. يُبيِّن للمتعلم الأخطاء الكتابية الحقيقية التي يقع فيها ونوعها والصواب منها.
2. يُوجِّه المعلمَ إلى البحث عن أسباب تلك الأخطاء والسعي إلى حلها.
3. يُرشِد إدارةَ المعهد إلى إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس وطرائقه.
4. يُعَدّ إضافةً جديدةً للمكتبات العربية في جمهورية مالي حول تحليل الأخطاء.

حدود البحث:

الحدود الموضوعيَّة: لقد اختصَّ البحثُ بدراسة الأخطاء الكتابية الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة.

الحدود المكانيَّة: أُجري البحث على طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي.

الحدود الزمانيَّة: اختبار الفترة الأولى للعام الدراسي: (2023-2022م).

أدوات البحث:

أوراق إجابات طلاب الصف الثالث الثانوي في مادة الأدب في اختبار الفترة الأولى للعام الدراسي: (2023-2022م).

منهج البحث:

لقد اتَّبَع الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ؛ وذلك بتحليل الأخطاء، الذي يحتوي على ست خطوات: جَمْع المادة اللغوية، وتحديد الأخطاء، وتصنيفها، ووَصْفها، وشَرْحها، والتطبيق العملي عليها. (جاسم، 2013 ،6م)

مصطلحات البحث:

تحليل الأخطاء: منهج يتناول دراسةَ الأخطاء الصادرة عن المتعلمين في تعلُّم المهارات اللغوية، على ثلاث مراحل: مرحلة التعرف على الخطأ ووصفه، ثم تفسيره وتجريده. (كوردر، د-ت، 345)

إجرائيًّا: منهج يتناول الأخطاء الكتابية لدى طلاب الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي.

الأخطاء الكتابيَّة: هي الكلمات المكتوبة المنحرفة عن القواعد الصحيحة. (جاسم، ، 2013) بتصرف.

إجرائيًّا: هي الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي.

المعهد الإسلامي: مؤسسة دينيَّة وتربويَّة، أُسِّس عامَ (1958م) في مدينة بماكو عاصمة جمهورية مالي. (يتابري، 2005 ،2).

الإطار النظري:

تحليل الأخطاء:

التداخل اللغوي يعتبر مظهرًا من مظاهر تعليم اللغات؛ حيث تجد متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية يتعلم لغةً غيرَ لغته الأم؛ مثلًا متحدث اللغة الفرنسية أو الإنجليزية إذا أراد تعلُّمَ اللغة العربية يَحصُل خلطٌ وتتداخلٌ بين قواعد لغته واللغة الهدف، هذا التداخل اللغوي يسبب له الوقوعَ في بعض الأخطاء التي قد يُعيق إتقانَ تلك اللغة، «بناءً على ذلك قام الباحثون بدراسات تقابُليَّة بين أنظمة لغة المتعلم الأم واللغة الهدف، تهدف هذه الدراسة إلى التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها الدارسُ في تعلمه اللغة الثانية». (صيني، والأمين، 1982 ،119). ولكن الدراسة التقابلية لم تعط ثمارها في التنبؤ بالأخطاء الحقيقية التي يقع فيها المتعلمون؛ نتيجةً ذلك ظهرت نظرية تحليل الأخطاء؛ لتقوم بدراسة الأخطاء الحقيقية الواقعية التي يقع فيها المتعلمون

«إن تحليل الأخطاء منهج عملي ميداني يُركِّز على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، جاء ردَّ فعل على المنهج التقابلي؛ لعجزه عن تفسير العدد الكبير من أخطاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي». (ساكر، 174 ،2009)

عملية تحليل الأخطاء تمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة حصر الأخطاء: وتعني رصد وتسجيل الأخطاء التي تخترق قاعدةً من قواعد اللغة المرتكَبة مِنْ قِبَل المتعلمين في مدة زمنية

المرحلة الثانية: تصنيف الأخطاء: نقصد به أننا ننظر في الأخطاء إن كانت صرفية أو نحوية أو دلالية أو إملائية أو أسلوبية، فإذا كانت صرفية فما هي القاعدة التي يخرقها الخطأ؟، أهي قاعدةُ جَمْع المذكر السالم، أو قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي؟

المرحلة الثالثة: البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء: فهل ترجع إلى الازدواجية اللغوية؟، أو إلى صعوبة طريقة التقديم؟، أو المناهج المقدَّمة؟، أو ترجع إلى المتعلم نفسه؟، أو إلى المعلم؟

المعهد الإسلامي:

المعهد الإسلامي مؤسسة دينية وتربوية، أُسس عامَ (1958م) على يد الشيخ المرحوم: أحمد حماه الله يتابري، المعروف بـ (شيخنا يتابري)، في مدينة بماكو عاصمة جمهورية مالي، باسم (مدرسة الثقافة الإسلامية)، وفي عام (1974م) حصل على قطعة أرض من الحكومة لبناء المعهد، وفي عام (1976م) تم افتتاح المبنى الجديد باسم (المعهد الإسلامي) إلى يومنا هذا

تَبلُغ مساحةُ المؤسسة (7048) مترًا مربَّعًا، وتحتوي على (39) فصلًا دراسيًّا، وتتضمَّن المراحلَ الثلاثةَ كلَّها، من الابتدائية إلى المتوسطة، ثم الثانوية، ومنها المَعامِل الفنية، وقاعة الحاسب الآلي، وإدارة عامة، ومكتبة، وعيادة طبية، ومسجد جامع. (يتابري، 2 ،2005) بتصرف

الدراسات السابقة:

دراسة: السحيمي، منصور سعيد (2023م)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية التي يقع فيها طلاب معهد العربية بجامعة أم القرى بصورة متكررة؛ وذلك على المستوى المكتوب، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الأخطاء النحوية (50.144%)، وتليها الأخطاء الإملائيَّة بنسبة (31.91%)، وتليها الأخطاء الصرفية بنسبة (10.28%)، ثم الأخطاء الصوتية بنسبة (9.26%)

دراسة: أحمد، ظهير، وإقبال، محمد (2019م)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في كتابات طلاب وطالبات كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام أباد، في المستويات (النحوي والدلالي والإملائي)، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخطاء الأكثر شيوعًا كان في المستوى النحوي، ثم الإملائي، ثم الدلالي، ثم المهارات الشكلية، وتم إرجاع الأخطاء إلى اللغة الأم، وطبيعة اللغة العربية، والطلاب، والمنهج، والأستاذ، وطريقة التدريس

دراسة: النجران، عثمان عبد الله، وجاسم، جاسم علي (2013م)، هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء النحوية، وخاصة (أل التعريف، وحروف الجر) اللذان يشكلان عقبة كبيرة للناطقين بغير العربية، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الأجانب ارتكبوا أخطاء كثيرة في: أل التعريف وحروف الجر»، وكانت مصادر تلك الأخطاء: النقل اللغوي، والأسباب التطورية

دراسة: الفاعوري، عوني صبحي (2011م) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الكتابيَّة التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية من مستوى السنة الرابعة في جامعة جين جي بتايوان، توصلت الدراسة إلى أن أسباب هذه الأخطاء هي اللغة الأم واللغة العربية وأخطاء الطلبة أنفسِهم، وأن أعلى نسبة وقوع الأخطاء كانت في الناحية النحوية، ثم الدلالية والصرفية

دراسة: جاسم، جاسم علي (2011م)، هدفت هذه الدراسة إلى رصد صعوبات العدد لدى الطلاب الناطقين بغير العربية؛ حيث يَصعُب عليهم السيطرة على قواعد العدد المتشابكة والمختلفة، وما فيها من قواعد متفقة ومختلفة مع المعدود في التذكير والتأنيث والتمييز، ولقد بينت النتائج أن الطلاب ارتكبوا أخطاء كثيرة في ظاهرتيَ التذكير والتأنيث والتمييز، وكانت مصادر الأخطاء هي اللغة الأم، وصعوبات داخل اللغة العربية، والتعميم، والمبالَغة في التصويب، والجهل بقيود القاعدة، والتطبيق الناقص للقواعد، والكتاب المدرسيّ، وأن أسباب الأخطاء هي: اللغة الأم، والأسباب التطورية

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجُه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها هدَفَت إلى تحليل الأخطاء الكتابيَّة فقط.

أوجُه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها جمعت الأخطاء في أوراق إجابات الطلاب في الاختبار.

ما تميَّزَت به هذه الدراسة:

تميَّزت الدراسةُ الحاليةُ عن الدراسات السابقة في كونها لم تُحدِّد الأخطاءَ التي سوف تقوم بدراستها مسبقًا.

إجراءات البحث:

- قام الباحث بجمع أوراق إجابات طلاب الصف الثالث الثانوي في اختبار الفترة الأولى في مادة الأدب.
- قام الباحث بقراءة كل ورقة قراءةً دقيقةً ومتأنيةً؛ من أجل جمع الأخطاء وتصنيفها.
- قام الباحث بإعداد جدول مكوَّن من الأخطاء الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة؛ من أَجْل تفريغ أوراق إجابات الطلاب لحساب التكرار والنِّسَب المئوية.
- قام الباحث بعرض الجدول على بعض المحكمين للتأكد من الأخطاء ونوعها والصواب منها والتعليق عليها.

نتائج البحث:

أولا: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: ما الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

جدول (1) الأخطاء الإملائيَّة

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
1	اللغة الرمسية	إملائي	اللغة الرسمية	تقديم الميم على السين
2	تقسيم العوال إلى قسمين	إملائي	تقسيم العوامل إلى قسمين	إسقاط الميم
3	وبصفة خاص	إملائي	وبصفة خاصة	حذف التاء المربوطة
4	عدم تشيع الخلفاء	إملائي	عدم تشجيع الخلفاء	حذف حرف الجيم
5	ذوي الماه	إملائي	ذوي الجاه	قلب الجيم ميما
6	بلاد العراق وما جارها	إملائي	بلاد العراق وما جاورها	حذف حرف الواو من أصل الكلمة
7	ذوي التجاه	إملائي	ذوي الجاه	إضافة تاء
8	بسبب بعد العوامل ناجمة	إملائي	بسبب بعض العوامل الناجمة	قلب الضاد دالا
9	لا يتزوقون	إملائي	لا يتذوقون	قلب الذال زايا
10	احتمت	إملائي	اهتمت	قلب الهاء حاء
11	الراسائل	إملائي	الرسائل	زيادة ألف لا يقتضيها السياق
12	صقوط عصر العباسي	إملائي	سقوط عصر العباسيين	قلب السين صادًا
13	الفتن والانخسامات	إملائي	الفتن والانقسامات	قلب القاف خاء
14	هي فترة التي آش	إملائي	هي الفترة التي عاش	قلب العين همزة
15	خيبة الأمر	إملائي	خيبة الأمل	قلب اللام راء
16	بالمنح والأطايا	إملائي	بالمنح والعطايا	قلب العين همزة
17	خصائصحا	إملائي	خصائصها	قلب الهاء حاء
18	شيوع الألغازي	إملائي	شيوع الألغاز	زيادة ياء ليس له محل

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
19	والمكتابة العامة	إملائي	والمكتبات العامة	مد في غير محله
20	شيوع الغاز	إملائي	شيوع الألغاز	حذف الألف واللام في أصل الكلمة
21	شاهد الأدب العرابية	إملائي	شاهد الأدب العربي	إضافة الألف والتاء المربوطة لا يقتضيهما السياق
22	جعل الشعب	إملائي	جهل الشعب	قلب الهاء عينًا
23	قلة الفنون النشرية	إملائي	قلة الفنون النثرية	قلب الثاء شينًا
24	الأدباء الأخفاء	إملائي	الأدباء الأكفاء	قلب الكاف خاء
25	شيوع الغاظ	إملائي	شيوع الألغاز	حذف الألف واللام، وقلب الزاي ظاء
26	تضاؤل عدد الشعراع	إملائي	تضاؤل عدد الشعراء	قلب الهمزة عينًا
27	شعور الناس بخيبة العمل	إملائي	شعور الناس بخيبة الأمل	قلب الهمزة عينًا
28	وذوي الجاح	إملائي	ذوي الجاه	قلب الهاء حاء
29	ضعف الموضيع والمضامن	إملائي	ضعف المواضيع والمضامين	إسقاط ألف يقتضيه السياق، وياء يقتضيها السياق
30	سواء العوامل الاقتصادية والاجتماعية	إملائي	سوء العوامل الاقتصادية والاجتماعية	زيادة ألف لا يقتضيه السياق
31	ضعف المواضيع والمضامن	إملائي	ضعف المواضيع والمضامين	حذف ياء يقتضيها السياق
32	عصر الانحطات	إملائي	عصر الانحطاط	قلب الطاء تاء
33	قتل العدباء	إملائي	قتل الأدباء	قلب الهمزة عينًا
34	الحكم الساعد	إملائي	الحكم السائد	قلب الهمزة على الياء عينًا
35	هو التغيرت التي	إملائي	هو التغيرات التي	حذف ألف يقتضيه السياق
36	بلاد العرق	إملائي	بلاد العراق	حذف ألف يقتضيه السياق
37	بلاد العراق ومجاورها	إملائي	بلاد العراق وما جاورها	الدمج بين (ما) وما بعدها
38	حلول اللغة الفارسية والتركية مهلها	إملائي	حلول اللغة الفارسية والتركية محلها	قلب الحاء هاء
39	جرى الخليفة إلى السبان	إملائي	جرى الخليفة إلى إسبانيا	حذف الألف والياء
40	ولا يملون إلى الشعر	إملائي	ولا يميلون إلى الشعر	حذف الياء التي يقتضيها السياق
41	في ناهية العلم	إملائي	في ناحية العلم	قلب الحاء هاء
42	ألغيت اللغة العربي	إملائي	ألغيت اللغة العربية	حذف تاء يقتضيها السياق
43	القصيدة يتكلن أن	إملائي	القصيدة تتكلم عن	قلب الميم نونًا، وقلب العين همزةً

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
44	ينقسم إلى قسماين	إملائي	ينقسم إلى قسمين	إضافة ألف لا يقتضيه السياق
45	كثرة الضراعب	إملائي	كثرة الضرائب	قلب الهمزة عينًا
46	مر الأدب في رحلت	إملائي	مر الأدب في رحلة	كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة
47	بفترات قواة	إملائي	بفترات قوة	إضافة (ألف) ليس من الكلمة
48	هي تلك الفتراة	إملائي	هي تلك الفترة	كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة
49	آترك	إملائي	أتراك	استعمال الهمزة الممدودة بدل المقطوعة، ثم حذف (ألف) من أصل الكلمة
50	تفشي الأمراض والمجعات	إملائي	تفشي الأمراض والمجاعات	استعمال الصائت القصير بدل الطويل.
51	عصر الإنحطاط	إملائي	عصر الانحطاط	قلب همزة الوصل إلى القطع
52	اتلاف الكتب	إملائي	إتلاف الكتب	جعل همزة القطع همزة وصل
53	آن ذاك	إملائي	آنذاك	الفصل بين كلمة واحدة
54	إنصرف معظم السعراء	إملائي	انصراف معظم الشعراء	همزة قطع مكان وصل، وقلب الشين سينًا.
55	إنتهى	إملائي	انتهى	استخدام همزة قطع مكان الوصل
56	إتصال	إملائي	اتصال	استخدام همزة قطع مكان الوصل
57	التي نقلة من مالطا	إملائي	التي نقلت من مالطا	استعمال التاء المربوطة بدل المفتوحة
58	التضاءل	إملائي	التضاؤل	كتابة الهمزة على السطر بدل الواو
59	انذاك	إملائي	آنذاك	استعمال همزة وصل مكان الممدودة
60	تضاول عدد الشعراء	إملائي	تضاؤل عدد الشعراء	إسقاط الهمزة التي على الواو
61	إضطرات	إملائي	اضطراب	استعمال الهمزة بدل الألف
62	سؤ الأحوال	إملائي	سوء الأحوال	كتابة الهمزة على الواو بدل السطر
63	الإقصادية والإجتماعية	إملائي	الاقتصادية والاجتماعية	استعمال الهمزة بدل الألف
64	التي إختصرت على الرسائل	إملائي	التي اختصرت على الرسائل	همزة قطع بدل الوصل
65	تضأل عدد الشعراء	إملائي	تضاؤل عدد الشعراء	كتابة الهمزة على الألف بدل الواو
66	ستيلاء التتار	إملائي	استيلاء التتار	إسقاط همزة الوصل
67	وفترات قوة وزدهار	إملائي	وفترات قوة وازدهار	إسقاط همزة الوصل
68	إنسراف الحرف	إملائي	انصراف الحرف	كتابة الهمزة بدل الألف، وقلب الصاد سينًا

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما الأخطاء الكتابيَّة النَّحْويَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

جدول (2) الأخطاء النَّحْويَّة

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
1	تتجدد الحيات	نحوي	تتجدد الحياة	استعمال التاء المفتوحة بدل المربوطة
2	قلت تجديد	نحوي	قلة التجديد	كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة.
3	هناك حضاراة	نحوي	هناك حضارات	كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة
4	أسباب بصفت الخاصت	نحوي	أسباب بصفة خاصة	استعمال التاء المفتوحة بدل المربوطة.
5	أسباب بصفت عام	نحوي	أسباب بصفة عامة	استعمال التاء المفتوحة بدل المربوطة مع حذفه
6	هجرت العقول	نحوي	هجرة العقول	استعمال التاء المفتوحة بدل المربوطة
7	الفتن والانقسامات التي سادة الحياة	نحوي	الفتن والانقسامات التي سادت الحياة	كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة
8	الألغى ديواني	نحوي	ألغى ديوان	تعريف ما يقتضي التنكير، وإضافة ياء لا يقتضيها السياق
9	من التشجيع الملوك	نحوي	من تشجيع الملوك	تعريف ما يقتضي التنكير
10	وعلى رغم من هذه مظاهر	نحوي	وعلى الرغم من هذه المظاهر	تنكير ما يقتضي التعريف
11	سوء الأحوال والاقتصادية	نحوي	سوء الأحوال الاقتصادية	إضافة واو عطف مخالف للسياق
12	بقيام الدولة المماليك	نحوي	بقيام دولة المماليك	تعريف ما يقتضي التنكير
13	بسبب بعض عوامل المؤثرة	نحوي	بسبب بعض العوامل المؤثرة	تنكير ما يقتضي التعريف
14	في حياة الأدبي	نحوي	في الحياة الأدبية	تنكير ما يقتضي التعريف
15	استيلاء التتار الحكم	نحوي	استيلاء التتار على الحكم	إسقاط حرف الجر
16	اضطراب حياة السياسية	نحوي	اضطراب الحياة السياسية	تنكير ما يقتضي التعريف
17	سوء أحوال الاقتصادية	نحوي	سوء الأحوال الاقتصادية	تنكير ما يقتضي التعريف
18	نظم الأغراض الشعر القديم	نحوي	نظم أغراض الشعر القديم	تعريف ما يقتضي التنكير
19	الإكثار الشعر البديع	نحوي	الإكثار من الشعر البديع	حذف حرف الجر
20	إلى حِرَف آخر	نحوي	إلى حِرَف أخرى	تذكير ما يقتضي التأنيث
21	كثرة الأغراض الشعر	نحوي	كثرة أغراض الشعر	تعريف ما يقتضي التنكير
22	عاش الأدب العربية	نحوي	عاش الأدب العربي	تأنيث ما حقه التذكير
23	سوء حالة الاجتماعية	نحوي	سوء الحالة الاجتماعية	تنكير ما حقه التعريف

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
24	إلى حرف يشغلوان به	نحوي	إلى حرف يشغلون بها	زيادة ألف غير مناسب
25	هي تلك الفترت	نحوي	هي تلك الفترة	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة
26	عن النظام الحكم أتراك	نحوي	عن نظام حكم الأتراك	تعريف ما حقه التنكير
27	بعد سقوط دولة العباسية	نحوي	بعد سقوط الدولة العباسية	تنكير ما يقتضي التعريف
28	انتشار الجهل والخوف والنهب أهم مصادر التراث	نحوي	انتشار الجهل والخوف ونهب أهم مصادر التراث	تعريف ما يقتضي التنكير
29	وعلى الرغم من هذه ظاهرة السلبية	نحوي	وعلة الرغم من هذه الظاهرة السلبية.	تنكير ما حقه التعريف
30	إنشاء المكتباة المدارس	نحوي	إنشاء المكتبات والمدارس	كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة
31	جعل اللغة العربية كاللغة الدولة	نحوي	جعل اللغة العربية لغة الدولة	استعمال كاف لا يقتضيها السياق
32	تضاؤل عدد الشعراء والأكفاء	نحوي	تضاؤل عدد الشعراء الأكفاء	استعمال واو العطف في غير محله
33	انصراف معظم الشعر إلى حرف	نحوي	انصراف معظم الشعراء إلى حرف	استعمال كلمة لا تتناسب مع السياق
34	زمن عثمانيين	نحوي	زمن العثمانيين	تنكير ما حقه التعريف
35	وظل حال	نحوي	وظل الحال	تنكير ما يقتضي التعريف
36	قدمت حملة فرنسية على مصر وشام وبقيادة	نحوي	قدمت حملة فرنسية إلى مصر والشام بقيادة	حرف جر غير مناسب، وحذف أل.
37	وبدأ عصر الحديث	نحوي	وبدأ العصر الحديث	تنكير ما حقه التعريف
38	نظرا لأثرها سياسي	نحوي	نظرا لأثرها السياسي	تنكير ما حقه التعريف
39	مما كان له أثر العظيم	نحوي	مما كان له الأثر العظيم	تنكير ما حقه التعريف
40	ارتقت حياة الأدبية	نحوي	ارتقت الحياة الأدبية	تنكير ما حقه التعريف
41	من الأدباء وشعراء	نحوي	من الأدباء والشعراء	تنكير ما حقه التعريف
42	أثرو	نحوي	أثروا	حذف (أل) دالّ على الجمع
43	عوامل نهضة	نحوي	عوامل النهضة	تنكير ما حقه التعريف
44	عرفت بعض بلاد العربية	نحوي	عرفت بعض البلاد العربية	تنكير ما حقه التعريف
45	أنشأ بعض بعثات تبشرية	نحوي	أنشأ بعض البعثات التبشيرية	تنكير ما حقه التعريف، مع حذف الياء بعد الشين
46	بطبع كتب دين خاصة	نحوي	بطبع كتب الدين خاصة	تنكير ما حقه التعريف
47	التي كان لها أثر الأكبر	نحوي	التي كانت لها الأثر الأكبر	استعمال التذكير بدل التأنيث
48	امتازت عنه جميع	نحوي	امتازت عن الجميع	إضافة ضمير في حرف الجر

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
49	لنشر تراث عربي الإسلامي	نحوي	لنشر التراث العربي الإسلامي	تنكير ما حقه التعريف
50	وأصبحت كتب القديم	نحوي	وأصبحت الكتب القديمة	تنكير ما حقه التعريف، وحذف التاء المربوطة المخالف للسياق
51	التغير الذي تتعرض له الأمة	نحوي	التغير الذي يتعرض له الأمة	تأنيث ما يقتضيه السياق تذكيره
52	من حالة قوة إلى حالة الضعف	نحوي	من حال القوة إلى حال الضعف	كتابة التاء المربوطة في غير محله
53	في البلاد العراق	نحوي	في بلاد العراق	تعريف ما حقه التنكير
54	عدم الاحترام العلماء	نحوي	عدم احترام العلماء	تعريف ما حقه التنكير
55	تلك فترة التي	نحوي	تلك الفترة التي	تنكير ما يقتضي التعريف
56	الفترة العثمانيين	نحوي	فترة العثمانيين	تعريف ما يقتضي التنكير
57	على دراسة العلوم الدين	نحوي	على دراسة علوم الدين	تعريف ما يقتضي التنكير
58	السبب الخاص هي	نحوي	الأسباب الخاصة هي	استعمال المفرد بدل الجمع لمناسبة السياق
59	السبب العامة هي	نحوي	الأسباب العامة هي	استعمال المفرد بدل الجمع
60	في رحلته طويلة	نحوي	في رحلته الطويلة	تنكير ما حقه التعريف
61	من أهم أسباب التي وقفة	نحوي	من أهم الأسباب التي وقفت	استعمال التاء المربوطة بدل المفتوحة
62	سادت حياة سياسية	نحوي	سادت الحياة السياسية	تنكير ما حقه التعريف
63	وتشويه على الصورة المسلمين	نحوي	وتشويه صورة المسلمين	كتابة حرف جر في غير محله
64	تلك فترة التي عاشا الأدب	نحوي	تلك الفترة التي عاش الأدب	استعمال ألف الاثنين والسياق يرفضه
65	عدم التقديره العلم	نحوي	عدم تقديره العلم	تنكير ما حقه التعريف
66	انصراف المعظم الشعراء	نحوي	انصراف معظم الشعراء	تعريف ما حقه التنكير
67	عاش أدب عربي	نحوي	عاش الأدب العربي	تنكير ما حقه التعريف
68	في بلاد عراق	نحوي	في بلاد العراق	تنكير ما حقه التعريف
69	استيلاء تتار على الحكم	نحوي	استيلاء التتار على الحكم	تنكير ما حقه التعريف
70	قلة تجديد	نحوي	قلة التجديد	تنكير ما حقه التعريف
71	في قطر العربي	نحوي	في القطر العربي	تنكير ما حقه التعريف
72	بروز صنعة	نحوي	بروز الصنعة	تنكير ما حقه التعريف
73	هو وقت الذي مر بها حياة البشرية	نحوي	هو الوقت الذي مر به الحياة البشرية	تنكير ما حقه التعريف، واستعمال ضمير المؤنث بدل المذكر

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
74	الفقدان الحرية	نحوي	فقدان الحرية	تعرف ما حقه التنكير
75	شيوع ظلم	نحوي	شيوع الظلم	تنكير ما حقه التعريف
76	الأمهات المؤمنات الذين	نحوي	الأمهات المؤمنات اللاتي	استخدام إشارة جمع الذكور بدل الإناث
77	الجواب الأولى	نحوي	الجواب الأول	تأنيث ما حقه التذكير
78	عن النظام الحكم	نحوي	عن نظام الحكم	تعريف ما حقه التنكير
79	العوامل بصفة الخاصة	نحوي	العوامل بصفة خاصة	تعريف ما حقه التنكير
80	انصراف معظم الشعراء إلى الحِرَف	نحوي	انصراف معظم الشعراء إلى حِرَف	تعريف ما حقه التنكير
81	بعد السقوط الدولة العباسية	نحوي	بعد سقوط الدولة العباسية	تعريف ما حقه التنكير
82	قسم الأول	نحوي	القسم الأول	تنكير ما حقه التعريف
83	خسرو أموالهم	نحوي	خسروا أموالهم	حذف ألف الجمع
84	خسرو عن بلاهم	نحوي	خسروا بلادهم	حذف ألف الجمع، وحرف جر في غير محله
85	انتشار من الجهل والخوف	نحوي	انتشار الجهل والخوف	كتابة حرف جر في غير محله
86	من حكام تلك عصوره	نحوي	من حكام تلك العصور	تنكير ما حقه التعريف مع زيادة ضمير الهاء
87	في رحلته الطويل	نحوي	في رحلته الطويلة	لم يتبع النعت المنعوت في التأنيث
88	في ثلاثة مراحل	نحوي	في ثلاث مراحل	العدد يخالف المعدود
89	الفتن وانقسامات الحياة السياسية	نحوي	الفتن والانقسامات في الحياة السياسية	تنكير ما حقه التعريف، وحذف حرف جر له محل في الجملة
90	كثرة ضرائب	نحوي	كثرة الضرائب	تنكير ما حقه التعريف
91	بفترات قوة ازدهار	نحوي	بفترة قوة وازدهار	حذف حرف العطف
92	بصفة العام	نحوي وصوتي	بصفة عامة	تعريف ما حقه التنكير، وحذف هاء السكت.
93	مر الأدب في رحلة الطويلة	نحوي	مر الأدب في رحلة طويلة	تعريف ما حقه التنكير
94	نهاية قرن ثامن عشر ميلادي	نحوي	نهاية القرن الثامن عشر الميلادي	تنكير ما يقتضي السياق تعريفه
95	إليكم ايجاز	نحوي	إليكم بإيجاز	إسقاط حرف جر يقتضيه السياق
96	بعض العوامل التي الناجمة	نحوي	بعض العوامل الناجمة	إضافة اسم موصول لا يقتضيها السياق
97	التي عاش منها	نحوي	التي عاش فيها	استعمال ظرف غير مناسب.
98	حسب ما اطلعت عليه من المذكرة	نحوي	حسب ما اطلعت عليه في المذكرة	حرف جر غير مناسب

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
99	في متناول بين الأدباء	نحوي	في متناول الأدباء	إضافة ظرف لا يقتضيه السياق
100	وكل هذا صرف الأدباء	نحوي	وكل هذه صرف الأدباء	تذكير اسم الإشارة بينما يقتضي السياق تأنيثه
101	الأدب في العصر الانحطاط	نحوي	الأدب في عصر الانحطاط	تعريف ما يقتضي السياق تنكيره.
102	مع بداية العصر العثمانيين	نحوي	مع بداية عصر العثمانيين	تنكير ما حقه التعريف
103	جعل اللغة العربية واللغة الدولة	نحوي	جعل اللغة العربية لغة الدولة	إضافة واو عطف في غير محله، وتعريف ما يقتضي التنكير
104	النهضة الأدب العربي	نحوي	نهضة الأدب العربي	تعريف ما حقه التنكير
105	قدمت حملة الفرنسية	نحوي	قدمت الحملة الفرنسية	تنكير ما يقتضي التعريف
106	وبقدوم تلك حملة	نحوي	وبقدوم تلك الحملة	تنكير ما يقتضي التعريف
107	جهل شعب	نحوي	جهل الشعب	تنكير ما يقتضي التعريف
108	عدم التشجيع الخلفاء	نحوي	عدم تشجيع الخلفاء	تعريف ما حقه التنكير
109	هي التلك الفترة	نحوي	هي تلك الفترة	زيادة (أل) في اسم الإشارة
110	الإكثار الشعر الزهد	نحوي	الإكثار من شعر الزهد	تعريف ما ينكر، وحذف حرف الجر
111	الإكثار من المحسناة البديعية	نحوي	الإكثار من المحسنات البديعية	استعمال التاء المربوطة بدل المفتوحة

ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: ما الأخطاء الكتابيَّة الصرفيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

جدول (3) الأخطاء الصرفيَّة

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
1	أذاك	صرفي	آنذاك	قلب الهمزة الممدودة همزة قطع مع حذف النون
2	حسب ما تطلعت عليه	صرفي	حسب ما اطلعت عليه	استعمال وزن غير مناسب
3	نشر ثقافة مترجم ومؤلف	صرفي	نشر ثقافة الترجمة والتأليف	استعمال اسم فاعل بدل المصدر
4	العصر فيه معان يختلفان	صرفي	العصر فيه معان مختلفة	الخلط بين صيغتين من أصل واحد
5	لم يكن لتعليم	صرفي	لم يكن للتعليم	الخلط بين صيغتين من أصل واحد
6	اعتمادا على مذاكرتك	صرفي	اعتمادا على مذكرتك	الخلط بين صيغتين من أصل واحد

رابعًا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه: ما الأخطاء الكتابيَّة التركيبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

جدول (4) الأخطاء التركيبيَّة

م	الخطأ	نوعه	الصواب	التعليق
1	ومنها خصائص	تركيبي	ومن خصائصها	التقديم والتأخير
2	ومنها نتائج	تركيبي	ومن نتائجها	التقديم والتأخير
3	.....فكا نت.....	تركيبي	فكانت	كتابة مقطع في نهاية السطر الأول والمقطع الثاني في بداية السطر الثاني، هذا من أساليب اللغة الفرنسية، نقل نظام الكتابة من اللغة الفرنسية إلى العربية.
4	الأدب العربي قد رحلوا رحلة	تركيبي	الأدب العربي في رحلته	كتابة مفرد لا محل له في السياق

خامسًا: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نصه: ما نسبة الأخطاء الكتابيَّة الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والتركيبيَّة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي؟

جدول (5) نسبة الأخطاء

م	نوع الخطأ	التكرار	النسبة
1	الأخطاء النَّحْويَّة	111	58.73%
2	الأخطاء الإملائيَّة	68	35.97%
3	الأخطاء الصرفيَّة	6	3.17%
4	الأخطاء التركيبيَّة	4	2.13%
المجموع	4	189	100%

يتبيَّن من الجدول (5) أن الأخطاء النحويَّة الحقيقيَّة والفعليَّة التي وقَع فيها طلابُ الصف الثالث الثانوي في المعهد الإسلامي بجمهورية مالي احتلت النسبة العالية (58,73%) بتكرار (111) خطأً، ثم الأخطاء الإملائيَّة التي احتلت نسبة (35,97%) بتكرار (68) خطأً، ثم الأخطاء الصرفية التي احتلت نسبة (3,17%) بتكرار (6) أخطاء، ثم الأخطاء التركيبيَّة التي احتلت نسبة (2,13%) بتكرار (4) أخطاء

التوصيات والمقترَحات:

في ضوء النتائج يوصي الباحث بالآتي:

1. استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة وطرائقه في تدريس عناصر اللغة من مفردات وتراكيب.
2. الإكثار من التدريبات اللغوية الصفية واللاصفية، والتصحيح الفوري للأخطاء.
3. إعادة النظر في تدريس النحو بالاعتماد على نتائج نظريات التدريس الحديثة.
4. الاطلاع على كتابات الطلاب داخلَ الفصل؛ للوقوف على الأخطاء الحقيقية.
5. مشارَكة الطلاب في تصحيح أخطائهم ولا سيما تصحيح الأقران.

وأقترح الآتي:

1. إجراء بحوث مماثِلة حولَ أخطاء الطلاب في المستويات الدنيا لتفاديها في المستويات العليا.
2. إجراء دراسة حول الأسباب التي تكمُن وراءَ هذه الأخطاء الصوتيَّة، والنحويَّة، والصرفيَّة، والإملائيَّة، والأسلوبيَّة.

المراجع:

- أحمد، ظهير، وإقبال، محمد (2019)، «تحليل الأخطاء الكتابيَّة عند دارسي اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام أباد»، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب لاهور، ع26، ص: 330-312.
- جاسم، جاسم علي (2011)، «تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية»، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج5، ع1، ص: 125-85.
- جاسم، جاسم علي (2013)، «تحليل الأخطاء الكتابيَّة في العدد (المفرد والمثنى والجمع) لدى طلاب المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربي لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية»، بحث منشور في مؤتمر خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل المنعقد في رحاب جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج - إندونيسيا، في الفترة ما بين (31-28 من أغسطس)، المجلد الأول، ص: (117-67).
- حمودة، ميلود، وبو عامر، بو علام (2021)، «الخطأ اللغوي: مفهومه ومناهج دراسته»، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج10، ع3، ص: 74-55.
- ساكر، مسعودة (2009)، «مناهج تحليل الأخطاء اللغوية»، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ع1، ص: 182-170.
- السحيمي، منصور سعد (2023)، «الأخطاء اللغوية المتكررة لدى طلاب المستوى الثالث بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى»، بحث منشور في إصدارات مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس بالشارقة، من خلال الفترة (11 إلى 18 فبراير)، ج2، ص369، ط1.
- صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق محمد (1402-1982هـ)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1. (تعريب وتحرير).
- الفاعوري، عوني صبحي (2011)، «الأخطاء الكتابيَّة لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية»، بحث منشور في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مج35، ع81، ص 96-43.
- المطوع، نجاة عبد العزيز (1995)، «الصعوبات التي تُواجِه دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت»، مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات، السنة: العاشرة، العدد (11).
- النجران، عثمان عبد الله، وجاسم، جاسم علي (2013)، «تحليل الأخطاء الكتابيَّة في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطالب غير الناطقين بها»، بحث منشور في مؤتمر خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل، المنعقد في جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج إندونيسيا في الفترة ما بين (31-28 أغسطس)، المجلد الثاني، ص: 96-66.
- الهيتمي، علي بن حجر (1983)، «تحفة المحتاج في شرح المنهاج»، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، ج1.
- يتابري، عبد العزيز (2005) «التعريف بالمعهد الإسلامي ومركزه المهني والتقني»، مذكرة موجودة لدى إدارة المؤسسة.

أثر القراءة الإثرائية في تنمية المهارات القرائيَّة

الدكتور/ عاطف الكرجي [1]

igorjiatif@gmail.com

المُلخَّص:

القـراءة هـي عـماد العَمليَّـة التعليميَّـة برُمَّتِهـا؛ لأنَّهـا أداة لتعلُّـم مختلـف العلـوم وتحصيلهـا، بمـا يسـمح للفـرد الاندمـاج في مجتمـع المعرفـة، كـما أنَّهـا الآليـةُ الأسـاسُ لتنميـة الخـبرةِ الأدبيّـةِ، وبـات مـن المُسَـلَّم بـه أن المتعلِّـم الـذي يواجـه صعوبـةً في تعلُّـم القـراءة، سـيواجه حتـمًا صعوبـات في تعلُّـم المـواد جميعِهـا، بـل قـد يكـون عُرضـةً للفشـلِ الـدراسيِّ؛ بِنـاءً عـلى هـذا الطـرح، سـعى القائمـون عـلى النظـام التربـويّ المغـربي إلى إيـلاء تدريـس القـراءة المكانـةَ التـي تليـق بهـا؛ مـن خـلال الاعتـماد عـلى مـشروع "القـراءة مـن أجـل النجـاح"، الـذي شـمل برنامـج "التعليـم المبكِّـر للقـراءة"، والـذي عُـزِّز بمـشروع "القـراءة الإثرائيـة"، في الموسـم الـدراسيّ (2022 /2021م)؛ سـعيًا مـن الـوزارة إلى تحقيـق مبـدأ تكافـؤ الفُـرَص بـين المتعلِّمـين عـلى اختـلاف مسـتوياتهم المعرفيَّـة والاجتماعيَّـة، و"جَعْـل المتعلـمات والمُتعلِّمـين يتقنـون المهـارات القرائيَّـة"[2].

سـعى الباحـث في هـذه الدراسـة إلى الوقـوف عـلى الأثـر الفعـليّ لأنشـطة القـراءة الإثرائيـة عـلى إقـدار المتعلِّمـين عـلى إتقـان المهـارات القرائيَّـة؛ وذلـك مـن خـلال إجـراء بحـث ميـدانيّ يقيـس نمـاءَ المهـارات القرائيَّـة الدنيـا والعليـا للمُتعلِّمـين الذيـن اسـتفادوا مـن عُـدَّة القـراءة الإثرائيـة، وخَلُـصَ البحـث إلى أن نتائـج التأثـير، وقـد كانـت كبـيرة جِـدًّا بالنسـبة لتنميـة المهـارات الدنيـا، وضعيفـة بالنسـبة لتنميـة المهـارات العليـا.

الكلمات المفتاحيَّة: القراءة من أجل النجاح، القراءة الإثرائية، المهارات القرائيَّة.

مقدمة:

القـراءة بوابـة الفكـر والمعرفـة الإنسـانيَّة، وتعـد شرطًـا أساسًـا لتحقيـق النهضـة العِلميَّـة؛ فهـي مدخـل العلـوم واكتسـاب الخـبرة والترقـي الاجتماعـيّ والمهنـيّ، ووسـيلة لتقـدُّم المجتمـع، بواسـطتها يُحفَـظ المـوروث الثقـافيّ الجماعـيّ، ويُنقـلُ عـبر الأجيـال، وبهـا يتطـور المجتمـعُ ويتجـدد، وتتشـكَّل أنمـاط التفكـير والمواقـف والاتجاهـات، كـما أنَّهـا "مفتـاح مجـالات العلـوم المختلفـة، ورُبَّمـا أدَّى جهـلُ المـرء بالقـراءة أو ضَعفـه فيهـا إلى فشـله في تلقِّـي العلـوم؛ ومـن ثَـمَّ فشـله في الحيـاة"[3]، واستشـعارًا لهـذه المكانـة المتميـزة للقـراءة، اهتمـت الأمـم قاطبـةً بهـا، ورصـدت لتنميـة مهاراتهـا مـوارد ماديَّـة وبشريَّـة ضخمـة عـلى امتـداد السـنوات، سـواء عـلى مسـتوى انتقـاء الاختيـارات التربويَّـة أم عـلى مسـتوى تقييمهـا.

ويمكـن الإشـارة في هـذا الشـأن إلى أنَّ "الأبحـاث الحديثـة أثبتـت أن الزيـادة بنسـبة (10%) في عـدد التلاميـذ المتمكنـين مـن إتقـان مهـارات القـراءة، يُترجَـم إلى معـدلِ نمـوٍّ سـنويٍ بنسـبة (3%)، أعـلى مـما سـيكون عليـه الوضـع قبـل الزيـادة"[4]، إلا أن الدراسـات الوطنيَّـة والدوليَّـة كشـفت عـن تعـثُّر المتعلِّمـين المغاربـة في التمكـن مـن المهـارات القرائيَّـة؛ إذ أظهـرت الدراسـة التـي أنجزهـا البرنامـج الوطنـيّ لتقييـم المكتسَـبات"PNEA 2021"، " أن (31%) مـن التلامـذة اكتسـبوا أقـلَّ مـن (42%) مـن البرنامـج الرسـميّ للسـنة السادسـة الابتدائيـة"[5]، كـما أشـارت دراسـة " PIRLS 2016 "(Progress in Inter-

(1) طالـب باحـث في سـلك الدكتـوراه، مختـبرَ علـوم اللغـة والخطـاب والدراسـات الثقافيـة، جامعة شـعيب الـدكالي، كليـة الآداب والعلوم الإنسـانية، الجديـدة، المغـرب

(2) سلسـلة الوثائـق الإضافيـة لوثيقـة منهـاج التعليـم الابتـدائي (صيغـة يوليـوز 2021) الوثيقـة رقـم 1، دليـل الأسـتاذ والأسـتاذة لاسـتثمار القراءة الإثرائيـة في المدرسـة الابتدائيـة، البرنامـج الوطنـي للقـراءة، مشروع القـراءة مـن أجـل النجـاح، مديريـة المناهـج، دجـنبر (2021م)، ص 5.

(3) سميح أبو مغلي،1999، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمَّان، الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص 16.

(4) معهـد ترينغـل للأبحـاث الدوليـة (آرتي آيR.T.I)، مـارس (2016م)، مجموعـة أدوات تقييـم القـراءة للصفـوف الدراسـية الأولى، واشـنطن، ط2، ص1.

(5) الهيئـة الوطنيـة للتقييـم لـدى المجلـس الأعلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، تحـت إدارة رحمـة بورقيـة، وبمسـاهمة العـربي كـراني وآخريـن، البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسَـبات لتلامـذة السـنة السادسـة ابتـدائي، والسـنة الثالثـة ثانـوي إعـدادي PNEA2019، تقريـر تحلـيلي، دجـنبر 2021، ص102.

national Reading Literacy study الدراسة الدوليَّة لقياس مدى تقدُّم القراءة في العالَم)، أن "تلاميذ القسم الرابع حصلوا على الرُّتْبة (48) من بين (50) دولة مشارِكة في التقويم"[1].

إشكالية البحث:

سعيًا إلى تجاوُز التعثر الكبير في تعلُّم القراءة، انخرطت وزارة التربية الوطنيَّة والتعليم الأوَّليّ والرياضة، في مشروع "القراءة من أجل النجاح"، وبعد أربع سنوات من التجريب، عُمِّمَ المشروعُ وطنيًّا، انطلاقًا من الموسم الدراسيّ (2017-2016م)، وبعد أربع سنوات أخرى من التعميم، أصدرت الوزارة "دليل الأستاذة والأستاذ لاستثمار القراءة الإثرائية في المدرسة الابتدائية"، ومن بين أهداف الدليل المساعَدة في تنزيل القراءة الإثرائية بوصفها مجموعةً من الأنشطة التي ستُساهم في إقدار المتعلِّمين على إتقان المهارات القرائيَّة.

فإلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة "القراءة الإثرائية" في تنمية المهارات القرائيَّة لدى المتعلِّمين الذين استفادوا من العُدة؟

أسئلة البحث:

ومن أجل الإحاطة إحاطةً دقيقةً بهذا السؤال الإشكالي يمكن طرح الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة الطلاقة؟
- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة فَهْم المفردات؟
- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة فَهْم المعنى العامِّ للنص؟
- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة استخلاص القِيَم؟
- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة التلخيص؟
- إلى أيِّ حدٍّ ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة النقد وإبداء الرأي؟

فرضيَّات الدراسة:

- ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية المهارات الدنيا للقراءة (الطلاقة وفَهْم مفردات النص، وفَهْم المعنى العامِّ للنص).
- ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية المهارات العليا للقراءة (استخلاص القِيَم، التلخيص، النقد وإبداء الرأي).
- ساهَم تكوينُ الأساتذة في جودة توظيفهم لعدة أنشطة القراءة الإثرائية.

المحور الأول: مشروع "القراءة من أجل النجاح" السياق، والأهداف، والمكوِّنات:

1 مفهوم القراءة ودورها المركزيّ في حياة الطفل:

1.1مفهوم القراءة:

أ. القراءة لغةً:

ورَد في المعجم الوسيط: القراءة مصدر قرأ الكتاب، يقرأه قراءةً وقرآنًا، تتبَّع كلماته نظرًا، ونطَق بها وتتبَّع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كلية"[2]، ويقدم معجم علوم التربية تعريفًا لمفهوم القراءة من أربعة مستويات[3]: القراءة هي تعرُّف الحروف وتجميعها، القراءة عمليَّة تلفظ نص مكتوب بصوت مسموع، القراءة متابَعة بواسطة البصر لنص مكتوب قصدَ التقاط محتواه، القراءة نشاط للذكاء تتدخل فيه ثلاثة عوامل: إطار الفَهْم، ويشمل خزَّان الأشكال والتراكيب المكتسَبة والمبرمَجة في أذهان القارئ، الاحتمالات التي يترقَّبها القارئ، وعمليات التذكر التي

(1) الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدُّم القراءاتية. الرباط، ص12.

(2) إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، د عطية الصوالحي، د محمد خلف الله أحمد: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ج 8، ص 263.

(3) عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الغازي، محمد آيت موحي، معجم علوم التربية، الطبعة 1998-2، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ص 182.

تحـرك المخـزون، وتُمكِّـن مـن اسـتيعاب معطيـات جديـدة في ضـوء تـيمات سـابقة، ويخلـص المعجـم إلى اعتبـار فعـل القراءة عمليَّـة بنـاء تُسـاهِم فيهـا ذات القـارئ بنشـاط وفعاليـة".

إن المعنـى اللُّغـويّ الإجمـاليّ لفعـل القـراءة، انطلاقًـا من التحديـدات السـابقة، يرتبط أساسًـا بالتعرف على اللفـظ وضبطه، ثـم الانتقـال فيـما بعـدُ إلى التعـرُّف عـلى مضمونـه؛ مـمَّا يُحِيلنـا -ديداكتيكيًّا- إلى مسـألة الفَهْـم، والتحليـل، والمناقَشـة، والنقد، والتفاعـل، بوصفـه هدفًا أَسْـمَى لفعـل القراءة.

ب. القراءة اصطلاحًا:

القـراءة هـي "القـدرة عـلى إقامـة عَلاقـات بـين سلسـلة من الرمـوز الخطِّيَّـة، وأصـوات خاصَّـة بلغة طبيعيَّـة"[1]، وهـي بهذا "عمليَّـة تفكـير معقَّـدة، تشـمل تفسـير الرمـوز المكتوبـة (الكلـمات والجُمَـل)، وربطهـا بالمعـاني، ثـم تفسـير تلـك المعـاني وَفقًـا لخـبرات القـارئ الشـخصيَّة، وبِنـاءً عـلى ذلـك، فـإن القـراءة تتضمَّـن عمليتـين متصلتـين؛ هـما: العَمليَّـة الأولى ميكانيكيَّـة، ويُقصَـد بهـا رؤيـة القـارئ للمقاطـع، فالكلـمات، ثـم الجُمَـل، عـن طريـق الجهـاز البَـصَريّ، والنطـق بهـا بواسـطة جهـاز النطـق. والعمليَّـة الثانيـة عقليَّـة؛ يُبنـى خلالهـا المعنـى، وتشـمل الفَهْـم الصريـح (المبـاشر)، والفَهْـم الضِّمنـيّ، والاسـتنتاج والتـذوق والاسـتمتاع والتحليـل ونقـد المـادة المقـروءة، وإبـداء الـرأي فيهـا"[2]؛ وبذلـك "لم يَعُـدْ تعلُّـمُ القـراءة لـدى الطفـل مجـردَ مسـألة تقنيَّـة فحسـبُ، ولكنَّهـا دخـول بطريقـة جديـدة في الكينونـة، إنهـا اختـراق لنمـط مـن التفكـير أكـثر تجريـدًا وأكـثر تباعـدًا وأكـثر تنظـيرًا"[3].

وبهـذا لم يعـد دور المدرسـة مقتـصِرًا عـلى تعليـم الطفـل كيفيَّـة فـك الرمـوز أو فهـم معـاني النـص، وإنَّمـا إقـداره عـلى التفاعـل معهـا وتذوقهـا ونقدهـا وإبـداء الـرأي في كلِّ مـا يقـرؤه، وبنـاءً عـلى المفهـوم الحديـث للقـراءة؛ أصبحـت المدرسـة مُلزمـةً بتطويـر أدائهـا التربـويّ وتجديـده، الأمـر الـذي دفـع المنظومـة التربويَّـة المغربيَّـة إلى تبنِّـي مـشروع "القـراءة مـن أجـل النجـاح". فـما سـياق المـشروع؟ ومـا مكوناتـه؟

2. مشروع القراءة من أجل النجاح:

1.2 سياق المشروع[4]:

ينـدرج تنزيـلُ مـشروع "القـراءة مـن أجـل النجـاح"، ضمـنَ التدابـير ذات الأولويَّـة التـي جـاءت لتنفيـذ مقتضيـات الرؤيـة الإسـتراتيجيَّة للإصـلاح (2030-2015): "مـن أجـل مدرسـة الإنصـاف والجـودة والارتقـاء"؛ إذ يشـكل الركيـزة الثانيـة للتدبـير الأول المتعلـق بتحسـين منهـاج السـنوات الأربـع الأولى مـن التعليـم الابتـدائيّ، الـذي انطلـق في بدايـة السـنة الدراسـيَّة (2015/ 2016)، مـع عينـة مـن المؤسَّسـات النموذجيَّـة.

وبعـد أن أشرفـت مديريَّـةُ المناهـج عـلى إنجـاز دراسـات وأبحـاث مكَّنـت مـن الوقـوف عـلى مكامـن الخلـل في تعلُّـم القـراءة، وبالتعـاون مـع المنظَّمـة الأمريكيـة للتعـاون الـدوليّ "USAID"، واعتـمادًا عـلى الخـبرة الأكاديميَّـة المغربيَّـة ونتائـج الدراسـات المسـتقاة مـن التجـارب الدوليَّـة في الموضـوع، طـوَّر النظـامُ التربـويُّ المغـربيُّ أُنموذجًـا ديداكتيكيًّـا؛ يهـدف إلى تحسـين تعلُّـم القـراءة وتعليمهـا في المسـتويات الأولى مـن التعليـم الابتـدائيّ وفـقَ الطريقـة المقطعيـة.

2.2 أهداف المشروع:

يعتمـد المـشروع عـلى توظيـف "الطريقـة المقطعيـة" التـي تهـدف إلى إقدار المتعلِّمـين على تعـرُّف خصائص الصـوت، وربطه بتمثيلـه الخَطِّـيّ ربطًـا يُمكِّـن المتعلِّـمَ مـن قراءتـه منعـزلًا وداخـلَ الكلمـة، قـراءةً تتصف بالسـلامة والسرعـة، إضافـةً إلى ذلك تسـعى الطريقـة المقطعيـة إلى تمكـين المتعلِّـم مِـنْ فَهـم الكلمات والنصـوص اعتـمادًا على مجموعة مـن الإسـتراتيجيات[5].

3.2 مرتكَزات المشروع:

ارتكـز المـشروع عـلى خمسـة مُكوِّنـات مُعـدَّة للمهـارات القرائيَّـة التـي ينبغـي للمُتعلِّمـين والمتعلـمات التحكـم فيهـا لتنميـة قدرتهـم عـلى القـراءة؛ وذلـك بالانطـلاق مـن الوعـي الصـوتيّ والتركيـز عليـه، بوصفـه مرحلـةً قبـلَ قرائيَّـة، تُؤهِّـل المتعلِّـمين

(1) Gaussel Marie, lire pour apprendre, lire pour comprendre, 2015, Hypothèses. (https:/ / edu-pass.hypotheses.org/ 824 (تاريخ الاطلاع: 12/ 01/ 2023

(2) دليل الأستاذة والأستاذ في اللغة العربية، مكوّن القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 12- مديرية المناهج (2018 /2017).

(3) Foucambert (J), L'enfant, le maître et la lecture, Paris, Editions Nathan, 1994, p. 118.

(4) مديرية المناهج، (2016م)، دليل الأستاذ والأستاذة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، نسخة تجريبية، الرباط، ص5.

(5) نفس المرجع. ص 9.

تمَلُّكَ البِنية الصوتيَّة للُّغة العربيَّة وخصائصها؛ نظرًا لما لهذا المكوّن من تأثير على تنمية القدرات القرائيَّة واللغويَّة لاحقًا، ثم المبدأ الألفبائي، فالمفردات، فالطلاقة ثم الفَهْم.

- تبنيه الانطلاق من الجزء إلى الكل، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركَّب، في توافُق مع الكيفيَّة التي يعالج بها الدماغ المعلومة.
- اعتماده تعليمًا صريحًا ومنهجيًّا للمكونات المذكورة، من خلال خمسة إجراءات تروم تنمية المهارات القرائيَّة، وتُجسِّد التفويضَ التدريجيَّ لمسؤولية التعلُّم: انطلاقًا من التهيئة، فالنمذجة والممارَسة الموجَّهة، فالممارَسة المستقلة، ثم التطبيق.

4.2 مُكوِّنات المشروع:

1.4.2 الوعي الصوتيّ:

هو إدراك المتعلِّم أن الكلمة المنطوقة سلسلة من الوحدات الصوتيَّة الصغيرة وليست وحدة صوتيَّة واحدة؛ أي أنَّها تتألف من مقاطع صوتيَّة، والمَقاطِع الصوتيَّة -بدورها- تتألَّف مِنْ قِطَع صوتيَّة (صوامت ومصوتات)، والوعي الصوتيّ بهذا المعنى، امتلاك المتعلِّم/ المتعلمة قدرات عقليَّة تجعله قادرًا على تمييز الأصوات، والتنغيم، وتأطير الجملة، وتَجزِيء الكلمة إلى مقاطع، وتقطيع المقطع إلى قِطَع (أصغر وحدات صوتيَّة)، واللَّعِب بالكلمات بممارَسة مهارات إدماج مقاطع أو حذف إحداها من كلمة أو إضافته أو تعويضه بآخَر؛ للحصول على كلمة جديدة ذات معنى مُغايِر.

2.4.2 المبدأ الألفبائي:

ويُقصَد به ربط المتعلِّم بين الصوت والحرف للتمكُّن من ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العَلاقة بين أصوات الحروف ورسمها الخَطِّيّ، وتأطير الجملة المكتوبة، وتجزيء الكلمة كتابيًّا إلى مقاطع، وتمييز القطع المكتوبة المشكِّلة للمقطع، واللَّعِب بالكلمات بممارَسة مهارات إدماج مقاطع مكتوبة أو حذف أحدها من كلمة مكتوبة أو إضافته أو تعويضه بآخَر؛ للحصول على كلمة جديدة ذات معنى مغاير.

3.4.2 الطلاقة:

هي القدرة على القراءة بدِقَّةٍ وسرعةٍ وإيقاع صوتي معبرٍّ، ويتغير مستوى التمكن منها بحسب خصائص المقروء، ومدى استئناس القارئ بالكلمات، وتمرُّسِه على قراءة النصوص.

4.4.2 المفردات:

ويتعلق الأمر بمكوّن من مُكوِّنات اللُّغة الشفويَّة والكتابيَّة، يهدف إلى تنمية الرصيد المعجمي اللازم والمناسب لكل مستوى تعليميّ معيَّن؛ من أجل التواصُل وفَهْم معاني المقروء، ويتم التعليم الصريح والمقصود للمفردات من خلال:

- التقديم المباشر (بالعينات أو بالصور أو بالرسوم أو بالتشخيص).
- إستراتيجيات المفردات: وذلك بربط كلمة جديدة بكلمات مألوفة عن طريق إنشاء عَلاقات تقوم على التشابه أو الترادف أو التضاد أو الاشتقاق؛ من خلال الإستراتيجيات الآتية: شبكة المفردات، خريطة الكلمة، عائلة الكلمة، الصفة المضافة.

5.4.2 الفَهْم[1]:

هو إعمال القدرات العقليَّة من لدن المتعلِّم/ المتعلمة؛ بهدف فكّ شيفرة رسالة مكتوبة أو شفهيَّة، من أجل بناء المعنى؛ أيْ إدراك مضمون النص، واستخراج معانيه الصريحة والضِّمنيَّة وتوظيفها للتحليل، والتذوق، والنقد؛ وذلك باعتماد إستراتيجيات ما قبل القراءة، وإستراتيجيات أثناء القراءة، وإستراتيجيات ما بعد القراءة.

خلاصة:

تبنَّى المغربُ مشروعَ القراءة من أجل النجاح، في سياق تنزيل الرؤية الإستراتيجيَّة (2015-2030)، نتيجةَ توالي نتائج الدراسات الوطنيَّة والدوليَّة التي تؤكد تدنِّيَ المستوى القرائيّ للمُتعلِّمين المغاربة، وبعد تجريب المشروع على

(1) المرجع نفسه ص 15.

عينة من المؤسَّسات المنتمية لجهات ومديريات مختلفة، عُمِّمَ انطلاقًا من سنة (2016م)، ويرتكز المشروع على اعتماد مُكوِّنات التعليم المبكِّر للقراءة الخمس، وهي: الوعي الصوتيّ، المبدأ الألفبائي، الطلاقة، المفردات، الفَهْم.

وهو ما أسفَر عن تبنِّي الطريقة المقطعية في تعليم وتعلُّم القراءة، بوصفها طريقةً تسمح بخَلْق التكامل بين تمكين المتعلِّم من المهارات الأساس كالوعي الصوتيّ والتهجي والمهارات العليا كالفهم؛ ممَّا يؤهِّل المتعلِّم للتعامل مع النصوص وإدراك معانيها الصريحة والضِّمنيَّة، وتحليلها ونقدها، الأمر الذي يسمح بتكوين المتعلِّم-القارئ المؤهَّل للانخراط في مجتمع المعرفة بكل فاعليَّة، ولتحقيق ذلك وفَّرت الوزارةُ عُدةً للقراءة الإثرائية. فما مفهوم القراءة الإثرائية؟ وما أهدافها، وما آليَّات تنزيلها؟

المحور الثاني: القراءة الإثرائية المفهوم، والأهداف، وآليات التنزيل:

اعتمَدْنا في تعريف القراءة الإثرائية والتفصيل في أهميتها وأهدافها وأنشطتها على الدليل الصادر عن مديريَّة المناهج[1].

1. **تعريف القراءة الإثرائية:**

"يُقصَد بالقراءة الإثرائية في هذا الدليل تلك الأنشطة الموجَّهة مِنْ قِبَل الأستاذ(ة) لدعم عمليَّة ممارَسة القراءة وتحبيبها إلى المتعلِّمين والمتعلمات عبرَ استخدام موارد قرائيَّة إضافيَّة ترتبط بصورة مباشِرة أو غير مباشِرة بالمجالات المحددة في المنهاج الدراسيّ؛ بهدف تعزيز حُبّ القراءة، والتشجيع عليها، ودَعْم مهاراتها وتقديم معرفة إضافيَّة ذات صلة بموضوعات أخرى".

2. **أهداف القراءة الإثرائية:**

- إقدار المتعلِّمين والمتعلمات على إتقان المهارات القرائيَّة.
- ترسيخ عادة القراءة لدى المتعلِّمين بانتظام.
- تحقيق الانفتاح على كل ما هو جديد.
- مُواكَبة التطورات الحاصلة في مختلف المجالات.

3. **أهميَّة القراءة الإثرائية:**

تتجلَّى أهميَّة القراءة الإثرائية حسبَ الدليل نفسِه في:

- تنمية قدرة المتعلِّمين والمتعلمات على القراءة، واكتساب مفردات جديدة تُنمِّي رصيدَهم المعجمي وتنمية قدرات الأساتذة والأستاذات على الانفتاح على أعمال موازية لِمَا تُقدِّمه الكتبُ المدرسيَّةُ وتطور طرائق التعامُل معها.
- دَعْم الأعمال التي يُنجِزها المتعلمون والمتعلمات في القسم وإثرائها.
- تشجيع استقلاليَّة المتعلِّم (ة) في الوصول إلى المعلومات، وإثارة اهتمامه (ها) بأمور خارج المنهاج الدراسيّ.
- التدريب على استدعاء المعلومات وانتقائها وتوظيفها، لحل وضعيات مشكلة.

يتَّضِح ممَّا سبَق أن القراءة الإثرائية تساعد على توجيه المتعلِّمين والمتعلمات إلى تناوُل أي موضوع من زوايا متعددة، واستخدام نصوص متنوعة بطرائق مختلفة.

أشكال القراءة الإثرائية:

تختلف أشكال القراءة التي تعتمدها القراءة الإثرائية بالمقارَنة مع الأشكال التي يعتمدها المنهاج الدراسيّ من حيث هدفها وطريقة تناولها واستثمارها؛ إذ تعتمد القراءة الإثرائية، القراءة الجماعيَّة، والقراءة الموجَّهة، والقراءة الثُّنائيَّة، والقراءة المستقلة.

1.4 القراءة الجماعيَّة:

القراءة الجماعيَّة، كما يُفهَم من تسميتها هي القراءة التي تتم مع جميع المتعلِّمين والمتعلمات بهدف تحبيبهم في القراءة، وإيقاظ حماسهم، وتحفيز استقلاليتهم في اختيار الكتب، وتُنجَز حسب الخطوات الآتية:

أ. **قبل القراءة:** تأطير الكتاب من خلال التركيز على الربط بين المكوِّن الأيقوني والنصي في بناء التوقُّعات.

(1) سلسلة الوثائق الإضافية لوثيقة منهاج التعليم الابتدائي (صيغة يوليوز 2021) الوثيقة رقم 1، دليل الأستاذ والأستاذة لاستثمار القراءة الإثرائية في المدرسة الابتدائية، البرنامج الوطني للقراءة، مشروع القراءة من أجل النجاح، مديرية المناهج، دجنبر (2021م)

ب. **أثناء القراءة:** يوجه الأستاذ المتعلِّمين إلى ضرورة الوقوف عند الكلمات الجديدة لشرحها وتركيبها في جُمَل، وإلى إعادة صياغة مضمون الصفحة بأسلوبهم الخاص للتأكد من فهمهم للأفكار.

ج. **بُعد القراءة:** يفتح الأستاذ نقاشًا موجّهًا مع المتعلِّمين حول عناصر القصة وبِنيتها وأفكارها والقِيَم المروَّجة فيها.

2.4 القراءة الموجّهة:

تمنح القراءة الموجّهة المتعلِّم (ة) فرصةَ ممارَسة مهارة القراءة لفترة زمنيَّة ممتدة، وهي بذلك تُمكِّن الأستاذ(ة) من مساعَدة التلميذ (ة) على اكتساب الطرائق والتقنيات التي تُمكِّنه من أن يصبح قارئًا مستقِلًّا، ومن بين هذه التقنيات: فَهْم الكلمات الجديدة من خلال تجزيئها إلى مقاطع، والاعتماد على السياق لفَهْم معناها، أو استبدالها بكلمات قريبة منها، وتنبيهه إلى ضرورة المزاوَجة بين معاني الكلمات ومدلولات الصُّوَر المرافِقة للنص لفَهْم أفكاره.

3.4 القراءة الثُّنائيَّة:

القراءة الثُّنائيَّة إستراتيجية من إستراتيجيات تنمية الطلاقة، تُستخدَم مع المتعلمات والمُتعلِّمين الذين ما زالوا يقرؤون ببطء، أو الذين لديهم صعوبةٌ في القراءة، وهي تتطلَّب من الأستاذ والأستاذة تشكيل ثنائيات للتناوب على قراءة نص قراءةً جهريةً باستعمال النبرة الصحيحة، وإجادة النطق السليم، وتمييز مخارج حروف الكلمات، ومراعاة التعابير الملائمة ومواضع النَّبْر والتنغيم.

4.4 القراءة المستقلة:

يُقصَد بالقراءة المستقلة قراءة المتعلِّمين والمتعلمات الكتب، أو القصص، أو المجلَّات والصحف، بمفردهم دون الحاجة إلى مساعَدة كبيرة من لدن البالغين، وقد يتم ذلك داخل المدرسة أو خارجها؛ إذ يختار المتعلِّم(ة) الكتاب أو المادة القرائيَّة التي يرغب في قراءتها في وضعية مستقلَّة بعيدًا عن الأستاذ(ة)، بما في ذلك القراءة الحُرَّة البحتة الموجَّهة للاستمتاع، أو القراءة في إطار الواجبات المنزليَّة.

5 اختيار القصص/ الكتب وتصنيفها:

صنَّف القائمون على المشروع الكتب تصنيفًا تصاعديًّا من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركَّب، واعتمدوا في ذلك على تصنيف "عربي 21" الذي يُعَدّ أحد التصنيفات المعتمَدة من لدن منظَّمة "الفكر العربيّ"، والذي يُرتِّب الكتبَ ترتيبًا أبجديًّا كما سنبين أدناه:

1.5 **اللون الأخضر "مبتدئ":** يَضمُّ الحروفَ: (أ-ب-ج -د -هـ -و)، تتألف هذه المجموعة من كتب تتدرَّج بين تلك الخالية من النصوص المكتوبة؛ إذ تضمُّ الصُّوَرَ فقط، مرورًا بكتب تحتوي على كلمة واحدة في الصفحة، إلى أن تصل إلى كتب مؤلَّفة من جُمَل بسيطة، لا حبكةَ فيها.

2.5 **اللون الأصفر "متوسط":** يضمُّ الحروفَ: (ز-ح-ط-ي-ك-ل) وتتألف هذه المجموعة من قصص تتوفر على عناصر وبِنيَة، تتميَّز كلماتُها بالتنوع، أما الصُّوَر فتؤدِّي وظيفةً تكميليَّةً للمعنى.

3.5 **اللون الأحمر "متقدِّم" يضمُّ الحروفَ:** (م-ن-س-ف-ص) وتتألف هذه المجموعة من كتب يغلب عليها المحتوى العلميّ، وتوظِّف مصطلحاتٍ علميَّةً لوصف بعض الظواهر، تتميَّز حبكتُها بمستوى أعلى من التجريد والتعقيد مقارنةً بقصص المستويات السابقة، وتعتمد جُمَلًا أطولَ وعددًا أكبر من الكلمات، تتميز بالتنوع.

4.5 **اللون الفضي:** "متقِن" تضم الحروفَ: (ق-ر-ش-ت) وتتألف هذه المجموعة من قصص قصيرة من الأدب العالميّ، وتحتوي قصصًا من التراث العربيّ، إضافةً إلى مقالات علميَّة ذات مستوى لُغويّ مرتفع، مقارنةً بالمجموعات السابقة.

خلاصة:

يُلاحَظ أن أهداف القراءة الإثرائية وأنشطتها ومكوِّناتها ومحتوياتها لا تختلف كثيرًا عن نظيراتها المسطَّرة في منهاج تدريس اللُّغة العربيَّة في إطار مشروع القراءة من أجل النجاح، بل وتتطابق مع ما جاء به المشروع الوطنيّ "التعليم المبكِّر للقراءة"، لاسيما في إستراتيجيات الطلاقة، وفَهْم المفردات وفَهْم المعنى العامِّ للنص، واستثمار النصوص

مـن حيـث دراسـة العتبـات، وبنـاء التوقُّعـات، وتحديـد البِنْيَـة والعنـاصر المكوِّنـة للقصـة، أمَّـا الإضافـة التـي يمكـن للقـراءة الإثرائيـة تقديمُهـا بوصفهـا مشروعًـا مُكمِّـلًا للمنهـاج، فهـي دفـع المتعلِّـم إلى قـراءة عـدد كبيـر مـن الكتـب، واقـتراح أشـكال جديـدة للقـراءة، الأمـر الـذي سيُسـاهِم في زيـادة رصيـد المتعلِّـم اللُّغـويّ، وسـيرفع مـن قدرتـه عـلى فَهْـم النصـوص وتحليلها وتركيبهـا ونقدها.

المحور الثالث: الشق التطبيقيّ:

1. منهج الدراسة:

نظـرًا لطبيعـة الدراسـة اعتمدنـا عـلى المنهـج الوصفـيّ التحليـليّ، الـذي اعتبرنـاه مـن أكـثر المناهـج العِلميَّة ملاءمـةً لقياس مـدى مسـاهَمة أنشـطة القـراءة الإثرائيـة في تنميـة المهـارات القرائيَّـة للمُتعلِّمـين فهـو "أسـلوب مـن أسـاليب التحليـل المرتكِز عـلى جَمْـع معلومـات كافيـة ودقيقـة عـن ظاهـرة محـدَّدة مـن خـلال فـترة أو فـترات زمنيَّـة معلومـة؛ وذلـك مـن أجـل الحصـول عـلى نتائـج عمليَّـة، تـم تفسـيرها بطريقـة موضوعيَّـة، بمـا ينسـجم مـع المعطيـات الفعليَّـة للظاهـرة"[1].

2. عينة الدراسة:

تتكـون عينـة الدراسـة مـن الأسـاتذة والأسـتاذات الذيـن يعملـون بمؤسسـات التعليـم العمومـي، ويُدرِّسـون المسـتويات الأربعـة الأولى، والذيـن توصلـوا بعُـدة القـراءة الإثرائيـة، ونزَّلـوا أنشـطتها خـلال الموسـم الـدراسيّ (2023 /2022)، وتتـوزع هـذه العينـة عـلى ثـلاث مديريـات إقليميَّـة، اخترنـا مـن كل مديريَّـة (4) مـدارس اختيـارًا عشـوائيًّا، اثنتـان تنتميـان إلى الوسـط الحـضري، واثنتـان تنتميـان إلى الوسـط القـروي، والمديريـات هـي: مديريَّـة الجديـدة، ومديريـة سـيدي بنـور، ومديريـة الصويـرة.

بلَـغ مجمـوع عينـة الأسـاتذة (48) أسـتاذا وأسـتاذة، يعمـل (61.5%) مـن العينـة المشـارِكة في الدراسـة في الوسـط القـروي، بينـما تشـتغل (38.5%) في الوسـط الحـضري، وبلغـت نسـبة الإنـاث مـن عينـة المُشـارِكينَ (61.5%)، بينـما بلغـت نسـبة الذكـور (38.5%).

3. أدوات الدراسة:

اعتمدنـا في جمـع المعطيـات الخاصَّـة بالدراسـة عـلى الاسـتمارة التـي وُزِّعَـت عـلى الأسـتاذات والأسـاتذة الذيـن توصلـوا بعُـدة القـراءة الإثرائيـة، وتضـم الاسـتمارة (17) سـؤالًا تسـتهدف اسـتخلاصَ معطيـات تخـص الممارَسـة الصفيَّـة في اسـتغلال عُـدة القـراءة الإثرائيـة، بهـدف اسـتثمارها لتأكيـد أو نفـي فرضِيَّـات البحـث. واسـتهدفت الأسـئلة جمـع معطيـات حـول:

- سنوات أقدمية الأساتذة وجنسهم؛
- تخطيط الأساتذة لأنشطة القراءة الإثرائية؛
- اعتمادهم تصنيفًا معيَّنًا في توزيع العدة على المتعلِّمين؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة الطلاقة؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة تعرُّف المفردات؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة تعرُّف المعنى العامِّ للنص؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة استخلاص القِيَم من النص؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارة التلخيص؛
- مدى مساهَمة أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية مهارتَيِ النقد وإبداء الرأي؛
- اعتماد الأستاذات والأساتذة على شبكة لتقييم المهارات القرائيَّة للمُتعلِّمين.

4. حدود البحث:

- الحدود الزمنيَّة: الموسم الدراسيّ (2023 /2022).
- الحدود المكانيَّة: (3) مديريات؛ هي: مديريَّة الجديدة، ومديرية سيدي بنور، ومديرية الصوير.

(1) محمـد عبيـدات وآخـرون، 1999، منهجيـة البحـث العلمـي، القواعـد والمراحـل والتطبيقـات، دار وائـل للطباعـة والـنشر، الطبعـة الثانيـة، عمان الأردن، ص 37.

5. **قراءة في نتائج أدوات البحث:**

اقتضت شروط قَبول البحث، عدم تجاوز (20) صفحة؛ لهذا آثَر الباحثُ عدمَ إدراج المبيانات التوضيحيَّة المحصَّل عليه من لدن "Google forms" والاستعاضة عنها بمبيان توضيحي واحد فقط، يشرح إجابات المُشارِكينَ جميعها، مع تقديم قراءة في نتائج كل مبيان على حِدَةٍ.

ملاحظة: اعتمد الأستاذات والأساتذة المُشارِكونَ في البحث على منظومة مسار للمقارنة بين النتائج التي حصل عليها المتعلمون قبل تطبيق أنشطة القراءة الإثرائية وبعد عمليَّة تطبيقها، كما اعتمدوا على نتائج التقويم التَّشخيصيّ الذي أُجري بدايةَ الموسم الدراسيّ.

- **توزيع العينة حسب سنوات الأقدمية:**

- صرح (67.7%) من العينة المشارِكة أنهم قضَوْا أقلَّ من سبع سنوات في التدريس، بينما بلغت نسبة الذين قضَوْا ما بين سبع سنوات وخمس عشرة سنة (11.4%)، أمَّا الذين قضوا أكثر (15) سنة في التدريس فكانت نسبتهم (20.9%).

- **توزيع العينة حسب الاستفادة من التكوين في آليَّات استثمار عدة القراءة الإثرائية:**

عبَّر (76.8%) من العينة عن استفادتهم من التكوين في آليَّات استثمار عدة القراءة الإثرائية، بينما (23.2%) لم يتلقَّوْا أيَّ تكوين في هذا الشأن.

- **توزيع العينة حسب تقييم فعالية التكوين:**

عبَّر (85.17%) مِنَ الذين استفادوا من التكوين أنَّه كان فعَّالًا فعاليةً كبيرةً في المساعَدة على تفعيل عُدة القراءة الإثرائية، في حين صرَّح (10.83%) من الذين استفادوا من التكوين، أنَّه كان فعَّالًا فعاليةً متوسطةً في المساعَدة على تفعيل عُدة القراءة الإثرائية. أما (4%) من الذين استفادوا من التكوين، فقد قيَّموا فعاليةَ التكوين بالضعيفة.

- **توزيع العينة حسب نسبة الاستفادة من العدة الإثرائية:**

عبَّر عناصر العينة جميعهم عن استفادتهم من عدة القراءة الإثرائية.

- **توزيع العينة حسب اعتماد التصنيف من عدمه في توزيع الكتب على المتعلِّمين:**

عبَّر (79.4%) من العينة عن اعتمادهم على تصنيف "عربي 21" في توزيع الكتب على المتعلِّمين، بينما عبَّر (12.2%) عن اعتمادهم على معيار مستوى المتعلِّم في توزيع الكتب، وصرَّح (8.4%)، أنهم لا يعتمدون أيَّ تصنيف في التوزيع.

- **نسبة العينة التي تخطط لأنشطة القراءة الإثرائية:**

بلغت نسبةُ العينة التي تخطط لأنشطة القراءة الإثرائية (86.4%)، بينما (5.1%) لا تُخطِّط إطلاقًا، في حين أنَّ (8.5%) يُخطِّطون أحيانًا.

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارة الطلاقة:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارة الطلاقة (51.12%)، وبلغت نسبة الذين رصَدُوا نماءً كبيرًا (27.6%)، أمَّا نسبة العينة التي رصدت نماءً متوسطًا في مهارة الطلاقة فقد بلغت (17.3%)، في حين بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً ضعيفًا (3.98%).

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارة فَهْم المفردات:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارة فَهْم المفردات (47.7%)، وبلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا (18.4%)، أمَّا نسبة العينة التي رصدت نماءً متوسطًا فبلغت (20.2%)، في حين بلغت نسبة العينة التي رصدت تأثيرًا ضعيفًا (13.7%).

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارة فَهْم المعنى العامِّ للنص:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارة تحديد المعنى العامِّ للنص (38.4%)، وبلغت نسبة الذين رصدوا نماءً كبيرًا (22%)، أما العينة التي رصدت نماءً متوسطًا فبلغت (14.6%)، في حين بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً ضعيفًا (25%)

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارة استخلاص القِيَم من النص:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارة استخلاص القِيَم من النص (14.7 %)، وبلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا (17%)، وبلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً متوسطًا (40%)، أما العينة التي رصدت نماءً ضعيفًا فبلغت (28.3 %).

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارة التلخيص:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارة التلخيص (7.5%)، وبلغت نسبة الذين رصدوا نماءً كبيرًا (11.7%)، وبلغت نسبة الذين رصدوا نماءً متوسطًا (34.3%)، أمَّا العينة التي رصدت نماءً ضعيفًا فقد بلغت (46.5%).

- **تأثير أنشطة القراءة الإثرائية في نماء مهارتيَ النقد وإبداء الرأي:**

بلغت نسبة العينة التي رصدت نماءً كبيرًا جِدًّا في مهارتيَ النقد وإبداء الرأي (12.3%)، وبلغت نسبة العينة الذين رصدوا نماءً كبيرًا (15.6%)، وبلغت نسبة الذين رصدوا نماءً متوسطًا (19.6%)، أمَّا العينة التي رصدت نماءً ضعيفًا في مهارتيَ النقد وإبداء الرأي فقد بلغت (52.5%).

- **نسبة العينة التي تعتمد على شبكة لتقييم نماء مهارات المتعلِّمين القرائيَّة:**

يعتمد (83.7%) من العينة على شبكة لتقييم مهارات المتعلِّمين القرائيَّة، بينما لا تعتمد نسبة (16.3%) على أي شبكة للتقييم.

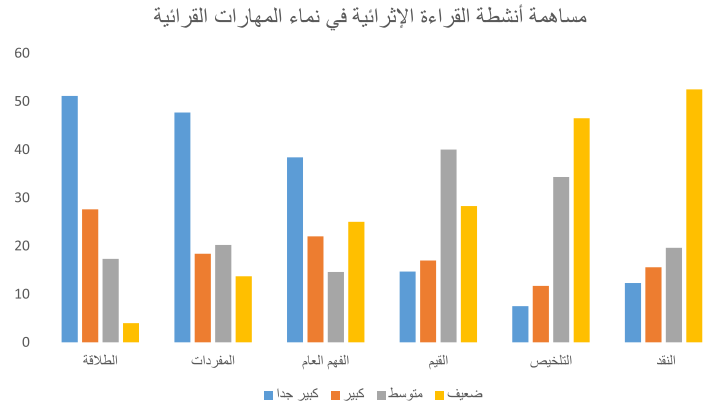
6. **تحليل المعطيات:**

يُلاحَظ من تصريحات العينة المشارِكة في البحث أنَّ (67.7%) منهم من حديثِي العهد بالتدريس؛ لأن مدة اشتغالهم بالتدريس لا تزيد عن سبع سنوات، ومن المعلوم أن فوج (2016م) لم يستفد من التكوين في المراكز الجِهويَّة للتربية والتكوين، أمَّا الأفواج التي جاءت بعده فمدة تكوينها لا تزيد عن ستة أشهر، وهي مدة غير كافية إطلاقًا لإقدار المدرِّسين على مزاوَلة عملهم بوعي نظري يُخوِّل لهم تحقيقَ الكفايات المسطَّرة.

عبَّر (76.8%) من العينة عن استفادتهم من التكوين في آليَّات استثمار عُدة القراءة الإثرائية، وصرَّح (85.17%) من الذين استفادوا من التكوين أنَّه كان فعَّالًا فعاليةً كبيرةً في المساعَدة على تفعيل عُدة القراءة الإثرائية، وتظهر فعاليةُ التكوين وجودتُه في حُسن توظيف العُدَّة، ويتجلَّى ذلك في تعبير (79.4%)، من العينة عن اعتمادها على تصنيف "عربي 21" في توزيع الكتب على المتعلِّمين، وتُوضِّح إجابةُ عناصر العينة بجواب "عربي 21" بدلًا من جواب "مستوى المتعلِّمين"، أو "لون النقط الموجودة على الغلاف" في إقدار عناصر العينة على تملُّك الجهاز المفهومي الخاص بالقراءة الإثرائية، ومن المعلوم أن اعتماد الأستاذ على معيار "عربي21" في عمليَّة توزيع الكتب، يُعَدّ أمرًا جوهريًّا وحاسمًا في تحبيب القراءة من عدمه للمتعلِّم؛ لأن إعطاء التلميذ كتابًا لا يناسب مستواه القرائيّ يُصيبه إمَّا بالفتور والملل إذا كان الكتاب دون مستواه، وإمَّا بالعجز عن فهمه، والإعراض عن قراءته إذا كان الكتاب يفوق مستواه.

وصرَّح (86.4%) من العينة أنَّها تخطط لأنشطة القراءة الإثرائية، بينما (5.1%) لا تُخطِّط إطلاقًا، في حين أن (8.5%) يخططون أحيانًا، ويوضح هذا المعطى أن الممارَسة الصفيَّة لأعضاء العينة، تطبعها بالعِلميَّة والموضوعيَّة؛ فالتخطيط يجعل فعل التدريس بعيدًا عن الارتجاليَّة والعشوائيَّة.

وما يُعزِّز هذا الطرحَ؛ أن العينة التي تعتمد التخطيط هي نفسها تقريبًا التي تعتمد على شبكة لتقييم مهارات المتعلِّمين القرائيَّة (83.7%)، والذين لا يعتمدون على التخطيط لأنشطة المهارات القرائيَّة، لا يعتمدون على شبكات لتقييم أداء المتعلِّمين القرائيّ؛ وبالتالي فإجابات (83.7%) من العينة نابعة من الوعي النظريّ المتبصِّر بممارستها الصفيَّة، وبمعطيات التقويم الأداتي القائم على تحليل الإحصائيَّات، والبعيد عن الانطباع الشخصيّ في اقتراح الأنشطة أو في إصدار الأحكام.



1.6 مهارات القراءة الدنيا: (الطلاقة، المفردات، الفَهْم العامّ):

احتلَّ تقييمُ "كبير جِدًّا" المرتبة الأولى في تقييم نماء مهارات القرَّاء الدنيا؛ إذ وظَّفَه (51.12%) من أعضاء العينة لوصف نماء مهارة الطلاقة، واحتلَّ تعبير "كبير" المرتبةَ الثانيةَ في وصف المهارة نفسها ب (27.6%)، أمَّا مهارة فَهْم المفردات فوُصف نماؤها ب"الكبير جِدًّا" مِنْ قِبَل (47.7%) وب" الكبير" مِنْ قِبَل (18.4%)، وأما مهارة الفَهْم العامّ للنص، فوُصف نماؤها ب"الكبير جِدًّا" مِنْ قِبَل (38.4%) وب" الكبير" مِنْ قِبَل (22%). ويمكن تفسير هذا الارتفاع الكبير جِدًّا والكبير في المهارات الدنيا بالأسباب الآتية

1.1.6 مهارة الطلاقة:

احتل وصف مهارة الطلاقة المرتبة الأولى للأسباب الآتية:

- سهولة تقييم المهارة ودقة النتائج؛ إذ يمكن للمدرس أن يُصدِر أحكامًا دقيقةً جِدًّا من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة قراءةً سليمةً في الدقيقة؛
- لا تتطلَّب هذه المهارة قدرات عقليَّة معقَّدة من طرف المتعلِّم؛ لأن جوهرها ميكانيكي يعتمد على حاسَّة البصر وعلى ملَكة النطق؛ فمهارة الطلاقة لا تقيس إلا قدرة المتعلِّم على تحويل المكتوب إلى منطوق؛
- تخصص عِدَّة أنشطة لإنماء مهارة الطلاقة، سواء الأنشطة المبرمَجة ضمن المنهاج الدراسيّ، أم ضمن القراءة الإثرائية؛ فالمتعلم يمارس فعل القراءة (تحويل المنطوق إلى مكتوب) في المواد الدراسيَّة جميعها، بالإضافة إلى أن (75%) من أشكال القراءة المقترَحة في مشروع "القراءة الإثرائية" مخصَّصة لإنماء هذه المهارة، فالقراءة الجماعيَّة، والقراءة الموجَّهة، والقراءة الثُّنائيَّة، تهدف -في المقام الأول- إلى تجاوُز صعوبات الطلاقة.

2.1.6 مهارة فَهْم المفردات:

احتل وصفُ نماء مهارة فَهْم المفردات بالكبير جِدًّا والكبير المرتبة الثانية ب (66.1%) للأسباب الآتية:

- سهولة تقييم الأستاذ/ الأستاذة لهذه المهارة، وقدرته على إصدار أحكام فوريَّة على التمكن منها من عدمه؛
- تخصيص عدة أنشطة لتطوير مهارة فَهْم المفردات في مشروع القراءة من أجل النجاح وفي أنشطة القراءة الإثرائية، فإستراتيجيات فَهْم الكلمات كثيرة ومتكاملة؛ الأمر الذي يمنح المتعلِّم فُرَصًا متنوعةً ومتعددة لتجاوُز إشكالية فَهْم الكلمات، ويمكن إيجاز هذه الإستراتيجيات في الآتي:

- **شبكة المفردات:** هدفها وضع الكلمة في حقلها الدلاليّ لتيسير فَهْمها؛
- **خريطة الكلمة:** هدفها تعرُّف المتعلِّم على نوعيَّة الكلمة ومرادفها وضدها ثم تركيبها في جملة؛

- **عائلة الكلمة:** هدفها تدريب المتعلِّم على اشتقاق أكبر عدد ممكن من الصيغ الصرفيَّة من الكلمة، وتلمُّس تغيُّر المعنى بتغيُّر الصيغة الصرفيَّة؛
- **المعاني المتعدِّدة:** هدفها تقريب مفهوم "المشترك اللفظيّ" إلى ذهن المتعلِّم، من خلال تعرُّف تغيُّر معنى الكلمة بتغيُّر السياق؛
- **مفاتيح السياق:** هدفها الاعتماد على سياق الجملة لفَهْم معنى الكلمة؛
- **الصفة المضافة:** هدفها إقدار المتعلِّم على توظيف شروط الانتقاء المعجمي توظيفًا سليمًا عن طريق تمكُّنِه من تعرُّف الخصائص الدلاليَّة لإضافة كلمة إلى كلمة أخرى.

3.1.6) مهارة فَهْم المعنى العامِّ للنص:

احتل وصفُ نماء مهارة "فَهْم المعنى العامِّ للنص" بالكبير جِدًّا والكبير المرتبة الثالثة ب (60.4%) للأسباب الآتية:

- تراكُم الرصيد اللُّغويّ الذي أهَّل المتعلِّمَ لفَهْم معاني النصوص فهمًا أفضلَ؛ ونتَج هذا التراكمُ عن كثرة قراءة المتعلِّمين للكتب التي تقدمها القراءة الإثرائية؛
- مساهَمة أنشطة الاستماع والتحدُّث -التي جاء بها مشروع القراءة من أجل النجاح- في تملُّك المتعلِّمين لوعي نظريّ، سمَح لهم بدراسة القصة بوصفها بناءً منهجيًّا متسلسِلًا، وليس بوصفها سردًا عشوائيًّا للأحداث؛
- تطوُّر الوعي النظريّ للمتعلِّم؛ إذ أصبح يُنظَر إلى القصة بوصفها نسيجًا يتألف من بنية (مرحلة الهدوء، مرحلة التحول، مرحلة الأزمة، مرحلة الحل، مرحلة العودة إلى الهدوء) وعناصر (الشخصيَّات، الزمان، المكان، الأحداث)؛ ومن بين الأنشطة التي ساهَمَت في بلورة هذا الوعي النظريّ نجد: أنشطة بناء التوقُّع، وإشراك المتعلِّمين في السرد، وبناء الفَهْم العامّ بأسئلة محدَّدة تُوجِّه المتعلِّمَ إلى تعرُّف العناصر والبنية.

2.6 مهارات القراءة العليا: (تحديد القيم، التلخيص، النقد):

هيمَن التعبيرانِ "ضعيف" و"متوسط" على إجابات عينة البحث في تقييم نماء المهارات القرائيَّة العليا، في مقابِل تراجُع واضح لتقييم نماء هذه المهارات بالكبير جِدًّا والكبير، إلَّا أن نماء مهارة "تعرف قيمة النص" شكَّل الاستثناءَ، ورصَد البحثُ أن (11.3%) فقط من العينة هي التي وصفت نماء هذه المهارة بالضعيف، بينما وُصف نماء مهارة التلخيص بالضعيف من لدن (36.5%)، ووصف نماء مهارة النقد بالضعيف من لدن (52.2%) من العينة، وبهذا؛ نكون إزاء مَنحًى تصاعديّ للضَّعْف، فكلما زادت المهارة تعقيدًا انخفض مؤشرُ التمكن منها.

1.2.6 مهارة تحديد قِيَم النص:

يتَّضِح من مقارنة نماء مهارة القيم بباقي المهارات العليا (التلخيص والنقد) أنَّها حازت النسبةَ الأكبرَ من النمو، بواقع (31.7%) من تقييم كبير جِدًّا وكبير، بينما حازت مهارة التلخيص (19.2%)، وحازت مهارة النقد (27.9%)، ويمكن رد أسباب هذا النمو المرتفع إلى:

- تخصيص حصة في مشروع القراءة من أجل النجاح لاستخلاص القِيَم من النص؛
- وجود مجموعة من الإجابات التي يمكن عدُّها صحيحةً؛ إذ يمكن أن يتضمن النصُّ العديدَ من القيم بمستويات متفاوتة من حيث الحضور؛

وإذا قورن مستوى نماء مهارة "تعرُّف قِيَم النص" بالمهارات الدنيا سنلاحظ أنَّه منخفض (31.7%) مقابلَ (78.72%) لمهارَة الطلاقة، ويرجع سبب انخفاض النمو إلى:

- صعوبة تحديد قِيَم النص، فهذه المهارة تُعَدّ من المَلَكات المعقَّدة؛ لأنَّها ليست معطى جاهزًا في النص، وإنَّما يحتاج إلى تضافُر مجموعة من المؤشِّرات لتحديده، فهو يتعلَّق بقدرة المتعلِّم على الاستنتاج والترجيح؛
- افتقار أنشطة القراءة الإثرائية إلى أنشطة تنمي هذه المهارة تنميةً صريحةً.

2.2.6 مهارة التلخيص:

صرَّح (46.5%) من العينة المشارِكة في البحث أن نماء مهارة التلخيص كان ضعيفًا، ولم يصرح سوى (7.5%) أنَّه كان "كبيرًا جِدًّا"، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود عائق ديداكتيكي؛ يتمثَّل في صعوبة المهارة نفسها، بوصفها إحدى مهارات التفكير العليا، فالتلخيص يتطلب دمج مجموعة من القدرات على رأسها الفَهْم السليم لأفكار النص، ثم

الضبط النظريّ لبِنيته، وتعرُّف عناصره جميعها، وتذكُّر أحداثه، وبعد أن يتملَّك المتعلِّمُ النصَّ؛ ينتقل إلى مرحلة الإنتاج اللُّغويّ التي تتطلَّب امتلاك الرصيد اللُّغويّ الكافي للتعبير عن الموضوع، وصياغة الأفكار في جُمَل سليمة المعنى والبناء، وأما السبب الثاني فيمكن رده إلى غياب أنشطة مخصَّصة لإنماء هذه المهارة ضمن أنشطة القراءة الإثرائية.

وأما تصريح (34%) من العينة بنماء مهارة التلخيص نموًّا متوسطًا فيمكن رده إلى جودة التكوين، وإلى تمكُّن المتعلِّمين من بعض التقنيات اللازمة لتلخيص النص؛ مثل: (تعرُّف البِنْيَة والعناصر، وامتلاك رصيد معجمي يُسعِف المتعلِّمَ في التعبير).

3.2.6 مهارة النقد وإبداء الرأي:

قيَّم (52.25%) من العينة نماءَ مهارة النقد بالضعيف، ويمكن ردُّ سبب ذلك إلى أمرين: أولهما صعوبة تقييم المهارة من لدن الأساتذة؛ فإبداء الرأي يرتبط بالتجربة الشخصيَّة للقارئ بوصف القراءة تفاعلًا فرديًّا بين النص وبين الذات، فيكفي تبريرُ التقييم تبريرًا موضوعيًّا من طرف التلميذ حتى يُحتسب جوابُه صحيحًا، حتى وإن ناقَض جوابُه جوابَ زميله، وأما السبب الثاني فهو غياب أنشطة خاصَّة لإقدار المتعلِّمين على تقييم النصوص باعتماد معايير مُتَّفَق عليها، ومحدَّدة سلَفًا.

7. **تمحيص الفرضِيَّات:**

الفرضيَّة الأولى:

ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية المهارات الدنيا للقراءة (الطلاقة وفَهْم مفردات النص، وفَهْم المعنى العامِّ للنص).

أظهَر البحثُ تحققَ هذه الفرضيَّة؛ وذلك من خلال رصد تأثيرٍ وُصف بالكبير جِدًّا والكبير، وبلغت نسبتهما مجتمعتينِ في مهارة الطلاقة (78.72%)، وبلغت في مهارة فَهْم المفردات (66.1%)، وبلغت في مهارة الفَهْم العام للنص (60.4%).

الفرضيَّة الثانية:

ساهمت أنشطة القراءة الإثرائية في تنمية المهارات العليا للقراءة (استخلاص القِيَم، التلخيص، النقد وإبداء الرأي):

أظهَر البحثُ أن الأثر الأكبر لأنشطة القراءة الإثرائية تراوَح بين المتوسط والضعيف؛ إذ سجلت تأثيرًا متوسطًا في مهارة استخلاص القِيَم من النص بنسبة (40%)، ومهارة التلخيص بنسبة (34.3%)، ومهارة النقد وإبداء الرأي بنسبة (19.6%).

أمَّا التأثير الضعيف فكانت نسبته في مهارة النقد وإبداء الرأي هي الأعلى، وقد بلغت (52.5%)، تلتها مهارتا التلخيص بنسبة (46.5%)، وأخيرًا مهارة تحديد قيم النص بنسبة (28.3%).

الفرضيَّة الثالثة:

ساهَم تكوينُ الأساتذة في جودة توظيفهم لعُدة أنشطة القراءة الإثرائية:

كشفت نتائج البحث أن تكوين الأساتذة كان فعَّالًا جِدًّا، وتجلت الفعاليَّة في ثلاثة مظاهر: أولها ارتفاع نسبة نماء المهارات القرائيَّة الدنيا، وثانيهما: تملُّك الأساتذة لوعي نظريّ أهَّلَهم لاستغلال العُدة جيِّدًا، وثالثهما نماء القدرات العليا نموًّا "كبيرًا جِدًّا" ب (14.7%) بالنسبة إلى مهارة القِيَم، و(7.5%) بالنسبة إلى مهارة التلخيص، و(12.3%) بالنسبة إلى مهارة النقد وإبداء الرأي؛ علمًا أن أنشطة القرَّاء الإثرائية لا تهدف إلى تنمية هذه المهارات بالأساس.

الخلاصة:

قادنا البحثُ إلى مجموعة من الخلاصات؛ أهمها:

- أدَّت جودة التكوين إلى الرفع من وعي الأساتذة بقيمة عمليتي التخطيط والتقويم، وإلى إقدارهم على حُسن استغلال عُدة الأنشطة الإثرائية؛
- حققت أنشطة العُدَّة الإثرائيَّة نماءً وُصف بالكبير جِدًّا والكبير في المهارات الدنيا للقراءة؛ ممَّا ساهَم في بناء أرضيَّة معرفيَّة صلبة عند المتعلِّمين، ساعدت الأساتذةَ على تطوير المهارات العليا للقراءة، ولو في غياب أنشطة تستهدف إنماءَ مهارات استخراج القِيَم، والتلخيص، وإبداء الرأي.

التوصيات:

- برمجة أنشطة خاصَّة بتطوير المهارات العليا للقراءة؛
- اقتراح معايير دقيقة لتقويم إجابات المتعلِّمين في المهارات العليا، لا سيما القِيَم والنقد؛
- تعميم القراءة الإثرائية على مستويات السلك الابتدائيّ جميعها؛
- إجراء تقويم وطني لنجاعة تنزيل عُدَّة القراءة الإثرائية في تنمية المهارات القرائيَّة.

لائحة المصادر والمراجع:

- Foucambert (J), L'enfant, le maître et la lecture, Paris, Editions Nathan, 1994.
- Gaussel, Marie, lire pour apprendre, lire pour comprendre, Hypothèses, 2015. (https:/ / edupass. hypotheses.org/ 824)
- إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، الطبعة الرابعة، القاهرة/ مصر، مكتبة الشروق الدوليَّة، 2004.
- ابن منظور، جمال الدين محمد، لسان العرب، الطبعة السادسة، بيروت/ لبنان، دار صادر للنشر، 1997.
- أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة، الطبعة الأولى، عمَّان/ الأردن، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 1999.
- دليل الأستاذة والأستاذ في اللُّغة العربيَّة، مُكوِّن القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، مديريَّة المناهج (2017/ 2018).
- زماني، عبد اللطيف وآخرون، كتابي في اللُّغة العربيَّة، الطبعة الأولى، الرباط/ المغرب، المكتبة الوراقة الوطنيَّة، 2019.
- سلسلة الوثائق الإضافيَّة لوثيقة منهاج التعليم الابتدائيّ (صيغة يوليوز 2021) الوثيقة رقم 1، دليل الأستاذ والأستاذة لاستثمار القراءة الإثرائية في المدرسة الابتدائية، البرنامج الوطنيّ للقراءة، مشروع القراءة من أجل النجاح، مديريَّة المناهج، الرباط/ المغرب 2021.
- عبيدات، محمد وآخرون، منهجية البحث العلميّ، القواعد والمراحل والتطبيقات، الطبعة الثانية، عمَّان/ الأردن، دار وائل للطباعة والنشر، 1999.
- غريب، عبد الكريم، وآخرون، معجم علوم التربية، الطبعة الثانية، الدار البيضاء/ المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، 1998.
- اللجنة الخاصَّة بالتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنيَّة، الميثاق الوطنيّ للتربية والتكوين، الرباط/ المغرب، 1999.
- مديريَّة المناهج، المنهاج الدراسيّ للتعليم الابتدائيّ، الصيغة النهائيَّة الكاملة، 2021.
- مديريَّة المناهج، دليل الأستاذ والأستاذة للسنة الأولى من التعليم الابتدائيّ، الرباط/ المغرب 2016،
- معهد ترينغل للأبحاث الدوليَّة آرتي آي(R.T. I)، مجموعة أدوات تقييم القراءة للصفوف الدراسيَّة الأولى، ط2 واشنطن، 2016.
- الهيئة الوطنيَّة للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، تحت إدارة رحمة بورقية وبمساهَمة العربيّ كراني وآخرين، البرنامج الوطنيّ لتقييم المكتسَبات لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعداديPNEA2019، تقرير تحليلي، دجنبر 2021.
- الهيئة الوطنيَّة للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلميّ، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدوليَّة لقياس مدى تقدُّم القراءة، الرباط/ المغرب، 2019.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

التدريس الإبداعيّ "إستراتيجية بيكس أُنموذجًا"

الباحث/ ناهل عبد المنعم الدَّخيل
المؤسَّسة التعليميَّة: مراكز خاصَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة

nahil5094@gmail.com

ملخَّص البحث:

في ظلِّ المتغيِّرات والتطوُّرات التي شهدها ويشهدها ميدانَا التربية والتعليم، في الانتقال بالعمليَّة التعليميَّة من التعليم التقليديّ إلى الإبداعيّ، والذي فَرَض - بدوره- التخفيفَ من مركزيَّة المعلم في الدَّرس، وجعَل الطالبَ محورًا للعمليَّة التعليميَّة، من هنا شَرَعَت هذه الدراسة في توظيف إستراتيجية (بيكس) في العَمليَّة التعليميَّة؛ كونها تعتمد على معارف المتعلِّم وخبراته السابقة في بناء المعرفة الجديدة بطرقٍ إبداعيَّة تعتمد على عناصر التدريس الإبداعيّ الذي انطلقت إرهاصاتُه الأولى مع النظريَّة البِنائيَّة؛ والتي وَلَّدت -بدورها- التعلُّم النَّشط والتفكير ما وراء المعرفيّ، والتفكير النَّاقِد، والإبداعيّ؛ وكل ما سبق يُعتبر ركائز أساسيَّة قام عليها التدريس الإبداعيّ.

إنَّ إستراتيجية (بيكس) جعَلَت من المعلم ميسِّرًا للعمليَّة التعليميَّة، ويُساهم في تحفيز المتعلِّم وإثارة دافعيته نحو التعلُّم بالاعتماد على خبراته ومعارفه السابقة، مولِّدًا أفكارًا إبداعيَّةً، وقد اعتمدت هذه الإستراتيجيَّة على أربع خطوات تبدأ بالمشكلة؛ ومِن ثَمَّ الأسباب والآثار، وفي نهاية المطاف تأتي الحلول.

ودور المتعلِّم يكون في تحديد المشكلة، وجَمْع الآثار وتصنيفها، ثم البحث عن الأسباب وتحليلها، ثم إيجاد الحلول المناسِبة؛ وذلك يكون بالاعتماد على معارف المتعلِّم السابقة وإبداعه في توليد الأفكار الجديدة.

وقد بنَى الباحثُ بحثَه على جانبين: الأول هو الجانب النظريّ؛ الذي عَمَدَ فيه الباحث إلى تأصيل الإبداع إلى جذوره العِلميَّة التعليميَّة، ثم بدأ بالجانب الثاني؛ وهو التطبيق العمليّ للإبداع والتدريس الإبداعيّ، وقد اختار لذلك إستراتيجية (بيكس)، ذات الخطوات الأربع.

***Research Summary**

In the context of the changes and developments which the education has witnessed, moving from traditional to creative teaching, which, in turn, has reduced the teacher's centrality in the lesson and made the student the center of the educational process, this study embarked on employing the "PECS" strategy in the educational process. This strategy relies on the learner's knowledge and previous experiences to build new knowledge in creative ways, based on the elements of creative teaching, which had its first inklings with the constructivist theory. This theory, in turn, gave birth to active learning, metacognition, critical and creative thinking. All of these are considered fundamental pillars of creative teaching.

The "PECS" strategy has made the teacher a facilitator of the educational process, contributing to motivating the learner and stimulating their learning by relying on their previous experiences and knowledge, generating creative ideas. This strategy is based on four steps starting with the problem, followed by the causes and effects, and ultimately the solutions.

The learner's role here is to identify the problem, search for and analyze the causes, collect and categorize the effects, and find suitable solutions. All of this is done by relying on the learner's previous knowledge and their creativity in generating new ideas.

The researcher built his research on two aspects: the first is the theoretical aspect, where the researcher rooted creativity in its educational scientific foundations, then began with the practical aspect of creativity and creative teaching, choosing the "PECS" strategy with its four steps for this purpose.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بإستراتيجية بيكس في التدريس الإبداعيّ من خلال الوقوف أولًا عند التدريس الإبداعيّ، والعودة إلى جذوره الأولى كمرحلة تأصيليَّة للإبداع؛ ومِن ثَمَّ الولوج في إستراتيجية بيكس، وتعريفها وتعريف خطواتها، وبيان دور المعلم والمتعلم فيها انطلاقًا من دور المتعلِّم الأساسيّ في العَمليَّة التعليميَّة، والذي تُحاكي فيه إستراتيجيةُ بيكس دورَ المتعلِّم الأساسيّ في التدريس الإبداعيّ، ثم دراسة تطبيقيَّة على إستراتيجيَّة بيكس؛ لتفعيل الجانب النظريّ للتدريس الإبداعيّ، وبيان الدور المحوري للمتعلِّم في هذه الإستراتيجيَّة الهامَّة.

أهميَّة البحث:

تكمُن أهميَّة البحث من أهميَّة التدريس الإبداعيّ في عصرنا الحالي، وتُعَدّ إستراتيجية بيكس من الإستراتيجيات المهمة في هذا المجال؛ لِمَا تقوم عليه من خطوات أربع، تُمثِّل الجانب الإبداعيّ لدى المتعلِّم؛ من تحديد المشكلة أولًا، ثم حصر آثارها وبيان أسبابها، وأخيرًا البحث عن حلول لها، بالإضافة إلى الأسئلة التفريعيَّة لكلِّ خطوة، وعدم الوقوف عند العموميَّات فقط.

ومن أهميَّة هذه الإستراتيجيَّة هو أنَّها تَتوافق مع الجذور الأولى للإبداع والتدريس الإبداعيّ؛ حيث المتعلِّمون يمارسون خطوات هذه الإستراتيجيَّة من خلال النِّقَاش الجماعيّ القائم على دمج معارفهم السَّابقة بالمعارف الجديدة بأساليب لا تخلو من الإبداع.

أولًا: تأصيل الإبداع نظريًا:

1. النظريَّة البنائيَّة:

تقوم النظريَّة البنائيَّة على توجيه المعلِّمينَ المتعلِّمين إلى اكتساب المعرفة بيسرٍ عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية يَنظر المتعلِّمون إليها كمفكِّرين، وتؤدِّي إلى الاكتشاف وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التَّقويم الأصيل، كما أنَّها تَنبذ المعرفة التي تُكتسبُ بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلِّم كالتلقين.

كما أشار (بكَّار والبسام، 2004، ص23). (Dane& Brewer, 2002, p .416))

لقد تطوَّر البحث التربويّ في العَمليَّة التعليميَّة في العقدين الماضيين؛ حيث تحوَّل إلى التركيز على عقليَّة المتعلِّم وما يجري بداخلها؛ كالمعارف السَّابقة والتذكُّر ومعالَجته للمعلومات ودافعيته وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلُّم ذا معنى، وأكَّد الباحثون على أهميَّة دور الفَهْم السَّابق في تشكيل هذه المعاني، وكل ذلك بالاستناد إلى فلسفة النظريَّة البنائيَّة. (الخليلي، 1996، ص255).

وقد حدَّد الفيلسوف فيليبس (1995) ثلاثة أدوار مميَّزة للبنائيَّة:

1. **المتعلِّم الفعَّال:**

تَرى البنائيَّة أنَّ المعرفة والفَهْم يُكتسبان بنشاطٍ؛ إذ يُناقش المتعلِّم ويحاور ويضع فرضيَّاته ويَستقصي ويأخذ وجهات النَّظر المختلفة بدلًا من أنْ يقرأ ويسمع ويقوم بالأعمال الروتينيَّة.

2. **المتعلِّم الاجتماعيّ:**

تَرى البنائيَّة أنَّ المعرفة والفَهْم يُبنيان اجتماعيًّا؛ فالمتعلِّم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكلٍ فرديٍّ؛ وإنَّما بشكلٍ اجتماعيٍّ بطريقة الحوار مع الآخَرين.

3. **المتعلِّم المبدِع:**

تَرى البنائيَّة أنَّ المعرفة والفَهْم يُبتدَعان ابتداعًا؛ فالمتعلِّمون يحتاجون لأن يَبتدعوا المعرفة لأنفسهم، ولا يكفي افتراض دورهم النَّشِط فقط. (خطابيَّة، 2005) كما أشار (الموسوي، 2015، ص28.29).

ويقوم نموذج التعلُّم البِنائيّ على أربع مراحل متتابعة، هي:

1. **مرحلة الدَّعوة:**

وتعني تهيئةَ المتعلِّم إلى التعلُّم من خلال طرح الأسئلة والمواضيع لاستثارة عقل المتعلِّم وتفكيره، واستدعاء معارفه السابقة لحلِّ المشكلة القائمة، وهذا يعتمد على تحفيز المعلم للمتعلِّمين وتشجيعهم.

2. **مرحلة الاستكشاف والاكتشاف والابتكار:**

وفيها يتمُّ البحث والتحرِّي عن الأجوبة والحلول؛ وذلك بالاعتماد على ملاحظة المتعلِّم وقياسه من خلال توظيف أفكارهم ومعارفهم وخبراتهم السابقة.

3. **مرحلة اقتراح التَّفسيرات والحلول:**

بعد البحث والتحرِّي تبدأ مرحلة تقديم التَّفسيرات والحلول؛ حيث يتمُّ تصحيح ما لدى المتعلِّم من تصوُّرات خاطئة بمقارَنتها مع المعرفة الجديدة التي حصل عليها من معلِّمه، وبدوره يجب أن يُعطي المعلم الوقت الكافي للمتعلِّمين من أجل صياغة الحلول والاقتراحات.

4. **مرحلة اتِّخاذ الإجراء:**

تعتمد على إيجاد المتعلِّم للحلول والاقتراحات المناسبة وتطبيقها عمليًّا بشكلٍ صحيحٍ.

(السيد والدوسري، 2003، ص 93.94).

2. التعلُّم النَّشط:

إنَّ التعلُّم النَّشط مرتبطٌ بمفاهيم النَّظرية المعرفيَّة والبنائيَّة؛ فالطلبة يتعلَّمون من خلال مشاركتهم الفاعلة في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة؛ حيث يفكِّرون ويحلِّلون ويتحدَّثون ويكتبون ممَّا تعلَّموه، ويربطونه بحياتهم اليوميَّة من خلال الممارَسة الواقعيَّة. (عبدالواحد والخطيب، 2001) كما أشار (سعادة، عقل، زامل، شتية، عرقوب، 2011، ص32).

إنَّ التعلُّم النَّشط طريقة يَنهمك الطالب فيها في الأنشطة الصفيَّة، Mathews,2006))، وترى ماثيوس بدلًا من أنْ يكون فردًا سلبيًّا يتلقَّى المعلومات من غيره؛ حيث يُشجِّع التعلُّم النَّشط على مشارَكة الطلبة في التَّفاعل من خلال العمل ضمنَ المجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوِّعة، والاشتراك في المشاريع الجماعيَّة والتدريبات القائمة على حلِّ المشكلات؛ فإسهام الطلبة في المشاريع الجماعيَّة – مثلًا- يُفسح لهم المَجالَ لاستخدام مهارات التَّفكير النَّاقد المتعدِّدة، وإنَّ التَّحليل العميق من جانب الطلبة للمشكلات يؤدِّي إلى اكتسابهم مهارات التَّفكير الإبداعيّ والاستقصاء وحلِّ المشكلات، وإنَّ تَفسير النتائج التي تمَّ تحليلها تُشجِّع الطلبة على عمليَّة صُنع القرارات. (سعادة وآخرون، 2011، ص32)

إنَّ التعلُّم النَّشط يُشجِّع الطلاب على اكتساب مهارات التَّفكير النَّاقد؛ لأنَّ مرور الطلاب بخبراتٍ تعليميَّة متنوِّعة فرديَّة أو جماعيَّة أو تحت إشراف معلِّمهم سيُكسبهم مهارات الاستنتاج والاستقراء والتمييز التي هي من مهارات التفكير الناقد، وكذلك في الأعمال الإبداعيَّة؛ حيث يُساهِم التعلُّمُ النَّشطُ في زيادتها عن طريق الأنشطة المتنوِّعة، والتي تُظهر مهارات التَّفكير الإبداعيّ الأربع؛ الأصالة والمرونة والطلاقة والتوضيح؛ فالتعلُّم النَّشط يقوم – أساسًا- على مبدأ التعلُّم عن طريق الخبرة، والذي يجعل أثر التعلُّم باقيًا لفترة أطول؛ لأنَّ الطلاب يقومون بالتفاعل مع الأشياء أو الأشخاص أو المصادر التعليميَّة بأنفسهم، فيستوعبون بعضَها، ويسألون عمَّا صَعُبَ عليهم حتى استيعابه، ثم ينتقلون إلى ما هو أعمق من ذلك كي يمرُّوا بخبرات جديدة، وتعلُّم جديد؛ أي أنَّ الخبرات السَّابقة تُؤدِّي إلى خبرات أخرى مفيدة وعميقة.

ويُشجِّع التعلُّمُ النَّشطُ على اكتساب مهارات التَّفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، فالطلاب يقومون بتحليل المادَّة التعليميَّة إلى أجزائها الصغيرة وإدراك ما بينها من عَلاقات، ثمَّ تَجميعها وإخراجها في قالب جديد من بنات أفكار الطالب، ثم الحُكم على الأمور، وهو ما تُركِّز عليه المستويات الثلاثة العُليا من تصنيف بلوم للمجال المعرفيّ. (سعادة وآخرون 2011، ص38-37-33)

3. التفكير ما وراء المعرفيّ:

يُشير مصطلح (ما وراء المعرفة) إلى عمليَّات التفكير في التفكير، أو المراقَبة الذاتيَّة والاستخدام الواعي لإستراتيجيَّات التعلُّم؛ بمعنى تعلُّم الفرد كيف يتعلَّم؟ لذلك فإنَّ تَبنِّي هذا المفهوم في عمليات التعلُّم يقتضي توفيرَ بيئة تعلُّم تُشجِّع على التفكير، وجَعْلِ المتعلِّم أكثرَ إيجابيَّةً ونشاطًا في عمليَّة التعلُّم، وجَمع المعلومات وتَنظيمها وتقويمها في أثناء عمليَّة التعلُّم، فضلًا عن تمكينه من توظيف تعلُّمه في المواقف التي تُواجهُهُ. (عطيَّة، 2014، ص139)

وأورد الشربيني والطنطاوي بعض جوانب الأهميَّة التربويَّة للتفكير ما وراء المعرفيّ؛ مثل: تنمية القدرة لدى المتعلِّم على الانتقاء والتجديد والابتكار، وتمكين المتعلِّم من توليد الأفكار الإبداعيَّة، وتنمية التفكير الناقد والابتكاريّ نتيجةً لوعي المتعلِّم بإستراتيجيَّات التعامُل مع المعرفة، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلُّم المختلفة، ومساعَدة

المتعلِّمين في التحكُّم في تفكيرهم، واستذكار المعلومات، وتحسين القدرة العامَّة على الاستيعاب لديهم، من خلال إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات. (الشربيني والطنطاوي، 2006) كما أشار (الجرَّاح وعبيدات، 2011، ص147).

وقد اخترنا بعضًا من المبادئ الهامَّة التي يقوم عليها مصطلح ما وراء المعرفة (الميتامعرفي) في التعليم.

1. **المساندة:** تعني تحويل مسؤوليَّة التعلُّم إلى المتعلِّم تدريجيًّا.
2. **التعاون:** التعاون بين المتعلِّمين ضروريٌّ عن طريق الحوار والمناقشة.
3. **العَمليَّة:** أي ينبغي التأكيد على أنشطة التعلُّم أكثر من التأكيد على النواتج.
4. **تصوُّر المتعلِّم:** ينبغي أنْ يُكيَّفَ التعلُّم ليُلائم تصوُّرات ومفاهيم المتعلِّمين الحاليَّة.
5. **المفهوم القَبلي:** أنْ يُبنى تَعلُّم المعرفة الجديدة على المعرفة والخبرات السَّابقة لدى المتعلِّم.
6. **الهدف:** يعني الاهتمام بالمستويات المعرفيَّة العليا من هرم "بلوم"؛ كالتحليل والتركيب والتقويم.
7. **الوجدانيَّة:** التركيز على أهميَّة التفاعل بين المكوِّنات المعرفيَّة وما بعد المعرفيَّة والوجدانيَّة للتعلُّم.

(جابر، 1999، ص332-331)

4. التفكير الناقد:

يكاد يُجمِع التربويُّون على أهميَّة التفكير الناقد في العَمليَّة التعليميَّة التعلميَّة؛ فهو يُحوِّل عمليَّة اكتساب المعرفة من عمليَّة خاملة إلى نشاط عقلي يؤدِّي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلميّ، ويُكسِب الطلبةَ القدرةَ على تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة عن مشكلات الحياة اليوميَّة، ويعمل على تَقبُّل التعليلات غير الصحيحة، ومراقَبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقَّةً، وأكثر صحَّةً، ممَّا يساعد على صُنع القرارات في حياتهم اليوميَّة، ويُبعدهم عن الانقياد العاطفيّ، والتطرُّف في الرَّأي. (قطامي، 2004)، كما أشار (الحلاق، 2010، ص44).

وقد عرَّفت جمعيَّة علم النَّفس الأمريكيَّة (1990م) التفكير الناقد؛ بأنَّه يتضمَّن بُعدين، الأوَّل: المهارات؛ كالاستقراء والاستنتاج، والثاني: التَّوجُّه والمَيل؛ كالنزعة إلى التساؤل والبحث عن المعرفة. (المحنة، 2018، ص63)

يُعدُّ التفكير الناقد شكلًا من أشكال التفكير عالي الرُّتبة، والذي يَتطلَّب استخدام مهارات التفكير المتقدِّمة، على غرار التفكير الإبداعيّ.

إنَّ التفكير عالي الرُّتبة هو مزيج من مهارات التفكير الناقد (Libman: 1991)ومن هنا اعتبر (ليبمان كما أشار (العياصرة، 2011، ص 10)، Libman: 1991)) والإبداعيّ معًا.

5. التفكير الإبداعيّ:

عرَّفه (جروان، 1998م)، بأنَّه: نشاطٌ عقليٌّ مركَّب وهادف، تُوجِّهه رغبةٌ قويَّةٌ في البحث عن حلول، أو التوصُّل إلى نواتج أصليَّة لم تكن معروفةً سابقًا، ويتميَّز التفكير الإبداعيّ بالشموليَّة والتعقيد؛ لأنَّه ينطوي على عناصر معرفيَّة وانفعاليَّة وأخلاقيَّة متداخلة، تُشكِّل حالةً ذهنيَّةً فريدةً، ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوِّعة تُقابل مفهوم التفكير الإبداعيّ، وتُلخِّصه من الناحية الإجرائيَّة؛ مثل: التفكير المنتِج، والتفكير التباعديّ، والتفكير الجانبي. (جروان، 1998) كما أشار (جروان، 2007، ص 77-76).

وللتفكير الإبداعيّ مهارات أو قدرات حاول الباحثون قياسها، نوجزها بما يلي:

أولًا: الطلاقة: وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل عند الاستجابة لمثير معيَّن، والسرعة والسهولة في توليدها.

ثانيًا: المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار متنوِّعة ليست من نوع الأفكار المتوقَّعة عادةً.

ثالثًا: الأصالة: هي أكثر الخصائص ارتباطًا بالإبداع والتفكير الإبداعيّ، وتعني الجدَّة والتفرُّد.

رابعًا: الإفاضة: وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوِّعة لفكرةٍ أو حلٍّ لمشكلةٍ.

خامسًا: الحساسيَّة للمشكلات: ويُقصد بها الوعي بوجود مشكلات، أي أنَّ بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقُّق من وجودها في الموقف. (جروان، 2007، ص 79-78-77).

6. التدريس الإبداعيّ:

إنَّ التدريس الإبداعيّ يحتاج إلى معلِّم مبدِع يَنتقل بالمتعلِّمين من التدريس التقليديّ إلى التدريس الإبداعيّ الذي يستند على كل ما سبَق ذِكْرُه، وهذا كلُّه حَريٌّ بنقل العَمليَّة التعليميَّة وأركانها من مرحلة الحفظ والتذكُّر إلى مرحلة الفَهْم والتفكير وربط المعرفة السَّابقة بالمعرفة الجديدة ثم الإبداع.

وهذا ما نادت به نظريَّات التعلُّم من أنَّ اكتساب المتعلِّم معرفة جديدة يتأثَّر بمَعارفه السَّابقة، من خلال العَلاقة بالموقف التعليميّ التعلُّمي، فالمتعلِّم الذي لا يمتلكُ معرفة سابقة حول موقف ما، سيواجه صعوبةً في فَهْم الموقف الجديد؛ فالمعرفة السَّابقة كالمثبِّت الذي يحتفظ بالمعلومات، ودون هذا المثبِّت في ذاكرة المتعلِّم ستتطاير المعلومات سريعًا، وحتى يكون التعليم فاعلًا ومبدعًا؛ على المعلم أنْ يتأكَّد من أنَّ المتعلِّمين لديهم المعرفة اللازمة التي يحتاجونها للتعلُّم الجديد. (نوفل، 2010، ص 32)

عبر لاذعة في كتابه (أهداف التربية) (Whitehead, 1969) وفي هذا السياق أورد المربيِّ وايتهد (حول التغيير المطلوب)؛ فقال: إنَّ تعلُّمك عديم الجدوى بالنسبة لك ما لم تَرمِ كتبك المدرسيَّة، وتَحرق مذكِّراتك، ومحاضراتك، وتنسى المواد التافهة التي حفظتها عن ظهر قلب للامتحان.

(السامرائي، 2017، ص71)

وقد يأخذ التدريس الإبداعيّ أشكالًا عديدةً؛ فقد يكون الطلبة جالسين على مقاعد الدراسة أو خارجها، وربمَّا يتكلَّمون أو يعملون بصمت، ويمكن أنْ يعملوا مع المدرِّس أو لوحدهم؛ فالتدريس الإبداعيّ يُشجِّع الطلبةَ على تحمُّل المسؤوليَّة للقيام بواجباتهم بطريقة لا تُولِّد الشعورَ بالإرهاق. (الشويلي وآخرون، 2016، ص124).

ولكي يكون التدريس إبداعيًّا؛ ينبغي أنْ يقوم على الاستقصاء العلميّ الذي محوره الطالب، وأنْ ينتقل من حفظ المادَّة إلى فَهمها، ومن فَهم المفهوم دون ربطه بالحياة إلى فَهمه وربطه بحياة الطلبة واهتماماتهم وحاجاتهم، ومن القيام بالمهارات العاديَّة والتطبيقات السطحيَّة إلى القيام بالمهارات الإبداعيَّة والتطبيقات العميقة؛ لأنَّ الانتقال بالمتعلِّم من التركيز على الحقائق إلى التركيز على المفاهيم وطُرُق الاستقصاء يؤدِّي إلى إحداث تفاعُل في العقل يولِّد أفكارًا جديدةً. (الشويلي وآخرون، 2016، ص126).

ويهتمُّ التدريس الإبداعيّ بتعليم الطلبة تَحمُّل مسؤوليَّة نتائج أعمالهم الناجحة أو الفاشلة؛ لأنَّها تُساعدهم في فَهم العَمليَّة الإبداعيَّة وانتقاد أنفسهم، ومعرفة إخفاقاتهم، والفخر بأعمالهم المبدعة، والكف عن توجيه اللوم في الإخفاقات إلى الآخَرين أو الظروف المحيطة. (الشويلي وآخرون، 2016، ص130).

تناغمًا ما بين التدريس الإبداعيّ (Asefi, and Elnaz, 2018) ونجد من خلال ما توصَّل إليه التدريس الإستراتيجي في أنَّ تطبيق مبادئ التدريس الإستراتيجي أدَّت إلى تطوير مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ؛ باعتبارها واحدةً من المهام الرَّئيسة للتعليم الإستراتيجي.

كما أشار (أبو عمشة، 2020، ص39). (Asefi, and Elnaz, 2018)) إلى أنَّ العَلاقة بين التدريس والتفكير والتعلُّم- بوصفها مجال عمل التدريس الإستراتيجي- أمرٌ بالغ الأهميَّة، فإذا كنتَ معلِّمًا ولا تَجعل طلابك يفكِّرون فيما تُقدِّمه أو تُناقشه؛ فأنتَ لا تقوم بعمل فعَّال، فدورُ المعلم يجب أنْ يكون أكثرَ من موزِّع للمعلومات.

كما أشار (أبو عمشة، 2020، ص 39). ((Kizlik، 2019).

وقد أورد (الشويلي وآخرون، 2016، ص219-218) خصائصَ للتعلُّم الإبداعيّ؛ هي:

1. نواتجه قابلة للاستعمال في الحياة.
2. يدرِّب المتعلِّمَ على المنهج العلميّ في التفكير.
3. يُنمِّي روحَ التعاون لدى المتعلِّم؛ كون المتعلِّم محور عمليَّة التعلُّم فيه.
4. يُنمِّي القدرة على المرونة والطلاقة والاتِّساع في التفكير لدى المتعلِّم.
5. يعزِّز دافعيَّة المتعلِّم بما يترتَّب على نواتجه من شعور بالنجاح والثقة بالنفس والاعتماد عليها.
6. تعلُّم منتج، يكرِّس حبَّ الإبداع واختراق المألوف، ويطوِّر القدرة على الإبداع، ويدرِّب المهارات.
7. تعلُّم مستمر لا يعرف التوقُّفَ؛ لأنَّ الحياة مستمرَّة، وتغيُّراتها مستمرَّة، وسلاحها الإبداع.
8. كونه تعلُّمًا ذا معنى عند المتعلِّم، فهذا يعني وجوب ارتباطه بحاجات الفرد الحقيقيَّة؛ كالجسميَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة والروحيَّة.

9. كونه تعلُّمًا يقوم على الخبرة المباشرة وغير المباشِرة، فكلَّما كانت الخبرة تلامس الواقع، كانت فعاليَّة التعلُّم ونواتجه أكثر ثباتًا في الذهن، والفَهْم أيسر والجهد أقل.

7. دور المعلم في كل ما سبق:

1. المعلم ميسِّر وليس ناقلًا للمعرفة.
2. يَعرض ويطرح المشكلات والتساؤلات.
3. يحترم الأفكار الإبداعيَّة والخياليَّة ويُشجِّعها.
4. يُعطي الوقت الكافي للطلاب ليعبرِّوا عن أفكارهم.
5. يساعد المتعلِّمين على ربط المعارف الجديدة بمعارفهم السابقة.
6. يُوضِّح للطلبة بأنَّ معارضة الفكرة ليس دليلًا على قلَّة أهميتها.
7. لا يحكم على المتعلِّمين بالفشل، بل يتَّخذ من الخطأ حافزًا للبحث عن الصَّحيح. (الموسوي، 2015، ص67)
8. تَجنُّب نقد الطالب في شخصه أو طريقته، وتوجيه النقد البنَّاء إلى العَلاقة بين الأسباب والمسبَّبات. (الشويلي وآخرون، 2016، ص 131)
9. توفير فُرَص للطلبة لاكتشاف التنوُّع في وجهات النظر في ظل بيئة مدعَّمة، مع مراعاة مشاعر الآخَرين. (العياصرة، 2011، ص 128)
10. يقوم المعلم بدور السابر؛ من خلال طرح أسئلة عميقة تَتطلَّب تبريرًا أو دعمًا لأفكارهم وفرضيَّاتهم واستنتاجاتهم التي توصَّلوا إليها.
11. تهيئة المناخ التعليميّ المناسب في الصف؛ والمبنيّ على التعاوُن والمشارَكة الديمقراطية التي يُقدَّر فيها التعبير عن الرَّأي والاستكشاف الحر والثقة بالنفس والتشجيع.

8. دور المتعلِّم في كل ما سبق:

1. يوضِّح الأسباب المقنِعة لرأيه.
2. عدم إلقاء اللوم أو الفشل على الآخَرين.
3. يُقلِّل من اعتماده على المعلم في مواقف التعلُّم.
4. يُبدي رأيه في كل الحالات سواء أكان مع أو ضدّ.
5. يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
6. يتحمَّل مسؤوليَّة آرائه العِلميَّة في المواقف التعليميَّة بكل ثقة.
7. يقوم بدور فعَّال من أجل اكتساب المعرفة وفَهْمها بالاعتماد على ذاته.
8. يُحاول فَصل التفكير العاطفيّ عن التفكير المنطقيّ. (الحلاق، 2010، ص45).
9. يبحث عن المعلومات، ويُشارك في بناء المعرفة الجديدة بالاعتماد على معارفه السابقة.
10. لا يكتفي باستقبال المعلومات بطريقة سلبيَّة، بل عليه إعادة بنائها في ضوء خبراته السابقة.
11. يُجزِّئ المادَّة التعليميَّة ويدرسها حتى يصل إلى معرفة علميَّة جديدة. (سعادة وآخرون، 2011)
12. يبني المعرفة وسط مجموعة من المتعلِّمين متبادلًا معهم المعلومات والأفكار للوصول إلى حلول صحيحة. (الموسوي، 2015، ص 67)

ثانيًا: الجانب النظريّ لإستراتيجية بيكس:

1. **التعريف:**

تُحقِّق إستراتيجيَّة بيكس أهداف النظريَّة البنائيَّة والتعلُّم النَّشِط المتمثِّلة في بناء معرفة الطالب السابقة على المعرفة الجديدة وإثارة دافعيَّته للتعلُّم، وتمَنح هذه الإستراتيجيَّةُ للطلاب فرصةَ المناقَشة الجماعيَّة؛ حيث يَعرض المعلم موضوع الدرس على شكل مشكلة، ثم يقوم الطلاب بتحديد المشكلة وأسبابها وآثارها، ثم يبحثون عن الحلول في جوٍّ من التفاعل العلميّ والمعرفيّ والإبداعيّ.

(أبو سعيدي وهدى، 2016، ص143)

2. **الخطوات:**

تتكوَّن من أربع خطوات متسلسلة منطقيًّا، وقد تمَّ اختصار اسمها من الأحرف الأولى لخطواتها؛ وهي:

1. **المشكلة** – Problems : تعني تحديد مشكلة الموضوع الذي طرحه المعلِّم.
2. **الآثار** – Effects: تحديد الآثار الناجمة عن هذه المشكلة في كافة الاتجاهات.
3. **الأسباب** – Causes: تحديد الأسباب التي نَتجت عنها هذه المشكلة.
4. **الحلول** – Solution: البحث عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة.

3. **الأهميَّة:**

تتَّضح أهميَّةُ إستراتيجيَّة بيكس من خلال خطواتها التي تَتشابك مع كل ما ذكرناه سابقًا، فنجدُ تناغُمًا بين خطواتها وبين النظريَّة البنائيَّة القائمة على الاعتماد على خبرات المتعلِّم السابقة في بناء معرفة جديدة، ومن خلال الأدوار المميَّزة للمتعلِّم الفعَّال والاجتماعيّ والمبدِع، كما تَكْمُن أهميتُها في التوافُق مع نموذج التعلُّم البِنائيّ، والذي يبدأ بمرحلة الدعوة؛ أي معرفة المشكلة، ثم مرحلة الاستكشاف في البحث عن الأسباب، ثم مرحلة اقتراح الحلول واتخاذ القرار.

ونفس التشابك العلميّ مع البنائيَّة نجده في التعلُّم النَّشِط الذي يعتمد على التفكير والتحليل والمشارَكة الجماعيَّة في النِّقَاش وإيجاد الحلول، فالتعلُّم النَّشِط يقوم -أساسًا- على مبدأ التعلُّم عن طريق الخبرة الذي يتوافق مع مبدأ إستراتيجيَّة بيكس.

إنَّ إستراتيجيَّة بيكس تقوم على جمع المتعلِّم للمعلومات حولَ مشكلة ما، ثم تنظيمها وتقويمها وإيجاد الحلول المناسِبة لها أثناء عمليَّة التعلُّم؛ فينتُج عن كل ذلك تنميةٌ لقدرة المتعلِّم على التحديد والابتكار وتوليد الأفكار الإبداعيَّة، وهذا كلُّه يتوافق مع ما جاء به التعلُّم ما وراء المعرفيّ.

إنَّ تطبيق كل ما سبق سيكفلُ لنا تفكيرًا إبداعيًّا يُساهِم في إنتاج أفكار ومعلومات جديدة، ونَقدها بشكلٍ علميٍّ، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه إستراتيجيَّةُ بيكس، والتي ستُتيح لنا تدريسًا إبداعيًّا قائمًا على إيجاد المشكلة والوقوف عند آثارها، ثم البحث عن الأسباب لإيجاد الحلول المناسِبة والمبتكرة لها.

4. **دور المعلم في إستراتيجيَّة بيكس:**

1. يبدأ بخطوات الإستراتيجيَّة بشكلٍ منتظِمٍ.
2. يشجِّع الطلابَ على التفكير الإبداعيّ وطرح الأفكار الإبداعيَّة.
3. إثارة دافعية الطلاب عن طريق التخطيط الجيِّد للدرس لتحقيق الأهداف المنشودة.
4. يطرح المعلمُ موضوعًا للدرس يكون من أساسيَّات واهتمامات الطالب في حياته.
5. تنمية مهارات الطالب الذهنيَّة والعقليَّة والدراسيَّة بشكل يساعدهم على التعلُّم الأفضل.
6. المعلم مُرشِد وطارح للموضوعات لإثارة مشكلة للطلاب، ثمَّ تشجيعهم على التفكير والتساؤل.
7. يشارك الطلابَ ويساعدهم على التوجُّه الصحيح لحل المشكلة الواردة في موضوع الدرس.

(دروزة، 157 ،2004) كما أشار (الجبوري، 2020، ص 522).

5. دور الطالب في إستراتيجية بيكس:

1. ألَّا يَخجل من طرح الأسئلة أو الاستفسارات.
2. يربط معارفه السابقة مع المعارف الجديدة للدرس.
3. يكون متعاونًا مع زملائه في معالَجة أجزاء الموضوع.
4. يُحلِّل المادة العِلميَّة إلى أجزاء، ويوظِّف قدراته العقليَّة في الجانب النقديّ والإبداعيّ لكلِّ جزء.

ثالثًا: الجانب التطبيقيّ لإستراتيجية بيكس:

1. أهداف الدَّرس:

1. أنْ يربطَ المتعلِّمُ بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة.
2. أنْ يتعاونَ مع زملائه في تطبيق خطوات الدرس.
3. أنْ يستنتجَ المشكلةَ الأساسيَّةَ للدرس.
4. أنْ يَستنبطَ الآثارَ الناجمةَ عن هذه المشكلة.
5. أنْ يُحدِّدَ الأسبابَ الأساسيَّةَ للمشكلة.
6. أنْ يصوغَ الحلول المناسِبة لهذه المشكلة.
7. أنْ يَبتكرَ حلولًا أخرى للمشكلة.

2. التمهيد:

1. **دور المعلم:**

يبدأ المعلم بالتمهيد العامّ لتهيئة الطلاب للدرس الجديد، فيتكلَّم عن الأمراض بشكلٍ عامٍّ، والفيروسات التي أصابت العالَمَ بشكل خاصٍّ؛ كالإنفلونزا الإسبانيَّة التي اجتاحت أوروبا في عام (1919) ميلاديَّة.

ثم يطرح سؤالًا على المتعلِّمين حول تخمينهم ما هو محور درس اليوم؟ مستمعًا إلى إجابات المتعلِّمين، ثمَّ يشرح خطوات تطبيق الإستراتيجيَّة على موضوع الدرس مبيِّنًا أهميَّتها في التفكير الإبداعيّ الذي يعتمد على مهارات المتعلِّم العقليَّة ومعارفه السابقة وآرائه في ذلك.

يقوم المعلم بتقسيم المتعلِّمين إلى مجموعتين أو ثلاث حسب عدد الصَّف، وقد يكتفي المعلم بتقديم المشكلة موضوع الدَّرس إلى طلاب الصَّف جميعهم إذا كان العدد مناسبًا، ثمَّ يُوزِّع نماذجَ من جدول إستراتيجيَّة بيكس على المتعلِّمين حتى يكتب الطلابُ أجوبتَهم في كل حقل من حقول خطوات الإستراتيجيَّة.

P	Problems	المشكلة	1
E	Effects	الآثار	2
C	Causes	الأسباب	3
S	Solution	الحلول	4

يوزَّع على الطلابPECS جدول (1) نموذج من جدول إستراتيجيَّة بيكس

2. دور المتعلِّم:

يبدأ بتهيئة تفكيره وحَصْر معارفه حولَ الأمراض والفيروسات وكل ما يتعلَّق بها استعدادًا لمناقشة الدَّرس مع المعلم ومع زملائه المتعلِّمين

جدول (2) الأسئلة المتوقَّعة لفقرة التمهيد

الأسئلة المتوقَّعة لفقرة التمهيد		الأجوبة المتوقَّعة
المعلم		المتعلم
1	خمِّن ما موضوع درسنا اليوم؟	الأمراض – الفيروسات – (كوفيد-19) – الإنفلونزا- الطاعون – جنون البقر

3. النَّص (العَتبَة):

بَدأ ظُهور فيروس كوفيد – 19 في الصين سَنة (2019م)، ويُسمَّى المَرضُ النَّاتجُ عنه مَرضَ فيروس "كورونا"، ففي مارس (2020م) أعلَنَتْ منَّظمَةُ الصِّحَّةِ العالَميَّةُ أنَّ فيروس كوفيد – 19 أصبحَ جائِحةً عالَميَّةً، وأظهَرَتِ البَيانَاتُ أنَّ هذا الفيروس يَنتقلُ بِشكلٍ أساسيٍّ من شَخصٍ إلى آخَرَ عَبرَ المُخالَطةِ اللَّصيقةِ، ويَنتَشرُ عن طَريقِ الرَّذاذِ التنفُّسيِّ، وتَظهرُ أعراضُ هذا الفيروس على الشَّخصِ المُصابِ منْ خِلالِ الحُمَّى والسُّعالِ والنَّعبِ وفِقدانِ حاسَّةِ التذوُّقِ أو الشَّمِّ.

وقد اِعتمدتْ إدارةُ الغذاءِ والدَّواءِ الأمريكيَّةِ استخدامَ لقاحِ فايزر بيونتك المُضادّ لكوفيد – 19، كَما تُوصي مُنَّظمةُ الصِّحَّةِ العالَميَّةُ بأَخذِ اللُّقاحاتِ وتَجنُّبِ التَّجمُّعاتِ المُزدَحمةِ.

ولا يَخفى على أحَدٍ الآثارُ الاقتصاديَّةُ التي خَلَّفَها هذا الفيروس على البَشريةِ؛ لِذلكَ كان لا بُدَّ من وِقفَةٍ عالميَّةٍ لِمواجَهةِ هذا الفيروس وغيره من الفيروسات والأمراض؛ حتى لا يُكلِّفَ البَشريَّةَ خَسائِرَ كبيرةً في الأرواحِ والأموالِ وغيرها. (مواقع إنترنيت بتصرُّف)

1. **دور المعلم:**

يقدِّم المعلم نصًّا مختصَرًا عن فيروس كوفيد – 19 فيه بعض المعلومات العامَّة حول هذا الفيروس، ثمَّ يقرؤه أمامَ المتعلِّمين، ويُكلِّف المتعلِّمين بعدَها بقراءة النَّص قراءةً صامتةً لاستيعابه جيِّدًا.

والغاية من هذا النَّص تكون بمثابة العتبة التي يَقفُ عليها المتعلِّمون للولوج إلى عالَم فيروس كوفيد– 19

لمناقَشة تفاصيله مع المعلم والمتعلِّمين تطبيقًا لخطوات إستراتيجية بيكس.

2. **دور المتعلِّم:**

قراءة النَّص قراءة فاهمة تهدف لاسترجاع المعلومات السَّابقة حول فيروس (كوفيد-19) وجمعها وتحليلها مع المعلومات الجديدة لبناء معرفة جديدة تُناسِب خطوات إستراتيجية بيكس.

بعضُ الأسئلة المتوقَّعة لنصّ العَتبة		الأجوبة المتوقَّعة من نصّ العَتبة
المعلم		المتعلّم
1	متى أصبح فيروس (كوفيد-19) جائحة عالميَّة؟	
2	كيف يَنتَشر هذا الفيروس؟	
3	بماذا أوصَتْ منظَّمة الصحَّة العالميَّة؟	

جدول (3) الأسئلة المتوقَّعة لفقرة نص العتبة

3. خطوات إستراتيجيَّة بيكس:

1. المشكلة:

جدول (4) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة المشكلة

بعضُ الأسئلة المتوقَّعة حول المشكلة		بعض الأجوبة المتوقَّعة حول المشكلة
المعلم		المتعلّم
1	ما المشكلة التي يدور حولها النَّص؟	فيروس (كوفيد-19)
2	هل يوجد مشاكل أساسيَّة أخرى؟	الصحة - الاقتصاد

ماذا نستنتج هنا؟ نستنتج بأنَّ المتعلِّمين استطاعوا تحديد المشكلة وهو فيروس (كوفيد-19) ، ثمَّ طرح سؤال آخَر لِغرض معرفة فَهم المتعلِّمين للنَّص، بعد ذلك يطلب المعلم من المتعلِّمين النِّقاش فيما بينهم حول جواب البعض على السؤال الثاني بأنَّ من المشاكل الأساسيَّة ل (كوفيد-19) كانت الصحة والاقتصاد؟

فهل الصحة والاقتصاد من المشاكل الأساسيَّة؟ أو من المشاكل الفرعيَّة التي نَتجت عن فيروس "كورونا"؟

بعد هذا النِّقاش سيَصل المتعلِّمون إلى حَصر المشكلة الرَّئيسة، بالإضافة إلى تَمييزهم بين المشكلة الأساسيَّة والمشاكل الفرعيَّة التي نَتجت عن المشكلة الأساسيَّة.

2. الآثار:

بعد تحديد المشكلة الرَّئيسة يَنتقل المعلم إلى خطوة تحديد آثار المشكلة؛ حيث يتناقش المتعلِّمون فيما بينهم لحصرها وجَمعها من خلال خبراتهم ومعارفهم السابقة عن هذا الفيروس، وهنا يطرح المعلمُ على المتعلِّمين عدَّةَ أسئلة تُثِير تفكيرَهم وتساؤلاتِهم بحثًا عن إجابات لها، ومنها:

جدول (5) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الآثار

بعضُ الأسئلة المتوقَّعة حول آثار المشكلة		بعض الأجوبة المتوقَّعة حول آثار المشكلة
المعلم		المتعلّم
1	ما الآثار الناجمة عن (كوفيد-19) ؟ نبدأ بالأهم وصولًا إلى المهم.	الصحة – الاقتصاد - التعليم – المجتمع – السياسة – السياحة – الرياضة.
2	هل تَرون أنَّ الإجراءات التي تمَّ اتخاذها كانت كافيةً للحدِّ من آثار هذا الفيروس؟ وضِّح ذلك؟	– نعم؛ لأنَّها ساهَمَت في التخفيف من عدد الوَفَيَات. – لا؛ لأنَّ بعض الدول نجحت في التخفيف من عدد الوَفَيَات، لكن بالمقابل هناك دول فَشلت في ذلك، فكان عدد الوَفَيَات فيها مرتفعًا جِدًّا.
3	ما تأثيرات (كوفيد-19) الإيجابيَّة؟!	– انخفاض مستويات التلوث البيئيّ نتيجة إغلاق المصانع وتوقُّف معظم وسائل النَّقل عن الخدمة. – رفع الوعي الصحيّ لدى الأفراد والمجتمعات. – تفعيل نظام العمل عن بُعْدٍ والعمل على تطويره وتحديثه بشكل دائم. – اجتماع الأسرة مع بعضها وقضاء أوقات طويلة. – أتاحت للإنسان ممارَسة الرياضة وباقي الهوايات بشكلٍ كافٍ.
4	لو لم يُكتشف لقاحٌ ضد (كوفيد-19)، كيف سيكون شكل العالَم وحجم الآثار الناتجة؟	– سيدخل في انتكاسات اقتصاديَّة وصحيَّة وغيرها أكثر وأكثر.

	بعضُ الأسئلة المتوقَّعة حول آثار المشكلة	بعض الأجوبة المتوقَّعة حول آثار المشكلة
	المعلم	المتعلِّم
5	إذا أصاب العالم فيروس مشابه ل (كوفيد-19) في المستقبل، هل ستكون آثارُه مشابهةً لآثار (كوفيد-19) برأيكم؟	– نعم؛ مشابهة له، لأنَّه سيكون بنفس الخطورة وستكون آثاره وربَّما أسبابه مشابهةً تمامًا له. – لا؛ لن تكون مشابهةً، لأنَّ العالَم أصبح أكثر وعيًا من الناحية الصحيَّة والتعليميَّة وغيرها؛ لذلك ستكون آثاره أقل، وحلوله أسرع.
6	كيف ستكون الآثار الجانبيَّة للأشخاص الذين رفضوا أخذ لقاح ضد (كوفيد-19)؟	– سيقون عُرضةً للإصابة في أيِّ وقت. – سيؤثِّرون نفسيًّا وصحيًّا على باقي الأشخاص الذين أخذوا لقاحًا ضدَّ كورونا.
7	هل يمكن أنْ تُفصِّل هذه النقطة (سيؤثِّرون نفسيًّا) بصورة أوسع؟	– مثلًا في أماكن الازدحام سيبقى الأشخاص الذين أخذوا اللقاح في حذر وخوف من تواجد أشخاص رفضوا أخذ اللقاح. – قد ألتقي مع شخص وأصافحه وأتكلَّم معه، ثم أكتشف أنَّه رفض أخذ لقاح (كوفيد-19).

ماذا نستنتج هنا؟ نستنتج أنَّ المعلم في السؤال الأوَّل لم يوجِّه إلى المتعلِّمين سؤالًا تقليديًّا حول آثار هذا الفيروس؟ بل طلب منهم جمع هذه الآثار باستخدام مهارة التَّتابع من الأهم إلى المهم؛ وذلك حتى لا يكون جَمعُهم للآثار جَمْعًا عشوائيًّا، بل يجب أن يكون جَمْعًا منظَّمًا، وهذا يدفع المتعلِّمين إلى النِّقَاش فيما بينهم وتوظيف مهاراتهم وخبراتهم في تحديد الأهم ثم المهم.

وفي السؤال الثاني لم يكتفِ المعلمُ بإجابة نعم أو لا، لأنَّ التدريس الإبداعيّ يحتاج إلى تعليلات إبداعيَّة من خبرات المتعلِّمين، فطلَب منهم توضيحًا لأجوبتهم.

في السؤال الثالث يستخدم المعلمُ إستراتيجيةَ التفكير المقلوب مع المتعلِّمين؛ وهي إحدى إستراتيجيات التفكير والتدريس الإبداعيّ، وهدف المعلم هنا هو تغيير اتِّجاه تفكير المتعلِّمين من السلبي إلى الإيجابي، والبَدْء في التفكير والمناقَشة والبحث عن الآثار الإيجابيَّة.

في السؤال الرابع والخامس ينتقل المعلم بالمتعلِّمين إلى التفكير ما وراء المعرفيّ بفرضيَّاته التي يطرحها بصيغة سؤال إبداعيّ يجعل المتعلِّمين يحلِّقون في تفكيرهم إلى ما بعد المألوف والمعروف؛ حيث يبدأ الخيال الإبداعيّ لدى المتعلِّمين بإنتاج أفكارٍ إبداعيَّة كنتائج لهذا السؤال.

وفي السؤال السادس يحاول المعلمُ الحصولَ على توقُّعات المتعلِّمين حول الآثار الجانبيَّة للأشخاص الذين رفضوا اللقاح، وهنا ستَتعدَّد إجاباتُ المتعلِّمين بين الآثار المعروفة وبين الآثار المتوقَّعة، ومقارَنة توقُّعات المجموعات مع بعضها.

في السؤال السابع يتوقَّف المعلم عند جزئيَّة هامَّة أجاب عليها أحد المتعلِّمين طالبًا منه ومن باقي المتعلِّمين شرحًا أكثرَ توسُّعًا من خلال الأمثلة حول هذه الجزئيَّة.

3. **الأسباب:**

ينتقل المعلم إلى الخطوة الثالثة؛ وهي تحديد أسباب المشكلة من خلال مناقَشة المتعلِّمين لتحديد هذه الأسباب والوقوف على بعض الجزئيَّات التي تُساهِم في تحليق الفكر وإبداعه وتحريك النِّقَاش حولها. ومنها:

جدول (6) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الأسباب

	بعض الأسئلة المتوقعة حول أسباب المشكلة	بعض الأجوبة المتوقعة حول أسباب المشكلة
	المعلم	المتعلّم
1	ما أسباب ظهور فيروس (كوفيد-19)؟	– ظهر أولًا عند الحيوانات، ثم انتقل إلى البشر. – طفرة غريبة ساهمت في انتقاله إلى البشر. – الإهمال واللامبالاة من دولة المنشأ لهذا الفيروس.
2	هل تعتقدون أنَّ (كوفيد-19) كان فيروسًا مصطَنَعًا ومدبَّرًا لغايات اقتصاديَّة أو سياسية أو غير ذلك؟ وضِّح ذلك؟	– لا؛ فهو فيروس مثلُه مثلُ باقي الفيروسات التي انتشرت سابقًا. – نعم؛ فالصراع العالميّ بين الدول العظمى في أقوى مراحله الآنَ. – طبعًا؛ من أجل إضعاف الدول العظمى بعضها بعضًا. – وأيضًا من أجل كشف القوَّة العِلميَّة والاقتصاديَّة الحقيقيَّة للدول العظمى.
3	هل من الممكن أنْ تُعبِّروا عن إجابة السؤال السابق بطريقة أخرى؟	– بعض الآراء ترى أنَّ الصراع العالميّ وصل ذروته؛ وتُعتبر الفيروسات سلاحًا من أسلحة هذا الصراع في إثبات قوَّة الدول المتصارعة في مكافحة الفيروس وسرعتها في إيجاد اللقاحات والأدوية له، بالإضافة إلى قدرتها وقوَّتها الاقتصاديَّة في تَحمُّل التَّبعات الاقتصاديَّة لهذا الفيروس.
4	هل لديكم دليل على أنَّ الفيروسات التي ظهرت سابقًا لم تكن مصطَنعة ومدبَّرة أيضًا؟!	– لا شك بأنَّ هناك فيروسات ظهرت بشكل طبيعيّ وانتقلت من الحيوان إلى الإنسان، وبعضها ينتقل من الإنسان إلى الإنسان؛ كالإنفلونزا. – نعم؛ يوجد فيروس الجدري الجديد، لكنَّه لا يؤثِّر على البشر، فهو قاتل للخيول فقط، وقد تمَّ تصنيعه لغايات تجريبيَّة لاستخدامه لاحقًا عند الإنسان. – هناك فيروس إنفلونزا الطيور المميتة، فنحن نعرف أنَّ إنفلونزا الطيور الطبيعيَّة لا ينتقل بسهولة بين البشر، ولا ينتقل عن طريق الهواء، ومع ذلك فقد طوَّر العلماءُ هذا الفيروس بحيث يمكن أنْ ينتقل بسهولة.
5	سأقف قليلًا عند هذه الأدلَّة وأسألكم؛ من أين جئتُم بهذه الأدلَّة؟ وهل هي من مصادر حقيقيَّة موثوقة؟	– نعم؛ موثوقة، وقرأتُها في الإنترنيت في مقال بجريدة الوطن. – نعم؛ أنا سمعتُ هذه المعلومة أيضًا من أحد الأطباء
6	لو افترضنا أنَّ الصِّين صَنعت ونَشرت (كوفيد-19)، ماذا استفادت من ذلك؟ مع العلم أنَّها من أكثر الدول التي تضرَّرت من (كوفيد-19)؟	– تأكَّدت من حجم القوَّة العِلميَّة والاقتصاديَّة الحقيقيَّة لبعض الدول العظمى. – أثبتت للعالَم عمومًا، والقوى العظمى خصوصًا أنَّها قوَّة علميَّة واقتصاديَّة وبشريَّة لا يُستهان بها، فالصين تُعتبرَ من الدول ذات الكثافة السكَّانيَّة العالية جِدًّا. – كانت الغاية من صُنعه الاستفادة من التجارب العِلميَّة، لكنَّه انتشر بعد خروجه عن السيطرة؟

ماذا نستنتج هنا؟ نستنتج أنَّ تحديد الأسباب في السؤال الأوَّل يحتاج إلى معرفة سابقة من المتعلِّمين، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات بعضهم بعضًا أثناءَ النِّقَاش، فكل مجموعة قد تُعطي سببًا يختلف عن المجموعة الأخرى، حتى يتم تحديد أكبر قدر ممكن من الأسباب.

أمَّا السؤال الثاني فنجده سؤالًا تحليليًّا يدور حول توقُّعات المتعلِّمين عن منشأ (كوفيد-19) إذا كان مفتعَلًا؟ فالمتعلِّم هنا سيستخدم تفكيره الناقد في تحليل منشأ الفيروس مع التعليل، وسيكتشف المعلم هنا حجم الإبداع لدى المتعلِّم من خلال التعليلات التي سيقدِّمها في الدفاع عن رأيه وإثبات صحته.

في السؤال الثالث يحاول المعلم الحصول على أجوبة وأفكار بديلة في ذهن المتعلِّم من خلال جوابهم عن السؤال الثاني، فالأفكار البديلة دليلٌ على غزارة المعرفة والخبرة لدى المتعلِّم، ودليل أيضًا على إبداعه في التنوُّع في الأجوبة وصياغتها حسب مقتضى الحال.

السؤال الرابع عبارة عن سؤالٍ استنتاجيٍّ من أجوبة المتعلِّمين عن السؤال السابق، حيث يقف المعلم عند جزئيَّة من إجابات المتعلِّمين ويُناقشها معهم باستخدام مهارة التمييز بين الحقيقة والرَّأي لما طرحه المتعلِّمون من آراء حول منشأ (كوفيد-19).

يتابع المعلِّم مع المتعلِّمين رحلة البحث والتقصِّي عن المعلومات والحقائق في السؤال الخامس، فالأدلة والمعلومات التي طرحها المتعلِّمون تحتاج إلى توثيق مصادرها؛ لأنَّ تَحَمُّل المتعلِّم لمسؤوليَّة الأجوبة والمعلومات التي يطرحها تُعتبر جزءًا مهمًّا من اهتمامات التدريس الإبداعيّ.

ويختم المعلم خطوة الأسباب بِبَيان العَلاقة بين السبب والنتيجة؛ حيث يربط المتعلِّمون الأسباب التي دفعت الصين لنشر هذا الفيروس وبين النتائج الملموسة والمتوقَّعة لهذا السَّبب، المتعلِّمون هنا سيبحثون عن قرائن تكون حلقة وَصل بين الأسباب التي ذكروها في الأجوبة السابقة وبين النتائج التي ذكروها في السؤال السادس، وما هذا البحث والرَّبط إلا مَزيَّة من مَزايا التعليم الإبداعيّ الذي يُمارسه المتعلِّمون.

4. **الحلول:**

بعد أن استوعب المتعلِّمون موضوع الدرس والوقوف عند مشكلته وآثاره وأسبابه، تأتي الخطوة الأخيرة، وهي خطوة الحلول لتُعبِّر عن النضج المعرفيّ والإبداعيّ لدى المتعلِّمين؛ حيث سيطرح المتعلِّمون حلولَهم الإبداعيَّةَ لهذه المشكلة؛ من خلال خبراتهم وتجاربهم ورؤاهم حولَ هذا الموضوع، ومنها

جدول (7) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الحلول

	بعض الأسئلة المتوقعة لحلول المشكلة	بعض الأجوبة المتوقعة لحلول المشكلة
	المعلم	المتعلّم
1	هل الإجراءات الاحترازيَّة ضدَّ (كوفيد-19) كانت كافية وصحيحة؟	– نعم؛ كانت كافية لأنَّها ساهمت في الحدِّ من انتشار الفيروس وانتقال العدوى. – لا؛ لم تكن كافية، فالكثيرون لم يلتزموا بمسافة التباعد في المواصلات العامَّة، إضافةً إلى عدم الالتزام بلُبس الكمامة في الأماكن العامَّة.
2	ما الإجراءات والاقتراحات التي تَرونها مناسِبةً كحلول لهذه الأوبئة والفيروسات؟	1. على الدول التي تقوم بتجارب وبحوث مخبريَّة التَّشديد في إجراءات السَّلامة والوقاية لِمَنع انتشار كل ما هو ضارّ للبشريَّة كالفيروسات. 2. أن يكون التنافس العلميّ بين الدول العظمى تنافسًا إيجابيًّا تعود فائدته على البشريَّة وليس ضد البشريَّة. 3. أن يكون هناك تعاونٌ بين القوى العالميَّة وباقي دول العالَم حول الفيروسات والأوبئة المنتشرة عالميًّا، وليس كما لاحظنا في فيروس (كوفيد-19) كيف كانت الدول العظمى تتَّهم بعضها بعضًا بتصنيع هذا الفيروس ونَشره. 4. زيادة الرقابة الصحيَّة على أسواق الحيوانات الحيَّة والمذبوحة أيضًا، لأنَّها مصدرٌ أساسيٌّ من مصادر ظهور الفيروسات وانتشارها كما رأينا وسمعنا عن سوق الحيوانات الحيَّة في مدينة ووهان الصينيَّة. 5. إنشاء صندوق تكافُل اجتماعي عالَمي لمساعَدة الفقراء والدول الفقيرة في مواجَهة الأوبئة المنتشرة عالميًّا مثل كوفيد -19. 6. إنشاء صندوق ضمان صحِّي عالمي لمساعَدة كبار السن والفقراء في مواجَهة هذه الأوبئة العالميَّة. 7. زيادة الوعي الصحِّي وطُرق مواجَهة خَطر هذه الفيروسات والأوبئة العالميَّة. 8. زيادة الوعي والاهتمام بالنَّظافة الشخصيَّة ونظافة المَرافِق العامَّة. 9. الاستفادة من التكنولوجيا في نَشر التطبيقات الصحيَّة الذكيَّة، والتي تُساعِد على رصد كل شخص حامل للفيروس عن بُعْد، وكذلك تساعِد في معرفة التحاليل الطبيَّة واللقاحات التي أخذها الشخصُ صاحبُ التطبيق الذكي، وكذلك يُستفاد منه بأمور أخرى
3	هل تَرونَ أنَّ التعاون الإيجابي في التنافس العلميّ بين الدول العظمى من أجل البشريَّة يُمكن تطبيقه؟	– لا؛ لا يُمكن تطبيقه كاملًا؛ والدليل كما نراه اليوم من التنافس النوويّ بين الدول التي تمتلك سلاحًا نوويًّا يُساهِم في تدمير البشريَّة. – يُمكن تطبيقه لو تمَّ تشريع قوانين عالميَّة في هذه الأمور، ويتمُّ مراقبة تنفيذها.
4	هل التكنولوجيا متوفِّرة لدى جميع الدول والشعوب، خاصَّة الدول الفقيرة؟	– لا؛ ليست متوفرة لدى الجميع، لكنَّ المساعدات العالميَّة وصندوق الضمان الاجتماعيّ سيوفِّر ذلك لأكبر شريحة ممكنة في الدول الفقيرة. – يجب توفير بدائل لذلك الأمر؛ لأنَّها أمرٌ في غاية الأهميَّة.

مـاذا نسـتنتج هنـا؟ نسـتنتج أنَّ السـؤال الأول كان سـؤالًا تقييميًّـا مـن المتعلِّمين حول الإجـراءات والتـدابير الصحيَّـة، وهذا يعتمـد على خبرتهـم وتجربتهـم مـع المشـكلة وطـرح رأيهـم في ذلـك سـلبًا أو إيجابًـا مـع التعليـل.

وفي السـؤال الثـاني يكمُـن الجانـب الإبداعـيّ لـدى المتعلِّمـين -بشـكلٍ كبيرٍ- مـن خـلال اقتراحاتهم المناسِـبة كحلـولٍ لهذه المشـكلة، وكل ذلـك يسـتند إلى الخـبرة الطويلـة والتجـارب العميقـة للمتعلِّمـين في انتشـار الأوبئـة والمشـاكل العالميَّـة، ويعتمـد هـذا عـلى تفكـير المتعلِّمـين النقـديّ أولًا، مـن خـلال نقدهـم لبعـض الحلـول التـي عايَشُـوها أثناء انتشـار الفـيروس، ومِـن ثَمَّ تفكيرهـم الإبداعـيّ في إنتـاج اقتراحـات وحلـول مسـتقبليَّة لهـذه الأوبئـة والفيروسـات، وفي السـؤال الثالـث والرابـع يقـف المعلـم عنـد جزئيَّـة مهمَّـة مـن جزئيَّـات أجوبـة المتعلِّمـين حـولَ إمكانيَّـة تحقيقهـا كاملـةً، أو بنسـبة مـا، مـع التعليـل والبراهين المناسِـبة لهـذه الجزئيَّة.

النتائج:

1. التدريس الإبداعيّ هو التدريس الفعَّال في هذا العصر قياسًا للتدريس التقليديّ سابقًا.
2. تُعتبر إستراتيجيَّة بيكس مثالًا يُحتذى للتدريس الإبداعيّ، ويمكن استخدامها لكافَّة المستويات.
3. تُعتبر إستراتيجيَّة بيكس ترجمةً لما جاءت به النظريَّة البنائيَّة وأُسُسها.
4. إستراتيجيَّة بيكس تُطلِق العَنان أمام الطالب للإبداع؛ اعتمادًا على خبرته ومعارفه السابقة.
5. إستراتيجيَّة بيكس تُعزِّز دور الطالب في كونه محورًا للعمليَّة التعليميَّة.

التوصيات:

1. الاهتمام بالتدريس الإبداعيّ وإستراتيجيَّاته من خلال الورشات التفاعليَّة للمعلِّمين والمتعلِّمين.
2. تطبيق إستراتيجيَّات التدريس الإبداعيّ بشكلٍ دائمٍ في صفوف الدراسة.
3. التطوير الدائم في أساليب التدريس الإبداعيّ وإستراتيجياته.
4. تضمين المناهج الدراسيَّة لإستراتيجيَّات التدريس الإبداعيّ وخطوات تنفيذها.

المراجع العربيَّة:

- أبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وهدى بنت الحوسنية، (2016)، إستراتيجيات التعلُّم النَّشِط و(180) إستراتيجية مع الأنشطة التطبيقيَّة، ط2، دار المسيرة للنشر، عمَّان، الأردن.
- الحلاق، علي سامي، (2010)، اللُّغة والتفكير النَّاقِد أسس نظريَّة وإستراتيجيات تدريسيَّة، ط2، دار المسيرة للنشر، عمَّان، الأردن.
- السامرائي، طارق عبد الحميد، (2017)، مهارات الإبداع والتفوق العقليّ، ط1، دار الابتكار للنشر، عمان الأردن.
- الشويلي، فيصل عبد منشد، حبيب، أمجد عبد الرزاق، المسعودي، محمد حميد مهدي، (2016)، أساليب التدريس الإبداعيّ ومهاراته، ط1، دار صفاء للنشر، عمَّان، الأردن.
- العياصرة، وليد، (2011)، التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه، ط1، دار أسامة للنشر، عمَّان، الأردن.
- المحنة، علي كاظم ياسين، (2018)، التفكير الناقد والقدرة اللغويَّة رؤية جديدة في طرائق التدريس، ط1، دار الرضوان للنشر، عمَّان، الأردن.
- الموسوي، نجم عبد الله غالي، (2015)، النظريَّة البِنائيَّة وإستراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية أُنموذجًا، ط1، دار الرضوان للنشر، عمَّان، الأردن. K.W.Lالجدول الذاتيّ
- جابر، جابر عبد الحميد، (1999)، إستراتيجيات التدريس والتعلُّم، ط1، دار الفكر العربيّ للنشر، القاهرة، مصر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن، (2007)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر، عمَّان، الأردن.
- دروزة، أفنان نظير، (2004)، أساسيات علم النفس التربويّ، ط1، دار الشرق للنشر، عمَّان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، وشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى، (2011)، التعلُّم النَّشِط بين النظريَّة والتطبيق، ط1، دار الشرق للنشر، عمَّان، الأردن.
- عطية، محسن علي، (2014)، إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فَهْم المقروء، ط1، دار المناهج للنشر، عمَّان، الأردن.
- نوفل، محمد بكر، (2010)، تطبيقات عمليَّة في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط2، دار المسيرة للنشر، عمَّان، الأردن.
- P.E.C.S- الجبوري، مجهول حسين عبود، (2020) ، "أثر إستراتيجية بيكس في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيَّة"، مجلة الباحث، العدد التاسع والثلاثون، وزارة التربية العراقيَّة، مديريَّة تربية بابل، الصفحات: 533.
- الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين، (2011)، "مستوى التفكير ما وراء المعرفيّ لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيِّرات"، المجلة الأردنيَّة في العلوم التربويَّة، العدد 2، مجلد 7، الصفحات: 147.
- الخليلي، خليل يوسف، (1996)، "مضامين الفلسفيَّة البِنائيَّة في تدريس العلوم"، مجلة التربية، س25، ع :(1996) 116 255-271 ، الصفحات: 256-255، مسترجَع من: http://search.mandumah.com/Record/24091
- السيد، جيهان كمال محمد، والدوسري، فوزية بنت محمد بن ناصر، (2003)، "فاعليَّة نموذج التعلُّم البِنائيّ في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافيَّة وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة"، دراسات في المناهج وطُرُق التدريس، ع 117 – 88 ،91، الصفحات: 94-93، مسترجَع من: http://search.mandumah.com/Record/17171
- بكار، نادية أحمد، والبسام، منيرة محمد، (2004)، "المعلم كمطوِّر لمحتوى الكتب المدرسيَّة: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائيين"، مجلة رسالة الخليج العربيّ، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربيّ، س 25، ع 63-13 ،91، الصفحات: 23. مسترجَع من: http://search.mandumah.com/Record/20217

المواقع الإلكترونيَّة:

- أبـو عمشـة، خالـد، (2020)، "مدخـل إلى التدريـس الإسـتراتيجي في تعليميَّـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا: النظريَّـة والتطبيـق"، الصفحـات: 39.
- https://www.academia.edu/97605327/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A

الجداول:

- جدول رقم (1) نموذج من إستراتيجية بيكس يوزَّع على الطلاب.
- جدول رقم (2) الأسئلة المتوقَّعة لفقرة التمهيد.
- جدول رقم (3) الأسئلة المتوقَّعة لفقرة نص العتبة.
- جدول رقم (4) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة المشكلة.
- جدول رقم (5) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الآثار.
- جدول رقم (6) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الأسباب.
- جدول رقم (7) الأسئلة المتوقَّعة لخطوة الحلول.

الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ لدى طالبات الثاني عشر عامّ في مدرسة الجاهلي وعلاج هاتين المشكلتين باستخدام مبادَرات وإستراتيجيَّات تُدعِّم مهارتَي القراءة والكتابة

الباحثة/ وفاء ناصر الشامسي
معلمة لغة عربية

Wafa.Wosaifmohd@ese.gov.ae

المقدّمة

إنَّ للبحوث العِلميَّة أهميَّة كبيرة لحل المشكلات المتعلّقة بالأفراد والأمم والمجتمعات؛ وذلك بما يوفرّه لها من حقائق وابتكارات تساعد في تحسين نوعيّة الحياة، حتى أصبح البحث العلميّ هو الأساس في رقي المجتمعات ونهضتها، وإيجاد الحلول للعديد من المشكلات، وأخُصُّ بالذِّكر البحوث الإجرائيَّة ومدى أهميتها للمعلّم خاصةً حتى يتوصلَ إلى حلول للعديد من المشكلات التي تصادفه في القاعات الصفيّة بين طلابه خاصَّةً حينما تستند إلى بيانات ناتجة عن ملاحَظات منظَّمة، وعن أساليب معروفة في جمع البيانات، والمعلّم المتميّز هو الذي يحاول -بشتى الطُّرق- التوصُّلَ لحلول عميقة تساعد في خدمة الطالب؛ ومِنْ هُنا سيكون البحث الإجرائيّ عن مهارتيَ اللُّغة العربيَّة (القراءة والكتابة) والضَّعْف فيهما، وكيفية إيجاد الحلول المناسِبة للنهوض بمستوى الطالب فيهما.

وهناك فوائد عديدة أيضًا للبحث العلميّ تنعكس على الباحث؛ منها:

1. القدرة على تحديد الأهداف بدِقَّة: يُساهِم البحث العلميّ في منح الدارس القدرةَ على تحديد الأهداف، والسعي وَفقًا للطرق المنظَّمة والمناهج المتنوِّعة نحو تحقيق تلك الأهداف في النهاية، والهدف هو عماد البحث العلميّ، ومن دونه لا يستقيم الأمر ويصبح عشوائيًّا.
2. مَنْح الباحثِ القدرةَ على تحليل الظواهر: يُتيح المنهج العلميّ الذي يتعلمه الباحثُ الفرصةَ لدراسة الظواهر بشكل متعمق، عن طريق التفكير المنطقيّ، ومن خلال عَلاقة السببيَّة، والتي تُعرف على أنَّها: "لكل حدث سبب"، ومن هذا المنطلق يقوم الباحث بجمع المعلومات حولَ الظاهرة التي يدرسها، ويحللها عن طريق الأدوات الدراسيَّة مثل الاستبيان والملاحظات والاختبارات والمقابَلات، حتى يصل إلى النتائج ذات القرائن الواضحة؛ ومِن ثَمَّ يضع حلولًا جذريةً، ويُعَدّ ذلك من بين عناصر أهميَّة البحث العلميّ.
3. اكتساب الصفات الحميدة: يُعد اكتساب الصفات الحميدة من بين جوانب أهميَّة البحث العلميّ؛ فالباحث العلميّ يتعلم الأخلاقيات العِلميَّة ويدرسها باستفاضة، وفي طليعة ذلك الأمانة العِلميَّة في النقل عن الغير، وذلك عند الاستعانة بالكتب أو المصادر التي يُدونها العلماء السابقون، وكذلك يتعلم الباحث العلميّ التواضعَ عند التعامُل مع الآخَرين، والمحافَظة على أسرار المبحوثين الذين يقوم بفحصهم عند تنفيذ إجراءات البحث العَمليَّة، بالإضافة إلى الصبر والجَلَد في مواجَهة الصعوبات التي تواجهه عن إعداد الدراسات والأبحاث[1].

(1) https://mobt3ath.com/dets.php

فرضيَّة البحث

القراءة والكتابة عمليتان متكاملتان رئيستان في نهضة الأمم وتطورها؛ إذ تُعَدَّانِ من أهم العمليَّات على الإطلاق؛ حيث تَدعَمان الإنسانَ أينما حلَّ وارتحَلَ، كما أنهما تعززان دورَه في مجتمعه الصغير أو الكبير بشكل أكبر، فللكتابة العديد من أوجه الأهمية؛ منها: منطلق إبداع الإنسان، وإطلاق العِنان لمخيلته للتعبير عمَّا يجول في داخله، فالكتابة متنفَّس لطلاب العلم بالأخصّ، وكذلك للقراءة أهميَّة كبيرة لا تقل عن الكتابة؛ لأنهما وجهان لعملة واحدة؛ فنحن نقرأ حتى نكتب بشكلٍ أفضلَ، وتساعد القراءة على تنوير العقل، وزيادة ثقافة الفرد، وطلاب العلم بحاجة ماسَّة لهاتين المهارتين، ولكن:

هل الطلاب على وعي بأهمية هاتين المهارتين؟

هل لدى الطلاب القابليّة للتعلُّم المتمركز حول فَهْم المقروء؟

ما المهارات القرائيَّة التي يجب أن يمتلكها طلاب الثاني عشر؟

ما المهارات الكتابيَّة التي يجب أن يمتلكها طلاب الثاني عشر؟

هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الخاضعة للدراسة (الذين تلقَّوُا التعليمَ من خلال المبادَرات الداعمة لمهارتيَ القراءة والكتابة) وبين الطلاب الذين درسوا بالطريقة العاديّة في الاختبار القرائيّ؟

هل يوجد اختلاف في متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الخاضعة للدراسة (الذين تلقَّوُا التعليمَ من خلال المبادَرات الداعمة لمهارتيَ القراءة والكتابة) وبين الطلاب الذين درسوا بالطريقة العاديّة في الاختبار الكتابيّ؟

من خلال قراءة العديد من البحوث الإجرائيّة الحديثة في الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ لدى الطلبة تبيَّن أنَّ جميع الدراسات تأمُل تغييرَ واقع الطالب في هاتين المهارتين؛ لأنهما أساس اللُّغة العربيَّة، ومنهما ينطلق الطالب، فعلى المعلّم أن يضعَ كلَّ أهدافه وخططه في تطوير هاتين المهارتين باستخدام الإستراتيجيات المختلفة التي تُشعِل فيهم حبَّ الكتابة والقراءة، كما عمدتُ مع الطالبات إلى تفعيل العديد من المبادَرات؛ منها (أنا كاتبة لامعة) لتقوية مهارات الكتابة والارتقاء بأسلوب الطالبات في الصياغة، كذلك مبادَرة (أجمل ما قرأتُ) من خلال بثّ روح المتعة في القراءة وتشجيع الطالبات على التنويع في قراءاتهن.

أهداف الدراسة وأهميتها:

أهداف الدراسة: هدَفَت الدراسةُ إلى:

1. التعرُّف على المهارات القرائيَّة والكتابيّة التي يجب أن يمتلكها طلاب الثاني عشر.
2. التعرُّف على مدى امتلاك طلاب الثاني عشر هذه المهارات.
3. التعرُّف على وجود اختلاف في متوسط درجات الطلاب قبل علاج الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ، وبعد وضع خطط لعلاجه وملاحظة الفَرْق.

أهميَّة الدراسة:

1. العمل على رفع مستوى التحصيل عند طلاب الثاني عشر عام في اللُّغة العربيَّة من خلال أساليب حديثة وجديدة.
2. طَرْح بعض الطُّرق الجديدة والفاعلة في تدريس اللُّغة العربيَّة لطلاب الثاني عشر؛ سعيًا لتحسين العمليّة التعليميَّة.
3. فَتْح الآفاق لنا كباحثين وفي نفس الوقت كمعلمين حتى نعالج هاتين المهارتين الأساسيتين في اللُّغة العربيَّة.
4. تسليط الضوء على مَواطِن الضَّعْف لدى الطلبة وكيفية علاج هذا الضَّعْف والأخذ بيد الطالب إلى بر الأمان حتى يكونَ واثقًا من نفسه.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التاليّة:

- الحدّ الموضوعيّ:

أسباب الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ عند طالبات الثاني عشر عام في مدرسة الجاهلي والتوصّل إلى حلول مناسِبة ترتقي بمستوى الطالبات في هاتين المهارتين.

- الحدّ الزمانيّ:

كانت الفترة الزمنيّة في الفصل الدراسيّ الأول منذُ بدايته، إلى الفصل الدراسيّ الثالث في نهايته من العام الدراسيّ (2022-2023).

- الحدّ البشريّ:

اقتصرت الدراسة على طالبات الثاني عشر عام في مدرسة الجاهلي، وبالأخصّ الطالبات متدنيات المستوى في هاتين المهارتين.

- الحدّ المكانيّ:

مدرسة الجاهلي في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، في مدينة العين، والفئة المستهدَفة طالبات الثاني عشر عام.

- الحدّ الإجرائيّ:

اقتصرت الدراسة على الأدوات الآتية: الاستبانة، والملاحَظة، والمشاهَدة، وجَمْع عينات من نتائج الاختبارات التقويميّة والوزاريّة.

مصطلحات الدراسة:

لقد زاد في الوقت الحاضر الاهتمامُ بالدراسات والبحوث التي تناولت البحثَ عن الضَّعْف القرائيّ والكتابي لدى الطلبة، فما المقصود بالقراءة؟، والضَّعْف القرائيّ والكتابيّ؟

القراءة: هي عمليَّة فسيولوجيّة عقليّة يتم فيها تعريف الكلمات والنطق بها، وفَهْم المقروء ونقده وتوسيع الخبرات والإفادة منها في الحياة اليوميَّة، وحل المشكلات. (الخليفة، 2004، ص67)

كما تُعرَّف القراءةُ أيضًا بأنها: هي عمليَّة فسيولوجيَّة عقليَّة تشمل تفسير الرموز التي يتلقَّاها القارئ عن طريق عينية وفَهْم المعنى والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحُكْم والتذوق وحل المشكلات. (شحاتة، 2008، ص111)

أمَّا القراءة من وجهة نظر الباحث: هي مجموعة من الحروف، من خلالها يتم التعرُّف على الكلمات والجُمَل، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة عند نُطق الكلمات، ومدى التمكن مِنْ نُطق المقطع الساكن بشكلٍ صحيحٍ، والقدرة على قراءة الكلمات الجديدة.

أما الضَّعْف القرائيّ فيُعرَّف على أنَّه: هو قصور في قدرة القارئ على فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وبناء المعنى، ومن أمثلة المظاهر المتعلِّقة بمهارتيَ التعرُّف والنطق: ضَعْف القدرة على التمييز بين الحروف، وإضافة أصوات غير موجودة في الكلمة أصلًا ونطقها، وحذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو إبدال كلمة بأخرى، أو حرف بآخَر، ووجود الخطأ في نطق حركات بنية الكلمات. (المعولي، 2003، ص28)

والضَّعْف القرائيّ عرَّفَه عطية (2008، ص271) على أنَّه: قصور القارئ عن تحقيق الأهداف التي ترمي إليها القراءةُ، وله آثارٌ سلبيَّةٌ تمتدّ إلى ميادين المعرفة التي يُراد اكتسابُها، وتؤدِّي إلى التأخُّر الدراسيّ.

أما مفهوم الكتابة فيُعرَّف بأنه: امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الأحاسيس إلى الآخَرين كتابةً، مستخدِمًا مهارات لُغويَّة مثل قواعد الكتابة: إملاء، وخطًّا، وقواعد اللُّغة: نحوًا وصرفًا، وعلامات الترقيم بطريقة صحيحة وسليمة.

مشكلة الضَّعْف القرائيّ والكتابي لدى طالبات الثاني عشر عام:

كيف نرتقي بمستوى القراءة والكتابة لدى طالبات الثاني عشر في مادة اللُّغة العربيَّة؟

صياغة المشكلة:

من خلال هذا البحث الإجرائيّ وددتُ أن أتعرَّف على الأسباب التي تَكْمُن وراء تدنيٍّ مستوى بعض الطالبات في مهارتيَ القراءة والكتابة، وبعد استخدام عدد من الأساليب في التدريس والتنوع فيها وجدتُ أنّ:

1. عدم توفُّر مخزون ثقافيّ لدى الطالبات؛ ممَّا يتطلَّب جهدًا كبيرًا من المعلمة للارتقاء بمستواهنَّ في مادة اللُّغة العربيَّة لاسيما في هاتين المهارتين (القراءة والكتابة).
2. تراكمات الضَّعْف الأكاديميّ لدى الطالبات في المراحل السابقة، الذي انعكس عليهنَّ سلبًا في مرحلة الثاني عشر.
3. عدم وجود الشغف لدى الطالبات حتى يُحقِّقنَ أعلى المستويات في الفَهْم القرائيّ والكتابيّ.

4. وجود صعوبة عند الطالبات في تركيب الحروف لتكوين كلمات جديدة قويَّة في اللُّغة العربيَّة.
5. نَقْص التدريب على مهارة القراءة السريعة والصحيحة؛ بحيث تكون مناسِبةً مع مستوى الطالبات للصف الدراسيّ الذي هنَّ عليه.
6. عدم إقبال الطالبات على التنويع في قراءاتهن حتى تساعدهن تلك القراءات في عمليَّة الكتابة.
7. ضَعْف ثقة الطالبات بنفسهن وفيما يكتبنَ، فرأيتهنَّ مترددات في الكتابة والقراءة.

وصف المشكلة:

تأتي هذه الدراسة للوقوف على أسباب تدنٍّ مستوى التحصيل الدراسيّ في مهارتيَ القراءة والكتابة، ومقترَحات علاجها، فبالرغم من الجهود التي يبذلها القائمون على العَمليَّة التربويَّة والمهتمون بتطوير التعليم لمواكَبة عصر التكنولوجيا والمعلومات، وتذليل الصعوبات التي تعترض هذه العَمليَّة، إلا أن هنالك مشكلات ما زالت تُؤرِّق التربويين والآباء والطلبة؛ كون هذه المشكلات متجددة، ولعل الضَّعْف القرائيّ والكتابي لدى بعض التلاميذ يأتي في مقدمة هذه الموضوعات؛ كون القراءة من أولويات المهارات الأساسيَّة التي يتطلبها النمو الإنسانيّ على كافَّة المستويات، ووسيلة للتزود بالمعرفة والاتصال مع الآخَرين.

وتأتي هذه الدراسة للوقوف على أسباب تدنٍّ مستوى القراءة والكتابة ومقترَحات علاجها، فمن هنا قررتُ أن أقوم بعمل بحث في موضوع القراءة والكتابة، لعلي أُسهِم في علاج هذه المشكلة باستخدام الأنشطة المتاحة والمهارات الفرديَّة والجماعيَّة.

وبِناءً على ما تقدَّم تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أسباب تدنٍّ مستوى القراءة والكتابة لدى طالبات الثاني عشر العامّ؟
2. ما مقترَحات علاج الضَّعْف القرائيّ والكتابي لدى الطالبات؟
3. كيف يمكننا الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسيّ في مهارتيَ القراءة والكتابة؟

تصميم خطة العمل واختبار الفرضِيَّات:

الرقم التسلسلي	الزمن	الصعوبات	الإجراءات والمواد التي أحتاجها	مظاهر المشكلة
1	عدم توفُّر مخزون ثقافي لدى الطالبات ممَّا يتطلَّب جهدًا كبيرًا من المعلمة للارتقاء بمستواهنَّ في مادة اللُّغة العربيَّة، لاسيما في هاتين المهارتين (القراءة والكتابة)	قيام المعلّمة بتسجيل الدروس والمراجعات حتى تعود إليها الطالبة في أيّ وقت للاستفادة منها	عدم توفّر الوقت الكافي لطالبات الثاني عشر للاستماع لهذه المراجعات باستمرار	طلبة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2023-2022)
2	تراكمات الضَّعْف الأكاديميّ لدى الطالبات في المراحل السابقة الذي انعكس عليهن سلبًا في مرحلة الثاني عشر	القيام بحصص المراجَعة واقعيًّا من خلال مبادَرة (بمهارتي أرتقي) في حصص اللُّغة العربيَّة	كثرة نواتج التعلُّم المطلوبة في مرحلة الثاني عشر فكنتُ أحاول تنظيم الوقت في الحصّة الدرسيّة	طلبة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2023-2022)
3	عدم وجود الشغف لدى الطالبات حتى يحققنَ أعلى المستويات في الفَهْم القرائيّ والكتابيّ	زَرْع الشغف في الطالبات من خلال صفحة (شغف) التي تبنّت مبادَرات تدعم المهارات القرائيَّة والكتابيّة	انشغال الطالبات بالمواد العِلميَّة؛ فلقد أخذ مني موضوع الشغف وقتًا طويلًا حتى أزرعه في قلوب طالباتي	طلبة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2023-2022)
4	نقص التدريب على مهارة القراءة السريعة والصحيحة بحيث تكون مناسِبة مع مستوى الطالبات للصف الدراسيّ الذي هنَّ عليه	إطلاق مبادَرة (القراءة السريعة) مع الالتزام بمعايير القراءة الصحيحة	الصعوبة التي وجدتُها عند بعض الطالبات من أجل الضبط الصحيح لأواخر الكلمات	طلبة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2023-2022)

الرقم التسلسلي	الزمن	الصعوبات	الإجراءات والمواد التي أحتاجها	مظاهر المشكلة
5	عدم إقبال الطالبات على التنويع في قراءاتهن حتى تساعدهنَّ تلك القراءات في عمليَّة الكتابة	تبنِّي مبادَرة (أجمل ما قرأتُ) لزرع حُب القراءة لدى الطالبات والتنويع فيها	عدم التزام جميع الطالبات بالتنويع في قراءاتهن، وهذا أخذ مني وقتًا وجهدًا	طيلة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2022-2023)
6	ضَعْف ثقة الطالبات بنفسهن وفيما يكتبنَ، فرأيتهنَّ مترددات في الكتابة والقراءة	القيام بالعديد من المبادَرات في حصص اللُّغة العربيَّة لتعزيز ثقة الطالبة بنفسها	تردُّد بعض الطالبات في البداية في عرض هذه المبادَرات أمامَ ا لجميع	طيلة الفصول الثلاثة من السنة الدراسيَّة (2022-2023)

تنفيذ الخطة وتسجيل النتائج:

على المعلم أن يبحثَ عن طرقٍ تجذب قلوب الطلابِ إلى العربيَّة، فكانت لي رؤية عميقة في ترسيخ أهميَّة اللُّغة العربيَّة، وبالأَخص التركيز على مهارتيَ القراءة والكتابة لدى الطالبات، فانبثقت مبادَرات كانت تزيد بستان العربيَّة فوق جَماله جَمالًا، تطبّق في الحصص الدرسيّة وخارجها، حيثُ تعددتْ تلك المبادَرات وتنوَّعت، فازدادت الطالبات من خلالها قوةً في اللُّغة العربيَّة وبنت قياداتٍ طلابيّةً، وزعت ثقة الطالبات بنفسهن، فرأيتُ إقبالَ الطالبات عليها بشغفٍ، حتى يُقدِّمنَ أفضلَ ما لديهنَّ، فمن هذه المبادَرات:

- تم اختيار العديد من المبادَرات التي أطلقتها المعلّمة لعلاج الضَّعْف القرائيّ والكتابيّ لدى الطالبات منها: (أنا كاتبة لامعة – أجمل ما قرأت - قدوتي – مَنْ أنتِ – وَمَضَاتٌ إيجابيَّةٌ)، ووضع جميع هذه المبادَرات على صفحة (شغف) على الإنستغرام، لتشجيع الطالبات على التقدُّم في مستوى الكتابة والقراءة والإلقاء كذلك، كما تمَّ تطبيقُ مبادَرة (كتاباتي) في الحصص الدرسيّة التي كان لها الدور الكبير في الارتقاء بمستوى الطالبات في مهارة الكتابة؛ ممَّا أدَّى إلى فوز الطالبات في العديد من مسابَقات الكتابة على مستوى دولة الإمارات، وأدَّى إلى تأليف الطالبات لكتبٍ خاصَّةٍ بهنَّ ونشرها للناس.

وكانت المعلّمة تقوم بالاستبانات المختلفة حول تلك المبادَرات وتسجيل أثرها الأكاديميّ والشخصيّ على الطالبات، ومن هذه الاستبانات التي توضِّح ذلك:

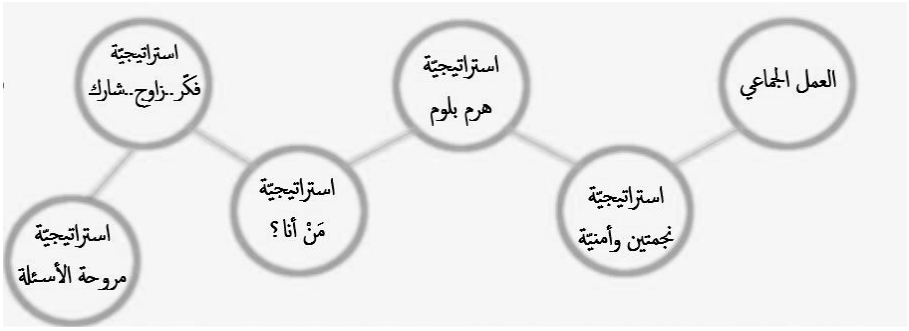






تنفيذ الخطة وتسجيل النتائج:

كنتُ أحاولُ في حصصِ اللُّغة العربيَّة أن أُعطيَ الطالبةَ الدورَ القياديّ قدرَ المستطاع؛ لأنَّه أساسُ العَمليَّة التعليميَّة، وكذلك من رؤية دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في ضرورة إعداد الطالب حتى يواكبَ المتغيِّرات المستقبليَّة المتسارعة، ويقدّم كلّ ما لديه لخدمةِ هذا الوطن، فعلينا كمعلمين أن نتبنَّى هذه الشخصيَّات وصقلها من خلال إعطائهم الأدوار القياديَّة عن طريق هذه الإستراتيجيات، وسأعرض عليكم بعض الإستراتيجيات المطبَّقة، والتي لاقت نجاحًا كبيرًا ومردودًا عظيمًا على المستوى الأكاديميّ والاجتماعيّ للطالب منّها:




4. كان استخدام الاستراتيجية ذات أثر إيجابيّ على الطالبات *

5. تعرّفت على استراتيجية (مروحة الأسئلة بتصنيف بلوم) من خلال هذا العرض *

6. سأطبّق هذه الاستراتيجيّة مع طلّابي *

7. كلمة موجهه للمعلمة وفاء الشامسي *

كل الشكر والتقدير للأستاذة المبدعة وفاء الشامسي وطالباتها المبدعات استفدت كثيرًا من هذه الإستراتيجية التي تنمي مهارات التفكير العليا ومهارات الإبداع لدى الطالبات وأرجو للأستاذة الفاضلة التوفيق والتفوق والاستمرار في تزويد الميدان بمثل هذه الممارسات التي تعود من العملية التعليمية وترتقي بها.
أرجو من الأستاذة وفاء إعداد ورقة عمل توضح كل ما يتعلق بهذه الإستراتيجية وطرحها في مجموعات التواصل مع خالص الشكر والتقدير

4. كان استخدام الاستراتيجية ذات أثر إيجابيّ على الطالبات

5. تعرّفت على استراتيجية (فكّر ـ زاوج ـ شارك) من خلال هذا العرض

6. سأطبّق هذه الاستراتيجيّة مع طلّابي

7. كلمة موجهه للمعلمة وفاء الشامسي

. كل الشكر والتقدير للمعلمة الكريمة على جهودها المميزة مع طالباتها النجيبات
مشاركة الطالبات في الحصة وإدارتها والتعاون بين بعضهم البعض . كان له نتائج مميزة على الطالبات ، كما وتعزز مهاراتهن الشخصية مع المهارات الأكاديمية .
. الحصة كانت رائعة . وواضح أن العلاقة جداً مميزة بين المعلمة الكريمة وطالباتها . وتعزز مهارات التواصل بين الطالبات
خالص الشكر والتقدير للمعلمة الكريمة

نتائج تطبيق المبادَرات والإستراتيجيات في الحصص الدراسيَّة على الطالبات:

1. تحسين نتائج التعلُّم للطلاب.
2. تحقيق معدَّل تقدُّم قويّ لجميع المتعلِّمين.
3. حُبّ الطالبات المشارَكة في مسابَقات القراءة والكتابة والحصول على مستويات متقدمة.
4. شَغَف الطالبات للتميز وتحقيق النجاح حتى وإن كان الطريق صعبًا، تزرع في نفسها تحدي الصعاب.
5. ثقة الطالبات بأنفسهنَّ في الإلقاء والتحدُّث بطلاقة أثناء الحصص الدراسيَّة.
6. التزام الطالبات الحديث بالفصحى في جميع الحصص الدراسيَّة لجميع المواد العربيَّة.
7. الاشتراك بملتقيات على مستوى الدولة مع وزارة التربية والتعليم لمناقَشة الدوام المدرسيّ للفصل الثاني.

الاختبار التشخيصي	الورقة الاختبارية		
60	98	100	99.33
80	98	96	96.67
70	100	97	98
60	100	100	100
60	98	100	99.33
65	98	100	99.33
80	98	100	99.33
75	100	100	100
65	97	87	90.33
75	100	92	94.67
70	100	100	100
65	97	100	99
70	100	100	100
60	98	100	99.33
80	100	100	100
80	100	100	100
85	100	100	100
65	97	100	99
60	97	96	96.33

قائمة المصادر والمراجع:

- نصر الله، عمر عبد الرحيم، (2004)، **تدنيّ مستوى التحصيل والإنجاز المدرسيّ: أسبابه وعلاجه**، عمَّان، الأردن، مطبعة دار وائل للنشر.
- حيدر عبد اللطيف حسين (2004)، **البحث الإجرائيّ بين التفكّر في الممارَسة المهنيَّة وتحسينها**، دار العلم، دبي.
- الديج محمد (2004)، **مدخل إلى علم التدريس**، الناشر دار الكتاب الجامعيّ، العين.
- بارسون ريتشارد وكمبل برون (2004)، **المعلم مُمارِس متأمِّل وباحث إجرائي**، ترجمة: علي رشيد الحسناوي، الناشر دار الكتاب الجامعيّ، العين.



الهاتف: 4000 19 65 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

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

الرقم الدولي: 1 - 82 - 768 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1445هـ / 2024م



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:

«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحتَ شعارِ:

«بالعربيةِ ... نُبدِعُ»

3



يناير 2024م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:
«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحت شعار

«بالعربية... نُبدع»

3

يناير - 2024م

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

اسم الكتاب: مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: «المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات».

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 768 - 82 - 1
الطبعة الأولى: 1445هـ - 2024م
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
الهاتف: 4000 519 6 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

فهرس محتوي إصدارات مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع يناير 2024م

م	رقم الجزء	المحتوى	رقم الصفحات
1	الجزء الأول	المحور الأول: تطوير مناهج اللغة العربية	1 : 250
		المحـور الثاني: إعداد معلم اللغة العربية	
		المحور الثالث: اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية	
2	الجزء الثاني	المحـــــور الرابع: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	251 : 590
3	الجزء الثالث	المحـــــور الخامس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	591 : 804
4	الجزء الرابع	المحـــــور السادس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيـة وتعلمها	805 : 1024
		المحـــــور السابع: تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد	
		أفضل الممارَسات	

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحور الخامس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	597
إستراتيجيات التفكير الناقد في تعليميَّة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها (دراسة نظريَّة تطبيقيَّة في نماذج مختارة)	599
المعاجم الإلكترونيَّة ودورها في تنمية مهارات القواعد الصرفيَّة	611
تعليميَّة الأصوات اللغويَّة للناطِقينَ بغير العربيَّة	619
توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة معجم ثنائيّ اللُّغة؛ لتعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	631
برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها	645
تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس الثانويَّة التابعة للمجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ بوزارة التعليم: متطلَّباته وآفاقه	663
أهميَّة الجوانب الاجتماعيَّة اللّغوية في تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	679
تصوُّر مقترح لإطار منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	689
معايير إعداد محتويات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	705
تصوُّر مقترح لتفعيل أسلوب المناظرات فيتقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	713
صعوبات تعليم العناصر اللغويَّة للناطِقينَ بغير العربيَّة	725
تداوليَّة الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها «دراسة تطبيقيَّة على الكتاب الأساسيّ بجامعة إفريقيا العالميَّة»	739
مفهوم المَلَكة لابن خلدون وتطبيقها في تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها للناطِقينَ بغيرها: دراسة وصفيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا	753
إستراتيجية مُقترَحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط	767
فاعليَّة المدخل التواصلي في علاج ضَعْف مهارات التحدُّث لدارسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ (حلول ومقترَحات)	781
التقنيات الحديثة وأثرها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	797

المحور الخامس

برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

إستراتيجيات التفكير الناقد في تعليميَّة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها (دراسة نظريَّة تطبيقيَّة في نماذج مختارة)

الأستاذ الدكتور/ السيد عزت أبو الوفا
جامعة بشكيك الحكوميَّة - قيرغيزستان .

dr.sayedezat@gmail.com

توطئة:

لقد تغيَّرت المفاهيمُ البيداغوجيَّةُ كثيرًا، وتعمَّقت النظريات التربويَّة في تعليميَّة اللغاتِ الهدفِ إلى أبعد مدًى، وأصبحت القناعة بفَهْم المقروء أو المسموع فحسبُ، أمرًا غير لائق، ولا مُقنعٍ، وإنَّما صار يتعين على الطلاب فهْمُ ليس فقط ما قيل، ولكن لماذا قيل، وكيف قيل، وماذا وراء القول؟ وهو "ما يتطلَّب جسارةً من المعلِّمين كي يشجعوا طلابهم ويُحفزوهم للوصول لمستويات أبعد وأعمق من الحفظ والفَهْم، من خلال الاحتفاء بطرح أسئلة تُعنى أيما عناية بالكيفية، ومدى الموثوقيَّة، والبحث في السببيَّة والنتائج، وتحرِّي الوسائل الإقناعيَّة، وغيرها، في النص أو المادة قيد الدّرس والمناقَشة؛ ممَّا يؤدِّي بكفاءة لتفعيل آليَّات البحث والتفكير والإنتاج النَّاقِد اللُّغويّ الخلَّاق Skills you need (W/d)، من هنا صار واضحًا كالشمس سببية لزوم امتلاك الكثير من أدوات الإبداع والابتكار ومقوماتهما؛ من القيمة والأصالة، والواقعيَّة، والإفادة الناجزة، في العَمليَّة التعليميَّة بشكلٍ عامٍّ، بله امتلاكها في حقل تعليميَّة اللُّغة الثانية بشكل خاصٍّ.

ولعل السبيل لإنجاز ذلك والوصول إليه يتأتَّى عبرَ ما هو معروف من تكريس آليَّات التفكير الإبداعيّ والتفكير النَّاقِد لدى المتعلِّم، وذلك عبر استخدام وتفعيل أنواع التفكير المناسب والمتنوع لكل موقف، وكذلك تحليل وتقييم الأدلة والحجج والمطالَبات والمعتقَدات، عبر توظيف وطرح أسئلة مهمة تُوضِّح وجهات نظر مختلفة، وتؤدِّي إلى حلول أفضل، ولا تتم النجاعة المُثلى في ذلك إلا إذا غرسنا في طلابنا قِيَم العمل بفعاليَّة واحترام وتعاوُن وتواصُل وإبداع، وإظهار المرونة، وخَلْق روح الاستعداد التام للمشارَكة والتقبُّل، والمسامَحة وعدم التشدُّد، وكذلك تربيتهم على تحمُّلِ المسؤوليَّةِ المشترَكة عن العمل التعاوُنيّ، وتقدير المساهَمات القيِّمة التي يقدمها الآخرون.

وجديرٌ بالذِّكْر أن هناك ثلاثة معتقَدات رئيسة في تعلُّم اللُّغة: **أولها:** أن التعلُّم اللُّغويّ الفعَّال ينطوي على توازُن بين رُتَب التفكير العليا والدنيا ومهارات التفكير. **أما ثانيها:** فلا يوجد نوع واحد من التفكير (المستوى الأدنى أو العالي)، ويجب على المعلِّمين والمعلَّمين السعي لتحقيق التوازن بينهم. وثالثها: يقول: إن التَّفْكير النَّاقِد يلعب دورًا رئيسيًّا في المعالَجة العميقة وإنتاج اللُّغة.

وفي حقل تعليميَّة العربيَّة لغةً هدفًا إذا أردنا نحن التربويين أن نعزز مهارات التفكير النقديّ في الفصل الدراسيّ بغيةَ تحسين القدرات اللغويَّة للمُتعلِّمين، وزيادة قدرتهم العامَّة على التفكير بأنفسهم؛ فعلينا أن نُولِّي وجهتنا شطر دمج مهارات التفكير النقديّ في أنشطة فصولنا التعليميَّة، ونعني بها جملةَ المهارات التي يستخدمها المتعلِّم في التعامُل مع الظواهر والأحداث التي تجابهه من أجل فَهْم أفضل وأعمق، ومِن ثَمَّ يستطيع اتخاذ قرارات وأحكام قائمة على أُسُس موضوعيَّة، وليست على عوامل ذاتيَّة تُفقِدها مصداقيتها، وهذه المهارات تشمل التفسير والتقويم والاستنباط والاستنتاج والتحليل واتخاذ القرار، وتنظيم الذات والتأمل (الحارثي، أمبو سعيدي، 2017).

نعم، علينا أن نُضمِّن الكثير من الأنشطة والمهام التي نضعها لطلابنا ما نستطيعه من مهارات هذا النوع من التفكير؛ وذلك بهدف استيعاب المعارف والآراء المتعدِّدة، بعد التحقُّق من صدقها والتثبُّت من صحة مصادرها؛ ومِنْ ثَمَّ تبنِّي آراء واتجاهات وأفكار، وانتهاج سلوكيات يقبلها العقل، وامتلاك القدرة على تمييز الآراء ذات المصداقيَّة والأدلة المنطقيَّة من الآراء الضعيفة التي تترى أمام الإنسان بلا دليل أو برهان، فضلًا عن دعم مثل هذه المهارات التفكيريَّة ضمن المحتوى التدريسيّ يعمل بقوة على تنشيط المادة الدراسيَّة، وتحديثها باستمرار، ولن يتوافر ذلك إلا بتبنِّي واستعمال إستراتيجيات تعليميَّة متنوعة، تُساعِد الطلبةَ على التفكير الناقد، وتُيسّر لهم سبل ممارسة مهاراته، وفي الوقت ذاته نجتني ميزة تحوُّل المعلم إلى ميسِّر وموجِّه ومُعِين لطلابه على إبداء وجهات نظرهم فيما يَعِنُّ

لهم من قضايا ومسائل الفكر والرأي والثقافة والعلم، دون خوف أو اضطراب، ومِن ثَمَّ يُفتح لهم المجال ليُبدوا وجهات نظرهم، مع احترام وجهات نظر الآخَرين، ويستطيعون -بسهولةٍ- ممارسةَ عمليات تحسين التفكير السليم؛ ممَّا يفيدهم في تعليمهم وحياتهم بوجه عامّ، وفقَ المبادئ الثلاثة التالية (شوارتز، وبيركنز، 2003):

أ. كلما كان تدريس التفكير أكثر وضوحًا فإن تأثيره في الطلبة يكون أكبر.

ب. كلما خيَّم على مناخ التدريس داخلَ الفصل جوٌّ من إعمال العقل، بات بمقدور الطلبة التوصل إلى طريقة التفكير الأفضل.

ج. كلما تم الدمج بين عمليَّة تعليم التفكير ومحتوى الدرس، زاد تفكير الطلبة بالمادة المدروسة.

مهارات التفكير الناقد ضمن المنهج الدراسيّ: دغمٌ أم انفراد؟

على أن تعليم مهارات التفكير الناقد يتنازعه اتجاهان، **أحدهما:** يُفضي لأهمية دغم مثل هذه المهارات في المحتوى الدراسيّ ذاته؛ بمعنى تضمين تعليم المهارة داخل المحتوى التعليميّ، وتُعَدّ عمليَّة دغم مهارات التفكير الناقد ضمن موضوعات المنهج أمرًا دونه جهود كبيرة، وقبلها رغبات وقناعات كثيرة، وتخطيط وتنفيذ ومراقَبة ومتابَعة حثيثة، ولكل ممن يعمل في مجال التربية جهده ونصيبه الموفور الذي يُؤمل منه القيام به، فمثلًا: على مَنْ يُعِدُّ المناهجَ قَولَبةُ هذه المهارات في صورة أنشطة وواجبات بَيتِيَّة، وتمارين كمِّيَّة، تتعامل مع الأرقام، وامتحانات مستمرَّة، وغيرها من الطُّرق والأساليب التي يمكن استثمار المواد الدراسيَّة لتنمية التفكير الناقد.

أما بالنسبة للمشرفين فعليهم دعم المعلم وتشجيعه على تضمين التفكير الناقد أثناء التخطيط لعملية التدريس وتنفيذه.

أما المعلم، فيُعَدّ المحرِّك الأساسيّ في تنفيذ كل ما ورد أعلاه، فالتنفيذ الحقيقيّ لكل تلك الطُّرق والأساليب تتطلَّب وجودَ معلم كفء (إبراهيم الحارثي، أمبو سعيدي، 2017)، **وثانيها:** أن تعلم أن تنفرد المهارة وتُتَعَلَّم ذاتها باسمها الصريح، في جزء من الدرس، كأن الحصّة تنقسم بين تعلُّم المهارة وبين المحتوى! إلا أن الإشكاليَّة التي يراها البعض هنا هي أن هذه الطريقة تؤدِّي إلى إتقان المهارة على حساب التفكير فيما يتعلمونه! وهنا يأتي السؤال الضاغط: ألَا يمكن المزجُ بينهما؟ يجيبنا -عبد السلام محمد- نقلًا عن جروان (2011م) أن هذا ممكن، أعني الدمج بين الاتجاهين؛ شريطةَ توفُّر الإرادة والخبرة، والقدرة على الممارَسة السليمة التي تعطي وقتًا مناسبًا لتعليم المهارة مثلًا، وقتَ أن يرتئي المعلم ذلك مطلوبًا، ولا يرى جروان بأسًا كذلك من تسمية المهارة الناقدة -قيد التعليم- قبل تقديمها للطلاب وشرحها، بحسب طبيعة المادة ونوع المهارة الملائمة لها (عبد السلام محمد، 32،2020).

إستراتيجيات تعليميَّة لتعليم التفكير الناقد:

لعل الحق يقتضي القول: إن الكثير من مهارات التفكير الناقد يقوم بها المعلمون، بعِلْمٍ أو بدونه(!)، لكنَّ الأمر يكون أجدى وأنفع إنْ عَمِلَ المعلمون وَهُمْ على بيِّنة من أمرهم في دغم هذه المهارات في أنشطتهم، ووفَّروا لها الجو الملائم للتعزيز والإثمار، وعلى سبيل التقريب نكون في معمعة التفكير الناقد في هذه الحالات بكل تأكيد (Chia Suan Chong, 2007): أوَّلًا: عندما نروي ثلاث قصص عن أنفسنا، ونطلب من الطلاب تخمين أي واحدة خاطئة، فإنَّنا نمنحهم ممارسة لتحليل القصص والاستدلال مما يعرفونه بالفعل وفحص الحقائق بشكل نقدي. وثانيًا: عندما نقوم بمهام التنبُّؤ "ماذا سيحدث بعد ذلك؟"/ ما الذي تتوقعون الاستماع إليه/ مشاهدته/ قراءته في هذا الفيديو؟ قبل تمرين القراءة أو الاستماع، مثلًا، فإنَّنا نمنح طلابَنا حقَّهم في ممارَسة فَهْم الحقائق والمعلومات المقدَّمة لهم، وتحليل هذا الفَهْم وتطبيقه على تنبؤاتهم حيالَ الأحداث قيدَ التحليل. وثالثًا: عندما نُنظِّم مناظرةً في الفصل، فإنَّنا نمنحهم تدريبًا على الموازَنة بين الآراء المختلفة، والتفكير في خط من التفكير لاستنتاجه المنطقيّ، وفَهْم وجهة نظر مختلفة.

وبالعودة لعنوان بحثنا الرئيس فإنَّنا نورد بعضًا من الإستراتيجيات المختارة التي تمثل بكفاءة التفكير الناقد وتدلّ عليه، ويمكن تطبيقها داخل فصول غير النَّاطِقينَ بالعربيَّة بسهولة ويُسْر، وهي عبارة عن ثلاثة هياكل يمكن توظيفها والقياس عليها حين إعداد أنشطة التفكير الناقد؛ وهي: **إستراتيجية الأسئلة السقراطية، وإستراتيجيات تصنيف بلوم، وإستراتيجيات قُبَّعات التفكير الست لإدوارد دي بونو** (Chia Suan Chong, 2007))"، وسنعرض لها ولآليات تطبيقاتها داخل الفصل الدراسيّ تباعًا على النحو الآتي:

أوّلًا: إستراتيجية الاستجواب السقراطي:

يعتبر التدريس السقراطي -في كثير من الأحيان- أساس التفكير النقديّ، وهو أقدم أساليب التدريس التي تُطوِّر مهاراتِ التفكير النقديّ؛ حيث حمَل الكثيرَ من مواصفاته، وشرائطه، وغاياته، وأهدافه. ويعتمد التساؤل السقراطي، كما أشار بول ريتشارد، على أساس أن التفكير له منطق منظَّم، ويَسمَح بالتشكيك في الأفكار، وهو يعد أحد أشكال الوسائل المنضبطة التي يمكن استخدامها لمتابَعة الفكر في اتجاهات عديدة، ولأغراض متنوعة، بما في ذلك: استكشاف الأفكار المعقَّدة، للوصول إلى حقيقة الأشياء، ولفتح القضايا والمشاكل، وللكشف عن الافتراضات، وتحليل المفاهيم، وتمييز ما نعرفه عمَّا لا نعرفه، ومتابَعة النتائج المنطقيَّة للفكر أو للتحكم في المُناقَشات. (Paul Richard, 1990, p.360).

على أن المعلم في هذا النوع من التعليم وإن كان لا يقدم إجابات، إلا أنَّه **مدرَّب على طرح الأسئلة:** الأسئلة التي تَستكشِف، وتُحقِّق، وتَبحَث، وتُحفِّز، وتُشارِك. تلك الأسئلة التي يلجأ إليها المعلم غالبًا بغيةَ الوقوف على مدى عمق تفكير طلابه، ومستوى إلمامهم بالموضوع قيد التناول، وأيضًا للوقوف على ما يعرفه الطلاب بالفعل من معلومات وما يفتقرون إليه منها، ومِن ثَمَّ تطوير تفكيرهم والوصول به إلى مستوى أعلى ممَّا هو عليه، وحين النظر في عمق الأسئلة السقراطية نجدها تتعالق بكبير عُلقةٍ بالتفكير النقديّ وتتواشج، فهي تدعو للتحقُّق والتثبُّت من المعلومات، والبحث عمَّا لا يعرفه الفرد، والتشكيك في المعلومة لحين التثبت منها، والوقوف على صدقية المصدر وموثوقيته، بالتأمُّل فيه وتقييمه، وفيما يجب أن يُصدِّقَه الفردُ وما يجب أن يدعه من أخبار تترى أمامه، وفي الجنوح نحو استخلاص العمق والاهتمام بتقييم الحقيقة أو معقولية الفكر (Arthur L Costa, 2001))، وكلها من أمارات أو شرائط التفكير الناقد، كما يتعالق كل من التفكير النقديّ والتساؤل السقراطي في سعيهما إلى البحث عن المعنى والوصول للحقيقة، عبرَ إعمال الأدوات العقلانيَّة للرصد والتقييم، ورُبَّما إعادة تشكيل، أو إعادة توجيه التفكير نحو المسار الصحيح، وإنْ بشكلٍ تأمُّليٍّ، على ما ذهَب إليه جون ديوي حينَ قال في التفكير النقديّ: "يُقلِّب المفكرُ موضوعًا ما في ذهنه، ويعطيه اعتبارًا جادًّا ومتتاليًا" (Holden, James,2002)).

وممَّا لا يُغْفَلُ في النوعين -التفكير الناقد والاستجواب السقراطي- أن كليهما أسلوب استكشافيّ وموضوعيّ، يَحترم رأيَ الفرد، ويحتفي بوجهات النظر المتعدِّدة، ويغربل جميع المعلومات، ويسعى لتشكيل اتصال مع الخبرات والمعارف السابقة للمتعلِّم، ومِن ثَمَّ يأخذ طريقه إلى تحويل البيانات إلى معرفة جديدة بطريقة مدروسة (Van Aswegen, EJ,2011)؛ ولذا فإن توظيف المعارف الجديدة التي لم يكن الطلاب يعرفونها يُحفِّز قدرتَهم على طرح أسئلة أكثر تعقيدًا، وهذا يتطلب من المعلِّمين إنشاء بيئات تعلُّم نشطة، تُعزِّز وتُقيِّم دورَ التفكير النقديّ، وتعبئة قدرتهم على تكوين أفكار وأسئلة معقَّدة. نقدم فيما يلي ستة أنواع من الأسئلة السقراطية، التي يمكن لكل من المعلِّمين والطلاب تعلُّم استخدامها في أنشطة الفصل الدراسيّ:

أولًا: نماذج من أسئلة التوضيح:

ماذا تقصد بـــ...؟/ اشرح بوضوح لماذا تقول هذا؟/ هل تستطيع أن تعطيني مثالًا على كلامك/ رأيك؟/ هل يمكن أن تُفسِّر أكثر قليلًا؟/ كيف يرتبط هذا بمناقشتنا الراهنة؟

ثانيًا: نماذج أسئلة للتحقيق في الافتراضات:

لماذا تفترض أن هذا صحيح؟/ هل هذا هو الحال دائمًا؟/ لماذا نقوم بالتضمين والاستبعاد؟/ ماذا يمكننا أن نفترض بدلًا من ذلك؟/ كيف يمكنك التحقُّق من هذا الافتراض أو رفضه؟

ثالثًا: نماذج أسئلة للتحقيق في الأدلة/ الأسباب:

ما رأيك في السبب الذي أدَّى لحدوث ذلك؟/ كيف تعرف هذا؟/ لماذا تقول هذا؟/ ما المثال الذي يُمكنك تقديمُه هنا؟/ ما رأيُكَ في أسباب حدوث ذلك؟

رابعًا: نماذج الأسئلة لاكتشاف وجهات النظر/ وجهات النظر الأخرى:

ما رأيك أنت في هذا؟/ ما هي مزايا وعيوب...؟/ ما هي الطريقة الأخرى للنظر إلى هذا؟

مَنْ يستفيد مِنْ هذا؟ مَنْ سيتأثر بذلك؟/ لماذا يعد هذا هو الأفضل؟/ وما هي وجهات النظر الأخرى؟/ هل مِنْ رأيٍ آخَر؟

خامسًا: نماذج الأسئلة التي تنظر في الآثار والعواقب:

ما هي بعض النتائج المحتمَلة لذلك؟/ كيف يؤثِّر ذلك على.....؟/ كيف يرتبط هذا بالأحداث؟/ ما التعميمات التي يمكنك القيام بها؟/ ما هي عواقب هذا الافتراض؟/ إلام تلمح؟/ كيف... تؤثر...؟/ "كيف ستتأثر النتيجة/ الأحداث؟"/

سادسًا: نماذج الأسئلة حول الأسئلة:

لماذا طرحت هذا السؤال/ ما هو الهدف من هذا السؤال؟ ما الذي تحاول معرفته بهذا السؤال؟/ ماذا كنتَ تقصد عندما قلتَ هذا الكلام؟/ لماذا تعتقد أنني سألتَ هذا السؤال؟/ ماذا يعني ذلك؟/ كيف تنطبق ذلك على الحياة اليوميَّة؟

‘‘‘

وهكذا، وعلى أمثلة هذه الأنساق يكون الاستجواب السقراطي فكرًا نقديًّا بامتياز صالحًا لممارسة التفكير النقديّ ودعمه داخل الأنشطة التعليميَّة المختلفة، ودافعًا إلى المشارَكة والتفاعل في الحديث، والجدل، والمناقَشة، والحفز، والتركيز، والبحث عن المعارف، وتمييزها ونقدها، والوقوف على صدقية المصادر وتقييمها، وتصنيفها، وكذلك مرشِّحًا إلى نقل مركزيَّة التعلُّم إلى الطلاب وحثِّهم على التفكير وسبر أغوار المعلومات قيد المناقَشة، بغيةَ حلّ ما هم بصدده من مشكلات وتذليل صعوبات التعلُّم الطارئة.

مثال تطبيقي على الحوار السقراطي في الفصل الدراسيّ:

نتناول هنا مثالًا تطبيقيًّا لاستخدام (المعلم) الأسئلة السقراطية مع (طالب) يعاني من صعوبات في الفَهْم في تعلُّمه العربيَّة؛ أدت لتوقعه بأنَّه لن يكون قادرًا على النجاح في تعلُّمها، بل وصرَّح بذلك:

- **الطالب:** بعد أن مرَّ عليَّ شهران وأنا أتعلَّم العربيَّةَ في هذه الجامعة، أتصوَّر أنني لن أتمكن من الوصول إلى درجة جيدة في إتقانها، فلديَّ مشكلاتٌ كثيرةٌ في النطق، والفَهْم، والاستيعاب، والمحادَثة.
- **المعلم:** إلى أي مدًى تعتقد ذلك الآن مقارنةً باعتقادك في أول دراستك للعربية؟
- **الطالب:** (90%) الآن، و(50%) في بداية الالتحاق بالجامعة!!
- **المعلم:** دعنا ننظر فيما لديكَ من أدلة لإثبات هذه الفكرة، هل سبق وأن خرجت من دروس اللُّغة العربيَّة وأنتَ لا تفهم شيئًا أبدًا؟
- **الطالب:** لا.
- **المعلم:** إذَنْ، ما الذي جعلَكَ تعتقد بأنكَ لن تحقق درجةً جيدةً في إتقان العربيَّة؟
- **الطالب:** أشعر بصعوبة الفَهْم!!
- **المعلم:** هل أفهم من ذلك أنَّ دليلَكَ على صحة هذه الفكرة هو شعورك بصعوبة الفَهْم؟
- **الطالب:** نعم.
- **المعلم:** كيف تفسر إذا كنتَ تفهم بعضَ الدروس بسهولة ويُسر!!
- **الطالب:** حتى الآن أعتقد أن الصعوبة في الفَهْم تكون في بعض الدروس ولا تكون في الأخرى!
- **المعلم:** إذَنْ إحدى التفسيرات المحتمَلة لوجود الصعوبة في بعض الدروس أنك لا تنتبه جيدًا، أو ربما الأستاذ لا يشرح فيها جيدًا، أو يحتاج لإعادة الشرح بأسلوب أبسط، وأن عدم قدرتك على الفَهْم لا يحدث لضَعْف في قدراتك ومهاراتك.
- **المعلم:** على كل حال هناك احتمالات أخرى بديلة، لأسباب عدم الفَهْم؛ فربما أنكَ تحتاج لتركيز أكثر، أو أن يُعِيد المعلمُ الشرحَ ثانيةً بأسلوب أبسط، أو نحو ذلك!!
- **الطالب:** يجوز!!
- **المعلم:** لكي يكون بالإمكان التعرُّف على صحة أحد هذين التفسيرين لا بد من معرفة لماذا تفهم بعضَ الدروس ولا تفهم الأخرى، هل تستطيع تحديد السبب بالضبط؟
- **الطالب:** لا.

- **المعلم:** لابدَّ أن ذهنك يشرد وتُفكِّر في أشياء خارجيَّة خلال الشرح، هل تعرف ما الذي يجعلك تفكر فيما هو خارج الدرس؟
- **الطالب:** هناك بعض المشكلات لديَّ في حياتي الاجتماعيَّة.
- **المعلم:** هذا صحيح، فالمشاكل الاجتماعيَّة تغلب على الإنسان وتجعله دائم التفكير فيها، وهي إن حدثَتْ تجعلك خارجَ المكان تمامًا، حتى وإن كنتَ داخلَه بجسدكَ!!
- **الطالب:** هذه فكرة مثيرة تستحق الوقوف عندها، ولكن إذا كان ذلك صحيحًا فلم أفهم بعضَ الدروس ولا أفهم بعضَها؟
- **المعلم:** يتوقف فهمُكَ للدرس من عدمه على درجة صفاء ذهنك، وبُعدك عن المشاكل، فكلما صادَف الشرحُ تركيزًا عاليًا، وذهنًا صافيًا خاليًا من الهمِّ والمشاكل كان ذلك أدعى للفَهْم والاستيعاب والثبات في للعقل، والعكس -لا شك- صحيح كذلك.
- **الطالب:** فاغرًا فاه!
- **المعلم:** نعم، ولكي تتمكن من ذلك تحتاج إلى أكبر قدر من التركيز وصفاء الذهن، واطِّراح التفكير في المشكلات الحياتيَّة على اختلاف أنواعها، ويتحقق ذلك من خلال البحث في حل هذه المشكلات، وتحسين العَلاقات الخارجيَّة مع المحيطين بك، والاهتمام بالتركيز في الفصل، مع العمل والاجتهاد في تحصيل أسباب النجاح.
- **الطالب:** هذا صحيح جِدًّا، لا بدَّ لي أن أُنهي مشكلاتي الاجتماعيَّة الحياتيَّة الخارجيَّة، وأتفرَّغ لدراسة العربيَّة؛ فيزداد تحصيلي، وأقترب أكثر من تحقيق الكفاءة المنشودة فيها.
- **المعلم:** نعم، والآن بِناءً على ما تمَّت مناقشته -معكَ- إلى أي مدًى تُصدِّق بأنكَ لن تحقق النجاح المنشود في تعلُّم العربيَّة؟
- **الطالب:** أقل من (10%).
- **المعلم:** وعندما تكون داخل الفصل الدراسيّ تستمع لشرح المعلم؟
- **الطالب:** ربما (25%).

(إضاءة وتوضيح).

اتضح لنا في الحوار السقراطي السابق أن العَلاقة التعليميَّة التربويَّة في الفصل بين المعلم والمتعلم قائمة على الحب والتعاون؛ حيث يشتركانِ في وضع الأهداف العلاجيَّة لما يقابل الأخير من مشكلات؛ وذلك عبر التخطيط السديد لحلها متى ظهرت، واستخراج الأفكار التلقائيَّة والافتراضات، ثم جمع الأدلة لصالح أو ضد هذه الافتراضات بطريقة تُشبِه الطريقةَ العِلميَّةَ لاختبار الفرضِيَّات، كما اتضح من المثال السابق. وقد اتضح أن المعلم بدأ باستخدام الأسئلة السقراطية مع بداية علاج هذه المشكلة، واستمر في ذلك إلى نهاية العلاج؛ وذلك بهدف اكتشاف معلومات وثيقة الصلة بمشكلة المتعلِّم، وكان عليه -بالفعل- الاستماع للمتعلِّم ليقوم بعكس ما يسمعه منه، وكان عليه كذلك أن يُقدِّم ملخَّصًا متتاليًا للمعلومات المكتشَفة أوَّلًا بأول، وأن تكون الأسئلة رابطة؛ بهدف حثِّ المتعلِّم على النظر في اعتقاداته الأصليَّة في ضوء المعلومات التي تمَّت مناقَشتُها. وهو- أي المعلم- إنما يهدف في ذلك كله إلى ما يلي:

أ. توجيه المتعلِّم إلى البحث في جوانب وضَعَها (هو) خارجَ نطاق البحث، وتعامَل معها كمُسلَّمات.

ب. مساعَدة المتعلِّم في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار مِن قَبلُ.

ج. تعويد المتعلِّم على التروي والتفكير وطرح الأسئلة (على نفسه) في مقابل الاندفاع التلقائي وتمكينه من البَدْء في تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعيَّة.

وكما اتضح جليًّا من خلال مثالنا التطبيقيّ السابق أن خصائص الأسئلة السقراطية الجيدة بشكلٍ عامٍّ هي الأسئلة التي تُوجِّه المتعلِّمَ إلى اكتشاف واسترجاع معلومات لم تكن متوفرة له في الوقت الراهن، أي غائبة عن ذهنه وتفكيره، لسبب أو لآخَر، واستخدامها في إعادة تقويم الاعتقادات الموجودة لديه قبل اكتشاف هذه المعلومات، مع ضرورة أن تتمتع هذه الأسئلة (السقراطية) الجيدة بـ:

أ. وجود أجوبتها لدى المتعلِّم.

ب. وجود المعلومات اللازمة للإجابة عنها لدى المتعلِّم.

ج. توجيه انتباه المتعلِّم إلى معلومات لها عَلاقة بموضوع النِّقَاش، ولكنَّها غائبة عن تركيزه في الوقت الراهن.

د. تسهيل انتقال المتعلِّم لتطبيق المعلومات الجديدة؛ من أجل إعادة النظر في اعتقاداته القديمة التي ساهمت في تطوُّر مشكلته.

الإستراتيجيَّة الثانية: تصنيف بلوم:

يُعَدّ تصنيف "بلوم" (1956م) الشهير، سلسلةً من المهارات التي يجب على المعلِّمين تطويرها في المتعلِّمين؛ بغيةَ أن يتعلموا بشكل أكثر فعاليةً، وهو مجموعة من النماذج الهَرَميَّة تُستخدَم لتصنيف أهداف التعلُّم التربويّ إلى مستويات متدرجة من التعقيد والخصوصيَّة، وتغطي نماذجُه أهدافَ التعلُّم في المجالات المعرفيَّة والعاطفيَّة والحسية.

وقد كانت قائمة المجال المعرفيّ هي المحور الأساسيّ لمعظم أنواع التعليم التقليديّ، وكثيرًا ما يتم استخدامها لهيكلة أهداف تعلُّم المناهج والتقييمات والأنشطة، وقد تم تحسين هذا التصنيف عامَ (2011م)، وتقديمه بعنوان: "تصنيف للتدريس والتعلُّم والتقييم"؛ كي يتجاوز التعلُّم التقليديّ المرتهن إلى الحفظ عن ظهر قلب، والاحتفاء بمهارات التفكير الدنيا إلى تشجيع التفكير "الأعلى رتبةً"؛ أي: والتركيز على مهارات التفكير الأعلى، وحتى يكون أكثر جدوى وديناميكيةً وممكنة للقياس استخدَموا صيغةَ الأفعال بدلًا من الأسماء التي استُخدمت في التصنيف من أول مرة، وارتكنوا في التصنيف المنقَّح إلى أن المعرفة هي أساس هذه العمليَّات المعرفيَّة الست = (المعرفة، والفَهْم والتطبيق، والتحليل، والتقييم)، وبصورة أكثر تفصيلًا فإن المعرفة تعني: إظهار المقدرة على تذكُّر وإعادة سرد معلومات دُرست مِنْ قبلُ، ومعرفة تفاصيل المعلومات مثل المصطلحات، وكذا إدراك لمفاهيم مثل ماهيَّة المتعارَف عليه، والاتجاهات، والتَّتابُعات والتصنيف والتبويب والمعايير والمنهجيَّات، وأيضًا معرفة الشموليات والتجريد في مجال محدَّد، ومعرفة مفاهيم مثل النظريات والعموميات والمبادئ والتراكيب.

ومن أمثلته التطبيقيَّة في دروس اللُّغة ما يلي:

أ. ماذا نقصد بالنواسخ؟ وما عملها؟

ب. صنِّف الكلمات التالية من حيث كونها أسماءً أم أفعالًا؟

ج. عرِّف المقصودَ بالشعر الجاهلي؟

أمَّا الفَهْم (Comprehension) فيتضمَّن إظهارَ فَهْم الحقائق والأفكار، والقدرة على التنظيم، والمقارَنة والترجمة والتفسير والتوصيف والسرد والاستخلاص.

ومن أمثلته التطبيقيَّة في دروس اللُّغة ما يلي:

أ. سمِّ الأفعالَ والحروفَ الناقصةَ وحدِّد طريقةَ عملِها.

ب. فسِّرْ أسبابَ انتشار غرض وصف الخمر في العصر العباسي.

ج. اسرُدْ الأسباب التي تدعو المرء إلى هجرة الوطن.

وأيضًا فإن عمليات التطبيق (Application) تعني استعمالَ معلوماتٍ جديدةٍ، ومعرفةً جديدةً، وحلَّ مشاكل ومسائل جديدة بتطبيق المعرفة والحقائق والتقنيات المُكتسَبة بطُرُق مختلفة؛ لتُلائم الوضعَ الجديدَ.

ومن أمثلته التطبيقيَّة في دروس اللُّغة ما يلي:

أ. أخطأتَ في حق زميل لكَ عن سوء فَهْم، وسرعان ما اكتشفتَ خطأكَ! اشرح لزملائكَ أصلَ هذه المشكلة، وكيف قمتَ بحلها؟

ب. درستَ نصًّا شعريًّا بعنوان: "لا تصالح" للشاعر أمل دنقل، اكتب مفيدًا من النص الأسباب التي تجعلك رافضًا الصلحَ مع إسرائيل!

ثم يأتي التحليل (Analysis) بوصفه تمحيص المعلومات وتفكيكها إلى أجزائها، وتحديد الأسباب والدوافع، والقيام باستنتاجات، ودمغها بحقائق لدعم عمومياتها، وتحديدًا تحليل العناصر والعَلاقات والمبادئ التنظيميَّة فيما بينه.

ومن أمثلته التطبيقيَّة في دروس اللُّغة ما يلي:

أ. حلِّل الأسبابَ التي جعلت بطلَ القصة يبتعد عن بلده ويهاجر بلا عودة.

ب. في الفقرة الثانية ما نستدل به على إعجاب المستمع بما قاله المتكلم، فبِمَ نستدلّ على ذلك؟

ثم يأتي التركيب (Synthesis) ويشمل: تجميع المعلومات بتركيب عناصرها بطرق وتسلسلات مختلفة، وطرح حلول بديلة، وطَرْح طُرُق تواصُل فريدة، وطَرْح خطط وعمليات مختلفة، واستخلاص عَلاقات تجريديَّة

ومن أمثلته ما يلي:

أ. ما التصرف الأمثل الذي كنتَ ستفعله لو أنكَ مكانَ ابن القتيل؟

ب. اطرح حلًّا للمشكلة التي دار حولها النصُّ، غير الحل الذي اختاره الكاتبُ.

ج. استنتِج المتشابِهَ والمختلِفَ في السلوكيَّات بينَكَ وبينَ بطل القصة.

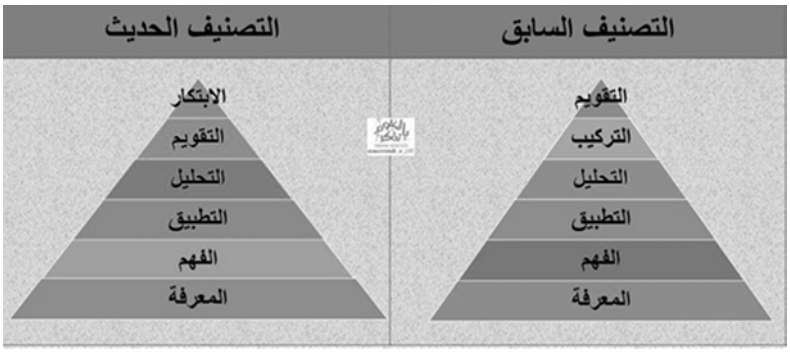
والأخير وهو التقييم (Evaluation) فيعني قدرةَ الطلاب على طرح الأفكار والدفاع عنها، والاجتهاد بِناءً على أدلة داخليَّة ومعايير خارجيَّة. (Lone Anderson et al, 2001) - Bloom, 1956).

ومن أمثلته التطبيقيَّة في دروس اللُّغة ما يلي:

أ. دافِعْ عن رأيكَ في ضرورة تعدُّد الزوجات في هذا العصر.

ب. اكتب خطةً أو مجموعةَ عمليات مُقترَحة تجعل منك متميِّزًا في مادة النحو.

على أن أهم النقدات التي وُجهت لهذا التصنيف يكمن في كونه يفتقر إلى سببية منهجيَّة في الترتيب، وبخاصة في المهارات العليا الثلاثة: (التحليل والتقييم والابتكار)؛ إذ يُنظَر إليها متوازيةً وليست تراتُبيَّةً، بعكس الثلاثة الأولى التي يمكن اعتبارها هرمية، كما أن هناك مَنْ رفَض هذه الثلاثةَ الأولى باعتبارها لا تستحق التدريسَ، وهناك مَنِ ارتأى أهميَّةً لبعض المهارات على الأخرى في نطاقات معنِيَّة (Lone Anderson et al, 2001)، ومهما كان الأمر فقد اعتُبر تصنيف "بلوم" بعدَ التجديد بمثابة العمود الفقري للعديد من فلسفات التدريس ووعاء لمهاراته، ولا سيما تلك التي تميل أكثرَ نحو المهارات بدلًا من المحتوى، وصار التركيز على المستويات العليا للتصنيف بما في ذلك التحليل والتقييم والابتكار؛ وتم انتقاد التدريس القائم على المهارات الثلاثة الأولى؛ إذ إنها فقط تُحقِّق ما أسموه بالفهم الأساسيّ أو البسيط! وهو أبعدُ ما يكون عن التفكير الناقد ومهاراته، وإن كان يُمثِّل الخطوةَ الأولى اللازمة لتحقيقه- لا شكَّ.



(من خلال النظر في النموذجين القديم والجديد يتَّضِح أن ما تم هو حذف مستوى التركيب في التصنيف القديم، وإضافة التقويم بدلًا منه، وتم إضافة الابتكار بدلًا من التقويم)

والحق أن التفكير النّاقِد يُعَدّ من أرقى وأرفع أنواع التفكير مهارةً، وبحسب تصنيف بلوم فهو يأتي ترتيبًا في قمة الهرم البلومي، ويوصِّفه بلوم بوصفه القدرة على عمليَّة إصدار حُكم وفقَ معايير محدَّدة، وكما هو مشهور فإن صنافة بلوم قد تم تصميمها على ستة مستويات لتعزيز مهارات التفكير العليا

وصارت المستويات الثلاثة العليا من تصنيف بلوم هي: (التحليل التقويم والابتكار)، وهذه المستويات من التصنيف تشتمل جميعها على التفكير النّاقِد، أو العالي الترتيب

وكما لاحظَتْ "سوزان بروهارت" في كتابها "كيفيَّة تقييم مهارات التفكير العليا"، "أن القدرة على التفكير تعني أن الطلاب يمكنهم تطبيقُ المعرفة والمهارات التي طوروها أثناء تعلُّمهم إلى سياقات جديدة، كما يمكن إخضاع تفكيرهم هذا للمعايير الحاكمة لهذا التفكير" تلك التي تُبيِّنها الخطاطةُ الآتيةُ: (Lifehackk, 2020))

وفي مقامنا هذا يجدر التنويه إلى أن الإفادة من هذه النماذج في الأسئلة التي تقيس التفكير النّاقِد يقتضي استعمالَ الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة، وليست ذات الإجابات المغلقة، كما يجب النظر باهتمام لتوقيت الأسئلة وتسلسلها ووضوحها كذلك، وأيضًا تفعيل التكنيكات الفنيَّة الخاصَّة بالتفكير النّاقِد، من أجل المزيد من التعزيز والمشارَكة، والفاعليَّة.

الإستراتيجيَّة الثالثة: إستراتيجية قُبَّعات التفكير الست لإدوارد دي بونو:

عُرفت عمليَّة التفكير وفقَ القُبَّعات الست لإدوارد دي بونو De Bono بأنَّها طريقة منهجيَّة تُساعِد الطلابَ على تعلُّم التفكير في ست وظائف وأدوار مختلفة، وهي واحدة من أهم أساليب وطُرُق التفكير الرامية لتنمية الإبداع وتحسين التفكير، ومن أهم مزاياها أنَّها تساعد في منح عمليَّة التفكير قَدْرَها من الوقت والجهد، وقد حرص دي بونو على التفكير في الموضوعات والمناهج التعليميَّة وفقَ أسلوب أو نمط هذه القُبَّعات، وكان دافعُه مُنبِئًا عن وَقْدَةِ ذهنٍ عاليةٍ؛ حين ارتأى أن نمط التفكير القائم على الجدال، فحسبُ، غالبًا لا يؤدِّي إلى تلاقح الأفكار، إنما إلى ضياعها، بينما المشارَكة في الرأي والتفكير وفقَ ما أسماه –هو- بالتفكير المتوازي؛ ذلك الذي يحتفظ بالآراء ويفيد منها؛ حيث يوازي كل نمط فكري النمط الآخَر ولا يعاكسه؛ وذلك من أجل الوصول إلى نتائج وقرارات سريعة وفعَّالة؛ فعلى سبيل المثال: لتوضيح آلية اتخاذ قرار ما تبعًا لطريقة التفكير المتوازي: وذلك وفق الخطوات الآتية:

أ. يتشارك جميع الأفراد في النِّقَاش مستهدفينَ جمعَ معلومات عن الفكرة/ الموضوع قيد التناول.

ب. ثم يفكر الجميع في الإيجابيَّات والمميزات التي تعرض لهم فيما حصلوا عليه من معلومات.

ج. ثم التفكير الموحَّد بالسلبيات.

وبذلك تتحقق طريقة التفكير المتوازي الذي يمنع حدوث التصادم بين الآراء المتعاكسة، وتعدد أنماط التفكير المتوازي هو الذي كان وراء فكرة قُبَّعات التفكير الستة التي اخترعها دي بونو، وفي هذه الإستراتيجيَّة من التفكير تبدأ التسلسلات دائمًا وتنتهي بقبعة زرقاء؛ وفيها تتفق المجموعة الواحدة معًا على كيفيَّة الممارَسة، ثم يقومون بالتفكير فعليًّا، وبعدها يقومون بتقييم نتائج هذا التفكير وما يجب عليهم فعله بعدَه، وقد يَصلُح التفكيرُ وفقَ هذه الإستراتيجيَّة فرديًّا أو جماعيًّا، ولعها إحدى أكبر مزاياه.

ولأن عمليَّة التفكير ذات نماذج مختلفة من الأنماط فلا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج دون الولوج إلى الأنماط الأخرى من صُوَر التفكير، وهو الحال ذاته عند تطبيق هذه الإستراتيجيَّة؛ حيث يجب أن يُعطي المفكِّر كلَّ قبعة لونًا يعكس طبيعةَ التفكير المستخدَم وقتَ استخدامها كالتالي (أبو السميد- عبيدات، 2015):

أولًا: القبَّعة البيضاء: وهي رمز الحياد والموضوعيَّة؛ مَنْ يرتدي هذه القبَّعةَ يقوم بدور الباحث عن المعلومات والحقائق، يسأل أسئلةً بهدف الحصول على المعلومات.

ثانيًا: القبَّعة الحمراء: وهي قبعة المشاعر والعواطف، بخلاف البيضاء؛ فمن يرتدي القبَّعة الحمراء، يُسمَح له بالتعبير عن مشاعره حتى لو لم يكن لديه حقائق ومعلومات كافية. فهو يقول: أشعر بأنَّ الأمرَ خطر؟/ أشعُر بأنَّ مشكلة ما ستقع؟/ أشعر أنَّ الموضوع مفيد وناجح جِدًّا؟ وهكذا.

ثالثًا: القبَّعة السوداء: ويسميها البعض "محامي الشيطان" أو لماذا قد لا يفيد شيء ما؟ وهي قبعة البحث عن العيوب والسلبيات، ونقاط الضَّعْف والمخاطر؛ وهي وإن كانت قبعة مفيدة إلا أن التربويين يُحذِّرون دومًا من الإفراط في التركيز عليها، ورُبمَّا تكون هي القبَّعة الأقوى والأكثر فائدةً ولكنَّها تُصبح مشكلةً إذا تم الإفراط في استخدامها؛ ذلك لأن مَنْ يرتدي هذه القبَّعة فإنَّه يُبيِّن العيوبَ والأخطاءَ/ ويحذر من العواقب/ وينقد/ ويُصدِر أحكامًا.

ورابعًا: القبَّعة الصفراء: وهي قبعة البحث عن الإيجابيَّات والمنافع، ومَنْ يرتدي هذه القبَّعة فإنَّه يقوم ببثّ التفاؤل والأمل/ والتعبير عن الإيجابيَّات والمنافع/ والتفكير البنَّاء الداعم.

وخامسًا: القبَّعة الخضراء: وهي قبعة الخصب والنماء؛ مَنْ يرتدي هذه القبَّعة يقوم بالدور الآتي: يُقدِّم مقترَحات وأفكارًا جديدةً/ ويبتكِر، ويُبدِع/ ويُقدِّم بدائلَ متنوعةً.

وسادسًا: القبَّعة الزرقاء: وهي قبعة التحكم والإرادة والتنفيذ، ومَنْ يرتدي هذه القبَّعة فإنَّه يقوم بالدور الآتي: يضع الخطط التنفيذيَّة/ ويراعي كل الأفكار المطروحة من القبَّعة الأخرى/ ويتخذ القرارات.

إننـا نهـدف لـئلا يرتـدي المتعلِّـم دومًـا قبعـةً واحـدةً فترةً طويلـةً مـن الزمـن؛ لأنَّهـا قـد تفسـد في رأسـه ويبـدو عنيـدًا وجامـدًا، كما أنَّهـا دعـوة ليلبـس كل شـخص جميـع القُبَّعـات، فيناقـش الأفـكار مـع الآخَريـن دون جـدال، أو صراعـات، في مرونـة، وتقبُّـل للآخَـر، وانفتـاح على الكـثير مـن الأفـكار، والميـل للتعـاون

فـعلى سـبيل المثـال: حين يكـون رد فعـل شـخص مـا عاطفيًّـا (القبَّعـة الحمـراء) نجـد شـخصًا آخَـر يحـاول أن يكـون موضوعيًّـا (القبَّعـة البيضـاء)، وفي الوقـت ذاتـه فـإن هنـاك شـخصًا آخَـر لا يـزال ينتقـد مـن النقـاط التـي تـم الوقـوف عليهـا في المناقَشـة (القبَّعـة السـوداء)، وهكـذا؛ ولـذا فـإن القُبَّعـات تسـاعد الأفـرادَ في معالَجـة المشـكلات مـن زوايـا متنوعـة، وتُركِّـز أعينَ الأفـراد على أوجُـه القصـور في الطريقـة التـي يتعاملـون بهـا مـع حـل المشـكلات (Uitgeverij Van Gorcum, 2017).

نموذج تطبيقيّ (أبو الوفا، 16،2017)

1. **(الجزاءُ مِن جِنسِ العملِ)**

(تحـدَّثَ أحـدُ الآبـاءِ فقـال: إنَّـهُ قبـل خمسـين عامًـا حـجَّ مـع والِـدِهِ بِصُحبـة قافِلـةٍ عـلى الجِـمالِ، وعندمـا رَغِـبَ الأبُ في أن يقـضي حاجتـهُ أنزلـهُ الابـنُ مِـن عـلى البعـيرِ، ومـضى الأبُ إلى حاجتِـهِ، فـدارَ بينَهـما الحِـوارُ التّـالي.....)

الأبُ: انطلِق ـــيا بُنَيّ ـــأنتَ مع القافِلة، وسوف ألحقُ بِكُم.

الابنُ: أمرُك يا أبي.

(مـضى الابـنُ، وبعـد بُرهـةٍ التفـت، فلـم يجِـد أبـاهُ، ووجـد أنَّ القافِلـة قـد بعُـدت، فعـاد جاريًـا عـلى قدميـهِ ليحمِـل والِـدَهُ عـلى كتِفِـهِ، ثُـمَّ انطلـق يجـري بِـهِ، وبينـما هـو عـلى هـذِهِ الحـالِ، إذا بدُمُـوع الأبِ تسَّـاقطُ عـلى وجهِـهِ!!). فقـال الابـنُ: لِـمَ تبـكي يـا أبي؟ واللـهِ إنَّـك أخـفُّ عـلى كتفـي مِـن الرّيشـة!

الأبُ: ليس لِهذا بكيتُ، يا ولدي!!

الابنُ: ولِمَ بكيت -إذَنْ- يا أبي؟

الأبُ: يـا بُنَـي: مُنـذُ خمسـين عامًـا في هـذا المـكانِ حَمَلتُ أنـا والِـدي، وصـدق اللـهُ تعـالى إذ يقـولُ: {هَـلْ جَـزَاءُ الْإِحْسَـانِ إِلَّا الْإِحْسَـانُ} (الرحمـن:60). واعلـم يـا بُنَـيّ أنَّ: الجـزاء دائمًـا يكـونُ مِـن جِنـسِ العمـلِ!

2. **(كما تدين تُدانُ)**

(حُـكي قديمًـا أنَّ أبًـا قـد بلَـغ مِـن الكِـبرِ عِتيًّـا، فضـاق ابنُـهُ بِـهِ، وأراد التّخلُّـص مِنـهُ، فحملـهُ عـلى (الجَمَـلِ)، وأخـذهُ إلى الصّحـراءِ؛ ليترُكـهُ فيهـا، فـدار بينهُـما الحِـوارُ التّـالي...)

الأبُ، يا بُنَيّ: إلى أين تُريدُ أن تمضي بي؟

الابنُ: لقد سئِمتُك أيُّها الرّجُلُ! ومللْتُ حاجياتِكَ!

الأبُ: وماذا تُريدُ أنْ تفْعل بي يا بُنَيّ؟

الابنُ: أُريدُ أن أترُكَكَ في هذِهِ الصّحراء، فلقد ضاق صدري بِك وبِخِدمتكَ!!

الأبُ: يا بُنَيّ لئِن كُنتَ فاعِلًا لا محالة، فاترُكني عِند تِلك الصّخرة (وأشار بيدِهِ)!!

الابنُ: ولِماذا عِندَ تِلكَ الصّخرة بِالتّحديدِ؟!

الأبُ: واللـهِ -يـا بُنَـيّ- لقـد تركتُ أبي في مِثلِ سِنّكَ عِنـد تِلـك الصّخـرة فاترُكنـي عِندهـا، وأُبشِّرُكَ: سـترى مِـن أبنائِـك -يومًـا مـا- مَـنْ سـيُلقي بِـك عِنـد نفسِ الصّخـرة، فاعلـم يـا بُنَـيّ أنَّـهُ: كـما تديـنُ تُـدانُ!

- **التمهيد للدرس - الخُطوة الأولى:**

- لا بـدَّ مـن إعطـاء فكـرة عامَّـة للطـلاب حـول القُبَّعـات السـتة وكيفيـة توظيفهـا (أو اسـتدعاء هـذه المعلومـات إن كانـت تقـع ضمـنَ معلوماتهـم وخبراتهـم السـابقة)، بَلْـهَ معنـى بـر الوالديـن وعقوقهـما وجـزاء ذلـك عنـد اللـه تعـالى.
- ثـم يمكـن للمعلِّـم أن يرتـدي هـو القبَّعـة البيضـاء، في بدايـة الـدرس، عـلى أن يقـوم بتقديـم مـا في النـص مـن الحقائق الأساسـيَّة والأفـكار الرئيسـة، وكـذا المعلومـات والبيانـات الموجـودة في الـدرس، متوسِّـلًا أسـلوبَ التدريـس الـذي يرتئيـه مُناسِـبًا مـن: المحـاضَرة، أو المناقَشـة، أو الاسـتجواب، أو غـير ذلـك.
- وقـد يطلـب مـن الطـلاب وفـقَ قراءتهـم التحضيريَّـة المشـارَكة في هـذا ولـو في ثنائيـات، عـلى أن يُهيِّئ طلابَـه للانتقال إلى الخطـوة الثانيـة التـي تتعلَّـق بارتـداء القبَّعـة الثانية؛ وهـي القبَّعـة الحمراء.

- فمثلًا يمكنه سردُ الحقائق الآتية:

الأب كان بارًّا بوالديه فكان ابنه بارًّا به./ جزاء الإحسان لا بد وأن يكون من جنسه./ العقوق لا يقابله إلا العقوق./ كما تسلك مع أبيك سيسلك معك أولادك./ أمَر الدينُ بالبرّ والإحسان للوالدين./ نهى الدينُ عن الإساءة للوالدين قولًا وعملًا

● **الخُطوة الثانية:**

أولًا: يطلب المعلم من طلابه ارتداء القبَّعة الحمراء، وتُعطى الفرصة -5 دقائق- للطلاب للتعبير عن مشاعرهم من الكراهية، أو الخوف، أو الحزن، أو الفرح، أو التوتر، أو الاندهاش... تُجاهَ الأحداث وسيرها، أو الأشخاص وأحاسيسهم، أو النص قيدَ التناول وما فيه، على أن يتفهَّم كلٌّ منهم شعورَ الآخَرين، ويتقبَّل اختلافَهم معه من دون مصادَرة.

كأن يقول أحدُهم:

- أنا أحب هذا الابن البار وأحمد له سلوكه مع أبيه/ أحببتُ ما قام به الابن الأول.../ كرهتُ ما قام به الابن الثاني وما قاله لأبيه.../ خفتُ أن يقتُل أباه في الصحراء..../ لقد تفاجأتُ من ردِّ الأبوين على ابنيهما...../ بالفعل أنا مندهش مما حدَث مع الأبوين/ شعرتُ بالخطر على الأب الثاني...../ غضبتُ من هذا التصرف مع الأب الثاني/ انتابني الخوفُ من أن أعقّ والديّ/ بدأتُ أستشعر مستقبلي مع أولادي..... إلخ.

ثانيًا: يَطلُب المعلمُ من طلابه ارتداءَ القبَّعة السوداء، ومِن ثَمَّ يسألهم تقديم ملاحظات ونقد على الموقف/ الأشخاص/ الأحداث في الدرس، فيقدمون تعليقاتهم وأحكامهم السلبيَّة

كأن يقول أحدهم:

- شخصيَّة الأب الثاني ضعيفة أمام ابنه/ أخطأ الابن الثاني فيما فعله مع أبيه في...../ ارتكَب الأب الثاني حماقةً مع أبيه فرُدَّت له التالية.../ عاقبة العقوق وخيمة.../ ما قاله الابن الثاني وفعَلَه مع أبيه كان خطأً فادحًا، وهو نفسه ما فعَلَه أبوه مع أبيه سابقًا/ إن عاقبة العقوق وخيمة وليحذرها كلُّ إنسان.... إلخ.

● **الخُطوة الثالثة:**

بعد أن ينتهي الطلاب من نقداتهم على الأحداث والأشخاص في الدرس قيد التناول، يُعلِن المعلمُ الانتقالَ إلى القبَّعة الصفراء، ثم يبدأ الطلاب في ممارَسة التحدُّث عن الإيجابيَّات والفوائد الموجودة تلك التي استطاعوا سبرها، كأن يقول أحدهم

- ما قاله وفعَلَه الابنُ الأولُ مع أبيه كان رائعًا، وكذلك كان ما فعله أبوه مع جَدِّه، ولعل الثاني كان نتاج الأول/ تصرَّف الابن الأول ببر وتقوى وحب وخوف من الله مع أبيه/ كان الابن الأول بَارًّا بوالديه/ كان لا بد من انتظار الابن الأول لأبيه في الصحراء مخافةَ فقدانه وحَسَنًا فَعَلَ!/ سلك الأب مسلكًا حسنًا حيالَ أبيه فرُدَّ له في حياته بالمثل/ ليفتح كلُّ واحد منا عقلَه وقلبَه لأبويه.... إلخ.

● **الخُطوة الرابعة:**

بعد أن ينتهي الطلاب من تقديم ما ارتأوه من إيجابيات وردت في الأحداث، يُعلِن المعلمُ الانتقالَ إلى القبَّعة الخضراء؛ وذلك بهدف البحث عن الأفكار الجديدة أو المقترَحات الجديدة، أو التغييرات الضروريَّة، كالإضافة، أو الحذف، أو تعديل، كأن يقول أحدُهم

- أقترح أن يقوم كل واحد منا بما يؤكِّد برَّه بوالديه/ أقترح لعدم الوقوع في إثم عقوق الوالدين إقامة ندوة دينيَّة تثقيفيَّة توعويَّة حول الموضوع/ أقترح أن نقوم بمسابَقة حول برّ الوالدين على أن تكون الجائزةُ لأفضلِ عملٍ قام به أحدُنا مع والدية الأسبوعَ القادمَ/ لو برَّ الأبُ الثاني أباه لَبرَّه ابنُه، ولكان أفضلَ له في الدنيا والآخرة/ أقترح أن نقوم بعمل مطوية/ مسرحيَّة تمثيلية لهذين الموقفين على مسرح الكليَّة/.... إلخ. وبعد أن ينتهي الطلاب من تقديم ما ارتأوه من اقتراحات ومبادَرات، يُعلِن المعلمُ الانتقالَ إلى القبَّعة الأخيرة، وهي الزرقاء، ومِن ثَمَّ يطلب من الطلاب وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القُبَّعات السابقة من معلومات ومشاعر، وسلبيات وإيجابيات، ومقترَحات، فيحددون

خطوات التنفيذ كالآتي:

- تكوين فريق لزيارة دار المسنين القريبة من الجامعة/ تشكيل فريق للإعداد لدعوة أولياء الأمور في عيد الأم/ الرجل القادم/ بَدْء الإعداد وتجهيز أدوات الرحلة القادمة/ كتابة تقرير عن الرحلة لدار المسنين الذي قام بها مجموعة طلاب الفصل/ استخراج المفاهيم التربويَّة من الدرس/ كتابة بعض اللوحات واللافتات عن برّ

الوالديـن وجزائـه وعـن العقـوق وإثمه/البَـدْء في إجـراءات الحصـول عـلى موافَقـة الكليَّـة لإقامـة نـدوة دينيَّـة توعويَّـة عـن بِـرّ الوالديـن وكيفيـة معاملتهـم، واسـتدعاء رجـل دِيـن ثقـة للحديـث عـن ذلـك، وعالِـم اجتـماع يتحدثـان في ذلك/ قـراءة الـدرس وتلخيـص أفـكاره..... إلـخ.

- **مهمَّة الواجب:**

بعـد غلـق الـدرس، وتلخيـص أهـم أفـكاره الرئيسـة يمكـن للمعلِّم إسـناد هـذه المهمـة البيتيَّـة لطلابـه (وحدانًا أو جماعـاتٍ)، ليتـم التأكُّـد بعدَهـا مِـنْ فَهـم الـطلاب للـدرس، وإلمامهـم بالفـروق بين القُبَّعـات الست وتوقيـت اسـتخدامها، وعلى المعلـم ألَّا يَغفُـل التغذيـةَ الراجعـةَ؛ لأهميتهـا الضروريَّـة، وهذه المهمـة كالآتي

- **ميِّز (مع زميلك) أيّ القبعات الست التي تتعلّق بكل عبارة فيما يلي:**

1. كان اجتهادُكَ في مادة النحو أمرًا مطلوبًا بشدة، وها قد فعلتَ.
2. أعجبني ما أنجزتَه مِنْ تقدُّم ملموس في مادة الصرف.
3. ما زلتُ للآن لا أفهم لِمَ رفضتَ الدعوةَ؟
4. يمكنني إحراز المركز الأول لو تم تأجيل الاختبار ثلاثة أيام فقط.
5. وصفوة القول: الأحلام العظيمة تحتاج لعزيمة أعظم! عرفتَ فَالزَمْ.
6. جهزتِ الأمُّ المائدةَ من ألِفِها إلى يائها، غير أنَّها نسيت الفاكهة!!
7. التحق عُبيد الله الكازاخي بجامعة الأزهر لدراسة الشريعة هذا العامَ.
8. رَفضُكَ تنفيذَ أوامر المعلم أساء لشخصكَ، كما أساء لوالديكَ.
9. كدتُ أطير فرحًا حين ارتفع علم بلادي على أرضنا المستردَّة من العدو.
10. أشعر بأني قادر على الإنجاز، غير أني خائف من الإخفاق بعضَ الشيء.

(إضاءة وتعليق):

إننـا لـو نظرنـا جيـدًا في هـذه الإستراتيجيَّـة نلمـح احتواءهـا على جملـة مـن مُميِّـزات وسمات التفـكير الناقـد في أعلى تجلياتـه النظريَّـة والتطبيقيَّـة، تلـك التـي تهيـأت خلال الممارَسـة، وكلهـا أدت إلى تنشـيط التعلُّـم، وحَفْـز الـطلاب ودفعهـم إلى المشـارَكة الفاعلـة في كل مرحلـة في الـدرس كما ارتأينـا، مـن التعـاون، والتفـكير خـارجَ الصنـدوق، وتقييـم المعلومـات، وتصنيفهـا، والوقـوف على المشـاعر والأحاسـيس ومحاولـة الوقـوف على أسـبابها ونتائجهـا كذلـك، ولعـل أجمـلَ مـا يجتنيـه الـطلاب والمعلمـون حين ممارَسـة هـذه الآليـة التدريسـيَّة هـي تحويـل الـدرس إلى جملـة مـن الأنشـطة الفاعلـة التـي تُوجِـب على المتعلِّـمين المشـاركات الإيجابيَّـة والابتعـاد عـن الـدور السـلبي

النتائج والتوصيات:

1. تـم تصميـم صنافـة بلـوم عـلى سـتة مسـتويات لتعزيـز مهـارات التفـكير العليـا، ويُعَـدّ التفـكير النّـــاقِد مـن أرقـى وأرفـع أنـواع التفـكير مهـارةً فيهـا؛ فهـو يـأتي ترتيبًـا في قمـة الهـرم البلومـي، ويُوصِّفـه بلـوم بالقـدرة عـلى عمليَّـة إصـدار حُكـم وفـقَ معايـير محـدَّدة.
2. إسـتراتيجيات التفـكير الناقـد تُسـاهِم بـدور كبـير في توجيـه الطـلاب إلى القيـام بعمليـات اسـتقصاء لجَمْـع المعلومـات الموجـودة في الـدرس/ الموضـوع قيـد التنـاول، والتفـكير بإيجابيـة نحوَهـا.
3. إسـتراتيجيات التفـكير الناقـد تُسـاهِم في التعبـير عـن المشـاعر والانفعـالات، وذلـك بحسـب مـا تنـماز بـه القُبَّعـات الصفـراء، والسـوداء، والحمـراء، عـلى الترتيـب.
4. إسـتراتيجيات التفـكير الناقـد تُعـزِّز التفـكير الإبداعـيّ، وتُوجِّـه نظـرَ الطـلاب إلى ممارسـته، وتوجِّههـم نحـوَه حـين يُطلَـب منهـم تقديـم مقترَحـات تطويريَّـة، أو تحسـينات أدائيَّـة حـول أحـداث النـص وشـخوصه، وطَـرْح مـا يرتؤونـه مـن أفـكار أو رؤًى وطروحـات.
5. نتفـق مـع مـا أشـار إليـه (أبـو السـميد- عبيـدات،2015) – في إمكانيـة أن يسـتخدم المعلـم نمـوذج قُبَّعـات دب بونـو الخمـس في عـرض الـدرس وتقديمـه، كـما يمكـن أن تسـتخدم في تقويـم تعلُّـم الـدرس؛ كأن نطلـب مـن الطالـب ارتـداء قبعـة معينـة ليُقـدِّم لنـا معلومـةً، وأخـرى ليقـدم نقـدًا، وثالثـةً ليقـدم مقترَحـاتٍ... وهكـذا، كـما يمكـن أن تسـتخدم في عمليـات المراجَعـة أو تلخيـص الـدرس أيضًـا.
6. إذا رُمنـا النجاعـة في تطبيـق إسـتراتيجيات التفـكير الناقـد في فصولنـا التعليميَّة فإنَّنـا نوصي ببنـاء العَلاقة التعليميَّـة التربويَّة بـين المعلـم والمتعلـم؛ بحيـث تكـون قائمـة عـلى الحـب والتعـاون، ومفعَّلـة لاشـتراكهما معًـا في وضـع الأهـداف العلاجيَّـة لمـا

يقابل الأخير من مشكلات، وذلك عبرَ التخطيط السديد واستخراج الأفكار التلقائيَّة والافتراضات، ثم جمع الأدلة؛ لاستكمال باقي أركان الإستراتيجيَّة.

7. نُوصي بتبنِّي نماذج "سقراط وبلوم ودي بونو"، ربما يمكننا الاقترابُ من تطوير مهارات التفكير النقديّ في الفصل بطريقة أكثر وضوحًا وتنظيمًا وهادفيةً، وقد سبَق إلى هذا الرأي Chia Suan Chong, 2007)).

المراجع العربيَّة:

أ. إبراهيم، سلطان الحارثي، وعبد الله خميس، أمبو سعيدي، 2017، أثر استخدام أنشطة التفكير الناقد على مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسيّ، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمَان.

ب. أبو السميد، عبيدات، 2015، إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمُشْرِف التربويّ)، دار الفكر، ط1.

ج. أبو الوفا، السيد، 2017، سلسلة شمس العربيَّة، B2، مطبعة إزبازما للطباعة والنشر، قيرغيزيا.

د. الخضراء، فادية، تنمية التفكير الابتكاريّ والناقد: دراسة تجريبية. عمان، (2005).

ه. شوارتز، روبرت، وودي بيركنز،2003، تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب، ترجمة: عبد الله النافع وفادي دهان، الرياض، مؤسَّسة النافع للبحوث والاستشارات العِلميَّة.

و. عبد السلام محمد، 2020، التفكير الناقد: دراسات نظريَّة وتطبيقات، مكتبة نور، القاهرة.

ز. نغم علي حسين، 2020، أثر إستراتيجية خرائط التفكير المستنِدة إلى الدمج في التفكير الناقد عند طلاب الصف الرابع الأدبي، منشورات الجامعة التكنولوجيَّة، قسم تكنولوجيا النفط.

المراجع الأجنبيَّة:

1. Arthur L Costa (2001). Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, 3rd Edition
2. Bloom1956, Science of Classification of Educational objectives: Classification of Educational objectives, Susan Fawi Publishing House.
3. Chia Suan Chong, 2007, Critical-thinking skills in the classroom: Socrates, Bloom and De Bono.
4. Holden, James (2002). "Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom.
5. Paul, Richard; Binker, A.J, 1990, Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking. p. 360.
6. Uitgeverij Van Gorcum, 2017, Innovation Net: the Art of Creating and Benefiting from Innovation Networks... 23 December.
7. Van Aswegen, EJ; Brink, HIL; Steyn, PJN (November 2011). "Application and evaluation of a combination of socratic and learning through discussion techniques.

المواقع الإليكترونيَّة:

1. العامري محمد شيبان، مهارات التفكير العليا https://cutt.ly/aj6Fh2V
2. HOTS Lifehackk, 2020))، ما هي مهارات التفكير العليا في التعليم؟ https://cutt.ly/1goHF6U)
3. Critical thinking skills in the classroom: Socrates, Bloom and De Bono, https://cutt.ly/YhEIaF3
4. Nachamma Sockalingam,2010, Questioning Skills to Engage Students, https://cutt.ly/2grV39I
5. Skills you need (W/d). Critical Thinking Skills, https://cutt.ly/1fMpM1z
6. Ana TatsumiM,2018, Teaching critical thinking in the language classroom https://cutt.ly/IoN2HiY
7. Saga Briggs, 2014 How Empathy Affects Learning, And How to Cultivate It in Your Students, https://cutt.ly/4gw7l7N

المعاجم الإلكترونيَّة ودورها في تنمية مهارات القواعد الصرفيَّة لدى طلّب العربية من الناطقين بغيرها (معجم ريفيرسو نموذجًا)

الأستاذة الدكتورة/ عائشة عبيزة

قسم اللُّغة والأدب العربيّ جامعة الأغواط، الجزائر

ab.abiza2015@gmail.com

المُلخَّص:

يحتاج طلبة اللُّغة العربيَّة عامَّة إلى اكتساب رصيد من المفردات يسهل عليهم التعامُل مع اللُّغة (قراءةً وتحدُّثًا وكتابةً...)، وذلك من خلال رصد قدر من الكلمات المفردة والمركبَّة التي تمكنهم من تأليف الكلام في سياقاته المختلفة، واللُّغة العربيَّة من أغنى اللغات معجميًّا وصرفيًّا، ويتمثَّل ذلك في وجود مجموعة من الأنظمة المتكاملة لتأدية المعاني والأغراض، ومن القِيَم العِلميَّة التي استنبطت من لغتنا العربيَّة وجود تضافُر بين المعطيات الصوتيَّة والمعطيات الصرفيَّة التي تؤلف الكلمات وتحدد معانيها

يهدف هذا البحث إلى بيان كيفيَّة استثمار المعاجم الإلكترونيَّة في تعليم اللغويَّة العربيَّة ممثلةً في أحد مستوياتها؛ وهو المستوى الصرفيّ الذي يُمثِّل القوالب الصوتيَّة والصرفيَّة التي تتشكّل من خلالها الكلمات العربيَّة، ومن خلالها تظهر آليَّات تركيبها وتراصُفها لتأليف الكلام الذي تتجسَّد من خلاله اللُّغة العربيَّة بكل خصائصها

البحث:

تُعَدّ المعاجمُ رافدًا أساسيًّا لتزويد الطلبة والباحثين بالرصيد المعجمي وسياقاته اللغويَّة المختلفة، وهذه المعاجم لم تعد في شكلها وتطبيقاتها كافية لتزويد طلبة اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها بحاجاتهم اللفظيَّة والمُعجميَّة؛ لأن هؤلاء قد لا يُجِيدون أداء الكلمات صوتيًّا أو دلاليًّا؛ لذلك كانت المعاجم الإلكترونيَّة أكثر مناسَبةً لهذا الغرض؛ لأنَّها تقدّم المفردات العربيَّة بشكل يلائم كل المستويات، مع كونها يسيرة التناول ومتوفرة بشكلٍ مستمرٍّ خاصَّةً تلك التي تعمل دون اتصال مع الشبكة

وتعمل المعاجم على معالَجة الكلمات أو المفردات من خلال مستويين أساسيين؛ هما: المستوى الدلاليّ؛ وهو الذي يتعلَّق بالوضع والاشتقاق، والمستوى الصرفيّ الذي يتعلَّق بالقوالب التي تُصاغ من خلالها وتحدد دلالاتها، وهي بذلك تعتمد على السياق والاستعمال من خلال معالَجة المفردات بشكل تكاملي، وهو ما سنتتبعه في معجم ريفيرسو، تحديدًا المستوى الصرفيّ وكيفية استثماره في تيسير تعليم القواعد الصرفيَّة واكتسابها عمليًّا بالاستعمال؛ وذلك من خلال إدراك كيفية تأدية المفردات (نُطقًا وكتابةً) في سياقات صحيحة، مع توفُّرها على عناصر أساسيَّة من شأنها الإسهام في نجاح عمليَّة التعلُّم.

1-تعريف المعجم الإلكترونيّ:

المعجم في أبسط تعريفاته هو ديوان لمفردات اللُّغة مرتَّب على حروف المعجم، وجمعه معجمات ومعاجم، فهو الكتاب الذي يضم مفردات اللُّغة ويرتبها ترتيبًا خاصًّا، كل مفردة منها مصحوبة بما يرادفها أو يفسرها أو يشرح معناها، ويبين أصلها، ويوضح طريقة نطقها[1]؛ لذلك يعد مصدرًا هامًّا وضروريًّا لتحصيل مفردات أي لغة

أما المعجم الإلكترونيّ فيعدّ من مُخرَجات المعالَجة الآليَّة للُّغات الطبيعيَّة، وهو نتيجة الاستفادة من علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصناعة المعجميَّة، ويعرفه أهل الاختصاص بأنَّه: قاعدة بيانات آلية تقنيَّة الوحدات اللغويَّة وما تعلَّق بها من معلومات من قَبِيل كيفيات النطق بها، وأصولها الصرفيَّة وحاملها الدلاليَّة، وكيفيات استخدامها ومفاهيمها المخصوصة التي تحفّظ بنظام معيَّن في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة، ويقوم جهاز آلي بإدارة المعطيات الفنيَّة المضمونية التي يتضمنها المعجم الإلكترونيّ وفق برنامج محدَّد سلَفًا[2].

(1) أحمد محمود المعتوق، المعاجم اللغوية العربية (المعاجم العامة: وظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة -دراسة وصفية تحليلية نقدية)، المجمع الثقافي، أبو ظبي، الإمارات، ط1420 ،1ه-1999م، ص31.

(2) http://www.aot.org.lb/Attachments/Attachment88_120.pdf

2- خصائص المعاجم الإلكترونيَّة:

تقـوم المعاجـم الإلكترونيَّـة عمومًـا على الاسـتفادة مـن خصائصهـا الإلكترونيَّـة التـي تنقـل المحتويـات اللغويَّـة بكثافتهـا وتنوعهـا إلى محتـوى رَقْمـيّ يُسـهِّل العـودةَ إليـه بشـكل أسـهل وأسـرع، بـل وأكثر فاعليَّـةً، وقـد حـدَّد بعـضُ الباحـثين تلـك الخصائـص فـيما يلي:

- حوسـبة اللُّغـة الطبيعيَّـة وتيسـير الوصـول إلى مفرداتهـا، ومعرفـة دلالتهـا ومقابلتهـا في اللُّغـات الأخـرى في وقـت قيـاسيّ.
- قابليـة المعاجـم الإلكترونيَّـة للتحميـل عـلى نحـو يجعـل الاسـتفادة بهـا أمـرًا مُمكِنًـا عـلى اختـلاف الزمـان والمـكان. يوفـر المعجـم الإلكترونيّ عـدة تطبيقـات رَقْميَّـة لُغويَّـة مفيـدة تمكِّـن المسـتخدمَ من تبـيُّن تصريـف الكلمـة، والبحث في .مرادفاتهـا وأصولهـا الصوتيَّة، وسـياقاتها الدلاليَّـة والمفهومية
- تتَّسِـم هـذه المعاجـم بطاقـة تخزينيـة واسـعة حتـى أنَّهـا تشـتمل عـلى آلاف المصطلحـات القديمـة والحديثـة، وتتضمَّـن لغـات مختلفـة؛ مـمَّا يجعلهـا متميِّـزة بالشـموليَّة والموسـوعية.

3- الأبعاد التعليميَّة للمعاجم الإلكترونيَّة:

تحتـوي المعاجـم الإلكترونيَّـة عـلى جملـة مـن الخصائـص والمزايـا التـي تجعلهـا تحتـل مكانـةً كـبرى في المجـال التعليمـيّ خاصَّـةً؛ ذلـك أنَّهـا تقـوم عـلى سـعة تخزيـن المعلومـات وسرعـة الوصـول إليهـا، وهـما عامـلان أساسـيَّان في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة خاصَّـةً للناطِقِـينَ بغيرهـا، وسـنُورد فيـما يـلي تلـك الأبعـاد التـي تُسـهِم في تطويـر تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في ضـوء اسـتثمار المعاجـم الإلكترونيَّـة التـي توفـر المـادةَ الصرفيَّـةَ بشـكل وافٍ، كـما تسـمح بالاسـتفادة منـه عـلى نحـوٍ عمليٍّ.

3-1- خصائص المعاجم الإلكترونيَّة في مجال التعليم:

توسِّـع اسـتعمال المعاجـم الإلكترونيَّـة في عـدة مجـالات علميَّـة وتعليميَّـة؛ وذلـك بسـبب مـا تتمتـع بـه مـن خصائـص ومزايا تتمثَّل في:

- السهولة في الوصول إلى الوحدات الصرفيَّة أو النَّحْويَّة المطلوبة.
- الدقة التي تتمثَّل في طريقة معالَجة المفردات آليًّا.
- السرعة: وذلك بالبحث عمَّا يحتاجه المستعمل من كلمات، مهما كان عددها في وقت وجيز.
- الشموليَّة في كونها تشمل جميع المفردات العربيَّة وتصريفاتها المختلفة ودلالاتها وسياقات استعمالها.

3-2- إيجابيات توظيف المعاجم الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها:

يمكننـا القـول: إن هـذا العـصر هـو عـصر ازدهـار تعليـم اللغـات عامَّـة، واللُّغـة العربيَّـة خاصَّـةً، ويبـدو ذلـك مـن خـلال الدراسـات المتعـدِّدة والمؤتمـرات والنـدوات التـي نراهـا تتخصَّـص في موضـوع تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، كـما أنَّ الاهتـمام بتعليم العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا يتزايـد بشـكلٍ مسـتمرّ، وقـد سـاعَد في ذلـك تطـوّر الوسـائل التقنيَّـة والتكنولوجيَّـة التي اسـتثمرت في المجـال التعليمـيّ، ولعـل مـن أهـم مـوارد تعليـم اللغـات المعاجـم الإلكترونيَّـة بمـا تحتويـه مـن خصائـص ومميـزات تجعلها وسـيلةً مفيـدةً في تعليـم اللغـات خاصَّـة، ومـن هنـا يمكننـا رصـدُ مجموعـة مـن إيجابيـات توظيـف المعاجـم الإلكترونيَّـة:

- يساعد في تنمية الحصيلة اللغويَّة من خلال تقديم العدد الكبير للمفردات ومعانيها وترجماتها وأمثلتها...
- تعزيـز اكتسـاب المهـارات الأربـع لـدى المتعلِّمـين، فـما يحصّلـه المتعلِّـم مـن خـلال المهـارات الاسـتقباليَّة، يتـم إنتاجـه تحدُّثًـا وكتابـةً.
- توسـيع الثقافـة اللغويَّـة للمتعلّمـين؛ كونـه يُـورِد كلَّ مـا يتعلَّـق بالمفـردات ومعانيهـا وتوظيفهـا، ومـا يمكـن أن يكـون في دائـرة اسـتعمالاتها.
- يقرّب طريقة دارسي العربيَّة من غير النَّاطِقينَ بها من نطق الكلمات كما ينطقها العرب.
- يُنمِّي الثقةَ عند الدارس في استعمال العربيَّة والبحث عن معاني ما يجهل من كلماتها.
- يُنمِّي الذخيرة اللغويَّة لدى المتعلِّمين، من خلال الشروح والتعليقات والتقاء ما يظنه المتعلِّمُ مفيدًا.
- يكون مصدرًا رائعًا لإغناء قاموس المتعلِّم من مترادفات وأضداد.
- يُمثِّل موردًا عذبًا لمعرفة متصاحبات أو متلازمات الكلمة الجديدة، أو حرف الجر المصاحِب للكلمة.

- _ يدعم عملية التعلُّم الذاتيّ عبرَ استخدام المعجم بنفسه.
- _ يعمل على رفع مستوى المعارف عمومًا بما تحمله الكلمات من معلومات.
- _ يساعد على التفريق بين المعاني، سواء استخدم القواميس الأُحاديَّة اللُّغة أو الثُّنائيَّة اللُّغة[1].

4- معجم ريفيرسو وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها:

4-1- نبذة عن معجم ريفيرسو:

سُمي هذا المعجم بريفيرسو نسبةً إلى شركة ريفيرسو المتخصّصة في الترجمة الآلية، وبتقديم الخدمات اللغويَّة، كما تعمل على نشر عدد من القواميس على الإنترنت، بما في ذلك تلك الخاصَّة بالترجمة من لغات أخرى، أو الخاصَّة بالتدقيق الإملائيّ، أو بتعليم قواعد الصرف والتحويل.

ومعجم ريفيرسو هو تطبيق قاموسي يمنح أكثر بكثير من مجرد قاموس؛ حيث يُمكِّن من ترجمة أي كلمة تكتبها أو تقولها عبر الميكرفون إلى عشرات اللغات؛ كالإسبانية، والإنجليزيَّة، والفرنسيَّة، والبرتغالية... وعند البحث عن كلمة نحصل على كل النتائج بما في ذلك الكلمات القريبة منها أو المرتبطة بها، يمكن الاستماع إلى طريقة نطقها مع الحصول على أمثلة تبيِّن كيفيَّةَ استعمالها في جُمَل أو تراكيب، بالإضافة إلى إمكانية الاطلاع على دروس في اللُّغة[2]، الأمر الذي يجعل من هذا المعجم الإلكترونيّ معجمًا تعليميًّا بامتياز.

4-2- المميزات التعليميَّة للمعجم الإلكترونيّ ريفيرسو:

* يحتوي على ترجمة من وإلى (14) لغة: الإسبانية، الفرنسيَّة، الإنجليزيَّة، البرتغالية، الألمانية، البولندية، الإيطالية، الهولندية، الروسية، الرومانية، اليابانية، والعبرية، التركية، الصينيَّة.
* يعرض خيارات متقدمة مثل نطق الكلمة، وسجل البحث، وقائمة المفردات الشخصيَّة، والكلمات المفضَّلة وغير ذلك الكثير، وسجل البحث متاح دون الاتصال بالإنترنت أيضًا.
* يقوم بإنشاء قوائم مفردات بناءً على الاختيار الشخصيّ للباحث (المتعلِّم) للأمثلة والترجمات، هذه القوائم متاحة دون الحاجة للاتصال بالإنترنت.
* يُتيح تعلُّمَ نطق الكلمات في جمل كاملة كما ينطقها متحدثو اللُّغة الأصليون.
* يقدم ترجمةَ الكلمة المطلوبة، مع تقديم تفاصيل عن مدى شيوعها، وتصريفها -إن وُجِدَ- بضغطة واحدة.
* يقترح التطبيق كلمات وتعبيرات أثناء الكتابة تمثِّل الإمكانيات اللغويَّة لنفس الكلمة أو ما يشبهها.
* إمكانية مشارَكة الترجمات عن طريق البريد الإلكترونيّ أو مواقع التواصُل الاجتماعيّ.
* الوصول إلى المرادفات وتصريفات الأفعال، وهي تُسهِم في إثراء الرصيد اللُّغويّ والمعجمي للمتعلّم.
* توفير مدوَّنة للمفردات والتراكيب اللغويَّة مع دلالاتها المختلفة.
* تقديم أنشطة تعليميَّة: بطاقات فلاش، ألعاب، ألغاز.

5- استثمار معطيات المعجم الإلكترونيّ (ريفيرسو) في اكتساب البِنى الصرفيَّة للُّغة العربيَّة:

5-1- دور القواعد الصرفيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة:

قبل الحديث عن تفاصيل أهميَّة الصرف باعتباره مهارة لُغويَّة على مستوى المفردات ينبغي أن نقف على تعريفه بمعناه الاصطلاحي، الذي يتمثَّل في كونه تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة، لمعانٍ مقصودةٍ، لا تحصُل إلا بها، كاسمَيْ الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية والجمع، إلى غير ذلك([3]).

إن اكتساب اللُّغة عامَّة لا يكون جملة واحدة أو بشكل كلّي، إنما يكون حسب مستويات اللُّغة (صوتيًّا، صرفيًّا، نحويًّا ودلاليًّا)؛ لذلك ينبغي توفير الشروط العِلميَّة والمنهجيَّة من أجل تقديم كل مستوى بقواعده المستنبَطة من الاستعمال

(1) خالد أبو عمشة، دور المعجم في تعليم اللغة العربية وتعلّمها. https://learning.aljazeera.net/ar/node/986
(2) ويكيبيديا الموسوعة الحرّة:
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D9%8A%D9%81%D9%8A%D8%B1%D8%B3%D9%88
(3) الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، تح: نصر الله عبد الرحمن نصر الله. مكتبة الرشد، الرياض. ص 11.

أساسًا؛ لكي تكون وسيلةً لاكتسابها لدى متعلِّميها، ومن هنا ندرك أهميَّة القواعد الصرفيَّة في اكتساب اللُّغة العربيَّة خاصَّةً لدى النَّاطِقينَ بغيرها؛ على اعتبار أن البِنى الصرفيَّة تختلف من لغة إلى أخرى؛ لذلك يجد متعلِّمو العربيَّة صعوباتٍ كثيرةً في فَهْم الكلمات العربيَّة فَهمًا دقيقًا؛ ومِن ثَمَّ اكتسابها من أجل استعمالها تحدُّثًا وكتابةً بشكل صحيح

2-5- نماذج للقواعد الصرفيَّة في معجم ريفيرسو:

يقدم المعجم مادته اللغويَّة المتمثِّلة في العناصر اللغويَّة وتحديدًا الكلمات بشكلٍ خاصٍّ، وهو ما يسهِّل التعامُلَ مع الكلمات المراد البحث عن معانيها واستعمالاتها، الأمر الذي يجعله وسيلة هامّة في العَمليَّة التعليميَّة والتعلُّميَّة، كما أن العَلاقة بين المعجم وتعليم اللُّغة تنشأ من طبيعة الكلمة في حدّ ذاتها، فالكلمة العربيَّة في تعريفها «صيغة ذات وظيفة لُغويَّة معينة في تركيب الجُملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأنْ تفرد، أو تحذف، أو تحشى، أو يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها، وفي السياق، وترجع في مادتها غالبًا إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد»[1].

كما أنَّنا إذا أردنا أن نصِف الكلمات العربيَّة من ناحية مكوناتها فإنَّنا ننظر إليها من كونها عبارة عن تقاطُع بين المادة المعجميَّة (أو الجذر) مع الصيغة الصرفيَّة، وهذه الصيغة متعددة ومتنوعة الدلالات.

بنية الكلمة = الجذر+ الصيغة الصرفيَّة (متعددة ومتنوعة)

أمثلة عن الأفعال:

تتميّز الأفعال في اللُّغة العربيَّة ببعض الشروط التي تتحكم في مستوى الفصاحة والاستعمال الصحيح منها ضبطها بالحركات التي تؤثر في نطقها ودلالاتها، كما أنَّها تمثل معيارًا للخطأ أو الصواب في بعض الحالات؛ فالفعل في بنيته الصرفيَّة أي في أوزانه يتطلب اطلاع مستعمِل اللُّغة العربيَّة على تلك القواعد الصرفيَّة التي تتحكم به، كما أنَّه مما يرصد في هذا المجال الأخطاء التي يقع فيها الطلبة عند قياس بعض الأفعال على أفعال تشبهها، لكنها لا تتطابق معها في الوزن الذي يعد القالب الصوتيّ لأدائها؛ من ذلك (ذهَبَ وخَرَجَ)، يتفقان وزنًا في صيغة الماضي (فَعَلَ)، ويختلفان في المضارع (يَذْهَبُ، يَخْرُجُ)؛ فلا يصحّ مطابقتهما في المضارع كأن يقال: (يَذْهُبُ، يَخْرَجُ) وهو أمر وارد عند المبتَدِئينَ خاصَّةً من النَّاطِقينَ بغير العربيَّة.

فتصريف الأفعال الصحيحة السالمة: عَرَفَ، خَرَجَ، شَرِب ⟵ يَعْرِفُ، يَخْرُجُ، يَشْرَبُ

(عند الطلاب قد تقاس بـــ: يعلَم، يَذْهَب، يشْربُ).

وتصريف الأفعال الصحيحة المضعَّفة: شَدّ/ أمدّ/ ارْتَدَّ ⟵ يَشُدُّ، أُشْدُدْ / يَمُدُّ، أُمْدُدْ/ يَرْتَدُّ، إرْتَدِدْ.

وهو أمر وإن بدَا بسيطًا عند مستعمِلي اللُّغة العربيَّة الفصحى واضحًا فإنَّه ليس كذلك بالنسبة للمُبتدِئينَ، وكذلك بالنسبة للناطِقِينَ بغير العربيَّة نظرًا لهذه الخصوصيَّة في كل نوع من الأفعال حسبَ بنيته وطبيعة أحرفه.

3-5- مراحل اكتساب المهارات الصرفيَّة:

تبدأ عمليَّة التعلُّم في مرحلة التعامُل مع المعجم الإلكترونيّ بإدخال الكلمة المراد البحث عنها (كتابةً أو نُطقًا) في محرك بحث معجم ريفيرسو للحصول على مجموعة المعلومات الخاصَّة بها انطلاقًا من المستوى الصرفيّ وانتهاءً بتوظيفها في جُمَل وعبارات مصاحِبة بترجمتها في حالتَي ورودها مفردةً وأثناء توظيفها في الجُمَل.

* كلمة علوم ⟵ اقتراحات: علم علوم الكمبيوتر - علوم الحياة - علوم الفضاء -علوم الحاسوب.
* كلمة علم ⟵ تصريف هذا الفعل:
* اقتراحات: علم النفس، علم الأحياء، عن علم، علم الفلك، علم الوراثة.
* كلمة يعلم ⟵ تصريف صيغة هذا الفعل.

(1) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية. ص 232.

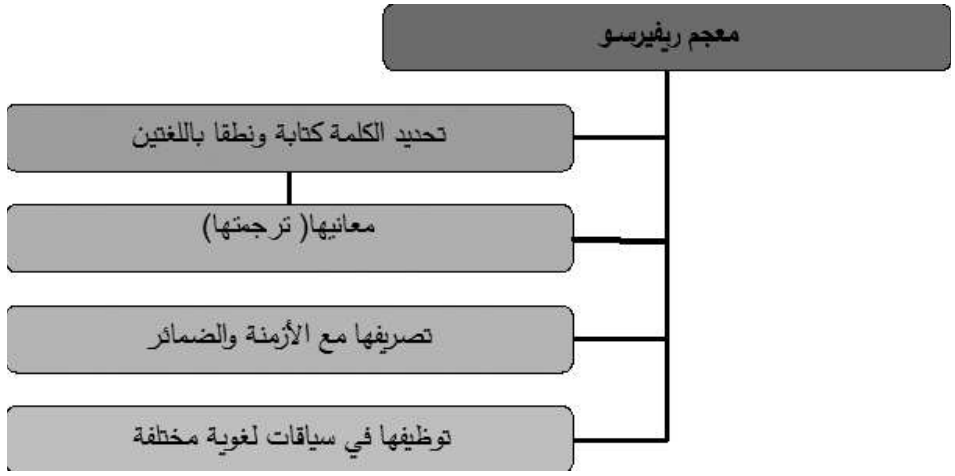
اقتراحات: أعلم علم يعلم الجميع هل يعلم الجميع يعلم.

وفي الجدول التالي تمثيل للمعطيات نتيجةَ بحث عن كلمات (علم، يعلم، علوم):

الصيغة	الكلمة	نطقها	كتابتها (صوتيًا)	ترجمتها	أمثلتها (توظيفها)
صيغة الأفعال	يعلم	يَعْلَمْ	yuʿallimu	teach_teaches us learn_in-know form_unaware_findout_understands_tells us_knoweth أظهر المزيد	ومع ذلك، فإن معظمنا يعلم أن ذلك غير صحيح. However, most of us know that this is not true.
صيغة الأسماء	علوم	عُلُومْ	Ulūmin	_science_scientist_humanities scientific أظهر المزيد	ثانيًا، يتعين علينا معالجة التحيز في أبحاث علوم الأغذية. Second, bias in food science research needs to be addressed.
صيغة مشتركة	علم	عِلْمْ	ʿilm nm. ʿalima v. ʿalim v.	_science_flag _knowledge known_education_roger_know learn_ teach_understand_be aware educate أظهر المزيد	أحب أن انظر إلى علم الحياة على أنَّه هرم كبير. I like to think of life science as one big pyramid.

4-5- المعطيات الصرفيَّة المتاحة في معجم ريفيرسو وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

إن توفر هذا المعجم على مادة معلوماتيَّة غنيَّة وشاملة جعلته قاعدة بيانات لُغويَّة تشمل جميع مستويات التحليل اللِّسانيّ مما يتصل بالأصوات والصرف والنحو والدلالة، وسنركز في هذا البحث على المستوى الصرفيّ وما قد يتعلَّق به من المستويات الأخرى، ويمكننا أن نلخص ذلك في الشكل الآتي:



شكل (1)

وهـذه المعطيـات التـي يقدّمهـا معجـم ريفيرسـو تُسـهِم في تكويـن عـدة معلومـات عـلى المسـتويين العلمـيّ والتعليمـيّ للكلـمات، يمكننـا الاسـتفادة منهـا بالشـكل الـذي يتناسـب مـع تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، فهـو يسـاعد مثـلًا في امتـلاك مهـارة التهجـي والإمـلاء عـلى مسـتوى المفـردات، مثـل: التفريـق بـين الصيـغ الصرفيَّـة للكلـمات كالأفعـال والأسـماء والصفـات التي قـد تشـترك فيهـا بعـض الكلـمات، كـما أنَّـه يـزوّد المتعلِّمـين بمـادة صرفيَّـة ثريَّـة مـن ناحيـة بنيـة المفـردات وأشـكالها في اللُّغـة، وكذلـك اسـتعمالها مـن خـلال تكثيـف الأمثلـة بالمعـاني الممكنـة لـكلّ كلمـة تتـم معالجتهـا.

وفيـما يـلي نعـرض المراحـل الممكنـة للتعامـل مـع معطيـات معجـم ريفيرسـو مـن أجـل اكتسـاب مهـارات القواعـد الصرفيَّـة التـي تتمثَّـل في إدراك أهميَّـة الصيّـغ الصرفيَّـة في تحديـد معـاني الكلـمات العربيَّـة التـي نحتـاج في القـراءة والاسـتماع، كما نحتاجهـا في التحـدُّث والكتابـة؛ ومِـن ثَـمّ تظهـر لنـا أهميَّـة تلـك القواعـد الصرفيَّـة اكتسـاب المهـارات اللغويَّـة (الاسـتقباليَّة والإنتاجيَّـة)، وذلـك عـلى النحـو الآتي:

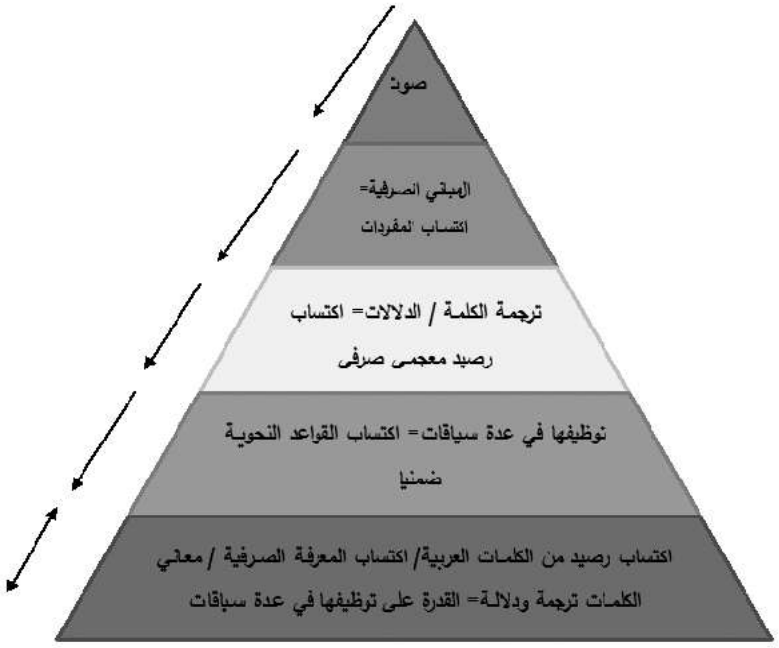
المرحلة الأولى: تبدأ مع كتابة الكلمة المراد البحث عنها وتهجئتها باللغة المترجَم إليها (اكتساب المستوى الصوتيّ).

المرحلـة الثانيـة: تبـدأ مـع تقديـم كل الاحتـمالات الصرفيَّـة الممكنـة للكلمـة (اسـم، فعـل، صفـة) وهنـا يتـم اكتسـاب المفـردات مـن خـلال المبـاني الصرفيَّـة.

المرحلـة الثالثـة: تبـدأ مـع تحديـد ترجمـة الكلمـة وإعطـاء المعـاني الممكنـة في لغـة الترجمـة، ويتـم فيهـا اكتسـاب المعـاني المعجميَّة للمفـردات.

المرحلـة الرابعـة: تبـدأ بإعطـاء الأمثلـة لاسـتعمال الكلمـة في جُمَـل وتراكيـب متنوعـة ومتعـددة، يفهـم منها المعنى السـياقي للكلمـة التـي قـد يتغـيّر معناهـا انطلاقًـا مـن السـياق، تسـاعد عـلى اكتسـاب القـدرة عـلى توظيـف الكلـمات واسـتعمالها في مواضـع متعددة.

المرحلـة الخامسـة: يتـم فيهـا جمـع كلّ معطيـات المراحـل السـابقة فتحقـق الكفايـة اللغويَّـة والصرفيَّـة خاصَّـةً، مـع القـدرة عـلى إدراك القواعـد الصرفيَّـة والنَّحْويَّـة ضمنيًّـا؛ مـن خـلال الأمثلـة والاسـتعمال، ويمكننـا تمثيـل ذلـك في الشـكل الآتي:



شكل (2)

6- الخاتمة:

يتوقف اكتساب اللُّغة العربيَّة على إدراك مستوياتها المختلفة ابتداءً من أصواتها، إلا أنَّ أهمَّ ما يقوم عليه رصد بُناها عمومًا مستوى المفردات أو الكلمات التي تُشكِّل معجمَها الخاصَّ الذي يختلف من لغة إلى أخرى؛ لذلك يكتسي أهميَّة بالغة بالنسبة للمُتعلِّمين من النَّاطِقينَ بغير العربيَّة؛ إذ تقوم كثيرٌ من البرامج التعليميَّة على تحديد طرائق مناسِبة لتيسير اكتساب الرصيد اللُّغويّ المناسب لتحقيق الكفايات اللغويَّة والتواصليَّة باعتبارها نتيجةً لتعلّم اللغات عامَّة.

لقد قمتُ في هذا البحث بربط تلك الخصائص والتطبيقات التي توفرت في معجم ريفيرسو بالمعطيات الصرفيَّة التي يقف عليها متعلِّم العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها، ثم بيّنتُ كيفيَّةَ الاستفادة منها لتحقيق الكفاية اللغويَّة الصرفيَّة التي يحتاجها من أجل اكتساب اللُّغة العربيَّة انطلاقًا من أحد أهم عناصرها؛ ألا وهو المستوى الصرفيّ الذي يحتاجه المتعلِّم والمتكلّم من أجل فَهْم الخطابات والنصوص العربيَّة، كما يحتاجه من أجل استعماله في حديثه وكتاباته (نُطقًا وإملاءً).

وفي هذا الصدد ينبغي التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمعاجم الإلكترونيَّة باعتبارها أحد أهم روافد اللُّغة العربيَّة لاهتمامها بعناصر اللُّغة انطلاقًا من الكلمات ودلالاتها خاصَّة تلك المعاجم التي تقوم على الترجمة؛ لِمَا تحتويه من مقومات تعليمة للناطِقِينَ بغير اللُّغة العربيَّة.

7- التوصيات والمقترَحات:

وبعد تتبُّع أهم العناصر الصرفيَّة وطرائق معالَجتها في المعجم الإلكترونيّ (ريفيرسو) وبيان دوره في اكتساب البِنى الصرفيَّة للعربية (نطقًا وكتابةً) ومعرفة كيفيَّة توظيفها واستعمالها في الكلام يجدر بي تقديم بعض الملاحظات والمقترَحات التي بدت لي من أجل استثمار معطيات المعاجم الإلكترونيَّة والاستفادة منها في مَيْدان تعليم اللُّغة العربيَّة، خاصَّة بكل مستوياتها خاصَّة الصوتيَّة والصرفيَّة، وذلك بـ:

- التأكيد على ضرورة الاهتمام بالمستوى الصرفيّ باعتباره مهارة لُغويَّة تمثّل أساسًا مهمًّا لاكتساب اللُّغة العربيَّة بشكل صحيح.
- التركيز في برامج تعليم اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها على تنمية الرصيد اللُّغويّ الوظيفيّ الذي يساعد على استعمال اللُّغة العربيَّة والتواصل بها في مختلف الظروف والمناسَبات؛ وذلك من خلال:
  - √ إثراء مكتسَبات الطلبة بالمستوى الصرفيّ باعتباره مهارة مهمَّة تتعلَّق بفهم المفردات وكذلك كيفيَّة استعمالها.
  - √ تعزيز العَلاقة بين المتعلِّمين وعمليَّة التعلُّم الذاتيّ من خلال التعامُل مع المعاجم الورقيَّة والإلكترونيَّة.
  - √ برمجة حصص تطبيقيَّة تفاعُليَّة للطلبة لتدريبهم على استعمال المعجم الإلكترونيّ والاستفادة منه لتطوير مهاراتهم الصرفيَّة.
  - √ وضع إستراتيجيات تعليميَّة تقوم على استثمار المعاجم الإلكترونيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ كونها الرافد الأساسيّ للُّغة، ومن خلال ذلك يمكن الإسهام في تطوير تعليم اللغات وتيسير اكتسابها.
- مراجعة المعاجم الإلكترونيَّة خاصَّةً فيما يتعلَّق بالمستوى الصوتيّ للغة؛ من أجل توفير قراءة صحيحة للكلمات العربيَّة.
- إنَّ الرصيد اللُّغويّ الذي يحتاجه الطلبة يتطلب الاستفادةَ من المعاجم الإلكترونيَّة خاصَّةً التي تحمّل في الهواتف النَّقَّالة؛ لِمَا فيها من سهولة ويُسْر في الاستعمال.
- إن تطوير المعاجم الإلكترونيَّة وتكييفها من أجل أن تكون مصدرًا لتنمية المهارات الصرفيَّة يُسهِم في تطوير المهارات اللغويَّة الأخرى خاصَّة القراءة والمحادَثة والكتابة.
- على مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها العمل من أجل تطوير فَهْم دور مهارات القواعد الصرفيَّة التي تتمثّل في بناء الكلمات ونطقها نُطقًا سليمًا يتناسب مع الأوزان المعروفة حسبَ طبيعة الكلمة، ثم تحسين توظيفها بالشكل الذي يُناسِب تضامَّ الكلمات العربيَّة؛ من أجل استعمالها بشكل صحيح؛ لأنَّ الغرض ليس المعرفة الصرفيَّة بأن هذا فعل وهذا اسم... إنما الغرض صحة الاستعمال، وتحقيق الكفايات الملائمة لكل مستوى.
- ضرورة إدراج المعالَجة الآليَّة للُّغة العربيَّة ضمنَ البرامج التعليميَّة وتشجيع الطلبة للالتحاق بها كتخصُّصات في الجامعات.
- تكوين خلايا بحث في الجامعات العربيَّة من أجل تحديث مشاريع بناء معاجم إلكترونيَّة عربيَّة متخصِّصة في كل مرحلة دراسيَّة وللناطقين بغير العربيَّة حسبَ الأهداف التعليميَّة.

مراجع البحث:

1. أحمد محمود معتوق، المعاجم اللغويَّة العربيَّة، (المعاجم العامَّة وظائفها ومستوياتها وأثرها في تنمية لغة الناشئة – دراسة وصفيَّة تحليليَّة نقديَّة)، المجمع الثقافيّ، أبو ظبي، الإمارات، ط1420 ،1ه-1999م.
2. تمَّام حسَّان، مناهج البحث في اللُّغة، مكتبة الأنجلو المصرية، دون ط.
3. خالد أبو عمشة، دور المعجم في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها:

https://learning.aljazeera.net/ar/node/986

4. الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، تح: نصر الله عبد الرحمن نصر الله. مكتبة الرشد، الرياض.
5. طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989.
6. عبد المجيد بن حمادو، المعجم العربيّ الإلكترونيّ: أهميته وطرق بنائه. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن. ط1.
7. ماحي فاطمة، غماري نصيرة، المعجم الإلكترونيّ: مواصفاته وشروطه. مجلة البحوث التربويَّة والتعليميَّة، مج11، العدد خاص(2022). الجزائر.
8. معجم ريفيرسيو:

https://context.reverso.net/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%AC%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A%D8%A9/%D9%82%D8%A7%D9%85%D9%88%D8%B3

9. ويكيبيديا الموسوعة الحرّة،

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B1%D9%8A%D9%81%D9%8A%D8%B1%D8%B3%D9%88

تعليميَّة الأصوات اللغويَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة

الأستاذة الدكتورة/ فاطمة عبد الرحمن
جامعة/ حسيبة بن بوعلي -الشلف- الجزائر

الدكتورة/ نجاة حسين
جامعة/ حسيبة بن بوعلي -الشلف- الجزائر

fatima.1977@hotmail.fr

المُلخَّص:

منـذ فجـر التاريـخ، وقبـلَ قيـام الحضـارات تمايـزت المجموعـات البشريَّـة عـن بعضهـا بمميـزات عرقيـة وثقافيَّـة، واجتماعيَّـة، وكانـت اللُّغـة المنطوقـة إحـدى أهـم هـذه المميـزات، وتُعـرَّف اللُّغـة بأنَّهـا: «نظام مـن الرمـوز والأصـوات، تتكامل مـع بعضهـا لتُشـكِّل جُـمَلًا وعبـارات، تُسـتخدَم وسـيلةَ تخاطُـب بين البشر»، وقـد عـرَّف ابـنُ جِنِّـي اللُّغـةَ قديمًـا بأنَّهـا: «أصـواتٌ يُـعبِّر بهـا كلُّ قـومٍ عـن أغراضهـم»؛ فاللغـة أصـوات، ولـذا علـمُ الأصـواتِ أسـاسيٌّ في تعليـم اللُّغـات، فهـو يُـبيِّن مخـارجَ الحـروف، وطريقـةَ نُطقِهـا في سـياقاتها المختلفـة مـن الـكلام

ويُعَـدّ اكتسـابُ النطـق الجيـد للُّغـة الهـدفِ مـن أصعـب عنـاصر اللُّغـة اكتسـابًا، وأصعـب الأصـوات على الـدارس تلـك التي لا مثيـلَ لهـا في لغتـه الأُمّ، فحيـنما يُـدرَّب الطالـبُ على نطـق الأصـوات العربيَّـة يُـدرِك أن بعـض مـا يتعلمـه مـن أصـوات مُخالِـف لِمَا في لغتـه الأُمّ؛ فيحـاول تقليـدَه، غيرَ أنَّـه يجـد مشـقَّةً في ذلـك أولَ الأمـر، وهـذا يتطلـب نوعًـا مـن الممارَسـة المسـتمرَّة التـي تتضمَّـن المحـاكاةَ لنطـق المعلـم، إلى جانـب تقويـم الخطـأ والاسـتماع للنطـق الصحيـح

ولقـد حملـت الـدولُ العربيَّـةُ للجميـع على عاتقهـا تيـسيرَ نشر اللُّغة العربيَّـة، وتعليمها لـغير النَّاطِـقينَ بها في أنحـاء العالَم، فبذلـت جهـودًا حثيثـةً في تـوفير أدوات للمعلِّـم، والطالـب على السـواء، وفي هـذا الإطـار حـاوَل بحثُنـا إبـرازَ أهميَّـة المكـوِّن الصـوتيِّ في تعليـم واكتسـاب اللُّغـة العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا، ومـع إبـراز أيضًـا أهميَّـة البرامـج الحاسـوبيَّة في تسـهيل عمليَّـة تعليـم اللُّغـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا

الكلمات المفتاحيَّة:اللُّغة، الأصوات، تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها.

مقدمة:

تُعَـدّ اللُّغـة العربيَّـة أرقـى وأغنـى اللغـات التـي نطَـق بهـا البشرُ، وتمتـاز أصـوات اللُّغـة العربيَّـة بالثبـات على مـر العصور، ويتطلَّـب نقـلُ الأصـوات مـن جيـلٍ إلى جيـلٍ التلقِّـيَ بالمشـافَهة؛ فلـذا يعـود الفضـل الكـبير -بعـد اللـه- لقُـرَّاء القـرآن الكريـم في حفـظ أصـوات اللُّغـة العربيَّـة، وثباتهـا عبر القـرون

ويُعـدّ اكتسـاب النطـق الجيـد للُّغـة الهـدف مـن أصعـب عنـاصر اللُّغـة اكتسـابًا، وأصعـب الأصـوات على الـدارس تلـك التي لا مثيـل لهـا في لغتـه الأُمّ، فحيـنما يُـدرَّب الطالـبُ على نطـق الأصـوات العربيَّـة يـدرك أن بعـض مـا يتعلمـه مـن أصـوات مخالِـف لِمَا في لغتـه الأُمّ، فيحـاول تقليـده، غيرَ أنَّـه يجـد مشـقَّةً في ذلـك أولَ الأمـر، وهـذا يتطلـب نوعًـا مـن الممارَسـة المسـتمرَّة التـي تتضمَّـن المحـاكاة لنطـق المعلـم، إلى جانـب تقويـم الخطـأ والاسـتماع للنطـق الصحيـح

ولقـد حملـت الـدولُ العربيَّـةُ للجميـع على عاتقهـا تيـسير نشر اللُّغـة العربيَّـة وتعليمهـا لـغير النَّاطِـقينَ بهـا في أنحـاء العالَـم، فبذلـت جهـودًا حثيثـةً في تـوفير أدوات للمعلِّـم والطالـب على السـواء، تـجلَّى ذلـك في (سلسـلة العربيَّـة بين يديـك) المكوَّنـة مـن أربعـة أجـزاء للطالـب في نسـخته الجديـدة، وأربعـة أجـزاء للمعلِّـم، (والمعجـم العـربيّ بين يديـك)، ودورات تدريبيَّـة لمُعلِّمـي العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا في أنحـاء العالَـم، إلى جانـب منتجـات إعلاميَّـة، وإلكترونيَّـة، ودراسـات أكاديميَّـة في هـذا البـاب

وكان آخِـرُ هـذه الجهـود تأليـف وإصـدار كتـاب (دروس في تعليـم أصـوات العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا)، للدكتـور/ عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم الفـوزان، ويحتـوي الكتـاب على جملـة مـن الموجِّهـات والتعليمات المفيـدة للمعلِّـم الـذي يتـولَّى تعليـمَ العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا، إضافـةً إلى مخـارج الأصـوات، وأهـم صفاتهـا المميِّـزة، وصُلب الكتـاب يحتوي على ثلاثين درسًـا تهـدف إلى تعليـم الـطلاب على ضبـط الأصـوات ومخارجهـا، والتمييـز بين الأصـوات ذات المخـارج المتشـابهة في العربيَّـة

وبالتـالي فـإن بحثنـا هـذا سـيُبرِز أهميَّـةَ المكـوِّن الصـوتيِّ في تعليـم واكتسـاب اللُّغـة العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا، مـع إبـراز أهميَّـة البرامـج الحاسـوبيَّة في تسـهيل عمليَّـة تعليـم اللُّغـة لـغير النَّاطِـقينَ بهـا.

أولًا: الدِّراسة النّظرية:

1-مفهوم الصّوت:

حظي الدّرسُ الصوتيُّ منذ القِدَم باهتمام كبير؛ لِمَا له من دور كبير في اكتمال النِّظام التّواصلي بين أفراد المجتمع، فتظهر قيمتُه في كونه يُمثِّل المستوى الأول في تشكيل اللُّغات والتّواصل بها، فإذا رجعنا إلى الأبحاث الصوتيَّة عند علمائنا العرب وجدنا عندهم مادةً غزيرةً وبحوثًا أصيلةً؛ فلا يستطيع أي دارس للصوتيات العربيَّة أن يتجاهل هذه الدِّراسات، فقبلَ أن نتطرَّقَ إلى التعريف بعلم الأصوات، فلا بد من الوقوف على الدّلالة اللّغوية له

أ- لغةً:

يقول ابن فارس في مادة (ص و ت) الصاد والواو والتاء أصل صحيح، وهو الصوت، وهو جنس لكل ما وقَر في أُذُن السامع، يقال: هذا صوتُ زيدٍ، ورجلٌ صيِّتٌ إذا كان شديدَ الصوتِ، وصائت إذا صاح[1]

والصوتُ مصدرُ صات الشيء يُصوِّت صوتًا، فهو صائت، وصوَّت تصويتًا فهو مُصوِّت، والصوت مذكَّر، لأنَّه مصدر كالضرب والقتل والصوت معقول؛ لأنَّه يُدرَك، ولا خلافَ بين العقلاء في وجود ما لا يُدرَك، وهو عَرَضٌ ليس بجسم، ولا صفة لجسم، والدليل على أنَّه ليس بجسم أنَّه مُدرَك بحاسَّة السمع[2].

أما الخليل فيُورده في مادة (ص و ت): «صوَّت فلانٌ بفلان تصويتًا؛ أي: دعاه، وصات يصوت صوتًا، فهو صائت بمعنى صائح، وكل ضرب من الأغنيات صوت من الأصوات، ورجل حسن الصوت، وفلان حسن الصيت له صيت، وذكر في الناس حسن »[3]

ب-اصطلاحًا: يُعرِّف ابن جنّي الصوت بقوله: «واعلم أنَّ الصوت عرَضٌ يَخرُج مع النَّفَسِ مستطيلًا أملسَ حتَّى يعرض في الحَلْق، والفم، والشفتين مقاطع تثنية عن امتداده واستطالته، ويُسمَّى المقطعُ أينما عرض له حرف، وتختلف أجراسُ الحروف بحسب اختلاف مقاطعها»[4]

والصوت -كل الأصوات- تنشأ من ذبذبات مصدرها عند الإنسان الحنجرة؛ فعند اندفاع النَّفَس من الرئتين يمرُّ بالحنجرة، فتحدُث تلك الاهتزازات، التي بعد صدورها من الأنف أو الفم تنتقل خلالَ الهواء الخارجي على شكل موجات حتى تصل إلى الأُذُن[5]؛ بمعنى أنَّ الصوت هو عبارة عن ذبذبات صوتيَّة ناتجة عن قوةٍ تنتقلُ عبرَ الهواء؛ ومن ثمَّ فإنَّ المصطلح الصوتيّ: «يختص بالتَّحديد أو التَّعيين؛ إمَّا لموضع من مواضع حدوث الصوت، كالنطق أو صفة من صفاته، كالجهر أو كميَّة صوتيَّة من كمياته، كالتَّفخيم والترّقيق، أو ظاهرة صوتيَّة كالمدّ والإدغام »[6]

ويُفهَم من هذا القول: إنَّ الصوت هو الركيزة الأساسيَّة التي يَستمِدّ منها المصطلحُ الصوتيُّ وجودَه، وهذا الأخير يقف عند جوانب مختلفة لها عَلاقة وطيدة بالصوت، وعلى هذا الأساس تَفرَّع المصطلحُ الصوتيُّ إلى مصطلحات خاصَّة بجهاز النُّطق، ومصطلحات خاصَّة بمخارج الأصوات، ومصطلحات خاصَّة بصفاتها[7]

2- نشأة الدرس الصوتيّ عند العرب:

ليست دراسة الصوت اللُّغوي دراسة جديدة كل الجِدَّة؛ فالقدماء اهتموا بالأصوات، ويذكر أنَّ قدماء الهنود أبْدَوْا اهتمامًا كبيرًا بوصف الأصوات من حيث المخارج، كذلك لم يكن الإغريقُ بمَنأًى عن ذلك، وإنَّما تطرقوا إلى المجهور من الأصوات والمهموس، وميَّزُوا بين الحركات المتّصلة أي أصوات اللِّين، والمنتهية بالسَّاكن كالتنوين بالعربيَّة[8].

ثم جاء العرب حيث نجدهم قد أوْلَوُا الدِّراسةَ الصوتيَّةَ اهتمامًا كبيرًا «فإنَّ عنايتَهم بها كانت بالدَّرجة الأولى سعيًا وراءَ هدفٍ سامٍ نبيلٍ؛ هو المحافَظة على كتاب الله، وصيانته من اللّحن والتّحريف، أُضِفْ إلى ذلك أنَّهم أدركوا منزلةَ الدِّراسة الصوتيَّة في العلوم اللّغوية، وارتباطها الوثيق بما عالَجُوا من قضايا نَحْويَّةٍ، وصرفيَّةٍ ودلاليَّةٍ، وبلاغيَّةٍ، وهذا يُذكِّرنا بما نعرفه في اللِّسانيات الحديثة من صلة درس الجانب الصوتيّ في اللُّغة بدرس الجوانب الأخرى[9]

وتنسب المحاولة الأولى إلى أبي الأسود الدؤلي (ت68ه)؛ فقد كان ممن يحرصون أشدَّ الحرص على سلامة النّص القرآنيّ، ويتألَّم كما يتألم العلماءُ جميعًا عند سماع اللّحن في القراءة »[10]

ثم أتى بعده الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175ه)، الذي عمَّق الدِّراسةَ الصوتيَّةَ من خلال تأليفه لأول معجم في العربيَّة هو كتاب العين، الذي بُني على أساس صوتي، وصدَر بمقدمة صوتيَّة تُعدّ أولَ دراسة صوتيَّة منظَّمة وصلت إلينا في تاريخ اللُّغة العربيَّة[11]

وقد كان الخليل شغوفًا بالأصوات؛ فأسَّس لها قاعدةً خاصَّةً بإنتاج الصوت ومخارجه، وصفاته في كتاب العين، ويُذكر له كتب كثيرة أخرى تنحو نحوَ هذا النّحو؛ ككتاب النّغم، وكتاب الإيقاع [12]؛ ومن ثمَّ فإنَّ هذه المجهودات التي توصَّل إليها علماؤنا كانت كلها عبارة عن بحوث وتحقيقات؛ للوصول إلى علم يُصان به اللِّسانُ العربيُّ من اللَّحن الذي انتشر مع دخول الأعاجم[13]، ولم نذكر هنا إلَّا بعضًا من تلك المجهودات تمثَّلت في إنجازات الدّؤلي، والخليل بن أحمد الفراهيدي

3 - تعريف المخرج:

ينبع أقدمُ تصنيف للأصوات اللّغوية عند اللُّغويين العرب من بحث قضية المخارج، والمقصود بمصطلح المخرج في الدِّراسة الصوتيَّة تلك النّقطة التي يَحدُث فيها اعتراضٌ لمجرى الهواء في أثناء محاولة الخروج، وهي النقطة التي يَصدُر فيها الصوت أي يُنطَق فيها الصوتُ؛ لذا تُسمَّى نقطة النطق، أما مصطلح المخرج فهو أكثر المصطلحات شيوعًا في التراث العربي اللُّغويّ وصفًا لنقطة النطق، ويرجع مصطلح المخرج إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي في مقدمته لكتاب العين، وقد أفاد منه سيبويه بعد ذلك، وأصبح هذا المصطلح متداوَلًا عند المؤلفين بعد ذلك، ولم يكن مصطلح المخرج وحدَه عند الخليل بن أحمد لوصف نقطة النطق[14]؛ فالمخرج عند الخليل هو (الحيِّز)، وعند ابن جنِّي (المقطع)، وهو عند ابن سينا (المحبس)، وعند ابن دريد (المجرى)، وعند أبي عمرو الداني (الموضع) الذي ينشأ منه الصوت، وتُقرَّب معرفته أن يُسكَّن الصوت، وتدخل همزة الوصل عليه للتوصل إلى النطق به، فيستقر اللّسان بذلك في موضعه، فيبين مخرجه، وهذه الدلالات جميعها جاءت للدَّلالة على مكان واحد؛ هو مكان خروج الصوت أو مكان انطلاقه[15]

ففي اللُّغة: «المخرج هو موضع الخروج، يقال: خرج مخرجًا حسنًا، وهذا مخرجه»[16]، والمخرج أيضًا محل الخروج [17]

أما عدد المخارج، فقد اختلف العلماء القُدامى فيها؛ فالخليل عدَّها سبعةَ عشرَ مخرجًا، جاعلًا من ضمنها الجوف[18]

أما سيبويه، فذكر أنَّها ستة عشر مخرجًا في قوله: «وللحروف العربيَّة ستة عشر مخرجًا»[19]، وحذَف منها مخرج الجوف الذي ذُكر عند الخليل، وذكر في كتاب النشر أن قطرب والجرمي ذكَرَا أربعة عشر مخرجًا للحروف؛ على اعتبار أن حروف اللام والنون والراء لها مخرج واحد[20]

4 - الأصوات الحلقية:

يقول الخليل: «فالعين والحاء والهاء والخاء والغين حلقية؛ لأن مبدأها من الحلق» [21].

أما الهمزة: فقد ذكَر ابن سينا نفسه: «أن الهمزة تَخرُج من حفز قوي من الحجاب وعضل الصدر لهواء كثير، ومن مقاوَمة الطرجهالي الحاضر زمانًا قليلًا، لحصر الهواء ثم اندفاعه إلى الانقلاع بالعضل الفاتحة وضغط الهواء معًا»[22]

أما الهاء، فقد وصفَه القدماءُ بأنَّه من أقصى الحروف الحلقية مخرجًا في هذا البُعْد مع الهمزة والألِف[23].

وأمَّا الحاء والعين، فمخرجهما عند القدماء يُسمَّى وسط الحلق؛ باعتبار أن الحنجرة هي أقصى الحلق، وهم يقيسون هذه التقسيمات على البُعْد عن الفم، فأبعدُها الحنجرةُ (أقصى الحلق)، ولذا فإنَّ مخرج الحاء والعين هو وسط الحلق، ولكنه عند المعاصرين أقصى الحلق؛ لأن الحنجرة ليست مكونًا من مُكوِّنات الحيِّز الحلقي، وقد اتفق القدماء والمعاصرون على أن الفرق بين الحاء والعين يَكمُن في الهمس والجهر، فالحاء صوت مهموس، وأمَّا العين فمجهور[24]

ثانيًا: الدِّراسة التطبيقيَّة: تحليل الأصوات العربيَّة الحلقية للناطِقِينَ باللُّغة العربيَّة، والناطقين بغيرها في برنامج «Speech Analyzer»

تم اختيار أحد البرامج الحاسوبيَّة في دراستنا، وهو البرنامج التطبيقيّ (s- a) ← Speech Analyzer والذي يحتوي على الأنماط الآتية:

1. Wav ← ملف صوتي
2. Wav Forme ← شكل موجة الصوتيَّة

3. Magnitude ← الحجم
4. Ritch ← درجة الصوت
5. Speetrogramme ← الطَّيف أو الشبح
6. Formants ← البواني (الحزم) [25].

فالمحلل الصوتيّ (s -a) هو برنامج يُوظِّف لتحليل الصوت وهو ما اعتمد عليه في دراستنا هذه من خلال استعماله في تحليل الأصوات العربيَّة الحلقية للناطِقِينَ باللُّغة العربيَّة والناطقين بغيرها

يمكن لمحلّل الصّوت (s -a) أن يعرض صورةً طيفيةً من خلال التدرج الرَّمادي أو من خلال (256) لونًا ليبرر فيه البواني الموجة الصوتيَّة، مزوّدًا بمعطيات متضمنة الدرجة بالهرتز (pitch hertz) فيفضل الصورة الطيفية، نستطيع أن نقف عند خصائص أي صوت، كما تُمكِّننا الصورةُ من التَّعرُّف على تغيُّرات التردُّد بوحدة (HZ) مع الزَّمن المستغرَق بالثانية (ثا)[26]

2-1-مراحل حوسبة الصوت اللُّغويّ:

إن المستوى الصوتيّ تمَّت معالجتُه آليًّا بوساطة تحليل طيف الصوت[27]، وتوليد إنتاج الكلام، وتخزين الأنماط الصوتيَّة للشخص المتكلم، وتبعًا لهذا تمَّ تصميمُ أجهزة تخليق الكلام، وتحليله وتوليد الكلام المنطوق آليًّا بتحويل النُّصوص المدخَلة في جهاز الحاسوب إلى مقابلها الصوتيّ، وعلاج عيوب النّطق[28]

إنَّ أول ما يقوم به الحاسوبيّ بعد تسجيل الصوت، وكتابة صوتيَّة عالميَّة عليه أن يمر بمرحلتين أساسيتين هما[29]:

الأُولى: مرحلة ما قبل معالجة ← Prétraitement

الثانية: مرحلة ما بعد معالجة ← Pos traitement[30]

أ - مرحلة ما قبل المعالَجة: تتم خلال هذه المرحلة عدة عمليات:

1. الالتقاط (Acquisition): يتم التقاط الموجة الضوئية ليتم تحويلها إلى شكل قابل لتخزين (قرص- شريك-....) ويكون الصَّوت أثناءَ هذه العَمليَّة في شكل موجة تَحمِل قيمًا تماثُليةً.
2. الترشيحُ (Filtrage): وهي عمليَّة تصفية الصوت وعزله عن المتحدِّث، ولوضع قاعدة صوتيَّة خاصَّة به ويكون الصوت أثناء هذه العَمليَّة في شكل موجات تحمل قيمًا تماثليةً.
3. التكميم (Quantification): يتم فيها تحديدُ كميَّة الصوت، تساعد هذه العَمليَّةُ على تحسين حيوية الإشارة الصوتيَّة؛ وذلك لإمكانية القيام بمعالَجات رَقْميَّة دون تخفيض الإشارة الصوتيَّة[31].
4. التقطيع (L'echantillonage): الإشارة الصوتيَّة غالبًا ما تكون مستمرَّة، وبذلك تقطع إلى عينات للدراسة.

ب- مرحلة ما بعد المعالَجة:

بعد معالجة الصوت عن طريق البرنامج الخاص (s -a) يتم ما يلي:

1. التصنيف (Classification): يتم خلاله تصنيف العينة الصوتيَّة.
2. التعرُّف (Reconnaissance): أثناءَ هذه العَمليَّة يتعرَّف الحاسوبُ على العينة الصوتيَّة، ويتم ذلك بعدَها معالجتُها آليًّا، وبعد تحويلها إلى قيم رَقْميَّة عن طريق البرنامج ويعرضه في شكل صور طيفية متعددة الألوان والدرجات مزوَّدة بمعطيات.
3. التحويل وأخذ القرار: يقوم الحاسوب بتحويل العينات من قِيَم رَقْميَّة إلى قِيَم تماثُليَّة ليستطيع المعالج اللُّغويّ الحاسوبيّ فهمها، وضبط النتيجة وأخذ القرار (Prix de decision).
4. حفظ المعلومات: يتم حفظ المعلومات المستنتَجة خلال المعالَجة الآليَّة في ملف وإخراجها وقتَ الحاجة، وتُسمَّى هذه العَمليَّة أيضًا بـ: «عمليَّة التخزين».

2-2-أهداف المعالَجة الآليَّة للصوت اللُّغويّ:

تهدُف المعالَجة الآليَّة للصوت اللُّغويّ إلى:

1. التعرُّف الآلي على المنطوق.

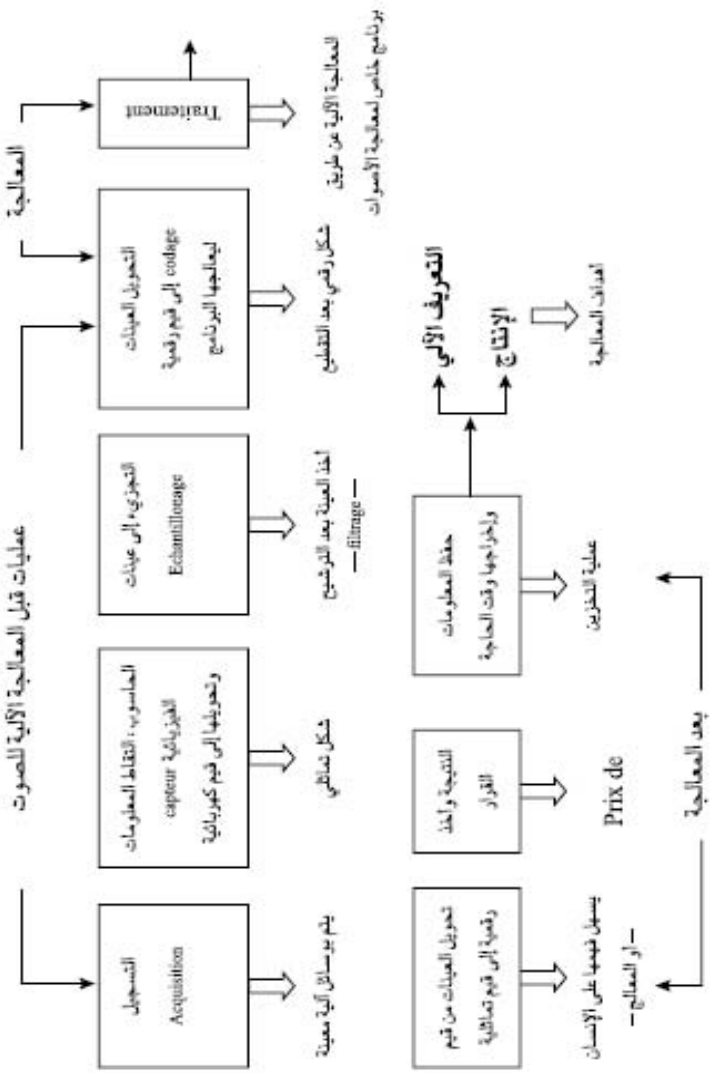
2. الإنتـاج: والـذي يسـعى -بـدوره- إلى تطويـر أنظمـة تطبيقـات المعالَجـة الآليَّـة للغـات؛ وذلـك عـن طريـق المـواد اللغويَّـة (Resonrces Linguistiques)[32].

وسـنتطرق إلى هـذا التطبيـق أثنـاءَ عرضنـا للحوسـبة الآليـة للأصـوات الحلقيـة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِـقينَ بهـا والناطـقين بغيرهـا

فمـن أهـداف الحوسَـبة الآليـة للصـوت اللُّغـويّ هـو التعـرُّف الآلي على كيفيَّـة نُطـق الأصـوات الحلقيـة نُطقًـا صحيحًـا عند النَّاطِـقينَ باللُّغـة العربيَّـة، والناطـقين بغيرها

3 - 2 - طريقة حوسبة الصوت اللُّغويّ:

تتم حوسبة الصوت اللُّغويّ عن طريق السلسلة الفيزيائيَّة الموضحة في المخطط الآتي[33]:



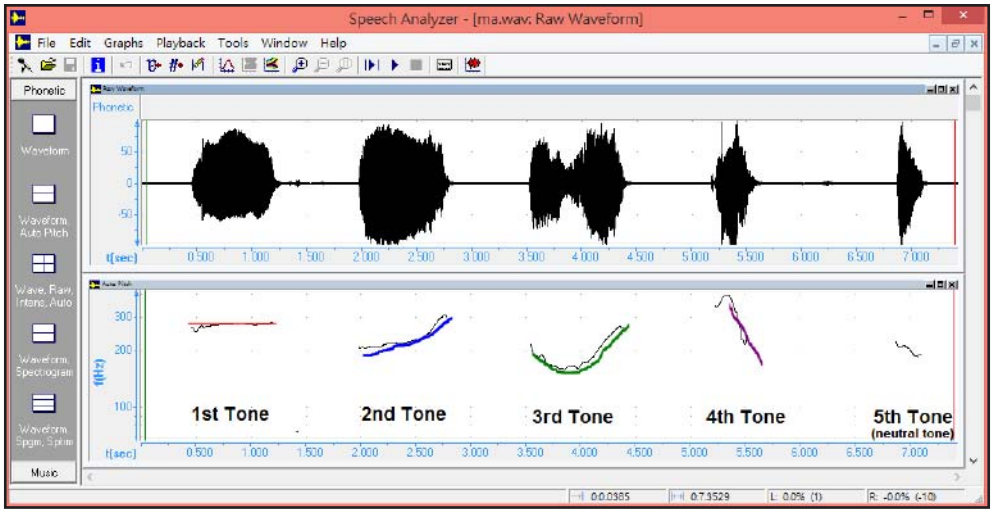
هـذه السلسـلة الفيزيائيَّـة التـي تـعبر عـن المعالَجـة الآليَّـة للصـوت تقـوم بدمـج كل مـن الحاسـوبيّ (Informaticien) واللسـاني (Linguist)، حيـث يقومـان بتضافُـر الجهـود بينـهما؛ وذلـك بحُزمـة اللُّغـة العامَّـة، واللُّغـة العربيَّـة بصفـةٍ خاصـةٍ

2 - 4- أجهزة تسجيل الصوت:

لا يتم التقييد الأمين والكامل لأصوات العينة إلا بآلات خاصَّة استُعملت أثناءَ المعالجة؛ وهي[34]:

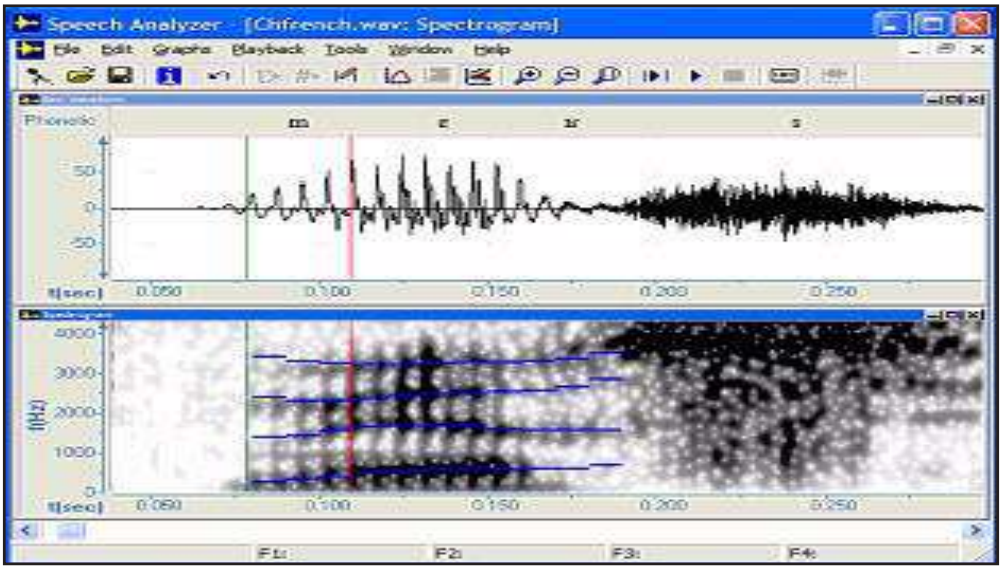
1. المسـجِّل: عبـارة عـن جهـاز يقـوم بتسـجيل الصـوت الـوارد إليـه بواسـطة الميكروفـون، ويسـتطيع إعـادةَ هـذا الصـوت إلينـا بعـد عمليَّـة التسـجيل مبـاشرةً.
2. السـماعات والميكروفـون: مهمـة السـماعات إيصـال الصـوت إلى أُذُنَيَ المسـتمع، أمَّـا الميكروفـون فمهمته الرئيسـيَّة التسـجيل، أو نقـل الصـوت عـبر التوصيـلات الإلكترونيَّة.
3. مُكـبِّر الصـوت: يُريـح الأُذُنَ مـن ضغـط السـماعتين، ولكـن يؤخـذ عـلى مكـبر الصـوت عـدم قدرتـه عـلى نقـل الصـوت بالأمانـة والجـودة نفسـها التـي تؤديهـا السـماعتان.
4. الحاسوب: كوسيلة بصريَّة تقوم عليها المعالَجة الآليَّة للصوت.
5. البرنامـج: وهـو برنامـج خـاص يقـوم بالتحليـل وعـرض النتائـج بدِقَّـة متناهيـة، سـواء في التمثيـل البيـاني للموجـة الصوتيَّـة المـراد معالجتهـا، أو أثنـاء التحليـل الطيفـي لهـا: مثـل برنامـج محلـل الصـوت (Analyzer speech).
6. القُرص: اللَّيِّن أو الصلب؛ وذلك لحفظ المعلومات واسترجاعها وقتَ الحاجة.

3-مقارَبـة أكوسـتيكية لتعليميـة الأصـوات العربيَّـة الحلقيـة للناطِـقينَ بهـا والناطـقين بغيرهـا



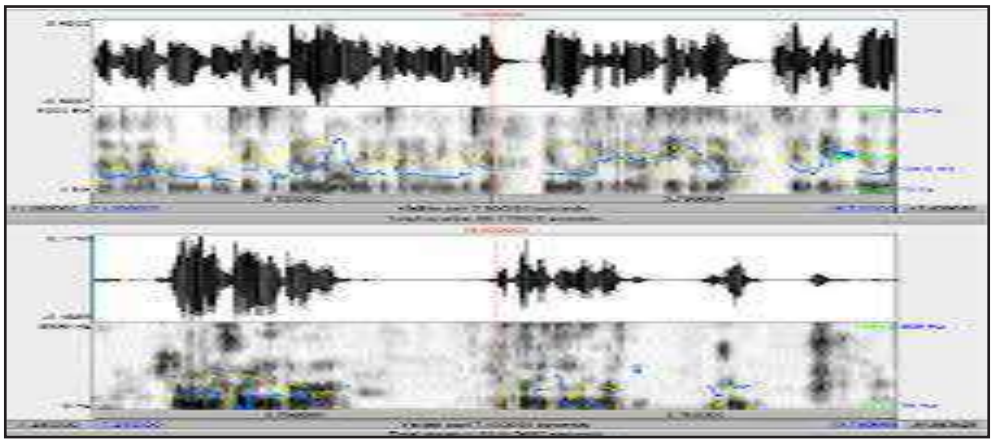
شكل (1):تغيُّرات الموجة الصوتيَّة عند نُطق الصوت (الخروج عن النطق السليم)

يمُثَّل هذا الشكلُ شكلَ الموجة في تردُّد نبرة الصوت الأجنبيّ:

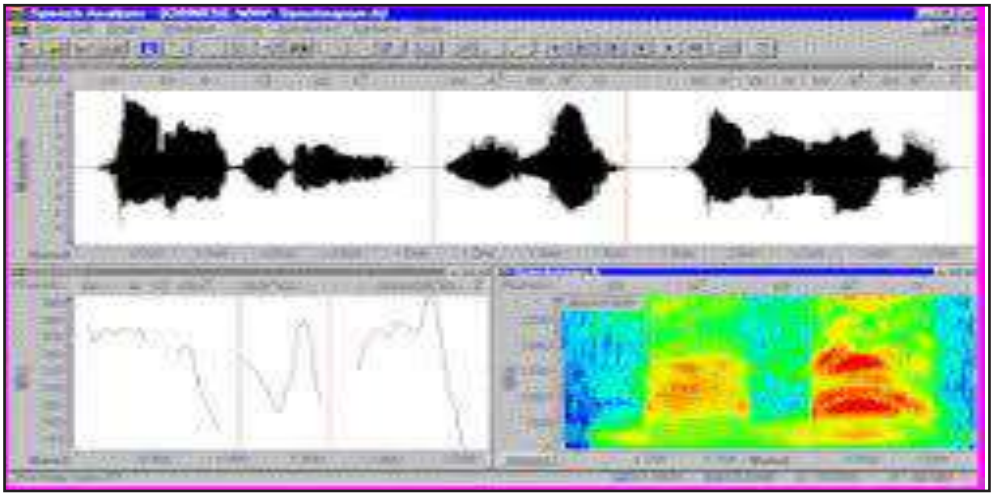


شكل(2):عتبة النطق المرجِعيَّة للموجة الصوتيَّة

يمُثَّل هذا الشكل تردُّد الموجة في النطق السليم



شكل(3): الموجة الصوتيَّة والنطق المرجعيّ للصوت والنطق الأجنبيّ لتعليم النطق



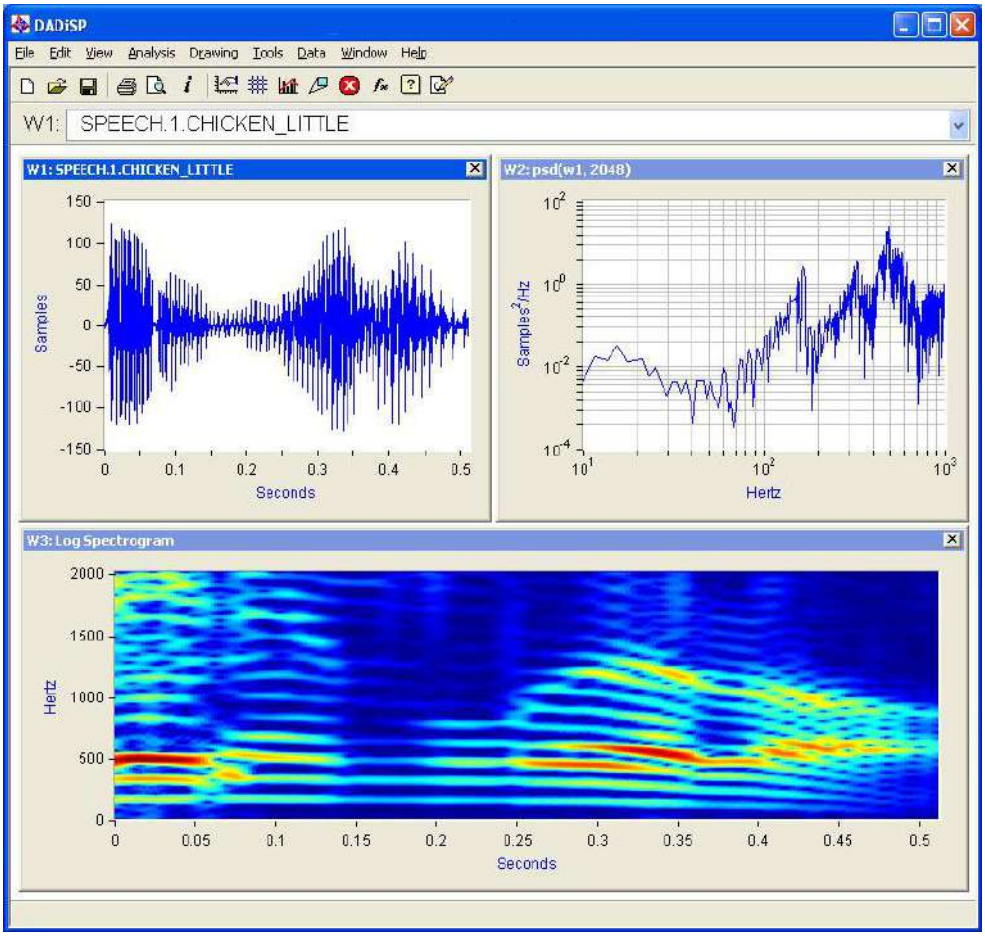
شكل (4):التصحيح النطقي بالاعتماد على تردُّد الصوت وزمن الصوت وشكل الموجة

اللون الأحمر يُمثِّل الصوت الصحيح للصامت.

اللون الأخضر الصائت.

اللون الأصفر ترددات زمنيَّة.

اللون الأزرق يُمثِّل شوائب.



الشكل (5): المرجِعيَّة النطقية السليمة للصوت

1. منحنى النطق العربيّ المرجعيّ.
2. منحنى النطق الأجنبيّ.
3. يُمثِّل طيف الصوت النطقي.

الخاتمة:

- **من خلال هذه الدِّراسة النّظرية والتّطبيقية توصلنا إلى نتائج يمكن أن نلخصها في هذه النقاط:**

- يُعَدّ علم الأصوات أحد مُكوِّنات علم اللُّغة الثلاثة مع المفردات والتراكيب، وقد نال هذا العلمُ اهتمامَ علماء اللُّغة قديمًا؛ فهذا العلم هو المدخل الحقيقيّ لتعلُّم اللُّغة، فمَهمَا كان للمتعلِّم مفردات وتراكيب، فإن ذلك لا يعني تعلم اللُّغة بالطريقة الصحيحة بدون الأصوات وتدريباتها.
- المعالَجة الآليَّة للصوت ناتجة عن التعاون والتنسيق بين اللُّغوي والحاسوبي بحكم خبرة كل واحد في مجاله.
- برنامج المحلل الصوتيّ (S A) قد أفادنا كثيرًا في تحليل الأصوات العربيَّة الحلقية للناطِقينَ باللُّغة العربيَّة، والناطقين بغيرها؛ حيث عُدَّ من أهم البرامج التي تُوَصِّل الدراسة إلى الدّقة والمصداقيَّة.
- إنَّ تعلم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها يتطلب -بشكلٍ مباشِرٍ- العنايةَ بالأصوات وتدريباتها، سواء تدريبات التَّعرُّف أو التمييز أو التجرد.
- مازال المضمار شاقًّا وطويلًا حول معالَجة الصوت آليًّا، فالأمل معقود على جميع العلماء الذين أوقَفُوا أنفسَهم على هذا المجال النادر من مجالات العلم والمعرفة الإنسانيَّة، أن تتكاثف جهودُهم في برمجة الأنظمة اللغويَّة العربيَّة.

الهوامش:

1. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللُّغة، دار الفكر، (د. ط)، 1979 ص 368.
2. محمد أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، دار الْهُدَى الجزائر، ط4، عين ميلة 1990، ص242.
3. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: إبراهيم السامرائي، لبنان، ط1988 2، مادة (ص و ت).
4. ابن جِنّي، سر صناعة الإعراب، تح: حسن الهنداوي، دار العلم، ط1، دمشق 1985، ج1، ص 6.
5. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغويَّة، مكتبة نهضة مصر، د. ط، د.ت، ص 7.
6. هشام خالدي، المصطلح الصوتيّ في المعاجم العربيَّة، معجم العين أنموذجًا، جامعة مستغانم، 2007-2006.
7. نسيمة قسايمي، المصطلح الصوتيّ عند ابن سينا، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعيَّة، جامعة سعد دحلب، البليدة، 2012، ص 78.
8. إبراهيم محمود خليل، في اللسانيَّات ونحو النص، دار المسيرة، ط1 عمَّان، الأردن، 2007، ص43.
9. محمد خان، اللهجات العربيَّة والقراءات القرآنيَّة: دراسة في البحر المحيط، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002 م، ص 60.
10. تمَّام حسَّان، دراسة إبستمولوجية لأصول الفكر العربيّ اللُّغويّ، دار الثقافة، ط1، المغرب، 1981، ص32.
11. -11 يُنظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغويَّة، عالَم المعرفة، سلسلة كتب المجلس الوطنيّ للثقافة والآداب، الكويت، 1996، ص 23، ويُنظر: عبده الراجحي فقه اللُّغة، دار المعرفة العربيَّة، بيروت، 1979، ص 130.
12. حمد أبو الفضل إبراهيم، بغية الوعاة للسيوطي، المكتبة العصريَّة، د. ط، د.ت، ج1، ص560.
13. عادل زواقري، سبب نشأة الصوتيات العربيَّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة ص 135.
14. محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللُّغة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د. ط، د.ت، ص 47.
15. إبراهيم خليل الرفوع، الدرس الصوتيّ عند أبي عمرو الداني، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2011، ص 57-56.
16. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، د. ط، ج2، بيروت، ، 1965 ص 249.
17. فيروز آبادي، القاموس المحيط، دار الرسالة، ج1، ص 237.
18. ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الكتب العِلميَّة، ج1، د. ط، بيروت، د.ت، ص 198.
19. سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، ط2، ج1982 ،4، القاهرة، ص 433.
20. ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ص 198.
21. حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينيَّة، ط2002 ،1، ص 42.
22. ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسان الطيان، يحيى مير علم، د. ط، د.ت، ص 16.

23. سيبويه، الكتاب، ج4، ص 433.

24. نفسه، الصفحة نفسها.

25. يُنظر: خير الدين سيب، الأسلوب والأداء: دراسة تباينية في القراءات القرآنيَّة، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الدولة، تخصص القراءات القرآنيَّة وعلم الأصوات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ص: 237.

26. المرجع نفسه، ص: 237.

27. عبد الرحمن بن حسن العارف، توظيف اللسانيَّات الحاسوبيَّة في خدمة الدراسات اللغويَّة العربيَّة: جهود ونتائج، مجمع اللُّغة العربيَّة الأردنيّ، ديسمبر 2007 ص 71.

28. عيجولي حسين، تصميم طُرُق معالجة لُغويَّة لتلخيص النصوص العربيَّة، رسالة مقدَّمة لنَيْل شهادة الدكتوراه في الدراسات اللغويَّة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2018 -2017، ص20.

29. علي بعنون، الاستعلاء والاستفال في القراءات العشر: دراسة وظيفيَّة تطبيقيَّة لسورة الرحمن من طريق الأزرق لرواية وِرَش عن نافع، ص: 119.

30. راضية بن عربيَّة، الصوت اللُّغويّ والحوسبة الآلية، مجلة الأكاديميَّة للدراسات الاجتماعية والإنسانيَّة، قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 02، 2009، ص: 98.

31. يُنظر: بسام بركة، علم الأصوات العام: أصوات اللُّغة العربيَّة، مركز الإنماء القوميّ، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د.ت)، ص: 45.

32. راضية بن عربيَّة، محاضرات في اللسانيَّات الحاسوبيَّة، ص: 59.

33. راضية بن عربيَّة، الإمالة في القراءات القرآنيَّة: دراسة وصفيَّة مخبرية، إشراف: خير الدين سيب، مذكِّرة تخرُّج مقدَّمة لنَيْل شهادة الماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2006، ص: 112.

34. راضية بن عربيَّة، الصوت اللُّغويّ والحوسبة الآلية، ص: 98.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة معجم ثنائيّ اللُّغة؛ لتعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الدكتور/ بدر بن سالم بن جميل السناني.
جامعة التقنيَّة والعلوم التطبيقيَّة (كلية التربية بالرستاق) - سلطنة عُمَان.

bader.alsinani@utas.edu.om

ملخَّص البحث

تعدّدت الرؤى في استخدام اللُّغة الوسيطة وتوظيفها في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وكان وراء هذا الاختلاف آراء يتبنَّاها كلُّ فريق، ويدافع بها عن رأيه، حيث يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن المعجمات ثنائيَّة اللُّغة من أهم وسائل تعليم اللُّغة العربيَّة التي أثبتت نجاحَها في تعليم اللُّغة؛ لتعزيزها اكتساب المهارات الاستقبالِيَّة، ودعمها مبدأ التعلُّم الذاتيّ، ولِمَا فيها من مادة لُغويَّة ثريَّة تُسهِم في فَهْم المتعلِّم ما يتلقَّاه من مادة معرفيَّة، ويحاكي التراكيبَ في سياقات مماثِلة

يتكئُ البحثُ على فكرة اللُّغة الثُّنائيَّة في تعليم العربيَّة بتصميم معجم ثنائيّ اللُّغة، على أُسُس علميَّة وتربويَّة يتلاءم وحاجات الدارسين، وقد أكَّدَت الدراساتُ التطبيقيَّةُ وجودَ عَلاقة إيجابيَّة بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغويَّة؛ فوظَّفَت المؤسَّسات التربويَّة المعجمات ثنائيَّة اللُّغة في تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ ويسعى هذا العمل الموسوم بـ(**توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة معجم ثنائيّ اللُّغة؛ لتعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها**) إلى صناعة معجم ثنائيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، مستثمرينَ الأمثالَ العربيَّةَ التي سَتُزَوَّد بالكتابة الصوتيَّة الدوليَّة لتسهيل قراءتها، ثم ترجمة المثل إلى اللُّغة الإنجليزيَّة، والإشارة إلى مرادفات كلماته، والمضاد، ومَوطِن استخدامه.

قام البحث على أربعة مباحث رئيسة، بعدها الخاتمة، والمراجع، وهي معنوَنة بالآتي:

1. **نشأة الدراسات المعجميَّة في الدرس اللُّغويّ.**
2. **الصناعة المعجميَّة والتقنيَّة الحديثة.**
3. **المعجمات وتعليم العربيَّة.**
4. **توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة المعجم اللُّغويّ.**

المُلخَّص باللغة الإنجليزيَّة

Research Summary

There were many visions about the use of the intermediate language and its employment in teaching and learning the Arabic language, and behind this difference there are opinions adopted by each direction, and each of them defended his opinion, as the supporters of this direction believe that bilingual dictionaries are among the bilingual dictionaries. The most important means of teaching the Arabic language that have proven successful in teaching it. To enhance the acquisition of comprehension skills, and to support the principle of self-learning, and because it contains rich linguistic material that contributes to the learner's understanding of the cognitive material he receives, and simulates structures in similar contexts.

The research relied on the idea of a bilingual language in teaching the Arabic language by designing a bilingual dictionary on scientific and educational bases commensurate with the learners' needs.

Applied studies confirmed the existence of a positive relationship between the use of the dictionary and the acquisition of language skills. Educational institutions used bilingual dictionaries in teaching Arabic to non-native speakers.

This work, titled "Employing Arabic Proverbs in Creating a Bilingual Dictionary for Teaching Arabic to Non-Native Speakers," seeks to create a bilingual dictionary for teaching Arabic to non-native speakers, using Arabic proverbs that will be provided with international phonetic writing. For ease of reading, translate the proverb into English, indicating the synonyms and uses of its words.

- The research is based on four main axes, followed by a conclusion and references, which are as follows:

1. **The emergence of lexical studies among the Arabs.**
2. **The lexical industry and modern technology.**
3. **Dictionaries and teaching Arabic.**
4. **Employing Arabic proverbs in making a linguistic dictionary.**

الكلمات المفتاحيَّة:

الأمثال العربيَّة - المعجم - ثنائيّ اللُّغة - تعليم العربيَّة – النَّاطِقينَ بغير العربيَّة

Key Words

Arabic Proverbs - Lexicon - Bilingual - Teaching Arabic - Non-Arabic Speakers

مقدمة البحث

لقد أولىَ العربُ عنايتَهم الخاصَّةَ بالدراسة اللغويَّة، وتجلَّت هذه الرعايةُ في صناعتهم معجماتهم اللغويَّة، فتفنَّنُوا في إخراجها، وتصنيف متونها، وتنويع طرائق البحث في مفرداتها، وعَرْض مواضيعها، ولم تقف الصناعة المعجميَّة عند عتبة معينة، بل سايَرَت تطوُّر العصور، وأفادت في العصر الحديث من التقنيَّة الحديثة، بما يقرِّب المادةَ من مستخدميها، ويجعلها تفاعُليَّةً؛ فشهدت صناعةُ المعجم -الورقي والإلكتروني- تطوُّرًا مشهودًا، واتكأ مؤلفو المعجمات العربيَّة على ما يُعرَف بالمعجم المرحليّ، أو المعجم ذي الأجزاء المتنامية، حيث تُنتقى -في كل مرحلة- مجموعة من مفردات اللُّغة المتناسبة وعمر المتعلِّم، وتنمو صناعة المعجم مع نمو المتعلِّم، وتتسع مادتُه اللغويَّةُ، ومفرداتُه المعجميَّةُ مُراعيًا مستوى المتعلِّم.

اتكأ المشتغلون بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها على توظيف مجموعة من الوسائل المُعِينة على تقريب العربيَّة لمتعلميها، ومن أهم هذه الوسائل توظيف المعجم في التعليم؛ فهو من الأدوات الرئيسة في اكتساب اللُّغات؛ إذ تؤكِّد الدراساتُ التطبيقيَّة وجود عَلاقة إيجابيَّة بين استعمال المعجم واكتساب الكفايات اللغويَّة؛ فوظَّفَت المؤسَّسات التربويَّة المعجمات في تعليم العربيَّة، ونَشِطَ العربُ في إعداد المعجمات التعليميَّة المختصَّة بتعليم العربيَّة، بوضعهم المعجمات الأُحاديَّة اللُّغة أو الثُّنائيَّة مُعتَمِدِينَ على التقنيَّة الحديثة في إخراج هذه المعجمات بما يتناسب وفكر المتعلِّم، فتعددت معجماتهم وتخصصت حسبَ الهدف، حيث تستعين هذه المعجماتُ مرةً بالصورة لشرح الكلمات الحِسِّيَّة، وتزويد القارئ بأمثلة توضح المفهوم من المتعلِّم، وتُقرِّب مدلولَ الكلمة إليه، وتستعين مرةً بالترجمة أو توظيف اللغات الوسيطة لتجسير الفجوة بين المتعلِّم والمعلِّم، ورغبةً في تقليل دور المعلم في العَمليَّة التعليميَّة، والتركيز على المتعلِّم وتزويده بثقافة مُعجميَّة قائمة على مبدأ التعلُّم الذاتيّ؛ فظهرت -في هذا السياق- معجمات متنوعة، كالمعجمات الموجَّهة إلى النَّاطِقينَ بلغة المتن، أو اللُّغة الأصل التي تنمو وعمر المتلقِّي ومستواه الثقافيّ، ومعجمات موجَّهة إلى النَّاطِقينَ بغير العربيَّة، ومعجمات جمَعَت بين النوعين، لتخرج المعجمات ثنائيَّة اللُّغة التي صارت من أهم الوسائل المُعِينة على تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وحلقة وَصْل تربط بين المتعلِّم وتعلُّم العربيَّة.

تعد المعجمات ثنائيَّة اللُّغة من وسائل تعليم العربيَّة التي أثبتت نجاحها في تعليم اللُّغة؛ لدعمها مبدأ التعلُّم الذاتيّ، وقد تَعرِض هذه المعجماتُ مادةً لُغويَّةً تساعد على تنمية الكفايات اللغويَّة، كتوظيف المعجم في تعليم العربيَّة بتوظيف الأمثال العربيَّة التي تمتاز بالإيجاز والوقع الموسيقي، وتنمية كفايات المتعلِّم اللغويَّة والثقافيَّة، وتُمكِّنه من الاتصال مع النَّاطِقينَ باللُّغة العربيَّة؛ حيث تُسهِم إيجابًا في إثراء حصيلة المتعلِّم اللغويَّة، وتسهِّل عليه فَهْمَ التراكيب، ومعرفة معنى الجُمَل، وتكشف له مراد مفرداتها المعجميَّة، وتُكسِبه الكفايةَ اللغويَّةَ والثقافيَّةَ والتواصليَّةَ التي تُحقِّق وظيفة اللُّغة الجوهريَّة التواصُل والتفاهم مع الآخَر.

مشكلة الدراسة

يجد بعضُ متعلِّمِي العربيَّة صعوبةً في فَهْم تضامّ المفردات اللغويَّة التي تُبنى على ائتلاف بعض الألفاظ في تراكيب معينة، فترتبط هذه الألفاظُ ببعضها ارتباطًا يعتاده أبناءُ اللُّغة، ويتوقعون وقوعَه في الكلام، ويُعَدّ إدراك هذه الصيغ التعبيريَّة من أهم مُعِيقَات تعلُّم اللُّغة؛ لأن معناها لا يتوقف عند ظاهر اللفظ، بل يتعدَّاه إلى معنى ناتج من تضامّ الكلمات إلى بعضها؛ فمعناها الكليّ لا يُفهَم بمجرد فَهْم معاني مفرداتها، وإنَّما تُفهَم بضمّ هذه المعاني مع بعضها؛ لتكوِّن -باجتماعها- دلالةً مختلفةً غيرَ الدلالة المعجميَّة لها في الأصل إفرادًا وتركيبًا

ترى الدراسات التربويَّة المهتمَّة بتعليم اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها أنَّه يجب على الراغبين في تعلُّم طُرُق التحدّث باللُّغة العربيَّة بشكلٍ لائق أن يتعلَّموا الأمثال العربيَّة، وغيرها من التعابير الرسميَّة؛ لأن الأمثال العربيَّة تُعَدّ جزءًا من مجال اللُّغة الدلاليّ، ومن أهم الوسائل المساعِدة على توظيف اللُّغة في سياقاتها التواصُليَّة التي تساعد على إغناء رصيد المتعلِّم المعجمي، وإثراء كفاياته اللغويَّة والثقافيَّة والتواصليَّة بإكسابه المفردات التي يُوظِّفُها المتعلِّمُ في المواقف اللغويَّة، والمقامات المشابِهة

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى بيان أثر توظيف الأمثال العربيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، وإثراء كفايات المتعلِّم بتوظيفه هذه الأمثالَ في المقامات المختلفة؛ فهي تمتاز بسهولة حفظها، وسرعة سيرورتها على الألسنة، واعتمادها على الجَرْس الموسيقي؛ لذا كانت عنصرًا فاعِلًا في معرفة ثقافة المجتمع؛ لأنَّها تعكس تقاليدَه وأخلاقَه ومعتقَداتِه، من هذا المبدأ جاء هذا العملُ ليحقق ثلاثةَ أهداف رئيسة، هي:

أولًا: الوقوف على أُسُس إخراج المعجمات العربيَّة، والأسباب الداعية لتأليف العرب مؤلَّفاتهم المعجميَّة.

ثانيًا: بيان أثر التقنيَّة الحديثة في الصناعة المعجميَّة.

ثالثًا: معرفة إسهام الأمثال العربيَّة في تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وإكساب متعلِّمي العربيَّة كفايات اللُّغة التعبيريَّة والاستقباليَّة، وتُنمِّي ذخيرتَه اللغويَّةَ بالشروح والتعليقات، وتزيد رصيدَه المعرفيّ والمعجمي

منهج البحث، وإجراءاته

بُنِيَ البحث على المنهج الوصفيّ التفسيري؛ الذي يصف الظاهرة بالعودة إلى المراجع العِلميَّة ذات الصلة، ويحلل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث، ويُحدِّد أهمَّ تحديات تعلُّم اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها، فيقترح بعضَ الوسائل المُعِينة على اكتساب اللُّغة، وتوظيفها في السياقات اللغويَّة المختلفة؛ متكئًا على الأمثال العربيَّة في تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، والإفادة من المعجمات الثُّنائيَّة التي أثبتت الدراسات التربويَّة دورَها في جعل بيئة تدريس العربيَّة بيئة تفاعُليَّة، وتُكسِب الطالبَ الكفاياتِ اللغويَّةَ والثقافيَّةَ والتواصليَّةَ، وتُثري حصيلتَه اللغويَّةَ التي يجب أن تكون زاخرة بالمفردات والتراكيب

تُعَدّ الأمثالُ العربيَّةُ من أهم الأدوات المقدَّمة للناطِقِينَ بغير العربيَّة لتعلمها؛ فهي تكشف عن وجوه استعمال الكلمات المختلفة، وتوضيح معانيها، ودلالاتها الثقافيَّة والحضاريَّة، وهي تمتاز بالسيرورة، وسهولة الحفظ، والإيقاع الموسيقي، وهذا كله يُساعِد على تعلُّم اللُّغة في بيئتها التواصُليَّة، وتقليل الوقت والجهد، فجاء هذا البحث الذي يكتنف عنوانَه محورانِ يسعيانِ إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية

- ما أسباب نشأة المعجمات اللغويَّة؟

-كيف نستثمر التقنيَّةَ الحديثةَ في صناعة المعجمات اللغويَّة أحادية اللُّغة والثنائية؟

-هل تستطيع الأمثال العربيَّة أن تُقدِّم نفسَها بيئةً تعليميَّةً مُعِينةً على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وتحقيق الكفايات اللغويَّة، والتواصليَّة، والثقافيَّة؟

جاء الشَّقُّ النظريُّ من البحث مؤطِّرًا موضوع البحث في المشاغل اللغويَّة، مستعرِضًا نشأةَ المعجمات، وأسباب التأليف المعجمي في الدراسات العربيَّة، وقارنًا مستقبل الصناعة المعجميَّة في ضوء الثورة التقنيَّة، وزيادة دور البرامج الحاسوبيَّة في علاج اللُّغة الآلي، وسار التركيز على بيان العَلاقة الإيجابيَّة بين استعمال المعجم واكتساب المتعلِّم التحصيل اللُّغويّ؛ بتوظيف هذه المعجمات، ولا سيما المعجمات ثنائيَّة اللُّغة التي تُعَدّ الأكثر استخدامًا بين متعلِّمِي اللغات الأجنبيَّة مقابلَ نظيرِها أحادية اللُّغة؛ لبروز مبدأ التعلُّم الذاتيّ فيها

ركَّز المحورُ الآخَرُ على تصميم معجم ثنائيّ اللُّغة باستثمار الأمثال العربيَّة في تعليم العربيَّة، وبيان معاني هذه الأمثال الضمنية، ومعاني المفردات الواردة في المثل، وزودت الأمثال بالكتابة الصوتيَّة الدوليَّة التي تُجسِّر العَلاقةَ بين المتعلِّم واللغة المكتسَبة، هذا وقام البحث على أربعة مباحث رئيسة، بعدها الخاتمة، والمراجع، والمباحث هي

1. نشأة الدراسات المعجميَّة عند العرب.
2. الصناعة المعجميَّة والتقنيَّة الحديثة.
3. المعجمات وتعليم اللُّغة العربيَّة.
4. توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة المعجم اللُّغويّ.

1. نشأة الدراسات المعجميَّة عند العرب

يُقرِّر اللغويون أن المعجم « قائمة بمفردات اللُّغة، أو مورفيماتها» (عبد الدايم. 2006. ص 246)، يقول بلومفيلد: المعجم هو «المخزون الكلي لمورفيمات اللُّغة» (عبد الدايم. 2006. ص 246)، فالمعجم «كتاب يُرتِّب مفردات اللُّغة على حروف الهجاء، ويُبيِّن معانيها واستعمالاتها، ويَضبِط أصولَها وأبنيتَها ومشتقاتها» (العلوي، وآخرون. 2016. ص 159)، وقيل: المعجم «كتاب يضم أكبرَ عدد من مفردات اللُّغة مقرونةً بشرحها وتفسير معانيها، على أن تكون المواد مرتبةً ترتيبًا خاصًّا؛ إمَّا على حروف الهجاء أو الموضوع، والمعجم الكامل هو الذي يضم كلَّ كلمة في اللُّغة مصحوبةً بشرح المعنى والاشتقاق وطريقة النطق وشواهد تُبيِّن مواضعَ استعمالِها» (العطار. 1979. ص 37)، وإذا أُضِيفَ المعجمُ إلى اللُّغة العربيَّة فهو «كتابٌ يضمُّ ألفاظ اللُّغة العربيَّة مرتَّبةً على طريقة معيَّنة، مشروحةً شرحًا يُزيل إبهامَها، بالإضافة إلى احتوائه على ما يُناسِبُها من المعلومات التي تُفِيد الباحثَ، وتعِينُ الدارسَ على الوصول إلى مراده» (البوزيدي، 2017)

لقد تسابقت الأمم في صناعة معجماتها؛ رغبةً في حفظ تراثها، وصيانة لغتها، ونقل فكرها، وجعلها قادرةً على البقاء، بهدف تعزيز قوميتها، وإبراز شخصيتها، و»تحقيق مطالبِ الفكر والحضارة في شتَّى المجالات الفكريَّة والعلميَّة والاجتماعيَّة» (البوزيدي.2017)، فاهتم الصينيون، والهنود، واليونانيون بلغاتهم، ووضَع الآشوريون معجماتهم؛ خوفًا على لغتهم من الضياع. (السيد حسن. 1986. ص 10)

لم يعرفِ العربُ التأليفَ المعجميَّ قبل نزول القرآن؛ لعدم حاجتهم إلى هذا اللون من التأليف حتى جاء الإسلام؛ فإذا خفيت عليهم لفظةٌ من ألفاظ القرآن عادوا إلى شعر العرب، قال ابن عباس: «الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرفُ من القرآن الذي أنزَلَه اللهُ رَجَعْنا إلى الشعر فالتمسنا معرفةَ ذلك منه» (ابن عاشور. 1984.ج 1 ص 22)، وفي موضع آخَر يقول ابن عباس: «إذا تعاجَم شيءٌ من القرآن فانظروا في الشعر؛ فإن الشعر عربي» (الدرويش.1992. ج 5 ص 306)، فأصبحوا يسألون عن معاني ما خفي عليهم

أوجَد إحساسُ العرب بمشكلة فَهْم النص القرآنيّ حالةً معرفيَّةً دفعَتْهم إلى إنشاء المعجمات، ويزيد استشعار العرب بأهمية وجود المعجم متى صادفوا في النص ألفاظًا لا يعرفون معانيها، فيسألون عنها، ثم يُقيِّدون تفسيراتها إلى جانبها من خلال النصوص حتى يتذكروها عند التلاوة (عبد الله، 1991. ص 29)، فأوْلَوْا لغتهم العنايةَ الكاملةَ، وتجلَّى هذا الاهتمامُ في تفنُّنِهم في إخراج معجماتهم اللغويَّة، وتصنيف مفرداتهم اللغويَّة، وتنوُّع طرائق البحث في هذه المعجمات، وقد تشعَّبت للغويين مناهجُ هذا العمل؛ فمنهم مَنِ اختار جمعَ المواد حسبَ الألفاظ مرتِّبًا إيَّاها ترتيبَه الخاصَّ، ومنهم مَنْ رأى جمعَ المواد حسبَ الموضوعات مبوِّبًا لها حسبَ المعاني، وقد اختلفت طرقُ الترتيب»(السيد حسن. 1986. ص 16).

كانت حاجة العرب إلى تفسير ما استغلق عليهم من ألفاظ القرآن الكريم، ورغبتهم في حراسة كتابهم من أن يقتحمه خطأٌ في النطق أو الفَهْم الذي بدأ ينتشر على لسان مستخدميها هو الهدف الرئيس الذي حرَّك علماءَ العربيَّة للتأليف المعجمي، فضلًا عن محاولتهم تقريب معاني القرآن الكريم لغير النَّاطِقينَ بالعربيَّة؛ فقد «كان القصد من تأليف المعاجم وكتب اللُّغة حراسة القرآن من أن يقتحمه خطأ في النطق أو الفَهْم، وحراسة العربيَّة من أن يقتحم حرمَها دخيلٌ لا ترضى عنه العربيَّةُ، وصيانة هذه الثروة من الضياع بموت العلماء ومن يُحتَجّ بلغتهم؛ فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغويَّة بالكتاب والتدوين، خشيةَ الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث، فشمَّر كثيرٌ من أئمة اللسان لذلك» (السيد حسن. 1986. ص 15)، ومن أهم الأسباب التي جعلت علماء العربيَّة يهتمون بالتأليف المعجمي الآتي: (الباتلي.1992. ص 13)

- حراسة القرآن الكريم؛ خوفًا مِن أن يقع فيه خطأٌ في النطق، فضلًا عن فَهْمِ آياته، وتفسيرها، ومراجَعة المؤلَّفات في غريب القرآن، بتفسير الألفاظ العربيَّة في القرآن وتوضيح معناها، مع ذِكْر الشواهد الشِّعرية فيها.
- تفسير الألفاظ العربيَّة الواردة في الأحاديث المرويَّة عن الرسول ()، وعن الصحابة والتابعينَ.
- معرفة المراد بألفاظ بعض الفقهاء في المُتُون، وربطها بالتعريفات الاصطلاحيَّة عندهم، بتوظيف المؤلَّفات الخاصَّة بغريب ألفاظ الفقهاء.
- فَهْم مفردات القصائد الشِّعرية العربيَّة والقِطَع النثريَّة؛ لتدوين اللُّغة العربيَّة خشيةَ ضياع شيء من مفرداتها، ولا سيما في حياة فصحائها.
- ضَبْط الكلمات، ومعرفة نُطقها الصحيح، وبيان أصل الكلمة واشتقاقاتها وتصريفاتها، وجموعها ومصادرها، وتاريخها وتطورها، واختلاف استعمالها، وتحديد أماكن بعض المواقع الجغرافيَّة والمدن التاريخيَّة.
- حفظ كمٍّ كبيرٍ من الشواهد الشِّعرية؛ بجمع أشعار بعض الصحابة.
- اكتساب ثروة لُغوية كبرى؛ كظاهرة تعدُّد مدلولات الكلمة، واختلاف معانيها.

لم يكن العرب مبتكِري صناعة المعجم؛ إذ سبَقَهم -في هذا المضمار- الأشوريون، والصينيون، واليونانية، والرومانيون؛ حيث: «بدأت صناعة المعاجم منذ عهد سحيق على يد اليهود، واليونانيين، والمصريين القدماء، والصينيين، ثم نَمَتْ في العصر الوسيط على أيدي العرب، ومنهم استفاد العبرانيون وغيرهم» (عمر. 2009. ص 25)، وقد نَشِطَ العربُ في التأليف المعجمي حتى أبهروا الغرب بجودة تأليفهم، وحُسْن صنعتهم، يقول هايوود (Haywood): «إن العرب في مجال المعجم يحتلُّون مكان المركز، سواءٌ في الزمان أو المكان، بالنسبة للعالَم القديم أو الحديث، وبالنسبة للشرق أو الغرب» (عمر. 2009. ص 27)

اختلفت طرائق ترتيب العرب مؤلَّفاتهم المعجميَّة، فوجدت المعجمات التي رتبت الألفاظ على مخارج الحروف، أو على حروف الهجاء ناظرةً إلى حرف اللفظ الأول، أو حرفه الأخير، وقد اهتمت هذه المعجماتُ بالألفاظ، بينما اهتمت طائفةٌ أخرى بمعاني الألفاظ؛ إذ ذهبت إلى إيراد الألفاظ المتصلة بالموضوع المعقود له الباب، والاستشهاد بالنصوص الشعرية، وبيان معانيها، يقول صاحب ضحى الإسلام: «مَرَّ جَمْعُ اللُّغة بمراحل ثلاث: الأولى: جمع الكلمات حيثما اتفق [...]، الثانية: جمع الكلمات المتعلِّقة بموضوع واحد في موضع واحد [...]، وتُوِّجَت هذه المرحلة بكتب تُؤَلَّفُ في الموضوع الواحد، فألَّف أبو زيد كتابًا في المطر، وكتابًا في اللَّبَن، وألَّف الأصمعي كتبًا كثيرة، كلُّ كتابٍ في موضوع [...]، الثالثة: وَضْع معجم يشمل كلَّ الكلمات العربيَّة على نمط خاص ليرَجِع إليه مَنْ أراد البحث عن معنى كلمة» (أمين. 1998. ج 2 ص 263)

2. الصناعة المعجميَّة والتقنيَّة الحديثة

«لا يمكن لأي لغة أن تحتلَّ مكانةً مرموقةً في عالَم اليوم دون أن تستكمل مظاهر الصناعة المعجميَّة فيها برقمنة معاجمها المنجَزة سابقًا، وصُنع معاجم حديثة مختلفة الأنواع والأهداف، وإصدار المعاجم الإلكترونيَّة، وإتاحتها للجمهور على الشابكة»(بو شيبة. 2020.ص161)، ودأب العربُ على تسهيل معجماتهم، وجَذْب القارئ إليها، معتمدينَ في ذلك على عقلياتهم، ومكانتهم اللغويَّة، ومحاولة تلافي النقود الموجَّهة إلى المعجمات السابقة لهم، ومحاوَلة تحليها والتخلص منها، مُعتَمِدِينَ على ما جاء في موادها (عبد ذياب. 2021. ص 28)، فلم تقف صناعة المعجمات العربيَّة عند شكل معيَّن، بل سايرت العصورَ، وإن كان التطوُّر المعجمي يظهر عند الغرب أكثر منه عند العرب، غيرَ أن صناعة المعجمات اللغويَّة -بشِقَّيْها الورقيَّة والإلكترونيَّة- تَشهَد محاولاتٍ لتطويره، «فظهرت مجموعةٌ من المعاجم الحديثة التي سعت إلى تجاوُز بعض النقائص التي أصبحت تعاني منها المعاجم التراثيَّة، وإنجاز معاجم تهدف إلى تلبية الاحتياجات المتنوِّعة لمستعملي اللُّغة في العصر الحالي من الألفاظ المستحدَثة، والمصطلحات العِلميَّة الضروريَّة» (أمرير. 2020. ص 248)

لقد تنبَّه المعجميون في بداية السبعينات من القرن العشرين إلى مستقبل الصناعة المعجميَّة في ضوء تطوير الحاسوب وزيادة دوره في علاج اللُّغة الآلي، حتى قيل: «إننا مُقدِمون على عصر حينما يكون المعجم الذي لا يتم التعامُل معه آليًّا، معجمًا ناقصًا» (بو شيبة، 2020. ص 163) وإن كان «ثمة تقصير واضح في إعداد معاجم حاسوبيَّة تلبِّي حاجيات المستخدم العربيّ مع إتاحة أمهات المعاجم العربيَّة على الأقراص المدمَجة، أو على الإنترنت...، لكنَّ هذه الخطوة ليست كافية؛ لضَعْف الهيكلة الحاسوبيَّة التي بُنيت عليها مداخل هذه المعاجم» (بن حمادو. 2011. ص 291)

اقتحم العرب مجال الإحصاء اللُّغويّ الحاسوبيّ، وقدموا دراسات مهمة في مجال حوسبة اللُّغة العربيَّة، وأنتَجُوا المعجمات الإلكترونيَّة، كدراسة محمد الحناش (بناء المعاجم الآلية في اللُّغة العربيَّة)، و(المعجم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة)، ومن هذا -أيضًا- كتاب نبيل علي (اللُّغة العربيَّة والحاسوب)، وبحث (ميكنة المعجم العربيّ باستخدام المعالِج الصرفيّ الآلي)، وقد أسهمَتْ هذه الأعمالُ في صناعة المعجمات العربيَّة التي تأثَّرت في العصر الحديث بالتقنية الحديثة، واتكأ مؤلفو المعجمات اللغويَّة على ما يُعرَف بالمعجم المرحليّ، أو المعجم ذي الأجزاء المتنامية، حيث تُنتقى -في كل مرحلة- مجموعةٌ من مفردات اللُّغة التي تتناسب وعُمرَ الناشئ، وينمو هذا المعجم ويتسع مع نمو الناشئ، وظهر -في هذا السياق- معجمات متنوعة؛ منها المعجمات الموجَّهة إلى النَّاطِقينَ بلغة المتن أو اللُّغة الأصل، التي تنمو وعُمرَ المتلقِّي، ومستواه الثقافيّ، ومعجمات موجَّهة إلى النَّاطِقينَ بغير العربيَّة، فضلًا عن ظهور معجمات جمعَتْ بين النوعين؛ فخرجت المعجماتُ ثنائيَّةَ اللُّغة التي صارت من أهم الوسائل المُعِينة على تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

3. المعجمات وتعليم العربيَّة

تشير الدراسات اللغويَّة إلى وجود عَلاقة إيجابيَّة بين استعمال المعجم واكتساب المهارات اللغويَّة (التحصيل اللُّغويّ) لدى مكتسِبي اللغات الأجنبيَّة؛ حيث أثبتت الدراسات البحثيَّة أن المعجمات ثنائيَّة اللُّغة هي الأكثر استخدامًا بين متعلِّمي اللغات الأجنبيَّة مقابلَ نظيرها أحادية اللُّغة (قضاض. 2018)؛ إذ يُسهِم استعمالُ المعجم إسهامًا إيجابيًّا في إثراء حصيلة المكتسب اللغويَّة؛ «لأهمية المفردات في تعلُّمها بشكلٍ فعَّالٍ، ولأن استعمال المعجم وفقَ أُسُس علميَّة تُناسِب متطلَّبات المتعلِّمين، وتَهدُف إلى إثراء رصيدهم المعجمي؛ ممَّا يُساعِد على تحقيق الكفاية المعجميَّة والتواصليَّة» (لعريبي. 2020. ص 15)

انتبه مجموعةٌ من الباحثين المتخصصين في المجال اللِّسانيّ إلى أن أفضل وسيلة لاستعمال لغة ما استعمالًا فعليًّا يَكمُن في ضرورة وجود معرفة مُعجميَّة واسعة؛ لأنَّ «التمكُّنَ من الرصيد اللُّغويّ الأساسيّ خطوة أُولى لوضع أساس المعرفة اللغويَّة لدى المتعلِّم منذ السنوات الأولى من التعلُّم؛ لأنَّها تُشكِّل بنيةً أساسيَّةً لكل تراكُم لُغويّ في مجال الترادف،

والمشترك اللفظيّ، والتضاد، وتفتح أُفُق المجازات، والكنايات» (أبو العزم. 2005. ص 16)، إذ تهتم الصناعة المعجميَّة بالمفردات جمعًا وشرحًا وتحليلًا؛ فثراءُ حصيلة المتعلِّم اللغويَّة وتنوُّع مستوياتها لها أهميَّة في جعل المتعلِّم يفهم، ويدرك ما ينطق ويكتب، فهو عندما يلتقط أو يتلقَّى مفردات اللُّغة وتراكيبها ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب يسهُل عليه فَهْم معنى الجُمَل والعبارات التي تُصاغ بها أو منها، فضلًا عن استيعابه إيَّاها. (أمبو سعيدي. 2017)

يُعَدّ المعجم من الوسائل الرئيسة في اكتساب اللُّغات، ومن أهم الوسائل المُعِينة على تعليم العربيَّة، وتقوية الحصيلة اللغويَّة؛ لأن استعمال المعجم وفق أُسُس علميَّة وتربويَّة تناسب المتعلِّمين، وتهدف إلى إغناء رصيدهم المعجمي يساعد على تحقيق الكفاية المعجميَّة والتواصليَّة (لعريبي. 2020. ص 16)، فهو «من أهم الأدوات لتعليم وتعلُّم أي لغة؛ فهو يساعِد على إثراء الحصيلة اللغويَّة لدى المتعلِّمين؛ لذا ينبغي أن يكون زاخرًا بالمفردات والتراكيب والجُمل التي تكشف عن جميع وجوه استعمال الكلمات وتوضيح معانيها، ودلالاتها الثقافيَّة والحضاريَّة للُّغة التي تنتمي إليها» (المرشدي. 2012. ص 28)؛ لدعمها مبدأ التعلُّم الذاتيّ؛ لِمَا فيها من مادة لُغويَّة ثريَّة تُعِين المتعلِّمينَ على اكتساب مهارة اللُّغة التعبيريَّة والاستقباليَّة، فضلًا عن تنمية ذخيرتهم اللغويَّة بالشروح والتعليقات، وزيادة رصيدهم المعرفيّ بالمترادفات والأضداد، وكل هذا يُكسِبهم مهارةَ الاتصال، والكفايةَ التواصُليَّةَ؛ لأنَّه «ليست المشكلة في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسبُ، أو فَهْم معناها مستقلَّة عن السياق فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لُغويّ صحيح، إن معيار الكفاية في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرًا على هذا كله، بالإضافة إلى شيء آخَر لا يقل عن هذا أهميَّةً؛ ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب بما يناسب السياقَ» (عبد الباري. 2011. ص 60)، فوظيفة المعجم تتجاوز شرح الكلمات الغامضة إلى تقديم معرفة متنوعة لمستعمِله؛ فالمعجم في تصوُّر المعجميين يتجاوز الوظيفة التوضيحيَّة إلى تحقيق الوظيفة المعرفيَّة (cognitive)، والمقصود بهذه الوظيفة هي «قدرة المعجم على تمكين مستعمِلِه من معلومات ذات بُعدين على الأقل: الأول، بُعْد لُغويّ يتمثَّل في تمكين متصفح المعجم من المعرفة اللغويَّة التي تُسعِفه في فَهْم اللُّغة، والتمكُّن من استعمالها كتابيًّا وشفويًّا بطريقة سليمة. والثاني: بُعْد معرفيّ يُنمِّي ثقافةَ مستعمِل المعجم بكل ما هو ضروري لاكتساب اللُّغة العربيَّة وفَهْم ثقافتها» (أمرير. 2020. ص 250)

تؤكِّد الدراساتُ اللغويَّة والتربويَّة أهميَّة توظيف المعجم التعليميّ في تعليم العربيَّة، وهو «معجم خاص أو متخصّص يُوجَّه إلى الفئات المتعلمة من الطلبة والناشئة وفقَ مراحلهم التعليميَّة» (سليمان. 2008. ص 138)، وقد وظَّفَت المؤسَّساتُ التربويَّةُ المعجماتِ التعليميَّةَ القائمةَ على المداخل ثنائيَّة اللُّغة في تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ لِمَا له من مُميِّزات في تعلُّم العربيَّة، وتعليمها لغة ثانية أو أجنبية

ترى المعجماتُ أن المعجم أحادي اللُّغة هو «ما اتّفقت فيه لغة المدخل مع لغة الشرح، ويعتمد على التعريف، والمفردات أداة رئيسة في إيصال المعلومة (أمبو سعيدي. 2017)، وأن المعجم ثنائيّ اللُّغة أو ما يُطلَق عليه بمعجم متعدِّد اللغات؛ وهو: «ما اختلفت فيه لغة المَدخَل عن لغة الشرح، وهذا النوع من المعاجم يهتم بتقديم معلومات عن اللُّغة المشروحة أكثرَ من اللُّغة الشارحة» (أمبو سعيدي. 2017)

تعدَّدت الرؤى والاتجاهات في استخدام اللُّغة الوسيطة وتوظيفها في تعليم اللُّغة الثانية وتعلُّمها، فانقسَم المهتمُّون بتعليم اللغات الأجنبيَّة بين استخدام المعجمات أحادية اللُّغة، والثنائية، ففريقٌ من الباحثين يرى الاكتفاءَ في تعليم العربيَّة بالمعجمات أحادية اللُّغة، ويرون أن توظيفها ليس ضروريًّا؛ لأنَّه يُخِلّ بتعليم اللُّغة الثانية وتعلُّمها، ولا يُعِين المتعلِّمَ على التعايُش معها، والتفكير بها لتصبح سلوكًا يوميًّا يمارسه، فهم ليسوا مع توظيف اللُّغة الوسيطة في تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة؛ وإن كان ثمة إقبال من الطلبة والمعلِّمين على هذه الكتب التي تُوظِّف اللُّغةَ الوسيطةَ في تعليم العربيَّة؛ لسهولتها في نظرهم، ولتقليل الجُهْد في التعلُّم، ولكنهم لا يُدرِكون خطورتَها، وما تُسبِّبه من ضَعْف للمتعلِّم وقصور في تفكيره باللُّغة الهدف، وما يترتب على ذلك من آثار في المتعلِّمين، ولا يتبين لهم ذلك إلا بعد فوات الأوان (الفوزان. 2010. ص 51)

يرى أنصار هذا الفريق أنَّه «من الأفضل إبعاد اللُّغة الأُمّ عن هذا الحيِّز، فتعوُّد المتعلِّم على الاستزادة من لغته الأُمّ كلَّ مرة، سيُولِّد تعلُّمًا غير سليم، وسيَسِمُ لغتَه بالركاكة، ويُدخل إليها تعابيرَ غريبة عنها؛ وبالتالي تكون هذه اللُّغة التي اكتسبها مُشوَّهة» (طبش. 2018)؛ لأنَّ هذا الأمرَ يُشكِّل صعوبةً لدى المتعلِّم، حيث «يقوم بإسقاط خلفيته اللغويَّة على مفردات اللُّغة الهدف تذكيرًا أو تأنيثا فيقع في الخطأ. ومن ذلك قول بعض متعلِّمِي العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها (أشرق الشمس) بدلًا من (أشرقت الشمس) محتكمًا في ذلك إلى لغته الأم التي تُذكِّر كلمة الشمس» (القضاة، والعمريّ. 2015. ص 1173)

يرى عبد الرحمن إبراهيم أن من أهم أسباب استخدام المعجمات أحادية اللُّغة في تعليم العربيَّة والتدريس الآتي: (الفوزان. 2010. ص 53)

- تدريب الدراسين على بذل الجُهْد في اللُّغة الهدف.
- تدريب الدراسين على التفكير باللُّغة الهدف.
- استخدام اللُّغة الوسيطة يُفقِد الدارسينَ التركيزَ على اللُّغة الهدف، ويُؤخِّر عمليَّةَ التعليم، فما يُتعلَّم سريعًا دون تفكير يُفقَد سريعًا، ويعيق تعلم اللُّغة الهدف.
- إذا استخدم الدارسُ اللُّغةَ الوسيطةَ مرَّ عقلُه بمراحل عدة، وإذا لم يستخدمها يمر عقلُه بمرحلة واحدة، وينصَبّ تفكيرُه على اللُّغة الهدف فقط.

في المقابل يرى مؤيدو استخدام اللُّغة الوسيطة مجموعةً من الأسباب التي تحملهم على استخدامها في كتبهم التي أعدُّوها لغير أهلها؛ منها الآتي: (الفوزان. 2010. ص 52)

- توضيح معنى المفردات أو التراكيب، وتقريب معناها.
- تقليل الوقت والجهد في بيان المعنى، وتسريع العَمليَّة التعليميَّة.
- تسهيل تعلُّم اللُّغة وتعليمها؛ بإجراء تقابُل لُغويّ بين اللغتين يُعين على تدريس اللُّغة الهدف.

لا تزال اللُّغة الوسيطة التي تستخدم في المعجمات ثنائيَّة اللُّغة من مواطن الجدل بين المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبيَّة، وخرج المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيَّة (ACTFL) بنتيجة الابتعاد عن الترجمة في تعليم اللُّغات، واستخدام اللُّغة الهدف بقدر كبير يصل إلى حدود (90%)، ونترك النسبة الباقية لمعالَجة المشكلات الناتجة عن صعوبات الفَهْم (طعيمة.1989. ص 268)، ويرى رشدي في كتابه (تعليم العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها: مناهجه وأساليبه) «أن استخدام اللُّغة الوسيطة يكون في المستوى المبتدئ، ويقِلّ كلما تقدَّم الدارسون في تعليمهم اللُّغة، كما يمكن توظيفها عند شرح مفهوم ثقافيّ عربيّ لا تسعف الوسائل الأخرى في شرحه» (طعيمة. 1989. ص 268)، وتُعرَّف اللُّغة الوسيطة بأنَّها: أيّ لغة تتوسط بين المتعلِّم والمعلِّم؛ ليتعرَّف المتعلِّمُ بما يقوله المعلم، أو الكتاب، وتبقى للمعجمات الثُّنائيَّة مُميِّزات تجعلها مرشَّحةً لتوظيفها في تعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها؛ فهي «تُساعِد على سرعة الفَهْم الدقيق للمفردات والتراكيب، وتبتعد عن التخمين والظن، والشَّبَه والالتباس، وتختصر الوقتَ والجهدَ، وتُمكِّن المتعلِّمَ من تعلُّم قدرٍ كبيرٍ من اللُّغة في وقت قليل» (تواتية. 2018. ص216)

هذا ويرى المختصُّون في تعليم اللغات الأجنبيَّة أن من أهم الأسباب الباعثة على استخدم المعجمات الأُحاديَّة اللُّغة أو الثُّنائيَّة اللُّغة، أن المعجم يحقق الآتي: (أبو عمشة. 2021)

- المساعَدة على تطوير الكفاية التواصُليَّة، وامتلاك مهارة التهجي والإملاء، والتفريق بين المعاني، سواء باستخدام القواميس الأُحاديَّة اللُّغة أو الثُّنائيَّة اللُّغة.
- تعزيز اكتساب المهارات الاستقباليَّة لمتعلِّمي العربيَّة، وتقريب طريقة دارسي العربيَّة من غير النَّاطِقينَ بها من نطق الكلمات كما ينطقها العربُ.
- تنمية الثقة عند الدارس في استعمال العربيَّة والبحث عن معاني ما يجهل من كلماتها، وتنمية ذخيرة المتعلِّمين اللغويَّة بالشروح والتعليقات، وتلقِّي ما يظنه المتعلِّمُ مفيدًا؛ لأن «المعجم له تأثير فعَّال في نمو حصيلة الناشئ اللغويَّة؛ إذ يتناول مفردات اللُّغة ويرجع إليها على شكل مجموعات تتلاءم مع مستواه الزمنيّ والعقليّ، ومدى قدراته الطبيعيَّة والمكتسَبة، وهذا ما يجعله أكثرَ تقبُّلًا لها واستيعابًا»(المعتوق. 1996. ص 195).
- إغناء قاموس المتعلِّم من المترادفات والأضداد، وهو يُمثِّل موردًا عذبًا لمعرفة متصاحبات الكلمة الجديدة أو متلازماتها، أو حرف الجر المصاحِب للكلمة؛ فالمعجم يُشِير إلى مرادف الكلمة وتضادها، والعَلاقات الموجودة بينها وبينَ كلمات أخرى كالحقل الدلاليّ الذي تنتمي إليه، فضلًا عن إبراز مُميِّزات الكلمة وخصائصها المختلفة، وترتيب معانيها ترتيبًا منطقيًّا. (حسان. 2006. ص327)
- يدعم عمّلية التعلُّم الذاتيّ عبرَ استخدام المعجم استخدامًا ذاتيًّا، فيعمل على رفع مستوى المعارف بما تَحمِلُه الكلماتُ من معلومات، وتؤكِّد الدراساتُ أن «ضرورة التقليل من دور المعلم في العَمليَّة التعليميَّة والتركيز على المتعلِّم وما يقدمه لنفسه من وسائل تُعِينُه على اكتساب اللُّغة بشكل جيد وفعَّال. (النشوان. 516 .2006)

دعا مجموعةٌ من المتخصصين اللسانيين إلى تبنِّي المعرفة المعجميَّة؛ إذ أدركوا أن التعبير عن الأغراض والتواصل بين المتكلمين يقتضي أساسًا المعرفة المعجميَّة، وأن المعجمات اللغويَّة تُسهِم في إغناء رصيد متعلِّم اللُّغة؛ ممَّا يُساعِد على إثراء قدرته التواصُليَّة، وتوظيف اللُّغة في المواقف المختلفة، من هنا تأتي فكرة المبحث الثالث القائمة على تقديم معجم تعليميّ ثنائيّ اللُّغة لغير النَّاطِقينَ بالعربيَّة، باستثمار الأمثال العربيَّة، وكتابة المَثَل بالكتابة الصوتيَّة الدوليَّة؛ لتسهيل قراءته، وبيان مَوطِن استخدامه، وترجمتها إلى اللُّغة الإنجليزيَّة، والإشارة إلى مرادفات كلمات المَثَل، والمضاد إن وُجِدَت

4. توظيف الأمثال العربيَّة في صناعة المعجم اللُّغويّ

ترى Valdesk «أنَّه يجب على الراغبين في تعلُّم طرق التحدّث باللُّغة العربيَّة بشكلٍ لائق أن يتعلموا الأمثال العربيَّة، وغيرها من التعابير الرسميَّة» (هيون. 2010 . ص 100)؛ لأن توظيف الأمثال العربيَّة في تعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها يُسهِم في تحقيق ثلاثة كفايات متوازية؛ وهي الكفاية اللغويَّة، والكفاية التواصُليَّة، والكفاية الثقافيَّة؛ فالكفاية اللغويَّة متحقِّقة بسيطرة المتعلِّم على نظام اللُّغة الصوتيّ، تمييزًا وإنتاجًا، ومعرفته بتراكيب اللُّغة؛ ممَّا يُعينه على توظيفها في حديثه، وتواصله، وهذا يخلق له جسر تواصلٍ مع الآخَر؛ ممَّا يُحقِّق له الكفايةَ التواصُليَّةَ لقدرته على توظيف هذه الأمثال في السياقات المختلفة، فنجاح متعلِّم اللُّغة في توظيف الأمثال في مقاماتها المشابِهة، والسياقات اللغويَّة المختلفة يُكسِبُه الكفايةَ الثقافيَّةَ التي تؤكد فهمَه أبعادَ المَثَل، وقدرته على توظيف هذا المثل في هذا السياق دون غيره، وهي قدرات عليا تكشف تمكُّنَ المتعلِّم من اللُّغة، ومن توظيف هذه التراكيب، وأن يحذو حذوَ أهلها في استعمالها، فيكون قادرًا على معرفة المعاني المجازيَّة، ويَفهَم مرادَ المتكلم، فيحمل كلامَه على التعبير المجازي، لا الحقيقيّ، فثقافة اللُّغة جزء حقيقيّ من جوهرها، كَمَنْ يتعلم اللُّغة الإنجليزيَّة ويتقنها، يكون مدركًا أن جملة (He is a black sheep) يراد بها (رجل سيئ الخلق)، وليس (هو خروف أسود)، ومثلها جملة (Break the ice) فليس المعنى (اكسر الثلج)، ولكنه يريد معنى (مهِّد الطريقَ لأمرٍ ما)، وفي العربيَّة يقال: (اتخذ الليلَ جَمَلًا)، فليس المراد صَيرٌ الليلَ جَمَلًا، بل المراد عن الهمة والجد في طلب الحاجة

قد يواجه المتعلِّم مثلَ هذه التعابير خاصَّةً في وسائل الإعلام والأخبار والنصوص المقروءة الأصليَّة، ويقف أمامَها مكتوفَ الأيدي؛ إذ لا عَلاقةَ بالمعنى المراد في النص الأصلي مع الترجمة الحرفية، مع أن تلك التعابير لا تختصُّ بها لغةٌ دونَ لغة، فهي قائمة في كل اللغات، وبعضها يقترض من اللُّغات الأخرى كاقتراض العربيَّة من غيرها، كما في تعبير (لا جديد تحت الشمس)، و(أذاب الثلج بينهما)، و(الخط الساخن)، وغيرها الكثير (فتحي. 2015)

إن معرفة هذه التراكيب والأمثال، وفلسفتها، وسياقات استخدامها سيُكسِب المتعلِّمَ كفايةً ثقافيَّةً، تساعده على التواصُل، «وتُسهِم في إنجاح تواصُل المتعلِّمين مع النَّاطِقينَ بالعربيَّة، والذي يعد هدفًا أَسْمَى يَسعَوْنَ إلى تحقيقه، كما تُساعِدُهم في التعبير عن المعنى بأسلوب بليغ يتساوى في المقام الأول مع أبناء اللُّغة العربيَّة؛ بالإضافة إلى الإلمام بأطراف من ثقافة اللُّغة الهدف. (حسان محمد. 2020)

تؤكِّد الدراساتُ المشتغلة بطرائق تعليم اللغات الأجنبيَّة أهميَّة توظيف الأمثال في تعليم اللغات؛ لِمَا لها مِن أثر إيجابي في تحقيق الكفايات اللغويَّة، وقدرة متعلِّمي اللُّغة على قراءة النصوص، وفَهْم مراداتها؛ لفَهْمهم معانيَ الأمثال؛ لأنَّ «كثيرًا من دارسي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطِقينَ بها يواجهون صعوباتٍ عدةً في اكتساب مهارة القراءة؛ لأنهم لا يفهمون بعضَ التراكيب الموجودة، الأمر الذي يؤدِّي إلى سوء فَهْمهم بعض النصوص العربيَّة التي تحتوي عليها تلك التعبيرات»(بنت ناوي، بن شهرير. 2002. ص 1). ويُرجِع معلِّمو اللغات الأجنبيَّة أسباب الضَّعْف في فَهْم التراكيب، وعدم القدرة على توظيف الأمثال، والحِكَم؛ لأن معناها لا يتوقف عند ظاهر اللفظ، بل يتعداه إلى معنى ناتج من تضامّ الكلمات إلى بعضها، ولا يستطيع الطالبُ فَهمَ المعنى حتى لو استعان بالمعجم لفَهْم كل مفردة على حدة؛ لأنَّ معناها الكلي لا يُفهَم بمجرد فَهْم معاني مفرداتها، وإنَّما تُفهَم بضمّ هذه المعاني إلى بعض؛ فهي مجموعة كلمات تُكوِّن -باجتماعها- دلالةً مختلفةً غيرَ الدلالة المعجميَّة لها في الأصل إفرادًا وتركيبًا. (فتحي. 2015)

تتكئُ فكرةُ البحث على بعض الأمثال العربيَّة، وبيان مَوطِن استخدامها؛ مما يُكسِب المتعلِّمَ الكفاياتِ المختلفةَ: اللغويَّة، والتواصليَّة، والثقافيَّة؛ فاعتماد التدريس بتوظيف الأمثال «طريقة مُثْلَى لتوسيع الذخيرة اللغويَّة وإثرائها، وبواسطتها أيضًا يتعلَّم الدارسُ تعابيرَ جديدةً، وأساليبَ عربيَّةً فصيحةً كما استعملها العربُ»(بنت ناوي، بن شهرير. 2002. ص 3)، وجاءت هذه الأمثال المختارة على مستويين قام بعضها على شفافية المَثَل الخالي من الاستعارة، ووضوح

المعنى ومعناه المباشر نحوَ (الصَّدِيقُ عِنْدَ الضِّيقِ)، وبُنِي بعضها على الاستعارة نحو (لِلْجُدْرَانِ آذَانٌ)، ولعل من أهم فوائد توظيف التعابير والأمثال في تعليم العربيَّة الآتي: (فتحي. 2015).

- يجعل اللُّغة جسدًا متكامِلًا لا أعضاء منفصلة، فيُسهِم في فَهْم خصائص اللُّغة، وفَهْم تراكيبها.
- يُنمِّي من مهارة الفَهْم المعرفيّ بشكلٍ كبيرٍ، ويُسهِّل التواصُلَ مع أبناء اللُّغة باللُّغة.
- يُعطِي خلفيَّةً ثقافيَّةً من خلال تلك التعابير، وكيفية التعبير عن المواقف بتلك الألفاظ.
- يقلل من الأخطاء التركيبة في بناء الجُملة؛ لأن هذا التعبير قالب لفظيّ لا يَحدُث فيه تغيرٌ.

قبلَ استعراض بعض الأمثال العربيَّة التي ستُمثِّل جوهرَ المعجم للناطِقِينَ بغير العربيَّة، ويُبْنَى مَتنُه من مادتها، نشير -بشيء من الإيجاز- إلى أن الاستعانة بالكتابة الصوتيَّة الدوليَّة لتسهيل قراءة المثل؛ فالكتابة الصوتيَّة الدوليَّة تحتوي على الوحدات الصوتيَّة الموجودة في أي لغة، فهي «نظام يمكن أن يُعبرَّ به عن أصوات أي لغة في العالَم؛ لأن رموزه -ولو من الناحية النظريَّة- تُمثِّل إمكانياتِ أصوات الكلام، ويُطلَق عليها الأبجدية الصوتيَّة (Phonetic Alphabet)» (النعيمي .1987. ص 15)

ظهرت الكتابة الصوتيَّة الدوليَّة في القرن السادس عشر على يد اللُّغويّ الإنجليزيّ هنري سويت الذي أنشأ الجمعيَّة الصوتيَّة الدوليَّة عامَ 1986م (النعيمي .1987. ص 15، وعمر.1997. ص 80)، ويُعَدّ الألماني برجستراسر أول مَن استخدَم الحروفَ اللاتينيةَ للتعبير عن الأصوات العربيَّة في محاضراته التي طُبعت عامَ (1929م)، بعنوان: التطوُّر النَّحْويّ للُّغة العربيَّة (النعيمي .1987. ص 18)

نُرفِق هنا جدولًا بالرمز العربيّ وما يقابله من الكتابة الصوتيَّة الدوليَّة الذي سنعتمده في هذا المعجم

الحرف العربيّ	أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز
الكتابة الصوتيَّة	/ʔ/	/b/	/t/	/ṯ/	/j/	/ḥ/	/ḵ/	/d/	/ḏ/	/r/	/z/
الحرف العربيّ	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك
الكتابة الصوتيَّة	/s/	/š/	/ṣ/	/ḍ/	/ṭ/	/ẓ/	/ʕ/	/ġ/	/f/	/q/	/k/
الحرف العربيّ	ل	م	ن	ه	و	ي	مد الألف		مد الواو		مد الياء
الكتابة الصوتيَّة	/l/	/m/	/n/	/h/	/w/	/y/	/ā/		/ū/		/ī/

أما الأمثال العربيَّة التي سنعرضها - هنا للتمثيل - فسبعة؛ لأن الهدف التمثيل، لا الاستقصاء.

1	المثل العربيّ: الصَّدِيقُ عِنْدَ الضِّيقِ. الكتابة الصوتيَّة: /aṣ- ṣadīqu ʕinda ʔaḍ- ḍīqi/ ترجمة المثل: A friend in need is a friend indeed موطن الاستشهاد: يقال المثَل في الصديق الذي يقف بجانب صديقه وقتَ الحاجة. الصَّدِيقُ مفرد، والجمع أصدقاء.
2	المثَل العربيّ: الأَقْرَبُونَ أَوْلَى بِالْمَعْرُوفِ. الكتابة الصوتيَّة: /al- ʔaqrabūna ʔawlā bil- maʕrūfi/ ترجمة المثَل: Charity begins at home مَوطِن الاستشهاد: يقال للدلالة على أن الأهل والأقارب هم أحقُّ بإيصال الخير إليهم، وإسداء الجميل إليهم، وإعطائهم الصدقة. الأَقْرَبُونَ جمع، والمفرد الأَقْرَب.
3	المثل العربيّ: مَا يَأْتِي بِسُهُولَةٍ يَذْهَبُ بِسُهُولَةٍ. الكتابة الصوتيَّة: /mā yaʔtī bisuhūlatin yaḏhabu bisuhūlatn/ ترجمة المثَل: Easy come, easy go موطن الاستشهاد: يدل المثل على أن مَن ينال شيئًا من غير تعب، لا يُقدِّر قيمتَه؛ فيفقده سريعًا.
4	المثَل العربيّ: مَنْ جَدَّ وَجَدَ، وَمَنْ زَرَعَ حَصَدَ. الكتابة الصوتيَّة: /man jadda wajada wa man zaraʕa ḥaṣada/ ترجمة المثَل: As you sow, so will you reap مَوطِن الاستشهاد: يقال للدلالة على الاجتهاد؛ فمن يجتهد فسيجد نتيجةَ اجتهاده، ومَنْ يَسِرْ إلى هدفه يصل إليه.
5	المثَل العربيّ: مَنْ شَبَّ عَلَى شَيءٍ، شَابَ عَلَيهِ. الكتابة الصوتيَّة: /man šabba ʕalā šay?in, šāba ʕalayhi/ ترجمة المثَل: Always has been, always will be موطن الاستشهاد: يقال المثل للدلالة على أنَّه من تعوَّد على شيءٍ أصبح له عادةً.
6	المثل العربيّ: لِلْجُدْرَانِ آذَانٌ. الكتابة الصوتيَّة: /Lil- judrāni ʔāḏānun/ ترجمة المثل: Walls have ears موطن الاستشهاد: يدل المثل على الحرص عند المحادَثة، والرغبة في الحفاظ على سرية الموضوع، ويقال المثل في حالة الرغبة في إنهاء الحديث خوفًا من شيء معيَّن. الجدران جَمْع، والمفرد الجدار. آذانٌ جَمعٌ، والمفرد أُذُنٌ. مرادف كلمة الجدار الحائط، والسُّور.
7	المثل العربيّ: اضْرِبْ مَا دَامَ الْحَدِيدُ سَاخِنًا. الكتابة الصوتيَّة: /iḍrib mā dāma ʔal- ḥadīdu sāḵinan/ ترجمة المثل: Strike while the iron is hot موطن الاستشهاد: يقال المثل للحث على استغلال الفرصة، وعدم التأجيل، والمسارَعة إلى أداء المطلوب، وعمله في حينه.

الخاتمة

يواجه متعلِّمُ أي لغة مجموعةً من الصيغ التعبيريَّة والأمثال والحِكَم في وسائل إعلامها ونصوصها المقروءة، فيقف أمامَها غير مُدرِكٍ معناها؛ إذ لا عَلاقة بالمعنى المراد في النص الأصلي مع الترجمة الحرفية، إلا أن الدراسات المشتغلة بطرائق تعليم اللغات الأجنبيَّة ترى أن العَلاقة بين المعجمات والمفردات وطيدة؛ فحفظُ هذه التراكيب اللغويَّة يساعد على إغناء رصيد المتعلِّم المعجمي، وتحقيق الكفاية اللغويَّة، والتواصليَّة، والثقافيَّة

تعدَّدت الرؤى في توظيف اللُّغة الوسيطة في تعليم اللُّغة الثانية وتعلُّمها، وترى بعض الدراسات أن للغة الوسيطة دورًا مهمًّا في فَهْم خصائص اللُّغة وفَهْم تراكيبها، وتوضيح معنى مفرداتها أو تراكيبها، وتسريع عمليَّة تعلُّمها وتعليمها، بتوفير الوقت والجهد في بيان معاني المفردات والتراكيب.

وظَّفَت المؤسَّساتُ التربويَّةُ المعجماتِ في تعليم العربيَّة؛ لكونها أداةً من الأدوات الفاعلة في تعليم اللُّغة؛ فنشط العربُ في إعداد المعجمات التعليميَّة المختصَّة بتعليم العربيَّة، بوضعهم المعجمات متكئين على الوسائل المختلفة، وكان توظيف الجُمَل والتعابير من الوسائل المُعِينة على تعليم العربيَّة؛ إذ تحقق للمتعلِّم الكفاية اللغويَّة بتقليل الأخطاء التركيبة في بناء جُملته؛ لكونها قوالب لفظيَّة قارَّة، ولا يحدث فيها تغيرٌّ، وتظهر الكفاية التواصُليَّة بما تنميه هذه الأمثال من مهارة الفَهْم المعرفيّ، وتسهل التواصُل مع الآخَر باللُّغة، أمَّا الكفاية الثقافيَّة فتعطي خلفيَّة ثقافيَّة بتوظيف الجُمَل التعبيريَّة، والأمثال في المواقف المختلفة بتلك الألفاظ، ونضع بعض التوصيات؛ رغبةً في توظيف الأمثال العربيَّة في تعليم العربيَّة، والإفادة مما طُرِحَ في العمل؛ وهي الآتي

أولًا: تضافُر الجهود لإعداد المعجمات اللغويَّة التي تُسهِم في إثراء الساحة اللغويَّة بالمفردة اللغويَّة التي تواكب لغة العصر

ثانيًا: استثمار التقنيَّة الحديثة في تصميم المعجمات العربيَّة، وإخراجها الإخراج الذي يُسهِّل تعلمَ العربيَّة، يُقدِّمُها شيِّقةً جاذبةً، ويقلل جهد المتعلِّمين، ووقتهم

ثالثًا: إعطاء الأمثال العربيَّة مساحة أكبر في فضاء تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ لما تُحقِّقه من كفايات لُغويَّة وثقافيَّة وتواصُليَّة حتى أبناء اللُّغة باتوا بحاجة إليها

المراجع

- ابـن عاشـور، محمـد الطاهـر بـن محمـد. (1984). التحريـر والتنويـر «تحريـر المعنـى السـديد وتنويـر العقـل الجديـد مـن تفسـير الكتـاب المجيـد». د. ط. تونـس: الـدار التونسـية للنـشر.
- أبـو العـزم، عبـد الغنـي. (2005). الرصيـد اللُّغـويّ لمعجـم ثنـائيّ: أسسـه ومراحلـه. مجلـة الدراسـات المعجميَّـة. الجمعيَّـة المغربيَّـة للدراسـات المعجميَّـة. المجلـد. 2005. العـدد. 4-3.
- أبـو عمشـة، خالـد. (2012). دور المعجـم في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة وتعلمهـا للناطِقِـينَ بغيرهـا، مقـال منشـور في شـبكة الجزيـرة الإعلاميَّـة: https://learning.aljazeera.net/ar/node/986
- الباتلي، أحمد بن عبد الله. (1992م). المعاجم اللغويَّة وطُرُق ترتيبها. ط 1. الرياض: دار الراية.
- البوزيدي، محمد. (2017). المعجم العربيّ. مقال منشور بتاريخ 27/5/2017 في موقع الألوكة:

https://www.alukah.net/literature_language/0/116660/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A/#ixzz7h9esjGJN.

- الدرويش. محيي الدين. (1992). إعراب القرآن وبيانه. ط 4. سوريا: دار الإرشاد للشئون الجامعيَّة.
- السيد حسن، محمد. (1986). الراموز على الصحاح. تحقيق: محمد الرديني. ط 2. دمشق: دار أسامة.
- العطار، أحمد عبد العزيز. (1979). مقدمة الصِّحاح. ط 2. بيروت: دار العلم للملايين.
- العلـوي، أحمـد، وآخَـرون. (2016). المعجـم التاريخـيّ للُّغـة العربيَّـة، رؤى وملامـح. ط 1 . الريـاض: مركـز الملـك عبـد اللـه بـن عبـد العزيـز الـدوليّ لخدمـة اللُّغـة العربيَّـة.
- الفـوزان، عبـد الرحمـن بـن إبراهيـم. (2010). إضـاءات لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا. الكتـاب منشـور في موقع مكتبـة لسـان العـرب: https://www.lisanerab.com/2022/01/pdf_505.html.
- القضـاة، محمـد عايـد. والعمـريّ، فاطمـة محمـد. (2015). أثَـر اللُّغـة الأُمّ في تعلُّـم اللُّغـة الثانيـة: العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا أنموذجًـا. دراسـات العلـوم الإنسـانيَّة والاجتماعيَّـة، المجلـد 42. الملحـق 1، والبحـث منشـور في موقـع: http://mohamedrabeea.net/library/pdf/db72bc64-9b60-4ae5-8a46-8615d4ec9df9.pdf.
- المرشـدي، محمـد حسـن. (2012). المفـردات العربيَّـة في المعاجـم ثنائيَّـة اللُّغـة (طبيعتهـا وكفايتهـا للناطِقِـينَ بغـير العربيَّـة). جامعـة الإمـارات العربيَّـة المتحـدة:

https://www.alarabiahconferences.org/wp-content/uploads/2019/04/conference_research-34640805-1527852365-1869.

- المعتـوق، أحمـد محمـد. (1996). الحصيلـة اللغويَّـة (أهميتهـا- مصادرهـا- وسـائل تنميتهـا). سلسـلة عالَم المعرفـة. المجلس الوطنـيّ للثقافـة والفنـون والآداب. الكويـت. العدد 212 ، أغسـطس 1996.
- النشـوان، أحمـد بـن محمـد. (2006). اتجاهـات متعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة غـير النَّاطِقـينَ بهـا نحـو اسـتعمال المعجـم. مجلـة جامعـة أم القـرى لعلـوم الشريعـة واللُّغـة العربيَّـة وآدابهـا. الجـزء 18 . العـدد 18. رمضـان 1427هـ.
- النعيمي، حسام سعيد. (1987). الكتابة الصوتيَّة. مجلة المورد. العراق. المجلد 16 العدد 1.
- أمـاني، بنـت نـاوي، محمـد صـبري، بـن شـهرير. (2002). تقويـم برنامـج تفاعـلي في تعليـم التعبـيرات الاصطلاحيَّـة في اللُّغـة العربيَّـة لـدى الدارسـين النَّاطِقـينَ بغيرهـا باسـتخدام برنامـج الوسـائط المتعـدِّدة. بَحْـث منشـور في موقـع الأكاديميَّـة التربويَّـة:

https://www.academia.edu/7003234/%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85.

- أمبـو سـعيدي، مصطفـى بـن حمـد بـن سـعود. (2017). المعجميَّـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا. مقـال منشـور بتاريـخ 26 فبرايـر 2017 في جريـدة الوطـن: https://alwatan.com/details/176133
- أمريـر، يوسـف. (2020). دور المعجـم في تعليـم وتعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة وثقافتهـا (معجـم الغنـي الزاهـر نموذجًـا(. بحـث منشـور في مجلـة الميادين للدراسـات في العلـوم الإنسـانيَّة. المجلـد 2. العـدد 3
- أمين، أحمد. (1998). ضُحَى الإسلام. د. ط. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- - بن حمادو، عبد المجيد. (2011). المعجم العربيّ الإلكترونيّ: أهميته وطُرُق بنائه. منشور في موقع:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Farabic.jo%2Fres%2Fseasons%2F29%2F29-8.doc&wdOrigin=BROWSELINK

- بـو شـيبة، عبـد القـادر. (2020). الصناعـة المعجميَّـة العربيَّـة والإتاحـات التقنيَّـة. بحـث منشـور بتاريـخ (17/6/ 2020) في مجلـة جسـور المعرفـة. الجزائـر: جامعـة حسـيبة بـن بـوعلي شـلف
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116995.
- تواتيـة، كريعـة. (2018). اللُّغـة الوسـيطة لتعليـم العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا. مجلـة العمدة للسـانيات وتحليـل الخطاب. العـدد الخامـس. البحـث منشـور عـلى موقع:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AEOlad/OladNo5Y2018/olad_2018-n5_214-224.pdf
- حسَّان، تمَّام. (2006). اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها. ط 5. القاهرة: عالَم الكتب.
- حسـان محمـد، عـلي صديـق. (2020). التعبـيرات الاصطلاحيَّـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا (التعابـير المسـكوكة). مقـال منشـور بتاريـخ 2020 /10 /12 في مدوَّنـة عـلي صديـق:
https://portal.arid.my/ar-LY/Blog/6333.
- سليمان، فتح الله. (2008). دراسات في علم اللُّغة. ط 1. القاهرة: دار الآفاق العربيَّة.
- طبش، أسامة. (2018). تأثير اللُّغة الأُمّ في تعليم اللُّغة الأجنبيَّة. مقال منشور في موقع الألوكة:
https://www.alukah.net/literature_language/0/130524/%D8%AA%D8%A3%D8%AB%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AC%D9%86%D8%A8%D9%8A%D8%A9/#ixzz7seWyrfA1.
- طعيمـة، رشـدي أحمـد. (1989) تعليـم العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا مناهجـه وأسـاليبه. منشـورات المنظَّمـة الإسـلاميَّة للتربيـة والعلـوم والثقافـة، إيسيسـكو. الربـاط، والكتـاب منشـور في موقـع: https://anyflip.com/gxnut/cwtd/basic
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). تعليم المفردات اللغويَّة. ط 1. دار النشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الدايم، عبد الدايم. (2006). النظريَّة اللغويَّة في التراث العربيّ. ط 1. القاهرة: دار السلام.
- عبد الله، يسري عبد الغني. (1991). معجم المعاجم العربيَّة. ط 1. بيروت: دار الجيل.
- عبـد ذيـاب، محمـد. (2021). إرهاصـات المـدارس المعجميَّـة العربيَّـة وتطورهـا. بحـث منشـور بتاريـخ 2021/07/28 في مجلـة الباحـث المجلـد 13. العـدد 2. منشـور في موقـع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/307/13/2/160674
https://www.madjalate-almayadine.com/wp-content/uploads/2020/11/13-%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%AA%D9%87%D8%A7.pdf
- عمر، أحمد مختار. (2009). صناعة المعجم الحديث. ط 2. القاهرة: عالَم الكتب.
- فتحـي، سـويفي. (2015). أثَـر التعابـير الاصطلاحيَّـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا. بحث منشـور بتاريخ 2015/09/21 في موقـع تعليـم جديد:
https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%A7%
- قضـاض، هـدى. (2018). المعجـم الأحـاديّ أم ثنـائيّ اللُّغة...أيهـما الأفضـل لتعزيـز لغتـك أجنبيـة؟. مقـال منشـور في موقــع: https://www.arageek.com/author/houda_kodad.
- لعريبـي، سـعاد. (2020). تعلُّميَّـة اللُّغـة العربيَّـة بـين اسـتعمال المعجـم واكتسـاب المهـارات اللغويَّـة والتواصليَّـة. مجلـة المقـري للدراسـات اللغويَّـة النظريَّـة والتطبيقيَّـة. المجلـد 3. العـــدد: 2020 .2 .
- هيـون، آونـغ جـي. (2010) طرائـق تدريـس اللُّغـة العربيَّـة للكوريـين باسـتعمال الأمثـال العربيَّـة. بحـث منشـور في موقــع : http://kames1979.or.kr/cont/105/tab1_file/2010103102-20121204222030.pdf

برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها

الدكتور/ أحمد عادل شعبان محمد
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطُرُق التدريس - كلية العلوم التربويَّة، الجامعة الأمريكية المفتوحة، الولايات المتحدة الأمريكية

a.adel_edu90@yahoo.com

مستخلَص البحث:

هدف البحث الحالي معرفة فاعليَّة برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؛ واستخدَم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ، والمنهجَ شبهَ التجريبيّ ذا المجموعة الواحدة، وتكوَّنت عينة البحث من (30) متعلمًا من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن (C2))، وأعدَّ الباحث قائمة بمهارات التحدُّث المناسِبة؛ حيث بلغت (16) مهارةً رئيسةً، انبثق عنها (48) مهارةً فرعيَّةً، كما أعدَّ الباحث اختبارًا شفهيًّا وبطاقةَ ملاحَظةٍ، وصمَّم دليل المعلم، وأوراق العمل. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطَي درجات عينة البحث في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ لمهارات التحدُّث المستهدَفة، لصالح التطبيق البَعديّ، ووجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطَي درجات عينة البحث في التطبيقين البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل، لصالح التطبيق البَعديّ المؤجَّل؛ ممَّا يؤكِّد فاعليَّةَ البرنامج في تنمية مهارات التحدُّث المستهدَفة، وبقاء أثر التعلُّم لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحيَّة:

الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات - مهارات التحدُّث - متعلمو اللُّغة العربيَّة الناطقون بغيرها.

Research Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on the Common European Framework of Reference for Languages in developing the speaking skills of non-native Arabic language learners. The researcher used the descriptive approach and the one-group quasi-experimental approach. the research sample consisted of (30) non-native Arabic language learners at the proficient level (C2). The researcher prepared a list of appropriate speaking skills, which amounted to (16) main skills, from which (48) sub-skills emerged. The researcher also prepared an oral test and a note card, and designed the teacher's guide and worksheets. The results concluded that there was a statistically significant difference at the significance level (0.01) between the average of the research sample's scores in the pre- and post-applications of the targeted speaking skills, in favor of the post-application, and there was a statistically significant difference at the significance level of (0.01) between the average of the research sample's scores. In the post-application and the postponed post-application, in favor of the postponed post-application. This confirms the effectiveness of the program in developing the targeted speaking skills, and the persistence of the learning effect among the research sample.

key words:

- The Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages.
- Speaking Skills.
- Arabic Language Learners as a Foreign Language.

أولًا- مقدمة البحث:

إن اللُّغة هي مرآة الشعوب وخزانتها الثقافيَّة والحضاريَّة، وتُعد من أهم وسائل الإنسان في التواصُل مع الآخَرين استماعًا، وتحدُّثًا، وقراءةً، وكتابةً، وبها يُعَبِّر عمَّا يدور في ذهنه، فهي التي أتاحت له تبادُلَ الخبرات وتناميها، ومن خلالها حفظ تراثه الحضاريّ والثقافيّ، وتوارثه جيلًا بعد جيل؛ فكانت قلب الأمة في نقل حضارتها، وتراثها، وثقافتها ولا تزال، كما أنَّها أصبحت مقياسًا رئيسًا تُقاس به قوة الأمم والشعوب في عصرنا الحاضر؛ وهذا ما دفع الأمم والشعوب إلى السعي نحو تعلُّم اللُّغات الأخرى وإتقانها؛ إذ يحتاجها الإنسان للتواصُل مع الآخَرين ومسايَرة إنجازاتهم المختلفة.

وتعد اللُّغة العربيَّة من أهمّ مقومات الهُوِيَّة العربيَّة، حيث عملت طويلًا على نقل تاريخ الحضارة العربيَّة وثقافتها عبر الزمن، كما تبوأت اللُّغة العربيَّة مكانة عالميَّة -قديمًا وحديثًا- لدى النَّاطِقينَ بها من أبنائها والناطقين بغيرها؛ حيث أصبحت اللُّغة العربيَّة لغة عمل دوليَّة عامَ (1969م) فصارت إحدى اللغات المعتمَدة في الاستخدام بالأمم المتحدة (سكوت مونتغمري، 2014م، 80)[1]. كما تأتي اللُّغة العربيَّة -الآن- في المرتبة الرابعة على مستوى العالَم من حيث النَّاطِقينَ بها، حيث تأتي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرتبة الأولى، واللغة الصينيَّة في المرتبة الثانية، واللغة الهندية في المرتبة الثالثة.

وهذا ما أدى إلى الاهتمام بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بها بشكلٍ عامٍّ، وتعليمها للناطِقِينَ بغيرها بشكل خاصٍّ، حيث تنقسم برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها إلى نوعين، هما: برامج لتعليم اللُّغة العربيَّة للحياة؛ وهي البرامج العامَّة التي تهدف إلى تزويد المتعلِّم بمهارات اللُّغة الأساسيَّة التي تمكنه من استخدام اللُّغة العربيَّة للتواصُل في مواقف الحياة المختلفة. أما النوع الثاني: برامج لتعليم اللُّغة العربيَّة لأغراضٍ خاصَّة؛ وهي البرامج النوعيَّة التي تهدف إلى التركيز على حاجات المتعلِّم في مجال تخصصه؛ أي ما الذي يحتاجه من اللُّغة في مجال تخصصه؟ (رشدي طعيمة؛ ومحمود الناقة، 2003م، 1).

وبالرغم من أهميَّة مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة) لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها إلا أن الواقع اللُّغويّ يشير -بجلاء- إلى وجود ضَعْف واضح لديهم في هذه المهارات، وخاصة مهارات التحدُّث؛ فهي إحدى مهارات الإنتاج اللُّغويّ (التحدُّث، والكتابة) التي لها دور كبير في عمليَّة التواصُل، وأنَّهم بحاجة إلى برامج تعليميَّة توفر لهم الفرصة لتنميتها، وهذا الضَّعْف أكدته عديد من الدراسات والبحوث التربويَّة.

فقد أشارت دراسة كلٍّ من (مهدي العش، 2020م)، ودراسة (هداية تاج الأصفياء، 2021م)، ودراسة (أحمد عادل؛ ومحمد موسى؛ ومحمد رفعت، 2022م)، ودراسة (أحمد عادل، 2023م) إلى بعض الصعوبات ومظاهر الضَّعْف التي تواجه متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في مهارات التحدُّث وتطبيقاتها، وأرجعت ذلك إلى القصور في تدريسها؛ حيث يتم تدريسها وَفقًا لطريقة التلقين، والبُعْد عن التطبيق المباشر.

ولأن المشكلة ما زالت قائمة -كما أثبتت البحوث والدراسات السابقة، فقد فرَض ذلك على المختصين في تعليم اللغات وتعلُّمها وضع أُطُر عامَّة ومعايير محدَّدة، وواضحة، ذات مؤشِّرات أداء علميَّة دقيقة؛ لتكون دليلًا مرجعيًّا للمعلِّمينَ والمُتعلِّمين في تقنين تعليم اللُّغة الثانية وتعلُّمها، ولتكون عمليَّة التعليم والتعلُّم فاعلة، وتُؤتي ثمارها، بتحقيق أهدافها التي يمكن قياسها من خلال نواتج التعلُّم (علي مدكور، 2016م، 9).

ومن أهم هذه المعايير أو الأُطُر العالميَّة في تعليم اللغات الأجنبيَّة وتعلُّمها، معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات (Common European Framework of Reference) ويشار إليه بهذا الاختصار (CEFR)، ومعايير المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيَّة (American Council on the Teaching of Foreign Languages) ويشار إليها بهذا الاختصار (ACTFL)، ومعايير الاتحاد العالميّ لتعليم اللُّغة الإنجليزيَّة لغير النَّاطِقينَ بها (Teaching English to Speakers of Other Languages) ويشار إليه بهذا الاختصار (TESOL)، والمعايير الأسترالية لتدريس اللغات والثقافات (Australian Federation of Modern Language Teachers Associations) ويشار إليه بهذا الاختصار (AFMLTA)، وقد وضَع هذه المعايير سواء في أوروبا، أو أمريكا، أو أستراليا فريقٌ كبيرٌ من المختصين والعاملين في حقل تدريس اللُّغات، وإن كانت الأولى هي الأكثر انتشارًا، إلا أن جميعها تُعد أدلة مرجعيَّة في مؤسَّسات تعليم اللغات الأجنبيَّة وتعلُّمها.

(1) التوثيق وفقَ النظام الآتي: (اسم المؤلف ثنائيّ، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات)، حسب نظام (APA) الإصدار السادس.

ويشير البحث إلى أن المجلس الأوروبي قد وضع معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات ويُرمَز له باختصار (CEFR) الذي يعني (Common European Framework of Reference for Languages)، وأصدَر المجلس الأوروبي المجلد الأول عام (2001م) (Council of Europe, 2001))، وقد قامت كلٌّ من علا عادل، وضياء زاهر وآخرين بترجمته إلى اللُّغة العربيَّة، وصدرت طبعته الأولى عن دار إلياس العصريَّة للطباعة والنشر بالقاهرة، وذلك عام (2008م) (المجلس الأوروبي، 2008م)، كما قام عبد الناصر عثمان صُبير بترجمة نفس الإصدار مرة أخرى إلى اللُّغة العربيَّة عن معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، بجامعة أم القرى؛ وذلك عام (2016م) (المجلس الأوروبي، 2016م). وبعدها أصدر المجلس الأوروبي المجلَّد المصاحِب، وصدَر في فبراير من عام (2018م) (Council of Europe, 2018)، وقام عبد الناصر عثمان صُبير بترجمته إلى اللُّغة العربيَّة عن المجلس الأوروبي، وصدر في يناير من عام (2020م) (المجلس الأوروبي، 2020م). ويُعد الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات (CEFR) معيارًا عامًّا لتطوير مناهج تدريس اللغات الأجنبيَّة في أوروبا بأكملها، وله تأثير كبير في تعليم اللغات الأجنبيَّة وتعلُّمها منذ نشره في عام (2001م)؛ حيث استخدمته عدةُ مؤسَّسات تربويَّة في أوروبا لتدريس اللغات الأوربية، غيرَ أن استخدامه بهدف وضع مناهج تدريس اللُّغة العربيَّة باعتبارها لغة أجنبية ثانية جرى في نطاق ضيق، ويهدف الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات بمستوى (A1, A2)) إلى استخدام المتعلِّمين اللُّغة الأجنبيَّة على المستوى الأساسيّ، وبمستوى (B1, B2)) إلى الاستخدام المستقل للغة في تعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة، أما عند انتهائهم من مستوى (C1, C2)) فمن الممكن استخدام اللُّغة الأجنبيَّة استخدامًا متقَنًا.

ومن الدراسات التي استخدمت الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات (CEFR) في إصداراته السابقة (المجلس الأوروبي، 2001م) لتنمية مهارات التحدُّث دراسة (Yuce & Mirici, 2019))، ودراسة (عبد الله الفوزان، 2020م)، ودراسة (هداية تاج الأصفياء، 2021م)، ودراسة (سحر العطار، 2022م)، ودراسة (أحمد عادل، 2023م).

وعلى الرغم من حداثة الدراسات السابقة التي استخدمت الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات (CEFR) إلا أن جميعها استخدمت النسخة القديمة للإطار التي صدرت عن المجلس الأوروبي منذ عام (2001م). وحديثًا -منذ عامين تقريبًا- أصدر المجلس الأوروبي تحديثًا للمجلد المصاحب في إبريل (Council of Europe, 2020)) وأصبح متاحًا على الموقع الإلكترونيّ للمجلس الأوروبي إلا أنَّه لم تصدر له ترجمة رسميَّة حتى الآن، وقد جاء محتواه في (278) صفحةً تحتوي على: ستة فصول، وعشرة ملاحق، وعشرين شكلًا، وخمسة جداول. وهذا هو الإصدار الذي اعتمده الباحث في هذا البحث؛ حيث إن الباحث لم يعثر على أية دراسة استخدمت هذا الإصدار الحديث سوى دراسة (أحمد عادل، 2023م) التي هدَفَت إلى تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ (التحدُّث والكتابة) لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، ممَّا دفَع الباحثَ إلى التفكير في قياس فاعليَّة برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها.

ثانيًا- تحديد المشكلة:

وقد تحددت مشكلة هذا البحث في ضَعْف مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، والافتقار إلى طرائق لتنميتها لديهم، وعلاج هذه المشكلة يَكمُن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعليَّة برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

1. ما مهارات التحدُّث اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟
2. ما البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟
3. ما فاعليَّة البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟
4. ما فاعليَّة البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية بقاء أثر التعلُّم لمهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟

ثالثًا- أهداف البحث:

وقد سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مهارات التحدُّث اللازمة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها.
2. تصميم برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات.
3. تعرُّف طُرُق تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات.
4. تعرُّف طُرُق تنمية بقاء أثر التعلُّم لمهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في ضوء البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات.

رابعًا- أهميَّة البحث:

وتبرُز أهميةُ هذا البحث في أهميَّة تقنين تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها لكلٍّ من:

1. مُعِدّي المناهج اللغويَّة وتصميمها: وذلك من خلال تصميم برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي.
2. مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها: وذلك من خلال توجيه عمل المعلِّمين وفقَ حاجات المتعلِّمين، ودوافعهم.
3. متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها: وذلك ليتمكَّنوا من معرفة ما وصلوا إليه من معارف، وكفايات لُغويَّة.
4. مُعِدِّي اختبارات اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها: وذلك من خلال الاستفادة من معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي.
5. الباحثين: يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث، ودراسات مشابِهة، بناءً على نتائج هذا البحث.

خامسًا- حدود البحث:

وقد اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

1. **الحدود البشريَّة:** اقتصر هذا البحث على مجموعة من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمستويات الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات.
2. **الحدود الزمانيَّة:** الفترة الزمنيَّة التي استغرقها تطبيق هذا البحث من العام الدراسيّ (2023م/2024م).
3. **الحدود المكانيَّة:** طُبِّقَ هذا البحث بمركز الشيخ زايد لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، التابع لجامعة الأزهر الشريف بالقاهرة.
4. **الحدود الموضوعيَّة:** مهارات التحدُّث وَفقًا للمستوى المتقن C2)) للإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات، ومنها: مهارة محاوَرة الآخَرين ومناظرتهم حول موضوعٍ ما بسلاسة ووضوح، ومهارة نقد الآراء ووجهات النظر.

سادسًا- فروض البحث:

سعى البحث الحالي للتحقُّق من صحة الفروض الآتية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين القَبليّ، والبَعْديّ لمهارات التحدُّث المستهدَفة، لصالح التطبيق البَعديّ.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل، لمهارات التحدُّث المستهدَفة، لصالح التطبيق البَعديّ المؤجَّل.

سابعًا- منهج البحث:

وقد استخدم الباحثُ المنهجَ التجريبيَّ، واختار منه التصميم شبه التجريبيّ الذي يقوم على المجموعة الواحدة ذات التطبيقين (القَبليّ، والبَعْديّ)؛ وذلك لندرة العينة بعد جائحة "كورونا".

ثامنًا- أدوات البحث ومواده:

استخدم الباحث الأدوات والمواد الآتية:

1. قائمة بمهارات التحدُّث اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمستويات الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات. (من إعداد الباحث).
2. البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات لتنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) ويشمل دليل المعلم والمتعلم. (من إعداد الباحث).
3. اختبار مهارات التحدُّث، وبطاقَة ملاحَظة، ومفتاح تصحيح بطاقة الملاحَظة. (من إعداد الباحث).

تاسعًا- تحديد مصطلحات البحث:

تضمَّن هذا البحثُ المصطلحاتِ الآتيةَ:

1. **الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات** (CEFR):

تُعرِّفه وزارةُ التربية والتعليم بولاية ساسكاتشوان الكندية (Government of Saskatchewan Ministry of Education, 2013, 3) بأنَّه: "أداة توفر أساسًا مشتركًا لتطوير مناهج اللُّغة، وإرشادات المناهج، والامتحانات، والكتب المدرسيَّة وما إلى ذلك، ويحتوي مقياس (CEFR) على ستة مستويات عالميَّة، تتراوح من المستوى المبتدئ A1)) إلى أعلى مستوى من إتقان اللُّغة C2))، وتكْمُن أهميتُه في تعرُّف طُرُق اكتساب المهارات اللغويَّة الأربعة: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)".

ويُعرِّفه المجلس الأوروبي (Council of Europe, 2020, 21)) بأنَّه: "يُقدِّم أساسًا موحَّدًا لتوصيف مقرَّرات اللُّغة، وموجهات المناهج، والاختبارات اللغويَّة، والكتب التعليميَّة، وما إلى ذلك لمختلف أنحاء أوروبا، ويصف الإطار بصورة مكثَّفة ما يجب أن يتعلمه متعلِّم اللُّغة، من أجل أن يستخدم اللُّغة تواصليًّا، وما هي المعارف، والمهارات التي يجب أن يُطوِّرها متعلِّم اللُّغة حتى يستخدم اللُّغة بصورة فاعلة، ويشمل التوصيفُ كذلك السياق الثقافيّ للُّغة، كما يحدد الإطار مستويات الكفاية اللغويَّة بما يتيح لمتعلِّمي اللُّغة مواصَلة تعلُّم اللُّغة، وقياس مستوياتهم".

ويُعرِّفه (أحمد عادل، 2023م، 11) بأنه: "وسيلة توفر أساسًا مرجعيًّا عامًّا يمكن توظيفه في المساعَدة على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها وتقييمها، وتصميم مناهجها، وبناء اختباراتها، وخطط تطويرها؛ حيث تبدأ بتحديد احتياجات المتعلِّمين، وتنتهي بما يُصبِحون قادرينَ على القيام به، موضحةً ما يجب على المتعلِّم تعلمه، ومحدِّدةً مهارات الإنتاج اللُّغويّ (التحدُّث، والكتابة) التي يجب تنميتها لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2))".

ويُعرِّفه الباحثُ إجرائيًّا بأنَّه: أداة مرجعيَّة تتضمَّن ستة مستويات عالميَّة في تعليم اللغات وتعلُّمها، تتراوح من المستوى المبتدئ A1)) إلى أعلى مستوى من إتقان اللُّغة C2))، يمكن توظيفها في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)).

2. **مهارات التحدُّث:**

يُعرِّفها (مصطفى رسلان ومحمد موسى، 2007م، 70) بأنَّها: "المنطوق الذي نعبر به عمَّا في النفس من هواجس، أو خواطر، أو مشاعر، أو أحاسيس، وعما نختزنه في عقولنا من آراء، وأفكار، ومعلومات، وعما نود أن نُزوِّد به غيرنا من أخبار أو تعليمات يخرج في شكل ألفاظ، وجُمَل، وتعبيرات في طلاقة وانسياب بأداء مُعبرٍّ وسليم".

ويُعرِّفها (أحمد عادل، 2023م، 11) بأنَّها: "قدرة المتعلِّم على إنتاج فكرٍ ومعانٍ مرتبطة بموقف أم مُثِير معيَّن، وترجمتها في عبارات وجُمل وتراكيب لُغويَّة منطوقة، مصحوبةً بحركات جسميَّة، وشحنات انفعاليَّة، وفقَ معايير تقييم محدَّدة ومتمثِّلة في: (المرونة، والدقة، والطلاقة، والتفاعل، والاتساق، وعلم الأصوات) وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في اختبار التحدُّث".

ويعرِّفها الباحثُ إجرائيًّا بأنَّها: "قدرة المتعلِّم على التعبير شفهيًّا عمَّا يريده في مواقف التواصُل المختلفة، وَفقًا لمعايير تقييم الإطار المرجعيّ الأوروبي للُّغات، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في بطاقة الملاحَظة".

3. **متعلمو اللُّغة العربيَّة الناطقون بغيرها:**

يُعرِّفهم (أحمد عادل؛ ومحمد موسى؛ ومحمد رفعت، 2022م، 8) بأنهم: "مجموعة من الطلاب لا تكون اللُّغة العربيَّة لغتهم الأم، ويلتحقون بأحد البرامج المقدَّمة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها داخل بلدهم أو خارجها؛ لفَهْم نظامها

اللُّغويّ، ومعانيها الثقافيَّة، واكتسابها، وتنميتها لديهم، ويحددهم الباحث إجرائيًّا في متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتميِّز تحدُّثًا وكتابةً، وَفقًا لمعايير المجلس الأمريكيّ لتعليم اللغات الأجنبيَّة (ACTFL)".

ويُعرِّفهم (أحمد عادل، 2023م، 12) بأنهم: "مجموعة من المتعلِّمين الأجانب -غير العرب- تكون اللُّغة العربيَّة لغتهم الهدف، فيُقبِلون على تعلُّمها ودراستها، لأغراض مختلفة؛ ليتمكَّنوا من إتقان مهاراتها استماعًا، وتحدُّثًا، وقراءةً، وكتابةً، ويحددهم الباحثُ إجرائيًّا في متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) تحدُّثًا وكتابةً وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)"

ويعرِّفهم الباحثُ إجرائيًّا بأنهم: "مجموعة من المتعلِّمين الذين يتعلمون اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطِقينَ بها في جامعة الأزهر في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR).

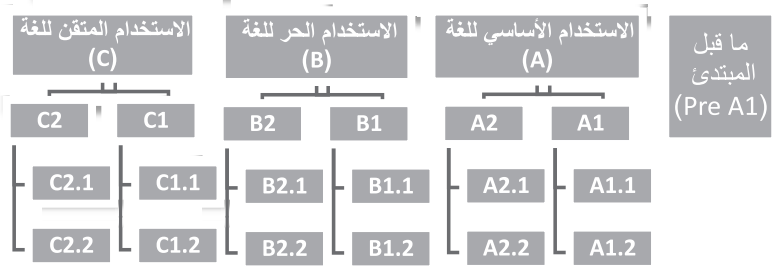
عاشرًا- الإطار النظريّ للبحث، والدراسات السابقة:

المحور الأول: الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR):

1. نظرة شاملة حول محتوى الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR):

وقد اشتمل المجلد المصاحِب للإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (Council of Europe, 2020)) في نسخته الأخيرة متضمِّنًا (278) صفحةً تحتوي على: ستة فصول، وعشرة ملاحق، وعشرين شكلًا توضيحيًّا، وخمسة جداول رئيسة، ويُعد معيارًا دوليًّا لوصف القدرات اللغويَّة، وتحديدها عبر المهارات اللغويَّة الأربعة (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)، وذلك من خلال مقياس مكوَّن من ثلاثة مستويات مرجعيَّة لُغويَّة رئيسة، وهي: الاستخدام الأساسيّ للُّغة (A)، والاستخدام الحر للُّغة (B)، والاستخدام المتقَن للُّغة (C) ويمكن تعريبها فتصبح (أ، ب، ج)، ويتفرع من المستويات الثلاثة الرئيسة سبعة مستويات فرعيَّة؛ وهي: ما قبل المبتدئ Pre A1)، والمبتدئ A1))، والأساسي A2))، والمتوسط B1))، وفوق المتوسط B2))، والمتقدم C1))، والمتقن C2))، وأصبح هذا التقييم متاحًا إلكترونيًّا على هذا الموقع: https://www.efset.org/ar/cefr))، ويُعد أعلى مستوى هو المستوى المتقن C2))، بينما يكون أدنى مستوى هو المستوى ما قبل المبتدئ Pre A1)) الذي أُضيف في تحديثات الإصدار (Council of Europe, 2018))؛ لتحديد مستويات المتعلِّمين الذين أتقنُوا اللُّغةَ؛ وذلك يُيسِّر تعليمَ اللغات الأجنبيَّة على المعلِّمين الذين يعملون في مجال تعليم اللغات وتدريسها، أو مَنْ يعملون في مجال الاختبارات اللغويَّة؛ لتحديد المستويات اللغويَّة للمتعلِّمين.

ومِمَّا يؤكد مرونة الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) ليتماشى مع احتياجات المعلِّمين ورغباتهم في تقسيم مستويات اللُّغة الثانية عند تعليمها وتدريسها لغير النَّاطِقينَ بها توضيحه كيفيَّة تقسيم المستويات الفرعيَّة إلى مستويات فرعيَّة أخرى، وعلى سبيل المثال المستوى (A) تفرَّع منه المستوى A1)) الذي يمكن تفريعه إلى A1.1)) وA1.2))، كما يتفرع منه المستوى A2)) الذي يمكن تفريعه إلى A2.1)) وA2.2))، وكذلك مع المستويين الرئيسين الآخَرين، وهما: المستوى (B)، والمستوى (C) اللذان يمكن تفريعهما إلى مستويات فرعيَّة أخرى. وهذا ما يؤكده (إسلام يسري، 2020م، 564) بأن هناك مستويات تُسمَّى (+) وهي تُعبِّر عن مستوى فرعي داخلَ المستوى نفسه؛ وتعني أن الشخص يُحقِّق أعلى مقتضيات المستوى، لكِنْ لم يصل بالكفاءة للمستوى الأعلى، ويوضح شكل (1) تقسيم المستويات الفرعيَّة إلى مستويات فرعيَّة أخرى كما يأتي:



شكل (1)

تقسيم المستويات الفرعيَّة إلى مستويات فرعيَّة أخرى. (من إعداد: الباحث).

2. الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) وعَلاقته بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

في السنوات الأخيرة، نال الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبيَّة اهتمامًا كبيرًا من الباحثين المهتمين بمجال تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها؛ لكونه مرجعًا مهمًّا في تعلُّم اللغات الأجنبيَّة بشكلٍ عامٍّ؛ إذ يقدم الأُسُس المشتركة، والخطوط الأساسيَّة لتطوير وإعداد المناهج، ووسائل القياس والتقويم المختلفة، كما يشير إلى الإستراتيجيات الفعَّالة لتعلُّم اللُّغة وتعليمها، كما يُبيِّن ما يجب على المتعلِّمين تعلُّمُه ليتمكنوا من استخدام اللُّغة في تحقيق كفاية التواصُل في أقل وقت وبأسرع الطُّرق. ويمكننا القول: إن هذا الإطار يجيب عن سؤالين رئيسين؛ هما: (معهد اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، 2015م)

أ. ما الذي ينبغي على الدارسين تعلمه لكي يتمكنوا من استخدام اللُّغة في عمليَّة التواصُل؟

ب. ما المعارف الإجرائيَّة التي يحتاج الدارس إلى تنميتها حتى يتمكن من اكتساب السلوك اللُّغويّ الفعَّال؟

وممَّا سبَق يتَّضِح أن الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) انطلق من رؤية شاملة لاستخدام اللُّغة ودراستها، وأنَّه ينظر إلى متعلِّمي اللُّغة الأجنبيَّة ومستعمليها على أنهم أشخاص فاعلون في المجتمع، يقومون بأدوار اجتماعيَّة تقتضي القيام بمهام اتصاليَّة وليس مجرد أداء لُغويّ فحسبُ، كما يؤكد الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) على أن دراسة اللُّغة تشتمل على تصرفات يأتي بها أفراد يُطوِّرون عددًا كبيرًا من الكفاءات والمهارات اللغويَّة؛ كما ظهر في العرض السابق حين وصفهم الإطار المرجعيّ الأوروبي بأنهم أفراد فاعلون اجتماعيًّا، وعلى رأس هذه المهارات مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)، كما يؤكد الإطار على أن هناك كفاءات عامَّة متعددة غير الكفاءة اللغويَّة تظهر في سلوك المتعلِّمين اللُّغويّ، وتنسحب على أدائهم اللُّغويّ، ومن تلك الكفاءات الكفاءة الشخصيَّة التي تجعل هناك تنوعًا بين مُستخدِمي اللُّغة؛ فيوجد منهم المتردد، والمتعجِّل، والثابت في أدائه، والمهتزّ، وقد أكد على أن هذه الصفات ربما ترجع إلى عوامل وراثيَّة، إلا أن دراستها وتحليلها مفيد في تشخيصها وتحديد أساليب علاجها.

المحور الثاني: الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) ومهارات التحدُّث؛ تحديدها، وتنميتها، وتقويمها لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها:

1. تحديد مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) وتنميتها وَفقًا للإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR):

تُعد مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) من المهارات الأساسيَّة، التي يسعى المتعلِّم إلى إتقانها، وخاصةً في اللغات الأجنبيَّة، وهذا هو الاتجاه الذي نرجو أن يسلكه معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وأن يجعل هدفه الأول تمكين الطلاب من مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) بطلاقة ويُسْر في اللُّغة العربيَّة، كما أن الهدف الذي ينبغي أن يسعى إليه المعلم من وراء تنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، ليس الوصول بالمتعلِّم إلى مستوى عالٍ من الإنتاج، أو خَلْق متحدِّث رسمي بقدر ما ينبغي أن يكون الهدف هو تمكين المتعلِّم من التحدُّث السليم بلغة جيدة ومفهومة، بعيدة عن الغموض أو التعقيد، وأن يتحدث عن موضوعات من خلال مواقف متصلة بحياته؛ نابعة من أحاسيسه، وتُلبِّي رغباتِه وحاجاتِه بطريقة جيدة. ويشير (مصطفى رسلان ومحمد موسى، 2007م، 72-71)، و(محمد موسى، 2012م، 64) إلى تقسيم مهارات التحدُّث إلى مهارات مرتبطة بالمضمون، ومهارات مرتبطة بالألفاظ والتراكيب، ومهارات مرتبطة بالأصوات، ومهارات مرتبطة بشخصية المتحدِّث.

ويكتفي هذا البحثُ بعرض توصيف مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) للمستوى المتقن C2))، والتركيز على المعايير المتعلِّقة بمهارات التحدُّث في المستوى المتقن C2))؛ لعلاقتها بهذا البحث دون التطرُّق إلى المعايير الخاصَّة بالمستويات الأخرى، أو المعايير المحدَّدة للمهارات الأخرى في هذا الإطار؛ حيث يُوضِّح (المجلس الأوروبي، 2020م، 81)، و(Council of Europe, 2020, 61)) أن أنشطة التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) تُنظم في ثلاث وظائف كلية؛ وهي: (الأشخاص، والمعامَلات، والتقييمات) بنوعين أكثر تخصصيَّةً؛ هما: (مخاطَبة الجمهور، والإعلانات العامَّة)، ويركز (الأداء الفرديّ المطَّرِد: وصف التجارب) أساسًا على الأوصاف والسرد، بينما يصف (الأداء الفرديّ المطَّرِد: الدفاع عن قضية كالمناظرة مثلًا) والقدرة على دعم الحُجَج والبراهين، والقدرة يمكن أن تكون في فترة طويلة في سياق المحادَثة والمناقَشة، أما (الأداء الفرديّ المطَّرِد: تقديم المعلومات) فهو مقياس جديد نَجَمَ عن نقل بعض المواصفات من مقياس تبادُل المعلومات الذي تضمَّن الأداء الفرديّ بدلًا من الحوار، وقد توصَّل الباحثُ إلى تحديد مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) اللازم تنميتها لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2))، فوَصَل مجموعُها إلى (8)

مهـارات للتحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ)، وصمَّـم الباحـثُ شـكلَ (2) التـالي يعـرض فيـه مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) وَفقًـا لمعايـير الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات (CEFR):



شكل (2)

مهارات التحدُّث وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي (من إعداد: الباحث).

أ. **الإنتـاج الشـفويّ العـامّ:** يسـتطيع أن يُنتـج خطابًـا واضحًـا سلسًـا بشـكلٍ منطقـيٍّ فعَّـال، وجيـد التنظيـم؛ مـمَّا يُسـاعِد المتلقِّـيَ عـلى أن يُلاحِـظ النقـاطَ المهمـة ويتذكرهـا، وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهارتـين فرعيتـين؛ وهـما: مهـارة ترتيـب الحديـث ترتيبًـا منطقيًـا، ومهـارة نقـد الآراء ووجهـات النظـر المختلفـة في أثنـاء التحـدُّث.

ب. **الأداء الفـرديّ المطَّـرِد (وصـف التجربـة):** يسـتطيع أن يقـدم وصفًـا واضحًـا متدفقًـا بسلاسـة، ومفصَّـلًا ولا يُنسى غالبًـا. وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهـارة فرعيَّـة واحـدة، وهـي: مهـارة حـكي التجـارب والخبرات الشـخصيَّة بسلاسـة ووضـوح.

ج. **الأداء الفـرديّ المطَّـرِد (تقديـم المعلومـات):** لا تتوفـر أي واصفـات خاصَّـة بهـذا المسـتوى، ويشـير إلى أنَّهـا نفس واصفـات المسـتوى المتقـدِّم (C1))، وتنـصُّ عـلى أنَّـه: يسـتطيع أن يُعـبر بوضـوح عـن الفـروق التفصيليَّـة بـين الفكـر، والمفاهيـم، والأشـياء التـي تشـبه بعضهـا بعضًـا بدرجـة كبـيرة، كـما أنَّـه يسـتطيع أن يُعطـي معلومـات عـن الاضطـلاع بسلسـلة مـن الإجـراءات المهنيَّـة أو التعليميَّـة المعقَّـدة، وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهـارة فرعيَّـة واحـدة، وهـي: مهـارة محـاوَرة الآخَريـن حـول موضـوعٍ مـا بسلاسـة ووضـوح.

د. **الأداء الفـرديّ المطَّـرِد (طـرح قضيـة للنِّقـاش في مناظـرة مثـلًا):** لا تتوفـر أي واصفـات خاصَّـة بهـذا المسـتوى، ويشـير إلى أنَّهـا نفـس واصفـات المسـتوى المتقـدِّم C1))، وتنـصُّ عـلى أنَّـه: يسـتطيع أن يجـادل في قضيـة معقَّـدة، ويكـون نقاطًـا دقيقـةً، ويُوظـف التأكيـد بفعاليَّـة، كـما يسـتطيع أن يُطـوِّر النِّقَـاشَ بشـكل منهجـيّ في خطاب جيـد التنظيـم، مراعيًـا وجهـةَ نظـر المتحـاوِر، ومُـبرِزًا النقـاط المهمـة مـع الأمثلـة الداعمـة، ومختتمًـا لـه بطريقـة مناسـبة. وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهـارة فرعيَّـة واحـدة، وهـي: مهـارة مناظَـرة الآخَريـن حـول موضـوع مـا مناظـرةً مطـورةً.

ه. **الإعلانـات العامَّـة:** لا تتوفـر أي واصفـات خاصَّـة بهـذا المسـتوى، ويشـير إلى أنَّهـا نفـس واصفـات المسـتوى المتقـدِّم C1))، وتنـصُّ عـلى أنَّـه: يسـتطيع أن يُقـدم الإعلانـات بطلاقـة ودون جهـد تقريبًـا، ويسـتخدم التشـديد ونـبرات الصـوت لإيصـال ظـلال المعـاني بدِقَّـةٍ. وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهـارة فرعيَّـة واحـدة، وهـي: مهـارة عـرض الأحـداث العامَّـة ووصفهـا وصفًـا مفصَّـلًا.

و. **مخاطَبـة الجمهـور:** يسـتطيع أن يُقـدِّم موضوعًـا معقَّـدًا بثقـة وفصاحـة إلى جمهـور غـير متعـود عليـه، وينظـم الحديـث ويُكيِّفـه بصـورة مرنـة لتلبيـة حاجـات الجمهـور، ويسـتطيع أن يتعامـل مـع الاسـتجوابات الصعبـة، بـل والعدائيـة. وتوصَّـل الباحـثُ إلى تحديـد مهارتـين فرعيتـين، وهـما: إلقـاء الكلـمات والقصائـد إلقـاءً معـبرًا عـن المعنـى، وتمثيـل الأدوار المختلفـة ببراعـة وتلقائيـة.

وقـد حـاوَل الباحـثُ الاسـتفادةَ مـن مراجَعـة تصنيـف بلـوم للأهـداف التعليميَّـة (لوريـن أندرسـون وديفيـد كـرازول، 2006م، 103)، فقـام بتحديـد مؤشِّرات الأداء لهـذه المهـارات بدِقَّـة أكـثر؛ حيـث قـام بتحليـل هـذه المهـارات وَفقًـا للعمليـات المعرفيَّـة العليـا، وهـي: (التحليـل، والتقويـم، والإبـداع)؛ وذلـك لمناسـبتها للفئـة العمريَّـة للمتعلِّمـين، ومناسـبتها -أيضًـا- لتنميـة

مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) لديهـم، حيـث ينبغـي أن تُنمـى قـدرة هـؤلاء المتعلِّمـين عـلى الإبـداع في تعلُّمهـم للُّغـة العربيَّـة خاصَّـة في مهـارات التحـدُّث.

ويـرى الباحـث أن تنميـة مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) لـدى متعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِـقينَ بغيرهـا محصِّلـة عوامـل كـثيرة، منهـا مـا يتعلَّـق بالمسـتوى اللُّغـويّ للـدارسين، وقدرتهـم على اسـتخدام اللُّغـة فـهمًا، وإفهامًـا، ومنهـا مـا يتعلَّـق بالخلفيـات الثقافيَّـة عنـد هـؤلاء الـدارسين، ومنهـا مـا يتعلَّـق بالجوانـب النفسـيَّة الأخـرى عندهـم كتقديـر ذاتهـم، وزيـادة دافعيتهـم للإقبـال على الدراسـة، وكل الجوانـب السـابقة ترتبـط بشـدة بالمنهـج المقـدَّم وطريقـة تدريسـه وتقويمـه، وقـد جمـع (محمـد جـاد، 2003م، 244-232) هـذه الأمـورَ في تحديـد الأهـداف، واختيـار المحتـوى المناسـب، وطُـرُق تدريسـه، وإستراتيجياتـه، وطُـرُق تقويمـه، وطبيعـة المعلـم الـذي يسـتطيع تنميـةَ تلـك المهـارات لـدى المتعلِّمين

2. **تقييم مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) وَفقًا للإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات** (CEFR):

كـما يُوضِّـح (المجلـس الأوروبي، 2020م، 214)، و(Council of Europe, 2020, 183) معايـير تقييـم مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) مـن خـلال الملحَـق الثالـث تحت مُسـمَّى الميـزات النوعيَّـة للغـة المنطوقـة (الموسـعة مـع علـم الأصـوات)، التـي تُنظـم في سـتة معايـير؛ وهـي: (المـدى، والدقـة، والطلاقـة، والتفاعـل، والاتسـاق، وعلـم الأصـوات)، وهـذه المعايـير -مجتمعـةً- يمكـن مـن خلالهـا تقييـم مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتقـن C2))، وصمَّـم الباحـثُ شـكلَ (3) التـالي يعـرض فيـه تقييـم مهـارات التحـدُّث (الإنتـاج الشـفويّ) وَفقًـا لمعايـير الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات (CEFR):



شكل (3)

تقييم مهارات التحدُّث وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي (من إعداد: الباحث).

أ. **المـدى:** يُظهِـر مرونـةً كبـيرةً في إعـادة صياغـة الأفـكار في مختلـف الأنمـاط اللسـانيَّة لإيصـال درجـات أدق مـن المعنـى بغـرض التركيـز والتميُّـز وإزالـة الغمـوض، كذلـك لديـه قـدرة ومعرفـة جيـدة بالتعبـيرات الاصطلاحيَّـة والأسـاليب العاميَّـة؛ ويُقصـد بـه في هـذا البحـث قـدرة المتعلِّـم عـلى إعطـاء اسـتجابات لُغويَّـة شـفويَّة باسـتخدام مجموعـة مـن التراكيـب اللغويَّـة المتنوِّعـة والمرتبطـة بمواقـف التحـدُّث، وتراوحـت الدرجـة الكليَّـة بـين (3-1) درجـة.

ب. **الدقـة:** يحافـظ عـلى التحكـم النَّحْـويّ الثابـت للُّغـةِ صعبـةِ التراكيـبِ؛ حتـى إن كان مشـغولًا بأشـياء أُخـرى، ويُقصد بهـا في هـذا البحـث التعبـير الشـفويّ عـن المثـيرات أو المواقـف بأقـل عـدد ممكـن مـن الأخطـاء النَّحْويَّـة والصرفيَّة التـي يرتكبهـا المتعلِّـم في أثنـاء التحـدُّث، وتراوحـت الدرجـة الكليَّـة بـين (3-1) درجة.

ج. **الطلاقـة:** يسـتطيع التعبـير عـن نفسـه تلقائيًّا وبشـكل مطـوَّل وبعاميـة طبيعيَّـة متدفقة، ويتجنـب المشـكلات، ويُصلح الأخطـاء عـلى نحـو سـلس؛ لدرجـة أن المخاطَـب لا يُـدرك ذلـك، ويُقصَـد بهـا في هـذا البحـث قـدرة المتعلِّـم عـلى أن يتحـدَّث بسـهولة وتلقائيـة دون تـردُّد ضمـن الزمـن المحـدَّد، وتراوحـت الدرجـة الكليَّـة بـين (3-1) درجـة.

د. **التفاعـل:** يسـتطيع أن يتفاعـل بسـهولة ومهـارة ويلتقـط الإشـارات غـير اللفظيَّـة ويسـتخدمها ويسـتخدم التنغيـم، ويسـتطيع كذلـك أن يدمـج إسـهامه في الحديـث المتبـادَل والتنويـع بصـورة طبيعيَّـة، ويسـتخدم الإيمـاءات ومـا إلى ذلـك، ويُقصَـد بـه في هـذا البحـث قـدرة المتعلِّـم عـلى إنتـاج فكـرٍ ومعـانٍ مرتبطـةٍ بمواقـف التحـدُّث وترجمتهـا إلى جُمَـل وعبـارات لُغويَّـة مترابطـة، ومناسـبتها للحـركات والإشـارات والإيمـاءات، وتراوحـت الدرجـة الكليَّـة بـين (3-1) درجـة.

٥. **الاتساق:** يستطيع أن يُنشئ خطابًا متسقًا ومتماسكًا ومترابطًا مستفيدًا من الأنماط التنظيميَّة المتنوِّعة ومجموعة واسعة من الروابط اللفظيَّة، ويُقصد به في هذا البحث قدرة المتعلِّم على تنظيم حديثه واستخدام مجموعة متنوعة من الروابط اللفظيَّة لربط الفكر والمعاني وتنظيمها خلال التحدُّث، وتراوحت الدرجة الكليَّة بين (3-1) درجة.

و. **علم الأصوات:** يستطيع توظيف مجموعة من الميزات الصوتيَّة في اللُّغة المستهدَفة مع مستوى عالٍ من التحكم حتى تكون النقاط الدقيقة في رسالته واضحة ودقيقة، ولا يؤثِّر الذكاء بأي شكلٍ من الأشكال في ميزات لهجة من لغة أو لغات أخرى، ويُقصد به في هذا البحث قدرة المتعلِّم على تلوين أدائه الصوتيّ من حيث النَّبْر والتنغيم في الحديث بما يتلاءم وطبيعةَ المعاني والفكر، وحال السامعين، وتراوحت الدرجة الكليَّة بين (3-1) درجة.

ومِمَّا سبَق يرى الباحث أن برنامج تنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها يجب أن يكون واضحًا ومحدَّدًا في أهدافه، سهلًا ومناسبًا ومنظمًا في محتواه، جاذبًا ومثيرًا في طرائق تدريسه بين الذاتيَّة النَّشِطة والتعاونيَّة المثمرة، مناسبًا في وسائل تقويمه للأهداف الموضوعة سلفًا، يقدمه معلم ذو لغة أدبيَّة سليمة، خبير بالإنتاج الشفويّ أو على الأقل مُلِمّ بجوانبه وأهميته، قادر على التغلب على مُعوِّقاته بالوسائل الممكنة، بالإضافة إلى كونه معلمًا نشيطًا يُثير طلابَه، ويبعث فيهم روح التفاؤل والأمل، ويغرس فيهم الدافعيَّة للتحدُّث، وأن يكون التقويم مرتبطًا بأهداف البرنامج، فلا يكون مجرد أسئلة تقيس فهمَ المتعلِّم لأفكار الدرس ومفرداته، وإنَّما تمتد الأسئلة لتشمل رأي المتعلِّم، وتقييمه، ومقترحاته، وعلى المعلم أن يُدرِك القدرةَ الحقيقيَّةَ لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها على التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)، فالمتعلِّمون يفهمون أكثرَ مما يُنتِجون فعلًا، فقد يفهم المتعلِّمُ جملةً تحتوي على جملة فرعيَّة، لكنَّه لا يستطيع أن ينتجها في تحدثه لاعتبارات اللكنة الأجنبيَّة، فهم يفهمون كلمات أكثر بكثير ممَّا يُنتِجون في تحدثهم، ويدركون تنوعات نَحْويَّة أكثر من تلك التي ينتجونها في إنتاجهم الشفويّ (التحدُّث).

وحولَ فاعليَّة الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك (CEFR) في تنمية المهارات اللغويَّة؛ فقد هدَفَت دراسة (Yuce & Mirici, 2019) إلى تقويم منهج اللُّغة الإنجليزيَّة للصف التاسع بالمرحلة الثانويَّة في تركيا في ضوء واصفات الكفاءة اللغويَّة ومبادئ الإطار الأوروبي (CEFR)، وأظهَرَت النتائجُ توافُقَ منهج اللُّغة الإنجليزيَّة مع المستوى اللُّغويّ للمتعلِّمين. وهدفت دراسة (عبد الله الفوزان، 2020م) إلى تنمية مهارات الاتصال الشفهيّ (الاستماع، والتحدُّث) لدى متعلِّمي العربيَّة لغةً ثانيةً في المستوى المتوسط في ضوء معايير الإطار الأوروبي، وتوصَّلت نتائجُ الدراسة إلى فاعليَّة البرنامج المقترَح في تنمية مهارات الاتصال الشفهيّ (الاستماع، والتحدُّث)، كما أوصَتِ الدراسةُ بضرورة مراعاة المعايير الواردة في الإطار الأوروبي عند تصميم وبناء برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها. وهدفت دراسةُ (هداية تاج الأصفياء، 2021م) إلى إجراء دراسة وصفيَّة حيث أجرت الباحثةُ مقارنةً نوعيَّةً بين سلسلة جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها والإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات، وتوصلت إلى ضرورة إعادة بناء المناهج، وتحديثها على نحو يجعل التواصُل والتداولية واقعًا فيها. وهدفت دراسة (سحر العطار، 2022م) إلى تصنيف المتلازمات اللفظيَّة حسب مستويات المرجع الأوروبي (CEFR) في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية، وتوصلت إلى دراسة مدى فعالية أسلوب القاموس النَّشِط في تعليم مفردات اللُّغة العربيَّة للمستوى المبتدئ لغير النَّاطِقينَ بها وفقَ الإطار المرجعيّ الأوروبي. كما هدَفَت دراسة (أحمد عادل، 2023م) إلى تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ (التحدُّث والكتابة) لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2))، وتوصلت النتائج إلى فاعليَّة الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ (التحدُّث والكتابة) لدى المتعلِّمين.

وقد هدف هذا البحث إعداد برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2))، وذلك من خلال قيام الباحث بالإجراءات الميدانيَّة للبحث.

الحادي عشر- خطوات البحث، وإجراءات تطبيقه ميدانيًّا:

وقد سار هذا البحثُ وَفقًا للإجراءات الآتية:

1. **إعداد قائمة مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، (من إعداد الباحث):**

وبعد الاطلاع على البحوث والدراسات التربويَّة ذات الصلة بموضوع البحث، أعد الباحث قائمة بمهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) تضمنت ستة معايير؛ وهي: (الإنتاج الشفويّ العامّ، ووصف التجربة، وتقديم المعلومات، وطرح قضية للنِّقاش، والإعلانات العامَّة، ومخاطَبة الجمهور)، حيث ينبثق من كل معيار منها أربع مهارات لتصل قائمة مهارات التحدُّث إلى (24) مهارةً في صورتها الأولية، وعرَضَها الباحثُ على مجموعة منهم من السادة الأكاديميين والممارسين المهنيين وأعضاء هيئة التدريس المختصين بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها وبلَغ عددُهم (17) محكمًا؛ وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح المهارات، وسلامة صياغتها، ومناسبتها لمستوى المتعلِّمين، وتراوحت النِّسبةُ المئويَّةُ لاتفاق المحكِّمِينَ بين (100-80%).

وأجرى الباحث جميع تعديلات السادة المحكِّمِينَ؛ فتضمنت قائمة مهارات التحدُّث التي توصَّل إليها الباحثُ في صورتها النهائيَّة ستة أبعاد لأنشطة مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)، وهي: (الإنتاج الشفويّ العامّ، ووصف التجربة، وتقديم المعلومات، وطرح قضية للنِّقاش، والإعلانات العامَّة، ومخاطَبة الجمهور)، حيث ينبثق من كل بُعْد منها مهارة واحدة ما عدا البُعْد الأول والسادس، الذي ينبثق من كل منهما مهارتان، وبذلك تضمنت قائمة مهارات التحدُّث (6) أبعاد ينبثق، منها (8) مهارات من مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ).

2. **بناء البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات. (من إعداد الباحث):**

وقد هدف هذا البرنامج تنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)، لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي؛ حيث قام الباحث ببناء دليل المعلم لتدريس البرنامج وأوراق عمل المتعلِّمين في ضوء قائمة مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)، ووفقًا للمستويات المعرفيَّة العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع)، واشتمل الدليل على جزأين؛ أحدهما نظري: ويشمل مقدمة الدليل، وأهدافه، وأسس بنائه، والوسائل التعليميَّة المستخدَمة، والأنشطة التعلُّمِيَّة المقترَحة، وأساليب التقويم، والآخَر تطبيقيّ: حيث أعدَّ الباحثُ دروسَه في مجموعة من الأنشطة تحت مُسمَّى (أتحدث)، وأصبح البرنامج في صورته النهائيَّة وجاهزًا لتطبيقه على عينة البحث.

3. **اختبار مهارات (التحدُّث)، وبطاقة الملاحَظة ومفتاح تصحيحها. (من إعداد الباحث):**

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وفي ضوء قائمة مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) اللازمة للمستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، ووفقًا للمستويات المعرفيَّة العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع)، قام الباحث بإعداد مفردات اختبار مهارات الإنتاج الشفويّ (التحدُّث) من نوع الأسئلة المقاليَّة؛ لتُناسِب هدفَ البحث، ووضع الاختبار في صورته الأولية مكوَّنًا من (6) أسئلة (مقابلة شخصيَّة) لقياس مهارات التحدُّث، كما صيغت تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب مستوى المتعلِّمين.

كما أعدَّ الباحثُ بطاقةَ ملاحَظة لقياس مهارات التحدُّث من خلال اختبار التحدُّث في صورة مقياس التقدير المتدرِّج ثلاثي الأبعاد (Rubric) بعبارات (ضعيف، متوسط، كبير) ويقابلها درجات محدَّدة على الترتيب (3 ،2 ،1)، واشتملت بطاقة الملاحَظة على (8) مهارات للتحدُّث؛ وبالتالي تُصبِح الدرجةُ العظمى لبطاقة الملاحَظة (24) درجةً، بينما الدرجة الصغرى (8) درجات، كما أعدَّ الباحثُ مفتاحَ التصحيح، وعُرضت الأدوات على مجموعة من المحكِّمِينَ بلَغ عددُهم (17) محكّمًا من المختصين والأكاديميين وخبراء المناهج وطُرُق التدريس؛ لإبداء آرائهم حول صلاحية هذه الأدوات للقياس، وسلامة صياغتها، ومناسبتها لمستوى المتعلِّمين، وجاءت آراء المحكِّمِينَ تؤكد صلاحيتها لقياس ما وُضعت من أجله، وتراوحت النِّسبةُ المئويَّة لاتفاق المحكِّمِينَ بين (100-80) وقد أجرى الباحث جميع تعديلاتهم.

وقام الباحث بتطبيق هذه الأدوات على عينة استطلاعية مكوَّنة من (10) متعلمين من غير عينة البحث، وذلك لحساب الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، فبلغت قيمة معامل الثبات لبطاقة الملاحَظة (0.89)، كما تم

حساب الثبات بإعادة تطبيق بطاقة الملاحَظة، وبحساب مُعامِل الارتباطِ بين التطبيقين بلغ مُعامِل الارتباطِ لبطاقة الملاحَظة (0.85)، وكذلك قياس زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول متعلِّم، والزمن الذي استغرَقَه آخرُ متعلِّم في الإجابة عن عبارات اختبار مهارات التحدُّث، فكان متوسط الزمن (30) دقيقةً.

وبهذا يكون الاختبار في صورته النهائيَّة عبارة عن (8) أسئلة، وعليه تكون الدرجة العظمى (24) درجةً، والصغرى (8) درجات، وَفقًا لبطاقة الملاحَظة، ويتم التصحيح من خلال مفتاح التصحيح المُعَدّ لذلك.

وقام الباحث بتطبيق أدوات البحث على عيِّنة مكوَّنة من (30) متعلمًا من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، وذلك بدايةً من يوم الأحد الموافق (7/5/2023م)، حتى يوم الأربعاء الموافق (21/6/2023م) -عِلْمًا بأن مركز الشيخ زايد لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها يعمل على مدار العام بنظام الدورات التعليميَّة للمستويات اللغويَّة المختلفة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، ويعقد اختبارًا في نهاية كل مستوى؛ ممَّا سهَّل مهمة الباحث في إجراء التطبيق الميدانيّ في فترة إجازته الصيفيَّة- حيث استغرَق الوقتُ اللازمُ لتطبيق البرنامج (46) يومًا تقريبًا، بمعدل ثلاثة أيام أسبوعيًّا، وهو ما يعادل (36) حصة دراسيَّة. ثم استخدَم الباحثُ عددًا من الأساليب الإحصائيَّة، لمعالَجة البيانات وتحليلها، وذلك باستخدام برنامج الحُزْمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS).

الثاني عشر- نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها:

1. نتائج الإجابة عن السؤال الأول، ونصُّه: ما مهارات التحدُّث اللازمة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟، فقد أجاب عنه الباحث من خلال إعداد قائمة مهارات التحدُّث اللازمة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) وَفقًا لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في صورتها النهائيَّة كما أشار الباحث.
2. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، ونصُّه: ما البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟، فقد أجاب عنه الباحث من خلال إعداد البرنامج القائم على معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) المناسب لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) في صورته النهائيَّة كما أشار الباحث.
3. نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، ونصُّه: ما فاعليَّة البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات التحدُّث لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟، فقد اختبرَ الباحثُ صحةَ الفرض الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة (0.01) بين متوسطَي درجات متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين القَبليّ، والبَعْديّ لمهارات التحدُّث المستهدَفة، لصالح التطبيق البَعديّ.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطَي درجات القياس القَبليّ والبَعْديّ لاختبار مهارات التحدُّث (بطاقة الملاحَظة)؛ للكشف عن وجود فروق بينهما؛ فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (1) الآتي:

جدول (1):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ على اختبار التحدُّث.

	اختبار التحدُّث عند ن = (30)					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	حجم التأثير	مستوى الدلالة	القرار
قبلي	9.654	1.298	*45.570	0.889	0.01	دالَّة
بعدي	17.677	1.103				

ويتضح من جدول (1) السابق أن قيمة المتوسط الحسابيّ للقياس البَعديّ أعلى من قيمة المتوسط الحسابيّ للقياس القَبليّ لاختبار التحدُّث؛ ممَّا يدلّ على وجود فروق بين القياسين القَبليّ والبَعْديّ لاختبار التحدُّث لصالح

التطبيق البَعديّ، وهي دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن حجم التأثير لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في هذا الاختبار بلغ (0.889)؛ وهذا يعني أن (88%) من التبايُن الكلي للمتغير التابع (مهارات التحدُّث) يعود إلى تأثير المتغيِّر المستقلّ؛ وهو الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، وهو حجم تأثير عالٍ.

4. نتائج الإجابة عن السؤال الرابع، ونصُّه: ما فاعليَّة البرنامج القائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في تنمية بقاء أثر التعلُّم لمهارات التحدُّث لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟، فقد اختبرَ الباحثُ صحةَ الفرض الآتي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة (0.01) بين متوسطَي درجات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل لمهارات التحدُّث المستهدَفة، لصالح التطبيق البَعديّ المؤجَّل.

ولاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخراج متوسطَي درجات القياس البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل لاختبار مهارات التحدُّث (بطاقة الملاحَظة)؛ للكشف عن وجود فروق بينهما، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (2) الآتي:

جدول (2):

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطَي درجات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في التطبيقين البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل على اختبار مهارات التحدُّث.

	اختبار التحدُّث عند ن = (30)					
التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	حجم التأثير	مستوى الدلالة	القرار
البَعديّ	17.677	1.103	53.621**	0.978	0.01	دالَّة
البَعديّ المؤجَّل	16.976	1.134				

ويتضح من جدول (2) السابق أن قيمة المتوسط الحسابيّ للقياس البَعديّ المؤجَّل أعلى من قيمة المتوسط الحسابيّ للقياس البَعديّ لاختبار التحدُّث؛ ممَّا يدلّ على وجود فروق بين القياسين البَعديّ والبَعْديّ المؤجَّل لاختبار التحدُّث لصالح التطبيق البَعديّ المؤجَّل، وهي دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن حجم التأثير لمعايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في هذا الاختبار بلغ (0.978)؛ وهذا يعني أن (97%) من التبايُن الكلي للمتغير التابع (مهارات التحدُّث) يعود إلى تأثير المتغيِّر المستقلّ المستخدَم، وهو الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR)، وهو حجم تأثير عالٍ.

وقد بلغ معدل الكسب لبلاك بالنسبة لاختبار مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) (1.4)، حيث يذكر (صلاح علَّام، 2000م، 190) أن النموذج يُعَدّ فاعلًا إذا تجاوَز معدل الكسب (1.2)؛ وبالتالي تتضح فاعليَّة معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) في تنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)).

وتُعزى هذه النتائج إلى أن معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات (CEFR) لتنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ) لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقن C2)) تركز على تحديد نواتج التعلُّم التي ينبغي أن يصل إليها متعلِّم اللُّغة الهدف في نهاية دراسته؛ وذلك من خلال وضع الواصفات المحددة التي تصف كيفيَّة أداء المتعلِّم لكل مهارة من مهارات اللُّغة: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)، وخاصة مهارات التحدُّث (الإنتاج الشفويّ)؛ لأنَّها تعد بيت القصيد والمغزى الأساسيّ من بين مهارات اللُّغة أجمع؛ حيث يمكن من خلالها ملاحظة تطوُّر متعلِّم اللُّغة الثانية ومعرفة مدى تقدُّمه عبر المستويات المختلفة من خلال إنتاجه الشفويّ (التحدُّث)، كما أنَّها تركز على مراعاة الفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين في عرض المحتوى التعليميّ بشكل متصل ومتتابع؛ مما يُسهِم في تسهيل عمليَّة استقباله وإعادة إنتاجه الشفويّ بشكل دقيق وسريع.

بالإضافة إلى أن معايير الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات تُمكِّن المتعلِّمين من ربط المهارات اللغويَّة الجديدة بالمهارات اللغويَّة السابقة، والتوصل إلى الإنتاج الشفويّ بنفسه؛ ممَّا يُساعِد على تنمية مهارات التحدُّث (الإنتاج

الشـفويّ) لـدى المتعلِّمـين، وتعتمـد عـلى التفاعـل النَّشِـط بـين المتعلِّمـين ومشـاركتهم الإيجابيَّـة أثنـاء الـشرح، وتؤكـد عـلى انغماسـهم في الموقـف التعليمـيّ، كـما تعتمـد عـلى الحفـز الداخـليّ (المتعلِّـم) بـدلًا مـن الحفـز الخارجـي (المُعلِّـم)؛ وبالتـالي يصبـح المتعلِّـم هـو المسـؤول عـن نفسـه وعـن تعلُّمـه؛ مـمَّا يـؤدِّي إلى اكتسـاب مهـارات التحـدُّث، وتنميتهـا لديهـم بسـهولة.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة، وُضعت التوصيات الآتية:

1. التركيـز عـلى تحديـد مهـارات التحـدُّث اللازمـة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا وَفقًـا لمعايـير الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات (CEFR) منـذ المسـتويات الأولى لتعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة، مـن خـلال معرفـة حاجاتهـم، وميولهـم، ومواقـف التواصُـل المختلفـة التـي يتعرضـون لهـا.
2. الاهتـمام بإعـداد مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرها للمسـتويات المختلفة؛ مـن حيث المقـرَّرات الدراسـيَّة، والمحتوى التعليمـيّ، وطُـرُق تدريـس مهـارات التحـدُّث وتقييمهـا وَفقًـا لمعايـير الإطـار المرجعـيّ الأوروبي؛ وذلك لتنميتهـا لديهم.
3. ضرورة تدريـب المعلِّمـين عـلى الاعتـماد عـلى الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات (CEFR) كأحـد المعايـير العالميَّـة في تنميـة مهـارات اللُّغـة العربيَّـة وتقييمهـا بشـكلٍ عـامٍّ، وتنميـة مهـارات التحـدُّث وتقييمهـا بشـكل خـاصٍّ لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتويات المختلفـة.

رابعًا- البحوث المقترَحة:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة، وُضعت البحوث المقترَحة الآتية:

1. فاعليَّـة برنامـج قائـم عـلى الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات في تنميـة مهـارات التحـدُّث لدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّة النَّاطِقـينَ بغيرها في المسـتوى المبتـدئ A1)).
2. فاعليَّـة برنامـج قائـم عـلى الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات في تنميـة مهـارات الكتابـة لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط B1)).
3. فاعليَّـة برنامـج قائـم عـلى الإطـار المرجعـيّ الأوروبي المشـترك للُّغـات في تنميـة مهـارات الاتصـال الشـفويّ (الاسـتماع والتحـدُّث) لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتقـدِّم C1)).

المصادر والمراجع

أولًا- المراجع العربيَّة:

- أحمد عادل شعبان. (2023م). فاعليَّة برنامج قائم على الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها. رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة بني سويف، كلية التربية.
- أحمد عادل شعبان؛ ومحمد محمود موسى؛ ومحمد رفعت حسنين. (2022م). معايير المجلس الأمريكيّ (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 24-1 ،(114)19. متاح على: https://jfe.journals.ekb.eg/article_286706.html
- إسلام يسري الحدقي. (2020م). عرض وتحليل كتاب الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للُّغات: دراسة وتدريس وتقييم، المجلد المصاحب (2020م). مجلة كلية العلوم الإسلاميَّة، جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفيَّة، إسطنبول، ع (2)، 576-561.
- رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة. (2003م). تعليم اللُّغة لأغراضٍ خاصَّةٍ: مفاهيمه ومنهجياته "المشكلة ومسوغات الحركة. جامعة أم القرى: معهد اللُّغة العربيَّة.
- سحر صاحب العطار. (2022م). تصنيف المتلازمات اللفظيَّة حسب مستويات المرجع الأوروبي (CEFR) في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية. مجلة العلوم الإنسانيَّة والطبيعيَّة، جامعة آيدن إسطنبول، تركيا، 559-543 ،(7)3.
- سكوت مونتغمري. (2014م). هل يحتاج العلم إلى لغة عالميَّة؟ اللُّغة الإنجليزيَّة ومستقبل البحث العلميّ. ترجمة: فؤاد عبد المطلب، سلسلة عالم المعرفة، العدد (419)، الكويت: المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب.
- صلاح محمود علام. (2000م). القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- عبد الله إبراهيم الفوزان. (2020م). تنمية مهارات الاتصال الشفهيّ لدى متعلِّمي العربيَّة لغةً ثانيةً في ضوء معايير الإطار الأوروبي. رسالة دكتوراه غير منشورة، السعوديَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة: معهد تعليم اللُّغة العربيَّة.
- علي أحمد مدكور. (2016م). الإطار المعياريّ العربيّ لتعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها: تعليم – تعلُّم - تقويم. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- لورين أندرسون، وديفيد كرازوول. (2006م). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليميَّة. ترجمة: فايز مراد مينا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المجلس الأوروبي (2008م). الإطار المرجعيّ الأوروبي العام للغات: دراسة وتدريس وتقييم. ترجمة: علا عادل، وضياء الدين زاهر وآخرين، ومراجَعة: علا عادل، القاهرة: دار إلياس العصريَّة للطباعة والنشر.
- المجلس الأوروبي (2016م). الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك لتعلُّم اللغات وتعليمها وتقييمها. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، ومراجعة: معتصم يوسف مصطفى، الطبعة الأولى، مكة المكرَّمة، جامعة أم القرى: معهد تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها.
- المجلس الأوروبي (2020م). الإطار الأوروبي المرجعيّ المشترك لتعلُّم اللغات وتعليمها وتقييمها-المجلد المصاحب. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، ستراسبورغ، فرنسا: المجلس الأوروبي للنشر. متاح على: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
- محمد لطفي جاد. (2003م). فعالية برنامج مقترَح في تنمية مهارات التذوُّق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانويّ في ضوء نظريَّة النَّظْم. مجلة المناهج وطُرُق التدريس، معهد الدراسات التربويَّة، نوفمبر، القاهرة، 244-232.
- محمد محمود موسى. (2012م). الوافي في طرق تدريس اللُّغة العربيَّة. دبي: دار القلم.
- مصطفى رسلان شلبي، ومحمد محمود موسى. (2007م). مهارات الاتصال باللُّغة العربيَّة. دبي: دار القلم.
- معهد اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها. (2015م). وثيقة بناء منهج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها. الرياض: جامعة أم القرى.

- مهـدي العـش (2020م). تقييـم مهـارة التحـدُّث مـن منظـور أكتفـل. مجلـة التواصُـل اللِّسـانيّ، 45-9 ،(2)22. متـاح عـلى: http://search.mandumah.com/Record/1133851
- هدايـة تـاج الأصفيـاء حسـن. (2021م). تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا بـين التواصُـل والتداوليـة: مقاربـة نوعيَّـة في ضـوء الإطـار الأوروبي المرجعـيّ المشـترك لتعليـم اللغـات الأجنبيَّـة. مجلـة كليـة التربيـة للبنـات، جامعـة بغداد، العـراق، 65-55 ،(2)32.

ثالثًا- المراجع الأجنبيَّة:

- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe Publishing, Strasbourg, February, available at: www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, February, available at: www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, April, available at: www.coe.int/lang-cefr
- Government of Saskatchewan Ministry of Education. (2013). A Guide to Using the Common Framework of Reference (CFR) with Learners of English as an Additional Language.
- Yuce, Erkan & Mirici, Ismail Hakki. (2019). A qualitative inquiry into the application of 9th grade EFL program in terms of the CEFR. Journal of Language and Linguistic Studies, 15(3), 1171-1187.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس الثانويَّة التابعة للمجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ بوزارة التعليم: متطلَّباته وآفاقه

الدكتور/ صهيب عالم
أستاذ مُساعِد، قسم اللُّغة العربيَّة، الجامعة المِلِّيَّة الإسلاميَّة، نيودلهي

salam5@jmi.ac.in

تاريخ اللُّغة العربيَّة في الهند موجَزًا:

دخلت اللغةُ العربيّةُ شبه القارة الهندية على يد التُّجار والملاحين من العرب، ثم وَفدَ إليها أصحاب العلم والفضل والكمال، وأصبحت الهند مرجعًا ومأوى للعلماء والباحثين العرب، واشتهرت بعض المدن الهندية، مثل: مُلْتَانْ، ولَاهُورْ، وكُوجْرَاتْ، المليبار، ودِلْهِي، وجُونْفُورْ، ولكناؤ، وغيرها، كمراكز العِلْم، والمعرفة، والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة، ودَرَسُوا، ودرَّسوا فيها، واستفاد الهنود منهم، وجعَل العلماء والكُتاب الهنود يؤلِّفون مؤلَّفاتهم على طراز المؤلِّفين العرب باللغات العربيَّة والفارسيّة والأُرديَّة، وأثْروا العلوم الدينيّة والعلميّة المعنيّة باللغة العربيَّة عبر العصور المختلفة في الهند.

ولا شكّ في أنَّ اللُّغة العربيَّة ليست لغة عاديّة، مثل اللغات الأجنبيّة الأخرى في الهند، بل هي لغة القرآن الكريم، والحديث النبويّ، والتراث، والتاريخ، والثقافة، والاقتصاد، والتوظيف وغيرها، وهذه اللُّغة تسري، مثل شرايين المسلمين الهنود ودمائهم في عروقهم، وتحتضن هذه اللُّغة بتاريخ الهند وثقافتها لعهودها المختلفة في شكل الكتب والمخطوطات المحفوظة في المكتبات المختلفة الهندية التي دُوِّنت باللُّغة العربيَّة، ومن أهمّها: «تشتش نامه»، و«النور السافر لأهل القرن العاشر»، و«ظفر الواله بمظفر واله»، وغيرها.

وأصبحت هذه اللُّغة وسيلة مهمَّة للحفاظ على التراث الإسلاميّ - العربيّ في الهند؛ لأنَّها ترتبط بالثقافة الإسلاميّة الهنديّة ارتباطًا وثيقًا؛ فنرى الكلمات، والتعابير، والأمثال، والرموز الثقافيَّة العربيَّة، في اللغات الهندية المختلفة وبالعكس، واقترب الشعبُ المسلمُ الهنديُّ من الشعب العربيّ بهذه اللُّغة، ونتيجةً لذلك، ظهَر التلاقحُ الفكريُّ والحضاريُّ والثقافيُّ بين الهند والعالَم العربيّ، وأصبحت هذه اللُّغة أساسًا متينًا لتعزيز الصلات الاقتصاديَّة، وظاهرة من الظواهر للتجاسر الفكريّ والمعرفيّ والثقافيّ بين الجانبين.

سياسة التعليم الجديدة وتعليم اللغات في الهند:

الهند دولة فيدرالية، ذات طبيعة متعددة اللُّغات، ولكل ولاية في الهند هويتها الخاصَّة في اللُّغة والثقافة، وفيها (28) ولاية، و(8) أقاليم تحت سيطرة الحكومة المركزيَّة، تُقدِّم التعليمَ بالعديد من اللغات وَفقًا للتركيب السكانيّ للولاية، ويصرّ استخدام اللُّغة في جميع المراحل التعليميَّة أي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانويَّة العليا، ويتم تدريس اللغات الهندية والأجنبيَّة فيها.

التعليم هو القوة الرئيسيَّة في تحقيق الوحدة الوطنيَّة في دولة متعددة اللغات مثل الهند، وهو أيضًا وسيلة للحفاظ على التعدديّة اللغويَّة، والوحدة الوطنيَّة، وأكدت سياسة التعليم الوطنيَّة (2020م) على الوصول الشامل إلى التعليم الجيد من أجل العدالة الاجتماعيَّة والمساواة، والتوسع العلميّ، والإدماج الوطنيّ، والحفاظ على الثقافة، وأصرت على اعتبار اللُّغة الأُمّ وسيلة للتعليم على المستوى الابتدائيّ، مع مراعاة مصالح الشعب الهندي في سياسة التعليم، واقترحت سياسة التعليم الوطنيَّة (2020م) تنفيذ نظام ثلاث لغات لتعزيز التعددية اللغويَّة من مستوى المدرسة إلى التعليم الجامعيّ[1]، وركَّزَت على تعزيز التعددية اللغويَّة في التدريس، والتعليم، وتعزيز قوة اللُّغة من خلال الاستخدام واسع النطاق للتكنولوجيا في التدريس والتعليم، وإزالة الحواجز اللغويَّة[2]، وركَّزَت على إعادة تشكيل الهيكل التربويّ

(1) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.

(2) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.

والمناهـج الدراسـيَّة للتعليـم المـدرسيّ؛ لجعلـه ملائمًـا للاحتياجـات التنمويَّـة، واهتمامـات المتعلِّمين في المراحـل المختلفـة مـن تطورهـم[1]، وأصرَّت على بـذل الجهـود القصـوى في وقـت مبكِّـر لـضمانِ سـدّ الفجـوات الموجـودة بين اللغـات التـي يتحـدث بهـا الطفـل، ووسـيلة التدريـس والتعليـم[2]، ويسـتمر نفـاذ الصيغـة المُكوَّنـة مـن ثلاث لغـات مـع مراعـاة الأحـكام الدسـتورية، وتطلُّعـات الشـعب الهنـدي، والحاجـة إلى تعزيـز التعدديـة اللغويَّـة، وكذلـك تعزيـز الوحـدة الوطنيَّـة[3]، ويمكن للـطلاب الذين يرغبـون في تغيـير لغـة واحـدة أو أكثر مـن اللغـات الـثلاث التـي يدرسـونها القيـام بذلـك في الصـف السـادس أو السـابع، طـالما أنهـم قـادرون على إثبـات الكفـاءة الأساسـيَّة في ثلاث لغـات (بمـا في ذلـك إحـدى لغـات الهنـد على مسـتوى الأدب) بنهايـة المدرسـة الثانويَّـة[4]، بالإضافـة إلى اللُّغـة السنسـكريتية، سـتتوفر اللغـات الكلاسـيكيَّة، والآداب الهنديـة الأخـرى، بما في ذلـك اللغـات التامیليـة والتيلجويـة والكاناديـة والمالايالاميـة والأوديـة والباليـة والبراكريتيـة والفارسـية والعربيَّـة، على نطـاقٍ واسـعٍ في المـدارس كخيـارات للـطلاب، مـن خلال المناهـج التجريبيَّـة والمبتكَـرة لـضمان بقـاء هـذه اللغـات والآداب، كما تقدم اللغـات الأجنبيَّـة مثـل الكوريـة واليابانيـة والتايلانديـة والفرنسـيَّة والألمانيـة والإسـبانية والبرتغاليـة والروسـية في المسـتوى الثانـويّ للـطلاب للتعـرّف على ثقافـات العالَـم وإثـراء معرفتهـم العالميَّـة وتنقلهـم وَفقًـا لمصالحهـم وتطلعاتهـم[5].

وتُعـزِّز سياسـةُ التعليـم الجديـدة تعدُّديَّـةَ اللغـات في كل المـدارس، وكليـات التعليـم العـالي؛ لذلـك يؤسـس المعهـد الوطنيّ للغـات الكلاسـيكيَّة، والمعهـد الهنـدي للترجمـة والترجمـة الفوريَّـة وغيرهما؛ فهـذه السياسـة التعليميَّـة الأولى سـتحلُّ محـلَّ سياسـة التعليـم الوطنيَّـة لعـام (1986م). وتُركِّـز على الركائـز الأساسـيَّة للنفـاذ، والإنصـاف، والجـودة، والقـدرة على تحمُّـل التكاليـف والمسـاءلة، وتتوافَـق هـذه السياسـةُ مـع خطـة التنميـة المُسـتَدامة لعـام (2030م)، وتهـدُف هـذه السياسـيَّةُ إلى تطويـر الهنـد وتحويلهـا إلى المجتمـع المعـرفيّ الحيـوي، والقـوة المعرفيَّـة العالميَّـة مـن خلال جَعْـل التعليـم المـدرسيّ والجامعـيّ أكثرَ شـموليَّةً، ومرونـةً، ومتعـددةَ التخصُّصـات، وتلبيـةً لاحتياجـات القـرن الحـادي والعشريـن لإبـراز القـدرات الفريـدة لـكلِّ طالـبٍ[6].

التعددية اللغويَّة في سياسة التعليم الجديدة لعام (2020م):

أكـدت السياسـة الجديـدة على اللُّغـة الأُمّ/ اللُّغـة المحليَّـة/ اللُّغـة الإقليميَّـة باعتبارهـا وسـيلةَ التدريـس على الأقـل حتـى الصـف الخامـس، ولكِـنْ يفضـل حتـى الصـف الثامـن ومـا بعده، يتـم تقديـم اللُّغة السنسـكريتية في جميع مسـتويات المدرسـة، والتعليـم العـالي كخيـار للـطلاب بالإضافـة إلى اللغـات الكلاسـيكيَّة ضمـن منهـج صيغـة اللغـات الـثلاث، وسـتكون اللغـات والآداب الكلاسـيكيَّة الأخـرى في الهنـد متاحـةً كخيـارات للـطلاب، لـن يتـم فـرض أي لغـة على أي طالـب، وسـيتم تقديـم العديـد مـن اللغـات الأجنبيَّـة في المسـتوى الثانـويّ للـطلاب، وفي الهنـد نظـام للـطلاب أن يختـاروا ثلاث لغـات مـن اللغـات المدرَجـة في قائمـة المجلـس المركـزيّ للتعليـم الثانـويّ، بالإضافـة إلى اللُّغـة الأُمّ واللُّغـة الثانيـة، واللغـة الثالثـة، ويجـب تحديـد اللُّغـة الثالثـة المـراد دراسـتُها مـع مراعـاة متطلَّبـات الولايـة، وتتمتَّـع المـدارسُ بالحريـة الكاملـة لتقديـم لغـات ثالثـة مناسِـبة، هنديـة أو أجنبيـة، للدراسـة في المـدارس الثانويَّـة والمـدارس الثانيـة الثانويَّـة؛ بشرط أن يكـون لـدى المدرسـة كادرٌ مؤهَّـلٌ بشـكل مناسِـب، ووسـائل تعليميَّـة ضروريَّـة لتدريـس اللغـات الأجنبيَّـة كاللغـة الثالثـة[7].

(1) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.
(2) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.
(3) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.
(4) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.
(5) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.
(6) Ministry of Human Resource Development, Government of India, "National Education Policy 2020", P.55.
(7) Priyadarshini Ishwar Sanikop and Dr. Rajendra M Nayak, Language policy in education in India and national education policy 2020, International Journal of Applied Research 2022; 8(6): 38-42.

اللغات الأجنبيَّة في الهند:

يصبح الطلاب أكثرَ حيويةً وتفاعلًا من خلال تعلُّم اللغات الأجنبيَّة التي تمنحه مهارات الاتصال، ولطالما كان مفهوم تعلُّم اللغات الأجنبيَّة مثمرًا؛ لأنَّه لا يُضفي المهاراتِ اللغويَّةَ فحسبُ، بل يمكِّن المتعلِّمينَ من استكشاف ثقافة الآخَرين والتعرُّف عليها، وتساعد اللغات الأجنبيَّة الطلابَ أيضًا على فَهْم الفوارق الاجتماعيَّة بشكل سهل؛ من خلال التواصُل مع الأشخاص من الأصول المختلفة؛ وبالتالي ينجحون في بناء الروابط القوية مع الآخَرين. ويحصل الطلاب على قدرة الدخول في الثقافات والموائل المتنوِّعة، والتي تعزز مهارات التفاهم والتعلُّم، ويكتسبون القدرات اللغويَّة التي تقود إلى الفَهْم العميق من جذور التنوع، حينما يكتسب الطلاب بالمعرفة العالميَّة من خلال اللُّغات، يصبحون قادرينَ على سد الفجوة بين الثقافات المختلفة، وتعزيز الأفكار الدبلوماسيّة الدوليَّة، وتُدرَّس اللُّغة العربيَّة في المدارس الإسلاميَّة والمدارس العامَّة والخاصَّة والكليات والجامعات الهندية، فهذه الورقة تركز على تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس العامَّة والخاصَّة التابعة للمجلس الهندي للتعليم الثانويّ، وهذه المدارس منتشرة في جميع أنحاء الهند وخارجها مثل المملكة العربيَّة السعوديَّة، ودولة الإمارات العربيَّة المتحدة، وسلطنة عُمَان، ودولة الكويت، ودولة قطر، ومملكة البحرين... وغيرها.

المجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ ودوره في ترويج تعليم اللغات الأجنبيَّة وبما فيها اللُّغة العربيَّة:

تم إعادة تشكيل المجلس في اليوم الأول من شهر يوليو عامَ (1962م) لكي يقومَ بدور نافع في مجال التعليم الثانويّ، ويُقدِّم خدماتِه للمؤسَّسات التعليميَّة المختلفة في الهند لتلبية الاحتياجات التعليميَّة للطلاب الذين اضطروا للانتقال من ولاية إلى ولاية أخرى، وتم دمج مجلس دلهي للتعليم الثانويّ العالي السابق مع هذا المجلس المركزيّ، وانضمت إليها الأقاليم التابعة للحكومة المركزيَّة الهندية، وتم تشكيل هذا المجلس كهيئة مستقلَّة وَفقًا لدستوره، وتُشرِف عليه الحكومةُ الهنديةُ من خلال وزارة التعليم، ويُقدِّم هذا المجلسُ -وَفقًا للمسؤولية المنوطة إليه- المشورةَ بشأن المقرَّرات الدراسيَّة، والمناهج التعليميَّة في المدارس المتوسطة لضمان التنسيق بين المدارس الإعداديَّة والثانويَّة والعالية، وكلف هذا المجلس مهمة إجراء الاختبار في المدارس الهندية، ويقع هذا المجلس في دلهي، ويقوم هذا المجلسُ بإجراء التفتيش الإداريّ والأكاديميّ في المدارس التابعة له؛ حيث يقوم بتنظيم برامج تدريب المعلِّمين، والندوات في المجالات الأكاديميَّة وورَش العمل، وفي العام (1964-1963م)، كانت (436) مدرسة هندية، ومدرسة من طهران منتسبة إلى هذا المجلس، وانضمت نحو (743) مدرسة إليه في عام (1970م)، وتجاوَز عدد المدارس أكثر من (1000) مدرسة في عام (1975م)، تجاوَز عددُ المدارس المنتسبة علامةَ (3000) في عام (1990م)، والأهم من ذلك أن العديد من المدارس في البلدان الأجنبيَّة كانت تابعةً لمجلس الإدارة، وأن هذا المجلس شهد نموًّا باهرًا، وله إسهامٌ كبيرٌ في مجال التعلُّم، والمتطلَّبات المحليَّة الجديدة، وقام بتطوير منهج رائد في تعليم المواد المختلفة، وركَّز الجهودَ الجبارةَ لتحسين جودة التعليم، وقام بمراجَعة المناهج التعليميَّة والدورات حول الموضوعات المختلفة بالتعاون مع المجلس الوطنيّ للتعليم والبحث والتدريب، ونظَّم المجلسُ العديدَ من الدورات المهنيَّة والتعليميَّة، وأطلق هذا المجلسُ برنامجَه الرائدَ المعروفَ بـ (المساعدة هاتفيًّا للطلاب لتقديم الاستشارات النفسيَّة مجَّانًا لتطوير آليَّات التأقلم الإيجابيَّة للتعامل مع الإجهاد المرتبط بالاختبار)، كما أنشأ المجلس خلية دوليَّة لمنح شهادة الاعتماد الدوليّ في اللغات والثقافة الهندية للأشخاص من الأصول الهندية المستقرين خارج البلاد[1].

في عالمنا الحديث من المهم أن يجعل نظام التعليم الحكوميّ الشخص مواطنًا عالميًّا، وتعلُّم اللغات الأجنبيَّة هي خطوة مهمة نحو هذا الهدف، فأدرَك المجلسُ المركزيُّ للتعليم الثانويّ هذه الحقيقةَ، ويمنح طلابَه فرصةً كبيرةً لتعلُّم اللغات الهندية والأجنبيَّة، ومن أجل تلبية الاحتياجات المتنوِّعة للطلاب، يُقدِّم المجلسُ المركزيُّ للتعليم الثانويّ (32) لغة في المرحلتين الثانويَّة والثانية الثانويَّة، ومِن بَينِها (12) لغة أجنبية[2]، وتم توزيع ورقة اختبار اللغات الأجنبيَّة؛ مثل: الفرنسيَّة، والألمانية، والكورية، وغيرها بين الورقتين؛ فالورقة الأولى تحمل (80) علامة، والورقة الثانية (20) علامةً للتقييم داخليًّا. ويتكوَّن الاختبار ممَّا يلي

(1) Central Board of Secondary Education, Evaluation of the Board through the ages: https://www.cbse.gov.in/cbsenew/history.html accessed on November 26, 2022.

(2) https://www.icbse.com

المقرَّرات الدراسيَّة في المدارس الثانويَّة:

المقـرَّرات الدراسـيَّة للُّغـة العربيَّـة في الصـف التاسـع موزَّعـة إلى خمسـة أجـزاء، فالجـزء الأول يتضمـن القـراءة المتأنيـة للـدروس، والجـزء الثـاني الكتابـة العربيَّـة وكتابـة الرسـائل والطلبـات واسـتخدام المفـردات العربيَّـة في الجُمَـل، ومـلء الفراغ، وتصيـح الأخطـاء في الفقـرات، والجـزء الثالـث يتضمَّـن القواعـد العربيَّـة؛ مثـل المضـاف، والمضـاف إليـه، والتصريـف، والصفـة والموصـوف، والجـارّ والمجـرور، واسـم الإشـارة، واسـم الفاعـل، والمفعـول، وترجمـة الجُمَـل العربيَّـة إلى اللُّغـة الأورديـة/ الإنكليزيـة، ويتضمَّـن الجـزء الرابـع بالنصـوص الشـعريَّة والنثريَّـة، ولهـذا الغـرض، قـام المجلـس المركـزيّ للتعليـم الثانـويّ بإعـداد الكتـاب الخـاص لهـذا الغـرض المعنـوَن بــ (منهـاج التعليـم الثانـويّ للُّغـة العربيَّـة للصـف التاسـع).

وتتـوزع المقـرَّرات الدراسـيَّة للصـف العـاشر إلى خمسـة أجـزاء، فالجـزء الأول يتضمَّـن القـراءة المتأنيـة للـدروس، والجـزء الثـاني الكتابـة العربيَّـة وكتابـة الرسـائل والطلبـات واسـتخدام المفـردات العربيَّـة في الجُمَـل، ومـلء الفراغ، وتصحيـح الأخطاء في الفقـرات، والجـزء الثالـث يتضمَّـن القواعـد العربيَّـة؛ مثـل الفعـل والفاعـل، والمفعـول بـه، والمعروفـات؛ المبتـدأ والخـبر، والفعـل ونائـب الفعـل، واسـم كان وأخواتهـا، والضمائـر، والمثنـى، وجـروف النواصـب والجـوازم، وجمـع السـالم، وجمـع التكسـير، والعـدد والمعـدود (10-1)، وترجمـة الجُمَـل العربيَّـة إلى اللُّغـة الأورديـة/ الإنكليزيـة، ويتضمَّـن الجـزء الرابـع النصـوص الشـعريَّة والنثريَّـة؛ ولهـذا الغـرض، قـام المجلـس المركـزيّ للتعليـم الثانـويّ بإعـداد الكتـاب الخـاص لهـذا الغـرض المعنـوَن بــ منهـاج التعليـم الثانـويّ للُّغـة العربيَّـة للصـف العـاشر.

المقرَّرات الدراسيَّة في المدارس الثانويَّة الثانية:

تتـوزَّع المقـرَّرات الدراسـيَّة للصـف الــ (11) إلى خمسـة أجـزاء؛ فالجـزء الأول يتضمـن القـراءة المتأنيـة للـدروس، والجـزء الثـاني الكتابـة العربيَّـة وكتابـة الرسـائل والطلبـات والمقـالات والإنشـاء وتلخيـص الـدروس، واسـتخدام المفـردات العربيَّـة في الجُمَـل، ومـلء الفـراغ، وتصحيـح الأخطـاء في الفقـرات، والجـزء الثالـث يتضمَّـن القواعـد العربيَّـة؛ مثـل الجُمَـل الخبريَّـة والإنشـائيَّة والتوابـع والتأكيـد والبـدل والمسـتثنى والمسـتثنى منـه وحـروف الاسـتثناء والنواصـب والحـال وصاحـب الحـال، والتمييـز، ولا نافيـة للجنـس، والثـلاثي المجـرَّد، وأبـواب الثـلاثي المزيـد فيـه؛ مثـل الإفعـال، والتفعيـل، والمفاعلـة، والافتعـال، والانفعـال، والتفاعـل، والاسـتفعال، وترجمـة الجُمَـل العربيَّـة إلى اللُّغـة الأورديـة/ الإنكليزيـة، ويتضمَّـن الجـزء الرابـع النصـوص الشـعريَّة والنثريَّـة؛ ولهـذا الغـرض قـام المجلـس المركـزيّ للتعليـم الثانـويّ بإعـداد الكتـاب الخـاص لهـذا الغـرض المعنـوَن بــ منهـاج التعليـم الثانـويّ للُّغـة العربيَّـة للصـف الواحـد عشـر.

وتتـوزع المقـرَّرات الدراسـيَّة للصـف الــ (12) إلى خمسـة أجـزاء؛ فالجـزء الأول يتضمـن القـراءة المتأنيـة للـدروس، والجـزء الثـاني الكتابـة العربيَّـة وكتابـة الرسـائل والطلبـات والمقـالات والإنشـاء وتلخيـص الـدروس، واسـتخدام المفـردات العربيَّـة في الجُمَـل، ومـلء الفـراغ، وتصحيـح الأخطـاء في الفقـرات، والجـزء الثالـث يتضمَّـن القواعـد العربيَّـة؛ مثـل المثـال، والأجـوف، والناقـص، والعـدد والمعـدود، وأسـماء الموصـول، وخصائـص أبـواب الثـلاثي المزيـد، والجملـة الشرطيـة، والجملـة الندائيـة، وترجمـة الجُمَـل العربيَّـة إلى اللُّغـة الأورديـة/ الإنكليزيـة. ويتضمَّـن الجـزء الرابـع النصـوص الشـعريَّة والنثريَّـة؛ ولهـذا الغـرض، قـام المجلـس المركـزيّ للتعليـم الثانـويّ بإعـداد الكتـاب الخـاص لهـذا الغـرض المعنـوَن بــ (منهـاج التعليـم الثانـويّ للُّغـة العربيَّـة للصـف الثـاني عـشر).

نظام الاختبارات للُّغات الأجنبيَّة: اللُّغة العربيَّة أُنموذجًا في الهند:

القواعد:

يتكـوَّن الاختبـار مـن المفـردات، والقواعـد، والمصطلحـات، مثـل التوليـف في بنـاء الجُملـة، وصياغـة الجُمَـل مـن الـكلمات، أو الأشـكال المعيَّنـة بشـكل صحيـح، ولـن يتطلَّـب السـؤالُ معرفـةً مفصَّلـةً بالتعاريـف النَّحْويَّـة[(1)]

الترجمة و/ أو كتابة الحوار:

- يتم تحديد فقرة واحدة قصيرة للترجمة من اللُّغة إلى اللُّغة الإنجليزيَّة.
- يتم تحديد فقرة واحدة للترجمة من اللُّغة الإنجليزيَّة إلى اللُّغة.
- يُطلَـب كتابـة المقـال (حـوالي 150 كلمـة) حـول الموضوعـات المعنيَّـة بالحيـاة اليوميَّـة. ويجـب عـلى الطالـب أن يكتـب مقـالًا عنهـا.

(1) Central Board of Secondary Education, Modern Foreign Languages, p 138-139

- مهارات الاتصال (الشفويَّة والمكتوبة) التي يمكن تغطيتها من أي كتاب يُستخدَم للتدريس:
  - المعلومات الشخصيَّة.
  - المعلومات عن العائلة والأصدقاء.
  - الأحداث المهمة.

الاهتمامات والهوايات:

- المنزل والأحياء.
- الروتين اليوميّ.
- المدرسة.

العطلة والسفر:

- السفر والنقل والسياحة.
- الإقامة.
- المطعم.
- أنشطة العطلات.
- الخدمات.

العمل والحياة:

- الحياة المنزليَّة.
- الحياة اليوميَّة والصحيّة.
- خبرة العمل.
- أوقات الفراغ.
- التسوق.
- البيئة.

2. التقييم:

أ) مهارات الاستماع:

يقرأ المتجِن فقرة/ مقطعًا من حوالي (300) كلمة بصوت عالٍ مرتينِ بسرعة القراءة العاديَّة (حوالي 110 كلمة في الدقيقة)، ويمكن للطلاب تقديم الملاحظات الموجَزة أثناءَ القراءات. ويُجِيبون عن الاختبار الموضوعيّ بناءً على الفقرة/المقطع في الورقة المقدَّمة.

ب) مهارات التحدُّث:

يُطلَب من كل طالب تقديم العرض الشفويّ لمدة دقيقتين تقريبًا، يتبعه مناقشةٌ حولَ الموضوعات المختلفة مع الممتحنين، لمدة ثلاث دقائق تقريبًا، وقد تشمل موضوعاتُ العرض سردَ التجربة، وتقديم الوصف، وإعطاء التوجيهات، والتعبير عن الرأي، وتقديم التقرير، وربط القصة، أو التعليق على الأحداث الراهنة، وقد يُشير الطالبُ إلى الملاحَظات الموجَزة خلال العرض التقديمي، ولكن سيتم متابَعة القراءة أو الاعتماد المُفرِط على الملاحظات.

ج) مهارات الكتابة الإبداعيَّة:

يُطلَب من كل طالب كتابة التراكيب القصيرة بناءً على المهام المقترَحة، ويتم وضع الأوراق باللغات الكلاسيكيَّة في المدارس التي تدرس تلك المواد[1].

(1) Central Board of Secondary Education, Modern Foreign Languages, p 138-139

وأما اختبار اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثانويَّة (الصفان الحادي عشر والثاني عشر) يحتوي على الورقتين وَفقًا للتفاصيل الآتية:

الورقة الأولى - نظريًّا: 3 ساعات ..... 80 علامة.

الورقة الثانية - مشروع العمل ..... 20 علامة.

الكتاب الأول (نظريًّا): 80 علامة:

الورقة الأولى (3 ساعات) من 80 علامة تحتوي على:

(أ) الأسئلة عن القواعد تشمل ما يلي:

(1) المقالات.

(2) الضمائر المتصلة.

(3) الضمائر المنفصلة.

(4) الصفة والموصوف.

(5) المضاف والمضاف إليه.

(6) الجملة الاسميَّة.

(7) الجُمَل البسيطة المكوَّنة من الأفعال[1].

(ب) ترجَمة الفقرات غير المرئيَّة من الإنجليزيَّة إلى العربيَّة التي تتكون من الجُمَل النثريَّة القصيرة والفقرة النثريَّة.

(ج) الترجمة من الكتب المقرَّرة، وسيُطلب من الطلاب الترجمة من الكتب المقرَّرة.

(د) يُطلَب من الطالب الإجابة القصيرة عن الأسئة لاختبار معرفة فَهْم المحتوى من الكتب المقرَّرة.

وتتضمَّن الكتبُ المقرَّرةُ حوالي (150) صفحة من المختارات من النثر والشعر من الأدب العربيّ الكلاسيكي، والأدب العربيّ الحديث، ويجب إجراء اختبار الفصل الحادي عشر على جزء من هذا المنهج الذي يتم إحاطته خلال العام الدراسيّ[2].

الورقة الثانية (عمل المشروع): 20 علامة:

بالإضافة إلى المنهج الدراسيّ المبيَّن أعلاه، يُطلَب من الطلاب «عمل المشروع» للتقييم وَفقًا للتفاصيل الآتية:

عمل المشروع للفصل الحادي عشر:

يتكوَّن عمل المشروع في الفصل الحادي عشر من تقييم الطلاب في مهارات الاستماع، والتحدُّث، والكتابة، ويتم تقييمها داخليًّا مِنْ قِبَل المدرسة، أثناء عمل الدورة التدريبيَّة وتظهر في تقرير الطالب وسِجِلّ المدرسة، ويتم تقييم الطلاب في ثلاثة مشاريع، واحد على مهارات الاستماع، والتحدُّث، والكتابة، فيما يلي تفاصيل المشاريع في مهارات الاستماع، والتحدّث، والكتابة.

مهارات الاستماع:

يمكن قراءة المقطع غير المرئي من حوالي (500) كلمة، أو قصيدة (بطول مناسب) بصوت عالٍ، مرتين، المرة الأولى بسرعة القراءة العاديَّة، والمرة التالية بسرعة بطيئة، ويتم أخذ المقطع/ القصيدة من أي كتاب، أو صحيفة، أو مجلة، أو جريدة وغيرها، ولكنه لا يؤخذ من كتاب مقرَّر، ويمكن استخدام المقطع الصوتيّ المناسب، لكي يُدوِّن الطلابُ الملاحظاتِ الموجَزةَ أثناء القراءة/ تشغيل مقطع الصوت، متبوعًا بالإجابة عن أسئلة النوع الموضوعيّ بناءً على المقطع/ القصيدة/ مقطع الصوت على الورقة المقدَّمة.

مهارات التحدُّث:

يجب تقييم الطلاب من خلال العرض التقديمي الفرديّ؛ مثل التحدُّث، الخطاب، القراءة، المناظَرة، حوالي ثلاث دقائق تليها المناقشةُ مع مدرس المادة، لمدة دقيقتين أو ثلاث دقائق أخرى.

(1) Central Board of Secondary Education, Classical Languages, p. 29

(2) Ibid, p. 29

قائمة المهام المقترَحة لعمل المشروع:

1. نقل التجربة الذاتيَّة.
2. إعطاء التوجيهات أو التعليمات حول كيفيَّة صُنع أو تشغيل شيء ما.
3. تقديم الوصف.
4. إعطاء التقرير.
5. إبداء الرأي أو المحادَثة القائمة على موضوع محدَّد.
6. إلقاء الخطاب حولَ موضوع محدَّد.
7. قراءة مقطع غير صحيح نحويًّا بطول مناسب (200-150 كلمة) بناءً على القواعد النَّحْويَّة المحدَّدة بعد التصحيح.

مهارات الكتابة (اللُّغة/الأدب):

سيُطلب من الطلاب إجراء المهمة الكتابيَّة الواحدة من حوالي (200) كلمة في أي جانب من جوانب منهج اللُّغة/ الأدب المقرَّر في الفصل الحادي عشر.

قائمة المهام المقترَحة لعمل المشروع:

1. وصف العَمليَّة.
2. وصف الحدث.
3. نقل السيرة الذاتيَّة.
4. مراجَعة الكتاب/ المسلسل/ المسرحيَّة/ الأداء.
5. ملخَّص أو إعادة صياغة النص المختار من المنهج.
6. اختيار أي قصة/ قصيدة، وكتابة ملخَّص لها.
7. إعطاء العنوان البديل لقصة أو قصيدة مع المبرِّرات.

التقييم:

التقييم الداخليّ للمعلِّم (20 علامة):

معايير التقييم	وصف	علامة
مهارات الاستماع	الإجابة عن الأسئلة على أساس الفَهْم السمعيّ.	6
مهارات التحدُّث	المحتوى، والطلاقة، والمفردات، وبِنية الجُملة، ومستوى الثقة.	6
مهارات الكتابة	العَمليَّة، والمحتوى، والعرض التقديمي، والأصالة.	8
المجموع		20[1]

ويتكوَّن عمل المشروع في الفصل الثاني عشر من تقييم الطلاب في ثلاثة مشاريع؛ وهي مهارات الاستماع، والتحدُّث، والكتابة، ويتم تقييم مهارات الاستماع والتحدُّث داخليًّا مِنْ قِبَل المدرسة في الفصل الثاني عشر، ويتم تقييم مهارات الكتابة خارجيًّا مِنْ قِبَل الممتحِن الزائر، المعيَّن محليًّا، والمعتمَد مِنْ قِبَل المجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ[1].

ومهارات الاستماع (يتم تقييمها داخليًّا مِنْ قِبَل مدرس المادة)، من خلال قراءة المقطع غير المرئي من حوالي (500) كلمة أو قصيدة (بطول مناسب) بصوت عالٍ، مرتين، المرة الأولى بسرعة القراءة العاديَّة، والمرة التالية بسرعة بطيئة، وقد يختار المقطع/ القصيدة من أي كتاب، أو صحيفة، أو مجلة أو جريدة وغيرها، ولكنه لا يؤخذ من أي كتاب

(1) Ibid, p. 31

مقـرَّر، ويمكـن اسـتخدام المقطـع الصـوتيّ المناسـب لكي يُـدوِّن الـطلابُ الملاحظـاتِ الموجَـزةَ أثنـاءَ القـراءة/ تشـغيل مقطـع الصـوت، متبوعًـا بالإجابـة عـن أسـئلة النـوع الموضوعـيّ بنـاءً على المقطع/ القصيـدة/ مقطـع الصـوت، على الورقـة المقدَّمة[1].

مهارات التحدّث (يتم تقييمها داخليًّا مِنْ قِبَل مدرِّس المادة):

يجـب تقييـم الطـلاب مـن خـلال العـرض التقديمـي الشـخصيّ، عـلى سـبيل المثـال التحـدّث، والخطـاب، والقـراءة، والمناظَـرة، حـوالي ثـلاث دقائـق، تليهـا مناقَشـة مـع مـدرس المـادة، لمـدة دقيقتـين أو ثـلاث دقائـق أخـرى.

قائمة المهام المقترَحة لعمل المشروع:

1. نقل التجربة.
2. إعطاء التوجيهات أو التعليمات حول كيفيَّة الصنع أو تشغيل شيء ما.
3. تقديم الوصف.
4. إعطاء التقرير.
5. التعبير عن الرأي أو المحادَثة حولَ موضوع محدَّد.
6. إلقاء كلمة حول الموضوع المحدَّد.
7. قـراءة المقطـع غـير الصحيـح نحويًّـا بطـول مناسـب (200-150 كلمـة) بنـاءً عـلى منهـج القواعـد النَّحْـويّ المحـدَّد بعـدَ التصحيـح[2].

مهارات الكتابة (الأدب): يتم تقييمها خارجيًّا مِنْ قِبَل الممتحِن الزائر:

سـيُطلَب مـن الطـلاب إجـراء المهمـة الكتابيَّـة الواحـدة مـن حـوالي (250) كلمـة عـلى النـص/ النصـوص التـي تمَّـت دراسـتها في منهـج الأدب.

قائمة المهام المقترَحة لعمل المشروع:

1. كتابة القصة القصيرة بِناءً على القصيدة.
2. كتابة القصيدة بِناءً على نص محدَّد.
3. تحليل أهميَّة النص المختار في السياق.
4. تصـوُّر النتيجـة البديلـة أو النهايـة أو الامتـداد للنـص المختـار، وتأثـيره عـلى الحبكـة/ الإعـداد/ الشـخصيَّات/ الحالـة المِزاجيَّـة والنبرة.
5. تقديم العنوان البديل لنص معيَّن، وإعطاء مبرِّر لذلك.
6. «تخيـل عـن نفسـك» كأحـد الشـخصيَّات الرئيسـيَّة في النـص المختـار، ووصـف مـا يـود المـرء تغيـيره في النـص، مـع إعطـاء أسـباب لذلـك.
7. تحليل موضوع النص، وإبداء الرأي فيه.
8. تلخيص/ إعادة صياغة النص المختار.
9. إعداد المشهد المسرحيّ بِناءً على القصة القصيرة/ القصيدة المختارة.
10. تقدير الصفات الأدبيَّة للنص المختار[3].

تقييم:

يجب توزيع العلامات (من إجمالي 20 علامة) على النحو الآتي:

1. التقييم الداخليّ مِن قِبَل المعلِّم:

(1) Ibid, p. 29
(2) Ibid, p. 31
(3) Ibid, p. 31

مهارات الاستماع. مهارات التحدّث.	5 علامات 5 علامات
التقييم الخارجي مِنْ قِبَل الممتحِن الزائر لمهارات الكتابة.	10 علامات
المجموع	20 علامة[1]

التقييم الداخليّ مِن قِبَل المعلِّم **(10 علامات)**

معايير التقييم	وصف	علامة
مهارات الاستماع	الإجابة عن الأسئلة على أساس الفَهْم السمعيّ.	5
مهارات التحدُّث	المحتوى، الطلاقة، المفردات، بِنية الجُملة، الثقة.	5
المجموع		10

تقييم الممتحِن الزائر **(10 علامات)**

معايير التقييم ووصفه **10 علامات**

1. العنوان والمقدمة	1
2. العرض التقديمي: (التنسيق العامّ: العناوين/العناوين الفرعيَّة، والفقرات، والكتابة ضمن حد الكلمات، وتوفير صفحة عنوان مستقلَّة).	3
3. المحتوى: (تقديم المهمة الكاملة المنظَّمة والجيدة للتنظيم مع المقدمة المناسِبة، والهيئة الرئيسيَّة والاستنتاج/ التعليقات).	5
4. الأصالة.	1
المجموع[2]	10

بنية الاختبار للُّغة العربيَّة في للصفين التاسع والعاشر:

يتم تقسيم ورقة الأسئلة إلى أربعة أقسام حسب التفاصيل الآتية:

القسم	تفاصيل الموضوعات/ العناوين	نوع الأسئلة	عدد الأسئلة	العلامات
القسم: مهارة القراءة	المقطع غير المرئي للُّغة العربيَّة البسيطة (80 كلمة)	الأسئلة ذات الخيارات المتعددة الإجابة القصيرة	2 4	2 X 1 =2 4 X 2 =8 المجموع =10
مهارة الكتابة	فقرة قصيرة من حوالي (25) كلمة حول أي موضوع معيَّن باللُّغة العربيَّة/ التطبيق/ الحرف باللُّغة العربيَّة. • استخدام الكلمات في الجُمَل العربيَّة. • إملأ الفراغات. • تصحيح الجُمَل.	الإجابة الطويلة الإجابة القصيرة الإجابة القصيرة الإجابة القصيرة	1 1 1 1	1 X 4 =4 2 X 3 =6 المجموع = 10

(1) Ibid, p. 32

(2) Ibid, p. 32

القواعد والترجمة	أ) القواعد. ب) ترجمة من العربيَّة إلى الإنجليزيَّة/ الأوردية/ الهندية. العكس (5 جمل لكل منهما).	الإجابة الطويلة الإجابة الطويلة	2 2	2 X 5 =10 2 X 5 =10 المجموع =20
الأدب النثر والشعر	النثر: (أ) مقطعين للترجمة من حوالي 50 كلمة (من أصل ثلاثة مقاطع). (ب) أربعة أسئلة على أي فقرة محدَّدة. (ج) الأسئلة ذات الخيارات المتعددة. الشِّعر: (أ) شرح أي أربع أبيات من الشعر معطاة بالرجوع إلى السياق (3 + 12). (ب) الفكرة المركزيَّة لأي قصيدة واحدة.	الإجابة الطويلة الإجابة الطويلة الإجابة القصيرة الإجابة الطويلة الإجابة الطويلة	1 1 4 4 1 1	1 X 10 = 10 4 x 2 = 8 4 X 1 = 4 1 X 15 = 15 1 x 3 = 3 المجموع = 40

بنية الاختبار للُّغة العربيَّة في للصفين الحادي عشر والثاني عشر:

سيتم تقسيم ورقة الأسئلة (للصف الحادي عشر) إلى خمسة أقسام حسبَ التفاصيل الآتية:

القسم	الوحدة/ مجال التعلُّم	العلامات
أ:	**مهارات القراءة المتقدِّمة**	**10**
	المقطع غير المرئي من (150) كلمة، وتتبعه (4) أسئلة قصيرة (علامتان لكل منهما) لاختبار الفَهْم، ويمكن تخصيص علامتين لتوفير عنوان مناسب.	
ب:	**مهارات الكتابة الفعَّالة**	**15**
	كتابة الخطابات (عامّ) تنسيق خطاب قصير (1 للعنوان + 4 لنص الرسالة)	5
	ملخَّص الدرس من الكتاب المقرَّر (60-50 كلمة)	5
	الإنشاء مثل المقال والقصة والحادثة قرأته/سمعته/ اختبرت حوالي (100) كلمة.	5
ج:	**القواعد (النظريَّة والتطبيق)**	**20**
	أ. تعريف ومثال على ما يلي	
	(1) الجملة الخبريَّة والإنشائيَّة. (2) التوابع؛ التأكيد والبدل. (3) المستثنى والمستثنى منه، وحروف الاستثناء. (4) النواصب: الحال، ذو الحال، التميُّز، لا للنافية للجنس. (5) الثلاثي المجرَّد (ستة من أبواب فقط). (6) الثلاثي المزيد فيه.	10
	ب. القواعد التطبيقيَّة (أي اثنين، مع الأخذ في الاعتبار القواعد المنصوص عليها أعلاه)	5+5
د	**الأدب**	**35**
	النثر: النص (ترجمة أيّ مقطعين من (3) مقاطع معطاة بحوالي (75) كلمة لكل منها).	20
	علامات التشكيل لأي مقاطع نصية.	5
	الشِّعر: (شرح أي خمسة أبيات معينة).	10

هـ	**التقييم الداخليّ**	**20**
	1) الكتابة اليدويَّة.	4
	2) القراءة (فقرة صغيرة واحدة بدون علامات التشكيل).	4
	3) التحدُّث باللُّغة العربيَّة.	4
	4) القواعد الشفويَّة التطبيقيَّة.	4
	5) عمل المشروع.	4

ويتم تقسيم ورقة الأسئلة (للصف الحادي عشر) إلى خمسة أقسام حسب التفاصيل الآتية:

القسم	الوحدة/ مجال التعلُّم	العلامات
أ:	**مهارات القراءة المتقدِّمة**	
	المقطع غير المرئي من (150) كلمة وتتبعه (4-3) أسئلة قصيرة (علامتان لكل منهما) لاختبار الفَهْم، ويمكن تخصيص علامتين لتوفير العنوان المناسب.	10
ب:	**مهارات الكتابة الفعَّالة**	**15**
	كتابة الخطابات حول الموضوعات المحدَّدة (علامة واحدة للعنوان و4 علامات للمحتوى) ولكنَّها ستلاحظ صيغة الكتابة).	5
	ملخَّص الدرس من الكتاب المقرَّر (نحو 60 كلمة).	5
	كتابة الإنشاء الطويل مثل المقال والخطبة والتجربة الذاتيَّة في حوالي (100) كلمة.	5
ج:	**القواعد (النظريَّة والتطبيق)**	**20**
	الأسئلة المتنوِّعة عن تطبيق القواعد في الجُمَل.	
	التعريف والأمثلة (نظريَّة القواعد). (1) الجملة الفعليَّة (مثال وأجوف وناقص). (2) الإبدال (المهموز، والفاء، والعين واللام). (3) العدد والمعدود. (4) استخدام أسماء الموصول. (5) خاصية أبواب المزيد (الإفعال، التفعيل، المفاعَلة، التفاعل، الاستفعال). (6) الجملة الشرطية. (7) الجملة الندائية.	10
	ب. القواعد التطبيقيَّة (أي الاثنين) (1) تصحيح الجُمَل. (2) ملء الفراغ. (3) الاشتقاق. (4) الفعل المعروف والمجهول. (5) اختيار الأسماء والأفعال وحروف الجرّ.	5+5
د	**الأدب**	**35**
	النثر: النص (ترجمة أي مقطعين من 3 مقاطع بحوالي 75 كلمة لكل منها).	20
	علامات التشكيل لأي مقاطع نصية.	5

	الشِّعر: (شرح أي خمسة أبيات معينة).	10
هـ	**التقييم الداخليّ**	**20**
	1) الكتابة اليدويَّة.	4
	2) القراءة (فقرة صغيرة واحدة بدون علامات التشكيل).	4
	3) التحدُّث باللُّغة العربيَّة.	4
	4) القواعد الشفويَّة التطبيقيَّة.	4
	5) عمل المشروع[4].	4

إصلاحات التقييم في سياسة التعليم الجديدة:

تهدف سياسة التعليم الجديدة لعام (2020م) إلى النقلة النوعيَّة من التقييم الختامي إلى التقييم المنتظم والتكوينيّ، معتمِدًا بشكلٍ كبيرٍ على الكفاءة، ويختبر التعلُّم والتطوير، المهارات العليا، مثل التحليل، والتفكير النقديّ، والوضوح المفاهيميّ، وسيخضع جميع الطلاب للاختبارات المدرسيَّة في الصفوف الثالث، والخامس، والثامن والتي ستُجريها السلطة المختصَّة، وينظم المجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ الاختبارات للصفين العاشر، والثاني عشر، لكن يُعاد تصميمها نظرًا للتطوير الشامل. وسيتم إنشاء مركز التقييم الوطنيّ الجديد كهيئة وضع المعايير[1].

وتهدف السياسة الجديدة إلى إنشاء القاعدة الواسعة متعددة التخصُّصات، وشاملة التعليم الجامعيّ مع المناهج المرنة، والمجموعات الإبداعيَّة من الموضوعات، وتكامُل التعليم المهنيّ، ونقاط الدخول والخروج المتعدِّدة مع الشهادة المناسبة، ويمكن أن يكون تعليم البكالوريوس لمدة (3) أو (4) سنوات؛ وعلى سبيل المثال: يحصل الطالب بعد إكمال العام الواحد على الشهادة، وشهادة الدبلوم المتقدم بعد إكمال عامين، ودرجة البكالوريوس بعد إكمال ثلاث سنوات، ودرجة البكالوريوس في البحث بعد إكمال (4) سنوات، ويتم إنشاء البنك الأكاديميّ لتخزين الاعتمادات الأكاديميَّة المكتسَبة من مؤسَّسات التعليم العالي المختلفة رقميًّا؛ بحيث يمكن تحويلها، واحتسابها حتى الدرجة النهائيَّة المكتسَبة، وسيتم إنشاء المؤسَّسة الوطنيَّة للبحوث كهيئة عُليا لتعزيز الثقافة البحثيَّة القوية، وبناء القدرات البحثيَّة عبر التعليم العالي[2].

التقييم الداخليّ:

يقوم المجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ بإعداد أوراق الأسئلة للاختبار النهائيّ للفصل التاسع، ويحدد أيضًا الجدول الزمنيّ لإجراء الاختبار النهائيّ، وتقع على عاتق مدير المدرسة مسؤوليَّةُ ضمان ترقية الطلاب من الفصل التاسع إلى الفصل العاشر، على أساس مستوى التحصيل التراكمي للطالب طوالَ العام الدراسيّ في المواد التي تم تسجيله فيها، وبالنسبة للترقيات، يجب أن يكون الطالب المتحَن قد حصل على (33٪) على الأقل من العلامات في خمس مواد (مستقِلًّا) بما في ذلك اللُّغة الإنجليزيَّة في المتوسط التراكمي والحد الأدنى للحضور (75٪) من أيام العمل، ولا يتم استخدام أيّ معايير أخرى لترقيتهم من الفصل التاسع إلى الفصل العاشر، ولا يُسمَح بالترقية من الفصل التاسع إلى الفصل العاشر على أساس تجريبيّ، أو إعادة تقييمهم، أو مَنْح علامات السماح في أي حالة من الحالات، ولا تَصدُر شهادة ترقية الطالب إلى الفصل العاشر، إذا لم يستوفِ معاييرَ الترقية المطلوبة حسب شروط المجلس[3].

تقييم نصوص الإجابة:

(1) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.

(2) Ministry of External Affairs, Government of India, Press Release on New Education Policy 2020, https://eoi.gov.in/eoisearch/MyPrint.php?11107?001/0002 accssed on November 1st, 2022.

(3) Central Board of Secondary Education, REGULATIONS:INDIAN CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION EXAMINATION, p.1

ويَخضَع تقييمُ نصوص الإجابات، والأعمال الأخرى التي يقوم بها الطلاب أثناء الاختبار، ولا يوجد أي طالب أو شخص أو سلطة خارجيَّة لديها اختصاص للتحقُّق/التدقيق في نصوص الإجابات أو أي عمل آخَر تم إنجازُه مِنْ قِبَل أي طالب، ويكون تصحيح نصوص الإجابات والأعمال الأخرى التي يقوم بها الطلاب أثناء الاختبار مِنْ قِبَل المجلس أو ممتحنيه، ونتائج هذا التصحيح تكون نهائيَّةً وملزِمةً قانونًا لجميع الطلاب، ولن يتدخل الرئيس التنفيذيّ، وسكرتير المجلس، إلا وَفقًا لتقديره المطلوب في المُراسَلات حول النتائج مع الطلاب أو والديهم أو أولياء أمورهم أو الشخص الذي يدَّعي التصرف بصفته أحد الوالدين، ولا يتعهد المجلس بإعادة تقييم نصوص الإجابة بعد إصدار النتائج، ويتم صياغة أوراق الأسئلة في اللغات الأجنبيَّة، واللغات الحديثة الأخرى حسب الطلب[1]

وتهدُف ورقةُ الاختبار إلى تطوير المهارات اللغويَّة الأربعة مثل الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة واستخدام اللُّغة بشكلٍ فعَّالٍ ومناسب حول الموضوعات المعنِيَّة بالحياة اليوميَّة لتنمية الاهتمام البالغ بتنمية الوعي تجاه الثقافات العالَميَّة، وتعزيز قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم لأجل فَهْم استخدام اللُّغة بشكل صحيح، وتقدير اللُّغة كوسيلة فعَّالة من الاتصالات لفَهْم اللُّغة عند التحدُّث بها بشكل طبيعيّ، ولفَهْم الأنماط الهيكلية الأساسيَّة للمفردات والتركيبات اللغويَّة[2].

(1) Ibid, p. 2.

(2) Ibid, p.4

الخاتمة:

إن اللُّغة العربيَّة تُدرَس على المستوى الثانويّ والثاني الثانويّ في المدارس الحكوميَّة الهندية منذ استقلال الهند، ويختار الطلاب الهنود هذه المادة كلغة ثالثة أو كلغة رابعة في الهند، حسبَ اللوائح الحكوميَّة للمجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ، ويقوم المجلس بتغيير نظام الاختبار حينًا بعد حين حسب المتطلَّبات، ويتشابه طراز اختبار اللُّغة العربيَّة بطراز اللغات الأجنبيَّة الحديثة؛ مثل اللغات: الفرنسيَّة، والألمانية، والروسية، وغيرها التي تدرس في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة في الهند، والجدير بالذِّكْر أن حكومة الهند قد وضعت اللُّغةَ العربيَّةَ في مجموعة اللُّغة الكلاسيكيَّة التي تشمل اللغات السنسكريتية والبالية والفارسية والعربيَّة وغيرها، وهذا المجلس يقوم بالإصلاحات في نظام التقييم والاختبار للتخلُّص من العيوب التي توجد في الاختبارات الرائجة في الهند، لكنَّه لم ينجح في تغيير الاختبارات التقليديَّة، ويقوم ببعض المشروعات التجريبيَّة لاختبار البدائل التي تكون أكثرَ تنوُّعًا في التقييم، بما في ذلك الاختبار الشفويّ، وتقييم العمل الجماعيّ، وتمكين المعلِّمين نظرًا لاختبار النقاط القوية والضعيفة لدى الطلاب، ويستفيد هذا المجلس من تقرير لجنة الاختبار المعروف بـ «سياسة الإصلاحات في الاختبار» الذي قام بإعداده مجلسُ التعليم الثَّقنيّ لعموم الهند، وبعد نفاذ سياسة التعليم الجديدة لعام (2020م)، تم توكيل مسؤوليَّة الإصلاحات في الاختبارات للمدارس الثانويَّة والثانية الثانويَّة إلى المجلس الوطنيّ للبحوث التربيبيَّة والتعليميَّة الذي يُعَدّ وكالةً رسميَّةً وعقديةً للقيام بمثل المبادَرات، وتنفيذ اللوائح الحكوميَّة الهندية تجاهَ التعليم والتقييم.

الإصلاحات في نظام الاختبار:

بموجب سياسة التعليم الجديدة، يجدد طراز اختبار المجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ للصفين العاشر والثاني عشر، ويتم التركيز على اختبار الكفاءات الأساسيَّة (المفاهيم) للطلاب، وليس التعلُّم عن ظهر قلب، وتقترح السياسة الجديدة أن يأتي الطلاب بدون الحقائب في السنة إلى المدارس لمدة (10) أيام على الأقل؛ لتعزيز المهارات المهنيَّة التي يختارها الطلاب في شكل الفنون، والمسابَقات، والتدريبات مع الخبراء المهنيين وغيرها، والتعليم هو عمليَّة التعلُّم المستمرَّة، وجودة التعليم أمر جوهريّ ولا مفر منها، ومن الناحية المثاليَّة، تهدف الاختبارات إلى اختبار القدرات العليا، وتطبيق المعرفة، والتفكير الإبداعيّ، وحل المشكلات. ويتمثَّل أحد الأهداف الرئيسيَّة للمجلس في المراجعة المنتظمة لأنظمته لأجل التحقيق والتحسين؛ ويتم السعي لتحقيق العدالة والموضوعيَّة في عمليَّة النتائج والإجراءات، وبعض المُدخَلات المهمة المدرَجة؛ مثل: التصميم، والأوراق العينة، وتحليل الأداء، وبرامج التوجيه ورؤساء المتحنين، والنهج التشاركيّ في وضع اللمسات الأخيرة على التصميم للعلامات[1].

نظام العلامات:

وتعتمد موثوقية التقييم على درجة الاتساق التي يقوم بها المتحن بوضع العلامة على نص الإجابة، ويضع كلُّ مُصمِّم أوراقَ الأسئلة العلامات وَفقًا للإجابة عن الأسئلة، ويتم عرضُ جميع تصاميم وضع العلامات ومراجعتها مِنْ قِبَل اللجنة المعنيَّة[2].

أوراق العينة:

يتلقَّى المجلسُ الملاحظاتِ المستمرَّةَ من الكليات والطلاب الدارسين، بالإشارة إلى التغييرات في المناهج وأوراق الأسئلة؛ ولذلك تتم مراجعة تصميم أوراق الأسئلة في ضوء الملاحظات[3].

تحليل الأداء:

بالإضافة إلى خدمة الغرض من الشهادة والتصنيف، تعتبر الاختبارات أيضًا أدوات قويَّة لتحسين عمليَّة التدريس، ويمكن أن يساعد تحليل إجابات الطلاب عن الأسئلة المختلفة المطروحة في الاختبار على تشخيص الضَّعْف في التعلُّم بالإضافة إلى العيوب في المناهج الدراسيَّة[4].

---

(1) JP institute of Technology, Reforms And Improvements In Examination System, accesson on November 28, 2022 at https://jpit.org.in/new/reforms-and-improvements-in-examination-system/

(2) Ibid.

(3) Ibid.

(4) Ibid.

المُناقَشات:

يمكن اعتبار عقد الاختبار الشفويّ من خلال المُناقَشات الجماعيَّة للتقييم بالإضافة إلى التركيز على الاختبارات الكتابيَّة، ويكون الموضوع متعلقًا بالمادة نفسها، وقد يُطلَب من كل مجموعة طرحُ نقاطها خلال النِّقَاش حول موضوع محدَّد، ويساعد المعلم في تقييم معرفته بالمنهج، وكيفية تطبيقه في المُناقَشات، ويغرس مهارات التحدُّث أمام الجمهور والعمل الجماعيّ، ويمكن تصنيف الطلاب من خلال هذه العمليَّات.

إقبال الطلاب الهنود على اللُّغة العربيَّة:

قام المجلس الهندي للتعليم الثانويّ برفع المفهوم الخاطئ بأن اللُّغة العربيَّة هي لغة المسلمين فقط؛ من خلال مَنْح خيار للاختيار اللُّغة العربيَّة كاللُّغة الثانية، وهي الآن أكثر شيوعًا بين الطلاب الناشئين، كما صرَّح أحدُ المدرِّسين في مدرسة الأمين الثانويَّة، كي تصبح اللُّغة العربيَّة خيارًا مفضلًا لدى الطلاب، حيث إنَّه من السهل تعلُّم اللُّغة العربيَّة مثل الهندية أو الفرنسيَّة أو السنسكريتية وغيرها، ومع ذلك، فإن الكثير من الناس يصفونها بأنَّها لغة المسلمين فقط، لكن بدأ العديد من الطلاب الهندوس يهتمون اهتمامًا باللُّغة العربيَّة، وقال بعضُ الطلاب الذين تقدموا مؤخَّرًا لامتحان اللُّغة العربيَّة: إنه بمجرد أن يبدأ الطالب في التعلُّم في سن أصغر، يصبح من الأسهل عليه التعلُّم، فقال أحد منهم: إنني فضلتُ أن أتحدث باللُّغة العربيَّة على اللُّغة التاميلية. كما قال أحد منهم: «إن النمط الحالي لاختبارات اللُّغة العربيَّة التي تقدمها الهند واضح تمامًا، ويمنح الفرصة للحصول على نتيجة جيدة كذلك»، وقال عميد مدرسة الأمين س شيخ نبي: «إنَّ طلاب المدرسة يريدون تعلُّم اللُّغة بشكلٍ أساسيٍّ لمصلحتهم الخاصَّة، وإن الطلب زاد في السنوات الأخيرة، الآن، لدينا حوالي (70) طالبًا في فصل اللُّغة العربيَّة»، وقال: «إذا قامت المدارس الأخرى بتضمين اللُّغة، وتعيين أعضاء هيئة التدريس، فأنا واثق أن المزيد من الطلاب سيختارون اللُّغة العربيَّة كخيار مفضَّل»؛ حيث إن هذه اللُّغة مفيدة للغاية لفرص العمل في دول الخليج في هذا العصر، كما تتوفر العديد من الفُرَص الجيدة لأولئك الذين يرغبون في متابعة اللُّغة العربيَّة ودراستها في الدراسات العليا»[1].

وفي الهند، تبدو سياسة اللُّغة في التعليم مواتية، خاصَّةً إذا ما قُورنت بسياسة اللُّغة في المدارس في البلدان الأخرى للعالَم، ويبدأ الطلاب في جميع أنحاء الهند بدراسة لغتهم الأجنبيَّة الأولى كمادة مدرسيَّة مطلوبة بين سن (6) و(9) سنوات.

عدم الاهتمام بتدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس التابعة للمجلس في الخليج:

لكنَّ العديد من المدارس التابعة للمجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ (CBSE) في البلدان الخليجيَّة لا تُقدِّم اللُّغةَ العربيَّةَ كلغة اختياريَّة في الصفين التاسع والعاشر في المدرسة الثانويَّة، وهذا على الرغم من إدراج اللُّغة العربيَّة كواحدة من (27) لغة اختياريَّة تقدمها مدارس CBSE، وقال بعضُ مديري المدارس في الإمارات العربيَّة المتحدة: إنه لا يوجد طلبٌ على اللُّغة العربيَّة، بينما قال آخرون: إنه لا يوجد عددٌ كافٍ من المعلِّمين المؤهَّلينَ. كما ذكرت بعض الصُّحُف والجرائد الإنكليزية، ولو أن العديد من الآباء يرغبون في أن يتعلم أطفالهم اللُّغة العربيَّة كلغة اختياريَّة؛ لأنَّها ستكون بمثابة مؤهِّل إضافيّ للعمل في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، وقالت ملاتي داس، مديرة مدرسة عجمان الهندية، إن مدرستها تُقدِّم اللُّغة الرسميَّة للهند مثل الهندية ولغة جنوب الهند؛ المالايالامية، والفرنسيَّة كلغات اختياريَّة، و»لا يوجد لدى غالبية المدارس مدرسون مؤهَّلون لتدريس اللُّغة العربيَّة الاختيارية التي يقدمها CBSE؛ وذلك لأن المستوى متقدم جِدًّا، وإنه منهج مختلف تمامًا، وقال والد أحد الطلاب في مدرسة أبو ظبي الهندية: «نحن لسنا ضدَّ أيّ لغات أخرى، مثل الفرنسيَّة أو الهندية، إذا أراد أيُّ تلميذ دراسةَ هذه اللُّغات، فيجب تشجيعُه، ولكِنْ يجب على المدارس ألَّا تَفرِض اللغاتِ على التلاميذ الذين ليسوا مهتمينَ بهم، «لقد طلبنا اللُّغة العربيَّة كلغة اختياريَّة في الصف التاسع؛ لأنَّ ابني لا يحب الفرنسيَّة أو الهندية، لكنَّه يتمتع بقاعدة جيدة في اللُّغة العربيَّة»، وقال: إن تعلُّم لغة جديدة في هذه المرحلة يُمثِّل عبئًا إضافيًّا على الطلاب؛ لأنهم كانوا -بالفعل- تحتَ ضغط بسبب المنهج الواسع، وأخبرت مجموعةٌ من أولياء الأمور لصحيفة جلف نيوز أنهم اتصلوا بالمدرسة لكنهم لم يُحقِّقوا نجاحًا يُذكَر، وقال شيتي، رئيس مجلس إدارة مدرسة أبو ظبي الهندية، لصحيفة جلف نيوز: «إنه ليس على علم بأي مشكلات»، وقال رئيس مجلس الإدارة: «تم توجيه مدير المدرسة بإدخال اللُّغة العربيَّة كلغة اختياريَّة في المدرسة الثانويَّة»، وقال شيتي: «إنه سيتم توفير تعليم اللُّغة العربيَّة حتى لو اختاره عددٌ قليلٌ من التلاميذ»، وقالت ماري جورج، مديرة المدرسة الهندية

(1) https://timesofindia.indiatimes.com/city/madurai/arabic-becoming-popular-second-language-option/articleshow/74543105.cms

في رأس الخيمة: «إنها قامت بإدخال اللُّغة العربيَّة كمادة اختياريَّة في الصف العاشر»، وقالت مديرة مدرسة العين الهندية، نيلام أوبادياي: «إن مدرسة العين الهندية تقدم اللُّغة العربيَّة، باستثناء الهندية والفرنسيَّة والمالايالامية»، وقال بي كيه: «إن مدرسة الواحة في العين تقدم أيضًا اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية، بالإضافة إلى المالايالامية، والبنغالية، والأردية»، وقالت مدرسة الإصلاح الهندية في أبو ظبي: «إنها تُقدِّم اللُّغةَ العربيَّةَ كلغة ثانية، إلى جانب اللُّغة الهندية والمالايالامية، كما تقدم مدرسة النور الإسلاميَّة الهندية اللُّغة العربيَّة، باستثناء الأوردية والمالايالامية»، وقال ك. جورج ماثيو، مدير المدرسة: «إن مدرستنا الثانويَّة الإنجليزيَّة في أبو ظبي لا تُقدِّم اللُّغةَ العربيَّةَ، ولكنه سيتخذ الترتيبات الخاصَّة باللغات؛ مثل اللُّغة العربيَّة عند الطلب، و»حاليًا نقدم الهندية والفرنسيَّة والمالايالامية»

أهميَّة الجوانب الاجتماعيَّة اللّغوية في تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الدكتور/ ناصح عثمانوفيك
أستاذ مُساعِد اللُّغة العربيَّة في جامعة روتشستر للتكنولوجيا في دبي

nxocad@rit.edu, nasihosmanovic@gmail.com

يلعب الجانب اللُّغويّ الاجتماعيّ دورًا أساسيًّا في الكفاءة التواصُليَّة في تعلُّم المعرفة البراغماتية واللغويَّة الاجتماعيَّة حول كيفيَّة ممارَسة اللُّغة لُغويًّا واجتماعيًّا بشكل توافقي، هناك الكثير من الأوراق البحثيَّة التي تسلِّط الضوءَ على نقص مهارات التحدُّث لدى طلاب اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية بِغَضِّ النظرِ عن مستوى إتقانهم للمعرفة اللغويَّة، الطلاب غير قادرين على تطوير المعرفة الاجتماعيَّة البراغماتية للغة بقدر المعرفة النَّحْويَّة للغة التي يتم تعلُّمها، تتناول هذه الدراسةُ أيضًا تصوُّرات معلِّمي اللُّغة العربيَّة حولَ تطوير الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة في فصول اللُّغة، والسبب الرئيسيّ هو استكشاف تصوّراتهم حول معرفة الطلاب والمعلِّمين للُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها بالكفاءة اللّغوية الاجتماعيَّة مع أي تحدّيات تتعلَّق بالكفاءة العَمليَّة في فصولهم الدراسيَّة، يتمّ فحص مكانة علم اللُّغة الاجتماعيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة في ثلاثة أبعاد: المواقف، والشمول، ومساهَمة التخطيط اللُّغويّ في اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، تساعد هذه العناصرُ الثقافيَّةُ الطلابَ في منهج اللُّغة العربيَّة على فَهْم عناصر اللُّغة الجديدة وإعطاء سياق لاستخدامها، ستوفِّر هذه الورقةُ العِلميَّةُ جانبًا تواصليًّا على أساس الكفاءة التواصليّة، وأهمّ جانب من جوانب علم اللُّغة الاجتماعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها مع القواعد الدقيقة للاتصال والكتابة وزيادة وعيهم باللّغويّات الاجتماعيَّة.

الكلمات المفتاحيَّة: تعلُّم، لغة، اجتماع، اتّصال، تطوير، نجاح.

The importance of sociolinguistic aspects of teaching the Arabic Language for non-native speakers

Sociolinguistic aspect plays an essential part of communicative competence in learning pragmatic and sociolinguistic knowledge about how to practice language linguistically and socially accordingly. There are a lot of research papers highlight the lack of such speaking skills among students of the Arabic Language as foreign language regardless of their proficiency level of linguistic knowledge. The students are not able to develop socio-pragmatic knowledge of language as much as grammatical knowledge of the language being learnt. This study also reports the perceptions of the Arabic educators about the development of sociolinguistic competence in language classrooms. The main reason is to explore their perceptions about students' and the non-native Arabic educators' knowledge of sociolinguistic competence with any challenges of practical competence in their classroom. The place of sociolinguistics in teaching the Arabic Language is examined in three dimensions: attitudes, inclusion and the contribution of the language planning to the Arabic Language for non-native speakers. These cultural elements help students in the Arabic language curriculum to understand new language elements and gives a context for their use. This paper will provide communicative aspect on the basis of communicative competence and the most important aspect of sociolinguistics in teaching the Arabic for non-native speakers with the exact rules of communication and writing and raise their sociolinguistics awareness.

Keywords: Learning, language, meeting, communication, development, success.

مقدّمة:

لقد أصبح تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها ظاهرة هامّة في العصر الحالي؛ استجابةً للاحتياجات الشخصيَّة أو المهنيَّة، يتعلَّم الأشخاصُ اللُّغةَ العربيَّةَ للتأهل للتعليم في الخارج، أو للتواصُل مع زملائهم في الشركات الدوليَّة، أو لإعداد أنفسهم للسفر؛ من أجل فَهْم هذه الظاهرة، أصبحت المعرفة الواسعة بعملية اكتساب اللُّغة، وتعليم اللُّغة العربيَّة، وعلم اللُّغة الاجتماعيّ، وعلم اللُّغة النفسيّ، والمعرفة المحددة بتقنيات تدريس اللُّغة العربيَّة وطرق القياس والتقييم ذات أهميَّة خاصَّة، في هذه المقالة، سيتمّ فحص مكانة وأهمية علم اللُّغة الاجتماعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة، بشكلٍ عامّ، تعليم اللُّغة له هدفان: الأول: والذي يتم تحقيقه عادةً في الفصل الدراسيّ، هو أن الطلاب يتعلمون الخصائص الرسميَّة للغة، ويتدربون على استخدامها في مواقف التواصُل، والهدف الثاني: والذي يتم تحقيقه خارج الفصل الدراسيّ، هو أن يتواصل الطلاب فعليًّا مع الأشخاص في بيئة اللُّغة العربيَّة، تقع الاتّصالات اللّفظيّة بين الناس ضمنَ نطاق علم اللُّغة الاجتماعيّ، وتستلزم الأساليب الحاليَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة فَهْم النظريَّة الاجتماعيَّة والثقافيَّة وعلم اللُّغة الاجتماعيّ، تتضمّن هذه الاتّجاهات تحليل الأنواع المختلفة للّغة المكتوبة والمنطوقة التي تظهر في السياقات التي يتمّ فيها التحدّث باللغة العربيَّة كلغة أصلية، وأيضًا في السياقات العالميَّة؛ حيث يتمّ التحدّث بأنواع أخرى من اللُّغة العربيَّة، يتطلّب كل هذا البحث فَهْمًا للظواهر اللّغوية الاجتماعيَّة مثل سجلاّت اللُّغة، والأصناف، والسياق، والمسلَّمات البراغماتيّة، وأنماط التفاعل بين الناس، ومن المهمّ ملاحَظة أن تدريس اللُّغة العربيَّة بالمعنى الأوسع يتضمَّن تدريس التواصُل الناجح في اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية؛ من خلال استخدام السجلّ الصحيح أو التنوع المناسب، ومكان استخدام السجلّ أو التنوع الصحيّ على أساس نظري، وتنبثق «الكفاءة التواصليّة» من هذا الاتجاه في تدريس اللُّغة العربيَّة، وتأتي طريقة أو نَهْج بالكامل نتيجة لفهم هذا البناء النظريّ وتحليل السياق الذي يحدث فيه هذا التفاعل، منذ أواخر عام (1960م)، أَوْلَى علماءُ اللُّغة الاجتماعيون اهتمامَهم لاستخدام اللُّغة بشكل طبيعيّ؛ ممَّا جعَل متخصصّي اللُّغة العربيَّة يتطلَّعون إلى البحوث اللغويَّة الاجتماعيَّة لتطوير منهجيَّات التدريس وتوسيع مجال أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة، ولا يقتصر تعليم اللُّغة العربيَّة على تطوير النظام النَّحْويّ فحسبُ، بل يشمل أيضًا القدرةَ على استخدام اللُّغة كأداة للتعلُّم والقدرة على استخدام اللُّغة بشكل مناسِب في سياقات مختلفة، ويعكس الوظيفة والاستخدامات التواصُليَّة للُّغة.

إن النهج التواصليّ المبنيّ على أساس الكفاءة التواصليّة ليس دواءً غريبًا، ودور علم اللُّغة الاجتماعيّ في تدريس اللُّغة العربيَّة هو توفير الوعي اللُّغويّ الاجتماعيّ لدى المتعلّمين.

علم اللُّغة الاجتماعيّ:

يمكن تعريف علم اللُّغة الاجتماعيّ بأنَّه: العلم الذي يبحث في أهداف ووظائف اللُّغة في المجتمع، (Tripp, 1969)، فهو يحاول شرحَ كيف تختلف اللُّغة من سياق إلى آخَر عبر الحدود الجغرافيَّة، وكيف يتواصل الأشخاص في سياق واحد مع أشخاص في سياقات أخرى؛ (على سبيل المثال: الناطقون بغير اللُّغة العربيَّة – الناطقون بغير اللُّغة العربيَّة، والناطقون بغير اللُّغة العربيَّة – الناطقون باللُّغة العربيَّة، وما إلى ذلك).

يقوم العلماء العاملون في مجال علم اللُّغة الاجتماعيّ بإجراء أبحاث حول كيفيَّة استخدام اللُّغة العربيَّة في سياقات اجتماعيَّة متنوّعة، ومدى ملاءمة اللُّغة المستخدَمة في أي سياق معيَّن، مع الأخذ في الاعتبار عوامل مثل: آداب السلوك والعَلاقات بين الأشخاص واللهجات الإقليميَّة، أحدُ استخدامات اللُّغة في المجتمع هو البناء والحفاظ على عَلاقات ذات معنى بين الناس. (Spolsky, 1998). عندما نلتقي بأشخاص للمرة الأولى في سياق اجتماعي، غالبًا ما يتضمن رد فعلنا الأول تكهُّنات، على أساس لغتهم المنطوقة، حول المكان الذي ينتمون إليه، والطبقة الاجتماعيَّة التي ينتمون إليها، تؤدِّي مثل هذه التكهُّنات إلى تكوين صورة أكمل للأشخاص وفهمهم، يمكننا تعريف علم اللُّغة الاجتماعيّ بأنَّه فرع العلم الذي يحلّل العَلاقة بين اللُّغة والمجتمع على أساس استخدامها في سياقات اجتماعيّة متنوّعة، وهو أحد التخصّصات الفرعيَّة البعيدة المدى في علم اللُّغة؛ حيث يتفاعل مع العديد من التخصُّصات الأخرى. (Bakoni, 2011))، يستخدم علم اللُّغة الاجتماعيّ العديد من خطوط البحث، بَدءًا من تحليل استخدام اللُّغة العربيَّة الفصحى والمحلّيّة، ويمكن إدراج بعض القضايا الأساسيَّة التي يتمّ تناولها في مجال علم اللُّغة الاجتماعيّ على النحو الآتي:

تنوع اللُّغة وتغيرها، الاختلاف والأسلوب، الاتجاهات اللغويَّة، اللُّغة والثقافة، اللُّغة والتفاعل، تحليل التفاعل، تحليل الخطاب، اللُّغة والتفاعل في المواقف الاجتماعيَّة، استخدام الأدب كمتغير في الكلام، ثنائيَّة اللُّغة أو التعدّديَّة اللُّغويَّة والتعدّديَّة الثقافيَّة، الطبقة الاجتماعيَّة واستخدام اللُّغة، الاتّصال اللُّغويّ. (Swann, 2018).

إن السِّمات النظريّة الأساسيَّة لعلم اللُّغة الاجتماعيّ وسياق ممارسته تُضفِي على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها محتواه الاجتماعيّ الغنيّ؛ لتوضيح ذلك: عندما ينظر المرء إلى تعليم اللُّغة العربيَّة في سياق مدرسيّ، مع ملاحَظة التفاعلات بين الطالب والمعلِّم جنبًا إلى جنب مع المكوّنات التعليميَّة للتعليم والتعلُّم، يتمّ إدراك أهميَّة التفاعلات الاجتماعيَّة بسهولة. (Tretman, 2017). فيما يتعلَّق بوظائف الاتّصال، فإن تطبيق علم اللُّغة الاجتماعيّ في سياق الفصل الدراسيّ يمكن أن يُسهِم بشكلٍ كبيرٍ في تطوير تقنيات تدريس اللُّغة العربيَّة؛ لذلك من الضروري رؤية سمات كل من علم اللُّغة الاجتماعيّ وتخصصات تعليم اللُّغة العربيَّة، مثل المواقف اللغويَّة، واللغة، والثقافة، وتطوير مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها. (Kibler, 2012).

الموقف اللُّغويّ:

في الحياة اليوميَّة وفي مختلف المواقف والأحداث، نقوم باستنتاجات لا تُعَدُّ ولا تُحصى حول استخدام اللُّغة العربيَّة ومستخدميها، نحن نستنتج المناطق الجغرافيَّة التي يأتي منها الأشخاص على أساس خطابهم، ونميِّز أساليبَ الكلام وأشكال الكلام غير المناسِبة في سياق معيَّن. (Columnas, 2002). على سبيل المثال: التسوق عن بُعْدٍ، والعمليات الهاتفية المتعلِّقة ببطاقات الائتمان، التي أصبحت الآن جزءًا من حياتنا، توجهنا للتحدُّث مع أشخاص لم نلتق بهم مِن قَبلُ، خلال هذه المحادَثات نبدأ في استخلاص استنتاجات حول الأشخاص الذين نسمعهم عبر الهاتف، وعن جنسيتهم، وخلفيتهم الاجتماعيَّة، ومدى وُدِّهم، وأصلهم العِرْقيّ، كانت لديهم نوايا حسنة أم لا. تحدد مثل هذه الاستنتاجات نوع النهج الذي يتبنَّاه المتحدثون والمستمعون فيما يتعلَّق ببعضهم بعضًا أثناء الاتصالات. (Bayyurt, 2006). تم إجراء العديد من الدراسات البحثيَّة التي تبحث في المواقف في تعليم اللُّغة العربيَّة في كل الأعمار ومستويات الكفاءة، الهدف العامّ لهذا الخط من البحث هو فَهْم كيف تؤثر المواقف الإيجابيَّة أو السلبيَّة للطلاب والمعلِّمين تجاه اللُّغة العربيَّة على تدريسها وتعلُّمها؛ لإجراء بحث حول المواقف اللغويَّة، يتعين على الباحثين تطوير استبيان صالح وموثوق يتضمَّن الأبعاد النفسيَّة والاجتماعيَّة واللغويَّة، ثم جمع البيانات عن طريق هذه الأداة؛ على سبيل المثال: فإن مواقف الطلاب تجاه اللُّغة العربيَّة التي يتم تدريسها سوف تسهّل أو تعقد تعلمَهم للُّغة، وستُساهِم دراسةُ العَلاقة بين الاتجاهات والتعلُّم في تطوير أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة والمواد المناسِبة لمجموعات طلابية محدَّدة، تظهر اتجاهات محددة. (Ashby, 1988).

اللُّغة والثَّقافة:

نحن نستخدم اللُّغة لنُخبِر الآخَرين عن أفكارنا، ورغباتنا، واحتياجاتنا، وتجاربنا، ولنشارك مشاعرنا، ولنفهم الأشخاصَ من حولنا، ولأغراض أخرى كثيرة، إذا أردنا أن نُدرج العوامل التي تؤثر على اختياراتنا المتعلِّقة باستخدام اللُّغة العربيَّة في أي سياق اجتماعي، فإن القضايا الأولى التي تتبادر إلى ذهننا ستكون سمات السياق (المدرسة، المكتب، المنزل، الحديقة، مركز التسوق... إلخ)، وتأثيرات الكلمات المختارة بين المستمعين، مع الأخذ في الاعتبار ثقافة وشعب البلد الذي يتمّ التحدّث باللغة فيه. (Nagi, 2015)).

في هذا القسم، يتمّ فحص مكانة الثقافة وأهميتها في تعلُّم اللُّغة العربيَّة، يشتمل مفهوم الثقافة على مئات التعريفات المختلفة، التي تتغير من نظام إلى آخَر، وهو تنوّع يجعل من الصعب التوصل إلى تعريف مُرضٍ، وبشكلٍ عامٍّ، يشمل مفهومُ الثقافة أسلوبَ الحياة اليوميّ للمجتمع، والأعمال الفنيَّة، واللُّغة، والدين، والتقاليد؛ وبالتالي يختلف المفهوم باختلاف أسلوب الاتصال والقِيَم الاجتماعيَّة والأعراف والمعتقَدات والاتجاهات والسُّلوكيَّات.

إن نظرةً على مفهوم الثقافة في نطاق تعلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها تكشف أن الخبرات التي يكتسبها الطلاب في لغتهم الأم تتمّ إعادة هيكلتها نتيجةً للمفاهيم والخبرات الجديدة المكتسَبة أثناءَ تعلُّم لغة جديدة، يقوم الطلاب بتنشيط معرفتهم الثقافيَّة السابقة قبل بَدْء فصل اللُّغة الأجنبيَّة ومحاوَلة فَهْم المفاهيم الثقافيَّة الجديدة من خلال مقارنتها بالمفاهيم السابقة، سيكون مفيدًا لزيادة وعي هؤلاء الطلاب بثقافة اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية حتى يتمكنوا من فَهم اللُّغة العربيَّة بطريقة أفضل. يعتقد فانتيني (Fantini) أنَّ تعلّم اللُّغات من خلال مقارَنة أوْجُه التشابُه والاختلاف بين الثقافتين هو فترة انتقالية يزداد فيها وعي الطلاب باللغة الأجنبيَّة والثقافة المرتبطة بتلك اللُّغة، وفي نهاية هذه الفترة الانتقاليَّة، ستظهر ثقافة عالميَّة.

في ضوء التواصُل بين الثقافات وافتراضات النقل، يمكن القولُ: إنَّه أثناء تعلُّم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية، سوف يستكشف الطلاب أيضًا ثقافة اللُّغة العربيَّة. (Bayyurt, 2006)). بالإضافة إلى ذلك، فإن الخبرات اللغويَّة والثقافيَّة للطلاب في لغتهم الأم/اللُّغة الأُولى المكتسَبة قبل فصل تعلُّم اللُّغة ستساعدهم على توضيح المفاهيم اللغويَّة والثقافيَّة

الجديدة التي يواجهونها في اللُّغة العربيَّة؛ بِناءً على هذا، سيقوم الطلاب بإعادة بناء المفاهيم التي تعلموها في الماضي والاستفادة من الخبرات السابقة في عمليَّة التعلُّم. تشير نظرة عامَّة على مفهوم الثقافة من حيث الفصل الدراسيّ للُّغة العربيَّة إلى أن ثقافة اللُّغة العربيَّة هي أحد مُكوِّنات الموضوعات التي يتم تناولها في فصل اللُّغة، يعتقد بعض الباحثين أنَّ دمج ثقافة اللُّغة الأجنبيَّة في الفصل الدراسيّ هو مضيعة للوقت؛ لأن الطلاب لن يحتاجوا أبدًا إلى مثل هذه المعرفة، بينما يدعي الآخرون أن التعدّدية اللغويَّة والتعدّدية الثقافيَّة هي صفات يحتاج الطلاب إليها لفَهم ودمج المفاهيم الجديدة. (Nagi, 2015). ولتحقيق هذه الغاية، ينبغي زيادة الوعي الثقافيّ لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة وإعادة هيكلة مواد تعلُّم اللُّغة العربيَّة بما يتماشى مع التعدّدية الثقافيَّة والتعدّدية اللغويَّة. (Bayyurt, 2006). هناك نهج آخَر لإدراج الثقافة في فصول اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ وهو إعداد المكوِّن الثقافيّ للمنهج الدراسيّ في ضوء احتياجات المتعلِّم، والثقافة المحليَّة/ثقافة المصد، والهويات اللّغوية، وسياقات التعلُّم. (Hymes, 1972). ومن المهم تحليل المقارَبات المتعلِّقة بالثقافة في البلدان التي استقبلت اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية يتم تدريسها في مدارسها وجامعاتها، واليوم أصبحت اللُّغة العربيَّة في هذه البُلدان، بسبب ثقافتها وتقاليدها الغنية، واحدة من أكثر اللغات الأجنبيَّة أهميَّةً في نظامها التعليميّ. (Nagi, 2015).

تخطيط وإستراتيجيات اللُّغة العربيَّة:

يستلزم التخطيط والإستراتيجيات اللغويَّة الاختيار والإطار التعليميّ لتدريس اللُّغة التي سيتمّ استخدامها في المؤسَّسات الرسميَّة وغير الرسميَّة. (Ricento, 2000). يُصَنِّفُ كوبر (Cooper) تخطيط اللُّغة إلى ثلاث فئات: تخطيط الحالة، وتخطيط المجموعة، وتخطيط الاستحواذ، يشير تخطيط الحالة عمومًا إلى الوضع الرسميّ للُّغة، وإلى التفضيلات العامَّة وأهداف استخدام اللُّغة، ويرتبط تخطيط المجموعة باللغة نفسها ويتضمَّن اختيار المفردات بِغَضِّ النظرِ عن التمييز بين الجنسين، والكلمات الجديدة المضافة إلى اللُّغة، واختيار الحروف الأبجدية، وتحديد قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، يستلزم تخطيط الاكتساب التدريس والتعلُّم واستخدام اللُّغة لأغراض معينة، أو الاستخدامات المتعلِّقة بالأعمال. (Nagi, 2015). يمكن للعَلاقة المتناغمة بين المعلم والطالب أن توفر جوًّا وديًّا وعلاقةً شخصيَّةً متناغمةً للتدريس، وتُسهم في تحسين جودة التدريس وتعزيز قدرة الطلاب على التفكير المتكامل والروح الاستباقيَّة، ووضع الأساس للتنفيذ الفعَّال لوسائل التدريس المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، عندما يقوم المعلمون بتنظيم الطلاب لمواصَلة التعلُّم في الفصل الدراسيّ، يجب عليهم الانتباه إلى مدى فَهْم مُدخَلات اللُّغة وتسامُح مُخرَجات اللُّغة. تشير قابلية فهم مُدخَلات اللُّغة إلى أن اللُّغة التي يدخلها المعلم يمكن فهمها بسهولة مِنْ قِبَل الطلاب، إذا لم يتمكّن الطلاب من فَهْم ما يقوله المعلم، فسوف يشعرون بالكراهية، ويكون لديهم مزاج متحدٍّ. (Mizne, 1997). يشير التسامُح في مُخرَجات اللُّغة إلى أنَّه يجب على المعلم أن يتخذ موقفًا متسامحًا تجاهَ الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في مُخرَجات اللُّغة الخاصَّة بهم، ومن خلال القيام بذلك، فإنهم يتجنَّبون التأثير السلبي الذي ينتج بسبب القلق بشأن ارتكاب الأخطاء، إذا أردنا إتقان اللُّغة العربيَّة حقًّا، فيجب أن تكون لدينا معرفة كافية بالخلفيات الاجتماعيَّة والثقافيَّة الغنية التي توجد فيها اللُّغة؛ كما تفيد المعرفة الاجتماعيَّة والثقافيَّة الغنية فَهْم اللُّغة واستخدامها، ويكمل كلٌّ منهما الآخَر؛ لذا فإن إدخال المعرفة الاجتماعيَّة والثقافيَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة أمر ضروري. (Cibler, 2012).

الكفاءة التواصليّة:

مصطلح «الكفاءة» مشتق من مفهوم «الأداء» الذي اقترحه تشومسكي (Chomsky) لأول مرة في الستينات. الأول هو المعرفة اللغويَّة للمتحدِّث الأصلي المثاليّ، وهي وظيفة بيولوجية فطرية للعقل تسمح للمتحدِّث بتوليد مجموعة غير محدَّدة من الجُمَل النَّحْويَّة التي تشكل اللُّغة الهدف، في حين أن الأخير هو الاستخدام الفعليّ للُّغة في مواقف ملموسة، ومع ذلك، وَفقًا لكامبل وويلزة (Campell & Walls) فقد أغفل اختصاص (Chomsky) تشومسكي القدرة اللغويَّة التي تشير إلى إنتاج أو استخدام المنطوقات التي تكون غير صحيحة نحويًّا، ولكنَّها مناسِبة للسياق أو السياق الظرفيّ واللفظي للكلام. (Hymes, 1972)، وبطريقة مماثلة، أكَّد هايمز (Hymes) أنَّه بالإضافة إلى الكفاءة اللغويَّة، لدى مستخدم اللُّغة نظام بديهي آخَر تكون فيه قواعد النحو عديمة الفائدة، أي أنَّه يمكنه تعديلُ استخدامه للغة بناءً على عوامل مثل الموضوع والموقف والعَلاقات الإنسانيَّة، وبِناءً على حجته، فهو يقترح مفهومَ "الكفاءة التواصُليَّة" التي تشمل كلًّا من الكفاءة اللغويَّة والمعرفة الضمنية والصريحة، سواء قواعد النحو والمعرفة السياقيَّة أو اللغويَّة الاجتماعيَّة لقواعد استخدام اللُّغة في السياقات. ويقول هايمز(Hymes) : إن الكفاءة التواصُليَّة تتضمَّن ما يلي: ما هو ممكن من الناحية الشكليَّة، وما هو المعنى الاجتماعيّ أو القيمة لنطق معيَّن، وما يحدث بالفعل ,Hymes)

1972). تسمى القدرة المحدَّدة على استخدام اللُّغة الثانية بطُرُق مختلفة قد تتلاءم مع البيئات الاجتماعيَّة المختلفة التي يتمّ فيها الاتصال بالكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة، وبدون هذه القدرة، حتى العبارات النَّحْويَّة الأكثر مثاليَّةً يمكن أن تنقل معنى مختلفًا تمامًا عمَّا قصده المتحدِّثُ؛ لأنَّ هناك العديد من العوامل التي يجب أخذُها في الاعتبار عند التواصُل باللُّغة الثانية؛ مثل: العمر، والجنس، وحالة المُشارِكينَ، وإجراءات الإعداد؛ على وجه التحديد: يمكن تقسيم الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة بشكلٍ عامٍّ إلى مجالين، أحدهما هو ملاءمة الشكل، أي علم اللُّغة البراغماتي، الذي يشير إلى الموارد الخاصَّة التي توفرها لغة معينة لنقل خطابات معينة، والآخَر هو ملاءمة المعنى، أي التَّداوُليَّة الاجتماعيَّة، التي تحدد الطُّرق التي يخضع بها الأداء العمليّ لأعراف وقِيَم اجتماعيَّة وثقافيَّة محدَّدة. (Kasper & Blum-Kulka, 1993). بالإضافة إلى ذلك، من العوامل التي تجعل من الصعب جِدًّا اكتساب الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة هو التباين في القواعد الثقافيَّة للتحدُّث وكذلك العناصر الاجتماعيَّة والثقافيَّة والبراغماتية الموجودة أصلًا في تلك الكفاءة، وبعبارة أخرى: ما هو مناسب في موقف ثقافيّ قد يكون غير مناسب على الإطلاق في موقف ثقافي آخر، ويمكن اكتساب قواعد التحدُّث هذه تدريجيًّا عندما ينغمس المتعلِّم في الثقافة المستهدَفة، وهذه عمليَّة تستغرق وقتًا طويلًا، أمَّا بالنسبة لسياق اللُّغة الثانية أو الأجنبيَّة، فإن رفع وعي المتعلِّمين بقواعد التحدُّث قد يساعدهم على اكتساب هذه المهارات بكفاءة أكبر وفي وقتٍ أقلَّ. (Mizne, 1997).

من الواضح أن الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة هي كفاءة متعدِّدة الأوجه ومتعدّدة الطبقات تتطلَّب معرفةَ كيفيَّة استخدام المتحدثين للُّغَةِ للتواصُلِ بطريقةٍ لا تُزعج بعضهم بعضًا، سيكون من الصعب الحصول على مثل هذه الجوانب الاجتماعيَّة والثقافيَّة والعمليَّة دون دمجها في الثقافة، إلا أنَّها ليست مستحيلة، ويتوفّر الوصول إلى الكتب ومواد الاستماع ومقاطع الفيديو، وأي مواد تعكس ثقافةَ مجتمع اللُّغة المستهدَفة. (Suslak, 2009)). هناك يوجد المزيد من الفُرَص المتاحة التي تمكِّن الأشخاصَ من مختلف الثقافات والبلدان من الاجتماع معًا، سواء وجهًا لوجهٍ أو عبرَ الإنترنت. ومع ذلك، فإن كيفيَّة جمع هذه الموارد معًا وكيفية تنفيذها واستخدامها مِنْ قِبَل معلِّمي اللُّغة في الفصول الدراسيَّة هي القضايا الرئيسيَّة في تدريس الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة، وهذا يؤدّي إلى سؤال: كيف يمكن لمدرّسي اللُّغة الثانية أو الأجنبيَّة تطوير الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة لمتعلميهم؟ وكما سبَق الحديثُ عن هذا، فإن أحد المجالات الإشكاليَّة حول هذه القضية هو أن السِّمات الثقافيَّة واللّغويّة الاجتماعيَّة يَصعُب تدريسُها خاصَّةً عندما لا يكون المتعلمون مؤهَّلين بعدُ في اللُّغة الثانية أو اللُّغة الأجنبيَّة، وهناك مشكلة أخرى؛ وهي أن هذه الجوانب الثقافيَّة والاجتماعيَّة اللغويَّة للُّغة متأصِّلة دون وعي داخل المتعلِّم؛ ممَّا يجعَل من الصعب على المعلِّمين دمجُها في فصول اللُّغة. وأخيرًا، يتمّ تقديم العناصر الثقافيَّة للُّغة عمومًا كموضوع إضافيّ من خلال الكتب المدرسيَّة أو المواد التكميليَّة، في حين تُترك السِّمات اللغويَّة الاجتماعيَّة لمتعلِّم اللُّغة ليتعلمها بنفسه من خلال التجربة، ومن هذا المنطلق فإن تطوير الأساس النظريّ للمقارَبة التواصُليَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة سيعتمد على فَهْم طبيعة التواصُل الإنسانيّ. (Mizne, 1997).

تدريس الكفاءة اللُّغويَّة الاجتماعيَّة:

هناك طريقتان أساسيتان لتقديم وتدريس الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة، أحدهما هو اللّجوء إلى النماذج الثقافيَّة؛ حيث يتمّ تعليم الطلاب بشكل صريح أو ضمنيّ العناصر الثقافيَّة المتأصلة في استخدام اللُّغة، والثاني هو: دمج أفعال الكلام كمواقف يضطرّ فيها المتعلمون إلى استخدام اللُّغة مع مراعاة العوامل الاجتماعيَّة العَمليَّة؛ مثل: التماثيل الاجتماعيَّة للسامع أو درجة الفرض أو محتوى الطلب. (Omaggio, 2001). قد لا تكون بيئة الفصل الدراسيّ سياقًا مناسبًا؛ حيث يمكن تطوير الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة بسبب عدة أسباب فريدة لأي تجربة تعليميَّة في سياق اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية؛ مثل عدم أصالة محتوى المواد، ومعظم المحاضِرين الذين يقومون بتدريس اللُّغة العربيَّة يواجهون تحدِّيات؛ مثل: افتقارهم إلى المعرفة، ومتطلَّبات المناهج الحاليَّة، وأهداف التدريس المختلفة، وتحفيز الطلاب، والتقييم؛ حيث تلعب هذه العوامل دورًا حاسمًا في عمليَّة تعلُّم كيفيَّة استخدام اللُّغة بطريقة مناسِبة؛ لأنَّ التركيز الرئيسيّ لمعظم متعلّمي اللُّغة العربيَّة كلغة أجنبية مكرَّس لتعلُّم ما هي قواعد اللُّغة، وكيف يمكنها إنتاج جُمَل نَحْويَّة بدلًا من كيفيَّة إنتاجها الجُمَل المناسِبة التي تُناسِب السياق الاجتماعيّ المحدَّد؛ فمن الممكن مُساعَدة الطلاب على تعزيز واكتساب هذه الكفاءة من خلال رفع وعيهم بقواعد الاستخدام اللُّغويّ الاجتماعيّ للُّغة، يسلّط أوماجيو (Omaggio) الضوءَ على ثلاثة أسباب رئيسيَّة لعدم التعامُل مع الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة في كثير من الأحيان كموضوع في حدِّ ذاتِه، وكجانب لا غنى عنه في تدريس اللُّغة:

أ- يعتقد معلِّمُو اللُّغة -في كثير من الأحيان- أنَّه ليس لديهم الوقت للتدريس الاجتماعيّ والثقافيّ بسبب ضيق الوقت في مناهجهم الدراسيَّة

ب- قد لا يكون لدى المعلّمين ثقة كافية في الاعتقاد بأنهم قادرون على تدريس الجانب الاجتماعيّ والثقافيّ لتعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة بشكل جيد؛

ت- يتضمّن تدريس الكفاءة الاجتماعيَّة والثقافيَّة -في كثير من الأحيان- التعامُل مع مواقف الطلاب والتي عادةً ما يجدها المعلمون صعبةً للغاية عند محاولتهم توجيه طلابهم لفَهم وتقدير منطق ومعنى الثقافة المستهدَفة. (Omaggio, 2001).

يشير بعض العلماء إلى الافتقار إلى السياق الذي يستخدم فيه الطلاب اللُّغة تواصليًّا، لكنَّه يشير إلى أنَّه نظرًا لأن معظم تعلّم اللُّغة الأجنبيَّة يحدث في الفصول الدراسيَّة، يبدو من الصعب تحقيق توفير فُرَص لاستخدام لغة أصيلة وطبيعية.

هناك عدة مصادر تعيق تعلُّم وتعليم الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة، من بينها النقل من اللُّغة الأُولى، والذي يتضمَّن نقل الأنماط الاجتماعيَّة والثقافيَّة من اللُّغة الأُولى إلى القواعد اللغويَّة الاجتماعيَّة لاستخدام اللُّغة في اللُّغة الثانية، ويرجع ذلك -غالبًا- إلى المعرفة المحدودة بالكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة للُّغة الثانية. (Hymes, 1972). يتم بناء المعرفة حول القِيَم اللغويَّة الاجتماعيَّة للأشكال اللغويَّة على أساس السياق الاجتماعيّ والبيئات الثقافيَّة؛ حيث يتم استخدام اللُّغة بشكل طبيعيّ. ترتبط الوظائف والقِيَم الاجتماعيَّة العَمليَّة للأشكال بها في التواصُل الفعليّ. من منظور تربويّ، يبدو الوضع معقَّدًا بالنسبة للمعلِّمينَ الذين يُتوقَّع منهم مُساعَدة الطلاب على تعزيز الكفاءة التواصُليَّة في الفصول الدراسيَّة، والتي يمكن تطويرُها من خلال التفاعل الوثيق مع المتحدثين الأصليين. يؤدِّي هذا أيضًا إلى نِقَاش نقديّ مخصَّص لكفاءة المعلِّمين اللغويَّة الاجتماعيَّة؛ لكي يكونوا قادرين على تدريس الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة بشكلٍ فعَّالٍ، يحتاج المعلمون إلى معرفة وممارَسة هذه الكفاءة إلى الحد الذي يمكنهم من مُساعَدة الطلاب على تطويرها. (Labov, 2006). ومع ذلك، نظرًا لأنهم ينتمون إلى نفس النظام التعليميّ الذي يفتقر إلى التعليم المناسب لتحسين الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة للمُتعلِّمين، فإن معظم المعلِّمين إمَّا يُهمِلون تدريسَ ما يشعرون هم أنفسهم بالضَّعْف فيه، أو يقومون بتدريس هذه الكفاءة بطريقة تدريس غير فعَّالة. يجب معالجة مشكلة افتقار المعلِّمين إلى الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة بشكل مناسِب، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال التخطيط السليم لتدريس هذه الكفاءة للمعلِّمينَ، أو توفير الفُرَص لهم حيث يتفاعلون مع النَّاطِقينَ باللُّغة العربيَّة لتعزيز الفَهْم النقديّ للثقافة العربيَّة، واستخدام اللُّغة ذات الصلة. يمكن أيضًا تحقيق المشكلات المبلَّغ عنها عن طريق تغيير المناهج الدراسيَّة والمناهج المتَّبعة بطريقة تدعِّم تدريس هذا الاختصاص. ستتناول نتائج البيانات النوعيَّة أيضًا العوامل التي يُزعم أنَّها تشكل تحدّيات أمامَ تطوير الكفاءة اللغويَّة الاجتماعيَّة لدى المتعلِّمين. (McKee, 2021).

تدريس اللُّغة العربيَّة للناطقينَ بغيرها كلغة عالميّة:

بالنظر إلى الوضع الحالي للغة العربيَّة اليوم، فإن ضرورة تدريس اللُّغة العربيَّة كلغة دوليَّة، وتدريب المعلِّمين، وتطوير المواد المناسِبة أمر واضح. وجهة النظر المعتمَدة هنا أن اللُّغة العربيَّة هي لغة مهمة، وأن كثيرًا من البلدان الشرقية والغربيَّة تحتاج إلى هذه اللُّغة، ولا تقتصر هذه الحاجة على الأمور الدينيَّة فقط، بل على الأمور العَمليَّة والعِلميَّة أيضًا، علاوةً على ذلك، يجب إجراء وتحليل الدراسات التجريبيَّة والرصدية في هذا السياق. (Sankof, 1982). يعتبر علم اللُّغة الاجتماعيّ أمرًا أساسيًّا في تطبيق هذه النظريات ورفع مستويات تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها. من أجل الحصول على نتيجة صالحة وفعَّالة لعملية تدريس اللُّغة العربيَّة، يجب أن تُؤخذ في الاعتبار عن كثب الخطط والإستراتيجيات الكليَّة والجزئيَّة، مع إيلاء اهتمام خاص لتخطيط المناهج وتصميم المناهج وخطط التكامل والعرض. منهج اللُّغة هو برنامج لُغويّ شامل يتضمَّن أهدافَ التدريس، وتحديدَ المحتويات، وأنشطةَ التعلُّم التي تهدف إلى تحقيق الأهداف، وطُرُق قياس إنجازات التعلُّم، وتقييم كل جانب من جوانب المنهج. يُعَدّ فهمُ مفهوم الكفاءة التواصُليَّة وتطبيقه عمليَّة صعبة، لا سيّما من حيث تكييفها وتنفيذها في مناهج تعليم وتعلُّم اللُّغة الثانية/الأجنبيَّة. وفيما يتعلَّق باعتماد الكفاءة التواصُليَّة في تطوير مثل هذه البرامج اللغويَّة، هناك حاجة إلى الانتقال من المنهج المقترَح الذي يجمع بين النهج البنيوي إلى تدريس اللُّغة القائم على التواصُل. يشير (كيرن (Kern إلى هذا النوع من المنهج على أنَّه: «المنهج القائم على الكفاءة»؛ حيث يتم تحديد كفاءات متعلِّمي اللُّغة المطلوبة للدورة، بالإضافة إلى الكفاءات التي سيتم تطويرها خلال الدورة وشرحها؛ ممَّا يؤدِّي إلى زيادة أداء الطلاب. ,Lomotery)

2021). تحدّد الأهداف المبنيَّة على الكفاءة ما سيتمكن المتعلمون مِنْ فِعْله باللُّغة العربيَّة التي تعلموها، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، ينبغي تحديد المنهجيَّة التي تؤكد على هذه الكفاءات في المنهج الدراسيّ. بِناءً على هذا فإنَّه يجب تصميم احتياجات المتعلِّمين وأنشطة الفصل الدراسيّ وأدوار المعلم والمواد التعليميَّة بدقَّة. (Tretman, 2017).

بيئة اللُّغة العربيَّة:

من الاستعارات المفيدة لسياقات علم البيئة، الذي عرَّفَه هوجن (Haugen) بأنَّه: «دراسة التفاعل بين أي لغة معيَّنة وبيئتها»، حيث يكون الناس والمجتمعات هم البيئة، من وجهة نظر البيئة اللغويَّة، تشكل اللُّغة نظامًا ثقافيًّا يتّسم بالتعقيد والمرونة بشكلٍ لا يصدَّق، ونحن نكتسب الممارَسات اللغويَّة للمجتمع الذي ننتمي إليه من خلال «التفاعل المتباين» المستمرّ مع بيئتنا الاجتماعيَّة، سواء البشريَّة أو الطبيعيَّة، - المتغيِّرات اللغويَّة. (Spolsky, 2004). يرى الباحثون أن القُوَى الديناميكيَّة العاملة في النشاط اليوميّ للمجتمعات اللغويَّة هي أقوى بكثير من السياسات الواعية ذات الدوافع الأيديولوجيَّة، ولا يمكن تفسير تطوُّر اللُّغة بمجرد التبايُن العشوائيّ الصغير المعزَّز بالعزلة الجغرافيَّة، ولكن أيضًا من خلال تضمين الانتقاء الوظيفيّ والاجتماعيّ. وبعبارة أخرى: فإن التغييرات في المجتمع هي التي تؤثر على التنوع اللُّغويّ. (Spolsky, 2004).

الممارَسات اللّغوية هي مصطلح يشمل مجموعةً كاملةً من الخصائص اللّغوية النمطيَّة البحتة؛ مثل: (الهياكل النَّحْويَّة، والاختيارات المعجميَّة، وأنماط النطق المحدَّدة، والتي يستخدمها المتحدِّثون الفرديون بلغة معينة، أحيانًا بوعي، وأحيانًا بشكل أقلّ، والتي تشكل النمط التقليديّ غير المميز لمجموعة متنوعة من اللغات)، بالإضافة إلى الاختلافات التقليديَّة بين مستويات شكليَّة الكلام وإستراتيجيات المداراة وقواعد أو أنماط الاتصال الأخرى المتَّفَق عليها فيما يتعلَّق بالتنوع المناسب لأي موقف تواصُليّ، وفي المجتمعات متعددة اللُّغات، تتضمَّن قواعد للسياق المناسب أيضًا لاستخدام كل لغة مسمَّاة؛ وبالتالي فإن تخطيط وتنظيم اللُّغة ستشمل جميع الممارَسات اللغويَّة والمعتقَدات والقرارات الإداريَّة للمجتمع. (Tretman, 2017).

خاتمة:

علم اللُّغة الاجتماعيّ له تأثير كبير على تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، واللُّغة هي نوع من الظواهر الاجتماعيَّة، وهي تظهر وتتطوَّر دائمًا على خلفيَّة اجتماعيَّة معينة، ولا ينبغي للمعلِّمينَ أن يهتموا بتدريس قواعد اللُّغة فقط مع تجاهُل السياق الاجتماعيّ، ومن أجل تحقيق الهدف الحقيقيّ لتدريس اللُّغة العربيَّة، يجب علينا دمج اللُّغة مع السياق الاجتماعيّ. استكشف هذا البحث العلميّ المكوّنات الفرعيَّة لعلم اللُّغة الاجتماعيّ؛ مثل المواقف اللّغويةّ، والعَلاقة بين اللُّغة والثقافة والتخطيط اللُّغويّ في تعليم اللُّغة العربيَّة. وفي عالم تحكُمه العولمةُ، ومن أجل الحفاظ على عَلاقات جيدة مع البلدان الأخرى، من الضروريّ وجود لغة مشترَكة تضمَن التواصُل عبر الحدود. لتطوير إتقان اللُّغة العربيَّة على نطاقٍ واسعٍ، من المهمّ تعزيز المواقف الإيجابيَّة تجاه اللُّغة التي سيَتِمُّ تدريسُها. يُعَدُّ تدريس اللُّغة العربيَّة أمرًا صعبًا، بل مستحيلًا، إذا كان لدى المتعلّمين اتجاهات سلبيَّة تجاه هَدَفِ اللُّغة، أو جنسية مدرّسي اللُّغة، أو سياق التدريس؛ ولهذا السبب، فإن دراسة المواقف الحاليَّة تجاه هدف اللُّغة وتطوير الأساليب والمواد التي تعزّز الإيجابيَّة هي مساعٍ جديرةٌ بالاهتمام، وفي هذا الصدد، فإن دمج الثقافة في تعليم اللُّغة العربيَّة يساعد المتعلّمين على فَهْم المفاهيم غير المألوفة؛ من خلال مواجهتها في السياق؛ وبالتالي يتمّ تعزيز تعلّم اللُّغة العربيَّة، يُعتبرُ تعلُّم اللُّغة العربيَّة كظاهرة اجتماعيَّة هي أداة للتواصُل وجزء مهمّ من الثقافة ومرآة تعكس ثقافة الأُمَّة، وتكشف عن محتواها الثقافيّ، يُعدّ تقديم الثقافة أمرًا مهمًّا جِدًّا في تدريس اللُّغة العربيَّة؛ لأنَّه يرتبط بشكلٍ مباشِرٍ بمدى ملاءمة استخدام الطلاب للُّغة العربيَّة.

نحن نعلم أنَّه إذا أردنا إتقان اللُّغة العربيَّة بنجاح، فيجب علينا أن نفهم بالضبط خلفياتها الاجتماعيَّة والثقافيَّة؛ لذلك يمكننا القول: إن تعلّم اللُّغة العربيَّة هو عمليَّة فهم ثقافتها، ولا يمكن للُّغة العربيَّة أن تدرك وظيفة التواصُل الاجتماعيّ إلا في مواقف معيَّنة، نفس الجملة النَّحْويَّة في مواقف مختلفة سيكون لها تأثيرات مختلفة، إذا قلنا شيئًا غير لائق، فمن المحتمل أن تصبح اتصالاتنا فاشلة؛ لذلك لا ينبغي على أساتذة اللُّغة العربيَّة جعل الطلَّاب يعرفون المعاني المختلفة للغة العربيَّة في المواقف المختلفة فقطْ، بَلْ يجب على أساتذة اللُّغة العربيَّة إعداد المواقف المختلفة، ومن المحتمل أن يواجهها الطلابُ في الحياة الواقعيَّة لتعليمهم اللُّغة العربيَّة وتطبيقها على طريقة صحيحة.

المراجع والمصادر:

- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. Teacher Development, 10/2, 233-247.
- Benedikta Adokarley Lomotery, Ildiko Csajbok-Twerefou (2021). A pragmatic and sociolinguistic analysis of proverbs across languages and cultures, Journal of Pragmatics, Volume 182, https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.014
- David, Sankoff (1982). Sociolinguistic Method and Linguistic Theory, Studies in Logic and foundations of Mathematics, Volume 104, https://doi.org/10.1016/S0049-237X(09)70227-7
- Daniel, F.Suslak (2009). The sociolinguistic problem of generations, Volume 29, Issue 3, Language and Communication, https://doi.org/10.1016/j.langcom.2009.02.003
- Emma, Tretman (2017). Oral fluency, sociolinguistic competence, and language contact: Arabic learners studying abroad in Egypt, System, Volume 69, https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.007
- Florian, Cloumnas (2002). On the sociolinguistic relevance of routine formulae, Journal of Pragmatics, Volume 3, Issue 3-4, https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90033-X
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected Readings (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Joan Swann, Anna Deumert (2018). Sociolinguistics and language creativity, Language Sciences, Volume 65, https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.06.002
- Kathrein, Cambell-Kibler (2012). The Implicit Association Test and sociolinguistic meaning, Lingua, Volume 122, Issue 7, https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.01.002
- Mizne, C. A. (1997). Teaching sociolinguistic competence in the ESL classroom. Senior Thesis Projects, 1993-2002. http://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/20.
- Naomi, Nagi (2015). A sociolinguistic view of null subjects and VOT in Toronto heritage languages, Lingua, Volume 164, Part B, https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.04.012
- Rachel McKee, Josefina Safar, Sara Pivac Alexander (2021). Form, frequency and sociolinguistic variation in depicting signs in New Zealand Sign Language, Language and Communication, Voume 79, https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.04.003
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. In Ricento, T. (Ed.), Ideology, politics and language policies (pp. 9–24). Amsterdam: John Benjamins.
- Sinfre, B.Bakoni (2011). Sociolinguistics, colonial and postcolonial: an integrationist perspective, Language Sciences, Volume 33, Issue 4. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.04.020
- Spolsky, B. (2004) Language Policy. Cambridge University Press.
- Susan, M.Ervin-Tripp (1969). Sociolinguistics, Advances in experimental social psychology, Volume 4. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60077-5
- Willian J.Ashby (1988). The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left- and right-dislocations in French, Lingua, Volume 75, https://doi.org/10.1016/0024-3841(88)90032-0
- William, Labov (2006). A sociolinguistic perspective on sociophonetic research, Journal of Phonetics, Volume 34, Issue 4, https://doi.org/10.1016/j.wocn.2006.05.002
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics. New York: Oxford University Press.
- Omaggio, A.C. (2001). Teaching languages in context: Proficiency-oriented instruction, 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تصوُّر مقترَح لإطار منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.

الدكتور/ إبراهيم عبد الرحيم الغامدي
وزارة التعليم- المملكة العربيَّة السعوديَّة

ibragm7@gmail.com

المقدمة:

تُعَدّ اللُّغةُ العربيَّةُ أكملَ اللغات مبنًى ومعنًى؛ لذا اختارها اللهُ تعالى لغةَ القرآن الكريم المعجِز بكل ألفاظه ومعانيه، وهي لغة غنية تُسايِر المتغيِّراتِ المعاصرةَ في مختلف مجالات الحياة: العِلميَّة، والثقافيَّة، والاقتصاديَّة، والاجتماعيَّة؛ وهذا ما جعلها من اللغات التي يُقبِل على تعلُّمها عددٌ كبيرٌ من النَّاطِقين بغيرها لأغراض متعددة: دينيَّة، واقتصاديَّة، وثقافيَّة، وتعليميَّة، وسياحيَّة؛ لذا ينبغي على المتخصصين بالعربيَّة والمهتمين بها استيعاب هذا الإقبال والإفادة منه في نشر اللُّغة العربيَّة وتعزيز مكانتها عالميًّا، ولعل إحدى أهم الوسائل التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك بناء المناهج المخصَّصة لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقين بها.

وهناك عددٌ من الجهود في مجال بناء مناهج تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وقد أورَد الدبيان وآخرون (٢٠١٨م) مجموعةً منها، أولها: (سلسلة العربيَّة للحياة) الصادر عن جامعة الملك سعود، وتتكون من (٤) كتب و(١٠) وحدات. ثانيها: (سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها) الصادرة عن معهد تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة أم القرى، وتتكون من (٦) أجزاء، لكل جزء منها قسمان. وثالثها: (سلسة العربيَّة للناشئين) الصادرة عن وزارة المعارف سابقًا (التعليم حاليًا) تتكون من (٦) كتب، وكل كتاب يتضمن (٥) أقسام، لكل منها (٥) وحدات. ورابعها: (سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها) الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة وتكون من مجموعة كتب متنوعة (كتب الطالب، وكراسات تدريب الخط، والمعاجم). وخامسها (سلسلة أُحِبّ العربيَّة) الصادرة عن مكتب التربية العربيّ لدول الخليج، وتتكون السلسة من (١٤) مستوًى. وسادسها: (سلسلة العربيَّة للعالَم) الصادرة عن جامعة الملك سعود، وتتكون من (١٢) وحدة. وسابعها: (سلسلة العربيَّة بين يديك) الصادرة شركة العربيَّة للجميع، وتتكون من (٤) مستويات. وثامنها: (سلسلة البرامج التعليميَّة من المعهد العربي لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها) الصادرة عن المعهد العربيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة، ويتكوَّن من (١٨) وحدة دراسيَّة (ص ٣٧٤-٣٦٤).

وعلى الرغم من أهمية بناء وتطوير المناهج في هذا المجال الحيوي، إلا أن واقع هذه المناهج لا زال يحتاج إلى مزيد عناية واهتمام؛ حيث أظهرت نتائجُ عددٍ من الدراسات أن هناك ضَعفًا في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ منها دراسة ابن حميد (٢٠١٢م) التي أوصت بضرورة تجريب السلاسل الثلاث: العربيَّة للحياة، والعربيَّة للعالم، والعربيَّة بين يديك وتطويرها بصفة مستمرة. ودراسة العصيمي وأدروب (٢٠٢٠م) التي أوصت بزيادة التطبيقات اللغويَّة في ضوء أنماط التراكيب اللغويَّة في سلسلة العربيَّة للناشئين، كما أشارت دراسة الفوزان (٢٠١٥م) إلى ضَعْف توافُر المعايير اللازمة لمحتوى منهج سلسلة العربيَّة بين يديك، وبيَّنت دراسة عوض (٢٠١٩م) ضَعْف تحديد الأهداف التربويَّة بصورة واضحة في السلسة نفسها. وأشارت دراسات: العوفي (٢٠١٥م) والصبيحي (٢٠١٣م) والعمريّ (٢٠١٠م) إلى ضَعْف توافُر معايير الكتاب الجيد في كتاب دروس اللُّغة العربيَّة بالجامعة الإسلاميَّة بالمدينة المنوَّرة، كما أظهرت دراسة الدبيان (٢٠١٦م) إلى تركيز أسئلة سلسلة العربيَّة للعالَم على مستويَي (الفَهْم والتطبيق) في تصنيف بلوم، وتركيزها كذلك على الأسئلة الشفويَّة والمقالية، في حين أشارت دراسة الشيخ علي (٢٠٢٠م) إلى ضَعْف توافُر الأنشطة اللاصفيَّة التي تمنح الدارس فرصةَ الإبداع اللُّغويّ، وتُشجِّعه على الانغماس اللُّغويّ في السلسلة نفسها. وأظهرت دراسة المراشدة (٢٠٢٢م) قلة وضوح معظم التدريبات اللغويَّة في سلسلة أحب العربيَّة، وتقديم الدروس النَّحْويَّة والصرفيَّة بأسلوب جافّ.

ومن الملاحَظ كذلك أن أبرز مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في المملكة بالعربيَّة السعوديَّة بُنيت قبل فترة ليست بالقريبة (الفترة بين ٢٠١٥-١٩٧٦م)، وهذا لا يُواكِب التغييرات المتسارعة التي تعيشها المملكة في مختلف مجالات الحياة: الاقتصاديَّة، والسياسيَّة، والثقافيَّة، والاجتماعيَّة؛ حيث أصبحت وجهة يقصدها أعداد كبيرة من الأجانب، ومن بينهم كثيرون يرغبون في تعلُّم اللُّغة العربيَّة للاطلاع على ثقافة هذا البلد وتيسير التواصُل والتفاعل

مـع أبنائـه، وهـذا يتطلَّب بنـاء مناهـج حديثـة عـلى أُسُـس علميَّـة معـاصِرة، تُواكِـب الإقبـالَ الملاحَظَ عـلى تعلُّـم اللُّغـة العربيَّة، وتقـدم اللُّغـة العربيَّـة في قالـب عـصري مبسَّـط يسـاعد الدارسـين مـن النَّاطِقـينَ بغيرهـا عـلى تعلُّمهـا واسـتخدامها في حياتهـم اليوميَّـة.

أمـا مـن ناحيـة التجـارب السـابقة في بنـاء وثيقـة منهـج لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِـقِينَ بغيرهـا فهنـاك عـددٌ منهـا أشـار إليهـا الحديبـي وآخـرون (2023م)، أولهـا تجربـة الجامعـة الإسلاميَّـة (2010م)، ثـم تجربـة جامعـة الملـك عبـد العزيـز (2014م)، ثـم تلتهـا تجربـة جامعـة أم القـرى (2015م). أمـا مـن ناحيـة بنـاء الأُطُـر المرجِعيَّـة فقـد أصـدر المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لـدول الخليـج إطـارًا مرجعيًّـا لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِـقِينَ بِلُغـاتٍ أخـرى عـام (2023م) يعـدّ -مـن وجهـة نظـر الباحـث- أكثر التجـارب نضجًـا في مجـال بنـاء الأُطُـر المرجِعيَّـة لمناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِـقِينَ بغيرهـا

ولعـلّ مـن الأمـور المهمـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا توظيـف مداخـل التعلُّـم المناسِـبة لذلـك، ومـن المداخل التـي وُظِّفـت في بنـاء مناهـج تعليـم العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا: المدخـل الضِّمنـيّ؛ الـذي يُـدرِّب الـدارسَ عـلى قواعـد اللُّغـة وتراكيبهـا دون الإشـارة إليهـا بشـكل صريـح، والمدخـل التكامـليّ الـذي ينطلـق في تعليـم اللُّغـة مـن إبـراز الصلات التـي تربط مهـارات اللُّغـة الأربـع الرئيسـة وفـروع اللُّغـة؛ بحيـث تُقـدَّم للمتعلِّـم ككل متكامـل، والمدخـل الـكلي الـذي يقـوم عـلى تدريـس اللُّغـة بمـا تضـم مـن أصـوات الحـروف والمعـاني والنحـو في سـياق كلي دون فصـل عـن بعضهـا؛ لأنَّ اللُّغـة -بطبيعتهـا- غـير قابلـة للتقسـيم، ولا يمكـن تجزئـة المعالَجـة العقليَّـة لهـا، ومـن المداخـل كذلـك المدخـل التواصـليّ؛ الـذي يعلِّـم اللُّغةَ بناءً عـلى وظيفتهـا التواصُليَّـة لا عـلى قواعدهـا اللغويَّـة، والمدخـل السـمعيّ الشـفهيّ؛ الـذي يُركِّـز في تعليـم اللُّغة عـلى مهـارتيَ التحدثِ والاسـتماعِ، وينطلـق مـن طبيعـة اللُّغـة بوصفهـا سـمعيةً شـفهيةً، ومدخـل النصـوص المتكاملـة الـذي ينطلـق مـن النـص في تدريـس مهـارات اللُّغـة وفروعهـا النحـو والـصرف والأدب والبلاغـة والإمـلاء.

وانطلاقًـا مـمَّا سـبَق يهـدف التصـوُّر المقـترَح إلى بنـاء إطـار لمنهـج لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا. ويعـرض الإطـار: غايـة المنهـج، وأسـس بنائـه، والفئـة المسـتهدَفة لدراسـته، والأهـداف العامَّـة لـه، والمرجعيَّـات العِلميَّـة التي يُسـتند إليها في بنائـه، ومداخـل بنائـه، والخطـوات الإجرائيَّـة لبنائـه، والبنيـة الشـكليَّة لدروسـه.

أسئلة البحث:

يهـدف البحـث -بشـكل رئيـس- إلى الإجابـة عـن السـؤال الآتي: مـا التصـوُّر المقـترَح لإطـار منهـج لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تعـرُّف الكفايـات اللازمـة لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا؛ للمسـاهَمة في تجويـد عمليـات بنـاء المناهـج وتطويرهـا في هـذا المجـال.
2. محاوَلة بناء إطار منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بها يناسب التغييرات المعاصِرة.

أهمية البحث:

1. تقديـم إطـار منهـج لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا قـد يُسـهِم في لفـت الانتبـاه لهـذا المجـال الحيـوي وزيـادة الاهتـمام بـه.
2. بناء مصفوفة بالكفايات اللازمة لبناء منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها قد يفيد منها:

- القائمون علي بناء وتطوير مناهج اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
- الباحثون في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
- معلِّمو اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
- متعلمو اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها.

منهج البحث:

اتبع البحثُ المنهجَ الوصفيَّ لمناسَبته لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث:

تحدَّد مجتمعُ البحث في الراغبين في تعلُّم اللُّغة العربيَّة من الراشدين النَّاطِقينَ بغيرها.

إجراءات البحث:

بناء التصوُّر المقترَح:

بُني التصوُّر المقترَح لإطار المنهج وَفقًا للآتي:

غاية المنهج:

بناء منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في ضوء معايير علميَّة معاصِرة، وفقَ مستويات متدرجة؛ بهدف إكساب الراغبين في تعلُّم اللُّغة العربيَّة مهارات اللُّغة الأربع الرئيسة: (التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، وتمكينهم مِنْ تحدُّث اللُّغة العربيَّة بصورة وظيفية في حياتهم اليوميَّة.

أُسُس بناء المنهج:

1. الأساس العَقَديّ: غاية المنهج في هذا الأساس تقديم تصوُّر صحيح لتعاليم الدِّين الإسلامي ومقاصده النبيلة من خلال نشر تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها.
2. الأساس النفسيّ: غاية المنهج في هذا الأساس مساعَدة الدارس على التعايُش مع المحيطين به والتفاعل معهم، وتحقيق غرضه مِنْ تعلُّم اللُّغة العربيَّة، سواء أكان ذلك لأغراض: دينيَّة، أو اقتصاديَّة، أو ثقافيَّة، أو تعليميَّة، أو سياحيَّة.
3. الأساس المعرفيّ: غاية المنهج في هذا الأساس التعريف باللُّغة العربيَّة (لغة القرآن الكريم)، وتقديمها في منهج مبنيّ في ضوء معايير علميَّة، وفي قالب عصريّ يُظهِر جَمالَ اللُّغة العربيَّة وتفرُّدَها.
4. الأساس الاجتماعيّ: غاية المنهج في هذا الأساس تعزيز قِيَم التسامُح والتعايش بين النَّاطِقينَ باللُّغة العربيَّة من أبنائها وغيرهم من النَّاطِقينَ بغيرها، وتوظيف اللُّغة العربيَّة في بناء روابط اجتماعيَّة بنَّاءة بين شعوب العالَم.

الفئة المستهدَفة:

1. القائمون علي بناء وتطوير مناهج اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
2. الباحثون في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
3. معلِّمو اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
4. دارسو اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها.

الأهداف التفصيليَّة:

1. تعزيز مكانة اللُّغة العربيَّة بوصفها لغةً رائدةً بين لغات العالَم.
2. توجيه الاهتمام إلى اللُّغة العربيَّة، واستهداف انتشارها.
3. التعريف بالثقافة الإسلاميَّة، وتصحيح بعض المعتقَدات الخاطئة حولَها.
4. إظهار الاعتزاز بالهوية الوطنيَّة والثقافة السعوديَّة.
5. تعزيز قِيَم التسامُح والتعايش بين الشعوب.
6. تقديم اللُّغة العربيَّة في قالب تواصليّ يُراعي المتغيِّراتِ المعاصِرةَ ويتفاعل معها.
7. الريادة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وتوظيف هذا المجال في خدمة اللُّغة العربيَّة.

المرجعيَّات العِلميَّة:

1. النظريات في مجال علوم اللُّغة.
2. البحوث والدراسات التي أُجريت في مجال تعليم اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها.
3. وثيقة منهج اللُّغة العربيَّة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العامّ.

4. الإطار الأوروبي المرجعيّ للُّغات (CEFR).
5. المجلس الأمريكيّ لتعليم اللُّغات (ACTFL).

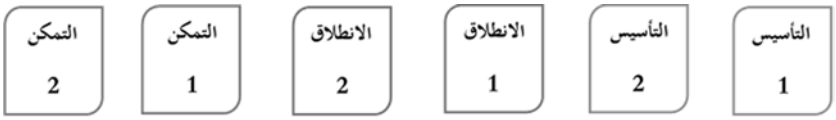
مداخل البناء:

حُددت المداخل التي يُنطلق منها في بناء المنهج وتدريسه في الآتي:

1. المدخل التواصليّ، وتعود نشأة المدخل إلى علم اللُّغة الاجتماعيّ، الذي انبثقت منه عددٌ من النظريات، إحداها نظرية تشومسكي (Chomsky) التوليديَّة التحويليَّة التي يرى فيها أن الطفل حينما يُولَد في بيئةٍ ما قادر على أن يتحدث بلغة تلك البيئة بطريقة عفوية، وكانت هذه النظريَّة سببًا في ظهور المدخل التواصليّ الذي يقوم على تعليم اللُّغة بناءً على ممارَسة وإتقان مهارات اللُّغة الأربع الرئيسة: (التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، من خلال مواقف تواصليَّة واقعية تلبي احتياجات الدارس الوظيفيَّة في حياته اليوميَّة، بعيدًا عن تدريس اللُّغة بناءً على قواعدها الإملائيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة والبلاغيَّة.
2. مدخل النصوص المتكاملة: الذي انطلق من مبادئ نظرية الجشطلت، حيث يشير بني ياسين (2019م) أنَّه ظهر لعلاج قصور الطريقة الاستقرائيَّة في تعليم قواعد النحو، والتقى هذا المدخلُ مع طريقة ابن خلدون في تعليم النحو بتقديم نماذج من الشِّعْر والنثر لمتعلِّمِي اللُّغة وتحليل تلك النماذج وفقَ معايير أدبية، ويمكن الإفادة من هذا المدخل في تعليم اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها وليس تعليم قواعد النحو فحسبُ؛ وذلك بتعليم المفردات والتراكيب اللغويَّة في سياق نصوص متكاملة، تُحاكي المواقف الواقعيَّة التي يتعرض لها دارسو اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها، فليس الغرض تعليم مفردات أو تراكيب لغوية منفصلة، وإنَّما الغرض تقديم هذه المفردات والتراكيب اللغويَّة في سياقات حقيقة تُعمِّق من فهم الدراسين للُّغة العربيَّة، وتقربها من واقعهم الذي يعيشونه.
3. المدخل الضِّمنيّ: الأساس النظريّ للمدخل هي نظرية الدخل اللُّغويّ لـ كراشن (Krashen)، ويرتكز المدخل بشكل رئيس على اكتساب اللُّغة لا تعلمها؛ أي تلقِّي الدارس اللُّغة الهدف بطريقة تلقائيَّة تُشبِه تلقِّيَ الطفل لغته الأُمّ، ويتحقق ذلك عن طريق الدخل اللُّغويّ الذي يستقبله من النَّاطِقينَ باللُّغة الهدف في سياقات طبيعية ومواقف تواصليَّة، وليس من مقرَّرات تعليم اللُّغة (العصيلي، ٢٠٠٥م)، وبما أن اكتساب اللُّغة عملية تَسبِق تعلُّمَها، فليس من المناسب البدء بتدريس المبتَدِئينَ قواعد اللُّغة: الإملائيَّة والنَّحْويَّة الصرفيَّة والبلاغيَّة بصورة صريحة، وإنَّما السياق الطبيعيّ لتعلُّم هذه القواعد تعريضهم لها ضمنيًّا أثناء عمليات اكتسابهم اللُّغة، ثم بعد أن يألفوا استخدامها يمكن أن تُقدَّم لهم بتفصيلها بصورة صريحة؛ لذا يُعَدّ هذا المدخل من أنسب مداخل تعليم اللُّغة للمُبتدِئينَ.

مستويات البناء:

حُددت المستويات التعليميَّة التي يُبنى المنهج في ضوئها في الآتي:



مصفوفة الكفايات اللغويَّة:

بُنيت مصفوفة بالكفايات المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وقُسمت الكفايات إلى المجالات اللغويَّة الأربعة الرئيسة: (التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، وصيغت الكفايات بعمومية؛ بحيث تتضمَّن كلُّ كفاية مجموعةً من المهارات الجزئيَّة: (المعرفيَّة، والوجدانيَّة، والنفس حركية)، تُشكِّل في مجملها تلك الكفاية، وتُعد مؤشراتٍ لدرجة تمكن الدارس منها

	الكفايات	المستويات					
		التأسيس 1	التأسيس 2	الانطلاق 1	الانطلاق 2	التمكن 1	التمكن 2
التحدث	ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا	◁	◁◁				
	ينطق كلمات شائعة نطقًا صحيحًا	◁	◁◁				
	يُنتِج جُملًا مفيدةً في حدود 2-6 جُمَل	◁	◁◁				
	يُنتِج جُملًا مفيدةً في حدود 7-14 جملة			◁	◁◁		
	يُنتِج جُملًا مفيدةً من 15 جملة فأكثر					◁	◁◁
	يُعرِّف بنفسه في حدود 3-6 جُمَل	◁	◁◁				
	يُعرِّف بنفسه في حدود 7-14 جملة			◁	◁◁		
	يُعرِّف بنفسه في 15 جملة فأكثر					◁	◁◁
	يربط بين العبارات بأدوات ربط مناسِبة	◁	◁◁	◁	◁◁		
	يراعي مواضع الوصل والوقف في حديثه			◁	◁◁		
	يطرح أسئلة عامة حول موضوع محدَّد	◁	◁◁				
	يطرح أسئلة متعمِّقة حول موضوع محدَّد			◁	◁◁		
	يجيب عن أسئلة عامة حول موضوع محدَّد			◁	◁◁		
	يجيب عن أسئلة متعمِّقة حول موضوع محدَّد					◁	◁◁
	يصف مشاهداته اليوميَّة في حدود 3-6 جُمَل	◁	◁◁				
	يصف مشاهداته اليوميَّة في حدود 7-14 جملة			◁	◁◁		
	يصف مشاهداته اليوميَّة في 15 جملة فأكثر					◁	◁◁
	يُعبر عن حالته الشعورية بعبارات عمومية			◁	◁◁		
	يُعبر عن حالته الشعورية بعبارات تفصيليَّة					◁	◁◁
	يعبر عن رأيه في موضوعات بسيطة متوقَّعة	◁	◁◁				
	يعبر عن رأيه في موضوعات متعمِّقة متوقَّعة			◁	◁◁		
	يعبر عن رأيه في موضوعات متعمِّقة غير متوقَّعة					◁	◁◁
	يقدم لحديثه بطريقة مناسبة			◁	◁◁		

التحدث	يختم حديثه بطريقة مناسِبة				◁	◁◁	
	يتحدث بطلاقة دون تلعثُم أو توقُّف					◁	◁◁
	يتحدث بما يناسب المقامَ				◁	◁◁	◁◁
	يقدم عرضًا شفهيًّا سرديًّا				◁	◁◁	
	يقدم عرضًا شفهيًّا معلوماتيًّا				◁	◁◁	
	يقدم عرضًا شفهيًّا تفسيريًّا لظاهرة ما				◁	◁◁	
	يقدم عرضًا شفهيًّا تحليليًّا لظاهرة ما					◁	◁◁
	يقدم عرضًا شفهيًّا إقناعيًّا مدعَّمًا بالأدلة					◁	◁◁
	يقدم عرضًا شفهيًّا نقديًّا لظاهرة ما					◁	◁◁
	يشارك في حوارات قصيرة في موضوعات مألوفة	◁	◁◁				
	يشارك في حوارات مطوَّلة في موضوعات مألوفة				◁	◁◁	
	يشارك في حوارات مطوَّلة في موضوعات غير مألوفة					◁	◁◁
	يُجري مقابَلةً ذات أسئلة عامة				◁	◁◁	
	يُجري مقابَلةً ذات أسئلة تخصصيَّة					◁	◁◁
	يُدير حلقة نِقَاش					◁	◁◁
	يشارك في حوار حول موضوع مألوف				◁	◁◁	
	يشارك في حوار حول موضوع غير مألوف					◁	◁◁
	يُوظِّف الخصائص الإيقاعيَّة في حديثه بدقة متوسطة				◁	◁◁	
	يوظف الخصائص الإيقاعيَّة في حديثه بدقة عالية					◁	◁◁
	يحافظ على انتباه المستمع لحديثه					◁	◁◁

	الكفايات	المستويات					
		التأسيس 1	التأسيس 2	الانطلاق 1	الانطلاق 2	التمكن 1	التمكن 2
الاستماع	يُميِّز أصوات الحروف بدقة	◁	◁◁				
	يُميِّز الحروف المتشابهة في النطق	◁	◁◁				
	يُميِّز الكلمات المتشابهة في الوزن	◁	◁◁				
	يتعرَّف معاني كلمات شائعة	◁	◁◁				
	يتعرَّف دلالة عبارات شائعة	◁	◁	◁	◁◁		
	يلتقط معلومات عامة مما استمع إليه	◁	◁◁				
	يلتقط معلومات تخصصيَّة مما استمع إليه			◁	◁	◁	◁◁
	يُميِّز المعاني الصريحة لنص مسموع			◁	◁◁		
	يُميِّز المعاني الضمنية لنص مسموع					◁	◁◁
	يكشف القيم الواردة في نص مسموع			◁	◁◁		
	يُميِّز الفكرة العامَّة لنص مسموع	◁	◁	◁	◁◁		
	يُميِّز الأفكار الجزئيَّة لنص مسموع			◁	◁◁		
	يفهم محتوى نص عامّ مسموع	◁	◁	◁	◁◁		
	يفهم محتوى نص تخصصي مسموع					◁	◁◁
	يُميِّز بينَ الحقيقة والرأي فيما استمع إليه			◁	◁◁		
	يصوغ أسئلة عامة تحلل ما استمع إليه			◁	◁◁		
	يصوغ أسئلة تخصصيَّة تحلل ما استمع إليه					◁	◁◁
	يقترح نهاية مختلفة لنص مسموع			◁	◁◁		
	يلخص شفهيًّا نصًّا في موضوع مألوف			◁	◁◁		
	يلخص شفهيًّا نصًّا في موضوع غير مألوف					◁	◁◁
	يحدد الخصائص المميِّزة لنص مسموع			◁	◁	◁	◁◁
	يحدد السِّمات الفنيَّة لنص مسموع					◁	◁◁
	يفاضل بين نصوص مسموعة وفق معايير محدَّدة			◁	◁	◁	◁◁

	يصمم مخطَّطات توضيحيَّة لما استمع إليه						
	يُفسر مضامين ما استمع إليه						
	يستوعب تعليمات بسيطة مسموعة						
	يستوعب تعليمات دقيقة مسموعة						
	يصوغ ما استمع إليه بأسلوبه						
	يحكم على ما استمع إليه في ضوء فهمه						
	يُنصِت إلى المتحدِّث باهتمام						
	يستجيب لانفعالات المتحدِّث						
	يُميِّز غرض المتحدِّث من السياق						
الاستماع	يفهم مَنْ يتحدث ببطء مع التكرار						
	يَفهَم مَنْ يتحدث بسرعة مع التكرار						
	يَفهَم مَنْ يتحدث بسرعة دون تكرار						
	يفهم لغةَ المتحدِّث غير اللفظيَّة						
	يُحلِّل كلامَ المتحدِّث بدقة						
	يتنبَّأ بما سيقوله المتحدِّث						
	يفيد من كلام المتحدِّث في الرد عليه						
	يبني على رأي المتحدِّث ويضيف إليه						
	يستخلص النتائج من كلام المتحدِّث						
	يحكم على كلام المتحدِّث بموضوعيَّة						

	الكفايات	المستويات					
		التأسيس 1	التأسيس 2	الانطلاق 1	الانطلاق 2	التمكن 1	التمكن 2
الكتابة	يرسم الحروف رسمًا صحيحًا	◁	◁	◁	◁◁		
	يرسم الحروف بحركاتها المختلفة	◁	◁◁				
	يرسم الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخِرها	◁	◁	◁	◁◁		
	يرسم الحروف مع حركاتها القصيرة والطويلة	◁	◁◁				
	يرسم الحروف منوَّنةً	◁	◁◁				
	يصل الحروف بعضها ببعض بطريقة صحيحة	◁	◁◁				
	يكتب كلمات محاكيًا النموذج	◁	◁	◁	◁◁		
	يكتب كلمات شائعة	◁	◁	◁	◁◁		
	يكتب كلمات مهموزة	◁	◁	◁	◁◁		
	ينسخ نصًّا في حدود 2-5 أسطر	◁	◁◁				
	ينسخ نصًّا في حدود 6-10 أسطر			◁	◁◁		
	ينسخ نصًّا من 10 أسطر فأكثر					◁	◁◁
	يُوظِّف علامات الترقيم فيما يكتب	◁	◁	◁	◁◁		
	يربط بين العبارات بأدوات ربط مناسِبة			◁	◁	◁	◁◁
	يكتب في حدود 50 كلمة كتابةً صحيحةً	◁	◁◁				
	يكتب في حدود 50-60 كلمة كتابة صحيحة			◁	◁◁		
	يكتب 150 كلمة فأكثر كتابةً صحيحةً					◁	◁◁
	يقترح نهايةً مختلفةً لنص مقروء	◁	◁	◁	◁◁		
	يُلخِّص كتابيًّا نصًّا في موضوع مألوف			◁	◁◁		
	يُلخِّص كتابيًّا نصًّا في موضوع غير مألوف					◁	◁◁
	يُعيد صياغة نص في موضوع مألوف لإيضاحه			◁	◁◁		
	يُعيد صياغة نص في موضوع غير مألوف لإيضاحه					◁	◁◁
	يملأ استمارة لمعلومات شخصيَّة أساسيَّة	◁	◁◁				

الكتابة	يملأ استمارة لمعلومات شخصيَّة تفصيليَّة			◁	◁◁		
	يكتب بطاقة تهنئة	◁	◁	◁	◁◁		
	يكتب رسالة مكتملة العناصر			◁	◁◁		
	يصوغ خبرًا صحفيًّا			◁	◁◁		
	يؤلف بين أحداث لتكوين قصة			◁	◁	◁	◁◁
	يكتب سيرة ذاتية مختصَرة			◁	◁◁		
	يكتب سيرة ذاتية موسَّعة					◁	◁◁
	يكتب مذكرات يومية مختصَرة	◁	◁◁				
	يكتب مذكرات يومية تفصيليَّة			◁	◁◁		
	يكتب نصًّا وصفيًّا	◁	◁	◁	◁◁		
	يكتب نصًّا سرديًّا			◁	◁◁		
	يكتب نصًّا معلوماتيًّا			◁	◁◁		
	يكتب نصًّا حواريًّا			◁	◁◁		
	يكتب نصًّا تفسيريًّا لظاهرة ما			◁	◁◁		
	يكتب نصًّا تحليليًّا لظاهرة ما					◁	◁◁
	يكتب نصًّا إقناعيًّا مدعَّمًا بالأدلة					◁	◁◁
	يكتب نصًّا نقديًّا لظاهرة ما					◁	◁◁
	يكتب مقالًا علميًّا حول موضوع ما					◁	◁◁

	الكفايات	المستويات					
		التأسيس 1	التأسيس 2	الانطلاق 1	الانطلاق 2	التمكن 1	التمكن 2
القراءة	ينطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا	◁	◁◁				
	يُكوِّن كلماتٍ من صوتين أو أكثر	◁	◁◁				
	ينطق الحركات الطويلة والقصيرة نطقًا صحيحًا	◁	◁◁				
	يُحلِّل الكلمات إلى مقاطع	◁	◁◁				
	يُولِّد كلمات بإبدال أو إضافة أو حذف صوت	◁	◁◁				
	يُولِّد عددًا من الكلمات من جذر لغوي واحد	◁	◁	◁	◁◁		
	يقرأ كلمات شائعة قراءة صحيحة	◁	◁◁				
	يقرأ نصًّا في حدود 5-2 أسطر قراءةً صحيحةً	◁	◁◁				
	يقرأ نصًّا في حدود 10-6 أسطر قراءةً صحيحةً			◁	◁◁		
	يقرأ نصًّا من 10 أسطر فأكثر قراءةً صحيحةً					◁	◁◁
	يُصنِّف الكلماتِ وفقَ معجمها اللُّغويّ	◁	◁	◁	◁◁		
	يوظف السياق في فهم معاني المفردات الجديدة	◁	◁	◁	◁◁		
	يوظف الترادف في فهم معاني المفردات الجديدة	◁	◁	◁	◁◁		
	يوظف التضاد في فهم معاني المفردات الجديدة	◁	◁	◁	◁◁		
	يوظف الاشتقاق في فهم معاني المفردات الجديدة			◁	◁	◁	◁◁
	يجيب عن أسئلة عامة مرتبطة بالنص المقروء	◁	◁	◁	◁◁		
	يُميِّز الفكرة العامَّة لنص مقروء	◁	◁	◁	◁◁		
	يُميِّز الأفكار الجزئيَّة لنص مقروء			◁	◁	◁	◁◁
	يُميِّز العَلاقات بين الأسباب والنتائج فيما يقرأ	◁	◁	◁	◁◁		
	يُميِّز بينَ الحقيقة والرأي فيما يقرأ			◁	◁◁		
	يراعي مواضعَ الوصل والوقف فيما يقرأ		◁	◁	◁◁		
	يقرأ النص قراءةً صامتةً لأغراض متعددة			◁	◁	◁	◁◁
	يقرأ نصًّا مألوفًا قراءةً معبِّرةً			◁	◁◁		

القراءة	يقرأ نصًّا غير مألوفٍ قراءةً معبِّرةً					◁	◁◁
	يستخدم المعجم لتعرُّف معنى كلمة جديدة			◁	◁◁		
	يحكم على النص المقروء في ضوء فهمه			◁	◁◁		
	يصمم مخطَّطات توضيحيَّة لنص مقروء			◁	◁	◁	◁◁
	يُفسِّر الأشكالَ والرسومَ البيانيَّةَ السهلةَ			◁	◁◁		
	يُفسِّر الأشكالَ والرسوم البيانيَّة المعقَّدة					◁	◁◁
	يستوعب تعليمات بسيطة مقروءة			◁	◁◁		
	يستوعب تعليمات دقيقة مقروءة					◁	◁◁
	يُميِّز المعاني الصريحة لنص مقروء			◁	◁◁		
	يُميِّز المعاني الضمنية لنص مقروء			◁	◁	◁	◁◁
	يكشف القِيَم الواردة في النص المقروء			◁	◁◁		
	يفهم النص الأدبي ويتفاعل معه			◁	◁	◁	◁◁
	يُميِّز أَوْجُه التشابُه والاختلاف بين نصوص مقروءة			◁	◁◁		
	يحدد الخصائص المميِّزة لنص مقروء					◁	◁◁
	يحدد السِّمات الفنيَّة لنص مقروء					◁	◁◁
	يشرح النص شرحًا أدبيًّا					◁	◁◁
	يُفاضِل بين نصوص مقروءة					◁	◁◁

البِنْيَة الشكليَّة للمنهج:

1. يُبنى المنهجُ وفقَ تنظيم الوحدات، وتتكون كل وحدة من عدد من النصوص التي تدور حول مواقف تواصليَّة تُحاكي حياةَ الدارس اليوميَّة.
2. يتضمن المنهج (24) وحدة تعليميَّة، بحيث يُخصَّص لكل مستوًى من المستويات التعليميَّة (4) وحدات.
3. تُوزع الكفايات على المستويات التعليميَّة بما يناسب كل مستوًى منها، بالاستعانة بمصفوفة المدى والتتابع للكفايات.
4. تُضمَّن كلُّ وحدة عددًا من الكفايات المرتبطة بالمستوى التعليميّ الذي تتصل به، ويُوجَّه محتوى دروس الوحدة لتحقيق تلك الكفايات المستهدَفة.
5. يوظف المدخل التواصليّ في تنمية مهارات اللُّغة الأربع الرئيسة (التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) من خلال مجموعة من المواقف التواصُليَّة (الفرديَّة والجماعيَّة) في سياقات طبيعية تحاكي ما يتعرض له الدارس من مواقف في حياته اليوميَّة، بهدف إكسابه المهارات والرصيد اللُّغويّ المناسب الذي يُمكِّنه من التعامُل مع تلك المواقف، والتواصل مع المحيطين به بفاعليَّة.

6. يوظف المدخل الضِّمنيّ في عرض القواعد اللغويَّة؛ حتى لا يشعر الدارسُ بصعوبة تلك القواعد؛ ممَّا قد يدفعه إلى الإحجام عن تعلُّم اللُّغة العربيَّة، بحيث تُقدَّم القواعد اللغويَّة للدارس ضمنيًّا حتى يألفها ويستوعب المعنى العامَّ لها، ثم بعد ذلك يمكن أن تُقدَّم له تلك القواعدُ بتفصيلها بصورة صريحة.
7. يُوظِّف مدخلَ النصوص المتكاملة في تدريس الأصوات والمفردات والتراكيب والقواعد اللغويَّة، من خلال مجموعة من النصوص المناسِبة لطبيعة الدارسين وتفضيلاتهم ومستواهم اللُّغويّ والفكريّ.
8. يبدأ كلُّ مستوًى من المستويات التعليميَّة باختبار يقيس درجةَ تمكُّن الدراس من كفايات المستوى، ومدى حاجته لدراسة محتواه التعليميّ، ويُستخدَم الاختبارُ نفسُه لتحديد اجتيازه للمستوى بعد اهتمامه بدراسة محتواه التعليميّ.
9. يبدأ الدرس بنص يليه مجموعةٌ من المهمات الأدائيَّة المتصلة بمهارات اللُّغة الأربع الرئيسة: (التحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة).
10. تُعرَض الدروسُ اللغويَّةُ باستخدام عدد من طرائق التدريس المناسِبة لأهداف الدرس، ولمستوى الدارسين وتفضيلاتهم في عملية التعلُّم. ومن طرائق التدريس المقترَحة:
    - النمذجة الصوتيَّة.
    - الحوار والمناقَشة.
    - تمثيل الأدوار.
    - حلقات الأدب.
    - تآلُف الأشتات.
    - خرائط المفاهيم.
    - K.W.L
    - السمعيَّة الشفهيَّة.
    - تنشيط المعرفة السابقة.
    - التدريس التبادُلي.
11. يُختم الدرس بتقويم يقيس مدى تحقيق الدارس أهداف الدرس، يوظف أنواع متعددة من إستراتيجيات التقويم؛ مثل:
    - التقويم بالتواصل.
    - التقويم القائم على الأداء.
    - التقويم بالملاحَظة.
    - التقويم بالورقة والقلم.
    - تقويم الأقران.
    - التقويم الذاتيّ.
12. تُوظَّف التقنيَّة في حوسبة الدروس اللغويَّة بحيث يصمَّم لكل نص نسخة إلكترونيَّة تعرض النص باللُّغة العربيَّة أولًا، ثم تتيح للدارس ترجمته فوريًّا في هيئة تراكيب مكتملة المعنى، مع الابتعاد عن ترجمة المفردات، حتى يألف الدارس اللُّغة العربيَّة في سياقات مكتملة المعنى، بدلًا من ترجمة المفردات ترجمةً حرفيةً، ثم يلي ذلك عرض المهمات الأدائيَّة المطلوبة، مع الإفادة من خصائص جهاز الحاسب والشبكة العنكبوتيَّة في تنفيذ المهمات الأدائيَّة المطلوبة.

نتائج البحث:

خلص البحث إلى النتائج الآتية:

1. اقتراح تصوُّر لإطار منهج لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، قد يفيد منه القائمون على بناء مناهج اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها والمهتمون بتدريسها.
2. بناء مصفوفة بالكفايات المناسِبة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وتقسيم كفاياتها بما يناسب كل مستوًى من المستويات اللغويَّة المقترَحة للمناهج.
3. توظيف عددٍ من المداخل المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، مثل: المدخل التواصليّ، والمدخل الضِّمنيّ، ومدخل النصوص المتكاملة.

توصيات البحث:

في ضوء ما خلص له البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

1. البناء على التصوُّر المقترَح لإطار المنهج وتطويره، والإفادة منه في بناء مناهج عربية لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
2. إغناء المصفوفة المقترَحة لكفايات اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، سواءً أكان ذلك بإضافة كفايات مناسِبة، أو بتوصيف مهارات (معرفية، ووجدانيَّة، ونفس حركية) لكل كفاية لغوية.
3. توجيه اهتمام الخبراء والمهتمين بمجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها إلى ضرورة بناء مناهج حديثة تراعي التطورات المعاصِرة، وتُبنى في ضوء إطار مرجعيّ عربيّ موحَّد لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.

قائمة المراجع:

- ابـن حميـد، أحمـد. (2012م). تحليـل وتقويـم سلسـلة تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا في معهـد اللُّغـة العربيَّـة بجامعـة الملـك سـعود. رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، جامعـة أم درمـان الإسـلاميَّة، السـودان.
- بنـي ياسـين، محمـد. (2019م). المداخـل التكامليَّـة. في الزهـراني، تـركي. (محـرر). مداخـل تعليـم اللُّغـة العربيَّـة - رؤية تحليليَّـة. الريـاض: مركـز الملـك عبـد اللـه بن عبـد العزيـز للتخطيـط والسياسـات اللغويَّـة. ص 122-89.
- الحديبـي وآخـرون. (2023). الإطـار المرجعـيّ لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى: تأليـف- تعليـم- تدريـب. الشَّـارقة: المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لـدول الخليـج.
- الدبيـان، إبراهيـم؛ والسـحيباني، صالـح؛ والعواجـي، حسـن؛ والمطـيري، عفـراء؛ وصالـح، محمـود؛ والصبيحـي؛ أحمـد؛ ونقـلي، باسـمة، والأحمـدي، جيهـان وبابطـين، يـاسر. (2018م). جهـود المملكـة العربيَّـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا. الريـاض: دار وجـوه للنـشر والتوزيـع.
- الشـيخ عـلي، هدايـة. (2020م). الانغـماس اللُّغـويّ في مناهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا. مجلـة الثقافيَّـة والتنميَّـة. (148)، ص 294-233.
- الصبيحـي، أحمـد. (2013م). تقويـم سلسـلة كتـاب دروس في اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا في ضـوء معايـير الجـودة. رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، الجامعـة الإسـلاميَّة، السـعوديَّة.
- العصيلـي، عبـد العزيـز. (2005م). منهـج المحتـوى في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بِلُغـاتٍ أخـرى. مجلـة جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلاميَّة. (46)، ص 474-358.
- العصيمـي، عـارف وأدروب، محمـد. (2020م). التراكيـب اللغويَّـة الشـائعة في سلاسـل تعليـم العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا: العربيَّـة للناشـئين نموذجًـا. مركـز الملـك عبـد اللـه بـن عبـد العزيـز الـدوليّ لخدمـة اللُّغـة العربيَّـة، (4) 2، ص 109-54.
- العمـري. ماجـد. تقويـم محتـوى كتـاب اللُّغـة العربيَّـة للمسـتوى الأول بمعهـد اللُّغة العربيَّـة لغـير النَّاطِقينَ بهـا بالجامعة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنـوَّرة في ضـوء مهـارات الاتصـال الجيـد. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، جامعـة طيبة، السـعوديَّة.
- عـوض، أحمـد. (2019م). تقويـم أهـداف سلسـلة العربيَّـة بـين يديـك لغـير النَّاطِقـينَ بهـا في ضـوء معايـير الأهـداف التربويَّـة. مركـز الملـك عبـد اللـه بـن عبـد العزيـز الـدوليّ لخدمـة اللُّغـة العربيَّـة، (2) 1، ص 201-157.
- العـوفي، صالـح. (2015م). تقويـم كتـاب دروس في القـراءة - المسـتوى الأول، بمعهـد اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا بالجامعـة الإسـلاميَّة بالمدينـة المنـوَّرة، في ضـوء معايـير الكتـاب الجيـد. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، الجامعـة الإسـلاميَّة، السـعوديَّة.
- الفـوزان، محمـد. (2016م). تقويـم محتـوى كتـاب تعليـم العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا "العربيَّـة بـين يديـك" مـن وجهـة نظـر المدرِّسـين والطـلاب بجامعـة الملـك سـعود. مجلـة الحكمـة للدراسـات التربويَّـة والنفسـيَّة، (7) 4، ص 179-155.
- المراشـدة، طـلال. (2022م). دراسـة تحليليَّـة تقويميَّـة للخصائـص الثقافيَّـة في الكتـاب الرابـع من سلسـلة أحـب العربيَّة، مجلـة رماح للبحـوث والدراسـات. (68)، ص 209-169.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

معايير إعداد محتويات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الدكتور/ أنس ملموس
جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، المغرب.

الباحث/ محمد لبداع
جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب.

malmousanas@gmail.com

المُلخَّص:

تتصل هذه الورقة بقضية محورية وأساسية من قضايا تعليم اللُّغة العربيَّة المختلفة والمتعددة؛ ألا وهي قضية إعداد المحتويات والمضامين التعليميَّة الموجَّهة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى غيرها، بالإضافة إلى أنَّها تسعى إلى تبيان أهم المعايير والشروط الضروريَّة التي ينبغي أن تتوافر في مضامين تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، فضلًا عن استعراض أبرز المحطات الضروريَّة التي تحكم إعداد محتوى تعليميّ صائغ وهادف

بِناءً على ما تقدَّم فإن ورقتنا هذه تنطلق من جملة من التساؤلات، نُقدِّم أبرزها كالآتي:

- **ما الأهمية التي تضطلع بها المحتويات التعليميَّة في تنمية الكفاءة اللغويَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟**
- **وما الأجزاء أو المحطات الواجب توفرها عند إعداد المحتويات التعليميَّة؟**
- **وما هي أبرز المعايير التي تحكم تصوُّر وإعداد المحتويات التعليميَّة؟**

الكلمات المفاتيح: تعليم - اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها - محتوى تعليميّ - معايير إعداد المحتويات التعليميَّة.

Standards for preparing contents for teaching Arabic to speakers of other languages

Abstract:

This paper is related to a pivotal and fundamental issue among the various and multiple issues of teaching the Arabic language, which is the issue of preparing educational contents directed to learners of the Arabic language who speak languages other than it. In addition, it seeks to clarify the most important standards and necessary conditions that should be present in the contents of teaching the Arabic language to speakers. And others, in addition to reviewing the most important necessary stages that govern the preparation of formulated and purposeful educational content.

Based on the above, our paper is based on a number of questions, the most prominent of which we present as follows:

- What is the importance of educational content in developing the linguistic proficiency of non-native Arabic language learners?
- What parts or stations must be available when preparing educational contents?
- What are the most prominent standards that govern the conception and preparation of educational content?

Keywords: education - Arabic language for non-native speakers - educational content - standards for preparing educational content.

تقديم:

إن المتتبِّع للمنحى الذي يأخذه مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في الفترة الحاليَّة يكاد يلحظ أن هناك إقبالًا متزايدًا على تعلُّمها واكتسابها، والواقع أن هذا الشغف الكبير بتعلُّم العربيَّة مِنْ لَدُن الأجانب يواجَه بجملة من التحدِّيات والإشكالات التي تُطرَح بحدةٍ في المجال، والتي ترتبط بمجموعة من العوامل، من أبرزها ما يتعلَّق بإعداد وتقديم المحتويات التعليميَّة، الشيء الذي يُؤَثِّر سَلْبًا على تحصيل وتعلم الأجانب للُّغة العربيَّة كما أنَّه يشكل عائقًا لذلك

وتأسيسًا على ما سبَق، فإن المحتويات التعليميَّة تلعب دورًا بارزًا في الارتقاء بكفاءة المتعلِّمين اللغويَّة، بالشكل الذي يرقى بما ينتظرونه من تعلُّمهم للُّغة، كما أنَّها تلعب دورًا بارزًا في مساعَدة مُعلِّمي اللُّغة على بلوغ الأهداف التعليميَّة، فضلًا عن كونها تُمكِّن من تأطير الفعل التعليميّ للُّغة وتنظيمه.

ومن هذا المنطلق، فإن ورقتنا هذه تنشغل بتبيان أهم المعايير الواجب توافرها في المحتويات التعليميَّة الهادفة الموجَّهة لتعليم اللُّغة العربيَّة، منطلقين في ذلك من مجموعة من التساؤلات الجوهريَّة؛ منها:

- ما الأهمية التي تضطلع بها المحتويات التعليميَّة في تنمية الكفاءة اللغويَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؟
- ما الأجزاء أو المحطات الواجب توفرها عند إعداد المحتويات التعليميَّة؟
- ما أبرز المعايير التي تحكم تصوُّر وإعداد المحتويات التعليميَّة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، سنقوم في مرحلة أولى بالتطرق لقضية إعداد المحتويات التعليميَّة العربيَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة؛ نظرًا لكونها تُشكِّل الإطارَ العامَّ لهذه الورقة، كما سنعمل بعد ذلك على تِبيان المعايير التي تَحكُم عمليَّةَ إعداد المحتويات التعليميَّة الموجَّهة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى غيرها، وفي المرحلة الأخيرة من هذه الورقة، سنعمل على تقديم وعرض مجموعة من المقترَحات العَمليَّة التي يمكن تبنِّيها عند القيام بمرحلتَي تصوُّر وإعداد المحتويات التعليميَّة؛ وذلك من أجل تلافي بعض الصعوبات التي تشوب هذه العَمليَّةَ.

1. المحتويات التعليميَّة وتعليم اللُّغة العربيَّة:

من الأكيد أن مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها يعرف صحوة وحركيَّة مستمرتين نتيجةَ تهافُت الأجانب على تعلُّمها وإدراكها، الشيء الذي أدَّى وأسهَم بشكلٍ مباشِرٍ في إنتاج كم وفير ومتنوع من الموارد والمضامين التعليميَّة، إلا أن هذه الموارد -رغم اختلافها وتنوُّعها- تَخلُق -في بعض الأحيان- عوائق في عمليَّة تعليم اللُّغة، كما أنَّها لا ترقى -في كثير من الأحيان- إلى تطلعات كل من معلم اللُّغة ومتعلمها على حدٍّ سواءٍ

ولا شكَّ أن عمليَّة تعليم أية لغة بما فيها اللُّغة العربيَّة تتم عبر مجموعة من الوسائل والآليات الميسرة، وتعد المضامين والمحتويات التعليميَّة أبرز هذه الآليات؛ نظرًا لكونها تُؤطِّر وتُعَقلِن الفعلَ التعليميَّ للُّغة، فضلًا عن كونها تعمل على تنظيم السير العاديّ للمسار التعليميّ وتضمن تسلسله المنطقيّ.

وتدخل عمليَّة إعداد وتهيئة المحتويات التعليميَّة في صميم اهتمامات بعض الهيئات التي تسهر على اقتراح وإعداد وتقديم المحتويات وإخراجها في شكل برامج أو كتب تعليميَّة، كما أنَّها تندرج أيضًا ضمنَ المهام المنوطة بمعلم اللُّغة نفسه.

وارتباطًا بما تقدَّم، فإن المحتويات التعليميَّة تُشكِّل آليةً تعليميَّةً ضروريَّةً؛ ذلك أنَّها تمكن من تأطير السياق التعليميّ للُّغة، فضلًا عن كونها تشتمل على مجموعة من العناصر والمكوِّنات التعليميَّة التي تروم تحقيقَ أهداف تعليميَّة محدَّدة وخاصة، وعليه، فإن المحتويات التعليميَّة العربيَّة تنقسم إلى قسمين أساسيين؛ هما:

- **محتويات تعليميَّة عامَّة:** وهو ما تعكسه برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لأغراض عامَّة أو تعليم اللُّغة العربيَّة للحياة.
- **محتويات تعليميَّة خاصَّة:** وهو ما يتصل ببرامج تعليم اللُّغة العربيَّة لأغراضٍ خاصَّةٍ أو محددة.

ويعرف المحتوى بشكلٍ عامٍّ بحسب رشدي طعيمة (1985، ص37) بكونه كل ما تضمُّه دفَّتا الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لُغويَّة، يحكمها نظام معيَّن؛ من أجل تحقيق هدف ما؛ كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخَرين بالجديد في موضوع معيَّن، أو تغيير ما يعرفونه في هذا الموضوع حتى يتفق مع ما يريده المؤلف، أو مساعدتهم على إدراك أفكار معينة، أو التعاطف مع مواقف محدَّدة، أو المشارَكة بين المؤلف وبينهم، سواء على مستوى الأفكار والحقائق، أو على مستوى الاتجاهات والقِيَم، أو على مستوى المشاعر والأحاسيس. يعكس الطرح المقدم أعلاه التحديد الشمولي للمحتوى؛ باعتباره أساسًا تَبنِي عليه عمليَّة إعداد المعارف وتقديمها، كما أنَّه يعد عنصرًا ومكوِّنًا

أساسيًّا من مُكوِّنات العَمليَّة التعليميَّة؛ ذلك أنَّه يُشكِّل خيارًا تعليميًّا رئيسًا يُساوِق العَمليَّةَ التعليميَّةَ ويؤطرها في الوقت نفسه

ويرتبط المحتوى بحسب رشدي طعيمة (2004، ص31) بمجموع الخبرات التربويَّة والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويدُ الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقِيَم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرًا المهارات الحركيَّة التي يراد إكسابهم إيَّاها؛ بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرَّرة في المنهج

وعليه، يمكن القولُ: إن المحتوى هو لَبِنة تعليميَّة أساسيَّة تضم الخبرات والعمليات التعليميَّة المختلفة التي تروم الارتقاءَ بمستوى المتعلِّمين الموجَّه لهم، فضلًا عن كونه يشمل معظم المهارات اللغويَّة سواء الاستقباليَّة منها أو الإنتاجيَّة، بالإضافة إلى مختلف الكفايات وذلك بهدف تنميتها وتحقيقها لدى المتعلِّمين بالشكل الذي يرتقي بتعلُّماتهم.

ويذهب نعمان بوقرة (2022، ص51) إلى التأكيد أن تصميم المحتوى التعليميّ في إطار تعليميَّة اللغات من أهم النشاطات الميدانيَّة التي تقوم على حُسْن اختيار النصوص والخطابات التفاعليَّة، والتي تُعبِّر عن واقع الفئة المستهدَفة، والفئة العمريَّة، والجنس، والغرض من التعلُّم.

وجديرٌ بالذِّكْر هنا أن نؤكد على أن عمليَّة إعداد المحتويات والمضامين التعليميَّة الموجَّهة لفئة النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة ينبغي أن تستهدف أهدافًا تعليميَّةً محددةً؛ وذلك قصدَ تنمية المهارات اللغويَّة لدى المتعلِّمين، وكذا الارتقاء بمستوى تعلُّمهم؛ وبالتالي ينبغي أن تخضع لعدة شروط، نذكر من أهمِّها ما يلي:

- أن تكون هادفة وشيِّقة ومفيدة.
- أن تراعي الفوارق الحاصلة بين المتعلِّمين والدارسين.
- أن تحترم خصوصيات المتعلِّمين الثقافيَّة والدينيَّة...
- أن تتناسب مع مستوياتهم التعليميَّة.
- أن تُسهِم في تنمية مهاراتهم اللغويَّة.
- أن تلبِّي حاجاتهم من تعلُّم اللُّغة.
- أن ترقى إلى تطلعاتهم وما ينتظرونه من تعلُّم اللُّغة.
- أن تكون لها صيغة رَقْميَّة تفاعُليَّة.
- أن تكون مصدرًا للأنشطة التعليميَّة.
- أن تكون باللُّغة العربيَّة الفصيحة.
- أن تكون يسيرة وقابلة للتعلُّم.

عمومًا، يمكن القولُ: إن عمليَّة إعداد المضامين والمحتويات التعليميَّة الخاصَّة باللُّغة العربيَّة هي عمليَّة دقيقة؛ نظرًا لكونها تُشكِّل سبيلًا ناجعًا وملائمًا يرقى بتعلُّمات المتعلِّمين ويتعدَّاها ليشمل الممارَسة المهنيَّة للمعلِّم كذلك، فالمحتويات التعليميَّة يمكن أن نمثل لها بالعملة ذات الوجهين؛ ذلك أنَّها يمكن أن تُشكِّل سبيلًا لتعلُّم اللُّغة والانفتاح عليها، وإمَّا سببًا للإعراض عنها.

2. معايير إعداد محتويات تعليم اللُّغة العربيَّة:

تصوُّر وإعداد المحتويات التعليميَّة يتطلب الاستناد إلى عدد من المعايير المهمة لضمان جودة وفاعليَّة المحتويات التعليميَّة؛ وذلك من أجل الوصول إلى الاتساق والتوافق بين الأهداف التعليميَّة للُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها والمحتويات التعليميَّة المعدة لهذا الغرض، إضافةً إلى أنَّها تجعل المحتوى التعليميّ واضحًا ومفهومًا للمُتعلِّمين، وقابلًا للتكيُّف والتخصيص مراعاةً لمستويات المتعلِّمين وقدراتهم، إضافةً إلى آليَّات تقييم فعَّالة لقياس تقدُّم المتعلِّمين وتوجيههم؛ وذلك من خلال تدريبات واختبارات تفاعُليَّة وتقييم عناصر الأداء للطلاب؛ للتحقُّق من فهمهم وتقدمهم. ومن أبرز هذه المعايير نجد:

أ. المعيار اللُّغويّ:

يركز هذا المعيار على جوانب مثل تقديم القواعد النَّحْويَّة والصرفيَّة بشكلٍ واضحٍ ومبسَّط، مع الحرص على خصائص اللُّغة العربيَّة عند مقارنتها بلغة المتعلِّم الأولى أو لغته الأُمّ. ولتحقيق ذلك يجب توجيه الطلاب بتدرُّج، وتوفير تدريبات تفاعُليَّة وتقييم فعَّال، إضافةً إلى تذليل الصعاب المتعلِّقة بالأصوات التي قد يتعذر وجودُها في لغة

المتعلِّمين الأجانب؛ فتحقيق المعيار اللُّغويّ يُساهِم في تقديم محتوى تعليميّ فعَّال يُساعِد الطلابَ على فَهْم اللُّغة واستخدامها بثقة وفاعليَّة في حياتهم اليوميَّة، إضافةً إلى ضرورة مراعاة النحو وقواعد بناء الجُمَل في اللُّغة العربيَّة وترتيب الكلمات والحالات الإعرابية التي تعتري الكلماتِ حسبَ موقعها داخلَ الجُمَلِ

وفي هذا الإطار تطرَّقت العويضي (2019، ص48) إلى أهم المعايير اللغويَّة الأساسيَّة عند تصميم محتويات تعليم اللُّغة العربيَّة؛ حيث ربطتها بالمستويات اللسانيَّة، وصاغتها تِباعًا كالآتي:

- **المستوى الصوتيّ:** يركز على الأصوات والطريقة التي يتم بها إنتاجها واستقبالها.
- **المستوى الصرفيّ:** يدرس الوحدات الصغيرة المعنويَّة في اللُّغة، مثل الجذور والأصول والأوزان والأشكال المختلفة للكلمات.
- **المستوى النَّحْويّ:** يتناول الطريقة التي يتم بها ترتيب الكلمات لتكوين جُمَل وعبارات مفهومة، ويدرس القواعد والتراكيب النَّحْويَّة.
- **المستوى الدلاليّ:** يُركِّز على معاني الكلمات والجُمَل وكيفية تفسيرها وفهمها مِنْ قِبَل المستخدِمين.
- **المستوى التداولي:** يتناول الطريقة التي يتم بها استخدام اللُّغة في سياقات معينة والعوامل الخارجيَّة التي تؤثر على الاتصال اللُّغويّ.

ب. **المعيار التربويّ والنفسيّ:**

المعيار التربويّ النفسيّ يُمثِّل جانبًا مهمًّا في تصميم المحتوى التعليميّ، ويُركِّز هذا المعيارُ على الجوانب التربويَّة والنفسيَّة التي تؤثر على عمليَّة التعلُّم وكيفية تصميم المحتوى التعليميّ بما يلبي احتياجات الطلاب؛ فهو يُركِّز على محاكاة الدوافع النفسيَّة لدارسي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطِقينَ بها، ويتعين على مَنْ يصمم المحتوى الدراسيّ أن يتبع ويفهم الدوافع النفسيَّة للطلاب، وأهمية تلك الدوافع في عمليَّة التعلُّم وإكساب العربيَّة للمُتعلِّمين النَّاطِقينَ بغيرها.

يشير (عبد الرحيم، 2017) إلى أن المدرِّسين والطلاب في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها يواجهون مشكلاتٍ نفسيَّةً متعددةً، هذه المشكلات تتطلَّب رصدها ومناقَشتها، مع تقديم الحلول العَمليَّة الملائمة، وتنقسم المشاكل النفسيَّة للمُتعلِّمين إلى قسمين: الأولى خارجة عن المحتوى المدروس، وتتعلق أساسًا بتغيُّر الوسط أو المكان؛ حيث ينتقل المتعلمون إلى أماكن جديدة في البلدان الناطقة باللُّغة العربيَّة من أجل دراستها، أما القسم الثاني فيتعلق بالمشاكل النفسيَّة التي قد تعتري المتعلِّمين للوهلة الأولى عند الاحتكاك بالمحتوى التعليميّ للُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وأول ما يصادفهم إجراء الاختبار التصنيفي؛ حيث يعتبر هذا الرائز حاجزًا وعقبةً نفسيَّةً للمُتعلِّمين الأجانب الراغبين في تعلُّم اللُّغة العربيَّة.

ولضمان تصميمٍ أمثلَ لمحتوى تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها وفقَ معيار منضبط يراعي الجانب التربويّ والنفسيّ فقد وضع شيخ (2017، ص118) (26) آلية يمكن اعتمادها، وسنضع فقط العشرة الأولى منها، وقد جاءت تِباعًا كالآتي:

- أن يتناسب منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى مع الخصائص النفسيَّة والثقافيَّة للمُتعلِّمين.
- أن يراعي منهجُ تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى الفروقَ بين ميول واهتمامات وأغراض الدارسين في تعلُّم اللُّغة.
- أن يحدد منهجُ تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى مكانةَ كل مهارة من مهارات اللُّغة.
- أن يحدد منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى مستويات الأداء المطلوبة في كل مهارة من مهارات اللُّغة في مراحلها المختلفة.
- أن يتابع منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى تقديم المهارات وفقَ خطة واضحة تتناسب مع مراحل نضج المتعلِّمين.
- أن يهتم منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى بالمهارات بشكل تفصيلي: المتصلة بالجانب الصوتيّ – التعريف بالكلمة وتحليلها وتركيبها - التعريف بالجملة وتحليلها وتركيبها – مهارات الفَهْم العامّ، والفَهْم التفصيليّ.
- أن يحقق منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى المطالب الأساسيَّة للمُتعلِّمين.
- أن يكون منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى مُشوِّقًا، من خلال استخدام الفكاهة والحكايات المشوقة، وكل ما يستهوي المتعلِّمين.

- أن يراعي منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى الفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين في القدرات؛ من خلال تنويع مستوى المنهج.
- أن يراعي منهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى استعداد المتعلِّمين للتعلُّم عبرَ استخدام وسائل متعددة لتنشيطهم وتهيئتهم.

لكِنْ ما يلاحظ في هذه الآليات أنَّها تخلط بين ما هو تربويّ ونفسيّ ومعرفيّ ولُغويّ، وليست آليَّاتٍ صِرفةً خاصَّةً بالمعيار النفسيّ فقط.

ج. المعيار الثقافيّ والاجتماعيّ:

المعيار الثقافيّ والاجتماعيّ يُمثِّل أحد المعايير المهمة في تصميم المحتوى التعليميّ لتعلُّم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، هذا المعيار يُركِّز على عوامل الثقافة والاجتماع التي يمكن أن تؤثر على تعلُّم اللُّغة بفعاليَّة؛ فمن الضروري تضمين محتوى تعلُّم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها ما يعكس تراث الثقافة العربيَّة بشكل أوثق ومتعمق، إضافةً إلى أن المواد الدراسيَّة يجب عليها تسليط الضوء على القيَم والتقاليد والتاريخ والفن والأدب العربيّ، وهو ما يُسهِم بشكل إيجابيّ في مُساعَدة الطلاب الأجانب الراغبين في تعلُّم اللُّغة العربيَّة من تعلُّمها بحمولتها الثقافيَّة وامتدادها التاريخيّ.

إضافةً إلى ما سبق فإن تصميم المحتوى التعليميّ للُّغة العربيَّة ينبغي أن يكون بطريقة تتَّسِم بالتنوع والشمول لتمثيل مختلف الثقافات والمجتمعات التي تتكون منها مجموعة الطلاب غير النَّاطِقِينَ بالعربيَّة؛ وهو ما يُتيح لهم فهمَ الاختلافات الثقافيَّة والاحترام المتبادَل بينهم.

ومن أهم الآليات التي يمكن اعتمادها تأسيسًا على هذا المعيار ما ذكره الفارسي (2023م)، وقد قدمها تباعًا كالآتي:

1. أن تعبّر تلك المادة اللغويَّة المختارة عن الثقافتين الإسلاميَّة والعربيَّة خيرَ تعبيرٍ، ويعني ذلك الابتعاد عن الموادّ المشوَّهة التي تحاكي الثقافات الأخرى؛ لأنَّها لن تكون ذات جدوى ثقافيَّة في هذه الحالة.
2. أن تراعي تلك المادة اللغويَّة المنتقاة تقديم صورة صادقة عن الحياة العربيَّة في مختلف الأقطار والدول العربيَّة؛ بحيث نختار مادةً تُمثِّل الحياة العربيَّة بكل تنوعاتها واختلافاتها.
3. أن نراعي في اختيار المادة اللغويَّة تمثيلها الجيد للثقافة الأصيلة، والبُعْد عن تلك النصوص التي تعكس الانفلات الأخلاقي والقِيَميّ، أو التي تمجِّد الرذائلَ.
4. أن تُقدِّم تقويمًا وتصحيحًا للمفاهيم المغلوطة والخاطئة في أذهان الطلبة غير النَّاطِقينَ باللُّغة العربيَّة عن الثقافتين الإسلاميَّة والعربيَّة؛ بحيث نتتبَّع تلك المغالطات، ثم نحرص على توظيف المادة اللغويَّة التي تقاومها وتعالجها وتُصحِّحُها.
5. المعيار الفنيّ:

يعتبر المعيار الفنيّ مهمًّا في تصميم المحتوى التعليميّ لتعلُّم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، كونه يُركِّز على جودة وتنوُّع المواد والأدوات المستخدَمة في تقديم المحتوى التعليميّ للطلاب؛ وذلك من خلال إنتاج محتوى تعليميّ متميز وذي جودة عالية، ويغطي جميع جوانب تعلُّم اللُّغة العربيَّة، بَدءًا من القواعد والمفردات، وصولًا إلى المهارات اللغويَّة الأربع: (القراءة، الكتابة، الاستماع والمحادَثة)، يجب أن يتم تقديم المحتوى بشكلٍ منظَّمٍ ومناسب لنمط ومستوى تعلُّم الطلاب.

فمن المهم أن يتم توفير واجهات سهلة الاستخدام وتوضيح واضح لكيفية استخدام المواد التعليميَّة والأدوات، وينبغي أيضًا توفير طُرُق للتواصُل مع فريق الدعم التِّقنيّ للمساعَدة في حالة وجود أي مشكلات تقنيَّة أو استفسارات، وينبغي أن يكون المحتوى متنوعًا ومتعدد الوسائط لجعل العَمليَّة التعليميَّة أكثر تشويقًا وتفاعُليَّةً، يمكن استخدام صور، وفيديو، وشرائح تقديمية، وتمارين تفاعُليَّة لتعزيز الفَهْم والتفاعل مع المحتوى.

كثيرة ومتنوعة هي الآليات التي يمكن اعتمادها في تحقيق المعيار الفنيّ، وقد ذكر المنتشري (2019، ص 172) في ورقته أهم الآليات التي تندرج ضمن هذا المعيار، ويمكن تلخيصها كالآتي:

معايير الصورة: يجب أن يراعي هذا السند الوضوحَ والحجمَ ودرجاتِ الألوان وارتباطه بأهداف الدرس.

معايير الرسوم: يجب أن تُقرِّب المعنى وتتناسب مع مستوى المتعلِّم العقليّ والإدراكي وتنمِّي مهارات التفكير عندَه.

كما أن المنتشري تطرَّق إلى معايير الإخراج؛ حيث نصَّ على أن الكتاب المتضمِّن لمحتوى تعليم اللُّغة العربيَّة يجب أن يكون

- أنيق المظهر، وجيد الورق، وخفيف الوزن، ومتناسق الأسطر، وخاليًا من الأخطاء اللغويَّة.
- واضح الطباعة: وهو ما يُسهِم في مقروئية المحتوى المدرَّس.

3. **محطات إعداد المحتويات التعليميَّة:**

بما أن المحتويات التعليميَّة تحظى بأهمية بالغة في عمليَّة تعليم وتعلُّم اللغات بمختلف أنواعها وأصنافها، وبما فيها اللُّغة العربيَّة، فإن عمليَّة إعدادها تخضع لمجموعة من المحطات الأساسيَّة التي تَسبِق عمليَّةَ اعتمادها في العَمليَّة التعليميَّة، وتشكل هذه المحطات أو المراحل خطوات أساسيَّة وضروريَّة تحكم المحتوى التعليميّ الناجع والهادف، ولعل أبرز هذه الخطوات والمحطات ما يأتي:

أ. **محطة التصوُّر:** ويتم في هذه المرحلة تقديم بطاقة تقنيَّة أو توصيف عامّ للمحتوى التعليميّ المراد إعداده واقتراحه، وتشمل هذه البطاقة التقنيَّة مختلف المعلومات الخارجيَّة التي ترتبط بالمحتوى؛ ومنها:

- موضوع المحتوى ومجاله الذي يندرج فيه.
- اللُّغة المعتمَدة.
- الفئة المستهدَفة.
- الإطار المرجعيّ المعتمَد.
- الأهداف التعليميَّة العامَّة للمحتوى.
- الأهداف المهاريَّة الخاصَّة بكل مهارة لُغويَّة على حِدَةٍ.
- الأساليب التعليميَّة المساعِدة.

ب. **محطة الإعداد:** ويتم في هذه المحطة صهر الأُسُس التعليميَّة وتنفيذها في عمليَّة إعداد المحتوى التعليميّ وتصميمه، ونمثل لهذه الأُسُس فيما يلي:

- اختيار النصوص الهادفة.
- تنويع الأنشطة التعليميَّة.
- وَضْع التدريبات والمهام التعليميَّة الشيقة.
- انتقاء الصُّوَر المعبِّرة التي تتصل بمضمون المحتوى.
- تصميم الاختبار الخاص بالمحتوى.
- الإشارة إلى الدعامات التعليميَّة المساعِدة في تدريس المحتوى.

ج. محطة التبنِّي والاعتماد: تأتي هذه المحطة بعد محطتين أساسيتين هما التصوُّر والإعداد، ويتم في هذه المرحلة تبنِّي المحتوى التعليميّ والعمل به داخلَ فصول تعليم اللغات بصفةٍ عامَّةٍ، وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها بصفةٍ خاصةٍ، وذلك بعد إخضاع المحتوى المقترَح للمعايير الرسميَّة التي تُثبِت نجاعته وفعاليته.

عمومًا، يمكن القولُ: إن عمليَّة إعداد المحتويات التعليميَّة ليست بالعمليَّة السهلة أو الهينة، بل إنها عمليَّة دقيقة وتخضع لأُسُس وضوابط مقيّدة؛ وذلك من أجل تقديم محتوى تعليميّ ناجع وفعَّال، يرقى بتعلُّمات المتعلِّمين وحتى بأداء المعلم، ويُمكِّنهم -كذلك- من تلافي وتجاوُز الصعوبات التعليميَّة التي يمكن أن تشوب بعضَ اللحظات التعليميَّة.

خلاصة:

تُعَدّ المحتويات التعليميَّة آلية تعليميَّة ضروريَّة؛ ذلك أنَّها تُمكِّن من تأطير السياق التعليميّ للُّغة، فضلًا عن كونها تشتمل على مجموعة من العناصر والمكوِّنات التعليميَّة التي تروم تحقيقَ أهداف تعليميَّة محدَّدة وخاصة.

ولا شكَّ أن عمليَّة تصوُّر وإعداد المحتويات التعليميَّة تستلزم الاستناد إلى عدد من المعايير الضابطة والمقيدة؛ وذلك من أجل ضمان جودة وفاعليَّة المحتويات التعليميَّة؛ وذلك من أجل الوصول إلى الاتساق والتوافق بين الأهداف التعليميَّة للُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها والمحتويات التعليميَّة المُعدَّة لهذا الغرض، إضافةً إلى أنَّها تجعل المحتوى التعليميّ واضحًا ومفهومًا للمُتعلِّمين، وقابلًا للتكيُّف والتخصيص؛ مراعاةً لمستويات المتعلِّمين وقدراتهم.

لائحة المراجع المعتمَدة:

- أحمد محمد شيخ. (2017م). معايير بناء منهج اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى. تأليف أحمد محمد شيخ وآخرين، (الصفحات 120-101). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- بوقرة نعمان، (2022م)، معالم بحثيَّة في اللسانيَّات التطبيقيَّة وتطبيقات اللسانيَّات الموسَّعة، مركز الكتاب الأكاديميّ.
- حسين بن علي الفارسي. (2023 ,10 31). https://institute.aljazeera.net/ar. تم الاسترداد من معهد الجزيرة للإعلام: https://learning.aljazeera.net/ar/node/1028
- رائد عبد الرحيم. (6 نوفمبر, 2017). جامعة النجاح الوطنيَّة. تم الاسترداد من :https://learnarabic.najah.edu/ https://learnarabic.najah.edu/ar/impact/2017/11/mshklt-nfsy-fy-t-lym-llg-l-rby-llntqyn-bgyrh-1/
- علي بن أحمد المنتشري. (2019م). المعايير الفنيَّة لتصميم كتب اللُّغة العربيَّة المدرسيَّة. تأليف: علي بن أحمد المنتشري، وآخرين، (الصفحات 192-169). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- وفاء بنت حافظ العويضي. (2019م). المعايير اللغويَّة لتصميم كتب اللُّغة العربيَّة المدرسيَّة. تأليف علي بن عبد المحسن الحديبي، وآخرين، (الصفحات 68-47). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- طعيمة رشدي، (1985م)، دليل عمل في إعداد المواد التعليميَّة لبرامج تعليم العربيَّة، معهد اللُّغة العربيَّة بجامعة أم القرى، السعوديَّة.
- طعيمة رشدي، (2004م)، الأُسُس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تصوُّر مقترَح لتفعيل أسلوب المناظرات في تقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها

الدكتور/ رشدي طاهر
عضو هيئة التدريس بكلية العلوم الإسلاميَّة
جامعة الأمير سونكلا الحكوميَّة - فرع فطاني / تايلاند

الباحث/ براسيرت بان بري (عبد القادر)
عضو هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة
جامعة الأمير سونكلا الحكوميَّة - فرع فطاني / تايلاند

taherrusdee@gmail.com

المستخلَص:

هدَفَت الورقة للتوصل إلى تصوُّر مقترَح لتفعيل أسلوب المناظرات في تقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وقدَّم هذا التصوُّر أُنموذجًا محققًا وفعَّالًا لتعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها وتدريبهم على مهاراتها.

ويستقي الموضوع أهميته من أهميَّة العناية بالأساليب الفعَّالة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، والذي لا يزال الشغل الشاغل للقائمين على هذا المجال والمنخرطين فيه، لا سيما مع تطوُّر الوسائل وتجدُّدها؛ وهو ما يجعَل حتميَّة البحث عنها أمرًا بالغ الأهمية، إذا ما أردنا مواكَبة العصر واللحاق بالأمم الأخرى. وقد سلكت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج؛ أهمها: أهميَّة إشراك متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من الناطِقينَ بغيرها في برامج تدريبيَّة لتطوير المهارات اللغويَّة، والحاجة إلى نشر ثقافة المناظرات بين متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وأهميَّة تشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على الانخراط في برامج وأنشطة ومسابقات المناظرات لما فيها من الفوائد العائدة على أنفسهم وتطوير مهاراتهم اللغويَّة، وأن الآثار الإيجابيَّة لدمج أسلوب المناظرات في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها مدخل مُهِمٌّ لتشجيع متعلميها للمشارَكة والانخراط فيها، والحاجة إلى إعداد القيادات الطلابيَّة في التناظر وبخاصة في مجال متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها. كما توصلت إلى توصيات أهمها: العمل على نشر التناظر في الوسط الأكاديمي بشتى الوسائل: (التعليميَّة، الإعلاميَّة، التنظيريَّة، الإداريَّة)، وتشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على ممارَسة التناظر من خلال تخصيص أنشطة ومشاريع لخدمة المجتمع، وتوعية متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها بأهمية المشاركة في أنشطة التناظر من خلال الندوات والمحاضرات والبرامج الثقافيَّة والدروس الخارجيَّة، وتوظيف الآثار الإيجابيَّة للتناظر والعوامل المؤثِّرة فيه لتشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على الانخراط فيه والبُعْد عن الخجل والخوف والرهبة، ودعوة الجهات التطوعيَّة والمؤسَّسات غير الربحيَّة لعقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات في مؤسَّسات التعليم العالي للتعريف بهم وأنشطتهم وسبل التعاون معهم، وتوقيع اتفاقيات وتبادل المعلومات والخبرات، وبخاصة فيما يتعلَّق بمجال التناظر وتعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، ودعوة الجهات التطوعيَّة من المنظمات والمؤسَّسات غير الربحيَّة إلى استقطاب القيادات الشبابيَّة في التناظر وتبنيهم وتدريبهم، وتوفير قاعدة معلوماتيَّة وافية عن موضوعات التناظر المناسبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، أن تتبنَّى مراكز تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها مثل هذه البرامج والتصورات المقترَحة ويتم تفعيلها من قِبَلهم.

الكلمات المفتاحيَّة:
تصوُّر مقترَح، أسلوب المناظرات، مهارات اللُّغة العربيَّة، تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

Abstract:

The paper aimed to reach a proposed vision to activate the method of debates in strengthening the skills of Arabic for non-native speakers, and this vision provided a verified and effective model for teaching Arabic to non-native speakers and training them on its skills.

The study followed the descriptive analytical approach, and reached the most important results: The importance of involving Arabic language learners from non-native speakers in training programs to develop language skills, The need to spread the culture of debates among learners of Arabic to non-native speakers, The importance of encouraging learners of Arabic for non-native speakers to engage in programs, activities and competitions of debates because of their benefits to themselves and the development of their language skills The positive effects of integrating the debate method in teaching Arabic to non-native speakers An important entrance To encourage its learners to participate and engage in it, the need to prepare student leaders in debate and especially in the field of Arabic language learners for non-native speakers, It also reached recommendations, the most important of which are: Working to spread symmetry in the academic community by various means: (educational, media, theorizing, administrative), Encouraging learners of Arabic for non-native speakers to practice symmetry by allocating activities and projects to serve the community, Educating learners of Arabic for non-native speakers of the importance of participating in debate activities through seminars, lectures, cultural programs and external lessons, Employing the positive effects of debate and the factors affecting it to encourage learners of Arabic for non-native speakers to engage in it Avoiding shyness, fear and awe, Inviting voluntary bodies and non-profit institutions to hold seminars, conferences and lectures in higher education institutions to introduce them, their activities and ways of cooperation with them, signing agreements and exchanging information and experiences, especially with regard to the field of debate and teaching Arabic to non-native speakers, Inviting voluntary organizations and non-profit institutions to attract, adopt and train youth leaders in debate, Providing an adequate information base on appropriate debate topics for learners of Arabic to non-native speakers.

Keywords:

Proposed conception, debate style, Arabic language skills, teaching Arabic to non-native speakers

المقدمة:

الحمد لله، علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء وسيد المرسلين، نبينا محمد النبي العربي أفصح من نطق بالضاد، وهدى الناس لدار المعاد، وأنار لهم طريق الحق والهدى، صلَّى اللهُ وسلَّم وبارك عليه وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين ومَن تَبِعَهم بإحسانٍ إلى يوم الدين. أما بعدُ:

فقد اعتنى المسلمون في مشارق الأرض ومغاربها باللُّغة العربيَّة أيمَّا اعتناء، وانصرفوا إلى تعلُّمها وتعليمها، ولا غرو فهي لغة الوحي والقرآن الكريم، قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ [يوسف: 2]، وحديث رسوله الحبيب صلى الله عليه وسلم، ولغة هذه الأمة التي لم يعرف التاريخ عنها إلَّا الخير والحب والنور ونفع بني البشر، فإذا «تأملت حال هذه اللُّغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والرقة ما يملك على جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غلوة السحر»[1]، وتعلُّمها تعليمها من أفضل الأعمال وأجلها وأوجبها، قال ابن تيمية -رحمه الله-: «وأيضًا فإن نفس اللُّغة العربيَّة من الدين، ومعرفتها فرض وواجب، فإن فهم الكتاب والسُّنَّة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللُّغة العربيَّة، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب»[2]، حتى لم يقتصر الإقبال على المسلمين فقط، بل تبعهم أيضًا غيرهم، وانكبَّ العلماء على تسهيلها وتيسيرها، فوضعوا المعاجم التي تفسِّر معاني مفرداتها، وقعَّدوا القواعد التي تبيِّن معنى الجُملة العربيَّة، وطريقة تركيبها والتعبير الفصيح والصحيح فيها، وفعل البلاغيون الشيء ذاته، إذ بيَّنوا الفرق بين الأسلوبين الجميل وغير الجميل، فتوالت العلوم المختلفة، من نظريَّة وعمليَّة، وتكلم المسلمون جميعًا بالعربيَّة، ويكتبون ويؤلفون بها، وانتشرت اللُّغة العربيَّة في كل مكان سطعت عليه شمس، فقد قال الأب أنستاس الكرملي، «إنَّ لسان العرب فوق كلِّ لسان، ولا تُدَانيها لسان أخرى من ألسنة العالم جمالًا، ولا تركيبًا، ولا أصولًا»[3].

مشكلة الورقة البحثيَّة:

لقد حظِيَتِ اللُّغة العربيَّة في القرن العشرين بانتشارٍ مقروءٍ ومسموعٍ ومنظورٍ غير مسبوقٍ في التاريخ، وقد سَاعدَ هذا الانتشار في إنشاء المدارس والمعاهد والجامعات، ففي الوقت الذي كانت القوى الغربيَّة تشنُّ هجومًا على اللُّغة العربيَّة «كان حال اللُّغة الفصحى في المدارس والصحف والنوادي من القوة بحيث لم تكتف بردِّ الهجمات، بل زادت إلى ذلك نموًّا في قوتها وانتشارها وتمكنها في النفوس تمكنًا ما يزال يقوى على الرغم من التشكيك والعراقيل والمكايد والأحابيل»[4].

ويعزِّز الانتشار للغة الضاد ظهورُ أقسام للُّغة العربيَّة وآدابها في الجامعات العربيَّة والإسلاميَّة، وفي بعض الجامعات الغربيَّة التي تهتم بتدريس اللُّغة العربيَّة والثقافة العربيَّة والحضارة الإسلاميَّة، ففي النصف الأول من القرن العشرين أُنشئت الجامعات التي فتحت فيها كليات للآداب، فكان الأساس الذي قامت عليه دراسة اللُّغة العربيَّة وآدابها في المقام الأول، إذ كان «إنشاء دار العلوم محاولة لتكوين مدرس اللُّغة العربيَّة والدين الإسلامي، على نحو حديث نسبيًّا يخالف ما عرفه الأزهر آنذاك، فدخل مجموعة من العلوم الحديثة برامج التدريس في دار العلوم، وكانت بهذا أول معهد عالٍ لتخريج مدرِّسي اللُّغة العربيَّة في العالَم العربي الحديث»[5].

ومنطقة جنوب شرق آسيا حالها حال مناطق العالَم تأثَّرت برياح التغيير، فانتشرت اللُّغة العربيَّة فيها انتشار النار في الهشيم؛ فأقبلت على إنشاء المؤسَّسات التربويَّة والتعليميَّة، التي تُعَدُّ من أهم العوامل التي ساعدت على انتشارها في هذه المنطقة، حيث تقوم هذه المؤسَّسات بدور متميز تجاه أبناء مجتمعها؛ لتعليمهم مهارات اللُّغة العربيَّة، وتغرس في نفوسهم حبها.

إلا أن أمر الحفاظ على رفع معنويات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة في هذه المؤسَّسات أمر بالغ الصعوبة والتعقيد، وهو ما أقضَّ مهاجع التربويين وصُنَّاع القرار في المنطقة للتفكير في كيفيَّة زيادة إقبال الطلاب على تعلُّم العربيَّة، ولعل أول

(1) ابن جني، أبو الفتح، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار- عالم الكتب - بيروت، د. ت، 1/47.

(2) ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق وتعليق عبد الكريم العقل، ط1404 ،1هـ، 2/470.

(3) الكرملي، الأب أنستاس ماري، نشوء اللغة العربية ونموها واكتمالها، المطبعة العصرية، القاهرة، 1938، ص1.

(4) الأفغاني، سعيد، من حاضر اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، ط1971 ،2م، ص75.

(5) حجازي، محمود فهمي، اللغة العربية عبر العصور، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978، ص67.

طريق إليها هو تسهيل أمر تعليمها، واتباع الطُّرق والإستراتيجيات الحديثة، ومن أهم تلك الطُّرق طريقة المناظرة التي بدأت تنتشر بشكل لافت في الآونة الأخيرة، وتقام حولها الدورات والمسابقات والاستعراضات

وعلى الرغم من أن لطريقة المناظرة أثَرًا تعليميًّا جيدًا في مختلف أنواع العلوم والمعرفة، فإنَّها في مجال تعلُّم اللُّغة الأخرى تُعَدُّ أسلوبًا تدريسيًّا ناجعًا لتنمية قدرات الطلاب في المهارات الأساسيَّة للغة، وعلى رأسها مهارة التحدُّث، إضافة إلى الاستماع والقراءة والكتابة.

وكذلك تُعَدُّ نشاطًا صفيًّا فعَّالًا يدعم أسلوب التعلُّم النَّشِط داخل غرفة الصف الدراسي بعيدًا عن أسلوب الإلقاء والمحاضرة التقليديين، حيث تجعل الطالب محورًا فاعلًا في الموقف التعليمي من خلال إدماجه في سلسلة من المهام يباشر فيها المعرفة بنفسه، ويقوم بعمليات عقليَّة كالتحليل والتفكير النَّاقِد والمقارنة والتبرير من أجل دعم موقفه وتقوية حججه في أثناء إجراء المناظرة مع الفريق المضاد.

لذا تسعى الورقة إلى الكشف عن فعالية هذا الأسلوب (المناظرة) لتقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها من خلال التوصل إلى بناء تصوُّر مقترَح لذلك.

وتحاول الإجابة عن هذا التساؤل:

ما التصوُّر المقترَح لتفعيل أسلوب المناظرات في تقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها؟

أهميَّة الورقة:

1. تنبع أهميَّة الورقة من أهميَّة العناية باللُّغة العربيَّة؛ لأنَّها لغة الوحي والرسالة، وهي الهُوِيَّة الإسلاميَّة، وبها يتوصل إلى قراءة القرآن الكريم وفهمه وتدبره، وفهم الدين وأحكامه.
2. ويستقي الموضوع أهميته من أهميَّة العناية بالأساليب الفعَّالة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، والذي لا يزال الشغل الشاغل للقائمين على هذا المجال والمنخرطين فيه، لا سيما مع تطوُّر الوسائل وتجددها؛ وهو ما يجعَل حتميَّة البحث عنها أمرًا بالغَ الأهمية؛ إذا ما أردنا مواكَبة العصر واللحاق بالأمم الأخرى.
3. يتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الورقة المؤسَّسات التي تُعنى بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها في العالم وصُنَّاع القرار والمؤثرون في هذا المجال.

أهداف الورقة:

التوصل إلى تصوُّر مقترَح لتفعيل أسلوب المناظرات في تقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها

حدود الورقة:

اقتصرت الورقة البحثيَّة في مجالها الموضوعي على الأدبيات التي تتعلَّق بالمناظرة، كونها أسلوبًا من أساليب التدريس، وكيفية تفعيلها لتقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

منهج الورقة:

تستخدم الورقة المنهج الوصفي التحليلي: «وهو الذي يصف ما هو كائن ويفسره، ويعمل على تحديد العَلاقات بين الوقائع والممارَسات الشائعة والاتجاهات المختلفة عند الجماعات»[1].

(1) جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، 1978م، ص127.

القسم الأول: الإطار النظري

المناظرة في اللُّغة: من النظر، قال ابن فارس، «النون والظاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأمل الشيء ومعاينته»[1]، فمن فروع هذه المادة: النظر: تأمُّل الشيء بالمعنى، والنظر: الانتظار، والنظر: المجاورة والنظر: المقابلة، ونظير الشيء: مثله[2]، والنظر: الفكر، والمناظرة: أن تناظر أخاك في أمر إذا نظرتما معًا كيف تأتيانه، والتناظر: التراوض في الأمر، ونظريك: الذي يراوضك فيه[3].

وفي الاصطلاح عرفها الجرجاني بأنَّها: «النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهارًا للصواب»[4].

وعرفها الآمدي بأنَّها: «تردد الكلام بين شخصين يقصد كل منهما تصحيح قوله وإبطال قول صاحبه مع رغبة كل منهما في ظهور الحق»[5].

وقال الشيخ محمد الأمين الشنقيطي -رحمه الله- في تعريفه للمناظرة اصطلاحًا: «وهي في الاصطلاح: المحاورة في الكلام بين شخصين مختلفين، يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله وإبطال قول الآخر مع رغبة كل منهما في ظهور الحق، فكأنها بالمعنى الاصطلاحي مشاركتهما في النظر الذي هو النظر المؤدي إلى علم أو غلبة ظن ليظهر الصواب»[6].

وقال طاش كُبري زاده: «هي النظر من جانبي خصمين ... معلل وسائل اثنين في نسبة بينهما حكميه ... ليظهر الصواب والخفية»[7].

فالمناقشة التي تجري أمام جماعة على هيئة محاورة بين شخصين من ذوي المعرفة القادرين على الحديث المتفقة البلاغي عن موضوع معيَّن تسمي مناظرة، وهي أقل رسمية من المحاضرة أو الندوة المِنصَّة، ولها ديناميكيات مقصودة عليها.

والمناظرة وسيلة مهمة من الوسائل المهنيَّة العِلميَّة المُتطوِّرة، والتي يمكن الاستعانة بها في العارف على أفكار حديثه وعِلميَّة[8].

وبالجمع بين هذه التعاريف جميعها يتلخص لنا أن المناظرة لا تسمى مناظرة حتى تجمع الأمور الآتية:

أولًا: أن تكون المناظرة بين شخصين أو جانبين مختلفين، وتعبير الجرجاني -رحمه الله- بـ «الجانبين» أدق من تعبير غيره بـ «شخصين»؛ لأن المناظرة قد تكون بين شخصين وقد تكون بين أكثر من ذلك، فلا بد أن يكون فيها جانبان متناظران بِغَضِّ النظرِ عن عدد كل جانب، والآمدي في تعريفه للمناظرة إنما نظر إلى أقل ما يتحقق به اسم المناظرة وهو وجود شخصين.

ثانيًا: أن تكون بحضور الجانبين ومحاورتهما بعضهما لبعض عن طريق الكلام، فيخرج بذلك ما قد يطلق عليه مناظرة على سبيل التجوز كالردود الكتابيَّة ونحوها.

ثالثًا: أن يكون الهدف منها إظهار الحق والصواب، وتعبير الجرجاني بقوله: «إظهارًا للصواب» أدق من تعبير الآمدي وغيره بقولهم: « مع رغبة كل منهما في ظهور الحق»؛ وذلك لأن المراد بالمناظرة إظهار الحق مطلقًا، سواء لهما أو لأحدهما أو لغيرهما ممن حضر مناظرتهما أو سمعها، فالمقصود إظهار الصواب والحق، وهذا الشرط إنما جعل احترازًا من الجدال الذي لا يراد منه التوصل إلى الحق، وإنَّما يراد إفحام الخَصْم وإسكاته، سواء كان حقًّا أو باطلًا.

وبتعداد هذه الأمور التي نص عليها أهل الفن مما يجب توافره في المناظرة، يتَّضِح لك أن التعريفات السابقة وإن كانت وافية بغالب المقصود، فإنَّ شيئًا منها لم يخلُ من قصور في ناحية من النواحي؛ ولذلك فإن التعريف المختار للمناظرة اصطلاحًا هو: المحاورة في الكلام بين جانبين مختلفين، في قضية ما، إظهارًا للحق والصواب.

---

(1) ابن فارس، أحمد الرازي، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، 5/444، 1991.

(2) الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 2/830، 1984.

(3) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 5/ 217، 2.

(4) الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1983، ص 298.

(5) الآمدي، عبد الوهاب بن حسين، شرح الولدية في آداب المناظرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1961، ص57.

(6) الشنقيطي، محمد الأمين، آداب البحث والمناظرة، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د.ت، ص139.

(7) زاده، طاش كبرى، مجموع المتون الكبير، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، 1955، ص548.

(8) حسان، مصطفى أحمد، وعصام الدين، إبراهيم، الاتصال بين النظرية والتطبيق في الخدمة الاجتماعية، مكتبة عين شمس، القاهرة، 1987م، ص22.

أما استخدام طريقة أو أسلوب المناظرة في تعليم اللُّغة العربيَّة فينبني على أمور منها:

1. 1. التأكيد على مفهوم المناظرة وعدم الخروج عنه

- إذا كان لموضوع وجهتي نظر واضحتين يمكن استعمال المناظرة كطريقه أو وسيلة لبدء المناقشة.
- (المناظرة تكون لرأيين واتجاهين متعارضين لموضوعين أو مشكلة عامَّة، تتم على شكل مناقشة بين جانبين يُمثِّل كل جانب رأيًا يختلف عن رأي الجانب الآخَر في الموضوع المطروق)؛ أي إن المناظرة تكون بين فردين أو فريقين، كل منهما يعرض وجهة نظر مخالفة للرأي الآخر.
- ثم تسمح للموجودين بالاشتراك في مناقَشة الموضوع، ولذلك يُطلِق عليها البعض «عبارة عن مباراة كلامية بين فردين أو فريقين أو شخصين وآخر، أو جماعة وجماعة أخرى، عن موضوع جدلي لكل منهما فيه وجهة نظر تختلف عن الأخرى، وذلك أمام جمهور لا يستطيع الحل الصحيح لها»[1].

1. 2. التركيز على أهداف المناظرة

- عرض آراء مختلفة لحل مشكلة موضوع المناظرة.
- النهوض بفكر أعضاء الجماعة ومساعدتهم على حل مشكلاتهم بأنفسهم.
- النهوض بثقافة الشورى والديمقراطيَّة وعرض الرأي والرأي الأخر.[2]

1. 3. مراعاة الحالات التي يتم فيها تطبيق المناظرة

- عند محاولة اكتساب آراء عن موضوع معيَّن.
- عند اختلاف بعض وجهات النظر على مجموعة من الآراء المطروحة.
- عند محاولة التعرُّف على آراء الآخَرين.
- عندما يريد الأخصائي معرفه أكثر من رأي ووجهة نظر لمشكلة ما عن موضوع المناظرة.
- إعطاء المستمعين الفرصة للوصول إلى رأي واحد.
- عند محاولة الوصول لحل جذري لمشكلة ما.[3]

1. 4. تحقيق الجوانب الديناميكيَّة للمناظرة بوصفها وسيلة هامة

- وسيلة المناظرة تصبح ديناميكيَّة غير رسميَّة لا تأخذ الطابع الرسمي، بل الحوار يكون بطريقه عادية تفاعُليَّة.
- وسيلة المناظرة تتيح نقل أفكار ومعلومات وخبرات وتجارب ووجهات نظر سهلة ومباشرة بواسطة عضوَي المناظرة اللذين عادة ما يكونان مختصَّين.
- تساعد على سماع أفكار وآراء جديدة من جانب المتحدثين.
- تساعد على تركيز جميع الأعضاء نحو الحوار بين المناظرين.
- وسيلة المناظرة بسيطة في الشكل ويسيرة في التخطيط وسهولة في التخطيط.
- وسيلة المناظرة تسمح بالتوضيح والتنوير والمنطق والتثبيت من صحة ما يقال ومن الخلو من التناقض مع تطوُّر المناقشة، ثم إنها تسمح بالتعبير عن وجهتَي النظر.
- تسمح المناظرة بضبط إطار المناقشة، ولكنَّها تسمح أيضًا بالمرونة مع مضيِّ المناقشة قُدمًا.
- ثم إن المناظرين في وسعهم التقاط مفاتيح أو إشارات أو علامات من المحاضرين من أعضاء الجماعة وردود فعلهم.
- يتم توزيع مسؤولية المناظرة نحو عضوين قبل الاجتماع للتفكير جيِّدًا في حقائق الموضوع[4].

(1) عفيفي، عبد الخالق محمد، المهارات المعاصرة للخدمة الاجتماعية، دار الحمد للطباعة، القاهرة، 2007، ص207.

(2) حسان، مصطفي أحمد، وآخرون، مرجع سابق، ص35.

(3) ويبكارد، ريتشارد، كيفيه التخطيط للمؤتمر وإدارتها، دار العلم، القاهرة، 1965م، ص97.

(4) عفيفي، عبد الخالق محمد، المهارات المعاصرة للخدمة الاجتماعية، دار الحمد للطباعة، القاهرة، 2007م، ص208.

1. 5. تطبيق مراحل إجراء المناظرة

أولًا: قبل المناظرة

- اختيار موضوع أو مشكلة يعاينها الجمهور الذي يتعامل معه المنظم، شرط أن تكون متماشية مع ظروف المجتمع والمدة المخصصة للمناظرة.
- أن تكون الدقة في اختيار المتناظرين ليس فقط من حيث خبراتهم، ولكن ينبغي أن يتوافر عنصر التكافؤ بين المتناظرين من حيث المركز والخبرة والمستوى العلمي.
- تحديد موعد وتاريخ المناقشة بما يناسب الجمهور والخبراء.
- إعداد مكان المناظرة بحيث يتصف بالهدوء والسعة الكافية ووفرة المقاعد وسهولة الوصول إليها.
- إعداد وتشكيل لجنة سكرتارية لتدوين ما جرى في المناظرة من كلمات تُلقى أو مناقشات تدور في هذه المناظرة.[1]

ثانيًا: مرحلة تنفيذ المناظرة

- أن تبدأ المناظرة في موعدها المحدد، ويتم تقديم الموضوع للجمهور وتعريفهم بطرفيَ المناظرة.
- أن يبدأ كل طرف بإبداء رأيه في الموضوع في وقت محدَّد لا يستغرق وقت الطرف الآخَر.
- عدم خروج المُناقَشات عن موضوع المناظرة، وأن يلتزم الجمهور بالتصرفات السليمة أثناء أبداء الرأي.
- تلخيص آراء كل طرف من المناظرة بحيث تكون واضحة للجمهور الحاضر.
- إتاحة الفرصة للجمهور للاستفسار عن النقاط الغامضة أو الصعبة ومناقشة الطرفين.
- إنهاء ما دار في المناظرة من كلمات المتناظرين أو الكلمات التي دارت في المناظرة.
- توفير الموارد المتاحة من مكان وأدوات لنجاح المناظرة.[2]

ثالثًا: مرحلة التقويم

- ينبغي في هذه المرحلة مراعاة مدى نجاح المناظرة في تحقيق ما كانت تهدف إليه باستخدام جميع الوسائل التي تحقق ذلك.
- وكذلك ينبغي في هذه المرحلة تقييم أداء الأعضاء الذين شاركوا بآرائهم في المناظرة؛ كي تَظهر بالصورة المطلوبة.[3]

1. 6. دور المعلم في المناظرة

- أن يجتمع بطرفي المناظرة، وذلك قبل ميعاد المناظرة بوقت كافٍ، وأن يقرر المسموح به في المناظرة.
- في مستهل المناظرة يعرض فكرة المناظرة على الجمهور.
- أن يؤدي أعمالًا إضافيَّة مثل التلخيص أو أي عمل آخر من أعمال المتابعة.
- أن يحرص على أن تسير المناظرة في الاتجاه الصحيح.
- أن يراعي عدم اصطدام الأعضاء بعضهم ببعض نظرًا لاختلاف الآراء[4].

1. 7. مراعاة كيفيَّة إجراء المناظرة

- يتم اختيار الموضوع والموافقة عليه للأولويات السابقة.
- يتم اختيار عدد من 5-3 أعضاء لكل رأي، ويكون ذلك بالرغبة أو بحسب ما يُمثِّل الموضوع له من أهميَّة، وذلك لكل رأي.
- يتم اختيار رئيس الجلسة من الأعضاء بموافقة طرفيَ المناظرة، وكذلك اختيار السكرتير من الأعضاء الذين يتمتعون بالقدرة على التسجيل الدقيق والجيدة الموضوعيَّة.
- ثم تكون الجلسة بأن يتصدر الرئيس والسكرتير ويجلس طرف المناظرة عن يمين وشمال الرئيس أمام رائد.

(1) المرجع السابق، ص209.
(2) المرجع السابق، ص210.
(3) المرجع السابق.
(4) كشك، محمد بهجت، الاتصال وسائله في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 1986م، ص82-80.

- يُعطى الوقت لطرفيَ المعارضة مناصفة؛ بحيث يأخذ كلٌّ منهما الوقت المحدَّد له، ويُفضَّل أن يكون لكل طرف خمس دقائق بالتبادل.
- وقبل المناظرة تُحدَّد مجموعة من الجماعات لتقويم المناظرة، أما بقية الأعضاء فيكون دورهم الملاحظة فقط.
- يستحسن إلا يزيد وقت المناظرة على ساعة ونصف الساعة[1].

1. 8. تنبيهات على المعلم مراعاتها عند سير المناظرة

- إثارة المناقشة، واحتمال تصادم بين الطرفين، وبين أحدهم وبعض الأفراد أو الجمهور.
- قد يحدث تعصب من الجمهور، أو طرح بعض البيانات غير الصحيحة.
- احتمال أن يقدم الطرفان أو أحدهما بيانات غير رسميَّة.
- ولذلك عليهم الوعي وعدم تصعيد الأمور وتوضيح الهدف من المناظرة، للوصول إلى رأي سليم يستهدف منه الجميع، وكذلك تنمية الفكر وتوسيع دائرة المعارف الثقافيَّة عن الموضوع لدى أطراف المناظرة والأعضاء الحضور، ويتعلم تلك المهارة وينقلها لزملائه بعد ذلك ولأجيال القادمة بإذن الله[2].

1. 9. توجيهات للطلاب المُشارِكينَ في المناظرة

- يمكن لطالب التدريب أن يستفيد من هذه المناظرة ويكتبها بملاحظة جميع الإجراءات التي هي من بداية الاتفاق ثم توزيع المسؤوليَّات ثم بداية المناظرة والإنصات والالتزام من جانب الطلاب؛ ليستفيدوا ويتعلموا خبرة ومهارة تنفيذ المناظرة.
- يحاول كل طالب أن يسجل ملاحظاته ويثير مناقشات حول موضوع المناظرة في الاجتماع التالي للجماعة.
- المناظرة مفيدة للطلاب؛ لأنَّه يتدرب اليوم، وغدًا بإذن الله يكون اختصاصيًّا اجتماعيًّا، ولذا فإن انتباه الطالب وملاحظاته واستماعه وتسجيله ومناقشاته تُعلِّمه وتُكسبه الخبرة[3].

(1) عبد الخالق محمد عفيفي، مرجع سابق، ص211-212.
(2) المرجع السابق، ص213.
(3) ويبكارد، ريتشارد، مرجع سابق، ص224.

القسم الثاني: تصوُّر مقترَح لتفعيل أسلوب المناظرات في تقوية مهارات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها

لا شك أن مشاركة متعلِّمي ومتعلِّمات اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها في برامج المناظرات تقوِّي مهارات اللُّغة العربيَّة لديهم، وبخاصة مهارات الكلام والاستماع والقراءة والفَهْم في الدرجة الأولى، ومهارتَي الكتابة في الدرجة الثانية، وكذلك فإن هناك مهارات أخرى تنمِّيها المناظرة ترجع إلى جهد الطالب نفسه حينما يكثف تدريباته ويوسع اطلاعاته، مثل: الحوار والإقناع والمناقَشة وغيرها، وقد أثبتت تلك الأمور كلها نتائج دراسات علميَّة سابقة أصيلة أُجريت في هذا المجال، مثل: دراسة (باهروم وآخرين 2020م)[1]، ودراسة (مختار 2020م)[2]، ودراسة (مصطفى وآخرين 2021م)[3]، ودراسة (فكري وآخرين 2021م)[4]، ودراسة (الصيعري 2021م)[5]؛ لذا فإن التصوُّر المقترَح الحالي يعتمد نتائج هذا الدراسات لتكون منطلقًا له للبناء والتصميم والتعميم، بالإضافة إلى المنهجيَّات العِلميَّة المعتمدة في التخطيط الإستراتيجي والتطوير، مثل:

1. دراسة احتياجات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها في البيئة المقصودة.
2. التنسيق مع المؤسَّسات التربويَّة والتعليميَّة ذات المجالات المشتركة لتطوير البرامج المناسِبة.
3. التنسيق مع الوحدات والأقسام الأكاديميَّة لتشجيع العمل بأسلوب المناظرات في تعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

ويتضمَّن البرنامج الأكاديمي للطالب الجامعي ساعات محددة، تدخل ضمن الساعات المعتمَدة للبرنامج الأكاديمي، ولقد أعدَّت الدراسة هذا التصوُّر المقترَح بعنوان (مقرر المناظرات يرمز له بـــــ «نظر = 3 وحدات»، «نظري = وحدة واحدة»، «تطبيقي = وحدتان»)، ويعتمد في المستويات ما بعد المتوسط من مستويات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

أهداف التصوُّر المقترَح:

1. زيادة التفاعل والدافعيَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
2. ربط البرامج الأكاديميَّة الجامعيَّة باحتياجات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
3. زيادة خبرة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها العَمليَّة وتنمية صفاته المكتسبة ومهارات اللغويَّة والعلميَّة والتطبيقيَّة.
4. إعداد القيادات الطلابيَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها والتي تمسك بزمام هذا المجال في المستقبل، وتكون هذه القيادات هي المحرك للبيئة المصطنَعة لتعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، ومحور ارتكازها.

مرتكَزات التصوُّر المقترَح:

1. اتِّباع المنهجيَّة العِلميَّة في رصد أدبيَّات الموضوع وخلفيات البرنامج.
2. مشاركة الجهات ذات العَلاقة بالموضوع (الجامعة وإدارتها الكليات وإدارتها والجمعيَّات والمؤسَّسات غير الربحيَّة).
3. الاستفادة من إمكانات وخبرات الجامعات العالَميَّة التي سبقت في تطبيق التصوُّر.
4. الاستفادة من خبراء التعليم، وخبراء المناهج وتطويرها، وخبراء دراسات استشراف المستقبل.

---

(1) بحث محكم بعنوان: دور المناظرة بالعربية في تنمية مهارة المحادثة لدى المتناظرين الناطقين بغيرها، مجلة نقبة العلوم، المجلد 6، العدد 2، 2020م

(2) رسالة ماجستير بعنوان: دوافع الطلبة في المناظرة العلمية لترقية مهارة الكلام (دراسة حالة نادي الكندي بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية - مالانج، قسم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية – مالانج – إندونيسيا، 2020م

(3) بحث محكم بعنوان: فن المناظرة ودورها في تعليم مهارة الكلام للناطقين بغيرها (دراسة وصفية تحليلية)، المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها وتعليمها، قسم الأدب العربي، جامعة مالانج الحكومية، إندونيسيا، 2020م

(4) بحث محكم بعنوان: إستراتيجية المناظرة وإسهامها على كفاءة متعلم اللغة العربية، مجلة إيجاز عربي لأبحاث تعليم العربية، المجلد 4، العدد 3 أكتوبر 2021م

(5) بحث محكم بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية المناظرة في تنمية بعض مهارات الحوار والإقناع في مادة اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، عدد مايو، ج2021 ،(85) ،2م

أسس التصوُّر المقترَح:

1. أن يسبق إعداد التصوُّر دراسات تمهيديَّة تتناول: اتجاهات متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من الناطِقينَ بها والوسائل التي ترغِّبهم في تطوير مهاراتهم وموضوعات ومناهج تتعلَّق بالبرنامج، والفئات المستهدَفة.
2. تنوع البرامج ومراعاتها للفروق الفرديَّة بين الفئات المستهدَفة من حيث الجنس والعمر ومستوى التعليم.
3. الاعتماد على عوامل التشويق والجذب بما يحقق متابعة الفئات المستهدَفة لهذا التصوُّر والانخراط فيه.

الأماكن المقترَحة لتنفيذ التصوُّر المقترَح:

1. الجامعات. 2. الكليات والمعاهد. 3. مؤسَّسات التعليم العالي. 4. مراكز التعليم والتدريب والبحث.

الجهات المقترَح تعاونها في التخطيط والتنفيذ للتصوُّر المقترَح:

1. إدارة الجامعات والكليات. 2. إدارات المناهج والجودة والتطوير. 3. الجمعيات والمؤسَّسات غير الربحيَّة.

الآليات المقترَحة لتنفيذ التصوُّر المقترَح:

1. تشكيل لجنة رئيسيَّة تضم في عضويتها ممثلين لكل الجهات ذات العَلاقة.
2. إعداد برامج ومناهج تعليميَّة تخدم هذا الجانب.
3. إنشاء أقسام أو وحدات أو شعب تُعنى بهذا الموضوع.

الفئة المستهدَفة في التصوُّر المقترَح: (متعلِّمو اللُّغة العربيَّة من الناطِقينَ بغيرها من طلاب وطالبات التعليم العالي).

محتويات التصوُّر المقترَح:

1. المناهج والمقررات / الجانب النظري (عبارة عن ساعات ووحدات دراسيَّة إلزاميَّة إجبارية للطالب / الطالبة، من متطلَّبات التخرج)، وألا يقل عن ساعة واحدة في الأسبوع في المستويات المحددة، ويمكن تعميمه على المستويات بحسب رؤية واضِعي المناهج.
2. التطبيق العملي / الجانب العملي التطبيقي (تطبيقي عملي في قاعات الأنشطة الطلابيَّة، وبخاصة في الأيام والأوقات المخصصة لممارَسة الأنشطة الأسبوعيَّة)، ويفضل أن يكون التطبيق العملي بعد الانتهاء من الجانب النظري، ويلزم أن ينوِّع المشرف في التطبيق العملي بأن يُشرِك في تدريبات المناظرة جهات ومؤسَّسات خارج مؤسسته، سواء في جهات التناظر أو التحكيم، ويفعِّل في الواقع تقنيات التعليم الحديثة، والبرامج التي تخدم هذا المجال، مثل: وسائط التعليم عن بُعْدٍ كمؤتمرات الفيديو Video Conferencing، والفصول الافتراضيَّة Virtual Classroom، وغيرها.
3. (مشروع التخرُّج) يُلزَم متعلِّمو اللُّغة العربيَّة لغير الناطِقينَ بها بالمشاركة في إحدى المباريات ومسابقات المناظرة التي تُجرى على المستوى الوطني أو الإقليمي أو الدولي خلال فترة دراسته، ويكون إنجاز هذا المشروع من خلال كتابه ورقه علميَّة يصف فيها تجربته ومشاركته مرفِقًا بها جميع الأدلة والإثباتات مثل: الصُّوَر، ودعوات المشاركة، وعرض تقديم المسابقة، والشهادات والجوائز التي حصل عليها في المسابقة، ويُعَدُّ بهذا قد أنجز مشروع التخرج.

الخـــاتمة:

أهــم النتــائج:

أسفرت الورقة عن أهم النتائج الآتية:

1. أهميَّة إشراك متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من الناطِقينَ بغيرها في برامج تدريبيَّة لتطوير المهارات اللغويَّة.
2. الحاجة إلى نشر ثقافة المناظرات بين متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
3. أهميَّة تشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على الانخراط في برامج وأنشطة ومسابقات المناظرات؛ لما فيها من الفوائد العائدة على أنفسهم وتطوير مهاراتهم اللغويَّة.
4. الآثار الإيجابيَّة لدمج أسلوب المناظرات في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، مدخلٌ مهمٌّ لتشجيع متعلميها للمشارَكة والانخراط فيها.
5. الحاجة إلى إعداد القيادات الطلابيَّة في التناظر وبخاصة في مجال متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

التوصيــات المقترَحة:

1. العمل على نشر التناظر في الوسط الأكاديمي بشتى الوسائل: (التعليميَّة، الإعلاميَّة، التنظيرية، الإداريَّة).
2. تشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على ممارَسة التناظر من خلال تخصيص أنشطة ومشاريع لخدمة المجتمع.
3. توعية متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها بأهمية المشاركة في أنشطة التناظر من خلال الندوات والمحاضرات والبرامج الثقافيَّة والدروس الخارجيَّة.
4. توظيف الآثار الإيجابيَّة للتناظر والعوامل المؤثِّرة فيه؛ لتشجيع متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على الانخراط فيه، والبُعْد عن الخجل والخوف والرهبة.
5. دعوة الجهات التطوعيَّة والمؤسَّسات غير الربحيَّة لعقد الندوات والمؤتمرات والمحاضرات في مؤسَّسات التعليم العالي للتعريف بهم وأنشطتهم وسبل التعاون معهم، وتوقيع اتفاقيات وتبادل المعلومات والخبرات، وبخاصة فيما يتعلَّق بمجال التناظر وتعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
6. دعوة الجهات التطوعيَّة من المنظمات والمؤسَّسات غير الربحيَّة إلى استقطاب القيادات الشبابيَّة في التناظر وتبنيهم وتدريبهم.
7. وفير قاعدة معلوماتيَّة وافية عن موضوعات التناظر المناسبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
8. أن تتبنَّى مراكز تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها مثل هذه البرامج والتصورات المقترَحة ويتم تفعليها من قبلهم.

المصادر و المراجع

- القرآن الكريم:
- ابـن تيميـة، أحمـد بـن عبـد الحليـم، اقتضـاء الـصراط المسـتقيم لمخالفـة أصحـاب الجحيـم، تحقيـق وتعليق عبـد الكريم العقـل، ط1404 ،1هـ.
- ابن جِنّي، أبو الفتح، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالَم الكتب، بيروت، د. ت.
- ابن فارس، أحمد الرازي، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1991.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط2.
- الأفغاني، سعيد، من حاضر اللُّغة العربيَّة، دار الفكر، بيروت، ط1971 ،2م.
- الآمدي، عبد الوهاب بن حسين، شرح الولدية في آداب المناظرة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، 1961.
- باهـروم، أزلان سـيفول، وآخـرون، دور المناظـرة بالعربيَّـة في تنميـة مهـارة المحادثـة لـدى المتناظريـن الناطِقيـنَ بغيرهـا، مجلـة نقبـة العلـوم، المجلـد 6، العـدد 2020 ،2م.
- جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربيَّة، 1978م.
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، التعريفات، دار الكتب العِلميَّة، بيروت، لبنان، 1983.
- الجوهري، إسماعيل بن حمَّاد، الصحاح، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
- حجازي، محمود فهمي، اللُّغة العربيَّة عبر العصور، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978.
- حسـان، مصطفـى أحمـد، وعصـام الديـن، إبراهيـم، الاتصـال بـين النظريَّـة والتطبيـق في الخدمـة الاجتماعيَّـة، مكتبـة عـين شـمس، القاهـرة، 1987م.
- زاده، طاش كبرى، مجموع المتون الكبير، المكتبة التجاريَّة الكبرى، القاهرة، 1955.
- الشنقيطي، محمد الأمين، آداب البحث والمناظرة، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د.ت.
- الصيعـري، حسـين بـن عيضـة، أثـر اسـتخدام إسـتراتيجية المناظـرة في تنميـة بعـض مهـارات الحـوار والإقنـاع في مـادة اللُّغـة العربيَّـة لـدى طـلاب الصـف الثـاني الثانـوي، المجلـة التربويَّـة، كليـة التربيـة، جامعـة سـوهاج، مـصر، عـدد مايـو، ج2021 ،(85) ،2م.
- عفيفي، عبد الخالق محمد، المهارات المعاصرة للخدمة الاجتماعيَّة، دار الحمد للطباعة، القاهرة، 2007.
- فكـري، شـوفيل، وآخـرون، إسـتراتيجية المناظـرة وإسـهامها عـلى كفـاءة متعلِّـم اللُّغـة العربيَّـة، مجلـة إيجـاز عـربي لأبحـاث تعليـم العربيَّـة، المجلـد 4، العـدد 3 أكتوبـر 2021م.
- الكرملي، الأب أنستاس ماري، نشوء اللُّغة العربيَّة ونموها واكتمالها، المطبعة العصريَّة، القاهرة، 1938.
- كشك، محمد بهجت، الاتصال وسائله في الخدمة الاجتماعيَّة، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 1986م.
- مختـار، إمـام الديـن، دوافـع الطلبـة في المناظـرة العِلميَّـة لترقيـة مهـارة الـكلام (دراسـة حالـة نـادي الكنـدي بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلاميَّة الحكوميَّـة - مالانـج، قسـم اللُّغـة العربيَّـة، كليـة الدراسـات العليـا، جامعـة مولانـا مالك إبراهيـم الإسـلاميَّة الحكوميَّـة – مالانـج – إندونيسـيا، 2020م.
- مصطفـى، نـور الهنـا، وآخـرون، فـن المناظـرة ودورهـا في تعليم مهارة الـكلام للناطِقـينَ بغيرها (دراسـة وصفيَّـة تحليليَّة)، المؤتمـر الـدولي للُّغـة العربيَّـة وآدابهـا وتعليمها، فسـم الأدب العربي، جامعـة مالانـج الحكوميَّة، إندونيسـيا، 2020م.
- ويبكارد، ريتشارد، كيفيه التخطيط للمؤتمر وإدارتها، دار العلم، القاهرة، 1965م.

صعوبات تعليم العناصر اللغويَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة

الدكتور/ سعيد محمود موسى
جامعة الملك خالد بالمملكة العربيَّة السعوديَّة
جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالسودان

sabdelhameed@kku.edu.sa

المقدمة:

إن تجربتي -المتواضعة- في تعليم طلاب ناطقين بغير العربيَّة حوالي (14) عامًا بالسودان والسعودية، هي التي دفعتني لتناوُل هذا الموضوع في محور (تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها).

مشكلة الدراسة:

محاولة الإجابة عن تساؤل رئيس هو: ما صعوبات تعليم العناصر اللغويَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة؟

الأهمّيّة:

تنبع أهمّيتُها عبر القضية التي تبحثها؛ والمتمثِّلة في الصعوبات والعقبات التي تواجه الطلاب النَّاطِقينَ بغير العربيَّة عند تعلُّم العناصر اللغويَّة، والإسهام في مواجهتها، واقتراح بعض الحلول للتغلُّب عليها.

أهداف الدراسة:

1. بيان تحديات تعليم الأصوات للناطِقِينَ بغير العربيَّة.
2. إبراز مشكلات المفردات عند تعليمها للناطِقِينَ بغير العربيَّة.
3. معرفة الصعوبات المتعلِّقة بتعليم التراكيب للناطِقِينَ بغير العربيَّة.

منهج الدراسة: الوصفيّ التحليليّ.

الدراسات السابقة:

اطَّلَع الباحثُ على عدد من الدراسات والمقالات؛ منها:

1. دراسة دكوري ماسيري، وسُميَّة دفع الله أحمد الأمين، عنوانها: (المشكلات الصوتيَّة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها جامعة المدينة العالميَّة أنموذجًا)[1].
2. دراسة حمزة كريم المسند/ د. بسمة أحمد صدقي الدجاني بعنوان: (منهاج تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجًا)[2].
3. دراسة محمد فاروق عنوانها: (الإستراتيجيات المستخدَمة في تعليم المفردات في البرنامج الخاص لتعليم اللُّغة العربيَّة بجامعه مولانا مالك إبراهيم الإسلاميَّة الحكوميَّة بمالانق جاوى الشرقية - دراسة وصفيَّة تقويميَّة)[3].

(1) دكوري ماسيري، وسمية دفع الله أحمد الأمين، المشكلات الصوتية في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجًا، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع) ماليزيا، ع 5، يناير (2013م)

(2) حمزة كريم المسند، ود. بسمة أحمد صدقي الدجاني، منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم الأصوات أنموذجًا، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 24 سبتمبر (2016م) السنة الثامنة

(3) محمد فاروق، الإستراتيجيات المستخدَمة في تعليم المفردات في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق جاوى الشرقية - دراسة وصفية تقويمية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم اللغة العربية، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ماليزيا، (2013م)

4. دراسة محمود جلال الدين سليمان، عنوانها: (معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في ضوء نظريَّة الحقول الدلاليَّة)[1].
5. دراسة قامع أكيد جوهريّ، بعنوان: (أنجح الوسائل المعاصرة في تعليم المفردات العربيَّة)[2].

الهيكل:

- **المقدمة، تحوي:** مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها ومنهجها والدراسات السابقة.
- **التوطئة:** الصعوبات اللغويَّة وغير اللغويَّة ومنهجيَّة معرفتها.
- **المبحث الأول:** تحديات تعليم الأصوات للناطِقِينَ بغير العربيَّة.
- **المبحث الثاني:** مشكلات المفردات عند تعليمها للناطِقِينَ بغير العربيَّة.
- **المبحث الثالث:** الصعوبات المتعلِّقة بتعليم التراكيب للناطِقِينَ بغير العربيَّة.
- **الخاتمة:** بها أبرز النتائج والتوصيات.

توطئة:

إنَّ تعلُّمَ أي لغة يعترضه معوِّقاتٌ وصعوباتٌ، تكون عائقًا -عادةً- أمامَ دارسيها ومدرسيها ومُعدِّي مناهجها، وقد تَحُدّ هذه المعوِّقاتُ -إن لم تجد الحلول المناسِبة- من إبداعاتهم وتقدُّمهم في تعلُّمها، ولعلَّ أهمَّ هذه المعوِّقات هو تأثُّر الدارس بلغته الأُمّ، كأي فرد ينطق بلغة أجنبية، وتأثير ذلك على اللُّغة المتعلَّمة، أو اللُّغة الهدف؛ وهو هنا اللُّغة العربيَّة.

وهذه المعوِّقات، والتي يُقصَد بها العقبات التي تُواجِه تدريسَ اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، والتي تَحُول دونَ تحقيق النتائج والمُخرَجات التعليميَّة المرجُوَّة، يمكن تقسيمها إلى نوعين من المعوِّقات:

صعوبات لُغويَّة: وهي المعوِّقات المتعلِّقة بطبيعة اللُّغة وخصائصها وأنظمتها الكتابيَّة والصرفيَّة والدلاليَّة والنَّحْويَّة بصفةٍ عامَّةٍ، وبدراسي اللُّغة العربيَّة من غير أهلها على وجه الخصوص؛ إذ إن لهذا النوع من الدارسين أنظمةٌ لُغويَّةٌ لها خصائصها الصوتيَّة والنَّحْويَّة والصرفيَّة، والدلاليَّة والتركيبيَّة، التي تمتاز بها، وممَّا لا شك فيه أن المسالك اللغويَّة واللهجية، لأي جنس بشري يؤدّي إلى تنوُّع في تأدية اللغات الإنسانيَّة. ومتعلمو اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقين بغيرها يواجهون عقباتٍ جمَّةً، وتعترضهم معوِّقاتٌ كثيرةٌ، ويقعون في أخطاء عديدة نتيجةَ التداخل اللُّغويّ، سواء بطريقة شعوريَّة أو غير شعوريَّة، كنقل عاداتهم اللغويَّة الراسخة، ومعارفهم وأبنيتهم اللغويَّة عند دراستهم اللُّغة العربيَّة.

صعوبات غير لُغويَّة:

وهي المعوِّقات التي لا تتعلَّق بطبيعة اللُّغة، وإنَّما هي معوِّقات مرتبطة بعوامل خارجة عن طبيعة اللُّغة العربيَّة، وتُؤثِّر تأثيرًا غيرَ مباشِر في عمليات التعلُّم، وتنعكس بالإيجاب أو السلب على عمليَّة اكتساب اللُّغة؛ كالنواحي الاجتماعيَّة والتاريخيَّة والنفسيَّة والثقافيَّة والتربويَّة ونحوها، ويندرج تحتها مشكلات طُرُق التدريس.

وفي الحقيقة فإن هذه المعوِّقات بشتى أنواعها ليست منفصلة عن بعضها، وإنَّما هي متداخلة ومرتبطة فيما بينها فمن الصعب الحديث عن المعوِّقات النفسيَّة بمعزل عن المعوِّقات الاجتماعيَّة والثقافيَّة، كما لا يمكننا أن نتحدث عن المعوِّقات الصوتيَّة مفصولة معزولة عن باقي المعوِّقات اللغويَّة الأخرى.

(1) محمود جلال الدين سليمان، معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء نظريه الحقول الدلالية، بحث منشور في المجلة الدولية للبحوث التربوية، مج2، (2019م)، مصر

(2) قامع أكيد جوهري، أنجح الوسائل المعاصرة في تعليم المفردات العربية، رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، (2007م)

منهجيَّة معرفة الصعوبات التي تعترض متعلِّمي اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطِقينَ بها:

الطلاب هم الغاية التي نقصد إليها ونبذل الجُهْد في سبيلها، ولعل من بديهيات العمل أن نتصل بالجمهور الذي نعمل من أجله، فنتعرَّف على مشكلاته، ونقف على ما يواجهه من صعوبات ويعترضه من معوِّقات حتى نتمكَّن من حلها وتذليلها، وممَّا لا شك فيه أن اقتراح حلول ومعالَجات مناسبة لهذه المعوِّقات سيكون مجرد تخمينات نظريَّة ما لم ينطلق من وقائع تعليميَّة حقيقيَّة، ومنهجيَّة علميَّة مدروسة، وأُشِيرُ هنا باختصار إلى أهم المناهج المتَّبَعة في معرفة معوِّقات وصعوبات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها:

1. **آراء الطلاب:**

ويكون بالاتصال المباشر بالطلاب، سواء عن طريق توزيع استبانة عليهم، أو إجراء مقابَلة معهم، بعد التأكُّد من قدرتهم على التعبير عمَّا يَحُسُّون به، وهذه المنهجيَّة تُناسِب الطلابَ في السنوات المتقدِّمة في برامج تعليم هذه اللُّغة.

2. **ملاحظة الطلاب:**

وهذا أيضًا نوع من أساليب الاتصال المباشر بالطلاب، ولكن من خلال تقويم أدائهم الفعليّ داخلَ الفصل أو القاعة الدراسيَّة، وتسجيل ما يجري فيها، ثم استخلاص ما يعترضهم من المعوِّقات وتواجههم من الصعوبات.

3. **آراء المعلِّمين:**

ويكون باستفسار المعلم عن مستوى طلابه؛ إذ إنه ألصقُ بهم وأقربُ إلى معرفة همومهم ومشكلاتهم، وكذلك المعوِّقات والصعوبات التي يحسون بها، ويتم ذلك من خلال استبانة تُطبَّق عليهم، أو مقابَلة تجري معهم.

4. **التقابل اللُّغويّ:**

ويُقصَد بالتقابل اللُّغويّ، أو التحليل التقابُليّ إجراء يُقارِن فيه الباحث بين لغتين أو أكثر، مُبيِّنًا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللُّغات، بهدف التنبُّؤ بالمعوِّقات والصعوبات التي يتوقَّع أن يواجهها الدارسون عند تعلُّمهم اللُّغة، ويمكن إجراء الدراسات التقابُليَّة على عدة مستويات؛ منها المستوى الصوتيّ، والمستوى النَّحْويّ، والمستوى التركيبيّ، والمستوى الصرفيّ، والمستوى الدلاليّ، والمستوى الثقافيّ، ويُسمَّى هذا النوع من التحليل بالتحليل القَبليّ؛ إذ يقدم تصوُّرًا افتراضيًّا للمعوِّقات والصعوبات التي يحتمل أن تُواجِه الطلابَ عندَ تعلُّمهم اللُّغة.

وتنطلق هذه المنهجيَّة من تصوُّر مؤدَّاه أنَّه كلما تقارَب النظامُ اللُّغويُّ بين لغتين كلما كانت المعوِّقات أقلَّ حدةً.

5. **الاختبارات اللغويَّة:**

وتنطلق هذه المنهجيَّة من فرضيَّة مؤدَّاها أن الاختباراتِ أفضلُ وسيلةٍ للكشف عن الصعوبات الفعليَّة التي تُواجِه الطلابَ، وذلك في ضوء اختبار يشتمل على وحدات لُغويَّة محدَّدة وظواهر لُغويَّة معينة تُقصد على وجه التحديد للكشف عن صعوبات بذاتها.

6. **تحليل الأخطاء:**

منهجيَّة تُعنى بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغات الأجنبيَّة من أخطاء في اللُّغة الهدف، باتباع خطوات معينة في تحليل الأخطاء، تبدأ بالتعرف على الأخطاء، ثم وصفها وتصنيفها ثم تفسيرها وتحديد أسبابها، ومعالجتها.

والخطأ اللُّغويّ يُعرَّف بأنَّه:

أ. انحراف المتعلِّم عمَّا هو مقبول لدى أهل اللُّغة حسب المقاييس التي يتبعونها.

ب. أي صيغة لُغويَّة يُصدِرها المتعلِّمُ بشكلٍ لا يوافق عليه الناطقون باللُّغة الهدف.

ج. مخالَفة أداء المتعلِّم نظام اللُّغة الهدف بشكل متكرر ومنتظم، مخالفةً تدل على نقص في كفايته اللغويَّة في مرحلة معينة.

د. خروج على قواعد استخدام اللُّغة التي ارتضاها الناطقون بتلك اللُّغة.

وانطلاقًا من محور هذا البحث: تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، أحاول رصدَ أهم الصعوبات اللغويَّة المتصلة بتعليم عناصرها الثلاثة المتمثِّلة في الأصوات، والمفردات، والتراكيب.

المبحث الأول: تحديات تعليم الأصوات

يعد عنصر الأصوات هو أحد العناصر اللغويَّة الثلاثة التي تتألف منها اللُّغة المنطوقة. ويحتل مكانًا مرموقًا من بين هذه العناصر التي تُسمَّى أيضًا مُكوِّنات اللُّغة.

وتعدّ المقدرةُ على النطق الصحيح لأصوات اللُّغة الأجنبيَّة من أعقد مهارات تعلُّم اللُّغة، فهي تحتاج إلى تدريب منظَّم ومكثَّف، وتحتاج إلى الفَهْم واللسان بالرّياضة، فمشكلة تعلم أصوات اللُّغة الأجنبيَّة مشكلة عضويَّة، وإن المرء قد يأتي كبيرًا إلى مجتمع أجنبي يعيش عمرَه كلَّه في هذا المجتمع، ولا يُحسِن نطقَ أصوات لغته.

إنَّ التدريب على نطق أصوات اللُّغة المتعلَّمة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلُّم اللُّغة الأجنبيَّة وإتقانها؛ فمهما كان لدى الدارس حصيلةٌ من المفردات والقواعد والتراكيب ومعرفة السياقات اللغويَّة، يبقى قاصرًا عن أداء اللُّغة الثانية ما لم يُتقِن نطقَ أصواتها.

فأصوات اللُّغة الهدف التي ليست في لغة الطلاب ينبغي لتحقيقها التركيز عليها، وتقديمها للطالب تقديمًا مباشرًا، وإفرادها بتدريبات خاصَّة، واستخدام تدريبات الأصوات الثلاثة (تدريبات التعرُّف الصوتيّ، وتدريبات التمييز الصوتيّ، وتدريبات التجريد الصوتيّ) أما أصوات اللُّغة الهدف الموجودة في لغة الطلاب فلا تُفرَد بدروس خاصَّة، وإنَّما نكتفي بورودها في السياقات اللغويَّة الأخرى.

لا يكفي لتقويم لسان المتعلِّم أن ينبه إلى موضع الخطأ، ولا يكتفي بالاستماع إلى النطق الصواب، بل لا بد لإصلاح الخطأ من المحاكاة واستخدام جهازه النطقي، ولا يكفي في مثل هذه الحالة التدريب المكثَّف القصير، بل الأفضل هو التدريب اليوميّ المستمر دون تكثيف أو تركيز، وينبغي على المعلم إذا لاحظ أكثرَ من مشكلة، ألَّا يجمع أكثرَ من مشكلة صوتيَّة في تدريب واحد، ما لم تكن بينها صلة.

أنواع التدريبات الصوتيَّة:

تدريبات الأصوات ثلاثة: التعرُّف الصوتيّ، التمييز الصوتيّ، التجريد الصوتيّ.

تدريبات التعرُّف الصوتيّ:

ويُقصَد بها إدراك الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلًا أو متصلًا، وتدريبات هذا النوع تبدأ بنطق الصوت الهدف مفردًا، ثم إيراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف، ويتاح للدارس سماعه مرةً أو أكثرَ من مدرسه، أو من جهاز التسجيل، ويقوم الطالب بتكرار الصوت خلف المدرِّس أو التسجيل، ويُستحسَن أن تكون هذه الكلمات مما يعرفه الدارس، ومن أفضلها الأعلام، حيث لا ينشغل ذهن الطالب بالتفكير في المعنى، فيجتمع عليه صعوبتان: فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه.

تدريبات التمييز الصوتيّ:

تَهدُف تدريبات التمييز الصوتيّ إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخَر عند سماعه أو نطقه: الصوت الهدف، والصوت البديل الذي ينطقه الدارس إذا أراد نطق الصوت الهدف، ويتم التدريب في هذا النوع من خلال قوائم الثنائيات الصغرى، مع التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الطالبُ الفرقَ بينهما.

وتعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج، حيث يكون الصوت الهدف في هذه الثنائيات، الذي لا يُماثِل صوتًا من أصوات لغة المتعلِّم مقابلًا للصوت القديم والمعلوم في لغة المتعلِّم، أو الذي سبَق للمتعلِّم تعلُّمُه، وعلى المعلم نطقُ الثنائيات الصغرى، مثل: سارَ/ صارَ، مسير/ مصير، مبتدِئًا بالنطق كلمةً كلمةً أولًا، ثم زوجًا زوجًا، والطلاب يُردِّدون بعدَه جماعةً أولًا، ثم أفرادًا، ويتوقع أن يخطئ بعض الطلاب في النطق، وعلى المعلم تصحيح ذلك لهم.

تدريبات التجريد الصوتيّ:

وهي التعرُّف على الصوت من خلال جُمَل أو مقاطع في بعض كلماتها، ذلك الصوت الهدف، ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم، ليستمع إليها الطالب من مقرئ مجيد، ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف، ليساعده على التركيز والتمييز.

والهدف من تدريبات الأصوات أن يُجِيد المتعلِّمُ -بقدر الإمكان- نطقَ الأصوات العربيَّة، وأن يُمَيِّز بينها وبين الأصوات البدائل عند سماعه لها، ونطقه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك فإنَّه يستحسن ألَّا يشغل المعلم الدرس بالحديث النظريّ عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه.

معوِّقات تدريس الأصوات العربيَّة، ومقترَحات لحلها وعلاجها:

من خلال ممارستي لتدريس عدد غير قليل من الطلاب النَّاطِقينَ باللُّغة العربيَّة من غير أهلها سنواتٍ بكلٍّ من السودان والسعودية، تبيَّن لي أن هناك أصواتًا تشكل قاسمًا مشتركًا في الصعوبة بالنسبة للطلاب الذين يَوَدُّونَ تعلُّمَ اللُّغة العربيَّة بنِسَب متفاوتة، يقول الدكتور كمال بشر مؤكدًا ما ذهبتُ إليه: «أما أن بالعربيَّة صعوبات صوتيَّة تقابل الأجانب عند تعلُّمهم لغتنا فهو أمر ثابت محقَّق؛ فأصوات الحلق وأقصى الحنك كلها أو جُلُّها تُمثِّل مشكلةً صوتيَّةً أمامَ الأجانب جميعًا»[1]. وتلك الأصوات هي:

/ط/ وقفي أسناني مُفخَّم مهموس.
/ص/ احتكاكي لثوي مُفخَّم مهموس.
/ض/ وقفي أسناني مُفخَّم مجهور.
/ظ/ احتكاكي أسناني مُفخَّم مجهور.
/خ/ احتكاكيّ طَبَقِيّ مهموس.
/غ/ احتكاكيّ طَبَقِيّ مجهور.
/هـ/ احتكاكيّ حَنجرِيّ مهموس.
/ع/ احتكاكيّ حَلقيّ مجهور.
/ق/ وقفيّ حَلقِيّ مهموس.
/ث/ احتكاكيّ أسنانيّ مهموس.
/ذ/ احتكاكيّ أسنانيّ مجهور.

ويمكن تقسيم الأصوات العربيَّة بالنسبة للدارسين من النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى:

مجموعة الأصوات المشتركة مع لغاتٍ كثيرٍ من الطلاب، خصوصًا النَّاطِقينَ باللغة الإنجليزيَّة؛ لذلك لا نتوقع معوِّقات أو صعوبات في نطق هذه الأصوات، إذا دُرِّست بصورة منطقيَّة مناسِبة، ومن خلال تدريبات لُغويَّة مدروسة، وتتمثل تلك الأصوات في: ب/ ت/ ج/ د/ ر/ ز/ س (الكمبودي يستبدلها إلى ش)/ ش (التايلاندي يستبدلها cha (/ف/ ك/ ل/ ن/ و/ ي/.

المجموعة الثانية:

الأصوات التي لا توجد في الغالب في مخارج لغات الطلاب الصوتيَّة، لكن يوجد ما يقاربها في المخرج والصوت، وكل ما تحتاج في تدريس هذه الأصوات هو تدريسها بعناية كبيرة وتركيز شديد، والاعتماد الكبير في تقديمها على التدريبات المُكثَّفة، والتعزيز، وتتمثَّل هذه الأصواتُ في:/أ/ ث/ ذ/ (الناطقون بالملايوية وبعض اللغات الآسيوية يستبدلونها بالأصوات البديلة/س/ ز/ خ (الناطقون بالتايلاندية يستبدلونه بالصوت كا، والألباني يستبدله بالصوت هـ)/ط (ويُستبدَل عند كثير من الدارسين إلى الصوت البديل ت)/ص/ ض (ويُستبدَل عند كثير من الدارسين إلى الأصوات البديلة: د/ ت/ ز (عند الهنود والباكستانيين، وإلى ب إذا اتصلت بالصوت/ل/ عند كثير من الأفارقة باختلاف لغاتهم (مثال: من فبلك: من فضلك).

المجموعة الثالثة:

وهذه المجموعة من الأصوات تُشكِّل عائقًا كبيرًا، وعقبةً كؤودًا بالنسبة لغالبية الطلاب الذين يدرسون اللُّغة العربيَّة من غير النَّاطِقينَ بها؛ حيث يُلحَظ مدى صعوبة نطقها بالنسبة لعدد غير قليل منهم، وتتمثل هذه الأصوات في:/ح/ خ/ ع/ ق/ هـ والملاحَظ أن أكثر هذه الأصوات مصدر الصعوبة أصوات مرتبطة في نطقها بمنطقة الحلق، وهي منطقة غير نشطة في كثير من لغات العالَم.

(1) كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (2000م)، ص158.

وتعود صعوبةُ نطق بعض الأصوات العربيَّة في نظر الباحث لأسباب منها:

1. صعوبة نطق الطالب لصوت موجود في لغته الأُمّ.
2. لعدم إدراك الطالب الفروق المهمة بين بعض أصوات اللُّغة العربيَّة، ويظنها ليست مهمةً قياسًا على لغته الأُمّ.
3. عدم نطق صوت عربيّ ما لاعتبارات اجتماعيَّة؛ فبعض الشعوب كالملايو مثلًا يعتبرون إخراج اللسان من الفم سلوكًا معيبًا.

الصعوبات في بعض الظواهر الصوتيَّة:

هناك كثير من الظواهر الصوتيَّة في اللُّغة العربيَّة التي تُشكِّل عائقًا كبيرًا في تعليم اللُّغة للناطِقِينَ بغيرها، وتتطلب جهدًا كبيرًا من الطالب والمدرس، ويحاول الباحث إجمال هذه الظواهر فيما يلي:

أولًا: ظاهرة الصّوائت القصيرة والطويلة، وتتمثل الصعوبة في عدم قدرة الطالب في التمييز بين صائت الفتحة بالمقارَنة مع صائت ألف المد، أو الضمة مع واو المد، أو الكسرة مع ياء المد.

ثانيًا: ظاهرة التنوين التي تمتاز بها اللُّغة العربيَّة عن بقية لغات العالَم، وهذا التفرد للُّغة العربيَّة بهذه الظاهرة يحتاج إلى وقت طويل حتى يتمكَّن الطالبُ من إتقانها، بالإضافة مع تماثلهما الكتابيّ مع حرف النون ونطقهما.

ثالثًا: ظاهرة التشابه الصوتيّ بين صوت الألف الممدودة والمقصورة.

رابعًا: ظاهرة إلصاق «أل التعريف» بنوعيها: الشمسيَّة والقمرية، حيث تشكل مسألةُ النطق باللام وعدم النطق بها صعوبةً حقيقةً لدى النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة لدى تعلمهم.

خامسًا: ظاهرة اختلاف بعض الأصوات نطقًا وكتابةً، وتمثّل التاء مع الهاء هذه الظاهرة، بالإضافة إلى مسألة التّاء المفتوحة وخلطها بالتّاء المربوطة.

هذه أبرز المعوِّقات الصوتيَّة التي يتعايش معها الباحث في تعليم طلابه النظام الصوتيّ للُّغة العربيَّة، وقد ذكرها ليقترح لها الحلول والطرائق المناسبة لحلها وعلاجها، ومن ذلك:

1. يجب أن نُولي الطلاب في المستويات الأولى عناية خاصَّة في تدريسهم؛ حيث يتطلب هذا المستوى أن يكون مدرّسهم صبورًا واسع البال، ذا خبرة ودراية مناسبة بالخلفيات الصوتيَّة لطلابه الذين يُدرِّسهم، ولديه الكفاية الجيّدة في اللُّغة الوسيطة، كذلك أن يكون ذا معرفة تفصيليّة بالأصوات العربيَّة مَخرَجًا ومَلمَحًا مميَّزًا، حتى يُجيد توصيل الصّوت العربيّ بطريقة مُرَاعِيَة للمخرج والصّفة المميّزة للصوت، وفوق هذا كله أن تكون لديه الحصيلة الثقافيَّة في أساليب تقديم العربيَّة للمستويات الأولى وتقويمها.
2. معالَجة القضايا الصوتيَّة على مبدأ التدرُّج المدروس؛ حيث لا يتم الانتقال من ظاهرة صوتيَّة إلى أخرى إلا حين التأكُّد من السيطرة عليها وامتلاكها مِنْ قِبَل الطلاب.
3. الاهتمام بتدريبات الثنائيات الصغرى.. سام صام، تلا طلا، سأل سعل.
4. يجب أن يهتم المدرّس بالنطق الصحيح أثناء تدريس المفردات والقواعد والقراءة وسائر المهارات اللغويَّة.
5. ضرورة إعطاء تعليم الأصوات العربيَّة والتدريب عليها حقّها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، واعتبار ذلك هو المنطلق الأساس الذي يعتمد عليه الدارس في تواصُلِه مع العالَم؛ وأن وضوح نطق المتعلِّم للأصوات والكلمات يمكّنه من إيصال الرسالة اللغويَّة[1].

(1) يُنظَر: ورقة قدَّمَها د. ميرغني مكاوي رمضان في لقاء علميّ بوحدة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك خالد، في الفصل الأول (1444هـ) بعنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: المعوقات والحلول

المبحث الثاني: صعوبات تعليم المفردات

تعد المفردات من العناصر الرئيسة التي تتكون منها اللُّغة إلى جانب الأصوات والتراكيب، وعليه فتعليم المفردات يشكل جزءًا مهمًّا لا تستغني عنه برامجُ تعليم اللغات الأجنبيَّة، بما فيها اللُّغة العربيَّة، ولكِنْ مع هذه الأهمية يُلاحَظ أن تعلُّم مفردات اللُّغة العربيَّة وتعليمها لدى المتعلِّمين النَّاطِقينَ بغيرها يتعرَّض لبعض المشاكل؛ ممَّا يؤدِّي إلى ضَعفهم فيها

وبما أن المفردات عنصر يكوِّن جميعَ المهارات اللغويَّة فتعرُّضُهم لهذه المشاكل يُعرقِل عمليَّةَ إجادتهم اللُّغة العربيَّة في جميع مهاراتها، وهذه المشاكل تتلخص فيما يلي:

- **مشكلة نُطقيَّة**؛ وهي أن المتعلِّم قد لا يستطيع أن ينطق الكلمات بشكل صحيح؛ كأنْ ينطق كلمة "هدَف" بسكون الدال (هَدْف)، أو "وَحدة" بكسر الواو (وِحْدَة)، ويقع المتعلِّم في هذه المشكلة النطقية عندما يقرأ ويتكلم.
- **مشكلة كتابيَّة**؛ وهي أن يكتب المتعلِّم الكلمة كتابة غير سليمة؛ كأن يكتب "شيئ" بدلًا من "شيء"، أو "قرائة" بدلًا من "قراءة"، أو "مبارات" بدلًا من "مباراة".
- **مشكلة دلاليَّة**؛ وتتمثَّل في عدة أشكال منها أن لا يعرف المتعلِّم معنى الكلمة، أو يعرفه ولكن على تصوُّر خاطئ، ومنها أن يعجز المتعلِّم عن التمييز بين معاني كلمة واحدة في سياقات مختلفة؛ كأن لا يستطيع التمييز بين معنيَيْ كلمة المكتب في الجملتين: "وضعتُ الحقيبةَ على المكتب"، و "وضعتُ الحقيبةَ في المكتب"، أو التمييز بين معنيَيْ كلمة "تناوَل" في الجملتين: "تناوَلْتُ الفطورَ مع الزملاء"، و "تناوَلْتُ الموضوعَ مع الزملاء"، ومنها أيضًا أن يخزن المتعلِّم في ذاكرته معنًى خاطئًا لكلمة معينة؛ فيفهمها خطأً عند ورودها في الجملة، فيفهم مثلًا عبارة "من جديد" على أنَّها تعني "آنفًا" أو "قبل قليل"، فيفهم جملةَ "عاد أحمد إلى بيته من جديد" على أنَّه عاد إلى بيته آنفًا أو قبل قليل، أو عندما يستخدم الجملة "وصلتُ من جديد" ردًّا على السؤال "متى وصلتَ؟".
- **مشكلة سياقيَّة**؛ وهي أن يعجز المتعلِّم عن استخدام الكلمة في سياق الجملة الصحيح شفهيًّة كانت أم كتابيَّة، رغمَ أنَّه يفهم معناها، كأن يقول المتعلِّم "أنا رياضة كل صباح للحفاظ على الصحة" بدلًا من "أنا أمارس الرياضة كل صباح للحفاظ على الصحة".

هذه المشكلات في المفردات يتعرض لها المتعلِّم أثناء تعلُّمه اللُّغة العربيَّة وغالبًا ما تكون مع المفردات من الأنواع الآتية(1):

المفردات التي أخذَها من القاموس ووضعَها في قائمة مع ما يقابلها في لغته ثم حفظها، ومشكلاته مع مثل هذه المفردات أنَّه غالبًا ما لا يعرف كيف ينطق بها، ولا كيف يُعبرِّ بها في الجملة؛ لأن القاموس عمومًا لا يفيده إلا بالمعنى المفرد، ولأنَّه لم يأخذ تلك الكلمات من سياق استخدامها.

المفردات التي أخذها أثناء القراءة الذاتيَّة أو مما سمع من كلام الآخَرين وأخذ معناها من القاموس، ومشكلته مع مثل هذه المفردات أنَّه قد يجد ويأخذ من خيارات المعنى في القاموس ما لا يناسب الكلمةَ في السياق.

المفردات التي أخذَها أثناءَ القراءة الذاتيَّة أو ممَّا سَمِعَه من كلام الآخَرين وأخَذ معناها مِمَّا فَهِمَ من السياق، ومشكلته مع هذه المفردات أن المتعلِّم قد يخطئ في إدراك معناها السياقي فيفهمها بما لا يناسبها دلاليًّا.

المفردات التي أخذها أثناء التعليم مما قدَّمَه المعلم عن طريق الشرح الشفويّ دون اللجوء إلى الكتابة، سواء كانت كتابة الكلمة أم الجملة التي تُوضِّح استخدامَها، ومشكلته هنا أن المتعلِّم قد لا يعرف كيف يكتب الكلمة ولا كيف يستخدمها في سياق الجملة.

يتَّضِح ممَّا سبَق أن المشكلات في تعلُّم المفردات تنتج غالبًا من طريقة تعلُّمها، ويمكن التغلب على هذه المشكلات تعليميًّا؛ وذلك من خلال تطبيق أساليب التعليم التي تعمل كلُّ خطوة من خطواتها الإجرائيَّة على تذليل كل من المشكلات الأربع البارزة في تعلُّم المفردات، وهي ما يتعلَّق بنطق الكلمة وكتابتها ومعناها واستخدامها، وتأتي هذه الخطوات على الترتيب الآتي:

- **تعليم النطق بها:** وهو أن يبدأ تعليم المفردات بنطقها نطقًا سليمًا؛ بهدف تزويد المتعلِّمين بمُدخلاتها الصوتيَّة والنطقيَّة، وهذا الجانب الصوتيّ مهم جدًّا؛ حيث يساعد المتعلِّمَ على إدراك المفردات المدروسة عند تعرضه اللُّغويّ، سواء كان أثناء الاستماع أم الكلام.

(1) ينظر: مقال منشور لنصر الدين إدريس جوهر بتاريخ 21/11/2016م. http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=18876%20(diakses

- **تعليم كتابتها:** وهو أن يقدم المعلم الشكل المكتوب للكلمات ليدرك المتعلِّم الرسم الكتابيّ للكلمات التي تدرَّب عليها نُطقًا، وهذه المعلومات ستفيده في استخدام الكلمات، سواء في القراءة أم في الكتابة.
- **تعليم معناها:** وهو أن يشرح المعلم معنى المفردات شرحًا يحمل المتعلِّمَ على الفَهْم الإدراكي؛ وذلك من خلال الأساليب المعينة مثل الاقتران بالصور، والتمثيل بالحركات، والشرح بالمرادف والمضاد، والتوضيح بالعبارة والجُمَل، وغيرها من الأساليب التي تساعد على إدراك المعنى السياقي للكلمة.
- **تعليم استخدامها:** أن يقدم المعلمُ جملةً أو عبارةً تتكوَّن من الكلمات المدروسة ليعرف المتعلِّمُ كيف يستخدم الكلمات في معناها الصحيح وفي سياقها السليم.

هذه الخطوات التعليميَّة -عند إحسان اتباعها- سوف تُزوِّد المتعلِّمَ بالمفردات بجميع جوانبها التعليميَّة التعلُّمِيَّة؛ وهي النطق، والكتابة، والمعنى، والاستخدام، وعليه فسيتمكَّن المتعلِّمُ من نطق المفردات نُطقًا سليمًا في الكلام، وإدراكها إدراكًا صوتيًّا سليمًا في الاستماع، ويتمكَّن من كتابتها بصورةٍ صحيحةٍ عندَ الكتابة، ويُدرِكُها إدراكًا بصريًّا سليمًا في القراءة، ويتمكن من إدراك معناها وسياق ورودها بشكل دقيق يساعده على استخدامها السليم في الفَهْم (الاستماع والقراءة) والتفهيم (الكلام والكتابة).

تنمية المفردات:

لتنمية المفردات أول ما يجب على المدرِّس هو ألَّا يلجأ إلى لغة وسيطة؛ أو بمعنى آخَرَ الترجمة، بل عليه أن ينطلق من بعض الأُسُس التربويَّة، والتي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1. لابدَّ من مراعاة المستوى التعليميّ الذي ينتمي إليه المتعلِّم، فإذا كان المستوى التعليميّ هو الأول، فعلى المدرِّس أن يقتصد في المفردات التي يستعملها وأن يقلل من كلامه قدرَ المستطاع، ففي هذه الحالة تكون الحصيلة اللغويَّة لدى المتعلِّم قليلة جِدًّا؛ فلا فائدة من إغراق المتعلِّم بسيل من المفردات، والتي لا يفهمون منها شيئًا.
2. المعلم في الغرفة الصفيَّة عبارة عن مُمثِّل؛ وهذا لا يعني أنَّه ينبغي أن يستعمل الحركة، وإنَّما عليه أن يستخدم الحوار، كذلك عليه أن يخلق بينَه وبينَ طلابه نوعًا من العَلاقة المتبادَلة، والتي تكون بين الجمهور والممثل، فعلى المعلم أن يستعمل الحركة؛ لأنَّها أداة تعبيريَّة أما الحوار هو الذي يُثير اهتمامَ الطلبة.
3. لابدَّ من مراعاة مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعروف إلى المجهول، ومن هذا المنطلق لابدَّ من مراعاة قاعدتين؛ هما:
   - **بالنسبة للمعلِّم:** اختيار العناصر التي سيقوم بتدريسها.
   - **بالنسبة للمتعلِّم:** المشارَكة الإيجابيَّة.
4. لابدَّ من التعرُّف على المفردات الأساسيَّة للُّغة، وعند اختيار المفردات لابدَّ من مراعاة الأمور الآتية:
   - مبدأ الأهمية والأولوية.
   - الاهتمام بالكيفية لا بالكمية.
   - اختيار المفردات المستعمَلة والشائعة.
   - اختيار الصفات والأفعال المناسِبة للمفردات.

ولابدَّ من الربط بين ما هو مسموع وما هو مرئي؛ لذلك على المعلم أن ينطق ما يكتب؛ وذلك من أجل تثبيت المفردات المُكتَسَبة، وهذا يتم بالطرق الآتية:

- يقرأ المعلمُ النصَّ الذي يضعه مع طلابه ويكتبه على السبورة ثم بعد القراءة يطلب المعلمُ من الطلبة القراءةَ السليمةَ، وتجرى بعد ذلك المناقشة حول النص.
- يطلب المعلمُ من الطلبة تكوين جُمَل حول الفقرات المكتسَبة، ويقوم المعلم بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة.
- يقوم المعلم بإعطاء تمرينات تحريريَّة لمراجعة بعض العناصر المدروسة من مثل تكوين جُمَل وملء الفراغ المناسب.
- استخدام الألعاب اللغويَّة كأسلوب للتعليم والمراجعة.

ولعل الباحث يشير هنا إلى المعايير الأساسيَّة التي يجب مراعاتها أثناء تقديم المفردات في المناهج التعليميَّة[1]:

1. **المعيار الأول:** الشيوع

ويُقصَد به المفردات الأكثر شيوعًا من غيرها في الاستعمال اليوميّ، وفي الكتابات المعاصرة؛ لذلك لابدَّ من عمل قوائم للمفردات؛ وذلك لتحديد الكلمات الأكثر فائدةً لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية.

2. **المعيار الثاني:** الشمول ويُقصَد به أن تتضمَّن المفردة الواحدة معاني متعددةً؛ بحيث تُغني كلمةٌ عن تعلُّمِ عددٍ كبيرٍ من المفردات اللغويَّة، فمثلًا كلمة فاكهة تشتمل على (البرتقال، التفاح، الموز).

3. **المعيار الثالث:** مجال الاستعمال اللُّغويّ

ويُقصَد به مكان استعمال الكلمة مع كلمات مختلفة، فكلمة (يبيع) تُستخدَم مع كلمات كثيرة مثل (الكتاب، القلم).

4. **المعيار الرابع:** السهولة في النطق والكتابة

لا بد من اختيار المفردات السهلة في النطق والكتابة، ويحدد ذلك عدد الحروف ومدى اشتمالها على حروف متشابهة في لغة المتعلِّم، وعمليَّة توافُق النطق مع الكلمة.

5. **المعيار الخامس:** الثقافة، ويقصد بذلك اختيار المفردات ذات الإيحاء الثقافيّ؛ فكلمة (الصلاة، الزكاة، الشعائر) مرتبطة بالثقافة الإسلاميَّة[2].

وسائل تقديم المفردات:

هناك وسائل متعددة تستخدم من أجل تقديم المفردات اللغويَّة؛ منها ما يلي:

1. **الألعاب اللغويَّة:** هي إستراتيجيات معيَّنة تُستخدَم في تعليم مهارات اللُّغة وتعلمها، وتكون مبنيَّةً على خطة واضحة، تَرتكِز على أُسُس علميَّة مدروسة، وتؤدِّي دورًا مهمًّا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسيَّة، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة؛ إذ تُعطي عمليَّة التعليم معنًى حقيقيًّا يؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.
2. **الترادف:** ويلجأ إليها المدرِّس عندما يكون الطالب قد بنى كفاية مُعجميَّة جيدة، فيفسِّر معنى الكلمة بمرادفها؛ وذلك مثل: طالب وتلميذ، و(أستاذ ومعلم)، والقصد من هذه الطريقة إكساب المتعلِّم مزيدًا من الثقة بالنفس، وتشجيعه على استعمال المفردات، فإذا ما ضلَّ عنه إحداها استعان بغيرها.
3. **التضاد:** وهي مرحلة أكثر تقدمًا من الترادف؛ لأنَّها تمثل مستوى أرقى من التفكير يربط بين الكلمتين بعلاقة التضاد؛ وذلك مثل: (قريب وبعيد)، و(كبير وصغير).
4. **الحقول الدلاليَّة:** والمقصود بذلك تنظيم عدد من الكلمات في سياق واحد جامع يدل على حقل معرفيّ محدَّد، وذلك مثل: الفواكه والخضراوات، ووسائل النقل، والمحالّ التجاريَّة، ووسائل المعرفة: الكتاب والجريدة، وغاية القصد من ذلك كلِّه تنمية قدرات المتعلِّم على الربط فكريًّا بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد، ولعل ذلك ينتهي إلى تَبَيُّنِ وجوه الشبه ووجوه الاختلاف بين ثقافته والثقافة العربيَّة من حيث النظر إلى الموجودات.
5. **تعرُّف الشواذّ:** والمقصود بالشواذّ هنا الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها، وتتكامل هذه الطريقة مع طريقة الحقول الدلاليَّة وتبني عليها؛ وذلك أن قدرة المتعلِّم على تصنيف المفردات في حقول دلاليَّة تساعده على تَبَيُّن الكلمات الشاذَّة واستبعادها، ومن ذلك مثلًا: تفاح، برتقال، موز، خيار.
6. **المعنى السياقي:** وذلك باستعمال تمرينات تتمة الفراغ، حيث يُطلَب من الطالب ملء الفراغ بكلمة تكتسب دلالةً جديدةً من السياق.
7. **استخدام الصورة:** ولا سيما في المعاني المحسوسة غير المجرَّدة التي لا تحتاج إلى عناء كبير لتعرُّفها، وتُستخدَم هذه الطريقة في المرحلة الأولى من التعليم[3].

---

(1) مقال منشور بتاريخ 23/4/2013م، لشادي مجاي سكر، https://kenanaonline.com/users/alaaqandeel/posts/527766

(2) عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المفردات الشائعة في اللغة العربية، جامعة الرياض، (1979م).

(3) محمود إسماعيل صيني وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 86.

المبحث الثالث: صعوبات التراكيب اللغويَّة

مـمَّا لا شـكَّ فيـه أنَّ تعليـم التراكيـب النَّحْويَّـة يعـدُّ مـن أكـثر المجـالات صعوبـةً في مناهـج اللُّغـة العربيَّـة، ولا تقتـصر هذه الصعوبـةُ عـلى الأجانـب فقـط، بـل عـلى أبنـاء هـذه اللُّغـة[1]؛ ولذلـك تباينـت رُؤى الباحثـين في تدريـس النحـو، واختلفـت حولَهـا طـرقُ تعليـم اللغـات الثانيـة، وفي هـذا السـياق يقـول الدكتـور رشـدي طعيمـة: النحـو في طُـرُق تعليـم اللغـات الثانيـة يُمثِّـل الأسـاس الأول، حتـى صـار مكوِّنًـا مـن مُكوِّنـات طريقـة اسـمها (طريقـة النحـو والترجمـة)، وهـو في بعضهـا الآخَـر لا يُعلَّـمُ، وإنَّمـا تُكتسـب مفاهيمـه مـن خـلال اللُّغـة ذاتهـا (الطريقـة المبـاشرة)، وهـو في بعضهـا الآخَـر يُرجـأ إلى مـا بعـد مسـتوى المبتَدِئـينَ (السـمعيَّة الشـفويَّة)، وهكـذا تتفـاوت مكانـة النحـو في طـرق تعليـم اللغـات الثانيـة[2].

إن جوهـر مشـكلة تعليـم قواعـد النحـو ليـس في اللُّغـة ذاتهـا، وإنَّمـا هـو في كوننـا نعلـم العربيَّـة قواعدَ صنعـةٍ، وإجـراءاتٍ تلقينيـةً، وقوالـبَ صـماءَ نتجرعهـا تجرعًـا عقيـمًا بـدلًا مـن تعلُّمهـا لسـان أمـة ولغـة حيـاة، إن النحـو العـربيّ مـن حيـث محتـواه -كـما يُعلَّـمُ عندنـا- وطرائـق تدريسـه ليـس علـمًا لتربيـة المَلَكـة اللسـانيَّة، وإنَّمـا هـو علـم تعليـم وتعلُّـم صناعـة القواعـد النَّحْويَّـة، وقـد أدَّى هـذا مـع مـرور الزمـن إلى النفـور مـن دراسـته، وإلى ضَعْـف الناشـئة في اللُّغـة بصفـةٍ عامَّـةٍ.

وعـلى الرغـم مـن صعوبـات تدريـس النحـو العـربيّ فـإن التجـارب العَمليَّـة قـد تجـاوزت كثـيرًا مـن هـذه الصعوبـات، وقدَّمـت نمـاذجَ منهجيَّـةً نجحـت نسـبيًّا في تقديـم القواعـد في صـورة مناسِـبة لمسـتويات دارسي اللُّغـة مـن غـير النَّاطِقـينَ بهـا؛ إذَنْ فصعوبـة النحـو العـربيّ وكـثرة تعقيداتـه أمـران يـكاد يُتفـق عليهـما بـين المشـتغلين بتعليـم اللُّغـة، إلا أنَّنـا ينبغـي أن نقـرر أن هـذه الصعوبـة لا تنفـي عـن النحـو أنَّـه جـزء أسـاسي ومهـمّ مـن منهـج تعليـم اللُّغـة وتعلُّمهـا، وأنَّـه لا منـاص مـن تعليـم القواعـد ركنًـا ضروريًّـا لتعلُّـم اللُّغـة وضبـط اسـتخدامها، كـما لا ينبغـي النظـر إلى مشـكلة تعليـم القواعـد باعتبارهـا راجعـة في كلهـا إلى تعقيـد النحـو[3].

وإذا أنعمنـا النظـرَ في الغايـة مِـنْ تعلُّـم النحـو لغـير النَّاطِقـينَ بالعربيَّـة وجدنـا أن أمكـنَ مـا يُعِـين عـلى ذلك هـو التطبيق والممارَسـة؛ فحاجـةُ غـيرِ النَّاطِقـينَ بالعربيَّـة أشـدُّ إلى العنايـة بالممارسـة والتطبيـق في الدرجـة الأولى؛ لأن مطلبهـم الأول هـو التدريـب عـلى اسـتعمال اللُّغـة واكتسـاب المهـارة اللغويَّـة، ولأنَّ هـذا هـو الـذي تُوجَّـه إليـه العنايـةُ في تعليـم اللغـات الأوروبيـة[4].

ولمَّـا كان النحـوُ شـبكةً مـن العَلاقـات والقرائـن المعنويَّـة التـي منهـا الإسـناد الـذي يُعـدُّ قـوام الجملـة؛ لأنَّـه عَلاقـة المبتـدأ بخـبره والفعـل بمرفوعـه، ومنهـا عَلاقـة التعديـة وهـي قرينـة المفعوليـة، ومنهـا السـببيَّة وهـي قرينة المفعـول لأجلـه، والظرفية وهـي قرينـة المفعـول فيـه، والمصاحَبـة وهـي قرينـة المفعـول بـه، وغيرهـا مـن العَلاقـات[5]، لمَّـا كان النحو بهـذه الكيفيَّة شـبكة عَلاقـات بـين المفـردات في التركيـب، كان لزامًـا أن تراعـي المناهـج في التراكيـب المختـارة تلـك العَلاقـات بصـور واضحـة لا تحتمـل اللبسَ، وبأسـاليب منضبطـة، وبشـكل تدريجـيّ، ضرورة أن معالجـة قواعـد اللُّغـة في إطـار تعليـم العربيَّة كلغـة أجنبية تنطـوي عـلى عـدد مـن المسـائل الخاصَّـة[6]: مسـألة اختيـار المنهـج، ومسـألة الأسـلوب، ومسـألة التـدرُّج[7].

أبرز أهداف تدريس القواعد/ التراكيب:

لا مريـة أن مـن أهـداف تدريـس القواعـد إقامـة اللسـان، وتجنُّـب اللحـن في الحديـث، ولا بـد مـن التأكيـد عـلى أن القواعـد اللغويَّـة ليسـت هدفًـا في حـدِّ ذاتِهـا، بـل هـي عنـصر مسـاعِد لاسـتخدام اللُّغـة اسـتخدامًا صحيحًـا، ويوضـح عـلي أحمـد مدكـور أن الأهـداف مـن تدريـس القواعـد هـي "تكويـن المَلَكة اللسـانيَّة الصحيحـة، لا حفـظ القواعـد المجـرَّدة"[8]، ولمَّا

(1) هاديا خزنة كاتبي، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، 2012م، مج 28، ع 2، ص 447.

(2) رشدي أحمد طعيمة، المَرجِع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، ص 639.

(3) محمـود كامـل الناقـة، تدريـس القواعـد في برامـج تعليـم اللغـة العربيـة للناطـقين بغيرهـا، المجلـة العربيـة للدراسـات اللغويـة، السـودان، 1985، مـج3، ع2، ص10.

(4) علي فودة نيل، أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، السعودية، 1978م، مج5، ص 167.

(5) تمَّام حسَّان، أساسيات النحو العربي وتيسير تعلمه، الموسم الثقافي السادس عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، (1998م)، ص 19.

(6) مقال منشور بتاريخ 14/3/ 2019م، لمصطفى شعبان https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=38544

(7) فولـد يترش فـيشر، معالَجـة القواعـد في كتـب تعليـم العـربي للناطـقين بغيرهـا، ترجمـة: إسـلمو، ولـد سـيدي أحمـد، مجلـة اللسـان العـربي، المغـرب، (1983م)، ع 23، ص 72.

(8) علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (2006م)، ص321.

كانت القواعد وسيلة لتصحيح الأساليب؛ لذا فينبغي ألَّا يدرسها إلا بالقدر الذي يُسهِم في تحقيق هذه الغاية، وتدريس القواعد يرمي إلى أغراض، أبرزها

- تصحيح الأساليب وخلوُّها من الخطأ النَّحْويّ الذي يذهب بجمالها.
- تُساعِد القواعدُ في تعويد التلاميذ دقة الملاحَظة والموازنة والحكم، وتُكوِّن في نفوسهم الذوق الأدبي.
- حَمْل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجُمَل.
- تنمية المادة اللغويَّة للتلاميذ، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم وتُعبِّر عن ميولهم.
- تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالًا صحيحًا، بإدراك الخصائص الفنيَّة السهلة للجملة العربيَّة.
- تمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدًا يُبيِّن لهم أسبابَ الركاكة في هذه الأساليب.

بالإضافة إلى هذه الأهداف المقدَّمة، هناك هدفان من تدريس القواعد؛ وهما:

أولًا: فَهْم ما يقرؤه ويسمعه –حيث بدراسة تلك القواعد والتعرُّف عليها ترسخ في الذهن المفاهيم ولا تضيع المعاني.

ثانيًا: وضع ما يكتبه ويتحدث به في صياغة مفهومة، ومراعاة تلك القواعد وتعلمها ينبغي في المقام الأول أن تعصم اللسان والقلم عن الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها، ويُعِين ذلك القارئَ أو السامعَ على أن يفهم عنه ما يريده.

أساليب تدريس القواعد:

من الأفضل لمعلم اللُّغة العربيَّة أن يراعي الأساليب التالية أثناء تدريسه التراكيب اللغويَّة[1]:

- الاهتمام بالتطبيق: أي دراسة القواعد اللغويَّة مع التركيز على الاستخدام والوظيفة التي تؤديها القواعد اللغويَّة، مثلًا دراسة "تركيب المبني للمجهول" لن تفيد دارسَ اللُّغة شيئًا إن كانت دراسة نظريَّة مع حفظ القواعد التي تفسرها، لكنها ستصبح مفيدةً حينما يعرف متعلِّم اللُّغة أن هنالك تركيبًا لُغويًّا يستطيع من خلاله ذِكرَ الفعل مع عدم ذكر الفاعل لسبب أو لآخَر.
- الاهتمام الكبير باستخدام وتوظيف أيّ تركيب لُغويّ يتعلمه، وتطبيقه مع عدم التركيز على القواعد النظريَّة القُحَّة؛ فإن المعرفة النظريَّة المجرَّدة من التطبيق والمعتمِدَة على الحفظ فقط، لن تُجدِيَ شيئًا؛ ويعني ذلك أنَّه إذا تعلَّم قاعدةً جديدةً في اللُّغة الثانية لا يحفظها فحسبُ، بل يفهمها جيِّدًا، وإن احتاج فيحفظ بعضَ الأمثلة فقط.
- التركيز بشكلٍ كبيرٍ على التراكيب التي يتصدى المتعلِّم كثيرًا لاستخدامها ويفتقر إليها في تعلُّمه للُّغة.
- محاولة استخلاص القواعد مما يسمعه ويطَّلِع عليها من اللُّغة أثناءَ القراءة في مواقفها الطبيعيَّة.
- الحصول على مُدخَلات لُغويَّة عن طريق القراءة والاستماع إلى جُمَل وعبارات تحتوي على القواعد التي ترى أنكَ ضعيف فيها، ومن خلال الدخل اللُّغويّ المُكثَّف.

محاولة تحويله إلى مُخرَجات لُغويَّة عبر الكلام والكتابة سيجد الدارس نفسه قد عالج الضعيف لديه في التراكيب.

- تدريس النحو العربيّ وفقَ نظريته المعهودة؛ أي بمصطلحاته التي وُضعت في زمن الاحتجاج، ويشمل ذلك تقديمَ نظريَّة العامل؛ بمعنى أن يتمكَّن الطالبُ من معرفة أسباب الرفع والنصب والجر، وتطبيقها في أثناء حديثه رفعًا ونصبًا وخفضًا وجزمًا وتسكينًا، أما النظريَّة الثانية فتتمثل في عدم تدريس المصطلحات النَّحْويَّة ولكنَّها لا تعني بأي حال من الأحوال ما يعنيه أصحاب الوظيفيَّة المعاصرين؛ لأن فَهمهم للموضوع يبدو قاصرًا عن فهم الوظيفيَّة الغربيَّة في تدريس قواعد اللُّغة الإنجليزيَّة واللغات الأوربية الأخرى، ويُقصَد بذلك أن تدريس اللُّغة وفقَ المذهب الوظيفيّ لا يقتضي -على الإطلاق- تخصيص وقت خاصّ لتعليم القواعد على الإطلاق، بل يقوم على الاستماع والقراءة والمحاكاة في فَهْم اللُّغة وإنتاجها، ويمكن القولُ: إنَّ أفضل مذهب يُكرِّس ويُدعِّم هذا الاتجاه

(1) مقال منشور لمعراج أحمد الصديقي الهنسوري، الباحث في الدكتوراه، قسم اللغة العربية، جامعة دلهي. https://naqeebulhind.hdcd.in/%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D9%83%D9%8A%D9%81-%D9%86%D9%86%D9%85%D9%8A%D9%87%D8%A7-%D9%81%D9%8A-%D8%B7%D9%81%D9%84-%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A/

هـو المذهـب السـلوكيّ الـذي يقـوم عـلى المثـير والاسـتجابة وتكـرار هـذه العَمليَّـة مـرارًا وتكـرارًا، كما يتعلـم الأطفـالُ لغةَ والديهـم دون ذِكـر للفعـل والفاعـل والمفعـول.

- تدريـس النحـو العـربيّ بمصطلحاتـه وظيفيًّـا وتفاعليًّـا، فالمذهـب التفاعُـليّ في تدريـس النحـو هـو الـذي يُمكـن الدارسـين مـن فهمـه وإتقانـه؛ وذلـك بـأن يقـوم الـدرس النَّحْـويّ عـلى ثـلاث خطـوات: الأولى أن يقـوم بدراسـة الموضـوع النَّحْـويّ الـذي يجـب أن يُقدِّمـه لـه الكتـابُ أو أسـتاذُه مشروحًـا بلغـة بسـيطة أو أجنبيـة في البيـت، ثـم يقـوم بالخطـوة الثانيـة؛ وهـي الإجابـة عـن بعـض التدريبـات التـي تُغطِّـي الموضـوعَ ميكانيكيًّـا في البيـت ليقيـس المـدرِّس مـا فهمـه ومـا لم يفهمـه طالبـه، ثـم يقـوم الأسـتاذ في الصـف بتوفـير الفُـرَص ليُنتِـج الطلبـةُ لغـةً تُطبِّـق فيهـا المفاهيـم النَّحْويَّـة المقصـودة[1].

الخاتمة: في خاتمة هذا البحث، يورد الباحث خلاصة ما توصَّل إليه:

أولًا- الأصوات:

- إيـلاء الطـلاب في المسـتويات الأولى عنايـة خاصَّـة في تدريسـهم، حيـث يتطلـب هـذا المسـتوى أن يكـون مدرّسـهم صبـورًا واسـع البـال، ذا خـبرة ودرايـة مناسِـبة بالخلفيـات الصوتيَّـة لطلابـه الذيـن يدرّسـهم.
- معالَجـة القضايـا الصوتيَّـة عـلى مبـدأ التـدرُّج المـدروس؛ حيـث لا يتـم الانتقـال مـن ظاهـرة صوتيَّـة إلى أخـرى إلا حـين التأكُّـد مـن السـيطرة عليهـا وامتلاكهـا مِـنْ قِبَـل الطلاب.
- التركيز على تدريبات الثنائيات الصغرى.. سام صام، تلا طلا، سأل سعل.
- يجب أن يهتم المدرّس بالنطق الصحيح أثناء تدريس المفردات والقواعد والقراءة وسائر المهارات اللغويَّة.
- ضرورة إعطـاء تعليـم الأصـوات العربيَّـة والتدريـب عليهـا حقّهـا في تعليـم اللُّغة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا، واعتبار ذلك هـو المنطلـق الأسـاس الـذي يعتمـد عليـه الـدارس في تواصلـه مـع العالَـم؛ وأن وضـوح نطـق المتعلِّـم للأصـوات والكلمات يمكّنـه مـن إيصـال الرسـالة اللغويَّة.

ثانيًا- المفردات:

- يبـدأ تعليـم المفـردات بنطقهـا نطقًـا سـليمًا بهـدف تزويـد المتعلِّمـين بمدخلاتهـا الصوتيَّـة والنطقيَّـة، ثـم تعليـم كتابتهـا، ثـم تعليـم معناهـا، ثـم تعليـم اسـتخدامها.
- تنويـع الأسـاليب والطـرق أثنـاء تقديـم المفـردات وذلـك حسـب المسـتوى التعليمـيّ الـذي ينتمـي إليـه الطالـب، ومراعات الأُسُـس التربويَّـة والنفسـيَّة والثقافيَّة.
- اختيار المفردات اختيارًا علميًّا دقيقًا، وتُراعى في عمليَّة الاختيار الأساليب العِلميَّة التربويَّة والدراسات اللغويَّة النفسيَّة.
- تقديـم المفـردات مـن خـلال أنمـاط شـائعة الاسـتعمال ومتدرجـة مـن حيـث الصعوبـة والتعقيـد؛ وذلـك بمـا يتناسـب مـع مسـتوى المتعلِّـمين.
- تعليم المفردات من خلال سياقات لُغويَّة مختلفة، وتقديم المفردات من خلال الصُّوَر التوضيحيَّة.
- استخدام معاجم متخصِّصة؛ وذلك من أجل تنمية المفردات لدى الطلبة الأجانب.

ثالثًا- التراكيب:

- **الاهتـمام بالتطبيـق:** أي دراسـة القواعـد اللغويَّـة مـع التركيـز عـلى الاسـتخدام والوظيفـة التـي تؤديهـا القواعـد اللغويَّـة.

(1) مقـال منشـور بتاريـخ 10/8/2016م للدكتـور خالـد أبـو عمشـة، بعنـوان: تعليـم المصطلحـات النحويـة والصرفيـة للناطـقين بـغير العربيـة بين القبـول والرفـض https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%B1%D9%81-%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86-%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

- الاهتمام الكبير باستخدام وتوظيف أي تركيب لُغويّ يتعلمه وتطبيقه مع عدم التركيز على القواعد النظريَّة القُحَّة؛ ويعني ذلك أنَّه إذا تعلَّم قاعدةً جديدةً في اللُّغة الثانية فلا يحفظها فحسبُ، بل يفهمها جيِّدًا وإن احتاج فيحفظ بعض الأمثلة فقط.
- التركيز بشكلٍ كبيرٍ على التراكيب التي يحتاج المتعلِّم كثيرًا لاستخدامها ويفتقر إليها في تعلُّمه للُّغة.
- محاوَلة استخلاص القواعد ممَّا يسمعه ويطَّلع عليها من اللُّغة أثناء القراءة في مواقفها الطبيعيَّة.
- الحصول على مُدخَلات لُغويَّة عن طريق القراءة والاستماع إلى جُمَل وعبارات تحتوي على القواعد التي ترى أن الطالب ضعيف فيها، ومن خلال الدخل اللُّغويّ المُكثَّف.
- محاولة تحويله إلى مُخرَجات لُغويَّة عبر الكلام والكتابة، فسيجد الدارس نفسَه قد عالج الضعيف لديه في التراكيب.
- تدريس النحو العربيّ بمصطلحاته وظيفيًّا وتفاعليًّا.

هذه دراسة نظريَّة شملت العناصر الثلاثة، يوصي الباحث بإجراء دراسات تطبيقيَّة مفصَّلة عن كل عنصر من العناصر.

المصادر والمراجع:

- تمَّام حسَّان، أساسيات النحو العربيّ وتيسير تعلُّمه، الموسم الثقافيّ السادس عشر لمَجمَع اللُّغة العربيَّة الأردنيّ، 1998م، 19.
- حمـزة كريـم المسـند، ود. بسـمة أحمـد صدقـي الدجـاني، منهـاج تعليـم العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا: تعليـم الأصـوات أنموذجًـا، مجلـة دراسـات وأبحـاث، العـدد 24 سـبتمبر 2016 السـنة الثامنـة.
- دكـوري ماسـيري، وسـمية دفـع اللـه أحمـد الأمـين، المشـكلات الصوتيَّـة في تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِينَ بغيرهـا جامعة المدينـة العالميَّـة أنموذجًـا، مجلـة جامعـة المدينـة العالميَّة (مجمـع) ماليزيـا، ع 5، يناير (2013م).
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، المفردات الشائعة في اللُّغة العربيَّة، جامعة الرياض، (1979م).
- علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، (2006م).
- علي فودة نيل، أساسيات النحو العربيّ لغير النَّاطِقينَ بالعربيَّة، مجلة كلية الآداب، جامعة الرياض، السعوديَّة، (1978م)، مج5.
- فولـد يـترش فيـشر، معالَجـة القواعـد في كتـب تعليـم العـربيّ للناطِقِـينَ بغيرهـا، ترجمـة إسـلمو، ولـد سـيدي أحمـد، مجلـة اللسـان العـربيّ، المغـرب، (1983م)، ع 23.
- قامـع أكيـد جوهـريّ، أنجـح الوسـائل المعـاصرة في تعليـم المفـردات العربيَّـة، رسـالة ماجسـتير، كليـة الدراسـات العليـا، قسـم تعليـم اللُّغـة العربيَّـة بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلاميَّة الحكوميَّـة، (2007م).
- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (2000م).
- محمـد فـاروق، الإسـتراتيجيات المسـتخدَمة في تعليـم المفـردات في البرنامـج الخـاص لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلاميَّة الحكوميَّـة بمالانـق جـاوى الشرقيـة - دراسـة وصفيَّـة تقويميَّـة، رسـالة ماجسـتير، كليـة الدراسـات العليـا، قسـم اللُّغـة العربيَّـة، بجامعـة مولانـا مالـك إبراهيـم الإسـلاميَّة الحكوميَّـة، ماليزيـا، (2013م).
- محمود إسماعيل صيني وآخرون، مرشد المعلم في تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها.
- محمـود جـلال الديـن سـليمان، معايـير تعليـم المفـردات في برامـج تعليـم العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا في ضـوء نظريَّـة الحقـول الدلاليَّـة، بحـث منشـور في المجلـة الدوليَّـة للبحـوث التربويَّـة، مـج2، (2019م)، مـصر.
- محمـود كامـل الناقـة، تدريـس القواعـد في برامـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا، المجلـة العربيَّـة للدراسـات اللغويَّـة، السـودان، (1985م)، مـج3، ع2.
- مقـال منشـور بتاريـخ 10/8/2016م للدكتـور خالـد أبـو عمشـة، بعنـوان: تعليـم المصطلحـات النَّحْويَّـة والصرفيَّـة للناطِقِـينَ بغـير العربيَّـة بـين القَبـول والرفـض https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%B1%D9%81-%D9%84%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%B7%D9%82%D9%8A%D9%86-%D8%A8%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9
- مقال منشور بتاريخ 14/3/ 2019م، لمصطفى شعبان https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=38544
- مقال منشور بتاريخ 23/4/2013م، لشادي مجاي سكر، https://kenanaonline.com/users/alaaqandeel/posts/527766
- مقـال منشـور لمعـراج أحمـد الصديقـي الهنسـوري، الباحـث في الدكتـوراه، قسـم اللُّغـة العربيَّـة، جامعـة دلهـي. https://naqeebulhind.hdcd.in/%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1-%D9%86%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D9%88%D9%83%D9%8A%D9%81-%D9%86%D9%85%D9%8A%D9%87%D8%A7-%D9%81%D9%8A-%D8%B7%D9%81%D9%84-%D8%BA%D9%8A%D8%B1-%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A
- مقال منشور لنصر الدين إدريس جوهر بتاريخ 21/11/2016م http://www.m-a-
- هاديـا خزنـة كاتبـي، اللُّغـة العربيَّـة كلغـة ثانيـة والتحدِّيـات التـي تواجـه دارسـيها الأجانـب، مجلـة جامعـة دمشـق، 2012م، مـج 28، ع 2، ص 447.
- ورقـة قدَّمَهـا د. ميرغنـي مـكاوي رمضـان في لقـاء علمـي بوحـدة تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا بجامعـة الملـك خالـد، في الفصـل الأول (1444ه)، بعنـوان: تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا: المعوِّقـات والحلول.

تداوليَّة الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها «دراسة تطبيقيَّة على الكتاب الأساسيِّ بجامعة إفريقيا العالميَّة»

الدكتور/ عبد المحسن إسماعيل أربان شايبو
محرِّر بالمعجم التَّاريخي للُّغة العربيَّة، مَجمَع اللُّغة العربيَّة بالشَّارقة

shaib2008@gmail.com

المستخلَص:

تناولَت هذه الورقةُ تداوُليَّةَ الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتطبيقاتها على الكتاب الأساسيِّ بجامعة إفريقيا العالميَّة، وهدفَت إلى ربط نظريَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة بمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ لتحقيق أهداف مرجوَّة، في مجملها تحقيقُ الكفاية التواصُليَّة أثناء التدريس لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها، وتفرَّعَت عنها أهداف أخرى منها: التعريفُ بـ «تداوُليَّة أفعال الكلام» ومؤسسيها من علماء الغرب أصحاب مدرسة إسكفورد الحديثة، وربطُ تداوُليَّة أفعال الكلام وتطبيقاتها بمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها لتحقيق الثمرات المرجُوَّة التي سعت إليها «تداوُليَّة أفعال الكلام»، وتحليلُ سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة إفريقيا العالميَّة «كتاب الطالب الثالث» وفق رؤية «تداوُليَّة أفعال الكلام»، والبحثُ عن سُبُل تحقيق الكفاية التواصُليَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

قسَّم الباحث هذه الورقة إلى ثلاثة مباحث ومقدمة وتمهيد، فالمبحث الأول عنوانه: التعريف بسلسلة جامعة إفريقيا العالميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، والمبحث الثاني: تداوُليَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة «المفهوم والنشأة والتطوُّر والمنتوج»، والمبحث الأخير: يمُثِّل محور الورقة التطبيقيَّة، مع خاتمة تحتوي على النتائج؛ أهمها: أن الباحث لم يقف على تطبيقات لنظريَّة الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، سوى رسالة دكتوراه لكاتب هذه الورقة، تُبيِّن من خلال هذه الورقة أن الأقوال في الحقيقة عبارة عن أفعال تصدر بمجرد التلفظ بها، وتختلف بحسب قوتها الإنجازية أو ضعفها، وأن جمال الأفعال الكلاميَّة تتمثَّل في الأفعال الكلاميَّة "غير المباشرة" وهي التي اعتمد عليها جون سيرل في تعديلاته على تصنيف أوستين، في حين أن الأفعال الكلاميَّة غير المباشرة تمثل روح التواصُل الفعَّال بين المتكلم والمخاطَب، وأن لكل فعل من الأفعال الكلاميَّة أغراضًا تداوُليَّة إنجازية تسعى لتحقيقه في أثناء العَمليَّة التواصُليَّة، واستجابة مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها لنظرية الأفعال الكلاميَّة، والسير مع أغراضها الإنجازية. وجاءت التوصية على النحو الآتي: على الباحثين البَدْء من حيث انتهت إليها هذه الورقة، والقيام بدراسات جادَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها مستصحبين النظريات اللسانيَّة الجديدة في البحوث النظريَّة وتطبيق نتائجها على مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، واستند الباحث على المنهج الوصفيِّ الذي من أدواته الملاحظة والتحليل والتفسير.

الكلمات المفتاحيَّة: نظريَّة أفعال الكلام - مناهج اللُّغة العربيَّة -للناطقين بغيرها - الكتاب الأساسي - فعل القول - الفعل التأثيري - فعل الإنجاز.

1. مقدمة:

اللُّغـة التـي جُعلت لغـةَ العـالم، وظلَّت محافِظـةً عـلى خصائصهـا رغـم الظـروف القاهـرة التـي أُحِيكت لهـا، مـع ذلـك أمسَـتْ لغـةً شـامخة تعلَّمهـا أبناؤهـا، وغـير الناطقـين بهـا، ومـن العجـب أن الناطقـين بغيرهـا اكتسـبوها بـكلِّ سـهولةٍ ويُسْرٍ، وعنـد الرجـوع إلى الـتراث نراهـم مـن الذيـن يُسـِّر لهـم الحفـاظُ عليهـا، نحـو سـيبويه وغـيره مـن علـماء اللُّغـة العربيَّـة القُدامـى الذيـن كانـت أصولُهـم ليسـت عربيَّـة، ومـا نـراه اليـوم مـن إقبـال عـلى تَعَلُّـم اللُّغـة العربيَّـة مـن غـير الناطقـين بهـا إنمـا هـو امتـدادٌ لذلـك الجيـل الأول مـن علمائنـا الأجِـلَّاء رحمهـم اللـه بواسـع فضلـه وكرمـه.

فـالآن، تشـهد صروحُ اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا عمـلًا وتطـوُّرًا ملحوظًـا؛ مـن أجـل الوصـول إلى طريقة ميسـورة لتعليم اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا، فمنـذ ظهـور النظريـات اللسـانيَّة - مطلـع القـرن العشريـن - وظهور المنهـج التـداولي، وما زال العلـماء يُطبِّقُـون بعـضَ الجوانـب النَّظَريـة والـرؤى اللسـانيَّة لتحقيـق أهـداف عـدة. فيـأتي هـذا البحـث مثـل غيره مـن البحوث بهـدف حـل مشـكلة... والسـعي لإيجـاد طرائـق تجعـل اللُّغـة العربيَّة ميسـورة ومُشـوِّقة وبسـيطةَ التَّعلُّـم للناطقـين بغيرها.

وتنطلـق هـذه الورقـة وتسـتند عـلى الاتجـاه التـداولي Pragmatic في حـل المشـكلة المطروحـة وتمتـاز في كونهـا تطـرح رؤيـةً جديـدة لأهـم جوانـب هـذا المنهـج التـداولي وربطهـا بمناهـج تعليـم اللُّغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا، ومـع سَـبْكٍ لإحـدى أهـم الكفايـات المطلوبـة مـن متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة الناطقـين بغيرهـا ألا وهـي الكفايـة التواصُليَّـة؛ فالرؤيـة هي ما جـاء بهـا عـالم أكسـفورد جـون أوسـتين Jonh langshaw austin بِنظرتـه وفلسـفته الجديـدة للغـة التي سـمَّاها بـ (الأفعال الكلاميَّـة) Speech acts، ثـم التطـوُّر الـذي حصـل لمفهـوم (الفعـل الإنجـازي) عـلى يـد سـيرل Searle، وينجـلي ذلـك كلـه حسـب موضعـه في هـذه الورقـة التـي تجـيء في مقدمـة وتمهيـد، وفصلـين، وفصـل ثالـث يشـكل الدراسـة التطبيقيَّـة للورقة، وخاتمـة تمثـل نتائـج الورقـة وتوصياتهـا.

يأمل الباحث بأن تحقق الورقة الأهداف التي خُطِّطت لها، ويرجو من الله التوفيق والسداد.

2. مشكلة الورقة ومبررات القيام بها:

مشكلة هذه الورقة ومبرراتها يمكن حصرها في الفقرة الآتية:

مـن خـلال ممارَسـة الباحـث تدريـس اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا لأكـثر مـن سـبع سـنوات، واهتمامه بمناهـج تعليم اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا وعلـم اللُّغـة التطبيقـي والنظريـات اللغويَّـة المتعلِّقـة بتعليـم اللغـات، يجـدر بـه أن يقـول: إن العمـل في حقـل تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بغيرهـا مـن الأمـور الصعبـة في كـون أن المعلـم يقـوم بعمليـة تعليميَّـة متعددة الجوانـب مـن أجـل الوصـول بالمتعلـم إلى هـدف وحلْقـة مكتملـة ترتقـي بمتعلـم اللُّغـة إلى فهـم لغـة تختلـف تراكيبهـا عـن مقصدهـا - أثنـاء الاسـتعمال أحيانًـا - حيـث إن المتعلِّـم يحتـاج مـن يعرِّفـه بالُجمـل والتراكيـب في أثنـاء الاسـتعمال بحسـب السـياقات المختلفة.

لهـذه الأمـور وغيرهـا تَبـيَّن للباحـث أن معظـم متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة الناطقـين بغيرهـا اليـوم يواجهـون مشـكلة حقيقيَّـة تتمثَّـل في عـدم فهمهـم للغـة أثنـاء التواصُـل والاسـتعمال؛ وذلـك أن اللُّغـة في التواصُـل لهـا قانونهـا المتعلـق بالسـياقات المقاميـة والمقاليـة ومقاصـد المتكلمـين. ومـن خـلال عمـل الباحـث في مجـال تدريـس وتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطقـين بهـا وللناطقـين بغيرهـا، يطـرح تراكيـب وأسـاليب مختلفـة في البِنْيَـة والقصـد لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة الناطقـين بغيرهـا فيجـد فُهومًـا وأجوبـة وفـق التراكيـب والبُنـى دون النظـر إلى المقامـات وقصديـة المتكلـم، ومـن هنـا نشـأت مشـكلة هـذه الورقـة والتفكـير في إيجـاد حلـول مـن شـأنها تنهـض بمتعلمـي اللُّغـة العربيَّـة الناطقـين بغيرهـا إلى مسـتوى التواصُـل الفعَّـال والاسـتعمال والفَهْـم الصحيـح للُّغـة العربيَّـة، وكيفيـة فهـم اللُّغـة العربيَّـة داخـل السـياقات المختلفـة وفقًـا لمقاصـد المتكلمـين، وتـرك أثـر في المخاطبـين.

3. أسئلة الورقة:

تواردتْ إلى الباحث أسئلةٌ عدة أثناء اختيار مشكلة هذه الورقة، يُمكن تلخيصُها في النقطة الرئيسة الآتية:

كيف لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها أن يفهموا بعض الأساليب المتداولَة التي يختلف معناها التركيبي عن مقصدها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

1. كيف لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها أن يفهموا بعض الأساليب المتداولَة التي يختلف معناها التركيبي عن مقصده التداولي؟
2. ما الذي يمكن أن تضيفه (تداوُليَّة الأفعال الكلاميَّة) لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها؟
3. هل هناك عَلاقة بين (تداوُليَّة الأفعال الكلاميَّة)، و(تحقيق الكفاية التواصُليَّة) بالنسبة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها؟
4. ما هي (تداوُليَّة الأفعال الكلاميَّة) الموجودة في سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها «الكتاب الأساسي بِجامعة إفريقيا العالميَّة».

4. أهداف الورقة:

الهدف الرئيس من الورقة هو التحقُّق من تداوُليَّة أفعال الكلام في تحقيق الكفاية التواصُليَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها، وذلك عبر تحليل مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

5. أسباب اختيار الورقة:

أهمها ما يأتي:

1. الذي فرضه تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها مع المتعلِّمين عبر اللقاء المباشر أو الوسائط التواصُليَّة المتعدِّدة يُوضِّح أن مسألة فهم اللُّغة أثناء التواصُل تشكل عقبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها، وهذا يحتاج من المعلم جهد كبير في شرح اللُّغة أثناء الاستعمال، وهذا ما تكفَّلت به (الأفعال الكلاميَّة).
2. تعريض مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها في السودان لِلفلسفات والنظريات اللسانيَّة الحديثة مثل «تداوُليَّة أفعال الكلام».

6. مفهومات البحث ومصطلحاته:

يكتفي الباحث هنا بِعرض التعريفات الإجرائيَّة لِمصطلحات هذه الورقة:

- **التداوليَّة:** مستوى حاسم على صعيد تحديد الدلالة وفهم تحولاتها وتغيراتها... حيث تتوجه فيه الدراسات اللسانيَّة إلى العناية بأثر التفاعل الخطابي في موقف الخطاب، ويستطيع هذا التفاعل دراسة كل المعطيات اللغويَّة والخطابية المتعلِّقة بالتلفظ، لا سيما المضامين والمدلولات التي يولِّدها الاستعمال في السياق، تشمل هذه المعطيات معتقَدات المتكلم، ومقاصده، وشخصيته، وتكوينه الثقافيَّ، ومن يشارك في الحدث اللُّغوي، والوقائع الخارجيَّة، ومِن بَينِها الظروف المكانيَّة والزمانيَّة، والظواهر الاجتماعيَّة المرتبطة باللُّغة، فضلًا عن المعرفة المشتركة بين المتخاطبين، وأثر النص الكلامي فيها.
- **الكفايـة التواصُليَّة:** ما يتعلَّق بتسخير جميع المهارات اللغويَّة من قِبَل متعلِّم اللُّغة من أجل التواصُل بصورة سلسة مع المتكلمين الأصليين للُّغة.
- **الكتاب الأساسي:** كتاب يهدف إلى تمليك المبتدئ المهارات اللغويَّة الأساسيَّة بالإضافة إلى الكفاية التواصُليَّة والثقافيَّة.
- **فعل القول:** ما توفرت فيه شروط الإفادة.
- **الفعل الإنجازي:** الفعل الذي يقصده المتكلم.
- **فعل التأثير:** ما يتركه الفعل الإنجازي في المخاطب من أثر.

7. حدود البحث:

انطلقت الورقة من الحدود الآتية:

1. **حدود موضوعيَّة:**

تداوُليَّة الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها «دراسة تطبيقيَّة على الكتاب الأساسي بجامعة إفريقيا العالميَّة».

2. **حدود مكانيَّة:**

سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالميَّة الكتاب الأساسي «كتاب الطالب الثالث للمستوى الثالث»، يقف الباحث على نص واحد؛ وذلك لأن شروط هذه الورقة تقتضي محدودية الكلمات، ويأتي النص بعنوان (أمراض شائعة)؛ وذلك لتطبيق نظريَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة، ولهذا الاختيار اعتبارات كثيرة، أهمها التنوع.

3. **حدود زمانيَّة:** كل ما كتب عن نظريَّة «الأفعال الكلاميَّة» إلى نوفمبر 2021م.

8. أدوات البحث:

يكتفي الباحث بأدوات المنهج الوصفي: الملاحظة، والتحليل، والتفسير...

9. فرضيَّات البحث:

تتلخص الفرضِيَّات في الفرضيَّة الرئيسة الآتية:

إمكانية إسقاط أفعال الكلام على مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، ويمكن من خلال هذا التطبيق تحقيق أهداف عدة، وإنجاز الكفاية التواصُليَّة للناطقين بغيرها.

10. منهج الورقة:

تنطلق الورقة من المنهج:

الوصفي، وأدواته: الملاحظة، والتحليل، والتفسير، بجانب المنهجين: البنيوي والتداولي.

11. أهميَّة الورقة:

تظهر أهميَّة الورقة:

من خلال توظيف "أفعال الكلام" في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتحقيق الكفاية التواصُليَّة، وإضافة حيَّةً في حقول تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها ومكتباتها، ويمتاز في أنَّه أول بحث - حسب اطِّلاع الباحث على الدراسات السابقة وتواصله مع عدد من الباحثين - يربط (الأفعال الكلاميَّة) ويطبقها على سلسلة من سلاسل تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها؛ وهو ما يكون له أثر طيِّب في العَمليَّة التواصُليَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها، وفهم التراكيب والأساليب وَفقًا للسياقات المختلفة والمقاصد الكلاميَّة والمتنوعة.

12. هيكل الورقة:

اشتملت الورقة على ثلاثة مباحث، على النحو الآتي:

المبحث الأول: سلسلة جامعة إفريقيا العالميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها «الكتاب الأساسي».

المبحث الثاني: نظريَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة «المفهوم والنشأة والتطوُّر والمنتوج».

المبحث الثالث: تطبيق نظريَّة أفعال الكلام على نص (أمراض شائعة).

وذلك للخروج بالنتائج والتوصيات.

13. إجراءات الورقة:

اطلع الباحث على الدراسات والمراجع والأدبيات ذات العَلاقة بأفعال الكلام وتحقيق الكفاية التواصُليَّة، ومناهج تعليميَّة اللغات التي من أبرزها «سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها بجامعة إفريقيا العالميَّة كتاب الطالب الجزء الثالث»، وكذلك المشاركات الإلكترونيَّة الموجودة في المواقع المختلفة منذ أن بدأ في معالَجة عنوان هذه الورقة، كإحدى الطرائق الحديثة في جمع المادة العِلميَّة.

14. الدراسات السابقة:

يهدف هذا الجزء من الورقة إلى عرض الخلفيَّة النظريَّة للورقة والتجارب العِلميَّة السابقة المتعلِّقة بمشكلة البحث ومبررات القيام به، ويتبع ذلك تعقيب عامٌّ على هذه الخلفيَّة النظريَّة، حيث ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات كثيرة اتَّخذت من الاتجاه التداولي الذي يدرس عَلاقة اللُّغة الإنسانيَّة بمفسريها والعَلاقات السياقيَّة في التواصُل البشري، بيئةً مترعة تحركت فيها لتخرج بنتائج وتوصيات، منها ما هو نظري ومنها أخذت المنحى التطبيقيَّ، وفق الباحث طيلة المدة المضروبة للأطروحة على هذه الدراسات التي مثَّلت بُعدًا معرفيًّا وذخيرة تراكميَّة علميَّة لهذا البحث، غيرَ أن مجال هذه الدارسات كانت في النصوص الشرعيَّة والشعر العربي، فلم يقف الباحث على تطبيق في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بها وللناطقين بغيرها، ولكن هذه الدارسات في مجملها تناولت محورًا من محاور هذا البحث بصورة مباشِرة. وفيما يأتي عرض وتحليل لهذه الدراسات السابقة:

1. **الدراسة الأولى دراسة:** جميلة رقاب، (نظريَّة أفعال الكلام بين التراث العربيّ واللسانيات التَّداوُليَّة - أوستن وسورل نموذجًا)، هدفت إلى دراسة جهود رُوَّاد «نظريَّة أفعال الكلام»، المنبثقة من الاتجاه التداولي في اللسانيَّات؛ وذلك من خلال تحديد مفاهيمها، واستعراض أهم المبادئ التي أسسها اللُّغويُّ (AUSTIN) في مؤلَّفاته التي تتضمَّن أفكاره، وأشهرها: «حينما يعني القول الفعل»، إضافة لأعمال (SEARLE)، وعرض اقتراحاتهما بشأن تصنيف أفعال الكلام.
2. **الدراسة الثانية دراسة:** محمد مدور، (الأفعال الكلاميَّة في القرآن الكريم «سورة البقرة» دراسة تداوُليَّة)، هدَفَت إلى كشف الأبعاد التَّداوُليَّة في الخطاب القرآني من خلال المدوَّنة المدروسة (سورة البقرة)، ممثلة في نظريَّة الأفعال الكلاميَّة، مما يتصل بها من قضايا تداوُليَّة، والسعي وراء السياقات اللغويَّة خلال سورة البقرة، مستثمرًا نظريَّة أفعال الكلام إلى التعرُّف على بنية الفعل الكلامي في النص القرآني ومكوِّناته وتحديد أنواعه وأغراضه ومستوياته.
3. **الدراسة الثالثة دراسة:** خديجة بوخشة، (أفعال الكلام في شعر رمضان حمود)، هدَفَت الدراسةُ إلى الكشف عن البُعْد التداولي في الخطاب الشِّعْري لرمضان حمود، عن طريق استخراج الأفعال الكلاميَّة، وتبين أنواعها وأغراضها وقوتها الإنجازية، بالاعتماد على تصنيف جون سيرل لأفعال الكلام، وهي: التأكيديات، التوجيهيات، التعبيريات والإلزاميات والإعلانيات.
4. **الدراسة الرابعة دراسة:** وناسة كرازي، (أفعال الكلام في أحاديث الرسول -صلى الله عليه وسلم- «دراسة تداوُليَّة»)، هدَفَت إلى تقريب الحديث النبوي الشريف إلى الطلبة في مجال اللسانيَّات بعامة والتداولية بخاصة، وتحاول الدراسة كذلك إبراز أهم الأفعال الكلاميَّة التي استخدمها الرسول -صلى الله عليه وسلم- في حديثه الشريف، والتي استطاع بواسطتها التأثير في أصحابه، وتغيير معتقداتهم وسلوكياتهم، وذلك تحديد الأغراض الإنجازية لمختلف الأفعال الكلاميَّة المباشرة وغير المباشِرة.
5. **الدراسة الخامسة دراسة:** نصيرة غماري، (نظريَّة أفعال الكلام عند أوستين)، تهدف الدراسة إلى استعراض أحد أهم المفاهيم التَّداوُليَّة، وهذا بتقديم قراءة لكتاب الفيلسوف الإنجليزي John Langshaw Austin الموسوم بـ «كيف ننجز الأفعال بالكلمات»، وقام سورل J-Searle بتطويرها وتنظيم أفكارها فيما بعد وتحديدًا في كتابه «أفعال الكلام» Speech acts.

15. تعقيب على الدراسات السابقة:

يتَّضِح من عرض الدراسات السابقة أنَّها تتفق جميعها في تناوُل نظريَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة لكنها اختلفت في الهدف الدقيق لكل منها، حيث إن منها ما اختص بدراسة القرآن الكريم مثل دراسة «محمد مدور»، ومنها ما اختصت بدراسة الأحاديث النبويَّة نحو دراسة «وناسة كرازي»، ومنها ما هو نظري مثل دراسة «جميلة رقاب»، ثم إن الدراسات السابقة جميعها استخدمت المنهج الوصفيَّ، والمنهج التداوليَّ، وبِناءً على ذلك يمكن للباحث القول: إن هذه الورقة الحاليَّة تختلف عن الدراسات السابقة في أنَّها تهدف إلى التحقُّق من أفعال الكلام في تحقيق

الكفاية التواصُليَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطقين بغيرها، وذلك عبر تحليل مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وهذا ما يحسبه الباحث إضافة حقيقيَّة في مجال علم اللُّغة التطبيقي وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها

16. تمهيد:

ظهرت تيارات جديدة بعد التيارين البنيوي والتوليدي على ساحة الدراسات اللغويَّة، وأنتجت معارف ومفاهيم ونظريات حديثة مختلفة في أسسها المعرفيَّة، انبثقت تيارات لسانيَّة جديدة وحديثة أثَّرت على ساحة الدراسات اللسانيَّة، ومنها التيار والاتجاه اللِّساني والتداولي الذي يهتم باللغة أثناء الاستعمال والسياقات المقامية والمقالية المختلفة، والتي تساعد في المعنى الإنجازي الذي يريده المتكلم لإحداث تغيير في متلقي الخطاب. والبحث عن العوامل التي تجعل من (الخطاب) رسالة تواصليَّة (واضحة) و(ناجحة)، والبحث في أسباب الفشل في التواصُل باللُّغات الطبيعيَّة (صحراوي، 2005م)[1]. وانبثقت من التيار التداولي «أفعال الكلام» التي تُعَدُّ أهم ركن في هذا الاتجاه اللِّساني الجديد.

هذا ويقع مفهوم «الأفعال الكلاميَّة» في موقع متميز من هذا المذهب اللِّساني الجديد في تصوُّر المعاصرين ويشكل جزءًا أساسيًّا من بنيته النظريَّة، بتصريح العلماء العرب المؤسسين للتداولية أنفسهم... إن النظريَّة التَّداوُليَّة تكاد تستلهم وجودها من المنطق، إذ تُستنبط أساسًا من فلسفة اللُّغة، ونظرية أفعال الكلام بوجه خاص، وكذلك من ضروب تحليل الحوار، ومن الاختلافات الثقافيَّة في كل تفاعل كلامي... (فان دايك، د.ت)[2]. فهذه النظريَّة ثارت على الدراسات السابقة والتي ترتكز على الفكرة القائلة إن وظيفة اللُّغة هي وصف العالم (الوظيفة)، حيث أعطيت المكانة الأولى للجمل التي تحكي وتصف الواقع على حساب الجُمل التي تنشئ الواقع أو التي تهدف إلى ذلك على الأقل (عبد الحليم بن عيسى، نظريَّة الأفعال الكلاميَّة نشأتها وتطورها). وهذا ما رفضه جون أوستن، فاللغة عنده ليست للإخبار وإنَّما وظيفتها التأثير على الواقع.

17. سلسلة جامعة إفريقيا العالميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها «الكتاب الأساسي»:

الكتاب الأساسي يقع ضمن سلسلة جامعة إفريقيا العالميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وتتألف السلسلة من ثلاثة كتب، وتهدف إلى إكساب الطالب الكفايات الآتية: الكفاية اللغويَّة، والكفاية الاتصاليَّة، والكفاية الثقافيَّة. وتستهدف السلسلة الطلاب الذين يدرسون اللُّغة العربيَّة من الناطقين بغيرها في ثلاثة مستويات دراسيَّة، هي: المستوى الأول ويتكون من كتابين، والمستوى الثاني ويتكوَّن أيضًا من كتابين، والمستوى الأخير له كتاب واحد، ومع كل مستوى كتاب مخصص للمعلِّم، وهذه السلسلة لفئة الراشدين لتحقيق الكفايات المطلوبة منهم، وراعت السلسلة التكامل بين هذه المهارات، وجاءت الصُّوَر والرسوم مجسدة ومناسبة مع محتوى الكتاب.

وتتكون السلسلة من خمس عشرة مهارة لغويَّة منها: (القراءة، والمفردات، والنحو، والصرف، والإملاء، وفهم المسموع، والتعبير الشفوي والكتابي، النصوص)، وجاءت وحدات الكتاب حاملة العنوانات الآتية: (عبد الله بن مسعود، النظافة، الحرب والسلام في الإسلام، اليهودية، أمراض شائعة، المرأة في الإسلام، الحشرات، الغذاء، الكشب المشروع وغير المشروع، المصارف الإسلاميَّة، من مصادر الطاقة، الغزو الثقافي، نظام الحكم في الإسلام، الأجهزة الحديثة والصحة، المعاجم اللغويَّة، وهي على حسب هذا الترتيب في الكتاب).

الأسلوب الذي اعتمد في عرض السلسلة هو عرض الدروس في شكل نصوص حواريَّة وسردية، وتجريد الأصوات اللغويَّة في أوضاعها المختلفة، وكذلك الأصوات، والتعبيرات والتراكيب، وأبرزت السلسلة الظواهر النَّحْويَّة والكتابيَّة (الرسم والتعبير)، واللجوء إلى تدريب الأنماط والتدريبات المعنويَّة والتدريبات الاتصاليَّة، وشرح طريقة التدريس التي يستعين بها المعلم، وكيفية تقديم مهارات اللُّغة وعناصرها، وأسس تقويمها. وبالنظر إلى السلسلة نجدها نوعت من المواقف اللغويَّة. فيما يتعلَّق بالمهارات اللغويَّة التي حوتها السلسلة المهارات الأربع؛ وذلك وَفقًا لما هو معلوم في تعليم اللُّغة العربيَّة. وأيضًا اشتملت السلسلة على العناصر اللغويَّة الآتية: (الأصوات، والمفردات ودلالاتها، والتراكيب بمختلف

(1) مسعود صحراوي: (2005م)، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة «الأفعال الكلامية» في التراث اللساني العربي، دار الطليعة -بيروت، لبنان، ط1، ص5.

(2) ينظر: فان دايك: (د.ت)، النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي؛ ترجمة: عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، د.ت، ص255.

أنواعهـا)، وقـد حظيـت الأصـوات بالاهتـمام في المسـتوى الأول وَفقًـا لمعايـير معينـة، منهـا وجودهـا في لغـة الدارسـين، وتوافرهـا في الكلـمات الشـائعة التـي قدمـت بالـدرس.

17-1أهداف السلسلة:

تهـدف السلسـلة في مجملهـا إلى تزويـد متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة الناطقـين بغيرهـا الكفايـات المرجُـوَّة منهـم، وهـي عـلى النحـو الآتي:

17-1-1الكفاية اللغويَّة:

وهي الكفاية التي تكسب الطالب المعرفة المبدئيَّة لنظام تركيب الجُمل، ومعرفة المعاني، والأصوات وبعض الصيغ الصرفيَّة.

17-1-2 الكفاية الاتصاليَّة:

وهـي الكفايـة التـي ينطلـق فيهـا متعلِّـم اللُّغـة العربيَّـة الناطـق بغيرهـا مسـخِّرًا كل المعـارف اللغويَّـة التـي درسـها في عمليَّة التواصُـل تعبـيرًا عـمَّا يجيـش بفكـره وخاطره.

17-1-3 الكفاية الثقافيَّة:

هـي الكفايـة التـي يكتسـب فيهـا متعلمـو اللُّغـة العربيَّـة الثقافـة العربيَّـة، وهـي ثقافـة مزيجـة مـن العربيَّـة والإسـلاميَّة، وكذلـك الثقافـة الإفريقيـة والعالميَّـة التـي تتـماشى مـع الثقافـة العربيَّـة الإسـلاميَّة.

18. نظريَّة أفعال الكلام في التَّداوُليَّة الحديثة «المفهوم والنشأة والتطوُّر والمنتوج»:

هـذه النظريَّـة «الأفعـال الكلاميَّـة» مـن أهـم نتاجـات الـدرس التـداولي اللِّسـاني الحديـث، ومحـورٌ مـن أهـم محـاوره الكـبرى، تسـند هـذه النظريَّـة عـلى مبـادئ عـدة، وتتوقـف عـلى السـياقات وحـال المخاطبـين، وترتبـط البدايـات الأولى لهذه النظريَّـة بفلاسـفة اللُّغـة الذيـن درسـوا اللُّغـة مـن أجـل الوصـول إلى طريقـة تجعلهـم يفهمـون عمـل الذهـن في تصـوُّره للعـالم، فهـي تتجـاوز النظـرة التقليديَّـة للـكلام عـلى أنَّهـا وسـيلة للإخبـار فحسـب فتهتـم أكـثر بالبُعـد التـداولي للغـة وربـط الفعـل بالـكلام.

أبـرز رُوَّاد هـذا التيـار اللِّسـانيِّ الفلسـفيِّ الجديـد فيتغنشـتاين Wittgenstein ولـه كتـاب بعنـوان: «بحوث فلسـفيَّة -Philo sophical»، و«Ryle»، في كتابـه «مفهـوم العقـل Concept of Mind»، و«أوسـتن Austin»، في محاضراتـه التـي نشرها في كتابـه «How to do things with words»، يُعَـدُّ هـذا الكتـاب بمثابـة شـهادة موثقـة لنظريـة الأفعـال الكلاميَّـة. ولا منـاص هنـا مـن توضيـح أكـثر لهـذا التيـار الـذي تولـدت عنـه هـذه النظريَّـة، والـذي ينـدرج ضمـن مـا يصطلـح عليـه بـ «الفلسـفة التحليليَّـة» التـي تقـوم عـلى التحليـل المنطقـي للعبـارة واللغـة بصـورةٍ عامَّـةٍ، وقـد ذُكـر هنـا فلاسـفة «أكسـفورد»، باعتبارهـم رُوَّاد هـذه الفلسـفة، حيـث أشـاروا إلى أن المنهـج الصحيـح لحـل المشـكلات الفلسـفيَّة لا بـدَّ أن تتضمَّـن دراسـةً دقيقـة لمنطـق اللُّغـة الطبيعيَّـة (العاديَّـة) (عيـسى، د.ت)[1].

ويمكـن القـولُ إن نظريَّـة أفعـال الـكلام ترتبـط بالفيلسـوف أوسـتن J. Austin، وتقـترح هـذه النظريَّـة تحليـل العلامـات اللسـانيَّة الملفوظـة، والمعنـى الناتـج عنهـا أداة إجرائيَّـة تكـون هـي المنطلـق والأسـاس الفاعـل في القـراءة، تتمثَّـل هـذه الأداة في المـوروث اللِّسـاني التـداولي في العمـل مـن حيـث إنـه النشـاط الممكـن إنجـازه بتلفظنـا لنـوع الجمـل (أوسـتن، 1991م)[2].

ويتلخص فكر أوستن في نقطتين أساسيتين هما:

1. رفض ثنائيَّة الصدق والكذب.
2. الإقـرار بـأن كل قـول عبـارة عـن فعـل أو عمـل (يُنظـر: الجيـلالي دلاش، مدخـل إلى اللسـانيَّات التَّداوُليَّـة، ترجمـة محمـد يحياتـن، ديـوان المطبوعـات الجامعيَّـة، الجزائـر، 1992، ص22).

(1) عبد الحليم عيسى: (د.ت)، نظرية الأفعال الكلامية نشأتها وتطورها.
https://www.scribd.com/document/510684417

(2) ينظـر: أوستن: (1991م)، أفعـال الـكلام العامـة: كيـف ننجـز الأشـياء بالـكلام، ترجمـة: عبـد القـادر قنينـي، إفريقيـا الشرق، الـدار البيضـاء، المغـرب، ص7.

جدول رقم (1):

19. تصنيف جون أوستن للأفعال الكلاميَّة:

التصنيف	المعنى	المثال
1- الأفعال اللغويَّة الدالَّة على الحكم (الحكميات) (Verdictives)	هي الأفعال التي تدل على حكم من الأحكام يصدره محكم.	حكَّم، قدَّر، شخَّص، عيَّن، وصف، حلَّل...
2- الأفعال اللغويَّة الدالَّة على الإنفاذيات أو القرارات (Exercitifs)	هي الأفعال الدالَّة على اتخاذ القرارات أو الممارَسات في صالح شخص أو ضده.	عيَّن، حذَّر، حرم، أذن، نصح، جنَّد، طرد، اختار...
3- الأفعال الدالَّة على التعهد أو الوعد وتسمى (الوعديات) (Commissifs)	هي الأفعال الدالَّة على الوعد أو التعهد بفعل شيء ما.	وعد، تعهد، تعاقد، ضمن، كفل، قبِل، التزم...
4- الأفعال الدالَّة على السلوك أو السيرة (سلوكيات) (Conductifs)	هي الأفعال الدالَّة على السلوك أو سيرة المتكلمين.	شكر، عفا، تعاطف...
5- الأفعال الدالَّة على العرض أو الإيضاح (Expositifs)	هي الأفعال التي تدل على وجهة نظر أو بيان الآراء وذكر الحجج.	وهب، أنكر، فسر، أنكر، رد، افترض...

ومفاد الفكرة الرئيسة التي دافع عنها أوستن دفاعًا مستميتًا أن تحديد الفعل اللُّغوي (فعل الكلام) الذي نوظِّف له بصورة انتظامية جملة معينة -هو الذي يعطينا ويمنحنا معنى تلك الجملة، فأنا عندما أتلفظ قائلًا:

«نعم، إني أقبل أن تكون هذه المرأة زوجتي الشرعيَّة.»

يجب الإقرار هنا أني عندما أتلفظ وأتحدث بهذا الكلام، فأنا في حال «إنجاز شيء ما»، وهذا الفعل الإنجازي لا يكون ناجحًا دون أن يُحدِث تأثيرًا على المخاطب (J. Austin، 1970))[1].

يذهب أوستن إلى أن الفعل الخطابي يتكون من ثلاثة أفعال كلامية، يطلق عليها المصطلحات الآتية:

- **فعل الكلام التلفظي:**

شرط الجملة فيها أن تكون مفيدة، أي أن تكون ذات بناء نحوي صحيح ودلالة واضحة.

- **فعل الكلام الغرضي:**

لاحظ "أوستن" أن هناك "قوة" غرضية force illocutoire في فعل الكلام التلفظي تصاحب المعنى الصريح والحرفي الذي يتيحه هذا الفعل؛ ذلك أنَّنا ونحن ننجز فعل الكلام التلفظي نقوم في الوقت بإنجاز تلفظات تعطي بُعدًا دلاليًّا أساسيًّا لهذا الفعل. كما بيَّن أوستن أن «وظيفة اللُّغة الأساسيَّة ليست إيصال المعلومات والتعبير عن الأفكار، بقدر ما هي مؤسَّسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات مقامية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعيَّة.» (بلخير، بوعياد، 2012م)[2]. وحتى يضع تعريفًا له، عمل أولاً على إبراز الكيفيات المتنوِّعة التي نستعمل وفقها الملفوظات، فنحن:

- «نتساءل أو نجيب.
- نقدم معلومة أو ضمانًا أو تحذيرًا.
- نعلن عن قرار أو قصد.
- نتلفظ حكمة أو مثلًا.
- نسمِّي أو ندعو، أو ننقد.
- نحقِّق أو نصف...إلخ»

(1) J. Austin, Quand dire c'est faire, Ed du seuil, Tra: Gille lane .paris, 1970, p124.

(2) بلخير، ع، بوعياد، ن: (2012م)، تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب باللغة العربية، مجلة الأثر.

وهنـا يدعـو «أوسـتين» إلى وجـوب التنبـه إلى ثلاثـة معـايير تسـمح باكتشـاف فعـل الـكلام الغـرضي ومعانيـه، حيـث إن الأمـر يتعلَّـق بـ:

1. فعل منجز ضمن القول نفسه وليس بفعل ناتج عن القول، فعندما أقول:
«أنا أَعِد»، فإنني أنجز فعل الوعد ذاته.
2. قول يمكن توضيحه بواسطة صيغة إنشائية:
«أطلب منك أن ...»، «آمرك بـ ...».
3. فعـل ذي خاصيـة اتفاقيـة (اجتماعيَّـة - لسـانيَّة)، تمنـح الصيغـة المسـتعملة في مقـام معـين قيمـة غرضيـة، ونخلـص مـن هـذا إلى أن القيمـة الغرضيـة الماثلـة في فعـل القـول التلفظـي تخضـع للمقـام الـذي تنجـز فيـه العَمليَّـة التواصُليَّـة، والمواضعـة اللسـانيَّة - الاجتماعيَّـة، وأخيـرًا لعَلاقـات المتخاطبـين. (غـماري، د.ت)[1]

20. تعديلات جون سيرل على تصنيف جون أوستين:

يُعَـدُّ جـون سـيرل واضـع الأُسُـس المنهجيَّـة الأخـيرة لنظريـة الأفعـال الكلاميَّـة ومـرسي قواعدهـا النهائيَّـة ومطـوِّر أفـكار أسـتاذه جـون أوسـتين. اسـتفاد سـيرل (SEARLE) مـن دروس أسـتاذه أوسـتين (AUSTIN) بخصـوص نظريَّـة أفعـال الـكلام؛ واقـترح بعـض التعديـلات والإضافـات لتطويـر النظريَّـة؛ لـذا عمـق تحليلـه معتـبرًا أن المتكلـم يتواصـل بشـكل أكـثر مـما يفصـح عنـه (المحتـوى الظاهـر للملفـوظ)؛ وذلـك بفضـل توفـر خلفيَّـة مـن المعطيـات السـياقيَّة التـي يتقاسـمها كل مـن المتكلـم والمخاطَـب.[2] كـما ألـح عـلى ضرورة انقسـام فعـل الـكلام إلى فعـل مبـاشر وآخـر غـير مبـاشر.[3] وأفعـال الـكلام المبـاشرة هـي التـي تطابـق قوتهـا الإنجازيـة مـراد المتكلـم فيكـون معنـى مـا ينطقـه حرفيًّـا مطابـق لمـا أراد أن يقولـه، ويتمثَّل في معـاني الكلـمات التـي تتكـون منهـا الجملـة ومـن خلالهـا يسـتطيع السـامع أن يـدرك مـراد المتكلـم (مـدور، 2014م).[4] وذلـك إذا وجـدت عَلاقـة بـين البِنْيـة والوظيفـة، نحـو: «ضـع حـزام الأمـان»، «ابتعـد عـن التلفـاز» (جـورج، 2010م).[5]

فالقـوة الإنجازيـة لأفعـال الـكلام المبـاشرة: هـي قـوة الدلالـة المعـبَّر عنهـا بـأدوات تصبـغ الجملـة أسـلوبية مـا (مـدور، 2014م)[6]. والأفعـال المبـاشرة هنـا (ابتعـد، ضـع). ولا يكـون العمـل لُغويًّـا تصريحًـا إلا إذا احـترم عـددًا مـن القواعـد التأسيسـيَّة (بلقاسـم حسـيني، د.ت).[7] أمـا الأفعـال غـير المبـاشرة أي الضمنيـة: هـي التـي تخالـف قوتهـا الإنجازيـة مـراد المتكلـم، بالفعـل الإنجـازي يـؤدَّى مـن خـلال فعـل إنجـازي آخـر، فلـو قلـت: «هـل تناولنـي الملـح؟» فمعنـاه الخفـي أنـك تنتظـر الإجابـة بـ (نعـم) أو (لا)، أمـا مضمونـه فهـو مناولتـك الملـح (مـدور، 2014م).[8] صنَّـف جون سـيرل الأفعـال الكلاميَّة إلى خمسـة أصنـاف (الإخباريـات، الوعديـات، التوجيهيـات، التعبيريـات، الإعلانيـات).

يجـدر أن نشـير إلى أنَّـه يطلـق عـلى الفعـل الإنجـازي -أحيانًـا- «النظريَّـة الإنجازيـة» أو «الفعـل الإنشـائي» أو «الفعـل الخطـابي» أو «قـوة فعـل الـكلام». وهـي الأفعـال التـي يكـون لهـا إنجـاز دلالي يقتضيـه المقـام أو السـياق، فيخـرج الملفـوظ مـن معنـاه الحـرفي إلى معنـى آخـر هـو المقصـود مـن العَمليَّـة التواصُليَّـة. «يُلحـظ في كثـير مـن الأحـوال أن معنـى جمـل اللُّغـات الطبيعيَّـة إذا روعـي ارتباطهـا بمقامـات إنجازهـا لا ينحـصر فيـما تـدل عليـه صيغهـا الصوريَّـة مـن (اسـتفهام) و(أمـر) و(نهـي) و(نـداء) إلى غـير ذلـك مـن الصيـغ المعتمـدة في تصنيـف الجُمَـل. ويعنـي هـذا بالنسـبة للوصـف اللُّغـوي أن التأويـل الـدلالي الـكافي لجمـل اللُّغـات الطبيعيَّـة يصبـح متعـذرًا إذا اكتفـي فيـه بمعلومـات الصيغـة وحدهـا» (المتـوكِّل، 1986)[9].

(1) نصيرة غماري: (د.ت)، نظرية أفعال الكلام عن أوستين.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/111219

(2) فيليب بلانشيه: (2007)، التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، ص69.

(3) ينظـر: آن روبـول؛ جـاك مـوشلار: (1998)، التداوليـة اليـوم: علـم جديـد في التواصـل، ترجمـة: سـيف الديـن دغفـوس؛ ومحمـد الشـيباني، مراجعـة: لطيـف زيتـوني، إشراف: جـان شـليغل المنظمـة العربيـة للترجمـة، دار الطليعـة، بيروت، لبنـان، ص33 ومـا بعدهـا

(4) محمد مدور: (2014م)، الأفعال الكلامية في سورة البقرة، رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ص33.

(5) جورج يول: (2010م)، التداولية، ترجمة: د. قصي العتابي، الدار العربية للعلوم، بيروت، ص84-83 ،81.

(6) محمد مدور، الأفعال الكلام، مرجع سابق، ص30.

(7) أبرز المفاهيم التداولية (منتدى الدكتور بلقاسم حسيني اللسانيات التطبيقية)، على الشابكة العنكبوتية.

(8) محمد مدور، الأفعال الكلامية، مرجع سابق، ص48.

(9) المتوكل: (1986م)، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة الدار، الدار البيضاء، ص 93.

وتعد «نظريَّة الإنجاز» جوهر وزبدة الأفعال الكلاميَّة، وهي الغاية التي أرادها جون أوستن. ويُلحظ مما وضح ذكره أن قوة الفعل الكلامي كما بيَّنه أوستن، هو كل فعل كلامي دل على المعنى بأسلوب غير مباشر؛ وذلك بخروج اللفظ من معناه ودلالته الحقيقيَّة إلى معنى آخر هو المقصود الدلالي من هذا القول، كخروج الاستفهام إلى معنى مقامي كالتعجب أو النفي أو الاستنكار، وخروج الأمر إلى معنى مقامي آخر كالدعاء أو التوبيخ (الكوفحي، 2016م)[1].

- **الفعل التأثيري:**

ويعني التأثير الذي يتركه المتكلم في المخاطب.

يشير إلى أنَّها كثيرًا ما تشهد تشابكًا يصعب فكه... وتأتي هذه الصعوبة بسبب تعدُّد المعاني التي توظف فيها الكلمات واختلافها؛ حيث إن للخطاب وظائف متعددة يتوصل إلى تحديدها بالنظر في كيفيَّة استعمالها؛ «فالفرق معتبَر بين النصيحة ومجرد الاقتراح والأمر الفعلي»[2] (J.L. Austin، 1970)).

21. النصوص المختارة من سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وتحليلها وَفقًا لنظرية الأفعال الكلاميَّة:

21-1 نص: (أمراض شائعة):

«تنتشر في كثير من دول العالَم، وبخاصة في إفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبيَّة، أمراض خطيرة كالبلهارسيا والملاريا والدوسنتاريا، وأشدُّ المرضى تأثُّرًا هم الأطفال والشباب... أي الأجيال التي يعتمد عليها مستقبل البلاد، ومن الضروري أن نتعرف على هذه الأمراض من حيث: أعراضها، وأسبابها، وطرق الوقاية منها، فالوقاية خير من العلاج.

البلهارسيا:

ومن أعراضه التبول الدموي، وفقر الدم، وأهم أسبابه الماء الملوث، وللوقاية من هذا المرض يجب علينا اتباع الآتي:

عدم الدخول أو الاستحمام في مياه الترع أو الجداول أو البرك، وقد حث الإسلام على نظافة المياه، وعدم تلويثها بإلقاء القذارة والنجاسة فيها.

الملاريا:

وهي من أكثر الأمراض انتشارًا في المناطق الحارة. ومن أعراض هذا المرض: الحُمَّى والصداع، وآلام في الظهر، واضطرابات في الجهاز الهضمي، وينتقل المرض عن طريق البعوض الذي يتكاثر في المياه الراكدة، وللبعوضة خرطوم طويل عبارة عن إبرة مجوفة تمتص بها دم الإنسان، ويحتوي لعابها على جراثيم الملاريا تنقلها من الشخص المصاب إلى الشخص السليم فيصاب بالمرض.

ردم البرك والمستنقعات، ومحاربة البعوض بقتل بيضه في المياه الراكدة، ورشُّ الأسطح بالمبيدات، وأخيرًا استخدام الناموسيات مساء عند النوم.

الدوسنتاريا:

هو مرض يصيب الأمعاء، وتنتقل الجراثيم المسببة للمرض عن طريق الذباب، فتتلوث الأطعمة والأشربة التي نتناولها بالجراثيم. ومن أعراضه: المغص الشديد، وظهور دم في البراز، والإعياء الشديد، وللوقاية من هذا المرض علينا: محاربة الذباب، وعدم أكل الأطعمة والأشربة المكشوفة، وغسل الفواكه والخضروات قبل أكلها. وقد حث الإسلام على النظافة، وأمر بغسل الأيدي قبل الطعام وبعده، وقبل الدخول على المريض، وبعد الخروج من زيارته.»

(1) يوسف الكوفحي: (2016م)، التلميح بالأفعال اللغوية غير المباشرة في الخطاب القرآني: سورة المائدة أنموذجًا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية: ملحق 4، مج 43.

(2) J.L. Austin: Quand dire, c'est faire/traduction: Jilles Lane: Editions du seuil 1970. p112 et suite.

22. ومن خلال الجدول الآتي يمكن تصنيف النص السابق وَفقًا لتقسيم جون سيرل، على النحو الآتي:

جدول رقم (2):

الإخباريات:

التصنيف	المعنى
تنتشر في كثير من دول العالَم، وبخاصة في إفريقيا وآسيا وأمريكا الجنوبيَّة، أمراض خطيرة كالبلهارسيا والملاريا والدوسنتاريا.	إخباري
وأشدُّ المرضى تأثُّرًا هم الأطفال والشباب.	إخباري
أي الأجيال التي يعتمد عليها مستقبل البلاد.	إخباري
من الضروري أن نتعرف على هذه الأمراض من حيث: أعراضها، وأسبابها، وطرق الوقاية منها.	إخباري
فالوقاية خير من العلاج.	إخباري
البلهارسيا: ومن أعراضه التبول الدموي، وفقر الدم، وأهم أسبابه الماء الملوث.	إخباري
قد حث الإسلام على نظافة المياه.	إخباري
الملاريا: وهي من أكثر الأمراض انتشارًا في المناطق الحارة.	إخباري
ومن أعراض هذا المرض: الحمى والصداع، وآلام في الظهر، واضطرابات في الجهاز الهضمي.	إخباري
وينتقل المرض عن طريق البعوض الذي يتكاثر في المياه الراكدة، وللبعوضة خرطوم طويل عبارة عن إبرة مجوفة تمتص بها دم الإنسان.	إخباري
يحتوي لعابها على جراثيم الملاريا تنقلها من الشخص المصاب إلى الشخص السليم فيصاب بالمرض.	إخباري
الدوسنتاريا: هو مرض يصيب الأمعاء.	إخباري
وتنتقل الجراثيم المسببة للمرض عن طريق الذباب.	إخباري
فتتلوث الأطعمة والأشربة التي نتناولها بالجراثيم.	إخباري
من أعراضه: المغص الشديد، وظهور دم في البراز، والإعياء الشديد.	إخباري
وقد حث الإسلام على النظافة، وأمر بغسل الأيدي قبل الطعام وبعده، وقبل الدخول على المريض، وبعد الخروج من زيارته.	إخباري

جدول رقم (3):

الطلبيات:

التصنيف	المعنى
للوقاية من هذا المرض علينا: محاربة الذباب، وعدم أكل الأطعمة والأشربة المكشوفة، وغسل الفواكه والخضروات قبل أكلها.	طلبي
عدم الدخول أو الاستحمام في مياه الترع أو الجداول أو البرك... وعدم تلويثها بإلقاء القذارة والنجاسة فيها.	طلبي
من الضروري أن نتعرف على هذه الأمراض من حيث: أعراضها، وأسبابها، وطرق الوقاية منها.	طلبي

23. خاتمة:

تناولت هذه الورقة «نظريَّة الأفعال الكلاميَّة» في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، وطبقت النظريَّة على سلسلة جامعة إفريقيا العالميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها «كتاب الطالب الثالث أُنموذجًا»، حيث اكتفت الورقة بنص واحد؛ وذلك لشروط الكتابة في هذا المؤتمر الدولي الموقَّر، وخرجت الورقة بأهم النتائج والتوصيات الآتية:

24. النتائج:

- لم يقف الباحث تطبيقات على نظريَّة الأفعال الكلاميَّة في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.
- تبين من خلال هذه الورقة أن الأقوال في الحقيقة عبارة عن أفعال تصدر بمجرد التلفظ بها، وتختلف بحسب قوتها الإنجازية أو ضعفها.
- جمال الأفعال الكلاميَّة تتمثَّل في الأفعال الكلاميَّة "غير المباشرة" وهي التي اعتمد عليها جون سيرل في تعديلاته على تصنيف أوستين، وأن الأفعال الكلاميَّة غير المباشرة تمثل روح التواصُل الفعَّال بين المتكلم والمخاطَب.
- لكل فعل من الأفعال الكلاميَّة أغراضٌ تداوُليَّة إنجازية تسعى لتحقيقه أثناء العَمليَّة التواصُليَّة.
- استجابة مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها لنظرية الأفعال الكلاميَّة، والسير مع أغراضها الإنجازية.

25. توصيات:

على الباحثين البَدْء من حيث انتهت إليه هذه الورقة، والقيام بدراسات جادَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها مستصحبين النظريات اللسانيَّة الجديدة في البحوث النظريَّة وتطبيق نتائجها على مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

قائمة المراجع:

1. أبرز المفاهيم التَّداوُليَّة (منتدى الدكتور بلقاسم حسيني اللسانيَّات التطبيقيَّة)، على الشابكة العنكبوتيَّة.
2. آن روبول؛ جاك موشلار: (1998)، التَّداوُليَّة اليوم: علم جديد في التواصُل، ترجمة: سيف الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، إشراف: جان شليغل المنظَّمة العربيَّة للترجمة، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ص33 وما بعدها.
3. أوستن: (1991م)، أفعال الكلام العامَّة: كيف ننجز الأشياء بالكلام، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص7.
4. بلخير، ع، بوعياد، ن: (2012م)، تصنيف أفعال الكلام في الخطاب الصحافي الجزائري المكتوب باللُّغة العربيَّة، مجلة الأثر.
5. جورج يول: (2010م)، التداوُلية، ترجمة: د. قصي العتابي، الدار العربيَّة للعلوم، بيروت، ص84-83 ،81.
6. طه عبد الرحمن، البحث اللِّساني والسيميائي، كلية الآداب والعلوم، الرباط، 1981م، ص302-301.
7. عبد الحليم عيسى: (د.ت)، نظريَّة الأفعال الكلاميَّة نشأتها وتطورها.
8. عثمان بن طالب، البراغماتية وعلم التركيب، ضمن أشغال الملتقى الدولي الثالث في اللسانيَّات، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصاديَّة، المطبعة العصريَّة، تونس، 1985، ص125.
9. فان دايك: (د.ت)، النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي؛ ترجمة: عبد القادر قنيني، دار إفريقيا الشرق، د.ت، ص255.
10. فيليب بلانشيه: (2007)، التَّداوُليَّة من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، ص69.
11. المتوكِّل: (1986م)، دراسات في نحو اللُّغة العربيَّة الوظيفي، دار الثقافة الدار، الدار البيضاء، ص93.
12. محمد مدور: (2014م)، الأفعال الكلاميَّة في سورة البقرة، رسالة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ص33.
13. مسعود صحراوي: (2005م)، التَّداوُليَّة عند العلماء العرب دراسة تداوُليَّة لظاهرة «الأفعال الكلاميَّة» في التراث اللِّساني العربي، دار الطليعة - بيروت، لبنان، ط1، ص5.
14. نصيرة غماري: (د.ت)، نظريَّة أفعال الكلام عن أوستين.
15. يوسف الكوفحي: (2016م)، التلميح بالأفعال اللغويَّة غير المباشرة في الخطاب القرآني: سورة المائدة أُنموذجًا، دراسات العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة: ملحَق 4، مج 43.

المراجع الأجنبيَّة:

- J.L. Austin: Quand dire, c’est faire/traduction: Jilles Lane: Editions du seuil 1970, p112 et suite.
- J. Austin, Quand dire c’est faire, Ed du seuil, Tra: Gille lane. paris, 1970, p124.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

مفهوم المَلَكة لابن خلدون وتطبيقها في تعليم اللُّغة العر بية وتعلُّمها للناطِقِينَ بغيرها: دراسة وصفيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا

الدكتور/ محمد تاتا توفيق
معهد الإخلاص للتربية الإسلاميَّة الحديثة إندونيسيا

mtata66@gmail.com

الخلاصة:

ستكون مناقشة تعلم اللُّغة العربيَّة للمتحدثين الأجانب أكثر ملاءمةً إذا تم ذلك من خلال الاهتمام بكيفية تنفيذ عمليَّة التعلُّم في البلدان غير العربيَّة؛ إندونيسيا، على سبيل المثال: دولة ذات أغلبية مسلمة، وهي بالطبع مهتمَّة للغاية بتعليم اللُّغة العربيَّة، وخاصة المؤسَّسات التعليميَّة الإسلاميَّة مثل المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة.

وتأثَّر تجديد تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة بشدة بالنظرية التي عبَّر عنها ابن خلدون بقوله: »والمَلَكات لا تحصل إلَّا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولًا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالًا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة«.

فمن الضروري -للغاية- دراسة كيفيَّة ممارَسة مفهوم المَلَكة في نظام تعلم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها وتنفيذها في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة ابتداءً من المواد التعليميَّة وطُرُق التدريس وتصميم المناهج وربطها بأساليب التدريس الحديثة المدعومة باستخدام التكنولوجيا الرَّقْميَّة المتاحة على نطاقٍ واسعٍ.

تبدأ الطريقة المستخدَمة في هذا النِّقَاش بدراسة النقاط المهمة في تكوين المَلَكة عند ابن خلدون، ثم دراسة كيفيَّة إجراء عمليَّة التعليم والتعلُّم في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة على إطار تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقينَ بها.

تُظهِر نتائجُ هذه الدراسة أن تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة يمكن أن يحقق الكفاءة أو المهارات اللغويَّة الأربع في نفس الوقت: (الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة).

الكلمات المفتاحيَّة: ملَكة – صفة راسخة – المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة – المهارات اللغويَّة – ممارسة.

مقدمة

خلفيات البحث:

المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة هي نوع من أنواع التعليم في إندونيسيا التي تلتزم بتعليم اللُّغة العربيَّة وتدريس العلوم الإسلاميَّة، من وجهة نظر تعليم اللُّغة العربيَّة، يمكن القولُ: إنَّ المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة هي مؤسَّسات لتعليم اللُّغة العربيَّة تنظم تعليم اللُّغة العربيَّة للمتحدثين الأجانب؛ أي المعروف بتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها؛ وذلك لوجودها في دول غير عربيَّة.

يتميز تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة بالعديد من المزايا؛ لأنَّ الطلاب في بيئة تم إنشاؤها من أجل التعليم؛ هذه المزايا من المنظور النظريّ والعمليّ، بالإضافة إلى المنهجيَّة والكتب المدرسيَّة والكتب المساعِدة وإدارة الأنشطة، وكلها يمكن رؤيتها من مُخرَجات التعلُّم في النهاية.

بدأ تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة في الأصل من خلال دراسة قواعد اللُّغة العربيَّة؛ مثل النحو، والصرف، والبلاغة، من خلال حفظ الكتب المدرسيَّة مثل ألفية ابن مالك، وجوهر المكنون، وغيرها من الكتب المماثِلة، ثم كانت هناك جهود لتحسين تدريس اللُّغة بالطرق الحديثة ابتداءً من ثلاثينيات القرن الماضي بالطرق

المباشرة، بَدءًا بتعليم المحادَثة (الحوار) والقراءة والكتابة والاستماع، بالإضافة إلى قواعد اللُّغة العربيَّة؛ مثل النَّحْو والصرف والبلاغة

تم تقديم طريقة تعلُّم اللُّغة العربيَّة هذه مِنْ قِبَل مدرسة دار السلام كونتور الإسلاميَّة الداخليَّة الحديثة في عام (1935م) لتكون دقيقةً وتستمر في النمو حتى الآن تتبعها المؤسَّسات التعليميَّة التي تتبع منهج دار السلام كونتور الإسلاميَّة الداخليَّة التي يصل عددها إلى أكثر من (400)، منتشرة في جميع أنحاء إندونيسيا. (Taufik، 2004)) فتعليم اللُّغة عند كياهي الحاج إمام زركشى يحصل باكتساب المَلَكة اللغويَّة لا بحفظ القواعد، بِناءً على ما طرحه ابن خلدون. (Zarkasyi، 1980)، ومن أجل تطبيق نظريته صمم المناهج المتكاملة بين تعليم اللُّغة وتعليم العلوم الإسلاميَّة، بما فيها من الأنشطة المبرمَجة في المدرسة التي أنشأها في الثلاثينات الماضية.

موضوع البحث ونطاقه:

وفي هذا البحث اختار الباحث العنوان: "مفهوم المَلَكة لابن خلدون وتطبيقها في تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها للناطِقِينَ بغيرها: دراسة وصفيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا".

أهداف البحث:

1. معرفة تطبيق مفهوم ملَكة ابن خلدون في أنشطة تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة.
2. التعرُّف علي بناء المنهج الذي يدعم تدريسَ اللُّغة العربيَّة.
3. التطلع إلى مفاهيم تعليم اللُّغة العربيَّة في المستقبل بناءً على أساسيات التدريس الماضية.

أهميَّة البحث:

إن هناك الكثير من التطورات في تعليم اللُّغة العربيَّة بحيث لا تُركِّز على الأهداف، وتميل إلى أن تكون جزئيَّة للغاية؛ فهناك حاجة إلى صورة لتعليم اللُّغة بسيطة، ولكن متَّسِقة في تنفيذها، ثم يمكن استخدام عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة التي أثبتَتْ نجاحَها كمثال في ممارَسة تعليم اللغات الأجنبيَّة للمتحدثين الأجانب بشكل شامل، الشيء الرائع أن هذه المناقشة مهمة من أجل تحسين تدريس اللُّغة العربيَّة في المستقبل، خاصَّة في البلدان غير العربيَّة.

إشكاليات البحث:

1. هل يمكن تطبيق مفهوم ملَكة ابن خلدون في تعلُّم اللُّغة العربيَّة في الدول غير العربيَّة؟
2. كيف تطبق هذا المفهوم في عمليَّة التدريس؟
3. ما أهم الأشياء التي يجب أن تحظى بالاهتمام في مفهوم المَلَكة وإعداد منهج التدريس؟

المنهج المتَّبَع في البحث:

المنهج المستخدَم في هذه الدراسة هو منهج وصفي؛ يبدأ بعرض مفهوم ملَكة ابن خلدون، ثم متابعة عمليَّة التعليم والتعلُّم في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة؛ من خلال طريقة المراقَبة التشارُكيَّة، وكذلك دراسات المناهج ودراسات برامج وأنشطة المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة المتعلِّقة بتعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة بطريقة تحليليَّة، وفي الأخير تحليل وتفسير المعلومات والبيانات التي تم جمعها نوعيًّا للوصول إلى النتائج.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات والأبحاث حول تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة، بما في ذلك تلك التي أجراها Dihyatun Masqon بعنوان: "مؤسَّسة دار السلام كونتور ودورها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها بمعهد كونتور نموذجًا"، وفيه بحث شامل في وصف إجراء تعليم اللُّغة العربيَّة بمدرسة دار السلام كنتور الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة، كرائد في تجديد تدريس اللُّغة العربيَّة في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة، لكنَّ الكاتب لم يربطها بمفهوم الملَكة لابن خلدون، وهو مفهوم أساسيّ لتصميم المنهج الدراسيّ في تلك المدرسة (Masqon، 2014)).

كما أجريت أيضًا مناقَشةٌ مماثِلةٌ مِنْ قِبَل عبد الحافظ زيد، الذي سلَّط الضوءَ على نظريَّة الوحدة في تدريس اللُّغة العربيَّة؛ فإن نظريَّة الوحدة التي يستخدمها تختلف عن تلك التي يفهمها ويطورها خبراء تعلم اللُّغة؛ لأن المعلوم أن تعليم اللُّغة في تلك المدرسة تستخدم نظريَّة الفروع ضد الوحدة، كما يسلط الضوءَ على طُرُق التدريس بالطرق

المباشِرة في بحثه بالعنوان: **"مركز الدورات والتدريبات بجامعة دار السلام كنتور في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها"** (زيد ومليانتو، 2021)

وفي بحثها بعنوان: **"طُرُق تعليم اللُّغة العربيَّة ومنهجه بمعهد الأمين برندوان سومنب مادورا"** Hamilah، Nurul Afid)، و2020 ،Nikmah). فبِناءً على تلك الدراسات السابقة فهذا البحث يُعَدّ بحثًا جديدًا لم يسبق إليه أحد في مجاله.

وأما المبحث في نظريَّة ابن خلدون في تعليم اللُّغة العربيَّة فهناك ورقة قصيرة لأحميدة العوني بعنوان: **"منظور ابن خلدون في اكتساب اللُّغة"**، وهي تبحث عن مفهوم المَلَكة، ثم طريق اكتساب اللُّغة، واهتمَّت بطريق الفَهْم والاستعمال للُّغة (العوني، 2013)، كما اهتم عبد الله شريط في كتابه **"نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون في الاجتماع والسياسة والثقافة"**، في البحث عن المَلَكة وإتقان اللُّغة (شريط، 1984)، ولم يبحث عن تطبيقها في المنهج الدراسيّ وإجرائها في التعليم، فمن هذه الوجهة رأى الباحث أن البحث في مجال تطبيق نظريَّة ابن خلدون في تعليم اللغة العربيَّة بالمدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة شيءٌ جديدٌ يَلزَم معرفتُه وبحثُه.

البحث

لمحة عن نظام المدرسة الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة:

تم إدخال نظام المدرسة الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة في إندونيسيا في عام (1926م)، مِنْ قِبَل المؤسِّسين الثلاثة وهم: KH Ahmad Sahal وKH Zaenuddin Fanani وKH Imam Zarkasyi، وكانت الفكرة الأوليَّة من إنشائها هي الاستجابة للحاجة إلى العلماء الذين يُمكِنُهم إتقان اللغتين العربيَّة والإنجليزيَّة حتى يتمكَّنوا من التواصُل دوليًّا والقدرة على نقل أفكارهم في المحافل الدوليَّة.

تُسمَّى "مدرسة داخليَّة إسلاميَّة حديثة"؛ لأنَّه يوجد في هذه المدرسة الداخليَّة الإسلاميَّة إصلاحات في تدريس اللُّغة العربيَّة؛ من حيث المنهجيَّة والنظام؛ إذ كان النموذج القديم لتعليم اللُّغة العربيَّة في المدرسة الداخليَّة الإسلاميَّة يبدأ بتدريس قواعد اللُّغة العربيَّة وحفظها، وعدم الاهتمام بتعليم مهارات التحدُّث، ففي المدرسة التي تُسمَّى دار السلام، تقوم بتدريس ممارَسة التحدُّث باستخدام الطريقة المباشِرة في المرحلة الأولى ابتدائيًّا، والهدف منها أن يكون الطلاب قادرين على التحدُّث باللُّغة العربيَّة في حياتهم اليوميَّة، ويتمثَّل الإنجاز المستهدَف للخريجين في أن يكونوا قادرينَ على التواصُل باللغتين العربيَّة والإنجليزيَّة، وأن يكونوا قادرينَ على قراءة الكتب باللُّغة العربيَّة كمصدر للمعرفة الدينيَّة الإسلاميَّة، وأن يكونوا قادرينَ على قراءة الكتب الإنجليزيَّة كمصدر أوسع للمعرفة.

بعد العمل لِمَا يَقرُب من قرن من الزمان، أسَّس خريجوها العديدَ من المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة اتباعًا لنظام التدريس لمدرسة دار السلام الإسلاميَّة الداخليَّة الحديثة كونتور، ويبلُغ عددُها حاليًا حوالي (500) مؤسَّسة منتشرة في جميع أنحاء إندونيسيا، بنفس الرؤية والرسالة والمنهج.

مفهوم المَلَكة لابن خلدون:

بدأ ابن خلدون قبل بحثه عن اللُّغة وتعليمه بنظرية الصناعة والمَلَكة، وقال في الصناعة: "اعلم أن الصناعة هي ملَكة في أمر عمليّ فكريّ، ونقلها بالمباشَرة أوعب لها وأكمل؛ لأن المباشَرة في الأحوال الجسمانيَّة المحسوسة أتم فائدةً" (خلدون، 1979)، ويُقصَد بالصِّناعَة كلُّ عِلم أو فنّ مارسَه الإنسانُ حتى يمهر فيه، ويصبح حرفةً له (قاموس معجم المعاني متعدد اللُّغات، بلا تاريخ)

وبعد ذلك بيَّن ابن خلدون تقسيم الصناعة إلى ما يختص بأمر المعاش ضروريًّا أو غير ضروري، وإلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصية الإنسان من العلوم والسياسة؛ ومن الأول الحياكة والجزارة والنجارة والحدادة وأمثالها، ومن الثاني الوراقة؛ وهي معاناة الكتب بالانتساخ والتجليد، والغناء والشِّعر وتعليم العِلْم وأمثال ذلك، ومن الثالث الجندية وأمثالها. (خلدون، 1979)؛ فمن هنا نرى أن تعليم العلم بما فيه من تعليم اللُّغة العربيَّة يدخل في مجال الصناعة ما يختص بالأفكار

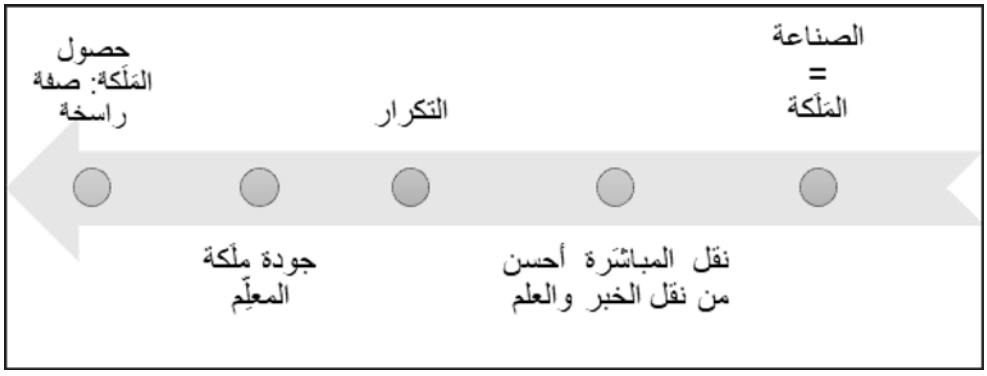
ولما كانت الصناعة تُعَدّ من المَلَكة فأوضح معنى المَلَكة كما يأتي: "المَلَكة هي صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرةً بعد مرة أخرى، حتى ترسخ صورته، وعلى نسبة الأصل تكون المَلَكة، ونقل المعينة أوعب وأتم من

نقل الخبر والعلم، فالمَلَكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من المَلَكة الحاصلة عن الخبر، وعلى قدر جودة التعليم وملَكة المعلم يكون خلق المتعلِّم في الصناعة وحصول المَلَكة" (خلدون، 1979)

إلى هذا الحد فنستخرج العناصر منها: الصناعة – والمَلَكة في أمر عملي فكري: جسماني محسوس – ونقلها بالمباشَرة أكمل – صفة راسخة – حصل باستعمال الفعل – تكرار- نقل المعينة أوعب من نقل الخبر والعلم – جودة ملَكة المعلم – حصول المَلَكة. ويتضح ذلك في الرسم الآتي:

رسم توضيحي ٢

في بيان مفهوم المَلَكة واكتسابها



مفهوم مَلَكة اللُّغة:

بعد محاولته عن الصناعة والمَلَكة أدخل اللُّغة إلى نوع من المَلَكة الصناعيَّة كما في العبارات الآتية:

أن اللُّغة ملَكة صناعيَّة: اعلم أن اللغات كلها ملَكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملَكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام المَلَكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، إنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت المَلَكة التامَّة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يُطبِّق الكلامَ على مقتضى الحال، بلغ المتكلمُ حينئذ الغايةَ من إفادة المقصود للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والمَلَكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر؛ فتكون حالًا، ومعنى الحال أنَّه صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملَكة؛ أي: صفة راسخة (خلدون، 1979)

فنظرية ابن خلدون في اللُّغة: أنه لا يرى اللُّغة من ناحية المفردات، ولكن اهتم بالتعبير والقدرة عليه، مع مراعاة التأليف وفقَ مقتضى الحال، وإفادة المقصود للسامع.

لذلك فإنَّ إتقان اللُّغة عنده يحصل بالممارَسة لا بحفظ القواعد؛ حيث إن صناعة العربيَّة إنما هي معرفة قوانين ملَكتها ومقاييسها الخاصَّة، ولكنَّ معرفة هذه القوانين بدون تطبيق هي بمثابة مَنْ يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملًا؛ مثل أن يقول بصير بالخياطة غير مُحكِم لملَكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفقي الثوب مجتمعين ويخرجها من الجانب الآخَر بمقدار كذا.... ويعطي صورة الخياطة وأعمالها، وهو إذا طُولِبَ أن يعمل ذلك بيده لا يُحكِم منه شيئًا. (شريط، 1984)

تعليم اللُّغة وتعلُّمها:

وقال في تعليم اللُّغة: إلا أن اللغات لمَّا كانت ملَكات -كما مرَّ- كان تعلُّمُها مُمكِنًا، شأن سائر الملَكات، ووجهُ التعليم لمن يبتغي هذه المَلَكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم؛ من القرآن، والحديث، وكلام السلف، ومخاطَبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولَّدين أيضًا في سائر فنونهم، حتى يتنزَّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلةَ مَنْ نشأ بينهم، ولَقِنَ العبارةَ عن المقاصد منهم. (خلدون، ١٩٧٩م)، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عمَّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه

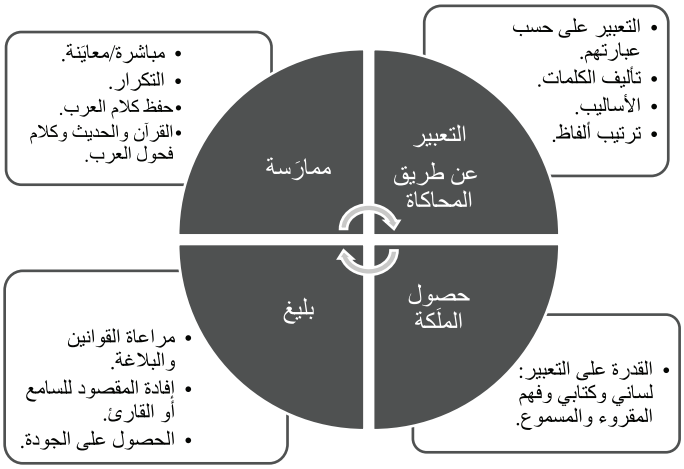
وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه المَلَكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخًا وقوةً... وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظمًا ونثرًا. (خلدون، 1979)

لقد تنبَّه ابنُ خلدون إلى أهمية الاستعمال؛ فجعله حدًّا فاصلًا بين مصطلحين؛ هما صناعة اللُّغة العربية ومَلَكة اللُّغة العربية؛ فمعنى صناعة العربية أن يمتلك المتعلِّم قوانين اللُّغة من إعراب ونحو، وأن يحفظ كلام العرب، لكِنْ دونَ تطبيق ذلك في كلامهم، فهذه لا تُسمَّى عندَه ملَكة، بل صناعة، وحين يستعمل المتعلِّمُ المحفوظَ والمفهومَ، فهو عندئذ يملك المَلَكة اللغوية، وقد أجاد ابن خلدون في شرح الفرق بين الصناعة والمَلَكة بالتمثيل بمثال حسيّ؛ إذ اعتبرَ مَنْ لا يستعمل اللُّغة وهو يعرف قوانينها كمن يعرف قوانين الخياطة والنجارة معرفةً نظريةً؛ فيصف ما ينبغي القيام بها في الصناعتين، لكن إذا طولب بأن يُطبِّق معرفتَها النظريةَ عجَز (السعد، 2023)

ويمكن توضيح ذلك مع الاستعانة بالرسم الآتي:

رسم توضيحي ٢

مفهوم مَلَكة اللُّغة واكتسابها



إجراء مفهوم المَلَكة في تعليم اللُّغة العربيَّة:

في مناسَبات مختلفة، أعرب مدير مدرسة دار السلام الإسلاميَّة الداخليَّة كونتور دائمًا عن أن تعلُّم اللُّغة العربيَّة أمرٌ سهلٌ طالما يتم ممارسته واستخدامه بشكلٍ مباشِرٍ في المحادَثات اليوميَّة؛ فيجب أن يستمر التدريب حتى الحصول على المَلَكة؛ لذلك ليست هناك حاجة للترجمة من الإندونيسية إلى العربيَّة أو الإنجليزيَّة؛ لأن كل المفردات تم إتقانها، في الواقع، فإن إتقان مفردات يوميَّة من (500) كلمة يمكن أن تتحدث بالفعل باللغة التي تتم دراستها، وستتطور المفردات الأخرى في وقت لاحق وَفقًا لمستوى النصوص المقروءة والحاجة إليها.

كما ذكَر KH Imam Zarkasyi في كثير من الأحيان: "أن تعلُّم لغة أجنبية هو مثل تعلُّم الخياطة، يجب أن يتم ممارستها، فمن يتعلم الخياطة لا يمارس أبدًا تقطيع القماش، ثم لا يدير ماكينة الخياطة لبَدْء الخياطة فلن يتمكَّن من الخياطة أبدًا، وفي الممارَسة العَمليَّة، ربما قد تحدُث أخطاء، لا شيء، لاحقًا سيُصلحها شخصٌ ما ويعلمها" (Zarkasyi، 1980). تلك العبارات أعلاها هي الربط بين خَلْق نظام التعاليم والتعلُّم في مدرسة دار السلام ومفهوم المَلَكة لابن خلدون في تعلُّم اللُّغة وتعليمها.

بعد المحاولة في مفهوم المَلَكة وعلاقتها بالملكة اللغويَّة، وطريق اكتسابها، سوف يحاول الباحثُ الاطلاعَ على تطبيقها في واقعيَّة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في المدارس الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا.

تصميم المناهج الدراسيَّة:

بِنـاءً على أسـاس اكتسـاب الملَكـة فقـد صمَّـم KH Imam Zarkasyi المنهـج الـدراسيّ في مدرسـته دار الـسلام منهجًـا متـكامِلًا عـن طريـق الجمـع بين منهـج تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، ومنهـج الدراسـات الإسلاميَّـة؛ فالمناهـج المصمَّمـة يكـون المنهـج في تعليـم اللُّغـة يدخـل في العلـوم اللغويَّـة: نحـو الكتابـة الإملائيَّـة، والخطيـة في جميـع المسـتويات الدراسـيَّة، وكذلـك تمريـن اللُّغـة للمسـتوى الأول، والثـاني، والثالـث؛ وذلـك في كتابـه المُسـمَّى بـدروس اللُّغـة العربيَّـة، الـذي ألَّفَـه هـو نفسـه، وهـذا الكتـاب يضمـن المـواد المحسوسـة التـي شـهدها التلاميـذُ حولَهـم يوميًّـا؛ مثـل مـا وجـدوه في الغرفـة الدراسـيَّة: السـبورة، والمكتـب، والكـرسي، والقلـم، والقرطـاس، وغيرهـا؛ فيـدرب المـدرِّس بأنمـاط الأساسـيَّة في التعـبير مسـتعِينًا بتلـك المـواد المحسوسـة عـن طريـق المبـاشَرة في اسـتخدامها في الـكلام؛ كأن يسـأل المـدرِّس: مـا هـذا؟ وهـو يعـرض القلـم. ويكـرر التلميـذ ذلـك السـؤال: مـا هـذا؟ فيجيبـه المـدرِّس: هـذا قلـم، ثـم يكـرر التلاميـذ إجابـة المـدرِّس، وهكـذا جـرت في الباقيـات مـن الموضوعـات، ثـم أجـرت التمرينـات كما في الكتـاب المقـرَّر، وفي الواقـع الحـالي تعـم اسـتخدام الكتـاب دروس اللُّغـة العربيَّـة المذكـور في المـدارس الداخليَّـة الإسلاميَّـة الحديثـة التابعـة لمنهـج مدرسـة دار الـسلام كنتـور؛ ففـي المرحلـة الأولى تعطـي المدرسـة حصـة أكثر ممَّا سـواها، وهـي (7) حصـص دراسـيَّة في الأسـبوع، وفي المرحلـة الثانيـة والثالثة "تمريـن اللُّغة" عـن هـذا الطريـق تُخصَّـص لهـا حصتـان في الأسـبوع، ووجـه KH Imam Zarkasyi المـدرِّسين بالإكثـار مـن التدريبـات والتمرينـات في تدريسـهم هـذه المادة الدراسـيَّة.

وأُدخـل درس المحفوظـات كذلـك في العلـوم اللغويَّـة، ويُبتـدأ تدريسـها في السـنة الأولى إلى السادسـة والمـادة لهـذا الـدرس مأخـوذة مـن كلام العـرب؛ كالحِكَـم والأشـعار العربيَّـة، والخُطَـب والقصائـد؛ ممَّا فيهـا مـن النصائـح والمواعـظ الحسـنة؛ مـا يدفـع النشـاط في طلـب العلـم وغـرس الأخـلاق المحمـودة مثـل أقـوال الإمـام الشـافعي، والبوصـيري وغيرهـما، ومـن هـذا الـدرس أفـاد الدارسـون دروس الأخـلاق ومحاسـن السـلوك واللُّغـة العربيَّـة معًـا: حفـظ كلام العـرب، واكتسـاب التعبـير العـربيّ عـن طريـق محـاكاة الأسـاليب والتراكيـب وجـودة التأليـف في العبـارة.

وأمـا المطالَعـة فتـدرس في المرحلـة الثانيـة إلى السادسـة والكتـب المسـتخدَمة هـي قـراءة "الرشـيدة" ألَّفَـه عبـد الفتـاح صبري، وعلي عمـر، وهـو كتـاب قديـم طُبِـع عـامَ (1954م) بمصر، واسـتخدم لمسـتوى الابتدائيـة، ويـدرس في مسـتوى الثانويَّـة والمتوسـطة بإندونيسـيا، وفي المدرسـة الداخليَّـة الإسلاميَّـة الحديثـة تـدرس في السـنة الثانيـة إلى الرابعـة، وأمَّـا درس المطالَعـة للصـف الخامـس والسـادس فمأخـوذ مـن المقتبَسـات مـن الكتـب الكلاسـيكيَّة والمعـاصِرة.

وفي علـم النحـو اسـتُخدم كتـاب "النحـو الواضـح"، كما في البلاغـة يُسـتخدَم كتـاب "البلاغـة الواضحـة" لـعلي الجـارم ومصطفـى أمين، ويبـدأ تدريسـه في الصـف الثـاني إلى الصـف السـادس للنحـو والصـف الرابـع إلى السـادس للبلاغـة، وأمَّـا علـم الصرف فيُـدرس في الصـف الثـاني والثالـث، وتاريـخ أدب اللُّغـة يـدرس في الصـف الخامـس، والسـادس، والكتـاب المُقـرَّر لهـذ الـدرس هـو "الوسـيط في الأدب العـربيّ وتاريخـه"، للشـيخ أحمـد الإسـكندري، ومصطفـى عنـاني، ثـم الأخير كَشْـف المعجـم؛ حيـث يَـدرُس الطالـب كيفيَّـة فتـح المعجـم؛ كالمنجـد، واختيـار الألفـاظ والمعـاني المناسِـبة، وهـذ يُـدرس في الصـف الرابـع. (قسـم تطويـر المناهـج معهـد دار الـسلام كنتـور، 2019)

وفي جانـب العلـوم الإسـلاميَّة والعامَّـة منهـا: القـرآن الكريـم، وعلـوم القـرآن، والتجويـد، والتفسـير، والترجمـة، والحديـث، ومصطلـح الحديـث، والفقـه، وأصـول الفقـه، والفرائـض، والتوحيـد، والديـن الإسـلامي، والأديـان، وتاريـخ الإسـلام، والعلـوم العامَّـة منهـا: المنطـق، وعلـم التربيـة. ولغـة التدريـس في جميـع المـواد المذكـورة كلهـا بالعربيَّـة، وكذلـك الكتـب المقـرَّرة كلهـا بالعربيَّـة (Masqon، 2014)). كـما يتَّضِـح في الجـدول الآتي:

الجدول ١

المنهج الموحَّد بين اللغويات والدراسات الإسلاميَّة والعلوم

العلوم الإسلاميَّة	الفصل الدراسيّ	لغة التدريس	العلوم اللغويَّة	الفصل الدراسيّ	لغة التدريس
القرآن/علوم القرآن	1و 6 /2	العربيَّة	الإملاء	1و2و3و4	العربيَّة
التجويد	1 و2	العربيَّة	تمرين اللُّغة	1و2و3	العربيَّة
الترجمة	2 و3 و4 و5	العربيَّة	الإنشاء	2و3و4و5و6	العربيَّة
الحديث	1 و2 و3 و4 و5 و6	العربيَّة	المطالَعة	2و3و4و5و6	العربيَّة
مصطلح الحديث	4 و5 و6	العربيَّة	علم النحو	2و3و4و5و6	العربيَّة
الفقه	1 و2 و3 و4 و5 و6	العربيَّة	علم الصرف	2و3	العربيَّة
أصول الفقه	3 و4 و5 و6	العربيَّة	البلاغة	4و5 و6	العربيَّة
التفسير	3و4 و5 و6	العربيَّة	الخط	1 و2 و3 و4	العربيَّة
الفرائض	3	العربيَّة	المحفوظات	1 و2و 3 و4 و5 و6	العربيَّة
التوحيد	1 و2و3 و4	العربيَّة	تاريخ أدب اللُّغة	5و6	العربيَّة
الدين الإسلامي	3 و4	العربيَّة	كشف المعجم	5	العربيَّة
مقارَنة الأديان	5	العربيَّة			
التاريخ الإسلامي	1 و2 و3	العربيَّة			
آيات الأحكام	6	العربيَّة			
العلوم العامَّة					
علم التربية والتعليم	3 و4 و5 و6	العربيَّة			
علم المنطق	6	العربيَّة			

مـن الجـدول السـابق يتَّضِـح أن تصميـم المناهـج الدراسـيَّة مبنيَّـة عـلى منظـور ابـن خلـدون في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة واكتسـابها؛ فأسـاس الممارَسـة مثـلًا مضمَّنـة في اسـتخدام اللُّغـة العربيَّـة كلغـة التعليـم لجميـع الـدروس، لُغويَّـةً كانـت أم دراسـةً إسـلاميَّةً، بـل حتـى العلـوم العامَّـة كعلـم التربيـة والمنطـق، ومـن ناحيـة حفـظ كلام العـرب يظهـر في مضمـون النصـوص مـن الكتـب المقـرَّرة المكتوبـة بالعربيَّـة، وكذلـك في دروس المُطالَعـة والمحفوظـات، والنحـو والـصرف، وكذلـك الكتب الإسـلاميَّة وغيرهـا؛ كعلـم التربيـة والتعليـم وعلـم المنطـق؛ فـكل مـن لغـة التدريـس ولغـة الكتـب المقـرَّرة تحمـلانِ التلاميـذَ إلى الجـو والعالَـم العـربيّ أثنـاء الدراسـة، وإضافـةً إلى ذلـك فـمادة "تماريـن اللُّغـة" عـن طريـق المبـاشرة والتكـرار والإكثـار مـن التمرينـات، تُعَـدّ مـن أمثـل الممارَسـة في الـكلام.

ومـن ناحيـة التعبـير فالـدارس يمـارس مـن خـلال عمليَّـة التعليـم والتعلُّـم حيـث المـدرِّس يـشرح ويعـرض الـدرسَ بالعربيَّة، ولا يقبـل الاسـتجابةَ مـن التلاميـذ إلا بالعربيَّـة أيضًـا، وسـوف يناقـش الباحـثُ -تفصيليًّـا- موضوع تطبيـق المناهـج في التعليم.

تطبيق المناهج في التعليم:

يهدف تعليمُ اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة إلى؛ أولًا: تزويد الدارسين بالمهارات اللغويَّة الأساسيَّة التي تمكنهم من ممارَسة اللغة بالطريقة التي يمارسها بها العرب أصحاب اللُّغة. ثانيًا: الوصول بالدارسين إلى مستوى الإتقان اللُّغويّ الذي يستطيع به أن يفهم اللُّغة عندما يستمع إليها، وأن ينطقها نُطقًا صحيحًا، وأن يفهم بها التراث الحضاريّ العربيّ والإسلاميّ، وأن يكتبها بدِقَّةٍ. ثالثًا: أن تكون اللُّغة العربيَّة وسيلة للفَهْم الصحيح لتعاليم الإسلام والثقافة العربيَّة الإسلاميَّة، وتزويدهم بالقِيَم والاتجاهات والمفاهيم الصحيحة للإسلام. رابعًا: تزويد الدارسين بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من استخدام اللُّغة العربيَّة في مجالات الحياة المختلفة، والتي تتطلَّب استخدامَها كلغة للاتصال بالناطقين بالعربيَّة (Masqon، 2014)). وبعبارة ابن خلدون: "الحصول على المَلَكة اللغويَّة".

وفي تطبيق اكتساب المَلَكة اللغويَّة العربيَّة في التعليم يتمثَّل في أُسُس التعليم المتَّبَعة: حيث يبدأ تعليم اللُّغة شفهيًّا؛ لأن تعليم اللُّغة يُعَدّ من اكتساب المَلَكة، واكتسابها يتعلَّق بالممارسة والاستعمال لا بدراسة القوانين اللغويَّة: ما تعلم الطفل اللُّغة من أمه (السعد، 2023). ثم إنه من الممنوع الترجمة؛ فلا يترجم المدرِّس اللُّغة المتعلَّمة إلى اللغة الأم للدارس؛ فلا يترجم إلى اللُّغة الإندونيسية مثلًا، حتى لا يحتاج التلميذ في أثناء الكلام أو الكتابة باللغة الهدف إلى التفكير باللُّغة الأمّ أولًا، ثم يترجم منه أفكارَه، ويعبر عنها باللُّغة الهدف، والأساس التالي هو تعليم العبارات لا الألفاظ؛ فيجب أن تعلم كل كلمة جديدة حسب سياقها؛ حتى يعتادَ الطلابُ استخدامَ كل كلمة في موضعها ومعناها، وأساس الأخير هو الإكثار من التمرينات والتدريبات (Masqon، 2014)).

كما سبَق أن ذكَر الباحثُ أن المنهج الدراسيّ للمدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة يجمع تعليم اللُّغة العربيَّة، ومنهج الدراسات الإسلاميَّة، ومنهج بعض العلوم؛ ففي تطبيقه هناك الخطوات المتَّبَعة في التعليم؛ مما يمكن استقراؤها، وسوف يُقدِّم الباحثُ تلك الخطواتِ لبعض الدروس نختارها: خطوات شرح المفردات، وتدريس المطالَعة والمحفوظات، والفقه نموذجًا، وباقي الدروس تكون خطوات تدريسها على هذا المقياس.

أ. **خطوات شرح المفردات:** الكلمات الصعبة أو الجديدة عند التلاميذ على الطريقة الحديثة.

1. نُطق المدرّس الكلمة التي أراد شرحها نُطقًا واضحًا ثم كتابتها على السبّورة.
2. سؤال المدرّس التلاميذ هل فهموا تلك الكلمة أو لم يفهموا، إذا فَهِمَ بعضُهم يطلب المدرّس أن يشرح التلميذ الذي يفهم للتحقّق من فهمهم الصحيح، وإذا لم يفهموا شرح المدرّس بطريقة صحيحة:
   (1) وضع الكلمة في جملة موضحة للمعنى، إذا لم يفهموا أتى المدرّس بجملة أخرى... وهكذا.
   (2) باستخدام وسائل الإيضاح بجميع أنواعها عند الإمكان: الشيء ذاته أو نموذجه أو صورته، صورة ذلك الشيء، أو صورة على السبورة، أو صورة توضيحيَّة.
   (3) بحركات تدلّ على المعنى (الإشارات).
   (4) وبعد أن ظهَر أنَّهم فهموا، وأن الفرصة متّسعة يجوز للمدرّس أن يطلب من بعض التلاميذ وضع الكلمة الصعبة في جملة ليتأكّد من فهمهم لها، وليس هذا في جميع الكلمات أو في جميع الموادّ، بل الأنسب أن يكون ذلك في درس المحادثة.
   (5) إذا وجَد أنَّهم لم يفهموا بجميع ما ذُكر، يجوز أن يشرح المدرّس معنى الكلمة بالترجمة بالشرطين الآتيين:
      1. أن يكرّر الكلمة العربيَّة (الأجنبيَّة) حتى ترسخ الكلمة الجديدة في أذهان التلاميذ.
      2. أن لا يكرّر الكلمة الإندونيسية؛ حتَّى لا تترسّخ الكلمة الإندونيسية في أذهانهم، لأن الدرس ليس بدرس اللُّغة الإندونيسيّة.

ب. **خطوات تدريس المطالَعة:**

1. المقدمة:

الأسئلة التي توصّل أذهان التلاميذ إلى الموضع عند الإمكان، ثُمَّ كتابة عنوان الموضوع على السبورة.

2. العَرْض – والربط- وأخذ المغزى:

(1) شرح المفردات بالنطق بها وكتابتها على السبورة ثُمَّ شرح معانيها.
(2) وَضْع التلاميذ الكلمات الصعبة في الجُمَل المفيدة، إذا احتاج إلى ذلك لتأكيد الفَهْم.
(3) شَرْح الدرس أو الموضوع مع الربط وتحليله بالمناقَشة، ثُمَّ استنتاج أو أخذ المغزى بالمناقَشة عند الإمكان.
(4) قراءة المدرّس المقالة نموذجًا لقراءة التلاميذ بعد معرفتهم الموضوع في كتبهم.
(5) قراءة التلاميذ واحدًا فواحدًا مع التصويب من المدرّس؛ وذلك بعد تمام الكلام.
(6) قراءة التلاميذ المقالة بصوت خفيض، مع البحث عن المفردات والجُمل المجهولة لتوجيه الأسئلة إلى المدرّس.
(7) الأسئلة من التلاميذ من حيث المفردات، ثُمَّ الإجابة من التلاميذ أو من المدرّس.
(8) قراءة المدرّس أو التلاميذ ما على السبّورة مع التصويب من المدرّس، والتلاميذ يلاحظونه.
(9) كتابة التلاميذ ما على السبّورة في كرّاساتهم وملاحظة المدرّس التلاميذ.
(10) قراءة بعض التلاميذ ما كتبوه في كرّاساتهم للتحقق من صحته، والآخَرون يلاحظون.
(11) قراءة التلاميذ موضوع الدرس قراءة صامتة؛ استعدادًا للإجابة عن الأسئلة التطبيقيَّة بإشراف المدرّس، ثُمَّ يمسح المدرّس السبّورة.

3. التطبيق:
(1) الأسئلة التطبيقيّة عن مضمون الموضوع.
(2) الأسئلة عن معاني المفردات ووضع بعضها في الجُمَل المفيدة.
(3) التكلّم عن المقالة (الموضوع) برُمَّته عند الإمكان.

4. الاختتام: الإرشادات والمواعظ.

ج. خطوات تدريس المحفوظات:

1. المقدمة:

الأسئلة عن الدس الماضي (على قدر الحاجة) ثُمَّ رطبها بموضع جديد.

2. العَرْض:
(1) شرح المفردات على الطريقة الحديثة.
(2) شرح المحفوظات بيتًا فبيتًا، إذا كانت على صورة النَّظْم، وجزءًا فجزءًا إذا كانت على صورة النثر، مع غرس فلسفة الحياة، أو المَثَل الأعلى بالتلخيص، وتوصيل المعنى أو النصيحة إلى أذهان التلاميذ؛ فكأنَّ النصوص الأدبيَّة شاهِد أو دليل على صحّة الملخَّص أو النصيحة، وبعد تمام شرح بيت أو جزء ينطقه المدرِّس ويحاكيه جميعُ التلاميذ، ثُمَّ الكتابة على السّبورة، ثُمَّ قراءة الكتابة، وهكذا يسير المدرِّس في شرح الأبيات أو الأجزاء التالية.
(3) قراءة المدرِّس ما على السّبورة تحقيقًا على صِحَّة الكتابة والقراءة، والتلاميذ يلاحظون.
(4) كتابة التلاميذ ما على السبُّورة تحت ملاحظة المدرّس.
(5) بعد الانتهاء من الكتابة يأمر المدرّس واحدًا أو أكثر بقراءة كتابتهم مع التصويب.
(6) القراءة الصامتة من التلاميذ إعدادًا لتوجيه الأسئلة إلى المدرّس ثُمَّ الأسئلة من التلاميذ في بعض المفردات والإجابة من التلاميذ أو من المدرّس؛ وذلك عند الضرورة.
(7) القراءة الجهرية، ثُمَّ الصامتة؛ إعدادًا لإجابة الأسئلة، والمدرّس يمسح المفردات من على السبّورة.
(8) أمر المدرِّس التلاميذ بإقفال الكرّاسات.

3. التطبيق:
(1) شرح التلاميذ بعض الأبيات عند الإمكان.
(2) المحو التدريجيّ والحفظ التدريجيّ (التحفيظ).

(3) الأسئلة عن معاني المفردات.
(4) الأسئلة عمَّا يتعلَّق بالموضوع.
4. الاختتام: الإرشادات والمواعظ.

٥. خطوات تدريس الفقه:
1. المقدمة: الأسئلة عمَّا يتعلَّق بالدرس الماضي، ثم ربطها بموضوعٍ جديدٍ، أو الأسئلة التي توصِّل أذهان التلاميذ إلى موضوع جديد يعلِّمه المدرّسُ، ثم كتابته على السبورة.
2. العَرْض والربط:
(1) شرح المفردات بالنطق والكتابة، ثم شرح معناها.
(2) الشرح: بيان الموضوع بيانًا أوسعَ ممَّا في الكتاب وأوضح، مع الربط بالمعلومات السابقة، وبالمسائل العامَّة وحلّها بالمناقَشة بوسائل الإيضاح، وكتابة المدرّس النقط الجوهرية من الدرس.
(3) قراءة المدرّس الموضوع للنموذج بعد معرفة التلاميذ الموضوع في كتبهم.
(4) قراءة بعض التلاميذ الموضوع مع التصويب من المدرّس.
(5) قراءة التلاميذ الدّرس بصوت خفيض إعدادًا لتوجيه الأسئلة إلى المدرِّس.
(6) الأسئلة من التلاميذ إلى المدرّس عن المفردات ثم الجُمَل، والإجابة من التلاميذ أو من المدرّس نفسه، إذا رأى المدرّسُ ذلك ضروريًّا.
(7) قراءة المدرّس ما على السبورة تحقيقًا على صحّة الكتابة والقراءة، والتلاميذ يلاحظون.
(8) كتابة التلاميذ ما على السبورة تحت إشراف المدرّس، ثم قراءة كشف الغياب.
(9) بعد الانتهاء من الكتابة يأمر واحدًا أو أكثر بقراءة الكراسات مع التصويب.
(10) قراءة التلاميذ الدّرس بصوت خفيض إعدادًا للتطبيق.
(11) إقفال التلاميذ كتبهم وكرّاساتهم وإدخالها في الأدراج والمدرّس يمسح ما على السبورة.
3. التطبيق:
(1) الأسئلة عن المفردات.
(2) الأسئلة عن مضمون الموضوع.
4. الاختتام: الإرشادات والمواعظ.

مـن خطـوات التدريـس السـابقة يتَّضِـح أن أول مـا اهتمـت بـه المدرسـة هـي خطـوات تدريـس أيـة مـادة كانـت "شرح المفـردات" على الطريقـة الحديثـة، وهـذه الطريقـة هـي كما أرشـد إليـه ابـن خلـدون في طريـق اكتسـاب المَلَكة، وهـي طريقة المبـاشَرة؛ وذلـك بمعنـى أن اللُّغـة المتعلَّمـة إذا حصـل على ملكتـه فتكـون طبيعيَّـة لـدى دارسـيها (شريـط، 1984). ولمَّا كانـت الكتـب المقـرَّرة بالعربيَّـة فتـزداد ثـروة التلاميـذ اللغويَّـة يومًـا بعـد يـوم، وَفـقَ الموضوعـات التـي تعلموهـا، كما تـزداد قدرتُهم في تركيـب الجُمـل والتعـبير عـن مضمـون الموضوعـات مـن خلال المُنَاقَشـات الجاريـة في عمليَّـة التعليـم والتعلُّـم.

ومـن الخطـوات بعدهـا في خطـوة العـرض والشرح لـلمادة الدراسـيَّة؛ ففـي جميـع الـدروس يشرح المـدرِّسُ باللُّغـة العربيَّـة، وفي نفـس الوقـت يتعلـم التلاميـذ مهـارة الاسـتماع والقـراءة والكتابـة والتعـبير كلهـا بجانـب اكتسـاب المعلومـة مـن مضمـون الكتـب؛ وذلـك يعنـي أن عمليَّـة التعلُّـم والتعليـم تشـمل اكتسـاب المهـارات والمعلومـات معًـا (يونـس، ١٩٨٠)، وهـذا يخلـق في نفوسـهم الطبيعـة العربيَّـة كأنهـم عاشـوا في البلـدان العربيَّـة، لا في إندونيسـيا مـثلًا، وكذلك جـرت العادة اللغويَّـة وملَكتهـا في خطـوة الحـوار والتطبيـق؛ فالحـواسّ الإنسـانيَّة؛ كالـعين، والأذن، واللسـان، واليـد، كلهـا مشـتغلة في اكتسـاب اللُّغـة طبيعيًّـا، كما ظهـرت في الخطـوات التعليميَّـة؛ فالـعين للقـراءة والمشـاهَدة مـن الـنماذج التـي عرضهـا المعلم، والأذن للاسـتماع، واللسـان للنطـق، واليـد للكتابـة، كما يشـتغل العقـل في اختيـار وجَمْـع المعلومـات وحـلّ المشـكلات وأخـذ القـرار والإبـداع (توفيـق، 2023).

بالإضافـة إلى مـا ذكرنـا: "إن إتقـان اللُّغـة يحصـل بالممارسـة لا بحفـظ القواعـد"، فاختـارت المدرسـةُ في تعليـم القوانـين اللغويَّـة كتـاب النحـو الواضـح؛ لأن هـذا الكتـاب يُعَـدّ مـن أنسـب الكتـاب في تعلُّـم النحـو؛ حيـث يَسـتخدِم طريقـةً جديـدةً

في التعليم: بدأ بالأمثلة، تلاها البحثُ والاستنتاجُ؛ فالطالب يُتابِع الأمثلةَ، ثم يقوم بتحليلها؛ للحصول على القاعدة العامَّة (من الخاصّ إلى العامّ)، وكذلك في تعليم البلاغة، وفي الكشف في المعجم لا يَقبَل المدرِّس المعاجم "العربيَّة – الإندونيسية"، وإنَّما "المعجم العربيّ-العربيّ"؛ كالمنجد، ولسان العرب، مثلًا؛ وذلك للحصول على تمام الممارَسة اللغويَّة.

وللمزيد من المعلومات فإنَّ المدرسة وضَعَت الصفات الواجبة للمدرِّس في تدريسه؛ كطلاقة اللسان، وسلاسة الكلام مع فصاحته وملاءمته لمدارك التلاميذ، وكأنْ يكون له صوتٌ رزينٌ واضحٌ، والقدرةُ على اختيار الموضوع التربويّ المناسب لمدارِكِ التلاميذِ، والتبحُّر في اللُّغة، والمهارة في استعمال وسائل الإيضاح، والمهارة في بيان معاني الكلمات الغامضة عند التلاميذ؛ إمَّا بوضعها في الجملة المفيدة التي تُوضِّح معناها أو باستعمال وسائل الإيضاح، وكذلك المهارة في تلخيص مضمون الموضوع بعبارة صحيحة واضحة ملائمة لمستوى معلومات التلاميذ، والمهارة في بيان الجُمَل أو العبارات الصعبة عند التلاميذ، وغزارة معلوماته المتعلّقة بموضوع الدرس، والمهارة في استعمال أنواع أدوات الاستفهام، والمهارة في اختيار الموضوع المناسب التربويّ، والمهارة في ترتيب عناصر الدرّس، والقدرة على جعل التلاميذ يتكلّمون ويعبّرون عمَّا شاهَدُوه من الوقائع والأحوال (يونس، 1980)، وهذه الصفات كلها تُوافِق دورَ جودة ملَكة المعلم في اكتساب المَلَكة السابق ذِكرُها.

ولمَّا كانت لغة التعليم والتعلُّم بالعربيَّة، وكذاك الكتب المقرَّرة معظمُها بالعربيَّة؛ فاللغة المستخدَمة في التقييم كذلك بالعربيَّة شفاهيًّا كان التقييم أم كتابيًّا.

تطبيق المناهج في الأنشطة المبرمَجة (الأنشطة الدافعة في تعليم اللُّغة):

إضافةً إلى عمليَّة التعليم والتعلُّم داخل الفصل الدراسيّ فهناك الأنشطة المتَّبَعة من أجل ممارَسة اللُّغة العربيَّة، تلك الأنشطة جرت بشكلها عمومًا في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة؛ ومن تلك الأنشطة:

1. جَعْل العربيَّة لغةَ الاتصال لطلاب المدرسة والمدرسين في حياتهم اليوميَّة خارج الفصل وداخله.
2. تزويد المفردات الصباحي؛ يعني أن يُزوِّد أو يُوجِّه المعلمُ الطلابَ لأنْ يكون لديهم القدرة على نُطق المفردات وفَهْم معناها، ومعرفة طُرُق الاشتقاق، واستخدامها في تركيب لُغويّ صحيح، مع مراعاة المناسَبة، وتجري هذه الفعاليَّات يوميًّا بعد صلاة الصبح إلى الساعة السادسة صباحًا.
3. الحوار الصباحي يعني أن يُؤدَّى قدرَ عشر دقائق – خمس عشرة دقيقة أمامَ الفصل قبلَ موعد وقت الدرس في الحصة الأولى.
4. تشجيع اللُّغة العربيَّة؛ يعني برنامجًا إضافيًّا يُلقِيه مشرفُ اللُّغة.
5. التدريب على الخطابة؛ حيث يُقسَّم الطلاب إلى عدة فِرَق لأداء المحاضرة بالعربيَّة أسبوعيًّا.
6. مشاهدة الأفلام العربيَّة.
7. المحاضرة العامَّة بالعربيَّة يُلقيها النَّاطِقونَ بها من الأساتذة الذين هم من الناطقين بالعربية، على النسخة الحضوريَّة أو الإلكترونيَّة وتكون فعالياتها سنويًّا.
8. كتابة الأوراق العِلميَّة: ويُمكِّن هذا النشاطُ الطلاب من كتابة الأوراق العِلميَّة بشكل منهجي، وكما يمكن للطلاب استنتاج أفكار الشخصيَّة/ العالِم، ويمكن للطلاب اقتباس الآراء بشكل نقدي.
9. مسابَقة الدراما باللُّغة العربيَّة: وأهدافها تدريب كتابة السيناريوهات الدرامية، وكمكان لممارَسة اللُّغة في الدراما، وممارَسة التمثيل، يُمكن للطلاب لَعِب الشخصيَّات في الدراما.
10. الأسبوع العربيّ والإنجليزي وتطبيقه مطلوب من كل طالب، للتواصُل باللغتين العربيَّة والإنجليزيَّة حسبَ جدول أسبوع اللُّغة الإنجليزيَّة والعربيَّة.
11. توظيف الطالب بكتابة الإنشاء اليوميّ أو الأسبوعي.
12. تحرير المجلة/ الصُّحُف الحائطية بالعربيَّة تحتَ إشراف المدرِّسين.

فمن خلال استقراء تصميم المناهج الدراسيَّة، وإجراءات عمليَّة التعليم والتعلُّم، وتنظيم الأنشطة المبرمَجة خارجَ الفصول المدرسيَّة، يظهر أن مفهوم المَلَكة لابن خلدون يُؤثِّر كثيرًا في النظام التعليميّ المتَّبَع في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا.

كما تُنبِّئنا المعطياتُ السابقةُ أن المدرسة تهتم اهتمامًا كبيرًا بحفظ كلام العرب؛ لِمَا فيه من دروس المحفوظات المأخوذة من أشعارهم وكلامهم الحكيم، وكذلك في درس الحديث والتفسير للصف الأول؛ حيث يتم إجراء التعليم لهذين الدرسين حفظ الأحاديث والآية القرآنيَّة بعد شرح مضمون معانيها ودلالتها، وفَهْم المضمون تظهر في باقي الدروس لُغويَّةً كانت أم إسلاميَّةً أم عِلميَّةً عن طريق الذي ذكرَه الباحثُ تُعَدّ من ممارَسة اللُّغة العربيَّة نُطقًا وتعبيرًا وكتابةً واستماعًا بحد مباشر، وعدم ترجمتها إلى الإندونيسية، فازدادت بذلك ثروةُ التلاميذ اللغويَّة من المفردات وأساليب التعبير والمصطلحات العِلميَّة حسبَ الدروس المتعلَّمة، في درس المنطق؛ على سبيل المثال: تعلُّم الطالب قوانين التفكير الصحيح من جانب، وتعلم المصطلحات المنطقيَّة من جانب آخَر؛ فتظهر الصلة بين اللُّغة والمواد الأخرى صلة وثيقة؛ إذ لا يستطيع الطالب أن يستوعب المواد الأخرى ما لم يكن قادرًا على فَهْم اللُّغة نفسها (الغول، 2009)

على الرغم من أن المدرسة تستخدم نظريَّة الفروع في تعليم اللُّغة كما هو المرسوم في المناهج الدراسيَّة، ولكنَّها في تطبيقها يكون تدريسها في الصف الثاني، ولا يدرس في بداية التعلُّم اللُّغة في الصف الأول مثلًا، كأن التدريس في الصف الأول يعتبر من نظريَّة الوحدة، إلا أن المعلم لا يشير على تلك القوانين اللغويَّة من ناحية علم النحو والصرف، وإنَّما يعتمد على صحة الأنماط والعبارات شفويًّا نموذجيًّا، وتدريبها على سبيل المحاكات والتكرار، ومن ناحية طرائق التدريس فاستخدَم المدرِّسُ طريقةَ المباشَرة والسمعيَّة الشفويَّة والاتصاليَّة، فتلك هي الطرائق الأنسب لاكتساب المَلَكة.

ومن ناحية البيئة اللغويَّة العربيَّة: حيث يتم توفير وتهيئة البيئة اللغوية من خلال عمليَّة التعليم والتعلُّم، وكذلك من خلال الأنشطة المبرمَجة؛ ممَّا يدعم الطلابَ في اكتساب اللُّغة العربيَّة، كما شاهدنا في البرنامج المرسوم مِنْ جَعْل اللُّغة المتعلَّمة لغةَ الاتصال، وتوظيف الإنشاء اليوميّ ومحاضرة العامَّة، والتمثيل المسرحيّ التي ينظمها الطلبة، وهكذا جرت تلك الأنشطةُ الباقيةُ، فكلها يدعم الطلبة في اكتساب العربيَّة.

فبالجملة يمكن اعتبار أن تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها بِناءً على أساس اكتساب المَلَكة يتمثَّل في خَلْق العادة الجديدة؛ وهي الاتصال بما فيها من النطق والاستماع والقراءة والكتابة، تلك العادة اللغويَّة التي سمَّاه ابن خلدون بالمَلَكة، واكتساب العادة الجديدة (العادة الاتصاليَّة بالعربيَّة) يتطلب ترك العادة القديمة (الاتصال باللغة الأم)؛ وذلك يحتاج إلى أخذ القرار؛ يعني القرار بترك اللغة الأم (Duhigg، 2012))، ثم البَدْء بالعادة الجديدة؛ بهدف اكتسابها؛ وهي الاتصال بالعربيَّة، كما رأت المدرسة السلوكيّة أن اللُّغة مجموعة عادات، فعلى المدرّس أن يعلّم اللُّغة ذاتها، لا أن يعلّم معلوماتٍ عن اللُّغة، واللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابُها، ولا الأنماط اللغويَّة المعياريّة.

الخاتمة

نتائج البحث:

من هذا البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

1. أن مفهوم المَلَكة لابن خلدون يمكن تطبيقه في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في الدول غير العربية.
2. أن تطبيقه يستلزم خَلْق الظروف المناسبة مثل بيئة الدول العربيَّة.
3. لمزيد من التحصيل والإنجاز يكون تطبيقه في نظام المدرسة الداخليَّة؛ حتى يتيسر تنظيم البرنامج والمناهج المصمَّمة.
4. أن تصميم المناهج الدراسيَّة يكون متكاملًا بين المناهج اللغويَّة والدراسات الإسلاميَّة وبعض العلوم العامَّة.
5. أن تختار المدرسة الكتب المقرَّرة لدراستها باللُّغة العربيَّة.
6. أن يهدف تعليم اللُّغة العربيَّة إلى الهدف الاتصالي بوجه أوسع.
7. أن تكون طريقة التدريس المتَّبعة هي التنوع من الطريقة المباشرة والسمعيَّة الشفويَّة والطريقة الاتصاليَّة، تلك الطرائق المناسِبة لنظرية المَلَكة لابن خلدون.
8. أن يراعى في التدريس أن عمليَّة التعليم والتعلُّم هي عمليَّة كسب المعلومات والمهارات معًا.

الاقتراحات:

في النهاية يقترح الباحث الاقتراحات الآتية:

1. كما رأينا أن تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة يسير على النهج التقليديّ والطبيعيّ، رغم أنَّه يُعَدّ ناجحًا في التحصيل، لكنَّه يحتاج إلى التطوير باستخدام الوسائل التعلُّميَّة الحديثة؛ من تكنولوجيا التعليم في بعض المناسَبات المخصصة.
2. أن البحث في هذا الموضوع يحتاج إلى المقارَنة بين نظام التعليم في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا، ونظام التعليم المتَّبَع في الدول غير العربية الأخرى.
3. في مجال مفهوم المَلَكة لابن خلدون فإنَّه يحتاج إلى بحث تفصيلي دقيق، وربطه بالاتجاهات التعليميَّة المتنوِّعة ومذاهبها؛ حتى يتصور المفهوم الكامل من نظريات وطرائق التعليم اللُّغويّ؛ بِناءً على أساس اكتساب المَلَكة.
4. من ناحية المصطلحات العِلميَّة فنحتاج إلى النَّقَاش: هل المَلَكة هي ما يُقصَد بالعادة كما المعلوم بالمصطلح المعاصر؟ أم المصطلح الخاص يختلف عن العادة؟

المراجع:

- أحميدة العوني. (أبريل-مايو، 2013). **منظور ابن خلدون في اكتساب اللُّغة العربيَّة**. مجلة البيان إلكترونيًّا(310).
- أيوب دخل الله. (2015). **التربية ومشكلات المجتمع في العصر العولمة**. بيروت: دار الكتب العِلميَّة.
- عبد الرازق مختار محمود. (يناير، 2021). **مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ ومدى توافُرها لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة الموهوبين لغويًّا**. مجلَّة "أُريد" الدَّوليَّة للعُلوم التربويَّة والنفسيَّة، 36-8 ،(3)2.
- عبد الرزاق مختار محمود، ودعاء رجب محمد عبد العزيز. (يناير، 2020). **الدافعيَّة الذاتيَّة نحو تعلُّم اللُّغة العربيَّة وعلاقتها بالمفاهيم النَّحْويَّة الخطأ لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة**. مجلَّة "أُريد الدَّوليَّة للعُلوم التربويَّة والنفسيَّة، 38-10 ،(1)1.
- عبد الله شريط. (1984). **نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون في الاجتماع والسياسة والثقافة**. الجزائر: المؤسَّسة الوطنيَّة للكتاب.
- عبد الحافظ زيد، وديدي مليانتو. (بلا تاريخ). **مركز الدورات والتدريبات بجامعة دار السلام كنتور في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها**. الملتقى العلميّ الثاني عشر للُّغة العربيَّة، (الصفحات 519-511).
- عبد الرحمن ابن خلدون. (1979). **تاريخ العلامة ابن خلدون** - المقدمة. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- محمد تاتا توفيق. (يناير، 2023). **تطبيق مهارات التفكير العليا في المدارس الداخليَّة الإسلاميَّة الحديثة بإندونيسيا: دراسة استقرائيَّة للأنشطة التربويَّة المبرمَجة**. ARID International Journal of Educational and Psychological Sciences (AIJEPS)، 4(7)، 97-128.
- محمد السعد. (2023). صحيفة اللُّغة العربيَّة: **تعليم اللُّغة العربيَّة من منظنور ابن خلدون**. تم الاسترداد من اللُّغة العربيَّة: https://www.arabiclanguageic.org/view_page.php?id=10359
- محمود يونس. (1980). التربية والتعليم. كنتور: مطبعة دار السلام.
- قسم تطوير المناهج - معهد دار السلام كنتور. (2019). **المناهج الدراسيَّة بكلية المعلِّمين الإسلاميَّة**. فونوروكو: معهد دار السلام كنتور.
- منصور حسن الغول. (2009). **مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق وأساليب تدريسها**. إربد: دار الكتاب الثقافيّ.
-
- Ali، A. (1991). Ta'limu Al-Muta'allim Versi Imam Zarkasyi. Ponorogo: Trimurti.
- Hamilah، Nurul Afid، F. N.، & Nikmah، L. S. (2020). **طرق تعليم اللُّغة العربيَّة ومناهجها** بمعهد الأمين برندوان سومنب-مادورا. el-Buhuts، 2(2)، 73-91.
- Hendra، F. (2015). **تعليم اللُّغة العربيَّة في الجامعات الإندونيسية: ما لها وما ينبغي عليها. الملتقى العلميّ التاسع للُّغة العربيَّة والمؤتمر الخامس لاتحاد مدارس اللُّغة العربيَّة بإندونيسيا** (pp. 1476-1484). Malang: IMLA.
- Mubarak، F. (2018). **تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بلغة أخرى** (دراسة في واقع تعليم اللُّغة العربيَّة بإندونسيا). LISANUNA، 77-95.
- Muchtar، M. (2020). **المشكلات المنهجيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها** بإندونيسيا. Tar-bawy، 219-227.
- Masqon، D. (2014، Mei). مؤسَّسة دار السلام كونتور ودورها في **تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها بمعهد كونتور نموذجًا**. Tsaqafah، 10(1)، 167-200.
- Taufik، M. T. (2004). Rekonstruksi Pesantren Masa Depan. Jakarta: PT. Listafariska Putra.
- Zarkasyi، I. (1980). Pekan Perkenalan Pondok Modern Darussalam Gontor. Gontor: KMI Gontor.

إستراتيجية مُقترَحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط

الباحثة/ شيماء عبد الرحمن إبراهيم محمد تميم
مُحاضِر بمركز لغات الجامعة القاسمية - الإمارات العربيَّة المتحدة

shimaa_tameem@yahoo.com

اللُّغة أربعة فنون: (الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة)، ويرتبط التعبير اللُّغويّ بفَنَّيِ الحديثِ والكتابةِ، فإذا تم التعبير بالحديث فهو المحادَثة، أو التعبير الشفويّ، وإذا تم التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابيّ[1].

ويُعَدّ التعبير الكتابيّ من أهم مهارات اللُّغة، التي يجب أن يُمَرِّن المعلمون طلابَهم عليها؛ حتى تُنَمَّى لديهم مهاراته؛ ليصيروا قادرين على التعبير عمَّا يجول في خواطرهم وأحاسيسهم وما يحيط بهم، فهو المحصلة النهائيَّة لكافَّة ألوان النشاط اللُّغويّ، وهو -أيضًا- الهدف النهائيّ الشامل للتعلُّم اللُّغويّ، انطلاقًا من أن اللُّغة عمليَّة تواصُل وتفاعُل اجتماعيّ[2].

وينقسم التعبير الكتابيّ إلى نوعين؛ إبداعي، ووظيفي، ولكل نوع من أنواع الكتابة أهميته الخاصَّة، غير أن الكتابة الإبداعيَّة -موضوع هذا البحث- تتمثَّل أهميتها في أنَّها تُتيح الفرصةَ للطلاب للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم[3]، كما أنَّها مجال خصب للتدرب على استخدام اللُّغة كأداة للتعبير، ووسيلة للتواصُل[4].

وعلى الرغم من أهميَّة الكتابة الإبداعيَّة، إلا أن الشكوى من ضَعْف الطلاب في مهارات التعبير الكتابيّ مستمرَّة؛ حيث يقول (طعيمة): لقد حَظِيَ تعليمُ التعبير بعناية ملحوظة، سواء في أدبيَّات اللُّغة وطرائق تدريسها، أو على مستوى البحوث والدراسات السابقة، ولكنه لم يلحظ في الواقع والممارَسة التعليميَّة بتلك العناية؛ ممَّا يكشف عن الأداء المتدني للطلاب[5].

وترَى الباحثةُ أن مدخل عمليات الكتابة وما يتضمنه من عمليات التخطيط، وتحديد الأهداف، وجمع البيانات، والمعلومات ثم التنظيم والكتابة المبدئيَّة، وتقويمها، وتعديلها، من خلال عمليات الفحص والمراجَعة، ثم الكتابة النهائيَّة (إعادة الكتابة ثم مراجعتها وتقويمها) من أنسب المداخل التي تساعد على تحقيق المستويات المعياريَّة المطلوبة بالمنتَج النهائيّ لعملية التعلُّم؛ حيث يشير هذا المدخلُ إلى أن الكتابة تُعَدّ إجراءً أساسيًّا في تعليم اللُّغة؛ بهدف تنمية وعي المتعلِّم بكيفية استنتاج الأفكار، وتحويلها إلى بناء قوي يتناسب مع متطلَّبات القارئ وتوقعاته، وأهدافه، وكذلك مع أهداف الكاتب، وتوقعاته.

كما يؤكد على أهميَّة العناية بمهارات الكتابة، وعملياتها، وكيفية التعلُّم، وأثر ذلك على نواتج التعلُّم القريبة والبعيدة، وهو اتجاه أكدته العديدُ من البحوث والأدبيات في مجال تعليم الكتابة[6].

مشكلة البحث:

على الرغم من أهميَّة مهارة الكتابة، إلا أن مشكلة الضَّعْف في أداء مهاراتها بات ملحوظًا وملموسًا لدى العاملين بالميدان وقد تبيَّن هذا للباحثة من خلال أمرين:

(1) حسن شحاتة (1988م): تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ط 6، دار أسامة للطبع، القاهرة، ص ص 204 ،203.
(2) علي أحمد مدكور (1991م): تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، ص105.
(3) حسن شحاتة (1992): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص243.
(4) محمد بن إبراهيم الفوزان (2016): التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية، مجلة الثقافة والتنمية، ع 102، شهر مارس، ص 157.
(5) رشدي أحمد طعيمة (1998): الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، ص46.
(6) رشدي أحمد طعيمة (1998): الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، ص46.

أولًا: الدراسات والبحوث السابقة:

حيث أشارت نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى وجود تدنٍّ واضح في مستوى أداء الطلاب في مهارات الكتابة الإبداعيَّة، وأوصت هذه البحوثُ بضرورة العناية بهذا الفن الأساسيّ في اكتساب اللُّغة، عن طريق استخدام طُرُق تدريس وإستراتيجيات ومداخل جديدة، قد تُسهِم في التغلب على هذا الضَّعْف الملحوظ في أداء الطلاب.

ثانيًا: الدراسة الاستطلاعية[1]:

حيث قامت الباحثة بإجراء مقابَلة مع بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، العاملين في مراكز متعددة؛ بهدف تعرُّف طُرُق التدريس الحديثة التي يسيرون عليها لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة، وسؤالهم عن وجود منهج يسيرون عليه ويستعينون به في تدريس الكتابة الإبداعيَّة، وقد أسفرت المقابَلةُ عن النتائج الآتية:

- اتفاق آراء أفراد العينة من المعلِّمين على عدم وجود منهج يسيرون عليه أو يستعينون به عند تدريسهم لمهارات الكتابة الإبداعيَّة.
- اتفاق آراء أفراد العينة من المعلِّمين على حاجاتهم المُلِحَّة لمداخل وإستراتيجيات جديدة تُساعِدهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طلابهم.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في كيفيَّة تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ)، وللإسهام في علاج هذه المشكلة، فإن مهمة هذا البحث الإجابة عن الأسئلة البحثيَّة الآتية:

س1: ما مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

س2: ما المتوافر من مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

س3: ما أُسُس استخدام إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

س4: ما فاعليَّة استخدام إستراتيجية قائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

فرض البحث:

فَرْق ذو دلالة إحصائيَّة عند (0,1,%) بين متوسطَي درجات الدارسين مجموعة البحث في التطبيقين:

القَبليّ والبَعْديّ لاختبار قياس مهارات الكتابة الوظيفيَّة لصالح التطبيق البَعديّ.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحثُ على عينة مأخوذة من متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ)، فضلًا عن اقتصار البحث على مهارات الكتابة الإبداعيَّة (كتابة المقال).

أهداف البحث:

1. تحديد مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ).
2. تعرُّف المتوافر من مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ).
3. تحديد أُسُس إستراتيجية مُقترَحة قائمة على مدخل عمليات الكتابة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ).
4. تعرُّف مدى فاعليَّة الإستراتيجيَّة المقترَحة القائمة على مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ).

(1) انظر ملحق رقم (1).

أهميَّة البحث:

1. بالنسبة لمخطِّطي وواضِعِي مناهج اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؛ يتوقع الاستفادة من أهميَّة استخدام مدخل عمليات الكتابة عند تدريس الكتابة الإبداعيَّة.
2. بالنسبة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها؛ حيث سيتم التعرُّف على طريقة التدريس المتَّبَعة وإدراك أهميَّة التنوع في طُرُق التدريس لإثراء حصيلة طلابهم المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة.
3. بالنسبة للطلاب النَّاطِقينَ بغير العربيَّة؛ من خلال تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لديهم.
4. بالنسبة للباحثين؛ يُتوقَّع الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترَحات البحث في إجراء بحوث، ودراسات أخرى.

عينة البحث:

ثمانية من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية:

تُعرِّفُها الباحثةُ إجرائيًا بأنَّها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتبعها كلٌّ من المعلم والمتعلم لتنمية مهارات الكتابة الوظيفيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط، عن طريق الممارَسة والمشارَكة الإيجابيَّة، في ضوء الإمكانات المتاحة.

مدخل عمليات الكتابة:

تُعرِّفُه الباحثةُ إجرائيًا بأنَّه: مجموعة من الإجراءات العقليَّة العَمليَّة، يقوم بها التلميذ وفقَ تسلسُل منطقيّ ينتظم في خمس مراحل: (ما قبل الكتابة، وكتابة المسوّدة، والمراجعة، والتصحيح، ثم النشر)؛ لأجل إخراج منتَج لُغويّ مُتقَن يحاول من خلاله إمتاع القارئ، أو إقناعه بفكرة ما.

الكتابة الإبداعيَّة:

تُعرِّفُها الباحثةُ إجرائيًا بأنَّه: قدرة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ) على الكتابة بشكل صحيح، لتوصيل رسالة لُغويَّة معينة تتضمَّن محتوى معيَّنًا لتحقيق هدف مُعيَّن.

منهج البحث:

- المنهج الوصفيّ التحليليّ في تتبُّع البحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
- المنهج التجريبيّ في تطبيق الإستراتيجيَّة المقترَحة واستخلاص النتائج.

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وَفقًا للإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، والأدبيات التربويَّة العربيَّة والأجنبيَّة ذات الصلة بموضوع البحث، واستخلاص قائمة مبدئيَّة بمهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.
2. عَرْض القائمة في صورتها المبدئيَّة على مجموعة من المحكِّمِينَ والمتخصصين في مجال اللُّغة العربيَّة، وطُرُق تدريسها، لضبطها ووضعها في صورتها النهائيَّة.
3. بناء اختبار لقياس مدى تمكُّن المتعلِّمين النَّاطِقينَ بغير العربيَّة من مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لهم.
4. تحديد الأُسُس: المعرفيَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة واللغويَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.
5. إعداد قائمة بالأُسُس في صورتها النهائيَّة لبناء الإستراتيجيَّة في ضوئها.
6. تطبيق اختبار الكتابة على المتعلِّمين - مجموعة البحث - تطبيقًا قبليًّا.
7. تدريس المحتوى وَفقًا للإستراتيجية المقترَحة.
8. تطبيق اختبار الكتابة على المتعلِّمين- مجموعة البحث - تطبيقًا بَعديًّا.
9. تقديم التوصيات والمقترَحات.

ثانيًا: الدراسة النظريَّة:

1. مفهوم مدخل عمليات الكتابة:

يُعرِّفه عبد الكريم الحداد[1] بأنَّه: "العمليَّات الذِّهنيَّة اللغويَّة التي يمارسها الكاتب قبل كتابة موضوع التعبير (التخطيط)، وفي أثناء الكتابة (التأليف)، وبعدها (المراجعة)؛ بهدف تحسين النص المكتوب؛ ليكون أكثر تأثيرًا في الجمهور.

2. أهميَّة مدخل عمليات الكتابة:

إن أهميَّة هذا المدخل في تعليم الكتابة الإبداعيَّة تعود إلى أنَّه يرتبط -وبشكلٍ كبيرٍ- بالعديد من المداخل الحديثة في التعليم؛ مثل: التعلُّم الذاتيّ، والتعلُّم التعاونيّ، والبحث والاستقصاء، والتعليم للإتقان، وغيرها من المداخل؛ لذا فهو يُناسِب المتعلِّمينَ في المستويات اللغويَّة المختلفة[2].

3. أُسُس مدخل عمليات الكتابة أثناء تدريس مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطلاب المستوى المتوسط (أ)[3]:

- عمليات الكتابة ينبغي أن تُعلَّم للطلاب بمثابة إستراتيجيات، تُطوَّع لأي غرض من أغراض التعبير الكتابيّ.
- ينبغي أن تُدرَّس في سياق اجتماعي تعاوُنيّ؛ فيستعين الطلاب بخبرات مَنْ حولَه مِنَ المعلِّمين، أو الزملاء، أو الوالدين.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإبداء الرأي، وتقديم الحلول، والانطلاق من البِنْيَة المعرفيَّة لهم.
- تأكيد استقلاليَّة الطالب في الكتابة.
- التركيز على إيجابيَّة المتعلِّم، فهو محور عمليات الكتابة من البداية، وحتى عمليات التقويم.
- الاهتمام بالعمليَّة والمنتَج معًا؛ بحيث يصل المتعلِّم إلى كتابة رسالة لُغويَّة تتوافر فيها معايير الكتابة الجيدة.

مراحل عمليات الكتابة:

صنَّف (Tompkins) عمليات الكتابة إلى خمس عمليات؛ هي: ما قبل الكتابة، والمسوّدة، والتنقيح، والتحرير، والنشر[4]، وتحدد دراسة فايزة السيد عوض[5]، ودراسة نادية أبو سكينة[6] مراحل عمليات الكتابة بما يلي:

1. مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط).
2. مرحلة الكتابة المبدئيَّة (المسوّدة).
3. مرحلة المراجَعة والتمحيص والتعديل.
4. مرحلة إعادة الكتابة (الكتابة النهائيَّة).
5. مرحلة التقويم.

وتَخلُص الباحثةُ ممَّا سبَق إلى تقسيم عمليات الكتابة إلى خمس مراحل؛ هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية (المسوّدة)، ومرحلة المراجَعة، ومرحلة التصحيح، ومرحلة النشر، وفيما يلي عرض هذه المراحل[7]:

أولًا: مرحلة ما قبل الكتابة (لتخطيط): ويتم فيها تحديد الأهداف والجمهور، وتحديد موضوع الكتابة والمشارَكة الحُرَّة، بالإضافة إلى تصميم موضوع الكتابة (مقدمة – متن – خاتمة).

---

(1) عبد الكريم سليم الحداد: درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، مرجع سابق، ص ص 13ـ42.

(2) محمد بن إبراهيم الفوزان (2018) أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، يناير، ع22.

(3) فايزة السيد محمد عوض: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، مرجع سابق

(4) Tompkins, Gail E (2003) Teaching Writing: Balancing Process and Product. Publisher: Prentice Hall; 4 edition.

(5) فايزة السيد عوض محمد: برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، مرجع سابق

(6) نادية علي أبو سكينة (2004م): فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع35، ص ص 163ـــ 214.

(7) محمد بن إبراهيم الفوزان (2018) مرجع سابق، يناير، ع22، ص172.

ثانيًا: مرحلة التأليف وكتابة المسوَّدة الأولى: وهي محاولة مبكرة لتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عمل كتابيّ، وهي مرحلة استطلاعية لما سيحدث.

ثالثًا: مرحلة المراجعة؛ وفيها يُراجِع الطالبُ ما كتَبَه، ويراعي سلامةَ الشكل والمضمون وصحة الأسلوب وعلامات الترقيم والقواعد النَّحْويَّة، كما يمارس فيها عمليات التعديل والحذف والاستبدال.

رابعًا: مرحلة الكتابة النهائيَّة (التحرير) في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بإعادة كتابة الموضوع في ضوء عمليات المراجَعة، وفي ضوء الخطة التي رسموها في مرحلة ما قبل الكتابة.

خامسًا: مرحلة النشر وفيها يتم تبادُل الطلاب الكُتَّاب نسخهم الإبداعيَّة مع بعضهم، ويمارسون القراءةَ الناقدةَ لكتاباتهم؛ من أجل التحقُّق أن الكتابة تمَّت في ضوء المعايير الخاصَّة بالنوعية.

ومِمَّا سبَق يتَّضِح أن المتعلِّم هو محور العَمليَّة التعليميَّة، كما أن اللُّغة عمليَّة تراكميَّة يكتسب المتعلِّمُ منها في كل مستوى مجموعةً من المهارات؛ لذا كان من الضرورة بمكانٍ الاتجاهُ نحوَ استخدام مداخل حديثة تَنظُر للمتعلِّم على أنَّه فرد مسؤول عن بناء معرفته، ومن هذه المداخل، مدخل عمليات الكتابة، الذي يهتم بأن المتعلِّم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة، وذلك شرطٌ أساسيٌّ لبناء التعلُّم ذي المعنى.

1. **مفهوم الكتابة الإبداعيَّة:**

تُعرَّف الكتابة الإبداعيَّة بأنَّها: القدرات التي تُمَيِّز الأفرادَ المبدعينَ، والتي تحدد مدى امتلاك الفرد القدرةَ على إظهار السلوك الإبداعيّ بدرجة ملحوظة، ويشمل عمليات عقليَّة تتضمَّن المرونةَ والأصالةَ والطلاقةَ[1].

2. **أهميَّة الكتابة الإبداعيَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ):**

تُعَدّ الكتابة الإبداعيَّة وسيلةً يمكن عن طريقها أن يعبِّر بها الطلاب عن آرائهم، والوسيلة المأمولة في عرض أفكارهم وما يواجههم في المواقف اليوميَّة، كما تُسهِم الكتابة الإبداعيَّة في زيادة السرعة في مهارات الكتابة والقراءة، بالإضافة إلى أنَّها تستثير حساسيةَ المتعلِّمين؛ فيكونون أقدرَ على تقدير القِيَم الأدبيَّة، الأمر الذي يؤدِّي إلى تذوق اللُّغة والتفاعل معها[2].

3. **أهداف الكتابة الإبداعيَّة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ)[3]:**

1. تدريب الطلاب على التفكير المنطقيّ، وترتيب الأفكار، وتسلسلها، وربط بعضها ببعض، مع الدقة في التعبير.
2. إقدار الطلاب على انتقاء الألفاظ المعبِّرة عن الأفكار التي يريدون إيضاحها، والتمييز بين الرئيسيّ منها والثانويّ.
3. تنمية لغة الطالب، وتمكينه من التعبير السليم عن الخواطر النفسيَّة.
4. إجادة التعبير الكتابيّ في مجالات الحياة المختلفة، مع مراعاة المعنى المقصود من خلال صحة التراكيب، وترابُط الجُمَل، واستخدام علامات الترقيم، ومراعاة قواعد الهجاء والنحو فيما يكتب.
5. مناقَشة الموضوع المراد الكتابة فيه، والتفكير فيه، قبل البَدْء بالكتابة، مع التعبير بسرعة، ومواجَهة المواقف الكتابيَّة الطارئة.
6. مجالات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لمتعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط:

للكتابة الإبداعيَّة كثيرٌ من المجالات؛ ككتابة القصص، والمسرحيات، والوصف، والخاطرة، ونَظْم الشِّعر، وسيقتصر البحث الحالي على مجال كتابة المقال فقط؛ لأنَّه المجال الأكثر شيوعًا في المستوى المتوسط (أ).

1. المقال: يهدف تعليم الطلاب كتابة المقال إلى تأهيلهم للحياة المجتمعيَّة، التي من خلالها يتم التواصُل بكفاءة، وتشجع كتابة المقال على الملاحَظة والتنظيم والتدقيق والتقييم وإبداء الرأي، ويشتمل المقالُ على

(1) محمد هديني (2016): مدخل عمليات الكتابة وتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، ص11.

(2) محمد بن إبراهيم الفوزان (2016): مرجع سابق، ع 102، شهر مارس، ص157.

(3) علي مدكور وآخرون (2010): المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة، ص205.

عنـوان، وكتابـة مقدمـة مناسِـبة، والإلمـام بمحتـوى المقـال وتغطيـة جميـع جوانبـه مـع إبـداء الـرأي وكتابـة خاتمـة تلخيصيـة لموضـوع المقـال[1].

7. **واقع تدريس مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط (أ):**

يـرى الباحثـون أن إهـمال مهـارة الكتابـة في التعليـم اللُّغـويّ اليـومَ يرجـع إلى أنَّهـا مهـارة تتطلَّـب كثـيرًا مـن الوقـت والصـبر والمجاهَـدة في التدريـس مـن جهةٍ، وفي الحصـول عـلى المـادة الأصليَّـة التـي تخـدم الأهـدافَ التعليميَّـةَ مـن جهـة أخـرى، بالإضافـة إلى عـدم وجـود دراسـات موجَّهـة إلى تنميـة المهـارات الكتابيَّـة للُّغـة العربيَّـة، أو إلى تصنيـف مسـتوياتها، وأوصـت بـضرورة الاهتـمام بهـا والتـدرُّب عـلى توظيـف إسـتراتيجيات التعلُّـم في بنـاء المناهـج الدراسـيَّة بـدلًا مـن التركيـز المُكثَّـف عـلى تدريبـات القواعـد[2].

ثانيًا: إعداد أدوات البحث وتطبيقه:

استخدم في هذا البحث عدة أدوات، وفيما يأتي توضيح للخطوات التي اتُّبِعت عند إعدادها:

للإجابـة عـن السـؤال الأول: مـا مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة المناسِـبة لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط؟

قامـت الباحثـة بإعـداد قائمـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة المناسِـبة لمتعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط، وبعـد عـرض القائمـة عـلى السـادة المحكِّمِـينَ وإقرارهـا في صورتهـا النهائيَّـة أصبحـت في شـكلها النهـائيّ تحتـوي عـلى اثنتـي عـشرة مهـارة عـلى النحـو الآتي:

جدول (1)

قائمة نهائيَّة بمهارات الكتابة الإبداعيَّة - كتابة المقال

م	المجالات	المهارات
1	المقال	– يكتب عنوانًا مُناسِبًا للمقال. – يكتب مقدمةً تمهيديَّةً مناسبةً لموضوع المقال. – يغطي جوانب موضوع المقال. – يُبدِي رأيَه. – يكتب خاتمةً مناسِبةً للمقال. – السلامة اللغويَّة.

للإجابـة عـن السـؤال الثـاني: مـا المتوافـر مـن مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة المناسِـبة لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط؟

قامـت الباحثـة ببنـاء اختبـار يقيـس مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى متعلِّمِـي اللُّغة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرها في المسـتوى المتوسـط، في ضـوء الخطـوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار:**

أُعِـدَّ هـذا الاختبـارُ لقيـاس مـدى توافُـر مهـارات الكتابـة الإبداعيـة لـدى متعلِّمِـي اللُّغـة العربيَّـة النَّاطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط، وَفقًـا لقائمـة المهـارات التـي تـم التوصـل إليهـا، وفيـما يـلي جـدول مواصفـات اختبـار مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة.

(1) Atweel, M, (1994) The Evaluations V Tex1. The Interrelationship of Reading And Writing In the Composing Process. Dostoral Dissertation Indiana University.

(2) دلال يـس أحمـد أبـو السـعود (2003م): فعاليـة المدخـل التـكاملي لتعليـم العربيـة للأجانـب في تنميـة القـدرة اللغويـة، رسـالة دكتـوراه غير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة عين شـمس، ص 7: ص8.

جدول (2)

يُبيِّن مواصفات اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة

م	المهارة	السؤال الذي يقيس المهارة	عدد الأسئلة	الأسئلة التي تقيسها	الوزن النسبي
2	**مهارات كتابة المقال:** – يكتب عنوانًا مُناسِبًا للمقال. – يكتب مقدمةً تمهيديَّةً مناسِبةً لموضوع المقال. – يُغطِّي جوانب موضوع المقال. – يُرتِّب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا. – يُبدِي رأيَه. – يكتب خاتمةً مناسبةً للمقال. – يُراعِي السلامةَ اللغويَّةَ. – يَستخدِم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.	اكتب مقالًا حول كيفيَّة العناية بالصحة للوقاية من الأمراض، مع مراعاة معايير كتابة المقال والسلامة اللغويَّة.	1	1	%100
المجموع		1			%100

2. التجربة الاستطلاعية للاختبار للتأكد من صحة الاختبار للتطبيق، وكذلك للتأكد من وضوح التعليمات وأسئلة الاختبار، وكذلك لتحديد زمن تطبيق الاختبار، تم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار؛ وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط، بلَغ عددُهم تسعةَ طلاب، وكان هذا التطبيق يهدف إلى تحديد ما يلي:

أولًا: تطبيق الجزء الخاص بمهارات الكتابة الإبداعيَّة:

أ. زمن الاختبار:

قامت الباحثة بحساب زمن الاختبار أثناء التجربة الاستطلاعية في ضوء المعادلة الآتية:

زمن الاختبار = الزمن الذي استغرقه أول طالب + آخِر طالب / 2

وقد استغرق أسرع طالب للإجابة عن أسئلة الاختبار (40) دقيقةً، أما أبطأ طالب فقد استغرق (60) دقيقةً، وبتطبيق المعادلة زمن الاختبار قدره (50) دقيقةً.

ب. ثبات الاختبار:

يُقصَد بثبات الاختبار مدى اتِّساق ما يكشف عنه من نتائج بالنسبة لكل طالب، ولحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثةُ طريقةَ التجزئة النصفيَّة لأسئلة الاختبار معتمدةً على معادلة بيرسون؛ حيث تم حساب مُعامِل الارتباطِ بين الأسئلة الفرديَّة والزوجية، وبإجراء العمليَّات الحسابيَّة توصلت الباحثة إلى أن معامل ارتباط الجزأين = 0.71

وباستخدام معادلة (سبير مان – بارون)

استطاعت الباحثة حساب ثبات الاختبار

$$\text{تقريبا } 0.82 = \frac{0.2}{\text{ر}+1} = \frac{0.11x2}{0.71+1} = \frac{1.42}{1.74} = 0.82$$

وبما أن ثبات الاختبار يساوي (0.82) تقريبًا؛ فهو ثبات مرتفع، ويعطي ثقةً في تطبيق الاختبار ومدى صلاحيته.

ج. صدق الاختبار:

بعد أن تم وضع الاختبار في صورته المبدئيَّة تم عرضه على بعض المحكِّمِينَ المتخصصين في اللُّغة العربيَّة؛ بهدف التأكُّد من ملاءمة التعليمات، ومدى صلاحية الاختبار للتطبيق، وبِناءً على توصيات وتوجيهات السادة المحكِّمِينَ تم إجراء بعض التعديلات المطلوبة، والتي تُسهِم في تحسُّن الاختبار، وتؤكد فاعليته في قياس ما وُضع لقياسه.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما أُسُس استخدام إستراتيجية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

لإعداد الإستراتيجيَّة المقترَحة قامت الباحثة باستخلاص الأُسُس التي تبنى في ضوئها الإستراتيجيَّة، وقامت بتحديد ووضع مكوناتها: (الأهداف – المحتوى – طُرُق التدريس – الوسائل التعليميَّة – أساليب التقويم)، وذلك في ضوء الأُسُس التي تم استخلاصها

ومن خلال الإطار النظريّ للبحث، ونتائج البحوث والأدبيات التربويَّة السابقة، توصلت الباحثة إلى الأُسُس التي تقوم عليها الإستراتيجيَّة المقترَحة؛ وهي كالآتي

1. **الأُسُس اللغويَّة، والنفسيَّة، والتربويَّة، والاجتماعيَّة.**
2. **الأُسُس التي ترتبط بطبيعة مهارة الكتابة الإبداعيَّة.**
3. **الأهداف الإجرائيَّة للإستراتيجية المقترَحة:**

تهدُف الإستراتيجيَّة المقترَحة إلى تدريب طلاب المستوى المتوسط على مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لهم، حتى تتم تنميتُها لديهم، ومن شروط صياغة الأهداف أن: يَصِفَ الهدفُ سلوكَ المتعلِّم الظاهرَ القابلَ للقياس، ويتضمَّن الهدفُ تحديدَ السلوك بطريقة تُمكِّننا من قياسه، والحُكم على مستوى الطلاب، ويرتبط الهدف بالمحتوى المراد تدريسه.

3. **محتوى الإستراتيجيَّة المقترَحة:**

يمكن تطبيق الإستراتيجيَّة المقترَحة على الدروس المقرَّرة على طلاب المستوى المتوسط؛ بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لديهم.

4. **طرق تدريس الوحدة المقترَحة:**

تتنوع طُرُق التدريس المستخدَمة في الإستراتيجيَّة المقترَحة بحيث تراعي ما يأتي:

أ. المهارات المراد تنميتها في كل درس من الدروس المقرَّرة.

ب. الفُرُوق الفرديَّة بين الطلاب.

5. **الأدوات والوسائل التعليميَّة في الإستراتيجيَّة المقترَحة:**

تتنوع الأدوات والوسائل التعليميَّة المستخدَمة وَفقًا للمهارة المراد تنميتها، ومنها:

الحاسوب، ومنصَّة كانفاس، أو بلابورد، أو جوجل كلاس روووم، وكلها منصَّات تسمح بإنشاء فصول افتراضيَّة يتم من خلالها مشارَكة الفيديوهات، ومشارَكة العُرُوض التقديميَّة، وتتيح التواصُلَ بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم ببعض، كما تتيح نشر الإعلانات، وكذلك نشر الاختبارات.

6. **الأنشطة الاختيارية في الإستراتيجيَّة المقترَحة:**

حرصت الباحثة في إعداد الدروس على أن يمارس المتعلمون أنشطةً اختياريَّةً متنوعةً داخلَ هذه الدروس، تُساعِدُهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة، ونظمت تلك الأنشطة بشكلٍ فرديٍّ وآخَر جماعيّ.

7. **أساليب التقويم في الإستراتيجيَّة المقترَحة:**

يتم التقويم في الإستراتيجيَّة المقترَحة من خلال ثلاثة أنواع من التقويم:

التقويم القَبليّ: من خلال تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة المُعَدّ لقياس مهارته لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.

التقويم المستمر: أثناء عمليَّة التعليم والتعلُّم، واستخدام أساليب تقويم متنوعة؛ حيث تتاح الفرصة للمتعلِّم لتقويم نفسه، بالإضافة إلى جمع الأخطاء الشائعة لدى الطلاب ومعالجتها.

التقويم البَعديّ: من خلال تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة المُعَدّ لقياس مهارته تطبيقًا بَعديًّا، بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجيَّة المقترَحة على عينة البحث من متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعليَّة استخدام إستراتيجية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط؟

قامـت الباحثـة بحسـاب الفـروق بـين متوسـطَي درجـات المجموعـة التجريبيَّـة لاختبـار مهـارات الكتابـة الوظيفيَّـة في القياسـين القَبـليّ والبَعْـديّ، فجـاءت النتائـج كـما يوضحهـا الجـدول الآتي:

جدول (3)

قيمة (z) ودلالتها الإحصائيَّة للفروق بين متوسطَي رُتَب درجات القياسين القَبليّ والبَعْديّ لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط باستخدام اختبار ويلكوكسون (ن=8)

	المهارات	ن	القياس القَبليّ/ البَعديّ	العدد	متوسط الرُّتَب	مجموع الرُّتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المقال	يكتب عنوانًا مُناسِبًا للمقال.	8	الرُّتَب الموجَبة	4	2.50	10.00	2.000-	0.05
			الرُّتَب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	4				
			المجموع	8				
	يكتب مقدمةً تمهيديَّةً مناسِبةً لموضوع المقال.	8	الرُّتَب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.558-	0.05
			الرُّتَب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				
	يغطي جوانب موضوع المقال.	8	الرُّتَب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.714-	0.05
			الرُّتَب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				
	يرتب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا	8	الرُّتَب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.828-	0.05
			الرُّتَب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				
	يُبدِي رأيَه.	8	الرُّتَب الموجَبة	7	4.00	28.00	2.392-	0.05
			الرُّتَب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	1				
			المجموع	8				

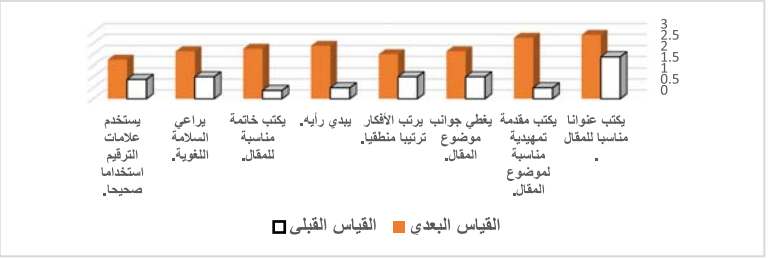
	المهارات	ن	القياس القَبليّ/ البَعديّ	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المقال	يكتب خاتمة مناسِبة للمقال.	8	الرُّتب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.549-	0.05
			الرُّتب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				
	يراعي السلامة اللغويَّة.	8	الرُّتب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.714-	0.05
			الرُّتب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				
	يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.	8	الرُّتب الموجَبة	7	4.00	28.00	2.646-	0.05
			الرُّتب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	1				
			المجموع	8				
	الدرجة الكليَّة	8	الرُّتب الموجَبة	8	4.50	36.00	2.530-	0.05
			الرُّتب السالبة	0	0.00	0.00		
			التساوي	0				
			المجموع	8				

يتَّضِح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطَي رُتَب درجات الطلاب في القياسين القَبليّ والبَعْديّ في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة (المقال) لصالح القياس البَعديّ، وتُرجِع الباحثةُ هذا للخصائص التي يمتاز بها مدخل عمليات الكتابة، وكذلك الإستراتيجيات المستخدَمة في التدريس؛ مثل العصف الذهنيّ والتعلُّم التعاونيّ، وقد يرجع هذا التحسنُ إلى إستراتيجيات التقويم التي وفرها مدخل عمليات الكتابة أثناءَ التدرُّج في عمليات الكتابة؛ ممَّا يعني تحقيقَ أهداف الإستراتيجيَّة في هذا الجانب من البحث، ويوضح الرسم البياني التالي مستوى النمو في مهارات الكتابة الإبداعيَّة (المقال) لصالح التطبيق البَعديّ، ومِن ثَمَّ تمَّ التحقُّقُ من الفرض البحثي، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع بحث محمود جلال الدين، ومحمد بن عوض[1].

(1) انظر كلًّا من:

-محمود جلال الدين (2009م): فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد148، شهر يوليو

- محمد بن عوض (2010م): فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة



شكل (1) رسم بيانيّ للفروق بين الطلاب في القياسين القَبليّ والبَعْديّ في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة (المقال)

توصيات البحث:

- توظيف مدخل عمليات الكتابة في تدريس مهارات الكتابة؛ لِمَا له مِنْ أثرٍ ملحوظٍ في تحسُّن أداء الطلاب.
- الاهتمام بتوفير الوسائل التعليميَّة الحديثة لإثراء العَمليَّة التعليميَّة التي تنمِّي مهارات الكتابة الإبداعيَّة.
- عَقْد دورات تدريبيَّة للمعلِّمينَ؛ للتدريب على استخدام الإستراتيجيات والمداخل الحديثة لتنمية المهارات اللغويَّة لدى الطلاب.

مقترَحات البحث:

- فاعليَّة محل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقدِّم.
- فاعليَّة مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.
- فاعليَّة مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفيَّة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها في المستوى المتقدِّم.

المراجع

أولًا المراجع العربيَّة:

- حسن شحاتة (1992م): تعليم اللُّغة العربيَّة بين النظريَّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- حسن شحاتة (1988م): تعليم اللُّغة العربيَّة والتربية الدينيَّة، ط 6، دار أسامة للطبع، القاهرة.
- دلال يس أحمد أبو السعود (2003م): فعالية المدخل التكامليّ لتعليم العربيَّة للأجانب في تنمية القدرة اللغويَّة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رشدي أحمد طعيمة (1998م): الثقافة العربيَّة والإسلاميَّة بين التأليف والتدريس، ط2، دار الفكر العربيّ، القاهرة.
- علي أحمد مدكور (1991م): تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، دار الشواف، الرياض.
- علي مدكور وآخرون (2010): المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، دار الفكر العربيّ، القاهرة.
- فايزة السيد محمد عوض: برنامج مقترَح لتنمية مهارات التعبير الكتابيّ في ضوء مدخل عمليات الكتابة التفاعُليّ لدى الطالبات/ معلِّمات اللُّغة العربيَّة.
- محمد بن إبراهيم الفوزان (2016م): التعبير الكتابيّ للناطِقِينَ بغير العربيَّة، مجلة الثقافة والتنميَّة، ع 102، شهر مارس.
- محمد بن إبراهيم الفوزان (2018م): أثَر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفيَّة والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلِّمِي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، معهد اللُّغة العربيَّة، جامعة إفريقيا العالميَّة، يناير، ع22.
- محمد بن عوض (2010م): فاعليَّة مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى طلاب الصف الثاني متوسط بالمدينة المنوَّرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- محمد هديني (2016م): مدخل عمليات الكتابة وتنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية.
- محمود جلال الدين (2009م): فاعليَّة استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابيّ لطلاب المرحلة الثانويَّة، مجلة دراسات في المناهج وطُرُق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد148، شهر يوليو.
- نادية علي أبو سكينة (2004م): فاعليَّة إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلِّم اللُّغة العربيَّة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، ع35.

المراجع الأجنبيَّة:

- Atweel, M, (1994) The Evaluations V Tex1. The Interrelationship of Reading And Writing In the Composing Process. Dostoral Dissertation Indiana University.
- Tompkins, Gail E (2003) Teaching Writing: Balancing Process and Product. Publisher: Prentice Hall; 4 edition.

ملحَق (1)

الدراسة الاستطلاعية

عزيزي المعلم:

1. هل يوجد منهج تسير عليه أو تستعين به في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيَّة؟

.....

.....

.....

2. هـل تعتقـد أن مجـال تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للناطِقِـينَ بغيرهـا بحاجـة إلى مداخـل وإسـتراتيجيات جديـدة تسـاعد في تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة؟

.....

.....

.....

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

فاعليَّة المدخل التواصلي في علاج ضَعْف مهارات التحدُّث لدارسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ (حلول ومقترَحات)

The Effectiveness of the Communicative Approach in Treating weak Speaking Skills for Non-Native Arabic Language learners at the Beginner level (Solutions and suggestions)

الباحثة/ هناء إسماعيل متولي محمد
خبيرة تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها وتدريب مُعلِّميها
تدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة - كلية الآداب، جامعة عين شمس، أونلاين
أكاديميَّة التسهيل الدوليَّة، مركز الشمائل المُحمديَّة - مصر

hanaahasan73@gmail.com

تمهيد:

للُّغة العربيَّة قيمة اجتماعيَّة كبيرة؛ فهي الرباط المقدَّس الذي يجمع المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وللغة وظيفة في حياة الأفراد والمجتمعات، يسعى لتعلُّمها جميع أفراد المجتمع بهدف التواصُل فيما بينهم، ويحققون أغراضهم ومآربهم، فيتناقلون الأفكار، وكذلك المشاعر والأحاسيس، والآراء، ويطلبون بها قضاء مصالحهم بعضهم من بعض.

ومن أهميَّة التحدُّث يصبح المدخل الشفوي من أهم المداخل في تعليم اللُّغات، ومن هنا توصى الدراسات بالبدء بدراسة الجانب الشفهي أولًا ثم الجانب التحريري؛ حتى لا يتأثر الجانب الشفوي إذا بدأ الطالب الأجنبي بدراسة الجانب التحريري أولًا، أو إذا درس الجانبَين في آنٍ واحدٍ.

إن الطريقة التواصُليَّة من الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبيَّة ومنها العربيَّة، فهي تستند إلى فلسفة مؤداها أن الهدف من استخدام اللُّغة الأجنبيَّة هو اكتساب المهارات التواصُليَّة التي تمكِّن متعلِّم اللُّغة من استخدامها على نحو أفضل في المواقف اللغويَّة التواصُليَّة المختلفة فهي تهتم بإتاحة الفرصة لاكتساب اللُّغة وتعلُّمها من خلال مواقف حقيقيَّة، يشعر فيها المتعلِّم بأهمية اللُّغة، وأنها تحقق له وظائف اجتماعيَّة تواصلية يحتاج إليها.

وقد أكدت الكثير من الدراسات مثل: دراسة (رشدي طعيمة، ومحمود الناقة، 16 ،2006) ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 180 ،2015) ودراسة (هداية هداية إبراهيم، 80 ،2012) ودراسة (هان تشوع، 2011) ودراسة (فهد بن ماجد الشريف، 73 ،2011) ودراسة (مفلح حمود الرشيدي، 407 ،2016) أهميَّة الطريقة التواصُليَّة أو المدخل التواصلي في تعليم اللغات الأجنبيَّة، وضرورة الاستفادة من تلك الطريقة أو هذا المدخل في تصميم وإعداد المناهج والبرامج التعليميَّة على مستوى الكتب والمواد التعليميَّة والمحتوى المقدَّم وطرائق التدريس المستخدَمة والأنشطة اللغويَّة والوسائل المستخدَمة وأساليب التقويم.

مع مراعاة سياق اللُّغة الاجتماعي وتقديم المهارات اللغويَّة بشكل متوازن في مواقف حقيقيَّة تواصليَّة. وقد أولى الإطار الأوروبي المشترك تعليم اللُّغة تواصليًّا عناية خاصَّة، فقد دعا إلى ضرورة مراعاة الاستخدام اللُّغوي الذي يحدِّد شكل عمليَّة التواصُل باللغة؛ حيث تُستخدَم اللُّغة في سياق محدَّد في مجال ما من مجالات الحياة، وفي إطار حياة اجتماعيَّة منظَّمة. فاختيار المجالات التي يتم إعداد دارسي اللُّغة للتعامل معها له عظيم الأثر على اختيار وتحديد المواقف والأهداف والمهام والموضوعات والأنشطة ونصوص المواد التعليميَّة، ولهذا دعا الإطار الأوروبي – عند تعليم اللغات الأجنبيَّة – إلى ضرورة مراعاة مواقف الاتصال اللُّغوي وحاجاته التي تبرز في المجالات الحياتيَّة التي تتمثَّل في أربعة مجالات هي: المجال الخاص – المجال العامّ – المجال الوظيفي – المجال التعليمي. (علا عبد الجواد، 59 ،2008)

وانطلاقًا من أهميَّة تعليم اللُّغة تواصليًّا، فإن هذا البحث يولي عناية خاصَّة بمهارات التحدُّث لدارسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المواقف التواصُليَّة المختلفة التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللُّغة العربيَّة ومِن ثَمَّ بناء وتصميم برنامج إلكترونيٍّ يُلبِّي احتياجاتهم ويساعدهم على الاتصال اللُّغوي الفعَّال في المواقف التي يتعرضون لها

مشكلة البحث:

ومن خبرة الباحثة بصفتها معلمةً للُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها؛ لاحظت ضعفهم في مهارات اللُّغة العربيَّة وبخاصة مهارات (التحدُّث)، ووجود مشكلات لديهم في النطق، وتركيب الجُمل، واختيار المفردات، وتنظيم الأفكار العامَّة، والخاصَّة، وفهم المسموع، والتحدُّث، والتواصل باللغة في مواقف طبيعيَّة، والافتقار لتنمية هذه المهارات لديهم، وتقديم يد العون، وممَّا يؤكد ذلك آراء بعض الأساتذة المتخصصين في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة بغيرها من ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس التي تساعد المبتَدِئينَ في ممارسة المهارات اللغويَّة بكفاءة، وبخاصة مهارة التحدُّث، إضافة إلى بعض اللقاءات التدريسيَّة في بعض مراكز تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وهو ما زاد من تأكيد حاجة متعلِّمي اللُّغة المبتَدِئينَ للاهتمام بالتدريب على مهارة التحدُّث، بالتوازي مع باقي المهارات (الاستماع - القراءة - الكتابة).

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن بعض المشتغلين في المجال يُلِحُّون على أن تكون الدروس محصورة في قوالب مصطنعة، ولا بدَّ أن تكون الدروس من خارج البيئة المقصودة، وذلك لكي نُعلِّمَه اللُّغة؛ فلا يمكن أن تُعَلَّمَ اللغةُ دون ثقافتها، كما تقول إليزابيث بيترسون Elizabeth Peterson إن الطلاب لا يستطيعون إتقان اللُّغة إلا إذا تمكَّنوا من فهم السياقات الثقافيَّة التي يتم فيها استعمال اللُّغة.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللُّغويَّ عند الدارسين، وكذلك اهتماماتهم، ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث.

- **التواصُل الفعَّال:** إنَّ خير نشاط لتطوير المحادثة في غير بيئتها الطبيعيَّة هو البيئة المصطنعة، وهي تلك البيئة التي نفرض على المشتركين فيها التكلُّم باللُّغة الهدف، بطريقة لا تجافي العادات والثقافات المرتبطة باللغة، وذلك في كل حركات الطالب وسكناته، في طعامه، وشرابه، وخلال ألعابه، حتى في زيارة الطبيب. وهذا ما حدَث فعلًا في بعض التجارب، مثل: معهد تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة، ومعهد الراية بإندونيسيا (سوكابومي - جاوا الغربيَّة)، (جامعة المغفرة في إندونيسيا)، وأما في تركيا فقد قام بعض المعلِّمين بتوفير شروط هذه البيئة عبر معسكر تتعدد فيه إستراتيجيات تنمية مهارات التحدُّث لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها.

ومن الدراسات التي أكدت على أهميَّة إستراتيجيات التواصُل الفعَّال ما يأتي: (مفلح الرشيدي، 2016)، (محمد مجدي، 2019)، (مروان سعد، 2018) (حسن شحاتة، 264 ،2006)، (رشدي طعيمة، 501 ،1986)، فتحي يونس، 2010، 221)، (مصطفى رسلان، 116 ،2008) (ربيكا أكسفورد، 109 ،1996)، (على عبد السميع، وجيه المرسي، د.ت).

وأوصت بعض البحوث والدراسات السابقة، التي أشارت إلى قصور في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، وأكدت على الاهتمام بمهارات التحدُّث، ومن ذلك: دراسة (منار عمر، 2011)، ودراسة (منار إسماعيل، 2015)، ودراسة (مروان سعد، 2018)، ودراسة (محمد مجدي، 2019)، ودراسة (هناء إسماعيل، 2021).

وقد استفدتُ من هذه الأدبيات في إعداد قائمة مهارتيَ التحدُّث والكتابة، وإعداد بطاقة التحدُّث اللازمة لقياس هاتين المهارتين.

إن المؤشِّرات السابقة هي التي دفعت الباحثة إلى اقتراح استخدام فاعليَّة المدخل التواصلي في تنمية مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ، وذلك باستخدام وحدة مُقترَحة من كتاب العربيَّة بين يديك. وحاولت الباحثة التصدِّيَ لهذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن استخدام المدخل التواصلي لعلاج ضَعْف مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟

وللإجابة عن السؤال اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. ما مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟
2. ما أهم الإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟
3. ما فاعليَّة البرنامج القائم على المدخل التواصلي لعلاج ضَعْف مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

1. تنمية مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.
2. تحديد بعض طرق العلاج لمشكلة التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.
3. فاعليَّة المدخل التواصلي لعلاج ضَعْف مهارات التحدُّث اللازمة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث وموضوعه أن يتم الاستناد إلى المنهجَين الآتيَين:

- المنهج الوصفي؛ في وصف البيانات والمعطيات التي تم جمعها.
- المنهج التحليلي؛ في تحليل النتائج ومناقَشتها وتأويلها.

أدوات البحث:

وقد استلزم ذلك دراسة نظريَّة للأدبيات والبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، ثم تناوُلها؛ وذلك بهدف التوصل إلى قائمة مهارات التحدُّث المناسبة، والوقوف على معايير اختيار المفردات اللازمة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها في المرحلة الأولية. وذلك من خلال:

1. بطاقَة ملاحَظة مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.
2. استبانة لبعض مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ
3. الوحدة المقترَحة ودليل المعلم لتدريس الوحدة.

إجراءات البحث:

لإجراء هذا البحث اتبعت الباحثة ما يأتي:

1. **للإجابة عن السؤال الأول ونصُّه:** «ما مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟»

سيتم القيام بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات التحدُّث.
- حصر مهارات التحدُّث المناسبة لدارسي اللُّغة من الناطِقينَ بغيرها وعرضها على المحكّمِينَ والخبراء لإقرارها، والتوصل للقائمة المبدئيَّة لمهارات التحدُّث.
- تعديل قائمة المهارات في صورتها النهائيَّة.
- إعداد قائمة مهارات التحدُّث في صورتها النهائيَّة.

2. **للإجابة عن السؤال الثاني ونصُّه:** «ما أهم الإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟»

- الاطِّلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بإستراتيجيات المدخل التواصلي، والإفادة منها، ومحاولة تطبيقها في المجال العملي لمهارات التحدُّث.

3. للإجابة عن السؤال الثالث ونصُّه: «ما فاعليَّة المدخل التواصلي في علاج ضَعْف مهارة التحدُّث اللازمة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.»

- إعداد قائمة بمهارات التحدُّث التي سوف تسعى الوحدة المقترَحة إلى تنميتها لدى الدارسين.
- إعداد بطاقَة ملاحَظة التحدُّث لقياس مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها، مع مراعاة مصادر اشتقاقها، وتحقيق الصِّدق والثبات وعامل الصعوبة والسهولة.
- إعداد اختبار، في مهارة التحدُّث، وذلك لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.

- إعداد وحدة مُقترَحة من كتاب العربيَّة بين يديك (الوحدة الرابعة: الطعام) لدارسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ، وذلك عن طريق:
  1. تحديد أُسُس بناء الوحدة.
  2. تحديد أهداف الوحدة.
  3. تحديد محتوى الوحدة.
  4. تحديد طرائق التدريس المستخدَمة في تدريس الوحدة.
  5. تحديد الوسائط التعليميَّة والأنشطة اللغويَّة المعينة في تحقيق أهداف الوحدة.
  6. تحديد أساليب وأدوات التقويم المستخدَمة لقياس مدى تحقُّق أهداف الوحدة.
  7. إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة.

من خلال الخطوات الآتية: مقدمة الدليل، وتحديد الأهداف العامَّة للدليل، وعرض البرنامج المقترَح لتنمية مهارة التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ، واختيار مجموعة البحث من دراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.

- تطبيق بطاقة الملاحَظة لتعيين مهارات التحدُّث المتوافرة لمجموعة البحث من دراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.
- إجراء الاستبيان على مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار التحدُّث على مجموعة البحث قَبْليًّا.
- تدريس الوحدة المقترَحة من خلال الاستعانة بالأنشطة والبدائل التدريسيَّة للتحقُّق من أهدف الوحدة.
- تطبيق الاختبار مرة أخرى تطبيقًا بَعْديًّا على المجموعة نفسها.

وبعدما تم استيفاء جميع المراحل السابقة بقي مناقشة النتائج التي توصَّل لها البحث وتحقَّق من فرضيتها سلبًا أو إيجابًا، ثم صياغتها في صورة بيانيَّة واضحة. وختامًا تقديم التوصيات والمقترَحات.

الإطار النظري للبحث:

من حيث الموضوع تواجهنا بعض التساؤلات عند تدريس كيفيه هذه المهارة، لماذا تكون معظم الموضوعات التي يُطلَبُ من الطالب مناقشتها مرتبطة ببيئته من حيث الزمان ومن حيث المكان؛ فمثلًا: معظم الموضوعات المطروحة للتعليم في الغالب ما تنحصر ضمن أراضيها ولا علاقة لها باحتياجات الطالب، وإضافة إلى ذلك فإن تلك الموضوعات المطروحة للنِّقاش – في كثير من الأحيان - لا تأخذ مأخذها في قلب الطالب، ولا تشده، ولا تلفت انتباهه.

ومن المشكلات ما هو متعلق بطريقة التدريب المتَّبعة في تعليم العربيَّة، من حيث الفصل بين المهارات، وهو ما يزيد من حجم المشكلة على حين لو تم التكامل بين مهارات اللُّغة لكان الناتج التعليميُّ أسرع وأجدى في مدة زمنيَّة قصيرة في العَمليَّة التعليميَّة في حقول تعليم العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.

ومن المشكلات التي تُعيق تطويرَ المحادثة لدى الطالب ما هو متعلِّق بالمعلِّم، فهناك مِن بين المعلِّمين مَن هو غير مقتنع بدرس المحادثة، وحُجَّته أن الطالب يتحدث في القراءة والقواعد وباقي المهارات، فلماذا يُخصَّص درسٌ للمحادثة؟ وكما أن من بين المعلِّمين من هو غير مقتنع بتخصيص درس للمحادثة، فإنَّنا نجد أيضًا من بين الطلاب من هو غير مقتنع بدرس هكذا، وحُجَّتُه في ذلك أنَّنا لا نحتاج إلى المحادثة في أرض غير ناطقة بالعربيَّة. وطالب ذو نظرة كهذه لن يتعلم المحادثة، ولو بذل المعلم قُصارى جهده.

وعلينا - نحن المعلِّمين - أن نقنع الطالب بأهمية المحادثة وانعكاساتها على تطوير باقي المهارات، حيث إن المحادثة ترسِّخ اللُّغة في الذهن، وهي وسيلة لا بد منها لإجادة أي لغة.

ومن مشكلات هذه المهارة ما هو متعلق بالفترة الزمنيَّة. لا شك أن الفترة التي يقضيها الطالب في ممارَسة اللُّغة هي فترة غير كافية لخلق متحدث باللغة، مع العلم أنَّنا ندرك أنَّه من النادر أن يحقق طالب طلاقة في لغة إذا اقتصر فقط على ما يتعلمه في الفصل الدراسي. فإذا كان طالبنا يشترك في درس المحادثة مع خمسة وعشرين طالبًا خلال أربع ساعات أسبوعيًّا، فمن الممكن أن يفوز خلال العام الدراسي التحضيري بخمس ساعات في الحديث.

وإذا قارَنَّا حال تعلم الطفل للُّغة مع حال الطالب نجد أن الطفل يتحدث بما له صلة بعالَمه وبما له قيمة لديه تلك الساعات الخمس خلال أسبوع واحد

وبِناءً على ذلك، فإن مسألة إتقان اللُّغة ليست متعلقة بالعمر بقدر ما هي متعلقة بالبيئة؛ فإذا توفر للطالب الكبير ما يتوفر للصغير فيمكن أن يتفوق عليه، لأنَّه يتعلم اللُّغة بطريقتين حسب نظريَّة (كراشن) بطريقة الاكتساب وطريقة القياس.

وحتى لو سلَّمنا جدلًا بتعرض الطالب للغة في الفصل الدراسي فهو لا يحتكُّ بمتحدثيها؛ لأنَّه لا بد من وجود الاحتكاك اللُّغوي؛ حتى يتم الاكتساب الناجح للغة الأولى. فالأطفال لا يتعلمون اللُّغة من مجرد استماعهم إلى كلام الآخَرين أو استماعهم إلى المذياع، ولكن يتعلمونها بسبب كونهم جزءًا من الحديث اللُّغوي نفسه، حيث يتم الحديث معهم، ويستجيبون له.

- وتؤيد الباحثة أن تعلم اللُّغة تواصليًّا مَدخلٌ مُناسِبٌ للاهتمام بمهارات التحدُّث لمبرِّرات متعددة منها:
- أنه عبارة عن مُنطلَقات وأسس يمكن أن تندرج تحتها إستراتيجيات وطرائق تدريسيَّة متعددة، وهو بمثابة الخلفيَّة أو الإطار أو المرجِعيَّة التي تُحدِّد السير في هذه الإستراتيجيات والطرائق التدريسيَّة.
- فهذا المدخل يستند على مبادئ ومنطلقات عامَّة توجِّه أسلوب العمل والسير فيه بأكثر من طريقة.
- أن هذا الأسلوب لم يتبلور بعدُ في شكل إجرائي محدَّد لطريقة محددة، وإنَّما يضع بعض المنطلَقات والأنشطة والإجراءات التي تلتزم بخطوات منهجيَّة معينة.
- أن كونه مَدخلًا يجعله أكثر مرونة لتقبل إستراتيجيات وطرائق متعددة، يمكن استخدامها بشكل تواصُلي في عمليَّة تعلُّم اللُّغة.

وقد ظهرت أنماطٌ متنوعة للمقرَّرات والمواد والأنشطة الصفيَّة التواصُليَّة وطرائق التدريس التواصُليَّة تركز على الهدف الرئيس، وتحقيقه من وراء استخدام المدخل التواصلي لتدريس اللُّغة بالمساهمة في صقل وتنمية الكفايات التواصُليَّة لدى متعلِّمي اللُّغة. (Richards&Rodgers, 1986)).

أشار "بيرنس" (Berns, 199, 1.4)) إلى عدة مبادئ يقوم عليها المدخل التواصلي لتدريس اللُّغة، وهي:

1. التعلُّم ذو المعنى حيث يتيح تعلم اللُّغة تواصليًّا لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة لغة ثانية فرص التعلُّم في مواقف اتصال حقيقيَّة.
2. تعليم اللُّغة لا التعلُّم عن اللُّغة: فليس المهم في تعليم اللُّغة معرفة قواعدها، وخصائصها، وأنماطها، وإنَّما المهم تدريب دارسي اللُّغة على كيفيه استخدامها والتواصل بها في مواقف حقيقيَّة.
3. تعليم القواعد بوصفها وظائف نَحْويَّة وليست قواعد نَحْويَّة، وهذا يعني أن النحو لا يدرس لغايته وإنَّما يرتبط بمدى وظيفيته في التعبير داخل الموقف التواصلي، كما أن الموقف التواصلي هو الذي يفرض الوظائف النَّحْويَّة التي ينبغي تقديمها، ولكن الموقف التواصلي الذي يراد تدريب دارسي اللُّغة العربيَّة لغة ثانية عليه هو الذي يحدد الوظائف النَّحْويَّة التي تأتي لِزامًا في هذا الموقف وتكون أكثر ظهورًا فيه (هداية هداية إبراهيم، 184 ،2008). فموقف مثل (التحدُّث عن البلد الذي نشأت فيه) تتضح فيه الوظيفة النَّحْويَّة؛ وهي إسناد الاسم لياء المتكلم – الجملة الاسميَّة.
4. وموقف مثل (حوار مع موظف المطار أو أي مؤسَّسة حكوميَّة) يحتاج لوظيفة نَحْويَّة أخرى؛ ألا وهي الاستفهام. وهكذا.
5. النمو الشامل والكامل لمهارات اللُّغة: إن تعلم اللُّغة تواصليًّا يُعلِّم اللُّغة كوحدة واحدة دون فصل تعسُّفي بين مهارات اللُّغة (الاستماع – التحدُّث – القراءة – الكتابة) ودون الالتزام بترتيب معين لهذه المهارات، والذي يحدد تقديم أو تأخير هذه المهارات بعضها على بعض وطبيعة الموقف التواصلي.
6. توفير البيئة الخصبة لاكتساب اللُّغة وتعلُّمها: "كراشن" (krachen, 1982)) ودراسة "وليمز" (Williams, 199, pp.4)) تعلُّم اللُّغة وإجادتها بصفةٍ عامَّةٍ في ضوء نظامَين هما: النظام الأول – النظام المكتسب (Acquired System)، ويتشكل من قدرات خاصَّة بالإضافة إلى معرفة لُغويَّة لاشعورية مكتسبة من قواعد اللُّغة المتعلَّمة بدون تخطيط صارم لحدوث هذا الاكتساب.
7. ينبغي اختيار المفردات اللغويَّة ذات الصلة الوثيقة بموقف الاتصال؛ وهو ما يُساعِد الدارس على أداء الوظائف اللغويَّة المطلوبة في الموقف الاتصالي.
8. من أهم الأساليب والمواد التي يمكن استخدامها في هذا المدخل ما يأتي: (Larsen Freeman,D ,1986, P.245)).

- **المـواد الأصليَّـة** (Authentic Material): وذلـك مثـل النـشرات، والصحـف، والبرامـج الإذاعيَّـة، أو التلفـاز، والجـداول، وقوائـم الطعـام، وبعـض النـماذج الحقيقيَّـة.
- **الجمـل المبعـثرة** (Scrambles Sentences): حيـث يُعـرَض عـلى الدارسـين بعـض الجمـل غـير المرتبـة، لإعادة ترتيبهـا وإيجـاد نـص متكامـل منها.
- **الألعاب اللغويَّة** (Language Games): مثل عروستي، أو من أنا، أو لعبة السؤال والجواب... إلخ.
- **القصـص المصـورة** (Picture Strip Story): حيـث يُعـرَض عـلى الدارسـين مجموعـة مـن الصُّـوَر، ثـم يُكلِّـف المعلـم دارسـيه بكتابـة قصـة حـول هـذه الصُّـوَر.
- **تمثيـل الأدوار** (Role Play): حيـث يقـوم الدارسـون بتمثيـل أدوار معينـة لأي موقـف تواصُـلي يمكـن التعـرض عليـه، كتمثيـل موقـف في المطـار، فيقـوم أحدهـم بـدور الشـخص العائـد مـن السـفر، ويقـوم الآخـر بـدور موظـف الجـوازات، والآخـر بـدور الشرطـي، والآخـر بـدور سـائق التاكـسي... وهكـذا.

9. التركيـز عـلى اختيـار موضوعـات جذَّابـة تسـتنطق الطالـب وتسـهم في رفـع كفاءتـه، وفي هـذه المهـارة لا بـد أن نعتمـد عـلى اختصاصيـين في علـم نفـس الشـباب، واختصاصيـين في علـم المجتمـع؛ فـما يصلـح في بيئـة لا يصلـح - بالـضرورة - في أخـرى، ومـا يكـون مُهِـمًّا في بيئـة قـد يكـون مُهمَـلًا في بيئـة أخـرى. وأن أسـاس بنـاء منهـج في هـذه المهـارة يجـب أن يقـوم عـلى ثلاثـة أُسُـس: الأَسـاس النفسي، واللغـوي، والثقـافي.

يجـب أن تكـون الوحـدة التعليميَّـة وحـدة حقيقيَّـة مترابطـة، كالجسـد الواحـد يشـد بعضـه بعضًـا، حيـث تكـون القواعـد هي العمـود الفقـري للوحـدة، والقـراءة هـي القلـب، والاسـتماع والمحادَثـة هي باقـي الأعضاء.

الاحتـكاك شرط أسـاسي لإتقـان مـا يُسـمَّى بالكفايـة الاتصاليَّـة، ولقـد فـرق البحـث العلمـي في الكفايـة الاتصاليَّـة خـلال السـبعينيات بـين الكفايـة اللغويَّـة والكفايـة الاتصاليَّـة، وذلـك بإيضـاح الفـرق بـين معرفـة قواعـد اللُّغـة وأشـكالها، وبـين المعرفـة التـي تُمكِّـن الشـخص مـن الاتصـال الوظيفـي التفاعُـلي.

ولعـل كـمال تعلـم اللُّغـة لا يتمثَّـل في إتقـان أشـكالها فحسـبُ، بـل لا بـد مـن اسـتعمالها في تحقيـق الوظائـف الاتصاليَّـة للغـة ضمـن سـياقها الطبيعـي.

وتُعَـدُّ لغـة قاعـة الـدرس والمدرسـة مـن الاتصـال غـير الطبيعـي، في حـين يُعَـدُّ الاتصـال المبـاشر وجهًـا لِوجـهٍ مـع النـاس مـن الاتصـال المسـتنِد إلى سـياق طبيعـيٍّ.

وفيـما يتعلَّـق بجانـب البيئـة والاحتـكاك، فمـن الصعـب إرسـال الطالـب إلى بلـد ناطـق بالعربيَّـة، إذا حصـل وسـافر فلـن يسـمع اللُّغـة التـي تعلَّمهـا في الفصـل، وإذ ذاك فيتوجـب علينـا أن نصنـع قـرى لُغويَّـة يتـم فيهـا التدريـب الحقيقـي عـلى المحادثـة. وقـد عمـل بعـض المختصـين في المجـال عـلى توفـير مثـل هـذه البيئـة فحصـل عـلى نتائـج طيبـة، ولكـن تبقـى جهـودًا فرديَّـة.

الأُسُـس اللازمـة لتنميـة مهـارات التحـدُّث (رشـدي طعيمـة، 1986، 507-511) (Larsen Free-man, D, 1986, P.145):

1. الرصيد اللُّغوي: يجب أن يكون لدى الدارسين رصيد لُغوي يسمح بالمحادثة في حدود الموضوع المطروح.
2. تعلـم المفـردات والتراكيـب كي يـأتي الـدارس بصياغـة الجمـل المناسـبة، وتوظيفهـا في مواقـف تواصليَّـة حقيقة، واختيـار الأكثر شـيوعًا، والأسـهل استعمالًا.
3. التـدرج في موضـوع المحادثـة: في المسـتوى الأول تـدور المحادثـة حـول شـؤون الحيـاة اليوميَّـة، وفي المسـتوى الثـاني تـدور المحادثـة حـول موضوعـات وصفيَّـة إلى حـدٍّ مـا، وفي المسـتوى الثالـث تـدور المحادثـة حـول موضوعـات تجريديَّـة إلى حـدٍّ كبـير يكـثر فيهـا الجـدل وتتعـدد مجـالات النِّقَـاش.
4. البُعْـد عـن الكليشـهات بمعنـى لا للأنمـاط والتعبـيرات الاصطلاحيَّـة النمطيَّـة، يجـب تعويـد الدارسـين عـلى أنمـاط الحديـث العاديَّـة؛ لأن المواقـف التواصُليَّـة الحقيقيَّـة تتنـوع فيهـا العبـارات (مثـال: يمكننـي القـول: السـلام عليكـم، أو مـع السـلامة، أو أراك لاحقًـا، أو إلى اللقـاء...) والغـرض مـن إتاحـة الفرصـة للدارسـين هـو التعبـير عـن أفكارهـم وآرائهـم.
5. تنميـة الـثروة اللغويـة عـن طريـق تشـجيع المعلـم الدارسـين عـلى اسـتخدام المفـردات الجديـدة، وتوظيفهـا، والتوسـع في القـراءة الموسَّـعة مـن أجـل زيـادة الرصيـد اللُّغـوي.

6. تصحيح الخطأ: الأخطاء نتاج طبيعي لتطور المهارة الاتصاليَّة، وبناء على ذلك يجب على المعلم أن يدرك دوره أنَّه مستشار وموجه للحوار، وليس ملاحق ومتصيد للخطأ؛ ومن ثَم يجب اختيار الوقت المناسب حتى لا ينطفأ الحوار وتنقطع المحادثة ويسود الخوف والخجل على الموقف.

الإستراتيجيات العامَّة القائم عليها المدخل التواصلي:

1. التعلُّم الإفرادي.
2. التعلُّم الذاتي.
3. التعلُّم التعاوني.
4. التعلُّم التبادلي.

وسوف تتناول الباحثة باختصار هذه الإستراتيجيات (رشدي طعيمة، محمود الناقة، 157-197 ،2006):

1. **التعلُّم الإفرادي:** يُعرِّفه (رشدي طعيمة وآخرون، 2006) هو أسلوب في التدريس يهتم بالفرد ويركز عليه كوحدة مستقلَّة لها متطلَّبات معينة واتجاهات محددة تختلف عن الآخرين. ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم المادة الدراسيَّة في صورة وحدات متسلسلة منطقيًّا ومرتَّبة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلُّم.
2. **التعلُّم الذاتي:** ويعرِّفه (رشدي طعيمة وآخرون، 2006) هو العَمليَّة الإجرائيَّة المقصودة، حيث يحاول المتعلِّم أن يكتسب بنفسه القدر المقنَّن من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقِيَم عن طريق المهارات التي يحدِّدها البرنامج الذي بين يديه من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثَّل في استخدام المواد والأجهزة والمواقف التعليميَّة. (ويطلق عليه البعض التعليم الذاتي الفردي).
3. **التعلُّم التعاوني:** هو الأسلوب الذي يَستخدمه الطلاب بالاشتراك في مجموعاتٍ صغيرةٍ يتراوح عددها بين (6 - 2) مختلفي القدرات، معتمدين بعضهم على بعض لتحقيق الأهداف التعليميَّة.
4. **التعلُّم التبادلي:** هو نشاط يأخذ شكل حوار بين المعلِّمين والطلاب فيما يخص نصًّا قرائيًّا معيَّنًا، وفي هذا النشاط يلعب كل منهما - المعلمون والطلاب – دور الآخر، مع افتراض قيادة المعلم للمناقشة، معتمِدًا على ثلاثة أُسُس: التلخيص، الاستيضاح، التنبُّؤ.

تقترح الباحثة أن تُعَدُّ أنشطة هذا البرنامج في ضوء المدخل التواصلي والتعلُّم الذاتي والتعلُّم عن بُعْدٍ بحيث يوضع الطالب في المواقف التواصلية، لاكتساب المهارات والمهام اللغويَّة المستهدَفة التي تلبِّي احتياجاته. وتتدرج هذه الأنشطة عبر الخطوات الآتية:

- عرض موقف تواصُلي يتضمن المهامَّ اللغويَّة المراد التدريب عليها، لاستنتاج وملاحظة هذه المهام اللغويَّة (معايشة وتفاعلًا).
- تقديم مواقف تواصليَّة أخرى مشابهة لما تم عرضه قبل ذلك لإتاحة فرص التطبيق العملي (ممارَسة وتطبيقًا).
- التوسع والاستثمار فيما تعلَّمه واكتسبه الطلاب من مهامَّ ومهارات لُغويَّة، وذلك من خلال توظيفها في مواقف لُغويَّة تواصليَّة جديدة (توظيفًا واستثمارًا).
- **من حيث التقويم:**

عن طريق التقويم البِنائي: بحيث يتبع كلَّ درس اختبارُ المهامِّ المستهدَفة في هذا الدرس تحت عنوان (اختبر نفسك)، وفي نهاية كل وحدة اختبار نهاية الوحدة ليشمل المهامَّ التي وردت في الوحدة.

عن طرق التقويم التراكمي: يختم المحتوي المقترَح بتقويم نهائيٍّ تحت عنوان (اختبار نهائي) يشمل الوحدات الثلاث في كتاب الدراس.

1. 2. مهارات التحدُّث:

أولًا: مهارة التحدُّث من أهم المهارات التي يستخدمها المعلم في عمليَّة التدريس، فالتحدُّث في اللُّغة الثانية من المهارات الأساسيَّة، وهو أيضًا وسيلة للاتصال مع الآخَرين.

إن المعلِّم هو حجر الزاوية في العَمليَّة التعليميَّة، فبدون معلم كفء لن ينجح أيُّ برنامج تربوي؛ لذا يقع على المعلم عبء كبير في تنمية مهارات التحدُّث والكتابة خاصَّة لدى دارسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها؛ لأنَّه النموذج والقدوة للدارسين، وقد أكدت (إيمان أحمد هريدي، 148 ،2003) الكفايات اللازمة للمعلِّم في تنمية مهارات التحدُّث لدارسي اللُّغة العربيَّة من الناطِقينَ بغيرها، ومنها ما يأتي

- توظيف المواقف الطبيعيَّة في تعليم التحدُّث.
- مساعدة الدارسين على اكتساب آداب التحدُّث.
- معالجة مشكلات تعليم التحدُّث.
- تحديد أهداف تعليم التحدُّث باللُّغة العربيَّة للدارسين بلغة أخرى.
- تحديد خطوات تعليم التحدُّث.

● **الإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التحدُّث في ضوء المدخل التواصلي:**

1. **إستراتيجية التساؤل:**

يقوم المعلم بتوجيه الأسئلة بعناية للدارسين، وهو ما يُحدِث تفاعلًا بين الطلاب والمعلِّم، وبين الطلاب بعضهم مع بعض.

شروطها: صوغ الأسئلة بوضوح وإيجاز، وأن تكون اللُّغة واضحة وغير غامضة، والأسئلة ملائمة لمستوى الدارسين، وتتضمَّن الأسئلة ما يُساعِد الطلابَ على الإجابة، بحيث يتجنب الأسئلة المغلقة (أي التي لها جواب واحد) (خالد أبو عمشة، 2.16) و(صابر الخولي، 2000).

2. **إستراتيجية المناقشة:**

تُعَدُّ إستراتيجية المناقشة من الإستراتيجيات التي تُسهِم في تنمية مهارات التحدُّث، ويمكن الاستفادة منها، و«تعتمد إستراتيجية المناقشة على الحوار الشفهي وتبادل الآراء والأفكار بين المعلم والطلاب، بما يؤدى في النهاية إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسيَّة في المادة المتعلَّمة، وتساعد في ممارَسة اللُّغة، وطرح القضايا والوصول إلى الاستنتاجات المتعلِّقة بها، وتفعيل نشاط المتعلِّمين، وإيجابيتهم» (حسن شحاتة، 2003 ،31)، وهي «إستراتيجية تعتمد على المواقف التي يتحدث فيها المعلمون، أو المتعلمون بعضهم مع بعض، ويشتركون في الفكر، وتَستخدم هذه الإستراتيجيَّة الأسئلة لإثارة المناقشة، وتكون عادة عند مستوى معرفي عالٍ بهدف تنمية مهارات التحدُّث» (محمد لطفي جاد، 2007).

من الأنشطة العَمليَّة يمكن أن: يطلب المعلم من الطالب الوقوف أمام الطلاب، ثم يطلب من الآخَرين أن يسألوه أسئلة تتعلَّق بالموضوعات التي درسوها.

ولهذا النشاط أهداف عدة منها أن الطالب يتعلم السؤال وفي الوقت نفسه يتعلم الإجابة. ومن خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفيَّة انتقاء الكلمات، وبناء الجُمَل، وعرض الأفكار.

- المناقشة الثُّنائيَّة: يختار المعلم موضوعًا مُناسِبًا لمستوى الطلاب، ويطلب منهم التحدُّث مثنَّى مثنَّى في هذا الموضوع المطروح لمدة زمنيَّة هو يحدِّدها.
- حفظ بعض الحوارات والإجابة الشفويَّة عن أسئلة مرتبطة بنص قرؤوه. الحفظ يفيد ولكن لا يؤدِّي إلى تطوير الحديث، كما أنَّه يفيد في المستويات الأولى، حيث يكون الطالب مُستعِدًّا لحفظ ما يستعين به على الكلام، وحيث تكون المادة سهلة حواريَّة بسيطة، أما بعد ذلك فيجب أن نجد طريقة ليكون الطالب جزءًا من الحديث اللُّغوي العَفْوي، وهو الحديث اليومي المنتشر بين الناس، لا ذاك الحديث المصطنع في المواقف الرسميَّة واللقاءات التلفزيونيَّة.
- التحدُّث تحت ضغط الوقت: نطلب من الطلاب في كل درس أن يُحضِّروا أنفسهم للحديث فردًا فردًا، مدةً من الزمن بشكلٍ مستمرٍّ دون توقف. وحساب الزمن يكون على الشكل الآتي: وفي كل درس يُمنح الطالب دقيقة إضافيَّة في الحديث.
- إسماع الطلاب نصًّا في الموضوع نفسه مرة أو مرتين، ثم يُطلب منهم الحديث عن هذا الموضوع. وهذا النشاط إضافة إلى تطويره مهارة المحادَثة يطور مهارة التذكُّر.
- أن يكلَّف طالبٌ بتوصيل رسالة عن طريق الإشارة، وعلى الطلاب أن يُخَمِّنوا المعنى ويعبِّروا باللُّغة.

- أن يذكر المعلم بداية قصة، ويطلب من كل طالب أن يكمل بعضها جهرًا، والآخرون يستمعون.
- تشجيع الطلاب على تقليد الأطفال في سلوكهم ما أمكن وأن يتركوا السلطة للمدرس. وكذلك يشجَّعون على تقمص أدوار وأسماء متحدثي اللُّغة الأجنبيَّة الأصليِّين كي يصبحوا إيحائيين.
- الاستدعاء: ذكر مَوقِف مرَّت به هذه الكلمات. في أي موقف يمكن أن تمُرَّ هذه المفردات؟ فمثلًا كلمة (سقط)، ما الموقف الذي مرَّ بك وقد كنت بحاجة إلى استخدام هذه الكلمة؟

3. **إستراتيجية التقليد أو التمثيل:**

تُعَدُّ إستراتيجية التمثيل، أو الدراما المسرحيَّة من الإستراتيجيات التي تُسهِم في تنمية مهارات التحدُّث، «والدراما المسرحيَّة هي النشاط الدرامي المسرحي الذي يؤدَّى داخل الفصل أو خارجه، ويستخدم عدة ألوان من الفنون والآداب، لتوصيل مفاهيم وأهداف تعليميَّة محددة» (نجوى أحمد سليم، وآخرون، 2.12) وهي الإجراءات التي يتم فيها تحويل المادة التعليميَّة إلى مشاهد حواريَّة، ويتم تدريب الطلاب عليها، ومِن ثَمَّ أداؤهم لهذه المشاهد أمام زملائهم في الفصل، وتكون إجابة الطلاب عن الأسئلة التقويم في نهاية المشاهد (صلاح هيلات، 199-189 ،2.16).

من الأنشطة العَمليَّة يمكن:

قراءة حوار وتمثيله: تمثيل الحوار له فائدة كبيرة، لأنَّه يقرب الحديث من السياق الطبيعي للكلام، ويمكن أن يكون بين طبيب ومريض، أو بين صاحب فندق ونزيل، أو بين سائق سيارة أجرة وزبون...

- التدريب الهرمي يقول المعلم كلمة ويطلب من الطالب إضافة هذه الكلمة لتصبح جملة، ثم يطلب من طالب آخر تكرار هذه الجُملة والإضافة عليها، وهكذا حتى تمرَّ على كل الطلاب.
- يمكن إسماع الطلاب شيئًا من الموسيقى، ويُطلَب منهم التحدُّث عن شعورهم. وهذه طريقة جيدة للتخلُّص من القلق الذي يمنع الطالب غالبًا من الحديث.
- نشاط التخيُّل: يطلب المعلم من الطلاب أن يصمتوا لمدة خمس دقائق ليتخيَّلوا حوارًا مع طرف آخر، أو يفكروا في موضوع خيالي له عَلاقة بأحلامهم. وبعد انتهاء المدة يسمع المعلم من كل طالب ما تخيله.
- دفع الطلاب إلى كتابة قصائد في اللُّغة العربيَّة ليعبروا عن شعورهم.
- أن يُمثِّل الطالب قصة بالحركات، وعلى الطلاب الآخَرين أن يخمِّنوا الأحداث والزمن والمكان والشخصيات.
- الرسم على السبورة ويُطلَب من الطلاب أن يخمِّنوا الحكاية التي تَحمِلُها هذه الرسومات. ويمكن أن يقوم بها المعلم أو طالب يجيد الرسم. وكذلك يجب تكليف الطلاب بتحضير الرسم في البيت لرسمها على السبورة أو إظهارها للطلاب ليُخمِّنوا الحكاية التي يمكن أن تُعبِّر عنها.
- تشجيع الطلاب على تكوين مجموعات للحديث باللُّغة العربيَّة في مكان الدراسة، حيث يكون حديثهم باللُّغة الهدف على مدار اليوم. ولهذا نتائج عجيبة في تطوير مهارة المحادَثة أقلها كسر حاجز الخوف.
- إلقاء خطبة: لإلقاء الخطبة تأثير قوي في تعلُّم اللُّغة؛ لأنَّها تعتمد على حفظ المفردات المشحونة بعاطفة الموضوع. والخطبة التي يلقيها الطالب أمام زملائه تبقى في ذاكرته فترة أطول، ومن الصعب أن ينساها.
- المسرحيَّة: تحتاج المسرحيَّة إلى تحضير مسبق، ويختلف عدد الطلاب المشتركين بحسب الموضوع وبحسب عدد الشخصيَّات، ثم تُمثَّل أمام الطلاب.
- المُناظرة: يُقسَّم الطلاب إلى قسمين، ويكون أحد القسمين معارِضًا للآخر، ويكون المعلم أو واحد من الطلاب مدير المناظرة، ويبدأ النِّقاش في موضوع من الموضوعات، مثلًا: دور تركيا في المنطقة.
- وصف مظهر من مظاهر الطبيعة: وهذا لا يكون وصفًا عاديًّا بل يكون أقرب إلى كتابة الشعر.
- كتابة قصة من خيال الطالب وإلقاؤها أمام الطلاب.

كيفيَّة تحليل النتائج:

للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التحدُّث المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟
2. ما فاعليَّة البرنامج القائم على المدخل التواصلي في تنمية مهارات التحدُّث لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟

تم الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة وإعداد قوائم مهارات التحدُّث، وبطاقة الملاحَظة لمهارات التحدُّث، ومهارات الكتابة المناسبة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصُّه: «ما فاعليَّة البرنامج القائم على المدخل التواصلي في تنمية المهارات الإنتاجيَّة لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ؟» تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة، وبطاقة الملاحَظة لمهارات التحدُّث على مجموعة البحث قَبْليًّا، ثم تدريس الوحدة المقترَحة، ثم تطبيق الاختبارين مرَّة أخرى تطبيقًا بَعْديًّا على المجموعة نفسها. ثم استخدام الأساليب الإحصائيَّة اللابارامترية اختبار ويلكوكسون لحساب قيمة (T،Z) (على ماهر، 2009) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطَي رُتَب درجات مجموعة البحث في التطبيقَين القَبليِّ والبَعْديِّ لمهارتي التحدُّث والكتابة. وبعد المعالَجة الإحصائيَّة لدرجات التطبيقَين القَبليِّ والبَعْديِّ.

ثانيًا: ملخَّص نتائج البحث:

تم التوصل إلى عدد من النتائج التي من أهمها ما يأتي: ثبوت فاعليَّة الوحدة المقترَحة في تنمية مهارات التحدُّث ومهارات الكتابة، ويمكن القولُ بنجاح المدخل التواصلي لتنمية مهارات التحدُّث والكتابة في تحقيق أداء أفضل من قِبَل دراسي اللُّغة الناطِقينَ بغيرها مجموعة عينة البحث في اختبار بطاقة ملاحَظة التحدُّث ومهارات الكتابة البَعدي؛ وهو ما يؤدِّي إلى رفض الفرضين الصفريين الآتيين:

1. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقَين القَبليِّ والبَعْديِّ لمهارات التحدُّث.
2. لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيقَين القَبليِّ والبَعْديِّ لمهارات الكتابة.

وقبول الفرضَين الآتيين:

1. وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسَين القَبليِّ والبَعْديِّ لمهارات بطاقة ملاحَظة التحدُّث لصالح القياس البَعديِّ؛ حيث كانت جميع قيم ت (12.267) المحسوبة دالَّة إحصائيًّا أعلى من قيمتها الجَدوليَّة (2.539) في المعدَّل العامِّ وهي قيمة إحصائيَّة عند مستوى (01.) في التحصيل البَعديِّ للاختبار، تُعزى إلى استخدام المدخل التواصلي.
2. وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسَين القَبليِّ والبَعْديِّ لمهارات الكتابة لصالح القياس البَعديِّ؛ حيث كانت جميع قيم ت (19,149) المحسوبة دالَّة إحصائيًّا أعلى من قيمتها الجَدوليَّة (2.539) في المعدل العامِّ، تُعزى إلى استخدام المدخل التواصلي.

التوصيات والمقترَحات:

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحثُ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. العناية بمهارة التحدُّث عند تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها لأغراضٍ خاصَّةٍ.
2. إعداد برامج يخدم احتياجات الدراسين للُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها لأغراض دينيَّة.
3. النظر بعين الاهتمام للأغراض الحياتيَّة في وضع المناهج التعليميَّة.
4. تبسيط الحوارات والمحادَثات مع الاستعانة بالترجمة.
5. الاهتمام بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغير العربيَّة في جميع المستويات (المبتدئ، والمتوسط، والمتقدم).

المقترَحات:

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحثُ يمكن تقديم المقترَحات الآتية:

1. استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة في كل المستويات.
2. بناء مناهج لتعليم اللُّغة العربيَّة لأغراض دينيَّة في المستويات الثلاثة.
3. استخدام القصص القرآني لتنمية القيم التربويَّة لدراسي اللُّغة العربيَّة من الأطفال الناطِقينَ بغيرها.
4. استقصاء المضامين التربويَّة في القصص النبوي لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المتوسط.
5. استخدام القيم التربويَّة لغرس الإيمان بالأسماء الحسنى لدراسي اللُّغة العربيَّة الناطِقينَ بغيرها في المستوى المبتدئ.

المراجع:

أولًا: المراجع العربيَّة:

- إيمان أحمد هريدي (2003): «برنامج مقترَح لتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم»، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربويَّة، جامعة القاهرة.
- إيمان أحمد هريدي (2008): «تصور لبرامج تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها للناطِقينَ بغيرها عن بُعْدٍ في ضوء الكفاءة اللغويَّة»، مجلة تكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربويَّة.
- حسان سيد يوسف (2018): «التدريب على مهارة المحادَثة باللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها - المشكلات والحلول، مجلة التربية جامعة، العدد سبتمبر ع11.
- حسن شحاتة (1996): «تعليم اللُّغة العربيَّة بين النظريَّة والتطبيق»، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- حسن شحاتة وزينب النجار (2003): «معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة»، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- خالد حسين أبو عمشة (2018): «تدريس مهارة المحادَثة للناطِقينَ بغير العربيَّة عبر المستويات اللغويَّة»، الدورة لتأهيل مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها أونلاين.
- دوجلاس براون (1994): «أسس تعلم اللُّغة العربيَّة وتعليمها»، ترجمة عبد الله الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة، القاهرة.
- ربيكا أكسفورد (1996): إستراتيجيات تعلم اللُّغة، ترجمة السيد محمد دعدور، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (1985): «المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بلغات أخرى» جامعة أم القرى، مكة المكرَّمة.
- رشدي أحمد طعيمة (1989): «تعليم العربيَّة لغير الناطِقينَ بها مناهجه وأساليبه»، منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، تونس.
- رشدي أحمد طعيمة (2004): «المهارات اللغويَّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2001): «تدريس العربيَّة في التعليم العامّ، نظريات وتجارب»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة وآخرون (2006): «تعليم اللُّغة اتصاليًّا بين المناهج والإستراتيجيات»، منشورات المنظَّمة الإسلاميَّة للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، تونس.
- رشدي أحمد طعيمة وعلي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (2010): «المرجع في مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي (2002): «طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بلغات أخرى»، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة.
- علا عادل عبد الجواد وآخرون (2008): «الإطار المرجعيّ الأوروبي المشترك للغات»، دار إلياس العصريَّة، القاهرة.
- علي أحمد مدكور (2011): «النظريات اللغويَّة وتطبيقاتها التربويَّة»، معهد الدراسات، جامعة القاهرة.
- علي أحمد مدكور (2016): «الإطار المعياري العربي لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها تعليم – تعلم - تقويم»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي (2006): «اللُّغة العربيَّة بين النظريَّة والتطبيق»، دار الفكر العربي، القاهرة.
- فتحي علي يونس (2005): «الكفاءة اللغويَّة في الكتابة الأكاديميَّة باللُّغة العربيَّة»، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي علي يونس (2010): «إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة في المرحلة الثانويَّة»، كلية التربية، عين شمس.
- فتحي علي يونس، محمد عبد الرؤوف الشيخ (2003): «المرجع في تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب من النظريَّة إلى التطبيق»، دار وهبة، القاهرة.
- فهد بن ماجد الشريف (2011): «فاعلية المدخل التواصلي لتدريس اللُّغة الإنجليزيَّة في تنمية الاستماع والتحدُّث لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي»، مجلة القراءة والمعرفة، ع112.

- مجـدي محمـد رشـيد (2011): «الحقائـب التعليميَّـة الإلكترونيَّـة وأثرهـا عـلى تحصيـل طـلاب القـدس المفتوحـة واتجاهاتهـم نحوهـا»، رسـالة دكتـوراه غـير منشـورة، كليـة الدراسـات العليـا التربيـة، جامعـة القاهـرة.
- محمـد حميـدة عبـد العزيـز (2018): «إسـتراتيجية قائمـة عـلى التعلُّـم النَّشِـط لتنميـة مهـارات القـراءة الإبداعيَّـة لـدى دارسي المسـتوى المتقـدم الناطِقـينَ بغيرهـا»، رسـالة ماجسـتير، كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة، جامعـة القاهـرة.
- محمـد مجـدي يـس (2019): «تصميـم اختبـار تحديـد المسـتوى في مهـارة التحـدُّث لمتعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة الناطِقـينَ بلغـات أخـرى في ضـوء الكفـاءة اللغويَّـة»، رسـالة ماجسـتير، كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة، جامعـة القاهـرة.
- محمود كامل الناقة (1985): «تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بِلُغاتٍ أخرى»، جامعة أم القرى، مكة المكرَّمة.
- محمـود كامـل الناقـة ورشـدي أحمـد طعيمـة (2003): «طرائـق تدريـس اللُّغـة العربيَّـة لغـير الناطِقـينَ بهـا»، منشـورات المنظَّمـة الإسـلاميَّة للتربيـة والعلـوم والثقافـة، إيسيسـكو، الربـاط، تونس.
- مـروان سـعد غـراب (2018): «إسـتراتيجية مقترَحـة قائمـة عـلى القصـص المصـور لتنميـة مهـارات التحـدُّث لـدى متعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة الناطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المبتـدئ»، رسـالة ماجسـتير، كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة، جامعـة القاهـرة.
- مصطفى رسلان (2010): «الكفاءة اللغويَّة الأكاديميَّة تطبيقات عمليَّة»، توزيع العربيَّة للمناهج، القاهرة.
- مصطفى رسلان شلبي (2008): «تعليم اللُّغة العربيَّة»، دار الثقافة، القاهرة.
- مفلـح حمـود الرشـيدي (2016): «إسـتراتيجية مقترَحـة قائمـة عـلى المدخـل التواصـلي لتنميـة مهـارات التكلـم باللُّغـة العربيَّـة لـدى تلاميـذ المرحلـة المتوسـطة بـدول الكويـت»، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة بنهـا، ع107، مـج27.
- هدايـة إبراهيـم السـيد (2008): «برنامـج مقـترَح لعـلاج الصعوبـات اللغويَّـة الشـائعة في كتابـات دارسي اللُّغـة العربيَّـة الناطِقـينَ بغيرهـا في ضـوء مدخـل التقابـل اللُّغـوي وتحليـل الأخطـاء»، رسـالة دكتـوراه، معهـد الدراسـات التربويَّـة، جامعـة القاهـرة.
- هدايـة إبراهيـم السـيد (2012): «إسـتراتيجية مقترَحـة في ضـوء المدخـل التواصـلي لتنمية مهـارات الفَهْم السـمعي لدى دارسي اللُّغـة العربيَّـة الناطِقـينَ بغيرهـا»، مجلـة جامعـة الإمـام محمـد بن سـعود، ع24.
- هدايـة إبراهيـم السـيد (2015): «تصـوُّر مقـترَح لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة تواصليًّـا في ضـوء معايـير الإطـار المرجعـي الأوروبي المشـترك للغـات»، مجلـة اللسـانيَّات العربيَّـة، ع1.
- هنـاء إسـماعيل متـولي (2021): «برنامـج إلكـتروني قائـم عـلى المدخـل التواصـلي لتنميـة مهـارتيَ التحـدثِ والكتابـة لـدراسي اللُّغـة العربيَّـة الناطِقـينَ بغيرهـا في المسـتوى المتوسـط»، رسـالة دكتـوراه، كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة، جامعـة القاهـرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبيَّة:

- -Bagabas, Hanan Ali(2016): The Effectiveness of Computerized Instructional on Concept among Female Deaf Students in KSA, Journal Education and Practice, Vol7, No.21,pp65-71.
- -Bessenyei, I. (2007). Learning and Teaching in the Information Society. e-learning 2.0 and Connectives. Retrieved September, 1, 2010 from.
- -Breitkreuz, H. (1972): Picture Stories in English Language Teaching ELT Journal, Vol. XXVI, No. 2, pp. 145-9. Doi.
- -Corona, C. et al (1998): Improving Student Writing Through alanguage Rich Environment, Available online at: www.eric, Ed 420860, 2008.
- -Couros, A. (2010). Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning.
- -Cross, J. (2006). Knowledge flows Internet Time Blog. Retrieved September, 1, 2010 from.
- -Darrow, S. (2009).Connectives Learning Theory: Instructional Tools for College Courses.
- -Downs, S (2007) What Connectives Is?. Retrieved September, 1, 2010 from.
- -Downs, S. (2005). E-learning 2.0. Retrieved September, 1, 2010 from.

- -Diane Larsen-Freeman(1997): Teaching Second Language Listening, (TESL-EJ) The Electronic.
- -Danaher, Mike(1996): reaching Listening Skills to TFL Students in Australia, Language Learning Journal. No.13.
- -Fumero, A. Aguirre,s., Tapiador, A. & Salvacha, J.(2006). Next-generation educational Web.
- - Dans: Proceedings of the 12th International Conference on Concurrent Enterprising (ICE2006), Milan, Italy, juin.
- -Gonzalez, C. (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. Retrieved December 27, 2008, from.
- -George Siemens.(2005)Connectives:Learning as Network-Creation.
- .Available.www.connectivism.ca
- -George Siemens.(2006)Learning in Synch with Life: New Models,
- -New Processes.Google 2006TrainingSummit: Learning in Synch with Life, April.
- -Galloway, A. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities. Retrieved November, 11, 2010 from: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington, DC..(Publication No. ED357642).
- -Huang, H. (2001). Current teaching approaches in Taiwanese English classroom sand recommendations for future. Doctoral dissertation, The Claremont Graduate University.
- -Hamburg, I., Egret, S. & Pets chenka, A. (2007). Communities of Practice and Web 2.0 to.
- support learning in SMEs. In: Cernian, Oleg (ed.): 6th Romanian Educational
- Network (Ro E du Net) International Conference, Craiova, Romania, 23-24 November 2007, proceedings. Craiova: University of Craiova, Faculty of Automation, Computers and Electronics, S. 152-155.18
- -Johnson, K, & Marrow. K(1981).: Communication in the Classroom London, oxford university press, Under bake, --Melva(1993): Hearing the Difference: Improving Japanese Student's Pronunciation of L2.
- -Lai, Y.(2009). The effects of grammar translation method and communicative language teaching grammar instruction in EFL university students in Taiwan. Ed.D. dissertation, Alliant International University, San Diego, United States, California.
- -Retrieved October 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3374770).
- -Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea TESOL Quarterly, 32, 677-703.
- -Liao, X. (2003). Chinese secondary school EFL teachers' attitudes to wards communicative language teaching and their classroom practices. Ph.D. dissertation ,The University of Auckland (New Zealand), New Zealand. Retrieved October 20,2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3134003).
- -Little wood, W. (2007) communicative and task-based language teaching in East Asian. Language teaching, 40, 243-249.

- -Lowe, S.(2008). Student-user Modeling in connectivity Learning Environments. M.A. dissertation, Liverpool University.
- - Pettenati, M.C.& Cigognini, M.E. (2007) Social Networking Theories and Tools to Support.
- -Mcsporran, Eileen(1997); Towards Better Listening and learning in the Classroom, Education Review, Vol.49. No1, 1997.
- -Mak, H.(2003). The development of Hong Kong pre-service EFL teachers' beliefs about communicative language teaching in a postgraduate diploma programmer in education. Ph.D. dissertation, The Chinese University of (Hong Kong. Retrieved October 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3162576).
- -Mcndelson, D., Joan Rubin(1997): Guide for the
- Teaching Second Language Listening, (TESL-EJ) The Electronic Journal for English as a Second Language, VoL 2, No.4, June.
- - Nishino, T. (2008). Communicative language teaching in Japanese high schools Teachers' beliefs and classroom practices. Ed.D. dissertation, Temple University ,United States, Pennsylvania. Retrieved October 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3371994).
- -hunan, D. (1988). The Learner-centered Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- -Nimmon, Laura(2010): A Participatory Photo novel as a Linguistic Tool for Educating ESL-Speaking Immigrant Women about Health Information, TESL Canada Journal. v27 n2 p89-102.
- -Pattison, P. (1992). Developing communicative skills. New York: Cambridge university press
- -Plumb, A. (2008). Communicative language teaching in an EAP program: A study of international students' English language acquisition. M.Ed, dissertation,University of Windsor (Canada), Canada. Retrieved October 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT MR47014).

.Richards, J, et al (1992)-

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

التقنيات الحديثة وأثرها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الباحثة/ هند العنيكري
أستاذة اللُّغة العربيَّة - التعليم الثانويّ التأهيلي - المغرب ماجستير متخصِّص بالمناهج الأدبيَّة واللغويَّة لتدريس اللُّغة العربيَّة

fanahind@gmail.com

المُلخَّص:

لقد شكَّل اعتمادُ التقنيات والتكنولوجيا الحديثة منطلقًا للنفاذ لعوالم تعليميَّة جديدة، ومن أبرزها عالَم النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة، وهذه التقنيات لا تنهض فقط على توظيف مختلف الأجهزة، وإنَّما تستهدف اعتمادَ أسلوب تعليميّ تؤطره مجموعةٌ من المكوِّنات المندمجة والمركَّبة عن طريق مختلف نظريات التعليم والتعلُّم الحديثة، وبما تقتضيه متطلَّباتُ التعليم المعاصرة.

إن استخدام هذه التقنيات يعمل على تطوير التعليم، كما يعمل على تسهيل التواصُل بين كلٍّ من المعلم والمتعلم، وهذا ما أتبَث فعاليةَ هذه التقنيات في تسهيل العَمليَّة التعليميَّة، ومن المَحاوِر التي ارتأينا دراستَها:

أهميَّة التقنيات/ التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الآليات والتطبيقات المعتمَدة في تعليم اللُّغة العربيَّة

التقنيات الحديثة وتعليم المهارات اللغويَّة

الكلمات المفاتيح: التقنيات الحديثة -المهارات اللغويَّة - النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة.

مقدمة

نبعت الحاجة إلى ضرورة النظر في أنماط تعليم اللُّغة العربيَّة ومهاراتها اللغويَّة وإحداث أنماط التعليم رأسًا على عقب، وبُذلت كثيرٌ من أنماط وشروط التعليم التقليديَّة؛ إذ برَز التعليم عن بُعْدٍ كنمط مستحدَث وفعَّال في عمليَّة التعليم والتعلُّم بواسطة توظيف التكنولوجيا الحديثة لإثراء العَمليَّة التعليميَّة، إن تعلم اللُّغة وحدة متكاملة؛ فلا يوجد قواعد وحدَها، أو أدب وحدَه، بل تتكامل فروعُها لتكوين اللُّغة وتعليمها كوحدة متكاملة مركزة على التلقِّي.

يقول محمد السيد في كتابه: «إن اتباع الأساليب الجافَّة في تعليم اللُّغة يؤدِّي إلى النفور؛ لذلك نعترف بحاجتنا الماسَّة والمُلِحَّة لنهضة لُغويَّة شاملة قادرة على تلبية مَطالِب ومقتضيات العصر».

ومن هذا المنطلق نرى أن التكنولوجيا التعليميَّة أو التقنيات الحديثة في التعليم لا تقتصر دلالتُها على استخدام الأجهزة الحديثة أو الآلات، بل تعني أسلوبًا ومنهجًا تعليميًّا يقوم على عناصر ومكونات منظَّمة ومدروسة وفقَ نظريات التعليم والتعلُّم الحديثة، وبما تقتضيه متطلَّبات التعليم المعاصرة، وتكون هذه الأجهزة والآلات هي الوسائل والأدوات المساعِدة في نجاح العَمليَّة التعليميَّة.

ويُعَدّ هذا الاستعمالُ للتقنيات المعاصِرة الأساس الذي يعمل على تطوير تعلُّم اللُّغة في إدخال الوسائل الحديثة؛ كالحاسوب، والمختبرَات اللغويَّة السمعيَّة والبصريَّة، أو استخدام البرامج المساعِدة على التواصُل والتعليم بين المعلم والمُتعلِّمين، كما ثبَت لنا في وقتنا الراهن في جائحة «كورونا»، والتي عملت على تبديل الغُرَف الصفيَّة بغُرَف المحادَثة، والتواصل بواسطة البرامج المساعِدة على الحاسوب والهاتف النقَّال، والتي أمَّنت -بدورها- محاكاةً واقعيَّةً صحيحةً للُّغة ومكوِّناتها سماعًا ونُطقًا فضلًا عن تصحيح الأخطاء وتقديم المادة العِلميَّة بطريقة سهلة وسريعة مختصة بذلك.

مُميِّزات وخصائص التقنيات الحديثة:

- **خاصية التفاعل الرَّقْميّ:**

يعتبر التفاعل من السِّمات الأساسيَّة للوسائط المتعدِّدة التي تُمكِّن مستخدميها من التفاعل فيما بينهم، كما يُشِير التفاعلُ أيضًا إلى الفعل وردّ الفعل بين المتعلِّم وما يتلقَّاه من الكمبيوتر، وهذا يحدُث من خلال قدرة المتعلِّم على التحكم فيما يُعرَض عليه عن طريق الضبط واختيار زمن العرض المناسب على شكل تسلسليّ.

- **الخاصيَّة التكامليَّة:**

تشير في مضمونها العامّ إلى عمليَّة استخدام أكثر من وسيطين في الإطار الواحد بشكل تفاعليّ، وليس مستقلًّا على شاشة جهاز الحاسوب؛ من أجل إيصال الفكرة المراد توصيلها، وهذا لا يعني أن نقوم بعرض الوسائط الواحدة تِلوَ الأخرى من خلال شاشات منفصلة، بل على العكس تمامًا؛ فالفكرة الأساس هي أن تقوم هذه العناصرُ -مجتمعةً- في إيصال الفكرة الهدف على شاشة واحدة نراعي فيها جيِّدًا الاختيارَ المناسبَ والأمْثَلَ؛ من صورة ومؤثِّرات صوتيَّة وغيرها من الوسائط حتى تُشكِّل لنا مزيجًا متجانسًا يؤدِّي رسالتَه التعليميَّةَ للمُتعلِّمين.

- **الفرديَّة:**

لا شكَّ أن عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها يجب أن تراعي -دائمًا- حاجات واحتياجات المتعلِّمين، وهذا ما تسمح به التقنيات الحديثة اليومَ على اختلافها؛ من خلال تفريد المواقف التعليميَّة التي تُناسِب متغيِّراتِ المتعلِّمين وقدراتِهم على التعلُّم؛ بحيث نجد أن معظم هذه التقنيات قد صُمِّمت لتواكب الخطوات الذاتيَّة للتعلُّم؛ بحيث تسمح باختلاف الوقت المُخَصَّص للتعلُّم، سواء كان زمنًا طويلًا أو قصيرًا، وهذا رَاجِع إلى طبيعة المواقف التعليميَّة واختلافها من متعلِّم إلى آخَر.

- **التنوع:**

أسهمت التقنياتُ التعليميَّةُ -على اختلافها- في توفير بيئة تعليميَّة متنوعة يجد فيها كل معلم للُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها ما يناسبه؛ وذلك بالعمل بتوفير بدائل واختيارات تعليميَّة بمختلف أشكالها، سواء كانت (مسموعة – مرئية - صفحات ويب...) وغيرها، وهي من الأشكال التي تُثري الدرسَ؛ ممَّا يزيد من إثارة القدرات التعليميَّة لدى المتعلِّمين.

الوسائل التعليميَّة المعتمَدة في التقنيات الحديثة حسب المهارات اللغويَّة:

توجد وسيلة تعليميَّة في التقنيات الحديثة يمكن توظيفها من أجل تنمية مهارة دون غيرها من المهارات، وبرأيي أنَّ هذا الأمرَ هو القوة الإيجابية بالنسبة لوسائل التقنيات الحديثة؛ إذ تُركِّز كلُّ وسيلة تعليميَّة على تنمية مهارتين على الأقل لدى المتعلِّم، ومن هذه الوسائل التي تعمل على تنمية المهارات اللغويَّة الأربع لدى الطالب: (الحاسوب، السبورة الذكيَّة، الكتاب الإلكترونيّ، مجموعات النِّقَاش، برامج الإذاعة والتليفزيون، الفيديو التفاعُليّ).

● أهميَّة التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها:

إن التمعن جيِّدًا في التقنيات الحديثة التي تَعرِفُها المؤسَّساتُ التعليميَّةُ في عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة: (الحاسوب- المسجِّل- المسلاط الضوئي -السبورة الذكيَّة – الكتاب الإلكترونيّ)، سنجدها قد قدَّمَت حلولًا مبتكَرةً لكثير من المشكلات التي كانت تعترِض المعلِّمين القائمين على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها عن بُعْدٍ؛ من خلال تمكُّنِها من الرفع من كفاءة التعليم وزيادة نجاعته وفعاليته، «كما أن توظيف التقنيات في العَمليَّة التعليميَّة ضرورة حتميَّة لمواكَبة التغييرات والتطورات الحاصلة في المجالات كافَّة».

● السبورة الذكيَّة أو السبورة التفاعليَّة:

تعتبر السبورة التفاعليَّة إحدى أهم الوسائل الأساسيَّة لدى المعلِّمين، ومع تطوُّر العصر التكنولوجيّ والاكتشافات الحديثة تم تحويل السبورة التقليديَّة إلى سبورة إلكترونيَّة، ومرور هذه الوسائل بعدَّةِ مراحلَ، ابتدأت في مدارسنا بالكتابة على اللوح بالطباشير، ومع التطوُّر الكبير الذي تشهده التكنولوجيا الحديثة وظهور مفاهيم التعليم الافتراضيّ، بل والتطوُّر السريع في أجهزة الحاسوب الآلي ظهرت الأفكار الإبداعيَّة لتساعد على ظهور الجيل الجديد من السبورات التفاعليَّة وتجعلها واقعًا نلمسه ونتعايش معه، بعدَ أن كانت مجردَ أحلام ونماذج مفهوم غير واقعيَّة.

تُعَدّ السبورة التفاعليَّة من أحدث الاكتشافات التعليميَّة، ويتم استخدامها لعرض عمل ما على شاشة جهاز الحاسوب، ولها استخدامات وتطبيقات متعددة نرى هذه السبورة التفاعليَّة في المدارس لتخدم المعلمَ في طريقة التدريس، وأيضًا تُستخدَم داخلَ قاعات الاجتماعات والمؤتمرات؛ فالسبورة التفاعليَّة من أحدث الوسائل المستخدَمة في العَمليَّة التفاعليَّة، وهي نوع خاص من السبورات البيضاء التفاعليَّة التي يتعامل معها البعض باللمس، والبعض الآخَر بالقلم، وتتم الكتابة عليها بطريقة إلكترونيَّة كما يمكن الاستفادة منها وعرض ما على الشاشة الحاسوب من تطبيقات متنوعة عليها.

● القاعات الذكيَّة:

يمكن تعريف القاعات الذكيَّة أو الفصول الذكيَّة بأنَّها بيئات تعليميَّة تفاعُليَّة مدعومة بالتقنيات التعليميَّة المُتطوِّرة كالمنصَّة الإلكترونيَّة (e PODUIM) المتصلة بشبكة الإنترنيت ونظام إدارة المحاضَرة، وجهاز عرض البيانات والسبورة التفاعليَّة، وتهدف هذه البيئات إلى توفير تعليم متميز، من خلال تحسين أداء هيئة التدريب وتحفيز المتدربين على التعلُّم والتدرُّب[1].

● تقنيَّة الواقع الافتراضيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

تقنيَّة الواقع الافتراضيّ هي وسيلة تتكوَّن من عمليات محاكاة تفاعُليَّة باستخدام الحاسب الآلي، تُشعِر المستخدمَ بالمكان والأفعال، وهذه العمليات مدعَّمة بتغذيةٍ راجعةٍ صناعيَّة لواحدة أو أكثر من الحواسّ، تُشعِر المستخدمَ بالاندماج داخلَ المشهد، وتُعتبرَ لغة نمذجة الواقع الافتراضيّ هي تلك اللُّغة من خلالها يتم تحويل رسوم الحاسوب ثلاثيَّة الأبعاد إلى بيئات افتراضيَّة يمكن عرضُها من خلال متصفِّحات متعددة.

ويمكن استثمار هذه التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية، ومن خلال بحثنا في هذا المجال توصَّلْنا إلى إمكانية استثمار هذه التقنيَّة في تحقيق سَبْق علميّ جديد من نوعه، فلم نجد من خلال مسيرة البحث مَنْ قد فكَّر في استثمار هذه التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية؛ فنحن نطمح لإنشاء مدينة عالميَّة افتراضيَّة خاصَّة بعلوم اللُّغة العربيَّة، تبدأ من الصفر، وتنتهي بأعلى المستويات المتقدِّمة في تعليم العربيَّة لغير النَّاطقينَ بها؛ ممَّا يجعل اللُّغةَ العربيَّةَ واحدةً من اللغات المتقدِّمة في هذا المجال، مُواكِبةً اللُّغةَ الإنكليزيةَ، وكثيرًا من اللُّغات الأخرى التي استفادت من هذه التقنيَّة أيما استفادة.

● تقنيَّة الواقع المُعزَّز في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

إن الواقع المُعزَّز هو نوع من الواقع الافتراضيّ الذي يهدف إلى تكرار البيئة الحقيقية في الحاسوب وتعزيزها بمعطيات افتراضيَّة، لم تكن جزءًا منها، وبعبارة أخرى: فنظام الواقع المُعزَّز يولد عرضًا مركَّبًا للمستخدِم يمَزُج بين المشهد الحقيقيّ الذي يَنظُر إليه المستخدمُ، والمشهدِ الظاهريِّ التي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب، والذي يُعزِّز المشهدَ الحقيقيَّ بمعلومات إضافيَّة، ولهذه التقنيَّة تطبيقات حاصلة على أجهزة الموبايل وتم استثمارها بشكل فعليّ في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية؛ حيث إنها استُثمرت في كتب ومؤلَّفات خاصَّة بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها على سبيل الذِّكر لا الحصر سلسلة أبجد، وسلسلة كتاب العربيَّة للجامعات وغيرها من الكتب المختصَّة[2].

هناك إجماعٌ من العلماء والباحثين على أن مهمة اللُّغة الأساسيَّة هي التواصُل بين الناس أي أنَّها طريقة لتبادُل الأفكار والآراء ونقل الخبرات بين الأفراد؛ فاللغةُ وسيلةُ الإدراكِ للمستمع أو القارئ، وكما نعلم فالاتصال اللُّغويّ ينقسم لمنطوقٍ ومكتوبٍ، ومع كثرة الوسائل التكنولوجيا أصبحنا بأمسِّ الحاجةِ لامتلاك مهارات التواصُل اللُّغويّ، سواء كانت شفويَّةً (كالاستماع)، أو كتابيَّةً (كالقراءة والكتابة)، والتدرُّب عليها بشكل دائم.

وفي مجال تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة يجب علينا استعمال مختلف التقنيات التكنولوجيَّة، ولا سيما في تحديث طرائق تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانية، وتحقيق أهدافها، وتنويع أنشطتها؛ من خلال زيادة التحصيل العلميّ للدارسين والارتقاء بالعمليَّة التعليميَّة، ويعتبر إدخال التكنولوجيا الحديثة ودمجها في عمليات التعليم والتعلُّم هو الوسيلة المنظَّمة التي تهدف لتطوير المنظومة التعليميَّة بكل مكوناتها؛ بحيث ترتبط التكنولوجيا بها ارتباطًا حيويًّا وفقَ معايير محدَّدة، وكل ذلك يصبُّ في بوتقة النهوض بمستوى التحصيل العلميّ للدارسين، وزيادة فاعليَّة التعلُّم وكفاءته، فدمجُ التكنولوجيا الحديثة في العَمليَّة التعليميَّة ليس أمرًا هامشيًّا، بل هو أمر حيوي ومهمّ جِدًّا لما يعود به من فائدة عظيمة تعود على المعلم والمتعلم على حدٍّ سواءٍ.

إن تكنولوجيا الوسائط المتعدِّدة وما تحويه من نصوص ورسومات وصور، من أهم التقنيات التكنولوجيَّة التي يجب التركيز عليها في العَمليَّة التعلُّميَّة لِمَا تُقدِّمه من محتوى علمي بأسلوب تفاعلي شيق، عن طريق الحاسوب وغيرها من الوسائل كالسبورة التفاعليَّة وجهاز عرض البيانات... وغيرها، وقد ظهرت تطبيقات الوسائط المتعدِّدة وأخذت تتطوَّر بشكل سريع ومُلفِت للانتباه؛ باعتباره وسيلة مهمة لإيصال المعلومات والإدارة العِلميَّة التعليميَّة، كما ساعدت المتعلِّمين -بمختلف فئاتهم العمريَّة- على الانتقال من منظومة التعلُّم التلقينيّ الجافّ والمِلّ، إلى التعلُّم الإبداعيّ

(1) الحسين أوياري، أفكار ومفاهيم.

(2) التقنيات الحديثة ودورها في تعلُّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة الوظيفية، المجلد، 9، العدد2022 ،1.

المشتمِل على عمليَّة التقويم والتغذية الراجعة، إضافةً إلى تزويد المتعلِّمين بالخبرة الكافية لإنجاز أهدافهم المبتغاة، وإثارة اهتمامهم أثناءَ سير العَمليَّة التعليميَّة.

والوسائط المتعدِّدة تسعى إلى خَلْق بيئة تفاعُليَّة عن طريق دمج الصوت بالصورة، والحركة بالنص والفيديو، وكل ذلك يتم في سياق برامج تكنولوجيَّة محدَّدة؛ كعرض الشرائح أو برامج العروض... وغيرها.

أُسُس اختيار وسائل التقنيَّة التعليميَّة واستخدامها الوظيفيّ في التدريس:

بفضل انتشار الوسائل التقنيَّة الحديثة أصبح مُمكِنًا متابَعةُ تدريس اللُّغة ومتابَعة أعمال الباحثين من خلال الشبكة العنكبوتيَّة وتحقيق الهدف المتوخَّى من العَمليَّة البيداغوجيَّة بأقلِّ جُهدٍ ممكنٍ، وحال ذلك مثلما يحدث اليوم في عالَم التقنيَّة الرَّقْميَّة والاتصالات.

- تدريس اللُّغة العربيَّة ونشر تعليمها من خلال الوسائل التقنيَّة الحديثة وإمكانية تعلمها عن بُعْدٍ.
- الكتاب الإلكترونيّ ودوره الكبير والفعَّال في التعليميَّة وفي تنمية الحصيلة اللغويَّة عند المتعلِّم؛ فقد اتسع مجالُ استخدامه؛ ليصبح أداةً للتثقيف والتعليم عن قرب بالإضافة إلى اتخاذه وسيلة للتدريس عن بُعْدٍ، خاصَّةً تطوُّر استخدام الحاسوب والإنترنت وما يوفره لمستعمليه من معلومات ومعارف كثيرة ومتجددة، من خلال مجموعات كبيرة من الكتب والنصوص التي يمكن الاطلاع عليها متى أردنا، وتعتمد هذه الكتبُ على تقنيَّة الوسائط المتعدِّدة؛ إذ تُتيح الصورةَ والصوتَ والكتابةَ والحركةَ والألوانَ؛ ممَّا جعَلَها وسائلَ مكمِّلةً للدرس داخلَ القاعة، ويمكن أن تحلَّ محلَّ الكتاب الورقي خاصَّة بعد تطوُّر بنوك المعلومات.
- تسهيل التعليم وتمكين ذوي الظروف الذين لا يستطيعون الحضور المستمر.

التقنيات الحديثة وتعليم المهارات اللغويَّة:

تعريف المهارات الأربع:

o **مهارات اللُّغة الأربع** four language skills

إنَّ تعلُّمَ أية لغة جديدة يتطلَّب إتقانَ مهارات بدرجات وتركيبات متباينة؛ وتلك المهارات هي:

الاستماع listening والقراءة Reading والتكلم speaking والكتابة writing. ويُطلِق معلِّمو اللُّغة على هذه المهارات (مهارات اللُّغة الأربع) أو (المهارات الأربع)، في بعض الأحيان يطلق على الثقافة والقواعد مهارتين، ولكنهما تختلفان عن المهارات الأربع.

فمصطلح (مهارة) يعني قدرة ability أو خبرة expertness أو البراعة proficiency وعادةً ما تُكتسَب المهارات بصورة متزايدة أثناء عمليَّة تطوُّر اللُّغة.

- **مهارة المحادَثة:**

تعريف مهارة المحادَثة:

الكلام هو وسيلة المرء لإشباع حاجته وتنفيذ متطلَّباته في المجتمع الذي يعيش فيه، وهو أداة أكثر تكرارًا وممارَسةً واستعمالًا في حياة الناس، أو أكثر قيمةً في الاتصال الاجتماعيّ من الكِتَاب، كما يعرف بأنَّه: عمليَّة تبدأ صوتيَّةً، وتنتهي بإتمام عمليَّة الاتصال مع متحدث من أبناء اللُّغة في مواقف اجتماعيَّة مختلفة.

أهميَّة مهارة المحادَثة:

المحادَثة هي الجانب العلميّ الذي لا يلزمه تفكير وعمليات ذهنيَّة معقَّدة؛ لذلك ينبغي تدريب المتعلِّمين على الاسترخاء أثناءَ المحادَثة، والابتعاد عن الصراخ والصوت الحادّ، كما يجب تدريب جهاز النطق عندهم على الإلقاء السليم بشكل قويّ وجميل في الوقت ذاته.

ومن أنشطة المحادَثة: ترديد عبارات كرَّرَها المعلمُ، والقراءةُ الجهريَّةُ، وحفظُ نصوصٍ مكتوبةٍ ومسموعةٍ، وتعتمد كفايةُ المتعلِّم في ذلك على الذاكرة السمعيَّة التي تُمكِّنُه من ترديد أصوات سبَق له سماعُها، وعلى التناسق الذهنيّ العضليّ بين المخ وأعضاء الكلام؛ من لسان، وشفتين، وحبال صوتيَّة، مع تمييز المتعلِّم بين الصوتيات الساكنة والمتحكمة في اللُّغة الأجنبيَّة، وقدرته على التأكيد والتنغيم، ومعرفة النظام الصوتيّ للُّغة الأجنبيَّة.

ويمكننا تلخيص أهميَّة تعليم مهارة المحادَثة بما ذكره محمود كامل الناقة في كتابه بهذه النقاط:

- أن النجاح في تعلُّم الكلام باللُّغة الثانية يدفع إلى تعلُّمها وإتقانها.
- أنَّنا لا نتصور إمكانية الاستمرار في تعلُّم القراءة والكتابة باللغة الأجنبيَّة دون التحدُّث فيها.
- أن عمليَّة تعلُّم اللُّغة ذاتها والاستفادة من المعلم تعتمد على الحديث؛ فالمتعلم يستخدم الكلام في تدريسه وتصحيحه أخطاء الدارسين، وعندما يصحح كتابات الدارسين إنما يناقشهم في ذلك شفويًّا.

الخطوات التطبيقيَّة لمهارة المحادَثة:

أ- التمهيد المناسب؛ ويعني إثارةَ انتباه الطلبة إلى ما سيُقدِّمه المعلمُ من خلال حوار مشوِّق، أو موقف تعليميّ جذَّاب، كما يَطلُب المعلمُ من طلابه التركيزَ على صُوَر المحادَثة الموجودة في الكتاب المدرسيّ؛ ومِن ثَمَّ يبدأ يُحاوِرُهم فيما شاهَدُوه في الصُّوَر.

ب- يقدم المعلم نموذجًا لنطق الحوارات؛ وذلك بأن ينطق كلَّ جملة على حدة، ثم يُلقي الحوارَ كاملًا ويحاكيه الدارسون بعد ذلك على مختلف المستويات (جماعيًّا وفئويًّا وفرديًّا).

ت- يقوم المعلم بعرض صورة المحادثة على الصورة، على الشاشة، أمامَ الطلاب، كلُّ صورة على حدة.

ث- يطلب المعلم من الطلاب التعبير عن الصورة التي أمامه بلغة عربيَّة فصيحة وبسيطة.

ج- يقوم المعلم بطرح أسئلة بسيطة ومنظَّمة وواضحة على الطلاب للكشف عن مضمون الصورة.

ح- يُجِيب الطلابُ عن الأسئلة، ويقوم المعلم بإعادة السؤال لعدد منهم؛ لتكرار الجُمَل المطلوبة، والتأكد من فهمهم لها على نحو جيد.

تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة:

● الحاسوب:

يُعَدّ الحاسوب من أبرز الوسائل التكنولوجيَّة الحديثة، وقد انتشر بشكلٍ كبيرٍ جِدًّا، واستُخدم في مختلف مجالات الحياة؛ فقد وفَّر الجُهْد والوقت في كل المجالات التي استُخدم بها، والحاسوبُ من الوسائل التعليميَّة المهمة في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ فهو يمتاز عن بقية الوسائل بقدرته على حفظ الصُّوَر والصوت والحركات ومقاطع الفيديو؛ لذلك فالحاسوب يَخلُق نوعًا من التفاعل مع الطالب؛ عن طريق التغذية الراجعة الفوريَّة، ولدى المتعلِّم الفرصة الكاملة في اتخاذ القرار المناسب، والقيام باختيار المستوى الملائم بحسب قدراته، كما أن الحاسوب يُعزِّز من آلية التعلُّم التعاونيّ بين الطلبة، وهذا له أثرٌ إيجابيٌّ كبيرٌ على متعلِّم اللُّغة العربيَّة؛ فالعمل من خلال المجموعات يُشجِّع المتعلِّمَ، ويحثُّه ويدفعه نحوَ التقدُّم، ويُقرِّب له المفاهيم اللغويَّة لإدراكها وفهمها بشكلٍ أفضلَ.

❖ الفيديوهات التعليميَّة:

هي تطبيق تعليميّ تفاعليّ؛ حيث يقوم المعلم باختيار عدة فيديوهات مناسِبة للطلاب، يَطرَح فيها مواضيعَ ومفاهيمَ علميَّةً ومعرفيَّةً، وهي من الوسائل التعليميَّة الحديثة التي أَثبَتَتْ نجاحَها وفاعليتَها وخاصةً في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وهي بعيدةٌ كلَّ البُعْد عن الأسلوب التقليديّ الذي يعتمد على المتعلِّم وسرد المعلومات؛ فالفيديو التعليميّ يشدُّ انتباهَ المتعلِّمين، ويجعلُهم متحمسينَ للمشاهَدة والمعرفة، وتستثمر هذه الوسيلة في مهارة المحادَثة بشكلٍ فعَّالٍ؛ فبعدَ عرض الأستاذ للفيديو يطلب منهم تلخيص محتواه بتقديم بعض الجُمَل البسيطة.

❖ واجبات تسجيل مقاطع الفيديو:

من خلال تجربة الباحث في تعليم مهارة المحادَثة للطلاب الأتراك في جامعة ماردين، وجَد أن الواجبات التي يعطيها للطلاب، وهي عبارة عن مقاطع فيديو قصيرة يقوم الطالب بتسجيلها وإرسالها عبر تطبيق (الواتس آب) مثلًا، أو غيرها من التطبيقات؛ فبهذا الأسلوب يُعزِّز المعلمُ من مهارة المحادَثة عند المتعلِّم، ويَكسِر حاجزَ الخجل والخوف؛ ممَّا يدفعه إلى استخدامِ أكبرِ قدرٍ ممكنٍ من القوالب اللغويَّة في محادثاته اليوميَّة، ويطلب المعلم من كل طالب أن يقوم بالتعريف عن نفسه بشكل كامل، كواجب أسبوعي؛ لتنمية بعض المهارات اللغويَّة كالمحادثة مثلًا.

التسجيلات الصوتيَّة:

إن هذه الخاصيَّة في الهواتف الذكيَّة لا تقلُّ أهميةً في تعليم مهارة المحادَثة من مقاطع الفيديو، بل بإمكاننا القول: إنَّها الخطوة التمهيدية الأولى في المحادثة عن طريق الهواتف؛ فبعض المتعلِّمين يَخشَوْن من ردة فعل أصدقائهم

والاستهزاء من حال وقوعه في الخطأ أثناءَ عرضِه لكلامه في الفيديو، فيقوم بإرسال تسجيلات صوتيَّة لأستاذه، الذي بدوره يصححها له، إلى أن يكون قادرًا على تسجيل مقاطع الفيديو وإرسالها للمجموعة، وبإمكان المعلم تبادُل حوارات قصيرة مع الطلاب عن طريق هذه التسجيلات[1].

❖ **مهنيَّة معلم اللُّغة العربيَّة من الجانب التَّقنيّ التكنولوجيّ:**

أسهمت التكنولوجيا الحديثة في بروز عدة مصادر رَقْميَّة التي يسلكها معلِّمو اللُّغة العربيَّة، والتي تُسهِم لا محالةَ في عمليَّة تطوير العَمليَّة التعليميَّة والرفع من كفاءتها وزيادة فاعليتها، ويمثل لذلك بالفيديو التفاعُليّ مؤتمرات الحاسوب وأنظمة الوسائل المتعدِّدة.

إن مهنيَّة المعلم في التعامُل مع التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة تعد الحجر الأساس من أجل تطوير هذه اللُّغة والاستفادة أكثر مما تقدمه المصادرُ الرَّقْميَّةُ في التعليم، ولكِنْ إذا ما قَارَنَّا اليومَ اللُّغةَ الإنجليزيَّةَ واللُّغةَ العربيَّةَ سنجد أنَّ هنالك تعامُلًا مختلفًا لهذه التقنيات؛ فالأول بواسطة ما يقدمه له مختبرُه اللُّغويّ يقوم بإثراء الدرس، من خلال تسجيله لدرسه بواسطة تقنيات متعددة بصورها، ولوحتها التوضيحيَّة؛ مما يجذب المتعلِّمَ، بينما الثاني قد نجده في بعض الأحيان لا يقوم بابتكار طُرُق جديدة للشرح والتفسير رغم توفره على تقنيات حديثة للتعليم؛ فنجد مثلًا في النحو أو الصرف، لا يزال يُدَرَّسان بالطريقة المعتادة؛ ممَّا يؤدِّي إلى نفور متعلِّم اللُّغة العربيَّة؛ لذلك فاستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها وسيلة تعليميَّة مهمة في مهنيَّة معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.

ولعل ما يميِّز معلمَ اللُّغة العربيَّة في ظل هذا التقدُّم التكنولوجيّ أن عمليته التعليميَّة تمر وفقَ خِطَط مرسومة، ومعايير موضوعة سلَفًا؛ أي: أنَّها ليست شيئًا عارضًا، وإنَّما هي بالتخطيط مِنْ قِبَل مسؤولين وخبراء تكون لديهم القدرة على صياغة مثل هاته المخطَّطات؛ حتى نضمنَ مهنيَّةً علميَّةً في التعليم من خلال التعامُل الجيد مع التقنيات الحديثة في التعليم، وتقوم بذلك على:

- ❖ العمل على تهيئة المعلِّمين من خلال اتباعهم لأسلوب جديد في العمل أثناءَ استخدامهم لتقنيات تكنولوجيا التعليم.
- ❖ الرفع من مستوى الأداء الوظيفيّ للمعلِّم أثناء تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
- ❖ الرفع من عمليَّة تمكين معلِّمِي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها من مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم من خلال إيجاد اتجاهات إيجابيَّة نحو تلك التقنيات الحديثة.

(1) أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - مجلة تمثُّلات، مجلة علمية أكاديمية/ جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

خاتمة:

إن اللُّغة العربيَّة قد تختلف عن باقي اللغات، ولكنَّ ضوابط تعليمها تكاد أن تكون واحدة؛ إذ يجب التخلي عن فكرة أن اللُّغة العربيَّة لغة معقَّدة في التدريس، بل من الواجب علينا تطوير الأساليب والإستراتيجيات التدريسيَّة بالبرمجيات الحديثة والتعلُّم الإلكترونيّ والاستفادة القصوى من المستحدَثات التكنولوجيَّة لجَعْل هذه اللُّغة لغةً حيةً في قلوب متعلِّميها.

من بين التوصيات التي من الممكن أن نطرحها في هذا المجال:

1. إعداد إستراتيجيات تدريسيَّة تَدمِج ما بين التقنيَّة وتعليم اللُّغة العربيَّة.
2. تكوين مُعلِّمينَ مؤهَّلين قادرين على مواكَبَة التطوُّر التكنولوجيّ والوسائل التقنيَّة.
3. توفير بنية قادرة على تأهيل برمجيَّات تعليميَّة.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م



الهاتف: 4000 19 65 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

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

الرقم الدولي: 1 - 82 - 768 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1445هـ / 2024م



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:

«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحتَ شعارِ:

«بالعربيةِ ... نُبدِعُ»



يناير 2024م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

بعنوان:

تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل:
«المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات»

تحت شعار

«بالعربية... نُبدع»

4

يناير - 2024م

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

اسم الكتاب: مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع بعنوان: تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: «المتطلَّبات، والفُرَص، والتحدِّيات».

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 768 - 82 - 1
الطبعة الأولى: 1445هـ - 2024م
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
الهاتف: 4000 519 6 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

فهرس محتوي إصدارات مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع يناير 2024م

م	رقم الجزء	المحتوى	رقم الصفحات
1	الجزء الأول	المحور الأول: تطوير مناهج اللغة العربية	1 : 250
		المحـور الثاني: إعداد معلم اللغة العربية	
		المحور الثالث: اتجاهات حديثة في تقويم تعليم اللغة العربية	
2	الجزء الثاني	المحـــــور الرابع: إستراتيجيات تدريس اللغة العربية	251 : 590
3	الجزء الثالث	المحـــــور الخامس: برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	591 : 804
4	الجزء الرابع	المحـــــور السادس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيـة وتعلمها	805 : 1024
		المحـــــور السابع: تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد	
		أفضل الممارَسات	

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحـــــور السادس: توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها	811
إطار عامّ مرجعيّ لتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	813
فاعليَّة القصّة الرقْميَّة في النمو اللُّغوي للتلاميذ (دراسة تطبيقيّة لتلاميذ الصّف الخامس بالمرحلة الابتدائيّة بولاية الجزيرة بالسّودان 2022م)	835
تقنيات الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاتها في تعليم اللُّغة العربيَّةلغةً ثانيةً: الواقع والمأمول	851
التعليم الذاتي للكفايات الرقمية لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها	859
استخدام تطبيق مسكوك الإلكتروني(للمتلّزمات اللفظية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي للناطقين بغير العربية	891
تطوير منهاج تدريس اللُّغة العربيَّة في التعليم الثانويّ التأهيلي فاعليَّة بيداغوجيا الفصل المعكوس في سير العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة وفي التحصيل الدراسيّ	911
فاعليَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (ويب 2.0) في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة	925
الإستراتيجيات الحديثة وتنمية المهارات اللغويَّة (فاعليَّة توظيف التعليم المدمَج في اللُّغة العربيَّة نموذجًا)	945
أثر توظيف التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة التعليميَّة على المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة	963
المحـــــور السابع: تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد	969
تعليم اللُّغة العربيَّة في الهند عن طريق التعليم عن بُعْدٍ جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة بنيو دلهي أنموذجًا: دراسة تحليليَّة ونقديَّة	971
التعلُّمُ عن بُعْدٍ ودورُه في علاج الفاقدِ التعليميّ وتداعياتُه في ظلّ الأوبئة والجوائح - دولة الإمارات العربيَّة المتحدة نموذجًا -	985
التعليم عن بُعْدٍ وإستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها	993
أفضل الممارَسات	1009

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

المحور السادس

توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

"إطار عامّ مرجعيّ لتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها"

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

الأستاذ الدكتور/ محمد حسن المرسي
أستاذ المناهج وطُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة
كلية التربية جامعة دمياط
عضو مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة

الأستاذ الدكتور/ محمود جلال الدين سليمان
أستاذ المناهج وطُرُق تدريس اللُّغة العربيَّة
كلية التربية جامعة دمياط

الدكتور/ عيسى صالح الحمادي
مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

gecal@abegs.org

دواعي هذا البحث:

تُعَدّ التغيرات المتسارعة الناجمة عن التقدُّم العلميّ والتِّقنيّ سمةً مميِّزةً لهذا العصر؛ لذا أصبح من الضروري مُواكَبة العَمليَّة التربويَّة بمختلف جوانبها لهذه التغيرات؛ لمواجَهة المشكلات والتحدِّيات التي قد تنجم عنها، متمثلةً في: كثرة المعلومات، وزيادة أعداد الطلاب، ونقص المعلِّمين المؤهَّلين، وبُعد المسافات، وازدياد الحاجة إلى التعليم، وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط عديدة للتعليم الفرديّ، أو الذاتيّ، ولمواجَهة هذه التغيرات؛ ظهرت مفاهيم: التعليم المبرمَج، والتعليم باستخدام الحاسوب، والتعليم عن بُعد

ومع ظهور تقنيَّة المعلومات زادت الحاجة إلى تبادُل الخبرات مع الآخَرين، وحاجة الطالب إلى بيئات غنيَّة متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتيّ؛ فظهَر التعليمُ الإلكترونيُّ الذي يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسوب، والشبكة العالميَّة والوسائط المتعدِّدة

فالانفجار المعرفيّ وتدفُّق المعلومات، وثورة الاتصالات، وظهور الوسائط والأوعية التعليميَّة الجديدة، والتقدُّم العلميّ والتِّقنيّ في شتَّى المجالات من دواعي الاهتمام باستثمار معطيات تقنيات التعليم والاتصال في تخطيط مناهج اللُّغة العربيَّة، وطُرُق تعليمها، وأساليب تقويمها وإعداد مُعلِّميها؛ حيث أصبحت التقنيَّة تحتلّ مكانةً مميَّزةً في برامج التعليم الذي يساير متطلَّبات العصر

في هذا السياق تحولت التكنولوجيا من كونها وسيلةً للتواصُل إلى آلية للتعاون والتواصل الاجتماعيّ وبناء الثقافة، ولقد أدت التكنولوجيا دورًا حاسمًا - في ظل أزمة كوفيد (19) - في تمكين الطلاب من البقاء على اتصال بالمعلِّم والتعليم، والمشارَكة بحماس، من خلال مواجَهة نوع جديد من التعلُّم سيكون له تأثير دائم، ومهمّ.

إن توظيف التقنيات في التعليم أضحى خيارًا إستراتيجيًّا لكل دولة تُقدِّر - بوعي - ما للقطاع التربويّ من أهميَّة بالغة في ازدهار المجتمع وتطوره التنموي، وبديلًا لا يمكن الاستغناء عنه ليس في الظروف الاستثنائيَّة، لكن - أيضًا - لبناء جيل جديد قادر على الاستفادة من معطيات الثورة الصناعيَّة الرابعة، يمتلك من المعارف والمهارات التي تُمكِّنه من الانخراط في وظائف الغد. والتعليم إذا استَثمَر التقنيات الحديثة، ووظَّفها في مختلف جوانب العَمليَّة التعلُّميَّة تخطيطًا، وإدارة، وتدريسًا، وتقويمًا يمكن أن يحقق أهدافه إذا توافرت الشروط لإنجاحه حتى يمكن صياغة سياسات علميَّة مناسِبة للتعامل مع المستقبل

والمشروع البحثي الحالي يُركِّز على بناء إطار مرجعيّ لتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، ويشمل إعداد منظومات معايير: البيئة الرَّقْميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة، ومعلم اللُّغة العربيَّة الرَّقْميّ، ومتعلم اللُّغة العربيَّة الرَّقْميّ، ومعايير تدريس فنون اللُّغة الرَّقْميَّة، والدليل المقترَح لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومُتعلِّميها؛ لتوظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، في ضوء الإطار العامّ المرجعيّ، ومعايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة

مشكلة المشروع البحثي:

استنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة في مجالَي معوِّقات توظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وما يمكن أن تؤديه بيئات التعلُّم الرَّقْميَّة في تعزيز تعليمها وتعلُّمها، تحاول الدراسة الحالية الإجابةَ عن السؤال الرئيس الآتي

مصطلحات المشروع البحثي

الإطار المرجعيّ:

منظومة معايير ومؤشِّرات خاصَّة بالكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومُتعلِّميها، وفنون اللُّغة الرَّقْميَّة: (الاستماع الرَّقْميّ - السرد الرَّقْميّ - القراءة الرَّقْميَّة - الكتابة الرَّقْميَّة) في مراحل التعليم العامّ، والمواصفات القياسيَّة للبيئة الرَّقْميَّة، فضلًا عن معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة بمراحل التعليم العامّ، ودليل مَرجعيّ لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومُتعلِّميها يتضمَّن نماذجَ واضحةً للمعارف والمهارات التي تُمكِّن مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومُتعلِّميها من التعامُل الذكي مع التقنيات الحديثة في عمليتَي تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها

التقنيَّة:

يرتبط مصطلح التقنيَّة بمصطلح آخَر؛ وهو التكنولوجيا، ويتكوَّن مصطلح التكنولوجيا (Technology) من مقطعين هما: (Techno) والآخَر (logy)، والمقطع الأول يونانيّ؛ يعني حرفةً، أو صنعةً، أو فنًّا، أو مهارةً، أمَّا المقطع الثاني فمعناه علم أو دراسة، وهناك من يرى أن المقطع الأول مأخوذ من الكلمة الإنجليزيَّة(Technique) ومعناه التقنيَّة أو الأداء التطبيقيّ، والصلة واضحة بين الأصلين؛ فالحرفة أو الصنعة ما هي إلا تقنيَّة أو أداء تطبيقيّ؛ أي أن التكنولوجيا تَعني علمَ الأداء، أو علمَ التطبيق، أو علمَ التقنيَّة.

(نصر معاطي، سليمان محمود، 2018، ص 8)

ويمكن تعريف التقنيَّة إجرائيًّا بأنَّها: جميع التطبيقات الذكيَّة التي تستهدف تيسير عمليَّتَي التعليم والتعلُّم؛ بحيث لا تقف عند حدود توظيف الأجهزة والآلات، واستخدام الحاسوب، والإنترنت، والمحمول، وآلات المسح الرَّقْميّ، والبريد الإلكترونيّ في عمليَّتَي التعليم والتعلُّم، بل تشمل - أيضًا - استعمالَ مبادئَ علميَّةٍ في تنظيم المحتوى، وطرائق في التفكير، ومنهج في العمل، وأسلوب في حل المشكلات من أجل تحقيق أهداف تعليميَّة منشودة.

حدود المشروع البحثي

يقتصر البحث على:

1. معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بمراحل التعليم العامّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (5 - 9)، ومن (12 - 10).
2. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مراحل التعليم العامّ بدُوَل الخليج العربيّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10).
3. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مراحل التعليم العامّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10).
4. معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة: (الاستماع الرَّقْميّ - السرد الرَّقْميّ - القراءة الرَّقْميَّة - الكتابة الرَّقْميَّة) في مراحل التعليم العامّ.
5. معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة بمراحل التعليم العامّ.

أهداف المشروع البحثي:

1. رَصْد المعوِّقات والتحدِّيات التي تُواجِه استعمالَ تقنيات العصر الرَّقْميّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.
2. بناء منظومة معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، ومُتعلِّميها، والبيئات الرَّقْميَّة، والتقويم الإلكترونيّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10).
3. بناء معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة (الاستماع الرَّقْميّ - السرد الرَّقْميّ - القراءة الرَّقْميَّة - الكتابة الرَّقْميَّة) في مراحل التعليم العامّ.
4. إعداد دليل إستراتيجيَّات التدريس الإلكترونيّ للُّغة العربيَّة في العصر الرَّقْميّ.

5. إعداد دليل التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة.

أهميَّة المشروع البحثي:

أ. بالنسبة لمَيدان تعليم اللُّغة العربيَّة:

- رَصْد التجارب العالميَّة والعربيَّة في مجال استخدام تقنيات العصر الرَّقْميّ، في تعليم اللغات وتعلُّمها.
- تحليل مُنطلَقات هذه التجارب وأهدافها، وإجراءاتها، وما أسفَرَت عنه من نتائج.
- بناء منظومة معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة ومُتعلِّميها، والبيئات الرَّقْميَّة، والتقويم الإلكترونيّ، وبناء معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة، وإعداد دليل إستراتيجيَّات التدريس الإلكترونيّ للُّغة العربيَّة في العصر الرَّقْميّ؛ للاستفادة منها في التطوير الشامل لتعليم اللُّغة العربيَّة.

ب. بالنسبة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

نظريًّا:

- تزويد المعلم بمعايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللُّغويَّة.

تطبيقيًّا:

- الاستفادة من تقنيات العصر الرَّقْميّ في تعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها.
- تمكين المعلم من إستراتيجيَّات التدريس الإلكترونيّ للُّغة العربيَّة في العصر الرَّقْميّ.

ج. بالنسبة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

نظريًّا:

- إكساب المتعلِّم معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة.
- تأهيل المتعلِّم ليكون مُواطِنًا رقْميًّا يمكنه العيشُ في بيئة رَقْميَّة.
- إعداد المعلم لتعلُّم اللُّغة العربيَّة في بيئة رَقْميَّة، وممارستها رقْميًّا.

تطبيقيًّا:

- اكتساب مهارات الأداء اللُّغويّ من خلال تطبيقات العصر الرَّقْميّ.

المنهجيَّة العِلميَّة للمشروع البحثي:

تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب العِلميَّة والمنهجيَّات، تمثلت في:

1. **المنهج الوصفيّ التحليليّ** (Descriptive Analytical Method) **بغرض:**

- تحديد أُسُس اشتقاق المعايير (البيئات الرَّقْميَّة - المعلم الرَّقْميّ - المتعلِّم الرَّقْميّ - تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة - التقويم الإلكترونيّ)، وصياغتها، وما ينبثق عنها من مؤشِّرات.
- مراجَعة الاتجاهات المعاصِرة في مجال معايير تعليم اللغات في العصر الرَّقْميّ.
- تفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها.
- تبويب البيانات وفقَ أُطُر، وتصوُّرات منطقيَّة:
- الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، ومُتعلِّميها، والبيئات الرَّقْميَّة، والتقويم الإلكترونيّ بما يتَّسِق مع الاتجاهات العالميَّة، وواقع المجتمعات العربيَّة، وطبيعة اللُّغة العربيَّة.
- بناء معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة بما يتناسب مع مهارات اللُّغة، ووظائفها، ومجالات التواصُل اللُّغويّ.
- إستراتيجيَّات التدريس الإلكترونيّ للُّغة العربيَّة في العصر الرَّقْميّ بما يحقق متطلَّبات ممارَسة مهارات الأداء اللُّغويّ لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة.

2. **دراسة أفضل الممارَسات العالمية** (Best practices):

بهدف تحسين الأداء، أو الوضع الراهن، من خلال:

- التعرُّف على الخبرات العالميَّة والممارَسات الدوليَّة، ودراستها وتحليلها في استخدام تقنيات العصر الرَّقْميّ في تعليم اللغات وتعلُّمها.

- رَصْد السياسات والممارَسات التي تُتَّبَع في عدد من الدول المتقدِّمة، والتي ثبتت فاعليتها ونجاحها؛ للإفادة منها بما يتلاءم مع سياق البيئة العربيَّة الإسلاميَّة في تطوير منظومة الكفاءة الرَّقْميَّة لبيئات التعلُّم، والمعلِّم، والمتعلم.

3. **تحليل الوثائق** (Documentary Analysis):

- تحليل البحوث والدراسات الأكاديميَّة والوثائق ذات العَلاقة بتعليم اللغات في العصر الرَّقْميّ.
- تحليل الدراسات والتجارب؛ بهدف الوصول إلى بناء الإطار المرجعيّ، وإعداد دليل إستراتيجيَّات التدريس، وإستراتيجيَّات التقويم التكويني في اللُّغة العربيَّة التي تحقق أهداف المشروع البحثي وغاياته.

الفئات المستهدَفة من المشروع البحثي:

أ. مؤسَّسات تعليم اللُّغة العربيَّة.

ب. مخطِّطو برامج تعليم اللُّغة العربيَّة.

ج. معلِّمو اللُّغة العربيَّة، ومتعلموها.

إجراءات المشروع البحثيّ

1. بناء قائمة المعوِّقات التي تَحُول دون توظيف التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها:

جدول (1)

مُكوِّنات استبانة المعوِّقات

التي تَحُول دونَ استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة

م	المعوِّق	عدد المعوِّقات الفرديَّة
1	المعوِّقات الماديَّة.	6
2	المعوِّقات الإداريَّة.	5
3	المعوِّقات الفنيَّة.	6
4	معوِّقات تتصل بمعلم اللُّغة العربيَّة.	10
5	معوِّقات خاصَّة بالمتعلم.	7

2. بناء منظومة معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بمراحل التعليم العامّ في الصفوف من (4 - 1)، **ومن** (9 - 5)، **ومن** (12 - 10)

من منطلق:

- الإطار النظريّ للبحث، وما تناوله من تأصيل للمفاهيم النظريَّة المتعلِّقة بالتعلم الرَّقْميّ مفهومًا، وأهدافًا، وأهمية، ومميزات، وفوائد، ومكونات، وخصائص، وأنماطًا، ومهارات العصر الرَّقْميّ، ومتطلَّبات توفير بيئة رَقْميَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها.
- عَرْض التجارب الإقليميَّة والعالميَّة في المجال، ورَصْد ما أسفرَتْ عنه من معايير البيئات الرَّقْميَّة.
- أُعِّدت قائمةُ معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بمراحل التعليم العامّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10)، وصيغت القائمة في صورة استبانة.

تكوَّنت استبانة معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بمراحل التعليم العامّ في الصفوف من ثلاثة أجزاء

الأول: معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في الصفوف من (4 - 1).

الثاني: معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في الصفوف من (9 - 5).

الثالث: معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في الصفوف من (12 - 10).

وعُرضت الاستبانة - في صورتها المبدئيَّة - في ورشة عَمَل تحكيميَّة ضمَّت اثني عشر أستاذًا من أساتذة الجامعات (خمسة من المتخصصين في طرائق تعليم اللُّغة العربيَّة، وخمسة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، واثنين من المتخصصين في التقويم)، لمناقَشة المعايير، والمؤشِّرات، وإبداء الرأي حولَها، وكانت آراؤهم على النحو الآتي

جدول (2)

يُوضِّح نِسَب الموافَقة على بنود تحكيم

معايير البيئة الرَّقْميَّة المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها بمراحل التعليم العامّ

م	المعايير والمؤشرات	درجة المناسَبة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	تشمل الجوانب المختلفة لبناء بيئات التعلُّم الرَّقْميَّة: الماديَّة، والبشريَّة، والاجتماعيَّة، والنفسيَّة، والعلميَّة.	88,33 %	%16,67	-
2	تتَّسق مع الممارَسات العالميَّة في تخطيط بيئات التعلُّم الرَّقْميَّة.	88,33 %	%16,67	-
3	تتوافر معايير خصائص البيئة الرَّقْميَّة التي تَستهدِف تعليمَ اللُّغة العربيَّة في العصر الرَّقْميّ	%75	%25	-
4	تُركِّز على طبيعة المتعلِّم في العصر الرَّقْميّ.	%91,66	8,34 %	-
5	تُركِّز على توظيف معلم اللُّغة العربيَّة لمهاراته في العصر الرَّقْميّ.	%75	%25	-
6	تُراعي طبيعةَ تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في العصر الرَّقْميّ.	%75	%25	-
7	تُتيح فُرَصًا لتوظف تطبيقات التعليم الرَّقْميّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	%75	%25	-

وجاءت الصورة النهائيَّة للمنظومة على النحو الآتي:

جدول (3)

يُوضِّح عددَ معايير البيئة الرَّقْميَّة، وما ينبثق عن كل معيار من مؤشِّرات في كل مرحلة من مراحل التعليم العامّ

الصفوف من 1 - 4		الصفوف من 5 - 9		الصفوف من 10 - 12	
المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات
1	6	1	5	1	4
2	2	2	3	2	2
3	3	3	2	3	2
4	2	4	4	4	2
5	2	5	2	5	4

الصفوف من 1 - 4		الصفوف من 5 - 9		الصفوف من 10 - 12	
المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات
6	2	6	3	6	3
7	2	7	11	7	11
8	5	8	7	8	10
9	3	9	3	9	3
10	3	10	3	10	2
11	3	11	3	11	3
12	4	12	4	12	2
13	3	13	5	13	7
14	4	14	2	14	9
15	2	15	4	15	2
16	5	16	2	16	3
17	7	17	4	17	4
18	2	18	6	18	4
19	-	19	3	19	2
20	-	20	2	20	2
21	-	21	2	21	-

1. بناء منظومة معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مراحل التعليم العامّ في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10)

تكوَّنت استبانة معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (4 - 1)، ومن (9 - 5)، ومن (12 - 10) من ثلاثة أجزاء

الأول: معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (4 - 1).

الثاني: معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (9 - 5).

الثالث: معايير الكفاءة الرَّقْميَّة اللازمة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (12 - 10).

وعُرضت الاستبانة - في صورتها المبدئيَّة - في ورشة عَمَل تَحكيميَّة ضمَّت خمسةً من المتخصصين في طرائق تعليم اللُّغة العربيَّة، وخمسةً من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم من أساتذة الجامعات، لمناقشة المعايير، والمؤشرات وإبداء الرأي حولها، وكانت آراؤهم على النحو الآتي

جدول (4)

يُوضِّح نِسَب الموافَقة على بنود تحكيم معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة

م	المعايير والمؤشِّرات	درجة المناسَبة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	تُقدم المعاييرُ والمؤشرات إطارًا للمهارات الأساسيَّة اللازمة للمتعلِّم في العصر الرَّقْميّ لاستخدام الأجهزة الرَّقْميَّة	80 %	20 %	-
2	تغطي المعايير والمؤشرات مهارات البحث عبر شبكات المعلومات الرَّقْميَّة.	100 %	-	-
3	تؤكد المعايير والمؤشرات على مهارات التعلُّم الذاتيّ، والتعاونيّ، والمستمر، وحل المشكلات، والمهارات الحياتيَّة للمتعلِّم في العصر الرَّقْميّ	100 %	-	-
4	تُركِّز المعايير والمؤشرات على استخدام المتعلِّم الرَّقْميّ للتقنية في التعلُّم، وأداء المهامّ اللُّغويَّة، والاختبارات، وحل الواجبات، وممارَسة الأنشطة اللُّغويَّة	100 %	-	-
5	تشير المعايير والمؤشرات إلى تحليل المتعلِّم الرَّقْميّ بالسلوك الآمن والقانونيّ والأخلاقيّ عبرَ الإنترنت	70 %	30 %	-
6	تُوضح المعايير والمؤشرات كيفية استخدام المتعلِّم للتقنيات الرَّقْميَّة في الاتصال والتعاون الفعَّال	80 %	20 %	-
7	تغطي المعايير والمؤشرات تحقيق متطلَّبات المُواطَنة الرَّقْميَّة.	40 %	50 %	10 %

يتَّضِح من الجدول أن درجات الموافَقة على البنود التي تم تحكيم المعايير والمؤشرات في ضوئها هي أن:

- نِسَب الموافَقة بدرجة كبيرة تراوحت بين (40 %) إلى (100 %).
- نِسَب الموافَقة بدرجة متوسطة تراوحت بين (20 %) إلى (50 %).
- نِسَب الموافَقة بدرجة قليلة (10 %) على معيار واحد.

وجاءت الصورة النهائيَّة للمنظومة على النحو الآتي:

جدول (5)

يُوضِّح عدد معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة

في كل مرحلة من مراحل التعليم العامّ، وما ينبثق عن كل معيار من مؤشِّرات

الصفوف من 1 - 4		الصفوف من 5 - 9		الصفوف من 10 - 12	
المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات
1	5	1	10	1	3
2	2	2	4	2	2
3	2	3	5	3	3
4	2	4	3	4	2
5	4	5	3	5	3
6	2	6	4	6	4
7	4	7	5	7	8

الصفوف من 1 - 4		الصفوف من 5 - 9		الصفوف من 10 - 12	
المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات	المعيار	عدد المؤشِّرات
8	4	8	4	8	4
9	4	9	11	9	6
10	3	10	2	10	2
11	-	11	8	11	3
12	-	12	3	12	4
13	-	13	5	13	11
14	-	14	4	14	2

5. بنـاء منظومـة معـايير تعليـم فنـون اللُّغـة الرَّقْميَّـة (الاسـتماع الرَّقْمـيّ - السرد الرَّقْمـيّ - القـراءة الرَّقْميَّـة - الكتابـة الرَّقْميَّـة) في مراحـل التعليـم العـامّ

جدول (6)

يُوضِّح عدد معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة وما ينبثق من كل معيار من مؤشِّرات

المعيار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
عدد المؤشِّرات	15	6	5	5	9	9	8	6	8	8

6. بناء منظومة معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة بمراحل التعليم العامّ:

أُعدت منظومة معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة انطلاقًا من:

أ. التأصيل النظريّ للجوانب الآتية:

- مفهوم التقويم الإلكترونيّ، وأهم أدواته، ومجالاته.
- مزايا التقويم اللُّغويّ الإلكترونيّ.
- مبادئ التقويم اللُّغويّ الإلكترونيّ.
- أنواع مهامّ التقويم اللُّغويّ الإلكترونيّ.
- ضوابط إجراء التقويم اللُّغويّ الإلكترونيّ.
- أساليب التقويم اللُّغويّ الإلكترونيّ.

ب. نتائج الدراسات السابقة في مجال التقويم الإلكترونيّ:

عُرضـت الاسـتبانة - في صورتهـا المبدئيَّـة - في ورشـة عَمَـل تَحكيميَّـة ضمَّـت اثنـي عشر أسـتاذًا مـن أسـاتذة الجامعـات (خمسـة مـن المتخصـصين في طرائـق تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، وخمسـة مـن المتخصـصين في تكنولوجيـا التعليـم، واثـنين مـن المتخصـصين في التقويـم)، لمناقَشـة المعـايير، والمـؤشرات وإبـداء الـرأي حولهـا، وكانـت آراؤهـم على النحـو الآتي

جدول (7)

يُوضِّح نِسَب الموافَقة على بنود تحكيم معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة بمراحل التعليم العامّ

م	المعايير والمؤشِّرات	درجة المناسَبة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	تتضمَّن المعايير والمؤشرات التخطيط لاستخدام أدوات التقويم الإلكترونيّ بما يحقق الدقةَ، والموثوقيةَ في النتائج.	100 %	-	-
2	تُركز المعايير والمؤشرات على استخدم المعلم للتقويم التَّشخيصيّ، والتكوينيّ، والختاميّ إلكترونيًّا بما يحقق أهدافَ التعلُّم اللُّغويّ.	83,33 %	16,67 %	-
3	تُتيح المعايير والمؤشرات للمعلِّم أن يوظف إمكانات الحاسوب، وبرمجياته، وتطبيقاته، والإنترنت في تصميم التقويم الإلكترونيّ وتنفيذه، والتعامل مع النتائج.	91,66 %	8,34 %	-
4	تؤكد المعايير والمؤشرات على قياس المعارف والمفاهيم اللُّغويَّة، وممارَسة مهارات الأداء اللُّغويّ، وقياس الجوانب الوجدانيَّة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة إلكترونيًّا.	75 %	25 %	-
5	تُقدم المعايير والمؤشرات لمعلم اللُّغة العربيَّة إطارًا لمتطلَّبات العمل مع المتعلِّمين لاستخدام أساليب التقويم الإلكترونيّ.	50 %	20 %	30 %

يتَّضِح من الجدول أن درجات الموافَقة على البنود التي تم تحكيم المعايير والمؤشرات في ضوئها هي أن:

- نِسَب الموافَقة بدرجة كبيرة تراوحت بين (50 %) إلى (100 %).
- نِسَب الموافَقة بدرجة متوسطة تراوحت بين (8,33 %) إلى (25 %).
- نسبة الموافَقة بدرجة قليلة على معيار واحد بلغت (30 %).

جدول (8)

يُوضِّح عدد معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة بمراحل التعليم العامّ وما ينبثق عن كل معيار من مؤشِّرات

المعيار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
عدد المؤشِّرات	9	7	64	9	5	5	7	6	17	7	17

النتائج

أولًا: المعوِّقات التي تَحُول دونَ استخدام التقنيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة( ):

نتائج تطبيق الاستبانة:

1. **المعوِّقات الماديَّة:**

ترتيب المعوِّقات بحسب الأهمية:

جدول (9)

ترتيب المعوِّقات الماديَّة بحسب الأهمية

المعوِّقات	عدد مَنْ يرون أنَّه الأكثر أهميَّةً
عدم تناسُب أعداد الحاسوب مع أعداد المتعلِّمين	103
صعوبة توفير بيئة	90
صعوبة توافر التقنيات	88
قصور الدعم الماليّ	87
قصور في البِنْيَة التحتيَّة	77

2. **المعوِّقات الإداريَّة:**

ترتيب المعوِّقات بحسب الأهمية:

جدول (10)

ترتيب المعوِّقات الإداريَّة من حيث الأهمية

الصعوبة	عدد مَنْ يرون أنَّه الأكثر أهميَّةً
ضَعْف الجهود الإداريَّة المبذولة من أجل توفير البيئة التكنولوجيَّة الملائمة لاستخدام التقنيات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	89
ضَعْف الجهود الإداريَّة المبذولة من أجل حل المشكلات التي تواجه مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في استخدام التقنيات في عمليَّتَي التعليم والتعلُّم	81
قلة تشجيع إدارة المدرسة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة على التدريس الفعَّال باستخدام التقنيات الحديثة	75
ضَعْف الجهود الإداريَّة المبذولة من أجل توفير الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل التعليميَّة المستخدَمة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	73
قلة اهتمام إدارة المدرسة بتخصيص ساعات في الجداول الدراسيَّة؛ للتفاعُل الإلكترونيّ بين مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والمُتعلِّمين	65

3. المعوِّقات الفنيَّة:

ترتيب المعوِّقات الفنيَّة بحسب الأهمية:

جدول (38)

ترتيب المعوِّقات الفنيَّة بحسب درجة الأهمية

المعوق	عدد مَنْ يرون أنَّه الأكثر أهميَّةً
قلة الإخصائيين الفنيين في المدارس يَحُول دونَ توفير الصيانة والمتابَعة المستمرَّة للأجهزة المستخدَمة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	101
ضَعْف شبكة الإنترنت يُعوق استخدامَ التقنيات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	81
نَقْص الدعم الفنيّ اللازم لاستخدام التقنيات الحديثة في تصميم الاختبارات الإلكترونيَّة، ورفعها، وتصحيحها	76
نَقْص الدعم الفنيّ اللازم لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة من أجل متابَعة الواجبات، والأنشطة، والمشروعات الإلكترونيَّة	73
نَقْص الأدلة الإرشاديَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ للوعي بكيفية التعامُل مع التقنيات الحديثة في عمليَّتَي التعليم والتعلُّم	73
كثرة الأعطال الفنيَّة للأجهزة المستخدَمة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها؛ ممَّا يُعرِّضها للتلف.	68

4. معوِّقات تتعلَّق بمعلم اللُّغة العربيَّة:

ترتيب المعوِّقات المتصلة بمعلم اللُّغة العربيَّة حسب درجة الأهمية:

جدول (49)

ترتيب المعوِّقات المتصلة بمعلم اللُّغة العربيَّة بحسب درجة الأهمية

المعوق	عدد مَنْ يرون أنَّه الأكثر أهميَّةً
قلة إلمام مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بكيفية توظيف إستراتيجيَّات التعليم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	106
ضيق بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة من قلة تلبية الاحتياجات اللازمة لتوظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	98
نقص الكفاءة الرَّقْميَّة لبعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ ممَّا يُقلِّل من قدرتهم على إدارة التعليم الإلكترونيّ للُّغة العربيَّة، والتواصل مع طلابهم	96
كثرة أعباء مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة، ممَّا يُقلِّل من قدرتهم على استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	92
ضيق وقت بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة؛ للتواصُل مع الطلاب، ومتابَعة مشروعاتهم اللُّغويَّة الإلكترونيَّة، وتصحيح واجباتهم المدرسيَّة من خلال البريد الإلكترونيّ، والرد عليها	92
نقص الدورات التدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مجال استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	90
قلة وعي مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بكيفية توظيف التقنيات في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	89

قلة تقدير مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة لأهمية استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	82
قناعات بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بأن طرق التلقين أكثر فاعليةً من استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	81
خشية بعض مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة من صعوبة ضبط الصف؛ في ظل استخدام التقنيات الحديثة في التدريس	71

5. معوِّقات خاصَّة بالمتعلم:

ترتيب المعوِّقات الخاصَّة بالمتعلم بحسب درجة الأهمية:

جدول (57)

ترتيب المعوِّقات المتصلة بالمتعلم بحسب درجة الأهمية

المعوق	عدد مَنْ يرون أنَّه الأكثر أهميَّةً
نقص الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّم اللُّغة العربيَّة تعوق استخدام التقنيات الحديثة في تعليمه وتعلُّمه.	93
قلة قناعة بعض المتعلِّمين بجدوى استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	89
قلَّة تفاعُل بعض المتعلِّمين مع مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة عند استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	77
افتقاد بعض المتعلِّمين مهارات التعلُّم الذاتيّ اللازمة لاستخدم التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	89
تراخي بعض المتعلِّمين وقلة حماستهم لاستخدام التقنيات الحديثة في البحث، والتواصل، وبناء المعرفة في مجال اللُّغة العربيَّة	93
تفضيل بعض المتعلِّمين للطُّرُق التقليديَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة على حساب التقنيات الحديثة؛ ضمانًا لطرح أسئلتهم على المعلِّمين بشكلٍ مباشِرٍ، والفَهْم والاستيعاب	68
سوء استخدام بعض المتعلِّمين للإنترنت، وإهدارهم للوقت يعوقان استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	79

ثانيًا: منظومة معايير البيئة الرَّقْميَّة[1]:

أ. معايير البيئة الرَّقْميَّة في الصفوف من (4 - 1).

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	ماديَّة: تتوافر بالبيئة الرَّقْميَّة المقومات الماديَّة التي تؤهلها لتعليم اللُّغة العربيَّة.	6
2	بشريَّة: تُعنى البيئة الرَّقْميَّة بالنمو المهنيّ للكفاءات البشريَّة بصورة تضمَن عملَها بكفاءةٍ.	2
3	فنيَّة: تتضمَّن البيئةُ الرَّقْميَّةُ المقوماتِ الفنيَّةَ لتعمل بفاعليَّة.	2
4	نفسيَّة: تحقق عناصر البيئة الرَّقْميَّة الجوانب النفسيَّة الإيجابيَّة اللازمة لتعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها.	2

((1)) ملحق (2).

م	المعايير	عدد المؤشرات
5	اجتماعيَّة: يحدُث التعلُّم اللُّغويّ في البيئة الرَّقْميَّة في سياق اجتماعيّ.	3
6	علميَّة: تهيئ البيئة الرَّقْميَّة مناخًا تعليميًّا إيجابيًّا لاكتساب مهارات الأداء اللُّغويّ.	2
7	فلسفيَّة: تنطلق بيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من فلسفة بيئات التعلُّم الرَّقْميّ وأهدافها.	2
8	توفر بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها أشكالًا من مصادر المعلومات الرَّقْميَّة.	2
9	تتوافر ببيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها خصائص البيئة الرَّقْميَّة.	5
10	تُتيح البيئة الرَّقْميَّة فُرَصًا متنوعةً لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	3
11	تُحقِّق معايير البيئات الرَّقْميَّة فيما يتصل بتقييم المعلومات اللُّغويَّة.	3
12	تلبِّي البيئةُ متطلَّبات التعلُّم اللُّغويّ، وتتوافق مع ما يريده المتعلِّم الرَّقْميّ.	3
13	تتوافق مقومات بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها مع تغيُّر نماذج التعلُّم والتدريس.	4
14	تتوافر ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها تقنيات متنوعة للتعلُّم.	3
15	تُراعى ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها طبيعة المتعلِّمين وخصائصهم.	4
16	تراعي بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلمها احتياجات المتعلِّمين اللُّغويَّة، وقدراتهم.	5
17	تُوظَّف تطبيقات التعليم الرَّقْميّ في بيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	6
18	تتوافر في البيئة الرَّقْميَّة مقومات السلامة.	2

ب. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لبيئات تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في الصفوف من (9 - 5)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	ماديَّة: تتوافر بالبيئة الرَّقْميَّة المقومات الماديَّة الرَّقْميَّة التي تؤهلها لتعليم اللُّغة العربيَّة.	5
2	بشريَّة: تضم البيئة الرَّقْميَّة الكفاءات البشريَّة التي تضمَن عملَها بكفاءةٍ.	3
3	فنيَّة: تتضمَّن البيئة الرَّقْميَّة المقومات الفنيَّة لتعمل بفاعليَّة.	2
4	نفسيَّة: تُحقِّق عناصرُ البيئة الرَّقْميَّة الجوانبَ النفسيَّةَ الإيجابيَّةَ اللازمة لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	2
5	اجتماعيَّة: يحدث التعلُّم اللُّغويّ في البيئة الرَّقْميَّة في سياق اجتماعي يتَّسِق مع طبيعة اللُّغة، وخاصيتها الاجتماعيَّة	2
6	عِلميَّة: تهيئ البيئة الرَّقْميَّة مناخًا تعليميًّا إيجابيًّا للتعلُّم اللُّغويّ، وممارَسة مهاراته.	3
7	فلسفيَّة: تنطلق بيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من فلسفة بيئات التعلُّم الرَّقْميّ وأهدافه.	2

م	المعايير	عدد المؤشرات
8	توفر بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلمها أشكالًا من مصادر المعلومات الرَّقْميَّة.	11
9	توفر بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها خصائص البيئة الرَّقْميَّة.	7
10	تتنوع في البيئة الرَّقْميَّة أدوات البحث.	3
11	تُتيح البيئة الرَّقْميَّة فُرَصًا لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من خلال.	3
12	تُحقِّق معايير البيئات الرَّقْميَّة فيما يتصل بتقييم المعلومات اللُّغويَّة.	3
13	تُلبِّي متطلَّبات تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وتتوافق مع ما يريده المتعلِّم الرَّقْميّ.	4
14	تتوافق مقومات بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها مع تغيُّر نماذج التعلُّم والتدريس.	5
15	تتوافر ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها تقنيات جديدة للتعلُّم.	2
16	تراعي ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها طبيعةَ المتعلِّمين وخصائصهم.	4
17	تعمل بيئةُ تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها على تحقيق أهداف التعلُّم الرَّقْميّ.	4
18	تراعى بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها احتياجات المتعلِّمين اللُّغويَّة، وقدراتهم.	6
19	تُوظِّف تطبيقات التعليم الرَّقْميّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	3
20	تتوافر في البيئة الرَّقْميَّة مقومات الحفاظ على الخصوصية.	2

ج. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لبيئات تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها في الصفوف من (12 - 10)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	ماديَّة: تتوافر بالبيئة الرَّقْميَّة المقومات الماديَّة التي تُوفِّر مناخًا يُسهِم بفاعليَّة في تحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة	4
2	بشريَّة: تضم البيئة الرَّقْميَّة الكفاءات البشريَّة المؤهَّلة التي تضمَن عملَ البيئات الرَّقْميَّة بكفاءة واستمراريَّة.	2
3	فنيَّة: تتضمَّن البيئةُ الرَّقْميَّةُ المقوماتِ الفنيَّةَ لتعمل بفاعليَّة.	2
4	نفسيَّة: تُحقِّق عناصرُ البيئة الرَّقْميَّة الجوانبَ النفسيَّةَ الإيجابيَّةَ اللازمةَ لتعليم اللُّغة العربيَّة، وتعلُّمها.	4
5	اجتماعيَّة: يحدُث التعلُّم اللُّغويّ في البيئة الرَّقْميَّة في سياق اجتماعيّ يتَّسِق مع طبيعة اللُّغة، وخاصيتها الاجتماعيَّة	2
6	عِلميَّة: تُهيِّئ البيئة الرَّقْميَّة مناخًا تعليميًّا إيجابيًّا للتعلُّم اللُّغويّ، وممارَسة مهاراته.	3
7	فلسفيَّة: تنطلق بيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من فلسفة بيئات التعلُّم الرَّقْميّ وأهدافه.	2
8	توفر بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها أشكالًا من مصادر المعلومات الرَّقْميَّة.	11
9	تتوافر في بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها خصائص البيئة الرَّقْميَّة.	10

م	المعايير	عدد المؤشرات
10	تتنوع أدوات البحث عن المصادر اللُّغويَّة في البيئة الرَّقْميَّة.	3
11	تُتيح البيئة الرَّقْميَّة فُرَصًا لتعليم اللُّغة العربيَّة.	2
12	تُحقِّق معايير البيئات الرَّقْميَّة ما يتصل بتقييم المعلومات اللُّغويَّة.	3
13	تتوافق مقومات بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها مع تغيُّر نماذج التعلُّم والتدريس.	2
14	تتوافر ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها تقنيات جديدة للتعلُّم.	7
15	تُراعى ببيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها طبيعة المتعلِّمين وخصائصهم.	9
16	تعمل بيئة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها على تحقيق أهداف التعلُّم الرَّقْميّ.	3
17	تُراعي بيئة تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها احتياجات المتعلِّمين اللُّغويَّة، وقدراتهم.	4
18	توظف تطبيقات التعليم الرَّقْميّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	4
19	تتوافر في البيئة الرَّقْميَّة مقومات الحفاظ على الخصوصية.	2
20	تُتيح البيئة الرَّقْميَّة فُرَصًا للتواصُل.	2

ثالثًا: معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

أ. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (4 - 1)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	يُلِمّ المعلمُ بالمهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الشبكة الدوليَّة للإنترنت	8
2	يُلِمّ المعلمُ بالمهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الحاسب الآلي، وبرامجه، وتطبيقاته في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	22
3	يمتلك المعلمُ معرفةً جيدةً بطرائق التواصُل الإلكترونيّ، وخصائصها الأساسيَّة من إرسال واستقبال، وخيارات، ونقل، وتخزين، وغيرها	2
4	يُلِمّ المعلمُ بكفايات استخدام التقنيات الرَّقْميَّة وتطبيقها في تدريس اللُّغة العربيَّة.	2
5	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمشخِّص في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	3
6	يُمارِس معلم اللُّغة العربيَّة أدواره الجديدة كمصمِّم برامج في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	3
7	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدة كمخطِّط ومُوجِّه للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ	3
8	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمهندس للسلوك، وضابط لبيئة التعلُّم في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
9	يُقيِّم معلم اللُّغة العربيَّة المحتوى الرَّقْميّ المتاح لتعليم اللُّغة العربيَّة.	4
10	يُلِمّ معلمُ اللُّغة العربيَّة بالمعارف المطلوبة في عصر التقنيَّة.	4

ب. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (9 - 5)

م	المعايير	عدد المؤشِّرات
1	يُلِمّ المعلمُ بالمهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الشبكة الدوليَّة للإنترنت.	4
2	يُلِمّ المعلمُ بالمهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الحاسب الآلي، وبرامجه، وتطبيقاته في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها	2
3	يمتلك المعلمُ معرفةً جيدةً بطرائق التواصُل الإلكترونيّ وخصائصها الأساسيَّة من إرسال واستقبال، وخيارات، ونقل وتخزين	3
4	يُتقِن المعلمُ استخدامَ التقنيات الرَّقْميَّة وتطبيقها في تدريس اللُّغة العربيَّة.	15
5	يُمارس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمشخِّص تعليميّ في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	3
6	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمصمِّم برامج تعليميَّة في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
7	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمخطط ومُوجِّه للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ	2
8	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمهندس للسلوك وضابط لبيئة التعلُّم في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
9	يُقيِّم معلمُ اللُّغة العربيَّة المحتوى الرَّقْميّ المتاح لتعليم اللُّغة العربيَّة.	4
10	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارًا تتناسب مع متغيِّرات العصر الرَّقْميّ.	4
11	يُلِمّ معلمُ اللُّغة العربيَّة بالمعارف المطلوبة للمعلِّم في عصر التقنيَّة.	2

ج. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (12 - 10)

م	المعايير	عدد المؤشِّرات
1	يُلِمّ معلمُ اللُّغة العربيَّة بالمهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الشبكة الدوليَّة للإنترنت.	3
2	يُتقِن معلمُ اللُّغة العربيَّة المهارات التكنولوجيَّة الأساسيَّة للتعامل مع الحاسب الآلي، وبرامجه، وتطبيقاته في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.	4
3	يمتلك معلمُ اللُّغة العربيَّة معرفةً جيدةً بطرائق التواصُل الإلكترونيّ وخصائصها الأساسيَّة، من إرسال، واستقبال، وخيارات، ونقل، وتخزين، وغيرها	2
4	يُتقِن معلمُ اللُّغة العربيَّة كفاياتِ استخدام التقنيات الرَّقْميَّة وتطبيقها في تدريس اللُّغة العربيَّة.	11
5	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمشخِّص في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
6	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمصمِّم برامج في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
7	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمخطِّط ومُوجِّه للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ	3
8	يُتقِن معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمهندس للسلوك، وضابط لبيئة التعلُّم في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ.	2
9	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارَه الجديدةَ كمخطِّط ومُوجِّه للعمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في ظل تقنيات العصر الرَّقْميّ	2

م	المعايير	عدد المؤشرات
10	يُقيِّم معلمُ اللُّغة العربيَّة المحتوى الرَّقْميَّ المتاح لتعليم اللُّغة العربيَّة.	5
11	يُمارِس معلمُ اللُّغة العربيَّة أدوارًا تتناسب مع متغيِّرات العصر الرَّقْميّ.	5
12	يُلِمّ معلمُ اللُّغة العربيَّة بالمعارف المطلوبة للمعلِّم في عصر التقنيَّة.	5

رابعًا: معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

أ. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (4 - 1)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	يكتسب التلميذ المهارات الأساسيَّة لاستخدام الأجهزة الرَّقْميَّة.	5
2	يُمارِس التلميذُ مهاراتِ البحث عبر شبكات المعلومات الرَّقْميَّة (الإنترنت).	2
3	يُمارِس التلميذُ مهاراتِ التعلُّم الذاتيّ الرَّقْميّ.	2
4	يُوظِّف التلميذُ مهاراتِ حل المشكلات.	2
5	يستخدم التلميذُ التقنيَّةَ في إنجاز المهام اللُّغويَّة.	4
6	يلتزم التلميذ السلوك الآمن والقانوني والأخلاقيّ عبرَ الإنترنت.	2
7	يكتسب التلميذ مهارات التعلُّم التعاونيّ الإلكترونيّ عند تعلُّمه اللُّغة.	4
8	يُشارِك التلميذُ في الأنشطة اللُّغويَّة الإلكترونيَّة.	4
9	يتعرَّف التلميذُ بعضَ مفاهيم تقنيات التعليم.	4
10	يكتسِب مهاراتِ البحث عن المعلومات.	3

ب. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (9 - 5)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	يمارس المتعلِّم المهارات الأساسيَّة لاستخدام الأجهزة الرَّقْميَّة.	10
2	يُمارِس المتعلِّمُ مهاراتِ البحث عبر شبكات المعلومات الرَّقْميَّة (الإنترنت).	4
3	يُمارِس المتعلِّمُ مهاراتِ التعلُّم الذاتيّ الرَّقْميّ.	5
4	يستخدم المتعلِّم مهارات مواجَهة الأزمات.	3
5	يستخدم المتعلِّم التقنيَّة في إنجاز المهام اللُّغويَّة.	3
6	يلتزم المتعلِّمُ السلوكَ الآمنَ والقانونيَّ والأخلاقيَّ عبرَ الإنترنت.	4
7	يُوظِّف المتعلِّمُ مهاراتِ التعلُّم التعاونيّ الإلكترونيّ عند تعلُّمه اللُّغة.	5
8	يُشارِك المتعلِّمُ في الأنشطة اللُّغويَّة الإلكترونيَّة.	4
9	يُوظِّف المتعلِّمُ المهاراتِ الحياتيَّة في تعامُلِه مع التقنيات الرَّقْميَّة.	11
10	يُطبِّق مفاهيمَ تكنولوجيا التعليم وعملياتها في تعلُّمه للُّغة.	2

م	المعايير	عدد المؤشرات
11	يُحقِّق المتعلِّمُ من خلال التقنيات الرَّقْميَّة مهارات الاتصال والتعاون الفعَّال.	8
12	يتعامل المتعلِّمُ مع التقنيات الرَّقْميَّة؛ ليحقق مبدأ المُواطَنة الرَّقْميَّة.	3
13	يبحث المتعلِّمُ عن المعلومات في الإنترنت بقدر مناسب من الدقة والطلاقة.	5

ج. معايير الكفاءة الرَّقْميَّة لمتعلِّمي اللُّغة العربيَّة في الصفوف من (12 - 10)

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	يُتقِن المتعلِّمُ المهاراتِ الأساسيَّة لاستخدام الأجهزة الرَّقْميَّة.	3
2	يُتقِن المتعلِّمُ مهاراتِ البحث عبر شبكات المعلومات الرَّقْميَّة (الإنترنت).	2
3	يُتقِن المتعلِّمُ مهاراتِ التعلُّم الذاتيّ الرَّقْميّ.	3
4	يوظف المتعلِّم مهاراتِ حل المشكلات في مواقف التعلُّم اللُّغويّ.	2
5	يستخدم المتعلِّمُ مهاراتِ مواجَهة الأزمات.	3
6	يستخدم المتعلِّمُ التقنيَّةَ في إنجاز المهام اللُّغويَّة.	4
7	يلتزم المتعلِّم السلوك الآمن والقانوني والأخلاقيّ عبرَ الإنترنت.	8
8	يُطبِّق المتعلِّمُ مهاراتِ التعلُّم التعاونيّ الإلكترونيّ عند تعلُّمه اللُّغة.	4
9	يشارك المتعلِّمُ في الأنشطة اللُّغويَّة الرَّقْميَّة.	6
10	يُوظِّف المتعلِّمُ المهاراتِ الحياتيَّةَ في تعامُلِه مع التقنيات الرَّقْميَّة.	1
11	يُتقِن المتعلِّمُ عملياتِ التقنيات ومفاهيم العصر الرَّقْميّ.	3
12	يُحقِّق المتعلِّمُ - بفاعليَّةٍ - متطلَّباتِ الاتصال والتعاون في العصر الرَّقْميّ.	4
13	يتعامل المتعلِّم كمواطن رَقْميّ في مجتمع رَقْميّ يفي بمتطلَّبات المُواطَنة الرَّقْميَّة.	11
14	يبحث بطلاقة عن المعلومات والروابط.	2

خامسًا: معايير تعليم فنون اللُّغة الرَّقْميَّة[1]:

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	تُراعي معاييرُ تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الرَّقْميَّة المبادئَ الأساسيَّةَ للتدريس في العصر الرَّقْميّ.	15
2	تُحقِّق معايير تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الخصائصَ الرئيسةَ للتعليم في العصر الرَّقْميّ.	6
3	تُحقِّق معاييرُ تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الخصائص الرئيسة للتعليم في العصر الرَّقْميّ وأهداف التعلُّم الرَّقْميّ.	5
4	توظف معايير تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الرَّقْميَّة الكفايات المنهجيَّة لاستخدام التعلُّم الرَّقْميّ.	5
5	تعمل معايير تدريس فنون اللُّغة الرَّقْميَّة على إكساب المتعلِّم مهارات العصر الرَّقْميّ، وتنميتها.	9

((1)) ملحق (2).

م	المعايير	عدد المؤشرات
6	تُتيح معايير تدريس فنون اللُّغة العربيَّة فُرَصًا متساويةً للتعلُّم؛ لتحقيق أهداف التعلُّم اللُّغويّ.	9
7	تُمكِّن طرق تدريس فنون اللُّغة العربيَّة المعلمَ من أداء وظائفه في العصر الرَّقْميّ.	8
8	تُتيح معايير تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الرَّقْميَّة للمعلِّم أداء أدواره في العصر التكنولوجيّ، وما يترتَّب عليها من مسؤوليات	6
9	تتفاعل معاييرُ تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الرَّقْميَّة مع ما يقدمه التعليم الرَّقْميّ للمتعلِّم.	8
10	تُتيح معايير تدريس فنون اللُّغة العربيَّة الرَّقْميَّة للمتعلِّم فُرَصًا لتطوير مهارات الأداء اللُّغويّ.	8

سادسًا: معايير التقويم الإلكترونيّ في اللُّغة العربيَّة:

م	المعايير	عدد المؤشرات
1	يُخطِّط المعلمُ عبرَ الإنترنت للتقويم اللُّغويّ، وينفذه في بيئات التعلُّم الرَّقْميَّة بطُرُق تضمَن دقةَ الأدوات والإجراءات وموثوقيتهما	9
2	يُوظِّف المعلمُ التقويمَ اللُّغويَّ لأغراض التعرُّف على الاحتياجات الأكاديميَّة للمُتعلِّمين، ويعمل على الوفاء بها.	7
3	يُصمِّم المعلمُ أساليبَ التقويم الإلكترونيَّةَ التكامُليَّةَ لتعزيز التنظيم الذاتيّ للمُتعلِّمين وقياسه، والقدرات المرتبطة بالتعلم مدى الحياة	6
4	يَستخدِم المعلمُ مهامَّ التقويم المختلفة لقياس مهارات الأداء اللُّغويّ.	4
5	يُوظِّف المعلمُ إمكاناتِ الحاسوب، وبرمجياته، وتطبيقاته، والإنترنت في تصميم التقويم الإلكترونيّ وتنفيذه، والتعامل مع النتائج	9
6	يُوظِّف المعلمُ أدوات التقويم الإلكترونيّ لقياس المعارف والمفاهيم والمهارات اللُّغويَّة.	5
7	يُطبِّق المعلمُ المبادئَ التي تقوم عليها الأساليب الجديدة في التقويم الإلكترونيّ.	7
8	يقيس المعلم - من خلال تطبيق أساليب التقويم الإلكترونيّ - ما يقوم به المتعلِّمُ من أنشطة، ويُراقِب تقدُّمَهم في أداء المهام اللُّغويَّة، ويُقدِّم تغذيةً راجعةً تساعد على تلافي أوجُه القصور في التعلُّم مرحليًّا قبلَ الانتقال إلى مهمات تعليميَّة جديدة	6
9	يُحقِّق المعلمُ متطلَّباتِ العمل مع المتعلِّمين لاستخدام أساليب التقويم الإلكترونيّ.	17
10	يقيس المعلمُ - من خلال التقويم الإلكترونيّ - المعرفةَ والمفاهيمَ والمهاراتِ اللُّغويَّةَ، ويساعد المتعلِّمين على إدارة تقدمهم عبرَ الإنترنت	7
11	يُخطِّط المعلمُ للتقويم الإلكترونيّ، محدِّدًا مدى ملاءمة تقنيات التقييم الإلكترونيّ للتقييم، ومحدَّدًا متطلَّباته.	17

المراجع:

المراجع العربيَّة:

- الألـوسي، تيسـر عبـد الجبـار (2020م). التعليـم الإلكـترونيّ ما قبل كورونـا وما بعـده، السـومريان، .3/5/2020.com / slates-somerian.www: //http/ 2020/05/03/9819
- شـوهد في 7/1/2020.
- بدرانة، عبـد الله (2020م). دور التعليم الرَّقْميّ في مواجَهة الأزمـات والتحدِّيات الراهنـة، سـفريبرس، 10/6/2020. شـوهد في htztp// :aYUH/ws.bitly 7/1/2021
- زينـاتي، محمـد بـشر أيمـن (2021م). توظيـف التقنيـات الحديثـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، جامعـة إسـطنبول، مجلـة العلـوم الإنسـانيَّة والطبيعيَّـة، www.hnjournal.net ،2(2)
- السـعدون نجـلاء مهنـا، والبازعـي حصـة حمـود (2021م). أدوار معلـم المرحلـة الثانويَّـة في ضـوء متطلَّبـات المدرسـة الافتراضيَّـة بمحافظـة حفـر الباطـن، مجلـة الفنـون والأدب وعلـوم الإنسـانيات والاجتـماع، (64).
- السـيد، محمـود مصطفـى (2021م). توظيـف الفصـول الافتراضيَّـة في تدريـس اللُّغـة العربيَّـة مـن بعـد جوجـل كلاس روم نموذجًـا، الشَّـارقة، المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لـدول الخليـج مقـدم لملتقـى أفضـل الممارَسـات والتجـارب في مجـال توظيـف التقنيـات في مـارس (2021م) تدريـس اللُّغـة العربيَّـة عـن بُعْـدٍ. (14-1).
- عـمَّار، حسـن صفـر وأغـا، نـاصر حسـين (2020م). معوِّقـات توظيـف التعليـم عـن بُعْـدٍ في مراحـل التعليـم العـامّ والعـالي الحكومـيّ بدولـة الكويـت أثنـاء تفـشِّي جائحـة فـيروس "كورونـا" (كوفيـد 19) مـن وجهـة نظـر المعلِّمـين: دراسـة حالـة، مجلـة الطفولـة العربيَّـة، (84)، ص ص (87 -47).
- كـرم، عـلي (2021م). مـا التعليم الرَّقْميّ؟ وأهميتـه ومميزاتـه؟ سـواح هوسـت، (18 من ديسـمبر2020م)، شـوهد في (7/1/2021). متـاح aYVq/ws.bitly: //http
- مجاهـد، فايـزة أحمـد الحسـيني (2020م). التعليم الإلكترونيّ في زمـن كورونـا المآل والآمال، المجلـة الدوليَّة للبحـوث في العلـوم التربويَّة، (4)3. ص ص (235-305).
- المركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة لـدول الخليـج (2020م). مؤتمـر اللُّغـة العربيَّـة الـدوليّ الاسـتثنائيّ عـن بُعْـدٍ بعنـوان: التعليـم عـن بُعْـدٍ في تدريـس اللُّغـة العربيَّـة: (الواقـع، والمتطلَّبـات، والآفـاق)، المنعقـد بالمركـز التربـويّ للُّغـة العربيَّـة بالشَّـارقة.
- مـوسى ابتسـام صاحـب، والأعرجـي دريـد مـوسى، وحميـد رائـدة حسـين، معوِّقـات تطبيـق التعليـم الإلكـترونيّ مـن وجهـة نظـر مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة ومعلماتهـا، مجلـة أكاديميَّـة البـورك للعلـوم الإنسـانيَّة والاجتماعيَّـة، 2020 ،(2) 1 فبرايـر، ص ص (124-91).
- نـصر، معاطـي، سـليمان، محمـود جـلال (2019م): تكنولوجيـا تعليـم اللُّغـة العربيَّـة وتعلُّمهـا للعاديـين وغـير العاديـين. دميـاط: مكتبـة نانـسي.
- وزارة الثقافة والشباب، الإمارات العربيَّة المتحدة، تقرير حالة اللُّغة العربيَّة ومستقبلها، (20) من ديسمبر (2020م).
- وطفـة، عـلي أسـعد (2021م). إشـكاليات التعلُّـم الإلكـترونيّ وتحدياتـه في ظل جائحـة "كورونا"، قراءة سوسـيولوجية في جدليـات التفاعـل والتأثـير. مجلـة مركـز دراسـات الخليج والجزيـة العربيَّـة، جامعة الكويـت، (7).

المراجع الأجنبيَّة:

- Ahmadian., Ali Khoynaroud, Amirhossein , Akbarzadeh, , Morteza Ghojazadeh & Ghaffarifar, Saeideh (2020). Assessment of the effect of application of an educational wiki in flipped class-room on
- Ajay singh (2020). What Is The Digital Education System And Its Advantages For Students , The Asian school, Dehradun, India, September 7, 2020

- Barari, Nori, Morteza Rezaei Zadeh, Abasalt Khorasani & Farnoosh Alami. (2020). Designing and validating educational standards for E-teaching in virtual learning environments (VLEs), based on revised Bloom's taxonomy, INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS https: //doi.org/
- Butler, Deirdre (DCU);(2020). learning Digital Learning Framework for Primary Schools, National Council for Curriculum & Assessment; H2 1-16 ISTE COMMUNITY STANDARDS.ISTE Standards for Students
- https: //www.iste.org/standards/iste-standards-for-students. 2016
- Frederik, Milan Klus, & Mülle Julia. (2020). Identifying Leadership Skills Required in the Digital Age, CESifo Working Paper No. 8180, Munich Society for the Promotion of Economic Research.
- Jaffar Rahmati, Siros Izadpanah & Ali Shahnavaz, A meta-analysis on educational technology in English language teaching, Language Testing in Asia 11(1).May 2021, 2-20
- Ivan Alberola-Mulet, Marcos Jesús Iglesias-Martínez and Inés Lozano-Cabezas, Teachers' Beliefs about the Role of Digital Educational Resources in Educational Practice: A Qualitative Study. Edu. Sci. 2021, 11, 239.
- Lestari, Disa Evawani (2020). Rethinking the Roles of English Lecturers in the Digital Era, Journal of English Literature and Teaching, 4 (2), PP. 137-150
- Lynch, Matthew. (2017). The Ten Characteristics of Teacher who Successfully USE EdTech. https: //www.thetechedvocate.org/ten-characteristics-teachers-successfully-use-edtech/
- Oyeyemi Dele-Ajayi Oluwakemi Dunsin Fasae, & Akachukwu Okoli (2021).Teachers' concerns about integrating information and communication technologies in the classrooms. May 3, 2021, https: //doi.org/10.1371/journal.pone.0249703
- Pangrazio, Luci et Others (2020). What Is Digital Literacy? A Comparative Review of Publications across Three Language Contexts. (e-Learning) and Digital Media, 17 (6), pp.442-459.
- Serezhkina ,Anna (2021). Digital Skills of Teachers, E3S Web Conferences 258(2): 07083.DOI: 10.1051/e3sconf/20212580708

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

فاعليَّة القصّة الرقْميَّة في النمو اللُّغوي للتّلاميذ (دراسة تطبيقيّة لتلاميذ الصّف الخامس بالمرحلة الابتدائيّة بولاية الجزيرة بالسّودان 2202م).

الأستاذ الدكتور/ الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّة

أستاذ تكنولوجيا التَّعليم، كلية التّربية، جامعة البُطانة، السودان

siddige777@gmail.com

المُلخَّص:

هدَفَت الدراسةُ التّعرف على فاعليّة القصّة الرّقميّة في النّمو اللُّغويّ لتلاميذ الصّف الخامس بالمرحلة الابتدائيّة، تم استخدام المنهج التّجريبي القائم على تصميم المجموعات التّجريبية والضّابطة، باتباع أُسلوب تصميم المجموعتين التّجريبية والمجموعة الضّابطة المتكافئتين؛ بحيث تعرَّضت المجموعة التّجريبيّة لتدريس القصّة الرّقميّة من خلال تدريس سلسلة المكتبة الخضراء رقميًّا، بينما تلقَّت المجموعة الضّابطة تدريسًا بالطّريقة التّقليديّة، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من تلميذات الصف الخامس من مدرسة الجنيد بولاية الجزيرة في الفترة الثّانية من العام الدراسيّ (2021-2022م)؛ حيث بلَغ عددُهن (129) تلميذةً، تكوَّنت عينةُ الدراسة من عدد (84) من تلميذات الصف الخامس، اشتملت أداةُ الدراسة على اختبارين تحصيليين: قَبليّ وَبَعديّ، لقياس النّمو اللُّغويّ في مهارات اللُّغة العربيَّة؛ ولمعالَجة البيانات إحصائيًّا تم استخدام برنامج الحُزَم الإحصائيّة للعُلُوم الاجتماعيَّة (SPSS)، وتوصَّلت الدراسةُ إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ((α≥0.05 بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات لصالح المجموعة التّجريبيّة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ((a≥0.05 بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقيّ البَعديّ؛ وأوصت الدِّراسة بضرورة توظيف القصص الرقْميَّة في النّمو اللُّغوي لمهارات اللُّغة العربيَّة، كما اقترحت الدِّراسةُ العديدَ من الدِّراسات المستقبليّة.

الكلمات المفتاحيَّة: المكتبة الإلكترونيَّة، الوسائط المتعدِّدة، النمو اللُّغويّ، المهارات اللُّغويَّة، اللُّغة العربيَّة.

Title: The effectiveness of digital storytelling in the linguistic development of students”An applied study for fifth-grade students in the primary stage in Al Gezira State, Sudan 2022.”

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of digital storytelling in the linguistic development of fifth-grade students in the primary stage. The experimental method based on the design of experimental and control groups was used, following the design of equivalent experimental and control groups. The experimental group was exposed to digital storytelling through teaching the Green Library series digitally, while the control group received traditional teaching. The study community consisted of fifth-grade female students from Al Guneid School in Al Gezira State during the second semester of the academic year (2021-2022). The total number of students was 129, and the sample of the study consisted of 84 fifth-grade female students. The study tool included pre and post-achievement tests to measure linguistic growth in Arabic language skills. The statistical package for the social sciences (SPSS) was used for data analysis. The study concluded the following results: There are statistically significant differences at a significance level of (α≥0.05) between the mean scores of the control group and the experimental group in the post-test measuring the linguistic growth of the

students in favor of the experimental group. There are statistically significant differences at a significance level of (0.05≥α) between the mean scores of the experimental group, which was taught using the digital method, in the pre-test of Arabic language skills and their mean scores in the post-application test. The study recommends the use of digital stories in the linguistic development of Arabic language skills and suggests several future studies.

Keywords: Electronic library, multimedia, linguistic growth, language skills, Arabic language

أولًا: الإطار العامّ

1.1 مقدمة:

في ظل التطوُّر السريع والتقدُّم التكنولوجيّ ومستحدثات العصر والميل إلى التخصُّصيَّة، تسعى الأمم لبناء مستقبلها وخلق أجيال واعدة لمواكَبة هذا التطوُّر، وأصبح الاهتمامُ بالثروة البشريَّة ضرورةً حتميَّةً لتقدُّم هذه المجتمعات، وتُعَدُّ التّربية من أهم وسائل التّقدم والرّقي باعتبار أنَّ الإنسان محور العَمليَّة التّعليمية؛ لذا كان لزامًا على جميع الدول المتقدِّمة والنامية الاهتمام بمراحل التَّعليم المختلفة؛ لِتُمَكِّن الفردَ من مواجَهة التحدِّيات العِلميَّة والتكنولوجيَّة.

"على الرغم من الجهود التي تبذلها الوزاراتُ المتخصِّصةُ بالتّربية والتّعليم في تطوير نظامها التربويّ لمواكَبة المتغيِّرات المعاصِرة، فإنَّ المؤشِّرات العامَّة تشير إلى وجود فجوة حقيقيَّة بين ما هو موجود وما هو مرغوب مستقبلًا؛ لنصبح في مصافِّ الدول المتقدِّمة علميًّا؛ حيث أشارت العديدُ من الدراسات إلى وجود الكثير من المشكلات وجوانب القصور في التَّعليم، كعدم المواءمة بين مُخرَجات التَّعليم واحتياجات سوق العمل، وتدنِّي الكفاءة الداخليَّة والخارجيَّة لنظام التَّعليم، وعدم إعداد التَّعليم لمواصَلة التَّعليم للمرحلة الأساسيَّة على الوجه المطلوب؛ فهم يعانون من ضَعْفٍ في المهارات والتفكير العلميّ المطلوب لهذه المرحلة (شقفة، سعيد، 2013م، ص 2).

تعتبر القصّة -بصورةٍ عامَّةٍ- واحدةً من الوسائل التّعليمية القديمة والمهمة التي أثبتت فاعليتها في التَّعليم؛ لا سيما في المراحل الابتدائية في التَّعليم، ومع تطوُّر الحياة وتسارع عجلات الزمن وبروز المخترعات، ظهرت وسائط تعليميَّة حديثة، استطاعت هذه الوسائط أن تُسهِم في تطوير الحياة بصورةٍ عامَّةٍ، والتّعليم بصورة خاصَّة، "وكان ظهور القصّة الرَّقْميَّة في ثمانينات القرن العشرين، حين تم تأسيس مركز لرواية القصص الرَّقْميَّة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية كاليفورنيا؛ حيث كانت القصّة الرَّقْميَّة تشير إلي قصة شخصيَّة يرويها مُبِدُّها خلالَ فترة زمنيَّة تتراوح بين دقيقتين أو ثلاث دقائق (مهدي وآخرون، 2016م، ص 24).

وقد أوضحت كثيرٌ من الدراسات الأثر الإيجابي للقصة الرَّقْميَّة في التَّعليم، لا سيما في تعليم اللغات؛ حيث إنَّها تُسهِم في النمو اللُّغويّ لكل المهارات اللُّغويَّة: (الاستماع، والقراءة، والكتابة)، ومن ذلك دراسة (علان، 2019م) التي أثبتت فاعليَّة استخدام القصّة الرَّقْميَّة في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة لدى الطلاب، ودراسة (العقيل، 2018م) التي أكَّدت فاعليَّةَ برنامج تعليميّ قائم على القصص الرَّقْميَّة التفاعليَّة في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائيّ؛ بل إن الدراسات أوضحت الأثر الإيجابي للقصة الرَّقْميَّة في دافعية التعلُّم لدى الطلاب، وهذا ما توصلت إليه دراسة (المخمري، 2021).

1. 2 مشكلة الدراسة:

على الرغم ممَّا ثبت تربويًّا وتعليميًّا فاعليَّة القصّة الرَّقْميَّة ودورها الإيجابي في التحصيل الدراسيّ وفي تنمية المهارات اللُّغويَّة؛ إلا أن الباحث يُلاحِظ أنَّ أغلبَ مدارس المرحلة الابتدائية لا تولي القصّة الرَّقْميَّة الاهتمام المطلوب؛ فضلًا عن غياب مفهوم القصّة الرَّقْميَّة واستخدامها، مع ملاحَظة غياب تدريس القصّة بصورةٍ عامَّةٍ؛ بل إنَّ الاتجاهات نحو القصّة الرَّقْميَّة ليست إيجابيَّة؛ ومن ذلك ما توصلت إليه دراسة (حملاوي، وقرساس: 2022م): أنَّ أساتذة التَّعليم الابتدائيّ نحو استخدام القصّة الرَّقْميَّة كوسيلة تعليميَّة لديهم اتجاهات محايدة؛ وهذه نتيجة تُؤكِّد أن الاتجاه نحو القصّة الرَّقْميَّة ليس بالصورة المطلوبة.

تمثَّلَتْ مشكلةُ الدراسةِ في السؤال الرئيس:

ما فاعليَّة القصّة الرقْميَّة في النمو اللُّغوي لتلميذات الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية؟

وتفرعت من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (a≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقيّ البَعديّ؟

3.1 أهداف الدراسة:

من المتوقَّع أنْ تحقق الدراسة الأهداف الآتية:

1. التّعرف على فاعليّة القصّة الرّقميّة في النّمو اللُّغويّ لتلاميذ الصّف الخامس بالمرحلة الابتدائيّة.
2. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات.
3. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة عند مستوى الدلالة (a≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ ومتوسط درجاتهم في الاختبار البَعديّ.

4.1 فروض الدراسة:

تفترض الدراسة الفرضِيَّات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (a≥0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ، ومتوسط درجاتهنَّ في الاختبار التطبيقيّ البَعديّ.

5.1 أهميَّة الدراسة:

تَكْمُن هذه أهميَّة الدراسة في أنَّها:

3. قد تفيد واضِعِي المناهج في الاستفادة من القصّة في تدريس اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائيّة.
4. يمكن أن تُساهِم هذه الدراسةُ في تنمية المهارات اللُّغويَّة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.
5. قد تساعد هذه الدراسةُ في إلقاء الضوء على الدور المهم الذي تلعبه القصّة الرَّقْميَّة في النمو اللُّغويّ لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

6.1 حدود الدراسة:

1. **الحد الموضوعيّ:** اقتصرت الدراسة على فاعليَّة القصّة الرقْميَّة في النمو اللُّغوي للتّلاميذ.
2. **الحد الزماني:** العام الدراسيّ (2022-2021م).
3. **الحد المكانيّ:** مدرسة الجنيد الابتدائية، بولاية الجزيرة، بالسودان.
4. **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على تلميذات الصف الخامس بمرحلة الأساس.

7.1 مصطلحات الدراسة:

1. **فاعليَّة:**

- اصطلاحًا: تُعرَّف الفعاليَّة بأنَّها مدى نجاح أسلوب أو طريقة معينة في إحداث أثر ما لدى الدارسين، وهذا الأثر يمكن قياسه بالاختبارات والمقاييس. (اللقاني، الجمل، 2003م، ص 67)

- إجرائيًّا: هي قدرة القصّة الرَّقْميَّة على تحقيق نتائج ذات دلالة إحصائيَّة فيما يتعلَّق بالنمو اللُّغويّ لمهارات اللُّغة العربيَّة، وتقاس إجرائيًّا باختبار تحصيليّ.

2. القصّة الرقْميَّة:

- **اصطلاحًا:** رواية رَقْميَّة تدور حول شخص أو حدث ويمكن أن تكون حقيقيَّة أو خياليَّة ويتم فيها دمج النصوص والصُّوَر والرسوم والأصوات (شحاتة، 2014م، ص 12).
- **إجرائيًّا:** في هذه الدراسة يُقصَد بها القصص المعروضة رقميًّا عبر الوسائط الرَّقْميَّة المتاحة؛ ومنها: جهاز عرض الوسائط (البروجكتر)، والشاشات الإلكترونيَّة، والحاسوب، والأجهزة اللوحِيَّة، والجوَّالات.

3. النمو اللُّغوي:

- **اصطلاحًا:** يُقصَد به قدرة التلميذ على تتبُّع المخطَّط والتسلسل الطبيعيّ لمراحل اكتساب اللُّغة، وأن تنمو لغةُ التلميذ – كما كان متوقَّعًا حسبَ المخطَّط الطبيعيّ لنضوج اللُّغة (الهوارنة، 2006م، ص7).
- **إجرائيًّا:** يُقصَد بها الدرجات التي تتحصل عليها تلميذة الصف الخامس في اختبارات قياس النمو اللُّغويّ المتعلِّقة بالقصة.

4. المكتبة الخضراء للأطفال:

"كتب قصص المكتبة الخضراء هي مجموعة من الحكايات الرائعة والممتعة المستوحاة من التراث العالميّ والمستلهَمة من ثقافات شعوب الأرض بحضاراتهم الغنية المتنوِّعة، والحافلة بالعِبَر والمواعظ النبيلة والسامية الموجَّهة إلى الأطفال، أبدعتها أناملُ مجموعة من الكُتَّاب، على رأسهم رائد أدب الأطفال الأستاذ الكبير محمد عطية الإبراشي، بالإضافة إلى عادل الغضبان، وأحمد نجيب، وعبد الله الكبير، وثريا عبد البديع، ويعقوب الشاروني، وعبد التواب يوسف، وآخرين، وتحتوي قصص المكتبة الخضراء على مضامين ذات قِيَم أخلاقيَّة عالية، وأهداف نبيلة، وغايات حميدة، ترقى بحسِّ البراعم الصغار، وتسمو بأفكارهم ومبادئهم إلى مراتب عُليا. هي مجموعة قصصية للأطفال ألَّفَها محمد عطية الإبراشي، الطبعة العاشرة منها تشتمل على (63) كتابًا (https://books-library.net) صورة لغلاف إحدى القصص (ملحَق رقم (1)). ومن أهم ما يُميِّز هذه القصصَ: الرسومات المتقنة المصاحِبة للنصوص، والخط الواضح المكتوب به النصوص، وهو خط نسخ يدويّ؛ هذه الرسومات وهذه الخطوط من شأنها أن تُسهِم في تنمية المهارات الفنيَّة للتلميذ في الرسم، وفي الخط العربيّ.

5- المرحلة الابتدائية:

- **اصطلاحًا:** تعرف بأنَّها المرحلة التّعليمية الثانية من مراحل التَّعليم العام، وهي تلي مرحلة التَّعليم قبل المدرسة، وتسبق المرحلة الثانويَّة، وتستمرُّ الدراسةُ فيها لمدة ست سنوات، ويتراوح أعمارُ التلاميذ فيها غالبًا ما بين (5-12) عامًا. (عبد الأحد، 2006م، ص 11).
- **إجرائيًّا:** المرحلة الابتدائية هي المرحلة المدرسيَّة الأولى، وفترة الدراسة بها ست سنوات، وتشمل المستويات: من الأول للسادس، وتؤهِّل التلاميذَ الناجحين إلى الالتحاق بالمرحلة المتوسطة أو ما يعادلها.

ثانيًا: الإطار النظريّ والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظريّ:

1.2 القصّة الرَّقْميَّة:

أدَّى انتشار التكنولوجيا وتقدمها في هذا العصر إلى ظهور نمط جديدة من القصّة؛ وهو القصّة الرَّقْميَّة، التي تعتبر من البرامج المطلوبة في التحول الرَّقْميّ الذي يهدف إلى توفير بيئة تعليميَّة رَقْميَّة جاذبة محفِّزة ومحبِّبة للتعليم؛ تتناسب مع روح العصر وميول التلاميذ التقنيَّة.

- **مُكوِّنات القصّة الرَّقْميَّة:**

هناك مجموعة من المكوِّنات التي ينبغي توافرها في القصّة الرَّقْميَّة يمكن تلخيصها فيما يلي، كما ذكرتها (شحاتة، 2016م، ص 31):

1. الشخصيَّات: يجب على كاتب القصّة الرَّقْميَّة أن يحدد شخصيات القصّة كالشخصيات الرئيسة والثانويَّة.

2. **الحدث:** وهو عبارة عن مشكلة القصّة الرَّقْميَّة أو الهدف من كتابة القصّة وما سيكتسبه المتعلِّم من الاستماع والمشاهَدة للقصة الرَّقْميَّة، وعادة تبدأ القصّة الرَّقْميَّة بحدث يُثير المتعلِّمَ في متابَعة أحداث القصّة.
3. **وجهة النظر:** وتتمثَّل في تحديد وجهة نظر كاتب القصّة؛ وذلك باستخدام الضمير الشخصيّ «أنا» بدلًا من عرض وجهة النظر الأكثر بُعدًا.
4. **الإجراءات:** ويُقصَد بها الإجراءات والمراحل التي تربط مراحل القصّة ببعضها.
5. **المحتوى العاطفيّ:** وهو تفاصيل القضايا والأحداث والظواهر التي تجذب انتباهَ ومشاعرَ الجمهور .(ضحكات، دموع، تعبيرات، سرور) نحوَ موضوع القصّة
6. **الاقتصاد:** القصّة الرَّقْميَّة المؤثِّرة هي التي تستخدم المعلومات والصُّوَر والرسوم والأصوات اللازمة فقط لمحتوى القصّة، ودون تحميل مَشاهِد القصّة بمعلومات وتفاصيل فوق المعدل المطلوب.
7. **الخطوة:** وذلك من خلال عرض تسلسُل الأحداث في القصّة وفقَ معدَّل تقدُّم مناسِب لطبيعة كل مشهد من مشاهد القصّة؛ وذلك للمساعَدة بفاعليَّة في توضيح القصّة للمتعلِّم.
8. **الموسيقي التصويرية:** والتي تدعم محتوى القصّة، وتُضفِي جاذبيةً على مَشاهِدها.
9. **الصوت:** والذي يُسهِم في إضفاء الطابع الشخصيّ على القصّة؛ كما يساعد المتعلِّمين على تفهُّم أحداث ومحتوى القصّة.
10. **الذروة:** وهي عبارة عن الدروس المستفادة من رواية القصّة الرَّقْميَّة أو حل مشكلتها.
11. **الخاتمة:** حيث يتم عرض موجَز عن أحداث القصّة في نهايتها.

ويرى الباحث أن هذه المكوِّنات تشمل كلَّ القصّة الرَّقْميَّة بأنواعها المختلفة، وبأنماطها المتباينة، لاسيما ونحن الآن في عالَم نشهد فيه يوميًّا تقدُّمًا متسارعًا في إنتاج التصميم الرَّقْميّ في القصّة.

- **أنواع القصص الرَّقْميَّة:**

هناك عدة أنواع للقصص الرَّقْميَّة منها ما ذكره (شحاتة، 2016م، ص 33):

1. **القِصَص المصوَّرة:** هي مجموعات من الصُّوَر الثابتة والنصوص، ففي هذا النوع من القصص تكفي معرفة كيفيَّة التقاط الصُّوَر، وكيفية تطوير شرائح من برنامج (البوربوينت) ووضع الصُّوَر بداخلها لإعداد القصّة.
2. **كلمات الفيديو:** هي مجموعة من الكلمات أو العبارات والصُّوَر لإنتاج فيلم قصير وبسيط، ويمكن أن يُحضِر المعلمُ بعضَ الصُّوَر ويطلب من المتعلِّمين التعليقَ على الصُّوَر بالكلمات.
3. **الصُّوَر الثابتة والفيديو والرسومات:** تم وصف كل من الصُّوَر الثابتة والفيديو والرسومات الخاصَّة بكل إطار في الخانة المحدَّدة لها.
4. **العروض التقديميَّة:** هي مجموعة من النصوص والصُّوَر لتقديم موضوع معيَّن، وتُعَدّ من أكثر عمليات صناعة القصَّة شيوعًا.
5. **التمثيل المسرحيّ:** وفيه لا يتم التركيز على عرض الحقائق فقط، ولكن يتم إعادة عرض المشاعر والأحداث والأقوال في إطار من التقديم المحبَّب.
6. **مقطوعات الفيديو:** وفيه يتم دمج الصُّوَر والنصوص والموسيقى وتسجيل المحادَثات معًا لعمل عرض يدور حول موضوع معيَّن
7. **اللوحة القصصيَّة:** اللوحة القصصيَّة هي سلسلة متتابعة من المرئيَّات البسيطة (كلصق الأشكال والصُّوَر، أو الرسوم) المحدَّدة بإطارات مفردة، والتي تُقدِّم تمثيلًا لمحتوى القصّة الرَّقْميَّة؛ حيث تحتوي على كل الأحداث المتضمَّنة داخل النص مصوَّرة في عدد من اللوحات، التي تُمثِّل كلٌّ منها أحد الأحداث المرئيَّة؛ بحيث تصف كلَّ الصُّوَر الثابتة التي نريد استخدامها.
8. **خريطة القصّة الرَّقْميَّة:** خريطة القصّة الرَّقْميَّة التّعليمية هي صفحة واحدة مخططة توضح كيفيَّة اندماج المكوِّنات الضروريَّة واللازمة للقصة الرَّقْميَّة داخلَها، وتساعد في تجميع الأفكار حول القصّة.

2. 2 النمو اللُّغويّ:

- **العوامل التي تؤثر في النمو اللُّغويّ للطفل:**

يتأثَّر النمو اللُّغويّ للطفل بعوامل مختلفة، يتصل بعضها بالطفل نفسه، وبعضها الآخَر بالبيئة التي يعيش فيها (عبد العظيم: 45 :1992):

فبالنسبة للعوامل التي تتعلَّق بالطفل نفسه فهناك نسبة الذكاء، وسلامة الجهاز العصبيّ، وسلامة الأجهزة البصريَّة والسمعيَّة والنطقيَّة، وطبيعة الجنس (ذكر أو أنثى)، فالأنثى تسبق الذكر في بَدْء نطقها بالكلمة الأُولى.

أما العوامل التي تتعلَّق ببيئة الطفل فقد دلت التجارب والبحوث على أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة اجتماعيَّة، واقتصاديَّة جيدة أسرع، وأدق، وأقوى في بداية نُطقهم من أطفال البيئة الاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة الدنيا.

وهناك عوامل أخرى كثيرة تُؤثِّر في نمو الطفل اللُّغويّ؛ منها: تعدُّد خبراته، واتساع نطاق بيئته، ومدى اختلاطه بالبالغين الراشدين، والمكان الذي ينشأ فيه، فهل هو بين أهله وذويه؟، أو يتيم الأب أو الأبوين معًا؟، أو يعيش في ملجأ؟، أو غير ذلك من الأمور الأخرى؟.

ويرى الباحث أن عوامل طُرُق التدريس -لا سيما الفاعلة منها- لها أثرٌ كبيرٌ في النمو اللُّغويّ؛ لاسيما الطُّرق التي تتعلَّق بالتعليم الرَّقْميّ؛ لِمَا لهذا التعليم من مُميِّزات لا تتوفر في الطُّرق التقليديَّة.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

1. **دراسة حملاوي، وقرساس (2022م):** هدَفَت الدراسةُ إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة المرحلة الابتدائية نحو استخدام القصّة الرَّقْميَّة كوسيلة تعليميَّة، واعتَمَدت الدراسةُ الحاليَّة على المنهج الوصفيّ في الإجابة عن الإشكال المطروح، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة مصمَّمة تقيس الاتجاهاتِ نحوَ استخدام القصّة الرَّقْميَّة، ثم عُرضت على عينة من أساتذة التَّعليم الابتدائيّ ببلدية المسيلة، بلغت (100) أستاذ وأستاذة، تم تحليل البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائيَّة؛ مثل: المتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، واختبار (ت)، وتوصَّلت نتائجُ الدراسة إلى وجود اتجاهات محايدة نحوَ استخدام القصّة الرَّقْميَّة كوسيلة تعليميَّة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الاتجاهات تُعزى لمتغيِّرَي الجنس والخبرة المهنيَّة.
2. **دراسة الدوسري، والمهنا (2021م):** هدَفَت الدراسةُ إلى التعرُّف على معوِّقات استخدام القصّة الرَّقْميَّة في التدريس بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلِّمين والمعلِّمات بمدينة الرياض، اتبعت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ، واستخدَمَت استبانةً إلكترونيَّةً كأداة لجمع البيانات، وتكوَّنت عينة الدراسة من (111) معلمًا ومعلمةً للمرحلة الابتدائية، بمدينة الرياض، تم اختيارهم عشوائيًّا، وتوصَّلت نتائجُ الدراسة إلى وجود معوِّقات ماديَّة وإداريَّة، وكذلك معرفيَّة أو مهاريَّة لاستخدام القصّة الرَّقْميَّة في التدريس بالمرحلة الابتدائية، ولكن بدرجة ضعيفة؛ حيث بلَغ المتوسطُ الحسابيّ في كلا المحورين (2.61)؛ ممَّا يدلُّ على حياديَّة عينة الدراسة نحوَ هذه المعوِّقات، كما أكَّدت النتائجُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائيَّة لآراء المعلِّمين والمعلِّمات حول المعوِّقات تُعزى لمتغيِّر عدد الدورات التدريبيَّة في مجال تقنيات التَّعليم، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات؛ أهمها: العمل على زيادة الدورات التدريبيَّة الخاصَّة بتصميم القصص الرَّقْميَّة لمُعلِّمي المرحلة الابتدائية، وحل مشاكل البِنْيَة التحتيَّة التقنيَّة التي تعاني منها بعضُ المدارس.
3. **دراسة المخمري (2021م):** هدَفَت الدراسةُ إلى دراسة أثر توظيف رواية القصّة الرَّقْميَّة في دافعية التعلُّم لدى طلاب الحلقة الثانية في مادة الدراسات الاجتماعيَّة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدَم الباحثُ المنهجَ شبهَ التجريبيّ، عن طريق تطبيق مقياس للدافعية قبليًّا وبعديًّا على عينة من طالب الصف التاسع الأساسيّ، والبالغ عددهم (63) طالبًا، وقد تم توزيع هذه العينة على مجموعتَي الدراسة عشوائيًّا؛ حيث تكوَّنت التجريبيَّة من (32) طالبًا، وتدرس مادة الدراسات الاجتماعيَّة باستخدام رواية القصص الرَّقْميَّة، بينما تكوَّنت المجموعة الضابطة من (31) طالبًا، وتدرس نفسَ المقرَّر بالطريقة التقليديَّة، وأظهرت نتائج الدراسة: وجودَ فرق معنويّ دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05)، بين مجموعتَي الدراسة الذين درسوا بأسلوب رواية القصّة الرَّقْميَّة في القياس البَعديّ لمقياس دافعية التعلُّم ولصالح المجموعة التجريبيَّة، وأوصَت الدراسةُ باستخدام رواية القصّة الرَّقْميَّة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعيَّة؛ لثبوت فاعليتها في رفع دافعية التعلُّم لدى الطلبة.
4. **دراسة علان (2019م):** هدَفَت الدراسةُ التعرُّف على فاعليَّة استخدام الرَّقْميَّة في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة لدى طلبة الصف الثاني الأساسيّ ودافعيتهم نحوَها، واعتمدت الباحثةُ المنهجينِ الوصفيَّ والشبهَ تجريبيِّ، ولتحقيق

أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مهارات القراءة الجهريَّة والمهارات الرئيسة، وإعداد اختبار تحصيليّ، وبناء مقياس لقياس دافعية الطلبة نحوَ القصّة الرَّقْميَّة، واختيرت عينة عشوائيَّة مكوَّنة من (44) طالبًا وطالبةً من الصف الثاني الأساسيّ، وُزعت بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة (22) طالبًا وطالبةً لكل في لواء القويسمة في عمَّان، في الفصل الثاني من العام الدراسيّ (2019-2018م)، وأظهَرَت النتائجُ وجودَ فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ لمقياس القراءة الجهريَّة (بطاقة الملاحَظة) في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة تُعزى إلى استخدام القصّة الرَّقْميَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأظهَرَت النتائجُ وجودَ فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ لاختبار التحصيل في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة تُعزى إلى استخدام القصص الرَّقْميَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثةُ باستخدام القصص الرَّقْميَّة في تدريس مادة اللُّغة العربيَّة، وتحديدًا في تنمية مهارة القراءة الجهريَّة.

5. **دراسة العقيل، عائشة، والحداد (2018م):** هدَفَت الدراسةُ إلى معرفة فاعليَّة البرنامج التَّعليميّ القائم على القصص الرَّقْميَّة التفاعليَّة، في تحسُّن الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائيّ في دولة الكويت، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبيّ، وتكوَّنت عينة الدراسة من (48) طالبةً من طالبات الصف الثالث الابتدائيّ خلال الفصل الثاني للعام الدراسيّ (2016 -2015م)، من مدرسة سبيكة العنجري الابتدائية، في منطقة مبارك الكبير في دولة الكويت، وقد جرى توزيع شعبتَي عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (23) طالبةً، درست البرنامج التَّعليميّ القائم على القصص الرَّقْميَّة، و(25) طالبةً درست بالطريقة الاعتياديَّة، ولتحقيق أهداف الدراسة صُمِّم اختبار لقياس الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائيّ، وبعد تحليل البيانات ظهرت النتيجة الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي المجموعتين: التجريبيَّة والضابطة عند مستوى الدلالة ((α= 0.05 في اختبار مهارات الاستيعاب تُعزى للبرنامج؛ وذلك لصالح درجات المجموعة التجريبيَّة في المهارات المقاسة جميعها، والاختبار الكلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من أهمّ التعليقات على هذه الدراسات:

- حداثة الدراسات؛ حيث إن الدراسات كلها حديثة؛ أُجريت في الخمس سنوات الأخيرة ما بين (2022-2018م)، ويرجع ذلك للاهتمام العالميّ الكبير بالتَّعليم الرَّقْميّ؛ وذلك يعكس التقدُّمَ الكبيرَ في مجال تقانة المعلومات.
- أن كل الدراسات تناولت القصّة الرَّقْميَّة بمختلف أنواعها والعديد من أدوارها؛ منها: دراسة حملاوي، وقرساس (2022م) تناولت اتجاهات أساتذة التَّعليم الابتدائيّ نحوَ استخدام القصّة الرَّقْميَّة كوسيلة تعليميَّة، ودراسة: الدوسري، والمهنا (2021م): تناولت معوِّقات استخدام القصّة الرَّقْميَّة، ودراسة: المخمري (2021م) تناولت أثر توظيف رواية القصّة الرَّقْميَّة على دافعية التعلُّم لدى طالب الحلقة الثانية في مادة الدراسات الاجتماعيَّة، ودراسة علان (2019م) تناولت فاعليَّة استخدام القصّة الرَّقْميَّة في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة، ودراسة العقيل (2018م) تناولت فاعليَّة برنامج تعليميّ قائم على القصص الرَّقْميَّة التفاعليَّة في تحسين الاستيعاب الاستماعي.
- معظم الدراسات أُجريت بالمرحلة الابتدائية ما عدا دراسة علان (2019م) أُجريت بالصف الثالث بمرحلة الأساس وهو أيضًا يعادل المرحلة الابتدائية، ودراسة المخمري (2021م) أُجريت على الحلقة الثانية.
- تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في المنهجيَّة المستخدَمة وفي الأداة؛ حيث استخدمت معظم المنهج أو شبه التجريبيّ؛ ما عدا دراسَتي: حملاوي، وقرساس (2022م) والمهنا (2021م) اللتان استخدمَتا المنهج الوصفيّ من خلال أداة الاستبانة.
- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في المنهجيَّة وفي دعم الإطار النظريّ للدراسة.

ثالثًا: إجراءات الدراسة الميدانيَّة

1.3 منهج الدراسة:

بحسب طبيعة الدراسة الحاليَّة فقد تم استخدام المنهج التجريبيّ القائم على تصميم المجموعات التجريبيَّة والضابطة؛ وهو: «المنهج الذي يتم فيه التحكم في المتغيِّرات المؤثِّرَة في ظاهرة ما، باستثناء متغيِّر واحد يقوم الباحث بتطويعه وتغييره؛ بهدف تحديد وقياس تأثيره على الظاهرة موضع الدراسة. (أبو علام، 203 :1998).

حيث أخضَع الباحثُ الاختبارَ في هذه الدراسة على تلميذات الصف الخامس الابتدائيّ؛ والمنهج التجريبيّ هو الأكثر ملاءمةً للموضوع قيد الدراسة، وقد تم اتِّباع أسلوب تصميم المجموعتين التجريبيَّة والمجموعة الضابطة المتكافئتين؛ بحيث تتعرَّض المجموعة التجريبيَّة تدريسًا بالطريقة الرَّقْميَّة في عرض وتدريس القصّة، بينما تتلقَّى المجموعة الضابطة تدريسًا بالطريقة الاعتياديَّة.

2.3 مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمعُ الدراسة من تلميذات الصف الخامس الابتدائيّ، الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ (2021-2022م)؛ حيث بلَغ عددُهم (129) تلميذةً.

3.3 عينة الدراسة:

1- العينة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكوَّنت من (39) تلميذة من تلميذات الصف الخامس.

2- العينة الفعليَّة:

تكوَّنت عينة الدراسة من (84) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائيّ، حيث تم اختيار مجموعتين، المجموعة التجريبيَّة يتم فيها التدريس بالطريقة الرَّقْميَّة، وعددها (24) تلميذة، والمجموعة الضابطة تَدرُس بالطريقة الاعتياديَّة، وعددها (24) تلميذة؛ واستمرت مدة التجربة طوال الفصل الدراسيّ الأول، مدةَ ما يقارب الأربعة أشهر.

4.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات؛ هي:

- **وسائل تعليميَّة:** كُتُب المكتبة (سلسلة المكتبة الخضراء للأطفال، لمحمد عطية الإبراشي) نفسها للمجموعة الضابطة، ونسخة إلكترونيَّة من هذه الكُتب، تُعرَض عبرَ: جهاز عرض الوسائط (البروجكتر)، والشاشات الإلكترونيَّة، والحاسوب، والأجهزة اللوحيَّة، والجوَّالات للمجموعة التجريبيَّة.
- **الاختبارات التحصيليَّة:** تم اختبار تحصيلي لتلميذات الصف الخامس الابتدائيّ، يتضمن كلُّ سؤال مهارةً من المهارات اللُّغويَّة؛ جميع عبارات الاختبار بالصيغة الإيجابيَّة؛ بحيث تدل على الدرجة المرتفعة للاختبار المكوَّن من أربعة أسئلة، السؤال الأول: عبارة عن وضع علامة صح أم خطأ يتضمَّن مهارة التطبيق، والسؤال الثاني: الاختيار المتعدد يتضمَّن الأصالة والمرونة والابتكار، والسؤال الثالث: وَضْع المصطلح المناسب للفقرة؛ يتضمَّن مهارةَ التذكر، والسؤال الرابع: ينقسم إلى شقين يتضمن مهارة الفَهْم، **الشق الأول:** اختر الكلمة المناسبة للشكل، **والشق الثاني:** مقارَنة الأشكال.

5.3 خطوات إعداد الاختبار:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

حيث تَهدُف الدراسة التَّعرُّف على فاعليّة القصّة الرّقميّة في النّمو اللُّغويّ لتلاميذ الصّف الخامس بالمرحلة الابتدائيّة:

تحديد اختبار تحصيليّ للمهارات اللُّغويَّة التي يقيسها الاختبار:

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربويَّة والدراسات السابقة والإطار النظريّ للبحث تم تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار، وهي موضَّحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (1.3): اختبار تحصيليّ لقياس النمو اللُّغويّ

م	المهارة	الأسئلة	نوع السؤال	عددها الصورة
1	التذكر	21-30	المصطلح العلميّ	10
2	الفَهْم	31-40	اختر الكلمة المناسِبة	10
3	التطبيق	1-10	صح وخطأ	10
4	مستويات عُليا	11-20	اختبر الإجابة الصحيحة	10
المجموع				40

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية (2022م)

3- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوَّنة من (39) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائيّ غير عينة الدراسة؛ بهدف: التحقُّق من وضوح الأسئلة والتّعليمات الخاصَّة بالاختبار.

4- زمن الاختبار:

وذلك من أجل تحديد زمن الاختبار المناسب؛ وهو عبارة عن متوسط زمن استجابة أول خمس تلميذات، وزمن آخَر خمس تلميذات؛ فمعدل الزمن الذي استغرقه أول خمس تلميذات (44) دقيقة، ومعدل الزمن الذي استغرقه آخِر خمس تلميذات (40) دقيقة، فأصبح المتوسط الزمنيّ لمدة الاختبار (42) دقيقة.

5- تصحيح الاختبار:

وزَّع الباحثُ الدرجاتِ على الأسئلة بمعدل درجة لكل سؤال، قام الباحث بتصحيح الأوراق، وأُعيدت

عمليَّة التصحيح مرة ثانية؛ للتأكد من الدرجات قبل القيام بعملية التحليل.

رتَّب الباحثُ أوراقَ الإجابة ترتيبًا تنازليًّا، وتم رصد الدرجات الخام للطلبة.

6- اختبار التوزيع الطبيعيّ (Nolmogorov-K-S) Simirov Test

تم استخدام اختبار كولجوروف – سمرنوف (Nolmogorov-K-S) Simirov Test للاختبار وتبيَّن أن البيانات تَتبَع التوزيعَ الطبيعيَّ؛ حيث بلغت قيمة (0.66)z والقيمة الاحتماليَّة (0.45) كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05≥a)؛ وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه الدراسة يتبع التوزيع الطبيعيّ، وعليه تم استخدام الاختبار المعلمية.

- **أولًا: صدق الاختبار Validity of the test:**

صدق الاختبار: تعتبر أداة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما نريد قياسه؛ وهو السمة الأساسيَّة التي يجب الاهتمام بها (Sullivan,Niemi,2009:12)) وقد تم التأكُّد من صدق الاختبار بطريقتين؛ هما:

1- صدق المحكّمِينَ: Judgbent validity

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (5) من المتخصصين في مجال اللُّغة العربيَّة وطُرُق التدريس وتكنولوجيا التَّعليم لإبداء آرائهم حولَ أسئلة الاختبار؛ وذلك من حيث صياغة الأسئلة ومدى وضوحها ومناسبتها لمستوى التلميذات، وإمكانية الحذف والإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكّمِينَ تم تعديل وصياغة بعض الأسئلة للوصول إلى الصورة النهائيَّة.

2- صِدْق الاتساق الداخليّ:

تمَّ التحقُّقُ من صِدْق الاتساق الداخليّ (صدق البناء) للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوَّنة من (39) تلميذةً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مهارة والدرجة الكليَّة للاختبار، وكذلك العَلاقة بين كل سؤال من أسئلة الاختبار مع المهارة التي ينتمي إليها، وتبيَّن أن معادلات الارتباط تراوحت بين: (0.87 -0.38) للتذكُّر، (0.85 -62,0) للفَهْم، (0.86 - 0.85) للتطبيق، (0.77 -0.58) لمستويات عُليا.

6.3 الأساليب الإحصائيَّة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وللتحقُّق من صحة الفروض قام الباحث باستخدام برنامج الحُزَم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) من خلال الأساليب الإحصائيَّة الآتية:

1. الوسط الحسابيّ والوسيط والانحراف المعياريّ للتعرُّف على الخصائص العامَّة للدرجة الكليَّة للاختبار.
2. لحساب صدق أدوات الدراسة استخدم الباحث المُعالَجات الإحصائيَّة الآتية:
   - الاتساق الداخليّ Internal Consistency.
3. لحساب ثبات أدوات الدراسة استخدم الباحث المُعالَجات الإحصائيَّة الآتية:
   - طريقة التجزئة النصفيَّة Split Half Method.
   - معامل ألفَا كرونباغ
   - طريقة كودر- ريتشارد سون Richardson and kuder :21.
4. اختبار «ت» T.test للقيم المعتمَدة (داخل المجموعات)، واختبار «ت» للقيم غير المعتمَدة المستقلة (بين المجموعات).
5. اختبار Paired Samples Statistics لحساب الفروق بين أفراد المجموعة الواحدة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

2.4 نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات.

للإجابة عن السؤال واختبار هذا الفرض استخدَم الباحثُ اختبارَ «ت» (T. test) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتعرُّف إلى الفروق بين متوسطَي درجات تلميذات المجموعتين التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة، والمجموعة الضابطة على مقياس اختبار تحصيليّ للمهارات اللُّغويَّة في الاختبار البَعديّ والجدول التالي يُوضِّح ذلك:

جدول رقم (1.4):

دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة والمجموعة الضابطة في الاختبار البَعديّ في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة:

المهارات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيم "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبيَّة	42	8.12	2.06	12.3	0.00
	الضابطة	42	3.36	1.39		
الفَهْم	التجريبيَّة	42	7.52	2.68	8.88	0.00
	الضابطة	42	3.12	1.78		
التطبيق	التجريبيَّة	42	7.1	3.07	8.69	0.00
	الضابطة	42	2.64	1.25		
مستويات عُليا	التجريبيَّة	42	8.12	2.27	9.58	0.00
	الضابطة	42	4.07	1.54		

المهارات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيم "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكليَّة للاختبار	التجريبيَّة	42	30.9	9.17	11.45	0.00
	الضابطة	42	13.2	3.98		

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية (2022م)

قيمة «ت» الجَدوليَّة عند درجة حرية (84,2) وعند مستوى دلالة 1.98 = (0.05 ≥a)

قيمة «ت» الجَدوليَّة عند درجة حرية (84,2) وعند مستوى دلالة 2.62 = (0.01 ≥a)

يتَّضِح من الجدول رقم (1.4) أن قيمة «ت» المحسوبة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة أكبر من قيمة «ت» الجَدوليَّة؛ وذلك عند درجة حرية (82 = 2 - 84)؛ ولذلك نرفض الفرضيَّة الصفريَّة؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة، والمجموعة الضابطة في الاختبار البَعديّ، ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة لجميع المهارات والدرجة الكليَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة.

يرى الباحث -من خلال النتيجة السابقة- أن التدريس بالطريقة الرَّقْميَّة كان له دور فاعل في تحسين درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة، ويعزو الباحث النتيجة السابقة لأن التدريس الرَّقْميّ يعتمد على مبدأ التنوع في العرض، كما يعزو الباحث الفروق التي تُعزى لصالح المجموعة التجريبيَّة في الاختبار البَعديّ على الاختبار التحصيليّ للمهارات اللُّغويَّة لأهمية ودور التَّعليم الرَّقْميّ، وهذا ما يُوضِّح أن الطلاب الذين تلقَّوُا التَّعليمَ من خلال الطريقة الرَّقْميَّة، كانت درجاتهم أفضل من الطلاب الذين تلقَّوُا التَّعليمَ بالطريقة التقليديَّة؛ وهذا يؤكد دورَ وأهميةَ التَّعليم الرَّقْميّ في رفع التحصيل الدراسيّ في مهارات اللُّغة العربيَّة وفي تنمية اللغة لدى التلميذ؛ وممَّا جاء في الأدبيات النظريَّة لهذا الأمر أن «تعمل القصّة على تنمية القدرات الذِّهنيَّة للتلميذ، فهي تعمل على تنمية مهاراته اللُّغويَّة المختلفة استماعًا، تحدُّثًا، قراءةً، وكتابةً، بالإضافة إلي زيادة ثروته اللُّغويَّة، وتوظيف الكلمات والألفاظ التي اكتسبها في مواقف أخرى، كما تعمل على إشباع فضوله، وتغذية حواسّه، وتنمية خياله، وإشباع حبه للتخيل، وتفتيح آفاق المعرفة له مما يوسع مداركه؛ وبالتالي تنمو مهاراته الذِّهنيَّة، كما تعمل على تحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنيَّة يتخيلها التلميذ ويتمثلها في حياته اليوميَّة، بالإضافة إلى غرس القِيَم والاتجاهات المرغوبة فيه، وتشكيل هُويته العقائدية والقوميَّة والثقافيَّة، فيتمكن من إتقان القيم، والأخلاق بسهولة ويسر، كما تعمل على إيجاد المتعة والراحة النفسيَّة للتلميذ. (عبد الباسط، 2016م، ص 16). وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المخمري (2021م) التي توصلت إلى: وجود فرق معنويّ دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين مجموعتي الدراسة الذين درسوا بأسلوب رواية القصّة الرَّقْميَّة في القياس البَعديّ لمقياس دافعية التعلُّم ولصالح المجموعة التجريبيَّة، كما تتفق مع دراسة علان (2019م) التي أظهَرَت نتائجُها وجودَ فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ للاختبار التحصيل في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة تُعزى إلى استخدام القصص الرَّقْميَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة.

3.4 نتائج السؤال الثاني ومناقَشتها وتفسيرها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05≥a) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقيّ البَعديّ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة، ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات.

للإجابة عن السؤال واختبار هذا الفرض استخدَم الباحثُ اختبارَ (Paired Samples Statistics) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين؛ وذلك للتعرُّف إلى الفروق بين متوسطَي درجات طلاب المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة قبل التطبيق والمجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة بعد التطبيق في الاختبار التحصيليّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات، والجدول التالي يُوضِّح ذلك:

جدول رقم (2.4)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في التطبيق القَبليّ والتطبيق البَعديّ في الاختبار التحصيليّ مهارات الأشغال الفنيَّة

المهارات	التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيم "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	قَبليّ	42	3.12	1.25	13.4	0.00
	بَعديّ	42	8.12	2.06		
الفَهْم	قَبليّ	42	2.38	2.2	9.61	0.00
	بَعديّ	42	7.52	2.68		
التطبيق	قَبليّ	42	2.83	1.45	8.12	0.00
	بَعديّ	42	7.1	3.07		
مستويات عُليا	قَبليّ	42	3.67	1.44	10.7	0.00
	بَعديّ	42	8.12	2.27		
الدرجة الكليَّة للاختبار	قَبليّ	42	12	4.09	12.1	0.00
	بَعديّ	42	30.9	9.17		

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية (2022م)

قيمة «ت» الجَدوليَّة عند درجة حرية (42,2) وعند مستوى دلالة 2.00 = (0.05 ≥a)

قيمة «ت» الجَدوليَّة عند درجة حرية (42,2) وعند مستوى دلالة 2.66 = (0.01 ≥a)

يتَّضِح من الجدول رقم (2.4) أن قيمة « ت» المحسوبة في الاختبار التحصيليّ لقياس النمو اللُّغويّ أكبر من قيمة "ت" الجَدوليَّة؛ وذلك عند درجة حرية (40 = 2 - 42)؛ ولذلك نرفض الفرضيَّة الصفريَّة؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين التطبيق القَبليّ والتطبيق البَعديّ، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البَعديّ للمجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة لجميع المهارات والدرجة الكليَّة في الاختبار التحصيليّ لقياس النمو اللُّغويّ، ويُفسِّر الباحثُ النتيجةَ السابقةَ بأنَّ نتائجَ أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياس البَعديّ جاءت أعلى من درجاتهم في القياس القَبليّ في الاختبار التحصيليّ لقياس النمو اللُّغويّ، وهذه تؤكد الدور الإيجابي للتعليم الرَّقْميّ للقصة في النمو اللغوي للتلاميذ، وممَّا ورد في الأدبيات أن من أهم المزايا العِلميَّة التَّعليمية للقصص الرَّقْميَّة اتفقت أغلب البحوث العِلميَّة التربويَّة على أن للقصص الرَّقْميَّة مزايا تعليميَّة، ذكرتها (الحربي، 2016م، ص 285) تتمثَّل في الآتي:

1. تساعد في فَهْم المواد الصعبة، والاحتفاظ بالمفاهيم الجديدة؛ حيث يسترجع المتعلمون ما يتعلمونه من خلال سياق القصّة أكثر من غيرها.
2. تقدم المادة العِلميَّة بشكل ممتع ومشوِّق ومُثِير.
3. تنمِّي مهاراتِ النقد والتحليل؛ وذلك من خلال استنباط المعاني من القصّة.
4. تزيد من تعاوُن المتعلِّمين وخصوصًا إذا طُلب منهم إنتاج قصة مشتركة.
5. تعتبر أداة تُمكِّن من إكساب المتعلِّمين مهارات القرن الواحد والعشرين، من خلال نقد وتحليل وتوليف الأفكار.
6. يمكن تطبيقها باستخدام إستراتيجية الفصول المقلوبة؛ وذلك لجعل دور المتعلِّمين أكثرَ إيجابيَّةً.
7. تُنمِّي المهارات الاجتماعيَّة لدى المتعلِّمين؛ وذلك من خلال النقاشات والمجموعات التعاونيَّة.
8. تُوفِّر نموذجًا للتعلُّم المتنقل؛ حيث يمكن مشاهدتُها داخلَ وخارجَ الفصل الدراسيّ.
9. سهولة التخزين والاسترجاع والتعديل عليها في أيِّ وقت.
10. تمَنْح المعلمَ والمتعلمَ فرصةً للإبداع في إنشاء المحتوى التَّعليميّ.

خامسًا: خاتمة الدراسة

1.5 نتائج الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ((α≥0.05 بين متوسط درجات تلميذات المجموعة الضّابطة ومتوسط درجات تلميذات المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البَعديّ في قياس النمو اللُّغويّ للتّلميذات لصالح المجموعة التّجريبيّة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ((a≥0.05 بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبيَّة التي درست بالطريقة الرَّقْميَّة في الاختبار التحصيليّ لمهارات اللُّغة العربيَّة القَبليّ ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقيّ البَعديّ.

2.5 توصيات الدراسة:

أوصَتِ الدراسةُ بضرورة:

1. توظيف القصص الرقْميَّة في النّمو اللُّغوي لمهارات اللُّغة العربيَّة.
2. إنشاء مكتبات إلكترونيَّة بالمدارس الابتدائية وتفعيلها وتزويدها بالكتب المطلوبة.
3. تجهيز حجرات الدراسة بوسائط التَّعليم الإلكترونيّ.
4. تدريب مُعلِّمي المرحلة الابتدائية على استخدام التَّعليم الإلكترونيّ.

5. مقترَحات الدراسة:

تقترح الدراسة دراسات مستقبليَّة في:

1. مشروع مقترَح لتصميم مكتبات إلكترونيَّة بالمدارس الابتدائية.
2. فاعليَّة الألعاب الإلكترونيَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة.
3. ضرورة تجهيز حجرات الدراسة بوسائط التَّعليم الإلكترونيّ.
4. تدريب مُعلِّمي المرحلة الابتدائية على استخدام التَّعليم الإلكترونيّ.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر:

- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد، (2003)، معجم المصطلحات التربويَّة المعرَّفة في المنهاج وطُرُق التدريس، طبعة (3)، عالم الكتب، القاهرة.

ثانيًا: المراجع:

- عبد العظيم، شاكر: 1992، لغة الطفل، طبعة سلسلة سفير التربويَّة، القاهرة- مصر.

ثالثًا: الدراسات:

- الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله (2016): فاعليَّة القصص الرَّقْميَّة في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة في مدينة الرياض، المجلة الدوليَّة التربويَّة المتخصِّصة، المجلد (5)، العدد (8).
- حملاوي عقيلة، وقرساس حسين (2022م): اتجاهات أساتذة التَّعليم الابتدائيّ نحو استخدام القصّة الرَّقْميَّة كوسيلة تعليميَّة (دراسة ميدانيَّة ببعض المدارس الابتدائية ببلدية المسيلة)، الجزائر، المسيلة، جامعة محمد بوضياف، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، ص: 388-356.
- الدوسري، مرام بنت عبد الله، والمهنا، منال بنت عبد الرحمن (2021م): معوِّقات استخدام القصّة الرَّقْميَّة بالمرحلة الابتدائية من وجهة المعلِّمين والمعلِّمات بمدينة الرياض، جمهورية مصر العربيَّة، جامعة الأزهر، كلية التّربية، مجلة البحوث التربويَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، العدد (191)، الجزء الخامس، ص: 550 – 516.
- شحاتة، نشوى رفعت محمد (2016م): تصميم إستراتيجية تعليميَّة مُقترَحة عبر الويب في ضوء نموذج أبعاد التعلُّم لتنمية مهارات تطوير القصص الرَّقْميَّة التعليميَّة والاتجاه نحوها، مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، المجلد (24)، العدد (2).
- شقفة، سعيد، (2013): مهارات الاقتصاد المعرفيّ المُتضمَّنة في محتوى كتاب العلوم للمرحلة الأساسيَّة العُليا بغزة ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، مناهج وطُرُق التدريس، الجمعة الإسلاميَّة، غزة.
- عبد الأحد، ظهير أحمد، (2006): مشكلات تعليم التربية الإسلاميَّة في المرحلة المتوسطة بمدينة دلهي من وجهة نظر المعلِّمين ومُديري المدارس، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عبد الباسط، حسين محمد (2016): مواقف عمليَّة لاستخدام حكي القصص الرَّقْميَّة في تدريس المقرَّرات الدراسيَّة، مجلة التعليم الإلكترونيّ، م1.
- العقيل، عائشة عبد العزيز سعود، الحداد عبد الكريم سليم (2018م): فاعليَّة برنامج تعليميّ قائم على القصص الرَّقْميَّة التفاعليَّة في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائيّ في دولة الكويت، المجلة التربويَّة الأردنيَّة، الجمعيَّة الأردنيَّة، المجلد الثالث، العدد الأول، ص: 52- 26.
- علان، علا موسى عبد الحميد (2019م): فاعليَّة استخدام القصّة الرَّقْميَّة في تنمية مهارات القراءة الجهريَّة في مادة اللُّغة العربيَّة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوَها، رسالة ماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتّعليم، كلية العلوم التربويَّة، جامعة الشرق الأوسط، عمَّان، الأردن، الرابط:

https://meu.edu.jo/libraryTheses/5d58fce9e0423_1.pdf

- المخمري، سعيد راشد أحمد (2021م): أثر توظيف رواية القصّة الرَّقْميَّة على دافعية التعلُّم لدى طالب الحلقة الثانية في مادة الدراسات الاجتماعيَّة «دراسة ميدانيَّة في سلطنة عُمَان، الجزائر، المجلة العربيَّة للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، المجلد (5) العدد (38)، ص: 139-118.
- مهدي، حسين ربحي، الجرف، ريم، ودرويش، عطا (2016م): فاعليَّة إستراتيجية في القصص الرَّقْميَّة في إكساب طالبات الصف التاسع بغزة المفاهيم التكنولوجيَّة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويَّة والنفسيَّة، فلسطين، المجلد (4)، العدد (13).
- الهوارنة، معمر نواف (2006م): مدى فاعليَّة برنامج لعلاج التأخُّر اللُّغويّ لدى عينة من تلاميذ التَّعليم الأساسيّ، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربويَّة. الرابط:

https://. www. alnodom. Com/ index. php

رابعًا: المواقع الإلكترونيَّة:

- تاريخ الدخول 14 نوفمبر 2023م https://books-library.net

الملحق (1)





صورة لغلاف قصة من المكتبة الخضراء للأطفا

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تقنيات الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاتها في تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً: الواقع والمأمول

الدكتور/ أحمد حسين بلال
كليات التقنيَّة العليا

asiddig@hct.ac.ae

المستخلَص:

تسارعت خطى التكنولوجيا في حياتنا الحاضرة بسرعةٍ كبيرةٍ، فأخذت منها الكثيرُ من حقول الحياة العَمليَّة والعلميَّة بنصيب، ومن ذلك حقل التعليم؛ فظهرت تكنولوجيا التعليم في الستينات من هذا القرن، وتعددت مصطلحاتها: تقنيات التعليم، تكنولوجيا التعليم، التقنيات التربويَّة... إلخ. ومع هذا التطوُّر التكنولوجيّ ظهر الذكاء الاصطناعيّ، الذي دخل حقل التعليم؛ إذ نجد المعاجم الإلكترونيَّة، والبرامج التي تستهدف تعليم اللُّغات، والترجمة الآليَّة... وغير ذلك

هدف الدراسة: يتناول هذا البحث تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً، فيقف على نماذج منها، يحللها مُعرِّفًا بها، مستهدفًا فيها عناصر اللُّغة، ومهاراتها الأربعة، ويبين مدى إفادتها من هذا الجانب، والنظريات التي استندت عليها في مجال تعليم اللغات؛ فالبحث في شقين: شِقّ نظري يتناول الذكاء الاصطناعيّ في مجال تعليم اللُّغات، وشِقّ تطبيقيّ يتناول نماذج من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً، فيحللها

أهميَّة الدراسة: تتمثَّل أهميَّة البحث في تقديم دراسة علميَّة لتحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانيةً، وبيان مدى إفادتها من المناهج والنظريات اللغويَّة في مجال تعليم اللُّغة الثانية؛ فهو يتناول واقعَها، ويبين المأمولَ منها، محللًا تطبيقين من هذه التطبيقات: تطبيق كليلة (Kaleela)، وتطبيق بيلينغو (Beelinuapp).

منهجيَّة الدراسة: ينتهج البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ؛ فهو المنهج المناسب لإجراءات هذه الدراسة؛ إذ يصف واقع هذه التطبيقات، ويحللها؛ ليصل إلى نتائج وتوصيات تفيد في تصميم هذا النوع من التطبيقات في تعليم العربيَّة لغةً ثانيةً.

الكلمات المفتاحيَّة: تقنيات – الذكاء الاصطناعيّ – تطبيقاتها – تعليم اللُّغة العربيَّة – لغة ثانية.

:Abstract

The pace of technology in our present life has accelerated very quickly, and it has taken a share from many fields of practical and scientific life, including the field of education. Educational technology appeared in the sixties of this century, and its terms multiplied: educational technologies, educational technology, educational technologies...etc. With this technological development, artificial intelligence appeared, which entered the field of education, as we find electronic dictionaries, programs aimed at .teaching languages, machine translation, and so on

This research deals with the applications of artificial intelligence in teaching Arabic as a second language. It examines examples of them, analyzes them and defines them, targeting the elements of the language and its four skills, and shows the extent of its benefit in this aspect, and the theories on .which it is based in the field of language teaching

The research is in two parts: a theoretical part that deals with artificial intelligence in the field of language teaching, and an applied part that deals with models of applications of artificial intelligence .in teaching Arabic as a second language, and analyzes them

The importance of the research is to present a scientific study to analyze the applications of artificial intelligence in teaching the Arabic language as a second language, and to show the extent

to which it benefits curricula and linguistic theories in the field of teaching the second language. It addresses its reality and shows what is hoped for by it, analyzing two of these applications: the Kaleela .application. and the Beelinuapp application

The research follows the descriptive analytical method. It is the appropriate approach for conducting this study. It describes the reality of these applications and analyzes them. To reach results and .recommendations useful in designing this type of application in teaching Arabic as a second language

Keywords: techniques - artificial intelligence - its applications - teaching the Arabic language - a second language

مقدمة:

بدأ البحث في مجال الذكاء الاصطناعيّ في الخمسينات من هذا العصر، فتوالت البحوث والدراسات في هذا المجال، وتطوَّر هذا المجال بسرعةٍ كبيرةٍ، فكان نتاج ذلك أنظمة ذكية قادرة على إنجاز الكثير من الأعمال بدِقَّة كبيرة؛ فاليوم نشهد الذكاء الاصطناعيّ في كافَّة مناحي الحياة، كالتعلم الآلي، والتعليم عبرَ الإنترنت، والرعاية الصحيَّة، والسيارات الذكية، والتجارة الإلكترونيَّة، وغير ذلك كثير

يتناول هذا البحثُ منحًى من مناحي الذكاء الاصطناعيّ، وهو تطبيقات تعلُّم اللُّغة، وهو مجال شَهِدَ ويشهَد الكثيرَ من التطوُّر السريع في محاوَلة لمعالَجة اللُّغات الطبيعيَّة، وتعليمها وتعلُّمها

الذكاء الاصطناعيّ:

تطورت التكنولوجيا في الجزء الأخير من هذا القرن تطورًا كبيرًا، تبع ذلك ظهور الذكاء الاصطناعيّ في الخمسينات من هذا القرن في مجالات متعددة، فأحدث تحولًا كبيرًا، ويُعوَّل عليه في فتح آفاق جديدة

ظهَر هذا المصطلح في أواخر الخمسينات، على يد جون ماكرثي، ومارفن لي مينسكي اللذان أسَّسا مجموعةً بحثيَّةً، أصبحت تُعرَف فيما بعدُ بمختبرَ الذكاء الاصطناعيّ، وذلك في معهد ماساتشوستس للتقنية في كمبريدج (McCarthy & others, 2006). وفي عام (1961م)، نشر مينسكي ورقته البحثيَّة الشهيرة: (خطوات نحو الذكاء الاصطناعيّ)، وقد عرَّف مينسكي الذكاء الاصطناعيّ على أنَّه برامج معلوماتيَّة قادرة على معالَجة المهام التي يؤديها البشر بشكلٍ مُرضٍ، من حيث انطوائها على عمليات عقليَّة عالية المستوى مثل: إدراك التعلُّم، وتنظيم الذاكرة (فضيل، دليو 2015م)

ويُعرَّف أيضًا بأنَّه: العلم الذي يشتغل بابتكار خوارزميات مفيدة وتطويرها؛ تُسهِم في المحاكاة الآلية لقدرات الدماغ البشري. (أحمد، محمد، 2019م)

ويعرَّف أيضًا بأنَّه: فرع من العلوم والتكنولوجيا الحديثة، يهدف إلى استكشاف الذكاء البشري من ناحية، وزع الذكاء البشري في الآلات قدرَ الإمكان من ناحية أخرى، بحيث تكون الآلات قادرة على أداء الوظائف بذكاء قدر استطاعتها (Zhong, Y. X. 2006))

والملاحَظ اتفاق التعاريف السابقة للذكاء الاصطناعيّ على محاكاة الآلة للذكاء البشري؛ حتى تؤدِّي وظائف تُشابِه وظيفةَ عقل الإنسان، وهذا ما أثار المخاوفَ في إحلال الآلة محل الإنسان، وهي من القضايا التي دعت إلى المطالَبة بتقنين هذا العلم، بالإضافة إلى المخاطر المتمثِّلة في حقوق الإنسان، فتتهم المنظمات الحقوقية مثل: منظَّمة العفو الدوليَّة أنظمة الذكاء الاصطناعيّ بعدم خضوعها للتنظيم؛ ممَّا يعزِّز القولَ لديها: بأنها بدل أن تحل أنظمة الذكاء الاصطناعيّ المشاكل الاجتماعيَّة، فقد ضخَّمت العديدَ منها بشكل صارخ؛ مثل: العنصرية، وأوجُه عدم المساواة، وإدامة الأذى الذي يلحق بحقوق الإنسان، والتمييز العنصري. (منظَّمة العفو)، وفي هذا الصدد أقرَّ الاتحادُ الأوروبي قانونًا لتنظيم الذكاء الاصطناعيّ، ومع هذا فللذكاء فوائد جمة في شتَّى منافع الحياة اليوم؛ فدخل في المجال الطبيّ، والتعليميّ، والهندسي، وغير ذلك من المجالات المختلفة، وأحدث ثورةً في هذا العصر.

الذكاء الاصطناعيّ، والتعليم:

دخل الذكاء الاصطناعيّ مجال التعليم، مثله مثل المجالات الأخرى، فاهتم به العلماء، والمنظمات، وزاد من وتيرة استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم انتشار فيروس كورونا في (2019م)، وما ترتَّب على ذلك من إغلاق المدارس والجامعات، وساعَد هذا الوضعُ في توسُّع مساحة الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، فأقبلت الجامعات والمدارس على المنصَّات التعليميَّة، والأجهزة الرَّقْميَّة، والتطبيقات؛ للانتقال إلى التعلُّم عن بُعْدٍ

التطبيقات المستخدَمة في مجال التعليم عمومًا يمكن تقسيمها إلى أربعة مَحاوِر (اليونسكو):

النظام التعليميّ:

يساعد الذكاء الاصطناعيّ في إدارة التعليم؛ وذلك بجعل إدارة العَمليَّة التعليميَّة آلية، فيشمل ذلك: عمليات القَبول والتسجيل، ومراقَبة الحضور والغياب، وتحليل البيانات والمعلومات للمعلِّمينَ والإداريين

التعلُّم والتقييم:

في هذا المحور نجد الدور الفعَّال لأنظمة التدريس الذكيَّة، ومَنصَّات التعلُّم التي تنظم مواد التعليم بِناءً على احتياجات المتعلِّم، كما أنَّها تساعد في تشخيص نقاط القوة والضَّعْف لدى الطلاب، وتوفر التغذية الراجعة التي يستفاد منها في تحسين تقدُّم المتعلِّمين، كما يمكن الاستفادة من تقنيات الواقع المُعزَّز، والافتراضي، اللذان استُخدما في تدريس العديد من الموضوعات في رياض الأطفال حتى المرحلة الثانويَّة

تمكين المعلِّمين، والتدريس:

تساعد أنظمة الذكاء الاصطناعيّ المعلِّمين في تقليل العبء التدريسيّ؛ بجعل بعض المهام التدريسيَّة آليةً؛ مثل: التقييم، والكشف عن السرقات الأدبيَّة كما في برنامج (SafeAssign)، كما يستفاد منها في التغذية الراجعة؛ لتكوين رؤية واضحة حول تقدُّم الطالب في المساق الدراسيّ، وأيضًا تُسهِّل على المعلِّمين طُرُق التدريس وتنظيم الطلاب في مجموعات، وتخطيط الدروس التفاعليَّة

التعلُّم مدى الحياة:

يمكن في هذا المحور الاستفادة من الهواتف الذكيَّة في إنشاء رفيق تعلُّم ذكي للطلاب يرافقهم طول حياتهم، فيقدم لهم الدعم المستمر؛ بِناءً على اهتماماتهم الفرديَّة، وأهدافهم، وبذلك يتحقق هذا المحور، وهو في طور البحوث، ولا توجد تطبيقات تدعمه حتى الآن

الذكاء الاصطناعيّ، وتعليم اللغات:

في هذا الجانب مازال السعي نحو الاستفادة من الذكاء الاصطناعيّ في تعلُّم اللغات وتعليمها، فنجد في مجال نمذجة الذكاء الاصطناعيّ، معالجة اللُّغات الطبيعيَّة، وحوسبتها، ومن ذلك معالجة النصوص والتدقيق النَّحْويّ والإملائي، والمعاجم، والتحليل الصرفيّ، والمدوَّنات اللغويَّة، والاستفادة منها في تعليم اللُّغة

الذكاء الاصطناعيّ، وتعليم اللُّغة العربيَّة:

خطَتِ اللُّغةُ العربيَّةُ خطواتٍ في هذا المجال للَّحاق بركب اللُّغات، فبُذلت جهودٌ على مستوى الأفراد، والمؤسَّسات، والحكومات؛ للاستفادة من مُدخَلات الذكاء الاصطناعي في حوسبتها، وتعلمها، وتعليمها للناطِقِينَ بها، وبغيرها، وتُقدِّم هذه الدراسةُ تطبيقًا من التطبيقات بجهد عربي، أنجزه شباب أردنيون، لعلها تساعد في تطوير هذا التطبيق، وتكون معينًا لتصميم تطبيقات تخدم اللُّغة العربيَّة، وتساعد على نشرها

تطبيق كليلة (Kaleela):

أنشأ هذا التطبيق مجموعةٌ من الباحثين الأردنيين، وأُطلق في عام (2019م)، ويهدف إلى تعليم اللُّغة العربيَّة الفصحى للناطِقِينَ بغيرها، كما يهدف أيضًا إلى تعليم اللُّغة المحكيَّة لبعض اللهجات العربيَّة: اللهجة الأردنيَّة، والفلسطينية، والسورية، والمصرية، والعراقية، وهو متوفِّر بعشر لغات: الإسبانية- الفرنسية – الإيطالية – الرومانية – البرتغالية – الكورية – الإندونيسية – الصينيَّة – التركية – الإنجليزيَّة

يستهدف التطبيق مهارات اللُّغة الأربعة: الاستماع، والتحدُّث، والقراءة، والكتابة، وأضاف مصممو التطبيق المهارة الثقافيَّة للُّغة العربيَّة، من خلال تعلُّم هذه المهارات الخمس، يرى المصممون أن الطلاب ستكون لهم إمكانية الوصول الكامل إلى اللُّغة كما يفعل المتحدثون الأصليون؛ مما يتيح اكتساب اللُّغة بكفاءة من خلال الدروس، والتمارين (محتوى مرئي، وصوتي)، فيتعلم الطالب اللُّغة العربيَّة بالطريقة نفسها التي يتعلَّمها المتحدثون الأصليون؛ ممَّا يجعَلها الأسلوبَ الأكثرَ فاعليَّةً لاكتساب اللُّغة، بالإضافة إلى اكتساب المفردات بطريقة تفاعُليَّة، وبذلك يتعلم مهارات مثل: الكتابة العربيَّة التي تُقدَّم في محتوى الفيديو مع النطق العربيّ بصوت متحدث أصيل، وذلك من خلال ثلاثة مستويات: مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم (موقع كليلة، 2022م)

توصيف التطبيق:

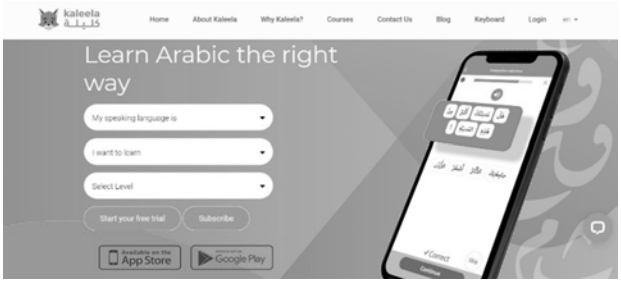
الواجهة: في واجهة التطبيق توجد ثلاثة حقول: حقل لاختيار لغة الطالب من بين عشر لغات (الإسبانية- الفرنسية – الإيطالية – الرومانية – البرتغالية – الكورية – الإندونيسية – الصينيَّة – التركية – الإنجليزيَّة)، وحقل ثانٍ لاختيار ما يريد الطالب تعلمه، ويتضمَّن تسعة خيارات: الحروف العربيَّة – اللُّغة العربيَّة الفصحى الحديثة – واللهجة الأردنيَّة، والفلسطينية – واللهجة السورية – واللهجة المصرية – واللهجة العراقيَّة – واللهجة السعوديَّة – والنحو – والتعبير (الإنشاء العربيّ)، والحقل الثالث تحديد المستوى من بين ثلاثة مستويات: أول، وثان، وثالث (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم).

- الحروف العربيَّة (10) مواضيع للمبتدئ – (28) موضوعًا لأشكال الحروف – (5) مواضيع للحركات القصيرة والطويلة.
- العربيَّة الفصحى: (9) مستويات، كل مستوى يشتمل على عدد من المواضيع مثل: التحية – الجنسيَّة – العمل... إلخ.
- اللهجات: تسع مستويات لكل لهجة.
- النحو: ثلاثة مستويات: الأول (8) مواضيع (مقدمة عن النحو – (1) و (2) ضمائر الفاعل – الجموع – أسماء الإشارة – الضمائر المتصلة – الروابط وحروف الجر – أدوات الاستفهام) – الثاني (6) (الفعل الماضي – الفعل المضارع – المستقبل – الصفات – أدوات النفي - التثنية) والثالث (6) (فعل الأمر – أسماء الموصول – حالات الإعراب - أنوع الجمل – أسلوب الشرط - الظروف).
- التعبير ثلاثة مستويات: الأول: التعبير عن النفس - هواياتي - التسوق – المواصلات، والاتجاهات. الثاني: النشرة الجوية – عضويَّة الصالة الرياضيَّة – دعوة – تغيير الخطة. الثالث: نشرة الأخبار السياسيَّة – الاقتصاد - نشرة الأخبار البيئيَّة، وكل موضوع يشتمل على عدد من الدروس. تصحب الدروسَ مجموعةٌ من التدريبات.

قائمة التطبيق: توجد قائمة منسدلة تشتمل على الصفحة الرئيسة ومستوى التقدُّم والتواصل ومشارَكة التطبيق وسياسة التطبيق، وملف الطالب، والخروج من التطبيق

في مستوى التقدُّم يعرض نسبة التقدُّم في المستويات، والمستويات المتاحة.

صفحة التطبيق في الموقع الإلكترونيّ



تحليل التطبيق:

الأهداف:

يهدف التطبيق إلى تعليم اللُّغة العربيَّة الفصحى، وبعض اللهجات العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، والتعرُّف على الثقافة العربيَّة، ثم تناوَل المصممون أهدافًا فرعيَّةً لكل مهارة من مهارات اللُّغة التي استهدفوها

مهارة الكتابة:

تساعد هذه المهارة على تعزيز فَهْم المفردات، والقواعد العربيَّة لدى المتعلِّم.

مهارة الاستماع:

هي مهارة تُمكِّن الطالبَ مِنْ فَهْم كل كلمة في الرسالة بشكل كامل، وقامت كليلة بدمج الدروس، والتمارين التي تطلب من الطالب الاستماع، وتكرار الكلمات، والحروف المقدَّمة

مهارة التحدُّث:

هـي مظهـر مـن مظاهـر اللُّغـة المسـتخدَمة كأداة للتواصُـل بعـد الاسـتماع للـكلمات، والحـروف، يُطلَـب مـن الـطلاب التكـرار، وبمـرور الوقـت سـيتعلم أيُّ طالـب التحـدُّثَ باللُّغـة العربيَّـة بطلاقـة

مهارة القراءة:

تسـاعد الطالـبَ على تحسين جميـع أجـزاء اللُّغـة العربيَّـة، وتعلُّـم قـراءة النـص العـربيّ بشـكل أكثر كفـاءةً، في الوقـت المناسـب، مـع تمارين الفَهْـم التـي يقدمهـا كليلـة

المهارة الثقافيَّة:

يعلـم الـطلاب كيفيَّـة تطويـر الحساسـية الثقافيَّـة، والمهـارات الثقافيَّـة، وبنـاء الوعـي الثقـافيّ، وتُقـدِّم كليلـة دورات في الآداب، والسـلوك العـربيّ

أهـداف تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ تنـحصر في الكفـاءة اللغويَّـة والاتصاليَّـة والثقافيَّـة، (الفـوزان، وآخـرون)، ومـن هـذه الكفـاءات تشـتق الأهـداف؛ فالكفـاءة اللغويَّـة تهـدف إلى إتقـان المتعلِّـم الأصـوات اللغويَّـة، والمفـردات، والتراكيب، أمـا الكفـاءة الاتصاليَّـة فهـي قـدرة المتعلِّـم على اسـتخدام اللُّغـة، والتعـبير عـن أفـكاره بسـهولة؛ أي التواصُـل الفعَّـال باللُّغـة، مـع قدرتـه على فَهْـم مـا أتقَنَـه، والكفـاءة الثقافيَّـة تعنـي فَهْـم الثقافـة العربيَّـة

أهـداف التطبيـق: أغفلـت الكفـاءة الاتصاليَّـة المتمثِّلـة في التواصُـل الفعَّـال باللغـة في بيئـة لُغويَّـة تواصليَّـة، كما أنهـم أدخلـوا تعليـم بعـض اللهجـات العاميَّـة، وهـذا الجانـب فيـه الكـثير مـن المحاذيـر، والخلافـات، فتعليـم اللهجـات لـغير النَّاطِـقينَ بالعربيَّـة تَجُفُّـه المخاطـرُ؛ فهنـاك بعـض الاختلافـات الصوتيَّـة بين اللُّغـة الفصحـى والعاميَّـة في الأقطـار العربيَّـة تُلقـي بظلالهـا على تعلُّـم أصـوات اللُّغـة الفصحـى، كما أن العاميـات تتحـرر مـن الكـثير مـن القواعـد النَّحْويَّـة، والصرفيَّـة، والدلاليَّـة، وهـذا كلُّـه ينعكـس سـلبًا على متعلِّـم العربيَّـة.

المحتوى:

الأصوات: قـدم التطبيـق دروس الأصـوات للمسـتوى المبتـدئ في ثلاثـة مَحـاوِر: المحـور الأول: تنـاوَل الحـروف ونطقهـا في (10) مجموعـات، والمحـور الثـاني تنـاوَل موقـعَ كل حـرف في الكلمـة (شـكل الحـرف) في ثمانيـة وعشريـن موضوعًـا، والمحـور الثالـث تنـاول الحـركات القـصيرة والطويلـة في خمسـة مواضيـع

تعليـم الأصـوات جـاء منعـزلًا مـن سـياقاتها في الـكلمات؛ فالتطبيـق يُعلِّـم الأصـواتِ منعزلـةً، ثـم ينتقـل في مرحلـة أخـرى إلى تعليـم المفـردات، والمناهـج الحديثـة في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ، وتعلـم الأصوات في سـياق الـكلمات، فتنتقل مـن الـكل إلى الجـزء

منهجيَّـة التعلُّـم: قامـت المنهجيَّـة في التطبيـق على طريقـة النحـو والترجمـة، فاعتمدت في تعليـم العربيَّـة على الترجمة إلى لغـة المتعلِّـم، والطريقـة السـمعيَّة في تعليـم الأصـوات، والمفـردات، فأغفلـت الطُّـرق الحديثـة في تعليـم العربيَّة التـي تتبنَّى المنهـج الاتصـالي والتـكامُليّ في تعليـم العربيَّـة لـغير النَّاطِـقينَ بها

التقييـم والتغذيـة الراجعـة: اعتمـد التطبيـق الأنشـطة والتدريبـات لتقييـم مسـتوى المتعلِّـم مـن خلال إجاباته (صـح وخطأ)، ولا توجـد تغذيـة راجعـة فاعلـة للمتعلِّـم يتـبيَّن بهـا أوجـه الخطـأ، وعلاجـه، وهـذه التغذيـة مهمـة في هـذا المجال

الاتصـال والتفاعـل: التعلُّـم في التطبيـق قائـم على التعلُّـم الفـرديّ، فلا توجـد بيئـة تواصليَّـة مـع الأقـران للاسـتفادة منهـا في خلـق بيئـة لُغويَّـة فاعلـة

الـذكاء الاصطناعـيّ: مـن مظاهـر الـذكاء الاصطناعـيّ الـذي اسـتفاد التطبيـق منـه يتمثَّـل في تنظيـم المادة التعليميَّـة، والأنشـطة والتدريبـات، والتعلُّـم الفعَّـال، ومسـتوى التقـدُّم، بالإضافـة إلى الروبـوت الآلي (chat bot) في نُطـق الأصـوات العربيَّـة، وحركاتهـا الطويلـة والقـصيرة

تطبيق بيلينغو (Beelinuapp):

التطبيـق سـهل الاسـتخدام ففـي الواجهـة تحديـد اللُّغـة المسـتهدَفة، وتحديـد لغـة الطالـب، ثـم تحديـد الهـدف الأسـبوعي، وتوجـد ثلاثـة أهـداف للأسـبوع: قصـة إلى ثلاث قصـص – أربـع قصـص إلى سـت، سـبع قصـص إلى عشر

الاسـتماع إلى القصـص بعـد اختيـار موضـوع مـن بين الموضوعـات المتنوِّعـة ثلاثـة وسـتون موضوعًـا: فـن – رياضـة – سياسـة – عـالم الحيـوان - علـم النفـس – الفيزيـاء – مـواصلات قصـص قـصيرة... إلـخ

يوجد ثلاثة مستويات: مبتدئ متوسط ومتقدم في كل مستوى مستويان.

يستمع الطالب إلى القصة مكتوبةً باللُّغة المستهدَفة (اللُّغة العربيَّة) مع ترجمة مكتوبة بلغته، ثم يحدد المفردات ويستمع إليها مع شرح معناها.

في الملف الشخصيّ مستوى التقدُّم وفيه القصص التي قرأها الطالب في الأسبوع والتي قرأها مِنْ قبلُ، والأسئلة الصحيحة التي أجاب عنها، والجدول الزمنيّ للقراءة، يستهدف التطبيق مهارة الاستماع والتحدُّث والقراءة.



صورة من موقع التطبيق (الاستماع إلى نص مكتوب مع ترجمته):

قدَّم التطبيق لتعلُّم اللُّغة العربيَّة بطرح أسئلة، وإجابات عنها، وبعض المعلومات عن اللُّغة العربيَّة نوجزها في الآتي:

- **هل دراسة اللُّغة العربيَّة صعبة؟**

هناك العشرات من اللهجات العربيَّة، ويمكن أن تكون مختلفة جِدًّا عن بعضها البعض؛ نظرًا لأن اللُّغة العربيَّة تحتوي على أبجدية غير لاتينية، فإن الأمر يتطلب بعضَ الوقت للتعود على نظام كتابة جديد بأحرف مختلفة

إن غياب معظم حروف العِلَّة في الكلمات يجعل القراءة والكتابة باللُّغة العربيَّة صعبةً بشكل خاصٍّ للمُبتدِئينَ، وبعض الأصوات المستخدَمة؛ إمَّا غير موجودة في لغات أخرى، أو غير مألوفة للمتحدثين باللغة الإنجليزيَّة

تتم كتابة اللُّغة العربيَّة أيضًا من اليمين إلى اليسار بدلًا من اليسار إلى اليمين، الأمر الذي يتطلب بعضَ الممارَسة.

- **عن اللُّغة العربيَّة:**

نشأت اللُّغة العربيَّة سابقًا في القرن الأول إلى القرن الرابع، وهي اللُّغة الأكثر استخدامًا في العالَم العربيّ، تدرس هذه اللُّغة بشكلٍ عامٍّ في المدارس، والكليات، وتستخدم في بيئات العمل، ومؤسَّسات الحكومة، ووسائل الإعلام، وهي اللُّغة المرجِعيَّة لست وعشرين دولةً، كما أنَّها لغة الدين الإسلامي؛ حيث إن القرآن والحديث مكتوبان بها

- **هل تعلم؟**

اكتسبت العديد من اللهجات الأوروبية الكثير من الكلمات من اللُّغة العربيَّة؛ لأنَّها كانت وسيلة مهمة للثقافة في أوروبا، وخاصة في العلوم، والحساب، والنظريات

- **كيف تتعلم اللُّغة العربيَّة أثناء القراءة مع** Beelinguapp:

مع طريقة Beelinguapp، سوف تتعلم اللُّغة العربيَّة بطلاقة من خلال رؤية النص بلغتك الأم والعربيَّة، من خلال مهارات: الاستماع، والقراءة، والتحدُّث، يقوم تطبيق Beelinguapp بتعليم كل شيء حتى تستمر مهاراتك في اللُّغة العربيَّة في التحسن أثناء القراءة

تحليل التطبيق:

الأهـداف: التطبيـق يسـتهدف تعليـم اللُّغـة العربيَّـة عـن طريـق مهـارة القـراءة، فهـو يعـرض نصًّـا قرائيًّـا بعـد تحديـد مسـتوى الطالـب، ويسـتعين بلغـة الطالـب لفهـم النـص

المحتـوى: اعتمَـد التطبيـقُ على مهـارة القـراءة في المحتـوى، فوفَّـر عـددًا من النصـوص القرائيَّـة، موزَّعـةً على موضوعات مختلفـة، تُناسِـب المسـتوياتِ المسـتهدَفةَ، ومـن خلال هـذه النصـوص يُمـارِس المتعلِّـمُ مهـارةَ الاسـتماع والقـراءة والتحـدُّث، والملاحَـظ غيـاب مهـارة الكتابـة، فهـذا التطبيـق مفيـد في التـدرب على هـذه المهـارات مـن خلال النصـوص القرائيَّـة، أمـا العنـاصر اللغويَّـة: (الأصـوات والمفـردات والتراكيـب)، فهـي غير مسـتهدَفة، وهـذا يُضعِـف عمليَّـةَ تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة

منهجيَّـة التعلُّـم: اعتمـد التطبيـق طريقـة النحـو والترجمـة في فَهْـم النصـوص، بالإضافـة إلى الطريقـة السـمعيَّة في جانب الاسـتماع وتكـرار المفـردات المسـتهدَفة، وهـذان المنهجـان مناسـبان لهـدف التطبيـق المتمثِّـل في التركيـز على مهـارة القـراءة ومـا يصحبهـا مـن مهـارتيَ الاسـتماع والتحـدُّث

التقييـم والتغذيـة الراجعـة: اعتمـد التطبيـق التدريبـات وشرح المفـردات في معجـم تفـاعلي تُنطَـق فيـه المفـردةُ، ثـم يُسـجِّل المتعلِّـمُ نطقَـه، مـع شرح للمفـردة، وهـي طريقـة فاعلـة، ويتيـح المعجـمُ خاصيـةَ ترتيـب المفـردات أبجديًّـا، أو حسـب النـص، أو حسـب المفـردات التـي أضيفـت حديثًـا، وأيضًـا توجـد البطاقـات التعليميَّـة؛ لحفـظ المفـردات في كل درس؛ حتـى تسـهل مراجعتهـا

الاتصـال والتفاعـل: التعلُّـم في التطبيـق قائـم على التعلُّـم الفـرديّ، فلا توجـد بيئـة تواصليَّـة مـع الأقـران للاسـتفادة منهـا في خلـق بيئـة لُغويَّـة فاعلـة

الـذكاء الاصطناعـيّ: مـن مظاهـر الـذكاء الاصطناعـيّ، اسـتفاد التطبيـق في تنظيـم المادة التعليميَّـة، والأنشـطة والتدريبـات، والتعلُّـم الفعَّـال، ومسـتوى التقـدُّم، والاعـتماد على روبـوت المحادَثـة (chat bot)، في قـراءة النصـوص والمفردات

المأمول من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة:

المأمـول مـن تطبيقـات تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، الاسـتفادة مـن النظريـات الحديثـة في تعليـم العربيَّـة للناطِـقِينَ بغيرهـا، وجهـود العلمـاء في هـذا الجانـب، واعـتماد المنهـج التـكامليّ الـذي يقـوم على تكامُـل عنـاصر اللُّغـة، والمهـارات، وهـو مـن المناهـج الحديثـة التـي أثبتـت فاعليتَهـا في هـذا المجـال، فتقـدم اللُّغـة فيـه مـن خلال نصـوص حواريَّـة لمواقـف تعليميَّـة بالنسـبة للمُبتـدِئينَ، ومـن خلال النـص تسـتهدف المهـارات (اسـتماع، وتحـدث، وقـراءة، وكتابـة)، وعنـاصر اللُّغـة (أصـوات، ومفـردات، وتراكيـب) حسـب المسـتوى، ويتـدرج في النصـوص إلى الوصـول إلى النصـوص النثريَّـة للمسـتويات المتقدِّمـة، ثـم بعـد ذلـك توظيـف الـذكاء الاصطناعـيّ في تحليـل لغـة المتعلِّـم مـن ناحيـة المفـردات، والجُمَـل، والنصـوص، وإعطـاء تغذيـة راجعـة، وأيضًـا البحـث عـن مـواد القـراءة، وعرضهـا للمُتعلِّـمين، وتـوفير أمثلـة ذات صلـة بالموضـوع، مـع التركيـز على التدريبـات، والاختبـارات، والألعـاب اللغويَّـة (جهيـد، بـروبي، ومسـعود دادون، 2021م)

نتائج الدراسة:

- الـذكاء الاصطناعـيّ فـرع مـن علـم اللُّغـة الحاسـوبيّ، وهـو عِلـم بَيْنِـيّ تلتقـي فيـه اللسـانيَّات مـع الحاسـوب، وغيـره من العلـوم: كعلـم النفـس، والرياضيـات، والفيزيـاء.
- للاسـتفادة مـن مقومـات الـذكاء الاصطناعـيّ لا بـد مـن معالَجـة اللُّغـة العربيَّـة آليًّـا، والاسـتفادة مـن مُخرَجـات اللسـانيات الحاسـوبيَّة في هـذا المجـال؛ مـن بنـاء للمعاجـم، والترجمـة الآليـة، والتدقيـق النَّحْـويّ، والمُحلِّـلات الصرفيَّـة، والتعـرُّف على الـكلام، وغـير ذلـك.
- تعليـم اللهجـات المحكيَّـة يُعَـدّ مـن بـاب الازدواجيَّـة اللغويَّـة؛ فهـي -حسـب رأي فرغيسـون- حالـة للغـة واحـدة لهـا مسـتويان: مسـتوى عـالٍ يُسـتعمَل في المناسَـبات الرسـميَّة، والمؤسَّسـات التعليميَّـة، والنصـوص المكتوبـة غالبًـا، ومسـتوى آخَـر وصَفَـه بالهابـط، يُسـتعمَل في الحديـث في الحيـاة اليوميَّـة العاديَّـة، كـما هـو الحـال بـين اللُّغـة العربيَّـة الفصحـى، وسـائر العاميـات المنتشرة في العالَـم العـربيّ (بوقمـرة، عمـر 2017م)، فوجـود هذيـن المسـتويين لـه أثـر سـلبي عـلى متعلِّـم العربيَّـة غـير الناطـق بهـا؛ فالعاميـة تؤثـر في مسـتويات اللُّغـة: صوتيًّـا وصرفيًّـا وتركيبيًّـا، ودلاليًّـا.
- تطبيـق كليلـة (Kaleela): لم يُعالِـج التطبيـق مشـكلةَ الأصـوات العربيَّـة التـي لا توجـد في لغـة المتعلِّـم، وهـذا يتـم بالتدريـب عليـه عـن طريـق الثنائيـات الصغـرى، فمتحـدث اللُّغـة الإنجليزيَّـة مثـلًا يجـد صعوبـةً في نطـق أصـوات الأطبـاق: الصـاد، والضـاد، والطـاء، والظـاء؛ لأنَّهـا غـير موجـودة في لغتـه.

- في تطبيق بيلنغو (Beelinguapp) التنوع في النصوص القرائيَّة في التطبيق يُكسِب المتعلِّمَ ذخيرةً لُغويَّةً كبيرةً، والتفاعل مع النصوص، والأنشطة والتدريبات، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة: (محمود، عبد الرازق، ورشوان، أحمد 2023م) في أن التنوع المتَّبَع في تدريس موضوعات النصوص، والأنشطة المُصاحِبة له، يساعد في إثارة انتباه الطلاب، ويُتِيح لهم فرصةَ التفاعل الفرديّ مع المحتوى وَفقًا لقدراتهم، وإمكانياتهم واستعدادهم، وهذا ما وفَّرَه التطبيق.
- التطبيق ركَّز على مهارة واحدة؛ وهي القراءة، مع الاستماع إلى النصوص، فهو غير مناسب للمُبتدِئينَ؛ لأنهم بحاجة إلى تكامُل المهارات مع عناصر اللُّغة، والتدريب على ذلك؛ حتى يُتقِن المتعلِّمُ هذه المهارات مع العناصر.

المصادر والمراجع:

- جهيدة، بروبي، ومسعود، دادوان (2021م)، الذكاء الاصطناعيّ في تعلُّم وتعليم اللغات الأجنبيَّة؛ تعلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها على دوولينغو أُنموذجًا، مجلة المعيار، المجل 12، العدد 2، (2021م) الجزائر.
- محمود، عبد الرازق، ورشوان، أحمد (2023م)، تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ، وأثرها في تنمية الذات اللغويَّة الإبداعيَّة لدى الطلبة الفائقين في المرحلة الثانويَّة، المجلة العِلميَّة، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد التاسع والثلاثون العدد الأول يناير (2023م).
- أحمد، محمد، (2019)، العربيَّة والذكاء الاصطناعيّ، تحرير د. المعتز بالله السعيد، الذَّكاءُ الاصطناعيُّ ونَمَذَجةُ اللُّغاتِ الطَّبيعية: الطُّموح، والواقع، والآفاق (88-17).
- فضيل، دليو، (2023م)، قضايا معاصرة من الملكية الفكريَّة إلى الذكاء الاصطناعي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (2023م).
- اليونسكو (2021م)، الذكاء الاصطناعيّ والتعليم، إرشادات لواضعي السياسات.

المواقع الإلكترونيَّة:

- موقع كليلة. (2023م) في الإنترنت من: https://kaleela.com/
- موقع بيلنغو. (2023م) في الإنترنت من: https://beelinguapp.com/courses/learn-arabic
- موقع منظَّمة العفو الدوليَّة. (2023م) في الإنترنت من:

- https://www.amnesty.org/ar/latest/news/2023/09/eu-ai-act-must-ban-dangerous-ai-powered-technologies-in-historic-law/

المراجع الأجنبيَّة:

- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. and Shannon, C. E. 2006. A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. AI Magazine, Vol. 27, No. 4, pp. 12 14.

التعليم الذاتي للكفايات الرقمية لمعلم اللغة العربية للأطفال الناطقين بغيرها

الدكتور/ خالد أحمد
أستاذ مساعد بالجامعة الأمريكية العالمية

drkhaledahmedarabic@gmail.com

ملخَّص الدراسة:

موضوع هذه الورقة البحثيَّة يدور حول إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، من خلال رفع كفاءة المعلم التقنية والتكنولوجية، وما الكفايات التقنيَّة التي يستلزم تدريب المعلِّمين عليها، من هنا وجب على القائمين على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في العالَم العربيّ والإسلاميّ اللَّحَاق برَكْب التقدُّم والتطوُّر في مَيْدان تعلُّم اللغات وتعليمها؛ حيث شهد قفزاتٍ هائلةً وواسعةً في هذا السبيل، بدأت بتفعيل مختبرَ اللغات، ثم التعلُّم الذاتيّ أو المبرمَج، فالبرامج السمعيَّة والبصريَّة المتكاملة شهدت تطوُّرًا كبيرًا، خصوصًا خلال جائحة "كورونا"، التي استطاع القطاع التعليميّ أن يستفيد من الإمكانات التعليميَّة التكنولوجية لسد فجوة غياب الطلاب عن الصفوف الدراسيَّة.

ولهذا فقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ عند معالَجة الموضوع، وتم ذلك في نقاط رئيسة؛ هي: مقدمة، وعرض مشكلة البحث والأهداف، وأهمية البحث، وعرض لتجربة إعداد معلم اللُّغة العربيَّة للتكنولوجيا المختلفة، والبرامج التكنولوجية، وتطبيق ذلك على متعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، ولرؤية البرنامج وأهدافه، مع تحديد المحتوى، وطُرُق التقديم وبسط المشكلات، ثم اقتراح حلول، ونتائج.

وذلك من خلال برنامج تدريبيّ مدته عشرون ساعة تدريبة، كانت أهدافه تدريب شريحة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة، وتضمَّن الإستراتيجيات التعليميَّة الرَّقْميَّة التي يجب أن يكون معلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ التعرُّف عليها وتفهمها، كذلك مجموعة كبيرة من التطبيقات الرَّقْميَّة والتدريب عليها.

البحث اشتمل على ثلاثة فصول والخاتمة والتوصيات، الفصل الأول يبحث عن أهميَّة توظيف التكنولوجيا في تدريس اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغير العربيَّة، وإجراءات التنفيذيَّة لتوظيف التكنولوجيا.

الفصل الثاني يبحث كفايات رَقْميَّة أساسيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة، والمهارات التي يجب أن يشتمل عليها البرامج التدريبيَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وإعداد البرامج التدريبة الموجَّهة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة النَّاطِقينَ بغيرها، والتي تُركِّز على الجانب الرَّقْمي.

الكلمات المفتاحيَّة: تعليم اللُّغة العربيَّة - إعداد المعلم - كفايات - رَقْميَّة – تكنولوجيا.

Abstract:

The subject of this research paper revolves around the preparation of Arabic language teachers for speakers of other languages by raising the competence of the technical and technical teacher and what technical competences require training teachers، hence the authors of Arabic language education and learning in the Arab and Islamic world must catch up with the progress and development in the field of language learning and education، where witnessed tremendous and

wide leaps in this way began to activate the language laboratory، then self-learning or programmer، integrated audio-visual programs It witnessed a great development، especially during the Corona pandemic، which enabled the education sector to take advantage of the technological educational potential to fill the gap in the absence of students from the classroom.

The study therefore followed the analytical descriptive approach when addressing the subject. This was done in key points: introduction، presentation of the problem of research and objectives، the importance of research، presentation of the experience of preparing the teacher of the Arabic language different technology and technology programs and applying this to Arabic language learners speaking to others and to see the program and its objectives، with the identification of content، methods of submission and the spread of problems، and then the proposal of solutions، and results.

Through a 30-hour training program aimed at training a segment of Arabic language teachers for non-Arabic speakers and ensuring digital educational strategies that the Arabic language teacher must be familiar with and understanding، such as a wide range of digital applications and training.

المقدمة:

يجب أن يتميز معلم المستقبل ما بعد جائحة "كورونا"، بثقافة تكنولوجيا عليا، وأن يمتلك مهارات متنوعة ومختلفة بأساليب التعليم، ويمتلك القدرة على التجديد والابتكار؛ فالمسألة ليست مجرد تصريح يحصل عليه المعلم لكي يبدأ بالتجديد، ولكن المسألة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصيّ للقيام بهذا الدور (اللقاني، أحمد، 1989)، فالتزاوج الذي حدث بين مجالَي تكنولوجيا التعليم وإستراتيجيات تدريس اللُّغة العربيَّة للأطفال، أفرز مستحدَثات تقنيَّة عليا يجب أن يكون المعلم قد ألمَّ بها في الفترة التي تلي الجائحةَ، وخصوصًا لتدريس الأطفال؛ لأنَّ تجربة تدريس الأطفال عبر الإنترنت قد هوجمت مِنْ قِبَل الكثير من المختصين؛ نظرًا لِمَا واجهت من تحديات قلَّة التفاعل بين المعلِّمين والأطفال؛ لذلك لابدَّ من إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال ببرامج تُؤهِّله للتعامل الفعَّال مع الأطفال عبرَ التدريس الفعَّال، سواءٌ كان وجاهيًّا أو عبرَ الإنترنت، فأصبح هناك ضرورة مُلحَّة، تَفرِض على المختصين إعداد برامج خاصَّة لتأهيل مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال؛ ليكون التركيز على إكسابهم مجموعةً من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر ما بعد الجائحة، ومنها مهارات التعلُّم الذاتيّ self-learning skills، ومهارات المعلوماتيَّة informatics ومهارات توظيف المهارات التكنولوجية في العَمليَّة التعليميَّة حتى يكون لديه القدرة على القيام بالأدوار الجديدة، التي تتناسب مع متطلَّبات فترة ما بعد الجائحة (الغنيمي، نجاح، 2001).

كما أدَّى استخدام المستحدَثات التكنولوجيَّة وتعلُّمها إلى تطوير الممارَسات التعليميَّة بصورة تسمح بزيادة فاعليَّة وكفاءة المواقف التعليميَّة (BENNTT&SEHOLES R(2001)، ونظرًا لما تتطلبه ثورة المعلوماتيَّة، من تطوير لبرامج المعلِّمين لكونه الضلع الرئيس في العَمليَّة التعليميَّة، بدأت عدة محاولات تستهدف رفع مستوى أداء المعلم في المهنة، وتوظيف لكفاياته، وتوجيه مهاراته لمساعَدة تلاميذه على تحقيق أهدافهم، ومن بين تلك المحاولات الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله على أُسُس علميَّة ونفسية وتكنولوجية قائمة على مدخل التعليم القائم على الكفايات، والذي يُعَدّ من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، وأكثر شيوعًا وانتشارًا (جويلي، مها، 138 ،2001).

ويُعَدّ اتجاه إعداد المعلِّمين القائم على الكفايات (competency –based Teacher of education) من أبرز ملامح مستحدَثات العصر التربويَّة المعاصِرة، ومن أكثر الاتجاهات أهميَّة وشيُوعًا في المؤسَّسات التربويَّة المنوطة بإعداد المعلِّمين وتدريبهم، وتهدُف إلى إعداد مُعلِّمينَ أكفاء، وتدريبهم وفقَ أحدث نظريات التعليم والتعلُّم، وتوصف البرامج القائمة على الكفايات بأنَّها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب/ المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتب معلومات ومهارات والاتجاهات التي تُسهِم في أداء أدواره بفاعليَّة (الغزاوي، فاروق، 2009، مجلة المعرفة المستنصرية، العدد 66 ،139)، وظهَر اتجاه المعلم القائم على الاتجاهات، كردّ فِعل للأساليب التقليديَّة، التي كانت تسود كليات المعلِّمين، تلك الأساليب التي تعتمد على إكساب المعرفة، والتي تفترض تزويدَ المعلم بقدرٍ كافٍ من المعارف الأكاديميَّة والمهنيَّة، وإتاحة الفرصة للتدريب الميدانيّ، والتي تؤدِّي لتخريج معلم مؤهَّل (نشوان، الشعوان، 1990، الكفايات التعليميَّة لطلبة كلية تربية بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، مجلة جامعة الملك سعود، ج103 ،2)، بينما تقوم فكرة إعداد

المعلم على أساس الكفايات على تحليل الوظائف والمهام المطلوبة من المعلم بعد تخرجه إلى مجموعة من الكفايات، يجب على المعلِّمين إتقانها قبل التخرج (زين الدين، محمد، 64 ،2011)، مما سبق نجد أن إعداد المعلِّمين القائم على الكفايات من الأساليب الفعَّالة في تطوير برامج إعداد المعلِّمين؛ حيث يربط المعرفةَ بالتطبيق في عمليَّة إعداد المعلم، وتنمية مهارات وكفايات التدريس لديه بطريقة جديدة غير تقليديَّة مثل التعلُّم الذاتيّ، والأنشطة الفرديَّة والجماعيَّة، وعمليات التقويم المستمر والختاميّ

وتُعَدّ مهارة التعلُّم الذاتيّ "SELF/LEARNING" أساسًا ومدخلًا أساسيًّا في كفايات التعلُّم التكنولوجي والرَّقْمِيّ؛ لأن التعلُّم الإلكتروني يعتمد على المتعلِّم أولًا، ودور المعلم يكون مُوجِّهًا ومُرشِدًا، كما يُعدّ توظيف المستحدثات التكنولوجية في العَمليَّة التعليميَّة نتاجًا حقيقيًّا للتزاوج الحادث بين مجال تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم، والذي أصبح ضرورةً مُلِحَّةً في مؤسَّسات التعليم، ويتطلَّب ذلك نقلةً نوعيَّةً في إعداد المعلمين والأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها؛ لينصَبّ التركيزُ على إكساب المتعلِّمين مهارات الحياة المعاصِرة؛ مثل مهارات التعلُّم الذاتيّ، ومهارات المعلوماتيَّة التي تتضمَّن التعامُل مع مستحدَثات التكنولوجية وإداراتها للاستفادة منها للدرجة القصوى؛ ولذا فإن تلبية هذه الحاجات المُتطوِّرة، تتطلَّب أن يكون الفرد مهيَّأً ومستعِدًّا للتعلُّم التفاعُليّ والمستمر، وهذا -بدوره- يتطلب أن يُلِمّ ذلك المتعلِّم بعدد من الكفايات والمهارات التي تُمكِّنه من تحقيق أهدافه، وهذا لا يعني الوصولَ للمزيد من المعلومات؛ فليست هذه القضية اليوم، ولكنَّها ضرورة أن يصل المعلم للتعلُّم المستمر (DELORS.J. 1996)).

فالمشكلة التي يدور حولها البحث، هي إيجاد برنامج قائم على الكفايات التكنولوجية والرَّقْمِيَّة التي تؤهل مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال للتعامل مع الأطفال في عصر بعد الجائحة، فقد أصبح امتلاك المعلم الكفايات الرَّقْميَّة والتكنولوجية، ومهارات التعامُل مع المستحدَثات العصريَّة كمتطلَّب أساسيّ من متطلَّبات تأهيل مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال، وبات الأمرُ ضروريًّا (الوائلي، سعاد، 2010)، ولقد حددت الكثير من الهيئات العالميَّة المهتمَّة بالمعلِّم مثل المجلس القومي لاعتماد برامج المعلِّمين (NCATE)، والمنظمة الدوليَّة للتقنيات في التعليم عدة معايير، مرتبطة بتكنولوجيا التعليم للمعلِّمينَ، ومؤشِّرات تحقيقها، ينبغي أن يلموا بها ويوظفوها جيِّدًا في العَمليَّة التعليميَّة، من خلال برامج إعدادهم Standers and Performance for All teachers Educational، Technology

ومن هذه المعايير فَهْم طبيعة التكنولوجيا ومؤشِّرات تحقيقها، وتصميم بيئات التعلُّم والتقويم ومراعاة الموضوعات القانونيَّة والإنسانيَّة (حسن، إسماعيل، 2008).

ولابدَّ أن تعكس برامج إعداد المعلم هذه المعايير؛ وبالتالي ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية؛ لتُواكِبَ هذه التغييرات في مجال تكنولوجيا التعليم، كما أصبح إتقان المعلم للكفايات الرَّقْميَّة والتعامل مع المستحدَثات التكنولوجية متطلَّبًا أساسيًّا من متطلَّبات برامج إعداد المعلم وتدريبه، وبالتالي تغيرت وظائف المعلم في ظل نظام التعليم الإلكترونيّ E-Learning

إلى التخطيط للعمليَّة التعليميَّة، وتصميم بيئات التعلُّم النَّشِط، إضافةً لكونه مديرًا ومُيسِّرًا وموجهًا وتكنولوجيًّا ومصممًا، كما أنَّه ينبغي أن يُتقِن مهاراتِ التعلُّم الذاتيّ، والتواصل الرَّقْميّ، وغيرها من المهارات العصريَّة التي فرَضَت نفسَها على مجتمعات المعلِّمين خلال الفترة السابقة.

مشكلة البحث:

تكْمُن مشكلة البحث في كيفيَّة تحديد الكفايات الرَّقْميَّة والتكنولوجية لإعداد معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال؛ لذا وجَّهْنا أنفسنا عدةَ تساؤلات؛ هي: -

1. كيف نُعِدّ برنامجًا تدريبيًّا لمعلم اللُّغة العربيَّة للأطفال يعتمد على الكفايات الرَّقْميَّة؟
2. كيف نُوظِّف تكنولوجيا التعليم المتاحة في إنتاج محتوى رَقْميّ للُّغة العربيَّة؟
3. ما المهارات الواجب توافرها في معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال لإنتاج محتوى رَقْميّ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تنمية مهارات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال في الفترة بعد جائحة "كورونا"، في الجانب التَّقنيّ والرَّقْمِيّ، والتي تُسهِم في إجادة مهارات اللُّغة العربيَّة (الاستماع- التحدُّث- القراءة- الكتابة)، وإعداد برنامج تدريبيّ مكتمِل يُركِّز على إتقان المهارات التكنولوجية لمعلم اللُّغة العربيَّة، من خلال استخدام تطبيقات رَقْميَّة تساعد في المهارات التفاعليَّة عبر الفصول الافتراضيَّة؛ ممَّا يزيد من الأنشطة التفاعليَّة للأطفال لتعلُّم اللُّغة العربيَّة

أهميَّة البحث:

تأتى أهميَّة البحث أنَّها تُجيب على تساؤلات ومشكلات عرضناها سابقًا؛ فقد يفيد البحث في:

1. لَفْت انتباه مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للمرحلة الابتدائية لمزايا وإمكانات المهارات الرَّقْميَّة في عمليَّة تعلُّم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها.
2. توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم الحديثة في العَمليَّة التعليميَّة، وخصوصًا في تعليم اللُّغة العربيَّة كلغة هدف.
3. تدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة من النَّاطِقينَ بغيرها على مهارات فنيَّة وإستراتيجيات التعلُّم عن بُعد.
4. برنامج تدريبيّ مقترَح بعنوان: "المعلم الرَّقْميّ"، يهدف لإيجاد حلول مبتكَرة لتنمية المهارات التكنولوجية.

حدود البحث:

حدود محتوى: - تنمية مهارات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال الرَّقْميّ التكنولوجي وإعداد برنامج تدريبيّ بعنوان "المعلم الرَّقْميّ".

مجموعة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال (54) معلمًا، يتم تقديم محتوى البرنامج من خلال التعلُّم الذاتيّ عبر فصول افتراضيَّة (Google classroom) بحيث يكون الفصل الافتراضيّ يشتمل على البرنامج من خلال مرئيات، وقد تم التطبيق على عدد من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة الذين التحقوا بالفصل الافتراضيّ.

يتم القياس من خلال المهارات الرَّقْميَّة التي يشتمل عليها الفصل:

إنشاء فصل افتراضي – إنشاء موقع إلكترونيّ - تصميم لعبة إلكترونيَّة – تصميم اختبارات إلكترونيَّة- تصميم درس تفاعليّ - تصميم أوراق عمل تفاعليه- تصميم مرئيات كرتونية للأطفال.

تم تحديد هذه الكفايات الرَّقْميَّة للمعلِّمينَ بناءً على الاحتياجات الفعليَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال.

أدوات البحث: -

استبانة تحديد نتائج البحث - بطاقات ملاحَظة - الفصل الافتراضيّ.

رابط الفصل التدريبيّ على البرنامج للتعلُّم الذاتيّ:

https: //classroom.google.com/c/NTU2ODQ1NTU1MzM4?cjc=sl33xsi

منهج البحث: -

استخدم الباحث المنهج التجريبيّ التربويّ الذي تقوم فكرته على أساس استخدام مجموعة تدريبيَّة واحدة (ريان، فكري، 2007)، حيث يُستخدَم القياس القَبليّ والبَعْديّ ليوضح المتغيِّرات ليبين المتغير المستقل التجريبيّ، وهو البرنامج المقترَح، ومدى فاعليته في الاستخدام التطبيقيّ في الفصول الافتراضيَّة.

إجراءات البحث: -

بعد الاطلاع على الدراسات والمراجع والأدبيات ذات العَلاقة بإعداد المعلم من خلال المدخل التِّقنيّ

اتبع الباحث الإجراءات الآتية: -

1. دراسة نظريَّة عن التعلُّم الذاتيّ والكفايات الرَّقْميَّة التي يحتاجها معلم اللُّغة العربيَّة.
2. إعداد قائمة بالكفايات الرَّقْميَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال.
3. إعداد فصل افتراضي google class room بغرض التعلُّم الذاتيّ لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال والتطبيق وقياس مدى فاعليَّة البرنامج من خلال تطبيق المعلِّمين على المواقع الرَّقْميَّة.
4. وِرَش عمل افتراضيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال للتدريب العمليّ على المهارات الرَّقْميَّة.
5. إعداد استبانة قَبليَّة وبعديَّة لتحديد نتائج البحث، وفاعليَّة البرنامج.
6. تحديد القائمة الفعليَّة لكفايات الرَّقْميَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة للأطفال.

الدراسات السابقة وتحليلها:

- دراسة (صابر الزهراني، 2010) والتي توصلت نتائجها إلى قائمة بكفايات استخدام الحاسوب لدى مُعلِّمي الرياضيات في المرحلة الثانويَّة، وقد صنَّف الباحثُ هذه الكفايات إلى ثلاثة مجالات رئيسة؛ هي: أساسيات الحاسوب، وبرامج الحاسوب، وتطبيقات الحاسوب في تدريس الرياضيات.
- دراسة (ميساء أبو شنب، دراسة تكنولوجيا تعليم اللُّغة العربيَّة في الحلقة الأولي من التعليم الأساسيّ، 2007)، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج مهمة في هذا المضمار، ومن المقترَحات والإجراءات التي تضمنها البحث: العمل على إجراء تدريبات في الحلقة الأولى من التعليم الأساس، تغطي مهارات اللُّغة العربيَّة جميعها. - التأكيد على أهميَّة الوسائل والتقنيات الحديثة وضرورة تأمينها في المدارس، وتيسير استعمالها ونقلها دون إعاقة. - تدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في مراحل التعليم كافَّةً، والتركيز على مُعلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساس، في حُسن استخدام التقنيات والوسائل التعلُّمِيَّة وخاصة الحاسوب. - ضرورة العناية باختيار مُعلِّمي الحلقة الأولى؛ حيث يجب اختيارهم مِنَ الذين كان تحصيلهم عاليًا، وممَّن تتوافر فيهم مقومات العَمليَّة التربويَّة، وممَّن يُتقنون العملَ على الحاسوب. - متابَعة الإعداد التربويّ لمُعلِّمي المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة ضمن ضرورات: (تربويَّة – تعليميَّة – حاسوبيَّة) في مواعيد محدَّدة ومنظَّمة. - توجيه المتعلِّمين نحو الاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة والإفادة منها بما يخدم اللُّغة العربيَّة. - حثّ المتعلِّمين على تفعيل وإتقان العمل على الحاسوب. - العمل على تخصيص درجات معيَّنة للعمل على الحاسوب بمهارة وكفاءة نهوضًا وتشجيعًا للدارسين للإقبال عليه. - إغناء المكتبة بالأقراص المضغوطة الليزرية CD المتضمِّنة موضوعات عديدة. - الاهتمام بالمناهج الإثرائية لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتكون ملائمةً لمستويات المتعلِّمين، وملبِّيةً لرغباتهم واهتماماتهم والعمل على نَسْخها في برمجيَّات الدولة وبأسعار مخفَّضة. - وضوح الأهداف في دروس اللُّغة العربيَّة المصمَّمة على الحاسوب. - الاستمرار في ترقية التقانات وتطويرها في مجال معالَجة اللُّغة العربيَّة بأشكالها كافَّة، مكتوبةً أو مطبوعةً أو مسموعةً أو مقروءةً.
- دراسة (العمري، علي، 2009): التي استهدفت تحديد كفايات التعليم الإلكترونيّ الواجب توافرها لدى مُعلِّمي المرحلة الثانويَّة، بمحافظة المخواة التعليميَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وتوصَّل الباحث إلى قائمة بالكفايات اللازمة لمُعلِّمي المرحلة الثانويَّة.
- دراسة (باخلدق، رؤى، 2010): والتي توصلت نتائجها إلى قائمة بالكفايات التكنولوجيَّة اللازمة، لعرض وإنتاج الوسائل التعليميَّة لدى معلِّمات مادة الأحياء بالمرحلة الثانويَّة بمدينة مكة المكرَّمة، وأوصت الباحثةُ بضرورة إثراء برامج إعداد وتدريب المعلِّمات قبل الخدمة، وفي أثنائها، بموضوعات متنوعة عن الكفايات التكنولوجيَّة.
- دراسة (ربوعي، رغد، 2012(: والتي توصلت إلى قائمة الكفايات التكنولوجية اللازمة لطالبات التخصُّصات الشرعيَّة الجامعيَّة، وقد صُنِّفت هذه الكفايات إلى ثلاثة مَحاوِر رئيسة؛ هي: محور كفايات التعليم الإليكتروني العِلميَّة، ومحور كفايات التعليم الإليكتروني الفنيَّة، ومحور كفايات التعليم الإليكتروني التربويَّة.
- دراسة (رزق، هناء، 2001(: والتي أظهرت نتائجُها فاعليَّةَ برنامج للتعلُّم الذاتيّ لتدريب المعلِّمين على استخدام برامج تكنولوجيَّة، وقد أوصت الباحثة بضرورة تضمين برامج إعداد المعلم بالكفايات التكنولوجيَّة والرَّقْمِيَّة التي يحتاجها.
- دراسة (الوحيد، أروى، 2009): والتي أظهرَت نتائجُها فاعليَّةَ برنامج مقترَح في ضوء كفايات إلكترونيَّة على تنمية مهارات تكنولوجيا التعليم لدى طالبات الجامعة الإسلاميَّة بغزة، وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة ووسائلها في عمليتَي التعليم والتعلُّم، وضرورة تضمين برامج إعداد المعلم بالكفايات التكنولوجيَّة اللازمة لإنجاح العَمليَّة التعليميَّة.
- دراسة (أبو حجر، إلهام، 2009(: والتي توصلت نتائجها إلى برنامج قائم على الكفاءات لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى الطالبة المعلمة بالجامعة الإسلاميَّة بغزة.
- دراسة (محمد زين الدين، يحيى الظاهري 2010): والتي أظهَرَت نتائجُها الفعَّالة لبرنامج تدريبيّ مقترَح في تنمية مهارات استخدام بعض الوسائط الإلكترونيَّة في تعليم العلوم لدى مُعلِّمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة.

- وقد أثبتت بعض الدراسات إمكانية تحسين ناتج عمليَّة التعلُّم من خلال توظيف المهارات التقنيَّة الحديثة، ومن هذه الدراسات (Echevari,1981))، ودراسة (Glen A,brand.1997)) ودراسة (زياد، بركات، 2010)، ودراسة (أحمد، جمعة، 2012).

وقد أشارت العديد من الدراسات لأهميَّة تدريب المعلِّمين على برامج الكفايات وإكسابهم إيَّاها؛ لأهميتها في تنمية المهارات الضروريَّة التي ينبغي أن يعيها ويُدركها المعلمُ، ومن أهم هذه الدراسات (Plaki,1993))، ودل روس وآخرون (Del Ross,ettal).

فقد أشارتا إلى أهميَّة الكفايات الخاصَّة بمعلم الابتدائية.

وبيَّن تساو (Tsao,2000)) في دراسته أهم الكفايات التدريسيَّة التي يحتاجها معلِّمو المرحلة الثانويَّة في التعليم المهنيّ، وفي دراستها حول الكفايات الأساسيَّة لمُعلِّمي المرحلة المتوسطة أوضحت (Janini.2000)) أن أهم الكفايات الأساسيَّة للمعلِّم هي: الاهتمام بأخلاقيات المهنة، وطُرُق التدريس الحديثة المبتَكَرة، والتخطيط للدرس، والإلمام بالمادة العِلميَّة، والتقويم، والإلمام بمهارات الاتصال مع الآخَرين.

- أما الدراسة التي قامت بها (Chann,2001)) حول أهم الكفايات التي يجب اكتسابها لمُعلِّمي المتفوقين بهونكونج فقد اتفقت مع الكفايات التي حددتها جانيني.
- دراسة (عقيلي محمد، طاهر محمود، 2013)، التي هدَفَت إلى قياس تصوُّر مقترَح؛ لتطوير كفايات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والتاريخ، في ضوء متطلَّبات مجتمع المعرفة، والوقوف على اتجاهاتهم لتطبيقها، وكانت العينة مجموعة من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والتاريخ في المرحلة المتوسطة الإعداديَّة، ممن يعملون بالخدمة في الوادي الجديد، واستخدَم الباحثان المنهجينِ الوصفيّ وشبه التجريبيّ، لتحقيق أهداف البحث، وتوصَّلَت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة، بين متوسطَي درجات مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والتاريخ في بطاقة الملاحَظة قبل التصوُّر المقترَح، وبعدَه لصالح التطبيق البَعديّ.

وبمراجعة تلك المجموعة من الأبحاث استنتج الباحث التالي:

على الرغم من اختلاف البرامج والتصورات والمقترَحات التي وضعتها الدراسات السابقة، إلا أنَّها اتفقت على أهميَّة إعداد المعلم وفقَ الكفايات التكنولوجية التي يقتضيها العصرُ، وضرورة تنميتها، وبصفة خاصَّة مُعلِّمو اللُّغة العربيَّة

أكدت الدراسات على أهميَّة البرامج التدريبيَّة في تنمية وتطوير الكفايات التدريسيَّة:

1. لا يوجد إعداد مسبَق، وأثناء تدريب الطالب المعلم لبرامج تأهيل مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال على مهارات تكنولوجية ورَقْميَّة محدَّدة.
2. أهميَّة امتلاك مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال المهارات الأساسيَّة لاستخدام التكنولوجيا الرَّقْميَّة التفاعليَّة التي تهيئ للمعلِّم التفاعل مع الأطفال عن بُعْدٍ، مع مراعاة مناسباتها لأعمارهم.
3. لا يوجد ثقافة تحديد كفايات رَقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال خاصَّة بها في برامج التأهيل التي تُعقَد قبل دخول المعلم للخدمة.

وقد حثَّت العديدُ من المؤتمرات في الفترة الأخيرة على ضرورة الاهتمام بتنمية الجانب التكنولوجي عند إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال؛ ومنها:

المؤتمر العلميّ الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2001)، الذي أوصى من ضمن التوصيات النهائيَّة بضرورة الإعداد التكنولوجي للمعلِّم في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، على أن تتضمَّن برامج إعداد المعلم كفايات التعامُل مع شبكة الإنترنت، ونُظُم المعلومات، وإعداد المواقع ومصادر التعلُّم.

والمؤتمر العلميّ العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2005)، والمؤتمر العلميّ الأول بكلية التربية جامعة جنوب الوادي بعنوان: "تكامُل التربية والعلوم والآداب في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين" (2008).

وبذلك تحددت مشكلة بحثنا الحالي؛ وهي ضَعْف درجة امتلاك مُعلِّمي اللُّغة العربية للأطفال والمرحلة الابتدائية لامتلاك كفايات رَقْميَّة تؤهلهم للتعامل مع الأطفال لغاية تعليم اللُّغة العربيَّة.

لذلك يحاول البحث الحالي الإجابة على عدة أسئلة:

1. مـا فاعليَّـة تطبيقـات GOOGEL في عمليَّـة تعليـم اللُّغـة العربيَّـة مـع الأطفـال؟ تطبيقـات مثـل -Drive، GOOGL CLASS ROM، GOOGLE MEET، GAM BOARD، GOOGL DECOUMNTS وفاعليَّـة تدريـب هـذه الأدوات لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال لتطبيقهـا في حصصهـم مـع الأطفـال؟
2. مـا فاعليـة البرامـج والتطبيقـات عـبر الإنترنـت، والتـي تهـدف للتفاعُـل تطبيـق NEARBOD، QUIZES، WIZER ME، THINGLINK؟ عـلى عمليَّـة التفاعـل أثنـاء الحصـص الافتراضيَّـة؟
3. فاعليَّة برامج تصميم الصُّوَر الرَّقْميَّة والمرئيات الكرتونية مثل PLOTGIN، STORYDORADTHAT، CO-SPACE
4. مـا مـدى فاعليَّـة برنامـج تدريـب قائـم عـلى التعلُّـم الـذاتيّ في تنميـة الكفايـات الرَّقْميَّـة لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال، لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة؟

مصطلحات البحث:

1. **البرنامج** PROGRAM:

يعرفـه أحمـد القـاني، وعـلي الجمـل (2003م) بأنَّـه: المخطَّـط العـامّ الـذي يوضـع في الوقـت السـابق عـلى عمليَّـي التعليم والتعلُّـم في أي مرحلـة مـن مراحـل التعليـم، ويتضمَّـن الإجـراءات والموضوعـات التـي تنظـم خـلال فـترة زمنيَّـة معينـة، كـما يتضمَّـن الخـبرات التعليميَّـة التـي يجـب أن يكتسـبها المتعلِّمـون بطريقـة تتـماشى مـع حاجاتهـم وخصائـص النمو.

ويعرفـه حسـن شـحاتة، وزينـب النجـار (2003م) بأنَّـه: مجموعـة مـن الأنشـطة والممارَسـات العَمليَّـة بالقاعـة، وحجـرة الدراسـة، لمـدة زمنيَّـة معينـة؛ وَفقًـا لتنظيـم ولتخطيـط هـادف محـدَّد، ويعـود عـلى المتعلِّـم بالتحسـن.

2. **التعلُّم الذاتيّ** SELF- LEARNING :

يعرفـه (عرفـة، صـلاح، 2005م) بأنَّـه: ذلـك النـوع مـن التعلُّـم يقـوم فيـه المتعلِّـم بالمـرور بنفسـه بالمواقـف التعليميَّـة المختلفـة والمتنوعـة، لاكتسـاب المهـارات والخـبرات والقـدرات اللازمـة.

ويُعرِّفـه (حسـين طـه، وخالـد عمـران، 2005) بأنَّـه: أسـلوب للتعلُّـم يقـوم فيـه المتعلِّـم بتعليـم نفسـه بنفسـه؛ مـن خـلال المـرور بالمواقـف التعليميَّـة، التـي يكتسـبها مـن خـلال الاتجاهـات والمهـارات والخـبرات، بمـا يتوافـق مـع خبراتـه وسرعتـه الذاتيَّـة مـع التعليـم، مـع أقـل توجيـه وإرشـاد مـن المعلـم.

3. **الكفايات الإلكترونية** ELCTRONIC COMPTENCE

يعرفهـا (سـالم، أحمـد، 2004) بأنَّهـا: مجموعـة المعـارف والمهـارات والاتجاهـات الخاصَّـة بمجـال تكنولوجيـا التعليـم، اللازمـة للمعلِّـم للموقـف التعليمـيّ ليصـل إلى درجـة الإتقـان في أدائـه لمهـام وظيفتـه.

ويُعرِّفـه (المومنـي، خالـد، 2008(بأنَّهـا: مجموعـة القـدرات التـي يجـب أن يمتلكهـا المعلمـون؛ مـن مهـارات وكفايـات يمارسـونها في أثنـاء العَمليَّـة التعليميَّـة في مجـالات المهـارات الحاسـوبيَّة، مثـل اسـتخدام الحاسـب ووسـائل الاتصـال الإلكترونيَّـة الحديثـة؛ ومـن ثَـمَّ حـدَّد الباحـثُ قائمـةً بالكفايـات الإلكترونيَّـة القائمـة عـلى الكفايـات، والتـي مـن شـأنها أن تُعـلي مهـارات معلـم اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال؛ مـمَّا قـد فشـل فيـه بعـض مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة بمواكَبـة مسـتحدَثات التكنولوجيـا في جائحـة كورونـا.

خطة البحث: -

- **مقدمة:**

الفصل الأول: تكنولوجيا التعليم وأهمية توظيفه في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال

1.1.1: ضرورة تطوير اللُّغة من خلال استخدام الوسائل والتكنولوجيا الحديثة في التدريس:

1.2مكونات تكنولوجيا التعليم.

1.3تكنولوجيا التربية.

1.4مصادر التعلُّم في تكنولوجيا التعليم.

1.5تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم.

1.6استخدام التعلُّم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال النَّاطِقينَ بغيرها.

1.7 أهميَّة استخدام تكنولوجيا التعليم لتعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال.
1.8: دور معلم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التعليم.
الفصل الثاني: تطوير الكفايات الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال:
2.1: التعلُّم الذاتيّ وتنمية الكفايات الرَّقْميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال.
2.2: مفهوم الكفاية ومكونتها.
2.3: برامج إعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال، وأدوار مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في عصر ما بعد كورونا.
2.4: الكفايات الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال.
- تطبيقات جوجل التعليميَّة: الفصل الافتراضيّ، والسبورة الافتراضيَّة.
- المواقع الإلكترونيَّة.
- الاختبارات الإلكترونيَّة.
- مواقع التفاعليَّة quizez، Khoot.
- مواقع التعليم التفاعلي nearbod.
- مواقع أوراق العمل التفاعليَّة WIzer.
- مواقع القصة الرَّقْميَّة storyboadthat.
- مواقع الألعاب التفاعليَّة wordwall.
- مواقع تصميم الأفلام الكرتونية
- النتائج والتوصيات.
- الخاتمة.
- المراجع والمصادر.

الفصل الأول

تكنولوجيا التعليم وأهمية توظيفه في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال

1.1.1: ضرورة تطوير اللُّغة من خلال استخدام الوسائل والتكنولوجيا الحديثة في التدريس:

للُّغة العربيَّة مكانة عظيمة ومنزلة رفيعة؛ فهي لغة القرآن الكريم والسُّنَّة النبويَّة الشريفة، نزل بها القرآن الكريم فنالت بذلك شرفًا عظيمًا أكسَبَها الخلودَ والبقاءَ إلى يوم الدين؛ فهي وعاء الثقافة، ورمز الهُوِيَّة، وعنوان تقدُّم الأمة، وازدهارها حضاريًّا، وثقافيًّا، وفكريًّا، كما أنَّها مصدر عز الأمة وبقائها؛ من هنا وجَب الحفاظُ عليها وحمايتُها، والعمل على انتشارها؛ لأن ذلك من صميم الدفاع عن مقومات الشخصيَّة العربيَّة الإسلاميَّة، والذَّود عن مُكوِّنات الكيان العربيّ الإسلامي، وعن خصوصيات المجتمعات العربيَّة والإسلاميَّة، وعن الركيزة الأولى للثقافة العربيَّة، والحضارة العربيَّة الإسلاميَّة فهي ركنٌ أساسٌ من أركان الأمن الثقافيّ والحضاريّ والفكريّ للأمة العربيَّة والإسلاميَّة في حاضرها ومستقبلها (التويجري، 14هـ ص54) كما أنَّها تحقق للفرد وظائف عدة: اجتماعيَّة، ونفسيَّة، وتربويَّة، فهي وسيلته في التفاعل والتعامل، والتوازن النفسيّ، والتكيُّف الاجتماعيّ، كما أنَّها نافذته التي يُطِلّ منها على الماضي بأصالته والحاضر بتجديداته، وحيث ذلك فلا بدَّ أن يسيطر عليها ويتمكن منها، ويمتلك مهاراتها؛ فالسيطرة على اللُّغة، والتمكُّن من مهاراتها من أُسُس الاستعمال اللُّغويّ الناجح (مجاور، 1418هـ، ص 128). من هنا وجب على القائمين على تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في العالَم العربيّ والإسلاميّ اللَّحَاق برَكْب التقدُّم والتطوُّر في مَيْدان تعلُّم اللغات وتعليمها؛ حيث شهد قفزات هائلة وواسعة في هذا السبيل بدأت بتفعيل مختبرَ اللغات، ثم التعلُّم الذاتيّ أو المبرمَج، فالبرامج السمعيَّة والبصريَّة المتكاملة، وانتهت إلى استخدام الحاسوب في تعليم اللغات وتعلُّمها (العربيّ، 1981م، ص130). وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذل في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها إلا أن توظيف معطيات التقنيَّة في تعليمها وتعلُّمها لم يتجاوز استخدام التقنيات التعليميَّة والاتصاليَّة بوصفها وسائل مساعِدة، أو مُعِينة، ووقفَتْ تلك المحاولات دون تصميم البرمجيَّات التعليميَّة، والمقرَّرات الإلكترونيَّة ذات الوسائط المتعدِّدة.

فالمتتبِّع لاستخدامات الحاسوب يلحظ مدى العَلاقة الوثيقة بين اللُّغة العربيَّة واستخدامات الحاسوب، وليس أدل على ذلك من اهتمام علماء اللُّغة بمحاوَلة تسخير اللُّغة العربيَّة لخدمة هذه التقنيَّة الحديثة، فهي تمتاز بخصائص فريدة تساعد على برمجتها آليًّا، وبشكل يندر وجوده في لغات أخرى؛ فالانتظام الصوتيّ في اللُّغة العربيَّة، والعَلاقة الدقيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابلية اللُّغة العربيَّة للمعالَجة الآليَّة بشكلٍ عامٍّ، وتوليد الكلام وتمييزه آليًّا بصورة خاصَّة (الهرش، 1999م، ص221).

وبالتأمل في أهميَّة التعليم وواقعه نجد أن قوة الأمم وتقدمها لم تعد تُقاس في هذا العصر بسعة الرقعة، أو بعدد السكان، بقَدْر ما تُقاس بما يتوافر لديها من علم وتِقنيَّة، وموارد بشريَّة مؤهَّلة. وإدراكًا لهذه الحقيقة نجد أن دول العالَم تُولي جُلَّ اهتمامها بالتعليم، وعظيم عنايتها بالمتعلم بوصفهما الأمل المرتجى للقضاء على الأُمِّيَّة والتخلُّف؛ وبالتالي اللَّحَاق بركب الحضارة والمدنيَّة.

وبعد أن أنفقَتْ تلك الدولُ جزءًا كبيرًا من موازناتها على التعليم اكتشفت أنَّه لم يف بما أوكل إليه من مهام، ولم يحقق ما عُلِّقَ عليه من طموحات وآمال؛ لذلك شرعت في مراجعة أنظمتها التعليميَّة بجوانبها المتعدِّدة: (المعلم، المتعلِّم، المناهج الدراسيَّة، طُرُق التدريس وأساليب التقويم، والبيئة التعليميَّة)، وبما أن المتعلِّم هو محور العَمليَّة التعليميَّة وركيزتها الأساسيَّة، فقد أولَتْ معظمُ النُّظُم التعليميَّة في العالَم اهتمامًا ملحوظًا بقضية تعلُّمِه، وأُجريت الدراسات العِلميَّة للبحث عن أفضل السُّبُل وأنجع الحلول لتنمية قدراته، وتنمية اتجاهاته وميوله، والبحث عن أفضل الطُّرق وأيسرها لجعله نشطًا في الموقف التعليميّ بدلًا من السلبيَّة في التلقِّي، ومن هنا فقد دعت تلك الدراساتُ إلى العناية بالمتعلم من كافَّة الجوانب روحيًّا؛ بتزويده بالمعارف الدينيَّة، والقِيَم الإسلاميَّة والعربيَّة الأصيلة، ومهاريًّا بتنمية مهاراته، وعلميًّا بإكسابه الأُسُس العِلميَّة المتينة.

فإعداد المتعلِّم للعصر الجديد أصبح يُمثِّل أولويةً كبرى في كافَّة النُّظُم التعليميَّة في البلدان المتقدِّمة والنامية على حدٍّ سواءٍ؛ ذلك لأن التطورات التي حدثت وتحدُث تباعًا فرضت على المؤسَّسات التعليميَّة أدوارًا جديدةً، فلم يعد دور المتعلِّم تقليديًّا متلقيًا للمعرفة فحسبُ، بل تعدَّى ذلك ليشمل مجالات جديدة؛ فالمتعلم المستقبليّ أو متعلِّم القرن الحادي والعشرين لابدَّ أن يمتلك مهارات الحوار والنِّقاش، والنقد، والتحليل، والربط والاستنتاج، والبحث؛ ومِن ثَمَّ فقد تغيَّر دورُه من السلبيَّة إلى النشاط المستمر، ولابدَّ من امتلاك المهارات التي تساعده على مجاراة عصر العلم والتقنيَّة، والتعايش مع الآخَرين، والاتصال بهم، وقَبولهم، والإفادة من تجاربهم مع امتلاك مهارات التفكير الناقد، والإبداعيّ، ومواكَبة عصر التطورات الحديثة (الخليفة، 1425هـ، ص296)

1.2مكونات تكنولوجيا التعليم:

- **النظريَّة والممارَسة:**
  - لكل مجال أو نظام دراسي قاعدة معرفيَّة تعتمد عليها الممارَسة والتطبيق وتستنتج هذه المعرفة النظريَّة المكوَّنة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات من البحوث أو الممارَسة التي تزودنا بمعلومات نتيجةَ مرور الفرد في خبرة.
- **التصميم والتطوير والاستخدام والإدارة والتقويم:**
  - تشير هذه المصطلحات إلى خمسة مُكوِّنات أساسيَّة في تكنولوجيا التعليم، ولكل منها قاعدة معرفيَّة لها ممارَسة وتطبيق أيّ وظيفة معينة، ويعتبر كل منها موضوعًا دراسيًّا منفصلًا عن غيره.
- **العمليَّات والمصادر:**
  - العَمليَّة سلسلة من الإجراءات الموجَّهة نحو تحقيق هدف مثل عمليَّة التصميم، وعمليَّة نقل الرسالة.
  - المصادر تُستخدَم لكي تساند التعليم، وتشمل الأفراد والتسهيلات الماديَّة والميزانية والمواد والأجهزة وغير ذلك ممَّا يدعم التعليمَ.
- **التعلُّم:**
  - الهدف النهائيّ لتكنولوجيا التعليم هو إحداث التعلُّم والتأكيد على مُخرَجات التعلُّم، فالتعلم هو الهدف، والتعليم هو الوسيلة المؤدية إلى ذلك إن كان فعَّالًا.

1.3تكنولوجيا التربية:

- **تكنولوجيا التربية:** ظهَر هذا المصطلحُ نتيجةَ الثورة العِلميَّة والتكنولوجيَّة التي بدأت عام (1920م)، عندما أطلَق العالِمُ فين (Finn) هذا الاسمَ عليه.

- ويعني هذا المصطلح تخطيط وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم كامل للعمليَّة التعليميَّة من مختلف جوانبها، ومن خلال وسائل تقنيَّة متنوعة، تعمل معها وبشكل منسجِم مع العناصر البشريَّة لتحقيق أهداف التعليم. (جامعة القدس المفتوحة، 1992، ص ص 31-8)
- ويرى "براون" أنَّ تكنولوجيا التربية طريقةٌ منظومةٌ لتصميم العَمليَّة الكاملة وتنفيذها وتقويمها وفقَ أهداف خاصَّة محدَّدة ومعتمِدة على نتائج البحوث الخاصَّة بالتعليم والاتصالات، وتستخدم مجموعة من المصادر البشريَّة وغير البشريَّة بغيةَ الوصول إلى تعلُّم فعَّال.
- وتُعرِّف جمعية الاتصالات الأمريكية تكنولوجيا التربية بأنَّها: عمليَّة متشابكة ومتداخلة تشمل الأفرادَ والأشخاصَ والأساليبَ والأفكارَ والأدواتِ والتنظيماتِ اللازمةَ لتحليل المشكلات التي تدخل في جميع جوانب التعليم الإنسانيّ، وابتكار الحلول المناسِبة لهذه المشكلات وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة العَمليَّة المتصلة بذلك. (الفرا، 1999، ص 125)
- تكنولوجيا التربية أعمُّ وأشملُ من تكنولوجيا التعليم؛ فالثانيةُ جزءٌ من الأولى، بل هي الجانب الإجرائيّ منها.
- **تعريف تكنولوجيا التربية:**
  - تكنولوجيا التربية هي طريقة منهجيَّة في التفكير والممارَسة، وتُعَدّ العَمليَّة التربويَّة نظامًا متكاملًا تحاول من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع نواحي التعلُّم الإنسانيّ وتحليلها، ثم إيجاد الحلول المناسِبة لها لتحقيق أهداف تربويَّة محدَّدة، والعمل على التخطيط لهذه الحلول وتنفيذها وتقويم نتائجها وإدارة جميع العمليَّات المتصلة بذلك.
  - تكنولوجيا التربية هي إدارة مصادر التعلُّم وتطويرها على وفق منحنى النُّظُم وعمليات الاتصال في نقل المعرفة.
- أما تكنولوجيا التعليم فهي نظام فرعي من تكنولوجيا التربية ويُعَدّ واحدًا من أبعادها.

1.4مصادر التعلُّم في تكنولوجيا التعليم:

- **الأفراد:**
  - المدرِّسون والمشرفون ومساعدو المدرِّسين (مصادر تعلُّم بالتصميم) كما يضاف إليهم المهنيون من البيئة؛ مثل الأطباء والمحامين والشرطيين والعسكريين الذين يستخدمهم المدرِّس في تعريف دورهم للمُتعلِّمين (مصادر تعلُّم بالاستخدام).
- **المحتوى التعليميّ (الرسالة التعليميَّة):**
  - الأفكار والرموز والبيانات والمفاهيم والمبادئ والنظريات والميول النفس حركيَّة والاتجاهات والقِيَم، وتصاغ في صورة كلمات أو رسوم أو صور سينمائية متحركة، أو فيديو أو أقراص للحاسب.
- **المواد:**
  - هي الأشياء التي تحمل محتوى تعليميًّا، فإذا كانت المواد قادرة على نقل التعليم فتُسَمَّى (وسطًا) مثل الفيديو والصوت والبرامج، أما إذا كانت لا تنقل التعليم كاملًا إلى المتعلِّم فيُطلق عليها موادَّ، ولا تسمى وسائط.
- **الأجهزة والتجهيزات:**
  - هي الأجهزة والأدوات التي تُستخدَم في إنتاج المصادر الأخرى أو في عرضها (الكاميرات، آلات التصوير، الحاسوب،... إلخ).
- **الأماكن:**
  - هي الأماكن والبيئات التي يتم فيها تفاعل المتعلِّم مع المصادر الأخرى للتعلُّم، مثل المكتبة المدرسيَّة والمختبرَ والمبنى المدرسيّ... إلخ.
- **الأساليب:**
  - هي مجموعة الطُّرق والإستراتيجيات وخطوات العمل التي يقوم بها الأفراد أو تستخدم بها المواد التعليميَّة والأجهزة التعليميَّة.

1.5تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم:

- رغم التعريفات المنفصلة السابقة لكل من هذين المصطلحين إلا أنَّنا نلاحظ التشابه والتشابك الكبيرين في المفهوم، وصعوبة التفريق بينهما، وهناك العديد مِنَ الكُتَّاب مَنِ استخدَمَ المصطلحينِ للتعبير عن ذات المفهوم، إلا أن البعض الآخَر ميَّزَ بينهما؛ أمثالَ "الحيلة" الذي قال:
  - إنَّ مفهوم التقنيات التعليميَّة (تكنولوجيا التعليم) يدل على تنظيم عمليَّة التعليم والتعلُّم، والظروف المتصلة بها، مُفرِّقًا بينه وبين مفهوم التقنيات التربويَّة الدال على تنظيم النظام التربويّ، وتطويره بصورة شاملة، يمتد أثرُها إلى تطوير المنهاج، وتأليف الكتب المدرسيَّة، وتوافر الوسائل التعليميَّة، وتدريب الجهاز التربويّ، والمبنى المدرسيّ، والبحث عن أفضل إستراتيجيات التعليم والتعلُّم، وتوظيفها في العَمليَّة التعليميَّة. (الحيلة، 1998، ص 6)
- وميَّز بينهما كذلك الفرا؛ فعرَّف التقنيات التربويَّة بأنَّها: طريقة منهجيَّة تُكوِّن نظامًا متكامِلًا، وتحاول من خلال تحديد المشكلات التي تتصل ببعض نواحي التعلُّم الإنسانيّ وتحليلها ثم الإسهام في العمل على التخطيط لهذه الحلول وتنفيذها وتقويم نتائجها.
- أمَّا التقنيات التعليميَّة فهي عمليَّة منهجيَّة في تصميم عمليَّة التعليم والتعلُّم وتنفيذها وتقويمها في ضوء أهداف محدَّدة، تقوم أساسًا على البحوث في تعليم الإنسان، وتستثمر جميعَ المصادر المتاحة البشريَّة وغير البشريَّة؛ وذلك لإحداث تعلُّم مثاليّ. (الفرا، 1999، ص 127)
- وهناك لَبْسٌ آخَرُ؛ وهو بين معنى المصطلح "تقنيات التربية" ومعنى مصطلح "التقنيات في التربية"، الذي يؤكد على استخدام الأجهزة والأدوات والمواد في التربية والتعليم، في حين أن المصطلح "التقنيات التربويَّة" (التكنولوجيا التربويَّة) مرادف لتحسين عمليَّتي التعليم والتعلُّم والارتقاء بهما. (إسكندر وغزاوي، 1994، ص 16).

1.6تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات ما الفرق:

- تعرَّضْنا مُسبَقًا لمفهوم تكنولوجيا التعليم وقمنا بتحليل هذا المفهوم.
- أما بالنسبة لمفهوم تكنولوجيا المعلومات Information Technology فقد تعددت التعريفات حول مفهوم تكنولوجيا المعلومات، ومن أهمِّها:
  - تعريف منظَّمة اليونسكو، وجاء في هذا التعريف أن تكنولوجيا المعلومات هي "تطبيق التكنولوجيات الإلكترونيَّة، ومنها الكمبيوتر والأقمار الصناعيَّة وغيرها من التكنولوجيات المتقدِّمة لإنتاج المعلومات التناظرية والرَّقْمِيَّة وتخزينها، واسترجاعها، وتوزيعها، ونقلها من مكان إلى آخر.
  - تعريف قائمة مصطلحات الحكومة الكندية، وجاء فيها أن تكنولوجيا المعلومات تعني "اقتناء المعلومات، ومعالجتها، وتخزينها، وتوزيعها، ونشرها في صورها المختلفة النصية Textual، والمصوَّرة Pictorial، والرَّقْمِيَّة Numerical بواسطة أجهزة تعمل إلكترونيًّا، وتَجمَع بين أجهزة الكمبيوتر وأجهزة الاتصال مِنْ بُعدٍ Telecommunications

الفرق بين تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات:

- **يتلخص الفرق بين المفهومين في النقاط الآتية:**
  - مفهوم تكنولوجيا المعلومات أكثر شمولًا واتساعًا من مفهوم تكنولوجيا التعليم، ويشكل مفهوم تكنولوجيا التعليم جزءًا من مجال مفهوم تكنولوجيا التعليم.
  - مفهوم تكنولوجيا المعلومات يرتبط أساسًا بالأجهزة الإلكترونيَّة وأجهزة الاتصالات من بعد على وجه التحديد، وفي مقدمتها الكمبيوتر، بينما مفهوم تكنولوجيا التعليم لا يرتبط بمثل هذه الأجهزة فقط، بل إنَّه عمليَّة التطبيق المباشر المنهجيّ والمنظّم والمنتظم لنظريات ونتائج بحوث عمليَّتَي التعليم والتعلُّم ومشكلاتهما؛ وذلك من أجل تصميم المواقف التعليميَّة وإنتاجها وتخطيطها وإنتاجها وتنفيذها وإدارتها وتطويرها.
  - تكنولوجيا المعلومات عند توظيفها في العَمليَّة التعليميَّة لتحقيق أهداف ترتبط بعمليات التدريس والتعليم والتعلُّم، فإنَّها تدخل في إطار تكنولوجيا التعليم، ولعل العكس صحيح؛ بمعنى أن كافَّة أنشطة تكنولوجيا التعليم المرتبطة باستخدام الأجهزة الإليكترونيَّة وأجهزة الاتصالات من بُعدٍ على وجه الخصوص تعتبر داخلَ إطار تكنولوجيا المعلومات.

- تهتـم تكنولوجيـا التعليـم بتطبيـق الأُسُـس العِلميَّـة المسـتمدَّة مـن النظريـات ونتائـج البحـوث المعتمِـدة عـلى تنظيـم المعلومـات وتصميـم نُظُمِهـا، وبنـاء قواعدهـا، وتحديثهـا وتطويرهـا وتخزينهـا عندمـا ترتبـط أهدافهـا بالعمليَّـة التعليميَّة التـي تسـعى المؤسَّسـات التعليميَّـة إلى تحقيقهـا بفاعليَّـة وكفـاءة.
- تكنولوجيـا المعلومـات هـي موجـة الحـاضر والمسـتقبل، وهـي سـتنعكس عـلى مهـام أخصـائيّ تكنولوجيـا التعليـم والمعلِّـم أيضًـا والأنشـطة التـي يقـوم بهـا وعـلى عمليَّـة إعـداده في المقـام الأول، ولا نبالـغ عندمـا نقـول: إن هنـاك حاجـة ملحـة إلى النظـر في إعـادة صياغـة أهدافنـا التعليميَّـة في ضـوء مفهومنـا لتكنولوجيـا المعلومـات وأهميتهـا وانعكاسـاتها عـلى إعـداد القـوى البشريَّـة المناسِـبة لمتطلَّبـات العـصر.
- مهـام أخصـائيّ تكنولوجيـا التعليـم تتطلَّـب المزاوَجـة بـين مهامـه المعروفـة مِـنْ قَبـلُ، والتـي تتعلَّـق بتشـخيص المشـكلات التعليميَّـة، واقـتراح الحلـول المناسِـبة للتغلُّـب عليهـا، وتصميـم المواقـف التعليميَّـة وإنتـاج مـا تحتاجـه مـن مصـادر تعلُّـم، والاهتـمام بتطويـر هـذه المواقـف وتجديدهـا؛ ذلـك بالإضافـة إلي مهـام أخصـائيّ تكنولوجيـا المعلومـات التـي ترتبـط بالتعامـل مـع الأجهـزة الإلكترونيَّـة وأجهـزة الاتصـالات الحديثـة؛ مـن إنتاج المعلومـات، وتنظيمهـا، وتخزينهـا، ومعالجتها، ونقلهـا، ونشرهـا، وتحديثهـا.

تعريف التعلُّم الإلكترونيّ: e-Learning

- **تعددت التعريفات حول مفهوم التعلُّم الإلكترونيّ؛ ومن أهمِّها:**

- أنَّـه أسـلوب التعلُّـم الـذي يعتمـد عـلي اسـتخدام الوسـائط المتعـدِّدة Multimedia وشـبكة المعلومـات الدوليَّـة Internet لسرعـة تدفُّـق المعلومـات مـن مُعِدِّيهـا إلى المتعلِّـم في مرحلتـه الدراسـيَّة، وأيضًـا إلى المعلـم في مجـال تخصُّصـه، وفي الوقـت الـذي يريـده.

مُميِّزات التعلُّم الإلكترونيّ:

- **هذه بعض مُميِّزات أنظمة التعلُّم الإلكترونيّ:**

- يسمح للمتعلِّم بالتفاعل مع غيره من زملائه.
- المرونة؛ حيث لا يتقيَّد بوقت ولا زمن معيَّن.
- الاستجابة السريعة والفورية لحاجات المتعلِّمين.
- يسمح للمُتعلِّمين بالمشارَكة المتساوية في برامج التعلُّم.
- الاهتمام بخصائص المتعلِّمين والفُرُوق الفرديَّة بينهم.
- التغلب علي عقبات المسافة والزمن.
- إتاحة سُبُل التشارك ووسائل العصف الذهنيّ.
- تقديم المادة التعليميَّة بأكثر من طريقة، سواء طريقة تزامُنيَّة أو غير تزامُنيَّة.

1.7استخدام التعلُّم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال النَّاطِقينَ بغيرها:

ليسـت الإنترنـت مكانًـا للدردشـة وقـراءة الصُّحُـف والتسـوق والاطـلاع عـلى المنتديـات فقـط، ولا يقتـصر اسـتخدامها عـلى وضـع صفحـات شـخصيَّة وإنشـاء مواقـع للـشركات والمـدارس والجامعـات عـلى الإنترنـت، بـل هـي أداة تعليميَّـة أساسـيَّة، خاصَّـة في الـدول المتقدِّمـة؛ فعـدد المـدارس والجامعـات المتصلـة بالإنترنـت يـزداد يومًـا بعـد يـوم؛ فعـلى سـبيل المثـال: أظهـرت نتائـج البحـث في Google وجـود أكـثر مـن (400) جامعـة وكليـة إنترنتيـة Online university. والمتصفـح لبوابـات التعلُّـم الإلكـترونيّ مثـل Blackboard & Online Learning، يجـد أن أكـثر مـن (35.000) معلـم و(250.000) طالـب في مـدارس التعليـم العـامّ والجامعـات والكليـات والـشركات والمنظَّمـات في جميـع أنحـاء العالَـم يسـتخدمون مقـرَّرات إلكترونيَّـة عـلى بوابـة Blackboard. وبلَـغ عـددُ الملتحِقِـين ببوابـة online learning نحـو (20.000) طالـب في خمسـين ولايـة و(80) منطقـة في الولايـات المتحـدة، طرحـت أكـثر مـن (1700) مقـرر عـلى الإنترنـت.

ويرجـع السـبب في تزايـد عـدد المعلِّمين والـطلاب المسـتخدِمين للحاسـب والإنترنـت في عمليَّـة التعلُّـم إلى مـا لـهما مـن آثـار إيجابيَّـة خاصَّـة في تعلُّـم اللغـات الأجنبيَّـة؛ ففـي دراسـة أجراهـا إدواردز وفريتـز (1997) Edwards and Fritz على طلاب الجامعـة للتعـرُّف على آرائهـم في ثلاث طـرق تدريـس تعتمـد على التكنولوجيـا، أفـاد الـطلاب أن التعلُّـم الإلـكترونيّ ممتـع ومشـوِّق، وحقَّـق النتائـج التعليميَّـة المرغـوب فيهـا؛ حيـث تمكَّنـوا مـن تعلُّـم المفاهيـم وتطبيقهـا بصـورة أفضـل، وأفـاد

الطلاب أن نتائج التعلُّم من المواد التعليميَّة الإلكترونيَّة كانت أفضلَ من المواد التعليميَّة التقليديَّة، وأشارت دراسات كلٍّ من ديفيدسون وتوميك (Davidson & Tomic (1994، ريس (Reis (1995، سايفرت واجبيرت (Sivert &Egbert (1995 إلى أن استخدام الإنترنت وبرامج الحاسب والحاسب ذي الوسائط التعليميَّة المتعدِّدة في تدريس اللُّغة الإنجليزيَّة قد حقَّق الأهدافَ المنشودةَ، وأظهرت نتائج دراسة تيتر (Teeter (1997 على مجموعة تجريبية من الطلاب في جامعة آركنسا في الولايات المتحدة الأمريكية الذين درسوا أحد المقرَّرات بالإنترنت، وقاموا بقراءة النصوص والمحاضرات وشارَكوا في مناقَشات، وأدَّوْا واجباتٍ كتابيَّةً على شاشة الحاسب مباشرةً، وتقدموا للامتحانات في معمل الحاسب، وزارُوا مواقع إنترنت ذات صلة بالمقرَّر، وارتفاع دافعية الطلاب، وإطلاعهم على الكثير من المصادر، وتحسُّن قدرتهم على المناقَشة وحل الواجبات الكتابيَّة، وذكرت ميلوني (Meloni (1999 أن استخدام الإنترنت في فصول تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها يزيد من دافعية الطلاب للتعلُّم، ويقدم لهم استخدامًا حقيقيًّا للُّغة، ويجعلهم على دراية بالعالَم مِنْ حولِهم، ويقلل من استخدام الورق، ويمكن أن يستخدم المقرر الإلكترونيّ طلابٌ من جميع أنحاء العالَم، حيث تتاح لهم الفرصة للتعرُّف على الثقافات المختلفة (جوف Joffe, 2000). وأضاف جوف Joffe أن التعلُّم الإلكترونيّ يُتيح للطلاب الفرصة لتعلُّم المادة العِلميَّة، إضافةً إلى تعلُّم مهارات الحاسب.

بالنسبة لتعليم الكتابة باللغة الإنجليزيَّة، فقد تبيَّن من دراسة أجرتها لويس (Lewis (1998 على الطلاب الضِّعاف في الصف الرابع وحتى الثالث الثانويّ ممن استخدموا الأدوات المساعِدة في الطباعة بالحاسب؛ مثل مدقق الإملاء، ومدقق الأخطاء النَّحْويَّة، أن استخدام تلك الأدوات كان له أعظم الأثر في دقة الكتابة لدى هؤلاء الطلاب، وأثبتت أدوات التدقيق الإملائيّ أنَّها أكثر فعاليةً من المُدقِّق النَّحْويّ.

تتميز برامج التعلُّم الإلكترونيّ التي تحل محلَّ المقرَّر التقليديّ بالمرونة وتقديم فرص للإغناء والمراجَعة (Carlin-er,1998)، ويستطيع المعلم استخدام طرق تدريس متعددة مثل المحاكاة والتعلُّم بالاستكشاف، والتعلُّم المبني على الخبرة، والعلاج الفرديّ (Carliner, 1998)).

وإذا استخدم تدريبات واختبارات ذات تصميم جيد، فسيتمكن من تشخيص الصعوبات التي تَحُول دونَ إتقان الطلاب لنقطة معينة، ويقدم لهم شروحًا وتدريبات إضافيَّة أو بديلة، إلى أن يتقنوا تلك النقطة (Carliner, 1998))، كما يتميز المقرر الإلكترونيّ بأنَّه مفتوح أربعًا وعشرين ساعة، وطيلة أيام الأسبوع وأيام الإجازات. ولا يعوق استخدامَه زمانٌ أو مكانٌ؛ إذ يستطيع الطالب استخدامه أي وقت شاء نهارًا أم ليلًا وفي أيِّ مكانٍ في العالَم، ولا يحتاج إلى قاعات دراسيَّة، وليس من الضروري أن تتوفر أجهزة الحاسب في الجامعة أو المدرسة؛ إذ يمكن استخدامه من المنزل، ويستطيع الطلاب استخدامه عدة مرات، ويستطيعون الاطلاعَ على المادة العِلميَّة للمقرَّر والمحاضرات باستمرارٍ، ويزيد المقرر الإلكترونيّ من عمليَّة التفاعل والتواصل بين المعلم والطلاب بعضهم بعضًا، وللطالب دور إيجابي وفاعل في المقرر الإلكترونيّ؛ حيث يُسهِم في إعداد المادة العِلميَّة للمقرَّر من حيث تحديد موضوعات النِّقَاش، وإبداء رأيه في موضوعات الدراسة، والتعليق على ما يقدمه غيرُه من الطلاب.

وعلى الرغم من وجود العديد من بوابات للتعلُّم الإلكترونيّ والمقرَّرات الإلكترونيَّة التي يستطيع المدرِّس استخدامها، بعضها مجانيّ وبعضها مقابل اشتراك مثل،Blackboard، WebCT، Metacollege، eCollege، Moodle، IEARN، Online Learning، Convene.، إلا أن استخدام التعلُّم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة لغيرِ الناطِقينَ بها في الجامعات والمعاهد والكليات العربيَّة نادر جِدًّا.

من هنا نجد أنَّه لابدَّ من تطويع تكنولوجيا المعلومات لصالح اللُّغة العربيَّة؛ نظرًا لأن هذه التكنولوجيا تؤثر على الطفل العربيّ، وتُعَدّ سلاحًا ذا حدّين؛ ففي الوقت الذي ينبغي فيه تشجيع الشباب على المشارَكة في مجال تكنولوجيا المعلومات بمختلف فروعه، يجب علينا ألَّا ننسى أنَّه يجب الانتباه إلى ميل الشباب نحو استخدام اللُّغة الإنجليزيَّة على حساب اللُّغة العربيَّة. (المحاسني، مروان، 2009)

1.8 أهميَّة استخدام تكنولوجيا التعليم لتعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال:

يتَّضِح هنا أن وسائل [وتكنولوجيا] التعليم (Educational media and technologies) هي: مواد وأدوات توظّف جزئيًّا، أو كليًّا، في التربية المدرسيَّة؛ لإحداث عمليَّة التعلُّم، فالمدرسة والمعلِّم، والكلمة الملفوظة، والكتاب، والصورة، والشريحة، والفيلم، والحاسوب، والخبير وغيرها، تعدّ وسائل وتكنولوجيا تعليميَّة مهمة؛ لتوجيه التربية الرسميَّة للتلاميذ وإنتاجها

فتكنولوجيا التعليم هي طريقة فكريَّة عمليَّة، لها قاعدة متكاملة من العناصر الفاعلة، والوسائل التعليميَّة جزء من التقنيات التعليميَّة، أو تكنولوجيا التعليم؛ إذ يقول التربويون: (أعطِ المتعلِّم شيئًا يفعله أفضل من أن تعطيه شيئًا يتعلّمه)؛ إنها نقلة مبتكَرة تُضفِي على العَمليَّة التعليميَّة أنماطًا جديدةً من الحركة والتفاعل، وأصبح للوسائل التقنيّة التعليميَّة دور مهمّ في عمليَّة التعليم والتعلُّم، يشمل:

- الإدراك الحسِّيّ لتوضيح المعلومات الموجودة والجديدة. (رضوان، الديسي، 2003)
- تجسيد عمليَّة الفَهْم.
- قدرة المتعلِّم على التفكير السريع.
- سهولة تعلّم المهارات المقصودة (بتركيز الانتباه أو بتقليد النماذج).
- العمل على تكوين قِيَم إيجابيَّة (كالتعاون)، واتجاهات سليمة (كالصدق).
- العمل على إثارة اهتمام المتعلِّمين، وتحريك نشاطهم الذاتيّ.
- مراعاة الفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين؛ بتنويع وسائط التعليم مِن قِبَل المعلِّم.

وإذا نظرنا إلى الأسباب الدافعة إلى استخدام الوسائل التكنولوجيَّة في التعليم نجدها كثيرةً؛ أهمها: الانفجار المعرفيّ، والسكاني، وانخفاض الكفاءة التعليميَّة، والفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين، وتطوير نوعيّة التعليم، وتشويق المتعلِّم في التعلُّم، وجودة طُرُق التعليم. (إدريس، عبد الله، تكنولوجيا التربية والقابلية الابتكاريَّة، كولامبور، 7 ،2004)

وإذا عرّفنا تكنولوجيا التعليم فهي عمليَّة لا تقتصر دلالتها على مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة، ولكنها تعني أساسًا منهجيَّة التفكير لوضع منظومة تعليميَّة (System-approach)؛ أي اتباع منهج، وأسلوب، وطريقة في العمل، تسير على وَفق خطوات منظّمة، مستعملةً الإمكاناتِ التي تقدمها التكنولوجيا كافَّة، على وَفقِ نظريات التعليم والتعلُّم الحديثة، من مثل: الموارد البشريّة، والمواد التعليميَّة، والمخصَّصات الماليَّة، والوقت اللازم، ومستوى المتعلِّمين؛ بما يحقّق أهداف المنظومة(*) (إبراهيم عصمت، 1979م).

9.1: دور معلم اللُّغة العربيَّة في استخدام تكنولوجيا التعليم:

دور المعلم: يَعتَقِد بعضُ الباحثينَ أن استخدام تكنولوجيا التعليم، وخاصة المستحدَثات التكنولوجيَّة يُلغي دور المعلِّم؛ حيث يمكن للمتعلّم تلقي دروسه مباشرةً، من دون الحاجة إليه، بينما في ضوء تكنولوجيا التعليم، يتغيَّر دور المعلم من الملقّن إلى: مدير، أو موجِّه، ومرشِد للتعليم، من خلال تخطيطه للموقف التعليميّ، في إطار أسلوب النظم، واختيار مصادر التعلُّم، التي تتناسب مع الأهداف التي خطّط لها، وتسجيل ملاحظاته، عن مدى تقدُّم المتعلِّم؛ ومِن ثَمّ توجيهه.

وهو مطوِّر وقائد للموقف التعليميّ، ويتأتَّى ذلك عن طريق تمكُّنه من بعض مهارات تشغيل الأجهزة، ومصادر التعلُّم، والمواد التعليميَّة، والبرامج، وكيفية إنتاجها، والقدرة على تقويمها، وقياداته للمناقَشات الصفيَّة.

ويجب أن يكون لدى المعلِّم اتجاه فكري ناضج، للقدرة على التحليل العقليّ، وتنمية الفكر التساؤلي، والتجدُّد الفكري، ويُعَدّ ذلك من أبرز السِّمات للنمو المهنيّ لكل العاملين في مَيْدان التعلُّم؛ فالمعلّم هو مُنقِذ البشريَّة من ظلمات الجهل، عابرًا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة، أما إعداده فيتضمن تمسُّكَه بمبادئ المهنة، ودستور أخلاقياتها؛ بانتمائه إلى رابطة المهنة، مطبقًا مبادئها. (عبد الباقي، أحمد، المعلم والوسائل التعليميَّة، 15 ،2005)

أما وظائف تكنولوجيا التعليم فيمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- تعزيز الخبرات الإنسانيَّة، وتقديم معارف هادفة ذات معنى، وإعداد المتعلِّمين لمواجَهة التغييرات التكنولوجيَّة السريعة، من دون الشعور بالاغتراب تجاهَها.
- التحوُّل من التدريس بوساطة المعلِّم، إلى التعلُّم بوساطة المتعلِّم، ومن الثبات إلى ديناميكيَّة البناء في البرامج التعليميَّة.
- التوسّع في تقديم الخدمات التعليميَّة المتمثِّلة في جعل التعليم عمليَّة مستمرَّة؛ من خلال توفير فُرَص التعلُّم غير النظامي، لتحقيق مبدأ المرونة، عن طريق التوسّع في تعليم الكبار، والتعامل مع أطفال ما قبل المدرسة.
- جَعْل التعليم أكثرَ خصوصيةً وإنتاجًا؛ عن طريق تكافؤ الفُرَص التعليميَّة، والربط بين التدريب والتعليم وسوق العمل.
- تحسين نوعيَّة التعليم، من خلال زيادة مجال الخبرات التي يمر بها المتعلِّم، ومواجَهة النقص في كَمّ وكيف المعلِّمين، وتشجيع النشاط الذاتيّ، والتعلُّم الذاتيّ، والتحوُّل من التعليم إلى التعلُّم المتمركز حول المعلم، إلى التمركز حول المتعلِّم، والتحوُّل من السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي، والاستقلاليَّة في التعليم.

- زيادة الكفاءة العَمليَّة التعليميَّة؛ عن طريق تعدُّد أوعية المعرفة، وتحقيق الأهداف التعليميَّة، بمختلف مستوياتها، ومقابَلة الفُرُوق الفرديَّة بين المتعلِّمين، والتأكيد على التعلُّم وبقاء أثره.
- التحوُّل من التعليم محدود الأمد، إلى التعلُّم مدى الحياة، ومن التعلُّم بثقافة التسلّط في العرض، والتذكر، والاسترجاع، إلى ثقافة المشارَكة والابتكار.
- مقابَلة ازدياد الحاجة إلى الاعتبارات الجيدة التي يقوم بها المتعلِّم، من خلال التحوُّل من القفز إلى النواتج التعليميَّة، إلى معالَجة العمليَّات، والتحوُّل من ثقافة الحد الأدنى، إلى ثقافة الإتقان، والتمكُّن، والجودة، وزيادة ثقة المتعلِّم، في أدائه بشكل جيد.

تنمية البحث العلميّ من خلال زيادة مجالات البحث والدراسة، وتوفير طرائق البحث، لتيسير الحصول على المعلومات، وتنمية مهارات التفكير العليا.

من هنا ندرك أن أهداف التعليم لا تتحقّق إلا بتحديث طرائقه بتكنولوجيا التعليم، حيث يرى د. حسين حمدي الطوبجي: "أن تكنولوجيا التعليم تُساهِم في تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلُّم، وزيادة تحصيل الطالب، ولا يمكن لوسائل الاتصال والتكنولوجيا، أن تؤدِّي وظائفها كاملةً، إلا إذا أصبحت جزءًا متكاملًا من العمليَّة التعليميَّة، وإذا تبنَّيْنا الأسلوبَ المتكاملَ في استخدام وسائل التكنولوجيا، فإنَّنا نستطيع أن نستثمر إمكاناتها استثمارًا ناجحًا، من الناحيتين الاقتصاديَّة والتعليميَّة؛ لذلك يجب أن نعمل على أن تصبح الوسائل والتكنولوجيا، جزءًا متكاملًا من الممارَسات التربويَّة التي تتمّ في المدرسة؛ حيث تعمل على تحديد أهداف ووظائف هذه الوسائل في المؤسَّسة التعليميَّة، وكذلك الطاقات البشريَّة من متخصصين في مجالات الوسائل، والتكنولوجيا والمناهج، وغير ذلك ممَّا له صلة بهذا المجال.

ولابدَّ من وجود الجهاز الفنيّ بالمدرسة، أو المؤسَّسة التعليميَّة، الذي يتولى مسؤوليَّة التوعية بأهمية الوسائل والتكنولوجيا، والمساعَدة على إنتاج المواد التعليميَّة، ومشارَكة المدرِّس في تخطيط واختبار الوسائل، أو إنتاجها ثم تقويمها. (رضوان، الدبيسي، 2003)

وقد وجَّه التربويون جُلَّ اهتمامهم إلى العناية بكيفية إعداد المواد المتعلّقة بالوسائل التكنولوجيَّة، وإنتاجها بطريقة عالية الكفاءة؛ تحقيقًا للأهداف التربويَّة السليمة، كما انصبَّ اهتمامُهم بإستراتيجية استخدام هذه الوسائل.

وهذا ما استدعى مراعاة جملة من الأُسُس النفسيَّة والتربويَّة، أشار إليها أحمد خيري (1970م)؛ وهي:

1. إن الأثر التعليميّ لدى المتعلِّم يرتبط ارتباطًا طرديًّا بمدى مساهمته في العَمليَّة التعليميَّة، فكلما زادت مساهمته فيها، كلّما زاد أثرُ التعليم في تغيير سلوكه وتعديله؛ لذا أصبح تصميم البرامج التعليميَّة يعتمد على أسلوب الوسائل التكنولوجيَّة المبرمَجة للتعليم؛ ما يستدعي بالمقابل من المتعلِّم أن يُساهِم إسهامًا فعَّالًا ودائمًا في العَمليَّة التربويَّة، وعلى أن يكون طوال مدة تعلّمه ناشطًا إيجابيًّا في برنامجه التعليميّ.
2. أن يكون للتعلُّم أثرٌ حياتيٌّ واجتماعيٌّ كبيرٌ، فينتقل المتعلِّم بهذا الأثر التعلّمي من مجتمع المدرسة والصف، إلى مجتمع الحياة، لكي يستفيد ممَّا تعلَّمَه في مواجَهة ظروفه الحياتيَّة؛ إذ للوسائل التكنولوجيَّة التربويَّة دورٌ متميِّزٌ في تضييق المساحة بين عالَم المدرسة، والعالَم الخارجيّ للمتعلِّم.
3. إن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحدَه لا يساعد التلميذَ على الاحتفاظ به، إلَّا إذا تمَّ تعزيزُه بالتعلّم عن طريق استخدام أكبر عدد ممكن من الحواسّ، وهذا ما يمكن تحقيقُه من خلال الوسائل التكنولوجيَّة المبرمَجة للتعليم.
4. إن الإعداد الذهنيّ المسبَق لدى المتعلِّم من أجل استقبال المعلومات أمر أكَّدته التربويَّات الحديثة؛ فكان لابدَّ لمصمِّم الوسيلة التكنولوجيَّة من تضمينها الحوافز، التي تتمكن من تعزيز قدرة المتعلِّم على مراقَبة ومتابَعة العناصر المعرفيَّة، المراد له تعلُّمُها؛ ممَّا يسهل عليه توقّع هذه المثيرات، ومِن ثَمّ الاستجابة لها لمساعدته فيما بعدُ، بإعادة وترتيب المجال الإدراكي عنده.

إذَنْ ممَّا سبَق تبيَّن لنا أهميَّة وسائل تكنولوجيا التعليم، في مجال التعليم والتعلُّم؛ فهي وسائل للوصول إلى الغايات، والأهداف التربويَّة والتعليميَّة.. لا غايات مقصودة بذاتها؛ فصحيح أنَّها تساعد المعلمَ في أداء مهماته التعليميَّة، ومواقفه الميدانيَّة، لكِنْ شرطَ أن يُحسِن اختيارَها، وإعدادها، واستخدامها أيضًا

وإزاء هذا لابدَّ أن ننقل تركيز تعليمنا من التحصيل، إلى تنمية قدرات التعلُّم ذاتيًّا، وتوجيه الأفراد نحو التعلُّم الذاتيّ لبيئة اجتماعيَّة مختلفة، يُسهِم في تكوينها المجتمعُ بأسرِه، هذا ويتيح الحاسوبُ وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات،

أساليبَ عديدةً للتعلُّم الذاتيّ، خاصَّةً في مجال المهارات المهنيَّة، كتعلّم تنسيق الكلمات، وتجهيز الوثائق، وتنمية سرعة القراءة، وتعلّم اللغات، وتوليد الأشكال، وخلافه، هذا وتلعب النُّظُم الخبيرة، والشبكات المحليَّة، وشبكة الإنترنت العالميَّة دورًا مهمًّا في مجال التعلُّم والتدريب، وخاصةً في مجال اللُّغة، فثمة تطبيقات مهمة من المعالَجة الحاسوبيَّة للُّغة العربيَّة؛ منها: (الترجمة الآلية من العربيَّة وإليها، وتعرُّف الكلام وتركيبه، والقراءة الآلية للنصوص المكتوبة، والكتابة الآلية للنصوص المقروءة، واكتشاف الأخطاء اللغويَّة في النصوص وتصحيحها، والتحاور مع الآلة باللُّغة العربيَّة، وشَكْل النصوص غير المشكولة)، وما إلى ذلك من المعالَجات.

الفصل الثاني

تطوير الكفايات الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال

2.1: التعلُّم الذاتيّ وتنمية الكفايات الرَّقْميَّة لدى مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال:

2.1.1 مفهوم التعلُّم الذاتيّ:

يعد التعلُّم الذاتيّ أحد الأساليب التعليميَّة، التي تجعل عمليَّة التعلُّم متمركزة حول المتعلِّم نفسه وليس حول المعلم، أو المادة التعليميَّة، وأنَّه يعمل على تنمية قدرة الفرد على أن يُعلِّم نفسَه بنفسه، ويُعَدّ أيضًا من الأساليب الحديثة في التدريس، التي تُستخدَم في الحقل التدريبيّ، سواءٌ للمُتعلِّمين أو المعلِّمين، وأسلوب التعلُّم المستمر من الأساليب التي لها أثر على تطوير المعلِّمين في المَيْدان التربويّ، كما يعد التعليم الذاتيّ من الأساليب التي تمكن معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال أن يُنمِّي قدراته التدريسيَّة، فيمنح الفرصة للمتعلِّم ليختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلُّمَه، بحيث يصبح مُوجِّهًا لذاته متفاعِلًا بطريقة إيجابيَّة مع المعطيات المتنوِّعة للمادة التعليميَّة؛ حيث إن الدافعيَّة والفاعليَّة من شانها أن تجعل مستوى المتعلِّم ينمو بشكل أسرع.

ظهرت تعريفات مختلفة لمفهوم التعلُّم الذاتيّ، يرى البعض أن التعلُّم الذاتيّ يركز على دور المتعلِّم كمحور أساسي في العَمليَّة التعليميَّة؛ فهو الذي يقوم بتعليم نفسه، حسبَ قدراته واستعداداته دون اللجوء لمعلم، وهو المسؤول عن النتائج التي يصل إليها.

(إبراهيم، خيرى، 1996م) عرَّفه بأنَّه: "ذلك الأسلوب الذي يقوم به المتعلِّم باكتساب معارف، ومعلومات ومهارات، بنفسه مستخدِمًا الكتب والأدوات التعليميَّة، وغيرها من الوسائل التعليميَّة، وهو الذي يختار نوع الدراسة ووقتها وجدولتها حسب وقته".

وعرَّفَه (Anderon,1996) بأنَّه: "أحد الأساليب الفعَّالة التي تتبنَّى وتُشجِّع مراعاةَ الفروق الفرديَّة لدى المتعلِّمين؛ إذ يختلف المتعلمون من حيث قدراتهم وعاداتهم وخصائصهم ورغباتهم في التعلُّم"

وعرَّفه Atawood)1997): بأنَّه ذلك النوع من التعليم المخطَّط والمُوجّه ذاتيًّا، والذي يُمارِس فيه المتعلِّم الأنشطة التعليميَّة، وينتقل من نشاط إلى آخَر نحو تحقيق هدفه في التعلُّم بحرية، وبالسرعة التي تناسبه".

كما يعرفه ديبورا (DIBORA,1997) بأنَّه: "تعلُّم يقوم به المتعلِّم بتعليم نفسه، وفقَ قدراته واستعداداته، وبسرعة ذاتيَّة، لتحقيق أهداف دون تدخل مباشر من المعلم"

ويُعرِّفه (حلمي أحمد، وآخرون، 1999) بأنَّه: "أسلوب من التعلُّم، يقوم فيه الفرد باستخدام وسائط معينة لكي يعلم نفسه دون الحاجة إلى معلم يقوم بتعليمه بطريقة مباشِرة"

ويعرفه (همام، عبد الرازق، 2000) بأنَّه: "العَمليَّة التي تتيح للمتعلِّم تشخيص حاجته للتعلُّم، وصياغة أهدافه التعليميَّة، وتحديد مصادر التعلُّم، ووضع خطة تعليميَّة، وتقويم نتائج تعلمه، ويعاونه المعلمُ لذلك".

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن التعلُّم الذاتيّ هو أسلوب تعلم يتلاءم مع وقت المتعلِّم وأهدافه التعليميَّة وميوله واتجاهاته ودوافعه؛ وذلك وفق أدوات من الممكن أن تكون تكنولوجية تُتيح له تحصيلَ المادة التعليميَّة والتطبيق والتقويم الذاتيّ لنشاطه وفقَ إرشادات واضحة من المعلم، وهنا يجدر الإشارة إلى أن الفترة التي تلت جائحة كورونا، تحتاج إلى تحصيل المعارف بشكل دوريّ، وفي الوقت نفسه وفقَ الأوقات التي تناسب المتعلِّمين، فالتعليم الذاتيّ يُعَدّ من الاحتياجات الرئيسة لمعلم العصر القادم؛ حيث يوفر في الوقت والجهد

2.1.2: خصائص التعلُّم الذاتيّ:

من خصائص التعلُّم الذاتيّ التي يرتكز عليها: -

- إعطاء المتعلِّم دورًا إيجابيًّا نَشِطًا في التعلُّم.
- مراعاة الفروق الفرديَّة، بحيث يتعلم الفرد وفقَ ميوله وإمكاناته واستعداداته، وسرعة تحصيله.
- تحسين أداء المتعلِّم عن طريق التغذية الراجعة، التي تعمل كتعزيز فوري لاستجاباته، بحيث لا ينتقل المتعلِّم من وحدة إلى أخرى، قبلَ التأكُّد من إتقان الوحدة تمامًا.
- توجيه ذاتيّ للمتعلِّم، نحو تحقيق الأهداف بأسلوب محدَّد بدِقَّة، حيث إنَّه يقرر متى؟ ومن أين يبدأ؟
- التقويم الذاتيّ، حيث يُقوِّم المتعلِّمُ ذاتَه في الوقت الذي يناسبه، ويتعرف على مواطن الضَّعْف والقوة من خلال تنفيذ المهام، فهو المسؤول عن نتائج تعلمه وفهمه، وعن القرارات التي يتخذها.
- اعتماد المتعلِّم على نفسه في الحصول على المادة العِلميَّة، من مصادر مختلفة ومتنوعة وبعض التطبيقات التكنولوجيَّة الحديثة.
- تحديد دور المعلم في الإرشاد والتوجيه.
- التأكيد على مواصَلة التعلُّم بشكل مستمر، وهذا يفيد باستدامة التعلُّم مدى الحياة.

2.1.3: الحاجة إلى التعلُّم الذاتيّ في عصر ما بعد الجائحة:

لقد دعت المتغيِّرات والتطورات التي مر بها العالم في الفترة التي تلت جائحة كورونا، إلى ضرورة استخدام التعليم الذاتيّ كوسيلة فعَّالة في إعداد المعلم؛ لتحصيل مهارات وكفايات رَقْميَّة هو في أمسِّ الحاجةِ إليها؛ حتى لا يُباغَت في أي وقت بتطورات قد تعيق عمليَّة التواصُل في البيئة التعليميَّة المباشرة.

ومن الأسباب الأساسيَّة في اللجوء إلى التعلُّم الذاتيّ كوسيلة لتدريب المعلِّمين لمسايرة التطوُّر الهائل تكنولوجيًّا، فقد شهد هذا العصر تطوُّرًا تكنولوجيًّا؛ نظرًا لتراكُم حجم المعرفة كمًّا وكيفًا في شتَّى مناحي الحياة، وما نتَج على ذلك من تغيُّر المفاهيم، والحقائق والنظريات، وأصبحت المعرفة غير مقصورة بالكتب فقط، وإنَّما تحتاج إلى تنوع بالمصادر، والتي قد تحمل في طياتها معلومات جديدة، وأحيانًا متناقضة، وهو الأمر الذي يتطلب من المعلم مجهودًا كبيرًا في شرح المعلومات للمتدربين، وتوصيل هذه المعلومات للمتدربين؛ ممَّا يؤدِّي لضياع الوقت والجهد؛ ومن هنا ظهر التعلُّم الذاتيّ ليكون الوسيلة الفعَّالة للتعلُّم (قطب، يوسف، 2000، صحيفة التربية، ص5)

2.1.4: أهميَّة فصول جوجل الافتراضيَّة في تطبيق التعليم الذاتيّ:

تعد فصول جوجل الافتراضيَّة وسيلة فعَّالة وآمنة؛ لتنفيذ التعلُّم الذاتيّ، وهي الوسيلة التي لجأ إليها الباحث في تنفيذ برنامج الكفايات الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال؛ وذلك لعدة أسباب، من ضمنها:

- تشتمل فصول جوجل الافتراضيَّة على أربعة أقسام أساسيَّة لتنفيذ عمليَّة التعلُّم بشكل آمِن، وبسيط وهي ساحة المشاركات (STREM)، الواجبات والأنشطة الصفيَّة (CLASSWORK)،

الأشخاص (PEAPOLE)، العلامات (GRAD).



شكل (1)

منصَّة جوجل كلاس رووم خدمة مجانيَّة، وتُعَدّ أحد تطبيقات جوجل المجَّانيَّة، وتسمح المِنصَّة للمحاضرين والمُتعلِّمين بإنشاء صفوف افتراضيَّة بغرض التعلُّم، وتتميز منصَّة جوجل بسهولة الإعداد والتحضير، والتواصل مع أفراد الفصل الافتراضيّ، سواء مع المعلم أو المُشارِكينَ بالفصل، وأيضًا سهولة الاستخدام الآمن بين جميع المشتركين، وتوفير في الوقت والتكلفة، ومرونة الاستخدام، سواء عبر الحاسوب أو عبر الهواتف الذكيَّة.

الواجهة الرئيسة لصفوف جوجل الافتراضيَّة Google Classroom



شكل (2)

قام الباحث بإعداد صف افتراضي بغرض التعلُّم الذاتيّ للكفايات الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال، واشتمل الصف على (26) متدربًا من مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال.

يلاحظ أن التبويب داخل الفصل الافتراضيّ به تقسيمات ثابتة:

اسم البرنامج المعلم الرَّقْميّ: ويتضمَّن هذا القسم واجهة للبرنامج، واسم المدرِّب، والبرنامج، وكود الصف الافتراضيّ، الذي من خلاله يستطيع المتدربون الالتحاق بالصف

https: //classroom.google.com/c/NTU2ODQ1NTU1MzM4?cjc=sl33xsi

1. **ساحة المشارَكات بالفصل الافتراضيّ** (STREM):

وهو القسم الذي ينقل الأعضاءَ إلى المشارَكات المباشِرة مع بعضهم، ومع المدرِّب المسؤول عن البرنامج، وفيه يعرض آخِر ما قام به المدرِّب بنشره، سواء ملف أو فيديو أو روابط، أو نقاشات أو واجبات وتكاليف، ويمكن للمتدرب أن يرد ويسأل في هذا القسم من البرنامج:



(شكل 4)

2. **قسم الواجب المدرسيّ** (CLASSWORK):

يعد هذا القسم هو المخصَّص للتكاليف، ويشمل كل القوائم المنسدلة، بالتكاليف والمهام التي سيؤديها المتدرب لتحصيل الكفايات الرَّقْميَّة للبرنامج، ومرتَّبة بتاريخ نشرها، ويمكن استعراض كل جزء بشكل منفصل، وإضافة التعليقات ليقوم المدرِّب بالرد عليه بشكل متزامن أو غير متزامن، مع إمكانية ربط المحتوي بأدوات جوجل مثل Google)

(Calendar)؛ وذلك لتنسيق موعد تسليم التكليفات، مع إمكانية تحديد واجبات لطلبة مخصَّصين بعينهم؛ لتحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفرديَّة.



3. **القسم الثالث: الأشخاص المتدربون والمدربون بالبرنامج** (People):

يتكون هذا التبويب من قسمين، المتدربين والمدربين؛ حيث يتضمَّن أسماء البيانات والتواصل مع المحاضِرين، وكذلك أسماء وبيانات الطلاب، وكذلك التواصُل بينهم وبعض.



شكل (6)

4. **القسم الرابع: قسم الدرجات والعلامات** (GRADES):

يظهر هذا القسم للمُحاضِر بشكل رئيس للمحاضر، وهو يتضمَّن كافَّة المهام والتكاليف الموجَّهة للمتدرب، خلالَ دراسة البرنامج والتقييمات التي حصل الطالب عليها من بداية البرنامج ونسبة تسليم الواجبات، وقائمة بالطلاب المتأخِّرين عن موعد تسليم التكاليف.



التعليم الذاتيّ والتقويم الذاتيّ:

يشجع أسلوب التعلُّم الذاتيّ على تحقيق أقصى مشارَكة نشطة إيجابيَّة، للمتعلِّم في العَمليَّة التعليميَّة، وهذا يعني أن التعلُّم يتم عن طريق العمل والممارَسة (Learning by Doing)، وهذا يُتيح أفضلَ تعلُّم؛ حيث إنه من مبادئ التعلُّم الجيد لنشاط المتعلِّم وإيجابيته (ROmiszosak..1996,p392))

والتعلُّم الذاتيّ يوفر أشكالًا متنوعةً ومتعددةً من تفاعُل المتعلِّم في الموقف التعليميّ منها:

- التفاعل بين المتعلِّم والبرنامج التدريبيّ، بحيث يمكن تلقِّي تغذية راجعة فوريَّة، عن مدى التقدُّم الذي يُحرِزه؛ مما يؤدِّي إلى تنمية دافعيته الذاتيَّة في التعلُّم لتحقيق أهداف معينة.
- التفاعل بين المتعلِّم وغيره من المتعلِّمين، في مجموعات كبيرة أو صغيرة، يؤدِّي إلى تنمية إحساسه بالمشارَكة، والمسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ حيث يستطيع العملَ مع الآخَرين، والتعلُّم منهم.
- التفاعل بين المتعلِّم والمعلِّم، من خلال ما يتلقَّاه من توجيهات وإرشادات تُمكِّنه من تحليل المواقف واتخاذ القرارات.
- يعد التقويم الذاتيّ من الأُسُس الرئيسة التي يقوم عليها التعلُّم الذاتيّ، حيث يقوم المتعلِّم بتقويم نفسه بطريقة ذاتيَّة والتقويم في ظل التعلُّم الذاتيّ يتضمن (أحمد إبراهيم شلبي، وآخرون، 1998م):

- الاختبارات القَبلية، وتهدف إلى تقييم مستوى المتعلِّم قبل البَدْء بالبرنامج، وبذلك يمكن للمعلِّم أن يتخذ قرارًا ذاتيًّا في نقطة البَدْء التي يبدأ منها البرنامج.
- الاختبارات التتبُّعية: وتهدف إلى التعرُّف على مستوى نمو وتقدُّم المتعلِّم في دراسة مُكوِّنات المادة العِلميَّة، كما أنَّها تمدُّه بالتغذية الراجعة والفورية عن مستوى تقدمه وإتقانه لما تعلمه، ويجب ألَّا ينتقل من فقرة إلى أخرى إلا بعد الانتهاء من تحديد مستواه في الجزء السابق.
- الاختبارات النهائيَّة: وتحدد مدى إتقان المتعلِّم وتحقيقه أهداف البرنامج بشكل نهائيّ، وعليه يحدد النتيجة النهائيَّة التي حصل عليها من التحصيل.

دور المتعلِّم والمعلِّم في التعليم الذاتيّ:

يرى البعض أن طريقة التعلُّم الذاتيّ تُفقِد المعلمَ كثيرًا من أهميته في العَمليَّة التعليميَّة، أو أنَّها تؤدِّي إلى الاستغناء عنه، فالمُعلِّم له دورٌ مهمّ وجوهريّ في عمليَّة التعلُّم الذاتيّ، ولكنه يختلف عن الدور الذي يؤديه في التعليم التقليديّ؛ حيث يكون دورُه في التعلُّم الذاتيّ الميسِّر والمرشِد والمُوجِّه للعمليَّة التعليميَّة، فأسلوب التعلُّم الذاتيّ يتطلب من المعلم مهارات عليا من الإرشاد، وأن يكون واعيًا باحتياجات طلابه، ولديه مدى واسع من المعلومات، التي يعمل على تزويد طلابه بها؛ لذلك يُشِير البعضُ لدور المعلم في هذا الأسلوب، إلا أنَّه مصمِّم مجال التعلُّم (جابر، أحمد، 1992، أثر استخدام التكنولوجيا من أجل إتقان مادة التاريخ، 257)، كما حدد أسلوب التعلُّم الذاتيّ للمعلِّم مجموعة من الأدوار عليه القيام به:

- يشجع المتعلِّمين على ألَّا يقتصروا على تحقيق أهداف قليلة، ولكن عليهم أن يُوسِّعوا مجالَ الأهداف التي يسعون لتحقيقها.
- يُسمَح للمُتعلِّمين بالتنقل من مكان إلى آخَر، حسبَ نوع الهدف، الذي يسعون لتحقيقه والمصادر التعليميَّة المتاحة لذلك.
- يُزود المتعلِّمين بمعلومات عن الأهداف المراد تحقيقها من الموضوع المراد تعلمه.
- يُهيئ المتعلِّمين للانخراط في الموقف التعليميّ، ويُزوِّدهم بالوسائل التعليميَّة التي تساعدهم على الدراسة والفَهْم.

أساليب التعلُّم الذاتيّ: -

قد أسفرت الأبحاث العِلميَّة والدراسات والجهود التربويَّة عن ظهور أساليب وبرامج تربويَّة مختلفة لتحقيق أهداف التعلُّم الذاتيّ، وهذه أساليب وإن كانت مختلفة بعضها عن بعض، إلا أنَّها تتفق في النهاية على تحقيق تعليم يدعم استقلالية المتعلم وإيجابيته ونشاطه في المواقف الإيجابيَّة، ويناسب مهاراته وقدراته واحتياجاته، وهذه الأساليب هي:

- التعلُّم المبرمَج programmed Learning
- الوحدات التعليميَّة المصغَّرة Module instruction
- الحقائب التعليميَّة Instructional Package
- التعلُّم من خلال الإنترنت Internet Based learning

- التعلُّم بمساعَدة الكومبيوتر Computer Aided Learning
- المقرَّرات الدراسيَّة المصغَّرة Micro Courses
- حقائب نشاط التعلُّم Learning Activity Package
- التعلُّم عن بُعدٍ Distance Learning

2.4 الكفايات الإلكترونيَّة اللازمة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال:

مفهوم الكفاية:

يُعد مفهوم الكفاية من المفاهيم المركَّبة، المتعدِّدة الدلالات؛ ممَّا دعَا البعضَ إلى القول: إن الكفاية تُعد مفهومًا وصفيًّا وليس معياريًّا، ومع تلك الصعوبة في تحديد مفهوم الكفاية، نجد أن التربويين قدَّموا تعريفات عدة لمفهوم الكفاية؛ حيث يرون أنَّها القدرة على الأداء (الحيلة، 2000)، (خميس، محمد، 2003)، (طعيمة، رشدي، 2006)، وقد اتفقوا على أن الكفاية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعليَّة ومستوى معيَّن من الأداء.

وهناك تعريفات اهتمت بمكونات الكفاية، المتمثِّلة في المعارف والمهارات، والاتجاهات، حيث يتفق كلٌّ من (عبد المعطي، ياسر، 1990)، و(اللقاني وآخرون، 1999)، (الجبروني، طارق، 2007م)، بأن الكفاية: "مختلف أشكال الأداء، من اتجاهات ومعارف وقدرات، التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف المعرفيَّة والوجدانيَّة والنفس الحركيَّة، التي تظهر في أداء المعلم في المواقف التعليميَّة.

تعريفات جمعت بين مُكوِّنات التعريفين السابقين من خلال الربط بين مُكوِّنات الكفاية والأداء؛ حيث يتفق (الناقة، محمود، 1994م)، (المقدم، محمد، 1991م)، (خميس وآخرون 2008م)، في تعريف الكفاية: بأنَّها قدرات يُعبَّر عنها بعبارات سلوكيَّة، تشمل مهام معرفيَّة، ومهاريَّة، ووجدانيَّة يتطلبها عمل ما، بحيث يكون الأداء النهائيّ المتوقَّع إنجازه بمستوى معيَّن مُرضٍ من ناحية الفاعليَّة التي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل القياس المختلفة".

ممَّا سبَق يمكن أن نستنتج أن مفهوم الكفاية قد عولج من زاويتين شكلها العام ومكوناتها، وهذا ما أكده (الناقة، محمود 1994م)، عندما أشار إلى أن الكفاية لها شكلان، الكامن منها والظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن هي القيام بالعمل؛ نتيجةَ الإلمام بالمعارف والمهارات والاتجاهات، التي تُؤهِّله بالقيام بالعمل، بينما شكلها الظاهر هي الأداء الفعليّ للقيام بالعمل.

من خلال ما عرضناه نجد أن التعريفات السابقة أجمعت على أن الكفاية هي:

- القدرة على أداء العمل أو المهارة أو المهمة.
- تُستخدَم للدلالة على مستوى الإنجاز في أداء المهمة.
- امتلاك المعارف والمفاهيم والمعلومات التي تؤدِّي إلى الدقة في أداء العمل.

ويُقصَد بالكفايات من وجه نظر الباحث: "هي القدرة التي تمكنك من إنجاز مهارة محدَّدة بدِقَّة متناهية؛ وذلك نتيجةً لمجموعة من المعارف والخبرات التي اكتسبها المتعلِّم.

وتشير أدبيَّات هذا الموضوع إلى وجود ثلاث مُكوِّنات للكفايات؛ وهي كالآتي:

الكفايات المعرفيَّة Affective Competencies

وتتمثل تلك الكفايات في المعلومات والحقائق العِلميَّة والمعرفيَّة والمهارات الفكريَّة للمعلِّم اللازمة للمعلِّم في بيئة التعليم الإلكترونيّ، ويمكن قياسها من خلال الاختبارات وامتلاك المعلم للكفايات المعرفيَّة، يعني أنَّه يمتلك المعرفة اللازمة لممارَسة التدريس في بيئة التعليم الإلكترونيّ.

الكفايات الأدائيَّة Competencies Consequence

وتشير إلى الكفاية كسلوك، ويعنى القدرة على عمل مهمة ما، محددة وقابلة للقياس في ضوء معايير مُتَّفَق عليها، وتشمل المهارات النفس حركيَّة في حقل التكنولوجيا التي تساعد على ممارَسة وتطبيق التعليم الإلكترونيّ، ويمكن قياسها

الكفايات الانفعاليَّة:

ويشتمل هذا المكوِّن من مُكوِّنات الكفاية، على جملة الاتجاهات والقيم، والمبادئ الأخلاقيَّة والميول والاستعدادات والمواقف الإيجابيَّة التي تتصل بمنظومة التعليم الإلكترونيّ.

برامج إعداد المعلِّمين القائمة على الكفايات:

يرى العديد من التربويين أن توفير المعلم الجيد يُعد التزامًا نحو الناشئين، ونحو مستوى مهنة التعليم؛ ممَّا يدعو بالضرورة إلى الاهتمام بالأساليب والاتجاهات الحديثة في مجال إعداد وتدريب المعلم، بالإضافة إلى ظهور مستجِدَّات التدريس المرتبطة باستخدام تقنيات تربويَّة؛ مما يدفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال؛ لتمكين المعلِّمين قبل انخراطهم في المهنة، يُعرِّفه (الفرا، فاروق، 1982): "إنه مجموعة من الخبرات التي صُمِّمت لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة؛ من خلال صفات العمل التدريبيّ؛ وذلك لتطوير أداءات المعلِّمين.

كما عرفه (الناقة، محمود، 1994م) بأنَّه: "البرنامج الذي يتضمَّن مجموعةً من الأهداف التعليميَّة، تُصاغ في شكل سلوك محدَّد للدارس ويمكن ملاحظته بعد إنجاز هذه الأهداف، ويعتبر معيار النجاح هو المستوى الأدنى لتحصيل هذه الأهداف، أمَّا الأنشطة التعليميَّة فتعد وتجهز لتُساعِد المتعلِّمَ على اكتساب الحد الأدنى لمستوى الكفاية".

ومن هذا المنطلق يستند مدخل الكفايات إلى تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحليلها إلى كفايات، تُحدَّد على ضوئها الجوانب إلى مواقف وخبرات يوجه الطالب من خلالها إلى تحقيق الأهداف المرجُوَّة، تأسيسًا على ذلك، تتحدَّد طبيعةُ مستوى الكفايات اللازمة لإعداد مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال في ضوء عصر المعلوماتيَّة.

ولإعداد المعلم في ضوء الكفايات هناك أربع مرتكَزات؛ وهي:

1. تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح، حتى نضمن تحقيق المعلم لها.
2. تدريب المعلم على الأداء والممارسة، وليس على أساس المعرفة النظريَّة.
3. تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليميَّة بشكل كفايات محدَّدة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليميَّة الجديدة.
4. تزويد برنامج المعلم القائم بالكفايات على المعيار التقويميّ لتقويم النتائج المستخلَصة من البرنامج.

أدوار وظائف معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال في الفترة بعد جائحة "كورونا":

إن التحول من النظام التقليديّ، والذي يَعتَبِر المعلمَ محورَ العَمليَّة التعليميَّة؛ وبالتالي فإن له وظائف محدَّدة، إلى النظام الإلكتروني E- LEARNING والذي يقوم على مبدأ مهم، والوصول بالتعلم للمتعلِّم بصرف النظر عن مكانه، وفي أي وقت يناسبه، عادةً يتطلَّب تحولًا جذريًّا في أدوار المتعلِّم المتعارَف عليها في ظل النظام التقليديّ، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعليم الجديد ينبغي أن يُتقِن المعلمُ هذه الأدوارَ؛ وهي:

- **باحث:**

وتأتي هذه الوظيفة في مقدمة الوظائف، التي يقوم بها المعلم التي تُعني بالبحث عن كل ما هو جديد، ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه للطلاب، وكذلك كل ما هو متعلق بطرق التدريس.

- **مُصمِّم للخبرات التعليميَّة:**

للمعلِّم دورٌ مهمٌّ في تصميم الخبرات والنشاطات التربويَّة التي يقدمها لطلابه؛ وذلك لأن الخبرات مُكمِّلة لما يكتسبه المتعلِّم، داخل أو خارج الصف الدراسيّ، كما أن عليه تصميم بيئات التعليم الإليكترونيَة، بما يتناسب مع مهارات الطلاب واحتياجاتهم.

- **تكنولوجي:**

فهناك الكثير من المهارات التي يجب أن يُتقِنها المعلم للتمكُّن من استخدام الشبكة العنكبوتيَّة في عمليَّة التعلُّم؛ مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفُّح المواقع، واستخدام برامج حماية الملفَّات، وغيرها من المستحدَثات التكنولوجية.

- **مُقدِّم للمحتوى:**

إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التعليميّ، لابدَّ أن يتميز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها، والتعامل معها، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المعلم كمقدم محتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة يجب أن يتقنها المعلم.

- **مُرشِد ومُيسِّر للعمليات:**

فالمُعلِّم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم تعد وظيفته نقل المحتوى للمُتعلِّمين، وإنَّما أصبح دورُه الأكبر في تسهيل الوصول للمعلومات، وتوجيه وإرشاد المتعلِّمين أثناء تعاملهم مع المحتوى، من خلال شبكة الإنترنت، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم بعضًا.

- **مُقوِّم:**

لابدَّ أن يتعرف على أساليب التقويم الحديثة، لتقويم طلابه من خلال الشبكة العنكبوتيَّة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضَّعْف لطلابه في الاختبارات الإلكترونيَّة.

- **قائد للعمليَّة التعليميَّة:**

فالمُعلِّم في نطام التعليم الإليكتروني من خلال الشبكة العنكبوتيَّة، هو القائد المهيمن على العَمليَّة التعليميَّة؛ حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحِقِين بالمقررات الإلكترونيَّة، ومواعيد اللقاءات السحابيَّة، وأساليب عرض المحتوي الرَّقْميّ، وأساليب التقويم.

أدوار معلم اللُّغة العربيَّة للأطفال في ظل المستحدَثات التكنولوجية:

تعد اللُّغة العربيَّة من اللغات التي لها أثر كبير في الثقافة الإنسانيَّة على مر العصور، وفي الآونة الأخيرة باتت اللُّغة العربيَّة أكثرَ انتشارًا؛ نتيجةً لانتشار الوسائل التكنولوجية الحديثة، والتي ساعدت الكثير من المجتمعات غير العربيَّة في الإقبال على تعليم اللُّغة العربيَّة لأولادهم، وبالتالي استفادت اللُّغة العربيَّة من الوسائل التكنولوجية، كما أن اللُّغة العربيَّة تُعَدّ مرتبطةً بشكل وثيق بالإسلام والثقافة الإسلاميَّة.

الكفايات الرَّقْميَّة اللازمة لمعلم اللُّغة العربيَّة للأطفال:

وفي ضوء ما سبق من تحديد دور المعلم ووظائفه المستقبليَّة في ظل التعلُّم الإلكترونيّ عبر شبكة الإنترنت، ويمكن هنا تحديد الكفايات الرَّقْميَّة التي تَلزَم معلمَ اللُّغة العربيَّة للأطفال، والتي يتعامل من خلالها عبر الشبكة العنكبوتيَّة.

أولا: كفايات عامَّة:

الكفايات الحاسوبيَّة العامَّة:

مثل معرفة المكوِّنات الماديَّة للكومبيوتر وملحَقاته، التعرُّف على البرمجيَّات التشغيليَّة للحاسوب والوسائط التي يعمل بها الكومبيوتر، والاستخدامات المختلفة للكومبيوتر في العَمليَّة التعليميَّة والحياتيَّة المختلفة، والفيروسات وطُرُق الوقاية منها، ومعرفة المصطلحات المستخدَمة في مجال الكومبيوتر

كفايات متعلقة بمهارات استخدام الكومبيوتر:

مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، وكيفيَّة التعامُل مع وحدات الإدخال والإخراج، وكيفيَّة التعامُل مع سطح المكتب، والملفات وتخزينها بمجلدات داخلَ وحدات التخزين بالحاسوب، وذلك بالحفظ أو نقل الملفَّات وتعديلها، واستخدام مجموعة من برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنيَّة.

كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتيَّة الرَّقْميَّة:

مثل التعرُّف على مصادر المعلومات الإلكترونية، واستخدام شبكة الإنترنت في العَمليَّة التعليميَّة من حيث إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، وغيرها من استخدامات الإنترنت، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونيَّة المتاحة عبر الإنترنت، ومعرفة المبادئ الأساسيَّة للتصميم التعليميّ، وتصميم ونشر الصفحات التعليميَّة على الإنترنت، واستخدام الوسائط المتعدِّدة في عمليَّة التعلُّم، واستخدام المصطلحات المتعلِّقة بتكنولوجيا المعلومات.

ثانيًا: كفايات التعامُل مع خدمة الشبكة العنكبوتيَّة:

تتمثَّل تلك الكفايات بالنقاط الآتية:

- إجادة اللُّغة الإنجليزية.
- التعامُل مع إصدارات الويندوز المختلفة.
- استخدام محركات البحث المختلفة للوصول للمعلومات التي يحتاجها.

- التعامُل مع الخدمات الأساسيَّة، التي يقوم عليها التطبيقات التربويَّة للشبكة مثل خدمة البحث، وخدمة البريد الإلكتروني، والمحادَثات، واللقاءات الافتراضيَّة، ونقل الملفَّات وقوائم البريد.
- القدرة على إنزال الملفَّات من الشبكة وحفظها.
- القدرة على تحميل ملفات الشبكة ونشرها.
- إتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات لعرض الصفحات التعليميَّة.
- القدرة على ضغط وفكّ الملفَّات من الشبكة وحفظها.
- إنشاء الصفحات والمواقع التعليميَّة لتصميم الدروس التفاعليَّة.
- الدخول للمكتبات العالميَّة عبر الشبكة وقواعد البيانات الرَّقْميَّة.
- التحقُّق من مهارات المتعلِّمين التكنولوجية والفنيَّة اللازمة للتعامل مع المقرَّرات الإلكترونيَّة.
- نشر الثقافة الرَّقْميَّة لغيره من المعلِّمين عبر مدوَّنات المحادَثات.

ثالثًا: كفايات إعداد المقرَّرات إلكترونيَّة:

1. **كفايات التخطيط:**

تتضمَّن مجموعةً من الكفايات الفرعيَّة:

- تحديد الأهداف العامَّة للمقرَّر المراد إعداده رقْميًّا.
- تحديد مدى ملاءمة المقرَّر لطرحه على الشبكة.
- تحديد مَنْ هم المُستفِيدونَ مِنَ المقرَّر؟
- تحديد المتطلَّبات الماديَّة والبشريَّة اللازمة لإعداد المقرَّر.
- تحديد فريق عمل إنجاز المقرَّر الإليكتروني.
- تحديد جدول زمني لإنجاز المهام.

2. **كفايات التصميم والتطوير:**

تتضمَّن مجموعة من الكفايات الفرعيَّة:

- تحديد الأهداف التعليميَّة للمقرَّر الإلكتروني.
- تحديد الإستراتيجيات التعليميَّة اللازمة لعرض المقرَّر رقْميًّا.
- تحديد أنشطة التعلُّم التي تشجع التفاعل بين المتعلِّمين.
- تحديد الوسائل المتعدِّدة التي سيشملها المقرَّر الإلكتروني.
- إعداد السيناريو التعليميّ للمقرَّر الإلكتروني.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكترونيّ بين المتعلِّمين حول المقرَّر الرَّقْميّ.
- تحديد أساليب التغذية الراجعة.

3. **كفايات التقويم:**

- استخدام وتطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكترونيّ من خلال الشبكة.
- تحديد نقاط القوة والضَّعْف لدى الطلاب.
- إعداد برامج إثرائيَّة وعلاجيَّة للطلاب.
- وَضْع معايير علميَّة يتم في ضوئها تقويم الطلاب.
- تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

4. **كفايات إدارة المقرَّر على الشبكة:**

وتتضمن مجموعةً من الكفايات المتنوِّعة:

- القدرة على تنظيم الوقت لتقديم المقرَّر من خلال الشبكة.

- تهيئة الطلاب لتحمُّل مسؤولية التعلُّم من خلال مقرَّرات إلكترونيَّة.
- تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلُّم من خلال الشبكة.
- تتبُّع أداء الطلاب ومدى تقدُّمهم في التعلُّم لتقديم المشورة والنصح.
- تشجيع التفاعل مع المقرَّرات الإلكترونيَّة.
- تشجيع التفاعل بين الطلاب وبعضهم، وبينهم وبين المعلم.
- إدارة النِّقَاش في مجموعات للمحادثات بين الطلاب.

البرنامج المقترَح القائم على الكفايات الرَّقْميَّة لمعلم اللُّغة العربيَّة للأطفال:

بناءً على ما تقدَّم من عرض كفايات عامَّة، صمَّم الباحثُ برنامجًا يشمل عدة كفايات رَقْميَّة لتُزوِّد المعلمَ بمهارات رَقْميَّة للتعامل مع الأطفال عبر الحصص الافتراضيَّة.

تم إعداد البرنامج التدريبيّ "المعلم الرَّقْمي" وفقَ الاحتياجات التدريبيَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال، لتغطية الكفايات الرَّقْميَّة والتكنولوجية لمعلم اللُّغة العربيَّة الذي يحتاج للعمل عبرَ الإنترنت، جاء البرنامج وفقَ عدد ثلاثين ساعة تدريبة، من خلال ورَش عمل تطبيقيَّة للعمل عبرَ الإنترنت:

- تطبيقات جوجل التعليميَّة: الفصل الافتراضيّ، والسبورة الافتراضيَّة.
- المواقع الإلكترونيَّة عبر جوجل للمواقع الإلكترونيَّة.
- الاختبارات الإلكترونيَّة.
- مواقع التفاعليَّة quizez، Khoot.
- مواقع التعليم التفاعلي nearbod.
- مواقع الأوراق العمل التفاعليَّة WIzer.
- مواقع القصة الرَّقْميَّة storyboadthat.
- مواقع الألعاب التفاعليَّة wordwall.
- مواقع تصميم الأفلام الكرتونية PLOTOGN.
- يختار الوسائل التعليميَّة بِناءً على أُسُس علميَّة واضحة.
  - يتأكد من صلاحية الوسيلة قبل استخدامها.
  - يُجِيد استخدام الوسيلة التعليميَّة.
  - يُنوِّع الوسائل التعليميَّة.
  - يُصمِّم بعضَ الوسائل التعلُّمِيَّة من البيئة المحليَّة.
  - يُحسِن استخدامَ مختبر اللُّغة في تحقيق أهداف الدرس.
  - يواكب التطوُّر التِّقنيّ والتربويّ في مجال التقنيات التعلُّمِيَّة.
- لديه مهارة استخدام البريد الإلكترونيّ في العَمليَّة التعليميَّة.
- لديه مهارة إنشاء والتحكم في الصفوف الافتراضيَّة والتعامل مع الطلاب من خلالها.
- لديها مهارة استخدام السبورة الذكيَّة.
- لديه مهارة استخدام السبورة الافتراضيَّة والتعامل مع الطلاب من خلالها في التعليم عن بُعْدٍ.
- لديه مهارة إنشاء فيديو تعليميّ مرئي لعرض درسه.
- لديه مهارة توظيف الوسائط المتعدِّدة عبر المنصَّات الإلكترونيَّة.
- لديه مهارة إنشاء الدروس التفاعليَّة والأوراق التفاعليَّة.
- لديه مهارة بناء مقرَّرات إلكترونيَّة عبر المنصَّات الإلكترونية.
- لديه مهارة استخدام العروض (باوربوينت) وتنظيمها.
- لديه مهارة استخدام ملفات الكتابة والعرض وحفظها وإرسالها للطلاب.

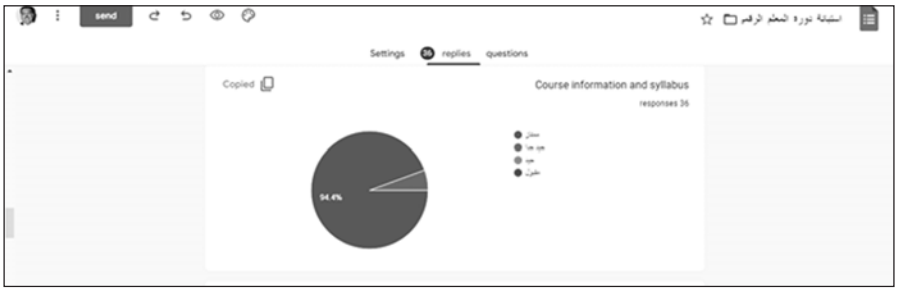
- لديه مهارة التواصُل عبر الحصص التفاعليَّة المرئيَّة باستخدام منصَّات تواصليَّة للبث (زووم) (مايكروسفت تيم) (حوجل ميت).
- لديه مهارة تصميم المحتوى الرَّقْميّ.
- لديه مهارة إنشاء اختبارات إلكترونيَّة عبر جوجل فورم.
- لديه مهارة إنشاء مجموعات تفاعُليَّة عبر منصَّات التواصُل الاجتماعيّ.
- لديه قدرة على التواصُل مع الإدارة المدرسيَّة وأولياء الأمور من خلال برامج التواصُل والتحكم الإليكتروني والمنصَّات التعليميَّة.

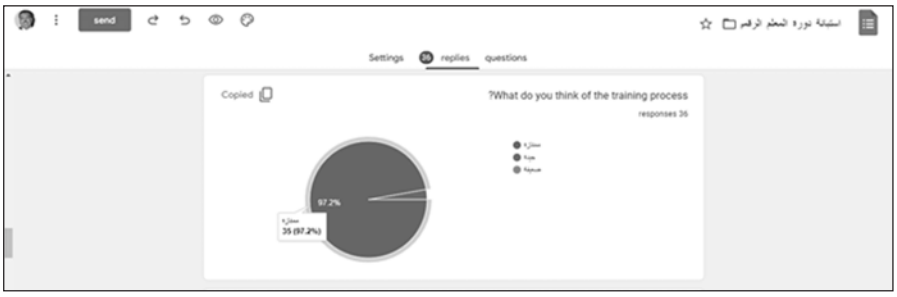
البرنامج المقترَح القائم على الكفايات الرَّقْميَّة لمُعلِّمي اللُّغة العربيَّة للأطفال:

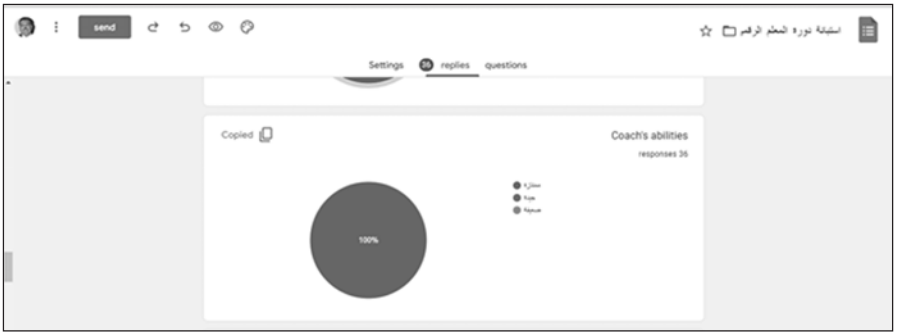
المنهاج

اليوم	موضوعات موحدة	الهدف السلوكي للوحدة	الزمن
الأول	التعريف بالتعليم الكتروني جوجل و مهارات التدريس فصول جوجل التعليمية	أن يتقن المتدرب التعامل من خلال تطبيقات جوجل التفاعلية	ثلاث ساعات
الثاني	المواقع الالكترونية التعليمية تصميم الموقع الالكتروني تفعيله في العملية التعليمية	أن ينشأ المعلم موقعا الكترونيا مميزا	ثلاث ساعات
الثالث	الألعاب الألكترونية مواقع تهتم بالالعاب الالكترونية تصميم الالعاب الالكترونية	أن يصمم المعلم لعبة الكترونية بشكل واضح و فعال	ثلاث ساعات
الرابع	الاختبارات الالكترونية معايير الاختبار الالكترونية التطبيق في جوجل درايف التطبيق في مواقع الاختبارات	أن يصمم الاختبارات الالكترونية بشكل منهجي	ثلاث ساعات
المجموع			12
الخامس	المنصات الالكتروني ادمودو موقع توظيف المنصات في عمليات التدريس	أن ينشأ المتدرب حساب فعال يستطيع من خلاله إقامة فصول افتراضية	ثلاث ساعات
السادس	المواقع التواصلية زووم هانج أوت المدونات التعليمية	أن يتواصل المعلم بشكل فعال من خلال برامج التواصل أن ينشأ المعلم مدونة تعليمية	ثلاث ساعات
السابع	تطبيقات الرحلات المعرفية عمل اوراق عمل موقع ويزر	أن ينشأ المعلم ورقة عمل تفاعلية أن يقوم بعمل رحلات معرفية عبر الانترنت لطلاب webquests	ثلاث ساعات
الثامن	أنتاج القصص الرقمية عبر موقع story board عمل انفوجراف	أن يصمم قصة رقمية أن يصمم انفوجراف تعليمي	ثلاث ساعات
التاسع	تصميم فيديو كارتوني تعليمي تصميم سيناريو درامي تعليمي رقمي أسس الفيديو التعليمي على موقع بووتون	أن يصمم سيناريو تعليمي أن يصمم فيديو تعليمي	ثلاث ساعات
العاشر	تطبيقات تعليمية عبر مواقع كويزس مواقع كاهوت	أن يصمم تفاعلات الكترونية عبر مواقع تعليمية	ثلاث ساعات

نتائج الاستبانة بعد البرنامج:

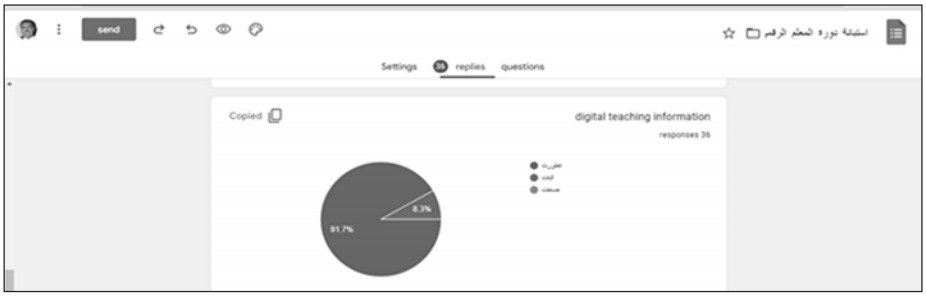




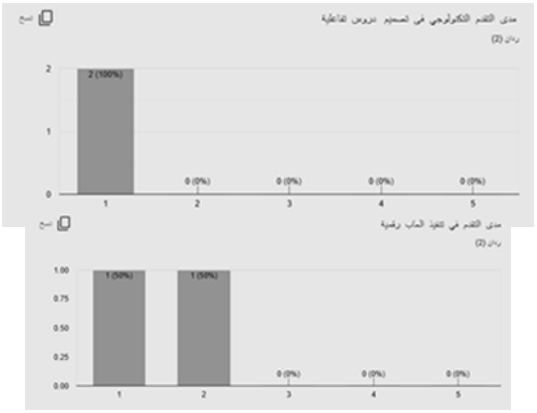




مدى التقدُّم التكنولوجي في إعداد الدروس التفاعليَّة:



مدى التقدُّم التكنولوجي في إعداد الدروس التفاعليَّة:



مدى التقدُّم في إعداد اختبارات إلكترونيَّة للأطفال:



مدى التقدُّم في إعداد محتوى رَقْميّ للغة العربيَّة خاص بالأطفال:



- **النتائج والتوصيات:**

تـم إعـداد اسـتبانة إلكترونيَّـة بعرضهـا عـلى المتدربـين بالبرنامـج؛ لرصـد الفـروق بـين التشـخيص القَبـليّ للمجموعـة والنتائـج البَعدِيَّـة؛ وذلـك لتحديـد النتائـج عـلى فرضِيَّـات البحـث

https: //docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSejML2eMs4jUwgZ69XrtgTVX4a6qyKN3TtfhviO5Yt-KOoYO_g/viewform

أظهرت النتائج العامَّة للبحث الآتي:

1. التقـدُّم الملحـوظ في إنشـاء مواقـع إلكترونيَّـة مـن خـلال مسـتندات جوجـل؛ وذلـك لضـم ملفات معلـم اللُّغـة العربيَّـة للأطفال مـن عـروض ودروس ومرئيـات ومِلفَّـات صوتيَّـة، وقـد تضمَّـن الفصـل التدريـب الافـتراضيّ العديـد مـن المواقـع التـي قدَّمَهـا المتدربون.
2. زيـادة القـدرة المهاريَّـة بكفايـة تصميـم الاختبـارات الرَّقْميَّـة للأطفـال، وقـد صمَّـم المتدربـون أكـثر مـن (20) نموذجًـا للاختبـارات الرَّقْميَّـة المخصصـة لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال.
3. ارتفـاع معـدل الزيـادة في تصميـم ألعـاب رَقْميَّـة لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال مـن خـلال موقـع wordwall، وقـد قـدَّم المتدربـون أكـثرَ مـن عـشرة نمـاذج لألعـاب رَقْميَّـة صممـت عـلى الموقـع واشـتمل عليهـا الفصـل الافـتراضيّ للبرنامـج.
4. اكتسـاب المعلِّمـين مهـارات متقدمـة في تصميـم ألعـاب تفاعُليَّـة رَقْميَّـة، واختبارات تنافسـيَّة رَقْميَّة عـبرَ موقـع quizzes، حيث ضـم الفصـل التدريبـيّ العديـد مـن إنتاج مُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّة للأطفال عـلى الاختبـارات التنافسـيَّة الرَّقْميَّة.
5. اكتسـاب المعلِّمـين مهـارات متقدمـة في إنتـاج دروس تفاعُليَّـة عـبر موقعَـي quizzes&nearbod، حيـث أنتج المتعلمـون قرابة عـشرة دروس تفاعُليَّـة لتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال.
6. اكتسـاب المتعلِّمـين مهـارة تفعيـل الرحـلات الافتراضيَّـة web quest، وقـد تـم تصميـم مجموعـة مـن الرحـلات الافتراضيَّـة التـي اشـتمل عليهـا الفصـل الافـتراضيّ.
7. اكتسـاب المتعلِّمـين مهـارة تصميـم وإنتـاج الأوراق التفاعليَّـة النَّشِـطة مـن خـلال موقـع wizer وإعـداد أوراق عمـل تتناسـب مـع المراحـل العمريَّـة للأطفـال.
8. تدعيـم إسـتراتيجية التعلُّـم الـذاتيّ لمُعلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة للأطفـال في اكتسـاب مهـارات رَقْميَّـة عـبر الفصـل الافـتراضيّ للبرنامـج المعلـم الرَّقْمـيّ، وتدعيـم النِّقَـاش بـين المعلِّمـين والمـدرب في اكتسـاب الكفايـات الرَّقْميَّـة اللازمـة للمعلِّـم.
9. https: //classroom.google.com/c/NTU2ODQ1NTU1MzM4?cjc=sl33xsi
10. التفاعـل النَّشِـط في التدريـب مـن خـلال تسـليم المهـام في موعدهـا، والانتقـال إلى المرحلـة الأخـرى بعـد ظهـور نتائـج المتدربـين بالقسـم المخصَّـص لـه، وفي توقيتـات التسـليم للمهـام المحـدَّدة.

الخاتمة والتوصيات:

إن المرحلـة التـي تـلي جائحـة كورونـا، تتطلَّـب المواظَبَـة الدقيقـة لعمليـة تدريـب مسـتمر، حتـى يصـل المعلـم إلى التهيئـة اللازمـة للتعامـل عـبر الشـبكة العنكبوتيَّـة، وهـذا الأمـر يتطلـب تدعيـم إسـتراتيجية التعلُّـم الـذاتيّ، وقـد أصبحـت التكنولوجيـة شريـكًا لنـا في كل نواحـي الحيـاة، وهـذا يجعلنـا نُقبِـل عـلى اسـتخدام الأدوات التكنولوجيـة للتقدم في كفايـات المعلـم الرَّقْميَّة.

فمن التوصيات الأساسيَّة للورقة البحثيَّة:

- إتاحـة الفرصـة لمصممـي البرامـج التدريبيَّـة للمعلِّمـينَ عـلى إنتـاج العديـد مـن البرامـج عـبر أدوات رَقْميَّـة تكـون متاحـةً بشـكل مسـتمر، ليتـزوَّد بهـا المعلمـون وخاصـةً معلِّمـي اللُّغـة العربيَّـة؛ وذلـك للمسـاعَدة في تدريـب المعلِّمين عـلى المهارات التكنولوجيـة المطلوبـة أولًا بأول.
- إتاحـة اسـتخدام الوسـائط المرئيَّـة (الفيديـو)، ورفـع المرئيَّـات عـلى منصَّـات مجانيَّـة لعمليـة التعليـم الـذاتيّ وهـذه الوسـائط تُسـاعِد المعلـمَ عـلى اكتسـاب المهـارات والكفايـات اللازمـة.
- إتاحـة الفرديَّـة في تعلُّـم وممارَسـة التعلُّـم الـذاتيّ، حيـث أتـاح البرنامـج المقـترَح الفرصـة لـكل معلـم العمـل عـلى جهـاز كمبيوتـر متصـل بشـبكة الإنترنـت، الأمـر الـذي سـاعَد في تقـدُّم دافعيتهـم في التحصيـل الرَّقْمـيّ.
- البرنامـج المقـترَح قـدَّم للمتدربـين المـادة العِلميَّـة في صـور ملفـات لـورش العمـل هـذه الملفَّـات متاحـة لهـم بشـكل دائم، حتـى يسـتطيع المتعلِّـمُ المتابعـةَ في أي وقـت يناسـبه، وفي الظـروف المتاحة.

- التوسع في البرامج القائمة على الكفايات الرَّقْميَّة وتنوعها، أمر ضروري جِدًّا في المرحلة المستقبليَّة؛ حيث إن العمل السَّحابيّ من الممكن أن يكون عِوَضًا عن العمل الوجاهي، بسبب أي ظروف؛ وبالتالي اعتماد المعلم على الكفايات الرَّقْميَّة يكون أساسيًّا.
- الاهتمام بأساليب التقويم الرَّقْميَّة للأطفال، باتت هذه المشكلة واضحة جلية في جائحة كورونا لذلك يجب علينا كمعلمين الاعتماد على أساليب تقويم رَقْميَّة منوعة، ويتدرب على تصميمها معلِّمو اللُّغة العربيَّة، لتُمكِّنهم من تقويم العَمليَّة التعليميَّة الافتراضيَّة مع الأطفال.
- التوسع في المجال البحثي لتنمية الكفايات الرَّقْميَّة، وفتح الباب على مصراعيه للباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم، ودعمه مِنْ قِبَل المؤسَّسات التعليميَّة والجامعات.
- إطلاق برامج طموحة للحكومة الإلكترونيَّة (تنمية المتعلِّم على التطبيقات المعلوماتيَّة).
- تكوين منتدى الرواد للمحتوى العربيّ.
- تشجيع إتاحة الإنترنت ومزودي التطبيقات (ASP) لما لهم من دور مهم في المرحلة القادمة.
- تحديث وتطوير التشريعات والقوانين بما يتفق والثورة التكنولوجيَّة العالميَّة والتطوُّر السريع للخدمات الإلكترونيَّة وضرورة إيجاد ضوابط ونواظم لاستثمارها.
- مواصَلة تصميم برامج تعليميَّة باللُّغة العربيَّة قادرة على المنافسة العالميَّة حتى تقوم (العوربة) بالإسهام بعولمة المعلومات والتعليم.
- مواصَلة إجراء التجارب والبحوث على البرامج المتوافرة التي أعدت مُسبَقًا – كما عرضنا- وتطويرها لتُناسِب التطورات الحديثة في تقنيات المعلومات والحاسوب وتمكين المتعلِّمين من التعلُّم الذاتيّ المتمكن والمتقَن.
- قيام المؤسَّسات البحثيَّة والتعليميَّة بإنشاء فِرَق عمل تُخصَّص لتصميم الدروس العربيَّة بالحاسوب والشبكات بأسرع وقت ممكن.

وأخيرًا نأمل من وراء تقديم هذا العمل أن يتمكن المتعلِّم من إحراز وتحقيق الفَهْم المتميِّز للُّغة العربيَّة وتحقيق كامل المعرفة بها باستخدام أحدث الوسائل والتقنيات التعليميَّة الحديثة (التكنولوجيا)، وباستعمال أحدث الأساليب في تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وخاصة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم لخصوصية هذه المرحلة؛ ممَّا سوف يُساعِدُهم على التجديد والابتكار، بل وحب لغتهم، وطنهم، أمهم.

وإنا لنأمل أن تكون هذه المبادئ الموجزة أداة ذات نفع كبير لا يستغني عنها دارسو اللُّغة العربيَّة.

المراجع والمصادر العربيَّة:

- إبراهيم عبد الوكيل الفار(2000م)، تربويات الحاسوبيات وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، ط2، القاهرة، دار الفكر العربيّ.
- أحمد إبراهيم شلبي، يحيى عطية سليمان، فهيمة سليمان عبد العزيز، علي أحمد الجمل (1998م)، تدريس الدراسات الاجتماعيَّة بين النظريَّة والتطبيق، القاهرة المركز المصري للكتاب ص22.
- أبو مغلي، سميح، (الأساليب الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة) ـ دار مجدلاوي ـ عمان/ الأردن ـ (1999م).
- أحمد، محمد عبد الباقي، (المعلم والوسائل التعليميَّة) ـ المكتب الجامعيّ الحديث ـ الإسكندرية/ مصر ـ (2005م).
- أمين، محمد زينب (إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم) ـ دار الْهُدَى للنشر والتوزيع ـ المنيا/ مصر ـ ط1 ـ (2000م).
- أ. حمدان، محمد زياد (وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس) من سلسلة وسائل التربية الحديثة (2) ـ دار التربية الحديثة - عمَّان/ الأردن - (1986م)- الطبعة الثانية.
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، (2003م)، معجم المصطلحات التربويَّة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد سليمان عودة (1993م)، القياس والتقويم في العَمليَّة التدريسيَّة، الأردن، دار الأمل.
- أحمد عبد الله العلي (1999م)، التعلُّم الذاتيّ: مفهومه - مبرراته – الأُسُس العِلميَّة له، التربية، قطر، اللجنة القطرية الوطنيَّة للتربية للثقافة والعلوم، العدد (128)، سنة (28)، ص 129-122.
- أحمد محمد سالم، (2004): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإليكتروني، الرياض، مكتبة الراشد.

- أحمد مختار شبارة (1997م)، برنامج تدريبي في التعلُّم الذاتي الموجَّه ودوره في تنمية الكفايات تعليم العلوم والاتجاهات نحو تدريسها لدى مُعلِّمي العلوم بالمدارس الثانويَّة بسلطنة عُمَان، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، الجزء الثالث، العدد (27)، ديسمبر ص 294-215.
- أروى وضاح درعان وحيدي، (2009م)، أثر برنامج مقترَح في ضوء الكفايات الإلكترونيَّة لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلاميَّة، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة.
- د. حمدان، محمد زياد (وسائل وتكنولوجيا التعليم مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس) من سلسلة وسائل التربية الحديثة (2) ـ دار التربية الحديثة - عمَّان / الأردن - (1986م) - الطبعة الثانية.
- بدر البدر، عفراء، مهارات الاستماع في اللُّغة العربيَّة للمرحلة الابتدائية وطُرُق وأساليب تدريسها والتدريب عليها، رسالة ماجستير، (1989م) ـ الرياض/ السعوديَّة/ جامعة الملك سعود/ كلية التربية/ قسم المناهج وطُرُق التدريس.
- خاطر، محمود شكري، طرق تدريس اللُّغة العربيَّة والتربية الدينيَّة في ضوء الاتجاهات التربويَّة الحديثة ـ دار المعرفة ـ القاهرة/ مصر ـ (1981م).
- د. خالد، نزيه، (الجودة في الإدارة التربويَّة والمدرسيَّة والإشراف التربويّ) ـ دار أسامة ـ المشرق العربيّ ـ عمَّان/ الأردن ـ الطبعة الأولى ـ (2006م).
- د. خميس، محمد عطية (تطور تكنولوجيا التعليم) ـ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة/ مصر ـ (2003م).
- د. شحاتة، حسن (أساسيات التدريس الفعَّال في العالَم العربيّ) ـ القاهرة/ مصر ـ الدار المصرية اللبنانية ـ الطبعة الثالثة (1991م).
- د. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين) ـ سلسلة تربويات الحاسوب(1) ـ دار الفكر العربيّ ـ القاهرة/ مصر ـ م/ (1425هـ.2004م).
- الكلوب، بشير عبد الرحيم (التكنولوجيا في عمليَّة التعلُّم والتعليم) ـ عمَّان/ الأردن ـ دار الشروق للنشر والتوزيع ـ الطبعة الثانية ـ (1993م).
- د. مدكور، علي أحمد (التربية وثقافة التكنولوجيا) ـ القاهرة/ مصر ـ دار الفكر العربيّ للتربية وعلم النفس ـ الكتاب رقم (27) ـ الطبعة الأولى ـ (1432هـ /2003).
- د. معروف، نايف محمود (خصائص العربيَّة وطرائق تدريسها) ـ دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ـ بيروت/ لبنان ـ الطبعة الخامسة ـ (1998م).
- معمر، مجدي (استخدام الحاسوب في التعليم) ـ سلسلة الحاسوب في التعليم (1) ـ وزارة التربية والتعليم العالي / فلسطين/ (2005م).
- الهواري، خالد فاروق، (أثر تنوُّع إستراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائيّ) (رسالة دكتوراه - 2002م)، القاهرة/ مصر/ كلية التربية / جامعة الأزهر/ قسم المناهج وطُرُق التدريس.

المراجع الأجنبيَّة:

- Chang, June (2002): "Student Involvement in the Community College: A Look at the Diversity and Value of Student Activities and Programs". ERIC, 21 pp. (ED470922).
- Fairclough, Stuart J.; Stratton, Gareth (2006): "Effects of a Physical Education Intervention to Improve Student Activity Levels", Physical Education and Sport Pedagogy, v11 n1 p29-44 (EJ818166).
- Gullen, Mairi Ann. (2000). " Alternative curriculum programmers at key stage 4 (14 – to – 16 years old) evaluating outcomes in relation to inclusion". Paper presented at the British education research association conference, Cardiff University, pp 7 – 10, Sept.
- Hurme, Tarja-riitta; Jarvela, Sanna (2005): "Students' Activity in Computer-Supported Collaborative Problem Solving", International Journal of Computers for Mathematical Learning, v10 n1 p49-73 (EJ748718).

- Romanov، Kalle; Nevgi، Anne. (2008): "Student Activity and Learning Outcomes in a Virtual Learning Environment"Ci", ERIC، v11 n2 p153-162 (EJ811470).

- Scharfenberg، Franz-Josef; Bogner، Franz X.; Klautke، Siegfried (2008): "A Category-Based Video Analysis of Students' Activities in an Out-of-School Hands-on Gene Technology Lesson". International Journal of Science Education، v30 n4 p451-467 (EJ786002).

- Student Activities Center Alterations، Rider University، Lawrenceville، New Jersey (2002): Design Cost Data. ERIC، v46 n5 p36,39 (EJ655658).

- Texas Tech Univ., Lubbock. Curriculum Center for Family and Consumer Sciences (2003): Hospitality Services. Curriculum Guide [and] Student Activity Book [and] Reference Book. 1045 pp (ED482522).

- von Aufschnaiter، Claudia; von Aufschnaiter، Stefan (2007): " University Students' Activities، Thinking and Learning during Laboratory Work". European Journal of Physics، v28 n3 pS51-S60 (EJ829385).

- Vuorela، Minna; Nummenmaa، Lauri (2004): "Experienced Emotions، Emotion Regulation and Student Activity in a Web-Based Learning Environment", European Journal of Psychology of Education، v19 n4 p423-436 (EJ755489).

- Warren، T. H.; Henriksen، P. N.; Ramsier، R. D. (2003): "A Student Activity on Visual Resolving Power". ERIC، v38 n5 p413-417 (EJ775668).

قائمة المواقع الإلكترونيَّة:

- http: / / 72.14.207.104/ search?q=cache: qa8dJsm8pMUJ: www.Kfupm.edu.salstudentaffairs/ PAGES/ html إدارة النشـــاط الطـــلابيّ (29/ 7/ 2005)
- خليل العاديّ: منهج النشاط /http: / / www. almualem. net/ maga/ mnashat 2. htmL / 3/ 10/ 2005
- http: / / 22.14.207.104/ search?q=cache: qa8dJsm8pMUJ: www.Kfupm.edu.salstudentaffairs/ PAGES/ html. إدارة النشـــاط الطـــلابيّ (29/ 7/ 2006)
- عواطف حسان: المنهج الدراسيّ http: / / www.geocities.com/ awatif_hssn (14/ 9/ 2009)

استخدام (تطبيق مسكوك الإلكتروني) للمتلازمات اللفظية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي للناطقين بغير العربية

الدكتور/ عيسى صالح الحمادي
آستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

gecal@abegs.org

مقدمة

ترد الكلمة في اللُّغة العربيَّة مفردةً أو مركَّبةً، فأمَّا الأولى فهي اللفظ الموضوع لمعنى مفرد، وأمَّا الثانية فإنَّها وإن صلحت للإفراد عند التحليل، فإن معناها لا يتَّضِح إلَّا في التركيب. إذن فالمفردات ليست جميعها مفردات كلمات، وإنَّما ثمة كلمات مُركَّبة، وهي تميل لأن تكون اصطلاحيَّة من الناحية النَّحويَّة أو الدلاليَّة أو من كلتيهما، أي إن توزيعها في جمل اللُّغة أو معناها لا يمكن التنبُّؤ به من الخصائص النَّظميَّة والدلاليَّة لمكوناتها

وفي مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها، يجب أن تتضافر مُكوِّنات اللُّغة العربيَّة مهاراتٍ (استماعًا، وتحدُّثًا، وقراءة، وكتابة)، وعلومًا (الأصوات، والصرف، والنحو، والبلاغة)، وكذلك عناصرها؛ لتظهر مهارات دارسها في الإنتاج اللُّغوي، وتعكس كفاءته التواصُليَّة، من منطلق أن تعليم اللُّغة ينتمي إلى المجال المهاري من أوسع أبوابه. ولا يقتصر الإنتاج اللُّغوي على التحدُّث والكتابة، وعند ممارَسة الدارس لمهارتيَ الاستماع والقراءة فإنه يمارس الإنتاج اللُّغويَّ في تعبيره عن فهم ما استقبله، وعند دراسته للقواعد صرفًا ونحوًا، لا بدَّ أن ينتج وحدات لُغويَّة تعبِّر عن اكتسابه للقواعد وتوظيفها وسيلةً للأداء اللُّغوي

من هنا تكتسب المتلازمات اللفظيَّة أهميَّةً؛ نظرًا لارتباطها بطبيعة اللُّغة العربيَّة وخصائصها من جهةٍ، وتمثيل المتلازمات لجوانب ثقافيَّة من جهة أخرى. فالكفاءة الثقافيَّة مُكوِّن أساسي من مُكوِّنات الكفاءة اللُّغويَّة، خاصَّة وأنَّه يتلاقى في هذا الإطار مع الكفاءة التواصُليَّة

يصنف اللسانيُّون المحدَثون مباحث المعجميَّة إلى صنفين:

الأول: نظري، ويتناول المعجم النظري Lexicology، وموضوعه البحث في مُكوِّنات الوحدات المعجميَّة، وأصولها، واشتقاقها، ودلالتها

الآخَر: تطبيقي، ويتناول المعجميَّة التطبيقيَّة أو صناعة المعجم Lexicography، وموضوعه البحث في الوحدات المعجميَّة بوصفها مداخل مُعجميَّة تُجمَع من مصادر لُغويَّة مختلفة.[1]

وللوحدة المعجميَّة ثلاث حالات:

أ. الحالة الإفرادية، وتكون فيها مفردة، أي إنَّها جذع بسيط من الخاصيَّة الصرفيَّة، وذرَّة تركيبيَّة غير مندرجة في تركيب ما من الخاصيَّة التركيبيَّة، وهو المعنى الحقيقي قبل أن يحمل معنًى آخر.

ب. الكلمات المُركَّبة والمنحوتة؛ مزجيًّا، أو إضافيًّا، أو إسناديًّا، وتضم أيضًا الصفة والموصوف، والكلمات المنحوتة.

ج. التجمُّعات التركيبيَّة، وهي تمثِّل حالة الوحدة المعجميَّة إذا تكوَّنت من مفردَتين أو أكثر فكانت مركبة((2)).

فرَّق اللغويون في دراستهم علمَ الدلالة في التركيب فكان له فرعان؛ الأول: دراسة الدلالة المعجميَّة للكلمة، والآخَر: دراسة الدلالة على مستوى التركيب، واستقر ليتناول مجموعة من المصطلحات: المعنى الإشاري، والمعنى النَّحوي،

(1) أبو العزم، عبد الغني، مفهوم المتلازمات وإشكالية الاشتغال المُعجماتي، بحث منشور ضمن مجلة الدراسات المعجمية، ذو الحجة 1427هـ / يناير 2006م، ع 5، ص34.

(2) إدردور، أمينة، المتلازمات اللفظية في المعاجم الأحادية والثنائية للغة، مجلة الدراسات المعجمية، الرباط، المغرب،2006م، ع 5، ص26.

والمعنى المعجمي، والمعنى في العَلاقات التركيبيَّة (التضام، والتراكيب الثابتة، والعبارات المسكوكة)((1))، مثل عبارات التحية، فهي عبارات يتعلَّمها الناطق باللغة بوصفها عبارات متكاملة دلاليًّا وتركيبيًّا، متجاوزة الجزئيات المكونة لها؛ لذا فإن مستخدم اللُّغة لا يُكوِّنها من جديد في كل مرة، فهي تُستخدم في مواقف اجتماعيَّة متكررة

وإذا كانت آلاف من الكلمات المفردة لا تُمكِّن صاحبها من استعمال اللُّغة إذا لم يتعلم قواعدها، فإن استيعاب نظام القواعد لأية لغة لا يُمكن - دون معرفة المفردات – أن ييسِّر لصاحبه استعمال اللُّغة

وقد أكَّد ابن خلدون أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنَّما هو بالنظر إلى التراكيب.

فالتراكيب الثابتة والعبارات الجاهزة لا يجوز تمزيقها إلى عناصرها المكونة لها، والمحقِّقة للمعنى الدلالي الذي يتألف من المعنى الوظيفي والمعنى المعجمي، والقرائن التي تستشف من الموقف الاجتماعي الذي قيل فيه النص

وقسَّم الباحثون التلازم إلى نوعين: تلازم نحوي (المضاف والمضاف إليه، النعت والمنعوت، المعطوف والمعطوف عليه)، وهو يؤدِّي المعنى من خلال وحدات نَحويَّة تتمثَّل في أجزاء الجملة. والآخر تلازم لفظي، هو ثمرة الترابط اللفظي بين المفردات، وهو شكل من أشكال التلازم المألوف الحدوث للوحدات المعجميَّة

إن التلازم اللفظي ظاهرة لا تخفى على المتحدِّث باللغة، وهي بشكلٍ عامٍّ مجيء كلمة بصحبة كلمة أخرى، ففي القول: «قطيع من الغنم»، و«سرب من الطير»، مع عدم قَبول القول: «سرب من الغنم»، و«قطيع من الطير»، دليل على أن هذه الأقوال يتوقَّف قَبولها أو رفضها على المناسبة بين معنى الكلمتين. وقد أطلق أحد الباحثين التلازم بلحاظ الاستعمال أو التنبُّؤ، وكذلك أشار إلى دور التلازم اللفظي في الفروق الدلاليَّة بين الكلمات التي بينها سمات دلاليَّة مشتركة، وكذلك فإن كثيرًا من المتلازمات لا يفسِّر قَبولها أو رفضها غير الألفة والعادة، وليس لذلك اتصال كبير بعالم التجربة

وقد ميَّز (بالمر) بين ثلاثة أشكال من حصر المعنى في المتلازمات اللفظيَّة وهي[2]:

النوع الأول: المعتمد على دلالة الوحدة المعجميَّة، كما في التركيب الآتي: «بقرة خضراء»، فهو على غير المعهود.

النوع الثاني: المستند إلى الحقل الدلالي الذي يقوم على أساس إمكان استعمال كلمة مع مجموعة الألفاظ التي تشترك في بعض مكوناتها الدلاليَّة. فعلى سبيل المثال، فإن هذا النوع من حصر المعنى فيه إشارة واضحة إلى عدم صلاحية الصفات الآتية إلَّا مع الأنثى، مثل: (حامل، ناشز، وطالق، ومرضع)، وكذلك الفرق بين (مرضع، ومرضعة) فالمُرضِع مَن عندها طفل رضيع، والمرضعة هي التي تلقم ثديها للإرضاع الآن، يعني: أن تقوم بالحدث الآن. وعلى ذلك جاءت لغة التنزيل في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ﴾ [الحج: 2]، لتزيد من هول موقف اليوم الحق، حتى إن الأم تتخلَّى عن ابنها الذي ترضعه؛ لتُشبع جوعه.

النوع الثالث: من حصر المعنى، هو ما اعتمد على التلازم اللفظي، وهو أكثر دقة من النوعين السابقين؛ لأنَّه غير مرتبط بدلالة الوحدة المعجميَّة، والحقل الدلالي، بل متعلق بالمبنى نحو: «أسد هصور»، و«رجل جسور»

تتمثَّل إشكالية البحث في الأسئلة الآتية:

- ما التعريف الإجرائي للمتلازمات اللفظيَّة الذي يُسهم في تجسير العَلاقة بين هذا المصطلح وتطبيقاته، في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها؟
- ما أنواع المتلازمات اللفظيَّة؟
- كيف يمكن توظيف هذه الأنواع من خلال (تطبيق مسكوك الإلكتروني) في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغوي لدى دارسي اللُّغة العربيَّة من الناطِقين بغيرها؟

(1) عبد المعبود، جاسم محمد، مصطلحات الدلالة العربية دراسة في ضوء علم اللغة الحديث، بيروت، دار الكتب العلمية، 2007، ص12.

(2) محمد، جودة ميروك محمد، ظاهرة التلازم التركيبي دراسة في منهجية التفكير النحوي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني،،2011 (84)، ص23.

منهجيَّة البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بهدف:

- تحليل مُنطلَقات علم المتلازمات اللفظيَّة.
- توصيف المتلازمات اللفظيَّة، وبيان أنواعها.
- ربط المتلازمات اللفظيَّة بتدريس المهارات اللُّغويَّة.

الإطار النظري

نحو تعريف إجرائي للمتلازمات اللفظيَّة:

استخدم الباحثون الكثير من المصطلحات للإشارة إلى التلازم اللفظي، منها: التعابير الاصطلاحيَّة، والتعابير السياقيَّة، والتضامُّ، والتوارُد، والقرائن اللفظيَّة، والتجمُّعات الثابتة، والمقترنات، والمترافقات، والمتواردات، والمصوغات[1].

وهي نمط ثابت من التعبيرات، يختص بلغة بعينها، يتكون من كلمة أو أكثر، ولا يتَّضِح معناها الكلي من تجميع معاني الكلمات المكوِّنة لها، ومنها ما يمكن تسميته تعبيرًا اصطلاحيًّا جزئيًّا، وهو الذي تحمل فيه إحدى الكلمات معناها الدارج في الاستعمال، على حين تحمل الأخرى معنًى خاصًّا بهذا السياق، ومنها المركَّب وهو الذي يُقصَد به أيُّ تتابع كلامي يتكون من كلمتين أو أكثر، ويكون بين أجزائه عَلاقة نَحويَّة.[2]

فالتلازم من التوارد والتوافق المتكرِّرين لكلمات بعضها مع بعض، ولا عَلاقة له بالإلزام؛ لذا يري بعض الباحثين تسميتها بالمتواردات، وهي في الوقت ذاته ليست مركبات مفتوحة تخضع لمزاج مستعملي اللُّغة، فهي عبارات شبه ثابتة يستعملها أهل اللُّغة بدهيًّا.

والتلازم أو المصاحبة نوعان: الأول ناتج عن العادة اللُّغويَّة التي لا ترتبط بنوع مُعيَّن من التراكيب، فيقال «عيش وملح»، و«موت وحياة»، فالعادة وحدها تفسِّر اجتماع العيش والملح معًا، ولا يوجد مانع عقلي يجمع بين العيش والجبن مثلًا. والآخر يرتبط بالتركيب اللُّغوي، ومن أمثلته «أطير في البحر»، و«أطير في السماء»، فالتلازم أمر مختلف عن العَلاقة النَّحويَّة؛ فتركيبيًّا المثالان صحيحان[3].

وتمثِّل المصاحبة اللُّغويَّة اتجاهًا دلاليًّا يقتصر على السياق اللُّغوي يُقصي فيها الجانب المقامي أو سياق الحال.

وتصاحب الكلمات في الاستخدام اللُّغوي بعضها بعضًا في التعبير اللُّغوي، وتتفاوت درجات المصاحبة ما بين لزوم واطِّراد، وكثرة وقلة؛ وينفر بعض الكلمات من بعض فلا يصاحبه، ورُبَّما لا يظهر معه في أية عبارة لُغويَّة

هذه المصاحبة بين الكلمات بعضها مع بعض في التعبير اللُّغوي تدخل فيما يسميه بعض اللغويين المحدثين بالعلاقة المعنويَّة Syntagmatic relations، ويسميه بعضهم بالمصاحبة Collocation، ويسميه آخرون بالعلاقة التتابعية Co-occurrence-relations. وقد سبق عبد القاهر الجرجاني المحدَثين بالحديث عن هذه التلازمات بين الكلمات، وهو يعرض لقضية النظم، وعَلاقات الجوار بين الألفاظ.

هذه التلازمات اللفظيَّة هي عَلاقات التَّجاوُر بين الكلمات في التعبير اللُّغوي، فالتلازم اللفظي يعني أن تتجاور الكلمتان إحداهما الأخرى تجاورًا مباشرًا بغير فاصل، كتجاور الكلمتين اللتين تكون إحداهما صفة والأخرى موصوفة، أو تكون إحداهما مضافة والأخرى مضافة إليها.

غير أن مفهوم التلازم عند بعض اللغويين لا يقف عند تجاور الكلمتين تجاورًا مباشرًا، وإنَّما يتعدَّاه إلى مجرد ظهور الكلمتين في تركيب لُغوي صحيح مبنًى (نحوًا) ومعنى (دلالة)، أي إن المصاحبة ارتباط الكلمات بعضها ببعض في السياق اللُّغوي، وإن لم تتجاور تجاورًا مباشرًا، ويرجع لفظ المصاحبة في اللُّغة إلى مادة (ل ز م) التي تدلُّ على معنى التلازم والاقتران بين شيئين[4].

---

(1) عبد العزيز، محمد حسن، المصاحبة في التعبير اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م، ص28.

(2) أبو المكارم، علي، الظواهر اللغوية في التركيب النحوي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006، ص18.

(3) يونس، محمد محمد، وصف اللغة العربية دلاليًّا، منشورات جامعة الفتح، طرابلس، ليبيا، 1993م، ص12.

(4) آل نجم، محمد بن سعد بن فايز، المتلازمات اللفظية في تناول الإعلام لجائحة كورونا - مرحلة التعافي (قسم الأخبار - وكالة الأنباء السعودية نموذجا)، المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، مجلد2021 ،2، ص 34.

وبناء على عدم الأخذ بشرط التجاور المباشر، فإنَّنا إذا قلنا: «بحَث خالد في المواقع العِلميَّة صباحًا»، فإن الكلمات: (بحث، خالد، في، المواقع، العلميَّة، صباحًا) تعد كلها متصاحبة بعضها مع بعض؛ لأنَّها -من حيث المبنى- رُتِّبت ترتيبًا موافقًا لما يقتضيه قانون اللُّغة العربيَّة: فعل، ففاعل، فجار ومجرور، وصفة، وظرف زمان، ولأن بين هذه الكلمات - من حيث المعنى - عَلاقة منطقيَّة، فالفعل بحث في هذا التركيب دلَّ على حَدَث (البحث)، وتطلَّب باحثًا (خالد)، ومكانًا يبحث فيه (المواقع)، وزمن البحث (صباحًا)، فـ (خالد) يصح -معنًى- أن يقع منه البحث، و(المواقع) اسم مكان يصح أن يبحث فيه الإنسان، و(صباحًا) ظرف للزمان يصح أن يبحث فيه شخص في المواقع.

وتنتفي صفة التلازم بين الكلمات الخمس السابقة (بحث، خالد، في، المواقع، العلميَّة، صباحًا) إذا اختلَّ التركيب المشتمل عليها مبنًى، كأن يُعاد ترتيب الكلمات ترتيبًا لا يتفق مع قانون اللُّغة[1]، هكذا: «صباحًا خالد العِلميَّة في المواقع خالد بحث»، أو غير ذلك من الأشكال التي لا تتفق مع خصائص العربيَّة في نظم كلماتها، وتنتفي المصاحبة أيضًا بين الكلمات الخمس إذا اختل التركيب معنًى، فإذا استبدلنا بِاسْم (خالد) اسمًا من الأسماء التي لا يصح أن يقع منها البحث في المواقع العِلميَّة كأسماء الحيوانات والطيور والجمادات، مثل: «بحث الأسد»، اختل المعنى؛ إلَّا أن يكون استخدام الكلمات استخدامًا مجازيًّا عن طريق الاستعارة التصريحية، ويكون المقصود بالأسد -مثلًا- طالبًا قويًّا شجاعًا.

أي إن صحة التركيب اللُّغوي مبنًى ومعنًى، تعني تَصاحُب أو مصاحبة كلماته المكوِّنة له بعضها لبعض. غير أن هذا النوع من المصاحبة القائم على مجرد سلامة التركيب من جور التأليف وخلل المعنى، لا يُعبَأ به كثيرًا عند دراسة المصاحبة بوصفها ظاهرة لُغويَّة، وإن كان مدخلًا مُناسِبًا للحديث عن أنواع المصاحبة.

ويفرق (فيرث) بين البِنْية Structure والنظام System، فالبنية تنطبق على العَلاقات بين الوحدات، وهي عَلاقات أفقية، والنظام ينطبق على العَلاقات الرأسية بين الوحدات القابلة للتبادل، والتلازم شكل من أشكال العَلاقة الأُفُقيَّة على المستوى المعجمي

والملاحظ أن (فيرث) اقتصرت اهتماماته في التلازم اللفظي على أحد جوانبه، وهو المظهر الدلالي، فالتلازم عند (فيرث) عُلِّق تعلُّقًا لا انفكاك فيه (هي: أن تجئ كلمة في صحبة كلمة أخرى على نحو يجعلنا بحكم العادة والإلف أن نتوقع أن تجيء الكلمتان متلازمتين). والتلازم - طِبقًا لمفهوم (فيرث) - هو: تجريد على المستوى الائتلاف، ولا يتعلق مباشرة بالمنهاج المفهوم، أو منهاج الفكرة. وقد كان (فيرث) ينظر إلى دراسة التلازم على أنَّه المنهاج الأكثر إفادةً في دراسة الدلالة.[2]

وقد نحا (بالمر) منحًى جديدًا؛ حيث نظر إلى التلازم على أنَّه الاتجاه الذي به تُعرَف الكلمة من خلال قرينتها، وقد أشار (بالمر) إلى أن هذه الظاهرة لا تمثِّل سوى جزء من الدلالة؛ لأن الدلالة يمكن التوصل إليها في السياق المقامي، وفي المجالات التحليليَّة الأخرى. وقد أكد (بالمر) أن المتلازمات اللفظيَّة لها دور في قَبول بعض الألفاظ دلالة خاصَّة تكتسبها.[3]

وقد نصَّ تعريف الدكتور محمد حسن عبد العزيز للمتلازمات اللفظيَّة على أنَّها: كلمة أو أكثر تُستخدَم عادة مع كلمة أخرى، فكلمة (أخضر) تأتي عادةً مع كلمة (عشب)، فيقال: «عشبٌ أخضر»، وتأتي كلمة (نبح) عادةً في صحبة كلمة (الكلب)، فيقال: «نبح الكلب»، وقد أشار إلى أن كل كلمة لها معدَّل خاص لما يصحبها من كلمات، بحيث يمكن التنبُّؤ على درجات متفاوتة بالكلمة التي تجيء معها

فالتلازم صورة من صور الموقعية، فهو يعني وقوع أداة في صحبة أداة أخرى، أو في صحبة كلمة أخرى؛ مثل:

- ظواهر المصاحبة في الجملة الاستفهامية مثل: (هل + أداة نفي) نحو: «هل لم يلبث أن مُلِئ بالثقوب؟»
- ومثل (هل + السين وسوف)، نحو: «هل سوف يتركزون على الشواطئ فقط؟»
- ظواهر المصاحبة في الجملة الخبريَّة المنفية مثل (سوف لا)، نحو: «سوف لا نقيد أنفسنا بشروط؟»

(1) حسام الدين، كريم زكي، التعبير الاصطلاحي - دراسة في تأصيل المصطلح ومفهومه ومجالاته الدلالية وأنماطه التركيبية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985م، ص35-32.

(2) سليمان، محمود جلال الدين، المتصاحبات اللغوية وتطبيقاتها في تعليم العربية، بحث منشور بالمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية للدراسات العليا جامعة القاهرة، المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، 6-5 ديسمبر 2018م، ص133.

(3) عبد العزيز، محمد حسن، المصاحبة في التعبير اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م، ص28.

وقد ترجم الدكتور محمود فهمي حجازي مصطلح (فيرث) Collocations تحت اسم (التضام)، ويعني ارتباط أكثر من كلمة في عَلاقة تركيبيَّة، ويكون معناها مفهومًا من الجزيئات المكونة لها، ومثَّل لها بكلمة (كرسي) التي تُستخدَم في عدة تراكيب على سبيل (التضام)، وتدور التراكيب حول معنيين اثنين؛ أولهما يظهر في التركيب: «جلست على الكرسي»، و«صنعت كرسيًّا»، و«هذا كرسي منخفض» ، و«هذا كرسي خشبي»، و«هذا كرسي حديدي». أما المعنى الثاني فهو في تراكيب مثل: «كرسي الفلسفة»، و«كرسي علم اللُّغة». فالمعنى الأول داخل في المجال الدلالي للأثاث، وتم ذلك بالاستعمال مع المفردات السابقة في معانيها اللُّغويَّة، المعنى الثاني داخل في المجال الدلالي للوظائف، وقد نتج هذا المعنى من مصاحبة كلمة كرسي اللُّغويَّة للفلسفة، وعلم اللُّغة، وهذا يبدو معنى مجتزأً بانتقال دلالة الكرسي من الحقيقة إلى معنى آخر وهو الوظيفة[1]

ويتضح ممَّا ذكره الدكتور حجازي أنَّه تعامل مع ظاهرة التلازم كان على المستوى الدلالي؛ إذ جعل التلازم بين الكلمات هو المكوِّن للمعني المفهوم

والتلازم اصطلاحًا يعني الارتباط الاعتيادي لكلمة ما بكلمات أخرى معينة دون غيرها. أو تجمعات مُعجميَّة لكلمتين أو أكثر جرت العادة على تلازمهما، وتكرَّر حدوثها، وترابُطها دلاليًّا مثل

- «قطيع من الغنم»، و«سرب من الطير»، و«جماعة من الناس».
- «شَجَّ الرأس»، و«هَشَّم الأنف»، و«هَتَم السن»، و«قَصَم العنق»، و«حَطَّم العظم».
- وفي التعبير عن البياض: «الأشهب» للخيل، و«الأملح» مع الغنم، و«الأزهر» مع الإنسان.
- ويُقال: «أصلَح الفاسد»، و«لَمَّ الشَّعث»، و«ضَمَّ النشر»، و«رَمَّ الرث» ، و«جَبرَ الكسر»، و«أسَى الكَلْم»، و«رَقَع الخرق»، و«رَتَق الفتق»، و«شَعَب الصَّدع» .
- ومنها: «عَقِمت المرأة»؛ إذا انقطع حيضها، و«أقَّفت الدجاجة»؛ إذا انقطع بيضها، و«جدَّت الشاة»، و«شصَّت الناقة»؛ إذا انقطع لبنهما.

وتعني المتلازمات اللفظيَّة:

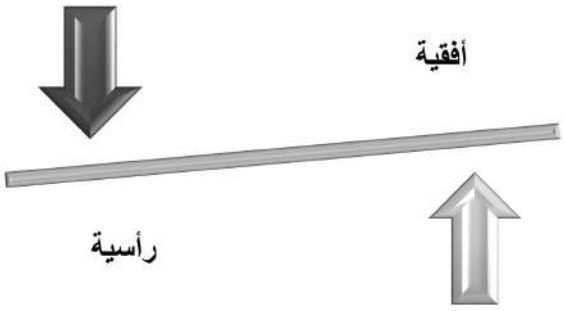
- اجتماع كلمتين أو أكثر، بحيث تعملان بوصفهما وحدةً دلاليَّة واحدة.
- مصطلح تعبيري خاص، يتميز بالثبات، ويتكوَّن من كلمة أو أكثر تحوَّلت عن معناها الحرفي إلى معنى مغاير اتفقت عليه الجماعة اللُّغويَّة.
- كل عبارة تتألف من لفظين أو أكثر، وتنتظم معًا في الوضع الذي يقتضه علم النحو، ولكنَّها في النهاية تؤدِّي إلى دلالة تختلف عمَّا يقتضه ظاهر التركيب، ويمكن أن تتحدَّد بأنَّها عبارة تتجاوز معناها الدالَّ عليها في اللُّغة، أو في ظاهر التركيب إلى معنى آخر((2)).
- وحدة لُغويَّة تتكون من كلمتين أو أكثر، تدل على معنى جديد يختلف عن المعاني التي تدل عليه الوحدات المكونة له منفردة.
- وحدة لُغويَّة، أو نمط تعبيري يتكون من تضامٍّ كلمتين أو أكثر، ويجمل معنى اصطلحت عليه الجماعة اللُّغويَّة، يختلف عن المعنى الحرفي أو المعجمي للألفاظ، ويتسم بالثبات، وعدم التغير في البِنْية والدلالة.
- ارتباط اعتيادي لكلمة ما بكلمات أخرى معينة، أو استعمال وحدتين معجميتين منفصلتين، واستعمالهما عادة مرتبطين الواحدة بالأخرى، ككلمة (منصهر) مع الحديد والنحاس والذهب، وليس مع الجلد.
- خصائص المتلازمات اللفظيَّة:
- لا تحمل معنى يمكن استنتاجه من معاني الكلمات المكونة لها، وإنَّما تكتسب معانيها من سياق تركيبها كالتعبيرات السياقيَّة، حيث يُفهم معناها من اتفاق الجماعة اللُّغويَّة، وهو ما يُعرف بالاصطلاح أو المواضعة Conventionality، فمثلًا في «رفع الرجل عقيرته»، لا عَلاقة بين الصوت والرجل أو الساق المعقورة، ولكنه اتفاق الجماعة اللُّغويَّة.

(1) مكتب تنسيق التعريب، التعابير الاصطلاحية والسياقية ومعجم عربي، مجلة اللسان العربي، الرباط، المغرب، 1979م، مج١٧، ج1، ص122.

(2) صيني، محمود، المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية، عربي – عربي، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1996م، ص56.

- تتَّسِم بالثبات، وعدم التغير في بنيتها، فمن حيث البِنْية لا تقبل أي أنواع التغيير في عناصرها حذفًا، أو استبدالًا، أو تقديمًا وتأخيرًا فمثلًا: «جاؤوا على بكرة أبيهم»، لا يمكن أن يقال: «جاؤوا على بكرة أمهم»، أو «على ناقة أبيهم».
- لها صفة الثبات الدلالي، فلا تتغير الدلالة سريعًا مثل المفردات.
- تسمح بالتنوع، ورُبَّما بالاختلاف فمثلًا: «يسجل هدفًا» متلازم معروف، لكنَّه لا يمنع القول: «يحرز هدفًا».
- الاشتراك اللفظي، ففي القول: «مد يده»، معاني (المساعدة، والعون، وطلب الإحسان، والهم بالضرب).
- الترادف، فالقول: «شد أزره»، بمعنى (وقف بجانبه، وعاونه، وسانده، وساعده، وأخذ بيده).
- تستمد عناصرها الدلاليَّة من البيئة المحيطة بها؛ لأن اللُّغة لا تنفصل عن عمل الذهن، فلا يعمل ذهن الإنسان إلَّا من خلال بيئة تحيط به، وتؤثر فيه، ويتأثر بها، فمثلًا: «أعطِ القوس باريها»[1] بمعنى فوَّض الأمر لمن يُحسنه. وهذا مستمد من طبيعة البيئة، وكذلك «بنى بها»؛ أي تزوجها، وهو مستمد من أن المتزوج كان يبني على أهله خباء ليلة الزفاف، وهو يحمل سمات العصر وخصائصه[2].
- تكون حجر عثرة في فَهْم بعض النصوص، فصعوبة فهم المتصاحبات يعوق الفَهْم مثل: «رفع عقيرته».
- يصعب ترجمتها ترجمة حرفية من لغة إلى أخرى؛ نظرًا لطبيعتها المجازيَّة، واختلاف البيئة والإطار الثقافي، والجهل بالظروف والمُلابَسات التي تحيط به[3].

العَلاقة بين المتلازمات:



شكل (1) يبين العَلاقة بين المتصاحبات

أفقية: عَلاقة عنصر لُغوي بعناصر لُغويَّة أخرى في السياق، مثل: «العصفور في القفص».

رأسية: تتخذها الكلمة مع كلمات أخرى يمكن أن تحل محلَّها، مثل قرأ الطفل القصة، وقرأ الرجل القصة، فالعلاقة بين الطفل والرجل استبدالية

فالمصاحبة دراسة تتعلَّق بالعلاقات الأُفُقيَّة بين الكلمات؛ حيث تتصاحب الكلمات المتباعدة أو المتجاورة في السياق اللُّغوي

(1) وجه لارتباط المتلازمات، الكفاءة الثقافية لدارس اللغة العربية.

(2) فايد، وفاء كامل، بعض صور التعبيرات الاصطلاحية في العربية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 2003 ،(4) 87م، ص232.

(3) Ghazali, F., Collocations and word combinations in English: Considerations classifications, and pedagogic implications. TESOL Arabia, United Arab Emirates, 2006, p58.

أنواع التلازم اللفظي:



شكل (2) يبين نوعي المتصاحبات

- **التلازم الحُر:** يتحقَّق حيث يمكن أن تقع الكلمة في صحبة كلمات غير محدودة، كما يمكن أن يستبدل بها غيرها في مواقع كثيرة مثل كلمة (أصفر)، يمكن أن تقع مع: (رمل، ليمون، وجه). ويتحقق حين يلاحظ المعجمي تكرار التلازم، وعدم إمكان إبدال جزء منه بآخر، أو إضافة شيء آخر إليه. وهذا التلازم يهتم بالكلمات بوصفها مفردات بديلة، ويعرَّف أيضًا بالتجمعات التي تتمتع بحُرية الترابط والاستبدال، مثل ارتباط الفعل (واجه) بمجموعة كبيرة من الأسماء التي يمكن استبدالها بسهولة: (الظروف، المشكلة، الأعداء).
- **التلازم المنتظم:** يتحقَّق حين يتكرر التلازم ولا يمكن إبدال جزء منه بآخر، مثلًا «عيد مبارك»، و«رمضان كريم»، فلا يقال: «عيد كريم» ، ولا «رمضان سعيد»[1]. ويمكن أن تأتي الكلمة في تصاحب منتظم مع كلمة وفي تصاحب حُر مع كلمات أخرى. وفي هذا النمط تكون العَلاقة بين الوحدات المكونة للمصاحبة المعجميَّة عَلاقة مقيَّدة، وتستند إلى مبدأ الاستدعاء، فلو ذُكر أحد العناصر المكونة لمصاحبة ما من هذا النمط استُدعي على الفور صاحبه الذي يرتبط به دلاليًّا وتركيبيًّا.

ومنها:

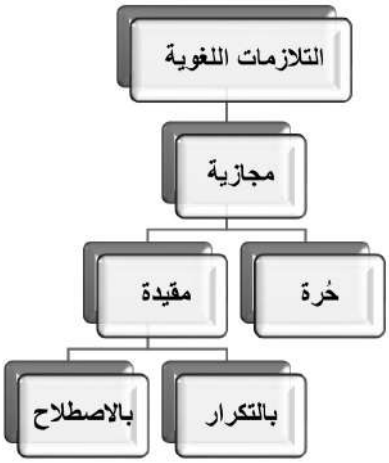
- **الاقتران العادي:** وفي هذا النوع من التلازم يكون متوقعًا لدى السامع؛ لأنَّه يعتمد على اتفاق واصطلاح المتكلمين باللُّغة، فإذا قال المتكلم (غصن) توقَّع المستمع كلمة (شجرة)، وإذا قال (نباح) توقع المستمع كلمة (الكلب).
- **الاقتران غير العادي:** وهذا يرتبط بخصوصية النص ومُبدعه، وله أهميته في الأدب، وفيه خرق لقواعد الاختيار وقيوده مثل: «أكلت أرض كذا»، فالأكل لا يتوارد معجميًّا مع الأرض.

بعد هذا العرض يمكن استخلاص:

- **أن العَلاقات الأُفُقيَّة والرأسية** تقع في التركيب الجُملي حيث تربط العَلاقات الدلاليَّة بين مُكوِّنات الجملة بما يقيد الاستعمال مثل: «الأسد في عرينه»، و«هجرة الطيور في الشتاء»، أو يتيح فُرَصًا للاستبدال مثل: «تعلم الشاب لغة البرمجة»، و«اكتسب الطفل مهارات حياتيَّة»، و«حفظ الدارس آيات القرآن».
- **التلازم الحُر** يأتي في صورة تراكيب (المضاف والمضاف إليه، والصفة والموصوف)، فبالنسبة إلى المنتظم فهو يرتبط بالجوانب والمناسَبات الاجتماعيَّة، أما الحُر فهو أكثر اتساعًا[2].
- **يتشابه الاقتران** العادي مع التلازم الحُر، بَيْدَ أنَّ الثاني فيه احتمال الاستبدال، والاقتران العادي بعيد عن التلازم المنتظم الذي يرتبط – كما سبق - بالجوانب والمناسَبات الاجتماعيَّة.
- **أما التلازمات اللفظيَّة** فتتمثل في ترتيب الكلمات في الجملة ترتيبًا يتفق مع قواعد اللُّغة، ويمكن تقسيم التلازمات اللُّغويَّة ثلاثة أقسام؛ هي:

(1) وجه آخر لارتباط المتلازمات، الكفاءة الثقافية لدارس اللغة العربية.

(2) بوعلام الله، أحمد أمين، وقويدر، مختار، المتلازمات اللفظية في ضوء الاتساق المعجمي والسياق اللغوي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد (9)، عدد (2)، 2020م، ص266-255.



شكل (3) يبين أقسام المتلازمات

1. التلازمات الحُرَّة.
2. التلازمات المقيَّدة، وتنقسم قسمين، هما:
   أ. التلازمات المقيَّدة بالتكرار (المنتظمة، وغير المنتظمة).
   ب. التلازمات المقيَّدة بالاصطلاح (الاصطلاحيَّة).
3. التلازمات المجازيَّة.

أما التلازمات المجازيَّة فيُقصَد بها أن تتجاور كلمات يصعب توقع تصاحبها؛ لعدم جواز تصاحبها، ويكثر ورودها في الأدب، الذي يُعنى بالتلازمات غير المتوقَّعة، أي إنَّها تُستخدم استخدامًا أدبيًّا. وليس بالضرورة النظر إلى هذا النوع من التلازمات من منظور المتوقع وغير المتوقع؛ لأن دراسة الأسلوب هي دراسة غير المتوقع أو غير الممكن، والكلمات التي لا يمكن أن تكون متجاورة في سياق لُغوي، هي الكلمات التي تتعارض خصائصها بعضها مع بعض، فلا يمكن – على سبيل الاستخدام الحقيقي – أن يُصاحب الفعل (انصهر) كلمة (الماء)، ولا أن يصاحب الفعل (تجمَّد) كلمة (الحديد)؛ لأنَّه ليس من خصائص الماء الانصهار، وليس من خصائص الحديد التجمد((1))؛ فالملامح الدلاليَّة للتركيب (الصفة والموصوف) متعارضة.

بَيْدَ أنَّ الكلمات التي تتعارض ملامحها الدلاليَّة بعضها مع بعض، يمكن أن تتصاحب مجازًا، فالماء ينصهر مجازًا، والحديد يتجمد مجازًا، وهذا النوع من التلازمات لا يسوغ لها إلَّا المجاز.

أما التلازمات المقيدة بالاصطلاح، أو التلازمات الاصطلاحيَّة فهي تعبيرات اصطلاحيَّة عبارة عن تركيب لُغوي تجتمع كلماته لتؤدي معنى مُنبتَّ الصلة عن معنى كل كلمة مفردة، وهو تعبير ثابت، لا يقبل استبدالًا، أو تقديمًا وتأخيرًا، أو حذفًا، أو غير ذلك من أشكال التغيير

ويمكن القولُ إن التلازم بين الكلمات المكونة للأمثال العربيَّة تدخل في التلازمات الاصطلاحيَّة؛ لأن الأمثال العربيَّة هي أقوال وردت في مقامات معينة، ودلَّت على ما تدل عليه ألفاظها المفردة، ثم صارت تُطلَق في مقامات تشبه المقامات التي أُطلِقت فيها أول مرة، ولكنَّها لا تدل على ما تدل عليه ألفاظها المفردة، وإنَّما تدل ألفاظها -مجتمعةً- على المعنى العامِّ الذي أفضى إليه المعنى الأول للمثل، فقولهم: «رجع بخُفَّيْ حُنَيْنٍ» دلَّ – أول ما دل عليه قبل أن يصير مثلًا يُضرب فيما، أو فيمن يرجع إلى أهله خالي الوفاض- على رجوع الأعرابي إلى قومه لا يحمل سوي خُفَّين، ولَمَّا

(1) وهذا وجه لتكامل اللغة مع المحتوى كاتجاه حديث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

استُخدمت هذه العبارة مثلًا لكل من يرجع إلى أهله خائبًا، صار خُفًّا حنين رمزًا للرجوع بالخيبة، وصار التلازم بين كلمات هذه العبارة تلازُمًا اصطلاحيًّا، ولا يجوز استبدال كلمة منها بكلمة أخرى مما يرادفها.

والتعبيرات الاصطلاحيَّة لها شروط منها:

- عدم إمكان استبدال كلمة منها بكلمة أخرى.
- عدم إمكان إضافة كلمات أخرى إلى التلازم.
- لا يمكن استنتاج معناها من مجموعة معاني الكلمات التي تركَّبت منها (المعنى المعجمي).

وأما التلازمات المقيَّدة بالتكرار، فيقصد تكرار استخدام كلمة من الكلمات، مصاحبة لكلمة أخرى دون غيرها ممَّا يرادفها في كثير من السياقات اللُّغويَّة على صورتين

- بشكلٍ منتظِمٍ تستخدم الكلمة (فعلًا، أو اسمًا) على صيغة واحدة لا تتغير.
- بشكلٍ غير منتظِم، تتغير فيه صيغ الكلمة مع الكلمة التي تتكرر مصاحبتها لها[1].

في التعبير القرآني تكررت مصاحبة كلمة (أصحاب) لـ (الجنة، والنار)، بدرجة تواتر كبيرة، وكذلك فإنَّها لازمت: (الجحيم، والسعير، والسبت، والأعراف، والأيكة، والحِجر، والكهف، والصراط، والميمنة، والمشأمة، واليمين، والشمال، والقبور، والأخدود)، بدرجات تواتر قليلة.((2))

أما التلازمات الحُرة فهي التلازمات اللفظيَّة الصحيحة مبنًى ومعنًى، أو تركيبًا ودلالة، وليست متكررة ولا اصطلاحيَّة.

وتجدُر الإشارةُ هنا إلى أن التلازمات المتكررة، والاصطلاحية هي في الأصل تلازمات حُرة ثم قُيِّدت بالتكرار في مثل: «غراب البين»، و«حَمام الأيك»، وبالاصطلاح في مثل: «قطعت جهيزة قول كل خطيب».

ومن المتلازمات اللفظيَّة:

- العكوس (المتضادات): «الشرق والغرب»، «الليل والنهار»، «الغنى والفقر»، «الأعمى والبصير»، «البرّ والبحر».
- المترادفات (التقارب الدلالي): «المستقر والمقام»، «البَثّ والحُزن»، «يرتع ويلعب».
- المتكاملات: «الحديد والنار»، «الحاضر والمستقبل»، «الورقة والقلم».

ضوابط التلازم:

- توافقية التلازم: أي توافق الكلمات بعضها مع بعض، وتعتمد على المعلومات اللُّغويَّة، فالمصاحبة لا تحدُّها قيود نَحْويَّة ودلاليَّة فحسبُ، بل قابلية التجمع والاستعمال وخصوصية اللُّغة، فكلمات: (شاهق، وطويل، وعالٍ)، تتفق بالترتيب مع كلمات: (جبل، ورجل، وبرج).
- مدى التلازم: أي المدى الذي يمكن أن تتحرك أو تُستعمل خلاله الكلمة، ويقصد بالمدى قائمة محدودة نوعًا من الكلمات التي يمكن أن تتعين بالكلمة المدروسة، ومجموعة الاحتمالات التي تتألف منها القائمة ما هي إلا جزء من هيكل اللُّغة، وسوف تُسهِم هذه القائمة في تفسير معنى الكلمة المدروسة. ويجدر بالذكر أن المفردات تختلف فيما بينها اختلافًا عظيمًا فيما تتمتع به من حُرية، حين تُصاحب كلمة أخرى يتألف منها مركب. وتنقسم الكلمات من حيث هذا المعدل إلى:

أ. كلمات ذات معدَّل كبير، أي تتمتع بمدى واسع؛ حيث يمكن أن تأتي الكلمة مع أكثر من كلمة، وأطلق اللغويون على هذه الظاهرة: «التكرار المشترك»؛ أي إن الكلمة يتكرر اشتراكها مع أكثر من كلمة مثل: كلمة (أهل: البيت، والكهف، والعلم، والدار، والتوحيد)

ب. كلمات ذات معدل ضعيف: هذا النوع يفرض قيودًا مشدَّدة على الكلمة التي يقترن بها، فمثلًا كلمتي (فاسد، وحامض) تستخدمان مع (لحم، ولبن) على الترتيب. وكلمات (زأر، وعوى، ونبح، وماءت)، تُستخدم مع كلمات (الأسد، والذئب، والكلب، والقطة) على الترتيب، ولا يمكن أن تحل واحدة مكان الأخرى.

---

(1) Nofal, H. (2012). Collocations in English and Arabic: A Comparative Study. English Language and Literature Studies. 2(3), 2012, pp.13-15.

(2) عبد النبي، ناصر علي، التلازمات اللغويَّة مفهومها وأنواعها وأهميتها مع دراسة تطبيقية في القرآن الكريم ، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2011 ،2م، ص45.

ج. كلمات ذات معدَّل متوسط؛ أي كلمات متوسطة المدى، فمثلًا كلمة (هجم) تقبل الاقتران مع الإنسان والحيوان، ولا تقبل الاقتران مع الجمادات.((1))

- تواترية التلازم: أي إن المصاحبات اللُّغويَّة تمتلك نوعًا من التواتر المتلازم لبعض الكلمات التي لا يمكن أن تتغير ولا تتبدل، ولا عَلاقة في ذلك بقواعد اللُّغة، وإنَّما يعود إلى اتفاق المتكلمين باللغة واصطلاحهم مثل: «طاف حول الكعبة»، و«سعى بين الصفا والمروة».

أشكال المصاحبة النَّحويَّة:

المصاحبة تتابُع بين كلمتين بشرط التلاؤم بينهما، ومن صور التتابع النَّحوي:

- الصفة والموصوف: «القوى العاملة»، «الحرب الباردة».
- المضاف والمضاف إليه: «أصدقاء السوء»، «أهل الذكر».
- المعطوف والمعطوف عليه: «السماء والأرض»، «يحيي ويميت».
- الفعل والفاعل: «نبح الكلب»، «عوى الذئب»، «زأر الأسد».
- الفعل ومتعلقه: «تمشي على استحياء».
- التلازم الفعلي الحالي: «يهرع جريًا»، «يخِرُّ صريعًا»، «ينتصب واقفًا»، «يسقط مغشيًّا (عليه)».
- التلازم الفعلي الجرِّي: «يجهش بالبكاء»، «يتوارى عن الأنظار»، «يأخذ بعين الاعتبار»، «هوِّن عليك»، «يرى بأم عينه» .
- التلازم الفعلي الوَصْلي: «أعذَر من أنذَر»، «بُهِت الذي كفر»، «حصد ما زرع»، «عفا الله عمَّا مضى»، «مضى ما مضى» .
- التلازم الظرفي: «أولًا وأخيرًا»، «صباحًا ومساءً»، «ليلًا ونهارًا»، «جيئة وذَهابًا»، «يمنة ويسرة».
- التلازم الجرِّي: يبدأ مثل هذا التلازم بالجار والمجرور، ثم يليهما اسم في حالة الإضافة. ومن أمثلته: «من بنات الأفكار»، «في طيّ الكتمان»، «على شفا حفرة»، «بمحض المصادفة»، «على أية حال».
- أو صفة للاسم المجرور، وأمثلته: «من باب أولى»، «للوهلة الأولى»، «للمرة الأولى».
- أو اسم معطوف على الاسم المجرور، وأمثلته: «على الرحب والسعة»، «في الداخل والخارج»، «كالسمن والعسل».
- أو جار ومجرور آخران معطوفان على الأولين، وأمثلته: «من قبل ومن بعد»، «من حين إلى آخر»، «من سيئ إلى أسوأ».
- التلازم اللائي: «لا عين رأت»، «لا أذن سمعت»، «لا خطر على قلب بشر»، «لا هَمَّ ولا غَمَّ»، «لا لبس فيه»، «لا غبار عليه»، «لا إفراط ولا تفريط».

أهميَّة التلازم اللفظي:

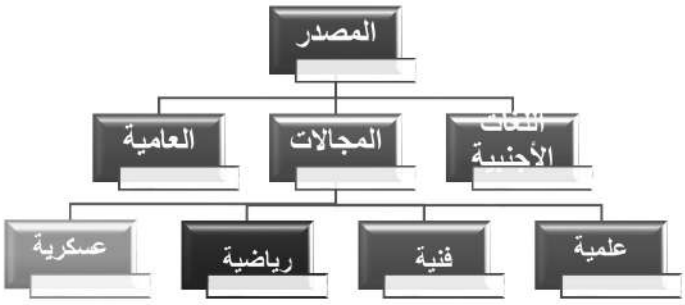
- تحديد دلالة الكلمة من خلال التلازمات المختلفة، بل وتكتسب دلالات أخرى فمثلًا: كلمة (أهل) تعني أُسرة الرجل أو قرابته، فإذا اقترنت بالبيت «أهل البيت»؛ ينتج دلالة جديدة وهي قرابة الرسول صلى الله عليه وسلم، وإذا اقترنت بالكتاب «أهل الكتاب»؛ اكتسبت دلالة جديدة، وهي اليهود والنصارى، وإذا اقترنت بالمدينة «أهل المدينة»؛ اكتسبت دلالة أخرى، وهم سكان مدينة الرسول صلى الله عليه وسلم.
- يمكن أن تساعد على تحديد التعبيرات، فإذا كان لفظ يقع في صحبة لفظ آخر دائمًا، فمن الممكن أن يستخدم هذا التوافُق معيارًا لاعتبار هذا التجمع مفردة مُعجميَّة واحدة (تعبيرًا).
- تُحدَّد مجالات الترابط والانتظام بالنسبة إلى كل كلمة؛ وهو ما يعني تحديد استعمالات هذه الكلمة في اللُّغة، وتحديد هذه المجالات يساعد على كشف الخلاف بين ما يُعدُّ ترادفًا في اللُّغة.
- حل إشكالية المبهمات، فكلما كان اللفظ موغِلًا في الإبهام كان في حاجة إلى كلمة ملازمة مثل كلمة «معدل: التضخم، التنميَّة، الأعمار، البطالة»، وكلمة «عمليَّة: جراحية، استشهادية، فدائية»، وكلمة «يوم: الجمعة، العيد، البعث، الحساب».

(1) Martyn ska, M., Do English language learners know collocations? Investigations Linguistic. vol. XI, Poznan, 2004, p29.

وفي تعليم اللُّغة العربيَّة يمكن أن تُسهِم في:

- تنمية الثروة اللُّغويَّة للدارس.
- تدريس القواعد النَّحويَّة.
- تدريس البلاغة.
- تنمية مهارات الكتابة.

مصادر المتلازمات اللفظيَّة:



شكل (4) مصادر المتصاحبات

ومع انتشار استعمال الحاسوب وشبكة الإنترنت، ودخول البشريَّة فيما يُسمَّى «مجتمع المعرفة»، برزت على الساحة تطبيقات لُغويَّة حاسوبيَّة جديدة ومتنوعة. هذه التطبيقات تعتمد في غالبها على المعجم، فعرَف المعجم الإلكتروني (أو الحاسوبي) تطوُّرًا كبيرًا على صعيد الهيكلة ومحتوى المداخل، وكذلك الخدمات المُتطوِّرة التي يمكن أن يُسديها إلى المستخدم مستغلًّا في ذلك الإمكانات الهائلة التي يوفرها الحاسوب من طاقة تخزين للمعلومات المعجميَّة، وتحيينها، وسرعة البحث عنها، واسترجاعها، وقدرته على معالَجة البيانات متعددة الوسائط. فتطورت هذه الصناعة بسرعة فائقة، وأصبحت تنافس بصفة جدية مثيلتها التي تنتج المعاجم الورقيَّة

ومن مُميِّزات توظيف المعاجم في تعلُّم العربيَّة وتعليمها لغة ثانية أو أجنبية أنَّه:

- يساعد على تطوير الكفاءة بشكلٍ عامٍّ.
- يعزِّز اكتساب المهارات الاستقباليَّة لمتعلِّمي العربيَّة.
- يقرِّب طريقة دارسي العربيَّة من غير الناطِقين بها من نطق الكلمات كما ينطقها العرب.
- يُنمِّي الثقة عند الدارس في استعمال العربيَّة، والبحث عن معاني ما يجهل من كلماتها.
- يُنمِّي الذخيرة اللُّغويَّة لدى المتعلِّمين، من خلال الشروح والتعليقات والتقاء ما يظنُّه المتعلِّم مفيدًا.
- يكون مصدرًا رائعًا لإغناء قاموس المتعلِّم من مترادفات وأضداد.
- يُمثِّل موردًا عذبًا لمعرفة متصاحبات أو متلازمات الكلمة الجديدة، أو حرف الجر المصاحب للكلمة.
- يدعم عملية التعلُّم الذاتي عبر استخدام المُعجم بنفسه.
- يعمل على رفع مستوى المعارف عمومًا بما تحمله الكلمات من معلومات.
- يساعد على التفريق بين المعاني سواء استخدم القواميس الأُحاديَّة اللُّغة أو الثُّنائيَّة اللُّغة.
- يساعد على امتلاك مهارة التهجي والإملاء [1].

(1) نحال، رضوان، دور البرامج والتطبيقات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية وتيسيره، مجلة اللسانيات وأنساق الثقافة، مجلد (2)، عدد (2)، 2021م، ص134.

مزايا حوسبة اللُّغة العربيَّة في تعليمها للناطِقينَ بغيرها:

- طاقة التخزين الواسعة.
- الدقة والشموليَّة، وتعطى لذلك أمثلة وشواهد متنوعة.
- الدافعيَّة.
- حيوية التعلُّم.
- زيادة التحصيل.
- مراعاة الفُرُوق الفرديَّة.
- التعلُّم الذاتي.
- التفاعل الإيجابي.

معجم مسكوك: https://maskouk.sourceforge.net/index.php

وهو تطبيق يساعد على حصر المتلازمات اللفظيَّة، من خلال إدخال كلمة واحدة.

الدراسة التطبيقيَّة

تطبيقات المتلازمات اللفظيَّة في دروس النحو:

درس (النعت)

يقدِّم المعلم قائمة على النحو الآتي:

«قول سديد»، «رأي رشيد»، «جُرح بليغ»، «عاصفة هوجاء»، «سُبات عميق».

يطلب من الدارسين:

1. إدخال كلمة اليد في (مسكوك).
2. تسجيل نتائج البحث.
3. استخدام الكلمات في جُمَل مثل:

- اليد العليا خير من اليد السفلى.
- اليد العاملة تبني اقتصاد البلد.
- وضعت الخاتم في قبضة اليد.

4. يكمل الدارس الجمل مرة بالكلمة المعطاة، ومرة من خلال نتائج البحث في (مسكوك).

- الطابور ..... (الخامس).
- القَبضة ..... (الحديدية).
- اليد ..... (العليا).
- الخطوط ..... (العريضة).

- الخطوط الجوية.
- الخطوط العربية.
- الخطوط الهاتفية.
- خطوط الإنتاج.
- خطوط العرض.
- خطوط الطول.
- خطوط متوازية.

- السوق ..... (السوداء).
- برج ..... (عاجي).
- المال ..... (الحرام).
- كلام ..... (فارغ).
- الكلمة ..... (العليا).
- ابتسامة ..... (صفراء).

5. اختيار مجموعة من التراكيب والتوسع في الجمل، مثل:
- اليد العليا خير من اليد السفلي.
- الكلام فيما لا يفيد كلام فارغ.

6. الإتيان بتراكيب تبدأ بالكلمة الأولى في كل جملة:
- الخدمات الصحيَّة مطلوبة.
- الخدمات الطبية متوافرة.
- الخدمات الاجتماعية منتشرة.
- الخدمات المالية متطورة.
- الإجراءات الوقائية منظَّمة.
- الإجراءات الاحترازية مطبَّقة بعناية.
- الإجراءات القانونية منضبطة.
- الإجراءات التصحيحية تُعالج المشكلات.
- الإجراءات الحكومية بسيطة.
- الإجراءات الطبية منظَّمة.
- المراكز الصحيَّة.
- الحالة الوبائية.

(المضاف والمضاف إليه)

يذكر المعلم التراكيب الآتية: «عين الصواب»، «بيع التجزئة»، «شروق الشمس»، «فقدان الذاكرة»، «جوهر الأشياء».

أ. يطلب المعلم من الدارسين الربط بين الاسم من القائمة (أ) بما يناسبه من القائمة (ب):

أ	ب	أ	ب
آخِر	الظِّل	نسيج	القلب
أبناء	العُنْقود	ابن	الشمس
خفيف	اليد	تحت	المجتمَع
مربِط	البطة السوداء	أعمى	حلال
نظافة	الفرس	حسن	السُّمعة

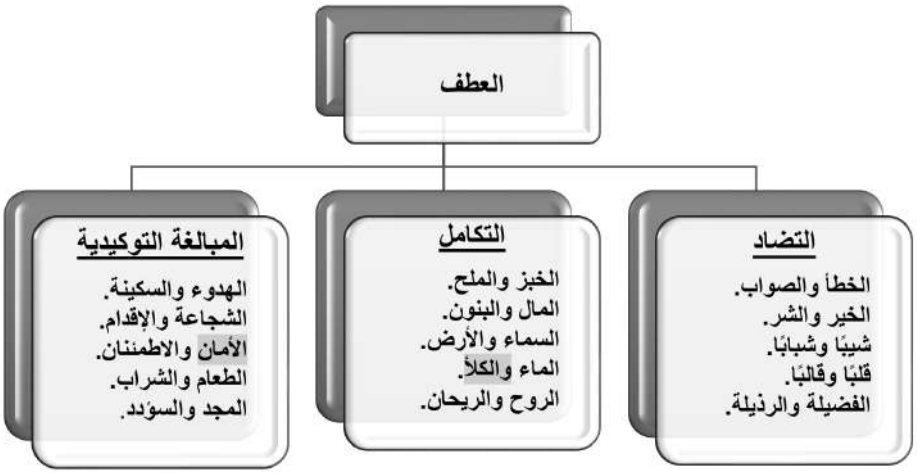
ب. ابحث في (تطبيق مسكوك) عن المضاف إليه للمفردات الآتية.

ج. ابحث في (تطبيق مسكوك) عن المتلازمات الخاصَّة بكُرة القدم (المباراة، الملعب، الحَكَم، الجمهور). ثم اكتب فقرة مستعِينًا بالمتلازمات، مثل:

كرة القدم.	هداف المباراة.	ضربة الجزاء.
حكم المباراة.	أحسن لاعب.	ضربة المرمى.
لاعب الكرة.	أرضيَّة الملعب.	منتصف الملعب.
شوط المباراة.	حامل الراية.	منتخب مصر.
صافرة الحكم.	ضربة البداية.	كأس مصر.
حارس المرمى.	صافرة النهاية.	كأس العالم.
خط المرمى.	لاعب مُدافع.	دوري الناشئين.
هدف المباراة.	لاعب مهاجم.	مباراة العودة.
بطولة الكأس.	تحية الجمهور.	منصَّة التتويج.
بطولة الدوري.	طبيب الفريق.	إحراز الأهداف.

في درس (العطف)

يعرض المعلم الشكل الآتي:



شكل (5) يبين أنواع المتصاحبات

أ. يطلب المعلم تصنيف المركبات الآتية وفق ما تعلَّمه من الشكل:

الحق المُبين.	**الحيّ القيوم.**	**الأوّل والآخِر.**	**المشرِق والمغرب.**
الخالق البارئ.	**الملك القدُّوس.**	**الظاهر والباطن.**	**المشرقان والمغربان.**
الظاهر الباطن.	**السلام المؤمن.**	**الحج والعمرة.**	**المشارق والمغارب.**
الأوّل الآخِر.	**العزيز الجبَّار.**	**العاجلة والآخرة.**	**اليمين والشمال.**
العليّ الكبير.	**اللطيف الخبير.**	**الدنيا والآخِرة.**	**الحق والباطل.**
العليّ العظيم.	**الغنيّ الحميد.**	**الغدوّ والآصال.**	**الجنة والنار.**
الكبير المُتعال.	**الواحد الأحد.**	**الليالي والأيام.**	**الحلال والحرام.**
الرحمن الرحيم.	**الفرد الصمد.**	**السماوات والأرض.**	**المُحكَم والمتشابِه.**

ب. أكمل الكلمات الآتية، مستعِينًا بما ورَد في الجدول:

الأمثال - الإنس - الثواب - المال - الرضا - شقي - الطوع - سائق - الشمس - البأساء.

والعِبرَ. **والبنون.**	**والجان.** **والسخط.**	**والعقاب.** **وشهيد.**	**وسعيد.** **والقمر.**	**والكُره.** **والضرَّاء.**

ج. وظِّف المركَّبات السابقة في جُملٍ من إنشائك.

د. ابحث عن مركبات مشابهة في (**تطبيق مسكوك**)، وسجِّلها في معجمك الخاص.

تطبيقات المتلازمات اللفظيَّة في دروس الكتابة:

لو أن الدرس بعنوان: (العسكرية العربية)

أ. يطلب المعلم كتابة أكبر عدد من الكلمات والتعبيرات المرتبطة بالمجال العسكري.

ب. يعرض المعلم مجموعة من التعابير من المجال العسكري مثل:

إبرار جوي – طلعة جوية - ساعة الصفر- ضربة عسكرِية – اختراق حاجز الصوت – خرق لأجواء- سلاح الجو – البحرية المصرية – جنود المشاة

ج. اكتب تعابير مماثلة لما سبق ذكره، مستعينا بتطبيق مسكوك.

د. وظف التعابير في جمل من إنشائك.

ه. اربط بين كل جملتين أو أكثر.

و. أكمل الفقرة الآتية مستعينًا بتطبيق مسكوك:

الثقافة----- هي مجمل العلوم، والفنون، والآداب، أما الثقافة -------- فهي كل ما ارتبط بالحضارة، وما يميز شعب عن آخر يسمى بالثقافة -------، وإذا حل اتجاه مضاد محل الثقافة التقليدية، فيطلق عليه ثقافة -------، والشخص الذي يجمع بين ثقافتين يسمى ------ الثقافة، وإذا حلقت الثقافة في آفاق إنسانية عالمية فهذا ما بـ -------- الثقافة

(الإجابات: العامة – الوطنية- الشعبية- المضادة – ثنائيي – عالمية.)

ز. **أكمل الجمل الآتية:**

- التسامح ------ (صفة – قيمة) الأخلاقية ------. (النبيلة - السامية)
- التسامح ارتقاء بالنفس إلى درجة ----- (عالية- رفيعة) من الخلق -----. (الكريم- النبيل)
- التمسك بهذه القيمة الأخلاقية المهمة يلغى كل الفروق ---- (الطبقية- العنصرية- الطائفية والاجتماعية – السياسية).
- 2018 هو ------ التسامح في الإمارات.
- تضم دولة الإمارات أكثر من 200 جنسية تنعم بالحياة -----، والمعاملة -------
- ثقافة ------ ليست وليدة --------- في مجتمع دولة ------.
- تحفظ دولة الإمارات الكرامة ----- (الإنسانية – البشرية)، وترسخ الأخوة -----(الإنسانية) واحترام الهوية الوطنية.
- أنشأت دولة الإمارات وزارة ------- وشيدت------ التسامح في دبي، ومسجد ----------في أبو ظبي.

(كتابة فقرة)

اقرأ التعابير الآتية، ثم اكتب فقرة مستعِينًا بها، على غرار النماذج الآتية:

- «يفوز فوزًا»، «يرتل ترتيلًا»، «يدنو دنوًّا»، «يعلو عُلوًّا»، «يغضب غضبًا».
- «يهرع هرعًا»، «يخرُّ صريعًا»، «ينتصب واقفًا»، «يبيت شبعان»، «يسقط مغشيًّا (عليه)».
- «يجهش بالبكاء»، «يتوارى عن الأنظار»، «يأخذ بعين الاعتبار»، «هوِّن عليك»، «يرى بأُمِّ عينه».
- «أعذر من أنذر»، «بُهِت الذي كفر»، «حصد ما زرع»، «عفا الله عمَّا سلف»، «مضى ما مضى».
- «يُقبل وُيدبِر»، «ينأى ويُعرض»، «يضر وينفع»، «يفرِّق ويجمع»، «يُعطي ويمنع».
- «أولًا وأخيرًا»، «صباحًا ومساءً»، «ليلًا ونهارًا»، «جيئة وذَهابًا»، «يمنة ويسرة».
- «من بنات الأفكار»، «في طي الكتمان»، «على شفا حفرة»، «بمحض المصادفة»، «على أية حال».
- «من باب أولى»، «للوهلة الأولى»، «للمرة الأولى»، «على الرحب والسعة»، «في الداخل والخارج»، «كالسمن والعسل»، «من قبل ومن بعد»، «من حين إلى آخر»، «من سيئ إلى أسوأ»
- «لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر»، «لا همّ ولا غمّ»، «لا لبس فيه»، «لا غبار عليه»، «لا إفراط ولا تفريط»
- «حي يُرزق»، «قول يؤثِّر»، «الحق يقال».
- «سالك بصعوبة»، «مائل إلى الخضرة» (أو أي لون آخر)، «الكمال لله».
- «إن مع العُسْر يُسرًا»، «(ألا) ليت الشباب يعود يومًا»، «ليت شعري».
- «بأبي أنت وأمي»، «والذي نفسي بيده»، «واللهِ العظيم».
- «لا فُضَّ فوك»، «سلمت يداك»، «أبيتَ اللَّعن».

نموذج أ:

«**غضب الرجل غضبًا شديدًا**؛ لأن العامل قصَّر في عمله؛ **فخرَّ العامل مغشيًّا عليه**، وعندما أفاق حاول أن يتوارى عن الأنظار. ناداه الرجل قائلًا: قد أعذَر من أنذر. ما لي أراك تُقبل وتُدبر. اعلَمْ أن الإنسان **لا ينفع ولا يضر**، فالنافع والضارُّ **أولًا وأخيرًا** هو الله، وكم من المرات كنتَ **على شفا حفرة** من الخطر فنجوت بإذن الله! **ومن حين لآخر** تقع في الخطأ نفسه، فاحمَدِ اللهَ **من قبلُ ومن بعدُ**. وهذا الكلام **لا لبس فيه**، واعلم أن **مع العُسْر يُسرًا**، وكما أقسم نبيُّنا صلى الله عليه وسلم: **والذي نفسي بيده** سيجعل الله من كل ضيقٍ مخرجًا، ومن كل هَمٍّ فرجًا».

نموذج ب:

«دنا الأخ الأكبر من أخيه دنوًّا؛ فانتصب الصغير واقفًا، وأجهش بالبكاء. فقال الأخ: عفا الله عمَّا سلف، وأنا أنصحك صباحًا ومساءً، كي تُقلِع عن إيذاء الحيوانات الأليفة، وأؤكد لك أن ما حدَث سيظل في طيِّ الكتمان، ومن باب أولى أن نعطف على الحيوان، وفي سُنَّة نبيِّنا صلى الله عليه وسلم: أنَّ رجلًا دخل الجنة لأنَّه سقى كلبًا. والجنة فيها ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر، والحق يقال أنك تقبَل النصيحة وتعمل بها، وكلنا يخطئ؛ فالكمال لله وحده، وحين تعطف على الحيوان؛ تُطعم، وتُسقي، وتداوي، سأقول لك: سلمت يداك».

تطبيقات المتلازمات اللفظيَّة في دروس البلاغة:

(المجاز)

أ. ما المقصود بقولنا: «غَسْل الأموال»؟

ب. هل المال يُغسَل في الحقيقة؟

ج. صل بين الكلمة من المجموعة (أ) وما يناسبها من المجموعة (ب):

أ	ب	أ	ب
جَرَّ	الشَّارِع	نَبْضُ	الدَّمِ
ارْتِيَاحُ	رِجْلَهُ	إِغْرَاقُ	الشَّارِعِ
تَمْزِيقُ	الْهُوِيَّةِ	حَمَّامُ	الأَسْوَاقِ

د. اختر التعبير المناسب لكل معنى مما يأتي:

المعنى	التعبير
● يحاول أن يحفظ نفسه من التعرض للإهانة والحرَج.	بدَّلَ جِلدَه
● ضاعت أحلامه التي خطَّط لها وتمنَّى أن يحققها.	رشُّ الملح على الجرح
● ضغط على الجرح المادي، أو نقطة الضَّعْف التي يعاني منها شخص.	تَبَخُّرُ الأَحْلامِ
● غير صفاته، ليعايش وضعًا جديدًا.	حفظ ماء الوجه
● الطالب الثري الذي يشتري بماله ذمة معلمه.	امتصَّ غضبه
● التعاطف مع الآخر وإظهار فهم وجهة نظره، والاستماع جيِّدًا إليه، والنظر إلى عينيه، وطرح الأسئلة لمعرفة المزيد عمَّا يشعر	انكسرت سِنُّه

٥. عبر عن المعاني الآتية على غرار الصيغ السابقة:

«التغطية الصحفيَّة» - «تعرية الفكر» - «عناقيد الغضب» - «احتراق الضمائر» - «خيط التضامُن» - «عاصفة الصحراء».

وفي درس (الكناية)

يمكن توظيف التعابير الآتية:

«أُم الدنيا» - «قلعة العروبة» - «غُصن الزيتون» -«رأس الأفعى» - «القِطط السمان» - «النصف الحلو» -«تحريك المياه الراكدة» - «ركب (فلان) رأسه» - «(فلان) جامد الكف» - «ابتلع الطُّعم» - «(فلان) أُفقه ضيق»

أ. الإكمال.

ب. الإتيان بتعابير مشابهة.

ج. توظيفها للتعبير عن معنى معيَّن.

المراجع

- أبـو العـزم، عبـد الغنـي، مفهـوم المتلازمـات وإشـكالية الاشـتغال المُعجـماتي، بحـث منشـور ضمـن مجلة الدراسـات المعجميـة، ع 5، ذو الحجَّـة 1427هــ / ينايـر 2006م.
- أبو المكارم، علي، الظواهر اللغوية في التركيب النحوي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2006م.
- إدردور، أمينـة، المتلازمـات اللفظيـة في المعاجـم الأحاديـة والثنائيـة للغـة، مجلـة الدراسـات المعجميـة، الربـاط، المغـرب، ع 2006 ،5م.
- آل نجـم، محمـد بـن سـعد بـن فايـز، المتلازمـات اللفظية في تنـاوُل الإعـلام لجائحـة «كورونـا» – مرحلة التعافي، (قسـم الأخبـار- وكالـة الأنبـاء السـعودية نموذجًـا)، المجلـة الدولية لنـشر البحوث والدراسـات، مجلـد 2021 ،2م.
- بوعـلام اللـه، أحمـد أمـين، وقويـدر، مختـار، المتلازمـات اللفظيـة في ضـوء الاتسـاق المعجمـي والسـياق اللغـوي، مجلـة إشـكالات في اللغـة والأدب، مجلـد (9)، عـدد (2)، 2020م.
- حسـام الديـن، كريـم زكي، التعبـير الاصطلاحـي – دراسـة في تأصيـل المصطلـح ومفهومـه ومجالاتـه الدلاليـة وأنماطـه التركيبيـة، مكتبـة الأنجلـو المصريـة، القاهـرة، 1985م.
- سـليمان، محمـود جـلال الديـن، المتصاحبـات اللغويـة وتطبيقاتهـا في تعليـم العربيـة، بحـث منشـور بالمؤتمـر الـدولي الأول لقسـم المناهـج وطـرق التدريـس بكليـة التربيـة للدراسـات العليـا - جامعـة القاهـرة، المتغـيرات العالميـة ودورهـا في تشـكيل المناهـج وطرائـق التعليـم والتعلـم، 6-5 ديسـمبر 2018م.
- صيني، محمود، المعجم السياقي للتعبيرات الاصطلاحية، عربي – عربي، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1996م.
- عبد العزيز، محمد حسن، المصاحبة في التعبير اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990م.
- عبـد المعبـود، جاسـم محمـد، مصطلحـات الدلالـة العربيـة دراسـة في ضـوء علـم اللغـة الحديـث، دار الكتـب العلميـة، بـيروت، 2007م.
- عبـد النبـي، نـاصر عـلى، التلازمـات اللغويـة؛ مفهومهـا وأنواعهـا وأهميتهـا مـع دراسـة تطبيقيـة في القـرآن الكريـم، مكتبـة الآداب، القاهـرة، ط2011 ،2م.
- فايـد، وفـاء كامـل، بعـض صـور التعبـيرات الاصطلاحيـة في العربيـة المعـاصرة، مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة بدمشـق، 2003 ،(4) 87م.
- محمـد، جـودة مـبروك محمـد، ظاهـرة التـلازم التركيبـي دراسـة في منهجيـة التفكـير النحـوي، مجلـة مجمـع اللغـة العربيـة الأردني،2011م، (84).
- مكتـب تنسـيق التعريـب، 1979م، التعابـير الاصطلاحيـة والسـياقية ومعجـم عـربي، مجلـة اللسـان العـربي، الربـاط، المغـرب، مـج ١٧، ج1.
- نحـال، رضـوان، دور البرامـج والتطبيقـات الإلكترونيـة في تعليـم اللغـة العربيـة وتيسـيره، مجلـة اللسـانيات وأنسـاق الثقافـة، مجلـد (2)، عـدد (2)، 2021م.
- يونس، محمد محمد، وصف اللغة العربية دلاليًا، منشورات جامعة الفتح، طرابلس، ليبيا، 1993م.
- Ghazali, F. (2006). Collocations and word combinations in English: Considerations classifications, and pedagogic implications. TESOL Arabia, United Arab Emirates.
- Martynska, M. (2004 December). Do English language learners know collocations? Investigations Linguistic. vol. XI, Poznan.
- Nofal, H. (2012). Collocations in English and Arabic: A Comparative Study. English Language and Literature Studies. 2(3).

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تطوير منهاج تدريس اللُّغة العربيَّة في التعليم الثانويّ التأهيلي فاعليَّة بيداغوجيا الفصل المعكوس في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة وفي التحصيل الدراسيّ

الدكتورة/ فطيمة ابن حدو
أستاذة اللُّغة العربيَّة ثانويَّة عمر الخيام - أكاديميَّة فاس مكناس - المغرب

fatimaouben74@gmail.com

ملخَّص:

تعد بيداغوجيا الفصل المعكوس من البيداغوجيات الحديثة، التي تطبع الممارَسة التدريسيَّة حاليًا في بعض الدول المتقدِّمة وهي بيداغوجيا تقوم على تغيير جذري لشكل وخصائص الممارَسة الصفيَّة، بحيث يقوم المدرِّس بتوجيه المتعلِّمين إلى بناء تعلماتهم بطريقة ذاتيَّة خارج الفصل الدراسيّ، من خلال عدة تدريسيَّة يعدها لذلك، ويخصص الغلاف الزمنيّ للحصة الحضوريَّة للأنشطة التطبيقيَّة والإثرائيَّة. ويظل المدرِّس مُواكِبًا للمُتعلِّمين في مختلف مراحل بناء تعلماتهم داخل وخارج الفصل الدراسيّ، ومُيسِّرًا ومحفِّزًا لهم

لذلك فهدف الدراسة هو المساهَمة في تطوير منهاج مادة اللُّغة العربيَّة بالتعليم الثانويّ من خلال تعرُّف أثَر توظيف هذه البيداغوجيا في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، وفي تجويد التحصيل الدراسيّ لدى المتعلِّمين، وسنعتمد على منهج المقارَنة والتجريب

مقدمة:

اللُّغة وعاء الفكر، وقناة التواصُل، ورمز التعبير عن الأغراض والحاجات... وهي «سلاح من أقوى الأسلحة النفسيَّة للسيطرة على الأفكار والأشياء»[1].

ولئن تعدَّدَت الألسنُ بتعدُّد الأمم، وتكاثَرَت تكاثُرَ القبائل والعشائر منذ بَدْء الخليقة إلى الآن، فإنَّ اللُّغة العربيَّة قد شرَّفَها اللهُ بنزول الوحي القرآنيّ على بنية حروفها، وكرَّمَها بالإعجاز النظمي في كتابه المبين، وأعلى قدرَها -عمَّا سواها- حين قال جل جلاله: {وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}[2]

وقال جل وعلا: {وَكَذَلِكَ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ الْقُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنْذِرَ يَوْمَ الْجَمْعِ لَا رَيْبَ فِيهِ}[3].

وتعد مؤسَّسات التربية والتعليم إلى جانب الإعلام العمومي والفضاءات الجمعوية والثقافيَّة والحِزبيَّة... المشتل الملائم لتنميتها ضمانًا لاستمراريتها، كما تُعتبَر مادة اللُّغة العربيَّة من المواد الدراسيَّة الأساسيَّة في التعليم الثانويّ التأهيلي بالمغرب؛ إذ تقوم بوظائف تربويَّة وفكريَّة ومجتمعيَّة متعددة ومترابطة ومتفاعلة فيما بينها

وحتى يتم تحقيق هذه الوظائف فإن تدريس مادة اللُّغة العربيَّة يجب أن يتجاوز مظاهر الجمود والنمطية التي طالما وُصفت بها طريقة تدريسها، ويستحضر ضرورة تطوير منهاج تدريسها؛ لمواكَبة متطلَّبات التنمية المُستَدامة في ظرفيَّة عالميَّة سريعة التطوُّر، وكذا لمسايَرة التحول النوعيّ المتواصل الذي تعرفه إستراتيجيات ومقارَبات التدريس بصفةٍ عامَّةٍ، وهو تحوُّل يجب أن يمتدَّ أثرُه إلى الممارَسة الصفيَّة المتعلِّقة بمادة اللُّغة العربيَّة

ومِن ثَمَّة لتطوير مادة اللُّغة العربيَّة بالتعليم الثانويّ التأهيلي بالمغرب لابدَّ من تعرُّف أثَر توظيف بيداغوجيا الفصل المعكوس في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، فما مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس؟ وما هي مبادئها؟ وما

(1) مناهج البحث في اللغة: الدكتور تمام حسان، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء المغرب: 1407هـ/1986 م ص.10.

(2) سورة الشعراء، من الآية (192) إلى الآية (195).

(3) سورة الشورى آية : 7.

الإستراتيجيَّة اللازمة لتنفيذها؟ وما مُميِّزات العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في إطار التدريس بها؟ وما النتائج التي أسفرَتْ عنها الدراسةُ التطبيقيَّةُ والميدانيَّةُ؟ تلكم جملة من الأسئلة والإشكاليات التي سنجيب عنها في هذه المداخلة

المحور الأول: الأُسُس النظريَّة لبيداغوجيا الفصل المعكوس

1. مفهوم بيداغوجيا الفصل المعكوس:

تُعَدّ بيداغوجيا الفصل المعكوس من البيداغوجيات الحديثة التي تطبع الممارَسة التدريسيَّة حاليًا في بعض الدول المتقدِّمة، وقد عرفتها الزين بأنَّها: «نموذج يقوم على عكس العَمليَّة التعليميَّة؛ بحيث يتم مشاهَدة محاضرة نموذجيَّة كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلِّقة بالمقرَّر في الفصل»[1]، أما بشوب وفيرلجير فقد اعتبراها إستراتيجيةً تعليميَّةً تُوظِّف التعلُّمَ غير المتزامن عن طريق مشاهَدة مقاطع فيديو مسجَّلة للمحاضرات والدروس، وتحفيز الطالب لمشاهَدتها كواجبات منزلية قبل الحضور إلى الفصل الذي يُخصَّص زمنه للمشارَكة بفعاليَّة في أساليب حل المشكلات بشكلٍ جماعيٍّ[2]

ورغمَ تعدُّد التعريفات التي أُعطيت لهذا المفهوم، فنحن نقصد به تلك البيداغوجيا التي تقوم على قلب نمط التدريس التقليديّ القائم على إنجاز الدروس في الصف الدراسيّ، والقيام بالأنشطة والتمارين في المنزل، إلى نمط جديد يقوم على إطلاع المتعلِّمين على الدروس في المنزل؛ من خلال أدوات ووسائل يُتِيحُها الأستاذُ لهم، وجَعْل الصف الدراسيّ مجالًا للقيام بالأنشطة المختلفة والتفاعل بين المتعلِّمين وأساتذتهم

وعمومًا يمكن القولُ: إن بيداغوجيا الفصل المعكوس هي:

- وسيلة لزيادة التواصُل والتفاعل بين المتعلِّمين ومدرسيهم.
- بيئة يتحمَّل فيها المتعلمون مسؤوليَّة بناء تعلماتهم.
- فصل دراسيّ ينتقل فيه دور المدرِّس من العالِم المالك للمعرفة إلى المرشِد المُعِين للمتعلِّم.
- فصل دراسيّ يحتضن التلاميذ المتغيبين لأي سبب من الأسباب (مرض- أنشطة رياضيَّة أو ثقافيَّة...).
- فصل دراسيّ يختفي فيه المحتوى لصالح التقويم والدعم واسترجاع المعارف وتنمية مهارات التذكر والتفكير النَّاقِد.
- فصل دراسيّ يُمكِّن كلَّ المتعلِّمين من الحصول على تعلُّم خاص وشخصي؛ من خلال إتاحة وقت أكبر للمدرس للتواصُل والتفاعل مع جميع المتعلِّمين.

2. مبادئ بيداغوجيا الفصل المعكوس:

يرتكز تطبيقُ بيداغوجيا الفصل المعكوس على المبادئ الأساسيَّة الآتية:

2-1 بيئة تعلُّم مرنة:

انطلاقًا من تجاربنا واحتكاكنا بالفصل الدراسيّ نلاحظ أن المرونة صفة يرغب التلميذ توفرها في المدرِّس؛ ولهذا يجب عليه أن يتقبَّل أنَّه قد يكون في الحصة الصفيَّة المعكوسة الكثير من الحركة أحيانًا، وهو أمر غير مرغوب فيه في الحصة الصفيَّة التقليديَّة[3].

- ثقافة تعلم نشيط قائمة على مركزيَّة المتعلِّم:

التعلُّم هو قاعدة التدريس والعامل المقرر لأهدافه ولمادته وكيفياته[4]، وإذا كان المدرِّس في النموذج التقليديّ هو محور العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، وهو مالك المعرفة، فإنَّه في بيداغوجيا الفصل المعكوس يُعَدّ المتعلِّمَ مركزَ العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، بينما المدرِّس يكرس الوقت في استكشاف المواضيع بمزيد من التعمق، وفي خَلْق فُرَص تعليميَّة

(1) الزين، حنان بنت أسعد «أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة بنت عبد الرحمن»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة بالرياض، 2015 ،(1)4 ص : 173.

(2) Bishop ;J.L & Verleger , M. A .(2013, June 23-26) The Flipped classrom : A survey of research. Paper presented at 120 ASEE annual conference and exposition. American Society for Engineering Education, USA.p12.

(3) غادة بنت صالح الدبان وأخريات،» الصف المقلوب»، الورقة العلمية لمقرر تقنيات التعليم (ترب 613) المستوى الثالث شعبة ج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم مناهج وطرق تدريس، المملكة العربية السعودية، ص 23

(4) محمد زيدان حمدان، «ترشيد التدريس بمبادئ وإستراتيجيات نفسية حديثة»، دار التربية الحديثة الأردن (1985م) ص: 26.

غنيَّـة، ونتيجـةً لذلـك فالمتعلمـون هـم مَـنْ يقومـون بنشـاط المشـارَكة في بنـاء المعرفـة، كما يشـاركون في تقييـم تعلُّمهـم بطريقـة ذاتيَّـة، بالإضافـة إلى الانخـراط في أنشـطة ذات معنـى، وضمـنَ هـذا الإطـار؛ فالأسـتاذ يتدخَّـل فقـط ليسـاعد التلاميـذ للانتقـال مـن مسـتوى إلى آخَـر في المعرفـة[1]

فثقافة التعلُّم النشيط إذًا ينبغي أن تكون قائمة على مركزيَّة المتعلِّم.

- **محتوى دراسي محكم التصميم وفق البيداغوجيا المعكوسة:**

يحـدد المـدرِّس في التعلُّـم المقلـوب محتـوى يطلـع عليـه المتعلمـون خـارج الفصـل، ويُمكِّنهـم مـن التعلُّـم الـذاتيّ؛ إذ يصلـون مـن خلالـه للمفاهيـم بأنفسـهم، ويجـب أن يكـون هـذا المحتـوى قـابلًا للوصـول إلى المتعلِّمين ومتسِمًا بالتفريـد

- **كفاءة المدرِّس ومهنيته:**

يشترط في المـدرِّسين المُعْتَمَدِينَ على بيداغوجيـا الفصـل المعكـوس الكفـاءة والحـذق والحـرص على التواصُـل مـع بعضهـم البعـض لتحـسين تعليمهـم، كما يجـب عليهـم تقبُّـل النقـد البنَّـاء والسـيطرة على أقسـامهم للحـد مـن كل أشـكال الفـوضى

إن بيداغوجيـا الفصـل المعكـوس تسـعى إلى دمـج أنمـاط التعلُّـم، لتشـمل التدريـس المبـاشر والتعلُّـم النَّشِـط الـذي يعتمـد بالأسـاس على المتعلِّـم؛ لذلـك فمـن الخطـأ التفكير في أن هـذا النمـط مـن التعلُّـم مجـرد فيديوهـات أو مـواد تُطـرَح على الإنترنـت، فـعلى العكـس مـن ذلـك، إن أسـاس التعلُّـم المعكـوس هـو زيـادة الوقـت المتـاح للطالـب للتفاعُـل مـع المعلـم بصفـة ذاتيَّـة شـخصيَّة[2]

3. **إستراتيجيات تنفيذ بيداغوجيا الفصل المعكوس:**

يمكـن للمـدرس أن يوظـف العديـدَ مـن الأسـاليب في التعلُّـم المعكـوس، وخاصـةً أن المتعلِّـم يظـل بحاجـة للتوجيـه والتغذيـة الراجعـة ومشـاركة المـدرِّس والأقـران، لتوظيـف مـا تعلمـه في الصـف وتعديـل مسـاره، وإعـادة ترتيـب معرفتـه للوصـول إلى الإتقـان((3))، ونذكـر أبـرز هاتـه الإستراتيجيـات في مـا يلي:

3-1 إستراتيجية التعلُّم الذاتيّ:

عـرف الدريـج محمـد التعلُّـمَ باعتبـاره «العَمليَّـة التـي يُـدرِك الفـردُ بهـا موضوعًـا مـا ويتفاعـل معه ويسـتدخله ويتمثلـه»[4]؛ وهـذا يعنـي أن الموضـوع بعـد تمثلـه يصبـح جـزءًا لا يتجـزأ مـن الـذات المدركـة قصـدَ تنميـة قدراتهـا وَفقًـا لاهتماماتهـا بمـا يحقـق تكامُـل شـخصيَّة المتعلِّـم وتنميتهـا تحـتَ إشراف المـدرِّس، ثـم إن تطبيـق الفصـول المعكوسـة في التعليـم تدفـع المـدرِّسَ إلى تزويـد المتعلِّـمين بـالأدوات الضروريَّـة لبنـاء معرفـة رصينـة وتوجيههـم للمسـار الصحيـح، وجعلهـم يسـتحضرون مكتسـباتِهم السـابقةَ لحـل الوضعيـات والمشـاكل التـي تواجههـم ويَصعُـب عليهـم حلُّهـا في البدايـة بمفردهـم

3-2 إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ:

إن تطبيـق بيداغوجيـا الفصـل المعكـوس يجعـل المتعلِّـمين فاعـلين أساسـيين في بنـاء تعلماتهـم، ومحوريـة المتعلِّـم هاتـه تقتـضي -بشـكلٍ أو بآخَـرَ- القيـام بأنشـطة العمـل بالمجموعـات، والتـي تجعـل المتعلِّـمين في وضعيـة تعـاوُن فـيما بينهـم، فتتمثـل بذلـك الوظيفـة الأساسـيَّة لبيداغوجيـا التعـاون في جَعْـل المتعلِّـمين أكثرَ نشـاطًا في عمليَّـة التعلُّـم، إضافـةً إلى تغيـير العَلاقـة النمطيَّـة التـي تربـط المـدرِّسَ بمتعلميـه، والواقـع أنَّ العمـل الجماعـيّ المرتكِـز على التسـيير الـذاتيّ يفتـح إمكانيـات التخلـص مـن ترسُّـبات العَلاقـات الإنسـانيَّة المحافِظـة القائمـة على سـلطة الـذات وتضخُّـم الأنا، واكتسـاب ثقافة جديـدة أهم مبادئهـا: الحـوار والتشـارك والمسـؤوليَّة الجماعيَّـة وروح المنافَسـة[5]

3-3 إستراتيجية حل المشكلات:

هـذا بالإضافـة إلى أن المعلـم يُمكنـه اسـتخدام إستراتيجيـة حـل المشـكلات- أو النشـاط كما سمَّاهـا طوريسـون[6]- في بيداغوجيـا الفصـل المعكـوس؛ بحيـث يمكـن وضـع الـطلاب أمـام المشـكلة كما وردت في المناهـج والكتـب الدراسـيَّة، وتقديمهـا

(1) غادة بنت صالح الدبان وأخريات، «الصف المقلوب»، المرجع السابق ص: (24).

(2) الشرمان عاطف أبو حميد، «التعلم المدمَج والتعلم المعكوس»، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان الأردن، (2015م)، ص: (162-161).

(3) الرويس عزيزة، «التعليم المقلوب في التعليم الجامعي»، مجلة آفاق - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (2016م)، ص: (49-38-36).

(4) الدريج محمد: «تحليل العملية التعليمية»، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء - المغرب (1991م)، ص : 13.

(5) منصف عبد الحق: «رهانات البيداغوجيا المعاصرة - دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية»، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (2007م) ص: 51.

(6) Taurisson Alain، Hervieu claire, pédagogie de l'activité : pour une, nouvelle classe inversée, théorie et pratique du «travail d'apprendre» , ESF, Issy-les Moulineaux, 2015, p79.

للطلاب على أنَّها واقعيَّة حياتيَّة، يحددون حلًّا لها بتفكيكها والبحث عن المعلومات المناسِبة لحلها (أُسُس، قواعد، معارف سبَق أن تعلمها)، ويُطبِّق المتعلمون إجراءات الحل من خلال عملهم في مجموعات تعاونيَّة

4. **مراحل تنفيذ بيداغوجيا الفصل المعكوس:**

يمر توظيف بيداغوجيا الفصل المعكوس في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، كما أشار إلى ذلك مجموعة من الباحثين((1)) من عدة مراحل مترابطة، تتضمَّن إجراءات محدَّدة ودقيقة، ورغم أنَّه لا يوجد تصوُّر نمطي وموحَّد لتوظيف هذه البيداغوجيا، إلا أنَّنا نصوغ تصورنا لهاته الأنشطة وفقَ المراحل الآتية

4-1 **مرحلة التخطيط:**

لا شك أن فعالية العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة في إطار البيداغوجيا المعكوسة، رهينة بحُسن التخطيط وباستحضار المبادئ التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا، والتي تختلف عن التدريس الاعتياديّ، وهي مرحلة تشمل: تحديدَ الوحدة التي يرغب المدرِّسُ في تطبيقها في البيداغوجيا المعكوسة؛ بحيث يقوم بتحليل محتوياتها، وتحديد القدرات والأهداف التعليميَّة المستهدَفة وطبيعتها[2].

- التفكير في الأنشطة التدريسيَّة، التي ستتم خارجَ وداخلَ الصف الدراسيّ، وانتقاء الدعامات الديداكتيكيَّة المناسِبة لها، مع استحضار المرجعيَّات والمقومات الإبستيمولوجية والديداكتيكية للمادة، ومراعاة خصوصيات المتعلِّم معرفيًّا وسيكولوجيًّا وثقافيًّا.
- إعداد وصياغة المحتوى الذي ستتم دراسته خارجَ الفصل الدراسيّ، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانية التقنيَّة المتاحة في البيئة المدرسيَّة والاجتماعيَّة (الوسط الأسريّ)، ومدى ملاءمتها لطبيعة المتعلِّم؛ إذ يمكن اختيار صيغ متنوعة ومحدَّدة لعرض المحتوى اللاصفي على المتعلِّمين[3]، كشريط فيديو تفاعليّ/عاديّ، يتضمَّن المادة العِلميَّة بالصوت والصورة لا يتعدَّى خمس دقائق، أو ملفات صوتيَّة أو مستندات ورقيَّة (خطاطة ذهنيَّة...)؛ بحيث تظل للمدرس حرية اختيار الصيغة المناسِبة حسبَ ظروف وطبيعة الفئة التي يتعامل معها.
- إعداد الوضعيات التي ستتم أجرأتُها في القسم (الوضعية المشكلة، المشروع، عمل فرديّ/جماعي...).
- تحديد تقنيات التنشيط والتقويم، التي سيوظفها المدرِّس في ضوء الأهداف التعلُّمِيَّة التي خطط لها، وطبيعة نتائج التعلُّم المستهدَفة.

ونشير هنا إلى أن المدرِّس مطالَب باعتماد معالَجة ديداكتيكيَّة نابعة من مراعاة منطق المواد الدراسيَّة، خاصَّةً وأنَّ لكل مادة دراسيَّة مرجعيتها المعرفيَّة والمنهجيَّة[4]

4-2 **مرحلة التنفيذ (التدبير):**

وهي مرحلة ستتم داخلَ الفصل الدراسيّ في جزء كبير منها، وهي مرحلة تستوجِب من المدرِّس القيام بإجراءات عمليَّة: جعل المحتوى اللاصفي متاحًا، وفي بداية الحصة الدراسيَّة تُقدَّم نبذة سريعة حول المحتوى المعكوس، من خلال مناقَشة عامَّة أو اعتماد تقنيَّة الزوبعة الذِّهنيَّة، أو حوار ديداكتيكي موجَّه، وذلك في مدة زمنيَّة لا تتجاوز عشر دقائق في الأقصى؛ لينتقل بعدها المدرِّس إلى الأنشطة التطبيقيَّة/الإثرائيَّة، التي يبتغي من خلالها تعميق التعلُّمات والانتقال بالمتعلمين من مستوى الفَهْم والتذكر إلى المَراقِي العليا للتفكير؛ كالتطبيق، والتحليل، والتقييم، والابتكار،

(1) انظر مثلا:
- الشرمان عاطف أبو حميد، «التعلم المدمَج والتعلم المعكوس»، مرجع سابق.
- متولي علاء الدين، «توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليَّتي التعليم والتعلم»، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلُّم الرياضيات وتنمية مهارات القرن (21)، مصر
- فارس خالد، «المقارَبات والطُّرُق والأساليب البيداغوجية»، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، الطبعة الأولى (2019م)، ص: 30.

(2) علي محمد حسين سليمان، «إستراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسية وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين»، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (2)، العدد (176)، القاهرة، دجنبر (2017م)، (74-13)، ص 29.

(3) المرجع نفسه، ص 30.

(4) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلَّفة بالتعلم المدرسي نونبر (2007م)، «التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي»، الكتابة العامة: مديرية المناهج قلعة لالة عائشة حسان الرباط ص: 7

ونشير انطلاقًا من اطلاعنا على الدراسات المتعلّقة ببيداغوجيا الفصل المعكوس إلى أنّه لا يوجد نموذج موحد لأجرأة هاته البيداغوجيا؛ لذلك تبقى كاملُ الصلاحية للمدرس في تكييف هذه المقارَبة مع طبيعة الفئة المستهدَفة وضرورة الالتزام بالمبادئ الأساسيَّة التي يقوم عليها التعلُّم المعكوس

٤-٣ مرحلة التقويم:

معلومٌ أن التقويم هو إصدار حُكم قِيمَة وقياس درجة تحقُّق الأهداف((1)) لذلك على المدرِّس موازاةً مع تدبير الأنشطة الصفيَّة تقويم التعلُّمات، سواءً بأنشطة تقويميَّة تشخيصيَّة أو تكوينيَّة أو جزائيَّة، ويمكن أن نُبرزها فيما يلي

- التقويم التَّشخيصيّ: يتم قبل إطلاق التعلُّمات؛ بهدف تشخيص نقط قوة وضَعْف المتعلِّمين، ويمكن أن يتم إمَّا بشكل رَقْميّ، أو من خلال عُدَّة ورقيَّة.
- التقويم التكوينيّ: الهدف منه التأكُّد من مدى فَهْم كل المتعلِّمين للمحتوى المعكوس، ويتم من خلال إمَّا أنشطة تفاعُليَّة رَقْميَّة أو ورقيَّة مرفَقة مع الأنشطة اللاصفيَّة، أو من خلال أنشطة متعددة الأشكال تتم داخل الصف يُركِّز فيها المدرِّس على مساعَدة المتعلِّم على التعلُّم الذاتيّ((2))؛ إذ يصبح قادرًا على معرفة كيف يتعلم وكيف يفكر.
- التقويم الإجماليّ/الجزائي: وهنا نشير إلى أن للمدرس المرونة والحرية الكافية؛ إذ يُمكِنه تصميم أنشطة تقويميَّة لقياس مدى تحقُّق الأهداف العِلميَّة إمَّا رقْميًّا (اعتماد وسائط رَقْميَّة)، أو حضوريًّا، كما يجب أن ينطلق من نتائج هذا التقويم لصياغة خطة للدعم البيداغوجيّ، بتوظيف التعلُّم المعكوس، أما التقويم الجزائي فيجب أن يتم حضوريًّا، وبمراعاة الضوابط التنظيميَّة والبيداغوجية ذات الصلة.

يتَّضِح إذن، أن تحقيق الغاية من توظيف البيداغوجيا المعكوسة، رهين بمدى فعالية المدرِّس وحُسْن تخطيطه للأنشطة الصفيَّة واللاصَفِّيَّة، ومدى التزامه واستحضاره لفلسفة التعلُّم المعكوس، الذي يقوم على مبادئ التعلُّم الذاتيّ والفارقية والمرونة.

5. **أدوار المدرِّس/ المتعلِّم في بيداغوجيا الفصل المعكوس:**

أشارت الأدبيات التربويَّة ذات الصلة بموضوع الفصل المعكوس إلى مجموعة من الأدوار المتصلة بقطبَي العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة (المدرِّس والمتعلم)، والتي بدونها لن تتحقق الغايات التربويَّة المنشودة، فما هي الأدوار المنوطة بكل منهما؟

5-1 **أدوار المدرِّس في إطار التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة:**

- أسنَدَت البيداغوجيا المعكوسة دورًا جوهريًّا للمدرس يَكمُن في التخطيط والتدبير والتقويم المتعلق بأنشطة التعلُّم المعكوس؛ إذ تحوَّل المدرِّس من معلم إلى مسهل «Facilitateur» – بلغة « كارل روجرز»- لعملية التعليم؛ الشيء الذي يُكسِب المتعلِّمينَ الثقةَ في قدرتهم على التعلُّم(3)، وحتى نوضح هذه الوظيفة الجديدة للمدرس في بيداغوجيا الفصل المعكوس نعرض الخطاطة الكاشفة الآتية:

(1) سلسلة التكوين التربوي : «الوسائل التعليمية: التقويم التربوي»، لجنة الإعداد: خالد المير، إدريس قاسمي عزوز التومي، محمد بلكبير، أحمد لقفاف، الحسن بنعبد الله، مطبعة النجاح - الدار البيضاء - الطبعة الأولى، العدد 5، (1996م)، ص76.

(2) جورج لاباساد وآخرون: التسيير الذاتي البيداغوجي.

- G. lapasade (et autres) : l'autogestion pédagogique gauthier-villars Editeur-1971 paris- p :11-12

(3) كارل روجرز: كيف تكون الحريةُ وسيلةً للتعلم؟

C.Rogers : Libérte pour apprendre ? – (traduction :D.Le bon)- Ed.Bordas 1976 paris , p :70

أدوار المدرِّس في إطار التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة:



المصدر: أُنجزت هذه الخطاطة اعتمادًا على معطيات تم بناؤها باعتماد مراجع متنوعة.

5-2 أدوار المتعلِّم في إطار التدريس ببيداغوجيا الفصل المعكوس:

يعمل المتعلِّم، في ظل هذه البيداغوجيا، على اكتشاف ودراسة المضمون المعرفيّ بمفرده في المنزل، مع تسجيله الملاحَظات والاستفسارات والتواصل مع المدرِّس بمختلف الوسائل المتاحة باستخدام الأدوات التي يوفرها المدرِّس، وفي الفصل يقترح المدرِّس على المتعلِّمين مهامَّ مركَّبة، وتبادلًا للأفكار في إطار العمل الجماعيّ، أما هو فيقتصر دورُه على إرشاد المتعلِّمين وتوجيههم ومصاحبتهم بشكل فرداني((1))

وتأسيسًا على ما سبَق نستنتج أن التعلُّم المعكوس يُتيح للمتعلِّم أن يكون شريكًا أساسيًّا في بناء العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة وقطبًا لأنشطتها؛ وبذلك فأدواره هو والمدرِّس متكاملة متفاعلة

6. مُميِّزات الفصل المعكوس:

أثبتت الدراساتُ التي تناولت الفصل المعكوس أهميته التربويَّة ودوره الفعَّال في تجويد الممارَسة الصفيَّة ورفع درجة التحصيل الدراسيّ للمُتعلِّمين، كما عددت مميزاته التي سنوجز ذكرها فيما يلي:

- إتاحة الفرصة للمتعلِّم للتحول من مُتَلَقٍّ سلبي مستهلك فقط لما يقدم إليه جاهزًا إلى مشارك إيجابي ومنتِج.
- استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تيسير عمليَّة التعلُّم.
- زيادة وقت التعلُّم داخل الفصل؛ مما يُتيح إنجاز وضعيات تطبيقيَّة أكثر.
- جَعْل التعلُّم أكثرَ وظيفيَّةً، وهو ما يمكن المتعلِّم من التعامُل مع مشكلات واقعه بعقلانية.
- التفاعل والتواصل والتعاون والتشارك، سواءٌ بين المتعلِّم والمدرس، أو بين المتعلِّم وباقي الأقران.
- جَعْل المدرِّس أكثرَ اهتمامًا بالمتعلمين وممارَسة للبيداغوجيا الفارقية، التي تعترف باختلافهم، وتعتمد على تنويع أساليب التعلُّم، وفقَ قدراتهم واستعداداتهم.
- التمكن من المزاوَجة بين خصائص التعلُّم الاعتياديَّة والتعلُّم الرَّقْميّ؛ وبالتالي المساعَدة على تحقيق التوازن بين طرائق التدريس المباشرة وغير المباشِرة.

(1) فارس خالد: «المقارَبات والطُّرُق والأساليب البيداغوجيا»، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة - مطبعة المعارف الجديدة - الرباط، الطبعة الأولى (2019م)، ص: 30.

- إتاحة الفرصة للمتعلِّم لتنمية ثقته في ذاته وفي الآخَرين، بما يتعلمه، سواء بمفرده أو في إطار التعلُّم التعاونيّ[1]، كما تمكنه من تعميق تعلُّماته داخل الفصل الدراسيّ؛ ممَّا يجعَل هذه التعلُّمات ذات معنى، وتصبح جزءًا من بنيته المعرفيَّة.
- تحول المتعلِّم إلى باحث صغير، يمتلك آليَّات بناء المعرفة وزيادة دافعيته للتعلُّم الذاتيّ.
- تمكن المدرِّسَ من تطوير كفاياته المهنيَّة، ومواكَبة التطوُّر الرَّقْميّ، سواء في تحيين المعطيات المعرفيَّة، أو من خلال توظيف التطبيقات الرَّقْميَّة، التي تعد من متطلَّبات القرن (21)، الذي يُركِّز على أن التعلُّم لم يعد بمقدار ما يَعرِف الفردُ، وإنَّما بما يستطيع أن يُنجِزه بِناءً على معرفته، وما يستطيع أن يأتي به من أفكار[2].
- إزالة الهُوَّة المتسعة بين الجانب النظريّ والتطبيقيّ للعلوم المختلفة باستغلال التكنولوجيا؛ وذلك من خلال تخصيص وقت الدرس للجانب التطبيقيّ بإشراف المعلم.

حتمًا كل هاته المزايا للتعلُّم المعكوس ستجعل العَمليَّةَ التعليميَّةَ التعلُّمِيَّةَ أكثرَ جاذبيةً وحيويةً، غيرَ أن هذا لا يمنع من ضرورة أخذ الحذر من بعض المُعِيقَات التي قد تَحُول دونَ تحقيق النتائج المرجُوَّة

المحور الثاني: الإطار العلميّ

1. التجريب الميدانيّ: أدواته وإجراءاته:

للتعرُّف على أثَر توظيف بيداغوجيا الفصل المعكوس في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، وفي تطوير منهاج تدريس اللُّغة العربيَّة في التعليم الثانويّ التأهيلي، وفي تجويد التحصيل الدراسيّ لدى المتعلِّمين في مادة اللُّغة العربيَّة، وظفت المنهج التجريبيّ باعتباره المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة؛ بحيث اعتمدت عينة تجريبية، وأخرى ضابطة، ومن خلال عُدَّة متنوعة (شبكة الملاحَظة – اختبار قَبْلي وبَعْدي- عُدَّة تدريسيَّة قائمة على البيداغوجيا المعكوسة حاولت تعرُّف فاعليَّة البيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة وفي التحصيل الدراسيّ لعينة البحث)

1-1 مجتمع البحث وعينته:

يتشكل مجتمع البحث من متعلِّمي ومتعلمات مستوى الجذع مشترك علوم الذي أُسنِدَ لي تدريسه بثانوية عمر الخيام التأهيليَّة - مديريَّة تازة - أكاديميَّة فاس مكناس، وقد ارتبط اختياري لهذا المستوى للأهمية التربويَّة التي يحتلها ضمن هيكلة السلك الثانويّ بالمغرب، فهو أولًا: بمثابة محطة أساسيَّة وانتقالية بالنسبة للمُتعلِّمين الذين حصلوا على شهادة السلك الإعداديِ والمُقبِلين على اختيار توجُّه نهائيّ يُحدِّد مصيرَهم الدراسيّ والمهنيّ، إلى جانب ذلك فقد أكدت الوثائقُ الرسميَّةُ[3] على أهميته الكبيرة؛ لأن أهدافه ترمي إلى تنمية مستوى كفايات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجيّ، وتنمية قدرات التعلُّم الذاتيّ والتأقلم مع المتطلَّبات المتغيرة للحياة العَمليَّة، ومع مستجِدَّات المحيط الثقافيّ والعلميّ والتكنولوجيّ، ولأنَّه كذلك لا يُعَدّ مستوى إشهاديًّا؛ وبالتالي فهو يُتيح إمكانيةَ التجريب دون أن يخلق لدى المتعلِّمين اضطرابًا في تنفيذ المنهاج الدراسيّ

والجدول رقم (1) الآتي يُوضِّح توزيع عينة البحث:

طبيعة المجموعة	تخصص المجموعة	عدد الفصول الدراسيَّة	مجموع أفراد العينة
المجموعة التجريبيَّة	جذع مشترك علوم 1	1	15
المجموعة الضابطة	جذع مشترك علوم 2	1	15

والملاحَظ أن عدد أفراد عينة البحث في المجموعتين (الضابط والتجريبية) متساو وذلك بهدف تسهيل كل ما يتعلَّق بالمعالَجة الإحصائيَّة

(1) calistri carol, «classe inversée : quels obstacles en formations des enseignants dans le contexte français» In Médiations et Médisations, Revue internationals sur le numérique en EDUCATION ET Communication, Vol N°1 (2018), P.9.

(2) الشرمان عاطف أبو حميد، مرجع سابق، ص: 164.

(3) المملكة المغربية، (2000م)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص36.

1-2 عُدَّة التجريب وأدواته وإجراءاته:

العُدَّة التدريسيَّة: تشمل ثلاث وحدات دراسيَّة من مقرَّر المنهاج الدراسيّ لمادة اللُّغة العربيَّة من المجزوءة الثانية، وتم اختيار مُكوِّن علوم اللُّغة؛ لأن منهجيته تقوم على خطوات وعناصر واصفة للنشاط التربويّ الهادف إلى قراءة النصوص وتحليلها لُغويًّا، في ضوء علوم اللُّغة وقواعدها ومبادئها؛ من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحِسّ الجَماليّ، والتذوق الفنيّ لدى التلاميذ، وصقل قدراتهم التعبيريَّة نُطقًا وكتابةً، ولأنَّ مضامينَ الدرس اللُّغويّ تتخذ بُعدًا وظيفيًّا يخدم النصوص الأدبيَّة بصفةٍ عامَّةٍ، وتعرُّف خصائص اللُّغة الواصفة وقدرتها الإجرائيَّة على توظيف العَلاقات التركيبيَّة داخل النص[1].

وتم تخطيط أنشطة القواعد اللغويَّة [أسماء الآلة والزمان والمكان والاسم الموصول واسم الإشارة والجموع] باعتماد مقاطع فيديو قصيرة لا تتجاوز مدتها (5) دقائق لكل درس، وجداول توضيحيَّة وخطاطات كاشفة، مرفَقة بمهام وأنشطة تقويم تكوينيّ ودعم ورقيَّة ورَقْمِيَّة، يمكن للمتعلِّم الولوج إليها بطُرُق مختلفة (فصول Google الافتراضيَّة – مجموعة واتساب - ورقيَّة مباشرة) إلى جانب أنشطة ووضعيات تطبيقيَّة متنوعة ومرنة وتفريدية تُنجَز داخلَ الفصل الدراسيّ، وتجدُر الإشارةُ إلى أن هذه العُدَّة التدريسيَّة وُجهت للمجموعة التجريبيَّة

وتضمَّنت الخطط التدريسيَّة ما يلي: الأهداف التعليميَّة، الوسائل والأدوات اللازمة، خطوات سير الدرس، النصوص ذات العَلاقة بمادة الدرس، وتمَّت الاستعانة في إعداد تلك الخطط بالخبرة في تدريس اللُّغة العربيَّة لما يناهز عقدين ونصفًا من الزمن في جميع الأسلاك التعليميَّة، وكذا عرض المادة على الدكتور المُشْرِف التربويّ الذي أفاد بملاحظاته القيِّمة

وللتحقُّق من هذه العُدَّة تم عرضها على مجموعة من المحكّمِينَ من أساتذة ممارِسِينَ في المَيْدان للإدلاء بآرائهم والحُكم على مدى صلاحيتها وملاءمتها لعينة الدراسة، وأخذت بعين الاعتبار الملاحَظات المعبَّر عنها، وأُجريت التعديلات اللازمة بتنسيق الدكتور المشرف

اختبار قواعد اللُّغة العربيَّة: تكون الاختبار من (20) فقرة من نوع الاختيار من مُتعدِّد لكل فقرة (4) بدائل، واحد منها صحيح فقط، وقد اتبعت في إعداد الاختبار الخطوات الآتية

- تحديد الأهداف التعليميَّة الخاصَّة بوحدات المادة التعليميَّة من كتاب مرشدي في اللُّغة العربيَّة لجذع العلوم.
- إعداد جدول مواصفات يتضمَّن الدروس المختارة، ووزن كلٍّ منها قياسًا لعدد الحصص التي يحتاجها كلُّ درس، وقد راعى جدول المواصفات مستويات بلوم، وفي ضوئه صيغت أسئلة الاختبار التحصيليّ وفقراته.
- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمِينَ ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صِدْق المحتوى، ثم وُضع الاختبار في صورته النهائيَّة.

صدق الاختبار: للتحقُّق من صدق الاختبار تم عرضُه على مجموعة من أساتذة مادة اللُّغة العربيَّة فعدلَتْه بِناءً على ملاحظاتهم، والتي كان أبرزُها تغييرَ بعض الأسئلة؛ لعدم ملاءمتها أو وضوحها وإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثرَ وضوحًا

ثبات الاختبار: وللتأكد من ثبات الاختبار طُبق على عينة استطلاعية من تلاميذ مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة؛ حيث بلَغ عددُ أفرادهم (10) تلاميذ من جذع مشترك علوم (3)، ثم أعيد على العينة نفسها بعد أسبوعين في ظروف مشابهة، واختُبر ثباتُه باستخدام معامل الارتباط (بيرسون)، بين التطبيقين، وبلغ (0,86) وهذا ما يشير إلى معامل ثبات مناسب، ويفي بأغراض الدراسة الحاليَّة

معامل التمييز: يحسب معامل التمييز كما يأتي: عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا/ مقسومًا على عدد أفراد المجموعة ككلٍّ

لجأت لحساب معامل التمييز في الاختبار التحصيليّ، فحصلت على قيمة تتراوح ما بين (0,20 و0,8) وهو معدل مُطَمئِن.

2. الإجراءات والخطوات التنظيميَّة والتربويَّة لإجراء التجريب:

بعد أن أصبحت العُدَّةُ جاهزةً وقابلةً للتجريب، عملنا على اتخاذ الإجراءات التنظيميَّة والتربويَّة المناسِبة لكي تمر هذه العَمليَّة في أحسن الظروف، فكانت كما يأتي

(1) التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007م)، مديرية المناهج، ملحقة لالة عائشة حسان – الرباط - المغرب، ص: 20.

- الاتصال بالمؤطر التربويّ لإعلامه بالدراسة والحصول على موافقته.
- توزيع مجموعات الدراسة إلى مجموعتين؛ واحدة تجريبية، وأخرى ضابطة.
- قبل بَدْء التجربة أُجري تقويمٌ تشخيصيٌّ؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم القيام بالتحليل الإحصائيّ لنتائج الاختبار، والتأكد من أن المجموعتين متكافئتان.
- استغرق تطبيقُ الدراسة شهرين ابتداءً من فاتح أبريل إلى (30) ماي، (2023م).
- بعد الانتهاء من الحصص المقرَّرة أُجري الاختبار التحصيليّ للمجموعتين التجريبيَّة والضابطة.
- وبعد إجراء الاختبار صححه أساتذة اللُّغة العربيَّة، كلٌّ على حدةٍ وكانت النتائج متقاربة؛ ممَّا دلَّ على صدق التصحيح ثم رُصدت النتائج.

2-1 **المراحل الإجرائيَّة لتطبيق الفصل المعكوس: ثلاثة وهي:**

مرحلة التصميم: تحليل محتوى المادة التعليميَّة للدروس اللغويَّة المبرمَجة في صورة أهداف سلوكيَّة.

- إنتاج المواد التعليميَّة من عروض تقديمية باستخدام برنامج power point إعداد فيديوهات خاصَّة بشرح الدروس، تصميم صفحة خاصَّة على موقع Facebook تحت عنوان: مادة قواعد اللُّغة العربيَّة لمستوى جذع مشترك علوم؛ حيث كان يتم من خلالها رفع الفيديوهات للمُتعلِّمين والتفاعل والمناقشة معهم.
- تحديد الأنشطة والتمارين التي تتم داخل غرفة الصف المدرسيّ وإعداد البطاقات وأوراق العمل الخاصَّة بذلك، والتأكد من امتلاك المتعلِّمين لشبكة الإنترنيت.

مرحلة التنفيذ: خلال الأسبوع الأول: إجراء اختبار تحصيليّ قَبليّ للمجموعتين التجريبيَّة والضابطة (حصة إضافيَّة واحدة)

- خلال الأسبوع الأول دائمًا: خُصصت حصة دراسيَّة (إضافيَّة) لتعريف المتعلِّمين بكل ما يتعلَّق بالتدريس بالقسم المعكوس، وما ينتظر منهم من التزامات.
- خلال الأسبوع الأول: تم تنزيل الأنشطة التدريسيَّة المُعدَّة بِناءً على فلسفة الفصل المعكوس، عبر (6) حصص فصلية موزَّعة على الدروس اللغويَّة المقرَّرة، إلى جانب الأنشطة التعليميَّة غير الفصليَّة الخاصَّة بالتطبيق، مرفَقةً بتعبئة شبكة الملاحَظة التي استهدفنا من خلالها تعريف فاعليَّة البيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعلُّميَّة داخل الفصل الدراسيّ.
- مطالَبة المتعلِّمين –المجموعة التجريبيَّة- بتحميل الفيديوهات الخاصَّة بشرح الدروس على الصفحة الخاصَّة بالمادة وحضورها في المنزل وإنجاز الأنشطة التطبيقيَّة المرفَقة بها، وتسجيل الملاحَظات؛ ليتم مناقشتُها في غرفة الصف.
- في نفس الوقت الذي تلقَّت فيه المجموعة الضابطة تعليمها بالنموذج التدريسيّ المعتاد.
- خلال الأسبوع الأخير: تعبئة بطاقة التقويم الذاتيّ الموجَّهة للمُتعلِّمين (المجموعة التجريبيَّة)، وإجراء الاختبار التحصيليّ البَعديّ (المجموعتين الضابطة والتجريبية).

مرحلة التقييم: قمتُ بتقييم التلاميذ بطُرُق مختلفة؛ منها الاختبارات الإلكترونيَّة، والاختبارات القصيرة داخلَ غرفة الصف، محترمةً في بناء هاته الاختبارات النصوص والمذكرات التنظيميَّة الخاصَّة بالتقويم لمادة اللُّغة العربيَّة في التعليم الثانويّ التأهيلي بالمغرب، فتم حل التمارين من خلال مجموعات، واختبار المجموعة ذات الأداء الأفضل لكل درس، وتقديم التغذية الراجعة الفوريَّة للمُتعلِّمين؛ حيث كان التفاعل بيني وبينهم مستمرًّا؛ من خلال الصفحة الخاصَّة بالمادة على موقع الفيس بوك، وكذا الواتساب.

3. عرض النتائج ومناقشتها:

نص السؤال الأول: هل يوجد فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى ((a =05, 0 بين متوسطَي أداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في اختبار قواعد اللُّغة العربيَّة يُعزَى إلى إستراتيجية التدريس (الفصل المعكوس، الطريقة الاعتياديَّة) للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأداء متعلِّمي الجذع مشترك علوم أفراد الدراسة على اختيار المهارات النَّحْويَّة القَبليّ والبَعْديّ، تبعًا لطريقة التقويم، والجدول (1) يُوضِّح ذلك

المجموعة	العدد	الاختبار القبليّ		الاختبار البَعديّ	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
التجريبيَّة	15	26,53	3,31	35,46	2,28
الضابطة	15	27,26	4,27	28,46	5,00

ونُلاحِظ من هذا الجدول وجودَ فروق ظاهريَّة بين المتوسطات الحسابيَّة في الاختبار البَعديّ للدروس اللغويَّة المقرَّرة باختلاف المجموعة فقد بلَغ المتوسطُ الحسابيّ للمجموعة التجريبيَّة (35,46)، والمجموعة الضابطة (28,46)، وهذا رَاجِع لإستراتيجية الفصل المعكوس.

ويتَّضِح ممَّا سبَق وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (05, 0) بين متوسطَي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البَعديّ للدروس اللغويَّة وتعود هذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبيَّة التي درست وَفْق إستراتيجية الفصل المعكوس

النتائج العامَّة المتعلِّقة بتفريغ معطيات شبكة ملاحظات سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في إطار التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة:

نظرًا لإكراه عدد الصفحات المسموح بها في هذا البحث اقتصرنا على النتائج العامَّة للتعرُّف على مدى تأثير التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة وفقَ الجدول رقم (3) الآتي

المحور	سلم التقدير		
	حضور كلي*	حضور نسبي**	غياب***
تدبير وتيسير بناء التعلُّمات بشكل غير خطي	78	22	00
فاعليَّة ومركزية المتعلِّم في بناء تعلُّماته وتقويمها وتقويم تعلُّمات الأقران	22	18	00
مرونة العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة وجاذبيتها	50	10	00
مجموع المؤشِّرات	150	50	00
%	% 75	% 25	00

مفتاح الجدول:
* يشير إلى التأثير الإيجابي الكبير لبيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.
** يشير إلى التأثير الإيجابي النسبي للتدريس بالبيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.
*** يشير إلى غياب تأثير البيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.

المصدر: بحث ميداني، (2023م).

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن التأثير الإيجابي للتدريس بالبيداغوجيا المعكوسة في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة ككل واضِح وبَيِّن؛ إذ تعدت نسبةُ الحضور الكلي للمؤشرات الدالَّة على ذلك نسبة (75%)، مقابل حضور نسبي بحوالي (25%)، بينما سجلنا (00%) لغياب هذه المؤشِّرات

وبذلك نستنتج أن التدريس بهذه البيداغوجيا كان له تأثير إيجابي في سير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، جعَل منها عمليَّةً متمركزةً حولَ المتعلِّم الذي يبني تعلُّماته وفقَ قدراته في تفاعُل مع المدرِّس، الذي يدبر وييسر التعلُّمات بطريقة غير نمطيَّة وفي استحضار للبيداغوجيا الفارقية، هذه المعطيات جعلت من العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة في إطار البيداغوجيا المعكوسة عمليَّة أكثر مرونةً وجاذبيةً بالنسبة للمتعلِّم

ويمكن إجمال العوامل التي ساعدت على تحسين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبيَّة فيما يلي:

- توفير هذه البيداغوجيا لبيئة تعلُّمية مرنة غنيَّة بمصادر التعلُّم المختلفة (فيديوهات، مساعَدة جداول توضيحيَّة، خطاطات كاشفة)، وهو ما ساهَم في إثارة البِنْيَة المعرفيَّة للمُتعلِّمين، وزاد من دافعيتهم للتعلُّم؛ وبالتالي تحقيق نتائج أفضل.
- تنويع الأساليب والأنشطة التي تم توظيفها في تقديم محتوى الدروس، فكان من بينها: المناقَشة الموجَّهة، العصف الذهنيّ، التفكير الناقد والإبداعيّ، التعلُّم التعاونيّ والعمل من خلال المجموعات، وهو ما ساهم في تقليص الفروق بين المتعلِّمين.
- ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن إستراتيجية التعلُّم المعكوس أتاحت للمُتعلِّمين الوقت الكافي للتعلُّم من خلال مشاهَدة الفيديو وفَهْمه وإعادة الأجزاء التي يصعب فَهمُها، وتسريع الجزئيات السهلة، الأمر الذي جعَل التعلُّمَ أكثرَ متعةً وفاعليَّةً من خلال مشارَكة المتعلِّمين في الأنشطة والمهام التي كُلِّفوا بها؛ ممَّا شجَّعَهم على الحوار والمناقَشة، وأبعَدَهم عن الشعور بالملل والضجر.
- كون التعليم وفقَ البيداغوجيا المعكوسة يعتبر موضوعًا جديدًا عند المتعلِّمين وعائلاتهم؛ ممَّا ساهَم في إثارة اهتمامهم بهذا الموضوع، وبذلك أضاف حماسًا نحو التعلُّم أكثر من أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة الاعتياديَّة، وخصوصًا لأن التكنولوجيا التي تعتبر عنصرًا مهمًّا في تطبيق هذا النوع من التعلُّم هي محط اهتمام التلاميذ والمجتمع على حدٍّ سواءٍ.
- ويمكن أن يكون تحسُّنُ النتائج المحصَّل عليها لدى التلاميذ العينة التجريبيَّة، رَاجِعًا إلى كونهم اختبروا تجربة التعلُّم الذاتيّ من خلال بيئة التعلُّم، في جو أسري يحبونه وبمشارَكة ذويهم؛ ممَّا كسَر حاجزَ الخوف والخجل من الخطأ في الإجابة، وأشعَرَهم بالأمان والمسؤوليَّة الأكبر تجاهَ تعلُّمِهم، خصوصًا وأن هذه البيداغوجيا ترَكَتْ لهم الحريةَ الكاملةَ في اختيار الزمان والمكان والسرعة التي يتعلمون بها.
- كما يمكن أن تُعزى النتائج الإيجابيَّة التي حصل عليها المتعلمون وفق البيداغوجيا المعكوسة، إلى أن شكل المحتوى المقدَّم إليهم كان قصيرًا وممتعًا؛ ممَّا سمح لهم باستيعاب المفاهيم والتركيز عليها، وبناء المعرفة لديهم بطريقة منظَّمة ومنطقية، إضافةً إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم، وأنَّهم قادرون على تخطِّي ما يواجههم من صعوبات أثناء التعلُّم.

وهنا نؤكد على أن نتائج هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسات كل من عزيز سيف (2017)، والجعفري حسين (2018)، والعسيري جابر (2016)، ومحمد السنوسي (2020)، التي أكدت أن التدريس وَفْق إستراتيجية الفصول المعكوسة يزيد من درجة التحصيل الدراسيّ لدى المتعلِّمين

خاتمة:

وختامًا مكَّنت سيرورةُ البحث، سواء في شِقَّيه النظريّ أو التطبيقيّ من الخروج بخلاصات هامة، يمكن أن نصفها إلى ما يلي

الخلاصات الإبيستيمولوجيا والديداكتيكية:

- تُشكِّل بيداغوجيا الفصل المعكوس إحدى البيداغوجيات المستجِدَّة في الممارَسة التدريسيَّة، التي تُقارِب عمليَّةَ التعليم والتعلُّم من زاوية مغايِرة لِمَا هو سائد في التدريس الاعتياديّ، وتنظر للمتعلِّم كمحور للعمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، وتراعي الفوارق الفرديَّة بين المتعلِّمين، وتسمح لكل فرد بالتعلم بإيقاعه الخاص وحسبَ ظروفه الاجتماعيَّة.
- تُوظِّف البيداغوجيا المعكوسة أدوات متنوعة، بَدءًا من العدة الرَّقْميَّة ومرورًا بالعُدَّة الورقيَّة، وتعمل على تقوية العَلاقة بين المدرسة والأسرة.
- إن نجاح تجربة التدريس ببيداغوجيا الفصل المعكوس، يفرض على المدرِّس استحضار فلسفتها ومبادئها، والانطلاق من ثوابت كبرى لتصور أنشطة تعليميَّة تعلُّميَّة، تشمل التخطيط والتدبير، وهما مرحلتان مترابطتان، يحضر خلالهما تقويم التعلُّمات بشكلٍ أساسيٍّ، سواء داخل أو خارج الفصل الدراسيّ. على أن المدرِّس، ولكي ينجح في تحقيق الأهداف المبتغاة من توظيف الفصل المعكوس، لابدَّ أن يتصف بالمرونة وإدارة التعلُّمات بشكل غير خطي، مع تيسير وتوجيه المتعلِّمين وتحفيزهم على المشارَكة الفعَّالة في بناء تعلماتهم.

الخُلاصات المرتبطة بالتجريب الميدانيّ:

- أسهَم تجريبُ التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة في جعل العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة أكثرَ جاذبيةً ومرونةً وتمركُزًا حول المتعلِّم، إلى جانب تسهيل الانخراط الفعَّال لجزء كبير من المتعلِّمين في البناء الذاتيّ لتعلماتهم وتقويمها.
- أسهَم التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة أيضًا في تنمية التعلُّم الذاتيّ لدى غالبية عينة البحث؛ التي أصبحت أكثرَ وعيًا بأنَّ التعلُّم الحقيقيّ يمر عبر اكتساب آلياته بدل التلقِّي السلبي.
- بيَّنت عمليَّةُ التجريب التي تم القيام بها، أن للبيداغوجيا المعكوسة فاعليَّة كبرى في التحصيل الدراسيّ في مادة اللُّغة العربيَّة بالتعليم الثانويّ، بالنسبة للعينة المدروسة على الأقل تجلَّى ذلك من خلال التحسن الكبير في النتائج المحقَّقة من طرف المجموعة التجريبيَّة في الاختبار البَعديّ مقارنةً بالاختبار القَبليّ، وعلى العكس من ذلك ظلت درجات التحصيل الدراسيّ لدى العينة الضابطة مستقرةً، ولم تعرف أي تحسُّن مقارنةً بين الاختبارين القَبليّ والبَعْديّ.
- تطرح البيداغوجيا المعكوسة تحدياتٍ عدةً على المدرِّس الذي يرغب في تجريبها وتوظيفها في الممارَسة الصفيَّة، وهو ما لامسناه؛ تحديات مرتبطة أساسًا بطبيعة الوسط المدرسيّ وخصوصياته الاجتماعيَّة والثقافيَّة.
- يتطلب التدريس بالبيداغوجيا المعكوسة مُدرِّسًا ملتزِمًا ومتمكِّنًا وطموحًا، يسعى بشكلٍ مستمرٍّ لتطوير كفاياته.

التوصيات:

على مستوى تكوين الأُطُر والممارَسة الصفيَّة:

- التعريف بهذه البيداغوجيا، من خلال تدريسها في المراكز الجِهويَّة لمهن التربية والتكوين.
- تكوين مُدرِّسي مادة اللُّغة العربيَّة للعمل وفقَ هذه البيداغوجيا وتزويدهم بالآليات الضروريَّة لإنجاح ذلك، وتوظيف التعليم المدمَج في الممارَسة الصفيَّة، على اعتبار أن البيداغوجيا المعكوسة إحدى مظاهره؛ والانفتاح على التجارب الدوليَّة الرائدة ذات الصلة بموضوع البحث، التي تمكنت من استثمار المستجِدَّات التكنولوجيَّة في مَيْدان التربية والتكوين.
- تزويد مكتبات المؤسَّسات التعليميَّة بموارد ورقيَّة ورَقْمِيَّة؛ لكون هذه البيداغوجيا تدفع التلاميذَ نحو التعلُّم الذاتيّ باستخدام موارد معرفيَّة مختلفة كالكتب أو الإنترنت.
- ضرورة الاستفادة من هذه البيداغوجيا في تقديم حلول عمليَّة متطورة لمشكلات تدريس مادة اللُّغة العربيَّة، خصوصًا ما يتعلَّق بطول البرنامج الدراسيّ؛ وذلك في إطار التنويع البيداغوجيّ؛ الذي يُمكِّن من تنمية مهارات التعلُّم الذاتيّ وتجاوُز التلقِّي السلبي.

على مستوى المناهج:

- إمكانية تصميم أجزاء من البرامج الدراسيَّة وفقَ نماذج مستوحاة من الأقسام المعكوسة، وإنتاج محتوى تعليميّ مدمَج لبعض المستويات التعليميَّة.
- استحضار البيداغوجيا المعكوسة في أي تطوير قد تخضع له منهاج مادة اللُّغة العربيَّة بالخصوص، ومناهج مختلف المواد الدراسيَّة على العموم.

بيبليوغرافيا:

- الدريج محمد: «تحليل العَمليَّة التعليميَّة»، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب (1991م).
- الدكتور تمَّام حسَّان، «مناهج البحث في اللُّغة»، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء المغرب: (1407هـ/1986م).
- الرويس عزيزة، «التعلُّم المقلوب في التعليم الجامعيّ»، مجلة آفاق الجمعيَّة السعوديَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، (2016م).
- الزين، حنان بنت أسعد: «أثَر استخدام إستراتيجية التعلُّم المقلوب في التحصيل الأكاديميّ لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة بنت عبد الرحمن»، المجلة الدوليَّة التربويَّة المتخصِّصة بالرياض، (1)4، (2015م).
- حسن جعفر الخليفة مطاوع وضياء الدين محمد، «إستراتيجية التدريس الفعَّال»، مكتبة المتنبي، الرياض (2016م).
- سورة الشعراء من الآية 192 إلى الآية 195.

- سورة الشورى آية: 7.
- سيد يحيى محمد حسين، عبد الكريم عبد الله حسن كبير، «أثر إستراتيجية التعلُّم المقلوب على التحصيل الدراسيّ لدى طلاب كليات التربية»، المجلة الدوليَّة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة» ، العدد (2)، السودان، فبراير (2018م)، 30-1.
- سلسلة التكوين التربويّ: «الوسائل التعليميَّة، التقويم التربويّ لجنة الإعداد: خالد المير، إدريس قاسمي عزوز التومي محمد بلكبير، أحمد لقفاف، الحسن بنعبد الله، مطبعة النجاح الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، العدد 5، (1996م).
- الشرمان عاطف أبو حميد، «التعلُّم المدمَج والتعلُّم المعكوس»، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان الأردن، (2015م).
- علي محمد حسين سليمان، «إستراتيجية الصف المقلوب وتنمية المهارات التدريسيَّة وتوكيد الذات المهنيَّة لدى الطلاب المعلِّمين»، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (2)، العدد (176)، القاهرة، دجنبر (2017م).
- غادة بنت صالح الدبان وأخريات، «الصف المقلوب»، الورقة العِلميَّة لمقرَّر: «تقنيات التعليم» (ترب 613)، المستوى الثالث شعبة (ج)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، كلية العلوم الاجتماعيَّة، قسم مناهج وطُرُق تدريس، المملكة العربيَّة السعوديَّة.
- فارس خالد: «المقارَبات والطرق والأساليب البيداغوجيا» سلسلة المعرفة التربويَّة دار نشر المعرفة مطبعة المعارف الجديدة الرباط الطبعة الأولى (2019م).
- متولي علاء الدين، «توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليَّتَي التعليم والتعلُّم»، المؤتمر العلميّ السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات: تعليم وتعلُّم الرياضيات وتنمية مهارات القرن (21)، مصر.
- محمد زيدان حمدان، «ترشيد التدريس بمبادئ وإستراتيجيات نفسيَّة حديثة»، دار التربية الحديثة الأردن (1985م).
- منصف عبد الحق: «رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلُّم والثقافة المدرسيَّة»، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (2007م).
- وزارة التربية الوطنيَّة والتعليم العالي وتكوين الأُطُر والبحث العلميّ، كتابة الدولة المكلَّفة بالتعلم المدرسيّ نونبر (2007م)، «التوجيهات التربويَّة والبرامج الخاصَّة بتدريس مادة اللُّغة العربيَّة بسلك التعليم الثانويّ التأهيلي»، الكتابة العامَّة: مديريَّة المناهج ملحقة لالة عائشة حسان الرباط.
- Bishop ;J.L & Verleger , M. A .(2013, June 23-26) The Flipped classrom : A survey of research. Paper presented at 120 ASEE annual conference and exposition. American Society for Engineering Education, USA.
- calistri carol, «classe inversée : quels obstacles en formations des enseignants dans le contexte français» In Médiations et Médisations, Revue internationals sur le numérique en EDUCATION ET Communication, Vol N°1 (2018).
- C.Rogers : Libérte pour apprendre ? – (traduction :D.Le bon)- Ed.Bordas 1976 paris.
- G. lapasade (et autres) : l'autogestion pédagogique gauthier-villars Editeur-1971 paris.
- Taurisson Alain, Hervieu claire, pédagogie de l'activité : pour une, nouvelle classe inversée, théorie et pratique du «travail d'apprendre» , ESF, Issy-les Moulineaux, 201.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

فاعليَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (ويب 2.0) في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة

الباحثة/ انتصار إسماعيل عيسى السيد
معلمة لغة عربية - مدرسة حمدان بن زايد

Intesar.Alsayed@ese.gov.ae

ملخَّص البحث:

هـدف البحـث الحـالي إلى اسـتخدام وتوظيـف بعـض تطبيقـات التعلُّـم الرَّقْمـيّ التفاعُـليّ (أدوات الجيـل الثـاني ويـب 2.0) والتـي تمثَّلـت في منصَّـة IMS، ومِنصَّـة ألـف، وتطبيـق SWAY -PowerPoint أحـد تطبيقـات مايكروسـوفت، والتـي تتيحهـا الشـبكة الدوليَّـة؛ وذلـك بهـدف تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى طالبـات الصـف الحـادي عـشر؛ مـن خـلال تعيينـات وتكليفـات إلكترونيَّـة تعتمـد المشـارَكة والتعـاون والتعلُّـم المتزامـن وغـير المتزامـن بـين المعلـم والطالبـات، أو بـين الطالبـات وأنفسـهن، وتطلَّـب البحـثُ إعـدادَ اختبـار يقيـس مـدى اكتسـاب طالبـات الصـف الحـادي عـشر لمهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة، جـاء في صـورة اختبـار مقـاليّ؛ نظـرًا لأن البحـث اسـتهدَف تنميـةَ مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة الخاصَّـة بفـن كتابة المقالـة الأدبيَّـة.

كـما قامـت الباحثـة بإعـداد دليـل تدريـسيّ تضمَّـن تنميـةَ مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة باسـتخدام تطبيقـات التعلُّـم الرَّقْمـيّ التفاعُـليّ، والـذي اشـتمَل عـلى خطـوات وإجـراءات التدريـس، كذلـك الأنشـطة والمهـام الكتابيَّـة التـي مـن شـأنها اسـتهداف تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى طالبـات الصـف الحـادي عـشر، وقـد توصَّـل البحـثُ الحـالي إلى تحقيـق فاعليَّـة اسـتخدام تطبيقـات التعلُّـم الرَّقْمـيّ التفاعُـليّ (أدوات الويـب 2.0) في تنميـة مهـارات الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى طالبات الصف الحـادي عـشر.

الكلمات المفتاحيَّة: التعلُّم الرَّقْميّ ـ الويب 2.0 ـ الكتابة الإبداعيَّة ـ المرحلة الثانويَّة.

Research Summary:

The current research aimed to use and employ some interactive digital learning applications (second generation Web 2.0 tools), which were represented by the IMS platform, the Alef platform, and the SWAY-PowerPoint application, one of the Microsoft applications provided by the international network; With the aim of developing the creative writing skills of the eleventh grade students through electronic appointments and assignments that depend on participation, cooperation, and synchronous and asynchronous learning between the teacher and the students, or between the students and themselves. The research required the preparation of a test that measures the extent to which eleventh grade students acquire creative writing skills.

The researcher also prepared a teaching guide that included the development of creative writing skills using interactive digital learning applications, which included teaching steps and procedures, as well as written activities and tasks that aimed at developing creative writing skills among eleventh grade students. The current research has achieved the effectiveness of using interactive digital learning applications (Web 2.0 tools) in developing the creative writing skills of eleventh grade female students.

Keywords: digital learning - Web 2.0 - creative writing - secondary stage

المقدمة والخلفية النظريَّة:

في ظل التطورات المتسارعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والنمو المتزايد للإنترنت، وما أحدثته من ثورة في المجتمع العلميّ كان لها تأثيرها الواضح في تغيير طريقة الاتصال العلميّ، وسلوك الباحثين في البحث عن المعلومات، تنامت مصادر المعلومات الإلكترونيَّة المتاحة على الإنترنت بأشكالها وأنواعها المتعدِّدة، وقد ساعَد على انتشار هذا النوع الجديد من مصادر المعلومات (E- Publishing)، صناعة النشر الإلكترونيّ؛ نتيجةً لتزاوُج تكنولوجيا المعلومات والحواسيب مع تكنولوجيا الاتصالات عن بُعْدٍ. (همشري، 2009، ص 146).

وفي ظل التطوُّر الهائل في شبكة المعلومات الدوليَّة المعروفة بالإنترنت، وزيادة الخدمات التي تقدمها هذه الشبكة، وما صاحَب ذلك من ظهور تكنولوجيات الاتصال الحديثة المرتبطة بالعديد من المفاهيم المتجددة؛ مثل المدارس الافتراضيَّة الإلكترونيَّة، والفصول الافتراضيَّة القائمة على أُسُس ومبادئ التعلُّم عن بُعْدٍ، والتعليم المفتوح، ومع ظهور كل هذا أصبحت المنظومة التعليميَّة في مواجَهة الكثير من التحدِّيات الضخمة التي تستلزم التصديَ لها بفكر تربويّ جديد، وإستراتيجيات متطورة؛ حتى يُمكِن إعدادُ الأجيال القادمة التي تمتلك مهارات التعامُل مع متغيِّرات القرن الحادي والعشرين. (الهزاني، 2013؛ 130).

وفي ظل هذه التغييرات لم يعد الهدف من التعليم هو إكساب الطالب قدرًا معينًا من المعلومات فقط، وإنَّما أصبح الهدف من التعليم هو إكساب الطالب المهارة الفنيَّة والتطبيقيَّة وتدريبه على كيفيَّة الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة؛ لذلك من الضروري تطوير الطُّرق والأساليب والتقنيات التقليديَّة في عمليَّتَي التعليم والتعلُّم وعدم الاقتصار على حديث المعلم واللغة اللفظيَّة المكتوبة في توصيل المعلومات للطلاب، بل الاهتمام بتدريب الطلاب على اكتساب مهارات استخدام مصادر التعلُّم المختلفة، ومنها بيئات التعلُّم الإلكترونيَّة القائمة على الحاسبات وشبكات الإنترنت والوسائط المتعدِّدة التفاعليَّة التي تَدمج النصَّ بالصورة والصوت والحركة؛ ليصبح أكثر تأثيرًا. (أحمد، : 2019 :379)

ويُعَدّ التعلُّم الإلكترونيّ بمثابة ثورة كاملة قامت على أكتاف ثورة تكنولوجيا المعلومات، والتي هي بمثابة حصاد دمج ثلاث تكنولوجيات: (تكنولوجيا البرمجيَّات، وتكنولوجيا الاتصالات عن بُعْدٍ، ونقل البيانات)، وهذا النوع من الدمج، كما يشير علي، ليس فقط هو مجموع حسابيّ لهذه التكنولوجيات، لكِنْ له قدرة تضاعُفيَّة كبيرة جِدًّا، ولعلَّ أوضحَ مثال على ذلك تداعياتها على منظومة التربية والعلوم السلوكيَّة؛ حيث يسَّرَت العديدَ من الأجهزة التي قادت إلى تغيُّرات (Software) والبرامج (Hardware) مذهلة في مجال المفاهيم والنظريات التعلُّمِيَّة والتعليميَّة وتطوير الأداء والممارَسات التعليميَّة بشكل فريد وفاعل، وقد صاحَب هذا كلَّه تردُّد مصطلحات وتقنيات جديدة ومستحدَثات فاعلة، وما صاحبه من صِيَغ متنوِّعة؛ كالمدرسة الإلكترونيَّة، والجامعة الإلكترونيَّة، والمكتبة الإلكترونيَّة، والكتاب الإلكترونيّ، ومراكز مصادر التعلُّم، إلى جانب مفاهيم التعلُّم (Learning Resources Center) عن بُعْدٍ والتدريب عن بُعْدٍ والمؤتمرات عن بُعْدٍ، وكذلك (مفهوم الواقع الافتراضيّ (Virtual Reality).

وتُعَدّ تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ بمثابة "منظومة تعليميَّة لتقديم البرامج التعليميَّة أو التدريبيَّة للمُتعلِّمين أو المتدربين في أيِّ وقت، وفي أيِّ مكانٍ، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعليَّة؛ لتوفير بيئة تعليميَّة تفاعُليَّة متعددة المصادر، بطريقة مُتزامِنة في الفصل الدراسيّ أو غير مُتزامِنة عن بُعْدٍ، دونَ الالتزام بمكانٍ محدَّدٍ؛ اعتمادًا على التعلُّم الذاتيّ والتفاعل بين المتعلِّم والمعلِّم، "ويُقصَد بها أيضًا أنَّها طريقة إبداعيَّة لتقديم بيئة تفاعُليَّة، متمركزة حول المتعلِّمين، ومصمَّمة مُسبَقًا بشكل جيد، وميسَّرة لأي فرد، وفي أيِّ مكانٍ، وفي أيِّ وقتٍ، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرَّقْميَّة بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليميّ المناسب لبيئة التعلُّم المفتوحة، والمرنة، والموزَّعة".

ويوفر تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ (الويب 2.0) كما تشير أدبيَّات التربية اللغويَّة المرتبطة بتقنيات التعليم والتعلُّم عن بُعْدٍ إلى وجود ثقافة جديدة يمكن تسميتها "الثقافة الرَّقْميَّة"، تُركِّز على معالَجة المعرفة لا إنتاجها، حيث يستطيع المتعلِّم التحكمَ في تعلُّمه من خلال بناء عالَمه الخاص، الذي يكون التعلُّم مرتكِزًا على المتعلِّم، كما يعد التعلُّم الرَّقْميّ وتطبيقاته من أهم أساليب التعليم الحديثة.

وأشارت دراسات كل من (حكيم، 2009) و(هال Hall,2009)، (محمد، 2010) و(الشناق ودومي، 2010)، و(لين وراندي Lynn&Randy2010) و(عابد، 2012) و(الشهري، 2013) و(القرني، 2013) و(العتيبي والراشدي، 2013) و(سليمان، 2013) و(محيي الدين، 2013) و(الشرنوبي، 2013) و(سرور، 2013) و(محمد، 2014) و(شمة، 2014)

و(العطاس، 2014) إلى أهميَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (ويب 2.0) في عمليَّة التدريس للمُتعلِّمين بمختلف المراحل الدراسيَّة، يمكن عرضها في النقاط الآتية:

- تُوفِّر فرصًا تعليميَّةً غنيَّةً وذات معنًى؛ فالطلبة لديهم فرص التعلُّم بواسطة الإنترنت وشعورهم بالسيطرة والتحكم على تعلُّمهم ومدى تقدُّمهم الأكاديميّ ومشاركة رؤيتهم وتجاربهم مع الآخَرين.
- تُساعِد الإنترنت المتعلِّمين لتحقيق الأهداف التعليميَّة.
- الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، حيث تُوفِّر التطبيقاتُ فُرَصًا هائلةً في مصادر المعلومات؛ مثل الأدلة، والكتب الإلكترونيَّة، والدوريَّات، وقواعد البيانات، والمواقع التعليميَّة.
- تُحقِّق تطبيقات (الويب 2.0) جوًّا من المتعة في التعلُّم؛ لِمَا فيها من تنوُّع مصادر وأشكال وعناصر المعلومات المتجددة.
- تُوفِّر تطبيقاتُ التعلُّم الرَّقْميّ الكثيرَ من نُظُم وخدمات الوسائط المتعدِّدة التفاعليَّة في عمليَّة التعلُّم.
- تُتيح تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ متابعةَ الطلاب ومعالَجة تأخُّرهم الدراسيّ، وتدعيم جهود المدرسة والمنزل في معالَجة المشكلات.
- تُوفِّر التطبيقاتُ عملًا جديدًا للمعلِّم؛ حيث يوفر فرصةَ التطوير المهنيّ لأداء المعلم.
- تُطوِّر مفهومَ التعلُّم الفرديّ للحصول على المعلومات دون مساعَدة الآخَرين.

حيث يشير (عبود وآخَران، 277 :2008) إلى أن قوة استخدام شبكات التواصُل الاجتماعيّ تَكْمُن في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبرَ مساقاتٍ هائلةٍ، وبين مصادر معلوماتيةٍ متباينةٍ؛ فاستخدام تكنولوجيا الشبكات الاجتماعيَّة الإلكترونيَّة تزيد من فُرَص التعلُّم، وتمتدّ بها إلى أبعدَ من نطاق المدارس التقليديَّة، وهذا أبرزُ ما يُميِّز التعليم الافتراضيّ المعاصر.

ومن أبرز تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الويب 2.0) بوابة IMS ، وهي من أهم المواقع التي تساعد على تحقيق سُبُل التعلُّم المتطور، والتي تُواكِب تطورات العَمليَّة التعليميَّة على مستوى العالَم، بالإضافة إلى مُميِّزات التعليم الذكي في بوابة التعلُّم الذكي؛ حيث إن تلك المِنصَّة تشمل كافَّة الأدوات والبيانات المختلفة الخاصَّة بالمعلمين والطلاب في مراحل التعليم الأساسيَّة، وتوفر هذه المِنصَّةُ التعليميَّةُ بوابةً متكاملةً على صورة مدرسة إلكترونيَّة بكافَّة التفاصيل الخاصَّة بها لكل من الطالب والمعلِّم، كما تساعد البوابةُ التعليميَّةُ في إنشاء بيئة تعليم مميَّزة، تتميز بأنَّها سهلة في الاستخدام، وسريعة، وتلائم كلَّ جوانب الدراسة، ويمكن للطالب الحصول على كافَّة المقرَّرات الدراسيَّة التي تناسب كافَّة المراحل الدراسيَّة في صورة رَقْميَّة، ويُعَدّ الهدف الأساسيّ لتلك البوابة هو تفعيل عمليَّة التواصُل بين كل من الطالب والمعلِّم بشكلٍ مباشِرٍ، ليس هذا وحسبُ، بل إن هذه المِنصَّة تعمل على دعم الطالب على الابتكار والتميُّز.

وكذلك من هذه التطبيقات (منصَّة أَلِف الرَّقْميَّة) وهي منصَّةٌ تعليميَّةٌ تستهدِف تنميةَ حب التعلُّم، وتحقيق أكبر قَدْر من التفاعل بين الطلبة باستخدام نظام تعليميّ مشخص، يناسب قدرات الطالب على المستوى الفرديّ، كما توفر "أَلِف للتعليم" محتوًى رقميًّا تفاعُليًّا مُميّزًا، ويستطيع الطلبة اتباع مسار التعلُّم المحدد الخاص بهم، وتتيح التجارب العَمليَّة للطلبة استيعاب أفضل للمفاهيم الأكاديميَّة التي يتعلمونها في الفصل الدراسيّ.

ونظرًا لارتباط اللُّغة بتقنيات الحاسوب والإنترنت ظهَر ما يُعرَف بعلم اللُّغة الإلكترونيّ؛ وهو عبارة عن استخدام تقنيَّة المعلومات والاتصالات في ضوء ما تَسمَح به القوانين والأنظمة الرياضيَّة التي يعتمدها الحاسوب، (المُسمَّى بالبرمجة)؛ لبناء محتوى لُغويّ رصين؛ لغرض تعلُّم اللغات، أو تقرير بعض الحقائق العِلميَّة اللغويَّة أو تغييرها، أو تقريرها أو تطويرها، أو ربطها بواقع العصر؛ من أجل تعليم اللُّغة أو تصحيحها، أو استخدامها في مجال الترجمة الآلية، أو برمجة التعليم الذاتيّ للُّغة العربيَّة عن طريق التصحيح اللُّغويّ (ماسيري، 8 :2011).

ولأن البحث الحالي يقتصر على تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة باستخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ فإن هذا الجزء سيتناول التطبيقات المرتبطة باللغة فحسبُ، على النحو الآتي:

- تَجمَع تطبيقاتُ التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ بين اللُّغة الصوتيَّة واللُّغة المكتوبة؛ ففيها الشفرة الصوتيَّة وإمكانية عرضها وتسجيلها واستعادتها في أية لحظةٍ.
- تَجمَع تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ بين التعلُّم الإرادي والتعلُّم اللاإرادي؛ وذلك من خلال اكتساب المفاهيم اللغويَّة بشكلٍ قصديٍّ وموجَّهٍ عن طريق الأنشطة والمهام الإلكترونيَّة المرتبطة بالمقرَّر الجامعيّ، وكذلك عن طريق تعلُّم لغة الحاسب الآلي وتقنيات الشبكة الاجتماعيَّة الإليكترونيَّة عن طريق الممارَسة والتمرين المستمر.

- أصبحت تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ بوصفها إحدى تقنيات الجيل الثاني من التعلُّم الإليكترونيّ أداة من أدوات اللُّغة ودراستها وتحليلها، خاصَّةً بعد ظهور اللسانيَّات الحاسوبيَّة، والتطورات التي حدثت لها. (محمود، 2015: 30؛ حسين، 2011: 12 ـ 13؛ عبد الخالق، 2007: 73).

وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإن الكتابة تُعدّ مَفخرةً من مفاخر العقل الإنسانيّ، بل إنها أعظم ما أنتجه هذا العقل، حيث سجل الإنسان نشأته ومسيرته وغايته، وأخذ يبدأ ممَّا سجله مُنطلِقًا لآفاق جديدة، ولم يعد كما كان من نقطة الصفر، وهذا ما جعل علماء الأنثروبولوجي يشيرون إلى أن التاريخ الحقيقيّ للإنسان إنما يبدأ حين اخترع الإنسان الكتابة، والتي تعد أبرز وسائل الاتصال الإنسانيّ (الناقة، 2000: 7؛ يونس، 2001: 430).

والكتابة ذات شأن عظيم في الإسلام، ودليل حضارة يُوضِّح عناية منهج التربية في الإسلام بها، كما يُوضِّح الإسلامُ أهميتها في شؤون الحياة، يقول تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ} (سورة البقرة، آية 282)، ولقد نبَّه الإسلامُ الحنيفُ على فاعليَّة الكتابة في حفظ حقوق الأفراد في المجتمع، ومن هنا يسود بينهم الوئام والنظام، وقد حفظ تاريخ الإسلام للكتابة قَدرَها ومكانتها، وللكُتَّاب منزلتهم.

وإذا كانت للكتابة قيمة ومكانة دينيَّة، فإن لها أيضًا قيمة تربويَّة؛ تتمثَّل في إفساح المجال أمام المتعلِّمين لانتقاء الألفاظ المعبِّرة والأساليب والتراكيب المتناسقة مع المعنى، وحُسْن صياغتها وتنسيقها، ومِن ثَمَّ أصبحت الكتابة الجيدة ضرورة وليست خيارًا، لاسيما وأنها أبرز متطلَّبات الارتقاء الأكاديميّ من جهة، ووسيط للمشارَكة الإيجابيَّة في مَناشِط المجتمع من جهة أخرى، ويشير (سليمان، 2009: 183) إلى ذلك بقوله: "إنَّ أكثرَ سياقات الحياة تتطلَّب مستوى من المهارة في الكتابة، وهي طرازٌ تتداخل فيه عواملُ مختلفةٌ، وتتأثر بمؤثرات معينة متباينة".

وتُعَدّ الكتابةُ مِفتاحًا للعلوم وأداةُ التعليم والتعلُّم، ومن خلالها يتمكن الإنسان من الخروج من ضيق الجهل إلى فضاءات العلم والمعرفة، وعن طريقها يطَّلِع على عالَم الصفحة المطبوعة، وما فيه من معلومات ومعارف وخبرات، ويؤكد (شحاتة، 2010: 71) على أن الكتابة هي المرآة التي تظهر فيها كلُّ عناصر القدرة اللغويَّة لدى الفرد، وهي المقياس الذي لا يُخطئ أبدًا في تحديد القدرات الفكريَّة، ولا شكَّ أن الكتابة استحالت اليومَ عمليَّةً ضروريَّةً للحياة المعاصرة للفرد وللمجتمع على السواء، لاسيما وأنها أصبحت مُكوِّنًا رئيسًا من مُكوِّنات الثقافة، وضرورة للتواصُل الإنسانيّ.

وإذا كانت الممارَسات الكتابيَّة تَسِير في مَسلكينِ اثنين؛ أولهما كتابات إبداعيَّة تُعبِّر عن المشاعر والأحاسيس والعواطف ممزوجةً بفكر الكاتب وخبراته، وتتميَّز باختيار الألفاظ الموحية والتعبيرات المؤثِّرَة في وجدان المشاعر، وتؤثر في النفوس، وثانيهما الكتابات الوظيفيَّة التي تُعبِّر عن الممارَسات اللغويَّة والمهام الكتابيَّة اليوميَّة عبر المواقف اللغويَّة. (حسنين وشحاتة ونبوي، 1999: 7).

والأنشطة الكتابيَّة التي تَشِيع في المجتمع بكل فئاته ومستوياته بهذا المعنى وهذا الاعتبار أعمال تحريريَّة وظيفيَّة، تَشِيع في الاستخدام اللُّغويّ اليوميّ بين الطلاب؛ باعتبارهم يعيشون الحياة الجامعيَّة، وباعتبارهم يعيشون حياة اجتماعيَّة عامَّة.

وتُعَدّ ممارسة الطالب للأنشطة الكتابيَّة الوظيفيَّة بمجالاتها ومهاراتها أمرًا لازمًا وضروريًّا في التربية المقصودة؛ حيث يتدرَّب عليها الطلاب على أساسٍ لُغويٍّ تربويٍّ موجَّه، يسمح لهم بالانتقال من مستوى المعرفة إلى مستوى الممارَسة، والسلوك الهادف؛ حتى يتمكن الطلاب من ممارَسة ناجحة تسمح لهم بالتفاعل المثمر داخلَ مجتمعاتهم.

وتُعَدّ الكتابةُ الإبداعيَّةُ وسيلةً من وسائل بناء المعلومات وصناعتها، فضلًا عن أنَّها من أفضل وسائل الاتصال، والتي بواسطتها يستطيع الفردُ أن يُعبِّر عن هذه الصناعة المعلوماتيَّة، وأن يقف على ثقافة الآخَر، ويفكر فيما وراء هذه الثقافة، ويتجاوب معها بالإيجاب أو بالسلب، والأداء الكتابيّ المتقَن هو دليل على حُسن التفكير والتخطيط والتنظيم والمراجَعة الجيدة.

والكتابة الإبداعيَّة هي الكتابة التي تُعبِّر عن المشاعر والتجارب الشخصيَّة للكاتب بطريقة فريدة وأسلوبٍ منمَّقٍ خارج الصندوق؛ فالكتابة الإبداعيَّة ابتكار وليست تقليدًا! يُظهِر الكاتبُ فيها حصيلةً لُغويَّةً قويَّةً، وذهنًا مكتظًّا بالأفكار الخلَّاقة، التي تَجذِب القارئَ وتؤثِّر فيه، ويمكن أن تكون الكتابة الإبداعيَّة مَلَكة وُلدت مع الشخص، لكنها أيضًا فنٌّ يمكن إتقانه مع التدريب والممارَسة.

ومـن أبـرز أنمـاط الكتابـة الإبداعيَّـة المقالـة الإبداعيَّـة الفنيَّـة، وهـي تختلـف عـن الأكاديميَّـة بأنَّهـا لا تسرد الحقائـق سردًا مجـرَّدًا بتلـقينٍ مِـلٍّ؛ حيـث إنَّهـا تُكتَـب بأسـلوب إبداعـيّ صـادق يخـص الكاتـبَ، ويُـعبِّر عنـه بطريقـة خاليـة مـن التكلـف، تمتلـك المقالـة الإبداعيَّـة الاحترافيَّـة عـدة خصائـص، تتمثَّـل فـيما يـأتي:

1. عنوان مناسب يُعبِّر عن فكرة المقالة، بطريقة تَجذِب القارئَ للاطلاع.
2. ترابُط الموضوع بوحدة الهدف والمعنى في شتَّى أقسام المقالة.
3. وجود أسلوب التشويق الذي يحثُّ القارئَ على الإكمال دون إدراكه لذلك.
4. التنقل بين أجزاء المقالة بيُسر دون الإخلال بالفكرة؛ حيث ينتقل القارئ من المقدمة لصلب الموضوع، ثم الخاتمة بسهولة.
5. خُلُوّ المقالة من الأخطاء النَّحْويَّة أو اللغويَّة، أو الاسترسال الطويل في الجُمَل.
6. اختيار ألفاظ ملائمة والابتعاد عن الألفاظ العاميَّة أو الألفاظ الغامضة التي يعجز القارئ فهمها.

وقـد صنَّـف الباحثـون عمليـات الكتابـة الإبداعيَّـة عـدة تصنيفـات؛ فقسَّـمَها (بريتـون Britton,1970) إلى ثـلاث مراحـل؛ هـي: مرحلـة التفكـير العقـليّ، ومرحلـة الحضانـة، ومرحلـة الإنتـاج، وصنَّفَهـا (جريفيـز Graves,1981) إلى مراحـل ثـلاث أيضًـا؛ هـي: مرحلـة مـا قبـل الكتابـة، ومرحلـة الكتابـة (التأليـف)، ومرحلـة مـا بعـد الكتابـة، في حـين أن (تومكينـس Tom-kins,1994) قسَّـم عمليـاتِ الكتابـة الإبداعيَّـة إلى خمـس عمليـات؛ هـي: مـا قبـل الكتابة، والمسوَّدة، والتنقيـح، والتحريـر، والنشر.

وصنَّفَهـا (للويـد Lloyd,2007) إلى خمـس عمليـات؛ وهـي: التخطيـط، والمراجَعـة، والاستشـهادات، والتنظيـم، وهندسـة النـص، أمَّـا (شـحاتة، 2010) فقسَّـمَها إلى ثـلاث عمليـات؛ هـي: مـا قبـلَ الكتابـة (التخطيـط)، والكتابـة (التأليـف)، والمراجَعة والتنقيـح، وهـو التقسـيم الـذي سـتتبنَّاه الباحثـةُ في البحـث الحـالي.

وفـيما يـأتي عـرض لعمليـات الكتابـة الإبداعيَّـة الـثلاث، في ضـوء أدبيَّـات مدخـل عمليـات الكتابـة، والدراسـات والبحـوث السـابقة (تومكينـس Tomkins,1994؛ عـوض، 2000؛ الخوالـدة، 2001؛ فضـل اللـه، 2003؛ الروضـان، 2004؛ العبـد، 2008؛ هـود Hood,2008؛ سـليمان، 2009؛ التيتـون، 2009؛ العبيـدي، 2009؛ شـحاتة، 2010؛ حـواس، 2010؛ الحـربي، 2010؛ الجشي، 2010؛ قاسـم، 2010؛ أونـج وزهانـج Ong & Zhang,2010؛ هانـت وميلسـون Hunt & Milsom,2011؛ دونوهيـو Donohue,2012؛ المزروعـي، 2012؛ الدمـرداش، 2014؛ مارين ولوبيز Marin & Lopez,2015، كاسـتيللو Cas-tello, 2015؛ الأحـول، 2015؛ بصـل، 2015)

أولًا ـ عمليَّة التخطيط (مرحلة ما قبل الكتابة):

هـي المرحلـة التـي تسـبق الكتابـة؛ ويُطلِـق عليهـا البعـضُ مرحلـةَ (التخطيـط)؛ ويُقصَـد بهـا أن يعـرف الطالـب كيـف يبـدأ؟ وكيـف يُعالِـج مـا لديـه مـن أفـكار؟ ومـا الأفـكار التـي عنـده يريـد التعبـير عنهـا؟ وكيـف يـعبر عنهـا؟ وهـذه هـي مسـؤولية المعلـم بالدرجـة الأولى؛ فبإمكانـه تحفيـز تلاميـذه للقيـام بهـذه الأعمال بتهيئـة الجـو النـفسيّ، والبيئـي، والتعليميّ المناسـب لهـم، ويمكـن للطالـب في هـذه المرحلـة وضـع مخطـط هيكلي ـــ بأي شـكل يقترحه ويـراه مُناسِـبًا لأهدافـه ـ يعكس تصوراته العقليَّـة حـول الموضـوع الـذي يـود الكتابـة فيـه، فيـقترح الأفـكار الرئيسـة، ويحـدد الأفـكار الفرعيَّـة، ثـم يضيـف، ويعـدل مـا يشـاء حتـى يصـل إلى تصـوُّر مُقنِـع يسـاعده على الانـطلاق المَبـدئيّ للكتابـة بشـكل متسلسـل، ويمكـن اسـتخدام أكثر مـن إستراتيجيـة في هـذه المرحلـة؛ مثـل إسـتراتيجيـة الكتابـة الحُـرَّة (Free Writing) التـي تَخلـق أرضيَّـةً خصبـةً للكتابـة؛ كونهـا أداةً مسـاعِدةً على التفـكير، كما أنَّهـا تَدعَـم مجـالَ التحـرر في الكتابـة، وإسـتراتيجيَّة الخرائـط الذِّهنيَّـة Mind Maps التـي تـأتي في مرحلـة الكتابـة الأوليـة التـي تَسـبِق كتابـةَ المسـودة، ويُسـهم اسـتخدامها في توليـد الأفـكار وتأصيلهـا، وهـذه الإسـتراتيجيَّة منـوط بهـا إعـادة تنظيـم الأفـكار، وإعـادة ترتيبهـا وتحريكهـا، ومـن إسـتراتيجيـات عمليَّـة التخطيـط أيضًـا الكتابـة السـريعـة (Rapid Writing)، وتسـتهدف مُسـاعَدة الـطلاب على البَـدْء في الكتابـة، والوصـول بالـطلاب إلى إنتـاج موضوعـات ذات مواصفـات محـدَّدة، وتوليـد مـادة خـام تُوجِّـه الكتابـة، كما تُعَـدّ إسـتراتيجيـة فحـص النـماذج مـن أبـرز تقنيـات مرحلـة مـا قبـل الكتابـة؛ حيـث تعطـي للطالـب مسـاحةً ليتعـرف مواصفـات النمـوذج الجيد للكتابـة في مجـال معيَّن، ومقارنتـه بنمـوذج لا تتوافـر فيـه المواصفـات نفسـها، مـع أهميَّـة التركيـز على تحليـل الـنماذج

ثانيًا ـ عمليَّة التأليف (الكتابة/ المسوَّدة):

تُمثِّل هذه المرحلة تنفيذ الخطة المرسومة؛ أي تطوير وتحويل الأفكار السابقة التي تم توليدها في مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط) إلى كتابة فعليَّة، وقد يحتاج النص الأكاديميّ إلى أكثر من مسوَّدة، وفي هذه العَمليَّة يقوم الطالب/ الكاتب بإنتاج جملة البداية، أو ما تُعرَف بجملة الموضوع، غالبًا ما تكون جملة البداية أو ما يعرف بالمقدمة هي أُولى عمليات كتابة المسوَّدة، وتعرف أيضًا بجملة الموضوع، وما يرتبط بها من جُمَل تُمثِّل افتتاحيةَ الموضوع، والتي ينبغي أن تكون مناسِبة وجذَّابة، ومن الإستراتيجيات المستخدَمة في هذه المرحلة إستراتيجية (تطوير الأفكار وتنظيمها)؛ حيث تعتمد هذه الإستراتيجيَّةُ على تنظيم الأفكار والمعلومات وتصنيفها؛ لاختيار ما له صلة بالموضوع، ورَبْط المعلومات بالفكرة، وصَوْغها في صورة فقرة تُعبِّر عنها

ومن الإستراتيجيات الخاصَّة بمرحلة الكتابة إستراتيجية (إسناد الفكرة الرئيسة)، وتُركِّز على اختيار الفكرة الرئيسة كإطار عامّ للموضوع، ثم اختيار التفاصيل التي تَدعَمُها، وتستنِد هذه الإستراتيجيَّةُ على مجموعة من الإجراءات؛ منها: كيفيَّة إنتاج عينات كتابيَّة على غرار النماذج، وتدريب المتعلِّمين على كيفيَّة التوسع في الجُمَل، وإنتاج تفاصيل جديدة لدعم الفكرة، وأيضًا إستراتيجية إضافة التفاصيل، وهي إستراتيجية تستهدِف التوسعَ في الأفكار وتمديدها من خلال تعميق الكتابة، وتضمين تفاصيل تتَّسق مع الفكرة، وهي تُمثِّل استيفاءً لجوانبها المختلفة. (سليمان، 2009: 212 ـ 213؛ شريف، 80 :2015 ـ 81).

ثالثًا ـ عمليَّة المراجَعة والتنقيح:

تُعَدّ مراجعة النص عمليَّة أساسيَّة قبل نشره، ويشير (شحاتة، 204 :2010) إلى أن جودة التخطيط دالَّة على جودة التنفيذ، ويؤكِّد (فضل الله، 23 :2003) على أن هذه العَمليَّة تعني نقدَ المكتوب عن طريق فحصه؛ بهدف تحديد مَواطِن القوة والضَّعْف فيه من خلال تقييمية استنادًا إلى معايير تتخذ أساسًا للنقد، وإصدار الأحكام، والهدف من عمليَّة المراجَعة هو تطوير المنتَج الكتابيّ، وهي تُعَدّ عمليَّةً أساسيَّةً تَفصِل بين العمليَّات والناتج، كما يشير (بني ياسين، 174 :2010) إلى أن التطوير يحدث عن طريق التفكير فيما تم التفكير فيه، بمراقَبة مدى القدرة على الإجابة عن الأسئلة التي طرحها الكاتب، ومدى توافُر المهارات العامَّة والنوعيَّة للكتابة، ومدى قدرة المبنى والمعنى والأسلوب للتأثير في أفكار المرسَل إليه، ومن الإستراتيجيات المستخدَمة في هذه المرحلة إستراتيجية إعادة تنظيم الأفكار؛ وهي صورة لمراجَعة النص للتأكد من أنَّه يُعَبِّر عمَّا يريده الكاتبُ من خلال إعادة الصياغة حذفًا وإضافةً وتعديلًا؛ فمحور الاهتمام هو إعادة تنظيم المحتوى توضيحًا وتأكيدًا، ومن إستراتيجيات المراجَعة طرح الأسئلة لمراجَعة الكتابة، وتستهدِف تقديمَ الطالب تعليقات حول مراجَعة زميله، وطَرْح أسئلة حول ملاحظاته؛ ممَّا يجعله مسؤولًا عن كتابته، وأن النص الأكاديميّ المكتوب موجَّه لجمهور بعينه.

وتُعَدّ إستراتيجيةُ تحرير النظير (Peer Edition) من أبرز إستراتيجيات عمليَّة المراجَعة والتنقيح؛ حيث تُتيح هذه الإستراتيجيَّةُ فُرَصًا للانشغال في محادَثات حول النص، ومدى إنجاز الكتابة للغرض المستهدَف، ويشير (سليمان، 217 :2009) إلى أن المعايير الأكاديميَّة للكتابة تَدعَم إجراءَ المحادَثات في أثناء الكتابة، ومنها تعليقات النظراء؛ لِمَا لها مِن تأثير في تحسين الأداء الكتابيّ.

ثانيًا ـ الشعور بالمشكلة:

إن ضَعْف مستويات الأداء الكتابيّ الإبداعيّ كناتج أساسيٍّ للضَّعْف اللُّغويّ أمرٌ لا يحتاج إلى دليل؛ ففي المفردات وتباعُد الأفكار، وسطحية المعالَجات، وقلة الإنتاج الكتابيّ وعدم تنوعه، أو ضَعْف تماسُك الجُمَل والربط بينها، مؤشِّرات تشير إلى قصور واضح في أساليب المعالَجات التدريسيَّة، وإهمال التدريب المهاري في سياق تعليم الكتابة، وتزداد المشكلة على المستوى الثانويّ؛ بوجود أعداد كبيرة من الطالبات يعانينَ ضَعفًا في مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة؛ إذ جرت العادة تقديم الإرشادات النظريَّة دون أدنى اهتمام أو اكتراث بتنمية هذه المهارات لديهنَّ بصورة عمليَّة تطبيقيَّة مدعَّمة باستخدام وتوظيف التكنولوجيا الرَّقْميَّة، حتى حينما يُطلَب منهنَّ أداء تكليفات ومهامّ كتابيَّة فإنهنَّ يلجأنَ إلى الإنترنت أو المكتبة، ويكتفينَ بالنقل المباشر بطريقة نمطيَّة تفتقر إلى إبداء وجهة النظر أو تحليل المادة المقروءة بأسلوبهنَّ.

وأدَّت هذه الممارَسات التقليديَّة النمطيَّة إلى افتقار كتابات الطالبات -لاسيما التي تظهر في الاختبارات التحريريَّة البِنائيَّة أو الختاميَّة- إلى المبادئ الأساسيَّة التي يَستنِد إليها التعبيرُ الكتابيُّ الجيدُ، وتميزها بالحشو والتطويل غير المجدي أو المقنِع، وعدم ترابُط الموضوع، إضافةً إلى السطحيَّة في الأفكار، هذا في الموضوعات التي قاموا بدراستها،

فما بالك إذا كانت الموضوعات تتَّسِم بالإبداع والابتكار؟! ولا شكَّ أن الطالبات أنفسهنَّ يتحملنَ بعض أسباب هذا الضَّعْف؛ بسبب عزوفهنَّ عن إبداء وجهة نظرهنَّ فيما يدرسنه من موضوعات، ثم يقُومنَ بنقله في أوراق الإجابة، وانقطاعهنَّ عن الكتابة الإبداعيَّة، فضلًا عن قصورهنَّ في استخدام رقميات التعلُّم الإلكترونيّ وأدوات الجيل الثاني من الويب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لديهنَّ بصورة مباشِرة.

وعلى الرغم من أهميَّة مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة إلا أنَّها لا تحظى باهتمام في مقرَّرات هذه المرحلة التعليميَّة تحديدًا، في ظل التقاعس في استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ، وباستقراء توصيف المقرَّرات الخاصَّة بتعليم الكتابة الإبداعيَّة تبيَّن انتفاء أية أهداف تقتضي تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة من خلال توظيف رسميّ ومقصود لتطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ، وضَعْف مستوى الطالبات في مهارات الكتابة بشكلٍ عامٍّ، وضعفهنَّ وعدم امتلاكهنَّ لمهارات الكتابة الإبداعيَّة بشكل خاصٍّ، كما أن الباحثة تعتقد أن أبرز أسباب هذا الضَّعْف يمكن إرجاعُه إلى قصور الطلاب في تكوين خطط مناسِبة للإبداع، بل وللكتابة عمومًا، وهذا ما أشار إليه أساتذة وخبراء تعليم اللُّغة العربيَّة بكليات التربية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (أبو حجاج، 42 :2001) من أن ضَعْف التلاميذ في مهارات الكتابة يمكن أن يكون سِمةً لقصورهم في تكوين مخطَّطات مناسِبة للإبداع الكتابيّ.

وهذا القصور في امتلاك مهارات الكتابة الإبداعيَّة تبيَّن من خلال تكليف بعض طالبات الصف الحادي عشر بكتابة مقالات في قضايا مختلفة؛ مثل: "عوامل ومقوِّمات الأشخاص الناجحين وتأثيرها على الشباب"، و"استجابة أدبيَّة حول القصص المقرَّرة"، و"الابتكار، إكسبو2020"، و"خير جليس"، وقد تبيَّن من خلال تحليل كتابات الطالبات في الموضوعات السابقة ما يلي:

- عدم قدرة الطالبات على عرض الآراء المخالِفة أو الاعتراف بها، ومِن ثَمَّ ضَعْف القدرة لديهنَّ على دحضها بطريقة واضحة تستند إلى الأدلة والشواهد والبراهين.
- غياب العَلاقة المنطقيَّة بين الادعاءات المطروحة من جانب الطلاب في القضايا المطروحة للمناقَشة.
- ضَعْف الطلاب في صياغة أفكار إبداعيَّة قويَّة تتصل بموضوع المقال، والكتابة بهدف إقناع الجمهور بمدى صحة أفكار الكاتبة.

وبإجراء عدة مقابَلات جماعيَّة مع بعض طالبات الصف الحادي عشر؛ استهدفت التعرُّفَ على الإجراءات التي يقُمنَ بها لكتابة مقالة، وقد اتضح للباحثة -من خلال سردهن اللفظيّ- عدم معرفتهنَّ بأبرز عمليات الكتابة الإبداعيَّة الرئيسة؛ وهي: التخطيط، والتأليف، والمراجَعة والتنقيح؛ ما دفَع الباحثةَ إلى ضرورة تدريب هؤلاء الطالبات على استخدام تلك العمليَّات؛ بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة باستخدام وسيط تكنولوجي مثير، يُثير دافعيةَ الطالبات نحو التعلُّم، من خلال استخدام وتوظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ وأدوات الويب 2.0.

وفي ظل نتائج العديد من الدراسات التي أكَّدَت فاعليَّةَ استخدام مدخل عمليات الكتابة باستخدام وسائط التعلُّم الرَّقْميّ التكنولوجيّ في تمكين الطلاب من الإقناع وتوليد الأدلة والبراهين، والقدرة على عرض وجهة النظر الخاصَّة، ودَحْض وجهة النظر المخالِفة؛ مثل دراسات كلٍّ من: (بيترسون Petrson, 2004)، (خصاونة، 2005)، (بارك ,Park 2006)، (العبيدي، 2010)، (الحربي، 2010)، (حوَّاس، 2010)، (جرين2013,Green)، (باجبادورين ,Baghbadorain 2014)، (أبو سريع، 2014)، (مارين ولوبيز Marin&Lopez, 2015).

ولقد أشارت دراسات كلٍّ مِنْ: (عوض، 2000)، (أبو سكينة، 2004)، (العبد، 2008)، (الظنحاني، 2014)، (شريف، 2015)، (خضير، 2016) إلى أن هناك انحدارًا مضطردًا في مهارات الكتابة العامَّة لدى الطلاب؛ إذ يفتقرون إلى المهارات الرئيسة التي تُمكِّنهم من الكتابة النوعيَّة المعبِّرة عن آرائهم وأفكارهم، وهذا الانحدار وتدنٍّ المستوى إنما يرجع إلى تناقُص العناية بتدريب الطلاب على استخدام عمليات الكتابة، وتعليم الكتابة الإبداعيَّة بصفةٍ خاصةٍ، فضلًا عن غياب التصوُّر العلميّ لتدريس الكتابة للطلاب، لاسيما عدم توظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ تحديدًا في تعليم مهارات الكتابة.

لذا استهدَف البحثُ الحالي التفكيرَ في إيجاد مَخرَج لتفادي ضَعْف طالبات الصف الحادي عشر في مهارات الكتابة الإبداعيَّة، من خلال تنميتها عن طريق توظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ وأدوات الويب 2.0.

ثالثًا ـ تحديد مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضَعْف مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر، مع القصور في توظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الويب 2.0) في تنمية هذه المهارات، وللتصدي لهذه المشكلة تطرح الباحثةُ التساؤلاتِ الآتيةَ:

1. ما مهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة والمناسِبة لطالبات الصف الحادي عشر؟
2. ما صورة البرنامج التعليميّ القائم على تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطالبات الصف الحادي عشر؟
3. ما فاعليَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر؟

رابعًا ـ أهداف البحث:

1. تحديد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة والمناسِبة لدى طالبات الصف الحادي عشر.
2. تحديد أهم تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ المناسِبة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة.
3. قياس فاعليَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الويب 2.0) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

أهميَّة البحث:

1. يأتي هذا البحث استجابةً للاتجاهات التربويَّة المعاصِرة التي تهتم بضرورة استخدام مداخل حديثة إلكترونيَّة تؤكد على نشاط المتعلِّم وإيجابيته خارجَ حجرة الصف الدراسيّ، تَستهدِف تنميةَ المهارات اللغويَّة النوعيَّة لديه.
2. استجابة للاتجاهات الفلسفيَّة الداعية إلى جعل المتعلِّم محورَ العَمليَّة التعليميَّة بعد النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة حولَ تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة.
3. يُعَدّ البحث الحالي استجابةً مباشِرةً لما ينادي به علماء التربية من ضرورة دمج التطبيقات الرَّقْميَّة الإلكترونيَّة بالمقرَّرات الدراسيَّة.
4. إشباع رغبة وفضول الطالبات بالمرحلة الثانويَّة في استخدام أدوات الويب بصورة إيجابيَّة في التعليم والدراسة.
5. إبراز الدور الذي يمكن أن تُسهِم به تطبيقات التعلُّم الإليكترونيّ في نشر وتعلُّم اللُّغة.
6. توطين ثقافة تقنيَّة المعلومات والاتصالات لدى المعلم ودمجها فيما يقوم به من أنشطة تعليميَّة تعلُّميَّة.

خامسًا ـ حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود الآتية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج:

1. يقتصر تطبيق البرنامج المقترَح على عينة من طالبات الصف الحادي عشر؛ لوصولهنَّ إلى مرحلة من النضج العقليّ والخبرة اللغويَّة المطلوبة لأداء نصوص كتابيَّة إبداعيَّة، وبلَغ عددُهن (26) طالبةً.
2. يقتصر البحث الحالي على العمليَّات الثلاث الرئيسة للكتابة الأكاديميَّة؛ وهي: ما قبل الكتابة (التخطيط)، وعمليَّة التأليف (كتابة المسوَّدة)، وعمليَّة المراجَعة والتنقيح.
3. يقتصر البحث الحالي على تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة المحدَّدة في القائمة النهائيَّة للبحث، والتي رأى المُحكّمون مناسبَتها لطالبات الصف الحادي عشر.
4. يقتصر البحث الحالي على تدريب الصف الحادي عشر على استخدام بعض تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ من أدوات الويب 2.0، وهي:
   أ. بوابة التعلُّم الذكي IMS.
   ب. منصَّة أَلِف.
   ج. تطبيق STORY JUMPER
   د. برنامج SWAY .
   ه. برنامج PowerPoint
5. يقتصر البحث الحالي على تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة الخاصَّة بفن المقالة الأدبيَّة.

أدوات البحث:

أداة جمع المعلومات:

1. استبانة تحديد مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة لطالبات الصف الحادي عشر.

أداة القياس:

1. اختبار مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطالبات الصف الحادي عشر.

أداة التعلُّم:

برنامج قائم على تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

منهج البحث:

يتم إجراء البحث الحالي وفقًا للمنهج التجريبيّ القائم على التصميم شبه التجريبيّ؛ وذلك لبيان فاعليَّة استخدام بعض تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الجيل الثاني) (ويب 2,0)؛ لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعيَّة المناسِبة واللازمة لطالبات الصف الحادي عشر، واعتمدت الباحثةُ تصميمًا تجريبيًّا ذا ضبطٍ جزئيّ يلائم طبيعة البحث.

مصطلحات البحث:

فاعليَّة: Effectiveness: يعرفها شحاتة والنجار (230 :2003) بأنَّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تُحدِثه المعالجةُ التجريبيَّةُ؛ باعتبارها متغيرًا مستقِلًّا في أحد المتغيِّرات التابعة، كما تُعرَّف بأنَّها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عوامل أو بعض العوامل التابعة".

تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ: عرَّفَها (لين وراندي Lynn & Randy,2010: 5) بأنَّها: حلقاتٌ اجتماعيةٌ بين الأصدقاء أو غيرهم يتبادلون فيها اهتماماتهم المشتركة، بينما عرَّفَها (كلوبفير وآخرون Klopfer et al,2009: 10) بأنَّها: تلك التكنولوجيات التي بها قليل من التعقيدات، وتُستخدَم كأداةٍ تدريسيةٍ من خلال المواقع التي تَسمَح للمستخدمين بأن يمارسوا عديدًا من الأنشطة؛ مثل إضافة الإصدارات الشخصيَّة، وتبادُل الصُّوَر والفيديوهات، ويُقصَد به في البحث الحالي مواقع إلكترونيَّة على شبكة الإنترنت تُتِيح التواصُلَ بين مستخدميها في بيئة مجتمعٍ افتراضيٍّ وَفقًا لاهتماماتٍ مشتركةٍ وعَلاقات انتماءٍ.

الكتابة الإبداعيَّة: هي الكتابة التي يمكنها التعبير عن الفكر، والأفكار في صورة خياليَّة؛ فالكتابة الإبداعيَّة هي فنُّ صناعة الأشياء، واختلاقها، وهي الفن الذي يقوم الكاتب من خلاله بوضع شيء من الإبداع على التاريخ، ومن أبرز الأمثلة على هذا هي القصص الخياليَّة الإبداعيَّة؛ فمن خلال الكتابة الإبداعيَّة يَخرُج الكاتبُ من الحالة الواقعيَّة، إلى حالة جديدة مستوحاة من المعاني العقليَّة.

فرضيَّة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التحقُّق من صحة الفرضيَّة الآتية:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيق القَبليّ، التي تستخدم تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الويب 2.0) ودرجاتهن في التطبيق البَعديّ لاختبار الكتابة الإبداعيَّة صالح التطبيق البَعديّ.

الطريقة والإجراءات:

سار البحث الحالي وَفقًا للخطوات الآتية:

أولًا ـ تحديد مهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة لطلبة الصف الحادي عشر:

سار تحديد مهارات الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة اللازمة لطالبات الصف الحادي عشر وفقَ الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الإطار النظريّ للبحث الذي تناوَل الكتابةَ الإبداعيَّةَ وتنميةَ مهاراتها.
- دراسة وفَحْص الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد مهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة والمناسِبة لطالبات الصف الحادي عشر.
- تم جَمْعُ عددٍ من مهارات الكتابة الإبداعيَّة، وحَصْر هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسة، تُمثِّل كلُّ فئة مهارةً أساسيَّةً، ومجموعة من المهارات الفرعيَّة التي تندرج تحتها.

- إعداد قائمة بالمهارات الإبداعيَّة الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعيَّة، وعرضها على مجموعة من المحكّمِينَ في مجال طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة؛ بهدف التأكُّد من صلاحيتها في الاستخدام لطالبات الصف الحادي عشر.

3 ـ القائمة النهائيَّة لمهارات الكتابة الإبداعيَّة:

تم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكّمِينَ، وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسب موافقة (80%) فأكثر من مهاراتها الفرعيَّة، وإعادة صياغتها في ضوء ملحوظاتهم ومقترَحاتهم، وتم بناء قواعد قياس متدرِّج لتقيس أداء طالبات الصف الحادي عشر على كتابة المقالة الإبداعيَّة التي سيُنتِجْنَها بعد أداء اختبار الكتابة الإبداعيَّة.

4 ـ بناء اختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعيَّة:

أ. **هدف الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطالبات الصف الحادي عشر، وهي المهارات التي حظيت بنِسَب الاتفاق بين السادة المحكّمِينَ على قائمة المهارات بنِسَبٍ تتراوح من (80%) إلى (100%).

ب. **مصادر بناء الاختبار ونوعيته:** استنَد الباحثُ إلى عدة روافد ومصادر لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية المرتبطة بقياس مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطالبات الصف الحادي عشر، وتكوَّن الاختبارُ من سؤالين (موضوعين) يختار الطالبُ أحدَهما للإجابة عنه، وتمثَّل السؤالُ في كتابة مقالة إبداعيَّة في أحد الموضوعين الآتيين: النجاح وصِفَات الأشخاص الناجحين، وتأثير ذلك على الشباب، ودور الأسرة في خلق أشخاص ناجحين قادرين على مواجَهة التحدِّيات.

ج. **تحكيم الاختبار :** للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، وعلم النفس التربويّ؛ لإبداء الرأي وتقديم المقترَحات الخاصَّة بالاختبار ومفرداته. وقد أجاز السادةُ المُحكّمون صلاحيةَ الاختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعيَّة لطالبات الصف الحادي عشر، فضلًا عن إجازتهم لمقياس التصحيح المتدرِّج.

د. **ضبط اختبار الكتابة الإبداعيَّة:** تم ضبط اختبار الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة بتطبيقه على مجموعة من طالبات الصف الحادي عشر من غير عينة البحث، بلَغ عددُها (30) طالبةً؛ بهدف حساب زمن الاختبار وحساب ثباته وصدقه، وتحليل مفرداته، وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق الاختبار، وتوضيح ذلك فيما يأتي:

- **حساب زمن الاختبار:** تم تحديد زمن الاختبار في ضوء الأداء الفعليّ الطالبات؛ حيث تم حساب الزمن الذي انتهت فيه أول طالبة من الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي انتهت فيه آخِرُ طالبة من الإجابة، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار (ساعة ونصف الساعة)، بما فيها تعليمات الاختبار.
- **تحديد معاملات السهولة والصعوبة:** تراوحت معامل السهولة بين 0,24، و0,72، ويُعَدّ هذا معامل سهولة مقبولًا، وبالمِثْل تم حساب معامل الصعوبة، وتراوَح بين 0.75 ،0.35، وتراوَح معامل الصعوبة بين 0.75 ،0.35، ويُعَدّ هذا معامل صوبة مقبولًا.
- **حساب معامل التمييز:** تم حساب معامل التمييز لاختبار الكتابة الإبداعيَّة باستخدام التبايُن، وهو حاصل ضرب معامل السهولة × معامل الصعوبة، وبحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار وُجِدَ أنَّها تتراوح بين (0,25 ـ 0,62) وهو معامل تمييز مقبول.
- **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين من تطبيقه، وتم حساب مُعامِل الارتباطِ لبيرسون، والذي بلغ 0.91، وهو معامل ثبات مرتفع.
- **صِدْق الاختبار:** تم حساب صِدْق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكّمِينَ، بشِقَّيه (الاختبار وطريقة تصحيحه)، وطُلب منهم فحص محتوى السؤالين؛ وذلك بغرض معرفة مدى مناسبتهما لغرض البحث، ومدى الصحة العِلميَّة واللغويَّة للسؤالين.
- **تعليمات الاختبار:** قامت الباحثة بوضع تعليمات للاختبار، حتى تتم الإجابة عنه في ضوئها، وهي:
- اقرئي كلَّ موضوع جيدًا، لتعرفي المطلوبَ منكِ، وأي موضوع غير واضح سيقوم مُطبِّق الاختبار بتفسيره عندما يُطلب منه ذلك.

- اختاري موضوعًا واحدًا من الموضوعين المقدَّمين لكِ واكتبي فيه.
- اكتبي بأسلوب أدبيّ بليغ، مُراعِيَةً فيه توافُر مقومات اللُّغة الفنيَّة، وتحقيق خصائص الصياغة البيانيَّة.
- حاولي أن تكتبي قدرَ استطاعتكِ من الأفكار، والمعاني، والصُّوَر، والأساليب الجديدة والمتنوعة، والتي تعطي لك تميُّزًا عن زميلاتكِ.
- اكتبي ما شئتِ من الأفكار، واعلمي أنَّه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن الصحيح هو ما يعبر فعلًا عن مدى قدرتك على ممارَسة الكتابة الإبداعيَّة، وأدائك على كتابة المقال، وأسلوبك الأدبي البليغ، وعباراتك الراقية.

٥. شكل الاختبار:

- تمَّت كتابة سؤال الاختبار في صفحة مستقلَّة، ليسهل التعامُل معه، وأن تتبعه الصفحات اللازمة والكافية لتكتب فيها الطالبة بحُرية، وعلى قدر استطاعتها.
- جاء سؤال الاختبار بطريقة اختبار المقال؛ وذلك لأن مهارات الكتابة الإبداعيَّة تتميَّز بأنَّها متراكبة ومتداخلة ومترابطة، وأنَّه يَصعُب قياسُ أية مهارة منها على حدة، ومِن ثَمَّ قياسها ينبغي أن يتم من خلال الكتابة في موضوع متكامل يتوافر فيه معظم هذه المهارات.
- احتوى الاختبار على سؤالين (موضوعين)؛ وذلك ضمانًا لإتاحة الفرصة الحقيقيَّة لكل طالبة كي تختار من بينها الموضوع الذي تُفضِّل الكتابةَ فيه.
- جاءت أسئلة الاختبار من النوع المفتوح، وليست أسئلة مقيَّدة؛ وذلك انطلاقًا من تشجيع الطالبات على التعبير الحُرّ، وتشجيعهنَّ على التعبير عمَّا يجول بفكرهن، ومشاعرهن، وأحاسيسهن بعيدًا عن القيد والتعقيد.

و. مفتاح تصحيح اختبار الكتابة التعبيريَّة:

يُعَدّ معيار تقويم الأداء في الكتابة، هو مفتاح تصحيح الاختبار الذي يتم في ضوئه التصحيح، وتحديد درجات أداء الطلاب للمهارات المستهدَفة التي يقيسها الاختبار، وقد تحدد نظام تقدير الدرجات في الاختبار عن طريق استخدام معيار تقويم أداء الطلاب في المهارات التي يقيسها الاختبار؛ حيث يُحلِّل المصحِّحُ كتابات الطلاب، ويُعطِي الطالبَ درجةً أمام كل جانب من جوانب المهارة التي يحددها هذا المعيارُ، وقد اشتمل هذا المعيار على المهارات المطلوب ممارستها مِنْ قِبَل الطلاب، يبدأ بالأداء الممتاز، ويعطي الطالب (3 درجات)، وذلك إذا أدَّى الطالبُ كلَّ الجوانب الأدائيَّة للمهارة، وينتهي بالأداء الضعيف (صفر)، إذا لم يؤدِّ الطالبُ المهارةَ على الإطلاق، وبِناءً على ما تقدَّم تكون الدرجة الكليَّة للاختبار (30 درجة) بواقع ثلاث درجات لكل مهارة من المهارات المستهدَفة.

ثانيًا ـ تحديد تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ:

تم تحديد بعض تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (أدوات الويب 2.0) من أجل توظيف استخدامها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر، والتي تُمكِّن الطالباتِ من التفاعل المتزامن وغير المتزامن مع الأنشطة اللغويَّة الكتابيَّة على هذه التطبيقات، وتمثلت هذه التطبيقات فيما يأتي:

1. **منصَّة IMS:** يتيح استخدام نظام إدارة التعلُّم الإلكترونيّ lms فُرَصًا كبيرةً للطلبة في قطاع التعليم من أن يتواصلوا مع المقرَّرات الدراسيَّة خارجَ قاعة المحاضرات في أيِّ مكانٍ وفي أيِّ وقتٍ؛ حيث يُؤمِّن نظام إدارة التعلُّم الإلكترونيّ لهم أدوات متنوعة تُمكِّن من تدريس المقرَّرات، وللاطلاع على محتوى المادة العِلميَّة للمقرَّر والتفاعل معها بطرق ميسَّرة، بالإضافة إلى التواصُل مع أستاذ المقرَّر وبقية الطلبة المسجَّلين في نفس المقرَّر بوسائل إلكترونيَّة متنوعة، وأنظمة إدارة التعلُّم الإلكترونيّ (Learning Management Systems) هي أنظمة الحاسوب التي تُستخدَم لإدارة وتوزيع التعليم عبرَ الإنترنت، تشمل هذه الأنظمة مُميِّزات عديدة؛ مثلَ إنشاء وتحرير الدروس الرَّقْميَّة، والتطبيقات التعليميَّة، والاختبارات الإلكترونيَّة، والتذاكر الخاصَّة بالدعم الفنيّ والتعليميّ، بالإضافة إلى رصد الدرجات، وإدارة الإشعارات عن طريق البريد الإلكترونيّ ورسائل الجوَّال (SMS)، وتوفير أدوات خاصَّة بالدردشة الجماعيَّة، والتعليقات، وتنظيم الجداول الزمنيَّة، وجمع الإحصاءات.
2. **منصَّة أَلِف:** تُوفِّر منصَّة أَلِف تجاربَ تعليميَّةً مصمَّمةً لتُلبِّي احتياجات جميع الطلاب ليتمكنوا من التعلُّم حسبَ مؤهِّلاتهم في أيِّ وقتٍ وأيِّ مكانٍ، وقام (ألِف) للتعليم بتصميم تجارب تعليميَّة مخصَّصة، والتي تُتيح للطلاب بناءَ وإتقانَ تعلُّم المفاهيم الأساسيَّة بطريقة ممتعة، صُممت هذه التجارب بالاعتماد على العلوم المعرفيَّة والممارَسات القائمة على الأدلة، كما يُمكِن من خلالها تصميم التمارين والأنشطة التقييميَّة بحسب عمق المعرفة والمهارات المطلوبة،

يتم تقديم هذه التمارين باستمرار وبالتوازي مع الدروس التعليميَّة بغرض قياس تقدُّم الطالب وتحفيزه ولبناء الإستراتيجيات التعليميَّة على أساس النتائج، وقد تم تصميم محتوى منصَّة (أَلِف) لتوجيه الطلاب من خلال الإجابة عن الأسئلة وحل المسائل، ويقدم محتوى المِنصَّة الدعمَ التوجيهيَّ والإرشاديَّ للمعلِّم من خلال تقديم التعليمات والتغذية الراجعة القائمة على البيانات والأدلة، ويحرص القائمون على المحتوى على تطوير وإعداد محتوى تعليميّ يراعي ثقافةَ المجتمع، ويتماشى مع مستوى الصعوبة المناسب للطلبة.

3. **تطبيق** SWAY: سواي Sway هو تطبيق مقدَّم من شركة مايكروسوفت لتطوير العروض التقديميَّة على صفحات الويب، والمنضمّ حديثًا إلى برامج الأوفيس لتطبيقات المكتب، ومن خلال هذا التطبيق يمكن للمستخدم إنشاء موقع ويب من خلال الجمع بين النصوص والصُّوَر المتحركة والثابتة، ووضع تأثيرات على العرض المقدَّم، كما يُمكِّنه من استيراد محتويات من مواقع مختلفة مثل (ون درايف) واليوتيوب، وما يُميِّز التطبيقَ الحفاظُ على العمل سواء عند الحذف بالخطأ أو العَمْد، ويجمع بين النص والصُّوَر بطريقة جذَّابة وأنيقة، وسهولة مشارَكة البرنامج مع جميع أنظمة أجهزة أَبِل والأندرُويد، وسهولة استخدام البرنامج للمُبتدِئينَ، وتنظيم محتوى العرض بطريقة جاذبة، ووجود قوالب متعددة بأشكال مختلفة لتُناسِب العرضَ المقدَّمَ.

ثالثًا ـ دليل استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة:

أ. صياغة فلسفة الدليل التدريسيّ: ينطلق الدليل التدريسيّ من مسؤولية اكتساب طلاب الصف الحادي عشر لمهارات الكتابة الإبداعيَّة، كما يرتكز الدليلُ على فكرة الاعتماد الإيجابي للطالبات على بعضهنَّ بعضًا، والمسؤوليَّة الفرديَّة والجماعيَّة المشتركة، بالإضافة إلى تغذية المهارات الاجتماعيَّة بين أفراد المجموعة التجريبيَّة.

ب. تحديد مصادر بناء الدليل التدريسيّ: تطلَّب بناءُ دليل التدريس الاطلاع على العديد من المصادر المختلفة التي تناولت بناءَ وتصميمَ استخدام وتوظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ، وكذلك الدراسات والبحوث العِلميَّة التي اهتمَّت باستخدام أدوات الويب الجيل الثاني في التدريس، وكذلك أدبيَّات تعليم اللُّغة العربيَّة التي تناولت مناشط تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة.

ج. أهداف الدليل التدريسيّ: تمثل الأهداف نقطة الانطلاق لأي عمل، فعند تصميم أي برنامج تعليميّ لابدَّ من صياغة وتحديد أهدافه بصورة دقيقة وواضحة، ولمَّا كان هذا الدليل التدريسيّ يهدف إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لديهم، فإن أهدافه اقتصرَتْ على استخدام بعض تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية مهارات الكتابة التعبيريَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

د. بناء موضوعات الكتابة: قامت الباحثة بمراجَعة وفَحْص الكتب والمراجع المتخصِّصة والدراسات السابقة التي عُنيت بالتعلم الإلكترونيّ وتطبيقات أدوات الجيل الثاني ويب 2.0 على وجه الخصوص، والكتابة الإبداعيَّة؛ بهدف إعادة تقديم مهارات الكتابة الإبداعيَّة باستخدام هذه التطبيقات، وبما يحقق أهداف الدراسة الحاليَّة، ودمج أنشطة الكتابة الإبداعيَّة، وتضمَّن الدليلُ مقدمةً، ونبذةً عن تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ، وخطوات استخدامها في تدريس مهارات الكتابة وتنميتها، والأهداف العامَّة للبرنامج، والتوزيع الزمنيّ لتدريس موضوعات الكتابة، ودروس البرنامج وفقَ توظيف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ؛ بحيث يشتمل كلُّ درس على الأهداف السلوكيَّة، وعناصر الدرس، وخطة السير في الدراسة، والمواد والوسائل والتقويم.

وقد تم عرض الدليل التدريسيّ وأوراق العمل على مجموعة من المحكِّمينَ المتخصصين؛ للتأكد من صلاحيتهما، وقد أبدى بعضُ المحكِّمينَ بعضَ الملاحَظات الخاصَّة بالأنشطة اللغويَّة، وتمَّ الأخذُ بها، وبذلك أصبح الدليل التدريسيّ ومَناشِط الطالبات الكتابيَّة صالحينِ للاستخدام والتطبيق.

رابعًا ـ تطبيق تجربة البحث:

1. تم ضبط بعض المتغيِّرات التي قد تُؤثِّر في تجربة الدراسة، كما يأتي:

أ. العمر الزمنيّ: تم ضبط متغيِّر العمر الزمنيّ في الدراسة الحاليَّة عن طريق استبعاد الطالبات اللاتي يقل عمرهنَّ الزمنيّ عن (15) سنة، أو يزيد عن (16) سنة في مجموعة البحث، وقد تم تعرف أعمار المجموع عن طريق المجموعة البحثيَّة بالاطلاع إلى ملفاتهنَّ بشؤون الطالبات التعليميَّة، ويوضح جدول رقم (1) نتائج الطالبات في متغيِّر العمر:

جدول رقم (1)

يُوضِّح المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة وقيمة (ت) ودلالتها في العمر الزمنيّ

المتغير	المجموعة التجريبيّة		قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمنيّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	0	غير دالَّة عند مستوى 0,05
	15.872	0.27		

ويتبيَّن من الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في متغيِّر العمر الزمنيّ بين طالبات مجموعة البحث، كما يتبيَّن أيضًا تجانُس الطالبات في هذا المتغير؛ ممَّا يعني ضبطَ متغيِّر العمر بينهنَّ.

ب ـ تم ضبط المتغيِّرات المتعلِّقة بالدراسة الحاليَّة، عن طريق تطبيق اختبار، واختبار الكتابة الإبداعيَّة قبليًّا على مجموعة البحث، وتم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطَي درجات الطالبات في القياس القَبليّ، اختبار الكتابة الإبداعيَّة باستخدام البرنامج الإحصائيّ (SPSS)، وأشارَتِ النتائجُ إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في الكتابة التعبيريَّة، والجدول التالي رقم (2) يُوضِّح ذلك:

جدول رقم (2)

يُوضِّح المتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القَبليّ لاختبار الكتابة الإبداعيَّة

المتغير	المجموعة التجريبيّة		قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمنيّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	0.53	غير دالَّة عند مستوى 0.05
	13.61	13.44		

2. قامت الباحثة بتدريب طالبات عينة البحث على استخدام وتعرُّف تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ التي سيتم استخدامها لاكتساب مهارات الكتابة الإبداعيَّة، بَدءًا بالتهيئة للموضوع، مرورًا بإجراءات التدريس والتعيينات الكتابيَّة والأنشطة المتعلِّقة بالكتابة التعبيريَّة، واستخدام مصادر التعليم والتعلُّم، وكذلك أساليب التقويم، وانتهاءً بغلق الموضوع وتقويمه.
3. قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترَح لطلاب المجموعة التجريبيَّة؛ حيث اجتمعت الباحثة مع طلاب المجموعة التجريبيَّة في لقاء تمهيديّ؛ لتوضيح أهداف الدليل التعليميّ المقترَح لدراسة الموضوعات الكتابيَّة الإبداعيَّة، وأهميته للطالبات، ومحتواه، وخطوات دراسته، ومتطلَّبات دراسة الدليل المقترَح، وكذلك اشتمَل اللقاءُ على تعرُّف مقترَحات وتصوُّرات طالبات البحث حولَ الدليل والصعوبات التي يَرَيْنَ أنها قد تواجههنَّ عند تنفيذه، وقد تم توجيه نظر طالبات المجموعة التجريبيَّة إلى مبادئ تنفيذ وتنظيم العمل وفقَ البرنامج المقترَح.
4. تدريس موضوعات الكتابة ومهاراتها الإبداعيَّة وَفقًا للخطة التدريسيَّة المحددة لزمن تدريسها.
5. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيَّة، تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعيَّة بَعديًّا على طالبات عينة البحث.
6. المعالَجة الإحصائيَّة: للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها؛ تم استخدام برنامج (spss) لتحليل نتائج الدراسة ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائيَّة الآتية:
   أ. المتوسط الحسابيّ لدرجات عينة الدراسة في القياسين القَبليّ والبَعْديّ.
   ب. الانحراف المعياريّ لدرجات عينة البحث في القياسين القَبليّ والبَعْديّ.
   ج. معادَلة "ت" للمتوسطات لتعرُّف الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين متوسطات الدرجات.

نتائج الدراسة:

- **إجابة السؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصَّ على: ما مهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة والمناسِبة لطالبات الصف الحادي عشر؟ توصَّلَت الدراسةُ الحاليَّة إلى قائمة بهذه المهارات، والجدول التالي يُوضِّح ذلك:

جدول رقم (3)

مهارات الكتابة الإبداعيَّة اللازمة لطالبات الصف الحادي عشر

رقم	المهارات
1	اختيار عنوان مناسب وجذَّاب للموضوع يُعبِّر عن مضمونه.
2	الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع.
3	توظيف المقدمة في تمكين القارئ من متابعَة الموضوع.
4	إبراز الفكرة الرئيسة.
5	توليد الأفكار الفرعيَّة وربطها بالفكرة الرئيسة.
6	تنويع الأفكار وترابطها.
7	ترتيب الأفكار في تسلسل منطقي.
8	تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد.
9	إبراز وحدة الجو النفسيّ للموضوع.
10	انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسِبة للمعاني والأفكار والأحاسيس.
11	توليد معانٍ متعددةٍ لفكرة واحدة.
12	إظهار شخصيَّة الطالب الكاتب وخياله في الكتابة.
13	طَرْح أسئلة مثيرة للتفكير في أثناء الكتابة.
14	كتابة نتائج مستخلَصة مترتبة على المقدمة والمتن.
15	مراعاة التفقير والهوامش في أثناء الكتابة.
16	استخدام الصُّوَر البيانيَّة والمحسِّنات البديعيَّة بقدر الحاجة إليها.

- **الإجابة عن السؤال الثالث:**

والذي نصَّ على: ما فاعليَّة استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر؟ قامت الباحثة بقياس الفرق بين متوسطَي درجات الطالبات في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ في اختبار الكتابة الإبداعيَّة، والجدول التالي رقم (4) يُوضِّح ذلك:

جدول رقم (4)

المتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين
التجريبيَّة والضابطة في القياس البَعديّ لاختبار الكتابة التعبيريَّة

التطبيق	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التطبيق البَعديّ	26	24.88	1.68	8.719	دالّة عند مستوى 0،01
التطبيق القَبليّ	26	14.11	1.70		

ويتَّضِح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0,01) بين متوسطَي درجات التطبيق البَعديّ، ودرجات التطبيق القَبليّ في اختبار الكتابة الإبداعيَّة، لصالح التطبيق البَعديّ باستخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ (الويب 2.0)؛ ممَّا يدلّ على تحقُّق صحة فرضيَّة البحث.

تفسير نتائج الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاليَّة من نتائج، يتَّضِح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى 0,01 بين متوسطَي درجات الطالبات في التطبيقين القَبليّ والبَعْديّ لاختبار الكتابة الإبداعيَّة لصالح التطبيق البَعديّ؛ ممَّا يدلّ على فعالية استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في اكتساب مهارات الكتابة الإبداعيَّة لدى طالبات الصف الحادي عشر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أكَّد عليه كلٌّ من (محمود: 112 ،2005)، و(شحاتة: 228 ،2008)، و(عطية: 151 ،2008) على دور تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية المفاهيم، وإثارة النشاط الإبداعيّ لدى المتعلِّمين، وإشعارهم بقدر كبير ومنضبط في المناقشة والاستفسار وتبادُل الخبرات، وتحسين مهارات التعبير اللُّغويّ.

وتتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت فعاليةَ تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في تنمية المفاهيم مثل نتائج دراسات كلٍّ مِنْ: (قرني: 2001)، و(محمد 2003)، و(أحمد: 2003)، و(علي: 2005)، و(الحيلة (2005)، وأميمة محفوظ محمد (2008)، كما تتفق نتائجُ الدراسة الحاليَّة من حيث تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة من خلال استخدام برامج تدريسيَّة مع نتائج دراسات عديدة؛ مثل دراسات كلٍّ مِنْ: (راشد ، عبد الله: 2005)، و(رجب: 2005) و(حافظ، عطية: 2006)، و(عزازي: 2008)، و(خلف: 2008).

وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى جملة من الأسباب؛ منها ما يتعلَّق بتطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ نفسها، ومنها ما يعود إلى التعيينات الكتابيَّة وأوراق العمل المستخدَمة، ومنها ما يعود إلى الطلاب ومدى مشاركتهم الصفيَّة، **وفيما يأتي توضيح ذلك:**

1. إن التعلُّم التعاونيّ القائم على مجموعات المشاركة الرَّقْميَّة التفاعليَّة مقارَنةً بالتعلم التلقيني العاديّ قائم على إتقان المادة التعليميَّة، وإثبات الذات بين أفراد المجموعة، وإثارة التفكير، وجذب الاهتمام، والمتعلّم فيه يُعَدّ مُشارِكًا نشطًا، وليس مستقبِلًا للمعلومات، ويُتيح للمتعلِّم استعراضَ مادته التعليميَّة المُوكَلة إليه ودراستها ومناقَشتها غير مرة دون الشعور بالملل، وهذا في مُجمله قد يزيد من دافعيته للتعلُّم؛ ممَّا قد يزيد من تحصيله الدراسيّ المباشر، ويساعده على الاحتفاظ بما تعلَّمَه.
2. إنَّ اعتبارَ المتعلِّم المحورَ الرئيسَ الذي تدور حولَه عمليَّة التعلُّم في التعلُّم التعاونيّ القائم على مجموعات الخبراء، والمعلِّم هو الموجِّه والمرشِد والميسِّر والقائد لهذا التعلُّم؛ ممَّا يجعَله بالغَ الأثر في المتعلِّم، وإثارة نشاطه ودافعيته، وتحقيق ذاته؛ ممَّا يجعل عمليَّةَ التعلُّم ممتعةً للمُتعلِّمين، وتزيد من اهتمامهم بالتعلم.
3. البرنامج القائم على تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ قد اشتمل على العديد من الأنشطة التي أسهمت في مُساعَدة الطلاب على التفكير الجيد في كيفيَّة التقديم لموضوع الكتابة وكتابة متنه وخاتمته، من خلال إبداع العديد من الأفكار وتسلسلها، واستخدام الصُّوَر البيانيَّة، والمحسِّنات البديعيَّة، في أسلوب أدبي جيد؛ من حيث مناسَبة الألفاظ والتراكيب للأفكارِ والمعاني والأحاسيس.

4. تعاون طالبات المجموعة التجريبيَّة التي درست المهارات الكتابيَّة الإبداعيَّة باستخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ كفريق واحد، ومشاركتهن معًا في أنشطة البرنامج، سواء المتعلِّقة باكتساب المهارات اللغويَّة التعاونيَّة، أو تلك المرتبطة بالكتابة الإبداعيَّة قد ساهَم في تنمية مهارات المراجعة والتعديل؛ حيث جعَل الطالباتِ أكثرَ وعيًا واهتمامًا بتصويب أخطائهن، وأكثر قدرةً على الانتقال من مفهوم إلى مفهوم آخَر، بيُسر وسهولة.
5. اتصفت التعيينات الكتابيَّة التي تضمَّنها البرنامجُ المقترَحُ بصفات وسمات؛ أبرزها: تطوير وتنمية مهارات الطلاب تدريجيًّا، وتنوعها وإبرازها لمساحة كبيرة من التعاون بين الطالبة ومجموعتها؛ ممَّا جعَلَها أكثر حرصًا على إجادة المهمة وإتقانها.
6. تُشِير النتائجُ إلى تفوُّق مجموعة البحث التجريبيَّة في نتائج التطبيق البَعديّ التي استخدمت تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ في اختبار الكتابة الإبداعيَّة؛ ممَّا يُؤكِّد على أن استخدام طلاب المجموعة التجريبيَّة لتطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ قد ساعدَهم على تعلُّم وتحمُّل مسئوليتهم الشخصيَّة عن تعلُّمهم، فقد عرفوا كيف يُطبِّقون ويستخدمون المفاهيم البلاغيَّة بشَكلٍ تَطبِيقِيٍّ، كما أنهم تعلَّمُوا كيف يُولِّدون أفكارهم ويرتبونها باستخدام التَّعَلم التَّعَاوني، والعَصفِ الذِّهنِي، ومارَسُوا التفكيرَ الفرديَّ والجماعيَّ، وحسَّنُوا من عمليات تفكيرهم خلال التأمُّل الواعي لكتابة المقال الأدبي الإبداعيّ.
7. ألزمت تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعليّ -تبعًا لماهيتها وطبيعتها- الطالبات بالوصول إلى الهدف الجماعيّ؛ وهو تنمية مهارات الكتابة الإبداعيَّة، بِناءً على تقسيم العمل بينهنَّ، والاشتراك في تعلُّم المادة التعليميَّة بصورة فعَّالة إيجابيَّة ومناقَشتها فيما بينهم، والاستماع إلى بعضهنَّ بعضًا بانتباه ويقظة؛ لأنهنَّ كنَّ في حاجة إلى ما جمعوه من معلومات والإفادة منها.
8. التدريبات التي تلقَّاها طلاب المجموعة التجريبيَّة على أداء مهارات المقال في ضوء استخدام تطبيقات التعلُّم الرَّقْميّ التفاعُليّ ساعدَتْهم في تحسين قدراتهم الكتابيَّة، وجعلَتْهم يكتبون بطريقةٍ أفضلَ من طلاب المجموعة الضابطة.

المراجع العربية:

- أبو حجاج، أحمد (2001)، **"عَلاقة تنمية الكتابة الحِجاجيَّة، بالفَهْم القرائيّ الاستدلاليّ لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانويَّة"**، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة (8)، 86-25.
- أبو سريع، ولاء محمد (2014)، **"برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعُليّ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعيَّة لدى طالبات المرحلة الثانويَّة"**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو سكينة، نادية علي مسعود (2004)، **"فاعليَّة إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلِّم اللُّغة العربيَّة"**، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، (35)، يونيو، 214-162.
- أحمد، رانيا إبراهيم، والمحمدي، مروة محمد جمال الدين. (2019)، **"نمط النشاط الاستقصائيّ "موجه - شبه موجه - حر" ببيئة تعلُّم منتشر وأثره في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات ويب 2.0 لدى طلاب الدراسات العليا وانخراطهم في التعلُّم"**، تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ع ،41 389 - 486.
- أحمد، سمير عبد الوهاب (1992)، **"مستوى تمكُّن طلاب الفُرْقة الأولى شعبة التعليم الابتدائيّ بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة"**، مجلة كلية التربية بدمياط، (26)، 67-31.
- الأحول، أحمد سعيد محمود (2015)، **"برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات الكتابة الأكاديميَّة لدى طلاب كلية التربية"**، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعيَّة المصرية للقراءة والمعرفة، (164)، يونيو، 145-85.
- التيتون، أمينة (2009)، **"كيف نكتب؟ شرح وتحليل لمراحل عمليَّة الكتابة"**، القاهرة: دار الفكر العربيّ. ط1.
- الجشي، سيناء الخطيب، وحسن، علي سعود (2010)، **"استخدام طلبة الصف الأول الثانويّ لمهارات عمليات التعبير الكتابيّ في مادة اللُّغة الإنكليزية (دراسة ميدانيَّة في مدارس مدينة دمشق الرسميَّة)"**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، 352-323.

- الحـربي، محمـد عـوض رشـيد (2010)، "**فاعليَّـة مدخـل عمليـات الكتابـة في تنميـة بعـض عمليـات التعبـير الكتـابيّ الإبداعـيّ لـدى طـلاب الصـف الثـاني متوسـط بالمدينـة المنـوَّرة**"، رسـالة ماجسـتير (غير منشـورة)، كليـة التربيـة، جامعـة طيبـة.
- الروضـان، عبـد الكريـم بـن روضـان (2006)، "**أثـر اسـتخدام المراحـل الخمـس للكتابـة في تنميـة القـدرة عـلى التعبـير الكتـابيّ لـدى تلاميـذ الصـف الثـاني المتوسـط**"، رسـالة ماجسـتير (غـير منشـورة)، كليـة التربية، جامعـة الملـك سـعود.
- الظنحـاني، محمـد عبيـد (2014)، "**فاعليَّـة برنامـج مقـترَح في تنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة لـدى طالبـات الصـف الحـادي عـشر بدولـة الإمـارات**"، المجلـة الدوليَّـة للأبحـاث التربويَّـة، جامعـة الإمـارات العربيَّـة المتحـدة، (35)، 254-224.
- العبـد، ريحـاب محمـد (2008)، "**فعاليـة إسـتراتيجيتي الكتابـة الحُـرَّة والتدريـس التبـادلي في تنميـة الكفـاءة اللغويَّـة في الكتابـة الأكاديميَّـة لـدى طـلاب كليـات التربيـة**"، رسـالة دكتـوراه (غـير منشـورة)، كليـة التربيـة بالعريـش ـ جامعـة قنـاة السـويس.
- العبيـدي، خالـد بـن خاطـر (2010)، "**فاعليَّـة نشـاطات قائمـة عـلى عمليـات في تنميـة مهـارات القصـة لـدى تلاميـذ الصـف الأول المتوسـط**"، رسـالة دكتـوراه (غـير منشـورة)، كليـة التربيـة، جامعـة أم القـرى.
- المزروعـي، كريمـة مطـر (2012)، "**فاعليَّـة العمليَّـات الخمـس في تنميـة مهـارات التواصُـل الكتـابيّ لـدى طـلاب الصـف السـادس الابتـدائيّ**"، مجلـة كليـة التربيـة، جامعـة أسـيوط، المجلـد (28)، (2)، أبريـل، 450-408.
- الناقـة، محمـود كامـل (2000)، "**تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في التعليـم العـامّ "مداخلـه وفنياتـه**"، الجـزء الثـاني، القاهـرة، كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس.
- بنـي ياسـين، محمـد فـوزي (2010)، "**أثـر أنمـوذج تعليمـيّ مقـترَح قائـم عـلى عمليـات الكتابـة في تنميـة الكتابـة الوظيفيَّـة (الرسـالة الرسـميَّة والتلخيـص) لـدى طـلاب الصـف العـاشر الأساسـيّ في الأردن**"، مجلـة القـراءة والمعرفـة، القاهـرة: الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، (107)، سـبتمبر، 189-166.
- حسـنين، أحمـد طاهـر، وشـحاتة، حسـن ونبـوي، عبـد العزيـز (1999)، "**الأسـاس في التعبـير الكتـابيّ**"، القاهـرة، دار الفكـر العـربيّ.
- حـوَّاس، نجـلاء يوسـف (2010)، "**فعاليـة مدخـل عمليـات الكتابـة في تنميـة الكتابـة الحياتيَّـة وأثـره عـلى الدافعيَّـة للإنجـاز لـذوي صعوبـات التعبـير الكتـابيّ**"، المؤتمـر العلمـيّ السـنوي الثالـث والـدوليّ الأول "معايـير الجـودة والاعتـماد في التعليـم المفتـوح في مـصر والوطـن العـربيّ"، كليـة التربيـة، جامعـة بورسـعيد، المجلـد (2)، 27ـ28 مـارس، 473-434.
- خصاونـة، رعـد مصطفـى (2005)، "**أثـر برنامـج تعليمـيّ مقـترَح قائـم عـلى عمليـات الإنشـاء في تنميـة الكتابـة الإبداعيَّـة لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـيَّة في الأردن واتجاهاتهـم نحوهـا**"، رسـالة دكتـوراه (غـير منشـورة)، كليـة الدراسـات التربويَّـة العليـا، جامعـة عـمان العربيَّـة.
- خضـير، رائـد محمـود (2016)، "**أثـر اسـتخدام مدخـل عمليـات الكتابـة في تحسـين مهـارات كتابـة المقالـة والخاطـرة لـدى طالبـات معلـم الصـف في جامعـة اليرمـوك**"، المجلـة الأردنيَّـة في العلـوم التربويَّـة، الأردن: المجلـد (12)، (1)، 58-45.
- شحاتة، حسن (2010)، "**المرجع في فنون الكتابة العربيَّة لتشكيل العقل المبدع**"، القاهرة: دار العالَم العربيّ.
- شـحاتة، حسـن (2012)، "**الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة فكـر جديـد مـن النظريَّـة إلى التطبيـق**"، القاهـرة: دار العالَـم العـربيّ.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003)، "**معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة**"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شريـف، أسـماء إبراهيـم (2015)، "**إسـتراتيجية توليفيـة قائمـة عـلى الدمـج بـين مداخـل عمليـات الكتابـة ومـا بعـد المعرفـة لتنميـة مهـارات الكتابـة الإقناعيَّـة الحِجاجيَّـة لطالبـات قسـم الصحافـة والإعـلام بكليـة الآداب جامعـة جـازان** بالمملكـة العربيَّـة السـعوديَّة"، مجلـة القـراءة والمعرفـة، القاهـرة: الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، (170)، ديسـمبر، 115-67.

- عـوض، فايـزة السـيد محمـد (2000)، "**برنامـج مقـترَح لتنميـة مهـارات التعبـير الكتـابيّ في ضـوء مدخـل عمليـات الكتابـة التفاعُـليّ لـدى الطالبـات معلّـمات اللُّغـة العربيَّـة**"، المؤتمـر العلمـيّ السـنوي الثامـن "تطويـر سياسـات التعليـم والتدريـب في الوطـن العـربيّ في عـصر العولَمـة وثـورة المعلومـات"، كليـة التربيـة، جامعـة حلـوان، جامعـة الـدول العربيَّـة، المجلـد (2)، يوليـو، 667-631.
- عـوض، فايـزة السـيد محمـد (2002)، "**مقارَنـة بـين المدخـل التقليـديّ ومدخـل عمليـات الكتابـة في تنميـة الوعـي المعـرفيّ بعملياتهـا وتنميـة مهاراتهـا لـدى طـلاب الصـف الأول الثانـويّ**"، مجلـة القـراءة والمعرفـة، القاهـرة: الجمعيَّـة المصريـة للقـراءة والمعرفـة، (16)، أغسـطس، 77-23.
- فضـل اللـه، محمـد رجـب (2003)، "**عمليـات الكتابـة الوظيفيَّـة وتطبيقاتهـا "تعليمهـا وتقويمهـا**"، القاهـرة: عالَـم الكتـب، ط1.
- قاسـم، محمـد جابـر (2010)، "**وحـدة قائمـة عـلى العمليَّـات لتنميـة مهـارات الكتابـة الوظيفيَّـة وعـلاج الأخطـاء اللغويَّـة لـدى طـلاب المرحلـة الإعداديَّـة**"، مجلـة دراسـات في المناهـج وطُـرُق التدريـس، القاهـرة: الجمعيَّـة المصريـة للمناهـج وطُـرُق التدريـس، (162)، سـبتمبر، 115-64.
- يونـس، فتحـي عـلي (2001)، "**إسـتراتيجيات تعليـم اللُّغـة العربيَّـة في المرحلـة الثانويَّـة**"، القاهـرة، كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس.
- يونـس، فتحـي عـلي (2005)، "**الكفـاءة اللغويَّـة في الكتابـة الأكاديميَّـة في اللُّغـة العربيَّـة**"، القاهـرة: كليـة التربيـة، جامعـة عـين شـمس.

المراجع الأجنبية:

- Baghbadorain,Elham.Amini& Roohani, Ali (2014).The Impact of Strategy – Based Instruction on L2 learner,s persuasive writing. Procedia _ Social and Behavioral Scinces, vol(98),235-241.

- Banat,Shafiq.AbdEljjabar (2007).The Effect of program Based on The process Approach and Learning style on Developing EFL writing skills among Jordanian secondary stages students. Ph.D. Amman Arab University for Graduate Studies.Colleg of Graduate Educational Studies.

- Castello, Montserrat (2015).Research on academic writing in the teaching – learning processes in the Spanish University context. Culture and Education,vol(27),(3),465-476.

- Flower,L & Hayes,J (1981).Acognitive process theory of writing. College Composition and Communication,vol(32),365-387.

- Green,Simon (2013).Novice ESL Writers: A longitudinal case –study of the situated academic writing processes of three undergraduates.Journal of English for Academic Purposes,(12),18-191

- Hood,Susan (2008).Summary Writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change.Linguistics and Education.(19)351-365.

- Hourst (1992).

- Hunt, Brandon & Milson, Amy (2011).Academic writing: **Reflections from successful** counselor Educators. Journal of Humanistic Counseling,spring, vol(50),56-69.

- Lloyd,Marjorie (2007).Developing academic writing skills: The process framework. Nursing Standard.vol(21),4,50-56.

- Marin,Javier & Lopez,Sonia & Roca,Julio (2015).The academic writing process in Spanish Universities: perceptions of students and faculty EL. Culture and Education, vol(27),(3),504-533.

- Nippold,Marilyn.A& Jeannene,M.Ward(2010).Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning.Child Language and Therapy,vol(23),(3),238-248.

- Ong,Justina & Jun,Lawrence (2010).**Effects of task complexity on the fluency and** lexical complexity in EFL students,argumentative writing. Journal of Second Language Writing,(19),218-233.

- Park,Rena & Stapleton,Paul (2006).How the views of faculty can inform undergraduate web-based research: Implications for academic writing.Computers and Composition,vol(23),444-461.

- Petrson,Shelley & Childs,Ruth & Kennedy,Kerrie (2004).Written feedback and scoring of sixth – grade girls, and boys, narrative and persuasive writing. Assessing Writing, (9),160-180.

- Raimes,A (1985).What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. Tesol Quarterly,vol(19),(2),29-52.

- Tomkins,G (1994).Teaching writing: Balancing process and product. New York,Macmillan.

- Ya – Chintsai & Chuang,Min - Tun (2013).Fostering Revision of Argumentative writing through structured peer Assessment. Perceptual & Motor Skills,(116),(1),210-221.

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

الإستراتيجيات الحديثة وتنمية المهارات اللغويَّة
(فاعليَّة توظيف التعليم المدمَج في اللُّغة العربيَّة نموذجًا)

الباحثة/ سعاد بودكو
مديريَّة تطوان - دولة المغرب

anaboudakou2015@gmail.com

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمةً للعالمينَ، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، ومَنْ تَبِعَهم بإحسانٍ إلى يوم الدين، وبعدُ،

إنَّ للتعليم الرسالي دورًا أساسيًّا في حياة الأفراد والمجتمعات عامَّةً، وحياة المتعلِّمين خاصَّةً؛ لكَونِه يصبو -من خلال أهدافه- إلى ربط المعارف الإنسانيَّة والعلميَّة بالواقع المعيش، ولا جَرَمَ أن ما يعيشه المجتمعُ من تقلُّبات على المستوى القِيَمِيّ يدعونا هذا الأمر للبحث عن إستراتيجيات حديثة، تُجوِّد الفعلَ التعليميَّ في مدارسنا على وجه الخصوص، وسائر المؤسَّسات التعليميَّة بوجهٍ عامٍّ.

إنَّ اكتسابَ القِيَم النبيلة والتجارب الراقية، وغرس الصفات الحميدة وتقويم السلوكيَّات وتنمية المهارات من أقوى الركائز التي يعتمدها التعليمُ الرساليُّ.

ونظرًا لما يَشهَدُه العالَمُ اليومَ من تحديات وتطوُّر تكنولوجيّ متسارِع، فقد أصبح الاهتمامُ بهذا الجانب (التطوُّر التكنولوجيّ) في التعليم مِنْ أوجبِ الواجباتِ للتمكُّن من الرُّقِيّ بالعمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة وتجويدها، واختيار الطرائق والإستراتيجيات الحديثة التي تتواءم وتُواكِب هذه التغييرات، وتُعَدّ إستراتيجيات التعليم المدمَج من الوسائل التي تهدف إلى مساعَدة المعلم على تحقيق مُخرَجات التعليم المستهدَفة عبرَ الدمج بين أشكال التعليم التقليديَّة، وبين التعليم الإلكترونيّ بكل أنماطه.

وفي خضمِّ هذه المستجِدَّات، وانطلاقًا من تجربتنا الميدانيَّة والممارَسات الصفيَّة التي راكمت لدينا قدرًا ليس باليسير، وتجربتنا الطويلة في هذا التخصُّص، ارتأيتُ القيامَ بدراسة عِلميَّة حولَ الإستراتيجيات الحديثة، وتنمية المهارات اللغويَّة، من زاوية فاعليَّة التعليم المدمَج.

أهميَّة البحث:

تتجلَّى أهميَّة بحثنا هذا في النقاط الآتية:

- حاجة المنظومة التعليميَّة التربويَّة للتعرُّف على التعليم المدمَج ومدى فاعليته في تجويد العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة.
- المساهَمة في تمكين مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة من توظيف الإستراتيجيات الحديثة لتنمية المهارات اللغويَّة.
- إثبات أهميَّة توظيف التعليم المدمَج في تنمية المهارات اللغويَّة.
- تقديم توصيات بخصوص التعليم المدمَج ونجاعته.
- فَتْح آفاق للباحثين لتقديم دراسات مشابِهة في موضوعات مشابِهة، في مباحث أخرى.
- إغناء المجال البحثي التربويّ بالمستجِدَّات التعليميَّة.
- تكثيف جهود المؤسَّسات التعليميَّة في سبيل الرُّقِيّ بهذا النوع من التعليم ومستحدَثات التعليم التكنولوجيّ.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

- التعريف بأهم الإستراتيجيات الحديثة المعتمَدة في تطوير فاعليَّة التعليم المدمَج.
- الكشف عن آليَّات توظيف التعليم المدمَج في ظل التطوُّر التكنولوجيّ.
- الدور الفعَّال للإستراتيجيات الحديثة في تطوير فاعليَّة التعليم المدمَج.
- بيان دور مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في توظيف التعليم المدمَج.

مصطلحات البحث:

بعد الاضطلاع على عدد من الأبحاث والدراسات والأدبيات التربويَّة قمتُ بصياغة مصطلحات البحث وَفقًا للإجراءات المتَّبَعة في البحث؛ وهي كالتالي:

الإستراتيجيات الحديثة:

التقنيَّة الحديثة في التعليم هي الوسائل، والأدوات، والأساليب التي تُستخدَم في العَمليَّة التعليميَّة من أجل توصيل المعلومات إلى الطلاب بشكلٍ أفضل وأسهل، وقد يستخدم هذه التقنيَّة الطالبُ نفسُه، أو المعلمُ، كما يمكن تفسيرُها على أنَّها عمليَّة مُمَنهجة ومنظَّمة لتصميم عمليَّة التعليم؛ بحيث يتم تنفيذها في ضوء أهداف واضحة، ومحدَّدة[1].

"التطبيقات العِلميَّة للعِلْم والمعرفة في جميع المجالات التي يعيشها المجتمع الحديث في الغرب، وبعبارات أخرى تدلّ التكنولوجيا على الطُّرق التي يستخدمها النَّاسُ في اختراعاتهم واكتشافاتهم لتلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم[2]".

المهارات اللغويَّة:

المهارة في اللُّغة: مصدر مَهَرَ، يقال: مَهَرَ الشيءَ، ومَهَر فيه، ومَهَر به مَهْرًا ومُهُورًا ومَهَارًا ومَهارةً: إذا أحكم الشيءَ، والماهر: الحاذق بكلِّ عمل[3].

أما في الاصطلاح: فقد ذُكر لها تعريفات كثيرة؛ منها:

أنَّها "الأداء المتقَن القائم على الفَهْم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول"[4].

وقيل: المهارة: "سلوك يتصف بالتكرار، ويتكوَّن من سلسلة من الأعمال التي يتم أداؤها بطريقة ثابتة نسبيًّا"[5].

وقيل: المهارة: قدرة توجد عند الإنسان، بها يستطيع القيامَ بأعمال حركيَّة معقَّدة، مع سهولة ودقة وتكيُّف، مع تغيُّر الظروف"[6].

وهي: الأداء السهل الدقيق القائم على الفَهْم لِمَا يتعلمه الإنسان حركيًّا، وعقليًّا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف[7].

ومن هنا يمكن أن نحدد المهارة اللغويَّة على أنَّها أداء لُغويّ يتميز بالسرعة، والدقة، والكفاءة، والفَهْم، ومراعاة القواعد اللغويَّة المنطوقة والمكتوبة؛ "فالأداء اللُّغويّ يشمل الأداءَ الصوتيَّ وغيرَ الصوتيّ، فيشمل الاستماعَ، والكتابة بأنواعها، والتحدُّث، والقراءة بألوانها، ويتميَّز بالسلامة اللغويَّة من حيث مراعاة القواعد: نَحْويَّةً، وصرفيَّةً، وإملائيةً،

(1) علي، عماد عبد المحسن، 2017م، مستوى وعي مدرسات اللغة العربية في مديرية تربية محافظة الأنبار بالتقنيات التعليمية الحديثة، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع 17، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ص 168.

(2) خضر حيدر، مفهوم التقنية (دلالة المصطلح ومعانيه، وطرق استخدامه)، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية 2019، العدد 24، ص 01.

(3) يُنظَر: تهذيب اللغة للأزهري 298\6، والقاموس المحيط للفيروز آبادي 137\2، والمعجم الوسيط 889\2.

(4) اللغة: تدريسًا واكتسابًا، للدكتور محمود أحمد السيد، دار الفيصل الثقافية، الرياض، الطبعة الأولى 1409هـ-1988م، ص 83.

(5) علم النفس التربوي، رجاء محمد أبو علام، جار القلم، الكويت، 1986م، ص 240.

(6) دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، محمد صلاح الدين مجار، دار القلم، طبعة 1، مجلد 1 ص 16.

(7) اللقاني أحمد، والجمل علي، 1996م، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط 1، القاهرة-مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ص 187.

ومن حيث مناسَبة الألفاظ للمعاني، ومطابَقة الكلام لمقتضى الحال، وسلامة الأداء الصوتيّ من حيث تمثيل المعنى، وإخراج الحروف من مخارجها، والسلامة الأدائيَّة في الكتابة، وغير ذلك من المهارات[1].

"إن تعلُّمَ أي لغة من اللغات عمليَّةٌ تراكميَّةٌ تتم على مراحل يَكتسِب الإنسانُ في كلّ منها شيئًا يصل إلى ما يرجو الوصولَ إليه من مستويات الأداء المختلفة، في ممارَسة هذه اللُّغة"[2].

الفاعليَّة:

هي المقدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجُوَّة[3].

عرَّفَها شحاتةُ والنجارُ بأنَّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تُحدِثه المعالجةُ التجريبيَّةُ باعتبارها متغيرًا مستقِلًّا في أحد المتغيِّرات التابعة"[4].

وعرَّفَها زيتون بأنَّها: "القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المُدخَلات لبلوغ النتائج المرجُوَّة والوصول إليها بأقصى حد ممكن"[5].

ما يُحقِّق نتائج تعليميَّة باهرة نتيجةَ تأثيرها على المتعلِّمين.

التعليم المدمَج:

هو تعليم "يمزج بين كل من التعليم التقليديّ داخل حجرات الدراسة والتعليم الإلكترونيّ لتحقيق الإفادة من مُميِّزات كلا الأسلوبين"[6].

في حين يرى الرنتيسي أنَّه: "عبارة عن نموذج تعليم يمزج بين كل من التعليم الصفي التقليديّ وجهًا لِوجهٍ، والتعليم الإلكترونيّ باستخدام الوسائط الفائقة، في نموذج متكامل، مع الاستفادة من أقصى التقنيات المتاحة لكل من النموذجين؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليميَّة المرجُوَّة"[7].

يُعرِّف ميليهيم التعليم المدمَج بأنَّه: "التعليم الذي يمزج بين خصائص كلٍّ من التعليم الصفي والتعليم عبرَ الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكلٍّ منهما"[8].

ويعرفه خميس بأنَّه: "نظام متكامل يهدف إلى مساعَدة المتعلِّم خلال كل مرحلة من مراحل تعلُّمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليديّ والإلكتروني بأشكاله المختلفة داخلَ قاعات الدراسة"[9].

---

(1) المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها، للدكتور أحمد فؤاد عليان، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى 1413هـ، ص 9 ،8.

(2) المهارات اللغوية ومستوياتها، إعداد د. رشدي أحمد طعيمة، ود. أحمد جمعة أبو شنب، 1410هـ-1990م، ص30.

(3) اللقاني، أحمد والجمل علي، 1999م، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط 2، القاهرة-مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ص 82.

(4) شحاتة حسن، والنجار، زينب 2003، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، ص 230.

(5) زيتون، كمال عبد الحميد، 2002م، تدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب، ص 54.

(6) إبراهيم، وليد، 2007م، أثر استخدام التعليم المدمَج في التحصيل المعرفي للطلاب\المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 17، ع 2، مصر، ص 5.

(7) الرنتيسي، محمود، 2015م، أثر استخدام التعليم المدمج والوسائط الفائقة على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات التصوير الرقمي لدى طلبة الصحافة بجامعة الأمة بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، ص 191.

(8) Milheim, W. D. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learnin Courses. Educational and Delivery Technology, page 44 (6)

(9) خميس، محمد عطية، 2003م، تطور تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع، ص 255.

منهجيَّة البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الاستقرائيّ الجزئيّ لأصول المادة العِلميَّة المرتبطة بموضوع بحثنا، وكذا استقراء الواقع التربويّ من منطلق ممارستنا لمهنة التعليم، والمنهج الوصفيّ التحليليّ؛ لِمَا يمتاز به من بساطةِ سردِ المعطيات العِلميَّة، وتحليل النظريات التربويَّة، وكذا المنهج الاستنباطي، الذي يُركِّز على طرح الإشكاليات وربطها بالواقع التربويّ في محاوَلة للإجابة عنها.

الدراسات السابقة:

1. **دراسة ماجور** [1]MAGUIRE 2005:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على فاعليَّة التعلُّم المدمَج في تدريس الطلاب لمادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في منطقة تورنتو في كندا، والتي توصَّلت إلى أن تدريس الرياضيات بأسلوب التعلُّم المدمَج له فائدةٌ في إيصال المعنى، وفي تفاعُل الطالبات مع مُعلِّمِيهم، إضافةً إلى وجود اتجاهات إيجابيَّة نحوَ هذا النوع من التعلُّم مِن قِبَل المعلمينَ وطلابهم.

2. **دراسة كريسون** [2]CRESON 2005:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى معرفة أثر التعلُّم المدمَج في تحصيل الطلبة في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة، من خلال تدريس مساقات بأسلوب التعلُّم المدمَج، وأخرى بأسلوب التعلُّم التقليديّ، ومعرفة الفروق بينهم في مهارات البحث والتخطيط، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مساقات التعلُّم المدمَج قد أظهرت تفوُّقًا في أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسيّ، وإجادتهم مهارات البحث والتخطيط.

3. **دراسة العيفري** [3]2010:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على أثَر استخدام التعليم المدمَج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن الأساسيّ في مدارس أمانة العاصمة لمفاهيم الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوَها، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيَّة والضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم الاجتماعيات في المدارس الحكوميَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة التي درست بالتعلم المدمَج.

4. **دراسة خلف الله** [4]2010:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على فعالية استخدام التعليم الإلكترونيّ والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليميَّة، وتكوَّنت عينة الدراسة من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية - جامعة الأزهر، وتوصَّلت الدراسةُ إلى فعالية كلٍّ من التعليم الإلكترونيّ والتعلُّم المدمَج في التحصيل، وأداء المهارات.

5. **دراسة الغامدي** [5]2010:

هدَفَت الدراسةُ إلى التعرُّف على فاعليَّة التعلُّم المدمَج في اكتساب مهارات برنامج العروض التقديميَّة (Power Point) لطالبات الصف الثاني الثانويّ، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ وشبهَ التجريبيّ عندَ إجراء الدراسة، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (05.0) في التحصيل الدراسيّ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (05.0) في اكتساب مهارات برنامج العروض التقديميَّة (Power Point) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبيَّة.

---

(1) Maguire, K, (2005). Professional Development in Blended Learning Environment.

(2) Creason, L. (2005). Relationships Among Community College Developmental.

(3) العيفري، محمد سيف 2010، أثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفهومات الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن

(4) خلف الله محمد جابر 2010، فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والمدمَج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية - جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية بنها، العدد 82، ج 2.

(5) الغامدي، خديجة علي مشرف 2010، فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديمية power point لطالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

6. **دراسة المصري** [1]2012:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى معرفة فعالية استخدام التعليم الإلكترونيّ المدمَج في تدريس وحدة في مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة بالصف الثاني الثانويّ، بمدينة مكة المكرَّمة، استخدمت الباحثةُ المنهجَ شبهَ التجريبيّ، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دالَّة إحصائيَّة في التحصيل الدراسيّ البَعديّ لصالح تلميذات المجموعة التجريبيَّة، التي درست باستخدام التعليم الإلكترونيّ المدمَج.

7. **دراسة الفهيد** [2]2015:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى معرفة واقع استخدام التعليم المدمَج في تدريس العلوم الطبيعيَّة في المرحلة الثانويَّة، من وجهة نظر مشرفي ومعلِّمي العلوم بمنطقة القصيم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، وأظهَرَت النتائجُ ارتفاعَ موافقة أفراد العينة (المعلِّمين والمشرفين) في محور أهميَّة استخدام التعليم المدمَج في تدريس العلوم الطبيعيَّة بالمرحلة الثانويَّة، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه، وأوصَتِ الدراسةُ بتوفير الدعم الفنيّ، وصيانة الأجهزة والشبكات بصورةٍ مستمرةٍ في المدارس الثانويَّة.

8. **دراسة الحلو** [3]2016:

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى معرفة فاعليَّة برنامج تدريبيّ قائم على التعليم المدمَج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى مُعلِّمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسيَّة بغزة.

أظهَرَت النتائجُ وجودَ فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسط درجات مُعلِّمي التكنولوجيا في بطاقة ملاحَظة المهارات الأدائيَّة قبلَ وبعدَ التطبيق لصالح التطبيق البَعديّ، وأخيرًا أوصَتِ الدراسةُ بضرورة تَبنِّي التعليم المدمَج في تنمية المهارات المختلفة عند المعلِّمين في تخصُّصات متنوعة.

خطة البحث:

بنيتُ بحثي الموسوم بـ: "الإستراتيجيات الحديثة وتنمية المهارات اللغويَّة (فاعليَّة التعليم المدمَج نموذجًا)" على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

فالمقدمة خصصتُها للحديث عن موضوع البحث، وأهميته، وأهدافه المرجُوَّة، ومصطلحات البحث، والمنهج الذي اتبعتُه فيه، ثم ذكرتُ بعضَ الدراسات السابقة، وختمتُها بذِكْر الخطة التي سأتبعها.

أما المبحث الأول فخصصتُه للتعريف باللُّغة العربيَّة؛ أهميتها، خصائصها، ومهاراتها.

في حين تناولتُ في المبحث الثاني مفهومَ التعليم المدمَج؛ طبيعتَه، مميزاتِه، أهميتَه والفرقَ بينَه وبينَ التعليم التقليديّ، وتحديد العَلاقة بينهما.

والمبحث الثالث خصصتُه للحديث عن فاعليَّة توظيف التعليم المدمَج في اللُّغة العربيَّة، والوسائل التعليميَّة في التقنيات الحديثة حسبَ المهارات اللغويَّة، وكذا دور مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في توظيف التعليم المدمَج.

والخاتمة ركزتُ فيها على أهم النتائج التي توصلتُ إليها، والتوصيات والمقترَحات، وفي الختام ذيلتُ بحثي بفهرس للمصادر والمراجع.

(1) المصري، نسرين بنت محمد بن سعد 2012، فعالية استخدام التعليم الإلكتروني المدمَج في تدريس وحدة في مقرَّر اللغة الإنجليزية بالصف الثاني الثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى

(2) الفهيد، تركي 2015، واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

(3) الحلو، إسماعيل، 2016، فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

المبحث الأول: اللُّغة العربيَّة؛ تعريفها، أهميتها، خصائصها، مهاراتها:

الفرع الأول: تعريف اللُّغة العربيَّة:

اختلف العلماء في تعريف اللُّغة ومفهومها، وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدَّد للُّغة، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعددها إلى ارتباط اللُّغة بكثير من العلوم، فانتقاء تعريف واحد لها ليس بالعمليَّة اليسيرة[1].

وتعرف اللُّغة العربيَّة بأنَّها: "لغة إنسانيَّة حية، لها نظامها الصوتيّ والصرفي والنحوي والتركيبيّ، كما لألفاظها دلالاتها الخاصَّة بها"، وقد رأى العلماء أن كل خروج عن هذا النظام اللُّغويّ المتكامل يُعَدُّ لحنًا، سواء أكان هذا الخروج بخلط الكلام بلغة أخرى، أم باستعمال اللفظة في غير موضعها أم في مخالَفة أيّ عنصر أساسيّ من عناصر كيانها اللُّغويّ الذي يُميِّزها عن غيرها من اللغات الإنسانيَّة"[2].

فاللُّغة العربيَّة هي لغة القرآن الكريم، وبحفظ الله- عزَّ وجلَّ -لكتابه العزيز، حفظ لنا اللُّغة العربيَّة من الضياع إلى يوم القيامة؛ قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}"[3].

الفرع الثاني: أهميَّة اللُّغة العربيَّة:

"إن للُّغة الأهميةَ الكبرى في نشوء الأمم؛ فهي أداة التفاعل بين أفراد المجتمع، والرابطة التي تصهر أبناءه في بوتقة المحبة، واللقاء والتفاهم، وهي مستودَع تراث الأمة وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر، ثم من الحاضر إلى المستقبل؛ فهي الخيط الذي يَنقُل تراثَ الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد"[4].

لذلك قرر الثعالبي أن محبتها من الدِّين، وأنها خير اللغات والألسنة فقال: "مَنْ أحبَّ اللهَ ورسولَه صلى الله عليه وسلم أَحَبَّ العربيَّةَ التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم، ومَنْ أَحَبَّ العربيَّةَ وعني بها، وثاب عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وآتاه حُسن سريرة فيه اعتقد أن محمدًا صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والإسلام خير المِلَل، والعرب خير الأمم، والعربيَّة خير اللغات والألسنة"[5].

وإذا كانت هذه الأهمية للغات بوجهٍ عامٍّ، فإن اللُّغة العربيَّة لها أهميتها المنفردة بوجه خاص؛ فهي وعاء الفكر الإسلامي الذي يُقدِّم لنا معنى الحضارة الإسلاميَّة، ويربطنا ربطًا وثيقًا بهذه الحضارة، ويقول رب العزة: (إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)[6]، وقال: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)[7]؛ وبذلك قد شَّرف اللهُ لغتنا العربيَّةَ بأن جعَلَها لغةَ القرآن الكريم، فتضاعفتِ العنايةُ بها، وحفظت على مدى الأيام وجادت بها القرائح، وأنتج لنا المفكِّرون والأدباء والشعراء والفقهاء والعلماء تراثًا عربيَّ اللسان، عالميَّ المحتوى، لا نزالُ نختال بردائه، ونتفيَّأ في ظلاله[8]، وتعلُّم اللُّغة العربيَّة ليس مهماً للناطِقِينَ بها فقط، بل مهمّ أيضًا للمسلمين النَّاطِقِينَ بغيرها؛ وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبُّر آياته والعمل بها فرضٌ على كل مسلم.

الفرع الثالث: خصائص اللُّغة العربيَّة:

تميَّزت اللُّغة العربيَّة عن غيرها من اللغات بخصائص عديدة؛ منها:

- أنَّها تميَّزت بوحدتها وخلودها عبرَ مراحل تاريخها الطويل[9].

---

(1) الفلق، سالم مبارك 2004م، اللغة العربية التحديات والمواجهة، حضرموت، اليمن، ص2.

(2) خصائص العربية وطرائق تدريسها، للدكتور معروف نايفدار النفائس، بيروت، ط1998-1418 ،5، ص 25.

(3) الآية 09 من سورة الحجر.

(4) في قضايا اللغة التربوية، للسيد محمود ب ت : الكويت وكالة المطبوعات، ص 7.

(5) اللغة العربية لغة القرآن ورسالة الإسلام، للشابي علي، المجلة العربية للفنون، (19)، 1990م ص 21-1.

(6) الآية 02 من سورة يوسف.

(7) الآية 09 من سورة الحجر.

(8) حاضر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية، للسلوادي حسن، مجلس التعليم العالي، بحوث ومناقشات الندوة الأولى التي نظَّمَها مركز الأبحاث الإسلامية، كلية الآداب للبنات، جامعة القدس، 1987م، ص 236.

(9) الفصحى لغة القرآن، للجندي أنور، دار الكتاب اللبناني مكتبة المدرسة، بيروت، 1992م، ص 36.

- تميزها بخاصية موسيقية، لها أثرها في السمع، ووقعها في النفس، وسرعة بلوغ القلب، فلكل لفظ سحره الموسيقي في تثبيت المعنى وتوكيده[1].
- تنوُّع أساليبها وعباراتها في التعبير عن المعاني والأفكار؛ حيث يمكن أن يؤدَّى المعنى بتعبيرات مختلفة: كالحقيقة، والمجاز، والتصريع، والتلميح، والكناية، والتعريض، وهي من أكثر لغات العالَم استخدامًا للمجاز في سهولة ويُسْر.
- ظاهرة الترادف، فما من كلمة إلا ولها مرادف يدل على معناها تقريبًا، ولعل فيما تحويه المكتبة العربيَّة من معاجم تَزخَر بالمفردات والمترادفات خير دليل على تميُّز اللُّغة العربيَّة بهذه الظاهرة[2].
- تميُّزها من الناحية الصوتيَّة بثبات أصوات الحروف فيها[3].
- أن جميع مشتقاتها تَقبَل التصريفَ إلا نادرًا؛ الأمر الذي يجعلها طيِّعةً على ألسنة أهلها، تفي بحاجة المتكلمين[4].
- ظاهرة التقديم والتأخير وهي مِنْ سُنن العرب في كلامهم؛ لِمَا لها من أهميَّة في دقة التعبير، وحُسْن الأداء، والتقديم والتأخير، والتغيير في بِنية التراكيب الأساسيَّة المألوفة أو الرجوع عن الأصل يُكسِب اللُّغةَ مرونةً ودقةً[5].

الفرع الرابع: مهارات اللُّغة العربيَّة:

إن المهارة اللغويَّة هي: "مجموعة من الأداءات التي يقوم بها الطلبة في أثناء الكتابة؛ لتكون كتاباتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة"[6].

إن الهدف الأساسيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة هو إكساب المتعلِّم القدرة على الاتصال اللُّغويّ السليم، وهذا الاتصال لا يتعدَّى أن يكون بين متكلم ومستمع آخر، بين كاتب وقارئ[7]، وبناءً على ذلك تتكوَّن مهارات اللُّغة العربيَّة من أربع مهارات أساسيَّة؛ هي: مهارة الاستماع، المحادَثة، القراءة، والكتابة، وفيما يلي توضيح موجَز لتلك المهارات:

أ. مهارة الاستماع:

وهي من المهارات المهمة في العَمليَّة التعليميَّة، ولقد اعتمد القدماء على سماع الروايات المنطوقة في نقل التراث من الماضي إلى الحاضر قبيل اكتشاف الطباعة، وهذا يؤكد أهميَّةَ الاستماع؛ فالذي يَسمَع الحديثَ جيدًا يستطيع التعبيرَ عنه ونقله بدِقَّة[8]، ويمكن تعريف الاستماع على أنَّه: "عمليَّة عقليَّة تتطلَّب جُهدًا يبذله المستمع في متابَعة المتكلم وفَهْم ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمرُ، والقدرة على الربط بين الأفكار المتعدِّدة"[9].

ب. مهارة التحدُّث:

ويُقصَد بمهارة التحدُّث: "القدرة على التعبير الشفويّ عن المشاعر الإنسانيَّة، والمواقف الاجتماعيَّة، والسياسيَّة، والاقتصاديَّة، والثقافيَّة بطريقة وظيفيَّة، أو إبداعيَّة، مع سلامة النطق وحُسْن الإلقاء"[10]، والتحدُّث يقتضي من المتكلم تعبيرًا لفظيًّا عمَّا يريد من رغبات، وما يحسُّ به من حاجات، وما يدور بخلده من أفكار، والإنسان في حياته وفي أي مرحلة من مراحل العمر لديه الميل والرغبة في أن يتحدث، ويُعَبِّر عمَّا يفكر فيه، وبأحاديثه يستطيع إقناعَ سامعه، والسيطرة عليه، ويكسب تأييده وثقته[11].

---

(1) تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: طُرُقه، أساليبه، قضاياه، لوالي محمد فاضل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1998م، ص31.

(2) برنامج مقترَح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة، للسيقلي رجاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، 2001م، ص 17.

(3) المرشد في تدريس اللغة العربية، لزقوت محمد، الطبعة الثانية، مكتبة الأمل التجارية، 1999م، ص 80.

(4) الفصحى لغة القرآن، للجندي، أنور، دار الكتاب اللبناني مكتبة المدرسة، بيروت، 1992م، ص 10.

(5) البرهان في علوم القرآن، للزركشي بدر الدين، (ب.ت)، المجلد الثالث، الطبعة الثانية، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص 170.

(6) صالح، هدى محمد، 1994م، الأنشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس كلية التربية، ص 99.

(7) الهاشمي، عبد الرحمن، العزاوي، 2005م، تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعي، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 13.

(8) إسماعيل، يوسف، 1999م، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية، ص 93.

(9) العلي، فيصل حسين طحيمر، 1998م، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص 126.

(10) مدكور، علي أحمد، 2003م، التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 151.

(11) سمك، محمد صالح، 1979م، فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 49.

لذلك يمكننا القول: إن المحادثة على جانب كبير من الأهمية في شخصيَّة المتعلِّم؛ لأنَّها بمثابة التهيئة النفسيَّة للمُتعلِّمين في الجو الدراسيّ الجديد، والتعايش مع المدرسة، والمنهج، والزملاء.

ج. مهارة القراءة:

تُعرَّف القراءةُ بأنَّها: "عمليَّة عقليَّة معقَّدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقَّاها القارئُ عن طريق عينيه، وتتطلَّب هذه الرموزُ فهمَ المعاني، والربطَ بين الخبرة الشخصيَّة وهذه المعاني"[1].

وتُعرَّف القراءةُ بأنَّها: "عمليَّةُ تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة، أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تَحمِل دلالاتٍ معينةً، وكلما استوعب الفردُ حصيلةً معينةً من هذه الكلمات ذات الدلالات، كلما اتسع أُفقه، وفَهِمَ ما يدور حولَه، وهي وسيلة لاكتساب المعارف، والخبرات المتنوِّعة، فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على النمو والتعامل مع الآخَرين؛ فإن القراءة تُوسِّع مداركَه، وذلك بنقله إلى آفاق واسعة[2]".

د. مهارة الكتابة:

الكتابة هي "أداة من أدوات التعبير، وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان، ووسيلة مهمة بين الأفراد، والجامعات، والأمم"[3]، والتعبير الكتابيّ وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممَّن تفصله عنهم المسافاتُ الزمنيَّةُ والمكانيَّةُ، وصوره عديدة؛ منها: كتابة الرسائل والمقالات، والأخبار، تلخيص وكتابة القصص والموضوعات[4].

المبحث الثاني: التعليم المدمَج؛ مفهومه، طبيعته، مميزاته، أهميته والفرق بينه وبين التعليم التقليديّ

الفرع الأول: مفهوم التعليم المدمَج، طبيعته، مميزاته:

أ. مفهوم التعليم المدمَج:

يُعَدّ التعليم المدمَج أحد طرائق التعليم التي تحتوي على تكامُل فعَّال بين وسائط مختلفة من التعليم؛ إذ يتم استخدام طريقة التعليم التقليديَّة إلى جانب طريقة التعليم المُحوسَب؛ وذلك من أجل الحصول على أفضل الميزات الموجودة في الطريقتين، هذا وقد سُمي بالتعليم المدمَج؛ لأنَّه يقوم بدمج التكنولوجيا الرقميَّة، وما تمتلكه من مواصفات غير متوفرة في طريقة التعليم التقليديَّة؛ وبذلك يتم الاستفادة من التعليم الإلكترونيّ الذي يوفِّر الكثيرَ من الميزات غير الموجودة في التعليم التقليديّ كعروض الصُّوَر والفيديوهات والصوت، والبرامج التفاعليَّة، والتواصل مع الجهات الأخرى[5]، وقد تعَّددت تسميات التعليم المدمَج في إطار الجمع بين التعليم الإلكترونيّ والتعليم التقليديّ؛ وذلك من خلال توظيف أدوات وطُرُق التعلُّم التقليديَّة مع أدوات وطُرُق التعلُّم الإلكترونيَّة وتوظيفها توظيفًا صحيحًا، على وَفْق ما يتطلَّب الموقف التعليميّ[6].

يُعَدّ التعلُّم المدمَج "مفهومًا قديمًا له جذور قديمة تشير في معظمها إلى دمج طُرُق التعليم وإستراتيجياته مع الوسائل المتنوِّعة، ويُطلَق على التعلُّم المدمَج عدة مسمَّيات، وسببُ تعدُّد مسمَّيات التعلُّم المدمَج يرجع إلى اختلاف وجهات النظر حول طبيعة التعلُّم المدمَج ونوعه، إلا أنَّها تتفق على أن التعلُّم المدمَج مزجٌ وخلطٌ بين التعليم الإلكترونيّ، والتعليم التقليديّ؛ حيث يكون الدمج من خلال توظيف أدوات التعليم التقليديّ وطرقه، مع أدوات التعليم الإلكترونيّ وطرقه توظيفًا صحيحًا وَفقًا لمتطلَّبات الموقف التعليميّ[7].

---

(1) البجة، عبد الفتاح حسن، 2000م، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ص 295.

(2) إسماعيل، يوسف، 1999م، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، السعودية، ص 166.

(3) الدليمي، طه علي، والوائلي، وسعاد عبد الكريم، 2005م، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، إربد، الأردن، ص119.

(4) الركابي، جودت، 1995م، طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر المعاصر، ص 166.

(5) التعلم المدمَج والمناهج المدرسَّية، د. خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ـ الأردن، طبعة2016 ،1م، ص 3.

(6) مجلة دراسات في التعليم الجامعي، أثر اختلاف نمط التعليم على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، د. محمد السيد السيد، العدد 2016 ،33م، ص453.

(7) عبد العاطي، حسن البائع، والمخيني، محمد راشد، 2010م، أثر اختلاف نمطي التدريب المدمج-التقليدي في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. بحث مقدَّم إلى المؤتمر الدولي الأول لتقنيات التعليم العالي. مسقط، سلطنة عمان، ع16-1، ص 2.

يُعـرَّف بأنَّـه: "نظـام متكامـل يهـدف إلى مسـاعَدة المتعلِّـم خـلال كل مرحلـة مـن مراحـل تعلُّمـه، ويقـوم عـلى الدمـج بـين التعليـم التقليـديّ والإلكـتروني بأشـكاله المختلفـة داخـل قاعـات الدراسـة"[1].

ويُعـرَّف أيضًـا بأنَّـه: "طريقـة للتعليـم تهـدف إلى مسـاعَدة المتعلِّـم عـلى تحقيـق مُخرَجـات التعليـم المسـتهدَفة؛ وذلـك مـن خـلال الدمـج بـين أشـكال التعليـم التقليديَّـة وبـين التعليـم الإلكـترونيّ بأنماطـه، داخـل قاعـات الدراسـة وخارجهـا"[2].

ويُذكَـر أن التعلُّـم المدمَـج هـو "التعلُّـم الـذي يجمـع بـين بيئـات التعلُّـم المختلفـة؛ فهـو يجمـع بـين طرائـق التعليـم التقليديّ وجهًـا لِوجـهٍ، مـع طُـرُق للأنشـطة الحاسـوبيَّة الحديثـة؛ مثـل: نُظُـم إدارة المحتـوى، والتعلُّـم عـبر الويـب، والتعلُّـم النقَّـال"[3].

ب. طبيعة التعليم المدمَج:

تتمثَّـل طبيعـة التعليـم المدمَـج في الدمـج بـين طريقتَـي التعليـم التقليدَّيـة والإلكترونيَّـة؛ لـذا يمكـن تحديـد مُكوِّنـات هـذه البيئـة، والتـي تشـمل مُكوِّنـات بيئـة التعليـم التقليـديّ مـن محتـوى دراسيّ، مـدرس، تدريـس تقليديّ، أسـاليب تقويـم تقليديَّة، ثـم بعـد ذلـك يتـم تزويدهـا بمكونـات التعليـم الإلكـترونيّ لزيـادة فاعليَّـة البيئـة التقليديَّـة، وإثـراء محتواهـا العلمـيّ، وربـط المحتـوى بالمواقـع المتاحـة عـلى الإنترنـت[4].

لذلك فمتطلبات التعليم المدمَج تتمَحْوَر حول ركيزتين:

متطلَّبات تقنيَّة، وتشمل:

- توفير الفصول الافتراضيَّة إلى جانب الفصول التقليدَّية.
- تزويد الفصول بأجهزة حاسب آلي.
- توفير مقرَّر إلكترونيّ لكل محتوى دراسيّ.
- توفير برامج تقييم إلكترونيّ.

متطلَّبات بشريَّة، وتشمل:

- مدرس يمتلك مهارات استعمال أدوات التعليم التقليديّ والإلكتروني.
- طالـب لديـه القـدرة عـلى المسـاهَمة والتفاعـل الصفـي والإلكـتروني؛ وذلـك مـن خـلال مـا يتـم اسـتعماله مـن أدوات ووسـائل في كل منهـما.

ج. مُميِّزات التعليم المدمَج:

يتَّسِـم هـذا النـوع مـن التعليـم بعـدة مزايـا وإيجابيـات تجعـل منه وسـيلةً فاعلـةً وناجحـةً لتطويـر العَمليَّـة التعليميَّـة، ومن بـين مزايـا هـذا التعليـم نذكـر ما يـلي[5]:

1. خفض نفقات التعليم بشكلٍ كبيرٍ بالمقارَنة مع التعليم بالتعليم الإلكترونيّ وحدَه.
2. تعزيز العَلاقات الإنسانيَّة والعَلاقات الاجتماعيَّة بين المتعلِّمين فيما بينهم وبين المدرِّسين.
3. المرونة الكافية لمقابَلة الاحتياجات الفرديَّة وأنماط التعلُّم لدى المتعلِّمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم إلى غير ذلك.
4. توفير الوقت لكل من المدرِّس والتلاميذ.
5. يعالج مشاكل عدم توفُّر الإمكانيات لدى الطلبة.
6. يُشعِر المدرِّس بأن له دورًا في العَمليَّة التعليميَّة[6].

---

(1) خميس محمد عطية، 2003م، تطور تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع ص 255

(2) حسن إسماعيل محمد إسماعيل، 2010م، التعليم المدمج. مقال منشور، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، (5)، مارس، ص 11.

(3) مهدي، حسن ربحي، 2015م، تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط ،1عمان: دار المسيرة للنشر، ص235.

(4) مجلـة دراسـات في التعليـم الجامعـي، أثـر اخـتلاف نمـط التعليـم عـلى تنميـة التحصيـل ومهـارات التفاعـل الإلـكتروني، د. محمد السـيد السـيد، العـدد 33، 2016م، ص459.

(5) التعليـم الإلـكتروني في العـراق وأبعـاده القانونيـة، إعـداد: م. م. حمـد جاسـم محمـد الخزرجـي وم. م. عبـاس سـلمان محمـد علي، مجلـة مركـز بابـل للدراسـات الإنسـانية، 2018م، العـدد : 1، المجلـد : 8، ص 270.

(6) معوقـات اسـتخدام التعليـم المدمَـج في الدراسـات العليـا التربويـة بجامعـة القاهـرة مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس، إعـداد: أمـاني عبـد القـادر محمـد شـعبان، مجلـة كليـة التربيـة ــ جامعـة المنوفيـة ــ القاهـرة، العـدد الأول، 2018م، ص 329.

7. وتمكين المتعلِّمين من الحصول على متعة التعامُل مع مُعلِّميهم وزملائهم وجهًا لوجهٍ، ومِن ثَمَّ تعزيز الجوانب الإنسانيَّة والعَلاقات الاجتماعيَّة بين المتعلِّمين فيما بينهم، وبين المتعلِّمين والمعلِّم.
8. الاستفادة من التقدُّم التِّقنيّ في التصميم، والتنفيذ، والاستخدام.
9. إثراء المعرفة الإنسانيَّة، ورفع جودة العَمليَّة التعليميَّة، وجودة المنتَج التعليميّ وكفاءة المعلِّمين.
10. التواصُل الحضاريّ بين مختلف الثقافات؛ للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم المختلفة.
11. صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العِلميَّة إلكترونيًّا فقط، واستخدام التعليم المدمَج يُمثِّل أحد الحلول المقترَحة لحل مثل تلك المشكلات.
12. توفير التدريب في بيئة العمل أو الدراسة.
13. يستخدم التعليم المدمَج حدًّا أدنى من الجُهْد والموارد؛ لكسب أكبر قدر من النتائج.
14. بمقدور المتعلِّم أن يكتسب المعرفة بقدر ما يملك من مهارات وما يحتاج إليه.
15. يستطيع المتعلِّم -في حال عدم تمكُّنه من حضور الدرس- أن يتعلم ما تعلمه زملاؤه دون أن يتأخَّر عنهم، وهو مفيد للمُتعلِّمين الذين يعانون من أمراض مزمنة، كما أنَّه مفيد لسريعي التعلُّم في الحصول على قَدْر أكبر من المعلومات[1].

الفرع الثاني: أهميَّة التعليم المدمَج، وعَلاقته بالتعليم التقليديّ والفرق بينهما:

أ. أهميَّة التعليم المدمَج:

تَرجِع أهميَّةُ التعليم المدمَج في أنَّه: لا يمكننا الاستغناء عن النظام التعليميّ التقليديّ، كما لا يمكننا الاستغناء عن التكنولوجيا الإلكترونيَّة أو تجاهلها، وتتمثل أهميَّة التعليم الإلكترونيّ في أنَّه:

- يَجمَع بين مزايا الوسائل الإلكترونيَّة، وبين مزايا التعليم التقليديّ.
- يُتيح الفرصةَ للطلاب لاستكشاف المحتوى والاطلاع عليه، ودراسته في أيِّ وقتٍ، وفي أيِّ مكانٍ.
- يعمل على تحسين مُخرَجات العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة بصورة أفضلَ.
- يُركِّز على دور الطالب النَّشِط في الحصول على التعلُّم من خلال الدمج بين الأنشطة الفرديَّة والتعاونيَّة والمشاريع.
- له القدرة على زيادة فعالية التعلُّم.
- يُحقِّق المرونة الكافية لمقابلة الاحتياجات الفرديَّة، وأنماط التعلُّم لدى المتعلِّمين باختلاف أعمارهم ومستوياتهم وأوقاتهم.
- يجعل المتعلِّمَ على اتصال دائم بمصادر المعرفة المختلفة[2].

وتَبرُز أهميتُه كذلك في كونه "أكثر شمولًا ومرونةً وفعاليةً من أنماط التعليم الإلكترونيّ المختلفة"[3]؛ لأنَّه "يُحسِّن من فاعليَّة التعليم؛ من خلال توفير تناغُم وانسجام أكثر ما بين متطلَّبات المتعلِّم والبرنامج التعليميّ المقدَّم"[4]، كما "يساعد في التركيز على مُخرَجات التعليم، وإتاحة الوصول إلى المعلومات بيُسر وسهولة في أيِّ وقتٍ، وفي تسهيل عمليَّة التواصُل بين أطراف العَمليَّة التعليميَّة"[5]؛ حيث "يشعر المعلم بدوره المهم في العَمليَّة التعليميَّة، ويركز على الجوانب

---

(1) سلامة، عادل أبو العز، والخريسات، سمير عبد سالم وصوافطة، وليد عبد الكريم وقطيط، غسان يوسف2009م، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

(2) إسماعيل، الغريب زاهر، 2009م، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف، القاهرة: عالم الكتب، ص 55.
هداية، رشا، 2008م، تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص 31.

(3) Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43(6), P12 51-54.

(4) الخان، بدر، 2005م، إستراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة علي الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي، حلب: شعاع للنشر والعلوم، ص 343.

(5) مرسي، وفاء حسن، 2008م، التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري: فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة رابطة التربية الحديثة. مصر، (1)2 مايو، 160-59. ص 99.

المعرفيَّة، والمهاريَّة، والوجدانيَّة، دون تأثير واحدة على الأخرى، ويحافظ على الروابط بين الطالب والمعلِّم"[1]، كما "يتغلب على العزلة الاجتماعيَّة والملل الذي يتسرَّب إلى الطلاب؛ نتيجةَ استخدام التعليم الإلكترونيّ لمدة طويلة؛ وذلك بدمجه مع التعليم التقليديّ داخلَ قاعات الدراسة"[2]، و"يُمَكِّن الطلابَ من التعبير بحرية عن أفكارهم، مع إتاحة الوقت لهم للتعلُّم والمشارَكة، ويؤدِّي ذلك إلى عدم تعرُّض الطلاب للشعور بالدُّونيَّة عن زملائهم أثناء المُناقَشات داخل الصف؛ مما يؤثِّر سلبًا على تعلُّمهم؛ نظرًا لمطالب وخصائص نمو هذه المرحلة"[3].

ب. الفرق بين التعليم المدمج والتعليم التقليديّ:

يتجلَّى الفرق بين التعليم المدمَج والتعليم التقليديّ في كون أن:

- **التعليم التقليديّ:** هو النوع الأكثر شيوعًا وانتشارًا ويتم بشكل كامل داخل الغُرَف الصفيَّة في المدارس أو الجامعات، أو المعاهد؛ حيث يتم نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب مباشرةً، ولا يتم استخدام أساليب التكنولوجيَّة المُتطوِّرة فيه، باستثناء بعض الوسائط المستخدَمة عادةً في العَمليَّة التعليميَّة؛ مثل شاشة العرض والعروض التقديميَّة[4]

فالعملية التعليميَّة في التعليم التقليديّ "تتم بين المعلم والطلاب مباشرةً وجهًا لوجهٍ في نفس المكان والزمان في أثناء التدريس ضمن شروط ونظام محدَّد، ويعتمِد على الوسائل التعليميَّة التقليديَّة القديمة التي تعتمد -بشكلٍ أساسيٍّ- على تلقين المنهاج والمحتوى للطالب، وكذلك استخدام الوسائل التعلُّمِيَّة القديمة مثل الكتاب المدرسيّ، والسبورة، والقلم"[5].

- **التعليم المدمَج:** هو ذلك النوع من التعليم "الذي تُستخدَم خلالَه مجموعةٌ فعَّالةٌ من وسائل التقديم المتعدِّدة وطُرُق التدريس وأنماط التعلُّم المتنوِّعة التي تُسهِّل عمليَّةَ التعلُّم، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليديَّة التي يلتقي فيها الطلاب وجهًا لوجه وبين أساليب التعليم الإلكترونيّ والتعلُّم عن بُعْدٍ"[6].

ج. عَلاقة التعليم المدمَج بالتعليم التقليديّ:

عَلاقة التعليم المدمَج بالتعليم التقليديّ عَلاقة تكامُل؛ تتجلَّى في كونه مُكمِّلًا لطرائق وأساليب عمليَّتَي التعليم والتعلُّم العاديَّة؛ حيث إن استخدام تقنيات التكنولوجيا في التعليم ليست غايةً في حدِّ ذاتها، وإنَّما هي سبيل لتيسير المعارف وتحقيق الأهداف التعليميَّة المرجُوَّة من التعليم والتربية، وهي مهارة ينبغي أن يُتقِنَها المتعلِّمُ؛ لأنَّها أصبحت من متطلَّبات الحياة.

وهذا دافعٌ لإدماج هذا النوع من التعليم؛ لكَونِه ميسّرًا وداعمًا، فلا نجاح له دون مزجه بالعوامل الأساسيَّة المُتضمَّنة في التعليم التقليديّ؛ كونه يُحقِّق أهدافًا تعليميَّةً بحضور المتعلِّمين والمعلِّم داخل الفصل الواحد، ويعزز العمل المشترك والتعاون، ويغرس قيمًا أخلاقيَّةً إنسانيَّةً تربويَّةً بصورةٍ غيرِ مباشرةٍ، إضافةً إلى الأهمية الكبرى لاتصالهم مع النصوص المكتوبة بالكتب، والمسموعة من المعلم.

(1) عماشة، محمد عبده راغب، 2008م، التعليم الإلكتروني المدمَج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبَعة وإيجاد طرق أكثر سهولةً وأدقَّ للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. بحث منشور، مجلة المعلوماتية. (12) ب: 14-12.

(2) إسماعيل، الغريب زاهر، 2009م، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف، القاهرة: عالم الكتب، أ- ص 97.

(3) عمَّار، محمد عيد حامد، 2010م، فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم. مسقط، سلطنة عمان، الفترة 8-6 ديسمبر،27 -1، ص 6.

(4) إبراهيم، 2019م، التعليم من الألواح الطينية إلى الألواح الإلكترونية، ط ،1عمان: دار المناهج للنشر، ص 16.

(5) Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. Informing Science, 18(1), 111–125. https://doi.org/10.28945/2165.

(6) Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning? 2008. http://arxiv.org/abs/1306.4085.

المبحث الثالث: فاعليَّة توظيف التعليم المدمَج في اللُّغة العربيَّة

الفرع الأول: تعريف التقنيَّة المستخدَمة في التعليم:

أ. تعريف التقنيَّة:

هي التطبيقات العِلميَّة للعِلْم والمعرفة في جميع المجالات التي يعيشها المجتمع الحديث في الغرب، وبعبارات أخرى تدل التكنولوجيا على الطُّرق التي يستخدمها الناس في اختراعاتهم واكتشافاتهم لتلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم[1].

المقصود بالتقنية الطرائق التي يستعملها الباحثون في مختلف بحوثهم تسهيلًا لعمليات الاكتشاف والاختراع، وهي السبيل اليسير لإشباع الفضول العلميّ والمعرفيّ بجهد ووقت بتكلفة أقل.

ب. مفهوم التقنيَّة المستخدَمة في التعليم:

عُرِّف مصطلح التقنيَّة بتعريفات كثيرة، والتي يراها البعض أنَّها وسائط التكنولوجيا الحديثة التي يستخدمها المعلمُ داخلَ القسم لإيصال المعلومات للمُتعلِّمين، ومن هذه التعاريف:

أنَّها: "الدراسة والممارَسات الأخلاقيَّة التي تُسهِّل عمليَّةَ التعليم، وتعمل على تحسين الأداء عن طريق ابتكار مصادر تكنولوجيَّة وعمليات تتناسَب مع عمليَّة التعلُّم؛ ومِن ثَمَّ استخدامها وإدارتها في تلك العَمليَّة "[2].

وأنها "أسلوب توظيف البرامج التقنيَّة في التربية؛ بهدف زيادة فاعليَّة العَمليَّة التربويَّة ورفع نقاشها، من خلال إعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها وهي منظومة متكاملة من الأجهزة والبرمجيَّات والإجراءات والعمليات التي يُوظِّفُها المدرِّسُ في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة"[3].

الفرع الثاني: التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة:

لطالما كانت اللُّغة هي منطلَق البناء الحضاريّ وأساس تراثه الثقافيّ والعقدي، فلا يتقدم مجتمعٌ ولا يتطوَّر إلا باهتمامه بلغته الأُمّ والذَّود عنها للمحافظة على قواعدها، فاللغة أداة التواصُل والقلب النابض لسيناريوهات قيام الحضارات؛ لذلك فـ"إن اتباع الأساليب الجافَّة في تعليم اللُّغة يؤدِّي إلى النفور؛ لذلك نعترف بحاجتنا الماسَّة والمُلِحَّة لنهضة لُغويَّة شاملة قادرة على تلبية مَطالِب ومقتضيات العصر"[4].

ومن هذا المنطلق استوجب الإصلاح والتغيير والتطوير في جعل الإستراتيجيات الحديثة أسلوبًا ومنهجًا تعليميًّا يقوم على مُكوِّنات منظَّمة وفقَ نظريات التعليم والتعلُّم الحديثة، تستجيب لِمَا يتوافق ومتطلَّبات العصر؛ لأنَّنا نتعامل مع جيل تربىَّ على التكنولوجيا منذ ولادته.

إن التعليم مجال من مجالات الحياة التي لا يمكن تجزيئه عنها، في ظل هذا الزخم المعرفيّ والمعلوماتي فلغتنا العربيَّة نجحت -على مر العصور- في أن تكون أداةً فعَّالةً لنقل المعرفة؛ لذلك فهي واكبَتْ ذلك بتطوير مناهجها، مع تطوير كفاءة مُعلِّميها ومُتعلِّميها، وتأهيلهم لمواجَهة تحديات العصر؛ ممَّا أوجَب استعمالَ أجهزة حديثة وآلات لتساعد في نجاح العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة.

وقد كانت تجربة التعليم الإلكترونيّ في جائحة "كورونا" أكبر دليل على نجاح ذلك؛ حيث تم توفير جميع السُّبُل لنجاح العَمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة؛ من استبدال الفصول الدراسيَّة الحضوريَّة بصفوف افتراضيَّة، والتواصل عبرَ منصَّات وبرامج على الحاسوب أو الهاتف المحمول؛ حيث وفَّرَت بيئةً آمنةً لتعلُّم اللُّغة ومكوِّناتها السماعيَّة والمكتوبة تحاكي الواقعَ، فضلًا عن أنَّها مكَّنت مِنْ تصحيح الأخطاء وتقديم المادة العِلميَّة بطرق سهلة يسيرة، مختصَرةً الجُهْدَ والوقتَ؛ حيث ساعدَتِ المتعلِّمينَ من الرفع من مستواهم اللُّغويّ؛ لكونها أتاحت لهم فرصةَ البحث والكتابة والإلقاء؛ ممَّا مكَّنهم من المهارات القرائيَّة مِنْ فَهْم للمسموع والمقروء والإنتاج الشفهيّ والكتابي، مُعَزِّزًا مسارَهم، وأثبَتْ فاعليَّةَ التعليم الممزوج بالتكنولوجيا وتعليم المتعلِّم -كيف يتعلم؟- لهذا "يجب علينا أن نَخرُج من حجرة الصف والسبورة

(1) خضر حيدر، 2019م، مفهوم التقنية (دلالة المصطلح ومعانيه، وطرق استخدامه) مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجية، العدد 15، ص 04.

(2) نرجس قاسم مرزوق، العليان، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية، للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل،2019م، العدد 42، ص 273.

(3) نرجس قاسم مرزوق، العليان، استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية، للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 2019م، العدد 42، ص 273.

(4) السيد، محمود أحمد، 2006م، سوء أساليب تعليم اللغة العربية في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، سورية، جامعة دمشق، ص23.

التقليديَّة إلى بيئة الطالب ومجتمعه؛ فطالب العصر الحديث يختلف عن طالب الأمس؛ فهو في محيط يكشف أمامه كل شيء على الواقع وفي بيئة يعايشها أكثرَ مما يقرأ عنها"[1].

الفرع الثالث: الوسائل التعليميَّة في التقنيات الحديثة حسب المهارات اللغويَّة:

في سبيل النهوض بلغتنا العربيَّة والرفع بها لأعظم أمجادها وذروة سنامها، أصبح لِزامًا توفير تعليم مُدمَج مُرافِق للتعليم التقليديّ؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الوسائل المساعِدة على تنمية المهارات اللغويَّة الأربع (الاستماع، التحدُّث، القراءة والكتابة) لدى المتعلِّمين: السبورة التفاعليَّة - الحاسوب - جهاز الأسطوانات «الحاكي» - برنامج البوربوينت – تقنيات العرض المصوَّر والفيديو التفاعُليّ - إجراء مكالمات صوتيَّة مباشِرة - جهاز التسجيل والأشرطة - الراديو- الشرائط الصوتيَّة المسجَّلة التي يستمع إليها الدارسُ ثم يكتب ما تمليه عليه - الأفلام السينمائية - برامج الإذاعة والتليفزيون التي تُزوِّد الدارسَ بالأفكار والمعلومات التي تلزمه في كتابة موضوعات الإنشاء والمحادَثة - البريد الإلكترونيّ- الأقراص المدمَجة - المجلَّات الإلكترونيَّة - المواقع الإلكترونيَّة - مجموعات الحوار - الساقط «البروجكتور».

الفرع الرابع: دور مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في توظيف التعليم المدمَج:

أ. صفات معلم اللُّغة العربيَّة في إطار التعليم المدمَج:

إن واقع التعليم الحديث يُحتِّم على المعلم اكتساب مجموعة من المهارات والإستراتيجيات اللازم توظيفها لإنجاح العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، والتعليم المدمَج يحتاج معلمًا من نوع خاص، يتحلى بالصفات التالية:

- قادرٌ على التعامُل مع التكنولوجيا الحديثة وبرامجها.
- قادرٌ على تصميم اختبارات إلكترونيَّة وحلها.
- قادرٌ على التعامُل مع الوسائط المتعدِّدة.
- قادرٌ على الجمع بين التعليم التقليديّ والمدمج.
- قادرٌ على خَلْق روح المشارَكة والتفاعل خلال الدرس، محقِّقًا للهدف الذي تم تسطيره من التعلُّم.

هكذا يصبح دور المتعلِّم فاعِلًا مشاركًا مع المعلم في بناء تعلُّماته، وليس متلقِّيًا فقط، ومحور العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، ودور المعلم التوجيه والتيسير.

ب. مهنيَّة معلم اللُّغة العربيَّة في الجانب التكنولوجيّ (اتجاهات معلِّمات اللُّغة العربيَّة نحو استخدام التقنيات الحديثة.....):

في خضمّ التطوُّر التكنولوجيّ الحاصل في العالَم، أصبحت العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة لها تخطيط مدروس، ومعايير موضوعة مُسبَقًا من طرف القائمين على عمليَّة التعليم والخبراء الماهرين في صياغة مخطَّطات تضمن المهنيَّة العِلميَّة في التعليم، وإتقان استعمال التقنيات الحديثة فيه؛ حيث تحتاج إلى:

- الرفع من مستوى الأداء المهنيّ للمعلِّم أثناء تعليمة للُّغة العربيَّة.
- تهيئة المعلِّمين لاستخدام التقنيات في التعليم.
- الرفع من كفاءة مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة وإقدارهم على استخدام التكنولوجيا في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.
- الرفع من كفاية مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بالبرامج الإلكترونيَّة المتخصِّصة وحضورهم في الدورات التكوينيَّة.

إن المعلم كان ولا يزال هو المصدر الأول للمعرفة الأكاديميَّة الموجهة، فوجوده بمعية المتعلِّم أساسي في العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، ومع وجود التقنيات الحديثة اليوم ساعَدَه ذلك بشكلٍ كبيرٍ على إيصال المعرفة بطريقة صحيحة، ومعلمو اللُّغة العربيَّة سلكوا كذلك هذا المنحى في اعتمادهم لمجموعة من المصادر الرَّقْميَّة التفاعليَّة التي ساهَمَت -دون شك- في تطوير العَمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة والزيادة من فاعليتها.

فمهنية مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة في التعامُل مع التقنيات الحديثة هي أساس تطوير اللُّغة العربيَّة والاستفادة ممَّا تُيسِّره التقنياتُ الرَّقْميَّةُ في تعليمها وتقدمه؛ لذلك أضحى واجبًا عليهم استخدام وإتقان هذه البرامج الرَّقْميَّة التي تَلفِتُ

(1) الدبسي، رضوان، 2003م، تحديث طرائق اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم وأنشطته، المؤتمر السنوي الثاني، اللغة العربية في مواجهة خطر، دمشق، سورية، مجمع اللغة العربية، ص35.

انتباهَ المتعلِّم لمتابَعة الدرس بكل تشويق، خاصَّةً في بعض الدروس؛ كالصرف، والنحو؛ لأن الطريقة التقليديَّة تتسبب في نفور المتعلِّم من تعلُّمها.

إن توفير كفايات التعليم المدمَج لدى هيئة تدريس اللُّغة العربيَّة، وغَرْس الوعي لديهم بأهميته وحتميته في الوقت الراهن وتدريبهم على متطلَّباته هي ضرورة حتميَّة لمواكَبة التطوُّر التكنولوجيّ الذي تعرفه جميعُ مناحي الحياة آنيًّا ومستقبلًا.

ج. نماذج لتقنيات تساعد في تعليم اللُّغة العربيَّة: (اتجاهات معلِّمات اللُّغة العربيَّة نحو استخدام التقنيات الحديثة.....):

إن عصر التقنيات الحديثة أرخى بظلاله على المنظومة التعليميَّة التربويَّة، فوجب على كل مؤسساتها والفاعلين فيها اعتمادها في التدريس؛ لأنَّها ساهمت في الخروج من دائرة اعتماد التعليم التقليديّ واعتماد التعليم المدمَج تماشيًا ومتطلَّبات العصر الراهن.

ويعتبر الحاسوب التعليميّ "الجهاز الذي يستخدمه في العَمليَّة التعليميَّة، وهو جهاز مثلُه مثلُ أجهزة الحواسيب الأخرى لا يختلف عنها في تركيبه الأساسيّ، وإنَّ ما يُميِّزه عن غيره هو نوع البرمجيَّات التي يستخدمها؛ ممَّا يجعَله أداة طيعة في يد المعلم والمتعلم"[1]؛ فهو يُعَدّ من "التقنيات المهمة في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ لأنَّه يُركِّز على المهارات الأربع: (الاستماع، المحادثة، الكتابة، والقراءة)، ويُنمِّي الحِسَّ الاستكشافيَّ والتجريبيَّ عند المتعلِّمين، ويُثير تفكيرَهم، ويُشبِع ميولَهم باستخدام البرامج الشائقة والقصص المعبِّرة، التي تساعد المتعلِّمين على تصحيح أخطائهم، ومعالجتها؛ ممَّا يُكسِبُهم الثقةَ، ويربي عندهم ملَكة اتخاذ القرار، ويُنمِّي عندهم مهارةَ التعلُّم الذاتيّ، والنمو اللُّغويّ، ويرفع من قدراتهم التعليميَّة"[2].

لذلك يمكن استخدام مجموعة من التطبيقات المتنوِّعة للحاسوب في تدريس اللُّغة العربيَّة بمختلف مستوياتها التعليميَّة، كما أنَّها تُنمي الكفايات اللغويَّة المتمثِّلة في المهارات الأربع:

- **الاستماع:** إن البرامج الرَّقْميَّة التفاعليَّة تساعد في التعرُّف على الأصوات والتفريق بينها، والتعرُّف على مخارج الحروف؛ فهناك برامج تُتيح الاستماعَ إلى الكلمات، وتكرارها مراتٍ متعددةً حتى يتمكن المتعلِّم من إتقان نطقها وإتقان مخارج الألفاظ، بعد ذلك يتم تقييمُه للتصحيح وترسيخ المعارف.
- **التحدُّث:** تساعد البرامج الرَّقْميَّة التفاعليَّة وتطبيقاتها في إثراء مهارة التحدُّث لدى المتعلِّمين، لتوفرها على برامج تتيح للمتعلِّم الاستماع لمحادثات تُجرى بين شخصين أو أكثر حولَ موضوعات مختلفة، يتعلم خلالَها كيفيَّة طرحه للأسئلة في وضعيات معينة، وكيفية الرد على هذه الأسئلة إن تم توجيهها إليه، وفي برامج أخرى يمكنه الحوار المباشر مع متعلمين من مدارس أخرى ومِنْ دول أخرى كذلك، بحيث يسمع السؤال مباشرةً ويرد عليه بصورة شفويَّة عن طريق التسجيل الصوتيّ وهكذا...
- **القراءة:** إن استخدام البرامج الرَّقْميَّة التفاعليَّة وتطبيقاته المختلفة في تعليم اللُّغة العربيَّة تُسهِم في تطوير مهارة القراءة عند المتعلِّمين بشكل سريع؛ حيث يعرض النص على الشاشة ويقرأ بطريقة سليمة، ومخارج الحروف بصوت واضح، يُمكِّن المتعلِّمين من محاكاة ذلك الصوت، وإعادة النص حتى الإتقان، ثم يقرأ المتعلمون النص دون الصوت المرافق، وهذا يؤدِّي إلى جعلهم قادرينَ على قراءة نصوص مختلفة.
- **الكتابة:** تساعد البرامج الرَّقْميَّة التفاعليَّة وتطبيقاته المختلفة في إتقان المتعلِّم للُّغة العربيَّة منذ بداية التعلُّم فيُتقِن كتابةَ الأحرف بأشكالها، حيث يتم رسم الحروف على شاشة الحاسوب، ويقوم المتعلِّم بتقليدها على الرمل أو الورق أو كتابتها على اللوحات التفاعليَّة فتظهر على شاشة المسلاط العاكس، كما تُتيح له هذه البرامجُ تكرارَ المحاوَلات دون أن يشوبه خوفٌ من البطء أو الخطأ.

كما أنَّه هناك مؤثِّرات برامج تفاعُليَّة تُظهِر الكلمةَ على الشاشة ثم تختفي، ويُطلَب من المتعلِّم إعادة كتابتها، أو تخفى بعض حروفها ويطلب منه إعادة كتابة تلكم الأحرف المحذوفة، ومؤثرات أخرى تُسهِم في تجزيء الكلمة وتعويض بعض حروفها وغيرها من المهارات التي تُسهِم في إتقان الكتابة لدى المتعلِّم

(1) عيادات، يوسف أحمد 2004، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية (Vol.1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان 2003م.

(2) أبو شنب، ميساء أحمد، 2007م، تكنولوجيا تعلم اللغة العربية: في الحلقة الأولى من التعليم الأساس. (ماجستير)، الأكاديمية العربية في الدانمارك، كلية الأدب والتربية، قسم اللغة العربية وآدابها

إن هـذه البرامـج الرَّقْميَّـة التفاعليَّـة بتطبيقاتهـا المختلفـة تلعـب دورًا أساسـيًّا في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة بحيـث تُرسِّـخ القواعـد النَّحْويَّـة وتُحقـق التطبيقـات العَمليَّـة عليهـا، كما تُمكِّـن مـن قـراءة النصـوص البلاغيَّـة والقصائـد الشِّـعرية بطلاقـة وبطريقـة سـليمة

خاتمـــة

ممَّا لا شـك فيـه أن هنـاك صلـة ربـط تَجمَـع بين مجـالات اسـتخدام التعليـم الإلـكترونيّ ومناهـج تنميـة المهـارات التدريسـيَّة لـدى المتعلِّـمين بشـكلٍ عـامٍّ تـتماشى والواقـع التعليمـيّ، فقـد أثبتـتِ الدراسـةُ فاعليَّـةَ التعليـم المدمَـج الـذي دمـج التكنولوجيـا الرَّقْميَّـة في طريقـة التعليـم التقليـديّ، وهـو مـن الطرائـق الفعَّالـة التـي وُظِّفَـتْ في اللُّغـة العربيَّـة، ويبقـى الرهـان قائمًـا للوصـول إلى تجويـد العَمليَّـة التعليميَّـة التعلُّميَّـة؛ ولهـذا ضمَّنَّـا بحثَنـا هـذا عـدة مقترَحـات وتوصيـات جـاءت كالتـالي

المقترَحات والتوصيات:

1. ضرورة تَبنِّي التعليم المدمَج في تنمية المهارات اللغويَّة في المرحلة الابتدائية.
2. توفـير البيئـة التعليميَّـة المناسِـبة مثـل: (الحواسـيب، شـبكة الإنترنـت، أجهـزة العـرض المرئيَّـة) للتدريـس بالتعليـم المدمَـج في المؤسَّسـات التعليميَّـة.
3. تعديل المقرَّرات التعليميَّة بما يتناسب والتعليم المدمَج.
4. تزويد المدارس بالتقنيات التي تساعد على تحقيق التعليم المدمَج.
5. تبادُل الخبرات التعليميَّة بين المعلِّمين والمُتعلِّمين والمدارس على مستوى المدرسة ومحيطها الخارجي.
6. ضرورة توفير كفايات التعليم المدمَج لدى هيئات تدريس اللُّغة العربيَّة وغرس الوعي لديهم بأهميته وتدريبهم على متطلَّباته.
7. عَقْـد دورات تدريبيَّـة ومحـاضَرات تعليميَّـة لمُعلِّمـي ومعلـمات اللُّغـة العربيَّـة، لتمكينهـم مـن كيفيَّـة تفعيـل وتوظيـف التعليـم المدمَـج في الموقـف التعليمـيّ، بمـا يُـثري العَمليَّـةَ التعليميَّـةَ، ويسـاعد عـلى تنميـة التحصيـل الـدراسيّ لـدى المتعلِّـمين.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، 2019م، التعليم من الألواح الطينية إلى الألواح الإلكترونيَّة، ط،1عمَّان: دار المناهج للنشر.
- إبراهيم، وليد، 2007م، أثر استخدام التعليم المدمَج في التحصيل المعرفيّ للطلاب\المعلِّمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليميَّة واتجاهاتهم نحو المستحدَثات التكنولوجيَّة التعليميَّة، الجمعيَّة المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 17، ع 2، مصر.
- أبو شنب، ميساء أحمد، 2007م، تكنولوجيا تعلم اللُّغة العربيَّة: في الحلقة الأولى من التعليم الأساس. (ماجستير)، الأكاديميَّة العربيَّة في الدانمارك، كلية الآداب والتربية، قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها.
- إسماعيل، الغريب زاهر، 2009م، التعليم الإلكترونيّ من التطبيق إلى الاحتراف، القاهرة: عالَم الكتب.
- إسماعيل، يوسف، 1999م، من الوسائل التعليميَّة إلى تكنولوجيا التعليم، مكتبة الشقري، الرياض، السعوديَّة.
- البجة، عبد الفتاح حسن، 2000م، أصول تدريس اللُّغة العربيَّة بين النظريَّة والممارسة في المرحلة الأساسيَّة الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمَّان.
- برنامج مقترَح لعلاج بعض صعوبات تعلُّم الإعراب لدى طلبة قسم اللُّغة العربيَّة في الجامعة الإسلاميَّة في غزة، للسيقلي رجاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلاميَّة، 2001م.
- البرهان في علوم القرآن، للزركشي بدر الدين، (ب. ت)، المجلد الثالث، الطبعة الثانية، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- تدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلة الابتدائية: طرقه، أساليبه، قضاياه، لوالي محمد فاضل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، 1998م.
- التعلُّم المدمَج والمناهج المدرسَّية، د. خير سليمان شواهين، عالَم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ـ الأردن، طبعة2016 ،1م.
- التعليم الإلكترونيّ في العراق وأبعاده القانونيَّة، إعداد: م. م. حمد جاسم محمد الخزرجي وم. م. عباس سلمان محمد علي، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانيَّة، 2018م، العدد: 1، المجلد: 8.
- حاضر اللُّغة العربيَّة وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية، للسلوادي حسن، مجلس التعليم العالي، بحوث ومناقَشات الندوة الأولى التي نظَّمَها مركز الأبحاث الإسلاميَّة، كلية الآداب للبنات، جامعة القدس، 1987م.
- حسن إسماعيل محمد إسماعيل، 2010م، التعليم المدمَج. مقال منشور، مجلة التعليم الإلكترونيّ، جامعة المنصورة، (5)، مارس.
- الحلو، إسماعيل، 2016، فاعليَّة برنامج تدريبيّ قائم على التعلُّم المدمَج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى مُعلِّمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسيَّة بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلاميَّة، غزة، فلسطين.
- الخان، بدر، 2005م، إستراتيجيات التعلُّم الإلكترونيّ، ترجمة: علي الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي، حلب: شعاع للنشر والعلوم.
- خصائص العربيَّة وطرائق تدريسها، للدكتور/ معروف نايفدار النفائس، بيروت، ط1998-1418 ،5.
- خضر حيدر، 2019م، مفهوم التقنيَّة (دلالة المصطلح ومعانيه، وطرق استخدامه)، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الإستراتيجيَّة، العدد 15 والعدد 24.
- خلف الله محمد جابر 2010، فاعليَّة استخدام كل من التعليم الإلكترونيّ والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليميَّة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية ببنها، العدد 82، ج 2.
- خميس، محمد عطية، 2003م، تطور تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- الدبسي، رضوان، 2003م، تحديث طرائق اللُّغة العربيَّة وتكنولوجيا التعليم وأنشطته، المؤتمر السنوي الثاني، اللُّغة العربيَّة في مواجَهة خطر، دمشق، سورية، مجمع اللُّغة العربيَّة.
- دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغويَّة في فروع اللُّغة العربيَّة، محمد صلاح الدين مجار، دار القلم، طبعة 1، مجلد 1.

- الدليمي، طه علي، والوائلي، وسعاد عبد الكريم، 2005م، اللُّغة العربيَّة مناهجها وطرائق تدريسها، إربد، الأردن.
- الركابي، جودت، 1995م، طرق تدريس اللُّغة العربيَّة، دمشق، دار الفكر المعاصر.
- الرنتيسي، محمود، 2015م، أثر استخدام التعليم المدمَج والوسائط الفائقة على التحصيل المعرفيّ واكتساب مهارات التصوير الرَّقْميّ لدى طلبة الصحافة بجامعة الأمة بغزة. مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التربويَّة والنفسيَّة، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول.
- زيتون، كمال عبد الحميد، 2002م، التدريس: نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالَم الكتب.
- سلامة، عادل أبو العز، والخريسات، سمير عبد سالم وصوافطة، وليد عبد الكريم وقطيط، غسان يوسف2009م، طرائق التدريس العامَّة: معالَجة تطبيقيَّة معاصِرة، عمَّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سمك، محمد صالح، 1979م، فن التدريس للتربية اللغويَّة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمود أحمد، 2006م، سوء أساليب تعليم اللُّغة العربيَّة في طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، دمشق، سورية، جامعة دمشق.
- شحاتة حسن، والنجار، زينب 2003، معجم المصطلحات التربويَّة والنفسيَّة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صالح، هدى محمد، 1994م، الأنشطة اللغويَّة وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس كلية التربية.
- عبد العاطي، حسن البائع، والمخيني، محمد راشد، 2010م، أثر اختلاف نمطَي التدريب المدمَج-التقليديّ في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى مُعلِّمي مدارس التعليم الأساسيّ بسلطنة عُمَان. بحث مقدَّم إلى المؤتمر الدوليّ الأول لتقنيات التعليم العالي. مسقط، سلطنة عُمَان، ع16-1.
- علم النفس التربويّ، رجاء محمد أبو علام، جار القلم، الكويت، 1986م.
- علي، عماد عبد المحسن، 2017م، مستوى وعي مدرسات اللُّغة العربيَّة في مديريَّة تربية محافظة الأنبار بالتقنيات التعليميَّة الحديثة، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع 17، كلية الإمارات للعلوم التربويَّة.
- العلي، فيصل حسين طحيمر، 1998م، المرشد الفنيّ لتدريس اللُّغة العربيَّة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عمَّار، محمد عيد حامد، 2010م، فاعليَّة استخدام التعلُّم المزيج في تنمية التحصيل المعرفيّ والتخيل البصريّ في الهندسة الكهربائيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويّ الصناعي واتجاهاتهم نحوه. بحث مقدَّم للمؤتمر الدوليّ الأول للجمعية العُمانيَّة لتقنيات التعليم. مسقط، سلطنة عُمَان، الفترة 8-6 ديسمبر، 27 -1.
- عماشة، محمد عبده راغب، 2008م، التعليم الإلكترونيّ المدمَج وضرورة التخلص من الطُّرق من الطُّرق التقليديَّة المتَّبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربويّ تقوم على أُسُس إلكترونيَّة. بحث منشور، مجلة المعلوماتيَّة. (12) ب: 14-12.
- عيادات، يوسف أحمد 2004، الحاسوب التعليميّ وتطبيقاته التربويَّة (Vol.1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان 2003م.
- العيفري، محمد سيف 2010، أثر استخدام التعليم المدمَج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكوميَّة والأهليَّة لمفهومات الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
- الغامدي، خديجة علي مشر ف 2010، فاعليَّة التعلُّم المدمَج في إكساب مهارات وحدة برنامج العروض التقديميَّة point power لطالبات الصف الثاني الثانويّ بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفصحى لغة القرآن، للجندي أنور، دار الكتاب اللبناني مكتبة المدرسة، بيروت، 1992م.
- الفلق، سالم مبارك 2004م، اللُّغة العربيَّة التحدِّيات والمواجَهة، حضرموت، اليمن.
- الفهيد، تركي 2015، واقع استخدام التعليم المدمَج في تدريس العلوم الطبيعيَّة في المرحلة الثانويَّة، من وجهة نظر مشرِفي ومعلِّمي العلوم بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربيَّة السعوديَّة
- في قضايا اللُّغة التربويَّة، للسيد محمود ب ت: الكويت وكالة المطبوعات.
- اللُّغة العربيَّة لغة القرآن ورسالة الإسلام، للشابي علي، المجلة العربيَّة للفنون، (19)، 1990م.

- اللُّغة تدريسًا واكتسابًا، للدكتور محمود أحمد السيد، دار الفيصل الثقافيَّة، الرياض، الطبعة الأولى 1409هـ-1988م.
- اللقاني أحمد، والجمل علي، 1996م، معجم المصطلحات التربويَّة المعرفة في المناهج وطُرُق التدريس. ط 1، القاهرة_مصر، عالَم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- مجلة دراسات في التعليم الجامعيّ، أثر اختلاف نمط التعليم على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكترونيّ، د. محمد السيد السيد، العدد 2016 ،33م.
- مدكور، علي أحمد، 2003م، التربية وثقافة التكنولوجيا، دار الفكر العربيّ، القاهرة.
- مرسي، وفاء حسن، 2008م، التعليم المدمَج كصيغة تعليميَّة لتطوير التعليم الجامعيّ المصري: فلسفته ومتطلَّبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة رابطة التربية الحديثة. مصر، (1)2 مايو، 160-59.
- المرشد في تدريس اللُّغة العربيَّة، لزقوت محمد، الطبعة الثانية، مكتبة الأمل التجاريَّة، 1999م.
- المصري، نسرين بنت محمد بن سعد 2012، فعالية استخدام التعليم الإلكترونيّ المدمَج في تدريس وحدة في مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة بالصف الثاني الثانويّ بمدينة مكة المكرَّمة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربيَّة السعوديَّة، مكة المكرَّمة، جامعة أم القرى.
- معوِّقات استخدام التعليم المدمَج في الدراسات العليا التربويَّة بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إعداد: أماني عبد القادر محمد شعبان، مجلة كلية التربية ـ جامعة المنوفية ـ القاهرة، العدد الأول، 2018م.
- المهارات اللغويَّة ومستوياتها، إعداد د. رشدي أحمد طعيمة، ود. أحمد جمعة أبو شنب، 1410هـ-1990م.
- المهارات اللغويَّة، ماهيتها وطرائق تدريسها، للدكتور أحمد فؤاد عليان، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى 1413هـ
- مهدي، حسن ربحي، 2015م، تكنولوجيا التعليم والتعلُّم، ط،1عمان: دار المسيرة للنشر.
- نرجس قاسم مرزوق، العليان، استخدام التقنيَّة الحديثة في العَمليَّة التعليميَّة، مجلة كلية التربية الأساسيَّة، للعلوم التربويَّة والإنسانيَّة، جامعة بابل،2019م، العدد 42.
- الهاشمي، عبد الرحمن، العزاوي، 2005م، تدريس مهارات الاستماع من منظور واقعيّ، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن.
- هداية، رشا، 2008م، تصميم برنامج قائم على التعليم المدمَج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليميَّة لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- يُنظَر: تهذيب اللُّغة، للأزهري 298\6، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي 137\2، والمعجم الوسيط، 889\2.
- Creason, L. (2005). Relationships Among Community College Developmental.
- Maguire, K, (2005). Professional Development in Blended Learning Environment.
- Milheim, W. D. (2006). Strategies for the Design and Delivery of Blended Learnin Courses. Educational and Delivery Technology, page 44 (6)
- Murray, M. C., & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. Informing Science, 18(1), 111–125. https://doi.org/10.28945/2165
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, 43(6), 51-54 P12
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning? 2008. http://arxiv.org/abs/1306.4085

أثر توظيف التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة التعليميَّة على المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة

الباحث/ واثق عبد الوهاب غايب التويجري
الإمارات العربيَّة المتحدة – أبو ظبي

arabic499@gmail.com

ملخَّص البحث:

لقد انتشر التعليم الإلكترونيّ للتعلُّم عن بُعْدٍ، واستُخدم مِنْ قِبَل المؤسَّسات التعليميَّة، ومِنْ قِبَل الطلاب والمُتعلِّمين في التعليم بشكلٍ عامٍّ، وفي تعليم اللُّغة العربيَّة، وقد أصبح توظيف تقنيات التعلم والتعليم مَدخلًا مهمًّا لتطوير التعليم لجعل الطالب والمتعلم محور العَمليَّة التعليميَّة والتفاعل المستمر مِن قِبَل المعلمينَ والمُتعلِّمين.

يعتبر المحتوى العربيّ الرَّقْميّ مهم جِدًّا؛ فهو المنهج الذي يساعد المتعلِّم على التعلُّم، وكذلك يساعد المعلمَ في تعليم اللُّغة العربيَّة بشكل منهجيّ ومفيد لجميع الطلاب، ولغرض توفير بيئة تعليميَّة والتعلُّم بجودةٍ عاليةٍ لابدَّ من الاهتمام بالمحتوى التعليميّ الرَّقْميّ، وخصوصًا محتوى تعليم اللُّغة العربيَّة.

التعليم الإلكترونيّ له فوائد وميزات عديدة وله نماذج مختلفة وتم تطبيقه من خلال تطوُّر وسائل الاتصال والتقنيات المختلفة، تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في مجالات تعليم اللُّغة العربيَّة الذي يتكون من خُوارزميَّات للتعامل مع قواعد المعلومات، والذي أدَّى إلى تطوُّر وانتشار التطبيقات التقنيَّة التعليميَّة التي لها الأثر في توفير أفكار وطُرُق تعليميَّة حديثة ساعدت على إغناء المحتوى العربيّ الرَّقْميّ في الشبكة العنكبوتيَّة.

وقد كان لتلك التطورات الأثر في تطوير مهارات المعلِّمين للتعامل مع التطبيقات التقنيَّة، وكذلك توسيع مصادر المعلومات في الشبكة للمعلِّم وللمتعلم، وفي نفس الوقت تطورت منصَّات ومواقع تعليميَّة توفر المصادر والمراجع التي تساعد المتعلِّمين على البحث والاختيار ومقررات المنهج المناسِبة للتعلُّم.

يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر توظيف التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة التعليميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة على المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة، والتوصل إلى مؤشِّرات لتطوير المحتوى الرَّقْميّ للُّغة العربيَّة، والذي سيؤدِّي إلى تعلُّم أفضل وبيئة تعليميَّة مفيدة وعمليَّة للمعلِّمينَ والمُتعلِّمين والمؤسَّسات التربويَّة، وتم تجزئة البحث إلى ستة مباحث:

المبحث الأول: توظيف التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة التعليميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة.

المبحث الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها.

المبحث الثالث: مفهوم المحتوى الرَّقْميّ وتطوره.

المبحث الرابع: المحتوى الرَّقْميّ لغرض تعليم اللُّغة العربيَّة.

المبحث الخامس: أثر التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة الحديثة على المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة.

المبحث السادس: مؤشِّرات مهمة لتطوير المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة.

المبحث الأول: توظيف التعليم الإلكتروني والتطبيقات التقنيَّة التعليميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة

التعليم الإليكترونيّ عبارة عن نظام متكامل يعتمد على برامج ومقرَّرات ومنهج ليُقدِّم خدماتٍ إلى المتعلِّمين باستخدام أدوات ووسائل تقنيَّة مختلفة مثل الوسائط المتعدِّدة لتعليم المهارات (قراءة وكتابة واستماع ومحادثة بالصوت والصُّوَر والفيديو)؛ لذلك يعتبر التعليم الإلكترونيّ مصدرًا كبيرًا للمعلومات، ويمكن الوصول إلى تلك المعلومات، وكذلك يتم استخدام الشبكة العنكبوتيَّة للحصول على المعرفة الواسعة بشتى أنواعها سواءً مكتوبة، أو سمعيّة، أو بصريّة، أو أفلام الفيديو وغيرها؛ بحيث تمكِّن المتعلِّم من أخذ المعرفة والمعلومة من عدة مصادر موثوقة، والتعليم الإلكترونيّ بأشكاله يضع المعلم بمسؤولية أكبر لإعداد دروس مبسَّطة ومفهومة وتحضير التمارين والتدريبات.

نظرًا للتقدم المستمر في تقنيات الحواسيب وتطوُّر البرمجيَّات وكذلك تطوُّر وسائل الاتصال وشبكات التواصُل الاجتماعيّ فقد انتشر التعليم الإلكترونيّ، وانتشرت مواقع ومَنصَّات تعليميَّة في الشبكة العنكبوتيَّة، وأصبحت المعرفةُ منتشرةً، وأصبح العصر يُسمَّى عصر المعرفة، وهو عصر السرعة، وتطوُّر الأفكار والمفاهيم لدى المختصين في التعليم، تم استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس والجامعات والمؤسَّسات التربويَّة الأخرى لتدريس المقرَّرات الدراسيَّة المختلفة خلال السنوات الماضية وخصوصًا عند انتشار فايروس كورونا.

وقد استُخدم التعليم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ نظرًا لميزات التقنيات والوسائط المتعدِّدة، والتي تعرض المعلومات على شكل صُوَر وأفلام فيديو لتعليم مهارات اللُّغة العربيَّة (سماع، قراءة محادثة) هذا التطوُّر ساعَد في التعليم، وخاصةً تعليم اللُّغة العربيَّة.

ومن التطبيقات التي تم استخدامها في التعليم الإلكترونيّ أنظمة التعلم الإلكترونيّ (e-learning) باستخدام منصَّات وأنظمة إدارة التعلم (Learning Management Systems LMS)، وفي مجال تعليم اللُّغة العربيَّة تم اعتماد التعلم الإلكترونيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وقد أصبح هذا التعليم مفيدًا جِدًّا لتعليم اللُّغة العربيَّة في أنحاء العالَم(1).

يعتبر التعلم الذاتيّ من التطبيقات المهمة في التعليم الإلكترونيّ عبر الشبكة، والتعلُّم الذاتيّ هو اكتساب المتعلِّم للمعلومات، والمهارات، والخبرات بصورة ذاتيّة ومُستقلة عن أي مؤسَّسة تربويّة وبالاعتماد على نفسه، في هذا النوع من التعليم يقوم المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم، باستخدام التعليم المبرمَج في المواقع التعليميَّة، والاستفادة من المناهج والمصادر التي توفرها تلك المواقعُ وتوظيف التقنيات الأخرى لتعلُّم مهارات اللُّغة العربيَّة (من سماع وقراءة ومحادثة)(2).

ساعدت تقنيات وتطبيقات التعليم الإلكترونيّ باستخدام الوسائل التعليميَّة في تعليم مهارات اللُّغة العربيَّة بشكل مشوِّق للمُتعلِّمين، وباستخدام تلك التقنيات يمكن حفظ وخزن المقرَّرات للمُتعلِّمين؛ ممَّا جعَل المعلمَ يبذل جهدًا كبيرًا لجعل محتوى المقرَّرات والدروس بجودةٍ عاليةٍ، وهذا بدوره يوفر المحتوى التعليميّ للُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة.

بناءً على ما تقدَّم فإن توظيف التعليم الإلكترونيّ والتقنيات الرَّقْميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة ساعَد على تطوير محتوى تعليميّ، وتوفرت للمُتعلِّمين اختيارات مختلفة والوصول للمعلومات التي يرغبونها للتعلُّم.

المبحث الثاني: تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تعلُّم وتعليم اللُّغة العربيَّة

نتيجةً للتقدم المستمر في تطوير التقنيات الرَّقْميَّة تطورت المعالَجة الآليَّة والتطبيقات الحاسوبيَّة باستخدام الذكاء الاصطناعيّ في عدد من المجالات، وخصوصًا مجالات تعلُّم وتعليم اللُّغة العربيَّة؛ لذلك أصبح توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعيّ جزءًا مهمًّا وأساسيًّا في تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة، وقد استفاد متعلِّم اللُّغة من التعرُّف على الحروف والأصوات وممارَسة الكلام والاستماع وتطوير المحادَثات، والمعالَجة الآليَّة ساعدت على توظيف الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة، وظهرت تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في بعض مجالات تعليم اللُّغة العربيَّة.

الذكاء الاصطناعيّ يعتمد على خُوارزميَّات التي تساعد على التعامُل مع قواعد المعلومات في الحواسيب لتحقيق ما يطلبه الإنسانُ من تلك الحواسيب.

إن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ أعطت دافعًا كبيرًا إلى المعلِّمين والمُتعلِّمين بسبب مرونة استخدامها في التعليم وكفاءتها الجيدة في تطبيقها، ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ هو معالجة اللُّغات الطبيعيَّة أو البشريَّة بأشكالها والاستفادة من تلك التطبيقات في تعلُّم اللُّغة وتعليمها، ومن ضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ:

- التعلُّم والتعليم الآلي.
- الترجمة الآلية.
- التعرُّف على النصوص المكتوبة.
- فَهْم اللُّغات الطبيعيَّة وتحليلها.
- المحادَثة الآلية.
- تصريف الأفعال.

وللذكاء الاصطناعيّ تطبيقات مختلفة ومتنوعة؛ مثل النُّظُم الخبيرة، الاستدلال المنطقيّ، الألعاب، تمثيل المعرفة، الروبوتات، وهناك تقنيات التفاعل بين المستخدِم والحاسوب، بالإضافة إلى فَهْم اللُّغات الطبيعيَّة. وقد حصر المتخصصون في مجال الحاسوب والذكاء الاصطناعيّ تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في مجالات أساسيَّة؛ وهي: تطبيقات العلوم الإدراكيَّة، وتطبيقات الآلات الذكيَّة، وتطبيقات الواجهة البَينيَّة الطبيعيَّة(3).

ومن التطبيقات للذكاء الاصطناعيّ موقع (أَلِف) في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، الذي يعتمد على الذكاء الاصطناعيّ لمساعَدة متعلِّمي اللُّغة العربيَّة على تطوير مهاراتهم في القراءة والاستماع والكتابة والتحدُّث.

ولابدَّ من الذكر أنهُ لا زال الذكاء الاصطناعيّ فيه بعض المحددات فيما يتعلَّق بتعليم اللُّغة العربيَّة، بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في التعليم لا زالت محدَّدة، خصوصًا بالنسبة إلى اللُّغة العربيَّة للتعامل مع مفردات اللُّغة العربيَّة، والتي فيها متشابِهات ومرادفات تتأثَّر بتشكيل الكلمات ولفظها ومعناها في الجملة؛ لذلك هناك تحديات لتطبيق متكامل للذكاء الاصطناعيّ لتعليم العربيَّة، ويرى بعض المختصين أنَّ هناك صعوبة في تطبيق معالَجة اللُّغة العربيَّة مقارنةً باللغات العالَميَّة الأخرى بسبب طبيعتها لحوسبتها والمساعَدة في تعليمها(3)، ولكن الدكتور نبيل علي الذي عمل في حوسبة اللُّغة العربيَّة عَمِلَ على دحض هذه الآراء، وتوصَّل إلى فكرة أن اللُّغة العربيَّة لغة طبيعيَّة قابلة للمعالَجة والحوسبة، مثل بقية اللُّغات الطبيعيَّة الأخرى، وذلك من خلال خصائصها النَّحْويَّة والصوتيَّة والصرفيَّة، وقد وضع نموذجًا آليًّا لحوسبة اللُّغة(4).

وهناك مبادَرات وبحوث مستمرَّة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة من خلال إعداد برمجيَّات للتعامل مع النصوص العربيَّة ومعالجتها؛ أي تحليلها آليًّا وتقطيعها إلى كلمات والإعراب والتشكيل، وكذلك برمجيَّات لنظام الترجمة والترجمة الفوريَّة من العربيَّة إلى الإنجليزيَّة، وتطوير برمجيَّات لقراءة الكتب الإليكترونيَّة، وسنرى كثيرًا من التطورات والتطبيقات في هذا مجال تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

المبحث الثالث: مفهوم المحتوى الرَّقْميّ وتطوره

المحتوى الرَّقْميّ يتمثَّل بالمعلومات التي تتضمَّن النصوص والصُّوَر والتسجيلات الصوتيَّة والفيديو. النصوص التي تتمثَّل بالكتاب الإلكترونيّ والموسوعات، والتي تُكوِّن القاعدةَ المعرفيَّةَ في ملفات الوسائط المتعدِّدة، ويمكن أن يتكون المحتوى الرَّقْميّ من جميع ملفات أجهزة الحاسوب والكتب الإلكترونيَّة والمنشورات ومدونات التواصُل الاجتماعيّ؛ فالمحتوى في الشبكة العنكبوتيَّة يشمل أي مقالة، كتابة، مدوَّنة، كتاب، فيديو كل هذه المعلومات ممكن أن تُحفَظ وتنتشر في الشبكة العنكبوتيَّة، وتكون متاحة لأي متعلِّم أو معلم أو مؤسَّسة تربويَّة.

لقد تَطورَ المحتوى الرَّقْميُّ عند ظهور الحاسبات الإلكترونيَّة بعد منتصف القرن العشرين، وكان يتمثَّل بكل ما يُخزَّن في أجهزة الحاسوب، ثم نتيجة التطوُّر التِّقنيّ لأجهزة الحاسوب، وظهور الحاسبات الشخصيَّة بدأ الاهتمام بالمعلومات وخزنها في تلك الحاسبات والتعامل معها، عند تطور الشبكات الإلكترونيَّة زاد الاهتمام بتناقُل المعلومات والبيانات المخزونة في أجهزة الحواسيب والتعامل معها لتسهيل العمليَّات اليوميَّة في وقتٍ قصيرٍ، وفي مكانات مختلفة عن مكان الأجهزة، ولمختلف المجالات في مجال التعليم مثلًا.

الانتشار الكبير كان بعد ظهور شبكة الإنترنيت في أواخر القرن العشرين، وتطوَّرت المواقع التعليميَّة ومَنصَّات موسوعيَّة في مختلف المجالات، وأصبح المحتوى الرَّقْميّ متوفرًا في الشبكة العنكبوتيَّة (إنترنيت) بشكلٍ كبيرٍ، ثم تطورت مواقع التواصُل الاجتماعيّ وتوفرت مدوَّنات كثيرة في المواقع وحسابات المؤسَّسات والأفراد.

وبعد ذلك تطورت تقنيات حديثة لتطبيقات الهواتف المحمولة الموبايل، وأصبحت المعلومات متوفرة وسهلة الانتشار والتشارك.

المبحث الرابع: المحتوى الرَّقْميّ المنهجيّ لغرض تعليم اللُّغة العربيَّة

ساعدت تقنيات الحاسوب والبرمجيَّات ووسائل الاتصال والمواقع التعليميَّة ومواقع التواصُل الاجتماعيّ في الشبكة العنكبوتيَّة كثيرًا في توفير محتوى لا بأس به للُّغة العربيَّة.

المحتوى الرَّقْميّ العربيّ هو عبارة عن أي معلومة لُغويَّة أو علمية أو تاريخية باللُّغة العربيَّة قديمة أو حديثة، يمكن أن تكون محتوى للُّغة العربيَّة لتعلُّم العربيَّة، وينتج عن استمرار إدخال تلك المعلومات أفكار تعليميَّة مفيدة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة مِنْ قِبَل المتعلمينَ، وكذلك أفكار مفيدة للمعلِّمينَ في تطوير دروس ومواضيع تعليم اللُّغة العربيَّة وعرضها بطريقة تساعد المتعلِّمين على التعلُّم بكفاءة وسرعة وسهولة.

وطالما أصبح المحتوى في متناول مَنْ يستخدم الشبكة العنكبوتيَّة في أنحاء العالَم، وكذلك متوفر لمن يتصفَّح المواقع والمنصَّات التعليميَّة، ولغرض تعليم اللُّغة العربيَّة لابدَّ من الاهتمام بتطوير محتوى علمي وتعليمي بجودةٍ عاليةٍ.

لقد أصبح المحتوى العربيّ مصدرًا مهمًّا لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وهناك عوامل ساعدت على تطوُّر المحتوى الرَّقْميّ خلال السنوات القليلة الماضية؛ من تلك العوامل زيادة استخدام أنظمة إدارة التعلم (Learning Management System) (LMS)، وكذلك تطبيق التعلم الذاتيّ وتوظيف الذكاء الاصطناعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة، وبناءً على ذلك يجب أن يكون المحتوى الرَّقْميّ لتعليم اللُّغة العربيَّة ذا مواصفات تعليميَّة مفيدة للتعلُّم من خلال تصميم دروس للتعلُّم الذاتيّ وجعل المحتوى أفضل للتعلُّم والتعليم.

المبحث الخامس: أثر التعليم الإلكترونيّ والتطبيقات التقنيَّة الحديثة على المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة

المحتوى المعرفيّ المتوفر في الشبكة العنكبوتيَّة والمستمر بالزيادة الكمية والنوعيَّة وخاصةً في تعليم اللُّغة العربيَّة، وبسبب زيادة التعليم والتعلُّم الإلكترونيّ جعَل المعلِّمين والمدارسَ يهتمون بالمنهج والمقرَّرات لتعليم اللُّغة العربيَّة، هذا الاهتمام زاد من استخدام وسائل متعددة التي تفيد في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

وأهم ما تتضمَّن أنظمة التعليم الإلكترونيّ هو المحتوى التعليمي باستخدام الوسائط المتعدِّدة ووسائل الاتصال الحديثة والشبكات والمواقع التعليميَّة لتوفير المعلومات إلى المتعلِّمين بأي وقت، وفي أيِّ مكانٍ بيسر وسرعة، وهذا يساعد المتعلِّمَ على الاختيار والتعلُّم بسهولة، ومن أيِّ مكانٍ، ويتعلم أفضل.

تطور التعليم الإلكترونيّ باستمرار، وخَلَقَ بيئةً تفاعُليَّةً لمصادر المعرفة بالوقت الذي يحتاجه المتعلِّم، ومن خلال ما تقدَّم تم تطوير استخدام الغرف الافتراضيَّة Virtual Classroom

ولغرض التعلُّم الذاتيّ وفَّر التعليم الإليكترونيّ منهجًا ومقررات متكاملة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة بما يشمل تعلمَ الحروف والقراءة، وتعلُّم عبارات المحادَثة والقواعد والصرف ومقرَّرات المستوى المتقدِّم؛ بحيث أصبح التعلُّم مِنْ قِبَل متعلِّم اللُّغة العربيَّة أسهل، وكل ما يحتاجه متوفرًا في المحتوى على الشبكة، بإمكان المتعلِّم أن يجد مقرَّرات جاهزة ومنسَّقة باستخدام الوسائط المتعدِّدة لتعلُّم مهارات اللُّغة من سماع وقراءة وغيرها والتي تسهل عمليَّة التعلم بسرعة.

بالرغم من كثرة المعلومات في الشبكة هناك بعض المحددات؛ مثل حقوق المؤلف، وكذلك نوعيَّة المحتوى وتجنُّب اللهجات العاميَّة أو اللُّغة الدارجة، والاهتمام بالكتاب الرَّقْميّ والمدوَّنات في الشبكة العنكبوتيَّة، واختيار المواقع الرصينة والمعتمَدة مِنْ قِبَل المؤسَّسات التربويَّة والتعليميَّة.

لذلك نجد من الضروري عند توظيف تقنيات التعليم الإلكترونيّ الاهتمام بجودة مقرَّرات ومناهج تعليم اللُّغة العربيَّة والاستفادة من الوسائل والأنظمة التقنية للرجوع والتعامل مع تلك المقرَّرات بطريقة أيسر وأسرع.

المبحث السادس: مؤشِّرات مهمة لتطوير المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة

لغرض تطوير محتوى رَقْميّ عربي لتعليم اللُّغة العربيَّة تم التوصل إلى مؤشِّرات مهمة لتوظيف المحتوى لتعليم اللُّغة العربيَّة، ويمكن أن تتضمَّن النقاط الآتية:

- يجب إعداد محتوى تعليميّ منهجي لتعلُم اللُّغة العربية؛ وذلك يتم بإعداد دروس بمستويات متدرجة من المستوى المبتدئ إلى المتقدم والمتميز، وتتضمَّن الدروسُ اختباراتٍ وتقييمًا مستمرًّا لمساعدة المتعلِّم على تعلمه ومعرفة مستواه الدراسيّ، كذلك يتضمن محتوى تعليم اللُّغة العربيَّة إلى اللوحات التوضيحية والتسجيلات الصوتيَّة والمرئيَّة

والأفلام التي تساعد المتعلِّم على تعلُّم مهارات اللُّغة، ثم تطوير محتوى الدروس العربيَّة التقليديَّة إلى دروس تفاعُليَّة؛ لكي يتعلم المتعلِّم اللُّغة العربيَّة بكفاءةٍ، ومن الناحية التطبيقيَّة ضرورة تقسيم المحتوى إلى وحدات متدرجة ومنطقية؛ لتسهيل تعلُّمِها، ويجب أن تحتوي على تدريبات وتمارين لغرض التعلم بشكل جيد.

- الاستفادة من نُظُم البرمجة والتطبيقات التقنيَّة الحديثة في الوسائط المتعدِّدة والاتصالات، ومواكَبة هذا التقدُّم والاستفادة من التطبيقات التقنيَّة الحديثة لتعليم مهارات اللُّغة العربيَّة: (استماع، صُوَر توضيحيَّة وأفلام فيديو وغيرها) ونشرها ومساعَدة الراغبين لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها، والذي يتطابق مع الإقبال المتزايد في المجتمع إلى التطبيقات التقنيَّة الحديثة لتعلُّم أيّ لغة أو عِلم جديد.
- المقرَّر الدراسيّ هو العنصر الأساسيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة، والذي يجب أن يتَّسِم بالتفاعلية والأهداف لتعليم المهارات اللغويَّة لذلك على المعلم اختيار المقرَّر والدروس بشكل جيد.
- تطوير المحتوى العربيّ لغرض التعلم الذاتيّ: فبعد أن أصبح هذا التعلم منتشرًا ومفضَّلًا لكثير من الراغبين في تعلُّم اللغات، وخصوصًا مع توفُّر المواد التعليميَّة في الشبكة العنكبوتيَّة العالميَّة، وتوفر وسائل عرض وتقديم المواد التعليميَّة بشكل يساعد المتعلِّمَ على التعلُّم بسهولة؛ لذلك أصبح من الضروري إعداد منهج متكامل لغرض التعلم الذاتيّ الذي يتضمَّن مقرَّرات ودروسًا متسلسلةً لتعليم اللُّغة العربيَّة بمستويات متدرجة، ويتضمَّن اختبارات خلال الدروس وفي نهاية كل مستوى.
- تطوير الدروس التفاعليَّة: وذلك باستخدام الوسائط المتعدِّدة وأنظمة تحليل البيانات وبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ.
- حفظ المُدوَّنات من خلال استخدام ميزة الحوار للمُتعلِّمين والتي تهدف إلى تعلُّم اللُّغة العربيَّة؛ فالمدوَّنات أصبحت وسيلة مفضَّلة لجميع المتعلِّمين لقراءتها وفهمها، وهي تُشبِه سؤالَ وتعقيبَ الطالب في داخل قاعة الدراسة في التعليم التقليديّ؛ فهي تُفِيد جميعَ المتعلِّمين؛ حيث تحتوي المُدوَّنات على أفكار وتجارب وملاحظات ومحاورات، والتي يمكن حفظها واسترجاعها لتصبح مجتمعًا تفاعليًّا باستخدام المُدوَّنات، ويمكن قراءتها مِنْ قِبَل جميع مستخدِمِي الشبكة العنكبوتيَّة.
- لإعداد محتوى تعليميّ جيد: يجب التعاون بين المراكز والمؤسَّسات والمؤلفين والباحثين والمهتمين؛ حيث إن هذا التعاون يعتبر مصدرًا معلوماتيًّا كبيرًا ومهمًّا لمواقع تعليم اللُّغة العربيَّة في الشبكة العنكبوتيَّة، والذي يرفده بالنشاطات التربويَّة والمؤتمرات والبحوث والتجارب التعليميَّة الرائدة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، هذا المحتوى يمكن اعتباره قاعدة معرفة كبيرة للرجوع إليها لإعداد دروس ومقرَّرَات اللُّغة العربيَّة لاستخدامها في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.
- استثمار جهود مؤلِّفِي كتب اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها من خلال الرجوع إلى روابط تلك المؤلَّفات لتعليم اللُّغة العربيَّة.
- اعتماد المواقع الرصينة المعتمَدة مِنْ قِبَل مؤسَّسات تربويَّة متخصِّصة والاهتمام بالبرمجيات والتطبيقات التي تم تطبيقها في تعليم اللُّغة العربيَّة.

التوصيات:

- لغرض تطوير المحتوى الرَّقْميّ لمناهج اللُّغة العربيَّة والذي سيؤدِّي إلى تعلُّم أفضل وبيئة تعليميَّة مفيدة وعمليَّة للمعلِّمينَ والمُتعلِّمين والمؤسَّسات التربويَّة، من الضروري توظيف التعليم الإلكترونيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة والاهتمام بإعداد مناهج ومقررات بشكل تفاعليّ والاستفادة من التقنيات الحديثة.
- ضرورة تطوير نظام متكامل لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعيّ في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها مِنْ قِبَل متخصِّصين وخبراء تقنيَّة المعلومات، بالتعاون مع متخصصين بتعليم اللُّغة العربيَّة.
- توعية مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة والهيئات التعليميَّة بالتطورات التقنيَّة في مجال الذكاء الاصطناعيّ وحوسبة اللغات.
- أصبح الذكاء الاصطناعيّ واقعًا في التعليم؛ لذلك هناك ضرورة لتطبيقه وتوضيح كيفيَّة التعامُل معه لغرض توظيفه لتعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها؛ وذلك بتزويده بمناهج تعليميَّة ودروس منهجيَّة في مجال اللُّغة العربيَّة.

- لابدَّ للمتخصصين في تعليم العربيَّة وضع أهداف لتطبيق الذكاء؛ وذلك بإنشاء محتوى ذكيّ رَقْميّ، وترتيب دروس ذكية تفيد التعلُّمَ الفرديَّ والجماعيَّ، على المتخصصين التعرُّف على أدوات الذكاء الاصطناعيّ مثل برنامج ليتس مايكروسوفت.
- عند تطبيق الذكاء الاصطناعيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة يجب وضع خطوات وقواعد معينة لإدخال معلومات مفيدة للمتعلِّم وفقَ قواعد اللُّغة العربيَّة ليتسنَّى للمبرمِج عمل الخوارزميات اللازمة للتعامل مع تلك المعلومات، وهذا يؤدِّي إلى تحقيق ما يطلبه المعلمُ والمتعلمُ من النظام لغرض التعليم والتعلُّم.

المصادر:

- واثق عبد الوهاب غايب التويجري، توظيف التطبيقات والتقنيات الرَّقْميَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها، مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ الخامس بالشَّارقة، المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج، 2022، ص 1281.
- د. خالد أبو عمشة: (2018) «المتعلِّم الذاتيّ في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها»، مجلة مُعلِّمي العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها - العدد الثاني - محرم 1440 ه – أكتوبر 2018.
- أبو بكر خوالد، خير الدين بوزرب، (2020) «فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ الحديثة في مواجَهة فيروس «كورونا» COVID-19))؛ تجربة كوريا الجنوبيَّة نموذجًا»، مجلة بحوث الإدارة والاقتصاد، مجلد2، عدد2.
- جمال الدهشان، اللُّغة العربيَّة والذكاء الاصطناعيّ: كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعيّ في تعزيز اللُّغة العربيَّة؟ ورقة عمل مقدَّمة إلى المؤتمر العلميّ الدوليّ الثالث لقسم اللُّغة العربيَّة وآدابها تحت عنوان: «التحليل النقديّ للخطاب (رؤية بينيَّة) في المدة (10) إلى (15) فبراير (2020م) كلية الآداب _ جامعة المنوفية، ص 4.
- نبيل علي رائد حوسبة اللُّغة العربيَّة، عبد الله بدران، مجلة التقدُّم العلميّ، مؤسَّسة الكويت للتقدم العلميّ، عدد (24) يونيو (2019م): اللُّغة العربيَّة والذكاء الاصطناعيّ: كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعيّ في تعزيز اللُّغة العربيَّة؟ ص6.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

المحـــــور السابع

تعليم وتعلم اللغة العربية عن بُعد

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

تعليم اللُّغة العربيَّة في الهند عن طريق التعليم عن بُعْدٍ جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة بنيو دلهي أنموذجًا: دراسة تحليليَّة ونقديَّة

الدكتور/ محمد سليم
أستاذ مُشارِك، كلية اللغات الأجنبيَّة، جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة، نيودلهي

saleem@ignou.ac.in

اللُّغة العربيَّة في الهند

لقد أُغرِمَ المسلمون الهنودُ باللُّغة العربيَّة إغرامًا؛ بسبب كونها لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومصدر التراث الإسلامي الأصيل، ومنبع العلم والحكمة والمعرفة، ومنهل الأدب الغزير الذي لا يكاد ينفد، رغم ما توالت عليها من القرون ومرت بها من الأزمان، والقصص والحكايات والأقوال والمأثورات والأساطير العربيَّة لا تزال تجذب المسلمين في الهند إليها، فما لبثوا أن اعتنوا بهذه اللُّغة الجميلة قراءةً وكتابةً، وأقبلوا على إنشاء الكتاتيب الصغيرة والكبيرة؛ حيث كان الطلاب يفترشون الأرضَ ويقرؤون ما تيسَّر لهم من الكتب العربيَّة، وطريقة الدراسة حينئذ كانت مبنيَّة تمامًا على الحفظ والتلقين.

وأول مدرسة عربيَّة في الهند مدرسة في (ملتان) قام بإنشائها قطب الدين كاشاني، وقد تخرَّج فيها الشيخ بهاء الدين زكريا ملتاني[1]، والمدارس كانت توفر للطلاب تسهيلات كثيرة وتعطيهم من الطعام ما لذّ وطاب[2]، وقد وضعت هيئة الأساتذة والعلماء مناهج فريدة للتدريس بما فيها الرياضة والتنزه[3].

تُعَدّ ثورة الهنود ضد الاستعمار الإنكليزي عام (1857م) نقطةَ التحول في كثرة نشوء المدارس العربيَّة في الهند؛ مثل دار العلوم بديوبند، وندوة العلماء بلكناؤ، ومدرسة مظاهر العلوم بسهارنفور وغيرها، وقد قام بتأسيس دار العلوم بديوبند العالِم الكبير الشيخ محمد قاسم النانوتوي (1880-1833م) في (30) من مايو عام (1866م)، وقد أُنشئت دار العلوم التابعة لندوة العلماء عامَ (1311هـ) الموافق (1893م) «لبناء قنطرة بين العلوم الدينيَّة والعلوم العصريَّة»، وما لبثت ندوة العلماء أن «أصبحت نقطة اتصال وهمزة وصل بين الهند والبلاد العربيَّة الشقيقة»[4]، وحاولت الامتزاجَ بين القديم الصالح والجديد النافع.

وقد تلت هذه المدارس الرائدة مئات من المدارس العربيَّة والإسلاميَّة في أنحاء الهند، وكان الهدف الأساسيّ وراء جميع المدارس نشر الثقافة الإسلاميَّة في الهند وحماية المسلمين عن القوى المستعمِرة التي ركَّزَت على إنشاء المعاهد والمراكز والجامعات لأجل إعداد جيل من الهنود يتشبَّه بالإنكليزي في لغته وزيِّه وعاداته وتقاليده، وبعدما نالت الهند حريتها المرجُوَّة عام (1947م) أولَت الحكومةُ الهنديةُ عنايةً بالغةً بإنشاء الجامعات والمعاهد والمراكز التعليميَّة، فازداد عدد الأقسام العربيَّة في الجامعات الهندية، وشهدت الأقسام العربيَّة إقبالًا متزايدًا مِنْ قِبَل الطلاب الهنود، هكذا نمت العربيَّة في الهند وازدهرت وجذبت إليها جيلًا جديدًا متحمسًا مُغرَمًا بهذه اللُّغة الجميلة.

(1) الندوي، رياست علي، إسلامي نظام تعليم، ص: 46.
(2) المصدر نفسه، ص:46.
(3) الندوي، أبو الحسنات، هندوستان كي قديم إسلامي درسكاهين، ص:16 -15.
(4) الأعظمي، سعيد الرحمن، مناهج تعليم اللغة العربية في الهند ومدارسها، ص: 26.

المحور الأول

تعليم اللُّغة العربيَّة في الهند عن بُعْدٍ

تطوُّر التعليم عن بُعْدٍ في الهند:

قطعت الهند شوطًا بعيدًا في مجال التعليم منذ استقلال البلاد عامَ (1947م)؛ حيث أقبلت على إنشاء المعاهد المركزيَّة مثل المجلس العالي للتعليم، والمؤسسة الهندية للتكنولوجيا، فضلًا عن الجامعات المركزيَّة الرائدة، ولكنَّ الجامعات التقليديَّة لم تستطع أن تسد حاجات عدد الطلاب المتزايد، خاصَّةً الطلبة من المناطق النائية، فاتخذت الحكومة إجراءات تربويَّة جديدة، واهتمت بغرس بذور الجامعات المفتوحة، وهكذا تأسست أول جامعة هندية مفتوحة؛ وهي جامعة أمبيدكر المفتوحة في ولاية أندرابراديش، التي تقع في جنوب الهند عام (1982م)، وقد وفرت هذه الجامعة تسهيلات التعليم عن بُعْدٍ، ولعبت دورًا بارزًا في نشر التعليم بين الطلبة الهنود الذين لم يجدوا فرصةً للالتحاق بالجامعات الهندية التقليديَّة، وبعد ذلك أُنشئت جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة عام (1985م)، كما تم تفويض الجامعة مسؤولية التخطيط والتنسيق والتطوير للتعليم عن بُعْدٍ، عن طريق مجلس التعليم عن بُعْدٍ[1].

وفضلًا عن الجامعتين الرائدتين تم إنشاء الجامعات المفتوحة في المناطق الهندية المختلفة، ومن أهمِّها جامعة فردمان مهابير، كوتا، راجستان، وجامعة نالندا المفتوحة، بيهار، وجامعة يشوانت راؤ موهان، ناسك، ولاية مهاراشترا، وجامعة مدهيا براديش بوج المفتوحة في ولاية مدهيا براديش، وجامعة بابا صاحب امبيدكر المفتوحة في أحمد آباد، غوجرات، ونيتاجي سبهاش المفتوحة، كولكوتا، وجامعة راج شري تندن إله آباد، إترابراديش، وجامعة تاميل نادو المفتوحة، تشنائي ولاية تاميل نادو، وجامعة بندت سوندرلال شرما المفتوحة في بلاسبور، ولاية شاتيش غره، وجامعة إتراكهندا المفتوحة هلدواني، نيني تال ولاية إتراكندا، وجامعة كرشناكانت هانديك المفتوحة ولاية آسام، وجامعة ولاية أريسة المفتوحة[2].

اللُّغة العربيَّة في الهند عن بُعْدٍ:

كانت المدارس الهندية تعتني بتدريس اللُّغة العربيَّة قراءةً وكتابةً، والأبناء المسلمون صغارًا وكبارًا كانوا يتعلمونها حبًّا للتراث الدينيّ الإسلامي، وغرامًا بما في هذه اللُّغة الجميلة من القوة والروعة والتأثير، ولكن حينما فتحت الجامعاتُ أبوابَها لطلاب اللُّغة العربيَّة خاصَّة بعد الاستقلال، توجَّه عددٌ كبيرٌ من الطلبة إلى الجامعات الهندية الرائدة؛ مثل الجامعة الملية الإسلاميَّة بنيو دلهي، وجامعة عليجراه الإسلاميَّة، وجامعة دلهي، وجامعة إله آباد، وجامعة لكناؤ، وجامعة جواهر لال نهرو بنيو دلهي، والجامعات العديدة المرموقة في جنوب الهند، والجامعات الهندية أولَت عنايةً بالغةً بتعليم اللُّغة العربيَّة حسبَ احتياجات الوقت، وأدخَلت في المقرَّرات الدراسيَّة الكورسات المتعلِّقة بالإنشاء والتعبير الشفويّ والترجمة من العربيَّة إلى الإنكليزية والعكس، فضلًا عن الكتب والمواد الدراسيَّة المتعلِّقة بالأدب العربيّ الحديث.

الجهود المُكثَّفة التي بذلتها الجامعات الهندية التقليديَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة قراءةً وكتابةً ونُطقًا وفهمًا، أدَّت إلى نتائج مذهلة؛ إذ حصل معظم المتخرجين فيها على وظائف مهمة داخل البلاد وخارجها، ممَّا شجَّع الطلابَ الهنودَ على الإقبال على تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وازداد عدد الطلاب يومًا فيومًا، والجامعات التقليدية ضاقت بهم ذرعًا، وامتنعت عن قَبول عدد متزايد من الطلاب، وفي هذا السياق اتخذت جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة خطوات عديدة لتعليم اللُّغة العربيَّة عن بُعْدٍ، وأقبلت على إعداد المواد الدراسيَّة العربيَّة.

جامعة مولانا آزاد الوطنيَّة الأوردية بمدينة حيدر آباد:

ومن الجامعات الهندية التي اعتنت بتعليم اللُّغة العربيَّة جامعة مولانا آزاد الوطنيَّة الأوردية بمدينة حيدر آباد التي أنشئت عامَ (1998م)، هذه الجامعة توفر البرامج الأكاديميَّة المختلفة في اللُّغة العربيَّة عن طريق التعليم عن بُعْدٍ، ومن أهمِّها البكالوريوس والماجستير في اللُّغة العربيَّة وآدابها.

(1) http://www.ignou.ac.in/userfiles/Handbook%201%20PDF.pdf, P:24-25

(2) Department of Higher Education, Ministry of Education, Government of India, https://www.education.gov.in/distance-learning

الماجستير في اللُّغة العربيَّة وآدابها:

الجامعة توفر التعليمَ لمرحلة الماجستير في اللُّغة العربيَّة وآدابها عن بُعْدٍ، وتم تصميم البرنامج بطريقة تلبّي بشكلٍ كاملٍ حاجةَ المتعلِّمين والباحثين إلى المعرفة الواسعة باللُّغة العربيَّة وآدابها، ويشتمل هذا البرنامج الأكاديميّ على عدة كورسات مدتها سنتان، وينقسم البرنامج إلى أربع فصول دراسيَّة، كلُّ فصل يحمل أربع أوراق، ويهدف هذا البرنامج إلى تعريف الطلاب بالعصور المختلفة للُّغة العربيَّة وآدابها من فترة ما قبل الإسلام إلى العصر الحديث، ويغطي الاتجاهات والنزعات التي سادت في العصور المختلفة، كما يُركِّز البرنامجُ على صقل المهارات اللغويَّة للمتعلِّم ومهارات الترجمة التحريريَّة والشفوية، والمهارات الكتابيَّة.

ويشتمل برنامج الماجستير في اللُّغة العربيَّة على عدة مقرَّرات مهمة إجبارية واختيارية كما يأتي:[1]

النثر الكلاسيكي، الشعر الكلاسيكي، تاريخ الأدب العربيّ، الترجمة، النحو، البلاغة والعروض، النثر الحديث، الشعر الحديث، النقد الأدبي، علم اللُّغة، الأدب العربيّ الأندلسي، الأدب العربيّ الهندي، مبادئ البحوث، اللُّغة العربيَّة التواصُليَّة.

البكالوريوس في اللُّغة العربيَّة:

فيما يتعلَّق ببرنامج البكالوريوس فهو يشتمل على عدة دورات إجبارية من أهمِّها ما يلي:

1- النحو العربيّ والتحدُّث باللُّغة العربيَّة، 2- النصوص العربيَّة، 3- النثر الحديث، 4- النثر الكلاسيكي، 5- الشعر الحديث، 6- الشعر الكلاسيكي، 7- الكتابة العربيَّة.

فضلًا عن المقرَّرات المختلفة في الماجستير والبكالوريوس فالجامعة توفر البرامج الأكاديميَّة العربيَّة؛ مثل: شهادة في اللُّغة العربيَّة، والدبلوم، والدبلوم المتقدم، والدكتوراه.

ومن الجامعات الهندية التي تعتني باللُّغة العربيَّة عن طريق التعليم عن بُعْدٍ في مختلف مستويات جامعة سريناريناجورو المفتوحة في ولاية كيرال، وهذه الجامعة تُقدِّم البكالوريوسَ والماجستيرَ في اللُّغة العربيَّة، فضلًا عن الشهادة والدبلوم.

أهداف المقرَّرات الدراسيَّة:

- تمكين الطلبة من التحدُّث باللُّغة العربيَّة بطلاقة.
- تعزيز التفكير النقديّ من خلال قراءة النصوص الأدبيَّة.
- التعرُّف على الفروق الدقيقة في اللُّغة والأدب.
- التعرُّف على المبادئ الأساسيَّة للنحو العربيّ.
- تطوير مهارة استخدام المفردات العربيَّة المناسِبة.

المحور الثاني

التعريف بجامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة بنيو دلهي ومقرراتها الدراسيَّة

ما زالت الهند ولا تزال تُولي عنايةً بالغةً بالتعليم عن بُعْدٍ منذ أربعة عقود تقريبًا، ومن أهم العوامل التي أدَّت إلى التعليم عن بُعْدٍ، عدد الطلبة المتزايد الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعات التقليديَّة العريقة المنتشرة في أنحاء البلاد، وأمَّا الجامعات المفتوحة الإقليميَّة التي أُنشئت مِنْ قِبَل حكومات الولايات العديدة فهي قد عجزت عن تقديم البرامج الأكاديميَّة عالية الجودة، وتسهيلات تربويَّة مهمة، ونشاطات تربويَّة مؤثِّرة إلى الطلاب المتطلعين إلى تحقيق أحلامهم، من خلال العَمليَّة التربويَّة المرنة السهلة المناسِبة لهم، وفي هذا السياق برزت فكرةُ إنشاء جامعة وطنيَّة مفتوحة مزوَّدة بالوسائل والتقنيات الجديدة، ويُعَدّ عام (1985م) نقطةَ التحول في مجال التعليم عن بُعْدٍ في الهند، حينما أُسِّست جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة بنيو دلهي.

ومن أهم أهداف الجامعة ما يلي:

- العناية بنشر العلم والمعرفة من خلال استخدام الوسائل التربويَّة الفريدة والمواد التعليميَّة البسيطة المؤثِّرَة والمساعَدات الدراسيَّة المبنيَّة على التكنولوجيا الحديثة، خاصَّة الوسائل السمعيَّة البصريَّة.

(1) https://manuu.ac.in/PDF%20files/B.%20A._CBCS_Syllabus_mar18.pdf

- توفير فُرَصة التعليم العالي لعدد كبير من الشعب الهندي.
- الرعاية والتشجيع على نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بُعْدٍ في المؤسَّسات التعليميَّة الهندية والقيام بعملية التنسيق والتأكيد على المعايير في مثل هذا النظام[1].

وقد حاولت الجامعة تحقيق الأهداف من خلال العَمليَّة التربويَّة كما يأتي:

- توفير تسهيلات التعليم في شتَّى مجالات المعرفة والتكنولوجيا والمهنة حسب ما تقتضي الحاجة إليها.
- القيام بتخطيط وتصميم البرامج الأكاديميَّة والكورسات للشهادة في الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه.
- الاهتمام بالتنسيق والتعاون الأكاديميّ مع المؤسَّسات التعليميَّة الرائدة والجامعات الهندية والعالميَّة المرموقة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- إنشاء المراكز الإقليميَّة ومراكز الدراسة في أنحاء البلاد كلها.
- إجراء البحوث والتنميَّة في تكنولوجيا التعليم[2].

وتسعى الجامعةُ منذ أكثر من ثلاثة عقود تقديم البرامج الأكاديميَّة من النوعيَّة العالية عن طريق استخدام تقنيَّة المعلومات والاتصالات الحديثة للدارسين من جميع الفئات والطبقات والدرجات بِغَضِّ النظرِ عن العمر والجنس والوظيفة ومكان السكن بتكاليف مناسِبة، كما تبذل الجامعةُ الجهودَ المُكثَّفةَ في بناء مجتمع معرفيّ شامل، عن طريق التعليم المستمر وحققت الجامعة نجاحًا باهرًا في زيادة نسبة الالتحاق الإجماليَّة مستخدمةً التكنولوجيا الحديثة، كما اهتمت حاليًا بتطوير الوسائط العديدة، من أهمِّها المقرَّرات الدراسيَّة والكتب والمواد الدراسيَّة الرَّقْميَّة والفيديوهات المسجَّلة المسموعة والمرئيَّة والإذاعات التفاعليَّة المتواصلة المختصَّة لهذا الغرض التعليميّ؛ مثل الراديو، والتليفزيون، وويب كاست، والوسائط الرَّقْميَّة المعروفة؛ مثل: فيس بوك، وتويتر، وإنستغرام، وواتس آب، وأما الطلبة من كليات العلوم والكمبيوتر والعلوم الصحيَّة والهندسة والتكنولوجيا، فالجامعة تُوفِّر لهم تسهيلاتِ المختبرات لإجراء البحوث والدراسات في مراكز الدراسة المختصَّة لهذا الغرض.

وفي ضوء سياسة التعليم الجديدة لعام (2020م) مِنْ قِبَل الحكومة الهنديةِ[3]، قامت الجامعة بتصميم البرامج الأكاديميَّة لتمكين الطلاب الهنود من الحصول على المهارات الإضافيَّة المختلفة التي تؤهلهم للوظائف في مجالات مهنيَّة وتِقنيَّة جديدة حتى يكون لهم دور نشيط في البحث عن الحلول لمشاكل المجتمع الجديد، وتقديم أفضل ما لديهم من المهارة والخبرة والمعرفة في تحقيق عمليَّة تطوُّر الوطن وتقدُّمه وازدهاره.

وقد بلغت الجامعة ذروة مجدها حاليًا؛ حيث إنَّها فازت بالدرجة العليا A++ مِنْ قِبَل المجلس الوطنيّ للتقييم والاعتماد (NAAC) وذلك في حلول عام (2021م)، كما حصلت جوائز التميُّز في مجال التعليم عن بُعْدٍ مِنْ قِبَل رابطة التعلُّم (COL) كندا، وهذه إنجازات أكاديميَّة مذهلة؛ نظرًا إلى الحقيقة أنَّها بدأت نشاطاتها التعليميَّة من خلال تقديم برنامجين أكاديميين في عام (1987م)، الدبلوم في الإدارة والدبلوم في التعليم عن بُعْدٍ، بـ (4528) طالبًا وطالبةً، والآن تخدم التطلعات التعليميَّة لأكثر من ثلاثة ملايين طالب في الهند وخارجها من خلال نظام تعليميّ قوي وثابت، يشتمل على (21) كلية للدراسات و (67) مركزًا إقليميًّا، بحوالي (2100) مركز للدراسة التي توفر الدعم الأكاديميّ في أنحاء الهند و(26) مؤسَّسة شريكة في الخارج، وتُقدِّم الجامعةُ حوالي (328) شهادةً مع حوالي (810) عضوًا في هيئة التدريس وحوالي (33212) مستشارًا من الأكاديميين الذين يساعدون الطلبةَ في نشاطاتهم الأكاديميَّة في شبكة من المراكز الإقليميَّة ومراكز الدراسة من أقاصي البلاد[4].

وتضم الجامعة كليات الدراسات العديدة التي تركز على فروع متنوعة من العلوم والمعرفة، وهي كما يأتي:

(1) كلية العلوم الإنسانيَّة، (2) كلية العلوم الاجتماعيَّة، (3) كلية العلوم، (4) كلية التعليم، (5) كلية الهندسة والتكنولوجيا، (6) كلية الدراسات الإداريَّة، (7) كلية الكمبيوتر وعلوم المعلومات، (8) كلية العلوم في الصحة، (9) كلية الزراعة، (10)

(1) The Indira Gandhi National Open University Act 1985 and the Statues of the University (as amended up to 24-09-2019) p: 2

(2) Ibid, P:3

(3) () National Education Policy (NEP)2020, https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

(4) () IGNOU Profile 2023f, P: 5-23

كليـة القانـون، (11) كليـة التدريـب المسـتمر، (12) كليـة دراسـة الجنـس، (13) كليـة العمـل الاجتماعـيّ، (14) كليـة دراسـة الترجمـة والتدريـب، (15) كليـة اللغـات الأجنبيَّـة، (16) كليـة الصحافـة والدراسـات في الإعـلام الجديد، (17) كلية الدراسـات في السـياحة، (18) كليـة التعليـم المهنـيّ والتدريـب، (19) كليـة الدراسـات في التطـوُّر، (20) كليـة الفنـون المرئيَّـة والأدائيَّـة، (21) كليـة الدراسـات البَيْنيَّـة.

هـذه الكليـات جميعُهـا مسـؤولةٌ عـن القيـام بالتخطيـط والتصميـم والتطويـر والتنسـيق للبرامـج الأكاديميَّـة والـدورات، ويتـم تصميـمُ وتطويـرُ البرامـج الأكاديميَّـة مِـنْ قِبَـل أسـاتذة الجامعـة، بالتعـاون مـع الأكاديميـين والمتخصصـين والخـبراء في مجـال الإعـلام، وعمليَّـة إنتـاج البرامـج الأكاديميَّـة تمـر بالمراحـل الآتيـة:

- تقييم حاجة الطلاب إلى البرنامج الأكاديميّ المقترَح.
- الموافَقة مِنْ قِبَل هيئة الكليَّة وهيئة التخطيط للجامعة على البرنامج الأكاديميّ المقترَح.
- تعيين التكلفة الماديَّة في إعداد البرنامج الأكاديميّ.
- لقاءات لجنة الخبراء لإعداد المقرَّرات الدراسيَّة وتوظيف الخبراء لإعداد الوحدات.
- الموافَقة على البرنامج الأكاديميّ/الوحدات مِنْ قِبَل المجلس الأكاديميّ.
- تدريب الكتاب لإعداد الدروس.
- إعداد المسودة الأولى للمواد الدراسيَّة.
- إرسال المسودة الأولى إلى أعضاء لجنة الخبراء والمتخصصين والتربويين للتعليقات.
- المناقَشة بين الأساتذة والمنسقين حول التعليقات.
- الاستعراض والمراجَعة من قبل الأكاديميين والخبراء الكبار[1].

بالإضافـة إلى الكليـات المختلفـة، الجامعـة تضـم عـدة مراكـز لتوفـير التسـهيلات للطـلاب في نشـاطاتهم اليوميَّـة، وهـي بمثابـة العمـود الفقـري لهـذا النظـام التعليمـيّ، ومـن أهـم هـذه المراكـز مركـز لإنتـاج المـواد الدراسـيَّة، ومركـز لإنتـاج الإعـلام الإلكـترونيّ، ومركـز لتسـجيل الطـلاب، ومركـز للامتحانـات، والمركـز الـدوليّ.

ويوجـد أكثـرُ مـن مليـون ونصـف طالـب حاليًّـا في هـذه الجامعـة، وهـذا دليـل واضـح عـلى شـهرة البرامـج والكورسـات، وأخـذ اليونيسـكو بعـين الاعتبـار هـذه الحقيقـةَ مـن قبـلُ، فعَدَّهـا كأكبـرِ جامعـةٍ مفتوحـةٍ للتعليـم العـالي مـن حيـث عـدد الطـلاب عـام (2010م).

والجامعـة تقـوم بـدور كمركـز وطنـي رائـد لتنميـة المـوارد البشريَّـة عـن طريـق المـوارد المفتوحـة خاصَّـة وحـدة المعرفـة (E-Gyankosh)، وهـي التـي توفـر المـواد الدراسـيَّة الرَّقْميَّـة لـكل مَـنْ وجَـد إليهـا سـبيلًا، كـما تُركِّـز الجامعـةُ عـلى الجـودة في العَمليَّـة التدريسـيَّة وتصميـم المقـرَّرات الدراسـيَّة والعنايـة البالغـة بالبحـث والتدريـب والإرشـاد، ولتحقيـق هـذا الغـرض قـد أقبلـت عـلى إنشـاء مراكـز عديـدة، بمـا فيهـا مركـز التعليـم والإرشـاد، ومركـز أونلايـن، والمركـز الوطنـيّ للابتـكار في التعليـم عـن بُعْـدٍ.

وبفضـل «إيدوسـات» (القمـر الصناعـي المخصـص للتعليـم فقـط) نجحـت في تزويـد الطـلاب للالتحـاق بوصـلات نظـام مؤتمـر الفيديـو ذات الاتجاهـين، كـما وقـع الاختيـار عـلى الجامعـة كمنسِّـق لأربـع قنـوات للتعليـم مِـنْ قِبَـل وزارة التعليـم التابعـة للحكومـة الهنديـة، وحصلـت الجامعـة عـلى التميُّـز؛ بكونهـا المنسـقَ الوطنـيّ لسـويم بورتـل «مـشروع التعليـم عـن طريـق أونلايـن»، تحـت إشراف وزارة التعليـم، واتخـذت الجامعـةُ خطـواتٍ عديـدةً مؤثِّـرةً لتقديـم البرامـج الأكاديميَّـة، عـن طريـق «موكـس» لـدورات الدبلـوم الابتـدائيّ والدبلـوم، فـما لبـث أن بلَـغ عـددُ الـدورات المقدَّمـة عـن طريـق «موكـس» أكثـر مـن مئتـين، وهـي تجـذب عـددًا كبـيرًا مـن الطـلاب مـن داخـل الهنـد وخارجهـا، وتسـعى الجامعـة للتعـاون المشـترك في تخطيـط وتصميـم وتطويـر وتقديـم برامجهـا الأكاديميَّـة مـع المنظَّـمات التربويَّـة الدوليَّـة الشـهيرة؛ مثـل رابطـة التعلُّـم (COL) بكنـدا، ومنظَّـمة الصحـة العالميَّـة فضـلًا عـن وزارة الصحـة ووزارة التعليـم في الهنـد.

واقع اللُّغة العربيَّة في جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة:

دخلـت اللُّغـة العربيَّـة في قائمـة البرامـج الأكاديميَّـة التـي تقدمهـا الجامعـة قبـل عشـر سـنوات، وفي غضـون وقـت قـصير نمَـتْ فيهـا هـذه اللُّغـة، وازدهـرت وجذبـت عـددًا كبـيرًا مـن الـطلاب، سـواء في الكورسـات للمُبتـدِئينَ والبرامـج الأكاديميَّـة؛

(1) IGNOU Profile 2023, P:21

مثل الماجستير المقدَّم عن طريق التعليم عن بُعْدٍ، والبرامج والكورسات العربيَّة في الجامعة تمر بمختلف المراحل الإجبارية قبل تقديمها للطلاب في عمليَّة التخطيط والتصميم والإنتاج لأجل تأمين الجودة العالية، وأما الكورسات التي توفرها الجامعة في اللُّغة العربيَّة فهي كما يأتي

1. شهادة في اللُّغة العربيَّة الابتدائية.
2. شهادة في اللُّغة العربيَّة المتوسطة.
3. الدبلوم في اللُّغة العربيَّة افتراضيًّا.
4. الماجستير في اللُّغة العربيَّة وآدابها.



الدكتوراه في اللُّغة العربيَّة.

الرسم البياني التالي يدل على عدد الطلاب المتزايد منذ عام (2015-2016م) حتى الآن:

العدد الإجماليّ للقَبول في برنامج الشهادة يكشف عن عدد الطلبة المتزايد منذ الفترة الدراسيَّة (2014-2015م) حتى عام (2022-2023م)؛ ممَّا يدلّ على رغبة الهنود في تعلُّم اللُّغة العربيَّة، هذه هي إحصائيات الطلبة الذين لم يتعرفوا على اللُّغة العربيَّة قراءةً وكتابةً؛ بفضل كونهم من المدارس الثانويَّة الإنكليزية التابعة للمجلس المركزيّ للتعليم الثانويّ بوزارة التعليم؛ ولذلك قامت الجامعة بإعداد المقرَّرات الدراسيَّة البسيطة والفيديوهات السمعيَّة والبصريَّة المبنيَّة على المناهج الحديثة، فضلًا عن التعليم وجهًا لوجهٍ مرتينِ في الأسبوع في مركز الدراسة المختصّ لهذا الغرض، وأمَّا تعليم اللُّغة العربيَّة الافتراضيّ فهو لا يختلف عن طريق التعليم عن بُعْدٍ، إلا في طريقة الامتحان التي دائمًا ما تكون خلالَ شبكة الإنترنت على الحاسوب، وقد بدأت الجامعةُ تعليمَ اللُّغة العربيَّة عن طريق التعليم عن بُعْدٍ قبلَ عشر سنوات، والطلاب يأتون إليها زرافاتٍ ووُحدانًا

وأمَّا تدريس اللُّغة العربيَّة الافتراضيّ فهو حديث العهد بالنسبة للتعليم عن بُعْدٍ؛ حيث بدأ الاهتمام به في أوائل (2019م)، وفي بداية (2020م) فتحت الجامعةُ أبوابَها للتعليم الافتراضيّ، منذ ذلك الحين لا يزال عدد الطلبة يزداد يومًا فيومًا، وفي نفس العام قررت الهيئة الإداريَّة للجامعة تعليم اللغات المهمة خاصَّة اللُّغة العربيَّة عن طريق برنامج الموكس (MOOCs)[1]، ووفّرت كافَّة التسهيلات من المواد الدراسيَّة الحديثة إلى المحاضرات المسجَّلة مِنْ قِبَل الأساتذة البارعين المتفوقين من الجامعات الهندية، وضمَّت الدبلومَ في اللُّغة العربيَّة بشعبية كبيرة؛ حيث تم تسجيل آلاف من الطلاب في السنة الأولى، ويحتوي الموكس على أربع وحدات؛ وهي: (1) المواد الدراسيَّة المكتوبة. (2) المحاضرات والفيديوهات المسجَّلة. (3) الأسئلة ذوات الخيارات المتعدِّدة. (4) الكتابة الصوتيَّة

(1) MOOCs: Massive Open Online Courses

ميزات الماجستير في اللُّغة العربيَّة وآدابها:

بـدأت الجامعـة عمليَّـة تخطيـط وتصميـم وإنتـاج هـذا البرنامـج الأكاديمـيّ في العـام الماضي تلبيـةً لحاجـات الـطلاب الذيـن يلتحقـون بالجامعـات والكليـات الهنديـة الرائـدة في البكالوريـوس، ومـن أهـداف البرنامـج المهمـة مـا يلي[1]:

* جَذْب المتعلِّمين إلى اللُّغة العربيَّة من المجالات الدراسيَّة المتنوِّعة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة.
* تقديم المواد الدراسيَّة الحديثة والمبتكَرة والصديقة للمتعلِّم.
* مساعَدة المتعلِّمين على تحقيق مستوى متقدم من الكفاءة في التواصُل باللُّغة العربيَّة (الاستماع والكلام).
* تمكين المتعلِّمين من اكتساب القدرة على الترجمة التحريريَّة والشفوية (العربيَّة الإنجليزيَّة والعكس).
* تمكين الطلاب من تحليل ومناقَشة النصوص الأدبيَّة البسيطة من مختلف أنواع الأدب العربيّ.
* تعريفهم بالثقافة العربيَّة والعالَم العربيّ والأدب العربيّ الكلاسيكي والأدب العربيّ الحديث.

المتعلمون المستهدَفون:

* المهنيون العاملون في الشركات متعددة الجنسيات، أو في السفارات العربيَّة ومجال السياحة الطبيَّة والمنظَّمات الدوليَّة.
* الخريجات من جميع أنحاء البلاد غير القادرات على حضور الكورسات العربيَّة وجهًا لوجهٍ في الكليات والجامعات.
* خريجو المدارس الدينيَّة من المناطق النائية الذين لا يقدرون على تكاليف تعلُّم اللُّغة العربيَّة في المدن الكبرى.

عند الانتهاء من البرنامج، سيكون المتعلمون متمكنينَ من:

* الكفاءة في اللُّغة العربيَّة التواصُليَّة.
* الكفاءة في الترجمة من العربيَّة إلى الإنجليزيَّة والعكس.
* معرفة وفَهْم الأدب العربيّ الكلاسيكي والحديث نثرًا وشعرًا.
* القدرة على فَهْم وتحليل النصوص الأدبيَّة العربيَّة البسيطة.
* القدرة على كتابة فقرات بسيطة باللُّغة العربيَّة.
* الإلمام بالثقافة العربيَّة والعالَم العربيّ.

المقرَّرات الدراسيَّة لبرنامج الماجستير في اللُّغة العربيَّة

السنة الأولى:

	عناوين المقرَّرات
المقرَّر:1	الكفاءة التواصُليَّة المتقدِّمة-1 الكتلة1: الكفاءة التواصُليَّة المتقدِّمة (المعتمِدة على النصوص النثريَّة-1) الكتلة 2: الكفاءة التواصُليَّة (المعتمِدة على النصوص النثريَّة - 2) الكتلة 3: الكفاءة التواصُليَّة (النصوص الشعريَّة)
المقرَّر: 2	الترجمة المتخصِّصة -1 الكتلة 1: الترجمة العامَّة الكتلة 2: الترجمة الاحترافيَّة الكتلة 3: الترجمة الأدبيَّة
المقرَّر: 3	النثر والشعر العربيّ الحديث الكتلة 1: النثر العربيّ الحديث 1 الكتلة 2: النثر العربيّ الحديث ٢ الكتلة 3: الشعر العربيّ الحديث وأدب المهجر

(1) http://ignou.ac.in/upload/programme/Programme%20Guide%20MA%20%28%20Araabic%29%20_compressed.pdf

	عناوين المقرَّرات
المقرَّر: 4	عمل المشروع حول[1]: (1) الثقافة العربيَّة الحديثة (2) اللغويات العربيَّة (3) المناهج الحديثة في تعليم اللُّغة العربيَّة (4) العالَم العربيّ المعاصر

السنة الثانية:

	عناوين المقرَّرات
المقرَّر: 5	مهارات التواصُل المتقدِّمة - 2 الكتلة1: الكفاءة المتقدِّمة في التواصُل المبنيَّة على (النصوص النثريَّة- 1) الكتلة 2: الكفاءة المتقدِّمة في التواصُل المبنيَّة على (النصوص النثريَّة- 2) الكتلة 3: الكفاءة المتقدِّمة في التواصُل المبنيَّة على (النصوص الشعريَّة)
المقرَّر: 6	الترجمة المتخصِّصة -2 الكتلة 1: الترجمة العامَّة المتقدِّمة الكتلة 2: الترجمة الاحترافيَّة المتقدِّمة الكتلة 3: الترجمة الأدبيَّة المتقدِّمة
المقرَّر: 7	النثر والشعر العربيّ الكلاسيكي الكتلة 1: النثر والشعر العربيّ: العصر الجاهلي والإسلاميّ الكتلة 2: النثر والشعر العربيّ: العصر الأموي الكتلة 3: النثر والشعر العربيّ: العصر العباسي[2]
المقرَّر: 8	عمل المشروع حول: (1) تاريخ الأدب العربيّ (2) النقد الأدبي العربيّ (3) الدراسات العربيَّة في الهند (4) الحضارة العربيَّة (5) مساهَمة العرب في مجال العلوم والطب والفلك والفن والأدب

هيئة الوحدات للماجستير:

الأهداف، والمقدمة:

النص العربيّ-1

القراءة والكتابة:

التمرين الأول: الاستيعاب، والتمرين الثاني: ملء الفراغ، والتمرين الثالث: تكوين الجُمَل، والتمرين الرابع: إعادة الكتابة، والتمرين الخامس والسادس: ترجمة الجُمَل إلى اللُّغة العربيَّة، والتمرين السابع: ترتيب الجُمَل، والتمرين الثامن: تكوين الجُمَل

القراءة والكتابة، والاستماع والتحدُّث:

التمارين المبتَكَرة:

التمرين الأول: الاستيعاب، والتمرين الثاني: ملء الفراغ، والتمرين الثالث: تكوين الجُمَل، والتمرين الرابع: إعادة الكتابة بخط يدكَ، والتمرين الخامس والسادس: الترجمة إلى اللُّغة العربيَّة، التمرين السابع: تكوين جُمَل مفيدة باستخدام الأفعال الآتية: وضع العلامة على الجُمَل

النص العربيّ-3

القراءة والكتابة، والاستماع والتحدُّث:

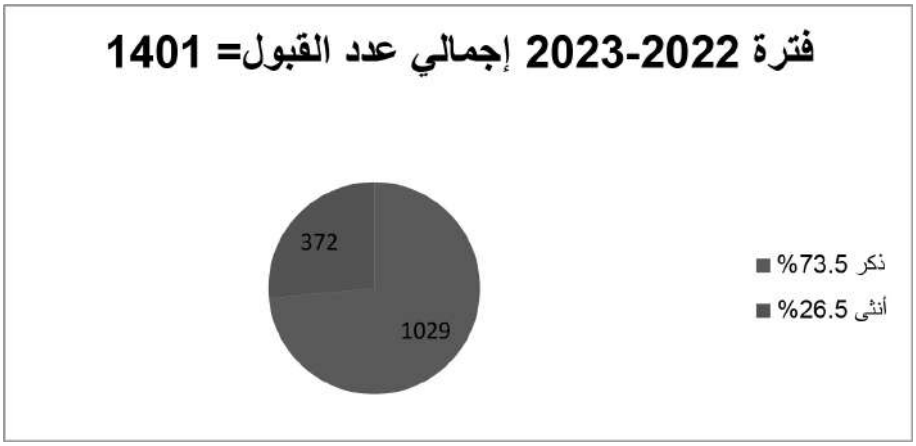
التمارين المبتكَرة:

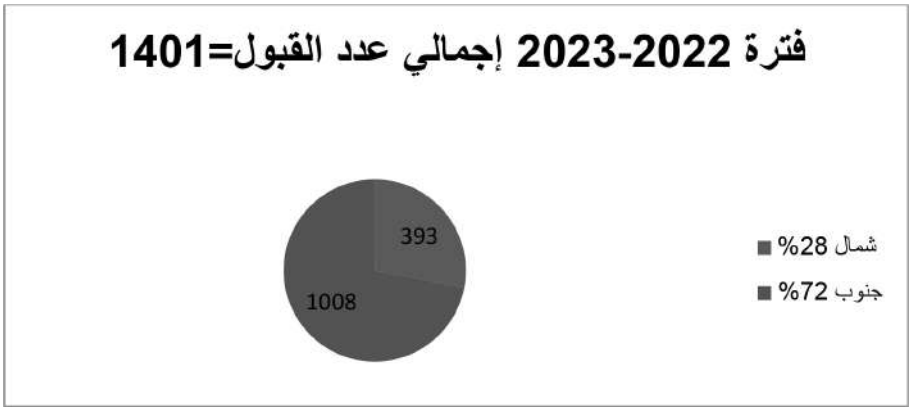
التمرين الأول: الاستيعاب، والتمرين الثاني: ملء الفراغ، والتمرين الثالث: تكوين الجُمَل، والتمرين الرابع: إعادة الكتابة بخط يدكم، والتمرين الخامس والسادس: الترجمة إلى اللُّغة العربيَّة، والتمرين السابع: تكوين الجُمَل المفيدة.

نتائج التعلُّم، وكلمات صعبة مع المعاني، وعينة الأسئلة.

الكتب المقترَحة. (بما في ذلك المراجع عبرَ الإنترنت).

المقرَّرات الدراسيَّة المبنيَّة على الوحدات البسيطة جذبت الطلاب من ذكر وأنثى إليها خاصةً من جنوب الهند، كما يتجلَّى من الرسم البياني الآتي





المحور الثالث

المناهج الدراسيَّة: دراسة تحليليَّة ونقديَّة:

مما لا شك فيه أن المواد الدراسيَّة المقروءة والمسموعة والمرئيَّة، سواء في شكل الوحدات المبنيَّة على النصوص المتنوِّعة والتمارين الكثيرة أو الفيديوهات المسموعة والمرئيَّة المتعدِّدة تُعَدّ من أهم المواد والوسائط الأكاديميَّة لتأهيل الطلاب خلالَ الاستعداد للاختبار لكي ينجحوا فيه، هذا هو العمود الفقري الذي يعتمد عليه جميع النشاطات الأكاديميَّة المتعلِّقة بها والمسانِدة لها؛ لذلك تُولي الجامعةُ عنايةً بالغةً بإعداد المقرَّرات والمواد الدراسيَّة في جميع البرامج الأكاديميَّة، بما فيها البرامج في اللُّغة العربيَّة.

بعد تسجيل الطلاب في الكورسات تُقدَّم إليهم المواد الدراسيَّة المطبوعة والرَّقْمِيَّة المرافقة بالفيديوهات المتعلِّقة بالوحدات أو التمارين، والهدف وراء ذلك هو أن يتعرف الطلبة على المقرَّرات المستقبليَّة التي سيدرسونها خلال كورساتهم، وفي غضون شهر أو شهرين منسق البرنامج يعقد البرنامج التعريفي بالتعاون مع مركز الدراسة، ويُشارِك فيه أساتذة اللُّغة العربيَّة الذين تم اختيارهم كمستشار أكاديميّ للكورسات المختلفة؛ فهم الذين يُشرِفون على الطلاب في جميع نشاطاتهم الأكاديميَّة المتعلِّقة بالواجبات المنزليَّة والواجبات التعليميَّة وعمل المشروع حول الموضوع المحدَّد من خلال قائمة الموضوعات المذكورة في دليل المشروع، وبعدَ اختيار الموضوع يقوم المتعلِّم بكتابة خطة البحث للمشروع ويُرسِلها إلى أستاذه المشرِف، وبعدَ فحص خطة البحث يردُّ عليها الأستاذ عن طريق البريد الإلكترونيّ بشأن القَبول أو الرفض أو الاقتراح بالتعديلات فيها، ويقوم المتعلِّم بإجراء التعديلات في ضوء التعليمات، وفي حال الرفض يسترشد المتعلِّم بالمشرف، ويقوم بإعداد خطة البحث من جديد، والأساتذة بالتعاون مع الخبراء يقومون بصياغة الأسئلة للواجبات التعليميَّة وأوراق الأسئلة للاختبار النهائيّ، ويقومون بتقييم الأجوبة بعد نهاية الاختبار. وأمَّا الطلاب الذين مقرُّهم في المناطق النائية، فهم يسترشدون بالمنسِّقين في المراكز الدراسيَّة للجامعة أو المنصَّات الإلكترونيَّة الحديثة، فليس للمُتعلِّمين أن يتعاملوا مع الأساتذة في المركز الرئيسيّ إلا قليلًا ونادرًا، والحقيقة أن عدد الطلاب في الفترة الدراسيَّة ربما يتجاوز أكثر من ألف طالب، ومعظمهم يُواصِلون دراساتِهم إلى جانب مسؤولياتهم والتزاماتهم المهنيَّة، الأساتذة في المركز الرئيسيّ لا يستطيعون فهم مستوى الطلاب ونزعاتهم المختلفة، وطبائعهم المتباينة ومدى استفادتهم من البرامج الأكاديميَّة؛ لذلك يواجه الأساتذةُ مشكلاتٍ كثيرةً في إعداد الأسئلة للامتحان النهائيّ.

المناهج الدراسيَّة في الدبلوم والشهادة:

توفر الجامعةُ هذه الكورسات تلبيةً لحاجات الطلبة الهنود الناشئين الذين لم يجدوا فرصةً للتعرُّف على اللُّغة العربيَّة قراءةً وكتابةً ونُطقًا واستماعًا، ويحتوي البرنامج الأكاديميّ على الوحدات البسيطة المبنيَّة على المفردات العامَّة والتعبيرات الشائعة من الحياة اليوميَّة، خاصَّةً المفردات العربيَّة التي يستخدمونها خلال النطق باللغة الأورديَّة أو بعض اللغات الهندية التي دخلت المفرداتُ العربيَّةُ فيها، وأصبحت جزءًا لا يتجزَّأ منها، والهدف وراء ذلك إزالة الشكوك عن القلوب بأن اللُّغة العربيَّة صعبة بعيدة المنال كما يظن كثيرٌ من المبتَدِئينَ، وبعد ذلك توفر لهم المواد الدراسيَّة المصمَّمة حسبَ الهيئة التالية للوحدات:

- الأهداف، والمقدمة.
- القراءة والكتابة (المبنيَّة على النصوص العربيَّة البسيطة).
- الاستماع والمحادَثة (عن طريق الفيديوهات المرئيَّة والمسموعة المسجَّلة).
- التمرين الأول: الاستيعاب، والتمرين الثاني: ملء الفراغ، والتمرين الثالث: تكوين الجُمَل، والتمرين الرابع: الترجمة، والتمرين الخامس: توصيل الكلمات من الأعمدة، والتمرين السادس: وضع العلامة على الجُمَل، والتمرين السابع: استمع وكرِّر.
- الشرح 1: ملاحظات نَحْويَّة، الشرح 2: ملاحظات ثقافيَّة.
- تدريب الكتابة: ينبغي إعطاء تمرينين على الأقل لممارَسة الكتابة، ويمكن إعطاء الكلمات المستخدَمة في الوحدة لتحسين مهارات الكتابة، ومعاني المفردات الصعبة.

والطلاب في هذه المقرَّرات يحتاجون إلى إرشاد الأستاذ في القراءة، والكتابة، وتصحيح المخارج، والحقيقة أن الأستاذ في نظام التعلُّم عن بُعْدٍ لا يكون موجودًا كلَّ يوم في قاعة المحاضرات، والطلاب يعتمِدون على المواد الدراسيَّة المبنيَّة

على التمارين الكثيرة والفيديوهات المسجَّلة المرئيَّة والمسموعة، ونظرًا إلى هذه الحقيقة تُولي الجامعةُ عنايةً بالغةً بإعداد المواد الدراسيَّة العربيَّة عالية الجودة؛ بتوظيف أفضل ما في البلاد من الموارد الأكاديميَّة، سواء في صورة الأساتذة أو الخبراء أو التقنيين.

والبرامج الأكاديميَّة في الجامعة تحتوي على سلسلة من الكورسات التي تُقدَّم على أساس نظام تربويّ مبنيّ على ثلاثة مستويات، المستوى الأول يشتمل على البرامج الأكاديميَّة والمقرَّرات الدراسيَّة التي توفرها كلياتُ الجامعةِ، ولهيئة الأساتذة دورٌ بارزٌ في هذا المستوى؛ لأنهم يقومون بتنسيق البرامج والكورسات، ثم يأتي دور المستوى الثاني الذي يشتمل على المراكز الإقليميَّة، ويوجد فيه عديد من الأكاديميين يُشرِفون على عمليَّة تنفيذ البرامج والمقرَّرات عن طريق اتصال مباشر مع مراكز الدراسة التابعة لها؛ فَهُمُ الذين يُعِدُّون قائمةَ المستشارين الأكاديميين الذين يشتغلون بإرشاد الطلبة في مركز الدراسات، ويُرسِلون القائمةَ مع السيرة الذاتيَّة لتقييم الأساتذة الموجودين في الكليات، وبعد الموافقة مِنْ قِبَل هيئة الأساتذة في القسم يتم توظيف الخبراء، وأمَّا المستوى الثالث فهو يشتمل على مدير المركز الدراسيّ ومُنسِّقه والمستشارين الأكاديميين والطلبة.

تعليم اللُّغة العربيَّة عن بُعْدٍ: تحديات وإمكانيات:

رغم أن هذا النظام التربويّ المرن يوفِّر فرصةً لعدد كبير من الطلبة، ولكن يوجد فيه بعض التحدِّيات والصعوبات التي يجب التغلبُ عليها لتسيير عجلة هذا النظام التربويّ بصورة جيدة.

أولًا: يتم تسجيل أعداد كبيرة من الطلبة الذين يتطلعون إلى الوسائط التعليميَّة، وإرشادات الأساتذة، وحينما فَتحت الجامعةُ أبوابَها لتعليم اللُّغة العربيَّة على مستوى الماجستير، التحق بالجامعة قرابة ألف وخمسمائة طالب من المناطق المختلفة للبلاد، ورُبمَّا تَضِيق الجامعة بهم ذرعًا في توفير المساعدات الأكاديميَّة اللازمة لمثل هذا العدد الهائل من الطلبة

ثانيًا: إعداد المقرَّرات والبرامج التربويَّة والمواد الدراسيَّة البسيطة التي تسدّ حاجات فئات مختلفة من الناس؛ مثل ربات البيوت، وأصحاب المِهَن، وسُكَّان الأرياف، والمتقاعدين، والمزارعين، والموظَّفين في الحكومة، أمر صعب جِدًّا، يلتحق بالمقرَّرات العربيَّة المتعلمون من المجالات المختلفة مثل التكنولوجيا، والطب، والهندسة، والإعلام فضلًا عن الطلبة في الجامعات التقليديَّة، وتقديم البرنامج التربويّ البسيط المؤثِّر لجميع هؤلاء الطلاب ربما يكون صعبًا جِدًّا

ثالثًا: عدد كبير من المراكز الدراسيَّة في المناطق البعيدة تشكو من قِلَّة التسهيلات التي تشتمل على القاعات والمقاعد والمكتبات والمواد الدراسيَّة.

رابعًا: الجامعة لا تدَّخِر وُسعًا في إعداد المواد الدراسيَّة عالية الجودة لئلا تصبح غرضًا لسهام الناقدين، ولكن إنتاجها يتطلب وقتًا أطول وتكلفة أكثر.

خامسًا: توجد في البلدان النامية مثل الهند فجوة رَقْميَّة هائلة بين سكان المدن والأرياف؛ فالطلبة من المناطق النائية يواجهون صعوباتٍ في الاستفادة من الوسائط التعليميَّة المبنيَّة على تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، وخاصةً المواد التعليميَّة المفتوحة، وكم خسر الطلبة من الأرياف ولا يزالون يخسرون بسبب قِلَّة الموارد الماليَّة، والتسهيلات التقنيَّة الجديدة، وعدم الكفاءات والمهارات الضروريَّة للاستفادة منها لو تيسَّر لهم منها في بعض المناطق بفضل المساعدات الحكوميَّة.

الإمكانيات:

رغم التحدِّيات الكثيرة في نظام التعليم عن بُعْدٍ هناك إمكانيات كثيرة لا يمكن لنا أن نغض أبصارنا عنها، الأستاذ هاهنا يؤدِّي دورَ المشرف والمُوجِّه والمسهِّل للعمليَّة التعليميَّة، وقد قامت التكنولوجيا بفتح باب الإبداع على مصراعيه أمامَ المعلم حتى يكون قادرًا على خَلْق بيئة تعليميَّة افتراضيَّة مثيرة للطلاب.

والتكنولوجيا أيضًا قد وسَّعَت دائرة المعارف للطلاب عن طريق توفير الموارد التعليميَّة المتنوِّعة المفتوحة للجميع، ويمكن للطلاب الآن الاستفادة من المعلومات حولَ الموضوعات المختلفة من خلال تصفُّح المكتبات الرَّقْميَّة؛ ممَّا يؤدِّي إلى توليد المعرفة الجديدة وتأمين توفرها للأجيال الحاليَّة والقادمة، ويمكن للطلاب الحصول على القدرات والمهارات والكفايات الإضافيَّة الجديدة من خلال التعليم عن بُعْدٍ؛ بسبب النظام التعليميّ المرن الخالي من القيود الزمانيَّة والمكانيَّة، هذا هو السبب أن عددًا غير قليل من الطلبة في الجامعات الهندية التقليديَّة الذين يلتحقون بالكورسات المختلفة في العلوم والهندسة والطب والكمبيوتر والعلوم الاجتماعيَّة يُؤثِرون الالتحاقَ بالجامعات الهندية خاصَّة جامعة

أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة الأساسيَّة نُطقًا وكتابةً، وفضلًا عن الطلبة، المهنيون في المجالات المختلفة والموظفون في القطاعات الحكوميَّة وغير الحكوميَّة يُقبِلون على تعلُّم اللُّغة العربيَّة بشوق ورغبة بفضل نظام تعليميّ مَرِن ومنفتح وملائم للتعلُّم مدى الحياة، ويُمكِن لطلاب العربيَّة خاصَّةً في برنامج الماجستير أن يلتحقوا بالكورسات التي يرغبون في نَيْل الشهادات فيها لأجل تعزيز إمكانيتهم الوظيفيَّة في ضوء السياسة الوطنيَّة للتعليم (2020م) التي تتطلَّع إلى إنتاج الكوادر البشريَّة المؤهَّلة والمدرَّبة والمثقفة[1]، وتوظيف التكنولوجيا في هذا النظام يجعل العَمليَّة التعليميَّة مثيرة للغاية؛ حيث إنَّه يمكن للطلبة أن يتعلموا بسرعة عن طريق استخدام مقاطع الفيديو والمواقع الإلكترونيَّة والرسومات والألعاب وغيرها، وبفضل التكنولوجيا يمكن للطلبة التعاون على تبادُل المعرفة والمعلومات، وطلبة الماجستير في اللُّغة العربيَّة والدبلوم والشهادة يستفيدون كثيرًا من التواصُل الاجتماعيّ الرَّقْميّ في هذه الجامعة

وفي نهاية المطاف قد توصلنا إلى بعض النتائج من خلال هذه الدراسة كما يأتي:

1. الإقبال على التعليم عن بُعْدٍ يزداد يومًا فيومًا في الهند.
2. الطلبة الهنود يختارون اللُّغة العربيَّة للأسباب الدينيَّة والمهنيَّة سواء في الدورات الابتدائية أو في الدورات المتقدِّمة.
3. لا يزال عدد الطلبة في الدورات الابتدائية يزداد كل سنة، وعدد غير قليل من الطلبة الذين أكمَلُوا البكالوريوسَ في الجامعات أو الكليات الهندية في اللُّغة العربيَّة يلتحقون بالماجستير عن طريق التعليم عن بُعْدٍ.
4. المقرَّرات الدراسيَّة التي تم تصميمها في ضوء المناهج الحديثة تشجع الطلبة على تسجيلهم في الكورسات العربيَّة التي توفرها جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة.
5. المناهج الدراسيَّة الجديدة المؤثِّرة الملائمة للبيئة الهندية تلعب دورًا بارزًا في نجاح البرامج والكورسات العربيَّة في جامعة أنديرا غاندي الوطنيَّة المفتوحة.
6. رغم الإنجازات الكثيرة في تعليم اللُّغة العربيَّة عن طريق التعليم عن بُعْدٍ في الهند، هناك تحديات كثيرة يجب التغلب عليها لأجل استمراريَّة العَمليَّة التربويَّة المفتوحة في اللُّغة العربيَّة.
7. الثورة في مجال العلوم والتكنولوجيا وخاصةً تكنولوجيا المعلومات قد فتحَتْ أبوابَ الإمكانيات المذهلة لهذا النظام التربويّ، ويجب على الجامعة أن لا تدخر وسعًا في استغلال الفرصة.

التوصيات:

1. الجامعة تحتاج إلى التعاون الأكاديميّ المشترك بينها وبين الجامعات العربيَّة المفتوحة.
2. يجب على الجامعة أن توفر فرصةً لهيئة التدريس في اللُّغة العربيَّة للاستفادة من تجارب الجامعة العالميَّة المفتوحة خاصَّة الجامعات التي توفر الكورسات في اللُّغة العربيَّة عن طريق التعليم عن بُعْدٍ.
3. تقوم هيئة الأساتذة في الجامعة مع الخبراء الهنود في اللُّغة العربيَّة بإعداد الوحدات للكورسات العربيَّة المختلفة، والإشراف على المواد الدراسيَّة مِنْ قِبَل الأساتذة والخبراء العرب سوف يزيد في إنتاج المواد الدراسيَّة العربيَّة عالية الجودة.
4. الجامعة تحتاج إلى مساعَدة الجامعات والمراكز التربويَّة العربيَّة في إنتاج المواد الدراسيَّة خاصَّة المركز التربويّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج.

(1) Ministry of Education, Govt. of India, National Education Policy 2020 page:51

المصادر والمراجع:

- الأعظمي، سعيد الرحمن، مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة في الهند ومدارسها، في كتاب «اللُّغة العربيَّة في الهند»، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ سوق عكاظ، السعوديَّة، (2014م).
- عالم، د. صهيب، تاريخ اللُّغة العربيَّة وواقعها في الهند، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللُّغة العربيَّة، الطبعة الثانية، المملكة العربيَّة السعوديَّة، (2016م).
- الغيلاني، مناظر أحسن، هندوستان مين مسلمانون كا نظام تعليم وتربيت (باللغة الأورديَّة)، ندوة المصنفين دلهي.
- الندوي، عبد الحي الحسني، الثقافة الإسلاميَّة في الهند، دمشق، (1958م).
- الندوي، أبو الحسن علي الحسني، المسلمون في الهند، ندوة العلماء لكهنؤ، الهند، (1976م).
- الندوي، عبد الحي الحسني، نزهة الخواطر، دار ابن حزم، بيروت، (1999م).
- الندوي، رياست علي، إسلامي نظام تعليم (باللغة الأورديَّة)، مطبع معارف، أعظم كره، طبع أول، (1984م).
- الندوي، أبو الحسنات، هندوستان كي قديم إسلامي درسكاهين (باللغة الأورديَّة)، دار المصنفين، أعظم كره، (1936م).
- Department of Higher Education, Ministry of Education, Government of India
- IGNOU Profile 2023
- National Education Policy (NEP)2020, Ministry of Education, Govt. of India
- The Indira Gandhi National Open University Act 1985 and the Statues of the University (as amended up to 24-09-2019)
- https://manuu.ac.in/PDF%20files/B.%20A._CBCS_Syllabus_mar18.pdf
- http://www.ignou.ac.in/userfiles/Handbook%201%20PDF.pdf
- https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf
- http://ignou.ac.in/upload/programme/Programme%20Guide%20MA%20%28%20Arabic%29%20_compressed.pdf
- https://www.education.gov.in/distance-learning

(Footnotes)

1. يوجد الدليل لعمل المشروع على موقع كلية اللغات الأجنبية للجامعة، وهذا الدليل يحتوي على إرشادات لإعداد عمل المشروع كما يحتوي على أكثر من خمسين موضوعًا مختلفًا متعلقًا بالعناوين الرئيسية المذكورة أعلاه، ويمكن للطلبة أن يختاروا من قائمة الموضوعات ما تيسَّر لهم.
2. للتفصيل عن عنوان الوحدات في كل دورة راجع موقع الجامعة:

http://ignou.ac.in/upload/programme/Programme%20Guide%20MA%20%28%20Arabic%29%20_compressed.pdf

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

التعلُّمُ عن بُعْدٍ ودورُه في علاج الفاقدِ التعليميِّ وتداعياتُه في ظلّ الأوبئة والجوائح
- دولة الإمارات العربيَّة المتحدة نموذجًا -

الدكتور/ أحمد عبد المنعم عقيلي
مشرف تربويّ وأكاديمي، مدرسة النور الدوليَّة
عضو لجنة لسان الضاد، هيئة الشَّارقة للتعليم الخاص

a.akyli@alnooris.com

مُخطّط البحث

- **أهميَّة البحث**
- **مضمون البحث**
- **توصيات البحث**
- **الملحَق: ويتضمَّن**

لمحة عن مُنجَزات ونجاحات دولة الإمارات العربيَّة المتحدة التعليميَّة في مواجَهة جائحة (كوفيد-19).

أهميَّة البحث:

لقد مرَّ العالَمُ خلالَ السنوات الماضية بظروف صعبة في شتَّى المجالات؛ نتيجةَ التأثيرات الكبيرة لجائحة «كورونا» (كوفيد-19)، ولعلَّ من أهم هذه المجالات التعليم؛ حيث توقفت العَمليَّة التعليميَّة، وأُغلقت المدارسُ في كثير من الدول على امتداد العالَم؛ وذلك للحدّ من انتشار الجائحة التي هدّدت حياة الملايين من سكان الأرض، وقد سبَّب هذا الإغلاقُ ضررًا كبيرًا بسير العَمليَّة التعليميَّة لدى الطلبة، حيث انقسم هذا الإغلاق إلى قسمين: إغلاق كلّي، وإغلاق جزئيّ، وهو الأمر الذي خلَق فجوةً معرفيةً كبيرةً، أو ما يُسمَّى بالفاقد التعليميّ؛ حيث وصَلَتْ نسبةُ الطلبة المتضررين جرَّاء ذلك حوالي ستين في المئة[1].

وترجع أهميَّة هذا البحث إلى أنَّه يقف على تأثير جائحة (كوفيد19) في العَمليَّة التعليميَّة، والجهود التي تم بذلها للحد من تأثيراته، وطبيعة تلك الجهود وماهيتها، حيث سيقف على النجاحات الكبيرة التي حققتها دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في هذا المجال، وسيكون ذلك في ملحَق خاص ضمن هذا البحث

وقد كان وقوف البحث على هذه القضية لِمَا لها مِن أهميَّة كبيرة؛ فالتعليم أساس تقدُّم الأمم ونهوضها، فهو مرآة تعكس الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ والإنسانيّ لها

عرَّف علماءُ التربية العَمليَّة التعليميَّة بأنَّها: عدة إجراءات ونشاطات تُمَارس في الحصة الدرسيّة في المدرسة؛ إذ يسعى المعلم -من خلال هذه الأنشطة- إلى تمكين الطلاب وإكسابهم المهارات المتنوِّعة لتنمية عقولهم وأفكارهم، وهو ما يُسهِم بشكلٍ فعَّالٍ في تكوين شخصيتهم وتعزيز قدراتهم العِلميَّة والفكريَّة والوجدانيَّة[2]؛ فالعملية التعليميَّة هي المكوِّن الأساسيّ لشخصية الطالب، وهي التي تُمكِّنه من قيادة مجتمعه في المستقبل؛ فهي التي تُعلِّمه حقوقَه، وواجباته تجاهَ أسرته ومجتمعه ووطنه، وهي التي تُعزِّز حبَّ الوطن لديه؛ ممَّا يُسهِم -في النهاية- في تطوير المجتمع، والتقليل من مشكلاته على اختلاف أنواعها

توطئة:

(1) منظمة اليونيسيف، جولييت توما، مكتب الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تقرير شهر نوفمبر 2021.

(2) أصول التربية ، م. فلادوس، 1999م ، ص 455 -450.

لقد شكلت جائحة (كوفيد-19) خطرًا كبيرًا على البِنْيَة المجتمعيَّة في العالم، وخصوصًا في مجال التعليم، كما امتد تأثيرها إلى أكثر من مئة مليون طالب وطالبة على امتداد العالم، حيث تعطّلت حركة التعليم، وشُلّت مفاصلها في معظم أنحاء العالَم، وهو ما يُشكِّل تهديدًا كبيرًا على جيل كامل، وآثار سلبيَّة قد تمتد إلى عقود.

وأمامَ هذا التحدِّي المصيري الكبير، بدأت كثير من دول العالَم البحثَ عن الحلول البديلة الممكنة، فكان التوجُّه إلى توظيف الشابكة العنكبوتيَّة في العَمليَّة التعليميَّة، ومِن ثَمَّ التحوُّل إلى التعليم عن بُعْدٍ، ومع أهميَّة هذا التوجّه وأهميته الكبيرة؛ للحفاظ على استمراريَّة العَمليَّة التعلُّمِيَّة، إلا أنَّه ترك أثرًا عميقًا؛ تمَثَّل في ظهور فجوات معرفيَّة كبيرة، أُطلق عليها اسم: (الفاقد التعليميّ)[1]، والذي تجسَّد في غياب المعارف والمهارات والمرتكَزات المعرفيَّة التي كان من المفترض للطلبة اكتسابها

وقد تمّ قياس وتقدير الفاقد التعليميّ من خلال الوقوف على نتائج الفرق بين ما اكتسبه الطلبة خلال الجائحة، وبين ما كان يكتسبه الطلبةُ في فئتهم العمريَّة نفسها في السنوات السابقة.

ولعلّنا في بحثنا هذا، سنقف على هذه القضية المهمّة؛ حيث سيتناول البحثُ مصطلحَ (الفاقد التعليميّ) ودلالته، وأسبابه ونتائجه، والإجراءات والحلول المتّخَذة، وسيتم التركيز على النجاحات الكبيرة التي تحقّقت من خلال الجهود المبارَكة لوزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في مواجَهة الفاقد التعليميّ، والحدّ من آثاره على الطلبة، وضمان استمرار العَمليَّة التعليميَّة بشكل فاعل وإيجابي.

الماهيّة ودلالة المصطلح:

أولًا- الفاقد التعليميّ:

حين يتعرض الطلبة إلى فِقْدَان في المنجز المعرفيّ الذي يحصلون عليه من خلال العَمليَّة التعليميَّة، فإن هذا الفقد سيؤدِّي إلى خسائر فادحة في التعلُّم، وقد عبَّر علماءُ التربية عن هذا الفقد بمصطلح: (الفاقد التعليميّ)

ولا يظهر هذا الفاقد إلا لدى عودتهم إلى مقاعد الدراسة في صفوفهم المدرسيَّة؛ حيث تظهر علامات التأخّر الدراسيّ والبطء في متابَعة العَمليَّة التعليميَّة لديهم، وهنا تقع المسؤوليَّة الكبيرة على المعلِّمين في العمل على سدّ هذه الفجوات، ومعالَجة هذا الفاقد؛ من خلال رَفْدِهم للطلبة بالمهارات والمفاهيم والمعارف التعويضيّة الخاصَّة.

وتعمد المؤسَّسات التربويَّة، والهيئات التعليميَّة إلى قياس آثار الفاقد التعليميّ من خلال الوقوف على كميَّة الوقت والجهد والإنفاق الذي تم تقديمه لنجاح العَمليَّة التعليميَّة، ومقارنتها بمدى التحسُّن في سد الفجوات المعرفيَّة لدى الطلبة؛ ولذلك فإنَّنا نرى بعض التعريفات التي تناولت الفاقد التعليميّ ودلالته، تدور في هذا الفَلَك، ولعلنا نذكر منها:

- الفاقد التعليميّ هو الفراغ والثغرة التي حدثت في التعلُّم، وتتمثّل في مقدار الخسارة التي تعرَّض لها الطلبة والتي أدَّت -بدورها- إلى عدم تحقُّق المُخرَجات التعليميَّة المخطَّط لها مُسبَقًا، والتي انعكست بصورة مباشِرة في أشكال متعددة؛ منها: فِقْدَان التعلُّم، أو حدوثه بشكل جزئيّ أو غير فعَّال، أو تغيُّب الطلبة وتسرُّبهم عن المدرسة، وفي ذلك كله آثار سلبيَّة خطيرة على مستقبل التعليم، وعلى الأجيال والأمم.
- الفاقد التعليميّ، مصطلح يُعبِّر عن الخسارة العامَّة أو المحدَّدة في المعرفة والمهارات التعليميَّة وما لها من انعكاسات في التقدُّم الأكاديميّ اللاحق لدى الطلبة، والسبب المباشر في ذلك التوقف المؤقَّت أو المستمر في تعليم وتعلُّم الطلبة[2].

تأثير الفاقد التعليميّ وخصائصه:

يجد الباحث والمتتبِّع للفاقد التعليميّ وماهيته أنَّه تراكميّ، وعميق التأثير، وسريع الانتشار، وأنَّه نسبيّ، يختلف من مكان إلى آخَر، ومن طالب إلى آخَر، وهو لا يقتصر على نتائج التوقّف التام عن الدراسة، والانقطاع المستمر عن العَمليَّة التعليميَّة، بل يمكن أن يكون جزئيًّا، مرتبطًا بالفقدان الجزئيّ للمعلومات من خلال النسيان، وعدم القدرة على تذكُّر المعارف السابقة؛ ولذلك فقد عمل الباحثون التربويون والدارسون على وضع المؤشِّرات والأدلة على وجوده، ولعلنا نُجمِلُها فيما يلي

أ. تراجُع نتاج التحصيل العلميّ، وفِقدان المهارات والمعارف الأساسيَّة.

(1) ندوة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كوفيد، المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردن، 28/2/2022.

(2) علاج الفاقد التعليمي، ما بعد جائحة (كوفيد19)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 29/9/2021.

ب. ضَعْف الرغبة في العَمليَّة التعليميَّة، والانطواء على الذات؛ نتيجةَ الانقطاع عن المجتمعات المدرسيَّة، والبيئة المدرسيَّة الفاعلة.

ج. التأخّر الدراسيّ وعدم التمكُّن من الانتقال إلى الصفوف الدراسيَّة الأعلى.

د. الانقطاع عن المدرسة، وعدم الرغبة بالعودة إليها؛ ممَّا يؤدِّي إلى ارتفاع نسبة الجهل والأمية في المجتمعات.

ثانيًا - أسباب الفاقد التعليميّ:

شكَّل الفاقدُ التعليميُّ والبحثُ عن أسبابِه والعوامل المؤديةِ إليه، هاجسَ العلماء التربويين والمتخصصين، فما كان منهم إلا أن انكبُّوا على دراسته والوقوف على أسبابه، حيث جعلوا هذه الأسبابَ في أربعة عوامل أساسيّة مختلفة، وهو ما سيعمل الباحثُ على تلخيصه فيما يلي:

أ-عوامل أساسها الطالب:

وتستند هذه العوامل إلى مجموعة من الأُسُس؛ وهي:

- تدنِّي المستوى المعرفيّ لدى الطلبة، وغياب الوعي التربويّ بقيمة التعلُّم وأهميته ومكانته العالية في المجتمع.
- ضَعْف الرغبة والدافعيَّة للتعلُّم، وعدم الاهتمام بمُخرَجات العَمليَّة التعليميَّة.
- عدم الرغبة بالذهاب إلى المدرسة، وهو ما يتمثل في التسرُّب والغياب المتكرر عن حضور الحصص الدرسية.
- فِقْدَان القناعة بأهمية التعلُّم وفوائده على الفرد والمجتمع.

ب- عوامل أساسها البيئة الأسريّة:

ولعلها تقوم في مجملها على ما يلي:

- المشكلات الاقتصاديَّة، وضَعْف الدخل الماديّ للأسرة، بما يمنع أفرادَها من الالتحاق بالمدارس.
- الجهل، وغياب الوعي المعرفيّ؛ وهو ما يؤدِّي إلى عدم الاهتمام بتعليم الأبناء.
- غياب الوعي الاجتماعيّ وحرمان الأنثى من الالتحاق بالمدرسة.

ج- عوامل أساسها المدرسة:

ولعل من أبرز هذه العوامل:

- استخدام أساليب التعليم التقليديَّة وعدم مُواكَبة التطوُّر المعرفيّ والتعليميّ.
- ضَعْف المهارات التعليميَّة لدى المعلِّمين، ونظرتهم السلبيَّة تجاه العَمليَّة التعليميَّة.
- =غياب البيئة التعليميَّة الآمنة والمشجِّعة للطلبة والمُتعلِّمين.
- ضَعْف الإمكانات وعدم توفُّر البدائل التعليميَّة الحديثة والمناسِبة، مثل مقوِّمات التعليم الإلكترونيّ، التعلُّم عن بُعْدٍ، والتعلُّم الهجين.

د- عوامل أساسها الكوارث الطبيعيَّة والأوبئة والحروب:

ويمكننا حصر هذه العوامل فيما يأتي:

- انتشار الأوبئة والأمراض والجوائح المُعدِيَة، كما هو الحال مع جائحة «كورونا» (كوفيد-19)، والتي ما نزال نعيش انعكاساتها وآثارها السلبيَّة في العَمليَّة التعليميَّة.
- الكوارث الطبيعيَّة، مثل الزلازل، الأعاصير، السيول، الجفاف والحرائق.
- الكوارث البشريَّة، مثل الحروب والنزاعات الدموية.

وقد لخّصت المديرة العامَّة لمنظمة اليونسكو الأستاذة أودري أزولاي النتائج الكارثية لتوقُّف التعليم وإغلاق المدارس، والأثر الكبير لذلك في خلق الفاقد التعليميّ وزيادة تأثيراته - وهو ما حصل فعلًا في ظل جائحة (كوفيد-19) - ورأت أن من الضرورة بمكان ألَّا نسمح بإغلاق المدارس، ولو اضطررنا إلى ذلك، فعلينا أن نُقلِّل من فترة هذا الإغلاق، وأن نبذل كلَّ الجهود لتهيئة الظروف المناسِبة لإعادة افتتاحها[1]

(1) أودري، أزولاي، المديرة العامة لليونسكو، اجتماع التعليم العالي، منظمة اليونسكو، 2021.

ثالثًا- الآثار السلبيَّة للفاقد التعليميّ:

لقد ترك الفاقدُ التعليميُّ آثارًا سلبيَّة كثيرةً في العَمليَّة التعليميَّة، وقد امتدت هذه الآثار لتشمل كافَّة مفاصل الحياة الإنسانيَّة؛ ابتداءً بالفرد، مرورًا بالأسرة، فالمجتمع، فالدول جمعاء، ويمكننا تلخيص هذه التأثيرات فيما يلي

- تدنّي الاهتمام بالعمليَّة التعليميَّة.
- إهدار واستنزاف الموارد الاقتصاديَّة والبشريَّة.
- التسرُّب المدرسيّ، وانتشار الأُمِّيَّة.
- زيادة نسبة الرسوب وضَعْف المردود الدراسيّ والتعليميّ.
- التخلّف الاجتماعيّ وضَعْف القدرة على مواكَبَة العصر وتطورات التَّقانة.
- انتشار البطالة نتيجةَ غياب الوعي الثقافيّ.
- انخفاض النمو الاقتصادي، نتيجةَ غياب الخطط العِلميَّة الناجحة؛ بسبب تردِّي الوضع التعليميّ.
- فِقْدَان الوعي بأهمية التعليم ودوره في بناء المجتمع وتطور الأمم.
- تراجُع حركة التنمية المُستَدامة التي تسعى إلى ضمان استمراريَّة التعليم الابتدائيّ والثانويّ وتعميمه ليصبح شاملًا بنهاية عام 2030[1].

رابعًا- الحلول المناسِبة لتعويض الفاقد التعليميّ:

لم تقف المنظَّمات العالميَّة والدوليَّة مكتوفةَ الأيدي أمام جائحة (كوفيد19) وتداعياتها الخطيرة على تفاصيل الحياة البشريَّة على امتداد العالَم، وخصوصًا في مجال التعليم، وما خلقته هذه الجائحة من فاقد تعليميّ كبير، ألقى بظلاله على العَمليَّة التعليميَّة برُمَّتِها، فقد أعلنت منظَّمة اليونسكو واليونيسف والبنك الدوليّ عن إقامة مهمة تشارُكيَّة، أُطلِقَت عليها اسم: (استعادة التعليم 2021)؛ حيث رسمت لهذه المهمة ثلاثة أُسُس وأهداف تسعى لتحقيقها في مَيْدان التعلُّم والتعليم، للتخفيف من آثار الجائحة، وإعادة العَمليَّة التعليميَّة إلى مسارها الصحيح.

الأساس الأول:

توفير بيئة مدرسيَّة آمنة، وضمان عودة الطلبةِ جميعِهم إلى مقاعد الدراسة:

حيث تسعى هذه المنظمات إلى ضمان حصول الطلبة على التعليم المدرسيّ سواء كان هذا التعليم كليًّا كاملًا، أو جزئيًّا؛ وذلك بمدة زمنيَّة قصيرة -قبل نهاية عام 2021- وقد عملت في سبيل ذلك على توفير الدعم الشامل والمناسب لإعادة الطلبة إلى صفوفهم التعليميَّة، بشكل أكاديميّ صحيح، وتوفير البرامج التعليميَّة المناسِبة والفاعلة.

الأساس الثاني:

استعادة المرتكَزات المعرفيَّة وتعويض الفاقد التعليميّ:

حيث يتم العمل على توظيف المسح التَّشخيصيّ لقياس مدى الفاقد التعليميّ عند الطلبة، وتحليل هذه المسوح التشخيصيَّة؛ للوصول إلى نتائج تُمكِّن المعلِّمين من طرح الخطط العلاجيَّة المناسِبة للطلبة، بغيةَ سدّ الفجوات الثقافيَّة، وتدعيم المرتكَزات المعرفيَّة لديهم، ومِن ثَمَّ تطوير مهاراتهم الاجتماعيَّة والعاطفيَّة والوجدانيَّة

الأساس الثالث:

التدريب والإعداد المناسب للمعلِّمينَ:

يهدف هذا الأساس إلى تمكين المعلِّمين من خلال إخضاعهم لكثير من الدورات التدريبيَّة، والورشات التطبيقيَّة؛ بغيةَ إعدادهم بشكل مناسِب وصحيح، للتمكُّن من التعامُل مع الفاقد التعليميّ لدى الطلبة، وتقديم التعليم العلاجي، والتعلُّم الاجتماعيّ العاطفيّ، والتخفيف من آثاره، حيث يقومون بمساعَدة الطلبة ودعمهم، وتعليمهم ما كان ينبغي عليهم تعلُّمُه في الأعوام الدراسيَّة السابقة، إضافةً إلى مُواكَبة الخطة الدرسية للمنهج الدراسيّ في العام الدراسيّ الحالي.

ولا يكون تنفيذ هذه العَمليَّة بشكل اعتباطي، بل من خلال عمليَّة دقيقة تقوم على تحديد نسبة الفاقد التعليميّ لدى الطلبة من خلال استخدام وتوظيف أدوات قياس تربويَّة فعَّالة، وصياغة تخطيط تربويّ مدروس بشكل عِلميّ

(1) أهداف التنمية المستدامة SDGs، منظمة الأمم المتحدة، 2015 م.

وعَمليّ، يأخذ بعين الاعتبار أهميَّة تدريب المعلِّمين وتزويدهم بمصادر التعلُّم المناسبة التي تُسهِّل عملَهم، وتجعل مهمتهم ناجحةً

ولم تقتصر الحلول المطروحة لمواجهة تداعيات (كوفيد19) وآثاره السلبيَّة في المَيْدان التعليميّ والتربويّ على مهمة (استعادة التعليم 2021)، بل كان هناك كثير من المبادَرات والحلول الدوليَّة عربيًّا وعالميًّا، لعلنا نُجمِل أبرزَها في بحثنا هذا من خلال ما يأتي[1]:

- تنمية الوعي المعرفيّ بأهمية العَمليَّة التعليميَّة لدى أولياء الأمور والطلبة:

وذلك من خلال تقديم ندوات توعويَّة ونشرات تثقيفيَّة تَستهدِف الأسرةَ بما فيها من أولياء أمور، وطلبة؛ للتأكيد على أهميَّة التعليم وإتاحته للأبناء في شتَّى الظروف والأحوال؛ لأن التعليم هو مفتاح بناء الأمم، ومقياس تقدُّمِها، وأن المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الحفاظ على التعليم تقع على كافَّة أفراد المجتمع، وليس على المدارس والهيئات التربويَّة فحسبُ

- التركيز على العَمليَّة التعليميَّة وجَعْلها أولويةً مجتمعيَّةً:

وذلك من خلال تضافُر الجهود الدوليَّة لجعل التعليم محورًا أساسيًّا، والسعي من أجل ضمان جودته، والارتقاء بأساليبه، وربطه بمتطلَّبات الواقع وسوق العمل ونشر ثقافة التعلُّم أولًا، للارتقاء بالأمم وبناء نهضتها، بعيدًا عن فكرة التعلُّم من أجل الشهادات العِلميَّة فحسبُ؛ فالطالبُ لا يتعلم من أجل تحصيل الشهادات فقط، بل يتعلم ليُثريَ عقلَه ويزيد من خبراته ومعارفه، ويرتقي بقدراته، ليوظف ذلك كلَّه بعد ذلك في تطوير بيئته ومجتمعه، وأُمَّته

- تحليل أسباب التسرب الدراسيّ والرسوب، وطرح الحلول المناسِبة:

وقد أُجريت كثير من الدراسات في هذا المجال، وقُدِّمت كثير من البحوث العِلميَّة التي وقفت على أسباب التراجع الدراسيّ، وقامت بتحليلها، للوصول إلى العوامل الأساسيَّة المؤدية إلى هذا التراجع والتسرُّب الدراسيّ، ويمكننا أن نُلخِّصَ هذه العواملَ فيما يلي:

1. الإهمال الدراسيّ، وعدم الانتظام في الحضور إلى الحرم المدرسيّ، ومتابَعة الحصص والمحاضَرات.
2. الفوضى وعدم تنظيم الوقت، وتخصيص الوقت الكافي والمناسب للدراسة والتحصيل العلميّ.
3. صعوبة المناهج التعليميَّة، وغياب الأساليب التعليميَّة الجاذبة، والطرائق التدريسيَّة المواكِبة لمتطلَّبات العصر، والنهضة الرَّقْميَّة، وتكنولوجيا المعلومات.

- تحسين جودة التعليم، وتطوير المناهج التعليميَّة:

من خلال طرح البرامج التدريبيَّة المتنوِّعة، وتوفير البيئة التعليميَّة المناسبة، وتطوير أساليب التعليم، وتوظيف التِّقانة الحديثة وتطبيقات التكنولوجيا، وتوفير المصادر التعليميَّة المناسِبة المواكِبة لهذه التطبيقات

- توفير الدعم والتمويل الكافي والمناسب لتطوير العَمليَّة التعليميَّة:

وذلك بما يشمل كافَّة جوانب العَمليَّة التعليميَّة؛ من مَرافِقَ ومؤسَّسات تعليميَّة، إضافةً إلى تدريب المعلِّمين، وتوفير الوسائل التعليميَّة المناسِبة لهم وللطلبة، وهي: (الحواسيب، الأجهزة اللوحيَّة، أجهزة الإسقاط، الشاشات الذكيَّة، المَخابِر اللغويَّة، والمعدَّات العِلميَّة المناسِبة).

خامسًا- الاستدامة في علاج الفاقد التعليميّ[2]:

لم تكن الجهود العالميَّة لمواجَهة تداعيات (كوفيد19) على العَمليَّة التعليميَّة مقتصرةً على الحدّ الآنيّ والمباشِر من أضرارها فحسبُ، بل كانت تسعى إلى تحقيق الاستدامة والديمومة في مواجَهة هذه الآثار، وطَرْح المبادَرات الدائمة للتعامل مع الفاقد التعليميّ؛ لتحقيق العودة المثاليَّة والناجحة للعمليَّة التعليميَّة، وليس هذا فحسبُ، بل تطوير هذه العَمليَّة التعليميَّة؛ بحيث يكون التعليم بعد الجائحة مغايرًا للتعليم قبل الجائحة، أي يكون محصَّنًا ومستعدًّا لأيَّة ظروف اضطرارية تهدِّد العَمليَّة التعليميَّة، وفي هذا الإطار قامت جامعة (جونز هوبكنز) بالتعاون مع البنك الدوليّ واليونيسف بالعمل على برنامج تعقُّب يقيس مدى تعافي المؤسَّسات التعليميَّة من آثار الجائحة، والوقوف على مدى نجاعة الجهود المبذولة لإعادة فتح المدارس، للوصول بعد ذلك إلى تصميم برامج خاصَّة لمواجَهة أي ظروف اضطرارية تعترض العَمليَّة التعليميَّة، بحيث تتَّسِم هذه البرامج بالمرونة والمصداقيَّة والواقعيَّة، التي تجعلها قابلة

(1) العنود حمد، مقبل الرشيدي، مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة كوفيد19، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 193، يناير، 2022.

(2) ينظر: برنامج تعقب تعافي التعليم العالمي، جامعة جونز هوبكنز والبنك الدولي واليونيسف، 2021.

للتطبيق في الواقع على اختلاف البيئات والشرائح الاجتماعيَّة؛ إذ تتم عمليَّة تتبُّع الواقع التعليميّ في المدارس، ومراقبة كيفيَّة التعامُل مع الطلبة، وتوفير الدعم المناسب لهم، بما في ذلك جدولة العام الدراسيّ، وطرح الحصص الدراسيَّة التعزيزية، وتنفيذ الخطط العلاجيَّة والإثرائيَّة المناسِبة، وخصوصًا في المراحل التأسيسيّة الأولى؛ وذلك لتمكين الطلبة من المفاهيم والمهارات الأساسيَّة والسابقة، للاستعداد من أجل الانطلاق إلى مرحلة التعليم التالية، أضِفْ إلى ذلك التأكيد على متابَعة مدى تجاوُب الطلبة وتفاعلهم، والإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم، وتحقيق طلباتهم، وتوفير المساعَدة والدعم الكافي لهم من خلال الاستعانة بالمراجع والمصادر التعليمية المتنوِّعة، والأنشطة التربويَّة الإثرائية، والمسارات التعليميَّة، وجلسات الحوار والتقوية الإلكترونيَّة، وتوفير بنوك الأسئلة والمعلومات، وتعزيز ذلك كلِّه، من خلال توفير الدعم النفسيّ والتغذية الراجعة، والتعزيز المستمر للطلبة؛ بما ينعكس -في النهاية- لتجاوُز الفجوات المعرفيَّة وتقليص كميَّة الفاقد التعليميّ لديهم، وإزالة آثار الجائحة في المَيْدان التعليميّ والتربويّ

سادسًا- ملحَق البحث:

لمحة عن مُنجَزات ونجاحات دولة الإمارات العربيَّة المتحدة التعليميَّة في مواجَهة جائحة (كوفيد 19)

إنَّ مَنْ يتتبَّع واقعَ العَمليَّة التعليميَّة في ظل جائحة «كورونا» في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة، يلمس وبوضوح تلك النجاحات الكثيرة التي تمثَّلت في جوانب عديدة، لعلّ منها استمرار العَمليَّة التعليميَّة، وعدم توقُّفِها، في حين أنَّها تعثَّرَت أو توقَّفَت تمامًا في أماكن كثيرة من العالَم

وفي هذا السياق أكَّد المدير التنفيذيّ للجمعية الدوليَّة لتقييم التحصيل التربويّ، ديرك هاستيد، أنَّ الفاقد التربويّ أثناء جائحة (كوفيد19) في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة قليل ومحدود، وذلك بالمقارنة مع بقية دول العالَم، وذلك نتيجة للجهود الكبيرة والفاعلة التي بذلتها دولة الإمارات في تحقيق التحوُّل الناجح والمتميز إلى التعليم عن بُعْدٍ، من خلال توفير جميع الوسائل التعليميَّة، والمصادر التربويَّة التي جعلت الطلبة ينتظمون في العَمليَّة التعليميَّة طوالَ فترة الجائحة بنجاح وتميُّز تامّ، وهو الأمر الذي تؤكده البياناتُ والإحصاءاتُ الرسميَّةُ والعالميَّةُ، وقد كشفت هذه الإحصاءاتُ أنَّ نسبة المعلِّمين في دولة الإمارات الذين تمكَّنُوا من تدريس طلابهم عن بُعْدٍ بلغت (81%) من إجمالي المعلِّمين في الدولة، و(1%) استخدَموا التعليم الهجين، و(16%) فضَّلوا التعليمَ الواقعيَّ، أما المعلمون الذين لم يتمكنوا من تدريس طلابهم عن بُعْدٍ فكانت نسبتهم أقل من (2%)

كما أعلنت الجمعيَّة الدوليَّة لتقييم التحصيل التربويّ، نتائج دولة الإمارات في دراسة لـ«ريدز الدوليَّة»، والتي تُشرف عليها الجمعيَّةُ ومنظَّمةُ الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، والتي هدَفَت إلى قياس مدى التشتُّت واحتساب الفاقد التعليميّ لدى الطلبة خلال التعليم عن بُعْدٍ أثناء جائحة (كوفيد-19)، وكانت النتائج التي تم إعلانها في الملتقى الذي استضافته جامعة حمدان بن محمد الذكيَّة، مبشِّرةً وتؤكد فعاليةَ ونجاحَ الإجراءات التي قامت بها دولة الإمارات العربيَّة المتحدة في مواجَهة آثار جائحة (كوفيد19) في العَمليَّة التعليميَّة؛ حيث أثبتت أن حوالي (92%) من طلاب الإمارات توافرت لديهم أكثر من وسيلة للتعلُّم عن بُعْدٍ؛ مثل الإنترنت والحواسيب والهواتف الذكيَّة، إضافةً إلى إشارتها إلى أنَّ (86%) من طلاب الدولة يشعرون بالثقة في أداء واجباتهم أثناء التعلُّم عن بُعْدٍ، وأنَّ (96%) من المعلِّمين في الدولة وجدوا أنهم يشعرون بالدعم الكامل خلال مرحلة التعلُّم عن بُعْدٍ في ظلّ جائحة «كورونا»[(1)].

لقد حقّقت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة مُنجَزات عالميَّة من خلال تطويرها للمنظومة التعليميَّة؛ بحيث واكبَتْ نظامَ التعليم عن بُعْدٍ، وهي المهيَّأة مُسبَقًا لذلك؛ من خلال التطوُّر التِّقنيّ والتكنولوجيّ الكبير الذي حققته في السنوات الأخيرة، وعندما حلّت الجائحة وانعكست آثارها الكارثية على مَفاصِل الحياة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والتعليميَّة، كانت الإمارات العربيَّة المتحدة في أعلى درجات الجاهزيَّة والاستعداد، وهو ما تحقَّق بفضل الإرشادات الحكيمة مِنْ قِبَل القيادة الرشيدة والدعم الكبير اللامحدود. ومن ذلك -على سبيل التمثيل لا الحصر- نجاحات وزارة التربية وإستراتيجياتها الإبداعيَّة التي تخطّط وترسم خطوط المستقبل، هذه الخطوط التي جاءت انعكاسًا للاهتمام الكبير مِنْ قِبَل القيادة الحكيمة؛ حيث شكَّل التعليمُ المحورَ الثانيَ من المحاور الأربعة التي استندت إليها مئوية الإمارات التي أطلقها مجلسُ الوزراء، والتي عملت على استشراف مستقبل التعليم والمدارس لتحقيق معيار العالميَّة، ومواجَهة التحدِّيات والتحولات المستقبليَّة، وتحقيق وإعداد

(1) أسبوع اليونسكو للتعلُّم بالأجهزة المحمولة، مشارَكة جامعة حمدان بن محمد الذكية، 20 أكتوبر، 2020.

المهارات المطلوبة، للارتقاء بالعمليَّة التعليميَّة، وتحقيق نجاحات متميِّزة لا تُوقِفُها تأثيراتُ الجائحة وعقباتُها، وقد كان لها ما أرادت؛ حيث حدَّدت وزارةُ التربية والتعليم مجموعةً من الأهداف الإستراتيجيَّة، والتي سعت -بكل حكمة واقتدار- لتحقيقها، ولعلنا نُجمِل هذه الأهدافَ فيما يلي:

- أولًا: تحقيق وضمان وجود تعليم متكافئ شمولي، بحيث يشتمل على مرحلة ما قبل المدرسة.
- ثانيًا: خَلْق إمكانات وكفاءات عالية لدى الهيئات القياديَّة والتعليميَّة في المدارس والمؤسَّسات التعليميَّة.
- ثالثًا: العمل على ضمان الجودة والكفاءة العالية ومراقَبة الأداء التعليميّ، وخَلْق بيئات تعليميَّة متطورة، آمنة، داعمة، ومحفِّزة للعمليَّة التعليميَّة.
- رابعًا: تشجيع واستقطاب وتأهيل الطلبة، وتحضيرهم بشكل فاعل ومتميِّز للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي داخل الدولة وخارجها؛ وذلك بما يتناسب مع احتياجات الواقع، وربطها بسوق العمل.
- خامسًا: تطوير وتعزيز قدرات ومقوِّمات البحث العلميّ والابتكار؛ وذلك بِناءً على معايير عالميَّة تُحقِّق مفهومَ التنافس والتحدي.
- سادسًا: العمل على توفير شتَّى أنواع الدعم، وتقديم كافَّة الخدمات الإداريَّة التعليميَّة، وفق معايير الجودة والكفاءة والمصداقيَّة.
- سابعًا: غَرْس مبادئ التطوير والإبداع وترسيخ ثقافة الابتكار في بيئة العمل في المؤسَّسات التعليميَّة.

المصادر والمراجع:

- منظَّمة اليونيسيف، جولييت توما، مكتب الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تقرير شهر نوفمبر 2021 .
- أصول التربية، م. فلادوس، 1999م.
- ندوة الفاقد التعليميّ أثناءَ جائحة كوفيد، المركز الإقليميّ للتخطيط التربويّ، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم الأردن، 28/2/2022.
- علاج الفاقد التعليميّ، ما بعد جائحة (كوفيد19)، المجلة العربيَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، 29/9/2021.
- أسبوع اليونسكو للتعلُّم بالأجهزة المحمولة، مشارَكة جامعة حمدان بن محمد الذكيَّة، 20 أكتوبر، 2020.
- علاج الفاقد التعليميّ، ما بعد جائحة (كوفيد19)، المجلة العربيَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة، 29/9/2021.
- أُودري، أُزولاي، المديرة العامَّة لليونسكو، اجتماع التعليم العالي، منظَّمة اليونسكو، 2021.
- منظَّمة الأمم المتحدة، 2015SDGs8- أهداف التنمية المُستدامة.
- العنود حمد، مقبل الرشيدي، مشكلات تفاقُم الفاقد التعليميّ في ظل جائحة (كوفيد19)، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 193، يناير، 2022.
- برنامج تعقُّب تعافي التعليم العالميّ، جامعة جونز هوبكنز والبنك الدوليّ واليونيسف، 2021م.

التعليم عن بُعْدٍ وإستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها

الدكتور/ بكاري مختار
جامعة مصطفى إسطمبولي معسكر (الجزائر)

Mokhtar.bekkari@univ-mascara.dz

المُلخَّص:

تهدف هذه الورقة البحثيَّة إلى إيضاح التعليم عن بُعْدٍ، وإستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وهناك اليومَ كثيرٌ من الإستراتيجيات والطرائق، التي تُعلَّم بها اللغات الأجنبيَّة أو اللُّغة الثانية، ومنها اللُّغة العربيَّة، وليس من بين تلك الإستراتيجيات أو الطرائق إستراتيجية أو طريقة مُثْلَى تُلائِم كلَّ الطلاب والبيئات والأهداف والظروف؛ ومن أهم تلك الطرائق لتعليم اللُّغة الأجنبيَّة هي طريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشِرة، وطريقة القراءة، والطريقة السمعيَّة والشفوية.

وقد توصلت هذه الورقة البحثيَّة إلى عدة نتائج؛ منها، إعداد برنامج قائم على توظيف تقنيَّة التعليم عن بُعْدٍ في التدريس لتنمية المهارات اللغويَّة الإلكترونيَّة لدى متعلِّمي اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى، من خلال استخدام أساليب التقديم، أو بناء المحتوى الرَّقْميّ أو إستراتيجيات التعلُّم والتعليم والتقويم، بما يُحقِّق جودةَ المنتَج التعليميّ ومنافسته وانتظاميته وفعاليته، وسهولة الوصول لأكبر عدد ممكن من المتعلِّمين حولَ العالَم، والسعي إلى تحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في اكتساب المهارات اللغويَّة الأربع: (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة).

الكلمات المفتاحيَّة: التعليم عن بُعْدٍ، اللُّغة العربيَّة، النَّاطِقينَ بغير العربيَّة، التواصُل اللُّغويّ، الوسائل التعليميَّة.

1. المقدمة:

تُمثِّل اللُّغةُ العربيَّةُ ثقافةً وحضارةً عربيَّةً وإسلاميَّةً عريقةً، وهي لغة حية معاصِرة، تُمثل شريحةً واسعةً من المجتمعات الإنسانيَّة التي تنتمي إلى منطقة جغرافيَّة حيوية تعد محط أنظار العالَم؛ نظرًا للإقبال المتزايد على تعلُّم اللُّغة العربيَّة مِنْ قِبَل النَّاطِقينَ بغيرها لدوافع متنوعة، سياسيَّة ودبلوماسيَّة واقتصاديَّة ودينيَّة وثقافيَّة وتعلُّمِيَّة وسياحيَّة وتواصُليَّة وغيرها، وتعد اللُّغة العربيَّة إحدى اللغات العالَميَّة ذات الحضور اللافت والمتميِّز على المشهد الدوليّ بكافَّة تجلياته الثقافيَّة والفكريَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة والتواصليَّة، ويزداد حضور العربيَّة وانتشارها وتوسُّع الإقبال على تعلُّمها عالميًّا عامًا بعد آخَرَ؛ نتيجة جملة من العوامل المتعدِّدة، والتي يتداخل فيها الذاتيّ بالموضوعي؛ فمن العوامل الذاتيَّة ما يتصل برغبة كثير من المهتمين والمثقَّفين غير العرب في تعلُّم العربيَّة للإشباع العلميّ والمعرفيّ والاطلاع على الثقافة العربيَّة وفكرها وتراثها المتنوع والمتعدد، أمَّا العوامل الموضوعيَّة فتبدو واضحةً في العولمة الثقافيَّة والسياسيَّة والفكريَّة واللغويَّة، والتي أصبح تعلُّم اللغات إحدى السِّمات الرئيسة لجيل اليوم، وأحد الشروط المهمة للعيش المشترك وبناء صيغ متعددة للتفاهُم والحوار بين مختلف الشعوب والحضارات؛ سعيًا لفَهْم أفضل لعالَم اليوم، الموسوم بصفة الغنى والتنوع والتقارب والتعددية الفكريَّة والثقافيَّة، باعتبار اللُّغةِ الوسيلةَ الأرقى للاتصال والحوار.

وعطفًا على ما يشهده مجال تعلُّم وتعليم اللغات من تطوُّر هائل على مستوى المضمون والشكل، والمتمثِّل في توظيف التطورات التقنيَّة في هذا المجال، وتناغمًا مع تقديم نمط مبتكَر وجديد في التعلُّم والتعليم الإلكترونيين، فإن الحاجة تبدو ماسَّةً لتطوير تعلُّم وتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في ضوء رؤية مؤسَّسيَّة عصرية متطورة؛ وَفقًا لأحدث المعايير المعتبرَة عالميًّا وتقنيًّا ولسانيًّا وثقافيًّا، سواء في أساليب التقديم أو بناء المحتوى الرَّقْميّ أو إستراتيجيات التعلُّم والتعليم والتقويم، بما يحقق جودة المنتَج التعليميّ ومنافسته وانتظاميته وفعاليته، وسهولة الوصول لأكبر عدد ممكن من المتعلِّمين حولَ العالَم، أو ما يُعرَف بالتعميم .

1. 2. الإشكاليَّة:

إن الإسهام في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها تطويرًا ينطلق مما وُجِدَ في مجال النظر إلى اللغات ومناهج تعليمها، وأن تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها تعليمًا ناجحًا يقتضي الانطلاق من تصوُّر علمي واضح لعملية التعليم عن بُعْدٍ؛ هذا التصوُّر يربط بين التعليم والتعلُّم والاكتساب، وأن التعليم هو مجهود لتقريب التعلُّم من الاكتساب؛ بما أن اكتساب اللُّغة الأُمّ فعل فطريّ طبيعيّ.

في ضوء ما تقدَّم يمكن طرح الإشكاليَّة الرئيسيَّة الآتية:

إلى أي مدًى يمكن للتعليم عن بُعْدٍ أن يُساهِم في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؟

تتفرع عن هذه الإشكاليَّة عدةُ تساؤلات، نذكر منها ما يلي:

- ما هو التعليم عن بُعْدٍ؟
- ما هي إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها؟

1. 3. الفرضِيَّات:

من أجل الإجابة عن إشكالية الدراسة والأسئلة الفرعيَّة لها، ارتأينا الانطلاق من الفرضيتين التاليتين:

- التعليم عن بُعْدٍ هو استعمال التقنيات الجديدة للوسائط المتعدِّدة للإنترنيت لتطوير نوعيَّة التعلُّم، بتيسير الوصول إلى الموارد والخدمات من جهةٍ، وتسهيل التبادل والتعاون عن بُعْدٍ من جهة ثانية.
- تعتبر إستراتيجية تمثيل الأدوار وإستراتيجيَّة العصف الذهنيّ، من أهم الإستراتيجيات الحديثة المفضَّلة لدى المعلِّمين والأكثر انتشارًا خاصَّة في الدول العربيَّة والإسلاميَّة.

1. 4. أهمية الدراسة:

تَكْمُن أهميَّة هذه الورقة البحثيَّة في تسليط الضوء على مصطلح التعليم عن بُعْدٍ، كما يعتبر تعليم اللُّغة العربيَّة من أكثر المواضيع إثارةً للنِّقاش في الوقت الراهن، سواء على المستويات المحليَّة أو الإقليميَّة أو الدوليَّة، وكذلك تَنبُع أهميةُ هذا الموضوع في الرغبة في إيجاد صيغة للتعليم عن بُعْدٍ، وبَحْث عن الإستراتيجيات المناسِبة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وكذلك التغييرات التي تشهدها البيئة الدوليَّة في مجال تعلُّم اللُّغة العربيَّة.

1. 5. أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقديم إطار نظريّ ومفاهيميّ لمصطلح التعليم عن بُعْدٍ.
2. التعرُّف على إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.
3. محاوَلة تقديم مقترَحاتٍ وتوصياتٍ تخصُّ التعليم عن بُعْدٍ، وإستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها.

1. 6. منهجيَّة الدراسة:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع، وكمحاولة للإجابة عن الطرح المقدَّم والإحاطة بمختلف جوانبه وتحقيق الأهداف المنتظَرة منه، تم توظيف المنهج الوصفيّ لبناء خلفيَّة نظريَّة حول الموضوع، والمنهج التحليليّ؛ من خلال تجميع المعلومات التي ترتبط بالدراسة عن طريق الاطلاع على الكتب والأبحاث والدراسات المنشورة، وأيضًا مطبوعات المؤتمرات والبيانات المتوفرة على شبكة المعلومات (الإنترنت)؛ وبالتالي الخروج باقتراحات من شأنها أن تُسهِم في إيجاد حلول مناسِبة للتغلُّب على الصعوبات التي تواجه هذا المجال؛ حيث تم تقسيم الموضوع إلى محورين رئيسيين:

- الإطار النظريّ والمفاهيمي للتعليم عن بُعْدٍ.
- اللُّغة العربيَّة وإستراتيجيات تعليمها للناطِقِينَ بغيرها.

2. الإطار النظريّ والمفاهيمي للتعليم عن بُعْدٍ:

يشهد مجالُ التعليم ثورةً جذريةً؛ بسبب تعاظُم دور التقنيات المعلوماتيَّة، ودخولها إلى كافَّة مجالات الحياة بطريقة سريعة ومؤثِّرة.

2. 1. فلسفة التعليم عن بُعْدٍ: ينطلق التعليم عن بُعْدٍ من المسلَّمات الآتية:

إن العصر الحالي -سواء في القرن العشرين أو القرن الحادي والعشرين- هو عصر الانفجار المعرفيّ؛ إذ أصبحت المعارف تتضاعف كلَّ ثلاث سنوات تقريبًا، وبوجود هذا الزخم الهائل من المعرفة فإن أساليب التعلُّم التقليديَّة التي ما زالت تؤكد على دور المعلم على حساب دور المتعلِّم وحفظ المادة الدراسيَّة، وبناء النُّظُم التربويَّة من هذه المنطلَقات بما في ذلك عقد الامتحانات للتأكد من حفظ المتعلِّمين للحقائق واسترجاعها عند الحاجة، واستخدام طرائق التعليم التقليديَّة؛ كالمحاضرة والإلقاء وغيرها من الممارَسات التي سادت لعقود طويلة، لم تعد ذات جدوى الآن. وقد آن الأوان للبحث عن أساليب وطرائق جديدة تُمكِّن المتعلِّمَ من مسايَرة الانفجار المعرفيّ، ولعل الأسلوب الأكثر فائدةً في تحقيق ذلك هو أسلوب التعلُّم الذاتيّ، فهذا الأسلوب يحقق التعلُّم عن بُعْدٍ؛ حيث يمكن للمتعلِّم أن يبلغ أهداف التعلُّم المستمر، فالتعليم عن بُعْدٍ هو الأسلوب الأكثر ملاءمةً لمواجَهة عصر تفجُّر المعرفة الذي نشهده اليوم؛ حيث يحقق التعليم عن بُعْدٍ مبدأ ديمقراطيَّة التعليم، والتي تنطلق من ضرورة توفير فُرَص التعليم لكل راغب فيه، بِغَضِّ النظرِ عن الظروف الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والزمانيَّة... إلخ التي يمر بها، فالتعليم حق لكل إنسان، سواء كان كبيرًا أو صغيرًا، غنيًّا أو فقيرًا.

إن التعليم اليوم أصبح باهظ التكاليف؛ بحيث لا تستطيع الفئات المحرومة من نَيْل حظها منه، وبما أن التعليم عن بُعْدٍ هو أقل كلفةً من التعليم التقليديّ فإنَّه يكون بذلك أكثر ملاءمةً لشرائح عددية من المجتمع، لاسيما لأولئك الذين تمنعهم ظروفُهم الاقتصاديَّةُ أو الجغرافيَّةُ من الالتحاق بالتعليم كدارسين نظاميين، يمكن للمتعلِّم أن يتعلم بمفرده، فلقد انقضى عهد الاعتماد على المعلم في التعليم؛ فالاعتماد على المعلم في كل شيء يقلل من شأن المتعلِّم وأهمية دوره في التعلُّم، فلقد أثبتت الدراسات أن ما يتعلمه المتعلِّم بنفسه أفضل وأبقى مما يتعلمه المتعلِّم اعتمادًا على الآخَرين، والتعلُّم عن بُعْدٍ يحقق مبدأ التعلُّم الذاتيّ، مع حد أدنى من الاعتماد على المعلم، حتى وإن حدث ذلك فسيكون طِبقًا لحاجات المتعلِّم الحقيقيَّة، وبمبادَرة منه، الأمر الذي يجعل التعلُّم بأسلوب التعليم عن بُعْدٍ تجربةً ثريَّةً.

2. 2. تطور التعليم عن بُعْدٍ عبر التاريخ:

لم يبدأ التعليم عن بُعْدٍ في العصر الحديث، بل يمتد لأكثر من مئتي عام، وكانت البداية عام (1729م) على يد .Caleb Philips حيث كان يقدم دروسًا أسبوعية عبر صحيفة "بوسطن جازيت" (Correspondence Class)، واستخدم الراديو لهذا الغرض عام (1922م)؛ حيث بدأت جامعة بنسلفانيا العريقة في تقديم عدد من المقرَّرات عبر جهاز الراديو، ثم أجهزة التلفزة؛ إذ أطلقت جامعة ستانفورد مبادَرةً عامَ (1968م) أسمتها the Stanford In-structional Television Network ، لتقديم مقرَّرات لطلاب الهندسة عبر قناة تلفزيونية، وفي عام (1982م) دخل الكومبيوتر المجال التعليمي (Computer Assisted Instruction) ، وفي عام (1992م) كان الانتشار الأوسع مع ظهور شبكة الإنترنت؛ حيث بدأ ظهور أنظمة إدارة التعلُّم (LMS) عامَ (1999م) مثلBlackboard, Canvas ، إلا أنها أنظمة مغلَقة؛ لا تخدم جميع المتعلمين.

في عام (2002م) أطلَق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادَرة المقرَّرات المفتوحة MIT Open Course Ware، (2000 مقرر مجانيّ يستفيد منه (65) مليون مستفيد من (215) دولة)، ثم أكاديمية خان عامَ (2008م) (71 مليون مستخدِم)، باختصار أصبحنا نعيش عصر التعليم المفتوح والمنصَّات التعليمية، والتعليم عن بُعْدٍ له أصوله التاريخيَّة؛ فقد عمل به المسلمون عن طريق المدارس القرآنيَّة وحلقات الكتاتيب؛ في حين أن الطالب لا يرتبط مع الطلبة الآخَرين إلا في مكان الدرس، فقد يكون متخلِّفًا عنهم أو متقدِّمًا عليهم، ثم إنَّه يستطيع أن يختار المعلم والمواد التي يدرسها.

بدأ الإعلان عن هذا النوع من التعليم في العصر الحديث عام (1963م) في بريطانيا، بما يُسمَّى جامعة الهواء، ثم سُميت بالجامعة المفتوحة فيما بعدُ، معتبرين أن الإذاعة والتليفزيون هما العنصران الأساسان في عمليَّة التعليم إضافةً إلى المرسَلات، افتُتحت الجامعة عام (1969م)، وبدأت الدراسة بها (1971م)، فاستقبلَتْ خمسةً وعشرينَ ألفَ طالب في مختلف التخصُّصات، وأُنشئت كذلك جامعة القدس المفتوحة بغرض التعليم عن بُعْدٍ لخدمة القطاعات

العربيَّة المختلفة، ومن أهم الجامعات العربيَّة التي تُعنى بالتعليم عن بُعدٍ الآنَ الجامعة العربيَّة المفتوحة، التي لها عدة فروع في بعض الدول العربيَّة.

لقد مر التعليم عن بُعدٍ بمراحل متعددة، ويمكن عرض هذه المراحل حسب ما ذكره (الدباسي، 2002، ص7) كما يأتي:

- مرحلة مراكز التعليم الليلي؛
- مرحلة التعليم من خلال المراسَلة البريدية؛
- مرحلة التعليم من خلال الراديو أو الوسائل المسموعة؛
- مرحلة التعليم من خلال الراديو والتليفزيون التفاعُليّ وتقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم بالصوت والصورة؛
- مرحلة التكنولوجيا الرَّقْميَّة من خلال الحاسب والشبكة العالميَّة للمعلومات.

2. 3. مفهوم التعليم عن بُعْدٍ:

بدأ التعليم عن بُعْدٍ في الستينيات من القرن الماضي، وقد عُرف بالتعليم بالمراسَلة؛ حيث استخدم هذا النمط من التعليم في التعليم الجامعيّ في إنجلترا وأستراليا، ولقد أثبتت الجامعة البريطانية المفتوحة أنَّها الأكثر نضجًا وتطبيقًا لمفهوم التعليم عن بُعْدٍ؛ وذلك نظرًا لنظام الدراسة المتَّبَع والمواد التعليميَّة المستخدَمة، بما يتلاءم وظروف الدارسين الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، إضافةً إلى أن الكلفة الاقتصاديَّة أصبحت أقلَّ بكثير من التعليم الجامعيّ في الجامعات التقليديَّة، ولقد تبلوَر مفهوم التعليم عن بُعْدٍ من خلال الأُطُر النظريَّة والممارَسات العَمليَّة التي اهتمَّت بهذا النمط من التعليم.

وتعددت تعريفات مصطلح التعليم عن بُعْدٍ، فهو كثيرًا ما يُعرَف بالتعليم المفتوح، وكثيرًا ما يوصف بصيغة التعليم بالمراسَلة، وهناك تعبيرات أخرى متعددة؛ منها: الدراسة المنزليَّة، والدراسة المستقلة، والدراسة من الخارج، وغيرها، ويرتبط بأذهان بعضهم بالتعليم غير المدرسيّ أو غير النظامي، ويُطلَق عليه اسمُ (التربية المستمرَّة)... إلخ. وحقيقةً إن جميع هذه المسمَّيات تعد أمثلة للتعليم عن بُعْدٍ، ولكنَّها لا تستوعب كافَّةَ صِيَغِه، ومن أهم تعريفات التعليم عن بُعْدٍ ما يلي:

- عرَّفَت لجنة الاتحاد الأوروبي التعليم عن بُعْدٍ، سنة (2001م) بأنَّه: "استعمال التقنيات الجديدة للوسائط المتعدِّدة للإنترنيت لتطوير نوعيَّة التعلُّم بتيسير الوصول إلى الموارد والخدمات من جهةٍ، وتسهيل التبادل والتعاون عن بُعْدٍ من جهة ثانية" . (Thibault, 2005, p. 68))
- الموسوعة البريطانية حددته بأنَّه: من أشكال التعليم المتميزة أساسًا بالانفصال الماديّ بين الأساتذة والمُتعلِّمين إبانَ التعلُّم، وباستخدام مختلف التقنيات لتيسير التواصُل بين الأساتذة والطلبة من جهة، وبينَ الطلبة من جهة ثانية، ويركز التعليم عن بُعْدٍ على الفئات غير التقليديَّة من المتعلِّمين مثل العاملين بدوام كامل، والعاملين في المجال العسكري، وغير المُقِيمينَ أو المُقِيمينَ في أماكن نائية؛ ممَّا يَحُول بينهم ومواكَبةَ الفصول الدراسيَّة. (Gary A. Berg, 2023)
- يشير (عليان وآخرون، 1999، ص 8) إلى أن التعليم عن بُعْدٍ هو: تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكِّد حقَّ الأفراد في الوصول إلى الفُرَص التعليميَّة المتاحة؛ بمعنى أنَّه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيَّد بوقت وفئة من المتعلِّمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع مُعيَّن من التعليم، فهو يتناسب وطبيعةَ حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنتهم.
- وعرَّفَه (الفرجاني، 2000، ص14) بأنَّه: "نظام يعمل على إيصال العلم والمعرفة إلى كل فرد راغب فيه، وقادر عليه مهما بَعُدَت المسافاتُ الجغرافيَّة التي تفصل بينه وبين المؤسَّسة التعليميَّة".
- وتعرفه الجمعيَّة الأمريكية للتعلُّم عن بُعْدٍ كما ذكر ذلك (العمري، 2002ـ ، ص6) بأنَّه: "توصيل لمواد التدريس أو التدريب عن طريق وسيط نقل تعليميّ إلكترونيّ الذي قد يشمل: الأقمار الصناعيَّة، أشرطة الفيديو، الأشرطة الصوتيَّة، الحاسوب... وغيره".
- وعرَّفَه (الموسى، 2004ـ، ص51) بأنَّه: "نظام تقوم به مؤسَّسة تعليميَّة يعمل على إيصال المادة التعليميَّة أو التدريبيَّة للمتعلِّم في أيِّ وقتٍ وأيِّ مكانٍ، عن طريق وسائط اتصال متعددة".

- وعرفته اليونسكو كما جاء به (نشوان، 2004، ص 250) بأنَّه: "الاستخدام المنظَّم للوسائط المطبوعة وغيرها، وهذه الوسائط يجب أن تكون مُعدَّة إعدادًا جيِّدًا؛ من أجل جسر الانفصال بين المتعلِّمين والمعلِّمين، وتوفير الدعم للمُتعلِّمين في دراستهم.

2. 4. أهداف التعليم عن بُعْدٍ:

لقد برزت الحاجة إلى التعليم عن بُعْدٍ استجابةً للعديد من المبررات والحاجات الناجمة عن التغييرات العِلميَّة والتكنولوجيَّة والاجتماعيَّة التي شهدها القرن الماضي، وسيشهدها القرن الحالي؛ ولهذا فإن التعليم عن بُعْدٍ يسعى إلى تحقيق أهداف عدة؛ ولعل من أهمِّها ما يلي:

- تقديم الخدمات التعليميَّة لمن فاتتهم فرص التعليم، وفي هذا الشأن يقول: (نشوان، مرجع سابق، ص 259): لقد حالت الظروف الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والجغرافيَّة والسياسيَّة دون توفير فُرَص التعليم للعديد من فئات المجتمعات المختلفة، وبعد أن أُزيلت هذه المُعِيقَات أصبحت هذه الفئات راغبةً في التعليم في الوقت الذي لا يلائم التعليم التقليديّ هذه الفئات، والتعليم عن بُعْدٍ يُعِيد الأملَ لدى الكثيرين ممن يرغبون في التعليم؛ نظرًا لِمَا يتمتع به من مرونة وأنظمة تعليميَّة تسمح لهم بالتعلم، إلى جانب قيامهم بالمهن والأعمال التي يمارسونها.
- تقديم البرامج الثقافيَّة والتوعوية والعلميَّة لشرائح واسعة من أبناء المجتمع؛ وهو ما يُسمَّى بالتربية المستمرَّة، أو التعليم مدى الحياة، وهذا ما أكَّد عليه (السعدون، 2002 ، ص 59) حينما قال: إن التعلُّم عن بُعْدٍ يستخدم الوسائل التقنيَّة المختلفة؛ كالتلفاز، والإنترنت، والإذاعة، والأقمار الصناعيَّة، التي تَدخُل كلَّ بيت، وهذا الأمر يُسهِم في جذب اهتمام الكثيرين نحو البرامج الثقافيَّة والصحيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، بل وتزويدهم بالمعرفة والمعلومات التي تفيدهم في حياتهم.
- تعليم المرأة، من الواضح أن الدول النامية، ومنها الدول العربيَّة، لا تشجع كثيرًا على تعليم المرأة، بل إن العادات والتقاليد المعمول بها في هذه الدول تمنع تعليم المرأة؛ إمَّا بشكلٍ كليٍّ أو جزئيّ، واستخدام التعليم عن بُعْدٍ في التعليم الجامعيّ المفتوح يزيل مُعِيقَات خروجها من البيت والانتظام في الصفوف الجامعيَّة، وإذا أصبح بالإمكان الوصول بالتعليم إلى البيوت فإن الإقبال على الالتحاق بالتعليم سيزداد، ومِن ثَمَّ يصبح التعليم عن بُعْدٍ هو الأسلوب الأمثل لإزالة المُعِيقَات أمام المرأة.
- الإسهام في محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار، فيؤكد الخبراء العاملون في برامج محو الأُمِّيَّة وتعليم الكبار على أن نسبة الأُمِّيَّة في الدول النامية في ازدياد مطرد، بالرغم من الجهود المبذولة لمكافحة هذه الآفة، والتي أصبحت معيقةً لبرامج التنمية في هذه الدول.

ولعل في مقدمة الأسباب التي تعيق إلحاق الأميين بالتعليم هو استخدام الأنماط التقليديَّة في التعليم المبنيَّة على التعليم المباشِر، كما أن العديد من الأميين والكبار لا يتمكنون من الالتحاق بالدراسة بالرغم من رغبتهم في ذلك؛ بسبب المُعِيقَات الجغرافيَّة والاجتماعيَّة وظروف العمل وغيرها، فإذا استخدمنا نظام التعليم عن بُعْدٍ فيمكن التغلب على هذه المُعِيقَات، كما أنَّه بواسطة التعليم عن بُعْدٍ يمكن أن يدخل التعليم لكل بيت؛ فتستطيع الأميات وكبيرات السن اللاتي تمنعهنَّ ظروفُهنَّ من الخروج من البيت والالتحاق بالتعليم التقليديّ أن يتعلمنَ متى أردنَ ذلك.

المزيد من التطورات المعرفيَّة والتكنولوجيَّة، وهذا ما أكد عليه (نشوان، مرجع سابق، ص 260) حينما ذكر أنه قد: "شَهِدَ القرنُ الماضي وسيشهد هذا القرنُ المزيدَ من التطورات المعرفيَّة، بل إننا نشهد حاليًا تفجُّرًا في المعرفة والتوسع الهائل في التقدُّم العلميّ والتكنولوجيّ، وأصبح من الصعوبة ملاحَقة هذه التطورات بالأساليب التقليديَّة في التعليم التي تعتمد على حفظ الحقائق واستظهارها عند الامتحان". مراعاة ظروف الدارسين التعليميَّة؛ ففي التعليم عن بُعْدٍ هناك أماكن لكل الفئات: العمَّال وربَّات البيوت، والمزارعين، وأصحاب المهن، وغيرهم، وهذا ما أكَّد عليه (البدراني، 2001، ص 37) عندما قال: "إن التعليم عن بُعْدٍ هو تعليم الجماهير؛ نظرًا لِمَا يوفره من إمكانات كبيرة لمراعاة ظروف المتعلِّمين".

وحيث إن التعليم عن بُعْدٍ يستقطب أصحاب المهن فإنَّه وسيلة لإمدادهم بالمعرفة المتجددة، وإمدادهم بكل جديد في مجال تخصصهم، وفي المجالات الثقافيَّة والاجتماعيَّة الأخرى، وهو ما يُسمَّى بالتعليم المستمر مدى الحياة.

2. 5. أهميَّة التعليم عن بُعْدٍ:

يُجمِع الباحثون والمتخصصون في الحقل التربويّ على أهمية التعليم عن بُعْدٍ، على أن يكون ملائمًا لشرائح واسعة من المتعلمين عبرَ العالَم على اختلاف بلدانهم، وثقافتهم، واهتماماتهم، وظروفهم، وفيما يلي نذكر أبرز المزايا التي يوفرها التعليم عن بُعْدٍ

- **فرص التعلُّم:** إتاحة الفرصة التعليمية لكل المتعلمين؛
- أصبح تحديًا في ظل التقدُّم السريع والانفجار المعرفيّ والتِّقنيّ المتلاحق؛
- تعزيز المهارات الحياتية والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين. (مبادرة اليونيسف، 2017)
- **المرونة:** إذ يتيح التعلُّم وفق الظروف التعليمية الملائمة والمناسِبة لحاجات وظروف وأوقات المتعلِّمين وتحقيق استمراريَّة عمليَّة التعلُّم؛
- **الفاعلية:** أثبتت البحوث التي أُجريت على هذا النظام بأنَّه ذو تأثير يوازي أو يفوق نظام التعليم التقليدي، وخصوصًا عند استخدام تقنيات التعليم عن بُعْدٍ والوسائط المتعدِّدة بكفاءة، وانعكاس هذه الإيجابية على المحتوى التعليمي؛
- **الابتكار:** تقديم المناهج للمتعلمين بطُرُق مبتكَرة وتفاعليَّة؛
- **استقلالية المتعلِّم:** تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين؛
- **المقدرة:** إذ يتميز هذا النوع من التعليم بأنَّه لا يكلف مبالغ كبيرة من المال.

2. 6. فوائد التعليم عن بُعْدٍ:

للتعلُّم عن بُعْدٍ فوائد ومزايا عديدة أدَّت إلى انتشاره، وتسارع المؤسَّسات التعليميَّة إلى تطبيقه، ولعل من أهم هذه الفوائد ما يلي:

- **التأثير والفاعليَّة:** فهو يفوق في التأثير والفاعليَّة نظام التعليم التقليديّ؛ وذلك عندما نستخدم تقنياته بفاعليَّة؛
- **يجعل البابَ مفتوحًا أمام الجميع:** للحصول على فرصتهم في التعليم فهو لا يضع قيودًا أو شروطًا للتعليم، ومِن ثَمَّ يحقق مبدأ تكافؤ الفُرَص في التعليم، وبخاصة توفير الفُرَص لمن حُرموا من التعليم؛
- **عدم التقيد بالمكان والزمان:** فيمكن أن تتم عمليَّة التعليم في أيِّ مكانٍ وأي وقت؛ وذلك باستخدام الوسائل التعليميَّة الحديثة الأشرطة والمواد المرئيَّة والمسموعة، والبريد الإلكترونيّ والإنترنت... إلخ) بعكس التعليم التقليديّ الذي يرتبط بمكان ووقت محدَّد؛
- **تُمكِّن المتعلِّمَ من الاعتماد على نفسه:** فالمتعلم في التعليم عن بُعْدٍ يتعلم بمفرده معتَمِدًا على ذاته؛
- **قِلَّة التكلفة في التعليم عن بُعْدٍ:** وذلك عند مقارنته بالتعليم التقليديّ الذي يتَّسِم بنفقاته الباهظة؛
- **تبادُل الخبرات:** فهو يربط الطلاب من الخلفيات الاجتماعيَّة والثقافيَّة والاقتصاديَّة المختلفة من أنحاء العالَم، ويتيح فرصةَ تبادُل الخبرات؛
- **لا وجود للفشل:** فهو لا يفصل بين الناجحين والفاشلين في مراحل تعليم معينة، كما هو الحال بالنسبة للتعليم التقليديّ؛
- **حرية الاختيار:** حيث يتيح التعليم عن بُعْدٍ بدائل متنوعة أمام المتعلِّم؛
- **تنوُّع الأساليب:** ففي التعليم عن بُعْدٍ يستخدم المتعلِّم أساليب متنوعة في الاستفادة من المواد التعليميَّة؛ فيستخدم الأشرطة، والأفلام، والبريد الإلكترونيّ، والإنترنت، والتلفزيون التعليميّ، وغير ذلك، ويستخدم المتعلِّم في ذلك أكثر من حاسَّة؛
- **تجعل المتعلِّم إيجابيًا وأكثر فاعليَّةً:** بعكس التعليم التقليديّ الذي يعتمد على الإلقاء والحفظ، فيكون فيه المتعلِّم سلبيًّا وغير فعَّال.

3. اللُّغة العربيَّة وإستراتيجيات تعليمها للناطِقينَ بغيرها:

تحتل اللُّغة العربيَّة مكانة مهمة في حياة الشعوب والمجتمعات؛ فهي الوسيلة الوحيدة للتواصُل والتفاهم بين الناس، ويزخر العالَم اليوم بالعديد من اللغات المتنوِّعة، والتي تختلف حسب الأهمية والمكانة، وكذا القواعد وشكل الخط، وتُعَدّ اللُّغة العربيَّة إحدى أهم اللُّغات، ليس اليوم فقط، وإنَّما عبرَ التاريخ البشري؛ وذلك رَاجِع لأهمية اللُّغة العربيَّة ومكانتها عند العرب والمسلمين عمومًا. كما تنتمي اللُّغة العربيَّة إلى اللغات الساميَّة، التي تضم لغات حضارة الهلال الخصيب القديمة، وتُصنَّف ضمنَ المجموعة السامية الوسطى.

وقد نشأت هذه اللُّغة في شبه الجزيرة العربيَّة، واستطاعت الحفاظ على أصالتها ونقائها؛ بسبب عزلة أهلها الذين كانوا يعتمدون على الترحال ولا يختلطون كثيرًا بالأقوام الآخرين، لكن هذا الترحال ساهَم أحيانًا في حدوث اضطراب في اللُّغة؛ وبالتالي تعدد اللهجات المنبثقة من نفس اللُّغة، وشكَّل ظهورُ الدعوة الإسلاميَّة دفعة قويَّة للُّغة العربيَّة؛ حيث توحدت اللهجات في لغة واحدة، واستفادت فيما بعدُ من الاهتمام الذي أولته لها الدولُ التي حكمت العالَم الإسلاميّ خلال القرون اللاحقة لظهور الدين الإسلامي.

تحظى اللُّغة العربيَّة بأهمية ومكانة كبيرة لدى المهتمين باللُّغات؛ نظرًا لما تتوفر عليه من مُميِّزات وخصائص وقواعد دقيقة، جعلتها في مصافّ اللغات المميزة إلى اليوم، وتتجلَّى هذه الأهمية في قدرتها الخارقة على الحفاظ على أصالتها التي كانت تتميز بها لغتها الأم منذ عشرات القرون، إضافةً إلى غنى معجمها اللُّغويّ وثرائه، الأمر الذي يسمح للمتكلم بها أن يعبر عن كل ما يخطر بباله ويطوف بمخيلته بدِقَّة متناهية، إضافةً إلى ذلك تتوفر اللُّغة العربيَّة على أنظمة دقيقة للنحو والصرف تُميِّزها عن باقي اللُّغات الأخرى، وتجذب إليها اهتمام الباحثين في مجال اللُّغة واللسانيات.

وإذا كنا نؤمن بأننا لسنا أقلَّ شأنًا من الأمم فإنَّنا مدعوون إلى العناية بلغتنا العربيَّة، وقد خُصَّت بنقل خاتمة الرسالات، عناية تُمكِّن لها في دارها وتنشرها بين العالمين.

إن الإسهام في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها تطويرًا ينطلق مما جدَّ في مجال النظر إلى اللغات ومناهج تعليمها، وذلك باعتماد مقاربة وظيفيَّة تواصليَّة أثبتت كفايتها وجدواها في تعليم لغات أجنبية أخرى.

3. 1. تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب ومكانتها الدوليَّة:

المتعلِّم ليس هو الطرف الوحيد ذا المصلحة؛ فهناك طرف آخَر تَعنِيه هذه المسألةُ، وله مصلحةٌ فيها، ألا وهو الأمة صاحبة اللُّغة المتعلَّمة؛ لأن تعلُّم أية لغة أجنبية يؤدِّي بالضرورة إلى انفتاح المتعلِّم على ثقافة الأمة صاحبة تلك اللُّغة؛ فاللغة وعاء للثقافة، واكتساب اللُّغة هو -بالضرورة- اكتساب للثقافة واستيعاب لها، ومن يستوعب لغة أُمَّة وثقافتها يصبح قادرًا على فَهْم الواقع الاجتماعيّ والثقافيّ لتلك الأمة، وعلى تفهُّم قضاياها ومشكلاتها.

إن الإنسان ليس عدوًّا لما يجهل فحسبُ، بل هو صديق لما يعرف، ومن يتعلم لغة قوم يأمَن شرَّهم ويفهم قضاياهم؛ وذلك لأن التفهم مشتقٌ من الفَهْم، وناجم عنه، ليس في اللُّغة وحدها، وإنَّما في الواقع أيضًا، واللغة التي يتعلَّمها الأجانب هي لغة أمة يطلع العالَم الخارجيّ على ثقافتها؛ ممَّا يوفر مقدمةً لفَهم قضاياها وتفهمها؛ لذا فإن تعليم اللُّغة للأجانب هو عمليَّة ذات أبعاد ثقافيَّة وإعلامية، هو نوع من الإعلام الثقافيّ الهادئ المتغلغل الذي يتم بعيدًا عن ذلك الصخب الذي يرافق الإعلام السياسيّ، إنه الإعلام الذي يغزو العقول والقلوب معًا، ويرتكز إلى قاعدة اجتماعيَّة واسعة؛ لأنَّه لا يستهدف نخبة قليلة العدد، بل أكبر عدد ممكن من الناس.

ولكن أهميَّة تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب لا تقتصر على النواحي الإعلاميَّة الخارجيَّة، بل لهذا التعليم أبعاد ثقافيَّة وأدبية؛ فهو يُؤهِّل الأجانب لُغويًّا، وقد تطورت المناهج والكتب لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها؛ لأهمية تعليمها للأجانب، وقد أُحدثت مؤسَّسات تمارس ذلك التعليم وترعاه تربويًّا، كالمراكز الثقافيَّة، والإدارات الخاصَّة في وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة والدوائر الخاصَّة في الجامعات. وتقوم المراكز الثقافيَّة وأقسام تعليم اللُّغة التي تحتوي عليها بدور مركزيّ في تنشيط تعليم العربيَّة للأجانب ودعمه، سواء من خلال الدورات التي تُقِيمها، أم من خلال تقديم العون التربويّ والمادي للمؤسَّسات.

3. 2. تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها عن بُعْدٍ: (المدرسة. كوم، (2022/05/29)):

أمَّـا فيـما يتعلَّـق بتعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا عـن بُعْـدٍ فهـو أكـثر شـيوعًا عـبر شـبكة الإنترنـت؛ وذلـك لظـروف الدارسـين التـي تحتـم عليهـم التعلُّـم عـبرَ الإنترنـت؛ نظـرًا لانتـماء أغلبهـم لـدول الغـرب ودول شرق آسـيا؛ وبالتالي لا تتوافـر لديهـم مراكـز تعليـم اللُّغـة العربيَّـة بشـكلٍ مبـاشِرٍ.

ويختلـف تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا عـن بُعْـدٍ عـن تعليـم النَّاطِقـينَ بالعربيَّـة؛ نظـرًا لامتـلاك المتحـدِّث العـربيّ لأصـوات اللُّغـة العربيَّـة، وجـزء بسـيط مـن قواعـد بنـاء وتكويـن الجُملـة وبعـض المفـردات العربيَّـة؛ وبالتـالي فالتعامـل مـع غـير النَّاطِقـينَ يحتـاج إلى البَـدْء مـن المراحـل الأولى في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة، مـع ضرورة مراعـاة اسـتخدام الإسـتراتيجيات المناسِـبة لعمـر الـدارس، ونمـط التعلُّـم المناسـب لـه.

ويحتـاج المعلـم المتخصـص في تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا عـن بُعْـدٍ إلى امتـلاك بعـض المهـارات والمعـارف التـي تؤهلـه لذلـك؛ حيـث يجـب أن يجيـد التحـدُّث بإحـدى اللغـات المشـتركة مـع الطالـب؛ كالإنجليزيـة، أو الفرنسـيَّة، أو الألمانيـة، وكذلـك الأدوات التعليميَّـة؛ كالصـور، والفيديوهـات، ونمـاذج التدريـب والتقييـم الـدوريّ للـدارس.

كـما يجـب عـلى المعلـم مراعـاة الجانـب النفسـيّ للطالـب بعـدم الإسـاءة لـه أو إشـعاره بضَعْـف مسـتواه التعليمـيّ، وكذلـك الجانـب الاجتماعـيّ بعـدم التطـرُّق لعـادات وتقاليـد الـدارس، بالإضافـة إلى تجنُّـب طـرح الأمثلـة والشـواهد العقائديـة التـي تُخالِـف عقيـدةَ الـدارس عـن عمـدٍ.

ويمثـل تعليـم اللُّغـة العربيَّـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا عـن بُعْـدٍ أهميَّـة كـبرى للدارسـين، خاصَّـةً بعـد الانفتـاح التجـاري والعلميّ والاجتماعـيّ بـين دول الـشرق والغـرب؛ وبالتـالي أصبـح الكثـير مـن الدارسـين يسـعون لتعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة لأسـباب عـدة؛ منها :

- تعلُّم اللُّغة العربيَّة للالتحاق بإحدى الوظائف التي تشترط اللُّغة العربيَّة للقَبول بها؛
- تعلُّم اللُّغة العربيَّة للمسلمين الجُدُد؛ بهدف التمكن من قراءة القرآن الكريم وكتب الفقه الإسلامي والحديث الشريف؛
- رغبـة البعـض في تعلُّـم اللُّغـة العربيَّـة بهـدف اكتسـاب لغـة جديـدة للتواصُـل مـع الشـعوب العربيَّـة والاطـلاع عـلى ثقافتهـم المختلفـة.

3. 3. برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها:

تنقسم برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها بشكلٍ عامٍّ إلى نوعين:

1. **برامـج لتعليـم العربيَّـة للحيـاة:** وهـي البرامـج العامَّـة التـي ينخـرط فيهـا جمهـور متعـدد الصفـات لا يهدف مـن تعلُّمه للعربيـة سـوى الاتصـال بالعربيَّـة في مواقـف الحيـاة المختلفة.
2. **برامـج لتعليـم العربيَّـة لأغـراضٍ خاصَّـة:** وهـي البرامـج النوعيَّـة التي ينخـرط فيها جمهـور ذو طبيعة خاصَّـة وحاجات محـددة، وتتعـدد أنـواع هـذه البرامـج الأخـيرة، فمنهـا اللُّغـة العربيَّـة لأغـراض أكاديميَّـة، والعربيَّـة لأغـراض وظيفيَّـة، والعربيَّة لرجـال الأعـمال، ومنهـا العربيَّـة لرجـال التربيـة، وغيرهـا. وعـلى الرغـم مـن تعـدُّد هـذه الأنـواع إلا أنَّهـا تقـع جميعُهـا تحـت مظلـة واحـدة؛ هـي تعلـم العربيَّـة لأغـراضٍ خاصَّةٍ.

ويـؤدِّي تنـوُّعُ الجمهـور، سـواء مـن حيـث الدراسـة الأكاديميَّـة، أو مـن حيـث المهنـة الحاليَّـة، أو مـن حيـث المسـتقبل الوظيفـيّ، أو مـن حيـث السُّـلَّم الإداريّ، كل هـذا التنـوع يُسـفِر عـن تنـوُّع الحاجـات، ومِـن ثَـمَّ يسـتلزم تنـوُّع البرامـج.

وللجامعـات في الأقطـار المتقدِّمـة دورٌ كبـيرٌ في مضـمار تعليـم اللُّغـة لغـير النَّاطِقـينَ بهـا، ويتمثَّـل ذلـك الـدور في تأهيـل الكـوادر التعليميَّـة والعلميَّـة وممارَسـة البحـث العلمـيّ، وإقامـة الـدورات والنشـاطات التعليميَّـة، وقـد ذهبـت بعـض تلـك الجامعـات إلى إحـداث أقسـام خاصَّـة باللُّغـة العربيَّـة كلغـة أجنبيـة، يَـدرُس فيهـا الطالـبُ الأجنبـيُّ دراسـةً جامعيَّـةً نظاميَّـةً، تسـتمر بضـع سـنوات، تنتهـي بالحصـول عـلى شـهادة جامعيَّـة كالإجـازة أو الماجسـتير أو الدكتـوراه، ويُؤهَّـل الطالـب خـلال تلـك الدراسـة لأنْ يكـون مُدرِّسًـا للُّغـة العربيَّـة كلغـة أجنبيـة أو باحثًـا في هـذا المجـال.

مـن هنـا نجـد أن دُور النَّـشْر أخـذت تتنافـس عـلى إصـدار الكتـب التعليميَّـة والمـواد الصوتيَّـة والبصريَّـة والحاسـوبيَّة التابعـة لهـا، وصـدَر العديـدُ مـن الدوريـات الاختصاصيـة؛ بحيـث بـات مـن الصعـب عـلى المـرء أن يُتابِـع كلَّ مـا يُنـشَر مـن أبحـاث ومقـالات.

إنَّ تعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأجانـب لـه أهميَّـة إعلاميَّـة وثقافيَّـة واقتصاديَّـة وسياسـيَّة؛ فتعليـم اللُّغـة العربيَّـة للأجانـب يجب أن يكـون حجـر الزاويـة في النشـاط الثقـافيّ العـربيّ في الخـارج.

3. 4. الوسائل الحديثة لتعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها:

1. كتاب التمارين الصوتيَّة:

تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها بوصفها لغة حية وأداة للاتصال الشفهيّ من خلال تدريب الطلاب على سماعها والتحدُّث بها، ومن أفضل الوسائل التي تُعين على تحقيق ذلك التمارين الصوتيَّة التي تُستخدَم في مختبرَ اللُّغة، أو حتى في الصف أو البيت باستعمال مسجل صوتي، لنُطق الكلمات بشكل صحيح. وتتخذ هذه التمارين الصوتيَّة تمارين المادة الأساسيَّة واستخدام الكلمات السهلة والبسيطة منطلَقًا لها، ثم يضاف إليها تمارين متنوعة تشتمل على مفردات الدرس وتراكيبه اللغويَّة، والفرق بين كتاب التمارين الصوتيَّة وكتاب التمارين التحريريَّة يَكمُن في طبيعة التمارين الصوتيَّة؛ إذ إن بعض أنواع التمارين لا تَصلُح للاستعمال في مختبر اللُّغة، أو بواسطة المسجل، ومن هذا الضرب تمارين الترجمة أو ملء الفراغ أو المطابَقة، وقد يستعمل كتاب التمارين الصوتيَّة المدرِّس وحده أو المدرِّس والطلاب طِبقًا للطريقة التي يتبعها الكتاب المدرسيّ.

2. المواد السمعيَّة:

وتتنوع أغراضها فمنها ما يعالج الأصوات، ومنها ما يعالج التراكيب اللغويَّة؛ ومن ثَمَّ الاستماع مع الفَهْم، ومنها ما يعالج الاستماع بسماع اللُّغة، ومنها ما يقوم على الحوار... إلخ. على أن تؤخذ مادة التسجيلات من مادة الكتاب، أو ما يأتي في كتاب التطبيقات، وعلى أن يتوافر لهذه التسجيلات فنيون في معامل اللغات، وأيضًا ناطقون ممَّن تتميز أصواتهم بالجودة والدقة، هذا وقد يقتضي الأمرُ إعدادَ تسجيلات بمواد إضافيَّة وجديدة حسبما يرى المختصون من لُغويين وتربويين، بل ربما يصل الأمر إلى تحمُّل هذه التسجيلات مواقف صوتيَّة لُغويَّة وغير لُغويَّة من الثقافة العربيَّة.

3. الوسيلة المعينة للكتاب المدرسيّ:

يَحسُن استعمالُ نوع من الوسائل البصريَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها، خاصَّةً في المراحل الأولى منه، وأن تكون هذه الوسائل البصريَّة مصحوبة بالصور التوضيحيَّة والرسوم الملوَّنة واستخدام الأصوات المسجَّلة، وهذا هو الأساس فيما ندعوه بالاتجاه السمعيّ البصريّ الذي لا يرتبط -في واقع الأمر- بطريقة معينة من طرائق تعليم اللغات الأجنبيَّة، وإنَّما يُمكِن أن توضع المواد السمعيَّة البصريَّة وَفقًا لمبادئ الطريقة التعليميَّة التي نتبناها في الكتاب المدرسيّ.

وليس معنى تطوير اللُّغة تيسير النحو وتبسيط القواعد فحسبُ، أو نقل الألفاظ والتعابير الجديدة عن اللغات الأجنبيَّة، بل نعني أيضًا الارتقاء باللغة لتكون في مستوى تطور الفكر والحياة والمجتمع لتصبح اللُّغةُ منتِجةً، وحين تنتج اللُّغة تصبح دافِعًا للتقدم في الميادين جميعًا، فتطويرُ اللُّغة العربيَّة ضرورةٌ من ضرورات تطوير الحياة العامَّة في العالَم العربيّ؛ لأن التجديد إنما يبدأ من اللُّغة، وبناء المستقبل يقوم على أساس تحديث اللُّغة حتى تكون لغةَ المستقبل.

3. 5. إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها:

إن من أهم الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقينَ بغيرها ما يلي:

- **إعادة الدروس ومراجعتها:** يجب أن تتوفر للدارس الأجنبيّ الفُرَص المتاحة وبصورة طبيعيَّة ومنتظمة ودائمة، وفي فترات مختلفة من اليوم، سواء أكان في الجامعة، أو في السوق؛ كي يفعل ويسترجع ما تعلَّمَه من أستاذه في قاعة الدرس، ويستخدمه في سياقات متنوعة؛ لأنَّ التعلُّم اللُّغويّ ليس فقط معلومات وقواعد، وإنَّما محادَثة وكتابة وتواصُل مع الآخَرين.
- **تعليم قواعد النحو والصرف العربيَّة:** يؤكد (الراجحي، 1992م) أن اللُّغة نظام، بل هي نظام الأنظمة، ومن المستحيل تعليم أية لغة كانت دون التعرض والرجوع إلى قواعدها أي نظامها، سواء كان هذا قواعدها التعليم ضمنيًّا أم صريحًا، فإذا حدث والتحق الدارس في برنامج لا يقدم له نظام اللُّغة فإنَّه لن يكف عن محاوَلة معرفة حقيقة ذلك النظام، وهنا يبدأ الدارس بالأسئلة المتلاحقة من خلال عمليات الملاحَظة والمقارَنة؛ فمن الأفضل للمدرس توفير الوقت على الطالب وعدم إضاعة جهده في المحاوَلة والخطأ، فيساعده في استيعاب قواعد اللُّغة وظيفيًّا.
- **الاستمرارية والبناء اللُّغويّ:** يجب أن تشمل برامج تعليم اللغات مُكوِّنات اللُّغة والمهارات والإستراتيجيات، على نحو متقدم ومستمر؛ فمن الضروري أن يعرف الدارس أن هناك دومًا فُرَصًا متاحةً وراء مواقف التعلُّم، ومِمَّا

يُميِّز التعلُّمَ اللُّغويَّ عن غيره من العلوم الأخرى أن الدارس يظل طوالَ حياته يُراكِم ويزيد معارفَه عن لغته الأُمّ أو لغته الثانية.

- **القابليَّة للتعليم:** يجب أن نفكر عند تعليم مُكوِّنات اللُّغة تسلسل هذه المكوِّنات من جهةٍ، ومدى ملاءمة هذه المكوِّنات لمجموعة بعينها من الدارسين من جهة أخرى، وهنا يكونون أكثر استعدادًا لتعلمها، المهم أيضًا أن تكون الجُمل أو الفقرات ذات معنى، ومِن ثَمَّ يبدو أن الاتصال الذي يأتي في سياق جيد وله معنى هو أفضل تمرين يمكن أن يشارك فيه الدارس.
- **التغذية الراجعة:** التركيز على أهميتها الإيجابيَّة في المجال المعرفيّ؛ وذلك لوصول الدارس إلى أن الكثير من (Brown,1994) القناعة بأن الأشكال اللغويَّة التي استعملها صحيحة، يرى براون التغذية الراجعة المعرفيَّة المتسمة بالإيجابية مثلًا، لا يجوز للمدرس مهما كانت الظروف أن يتغاضى أو يتسامح عن الأخطاء التي يقع فيها الدارس، وإعطاء الانطباع بأنَّ الأمرَ مفهوم لديه وهو في الحقيقة لم يفهم، هذا التكثير من التغذية يؤدِّي إلى تعزيز الأخطاء لدى المتعلِّم، والنتيجة استمراره بالأخطاء وإمكان تحجرها.
- **التدريس بالحوار:** التدريس بالحوار من أهم ما يستفاد من إستراتيجية التدريس التبادلي، فالحوارات ليست مجرد ممارَسة لموقف اتصالي بين فردين، وإنَّما هي في ذاتها إستراتيجية تدريسيَّة تتعدَّى قيمتُها مجرد توصيل الأفكار إلى تنميتها وإلى اكتساب قِيَم كثيرة مصاحِبة للحوار ذاته؛ فيصبح علينا عند إعداد المواد التعليميَّة أن يحتلَّ الحوارُ مكانةً خاصَّةً فيها، وكذلك عند إعداد التدريبات اللغويَّة يصبح للحوار دور كبير.
- **التعليم التعاوُنيّ:** التدريس التبادلي والتعلُّم التعاونيّ من الإستراتيجيات التي تُنمِّي لدى الدارسين روحَ الفريق، ومن شأن ذلك تنمية المهارات اللغويَّة وتعميقها بين الدارسين، وإثراء أفكار بعضهم بعضًا، ومعالَجة أشكال القصور بين الضِّعاف منهم حيث تنشأ منافسة محمودة بينهم، فضلًا عن تنمية الإحساس بالآخرين وروح المشارَكة وتقدير كل منهم للآخرين ودعم العَلاقات الاجتماعيَّة بينهم، فالدارسون في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطِقينَ بها يأتون عادةً من مجتمعات مختلفة، ويُمثِّلون جنسيات متفاوتة ethnic groups، وينطقون لغاتٍ متعددةً، وينتسبون لعرقيات متباينة التفاوت، تذوب آثاره السلبيَّة في مثل الإستراتيجيات التدريسيَّة السابقة (طعيمة وناقة، 1986م).
- **تمثيل الأدوار:** تعد "إستراتيجية تمثيل الأدوار" من أفضل إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها، وهي من التعليم النَّشِط، وتتمثَّل في إيجاد موقف تعليميّ مشابِه لمواقف حياتيَّة في المهن والحِرَف وفي السوق وفي السفر؛ حيث يقوم الطالب باستدعاء الموقف الحقيقيّ، ثم أدائه مستعِينًا بالمعجم الذي يُوفِّره له المعلم، وبالخبرات التعليميَّة اللازمة، ويكون دور المعلم هنا أنَّه مخطِّط للموقف ومُسهِّل للأداء، ومُوفِّر لغرض التعليم، وعندما نتحدث عن اللَّعِب فإنَّ أولَ ما يتبادَر إلى الذهن على أنَّه ذلك العمل الذي يقوم به الإنسان بغرض التسلية وتمضية الوقت، واللعب بهذا المعنى يرتبط بالنواحي السلبيَّة وبخاصة عندما نتحدث عن التعليم والتعلُّم والعمليَّة التربويَّة، إن هذا النوع من اللعب هو اللعب غير الموجَّه وغير الهادف، ولكن قد يكون اللعب مُوجَّهًا وهادفًا وذا قيمة تربويَّة إذا ما استُغل بطريقة صحيحة؛ لأن اللُّعْبة بصفتها نشاطًا أو مجموعةً من الأنشطة يمارسها الفردُ أو الجماعةُ، وهذا هو هدف الألعاب التعليميَّة؛ فهي تُستخدَم بغرض تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم وإنماء العقل عند الأطفال وتسهيل محتوى التعلُّم وفهمه لديهم، ويُعَدّ التعليم باستخدام الألعاب التعليميَّة من أبرز الإستراتيجيات التعليميَّة التي تراعي سيكولوجية المتعلِّمين. (بن حسين فرج، 2005، ص58-63)

أولًا: عناصر إستراتيجية تمثيل الأدوار:

يجب أن يتوافر في إستراتيجية تمثيل الأدوار ستة عناصر رئيسة؛ وهي:

- **الأدوار:** ففي اللُّعَب أو اللُّعْبة الواحدة يتم تحديد أدوار معينة للأفراد ذوي العَلاقة.
- **القواعد والقوانين:** فاللعبة تسير وفقَ قواعد وقوانين محدَّدة بصورة مسبَقة، ويجري الاتفاق عليها مِن قِبَل الأفراد أو اللاعبين.
- **الأهداف:** كل لعبة لها هدف أو مجموعة أهداف يسعى اللاعبون ويتنافسون لتحقيقها، فهدفُ لعبة كرة القدم مثلًا هو تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف.

- **الطقـوس:** لـكل لعبـة نمـط سـلوكيّ متعـارَف عليـه لا يتصـل بالأهـداف أو القوانـين، إلا أنَّـه لازم أو ضروري لارتيـاح اللاعـب للَّعِـب، والاسـتمرار فيـه.
- **اللُّغـة:** لـكل لعبـة مصطلحاتهـا أو قاموسـها الخـاص لا يتصـل بالأهـداف والقوانـين، ولكنَّهـا لازمـة وضروريَّـة ويجـب تعلمهـا واسـتعمالها.
- **القيمة أو المعيار:** لكل لعبة معايير نجاح معينة أو قيمة معينة.

ثانيًا: المحاكاة:

وهـذا نـوع آخـر مـن لَعِـب الأدوارِ أو تمثيلهـا، وفيهـا يتـصرف الأفـراد أو الممثلـون وكأنهـم في مجريـات الحيـاة الواقعيَّـة، محاولـينَ تحقيـقَ أهـداف معينـة ضمـنَ قواعـد وقوانـين محـدَّدة، إن طلاب مدرسـة الطـيران أو قيـادة السـيارات مثـلًا يتدرَّبون عـلى المحـاكي الميكانيـكي أو الآلي؛ حيـث يوفـر هـذا المحـاكي ظروفًـا واقعيَّـةً للطـلاب؛ للتعلُّـم عـلى قيـادة الطائـرة أو السـيارة.

ثالثًا: تمثيل الروايات والحكايات والقصص:

تمثيـل الروايـات والحكايـات والقصـص أمـر مألـوف لـدى طـلاب المـدارس، ولا تقتـصر عمليَّـة التمثيل هـذه أو لَعِـب الأدوارِ عـلى مرحلـة دراسـيَّة معينـة، بـل نراهـا تسـتعمل في مختلـف المراحـل الدراسـيَّة مـع اختـلاف في طبيعـة ونـوع المـادة التعليميَّـة المـراد تمثيلهـا عـلى خشـبة مـسرح المدرسـة، أو داخـل غرفـة الصـف نفسـها، فهنـاك العديـدُ مـن قصـص البطولـة والشـجاعة والكـرم والإخـلاص ومسـاعَدة المحتـاج، والحفـاظ عـلى الجـار، التـي يمكـن للطـلاب أن يتعلموهـا عـن طريـق تمثيلهـا.

رابعًا: أهميَّة طريقة تمثيل الأدوار:

تتصـل هـذه الطريقـة ومـا تتضمَّنـه مـن ألعـاب ومحـاكاة وتمثيـل اتصـالًا مبـاشرًا بحيـاة الطـلاب، وتعمـل عـلى إنمـاء شـخصياتهم، وتكويـن سـلوكهم، وفيـما يـلي النقـاط الأساسـيَّة التـي تظهـر أهميَّـة اسـتعمال هـذه الطريقـة، وهـي:

- إن التدريـس بطريقـة تمثيـل الأدوار مـا هـو إلا اسـتمرار لمـا اعتـاد الطـلاب أن يعملوه في حياتهـم العاديَّـة للحصول على المعرفـة؛ فالنـاس يتعلمـون كيفيَّـةَ القيـام بالأشـياء عـن طريـق القيـام بهـا، وهـذا مـا نُطلِـق عليـه اسـم التعليـم بالعمـل Learning by Doing، إن الأطفـال وهـم يلعبـون دور الـزوج والزوجـة، والعريـس والعـروس، والقـاضي ورجـل الشرطـة، إنمـا يتعلمـون وهـم يـؤدون هـذه الأدوار. (بـن حسـين فـرج، مرجـع سـابق، ص195-196)
- إن عـدم وجـود الحـماس والرغبـة في التعلُّـم مـن أهـم المشـكلات التـي تواجـه المعلـمَ في تدريـس طلابـه، وتعمـل هـذه الطريقـة عـلى رفـع درجـة الحـماس والرغبـة عنـد المتعلِّـم، وبخاصـة إذا مـا عرفنـا أن الطـلاب وخاصـة صغـار السـن منهـم يحبـون اللَّعِـبَ، وهـم يتعلمـون عـن طريقـه.
- إن هـذه الطريقـة -وبخاصـة مـا يتعلَّـق منهـا بأنشـطة المحـاكاة- تُشـجِّع عمليـات التفكـير والتحليـل لـدى الطالـب؛ حيـث يتعلـم عـن طريقها الحقائـق والعمليـات والإسـتراتيجيات.
- إن طريقـة تمثيـل الأدوار مـن الطرائـق الجيـدة لتعليـم الطلبـة القيـم الاجتماعيَّة، كـما أنَّهـا أداة فاعلة في تكوين وتشـكيل النظـام التقيمـي عنـد الطـلاب، وتُكسِـبهم معايـير السـلوك الاجتماعيَّة المقبولـة في المجتمـع كالتنافس والتعـاون وغيرها.
- تُشـجِّع الطـلابَ عـلى الاتصـال والتواصـل فيـما بينهـم والتعلُّـم مـن بعضهـم البعـض، بِغَـضِّ النظـرِ عـن الاختلافـات الثقافيَّـة والاجتماعيَّـة فيـما بينهـم.
- يسـتطيع المعلـمُ -مسـتخدِمًا هـذه الطريقـة- أن يتعامـل مـع مختلـف فئـات الطـلاب بِغَـضِّ النظـرِ عـن قدراتهـم؛ فهـي طريقـة جيـدة للتعامـل مـع الفُـرُوق الفرديَّـة بـين المتعلِّمـين.
- يستعمل المربون هذه الطريقة لحل المشكلات عند الطلاب.

● **العصف الذهنيّ:**

1. **مفهوم إستراتيجية العصف الذهنيّ:**

تعتـبر "إسـتراتيجية العصـف الذهنـيّ" Brain-Storming Method" أحـدث إسـتراتيجية تعليميَّـة منتـشرة في المؤسَّسـات التعليميَّـة الآن، وتُعـرَّف بأنَّهـا: "اسـتخدام العقـل للتصـدي النَّشِـط للمشـكلة، ووضـع الذهـن في حالـة الإثـارة والجاهزيَّـة للتفكـير في كل الاتجاهـات لتوليـد أكبر قـدر ممكـن مـن الأفـكار حـولَ القضيـة أو الموضـوع المطـروح، وهـذا يتطلَّـب إزالـةَ جميـع العوائـق أمـام الفكـر؛ ليُفصِـح عـن كل خلجاتـه وخيالاتـه". (الحويجـي، 2012، ص138)

2. **مراحل العصف الذهنيّ:**

أشار (Feldman & Arnold,1983) **إلى أن إستراتيجية العصف الذهنيّ تمر بأربعة مراحل وهي:**

- تحديد المشكلة وصياغتها.
- بلورة المشكلة.
- استمطار الأفكار.
- مرحلة تقويم الأفكار.

ولقد أشار (عفانة والجيش، 2008) إلى أن دور المعلم في ظل هذه الإستراتيجيَّة يتمثَّل بما يلي:

- صياغة أسئلة حول الموضوع أو الموقف.
- تنظيم بيئة جيدة لإدارة النِّقَاش وتدوين إجابات المتعلِّمين.
- تعديل تحركات وتصرفات المتعلِّمين.
- تقييم الأفكار.
- تعميم الحلول والنتائج.
- الاستعانة بالأفكار التي ولَّدَها المتعلِّمون.
- ولقد أشار (سليم، 2011) إلى أن العصف الذهنيّ يقوم على المبادئ الآتية:
- تأخير عمليَّة التقييم: أي يعمل المدرِّس على تأخير عمليَّة تقييم الأفكار التي يقدمها المتعلمون؛ لأن التقييم يعمل على إيقاف وكبح عمليَّة الإبداع، ومنع وصول الفكرة الصحيحة، ويعمل التقييم على نشر مشاعر القلق والفشل.
- الحرية في التفكير: أي يعمل المدرِّس على الامتناع عن تقييد حرية التفكير وإطلاق العِنان للمُتعلِّمين للتحرر من القيود التي تمنعهم من إنتاج أفكارهم الإبداعيَّة، وإفساح المجال لهم للتخيُّل بشكل مبنيّ على أُسُس علميَّة.
- الكَمّ يُولِّد النوعيَّةَ: أي تعمل الإستراتيجيَّة على إيلاء الاهتمام لتوليد العدد الأكبر من الأفكار بِغَضِّ النظرِ عن نوعيتها؛ لأن الأفكار الجيدة تأتي من خلال طرح أكبر قدر ممكن من الأفكار.
- الاستفادة من جميع الأفكار: أي تعمل الإستراتيجيَّة على التوصل إلى فكرة أصيلة تنطوي على الإبداع من خلال تجميع الأفكار التي تشترك في فكرة واحدة والعمل على البناء عليها، وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجيَّة بما يلي: تحديد المشكلة المستهدَفة، والعمل على مناقشتها، وإعادة الصياغة للمشكلة، والعمل بعد ذلك على توفير جوّ من الإبداع والعصف الذهنيّ، من خلال العمل على استمطار الأفكار الخاصَّة بالمتعلمين، وتحديد الأفكار التي لا تعد مألوفةً، والعمل على تقييم الأفكار. (Wilson, 2013)

3. **فوائد العصف الذهنيّ:**

أشار (Troia et al. 1999) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تُمكِّن الطلبةَ من بناء القصة بسهولة وكتابة المقالات بفعاليَّة، ولقد أشار son عامَ 2001)م) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على إلغاء الحواجز التي تُعيق الفردَ عن الإبداع، وتُمكِّن الفردَ من الخروج ببدائل لحل مشكلة، وتنمِّي مهارات التفكير الإبداعيّ، وتجعل المتعلِّمين أكثرَ مثابرةً أو أكثرَ استعدادًا على مواجَهة الفشل والإخفاقات، ويعمل على رفع الثقة بالنفس، من خلال طرح الآراء بحرية من دون الخوف من نقد الآخَرين. (Son, 2001)

لقد أشار (الجلاد، 2007) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى المتعلِّمين، وأشار الباحثُ الأخيرُ إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على تنمية الأصالة والطلاقة والمرونة لدى المتعلِّمين، والتي تُعَدّ من أبعاد التفكير الإبداعيّ، كما لقد أشار (عفانة والجيش، 2008) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على تنشيط الدماغ عبر العمل على طرح أسئلة محفِّزة لأنشطة الدماغ، وأشار الباحثان إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على مساعَدة المتعلِّمين على تلخيص وفَهْم وتركيب الأفكار المعقَّدة، والعمل على انتقاء الأفكار التي تُعَدّ مهمةً، والعَلاقات غير الواضحة والتفاصيل، وتعمل على تمكين المتعلِّمين لحل المشكلات بشكل ذكي ومبدِع، وتعمل الإستراتيجيَّة على تسريع تفكير المتعلِّمين وزيادة احترامهم لأنفسهم وثقتهم بأنفسهم واحترامهم لآراء الأفراد الآخَرين، ويجب وجود جو من الفكاهة والحركة عند تطبيق هذه الإستراتيجيَّة.

ويرى (عفانة والجيش، 2008) أن إستراتيجية العصف الذهنيّ تعمل على جعل الأفراد يقومون بتشغيل دماغهم لأداء وظائف ما بشكل أسرع وبشكل أكثر كفاءةً وفاعليَّةً؛ من أجل إنتاج الأفكار وابتكارها، وتعمل هذه الإستراتيجيَّةُ على جعل المتعلِّمين يقومون بتوليد أكبر قدر ممكن للأفكار حول موضوع أو موقف أو مشكلة ما، وتتطلب هذه الإستراتيجيَّة من المتعلِّمين أن يعتمدوا على قدراتهم الإبداعيَّة، ولقد أشار (أبو سنينة، 2008) إلى أن إستراتيجية العصف الذهنيّ تعمل على تنمية التفكير الناقد، ورفع التحصيل لدى الطلبة، ولقد أشار (شعلة، 2009) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على زرع حُبّ الاستطلاع في الطلبة، وتحسين أدائهم في الاختبارات.

وأشار (عاشور ومقدادي، 2009) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على توليد الحماس لدى المتعلِّمين، وتزيد من دافعيتهم للتعلُّم، وجَعْل دورهم فاعلًا في التعلُّم، وتعمل على إشعار المتعلِّمين بقيمته.. كما قد أشار (الزيات والعدوان، 2009) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على تطوير مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة، وأشار (طوالبة وآخرون، 2010) إلى أن هذه الإستراتيجيَّة تعمل على تحسين مهارات التواصُل والاتصال وتطوير مهارة الاستماع ومهارة المحادَثة، ولقد أشار (حمد الله، ومنصور، 2011) إلى أن إستراتيجية العصف الذهنيّ تعمل على تحفيز النمو اللُّغويّ للأطفال، وتعمل هذه الإستراتيجيَّة على توجيه الأفراد نحو صياغة واختيار الجُمَل بشكل دقيق، وتشجيعهم على الامتناع عن نقد أفكار الآخَرين والتحدُّث دون الشعور بالخوف أو الخجل، وزيادة التعاون، وزيادة احترام الآخَرين والإصغاء لهم، وتعمل هذه الإستراتيجيَّة على تشجيع المتعلِّمين على استخدام اللُّغة بدون الشعور بالارتباك، ومشارَكة الأفكار مع الآخَرين.

الخاتمة:

في ظل التغير السريع والتطورات المتلاحقة في مجال التعليم عن بُعْدٍ، تبقى عدة تساؤلات قائمة بدون إجابة، وفي مثل هذه الظروف فمن الصعب الوصول إلى تعريف أو الاتفاق على نظريَّة للتعليم عن بُعد للممارَسة العَمليَّة، أو الدراسة النظريَّة في هذا المجال، كما أن ظهور التقنيات الحديثة وتَنامِي مفهوم العولمة، والأفكار الجديدة المرتبطة بتعلُّم الطلاب تُمثِّل تحدياتٍ جديدةً لنُظُم التعليم التقليديَّة لكي تتحول إلى التعليم عن بُعْدٍ.

وعمومًا يمكن حصر النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسةُ المتواضعةُ في النقاط الآتية:

- توطين المعرفة بلغة المجتمع، وإتاحتها للجميع، وحماية الهُوِيَّة العربيَّة والثقافة العربيَّة، والحفاظ على مكانة اللُّغة العربيَّة بين اللغات العالَميَّة الحية.
- تداوُل اللُّغة العربيَّة في الأنشطة الإعلاميَّة والإعلانية والوسائط المتعدِّدة، والمساهَمة في التنمية الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والثقافيَّة، وإضافة برامج جديدة تتعلَّق بوضع اختبار لقياس التمكين من اللُّغة العربيَّة.
- من الإستراتيجيات الحديثة المفضَّلة لدى المعلِّمين والأكثر انتشارًا في الدول العربيَّة والإسلاميَّة إستراتيجية تمثيل الأدوار وإستراتيجيَّة العصف الذهنيّ.
- وجود تطبيقات للإستراتيجيات التعليميَّة الحديثة في القرآن الكريم، وما على الباحثين في المجال التعليميّ والتربويّ إلا البحث عنها، وتَجليتها للمعلِّمينَ والمدرسين للاستفادة منها.
- هناك تعدُّد للإستراتيجيات الحديثة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها في القرن الحادي والعشرين، ولا يمكن تحديد إستراتيجية واحدة تلائم كل المواقف والأهداف التدريسيَّة.
- يعتمد نجاح تعليم اللُّغة العربيَّة للناطِقِينَ بغيرها على تمكُّن المعلم من المعرفة التربويَّة، المتمثِّلة في إتقانه لمادته العِلميَّة، وذكائه في اختيار الإستراتيجيات الحديثة في التعليم والتدريس لتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس المقرَّرات الدراسيَّة.

وبِناءً على النتائج التي توصَّلَت إليها الدراسةُ الحاليَّة، فإنَّها توصي بالآتي:

- الحرص على توفير بيئة تعليميَّة تفاعُليَّة تتنافس والبرامج التعليميَّة، وتراعي أيضًا خصوصية المتعلِّم.
- ملاءمة البرامج التعليميَّة وتجديدها لتُسايِر التطوُّرَ الحاصلَ في مجال التكنولوجيات الحديث.
- بَذْل جهد أكبر للتمكُّن من استخدام التقنيات والوسائط الإلكترونيَّة المتاحة، واستثمار الوفرة الهائلة من مصادر المعلومات.
- النطق السليم للُّغة العربيَّة الفصحى، ومراعاة مستوى المتعلِّم.
- تحتاج المواقع العربيَّة إلى إغناء المحتوى العربيّ المناسب لتعليم الأجانب وتنويعه ليشمل شرائح واسعة من المتعلِّمين، لا سيما أن لدينا الكثير من مصادر عربيَّة متنوعة قديمة وحديثة تحتاج إلى إعادة إخراج لتتناسب مع حاجات ووظائف الدارسين غير النَّاطِقينَ بها.

المراجع والمصادر:

- البدراني، محمد إبراهيم. (2001). الانفجار المعرفيّ. مكتبة الرشد.
- عبد اللطيف، بن حسين فرج. (2005). طُرُق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، عمَّان، ط1، دار المسيرة.
- الدباسي، صالح مبارك. (2002). العولمة والتربية، الرياض، مطبعة السفير، ط 1.
- السعدون، فؤاد حسن. (2002). التعليم وخدمة المجتمع، الكويت، مكتبة العيدروس.
- الحويجي، خليل إبراهيم. (2012). مهارات التعلُّم والتفكير، الأردن، عمَّان، ط1، دار زمزم للنشر والتوزيع.
- عليان، ربحي مصطفى. (1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، عمَّان، دار الصفاء للنشر، ط 1.
- العمري، علاء الدين. (2002). التعليم عن بُعْدٍ باستخدام الإنترنت، رسالة دكتوراه، مجلة المعرفة، الرياض، العدد 1.
- الفرجاني، عبد العظيم. (2000). تكنولوجيا المواقف التعليميَّة، مصر، المنيا، دار الْهُدَى للنشر والتوزيع.
- الموسى، عبد الله. (2004). التعليم الإلكترونيّ، الرياض، مكتبة العبيكان.
- نشوان، يعقوب حسين. (2004). التربية في الوطن العربيّ، الأردن - عمَّان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو إسماعيل، الجيش، يوسف. (2008). التدريس والتعلُّم بالدماغ ذي الجانبين، مكتبة آفاق، غزة، فلسطين.
- شعلة، جميل. (2009). أثر استخدام العصف الذهنيّ في تدريس مادة علم النفس التربويّ على كل من حب الاستطلاع وتحسين الأداء على اختبارات علم النفس ذات مستويات عقليَّة عُليَا، جامعة أم القرى، مكة المكرَّمة، السعوديَّة.
- سليم، فداء، أكرم. (2011). أثر استخدام العصف الذهنيّ في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلميّ، مجلة علوم التربية الرياضيَّة، جامعة صالح الدين، المجلد2، العدد.4
- الزيات، ماهر مفلح. وعدوان، زيد سليمان. (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهنيّ في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في مبحث التربية الوطنيَّة والمدنيَّة في الأردن، مجلة الجامعة الإسلاميَّة - سلسلة الدراسات الإنسانيَّة، المجلد2، العدد.17
- أبو سنينة، عودة. (2008). أثر استخدام طريقة العصف الذهنيّ في تنمية التحصيل والتفكير النَّاقِد في مادة الجغرافيَّة لدى طلبة آلية العلوم التربويَّة الأونروا في الأردن، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانيَّة.
- الجلاد، ماجد. (2007). أثر إستراتيجية العصف الذهنيّ في تدريس مادة التربية الإسلاميَّة على تحصيل مهارات التفكير الإبداعيّ لدى طلبة الصف الخامس في دولة الإمارات، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربويَّة والاجتماعيَّة والإنسانيَّة، المجلد2، العدد 19.
- حمد الله، حيدر، ومنصور، إنصاف. (2011). أثر العصف الذهنيّ في النمو اللُّغويّ للطفل، مجلة البحوث التربويَّة والنفسيَّة، العدد 31.
- طوالبة، هادي، والشمايلة، نسرين. (2008). طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمَّان، الأردن.
- مبادرة اليونيسيف. (2017). المهارات الحياتية وتعليم المُواطَنة ، LSCE – October

المراجع باللغة الأجنبيَّة:

- E-learning, François Thibault. (2005). La société informatique, glossaire critique.
- Feldman, D. C. and Arnold, D.H. (1983) : Managing Individual and Group Behavior In Organizations, London, McGraw-Hill International Book Company.
- Wilson, C. (2013). Brainstorming and Beyond: A User Centered Design Method. Congress Library, USA.
- Troia, G.a. Graham, S.H. & Karen, R. S. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. Exceptional Children, 65 (2), ISSN: 0014-4029.
- Son, J. B. (2001). Call and Vocabulary Learning: a review. Journal of the English Linguistic Science Association Grad Science Activity: A Vygotskian Perspective. Science Education. 83(5).

مواقع الإنترنت:

- Gary A. Berg, Michael Simonson. (21/09/2023). distance education, e-learning, online learning, Available on link : https://www.britannica.com/topic/distance-learning, Viewed on:(25/10/2023)
- المدرسة. كوم. (2022/05/29). لماذا صار تعلم اللُّغة العربيَّة عن بُعْدٍ الأكثر طلبًا حولَ العالَم؟، انظر الرابط: https://elmadrasah.com/blogs/news/learn-arabic-remotely

تم الاطلاع بتاريخ: (2023/09/03) من موقع المعرفة. (2022/05/13). اللُّغة العربيَّة، انظُرْ: www.marefa.org، اطلع عليه بتاريخ: (2023/09/20)، بتصرُّف.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أفضل الممارَسات

مؤتمر اللغة العربية الدولي السابع
يناير 2024م

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفِّذ/الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
1	توظيف زيارات أكسبو في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة شجيعة بن سلطان التعليمية الثانوية	أ/ إيمن إبراهيم السيد العتيبي مدرسة شجيعة بن سلطان التعليمية الثانوية مؤسسة الإمارات التعليمية الإمارات	- الأساس العلميّ - الخطة الإستراتيجيّة - التنفيذ المتميّز - النتائج المبهرة	- تركز الممارسة على توظيف زيارات الطلاب المنظَّمة وفقَ برنامج محدَّد الأهداف ومقنَّن محدَّد النتاجات والإجراءات، وتم تحديد نتاجات كل زيارة لإكسبو (2020م) في البرنامج، بلغ عدد الزيارات سبع زيارات وتضمنت في الآتي: – الزيارة الأولى - الخميس 16 ديسمبر (2021م). – الزيارة الثانية - الخميس 10 فبراير (2022م). – الزيارة الثالثة - الثلاثاء 15 فبراير (2022م). – الزيارة الرابعة - الخميس 17 فبراير (2022م). – الزيارة الخامسة - الخميس 24 فبراير (2022م). – الزيارة السادسة - الخميس 17 مارس (2022م). – الزيارة السابعة - الخميس 24 مارس (2022م). – تم التركيز في البرنامج المنفّذ على الربط بين مُخرجات تعلُّم الكتابة للصف الحادي عشر وموضوعات مرتبطة بأجنحة إكسبو (2020م)، والمتمثِّلة في جناح الاستدامة (تنبر) وجناح الفرص وجناح التنقل وذلك من خلال: 1. دراسة قام بها فريق العمل لكل جناح وموضوعاته وأهدافه وحضور الفعاليّات وورَش العمل التحضيريَّة التي نفَّذها فريق إكسبو بهذا الشأن، ومجموعة متنوعة من الوسائل التعليميَّة التي تمَّ الحصول عليها بخصوص هذا الشأن. 2. عرض البرنامج على الطلاب أثناء الحصص الدراسيَّة خلال شهري سبتمبر - أكتوبر (2021م)، وعُرضت الموضوعات المقترحة المرتبطة بأجنحة إكسبو (2020م). 3. عمل تنسيق للزيارات الميدانيَّة السبعة التي تمت وتنسيق الأجنحة المستهدَفة من كل زيارة وربطها بمخرجات تعلم الكتابة. 4. توعية الطلاب بأهداف كل زيارة، ومدى ارتباطها بأهداف تعلُّم الكتابة وفقَ البرنامج المحدَّد ومعايير النجاح. 5. تم تنفيذ الزيارات وفق المواعيد التي تمت الإشارة إليها مُسبقًا، وتنفيذ الأنشطة المحددة وفقَ البرنامج التعليميّ الموضوع الذي تدارج بين جمع المشاهدات وتدوينها، واستخدام الصُّور، وإعادة صياغة الملاحظات، والعمل في مجموعات، ثم كتابة المسودة، وإعادة التنقيح، وخروج النتاجات الكتابيَّة في صورتها النهائيَّة، ونشرها على الزملاء في المدرسة عبرَ وسائل التواصُل الاجتماعيّ الرسميَّة في المدرسة، وعرض نتاجات الطلاب والمشاركة بها في عدد من الفعاليَّات والمسابقات الخارجيَّة. **نتائج تنفيذ البرنامج:** 1. ارتفاع مستويات الطلاب في مهارات الكتابة للصف الحادي عشر بنسبة (12%) عند المقارنة بين نتائج الفصلين الأول والثاني للعام الدراسيّ (2022-2021م) وفقَ نتائج الاختبارات الختاميَّة المطبَّقة من وزارة التربية والتعليم. 2. عَرْض النتاجات الإبداعيَّة للطلاب والتي تجاوزت (64) منتَجًا كتابيًا، ونُشرت في وسائل التواصُل المختلفة، وتم الاحتفاء بها مِنْ قِبَل الوزارة، واختيار مجموعة من وعي الطلاب المتميزين الذين قاموا بها كسفراء للاستدامة على مستوى الدولة، منهم الطالب فارس علي. 3. طوَّر تنفيذُ البرنامج من وعي الطلاب بالأنشطة العالميَّة وتطوير شخصيتهم ودورهم في الحفاظ على مُنجَزات الدولة العالميَّة وفقَ تحليل محتوى الكتابات التي قدمها الطلاب. 4. نقل الطلاب خبرتهم داخل الوزارة وخارجها من خلال زيارات قام بها الطلاب لكافَّة مدارس النطاق وعددهم (15) مدرسة، وزيارات خارجيَّة لمكتبة زايد المركزيَّة ومركز الشيخ محمد بن خالد آل نهيان الثقافيّ. 5. فاز البرنامج بالمركز الأول على مستوى الدولة في مسابقة (خارج الصندوق)، في موسمها السادس، وفوز (12) طالبًا قدَّموا نتاجاتهم المتميزة بمراكز متنوعة في الجائزة، والمسابقة من تقديم جمعية محمد بن خالد آل نهيان لأجيال المستقبل، برعاية الشيخة الدكتورة شما بنت محمد بن خالد آل نهيان. 6. تم تقدير البرنامج من وزارة التربية والتعليم، وكان له أثرٌ في التقييم الجيد للمدرسة، استفاد المعلم منه شخصيًا في تقييمه السنوي بالتقييم المتميِّز، والحصول على أعلى تقييم لمعلم على مستوى قطاع أبو ظبي المدرسيّ لعام (2022م).

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفِّذ/الجهة المنفِّذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
2	استراتيجيّة التعلّم الذاتيّ لتوظيف التقنيات الرقميّة في تعزيز مهارات التعلّم الذاتيّ لدى طلبة الجامعات Self-learning strategy for employing digital technologies in developing self-learning skills among university students	أ.م.د. أيمن مصطفى محمد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المملكة العربية السعودية	- الأساس العلمي - الخطة الإستراتيجية - التنفيذ - النتائج	تجربة متميزة تُسلِّط الضوءَ على تنمية مهارات التعلُّم الذاتيّ لدى الطلبة، في ظل التحول الرَّقميّ، من خلال توظيف التقنيات الرَّقميَّة الحديثة؛ مثل تطبيق Thing link، PowerPoint، YouTube، والألعاب التعليميَّة التفاعلية والتي تَضمَن فرصًا للتعلُّم بطريقة مكافئة لجميع الطلبة وَفقًا لقدراتهم. 1. **التعلُّم الذاتي**: المفهوم الاصطلاحي للتعلُّم الذاتيّ يشير إلى عملية اكتساب المعرفة وتطوير المهارات بشكل مستقلٍّ، بدون وجود إشراف مباشر من الآخَرين، يتمحور هذا المفهوم حولَ قدرة الفرد على تحديد أهدافه التعليميَّة الخاصة، وتنظيم عملية التعلُّم والتطوير الشخصي، واستخدام مصادر التعلُّم المتنوِّعة بمفرده. 2. **Thing Link**: هو أداة ذكية تجعل التعليقات التوضيحيَّة على العناصر الرَّقميَّة بسيطة للغاية، يمكنك استخدام أي صورة أو مقطع فيديو أو صور تفاعُليَّة بزاوية (360) درجةً لوضع العلامات عليها، ومن خلال إضافة العلامات، يمكنك السماح للطلاب بالتفاعل مع الوسائط وتوضيح بعض التفاصيل عنها. 3. **PowerPoint**: هو أحد البرامج المتوفرة ضمنَ كزمة أوفيس، وهو مخصَّص للعروض التقديميَّة: حيث يوفر البرنامجُ مجموعةً من الأدوات لإنتاج ملفات الكترونية تحتوي على شرائح افتراضية عليها كتابات وصور، يُستخدَم في العروض المتحركة وغير المتحركة، ويُستخدَم أيضًا في اللوحات المتغيرة المتتالية، ويمكن من خلاله عدد لا نهائي من الشرائح، ويمكن أيضًا إدراج الصُّوَر المتحركة والثابتة، ويمكن أيضًا إدراج المقاطع أو الروابط، ويمكن من خلاله أيضًا استخدام الروابط التشعبية. 4. **YouTube**: هو موقع ويب يسمح للمستخدميه برفع التسجيلات المرئية مجّانًا ومشاهدتها عبر البث الحي، بدلَ التنزيل ومشاركتها والتعليق عليها وغير ذلك. الألعاب التعليميَّة التفاعلية: هي ألعاب صُمِّمت لغرض تعلُّم مفاهيم وموضوع معينة بالمرح واللعب، فهي تعتمد على دمج عملية التعلُّم باللعب. ومن هنا نُعدّ الممارَسة استخدامًا ابتكاريًّا يدمج التدريس من خلال توظيف التقنيات الرَّقميَّة الحديثة مثل: PowerPoint،YouTube، والألعاب التعليميَّة التفاعلية، والتي تَضمَن فرصًا للتعلُّم بطريقة مكافئة لجميع الطلبة وَفقًا لقدراتهم، بشكل احترافي معزِّزًا لنواتج التعلُّم وفقَ المنهج الإماراتي؛ مما يُسهِم في تنمية مهارة اللغة العربية: النحو، والإملاء، والفهم والاستيعاب، بطريقة مبتكرة، ويَضمَن تفاعُل الطلبة وتقديم تغذية راجعة فورية لهم؛ مما يدعم تعلُّمهم، ويرفع مستواهم.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/ أي عناصر أخرى)
3	استخدام المنصات الرقمية في تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات	مجمع محمد عاشق /الهند	1- أن يتعرف المشاركون على أهم المنصات التعليمية الرقمية وفوائدها ومميزاتها وأهم أنواعها التي تم توظيفها في تعليم اللغة العربية. 2- أن يتعرف المشاركون على المنصات التعليمية الرقمية وفوائدها ومميزاتها وأهم أنواعها التي تم توظيفها في تعليم اللغة العربية.	1. المقدمة. 2. تعريف المنصة التعليمية الرقمية. 3. فوائد استخدام المنصات التعليمية الرقمية وأثرها على الطلاب. 4. أنواع المنصات التعليمية.	يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطُّرق والوسائل لتطوير المؤسسات التعليمية بهدف توفير بيئة تعليمية تفاعلية تعمل على جذب اهتمام الطلاب وحثهم على اكتساب العلوم والخبرات وتعد شبكة الإنترنت وما تحويه من وسائل متعددة من أفضل الوسائل لتوفير البيئة التعليمية التفاعلية الفائقة للطلاب، ومن أبرز ما جدَّ من بيئات تعليمية اجتماعية ما يُسمَّى بالمنصات التعليمية الرَّقمية. **المنصة التعليمية الرقمية:** هي نظام آمن يجمع بين عدة أطراف بأعداد كبيرة: يفرض التواصل التعليمي، فتجمع مثلاً بين المعلم والطلاب، والمعلم والإدارة المدرسية وأولياء الأمور. تتقسم المنصات التعليمية حسب الوظيفة التعليمية إلى: أ- منصات للمصادر التعليمية. ب- منصات للتقييم، السابقات والألعاب التعليمية. ج- منصات لتصميم الأفلام التعليمية. د – منصات تعليمية لإنشاء التصص المصورة. **التوصيات:** تدريب المعلمين والطلاب على استخدام المنصات: لأن المنصات التعليمية الرقمية تنقل أسلوب التعلم والتدريس ليتوافق مع القرن الحادي والعشرين الذي يعتمد على البيئة الرقمية والأجهزة الذكية والتفاعل الإلكتروني والتعلم الجماعي والتعلم الذاتي المستمر ومهارات التفكير وحل المشكلات.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
4	تهيئة الطالبات نفسيًّا وجعلهن أكاديميًّا في مادة اللغة العربيّة للصف الثاني عشر العلمي الدروس المستفادة وأثرها على التطوّر الأكاديميّ لطالبات الثاني عشر العلمي	مجموعة من المشاهير/ الباحثين	تهيئة الطالبات نفسيًّا وجعلهن أكاديميًّا والتركيز على احتياجات الطالبات.	حققت الطالبات أعلى المستويات في الاختبارات التوجيهيّة، والاختبارات الوزارية، وكذلك حققن أعلى الدرجات في اختبار الإمسات، وانعكس هذا التميّز على حصص اللغة العربيّة؛ حيث أصبحت تتطلّع إلى مهارات التفكير العليا حتى تتوائم مع احتياجات الطالبات، كذلك أصبحت الطالبات أكثر ثقة من نفسها، تتحدث العربيّة بكل طلاقة.	مرحلة الثاني عشر هي محطة مهمة للطالبات، كنتُ أسعى دائمًا إلى التنويع في الحصص الدراسيّة في الإستراتيجيّات المستخدمة، لبناء شخصيّة الطالبات القياديّة، وإعطائهن الفرصة الذهبيّة حتى يتعلمن من بستان العربيّة كلَّ ما هو مفيد، ممن منطلق إيماني بأنَّ الطالب هو أساس العمليّة التعليميّة، ومن خلال رحلة طويلة مع طالباتي كان هدفي منصبًّا في التطوُّر الأكاديميّ لطالبات الثاني عشر المتقدم والنخبة والعام، حتى أساعدهن في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات التوجيهيّة، والاختبارات الوزارية عند نهاية كل فصل دراسيّ، كذلك اهتمامي باختيار الإمسات، والسعي وراء حصول طالباتي على الدرجات المرتفعة، وتقديم الدعم لهنَّ في كل وقت وحين، من هنا كان منطلق الدروس المسجّلة، التي سجلتُها بصوتي، وأعددتُ عروضًا مختلفةً؛ لدعم الطالبات في مهارات اللغة العربيّة المختلفة: اللُّغويّة، والبلاغيّة، وتقديم شرح للنصوص الشعريّة والسرديّة والمعلوماتيّة، بالإضافة إلى المهارات الكتابيّة وخطواتها، والتركيز على النواتج المهمة لمرحلة الثاني عشر، والالتزام في المراجعات بهيكل الاختبارات الوزارية، كذلك التركيز على الفاقد التعليميّ لدى الطالبات، بدأت هذه الفكرة من مدرسة الجاهلي لطالبات الثاني عشر، إلى أن وصلتْ هذه المبادرةُ إلى المدارس الأخرى على مستوى دولة الإمارات العربيّة المتحدة.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفّذ/ الجهة المنفّذة	أهداف الممارسة/التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخّص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
5	تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في حصة اللّغة العربيّة	الباحثة/ جميلة بنت عبد الله الهاجري	1- توظيف التقنيات الحديثة في المجال التربويّ عامّة، وتدخل التقنيات الحديثة كالذكاء الاصطناعيّ. 2- توظيف محادر التعلّم المفتوحة والتقنيات الحديثة في العمليّة التعليميّة. 3- تنمية مهارات اللّغة العربيّة الجديدة. 4- تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة. 5- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.	1. تدريب الطلبة على الاستخدام الصحيح لتطبيقات الذكاء الاصطناعيّ. 2. توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة: التعليم، والتحضير، والتعزيز. 3. تدريب مُعلّمي اللّغة العربيّة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ في تدريس المادة.	يقال: إنّ «عصر الشيء هو كثرته وبسيطرته»؛ لذلك أُطلقت على فترات زمنيّة معيّنة مسمّيات وأوصاف بناءً على ما انتُشر فيها، فيقال: العصر الحجري، والعصر النحاسي، والعصر الحديدي، وصولًا إلى عصر الآلة وتقنيّة الذكاء الاصطناعيّ، الذي بدأ أفقيًّا في الانتشار والبسيطرة على بعض ميادين الحياة البشريّة، وهو ليس ببعيد عن الميدان التربويّ، ومن المنطق والأحرى ألّا يبتعد بعدَ اليوم ويشير مصطلح الذكاء الاصطناعيّ إلى «قدرة الآلة على تأدية المهام التي تُعتبر ذكيّة إذا قام بها البشر»، ومن هذه الصيغة انطلقت الكثير من التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعيّ في مجالات الصحة والاقتصاد والإعلام والفن والتعليم وغيرها، وما يهمّنا هنا هو مجال التعليم، وخاصة تعليم اللّغة العربيّة، الذي لم يكن بمعزل عن هذه التطوّرات من هنا انطلقت التجربة في تدريس طالبات الصف السابع مادة اللّغة العربيّة عام (2023م) باستخدام مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ، من مثل Chatgpt وDream وغيرها من التطبيقات، ودَمْج هذه التطبيقات في العديد من المهارات التدريسيّة؛ كالتحضير والتعزيز، وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم الخطط والأنشطة، وتتبّنى الإستراتيجيات التعليميّة وغيرها من أشكال الدمج، وتأتي المشاركة في المؤتمر لعَرْض تجربة تدريس مادة اللّغة العربيّة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ، وتتبع أثر ذلك باستخدام عدد من الأدوات، وقد جاءت نتائج التجربة إيجابيّةً في اتجاه الطالبات نحو التقنيّة، ورفع المستوى التحصيليّ، وهو ما تعرضه الورقة الحاليّة

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
6	«تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها بفنلندا: بالعربيَّة نبدع»	الدكتورة فكرية الجاحظ/ جامعة مدرسة العلوم التأويلية للغات بجامعة البحرين	1- رفع المستوى الأكاديمي للطالبات اللاتي تنهين الأم غير العربية من حيث تمكنهن الأكاديمي والكفاءة في جميع المهارات اللغوية التي تمكنهن من تدريسها باللغة العربية. 2- تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطالبات اللاتي تنهين الأم غير العربية.	الحصر: حصر الطالبات اللاتي تنهين الأم غير العربية من خلال مكتب الإرشاد الأكاديمي والاجتماعي بالمدرسة، وعددهن (25) طالبة. التشخيص: تحديد المهارات المفقودة لدى كل طالبة من الطالبات اللاتي تنهين الأم غير العربية، من خلال اختبار تشخيصي قبلي. تصنيف الطالبات: بحسب المهارات المفقودة إلى فئات، وتحديد الطالبات الأولى بالرعاية. التخطيط: إعداد خطة الدعم الشاملة. التنفيذ: تنفيذ الخطة التنفيذية للدعم. قياس أثر البرنامج: من خلال نتائج الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني ثم تحليلها وإعداد تقرير وصفي لدى تقدُّم الطالبات الأكاديمي، ثم تقديمهن لاختبار بعدي في نهاية الفصل الدراسي الأول ونهاية الفصل الدراسي الثاني لقياس مدى تطوُّر مهاراتهن اللغوية. الاحتفاء بالطالبات اللاتي تقدَّم مستواهنَّ في اللُّغة العربيَّة.	إنَّ عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها تُشكِّل تحديًا حقيقيًّا في المرحلة الثانوية؛ لاسيما أن الطالبة يكون مطلوب منهم مهارات وكفايات أعلى تتناسب مع طبيعة هذه المرحلة، والتحدِّي الأكبر للصف الثالث الثانوي الذي يقدم امتحانًا وطنيًّا يقيس جودة مُخرَجات التي عشر عامًا دراسيًّا من المتوقَّع أن يكون الطالب قد أتقن كفايات اللُّغة العربيَّة؛ ومن ثَمَّ كان التدخل الفوري المكثَّف بناءً على خطة مُمنهجة لهذه الفئة لتعلم المهارات الأساسية تزامنًا مع تعلم الكفايات المطلوبة للمقرَّرات الدراسيَّة للصف الدراسيّ لكل طالبة، وقد أثمَر ذلك تحسُّنًا ملحوظًا لدى جميع الطالبات، ونجاحًا بنسبة (98%) لهؤلاء الطالبات، وإتقانًا بنسبة (76%) في مادة اللُّغة العربيَّة، واكتساب (80%) من الطالبات غير الناطقات المعارفَ والمهاراتِ في مقرَّرات اللُّغة العربيَّة: بناءً على الاختبارات المعدَّة. التوصيات: الاستمرار في تقديم الدعم لهذه الفئة وما ينضم إليها من طالبات الصف الأول الثانوي للعام الدراسيّ الجديد، وأن يكون الدعمُ مُلبيًّا لاحتياجات كل طالبة بحسب المهارة اللغويَّة المفقودة لديها. جديرٌ بالذكر أنَّنا اقتبسنا اسمَ البرنامج من عنوان مؤتمر اللُّغة العربيَّة الذي يُنظِّمه المركزُ التربويُّ للُّغة العربيَّة لدول الخليج «بالعربيَّة نُبدع» الذي نشارَكنا بالمشارَكة فيه العامَ الماضيَ؛ فهو مؤتمر مُهِم، ويُقدَّم فُرَصًا وأفكارًا إبداعيَّةً. اضغط هنا لبعض أدلة البرنامج

م	موضوع الممارسات أفضل	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
7	استراتيجيات التدريس الإبداعي والمتميز والتميز للغة العربية في المرحلة الثانوية	الباحثة/ جيهان فرّاج	1- رفع المستوى الأكاديمي للطلبة في اللغة العربية. 2- تنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات. 3- دَفْع الطالبة لتحقيق أقصى قدراتها وفروقها الفردية. 4- توفير بيئة تعليمية تشجيعية وممتعة تساعد على جذب الطالبة للتعلم مع تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمشترك.	1. فلسفة إستراتيجيات تدريس اللغة العربية. 2. خصائص الإستراتيجيات المتبعة. 3. بعض إستراتيجيات تدريس اللغة العربية التي تم تطبيقها.	لا تخلو حصةٌ دراسيةٌ من تطبيق إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس الفعَّالة التي تُضفي على الحصة الدراسيَّة متعةً وتشويقًا، وتُعطي قيمةً مضافةً عاليةً؛ تتمثَّل في تحقيق الهدف، بالإضافة للتطور الشخصيّ واللغويّ للطالبات، وتنوُّع الإستراتيجيات ومراعاتها لأنماط التعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا والتعلُّم الذاتيّ؛ ممَّا كان له أثر ملحوظ. اعتمدت الإستراتيجيات -في معظم الحصص الدراسيَّة- على التعلُّم الإلكترونيّ والرقميّ لاسيما إستراتيجية الصف المقلوب وارتكازها على قناة (قطوف المعرفة) باليوتيوب، إعداد وتقديم الباحثة/ جيهان فرَّاج؛ حيث اشتملت القناة على دروس اللُّغة العربيَّة لجميع المقرَّرات المشتركة للفصل الدراسيّ الأول والفصل الدراسيّ الثاني، للمستوى الأول والثاني والثالث؛ مما هيَّأ فرصَ التعلُّم الذاتيّ للطلبة، واتساع نطاقها؛ ليستفيد منها الطلبة في المرحلة الثانوية في جميع مدارس مملكة البحرين وباقي الدول العربيَّة. النتائج: 1. تقييم جميع الزيارات الصفيَّة خلال الفصل الدراسيّ الأول والثاني كان يتجاوز التوقُّعات بكثير «تقدير ممتاز». 2. تحقيق نِسَب نجاح في الفصل الدراسيّ الأول والثاني للشُّعَب التي تم التطبيق عليها (100%). 3. تحقيق إتقان (100%) لشعبتين، و(97.5%) لشعبتين، وارتفاع نِسَب الإتقان بنتائج الشُّعَب للفصل الدراسيّ السابق، وحصول (10) طالبات على الدرجة النهائيَّة في اللُّغة العربيَّة، ونَيْلُ (80%) من الطالبات في اللُّغة العربيَّة، من خلال تحليل النتائج والتقرير الوصفيّ لها، كما عبَّرت الطالبات عن حبِّهنَّ للغة العربيَّة، وتغيُّر نظرتهنَّ إليها، وميلهنَّ إليها بعدَ اتجاههنَّ السابق من تعلُّمها: «وهذه أفضل نتيجة بالنسبة للشعبة». 4. تنمية مهارات الطالبات في اللُّغة العربيَّة وإنتاجهنَّ الكتابيّ المتميِّز، الذي تم نشرُه داخلَ المدرسة وخارجها ومشاركة هذه الأعمال الكتابيَّة في مسابقات أحرزَتْ مراكزَ متقدمةً. 5. إستراتيجيات التعلُّم الذاتيّ كانت تتيح الفرصَ لتنمية التفكير الناقد والإبداعيّ والمُتميز بالحصة الدراسيَّة، كما أتاحت تقديمَ الدعم بصورة أكبر لفئات الطلبة بحسب احتياجاتهم. 6. استقبال زيارات تبادُليَّة من معلِّمات المدرسة لتبادُل الخبرات واستضافة معلِّمين من مدارس أخرى لحضور حصص نموذجيَّة متميِّزة في اللُّغة العربيَّة. التوصيات: الاستمرار في التنويع في الإستراتيجيات التي تُضفي تشويقًا ومتعةً، وتنمِّي مهارات اللُّغة العربيَّة والتعلُّم الذاتيّ والإبداعيّ.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفِّذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
8	"فعالية تطبيق الطرائق التدريسية التكنولوجية الحديثة في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (السنة الأولى ابتدائي نموذجًا)".	الباحثة/ سهام زرقوني المدرسة العليا للأساتذة – طالب عبد الرحمن – بالأغواط (قسم اللغة العربية وآدابها)	- تسليط الضوء على الكيفية والتطوُّر التكنولوجي الذي شهده المجتمعات البشرية في إطار الاستخدامات البشرية.	مقدمة مفهوم التدريس طرائق تدريس أهميته دراسة تطبيقية للموضوع يتناول فيها ما يلي: تعريفه بالمدرسة العليا أهم اصطلاحات متداولة تكنولوجيًا	إن أسهَم في تغيير منحى التدريس المتداول في جامعات التعليم العالي من التدريس القائم على توازُن الحضوري المفيد على قاعات التدريس والتلقين العامّ إلى التعليم الرَّقميّ التكنولوجيّ مُواكبةً للتطور التكنولوجيّ الحاصل من جهة، ومن جهة أخرى تزامُنًا مع جائحة «كورونا»، والتي فَرَضَت تحوُّلًا جذريًا في التدريسية العامّة؛ فنخلت هذه الأخيرة بوتقة التكنولوجيا من بابها الواسع؛ فظهرت كنوع من البيداغوجيا الموظَّفة في مؤسّسات التعليم العالي في الجزائر. وتُعتبر المدرسة العليا للأساتذة - طالب عبد الرحمن- بالأغواط/ الجزائر أحد أقطاب هذا التحول والرَّقمنة التكنولوجيَّة؛ فقد فرضت هذه الأخيرةُ واقعًا مفاجئًا يُشكِّل لنا آليةَ عمل جديدة، تفاعَل معها الطلبةُ والأساتذةُ إيجابًا، وفتحت لهم آفاقًا جديدة على توظيف الطرائق والوسائل التدريسيَّة الحديثة التكنولوجية كنموذج حداثيّ يُقارِب النماذج الحداثية الأخرى في مؤسّسات التربية الوطنيّة الجزائرية؛ باعتبار أن المدرسة العليا للأساتذة هي النَّبْتة الأولى لإخراج إطارات تربويَّة مُكلَّفة بالتدريس على مستوى ربوع الوطن؛ وذلك في إطار المسعى العامّ الذي تسعى لتحقيقه الدولةُ الجزائريةُ ممثَّلةً في وزارة التربية والتعليم الوطنيّ، والمتمثِّل أساسًا في رَقْمنة القطاع التربويّ؛ وذلك تزامُنًا مع المسعى الأخير والتحول التكنولوجيّ العامّ الذي يشهده العالم إبان القرن (21). إن السعي لإيجاد بيئة تكنولوجيّة حداثية جديدة لم يكن سعيَ وزارة التربية الوطنيّة الجزائرية فقط، وإنما هو أيضًا سعي وزارة التعليم العالي الدائم والتواصل لإعطاء مؤسساته صبغة علميّة تكنولوجيّة، ولعل من أبرز النماذج المدرسة العليا للأساتذة - طالب عبد الرحمن بالأغواط، بأقسامها البيداغوجية العلمية والأدبيّة، التي سَعَتْ إلى تكريس تكنولوجيّة العمل المهنيّ بتوجهات ممثلها الدكتور/ خالد بوزياني، وجميع الطاقم التربويّ والإداريّ المكلَّف بإنجاح تسيير المؤسّسة؛ لهذا كانت رؤية منهجيّة منا لتسليط الضوء على مجهوداتهم المبذولة، وعرفانًا بالدور الحضاريّ والعلميّ والثقافيّ الذي سعَتْ له، والذي أثمر ثمارَه، وكان قسمُ اللُّغة العربيَّة بالمدرسة أنموذجًا لذلك. إشكالية البحث: إلى أي مدًى أسهَم هذا التحولُ التكنولوجيُّ في تدريسيَّة الأساتذة الجُدُد، وفي استقطاب اهتمامهم لتعليمها في تدريسهم، وهذا في ظل التحوُّل الذي يَشهَدُه العالَمُ، والذي وجب على معلم اللُّغة العربيَّة في القرن (21) مواكبته وتعليمه في الواقع التربويّ؟ وكنموذج تحولي نعرض المدرسة العليا للأساتذة - طالب عبد الرحمن - قسم اللُّغة العربيَّة أنموذجًا لذلك، فإلى أي مدًى كانت فعاليته في تغيير نمط تدريسيّة في تكوين أساتذة اللُّغة العربيَّة ضمن الرهانات التي يسعى العالَمُ التربويُّ الدوليُّ لتحقيقها في مُعلِّم اللُّغة العربيَّة في القرن (21)، والذي هو محطّ حديث المؤتمر السابع للُّغة العربيَّة المعنون بـ: «تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها -تطلُّع نحوَ المستقبل - التحدِّيات والفُرَص والتحدِّيات تحت شعار «بالعربيَّة.. نُبدع»» يناير (2024م)، وتحتَ إشراف صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي - عضو المجلس الأعلى حاكم الشَّارقة -حفظه الله ورعاه-، الذي فَتَح لنا مجالًا رَحْبًا واسعًا لعرض هذه الورقة العلميّة الموسومة بـ: "فعالية تطبيق الطرائق التدريسيَّة التكنولوجيَّة الحديثة وأثرها في تكوينيَّة أساتذة اللُّغة العربيَّة الجُدُد (المدرسة العليا للأساتذة - طالب عبد الرحمن - بالأغواط/الجزائر "قسم اللُّغة العربيَّة" أنموذجًا.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
9	مساهمة (سيميفونية الحياة في كتابٍ وقلم) ورورها في تنمية مواهب الطلبة وتحفيزهم على القراءة والكتابة	الباحثة/ وفاء الشامسي	كان من أهداف هذه المساهمة، بناء الشخصية الطلابية المميزة، وتعميق الثقة الحرية في نفوس الفتيات المختلفة من طلاب ومعلمين وأولياء أمور، وحاجة الطلاب إلى التواصل مع محيطهم	قلمي يرسم أفكاري ووطني عشقي وتذكار القراءة وحكايتي عن كتاب ومسرح القراءة والشعر مصدر إلهامي	انطلاقًا من المشروع الذي ترعاه مدرسة الجاهلي ضمن الخطّة التشغيلية، الذي هو بعنوان (اقرأ لتبتكر)، ومع توجُّهات مؤسّسة الإمارات للتعليم في الاهتمام باللغة العربيّة والتركيز على المهارات الأساسيّة فيها، وتوجُّهات دولة الإمارات العربيّة المتحدة في بناء إنسان قارئ كاتب مثقّف، انبثقت هذه المسابقة القرائيّة الكتابيّة، حتى تكون الأرض الخصبة لرعاية المواهب القرائيّة والكتابيّة، وإعداد جيلٍ قارئٍ كاتبٍ يستطيع مواجهة الحياة، ويتسجم مع التطورات في دولة الإمارات لبناء مستقبلها.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
10	محكيّات اليافعين: محاولات في الإبداع والنشر واليقين كتاب «بوح الشمس» و«بُوحٌ» نموذجًا	الباحث/ محمد معجي السيّد Mohamed Maaji Elsayed	- الملء عبر الكتابة. - تحفيز اليافعين على الإبداع. - رصْد آليّ الإبداع في تعبير سلوك اليافعين ومستواهم الدراسيّ.	كتابيّة تحفيز المتعلّمين للإنتاج نصوص سرديّة مرتبطة بواقعهم المعيش، عبر مراحل: أولًا: محاكاة نصوص الكتاب المدرسيّ. ثانيًا: اكتساب أسلوب خاص وإنتاج نصوص بديلة. ثالثًا: الإبداع الذاتيّ. رابعًا: نشر النصوص ونقدها من طرف نُقّاد متخصصين عرب. خامسًا: رَصْد أثر الإبداع السرديّ العربيّ على سلوك اليافعين.	التعريف بتجربتنا في الميدان، حيث أتيح للمتعلمون الكتب الآتية: أولًا: كتاب «بوح الشمس» (تخيّل ذاتي)، صدر عن منشورات القلم المغربي؛ وهو عبارة عن نصوص سرديّة للتلاميذ من منطقة سيدي مومن بالدار البيضاء، أشرف عليها وقدّم لها محمد معجي الديّن، وخصّها مجموعةٌ من النُّقّاد العرب بدراسات نقديّة، كمحمد برادة (ناقد وروائي/ المغرب)، وشهلا العجيلي (الجامعة الأمريكية في مأدبا الأردن)، وحميد لحمداني (كلية الآداب ظهر المهراز - فاس/ المغرب)، وهنيء عُتيبة (قاصّ وروائيّ وناقد، مؤسّس مختبر السرديات بمكتبة الإسكندرية/ مصر)، ومحمود عبد الغني (شاعر وروائي وناقد، أستاذ الأدب الحديث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط)، ونبيل سليمان (روائيّ/ سوريا)، وشُمّيسة غريّري (أستاذة جامعيّة - جامعة سيدي بلعباس/ الجزائر). وأشرف على الكتاب ونسّق أعماله، شعيب حليفي (ناقد وروائي/ مدير مختبر السرديات بكلية الآداب بنمسيك - الدار البيضاء)، والكتاب هو ثمرة تعاون وانفتاح بين مختبر السرديات والثانويّة التأهيليّة «الوَلْدة» بسيدي مومن. ثانيًا: مجلّتا: «من وحي الإعدادي»، و«من وحي الثانويّ»: نصوص سرديّة. ثالثًا: كتاب «بوبا (محكيّات مجموعة من اليافعين عن الأب)» (2023م)، بأقلام تلاميذ المؤسّسة العموميّة التعريفيّة من شُعُب مختلفة، الذين نسجوا محكيات منتوعة، تأطّرها خيطٌ الأبوة الذي يُخيّطُه هؤلاء اليافعون في تَخيُّلات مُتعددة، عبر تسليط الضوء على محكي «الانتساب العائلي»، من خلال موضوعات: العلاقة العجيبة بربّ الأسرة، مهنته، مواصفاته الداخليّة والخارجيّة، انتقال الأسرة، أصولها، بناء الهُويّة، آباء عَجَبٌ بهن، آباء حاضرون أو غائبون، صور نفسيّة من المحيط العائلي... شارك في تأليف هذا الكتاب خمسةٌ وستّون تلميذًا وتلميذةً، كلُّهم من تخصصات علميّة، وعشرةُ نُقّاد مغاربة وعرب؛ وهم: - منير عُتيبة (قاصّ وروائيّ وناقد، مؤسّس مختبر السرديات بمكتبة الإسكندرية (مصر)). - حسن منير (مفتش تربويّ بالتعليم الثانويّ التأهيلي (المغرب)). - جمال بنحمحان (ناقد وكاتب مغربيّ/ أستاذ بالمركز الجهويّ لمهن التربية والتكوين بالدار البيضاء/المغرب) - شُمّيسة غريّبي (أستاذة جامعيّة، جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)) - ميلود عَرْنيبة (كاتب وناقد (المغرب)) - عباس خَلَف عليّ (كاتب وناقد/ رئيس تحرير مجلة الرقيم (العراق)) - فريد أمعضشو (أستاذ باحث بمركز تكوين مفتّشي التعليم بالرباط (المغرب)) -سالم الفائدة (ناقد متخصّص في السرد الحديث (المغرب)) وأخيرًا رصد أهمية الإبداع وأثره على سلوك اليافعين ومستواهم الدراسيّ...

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
11	استراتيجية مركز التميز لإعداد المعلمين في تحقيق التميز في ضوء متطلبات الجودة وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب: دراسة تطبيقية على مركز التميز لإعداد المعلمين بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / كلية التربية	التعريف بالإستراتيجية الفئة المستهدَفة الهدف من الإستراتيجيَّة مُخرَجات التعلُّم ومؤشِّرات النجاح الخطوات العمليَّة للتطبيق نموذج للتطبيق العمليّ النتائج المحقَّقة والإيجابيَّات ونقاط التطوير الاستدامة والنظرة المستقبليَّة	الأساس الفكري للإستراتيجية: تقوم الإستراتيجيَّة على تعزيز عمليَّة التعلُّم وضبط سلوك الطلبة داخل الغُرَف الصفيَّة، وتحسين مخرَجات التعلُّم بإقتران مؤشِّرات النجاح بهدم الفئة المستهدَفة: طلاب الحلقة الأولى والثانية. ضبط سلوكيات الطلبة والإدارة الصفيَّة الناجحة نحو تحسين مُخرَجات تعليميَّة. 1-يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل متجانسة (وُفْقَ الفُرُوق الفرديَّة *). 2--يقوم المعلم بإعداد هرم (بيشه هرم «بلوم») يبدأ في قاعدته بمستوى تقدُّم المجموعة (أ). 3-يقوم المعلم بإعداد الخطة الدرسية بتقسيم محتوى التعلُّم وفق أنشطة تعليمية هادفة لمخرَجات تعليمية محدَّدة. 4-يقوم المعلم بتقسيم هرم التعزيز وفق (6) مستويات أساسيَّة: أ-مستوى تنفيذ المهارة. ب- مستوى التحقُّق الأول من المهارة. ج- مستوى التنقيح والتعديل. د- مستوى التنفيذ الثاني. ه- مستوى المراجعة والتعديل. و-مستوى النشر والتعزيز. 5-تقييم أداء الطلبة للمهمات التعلُّميَّة وتعزيز جوانب القوة، وإدراج نقاط الاحتياج بعملية التقييم من أجل التعلُّم. 6- التقويم الشامل من خلال إعداد الخطط الفرديَّة التي تتفق ومُخرَجات تعلُّم الطلبة ربطًا بلوحة التعزيز.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنشأة/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
12	إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربيّة توظيف الخرائط الذِّهنيّة في تعليم اللُّغة العربيّة باستخدام موقع Bubbl.us	إدارة معهد ملتقى الإبداع/	1 - أنْ يتعرّف المشاركون على مفهوم الخرائط الذِّهنيّة. 2- أنْ يتعرّف المشاركون على فوائد الخرائط الذِّهنيّة ومجالات استخدامها. 3 - أنْ يتعرّف المشاركون على كيفيّة رسم الخرائط الذِّهنيّة باستخدام موقع Bubbl.us	-ما هي الخرائط الذِّهنيّة؟ وما فوائدها؟ ومجالات استخدامها؟ -كيفيّة رسم الخرائط الذِّهنيّة باستخدام موقع Bubbl.us -فوائد الخرائط الذِّهنيّة في مجال تعليم اللُّغة العربيّة.	في منتصف ستينات القرن الماضي أُثبتت الخريطةُ الذِّهنيّةُ أنّها أكثرُ من مجرّد وسيلة ممتازة لتدوين الملاحظات؛ فهي أسلوب ملهم وفعّال للغاية؛ من أجل تنقية عقولنا وفكرنا، وقد تطوّرت الخريطةُ الذِّهنيّةُ بصورة سريعة، ويمكن رسمُها بالليد، وفي الحواسيب، وعلى الجليد، وعلى سفوح الجبال، وفي السماء؛ فلقد صُممت الخريطة الذِّهنيّة في البداية كأحد الأشكال المبتكرة لتدوين الملاحظات الحيّة، في التصميم والتخطيط المبتكر. والاستذكار، في تمثيل مرئيّ للطريقة التي يرتّب بها الدماغ المعلومات في القرن الحادي والعشرين تقدّم الخريطةُ الذِّهنيّة هي عبارة عن تمثيل مرئيّ للطريقة التي يرتّب بها الدماغ المعلومات في القرن الحادي والعشرين تقدّم الخريطةُ الذِّهنيّة أداةً تفكير ثوريّة، فعند إتقانها ستغيّرُ حياتك، ستساعدك على معالجة المعلومات، وإيجاد أفكارٍ جديدة، وستعمل على تقوية ذاكرتك، وستُحقّق لك الفائدةَ القصوى من فراغك، وتساعدك في تحسين طريقة عملك.

م	موضوع أفضل الممارسات	اسم المنفذ/ الجهة المنفذة	أهداف الممارسة/ التجربة	المحاور الرئيسة للممارسة	ملخص موضوع الممارسة (النتائج والتوصيات/أي عناصر أخرى)
12	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على أساس أحدث الأبحاث في علم اللغويات/اللسانيات	الباحث/ سفير أحمد السكري مؤسسة الكلمات الإنجليزية - الولايات المتحدة الأمريكية؛ ورئيس مجلس أمناء المؤسسة السكرية لتنمية ذكاء الأطفال بمصر ورئيس دائرة اللغة العربية بالمدارس الأمريكية في مصر	التعريف بالأساس الفكري للممارسة: - لدى البحث في الأسواق عن أنسب الكتب لتدريس اللغة العربية الفصحى لغير الناطقين بها، وأيضًا للقضاء على أمية الناطقين باللغة العربية، وُجِدت فجوةٌ هائلة في هذا المجال: لا يوجد كتابٌ واحد مكتوبٌ بطريقة علمية على أساس الأبحاث الحديثة في علم اللغويات/ اللسانيات - ومن ثَمَّ كانت هناك حاجة مُلِحَّة لكتابة هذا المنهج لسد هذا النقص في جميع الأسواق العالمية والمحلية في البلدان العربية على حد سواء. - من منطلق تطبيق الأبحاث العلمية الحديثة في علم اللغويات تعتمد هذه الاستراتيجية على القيام، قبل الشروع في عملية التدريس بتحليل اللغة العربية، ومقارنتها بلغة الدارس، وفي هذه الدراسة يُنصَح بها اللغة الإنجليزية، وذلك لتحديد النقاط السهلة والصعبة في تعلم وتعليم اللغة العربية من وجهة نظر الدارس، وقد نتج عن ذلك تحديد عدة نقاط صعبة فقط، وهي الصعوبات التي جعلت عملية التعلم صعبة بطيئة ومملة؛ بالإضافة إلى حالة الازدواج اللغوي في اللغة الأم (التحاطُب بالعامية والكتابة باللغة العربية الفصحى) الخطوات العملية للتطبيق في إطار تدريس اللغة العربية الفصحى: - بعد تحليل اللغة العربية تقرَّر تأجيل تدريس هذه النقاط الصعبة إلى الجزء الأخير من المنهج؛ بعد الانتهاء من تعليم النقاط المتشابهة المتواجدة في اللغة العربية واللغة الدارس، كما وجب التصدي لحالة الازدواج اللغوي، على غرار ما قررته جامعة جورج تاون بالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الجامعة هي مركز علم اللغويات في العالم. - وبناءً على ذلك فالمنهج مقسَّم إلى قسمين: أ - القسم الأول تمهيدي. ب - القسم الثاني تعليم القراءة والكتابة ومتوازٍ مع القسم الأول. وهذا التقسيم من الأسهل إلى الأصعب هو ما يجعل هذا المنهج فريدًا من نوعه متميزًا على المناهج الأخرى الموجودة في الأسواق في هذا المجال، ويُسهِّل إتقان اللغة العربية الفصحى قراءة وكتابة بصورة سهلة مختصَرة وسريعة! مُخرَجات التعلُّم ومؤشرات النجاح: - تم استخدام الأغاني التي تحتوي على الأنماط الأساسية للتخاطُب البسيط قبل تعليم جميع الحروف الهجائية بأشكالها الثلاثة والعشرين، واستخدام الشعر والفنون العربية بأنواعها، وذلك أعطى دفعة قوية شيِّقة بدون ملل لمواجهة لغة تختلف اختلافًا جذريًا عن لغتهم وثقافتهم، ومكَّنهم من التخاطب بسهولة مع الشعوب العربية. وأثبتت هذه القدمة التمهيدية نجاحًا ملموسًا وفقَ مستويات الاستيعاب التالية: ● التخاطُب بلهجة عامية دارجة ولغة عربية فصحى. ● قراءة متدرجة ممنهَجة على أساس عدم استخدام أي حرفٍ في كلمة أو جملة قبل أن يتعرف عليها الدَّارس ويتدرب على نطقها وقراءتها وكتابتها. ● التشجيع على الإبداع باللغة العربية :- أ- فن الشِّعْر. ب- فن كتابة الطرفة (إضفاء السلاطين والملوك). ج- زيارة لمتاحف الإسلامية. د- أداء التمثيلية باللغة العامية وكتابتها باللغة العربية الفصحى أثبتت الدرجة العالية لاستيعاب واتقان المنهج.	التعريف بالاستراتيجية: التحليل اللغوي للغة العربية الفئة المستهدفة: طلبة غير ناطقين باللغة العربية تتراوح أعمارهم من (7) إلى (40) سنة	أهداف الممارسة/ التجربة: اكتساب المهارات اللغوية والكتابية، الاختصاص والتميز في علم اللسانيات

مؤتمر اللُّغة العربيَّة الدوليّ السابع

يناير 2024م



الهاتف: 4000 19 65 00971
الهاتف المتحرك: 98042 444 5 00971
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

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

الرقم الدولي: 1 - 82 - 768 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1445هـ / 2024م

