فهرس المحتويات

المقدمة

أ.د. محمد القضاة/ رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر..... ٩

دور استراتيجيات مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية

نورة عموشاس/باحثة في الدكتوراه- جامعة باجي مختار-الجزائر- كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية- قسم اللغة العربية وآدابها ١١

دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة: تدريس مهارات الاتصال في اللغة العربية أنموذجاً

د. هيام المعمريّ/جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا دولة الإمارات العربيّة المتّحدة ٣٩

قانون البنية العاملية ودوره في تعليم اللغة العربية.

الأستاذ الباحث: عتابي بن شرقي./جامعة البليدة – ٠٢ – الجزائر..... ٥٩

قراءة وتحليل لبعض الرسائل في تعليم المهارات للناطقين بغير العربية بالجامعات الأردنية

نور محمود "الحاج عفانة"

وهلالة موسى فليح مبارك

.....٧٥

الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد-دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية

الباحثة لويزة هوّام/ قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة باجي مختار-عنابة(الجزائر).....٩٩

مهارة التَّعبير الكتابيِّ في الجامعة الجزائريَّة- مشكلات ومعالجات

لزهر فارس/ أستاذ محاضر أ/ جامعة العربي التبسِّي- تبسَّة, الجمهوريَّة الجزائرية ١٢٧

المهارات اللغوية ومكانتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – دراسة تحليلية –

الباحثة: فاطمة حيمورة/ قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة عنابة – الجزائر ١٤٣

دور المربي في تعليم المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية

فاطمة مساني ١٦٩

دراسة العبارات (الاصطلاحات) العربية في إطار التواصل بين الثقافات

فاديم الياسوف صديقوفيتش (VADIM ILIASOV)/ جامعة ساراتوف الحكومية (روسيا) ١٨٧

المحتوى الثقافي في الكتاب السادس من سلسلة الجامعة الاردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فادي عبد الرحيم محمود خطاب ٢٠٧

اللسان العربي للأعاجم – تجربة وآلية – الطلبة الأفارقة جامعة البليدة ٢ نموذجا

أ. د عمار ساسي./ جامعة – البليدة- الجزائر ٢٢٩

دور الكتاب المدرسي في تعليم المهارات اللغوية في الصفوف التحضيرية في كليات الالهيات في تركيا

د. يشار أجات/ جامعة شرناق / تركيا ٢٦٥

العيوب النطقية في الأصوات اللغوية بين لهجة ومرض وإهمال

د. ناصر شعيب/ محاضر بقسم اللغات/ جامعة الشمال الغربي/ كنو- نيجيريا ٢٧٩

مفاتيح الكلامِ ومغاليقه: تجارب في تعليم العاميّة الأردنيّة وتعلّمها

د. ناجح أبو عرابي/ جامعة الأميرة سمية ٢٩٥

دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة مهارة الاستماع أنموذجاً

أ. م. د فرح غانم صالح

م. د هدى محمود شاكر

م. زينة سالم محي

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات ٣١٥

المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية ٣٣٣

الدكتورة فاطمة ناصر المخيني/ رئيسة شعبة الدراسات والنشر في مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث (دبي) ٣٣٣

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم المهارات اللغويّة

د. عمر محمد أبونواس — **د. هيثم حمّاد الثوابية**

الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية — الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربيّة

الجامعة الألمانيّة الأردنيّة ٣٤١

ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك، وطرائق معالجتها

الدكتور تيسير محمد الزيادات

الدكتورة عبلة سالم الشرعة

جامعة شرناق / تركيا ٣٦٣

أثر تعليمية النحو العربي في اكتساب المهارة والإبداع - من هاربرت إلى ابن خلدون-

د. بلقاسم دكدوك/ جامعة أم البواقي-الجزائر- ٣٧٧

حل المشكلات: إستراتيجية تدريس فعالة لتطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين

د. إبتسام غانم/ أستاذة محاضرة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي/ سكيكدة – الجزائر– ٤٠١

تدريس مهارات العربيّة وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية

الدكتور خالد حسين أبو عمشة/ المدير الأكاديمي – معهد قاصد/ المدير التنفيذي لبرنامج الدراسات العربية في الخارج CASA/ مستشار Amideast لبرامج اللغة العربية.....٤٢١

دور النحو في تعليم المهارات اللغوية

د. حمدة حامد عبد العزيز الجابري/ أستاذ النحو والصرف المساعد بكلية اللغة العربية بجامعة أم القرى ٤٤١

القواعد العصبية لتعلم اللغات

الأستاذة جماد نسيبة
أستاذ مساعد بجامعة غرداية (الجزائر)
تخصص: علم النفس العصبي

الأستاذ قدوري يوسف
أستاذ مساعد بجامعة غرداية (الجزائر)
تخصص: علم النفس العيادي

٤٧٣.....

تحليل مفصل لنتائج اللغة العربية الفصل الأول وأهمية النص الشعري في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية ٢٠١٤/٢٠١٥ بثانوية كريتلي مختار البليدة

بلعربي زبيدة/ أستاذة بجامعة البليدة ٢ الجزائر

مزهودي حنان/ أستاذة وطالبة دكتوراه

مباركي وهيبة/ مستشارة توجيه وطالبة دكتوراه.

٤٩٣.....

Linguistic and Cultural Needs of Arabic Heritage Learners Hussein M. Elkhafaifi, University of Washington

٥٠٩.....

مهارات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الجزائر نموذجا

حفصة العقعاق/ أساتذة مساعدة في قسم التاريخ "جامعة وهران" الجزائر. ٥٢٩

تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين وفقا لأهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات من خلال الألعاب الإلكترونية

د. محمد محي الدين أحمد

د. فردوس أحمد جاد

سعيداي بن حاج هيتام

٥٣٧ .....

المقدمة

أ.د محمد القضاة
رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف الأنبياء وخاتم المرسلين، بعد،

فنسعد في أن نقدم للمكتبة العربية وللقارئ الكريم أعمال المؤتمر الدولي الثاني لتعليم العربية بعنوان "دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة" المنعقد في مركز اللغات في الجامعة الأردنية مابين ٢١- ٢٣/ ٤/ ٢٠١٥.

وقد جاء هذا المؤتمر ليكمل مشروع خدمة العربية وسعياً وراء البحث في قضايا تعليم العربية لأبنائها ولغيرهم في ظل المعطيات المعاصرة، والبحث في المعيقات التي تواجه الطلبة العرب في أثناء تعلمهم اللغة العربية، وتسليط الضوء على خصوصية تعليم العربية للطلبة الناطقين بغير العربية، وتقديم حلول ناجعة للمشكلات واقتراح أساليب جديدة في التدريس من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة والتكنولوجيا،والتنبيه على دور المعلم في تعليم المهارات اللغوية للطلبة العرب وغير العرب،و تسليط الضوء على العامّية وأثرها في تعليم مهارة المحادثة للناطقين بغير العربية، ودراسة واقع المناهج المعدّة لتعليم العربية ، وطريقة تقديم المهارات اللغوية فيها،والبحث في أساليب تعليم المهارات اللغوية للطلبة.

وقد سعى المشاركون في المؤتمر إلى تقديم أبحاثهم في ضوء المحاور العامة الآتية:

- تقييم تعليم المهارات اللغوية في المناهج المُعدّة لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.
- العاميّة بوصفها لغة الواقع وأثرها في تعليم مهارة المحادثة.
- المرجعيات الثقافية وأثرها في تعليم المهارات اللغوية.
- لغة الإعلام مادة لتعليم المهارات اللغوية .

- دور النحو في تعليم المهارات اللغوية.
- دور الصرف في تعليم المهارات اللغوية. .
- أساليب تعليم المهارات اللغوية .
- المحور اللساني في تعليم المهارات اللغوية .
- المحور التجريبي في تعليم المهارات اللغوية
- دور المعلم في تعليم المهارات اللغوية.
- تدريس مهارات الاتصال باللغة العربية.
- توظيف التكنولوجيا في تعليم المهارات اللغوية.
- دور اللغة الثانية (اللغة الوسيطة) في تعليم المهارات اللغوية.
- أثر تداخل اللغة الأم في تعليم مهارات الاتصال اللغوية.

دور استراتيجيات مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية

نورة عموشاس

باحثة في الدكتوراه/ جامعة باجي مختار- الجزائر/ كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية/ قسم اللغة العربية وآدابها

ملخص البحث:

لمرحلة رياض الأطفال أهمية كبيرة في حياة الطفل الاجتماعية، فهي بداية حاسمة لدخوله في العملية التعليمية، وتهيئته استعداداً للتعليم الأساسي في المراحل التعليمية اللاحقة، ويتم في هذه المرحلة تنمية قدرات الطفل، وإكسابه مجموعة من المهارات والمفاهيم الخاصة (باللغة العربية، الرياضيات، والنواحي الاجتماعية،... إلخ).

وسنحاول من خلال هذا الموضوع التركيز على أهمية مرحلة رياض الأطفال أو التربية التحضيرية، كما ستركز على إبراز مختلف الإستراتيجيات المعتمدة والمتبعة في رياض الأطفال، والتي من شأنها تنمية المهارات اللغوية للطفل (اللعب، التمثيل، والعرض، الكلمات، الأناشيد،... إلخ).

وقبل الخوض في الموضوع يجدر بنا، التعريف بمفاهيم أساسية في الموضوع وهي: مرحلة رياض الأطفال/ المرحلة التحضيرية، وإستراتيجية التعليم والتعلم، والمهارات اللغوية وأنواعها، إضافة إلى خصوصية الطفل في هذه المرحلة.

١- تعريف مرحلة رياض الأطفال (kinder garden)

ويقصد بها مرحلة ما قبل التمدرس، وتخصّ الأطفال ذوي الأعمار ما بين الثلاث وست سنوات. (مرحلة الطفولة المبكرة)، يتم خلالها تهيئتهم استعدادا للتعليم الأساسي، وتنمية قدراتهم، وإكسابهم جملة من المفاهيم، والمهارات. والمنشاة التربوية التي يتم فيها كل هذا هي الروضة، "و يطلق هذا الاسم على المؤسسة التي تعنى برعاية الأطفال من عمر ثلاث أو أربع، وتمتد إلى السنة السادسة أو حين الالتحاق بالمدرسة الابتدائية "[1]. "وهي مرحلة إعداد الأطفال للتهيؤ إلى المرحلة الابتدائية، وتعمل

الرياض على تنمية مواهبهم، وإبراز ميولهم الذاتية، وتساعد على تكامل شخصيتهم، واكتساب مهارات عقلية وحركية "[٢]، وكما يبدو فالهدف من هذه المرحلة إعداد الطفل للمرحلة الابتدائية، وتنمية قدراته الذاتية، وبناء شخصيته، وهناك من يطلق على هذه المرحلة بالتربية التحضيرية: "وهي تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، (...) وهي تسمح بتنمية كل إمكانيتهم، كما توفر لهم فرصا للنجاح في المدرسة والحياة " [٣]، وهكذا فالتعليم التحضيري مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا من العمر ست سنوات، وهو سن القبول الإجباري للمدرسة، يتم فيه تنمية قدراتهم، وتهيئتهم للحياة العملية والمدرسية. ونجده على شكل قسم أو صف في المدرسة الابتدائية يطلق عليه بالقسم التحضيري.

وهناك مؤسسات أخرى تعنى بالتعليم التحضيري، وهي المدارس القرآنية، وكان الهدف منها في بادئ الأمر تحفيظ القران الكريم وتجويده، مع تعليم القراءة والكتابة، ثم تطورت إلى مدارس تحضيرية خاصة عندما وضعت لها مناهج تعليمية، ولم تعد تقتصر على تحفيظ القرآن وتعليم القراءة والكتابة فقط، بل وأيضا تنمية المهارات اللغوية كلها وتشكيل شخصية الطفل، والاهتمام بالجوانب الفنية والإبداعية من نفسيته.

وعليه نستخلص أنّ مرحلة رياض الأطفال أو المرحلة التحضيرية مرحلة يتم فيها إعداد وتهيئة الطفل، الذي يتراوح عمره ما بين ثلاث أو أربع سنوات وست سنوات على تقبل مرحلة جديدة وهي الدراسة، وتنمية مهاراته وقدراته، وتشكيل شخصيته.

٢-مفهوم إستراتيجية التعليم والتعلم:

الإستراتيجية: خطة أو تكتيك أو إجراءات يستعملها الشخص للوصول إلى أهداف معينة، وبالنسبة إلى استراتيجيات التعليم والتعلم: فهي عبارة عن " إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية التي يبغيها وبأقصى فاعلية ممكنة"[٤]، ونلمس من خلال هذا التعريف أنّ استراتيجيات التعليم هي جملة من الخطوات يقوم بها المعلم، بحيث تساعده على إقامة درسه، انطلاقا مما هو موجود، وما يحيط به، ويسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منه في أسرع وقت،

وأقرب مرمى، وبفعالية كبرى، ونضيف أنّ "استراتيجيات التدريس عبارة عن وسائل للتفكير والتحليل، يستخدمها المعلمون لتسهيل استيعاب المتعلم وإتمام مهامه التعليمية "[٥]. هذا واستراتيجيات التعليم عمليات عقلية مدعومة بوسائل من شانها تيسير عمل المعلم والمتعلم، فيستوعب هذا الأخير المعلومات، ويقوم الأول بإتمام مهامه وتحقق أهداف العملية التعليمية.

فاستراتيجيات التعليم إذن إجراءات منتظمة يقوم بها المعلم لجعل عمله أسهل، فيستوعب المتعلم الدرس، ويحقق المعلم الأهداف المرجوة منه.

ويجدر الإشارة إلى أنّ هناك اختلافا بين استراتيجيات التعليم، وطرائق التعليم، فالأولى قائمة على إجراءات وأساليب، والثانية دعامها النظريات والخلفيات النظرية، فنقول الطريقة السمعية الشفوية، وهي التي أساسها النظري أن يسبق المنطوق المكتوب، واستعمال وسائل بصرية في تعليم اللغات، ونقول إستراتيجية "الحوار والمناقشة" وهي أساليب وخطوات قائمة على الاعتماد على كل من الحوار والمناقشة في درس معين، ونستطيع أن نستعمل أكثر من إستراتيجية في الدرس الواحد، ولكننا لا نستطيع استعمال أكثر من طريقة في تعليم اللغة في كل مرة.

٣-المهارات اللغوية وأنواعها: language skills

المهارات اللغوية أربع: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

٣-١-مهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع فنا من فنون اللغة الأربعة، والفن هو المهارة اللغوية "و يعتبر مهارة هامة من مهارات الاتصال التي يشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية، فالناس يتحدثون ليستمع إليهم"[٦]، السماع أبو الملكات كما صرّح ابن خلدون، وهو أقوى الحواس، كما أنّ الإنسان سيستوعب عن طريقه ٤٠٪ وهي أعلى نسبة مقارنة بما يستوعبه من باقي الحواس، وحتى حين ينام الإنسان، تتوقف الحواس جميعها عن العمل ما عدا الأذن فإنها تظل تلتقط الأصوات. يتعلم الطفل الكلام، حين يسمع بني جنسه أولا كيف يتحدثون ثم يقلدهم انطلاقا من عمليات عقلية معقدة.

كما أنّ الاستماع عملية تتجاذبها عدة أطراف، فالأذن تلتقط الذبذبات الصوتية، وتمررها عبر الأذن الوسطى، وطبلة الأذن، ثم ينتقل الصوت عبر رسالة عصبية إلى الدماغ ليترجمها، ويحفظ المعلومات الخاصة بالصوت.

ويطلق على هذه المهارة أيضا: مهارة السماع، ومهارة الإنصات والإصغاء، والسماع يختلف عن الاستماع، والاستماع يختلف عن الإصغاء والإنصات، فالسماع يكون بطريقة لا إرادية، والأذن تلتقط أي صوت، بينما الاستماع يكون بطريقة واعية، " ويرى دو برون Do Broun أن المقصود بالاستماع هنا ليس السماع hearing بل هو الإنصات auding وأن هذا مصدر الأخير يعتبر أكثر دقة في وصف المهارة " [٧]، والإنصات أعلى درجات الاستماع.

و يمكن أن نلخص أهمية هذه المهارة ب"أنها أول فن لغوي عرفته وتربت عليه البشرية، وتدور عليه قاعات الدروس، وهو أساس كل الفنون، وكل التدريبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعلم والتعليم معا "[٨]

٣-٢-مهارة الكلام:

يمثل الجانب الشفوي من اللغة، وعن طريقه يستطيع الشخص التعبير عن أفكاره وعواطفه، وما يختلج في نفسه.

يبدأ كلام الطفل بالمناغاة، ومع مرور الوقت يلفظ حروفا، ثم كلمات، وفي الأخير جملا، وفي الأول يتخلل كلامه بعض الأخطاء، سواء بسبب عدم اكتمال جهاز نطقه، أو بسبب عدم اكتمال نموه العقلي.

و عملية الكلام تبتدئ بتشكل الأفكار والمعاني في ذهن الإنسان، ثم يرسل الدماغ أوامر إلى جهاز النطق فيتلفظ النيان بما يريده. والحصيلة اللغوية تختلف من شخص لآخر، حسب العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، وهذه المهارة أسهل أشكال التواصل، ومع ذلك تبقى عملية معقدة (التخطيط للحديث، ثم التخطيط للجملة، ثم التخطيط للمكونات، ثم البرمجة الصوتية، وفي الأخير النطق المفصل "[٩].

٣-٣- مهارة القراءة:

والفن الثالث من فنون اللغة هو فن القراءة "و هي ليست مهارة آلية بسيطة كما

أنها ليست أداة مدرسية ضيقة... أنها أساسا عملية ذهنية (...) القراءة إذن نشاط يتكون من أربعة عناصر: تعرف، وفهم، ونقد، وتفاعل "[١٠]. و القراءة ليست مهارة بسيطة، أو أداة مدرسية، فهي قبل كل شيء عملية عقلية معقدة ونشاط ذهني يتكون من أربعة عناصر، أو لها فك شفرات الحروف المكتوبة، والتعرف عليها ثم فهمها، ثم نقد المعطيات، وفي الأخير يكون التفاعل مع المادة المكتوبة عند المقارنة بين أفكار النص المقروء مع أفكار القارئ. وتعتمد مهارة القراءة على المهارات اللغوية الأخرى "وتعتمد القراءة على أساس من الحصيلة اللفظية، وعلى القدرات اللغوية التي يكتسبها التلميذ عند ما يبدأ في تعلمها"[١١].

" مهارة نفسية وعقلية تقوم على تفاعل ذاتي. وهي –في مخرجاتها– ثمرة لجهود مقصودة تسير بخطوات متتالية نكتسبهما خلال المعرفة المقترنة بالرغبة (...) عملية ثرية وهامة (...) لأنها تعطي حياتنا تميزا وتثري الخيال وتستشير الفكر، وتوسع المدارك، ومساعد في كسب السلوك المرغوب، وتدعو للتواصل بين الماضي والحاضر"[١٢].

وهي مهارة تتطلب سلامة جسدية وذهنية.

٣-٤- مهارة الكتابة:

رابع الفنون اللغوية، تبدأ برسم الحروف والكلمات وتنتهي بالتعبير الكتابي الإبداعي، وهي مثل القراءة قائمة على المهارات اللغوية الأخرى، فبعد أن يتعلم الطفل الاستماع والكلام، تكون القراءة والكتابة بعدهما، وقبل تعلم كتابة الحروف، والكلمات، والجمل، يتعلم الطفل كيفية مسك القلم، ورسم الخطوط والدوائر، والكتابة على خط مستقيم، وبعد ذلك يتم تعليمه كتابة الحروف: وذلك من اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية، ثم تدريبه على كتابة الحروف المتشابهة، والتمييز بينها. وفي هذا للخط العربي أفضلية على باقي الخطوط.

ويكتب نموذج في أعلى الصفحة، ثم يقوم الطفل بتقليده، ثم يتعلم كتابة الكلمات ثم الجمل، إلى أن يصل إلى مرحلة تحرير تعبير كتابي، والحرص على تعليم الكتابة من بين الأهداف التي تسعى إليها المدرسة.

"والكتابة وسيلة الفرد لاطلاع الآخرين على أفكاره، وعن طريقها يسجل الإنسان ما يود تسجيله من وقائع حوادث"[١٣]

الكتابة لتسجيل وتوثيق ما يحدث للإنسان، إضافة إلى التواصل في نصه الكتابي، وهذا التحرير قد يصل إلى درجة الإبداع.

وفي الأخير فإنّ في اللغة أربع مهارات أو فنون: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، لها أهمية عظمى في حياة الطفل، لذا وجب على المسئولين تنميتها والاهتمام بها، فدونها لا يمكن للطفل التواصل مع غيره، والانخراط في الحياة الإنسانية.

٤-مرحلة الطفولة المبكرة:

تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة إلى سن السادسة، وهي مرحلة رياض الأطفال أيضا، ولهذه المرحلة خصائص واحتياجات إنسانية متشابهة:

٤-١-خصائص النمو الجسدي:

يعرف جسم الطفل في هذه المرحلة نمو وتطورا سريعا، سواء من ناحية الطول أو الوزن، كما ينمو الجهاز العصبي بنسبة ٧٥٪ إلى ٩٠ ٪، وتصبح مقاومة الأمراض أفضل، كما يتطور نمو الاستخدام المناسب لليد اليمنى (٩٠٪ من الأطفال يستعملون اليد اليمنى)، ويتميز أطفال هذه المرحلة بالنشاط الزائد وكثرة الحركة، ويعانون من نقص في التركيز.

وفيما يلي:

جدول يوضح المهارات الحركية المتوقع من الطفل أن يكتسبها في هذه المرحلة[١٤]

عمر ٣ سنوات	عمر ٤ سنوات	عمر ٥ سنوات
-الجري: السلاسة، والسرعة، والاستدارة، و الوقوف فجأة - صعود الدرج، القفز لمسافة قدم واحد - غسل اليدين وتجفيفهما	-القفز من على الدرج، والمائدة أو السلم أو الكرسي - رمي الكرة بيد واحدة - استعمال المقص	-يحقق قدرا أكبر من التوازن أثناء اللعب - ظهور بوادر السيطرة على العضلات الدقيقة، برسم خطوط مستقيمة - يلقي ١٢ حبة في زجاجة - يطوي ورقة لصنع مثلث

من الجانب الجسدي والحركي: ينتظر من الطفل اكتساب مهارات حركية، كالجري، والقفز، ورمي الكرة،... إلخ

٤-٢-خصائص النمو العقلي (المعرفي):

- القدرة على استخدام اللغة "يتوقع من الطفل في هذه المرحلة أن يكتسب الكفاية اللغوية المتمثلة في ثراء قاموسه اللغوي وقدرته على إحداث تركيبات لغوية مشابهة لتلك التي سمعها من الكبار، ويتوقع أن تطول جملة الطفل لتصل إلى أربع مفردات في المتوسط"(١٥)
- لغة الطفل وتفكيره مرتكزان حول ذاته.
- ينمي الطفل معارفه بطرح الكثير من الأسئلة
- تفكيره مادي، وعدم فهمه للمجردات.
- نقص الانتباه والتركيز.

٤-٣-خصائص النمو الانفعالي والاجتماعي:

- يعبّر الطفل عن مشاعره بحرية
- يستمتع بالألعاب
- يكون صداقات مع أقرانه قصيرة زمنية
- الشجار مع أقرانه، لكنه سرعان ما يتصالح معهم
- قد يعاني الطفل من بعض المشكلات الانفعالية، والأحاسيس السلبية كالغيرة من زملائه أو زملائه، الخوف من مخلوقات خيالية أو أمور أخرى، والعدوانية اتّجاه الآخرين.

"الطفولة المبكرة مرحلة عمرية مهمة بحد ذاتها، فهي أساس البناء الإنساني، ونوعية الخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة تشكل أساس نوعية حياته في مراحل نموه التالية"(١٦)

٥- مهام التربية التحضيرية (رياض الأطفال) وأهميتها انطلاقا من المنهاج التعليمي:

٥-١-مهام التربية التحضيرية (رياض الأطفال):

من أبرز مهام التربية التحضيرية حسب منهاج التربية التحضيرية:"**المساهمة في التنشئة الاجتماعية، والوصول بالطفل إلى استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم، والإعداد للتمدرس، والعمل على تكملة التربية العائلية واستدراك جوانب النقص فيها ومعالجتها**"(١٧)

وتكون المساهمة في التنشئة الاجتماعية، يكون عن طريق تعويد الأطفال على العمل الجماعي والتواصل فيمل بينهم. وتمكين الطفل من استكشاف إمكاناته وتوظيفها عن طريق جملة من الأنشطة والتمارين تنمي قدراته، وتثري معارفه، ويوظفها فيما بعد. إضافة إلى سد الثغرات في تربية الطفل.

- و أهم مهام التربية التحضيرية هي إعداد الطفل للمدرسة والتمدرس.

٥-٢- أهمية التربية التحضيرية (رياض الأطفال):

تعدّ مرحلة الطفولة المبكرة أهم مرحلة حسب ما أكده علماء التربية وعلم النفس، لأنّها المرحلة التي يتم فيها النمو بأكبر نسبة، وسنستخلص أهمية التربية التحضيرية انطلاقا مما ورد في منهاج التربية التحضيرية، وستكون الأهمية انطلاقا من الأنشطة اللغوية الموصى بها في المنهاج.

اللغة العربية، لغتنا الأم، واللغة الرسمية في بلادنا، وأول نشاط في اللغة العربية في التربية التحضيرية، هو:

٥-٢-١-نشاط التعبير الشفوي:

الكفاءات المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات
يتحاور ويتواصل مع الأقران والغير	- يطرح ويجيب عن الأسئلة - يأخذ الكلمة دون حرج - يحترم رأي الآخر - يصغي للغير	-جمل اسمية - جمل فعلية - أدوات الاستفهام: من؟ ما؟ هل؟ - الضمائر: أنا- أنتَ- أنت – هو –هي	-استغلال وقائع الحياة اليومية. - الاستقبال - المناداة - لعب الأدوار

الكفاءات المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات
يسمي الأشياء ويصفها	-يستعمل الكلمات المعبرة عن شيء ما - يوظف الرصيد المكتسب - يوضح، يشرح،	-الصفات: صغير، كبير، جميل، قبيح - الألوان: أبيض، أزرق، أحمر، أصفر - ظروف المكان: أمام، وراء، فوق، تحت - النفي: لا-ما-ليس - أسماء الإشارة: هذا، هذه	-يصف مشاهدة معبرة عن وضعية قريبة من الطفل
يسرد	-يسرد حدثا عاشه الطفل - يتخيل نهاية القصة - ينظم أحداث قصة - سرد قصة	-جملة اسمية، وفعلية - جملة مركبة - زمن الماضي: كان – ليس - حروف العطف: و–ف – ثم	- يميل الطفل كثيرا إلى سرد ما وقع له

جدول يوضح نشاط التعبير الشفوي حسب منهاج التربية التحضيرية[١٨]

٥-٢-٢- نشاط القراءة: يقرأ بعض الكلمات

الكفاءة المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
يتعرف على سندات مكتوبة	-يظهر فضولا حول المكتوب - يتعرف على نظام الصفحات - يرتب ويصنف الكتب	-استغلال كل السندات المكتوبة - الكراسات الخاصة بالطفل - قصص - جرائد، مجلات - كتب أطفال	-تكليف الأطفال بترتيب الكتب حسب المواضيع - تكليف فوج من الأطفال بعرض كتاب أو قصة على أقرانهم.
يتعرف على الكلمات ويميز بينها	-يتعرف على الكلمات المألوفة - يربط بين الكلمات المتشابهة	-جمل بسيطة - كلمات مألوفة	-اللعب ببطاقات حاملة جمل أو كلمات - تفكيك وتركيب جمل

الكفاءة المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
	- يربط بين الكلمة والصورة - يقرأ قراءة إجمالية		- المقارنة بين الجمل المتشابهة - المقارنة بين الكلمات المتشابهة

جدول يوضح نشاط القراءة حسب منهاج التربية التحضيرية (١٩)

٥-٢-٣- نشاط الكتابة: يتحكم في مبادئ الكتابة

الكفاءة المرحلية	مؤشرات التعلم	المحتويات	وضعيات التعلم
يتحكم في حركات الجسم	-يستقيم عند الجلوس - تأكيد الجانبية	وضعية الجسم: - الرأس - الجذع - الرجلين - اليدين	**يموضع الجسم:** - وضعية الجذع على المقعد - ضم الرجلين ورفعها عن الأرض - وضع اليدين على الطاولة
يتحكم في حركة اليد	-يرسم، يلون، يدهن، يخطط - يقلد، يستغل الفضاء	**رسم حر** - خطوط دائرية - خطوط منحنية - خطوط منكسرة - خطوط مستقيمة، أفقية، عمودية، مائلة **رسم موجه** - رسم نفس الخطوط لمعلم - رسم أقواس وأشكال	**تمرينات يدوية:** - رسم خطوط في الفضاء - رسم على السبورة - رسم على اللوحة - رسم على الكراس
يتحكم في كتابة الكلمات والحروف	-تقليد كلمات شكلا وكتابة - يكتب حروفا في وضعيات مختلفة وبأدوات مختلفة	-كلمات مألوفة * **الحروف:** ب-ت-ر-س-ز-م-ف-ش-ق-ع	***تشكيل الحروف:** بالعجينة، بالقص، بالدهن ***كتابة الحروف** في الفضاء، على السبورة، على الكراس،... تشكيل كلمة كتابة كلمة

جدول يوضح نشاط الكتابة حسب منهاج التربية التحضيرية(٢٠)

من خلال الجداول السابقة يمكننا استخلاص أهمية نشاطات التربية التحضيرية:

- تدريب الطفل على التعبير
- تدريب الطفل على القراءة، والتعامل مع كل مكتوب (حسب المرحلة العمرية)
- تدريب الطفل على مبادئ الكتابة
- تدريب الطفل على الملاحظة
- تهيئة الطفل لدخول المرحلة الموالية من التعليم الرسمي
- تهيئة الطفل على الحياة العملية والمدرسية (الاعتماد على الذات والتفاعل مع الآخرين)
- إثراء معارف الطفل

٦-المهام والأهمية انطلاقا من آراء معلمي المرحلة التحضيرية والابتدائية :

٦-١- عرض الاستبيان الأول الموجه لمعلمي المرحلة الابتدائية:

وقد عرضنا الاستبيان الأول على ٢٠ أستاذ المرحلة الابتدائية من كلا الجنسين، ٥ منهم يعلمون الصف الأول ابتدائي، ولديهم خبرة ٢٠ سنة على الأقل في التدريس، و٥ آخرون يدرسون الصف الثاني ولديهم نفس مدة الخبرة، وباقي الأساتذة يعلمون باقي الصفوف الأخرى ولديهم خبرة أقل من عشر سنوات. ويتكون هذا الاستبيان من عشر أسئلة حول أهمية المرحلة التحضيرية، واستعملنا طريقة النسب المئوية في تخريج الأسئلة:

السؤال الأول: هل يوجد اختلاف بين الطفل الذي التحق بالمرحلة التحضيرية (رياض الأطفال) وبين الطفل الذي لم يلتحق بها؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
٢٠	٪١٠٠	٠	٪٠

السؤال الثاني: هل تعتقد أنّ الطفل الملتحق بالمرحلة التحضيرية(رياض الأطفال) سيفوق أقرانه غير الملتحقين، خصوصا في سنوات الدراسة الأولى؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
١٨	٪٩٠	٢	٪١٠

السؤال الثالث: هل تعتبر المرحلة التحضيرية(رياض الأطفال) مرحلة تهيئة مناسبة للمرحلة الابتدائية؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
٢٠	٪١٠٠	٠	٪٠

السؤال الرابع: ما هي المهارات اللغوية التي تمت تنميتها لدى الطفل الذي التحق بالمرحلة التحضيرية؟

المهارات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
مهارة الاستماع	٢٠	٪١٠٠
مهارة الكلام	٢٠	٪١٠٠
مهارة القراءة	١٥	٪٧٥
مهارة الكتابة	١٥	٪٧٥

السؤال الخامس: ما هي أكثر المهارات اللغوية التي تمت تنميتها؟

المهارات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
مهارة الاستماع	١٧	٪٨٥
مهارة الكلام	١٨	٪٩٠
مهارة القراءة	٤	٪٢٠
مهارة الكتابة	٤	٪٢٠

السؤال السادس: هل التحاق الطفل بالمرحلة التحضيرية(رياض الأطفال)، والاختلاط بالآخرين سيكسبه سلوكات إيجابية؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
٢٠	٪١٠٠	٠	٪٠

السؤال السابع: هل التحاق الطفل بالمرحلة التحضيرية (رياض الأطفال)، والاختلاط بالآخرين سيكسبه سلوكات سلبية؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
١٨	٪٩٠	٢	٪١٠

السؤال الثامن: حسب رأيك ما هو الدور الذي تؤديه المرحلة التحضيرية (رياض الأطفال)؟

و يمكن إجمال إجاباتهم على النحو التالي:

- تنمية المهارات اللغوية
- تنمية المهارات الجسدية والعقلية
- تنمية الحس الفني والإبداعي لدى الطفل
- تهيئة الطفل للحياة المدرسية، والاستعداد للتعلم
- تهيئة الطفل للحياة الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين والاندماج معهم
- تهذيب سلوكات الطفل وإكسابه سلوكات إيجابية
- بناء شخصية الطفل

السؤال التاسع: هل تؤيد أن تكون المرحلة التحضيرية مرحلة إلزامية قبل المرحلة الابتدائية؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
٢٠	٪١٠٠	٠	٪٠

السؤال العاشر: هل برأيك يمكن الاستغناء عن المرحلة التحضيرية ورياض الأطفال؟

عدد الإجابات بنعم	النسب المئوية	عدد الإجابات بلا	النسب المئوية
٢٠	٪١٠٠	٠	٪٠

من خلال أجوبة المستجوبين أنّ الأغلبية الساحقة أجمعت على أهمية المرحلة التحضيرية ورياض الأطفال)، وأهم ما تقوم به هو تهيئة الطفل للحياة المدرسية والاجتماعية، وتنمية مهاراته، وأولها المهارات اللغوية.

٦-٢- عرض الاستبيان الثاني الموجه لمعلمي ومربي المرحلة التحضيرية:

و قد عرضنا الاستبيان الثاني على معلمي ومربي المرحلة التحضيرية ورياض الأطفال، وقد بلغ عددهم العشرين، من فئة نساء، ٥ منهن ذوات خبرة طويلة حوالي العشرين سنة، والباقي خبرتهن عشر سنوات، ويتكون الاستبيان من ثلاث عشرة سؤالا، موضوعه أهمية المرحلة التحضيرية، والإستراتيجيات المتبعة لتنمية المهارات اللغوية، وفي هذا الجزء من الدراسة سنورد فقط الأسئلة المتعلقة بأهمية المرحلة التحضيرية وباقي الأسئلة ستكون العنصر الموالي منها:

السؤال الأول: حسب رأيك ما هو الدور والمهام التي تؤديها المرحلة التحضيرية؟

و يمكن أن نجمل أجوبتهم على النحو التالي:

المهام هي:

- التنشئة الاجتماعية
- استكشاف الطفل لإمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم
- إدراك جوانب النقص في التربية العائلية ومعالجتها
- تهيئة الطفل للتمدرس
- تنمية مهارات الطفل
- تمكين الطفل من إنماء قدراتهم الذاتية، وبناء شخصيته

- تزيل المشاعر السلبية كالخوف، ومعرفة كيف يتعامل مع الآخرين والاندماج معهم

الأدوار:

- تربية مخصصة لطفل لم يبلغ سن القبول الإلزامي
- تعنى بمختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة
- تسمح بتنمية كل الإمكانيات الخاصة بالطفل وتوفر فرص النجاح في المدرسة

السؤال الثاني: ما هي الأهداف المرجوة من المرحلة التحضيرية على المستوى اللغوي؟

و يمكن أن نجمل أجوبتهم على النحو التالي:

- يميز بين الأصوات
- ينطق أصوات اللغة نطقا سليما
- يميز بين الحروف الهجائية
- يربط بين الدال والمدلول
- يتعرف على كلمات مألوفة
- يستخدم الطفل جمل مفيدة تتكون من ٦ إلى ٨ كلمات
- يدرك التسلسل الزمني بالأفكار، وتسلسل الأحداث

السؤال الثالث: ما هي اللغة الأكثر استعمالا في المرحلة التحضيرية؟

اللغة المستعملة	عدد الإجابات	النسب المئوية
اللغة الفصحى	٢	١٠٪
اللغة الدارجة	٠	٠٪
مزيج بين اللغتين	١٨	٩٠٪

السؤال الرابع: ما هي المهارات اللغوية التي ستتم تنميتها في المرحلة التحضيرية؟

المهارات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
مهارة الاستماع	٢٠	١٠٠٪
مهارة الكلام	٢٠	١٠٠٪
مهارة القراءة	٢	١٠٪
مهارة الكتابة	٢	١٠٪

السؤال الخامس: وما هي أكثر المهارات التي سيتم التركيز عليها؟

المهارات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
مهارة الاستماع	٢٠	١٠٠٪
مهارة الكلام	٢٠	١٠٠٪
مهارة القراءة	١	٥٪
مهارة الكتابة	١	٥٪

السؤال السادس: ما هي النشاطات اللغوية التي يقوم بها الطفل في المرحلة التحضيرية (رياض الأطفال)؟

النشاطات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
نشاط التعبير الشفوي	٢٠	١٠٠٪
نشاط القراءة	٢٠	١٠٠٪
نشاط الكتابة	٢٠	١٠٠٪

السؤال السابع: وما هي أكثر النشاطات اللغوية التي يقوم بها؟

النشاطات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
نشاط التعبير الشفوي	٢٠	١٠٠٪
نشاط القراءة	١٢	٦٠٪
نشاط الكتابة	٨	٤٠٪

السؤال الثامن: وما الهدف من كل نشاط لغوي حسب رأيك؟

يمكن أن نجمل أجوبتهم كالتالي:

- التعبير: القدرة على التواصل مع الغير بواسطة اللغة واللعب، والتحدث بصفة سليمة دون تلعثم، كما يعبر عن مشاهد معينة، ويسمي الأشياء ويصنفها
- القراءة: النطق السليم للأصوات مع التمييز بينها
- الكتابة: القدرة على التحكم في الحركات الدقيقة للأصابع، والتحكم في مهارات اليدين والتناسق الحركي، كما يتدرب الطفل على مسك القلم مسكا سليما، إضافة إلى أنّه يتعلم تشكيل الحروف.
- الربط بين الحروف والقراءة

نلمس من خلال أجوبة الفئة المستجوبة، أن للمرحلة التحضيرية (رياض الأطفال) دور مهما في حياة الطفل، خاصة على الصعيد اللغوي، فهي تنمي مهاراته اللغوية بمختلف أنواعها

٧-الاستراتيجيات المعتمدة والمتبعة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة التحضيرية في تنمية المهارات اللغوية:

للتعليم استراتيجيات وأساليب، يلجأ إليها المعلم، ليجعل المتعلم يستوعب الدرس، ويجعل عمله أسهل، وهذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف المراحل التعليمية، ونوع المتعلم، ونوع المهارة المراد تنميتها، وبنسبة لرياض الأطفال، فيلجأ المعلم لعدة أساليب، ومن خلال باقي أسئلة الاستبيان الثاني، وأجوبة المعلمين والمربيين سنتعرف على بعضها، والمهارات اللغوية التي تستهدفها

السؤال التاسع: ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية في هذه المرحلة؟

الممارسات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
حفظ القرآن	١٩	٩٥٪
حفظ الأناشيد	٢٠	١٠٠٪

الممارسات اللغوية	عدد الإجابات	النسب المئوية
سرد القصص	٢٠	٪١٠٠
ممارسات لغوية أخرى	١	٪٥

نلاحظ أنّ الأغلبية الساحقة من المستجوبين بنسبة ١٠٠% أجمعت على أنّ حفظ الأناشيد وسرد القصص من أهم الممارسات اللغوية في هذه المرحلة، إضافة إلى حفظ القرآن (نسبة ٩٥%)، وهذه الممارسات اللغوية من شأنها تنمية المهارات اللغوية، فحفظ الأناشيد ينمي من مهارة الكلام عند الطفل، "و تعليم الأطفال للأناشيد وترديدها يساهم في تدريب الطفل على مخارج الأصوات واستخدام اللفظ السليم، (...) كما يشجع ترديد الأطفال الذين لا يتكلمون بطلاقة أمام الآخرين على تكرار الجمل دون خوف أو خجل"[٢١] و" تحفيظ القرآن، وكيفية تجويده يفيد بالضرورة تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل لأنّ القرآن الكريم في قمة الفصاحة، ولذلك من الضروري أن نعلم أطفالنا أولا القرآن الكريم لأنّه يكسب الطفل الملكات اللغوية خاصة، من خلال حفظه للقرآن الكريم، ونطقها بشكل سليم"[٢٢]، وسرد القصص من شأنه تنمية مهارة الاستماع لدى الطفل، "و الاستمتاع إلى القصص وإعادة سردها تنمو قدرة الطفل على النطق والتعبير السليم"[٢٣]، وهكذا فسرد القصص وإعادة سردها من شأنه تنمية مهارتي الاستماع والكلام.

وهناك من أضاف إلى الممارسات اللغوية المذكورة، الشجاعة الأدبية وقد صرح بأنّها دفع الطفل إلى التعبير بدون قيد، وهذه الممارسة اللغوية تنمي مهارة الكلام أيضا عند الطفل

السؤال العاشر: ما هي الأدوات والوسائل المتوفرة في كل قاعة صفية؟

الأدوات والوسائل الصفية	عدد الإجابات	النسب المئوية
سبورة	٢٠	٪١٠٠
صور ملونة وملصقات	٢٠	٪١٠٠
تسجيلات صوتية(لآيات قرآنية	٢٠	٪١٠٠

الأدوات والوسائل الصفية	عدد الإجابات	النسب المئوية
وأدعية، وأناشيد وقصص)		
بطاقات عليها حروف وكلمات	٢٠	٪١٠٠
ألعاب	١٨	٪٩٠
أدوات ووسائل أخرى	٢	٪١٠

قاعة الدرس الخاصة برياض الأطفال تزخر بالوسائل التعليمية التي من شأنها تسهيل عمل المعلم، وتنمي مهاراته، وتأسر اهتمامه وانتباهه، فالسبورة "من أقدم أدوات التعليم، ومازالت تعد الأداة التي لا غنى في كل قسم (...) وهي تفسح المجال أمام التلاميذ لمشاهدة زميلهم أثناء الكتابة أو الرسم، ومثل هذه المواقف تتيح للمعلم الفرص لتوجيه التلاميذ إلى النشاط الصحيح"[٢٤]، ويعاني الطفل في هذه المرحلة من نقص في التركيز لكنّ الصور الملونة تثير انتباهه، وتستهويه، " وتبقى الصور من الوسائل البصرية الفعالة في التعليم، لأنّها أكثر واقعية من الألفاظ المجردة التي تعبر عما يحكى، فهي تقدم دعما حسيا لتلك الألفاظ من خلال الربط بين الكلمات والصور"[٢٥]

و الغاية من البطاقات التي تحمل الحروف والكلمات، هي ترسيخ هذه الأخيرة في ذهن المتعلم، فيستطيع التفرقة بين الحروف المتشابهة، ويكوّن كلمات، ومن الكلمات يكون جمل، وهذه البطاقات تساعده على تنمية مهارة القراءة.

و بالنسبة إلى الألعاب، فإنّ الطفل في هذه السن يحب اللعب كثيرا، ويميل إليه، ويمارسه معظم الوقت، ومن أسرع الاستراتيجيات التي من شأنها تنمية المهارات اللغوية، هو دمج الدراسة باللعب.

و هناك من ذكر وسائل وأدوات تعليمية، وهي: التلفاز، ومسجلة، والحاسوب وهي تساهم في تنمية المهارات اللغوية سواء أكانت سمعية بصرية كالتلفاز، والمسجلة تنمي مهارتي الاستماع والكلام، عند تسجيل الكلام، وإعادة سماعه، وتكراره، وأما الحاسوب فهناك إستراتيجية تعليمية قائمة عليه" وبشير يوسف نصير (١٩٩٢) إلى أنّ استخدام البرامج التعليمية من خلال الكومبيوتر (...) يساعد على تطوير القدرات الذاتية للأطفال، (...) ويعتمد التعليم القائم على الكومبيوتر على برنامج تعلم، من

خلال عرض الصور المتحركة المصحوبة بصوت لنطق الكلمة المطبوعة، الدالة على الصورة أو الحرف أو الفعل"[٢٦]. الحاسوب وسيلة تعليمية مساعدة، تساهم في المهارات اللغوية، كمهارة الاستماع والكلام، والقراءة.

السؤال الحادي عشر: ما هي الألعاب المدرجة ضمن هذه المرحلة؟

الألعاب	عدد الإجابات	النسب المئوية
التمثيل ولعب الأدوار	٢٠	٪١٠٠
لعبة الحروف والكلمات	٢٠	٪١٠٠
اللعب بالمكعبات	١٨	٪٩٠
لعبة البطاقات	١٩	٪٩٥
ألعاب أخرى	٥	٪٢٥

أكثر الألعاب المستهدفة، هي لعبة التمثيل ولعب الأدوار، ولعبة الحروف والكلمات، ولعبة البطاقات، يليها لعبة البطاقات، وفي الأخير الألعاب الأخرى" يعدّ التمثيل أحد جوانب النشاط المدرسي الهادف، وبه تكتمل جواب المنهج، حيث يساعد التمثيل على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم ويوجههم الوجهة المرغوبة"[٢٧]، بأنّ التمثيل أحد الوسائل التعليمية المساعدة، فهو عنصر من عناصر المنهاج، وهو يكشف عن مواهب المتعلمين، ويوجههم نحو الأحسن، ولعبة الحروف والكلمات " تقوم هذه اللعبة على الربط بين الحروف والكلمات التي تبدأ بهذه الحروف"[٢٨]، وهي تنمي خاصة القراءة، كما تفعل لعبة البطاقات، ولعبة المكعبات "تساعد على تنمية التمييز البصري بين الأحجام"[٢٩]

و كل هذه الألعاب من شأنها تنمية المهارات اللغوية، وكل لعبة تنمي مهارة لغوية أو أكثر فلعبة التمثيل مثلا، تنمي مهارتي الاستماع والكلام، وتدخل ضمن الإستراتيجية التعليمية: إستراتيجية اللعب.

السؤال الثاني عشر: ما الهدف من كل لعبة، وما المهارة اللغوية التي تهدف إلى تنميتها؟

و يمكن أن نجمل أجوبتهم على النحو التالي:

التمثيل ولعب الأدوار: حسن التحاور باحترام الغير، تقمص الأدوار، واحترام الدور، حب العمل الجماعي.

الحروف والكلمات: التمييز بين الحروف الهجائية، وإدراك موقعها في الكلمات.

اللعب بالمكعبات: التركيز

لعبة البطاقات:التركيز، وتنمية حاسة البصر، الترتيب والتنظيم

- و تشترك الألعاب الثلاث الأخيرة في التركيز والربط بين الأشياء

إضافة إلى هذا، فإنّ لعبة التمثيل ولعب الأدوار تنتمي إلى إستراتيجية اللعب، وإستراتيجية العمل الجماعي، لأنّ مشاركة وتعاون أكثر من فرد لأداء العمل التمثيلي، وتنمي مهارتي الاستماع والكلام لدى الأطفال من خلال حفظهم للنص وإعادة تمثيله على أرض الواقع، وتنمي لعبة الكلمات والحروف، والبطاقات مهارة القراءة والكلام أيضا.

السؤال الثالث عشر: هل هناك إستراتيجيات أخرى للتعليم في المرحلة التحضيرية؟ والمهارات اللغوية التي تسعى لتنميتها؟

أجمعت الأغلبية الساحقة من المستجوبين بنسبة ٩٥%، على أنّه لا توجد أحسن من إستراتيجية التعلم عن طريق اللّعب، وهذا ما يجب عليه التعليم بصفة عامة، لأنّ الطفل في مرحلة لا يزال فيها بحاجة للعب.

و المهارات التي يسعى كل مربي لتنميتها هي مهارة التعبير بلغة سليمة ودون خوف أو حرج.

و منه نستخلص أنّ مرحلة رياض الأطفال أو التربية التحضيرية تؤدي دورا مهما في حياة الطفل بدءا تهيئته للحياة المدرسية والاجتماعية، وانتهاءً بتنمية المهارات اللغوية، وذلك بالاعتماد على إستراتيجية تعليمية أبرزها إستراتيجية التعلم بالألعاب.

الخاتمة:

- تخص ّمرحلة رياض الأطفال أو المرحلة التحضيرية أو الطفولة المبكرة، الأطفال الذين تمتد أعمارهم ما بين سن ٣أو ٤سنوات إلى ست سنوات يتم تهيئتهم للحياة المدرسية، وتنمية قدراتهم، وإكسابهم جملة من المفاهيم والمهارات. والمنشأة التربوية التي تكلف أو تحرص على هذا يطلق عليها "الروضة" أو "المدرسة التحضيرية"
- من بين المهارات التي يتم تنميتها خلال هذه المرحلة هي المهارات اللغوية، وهي أربع: مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة
- و تتبع هذه المؤسسة التربوية عدّة أساليب وإستراتيجيات من شأنها تنمية المهارات اللغوية مثل إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعليم بمساعدة الحاسوب، وإستراتيجية التعلم بالألعاب ولعب الأدوار
- تحت كل إستراتيجية هناك وسائل وأساليب، تنمي مهارة لغوية أو أكثر كإستراتيجية لعب الأدوار تنمي مهارتي الاستماع والكلام
- من أفضل الإستراتيجية التعليمية هي إستراتيجية التعلم بالألعاب، لأنّ الطفل لازال في مرحلة يحب فيها اللعب، وهي تنمي مختلف المهارات اللغوية، وتسعى إلى جعل الطفل يعبر بطريقة سليمة، دون خجل أو خوف

قائمة المصادر والمراجع:

١-محمد عبد الرحيم عدس، مدخل إلى رياض الأطفال، دار الفكر، ط٢، ٢٠٠٥، ص٦١

٢-المرجع نفسه، ص ٦١

٣ - مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائرية، ٢٠٠٨، ص٥

٤-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهارته، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، ط١، الإسكندرية، ٢٠٠٢، ١٩٢

٥-محمد مصطفى السايح، استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية، رؤية جديدة، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر، المنتزه، ٢٠٠١، ص١

٦-رشدي أحمد طعيمة، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، ٢٠٠٧، ص ٢٧١

٧-المرجع نفسه، ص ٢٧٥

٨-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط٢، ٢٠٠٧، ص٩٣
٩-رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص ٣١٥
١٠-المرجع نفسه، ص ٣٦٥
١١-فهيم مصطفى، مهارات القراءة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط١، ١٩٩٩، ص ١٧
١٢-لطيفة حسين الكندري، تشجيع القراءة، المركز شبه الإقليمي للطفولة والأمومة، ط١، الكويت، ص ١٨
١٣-سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، دار الفكر، ص ١٨٩
١٤-وناس خيري، عبد الحميد بوصنبورة، تربية وعلم النفس، تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ٢٠٠٧، ٤٦
١٥-المرجع نفسه، ص ٥٢
١٦- دليل معلمة رياض الأطفال، مشروع تطوير، وتنمية الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية ٢٠٠٣-٢٠٠٦
١٧-منهاج التربية التحضيرية، المرجع السابق، ص ١٤-١٥
١٨-المرجع نفسه، ص ١٥
١٩-المرجع نفسه، ص ١٦
٢٠-المرجع نفسه، ص١٧
٢١-سميح أبو مغلي، عبد الحافظ سلامة، أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٢٤، ص ٨٩
٢٢-خديجة خنشلي، مرحلة ما قبل التمدرس وأهميتها في اكتساب مهارات اللغة العربية، دراسة مقارنة بين برنامج المدرسة القرآنية والقسم التحضيري، جامعة باجي مختار-عنابة- الجزائر، مذكرة ماستر، ٢٠١٣، ص ٧
٢٣-كريمان بدير، اميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١١٢
٢٤-وناس خيري، عبد الحميد بوصنبورة، المرجع السابق، ص٣١١
٢٥-المرجع نفسه، ص٢٩٢
٢٦-كريمان بدير، إستراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٤، ص٧٦
٢٧-أميرة عبد الرحمن الشنطي، أثر استخدام التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف السابع، مذكرة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، ٢٠١٠، ص٣٤
٢٨-سحر بنت ناصر بن عبدالله الشريف، دور بيئة الروضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة، مذكرة ماجستير، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٧، ص ٨٧
٢٩-المرجع نفسه، ص ٨٥

الملاحق

استبيان حول أهمية المرحلة التحضيرية رقم١

يحتوي هذا الاستبيان على مجموعة من الأسئلة، يهدف من خلالها إلى استطلاع آراء أساتذة المرحلة الابتدائية حول أهمية المرحلة الابتدائية

السؤال الأول: هل يوجد اختلاف بين الطفل الذي يلتحق بالمرحلة التحضيرية(رياض الأطفال) وبين الطفل الذي لم يلتحق بها؟

- نعم
- لا

السؤال الثاني: هل تعتقد أنّ ال هل تعتقد أن الطفل الملتحق برياض الأطفال سيفوق أقرانه غير الملتحقين خصوصا في سنوات الدراسة الأولى؟

- نعم
- لا

السؤال الثالث: هل تعتبر المرحلة التحضيرية مرحلة تهيئة مناسبة للمرحلة الابتدائية؟

- نعم
- لا

السؤال الرابع: ما هي المهارات التي تمت تنميتها لدى الطفل الذي التحق بالمرحلة التحضيرية؟

- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة

السؤال الخامس: ما هي أكثر المهارات التي تمت تنميتها؟

- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة

السؤال السادس: هل التحاق الطفل بالمرحلة التحضيرية والاختلاط بالأطفال الآخرين يكسبه سلوكيات إيجابية؟

- نعم
- لا

السؤال السابع: هل في التحاق الطفل بالروضة والاختلاط بالأطفال الآخرين يكسبه سلوكيات سلبية؟

- نعم
- لا

السؤال الثامن: حسب رأيك ما هو الدور الذي تلعبه المرحلة التحضيرية؟

السؤال التاسع: هل تؤيد أن تكون المرحلة التحضيرية مرحلة إلزامية قبل المرحلة الابتدائية؟

- نعم
- لا
- لا أعلم

السؤال العاشر: هل برأيك يمكن الاستغناء عن المرحلة التحضيرية ورياض الأطفال؟

- نعم
- لا
- لا أعلم

استبيان رقم ٢ حول أهمية المرحلة التحضيرية والإستراتيجيات المتبعة لتنمية المهارات اللغوية

يهدف هذا الاستبيان إلى استطلاع حول أراء معلمي المرحلة التحضيرية حول أهميتها، والاستراتيجيات المتبعة لتنمية المهارات اللغوية(مهارة الاستماع –مهارة الكلام –مهارة القراءة–مهارة الكتابة):

السؤال الأول:حسب رأيك ما هو الدور الذي تلعبه المرحلة التحضيرية والمهام التي تؤديها؟

السؤال الثاني: ما هي الأهداف المرجوة في المرحلة التحضيرية على المستوى اللغوي؟

السؤال الثالث: ما هي اللغة الأكثر استعمالا في المرحلة التحضيرية؟

- اللغة الفصحى
- اللغة الدارجة
- مزيج بين اللغتين

السؤال الرابع:ما هي المهارات اللغوية التي ستتم تنميتها في المرحلة التحضيرية؟

- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة
- مهارة الكتابة

السؤال الخامس: وها هي أكثر المهارات التي سيتم التركيز عليها؟

- مهارة الاستماع
- مهارة الكلام
- مهارة القراءة

- مهارة الكتابة

السؤال السادس: ما هي النشاطات اللغوية التي يقوم بها الطفل في المرحلة التحضيرية؟

- نشاط التعبير الشفوي
- نشاط القراءة
- نشاط الكتابة

السؤال السابع: وما هي أكثر النشاطات اللغوية التي يقوم بها؟

- نشاط التعبير الشفوي
- نشاط القراءة
- نشاط الكتابة

السؤال الثامن: وما الهدف من كل نشاط لغوي حسب رأيك؟

السؤال التاسع: ما هي أهم الممارسات اللغوية في العملية التعليمية في هذه المرحلة؟

- حفظ القرآن
- حفظ الأناشيد
- السرد القصص
- ممارسات لغوية أخرى (إن وُجدت اذكرها)

السؤال العاشر: ما هي الأدوات والوسائل المتوفرة في كل قاعة صفية؟

- سبورة
- صور ملونة وملصقات
- تسجيلات صوتية (لآيات قرآنية وأدعية، وأناشيد، وقصص)
- بطاقات عليها حروف وكلمات
- ألعاب
- أدوات ووسائل أخرى (ذكرها إن وجدت)

السؤال الحادي عشر: ما هي الألعاب المدرجة ضمن هذه المرحلة؟

- التمثيل ولعب الأدوار
- لعبة الحروف والكلمات
- اللعب بالمكعبات
- لعبة البطاقات
- ألعاب أخرى

السؤال الثاني عشر: ما الهدف من كل لعبة؟ والمهارة اللغوية التي تهدف إلى تنميتها؟

السؤال الثالث عشر: هل هناك استراتيجيات أخرى للتعليم في المرحلة التحضيرية؟ والمهارات اللغوية التي تسعى لتنميتها؟

دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة:
تدريس مهارات الاتصال في اللغة العربية أنموذجاً

د/هيام المعمريّ
جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا
دولة الإمارات العربيّة المتّحدة

لكلّ قوم لغتهم الّتي يعتزّون بها، ويولونها المقام الأوّل في سلّم اهتماماتهم وأولويّاتهم؛ بما تمثّله من رمزٍ لهويّاتهم، وترسيخٍ لوجودهم، وتخليدٍ لحضاراتهم، وامتدادٍ لماضيهم، وبناءٍ لحاضرهم ومستقبلهم...

ويحاول أهل الاختصاص -بما أوتوا من علم ومعرفة- تقريب تلك اللّغات إلى أهلها ومتعلّميها بأبسط الطّرق، وأحدث الأساليب... كما يلجؤون إلى تفعيل دور المهارات اللّغويّة الأساسيّة في تعليم اللّغة وتعلّمها في الوقت ذاته.

وتحرص كثير من الجامعات العربيّة على تدريس اللّغة العربيّة لطلبتها، وجعلها مادّة إجباريّة، على اختلاف الكلّيّات، وتنوّع التّخصّصات؛ إيمانًا منها بأهميّة ارتباط أبناء اللّغة بلغتهم الأمّ، وضرورة بقائهم على اتّصالٍ وثيقٍ بها، مهما اضطرّتهم تخصّصاتهم العلميّة -أحيانًا- إلى استخدام لغات أخرى، تكونُ محطّ احتكاكٍ مباشرٍ بها في قاعات الدّرس ومختبراته ومعامله، وفي المحيط العام إجمالا...

وتروم الأوراق التّالية الوقوف على مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة"، كمثال على ما سبق، بوصفه مساق جامعة إجباريّ، مقرّر على طلبة جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا، بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، والتّعريف به وبمفرداته، والنّظر في كيفيّة تفعيل دوره في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، واكتساب مهارات الاتّصال والتّواصل بها؛ إذ كانت كاتبة هذا البحث-"د. هيام المعمريّ"- من مؤسّسي هذه المادّة، ومن أوائل واضعيها، ومدرّسيها، ومن الفوج الأوّل لأعضاء هيئة التّدريس الّذين عملوا في كلّيّة المتطلّبات الجامعيّة والإرشاد الأكاديميّ منذ إنشائها. وساهمت الباحثة -على مدى أعوام عدّة- في تطوير منهج هذه المادّة، ومحتواها شكلا ومضمونًا... وما زالت من أوائل من درّسها في الجامعة، ويدرّسها حتّى حينه...

***

طبيعة مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" :

يوصف مساق• "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" (Communication Skills in Arabic Language)، ورمزه (AJM١٠٢١٤٠)، بأنّه مساق جامعة إجباريّ، أقرّته جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا (Ajman University of Science & Technology)، على سائر طلبتها في الكلّيّات والتّخصّصات المختلفة، حسب اللّوائح والقوانين المعمول بها في الجامعة، وبناء على ما اعتمدته وزارة التّربية والتّعليم الإماراتيّة في هذا المجال، وتأتي ضمن بيانات المساق أنّه يعادل ثلاث ساعات معتمدة، ويمكن أن يدرّس في الفصل الجامعيّ الأوّل، أو الثّاني، أو الفصل الصّيفيّ، ولا يوجد أيّ مُتطلّب أوّليّ يجب دراسته قبل دراسة هذا المساق.

وبذا فعلى كلّ طالب وطالبة دراسة هذا المساق أيًّا كان تخصّصه، وأيًّا كانت سنة دراسته، إذ يمكن أن يدرس هذا المساق في أوّل فصل من التحاق الطّلبة بجامعتهم، أو أخذه خلال سنواتهم الدّراسيّة اللّاحقة، أو تأخيره إلى آخر فصل دراسيّ لهم في الجامعة. وإن كان يُحبَّذ أخذه خلال السّنة الأولى من الدّراسة الجامعيّة؛ لضمان كتابة صحيحة، وأسلوب مستقيم... ويدلّ هذا على أنّ الطّالب أو الطّالبة لن يتخرّج من الجامعة إن لم يأخذ هذا المساق، وفي حالات نادرة جدًّا، يمكن إعطاؤه كساعة مكتبيّة، لحالات خاصّة من الطّلبة، وُجدت أغلبها في السّنوات الأولى لإقراره، حينما كان الطّلبة في مرحلة التّخرّج، كما روعيت بعض الحالات المَرَضيّة كلّما لزم الأمر. ولا يُستثنى الطّلبة ذوو الاحتياجات الخاصّة من هذا المساق، وإن كان التّعامل معهم مبنيًّا على تقدير حالاتهم الخاصّة، وإحسان التّعامل معها بما يناسبها.

***

توصيفه :

يتضمّن المساق التّعريف بمفهوم (الاتّصال) في اللّغة العربيّة، وعناصره، وأنواعه، وأهدافه... ويركّز على تنمية مهارات الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة الّتي

• تطلق كلمة "مساق" في أغلب جامعات دولة الإمارات العربيّة المتّحدة مرادفة لكلمة "مادّة". وأصبحت كلمة "مادّة" تدلّ في ثنايا المساق على "مواضيع" المساق الّتي تدرّس فيه.

يحتاج إليها الطّلبة في حياتهم الدّراسيّة والمهنيّة، والاجتماعيّة، بدراسة عدد من النّصوص الأدبيّة والعلميّة الّتي تمثّل أنواعًا مختلفة من الخطاب؛ قصد الوقوف على بعض الجوانب اللّغويّة والإملائيّة والبلاغيّة...

***

أهداف المساق:

يهدف المساق إلى تعريف الطّلبة بمهارات الاتّصال اللّغويّ استماعا، وتحدّثا، وقراءة، وكتابة.

وفي توصيف المساق التّفصيليّ يذكر أنّه يهدف إلى تمكين الطّالب الجامعيّ من تعلّم ما يأتي:

١. توظيف مفهوم الاتّصال، وأنواعه، وأهدافه... في حياته الوظيفيّة.
٢. فهم العلاقة بين الاتّصال اللّفظيّ، وغير اللّفظيّ.
٣. إتقان المهارات اللّغويّة الأساسيّة؛ استماعًا، وتحدّثًا، وقراءةً، وكتابةً.
٤. التّعرّف إلى مفهوم اللغة، وخصائصها، ووظائفها...
٥. التّعرّف إلى مميّزات اللغة العربية.
٦. تحديد خصائص الخطاب وفهم آليّات بنائه من خلال تحليل النّصوص.
٧. التّمييز بين أنواع الخطاب الّتي يتعامل معها في حياته اليوميّة.
٨. القدرة على فهم النّصّ ونقده.
٩. الكشف عن معاني الكلمات في المعاجم العربيّة.
١٠. الاستعانة بالمكتبة، ومواقع شبكة المعلومات في إعداد البحوث الصّفيّة.

***

مفردات المساق:

اتّبع المساقُ في ترتيب مفرداتِه طريقةً منطقيّةً، تؤالف بين عنوانِه ومحتواه؛ فشرع التّحاورَ مع الطّلبة حول مفهوم (الاتّصال) وأهمّيّته في الحياة اليوميّة، ومن ثمّ الولوج إلى المهارات الأساسيّة الّتي يحتاجونها في اتّصالهم بالآخرين وتواصلهم معهم؛ من (استماع)، و(تحدّث)، و(قراءة)، و(كتابة)، ثم إعطاء معلومات وافية عن كلّ مهارة منها، يتخلّلها

النّقاش والتّدريب ما أمكن... حتّى إذا ما استقرّ فهم الطّلبة لكلّ ما سبق، عمد المساق إلى التّحاور معهم حول مفهوم الخطاب وأنواعه المتعدّدة، وتصنيف النّصوص التّطبيقيّة المختارة من القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، والشّعر قديمه وحديثه، والنّثر على اختلاف أنواعه، تبعًا لأنواع الخطاب. وروعي في هذه النّصوص السّهولة، والارتقاء بالذّائقة العامّة، والكشف عن بعض جوانب الإبداع في اللّغة العربيّة.

وفيما يأتي توزيعٌ لمادّة المساق:

الوحدة	الموضوع	الأهداف
المقدّمة:	التّعريف بالمساق وخطّته.	التّعرّف إلى مفردات الخطّة الدّراسيّة، وكسر الحاجز النّفسيّ بين بعض الطّلبة واللّغة العربيّة.
الوحدة الأولى:	الاتّصال: مفهومه، وأهميته، وأنواعه، وعناصره، وأخلاقيّاته...	التّعرّف إلى مفهوم الاتّصال، وأنواعه، وأهدافه...
الوحدة الثّانية:	مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة: ١-مهارة الاستماع: - تطبيقات متنوّعة... ٢-التّحدّث: - تطبيقات متنوّعة... ٣-القراءة: - تطبيقات متنوّعة... ٤-الكتابة: - تطبيقات متنوّعة...	الإلمام بمهارة الاستماع، وفهم المسموع. الإلمام بمهارة التّحدّث (مخاطبة الجمهور، وحُسن الحديث مع الآخر). الإلمام بمهارة القراءة من حيث الأداء والغرض. الإلمام بمهارة الكتابة، والتّركيز على الكتابة الوظيفية الّتي يحتاج إليها الطّلبة في حياتهم العلميّة والعمليّة.
الوحدة الثّالثة:	- اللّغة: مفهومها، وخصائصها، ووظائفها العامّة. - اللّغة العربيّة: سماتها الخاصّة، وأهدافها.	التّعرّف إلى خصائص اللّغة ووظائفها الأساسيّة، ثم التّركيز على مميّزات اللّغة العربيّة كونها لغة القرآن الكريم، ولغة الضاد...
الوحدة الرّابعة:	أنواع الخطاب: أولا) الخطاب السّلطويّ: - الخطاب الدّينيّ: القرآن الكريم، والحديث القدسيّ، والحديث النّبويّ الشّريف.	التّعرّف إلى مفهوم الخطاب وأنواعه المتعدّدة، ثمّ التّوقّف عند كلّ نوع من أنواع الخطاب ودراسة خصائصه ومجالاته وقصد المتلفظ منه، وتطبيق ذلك كلّه على

الوحدة	الموضوع	الأهداف
	- وصفات الأدوية. - تعليمات استخدام الأجهزة الكهربائيّة.	نصوص متعدّدة تمتدّ إلى ما يتناوله الطّلبة في حياتهم اليوميّة من صحف، ومجلات، وكتب متخصّصة... إلى غير ذلك.
	ثانيًا) الخطاب السّرديّ: - القصّة. - الرّواية. - السّيرة بنوعيها. - أدب الرّحلات. - أدب الغرابة والمثل. - أدب المقامات.	
	ثالثًا) الخطاب الحجاجيّ: - الخطابة. - المناظرة. - التّرسّل. - الحوار.	
	رابعًا: الخطاب الوصفيّ: - نصوص وثائقيّة. - وصف الظّواهر الطّبيعيّة. - وصف الشّخوص. - وصف الصّورة.	
	خامسًا: الخطاب التّفسيريّ: - النّصوص العلميّة. - النّصوص الإعلاميّة. - مقالات المعاجم.	
الوحدة الخامسة:	نصوص أدبيّة مختارة.	التّعرّف إلى عدد من الشّعراء في العصور الأدبيّة المختلفة، وبعض من أشعارهم؛ للرّقيّ بالذّائقة العامّة، والوقوف عند إبداعاتهم، وتلمّس جماليّات اللّغة، وأدبيّات النّصّ.

***

امتحاناته:

وضعت الباحثة (د. هيام المعمريّ) امتحانات تعطى للمرّة الأولى في هذا المساق؛ كامتحان الاستماع الّذي درّبت الطّلبة قبله على الاستماع إلى نماذج متعدّدة من التّسجيلات الصّوتيّة المتنوّعة الموضوعات، من دينيّة أو علميّة أو نفسيّة... والمختلفة في سرعة إلقائها، والمتضمّنة بعض الآيات القرآنيّة الكريمة، والأحاديث النّبويّة الشّريفة، والأشعار، والأرقام، والإحصائيّات، والأسماء... وغيرها، ما يتطلّب تركيزًا أثناء الاستماع، يصل إلى مرحلة الإنصات، إضافة إلى سرعة في التّدوين، أو أخذ رؤوس أقلام لما يُستمع إليه... وقد لاحظت الباحثة تفاوت قدرات الطّلبة في السّماع، والاستماع، والإنصات، وتفاوتهم في استيعاب المادّة المسموعة، وقدرتهم على تدوين ما استمعوا إليه... واختلافهم في الحكم على صعوبة المادّة المسموعة أو سهولتها... وقد احتذى بهذه التّجربة مدرسو المساق الأفاضل، من الأساتذة العاملين بدوام كامل، أو بدوام جزئيّ.

ووضعت الباحثة –كذلك– أسئلة امتحانات المنتصف والامتحانات النّهائيّة الّتي أصبحت نماذج تحتذى لكلّ من يُدرّس المساق، حتّى هذه اللّحظة، كوضع نماذج من وصفات الأدوية، أو الأجهزة الإلكترونيّة أو الكهربائيّة، بجانب الأسئلة في آيات من الذّكر الحكيم، أو الحديث النّبويّ الشّريف... وقد شكّلت هذه النّماذج تغييرًا جذريًّا كبيرًا لأسئلة امتحانات اللّغة العربيّة –عامّة– ومهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة – خاصّة– الخارجة عن المألوف، والكاسرة التّقليد، والرّابطة اللّغة العربيّة بعلوم العصر ومعارفه... وقد نالت هذه النّماذج الامتحانيّة استحسان الطّلبة والأساتذة من مدرّسي المساق، ومن مراقبي الامتحانات النّهائيّة من داخل الكلّيّة وخارجها، كما لاقت الاستغراب في أوّل وضعها!

ومن الامتحانات المعمول بها في مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" الامتحان الإلكترونيّ الّذي تولي جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا اهتمامًا كبيرًا به، وبالتّعليم الإلكترونيّ عامّة، وقد صُمِّم نظام خاصّ لهذا التّعليم، وهو نظام الـ(moodle). وتأتي امتحانات هذا النّظام على هيئة اختيار من متعدّد، أو الحكم بصحّة معلومة من خطئها، عن طريق أسئلة الصّواب والخطأ؛ لدقّة هذه الأسئلة، ومناسبتها لنظام الحاسب الآليّ في التّعامل مع هذه النّوعيّة من الأسئلة.

وقد لقي هذه النّوع من الامتحانات الإلكترونيّة ترحيب كثير من الطّلبة؛ لما فيها من إمكانيّة إجابتهم عنها في منازلهم، أو أيّ مكان تتوفّر فيه خدمة "الإنترنت" (internet)، وبما يُمكّنهم من الاستعانة بالكتاب الجامعيّ، إن شاؤوا، أو ما يُطلق عليه "امتحان الكتاب المفتوح" (open book exam)، كما استطاع هذا النّوع من الامتحانات كسر حاجز الخوف من الامتحان الورقيّ التّقليديّ عامّة، لدى نفوس الطّلبة، وإن كانوا يعلمون أنّ امتحاناتهم الإلكترونيّة هذه لها شروطها الخاصّة بها؛ كتحديد وقت الإجابة إلكترونيًّا بما لا يزيد على ربع السّاعة (أو خمس عشرة دقيقة) في أغلبها، وعدم تقبّل الجهاز لأكثر من إجابة، أو أكثر من محاولة لها...

وهكذا، فإنّ امتحانات المساق توزّع بين امتحانات ورقيّة، وأخرى سمعيّة، وثالثة إلكترونيّة عن طريق برنامج الـ(moodle). وقد ساعد هذا التّنوّع في الامتحانات على استيعاب الطّلبة مساقهم، وتفاعلهم الإيجابيّ معها.

***

تجديده باستمرار:

عملنا على مدى سنوات من تدريسنا المساق على تطوير مادّته باستمرار؛ إذ جرى العرف بيننا، على تغيير النّصوص المدروسة كلّ فصل جامعيّ جديد، في النّصوص الدّاخلة في دراسة الخطابات المتنوّعة، من خطاب سلطويّ، وسرديّ، وتفسيريّ، ووصفيّ، وحجاجيّ، وما يدخل ضمن ذلك من نصوص دينيّة كالقرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، أو بعض من وصفات الأدوية أو الأدوات الكهربائيّة... أو نماذج من الرّوايات، وقصص كليلة ودمنة، وبعض من أدب الرّحلة... أو نماذج من النّصوص أو المقالات العلميّة لظواهر طبيعيّة أو كونيّة كالزّلازل والبراكين، وظاهرة "تسونامي"، والخسوف والكسوف... وغيرها.

والأمر ذاته يجري فصليًّا في اختيار نصوص شعريّة جديدة، ترقى بالذّائقة الفنّيّة للطّلبة، لنماذج من قصائد الإمام الشّافعيّ يرحمه الله تعالى، والمتنبّي، وأبي البقاء الرّنديّ، وأحمد شوقي، وميخائيل نعيمة... وغيرهم.

***

تقويم المساق:

تقسّم درجات هذا المساق –عامّة– كالآتي:

عنصر التّقويم	توزيع النّقاط بالنّسبة المئويّة
الأعمال الفصليّة ـ وتشمل: اختبار السّعي الأوّل؛ الكتابيّ والمسموع، واختبارات "Moodle"، إضافة إلى الواجبات، والمشاركة الصّفيّة، والعروض، والتّقارير...	٤٠ ٪
اختبار منتصف الفصل	٢٠ ٪
الامتحان النّهائيّ	٤٠ ٪
المجموع	١٠٠ ٪

ويتضح ممّا سبق أنّ مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" يسعى إلى كسر الحاجز الّذي يتخيّله بعض الطّلبة قائمًا بين لغتهم الأمّ واستخداماتهم الحياتيّة المعاصرة، فيعمل على إعادة الاتّصال والتّواصل بينهم وبين لغتهم، ويعلّمهم مهارات متنوّعة تُثبت مرونةَ هذه اللّغة وفعاليتها... كما ينشد تقويم ما يراه معوجّا، وتصويب ما يجده خطأ شائعا... ويبحث –بين هذا وذاك– عن مواهب طلابيّة واعدة... هي أمور غاية في الأهميّة في هذه الحياة الجامعيّة والمجتمعيّة على حدّ سواء.

***

تاريخ المساق:

انطلق مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة"(١٠٢١٤٠) من رؤية شاملة، وفلسفة تعليمية كانت الأساس الّذي أنشئت من أجله "كلّيّة المتطلّبات الجامعيّة والإرشاد الأكاديميّ" (College of University Requirements and Academic Counseling)؛ وهي تزويد الطّالب الجامعيّ غير المتخصّص بمهارات عامّة، تفيده في حياته العلميّة والعمليّة، وتفتح أمامه بعض الآفاق الّتي تساعده في اختيار التّخصّص الّذي يريده لاحقًا...

ولتفي الكلّيّة بهذه الأمور أو المتطلّبات الجامعيّة والإرشاديّة العامّة فقد ضمّت وحدات أساسيّة خمس، هي:

- وحدة التّربية الأساسيّة،
- ووحدة العلوم الأساسيّة،
- ووحدة الحاسب الآليّ،
- ووحدة اللّغة الإنجليزيّة،
- ووحدة الإرشاد الأكاديميّ.

وكان أن احتوت كلّ وحدة من هذه الوحدات على عدد من المساقات الجامعيّة العامّة، شأنها في ذلك شأن وحدة التّربية الأساسيّة الّتي احتوت على مساقات، من أهمّها:

- مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة: للنّاطقين بالعربيّة، ولغير النّاطقين بها.
- الثّقافة الإسلاميّة: باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة.
- مجتمع الإمارات: باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة.
- علم النّفس العام: باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة.
- الثّقافة القانونيّة: باللّغة العربيّة.

وبذا فإنّ مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" من المساقات الإجباريّة الأساسيّة في الخطّة الدّراسيّة للطّالب الجامعيّ على اختلاف تخصّصه الأكاديميّ؛ إذ يعمل هذا المساق على إثراء المنظومة المعرفيّة للطّالب؛ فيعطي المعلومة بطريقة سهلة، وواضحة، ومبسّطة... ويحاور عقليّته، بطريقة إيجابيّة، تجمع بين أصالة اللّغة العربيّة، ومعاصرتها للواقع في الوقت ذاته، وتكون زادًا له في حياته العلميّة والعمليّة مستقبلا إن شاء الله تعالى.

***

مراحل تطوّر المساق:

مرّ مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" بمراحل انتقاليّة مهمّة في تاريخه، وفي تاريخ تدريس اللّغة العربيّة كمساق متطلّب جامعة إجباريّ عامّة، في جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا.

وقد جرى التّحضير لعرض ورشة• عمل أمام معالي رئيس الجامعة، منذ بـدايات تدريس المساق بحلّته الجديدة في كلّيّة المتطلّبات الجامعيّة والإرشاد الأكاديميّ (College of University Requirement and Academic Counseling)؛ لـشرح مراحـل تطـوّره، وانتقال تدريس اللّغة العربيّة، كمـساق جامعـة إجبـاريّ، مـن كلّيّـة التّربيـة والعلـوم الأساسـيّة (College of Education & Basic Sciences) بـشكل تقليـديّ، إلى كلّيّـة المتطلّبات الجامعيّة والإرشاد الأكاديميّ بشكل جديد، ومغاير لما كان يُـدرّس مـن لغـة عربيّة في كلّيّة التّربية. وقد حالت كثرة أشغال معالي رئيس الجامعة الـدّائم دون تنفيـذ الورشة، رغم إكمال الاستعدادات لذلك، وتجهيز توجيه الدّعوات لعدد من الأسـاتذة العاملين في عدد من جامعات دولـة الإمـارات العربيّـة المتّحـدة، مـن المتخصّـصين في تدريس اللّغة العربيّة، والمهتمّين بهذا المجال.

وتشمل أهمّ مراحل تطوّر مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" الآتي:

١. كان مساق "اللّغة العربيّة (٥٠٠١٢٠)" يُقدّم مـن كلّيّـة التّربيـة والعلـوم الأساسـيّة، قسم اللّغة العربيّة والدّراسات الإسلاميّة، واضطلع هذا المساق بمهمّة تدريس عدد من مواضيع اللّغة العربيّة الأساسيّة في علومها المتنوّعة، حتّى إذا ما استوفت تلـك المواضيع حقّها من الشّرح النّظريّ العامّ جـاء تطبيقهـا علـى نـصوص مختـارة مـن القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف والأدب العربـيّ علـى اخـتلاف عـصوره وأنواعه، وجاء اختبار الطّالب وتقييم أدائه العام بناء على مدى اسـتيعابه لمـا درس وإتقانه له.

٢. بدأ الأساتذة والزّملاء الإجلّاء في كلّيّة التّربية والعلوم الأساسيّة -الّتي شرُف بعضٌ منّا بالانتماء إليها، والعمل فيها لسنوات عدّة- بمحاولة جادّة لتغيير الكتاب المقـرّر الّذي كان بعنوان: (النّصوص الأدبيّة وتطبيقاتها)، من إعـداد "أ. د. علـي إبـراهيم أبو زيد"، إلى كتاب: (النّصوص الأدبيّة المختارة)، من تأليف "د. علي حسين العتوم".

٣. جُرِّب تغيير محتوى المساق مـع الاحتفـاظ بالاسـم نفـسه علـى عـدد محـدود مـن

• أعدّت الباحثة (د. هيـام المعمـريّ) وزميلتها (د. دريّة حجازي) هذه الورشة؛ كونهما أستاذتا المساق الوحيدتان من أعضاء هيئة التّدريس المقيمين في الجامعة، والعاملين بدوام كامل، في حينه. وقد درّستا هذا المساق، وعملتا علـى تطـويره طيلـة سنوات... وستذكر نقاط هذه الورشة في ثنايا البحث بإذن الله تعالى.

الشّعب، توازيها في الوقت ذاته بقيّة الشّعب الّتي حافظت على تدريس محتوى المساق الأوّل.

٤. تغيّر الاسم والمحتوى إلى: (مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة) مع الاحتفاظ برقم المساق القديم (٥٠٠١٢٠)، وذلك بعد إنشاء كلّيّة المتطلّبات الجامعية والإرشاد الأكاديميّ في بدايتها.

٥. أصبح المساق –في مرحلته الأخيرة– يحمل اسم: (مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة)، رقم (١٠٢١٤٠).

٦. وامتدادًا للتّواصل في تطوير المساق، واصلنا المهمّة الّتي لم تكن سهلة على الإطلاق، ومرّ المساق بمراحل عدّة، وضعنا ما يلي نصبُ أعيننا:

أ – أنّ المستهدف الأساسيّ من هذا المساق هو الطّالب الجامعيّ غير المتخصّص الّذي درس عددًا من فروع اللّغة العربيّة كعلوم النّحو والصّرف والبلاغة والعروض... إلى غيرها من المواضيع المهمّة طيلة حياته الدّراسيّة في المراحل التّأسيسيّة. فأصبح من غير الضروري تكرار ما سبق للطّالب دراسته، فلم يتعمّق مساق" مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" فيها، وإن كان لم يغفل –في الوقت ذاته– الوقوف على أهمّها كلّما اقتضى السّياق ذلك.

ب – متطلّبات هيئة الاعتماد الأكاديميّ لهيئات دولية مثل (ABET) وغيرها، بما يؤكّد ضرورة تسلّح خرّيج الجامعة، في التّخصّصات المختلفة، بمهارات الاتّصال اللّغويّ الّتي تساعده على التّواصل مع المجتمع.

ج – متطلّبات هيئة الاعتماد الأكاديميّ بوزارة التّعليم العالي الّتي تنادي بالأمر نفسه.

د – متطلّبات سوق العمل من ضرورة تسلح خرّيج الجامعة على اختلاف تخصّصه بمهارات التّواصل اللّغويّ.

هـ – رغبة الطّالب في تعلّم مهارات يفيد منها في حياته العلميّة والعمليّة.

وقد جاء كلُّ هذا متوافقًا والرّؤية التّعليميّة الشّاملة الّتي تقوم عليها جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا.

وقد اعتمدنا في تطوير المساق على:

- تقييم الطّالب له واحتياجاته.
- وتقييم الأساتذة القائمين على تدريس المساق.
- وما استجدّ من فكرٍ تربويٍّ جديدٍ في أدبيّات تدريس اللّغة العربيّة.
- ومقارنة مع الآخرين.

***

نحن والآخرون:

كان من الضّروري- بل لزامًا علينا- ونحن في مرحلة تطوير المساق أن ننتبه إلى ما يُدرّس في جامعات الجوار؛ لنطمئن إلى أنّنا لا نغرّد خارج السّرب، بل نسير في الطّريق الصّحيح.

وبالاطّلاع على ما يدرّس في مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" وجدنا ما يلي:

١) جامعة الإمارات العربيّة المتّحدة:

شرُف بعض أعضاء الهيئة التّدريسيّة في وحدة التّربية الأساسيّة، من المقيمين والمعاونين، بالدّراسة في هذه الجامعة، والتّدريس فيها -كذلك- لسنوات عدّة.

وتُدرِّس الجامعة مساقين باسم «اللّغة العربيّة(١)، (٢)»، من وحدة المتطلّبات الجامعيّة العامّة، في إطار برنامج « مهارات الاتّصال»، كما ورد في وثائقهم المعتمدة:

- "اللّغة العربيّة (١)، ورقمه (١٣٠١)"، بمعدّل ساعتين معتمدتين.

- ويُدرّس من كتاب: "مهارات التّعلّم والتّواصل في البيئة الجامعيّة".

ويهدف المساق بصورة أساسيّة إلى تزويد الطّالب بمهارات التّواصل النّاجح من خلال الممارسة العمليّة لمهارات: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، كما يَعُدّ الطّالب ليكون قادراً على إصدار كتابات صحيحة.

- "اللّغة العربيّة (٢)، ورقمه (١٣٠٢)"، بمعدّل ساعتين معتمدتين. ويكون متطلّب المساق السّابق: إنجاز المستوى الأوّل، أو اجتياز تحديد المستوى.

- ويدرّس من كتاب: "مهارات اللّغة العربيّة والبحث العلميّ في المرحلة الجامعيّة".

ويهدف المساق إلى إعداد الطّالب لتخصّصه الجامعيّ، عبر مجموعة مصطفاة من مهارات: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة؛ فيعمل على ترسيخ المهارات الكتابيّة واللّغويّة المتنوّعة، كما يسعى إلى إكساب الطّالب المهارات البحثيّة الأساسيّة.

***

٢) جامعة الشّارقة:

تُقدّم الجامعة ضمن خطّتها الدراسيّة، مساق: »مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (١)، (٢)"، وهو من المساقات الإجباريّة فيها. وتهدف الجامعة من تدريس المساق إلى ما يلي:

- في مساق "مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (١)" بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة:

تنميّة المهارات الأساسيّة الّتي يحتاجها الطّالب من: استماعٍ، وتحدثٍ، وقراءةٍ، وكتابةٍ، بعرضٍ واضحٍ لعدد من النّصوص الأدبيّة مع تحليلها، والوقوف على بعض الجوانب الإملائية والبلاغية الّتي يقتضيها السيّاق.

- في مساق "مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (٢)" بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة:

تقديم قواعد اللّغة الأساسيّة من خلال نصوص متنوعة من القرآن الكريم والحديث النّبويّ الشّريف والأدب العربيّ، ويطلعه أيضاً على أمثلةٍ من الأخطاء الشائعة.

***

٣) جامعة أبوظبي:

شرُف بعض أساتذة وحدة التّربية الأساسيّة المقيمين بالتدريس في جامعة أبوظبي. وتُدرّس الجامعة:

- مساق "مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (١)" بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة.

– من كتاب: "المهارات الأساسيّة في اللّغة العربيّة"، تأليف "د. جميل عبد المجيد" وآخرون.

ويهدف المساق إلى تنميّة المهارات الأساسيّة الّتي يحتاجها الطّالب من: استماعٍ، وتحدّثٍ، وقراءةٍ، وكتابة، خلال عرضٍ واضحٍ لعدد من النّصوص الأدبيّة مع تحليلها.

- مساق "مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (٢)" بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة:

يتضمّن المساق مهارات كتابيّة عُليا مثل عرض كتاب ومناقشته، كتابة تقرير إخباريّ، كتابة ورقة بحثيّة، فنّ العرض والحوار، وعرض بعض الأخطاء الشّائعة؛

لتجنّبها في الكتابة. كلّ ذلك عن طريق نصوص من القرآن الكريم، والحديث النّبويّ الشّريف، والأدب قديمه وحديثه.

***

٤) جامعة دبي:

شرعت هذه الجامعة الحديثة نسبيًا (كانت تسمّى -سابقًا- كلّيّة دبيّ الجامعيّة) في تدريس مساق بعنوان:

- "مهارات الاتّصالGCMM100"، بمعدّل (ثلاث) ساعات عتمدة.

وفيه يدرس الطّالب الاتّصال الإنسانيّ ومهاراته من النّاحيتين النّفسيّة والاجتماعيّة، لا اللّغويّة. ويُدرّس المساق باللّغتين العربيّة والإنجليزيّة في ذات الوقت.

***

٥) جامعة العين للعلوم والتّكنولوجيا:

تدرِّس جامعة العين للعلوم والتّكنولوجيا مساق مهارات الاتّصال باللّغة العربيّة (GNED 102)، وهو من مساقات الجامعة الأساسيّة الإجباريّة بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة. ويتضمّن المساق عددًا من النّصوص الأدبيّة مع تحليلها تحليلا بلاغيًّا ولغويًّا ونحويًّا... إلخ.

***

٦) الجامعة الكنديّة:

تدرج الجامعة الكنديّة مساق: «مهارات الاتّصال الخطابيّ» ضمن خطّتها، وهو من المساقات الإجباريّة بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة. ويهدف المساق إلى تعريف الطّالب بماهيّة الاتّصال الخطابيّ والتّركيز على أنواع الخطاب وخصائصه.

***

٧) جامعة الجزيرة:

تدرج جامعة الجزيرة مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة» ضمن خطّتها، وهو من المساقات الإجباريّة بمعدّل (ثلاث) ساعات معتمدة.

- يهدف المساق إلى تنميّة المهارات الأساسيّة الّتي يحتاجها الطّالب من: استماعٍ، وتحدّثٍ، وقراءةٍ، وكتابةٍ، بعرضٍ واضحٍ لعدد من النّصوص الأدبيّة مع تحليلها، والوقوف على بعض الجوانب الإملائية والبلاغية الّتي يقتضيها السيّاق.

ويجدر القول بوجود بعض جامعات الجوار الّتي لا تقدِّم مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" ضمن خطتها الدّراسيّة في المساقات الإجباريّة أو الاختيارية. وتنظر الآن في استحداث مساق في مهارات الاتّصال؛ مواكبة لما يُدرَّس في الجامعات المحيطة.

ومن هذا العرض لمسار تدريس المساق في جامعات الجوار اتّضح لنا الآتي:

١. تدريس بعض الجامعات لموضوع مهارات الاتّصال في مساقين اثنين، وليس في مساق واحد.
٢. تفاوت عدد السّاعات المعتمدة المخصّصة للمساق بين الجامعات المختلفة، (من ٤ إلى ٦ ساعات).
٣. وجود اختلاف بين الاسم والمحتوى في بعض الجامعات، ما يترتّب عليه صعوبة معادلة المساق من جامعة إلى أخرى.

***

الإيجابيّات:

- رضى الطّلبة عن محتوى المساق، ممّا ترتّب عليه إقبالهم على دراسته بشكل إيجابيّ.
- تقلّص الشّكاوى من المساق.
- التّنسيق بين السّادة أعضاء هيئة التّدريس القائمين على تدريس المساق.
- التّنسيق بين السّادة أعضاء هيئة التّدريس في مَقرّي الجامعة: عجمان، والفجيرة.
- توحيد الامتحان النّهائيّ في المقرّ الواحد مع تعدّد الشّعب والأساتذة.
- ندرة مشاكل الامتحانات النّهائيّة رغم تعدّد القائمين على التّدريس.
- التّعاون مع وحدة الحاسب الآليّ (IT) في تحميل المساق على نظام التّعليم الإلكترونيّ(moodle) وتفعيله.

- التّعاون مع وحدة العلوم الأساسيّة في رصد إحصائيّات خاصّة بتدريس المساق وعدد الطّلبة المسجّلين ونسب النّجاح ونسب الرّسوب... وغيرها.

***

أهم السّلبيّات:

- عدم وجود كتاب:

وضُح في تقييم الطّلبة للمساق أهمّيّة وجود كتاب دراسيّ معتمد، ولذا جاءت النّسبة المئويّة في هذا الخصوص متدنّية (٥٩٪). وينبغي القول إنّ المادّة العلميّة المتاحة فعليًّا في ملزمة يشتريها الطّالب مع بداية كلّ فصل دراسيّ يمكن أن تضمّ بين دفّتي كتاب مقرّر، حسب المعايير المعمول بها في الجامعة، وبما يشعر الطّالب بالرّاحة والطمأنينة عند اقتنائه.

وقد وضعت الباحثة (د. هيام المعمريّ) وزميلتها (د. درّيّة حجازي) أساس هذا الكتاب، طيلة سنوات عدّة من تطوير مادّة المساق، وتجديدها باستمرار، كما قامتا بوضع مخطّط لهيكل الكتاب المقترح، بما فيه من أبواب، ووحدات، وبما تتضّمنه من مواضيع عن الاتّصال، واللّغة، والمهارات، والخطاب، وبما تحتويه من نصوص متنوّعة... وما زالتا تنظران في التّعاون مع عدد من الزّملاء في هذا الخصوص ما أمكن.

وتأتي ضمن السّلبيّات كذلك:

- عدم وجود مختبرات صوتيّة مجهّزة.
- غزارة المادّة العلميّة، بما لا يدع مجالا للتّوسّع، وإعطاء الأمثلة الضّافية، وبما يدخل الأستاذ والطّالب في عجلة التّسابق مع الزّمن!
- كثرة عدد الطّلبة في الشّعبة الواحدة.

***

مقترحات وتوصيات:

- تأليف كتاب من لجنة مختصّة مختارة تضمّ أعضاء ذوي خبرة في تدريس المساق،

ويرفق بالكتاب قرص مدمج يحتوي على المادّة العلميّة للمساق، وتدريبات متنوّعة مسموعة ومقروءة...

- الاستعانة بالعين الفاحصة لتقييم التجربة.
- تقسيم المساق إلى مساقين؛ لكثافة المادّة العلميّة فيه.
- تقليل عدد الطّلبة في الشّعبة الواحدة.
- تخصيص مختبرات صوتيّة، أو إنشاء معمل للمساق؛ تطبيقًا لما يدرسه الطّلبة من مهارات الاتّصال اللّغويّ (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة)، وتدعيمًا لمفردات المساق ككلّ (كسماع بعض القصائد الشّعريّة، والمقطوعات النّثريّة الّتي تساهم في تكوين معجم لغويّ للطّالب والتّحدّث بها، وقراءة نصوص متنوّعة ترتبط بشكل مباشر ببيئة الطّالب الحياتيّة؛ من صحف ومجلات وكتب عامّة... والإفادة منها في مجالات الكتابة الوظيفيّة).
- إنتاج أفلام تعليمية بالتعاون مع كلّ مهتمّ بهذا المجال؛ ككلّيّة الإعلام والمعلومات والعلوم الإنسانية، ووزارة الثّقافة بإمارة عجمان... يكون الهدف منها:

١- تعليم مهارات التّواصل مع الآخر (سوق العمل).

٢- تعليم مهارات الاتّصال اللّغويّ.

***

معادلته بمساقات خارج الجامعة:

كما قارنّا بين مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" وغيره من المساقات المشابهة له في جامعات الجوار بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة، فقد كان لزامًا معرفة إمكانيّة معادلته بمساقات أخرى من جامعات معترف بها في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، أو غيرها من الجامعات في خارجها، ممّن تدرّس ما يعادل (٦٠٪) على أقلّ تقدير، من مواضيع المساق أو مضامينه، ويمكن أن يدرسها الطّلبة، قبل التحاقهم بجامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا، أو أثناء التحاقهم بها، كدراستهم لمساقات مشابهة له في فصل الصّيف؛ ليُعادل أي مساق منها يدرسه الطّلبة في خارج الجامعة، شرط ألّا يقلّ تقدير الطّلبة فيه عن (جيّد).

***

كثرة شعبه ومدرّسيه :

نظرًا لطبيعة المساق كونه مساق جامعة إجباريّ فإنّ على طلبة كلّيّات الجامعة كلّها بلا استثناء دراسة هذا المساق، الأمر الّذي جعل عدد شعبه في توسّع مطّرد، إلى درجة تصل فيها عدد شعبه إلى الاثنتين والعشرين شعبة في الفصل الدّراسيّ الواحد. إنّ هذا العدد الكبير في شعب مساق واحد يقتضي لا شكّ عددًا كبيرًا من المدرّسين المساعدين أو "المساوعين" كما يُطلق عليهم في جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا، والعاملين بنظام السّاعات. وتأتي هذه الاستعانة لتصل أحيانًا إلى سبعة من المساعدين "المساوعين"؛ لأنّ نصاب عضو هيئة التّدريس في الجامعة يكتمل بتدريس أربع شعب، وقد يُتجاوز –استثناءً– إلى خمس أو ستّ شعب، في أضيق الحدود.

وعند الاتّفاق مع عدد من الأساتذة "المساوعين" من خارج الجامعة، أو من داخلها في حالات قليلة، تُعقد الاجتماعات الدّوريّة معهم؛ لضمان سير العمليّة التّدريسيّة للمساق، على مسار واحد، لا يحيد عنه أحد، وبما يعود نفعه –أوّلا وأخيرًا– على الطّلبة أنفسهم، أيًّا كانت شعبتهم، وأيًّا كان أستاذهم، خاصّة أنّ امتحان المساق النّهائيّ يكون امتحانًا موحّدًا؛ وفي وقت واحد، يتساوى فيه الطّلبة جميعهم في مستواه وطبيعة أسئلته.

***

الخاتمة

وهكذا...

فقد كان هذا بسط لمسار مساق "مهارات الاتّصال في اللّغة العربيّة" في جامعة عجمان للعلوم والتّكنولوجيا، على مدى مراحل متتالية، ومن كلّيّة إلى أخرى، وعلى مدى أعوام عدّة، من البحث والتّطوير والتّجديد...

وعرض طبيعته، وتوصيفه، وأهدافه، ومفرداته... ومقارنته بجامعات الجوار في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، ثمّ ذكر أبرز الإيجابيّات، وأهمّ السّلبيّات، وإيرادلبعض المقترحات والتّوصيات...

هي مسيرة مساق جامعة إجباريّ، قُرِّر على طلبة الجامعة كلّهم، على تنوّع

تخصّصاتهم؛ استمرارًا للتّواصل باللّغة العربيّة، ومع اللّغة العربيّة؛ في شتّى مناحي الحياة، وتعدّد أنواع الاتّصال خلالها؛ إذ تبقى هي الأساس لكلّ طالب عربيّ، مهما اختلف تخصّصه، وتباينت ميوله، واضطرّته دراسته –أحيانًا– لاستخدام لغة غير لغته.

ولعلّنا –ختامًا– نوصل رسالة مفادها أنّ اللّغة العربيّة باقية معنا وفينا ما بقينا... وأنّ وصف بعض المساقات الّتي تدرّسها بمساق جامعة إجباريّ، أو مساق كلّيّة أو تخصّص إجباريّ، لا يعنى الإجبار بصفة تعسفيّة أو قهريّة، بل لأنّ هذه اللّغة الكريمة لا ينبغي الانقطاع عنها أبدًا، شأنها شأن الأمّ الرّؤوم الّتي تمدّ أبناءها بالحنان، والقوّة، وحبّ التّقدّم، والطّموح... فمهما كبر الأبناء، وظنّوا ضرورة استقلالهم، تبقى الأمّ هي الملجأ، وأساس أيّ تواصل واتّصال مع المحيط الدّاخليّ أو الخارجيّ على حدٍّ سواء...

***

قانون البنية العاملية ودوره في تعليم اللغة العربية.

الأستاذ الباحث: عتابي بن شرقي.
جامعة البليدة – ٠٢ – الجزائر.

الملخص:

لا شك أن تعليم لغة ما تعدّ عملية معقدة جدّا، وقد شهد حقل التعليميات تطورا سريعا نظرا للأهمية التي تحتلها اللغة في المجتمع باعتبارها وسيلة تواصل بين البشر من جهة ووعاء الفكر من جهة أخرى، لأجل هذه الأهمية تنوعت المناهج واختلفت الطرائق وتعددت النظريات اللسانية والغاية واحدة تعليم لغة ما – لغة أولى أو لغة ثانية أو لغة ثالثة – بأعلى مردود وأقل مجهود، ورغم كل الجهود التي بُذلت والأموال التي صُرفت إلّا أن العملية التعليمية لا تزال يكتنفها الكثير من الألغاز المحيرة.

لاشك أيضا، أن النحو العربي هو روح اللغة العربية به تُصان وتحفظ وبواسطته تُعلم وتُكتسب، وهو في أبسط تعريفاته جملة القواعد العامة المستنبطة من استقراء الكلام العربي الفصيح، ومن بين هذه القواعد: قاعدة البنية العاملية، وهي عبارة عن قانون عام مجرد يخضع له كل كلام عربي، استُنتج من خلال ما قاله سيبويه وشيوخُه وتلامذته حول نظرية العامل العربية.

إننا نسعى من خلال هذا البحث - بالوصف والتحليل - التعريف بهذا القانون العام، وكيف تمّ استنتاجه،

و إمكانية توظيفِه في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ومن ثمة تعليم المهارة اللغوية.

الكلمات المفاتيح

البنية العاملية، العامل، المعمول الأول، المعمول الثاني، المخصص، التعليم، المهارة اللغوية.

تقديم:

سنشرع في التحليل من المقولة المعروفة لأبي الأسود الدؤلي، حينما قال لكاتبه: "إذا رأيتني قد فتحت شفتيّ بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضممت شفتيّ فأنقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت شفتيّ فاجعل النقطة من تحت الحرف، فإن اتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين"(١).

لا شك أن هذه المقولة تمثل البذرة الأولى لنظرية العامل التي سيقوم عليها النحو العربي فيما بعد، لأنها تحتوي على إشارة صريحة للحالات الإعرابية ولا إعراب إلاّ بعامل. إن العامل هو الركن الأساس في النظرية النحوية العربية، بل هو الأداة المنهجية التي استعملها سيبويه وشيوخه في التحليل النحوي، وضبط قواعد الإعراب، فسيبويه – رحمه الله – يطالعنا في السطور الأولى من كتابه بالحديث عنها وعن المصطلحات المرتبطة بها.

و بعد هذا، لا غرابة إن قلنا إن نظرية العامل هي الأساس المتين والصرح الرصين الذي بُني عليه النحو العربي، حيث تطور بتطورها واكتمل بناؤه باكتمالها.

إن علماء العربية الذين فجّروا النحو العربي جعلوا لنظرية العامل أصولا وقننوا لها قوانين، والمرجح أن هذه الأصول والقوانين هي من صنيع الخليل، لأننا نلمس فكره المنطقي الرياضي فيها – الذي سنبينه فيما يلي من هذا البحث – ثم إنّه ثمّة نصوص قديمة تثبت دور الخليل بن أحمد في صناعة النحو العربي، من ذلك قول السيرافي: "... كلَما قال سيبويه: وسألته أو قال من غير أن يذكر قائله فهو الخليل"(٢).

هذا، وقد رجّح كثير من المحدثين نسبة نظرية العامل للخليل، وفي هذا يقول شوقي ضيف: "هو (أي الخليل) من ثبّت أصول نظرية العوامل، ومدّ فروعها وأحكم أحكامها"(٣).

(١) شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص ١٦ دار المعارف، القاهرة، مصر، ط ٧، ١٩٩٢.

(٢) السيرافي (أبو سعيد بن عبد الله)، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، ملتزم الطبع والنشر عيسى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط ١، ١٩٩٥.

(٣) شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص ٣٨.

فالخليل إذن هو من بسط النحو، واستنبط قوانينه ووضع علله، وعنها يقول السيرافي: "وذكر بعض شيوخنا أن الخليل – رحمه الله- سئل عن العلل التي يعتل بها في النحو، فقيل له: عن العرب أخذتها أم اخترعتها من نفسك؟ فقال: إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتللت أنا بما عندي أنه علة لما عللته منه فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمست..."[1]، ثم جاء تلميذه الوفي سيبويه هذا الرجل المبدع المبتكر الذي ورث العلم عن شيوخه المتقدمين

و على رأسهم الخليل بن أحمد الذي ذكره في كتابه ستمائة مرة.

٠١ - نظرية العامل بين التأييد والرفض:

إن النحاة الأوائل كان اهتمامهم منصبا على المحافظة على لغة القرآن الكريم من عادية اللحن التي أصابت الألسن، وبدأت تستفحل بعد أن دخل غير العرب في الدين الإسلامي، فقرر علماء اللغة العربية جمع المدونة العربية من أفواه الناطقين بها أولا، ثم شرعوا في استنباط قواعدها ثانيا، وغايتهم من ذلك حماية العربية من اللحن، وتعليمها لغير الناطقين بها بشهادة العالم الفذّ ابن جنّي حينما صرح أن الغاية من تقعيد النحو هي تعليم العربية لغير الناطقين بها.

بعد أن خرج اللغويون الأوائل لجمع أكبر مدونة عرفها التاريخ من ألسنة العرب السليقيين الذين لم يختلطوا بالأعاجم، طفقوا يحللون ما بين أيديهم من كلام العرب الفصحاء – شعرا ونثرا – فكانت الأبواب النحوية ماثلة في عقولهم، وأصبح للنحو مصطلحات خاصة به ستُيَسر على متعلم اللغة فيما بعد تعلمها.

إن الأبواب النحوية بُنيت على نظرية العامل التي أنكرها محمد بن المستنير (المعروف بقطرب) من المتقدمين إذ يقول: "إنما أعربت العرب كلامها لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصلَه بالسكون أيضا لكان يلزمه

(١) الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق الدكتور مازن المبارك، دار النفاش، ط ٠٥، سنة ١٩٨٦، ص ٦٦.

الإسكان في الوقف والوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج، فلما وصلوا وأمكنهم التحريك، جعلوا التحريك معاقبا لإسكان ليعدل الكلام "[1].

يمكننا تفسير موقف قطرب من الحركات الإعرابية كالآتي:

الوقف ← السكون

الوصل ← الحركة

ولنا أن نتساءل الآن: إذا كان الوصل يستلزم الحركة الإعرابية لماذا لم يلزم العربي الفصيح حركة إعرابية واحدة؟ !.

يجيبنا قطرب عن هذا التساؤل فيقول: "لو فعلوا ذلك لضيقوا على أنفسهم فأرادوا الاتساع في الحركات، وألا يحظروا على المتكلم الكلام، إلا بحركة واحدة "[2].

إن تفسير قطرب للحركة الإعرابية على أساس صوتي، ينفيه واقع اللغة العربية نفيا قاطعا إذ أن الإعراب هو الذي يحدد المعاني، ولا دخل للتخفيف والاستثقال في ذلك، وصدق النحاة حينما قالوا: إن الإعراب هو الإبانة عن المعنى عن طريق الألفاظ. والأمثلة التالية تبين ذلك:

كم رجلٌ عندك قال الحق.

كم رجلا عندك قال الحق؟

كم رجلٍ عندك قال الحق؟

ففي الجملة الأولى نتساءل عن عدد المرات التي قال فيها الرجل الحق، بينما في الثانية فإننا نتساءل عن عدد الرجال الذين قالوا الحق قالوا الحق، وفي الثالثة نتعجب لنفيد المخاطَب أن عددا كبيرا من الرجال قالوا الحق.

و عليه فإن الحركة الإعرابية لا تؤدي وظيفة صوتية كما زعم قطرب بل هي تحمل دلالة معينة، فاللغة العربية –كما هو معروف – تنفرد بخصائص تميزها عن سائر لغات العالم، من أبرز هذه الخصائص: الإعراب وهو أرقى صور الاقتصاد اللغوي، إذ أن الحركة الإعرابية هي كلمة ذات معنى، فالحركات الإعرابية لها وظائف نحوية هي الفاعلية

(١) المرجع نفسه، ص ٨٠.

(٢) المرجع نفسه، ص ٨١.

والمفعولية والإضافة وغيرها، ولا وجود لهذه الحركات إلاّ بعامل متحكم فيها فكان وأخواتها ترفع المبتدأ وتنصب الخبر بينما تنصب "إن وإخواتها" المبتدأ وترفع الخبر.

هذا، وممّن أنكر نظرية العامل النحويّ المعروف ابن مضاء القرطبي صاحب كتاب "الردّ على النحاة"، إذ أعلن في مقدمة كتابه أن الحركات الإعرابية هي من صنيع المتكلم وليس العامل، يقول: "قصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلّا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي"(١).

و يبدو أن عدوى إنكار نظرية العامل انتقلت إلى بعض اللسانيين العرب المحدثين فها هو شوقي ضيف، محقق كتاب "الردّ على النحاة"، يقول: "أليست فكرة العامل تجعلنا نفكر في محذوفات ومضمرات لم يقصد إليها العرب حين نطقوا بكلامهم موجزا، ولو أنهم فكروا فيها لنطقوا بها، ولخرج كلامهم من باب الإيجاز إلى باب الإطناب، وانفكت عنه مسحة الاقتصار البليغ في التعبير"(٢).

إن الحذف والإضمار في اللغة العربية – في رأيي – هي أرقى صور الاقتصاد اللغوي، إذ أن الحذف يجعل المتكلم يقلل من الجهد العضلي والذاكري دون أن يؤثر ذلك على الرسالة المنقولة إلى المتلقي.

و محصلة القول: إن المنكرين لنظرية العامل من المحدثين كان همهم تيسير النحو على الناشئة باعتبار أن القول بالعامل يؤدي إلى تقدير كلمات غير موجودة في التركيب أصلا مما يُصعب تعليم النحو، كما أنهم تأثروا من جهة بالفكر الظاهري الذي تبناه ابن مضاء القرطبي المتمسك بظاهر النص، الرافض لكل شكل من أشكال التأويل

و التقدير، وتأثروا من جهة أخرى بالمدرسة الوصفية التى تقتصر على وصف اللغة كما هي دون تعليل ظواهرها بحجة أن التعليل من مهام الفيلسوف وليس اللغوي.

أما قولهم بأن نظرية العامل قد تعيق اكتساب الملكة اللغوية فهو غير صحيح

(١) ابن مضاء القرطبي، الردّ على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، ص ٧٦.
(٢) شوقي ضيف، مدخل كتاب الرد على النحاة، ص ٢٦.

فالمتعلم ليس مضطرا لتعليل الظواهر اللغوية كالحذف والإضمار والتقديم والتأخير، بل ذلك من عمل المشتغل بعلم النحو، لهذا فرّق المتخصصون بين النحو التعليمي والنحو العلمي فالأول هو "مجموع القواعد النحوية المنتقاة ممّا تمّ التوصّل إليه في علم النحو (النحو العلمي)"[1]. أما الثاني فهو "جملة الأدوات المنهجية المتخّذة قصد الكشف عن القواعد المخزّنة في ذاكرات المتكلّمين الفصحاء بمحاولة وصفها وتصنيف مكوناتها ومركباتها"[2].

بعد أن أثبتنا أن الإعراب هو خاصية لصيقة باللغة العربية وأن لا إعراب إلّا بعوامل، فإنه آن الأوان لنتحدث عن قانون البنية العاملية ونعرّف بمركباته وكيفية استثماره في اكتساب المهارة اللغوية للناطقين باللغة العربية و بغيرها.

٠٢ - قانون البنية العاملية

سنعرض فيما يلي قانون البنية العاملية بشكل عام ثم سنفصل القول في مركباته وكيف تمّ استنباطه.

بناء وصل

[(ع م ٠١) ± م ٠٢] ± خ.

حيث إن:

ع يمثل العامل.

م ٠١ يمثل المعمول الأول.

م ٠٢ يمثل المعمول الثاني.

خ يمثل المخصص.

(١) نصر الدين بوحساين، مفاهيم أساسية في اللسانيات التطبيقية تعليميات اللغات، منشورات مخبر الدراسات اللسانية النظرية والتطبيقية العربية و العامة، ٢٠١٢، ص ١١٦.

(٢) نفس المرجع، ص ١١٥.

سيلاحظ القاريء الكريم أن هذا القانون قد صيغ صياغة رياضية حيث احتوى على رموز منها الثابتة ومنها المتغيرة، فالثابتة هي العامل ومعموله الأول، والمتغيرة هي المعمول الثاني والمخصصات، وبتعبير البلاغيين: الفضلات.

أ -العامل:

تعددت تعريفات العامل في الدرس اللساني العربي واختلفت مدلولاته بين القدماء والمحدثين فهو عند الشريف الجرجاني "ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب "[1].

إلاّ أن الملاحظ على هذا التعريف أن صاحبه نظر إلى العامل من حيث تأثيره على اللفظ فقط، إذ أنه الموجب للحركة الإعرابية ولم يذكر الجرجاني التأثير المعنوي.

و إذا جئنا للسانيين المحدثين فإننا نجد اللساني جعفر دك الباب قد عرفه بقوله: "هو الذي يعمل في غيره فيؤثر في حركة آخره إن كان معربا وفي محله إن كان مبنيا"[2]، وهذا التعريف - برأينا - ليس دقيقا، إذ أن صاحبَه لم يبين طبيعة المعنى الناتج عن العامل.

وأجمع وأدق تعريف للعامل هو تعريف ابن الحاجب، إذ يقول عنه: "هو ما به يتقوم المعنى المقتضي للإعراب "[3]، وعليه فإن العامل هو العنصر الذي يؤثر في معموله فيحدث فيه معنى نحويا تكون العلامة الإعرابية دالة عليه، كجميع الأفعال وما يقوم مقامها وكذلك الحروف.

هذا، وكان النحاة القدماء ينطلقون في تحليلاتهم في مستوى التراكيب من أقل ما يمكن أن يُنطق به من الكلام، ثم يقومون بتحويله عن طريق الزيادة بغية اكتشاف الأثر الذي تحدثه العوامل المختلفة، هذا ما مكنهم من ملاحظة التغير الذي يطرأ على الألفاظ المكونة للتركيب، فالزوائد التي تُضاف على التركيب الأصلي تؤثر على اللفظ فتظهر علامة إعرابية دالة على معنى، كما يوضحه الجدول التالي:

(١) الجرجاني، الشريف علي بن محمد، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ٠٣، ١٩٨٨، ص ١٤٥.
(٢) دك الباب جعفر، النظرية اللغوية العربية الحديثة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط ٠١، ١٩٩٦، ص ١٣٠.
(٣) ابن الحاجب، الكافية في النحو، ضمن كتاب المجموع الكامل للمتون، جمعه وصححه محمد العطار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط ٠١، ٢٠٠٥، ص ٣٣١.

العامل	المعمول الأول	المعمول الثاني
Ø	زيد	منطلق
إن	زيدا	منطلق
كان	زيد	منطلقا
حسبْتُ	زيدا	منطلقا
أعلمْتُ عمرا	زيدا	منطلقا

– تأثير العامل في بقية التركيب –

من خلال هذا الجدول الحملي يمكننا أن نخرج بالنتائج التالية:

٠١ – إن العمود الأول يحتوي على عنصر هو المؤثر في بقية التركيب والمُسبب للحركات الإعرابية لذلك سُمي عاملا وهو لا يخرج عن أحد العناصر:

أ – العلامة العدمية (Ø) وهو عامل معنوي.

ب – كلمة (إن او إحدى أخواتها أو كان أو إحدى أخواتها).

ج – لفظة كـ" حسبت ".

د – تركيب، كما في " أعلمت عمرا ".

٠٢ – إن العمود الثاني يحتوي على عنصر لا يمكن أبدا أن يتقدم على العنصر الموجود في العمود الأول أي على عامله يسمى هذا العنصر المعمول الأول " فإذا قُدم محتواه تغيرت بنية الجملة (دون معناها الوضعي) "[1]. والنتيجة هي أن هذا المعمول الأول يشكل مع عامله زوجا مرتبا، وحريٌ بنا أن نميز هنا بين المرتبة في الذكر و المرتبة في التقدير أي بين الموضع الذي تحتله اللفظة في التركيب وبين محلها في تسلسل الكلام. فزيد في قولنا: "منطلقٌ زيدٌ" هو في موضع الابتداء حتى لو كان مؤخرا في الذكر.

(١) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ج ٠٢، ص ٢٩٨.

٠٤ – إن العمود الثالث يحتوي على عنصر بإمكانه أن يتقدم على كل العناصر السابقة فيجور أن نقول: "منطلقا كان زيدٌ" إلاّ في الحالة التي يكون فيها العامل جامدا كإن ما لم تكن ظرفا.

٠٥ – إن العمود الأول قد يحتوي على اللاشيء أي أنه قد يخلو من العنصر الملفوظ وهو الذي سمّاه النحاة الابتداء أو العلامة الصفرية (marque zéro).

٠٦ – إن هذه الوحدات في حقيقة الأمر هي كيانات مجردة بدليل أن محتواها يحتمل أن يكون كلمة أو لفظة أو تركيبا، كما وضّحنا ذلك مع العامل والأمر نفسه ينطبق على المعمولات.

إن اختبار هذه التراكيب بهذه الطريقة يجعلنا نحكم عليها بأنها متكافئة والذي نقصده بالتكافؤ هو أن هذه التراكيب كلها تحتوي على نواة واحدة (زيد منطلق) وهي الأصل، والتراكيب المتفرعة عن هذه النواة ناتجة عن عملية تحويلية هي زيادة الزوائد.

و جدير بالذكر أن هذه الزوائد هي العناصر التي تحدد الحالات الإعرابية للتركيب، أي أنها تؤثر تأثيرا لفظيا ودلاليا على ما تدخل عليه، ولذلك اعتبر النحاة هذه الزوائد المؤثرة في التركيب عوامل وما تؤثر فيه معمولات.

إن هذا التعامل مع التركيب كان مع الجملة الاسمية، وسنرى كيف تعامل نحاة اللغة العربية مع الجملة الفعلية فيما يلي:

كان النحاة يؤمنون بأن لغة العرب تخضع لنظام معين فأدى بهم ذلك إلى حمل اللفظات غير الناسخة بعضها على بعض فاكتشفوا شيئاً عجيبا، فالنتائج هاهنا مطابقة تماما للنتائج المتوصل إليها مع اللفظة الاسمية، وهي:

٠١ – إن الفعل غير الناسخ هو العامل المؤثر على بقية التركيب.

٠٢ – إن الحيز الذي يمكن أن يشغله العامل قد يكون لفظة أو كلمة بل وتركيبا.

٠٣ – إن الحيز الذي يمكن أن يشغله المعمول الأول قد يكون كذلك لفظة أو كلمة بل وتركيبا.

٠٤ –إن المعمول الثاني هو المفعول به.

والجدول الحملي الآتي يبين ما قلناه:

Ø	أن تصوموا	خير لكم
رأيـ	تـ	زيدا
رأيـ	تـ	كـ
عامل	المعمول الأول	المعمول الثاني

– تأثير العامل في بقية التركيب –

و بعد، فإنه تبين أن " العناصر التركيبية هي عناصر خاصة مجردة. كما أن هناك عناصر أخرى تدخل وتخرج (علاقتها بغيرها علاقة وصل) على هذه النواة التركيبية وهي زوائد مخصصة كالمفاعيل الأخرى والحال وغيرها "(١).

إذن قد تبين لنا من خلال هذه العمليات الحملية المطبقة على الجملة الاسمية والجملة الفعلية أنهما تخضعان لقانون البنية العاملية المشار إليه سابقاً، فالفعل في الجملة الفعلية لابد له من فاعل ولا يتقدم هذا الأخير على فعله إطلاقا. والنتيجة هي أنه يمكننا أن نضع الفعل وما يقوم مقامه في موضع الابتداء، فيصبح الفعل بمثابة العامل والفاعل هو معموله الأول، وقد أوضح سيبويه هذه النتيجة المستنبطة بالقياس في قوله: "ضربت زيدا لأنك تريد أن تعمله وتحمل عليه الاسم كما كان الحدّ ضرب زيد عمرا، حيث كان زيد أول ما تشغل به الفعل "(٢). فالظاهر من كلام سيبويه أن الفاعل هو المعمول الأول للفعل.

وعليه فإن:

الفعل في الجملة الفعلية هو بمنزلة الابتداء (العلامة الصفرية) والنواسخ في الجملة الاسمية.

الفاعل في الجملة الفعلية هو بمنزلة المعمول الأول في الجملة الاسمية.

(١) عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة –مفاهيمها الأساسية، كراسات المركز، العدد ٠٤، السنة ٢٠٠٧، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص ٣٨.

(٢) سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، طبعة بولاق، ١٩١٧ م، ج ٠١، ص ٣٩٣.

و السؤال المطروح الآن أين المعمول الثاني والمخصص وقد سلمنا أن الجملة الفعلية والجملة الاسمية تخضعان لنفس القانون؟

إن المعمول الثاني في الجملة الفعلية هو المفعول به دون بقية المفاعيل الأخرى "لأنه الأول في المرتبة التقديرية قبل جميع المفاعيل الأخرى."[1]، فالمفعول به في الجملة الفعلية هو بمنزلة الخبر في الجملة الاسمية، ومن الأدلة النقلية التي تؤكد ذلك قول سيبويه: "أمّا ضربت وقتلت فإن الأسماء بعدها بمنزلة المبني على المبتدأ"[2]، فالذي يبُنى على المبتدأ هو الخبر، والاسم الذي يلي الفعل المتعدي بعد الفاعل مباشرة هو المفعول به.

ب – المعمول الأول

إن المعمول الأول هو أول عنصر يتأثر بعامله فتظهر عليه العلامة الإعرابية الدالة على معنى من المعاني النحوية، ولا يمكن أبدا أن يتقدم على عامله وهو "دائما اسم أو ما في حكمه، وحكمه الإعرابي أن يكون فاعلا لفعل، اسما مبتدأ أو ما يقوم مقامه كاسم كان وأخواتها واسم إن وأخواتها، وكل ما زاد عن ذلك فهو عنصر تخصيص."[3].

ج - المعمول الثاني:

يعتبر المعمول الثاني جزء من التركيب النووي (ع + م ٠١ ± م ٠٢) والشيء الذي يميزه عن المعمول الأول هو إمكانية تقدمه على عامله دون أن يتغير القانون المذكور آنفا.

د – المخصص

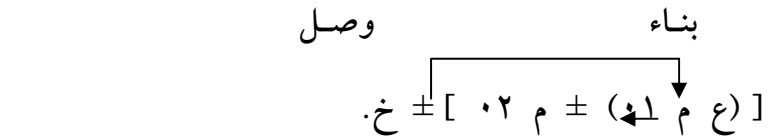
بعد أن تحدثنا عن مركبات البنية العاملية الثلاثة (العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني)، سنتحدث فيما يلي عن المخصص.

(١) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ج ٠٢، ص ٣١٠، ٣١١.

(٢) سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج ٠١، ص ٣٩٣.

(٣) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، ج ٠٢، ص ٨٨.

بداية فلنلاحظ موقع المخصص في قانون البنية العاملية:



٠١ – إن المخصص (رُمز له بحرف خ) موجود خارج العارضتين، وهذا يدلنا على أنه ليس جزءً من النواة أو الأصل الذي تُفرع عنه الفروع، فهو "زيادة على المجموعة النووية: عامل، معمول ١، معمول ٢، وليس زيادة على الأصل الذي هو "زيد قائم""[1].

٠٢ – إن المخصص سُبق بالإشارة (±) وهذا يدلنا على أنه يمكن أن يظهر في التركيب كما يمكن أن لا يظهر، يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح عنه: "و هناك عنصر آخر خارج النواة يعتبر عنصرا زائدا عليها إذ يمكن حذفه دون أن يلحق أي ضرر للنواة. ويشمل جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتمييز والمفاعيل الأخرى

وهو معمول ثالث للعامل (غالبا) إلاّ أن الفرق بينه وبين العناصر الأساسية هي أنه موصول بها غير مبني على الزوج المرتب (ع ـ م ١)."[2]. والجدول الحملي التالي يبين لنا إمكانية حذف المخصص دون أن يلحق بالنواة أي ضرر:

العامل	المعمول الأول	المخصص
جاء	زيد	راكبا
جاء	زيد	

(١) المرجع نفسه، ج ٠٢، ص. ٨٩.
(٢) المرجع نفسه، ص ٣١١.

– إمكانية حذف المخصص دون أن يلحق النواة أي ضرر –

يتبين من الجدول الحملي أنه يمكن أن نحذف المخصص، وهو هنا (راكبا)، وحكمه الإعرابي هو أنه حال أي أنه فضلة دون أن يلحق أي ضرر بالنواة (عامل + معمول الأول). ونفس الشيء ينطبق على بقية المخصصات الأخرى.

هذا، ويجدر بنا أن ننبه إلى أن مواقع العناصر الخاصة بقانون البنية العاملية يمكن أن تتغير، لذلك فهو يحتمل أن يكون على الصيغ التالية (هذه الصيغ هي عبارة عن احتمالات بعضها جاء موافقا للأصل وبعضها يمثل عدولا عن الأصل).

الاحتمال الأول

ع + مع ٠١ + مع ٠٢: فإذا جاء الكلام على هذه الصيغة فهو على أصله، لا يحتاج إلى تقدير ومثاله: زيد منطلق، ضرب عمرو زيدا.

الاحتمال الثاني

ع + مع ٠٢ + مع ٠١: إذا جاء الكلام على هذه الصيغة فهو عدول عن الأصل ومثاله: منطلق زيد، ضرب زيداً محمدٌ.

الاحتمال الثالث

مع ٠١ +ع + مع ٠٢: وهو احتمال مستحيل التحقق، لأنه لا يجوز أبدا تقدم المعمول الأول على عامله كما أثبتنا سابقا.

الاحتمال الرابع

مع ٠١ + مع ٠٢ +ع: وهو احتمال مستحيل التحقق، لأنه لا يجوز أبدا تقدم المعمول الأول على عامله.

الاحتمال الخامس

مع ٠٢ +ع + مع ٠١: إذا جاء الكلام بهذا المثال فهو على غير أصله وهو يحتاج إلى تقدير بردّ المعمول الثاني إلى موضعه إذ أن موضعه هو بعد الزوج المرتب، ومثاله: مشرقةً كانت الشمس وزيدا ضرب محمدٌ

الاحتمال السادس

مع ٠٢ + مع ٠١ + ع: وهذا احتمال مستحيل التحقق، لأنه لا يجوز أبدا تقدم المعمول الأول على عامله.

تحدثنا فيما سبق عن قانون البنية العاملية وكيفية استنباطه والمفاهيم النحوية التي تحملها مركباته، وسنتحدث فيما يلي عن كيفية توظيفه في تعليم المهارة اللغوية التي من معانيها الحذق بالشيء، أو كما يقول الباحث مصطفى عبد الله علي هي: "القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلّم، والمهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة تبنى عليها مهارات أخرى"(١).

هذا، وإن كان النحو على تعبير ابن جني هو: " انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب، وغيره كالتثنية والجمع والتصغير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن من أهلها، وإنّ شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها "(٢)، فإنه يمكن أن نقدم قانون البنية العاملية أو بعضا منه للمتعلم أو إحدى احتمالاته، ونطالب المتعلم بإنشاء جمل على منواله، كما يوضحه التمرين التالي:

أنشيء جملا على الأمثلة التالية:

مع ٠٢ +ع + مع ٠١ ..... (٠١)

ع + مع ٠٢ + مع ٠١ ..... (٠٢)

ع + مع ٠٢ ..... (٠٣)

ع + مع ٠١ + مع ٠٢ ..... (٠٤)

ع + مع ٠١ ..... (٠٥)

(١) مصطفى عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط ٠١، ص ٤٣.

(٢) ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، ج ٠١، ص ٣٤.

فبهذه الطريقة يمكن للمتعلم أن يحاكي الأمثلة المعطاة وينشيء جملا على منوالها، كما يمكنه أن يتلاعب بالجملة فيقدم ويؤخر في عناصرها وهو يحاكي المثال المعطى.

فبمحاكاته للمثال الأول يمكن أن يقول: [زيدا علّم محمدٌ].

و بمحاكاته للمثال الثاني يمكن أن يقول: [علّم زيدا محمدٌ] والفرق بين الجملتين من الناحية البلاغية أن هي أن يعرف الفعل والفاعل ويجهل المفعول به، أما في الثانية فالمتلقي لا يعرف عن حيثيات الجملة شيئا.

ويمكن للمتعلم أن ينشأ جملة على المثال الرابع فيقول: علّم محمدٌ زيدا. كما يمكنه أن ينشأ جملة مكونة من فعل يلزم فاعله.

و خلاصة القول: إن قانون البنية العاملية تمّ استنباطه بواسطة القياس أي حمل التراكيب بعضها على بعض، وهو قانون عام مجرد يخضع له كل كلام عربي فصيح، عملنا على استغلاله في تعليم المهارة اللغوية للمتعلم،

و ذلك بإعطائه الصيغة العامة لهذا القانون أو جزءً منه أو إحدى احتمالاته ومطالبته بأن ينشيء جملا على منواله.

مصادر ومراجع البحث:

ابن الحاجب، الكافية في النحو، ضمن كتاب المجموع الكامل للمتون، جمعه وصححه محمد العطار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط ٠١، ٢٠٠٥.

ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر.

الجرجاني، الشريف علي بن محمد، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ٠٣، ١٩٨٨.

دك الباب جعفر، النظرية اللغوية العربية الحديثة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط ٠١، ١٩٩٦.

الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق الدكتور مازن المبارك، دار النقاش، ط ٠٥، ١٩٨٦.

ابن مضاء القرطبي، الردّ على النحاة، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف.

سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، طبعة بولاق، ١٩١٧ م.

السيرافي (أبو سعيد بن عبد الله)، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، ملتزم الطبع والنشر عيسى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة مصر، ط ١، ١٩٩٥ م.

شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط ٧، ١٩٩٢.

عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية.

عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة –مفاهيمها الأساسية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، العدد ٠٤، السنة ٢٠٠٧.

مصطفى عبد الله علي، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط ٠١.

نصر الدين بوحساين، مفاهيم أساسية في اللسانيات التطبيقية تعليميات اللغات، منشورات مخبر الدراسات اللسانية النظرية والتطبيقية العربية والعامة، ٢٠١٢.

قراءة وتحليل لبعض الرسائل في تعليم المهارات للناطقين بغير العربية بالجامعات الأردنية

نور محمود "الحاج عفانة"
وهلالة موسى فليح مبارك

"**الملخص**"

هدفت هذه الدراسة إلى تناول بعض الرسائل التي نوقشت في الجامعات الأردنية في الفترة ما بين ١٩٨٩ إلى ٢٠١٠ وركزت على تعليم وبناء المهارات الأربعة على اختلاف المهارات التي طرحت في الدراسة والمنهج الذي استعين به للتوصل للنتائج. كما لجئت الباحثتان إلى مقارنة هذه الرسائل معا لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها للإيجاد الثغرات أو الإيجابيات التي حظيت بها كل رسالة في سبيل التطوير لا التقليل من شأنها سعيا للوصول إلى نقطة إلتقاء تدفعنا نحو المسار المرتجى في تطوير تعلم وتعليم العربية كلغة ثانية.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بعدة توصيات منها:

- الاستعانة بدورات "أكتفل" المتخصص في تقييم وتدريس المهارات الأربعة من خلال دعم الأساتذة والمحاضرين غير المتفرغين في الانضمام لمثل هذه الدورات.
- لم يعد الراهن الآن يتوقف على استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية بل بات الانترنت والتطبيقات المتعددة جزءا حياتيا لايمكننا أغفاله فعلى الدراسات المتوقعة التركيز على تشجيع التعليم من خلال ماسبق وخاصة في تعليم المهارات.

المقدمة

تناولت هذا الدراسة بعض الرسائل التي نوقشت في الجامعات الأردنية، وتناولت تعليم وبناء المهارات الأربع: مثل مهارة الكتابة والأخطاء التي يقع بها الطلاب أثناء تعلمهم لهذه المهارة ومنها ما سلّط الضوء على تعلم مهارتي القراءة والكتابة معا، والبعض الآخر اهتم بما يتعلق في تنمية الاستيعاب السماعي والقرائي معا بالإضافة

إلى دراسات أخرى عُنيت ببناء المهارات في المناهج والعمل على إحصائها ومنها ما كان جلّ اهتمامها كيفية تعليم المهارات من خلال بناء برنامج محوسب في تعليم المهارات للناطقين بغير العربية.

إنّ الاهتمام بالدراسات التي تتعلق بتعليم المهارات أمرٌ ضروريّ؛ لأنّ الطالب عندما يتعلم جميع المهارات يمتلك القدرة على القراءة والكتابة والفهم، كما أنّ هذه الدراسات تساهم بمعرفة المعلم للأخطاء التي قد يقع بها المتعلم عندما يتعلم اللغة الجديدة مما يساعد على معالجتها أو الحيلولة دون الوقوع بها؛ وهذا يساهم في تعلم لغة الهدف ببساطة ويسر، ويساعد واضعي المناهج من تخير ما يفيد المتعلم. كما أنّ توحيد هذه الرسائل في دراسة واحدة تساعد المعلم في التعرّف على الرسائل التي تُعنى بتعليم المهارات للناطقين بغير العربيّة.

إنّ الدراسات التي كتبت في هذا المجال مازالت قليلة ولم تطبق إلكترونيا بل ورقيّا بشكل نظري، فلو وضع الخطأ وأمثلة عليه، بتطبيق عملي على الحاسب الآلي لكان أفضل للطلاب؛ فهذا يساعد كثيرا من الطلاب على معرفة أخطائهم وتصحيحها بسهولة ويسر دون الرجوع إلى المعلم؛ مما يوفر كثيرا من الوقت لدى المدرس والطالب بسبب معرفة الطالب الخطأ في وقت آخر قبل الصف، فمن الممكن أن يطلع الطالب عليه في البيت أو وقت الراحة وفي أي مكان يرغب دون عناء منه أو جهد.

وقد استعين بترتيب زمني تصاعدي من العام ١٩٨٩إلى العام٢٠١٠ لتناول الرسائل قيد الدراسة.

قدمت التل دراسة عام ١٩٨٩م بعنوان «تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها» [١]

هدفت الدراسة لتحليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من متعلمي العربية للناطقين بغيرها في الجامعتين الأردنية واليرموك، ركزت الدراسة على أهمية الكتابة باعتبارها إحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغات وهي وسيلة من وسائل الاتصال تشترك بها أكثر من حاسة، وبينت الدّراسة أهمية الكتابة للمستويات المتقدمة؛ لأن الدّارس بحاجة إليها في التعبير عن نفسه، وعن مستواه في دراسة اللغة، وتسجيل معلوماته.

سلكت في دراستها المنهج التجريبي التحليلي فكلّفت عينة الدّراسة بكتابة موضوع إنشائي بعنوان (صف رحلة قمت بها إلى أحد الأماكن السياحية في الأردن) حيثُ أنّ العينة مكونة من أربعة وثلاثين طالبا وطالبة، منهم عشرون طالبا وطالبة من مركز اللغات في جامعة اليرموك وأربعة عشر طالبا وطالبة من مركز اللغات في الجامعة الأردنية، ومنهم عشرون طالبا وطالبة من المستوى المتوسط، وأربعة عشر طالبا وطالبة من المستوى المتقدم.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أنواع الأخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما أنواع الأخطاء الكتابية وما تكراراتها ونسبها المئوية لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعتين الأردنية واليرموك؟

هل تختلف أنواع الأخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها؟

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابية مرتبة حسب تكراراتها: أخطاء إملائية بلغ عددها ٤٨٢ خطأ تتضمن إهمال همزة القطع والصوائت والصوامت، والحذف والزيادة، ورسم الحرف وإبدال موضعي حرفين متتالين، وكتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء، أخطاء تركيبية بلغ عددها ٣٥٠ خطأ.

كما بينت الدراسة أن مجموعة الأخطاء الكتابية التي ارتكبها متعلمو اللغة العربية في جامعة اليرموك ٧٢٨خطأ، في حين اقتصرت لدى متعلمي الجامعة الأردنية ٤٢٤خطأ.

عزت الدراسة السبب إلى اختلاف عدد الساعات الدراسية في كل من الجامعتين الأردنية واليرموك. فالمتعلمون في الأردنية يتعلمون بمعدل أربع ساعات صفية في كل يوم أي عشرين ساعة صفية في حين عدد الساعات باليرموك ثلاث ساعات صفية بمعدل خمس عشرة ساعة كل أسبوع.

وعلى ضوء النتائج أوصت الباحثة بـ:

الاهتمام بالاستيعاب الاستماعي والقرائي، والعناية بصياغة الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتنمي المهارات، إجراء المزيد من الدراسات في موضوع تعليم اللغة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارة الاستماع.

قدّم القاطوع دراسته عام ١٩٩٩، بعنوان << الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها>> [٢]. تندرج هذه الدراسة ضمن اللسانيات التطبيقية، أو علم الصوتيات النطقية وقد هدفت الدراسة إلى إعطاء صورة متكاملة – إلى حد ما- عن تدريس المستوى الأول وتدريس الجانب الصوتي للناطقين بغير العربية ممن كانت اللغة الإنجليزية لغتهم الأم. وتكمن مشكلة الدراسة في كثرة الأخطاء الصوتية التي يقع فيها الدارسون غير الناطقين بالعربية عند دراستهم العربية، كما بين الباحث أنّ الطالب الأجنبي في الجامعة يتخرج منها وهو ما يزال يحمل بعض المشكلات الصوتية النطقيّة.

سلكَ الباحث منهجاً وصفياً تقريرياً، فقدَم الوصف الصوتي والأخطاء التي وقع فيها الطلبة المتعلمون، من خلال هذا المنهج تمّت المقابلة بين النظامين الصوتيين للعربية والإنجليزية.

وقسم الباحث دراسته إلى أربعة فصول:

تناول الفصل الأول الإطار النظري العام للأصوات العربية بشقيها الصائتة والصامتة، مع ذكر للمقاييس التي تميَزت بها هذه الأصوات، وتوقف الباحث عند مسألتي أشباه الصوائت والصوامت، انتهى الفصل بالحديث عن طريقة من طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. قدَم في الفصل الثاني بعض الظواهر الصوتية العربية التي تهمُ الطالب الأجنبي عند دراسته العربية، كظاهرة التضعيف، والإطباق، والتنوين. كما تناول الفصل الثالث التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء حيثُ قدَم تعريفا لهما، والإجراءات لتوظيفهما والاستفادة منهما في تعليم الأصوات العربية لدى الطلبة المتعلمين للعربية ثم بيّن نتائج التحليل التقابلي بين العربية والإنجليزية، كما وقف على بعض أسباب الصعوبات النطقية من خلال التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، وفي هذا الفصل عرض بشكل مبسط نتائج الاختبار الإجرائي وانتهى بتقديم اقتراحات وحلول لمعالجة الأخطاء التي وقع بها الدارسون.

عالج الفصل الرابع ظاهرة الكتاب المدرسي المعدّ لتدريس العربية للأجانب من حيث أهميته ومحتوياته، وعرض فيه الاقتراحات والتوصيات.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- احتل تعليم اللغات الأجنبية مكانا بارزاً في علم اللغة التطبيقي الحديث، فتعليم العربية لغير الناطقين بها مطلبٌ مهم في العصر الحديث فيجب إيلاء هذا الأمر الأهمية القصوى لتحقيق التبادل المعرفي بين اللغات.
- استخدام الثنائيات الصغرى والصور المساعدة مع الطريقة المختارة في تدريس الناطقين بغير العربية، توفر كثيراً من الجهد على المعلم والمتعلم.
- ألا يفصل بين مستويات اللغة عند تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها تحت أي ظرف، لأن اللغة كلٌ متكامل، فيدّرس الصوت ضمن سياق اللغة، مع استخدام اللغة الوظيفية في التدريس سواء أكان تعليم الأصوات بالطريقة المقطعية أو بدءاً بالمتشابه أو المختلف بين أصوات اللغتين.

كما قدم الباحث عدّة اقتراحات وتوصيات، منها:

لا بد أن تضع الجامعات العربية على عاتقها عبء تعليم العربية للأجانب لأنها جزء أساسي من علم اللغة التطبيقي، وأن تعقد ندوات لهذا الشأن على نطاق واسع، لبحث جانب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومناقشة ما يستجد من أمور. وبعد الإنتهاء من الندوات المعدّة يشترك المحاضرون في وضع مقترحات لتأليف كتب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وكانت قد قدمت الملاحي دراسة عام٢٠٠١م، تحت عنوان << مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت>>[3].

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى امتلاك الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت.

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي من حيث مجالي الشكل والمضمون؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات أداء الطلبة في امتلاك مهارات التعبير الكتابي من حيث مجالي الشكل والمضمون تعزى إلى متغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات أداء الطلبة في امتلاك مهارات التعبير الكتابي من حيث مجالي الشكل والمضمون تعزى إلى متغير التخصص) الدراسات الفقهية، اللغة العربية وآدابها(؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات أداء الطلبة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي (الأدنى، الأوسط، الأعلى)؟

٥. هل يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للتفاعل بين الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي بين متوسطات الأداء على مهارات التعبير الكتابي من حيث مجالي الشكل والمضمون؟

تناولت الدراسة في الفصل الأول أهمية التعبير الكتابي وضرورة التركيز عليه؛ لما له من دور في تمكين الطلبة الناطقين بغير العربية من التواصل مع أهل اللغة من جانب ولأغراض أخرى دينية واقتصادية وعلمية من جانب ثانٍ. ثم تناول الفصل الثاني الدراسات والبحوث التي تناولت أهمية الكتابة ومفهوم مهارة التعبير بشقيه الشفوي والكتابي ودورهما وأهميتهما في تعبير الفرد عن خلاصة أفكاره وآرائه.

وتناولت مهارة التعبير أيضا من حيث غايتها إلى تعبير وظيفي الغرض منه اتصال الناس بعضهم البعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم متخذا صورا كالمناقشة وإلقاء التعليمات وكتابة الرسائل وغيرها، أما القسم الثاني فهو التعبير الإبداعي ويكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية؛ مثل الشعر، والقصص.

تكونت عينة الدراسة من١٧٩ طالبا وطالبة بطريقة عشوائية من (ذكور، إناث) اختيرت من المستويات الأكاديمية الثلاثة (الأدنى، الأوسط، الأعلى).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعدت الباحثة أداة الدراسة التي تكونت من ٤٠ مهارة موزعة على مجالي الشكل والمضمون. واعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وتحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عما تبقى من الأسئلة.

وكانت نتائج الدراسة ما يلي:

١. كان مستوى أداء الطلبة في امتلاك مهارات التعبير الكتابي من حيث مجال الشكل متوسطا وكانت أعلى المهارات في متوسطها الحسابي لهذا المجال هي مهارة صحة الكتابة الإملائية ثم مهارة وضوح الخط، وكانت أدنى المهارات مهارة سلامة المفردة من الناحية الصرفية والنحوية، تليها مهارة استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة بين العبارات والجمل وتعزى الأسباب إلى التدخل اللغوي بين اللغة الأم والثانية، وإلى صعوبة ودقة قواعد اللغة العربية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مهارات التعبير الكتابي من حيث مجالي الشكل والمضمون تعزى إلى متغير الجنس. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى متغير التخصص ضمن مجال المضمون، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى متغير التخصص في مجال الشكل حيث كانت هذه الفروق لصالح تخصص اللغة العربية.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي في مجالي الشكل والمضمون، تعزو الباحثة ذلك إلى زيادة فترة التعايش مع أصحاب اللغة وأهلها في المستوى الأعلى منه في المستويين الأدنيين. بالإضافة إلى ازدياد فترة الدراسة التي كان استخدام المستوى الأعلى فيها للغة بشكل أكبر محادثة وقراءة واستيعابا واتصالا وكتابة الذي ينعكس إيجابا على المستوى الأدائي اللغوي والمعنوي.

في ضوء النتائج توصي الباحثة بما يلي:

عدم التركيز أثناء تعليم العربية كلغة ثانية على مهارات الشكل والقواعد والترجمة وايلاء المضمون والمعنى والدلالة والمفردات ووظيفة اللغة الاتصالية جانبا أكبر من الاهتمام. وزيادة فرص الالتقاء مع الكتاب والمطالعة وزيارة المكتبة لما في ذلك من أثر في تحسين مستوى الطلبة الكتابي والأسلوبي والدلالي والثقافي. وإعداد المعاجم الدلالية للمساهمة في تقريب الثقافتين وزيادة استيعاب مضامين المفردات ناهيك عن إعداد أدلة لغوية تعليمية تحتوي على أنشطة وتدريبات ذاتية تتولى معالجة القضايا

النحوية والصرفية والدلالية الشائعة والملحة عند الطلبة غير الناطقين باللغة وتعتمد في بنائها على التعلم الذاتي تتولى إعدادها هيئة لغوية مختصة من مركز اللغات وأقسام اللغة العربية في الجامعات.

أعدّت خصاونه دراسة في عام ٢٠٠٥م بعنوان<< بناء برنامج محو سب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية واختبار فاعليته>>[4].

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج محوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية، مقارنة مع الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق ذلك حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مكونات البرنامج المحوسب لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين باللغة العربية؟
٢. ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
٣. ما أثر البرنامج المحوسب في إكساب مهارة الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى الجنس، والعمر؟
٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى إلى الجنس، والعمر؟

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في المجموعتين (التجريبية والضابطة) لاختبار أثر البرنامج المحوسب لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأثره في إكساب مهارتي القراءة والكتابة. اقتصرت الدراسة على إكساب الدارسين مهارتي القراءة والكتابة في المستوى المبتدئ المقرر للدارسين في الجامعات الأردنية، واتخذت عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها من المستوئ المبتدئ في الجامعة الأردنية، وعددهم٢٢ منهم١٠ ذكور، ١٢ أنثى، وقد وزعوا على مجموعتين عشوائيتين، مجموعة تجريبية تدرس البرنامج المحوسب، ومجموعة ضابطة تُدرس البرنامج المعتمد.

استخدمت الباحثة البرنامج المحوسب الذي قامت الباحثة بإعداده ثم برمجته وحوسبته، اختبار لقياس مهارة القراءة لدى عينة الدراسة، اختبار لقياس مهارة الكتابة لدى عينة الدراسة.

بينت الباحثة أهمية هذه الدراسة بأنها تسهم في مواجهة مشكلة مهمة من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتجريب برنامج محوسب لهذه الغاية، يساهم في تطوير طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وجهت الدراسة أنظار المسؤولين عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى مواكبة التقدم التقني والتكنولوجي. كما تسعى هذه الدراسة إلى رصد أثر استخدام الحاسوب في تعليم مهارتي القراءة والكتابة كاستراتجيه تعليمية حديثة.

وقدمت الدراسة تجربة جيدة في بناء برنامج لغوي محوسب يطمح إلى تعميمه، ليفيد منه أصحاب الاختصاص. وساهمت في إدخال التكنولوجيا الجديدة متمثلة بالحاسوب في إطار أثر طرائق التدريس وعدم التقيد بالطرق الاعتيادية. كما فتحت المجال أمام دراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج المحوسب على الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية، آخذة بعين الاعتبار دوافع الطلبة وميولهم واتجاهاتهم والفروق الفردية بينهم؛ لِم لها من أثر إذا ارتبطت بالخصائص النفسية.

استقت الباحثة برنامجها معتمدة على مجموعة المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسية: الأهداف، المحتوى، طريقة التدريس، التقويم.

التوصيات والنتائج التي توصلت لها الدراسة:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى البرنامج المحوسب في إكساب مهارة القراءة والكتابة في الأداء البعدي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في الأداء عامة تعزى للجنس والعمر، وفي مجالاتها تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس والعمر.

أوصت الباحثة بدعوة الجامعات الأردنية إلى التنسيق فيما بينها للإفادة من خبرات بعضها للاتفاق على الأسس والمبادئ والطرائق للخروج بمنهج متميز لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مختلف مستويات الطلبة، والعناية بالمادة المقدمة لمتعلمي اللغة العربية، وحوسبتها لمناسبة التوجهات السائدة في المملكة الأردنية نحو حوسبة التعليم.

أعدّ المراشده دراسة في عام ٢٠٠٨م << بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية: (الأردنية، اليرموك، وآل البيت) >>[5]

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب الجامعات الرسمية الثلاثة: الأردنية، اليرموك، وآل البيت وفق عدة معايير لمتابعة علاقة الكتب بمستوى المتعلمين والتعرف على طريقة التدريس المتبعة فيها والمفردات والتراكيب الأساسية التي ركزت عليها الكتب.

استخدم الباحث المنهج الوصفي بصورته المسحيّة، وشملت عينة الدراسة ومجتمع الدراسة كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية الأردنية الثلاثة لعام ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ والبالغ عددها ثلاثة عشر كتاباً.

تكونت أداة الدراسة من إحدى وسبعين فقرة تندرج تحت أربع مهارات رئيسية: الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة. وقد تحقق الباحث من صدق الأداة بعرضها بصورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين.

أسئلة الدراسة التي طرحها الباحث والإجابات التي توصل إليها:

- ما عدد الوحدات الدراسية المتضمنة في هذه الكتب للوصول بالدارس إلى الكفاية اللغوية للتواصل مع الآخرين؟
- السؤال الثاني: ما المعايير التي التزم بها مؤلفو الكتب أثناء عرضهم للمهارات اللغوية؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بعملية مسح لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية، كما عمل الباحث جداول لكتب كل جامعة من الجامعات الرسمية تضمن عدد الوحدات الدراسية في كل كتاب وعدد الدروس التي تتناول كل مهارة من المهارات الأربعة في كل وحدة دراسية، وبين الباحث أنّ

عدد الوحدات الدراسية في كتب الجامعة الأردنية كان مساويا لعدد الوحدات الدراسية في كتب جامعة اليرموك والبالغ عددها ثمانين وحدة دراسية. بينما تجاوزت دروس كتب جامعة آل البيت الجامعتين المذكورتين بثمان وثلاثين وحدة دراسية، فبلغ عدد الوحدات الدراسية مئة وسبع وعشرين وحدة دراسية؛ ويعزى السبب إلى أنّ سلسلة آل البيت لتدريس الناطقين بغير العربية تكونت من ثمانية كتب، وقد تضمن الكتاب الأول والثاني من سلسلة جامعة آل البيت دروسا ابتدائية.

وقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية للمهارات جميعها في كتب الجامعات الأردنية الرسمية المذكورة.

أهم ما توصلت إليه الدراسة من توصيات:

الاهتمام بجزئيات المهارات اللغوية الأربع التي أظهرت نتائج الدراسة أنها بحاجة إلى إعادة نظر مؤلفي الكتب عند إعادة طباعتها أو تأليفها وإعطاء الحرية للمدرس في اختيار الطريقة لتنفيذ درسه، بما يناسب قدراته وميوله ومعرفته بالمادة الدراسية، وبما يناسب قدرات طلبته العقلية واللفظية، ولكن دون عشوائية. والتركيز عند تأليف هذه الكتب على الكيف وليس الكم.

قدم الزعبي دراسة عام ٢٠٠٨م بعنوان << فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب السماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن>>[6]

هدف فيها بناء برنامج تعليمي واختبار فاعليته في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن.

سعت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

هل هناك اختلاف في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى لنوع البرنامج التعليمي المقترح والاعتيادي؟

هل هناك اختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى لنوع البرنامج التعليمي المقترح والاعتيادي؟

هل هناك اختلاف في تنمية الاستيعاب الاستماعي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي المقترح والاعتيادي؟

هل هناك اختلاف في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن يعزى للتفاعل بين الجنس ونوع البرنامج التعليمي المقترح والاعتيادي؟

تناول الفصل الثاني الحديث عن مهارات الاستيعابِ الاستماعي والقرائي، وطرائق تدريس اللغات للناطقين بغيرها ومدى اهتمامها بالاستيعاب، وجهودِ العرب في ميدان تدريس العربية للناطقين بغيرها، وأثر الثقافة في تدريس الاستيعاب لدى طلبة العربية الناطقين بغيرها، والعوامل المؤثرة في الاستيعاب، والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية.

تناول الفصل الثالث الأداة والمنهج الذي استخدمهما الباحث في دراسته. وقد استعان الباحث في دراسته باستخدام اختبار تحصيلي - من نوع الاختيار من متعدد من ٣٠ فقرة لمعرفة أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي واختبار تحصيلي لقياس الاستيعاب القرائي.

جمعت هذه الدراسة بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي في الإطار النظري والدراسات العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في حين المنهج شبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب وتنفيذه لضبط متغيرات البحث، وتم تطبيق اختبار قبلي لمهارات الاستيعاب الاستماعي والقرائي على مجموعتي الدراسة.

أهم ما توصلت إليها الدراسة من نتائج:

تطور مهارات طلبة اللغات الناطقين بغير العربية باستخدام البرامج التعليمية فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي الذي يهدف إلى تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي الذي يهدف إلى تنمية مهارات الاستيعابِ القرائي.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصى الباحث عدة توصيات منها:

ايلاء موضوع الاستيعاب سواء الاستماعي أو القرائي ما يستحق من الاهتمام في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأن الاستيعاب من أهم ثمرات التعلم. والعناية بصياغة الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتنمي المهارات العليا مثل استنباط الأفكار العامة. وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في تدريس مهارة الاستماع، لأن هذا الأمر يسهل على الطلبة التحكم بسماع النصوص، وتخلص الطلبة من الفروق الفردية.

أعدت الحميد في عام ٢٠٠٨ م دراسة بعنوان<< المهارات الاستقبالية "القراءة والاستماع" في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها >>(٧).

هدفت الدراسة التعرف إلى مهارتي الاستماع والقراءة في الكتابين الثاني والثالث لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية ودورهما في عملية الاتصال اللغوي بشكل عام، وتعليم العربية بشكل خاص. وتناولت الدراسة أهمية علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها والتعرف على أهم المشكلات اللغوية التي يمكن أن تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية والمتعلقة في مهارتي الاستماع والقراءة.

تناولت دراستها أهميَة علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطرحت دراستها أهم المشكلات اللغوية التي يمكن أن تواجه الطلبة والمتعلقة في مهارتي الاستماع والقراءة.

قسمت الباحثة الدراسة إلى فصلين:

تحدثت في الفصل الأول في بعض منه عن أهمية الاتصال اللغوي ودور مهارتي الاستماع والقراءة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها. وعرضت مهارة الاستماع اللغوي مع بيان أهميتها وخطواتها. أما الفصل الثاني فقد اشتمل عل تعريف المنهج بشكل عام والمعايير التي يجب إتباعها عند وضع منهاج لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

استخدمت الباحثة منهجية تحليل الأخطاء والتقابل اللغوي في مواجهة المشكلات اللغوية، ثم تناولت موضوع منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها وتطرقت لأهم الأسس التي يجب إتباعها عند وضعه للطلبة، حللت الباحثة مهارتي الاستماع والقراءة في منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك بتوزيعها مجموعة من

الاستبانات على الطلبة الناطقين بغير العربية جعلتها تستطلع آرائهم حول بعض النقاط المتعلقة بمهارتي الاستماع والقراءة.

وقد طرحت الباحثة مجموعة من الأسئلة حيث اجتهدت بالإجابة عنها:

- ما أهمية مهارتي الاستماع والقراءة بشكل عام، وما موقعهما في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص؟
- ما الطرق المتبعة لتعليم هاتين المهارتين للناطقين بغير العربية؟
- ما الإشكالات التي تواجه الطلبة الناطقين بغير العربية؟
- ما أهم الأسس التي يجب اتباعها عند وضع منهاج لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها؟
- كيف تجلت مهارتي القراءة والاستماع في منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها؟

وقد عملت الباحثة تحليلاً لمهارتي الاستماع والقراءة في الكتابين الثاني والثالث المقررين لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ووضعت مُلحق لدراستها، ووحدتين دراسيتين للمستويين الثاني والثالث. وفي نهاية دراستها هذه توصلت لمجموعة من النتائج والتوصيات.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مجموعة من العقبات في طريق التواصل اللغوي بشكل عام، وفي ميدان تعليم اللغات بشكل خاص، إذ تتأثر مهارة الاستماع باختلاف اللهجات والجدل القائم بين الفصحى والعامية.
- قيام موضوع تعليم اللغة على الكفايتين اللغوية والاتصالية، فالعلاقة بينهما متبادلة، ولن يصل المتعلم إلى الكفاية الاتصالية إلا بعد مرحلة التمكن من مفردات اللغة وتنظيمها في ذهنه.
- قد يصطدم الطالب بمجموعة من الإشكالات في أثناء تعلمه للقراءة إذ قد يشعر بعض المتعلمين بالخجل من المشاركة في القراءة الجهرية، وقد ينقل كثير من

المتعلمين عاداتهم الصوتية بشكل غير شعوري إلى اللغة المستهدفة مما ينتج نطقا غريبا.

- وجود مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يقوم الكتاب على دعائمها لتحقيق النجاح في عملية تعليم اللغة الجديدة، وأن تظهر أهمية الانتقاء الواعي والمنتظم للأساليب لتتماشى مع الطلبة.

ومن التوصيات التي طرحتها الباحثة في هذه الدراسة ما يلي:

أن يكون معلم اللغة العربية بشكل عام ومعلم العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص مبدعاً ومثقفا يطلع على كل جديد ويدمج الجديد مع القديم المناسب لرفد عملية التعلم الناجحة. ولا بد من تشجيع الطلاب على القراءة الموسعة والاستماع الموسع، ومتابعة المعلم لهذين النوعيين، والعمل على تنويع نصوص الاستماع ونصوص القراءة المقدمة للطلبة.

أعدت يونس دراسة في عام ٢٠٠٩م بعنوان << تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول>>[٨].

هدفت الدّراسة إلى تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة وكيفية معالجتها وتقديمها للطلاب في المستوى المبتدئ وفق المنهج الوصفي التحليلي.

تحدثت الباحثة عن أهمية دراستها أنها تكمن في الوقف على أهم المشكلات الحقيقية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في مهارتي القراءة والكتابة وبينت في دراستها الصعوبات التي تواجه المتعلمين في نطق الأصوات أثناء القراءة الجهرية إضافة إلى تعلق هذه المهارة بمهارة الكتابة فيما لو كلف المتعلم بالتعبير عما يقرأ كتابة.

حاولت الدّراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أنواع الأخطاء القرائية الصوتية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؟
- ما أنواع الأخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى المبتدئ من الناطقين بغير العربية في المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية جميعهم من المتعلمين الكبار من مختلف الجنسيات، كونت الباحثة عينة الدراسة من خمسين طالبا وطالبة من الملتحقين ببرنامج تعليم العربية، واعتمدت الباحثة اختبار الأداء في القراءة الجهرية وفي الكتابة أداة لدراستها.

هدفت الباحثة من اختبار القراءة قياس مستوى الأداء في القراءة الجهرية لطلبة المستوى المبتدئ للغة العربية من الناطقين بغيرها، والهدف من اختبار الكتابة رصد الأخطاء الكتابية الشائعة بين الطلبة المتعلمين للعربية، وبينت الباحثة صدق أداتي الدراسة بعرض النسخ الأولية على مجموعة مختصين من الأساتذة الخبراء في المعهد الدولي لتعليم العربية في الجامعة الأردنية حيث أخذت ملاحظاتهم وبناء عليها تم تعديل الاختبار.

توصلت الباحثة إلى أن شيوع الأخطاء القرائية والكتابية تعود لتأثير اللغة الأم بسبب التداخل اللغوي، وإلى وجود أخطاء مشتركة بين اللفظ والكتابة، وأنه يسهل على الطالب نطق الحروف منفردة، في حين تشكل صعوبة عليه إذا نطقها في سياقها.

قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها:

الاهتمام بأخطاء المبتدئين من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها: اللفظية والصوتية والكتابية ولفظها وكتابتها بشكل يسلم ارتباط المعنى ببناء الكلمات. بالإضافة إلى الاعتناء بالطلبة المبتدئين في مجال المهارات الصوتية متمثلة بالأصوات المتجاورة. اقتراح لجان لتأليف منهاج اللغة العربية وعلى اللجان مراعاة التدرج في الأصوات المألوفة والبدء فيها. والوقوف على أهم المشاكل اللغوية ورصدها من الواقع، وتزويد الطلبة المتعلمين بكراسات للكتابة.

قدمت سعد دراسة عام ٢٠٠٩م بعنوان<< الدّرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها>>[٩]

هدفت الدراسة إلى تناول الدرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها بما يتضمنه من أبعاد تأصيلية وحضارية وتعليمية تربوية، وقد ركزت الدراسة على تحليل المضمون في تلك النماذج.

طرحت الدراسة الأسئلة التالية:

١. هل ثمة معيار متبع يقرر اختيار القواعد الصوتية والصرفية والنحوية في تلك النماذج التعليمية؟

٢. ما الأهداف الماثلة وراء اختيار النصوص الثقافية في تلك النماذج التعليمية؟

٣. ما موقع تلك النماذج التعليمية المختارة للدراسة من كتب تعليم اللغة –أي لغة – للناطقين بغيرها؟

استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي من خلال الاطلاع على طبيعة التناول اللغوي لكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، والوقوف على أبرز معالم الدّرس اللغوي في نماذج متعددة من هذه الكتب والاستطلاع على الجوانب الوظيفية فيها.

تمثلت مشكلة الدراسة في تباين كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في المضامين والطرائق والنصوص والاعتماد على ذاتيّة معدّيها مثل الكتب التالية: الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كتاب مبادئ العربية المعاصرة، كتاب الكتاب في تعليم العربية عينة الدراسة.

تناول الفصل الأول من الدراسة البعد التأصيلي؛ تناولت فيه الدرس الصوتي والتراكيب اللغوية. في حين الفصل الثاني تناول البعد القيميّ والحضاري حيث تناولت فيه الموضوعات الثقافية في هذه الكتب. أما الفصل الثالث فقد ركز على البعد التربويّ والتعليميّ؛ وتناول أنواع التدريبات اللغوية التي قدمتها الكتب، وطبيعة الأشكال التدريبية لكل نوع ومن هذه التدريبات: التدريبات النمطية والمعنوية والاتصالية.

قدمت الدراسة نتائج عدة؛ منها:

- إن النماذج التعليمية المختارة متباينة في درسها اللغوي في تعليم الناطقين بغيرها والفرق بينهما الأبعاد الصوتية والتركيبية والثقافية والتربوية.
- بينت الدراسة أنّ النماذج التعليمية التي أعدها بعض العرب تحاول الجمع بين الدرس اللغوي القديم والحديث في تعليم اللغات مع إبقاء الدرس القديم في درس الأصوات ممثلا بتصنيفها وفقا للمخارج.

- استنتجت الباحثة أن النماذج التعليمية التي أعدها غير العرب تأثرت بالمنهج الغربي في تناول الدرس اللغوي العربي، وهذه النماذج التعليمية تعتمد على لغة وسيطة في عرض الدرس اللغوي.

قدمت الباحثة في دراستها عدت مقترحات؛ منها:

العمل على تأسيس معايير موحدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها حتى ينتظم الكتاب التعليمي مع جوانب الدرس اللغوي، الحرص على تكامل الدور بين المعلم والمتعلم، تقديم توجهات عامة تفيد المعلم في طريقة استعمال الكتاب التعليمي، الحرص على عرض الثقافة العربية بموضوعية، وتجنب الطابع الغربي عند إعداد نصوص ثقافية عربية.

قدم أبو غليون دراسة عام ٢٠١٠م بعنوان<<تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير العربية: مشكلات وحلول>>[10]

هدفت إلى التعرف إلى مهارة الكتابة الوظيفية، وكيفية تعليمها للطلبة الأجانب كما اهتمت الدراسة بالتعبير الكتابي وتعليم الإملاء وكيفية خطأ الطلبة في رسم بعض الكلمات ورسم حروفها لعدم تمكنهم من الحروف العربية

تناول الفصل الأول تعليم مهارة الكتابة الوظيفية، وقد تطرق الباحث إلى مفهوم الوظيفة من خلال كتابة الرسائل والبرقية وتلخيص المقالة واعتماد الجوانب النحوية والصرفي في الكتابة. أما الفصل الثاني فقد عرض مشكلات الكتابة للناطقين بغير العربية حيث أشكال الحروف المتغيرة التي تكتب بخط اليد وأشكال الحروف المطبوعة وقد تطرق الباحث إلى مشكلة مهمة وهي الضبط بالشكل في بعض الكلمات التي يتغير معناها بتغير الحركات وإلى بعض المشكلات النحوية والصرفية والصوتية. في حين عرض الفصل الثالث عينة الدراسة، والإجراءات وأداة الدراسة التي استخدمت للتحقق من النتائج.

استعان الباحث بمنهج تحليل الأخطاء لتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على طلبة المعهد الدولي-سابقا- لتعليم العربية للناطين بغيرها في الجامعة الاردنية المستويين المتقدم والمتوسط، وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين؛ تكونت عينة الدراسة الأولى المفاجئة من ٣٤ طالبا وطالبة حيث طبق عليهم عمل كتابي وظيفي، وتكونت

عينة الدراسة الثانية التي أخذت مدة زمنية للكتابة من ١٣ طالبا. أما عن أداة الدراسة فتمثلت بتكليف أفراد العينتين بكتابة موضوعين ضمن الكتابة الوظيفية وهي رسالة إلى صديق تحثه فيها على القراءة ودورها في تنمية الوعي، ورسالة عن السياحة في الأردن.

من خلال منهج تحليل الأخطاء توصلت الدراسة إلى أن:

الأخطاء الإملائية شكلت أعلى نسبة تلتها الأخطاء النحوية في حين جاءت الأخطاء الصوتية في المرتبة الثالثة وأخيرا الأخطاء الصرفية حيث بلغت ١٢خطأ. ويعزو الباحث النتائج إلى ضعف الطلبة في الناحية الإملائية وعلى عدم معرفتهم ببعض حروف العربية وبعض مواضع الهمزة وصعوبة الجانب النحوي في العربية وكثرة أبوابه.

وبالنسبة لأثر الجنس فقد بلغ مجموع الأخطاء التي وقع بها الذكور١٢٥ خطأ، في حين ٢٠٩ خطأ وقعت فيه الطالبات. ويعزو ذلك إلى اختلاف عدد السطور، حيث بلغ مجموع السطور التي كتبها الطلاب الذكور ١٦٥ سطرا، في حين بلغ عدد السطور التي كتبتها الطالبات ٣٤٦ سطرا. واستنادا إلى ذلك فإن أداء الطالبات أفضل من أداء الطلاب الذكور، وذلك بسبب قلة الأخطاء التي وقعن فيها بالمقارنة بما وقع فيها الطلاب الذكور.

وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة الذين كتبوا بصورة مفاجئة ودون تحضير مسبق كانت أخطاؤهم كثيرة ومتكررة في حين أن الطلبة الذين أعطوا فترة زمنية للكتابة كانت نسبة الأخطاء لديهم قليلة. ويعزو الباحث السبب إلى عاملي القلق والتسرع الذي يقود إلى عدم التركيز في الكتابة أثناء تأديتهم للكتابة المفاجئة.

في ضوء النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها:

الاهتمام بأخطاء الطلبة الكتابية حتى يتم التعليم من خلاله وتعويد الطلبة على الكتابة بخط واحد كخط النسخ أو الرقعة حتى لا تختلط عليهم حروف العربية، استعمال النحو والصرف الوظيفي في تدريس الطلبة الأجانب كم أشار إلى أهمية الإفادة من الرسائل الإلكترونية مثل sms,face book, e-mail وذلك لتعلم الكتابة الوظيفية.

الدراسات السابقة ما لها وما عليها : النقد

قدمت الدراسات السابقة ملاحظات جيدة وتوصيات بناءة ولكن التطوير لا مفر منه حيث يؤخذ على معظم هذه الدراسات التركيز على تعليم المهارات جميعها من خلال تتبع الأخطاء مستعينة بتحليل الأخطاء أو التحليل التقابلي أو كلاهما معا، وهذا يدفع للسؤال ما بعد التحليل؟ حيث الغاية التي نسعى جميعا لتحقيقها إيجاد الوسائل والطرائق الممكنة والناجعة للسير قدما في العملية التعليمية إذا نحن الآن بأمس الحاجة إلى مرحلة ما بعد تحديد الأخطاء وتحليلها، علاوة على ذلك علينا أن نلحق بركب تعليم اللغات ونوجه دراستنا نحو خصصة البحث – إن صح التعبير- بالتركيز على تعليم مهارة واحدة أو جزيئة معينة.

إن دراسة الخصاونه(٢٠٠٥) دراسة مفيدة للجانب التعليمي حيث تنبه إلى استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم لكن يؤخذ عليها العينة القليلة التي لا تكفي في إعطاء نتائج سديدة تماماً، كما أنها طبقت الاختبار على مستوى مبتدئ فقط، فلو طبقت اختبار أخر على المستويين المتوسط أو المتقدم فهل ستحقق النتائج ذاتها؟ كما امتازت رسالتها بالطول فلو اختصرت من الجانب النظري (طرائق التدريس) لكانت أسهل على الدارس عند الاطلاع عليها من أجل اختصار الوقت وعدم الملل.

استخدام الزعبي(٢٠٠٨) الحاسوب لتنمية الاستيعاب لمهارتي الاستماع والقراءة قد يوجه أنظار الدارسين إلى أهمية تلك التقنية في التعليم ولكن كان عليه ألا يلجأ إلى الجانب الوصفي بالدرجة الأولى لأن ما يهم هنا التطبيق وليس التنظير.

كانت دراسة القاطوع (١٩٩٩) مفيدة بتركيزه على الجانب الصوتي؛ لأن طبيعة الطالب ينطق ثم يكتب ولكن اعتماده على الجانب الوصفي والنظري دون التجريبي والتطبيق العملي لا يعطي نتائج صحيحة بل تبقى ضمن التنظير ولا يستفاد منها في العملية التعليمية كما نريد ونرغب.

من أوائل الرسائل التي نوقشت في الأردن للناطقين بغير العربية رسالة التل(١٩٨٩) مقدمة لنا بذلك فائدة كبيرة من جانب تحليل الأخطاء الكتابية التي يقع بها المتعلمون ورغم ذلك فإن الأخطاء التي يقع بها الطلبة في الكتابة ولكن الاقتصار

على أداة دراسة واحدة حيث طرحت سؤالا واحدا لا يخدم تكرار وقع الطلاب بالخطأ للتأكد من النتائج.

الملاحي(٢٠٠١) في رسالتها ركزت على المضمون والشكل في التعبير الكتابي للطلبة الناطقين بغير العربية لدى المستويات الأكاديمية (الأدنى، الأوسط، الأعلى) وبينت في النتائج التباين بينهم، وهذا من الطبيعي بسبب اختلاف الدرجة العلمية بينهم لأن التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على امتلاك الطالب لمعاني اللغة، والطالب كلما تقدم في التعلم زاد مخزون المعاني لديه وقدرته على الكتابة والتعبير من حيث الشكل والمضمون، فكان الأولى التركيز على مستو معين مع اختلاف المدرس أو الكتاب المدرس، لتنقاش أسباب التباين وسبل المعالجة.

ورسالة سعد(٢٠٠٩) جاءت عن الدرس اللغوي وبينت أن هناك تباين في الدروس المعدة للناطقين بغير العربية معتمدة على نماذج مختلفة في مناهج عديدة وهذا صحيح لأن الذين يعدون المنهاج ليسوا على درجة واحدة من العلم والخبرة مما يسبب تباينا في إعداد الدرس اللغوي، كما أنّها اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي فكان عليها أن تطبق الجانب التجريبي لأننا لا نريد نظريات على الورق نريد تطبيقا عمليا تجريبا.

أما دراسة يونس (٢٠٠٩) واهتمامها بتحليل الأخطاء الكتابية والقرائية لدى المستوى المبتدئ، تعد من الدراسات الثمينة والمفيدة لما قدمته من أمثلة على ذلك؛ ولكن الطالب المبتدئ دائما ما يوجد عنده أخطاء كثيرة؛ لأنه لا يمتلك الكثير من اللغة، وكثير من المتعلمين يتلاشون الخطأ مع تقدم المستوى وبذلك لا ندرك مصدر الخطأ الذي وقع به الطالب بصورة دقيقة كما يجب ولا ندرك ما يعود للغة الجديدة أو للغة الأم.

المراشدة (٢٠٠٨) وتركيزه على بناء المهارات في مناهج الجامعات الرسمية؛ نستدل من خلال دراسته أنه أدرك أن عملية التعليم لايمتلكها الطالب إلا بالمهارات الأربعة، وأنها مرتبطة مع بعضها بعض، ولكن المناهج التي اعتمد عليها كعينة في دراسته كانت كثيرة. فلو أنه اتخذ مستوًى واحدًا من كل جامعة من الجامعات الرسمية لكانت النتائج أكثر دقة إضافة إلى أن اعتماده على المنهج الوصفي دون التجريبي لا يفي بالغرض المطلوب بالكامل.

اهتمت دراسة أبو غليون (٢٠١٠) بتعليم مهارة الكتابة وظيفيا بالتركيز على التعبير والإملاء. وكون هذه الدراسة حديثة الكتابة وهدفه تعليم الكتابة وشكل الحرف ورسمه كان عليه أن يستخدم الحاسوب في عملية تعليم الكتابة، لكي يسهل على الطالب حل مشكلاته الكتابية والتعليمية أثناء التعليم.

أما الحميد (٢٠٠٨) فاهتمامها بالتعرف على المهارات الاستقبالية "القراءة والاستماع" دفعها لتناولهما من خلال تقييم منهاج الجامعة الأردنية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، هنا نجد أنها تركز على كيفية بناء المهارات في المنهاج وقد يستفيد منها الذين يضعون المناهج إلا أن كان عليها توسيع عينة الكتب التي طرحتها في الدراسة لتشمل الجامعات الاردنية محللة ومقارنة بين اوجه الشبه والاختلاف بينهما ومقدمة التوصيات التي تدفع عجلة التطوير، وكان بالإمكان أن تركز على مستوى ما.

النتائج والتوصيات

- جميع الرسائل التي سبقت وقدمت لنا بصورة نظرية قيد التنفيذ وتقديم، يستفيد منها المتعلم والمعلم في العملية التعليمية ولكن بشكل جزئي، على الباحث أن يعمل عمل يطبق ويستفاد منه.
- التركيز على تعلم مهارة واحدة ليكون مبحث الدراسة بدلا من التركيز على مهارتين أو أكثر مما يدفع بالعملية التعليمية خصوصا إذا تناول فيها نماذج نموجية لتعليم هذه المهارة.
- التوجه الحقيقي لإدراج التطبيقات المتعددة، مثل في التدريس خصوصا في تعليم المهارات.
- يجب تشكيل لجان موحدة من قبل المتخصصين في الأردن ليتم الاتفاق على تشكيل منهج واحد يراعي جميع جوانب العملية التعليمية للناطقين بغيرها، منهج يستحق أن نصدره كبضاعة للخارج وكنموذجا تعليميا يرتقي بالجامعات الأردنية معتمدا على التجربة الرائدة التي يزدخر بها متخصصون وأساتذتنا.
- يجب عمل لجنة موحدة لتلخيص أهم النتائج التي توصلت لها الرسائل التي كتبت في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في دراسة واحدة أو ضمن كتاب واحد،

ليكون مرجعا للمعلمين، ويساعد الباحثين في البحث والتطوير للارتقاء بعربيتنا.

- تشكيل مؤتمر على صعيد المملكة أو الوطن العربي يعقد على الأقل في السنة مرتين من قبل الجامعات التي تعلم الناطقين بغير العربية، وتقديم أفكار جديدة في هذا المجال تساهم في تطوير عملية التعلم للطلبة.
- الاستعانة بدورات "أكتفل" المتخصص في تقييم وتدريس المهارات الأربعة من خلال دعم الأساتذة والمحاضرين غير المتفرغين في الانضمام لمثل هذه الدورات.
- إدراج وسائل وطرائق أكثر إمتاعا من خلال الألعاب اللغوية وكذلك الاستعانة بطرائق نجحت في تدريس اللغات مثل الانجليزية كلغة ثانية وتضمينها في تدريس العربية كلغة ثانية.

الرسائل:

(١) التل، عاتكة، ١٩٨٩، تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، محمد عمايرة مشرفا، جامعة آل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة.

(٢) القاطوع، عبد اللطيف، ١٩٩٩م، الأصوات العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، وليد سيف مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير.

(٣) الملاحي، آمنة، ٢٠٠١، مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، مصطفى عيسى مشرفا، جامعة آل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة.

(٤) خصاونة، نجوى، ٢٠٠٥م، بناء برنامج لتعليم مهارتي القراءة والكتابة لغير الناطقين بالعربية في الجامعات الأردنية، عبد الرحمن الهاشمي مشرفا، جامعة عمان العربية، رسالة دكتوراه.

(٥) المراشدة، طلال، ٢٠٠٨م، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الرسمية، الأردنية واليرموك وآل البيت، عوني صبحي الفاعوري مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير.

(٦) الزعبي، بشير، ٢٠٠٨م، فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب السماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، سمير استيتية مشرفا، جامعة عمان العربية، رسالة دكتوراة.

(٧)الحميد، رقية، ٢٠٠٨، المهارات الاستقبالية القراءة والاستماع في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية، بسمة صدق الدجاني مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

(٨) يونس، ازدهار، ٢٠٠٩م، تحليل الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الأول، بسمة صدق الدجاني مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير.

(٩) محمد سعد، هدى، ٢٠٠٩ م، الدّرس اللغوي في نماذج من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إسماعيل احمد عمايرة مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير.

(١٠) أبو غليون، ماجد، ٢٠١٠ م، تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير العربية: مشكلات وحلول، عوني الفاعوري مشرفا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.

الكتاب المدرسي بين مقرر ومساعد-دراسة تقويمية في الأطر العلمية والمعايير التنظيمية

الباحثة/ لويزة هوّام
قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة باجي مختار-عنابة(الجزائر)

مقدمة:

تعتمد السياسة التعليمية في أيّ بلد على نجاح مخطط التعليم، القائم بدوره على مدى تكافئ العلاقات بين عناصر ثلاث تمثّل البنية القاعدية في العملية التعليمية هي: (المعلّم، والكتاب المدرسي، والمتعلم)، والقدرة على تحقيق أهدافها المسطرة تبعا لحاجات النشئ المستقبلية في ظل التغيرات السريعة الحاصلة، ذلك أنّ غاية التعليم الكبرى هي المتعلم ذاته، ولا يتم هذا صدفة ولا يتحقق ارتجالا إلاّ باختيار محتوى تعليمي وانتقاء مادة علمية تتكامل فيها كفاءة المعلم وقدرات المتعلم. ولعلّ أغلب الدراسات في علم التربية وتعليمية اللغات تجمع على أنّ المناهج الدراسية تمثل القلب النابض وهرم الحضارة لأيّة أمّة، حيث تعتبر المراحل التعليمية ما قبل الجامعة الأساس الذي يحدد فيه المتعلم معالم شخصيته، وينمي خلالها مختلف مهاراته ويطور خبراته. ونتيجة لتلاقح اللسانيات وعلم التربية، بلغت اللسانيات التربوية إلى وضع مناهج لغوية تنمي المهارات اللغوية لدى المتعلم وتكسبه القدرة على التواصل بذات اللغة بكيفيات سريعة وميسرة. ومن ثمّ كان اختراع الكتاب المدرسي حدثا لم يسبق له مثيل، باعتباره ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة وعظمة تأثيرها في نفس المتعلم، فهو أقوى سلطة علمية وأهم مصدر تعليمي موثوق به يقدم أعلى مستوى من المعرفة في المنظومة التربوية. ما أدّى إلى الاهتمام به والبحث عن المعوقات التي من شأنها أن تحول بين محتواه وبلوغ الأهداف المرجو تحقيقها. لذا اتجه علماء التربية إلى إيجاد تحسينات تتيح الفرص المتنوعة أمام المتعلم حتى يسهل عليه التعلم. فكان من ضمن الأفكار المطروحة هي إدماج الوسائل التعليمية المساعدة مع ما تتضمنه العملية التعليمية من مناهج وطرائق، منها: التلفزيون التعليمي، وأشرطة الفيديو، والحاسوب، بالإضافة إلى الكتاب المدرسي المساعد.

و الواضح ههنا، أنّ الكتاب المدرسي تتعدد زوايا الانتفاع منه والاهتمام به، ومنه يمكن القول أنّه ينقسم إلى قسمين: الكتاب المدرسي المقرر، والكتاب المدرسي المساعد أو الخارجي.

فقد بات الكتاب المساعد ظاهرة تربوية خطيرة مازالت آثارها تمتد يوما بعد يوم في البيئة التعليمية، خاصة ما نلاحظه مؤخرا عزوف المتعلم والمعلم على حد سواء عن الكتاب المقرر، وهذا لما يجدون في الكتاب المساعد ضالتهم من شرح مفصل للمواد اللغوية وتبسيط لقواعد اللغة العربية، بل وصار المنافس القوي للكتاب المقرر ما أهلّه ليكون صناعة قائمة بذاتها لها مقوماتها وأسسها اللسانية والعلمية، هذا ما يظهر جليا أنّ جدلية العلاقة بينهما لن تشهد نهاية لها. وانطلاقا من هذه الحقيقة، ونظرا لأهمية الكتاب المدرسي المساعد وأثره في العملية التعليمية وخاصة ما اهتم منها بتعليم اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية، انبثقت فكرة هذا البحث التي حاولنا من خلاله الإجابة عن تساؤلات شكلت محوره الأساس حول: ما أثر الكتاب المدرسي المساعد في التحصيل اللغوي لدى المتعلم من خلال تنمية المهارات اللغوية عنده؟ وماهي الأسس اللسانية والمعايير التنظيمية التي يعتمدها المؤلف في بناء كتاب مدرسي مساعد لتعليم اللغة العربية لمرحلة تعليمية معينة؟

٢. منهاج وقرائن:

٢.١. مفهوم المنهاج /Curriculum[1]:

يقول الله تعالى في كتابه العزيز ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلاَ تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** وَلَوْ شَاء اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّه مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾[٢]، يرجع أصل لفظ منهاج إلى المادة المعجمية (ن ه ج) والتي تدّل على البيان والوضوح، فالمنهج في اللغة كالمنهاج، والمنهاج: الطريق الواضح، أنهج الطريقُ:وضح واستبان، وصار نهجاً واضحاً بيّناً[٣]، وينحدر المنهاج من "كلمة إغريقية الأصل وتعني الطريق التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معيّن"[٤]، و"يرادفه في الإنجليزية (Curriculum) وهي كلمة

مشتقة من جذر لاتيني، وتعني مضمار سباق الخيل أو حلبة سباق الخيل"[٥]، ومع مرور الزمن تحولت حلبة السباق إلى أحد أهم المكونات الأساسية للنظام التربوي وأكثرها فاعلية في تحقيق أهدافه ومراميه. غير أنّ المهتمين بحقل التربية والتعليم اختلفوا في تحديد مفهوم موّحد ودقيق للمنهاج التعليمي، فكلٌّ يعرّفه حسب مدرسته الفكرية التربوية أو حسب توجهه الديني أو القومي أو المعرفي، فتنوعت بذلك المفاهيم وأوجدت إرباكا في الميدان، وتضاربت الآراء بين هذا وذاك، فظهرت صعوبة في التفريق بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث، وبين المنهاج عند تخطيطه والمنهاج وعند تطبيقه، بالإضافة إلى تداخل مصطلح المنهاج مع مصطلحات ثلاث هي: (المقرّر الدراسي، البرنامج الدراسي، الكتاب المدرسي)، فهناك من أقرّ الترادف بمطلق التساوي بين المنهاج وهذه المصطلحات وهناك من حددّ الاختلافات بينها، وإن كانت هذه المصطلحات تتشابه ظاهرا إلاّ أنّها تختلف ضمناً.

٢.٢. بين المنهاج والمقرر/ Syllabus[٦]:

اقترن ذكر المنهاج بكلمة المقرّر الدراسي، وهي ما اصطلح عليه (Syllabus) من باب الترادف، وظلت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربوية لمدة طالت بدايات القرن ٢٠ م، فعُرّف المنهاج آنذاك بـ" مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلّمها أو دراستها"[٧]. كانت النظرة التقليدية للمنهاج تؤمن أنّ الهدف الرئيس من التربية والتعليم هو القيمة العقلية للمتعلم، وجعلت الطريقة المثلى لتعليمه هي حشو عقله بالمعارف التي وزعت له داخل الفصل. و بذلك اقتصر المنهاج بمفهومه التقليدي على مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية التي أعدها متخصصون انطلاقا من قناعاتهم من أجل تحقيق أهداف تربوية ما، وكُلّف المعلمون بتدريسها بطرائق تعليمية تلقينية أثمرت عن سلبية التعلم، وطُلب من المتعلم استظهارها وإدراك حقائقها داخل المدرسة. و هكذا فإنّ المنهج التقليدي بات قاصرا لا يفي بمتطلبات التربية الحديثة لذلك كان لابد من تطوير تلك النظرة الضيقة إلى مفهوم يسع ويشمل غايات الحاضر والمستقبل، فصار المقرّر الدراسي يوازي المحتوى التعليمي وهو أهم عنصر من عناصر المنهاج بمفهومه الشامل والمعاصر[٨].

٢.٣. بين المنهاج والبرنامج / [9] Programme:

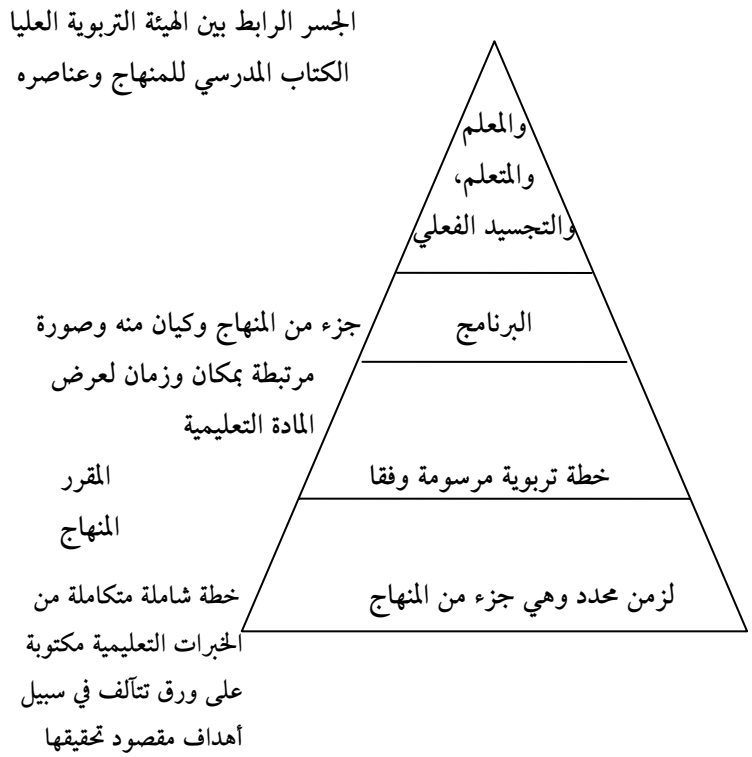
حتى منتصف القرن ٢٠ م كان مصطلح (Curriculum) في البلدان الأنجلوسكسونية يعني البرنامج الدراسي لنظام تعليمي أو مؤسسة تعليمية، حيث كان هذا المصطلح يمثل المفهوم المركزي في الساحة التربوية وهو عبارة عن "لائحة المواد التعليمية المراد تدريسها تصاحبها تعليمات منهجية تبرّر عند الاقتضاء، وإشارات حول الطرائق والمقاربات التي يرى واضعوها أنّها الأنجع للتدريس"[١٠]. فالبرنامج الدراسي هو خطة تربوية قائمة على ترتيب المواد الدراسية مصحوبة بخطوات منهجية مرفقة بدليل يوجّه المعلم حول طريقة التعليم والدروس والأنشطة التي ينبغي أن تتبع في عملية التدريس وذلك في مدة زمنية محددة. يظهر البرنامج الدراسي كونه جزء من المنهاج ذلك أنّه يمثل المواد الدراسية مرفقة بطرائق تدريسها، فالمنهاج هو برنامج إجرائي للخطة التعليمية على مدار طور تعليمي كامل [١١].

٢.٤. بين المنهاج والكتاب المدرسي/Manuel scolaire:

تغير مفهوم المنهاج عبر الأزمنة، حتى فهمه الباحثون في مرحلة ما على أنّه الكتاب المدرسي، فعرّفه البعض بأنّه "مجموعة حقائق ومعلومات ومفاهيم منظمة بشكل جيّد بحيث يسهل فهمها وتعلمها، ويعرفه (جونسون) على أنّه سلسة منظمة ومتتابعة من المهارات التي يستعملها التلميذ كما عبّر عنه المربي الأمريكي (جيمس ماكدونالد) بأنّه خطة مكتوبة جاهزة للتدريس"[١٢]، ومع التطورات التي طرأت على مفهوم المنهاج الحديث صار الكتاب المدرسي الجسر الرابط بين الهيئة التربوية العليا لتأليف المنهاج وتصميمه والمعلم والمتعلم حيث أصبح الكتاب المدرسي "نظاما كليا يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج"[13]، هذا ويعدّ الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمنهاج والصورة التنفيذية له فهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنّها أداة يستطيع التلميذ من خلالها بلوغ أهداف ما[14].

منذ سبعينات القرن الماضي تحولت المادة الدراسية من كونها غاية في ذاتها إلى وسيلة لغايات أسمى وهي المساهمة في حل مشكلات الفرد والمجتمع وصار ينظر إلى

المنهاج بأنّه "نظام متكامل له بنيتـه ومكوناتـه المتمثلـة في فلـسفته وأهدافـه ومـضمونه وخبراته وأساليبه تعليمه وإجراءات تقويمه، والتغذية الراجعة لتحسينه أو تطـويره" (15) وتعددت بذلك تعريفات المنهـاج وجـاءت متقاربـة إلى حـد بعيـد، بـل جـاء بعـضها متطابقا، لذلك صار من الضروري اعتماد تعريـف أكثـر دقـة وأوفـر ضـبطا ينظـر إلى المنهاج الدراسي من حيث الطبيعة والوظيفة فيصبح المنهاج غداتها انشغال حـديث في حقل الدراسات التربوية، فهو مجموعة الخبرات التعليمية والخطط الذهنية مكتوبة على الورق، حيث يتم اختيارها بـصورة هادفـة انطلاقـا مـن أسـس اجتماعيـة وسياسـية، وثقافية ونفسية، لتدعيم العملية التعليمية وتعزيزها وفق نظاما يتضمن عناصر أساسية هي الأهداف والمحتوى والتقويم والأساليب التعليمية، حيث تشكل فيما بينهـا وحـدة متماسكة تربط بينها علاقات متبادلة تتناغم في سبيل الأهداف المقصود تحقيقها.



- مخطط يوضح العلاقة القائمة بين المنهاج والمقرر والبرنامج والكتاب المدرسي-

٣. الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية مساعدة:

٣.١. مفهوم الوسائل التعليمية المساعدة/[16] supports didactique:

بلغت العملية التعليمية عصرا أصبح فيه البقاء للأصلح والأقوى علمًا ومعرفةً وأداء وسلوكا، ولم تكتف كونها تلقينا لعدد من المقررات الدراسية فحسب بل أصبحت توجّها عميقا لكثير من الخبرات الحياتية العلمية والأدبية، مؤثرة في المعلم والمتعلم معرفة وسلوكا نحو الأفضل لمواجهة العصرنة والولوج إلى العالمية. ولم يعد الكتاب المدرسي المقرر هو المصدر الأساسي للمتعلم وكذا المعلم في التحصيل المعرفي، بل أصبحت الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها وتعدد استعمالاتها فرضا أساسيا في العملية التعليمية، وإنّ تنوع هذه الوسائل يفرض على المعلم اختيار أحسنها وأنسبها للموقف التعليمي، مع تقييم تلك الوسائل للتأكد من صلاحيتها لأداء الغرض المقصود وللوصول للهدف المنشود مما يؤدي إلى رفع المستوى العلمي والتعليمي. فالوسيلة التعليمية " أيّ شيء يستخدم في العملية التعليمية بغرض بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الاتقان، وهي جميع المواد التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل الغرفة الصفية أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية" [١٧] فهي "كلّ أداة أو أسلوب يتفاعل معه الدارسين وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، يستعينوا بها لتسهل عليهم تبسيط المعقد بأقل جهد" [١٨]. إنّ الوسائط التعليمية أحد عناصر المنهاج التعليمي بمفهومه المعاصر وجزء من تقنيات التعليم وهي أدوات صممت لتساعد على نقل المعارف وتنمية المهارات اللغوية والعلمية لدى المتعلم سواء أكانت وسائل تكنولوجية كالتلفزيون والإذاعة والمخابر الصوتية والعلمية، والكمبيوتر، أو وسائل بسيطة مثل السبورة والملصقات والصور والرسومات والكتاب المساعد.

٣.٢. الكتاب المدرسي المساعد[19]/ Manuel parascolaire- مفهومه وخصائصه -:

٣.٢.١. مفهومه:

يعتبر الكتاب المدرسي المساعد وسيطا من وسائط التعليم ذلك أنّه يقدم المعرفة

للمتعلم في صورة منظمة تساعده على استيعابها وإدراك الترابط بين أجزائها لما يحتويه من صور ورسوم توضيحية مختصرات بيانية تدعم من مكانته وتعزّز وجوده، وله أهمية كبيرة من حيث أساليب التقويم في تحصيل المعرفة.

رغم اجتياح التقنيات الحديثة العملية التعليمية إلاّ أنّ الكتاب المدرسي لا يزال صامدا محافظا على ريادته باعتباره أهم مساعد تعليمي وتربوي بالنسبة للمتعلم والمعلم على حدّ سواء. سواء أكان الكتاب مقرّرا من وزارة التعليم أم غير مقرّر، ومن ثمّ يمكن القول أنّ الكتاب المدرسي ينقسم إلى قسمين:

- الكتاب المدرسي المقرّر من قبل وزارة التربية والتعليم تحت إشراف لجان تربوية متخصصة في بناء المناهج والمواد التعليمية، ويطلق عليه كذلك المنهاج الرسمي.
- الكتاب المدرسي المساعد الذي يضعه مؤلفون غير رسميين، وينبثق مضمونه من الكتاب المقرر.

فالكتاب المدرسي المساعد " نوع من الكتب يدور حول الكتب المدرسية المقررة من قبل الهيئة التعليمية، يشرح ويوضح مغاليقها، يختصرها ويركز على نقاطها الأساسية وخطوطها العريضة، ويترك الحشو والتكرار، يبسطها بألفاظ وأساليب من عنده ويضع أسئلة وإجابات نموذجية تقربها من الفهم والاستيعاب"[٢٠]. إنّ الكتاب المساعد يعتبر " أفضل مدرّب على المهارات اللغوية المختلفة باعتباره أهم مجالا للتطبيق اللغوي" [٢١]، ذلك أنّ الكلمة المطبوعة أشد وقعا وأبقى تأثيرا في نفس المتعلم، فهو أهم وسيلة بعد الكتاب المقرر يعتمد عليها المعلم في إعداد الدروس والنشاطات من جهة، والسند القوي الذي يزود المتعلم بمحتوى الكتاب المقرر بطريقة تجذب انتباهه وتيسر ما استصعب عليه من جهة أخرى. ويصطلح على الكتاب المدرسي المساعد أيضا الكتاب شبه المدرسي، أو الكتاب الخارجي، أو"**المنهاج الخفي** أو **المنهاج الضمني** الذي يقابل **المنهاج المعلن** أو **المنهاج الرسمي**، حيث عرّفه (فيليب جاكسون) عام ١٩٦٨ بأنّه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعدّ التحصيل الأول" [٢٢] حيث يرتبط المنهاج الخفي بعملية التعليم غير المقصود أو التعلّم المصاحب ويكون تأثيره في التحصيل

الدراسي أكبر من تأثير المنهاج الرسمي في أوقات كثيرة [٢٣]، حيث حيث يعتقد علماء التربية بأنّ الكتاب المقرر لا يمكن بأيّة حال من الأحوال أن يصل في تأثيراته إلى ما يحققه الكتاب المساعد، فالمنهاج الخفي "مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن طواعية وبطريقة التشرب ودون إشراف المعلم، ونتيجة تفاعل المتعلم تفاعلات مختلفة مع زملائه ومعلميه والإداريين في المدرسة ومن خلال الأنشطة الصفية وبالملاحظة والقدرة" [٢٤].

تتعدد مزايا الكتاب المدرسي المساعد في الوسط التربوي، ذلك أنّه:

- يوفر الجهد والوقت في استيعاب المعلومات وتنمية المهارات.
- القائمون على تأليفه هم أساتذة أصحاب الخبرة التعليمية الطويلة ما يجعلهم الأكثر قربا إلى المستوى العقلي للمتعلمين.
- تكثر فيه التدريبات العلمية والأنشطة التطبيقية وأسئلة المراجعة وإجاباتها النموذجية وكذلك الوسائل التوضيحية.
- يقلل إلى حد كبير من ظاهرة الدروس الخصوصية.

٢.٢.٣. خصائصه:

يتسم الكتاب المدرسي المساعد بمواصفات تجعله يتميز عن الكتاب المقرر تارة، ويفوقه تارة أخرى:

١. **الشمولية والتنوع:** يبنى الكتاب المساعد على مبدأ التنويع في اختيار الخبرات والمواضيع المعالجة وشموليتها، بحيث تعمل هذه الخبرات والأنشطة على تنمية المهارات اللغوية وتطوير الحس النقدي والابداعي لدى المتعلم.

٢. **التكامل:** أن يقدم الكتاب المساعد "المعرفة في نمط وظيفي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة" [٢٥]، بحيث يشمل التكامل في هذا النوع من الكتب

تكامل الخبرات لدى المتعلم بحيث ترتبط الخبرات الجديدة التي يتعلمها وتصبح جزء لاحقا من الخبرات السابقة لديه. ذلك أنّ التكامل يمثل البنية القاعدية للمعرفة المنظمة وعنصر فعّال فيها بمعنى آخر مدى العلاقة والارتباط بين الأفكار والمعلومات المعروضة داخل الكتاب المقرر وبين محتويات الكتاب المساعد. فهو بذلك يسعى إلى تحقيق الكمال للمتعلم من خلال إزالة الحواجز التقليدية بين المواد الدراسية من كل جوانبها وبكل أبعادها، على أن يوصل حلقات النشاط في أي مجال تربوي وتماسك مختلف الخبرات تصاعدها وصولا إلى الهدف.

٣. **المرونة ومراعاة الفروق الفردية:** يتّصف الكتاب المساعد بالمرونة بحيث يلائم المتعلمين جميعا، ويتماشى وقدراتهم الاستيعابية، ويسمح للفروق الفردية بينهم بالظهور بشكل واضح وملموس، حيث يجد فيه المتعلم ما يشبع حاجاته ويلبي رغباته بما يلقاه من متعة وهو يمارس نشاطه وينمي قدراته بدافع من ذاته وباختيار منه لا باختيار غيره. (٢٦)

٤. **الإخراج:** إنّ إخراج الكتاب المساعد وتنسيق طباعته وتصميمه بالشكل الصحيح الذي يجذب المتعلم، ويثير دافعيته من خلال ما يستخدم من مؤشرات حسية كالصور والرسوم، والأشكال والخرائط، والجداول والرموز بصورة واضحة وهادفة وبتناسق الألوان مع المواضيع المدروسة، مكتوبة بخط واضح وجميل، بالإضافة إلى ملائمة حجمه وطباعته لمختلف المراحل التعليمية. كما يجب أن يكون عنوان الكتاب ظاهرا ويرافقه اسم المؤلف ومعلومات الطباعة والنشر في الصفحات الداخلية مع مقدمة الكتاب يعرّف فيها المؤلف بالكتاب وأهميته في التحصيل العلمي ويشرح منهجية التعامل معه، كما يفضل أن يلحق به قائمة بالمراجع التي اعتمدها المؤلف، أو معجما لأهم المفردات والمصطلحات أو لأسماء الأعلام والبلدان التي وردت في متن الكتاب، وقد يضيف المؤلف مواد تعليمية مدعمة للكتاب مثل شروح توضيحية أو تسجيلات صوتية لمقاطع

شعرية، أو أقراص مرنة (CD) تدعم استفادة المتعلم من هذا الكتاب المساعد.[٢٧]

٤. أسس بناء الكتاب المدرسي المساعد لمادة اللغة العربية:

إنّ الكتب المدرسية المساعدة هي كتب "موجهة لخدمة مقررات دراسية معينة، حيث تشتمل هذه الكتب على الحقائق الأساسية التي استقرت في مجالاتها لتكوّن ما يسمى برصيد المعرفة في هذه المجالات، والهدف من هذه الكتب تعليمي في المقام الأول، ومهما تفاوتت مستويات المعالجة فيها بما يتناسب ومستويات المتعلمين فهي تتميز بخاصية الانتقاء، بحيث يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة يغطيها منهاج دراسي بعينه"[٢٨]، ولذا فإنّ كثيرا من المفاهيم العلمية والتربوية والفلسفية التي تنطبق على الكتاب المدرسي الرسمي تنطبق أيضا وبنفس القدر على الكتاب المساعد، فالمادة واحدة والفكر واحد، ويقع الاختلاف بينهما في التناول والشكل. ويحدّد ميدان بناء المناهج التعليمية اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي يقوم عليها تأليفها" ذلك أنّ تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها لا يكون من فراغ، بل تراعى فيه مجموعة من الأبعاد الفلسفية المنبثقة من الفكر التربوي، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص المتعلم، وعلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد الكفاءات والقدرات وعلى أسس معرفية نابعة من طبيعة المادة المدرسية وخصائصها مقارنة بالمواد الأخرى"[٢٩] وهذه الاتجاهات هي:

١-يرى أنّ المتعلم هو محور بناء المنهاج، حيث يجعل من قدراته وميوله وخبراته أساسا لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه.

٢-يرى أنّ المعرفة هي محور بناء المنهاج، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقل المتعلم بصورة تقليدية.

٣-يرى أنّ المجتمع هو محور بناء المنهاج، وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل مكوناته وأثرها في المتعلم[٣٠].

و انطلاقا من هذه الرؤى تبنى الأسس العلمية التي يقوم عليها تأليف منهاج اللغة العربية، حيث تتمثل هذه الأسس فيمايلي:

١. **الأساس الاجتماعي**: يتمثل الأساس الاجتماعي في البيئة التي يجري فيها التعليم، ونعني بها التراث اللغوي والثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، وعلى ضوئها تحدّد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج واستراتيجيات تنظيمه في إطار متناسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب تحقيقها ذلك أنّ المناهج ابنة بيئتها وتعمل على تحقيق الانسجام الكافي بين المتعلم وبيئته [٣١]

٢. **الأساس النفسي**: تسعى التعليمية الحديثة إلى فهم طبيعة المتعلم وأبعاده النفسية من خلال تحليل حاجاته اللغوية وميوله وقدراته والفروق الفردية بينه وبين زملائه حتى تراعى جيدا عند التخطيط لمنهاج جديد أو تعديله. إنّ الدراسات اللسانية التربوية الحديثة تجعل المتعلم بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية منه تنطلق وإليه تعود، ذلك أنّه يملك كفاءات وتعترضه في تنميتها صعوبات، وحتى تحقق تحصيلا معرفيا على قدر من النجاعة والمردودية في مادة ما لا بد من تحديد حاجات المتعلم واستعداداته وضبطها [٣٢].

٣. **الأساس اللساني**: تتأسس تعليمية اللغات -سواء للناطقين باللغة أو للناطقين بغيرها- على مبدأ اختيار طريقة التعليم ينبثق عن طبيعة اللغة المراد تعليمها، فمثلا إذا اخترنا طريقة تعليم مستوحاة من فكرة أنّ اللغة قائمة من الكلمات فلن تكون مشابهة لطريقة مستوحاة من فكرة أنّ اللغة نظام [٣٣]، فمناهج تعليم اللغات تتأثر سلبا وإيجابا بالتصورات التي يحملها مصممو المناهج عن طبيعة قواعد اللغة ن حيث أصواتها وصرفها ونحوها ومعجمها وبلاغتها. حيث أضحت الدراسات التربوية مجالا تستفيد من روافد علمية متنوعة، وتعتمد على معطيات البحث اللغوي الحديث التي صارت لها شرعية الفصل في كثير من القضايا التعليمية سواء على مستوى البنية اللغوية أو على مستوى تخطيط المناهج اللغوية وتنفيذها [٣٤]. إنّ اللسانيات وتطبيقاتها معرفة علمية خصبة لا

يمكن تجاهلها، ذلك أنّ الكثير من نظرياتها كان لها الفضل في بلوغ تعليمية اللغات نتائج حسنة في بناء مناهج اللغات وطرائق تعليمها، منها النظرية البنوية والتوزيعية والتوليدية والتواصلية والوظيفية، ويتجسد هذا التأثر الكبير بمفاهيم لسانية على اختلاف مدارسها حيث اقتبس منها ما يخدم متعلم اللغة حتى ينمي مهاراته اللغوية منها: البنية اللغوية، النظام، التمارين البنوية، النحو الضمني والنحو الصريح، مبدأ التدرج، والانتقاء والتكامل، المعيار الاستعمال، الشاذ، الخطأ، قوائم المفردات الشائعة، النقل السلبي والنقل الإيجابي، المتكلم المستمع المثالي، القدرة الكفاءة، الحصيلة اللغوية، التداخل اللغوي، المقارنة، الأفعال الكلامية، الملكة اللغوية، الملكة التواصلية، تحليل الحاجات، الجملة، النص، القول، الخطاب، الصوت، الحرف، النص الأصيل، الاتساق، والانسجام، التناص، الترجمة [٣٥].

٤. التحصيل اللغوي / L'obtention linguistique[٣٦]:

التحصيل في المعاجم اللغوية من مادة (ح ص ل) والفعل حَصَّلَ الشيء والأمر بمعنى: أدركه وناله وأحرزه[٣٧].

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية فهو نتاج عمّا يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلّم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدّل على نشاطه العقلي والمعرفي، فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته أعلى مستوى من العلم والمعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها.

وينظر الباحثون إلى مستوى التحصيل الدراسي بأنّه العلامة التي يحصل عليها الطالب في أيّ امتحان مقنن في مادة دراسية ما تعلّمها من قبل. [٣٨]

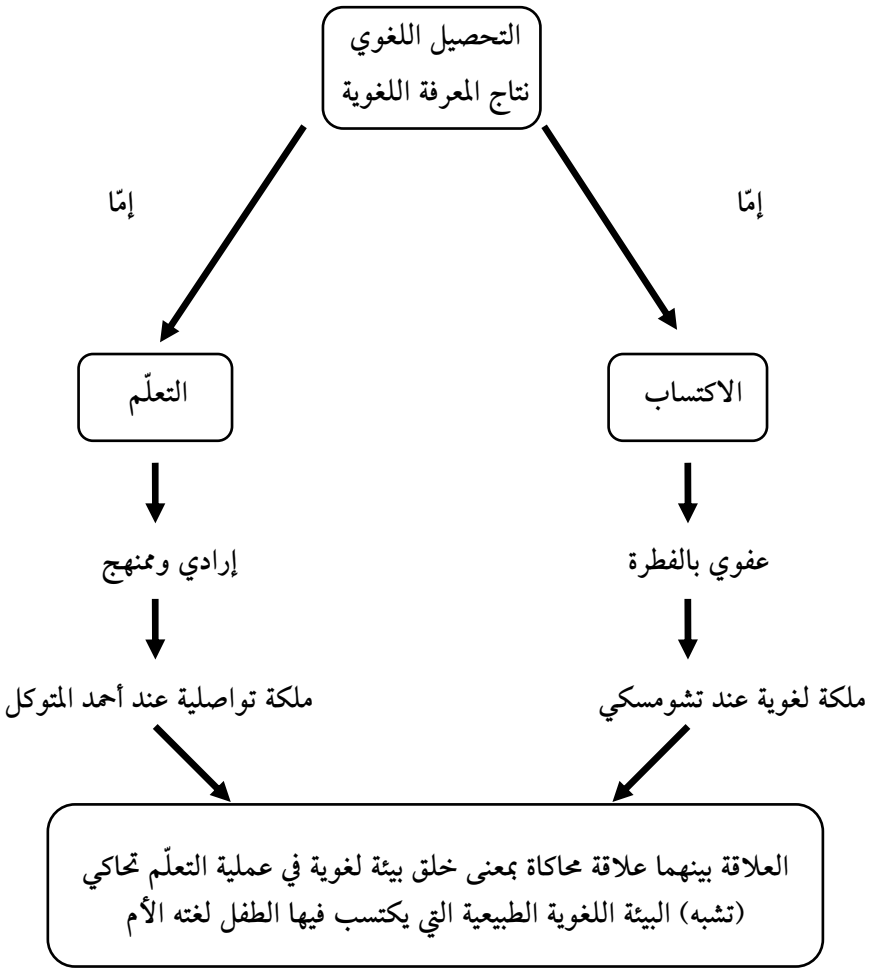
و التحصيل اللغوي يتمثل في" اكتساب الطالب للغة في إتقانه للمهارات: القراءة والكتابة، والاستماع والمحادثة، وتمرّ هذه المهارات بأربع مراحل، وهي:

مرحلة وضع الأهداف لهذه المهارات، ثم وضع المحتوى الذي يتناسب مع الأهداف فالتخطيط للوسائل والأنشطة فالتقويم، وفي التقويم نستطيع رصد التحصيل اللغوي لدى الطالب من خلال تعريضه للمحكات وأدوات تكشف عن مقدار إتقانه للهدف العام وهو اكتساب اللغة وهذا ما نسميه التحصيل اللغوي، واتصال الإنسان لغويا يتم بأن يكون إمّا متحدثا أو مستمعا أو كاتبا أو قارئا، وهذا الاتصال يتضمن اكتساب المهارات الأربعة" [٣٩]. حيث يشيع بين المربين العناية بالتحصيل ويقلّ الاهتمام بعملتي الاكتساب والتعلم، ومن ثمّ اختلفت هذه المصطلحات، غير أنّ التداخل بينها يظهر جليا في علاقتها بعضها ببعض، ويفصح عن خصوصية كل مصطلح على حدى، ولكي نفهم الفارق بينها يمكن النظر إليها من منظورين، أنّ أحدها لغوي الآخر رياضي.

فمن الوجهة اللغوية يختلف معنى التحصيل عن الاكتساب والتعلم.. فالتحصيل مرتبط بقيم رياضية لأنه مجرد جمع حرفي لماديات أو معنويات من دون شرط لبقاء المحصّل دوما في حوزة من حصّله، إذ يمكن أن يذهب كله كما جاء كلّه.

فالتحصيل اللغوي بالمعنى التعليمي يكون متضمنا في مقادير المعرفة التي يجمعها المتعلم من الكتب واختزنها وفق أساليب التمثل والتكرار ثم الحفظ وبعدها يكون بالاسترجاع والتذكر يوم الامتحان التقويمي، حيث يعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم بعد تقييم مقنن. فهو بذلك يكون رؤية سلوكية للتعليم والتعلّم [٤٠].

أمّا الاكتساب والتعلم فتعنى بالقدرات العقلية التي تؤهل الفرد للفهم وتنمية كفاءاته اللغوية والمعرفية، ذلك أنّ في الاكتساب والتعلم ليس شرطا تماما بالاحتفاظ الكلي للمخزون المعرفي وإنما هما الخطط العقلية التي إذا استخدمت صوابا أمكن استعادة المعرفة وبالتالي يكون التحصيل اللغوي هو نتاج الاكتساب أو التعلم، والمعرفة اللغوية التي تتم وفق آليتين: إمّا بالاستعمال اللغوي وإمّا بالتواصل اللغوي، وهذا المخطط يبين العلاقة بين التحصيل اللغوي الاكتساب والتعلم.



- مخطط يوضح العلاقة بين التّحصيل اللغوي والاكتساب والتّعلم -

٥. لمحة عن المنظومة التربوية الجزائرية[٤١]:

شكّل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الجمهورية الجزائرية مباشرة بعد حصولها على استقلالها في ٥ جويلية ١٩٦٢، حيث اعتبرت السياسة التعليمية الموثقة في الدستور الجزائري منذ ١٩٦٣ أنّ التعليم العنصر الأساسي لأي نظام اقتصادي واجتماعي، حيث ركزت على:

- شعار التعليم في الدولة " الجزائر وطننا، الإسلام ديننا، العربية لغتنا".
- تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.
- تثقيف الأمة بتعميم التعليم والقضاء على الأمية فتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية.
- تكريس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني.
- ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته.

لقد مرّ التعليم في الجزائر بمرحلتين هامتين في تاريخ وزارة التربية الوطنية والتعليم، ويمكن تلخيصها فيمايلي:

١. **المرحلة الأولى (من ١٩٦٢ إلى ١٩٧٦)**: وهي فترة انتقالية حيث كان الهدف الأساسي هو انطلاق المدرسة الجزائرية، فاقتصرت على إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية للبلاد، ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية.
- جزأرة إطارات التعليم (أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزأرة نظام التعليم ومناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من أهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية)
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي.
- التعريب التدريجي للتعليم.

وتتلخص المراحل التعليمية لهذه الفترة فيما يلي:

١. **مرحلة التعليم الأساسي**: تمتد لـ ٩ سنوات مقسمة بدورها إلى مرحلتين:

١. ١. **مرحلة التعليم الابتدائي**: تمتد على مدى ٦ سنوات ويرشح تلاميذ السنة السادسة إلى شهادة التعليم الابتدائي وهي السنة النهائية لهذه المرحلة يجتاز فيها

المتعلم اختبار تحصيلي وطني يؤهله بحصوله على معدّل لا يقل عن ١٠ من ٢٠ للانتقال إلى المرحلة الإكمالية.

٢. ١. **مرحلة التعليم الإكمالي**:ويدوم ٣ سنوات في نهايتها (السنة التاسعة) تجاز الدراسة بشهادة الأهلية الوطنية والتي تمكن حامليها الالتحاق بشعب دراسية كمسابقة الدخول لمدارس إعداد المعلمين أو الالتحاق بالثانوية.

٢. **مرحلة التعليم الثانوي**: يدوم ثلاث سنوات وكان جذع مشترك في تلك الفترة، يكون إما تعليما ثانويا عاما لمختلف الشعب الدراسية وتكون فيه شهادة البكالوريا بوابة الالتحاق بالجامعة وإكمال الدراسات الأكاديمية وإمّا تعليما ثانويا تقنيا وتكون فيه شهادة العلوم التقنية تأشيرة الدخول إلى معاهد وطنية للتكوين المهني والتقني.

٢. **المرحلة الثانية (من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٢)**: مرحلة الاصلاحات التربوية الجديدة، عملت وزارة التربية الوطنية على تنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم من التعليم التحضيري إلى التعليم العالي. وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ تعديلات تتمثل في:

- إعادة هيكلة المراحل التعليمية وهي:

١. **المرحلة التحضيرية**:من عمر ٤ سنوات إلى ٦ سنوات، وتمثل الطور التحضيري للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

٢. **المرحلة الابتدائية**: تدوم ٥ سنوات، يجتاز المتعلم شهادة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ليلتحق بالطور المتوسط وفق معايير الامتحان الوطني ومعدل النجاح.

٣. **المرحلة المتوسطة**: تدوم ٤ سنوات، يجتاز خلالها المتعلم شهادة التعليم المتوسط في السنة الرابعة ليلتحق بالثانوية.

٤. **المرحلة الثانوية**: تدوم ٣ سنوات، حيث تم إدماج الشهادة التقنية ضمن شهادة البكالوريا، وأصبحت تخصصا من تخصصات شعب الأقسام النهائية في

الثانوية(شعبة العلوم التجريبية، العلوم الرياضية والتقنية، الآداب والفلسفة، اللغة العربية واللغات الأجنبية).

- تغيير المناهج التعليمية في الكثير من المواد التعليمية في مختلف الأطوار.
- اعتماد اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الثانية إبتدائي، واللغة الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية ثانية ابتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- استعمال الترميز العلمي والكشافات المصطلحية للمواد العلمية في جميع الأطوار. - استعمال الوسائل التعليمية والتربوية المساعدة لضمان جودة التعليم ورفع مردودية تحصيله.
- أما **التعليم العالي** فقد عرف تعديلات على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتوجيهات المتضمنة في مخطط تطبيق الإصلاح التربوي الذي صودق عليه في مجلس الوزراء يوم ٢٠ أفريل ٢٠٠٢، سطرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي كهدف استراتيجي لمرحلة ٢٠٠٤ - ٢٠١٣ إعداد ووضع أرضية لإصلاح شامل للتعليم العالي باعتماد نظام (LMD) بحيث يمثل بنية التعليم العالي المستلهمة من البنيات المعمول بها في البلدان الأنجلوسكسونية، والمعممة في البلدان المصنعة، تتمثل هذه البنية حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جامعية:
- الطور الأول بكالوريا+ثلاث سنوات، يتوج بشهادة الليسانس(أكاديمية-مهنية).
- الطور الثاني بكالوريا + خمسة سنوات، يتوج بشهادة الماستر (أكاديمية - مهنية).
- الطور الثالث بكالوريا + ثمان سنوات، يتوج بدرجة الدراسات العليا وشهادة الدكتوراه.

ولا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي والرفع من مستواه.

٦. رؤية تقويمية في الأسس اللسانية والمعايير التنظيمية لسلسة "زاد المعرفة في اللغة العربية" للكتب المدرسية المساعدة:

٦.١. ضبط مدونة الدراسة (مجالها - تحديدها):

١. ١. ٦. مجال الدراسة: تعدّ اللسانيات التربوية علم بينيّ حديث نتج عن تلاقح اللسانيات وعلم التربية، يهتم بتطوير النمو اللغوي لدى المتعلم وتحصيل ملكته اللغوية، متّبعا في ذلك مستجدات البحث العلمي على الصعيد الطبي والنفسي واللساني والاجتماعي. ونحن في هذا البحث نتطرق إلى جانب من جوانب اللسانيات التربوية وهو الأساس اللغوي المعتمد في اختيار المواد اللغوية وضبط الطريقة المناسبة لتعلمها وتعليمها من أجل ضمان تحصيل جيّد للمهارات اللغوية في حقل تعليم اللغات وتعلّمها.

٢. ١. ٦. ضبط مدونة الدراسة: تتمثل في سلسلة "زاد المعرفة" للكتب المدرسية المساعدة في اللغة العربية وآدابها للأقسام النهائية لمراحل التعليم ما قبل الجامعي، منبثقة مواضيعها من المناهج الرسمية للغة العربية المقرر تطبيقها في إطار إصلاح المنظومة التربوية.

السنة الدراسية	عنوان الكتاب	تاريخ الإصدار	المؤلف
الخامسة ابتدائي	زاد المعرفة في قواعد اللغة العربية	الطبعة ١ / ٢٠١٤	أ. مسعود بوجعطيط
الرابعة متوسط	زاد المعرفة في اللغة العربية	الطبعة ١ / ٢٠١٣	أ. مزيان بونية
الثالثة ثانوي	زاد المعرفة في اللغة العربية وآدابها	الطبعة ١ / ٢٠١٢	أ. محمد رافس

٦.٢. تحليل مكونات المدونة (الإخراج، المقدمة، المحتوى، الأنشطة):

اعتمدنا في دراستنا لهذه النماذج من الكتب المساعدة على تحديد العناصر التي تتألف منها، وهي: الشكل والإخراج، المقدمة، المحتوى، الأنشطة.

١. الشكل والإخراج:

- تتمظهر هذه الكتب في شكل جديد، ذو حجم متوسط (٢٢ سم / ١٧ سم)، يتراوح متوسط وزن الكتاب من ٢٥٠ غ إلى ٤٠٠ غ، تبلغ عدد صفحاتها من ١٧٨ صفحة إلى ٢٣٦ صفحة.
- خصصت الصفحة الثانية للكتاب للمعلومات الخاصة بالكتاب من اسم المؤلف، دار النشر، بلد النشر، وسنة النشر والطبعة.
- كتب على الغلاف عناوين الكتب بخط واضح وبنط عريض، وقد طبعت عليه صور شخصيات أدبية وعالمية تمت صلة بالمواضيع التي أدرجت في كل كتاب.
- جاءت طباعة الحروف ملائمة لكل مرحلة تعليمية بألوان متناسقة وبقياسات واضحة بما يتماشى وقدرات المتعلم البصرية والإدراكية، فمثلا كتابة الحروف كبيرة للطور الابتدائي قياسا بالطور المتوسط والثانوي.
- طبعت المواد اللغوية بخط أسود، وخصص اللون الأحمر والأزرق لطباعة العناوين والمفاهيم والقواعد النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية والأفكار المهمة حتى تظل بارزة لدى المتعلم.
- تضمنت هذه الكتب صور فوتوغرافية لأماكن وأعلام أدبية وشخصيات تاريخية، ورسومات كاريكاتورية وأخرى توضيحية تتماشى ومقتضيات الوحدات التعليمية.

٢. المقدمة:

- اتبع مؤلفو هذه الكتب على أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع المتعلم (عزيزي التلميذ، ابني المجتهد سيساعدك هذا الكتاب في، ويزيدك فهما، أسأل الله أن يلبي رغباتك، يسدد خطاك... إلخ) مما يثير دافعية المتعلم وتحفزه.
- اشتملت على الأهداف التعلّمية العامة التي سيحققها تعلّم مواد اللغة العربية في هذه الكتب.
- عرّفت بمحتويات الكتاب بما يحتويه من مواضيع ودروس وتطبيقات وامتحانات نموذجية.

- أشارت إلى منهجية عرض المواد التعليمية وبيّنت كيفية التعامل معها بصور بسيطة تسهل على القارئ فهمها واستيعابها بمفرده مثلا: (أتذكر/ أسترجع/ أطبّق/ أستنتج القاعدة).
- أبرزت العلاقة بين محتويات الكتاب المساعد والكتاب المقرر، حتى لا يضيع المتعلم بين هذا وذاك.

٣. المحتوى:

محتويات كتاب السنة الخامسة ابتدائي
- خصص هذا الكتاب لقواعد اللغة العربية في النحو والصرف والإملاء. - قسّم إلى ثلاثة فصول، احتوت على مبادئ أساسية في علم النحو ووفصل في علم الصرف وثالث في الإملاء. وختم بملحق خصص للمراجعة العامة جاءت في شكل ألعاب لغوية. - تميزت المواضيع اللغوية بالبساطة مثل(الجملة وأنواعها، المبتدأ والخبر، المفاعيل، الحال، الفعل المجرد والمزيد الفعل الناقص والمثال والأجوف، الاسم المنقوص والمقصور والممدود، الشدّة، الهمزة على النبرة همزة القطع والوصل) و بطريقة عرض سهلة وواضحة بما يتماشى والقدرات الاستيعابية لمتعلم هذه المرحلة التعليمية.

محتويات كتاب السنة الرابعة متوسط
- تناول هذا الكتاب ثلاثة فصول، خصص الأول لمواضيع في علم النحو والصرف، والثاني لمواضيع في البلاغة، والثالث خصص لدراسة نصوص أدبية نثرية وشعرية. - جاءت دروس النحو والصرف مفصّلة نوعا ما عمّا تمّ تقديمه في كتاب السنة الخامسة مثل(تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به وجوبا وجوازا، الجملة الواقعة حالا، ونعتا، ومضاف إليه، اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة). - أمّا الفصل الثاني فكان مدخلا إلى البلاغة العربية من خلال معالجة مواضيع في علم البيان والبديع تخدم امتعلم هذه المرحلة في تحليل النصوص الأدبية واستغلالها في إنتاجها، مثل(الأسلوب الخبري والإنشائي، ا لتشبيه، المجاز، الاستعارة، السجع، الطباق، الجناس. - جاءت منهجية عرض الدروس على النحو التالي: نماذج ثم الشرح والتوضيح ثم استنتاج القاعدة اللغوية وثم نموذج تدريبي ونموذج تطبيقي والإجابة النموذجية له. - ثم قسم النصوص الذي عرضت فيه نصوصا مقتبسة من الوحدات التعليمية للكتاب المقرر وذات صلة بواقع المجتمع الجزائري والعربي، تنمي في المتعلم قيم وجدانية ودينية وأخلاقية، عولجت بلغة عربية سليمة وبتراكيب واضحة وبحروف مشكولة، وجاءت منهجية دراسة النص

محتويات كتاب السنة الرابعة متوسط
وتحليله كما يلي: * أسئلة البناء الفكري تدور حول الفهم العام لأفكار النص. * أسئلة البناء الفني غالبا ما تكون هذه الأسئلة ذات طابع بلاغي حول جماليات النص ونمطه وأسلوبه. * أسئلة البناء اللغوي وهي تقييم لتعلّمات التلميذ النحوية والصرفية وحتى الإملائية، وتتمحور حول ظواهر إعرابية مختلفة. - الوضعية الإدماجية تتمثل في إنتاج نص أدبي أو علمي يعالج فيه المتعلم موضوعا معينا له علاقة بموضوع النص المقروء، موظفا فيه مكتسباته اللغوية القبلية وعلى أساسها يقيم تحصيله لمهارات القراءة والفهم والكتابة.

محتويات كتاب السنة الثالثة ثانوي
. تضمن الكتاب المساعد للقسم النهائي ٦ فصول انبثقت مواضيعها من كتاب اللغة العربية المقرر وموجّه لجميع شعب البكالوريا. . جاء الفصل الأول لمعالجة نصوص أدبية متنوعة بين نثر وشعر لكبار الأدباء العرب، اعتمد في تحليله منهجية مختلفة عن منهجية تحليل النص في الطور المتوسط، حيث يبدأ باعطاء لمحة موجزة عن حياة صاحب النص مرفق بصورة له، ثم عرض النص، ثم الأسئلة وتتميز بالعمق والدقة نوعا ما سواء كانت حول الإطار العام للنص أم أسئلة في البلاغة أو العروض أو الإعراب. وفي الأخير الأجوبة النموذجية للأسئلة.
. أمّا الفصل الثاني فخصص لقواعد اللغة العربية متنوعة بين النحو والصرف حيث تميزت هذه المواضيع بالعمق المعرفي واللغوي، مثل (الإعراب اللفظي، صيغ منتهى الجموع، البدل وعطف البيان، إعراب المسند والمسند إليه، التمييز والحال، اسم الجنس الإفرادي والجمعي، جموع القلة، إعراب لو، لولا، لوم، معاني حروف الجر) حيث تم عرض هذه الدروس باعتماد مخططات ومختصرات دون إيجاز مخلّ أو إطناب ممل حتى يسهل على المتعلم فهمها وحفظها واسترجاعها بسهولة وأخيرا ختم الفصل بتطبيقات إعرابية مقترحة غير مرفوقة بحلولها حتى يختبر المتعلم مدى استيعابه وتمكنه في كل ما سبق بيانه. . والفصل الثالث تمحور حول مواضيع مختارة في البلاغة تم طرحها بطريقة عميقة وأكثر دقة على ما تم طرحه في المرحلة المتوسطة مثل: (بلاغة المجاز المرسل والعقلي، بلاغة الكناية، التضمين) ألحق هذا الفصل باب للتطبيقات البلاغية مرفوقة بأجوبة نموذجية. . خصص الفصل الرابع لعلم العروض حيث تمحور حول أساسيات علم العروض، والبحور الشعرية، وقواعد تقطيع الشعر اعتمادا على نموذج جديد من ابتكار د. مصطفى حركات المتخصص في اللسانيات الرياضية. كما جاءت نهاية الفصل عبارة عن تطبيقات عروضية في تقطيع أبيات شعرية مع إجابات مقترحة.

محتويات كتاب السنة الثالثة ثانوي
. وقد تمثل الفصل الخامس في وضعيات إدماجية وهي عبارة عن مواضيع تطرح للمناقشتها والتوسع فيها اعتمادا على سندات مقدمة للمتعلم، حيث تعتبر الوضعية الإدماجية بيت القصيد في نظام المقاربة بالكفاءات تنمي المهارات القرائية والكتابية لدى المتعلم من خلال استثمار مكتسباته القبلية في إنتاج نص ما. . وأمّا الفصل السادس فقد خصص لنماذج من امتحانات البكالوريا منها ما هو مقترح من طرف المؤلف وأخرى نماذج رسمية صادرة عن الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات منذ سنة ٢٠٠٨ ضمن اصلاح المنظومة التربوية للطور الثانوي.

٤. الأنشطة التعليمية والتطبيقات:

- استندت الأنشطة والتطبيقات إلى الأهداف التعليمية الخاصة بكل طور تعليمي.
- وفّرت تغذية راجعة للمتعلم فورية ومتكررة حيث تساعده على تثبيت تعلّماته في ذهنه.
- اتسمت بالتنوع والشمول وجاءت مكملة لمجالات الكتاب المقرر.
- جاءت ملائمة للمستويات الإدراكية للمتعلمين ونضج خبراتهم، مراعية في ذلك الفروق الفردية بينهم.
- تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلما نشطا.
- تساعده على تنمية أسلوب حل المشكلات وتنمي في المتعلم القدرة على التفكير.

٧. خلاصة:

تسعى الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات وتعلّمها إلى إيجاد أنجح السبل لتيسير العملية التعليمية بأوفر جهد وأسرع وقت في ظلّ الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، حيث أصبح الاعتماد الكليّ على الكتاب المدرسي دون اللجوء إلى وسائل تعليمية مساعدة موضة قديمة لا تستهوي المعلم والمتعلم وأولياء التلاميذ أنفسهم، ولا يحقق مردودا علميا كبيرا، على الرغم من كونه المرجع الأساسي للمادة العلمية

للمتعلم والمادة التعليمية للمعلم، والترجمة الصحيحة للأهداف التربوية لسياسة التعليم في الدولة.

إلاّ أنّ الجدل القائم حول علاقته بنظيره الكتاب المدرسي المساعد مازالت آثاره تمتد يوما بعد يوم منذ صدور أول سلسلة للكتب المساعدة من دار نهضة مصر لتيسير تعلم اللغتين الانجليزية والفرنسية وعلم الطبيعة والكيمياء للعام الدراسي ١٩٤١/ ١٩٤٢، بالإضافة إلى سلسلة الكتب المساعدة التي أصدرها **الأخوين بورداس (Bordas)** في باريس سنة ١٩٤٦ لتيسير تعلم اللغة الفرنسية في مختلف الأطوار التعليمية[٤٢]. فقد حذا الكتاب المساعد حذو النعل بالنعل الكتاب المقرر خاصة أنّه يحظى بقبول ورضا الكثير من المتعلمين الذين يجدون فيه ضالتهم ويسعون من خلاله للاستزادة المعرفية والتفوق الدراسي. فراحت بذلك الآراء بين مؤيد ومعارض، فمنهم من رأى في الكتاب المساعد ظاهرة خطيرة تعدّ تمهيدا لإلغاء الكتاب المقرر من الساحة التعليمية، وهناك من أقرّ فضله من خلال نتائج التحصيل الدراسي التي يحققها للمتعلمين، وإن كان لا مناص من الاستعانة بالكتاب المساعد في العملية التعليمية فإنّه يجب أن يأتي في مرتبة تالية بعد الكتاب المقررّ.

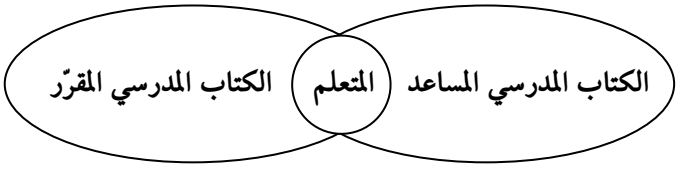
و أمّا من وجهة نظر لسانية تطبيقية، فإنّ جدلية العلاقة بين الكتابين لم تكن سوى جزء من البحث عن العوائق التي تعترض المتعلم في التحصيل الجيد للمعرفة اللغوية والأدبية، أو الثغرات التي قد يقع فيها تأليف الكتاب المقرر.

و من خلال التعايش مع المدونة المدروسة وتحليلها واعتمادها لفئة من المتعلمين لاستنباط مدى تأثيرها على مردودهم الدراسي توصلنا إلى:

- تساعد هذه الكتب على مراجعة الدروس وتحضيرها، قبل مجيء المتعلم إلى القسم، ما يساعده على الفهم أكثر وعلى الاستفسار عن المعلومات، كما يساعده على المراجعة والتكرار المستمر.
- تعودهم على القراءة الدائمة فهي وسيلة هامة لاكتساب مهارة القراءة والمطالعة، ما ينمّي عند المتعلم الثروة اللغوية.
- جاءت هذه الكتب متنوعة المواضيع اللغوية من أدب ونصوص وبلاغة وقواعد نحوية صرفية ما يضفي عليه طابع الغنى اللغوي.

- الكتاب المقررّ لا يغطي جوانب كثيرة من المحتويات اللغوية التي من شأنها أن تنمي المهارات اللغوية عند المتعلم مثل: تنمية مهارة الكتابة من خلال الإملاء والتعبير، تاركا ذلك للكتاب المساعد.
- يضم الكتاب المساعد تدريبات كثيرة وتطبيقات لغوية متنوعة ونماذج من الامتحانات الفصلية والنهائية مع إجاباتها النموذجية.
- الكتاب المقررّ يفوق مستوى المتعلمين وهذا ما يجعلهم يلجؤون إلى الكتاب المساعد لما يجدون فيه من شرح تفصيلي لما استصعب عليهم فهمه.
- اعتمدت هذه الكتب المساعدة على مبدأ التدرج في عرض موادها بما يتوافق وقدرات المتعلم العقلية في كل طور تعليمي وذلك من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، بالإضافة إلى تطبيق مبدأ التكامل اللغوي في تعليم العناصر اللغوية وربط محتوياته بمحتويات الكتاب المقرر حتى يبقى ضمن إطار تحقيق الأهداف التربوية المنصوص عليها من قبل وزارة التربية الوطنية، ما يسهل على المتعلمين تنظيم خبراتهم المكتسبة وتكاملها.

إنّ اختيار الكتاب المدرسي المساعد وسيلة مساعدة في تعليم العناصر اللغوية لا يكون صدفة ولا يتحقق ارتجالا بل أصبح مطلبا تربويا معاصرا، وصناعة قائمة بذاتها، لها مقوماتها، وأسسها التربوية واللسانية والاجتماعية والنفسية والإدارية والفنية والمالية. ومنه سيظل الكتاب المدرسي المساعد مكمّلا للكتاب المدرسي المقرر وليس بديلا له، فهما يتآلفان في سبيل تحقيق منفعة المتعلم وزيادة تحصيله الدراسي.



-مخطط يوضح علاقة التكامل بين الكتاب المدرسي المقرّر والكتاب المدرسي المساعد-

٨. المراجع والهوامش:

١. ينظر مصطلح (Curriculum) في معجم:

Jack Richards,Longman dictionary of applied linguistics,longman Ed1Grande Brétagne,1985

٢. سورة المائدة: الآية / ٤٨.

٣. ينظر مادة (ن ه ج) في معجم: ابن نظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ١٩٩٥.

٤. عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ٢٠٠٠، ط ١، ص ٢٢.

٥. عبد الفتاح البجّة، تعلي الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٢، ط ١، ص ١٧.

٦. ينظر مصطلح (Syllabus) في معجم:

Larousse/3 volumes en couleurs,imprimé en France,Ed 1, Larousse, juillet 1966. Tom3

٧. جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٠، ط ٢، ص ٥٨.

٨. ينظر: نجوى عبد الرحيم شاهين وآخرون، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٦، ط ١، ص ١٦-١٩.

٩. ينظر مصطلح (programme) في معجم: Larousse/3 volumes en couleurs,Tom 2

١٠. Wahmi Khadidja,Les méthodes de l'enseignement de l'histoire des instructions et programmes au réalités pratiques,doctorat 3 cycle,Paris,1987.

١١. ينظر: أسماء زين صادق الأهدل، أستاذة المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، محاضرة حول المحتوى في منظومة المنهج، د ت.

١٢. عبد الحافظ سلامة، السابق، ص ٢٣.

١٣. توفيق أحمد مرعي ومحمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة -مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها-، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠، ط ١، ص ٣٣٥.

١٤. ينظر: عبير عليمات، تقويم الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦، ط١، ص ٣٠

١٥. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧، ط ١، ص١١.

١٦. ينظر مصطلح (support) في معجم: Larousse/3 volumes en couleurs/Tom 3

١٧. محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨، د ط، ص ١٣.

١٨. ينظر: سعيد حسني العزّة، الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٠، ط١، ص ٦١.

١٩. ينظر مصطلح (Manuel scolaire)و (Manuel parascolaire) في دراسة: L'usage des manuels parascolaire en class de terminale: Cas des manuels de langues française.

استعمال الكتب المدرسية المساعدة في القسم النهائي من التعليم الثانوي- كتب اللغة الفرنسية أنموذجا- للباحثة: سوسن بوشامع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧.

٢٠. خليفة شعبان عبد العزيز، النشر الحديث ومؤسساته، دار الثقافة العلمية، الاسكندرية، ١٩٩٨، دط، ص ١٥٤.

٢١. حسين قورة، الكتاب المدرسي ماله وماعليه، المجلة الثقافية، العدد ٢٣، ١٩٩٠، ص ١٢٧/ ١٣١.

٢٢. توفيق أحمد مرعي ومحمد الحيلة، السابق، ص ٤٧.

٢٣. ينظر: نجوى عبد الرحيم شاهين، السابق، ص٢٧.

٢٤. توفيق مرعي وآخرون، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن ١٩٩٣، ص ٢٤.

٢٥. عبد الكريم عبد الله حافظ، آراء معلمي وموجهي المواد الاجتماعية حول استخدام الأسلوب التكاملي في بناء وتدريس منهج المواد الاجتماعية للصفين الأول والثاني في المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، الكويت، ٢٠٠١، العدد ٦١، ص ١٠١.

٢٦. ينظر: محمد فؤاد الحوامدة وزيد سليمان العدوان، مناهج رياض الأطفال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠١٢ ط ١، ص ٣١/ ٣٢.

٢٧. ينظر: عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية-رؤية نظرية تطبيقية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٩، ط١، ص ٢٧٢.

٢٨. قاسم حشمت، المكتبة والبحث، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٩٣، ط٢، ص ٧٠.

٢٩. عبد الفتاح البجّة، أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، ٢٠٠٠، د ط، ص ٢٢.

٣٠. ينظر: ابتسام صاحب الزويني وآخرون، المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٣، ط١، ص ٨٨.

٣١. ينظر: محمود الحيلة وأحمد مرعي، السابق، ص ١٥٧.

٣٢. ينظر: ابتسام صاحب الزويني وآخرون، السابق، ص ٩٥/ ٩٦.

٣٣. ينظـــر: W. F. Mackey,Principes de didactique analytique,analyse scientifique de l'enseignement des langues,Paris 1972,P27.

٣٤. ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، ظواهر اللسان والتبليغ في منظـور اللـسانيات الحديثـة في البحـث الموسوم بـ: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغـة العربيـة، مجلـة اللـسانيات، العـدد ٤، جامعة الجزائر، ١٩٧٣/ ١٩٧٤، ص ٢٨-٤١.

٣٥. محمد صاري، الأسـس العلميـة واللغويـة لبنـاء منـاهج النحـو لغـير النـاطقين بالعربيـة، مجلـة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد ٢، العدد ٢، مـاي ٢٠١٠، ص ٢٢٦.

٣٦. ينظر مصطلح(obtention) في معجم: Larousse/3 volumes en couleurs ,Tom 2

٣٧. ينظر مصطلح (التحصيل) في معجم المنجد في اللغة والأعـلام، دار المـشرق للطباعـة والنـشر، بيروت ١٩٩١، ط ٣١

٣٨. ينظر: مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنـشر والتوزيـع، عمـان، ٢٠١١، ط ١، دص.

٣٩. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأسـاليب تدريـسها بـين النظريـة والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩، ط ١، ص ٤١٣.

٤٠. حسني عبد الباري عصر، قضايا في تعليم اللغـة العربيـة وتدريـسها، المكتـب العربـي الحـديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية، ١٩٩٩، ط ١، ص ٣٢.

٤١. منشورات توجيهية صادرة عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الجزائرية، من ١٩٩٥ إلى ٢٠٠٤.

٤٢. ينظر:منال صبحي الحناوي، نشأة الكتب المدرسية المساعدة وأهميتها، أخصائية في علم المكتبـات في وزارة التربية والتعليم بمصر، منتدى المكتبات وتقنية المعلومات:WWW. ALYASSER. NET

مهارة التَّعبير الكتابيِّ في الجامعة الجزائريَّة- مشكلات ومعالجات.

لزهـر فـارس
أستاذ محاضر "أ"/ جامعة العربي التبسِّي- تبسَّة. الجمهوريَّة الجزائرية

محور البحث:

البحث في المعيقات التي تواجه الطلبة العرب أثناء تعلمهم اللغة العربية.

ملخَّص:

تتمحور هذه المقالة حول معالجة بعض مشكلات التَّعبير الكتابيِّ عند طلَّاب الجامعة الجزائرية؛ وأبرز هذه المشكلات ثلاث؛ المشكلة الأولى: محاولة التَّحرير قبل التَّفكير. والمشكلة الثَّانيَّة: هشاشة بناء الفِقرة. والمشكلة الثَّالثة: ضعف استعمال الرَّوابط. وحلول هذه المشاكل ذات طابع معرفيٍّ؛ تبدأ بالتَّعرُّف على النَّقيصة، ثم استيعاب حلِّها، ثمَّ الدُّربة العمليَّة على هذا الحلِّ. وحلول تلك المشكلات يمكن تلخيصها في الآتي: الحلُّ الأوَّل: استعمال فنِّ التَّساؤل لتوسيع التَّفكير في موضوع التَّعبير وتنظيمه. الحلُّ الثَّاني: التَّعرُّف على طرق بناء الفِقرة، وتسلسل الجمل داخلها. الحلُّ الثَّالث: التَّدرُّب على استعمال الرَّوابط بين الجمل، وبين الفِقرات أيضًا، بنوعيها الظَّاهرة والمضمرة.

الكلمات المفتاحية:

تعبير، تفكير، فقرة، روابط، فن التساؤل.

Abstract

This article focuses on addressing some of written expression problems of university students. These problems highlighted three; first one: trying liberation before thinking. Second problem: fragility of paragraph building. Third problem: weakness of links use. The solutions to these problems are cognitive in nature; they begin to recognize the shortcoming, absorbing resolution, then training process on this solution. The solutions to these problems can be summarized as follows: the first solution: art of questioning using to extend thinking on expression subject and its organization. The second solution:

identifying ways to build paragraph, and sentences sequence within them. The third solution: training on explicit and implicit links use between sentences, and paragraphs .

Keywords: expression, thinking, paragraph, links, questioning art .

تقديم:

إنَّ المتابع لمادَّة تقنيات التَّعبير الكتابي في المرحلة الجامعيَّة؛ يستطيع- بتطبيق بيداغوجيا الغلط- أن يكتشف عددًا مِن المشكلات، التي تحول دون امتلاك عددٍ كبير مِن الطلبة مهارة التَّعبير الكتابيِّ. وبيداغوجيا الغلط هي "عمليَّة تشخيص أغلاط... [الطَّلبة] وبالأخصِّ الأغلاط اللُّغويَّة، وتحليلها؛ قصد تمييز أنواعها والكشف عن أسبابها وبحث سبل معالجتها. "[1] وتُعَدُّ إجابات الطَّلبة في الامتحانات عن الأسئلة المقاليَّة، لا الجزئيَّة، مدوَّنة صادقةً لتشخيص أغلاطهم التَّعبيريَّة، ومِن ثمَّة محاولة علاجها، فأوَّل الشِّفاء معرفة الدَّاء.

١- المشكلة الأولى: التَّحرير قبل التَّفكير:

وأوَّل مشكلة يمكن ملاحظتها في التَّعبير الكتابيَّ لدى الطُّلَّاب هي محاولة التَّحرير قبل التَّفكير. فلا يتأمَّل الطَّالب المتسرِّع نصَّ المطلوب، بل يتعجَّل تقسيمَه إلى أجزاء بطريقة عفويَّة، وبأسلوب عشوائيٍّ، ثمَّ يبدأ في تحرير كلِّ جزء على حدة؛ فيأتي تعبيره حاملًا آراء متناقضة، ومعاني مكرَّرة، وأفكار متداخلة، وتأويلات قلقة.

ولهذا كان التَّفكير في موضوع التَّعبير أمرًا لازما كي يستقيم الكلام؛ ومِن هنا ذهب عبد القاهر الجرجانيِّ إلى أنَّ "الكلام لا يستقيم ولا تحصل منافعه التي هي الدَّلالات على المقاصد إلاَّ بمراعاة أحكام النَّحو فيه من الإعراب والتَّرتيب الخاص"[2]، والتَّرتيب الخاصُّ هو ترتيب المعاني في نفس المتكلِّم، وهذا يعني أنَّه مِن

(١) عبد الكريم غريب: المنهل التَّربويُّ، ج٢، ط١ , منشورات عالَم التَّربيَّة , الدَّار البيضاء , ٢٠٠٦، ص:٧٢٣.
(٢) عبد القاهر الجرجانيِّ: أسرار البلاغة، تح: محمَّد الفاضلي، ط٣، المكتبة العصريَّة، بيروت، ٢٠٠١، ص:٥٥.

شروط التَّعبير السَّليم استحضار المعاني في الذِّهن بالتَّفكير، وتعلُّم قواعد النَّحو والإعراب جيِّدًا.

وقد يستصعب البعض انطلاق الكتابة، هل نفكرِّ أوَّلاً، ثمَّ نكتب ثانيًا، أم نكتب أوَّلاً، ثمَّ ننقِّح ما كتبنا ثانيًا؟ هذا السُّؤال محسوم الإجابة عند كاتب بارز مثل زكي نجيب محمود؛ فهو يقول بعد أن تناول قلمه: "أكتب فكرة في رأسي خشيت عليها أن تطير"(١)، ومعنى هذا أنَّ الكاتب، يفكِّر أوَّلاً، ويقصر همَّه على هذه العمليَّة، والألفاظ ستأتي لوحدها حاملة ما فكَّر فيه، وحتَّى إنْ وقع تنقيح بعد ذلك فهو تنقيح خفيف، لا يسقط جودة ما كُتِبَ سابقاً.

وهذا التوجُّه إلى الفكرة لا إلى اللَّفظة، نجد مثيله عند الأديب الإرلنديِّ جورج برنارد شو (J. B. Shaw) فقد "سأله أحد الشَّباب ماذا عليه أن يعمل كي يكون مؤلِّفاً، أيتقن صناعة الكتابة؟ أجاب (شو): ليس هناك حاجة لأن تتعلَّم كيف تكتب إذا لم تكن قد اهتممت بموضوع ما تكتب عنه وفي نفسك شيء تقوله، فإذا وجدت الموضوع ووجدت الاهتمام، فإنَّ الكلمات ترد إلى ذهنك بسهولة"(٢). وهذا الحكم يصدق على أديب متمرِّس مثل شو، أمَّا الكاتب الشَّابُّ فلا بدَّ له مِن ثروة لغويَّة تسبق فنَّ الكتابة عنده. حتَّى إذا فكَّر في موضوع واهتمَّ به استطاع أن يفصح عنه بوضوح.

هكذا نقتنع أنَّ الفكرة الصَّحيحة تحمل ألفاظها معها، فلنحمل همَّ الفكرة ولا داعي أن نفتعل حمل همِّ الألفاظ، ومَن تأمَّل "لا يخطئ في التَّقدير بأنَّ التَّفكير والتَّعبير، ليس ما يباعد بينهما، بل هما في واقع الأمر مظهران لشيء واحد، يجمعهما الإطار الفنِّيُّ للعمل المقدَّم، ما أُصْطُلِحَ على تسميَّته بالأسلوب"(٣)، فالأسلوب ليس فكرة فقط، ولا لغة جوفاء فقط، بل هما معاً مغزولان مفتولان.

(١) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ط٢، دار الشُّروق، بيروت والقاهرة، ١٩٨٢، ص:١٦٠.

(٢) فوزي معروف: هكذا يصنعون أنفسهم (شخصيات ومواقف) منشورات اتِّحاد الكتَّاب العرب، دمشق، ١٩٩٧، ص:١١٣.

(٣) أحمد إبراهيم البشبيشي: المرجع في النَّقد الأدبيِّ، مراجعة: عبد العزيز سيد الأهل، منشورات مكتبة الوَحْدة العربيَّة، مصر، (د. ت) ص:١٧.

ولا يعني هذا أنَّ الفكـرة إذا طافـت علـى ذهـن الكاتـب تجـد سـبيلها ميـسَّراً للخروج إلى الورق مباشرة، إنَّ الأمر أعقد مِن هذا، فقـد تلمـع الفكـرة في الـذِّهن وتبقى حبيـسة رؤوسـنا إلاَّ إذا بـذلنا جهـداً لإخراجهـا، وهـاهو الكاتـب يخاطـب قـارورة حـبره قـائلاً: "أشـفقت علـى فكرتـي... ألاَّ تجـد فيـك مـداداً يـسعفها في الظُّهور"[1]. وإنَّ إسالة المداد برموز لغويَّة جهـدٌ لوحـده يـضاف إلى جهـد الـتَّفكير، ولو كان الأمر على خلاف هـذا، لرأينـا في كـلِّ إنـسان سـليم كاتبـاً؛ لأنَّ الجميـع يفكِّرون، ولو بمستويات متفاوتة.

ونظراً لأهمِّـيَّة التَّفكُّر في التَّلقِّي، ونظراً لشأنه الجليل أيضاً في الكتابة، نجد مِـن المعاصرين مَن حـاول تقـديم مراحـل إنتـاج نـصٍّ شـعريٍّ بـشكل مبـسَّط؛ فيعتـبر أنَّ"ولادة الفكرة أوَّل خيوط الخَلْق الشِّعريِّ. ثمَّ تأتي بعـدها المفـردات الـتي سـيبني عليها الفكرة، والوزن الذي يُلبسه الفكـرة، والـصُّور والتَّـشابيه الـتي سيـستخدمها على إظهار الفكرة."[2] ولنلاحظ كيف أنَّ المقبوس ركَّز على الفكرة حيث بدأ بهـا وانتهى إليها، وكأنَّها نقطة انطلاق القصيدة وغايتها، والحقيقة أنَّ الفكـرة مهمَّـة في الشِّعر والأدب عموماً، ولكن لا بدَّ لها مِن المؤازرات الفنِّـيَّة الأخرى مِن موسـيقى وصورة، وإلاَّ فإنَّ الكتابة العلميَّة تبدأ بالفكرة وتنتهـي إليهـا، حينهـا يتعـذَّر علينـا تمييز لغة العلم مِن لغة الفنِّ. وما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أنَّ هذه العناصـر: الفكرة، والموسيقى، والصُّورة لا تلد في خاطر الشَّاعر المطبـوع متعاقبـة وإنَّمـا تلـد متشابكة لا فصل بينها، وما ذُكِرَ مِن تعاقبها في المقبـوس الـسَّابق هـو مـا اسـتدعته عمليَّة التَّحليل المنطقيِّ فقط.

وهناك محاولات أخرى توسَّعت في تبيُّن مراحل الإبـداع، فلـم تقـصرها علـى الشِّعر فقط، وإنَّما حاولت مسك الخيوط الأساسيَّة التي تتحكَّم في الإبداع بصـورة عامة؛ حيث "إنَّ الفيض الإبداعيَّ لا يمكن أن يتحقَّق إلاَّ عبر ثلاث مراحل؛ المرحلة الأولى: ظهور العلم الموجود في ذات المبدِع. حيث سـيكوِّن المبـدِع في ذاتـه تـصوُّراً

(١) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ص:١٦٠.
(٢) محمَّد التونجي: المعجم المفصَّل في الأدب، مج١، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ١٩٩٣، ص:٤١٤.

للصُّورة المعبِّرة عن صفة ما، وهو ما يمكن أن نسمِّيه الصُّورة في الذِّهن، أو الذَّات. والمرحلة الثَّانية: هي القدرة المستمدَّة مِن العلم بتفاصيل الصُّورة ومكوِّناتها وما تحتاج إليه مِن الموادِّ وما يناسبها منها، لجمعهما في حقيقة واحدة جديدة. وهو ما نسمِّيه، وضع مخطَّط لعناصر الصُّورة، أو الصُّورة في المخطَّط. المرحلة الثَّالثة: هي توفُّر الإرادة لتنفيذ ما أصبح مكتوباً باستخدام الأسباب والعناصر المقرَّرة للانتقال بالفكرة مِن التَّخطيط إلى التَّنفيذ. إنَّ مراحل الإبداع كما نشهدها في حياة المبدِعين تتَّبع هذا الطَّريق ولا تحيد عنه."[1]

ويمكن تلخيص مراحل الإبداع وفق هذا التَّصوُّر في: التَّخمين، ثمَّ التَّخطيط، ثمَّ التَّنفيذ، وهذه المراحل الثَّلاث المتعاقبة، تجعل عمليَّة الإبداع قريبة مِن الحِرفة أو المِهنة، لها تقنيَّات ظاهرة، وبعض الفنِّيَّات الخفيَّة مَن حصَّلها دخل حيز الإبداع مباشرة، والحقيقة أنَّ عمليَّة الإبداع لا ترتبط بالعمل الإبداعيِّ فقط كما يُظهرها هذا التَّصوُّر، وإنَّما تجمع بين شخصيَّة المبدِع، والأثر الإبداعيِّ، ومتلقِّي الإبداع، فأفلاكها ثلاثة وليست فلكاً واحداً، وملاحظة أخرى تستوقفنا في المرحلة الثَّالثة للإبداع في هذا الطَّرح، وهي تتعلَّق بتوفُّر إرادة التَّنفيذ، حيث إنَّ فلسفة الإبداع ترى "أنَّ الإرادة هي نفسها العمل الذي يحقِّق الهدف المنشود، وأنَّه حيث لا عمل فلا إرادة"[2]، وينجم عن ذلك أن يصبح المضاف إليه (التَّنفيذ) في عبارة (إرادة التَّنفيذ) مِن قَبيل تحصيل الحاصل؛ لأنَّ الإرادة تحتوي تلقائيًّا العمل والتَّنفيذ، فإرادة المبدِع والأديب هي عمل وتنفيذ، وليست حُلْماً وأمنيَّةً.

والاهتمام بالفكر والمعنى لا يعني أن يتخلى الأديب عن التَّفنُّن في الأسلوب، والتَّحليق في سماء الخيال، بل إنَّ كَمًّا مِن سير الأدباء المشهورين يكشف عن جمع هؤلاء بين دقَّة التَّفكير، وبراعة الأسلوب، وانطلاق الخيال، ومنهم الأديب اللُّبنانيُّ الرَّاحل عمر فاخوري (١٨٩٥- ١٩٤٦م) الذي بيَّن بالفعل "كيف يصبح الأديب

(١) محمَّد عرب: شرائع العقل والنَّفس والرُّوح (دراسة) منشورات اتِّحاد الكتَّاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥، ص:٥٠.
(٢) زكي نجيب محمود: في حياتنا العقليَّة، ط٣، دار الشُّروق، بيروت والقاهرة، ١٩٨٩، ص:٧٣.

رجل فكرٍ ورجل عملٍ دون أن يتخلَّى عن فنِّيَّة الأسلوب وانطلاق الخيال"[1]، فليس التَّعبير الأدبيُّ عدوًّا للتَّفكير والتَّمحيص، ولا هو دعوة لركوب الأبراج العاجيَّة إطلاقًا.

ويذهب التَّفكير الحديث إلى أنَّ الكاتب الأديب يتفاعل نفسيًّا لحظة الكتابة مع محتوى ما يسطِّره، فقلمه "يزغرد به لطرافة الفكر ولغزارته، أو بعث الأنين تعاطفاً مع ما أحسَّه خلال الكلمات مِن حسرات تقطَّعت بها أنفاس صاحبه"[2]، وبالعكس يكون كاتب النَّادرة متبسِّماً لحظة تدوينها، ومحرِّر الطَّرائف ينشرح لحظة تسطيرها، وقد تأخذه الضِّحكة والضِّحكتان.

وتحويل الفكرة من رأس المعبِّر إلى المتلقِّي، لن يحدث إلاَّ إذا تقبَّل المتلقِّي قطرات المداد على الورق، وتأثَّر بها. فكيف تتمُّ عمليَّة التَّأثُّر هذه يا ترى؟ إنَّ قطرات الحبر "ستجري على الورق رموزاً، هي الألفاظ، وتبعث الرُّموز أشعَّة ضيائها إلى حدقات العيون- هي عيون القرَّاء- وتنقل الحدقات الرِّسالة إلى الأذهان وإلى الصُّدور: فتتحرَّك هناك عقول وتنبض هنا قلوب"[3]. إذن، لن يعرف النَّاس الكاتب الممتاز إلاَّ بالجمهور الممتاز، وحقيقة إنَّ الكاتب "في حاجة إلى أن يتَّصل بالنَّاس؛ لأنَّه يكتب لهم كما أنَّه يكتب لنفسه"[4]، والزَّعم بأنَّ الأديب يكتب لنفسه فقط زعم مُرِيبٌ مشكوك في مصداقيَّته.

والكاتب إذا ملك حرِّيَّة التَّفكير، بقوَّته الذَّاتيَّة، أو بحماية أيِّ سلطة أخرى خارجيَّة، فإنَّه يتحمَّل مسؤوليَّة ما يكتب تحمُّلاً كاملاً، فهو الذي يشكِّل حبر كلماته بإرادته الكاملة، وبوعي تامٍّ بما يصنع. وهذه قطرة الحبر خاطبت كاتبنا قائلة له: "أنا وما يشكِّلني به الكاتب"[5]، فبعد الكتابة الحرَّة لا تُقْبَلُ أعذار مِن الكاتب إن كانت نتائج كتابته سلبيَّة، ولا يُسْلَبُ حقُّه في التَّكريم إنْ كانت نتائج كتابته إيجابيَّة.

(١) فوزي معروف: هكذا يصنعون أنفسهم (شخصيات ومواقف) ص:٥٣.
(٢) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ص:١٦١.
(٣) المرجع نفسه، ص. ن.
(٤) طه حسين: خصام ونقد، ط١١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٢، ص:٢٣.
(٥) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ص:١٦٢.

ومِن ذلك يظهر أنَّه لا وجود لشيء اسمه ((غباء اللُّغة)) وإنَّما الغباء والذَّكاء يصدر مِن مستعمِل اللُّغة فقط، ومستعمل اللُّغة أديباً أو عالِماً لابدَّ له مِن تفكير واعٍ قبل الكتابة؛ ولذلك كان "الأدب... ليس مجرَّد صياغة جميلة، وإنَّما هو أفكار قبل كلِّ شيء تصدر عن العقل الواعي"(١)، وحتَّى إنْ كان مَدَدُ الأديب هو عقله اللاَّواعي، فإنَّ منتجاته يقوم بتصفيَّتها وغربلتها العقل الواعي.

ومفهوم الكاتب عندنا، يختلف عنه عند القدامى؛ "ففي دنيا الفكر والأدب، يمتنع التَّفاهم بين السَّلف والخلف، إذا ما دار الحديث حول ((الكاتب)) وما ينبغي له أن يفعل، فمَن هو كاتب عندنا لم يكن كذلك عندهم، ومَن هو كاتب عندهم، ليس كذلك عندنا"(٢)؛ لأنَّ القدامى يشترطون في الكاتب اعتدال القامة، وحسن الخِلقة، ورفعة النَّسب، وحوزة المال... وليس ذلك مِن شروط الكاتب الحديث، الذي يلزمه فكر ثاقب، ولغة سليمة، وكفى.

ويبدو أنَّ كتَّابنا السَّابقين أفضل إنتاجاً من كتَّابنا المحدثين؛ مِن جهتين، الأولى مِن حيث الكَمِّ فالتَّحرير عندهم يستمرُّ حتَّى الممات، ولا يكون زخَّات عارضة تدفعها المصالح الخارجيَّة، والجهة الثَّانية لأفضليَّة السَّابقين على المحدثين في الكتابة تكمن في أنَّ"أقلام السَّابقين... كنَّ أبحراً زاخرة بالدُّرِّ النَّفيس من فكر ووِجْدان"(٣)، فكتابتهم بعيدة عن التَّخصُّصات الحديثة، مِن كتابة علميَّة وأخرى أدبيَّة، حيث كان الكاتب الواحد يوقد وِجْدانه، ويسرج عقله في اللَّحظة نفسها، إذ العالِم عادة أديب، والأديب عادة عالِم، ولنا في الجاحظ خير مثال في كتابه ((الحيوان)) الذي جمع بين دقَّة الملاحظة العلميَّة، ورهافة مشاعر الوِجْدان، ومزج ذلك مزجاً متوازناً، حيث "كان يذكر آراءه عفواً أثناء كتاباته، مموِّهاً كلَّ ذلك بستر شائق مِن الجملة الجذَّابة،

(١) عبد الإله نبهان: "ماهيَّة الشِّعر في فكر زكي نجيب محمود" المجلَّة الفلسفيَّة العربيَّة، مصر، مج٥، ع١-٢، ١٩٩٧، ص:١٢٠.
(٢) زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ص:١٤.
(٣) المرجع نفسه، ص:١٦٢.

والأسلوب المفكَّه."[1] وصدق ابن العميد حين قال: "كُتُبُ الجاحظ تعلِّم العقل أوَّلاً والأدب ثانياً"[2].

٢- معالجة مشكلة التَّحرير قبل التَّفكير:

وحتَّى لا يسبق تحرير الطَّالب تفكيره له أن يوسِّع أفاقه الذِّهنيَّة في موضوع التَّعبير بطرح جملة مِن السُّؤالات الفلسفيَّة حوله. و"السُّؤالات الفلسفيَّة تسعة أنواع... أوَّلها: هل هو؟ والثَّاني: ما هو؟ والثَّالث: كم هو؟ والرَّابع: كيف هو؟ والخامس: أيُّ شيء هو؟ والسَّادس: أين هو؟ والسَّابع: متى هو؟ والثَّامن: لِم هو؟ والتَّاسع: من هو؟"[3] ومعنى هذا كي نفكِّر في موضوع تعبير، ولْيكنِ القلم مثلاً، نتساءل عن: ١- وجوده: هل القلم موجود؟ ٢- حقيقته: ما القلم؟ ٣- عدده: كم قلمًا نعرف؟ ٤- أحواله: كيف هو القلم؟ ٥- تعيينه: أيُّ قلم نقصد؟ ٦- مكانه: أين هو القلم؟ ٧- زمانه: متى عرفنا القلم؟ ٨- سببه: ما سبب وجود القلم؟ ٩- أصحابه: مَن صاحب القلم؟.

٣- المشكلة الثَّانيَّة: هشاشة بناء الفِقرة:

وهناك مشكلة ثانية تحول دون امتلاك الطُّلاَّب ناصية التَّعبير، ألا وهي: هشاشة بناء الفِقرة. فقد تعوَّد الطُّلاَّب على تعليمهم تقسيم الموضوع إلى فِقرات؛ فِقرة للمقدِّمة، وأخرى للخاتمة، والباقي للعرض، دون التعمُّق في كيفية تركيب الفِقرة الواحدة، ودون اهتمام بتسلسل العبارات داخلها، ولا بتتالي الجمل داخل العبارة الواحدة أيضًا.

(١) فؤاد أفرام البستاني: الجاحظ (كتاب الحيوان ٢ الحيَّات) سلسلة الرَّوائع، رقم١٩، ط١٠، دار المشرق، بيروت، ١٩٨٦، ص:ط، مِن المقدِّمة.
(٢) المرجع نفسه، ص:أ، مِن المقدِّمة.
(٣) إخوان الصَّفاء: رسائل إخوان الصَّفاء وخلاَّن الوفاء، مج١، دار بيروت ودار صادر، بيروت، ١٩٥٧، ص:١٠٠.

والمقصود بالفِقرة "مجموعة مِن العبارات التي يشدُّها نطاق واحد مِن المعنى، فتعالج فكرةً معيَّنةً، موضِّحةً جوانبها، أو متناولةً جانبًا منها بالإفاضة."[1] وبناءً على هذا المفهوم يكاد يجمع الدَّارسون على أنَّ البناء السليم للفِقرة؛ أمر ضروريٌّ لكلِّ أشكال الكتابة الأدبيَّة والعلميَّة؛ و"تتوقَّف سلامة الفِقرة، وبناها الأساس على عددٍ مِن العناصر، منها: ١- تحديد الفكرة... ٢- التَّرابط... ٣- السَّلاسة والتَّناسق"[2]. فلا تعبِّر الفِقرة الواحدة إلاَّ عن فكرة رئيسيَّة واحدة محدَّدة وواضحة، وتكون العبارات المكوِّنة لها ذات روابط بهذه الفكرة الرئيسيَّة، وتكون الجمل المكوِّنة لهذه العبارات ذات تسلسل وتعاقب، يخلو مِن الانقطاع والتَّوتُّر.

وحاول دارسو التَّعبير الكتابي تحديد طرق بناء الفِقرة الواحدة، وسبل الحركة المنظَّمة داخلها. فحصروا هذه "الحركة المنظَّمة داخل الفِقرة فيما يلي: أ- الحركة الزَّمانيَّة... ب- الحركة المكانيَّة... ج- الانتقال مِن التَّخصيص إلى التَّعميم. د- الانتقال مِن التَّعميم إلى التَّخصيص. هـ- الانتقال مِن السُّؤال إلى الجواب"[3]. و- المقابلة. ز- التِّعداد. ح- الاستدلال. [4]

وبالمثال يتَّضح المقال؛ فالحركة الزَّمانيَّة داخل الفِقرة، مثل: الحديث عن سير الأعلام. والحركة المكانيَّة، مثل: وصف المواطن الجغرافية. والانتقال مِن التَّخصيص إلى التَّعميم، مثل: استخلاص القواعد النَّحويَّة مِن الشَّواهد الشِّعريَّة. والانتقال مِن التَّعميم إلى التَّخصيص، مثل: تطبيق معايير الفصاحة على نصوص أدبيَّة حديثة. والانتقال مِن السُّؤال إلى الجواب، مثل: معالجة القضايا الفلسفيَّة. وطريقة بناء الفِقرة بالمقابلة، مثل: الموازنة بين البحتري وأبي تمَّام. والتِّعداد، مثل: الحديث عن أقسام الكلام. والاستدلال، مثل: ذكر البراهين الدَّالة على وجود الخالق.

(١) جبُّور عبد النُّور: المعجم الأدبيُّ، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩، ص:١٩٣.
(٢) زين كامل الخويسكي: المهارات اللُّغويَّة (الاستماع/ والتَّحدُّث/ والقراءة/ والكتابة) دار المعرفة الجامعيَّة, مصر، ٢٠٠٨، ص:١٨٧- ١٨٨.
(٣) المرجع نفسه، ص:١٨٨- ١٨٩.
(٤) الشّريف قصَّار: تقنيات التَّعبير الكتابيِّ والشَّفويِّ، ج١، المؤسَّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ١٩٨٨، ص:١٠.

والحقيقة أن تنظيم الفِقرات بهذه الطرق الثَّماني يفضي إلى انتظام لغتها أيضًا، فتكون سلسةً متماسكةً، ولهذا نجد أنَّه مِن "معايير التَّعبير الجيِّد... أن تكون لغته فصيحة سلسة متماسكة... [و] أن تكون فِقراته منظَّمة"[1] في الآن ذاته، فتنظيم الفِقرة له فائدة مزدوجة؛ يسهِّل فهم المتلقِّي، ويرفع مِن القيمة الأسلوبيَّة للمعبِّر.

والبناء الجيِّد للفِقرة المكتوبة، بهذه الطُّرق الثَّماني، أو ما يتفرَّع عنها، يصلح تطبيقه في بناء الفِقرة الشَّفويَّة، أو ما أُصطلح على تسميته ((اللُّغة التَّعبيريَّة)) وهي: "الإيضاح عمَّا يجول في النَّفس مِن مشاعر وأفكار وعواطف إلى الآخرين، مستخدمًا [أي المعبِّر] بذلك اللُّغة المنطوقة (اللُّغة الشَّفويَّة) بصورة سليمة واضحة ومفهومة مِن قِبل الآخرين، "[2] ولن تكون اللُّغة الشَّفويَّة سليمة واضحة مفهومة، إلاَّ إذا كانت مرتَّبة المعاني، منظَّمة الدَّلالات، منسَّقة الأفكار.

٤- معالجة مشكلة هشاشة بناء الفِقرة:

وإذا كان البناء الجيِّد للفِقرة مطلوبًا في اللُّغة المكتوبة، واللُّغة الشَّفويَّة على حدٍّ سواء، فإنَّ الطَّالب كي يعصم نفسه مِن هشاشة بناء الفِقرة له أن يتدرَّب على تلك الطُّرق الثَّماني لهيكلة الفِقرة، وإنَّ له في اللُّغة المكتوبة فُسحة مِن التَّأمُّل والنَّظر لا يجدها في اللُّغة الشَّفويَّة؛ ولهذا إن تمَّ إعذاره في الامتحانات الشَّفويَّة، فإنَّه يصعب إعذاره في الامتحانات الكتابيَّة، لاسيما الامتحانات المقاليَّة، وما وضع أهل تقنيات التَّعبير تلك الطُّرق لبناء الفِقرات إلاَّ تسهيلاً للتَّعبير والتَّفهيم، وليس الأمر للتكلُّف والتَّعقيد.

٥- المشكلة الثَّالثة: ضعف استعمال الرَّوابط:

بعد هذا نجد مشكلة ثالثة تعترض الطَّلبة الجامعيين أثناء التَّعبير الكتابيِّ، ألا

(١) محسن علي عطية: مهارات الاتِّصال اللُّغويِّ وتعليمها، ط١, دار المناهج، عمان, ٢٠٠٨، ص:١٧٦-١٧٧.
(٢) أسامة محمد البطاينة وآخرون: صعوبات التَّعلُّم- النَّظريَّة والممارسة، ط٢، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٦، ص:١٢٦.

وهي: ضعف استعمال الرَّوابط بين العبارات، وبين الفِقرات، وإنْ كانت أقلَّ ظهورًا في هذه الأخيرة. فبعض إجابات الطَّلبة عن الامتحانات المقاليَّة تلحظ عليها التفكُّك والبتر، وتظهر فيها انقطاعات وفجوات لافتة للانتباه؛ تكتشفها مِن مجرَّد القراءة العابرة، فإنْ قرأتها برويَّة اكتشفت أنَّ هذه الهنَّة تتعلَّق بنقص واضح في استعمال أدوات الرَّبط.

والرَّوابط نوع مخصوص مِن الكلمات، له مكانته العظيمة في الإنشاء والتَّحرير. وأنواع الكلمات- وفق التَّصوُّر الفلسفيِّ للُّغة- أربعة أنواع[1]؛ الأوَّل: أسماء الأعلام، مثل: خالد، عليّ، تبسَّة، سوق أهراس... والثَّاني: الأسماء الكلِّيَّة، مثل: إنسان، نهر، جبل... والنَّوع الثَّالث: الرَّوابط المنطقيَّة، مثل: الواو، أو، هو... والنَّوع الرَّابع مِن الكلمات: الألفاظ الدَّالَّة على قيمة، مثل: جمال، خير، واجب... وهذه الأنواع الأربعة كما يستعملها الأديب بحرِّيَّة يستعملها النَّاقد أيضاً، مع اختلاف طريقة التَّوظيف، إلاَّ أنَّ الأديب مجبر على استعمال النَّوع الثَّالث مِن الكلمات، وهو الرَّوابط المنطقيَّة، أمَّا النَّاقد فهو مجبر على استعمال النَّوعين الثَّالث والرَّابع معاً؛ والاضطرار إلى استعمال النَّوع الثَّالث مِن الكلمات بالنِّسبة للأديب والنَّاقد يعود إلى كون الرَّوابط هي الوسيلة الوحيد التي تصل بين الألفاظ لتشكيل التَّراكيب، أمَّا اضطرار النَّاقد إلى استعمال النَّوع الرَّابع مِن الكلمات، فيعود إلى كونه صاحب رأي لا بدَّ أن يبديه، وصاحب وجهة نظر لا بدَّ أن يفصح عنها، وصاحب تقييم وتقويم للنَّصِّ لابدَّ أن يبوح به، وهذا لن يكون إلاَّ بالألفاظ الدَّالَّة على قيمة.

٦- معالجة مشكلة: ضعف استعمال الرَّوابط:

ويمكن تقسيم الرَّوابط باعتبارين؛ باعتبار ظهورها واستتارها، وباعتبار دلالاتها ومعانيها. فبالاعتبار الأوَّل نجد نوعين مِن الرَّوابط: الأولى روابط ظاهرة،

(١) زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علميَّة، ط٢، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة، ١٩٨٠، ص:٩٣-١١١.

مثل: الضَّمير الظَّاهر ((هو)) في قولنا: التَّعبير الكتابيُّ هو غاية الأنشطة التَّعليميَّة. والأخرى روابط مضمرة، مثل: الضَّمير المستتر ((هو)) في قولنا: التَّعبير الكتابي غاية الأنشطة التَّعليميَّة- دون ذكر الضَّمير ((هو)). أمَّا إذا قسَّمنا الرَّوابط باعتبار معانيها ودلالاتها، نجدها تصل إلى خمسة عشر نوعًا[1].

وهي مع أمثلتها كالآتي: ١- روابط العطف: الواو، الفاء، ثمَّ، حتَّى، بل، لا، أو، أم، لكن. ٢- روابط الوصل: كمَا، أيضًا، كذلك، أضف إلى، زد على... ٣- روابط التَّمثيل: من هذا القبيل، نحو، مثل... ٤- الرَّوابط الظَّرفية: أمام، وراء، بعد، عند... ٥- روابط السَّببيَّة: لأن، نظرًا لـ، بناءً على... ٦- روابط التَّقسيم: يرى البعض... فيما يرى آخرون، هذا في قول... وفي قول آخر، إمَّا أنَّ... وإمَّا... ٧- روابط التَّفسير: المقصود بـ... يعني، المراد بـ... ٨- روابط المقابلة: بالعكس، غير أنَّ، يعارض ذلك... ٩- روابط التأكيد: إنَّ، لا شكَّ، الصَّواب أنَّ، الحقيقة... ١٠- روابط النَّفي: لا، غير صحيح، كلاَّ... ١١- روابط الجواب: أجل، نعم، بلى... ١٢- روابط الاستنتاج: إذن، نخلص إلى، في الختام، وهكذا... ١٣- الرَّوابط الغائيَّة: مِن أجل، لكي، للوصول... ١٤- الرَّوابط التَّشابهيَّة: شبيه، نظير، بمقدار... ١٥- الرَّوابط الشَّرطيَّة: في حال، شرط أن، حسبما... والملاحظ على هذه الأنواع الخمسة عشر للرَّوابط أنَّها أشبه ما تكون بحديث النُّحاة القدماء عن حروف المعاني في الشِّعر والنَّثر والقرآن. ومِن الخير أن نجمع بين حديث المعاصرين عن الرَّوابط المنطقيَّة، وحديث القدامى عن حروف المعاني؛ مِن باب الحرص على الشُّمول في معالجة القضايا مِن جهة، وتدارك ضعف الطَّلبة الجامعيين في استعمال هذه الرَّوابط مِن جهة أخرى.

(١) تصرَّفتُ في عدد الرَّوابط، وأمثلتها، وتسمياتها، التي ذكرتها الدكتورة إيمان البقاعي؛ حيث فَصَلتُ بين روابط التَّأكيد والنَّفي، وجعلتُهما نوعين مِن الرَّوابط بدل اعتبارهما نوعًا واحداً؛ لكونهما يفترقان مفهومًا، وأمثلةً. واستعضت عن تسمية روابط التَّعليل، بتسمية روابط الاستنتاج؛ لكون روابط التَّعليل هي روابط السَّببيَّة.
انظر: إيمان البقاعي: المتقن (معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطُّلاَّب) دار الرَّاتب الجامعيَّة، بيروت، (د. ت) ص:٥٤-٥٦.

ومِن هنا حصل تقارب بين مفهوم الرَّوابط المنطقيَّة وبين حروف المعاني؛ إذ "هي الحروف الدَّالة على معانٍ في غيرها، فدلالة الحرف على معناه الإفرادي متوقِّفة على ذكر متعلَّقه بخلاف الاسم والفعل،"[1] ولذلك لا تتضح معاني الرَّوابط إلا إذا أُلِّفت بين كلام سابق وآخر لاحق، ويصعب تطوير هذه المعاني الاصطلاحيَّة، التي حظيت بها؛ خلافًا للاسم والفعل، اللذان يقبلان طواعيَّةً ظاهرة التَّطوُّر الدَّلاليِّ.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ علامات التَّرقيم تؤدِّي وظيفة تشبه وظيفة الرَّوابط المنطقيَّة بطريقة غير مباشرة. فالفاصلة مثلاً تعوِّض كلامًا مفاده: هنا معطوف عليه يرتبط بمعطوف، أو هنا شرط يرتبط بجوابه، أو هذا منادى يرتبط بجملة النِّداء... والنُّقطة تعوِّض كلامًا مفاده: هنا انتهى معنى؛ ليبدأ معنى جديد ضمن السِّياق العامِّ. وعلامة الاستفهام تعوِّض كلامًا مفاده: هذا سؤال يرتبط بكلام لاحق هو جوابه... وهكذا مع بقيَّة علامات التَّرقيم. وعلى العموم "يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات التَّرقيم؛ لتقوم بوظيفة الحركات اليدويَّة، وإشارات الوجه، والنَّبرات الصَّوتيَّة"[2]، وهذه كلُّها تجعل التَّعبير متماسكًا متضامًّا، يأخذ بعضه بأعناق بعض.

إنَّ الرَّوابط المنطقيَّة تجعل مِن التَّعبير وَحدة متلاحمة، رغم التَّنوُّع الصَّوتيِّ والخطيِّ للُّغة. والوَحدة في عُرف درس التَّعبير الكتابيِّ أولى الصِّفات الثَّلاثة للكتابة الجيِّدة: الوَحدة، والتَّوكيد، والمعاناة.[3] الوَحدة عضويَّة وموضوعيَّة، وتوكيد المعاني الأساسيَّة في الكلام، وتفاعل المعبِّر مع موضوع التَّعبير والإحساس العميق به.

بل أكثر مِن هذا اعتبر الدَّرس البيداغوجيُّ الحديث الرَّبطَ تقنيَّة مِن تقنيات الإبداع؛ حيث يتمُّ "تمكين المتعلِّمين مِن ابتكار أشياء أو أفكار عن طريق استعمال

(١) سجيع الجبيلي: تقنيات التَّعبير في اللُّغة العربيَّة، المؤسَّسة الحديثة للكتاب، لبنان، ٢٠٠٨, ص:٥٥.
(٢) المرجع نفسه, ص:٩٨.
(٣) محمَّد علي أبو حمدة: فنُّ الكتابة والتَّعبير، ط٢, مكتبة الأقصى، عمان، ١٩٨٧, ص:٢٦-٣٣.

تقنيات مختلفة: (١) الزِّيادة في الحجم... (٢) النُّقصان مِن الحجم (٣) التَّعديل. (٤) **الرَّبط**. (٥) الحذف. (٦) القلب. "[١] ويبقى الرَّبط أسرع طرق الإبداع، فكلَّما تغيَّرت طريقة الرَّبط بين عناصر مركَّب تولَّد مركَّب جديد يختلف عن الأوَّل؛ فقام زيد، غير زيد قائم، وغير قائمًا زيد.

واعتنى علماء البلاغة العربيَّة بالتَّرابط في الإنشاء البليغ، فخصَّصوا له فرعًا مِن البلاغة سمَّوه علم المعاني؛ ولهذا "يُعنى علم المعاني بائتلاف الألفاظ ووضعها في الجملة الموضع الذي يفرضه معناها النَّحويُّ. "[٢] ومعلوم أنَّه لا ائتلاف بين الألفاظ إلاَّ بحسن توظيف الرَّوابط في الكلام ظاهرة ومضمرة.

ونَعْتُ الرَّوابط بصفة ((المنطقيَّة)) فيه إشارة إلى تأثُّر النَّحو العربيِّ بعلم المنطق، الذي أرسى قواعده قديمًا الفيلسوف اليونانيُّ أرسطو (Aristote) ولفظة ((الرَّابط)) في حدِّ ذاتها تذكِّرنا بعقيد الرَّبطيَّة أو التَّرابطيَّة عند أرسطو. وهي عقيدة ترى أنَّ مكوِّنات الحياة الذِّهنيَّة؛ مِن أفكار وصور مترابطة عن طريق علاقات: التَّشابه، والاستمرار، والتَّناقض[٣]. وهذه العلاقات تعبِّر عنها بوضوح: الرَّوابط التشابهيَّة، والرَّوابط الغائيَّة، وروابط المقابلة على التَّرتيب.

خاتمة:

وبعد، "إنَّ اكتساب مهارة الكتابة عمليَّة معقَّدة؛ لأنَّها... تتطلَّب الدِّقَّة في الرَّسم الإملائيَّ ونسج المفردات والجمل وفق نسق نحويٍّ وصرفيٍّ مضبوط، ولذلك فإنَّ اكتساب مهارة الكتابة لا يمكن تحقيقه مِن خلال قراءة أو دراسة مقرَّر... [بل] يتحقَّق مِن خلال الممارسة الدَّائمة للعمل الكتابيِّ"[٤]. ولذلك تبقى حلول المشكلات الثَّلاث- المطروحة سابقًا- للتَّعبير الكتابيِّ في المرحلة الجامعيَّة رهينة

(١) عبد الكريم غريب: المنهل التَّربويُّ، ج١، ص:١٩١.
(٢) رفيق خليل عطوي: صناعة الكتابة (علم البيان، علم المعاني، علم البديع) ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٩، ص:٦٣.
(٣) عبد الكريم غريب: المنهل التَّربويُّ، ج١، ص:٩٨.
(٤) الحمزة بشير: إضاءات حول تعليمية اللغة مشافهةً وتحريرًا، مطابع عمار قرفي، باتنة، ١٩٩٧، ص:١٣١.

عاملين؛ عامل معرفة الحلول معرفة جيِّدة، وهو ما تكفَّلت به هـذه المقالـة، وعامـل تطبيق الحلول والتدرُّب عليها باستمرار، وهو منوط بسنَّة التدرُّج مِن ناحيَّة ومثابرة الطَّالب مِن ناحيَّة أخرى، وإنَّ خير العمل أدومه وإنْ قلَّ.

قائمة المصادر والمراجع:

٠١)أحمـد إبـراهيم البشبيـشي: المرجـع في النَّقـد الأدبـيِّ، مراجعـة: عبـد العزيـز سـيد الأهـل، منشورات مكتبة الوَحْدة العربيَّة، مصر، (د. ت).

٠٢)إخوان الصَّفاء: رسـائل إخـوان الـصَّفاء وخـلاَّن الوفـاء، مـج١، دار بـيروت ودار صـادر، بيروت، ١٩٥٧.

٠٣)أسامة محمد البطاينة وآخـرون: صـعوبات الـتَّعلُّم- النَّظريَّـة والممارسـة، ط٢، دار المـسيرة، عمان، ٢٠٠٦.

٠٤)إيمان البقـاعي: المـتقن (معجـم تقنيـات القـراءة والكتابـة والبحـث للطُّـلاَّب) دار الرَّاتـب الجامعيَّة، بيروت، (د. ت).

٠٥)جبُّور عبد النُّور: المعجم الأدبيُّ، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٩.

٠٦)الحمزة بشير: إضاءات حـول تعليميـة اللغـة مـشافهةً وتحريـرًا، مطـابع عمـار قـرفي، باتنـة، ١٩٩٧.

٠٧)رفيق خليل عطوي: صناعة الكتابة (علم البيان، علم المعاني، علم البـديع) ط١، دار العلـم للملايين، بيروت، ١٩٨٩.

٠٨)زكي نجيب محمود: في حياتنا العقليَّة، ط٣، دار الشُّروق، بيروت والقاهرة، ١٩٨٩.

٠٩)زكي نجيب محمود: نحو فلسفة علميَّة، ط٢، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة، ١٩٨٠.

١٠)زكي نجيب محمود: هذا العصر وثقافته، ط٢، دار الشُّروق، بيروت والقاهرة، ١٩٨٢.

١١)زين كامل الخويسكي: المهـارات اللُّغويَّـة (الاسـتماع/ والتَّحـدُّث/ والقـراءة/ والكتابـة) دار المعرفة الجامعيَّة، مصر، ٢٠٠٨.

١٢)سجيع الجبيلي: تقنيات التَّعبير في اللُّغة العربيَّة، المؤسَّسة الحديثة للكتاب، لبنان، ٢٠٠٨.

١٣)الشّريف قصَّار: تقنيات التَّعبير الكتابيِّ والشَّفويِّ، ج١، المؤسَّسة الوطنية للكتاب، الجزائـر، ١٩٨٨.

١٤)طه حسين: خصام ونقد، ط١١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٢.

١٥)عبد الإله نبهان: "ماهيَّة الشِّعر في فكر زكي نجيب محمود" المجلَّة الفلسفيَّة العربيَّة، مصر، مج٥، ع١-٢، ١٩٩٧.

١٦)عبد القاهر الجرجانيِّ: أسرار البلاغة، تح: محمَّد الفاضلي، ط٣، المكتبة العصريَّة، بيروت، ٢٠٠١.

١٧)عبد الكريم غريب: المنهل التَّربويُّ، ج٢، ط١، منشورات عالَم التَّربيَّة، الدَّار البيضاء، ٢٠٠٦.

١٨)فؤاد أفرام البستاني: الجاحظ (كتاب الحيوان ٢ الحيَّات) سلسلة الرَّوائع، رقم١٩، ط١٠، دار المشرق، بيروت، ١٩٨٦.

١٩)فوزي معروف: هكذا يصنعون أنفسهم (شخصيات ومواقف) منشورات اتِّحاد الكتَّاب العرب، دمشق، ١٩٩٧.

٢٠)محسن علي عطية: مهارات الاتِّصال اللُّغويِّ وتعليمها، ط١، دار المناهج، عمان، ٢٠٠٨.

٢١)محمَّد التونجي: المعجم المفصَّل في الأدب، مج١، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ١٩٩٣.

٢٢)محمَّد عرب: شرائع العقل والنَّفس والرُّوح (دراسة) منشورات اتِّحاد الكتَّاب العرب، دمشق، ٢٠٠٥.

٢٣)محمَّد علي أبو حمدة: فنُّ الكتابة والتَّعبير، ط٢، مكتبة الأقصى، عمان، ١٩٨٧.

المهارات اللغوية ومكانتها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- دراسة تحليلية -

الباحثة: فاطمة حيمورة

قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة عنابة – الجزائر

إنّ عملية تعليم اللغة عملية حسّاسة وبالغة التعقيد، حيث تقوم على تضافرمجموعة من الأسس: اللسانية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى جهود القائمين عليها، والتكامل بين عناصرالعملية التعليمية، وإذا كان هذا التعقيد يكتنف عملية تعليم اللغة العربية لأبنائها وهم في وسط أحادي اللغة، فإنّها حتماً ستكون أعقدعندما يتعلّق الأمربالناطقين بغيرهاوهم في وسط متعدّد اللغات؛ فالمتعلم الأجنبي قد تعلّم لغته الأصلية من قبل، وربما لغات أخرى، وهويتعلّم العربية لأغراض خاصة.

ولمّا كانت الغاية من تعليم اللغة هي الوصول بالمتعلّم لإجادة وإتقان المهارات اللغوية التي تشكل الهدف الأساسي لعملية تعليم اللغةمهما كان الغرض فإنّ هذا البحث يسعى لتسليط الضوء عليها باعتبارها الغرض الأول والضروري من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ثمتليه الأغراض الخاصّة، ذلك أنّ النجاح في تنمية المهارات اللغوية ينبني عليها لنجاح في العملية التعليمية برمتها.

وبتزايد الإقبال على تعلّم العربية من فئة الناطقين بغيرها تزايدت نسبة تصميم المناهج وبنائها في هذا المجال، وتنوعت المواد الدراسية المقدّمة لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة، وهذه المناهج تتقاطع مع بعضها في بعض المواضع وتختلف في أخرى، وانطلاقا من هذا التنوع والكثرة في إعداد المناهج ونظراً لأهمية المهارات اللغوية في العملية التعليمية، يتبادر إلى الذّهن مجموعة أسئلة تشكّل محورهذا البحث؛ كيف يتم إعداد هذه المناهج؟ وماهي الشروط التي يجب أن تتوفر فيها؟ماهي منهجية عرض المهارات اللغوية في هذه مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟وماهي المهارات التي تركزّعليها؟ومامدى مراعاتها للتكامل بينها؟ وللإجابة عن هذه الاسئلة سنستهلّ الحديث عن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إعدادها، أسسها، تقويمها.

١- مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

آثرنا في البداية أن نبدأ بالحديث عن المناهج بالنظر لأهميتها ودورها الأساسي في تنمية المهارات اللغوية وتحقيق التحصيل اللغوي، حيث يعدّ المنهاج الدراسي أهمّ عناصر العملية التعليمية، وإعداد المناهج مرحلة ضرورية ومعقدة في الوقت ذاته، ذلك أنّ إعدادها يخضع لجملة أسس ومعايير حتى تتحقق الغاية المرجوة منه، ولذلك قبل الحديث عن مكانة المهارات اللغوية في هذه المناهج وعن مدى مراعاتها للأسس اللازمة لبنائها، لا ضير من أن نعرّج على ماهية المنهاج التعليمي واللغوي بالأخصّ، وأن نفرّق بين منهاج اللغة العربية للناطقين بها، وبين منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١-١ تعريف المنهاج: Curriculum

المنهاج لغة: ورد في المعجم الوجيز (مادة نهج) « نهج الطريق نهجاً: وضح واستبان، ونهج الطريق بينه وسلكه، ويقال نهج، نهْج فلان: سلك مسلكه. والمنهاج الطريق الواضح، والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدّراسة، ومنهاج التعليم ونحوها.»(١)

أمّا في المعاجم الأجنبية فـ: « فتعود كلمة "curriculum" إلى الكلمة اللاتينية "currere" وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى الفوز»(٢).

يختلف المعنى اللغوي في المعاجم العربية عنه في المعاجم الأجنبية، لكن يمكن أن نجد بينهما نقطة التقاء فإذا كان في اللغة العربية يعني الطريق الواضح الذّي نسير عليه حتّى نصل، فإنّها في المعاجم الغربية ليست طريقاً إنّما حلبة، لكنّهما يلتقيان في كون الكلمة في التعريفيين تعني الوصول إلى هدف ما.

المنهاج اصطلاحاً: لقد اختلف مدلول هذه الكلمة من تعريف لآخر، وهذا الاختلاف راجع لسببين؛

الأولّ: هو الاختلاف التاريخي والتطور الزّمني للكلمة وذلك حسب متطلبات العصر الحديث.

الثّاني: يعود لاختلاف وجهات النّظر عند واضعي التعريف، أو اختلاف انتمائهم ومدارسهم.

فبعد أن كان المنهاج في ١٨٥٦ يعني المنهاج الخاصّ بالجامعة فقط، فقد أصبحت

تعني سلسلة منظّمة من الدّروس اعدّت للدّراسة في ١٩٦٦، وظلّ هذا المفهوم يتغيّر ويتطوّر حتّى اتّخذ معناه الحديث من ١٩٧٣، حيث أصبح يعني مجموعة الخبرات التّي تقدّمها المدرسة لطلاّبها وذلك للوصول إلى الأهداف التربوية[٣]. وهكذا تغيرت دلالة المنهاج تبعاً لتغيّر الظرّوف واختلاف الأهداف التربوية، ولم يكتسب مفهوم المنهاج بمعناه الحديث الأهمّية التّي يحظى بها الآن إلاّ مؤخّراً حتّى أصبح في بعض البلدان تخصّصاً قائماً بذاته وله خبراء ومتخصّصون، ومع ذلك فقد ظلّ مفهومه يتفاوت من تعريف إلى آخر –كماورد أعلاه– بسبب الاختلاف في وجهات النّظر والانتماء.

وعليه فالمنهاج عند أحمد طعيمة هو: « الخطة الشاملة المتكاملة التي يتمّ من خلالها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامّة عريضة مرتبطة بأهداف خاصّة، مفصّلة في مؤسسة تعليمية معينة»[٤].

ويعرفه فرانسوا جروسجو بأنّه « مجموعة من المعارف هدفها العملي إنشاء خطّة تعليمية ممنهجة سواء أكانت [أي الخطة]عامّة أم خاصّة، وهي تعكس قيم وتوجهات المجتمع، وتمكن من تحقيق أهداف محدّدة سلفاً »[٥].

كما جاء تعريفه في معجم اللغة الانجليزية: « جميع الدورات الدراسية التّي تقدّمها مؤسّسة تعليمية»[٦]

تناولت هذه التعريفات المفهوم الحديث للمنهاج من ثلاثة أصول لغوية مختلفة (عربية، انجليزية، فرنسية)، وهي تكاد تتفّق تماماً مع بعضها البعض من خطّة شاملة إلى مجموعة دروس وكلاهما تقدّمه المدرسة وبالجمع بين مختلف التعريفات التي عرفت هذا المصطلح يمكن أن نخلص إلى تعريف المنهاج بأنّه؛ هو الرّكن الثّالث من أركان النّظام التعليمي، وهو عبارة عن مجموعة المواقف والخبرات اللّغوية والمعرفية التّي يتّم اختيارها وإعدادها بعناية. وذلك بتضافر مجموعة أسس(نفسية، اجتماعية، معرفية) وباجتماع عدّة كفاءات، بغية وضع خطّة دراسية شاملة ومتكاملة تراعي رغبات المتعلّم وقدراته والوسائل المتاحة له، لتصل به إلى تحقيق الأهداف المرجوة، والتّي تمّ تحديدها في الأصل ضمن هذا المنهاج وعند إعداده.

١-٢ الأسس العلمية واللّغوية لبناء منهاج تعليم العربية:

عادة ما يواجه مصمّمو المناهج التعليمية للغة العربية العقبات والصّعوبات عند

إعداد وتأليف هذه المناهج، وفي الواقع تعود هذه الصّعوبات لكون عملية تصميم منهاج تعليمي مرهونة بتضافر مجموعة أسس، فهي تتمحور على مجموعة كفاءات وخبرات مختلفة من أجل تركيب عدّة كافية ومناسبة لتصميم المناهج التعليمية، والحديث عن إعداد المناهج اللغوية ومنهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتحديد لا يختلف عن المناهج التعليمية الأخرى، فهو لا ينطلق من فراغ بل « يقوم منهاج اللغة العربية على أسس فلسفية نابعة من فلسفة التربية والتعليم، وعلى أسس نفسية تراعي خصائص نموّ الطّلاب وعلى أسس اجتماعية ترمي إلى إعداد الطالب ليعيش في رضاً، وفاعلية في مجتمعه، وعلى أسس معرفية نابعة من طبيعة اللغة العربية وخصائصها، وطريقة بناء مفاهيمها»[٧]. تعليمية ذلك أنّ المناهج الحديثة في تعليمية اللغة تتمحور على المتعلّم فهو بؤرة الاهتمام وجوهر العملية التعليمية، لذا تسعى لتوفير كل الشروط التّي من شأنها تسهيل عملية التعلّم وتلبية جميع حاجيات المتعلّم.

أ- الأساس الفلسفي:

إنّ الفلسفة نظرية عقلية منهجية في قضايا الإنسان فهي تعالج القضايا الأساسية وهي تُعنى بكلّ النّاس على حدّ سواء، وتصطبغ بألوان شتّى مجلات الحياة، فيمكن القول أنّ للفلسفة علاقة بكلّ المجالات، وبهذا عند الحديث عن علاقة الفلسفة بالتربية سنجد أن بينهما علاقة وثيقة بل هما وجهان لعملة واحدة، فالتربية هي الأداة التّي تجسد النّظريات الفلسفية في الواقع الإنساني فـ:« الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً... وقد ظهرت في ميدان التربية عدّة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ وبيئته التي يستطيع الاستجابة إليها»[٨]. وهكذا يمكن للمناهج أن تتغيّر وفقاً للمذاهب الفلسفية التّي تتبناها. لأنّ الفلسفة التربوية هي التّي تهدف إلى فهم النّظام التعليمي، وإدراك العلاقات الجديدة بين مكوناته وبالتّالي تعمل على تطوير العملية التعليمية.

ب-الأساس النّفسي:

هو جانب مهمّ في العملية التعليمية ولا يخلو منه أيّ مُؤلّف من المؤلّفات الحديثة في هذا الصدد فـ: « لتوفير مناهج تعليمية تتميّز بالجودة تسعى التعليميات الحديثة إلى

فهم طبيعة المتعلّم، وأبعاده النفسية، واستراتيجياته، في عملية التعلّم، ويتعلّق هذا الفهم بمعرفة خصائص نموّه، وحاجاته اللّغوية، ودوافعه وميوله، ومشكلاته، والفروق الفردية بينه وبين زملائه... إلخ. فالفهم الجيد لطبيعة المتعلّم يساعد من دون شكّ على الفهم الجيد لطبيعة التعليم والتعلّم»[٩]. فالأساس النفسي هو توظيف تلك المبادئ النفسية التي توصلت إليها البحوث والدّراسات الحديثة حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموّه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته،... إلخ وكلّ ما يجب مراعاته في شخصية المتعلّم وطبيعته.

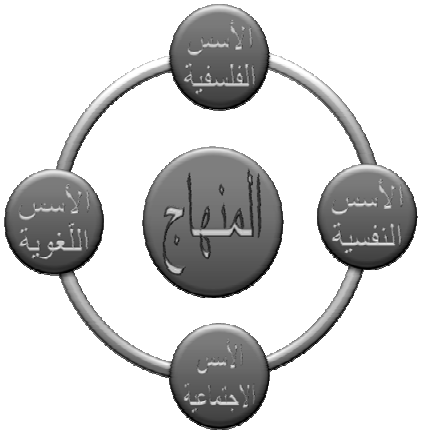
جـ- الأساس الاجتماعي:

بعد مراعاة المنهج لطبيعة المتعلّم وكلّ ما يتعلّق بشخصيته ومميزاته الفردية، لابدّ من الالتفات إلى جانب آخر لا يقلّ أهمّية عنه، هو الجانب الاجتماعي وهو الجانب الذّي يعكس المجتمع وهو إفراز من إفرازات التّراث الثّقافي، فهو يمثّل كلّ القيم الدينية والثّقافية والتّراثية التّي يتحلّى بها المجتمع. والتّي ينبغي أن تنغرس في الفرد الذّي ينتمي لهذا المجتمع أو لمن يريد أن يتعلّم لغة المجتمع – عندما يتعلّق الأمر بالنّاطقين بغير العربية- وعليه يقتضى في المنهاج التعليمي أن يقوم على أساس اجتماعي فهذا الأخير هو: «البيئة التي يجري فيها التعليم، ونعني بها المحيط اللّغوي والثّقافي الذّي يجب أن يكون المنهاج متأثراً بهما، فالمناهج الدّراسية لا يمكن أن تخطّط أو تنفذّ في الفراغ فهي ابنة بيئتها، لا تستورد. »[١٠]. فمن يتعلّم اللغة سيتعلّم بالضرورة ثقافة تلك اللغة فهذه الأخيرة في أي مجتمع هي وعاء الفكر ومرآة الثّقافة.

د- الأساس اللغوي:

عندما نتحدّث عن أي منهاج تعليمي سنتحدّث عن الأساس المعرفي الذّي يشمل المعرفة التّي يتناولها المنهاج والتّي سيقدّمها للمتعلّم وتمثّل المواد التعليمية التّي ينبغي أن يتلقاها المتعلّم، أمّا في المنهاج اللّغوي التعليمي فإنّ هذه الأسس المعرفية هي أسس لغوية، وهي أمر حسّاس دقيق ينبغي اختياره بعناية، فالجوانب اللغوية تكتسب أهمّيتها من كونها تتعلّق بشكل مباشر باللّغة العربية (أي بالمادّة العلمية) التّي يحملها المنهاج، « تعدّ المادّة التعليمية أساساً لتعليم اللغة واللغة نظام، بل عندما نحلّلها سنجدها أكثر من نظام، أنّها في الحقيقة نظام النّظم، فنحن نجد أوّلاً نجد نظام

الأصوات، الذّي يتكون منه نظام الأشكال (الكلمة)، الذّي يؤدي بدوره إلى نظام البنية أو التركيب وهذه الأنظمة الثّلاثة تؤدي إلى نظام رابع هو نظام المعنى»[11]. فهذه الأسس اللّغوية هي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق المستقاة من نتائج الدراسات اللغوية التّي ينبغي أن ينطلق منها منهاج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، والتّي ينبغي أن تقدّم بالتدرّج للمتعلّم بدءاً بالأصوات ثمّ الأصوات الدّالة، وبعد الأصوات يمكن أن نعرّفه بالكلمات فهي الأشكال التّي تنتج عند قرن الأصوات ببعضها البعض تتشكل كلمات، وهذه الكلمات عند ربطها ومن ثمّ التعرّف على التراكيب وهي التي تنتج عن ترابط المفردات وصولاً إلى اللّغة في شكلها النهائي؛ بعد أن تترابط التراكيب وتحقّق لنا المعنى التام والمقصود من اللغة.



وعلى الرّغم من كلّ هذه الاختلافات إلاّ أنّ أسس المنهاج متكاملة ومتفاعلة فيما بينها ولا يكون المنهاج كاملا وناجعاً إلا بتضافر هذه الأسس الأربعة وفيما يلي مخطط توضيحي لعلاقة الأسس بالمنهاج.

١-٣ الفرق بين مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها للناطقين بغيرها:

عند الحديث عن أسس بناء مناهج اللغة العربية لا يبدو الفرق واضحاً بين مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها لأنّ الأسس متشابهة، لهذا سنحدد في ما يلي الفروق بينهما، ذلك أنّ هناك فرق جوهري بين تعليم اللغة العربية لأبنائها وبين تعليمها لغيرهم، لكن ظلّ هذا الأمر محطّ تجاهل لعدّة سنوات قبل أن ينشغل القائمون على هذا المجال بإعداد المناهج الخاصّة بهذه الفئة، وأيضاً إعداد المعلّمين المختصّين في هذا الصدد.

قبل الحديث عن الفروق بين مناهج الفئتين لا ضير من أن نعرّج على طبيعة متعلمي العربية للناطقين بغيرها، فضلا عن الفوارق والمتغيرات المرتبطة بمتعلّمي

العربية للناطقين بغيرها فيما بينهم، والتّي تتمثّل في أعمارهم واتّجاهاتهم وقدراتهم أو استعدادهم بالإضافة إلى خبراتهم اللغوية السّابقة، فإنّنا نجد فروقاَ تتعلّق بالدّوافع التّي تدفعهم لتعلّم اللغة العربية، وربّما تكون الفروق الأولى هي التّي تكوّن الفروق الثّانية؛ أي أنّ اختلاف طبيعة المتعلّم هي التّي تفسّر رقبتهم ودوافعهم لتعلّم اللّغة العربية.

وعلى اختلاف الأغراض من دينية وسياحية واقتصادية وسياسية، وعملية... إلخ، فإنّ متعلّمي اللغة العربية من الأجانب ينقسمون إلى قسمين. « فمنهم من جاء بدوافع شخصية طالباً إتقان المهارات اللغوية الأساسية كلّها ثمّ ينتقل إلى تعلّم الغرض الخاص بتفصيل أكبر، وقسم آخر حتّمت عليه الضّرورة تعلّم لغة أجنبية فكانت هذه اللّغة الأجنبية، والفئة الثّانية أصعب من الأولى لأنّها تحتاج إلى تحفيز أكثر لدراسة اللغة العربية»[١٢].

كان هذا عن الفوارق القائمة بين فئة متعلّمي اللّغة العربية من النطقين بغيرها فيما بينهم، لكن عند الحديث عن متعلّمي اللغة العربية للنّاطقين بغيرها مقارنة بأبنائها، فإنّنا يمكن أن نلخّص جملة الفروق بين الفئتين فيمت يلي:

الانتماء الثقافي: فمتعلّمو العربية من النّاطقين بها ينتمون إلى الثّقافة العربية ويمارسون اللّغة التّي يتعلّمونها بينما النّاطقون بغيرها، يتكلّمون لغات مختلفة ونظامهم اللّغوي مختلف، وينتمون إلى ثقافات مختلفة، وعلى هذا الأساس نبني مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

اختلاف الدّوافع والأغراض: إنّ ابن اللّغة العربية يتعلّمها ليثري ما اكتسبه ولكي يستطيع تبرير القواعد التّي يمارسها في حياته اليومية، كذلك من أجل التحصيل العلمي والمعرفي، فضلا عن رغبته في المحافظة على رصيده الدّيني والثّقافي والتراثي والذي يكون مجسّداً في لغته بينما تختلف الأغراض التّي يدرس من أجلها طالب اللغة العربية الناطق بغيرها. فكلّ ما يرغب به هو إتقان المهارات اللّغوية حتّى يتمكّن من التواصل مع غيره في الإطار الذّي يرغب فيه، فإذا كان دينياً فيكفيه أن يتمكّن من تلاوة القرآن ومعرفة أحكام الدّين، وإذا كان سياحياً فيكفيه تعلّم ألفاظ التحايا وأسماء الأماكن والمأكولات مثلاً، أمّا في حالو ما إذا كان الغرض علمياً فيكفيه تعلّم

اللّغة العلمية للتخصّص المرغوب فيه أي ما يسمّى بلغة الاختصاص[١٣]. والمراد هنا أنّ مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ينبغي أن تراعي الدّوافع والغايات التي يحتاجها المتعلّم والتّي من شأنها أن تزيد من تحفيزه ودافعيته لتعلّم اللّغة العربية، ويجد فيها ما يصبو إليه من تعلّم اللّغة العربية.

عامل السنّ:جرت العادة أن يكون متعلّمو اللّغة العربية من الأجانب في سنّ متقدّمة فأغلبهم يتراوح سنّهم بين ١٨ و٥٥ سنة، بينما عندما يتعلّق الأمر بأبنائها فإنّهم يبدئون بتعلّم لغتهم في سنّ مبكّرة –منذ الخامسة من عمرهم تقريباً– بالإضافة اكتسابهم للغة من العائلة والمحيط الخارجي منذ ولادتهم، ونادراً ما نجد شذوذاً عن هذه القاعدة، من جهة أخرى فإنّه من المعلوم في الدّراسات العلمية أنّ طاقة الانسان على الاستيعاب تقلّ شيئاً فشيئاً كلّما تقدّم في السنّ، وهذا معيار آخر يجب مراعاته في مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها.

المستوى اللّغوي:عند تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها أن تتدرّج في تقديم المادّة بحسب المراحل الدّراسية المختلفة والتّي تتطور بحسب المراحل الدّراسية المختلفة والتّي تتطوّر بحسب سنّ المتعلّم، ففي كلّ سنة دراسية يتلقّى كمّاً معيّناً من المواد الدّراسية، وفي بعض الحالات يقوم بتكرار المعلومات من أجل المراجعة والتعزيز والتّرسيخ. أمّا فيما يتعلّق بمناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها فالأمر لا يتعلّق بالسنّ بل بالمستوى اللّغوي، فقد قسّمت هذه الفئة إلى ثلاثة مستويات: المبتدئين، المتوسّطين، المتقدّمين، وينبغي مراعاة هذه المستويات في التأليف، وتأليف منهاج خاصّ لكلّ فئة منها، حتّى لا يحسّ من هم في المستوى المبتدئ بصعوبة عملية التعليم إذا خضعوا لمنهاج المتقدّمين، وفي الوقت نفسه لا يحسّ أصحاب المستوى المتقدّم بالملل عند تكرار المادّة تناسب المبتدئين أكثر.

وعليه يمكن وضع بعض الشّروط الضّرورية لتصميم منهاج العربية لناطقين بغيرها[١٤] مثل؛

- تحديد الأهداف والغايات من طبيعة المتعلّم، خصائص لغته الأمّ نوعية التّعليم الذّي سيتلقاه المتعلّم، سنّه، مستواه.

- أسلوب عرض المادّة: إذ ينبغي أن تضاهي طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحدث طرائق تعليم اللغات، فالكثير من متعلّمي اللّغة العربية درسوا لغاتهم الأصلية وفق أحدث الطرائق والنّظريات اللّسانية والتّربوية.
- الاستفادة من الدّراسات المقارنة والتقابلية.
- مراعاة خصائص اللغة العربية، فلها خصائص متميّزة في نظامها ز مستوياتها.
- الإفادة من نظريات تعلّم اللّغة ومواكبة كلّ ما هو جديد في اصدارات هذه النّظريات وتوظيفه في تصميم المناهج وهذه الأخيرة تخرج عادة في شكل كتاب مدرسي[١٥]، الذّي يعدّ أهمّ المواد التعليمية حتّى بعد التطوّر التكنلوجي واختلاف وسائل الاتّصال الحديثة فقد بقي محافظاً على مكانته ممّا جعل إعداد المناهج التّعليمية.

والهدف من كلّ هذه الشّروط هو تصميم مناهج ترقى لتعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها ولّما كان الهدف الأساسي من تعليم اللغة – بغضّ النّظر عن الأغراض المختلفة لهم- هو إتقان المهارات اللّغوية الأساسية، وقبل التوجّه لتحليل المناهج الرّائدة في تعليم اللّغة العربية وتبيان مكانة وموضع المهارات اللغوية فيها، سنعرّج على المهارات نفسها للتعرّف عليها، وعلى طرائق تدريسها والهدف منه.

٢- المهارات اللغوية: compétences linguistiques

إنّ لكلمة مهارة معانٍ مرتبطة منها الإشارة إلى نشاط معقدو معيّن يتطلّب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظّمة والخبرة المضبوطة، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات والكتابة على آلة الكتابة. وفي هذا المعنى نجد التّركيز على النّشاط والإنجاز والمعالجة الفعلية الواقعية، هذا على الرّغم من أنّنا نتحدّث أحياناً عن المهارات الاجتماعية والمهارات اللّغوية. [١٦] وهذا يعني أنّ المهارات اللّغوية –كما أشرنا سابقاً- مثلها مثل أي مهارة أخرى، حيث يتلقّى المتعلّم في حياته عدّة معارف ومعلومات ومهارات منها ما يُكتسب ومنها ما يكتسب ومنها ما يُتعلّم والمهارة اللّغوية كهذه المهارات وهي: « الأداء اللّغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماعاً»[١٧].

وعليه فالمهارة اللّغوية هي أداء لغوي متقن أي أن تعلّم المهارات هو إتقان اللّغة، وهو ما يكسبها هذه الأهمّية في مناهج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، كما يشير التعريف إلى تقسيم المهارات اللّغوية إلى أربع مهارات وإذا كان هناك اختلاف في تصنيف المهارات إلاّ أنّه جرت العادة على تقسيم المهارات اللّغوية أربع مهارات أساسية وهناك اتّفاق على أنّ « المهارات اللّغوية تغطّي جميع المهارات التّي تمكنّهم [أي المتعلّمين] من التّعبير عن أنفسهم في لغتهم الأمّ أو في لغة أجنبية يتمّ تصنيفها وفقاً للمهام الرئيسية: القراءة، الكتابة، التحدّث، الاستماع»[١٨]. ومنه فإنّ إتقان اللّغة ونجاح عملية التّحصيل اللّغوي مرتبط بإتقان المتعلّم المهارات اللّغوية باعتبارها الوسيلة التّي تسمح للمتعلّم بالتّعبير عن نفسه، وبالتّالي عندما يتعلّق الأمر بتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها فإنّه على المتعلّمين اتقان المهارات اللّغوية الأساسية مهما كان الغرض الذّي يتعلّمون من أجله.

وتصنّف هذه المهارات الأساسية وفقاً لمعايير عديدة؛« المهرات اللغوية الأربعة(...) ليست متساوية بالاعتبارات الأربعة: أوّلاً من حيث نسبة المواد اللّغوي الدّاخلة في تشكيل ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصّتها من الوقت المنفق في إنشائها، وثالثاً من حيث أسلوب التّدريس المتّبع في تعليم محتواها، ورابعاً باعتبار الهدف المتوخّى من تدريس محتواها باتّباع طريقة مضبوطة في ظرف زماني محدّد»[١٩]. حيث يراعى عند منهاج لمتعلّمي اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها-خاصّة- كما يمكن تصنيف المهارات بحسب طبيعتها، منقول أنّ الاستماع والكلام يجمعهما الصوت فهما تمثّلان المهارات الصّوتية التّي يحتاج إليها الفرد عند الاتّصال المباشر بينما القراءة والكتابة تجمعهما الصّفحة المطبوعة ويستعان بها لتخطّي حدود الزّمن وأبعاد المكان. أمّا إذا ترتيبها من حيث تواليها(أي وجودها الزّمني) في النّمو والاكتمال اللّغوي فتكون كالتّالي: الاستماع، الكلام، القراءة بأنواعها وأخيرا الكتابة. [٢٠]وهذه المعايير من شأنها أن تبّين لنا أيّ المهارات أسبق للتدريس، وأيسر للاكتساب، وأيّها تحتاج وقتاً أكثر من غيرها، وكلّها مهارات ينبغي أن تراعى في وضع مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٢-١ مهارة الاستماع: écouter

قال ابن خلدون في مقدّمته؛ السّمع أبو الملكات اللسانية، فمن يسمع جيداً يفهم ويقرأ ويتكلّم ويكتب جيّداً وهو الأولّ في ترتيب المهارات من حيث وجودها في النمو اللّغوي، فالاستماع غير السّماع والانصات بل هو مهارة تنضوي تحتها عمليات جدّ معقّدة، و« تتطلّب قيام المستمع بإعطاء المتحدّث أعلى درجات الاهتمام والتّركيز لفهم الرّسالة المتضّمنة في حديثه وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرّأي فيها»(٢١) وتكمن أهمّية الاستماع في حاجة الإنسان إليه في مختلف ظروف حياته.

وتتفرع عن مهارة الاستماع مهارات فرعية هي التّي تشكّل التدرج الذي يجب مراعاته في بناء مناهج تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، حتى تعمل على تيسير تعليم مهارة الاستماع؛ « فهو يشتمل أولاً على إدراك الرّموز اللّغوية المنطوقة عن طريق التمييز السّمعي، ثانياً: فهم مدلول هذه الرّموز، ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرّسالة المتضمّنة في الرّموز أو الكلام المنطوق، رابعاً: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرّسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لذلك»(٢٢).

٢-٢ مهارة الكلام:parler

الكلام أو التحدّث نشاط أساسي في منهاج تعليم اللغة الأجنبية، فكثيراً ما نجد كثيرين يقبلون على تعلّم اللّغة العربية أو أي لغة أجنبية أخرى، رغبةً في التمكّن من الحديث بها. وهي –تقريباً– مقياس معرفة لغة ما، وهي الوسيلة الأولى المُستخدمَة من قبل الإنسان ليعبّر عمّا يختلجه من أفكار ومشاعر ومعتقدات وأحاسيس واتّجاهات ومعاني وأفكار، فنعني بالكلام؛ «القدرة على التعبير الشّفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسّياسية والاقتصادية والثّقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النّطق وحسن الإلقاء»(٢٣).

وتنضوي تحت مهارة الكلام مهارات فرعية؛ فمتعلّم اللّغة الأجنبية لا يبدأ بالكلام مباشر، إنّما يكفي في البداية أن يحسن نطق أصوات اللغة العربية والتمييز بينها وصولاً إلى القدرة على التّعبير عن الذّات والاتّصال مع الآخرين فـ: "الكلام هو الشّكل الرّئيسي للاتّصال الجماعي عند الإنسان(...)، والمهارات اللاّزمة فيه هي

المهارات الخاصّة بالحديث والمناقشة، القدرة في عرض المعلومات، إمكانية تقديم الشّخص نفسه ونشاطه الفكري للآخرين، التّعبير عن الذّات عند الاتّصال بالآخرين.»[٢٤]

٢-٣ مهارة القراءة: Lire

القراءة هي النّافذة المفتوحة للفرد التّي يطلّ منها على عالمه الخارجي فهي وسيلة الإنسان نحو التكيّف والتحصيل المعرفي وتنمية مهاراته اللغوية والفكرية والنّقدية، وهي نشاط تتصّل فيه العين بالصفحة المكتوبة، يقوم فيها القارئ بتفكيك تلك الرّموز فهي: « التعرف على الرّوز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف ما تدّل عليه هذه الرّموز»[٢٥]. فإذا كانت اللغة المكتوبة عبارة عن رموز فإنّ القراءة هي تفكيك هذه الرّموز في شكل أصوات مسموعة أو مهموسة. فهي نوعان:

قراءة صامتة: يعتمد فيها القارئ على فقط على عينية وعقله وهي ضرورية في المواقف التّي تحتاج الفهم والاستيعاب.

قراءة جهرية: هي تحويل الرّموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم وهي تستغرق وقتاً أكثر من الصّامتة.

وتشترك في تكوين مهارة القراءة عند الناطقين بغير العربية مهارات أخرى تتفرّع عنها هي؛ القراءة من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح وصحيح، تغيير نبرة الصوت حسب الموقف، السرعة في القراءة، إثراء المعجم اللغوي، فهم المقروء، تحصيل المعرفة منه، واستنتاج المعنى واستخلاص الأفكار[٢٦]

٢-٤ الكتابة: écrire

الكتابة آخر المهارات اللغوية من حيث وجودها في النموّ اللّغوي وحتّى من حيث وجودها التّاريخي، وإذا كان الكلام تعبيراً عمّا يختلج النفس بأصوات منطوقة فإنّ الكتابة تفعل الشيء نفسه لكن برموز مكتوبة وهي: « مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصّل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضّية ما، ومهارة عقلية يدوية تتصّل بوضع الأفكار على صفحة بيضاء وفق قواعد معيّنة للسلامة والتنظيم والوضوح

والجمال»[٢٧]. فهي اذن مهرة مركّبة حيث تتطلّب مجموعة حوّاس، ووقوعها في آخر مراحل النمو اللغوي كان تبعاً لما تتطلبه من جهد معقّد، ونظراً لأهمّيتها البالغة. وتصنف بحسب غرضها إلى؛ كتابة وظيفية خاصّة بمتطلبات الإدارة كالتّقارير والمعاملات، كتابة علمية، تعنى بالحقائق العلمية والوثائقية والإحصائية، وكتابة أدبية إبداعية وهي تعبّر عمّا في نفس الكاتب من مشاعر وأحاسيس.

و كغيرها من المهارات في تعرض بالتدرج إلى مجموعة مهارات فرعية هي؛ القدرة على تمييز أشكال الأصوات، القدرة على نقل الكلمات التّي يراها نقلا صحيحاً وهي ما يسمّي بالكتابة الآلية، تحسين الخط الكتابة عن طريق الإملاء وتعلّم القواعد الإملائية، ملأ الفراغات، السرعة في الكتابة بخط واضح وقواعد صحيحة، تنظيم المعلومات والكتابة تعبيراً عمّا في النفس وهي الكتابة الإبداعية.

٢-٥ أهداف تعليم المهارات اللغوية:

لكلّ نشاط يقوم به الإنسان في حياته يضع له هدفاً معيّنا، والهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو جعلهميتقنون المهارات اللّغوية، ولكلّ مهارة منها أهداف خاصّة بها، فكلّ مستوى ينبغي لهدرجات معينة من المهارة والتي تتمثل في بعض المهارات الفرعية التي تندرج تحتها حتى يكتمل نمو المهارة عند المتعلّم وما نهدف له في نهاية كلّ مرحلة من مراحل تعليم كلّ مهارة هو: «بالنسبة لمهارة الاستماع، هو الوصول بالطالب إلى مستوى معيّن يمكّنه من استيعاب ما يسمع وذلك بفهم الكلمات والجمل، والحوار، والموضوعات المختلفة. أمّا الهدف من القراءة، في نهاية مرحلة معينة أيضاً، فهو أن يصل الطّالب إلى مستوى يمكنّه من قراءة الكلمات والجمل، والنّصوص المختلفة باللّغة الأجنبية وفهمها فهماً جيداً(...) ومهارة الحديث هو تمكين الطالب من الاشتراك في الحوار في إطار الأفكار العامّة، والوظائف اللّغوية المقرّرة لكلّ مرحلة. أمّا الهدف العامّ من الكتابة فهو المقدرة على التعبير المكتوب في جمل وفقرات»[٢٨]

الدراسة التطبيقية:

١- التعريف بالعيّنة:

عينة الدراسة عبارة عن ثلاثة كتب لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تمّ اختيار العينة بناء على الاختلافات القائمة بينها، من أجل تحديد الفضل من بينها.

اسم الكتاب	إعداد الكتاب
كتاب تعليم اللغة العربية- الكتاب الأساسي	تأليف: عبد الله سليمان الجربوع، عبد الله عبد الكريم العبّادي، تمّام حسّان عمر، على محمّد الفقي، محمود كامل النّاقة، رشدي أحمد طعيمة. ج١، ٢٠٠٨
العربية بين يديك	تأليف: عبد الرّحمن بن ابراهيم الفوزان، مختار طاهر حسين، محمد عبد الخالق، إشراف: محمد بن عبد الرّحمن آل الشيخ، دار النشر: العربية للجميع، الرياض، ج١، ط٣، ٢٠٠٧.
Cours d'Arabe	Galib Al-Hakkak ,PANTHEON- Sorbonne- Université Paris1, Débutant1, S. E. L. V. A, 2006

٢-دراسة وصفية تحليلية في المدونة:

٢-١ الكتاب الأساسي:

الكتاب	تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي	
بنيته	الجزء الأوّل من سلسلة الكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، من أصل ستة أجزاء، موّجه للطلاب المبتدئين، يتألّف من٥٢٥صفحة فحجمه كبيرجداً موّزعة على خمس وحدات دراسية، بالإضافة إلى الاختبارات والتّدريبات.	
الإخراج الفنّي	الكتاب منظم تنظيماً جيّداً، منظره جذّاب، استخدمت فيه الألوان للتمييزبين عناوين الدّروس والتدريبات، صوره قليلة، لكنّها معبّرة، الفراغ بين الكلمات والصور مريح للعين، جاء في مقدّمته شرح لما جاء في الكتاب، كن ليس مفصّلا.	
المحتوى	اللغوي	لغة الكتاب هي اللّغة العربية الفصحى، فقد اعتمد الكتاب عليها فحسب، دون اللّجوء للاستعانة باللهجات العامية، أولغة وسيطة. يعرض العناصر اللغوية التالية: •الأصوات: فالكتاب يعرض الأصوات العربية الموجودة في النّظام الصّوتي العربي بالإضافة إلى الظّواهر الصّوتية المختلفة. •المفردات: يحمل الكتاب قائمة معيّنة من المفردات والسّياقات التعبيرية

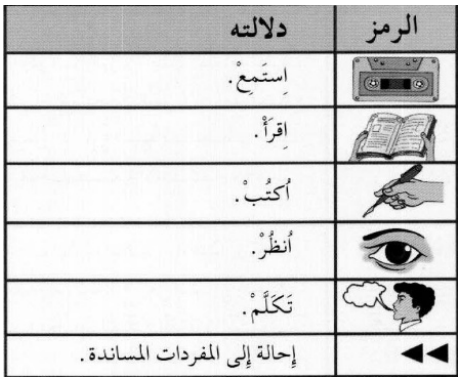
الكتاب	تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي	
		المختلفة، لا يبدو أنّ الكتاب اتّبع منهجية معيّنة في انتقاء المفردات، فقد تنوعت بين: أسماء الأدوات المدرسية، والأماكن، واشارات المرور، والحيوانات، والأعداد، وأسماء نشاطات ومهن، أعضاء الجسم... وغيرها والمصطلحات المختلفة مصنفة حسب مواضيع الوحدات، كما تمّ اختيار الكلمات ذات المعاني المحسوسة ليمكن تجسيدها بالصور. • التراكيب النّحوية: يحمل الكتاب مجموعة من التراكيب النحوية الأساسية، موّزعة على الوحدات، في كلّ وحدة عدد محدّد من التراكيب تقدّم للمتعلّمين في شكل مجموعة تدريبات، تليها خلاصة لبأهمّ القواعد المستنبطة من التدريبات، لقناعة الكاتب بأن اللغة تكتسب بالممارسة.
	الثّقافي	نصوص الكتاب مستوحاة من مختلف المواقف الاجتماعية اليومية المرتبطة بالثقافة العربية الاسلامية، يحتوي بعض المواضيع الدينية، حول الوضوء والصلاة والحديث عن القرآن، بالإضافة إلى بعض الواقف الحضارية كالقيم بنزهة في حديقة الحيوانات... الخ كما أنّ تحاول بعض الدّروس محاكاة واقع متعلّم اللغة العربية الناطق بغيرها، مثل درس في المطار، وتعلّم العربية في المعهد، ودرس الامتحان الذّي يضعه في جو الدراسة كما هو حاله.
عرض المادّة	جاءت مادّة الكتابة موزّعة على خمس وحدات، في كلّ وحدةٍ ستة دروس، فالمجموع هو ثلاثون درساً، يبدأ كلّ درس منها، بالنص موضوع الدّرس، النّصوص في البداية كانت عبارة عن مجموعة مفردات ثمّ تراكيب ثمّ فقرة، وبعد النّص يورِد الكتاب قائمة بالكلمات الجديدة، بالنسبة، ثمّ التدريبات المتنوعة والبسيطة التي تمكن المتعلّم من التعرف على عناصر اللّغة تدريجياً، والدّرس الأخير من كلّ وحدة يكون مراجعة، ويتكرر هذا الترتيب في كلّ وحدة.	
تقديم المهارات اللغوية	الدرس الأول في الوحدة يبدأ بعرض الصور وأسمائها مثلا: في درس حديقة الحيوانات الدرس عبارة عن أسماء حيوانات نَعامَة طَاوُوس عُصْفُور وفي الوحدات المتقدمة يصبح الدرس عبارة عن تراكيب، ثمّ فقرات	

الكتاب	تعليم العربية للناطقين بغيرها – الكتاب الأساسي
	و بعد الدّرس مجموعة من التدريبات، ركّز الكتاب من خلال تدريباته في الدّروس العشرة الأولى على الجانب النطقي فيعتمد على قراءة المفردات، وإتمام الجمل، ولا يتطرق الكتاب إلى الكتابة إلاّ بعد عشرة دروس. يفرّق الكتاب بين نوعي القراءة للمتعلمين، ومن تدريبات الجانب النطقي هذه الأمثلة: التَّدْرِيْبُ الأوَّل : أسَد نمر فِيل قِرد أكْمِلْ ما يلي : غَزَال زَرَافَة جَمَل حِصَان حِمَار عُصْفور ثُعْبَان نَعَامَة القَلَمُ قَرِيبٌ مِنْ ..... وبعيدٌ عَنْ..... ٢- مَاذَا يَفْعَلُ الطَّبِيبُ ؟ ..... ٣- مَاذَا يَفْعَلُ الرَّجُلُ ؟ ..... دروس الكتابة استعملت المادة المستخدمة في الجانب النطقي لأنّ المتعلّم يكون قد تعوّد عليها وألفها ويسهل عليها تذكرها وتذكر شكلها ومعانيها.

٢-٢ كتاب العربية بين يديك:

الكتاب	العربية بين يديك
بنيته	هو الجزء الأوّل من سلسلة العربية بين يديك، من أصل ثلاثة أجزاء، موّجه للطلاب المبتدئين، يتألّف من ٤٢٤ صفحة فحجمه كبير جداً موّزعة على ستة عشر وحدة دراسية، بالإضافة إلى الاختبارات والتّدريبات، وفي آخر الكتاب معجم مصور بمفردات السّلسلة.
الاخـــــراج الفني	الكتاب منظم تنظيماً جيّداً، منظره جذّاب من الغلاف إلى داخل الكتاب، استخدمت فيه الألوان للتمييز بين عناوين الدّروس والتدريبات، كما يحتوي

الكتاب	العربية بين يديك	
	الكتاب على الكثير من الصّور الملوّنة، لا توجد فيه أي مساحات بيضاء. مقدّمة الكتاب مفصّلة، وفيها شرح لكلّ ما جاء في الكتاب.	
المحتوى	اللغوي	لغة الكتاب هي اللّغة العربية الفصحى، فقد اعتمد الكتاب عليها فحسب، دون اللّجوء للاستعانة باللهجات العامية، أو لغة وسيطة، ويضمّ ثلاثة عناصر لغوية؛ • الأصوات: فالكتاب يعرض الأصوات العربية الموجودة في النّظام الصّوتي العربي بالإضافة إلى الظّواهر الصّوتية المختلفة. • المفردات: يحمل الكتاب قائمة معيّنة من المفردات والسّياقات التعبيرية المختلفة، لا يبدو أنّ الكتاب اتّبع منهجية معيّنة في انتقاء المفردات، فقد تنوعت بين: أسماء الأشخاص، والأماكن، والأشياء، والألوان، والأعداد، وأسماء نشاطات ومهن... وغيرها والمصطلحات المختلفة. • التراكيب النّحوية: يحمل الكتاب مجموعة من التراكيب النحوية الأساسية، موّزعة على الوحدات، في كلّ وحدة عدد محدّد من التراكيب تقدّم للمتعلّمين في شكل مجموعة تدريبات، تليها خلاصة لبأهمّ القواعد المستنبطة من التدريبات.
	الثقافي	يركّز الكتاب عل الثّقافة العربية الاسلامية من خلال مواضيعه المختلفة، والتّي تدور حول المجتمع والأسرة، والسكن والصّحة والدراسة والعمل والسفر، والصلاة والحج والعمرة... الخ. وحاول المزج في دروسه بين الثقافة العربية وبعض الثقافة الغربية التي لا تخلّ بمعالم الإسلام كالحديث عن السفر، ووضع صور العمران الحديث... الخ. لكنّه يركّز كثيراً على الثّقافة الاسلامية، حيث نجد في الوحدة (٢) مثلا: حواراً حول شجرة العائلة النبوية، وحواراً آخر، عن الأذان والصلاة مع صورة للوضوء رغم أنّها الوحدة الخاصة بالأسرة وليست الخاصّة بالصلاة... الخ.
عرض المادّة	كما أشرنا في بنية الكتاب، فإنّ الكتاب عرض مادّته في شكل وحدات، وهي بالضبط ستة عشر وستّة وتسعين درساً، بمعدّل ستة دروس لكلّ وحدة، أغلب الدروس جاءت على شكل حوار، حيث يبدأ؛ الدرس الأوّل:من كلّ وحدة بثلاثة حوارات(ماعدا الأولى فيها ستة)، تحمل مجموعة أصوات ومفردات وتعابير وتراكيب نحوية، هذه العناصر اللغوية هي مواضيع الدّروس التالية.	

الكتاب	العربية بين يديك
	الدّرس الثّاني: المفردات التّي وردت في الحوار مع مفردات إضافية. الدرس الثالث: التراكيب النحوية، الدرس الرّابع: الأصوات وفهم المسموع الدرس الخامس: الكلام، الدرس السادس: القراءة والكتابة. يستخدم الكتاب مجموعة نت الرموز الدلالية لمساعدة المتعلمين على فهم المطلوب 
تقديم المهارات اللغوي	يطلب الكتاب في-الدّرس الأول- من المتعلّم أنا ينظر ويستمع ويعيدما سمع من حوار دار بين شخصين، يضم من ٦إلى ٧ مبادلات، وهذه النشاطات الثلاثة نلاحظ بأنّها وسائل تُنمّى من خلالها المهارات الأربعة؛ فالنّظر يساعد على تعلّم القراءة الصّامتة، كما أنّ مشاهدة تلك التراكيب يسمح للعين بالتعود على أشكال الرّموز المكتوبة وهو من تدريبات الكتابة، والاستماع (يمكن في الاستماع الاستعانة بصوت المعلّم، أو على التسجيلات الصّوتية المرافقة للكتاب) والإعادة، هما تدريبات الكلام والاستماع. نفس المطلوب من المتعلّم في الدّرس الثاني، أي (انظر واستمع ,أعد) عند عرض المفردات والمفردات الإضافية، والتّي تهدف إلى إثراء المعجم اللّغوي، وهي احدى المهارات الفرعية لمهارتي الكلام والكتابة (أو المهارات الانتاجية). وتليها تدريبات هذه التدريبات تساعد على تنمية مهارة الاستماع، حيث يطلب من المتعلّم وضع علامة أمام الصّورة التّي يسمعها فيحاول أن يربط بين السورة والمسموع كما هو موضّح في الصورة

الكتاب	العربية بين يديك
	 بعد عرض المفردات يأتي درس التراكيب النحوية؛ ويكون في شكل تدريبات متنوّعة؛ مثل اقامة حديث من سؤال وجواب بين المتعلّمين، وتركيب جمل بسيطة، وتحويل الجمل من صيغة إلى أخرى... الخ، وبعج التدريبات تأتي القاعدة في شكل جداول. ثمّ يصرّح الكتاب في الدّرس الرّابع أنّه يعرض مهارة فهم المسموع، حيث تأتي التدريبات على هذه المهارة بعد درس الأصوات فيتناول الدّرس صوتان من النّظام اللّغوي التي تتشابه من حيث الشكل أو تتقارب في المخرج مثل: (ض/ ظ)، (غ/ ق)، (خ/ ك)، وتكون التدريبات إعادة بعض الكلمات الواردة في الحوارات، ثمّ تدريبات الثنائيات الصغرى، تلاوة آيات القرآن. ثمّ تدريبات فهم المسموع، وتقوم على المادّة التي جاءت في الحوار، والتدريب الأول على مستوى الكلمات يعود فيه الكتاب إلى التدريب الذّي جاء بعد عرض المفردات، ثمّ تدريبات على مستوى الجملة والعبارة، تدريبات علة مستوى الحوار، وصولاً إلى الفقرة، وهذا بتدريبات مختلفة. التدريب على مهارة الكلام جاء في الدّرس الخامس، عن طرق أسئلة وحوارات، وتعبير عن الصور والاتصال... الخ في الدرس السادس يأتي دور مهارتي القراءة والكتابة، حيث يبدأ بقراء الكلمات، ثمّ

٣-٢ Cours d'Arabe:

الكتاب	Cours d'arabe
بنيته	هو الجزء الأول من هذه السلسلة، موّجه للمبتدئين، وهو خاصّ بتدريس اللغة العربية للناطقين بالفرنسية في جامعة السوربون بباريس، لا يحتوي إلاّ على تسعة دروس، لا يتبع نظام الوحدات، عدد صفحاته ٨٢ صفحة، أي أنّ حجمه صغير

الكتاب	Cours d'arabe	
	جدّاً مقارنة بسابقيه، يفتتح الكتاب بجدول للحالات الإعرابية في اللغة العربية في مختلف الأزمة ومع جميع الصيغ وعلاماتهاً الإعرابية، وفي آخر الكتاب جدول آخر الأوزان الصرفية العربية المختلفة ويستعين في كلا الجدولين بالترجمة.	
الاخراج الفنّي	شكل الكتاب غير جذّاب، الألوان قليلة جدّا، المحتوى غير منظّم، الكتابة أحيانا كبيرة جدّا وأحياناً متوسّطة، وأحياناً أخرى صغيرة جدّاً دون أي مبّرر واضح لهذه الأحجام، لاوجود لأيّ صورة في الكتاب، يعرض الدروس في شكل جداول كأنّها قوائم من المفردات والتّراكيب، لا توجد مقدّمة في الكتاب.	
المحتوى	اللّغوي	يخلط الكتاب بين اللغة العربية، واللغة الوسيطة واللّهجات(نأكل السّمك والمعكروني، أريد فلوسي، عندنا كسكس وكبة، نور بنت كميل اللبناني، هذا كمبيوتري، ماء أم كوكا، الكاسيتات هناك... الخ)، واللغة الفرنسية أي أنّه يعتمد كثيراً على التّرجمة، لأنّه موجّه للتدريس في جامعة فرنسية، والعناصر اللّغوية التي يعرضها الكتاب هي: • الأصوات: يقدّم الكتاب الأصوات العربية مع حركاتها وبعض الظواهر الصّوتية المختلفة. • المفردات: يحمل الكتاب قائمة المفردات والسّياقات التعبيرية المختلفة، لا يبدو أنّ الكتاب اتّبع منهجية معيّنة في انتقاء المفردات، وقد اقتصرت ألفاظه على مواقف من الحياة اليومية، كما يضع على هامش كلّ صفحة مسرداً "Un Glossaire" بالمفردات الواردة في الدّرس وهو شبيه بالمعجم أحادي اللغة لكنّه يقتصر على بعض الكلمات ومقابلاتها فقط. • التراكيب النّحوية: يحمل الكتاب مجموعة من التراكيب النحوية الأساسية، موّزعة على الدّروس حيث تقدّم للمتعلّمين القواعد ثمّ التدريبات.
	الثقّافي	محتوى الكتاب لا يعكس الثّقافة العربية الإسلامية، بل يشجّع ثقافة غربية ولا تظهر الثّقافة الإسلامية في أيّ موضع، ولا الثّقافة العربية التّي لا تظهر إلا في أسماء بعض الأماكن العربية وبعض الصيغ، في حين تظهر الثّقافة الغربية في كثير من المواضع مثل؛ أمير البحر، هذه البيرة لذيذة، إلى الريف !! إلى البادية !!، أعوذ بالله أنا سأسافر إلى نيويورك مثلا، كما تدور مواضيعه حول الدراسة والسينما والموسيقى، ولا يوجد أي حديث عن الصلاة أو أي مواضيع من هذا النحو.

الكتاب	Cours d'arabe
عرض المادّة	يعرض الكتاب دروسه التسعة في الترتيب التالي: أصوات، ثمّ مفردات، أو تراكيب وصيغ، ثمّ القاعدة، وتليها التّدريبات، ثمّ الترجمة، أي ترجمة العبارات، أو الكلمات التي وردت في الدرس، مع ملاحظة أنّ القاعدة لا ترد دائماً، بل إنّها تكاد تغيب عن معظم الدّروس.
تقديم المهارات اللغوية	هذا الكتاب يتعامل مع اللّغة على أنّها مجموعة كلمات وتراكيب وقواعد، يقوم بترجمتها، عكس سابقيه ومع ذلك فإنّ الكتاب يعمل على تنمية مهارتي الكتابة والقراء، وأحياناً الكلام أريدُ أن أتعلمَ العربية – نريد أن نتعلم الدومينو تريد أن تتعلم الرسم – تريدونَ أن تتعلموا السياقة تريدينَ أن تتعلمي البيانو – تردنَ أن تتعلمنَ السباحة يريد أن يتعلم الغناء – يريدون أن يتعلموا الكتابة تريد أن تتعلم الشطرغ – يردن أن يتعلمن القراءة – لماذا لا يتكلم معنا ؟ – ..... لا يتكلم العربية . – لماذا لا يجيب على سؤالي ؟ – ..... يفهم ..... – لماذا لا تسافر معنا يا سليم ؟ – ..... ليس عندي ..... – لماذا لا تذهبون معنا إلى اللوفر ؟ – ..... زرناه قبل ..... – لماذا لا تفهمون هذا الدرس ؟ – ..... صعب جدًا .

٣- نتائج الدّراسة:

الكتاب الأساسي	العربية بين يديك	Cours d'Arabe
• يستخدم الكتاب لغة عربية فصيحة، وثقافة عربية اسلامية بحتة. • يتدرج في تقديم المادة اللغوية، مفردات وأصوات، ثمّ تراكيب، ثم فقرات وهو المنطقي. • يبدأ بالمهارات الخاصّة بالجانب	• يستخدم الكتاب لغة عربية فصيحة وثقافة عربية اسلامية بحتة. • يبدأ في عرض الدّروس من الحوار ثمّ إلى المفردة، ثمّ التركيب، فالصّوت، فلا يوجد تناسق	• يستخدم الكتاب لغة عربية ويستعين بالفرنسية واللهجات ولا يعكس أي مظهر من مظاهر الثّقافة العربية الإسلامية • كلّ الدّروس عبارة عن مفردات وتراكيب لا وجود للفقرات.

الكتاب الأساسي	العربية بين يديك	Cours d'Arabe
النّطقي، ويؤجل الكتابية لأنّها الأعقد. • لا يولي اهتماماً كبيراً لمهارة الاستماع، لعلّه يتركها للتسجيلات الصوتية المصاحبة له. • مادّة الدروس مستوحاة من الدّرس الأول وكلها من مستقاة من موضوع الوحدة.	• يقدّم المهارات كلّها معاً، في كلّ وحدة يوجد جزء لتنمية كلّ مهارة. • يركّز كثيراً على مهارة الاستماع، ولا يعني هذا أنّه يهمل بقية المهارات، هناك تكامل بينها. • مادّة الدروس مستوحاة من الدّرس الأول، أيضاً ما عدا درس الكتابة يعتمد أصوات أخرى.	• لا يهتم كثيراً بالمهارات ومع ذلك تظهر في تدريباته تنمية للقراءة والكتابة، وأحيانا الكلام. • لا توجد تدريبات تنمي مهارة الاستماع. • لا يوجد تنسيق بين مواضيع الدروس.

الخاتمة:

يكشف تحليل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الموّجة لتعليم اللغة العربية في المعاهد العربية الإسلامية، والمقارنة بينها عن عدّة فروق، فمنها ما يركّز على مهارة دون أخرى، ومنها ما يكامل بين المهارات الأربعة، وغيره يقدّم كلّ واحدة على حدةٍ، كما أنّ هناك اختلافات في عرض المادّة وطبيعتها وكذا في نوعية التدريبات التي من شأنها تنمية المهارات اللغوية، ومع ذلك فإنّها تراعي النظام اللغوي للغة وتسعى لتنمية المهارات اللغوية، مع مراعاة خصائص متعلّم اللغة الأجنبي، بينما مقارنة هذه المناهج مع نظيراتها من المناهج التّي تقدّم لتعليم اللغة العربية في جامعات غربية (ولتكن فرنسا مثلاً) فإنّ الفروق أعظم فهذه الأخيرة تنقل اللّغة دون ثقافة، بل إنّها تعتبر اللغة العربية قائمة من المفردات والتراكيب، تقنّنها بعض القواعد، وهي لا تركّز بتاتاً على تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّمين بل تلقنّهم مجموعة من القوائم وهذا الاختلاف يمكن تفسيره إذا ما قسناه على قول ويليام فرانسيس ماكي أنّ: «توجّه كلّ طريقة لتعليم اللغات، وأسلوب تعليم لغة معينة، يتلاقيان مع نوع الفكرة التّي نحملها عن طبيعة اللّغة، ويتأسس عليها، فإذا كانت احدى الطرائق مستوحاة من فكرة أنّ اللّغة عبارة عن قائمة كلمات، فإنّها لن تكون بالطّبع مشابهة لطريقة أخرى مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن نظام»[٢٩] وخلصنا من الدّراسة إلى النّتائج التالية:

١- تهتم المناهج الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بخصائص المتعلّم

ودوافعه، فتهيأ له الجو المناسب لاكتساب الكفاية اللغوية والاتّصالية، والتّي لا تتحقّق إلاّ باكتساب المهارات اللغوية.

٢-تراعي المناهج وجود كلّ المهارات اللغوية بين محتوياتها، وإن أخذت إحداها تركيزاً، أكثر من غيرها.

٣-تراعي بعضها التكامل بين المهارات بينما تفضّل الأخر تناول كلّ واحدة على حدةٍ.

٤-تقدّم المهارات الصّوتية قبل المهارات المكتوبة.

٥-بعض الكتب تقدّم جزءاً لابأس به من المهارات الفرعية مما قد يجعلها محبطةً للمتعلّمين.

٦-قد يؤثّر عدد الأجزاء التّي ينقسم عليها الكتاب في حجم المادة المقدّمة، فكلّما كانت الأجزاء قليلة كلّما كان حجم المادّة أكبر.

٧-الكتب الموجّهة لتعليم اللغة العربية في جامعات أوروبية مختلفة كلّياً عمّا هو في المعاهد العربية، فرغم تطور هذه الدّل في هذا المجال إلاّ أنّ التطور يتطلب، الخبرة ومعرفة خصائص اللغة العربية كي يتحقق التكامل.

٨-هناك مناهج متطوّرة جداً في المعاهد الغربية لتعليم اللغة العربية لكن هذا لا ينطبق على المنهج موضوع الدّراسة.

التوصيات:

لاتزال هذه المناهج تحتاج للبحث والتمحيص ومضاعفة الاهتمام بها لذا لابد من:

١-الكشف عن نقائص هذه المناهج ومحاولة تحسينها وتعديلها.

٢-محاولة تجديد هذه المناهج كلّ فترة، لتطوير المناهج، وتطويعها للمستجدات.

٣-الإفادة من تجارب اللغات الأخرى ونظرياتها في تعليم اللغات الحديثة، مع مراعاة التنسيق بينها وبين خصائص اللغة العربية والبحوث التعليمية الحديثة في تعليمية اللغة العربية.

٤-اخضاع المناهج للتخطيط اللغوي والتّحكيم السياسي لإصدار هذه المناهج.

٥- محاولة الحدّ من تداول بعض المناهج التّي أُعتمد في إعدادها على أسس غير علمية وغير مناسبة لمتعلّمي اللغة العربية.

المراجع والهوامش:

١. مجمع اللّغة العربية، معجم الوجيز، مادة ن. ه. ج، ١٩٨٩، ص ٦٣٦.

٢. سعد محمّد جبر، ضياء عويد حربي العرنوسي، المناهج البناء والتطوير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٥، ص٥٧.

٣. سعد محمد جبر، المرجع نفسه، ص١٩، ٢٠.

٤. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر، القاهرة، ط١، ١٩٩٨.

ينظر أيضاً: Jean Pierre Quc, Dictionnaire du français, France, 2008, P162

5. François Grosjeau, La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendant et sourds, les presses de l'université du Québec à Montréal, vol. 6, N°1 , 3 juillet 1993 , P69- 82

6. American Heritage ,dictionary of the englishlanguage , Fifthedtion copyright ,2011 .

٧. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، عمان الأردن، ط١، ٢٠٠٢، ص ٢٠، ٢١.

٨. سعدمحمدجبر، المرجعالسابق، ص ٦٤، ٦٥

٩. محمد صاري، الأسس العلمية واللّغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، مجلة الدراسات اللغوية، مج ١٢، العدد٢، مارس مايو، ٢٠١٠، ص٢٢٣.

١٠. صاري، المرجع نفسه، ص ٢٢١.

١١. اللغة العربية إلى أين؟ مقال أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، محمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثّقافة والعلوم ايسيسكو ٢٠٠٥.

١٢. خالد حسين أبو عمشة، عوني الفاعوري، تعليم العربية للناطقين بغيرها، مشكلات وحلول- الجامعة الأردنية أنموذجاً، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلّد ٣٢، ع٣٢، ٢٠٠٥، ص ٤٩٥.

١٣. لغة الاختصاص " la langue de spécialité "هي" نظام لغوي فرعي يجمع الخصائص اللغوية لمجال لغوي محدد، ويعتمدعلى المصطلحات بشكل خاص" ينظر: Dubois Jean et coll Dictionnaire des sciences du langage , Larousse, Paris 1994 , P440

١٤. مجيد عبد الحليم الماشطة، اللغة العربية واللّسانيات المعاصرة، دار الرضوان، عمان، الأردن، طَ ٢٠١٣، ص ١١٥.

١٥. يشكل الكتاب المدرسي بكل تقسيماته المحتملة الركن المركزي في النسق التربوي، لأهمية الكتاب في حمل المنهاج وتبليغه، ينظر أيضاً؛ محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص٤٣.

١٦. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، المرجع السابق، ص ٣٠.

١٧.محمد رضوان الداية وآخرون، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٥.

18. François Grosjeau, La personne bilingue et biculturelle dans le monde des entendant et sourds, les presses de l'université du Québec à Montréal, vol. 6, N°1 , 3 juillet 1993, P69- 82 .

١٩.محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ٢٠١٠، ص١٧٧.

٢٠.أنظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص٣٧.

٢١.على سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ص١٣٥

٢٢.علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦، ص٨٤.

٢٣.على أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط٢، ٢٠١٠. ص ١٥١.

٢٤.محمد رضوان الدّاية وأخرون، اللغة العربية ومهاراتها، مرجع سابق، ص٤٩.

٢٥.عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان الأردن، ط٢، ٢٠٠٧، ص٩٧.

٢٦.عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، مرجع سابق، ص١٦٥، ١٦٦.

٢٧.علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢٢٩.

٢٨.نايف خرمة وعلى الحجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، دار المعرفة، الكويت، ١٩٨٨، ص ٢٠١.

29. W. F. Mackey, principe de didactique analytique scientifique de l'enseignement des langues, Parais, P27 .

دور المربي في تعليم المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية

فاطمة مساني

مقدمة:

إن المعوقين هم فئة موجودة في كل مجتمع من المجتمعات ينحرفون إنحرافا سلبيا ملحوظا في نموهم العقلي، الحركي والحسي عن الأفراد العاديين، حيث تمثل هذه الفئة نسبة لا يستهان بها في المجتمع الجزائري. والحديث في هذا الصدد يقودنا إلى التكلم عن المتخلفين ذهنيا الذين هم أفراد غير عاديين يعانون من توقف في نموهم العقلي أو عدم إكتماله نتيجة سبب معين، ويكون هذا التوقف قبل سن الثامنة عشر، حيث يظهر ذلك من خلال النقص الواضح في قدراتهم الوظيفية العقلية، السلوك التكيفي وبعض المهارات الإجتماعية. وقد تمتاز هذه الفئة بقلة الإدراك والإنتباه، نقص الذاكرة، الضعف في القدرة على التعليم ومشاكل في اللغة... الخ. وهذه الشريحة هي فئة من فئات التربية الخاصة، تحتاج إلى مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة من أجل مساعدتها على الإندماج، تطوير قدراتها، إبراز إمكانياتها والعمل على تنمية إستقلاليتها عن طريق توفير فرص التدريب والتشغيل والحماية، حيث يتم تدريب الطفل المعاق على بعض المهارات اللازمة حتى يتمكن من التكيف النفسي والإجتماعي، خاصة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية والعادات والتقاليد الإجتماعية والمهنية والثقافية وحتى المهارات اللغوية. إذ أن اللغة هي مؤشر من مؤشرات إكتساب المهارات اللغوية، وهي شكل من أشكال التواصل، تعتمد على إستخدام الكلمات والرموز أثناء التفاعل، فهي وسيلة مستخدمة لتنظيم الأفكار والتعبير.

وإكتساب المهارات اللغوية عند الأطفال المتخلفين ذهنيا من العمليات الصعبة مقارنة بالأطفال العاديين، لأن هؤلاء المتخلفين ذهنيا يعانون في الأصل من مشاكل لغوية جمة، منها التأخر اللغوي، مشكلات في النطق وغيرها من المشاكل اللغوية، ولهذا فإن هذه الفئة بحاجة ماسة إلى مساعدة يقدمها المربين في التربية الخاصة، حيث أن المربي له دور فعال في هذا المجال، إذ يتدخل لمعالجة هذه المشكلات اللغوية وتلقين الأطفال المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية لمساعدتهم على الإندماج في المجتمع.

وعليه فإن مداخلتنا هذه ترتكز أساسا على إبراز الدور الفعال الذي يلعبه المربي في تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية خاصة فئة الأطفال القابلين للتعليم وتحديد كيفية تعليم هذه المهارات وما هي الطرق المنتهجة في هذا المجال.

وللإقتراب أكثر من الموضوع نحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

ما هو الدور الذي يلعبه المربي في تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية؟ وما هي أساليب تطوير المهارات اللغوية عند فئة المتخلفين ذهنيا؟ كيف يتم تعليم هؤلاء الأطفال المتخلفين ذهنيا؟ وما هي معوقات إكتساب المهارات اللغوية لدى الطفل المتخلف ذهنيا؟ هل يوجد تنسيق بين المربي والأسرة في تلقين الطفل المتخلف ذهنيا المهارات اللغوية؟

وسوف نتطرق في هذه المداخلة إلى النقاط التالية:

- الإعاقة العقلية.
- النمو اللغوي لدى المتخلفين ذهنيا.
- العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.
- تنمية المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا.
- أساليب تعليم المهارات اللغوية.
- دور المربي في تنمية المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا القابلين للتعليم.
- الخاتمة.

١-الإعاقة العقلية:

لقد إختلفت التعاريف الخاصة بالإعاقة العقلية، ويتوقف هذا الإختلاف على نوعية التخصصات، مثلا الطب ينظر إلى الإعاقة العقلية من منظور طبي مبني على الأعراض الفيزيولوجية فقط، حيث أن الإعاقة العقلية حسب تعريف جيرفس تعني توقف فيها النمو قبل سن المراهقة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الحالة الوراثية أو الأمراض التي قد يصاب بها الشخص. كما عرفها بينوا بأنها ضعف في الوظيفة العقلية، وهذا الضعف إما أن يكون ناتجا عن حالة داخلية وراثية أو عن حالة

خارجية. هذه العوامل تؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي، ومن ثم نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم.

وإذا إتجهنا إلى المختصين في الدراسات الاجتماعية فنجدهم يركزن على الصلاحية الإجتماعية كمحدد للإعاقة العقلية، وعليه عرف الإعاقة العقلية كل من العالم تروجولد وزميله سودي على أنها حالة من حالات عدم القدرة على التكيف مع البيئة الاجتماعية بدرجة مناسبة، حيث أن المعاق عقليا لا يستطيع أن يعتمد على نفسه ويتحكم في الظروف التي تحيط به دون أن يعتمد على غيره ممن يحيطون به من الأفراد.

بينما علماء التربية فيتخذون الفشل الدراسي كمتغير قوي في تحديد الإعاقة العقلية عند الفرد، وقاموا بتصنيف التخلف العقلي إلى ٣ فئات هي:

- فئة القابلون للتعلم: تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٥٥ـ٧٥ درجة على مقياس الذكاء، وهذه الفئة تقع ما بين بطيئي التعلم والمتخلفين عقليا بدرجة بسيطة، وهم من يستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب.
- فئة القابلون للتدريب: تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بين ٢٥ـ٥٥ درجة، وهي فئة غير قادرة على تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، ولكن يمكن تدريبهم على القيام ببعض المهارات الأساسية مثل العناية بالنفس واللباس والقيام بالأعمال البسيطة التي تتطلب ذكاء بسيطا.
- من يحتاجون إلى رعاية وحماية: وهم الأفراد من ذوي التخلف العقلي الشديد أو الحاد ويطلق عليهم الأشخاص الإعتياديون، وهم غير القادرين على تعلم حتى المهارات الأساسية كالاعتماد على النفس، اللباس، وغير ذلك، وهؤلاء يحتاجون إلى متابعة ورعاية دائمة. (١)

أما علماء النفس فيعتبرون الذكاء هو محكا من محكات التعرف على الإعاقة العقلية. وفي هذا الصدد نجد تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي التي عرفت الإعاقة العقلية على أنها حالة تشير إلى جوانب قصور في الأداء العقلي للفرد، تتصف هذه الحالة بأداء عقلي يقل عن المتوسط بمستوى ذي دلالة وتصاحبه جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية مثل التواصل، العناية بالذات، الحياة

المنزلية، المهارات الإجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، المهارات المهنية. شريطة أن يظهر توقف نمو العقل قبل سن ١٨ سنة. (٢)

وعليه قامت هذه الجمعية بتصنيف التخلف العقلي إلى ٤ فئات إعتمادا على نتائج إختبارات الذكاء وهذه التقسيمات هي:

- فئة التخلف العقلي البسيط: نسبة ذكاء هذه الفئة تتراوح ما بين ٥٥-٧٠ درجة على إختبارت الذكاء.
- فئة التخلف العقلي المتوسط: وهم الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء تتراوح ما بين ٤٠-٥٥ درجة على إختبارات الذكاء.
- فئة التخلف العقلي الشديد: نسبة ذكاء هذه الفئة تتراوح ما بين ٤٠-٢٥ درجة على اختبارات الذكاء.
- فئة التخلف العقلي الحاد: وهم الأفراد الذين يحصلون على نسبة ذكاء متدنية جدا تقل عن ٢٥ درجة على اختبارات الذكاء.(٣)

إن المعوقين هم فئة موجودة في كل مجتمع من المجتمعات ينحرفون إنحرافا سلبيا ملحوظا في نموهم العقلي، الحركي والحسي عن الأفراد العاديين، حيث تمثل هذه الفئة نسبة لا يستهان بها في المجتمع الجزائري. والحديث في هذا الصدد يقودنا إلى التكلم عن المتخلفين ذهنيا الذين هم أفراد غير عاديين يعانون من توقف في نموهم العقلي أو عدم إكتماله نتيجة سبب معين، ويكون هذا التوقف قبل سن الثامنة عشر، حيث يظهر ذلك من خلال النقص الواضح في قدراتهم الوظيفية العقلية، السلوك التكيفي وبعض المهارات الإجتماعية. وقد تمتاز هذه الفئة بقلة الإدراك والإنتباه، نقص الذاكرة، الضعف في القدرة على التعلم ومشاكل في اللغة... الخ. وهذه الشريحة هي فئة من فئات التربية الخاصة، التي هي مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للمعوقين من أجل مساعدتهم على الإندماج، تطوير قدراتهم، إبراز إمكانياتهم والعمل على تنمية إستقلاليتهم ليصبحوا منتجين في مجتمعهم عن طريق توفير لهم فرص التدريب والتشغيل وحماية حقوقهم، حيث يتم تدريب الطفل المعاق على بعض المهارات اللازمة حتى يحقق التكيف النفسي والإجتماعي، خاصة فيما يتعلق

بالمهارات الحياتية والعادات والتقاليد الإجتماعية والمهنية والثقافية. ولكن لا يمكن للمربين التربويين في المراكز البيداخوجية تحقيق أهداف التربية الخاصة دون التنسيق مع أسر المتخلفين ذهنيا ومشاركتهم الفعالة في هذه العملية التربوية، بإعتبار الأسرة هي المؤسسة الإجتماعية الأولى التي تستقبل هذا الطفل غير العادي، فهي تلعب دورا فعالا في تنشئته ورعايته من خلال توفير له الخدمات الصحية، النفسية، المادية والإجتماعية أي التكفل به تكفلا ماديا ومعنويا من أجل مساعدته على التكيف مع نفسه ومع الآخرين وإدماجه في المجتمع. وكما هو معروف فإن الطفل المتخلف ذهنيا لديه قصور عقلي لا يستطيع أن يحدد علاقاته مع الآخرين دون مساعدة عائلته التي توجهه بصورة مباشرة لكي يكتسب الخبرة التي تؤهله للإعتماد على نفسه في بعض الأمور. لكن وللأسف الشديد الأسر الجزائرية تعرف عدة صعوبات تواجهها في تربية الطفل المتخلف ذهنيا ورعايته.

٢- النمو اللغوي لدى المتخلفين ذهنيا :

تعتبر اللغة صفة يتميز بها الإنسان مقارنة بغيره من الكائنات الأخرى، حيث عرفها العالم العربي أبو الفتح عثمان بن جنى على أنها أصوات يعبر عنها الأفراد عن أغراضهم وحاجاتهم وهذا التعريف يشمل ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الصوتي للغة.
- بعد الوظيفة الإجتماعية للغة لكونها أداة للتعبير والإتصال.
- بعد إختلاف اللغة بإختلاف المجتمع.

أما العالم الأنثروبولوجي "إدوارد سابير E. Sapir فقد عرف اللغة على أنها ظاهرة إنسانية غريزية لدى الإنسان تعمل على توصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الإصلاحية.[٤] واللغة شكل من أشكال التواصل الإجتماعي تعتمد على إستخدام الكلمات وغيرها من الرموز لتمثيل الأشخاص والأحداث والأشياء من حولنا. فهي الوسيلة التي تستخدم لتنظيم الأفكار والتعبير عن الحاجات، وتعد السنوات الست الأولى من العمر بمثابة المرحلة العمرية الأساسية التي تكتسب فيها المهارات اللغوية. فهذه المرحلة هي مرحلة الفترات الحساسة أو

الحرجة بالنسبة للنمو اللغوي. وفي هذا المجال هناك حاجة ماسة إلى التدخل المبكر للأطفال الذين لديهم عجز أو تأخر لغوي. ومن الواضح أن إختصاصي التدخل المبكر الذين يقدمون خدمات تربوية وعلاجية خاصة للأطفال المعوقين أو المعرضين للإعاقة يحتاجون إلى معرفة مراحل تطور اللغة لدى الأطفال عموما ليتدخلوا بشكل فعال لمعالجة المشكلات اللغوية. إنهم بحاجة ماسة إلى أن يتعرفوا على النمو الطبيعي قبل أن يتعرفوا على النمو غير الطبيعي وسبل التعامل معه. وفي هذا السياق، يمكن القول بأن اللغة تتطور من حيث الشكل والمحتوى والاستخدام. فمن حيث الشكل تتطور المهارات اللغوية عبر مراحل متعاقبة، وهي مرحلة المناغاة والتي تتمثل في إصدار الأصوات المختلفة ثم دمجها، ومرحلة شبه الكلام، حيث يصدر الطفل مقاطع صوتية تشبه الكلمات، وهذا يحدث بعد الشهر ٩ من العمر، ومرحلة الكلمات المنفردة التي ينطق فيها الطفل كلمة واضحة، وذلك بعد أن يكون بلغ من العمر سنة واحدة، ومرحلة التلغرافية، وهذه المرحلة تكون لغة الطفل مختصرة، تخلوا من الضمائر وحروف الجر، ومرحلة التعميم الزائد، حيث يستخدم الأطفال صيغ الجمع للأسماء بشكل متشابه وكذلك الأمر بالنسبة للفعل الماضي..... الخ، ومرحلة البنى اللغوية الأساسية التي تجعل لغة الطفل قريبة من لغة الراشد. وهي المرحلة الأساسية التي من خلالها يكتسب الطفل المهارات اللغوية.

أما بالنسبة للمحتوى أو المضمون، فهو أيضا يتطور تدريجيا مع تقدم عمر الطفل. فهذا الأخير يبدأ بتسمية الأشياء والأحداث، ويعد ذلك بمثابة المرحلة الأولى في تطور الذخيرة اللفظية. والتي تتسع وتصبح أكثر تطورا بالخبرة، إذ تنتقل من مرحلة التوسع بمعاني الكلمات، أي توظيف مفهوم الشكل أو اللون أو الحجم للتعبير عن الأشياء التي لا يعرف الطفل إسمها إلى مرحلة النمو اللغوي المتمثل في العلاقات المكانية والزمن والمفاهيم المجردة. وأما بالنسبة للتطور على صعيد إستخدام اللغة وتوظيفها في عملية التواصل الإنساني، فاللغة تتطور من مرحلة اللغة الجسمية، النظر، اللمس، البكاء، الضحك واللغة غير اللفظية كالإشارة، إعطاء الأشياء إلى اللغة اللفظية أو لغة الكلام. وعلى أي حال، فتطور اللغة له متطلبات أساسية وعدم تحققها يترك تأثيرات متنوعة على قدرة الطفل على إكتساب المهارات اللغوية. إذ أن النمو اللغوي يتطلب

الذاكرة والإنتباه، حيث أن الذاكرة تلعب دورا بالغ الأهمية في إكتساب اللغة، حيث أن العجز يترك تأثيرات مهمة على النمو اللغوي. (٥)

ومن أهم مميزات النمو اللغوي عند الطفل نحدد ذلك من خلال الفئات العملية المختلفة:

اللغة الإستقبالية

الفئة العمرية	مميزات النمو اللغوي
الفئة العمرية (١٢ شهرا فما دون)	-يتوقف عن الحركة إستجابة للأصوات - يجفل من الأصوات (ترمش عيناه، يبكي، يمد أطرافه) - يدير رأسه نحو مصدر الصوت. - يستجيب للكلمات مثل (باي-مرحبا) - استجابته تختلف باختلاف خصائص صوت المتكلم. - يستجيب لصوت الجرس.
الفئة العمرية (١٢-٢٤ شهرا)	-يعطي الراشدين أشياء مختلفة يطلبونها منه - يفهم معاني الجمل البسيطة. - يستجيب للتعليمات البسيطة. - يشير إلى الناس المألوفين وإلى الألعاب. - يشير إلى ثلاثة أو أكثر من أجزاء جسمه.
الفئة العمرية ٢٤-٣٦ شهرا	-يشير إلى صور الأشياء المألوفة عند ذكر أسمائها له. - يستمتع بالإستماع إلى القصص القصيرة ويطلب إعادتها. - يفهم معنى الأسئلة من نوع، أين؟.... ماذا؟ - يطيع تعليمات الآخرين التي تتضمن طلب أشياء معينة منه. - عندما يطلب منه، فهو يشير إلى الفنجان، الملعقة، القطة، الباب، النافذة والكلمات المشابهة. - يشير إلى ستة أو أكثر من أجزاء الجسم.
الفئة العمرية (٣٦-٤٨ شهرا)	-يبدأ بإستيعاب الجمل المتضمنة للوقت. - يشير إلى اللسان، الرقبة، الذراع. - يفهم الجمل السببية.
الفئة العمرية ٤٨-٦٠ شهرا.	- يشير إلى ثلاث من ست صور يتم وصفها له. - يفهم التسلسل الزمني للأحداث التي توصف له. - يستمع إلى القصص الطويلة ولكنه قد لا يستوعب الحقائق.

الفئة العمرية	مميزات النمو اللغوي
	- يفهم المفردات المستخدمة للمقارنة (مثل جميل، أجمل).
الفئة العمرية (٦٠-٧٢ شهرا)	-يتبع التعليمات المركبة بالتسلسل. - يستطيع الإشارة إلى (القليل، الكثير). - يعرف معاني العديد من المفردات. - يستطيع تأدية المهارات اللغوية قبل الأكاديمية.

اللغة التعبيرية

الفئة العمرية	مميزات النمو اللغوي
الفئة العمرية (١٢شهرا فما دون)	-يبكي ويصدر أصواتا أخرى. - يكرر بعض الأصوات عندما يكون وحيدا وعندما يكون مع الآخرين. - يحاول تقليد الأصوات التي يسمعها. - يتفاعل مع الآخرين من خلال إصدار الأصوات للحصول على انتباههم يبتسم للآخرين. - يقول (ماما، بابا) وكلمة أخرى على الأقل. - يضحك بصوت مسموع.
الفئة العمرية (١٢-٢٤ شهرا)	-يصدر أصواتا وإيماءات تعبر عن حاجته. - يقول أول كلمة لها معنى. - يستخدم كلمات منفردة وإيماءات للحصول على الأشياء. - ذخيرته اللفظية قد تصل إلى خمسين كلمة. - يشير إلى نفسه بالإسم. - يستخدم كلمات متتابعة لوصف الأحداث.
الفئة العمرية (٢٤-٣٦ شهرا)	-يقول جملا من كلمتين. - يقول اسمه واسم عائلته. - يعبر عن الإحباط عندما لا يفهمه الآخرون. - يقول عبارات سلبية (مثل: لا استطيع عمل ذلك).
الفئة العمرية ٣٦-٤٨ شهرا	-يقول جملا من ثلاث كلمات أو أكثر. - يتحدث عن خبراته الماضية. - يستخدم كلمة (أنا) و(لي). - يستطيع أن يردد أنشودة واحدة على الأقل. - لغته مفهومة للأشخاص الغرباء.

الفئة العمرية	مميزات النمو اللغوي
الفئة العمرية (٤٨-٦٠ شهرا):	-يستطيع التعبير عن مضمون القصة. - يتحدث بلغة العلاقات السببية. - يسأل أسئلة عن الوقت والسبب والكيفية. - يسمي أكثر من عشر صور للأشياء المألوفة. - يتحدث مستخدما كلمات تشير إلى المستقبل. - يتحدث مستخدما جملا كاملة تقريبا.
الفئة العمرية (٦٠-٧٢ شهرا)	-الفروق بين لغته ولغة الكبار قليلة. - يتحدث مع الآخرين بطريقة مناسبة. - يقدم المعلومات للآخرين بشكل جيد. - يتواصل جيدا مع أفراد الأسرة والأصدقاء والغرباء. يسأل عن معاني المفردات. - يقول ما هي أوجه الشبه والإختلاف بين مجموعة من الصور. ٦

إن المتخلفين ذهنيا يعانون من مشكلات لغوية، حيث أن لدى المعاق عقليا قصورا واضحا في استخدام اللغة والكلام، إذ أنه لا يستطيع استخدام اللغة بشكل صحيحا أو الكلام المتناسق المعنى، فمنذ عهد اسكيرول Esquirol استطاع المهتمون التعرف إلى علاقة الذكاء باللغة، مما دعا اسكيرول إلى محاولة تقسيم فئات المعاقين عقليا، إستنادا على مستوى اللغة التي يستخدمها الطفل، حيث أن اللغة المستخدمة من طرف الطفل لها أهمية بالغة في عملية التفاهم بين الناس. لذا فإننا نجد أن الطفل يتعرف على الأشياء وفهم الأحداث ويتفاعل مع غيره، ويتعامل مع مواقف الحياة اليومية عن طريق التفاهم بالكلام واللغة. فمن أهم ما يميز الكلام واللغة عند المعاق عقليا تأخر النمو اللغوي بصورة واضحة، حيث أن إخراج الأصوات ونطق الكلام واستخدام الجمل والتعبير اللفظي والمشاعر تظهر في عمر متأخر وبمستوى نضج أقل من الأطفال العاديين الذين في نفس سنه. (٧)

٣- العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

من أهم العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي للطفل هي:

الذكاء: الذي هو المحك والمؤشر الأساسي في إكتساب المهارات اللغوية، فكلما كانت نسبة الذكاء مرتفعة كلما كان إكتساب المهارات اللغوية سريعا، نمو في الكلام وحتى في النطق.

نمط الضبط: وهو الجو العائلي ومدى تلاؤمه مع متطلبات الطفل، فكلما كان الجو سائد فيه الود والتسامح والمرونة والتفاعل والتواصل في الأسرة كلما زاد هذا من إكتساب اللغة والنمو اللغوي عكس الأسر التي يسودها التسلط والقهر، حيث يضن بعض الأسر على أن الطفل عليه أن يرى ويسمع فقط دون أن يشارك في الحوار الأسري، وهذا خطأ فادح يقع فيه الأولياء.

ترتيب الطفل: الطفل الأول غالبا ما يكون له الوقت الكافي، فهذا الطفل الأول في الأسرة يكون نموه اللغوي سريع، وهذا راجع إلى تشجيع الآباء الطفل على الكلام، وهذا راجع إلى أن هناك متسع من الوقت للتحدث معه وملاعبته.

حجم العائلة: هذا العامل مرتبط بالعامل السابق، فإذا كان طفلا وحيدا فإن ذلك يساعد الأسرة على الإهتمام به واللعب معه والعكس صحيح.

المستوى الإجتماعي والإقتصادي للأسرة: الأسر الفقيرة أقل تفاعلا وتداولا في الحديث، وهذا لا يشجع الطفل على الكلام بل العكس صحيح.

الجنس: إن المجتمع هو مجتمع ذكوري، فالذكور أقل تكلاما عكس الإناث، إذ أن الإناث تفوق الذكور في النمو اللغوي، حيث أن الإناث أكثر ثرثرة من الذكور.

ثنائية اللغة: إذ نجد في المجتمع الجزائري الطفل يتعلم اللغة العربية والفرنسية في آن واحد، وهذا ما يجعله يؤثر على نموه اللغوي.

الضغط في تعلم اللغة: دون مراعاة إستعدادات الطفل، وهذا ما يؤدي إلى عيوب كلامية عند الطفل ويؤثر على نموه اللغوي.

حرمان الطفل من التشجيع: عدم تشجيع الطفل على الكلام يؤدي إلى تأخره اللغوي.[٨]

٤- تنمية المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا:

تعرف المهارة عند اللغويين على أنها الحذق والإتقان في الشيء، أي إتقان الشيء. أما عند علماء التربية فيعتبرون المهارة على أنها السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال. كما أنها الأداة والإتقان لعمل ما يتم بفهم في أقل وقت وأقل جهد نتيجة الممارسة والتدريس بطريقة منتظمة.[٩]

والمهارة تعرف أيضا على أنها القدرة على أداء عمل أو عملية معينة وتتكون عادة من مجموعة من الإستجابات أو السلوكات العقلية والإجتماعية والحركية أو الجسمانية يعني أنها إتقان شيء معين يتطلب إتباع سلوك عقلي أو إجتماعي أو جسمي حركي.[١٠]

والمهارة اللغوية، فهي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي أداء صحيحا وحيدا في أقل وقت ممكن ويتصل بمجالات الاستماع أو الحديث أو الكتابة أو القراءة. كما تعرف أيضا المهارة اللغوية على أنها الإستخدام اللغوي الصحيح والجودة في الأداء للجملة التي اشتملت على المهارة اللغوية، سواء كان هذا الإستخدام متصل بالفهم أو الإفهام الشفوي والتحريري. وبصفة عامة المهارة اللغوية هي نشاط لغوي يرتكز على الإستماع، الكلام، القراءة والكتابة وسهولة في أقل وقت ممكن. [١١]

إن المهارة اللغوية هي عملية عقلية تتمثل في قدرة الفرد على إتقان لغة معينة يفهمها هو وغيره من أجل التواصل والتفاعل مع أفراد المجتمع لتحقيق التكيف الإجتماعي والطبيعي لتحقيق حاجاته. إذا المهارة اللغوية هي قدرة الشخص على إخراج نبرات صوتية متناسقة تتطور فيما بعد لتشكل كلمات. وتظهر هذه المهارة من خلال سلامة الأجهزة العصبية بما في ذلك الأعصاب الصوتية التي تتحكم في إرسال الكلام.[١٢]

وتوجد عدة أسباب تجعل الطفل يتقن المهارة اللغوية منها: الأسباب الخلقية والوراثية، الأسباب الصحية والأسباب النفسية، الأسباب الإجتماعية والأسباب الإقتصادية.

ومن أهم مقومات المهارة اللغوية نجد ما يلي:

- القدرة على إخراج نبرات صوتية متسلسلة ومتنافية تعطى للصوت صدى، صوت نقي ومعبر المعنى.
- القدرة على النطق بالحروف، أي نطق كلمات ثم الجمل بالشكل الصحيح والسليم. والقدرة على فهم كل ما ينطق به الطفل.
- القدرة على التمييز بين الجمل التي تحمل المعنى الحسي والمعنى الملموس.[١٣]

٥- أساليب تعليم المهارات اللغوية:

إن أفضل طريقة لتطوير المهارات اللغوية للطفل هي توفير له الفرص الكافية لكي يتفاعل ويتواصل مع الأشخاص الآخرين. مثلا إستخدام وسائل معينة لتطوير المهارات اللغوية منها الكمبيوتر والبطاقات وغير ذلك من الأدوات والوسائل. كما يجب أن يكون التدريب اللغوي طبيعيا وواقعيا يتضمن استخدام اللغة بطريقة وظيفية وهادفة. ولذلك يجب ألا يقتصر التدريب اللغوي على جلسات علاجية خاصة في عيادة تخصصية أو في غرفة للعلاج النطقي بل يجب أن يمتد ليشمل كافة الأوضاع والنشاطات في المدرسة والبيت. وفي نفس السياق فإن تحديد طبيعة حاجة الطفل إلى العلاج اللغوي يكون في ضوء تقييم موضوعي لمستوى أدائه الحالي وبناء على معرفة علمية كافية بمراحل تطور اللغة من حيث الشكل والمحتوى والإستخدام. ويجب العمل على تنويع استخدام الكلمات، تعريف الطفل بمختلف المعاني للكلمة، والهدف من ذلك هو تشجيع الأطفال على التوسع في توظيف الكلمات التي نجحوا في تعلمها.[١٤]

من أهم أساليب تعليم المهارات اللغوية نجد:

أسلوب المحاكاة: وهو الأسلوب الفعال الذي يقتصر على الحوار والنقاش المتبادل بين الآباء والأبناء.

أسلوب الرواية: وهو أسلوب تعليم الأطفال بإتباع أسلوب الحكايات والروايات والقصص، وهذا كله لأخذ العبرة بطريقة أكثر فائدة تكون بطريقة فكاهية، بطريقة

التشويق، وشرح بعض المفردات، والإعتماد على التكرار من أجل الترسيخ. ويؤكد علماء النفس والاجتماع على أن قصص ما قبل النوم مهمة جدا، كون أن هذه فترة يشعر فيها الطفل بالحيوية والنشاط والحماس، كما أن الذاكرة السمعية تكون أنشط من أي وقت مضى.

أسلوب التحفيز: ويقصد به إعطاء الطفل بعض الأشياء التي يحبها كالألعاب مثلا عندما يتفوق في أي مجال من المجالات أي تشجيعه وتحفيزه. ويقتصر هذا الأسلوب خصوصا على الوالدين المتعلمين.(١٥)

٦- دور المربي في تنمية المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا القابلين للتعليم:

تعتبر عملية تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا خاصة فئة القابلين للتعلم من العمليات الفعالة التي تساعدهم على الإندماج في المجتمع، إذ تشمل عملية التعلم المهارات الحياتية والمهارات اللغوية منها الشفوية والكتابية. فإكتساب المهارات اللغوية عند الأطفال المتخلفين ذهنيا من الأمور الصعبة مقارنة بالأطفال العاديين، لأن هؤلاء المتخلفين ذهنيا يعانون في الأصل من مشاكل لغوية جمة، منها التأخر اللغوي، مشكلات في النطق وغيرها من المشاكل اللغوية، ولهذا فإن هذه الفئة بحاجة ماسة إلى مساعدة يقدمها المربين في التربية الخاصة، حيث أن المربي له دور فعال في هذا المجال، إذ يتدخل لمعالجة هذه المشكلات اللغوية وتلقين الأطفال المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية لمساعدتهم على الإندماج في المجتمع.

ومن خلال الزيارة الميدانية للمركز البيداغوجي للإعاقات العقلية إتضح أن المربي يقوم بدور فعال في تنمية المهارات اللغوية لدى المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم من خلال مهارة القراءة والكتابة، إذ أنه أكد أحد المربين على أن يكون حريصا في تعامله مع هذه الفئة، وهدفه الوحيد هو أن يجعل الطفل مندمجا إجتماعيا متواصلا مع أفراد المجتمع، وذلك بتعليمه مهارات الحياة المختلفة.

وفي وقتنا الحالي أصبح المربي يلعب دورا كبيرا في تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا المهارات اللغوية، وذلك بتعليمهم كيفية النطق، الكتابة والقراءة وحتى تعليمهم الحساب

أي تلقينهم المهارات الأكاديمية. مثلا نرسم لهم دائرة ونتركهم يعبرون عن ذلك ثم نقول لهم هذه دائرة ونكرر ونكرر حتى يحسنون نطقها وإن فشلوا بعد عدة محاولات نعرضهم على أرطوفوني أو أخصائي نفساني وهما بدورهما يقومان بتعليمهم، هذا من حيث النطق. ومن حيث الكتابة نعطي للطفل المتخلف ذهنيا قلما وأوراقا في الأول نعلمه كيفية الإمساك بالقلم ونكرر له ذلك حتى ينجح في الإمساك به ثم نتركه يعبر على الورقة بالخطوط وما شابه ثم نعلمه الحروف وكل ذلك بالتكرار. كما على المربي أن يكون متمكنا من معرفة نفسية الطفل حتى يحبه هؤلاء الأطفال. وعلى المربي أن يوفر عدة وسائل تكنولوجية يستطيع الطفل أن يتعلم في ضوئها المهارات اللغوية، وأن يوفر للطفل الهدوء لكي يتعلم ويعالج نطقه اللغوي، وهذا حتى يكون المربي مربي ناجحا له دور فعال في تعليم المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا.

ومن أهم المهارات اللغوية التي يركز عليها المربي مهارة الكتابة والقراءة، إذ أن مهارة الكتابة هي نوع من أنواع المهارات اللغوية ونقصد بالكتابة قدرة الطفل على نسخ ما كتب أمامه نسخا مشابها. فعلى المربي أن يدرب الطفل المتخلف ذهنيا على الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة ثم تعليمه كيفية التحكم في تشكيل الحروف وكتابتها حتى يصل إلى كتابة الكلمة ثم جمل مفيدة وإستيعابها وترسيخها في الذاكرة. والكتابة تمر بمرحلة الإستعداد للكتابة ومرحلة الكتابة الفعلية.

وإذا إتجهنا إلى القراءة، فنجد أن مهارة الإنصات والإستماع مهارتين مهمتين لتنمية مهارة القراءة.

ويرى المربين أن هناك مشاكل جمة تعيقهم من أداء دورهم الفعال في مساعدة هذه الفئة على الإندماج في المجتمع والتواصل مع الأفراد الآخرين، كما أن أسر المتخلفين ذهنيا لا يساعدونهم في تنمية المهارات اللغوية.

ومن أهم الأسس العامة لتدريب وتعليم المعاقين عقليا نجد ما يلي:

- يجب أن تكون العمليات اللفظية واضحة وبسيطة، يعتمد المربي على عملية التكرار، إعادة الكلمات من وقت لآخر.

- يجب تشجيع المعاقين عقليا على القيام بمجهود خاص للتعبير عن أنفسهم والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف أي إعتماد المربي على التشجيع كمتغير فعال في تنمية المهارات للمتخلف الذهني.
- يجب ترتيب المادة في المواقف التعليمية المنظمة من الملموس إلى المجرد، ومن المألوف إلى المجهول، وهذا كله لتسهيل عملية تكوين المفاهيم وإدراك العلاقات. كما يجب على المربي ترتيب المادة وتدريجها من السهل إلى الصعب لكي توفر للمعاق فرص النجاح. وتقديمها على أجزاء مرتبة وعدم الانتقال من الجزء إلا بعد التأكد من إتقانه.
- لا بد من استخدام وسائل تعليمية لجذب انتباه المعاقين عقليا أثناء عملية التعلم كإستخدام الكمبيوتر، الصور والأشكال المختلفة. كما يجب استخدام مواد تعليمية متنوعة بقدر الإمكان ويفضل استخدام أكثر من حاسة واحدة.
- يجب أن يستمر المدرس في جذب إنتباه تلاميذ الصف. (١٦)

الخاتمة:

إن فئة المتخلفين ذهنيا هي فئة من فئات التربية الخاصة، تحتاج إلى مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة من أجل مساعدتها على الإندماج، تطوير قدراتها، إبراز إمكانياتها والعمل على تنمية إستقلاليتها عن طريق توفير فرص التدريب والتشغيل والحماية، حيث يتم تدريب الطفل المعاق على بعض المهارات اللازمة حتى يتمكن من التكيف النفسي والإجتماعي، خاصة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية والعادات والتقاليد الإجتماعية والمهنية والثقافية وحتى المهارات اللغوية. إذ أن اللغة هي مؤشر من مؤشرات إكتساب المهارات اللغوية، وهي شكل من أشكال التواصل، تعتمد على إستخدام الكلمات والرموز أثناء التفاعل، فهي وسيلة مستخدمة لتنظيم الأفكار والتعبير.

ويعتبر المربي حجر الزاوية الذي يساهم كثيرا في تنمية المهارات اللغوية للمتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم من خلال تدريبهم على اللغة اللفظية وغير اللفظية. وهذه اللغة هي التي تساعد المتخلف عقليا على التواصل مع الأفراد الآخرين.

توثيق التهميش:

١- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ٢٠٠٣، ص ٥٨، ٦٢.
٢- راضي الوقفي، أساسيات التربية الخاصة، دار النشر غير مذكورة، الأردن، ط١، ٢٠٠٨، ص ١٧٢.
٣- تيسير مفلح كوافحة، مرجع سابق، ص ٦١.
٤- ثناء يوسف، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠١، ص ١٧.
٥- جمال الخطيب ومنى الحديدي، التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٩٨، ص ص ٢٩٧-٢٩٨.
٦- نفس المرجع، ص ص ٣٠٠-٣٠٤.
٧- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص ٧١- ٧٢.
٨- ثناء يوسف الضبع، مرجع سابق، ص ٤١-٤٢.
٩- إيمان فؤاد كاسف وهشام إبراهيم، تنمية المهارات الإجتماعية للأطفال ذي الإحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، عمان، ط١، ٢٠٠٧، ص ص ٢١-٢٣.
١٠- نايفة قطافي، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٧-١٨.
١١- أحمد جميعية، أحمد نابل، الضعف في اللغة التشخيص والعلاج، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٦، ص ٧٧.
١٢- إبراهيم عصمت مطاوع، المهارات اللغوية، دار الشروق، الإسكندرية، ط٢، ١٩٨٦، ص ٧٢.
١٣- إبراهيم ناصر، المهارات الحسية، المطابع التعاونية، عمان، ط٢، ١٩٨٦، ص ٤٦.
١٤- جمال الخطيب ومنى الحديدي، مرجع سابق، ص ٢٩٩
١٥- سعد مرسي سعد، تطور المهارات البسيكولوجية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط٣، ١٩٨٦، ص ٦٦.
١٦- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، مرجع سابق، ص ص ٧٢- ٧٣.

قائمة المراجع:

١- أحمد جميعية، أحمد نابل، الضعف في اللغة التشخيص والعلاج، دار الوفاء لدنيا، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٦.
٢- إبراهيم عصمت مطاوع، المهارات اللغوية، دار الشروق، الإسكندرية، ط٢، ١٩٨٦.
٣- إبراهيم ناصر، المهارات الحسية، المطابع التعاونية، عمان، ط٢، ١٩٨٦.
٤- إيمان فؤاد كاسف وهشام إبراهيم، تنمية المهارات الإجتماعية للأطفال ذي الإحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، عمان، ط١، ٢٠٠٧.
٥- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ٢٠٠٣.
٦- ثناء يوسف، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠١.
٧- نايفة قطافي، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط١، ٢٠٠٤.
٨- جمال الخطيب ومنى الحديدي، التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٩٨.
٩- راضي الوقفي، أساسيات التربية الخاصة، دار النشر غير مذكورة، الأردن، ط١، ٢٠٠٨.
١٠- سعد مرسي سعد، تطور المهارات البسيكولوجية للطفل، عالم الكتب، القاهرة، ط٣، ١٩٨٦.

دراسة العبارات (الاصطلاحات) العربية في إطار التواصل بين الثقافات

فاديم الياسوف صديقوفيتش
(VADIM ILIASOV)
جامعة ساراتوف الحكومية (روسيا)

مقدمة

يعتبر علم الدلالة من أوسع فروع علم اللغة المعاصر ثراءً. نظرية الترجمة ودراسة اللغات الأجنبية هي إشكالية التواصل بين الثقافات. تختزن الثقافات البشرية طاقة هائلة للتواصل مع الآخرين، وذلك لأنها عبارة عن مجموعة القيم والمعتقدات والاتجاهات واللغات العواطف التي تخلق معنى محددا على العملية الإجتماعية والحضارية. وعلى هذا فإن الثقافة اللغة من الروافد الأساسية للتواصل بين الناس.

لعبت دور خاص من خلال دراسة عناصر نظام اللغة والتي ترتبط مباشرة إلى الصورة اللغوية في العالم.

وهذا الجزء من "العالم خارج اللغوي"، وخاصة "الأجسام" التي تكتسب أهمية القيم عبر الطريق المصطلحات. (أليفيرانكو ٢٠٠٨:٥). هذا هو السبب في "صورة النظام العبارة (الاصطلاح) المنصوص عليه في هيكل اللغة والتي يخدم لنظرة اللغة العامة، وبالتالي قد يكون مؤشرا على الخبرة وتقليدها الثقافية والوطنية.

تقريبا جميع العلماء يؤكدون موقف اصطلاحات. قمنا بدراسة حقل "التغذية" في اصطلاحات العربية والروسية. من مصادر المعجمية استخرجنا نحر ١٠٩ عبارتا عربيا العاملة في اللغة العربية الفصحى و٣٢٨ عبارة العاملة في اللغة الروسية. العبارات باللغة العربية أقل مقارنة إلى اللغة الروسية. وذلك أن اللغة العربية هي أكثر تقليدية وفق لسياسة اللغوية من قبل معظم الدول العربية.

هيكل حقل "التغذية" يتزامن عادة مع هيكل الحقل في اللغة الروسية. بطبيعة الحال في كل المجموعة يوجد اختلافات تتعلق بالعوامل البيئية والثقافية والدينية. على سبيل

المثال، في مجموعة فرعية من "الفئة العامة للغذاء والأطباق" ليس فقط رمز ثابت "الخبز" في معنى العام المشتقة من "الغذاء"، بل أيضا الرمز المميز "التمر" والتي يمكن أيضا تطوير قيمة التعميم المعنى إلى "الغداء" و" تناول الطعام ".

بطبيعة الحال، فأن الشروط المحددة لكل مجموعة من المجموعات البحث، تلعب أدوارا مختلفة في تشكيل صورة اللغوية العربية في العالم. (تالية ١٩٩٦:٢١٤)

آمل أن يكون هذا البحث سيساعد في دراسة اللغة العربية خارج بلاد العربية، حيث أن اللغة العربية لغة عالمي.

المبحث الأول: المشكلة في تحديد موضوع العبارات

يتم استخدام مصطلح العبارات في اللسانيات الحديثة بمعنيين:

- علم عن كلمات المستدامة
- مجموعة الكاملة من توليفات المستقرة في اللغة

بشكل عام " موضوع العبارات هي كفرع اللغويات والتي تدرس طبيعة العبارات والفئوية السمات، وكذلك تحديد أنماط العمل في الكلام (ل ا س ١٩٩٠:٥٦٠). كما يشير الباحثون " العبارات – فرع اللغوي الجديد نسبيا في اللسانيات" (بارانوف ٢٠٠٨:٩)، ولذا تظل قابلة للنقاش تقريبا جميع المفاهيم الأساسية لهذا القسم اللغويات (تعريف علم العبارات، أنواع العبارات، دلائل ومعاني العبارات إلى أخ.).

نهج مختلفة لتعريف وحدة أسلوبي ترتبط مباشرة إلى أنظمة مختلفة من خصائص الأساسية، وهذا على ما يسيرون عليه الباحثون في دراسة اللغة.

و هكذا، كل العلماء تقريبا بدءا من شارل بالي يعتقدون أن السمات الأساسية للعبارات ثلاثة:

الاستقرار

تكاثر الكلمات

استنساخ

الخصائص العامة للحقل الدلالي من " التغذية"

الحقل الدلالي "التغذية" وفقا لمصادر المعجمية (الدلالي، إيدوغرافي، الموضوعي، المعاني) متنوعة للغاية في قيم محددة من أعضائه وأنه من الصعب للتنظيم بسبب عدة مجالات مترابطة ومنداخلة من الحقول الدلالية والمفاهيمية:

علم وظائف الأعضاء البشرية: حيث "الغذاء" – هي عملية الفسيولوجية المرتبطة بالحاجة إلى تلبية احتياجات الكائن الحي في الغذاء والماء (الاستهلاك، الهضم وامتصاص الطعام، الأحاسيس (بما في ذلك نكهة)، الظروف المادية المرتبطة باستهلاك المواد الغذائية).

واقع عالم المادي (الطبيعية والمصطنعة)، الخصائص الجسدية والمادية، حيث من جهة الأولى أن شخص يستهلك مصنوعات المواد الغذائية والمنتجات الحيوانية مثل شكل الخام أو الممصنعة. ومن جهة الآخر الطبخ وتناول الغذاء يكون في مساحة الخاصة مجهزة باستخدام الأدوات المنزلية.

الخصائص الإجتماعية والثقافية، بما في ذلك قبل كل شيئ، المبدع (العمالة، والأنشطة الاستهلاكية والمهنية)، حيث إعداد واستهلاك الغذاء (على سبيل المثال: الأطباق والواجبات التقليدية خلال النهار، تجهيز الطاولة، إعداد الطهام حسب رغبات المستهلك، نشاط المهنى) من خلال الميزات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية للمجموعة عرقية مختلفة.

العلاقات الاجتماعية والشخصية، لأن من جهة القدرة على تلبية احتياجات الإنسان في الغذاء قد تعتمد على خصائصه الجسدية (تغذية الأطفال والمرضى والعجزة)، والوضع الاجتماعي والاقتصادي (افتقارها إلى المواد الغذائية عند الفقراء والمحرومين، والحرمان من الطعام أو تقييد القسري فيه من الأقوياء للضعفاء)، وعلى الآخر- يرتبط تناول الغذاء من عدد من التقاليد الاجتماعية والثقافية والتواصلية (وجبة احتفالية والضيافة وما إلى ذلك).

وفقا لذلك دراسة العبارة "التغذية" يمكن تقسيمها إلى ثالث مجموعات الموضوعية:

الأولى: "الغذاء"

الثانية: "الطبخ"

الثالثة: "التناول المواد الغذائية والموقف منها".

ويتكون كل مجموعة الموضوعية من أقسام الفرعي يمكن أن ينسب إما إلى جوهر الحقل أو لمحيطه.

مجموعات الموضوعية "الأغذية" يشمل مجموعات فرعية التالية:

" فئة الشائعة من المواد الغذائية، الأطعمة" (الغذاء، الطعام، شوربة، خبز)

"مواد الغذائية" أي النباتية أو الحيوانية طبيعيا كان أو صناعيا، التي تستخدم مباشرة في الطعام (خبز، الحبوب التي يطحن للمنتجات الخبز، الخضروات، العنب، الدجاج، الملح، العسل، الحبوب)

" الطعام حسب الأوقات وبعض أغراض الأخرى" (وجبة الإفطار، وجبة خفيفة، حلويات)

"الوجبات" (المعلبات، اللحوم، الحساء، كعكة والحلوى، المنتجات من دقيق)

"المشروبات" (الشاي، النبيذ، هلام(نوع من الشراب)

" طعم الطعام من الغذاء" وهذا هو الشعور الذي يحدث عند الاتصال المباشر مع سطح الطعام باللسان(المر، الحلو، الحامض، المالح، حار، بارب، جريئة)

"تقييم من نوعية الطعام وطعم الأحاسيس من أكل" (لذيذ، لا طعم له، فاتح الشهية، لذيذة)

مجموعات الموضوعية "الطبخ" تشمل مجموعات فرعية التالية:

"تجهيز الأغذية والطبخ" (غلي، قلى، سلخ)

"النفايات من تجهيز الأغذية والطبخ" (قشر، انعزالة)

"الثقافة والسمات التاريخية فن الطبخ" (الطبخ، كتب الطبخ، القوائم، صفات الطبخ)

"مكان للطبخ والمفروشات بها" (المطبخ، موقد، فرن، الأطباق)

"أدوات المطبخ" (مقلاة، مصفاة، مغرفة)

" الطبخ كنشاط المهنية" (طباخ، فن الطبخ)

مجموعات الموضوعية استهلاك المواد الغذائية والموقف منها

" تشمل مجموعات مكونة من أهمية فسيولوجية الهضم، وكذالك مكونات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية والحالات التواصلية المتعلقة باستهلاك الأغذية والموقف منها ويندرج تحته المجموعات الفرعية التالية:

"الأكل وهضم الغذاء" (أكل، مضغه، ابتلاع، هضم)

"أجزاء من الجسم المرتبطة بتناول الطعام والهضم"(الأسنان، الحلق، الفم، البطن)

"الأحاسيس والظروف الفسيولوجية المرتبطة بالحاجة إلى الغذاء والامتصاص والهضم" (الشهية، الجوع، الصوم، الشبع، الغيثان، التخشؤ)

" الموقف من الغذاء"(الذواقة، الإضراب عن الطعام، الصيام)

"توفير الغذاء، والتغذية، إطعام أو رفض الطعام"(الأعلاف، ترفيه، ممرضة)

"الأكل اعتمادا على الوقت من اليوم، مكونات الغذاء"(الإفطار، الغداء، وجبة الخفيفة بعد الظهر، العشاء، وجبة خفيفة)

"أماكن خاصة لتناول الطعام والمفروشات لها" (المنضضة، غرفة الطعام، مقهى)

"أدوات المائدة" (الغطاء، منديل، شوكة، ملعقة، الزجاج)

"خدمة لاتخاذ الغذاء كنشاط المهنة" (المالك، الغلام)

"طعام الاحتفال" (شرب الشاي، أكل العشاء)

داخل كل مجموعة ومجموعة الفرعية يمكن التمايز عبر مجموعة من أكثر من القطاع الخاص، وفي المجموعات الفرعية أنفسهم ليس تعارض فقط، بل ترابط أيضا. وغالبا تتدخل في تشكيل منطقة منتشر (على سبيل المثال، شرب الشاي بما في ذلك في مجموعة

فرعية من " طعام الاحتفال" يتقاطع من مجموعة فرعية " الأكل اعتمادا على الوقت من اليوم، مكونات الغذاء").

و بالاضافة إلى ذلك، فإن العديد من وحدات حقول متعددة القيم، وقيم مختلفة هي جزء من مجموعات ومجوعات فرعية مختلفة (على سبيل المثال الفطور- وجبة الصباح (فرعية " الأكل اعتمادا على الوقت من اليوم، مكونات الغذاء") من مجموعة " استهلاك المواد الغذائية والموقف منها". وأيضا هو –إفطار مبكر، الإفطار مع الأسرة بأكملها والطعام المعد لتناول وجبة الصباح (فرعية " الطعام حسب الأوقات وبعض أغراض الأخرى" من مجموعة "الغذاء").

و أخيرا، صمن كل مجموعة من المجموعات والمجموعات الفرعية يمكن أن بكون الرموز المميزة أو المتغيرات المعجمية الدلالي، والتي تشكل جوهر أو المحيط الخارجي للحقل ككل. لأعضاء المجال النووي تشمل هذه الوحدات في القيم الأساسية والتي تشمل المنزات الدلالات الأساسية لمشروع المشترك "لتناول الطعام" و" ما يستخدم في الغذاء" وغيرها. وحدات الطرفية هي المجالات التي دلالات من الإدراك والمكونات الأساسية يحدث عند تحديد حالة معينة تتعلق الاستقبال والطعام وإعداده فقط. على سبيل المثال كجزء من الفرن الديكور الداخلي يستخدم في المنزل الروسي للتدفئة والطبخ.

عند اختيار العبارات والتمييز بينهم كان الإعتماد على دلالات المتنوعة في المجموعة " الغذاء". العبارات مع أعضاء المطرفية يرسل إلى المجموعة إلا إذا كان معنى الداخلي المرتبطة مع الأكل والطبخ (مثال على ذلك: مذا في الفرن، السيوف على الطاولة).

و في هذا الصدد، ينبغي إيلاء اهتمام خاص الرموز من الحقول الدلالية " شرب" و" السكر" (الخمر، السكران، الفودكا). في حالة حيث يتم تضمين وحدة في التعابير، والشكل الداخلي الذي يعكس الوضع من وجبات الطبخ والأعياد. واعتبرت هذه الرموز كجزء الطرفية للحقل (على سبيل المثال: شرب الشاي بسرعة، البيرة لا يطبخ\ شبعان، سكران والأنف في التبغ).

بطبيعة الحال، فإن المجموعات المختلفة والمجموعات الفرعية من الحقل "التغذية" تلعب أدوارا مختلفة في تشكيل عبارات الروسية، وهذا إلى حد ما متعلق بجوانب المختلفة الموضوع "التغذية" في مفهوم الصورة في اللغة الروسية.

المبحث الثاني: الخصائص العامة للحقل الدلالي من "التغذية" في العبارات العربية والروسية

حسب مصادر المعجمية استخرجنا ١٠٩ عبارة العربية العاملة في اللغة العربية الفصحي. العبارات العربية أقل بمقارنة الروسي، لأنه كما لوحظ اللغة العربية الفصحي أكثر تقليدية، حصرية، وفقا لسياسة لغوية من معظم الدول العربية من الحديثة العامية.

هيكل حقل "التغذية" يتزامن عادة مع هيكل حقل باللغة الروسية. وبطبيعة الحال في كل مجموعة من المجموعات الموضوعية والمجموعات الفرعية. وهناك اختلافات تتعلق بالعوامل اللغوية- كتوزيع الغذاء، تجهيز المنضضة للأكل، مفهوم الوليمة وغيرها من الميزات.

على سبيل المثال، في مجموعة فرعية من "فئة الشائعة من المواد الغذائية، الأطعمة" ليس ثابت رمز "الخبز" فقط في معنى الدلالي للغذاء، ولكن الرمز المميز "التمر" والتي يمكن أيضا تطويره إلى معنى الدلالي في "الغذاء" و"تناول الطعام". كما في مجموعة فرعية "مكان الطبخ والمفروشات" باللغة العربية وكذلك في روسية. يمكن أن تعمل العبارة "المِجْمَرَة" وهي قريب من "النار" بمعنى الطبخ والموقد. و لكن دور عبارات العربي في هذه الوحدات هي أعمق في المعنى مما كانت عليه في الروسية. وهذا لأسباب الإقليمية (المناخية) والثقافية. مكان الطبخ تقليديا يكون أبعد من بيت الشعر (الخيمة) العربي ولذلك هذا النوع من النار لا يشعل للتدفئة بل للطبخ للضيافة. في كثير من الأحيان معنى "النار" مرتبطة بالطبخ والولائم وضيافة المسافر.

كما لوحظ من القواميس المتخصصة (من العبارات والأمثال والأقوال) أن مجموعة "التغذية" في اللغة العربية والتي يدخل فيه ١٠٩ عبارة يختلف وتيرة استخدام الحقل بالمقارنة مع الروسية.

تمثيل المجموعة "التغذية" في عبارات الروسية والعربية

المجموعات	كمية عبارات الروسية	كمية عبارات العربية
"الغذاء"	٢٨٧ (٨٧,٥٪)	٨٥ (٧٨٪)
"الطبخ"	٤٤ (١٣,٤٪)	١٣ (١٢٪)
"التناول المواد الغذائية والموقف منها"	٢٠٨ (٦٣,٤٪)	٨٨ (٨٠,٧٪)
مجموع	٣٢٨ (١٠٠٪)	١٠٩ (١٠٠٪)

تشير الإحصاءات إلى أن أعضاء المجموعة "الأغذية" يتضمن كما هو الحال في اللغة الروسية وترد في معظم العبارات العربية – تقريبا ٧٨٪ من أعضاء المجموعة "الأغذية". وهذا يعني أن الصورة العالم العربي متعلق برضا الإنسان من تناول الطعام ومنتجات الغذاء. بعد هذا هذه المجموعة في المركز الثاني في كمية العبارات. المقام الأول في كمية عبارات العربية المجموعة " التناول المواد الغذائية والموقف منها" (٨٠. ٧٪). في عبارات الروسية ترددها أقل قليلا (٦٣. ٤٪). وهكذا، يمكن القول أن الصورة التقليدية في العالم العربي إلى حد أكبر من الروسي تعلق إلى الحاجة الفسيولوجية للأغذية والوضع في الولائم.

الحال العبارات الروسية (١٣. ٤٪) في المجموعة "الطبخ" قريب من كمية العبارات العربية في هذه المجموعة (١٢٪). والسبب ذلك أن عند العرب عملية الطبخ لا يظهر وعملية الطبخ يكون بعيدا عن الأنظار الضيوف. وبهذا العمل لا يقوم كل الفرد من العائلة.

بطبيعة الحال فإن العبارات من كل مجموعة من المجموعات "التغذية" تلعب أدوارا مختلفة في تحديد المفهوم عن اللغة العربية والروسية.

الخلاصة

تختزن الثقافات البشرية طاقة هائلة للتواصل مع الآخرين، وذلك لأنها عبارة عن مجموعة القيم والمعتقدات والاتجاهات واللغات العواطف التي تخلق معنى محددا على العملية الإجتماعية والحضارية. وعلى هذا فإن الثقافة اللغة من الروافد الأساسية للتواصل بين الناس.

كما اتضحت لنا أن العبارات في لغتي العربية والروسية من المعجوعة " التغذية" يلعب دورا هام في بيان أسلوب النظام اللغة الداخلي والخارجي. قد درسنا العبارات المرتبطة بمعنى "التغذية" في اللغة الروسية ٣٢٨ وفي اللغة العربية ١٠٩.

من جهة الشكل الداخلي المجموعة "التغذية" في لغتي الروسية والعربية لديهم أوجه التشابه والاختلاف. الاختلافات في بنية ومحتوى الشكل الداخلي للعبارات الروسية والعربية وذلك يرجع إلى العوامل الثقافية والتاريخية والدينية. في العبارات الروسية والعربية يمكن الكشف عن مبادئ محددة من القيم الدافع للعبارات، ولكن لم يغير على القاعدة الأساسية.

و هذا العمل يمكن استخدامها في دراسات اللغة العربية والروسية، وخاصة من يهتم بالترجمة.

تم بحمد الله

المصادر

قائمة بعض المصادر باللغة الروسية

Алефиренко, Золотых 2008 – Алефиренко Н. Ф. , Золотых Л. Г. Фразеологический словарь: Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. – М.: Изд-во «Элпис», 2008. – 472 с .

Баранов 2002 – Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка, 2002, УДК 413. 223 ББК 81. 2Р-4, 1200 стр. , ксерокопия. http://rhymes. amlab. ru/thesaurus .

Баранов, Добровольский 2007 – Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / Под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. – М.: Мир энциклопедий. Аванта+, 2007. – 1135 с .

Бирих 2005 – Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – 3 изд. , испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. – 926 с .

Зимин, Спирин 1996 – Зимин В. И. , Спирин А. С. Пословицы и поговорки русского народа: объяснительный словарь. – М.: Сюита, 1996. – 544 с .

КСКТ 1996 – Кубрякова Е. С. , Демьянков В. З. , Панкрац Ю. Г. , Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 245 с .

ЛЭС 1990 – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с .

Молотков 1994 – Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. – 5-е изд. , стереотип. – М.: Русский язык, 1994. – 543 с .

НОССРЯ 2004 – Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд. , испр. и доп. – М. ; Вена: Языки славянской культуры; Венский славистический альманах, 2004. – 1488 с .

قائمة المصادر باللغة العربية

Шихабуддин 1952 – Шихабуддин Мухаммад бин Ахмад аль-Абхаший «Окончательный результат в науке письма» Египет – Каир 1952. (شـهاب الدين محمد ابن احمد الابشيهي (المسطرف في كل فن مسطرف) مصر القاهرة ١٩٥٢)

Суфа1982 – Мухаммад абу Суфа «Арабские пословицы и их источники». Иордания -Амман 1982. (١٩٨٢ محمد ابو صـوفة (الامثـال العربيـة ومصادرها في التراث) عمان)

Абдурахман аль-Тикрити 1966 – Абдурахман аль-Тикрити «Сравнение багдадских пословиц». Багдад-1966. عبد الـرحمن التكـريتي (الامثـال البغداديـة المقارنة) بغداد ١٩٦٦

Джалаль аль-Ханафи 1964 – Джалаль аль-Ханафи «Багдадские пословицы». Издательство Асад. Багдад, 1964. (جـلال الحنفـي (الامثـال البغدادية) مطبعة اسعد. بغداد ١٩٦٤)

Книга пословиц 1969 – Абу Дид Муаррих аль-Судиси бин Амру. « Книга Пословиц ». Эр-Рияд 1970(ابو ضد مؤرح ابن عمـرو الـسدوسي (كتـاب الامثال) الرياض ١٩٧٠)

АП 1981 – Аль Муфаддаль бин Мухаммад аль-Даббий. «Арабские пословицы». Издательство Дар аль-Раид аль- Арабий. Бейрут – Ливан,1981

(المفضل ابن محمد الضبي (امثال العرب) دار الرائد العربي _ بيروت لبنان1981)

Абид бин Абдульхамид 1989 – Абид бин Абдульхамид «Пословицы в древнеарабской прозе». Издательство Дар аль-Марифа аль-Джамийя. Александрия, 1989. عابد ابن عبد) الحميد (الامثـال في النثـر العربـي القـديم) دار المعرفة الجامعية _ الاسكندرية ١٩٨٩)

Хусейн бин Мухаммад аль-Махдий 2009 – Хусейн бин Мухаммад аль-Махдий «Охота на мысли в этике, мудрости, нравах и фразеологизмах». Издательство Дар аль-Китаб. Йемен 2009.

(صيد الأفكار في الادب والاخلاق والحكم والامثال). حسين بن محمد المهدي. دار الكتاب-اليمن ٢٠٠٩

Исмаил бин Аббад бин аль-Аббас 1965 - Исмаил бин Аббад бин аль-Аббас «Фразеологизмы в стихах аль-Мутанабби». Издательство Мактаба аль-Нахда. Багдад 1965. إسماعيل بن عباد بن العباس «الأمثال السائرة من شعر المتنبي» مكتبة النهضة، بغداد(1965

СП 2000- Абу аль-Фадл Ахмад бин Мухаммад бин Ибрагим аль-Майданий аль-Найсабурий «Сборник пословиц». Издательство Дар аль-Марифа. Бейрут. أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري» مجمع الأمثال «دار المعرفة – بيروت(

ФКС - Мухаммад бин Али бин аль-Хасан бин Бишр « Фразеологизмы в Книге и Сунне». Издательство Дар Усама. Дамаск. محمد بن علي بن الحسن بن بشر» الأمثال من الكتاب والسنة «دار أسامة – دمشق

ОС 1971 - Абу Убейд Абдуллах бин Абдулазиз бин Мухаммад аль-Бакрий аль-Андалусий « Окончательное слово в толковании фразеологизмов». Издательство Муассаса аль-Рисаля – Бейрут 1971.. (1971مؤسسة الرسالة، بيروت. فصل المقال في شرح كتاب الأمثال. أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي)

الملحق

١. القائمة بعض العبارات باللغة الروسية

Алчущие и жаждущие

Аппетит приходит во время еды

Аттическая соль

Без обеда не красна беседа.

Без соли невкусно, а без хлеба несытно.

Без соли стол кривой

Без соли съесть

Без соли, без хлеба худая беседа

Всосать / всасывать; впитать / впитывать … с молоком матери; войти в кровь с молоком матери

Встречать / встретить хлебом-солью

Входить во вкус

Выеденного яйца не стоит

Выжатый лимон

Вылить ведро (ушат) помоев

Высосать из пальца

Где кисель, тут и сел, где пирог, тут и лег.

Где оладьи, тут и ладно; где блины, тут и мы.

Где пьется, там и льется

Где хозяин ходит, там земля (хлеб) родит.

Дать киселя

Демьянова уха

Десятая или седьмая вода на киселе

Дешевле пареной репы

Дорога ложка к обеду

Дуть на воду [, обжегшись на молоке]

Ем, а дела не вем.

Ем, да свой, а ты рядом постой.

Есть (кушать) не просит

Есть глазами

Ехать в Тулу со своим самоваром; везти (брать) в Тулу свой самовар .

Живём, хлеб жуём .

Живот или животики подводит (подвело)

Живот к спине прилип

Жирно будет

Жирный кусок

За вкус не берусь, а горячо будет

За обе щеки (есть, уписывать и т. п.)

За обедом соловей, а после обеда воробей.

За семь верст киселя хлебать (есть, месить)

За чечевицу; за горшок чечевицы (продать, уступить); За чечевичную похлебку (за чечевичное варево) [продать, уступить]

Заварить кашу

Задать перцу

Запретный плод

Запретный плод сладок

Зарабатывать на хлеб .

Из другого теста; не из того теста [сделан]

Испить [горькую] чашу [до дна]

К обедне ходят по звону, а к обеду по зову

Как (или будто, словно) аршин проглотил

Как блины печь

Как в котле кипеть (вариться)

Как кур во щи (попал)

Как мёдом намазан (намазано)

Как на дрожжах [расти, подняться]

Как от козла молока

Как по маслу

Лакомый кусок (кусочек)

Лаптем щи хлебать

Ложка дёгтя в бочке мёда

Ложкой кормить кормит, стеблом глаз колет

Ложку мимо рта не пронесет

Лопаться от жиру

Лук семь недугов лечит.

Лучше воду пить в радости, чем мед в кручине.

Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой.

Любить рюмочку

Маковой росинки во рту не было

Мало каши ел

Манна небесная

Манной небесной питаться

Медовый месяц

Много есть - невелика честь.

На калачи досталось (достанется)

На орехи

На пище святого Антония

На Руси никто с голоду не умирал.

На чай (чаёк) (давать, брать)

На чашку чая (пригласить, звать)

Набить брюхо (утробу, живот, пузо)

Набить оскомину

Облизывать губы

Обожжешься на молоке, станешь дуть и на воду;

Один с сошкой, а семеро с ложкой .

Одному и у каши не споро.

Остатки сладки .

Остаться (сидеть) на бобах

Пир на весь мир .

Питаться акридами и диким мёдом

Питаться воздухом (святым духом)

Пить чашу

По губам мазать / помазать

По еде работа.

По усам да по бородам (разошлось, потекло)

Разжевать и в рот положить

Расхлёбывать кашу

Расшибиться в лепёшку

С барского стола .

С боку припёка (припёку)

С голоду не мрут, только пухнут, а с обжорства лопаются.

С пивной котел

С пылу, с жару

С чем это едят?

Сам кашу заварил, сам и расхлёбывай.

Сапоги всмятку

Сахар-медович

Сборная солянка

Такой-сякой немазаный

Твоими (вашими) устами <да> мёд пить

Тертый калач

Тех же щей, да погуще (пожиже) влей (лей)

То понос, то золотуха

Толочь воду в ступе

Фига с маслом

Хинью пойти

Хлеб всему голова

Хлеб да капуста лихого не попустят .

Хлеб да соль, и обед пошел .

Хлеб да соль; Хлеб-соль

Хлеб за брюхом не ходит (а брюхо за хлебом).

Хлебная слеза

Хлебом (мёдом) не корми

Хлеб-соль водить с кем (обл.) - дружить с кем-н. Знаю, с кем ты хлеб-соль водишь .

Хлеб-соль ешь, а правду режь.

Хлопот полон рот

Хорош и квасок, коли шибает в носок.

Чепуха… на постном масле

Чертова (старая) перечница

Что за честь (что наша честь), коли нечего есть.

Что пожуешь, то и поживешь.

Щёлкать как орехи (орешки).

Щи да каша — мать (пища) наша.

Яблоко раздора

Язык проглотишь

٢. القائمة بعض العبارات باللغة العربية

العبارات
الجوعان لا يشبع من الكلام
أسمع جعجعة ولا أرى
لا يميز بين التمرة والجمرة
من رش دش
الآباء يأكلون الحصرم والأبناء يضرسون
الكسبة عند الفقراء حلاوة
الجوع كافر
اللقم تمنع النقم
بيت الضيق يسع ألف صديق
ذبح خروفين والضيوف اثنين
الجودة من الموجودة
غاية الجود بذل الموجود
أكرم من حاتم الطائى
بِالسَّاعِدَيْنِ تَبْطِشُ الكَفَّانِ.
أَكْلٌ وَحَمْدٌ خَيْرٌ مِنْ أَكْلٍ وَصَمْتٍ
أجود من كعب بن مامة
بيتي يبخل لا أنا
وجده عند تمرة الغراب
وحسبك من غنى شبع وري
فلا الجود يفنى المال قبل فنائه /
/ ولا البخل في المال الشحيح يزيد
فلا تلتمس بخلا بعيش مقتر /
/ لكل غد رزق يعود جديد
أوقد فإن الليل ليل قر /
/ والريح ياموقد ريح صر
عسى يرى نارك من يمر /
/ إن جلبت ضيفا فأنت حر

العبارات
مَا يُصْطَلَى بِنَارِهِ
أنا الذي مَا يُصطَلَى بنارِهِ/ / ولاَ ينَامُ الجارُ من سُعَارِهِ
الجُود حارس الأعراض
الكَرَم أعطف مِن الرَّحم
مَن جاد بماله جاد بنفسه، وذلك أنَّه جاد بما لا قوام لنفسه إلَّا به
آكل من سوس
قَلِّلْ طعامَكَ تَحْمِدْ مَنامَكَ
قوم لهم عرفت معد فضلها / / والفضل يعرفه ذوو الألباب
صار بيننا وبينك خبز وملح
إذا فاتك الطعام قل شبعت
أبخل من كلب
أَكْرَم مِن السحاب
و ثلاثة بالجود حدّث عنهم / / البحر والملك المطعم والمطر
كل أكل الرجال وقم قبل الرجال
الأكل على قدر المحبة
أكل لقمه وفرق عشرة
زاد الواحد يكفي اثنين وزاد اثنين يكفي ثلاثة
ما أكلته راح، وما أطعمته فاح
الضيف إن أقبل أمير وإن قعد أسير وإن قام شاعر
الضيف أسير المحِلِّي
الضيف شاعر
الضيف ضيف الله
الضيف محَلِّل
يا ضيف ما كنت محِلِّي
سكوت الضيف من بخت المحلي
بارك الله فيمن زار وخفف

العبارات
دار الكرام ما تخلى من العظام
سَلِي الجـائـعَ الغَرْشـان يا أُمَّ مُنـذرِ *** إذا ما أتـاني بَين ناري ومجْـزري هل أبسطُ لـه وجُهي إنـه أولُ القِوأبـذل معـروفـي له دُونَ مُنْكَرَى ***ي
مـنـزلنـا حـب لمـن زاره*** نحـن سـواء فيـه والطـارق وكل مـا فيـه حـلال لـه *** إلا الذي حـرمـه الخـالـق
يا ضيفنـا لو زرتنـا لوجـدتنا *** نحـن الضيـوف وأنت رب المنـزل
إذا المرءُ وافـى مـنزلاً منك قاصـدًا *** قراكَ وأرمَـثْهُ لديـك المسـالكُ فكن بـاسـمًا فـي وجـهـه مُتـهـللاً *** وقل مرحبـًا أهلاً ويومٌ مباركُ وقـدم لـه مـا تستـطيـع مـن القِـرَى *** عجولاً ولا تبخل بما هو هالِكُ
قهوتكم مشروبة
أول فنجان للهيف والثاني للضيف والثالث للكيف والرابع للسيف
السادة للسادات والحلوة للستات
الضيف إن أقبل أمير وإن قعد أسير وإن قام شاعر
الضيف أسير المحِلِّي
الضيف شاعر
الضيف ضيف الله
الضيف محَلِّل
يا ضيف ما كنت محِلِّي
سكوت الضيف من بخت المحلي
بارك الله فيمن زار وخفف
الضيافة ثلاثة أيام، وما كان بعد ذلك فهو صدَقةٌ عليه
دار الكرام ما تخلى من العظام
أقلل طعام تحمد منامك
إذا حضر الطعام بَطُل الكلام
كل أكل الجمال وقوم قبل الرجال
نحن قوم لا نأكل حتى نجوع وإذا أكلنا لا نشبع

المحتوى الثقافي في الكتاب السادس من سلسلة الجامعة الاردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،

فادي عبد الرحيم
محمود خطاب

* **الملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى استقراء المحتوى الثقافي في الكتاب السادس من سلسلة الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان آلية تقديم الثقافة للطلبة. مع إمكانية تأثيرها في تكوين انطباعفكري لديهم عن الثقافة العربية الإسلامية. وجاء هذا البحث في إطارين: الأول إطار نظري، بدأ بمفهوم الثقافة وعلاقة اللغة بالثقافة، ودور المؤسسة التعليمية والكتاب المقرر والمعلمفي تلبية احتياجات الدارسين بعد التعرف إلى دوافعهم إلى تعلم اللغة العربية كلغة ثانية. والآخر تطبيقي، قدم للهدف من تأليف الكتاب، وآلية تقديم الثقافة، وعرضلأنواع الثقافة العربية الدينية والمجتمعية والأدبية والعالمية. ثم على الصورة المصاحبة للعنوان، وتعقيب على الكتاب، خلص البحث إلى أهم النتائجالتي توصل إليه الباحث، إضافة إلى جملة من التوصيات، انتهاء بقائمةالمصادر والمراجع.

* **المقدمة:**

إن ابتداء تعلم الثقافة اندرج تحت التعرف إلى جملة الشخصيات الأدبية، وأعمالها التاريخية، ثم مع تقدم التواصلية الحضارية في المجتمعات ازداد الاهتمام بالثقافة وأصبح ضمن أهداف تعلمها فهم أهل اللغة الثانية، وعاداتهم وتقاليدهم ونظم حياتهم اليومية. وما زالت الثقافة تترقى وتتدرج في سلم الأولويات حتى غدت هدفا بذاتها، من وراء إعداد النصوص والمادة التعليمية، حتى أطلق عليها بعض المتخصصين والمهتمين المهارة الخامسة بعد مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، في اكتساب اللغة الثانية، حتى غدت واللغة وجهين لعملة واحدة، يصعب على الدارس الأخذ

بواحدة دون الأخرى، فكانت جديرة بالدراسة جنبا إلى جنب مع اللغة، ولها حضور مميز- بعدما كانت غائبة- في فصول اللغة[1].

تصدر هذه الدراسة عن قناعة الباحث برابطة وثقى بين اللغة وثقافة أهلها، وتذهب إلى أن العلاقة بينهما قديمة جديدة متجددة على امتداد التاريخ الإنساني، وعلى اختلاف المكان والزمان. وإن مما استقر في الذاكرة أن اللغة تعكس صورة المجتمعة وواقعه، كانت الثقافة من أدق تفاصيل الواقع لدى الأمم والشعوب.

إن تعلم الثقافة واكتسابها مطلب كلّ من يسعى لإجادة اللغة الثانية وامتلاكها، بكل متعلقاتها الدينية والتاريخية والاجتماعية والأدبية، فهي إرث يعكس صورة المجتمع، يتحول عبر الزمن من جيل لآخر بواسطة اللغة.

ينتمي الكتاب السادس إلى سلسلة الجامعة الأردنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعكس هذه المجموعة مقدار الجهد الذي تبذله شعبة اللغة العربية للناطقين بغيرها، في سبيل الإيفاء بجاهزية المناهج التعليمية في مركز اللغات وبيان الدور الفاعل في خدمة اللغة العربية.

إن اختيار الباحث لكتاب المستوى السادس لم يكن عبثا بل لما يتضمنه هذا الكتاب في محتواه من ثنائيات في المضمون، فقد تداخلت فيه ثنائية القديم والحديث، وثنائية النظرة إلى المجتمع العربي والغربي، وثنائية الثقافة العربية والعالمية، وثنائية الشعر والنثر، وثنائية المدينة والريف، وكان ذلك يصب في تقديم الثقافة العربية الإسلامية بأكمل وجه، التي وضحت معالمها وبرزت في مهارة القراءة أكثر من غيرها. لاسيما أن هذه الثنائيات أثرَتْ المنهاج التعليمي وجعلت منه مادة للدراسة.

ولم يَغْفل الباحثعن كتب السلسلة، بل اطلع عليها وتابع تسلسلها في تقديم المادة ومحتواها في مختلف المهارات، حتى وصل إلى المستوى السادس موضع الدراسة، ومهما يكن الأمر فإن هذا التخصيص أفاد الدراسة وكشف عن صلات جميلة بين معظم وحدات الكتاب.

(١) انظر، أبو عمشة(٢٠١١)، استراتيجيات تعلم الثقافة العربية في برامج الدراسات الخارجية: الأردن نموذجاً، ص٣.

أولا: الإطار النظري:

١) مفهوم الثقافة:

كلمة ثقافة من: ثقف الشيء ثقفا وثقافا:حذقه، ورجلٌ ثقِف حاذق فهِم، وثقف الشيء تعني سرعة التعلم، وثقفته إذا ظفرت به، وثقف الرجل ثقافة أي صار حاذقا خفيفا، وغلام لقِنٌ ثقِفٌ أي ذو فطنة وذكاء، والمراد أنه ثابت المعرفة بما يحتاج إليه، والثقاف ما يُقوَّم به الشيء المعوج[١].

وتختلف الثقافة من مجتمع لآخر، إذ يقصد بها "مجموعة من المهارات التقنية والذهنية، وأنماط من التصرف والمخالقة، التي تميز شعباً عن سواه من الشعوب"[٢]. كما تمتد الثقافة لتشمل منظومة القيم والمعتقدات للأفراد والجماعات، ونظم حياتهم وأساليبهم، وطرائق عيشهم وكل ما يختص بهم ويميزهم عن الآخرين[٣]. فالثقافة ترتبط "بمجموعة الأنماط السلوكية الاجتماعية المتوارثة كالآداب والمعتقدات والفنون والعادات والأعراف وكل الإنتاج الإنساني، بحيث يعتبر ذلك ميزة لمجتمع ما"[٤].

إن هذه التعاريف تنطوي تحت مفهوم واحد للثقافة فيما تتكون منه، وما يتبعها من أثر واضح في مكونات الأمة الثقافية ونتاجها الديني والاجتماعي والتاريخي والتراثي. لاسيما وأن الثقافة المقصودة في البحث هي الثقافة العربية المتأثرة بالدين الإسلامي.

٢) علاقة الثقافة باللغة:

إن أعظم علاقة تربط الإنسان بأخيه الإنسان هي اللغة التي توارثتها الأجيال جيلا بعد جيل، فهي وسيلة الاتصال الحضاري الإنساني وأداة التعايش الاجتماعي. وبالتالي فإنها "تؤثر في الأنظمة السلوكية والإشارية المرتبطة بالإفادات المجتمعية الناتجة عن تقديرات مجتمعية سابقة تواضع المجتمع على الاعتراف بها وقبولها في ظل شروط وضعها"[٥]. فاللغة في مجملها نظام تواصلييحوي مجموعة الرموز اللغوية التي توافق

(١) انظرابن منظور(٦٣٠-٧١١)، مادة ثقف.
(٢) جبور(١٩٧٩)، المعجم الأدبي، ص٨١.
(٣) طعيمة(١٩٩٠)، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح" ص٢٤٥.
(٤) نصار(١٤٣١هـ-٢٠١٠م)، معجم المصطلحات الادبية، ص٨٧.
(٥) العمري(٢٠١٢)، ثقافة اللغة طريق أم هدف، ص٣٩٤.

عليها أهل اللغة واصطلحوا على استخدامها فيما بينهم بحسب نظرتهم الخاصة لما فيه مصلحة ومنفعة على أهلها. فكانت اللغة عبر العصور المختلفة تنمو وتتطور بحسب حاجة أهلها واستعمالهم لها. وفي الوقت نفسه تقوى وتضعف نتيجة لقوة أهلها أو ضعفها. إضافة إلى كونها مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني المتمثل في استخدام الأصوات اللغوية المعبرة عن المشاعر والعواطف، الموصلة للأفكار والمشاعر، بطريقة إنسانية تقليدية[١]. كم تعد اللغة واقعا مباشرا للفكر الثقافي، وهما وجهان للفاعلية العقلية[٢]، التي تصدر عن الشعوب والأمم.

فاللغة تمثل الهوية الذاتية للمجتمعات، ويرتكز عليها صنع الواقع المعاش، وبالتالي فإن ثقافة المجتمعات كامنة في اللغة ومعجمها ودلالاته اللفظية وعلومها المعرفية، حتى غدت اللغة من أبرز سمات المجتمع الثقافية، فما نشأت تلك الحضارات الإنسانية إلا ورافقها نضهات لغوية[٣]، فقويت بقوتها وضعفت بضعفها. فكلما كان اعتزاز العرب والمسلمين باللغة قويا قائما على تأصيل روابط المجتمع، كانت اللغة أقدر على إبراز الثقافة واضحة لغيره من المجتمعات الأخرى.

إن اللغة العربية – بما حملته من إرث عربي إسلامي في الفكر والأدب والثقافة – تشكل مظهرا بارزا من مظاهر الحضارة الإنسانية عبر مسيرتها الطويلة في عصورها التاريخية، وقد حفظت لنا منظومة القيم والتقاليد والعادات الثقافية المختلفة التي تناقلتها الأجيال وتوارثتها بالمشافهة والرواية والكتابة، فكانت حلقة الوصل بين البيئة الاجتماعية والناحية الفكرية، والوعاء الذي حملت فيه الثقافات المختلفة، فكانت من أبرز الأساسيات الداعمة في التعبير عن الثقافة. فكانت من أولى اللغات المرتبطة بثقافة أبنائها دون غيرها من اللغات.

إن الثقافة العربية الإسلامية حفظت لنا اللغة العربية بكل محتوياتها وجعلتها لغة عالمية، فلا تكاد بلد تخلو منها، ويعود ذلك إلى حفظ الله تعالى لهذه اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، إلى يوم القيامة، لقوله تعالى:" إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون". في مقابل

(١) انظر نصار (١٤٣١هـ-٢٠١٠م)، معجم المصطلحات الادبية، ص٢٧٨.
(٢) انظر فتحي (١٩٦٨)، معجم المصطلحات الأدبية، ص٢٩٩.
(٣) انظر نبيل (٢٠٠١)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص٢٣٢.

ذلك انقرضت لغات كثيرة لعدم تواصلها الديني. فقد كان تواضع القبائل العربية على النظم بلغة قريش إيذانا من الله تعالى بنزول الرسالة الخالدة ذات الثقافة الخالدة.

إن الثقافة العربية والإسلامية تنم عن مشهد واحد في العالم العربي، وإن اختلف هذا المشهد في بعض جزئياتها، فهي قشور رقيقة تغطي ثمرة الترابط الثقافي والوحدة العربية والإسلامية. وكيف لا يتحقق هذا الترابط أمام وجوه الاتفاق الكثيرة كالدين والعرق واللغة والجوار.

إن ما نلحظه من اهتمام العالم وإقبالهم على تعليم اللغة العربية، وما سبقه وتلاه من جهود في التطوير والتميز في هذا المجال الذي يعد من أبرز مجالات الدراسات التطبيقية للغة العربية، ليدل على اقتران الثقافة باللغة لأن "اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل، أو مجرد شكل لموضوع، أو وعائي خارجي لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل، إنما وعي الإنسان بكينونيته الوجودية، وبصيروريته التاريخية وبهويته الاجتمعاية والقومية وكليته الإنسانية. إنها السجل الناطقبهذا الأبعاد جميعها"[1].

٣) دور المؤسسة التعليمية والكتاب والمعلم في تقديم الثقافة:

١- المؤسسة التعليمية:

أولت مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها اهتماما بالجانب الثقافي، سواء أكانت جامعات أم مراكز ومعاهد خاصة، وأقسام اللغة العربية في الكليات، وحري بالمؤسسات التنسيق مع المؤسسات الراعية للبرامج الثقافية والسياحية، كوزارة السياحة والآثار، وبرامج التأهيل التربوي والاجتماعي، وتوفير الرحلات العلمية والتاريخية والسياحية، وإقامة الندوات الثقافية، كما بإمكانها التنسيق مع المجتمع المحلي، وإجراء الأعمال التطوعية للأجانب داخل المجتمع، وتفعيل العائلات المستضيفة، بعد تهيئة البرامج والتنسيق، وكل ذلك يصب في استزادة الطالب من الكفاية اللغوي وحصيلته الثقافة.

(١) جمعة، أيديولوجية القومية العربية، ص٩٢-٩٥.

وحريّ بالمؤسسات التعليمية أن تنظر إلى ما هو أعمق وأجل - من خلال نشاطاتها وفعالياتها ومؤلفاتها- في تعريف الدارسين باللغة ومفرداتها وأساليبها وإتقان مهاراتها، إلى هدف أسمى يتجلى في احتواء هذه الأعمال على الإرث الثقافي العظيم الذي ورثته الأجيال، عبر التاريخ العربي الإسلامي، فما قامت الحضارة العربية الإسلامية إلا بعد الانتماء للدين الإسلامي.

لكن السؤال العالق في الذاكرة: هل وصل التنسيق والتعاون بين مختلف المؤسسات المجتمعية درجة الرضا في النهوض بالواقع نحو إبراز الصورة المشرقة للثقافة العربية الإسلامية محليا ودوليا؟

٢- الكتاب المقرر:

ما من شك في أن الكتب المقرر من أهم الوسائل الناقلة للثقافة العربية عند دراسة، وتكوين الانطباع المنشود عن أنواع الثقافات في المجتمع العربي، فلا بد من أن يكون العنصر الأهم في تلبية احتياجات الدارسين في سبيل تحقيق الأهداف الرامية إلى نشر الثقافة العربية الإسلامية وتقديمها بحلة جديدة يتقبلها الدارسون ويتفاعلون معها. ولم تغفل المؤسسات الثقافة في مناهجها الدراسية ومقرراتها التعليمية، لأن كلا من المؤسسات والمعلم مهما اجتهدا في إيصال الثقافة الحية والصحيحة لطلبته، فإن هذه الجهود وإن أثمرت تبقى أحادية الجانب منقوصة الفائدة في حال غُيِّبت الثقافة من الكتاب أو تجاهلها مؤلفوه.

فالثقافة "تعتبر مكونا أساسيا ومكملا مهما لمحتوى المواد التعليمية؛ لذلك لا بد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجا كاملا في المادة التعليمية، وفي جميع أوجه التعلم ووسائله وخاصة الكتاب"[1]. باعتباره جسرا يربط بين ماضي الأمة وحاضرها، وناقلا أمينا لمختلف الآداب الفكرية والفنية والفلسفية العربية الإسلامية.

٣- المعلم:

إن الثقافة من أهم مقومات التدريس، بل هي مؤشر على معيارية اللغة المقدمة

(١) الفوزان (١٤٣٢هـ-٢٠١١م)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٥٥.

للطالب، والتالي يجب على المعلم أن يكون شاهد عدل على الثقافة العربية الإسلامية المقدمة للطلبة، من خلال التواصلية المنهجية مع الطلبة، لإثرائهم ومدّهم برؤية صحيحية حول ثقافة المجتمع وحضارته. واستكمال دور المؤسسات والكتاب، فالمعلم مفتاح العلم، وبوابة الدخول إلى ثقافة المجتمع العربي الإسلامي، من خلال تعزيز لغته وثقافته، وحسن انتمائه لهويته وثقافته التي يجب أن يعتز بها. فضلا عن تنمية مهاراته، وتطوير أدائه والمشاركة الفاعلة في برامج الدورات والبرامج التأهيلية الأدائية التي تنظمها المؤسسات الراعية لبرامج التعليم الثقافي التوبوي.

إن درجة الثقافة المطلوبة لدى المعلم يجب أن تتوازى مع ما يتحقق به الدرس اللغوي، ويساعد في تعميق فهمه، وإثراء المهارات اللغوية لدى الدارسين وبالتالي تتولد لديهم الكفاءة الثقافية المتنوعة من خلال تقديم المعلم لها على أسس صحيحة[1].

والمعلم مهما حصل على دورات ونصائح تفيده في العملية التعليمية، فإنما ينقصها شخصية المعلم المبدع القادر على تعبئة الكتاب وتقديمه بأسلوب طارد للملل مهما كان محتواه الثقافي والعلمي. وبالتالي يعتمد هذا على مقدرا ما لديه من نظريات ونظرات ثاقبة في هذا المضمار، ومقدار خبرته في الكتاب المقرر، واستخراج ما بين السطور. وهذا لا يتنافى مع كونه قادرا على التدريس الميداني والتقديم المباشر للمادة.

٤) دوافع الدارسين واهتماماتهم:

تعددت الأغراض والدوافع للناطقين بغير العربية عند تعلمها، فالمسلمون منهم يتعلمونها لفهم الإسلام وقراءة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف كون اللغة العربية لغة الدين الإسلامي أي أنها لغة عبادتهم، ومن هنا تتلاقى وتتوحد المجتمعات الإسلامية في أهمية اللغة العربية، والدعوة إلى تعلها وتمثلها. فهي اللغة الوحيدة التي يُتعبد بواسطتها في العالم كله. ومنهم من يتعلمها لمختلف الأعمال كالتجارة والصناعة والطب، أو للعمل في الإطار السياسي والدبلوماسي والإنساني، أو لاستكمال الدراسة في إحدى الجامعات العربية، أو ممن يأتي سائحا لزيارة مظاهر الحضارة العربية الإسلامية ومعرفة

(١) انظر عمايرة (٢٠٠٠م)، الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ، ص٨٠-٩٥.

موروثاتها الثقافية، فكلهم بحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية والإلمام بجوانب اللغة المختلفة، لإمكانية التواصل مع أفراد المجتمع المحلي لفهم تقاليدهم وثقافة عيشهم[1].

وعلى الرغم من اختلاف دوافعهم إلا أنهم وضعوا نصب أعينهم تعلم الكثير عن الثقافات والمعارف المحيطة باللغة العربية، لأن مختلف المعارف الثقافية من الأهداف المهمة الملازمة للمادة التعليمية، المؤدية إلى النجاح في تعلم اللغة واستخدامها، ومن ثم الحصول على قدرة كافية لتوظيف الثقافة المحتوية للغة العربية، وتمثيل اللغة كوعاء لثقافة المجتمع، وهم بذلك يحيطون بدراسة أهل اللغة فضلا عن دراسة لغتهم، فالنجاح في العملية التواصلية والاندماج في المجتمع ومعايشة أفراده يعتمد على الحصيلة الثقافية التي اكتسبها الدارس من هذا المجتمع[2].

وقد استنبط الباحث ذلك من تجربته البسيطة في تعامله مع الطلبة وسؤالهم عن احتياجاتهم ودوافعهم، إضافة إلى أن الكثيرين منهم لم يكتفوا بأخذ اللغة وتعلمها، بل كانوا يسألون بإلحاح عن أدق تفاصيل الحياة العربية، وما فيها من توافقات أو تناقضات هنا وهناك، ولا عجب في ذلك فإن الكثير من الأوروبيين يتخصصون في دراسة الشرق الأوسط ببلدانهم.

وبالتالي فإن معرفة احتياجات الطالب نقطة انطلاق المدرس إلى تطوير الآليات المناسبة في تقديم المادة العلمية، فضلا عن الأسلوب في نقل الأفكار والمفاهيم المتصلة بالثقافة العربية، والتنبه عند تقديمها؛ لإن المعلم أمام ثقافات وأمزجة مختلفة، وعليه أن يستوعبها، فضلا عن ظهوره بمظهر مقبول علميا واجتماعيا وإنسانيا وغيرها.

ومن منظور آخر فإن اللغة العربية حلقة الوصل بين الثقافة العربية بوجه خاص، والثقافة العالمية بوجه عام، لأن الرابط بين الناطقين بها وبغيرها من المسلمين تربطهم ملامح الثقافة الدينية والتعاليم الإسلامية. نظرا لأن اللغة العربية حجر الأساس، ونقطة ارتكاز الثقافة الإسلامية التي يسعىمعظم الدارسين إلى تمثلها وممارستها كمنهاج حياة.

وقد كشف خليل عمايرة في إحدى دراساته عن دوافع الطلبة في دراسة اللغة،

(١) انظر يونس (١٩٧٨)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، ص١٧٩.

(٢) انظر الفوزان، إضاؤات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص٥٥

وظهر لديه أن تعلم الإسلام وفهمه كان من أكثر الأسباب وراء الدراسة، ثم يليه الرغبة في معرفة الحضارة العربية، ثم جاءت الرغبة في الاطلاع على الثقافة العربية العريقة، ثم النواحي الاجتماعية والعملية[1]. وكثيرا ما يفيد القائمون على المناهج والمقررات التعليمية من معرفة الدوافع لدى الدارسين لمواصلة إعداد المناهج وتطويرها وإعداد الخطط الحديثة، وتوجيها إلى ما يلبي احتياجات الدارسين.

ثانيا: الإطار التطبيقي:

إن آلية وضع منهاج متكامل عبر سلسلة من المستويات التعليمية تفرض على القائمين مجموعة معايير وضوابط تؤخذ بعين الاعتبار عند توزيع الثقافة ونشرها على مختلف المهارات والمستويات، حتى تغدو الثقافة هدفامنشودا من آلية التأليف.

ويمكننا قبل البدء بدراسة المحتوى الثقافي في الكتاب أن نسأل عن حظ الثقافة بأنواعها من الكتاب؟ وهل أدرجت الثقافةفي الكتاب من أجل اللغة أم أن اللغة قدمت فيها من أجل الثقافة؟ وهل نجح الكتاب في تقديم المادة الثقافية المناسبة لمستوى طلبة الكتاب السادس؟

١) الهدف وآلية تقديم الثقافة:

عكسالمضمون الثقافي المبثوث في ثنايا الكتاب، قدرا كبيرا من وعي المؤلفين للهدف العام الذي سعوا لتحقيقه في أكثر وحدات الكتاب، فقد عمدوا إلى إبراز الثقافة العربية الإسلامية في دوائر: دينية ومجتمعية وأدبية، كما برزت الثقافة العالمية في الكتاب.

وعلى الرغم من تنوع الموضوعات في الكتاب، إلا أن النماذج الكتابية الحديثة تغلبت على الموضوعات القديمة، كما أن الأجناس الأدبية النثريةطغتعلى الجانب الشعري، فلم يرد إلا نص شعري واحد، أمام باقي النصوص النثريةالتي ظهر أكثرها بمظهر السيرة بنوعيها؛ ومهما يكن الأمر فإن الثقافة برزت ضمن مجموعة الأهداف التي سعى المؤلفون إلى تعزيزها من خلال ربطها باللغة، وإتقان مهاراتها. وذلك بالنظرة إلى مختلف الثقافات الموجودة في المجتمع العربي الإسلامي، بكل عاداته

(١) انظر عمايرة، الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص٨٠-٩٥.

وتقاليده وسبل تفكيره وتطلعاته وطبيعة النشاط الثقافي والفكري، الدالة على الصور الصادقة لطبيعة الحياة في المجتمع العربية الإسلامي.

وقد اعتمد واضعوا الكتاب على التجربة الميدانية والخبرة في التخصص الأدبي في انتقاء موضوعاته الأدبية والعلمية، والرجوع إلى المستويات السابقة، وفق رؤية أجمع عليها المؤلفون تتمثل في " تقديم شخصية واعية للثقافة العربية وتصورا حقيقيا لها"[1]، مع احترام عقلية الطلبة وعدم التقليل من شأن ثقافاتهم، وإيجاد العامل المشترك بين الثقافة العربية وغيرها من الثقافات المختلفة، وإبراز نقاط الاتفاق والاختلاف.

٢) الدوائر الثقافة:

١- الثقافة الدينية:

ترتبط الثقافة الدينية الإسلامية بمجموعة المعتقدات والأنماط السلوكية والقيم المستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية وآراء العلماء والصالحين في النظرة إلى الإنسان والكون، والواجبات المسندة إليه تجاه الأشياء، لما يمتاز به الدين الإسلامي من الشمولية والثبات، والوسطية، تقتضي من المجتمع الإسلامي واجب الاتباعية الصحيحة، فهي ثقافة إنسانية عالمية.

وقد قدمت الثقافة الدينية من خلال إفراد دروس مستقلةكخطبة أبي بكر الصديق – رضي الله عنه- أو إضفائها في ثنايا بعض الموضوعات، فاشتمل الكتاب على جملة من الإشارات الدينيةكالعبادات والمكارم الأخلاق وغيرها على النحو الآتي:

أ- العبادات:

برزت في كلام أبي بكر -رضي الله عنه- في السمع والطاعة للمسؤول من غير معصية لله –تعالى-، وبرزت الدعوة إلى الجهاد ضمن فلسفة الإسلام الوسطية الصحيحة، الرامية إلى حفظ كرامة الإنسان المسلم ورفعته كما في قول أبي بكر:"لا يدع قوم الجهاد في سبيل الله إلا خذلهم الله بالذل"[2]، والداعية إلى الإباء والعزة كما في قول المنفلوطي في درس الضمير:" وهو الصرخة التي يصرخها الأبي في وجه من يحاول

(١) الكتاب السادس، ص٣.

(٢) الكتاب السادس، ص٨.

مساومته على خيانة وطنه، أو ممالأة عدوه"[1]. وكما برز الاهتمام بالصلاة وأوراد الذكر في " موسم الهجرة إلى الشمال" للطيب صالح، بقوله:"وفرغ أبي من صلاته وأوراد"[2]، ولم ير أهل البلدة من مصطفى الغريب عنهم ما ينفرهم منه، وقد اطمأنوا إليه لأنه "يحضر صلاة الجمعة في المسجد بانتظام"[3].

ب- التسامح الديني:

يؤكد أبو بكر الصديق ما جاء به الرسول –صلى الله عليه وسلم- من تعاليم الإسلام السمحة، ويوصي الجيش بألايتعرضوا لمن في من النصارى واليهود، في الصوامع وويذروهم وعبادتهم[4].

وفي الثقافة الدينية دعوة الإسلام إلى احترام الإنسان والمحافظة عليه، ورحمة الحيوان والنبات، كما ورد ذلك في خطبة أبي بكر الثانية جاء فيها" ولا تعقروا نخلا أو تحرقوه، ولا تقطعوا شجرة مثمرة، ولا تذبحوا شاة ولا بقرة ولا بعيرا إلا لمأكلة"[5]، كما أن حكاية الحمامة المطوقة رسمت صورة سوداوية للصياد وصفاته؛كونه لا يرحم الطيور، ويعمد إلى اصطيادها.

د- مكارم الأخلاق:

تستند الثقافة الدينية على منظومة القيم والأخلاق التي يجب على المسلم أن يتحلى بها ويتمثلها في حياته، فهي من متممات الدين لدى الإنسان، قال الرسول - صلى الله عليه وسلم-:"إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، الأخلاق عامل فطري يستجيب لدوافع الفطرة السليمة لدى الإنسان القويم، الذي يصمد أمام المغريات وأهواء النفس، كما يدعو أبو بكر الصديق –رضي الله عنه- في خطبته إلى التواضع والصدق والأمانة والعدل، والتحذير مما هو عكس ذلك، كما أظهرت حكاية الحمامة المطوقة سمة الوفاء، ونفرت من صورة التخاذل عن نصرة الضعيف كما تمثلت في صفة الغراب المتقاعس.

(١) الكتاب السادس، ص١٦٢.
(٢) الكتاب السادس، ص١٨.
(٣) الكتاب السادس، ص٢١.
(٤) الكتاب السادس، ص٩.
(٥) الكتاب السادس، ص٩.

هـ- الإعجاب بالإسلام:

نلحظه في درس "جوته والعالم العربي"، حيث أبدى جوته الإعجاب بشخصية الرسول –عليه الصلاة والسلام- وتأثره به، وما كان ذلك إلا لصورة الإسلام المشرقة بعدما فهمت الفهم الصحيح وطبقت على أرض الواقع كما طبقها رسول الهدى –عليه الصلاة والسلاة_. فقالت كاترينا مومزن:" فقد ألهم نبي الإسلام – صلى الله عليه وسلم- شاعرية جوته إلهاما يفوق ما أدركه الباحثون حتى الآن"[1]. وفي الإلهام درجة تفوق الإعجاب.

٢- الثقافة المجتمعية:

ظهرت الثقافة المجتمعية في ثنايا الفنون النثرية والشعرية، ولمس الباحث وجود ثنائية تجمع بين أطراف الثقافة المجتمعية، من خلال تقديم صورة للمجتمع العربي والأوروبي، والنظرة بين المدينة والريف، ودرو الفقر والغنى في الشخصية المبدعة.

- ثنائية المجتمع العربي والأوروبي:

عقد الكتاب مقارنة بين ثنائية المجتمعالعربي والأوروبي، فقد أعطت رواية "موسم الهجرة إلى الشمال" تصورا عن الثقافتين العربية والأوروبية من خلال مجرياتها، ومن خلال موقف الراوي من إرثه الثقافي، وما وجده في سني غربته من ثقافة تكاد تقترب من ثقافته – على حد تعبيره- أمام تصور أهالي القرية لها وسؤالهم عنها، ورد فيها:" دهشوا حين قلت لهم أن الأوروبيين- إذا استثنينا فوارق ضئيلة- مثلنا تمام، يتزوجون ويربون أولادهم حسب الأصول، لهم أخلاق حسنة، وهم عموما قوم طيبون"[2].

وكثيرا ما يدهش الشاب العربي بالثقافة الغربية فيرى فيها الحريات الغائبة في بلده، والانفتاح والتقدم العلمي والتطور الحضاري، كما هو عند الطيب صالح، وطه حسين وأحمد أمين.

وتحدث الكتاب عن واقع الحياة العربية في أكثر من بلد عربي في العصر الحديث كالسودان في "موسم الهجرة"، والأردن في "ديوان عشيات وادي اليابس"، ومصر في "

(١) الكتاب السادس، ص١٠٧.
(٢) الكتاب السادس، ص١٩.

الأيام"، و"رسالة إلى ولدي"، وسوريا في "دارنا الدمشقية". على اختلاف الوسط الذي يعيش فيه مؤلفو هذه الموضوعات.

واتنشرت الثقافة الشعبية في أوساط الريف كالاستماع للعرافين والمنجمين والإيمان بأقوالهم باعتبارها ظاهرة قديمة، فضلا عن الحكايات الشعبية وتناقل الموروثات عن الأجداد، فقد كان الراوي يرافق جده ويستمع إليه حكايات الماضي في "موسم الهجرة إلى الشمال"[1]. وأكثر الكتاب من العبارات ذات الدلالات الاجتماعية المنتشرة بين الناس، مثل " لست ريشة في مهب الريح" في رواية موسم الهجرة" في اعتداد الراوي بنفسه. وقوله عن الدنيا: "تعطي بيد وتأخذ بالأخرى"، ودلل في "من المهد إلى اللحد" على حياة الإنسان ورحلته ما بين أمل وألم وحلم يسعى إلى تحقيقه.

- الروابط الأسرية:

بدأت رواية " موسم الهجرة إلى الشمال" بنزعة الحنين إلى الوطن والأهل، وهي سمة نتجت عن الطبيعة الإنسانية لدى الرواي، في شوقه وحنينه إلى أهله وقريته[2].

وبرزتبعض العادات والتقاليد الموروثة في المجتمع العربي عامة وفي الريف خاصة، كالواجبات الأسرية المتبعةفي القرية، منها دعوة الأم ابنها إلى مشاركة أهالي القرية في الأفراح والأتراح من خلال تذكيره بمن توفي ومن تزوج حتى جاب " البلد طولا وعرضا معزيا ومهنئًا"[3]. كما نوهتالرواية إلى عادات القرية، ومنها عدم تزويج البنات لمن يأتي من خارج القرية، نلمس ذلك من خلال موجة الاعتراض على زواج مصطفى الغريب من حسنة ابنة محمود، " وهز جدي رأسه وقال: تلك القبيلة لا يبالون لمن يزوجون بناتهم"[4].

وبرزت في الرواية عادة شرب الشاي في الصباح مع أفراد الأسرة، الذين تجمعوا في بيت العائلة، قد اعتادت عليهاالأسرة منذ زمن بقوله" شأننا منذ تفتحت عيناي على الحياة"[5].

(١) انظر الكتاب السادس، ص٢٠-٢٠١.
(٢) الكتاب السادس، ص١٧.
(٣) الكتاب السادس، ص١٩.
(٤) الكتاب السادس ص ٢١.
(٥) الكتاب السادس ص١٨.

- ثنائية المدينة والريف:

ظهرت نزعة حب الحياة البسيطة في الريف عند الشاع عرار، الذي عايش المساكين والفقراء، ولا أدل على حبه للمكان الشعبي في الريف من كثرة قصائدة التي تغنى بالريف في مجموعته الشعرية "عشيات وادي اليابس". التي كثيرا ما كان يفاضل بين المكانين، كما يبدو في قوله في الوحدة التاسعة من الكتاب السادس:

دعِ المدينة لا يخدعك باطلها فزيفها بيِّن من غير منظار[1]

وكانت نظرة أهل القرية لمصطفى الغريب تنم عن استبعاده وعدم تمكينه بأي شيء في القرية، فقد أنكروا زواجه من إحدى بنات القرية، كما أنه لم يتسلم رئاسة اللجنة، مع" أنه أحقهم برئاسة اللجنة، لكن ربما لأنه ليس من أهل البلد لم ينتخبوه"[2]. ومثال ذلك الحوار الذي دار بين الرواي ومصطفى، بالقول:" – هل صحيح أنك من الخرطوم؟... قال لي وهو يتعمد أن يبتسم: من ضواحي الخرطوم، في الواقع قل: الخرطوم"[3] فهو ينتمي إلى المدينة ليس للقرية.

وفي الكتاب حديث عن المدن العربية وتاريخها وموروثها وتراثها، كالحديث عن " دارنا الدمشقية" لنزار قباني، وقد عرض في النص جماليات المكان التاريخي في حي مئذنة الشحم التاريخي، الممزوج بعبق الماضي وجماليات الطبيعة في مداخل البيوت وساحاتها.

- ثنائية الفقر والغنى:

وزاوج الكتاب في الثقافة الاجتماعية بين الفقر والغنى، وكلاهما كان دافعا نحو العلا والسمو وعلو الهمة، ففي بيئة الفقر " نشأ الحاجط يتيما فقيرا"[4]، وانتهت به الحال ليصبح أحد أبرز رجالات العلم والفكر في عصره. وفي بيئة الغنى استطاع (ماركوني) متابعة نتاجه واختراعه العلمي، حتى اشتهر وذاع صيته[5].

(١) الكتاب السادس ص١١٩.
(٢) الكتاب السادس، ص٢٥.
(٣) الكتاب السادس ص٢٣.
(٤) الكتاب السادس، ص٦٢.
(٥) انظر الكتاب السادس، ص٥١.

٣- الثقافة الأدبية:

يتثقف الطالب أدبيا من خلال إطلاعه على الإرث الثقافي الأدبي المتمثل بالنصوص عبر عصور الأدب القديمة والحديثة، كالخطبة والقصة والحكاية والرواية والسيرة، ومن خلال التعرفإلى الكثير من أعلام الأدب العربي في الشعر والنثر، منهم من خصص له درس كامل كالجاحظ تم التعريف به وبمنجزاته الأدبية، ومنهم من قدم بطريقة غير مباشرة كشاعر الأردن عرار في في قصيدته، وابن المقفع في درس الحمامة المطوقة، وطه حسين في درس الأيام، وأحمد أمين في درس رسالة إلى ولدي، والمنفلوطي في درس الضمير، والطيب صالح في درس موسم الهجرة إلى الشمال.

وتعرض الكتاب إلى ذكر جملة من الشعراء الذين ورد ذكرهم في درس "جوته والعالم العربي" على اختلاف عصورهم الزمنية، ومن المحدثين عرض الكتاب للشاعر الناثر نزار قباني متحدثا عن دمشق في درس دارنا الدمشقية، وقد أكثر فيها من عرض الصور الفنية الدالة على جمالية المكان الذي يصفه، كما يبدو في قوله:" هل تعرفون معنى أن يسكن الإنسان في قارورة عطر؟ بيتنا كان تلك القارورة... ولكن ثقوا أنني بهذا التشبيه لا أظلم قارورة العطر، وإنما أظلم دارنا"[(١)].

وكان الجمع بين شخصيتي طه حسين وأبي العلاء المعري، في العمى والعزلة يؤكد تقارب الزمن الأدبي والثقافة الفكرية، فكان كلاهم محتاج إلى غيره في أكثر مناحي الحياة، في مقابل ذلك احتاج الآخرون إليهما في ثقافتهما الأدبية، يقول طه حسين:" لم تكن ذكرى أبي العلاء تفارقه لحظة من لحظات اليقظة... وكان يذكر دائما قول أبي العلاء في آخر كتاب من كتبه:إنه رجل مستطيع بغيره... "[(٢)].

وردت أسماء كثيرة لرموز الشعر العربي القديم في درس جوته والعالم العربي، على اختلاف عصورهم وأزمنتهم. كعنترة وزهير بن أبي سلمى، والمتنبي، وعمر الخيام. ويكشف ذلك الإعجاب عن تواتر الثقافة الأدبية عبر العصور، وقد احتضنت اللغة الثقافة ونقلتها بتوالي الأجيال.

(١) الكتاب السادس، ص١٤٧.
(٢) الكتاب السادس، ص٤٠.

٤- الثقافة العالمية:

كشف الكتاب السادس عن روحالتلاقح المعرفي والتبادل الثقافيبين الأمم، والتواصلية الحضارية القائمة بين الأدب العربي والأوروبي، جاء ذلك خلال وحدات الكتاب المختلفة، ابتداء بإفراد بعض الدروس بالحديث عن المكونات الثقافة الأوروبية كما في درس العالم الإيطالي (ماركوني واختراع الهاتف)، فعلى الرغم من كونه يتحدث عن أحد أعلام الفكر الغربي، إلا أنه قُدم باللغة العربية، من زاوية، ومن زاوية أخرى قَدَّم موضوعا عالميا يشهد نتائجه العالم اليوم في تطور تكنولوجيا الاتصالات، إلا أن تقديم الموضوع بطريقة جذابة عادت على الطلبة بإيجابية الشعور النفسي لاهتمام العرب بثقافات بلدانهم، والاعتناء بسيرة العلماء الذين قدموا للبشرية زبدة اختراعاتهم.

وفي الحديث عن سيرة الجاحظ، صرح الكتاب بأنه استوعب ثقافات عصره العربية وغيرها، وقد وسم بالرجل الموسوعة لكثرة مراجعه في كتبه وتمثله بمختلف العلوم، كما أنه نهل من علوم اليونان، وآداب الفرس[1]. وكما ورد في درس باب الحمامة المطوقة من حكايات كليلة ودمنة المترجمة عن اللغة اليونانية.

وفي مقابل ذلك اعتنى الغرب بشخصيات الثقافة العربية الإسلامية، وأولوا سيرهم اهتماما بالغا، نلمس ذلك في تأثر الشاعر الألماني بحياة الرسول –عليه الصلاة والسلام–، واستفادته الواسعة من شعراء العربية، ومذاهبهم الفنية. كما أعجب بحكاية ألف ليلة وليلة التي عُدّت في مقدمة الفن القصصي الخيالي في الأدب العربي، ولا أدل على اهتمام الغرب بها من تأثر ماركيز رائد الواقعية السحرية بها، وكثرة ترجمتها إلى مختلف اللغات العالمية، وإعادة طباعها في مختلف البلدان العالمية.

أما نزار قباني في تعريفه للشعر فإنه عمد إلى الجمع بين أعلام الشعر في القديم والحديث، وفي الأدب العربي والغربي. مثبتا أن الشعر في جوهره واحد كجوهر الماء، وأن دماءهم واحدة فدم المتنبي العربي يتشابه مع دم بابلو نيرودا التشيلي، وبول إيلوار الفرنسي، ومایاكو الروسي، وإنما الذي يختلف هو فصيلة الدم لا الدم، بل تكاد

(١) الكتاب السادس، ص٦٣.

أصواتهم تتشابه وكأنها صوت واحد يعزف لحن الإنسانية، وتصب أنهار عواطفهم ومشاعرهم في بحر الإنسانية. بقوله:" هذا الهدف العظيم هو الذي يجعل صوت ويتمان كصوت ابن الفارض، وصوت المعري كصوت إقبال.. وصوت الشريف الرضي كصوت عمر الخيام، وصوت بودلير كصوت أبي نواس. هؤلاء الشعراء على تباين أصواتهم ولغاتهم ومصادر ثقافتهم يؤلفون مجتمعين سمفونية عظيمة واحدة تصغي إليها كل العصور"[(١)].

وثمة تشابه حاصل بين النصوص الواردة في (موسم الهجرة إلى الشمال) و(الأيام) و(رسالة إلى ولدي)، في نظرة الإنسان العربي على اختلاف أصوله وطبقاته وثقافته ومستوياته العلمية تجاه الغرب والحضارة الغربية، بين من عاينها وذهب إليها مثل الطلاب في موقفهم من الانفتاح الحاصل في أوروبا، فقد ورد في الأيام، أن أكثر الطلاب المصريين الجادين وغيرهمكانوا يختلفون إلى مقاهي الحي اللاتيني في باريس[(٢)]. أو من سمع عن الثقافة الأوروبية ولم يرها، كأهل القرية في موسم الهجرة إلى الشمال، ومنهم من وازن بين التحذير والاستفادة منها مثل أحمد أمين في تصنيفه للطلاب العرب بحسب موقفهم من الانفتاح والحضارة الجديدة واصفا طائفة الطلاب الثالثة بأنها امتلكت شيئا أسمى من الرسالة وهو " دراسة الحياة الاجتماعية في انجلتر أو فرنسا أو أمريكا، ويبحثون عن سر عظمة هذه الأمة ومواطن قوتها وضعفها"[(٣)].

*** الصورة المصاحبة لعنوان الوحدة:**

إن الصورة أداة تواصل تحوي بداخلها أبعادامختلفة من المعاني والإيحاءات، فمن الممكن أن توصف الصورة بوصف لا محدود من الكلماتعلى مضموناتها الزاخرة بالثقافة لما تثيره في نفس المتلقي من استدعاءات الماضي والحاضر والمستقبل، عبر مجموعة من المعطيات ناتجة عن النظرات التواصلية مع الصورة.

(١) الكتاب السادس، ص١٤٩.
(٢) الكتاب السادس، ص٤٠.
(٣) الكتاب السادس، ص٩١.

إن وجود الصور بأفكارها المختلفة الدالة على فحوى الموضوع في الكتاب، جاءت موافقة لمضمون الوحدات، لا سيما وأنها بعثت الطالب على التخمين المسبق لما توحيه تداعيات الصورة وما تفيده من الدلالات ذات التقاطعات العامة مع الموضوعات.

فقد استدعت صورة الرقعة في خطبة أبي بكر الصديق- رضي الله عنه- التراث الأدبي، في آلية الكتابة، ونوعية الورق المكتوب عليه. كما أوحت صورة الرسالة والريشة عند أحمد أمين إلى التأمل في البعد التربوي التريخي في وصايا الآباء لأبنائهم.

وصور (طربوش) أحمد أمين التراث الاجتماعي في العصر العثماني، ووالعادات الموروثة عن سكان المغرب العربي، كما أعادت صورة الجاحظ أفادت بشكل الموروث الاجتماعي بلبس العمامة، وعكست ما في الذاكرة تخيل صورة الجاحظ الباعثة على الفكاهة لجحوظ العينين.

وفي موسم الهجرة إلى الشمال عبرت صورة العنوان عن ثنائية الثقافتين، العربية والأوروبية، والفكرة التي يحملها العربي عن الحياة الجميلة في الغرب.

*** تعقيب على الكتاب:**

- إن المزاوجة والتنوع الثقافي في الكتاب دفع الطلبة إلى الحوار والمشاركة، وعرض طبيعة ثقافة البلد المتنمي إليها.
- قد يعدُّ الطالب بعض الأعمال التي يقوم بها أفراد المجتمع العربي مفارقاتٍأو انفصاماًفي ثقافة المجتمع، وقد يعقد مقارنة بين ما ورد في ثنايا الكتابعن الثقافة العربية الإسلامية وما يمارس في بعض الأحيان على أرض الواقع، يتمثل ذلك في الانفتاح الحاصل في البيئات العربية في العصر الراهن، وعدم تمثيل الكثيرين للثقافة العربية الإسلامية. فنجد طه حسين في سيرته الذاتية (الأيام) يسخر ممن يرتدي ربطة العنق لكنه في الوقت ذاته يلبسها. وفي التعريف بالشاعر عرار ذكر في الحاشية علاقته القوية بالخمر، وبالتاليقد تظهر الثقافة العربية لدى الطلبة في انفصام أمام تناقضات هنا وهناك.

- تحتاج بعض الدروس إلى إعادة النظر في مدى فاعلية وجودها في المستوى السادس، وإلى الإرباك الثقافي المتوخى منها، فلم يكن درس (رحلة مفيدة)، ذا فائدة في أبعاده وهويسرد في أكثر من نصفها حادثة لدغة الأفعى لصاحبهم، ومعالجته.
- غلب طابع السيرة بنوعيها: الذاتي والغيري على الفن النثري في أكثر الكتاب، سواء منها ما ورد بصريح العبارة يخص السيرة مثل درس الأيام، والجاحظ، ومنها ما تداخل مع الفنون النثرية الأخرى، كان من أبرزها: درس ماركوني، وجوته والعالم العربي، ودارنا الدمشقية.
- لم تظهر صورة المرأة واضحة في الكتاب، ولم يسمع صوتها أمام رسم الصورة واضحة للرجل وعلو صوته على اختلاف مستواه الثقافي والاجتماعي. فقد ظهرت في مواضع محدودة في الكتاب، كالأم التي صنعت الشاي صباحا، في موسم الهجرة إلى الشمال، والأم التي اعتنت بمدخل البيت والأزهار في صحن الدارنا الدمشقية. والمرأتين اللتين قادتا طه حسين في الأيام إلى مقاعد الدراسة.

*** النتائج والتوصيات:**

لا بد من الإشارة إلى أبرز النتائج بعد التقديم للإطار النظري والتطبيقي، وهي على النحو الآتي:

- تظهر نتائج البحث ارتباطا وثيقا بين اللغة والثقافة، وهما يشكلان دعامة أساسية للدروس على اختلاف موضوعاتها، على الرغم من التفاوت الحاصل بينها في آلية تقديم الثقافة وأنواعها.
- دارت ثنائيات الكتاب في فلك الثقافة وأنواعها، ولعلها شكلت حلقة وصل بين أكثر موضوعاته.
- إن تعدد أسماء الأعلام والبلدان والمدن يأتي دليلا على وحدة الثقافة الإنسانية، وتواصلها عبر الزمن من الماضي إلى الحاضر. كما أنها جمعت بين الأمكنة المختلفة.
- كانت آلية تقديم الثقافات في الكتاب متنوعة، قُدم أكثرها بطريقة دعت الدارسين إلى المشاركة فيها ومناقشتها، لأن موضوعاتها لم تلغِ ثقفاتهمأو قللت من شأنها.

*** التوصيات:**

- السعي لتأصيل الثقافة العربية الإسلامية لدى أفراد المجتمع الناطق بالعربية بشكل عام، ولدى معلمي اللغة بشكل خاص، حتى لا تصيب الدارسين صدمة المفارقة أو الانفصامية بين المكتوب من ناحية، وآلية التطبيق من ناحية أخرى. بمعنى آخر أن تتفق وتتسق المقررات المنهجية مع الأهداف العامة التي سعى المؤسسات التعليمية إلى نشرها في الوسط المحلي والعالمي.
- تصنيف الطلبة بحسب دوافعهم الشخصية واحتياجاتهم إلى تعلم اللغة، لتصنيف مقررات خاصة لكل فئة، وأن تشمل مختلف الموضوعات المهمة في المجتمع، شريطة أن تعكس هذه الموضوعات وتلبي مختلف الاهتمامات الثقافية لدى الطلبة على اختلاف بيئاتهم وتوجهاتهم.
- التنوع في عرض موضوعات الكتاب، وعدم التركيز على الجوانب الأدبية في الدروس وإغفال موضوعات فاعلة في المجتمع كالإعلام والصحافة مثلا، بحيث لا يطغى جانب على جوانب أخرى.
- التركيز على شمولية الثقافة العربية الإسلامية وتفعيل موضوعاتها داخل الكتاب، والدعوة إلى تناول الأعمال الفنية في مختلف الأقطار العربية والإسلامية، حتى يتم تمثيل الثقافة على أكمل وجه، وقد ظهر واضحا غيابُ أصوات من الجزيرة العربية في العصر الحديث. كما يجب الأخذ بالاهتمام إمكانية التوازي بين النثر والشعر.
- الاعتناء بتقديم صورة العنوان والاهتمام بها حتى تكون أكثر إيحاء لفكرة النص، لما ينطوي عليها من دلالات وإيحاءات يسعى الطالب إلى تخمينها قبل قراءة النص.

*** قائمة المصدر والمراجع:**

- جبور، عبد النور(١٩٧٩)، المعجم الأدبي، ط١، بيروت، دار العلم للملايين.
- جمعة، إبراهيم، أيديولوجية القومية العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الفاعوري، عوني صبحي وآخرون(٢٠١٠م)، العربية للناطقين بغيرها، عمان، الجامعة الأردنية.

- فتحي، إبراهيم(١٩٦٨)، معجم المصطلحات الأدبية، ط١، تونس، التعاضدية العمالية للطباعة
- الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم(١٤٣٢هـ-٢٠١١م)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط١، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ابن منظور، ابن منظور(ت٧١١هـ)، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم: لسان العرب، ط١، بيروت، دار صادر، ١٩٥٦م.
- نبيل، علي (٢٠٠١)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- نصار، نواف(١٤٣١هـ-٢٠١٠م)، معجم المصطلحات الادبية، ط١، عمان، دار المعتز.
- يونس، فتحي علي(١٩٧٨)، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة.

❖ **الدوريات:**

- العمري، فاطمة محمد (٢٠١٢)، ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقاربة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات، مجلد ٣٩، (عدد٢)، ص٣٩٣-٤٠٢.

❖ **مؤتمرات:**

- طعيمة، رشدي أحمد(١٩٩٠)، المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية "إطار مقترح"، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، مج ١، الأردن.
- عمايرة، خليل أحمد(٢٠٠٠م)، الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، " ندوة تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الخرطوم.
- أبو عمشة، خالد(٢٠١١)، استراتيجيات تعلم الثقافة العربية في برامج الدراسات الخارجية: الأردن نموذجاً، مؤتمر التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، جامعة كارنيجي ميلون بالتعاون مع جامعة ميتشغان وجامعة قطر بتاريخ.

اللسان العربي للأعاجم - تجربة وآلية -
الطلبة الأفارقة جامعة البليدة ٢ نموذجا

أ. د عمار ساسي.
جامعة – البليدة- الجزائر

عالمنا يتطور بسرعة وأفكارنا تتحول إلى السرعة، والماسك برأ س العصا جبرا غيرنا، هذا الذي يسمى الغرب، يفرض علينا أمره طوعا وكرها. ذلك أن أموالنا وأقواتنا ودواءنا وسياستنا بيده، وليس لنا من سبيل نبتغي سوى الاتباع بالسمع والطاعة في المعروف مرة والمنكر مرات، هذا المنكر الذي يعدم كثيرا القيم ويهدم الخصائص، ذلك أنه هو الغالب ونحن المغلوب، والمغلوب مولع باتباع الغالب[1]، على حد قول مؤسس علوم الاجتماع والحضارة العلامة عبد الرحمان بن خلدون في المقدمة. ويشمل هذا الاتباع كل شيء من ملبس ومأكل ومزرع ومصنع ومتجر ومعرفة ومنهج ومنطق وتربية وتعليم.... الخ، بل حتى لغته تفرض عليك قهرا دون أدنى تعليق منك. تلك هي صورة الضعيف في يد القوي. لكن هذا إن سكت ساعة سيثور بعد ساعة، لأنه يدرك أن في سكوته موته، ويوقن أن في ثورته حياته. والطبيعة تؤثر الحياة، وتفر من الموت، لذلك سيبقى الصراع قائما غير نائم من أجل الحياة والبقاء بين قوي يحمل سلاح الموت، وضعيف يرفع حديدة الحياة، حيث ينبجس منهما مفهومين متضادين للحياة، الأول (قوي) يرى الحياة في قهر الضعيف، والثاني يرى الحياة في دحر القوي. وقد كان في الآية إشارة عميقة إلى هذا المعنى. قال الله تعالى: (**ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم**)[2].

واتباع الملة يقضى التخلي عن الملة الأصل. والملة ليست سياسة ولا ثقافة ولا نظام ولا لغة، ولكن أصل الدين، أي منطلق البناء وأساسه، وأريد بناء حضارة أمة يكاملها التي أساسها وحدة المعتقد والحنفية السمحة. قال تعالى (**ملة أبيكم إبراهيم هو سماكم المسلمين من قبل٣**). ويدخل تحت عباءة الملة كل خصائص الأمة ومكوناتها- من لغة ووطن ونظام وشريعة ودين وسياسة وثقافة ومجالات أخرى تقوم عليها الحياة في الزمان والمكان..

ومن هنا حتى الذي يتكلم لسانهم هو غير محضي برضاهم، بل حتى الذي يتبع

سياستهم في الاقتصاد والتعليم والتربية والثقافة والرياضة دون الملة. هو أيضا غير محضي برضاهم مطلقا. وهكذا فالملة عمى وغيرها عمش. والأعمى مقود والأعمش قائد نفسه.

وإذا كان المسلمون في القرون الأولى والوسطى قد بسطوا قيمهم على شعوب الأرض كلها طوعا وسلما، فشاعت بذلك ووصلت حيث يصل شعاع الشمس، فلأنهم كانوا أقوياء وأغنياء بهذه القيم النبيلة التي جاء بها محمد (صلى الله عليه وسلم) ودعا إليها، فأي موطن من الأرض تصله القيمة النبيلة إلا وتصل معها بالتبع اللغة والعرف والثقافة والحضارة بكاملها.

وكتب الله أن نبقى أقوياء شرفاء في الأرض ما بقيت القيم، فإن ذهبت بدلنا الذي هو خير بالذي هو أدنى وتلك هي سنة الله في خلقه، ولن تجد لسنة الله تبديلا ولن تجد لسنة الله تحويلا. ومن هنا تنطق القوة بمفهوم جديد هو اتباع هدي القيم الذي هو نواة الشجرة الطيبة قال تعالى: (**كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها في السماء تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها**)(٤)

- ألم يفد إلى رسول الله أقوام "عجم" من فرس وروم وحبشة وأعلنوا إسلامهم وأخذوا عنه الإسلام –والسؤال كيف تعلموا وفهموا؟؟
- ألم يبعث الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى العجم دعاة من الصحابة ليبلغوا عنه الإسلام؟؟. والسؤال كيف تمكنوا من توصيله؟؟ وبأي لغة حصل ذلك؟؟
- وهذا السلوك كله لا يخرج عن دائرة تعليم اللسان العربي لغير الناطقين به. كما أن تعليم الدين للأعجمي متضمن أساسا تعليم اللسان العربي له بالضرورة.

ربما هذا النوع من التعليم كان لأجل تحصيل الصلة العمودية أكثر منه لتحقيق الصلة الأفقية، إذ الثانية هي من الأولى. فهذه فرع وتلك أصل.

وستقبلنا في هذا الصدد مسألة الثقافة والدين والعادة والعرف في تعلم لغة اللآخر. وعليه فهل يمكن تعلم لغة دون ثقافتها؟

peut en enseigner une langue sans sa culture??

و الجواب على شقين، وبحسب المقصد من ذلك.

فإذا كان التعلم لغاية اللغة ذاتها لتكون أداة حوار وتعارف، فلا مناص من تعلم حضارتها وثقافتها. ولا غرابة في ذلك فإن اللغة هي بنت المجتمع، والمجتمع حضارة

وثقافة. ولا غرو في ذلك فإن صورة المجتمع وحضارته وثقافته مرتسمة في لغته صوتا ومفردة وتراكيبه.

لذا فمعرفة الثقافة معوان أساسي لتعلم لغة الغير، شرط انتفاء فكرة الغالب والمغلوب بين المرسل والمرسل إليه، وعلى أن يكون الأمر بالتبادل المنفعي على السواء.

أما إذا كان التعلم لغاية الدين توصيلا - برأينا-، فهذا لا يتطلب تعلم اللغة بثقافتها، حيث تصبح في هذا الحال اللغة مجرد أداة تواصل بين متكلم وسامع، ويصبح المتعلم مستقبلا –مرسلا، ويكون المتكلم مرسلا مستقبلا. وعليه يكون الأمر كما يلي: نتعلم لغة لنعلم ثقافة، ويتعلم غيرنا لغتنا لمعرفة ثقافتنا ودينا وحضارتنا. ويستوقفنا هنا أمر الحاجة، فإذا كانت الغاية محددة في معرفة اللغة ذاتها للتواصل، فذلك يكفي تعلم اللغة وحدها دون ثقافتها، لأن الثقافة هي من الخصائص، ولكل قوم ثقافتهم.

- فإذا كانت الغاية محددة في البحث العلمي، فذلك سيلزم تعلم اللغة بثقافتها.
- فإذا كانت الغاية دينية، كما هو حال الأعاجم الداخلين، فحينئذ يكون تعلم اللغة بالثقافة أمرا ملزما لتصبح اللغة أداة لفهم معاني وأحكام وعقائد وأخلاق القرآن الكريم التي ستعتنق.

ويمكن إجمال هذه الحالات في القاعدة الأصولية القائلة) الأمور بمقاصدها حيث هناك أحوال تلزم، وأحوال أخرى لا تلزم. والراجح في -رأيي-هو لزوم تعلم لغة بثقافتها[٥]

وهذه جملة الحالات الممكنة:

(١) أعجمي يتعلم العربية ـ للتجارة.

(٢) - أعجمي يتعلم العربية ـ للإسلام الأبد.

(٣) أعجمي يتعلم العربيةـ للتمسح.

// // / / ـ للدبلوماسية

- عربي يتعلم الأعجميةـ مسلم
- عربي يتعلم الأعجميةـ مسيحي
- عربي يتعلم الأعجميةـ تجارة.

- // // // // ـ ديبلوماسية.
- عربي يتعلم الأعجمية. ----- أمنية عسكرية.

- ففي الحالة الأولى – تكون اللغة أداة تواصل وتحقيق أغراض من غير لزام تعلم ثقافتها.
- وفي الحالة الثانية – تكون اللغة أداة لغاية هي الثقافة والدين، حيث تصبح اللغة والثقافة ملزمتين التعلم.
- وفي الحالة الثالثة – تكون اللغة أداة ملزمة لتوصيل ثقافة ودين الغير.
- وفي الحالة الرابعة – تكون اللغة أداة ملزمة لسياسة إرسالا واستقبالا.

فهذه حالات أربع للأعجمي يتعلم لغة العرب. أما حالات العربي يتعلم لغة العجم. فأربعة كذلك

- في الحالة الأولى – يكون تعلم الأعجمية أداة لتوصيل الإسلام وثقافته. فاللغة ملزمة والثقافة غير ملزمة.
- وفي الحالة الثانية – يكون تعلم الأعجمية وثقافتها ملزمتين.
- وفي الحالة الثالثة – يكون تعلم الأعجمية ملزمة من دون ثقافتها.
- وفي الحالة الرابعة – يكون تعلم الأعجمية ملزمة لسياسة إرسالا واستقبالا.

*** في المفهوم والإشكالية والأهمية :**

قد يراد بالتعليمية تلقين لغة لمتعلم صوتا ومفردة وتركيبا، نطقا وكتابة، للتواصل مع أهلها. أما تعليم اللغة لغير الناطقين بها، فيفيد تلقين لغة ثانية أو ثالثة لمتعلم غير ناطق بها صوتا ومفردة وتركيبا، نطقا وكتابة قصد التواصل بأهلها.

إشكالية تعليمية اللغات لغير الناطقين بها باتت أمرا مهما وضرورة حتمية تفرضها سنة التعارف وخلق التواصل وسياسة الانفتاح فرضا للمقاصد الاقتصادية والثقافية والعلمية والتجارية والعسكرية والأمنية، ولا مناص لمجتمع منها، والقاعد عنها معزول ومدخول.

إذ كان الرقم الساحر في تعلم الأعجمية في العالم اليوم اقتصاديا، فإن الرقم القياسي في تعلم اللسان العربي في العالم اليوم هو دينيا، والسباق اليوم قائم بين قطب اقتصادي غربي مادي محدود ومعدود يحكمه منطق القوة والهيمنة ظلما وجورا، وتدفعه المصلحة الدنيوية، وقطب ديني خلقي عالمي شمولي يسمى الإسلام عقيدة وشريعة يحكمه منطق الإصلاح المحدد بدفع المفسدة وجلب المصلحة والمنفعة للعباد في الأرض. وتدفعه في ذالك مصلحة الدنيا والآخر ومعا.

- وقد يسبق قطب قطبا لقوة مكر الأول وبراءة الثاني لكن إلى حين.

وقد يتأخر الثاني لضعف في أهله. و مكمن الضعف يتحدد في القعود عن استغلال الوسائل والانتفاع بالنعم التي تتوفر فوق التراب.

- وقد كتب الله لنفسه الغلبة ولرسله قال تعالى :((كتب الله لأغلبن أنا ورسلي)[٦] وكتب أن يتم نوره ولو كره الكافرون، قال تعالى) :يريدون ليطفئوا نور الله بأفواههم ويأبى الله إلا أن يتم نوره ولو كره الكافرون. [٧]

ونوره في الكون سماء وأرضا ساطع، ودينه مستغرق وشامل العالمين، وأحكامه وأخباره وقصصه وعقائده أبانها للناس خير البشر أجمعين. فبذلك كمل الدين وأتمت النعمة ورضي الله للناس الإسلام دينا قال تعالى: (ومن يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه. وهو في الآخرة من الخاسرين)[٨]. ولما كان نزول القرآن بلسان عربي مبين (وإنه لتنزيل رب العالمين نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين)[٩]، كان لزاما شيئان متلازمان كالماء في الوعاء، وهما القرآن واللسان، فأين ذكر القرآن ذكر معه اللسان، اللسان العربي المبين. وأين وصل القرآن وصل اللسان، وأي قوم تعلموا القرآن دفعوا إلى تعلم اللسان، لأن أمر القرآن يعد التعلم هو الحفظ) ذاهب إلى التدبر الذي يفرض فقه اللسان العربي فرضا قال تعالى: (أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها)[١٠]

- ففي أمر -الدين - القرآن أولا، ثم اللسان ثانيا. فبالقرآن نتكلم مع الله وباللسان نتكلم مع الإنسان، لذلك فتعلم اللسان العربي من هذا القصد يكون أنجع إن حفظ النص أولا (القرآن) بحكمه مصدر المعرفة اللغوية العربية، فله وعنه وبه

قامت علوم العربية كلها إلى اليوم.... ثم تعلم فقه اللسان ثانيا. فيكون حفظ القرآن للعبادة، ويكون فقه اللسان لتدبر المعاملة.

- وأحسب هذا هو الطريق الأمثل إلى المسك بناصية اللسان على الدوام. فدوام حضور النص الأم، واستمرار ذكره في كل الأوقاف مدعاة إلى عدم النسيان، قال تعالى: (سنقرؤك فلا تنسى)[١١].

فإن تباينت المقاصد تباينت معها المراتب.

- في تعليمية العربية لغير الناطقين بها – المفهوم والإشكالية –

قد تتفرد كل لغة بجملة من الخصائص تبعا لسنة اختلاف الألسن. وبحكم ارتباط القرآن الكريم بديوان العرب كونه نزل بلسان عربي مبين، وبحكم ارتباط علوم اللسان العربي بالقرآن الكريم أساسا كونه مصدر المعرفة اللغوية والأدبية رأسا، وبحكم عدم ارتباط الألسن الأعجمية بكتاب مقدس يكون مصدرا معرفيا لها ثابت، فإن ذلك سيؤكد ثانية هذا التمايز بين اللسانيين، وهو الذي سيفتح الباب بالتبع إلى الخصوصية العلمية والتعليمية في اللسان العربي لا شك، وقد أفصح القرآن الكريم في هذا المعنى بقوله: (**لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين**)[١٢].

و الآية مفتوحة على أكثر من معنى ودلالة ووجه ومستوى.

في المفهوم والإشكالية:

ومن هنا يمكن -في البداية- اعتبار التعلمية (**didactique des langues**) مصطلحا حديثا لعلم عريق في التراث العربي الإسلامي يهتم بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللغات، وهو فرع حديث من فروع علم اللسان العام.

وتعليم العربية لغير الناطقين بها موضوع له أهميته وخطورته في العصر، خصوصا وأن المجتمع منشغل على عتبة القرن الجديد بترقية اللغة والبرامج والكتاب التعليمي وطرق التدريس والمعلم، والمتعلم لمواكبة العالم المتغير ومواجهة تحدياته، علما أن الحياة حركة سريعة في الزمن لا تعرف التوقف ولا التخلف. وتزداد أهمية الموضوع أكثر حين ندرك أن اللغة هي وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، والتواصل والبقاء. [١٣]

وقد يريدون بمصطلح التعليمية:علم يختص بدراسة أنجع الطرق في تحصيل اللغات. ويقابل المصطلح بالفرنسية (didactique des langues) أو (enseignenment des langues).

والتعليمية (**didactique**)هي صفة تطلق على العمل الأدبي الذي يكون هدفه الرئيسي نقل رسالة أدبية أو سياسية أو أخلاقية أو دينية أو علمية أو لغوية من مرسل إلى مستقبل.

- ويظهر أن مصطلح التعليم (**enseignenment**) في هذا المقام أشمل وأوسع من (التعليمية)، ذلك أنه يفيد مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع به كلمة البيئة من معان من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة.

فالتعليم في ضوء هذا المفهوم هو أكثر من مجرد توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم، ثم مساءلته عنها بعد ذلك. فإذا تجلت أهميته تعليم العربية لغير الناطقين بها لضرورة ظرف الانفتاح العولمي المجبر، يصبح البحث ضرورة ورأسا موجها في طبيعة العربية وخصائصها ومنهاجها ووظيفتها وجدواها وتوافقها مع طبيعة المتعلم غير الناطق بها. وهنا لا بأس من روقفة على المفهوم.

*** في مفهوم العربية الوظيفية :**

وفي -رأينا- هي اللغة التي تستعمل لوظيفة تبليغية بدافع الحاجة، ووراءها إفادة المتكلم السامع خبرا جديدا. ويمكن اختصارها في لغة الحاجة. وحاجات الناس مختلفة كحاجات العصر الواسعة والمفتوحة. والعربية لغير الناطقين بها هي لغة مقتصدة تلبي حاجاتهم الضرورية وفق ظروفهم الخاصة وأغراضهم المقصودة.

وهي عند الآخرين مجموعة الواحدات الإفرادية المكونة للرصيد الوظيفي للغة العربية، وكذا التراكيب المتداولة التي يمكن أن يستغلها متعلمو اللغة العربية تلبية لأغراضهم التبليغية المختلفة. ومن مميزاتها أنها تعتمد مدونة مخصوصة (وحدات صوتية وإفرادية وتراكيب)، وأنها مرتبطة بأهداف المستعملين وأغراضهم التبليغية،

وأنها متغيرة وفقا لما يدخل أو يخرج من الرصيد اللغوي من وحدات إفرادية كثيرة أو انقراض بعضها الآخر(١٤).

وفي ضوء هذه التنويعات المفهومية للعربية الوظيفية عند الباحثين، وهي أمر طبيعي لا يلغى وهو يعود إلى تنوع الاعتبارات المنطلق منها في ضبط المفهوم وتحديده. يبقى المفهوم الراجح عندنا قائما على اعتبار فعالية الوظيفة، بمعنى هي العربية التي تعلم للأجانب غير الناطقين بها) الضرورية قصد توظيفها لتحقيق التواصل وإدراك الفائدة النفعية. وهي –برأينا– موقوفة في حجمها المادي والزمني على حسب مطلبها. لذا فهي وإن اشتركت في قضايا الأصوات والوحدات والتراكيب، غير أنها تختلف حجما وشكلا عن بعضها البعض تبعا لاختلاف المقاصد. فكما في علم الأصول الشريعة قاعدة الأمور بمقاصدها، فكذلك في تعليمة اللغات لغير الناطقين بها، قاعدة اللغات بمقاصدها.

إذ هناك من يطلب مقصده حوارا في سؤال وجواب، وهناك من يطلب مقصده جمع وفهم واستعمال رصيد من الوحدات الخاصة بالوظيفة رأسا، وهناك من يطلب مقصده الحوار والوحدات والقواعد التركيبية بشكل مفتوح وهكذا..... وهنا يتأكد لذي نظر أن العربية التي نحن بصدد الحديث عنها هي في حقيقتها تعدل حجم مشروع كبير متعدد الأشكال ومتنوع الأحجام ومتفرع الأفنان. و متشعب المسالك ومتلون المناهج ومتحرك النظريات تبعا لتوسع قضايا العصر وأغراض الناس وتفرعهما وتشعبهما وتلونهما وتجددهما وتحركهما.

* في الأهمية والاهتمام:

بدأ الاهتمام العالمي بتعليم العربية بشكل يثير الانتباه، فانصرفت جهود المهتمين والخبراء للبحث الجاد بالقيام بدراسات عميقة لمعرفة السبل التي تساعد على توجيه المتعلمين ومساعدتهم لإتقان اللغة العربية. ولهذا الاهتمام عوامل متعددة من أهمها ما يلي:

١) الثقل السياسي والاقتصادي والثقافي للبلدان العربية، وقد تشكل هذا الثقل بخاصة بعد أزمة البترول التي اعقبت أكتوبر ١٩٧٣، وهو الأمر الذي جعل العالم بشرقه

وغربه يعيد النظر في طرق تعامله مع المجتمع اللغوي العربي.

٢) دور الجالية العربية والإسلامية في تنمية نزعة الإحساس بالهوية والمميزات الثقافية والحضارية، ولا يمكن لهذا الوعي أن يكون فعالا إلا عن طريق النموذج اللغوي.

٣) تطور العلاقات الاقتصادية التي تربط الغرب بالعالم العربي، وهي العلاقات التي لا يمكن لها أبدا أن تكون خارج اللغة.

٤) عامل السياحة وتطلع الإنسان لاكتشاف العالم، إذ يعتبر حافزا لتعليم اللغات عامة واللغة العربية بصفة خاصة.

٥) عامل الجانب العلمي والبحث: مثلما كانوا يفعلون في القرون الوسطى، حيث احتكرت الكنيسة العلم وأصبح البحث فيه من المحرمات، فاتجه الباحثون إلى الأندلس وبغداد وفاس..... ألخ ينهلون من المصادر العربية بغية التزود بالعلم والترجمة من العربية إلى لغاتهم، وقد نشط هذا الميدان الفرنسي المشهور(ريمون مطران طليطلة)، أضف إلى ذلك مسألة الإطلاع على الحضارة العربية التي فاقت كل الحضارات أنذاك، ومن ذلك عملت كثير من الجامعات الغربية والإسلامية على تأسيس أقسام ومعاهد ودوائر للغة العربية. وقد عملت فرنسا على سبيل المثال على إيجاد هيئات علمية تدرس العربية وذلك في المعاهد التالية:

-le college de france .

مدرسة فتيان اللغات.

-المدرسة الوطنية للغات الشرقية الحية.

كما ضمنت العربية في مناهجها الدراسية كلغة أجنبية اختيارية، وليس هذا غريبا إن انفردت به عن باقي دول أوربا، فهي التي استعمرت الجزائر، ولا يزال الرباط الاقتصادي والثقافي والسياسي إلى اليوم قائما وفاعلا.

٦) عامل الأحادية القطبية والوصاية الواحدة، وما نجم عنها من تحولات غير محمودة على سكان الأرض من اقتصاد السوق وإرهاب وعولمة جائرة.

إن الاهتمام بتعليم العربية لغير الناطقين بها يعود في حقيقة أمره إلى عصور قديمة، ولاسيما في تلك المدة الزمنية الطويلة التي كانت فيها لغة الحضارة ولغة الثقافة والعلوم المختلفة يوم أن عرفت امتدادا عظيما وتوسعا كبيرا في أقطار الأرض مغربا ومشرقا، وقد

أصبحت لغة لأمم كثيرة دانت بدين الإسلام، بالإضافة إلى أنها كانت اللغة الوحيدة في عصرها تمتاز بالعالمية والعلمية، من دون نسيان العامل الديني الذي كان على أشده، وكان باعثا قويا جعل الناس يهتمون بهذه اللغة ويتعلمونها ويعلمونها أبناءهم. (١٥)

كما أن هناك مؤسسات تقليدية وحديثة تعنى بتعليم اللغة العربية في دول كثيرة من إفريقيا وآسيا، وكانت اللغة العربية تعلم بوصفها لغة الدين، وأصبحت تعلم أيضا بدافع العلاقات مع الدول العربية. وفي دولة باكستان نجد العربية مادة دراسية: وفي دول إفريقية نحو سبعة آلاف مدرسة حكومية، وهناك اتجاه لجعلها مادة إجبارية عندما تتاح الإمكانات المناسبة، كما تدرس العربية في المدارس الحكومية في الهند وماليزيا وأندونسيا، ولها وجودها في أكثر الدول التي تضم مجموعات إسلامية في إفريقيا وآسيا، كما أن للعربية حضورا في الصومال وجيبوني كمادة دراسية، وفي نيجريا كذلك.... فإذا أضفنا إلى هذا الصلات الوثيقة بين العربية ولغة الهونا واللغة السواحلية، وهما أهم اللغات في غرب إفريقيا وشرقها، فإن ذلك يؤكد الوجود ويقرر الجهود، وما يبقى هو ضبط الخطوط الوظيفية قصد تفعيل ومشروع العربية لغير الناطقين بها في العالم كله. (١٦)

* واقع تعليم العربية لغير الناطقين بها في الجزائر:

إن حاولنا إنصاف الوصف يمكن القول أنه توجد جهود فردية مبعثرة على مستوى مراكز تكثيف اللغات التابعة لجامعات الجزائر يقوم بها نخبة من الباحثين، يطبعها إما النمط التعليمي التقليدي للعربية بأسلوب بدائي سهل وبسيط وإما طويل لا يراعي طبيعة المتعلم الأجنبي ولا حجم استيعاب المتعلم في غياب معرفة حقيقية بقدراته وإمكاناته العقلية والنفسية والاجتماعية والعلمية، وكذا حاجياته من هذا التعلم للعربية، وإما النمط المقلد لطرائق اللغات الأجنبية للأجانب كالفرنسية والإنجليزية والإيطالية والإسبانية والألمانية للعرب عامة والجزائريين خاصة... وهو ما يسمونه بالفرنسية الوظيفية أو الإنجليزية الوظيفية- وما نجتهد على تسميته- بالتبع -بالعربية الوظيفية (l'arabe Fonctionnelle) وهذه الطريق تجتهد في إعطاء المتعلم الأجنبي قدرا محدودا من المعرفة التي يحتاجها ويوظفها لتحقيق أغراضه... وهل اللغة إلا أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.

- أما موضوع العربية لغير الناطقين بها في الجزائر كمشروع وبرنامج مدروس ومجرب ومبلور بإحكام ورسمية فأمر غير موجود لا في الجامعة ولا عند الوصاية، بدليل هذا التنوع وهذا الاختلاف والتبعثر في العملية في الوطن، والأمر لا يتوقف هنا، حيث الألفية الثالثة والعولمة القابضة والانفتاح المفروض على الغير والتواصل المضروب على الضعفاء في كل مجالات الحياة، إذ أصبح الضعيف لا سيادة له ولا سياسة إلا في الاتباع والخضوع للقوي.

وفي ظل هذا التحول والتغير في نمط السياسة العالمية في العالم، أضحى تعلم اللغات أمرا مفروضا وصار الانغلاق على اللغة القومية شيئا مرفوضا، وبحكم تداعي الأمم على قطعة الوطن العربي لغناه، صار تعليم العربية للغرب أمرا ملزما يطلب سياسة محكمة برنامجا وغايات، وبغية فهم الدين حقيقة. و الغرب حريص على ذلك حرصا - صار لزاما على الغرب أن يمر على جسر العربية (اللسان العربي)، وذلك لاستيعاب حقيقة المفاهيم والفلسفات والأنظار، ومن ثم والذهاب إلى العلاجات خصوصا (رؤية المؤمن للحياة والموت)، وكذا مفهوم الجهاد، وصور العمليات الجهادية وغيرها التي صارت تهدد الغرب من داخل حصونه في كل وقت وحين، قال تعالى: (**فأتاهم الله من حيث لم يحتسبوا وقذف في قلوبهم الرعب يخربون بيوتهم بأيديهم وأيدي المؤمنين، فاعتبروا يا أولى الأبصار**)[١٧]. وكذا ظاهرة الأوجاع والطاعون وتسلط الكوارث والعقوبات المهددة كظاهرة الاحتباس الحراري، وفشو الزلازل المدمرة والطوفان الروع، في تسونامي وغيره.. إلخ. وظاهرة الهرج والقتل المنتشر في الأرض بأسباب الدنيا الزائلة، إذ بالعربية (اللسان العربي) لسان القرآن الكريم يبين السبب بحق ويبين العلاج بصدق، قال تعالى: (**فمنهم من أرسلنا عليه حاصبا ومنهم من أخذته الصيحة ومنهم من خسفنا به الأرض ومنهم من أغرقنا وما كان الله ليظلمهم ولكن كانوا أنفسهم يظلمون**[١٨].

و قوله تعالى: (**و إذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليه القول فدمرناها تدميرا** [١٩]، وبذلك تحكم قاعدة قوله تعالى:(**و ما أصابكم من مصيبة فبما كسبت أيديكم ويعفو عن كثير**) [٢٠]

و العربية لغير الناطقين بها فضلا على أنها تقوم على نظرية ذات مبادئ وأسس، فهي تجربة وآلية تتعدد وتتنوع حسب تنوع البيئات وتنوع المتعلمين واختلاف ألسنتهم وثقافاتهم. في هذا الصدد نعرض تجربة وآلية في تعليم العربية لطلبة أفارقة بجامعة سعد دحلب- البليدة-.

التجربة والآلية

في إطار الاتفاقيات المبرمة بين الجزائر وبعض البلدان الإفريقية، تقوم جامعة - سعد دحلب -البليدة وبالتحديد كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بناء على طلب مجموعة من الطلبة الأفارقة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل توظيفها والتواصل بها، فقد كلفنا بالإشراف عليها كأول تجربة في الجامعة من هذا النوع. وعمرها إلى اليوم خمس سنوات.

وقد اعتمدت الآليات التالية:

- السمع والقراءة.
- مرونة الأستاذية.
- النصوص الحوارية.
- الصور الواقعية وأحداث الساعة.
- الضروريات من اللغة.
- الخفة وعدم التكثيف
- الاقتصاد في كمية المعرفة.
- الحصة الاحتكاكية بالطلبة.
- المرافقة والحصة خارج القسم بالمعاينة.
- اختيار اللغة الأخف والأقصد والأبين التي أساسها الحقيقة لا المجاز.
- استثمار الوسائل التكنولوجية الحديثة وفق الحاجة.

١) السمع والقراءة:

يقرأ الأستاذ أصوات العربية على الطلبة في أول حصة، التي لا تجاوز حدود ساعة واحدة ٦٠دقيقة. فيرددها الطلبة صوتا صوتا بعد السماع، يتابع الأستاذ سلامة النطق. وسيلحظ أن هناك أصواتا يتداخل نطقها عند الأعاجم كما هي، كما أن هناك أصواتا يتداخل نطقها مع أصوات أخرى، من هذه الأصوات صعبة النطق (القاف)(الضاد)(الصاد)..... ومن الأصوات التي تتداخل مع أخرى (ذ) مع (ز) و(الحاء) مع (الخاء) و(الهاء) مع (الخاء)، وبالسمع والممارسة النطقية السليمة المركزة يستصوب نطقها. والترديد الفردي هنا أولى من الجماعي، لأنه كاشف للصحة والخطأ في النطق. وشرعية خطوة السمع والترديد ثابتة في تعليمية العربية لغير الناطقين بها. يقول عبد الرحمن بن خلدون (والسمع أب الملكات اللسانية)[٢١]، وفي نزول القرآن الكريم كان التلقي بالسمع أساسا وأصلا. قال تعالى:(**وإنك لتلقى القرآن من لدن حكيم عليم**)[٢٢] وقال في الأهمية التعليمية السلوكية: (**سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير**)[٢٣] و(**اسمعوا وأطيعوا خيرا لأنفسكم**)[٢٤] الخ. وهكذا فلا علم ولا تعليم بدون سمع، ولا سمع بدون قراءة. وفي تعلم القراءة وفي اللسانيات التطبيقية باعتبارها أهم المهارات اللغوية، تجري عمليات عقلية كثيرة قبل امتلاك ناصية الكلام المقروء وفي أثناء ذلك وبعده، وبالمقدار الذي يستطيع فيه المتعلم أن يمارس هذه العمليات، يوصف بأنه قارئ جيد أو متوسط أو رديء. وإن الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون هي أن الحقيقة صورة لعدم تمكنهم من هذه المهارات التي يتعلمون بها قراءة لغتهم صحيحة، فيطلب من المتعلم أن يقرن بين الكلمة المكتوبة وهيئتها النطقية عند القراءة، فيحدث الاقتران بينهما، وما كان ذلك ليكون من حدوث عمليات عقلية منها: إن الكلمة المكتوبة ستخزن على هيئتها في الذهن، ثم إن الكلمة مسموعة يمثلها رمز مكتوب. والعمليتان مختلفتان تماما، فالأولى منهما تجريدية تستخدم الوعي، والثانية تعيد التجريد إلى الحس. وفي عملية مزدوجة أخرى يقترن المنطوق والمكتوب بالمعنى عند قراءة الكلمة بحيث نفهم معناها، فإذا لم تحدث عملية الاقتران هذه فقد تقرأ الكلمة ولا تفهم معناها.... وهكذا[٢٥].

- التركيز على أساسية السمع في تعليم العربية لغير الناطقين بها هو تابع من خصوصية اللسان العربي، اللسان الذي يكتب كما ينطق. وهذه الخصوصيات مفقودة في الألسن الأعجمية.

وهذه الطريقة الأصيلة تقربها الطريقة الحديثة المعبر عنها بالمنهج السمعي الشفهي في تعليم اللغات والهادف إلى العمل على تنمية اللغة الشفاهية اعتناء بالمنطوق والمسموع قبل المقروء والمكتوب كما تعتمد في ذلك على أسلوب الحوار مع تضمينه وحدة أو مجموعة من الوحدات الأساسية المحورية تستغل لتوليد جمل أخرى عن طريق عمليات الاستبدال والتعويض والتحويل مع التكثيف من المحاكاة والحفظ والتدعيم والتقسيم باستعمال التمارين البنيوية (**Les exercices structuraux**)).

مع مراعاة المبدأ القائل بأن (التعلم ما هو إلا تعديل في السلوك). وتبعا لأهمية القرائن المقالية والحالية المصاحبة للخطاب في العربية الوظيفية لغير الناطقين بها، تصبح العناصر اللغوية في هذا الحال لا وجود لها بمعزل عن العوامل الخارجية المحيطة به كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية والدينية والنفسية. وعليه فاللسانيات التي تتخصص هنا هي لسانيات الكلام الفعلي في أحوال استعماله والمؤثرات التي تتجاذبه بوصفه ظاهرة فردية اجتماعية. [٢٦].

وعليه يهتم المنهج السمعي البصري بتعليم المستوى الشفاهي من اللغة مستغلا أسلوب الحوار كما يجري في الحالة الطبيعية مشفوعا بصور من الواقع كي يسهل على المتعلمين فهم مضامين النصوص، ويكون بمقدورهم محاكاتها وتكرارها. ولا تدرج اللغة المكتوبة إلا بعد التحكم في اللغة الشفاهية.

- وفائدة السمع جليلة، تفرضه طبيعة اللغة العربية كونها سمعية منقولة إلينا بالمشافهة عن طريق السمع، وهي لغة القرآن الكريم المنقول إلينا بالتواتر مشافهة.

فبالسمع والقراءة (**وإذا قرىء القرآن فاستمعوا له وأنصتوا**)[٢٧]. نحصل على ما يلي:

- خير طريق تحصيلا وتوصيلا وترسيخا.
- أكثر اقتصادا وأصوب هدفا.

أكثر طبيعية في العملية التعليمية، فنحن عن كثرة السماع نتعلم وليس عن كثرة الكتابة.

- بالسمع تكون كل أجهزة الاستقبال في الاستعداد.
- التوافق الفطري الإنساني وطبيعة اللغة السمعية.
- اللسان الوحيد الذي يكتب كما يسمع، هو اللسان العربي.
- بالسماع والترديد نفهم جيدا ونتعلم جيدا ونتعامل جيدا.
- بالسماع والترديد نحفظه جيدا والعربية مخصوصة في ذلك في لغة شفاهية.
- بالسماع والترديد نوظف جيدا.
- بالسماع والترديد نتذوق جيدا ونخشع جيدا ونعقل جيدا ونبدع جيدا.

القراءة:

هي مهارة أساسية في العملية التعليمية ككل وفي تعليمية الأعاجم أخص، إذ كل العلوم هي قائمة على القرآءة، وبدونها لا يحصل تعلم ولا تعليم. فالقراءة تشد إليها السمع والبصر والفؤاد والإدراك والتذكر، وكل مراحل العملية العقلية في اكتساب المهارات. والقراءة هي شقيقة السمع –فلا يذكر سمع إلا بظل القراءة. وقد جل الله تعالى أهميتها في العلم والتعلم في عديد من نصوص القرآن الكريم منها قوله: (**اقرأ باسم ربك الذي خلق**)[٢٨] (**إذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون**)[٢٩] و(**سنقرؤك فلا تنسى**)[٣٠]، فإذا كان السمع أبا الملكات اللسانية، فإن القراءة هي أمها. ولا علم ولا تعلم إلا بهما. (القراءة والسمع).

وهنا تبرز الطريق السمعية الشفوية، وهي طريقة تنطلق من تصور للغة مفاده أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بعضهم بعضا.. ومن هنا فإن الهدف الأساسي من تعليم العربية هو تمكين غير الناطقين بها من الاتصال الفعال بالناطقين لها، بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة.

و يترتب على التصور هذا للغة أن يبدأ بتعليم الدارس مهارات الاستماع الجيد أولا، ثم مهارات الكلام والقراءة، ويفضل في القراءة ما استمع إليه المتعلم ونطقه مع مراعاة التدرج من المألوف نطقه إلى غير المألوف نطقه.

كما يفضل في القراءة ما يحتاج إلى توظيفه لتحقيق أغراضه. هذا وقد أثبتت الدراسات التعليمية الحديثة، أن اللغة كلام وليست كتابة. وأنها مجموعة من العادات، وانه ينبغي أن نعلم اللغة لا أن نعلم عن اللغة، وأن اللغة هي ما يمارس الناطقون بها فعلا، وليست ما يظن بعضهم أنه ينبغي أن يمارس وأن اللغات تتباين بين بعضها البعض. (٣١).

هذه الرؤية للغة أدت إلى إعادة النظر في مفهومها السابق، حيث لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابي فقط أو نقل التراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي أولا بمهارتي الاستماع والكلام، يليه الاتصال الكتابي بمهارتي القراءة والكتابة.

فتكون الخطوة التعليمية مبنية على:

*استمع ------ افهم------ ردد.

*استمع------- الفهم----- ردد.

* اكتب------- الفهم ---- ردد.

*اقرأ -------- افهم----- وظف.

فعنصر السمع أساس في العملية التعليمية لغير الناطقين بها.

- وعنصر الفهم أساس تابع في العملية التعليمية إذ لا جدوى من السمع إذا لم يتبعه فهم للمسموع وعنصر الترديد للمسموع أساس ثالث تابع في العملية التعليمية. وهو أدعى إلى كسب المهارة اللغوية وترسيخها. وقد يحصل الخلاف في أسبقية القراءة على الكتابة بعد خطوة الاستماع والفهم والترديد، -و رأينا- في هذا الحال يؤثر أسبقية الكتابة على القراءة. حيث أن الخطوة الأولى مكنت المتعلم من الاستماع والفهم والترديد السليم. فتأتي الكتابة لترسيخ المسموع والقراءة لتجسيده فعلا بنطق سليم فصيح مبين. ومع هذا فإن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد، إنما المهم في تعليم العربية لغير الناطقين بها التوظيف للاتصال وتحقيق الأغراض.
- ويراعى في هذا التعليم مفاتيح أساسية في نجاح العملية التعليمية في أقل جهد وأقصر ظرف ولأكبر مردود، ومنها:

* اختبار اللغة البسيطة مع وجوب البعد عن التعقيد.
* انتقاء اللفظ الواحد للمعنى الواحد مع مراعاة شيوع التداول.
*-الاعتماد والتركيز على المعلم الرسمي الواحد ذي المنهج الواحد على المكتوب الواحد. في ظل تعدد المناهج والمكتوبات فالاستناد على مكتوبين قد يخلط أوراق العملية التعليمية ويشوش صفاءها لدى المتعلم. وهي التي يسميها البعض بأحادية التلقي والمرجعية، وهي هنا أشبه بتلقي الأنبياء والرسل الرسالات من عند الله (وإنك لتلقى القرآن من لدن حكيم خبير)[٣٢].

هناك أفعال هي مفاتيح كبرى يجب التركيز عليها في العملية التعليمية لغير الناطقين بها، نقتصد الجهد ونختصر المسافة ويمس توظيفها معاني كثيرة وجليلة وضرورية، وظيفية، ومن ذلك فعل:(أريد). ولبيان هذه المفتاحية في هذا الفعل نصيغ الجملة الوظيفية على النحو التالي:

* الحالة الفردية * أنا أريد

أنا أريد -برتقالة- من فضلك. شكرا.

أنا أريد - قلما- من فضلك. شكرا.

أنا أريد - صرفا- من فضلك. شكرا.

أنا أريد - بذلة- // //

أنا أريد - دواء- // //

أنا أريد -فحصا- // //

أنا أريد -طعاما- // //

أنا أريد -كتابا-// //

أنا أريد -جريدة-// //

أنا أريد -المحطة-// //

أنا أريد -المطار-// //

أنا أريد -الجامعة- /// //

أنا أريد -السوق- // //

أنا أريد -المسجد- // //

أنا أريد – العاصمة/ / //

* الحالة الجماعية* هل تريد

هل تريد - طعاما؟؟؟؟؟ نعم/ لا.

// // - شرابا؟ ----

// // - جولة؟ ----

// // - صلاة؟ ----

// // - فحصا؟ ----

// // - مراجعة؟ ----

// // - نزهة؟ ----

// // - جريدة؟ ----

// // - كتابة؟ ----

// // - درسا؟ ----

* وهنا يبرز دور الضمائر والصرف في العملية التعليمية.

*ودور الاستفهام ب هل

* والنفي بـ لا.

*والاثبات بـ نعم.

ونحبذ إبقاء الاستفهام في هذا المقام بهـل دون تبديلـها بغيرهـا مـن الأدوات فـإن ذلك أسلم وأسهل لمتعلم العربية من غير الناطقين بها.

*ومن المفاتيح جملة (هذه جميلة) (حقل الصفات)

* ما هذا؟

(كيف الحال ((حقل الأحوال).

*ما هذا الشيء؟

*ومن مفاتيح جملة التعجب::

- ما أجمل هذا الطعام حقل الملكية **عندي**
- ما أجمل هذا اليوم.
- ما أجمل هذه الصورة حقل الاستفهام هل/ كم.

* كيف الحال اليوم؟

- كيف الجو اليوم.
- كيف الصحة اليوم. *كيف الصحة؟
- كيف ظروف البلاد. *أنا مريض، أريد الطبيب.
- كيف العائلة.
- كيف النتيجة.

جامعة واسعة

جولة جميلة * من هذه المرأة؟

الإشارة بـ هذه) تفاحة لذيذة * هذه أمي.

وجبة لذيذة

صورة.....

نظافة..... * ما هذه الورقة؟

قيمة..... * هذه شهادة جامعية.

نقطة جيدة

شجرة عظيمة.

خلق كريم

* الإشارة بـ هذا * من هذا الرجل؟

عمل حسن من * هذا الرجل مدير الجامعة.

جو بارد

صيف حار * ما هذا؟؟

بحر جميل ما

أستاذ قدير * هذا عسل مصفى

امتحان صعب

* الاستفـهام بـ كم؟ الخبرية

- كم الساعة؟؟
- كم عمرك؟؟ - كم الساعة؟
- كم عدد أفراد العائلة؟؟
- كم عمر أبيك؟؟ - الساعة الواحدة زوالا.
- كم نتيجة المباراة؟؟
- كم كان معدلك؟؟
- كم علامة الامتحان؟؟ - كم ثمن الكتاب؟
- كم ثمن الكتاب؟؟
- كم سكان الجزائر.؟؟ - ثمن الكتاب ١٠٠٠ دينار

* ل كما يجب التركيز على الأفعال المستثمرة من النصوص الوظيفية الـتي تلقاهـا المتعلم مثل) حجز) (طلب) (أبلغ)(درس)أرسل((قرأ) (أخبر)...

*كما يجب توظيف الحروف الضرورية في التواصل العربي مثل (إلى) (في) (مـن) (على) (و) (أو) (ثم (مع).....

- في بعض الصعوبات النطقية :

إن صعوبة تعلم اللغة العربية للمتعلم الأوروبي عامة والفرنسي خاصة لا تتوقف عند عملية النطق بصوت لغوي معين، وإنما بكيفية استعمال نظام صوتي مختلـف عـن النظام الصوتي للغة الأولى. جاء في مقولة بعض الباحثين:إن الجانب الصوتي في اللغة من أهم ما ينبغي أن نعالجه في سياق حديثنا عن تعليم اللغـة وتعلمـه لـشدة اتـصاله بمهارتي الاستماع والكلام، ولأن الجانب الصوتي لا يمكن اعتباره مهـارة لغويـة لأنـه

جانب مشترك بين الكلام والاستماع باعتباره المدخل الطبيعي لتعلم اللغة الشفهية التي تقوم أساسا على تعلم الجانب الصوتي من اللغة)[٣٣] وعلى هذا الأساس يكب التركيز على في البداية على تعليم الأصوات، ثم بعدها تعليم الاستماع. والجانب الأول يقتضي التدريب الصوتي، وكل ذلك لغاية معرفة أهم الصعوبات التي يواجهها متعلم العربية من الفرنسيين، مع رصد أهم الأخطاء التي يقع فيها، وتحديد الأسباب وكيفية العلاج. (محمود كامل الناقة طرائق تعليم العربية ص٩٥)

أثبتت التجربة مع هؤلاء الطلبة الأفارقة أن بعضا من أصوات العربية يصعب نطقها نطقا سليما، لذلك تطلبت العملية زمنا وجهدا لإزالتها، وهي أساسية في توجيه المعنى وتحديده في العملية التخاطبية. وهي تدخل في الخلط في نطق الثنائيات. وهي:

ع--- ه	د --- ض	ذ--- ر	ر----غ	س-----ص
ك--- ق	د ---- ت	ذ----ظ	ز---- س	ض---- ظ
ع -----غ	أ ------ع	أ ---- ه	ت---- ط	ث----- ذ
ث------ س	ح -----خ	ح ----ع	ح ----- ه	خ -----غ

وهذه الاخطاء النطقية هي في الغالب ناتجة عن تقارب مخارج الأصوات، مثل (س) و(ص)، و(ء) و(ه). كما في (سار) و(صار) و(هلال) و(إلال **ilal**).

كما أن هناك أخطاء صوتية ناتجة عن العادات الصوتية لجهازه النطقي التي تعود عليها في لغته الأولى، مثل **kalamoun** كلم ------ التي هي --- (قلم) حيث تنطق (القاف) (كافا)، وكذلك الأمر مع

(a)-----(ع) و (a)----- (ح) و(a)--- (ه) و (k)---- (خ)

و(r) ------ (ر) و(d)-----(ظ) و(ض) .

كما يجد الأعجمي صعوبة كبيرة في حالة وجود صوتين مما سبق ذكرها في كلمة واحدة، كما هو الحال في كلمة (عقل) التي ينطقها **akloun** وهكذا[٣٤].

وبناء على التجربة التعليمية أدركنا أن الطلبة الماليين ينطقون:

- القاف ـ كاف
- الضاد ـ زايا
- العين ـ همزة

والطلبة الطوقوليين ينطقون:

- الخاء ـ قافا
- العين ـ همزة
- الذال ـ زايا

والطلبة من النيجر ينطقون:

- الحاء ـ هاء
- الظاء ـ تاء
- العين ـ همزة
- الذال ـ زايا

- وللتخلص منها لابد من:

١/ تعويد المتعلم على الممارسة السمعية النطقية.

٢/ ربطها لدى المتعلم بالمعنى مثل - (قلب) و(كلب)

٣/ انتقاء التمارين النطقية والكتابية على أساس المعنى، بحيث إذا نطقها غير صحيحة تبدل المعنى أصلا.

٤/ اعتماد الأمثلة الوظيفية باستمرار.

٥/ تبدو أهميتها أكثر عند الطلبة المسلمين حين قراءة القرآن الكريم وتعهده باستمرار.

*** تجربة النص الحواري الوظيفي:**

- اعتمدنا في العملية التعليمية اختيار النصوص الحوارية الوظيفية السهلة القصيرة البالغة للمقصود.

وهذا ما يحتاجه متعلم العربية من الأعاجم، بحيث يخرج بها من التعلم إلى التوظيف.

- وتعمدنا اختيار النص في ظرفه وحداثته حتى يزيد المتعلم اهتماما وحرصا ووضوحا.

فكأن النص يكلم المتعلم بجملة (اسمع وأبصر)، ويكرس واقعية ويكون لغاية حل مشكلة.

وكذلك كانت آيات القرآن حين تنزل وفق الأحداث والمناسبات، وهذا نهج تعليمي مهم في التوصيل والتفصيل والتحصيل والتواصل.

- **و من هذه النص:**

-نص / حوار ـ اللقاء الأول بعد الغياب.

- نص / حوار ١ ـ ماذا درستم اليوم؟

- نص / حوار٢ ـ حال الجو اليوم الشتاء.

- نص / حوار٣ ـ في السوق.

- نص / حوار٤ـ في مكتب البريد.

- نص/ حوار٥ـ كرة القدم كأس أمم إفريقيا.

- نص / حوار٦ ـ إبلاغ الشرطة عن حدث.

- نص / حوار ٧ـ إجراءات السفر إلى البلد.

- نص / حوار ٨ـ في الفندق.

- نص / حوار٩ـ عند الطبيب.

- نص / حوار١٠ـ في المستشفى

- نص / حوار ١١ـ حال الجو اليوم ربيع

- نص / حوار١٢ ـ الإعلانات قراءة.

- نص / حوار١٣ـ رحلة.

- نص / حوار١٤ ـ قراءة صحيفة.

- نص / حوار ١٥ ـ في الضيافة.

- نص / حوار ١٦ ـ يوم العيد.
- نص / حوار ١٧ ـ النتائج والوداع.
- نص/ حوار ١٨ ـ سماعة الشاشة والأخبار.
- نص / حوار١٩ ـ الانتخابات المحلية.
- نص/ حوار ٢٠ـ الساعة.
- نص/ حوار ٢١ـ طلب مقابلة.
- نص/ حوار ٢٢ـ ملئ استمارة.

ـ القـواعـد:

لأساسياتها في بناء سلامة الخطاب ووظيفتها في تحقيق التواصل سليما، كان علينا التركيز على ما يحتاج متعلم العربية من مستثمر الـنص (الحـوار). وحرصـنا علـى ألا تقدم قواعد العربية إلى الأعجمي مستقلة عن النص الحـواري لعـدم جـدواها في هـذا المقام، وكذا غياب وظيفتها الموجبة، ومن هذه القواعد المستثمرة الوظيفية ما يلي:

*/ الضمائر / التصريف / الأفعال (في الماضي والمضارع والأمر).

*/ اسم الزمـان / الـصفات / الأحـوال / الاسـتفهام / التوكيـد/ النواسـخ / الجـار والمجرور / العطف / الإضافة.

هذه الأبواب -برأينا- أساسية لا غنى عنها لمتعلم العربية من الأعاجم في مرحلـة تعلمه التي يستغرق توصيلها سنتين كاملتين بمعدل ساعة ونصف في الأسـبوع كحجـم ساعي رسمي للمتعلم. وفي هذه القواعد الوظيفية يركز في تعليمها علـى مبـدأ (افهـم ثم وظف)، وذلك لما للفهم من قيمة في التحصيل. والتوظيف هنا لـيس هـو التطبيـق التمريني المألوف المقدم في الكتاب المدرسي عقب كل نص أو درس. إنما هـو التمـرين الوظيفي في سياق حركي يحتاجه المتعلم فيتدرب عليه مشافهة أساسا ثم كتابة تأكيـدا. والتأكيد على المشافهة في العملية هو للآتي.

- التمرن على سلامة النطق العربي واللغة تواصل شفوي.
- التدرب على سلامة النطق ببعض الأصوات العربية الـتي لا يحـسن نطقهـا سـليمة لخصوصيتها.

- كالقاف / الذال / الصاد/ العين / الضاد.....
- إتقان التواصل وصيانة اللغة من اللحن.
- إجادة قراءة القرآن الكريم لاتقاء اللحن.

النموذج الوظيفي في القواعد:

النص:

*السلام عليكم -ماذا درستم اليوم؟

* وعليكم السلام - درسنا اليوم الحروف والضمائر في العربية.

١/ الاستفهام ماذا درست اليوم؟

٢/ الضمائر ماذا أكلت اليوم؟

٣/ اسم الزمن // عملت //

// صنعت // * يركز هنا على الحقل الوظيفي

// فكرت اليوم؟ الأساس للطالب الأعجمي.

// بحثت اليوم؟

// طبخت اليوم؟

// قررت اليوم؟

// نويت اليوم؟

٢) الضمائر الماضي:

- أنا درست اليوم العربية.
- نحن أكلنا اليوم السمك. * وهنا يركز في الصرف الوظيفي
- أنت عملت اليوم بالبريد. على الماضي أولا ثم المضارع.
- أنت فعلتي اليوم شيئا جميلا. ثانيا: بنفس الأمثلة عملا بالتدرج
- أنتما صنعتما اليوم الجميل. من السهل إلى الصعب.
- أنتم فكرتم اليوم في البحث.
- أنتن طبختن اليوم الغذاء.

- هو يقرر اليوم السفر.
- هي نوت اليوم الصيام.
- هما سفرا اليوم إلى مالي.
- هم سفروا اليوم إلى المطار.
- هن وصلنا اليوم إلى بماكو.

و هذا تطبيق صرفي مهم، وهو في الآن ذاته أمثلة وظيفية ضرورية.

٣) التركيز على فعل (درس) في صياغة النص مع الضمائر كلها ماضيا ثم حاضرا وأمرا، ثم يلزم التطبيق على الأمثلة الوظيفية المدروسة، نطقا، ثم كتابة، وكتابة ثم نطقا سليما.

٤) وبما أن المضارع يطلب ا سم زمان خاص به للدلالة على الحاضر، فإن معلم العربية ملزم بالتركيز على بيان أسماء الزمان الثلاثة وهي (أمس، واليوم، وغدا) بالأمثلة الوظيفية التطبيقية المدروسة.

٥) التركيز على الكتابة الوظيفية من مستثمر النص ومن التطبيق الوظيفي بعد المشافهة الوظيفية والممارسة النطقية السليمة لأصوات العربية، أي أكتب بعد السمع السليم والفهم السديد والنطق الصحيح. فتكون الكتابة بعد نطق وفهم سليمين، أي تعود المتعلم الأعجمي على أن يكتب المنطوق المفهوم. وفي هذا الحال تكون مهارة الكتابة ذات فعالية في التذكير والترسيخ والتثبيت فهما ونطقا للمدروس الوظيفي. وفي غير هذا الحال لا تكون مهارة الكتابة ذات فعالية موجبة، لأن المتعلم سيباشر مهارة الكتابة في غياب الفهم والنطق السليمين. ولا يكون لها دور في ترسيخ المفهوم والمنطوق بأي شكل من الأشكال.

- عند الأعجمي متعلم العربية. وقد أثبتت الطريقة نجاعتها وصحتها في الفعل التعليمي الحديث. وليس غريبا هذا على ذي رأي، إذ أثبتت طريقة تلقي القرآن الكريم من الرسول صلى الله عليه وسلم عن السمع والفهم والقراءة ثم الكتابة، وبهذا الترتيب المحكم أثبتت صحتها ونجاعتها بالكمال والتمام. وقد أكده الصحابة رضوان الله عليهم من بعده..

٦) المقروء: وهنا يحسن التركيز على المقروء الوظيفي من مستثمر النص مشافهة، تدريبا للمتعلم على النطق السليم، وتحريره من صعوبات النطق في بعض الأصوات بالتدرج، وقد يساعد هذا أيضا في عملية ترسيخ الحافظة وتنشيط الذاكرة، والوصول به إلى سلامة التعبير عن غرضه وحاجاته في كل الأحوال، وكذا فتح الشهية للمواصلة في تعلم العربية إلى درجة التخصص، مع التركيز على خاصية التكرار المهمة. وقد أشار إليها عبد الرحمن بن خلدون بقوله: هذا وجه التعليم المعتد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر[٣٥]. وفي بيان العلة من ذلك يقول: والعلة في ذلك أن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا[٣٦]. وفي بيان قدر التكرار يقول: وعلى قدر التكرار ترسخ العادة، حتى أن بعضهم إذا اعتاد طريقة في الفصاحة المتقدمة لا يواتيه الكلام المتوسط والركيك إلا بعد جهد وتكليف[٣٧].

في تعليم العربية لغير الناطقين بها يحسن التركيز على المشافهة المباشرة في التطبيقات وتمارين النصوص أولا، ثم الكتابة ثانية، ذلك أن رأس الغاية من هذا التعليم هو التعامل الشفهي المباشر مع العربي في غرض من أغراض الحياة، واللغة أساسها هي أصوات منطوقة مسموعة يتبادل الناس بها أغراضهم في الحياة، كما يحسن توظيف التطبيق في مقامه للتدرب والتركيز والتثبيت واستحضار الصورة. وإن توفر عامل التنقل والمخالطة والاحتكاك لدى المتعلم، فذلك أدعى وأحسن للإصغاء والتآلف والحوارية أكثر فأكثر، كما هو الحال اليوم في تعليم اللغات الأجنبية للطلبة العرب كالألمانية مثلا حيث كانوا يأخذون الطالب العربي عند عائلة ألمانية يقيم عندها شهرا كاملا يتعامل بلغتهم في شتى الأغراض ويتعلم الكثير - نطقا وكتابة وقراءة، وهي وسيلة مهمة في اختصار طريق التعلم وكسب معارف اللغة، ودرب اللسان على النطق السليم وترسيخ أساسيات التعامل مع غير العربي.

*** كما يحسن هنا التركيز على الوصايا السبعة الذهبية في تعلم العربية لدى الأعاجم وهي:**

- اسمعوا شيئا من الشاشة العربية كل يوم.

- اقرأوا شيئا من صحيفة عربية كل يوم.
- تحدثوا بالعربية مع العرب دائما.
- احفظو الأشعار والأمثال والحكم العربية التي تتلقونه في مسار الدراسة.
- اكتبوا رسائل بالعربية إلى الأصدقاء العرب.
- استخدموا القاموس العربي دائما.....
- اقرأوا ما تيسر من القرآن الكريم كل يوم، فهي أدعى إلى تحسين التحصيل والتواصل مع العربي.

(المحفوظ):

وهو مهارة مهمة وأساسية في التعليمية عموما والعربية لغير الناطقين بها خصوصا، ولا يكون إلا للغاية الوظيفية كحروف العربية / والضمائر / وبعض القواعد الأساسية في بلورة الخطاب والتخاطب، وكذا بعض الحكم والأمثال والأشعار، والجمل المسكوكة المهمة التي توفر للمتعلم سلامة التبليغ والمحاورة بأوجز عبارة والتعمق في الكشف على أسرار العربية وبيانها.

- كما يسهم المحفوظ في بيان البيئة العربية دينيا وثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وجغرافيا وتاريخيا وعسكريا وأخلاقيا وهذا معوان آخر مهم في تيسير التعلم وتحقيق التحصيل لدى متعلم العربية من غير الناطقين بها. و لحفظ القرآن الكريم أو بعض منه المهمة الجليلة في هذا الشأن.

يقول القاضي عبد الجبار في الحفظ وأهميته: (الكلام هو الصوت الواقع على وجه.. فالقارئ لا يسمع منه إلا ما فعله والقراءة هي المقروء والكتابة أمارة الكلام، وكذلك الحفظ إنما هو العلم بكيفية الكلام ونظمه[٣٨].

هذا وقد أثبتت التجربة أن ما كان أوضح وأقرب إلى الوضوح، كان أقرب إلى التعلم وأرسخ في أذهان المتعلمين. وأنه كلما كان المتعلم أقدر على تفسير الظاهرة اللغوية، كان أقدر على تعلمها، ذلك أن اللغة يجب أن تكون تعبيرا عن الواقع الذي يراه المتعلم بعيدا عن التجريد بأنواعه الذي يتطلب كثيرا من التأمل والتفكير. والمقصود من كل هذا هو أن نذهب لجعل اللغة في لسان المتعلمين قادرة على تفسير ما يرونه والتعبير عنه.

- كما أن ما اتصل بالذاكرة القصيرة أكثر من غيره، كان أقرب منه إلى التعلم، وأن أول ما يسمعه المتعلم من الجملة وآخر ما يسمعه منها، يعلق أكثر من غيره بذاكرته، ولهذا يحسن أن تكون الجمل قصيرة في بدايات التعلم خاصة...

كما أن التنامي في تعلم اللغة الثانية يحدث بصورة متدرجة. و أن التنامي بالتدرج يؤدي إلى التعميم. وبه نجاح عملية التوصيل والتحصيل والتوظيف معا نطقا وكتابة.

إن متعلمي اللغة الثانية في المجتمع الذي ينطق بها هم أقدر من غيرهم على ترجمة الخطوات السابقة، فهم أولا يستوعبون الظاهرة ثم يجدون أنفسهم قد وقفوا على ما يجعلهم مثل أقرانهم من أبناء اللغة الثانية، فيجدون أنفسهم قد التزموا به ليصبح اتجاها مصاحبا لهم، وجزءا من حياتهم اللغوية، ثم بجعلهم تكرار الظاهرة وممارستها الدائمة أهل مهارة في نطق اللغة الثانية حتى يكونوا وكأنهم من أبناء تلك اللغة[٣٩].

*** المعلم وطبيعته :**

و يحسن في هذا الحال أن يكون واسع المعارف، ذا طبيعة موسوعية لطبيعة سعة معارف المتعلمين الأعاجم. طلبة كانوا أم أساتذة يتعلمون العربية. ويعد الرئيس ابن سينا أحسن نموذج لجهود العلماء المعلمين الموسوعيين في التراث العربي، وذلك لما يتميز به من فكر موسوعي متنوع جمع فيه بين الطب والحكمة والفلسفة والمنطق وعلوم الطبيعة والفقه وعلوم الدين واللغة والشعر، وأحاط في ذلك بأصول المعرفة وأسسها ومنبع نشوئها. و بفروعها وتنوعها وحدودها، وما تولد عنها من معرفة علمية ولغوية. و يؤكد هذا قوله "كل واحد من العلوم الجزئية وهي المتعلقة ببعض الأمور والموجودات، يقتصر المتعلم فيه أن يسلم أصولا ومبادئ تتبرهن في غير علمه، وتكون في علمه مستعملة على سبيل الأصول الموضوعية، فليس يمكننا في تعلم العلوم كلها أن نتحرر من مصادرة على مقدمات تتبين في علوم أخرى، فإن مبادئ العلوم وخصوصا الجزئية تتصرف، إما من علوم جزئية غيرها أو من العلم

الكلي الذي يسمى فلسفة أولى، فليس يمكن أن يبرهن على مبادئ العلوم من العلوم نفسه[٤٠].

* طبيعة اللغة في تعليم غير الناطقين بها:

اللغة التعليمية في هذا المقام يكفي أن تكون مفهومة، بل يجب أن تكون مفهومة حيث دالها يطابق مدلولها بعيدا عن ظاهرة الاشتراك اللفظي وكثرة الترادف، فالمهم أن يعبر عن المعنى". لا يختلف التصديق في التعليم بأي عبارة كانت إذ غيرت عن المعنى[٤١].

ويعد هذا – برأينا – من أهم القضايا التي تلح الدراسات اللسانية والتربوية والتعليمية الحديثة على مراعاتها قصد اكتساب المعرفة اللغوية أساسا وعند الناطقين بغيرها خصوصا.

* الصفة التعليمية الجماعية:

من الأسس النظرية للطريقة التعليمية الحديثة طريقة العمل الجماعي. وهي تنتمي إلى الطرائق الفعالة التي تركز اهتمامها أولا على فعالية المتعلم داخل الفصل الدراسي، وجعل المدرسة تتكيف مع واقعه وإمكاناته وميوله. وبناء على ذلك يتم تحديد أهداف التعليم لتحقيق مبدأ الفعالية الذي يقتضي تنظيم العمل الديداكتيكي[٤٢]. وصفة الجماعية في التراث والحداثة، مزكاة على صفة الفرد في كل شيء سواء في العبادة أو المعاملة أو التعليم، ذلك أن منزع البركة في الجماعة. قال صلى الله عليه وسلم): يد مع الله مع الجماعة)، في كل شيء والتعليم واحد منها. لأنها تولد التنافسية والاجتهادية والإخلاصية الحرصية في التعلم. وهي أفرشة تمهد الطريق إلى التحصيل الناجح.

وفي هذا المعنى يشير ابن سينا بقوله: ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك[٤٣].

*** السهولة في المسألة التعليمية والتدرج فيها:**

يقول الزرثوجي برهان الدين: وينبغي أن يبتدئ بشيء يكون أقرب إلى فهمه[٤٤].

وهو الرأي الذي تقول به النظرية الحديثة في التعليمية حيث تؤكد قاعدة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الواضح إلى المبهم الغامض، ومن المحسوس إلى المعقول. فإذا بدأ المعلم بما يفهمه المتعلم، وما هو أقرب إلى ذهنه فإن ذلك يشوقه للاستزادة في التحصيل ويبعد عنه الملل في متابعة العلم واكتسابه ويجعله يكتب ما يفهمه. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الفهم يرتبط بالتكرار والإعادة وكثرة التأمل والمذاكرة والمناظرة والمطارحة لأهميتها في استخراج الصواب.[٤٥]

و كل هذا مرتبط في نظر الزرثوجي بتوقير المعلم والرفع من شأنه واحترامه، والمداومة على طاعته. فلا ينتفع بالعلم إلا بتعظيم العلم وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره[٤٦].

الخاتمة:

هذه رؤية لتجربة وآلية في تعليم العربية لغير الناطقين بها، حرصت على استثمار جملة من المعارف النظرية واجتهدت في استنباط مجموعة من الأدوات التطبيقية من عين تجربة ميدانية، عمرها سبع سنوات بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية. بجامعة سعد دحلب البليدة. وهي تعرضها تحت عنوان كبير هو (العربية الوظيفية). و صغير محدد هو: تعليم العربية لغير الناطقين بها -تجربة وآلية-:

ويمكن رصد أهم نتائج هذه الدراسة النظرية التطبيقية فيما يأتي:

- موضوع العربية لغير الناطقين هو موضوع الساعة تفرضه التحولات توجبه سياسة الانفتاح على الآخر.
- البحث في موضوع العربية لغير الناطقين بها قليل وقليل جدا. وهو مشروع كبير متنوع المناهج والرؤى ومتفرع التخصصات.

- يمكن أن يكون هذا المشروع فرعا من مشروع أكبر منه هو (لغة الاختصاص) أو (عربية التخصص).
- المعلم في عربية الاختصاص ليس كمعلم العربية للعربي، وهو ينفرد بمزايا منها: إحكامه لغة المتعلم انجليزية كانت أم فرنسية أم ألمانية، وإلمامه بعلوم النفس التربوي وعلم اللسان التربوي وعلم اللسان التعليمي وعلم الاجتماع التربوي واللغوي معا.... وبالترجمة وفنونها. وإلمامه بمبادئ علوم عصره آخذا من كل علم بطرف.
- اختبار مدونة (رسالة) وظيفية، تمس مباشرة واقع المتعلم وضرورات حياته اليومية، قصد التوصيل والتحصيل والتقرير والتوظيف.
- انتقاء نوع النص لسهولتة وتوافقيته مع طبيعة لغة الاستعمال والتوظيف في الواقع. واللغة في الحقيقة تخاطب بين مرسل ومرسل إليه في واقع.
- خطوات التجربة وقواعدها – هي

(استمع) -- (أفهم) -- (ردّد) ـ(وظّف)

و تمكن تحديد ذلك بـ السماع --- فالفهم --- فالقراءة -- فالتوظيف

(نطقا وكتابة)

المفاتيح الأساسية في العملية = الفعل المفتاح (أريد)، الضمائر والتصريف (ماض) (مضارع)،

- سؤال الحال وجوابه.
- سؤال الصفة وجوابه.
- سؤال الكم وجوابه.
- الاستفهام (بها) وصيغته.
- التعجب وصيغته.
- الإشارة وصيغتها.

* النداء وأسلوبه / الاستغاثة وأسلوبها.

- أسماء الزمان والمكان.

* من مدعمات المفاتيح في العملية
الحفظ) للقواعد والتوظيف بها.
- التدرج في تجرّع المعلومات من السهل إلى الصعب.
- الصفة التعليمية الجماعية.
*صيغة لغة التعليمية للأعاجم حقيقة لا مجاز.

هوامش الدراسة:

١-المقدمة - عبد الرحمان بن خلدون -ج٢ -ص ٥٤٦- الدار التونسية للنشر والتوزيع.
٢-البقرة ١٢٠.
٣-الحج ٧٨.
٤-إبراهيم ٢٥
٥-القواعد الفقهية - مصطفى الزرقاء -
٦- المجادلة ٢١.
٧-التوبة ٣٢.
٨-آعمران ٨٥.
٩-الشعراء ١٩٢-١٩٥.
١٠-محمد ٢٤.
١١-الأعلى ٠٦.
١٢-النحل ١٠٣.
١٣-اللسان العربي وقضايا العصر - عمار ساسي -ص ٨٠-المعارف بوفاريك -٢٠٠١.
١٤- محاضرة في اللسانيات التطبيقية - نصر الدين بوحساين - قسم اللغة العربية جامعة سعد دحلب ٢٠٠٠
١٥- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة - محمد وطاس - ص٢٤٢-
١٦-علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة - محمود فهمي حجازي - ص ١٠٦- دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧-الحشر ٠٢.
١٨- العنكبوات ٤٠.
١٩-الإسراء ١٦.
٢٠-التغابن ١١.
٢١-المقدمة عبد الرحمان خلدون -ج٢-ص ٥٤٦.
٢٢-النمل -٠٦.
٢٣-البقرة ٢٨٥.
٢٤-التغابن ١٦.
٢٥-اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج - سميرستيتية - ص ٤٣٤- عالم الكتب الحديث ٢٠٠٥.
٢٦- اللغة الانتقالية - نصر الدين بوحساين - محاضرة - قسم اللغة العربية - البليدة -٢٠٠٣.
٢٧- الأعراف ٢٠٤.
٢٨- العلق ٠١.
٢٩-الأعراف ٢٠٤.
٣٠- الأعلى ٠٦.
٣١- تعليم العربية والدين والفن -ص ٢٧٧.
٣٢- النمل ٠٦.
٣٣- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها - محمود كامل الناقة - ص٩٥- منشورات منظمة التربية والعلوم والثقافة - إنيسكو- ٢٠٠٣.
٣٤- تصميم برنامج التدريب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - بوتمر فتيحة - مجلة الصوتيات - العدد ١٦ - مخبر اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب واللغات - جامعة البليدة ٢.
٣٥-المقدمة -عبد الرحمان بن خلدون - ج٢-ص٦٩٦.
٣٦- المرجع نفسه - ج٢ ص٦٩٦.
٣٧- المرجع نفسه - ج٢ ص ٦٩٦.
٣٨- المغني في أبواب التوحيد - القاضي عبد الجبار - ج١٦-ص٢٧٥.
٣٩- اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج - ص ٤٤٥-٤٥٣.
٤٠- عيون الحكمة - ابن سينا - ص١٧- تحقيق عبد الرحمان بدوي- القاهرة ١٩٥٤.
٤١- الخطابة -ابن سينا - ص١٧- تحقيق محمد سليم سالم - القاهرة ١٩٥٤.
٤٢- دلائل اكتساب اللغة - بشير إبرير - ص ٩٥- دار المعارف عنابة ٢٠٠٧.

٤٣- التربية في الإسلام - أحمد فؤاد الأهواني - ص ٢٣٢.
٤٤- تعليم المعلم طريق التعلم - ص١٠٩- تحقيق د محمد عبد القادر أحمد.
٤٥- دلائل اكتساب اللغة - بشير إبرير -ص ١٣٦.
٤٦- الرجع نفسه -ص١٠٦.

مصادر ومراجع الدراسة:

- القرآن الكريم (المصحف الشريف) رواية ورش عن نافع - الجزائر ١٩٨٤.
- المقدمة - عبد الرحمان بن خلدون - دار التونسية للنشر والتوزيع.
- القواعد الفقهية - مصطفى الزرقى - مؤسسة الرسالة.
- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وتعليم اللغة العربية للأجانب خاصة - محمد وطاس -المؤسسة الوطنية للكتاب.
- علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة - محمود فهمي حجازي - دار غريب للطباعة والنشر.
- اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج - سمير شريف استيتية - عالم الكتب الحديث ٢٠٠٥.
- المغني في أبواب التوحيد - القاضي عبد الجبار -
- الخطابة - الرئيس بن سيناء - تحقيق محمدسليم سالم - القاهرة ١٩٥٤.
- التربية في الإسلام - أحمد فؤاد الأهواني -
- تعليم المتعلم طريق التعلم - برهان الدين الزرنوجي - تحقيق محمد عبد القادر أحمد.
- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها - محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة - منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة يونيسكو - ص ٩٥- ٢٠٠٣.
- اللغة الانتقالية - نصر الدين بوحساين - محاضرة - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة البليدة -٢٠٠٣.
- تصميم برنامج التدريب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - فتيحة بوتمر - مجلة الصوتيات المحكمة - العدد ١٦ - مخبر اللغة العربية وآدابها - جامعة البليدة ٢.

دور الكتاب المدرسي في تعليم المهارات اللغوية في الصفوف التحضيرية في كليات الالهيات في تركيا

د. يشار أجات
جامعة شرناق / تركيا

مقدمة

اللغة العربية من إحدى اللغات التي حصلت على اهتمام قوي لأسباب خارجية وأقواها البعد الديني الذي جعل المسلمين غيرالعرب يشعرون بانتسابهم إليها بحيث ان تكون لغة القرآن الكريم التي خاطب بها رسول الله (صلى الله عليه وسلم) الصحابة الكرام، وهي لغة الإسلام من العرب والعجم الذين تعمقوا في دراستها لأجل فهم القران والأحاديث الشريفة. وتدرس اللغة العربية لارتباطها بالإسلام في دول كثيرة كتركيا، نيجر، نيجريا، تشاد، باكستان، ماليزيا، سنيغال وغيرها

وحاولنا في هذا البحث ان نلقي الضوء على وضعية تعليم اللغة العربية في كليات الالهيات في تركيا من خلال الكتب المدرسية التي تستعملها. ودرسنا أحوال الكتب المقررةحسب مدى استجابتها للأهداف والمرامي. الكتاب المقصودهنا الكتاب الناجح الذي تتحقق فيه الفوائد العلمية والتربوية، والذي يستحق أن يكون وعاء للمعرفة المطلوبة. لانه وسيلة لتحقيق أهداف المناهج ومعالجة المادة بصحة وأمانة، والإلتزام بعناصرالإبداع والالتماس باحسن الأساليب التربوية في التدريس وبصورة أقوى فعالية. وخلصت الدراسة بنتائج وتوصيات تتعلق بالكتب من شأنها أن تسهم في تطويرالمهارات للغوية لدى طلاب اللغة العربية.

١. وضع تعليم اللغةالعربية في تركيا

إن أهمية اللغةِ العربية تكمن في أنها من أقدم اللغات في العالم وأكملها، وقدعلا شأنها بين لغات العالم أجمع لأنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، فهي لغةحية قادرةعلى الفعل والتفاعلِ، وهي الرابط الأساسي والعروة الوثقى التي تربط بين المسلمين في أرجاء المعمورة، فالجهد الكبيرواضح والسعي على أشده بين المسلمين،

غيرالعرب والأجانب لتعلم هذه اللغة منذ القرن السابع الميلادي[١] وفهم أسرارها ونحوها وصرفها وذلك للمحافظة على الوحدة الفكرية والعقائدية بين أفراد هذه الأمة.[٢] ولا بدَّ من أن تركيا جزء مُهِمٌّ من اجزاء هذه الامة.

تقع تركيا في نقطة تقاطع القارات المسماة بقارات العالم القديم، وهي آسيا وأوربا وأفريقيا، كواحدة من أهم البلدان الإستراتيجية في العالم من حيث موقعها الجيوبوليتيكي، تعد تركيا الجسرالوحيد بين كافة الأديان، كما هي جسربين حضارات الشرق والغرب[٣]

وقد بدأ اعتناق الأتراك للإسلام في عهد القراخانيين الذين اتخذوا الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية، وقد اهتموا بتعلمها كتابة وقراءة وتعليما وتعلما وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياتهم... وكانت اللغة العربية، هي اللغة الرسمية في الأناضول حتى القرن الثاني عشر، وعلى سبيل المثال: في عصرالمماليك، المدارس النظامية التي أسست للتعليم ونشرالإسلام، لقد استفاد منها كثيرمن أبناء الدولة، وساعدهم أن يترجموا الكتب المقررة من اللغة العربية إلى اللغة التركية، حيث يصاحب الكتب العربية حاشية بالتركية. ونجد في الكتب المقررة في هذه المدارس كتب النحو والصرف التي تعد من المواد المشهورة آنذاك، وكذلك البديع والبيان والمعاني والمنطق والحساب والأصول وعلم الكلام وهلم جرا[٤]... وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر. وكان الأتراك قديماً يستخدمون الأبجدية الأُويْغُورية ثم استبدلوها بالأبجدية العربية[٥].

(١) يونس، فتحي علي، المرجع في تعليم اللغةالعربية للأجانب (من النظرية إلى التطبيق)، الطبعة1 ، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣، ص: ٨٦

(٢) هاديا خزنة كابي، "اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الاجانب"مجلةجامعةدمشق-المجلد- 28، العددالثاني، 2012، ص:٤٢٦

(٣) المديرية العامة للصحافة والنشر والإعلام، ٢٠٠٧، تركيا، ص :١٥

(4) MahamadouYahaya, Türkiye ve Nijer Cumhuriyetlerinde Arapça Ders Kitapları Karşıtsal Çözümleme, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2013, s. 13.

(٥) أكمل الدين إحسان أوغلي، التلاقح بين اللغة العربية ولغات المسلمين الأخرى، موقع إلكتروني: http://www. wata. cc/forums/showthread. php?94481

واحتفظت الدولة العثمانية في كتابة الحروف العربية في لغتهم إلى أن جاء مؤسس الجمهورية التركية مصطفى كمال أتاتورك وغيَّرها إلى الحروف اللاتينية. وتعد اللغة التركية من أكثر اللغات تأثرًا باللغة العربية؛ حيث تحتوي(٦٤٦٣) مفردة عربية [١] ما زال الأتراك يستخدموها رغم محاربة اللغة العربية سنين طويلة في بداية عهد الجمهورية إلى درجة حظر تعليم القرآن الكريم وتحويل الآذان من العربية إلى التركية.[٢]

صدر قانون توحيد التدريس في عام ١٩٢٤ يقضي بتوحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية تحت وزارة التربية الوطنية وإلغاء المدارس التقليدية وأصبحت اللغة العربية ممنوعة في التدريس والتعليم. لكن في منتصف الخمسينيات حيث انتشرت مدارس الأئمة والخطباء أصبحت اللغة العربية تدرس في هذه المدارس كمادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسيروحديث وفقه وغيرها وكذلك في كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية في مختلف الجامعات. [٣]

وفي هذا العهد بدأ الفصل الجديد الذي شاهدت به اللغة العربية تطورات مختلفة، وسبّب وجود ما يسمى اليوم ثانوية الأئمة والخطباء في التعليم الثانوي وكلية الالهيات في التعليم العالي وما هما إلا تلبية لحاجة اقسام يمثل الدين الاسلامي في هذا المجتمع.

وفي العصر الحديث يواجه تعليم اللغة العربية جملة من المصاعب والمشكلات في تركيا، وسنقف في بحثنا هذا فقط على ظاهرة الكتب المدرسية في تعليم اللغة العربية لطلاب كليات الالهيات في الصفوف التحضيرية مع طرح المقترحات التي قد تساعد في النهوض بالعربية.

---

(١) Yaşar Avcı,(Arapça Kökenli Osmanlıca Sözcükler, s. 7; bkz. Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, Ankara, 2005, s. 9-11

وانظر تيسير محمد الزيادات، وسميرة يابر، التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، العدد الأول السنة الخامسة، ٢٠١٤

(٢) تيسير محمد الزيادات، يشار اجات، "المشاكل والصعوبات التي تواجه الاتراك في تعليم اللغة العربية"، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية (أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات- الجامعة الاردنية ٢٢-٢٤/ ٤/ ٢٠١٤)، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٤، ص:٩٦١

(٣) Yusuf Karataş, Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından el-ArabiyyetuLi'l-HayâtDers Kitabının Değerlendirilmesi, (Basılmamış Yük. Lisans Tezi), Ankara 2001, s. 9.

تقوم العملية التعلمية على مجموعة من العناصر، أهمها: الكتاب المدرسي، الطالب، المعلم، المنهاج التعليمي، ويتبعها البيئة التعليمية، والطرائق والتعليمية.

٢. الكتب المدرسية

٢,١ تعريف الكتاب المدرسي:

هو طريقة اساسية من طرق تعليم اللغة التي يعتمد عليها كل من مدرس أو طالب في حصول الأهداف التعليمية بحيث يكون نقطة مشتركة بين المعلم والمتعلم. والكتاب المدرسي يعد مرجعا اساسيا يحتوي حدا ادنى مشترك للمادة العلمية بين يدي الطالب والمدرس. لأنه يقدم قدرا من المعلومات والحقائق المختارة بعناية ويعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة بشيء من الإيجازوالتركيز ويحتوي على قدركبيرمن المراجع اتوا لتمرينات التي تؤدي إلى تأكيد المتعلم لفهمه لمحتوى الدرس ويوفرخلفية مشتركة بين المعلم وتلاميذه ويمكن من خلاله معالجته للمادة العلمية بشكل جيد يكسب المتعلمين قيما، واتجاهات مرغوبة ما يقدم لكل من المعلم والطالب إطارا عاما للمقررالدراسي[١]

الكتاب المدرسي هو بعبارة مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، وتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية مصطلحات مفاهيم وحقائق وقوانين ونظريات ومبادئ وأحكام عامة وفقا للأعمارالزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل) جسميا وعقليا، ونفسيا، واجتماعيا، وروحيا(بما يحقق تكيفهم مع ذواتهم ومجتمعهم[٢].

الكتاب المدرسي له فوائد كثيرة في جميع المراحل التعليمية. ولا بد أن لهذه الفوائد علاقة بالمعلم والمتعلم والمسئولين، أوالمشرف التربوي أوالمفتش، لأن لما أكّد أهمية هذا الكتاب ذكر من بين النقاط أنه يجب على المعلم أن يدرّس تبعا لما في الكتاب وأن

(١) MahamadouYahaya, s. 30

(٢) صابرملكة حسين، التقويم التربوي مطابع جامعة أم القرى ط. 1جدة، ٢٠٠٩، ص:٩٤.

يعتمد أكثرعليه، إلا أن الكتاب المقصود هنا الكتاب الناجح الذي تتحقق فيه الفوائد العلمية والتربوية، والذي يستحق أن يكون وعاء للمعرفة المطلوبة[1] كما ذكرناه في الاعلى لانه يجمع المادة بشكل تام ويعرض المناهج بامانة ويوجه المدرس والطالب الى المقصود بشكل تام ويضم التدريبات المختلفة لتثبيت المادة في ذهن الطالب. كل هذه الفوائد تجعل الكتاب المدرسي يلعب دورا اساسيا في جميع المراحل التدريسية.

٢,٢ تقويم الكتاب المدرسي

إن اللغة الإنكليزية وهي أشهرلغات العالم، لونظرنا إليها لاعلى اعتبار أنها لغة سهلة أوصعبة، بل على اعتبارالخدمات التي قدمت لها على سبيل تعليمها مقارنة لها بأي لغة أخرى لوجدنا أنه قد قدم لها الكثيرمن الكتب المختلفة وأساليب التعليم والطرق والأجهزة الحديثة في تعليمها، ولوأخذنا مثالا بسيطاً بين الخدمات التي أعطيت إلى اللغة الإنكليزية واللغة العربية لوجدنا أن الفرق كبيرجداً، فالكتب التي ألفت في تعليم اللغة الإنكليزية لا تعدولاتحصى أمام الكتب التي ألفت في تعليم اللغة العربية، ففي كل سنة نسمع عن سلسلة جديدة في تعليم اللغة الإنكليزية، أما اللغة العربية فمازالت كتب القرن الماضي تستخدم حتى الآن في عملية التعليم، بالطبع أنا لا أريد أن أعقد مقارنة بين عملية تعليم اللغة الإنكليزية واللغةالعربية، لكن أحببت أن أضرب مثالاً بسيطاً في إحدى وسائل التعليم بين اللغتين. [2]

عندما ننظر الى هذه الفكرة نرى أن تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية ما زال بحاجة الى تقويم كتبها المدرسية لأنها لاتحقق الا قليلا مما عرضناه في الاسفل. ويقصد بتقويم الكتاب المدرسي هنا إلى الكشف عن قدرة الكتاب المدرسي التحصيلية المتوقعة في البيئة المدرسية.

ويحقق تقويم الكتاب المدرسي عدة أهداف منها:

(١) MahamadouYahaya, s. 32.

(٢) أحمد الذياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغةالعربية والمقترحات، رسالة ماجستير، جامعة غازي، أنقرة، ٢٠١٣، ص:١٢

- دقة معلومات هو ارتباطه بأهداف المنهج ومدى إسهامه في تحقيقها.
- ارتباط معلومات هو موضوعات هي بيئة المتعلم وميوله ورغبات هواحتياجاته وعمره.
- موازنة موضوعات هي بين الجانبين النظري والعملي
- مراعاة الموضوعات للتطورات العلمية والتقنية والمستحدثات الجديدة، مع مراعاة قيم المجتمع.[1]

الكتاب المدرسي يجب ان يحتوي على نواحي التقويم التي تفتقرإليها الكتب المقررة في الصفوف التحضيرية في جامعات تركيا مثل:المحتوى، الأهداف، الوسائل التعليمية، التقويم، الشكل الخارجي وما الى ذلك...

٣. تحليل الكتب المدرسية في الصفوف التحضيرية

أن تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية ما زال يستخدم كتباً ألفت من منذ زمن بعيد، وهذه الكتب رغم قلتها إلا أن معظمها أُلف من قبل مؤلفين عرب، وألفت لتناسب الطلاب غير الناطقين بالعربية الدارسين في البلاد العربية، أضف إلى ذلك ندرة المؤلفات في تعليم اللغة العربية من قبل الأساتذة الأتراك على الرغم من معرفتهم لنقاط الضعف وحاجات طلابهم في اكتساب اللغة العربية، فالكتاب يجب أن ينبع من داخل المشكلة.

- غياب الخطة المنهجية التي يسير عليها المدرس.

معظم الكتب التي تدرس في الجامعات التركية لا تراعي التسلسل المنطقي في تعليم مهارات اللغة العربية؛ حيث ينصب التركيز فيها على مهارة دون غيرها، وبالتالي يجد الطالب والمعلم نفسه ضائعا داخل الكتاب نتيجة لغياب التخطيط المنهجي المبني على أسس علمية في اكساب لغة ثانية. لان "هذه الكتب المستخدمة

(١) صابرملكةحسين، ص:٩٦.

لتعليم العربيـة حتـى الآن يمكـن وصـفها بوجـه عـام غيرجيـدة وغـير مكتوبـة بخطـة منهجيةحيث أن لها قصورا من النواحي التالية:

الناحيةاللغوية: إن الكتب التعليمية لم تغط جميع المهارات الأربع بـصورة متوازنـة حيث تحظى مهارة القراءة باهتمام أكثرمما تحظى به المهارات الأخـرى. ويترتـب علـى ذلك ترقية مهارةالطلاب في القراءة وتدني مهارته في الاستماع والكلام والكتابة.

الناحية الثقافية: إن الكتب التعليمية –سواء كانت الصادرة من الدول العربية أمـا لمؤلفة في الدول الأجنبية- لم تستمد موضوعاتها من الثقافـات الإسـلامية المحليـة الـتي ينتمي إليها المتعلمـون الأجانـب. ويترتـب علـى ذلـك عـدم انفعـال المـتعلمين بهـذه الموضوعات وتكوّن لديهم اتجاهات سلبية تجاه اللغـة العربيـة بأنهـا لغـة تخـص ثقافـة العرب وبيئتها ولم تتناول ثقافتهم وبيئتهم ويشعرون بأنها غيرقابلة للتعبيرعن أنفـسهم وأفكارهم وبيئتهم.

الناحية التعليمية: إن المواد التعليمية في الكتب التعليمية لم يتم اختيارها وتنظيمهـا بشكل يراعي المبادئ التعليمية. ولعل أبرز ما يؤكد ذلـك أن ترتيـب المـواد التعليميـة خاصـة الموضـوعات النحويـة يتقيـد بتبويـب الكتـب النحويـة ولـيس علـى أسـاس الاحتياجات اللغوية للمتعلم. ولعل أهم مـا يقـف وراء ذلـك عـدم اسـتفادة عمليـة اختيار المواد وتنظيمها من الدراسات التقابلية بين اللغة العربية ولغة المـتعلم. وبمـا أن هذه السلسلة التعليمية المراد تأليفها متكاملة من حيث المحتوى اللغـوي ومتوازنـة مـن حيث المحتوى الثقافي فلابد في عملية تأليفها من التعاون والعمل الجمـاعي بـين خـبراء تعليم اللغة العربية للعرب ونظرائهم الأجانب، مثل التعاون بـين خـبراء تعلـيم اللغـة العربية العرب"[1]ونظرائهم الاتراك في تأليف السلسلة التعليمية لتعليم اللغة العربية في تركيا خاصة في السنوات الاخيرة.

(١) MahamadouYahaya, s .٨٧.

- تدريبات كثيرة وفوائد قليلة

تحتوي كثير من الكتب التي تدرس في الجامعات التركية الكثير من التدريبات والتمارين غير المفيدة، حيث تجد في موضوع بسيط أو مهارة بسيطة تمارين كثيرة جدا يكتنفها التكرار الممل والتداخل الذي يؤدي بكثير من الطلبة الى الإحباط وعدم الاهتمام بهذه التدريبات فبدلا من أن تكون هذه التدريبات مفيدة للطالب تصبح وسيلة مساعدة في ابعاد الطالب عن العملية التعليمية.

- موضوعات الكتاب

تفتقر كتب تعليم اللغة العربية في تركيا لكثير من الموضوعات الهامة كالمواضيع الثقافية والاجتماعية والصحية والسياسية.. الخ فاللغة تتكون من مجموعة اتجاهاتومعارفإنسانيةمتكاملة، وإن أي ميل إلى اتجاه على حساب اتجاه يفقد اللغة حيويتها، ويؤدي إلى عدم التوازن في عملية التعليم، وهذا ما تعاني منه كتب تعليم اللغة العربية في تركيا..

- عدم اشتمال كثيرمن الكتب على الوسائل الحسية داخل الكتاب

لا تحتوى كثير من الكتب على رسوم واضحة وملونة تساعدالطلبة وتجذبهم في توضيح بعض نواحي اللغة وتسهيل العملية التعليمية[1]وتترجم المفاهيم والمعلومات الواردة فيه إلى واقع حسي للطالب، وثمة كتب تشتمل على رسومات باللون الأسود والأبيض، وهذه بدل أن تعين وتيسر عملية التعليم، تزيد اللغة غموضا وتعقيدا لعدم وضوحها، وطريقة اخراجها بشكل لا يساعد الطالب على الفهم، فتبدو منفرة لا جاذبة للمتعلم.

(١) ناصرالغالي- عبدالحميدعبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغيرالناطقين بالعربية، دارالغالي، الرياض، ٢٠٠٤، ص. ١

- خلو بعض الكتب من الحركات والتشكيل[1]

ومما يزيد الفجوة بين الطالب والمعلم خلو بعض الكتب من الحركات والتشكيل: فالمعلم ينطق بأصوات لايجدها الطالب في الكتاب أثناء القراءة، لذا فعلى المعلم أولا تشكيل وضبط القراءة للطلاب، وثانيا شرح الكلمات.

- عدم وجود أدلة للكتاب الأساسي سواء للمعلم أوالطالب

لا تتوفر أدلة مساعدة للكتاب سواء للمعلم أو الطالب؛ فالكتاب يجب أن يرفد بدليل للمعلم، وبمعجم للكلمات التي وردت في الكتاب، إضافة إلى التنبه إلى استخدام هذه الكلمات بمعان مختلفةحسب ورودها في اللغة العربية.

- عدم وجود كتب باللغة العربية كافية ووافية في مجال تعليم اللغة العربية وآدابها.

تحتوي بعض المكتبات الجامعية والخاصةعلى كتب كُتبتلأهل الاختصاص ولغتها لاتناسب الطالب التركي، فالمكتبات التركية بحاجة إلى كتب عربية في حقول مختلفة من علوم العربية المختلفة وآدابها من شعر ونثر وطرائف تقدم بأسلوب سهل ومبسط يناسب غير الناطقين بالعربية. إن أي عملية تعليمية ناجحة يجب أن تنتبه إلى هذه النقاط التي تبدو في الظاهربسيطة، ولكنها في النهاية هي حجرفي عملية البناء اللغوي للطالب.

- شكل الكتاب وحجمه وإخراجه الفني

يساعد شكل الكتاب وغلافه، وكذلك اخراجه الفني في الإقبال على التعلم، وهذا ما نفتقره للأسف في كتب تعليم اللغة العربية في تركيا، حيث نجد كثرا من الكتب كبيرة الحجم وبغلاف غير جاذب وبإخراج فني سيئ للغاية، لذا فكثير من الطلبة لا يحمله معه لثقله النفسي والمادي، وهذا يؤثر كثيرا في اكساب اللغة، أما بالنسبة للإخراج الفني فإن بعض الكتب تفتقر إلى التنسيق والترتيب في محتوياته، فلانجد الموضوع مقسماً إلى عناصرأوأجزاء تعين المعلم في شرح الدرس، وفي نفس الوقت تساعد الطالب في فهم الدرس خطوة بخطوة.

(١) Cangir, Mücella. İmam-Hatip Liselerinde Arapça ÖğrenimindeKarşılaşılan Sorunlar, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, GaziÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001, s. 45.

وأخيرًا تفتقر كثير من كتب تعليم اللغة العربية إلى الأهداف التعليمية، حيث يبنى الكتاب دون أهداف تعليمية، فمثلا تركز على النحو العربي على حساب مهارات أخرى كالاستماع والمحادثة. (١)

٤. المقترحات

- تعديل أحوال الكتب المقررة وتقويمها تقويما تربويا، ومقارنتها حسب مدى استجابتها للأهداف والمرامي التي ينتظرمنها ككتب اللغة الثانية.
- ينبغي على المنشغلين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتحليل التقابلي بين الكتب المقررة في كليات الالهيات في تركيا ليستفيدوا من نتائجها في اكتشاف ما يتعرض له الدارسون من المشكلات والصعوبات عند تعلمهم اللغة العربية، وليستفيدوا منها في إعداد المواد التعليمية وتحديد الاستراتيجية التعليمية تذليلا لتلك المشكلات.
- ينبغي أن تؤلف كتب تعليم اللغة العربية بناء على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الاتراك وأن يتصف البرنامج بشكل عام والكتب المدرسية بشكل خاص بمطابقة المحتوى مع الحياة المعاصرة و تحقيق الأهداف التربوية، ومراعاة مشاكل وميول الطلاب، وإعتناء بالفروق الفردية بين التلاميذ، ومناسبة مستوى نضج التلاميذ،
- أن تكون الكتب على شكل سلسلة متناسبة في موضوعاتها تشمل مناحي الحياة مع حجم صغير جاذب لا نافر للطالب.
- الاهتمام بالرسومات والأشكال الهندسية الملونة وادراجها في الكتاب كلما تطلب الأمر ذلك.
- الاهتمام بموضوعات الكتاب، واختيار موضوعات جاذبة تقدم بصورة مبسطة بعيدة عن التعقيد وغريب اللغة.

(١) Semerci, Ayşegül. İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi Ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği- (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri 2012, s. 105.

- تزويد الكتاب بمعجم للمفردات التي مرت مع الطالب في الكتاب، وكذلك الأدلة للمعلم والطالب.
- إضافة بعض الطرائف والحكايات الشيقة من حياة العرب؛ ليتعرف الطالب على اللغة بشكل أفضل.
- أن يقدم للطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها من اللغات الاخرى من أصوات ومفردات وتراكيب ومفاهيم، لأن العربية لها أصوات خاصة بها فلابد أن يهتم منهج تعليم اللغة العربية ككل، بإكساب الجوانب الصوتية من اللغة العربية.
- أن يقدم للطالب الثقافة العربية ويجعله يعيش بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه. و مراعاة الجانب الثقافي في تنظيم محتوى الكتاب المدرسي لكي تقدر هذه اللغة بما تحمله من القيم الثقافية الإسلامية على مواجهة تحديات العولمة.
- أن يجعل الكتاب المدرسيا لطالبَ يمارس اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها اصحابها.

وفي ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن الكتاب المدرسي من اللازم ان يشمل على تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها وتنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية وتنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم وتنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة

- إعلان ما تتميزبه اللغة العربية منخصائص وما يحكمها من نظام يزيد الطالب إدراك هذه الخصائص والفرق بينها وبين غيرها بما قد يزداد عنده تقدير هذه اللغة وتساعده في تخصيص الوقت الذي ينفقه في سبيل تعلمها.
- إعداد الكتب بعد اكتشاف الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها المتعلمون في تعلم اللغة العربية التي يمكن التنبؤ بها من خلال التحليل التقابلي بين اللغة العربية

ولغتهم الأولى. لذلك ينبغي أن يستفيد بناء منهج تعليم اللغة العربية من نتائج التحليل التقابلي خاصة في اختيارالمواد وتنظيمها قبل تقديمها للمتعلم[1].

- يجب أن يكون محتوى الكتاب المدرسي مشتملاعلى المواد الاتصالية للغة العربية بشتى ألوانها. وهذا المحتوى يجب أن يكون تقديمه على المستوى التعليمي من خلال الطرائق، والأساليب، والوسائل التي تتبنى مدخلا اتصاليا.
- تأليف الكتب المدرسية على حسب أنواع الوسائل التكنولوجية التعليمية وتدريب المعلمين على تدريسها.
- وضع سياسة لغوية دولية كانت أم وطنية في تأليف الكتب المقررة في مراحل التدريس لدعم تعليم اللغة العربية حتى تستطيع مواكبة العولمة اللغوية في العصرالحاضر.

من خلال هذا البحث يتضح لنا أن التعليم العربي من خلال الكتب المستعملة في كليات الالهيات في تركيا يستدعي إعادة النظرجذريا في الأسس التي يقوم عليها من حيث المضمون والشكل. من أجل ذلك تحرص تركيا والدول العربية خاصة لإيجاد مؤسسات تعليمية تكون مهمتها الأولى إعداد كتب تعليمية ليتمكنوا من القيام بالأدوار التي يريدها المجتمع منهم. والجديربالذكر، أنكثيرا من مدرسي العربية في تركيا يبحث عن هذه القضية بعين الإعتبار. على سبيل المثال في عهد قريب قامت جامعات تركية بإجراء بحوث علمية تناقش فيها المشاكل والصعوبات التي تواجه الاتراك في تعليم اللغة العربية و بإعداد كتب لمستويات مختلفة في الصفوف التحضيرية. لأن الأمم لا تنهض ولا تتقدم إلا عن طريق التربية والتعليم، ولا تربية ولا تعليم دون قتب قيمة.

المصادروالمراجع

- يونس، فتحي علي، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب(من النظريةإلى التطبيق)، الطبعة ١، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.

(١) MahamadouYahaya, s. ٨٣.

- هاديا خزنة كابي، "اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الاجانب"مجلةجامعة دمشق–المجلد ٢٨ – العدد الثاني، ٢٠١٢.
- المديرية العامة للصحافة والنشروالإعلام، تركيا، ٢٠٠٧.
- أكمل الدين إحسان أوغلي، التلاقح بين اللغة العربية ولغات المسلمين الأخرى، موقع إلكتروني: http://www. wata. cc/forums/showthread. php?94481
- تيسير محمد الزيادات، وسميرة يابر، التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، العدد الأول، السنة الخامسة، ٢٠١٤.
- تيسير محمد الزيادات، يشار اجات، "المشاكل والصعوبات التي تواجه الاتراك في تعليم اللغة العربية"، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية (أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية مركز اللغات– الجامعة الاردنية ٢٢-٢٤/ ٤/ ٢٠١٤)، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٤.
- صابرملكةحسين، التقويمالتربوي، مطابع جامعةأمالقرى، جدة، ٢٠٠٩.
- أحمد الذياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير، جامعة غازي، أنقرة، ٢٠١٣.
- ناصر الغالي– عبد الحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي، الرياض، ٢٠٠٤.

- MahamadouYahaya, Türkiye ve Nijer Cumhuriyetlerinde Arapça Ders Kitapları Karşıtsal Çözümleme, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2013 .
- Yaşar Avcı, Arapça Kökenli Osmanlıca Sözcükler, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2006 .
- Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, Ankara, 2005 .
- Yusuf Karataş, Türkiye'de Arapça Öğretimi Açısından 'el-ArabiyyetuLi'l-Hayât' Ders Kitabının Değerlendirilmesi, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2001.
- MücellaCangir, İmam-Hatip Liselerinde Arapça ÖğrenimindeKarşılaşılan Sorunlar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), GaziÜniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2001 .
- Ayşegül Semerci, İlahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi Ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakülteleri Örneği- (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri 2012.

العيوب النطقية في الأصوات اللغوية بين لهجة ومرض وإهمال

د. ناصر شعيب
محاضر بقسم اللغات/ جامعة الشمال الغربي/ كنو- نيجيريا

ملخص البحث

تهدف هذه المقالة إلى معالجة مشكلة يعاني منها الكثير من متعلمي اللغة العربية- ولا الأسف- أنهم لا يلقون لها بالا، وهذه المشكلة هي عدم إخراج بعض الحروف من مخارجها أو عدم إعطاءها حقها، ولا شك أن هذه جرثومة قد تختلط اللغة وتفسد المعنى. لقد عثر على بعض لهجات قبائل العرب أنهم يقيمون بعض الحروف مكان بعض، الظاهرة التي عرفت عند اللغويين بالإبدال الصوتي، وقد ذكروا أن السبب في هذا النوع من الإبدال هو اختلاف اللهجات أو التطور الصوتي أو غيرهما. هناك صنف من الناس يعانون مرضا في أعضائهم النطقية فيمنعهم عن النطق بالأصوات نطقا صحيحا، وقد أورد العلماء -كأبي منصور الثعالبي- أنواعا كثيرة لهذه الأمراض، ولا شك أن هذا الصنف له عذر ولا يؤخذ عليه بهذا، إذ إن الإنسان لا يملك قدرة لتغيير مثل هذه المشكلة. حاول الباحث أن يكشف الغطاء عن تلك العوارض التي تطرأ على الأصوات اللغوية، مما هو منسوب إلى لهجات ومما يكون نتيجة لأمراض، ثم أعقب ذلك ببيان ما يصدر عن بعض الناس من تساهلهم في الأداء النطقي، وقد حاول تصنيف تلكم الحروف التي تحدث فيها هذه المشكلة

مقدمة

الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان، ومنحه القدرة والإفصاح تمييزا له عن سائر الحيوان، القائل: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ ﴾ ﴿۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤ ﴾ [1] والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، نبينا محمد وعلى آله وصحابته الأخيار، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الحساب، وبعد:

(١) سورة الرحمن: الآية:١-٤

فهذه المقالة المعنونة بـ"العيوب النطقية في الأصوات اللغوية بين لهجة ومرض وإهمال" تسعى إلى تنبيه بعض متعلمي اللغة العربية على تساهلهم في النطق ببعض حروفها نطقا صحيحا، حيث يتلفظون ببعضها من غير مخارجها المعدة لها، ويجردون بعضها عن صفاتها التي تتصف بها، ولا شك أن هذه مشكلة تخل بفصاحة اللغة وتخفي معانيها.

وقد رأى الباحث أن يجزّئ هذا الموضوع ويتناوله حسب العناصر الآتية:

- المقدمة
- التمهيد؛ وهو عبارة عن التعريف بالأصوات وأهميته
- لمحة سريعة عن حروف المعجم صفاتها ومخارجها
- لهجات العرب وبعض القضايا الصوتية
- الأمراض النطقية
- إهمال بعض متعلمي اللغة العربية النطق بأصواتها نطقا صحيحا
- الخاتمة
- المصادر والمراجع

فيقول مستعينا بالله ومتوكلا عليه:

التمهيد

الجذر المعجمي (ص وت) هو الذي يتكون منه (صوت) من صات يصوت بمعنى صاح، ومنه صوّت على وزن فعّل للدلات على المبالغة[1].

والصوت –عموما– ظاهرة طبيعية تستعملها الكائنات الحية على اختلافها، وهو وسيلة من وسائل التواصل عندها، تعبر بها عن ألمها وجوعها وخوفها وأحاسيسها.[2] وهذا يدل على أنه حتى الحيوانات والطيور وغيرها تغني بأصوات لغرض التعبير عن ما في داخلها، فكلما سمعت بلبلا يصدح في الغابات فإنه يرمي بغنائه هذا إلى اجتذاب

(١) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص:٥٥٣

(٢) د. حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، ص: ١٦٢

أليفه، ومثل ذلك يطبق في صهيل الفرس ونعيق الغراب ومواء القطة ونباح الكلب وعواء الذئب وغيرها، إلا أنها لا تعد أصواتا لغوية لكونها صادرة عن الكائنات غير الإنسان[١]، فمثل هذه الأصوات وغيرها مما يصدر عن الأشياء كصرير الأقلام وخرير المياه وهدير الأمواج كلها ليست من اللغة في شيء، لذلك نرى ابن جني يعرف اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[٢]، فالصوت يختلف تماما عند الإنسان عن الصوت عند الحيوان، إذ إنه وحده الذي يستغل اللسان والحنك والشفتين وغيرها من الأعضاء التي يخرج منها الأصوات في تكييف صوته على الشكل الذي يريد[٣]، والصوت الإنساني ينشأ من ذبذبات مصدرها عنده في الغالب "الحنجرة" فعند اندفاع النفس من الرئتين يمر بالحنجرة فيحدث تلك الاهتزازات التي بعد صدورها من الفم أو الأنف تنتقل خلال الهواء الخارجي على شكل موجات حتى تصل إلى الأذن[٤] وعليه فقد عرف اللغويون الصوت بأنه العملية الحركية ذات الأثر السمعي" أو" الأثر الواقع على الأذن من بعض حركات ذبذبية للهواء" [٥] هذا؛ وقد قسم اللغويون المحدثون دراسة علم الأصوات إلى قسمين:

١- علم الأصوات اللغوي، Phonetic أو ما يسمى علم طبيعة الأصوات، وهو ما يتناول الأصوات اللغوية شرحا وتحليلا ويجري عليها التجارب دون النظر إلى السياق الذي وردت فيه، أي أنه يقوم بدراسة الجهاز النطقي عند الإنسان ويسجل الحركات العضوية التي يقوم بها هذا الجهاز أثناء النطق فينتج بذلك نوع الصوت أو درجته.

٢- علم وظائف الأصوات Phonology وهذا النوع يقوم بدراسة الصوت اللغوي من خلال البنية اللغوية التي ورد فيها، أي أنه يهتم كل الاهتمام بأثر الصوت اللغوي في تركيب الكلام نحوه وصرفه، ولهذا يطلقون عليه علم الأصوات الذي يخدم بنية الكلمات وتركيب الجمل. [٦]

(١) د. عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي، ص:٢٦
(٢) ابن جني، الخصائص، ج:١، ص:٣٤
(٣) د. إبراهيم أنيس الأصوات اللغوية، ص:١٣
(٤) مرجع سابق، ص: ٧
(٥) د. فايز صبحي عبد السلام تركي، مستويات التحليل اللغوي، ص: ٣٦
(٦) د. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص: ٣

وهذا المصطلح الأخيرPhonology له عدة ترجمات عند المحدثين منها:

- علم الأصوات التنظيمي أو علم وظائف الأصوات
- علم الأصوات التشكيلي
- علم الأصوات اللغوية الوظيفي
- التشكيل الصوتي

أهمية علم الأصوات

إن الأداء الصوتي الذي هو فن النطق بالكلام على صورة توضح ألفاظه وتكشف القناع عن معانيه يعتبر جانبا مهمّا من جوانب اللغة وأساسا خطيرا من أسس الكلام ويكمن فيه فن التأثير في المستمع لينجذب إلى المتكلم ويصغي إليه بكل ما لديه من الحواس، فمتى كان النطق صحيحا وسليما فعندئذ يحفظ للغة جمالها ووقعها الساحر في الأسماع، أما إذا كان الأداء يعاني شيئا من العيوب والتصدعات بحيث لا يحرص المؤدي إلى أداء سليم بإخراج الأصوات من مخارجها وإعطاءها صفاتها، فإنه يمثل نوعا من الفوضى الأدائية، الأمر الذي يؤدي إلى إخفاء الكثير من المعاني التي يرمي إلى إبرازها.

ومما يدل على أهمية علم الأصوات ما ذهب إليه أكثر الباحثين[1] من ضرورة البدء بالصوت عند دراسة اللغة، فيعتبرونه أول مرحلة من مراحل التحليل اللغوي، والمعروف أن له أربع مستويات: المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى الدلالي، فالوحدة الصوتية تمثل اللبنة الأولى في النظام اللغوي، فمنها تبنى الكلمات ومن الكلمات تبنى التراكيب[2]، فنلتمس من هذه التراكيب دلالات تدل عليها، فما اللغة إلا بناء من أصوات متسلسلة أو متجمعة في وحدات ترتقي حتى تصل إلى مجموعة نفسية، وهذا هو المفهوم من تعريف ابن جني الذي سبق ذكره، فلا يمكن دراسة الأبنية الصرفية أو التراكيب النحوية قبل دراسة الأصوات[3] التي تشكل هذه التراكيب وتلك الصيغ، وبواسطتها يفهم الدلالات والمعاني.

(١) د. فايز صبحي عبد السلام تركي، مستويات التحليل اللغوي، ص:٣٥ وينظر: د. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص:٥٠و٦٦

(٢) د. سلمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في للغة العربية، فونولوجيا العربية، ص:٩

(٣) د. عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص:٩

قلت؛ ومع هذه الأهمية التي يتمتع بها علم الأصوات وما له من حق الصدارة إلا أن بعض الجامعات عندنا يلغونه ولا يدرسونه في المرحلة الجامعية فيكتفون بتدريس الصرف والنحو والدلالة، فيتخرج طالب في قسم اللغة العربية ولا دراية له بشيء من أصواتها، وعليه فإن الباحث يقترح وينادي رؤساء قسم اللغة في مثل هذه الجامعات أن يضعوا مادة علم الأصوات في السنوات الجامعية من المواد الإجبارية.

لمحة سريعة عن حروف المعجم مخارجها وصفاتها

ذهب اللغويون القدماء إلى مذاهب مختلفة في عدد حروف المعجم وترتيبها، أما الخليل فقد عدها تسعة وعشرين[1] ورتبها على حسب مذاقها ومخارجها حيث بدأ بالتي تخرج من أقصى الحلق وانتهى بالتي تخرج من الجوف؛ وترتيبها عنده: ع ح ه خ غ ق ك ج ش ض ص س ز ط د ت ظ ث ذ ر ل ن ف ب م وا ي ء.

تابع سيبويه شيخه الخليل فعدها كذلك تسعة وعشرين[2]، وترتيبها عنده: ء ا ه ع ح غ خ ك ق ض ج ش ي ل ر ن ط د ت ص ز س ظ ذ ث ف ب م و.

نلاحظ أن هناك فرقا بسيطا بين الخليل وتلميذه سيبويه في ترتيب الحروف وإن كان كلاهما رتبها على حسب المخارج.

أما ابن جني فقد عدها تسعة وعشرين ورتبها على الترتيب المشهور بداية من الألف إلى الياء[3]، وهذا هو الترتيب عنده: أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ وي.

وقد رتبها كذلك في مكان آخر حسب المخارج لكنه مخالف لترتيب الخليل لها، وذكر أن في ترتيب الخليل خلطا واضطرابا، وترتيبها حسب مذاقها عنده: ء ا ه ع ح غ خ ق ك ج ش ي

ض ل ر ن ط د ت ص ز س ظ ذ ث ف ب م و[4].

(١) الفراهيدي، الخليل بن أحمد، كتاب العين، ج:١، ص:٤٨
(٢) سيبويه، الكتاب، ج:٤، ص: ٤٣١
(٣) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج:١، ص:٥٥
(٤) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج:١، ص:٥٩

ولهذه الحروف ستة عشر مخرجا على ما ذهب إليه سيبويه وابـن جـني[1]، وإليـك بيان هذه المخارج وحروفها.

أقصى الحلق؛ والحروف التي تخرج منه: ء، ه، ا.

وسط الحلق؛ ويخرج منه: ع، ح.

أدنى الحلق؛ وهو مخرج: غ، خ.

أقصى الحلق مع ما فوقه من الحنك الأعلى؛ وهو مخرج: "ك"

وسط اللسان بينه وبين الحنك الأعلى؛ وهو مخرج: ج، ش، ي.

أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس؛ ويخرج منه: "ض"

حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان من بينها وبين ما يليها من الحنـك الأعلى؛ وهو مخرج: "ل"

طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا، ويخرج منه "ن".

من مخرج النون غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلا لانحرافه إلى اللام؛ وهو مخرج "ر"

مما بين طرف اللسان وأصول الثنايا؛ وهو مخرج: ط، د، ت.

مما بين طرف اللسان وفويق الثنايا؛ وهو مخرج: ز، س، ص.

مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا؛ وهو مخرج: ظ، ذ، ث.

من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا؛ وهو مخرج: "ف".

مما بين الشفتين، ويخرج منه: ب، م، و.

ومن الخياشيم مخرج النون الساكنة.

أما صفات الحروف فتنقسم إلى ذوات الأضداد والمنفردة، فمن ذوات الأضداد:

الجهر والهمس؛

فالحرف المجهور هو: ما أشبع الاعتماد من موضعه، ومـن الـنفس أن تجـري معـه حتى ينقضي الاعتماد ويجري الصوت.

(١) ابن جني، مرجع سابق، ج:١، ص:٦٠ وينظر: سيبويه، الكتاب، ج:٤ ص:٤٣٣

وأما المهموس، فحرف أضعف الاعتماد من موضعه حتى جرى معه النفس، فالمهموس عشرة أحرف وهي: ه، ح، خ، ك، ش، ص، ت، س، ث، ف. وباقي الحروف، وهي تسعة عشر؛ مجهورة.

الشدة والرخاوة؛

ومعنى المشدد: أنه الحرف الذي يمنع الصوت من أن يجري فيه، والرخو هو الذي يجري فيه الصوت.

فالحروف الشديدة ثمانية، وهي: ء، ق، ج، ط، د، ت، ب، ك. وباقي الحروف هي الرخوة.

الإطباق والانفتاح؛

والإطباق: أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقا له، والحروف المطبقة أربعة وهي: ض، ط، ص، ظ. وأما باقي الحروف فمنفتحة

الاستعلاء والانخفاض؛

والاستعلاء: أن تتصعد في الحنك الأعلى، والحروف المستعلية سبعة وهي: خ، غ، ق، ض، ط، ص، ظ. فالأربعة من هذه الحروف مع استعلائها إطباق وهي: ض، ط، ص، ظ. وما سوى هذه فمنخفضة.

الإذلاق والإصمات؛

والحروف المذلقة ستة وهي: ل ر ن ف ب م، وسميت حروف الذلاقة لأنه يعتمد عليها بذلق اللسان، وهو صدره وطرفه، ويكمن من سر العربية شيء في هذه الحروف الستة كما أشار إليه ابن جني، وهو أنك متي وجدت اسما رباعيا أو خماسيا وليس فيه زيادة فلا بد أن يكون فيه حرف أو حرفان من هذه الحروف الستة، مثل: جعفر، سهلب وسفرجل وفرزدق، وغيرها، وما عدا تلك الحروف فهي مصمتة[1].

ونلاحظ أن هذه الصفات من ذوات الأضداد فكل منها لها ضدها، وهناك

(١) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج:١، ص:٧٥-٧٨

صفات أخرى لا أضداد لها مثل: القلقلة وحروفها: ق ج ط د ب، والصفير وحروفه: ص ز س، والتفشي وهو صفة لـ ش ض ف، والانحراف وحرفه: "ل" والغنة وهي صفة لـ: م ن والتكرير وهو صفة لـ "ر" والهت وحرفه: "ت" والخفاء وهو صفة لحروف المد واللين.[1]

لهجات العرب وبعض القضايا الصوتية

اللهجات جمع لهجة وهي لسان القوم أو لغتهم التي جبلوا عليها[2] وقيل إن العلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللغة أعم لأنها عادة تشمل عدة لهجات لكل منها خصائصها ومزاياها[3] فإذا قلنا لغة قيس أو لغة تميم أو لغة أسد فإننا نعني بها لهجاتها إذ إن جميعها تندرج تحت اللغة العربية. أما اللهجة عند اللغويين المحدثين: فهي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة وتشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. وقد تنشأ اللهجات لأسباب جغرافية أو اجتماعية أو فردية.[4]

لقد عثر على بعض قبائل العرب أنهم يقيمون بعض الحروف مكان بعض في نحو: مدح فيقولون مده، الظاهرة التي اصطلح عليها العلماء بالإبدال اللغوي أو الإبدال الصوتي، وقد اهتم اللغويون القدماء بهذه الظاهرة وأثبتوا وجودها في لغة العرب، ومن هؤلاء الذين تناولوا هذه القضية الإمام سيبويه في "الكتاب" حيث أورد بعض الأمثلة لهذا النوع من الإبدال ومن ذلك ما جاء في "باب الحرف الذي يضارعه به حرف من موضعه والحرف الذي يضارع به ذلك الحرف وليس من موضعه" مثّل في هذا الباب لإبدال الصاد الساكنة زايا إذا وقعت قبل الدال، مثل: التصدير، والفصد، وأصدرت، فيقال: التزدير، الفزد، أزدرت، ثم بين أن ذلك مسموع من العرب الفصحاء، وإن كان لم ينسبه إلى قبيلة معينة، ومن الأمثلة إبدال الجيم شينا في نحو أجدر فيقال: أشدر، وعقد بابا آخر سماه: "باب ما تقلب فيه السين صادا في بعض

(١) د. عبد البديع النيرابي، الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاج بالقراءات، ص:٧٨-٨٦
(٢) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ص: ٨٧٩
(٣) د. حاتم صالح الضامن، فقه اللغة، ص: ٥٣
(٤) مرجع سابق، ص: ٥٣ وينظر: البورين عبد الرحمن أحمد: اللغة العربية أصل اللغات كلها، ص:٦٧

اللغات" ومن أمثلتها: صقت وصبقت في: سقت وسبقت، ومنها: صالغ في سالغ، وصلخ في سلخ. [1] إلخ.

أما ابن جني فهو كذلك تناول هذه الظاهرة بشيء من الإسهاب إذ إن كتابه "سرصناعة الإعراب" يميل إلى اللغة والأصوات، ففي باب الهاء –مثلا– ذكر أنها تبدل من خمسة أحرف وهي الهمزة، والألف، والياء، والواو، والتاء، فمن أمثلة إبدالها من الهمزة قولهم: هياك في إياك، قال الشاعر:

فهياك والأمر الذي إن توسعت موارده ضاقت عليك مصادره[2]

ومن الأمثلة التي أوردها في باب الياء، إبدالها من السين، يقولون "خامي" و"سادي" في خامس وسادس، كما قال الشاعر:

إذا ما عد أربعة فسال فزوجك خامس وأبوك سادي

ومنها إبدالها من الباء، يقولون: "الثعالي" في "الثعالب" قال الشاعر:

لها أشاريرمن لحم تتمره من الثعالي ووخز من أرانيها

وقد تبدل كذلك من اللام كما في "أمليت الكتاب" فأصله أمللت فأبدلت اللام الآخرة ياء هربا من التضعيف، وقد استعمل القرآن الكريم كلتا اللغتين، فالأولى في قوله تعالى:﴿ وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ٱكۡتَتَبَهَا فَهِيَ تُمۡلَىٰ عَلَيۡهِ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلٗا ﴾[3] فهو من أملى يملي إملاء، والثانية في قوله ﴿فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ وَلۡيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ ﴾[4] من أملل يملل إملالا[5]، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة التي وردت في الكتاب.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اختلاف لهجات قبائل العرب سبب من الأسباب التي أسهمت في نشوء ظاهرة الإبدال الصوتي، كما أن من الأسباب:

(١) سيبويه، الكتاب، ص: ٤٧٨–٤٨٠
(٢) ابن جني سر صناعة الإعراب، ج:٢ ص٢٠٣
(٣) سورة الفرقان: الآية:٥
(٤) سورة البقرة، الآية: ٢٨٢
(٥) ابن جني، مرجع سابق، ص: ٣٨٤

- التطور الصوتي
- التصحيف والتحريف
- كثرة الاستعمال

وفيما يلي عرض موجز لبعض القبائل مع تفاعلهم بهذه الظاهرة:

- لهجة سعد بن بكر وهذيل والأزد وقيس والأنصار، ومما ينسب إليهم "**الاستنطاء**" وهو إبدال العين الساكنة نونا إذا جاورت الطاء، مثل: أنطى بدلا من أعطى، ويروى أن الحسن البصري قرأ {إنا أنطينك الكوثر} في قوله تعالى﴿إِنَّآ أَعۡطَيۡنَٰكَ ٱلۡكَوۡثَرَ ﴾[1] وروي الحديث الشريف (اللهم لا مانع لما أنطيت ولا منطي لما منعت...) وهو من: أعطيت ومعطي.
- لهجة أهل اليمن وفيها "**الشنشنة**" وهي إبدال كاف الخطاب شينا مطلقا فقد سمع بعضهم بعرفة عند التلبية يقول: لبيش اللهم لبيش، أي لبيك
- لغة طيء والأزد وفيها "**الطمطمانية**" وهي عبارة عن إبدال لام التعريف ميما، يقولون: طاب امهواء، وصفا امجو، أي طاب الهواء وصفا الجو، ويروى أن النبي صلى الله عليه وسلم نطق بهذه اللهجة في حديث (ليس من البر الصيام في السفر) فقال (ليس من امبر امصيام في امسفر)
- لهجة قضاعة وفيها "**العجعجة**" وهي إبدال الياء جيما يقولون: علج وعشج في علي وعشي، قال الراجز:

خالي عويف وأبو علج المطعمان اللحم بالعشج

يريد أبو علي، وبالعشي

- وقد وجد في قبيلة تميم عكس هذه الظاهرة حيث إنهم يبدلون الجيم ياء، يقولون: شيرة بدلا من شجرة، وهيرة بدلا من هجرة.

(١) سورة الكوثر، الآية:١

- لهجة تميم وفيها "**العنعنة**" وهي إبدال العين من الهمزة، يقولون: أشهد عنك رسول الله، أي أنك، وأخبرني زيد عَنَّ عمرا حدثه، أي أن عمرا.
- لهجة هذيل وفيها "**الفحفحة**" وهي عبارة عن قلب الحاء عينا وهو خاص في كلمة "حتى" فقط، وروي أن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قرأ:{ليسجننه عتى حين} في الآية الكريمة: ﴿ ثُمَّ بَدَا لَهُم مِّنۢ بَعۡدِ مَا رَأَوُاْ ٱلۡأٓيَٰتِ لَيَسۡجُنُنَّهُۥ حَتَّىٰ حِينٖ ﴾[1]
- لهجة بكر وفيها "**الكسكسة**" وهي قلب كاف الخطاب سينا، نحو: هذا أبوس، جاءت أمس، بمعنى أبوك وأمك.
- لهجة ربيعة وبني سعد وفيها "**الكشكشة**" وهي عبارة عن إبدال كاف المؤنث شينا نحو: ذهبت إليشِ، مررت بشِ، أي إليكِ وبكِ.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأنواع للإبدال ما هي إلا عوارض تعترض لألسنة العرب نتيجة لاختلاف اللهجات أو التطور الصوتي أو التصحيف والتحريف كما سبق، إذ إنه لا يمكن أن تكون الكلمة منذ نشأتها ذات صورتين[2] ومهما يكن الأمر فإنها لغات مستعملة لدى بعض قبائل العرب، وإن كان بعض العلماء يعتبرونها خارجة عن النظام اللغوي العربي الفصيح.

الأمراض النطقية

قد يصيب بعض أجهزة النطق للإنسان مرض أو يكون أصلا في خلقته فيكون عائقا له عن النطق ببعض الأصوات نطقا سليما، وفي ذلك عقد أبو منصور الثعالبي بابا في كتابه " فقه اللغة وأسرار العربية" وهو الباب الخامس عشر، تحدث في هذا الباب عن الأصول والرءوس والأعضاء والأطراف وأوصافها وما يتولد منها وما يتصل بها ويذ كر معها عن الأئمة، ثم في الفصل الثامن والعشرين من هذا الباب ذكر عددا من العيوب اللسانية التي تعترض للمتكلم أثناء كلامه وهي: الرتة، اللكنة والحكنة، الهتهتة

(١) سورة يوسف، ألاية: ٣٥
(٢) د. فايز، مستويات التحليل اللغوي، ص:٤٩

والهثهثة، اللثغة، الفأفأة، التمتمة، اللفف، اللجلجة، الخنخنة، القمقمة[1]، وإليك تفاصيل لهذه العيوب:

- الرتة: هي حبسة في لسان الرجل وعجلة في كلامه
- اللكنة والحلكة: عقدة في اللسان وعجمة في الكلام
- الهتهتة والهثهثة: -بالثاء والتاء- حكاية صوت العي والألكن
- اللثغة: أن يُصيِّر الراء لاما والسين ثاء
- الفأفأة: أن يتردد في الفاء
- التمتمة: أن يتردد في التاء
- اللفف: أن يكون في اللسان ثقل وانعقاد
- الليغ: أن يكون كلامه غير مبين
- اللجلجة: أن يكون فيه عي وإدخال بعض الكلام في بعض
- الخنخنة: أن يتكلم من لدن أنفه
- القمقمة: أن يتكلم من أقصى حلقه

ومن الملاحظ أن كل هذه المصطلحات تعبر عن أمراض تعتري أعضاء النطق للإنسان فتمنعه عن النطق السليم بحيث أنه ليس قادرا على تغييرها، وعليه فإنه لا يكون مؤاخذا عليه، أما إذا كان المرء سليم الأعضاء لكنه يتساهل في استعمالها عند النطق فهذا ما سيتعرض عليه الباحث في النقطة التالية إن شاء الله.

إهمال بعض متعلمي اللغة العربية النطق بأصواتها نطقا صحيحا

لاحظ الباحث أن كثيرا من دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتعمدون الخطأ أثناء نطقهم ببعض أصواتها حيث يقيمون بعضها مكان بعض أي يبدلونها بغيرها، غير أنهم لا ينتمون إلى أي لهجة من لهجات قبائل العرب ولا هم يعانون

(١) الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ص:٧١

مرضا في أعضائهم النطقيةحتى يكون عائقا لهم عن التلفظ بها على شكل صحيح، بل كسل منهم وتفريط، مع أنهم يبذلون كل ما بوسعهم في صون ألسنتهم عن الأخطاء البنيوية والتركيبية، ولا يدرون أن صون اللسان عن الأخطاء النطقية لا يقل أهمية من صونه عن الأخطاء الصرفية والنحوية، وفيما يلي نماذج لبعض الأصوات التي يكثر الإهمال عند النطق بها:

- إبدال الثاء والصاد سينا في نحو: المثال=المسال، الصوت=السوت
- إبدال الذال والظاء زايا في نحو: أذهب= أزهب، أظلم= أزلم
- إبدال الضاد راء مفخمة أو لاما في نحو: أرضعت= أررعت، وفي: أيضا= أيلا
- إبدال العين همزة، في نحو: عم= أم
- إبدال الخاء كافا أو هاء، الخبز=الكبز، وفي: الخير= الهير
- إخراج الفاء من مخرج الباء، أو النطق بها كالـP الأوربية
- عدم الإطباق في حرف الطاء، وبعضهم يبدلونها "تاء" في نحو: الطير= التير
- عدم الاستعلاء في كل من الغين والقاف.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأخطاء تأتي نتيجة للتساهل أحيانا، فبعض الناس له قدرة بالنطق الصحيح لكنه لا يطاوع لسانه بذلك، كما أن قضية التأثر لها دور كبير في المشكلة، فالذي تأثر كثيرا بالغربيين يصيّر الطاء "تاء" وكذلك الذي تأثر بالمجتمع الهوساوي، فإنه ينطق بالسين مكان الثاء والصاد، وبالهاء مكان الحاء، وبالزاي مكان الذال والظاء، وبالهمزة مكان العين، وهكذا، لأن هذه الحروف الموجودة في العربية لا وجود لها في الهوسا، كما أن تلك الصفات المذكورة في الحروف العربية من إطباق واستعلاء وغيرهما لم تكن في الحروف الهوساوية، ومهما يكن من أمر فإن هذا التساهل قد يؤدي إلى:

- اللحن الجلي في قراءة القرآن الكريم
- إخفاء بعض المعاني للمتلقي
- عدم ظهور طلاوة اللغة العربية وجمالها

- اختلاط جذور العربية بعضها ببعض

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته الصالحات وصلاته وسلامه على خير الأنام وعلى آله وأصحابه الأطهار ومن تبعهم بإحسان إلى الحساب، وبعد:

فأحمد الله سبحانه وتعالى على أنني قمت بكتابة هذا البحث القصير وقد تحدثت فيه عن بعض ما يتعلق بالقضايا الصوتية وتناولتها من أمهات كتب القدامى وغيرها مما ألفه المعاصرون في الموضوع، وبالوصول إلى نهاية البحث وقفت على نتائج منها ما يلي:

١- أن لعلم الأصوات أهيمية بالغة، وقد اهتم العلماء بدراسته قديما وحديثا.

٢- أن الإبدال الصوتي في اللغة يحدث نتيجة لاختلاف اللهجات أو التطور الصوتي أو التصحيف والتحريف أو كثرة الاستعمال.

٣- قد تعتري بعض أجهزة النطق للإنسان أمراض فيصبح غير قادر على النطق ببعض الأصوات اللغوية.

٤- أن كثيرا مما يقع من الأخطاء في النطق بأصوات العربية من بعض المتكلمين بها يكون من تساهلهم وعدم عنايتهم بها وليس لعدم القدرة.

الإقترحات:

يقترح الباحث بعد تناوله لهذا الموضوع الأمور الآتية:

١- تعويد طلاب اللغة العربية النطق السليم للأصوات اللغوية منذ الطفولة.

٢- استخدام الآلات العصرية لتعليم الأصوات.

٣- الإكثار من البحوث في موضوع الأصوات اللغوية.

المصادر والمراجع:

١- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، د ت، العين. تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال

٢- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م الكتاب. تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي- القاهرة، ط:٣

٣- ابن جني، أبو الفتح عثمان، د ت، الخصائص. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط:٤

٤- ابن جني، أبو الفتح عثمان، ١٤٢١هـ ٢٠٠٠م سر صناعة الإعراب. دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط:١

٥- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، د ت، فقه اللغة وأسرار العربية. مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع- القاهرة

٦- إبراهيم أنيس (الدكتور) د ت، الأصوات اللغوية. مكتبة نهضة مصر

٧- سلمان حسن العاني، (الدكتور) ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م التشكيل الصوتي في اللغة العربية، فونولوجيا العربية. مكتبة النادي الثقافي- جدة، ط:١،

٨- عبد البديع النيراني، (الدكتور) ١٤٢٧هـ ٢٠٠٦م الجوانب الصوتية في كتب الاحتجاجات بالقراءات. دار الغوثاني للدراسات القرآنية-دمشق، ط:١

٩- تمام حسان (الدكتور) ١٩٩٤م اللغة العربية معناها ومبناها. دار الثقافة.

١٠- عبد الصبور شاهين، (الدكتور)١٤٠٠م ١٩٨٠هـ المنهج الصوتي للبنية العربية، رؤية جديدة في الصرف العربي. مؤسسة الرسالة- بيروت

١١- النورين، عبد الرحمن أحمد، ١٤١٩هـ ١٩٩٨م اللغة العربية أصل اللغات كلها. دار الحسن للنشر والتوزيع، ط:١

١٢- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت، المعجم الوسيط. دار الدعوة

١٣- فايز صبحي عبد السلام تركي (الدكتور) ٢٠١٠م مستويات التحليل اللغوي، رؤية منهجية في شرح ثعلب على ديوان زهير. دار الكتب العلمية- بيروت، ط:١

١٤- حاتم صالح الضامن (الدكتور) ١٤٢٨هـ ٢٠٠٧م فقه اللغة. دار الآفاق العربية-القاهرة، ط:١

مفاتيح الكلامِ ومغاليقه : تجارب في تعليم العاميّة الأردنيّة وتعلّمها

د. ناجح أبو عرابي
جامعة الأميرة سمية

المقدّمة

إنّ تعلّم اللغة في بيئتها أمر لا يختلف عليه قديم أو حديث في أهميته، ويزداد البحث عنه سياقاً صالحاً لتعلّم اللغة والثّقافة لدى متعلميها الناطقين بغيرها فصلاً دراسيّاً بعد آخر؛ فكلّما ازدادت معطيات البيئة توافراً واستثماراً، وكلما ارتبطت جزءاً رئيساً بمنهاج برامج تعليم اللغات وتعلّمها في بيئتها ازداد تمكّن المتعلّم من مهارات اللغة وعناصرها وازداد تفاعله الثقافيّ تفاعلاً إيجابيّاً مع ثقافة اللغة المتعلّمه ازدياداً يطوّر لديه مهارات اللغة الهدف ويحفّزه على متابعة تعلّمها وعلى الاستمرار فيه .

ويعدّ التّواصل مع أبناء اللغة في بيئتها في مرافق الحياة المعيشيّة سلوكاً حياتيّاً يوميّاً أمراً واقعاً ينبغي أن يغلق الحديث في جدل (الفصحى والعاميّة)؛ إذ لا العاميّة ينبغي لها أن تدرك الفصحى في التّواصل الكتابيّ، ولا الفصحى، في البيئات العربيّة، بلاغيةٍ العاميّة في التّواصل الشفويّ وكلٌ في سياق مستخدم يحقّق للمتعلّم توقعاته وحاجاته واهتماماته، ويسرّع تكيّفه مع المجتمع واندماجه مع أبنائه. وينبغي، كذلك، أن يفتح الحديث واسعاً حول الاهتمام الجادّ بتعليم العاميّة وتعلّمها منهاجاً علميّاً وعمليّاً في تعليم العاميّة وتعلّمها في بيئاتها واضح الأسس والمعايير والأهداف والمحتوى والطريقة والتقويم جنباً إلى جنب مع الفصحى .

لقد حظي تعليم العاميّات وتعلّمها منذ أحداث الحادي عشر من أيلول باهتمام جادّ كبير في أمريكا إلى جانب تعليم الفصحى وتعلّمها؛ ففي عام ٢٠٠٦ رسم «المشروع اللغوي – التربوي على الصعيد الوطني» لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلّمها في أمريكا المسار المنشود الذي يعنى بالاهتمام بالتواصل مع الناطقين بالعربيّة في بيئاتها (جابر، ٢٠١٥) ضمن برامج الدراسة في الخارج لمتعلّمي العربيّة في جامعاتهم، وقد أفضى هذا الاهتمام إلى وجهات نظر متباينة في الاختيارات المنهجيّة في تقديم العاميّة في برامج اللغة العربيّة، وهي: (يونس، ٢٠٠٩).

١- تعليم الفصحى أولاً والعاميّة في وقت لاحق
٢- تعليم العاميّة أولاً والفصحى في وقت لاحق
٣- تعليم الفصحى والعاميّة في الوقت نفسه بإحدى الطّريقتين:

أ- في مسارين مختلفين
ب- في مسار واحد

ويرى الباحث أن تقديم العاميات في بيئاتها، بغض النظر عن المنهاج الذي استخدمه المتعلّم في برنامجه، تكون مكثّفة وتعطى مستقلّة عن منهاج الفصحى المستخدم مراعاة لعامل الوقت المهم؛ فالطالب في البيئة العربيّة لوقت محدود يتوقع أن يتعلّم العاميّة من اليوم الأول في برنامجه للتواصل مع أبناء اللغة .

ويزداد الإقبال في الأردن على برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، لأسباب عديدة، في مؤسساتها التعليميّة العامّة والخاصّة في برامج عامة وخاصّة لجنسيات متعدّدة كلّها تسعى إلى تقديم أفضل البرامج في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في بيئتها ما استطاعت إلى ذلك سبيلا. ولعلّ أهمّ ما يميّز آخر عشر سنوات في برامج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في الأردن زيادة البرامج الخاصّة الأمريكيّة تحديداً على مدى العام الدراسيّ الواحد أوخلال برامج الصيف فقط زيادة كبيرة، وأهمّ ما تتطلّبه هذه البرامج تعليم العاميّة الأردنيّة وتعلّمها جنباً إلى جنب مع الفصحى تحقيقاً لمهارتيّ التّواصل الشفويّ: الاستماع والكلام في ضوء تكامل منهجيّ بين الكفايات اللغويّة والكفايات التّواصليّة التي لا تقف حدّ التّمكن اللغويّ حسب بل تكتمل مع الكفايات اللسانيّة الاجتماعيّة والكفايات الاستراتيجيّة اللغويّة وغير اللغويّة تحقيقاً لمتطلّبات هذه البرامج، ومنها: العائلة المستضيفة والتّدريب والأعمال التطوعيّة والنشاطات اللغوية الثقافيّة مع مصادر المجتمع المختلفة بكل غناها، ولا يتحقّق ذلك كلّه إلابالعاميّة الأردنيّة .

ويرى الباحث أن أهمّ التّحديات التي تواجه هذه البرامج استثماراً للبيئة الأردنيّة في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها مدّة محدّدة تحقيقاً لأهداف متعلميها وحاجاتهم لا يكمن في تعليم الفصحى وتعلّمها المستقرّة إلى حدّ كبير مدرسين ومستويات تعليميّة ومناهج وطرائق تعليم في مساحة وقت كافية في بيئاتها وبيئات متعلّميها في تحقيق

الكفايات اللغويّة للمتعلّمين بل تكمن التّحديات في تعليم العاميّة الأردنيّة وتعلّمها وما يواجهه من إشكاليات كثيرة منها: مدرّسها: تأهيلاً ودافعية واتجاهاً، موادّها، تصنيف مستويات المتعلمين، ساعات تعليمها، الوظائف اللغويّة التي يحتاج إليها المتعلّم في مواقف حياتيّة واقعيّة: اختيارها وتنظيمها وطرائق تعليمها وتعلّمها وأساليبها واستراتيجياتها وأنشطتها، وتقويم المتعلّم .

إنّ الاتّجاه السلبيّ حيال تعليم العاميّة وتعلّمها للناطقين بغيرها وتقديمها على استحياء في البرامج الخاصّة واستبعادها من البرامج العامّة لاعتبارات الدّين أو القوميّة أو الفصحى، والإعراض عنها بحثاً علميّاً وعمليّاً في هذه التحديات وإيجاد حلول مناسبة لها لا يخدم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بيئاتها ولا يشجّع عليها؛ إذ أثبتت الدراسات أن تعليم العامية يساعد في تعليم الفصحى وتعلمها والعكس صحيح (جابر، ٢٠١٥).

يهدف هذا البحث إلى بيان أهميّة تعليم العاميّة وتعلّمها أساساً لبرامج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في بيئاتها لا يمكن الاستغناء عنه أو ترك المتعلّم يتعلّمها وحده دون توجيه أو تنظيم أو متابعة. وتتطلّب هذه الأهميّة الوقوف على محتواها التّعليميّ: ما يحتاج إليه متعلّمها حسب خبراته في بيئتها والصعوبات التي تواجه متعلّمها أثناء تواصله الشفويّ مع الأردنيين مقترحة الحلول العمليّة التي يحتاجها المعلّم والمتعلّم لتطوير طرائق تعليمها وتعلّمها وأساليبها واستراتيجياتها .

أهميّة تعليم العاميّة وتعلّمها :

يُعدّ تعليم عامّية أي بيئة عربيّة وتعلّمها إلى جانب الفُصحى أساس برامج العربيّة للناطقين بغيرها للأسباب التّالية:

١- توقّعات المُتعلّم:

يتوقّع مُتعلّم اللّغة العربيّة النّاطق بغيرها أنْ المجتمع العربيّ الّذي سيكون جزءاً منه، ولو وقتاً محدوداً، يُشكّل الصّفّ الكبير الّذي سيُحقّق له تواصلاً حقيقيّاً مع أبناء اللّغة أضعاف ما يُحقّقه الصّفّ الصّغير (الصّفّ العاديّ) تنمية لمهارات التّواصل الشّفوي وممارستها. وتُشير بيانات مُتعلّمي اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في برنامج

اللّغة والثّقافة في CIEE- جامعة الأميرة سميّة للتّكنولوجيا خريف ٢٠١٤ (الملحق ١) عن سؤال: رتّب أسباب اختيارك الدّراسة في هذا البرنامج إلى أنّ ٢٢,٥٢٪ من ٩٠ مُتعلّماً اختاروا الدّراسة في هذا البرنامج لأهمّية تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها في البيئة النّاطقة بها لتطوير لغتهم العربيّة سبباً أوليّاً، و٢٢,١٢٪ سبباً ثانياً، و٤٤,٤٪ سبباً ثالثاً، و٤٤,٤ سبباً رابعاً؛ ليكون المجموع ٣٢,٧٣٪ وهي نسبة تُقارب أسباب اختيار المُتعلّمين الآخرين (٦٢ مُتعلّماً) في برنامجي اللّغة العربيّة والبرنامج الدّبلوماسيّ في CIEE الفصل الدّراسيّ نفسه.

ويرى الباحث أنّ هذه النّسب تعكس بالضّرورة الدّافعيّة العالية التّكامليّة ntegration Motivation" الّتي تستحثّ الأجانب على التّعلُّم من أجل تحقيق أهداف أهمّها: الاتّصال بمُتحدّثي اللّغة وممارسة لغتهم وفهم ثقافتهم وتقاليدهم" (الخوالدة والجرّاح والرّبيع، ٢٠١٤، ص ١٩٢).

١- حاجات المُتعلّم:

تؤكّد نظرية التّطبّع الثّقافي The Acculturation Theory أن ثمّة عوامل اجتماعيّة ونفسيّة تؤثّر في تعليم اللّغات في بيئاتها وتعلّمها تأثيراً مباشراً وغير مباشر على تكيّف المتعلّم مع ثقافتها والاندماج فيها في مراحل يمرّ بها مُتعلّم اللّغة الثّانية للتّطبّع بثقافة النّاطقين بها والتّكيّف معها إيجاباً وسلباً. ومن العوامل الإيجابيّة الّتي تقرّرها هذه النّظريّة: (العُصيلي، ٢٠٠٦) توقّع المتعلّم بالاندماج الاجتماعيّ والثّقافيّ في بيئة اللّغة الهدف واستعدادهم لذلك، وتوقّعه بالإفادة من جميع مَرافق البيئة الجديدة مصادر حياتيّة وتعليميّة وتعلّميّة في آن، ومن العوامل السّلبيّة الّتي تؤثّر تأثيراً سلبيّاً على تحقيق التّكيّف والاندماج:

- الصّدمة اللّغويّةLanguage shock حيث يتعرّض المُتعلّم للّغة في بيئتها بكلّ غناها وتحدّياتها وعليه استخدامها فهماً وإفهاماً.
- الصّدمة الثّقافيّة (Culture Shock) حيث تجتمع عوامل نفسيّة من قلق وخوف ونحو ذلك بسبب الفوارق الاجتماعيّة والفواصل بين ثقافته وثقافة اللّغة الهدف. ويمرّ مُتعلّم اللّغة سريعاً أو بطيئاً في مراحل التّطبّع الثّقافي التّالية: (براون، ١٩٩٤).

أ- مرحلة الانبهار أو شهر العسل كما يرغب كثيرون في تسميتها.

ب- مرحلة الإحساس بعدم الرّضا الاجتماعيّ: إدراك بعض الفروق الفرديّة ممّا يؤثّر في تصوّره لنفسه وشعوره بالأمان والشّكوى من عادات البيئة والبحث عن مَهرَب.

ت- مَرحلة التّوتّر الثّقافي: العودة إلى حالته السّويّة مع شيء من التّردّد والتّذبذب.

ث- مرحلة الاندماج في الثّقافة الجديدة أو التّواؤم معها.

إنّ الصّدمة اللّغويّة في بيئات اللّغة العربيّة تتجلّى في استخدام العامّيّات في دُنيا النّاطقين بها حيثُ لا تُساعده الفصحى وحدها بتجاوز هذا العائق؛ لما يتطلّبه ذلك من تواصل شفويّ مع أبناء اللّغة النّاطقين بها فَهماً وإفهاماً.

٢- الحاجة إلى التّواصل الشّفويّ مع أبناء اللُّغة:

القُدرة على مهارتي التّواصل الشّفويّ: الاستماع والكلام أكثر المهارات اللّغويّة أهميّة في بيئة اللّغة الهدف؛ فالعامّيّة تواصل شفويّ بالمقام الأوّل يُمثّلان الجانب الأبرز في عمليّات التّواصل في المجتمع، وهذا ما يُؤكّده كثير من الدّراسات بأنّ الجانب الشّفويّ يُمثّل ٩٥٪ من التّواصل اللّغويّ (أبو الصّواوين، ٢٠٠٥). ويُلاحظُ المُشتغل في مَيدان تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها قصوراً واضحاً في مهارتي الاستماع والكلام لأسباب عديدة في برامج العربيّة للنّاطقين بغيرها في غير بيئاتها رغم أنّ الكلامَ معيار نثق به لتقدّم المتعلّم تمكّناً في أي لغة، ومؤشّر صادق للحكم عليه ومعرفة مستواه اللّغويّ. ولعلّ المُبرّر لهذا القصور غياب الوسط لممارسة مهارتي الاستماع والكلام في مواقف حيّة تفاعليّة بين متكلّم ومُستمِع بل هي مُجتزأة تكون تقديمات لا ترتبط بحياة المُتعلّم وبيان ما يُريد. ولا ترتبط، كذلك، تنميتها بمواقف اجتماعيّة حياتيّة ضروريّة استماعاً وكلاماً وتوجيهها توجيهاً وظيفيّاً حقيقيّاً وحيويّاً.

ويتطلّب التّواصل الشّفويّ في وظائف اللّغة المختلفة قدرات إبلاغيّة ثلاث مُتكاملة مُتداخِلة تُشكّل الكفاية التّواصليّة (وتسمّى أيضاً الوظيفيّة) الّتي أسّس لها ديل هايمز Dell Hymes، وهي: (براون، ٢٠٠٤؛محمود، ١٩٨٣)

أ-القدرة اللّغويّة: معرفة مفردات اللّغة وقواعدها المورفولوجيّة وتراكيبها وبُنيتها الفونولوجيّة.

ب- القدرة اللّسانيّة – الاجتماعيّة: معرفة قواعد استعمال اللّغة في الحياة اليوميّة اجتماعيّاً وثقافيّاً ونفسيّاً بُغية تحقّق مقاصدها الإبلاغيّة.

ت- القدرة الاستراتيجيّة: معرفة استخدام الوسائل اللّغويّة وغير اللّغويّة الّتي تتحكّم في عمليّة التّواصل ضماناً لاستمرار التّواصل بشرح العبارات أو الدّوران حول المعنى تكراراً أو تخميناً أو تغيّيراً للأسلوب. وتعليم هذه المهارات الإبلاغيّة وتعلّمها لا يكون إلّا في مهارتي التّواصل الشّفويّ العامّيّ؛ لأنّ إدراكها في الفصحى، مهما حاولت أو تبنّت الاتّجاه التّواصليّ، ستقف في معظمها حدّ القدرة اللّغويّة حسب، ليس ضعفاً أو عجزاً بل لأنّ مجال هذه المهارات، مُجتمعة، الطّبيعيّ الحقيقيّ لا يكون إلّا في عاميّة دنيا النّاس، وشتّان بين ما هو موجود بالقوّة والفعل لا ما يجب أن يكون، ولأنّ اللُّغة، في أصلها " ظاهرة اجتماعيّة فبحسب حاجة الإنسان إلى اللّغة يكون اكتسابه لهذه اللّغة، وهو لا يحتاج إليها إلّا إذا كان محتاجاً إلى الاتّصال بالمجتمع الّذي يتحدّث بها" (نهر، ص ٥٦) ولا تكفي القدرة اللّغويّة الفصيحة في المجتمع الأردنيّ مثلاً مُتعلّمها النّاطق بغيرها، ومن أمثلة ذلك الكثيرة جدّاً:

أ- عبارات التّحيّة والسؤال عن الحال: وهي بالفصحى، عند المتعلّم، تأخذ شكلاً واحداً لا تتعداه في الأغلب الأعمّ:

كيفَ الحال؟

الحمدُ لله بخير، وأنتَ؟

الحمد لله بخير شكراً

ويظلّ التساؤل مشروعاً: هل ثبات هذه الأسئلة وأجوبتها تبيّن لنا على وجه الدّقّة: حال المسؤول؟ ودرجة العلاقة بينهما؟ ورغبتهما في الاستمرار بالحديث؟. غير أنها، في العاميّة، تبيّن ذلك؛ إذ تظهر الإجابات ذلك: (تمام ومنيح وبخير وكل شي تمام) تختلف دلالة على الحال عن(ماشي الحال، داحلة، مستورة، إلخ). وتكرار السؤال بأدوات استفام مختلفة(كيف الحال، كيفك، شلونك، شو أخبارك، كيف أمورك، شو فيه ما فيه، إلخ) تظهر اهتماماً من

السائل بالمسؤول يختلف اختلافاً كاملاً دلالة اجتماعيّة عن سؤال واحد: (كيفك)، وتنوّع الإجابات: (الحمد لله، تمام، كويس، منيح، صافيه وافيه، إلخ) تدلّ على استجابة إيجابيّة من المسؤول تختلف اختلافاً كاملاً عن جواب واحد لكلّ الأسئلة: (أهلين). واستخدام المتعلّم هذه المفردات والعبارات في سياقاتها الصحيحة بأدائها الصّحيح لا توصل لغة حسب بل مركباً شعوريّاً لابن اللغة باحترامه لغته وثقافتها وتمكنه منهما تمكناً يبعث على التواصل الحقيقي ويقرّبه من ابنائها ويشجعهم على التواصل الفعّال معه. ولاحظ الباحث الأثر الكبير عند المتعلمين حين يستخدمونها واثر ذلك على الناطقين بها وهو حافز يدفعهم الى الاندماج والتكيف وخلق حافز ايجابي.

ب- مفردات الأسرة / العائلة حيث استخدامها في مخاطبة الآخرين حسب أعمارهم (عمّ، عمّة، خال، خالة، أخ، أخت). أو استخدام (يا عمّي) إعجاباً أو عادة كلاميّة أو استخدام (أخ) ندماً أو توجّعاً أو استخدام الكُنية (أبو... / أمّ...، أمّ القميص الأبيض، بمعنى (صاحب أو مَنْ يلبس/ تلبس)، بطاقة أم الخمسة، بمعنى (بطاقة بخمسة دنانير)، أو استخدام عبارة "ما شاء الله" عند الحديث عن عدد أفراد الأسرة، والسّؤال المناسب عن أفراد الأسرة / العائلة (مشالله قدّيش أخو عندك؟ الله يخلّيهم/ يحفظهم، شو أساميهم؟ عاشت الأسامي، قديش أعمارهم؟ العمر كلّه، شو بشتغلو؟، إلخ).

ت- مُفردات الجسم ومعرفة استخدامها لسانيّاً – اجتماعيّاً أو إشارة أو لغة جسد: (على راسي، على عيني، من عيوني، أصابع إيدك مش وحدة، رجلي عرجلك، مش عارف/ ة راسه/ ها من رجليه/ ها، بدي أعرف راسي من رجليّ، الدّم مبصير مي، إلخ).

ث-أسماء الحيوانات ومعرفة استخدام مدلولاتها الاجتماعيّة (حيوان، كلب، حمار، بغل، ثور، أسد، ثعلب، حوت، جَمَل، عقرب، حيّة، فراشة، غزال، إلخ).

ج- اسم الفاعل واستخدامه وجهة للزّمن: ماضياً أو مُضارعاً أو مستقبلاً (دارِس، عارِف، ساكِن، شارِب، مسافِر، فاهِم، مشتاق، عامِل، مستخدِم، إلخ).

ح- النّهي ووظائفه نُصحاً أو نَهياً عاديّاً أو مُبالغةً في النّهي أو تهديداً (بلاش + الفعل المضارع، ما / لا + الفعل المضارع، ما لا + الفعل المضارع + ش، الفعل المضارع + ش، دير/ ي بالك + الفعل المضارع، إوعى (مع الضّمير أو بدونه)+ الفعل المضارع، اصحى+ الفعل المضارع، إيّاك + الفعل المضارع).

خ-الوسائل اللغويّة وغير اللغويّة في التّواصل الشفويّ: وتعدّ فارقاً كبيراً بين تعليم الفصحى وتعلّمها وبين العاميّة تعليماً وتعلّماً حيث نلجأ إلى استراتيجيّات لغويّة تتمثّل في تأكيد الكلام أو زيادته وضوحاً، ومنها: (عارف / فاهم كيف/ عليّ، عرفت / فهمت كيف / عليّ، عرفت / فهمت قصدي / شو قصدي، عارف ليش، شايف كيف، صح ولا لأ، مزبوط؟، مش هيك؟، القسم بأنواعه... إلخ)، وتتمثّل كذلك في تقبّل المستمع للحديث أو رفضه أو استغرابه أو إعجابه إلخ يعدّل المتحدّث وفقها أو يغيّر أو يتوقّف. ومثال ذلك: (واااال، أووووف، ييييه، لاااا، أيوه، طيّب، يا الله / الهي، بالله، حلو، عنجد، ما علينا، طيّب ليش هيك، وبعدين شو صار، يا سيدي / ستي، يا حبيبي إعجاباً أو استغراباً، إلخ). وتكمل الوسائل غير اللغويّة كالإشارات والحركات الجسميّة (لغة الجسد) طرائق التّواصل حيث تمثّل أشياء وأعمالاً وصفات وعبارات اجتماعيّة وأسئلة تامّة وعبارات كاملة تختلف وفق الجنس أو المهنة أو المستوى الثقافيّ أو التّقاليد والأعراف الخاصّة بكلّ طبقة من طبقات المجتمع كالرأس والوجه والعينين والفم واللسان والأصابع والكتفين إلخ، وتأتي هذه الوسائل محلّ الكلام أحياناً أو تكون متمّماً فاعلاً له تأكيداً أو زيادة وضوح (نهر، ٢٠١٠).

وهذه القدرات الإبلاغيّة تُشكّل أهدافاً تعليميّة وتعلُّميّة لكلّ وظيفة لُغويّة لتعليم العامّيّة وتعلُّمها، حيث يرى الباحث أنّه من غير المُمكن علميّاً وعمليّاً تعليم أيّ وظيفة لُغويّة في العامّيّة وتعلّمها دون أنْ تكونَ هذه القدرات الإبلاغيّة الثّلاث أهدافاً ثابتةً يسعى المُدرِّس إلى تحقيقها تحقيقاً كاملاً في كلّ وظيفة.

٤- معايير تقييم الكفاءة الشّفويّة (ACTFL – OPI): تقوم هذه المعايير أساساً على ما يستطيع الممتحَن فعله باللغة لا ما يعلمه عنها، ولا كيف تعلّمها، ولا المدّة التي استغرقها، ولا المنهج المستخدم. وتظهر هذه المعايير سياق كلّ مستوى ومحتواه:

(العش، ٢٠٠٩)

أ- المبتدىء: معظم المواقف العاديّة من وجوه الحياة اليوميّة المألوفة.

ب- المتوسّط: بعض المواقف غير الرّسميّة، وعدد محدود من المواقف التّفاعليّة، ومواضيع مألوفة متوقّعة تتعلّق بالحياة اليوميّة.

ت- المتقدّم: معظم المواقف غير الرّسميّة وبعض الرّسمية منها، ومواضيع شخصيّة ذات أهميّة عامّة.

ث- المتميّز: معظم المواقف الرّسميّة وغير الرّسميّة، ومواضيع متنوّعة تنوّعاً كبيراً عامّة وخاصّة.

ومعظم هذه الوظائف وظائف يحتاجها متعلّم اللغة العربيّة النّاطق بغيرها في بيئاتها. وقد عدّت مؤسسة (ACTFL) التّمكّن من أيّ عاميّة عربيّة إلى جانب التّمكّن من الفصحى شرطاً أساسيّاً للوصول إلى المستوى المتميّز.

تحديد محتوى العاميّة التعليميّ وتنظيمه :

لعلّ السؤال الأكثر التفاتاً إليه عند المشتغلين في تأليف موادّ تعليميّة للعاميّة هو: ما المواقف الحياتيّة التي تشكّل سلوكاً يوميّاً للمتعلّم ينبغي على الموادّ التّعليميّة تغطيتها تعليماً وتعلّماً؟. ولعلّ الإجابة الشائعة هي عاميّة التّعايش: التّعارف، عبارات التحيّة، السؤال عن الحال، المواصلات: سيارة الأجرة، المطعم، الفلوس، العائلة، الطبيب، الرّوتين اليوميّ إلخ. بيد أنّ كلّ موقف حياتيّ تعليميّ يتكوّن من وظيفة رئيسيّة ووظائف فرعيّة ينبغي تعليمها وفق الطريقة التّواصليّة الأنسب في تعليم العاميّة وتعلّمها التي تسعى إلى تحقيق حاجات المتعلّم وما تسدعيه وجوباً من شائع المفردات والعبارات والقواعد اللغويّة والاجتماعيّة والاستراتيجيّات تقريباً من المستخدم تقوم بالوظيفة قياماً مقبولاً عند ابناء العربيّة دون زيادة أو نقصان، ومثال ذلك:

سيارة الأجرة (التكسي): الوظيفة الرئيسيّة: الطّلب من السائق أن يقلّه ألى مكان معلوم ويستدعي ذلك: تعليمه كيف يوقف سيّارة لفظاً وإشارة، وإبلاغ السّائق بوجهته، جلوس الرجل في الأمام والمرأة في الخلف، التحيّة المناسبة، معرفة مفردات شائعة ضرورية

(لو سمحت، عدّاد، عنوان وجهته واضحاً، عندك / عاليمين / هون إلخ)، السؤال عن قيمة العدّاد (قديش بدّك / تؤمر، فراطة / فكّة، الباقي، الشّكر المناسب).

أمّا الوظائف الفرعيّة فهي: كيف تدلّ السائق إلى وجهتك غير المعروفة عنده؟ كيف تخبر السائق بالذّهاب أولاً إلى مكان معيّن وبعده تكمل الطّريق إلى وجهتك التي تريدها؟ كيف تطلب من السائق أن يسلك طريقاً مختصرة خشية التأخير؟ كيف تفاوض السائق على السعر في حالة رفض السائق استخدام العدّاد؟ كيف تتجنّبين المعاكسة والتّحرّش؟ إلخ .

ماذا تفعل في المواقف التّالية: السائق لم يفتح العدّاد؟ أخبرك السائق بأنه يريد فراطة / فكّة ليرجع لك الباقي وما كنت تملكها؟ طلب منك السّائق أكثر من قيمة العدّاد؟ إلخ. وهذه الوظائف وإن كانت تتقاطع مع الوظيفة الرئيسيّة قدرات لغويّة ولسانيّة اجتماعيّة واستراتيجيّات لغويّة وغير لغويّة فإنها تتطلّب غير ذلك. وهذا ينطبق على مواقف الحياة الأخرى الضّروريّة .

ويرى الباحث أنّ تنظيم هذه الوظائف في المواقف الحياتيّة المختلفة وتصنيفها من حيث الرئيس منها والفرعيّ هو ما يجب أن يراعى في مستويات تعليم العاميّة وتعلّمها تنظيماً وترتيباً وفق مستويات المتعلّمين اللغويّة. ويقترح أن تكون الأسابيع الثلاثة الأولى من أيّ برنامج للغة العربيّة في بيئاتها مخصّصة لتعليم العاميّة وتعلّمها حسبُ من ٣- ٥ ساعات يوميّاً، وتكون الأسابيع الأخرى بواقع ٣ ساعات أسبوعيّاً حيث لا ينبغي التعامل مع العاميّة في ضوء الوقت المتاح للفصحى؛ إذ يساهم التباعد بين تعليم المواقف التعليمية تباعداً نفسياً مع أبنائها وأهدافه لا يخدمه .

و تعليم العاميّة وتعلّمها لا يقف حدّ عاميّة التّعايش بل يتجاوزه إلى وظائف لغويّة أساسيّة للتواصل الحقيقيّ مع أبناء اللغة وفق القدرات التّواصلية فهماً وإفهاماً، ومنها: فتح الحديث وإغلاقه والطّلب والشّكر والرّفض والاعتذار وتغيير الموضوع وتجنّبه والتّبرير والتّعاطف والاستياء والاستغراب والاستهجان والسّخرية والحزن والغضب والفرح والمبالغة والتّوسل والوصف إلخ.

التّحديات التي تواجه المتعلّم في ممارسته العاميّة الأردنيّة مع أبنائها :

قام الباحث في نهاية فصل الخريف ٢٠١٤ بتوزيع سؤال تحديد التحدّيات التي تواجه المتعلّم في ممارسته العاميّة الأردنيّة فهماً وإفهاماً مع أبنائها على المشاركين في برامج اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في المجلس العالميّ للبرامج الدّوليّة CIEE – جامعة الأميرة سميّة للتكنولوجيا والمعهد الدّبلوماسيّ الأردنيّ وعددهم ١٥٢ متعلّماً في ثلاثة مستويات: المبتدىء: أدنى وأوسط وأعلى (٤٢ متعلّماً)، والمتوسّط: أدنى وأوسط وأعلى (متعلّماً ٦٢)، ومتقدّم: أدنى وأوسط (٤٨ متعلّماً)، وكانت الإجابات على النّحو التّالي:

المُبتدىء:

الفهم:

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
مُفردات كثيرة للدّلالة على المعنى الواحد	٣٦	٪ ٨٥،٧١
توقّعات الأردنيّين أنّني لا أتحدّث العربيّة	٣٢	٪ ٧٦،١٩
استخدام الأردنيّين اللّغة الإنجليزيّة	٢٤	٪ ٥٧،١٤
سرعة الكلام عند الأردنيّين	١٦	٪ ٣٨،٠٩
عبارات عامّيّة (Slang)	٨	٪ ١٩،٠٥

الإفهام :

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
اللّفظ الخاطىء	٤٠	٪ ٩٥،٢٤
صعوبة الانتقال من الفصحى إلى العامّيّة	٢٨	٪ ٦٦،٦٦
قلّة المفردات	١٥	٪ ٣٥،٧١
الخلط بين العامّيّة و الفصحى	١٢	٪ ٢٨،٥٧

المُتوسّط :

الفَهم :

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
استخدام اللّغة الإنجليزيّة	٥٢	٪ ٨٣،٨٧
السّرعة في الحديث	٥١	٪ ٨٢،٢٦
مُفردات كثيرة للدّلالة على المعنى الواحد	٣٠	٪ ٤٨،٣٩
عبارات عامّيّة (Slang)	٢١	٪ ٣٣،٨٧
اللّهجات الأردنيّة المختلفة	١٤	٪ ٢٢،٥٨

المُتوسِّط :

الإفهام :

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
اللّفظ الخاطىء	٥٣	٪ ٨٥،٤٨
الخلط بين الفصحى و العامّيّة	٤٩	٪ ٧٩،٠٣
الفشل في مُتابعة الحديث	٣٠	٪ ٤٨،٣٩
المفردات غير كافية	٢٢	٪ ٣٥،٤٨
التّصريف الخاطىء	١٨	٪ ٢٩،٠٣

المُتقدّم :

الفهم :

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
الحديث بسرعة	٣٩	٪ ٨١،٢٥
التّنغيم	٣١	٪ ٦٤،٥٨
صعوبة فهم الحديث كاملاً	٢٦	٪ ٥٤،١٧
استخدام مفردات كثيرة للدّلالة على المعنى الواحد	١٨	٪ ٣٧،٥٠

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
العبارات الثّقافيّة	١٨	٪ ٣٧،٥٠
صعوبة فهم اللّهجات العربيّة و الأردنيّة	١٢	٪ ٢٥،٠٠
فهم العبارات العامّيّة (Slang)	١٢	٪ ٢٥،٠٠
صعوبة فهم المفردات حسب الدّين	٣	٪ ٦،٢٥

المتقدّم :

الإفهام :

التّحديات	عدد الأجابات	النّسبة المئويّة
شعور الأردنيّين أنّني لا أتحدّث العربيّة	٣٩	٪ ٨١،٢٥
الخلط بين الفصحى و العامّيّة و الفصل بينهما	٣٧	٪ ٧٧،٠٨
اللّفظ الخاطىء	٣٦	٪ ٧٥،٠٠
الانتقال من الفصحى إلى العامّيّة	٣١	٪ ٦٤،٥٨
إعادة الكلام غير مرّة ليفهمني الأردنيّون	٢٣	٪ ٤٧،٩١
استخدام أدوات الرّبط المناسبة	١٨	٪ ٣٧،٥٠

وتظهر هذه التّحديات المشترك بين المستويات المختلفة فهماً وإفهاماً، كما تظهر، كذلك، تحدّيات يختصّ بها كل مستوى تعليميّ. وتأتي أهميّة رصد هذه التّحدّيات في تشكيل قاعدة معرفيّة يُنطلَق منها لتوظيفها عند تحديد الأهداف التّعليميّة وبناء التّدريبات الاتّصاليّة واختيار الطّرائق والأساليب والاستراتيجيّات والإفادة منها في التقويم.

ويقترح الباحث لتخفيف هذه التّحدّيات تعليماً وتعلّماً، إلى جانب الشائع من الممارسات التعليميّة والتّعلميّة المعروفة، جملةَ من الأساليب والاستراتيجيّات، وهي:

١- الخلط بين الفصحى والعامّيّة وصعوبة الانتقال من الفصحى إلى العامّيّة:

يرى الباحث أنّهما صعوبة واحدة سبباً ونتيجةً، وتُشكّل مرحلة طبيعيّة انتقاليّة متوقّعة من مُتعلّم العامّيّة حيث سيكون كلامه مزيجاً منهما مفردات ولفظاً وأسلوباً

ينتقل فيه بين المعلوم عنده إلى المجهول يقلّ فيه الخلط شيئاً فَشيئاً متى تبيّن استخداماً يفرضُه المُؤتلف بينهما والمختلف حسب الوظيفة اللُّغويّة.

إنّ إدراك المُتعلّم المختلف في العامّيّة عن الفصحى، حسب الوظيفة، أمرٌ في غاية الأهمّيّة. ويقترح الباحث التّركيز على الاستخدامات العامّيّة الّتي لا يجوز فيها الخلط في كلّ وظيفة لُغويّة، وأن يترجم هذا التّركيز استخداماً، وأن يُدرك المتعلّم، حسب الوظيفة، الاستخدام العامّيّ الصّحيح الّذي لا تسدّ الفصحى مسدّه لا بل يُعدُّ عامّيّاً واجب الاستخدام.

ويقترح الباحث لتخفيف هذا التحدّي:

- تدريبات مستمرّة في تحويل نصوص (جمل وعبارات وفقرات) من الفصحى إلى العاميّة كتابيّاً وشفويّاً داخل الصّفّ وخارجه.
- التّركيز على ما تنفرد به العامّيّة حسب الوظيفة وتكثيف التّدريبات الاتّصاليّة والواجبات الاتّصاليّة مع المجتمع، ومثال ذلك: ومن امثلة ذلك: أسماء الاستفهام والضّمائر المنفصلة ونفي الاسم وقلب بعض أصوات الفصحى إلى أصوات معيّنة وعبارات المجاملة والقسم بأنواعه، إلخ؛ إذ لا يُقبَل من المُتعلّم خلطاً بين الفُصحى والعامّيّة بكلّ ما يتعلّق بذلك.
- كتابة ما تنفرد به العامّيّة على اللّوح بلونٍ مُختلف.

٢- النّطق صوتاً وتنغيماً:

يعد النّطق صوتاً وتنغيماً بالسرعة الطبيعيّة وفي مواقف حقيقيّة لا تخلو من التشويش والضوضاء التّحدّي الأبرز عند المدرّس والمتعلّم في تعليم العامّيّة وتعلّمها؛ لأنّ الانحراف عن النطق المتعارف عليه عند أبناء اللغة يؤدي إلى عدم وضوح المعنى، أو تعثر في فهم كلام المتحدث أو انقطاع في التّواصل او اللجوء إلى اللغة الوسيطة (الإنجليزيّة) نتيجة شعورهم بأنّ ما يقوله ليس من لغتهم. إنّ تعليم طرق الأداء والنطق الصحيح وتعلّمها صوتاً ونبراً وتنغيماً لا يقل في أهميته عن معرفة مفردات اللغة وقواعدها .

و يحتاج المتعلّم إلى تدريبات مُكثّفة في تعليم الوظائف اللّغويّة وتعلّمها تنمّي عنده الدّقّة والطّلاقة معاً طريقة سليمة تُقارب أداء النّاطقين بها ليفهموه فهماً صحيحاً.

فالدّقّة في النّطق والطّلاقة به الكفيلان بالتّواصل الشّفويّ السّليم مع المجتمع؛ ودونهما لا تفيد المتعلّم حصيلته اللّغويّة مهما بلغت.

و يقترح الباحث ملفّ المتعلّم الصوتيّ الذي أثبت فعاليته تجربةً حيث يَطلب المدرّس، بعد كلّ لقاء تعليميّ، من المتعلّم مدخلاً صوتياً يسجّل فيه بصوته الواجب المعيّن ثمّ يقوم المدرّس بالاستماع إلى هذا المدخل مراجعةً وتقويماً؛ ليُعيدَ ملاحظاته عليه، مُباشرةً، تسجيلاً صوتيّاً يأخذ شكل حوار تعليميّ قلت كذا والصّحيح كذا. إنّ هذا الواجبَ الصّوتيّ أمرٌ في غاية الأهمّيّة حيث يتدرّب المُتعلّم على الدّقّة والطّلاقة ويستمع أيضاً إلى ملاحظات مدرّسه الّتي تُمثّل النّموذج الّذي يُحاكيه.

٣- سرعة الحديث:

يُعدّ فهم النّاطقين بالعامّيّة بسرعاتهم الطّبيعيّة تحدّياً كبيراً لِمُتعلّمها النّاطق بغيرها حيث تتداخل الأصوات وتتشابك اختصاراً وتغمض الحدود الفاصلة بين الجمل بل في مُفردات الجملة الواحدة أو تتداخل الأصوات وينضاف إلى هذا التّشويش الطّبيعي المُرافق لحركة النّاس في دُنياهم، وأمثلة ذلك:

أ- نطق الحرف الأوّل من المفردة ساكناً، ومثال ذلك ميمُ اسم الفاعل واسم المفعول من الوزنين: فَعّل وفاعَل وفَعلَل، وهي شائعة في العاميّة، لا تظهر واضحة عند نُطقها بالسّرعة الطبيعيّة في العامّيّة، لأنها تُنطَق ساكنة فيسمع المُتعلّم الحرف الّذي يليها، ومن أمثلتها: مسَكَّر، مساعِد، مشخِّص، منظَّف... الخ.

ب- الاختصارات، ومن أمثلتها: ما تصبح مَـ، عَلى تصبح عَ، حتّى تصبح تـَ (+ الفعل المضارع)، ماشي تصبح ماشِ، اللي تصبح الِ أو الْ، وأنا/ وإنتَ / وإنتِ / وإنتو / وإحنا تصبح ونَ / ونتَ / ونتِ/ ونتو/ وحنَ، التاء المربوطة ساكنة تصبح هاء ساكنة (وتنطق بين الفتحة والهاء)، الخ.

ويقترح الباحث بعض الحلول التي تساعد المدرّس، وهي:

أ- القراءة الجهريّة: يقرأ المتعلّم الحوارات والنّصوص المختارة لهذا الغرض قراءة تعكس وضوح الصّوت والتنغيم والاختصارات النّطقيّة وتحاكي الوقت الذي يستغرقه الناطق باللغة، فإذا كان النّصّ المختار، عبارة أو جملة أو جملاً أو فقرة،

يستغرق ٣٠ ثانية مثلاً من ابن اللغة فإنّ هـذا الوقـت يكـون المعيـار الـذي ينبغـي تدريب المتعلّم عليه.

ب- الإملاء الكتابيّ: يقوم المدرّس في آخر كلّ لقاء تعليمـيّ بـإملاء المُـتعلّم مفـرداتٍ وعبارات وجمل في العامّيّـة ثمّ تعليمهـا وبالـسرعة الطّبيعيّـة؛ ليتبـيّن المـتعلّم إدراك أصوات المفردة والحدود الفاصـلة بـين المفـردات في العبـارة الواحـدة أو الجملـة. ويمكن، كذلك، أن يتمّ تحديد الإملاء من مادة مسموعة و/ أو مرئيّة أصليّة تناسب مستوى المتعلّم يعطى واجباً للمـتعلّم يقدّمـه للمـدرّس في وقـت معـيّن. ويهـدف الإملاء إلى:

- تعرّف الأصوات المنطوقة.
- التّخمين الصّائب لحـدود الأصـوات في المفـردة الواحـدة والمفـردات في الجمـل ولحدود الجمل فيما بينها.
- إدراك الحركات القصيرة والطّويلة صوتاً.

ت- استراتيجيّة الإتباع: وهي: أنْ يُتبع المُفردة أو العبارة بمفردة أو عبارة أو إشارة تدلّ على المعنى نفسه، وهي مستخدمة واقعاً عند أبناء اللغـة، فمـثلاً إن كانـت عبـارة " يعطيك العافية " تشكّل صعوبة عند المتعلّم لا يوصلها واضحة لابن اللغة فيتبعها بـ " مرحبا " إن كانت تدلّ على التّحيّة أو بـ (شكراً) إنْ كانت تدلّ على الـشّكر أو بـ (أشوفك/ بَشوفَك، مع السّلامة) إنْ كانت تدلّ على الوداع؛ فـإن غمُـضت الأولى بانت الثّانية بضميمتها. ومن أمثلة الإتباع المقترحـة: (بكّـير بـدري، بلكـي ممكـن، خلّصت كمّلت، على طول دايماً، شو مالك؟ شو فيه؟، وين بدّك تروح وين رايح، أدّوّش أتحمّم، خلّصت كمّلت، مـش متـذكّر ناسـي، زاكـي كـويّس، فاضـي مـش مشغول، كيف أمورك؟ كيفك؟، بدّيش مَبدّي، أنا تعبـان مـريض،... إلخ). وتفيـد هذه الاستراتيجيّة بإغناء حصيلة المتعلّم اللغويّة بحفظه المفـردات المرادفـة، ولاحـظ الباحث أنّ حفظها بهذه الطريقة أجدى وأنفع، وهذا ما يؤكّده الجاحظ حيث يرى " أنّ من أعون الأسباب على تعلّم اللفظ فرط الحاجة إلى ذلك" (الجاحظ، ١٩٦٩، ج ٥، ص ٢٨٩).

ث- طبيعيّة التّسجيل وحديث المدرّس: إن إبطاء سرعة تسجيل مفردات العاميّة أو حواراتها أو نصوصها لا يخدم المتعلّم الذي يتوقّع أن يمارس ما تعلّمه فهماً وإفهاماً ممارسة فوريّة لا تقبل التأجيل. ويرى الباحث أن يكون التّسجيل بسرعة تحاكي المستخدم في واقع الحياة، ويقترح كذلك أن يتعوّد المتعلّم على سرعة مدرّسه الطبيعيّة حيث لا تعاطف في غير مكانه مع المتعلّم الذي متى تعوّد السّرعة الطبيعيّة بنى لنفسه استراتيجيات تتواءم معها متابعة لها وتخميناً للمعنى وفهمه ومحاكاة هذ السرعة إفهاماً.

٤- توقعات الأردنيين واستخدام اللغة الإنجليزيّة:

ويرى الباحث أنهما تحديان متداخلان يؤدّي الأوّل منهما إلى الثّاني حيث تعود توقعات الأردنيين غير المشتغلين في ميدان تعليم العربيّة وتعلّمها للناطقين بغيرها بأنّ المتعلّم لا يتحدّث العربيّة إلى جملة من الأسباب، ومنها:

- أيّ أجنبيّ في الأردنّ هو سائحٌ في المقام الأوّل ولا يتبادر إلى أذهانهم أنه في برنامج اللغة العربيّة؛ لذلك حين يتحدّث المتعلّم بالعربيّة يتوقع الأردنيّ أنّ ما يسمعه هو من لغة المتعلّم النّاطق بها.
- صعوبة تعلّم العربيّة الفصيحة والعاميّة، واستبعادهم فكرة أنّ ما يقوله المتعلّم ما يستخدمونه في تواصلهم الحقيقيّ
- إشكاليّات النّطق عند المتعلّم صوتاً وتنغيماً وسرعة طبيعيّة.

ويعود استخدام اللغة الإنجليزيّة، أيضاً إلى جملة من الأسباب، وهي:

- التّوقعات بعدم معرفة المتعلّم بالعربيّة.
- الرّغبة في ممارسة اللغة الإنجليزيّة.
- التّواصل السريع في مرافق الحياة؛ إذ يتجنّب الأردنيّ بطء المتعلّم في الحديث بالعربيّة.
- التّعطّل اللغويّ عند المتعلّم لعدم كفايته اللغويّة والتّواصليّة.

ويقترح الباحث تنبيه المتعلّم على هذه التّوقعات وحثّه على التّواصل بالعربيّة رغم استمرارها؛ إذ لا مناص من ممارسة العربيّة مع أبنائها. ولعلّ اقتراحات النّطق

صوتاً وتنغيماً، المذكورة سابقاً، تساعده في تخفيف هذا التّحدي، وكذلك ربط واجبات العاميّة بمصادر المجتمع المتنوّعة العديدة، وإجبار المتعلّم على استثمار المجتمع بكل غناه في عمل واجبات العاميّة الاتصاليّة به المحدّدة المرتبطة بما تمّ تعلّمه تدريبٌ مثمر مستمرّ يساعد المتعلّم كذلك تعوّده هذه التوقعات وسرعة الحديث عند أبناء اللغة وترجمة توقعات المتعلّم في بيئة اللغة الهدف ترجمة عمليّة وتحقيق أهدافه وأهداف تعليم العاميّة وتعلّمها منه.

٥- فهم عبارات العاميّة وقلّة المفردات:

يقترح الباحث لتخفيف هذا التّحدي اعتماد استراتيجيّة "ماذا تريد أن تعرف": وتمثّل حاجة ملحّة تختصر التباعد بين تعليم الوظائف اللغويّة المتنوّعة في المواقف الحياتيّة المختلفة تبيّن للمتعلّم دون إسهاب حيث يطلب المدرّس من المتعلّم كتابة ما يرغب في تعلّمه أو ما وجد صعوبة فيه ممارسة مع أبناء اللغة، ويجيب المدرّس عن هذه الأسئلة المهمّة في بداية كلّ لقاء تعليميّ. ويقترح الباحث أن يخصّص لها ١٠ دقائق.

المراجع:

- ابن عمر، محمّد صالح (١٩٩٨). **كيف نعلّم العربيّة لغة حيّة، بحث في إشكاليةّ المنهج**. تونس: دار الخدمات العامّة للنّشر.
- أبو صواوين، راشد محمّد عطيّة (٢٠٠٥). **تنمية مهارات التّواصل الشّفويّ**. ط١، القاهرة: إيتراك للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
- براون، دوجلاس (١٩٩٤). **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**. ترجمة عبده الرّاجحي وعلي شعبات. بيروت: دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر. (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٨٠).
- جابر، عون (٢٠١٥). **تدريس اللغة العربيّة كـ ُلغة ثانيّةٌ في جامعات امريكا: الإيجابيّات والسّلبيات،**، تاريخ المشاهدة: ٢٣/ ١/ ٢٠١٥ .http://www. alquds. co. uk/?p=282156
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (١٩٦٩). **الحيوان**. ج ٥، ص ٢٨٩، تحقيق عبد السّلام هارون، بيروت: دار الكتاب العربيّ.
- الخوالدة، محمّد علي؛ الجراح، عبد النّاصر ذياب؛ الرّبيع، فيصل، خليل (٢٠١٤). دافعيّة تعلّم اللغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيّرات. **المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة**، المجلد ١٠، العدد الثّاني، ص ص ١٩١ – ٢٠٤.

- العشّ، مهدي (٢٠٠٩). تقييم الكفاءة الشّفويّة في الولايات المتّحدة. **تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**: منشورات مؤتمر عربيلي (٢٥-٢٦ / ٩/ ٢٠٠٩)، ص ص ١٨٥ - ١٩٩.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٦). علم اللّغة النّفسيّ. ط١، السّعوديّة: جامعة الإمام محمّد ابن سعود الإسلاميّة – عمادة البحث العلميّ.
- محمود، عشاري (١٩٨٣). تعليم اللّغة العربيّة لأغراض خاصّة. **المجلّة العربيّة للدّراسات اللغويّة**، المجلّد الأوّل، العدد الثاني، ص ص ١١٥ - ١٢٨.
- نهر، هادي (٢٠١٠). **اللّسانيات الاجتماعيّة عند العرب**. إربد: دار الأمل للنّشر والتّوزيع.
- يونس، منذر (٢٠٠٩). الفصحى والدّارجة وتكامل دوريهما في منهاج اللّغة العربيّة. **تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**: منشورات مؤتمر عربيلي (٢٥-٢٦ / ٩/ ٢٠٠٩)، ص ص ٦٣ - ٧٥.

الملحق (١)

Pleaserankthefollowinginorderof importanceregardingyourintentionsfor studyingabroadinthisprogram:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	Score
-Havingthis experienceonmy CVshouldmake memore competitivefor graduateschool.	4. 44% 4	11. 11% 10	6. 67% 6	12. 22% 11	11. 11% 10	8. 89% 8	10. 00% 9	12. 22% 11	13. 33% 12	10. 00% 9	90	5. 08
-Itisarequirement I havetofulfillfor mymajor/sending school.	16. 67% 15	3. 33% 3	5. 56% 5	3. 33% 3	4. 44% 4	4. 44% 4	6. 67% 6	4. 44% 4	20. 00% 18	31. 11% 28	90	4. 24
-Thechanceto studyamonga studentsfroma diversityof backgroundsand interests	3. 33% 3	3. 33% 3	12. 22% 11	13. 33% 12	13. 33% 12	17. 78% 16	10. 00% 9	8. 89% 8	10. 00% 9	7. 78% 7	90	5. 18
-Iamsimply interestedin Jordanandthe regionmore broadlyformany differentreasons.	7. 78% 7	16. 67% 15	18. 89% 17	14. 44% 13	6. 67% 6	10. 00% 9	7. 78% 7	11. 11% 10	3. 33% 3	3. 33% 3	90	6. 44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	Score
-Havingthis experienceonmy resumetomake memore competitiveforthe kindofcareerI want.	4. 44% 4	10. 00% 9	20. 00% 18	11. 11% 10	17. 78% 16	10. 00% 9	10. 00% 9	7. 78% 7	5. 56% 5	3. 33% 3	90	6. 07
-Otheroptionsto studyabroadinthe regionwerelimited (Jordanwasnot myfirstchoice).	2. 22% 2	17. 78% 16	6. 67% 6	12. 22% 11	8. 89% 8	8. 89% 8	8. 89% 8	12. 22% 11	13. 33% 12	8. 89% 8	90	5. 27
-Thechanceto takeclassesfrom Jordaniansor othersbasedin Jordanisenriching opportunity.	1. 11% 1	3. 33% 3	14. 44% 13	14. 44% 13	21. 11% 19	8. 89% 8	16. 67% 15	11. 11% 10	5. 56% 5	3. 33% 3	90	5. 43
-Thechanceto studyArabicinan Arabic-speaking countryis importantfor developingmy language	52. 22% 47	12. 22% 11	4. 44% 4	4. 44% 4	0. 00% 0	3. 33% 3	2. 22% 2	3. 33% 3	6. 67% 6	11. 11% 10	90	7. 59
-Iaminterestedin angovernmental/ NGO sectorthatisactive inJordan.	2. 22% 2	15. 56% 14	2. 22% 2	10. 00% 9	3. 33% 3	15. 56% 14	14. 44% 13	16. 67% 15	11. 11% 10	8. 89% 8	90	4. 87
-Studyingabroad inJordanisamore "serious" alternative to studyinginEurope , Australia,etc.	5. 56% 5	6. 67% 6	8. 89% 8	4. 44% 4	13. 33% 12	12. 22% 11	13. 33% 12	12. 22% 11	11. 11% 10	12. 22% 11	90	4. 83

دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة
مهارة الاستماع أنموذجاً

أ. م. د فرح غانم صالح
م. د هدى محمود شاكر
م. زينة سالم محي
جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

The role of language skills in language teaching

Listening Onmudja

Varied skill of communication between contemporary learning generation intent to interact and influence cognitive, and that mediated the creation of linguistic environment able to instill skills and make behavior linguistically, and with regard to the most important skills of communication of the Arabic language, which we discussed it briefly with respect to skillfully oral communication that is the question and diction and rhetoric, speaking, reading and lecture , and the skill of written communication concerning punctuation and common mistakes, grammar, spelling, essay and scientific research and communication skill Alnkpotah and dictionaries to the network, and we talked in detail about the skill of listening model with supplements to exercises actual listening student Atmehr in the Arabic language-mediated communication channel used by the connected to others, skills are Contact develop his talent and motivated to Hamel and positive earnings Slocas Atsalaa well as provide him with appropriate methods to adapt to society, bang communication skill very wide must be attention to the interaction between the sender and the future, because here the reaction expressed in the intellectual dimensions of the democratic content of the communication, and _khasossas respect the opinion and the other opinion, and adherence to dialogue about social and educational phenomena, must be mentioned that the connection proper circular exchange transmitter and receiver sites in it, and together enable the analysis of the nature of the message and critique and offer a point of view where, and her choice of appropriate communication channel.

تُعد عملية تعليم اللغة وإكتساب المهارات المرتبطة بها ركناً اساسياً من أركان العملية التعليمية نظراً لأهمية اللغة والوظائف المختلفة التي تؤديها في حياة الأفراد، فالهدف الأساس لتعليم اللغة العربية هو اكساب المتعلم القدرة على الأتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفوياً او كتابياً، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تُؤدي الى تحقيق هذا الهدف [(١)]. ولم يعد تدريس اللغة معنياً بالحقائق كما كانت عليه في القرن الماضي ومطلع القرن الحاضر فقد طوقت الاتجاهات والاساليب الحديثة أبواب العلوم جميعها، فتعلم اللغة لم يقف اليوم على نقل مجموعة من المفردات والمصطلحات والقواعد الى ذهن المتعلم إنما هي ممارسة فعلية تحتاج الى رعاية إشراف لتصل الى مرحلة تكوين المهارة[(٢)]، فضلاً عن أنَّ "عنايتنا بالعربية ينبغي أن تتجاوز كونها وسيلة لتكون البؤرة التي تنطلق منها الوسائل الأُخرى، فأية مادة نريد تعليمها إنما تمر عبر اللغة وتتأثر بها فهي المرآة الصامتة التي تنعكس عليها الصورة الصحيحة لحياة الجماعات البشرية، لذلك كانت اللغة هي الحياة وكان الأهتمام بتعليمها يتطلب بذل كل الطاقات الفنية"[(٣)]، وتجدر الإشارة الى أنَّ المهارة أمر فردي لاتُكتسب إلا بالتدريب العملي لكل متعلم، ويختلف بالمتعلمون في سرعة إكتسابهم للمهارة، وبما أنّ المهارة هي القدرة على تنفيذ امر ما بدرجة إتقان مقبولة، لذلك تتحدد درجة الاتقان للمهارة المطلوبة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم، حيث أنَّ المهارة أمر تراكمي، تبدأ بمهارات بسيطة تُبنى عليها مهارات أُخرى وهي تحتاج الى أمرين:

١- معرفة نظرية، لإكتساب مهارة يجب أن يعرف المتعلم الأُسس النظرية التي يُقاس عليها النجاح في الأداء.

(١) ينظر: اثر برنامج علاجي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، اعداد سامي سليمان محمود أو غزلة، إشراف محمد فخري مقدادي مشرفاً رئيساً، الدكتور خلف المخزومي مشرفاً مشاركاً، جامعة اليرموك – كلية التربية – قسم المناهج والتدريس، ص ١

(٢) ينظر: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، د. عبد الرحمن الهاشمي، د. فائزة العزاوي، ط١، ٢٠٠٥، عمان – الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ص ٦١.

(٣) الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، علي الجمبلاطي وابو الفتوح التوانسي، (١٩٨٢) / ط٣، القاهرة، دار النهضة، مصر للطبع والنشر، الفجالة، ص ١.

٢-تدريب عملي: لايمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية[١].

شروط النجاح في إكتساب المهارة

هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في العلمية التعليمية ليتمكن المتعلم من إكتساب المهارة:-

١-يجب أن يعرف الدارس المهارة التي يسعى لإكتسابها.

٢-يجب أن نساعد الطالب على فهم الخطوات اللازمة للقيام بالمهمة بنجاح.

٣-يجب تعزيز المهارة بعدة تدريبات.

٤-لتحقيق ثبات المهارة يجب التكرار والتدريب لأن اللغة اكتساب عادات.

٥-يجب أن تكون خصائص التدريبات متوافقة مع الشروط اللازمة للممارسة المهارة

٦-يجب ان تكون التدريبات متفقة مع حاجات المتعلم أو مُثيرة له على الأَّقل لتحفزه على الممارسة.

٧-يجب المزج بين النظرية المعرفية والتجريبية في خطوات التنفيذ لنصل الى المطلوب[٢].

وفيما يخص أهم مهارات الأتصال للغة العربية مهارات الأتصال الشفَّوي التي قصدنا بها القضايا التي يثيرها الأتصال بين المرسل والمستقبل بوساطة اللغة المنطقوقة، فأستعمال اللغة الشفوية أكثر الأشياء خطراً في قضايا لاتصال وخصوصا الشفوية منها، كونها قناة الأتصال الشائعة السهلة التي يستعملها المرسل في التأثير في المستقبل، وإقناعه بأهدافه وأفكاره وادائه وارائه ليجعله يتفاعل مع الرسالة تفاعلا إيجابيا، أو يدفعه إلى النفور منها إذا ساء استعمال اللغة، فالاتصال الألفاظ الذي يتضمن التدقيق في إختيار الكلمات التي سيستعملها المرسل في الجمل والفقرات.

(١) ينظر: مهارات اللغة العربية، د. عبدالله علي مصطفى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الاردن، ط٣، ٢٠١٠، ص ٤٣.

(٢) مهارات اللغة العربية، ص٤٤.

أ- إستعمال الألفاظ الذي يتضمن التدقيق في إختيار الكلمات التي سيستعملها المرسل في الجمل والفقرات.

ب- إستعمال السؤال الذي يُعد أداة إيجابية خلاّقة للحصول على المعلومات والمعارف في مختلف أنشطة الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية [١].

ولهذا يقول البلاغيون ((إنَّ الاستفهام هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل... ويقولون إنَّ الكلام قمة عُليا في البلاغة، وأن أسلوب الاستفهام يحتل أعلى مكان في تلك القمة)) [٢].

مهارة الإلقاء

تعدُّ من أكثر المهارات الشفوية أهمية، لأن المرسل الملقي لكلمة او خطبة أو قصيدة يحتاج الى إتقان القراءة المعبرة التي تفي المعاني حقها، فضلاً عن أن الالقاء الجيد الذي يحتاج الى:

١-القراء السليمة: معيارها مراعاة قواعد النحو العربي في ضبط آواخر الكلمات.

٢-القراءة المعبرة: معيارها إيصال المعاني في استفهام وتعجب... الى المستمع.

٣-الاداء السليم: معيار نطق الحروف من مخارجها الصحيحة وخصوصاً الأحرف اللثوية (ث – ذ- ظ)، ورفع الصوت بحرف لتنبيه السامع عليها.

٤-مراعاة أمكنة الوقوف فيما يتضمن استخدام الوقف التام ويمكن أن تثير جسم في أثناء الكتابة بما نسميه علامات الترقيم. [٣].

ولقد أشتهر العرب بالخطابة، حتى إنهم عدّوا القدرة على الخطابة مهارة عليا تحتاج الى موهبة ومران، لأن الخطيب يؤثر تأثيراً مباشراً في المستمعين إليه. فمهارة الخطابة تتضمن التركيز على عنصر الأفكار والعواطف والصور والأساليب. [٤].

(١) ينظر: مهارات الأتصال في اللغة العربية، ص ٥٧ وينظر ص ٥٨، ص٥٩.

(٢) مهارات الأتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، محمد منير حجاب، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠، ص١٢٩.

(٣) ينظر: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص٦٦.

(٤) ينظر: المصدر نفسه، ص٧٣، ص٧٤، ص٧٥.

ونرصد مهارة التحدُّث من أكثر المهارات الشفوية استعمالاً، لأنهّا مستخدمة، ويجب أن يملك في قضاء الحاجات الوظيفية والرسمية، ويجب أن يملك المتحدث الناجح ثلاث سمات في حديثه لإيصال المعنى، منها السمة الشخصية والصوتية والاجتماعية [١].

لكن مهارة القراءة تحتاج إلى الاداء اللفظي السليم، وفهم القارئ لما يقرأ، فالقراءة ذات اهمية كبرى في حياة الإنسان، فهي العامل الأساسي في إكتساب الخبرات واتساع آفاق المعرفة وخصوبتها، حيث نحتاج القراءة الى عمليات ذهنية وحركية، فالنضح العضوي لأعضاء النطق والرؤية، والبيئة الإجتماعية التي تساعد على ترسيخ مهارة القراءة، والنمو العقلي والثروة اللغوية كلها عوامل مهمة لمهارة القراءة، فاللقراءة الصامتى والجهرية والاستماع قراءات مهمة لإكتساب الخبرات المعرفية [٢].

لكن مهارة المحاضرة ترتبط بالشخص المعروف الذي يملك القدرة والعلم والإلمام المعرفي ليزود الطلاب بالحقائق والافكار والمعلومات عن موضوع ما [٣]. وفي تعليم اللغة العربية تحتاج إلى مهارات الأتصال الكتابي التي تضمنت علامات الترقيم التي أتفق على شكلها وعلى أمكنة توضع فيها، بين الكلمات في الجملة أو في نهاية الجملة، للدّلالة على معانٍ يجب أن يُراعيها القارئ وفي الغالب هي " ست عشرة علامة" [٤]. فضلا عن الاهتمامِ بمعرفة الاخطاء الشائعة للتدرّب على تصويبها ولابد من مهارة للنطق الفصيح الذي يتأتى من مراعاة النحّو العربي في الكتابة والنطق لحاجة الطالب للتعبير السليم والحوار الفصيح.

وقد أصبح الإملاء مصطلحا دالاً على قواعد معيّنة تهدف إلى صحة الكتابة العربية [٥]، ولابد من مهارة لكتابة المقال فيجب مراعاة:-

١-القدرة اللغوية لتوظيفها في التعبير عن النفس بدقة ووضوح لتكون الرسالة واضحة ودقيقة.

(١) مهارات الإتصال في اللغة العربية، ص٩٦ وينظر ص٩٧، ص٩٨.

(٢) المصدر نفسه، ص١٠٠، ص ١٠١، ص ١٠٢.

(٣) مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص١١١.

(٤) معجم الاملاء، محمد محيي الدين مينو، منشورات منطقة دبي التعليمية، دبي ٢٠٠٢، ص ٧٥ (٠،:، ، ، ، ، -، (--)، !، ؟، "، [ ]،... ، =، { }،.

(٥) مهارة الأتصال في اللغة العربية، ص ١٦١، ص ١٦٢.

٢- جمع المعلومات حول الموضوع.
٣- تحديد العنوان بدقة.
٤- مراعاة هيكل المقال (مقدمة – عرض – خاتمة).
٥- تحديد أسلوب العرض.

إذ تعددت المقالات بين الشخصية والوصفية والاجتماعية والنقدية والعلمية والفلسفية فكانت ذات رؤى متنوعة الفكر والوضوح[١]. ولابد من مهارة إعداد البحث العلمي، إذ أنَّ الهدف من تكليف الطالب بإعداد البحث إنما هو التمكّن من تقويم عمله على أساس موضوعي ومعرفة مقدرته على الأختيار والتحديد والتفكير المنطقي والنقد البناء، ويتدرب على تحمل المسؤولية وتوظيف معارفه النظرية بوساطة كتابة بحث علمي مؤطر بعلميته المكتسبة من الخبرات المعرفية [٢].

ولابد من مهارة الاتصال بمصادر المعلومات التي تشعبت منها المصادر القديمة التي أتسمت بالمعاجم اللغوية والمتخصصة والموسوعات العامة والمصادر الحديثة التي عُرفت بشبكة الإنترنت للحصول على المعلومات بسهولة [٣].

مهارة الإستماع

من أهم المهارات اللغوية التي حُظيت بإهتمام الباحثين وخبراء مناهج العربية مهارة الاستماع التي تم تفضيلها على كل الحواس حتى البصر لكونها من أقوى الحواس اليت تُساعد على الادراك في المواقف المحيطة وفهمها [٤]. فيقول الله تعالى ((وهو الذي أنشأ لكُمُ السَمَع والأَبصَار والأفئدة)) [٥]، وقوله تعالى ((إنَّ السَّمْعَ

(١) مهارات الاتصال في اللغة العربية، ٢ ١٦٢ – ١٦٣.
(٢) المصدر نفسه، ١٦٨.
(٣) للإستزادة ينظر: مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص ٢٢٤، ص ٢٢٥، ٢٣٠، ٢٣٠، د. محمد جهاد جمل، د. سمر روحي الفيصل، الناشر دار الكتاب الجامعي العين، ٢٠١٣.
(٤) ينظر: مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، أحلام عباس ابراهيم حلمي، رسالة ماجستير (طرائق تدريس اللغة العربية) إشرف الاستاذ المساعد الدكتور سندس عبد القادر عزيز بكر الخالدي، ٢٠٠٥، ص٥. وينظر ص٦، ص٧، جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.
(٥) القرآن الكريم، ص المؤمنون، ٧٨.

والفْؤاد كُلُّ أُولِئكَ كان عَنْهُ مسَؤولاً)) [١].

والسماع هو وصول الصوت الى الأذن، وهو النوع الذي يعتمد عليه الانسان في التعلم إذا توافر الفهم والإدراك، والإنصات هو استقبال الصوت وتركيز الانتباه على المسموع من أجل تحقيق هدف معين. فالإنصات إستماع مستمر [٢]. أذ قال تعالي ((إذا قُرئ القرآن فأستمعُوا له وأَنصتو لعلكم تُرحُمون))[٣].

ويمكن القول أن الاستماع هو عملية إنسانية مقصودة تستهدف إكتساب المعرفة، إذ تستقبل فيها الأُذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات لتكشف عن معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث وسياقه، والمثيرات، ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع المعتمد على الانصات، وعدم التشتت والتركيز في المسموع [٤].

تكتسب مهارات الاستماع أهميتها من أن الانسان ينصت في غالبية مواقف حياته اليومية للآخرين، ويفيد من هذا الانصات بحسب ما يملك من مهارة الاستماع[٥]،

أهم مهارات الأستماع:-

١-الانتباه والتركيز عند الاستماع.

٢-التذكر المباشر للمسموع.

٣-تعرف العلامات السبية بين الافكار.

٤-التميز بين الحقيقة والرأي للتحليل التركيبي للكلمة.

٥-تتبع التعليمات.

٦-السرعة والدقة في الاستماع.

٧-تعرف معنى الكلمة من السياق.

(١) القرآن الكريم، ص الاسراء، ٣٦.

(٢) المرجع في تدريس اللغة العربية، أ. د. ابراهيم محمد عطا، ص ١٢١، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥، ط١.

(٣) القرآن الكريم، الاعراف ٢٠٤.

(٤) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، رشدي طعيمة، ص ٨٠، مطابع جامعة أم القرى، السعودية، ١٩٨٩.

(٥) ينظر: مهارات التصال في اللغة العربية، ص ٨٥.

٨-التمييز السمعي بين الأصوات اللغوية والمتشابهة.
٩-تعرف الفكرة العامة للمسموع.
١٠- تعرف دوافع المتحدث.
١١- فهم ايحاءات الصوت.
١٢- ادراك خصائص اللغة المسموعة.
١٣- التبؤ بما سيقال.
١٤- تحليل الافكار المسموعة والوصول الى أستنتاجات.
١٥- تعرف المحذوف في الجمل الناقصة.
١٦- فهم الجملة الطويلة عند الاستماع.
١٧- تتبع ما يسمع في سهولة ويسر.
١٨- الألمام بأهم ما يسمع.
١٩- الإستفادة من المسموع.
٢٠- تقويم المسموع وتحديد ماله علاقة مما ليس له علاقة[١].

أهداف الاستماع

١-تنمية قدرة الأَصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ.
٢-تنمية القدرة على تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.
٣-التدريب على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم.
٤-غرس عادة الانصات بأعتبارها قيمة إجتماعية وتربوية مهمة إعداد الفرد.
٥-تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية.
٦-تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة التلميذ على اتخاذ القرار واصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه. [٢].

(١) تدريس فنون اللغة العربية، علي احمد مدكور، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٣٢.
(٢) المرجع في تدريس اللغة العربية، ص ١٢٥.

علاقة مهارة الاستماع بالمهارات الأخُرى

لقد أثبت البحوث والدراسات مدى العلاقة التكاملية بين مهارة الأستماع ومهارات اللغة الاخرى، فمن غير الطبيعي فصل مهارات اللغة بعضها من بعض، فعند الحديث عن مهارات الارسال المتمثلة (بالكلام والكتابة) وعن مهارات الأستقبال المتمثلة (بالقراءة والاستماع)، يلاحظ ان هناك ارتباطا وثيقاً بينهما، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر[١]. والمدخل إلى السيطرة على اللغة شفهيا هو الاستماع، لأن الاستماع مرهون بالنطق والنطق مرهون بالاستماع ولن يستطيع الدارس ان ينطق اللغة نطق صحيحا إلا إذا أستمع إليها إستماعاً مثمراً[٢].

علاقة الاستماع بالقراءة

العلاقة بين الاستماع والقراءة علاقة وثيقة لأنها عماد كثير من المواقف الي تستدعي الاصغاء والانتباه، إذ يستقبل الفرد المعاني والافكار الكامنة وراء ما يسمعه من الالفاظ والعبارات التي ينطق بها المتكلم والقارئ في موضوع ما، ويتم الاستماع بالانصات والفهم وادراك المسموع مع مراعاة آداب الأستماع وملاحظة نبرات الصوت المنبعث وطريقة الاداء اللفظي، وفي الأستماع تدريس على حسن الاصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم، وسرعة الفهم، والمشاركة المنظمة في المناقشات والاحاديث العادية التي تدور بين الطلبة في مجالات الحياة المختلفة [٣].

علاقة الاستماع بالكتابة

تتمثل العلاقة بين الاستماع والكتابة في ان المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها، وكتابة كلماتها صحيحة كما أنّ الاستماع الجيد يزيد الثروة النفطية، فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي، في ما بعد، إذ ان المستمع الجيد غالبا ما يكون كاتباً جيداً [٤].

(١) تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، محمود أحمد السيد، طلاس للدراسة والترجمة والنشر، دمشق ١٩٨٨م، ص٤٦.
(٢) مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، ص ٣٢.
(٣) اثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية، خالد الدرابي، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ص٥٦، ٨٩، ١٩٨٩م.
(٤) مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، ص٣٤.

وقد عرض السيد العلاقة القائمة بين الاستماع والكتابة انها علاقة وثيقة تتمثل في أن المستمع الجيد يتمكن من التمييز بين اصوات الحروف فيستطيع كتابتها وكتابة كلماتها كتابة صحيحة كما أنّ الاستماع الجيد يثري الثروة اللغوية فينعكس ذلك كله على التعبير الكتابي فيما بعد إذ أن المستمع الجيد غالباً ما يكون كاتباً جيداً [١].

الخاتمة

وخاتمة رحلتنا البحثية توصلت الباحثة إلى أنَّ مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تتطلب كفايات عالية ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علميا وتربوياً، فلا يتم التمكن من مهارات الحديث والقراءة والكتابة من دون الاعتماد على مهارات الاستماع ولا تنمي مهارة الاستماع إلا بالأعتماد على المهارات الأُخرى، فلا بد من غرس عادة الانصات بوصفها قيمة إجتماعية وتروبة مهمة في إعداد الفرد وتكوين إتجاهات أفضل تجاه الاستماع لتمضية أوقات الفراغ [٢].

ولابد من الإهتمام بحاجات الطالب والقارئ العام الوظيفية الشفوية منها والكتابية، وخصوصا التحدُّث والاستماع وكتابة الاستمارات والطلبات والتقارير وغير ذلك مما يلزم افنسان في حياته اليومية العلمية والعامة، فضلا عن ارتباط هذه الأمور إرتباطا مباشراً بإعداد الطالب لسوق العمل، وبناء شخصيته اللغوية القادرة على التكيف مع مجتمعه [٣].

المصادروالمراجع

١) أبو الدرابي، خالد، اثر تزويد التلاميذ بمهارات القراءة الجهرية في تنمية القدرات القرائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد، الادرن، ١٩٨٩.

٢) ابو غزالة، سامي سليمان محمود، أثر برنامج علامي في تحسين مهارات الاستماع لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، جامعة اليرموك، كلية التربية، ٢٠٠٢م.

(١) تدريس مهارة الاستماع (من منظور واقعي)، ص ٦٦.

(٢) ينظر: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ص ١٦١، ١٦٢.

(٣) مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص ٢٣٤.

٣) الجمبلاطي، علي، وابو الفتح التوانسي، الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط٣، القاهرة، دار النهضة، مصر، للطبع والنشر، ١٩٨٢.
٤) جمل، محمد جهاد، د. سمير الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٣م.
٥) حجاب، محمد منير، مهارات الاتصال الاعلاميين والتربويين والدعاة، الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٣م.
٦) حلمي احلام عباس ابراهيم، مستوى الاستيعاب استماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٥م.
٧) الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٣م.
٨) السيد، محمود احمد، تعليم العربية بين الواقع والطموح، طلاس للدراسة والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٨.
٩) طعيمة، رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الاخرى، مطابع جامعة أم القرى السعودية، ١٩٨٩.
١٠)عطا، ابراهيم، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط١، القاهرة، مصر ٢٠٠٥.
١١)مدكور، علي احمد، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهر، ١٩٨٠.
١٢)مصطفى، عبدالله علي، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن، ط٣، ٢٠١٠.
١٣)الجياشي، عبد الرحمن، وفائزة العزاوي، تدريس مهارة الاستماع من مظور واقعي، ط١، عمان، الاردن، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

الملاحق

تمرينات على مهارة الاستماع

النص الأدبي

من الأخلاق العربية الوفاء بالوعد

من اجمل ما تحلّى به العرب، الوفاء بالوعد، وهو صفة مبينية على الشجاعة، وعدم الاثرة والتضحية، واذا سادت في مجتمع ما، سادت الثقة والطمأنينة والايمان.

الثقة في الكلمة تعطي، وفي التوقيع يكتب، وفي المعاهدات يتفق عليه.

ومن قصص الوفاء بالوعد قصة حاجب بن زرارة فقد توالت على مضر الجدوبة والقحط سبع سنين حتى كانوا يهلكون، فلما رأى حاجب بن زرارة الجهد والجدب على قومه جمع بني زرارة فقال: إني ازمعت على ان آتي كسرى فأطلب اليه أن يأذن لقومنا فينزلوا الريف. فتلكأ بعضهم عليه، وقال بعضهم أرشدت فافعل، غير أنا نخاف عليك بكر بن وائل لما كان بيننا وبينهم، ولابد من ورد مياههم، فقال: ما فيهم وجه من الناس ولا شريف إلا ولي عنده يد خضراء إلا الطويلة ابن التميمي، وانا ارجو أن أدار به، ثم ارتحل فجعل لا يأتي على ماء لبئر الا أكرمه سيدهم، ونحر له وقراه، وحتى نزل موضعاص عليه ابن الطويلة التميم، فلما اضاء الصبح وكان ناديهم قريباً من منزل حاجب الذي حل فيه، دعا حاجب ينطع، ثم امي فصب التمر، ثم نادى على الغذاء، فنظر ابن الطويلة، فاذا هو بحاجب، فقال لأهل المجلس: أجيبوه فانه سيد قومه، فأتوه فأكلوا، واهدى اليه ابن الطويلة جزوراً وشياهاً ـ فنحر وأكل وأطعم، ولما أراد حاجب ان يرتحل قال له ابن الطويلة: إني معك حتى تبلغ مأمنك، فأني لا أدري ما يعرض لك أمامك، فقال حاجب: ليس امامي أحد أخافه عليّ.

وارتحل حاجب حتى أتى كسرى، فلما طلب إليه أن يأذن لقومه فينزلوا الريف في حدّ بلاده أظهر كسرى الخوف على املاكه وأمواله، فقال له حاجب: فأني يضامن لك قومي. قال كسرى: ومن لي بأن تفي بما تقول؟

قال حاجب: أرهنك قوسي بالوفاء بما ضمنت بما لك ولما جاء حاجب بقوسه ضحك القوم الذين كانوا حول الملك لما رأوا قوسه، وقالوا: بهذه العصا تفي للملك بم ضمنت؟ فقال الملك لهم: لا بأس عليه، خذوها فأن العرب أمة عهد ووفاء وأذن للعرب ان يدخلوا الريف.

ومكثوا في الريف مدة، ثم مات حاجب، وبعدها زال القحط وخرج أصحاب حاجب الى بلادهم، وأرتحل عطار بن حاجب الى كسرى ليطلب قوس أبيه، ولما دخل عليه، ولكه في القوس، قال له كسرى: ما أنت بالذي وضعتها عندي. قال: والذي ووفي لك بما ضمن لك عن قومه فرد على رهنه. قال كسرى: ردوا عليه قوس ابيه، انهم اصحاب وفاء [1].

إختبار الاستيعاب الاستماعي للنص الادبي

بعد استماعك لموضوع من الأخلاق العربية ((الوفاءُ بالوعد)) أجب عما يأتي وذلك بوضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الأكثر صحة.

١-الفكرة العامة في الموضوع المسموع هي:-

أ- الاخلاق الحميدة.　　ب- الوفاء بالوعد

ج- الوعد والوعيد.　　د- الصدق والامانة.

٢-آخر جملة وردت في الموضوع المسموع هي:-

أ- قال كسرى: ردوا عليه قوس أبيه　　ب- قال: أجل أيُّها الملك ما أنا بالذي وضعتها

ج- قال: اجيبوه فأنه سيدُ قومه　　د- قال: أنا أرجو أن اداربه

٣-جملة ((ونحر لَهُ وقراهُ)) تعني:-

أ- اعطى له كساء.　　ب- قدَّم لَهُ مالاً

ج- دبحَ لَهُ وأكرمهُ.　　د- طبخ لَهُ وأطعمهث

(١)مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، ص ١١٧، ص ١١٨.

٤-عرض حاجب على كسرى أن يهن لديه قوسه، أدرك كسرى صدق حاجب فسبب يقينه لان:-

أ- حاجياً شجاع وغني.
ب- العرب اصحاب مبادئ وسلطة.
ج- حاجباً صاحب قوة ونفوذ.
د- العرب أمة عهدٍ ووفاءٍ

٥-توالت على مُضر الجدوبة والقحط:-

أ- سبع سنين.
ب- اربع سنين
ج- خمس سنين.
د- ثلاث سنين.

٦-أقترح حاجب بن زرارة على قومه بأن يتركوا ديارهم وينزلوا الريف بسبب:-

أ- الفقر والمرض.
ب- الجدوبة والقحطُ
ج- الحرب والجوع.
د- الخصب والمطر.

٧-بعد استماعك للموضوع فأن القصة ترمي إلى:-

أ- النزاهة.
ب- الاخلاص.
ج- الوفاء.
د- الصداقة.

٨-من الصفات التي تحلّى بها العرب:-

أ- الثقة.
ب- الطمأنينة.
ج- الايمان.
د- كا ما ذكر آنفاً.

٩-عندما طلب حاجب من الملك ان ينزل الريف أظهر الملك الخوف على:-

أ- املاكه وقومه.
ب- أمواله وأبنائه.
ج- املاكه وأمواله.
د- كل ما ذكر آنفاً

١٠- الكلمة التي وردت في النص تفيد (المنزل) هي:-

أ- الريف.
ب- النادي.
ج- الموضع.
د- المجلس.

١١- الموضع الذي استمعت اليه هو موضوع:-

أ- أدبي. ب- علمي.

ج- ديني. د- فلسفي.

١٢- ماذا يقصد ابن الطويلة التميمي بقوله: أني معك حتى تبلغ مأمنك، فأني لا ادري ما يعرض لك أمامك:-

أ- السفر لاكتساب الرزق. ب- الرحلة لبلوغ غايتك.

ج- الرحيل معاً للريف. د- الرفقة حتى تبلغ مقصدك.

١٣- المعنى العميق لعبارة ((يدُ خضراء)) هو يد:-

أ- النعمة والاحسان. ب- النعمة والرزق.

ج- البركة والرأفة. د- الخير والعطاء.

١٤- اهدى ابن الطويلة التميم لحاجب بن زرارة:-

أ- خيولاً وذئاباً. ب- حميراً وشياهاً.

ج- جزوراً وشياهاً. د- اسوداً وطيوراً.

١٥- الكلمة التي وردت في النص تفيد معنى ((اهتدى)) هي:٠

أ- ورُدَ. ب- الالتزام.

ج- وفى. د- فَعَلض.

١٦- يمكن أن يقال إن ابن الطويلة التميمي ينمَّ على:- [1].

أ- السَّلام. ب- الالتزام.

ج- الكرّم. د- الدَّعم.

(١) مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات، ص ١٣٥، ١٣٦، ص ١٣٧.

تدريبات بالإلعاب اللغوية لتنمية مهارة الاستماع

الالعاب اللغوية وسيلة شائقة لتعلم اللغات عامة ولاسيما تعلم الأطفال أياها فهي تضفي في التعلم مسحة من المرح والانطلاق وتيسر التفاعل في مواقف تواصلية وحيوية تركز في المتعلم ونشاطه اللغوي الهادف.

١- لعبة سمعت لم أسمع

تهدف هذه اللعبة الى تنمية عادات حسن الاستماع ومهارات دقة تمييز المسموع وفهمه وتذكره.

المحتويات والوسائل:

مقاطع من الحكايات الشعبية وقصص الاطفال والاناشيد وأغاني الصغار أو من التسجيلات الصوتية الفعلية (أدب الاطفال ومجالاتهم وبرامجهم) يختارها المعلم انطلاقا من ارتباطها بمجالات الدروس وملاءمتها لاهتمام الاطفال وحاجتهم وقبولهم بحيث تثري رصيدهم اللغوي وتضعهم في مواقف تواصلية وظيفية مستمدة من استعمال اللغة العربية في حياة الاطفال.

الاعداد

يعد المعلم مادة الاستماع مستعيناً بالمجالات والكتب والبرامج والتسجيلات الموجهة للاطفال مراعياً مستوى تلاميذه وقصر مدة الأجراء (أقل من ثلاث دقائق للتسميع ونحو عشر دقائق للعبة ويجرب اداءها قبل إنجازها مع الاطفال حرصا على حسن استماعها).

كيفية الإجراء

- يمهد المتعلم بما ينمي حسن الاستناع ويشوق اليه ويتثبت من ظروف الاصغاء الطبيعي لكل متعلم.
- يوضح لهم ما سيطلبه منهم بعد الاستناع (دقة تذكر المسموع وتمييزه) ثم يسمعهم بكيفية طبيعية نطقا وتنغيماً.

- يطلب مهم التباري في استعادة العبارات والجمل المسموعة وينظر مشاركتهم بكيفية منصفة تجعل كل واحد منهم مستعدا في كل وقت للمشاركة من غير أني يعيد ما استعاده الآخرون قبله إلى حين استيفاء ما يتذكرونه مشجعا محاولاتهم لتقريبية ومتجنبا إحراج أي تلميذ.
- يتنقل إلى نطق عبارات وجمل لم يستعيرونها تلقائياً بعضها مطابق للمسموع وبعضها قريب منه أو متداخل معه وعليهم أن يتاروا عقب سماع كل عبارة أو جملة في الإبانة عن دقة الاستماع مستعملين (سمعهتا او لم سمعتها) فردياً.
- يقترح التلاميذ في مجموعات امثلة مبسطة تشبه أمثلة التدريب وتتبادل كل مجموعة مع مجموعة أخرى إنجازها على غرار أنجاز التدريب.
- يعيد تسميع النص ويفتح لهم مجال مناقشته واستثماره في تنمية الرصيد والمهارات اللغوية الأخرى.

٢-ألعاب القصص المصورة

تهدف هذه الالعاب الى تنمية مهارات (التعبير والاستماع والكتابة والقراءة) وما يواكبها من مهارات وجدانية وأداء نفس حركي.

المحتويات والوسائل:

يحتاج كل فريق أو مجموعة على نحو ٢٠ صورة لشخوص عديدة وتعرض أماكن ومشاهد متنوعة وتصف أحداثاً وأشياء مختلفة.

تؤخذ الصور من القصص والجرائد والمجلات والكتب المستعملة في حالة استعمال قصص وصورة لا يكون ضرورياً أخذ الصور من قصة واحدة.

كيفية الاجراء

يثبت المعلم من تنوع الشخوص والمشاهد والاماكن والاشياء والاحداث التي تتضمنهاالصور المتوافرة بحيث تفتح المجال واسعاً للتخيل والتفكير والابتكار والتعبير ويتم تقطيعها بكيفية تيسر استعمال التلاميذ لها.

تتسلم كل مجموعة الصور المختارة ويوضح المعلم لها المطلوب.

تؤلف قصة كاملة مبينة على الصور.

تطبق مبادئ العمل في مجموعات وتناقش الصور وتعبر عنها وترتيبها لبناء القصة المقترحة.

توزع المجموعة فيما بينها أدور التعبير عن الصور إن كان التعبير شفويا وتكتب الجمل القصصية إن كان كتابياً.

تعلق كل مجموعة الصور والجمل المكتوبة على الجدار (أو ما يقوم مقام لوحة العرض) وتحكي القصة التي ألقتها المجموعات الاخرى.

تستعمل القصص المصورة في الألعاب بصيغ متعددة قابلة للتجديد المستمر وذلك مثل التباري في ترتيب الاحداث الصور المثيرة وارتجال قصة انطلاقا من قصة وتخيل النهايات الممكنة للقصص بعد حذف النهايات الاصلية.

وقد رأينا في التدريبات أنشطة متنوعة لتنمية المهارات اللغوية باستعمال الصور والقصص المصورة.

٣- لعبة تشخيص المسموع

بعد التدريب على تميز عناصر الاستماع وفهمه واستيعابه ويمكن استثماره في ألعاب التشخيص إن كانت طبيعته تساعد على ذلك ويشجع التلاميذ على تحويله الى مواقف حوارية متنوعة من مجموعة لاخرى وتشخيصه أمام رفاقهم دون تقييد مبادراتهم او الافراط في توجههم بحيث يتم استثمار حصيلة الاستماع في التعبير الشفوي المفتوح على اهتماماتهم وميولهم وابتكارهم عن نطاق ما يلازم مستواهم وتختلف العاب تشخيص المسموع عن تدريبات تمثيلية من حيث عليه خصائص التباري والحركات والتنافس والتشويق والمناولات والتلقائية على الالعاب [1].

(١) تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ص ١٥٧، ص ١٥٨، ص ١٥٩.

المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية

الدكتورة فاطمة ناصر المخيني
رئيسة شعبة الدراسات والنشر في مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث (دبي)

المقدمة:

يعد المدخل التكاملي من الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم المهارات اللغوية للغة العربية؛ إذ به يتم تنمية الفكر الإنساني وترقيته في كافة المجالات الفاعلة، والتي بدورها تحقق كيان الأمة ووحدتها.

وعليه، فلابدَّ من أن يكون هناك تخطيط لغوي محكم للنهوض باللغة العربية؛ كونها لغة القرآن الكريم، الذي تكفل الله عزوجل بحفظه إلى أن يرث الأرض ومن عليها.

إذًا، فالتخطيط اللغوي ليس مجرد وضع أهداف أو برامج تربوية فحسب، إنما الأمر –هنا– يتعلق باستراتيجية عميقة لتطوير الثقافة والفكر داخل أي بلد؛ لذا لابدَّ من أن يتم تعليم اللغة العربية ضمن مداخل تعليمية حديثة توفر لها مناخ ملائم لسير تعلمها وتعليمها، ومن بينها "**المدخل التكاملي**" الذي اخترناه عنوانًا لهذا البحث؛ فهو يطرح عدة تساؤلات مهمة ينطلق من خلالها، وهي:

١. ما العلاقة بين المهارات اللغوية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؟
٢. كيف يمكن توظيف المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية؟
٣. ما الصعوبات التي تواجه استخدام المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية؟

ووفقًا لما ورد، فإن هيكل البحث سيكون على النحو الآتي:

- **المبحث الأول: الأساس النظري للمدخل التكاملي، ويتمثل في:**

أولاً– مفهوم المدخل التكاملي.
ثانيًا– أهمية المدخل التكاملي.

- **المبحث الثاني: توظيف المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية، ويتمثل في:**

أولاً– عرض موجز للمهارات اللغوية الخاصة باللغة.
ثانيًا– مسوغات استخدام المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية.

المبحث الأول: الأساس النظري للمدخل التكاملي

سيركز هذا المبحث على مفهوم المدخل التكاملي وأهميته في تلبور فلسفة تعليم اللغة وتعلّمها، وتفعيل المناشط الفاعلة للارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين.

أولاً- مفهوم المدخل التكاملي

يعد المدخل التكاملي من الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات اللغوية في العصر الحديث؛ ذلك أن فيه إدراك للحقائق والخبرات التعليمية؛ فهو أسلوب لتنظيم المادة التعليمية اللغوية بصورة متكاملة في هيئة مهارات لغوية وظيفية للمتعلّمين، ومن ثم توظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات القواعد اللغوية بمهارات اللغة ونوع الأداء المطلوب، من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية[(١)]؛ إذ إن الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ينبغي أن تعكس هذا التكامل من حيث: عناصرها، وأسلوب تنظيمها، وأسلوب تقديمها وتقويمها. وهذا ما حثت عليه أدبيات الدراسة قديمها وحديثها، من أن تعليم اللغة العربية قد بدأ متكاملاً، وكتب التراث اللغوي خير شاهد على ذلك التكامل.

وعليه، فإن تعليم اللغة العربية بهذا الاتجاه سيسهم بشكل فعّال في فاعلية مخرجات التعليم بكافة مراحله ومستوياته؛ لكونه يساير طبيعتها في بناء مناهج تعليمها للمتعلمين.

ثانيًا- أهمية المدخل التكاملي

إن أهمية المدخل التكاملي تكمن في مدى فاعليته في تعليم اللغة العربية وتعلمها، من حيث هو عملية فكرية قائمة على التخطيط المحكم المنظم، وكذا تتحدد فيه المواقف اللغوية التي تكون داخلة أثناء تعلم اللغة؛ مثل: المحادثة والحوار والتدريب وما إلى ذلك[(٢)]. فهو مدخل يتمكن فيه المتعلم من اكتساب الممارسة اللغوية السليمة

(١) ينظر: فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج –النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨م، ص(٣).

(٢) ينظر: غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ، ص(٨٧).

والمتكاملة؛ ذلك أن طبيعة اللغة العربية تتكون من نظم متكاملة؛ منها النحوية والصوتية والدلالية، وهي بدورها تحتاج إلى منهج يعالج تفتتها، بحيث تصبح وحدة شاملة تقدَّم للمتعلمين، ومن ثم يتحقق بها أداءه اللغوي، الذي بلا شك سيكون وسيلة مّثلى لتنمية الإبداع له ولمجتمعه.

ومن الأسس التي يستند إليها المدخل التكاملي في تعليمه للغة العربية، أنه يعد أنموذجًا فعَّالا في تثبيت المهارات اللغوية الأربع الخاصة بتعليم اللغة[1]، وهي الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة، والتي بها يتحقق التواصل اللغوي بين المتخاطبين في المجتمع.

ووفقًا لما سبق، فإن أهمية المدخل التكاملي تتجلى في تنمية قدرات المتعلمين، واكتسابهم مهارات متنوعة، تؤهلهم للمضي قدمًا نحو الأفضل.

فالمدخل التكاملي مدخل يعتمد على الخبرة التربوية المتكاملة؛ لأن المتعلم حينما يستخدم اللغة في التعبير الشفهي أو الكتابي إنما يستخدمها وحدة مترابطة متكاملة[2]؛ أي إنه لا يحتكم إلى قاعدة نحوية ليؤلف جملة، وإنما يتم له ذلك بشكل مترابط؛ وذلك تبعًا لطبيعة اللغة العربية؛ حيث إنها عبارة عن نظم متكاملة كما أسلفنا سابقًا.

المبحث الثاني: توظيف المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية

سيتطرق هذا المبحث إلى عرض موجز للمهارات اللغوية الأربع الخاصة باللغة العربية، مع كيفية استثمار المدخل التكاملي فيها؛ كونه يمثل اتجاهًا حديثًا في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

أولاً- عرض موجز للمهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية

إن تدريس اللغة العربية يكون أكثر فاعلية إذا قام على أساس تناول مهارات اللغة الأربع[3] على أنها وحدات أساس، ووسيلة لغاية مهمة تتمثل في الاتصال بين المعلم والمتعلم.

(١) سيتم التطرق إليها من خلال المبحث الثاني من هذا البحث.
(٢) ينظر: سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-عمَّان، ٢٠٠٢م، ص(٢٣-٢٤).
(٣) مهارات اللغة الأربع: الاستماع، التحدُّث، القراءة، الكتابة.

وفيما يلي عرض موجز يتضمن المهارات الرئيسة للغة، والتي أصبحت لازمة على وجه الخصوص في حقل التعليم.

أ- مهارة الاستماع

تعد مهارة الاستماع الوسيلة الأولى في اكتساب اللغة واستقبال أفكار الناس؛ ذلك لأن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتحدث أو يكتب؛ فتكمن أهميتها في أنها تعد من أدوات العلم والمعرفة، فضلاً عن دورها في إقامة علاقات اجتماعية بين الناس بالمجتمع[(١)].

وللتمكن من إتقان هذه المهارة فإنه يجب أن يناقش التلاميذ فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة متعلقة بالموضوع، يتم من خلالها تقويم أدائهم اللغوي؛ للوقوف على مدى تقدمهم.

ب- مهارة التحدُّث

تمثل مهارة التحدَّث إحدى المهارات الرئيسة التي يجب على معلميها الاهتمام بها؛ حتى يستطيع الطالب بها التحدث بالعربية؛ كونها أصبحت من اللغات الأكثر استعمالاً بالعالم. وهنا ينبغي على المعلِّم تشجيع المتعلمين على الكلام، وذلك عن طريق منحهم اهتمامًا كبيرًا عندما يتحدثون، وأن يشعرهم بالاطمئنان، والثقة في أنفسهم.

فأهمية الكلام تكمن في أنه يعوِّد الإنسان على الطلاقة في التعبير عن كلامه، فضلاً على أنه يعد وسيلة للإقناع والفهم والإفهام (التواصل)[(٢)].

ج- مهارة القراءة

تعد القراءة المصدر الأساس للتعليم؛ ذلك أنها تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، وينبغي أن تقدّم للمتعلمين المبدئيين بالتدرج، انطلاقًا من الكلمة فالجملة البسيطة ومن ثم الجملة المركبة ثم قراءة الفقرة وأخيرًا قراءة النصوص الطويلة.

(١) ينظر: محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبعة العارف الجديدة – الرباط، ٢٠٠٣م، ص(١٠٠-١٠٢).

(٢) ينظر: عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي – الرياض، د. ت، ص(٥٤).

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما؛ التعرف والفهم، وتكمن أهميتها في تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة فيما بينها؛ للتمكن من دقة النطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا، ومن ثم ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر[(١)].

د- مهارة الكتابة

تأتي مهارة الكتابة آخر المهارات المتقدمة؛ فهي وسيلة يوظفها الإنسان في نقل الأفكار والآراء والمشاعر إلى الآخرين. ومن هنا تكمن أهميتها من حيث هي طريقة يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، وما يطّلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون[(٢)].

وعليه، فالكتابة هي القدرة على استعمال اللغة بأسلوب واضح يستوفي الأهداف الإبداعية لدى المتعلمين من حيث هي الحصيلة المكتسبة ممن سبقها من المهارات الأخرى.

وتأسيسًا لما ورد، تعد المهارات اللغوية الأربع طاقات إنتاجية وإبداعية لدى متعلميها، وذلك إن بنيت على الانتقاء والتكامل؛ فالمهارتان الأولى والثانية تحققان إمكانية الفهم والتعبير الشفوي، في حين الثالثة والرابعة تحققان الفهم والتعبير الكتابي.

ثانيًا- مسوغات استخدام المدخل التكاملي في تعليم المهارات اللغوية.

إن فكرة الانتقاء والتكامل في تعليمية المهارات اللغوية تسهم بشكل فعّال في بناء منهج لتعليم اللغة العربية للمتعلمين؛ ذلك أن المهارات اللغوية الأربع إذا بنيت في تعليميها على الانتقاء والتكامل تبقى راسخة ومتقنة في الاستعمال؛ فالتكامل إذًا هو "ربط بين الموضوعات وتنظيمها تنظيمًا دقيقًا، بحيث تكون مترابطة فيما بينها"[(٣)]. وهذا بدوره يؤثر بشكل فعّال في إتقان اللغة العربية واكتساب مهاراتها اللغوية.

(١) فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٧٧م، ص(١٦٩).

(٢) ينظر: محمد عطية الإبراشي، الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥م، ص(١٦٧).

(٣) زوينة بنت سليم الجهوري، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٢م، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص(٧٤)

وتتمثل الأسباب الداعية لهذا المدخل في التطور السريع الذي يشهده العالم الآن على كافة المجالات، وبخاصة مجال التربية التعليم؛ إذ يشهد تغيرات كثيرة، مما يتطلب ذلك النظر في وضع مناهج جديرة تلاءم هذه التغيرات، من ضمنها هذا المنهج(المنهج التكاملي)؛ إذ يساعد على تكامل شخصية المتعلمين، ويزيد من تحصيلهم الدراسي؛ فهم يشكلون عنصرًا أساسًا في العملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى وترابط المعلمين وتواصلهم معهم.

إن تعليم اللغة العربية في ضوء هذا الاتجاه يقوم أساسًا على مهاراتها اللغوية التي بيَّناها سابقًا؛ فتتحقق بها فاعليتها، وتكون أكثر إتقانًا، غير أن ثمَّت صعوبات قد تواجهنا أثناء تطبيق هذا الاتجاه؛ منها صعوبة تقبل المتعلمين لعدة مواضيع في الحصة الواحدة، هذا بالإضافة قد تكون المادة سطحية وغير عميقة، وكذا ندرة المعلمين الأكْفَاء ممن لديهم القدرة المعرفية في إيجاد الصلات بين المناهج المختلفة، ولكن يمكن تجاوز ذلك بتطبيق وتفعيل هذا الاتجاه بحيث يقوم على تكامل الخبرة والمعرفة والشخصية والعمل الجماعي.

وعليه، فقد أصبح المدخل التكاملي من الأمور التي يؤخذ بها في دراسة اللغة؛ حيث يهتم بنماء المتعلّم نموًّا متكاملاً في مختلف المجالات.

خلاصة القول:

إن تعليمية المهارات اللغوية في ضوء المدخل التكاملي يسمح بتذليل صعوبات اللغة العربية، ويساعد على إتقانها من قبل معلميها ومتعلميها. فاللغة العربية لغة القرآن الكريم الذي تكفل الله سبحانه وتعالى بحفظه؛ إذ هو العامل الكبير في حفظها إزاء كل التحديات التي مرت بها، وما زالت تمر؛ لذا لابدَّ أن نوليها اهتمامنا في كافة المجالات العلمية، مع التركز عليها في مختلف مراحل التعليم، هذا بالإضافة إلى التنويه بعقد الكثير من الحلقات النقاشية والمؤتمرات حول قضاياها في ظل المعطيات المعاصرة، ووضع الحوافز المشجعة على ذلك، كذلك استثمار ما تقوم به المجامع اللغوية العربية من تنشيط حركة التعريب والترجمة؛ لأن ذلك سيسهم – حتمًا- في إعداد مصطلحات موحدة لمختلف التخصصات العلمية. وأخيرًا ليكن هناك نوع من

الرقابة الذاتية؛ لرفض استخدام التعليق على الموضوعات إلا باللغة الفصيحة، وتجنب الحديث باللغات الأجنبية.

المصادر والمراجع

١. زوينة بنت سليم الجهوري، فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٢م، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٢. سعيد محمد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-عمَّان، ٢٠٠٢م.

٣. عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي – الرياض، د. ت.

٤. غسان خالد، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، بحوث تربوية ونفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٠٦هـ.

٥. فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ١٩٧٧م.

٦. فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج –النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨م.

٧. محمد عطية الإبراشي، الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥م.

٨. محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مطبعة العارف الجديدة – الرباط، ٢٠٠٣م.

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم المهارات اللغويّة

د. عمر محمد أبونواس
الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية

د. هيثم حمّاد الثوابية
الأستاذ المساعد في قسم اللغة العربيّة

الجامعة الألمانيّة الأردنيّة

الملخص:

ممّا لا شكَّ فيه أنّ المعطيات التكنولوجيّة الحديثة صارت تقوم بدور جوهري في تعليم اللغات، وتنمية مهاراتها، وغدت تشكّل رافداً مهمّا في اكتساب اللغات، وتعزيز مكنوناتها لدى أبناء اللغة. وبذلك لم يعد الإنسان قادراً على تجاوز هذه الوسائل أو تجاهلها في تعليم المهارات اللغويّة.

ولعل من أبرز هذه الوسائل: قنوات التواصل الاجتماعي التي اخترقت كل الحواجز، وأزالت كل الحدود بين أبناء اللغة، فكوّنت ما يسمى بظاهرة العولمة اللغوية.

من هنا تأتي هذه الورقة؛ لتقف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم المهارات اللغوية، وتحاول الإجابة عن مجموعة من الإشكالات التي تحيط بالظاهرة اللغوية في قنوات التواصل الاجتماعي منها:

- كيف يمكن الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم المهارات اللغوية؟
- ماهي الطريقة المثلى التي من الممكن اتّباعها في تصحيح الأخطاء اللغوية لأبناء اللغة على شبكات التواصل الاجتماعي؟
- ماهي الأساليب المنهجية التي يمكن الاعتماد عليها في صقل المهارات اللغوية؟
- هل من الممكن بناء هوية لغويّة عربيّة مستقلة تعبّر عن الفكر الجمعي للأمة عن طريق استعمال هذه الوسائل؟

المقدمة

نعيش اليوم في عصر جديد يطلق عليه عصر المعلومات، فقدغدت المجتمعات الحديثة من مجتمعاتتهتم بإنتاج السلع والخدمات إلى مجتمعات تهتمبقطاع المعلومات،

وظهرت صناعة جديدة تسمى صناعة المعلومات Information Industry، وقد صاحب ثورة المعلومات ثورة أخرى وهى ثورة الاتصالات[١].

ويشكل الفضاء الافتراضي أهم إنجازات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فالتطور المذهل لشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) وغلو التقنيات الحديثة للاتصال، وتزايد تطبيقاتها في مجال الاتصال والتواصل، ساهم في ظهور طرق تواصل تختلف عما ألفناه سابقا، ومن هذه الطرق الإعلام الإلكتروني، الذي يعتبر ظاهرة إعلامية جديدة يتميز بسرعة الانتشار والوصول إلى أكبر عدد من الجمهور وبأقصر وقت ممكن وأقل تكلفة[٢].

ومع تزايد اعتماد الأفراد على الإنترنت وتطور المواقع تعددت الاستخدامات من التصفح للبريد الإلكتروني ثم المنتديات وغرف الدردشة والرسائل النصية والفورية والمدونات حتى ظهرت المواقع الاجتماعية كمصطلح أطلق علي مجموعة المواقع الالكترونية التي ظهرت مع الجيل الثاني للويب، ولعل أشهرها – Face Book MySpace – Twitter – Xing وغيرها، وقد ساهمت هذه المواقع في التأثير علي منظومة القيم والأخلاق التي تكون سلوك الفرد[٣].

وتحتل اللغة العربية أهمية كبيرة فيمواقع التواصل الاجتماعي باعتبارها أحد العوامل الأساسية التي تكون تسهم في نجاعة هذه المواقع؛كون٧٧ مليون شخص من مستخدمي هذه المواقع لغتهم الأم اللغة العربية.

ولعل المتتبع للكتابات العربية في الرسائل النصية القصيرة عبر مواقع التواصل الاجتماعي يؤثر سلبا على إمكانيتهم اللغوية والنطق بشكل سليم، علاوة على التأخر في مهارات التحدث والتعلم بشكل كبير، وكذلك فإنهم يرتكبون أخطاء لغوية ونحوية كثيرة بالإضافة إلى اعتمادهم على اللغة العامية والكلمات المختصرة والأرقام بدلا من الحروف وتداخل العربية مع الانجليزية(عربيزي) في أثناء كتابة الرسائل النصية.

(١) الحاسبات الإلكترونية وتكنولوجيا الاتصال، محمود تيمور، محمود علم الدين، القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٧، ص ٧.

(٢) Available At: emag. mans. edu. eg/media/upload/27/logo

(٣) أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالانترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، أشرف جلال حسن، المؤتمر العلمي السنوي الثالث المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر "الإعلام والأسرة وتحديات العصر"، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٤٧٥- ٥٦٧.

ويمكن إجمال هذه السلبيات بما يلي:

أولا: عدم وجود الكفاية الصوتية والنحوية والدلالية عند مستخدم مواقع التواصل الاجتماعي.

ثانيا: عدم وجود الكفاية الإملائية والتعبيرية عند مستخدم مواقع التواصل الاجتماعي.

ثالثا: الكتابة بحروف لاتينية أو بأرقام بدلا من الحروف.

أولا: منهجية الدراسة:

❖ مشكلة الدراسة:

تشكل شبكات التواصل الاجتماعي في العالم العربي أنموذجا أساسيا على ضعف مستخدميها بكفايات الدرس اللغوي[1]: **كفاية البيان**(الأداء اللغوي): أي القدرة على إنتاج اللغة، محكومة بقواعد اللغة، وأعراف الجماعة اللغوية. وتتمثل في كفاية التواصل الكتابي. **وكفاية التبيّن**(استقبال اللغة): أي القدرة على فهم الرسالة الكلامية. **المعرفة اللغوية**:أي المعرفة(الواعية/ الضمنية) بقواعد أنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية. وتتمثل في الكفاية النحوية والإملائية.

❖ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- أنها تعنى بدراسة أثر شبكات التواصل الاجتماعي على اللغة.
- أنها تبحث في دور الوسائل التكنولوجية في علاج الأخطاء.

❖ أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في الآتي:

(١) السحيباني، صالح، المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مؤتمر علم اللغة الثاني، ٢٠٠٤م، ط(دار الهاني للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٤م) ص٢٧٤ـ ٢٧٥. جرين، التفكير واللغة، ترجمة، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، ط(دار عالم الكتب، الرياض، ١٩٩٠م) ص ٢٠٧. الموسى، نهاد، الأساليب في تعليم اللغة العربية، ط١(دار الشروق، عمان، ٢٠٠٣م) ص١٢٣ .

- التعرف على طبيعة الأخطاء عند مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
- وضع توصيات يمكن أن تسهم في تعزيز الاستخدام الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي.

❖ **أسئلة الدراسة:**

- ما الأخطاء التي يقع فيها مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي؟
- كيف نستفيد من الوسائل التكنولوجية في علاج الأخطاء؟

❖ **محددات الدراسة:**

- المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الألمانية الأردنية.
- المجال البشري: يتكون مجتمع الدراسة الكلي من طلبة الجامعة الألمانية الأردنية والذي يبلغ عددهم ٤٠٠٠ طالب، وقد اختير منهم عينة عددها ٥٠ طالبا.
- المجال الزمني: أجريت الدراسة خلال شهري كانون الثاني وشباط ٢٠١٥.

❖ **منهج الدراسة وأداتها:**

استخدم الباحثان المنهج الوصفي عن طريق القيام بمسح العديد من الرسائل النصية المرسلة عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي بهدف التعرف إلى طبيعة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي.

ثانيا: الإطار النظري:

- المواقع الاجتماعية (The Social Network)

تعد نهايات القرن العشرين هي البدايات الأولى لظهور المواقع الاجتماعية أو ما يسمى بشبكات التواصل الاجتماعي على الانترنت، حين صمم (راندي كونرادز) موقعا اجتماعيا (Classmates. com) للتواصل مع أصدقائه في عام ١٩٩٥.

وقد أتاحت هذه المواقع لمتصفحيها إمكانية مشاركة الملفات والصور والبيانات، وقد تصدرت هذه المواقع ثلاثة مواقع مهمة هي: الفيس بوك وتويتر واليوتيوب. ونتيجة تطور هذه المواقع أقبل عليها ما يربو عن ثلثي مستخدمي شبكة الانترنت.

وفي ضوء الأحداث السياسية التي جرت في الشرق الأوسط عموما والأردن خصوصا، فقد اعتمد قاطنو تلكم المناطق على شبكات التواصل بشكل لافت للنظر، وفي ذلك يقول المدير الإقليمي لشركة (يونيفرسال ما كان): "يواصل الإعلام الاجتماعي تغيير طريقة تواصلنا مع الآخرين، ويؤثر بشكل أساسي على أفكارنا ومشاعرنا ومواقفنا وسلوكنا" (١).

وتقدم هذه الشبكات خدمات متعددة تتيح لمتصفحيها حرية الاختيار لمن يريدون في المشاركة معهم في اهتماماتهم، فقد منحت إمكانيات واسعة في تبادل المعلومات في مجال التعليم والثقافة والرياضة والسياسة والبيئة (٢).

وما يميز هذه الشبكات أنها متخصصة بمجالات محددة، نحو: المنتديات الإعلامية أو المنتديات الثقافية أو المنتديات التربوية... فهي تهتم بشريحة معينة من الناس يرتادونها ويتفاعلون معها من خلال تكوين الصداقات وإجراء المحادثات والنقاشات(٣).

غير أن التعلق بهذه الشبكات وصل إلى حد الإدمان كما يرى الدكتور شريف اللبان، حيث يقول في ذلك: "فإن الإفراط في استخدام التليفون المحمول لم يعد شكلا من أشكال الوجاهة الاجتماعية بل صار ضربا من ضروب الإدمان" (٤)

ولعل من أهم هذه الشبكات (٥):

❖ **الفيس بوك:**

الفيس بوك: هو شبكة اجتماعية استأثرت بقبول وتجاوب كبير من الناس في جميع أنحاء العالم، وهي لا تتجاوز في بدايتها عام ٢٠٠٤ جامعة هارفرد، وهذه المدونة لم تحقق تميزا على المواقع الاجتماعية حتى عام ٢٠٠٧، غير أنه في شهر تموز من عام ٢٠١٠ تجاوز مستخدموها نصف مليار شخص، وتحتل شبكة الفيس بوك حاليا من

(1) http//:www. arabianbusiness. com/Arabic/60305
(2) Bolter , jay David. (February 28 , 2000) Remediation: Understanding New Media, USA: The MIT Press. 1st edition.
(3) Keen, Andrew. (August 12 , 2008) The Cult of the Amateur,UAS. Crown Business, Reprint Edition.
(٤) تكنولوجيا الاتصال، المخاطر والتحديات والتأثيرات الاجتماعية، شريف اللبان، القاهرة، ٢٠٠٨، ١٢-٤١ .
(٥) لقد اعتمد الباحثان على أكثر الوسائل انتشارا في الأردن http://www. internetwordstats. com/stats5. htm

حيث الشهرة والإقبال المركز الثالث بعد موقعي (غوغل ومايكروسفت) حيث بلغ عدد المشتركين فيها أكثر من (٨٠٠) مليون شخص [١].

وهناك اعتقاد سائد بأن الفيس بوك هو شبكة اجتماعية يرتادها الشباب فحسب، غير أن واقع الحال يدحض ذلك، فالواقع يؤكد أن هذه الشبكة مفتوحة للجميع، ولذلك يرى الأديب النمساوي روبرت مينا سه(Menasse) بـ" أن الفيس بوك شبكة لمن يريد أن يشارك، ويتعرف على الجديد فيها" [٢]

❖ **تويتر:**

هو إحدى شبكات التواصل الاجتماعي المنتشرة في السنوات الأخيرة، وقد لعبت دورا كبيرا في الأحداث السياسية في مختلف المناطق، وأخذ تويتر اسمه من مصطلح (تويت) الذي يقصد به التغريد، واتخذ من العصفورة رمزا له، وهو خدمة مصغرة تسمح للمغردين إرسال رسائل نصية قصيرة لا تتعدى ١٤٠ حرفا للرسالة الواحدة .

وقد كانت بدايات ميلاد هذه الخدمة أوائل عام (٢٠٠٦) عندما أقدمت شركة (Obvios) الأمريكية على إجراء بحث تطويري لخدمة التدوين المصغرة، ثم أتاحت الشركة هذه الخدمة لعامة الناس في أكتوبر من العام نفسه [٣].

ومما يلفت النظر أن اللغة الإنجليزية كانت اللغة الوحيدة المستخدمة في هذه الشبكة، غير أنه في أواخر عام ٢٠١٠ وصلت إلى ثمانية لغات، وهي: (الإنجليزية والفرنسية والعربية واليابانية والإسبانية والكورية والألمانية والإيطالية)، وقد وصل عدد المغردين إلى أكثر من ٢٠٠ مليون مغرد.

ويستفاد من تويتر في توفير إمكانيات عديدة، منها: معرفة ما يقوم به الأصدقاء دائما، وتلقي الإجابات الفورية، ومتابعة الأحداث المهمة في العالم، وقد أوضح موقع تويتر هذه الاستفادة من خلال تعريف موجز له بأنه: "خدمة تساعد الأصدقاء وأفراد العائلة وزملاء العمل على التواصل وإدامة الاتصال بعضا ببعض، عبر تبادل أجوبة سريعة ومعتادة لسؤال واحد بسيط، وهو: ماذا تفعل الآن" [٤].

(١) قصة فيس بوك: ثورة وثروة، مزري تش، ترجمة العلالي، القاهرة، ٢٠١١، ١٣٢

(2) http://www. dw-word. de/dw/article/0,,5311807,00. html

(3) Diaz-Ortis,Claire. (Auguste 30,2011) , Twitter for Good: Change the word one tweet at a Taime , USA:Jossey-Bass, 24

(4) http://www. arabpressnetwork. org/articlesv2. php?id=3303&lang=ar

ولتويتر محاسن ومساوئ، فمن محاسنه إعلام الشخص بالخبر حال وقوعه ومن موقع الحدث، ووضع الشخص في معرفة دائمة عن أخبار الناس الذين تهتم بهم، والحصول على الاستشارة والاستفادة من تجارب الآخرين. وأما مساوئه فمنها الترويج السريع للشائعات، والادعاءات الكاذبة بانتحال شخصيات وهمية، واستعمال محتوى لغوي أو أخلاقي غير مرغوب فيه.

- الكفايات اللغوية:

إن الملكة اللغوية إحدى ملكات العقل البشري[١]، وقد جعلها ابن خلدون صفة راسخة في متكلم اللغة الذي نشأ بصورة طبيعية في البيئة التي يتكلمها، ويقول في تكوين تلكم الملكة: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات ومعانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب فيلقنها كذلك"[٢]

ولعل الاكتساب اللغوي يستمر طالما كان الفرد جزءا من جماعة، والذي يعنينا هنا "كيفية اكتساب الطفل للغة، لأنها هي العملية التي نستطيع بعدئذ على أساسها أن نقرر معنى السليقة اللغوية"[٣] والسليقة هي الطبع لا التعلم[٤]، ولهذا عدَ النحاة كلام العرب سليقة طبيعية لا اكتساب ولا تعلما أي أن لغة العرب لذلك تكون منزهة عن الأخطاء، فحين توجد السليقة لا توجد الأخطاء".

وبالرغم من ذلك فإن اللغة لا تحدث بالسليقة أو بالطبع فحسب، فالمتكلم لديه الاستعداد للكلام ولكن هذا الاستعداد الفطري لا يكون إلا بالاعتماد على التعلم والتدريب المستمر من أجل اكتساب لغة البيئة التي نشأ فيها. فالإنسان "يملك كفاية لغوية قد انطبع عليها منذ طفولته وخلا مراحل اكتسابه اللغة"[٥] ثم يقوم بتمثل قوالب اللغة المحكية كي تصبح قوالب يصب فيه عددا لا حصر له من التراكيب[٦]

(١) الألسنية، علم اللغة الحديث، قراءات تمهيدية، ميشال زكريا، بيروت، ط٢، ١٠٨٥، ١٨٣
(٢) تاريخ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد خلدون، بيروت، ١٩٧٩، ج١، ٤٨٧ .
(٣) اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، مطبعة الرسالة، ١٩٥٨، ٦٨ .
(٤) القاموس المحيط، الفيروز أبادي، المؤسسة العربية، بيروت، مادة سلق .
(٥) مباحث في النظرية اللسانية وتعليم اللغة، ميشال زكريا، ط١، ١٩٨٤، ٦٢ .
(٦) أصول النحو العربي، محمد الحلواني، جامعة تشرين، سوريا، ١٩٧٩، ٩٧ .

ومثال ذلك الطفل الذي يتعلم لغة والديه التي هي انعكاس عن لغة المجتمع، فهو يمر بمراحل معينة تتطلب منه جهدا كبيرا بعده يستطيع التكلم بيسر وسهولة [١] ومن خلال هذا التعلم يكون " قد طور تمثيلا داخليا لنظام القوانين التي تقرر كيفية صياغة الجمل" [٢] ومن هنا يستطيع قادرا على إنتاج عدد لا محدود من الجمل الجديدة [٣].

ولا تتحصل الملكة بتعين المفردات بل تتحصل بتعين التراكيب؛ كونها صاحبة الوصاية على النظام اللغوي، فالمفردات مطروحة لمن شاء ولكن الملكة تكون بتمثل النظام اللغوي ككل بنحوه وصرفه وصوته...

وتأسيسا على ما سبق، فإن الكفاية اللغوية هي " تملك التنظيم اللغوي بالسليقة" [٤] وبعبارة أخرة إنها تتصف بطابع اللاشعور، فهي ترد إلى عملية تحقق لاشعورية لسياق الكلام يعيه المتكلم بقدر ما ينطق به [٥].

ومتى ما تحصل المتكلم على هذه الكفاية اللغوية، فهو في كلامه قد لا يعكس كفايته اللغوية بشكل تام[٦]، فقد ينزاح عن قوانين اللغة بصورة عفوية غير قصدية نتيجة عوامل تتعلق بحدة الذاكرة والنطق والسمع، فينتج عن ذلك اضطرابات لغوية متعددة، ومنها الخطأ في دلالة بعض الكلمات يؤدي إلى خطأ في التركيب، والخطأ في نطق بعض الأصوات يؤدي إلى خطأ في كتابتها.

وقد يحدث هذا الانزياح عن قصد ونظام؛ تحقيقا لغايات جمالية ولو كانت على حساب عرفية الاستعمال وصحة التراكيب النحوية بحسب القواعد، كما يحدث في الشعر الذي يتأسس غالبا على انتهاك الثابت والمألوف [٧].

(١) الألسنية علماللغة الحديث، المبادئ والاعلام، ميشال زكريا، بيروت، ١٩٨٣، ١٣٥

(٢) من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو، ط٦، ١٩٧٨، ٣

(٣) جوانب من نظرية النحو، نعوم تشومسكي، ترجمة، مرتضى باقر، جامعة الموصل، ١٩٨٥، ٤٨ .

(٤) مباحث في النظرية اللسانية، ٦٢ .

(٥) المرجع نفسه، ٦٢ .

(٦) الألسنية علم اللغة الحديث، ١٣

(٧) اللغة الشعرية، دراسة في شعر حميد سعيد، محمد كنوني، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٩٧، ٢٣٥ .

وفي العربية العديد من الكفايات اللغوية التي تشكل النظام اللغوي كله، وهي[1]:

- الكفاية النحوية: يهدف التدريب على الكفاية النحوية إلى أن يصبح الطالب قادرا على تحديد الوظيفة النحوية والحالة الإعرابية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص. والتمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة. والتأكد من الصحة النحوية للنصوص التي يكتبها أو يستعدّ لإلقائها.
- الكفاية الإملائية: يهدف التدريب على الكفاية الإملائية إلى أن يصبح الطالب قادرا على الكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية. واستخدام علامات الترقيم بكفاءة. واتّباع الأعراف الكتابية التي تزيد الكتابة وضوحا، وتنظيما، وتيسر فهمها.
- الكفاية التواصلية: يهدف التدريب على الكفاية التواصلية إلى أن يصبح الطالب قادرا على إنتاج خطاب لغوي منظم وسليم ومؤثر. واستخدام اللغة الفصحى للتعبير عن أفكاره وأغراضه في المواقف اللغوية المختلفة. واتباع استراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية للتأثير على الآخرين وإقناعهم. واحترام آداب الحوار والاستماع وآداب الاختلاف في الرأي. ومراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية، والظروف المحيطة بالخطاب؛ لإنتاج الخطاب أو فهمه. والتلخيص والاختزال وتدوين الملحوظات وتحديد الأفكار الرئيسة وتوجهات الخطاب المسموع، وأغراضه المعلنة والخفية.
- الكفاية الكتابية: يهدف التدريب على الكفاية الكتابية إلى أن يصبح الطالب قادرا على اتباع الخطوات الأساسية للكتابة الجيدة. وتطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي. واستخدام أساليب مختلفة من التعبير بحسب الغرض من الكتابة:معرفية إقناعية وظيفية انفعالية. وتوظيف أساليب بلاغية، واستراتيجيات إقناعية، تجلو الفكرة، وتجعلها أكثر إشراقا وتأثيرا. والتأكد من خلو ما يكتبه من الأخطاء النحوية والإملائية. واستخدام علامات الترقيم ذات الأهمية في فهم دلالات النص في مواضعها المناسبة.

(١) البنى النحوية، نعوم تشومسكي، ترجمة: يوئيل يوسف، بغداد، ط١، ١٩٨٧، ١٩

- الكفاية القرائية: يهدف التدريب على الكفاية القرائية إلى أن يصبح الطالب قادرا على اختيار الاستراتيجية المناسبة للقراءة بحسب الهدف (القراءة السريعة والمركزَّة والتحليلية الناقدة)، وبحسب نوع النص (علمي، إبداعي شعري أو نثري، وظيفي). وتحليل البنية المعرفية للنصوص العلمية، والبنية الأسلوبية الجمالية للنصوص الأدبية، وتقويمهما في ضوء معايير موضوعية. وفهم عبارة النص المقروء ودلالاته الضمنية وما وراء سطوره. وتحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه للوصول إلى أغراض من مثل: معرفة بيئة النص، زمنه شخصية كاتبه ورؤيته وموقفه من الموضوع.

ومن الممكن أن تقسم هذه الكفايات على المستويات اللغوية الآتية: النحوي والتركيبي والصوتي والصرفي والدلالي والإملائي.

ثالثا: الدراسة الميدانية (تحليل الأخطاء):

مراحل تحليل الأخطاء:

المرحلة الأولى: مرحلة تحديدالأخطاء:

وفي هذه المرحلة سنقوم بتحديد الأخطاء التي يقع فيها مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي، وقد جاءت الأخطاء على النحو الآتي:

الأخطاء النحوية: وهي تنحصر في الإعراب، والإفراد والتثنية والجمع، والتعريف والتنكير، والضمائر، وحروف المعاني، وفيما يلي عرض لبعض نماذج الأخطاء:

- الاستفهام: يستعمل مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي بعض أوات الاستفهام العامة، نحو: (شو) التي تقابلها بالفصحى (ما) كذلك فإنهم يؤخرون أداة الاستفهام نحو: عندك امتحان شو.

- الأفعال: يخطئ كثير من مستخدمي أدوات التواصل الاجتماعية في زيادة الأفعال كما في (رسلته) والصواب أن يقول (أرسلته).

- أسماء الإشارة: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في أسماء الإشارة، فيستعملون(هاي) والصواب استعمال (هذه).

- حروف الجر: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في استعمال حروف الجر، فيستعملون(إلي) والصواب استعمال (لي).

- الاسم الموصول: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في استعمال الأسماء الموصولة، فيستعملون(اللي) والصواب استعمال (الذي).

- النفي: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في استعمال أسلوب النفي، فيستعملون(مش) العامية والصواب استعمال (ما).

- حروف الجواب: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في استعمال حروف الجواب، فيستعملون(أي) والصواب استعمال (نعم).

- حروف الاستقبال: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في أسماء الإشارة، فيستعملون(حا) والصواب استعمال (سوف أو س).

الأخطاء الصوتية: وتمثّلت ظواهر الخطأ فيها في الصوامت التي هي الحروف الهجائية الثمانية والعشرون في اللغة العربية. وفي الصوائت بنوعيها القصيرة والطويلة، والصوائت الطويلة، وإبدال الصوامت المتشابهة، وإطالة الصوائت القصيرة.

- تطويل حروف العلة: أسماء الإشارة: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في مد حروف العلة، فيكتبون(زمااان) والصواب استعمال (زمان).

الأخطاء الصرفية: وتمثلت ظواهر الخطأ فيها في الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل، وتغيير الصيغ في الكلمة، وإسناد الفعل، وحروف المضارعة وياء النسبة.

- علامات الترقيم: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في وضع علامات الترقيم، فيكتبون مثلا (كيف الستاتيكا) والصواب (كيف الستاتيكا؟)

- الصيغ الصرفية: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في بعض الصيغ الصرفية، فيستعملون(مبروك) والصواب استعمال (مبارك).

الأخطاء الإملائية: وهي مخالفة القواعد الإملائية إذ تتركز في قضية الإعجام، وموضع الهمزة.

- الكتابة بحروف لاتينية: ومن الأمثلة على ذلك النموذج الآتي:

- حذف بعض الحروف: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في حذف بعض الحروف، فيكتبون (صاح) والصواب استعمال (صاحب).

- قلب الحروف: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في كتابة بعض الكلمات، فيكتبون(ظنيب) والصواب استعمال (ظنيت).

- زيادة حروف: يخطئ مستخدمو وسائل التواصل الاجتماعي في كتابة بعض الكلمات، فيكتبون(أنتي) والصواب استعمال (أنتِ)

وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في تعليم المهارات اللغوية

تعرف المهارات اللغويّة بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميّز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة. (١)

تعد مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة المهارات الأساسية في كل لغة ويضيف بعض الباحثين مهارة متقدمة وهي مهارة التذوق الأدبي، وهي مهارة في الأصل مشتملة على عدد من المهارات الفرعية التي أخذت من المستويات العليا والمتقدّمة لتلك المهارات الأساسية. (٢)

مهارة الاستماع

وهي مهارة لغوية تتطلب قيام المستمع بإعطاء المتحدث أعلى درجات الاهتمام

(١) أحمد، فؤاد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، ط٣، دار المسلم، الرياض، ص ٥

(٢) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ص١٨

والتركيز لفهم الرسالة المتضمنة في حديث هو تحليلها وتفسيرها وتقويمها وإبداء الرأي فيها.[١]

أما التركيز على استخدام اللغة العربية الفصيحة الاتصالية المتكاملة، والتعبيرية المباشرة، فسيجعل قاعة الدراسة مسرحاً لممارسة مهارات اللغة، وذلك باستخدام قاعة الفيديو للاستماع والمشاهدة، والحاسوب اللغوي الحديث، المرتبط بشبكة المعلومات (الأنترنيت). والهدف هو التأكيد على الجانب العملي، والتطبيقي، والاهتمام بالجانب الوظيفي المتصل بحياة المتعلم المستقبلية، وتنمية قدراته، وإشباع ميوله، وتحقيق فائدة جادة له، مع تدريبه على طرق جمع المعلومات، ممّا يساعده على استغلال وقته أحسن استغلال، بطريقة ممتعة مسلية. وهذا الأسلوب يسمى (Smart class): أي القدرة على التعلّم الذاتي، والإبداع، واكتساب المهارات والخبرات، عن طريق توظيف التكنولوجيا الحديثة، التي تساعد على نجاح الطالب باستفادته من خبراته بالممارسة المباشرة.[٢]

ويمكن الإفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الاستماع عن طريق تنفيذ جملة من الأهداف التي تظهر بصورة متكاملة بين المعلم والقارئ يتم تنفيذها من خلال المقاطع الصوتية التي تنتشر على وسائل التواصل الاجتماعي منها:

١. مهارة فهم الأفكار الرئيسة في النص.
٢. مهارة القدرة على تفسير المقصود من النص.
٣. مهارة فهم المسموع وتنفيذ الأوامر.
٤. مهارة الربط بين أصوات الحروف وأسمائها.
٥. مهارة التمييز بين الفصحى والعامية في النص المسموع.
٦. مهارة التعرف على الأرقام المسموعة.
٧. مهارة التمييز بين الأداءات المسموعة.

(١) علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ٢٠١٠م، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ص ١٣٥

(٢) الفارسي, إبراهيم أحمد (اللغة العربية لأغراض أكاديمية بين النظرية والتطبيق تأصيل وتجديد) الجامعة الإسلامية/ ماليزيا- ٢٠٠٤- ص (٤-٥).

٨. القدرة على المقارنة بين الأفكار المسموعة.
٩. القدرة على زيادة المخزون الثقافي واللغوي للمستمع.
١٠. القدرة على استخلاص قواعد لغوية محدّدة من النصوص المسموعة.

مهارة القراءة:

وهي التعرف على الرموز الكتابية، وفهم وتفسير ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز. ويأتي تعليم القراءة بعد تعليم مهارتي الاستماع والكلام، وإن كان بعض التربويين يرى أن تعليمها بعد مهارة الاستماع[١].

يمكن تطوير مهارة الطلبة في القراءة السريعة وتجنب القراءة كلمة – كلمة باستخدام برمجيات خاصة تستخدم عنصر التوقيت فيها، حيث يتم عرض النص على الشاشة لفترة زمنية محددة وبعدها يختفي النص وتظهر أسئلة ليجيب عليها الطالب. أو تتم العملية العكسية حيث تظهر الأسئلة أولاً ثم يظهر النص بعد ذلك. ومن ميزات هذه البرامج أنها تعطي للمتعلم الفرصة للتحكم بالسرعة التي يريدها بحيث ينتقل إلى سرعات أعلى في حال تقدمه.[٢]

وبهذا يمكننا الاعتماد على شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة القراءة من خلال التركيز على مجموعة من المهارات:

١. مهارة قراءة الكلمات المكتوبة
٢. الربط بين مهارات الكلمات المقروءة والصور.
٣. الربط بين الأرقام المقروءة والصور.
٤. الربط بين أشكال الحروف والصور المألوفة
٥. فهم النص واستخلاص أفكاره الرئيسة والفرعية .
٦. مهارة معالجة الكلمات الجديدة المقروءة من مثل: الترادف والتضاد والاشتراك.
٧. مهارة التذوق الجمالي للنص.

(١) عبد الله علي مصطفى: مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ١٤٢٧هـ، ط٢، ص٩٧
(٢) خالدة عبد الرحمن شتات، تعليم اللغة العربيّة بواسطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى: الواقع والمأمول، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠.

٨. القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء.
٩. القدرة على التمييز بين الأفكار الواقعية والخيالية.
١٠. القدرة على استعمال الكلمات المقروءة الجديدة في جمل مفيدة.

وحتى تتحقق هذه الأهداف لابدّ من اللجوء إلى جملة من التقنيات التي يتحكم فيه المعلم بالدرجة الأولى؛ إذ إنّ المعلم هو الذي يقوم بتوجيه وإرسال نصوص القراءة للمتعلمين عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وفي كل نص يكون تركيزه على تنمية مهارة أو أكثر من مهارات القراءة.

مهارة الكتابة

هي عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الفكرة عن موضوع وقضية ما، ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الصفحة البيضاء وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والجمال. (١)

فالكتابة التي هي عملية رسم الحروف أو الكلمات، بالاعتماد على الشكل والصوت، للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم ومعانٍ وتخيلات، إنما هي شكل من أشكال التواصل اللغوي، ومهارة لا تقل أهمية عنْ مهارة القراءة.

والمتتبع لأداء مهارة الكتابة عند الطلبة، يلحظ أن فئة منهم تعاني من مشكلات عدة في الكتابة، تظهر في أشكال، منها: عدم الترتيب، وعدم تسلسل الكلمات على خط واحد، والصعود والنزول عن خط الكتابة، والصعوبة في رسم الحروف، وعدم إتقان شكلها وحجمها، والصعوبة في تذكر شكل الحرف، والزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً، وترك مسافات غير متساوية بين الكلمات أو داخل الكلمة الواحدة، ويستغرق بعض الطلبة وقتاً أطول في أثناء الكتابة مقارنة مع زملائه الآخرين، هذا عدا عن ترك بعض الحروف، وعدم التمييز بين بعضها الآخر، مثل الألف الممدودة والمقصورة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وهمزتي القطع

(١) علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، ، دار المسيرة، عمان، ١٤٢٧ هـ، ص ٣

والوصل، وكتابة واو الجماعة، والتاء المربوطة والهاء، والضاد والظاء، وأن جمل الطلبة المكتوبة متماثلة مع ألفاظهم المنطوقة. [1]

كما سبق وأن أشرنا في المبحث السابق، فإنّ من أكثر المشاكل التي تنتشر على وسائل التواصل الاجتماعي هي كثرة الأخطاء الكتابية:

١. مهارة تتبع النقط لكتابة الحروف.
٢. يتعرف أشكال الحروف والحركات والمقاطع.
٣. مهارة إكمال الكلمات من خلال وضع الحرف الناقص في مكانه الصحيح
٤. مهارة إكمال الجمل من خلال وضع الكلمة الناقصة في مكانها الصحيح.
٥. استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة الخطاب.
٦. مهارة التمييز بين كتابة الحروف المتشابهة.
٧. مهارة التمييز بين التنوين والنون.

ويمكن تنمية هذه المهارات اللغوية، وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها أبناء اللغة من خلال برنامج تصحيحي ذاتي يتبعه المعلم مع طلابه، حيث يقوم بإرشاد الطلبة على الطريقة الصحيحة لكتابة الكلمات التي يكتبونها بطريقة خاطئة.

الخاتمة

من هنا، يمكن القول إنّ وسائل التواصل الاجتماعي بكل قنواته المتاحة تسهم بطريقة مباشرة في تعليم المهارات اللغوية، وتجاوز كثير من الأخطاء التي يقع فيها أبناء اللغة، وإن الناظر في دور هذه الوسائل في تعليم اللغات ليجد أن هناك طريقتين يمكن الاعتماد عليهما في هذا المجال: طريقة معرفية شكلية: تهتم بالطرائق الشكلية في مجال تعلم اللغات، وتركز هذه الطريقة على تصحيح ذاتي للأداءات اللغوية يقوم به المعلم أو ابن اللغة الواعي الذي تكون مهمته صرف أذهان متعلمي اللغة عن الاستعمالات الخاطئة إلى الاستعمالات الواعية الصحيحة التي تتماشى وطبيعة القوانين التركيبية للغة.

(١) سعيد الرقب، تقويم المهارات الكتابية للصفوف الثلاثة الأولى، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠، ص ٧٤٣.

أمّا الطريقة الأخرى، فهي طريقة معرفية معنوية، تعنى بالجوانب المعنوية الداخلية للمهارات اللغوية، ففي مجال مهارة الكتابة مثلاً تتجاوز هذه الطريقة الأخطاء الكتابية الشكلية، إلى العناية بالمضامين المعرفية الكلية في مهارة الكتابة من مثل عناصر الكتابة الإبداعية وطرائقها. وفي مهارة القراءة تتجاوز هذه الطريقة قراءة الكلمات والجمل إلى الوقوف عند المعاني الدقيقة للنصوص، واستيعاب مقاصد الكاتب فيها، وربط الأفكار الجزئية بالأفكار الكلية التي يهدف النص إيصالها لذلك القارئ المتفهم المدرك الواعي.

أمّا في مهارة الاستماع، فيمكننا الاستفادة من هذه الطريقة في الابتعاد عن المهارات الأولية التي تعنى بها هذه المهارة من مثل التمييز بين الأصوات المتقاربة، والكلمات المترادفة إلى مرحلة أكثر تركيزاً على المعاني المسموعة والربط بين الأداءات المسموعة وبين واقعها الاستعمالي الذي يجعل السامع أكثر خبرة ودراية في تحقيق المعاني الكلية وفهم المقصود المعرفي للنص المسموع.

إنّ معلم اللغة يقع على عاتقه مسؤوليات كبرى في مجال تعليم المهارات اللغوية باستعمال وسائل التواصل الاجتماعي، فهو الوحيد القادر على رفع سوية الأداء اللغوي لدى طلبته من الاستعمال العامي الشنيع الذي يشوّه اللغة وقواعدها إلى مستوى اللغة المتوسطة التي تعكس جانباً من جوانب جماليات اللغة. وتدفع أبناءها للنهوض بالأداءات اللغوية السليمة ومحاولة إحلالها محل الأداءات اللغوية المشوّه وهذا الذي يجعل ابن اللغة قادراً على استعمال اللغة بكل مهارة.

ضعف التعبير الشفوي في اللغة العربية عند الطلبة الأتراك، وطرائق معالجتها

الدكتور تيسير محمد الزيادات
الدكتورة عبلة سالم الشرعة
جامعة شرناق /تركيا

هدف الدراسة

وجد الباحثان من خلال عملها في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها أن مهارة التعبير الشفوي مازالت ضعيفة لدى الطلاب الأتراك المتخصصين في دراسة اللغة العربية في كلية الإلهيات/ جامعة شرناق، مع أنهم يعرفون القواعد النحوية والصرفية معرفة جيدة تؤهلهم للحديث بشكل جيد، ويأتي هذا البحث محاولة لمعرفة الأسباب التي تكمن في ضعف التعبير الشفوي عند الطلاب، وتشخيصها واقتراح الحلول المناسبة لها.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة في الكشف عن أهم المشكلات والأسباب التي تحول دون التحدث باللغة العربية، بوصفها لغة ثانية غير لغة الأم. حيث يتوقع أن يسهم البحث في مواجهة مشكلات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة التعبير الشفوي الذي يهدف إليه تعلم أي لغة. ومن ثم البحث عن حلول مناسبة تعالج مشكلة التعبير الشفوي التي يعاني منها الكثير من متعلمي العربية في الجمهورية التركية على وجه الخصوص.

ويتوقع أن تفيد هذه الدراسة الجهات المختصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من معلمين ومتعلمين، ومختصين بمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ضوء النتائج التي ستسفر عنها الدراسة. كما تشجيع باحثين آخرين لإجراء دراسات أخرى في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من أجل وضع

الحلـول المناسـبة، والتغلـب علـى مـصاعب تعلـيم اللغـة العربيـة للنـاطقين بغيرهـا، وتسهيلها على المتعلمين.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة في التحدث باللغة العربية في جامعة شرناق؟
- ما الأسس التي يجب مراعاتها للتخلص من هذه المشكلات؟
- ما الحلول المناسبة والمقترحة للتغلب على هذه المشكلات التي قد يواجهها الطلبة؟

حدود الدِّراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

- طلبة المستوى الرابع في جامعة شـرناق مـن طلبـة كليـة الإلهيـات للعـام الدراسـي ٢٠١١٤/ ٢٠١٥ في الفصل الدراسي الأول من جنسيات تركية، والبـالغ عـددهم (٢٥) طالبا من الذكور والإناث..

التعريفات الإجرائية:

الناطقون بغير اللغة العربية:

هم الطلبة الأجانـب الـذين لا يتكلمـون اللغـة العربيـة، ويتعلمـون هـذه اللغـة بوصفها لغة أجنبية غير لغة الأم، وهم من جنسيات مختلفة.

التعبير الشفوي:

هو ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عمّا في نفسه، وما يجول بخاطره مـن مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله، وما يريد أن يزود به غـيره مـن معلومـات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في النطق، وسلامة في الأداء

الطريقة والإجراءات

قام الباحثان باستطلاع آراء عينة من الطلبة الأتراك (٢٥ طالبا) من المتخصصين في دراسة اللغة العربية والإلهيات المسجلين في السنة الرابعة، في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م. والذين سيتخرجون هذا العام، ثم يذهبون للعمل في تعليم اللغة العربية أو العلوم الدينية في المدارس الثانوية وغيرها..، أو العمل في مؤسسة الديانة التركية. حيث وزع الباحثان الاستبانة على عينة الدراسة، وذلك لمعرفة أسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفوي وعدم انسيابية الحديث باللغة العربية بشكل سليم. ولمعرفة آرائهم، طرح عليهم الباحث أسئلة مفتوحة؛ ليعبروا عن رأيهم دون تدخل من أي طرف. الأول منها يتعلق بعدد سنوات الدراسة التي قضوها في تعلّم اللغة العربية قبل الالتحاق بالجامعة، وفي أي مدرسة: وطنية (رسمية حكومية) أم دينية. والسؤال الثاني يتعلق بالصعوبات التي يواجهونها أثناء التحدث باللغة العربية. أما السؤال الثالث فهو كيف يتغلبون على تلك الصعوبات؟.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

١- عينة الدراسة طلبة المستوى الرابع من طلبة جامعة شرناق، وعددهم (٢٥) طالبا وطالبة من الجنسية التركية.

٢- زمن تطبيق الدراسة، الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٤ م/ ٢٠١٥م).

التعبير الشفوي

أهمية التحدث في تعليم اللغة العربية:

تكمن أهمية مهارة التحدث في أي لغة من اللغات، في أنها الوسيلة التي يتم بها الاتصال مع الآخر في الكشف عن الاحتياجات، والمشاعر والأحاسيس، وهي المهارة

المستخدمة في حياة الناس اليومية؛ فهم يتحدثون أكثر مما يكتبون، كما أنها المهارة التي يُحكم بها على الفرد في مقدرته على التواصل مع الآخرين من غير أبناء لغته الأم. ولا عجبا في ذلك، فقد عرف الإنسان على وجه البسيطة مهارة الاستماع التي تولد منها المهارة الثانية؛ أي التحدث.

ومن هنا تأتي أهمية تدريس مهارة التعبير الشفوي باللغة العربية لرفع مستوى تعبير الطلبة شفويا، وجعلهم أكثر قدرة ومهارة على التعبير السليم الخالي من الأخطاء الصوتية واللغوية والأسلوبية، وتدريبه على التفكير المنطقي السليم، وعلى عرض أفكاره في نظام متسلسل وجذاب.

تعتبر مشكلة ضعف التعبير الشفوي واحدة من أهم المشاكل التي تواجه الدارسين للغة العربية في الجامعات التركية، لذا فإن تشخيص مظاهر الضعف، وكشف أسبابه، له أهمية كبيرة في البحث عن طرائق العلاج التدريسي من أجل التغلب على المشكلة واكساب الطلبة مهارات التعبير الشفوي بشكل سليم.

وثمة مشاكل تواجه مهارة التحدث في اللغة العربية سواء من الناطقين بها أو الناطقين بغيرها؛ ولكننا سنلقي الضوء على جانب من المشاكل والصعوبات التي تواجه على وجه الخصوص طلبة كلية الإلهيات في جامعة شرناق/ تركيا.

مدخل إلى التحدث:

تعددت تعريفات التعبير الشفوي(التحدث) وفقا لزاوية النظر إليه، ولعل من أهم التعريفات، تعريف الهاشمي (١٩٨٢) حيث عرف التحدث: "بأنه وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم، وهو الهدف الذي تصبو إليه موضوعات اللغة العربية جميعها، وتسعى لتجويده. أما محمد صلاح الدين (١٩٨٤) فيقول: هو:"ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات، وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك، في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.

وعرف تشومسكي الكلام: بأنه ممارسة الناس للغة واستخدامها في الحياة اليومية في عملية التخاطب اليومي". ويذكر زهران (١٩٨٦) أن الكلام عبارة عن "صورة من صور اللغة يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن الأفكار والمشاعر بأصوات تخرج من الفرد يفهمها شخص آخر يسمعه، والكلام بهذا يكون مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي.

كما وعرفه البجة (١٩٩٩): "بأنه إفصاح المرء عن أحاسيسه الداخلية، ومشاعره وأفكاره ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة، فهو وسيلة من وسائل التفاهم بين الناس وطريقة من طرائق عرض أفكارهم ومقاصدهم، وهو عملية تنفيس عن هذه الأفكار والمشاعر، وتصوير لما يحس به ويرغب في إيصاله إلى السامع" وعندما تأمل التعريفات السابقة نجد أن كلا منها يكشف لنا جانبًا مهمًا من جوانب فن التحدث، حيث ركز بعضها على أهمية المضمون في مهارة التعبير الشفوي، في حين ركز الآخر على أهمية استخدام الأصوات اللغوية والإرشادات في تسهيل عملية الاتصال مع المستمعين. ودقه نقلة بالشكل الذي يضمن قوة التأثير فيهم، وتأثرهم به وتفاعلهم معه.

إن التحدث مؤشر صادق للحكم على المتكلم في معرفة مستواه اللغوي، ووسيلة لتنفيس الفرد عما في نفسه حتى ولو كان يتحدث إلى نفسه..، وهي وسيلة لا يستغني عنها المعلم والمتعلم في الشرح والتوضيح، لتفعيل عملية التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية، التي تساعد على نماء الجانب الاجتماعي في حياة الفرد، وذلك من خلال تبادل الأحاديث الخاصة والعامة في المحافل والمناسبات، واكتساب اللغة وتعلمها، لأن اللغة لا تكتسب بالعزلة عن الآخرين؛ بل بالاستمتاع إليهم، والتفاعل معهم. (جميل، وصديق، والراميني، ٢٠٠٦).

وأما أسباب الضعف عند المتحدث فقد أورد: (البجه، ٢٠٠٥، الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥ و٢٠٠٣، عبد الخالق ٢٠٠٠، خضر، ١٩٩٨، مراد، ١٩٩٠) مجموعة من الأسباب، منها:

١- تكليف المعلمين الطلبة بالتحدث في موضوعات لا تمت إلى واقعهم بصلة.

٢- قلة المخزون اللغوي لدى الطلاب وفقر حصيلتهم من الألفاظ والمفردات.
٣- الازدواجية بين لغة المدرسة ولغة الشارع.
٤- عقم طرائق التدريس التي ينتهجها المعلمون في تعليم التحدث.

كيف تتم عملية الكلام؟

الكلام هو عبارة عن رموز صوتية تخضع لنظام معين متفق عليه بين أفراد الثقافة الواحدة، وهو من صور اللغة وأكثر خصوصية منها، والأداء الفعلي والأسلوب الأكثر شيوعاً لها للتواصل بين البشر؛ فهو الجانب المنطوق والمسموع من اللغة. ومن خلال عملية الكلام يستطيع الفرد التعبير عن أرائه وأفكاره ومشاعره، ونقل المعلومات إلى من حوله من البشر.

وعملية الكلام عملية معقدة تشترك فيها عدة أجهزة عضوية، وتمر بمراحل مختلفة، وبالرغم من أن هذه الأجهزة تقوم بعملية خاصة بها في عملية نطق الكلام إلا أنه لا يمكن لأي جهاز من هذه الأجهزة أن يعمل بشكل منفصل ومستقل عن الأجهزة الأخرى؛ بل لابد لها أن تشترك مع بعضها البعض في إتمام عملية الكلام والتواصل.

وتقسم عملية الكلام إلى المراحل الآتية:

- مرحلة الاستقبال: أي وجود مثير، والمثير إما أن يكون داخلي (كالسرور والغضب والحزن.. الخ) أو أن يكون خارجي (كالمشاركة في حوار أو الاجابة عن سؤال.. الخ.
- مرحلة المعالجة: أي أن يفكر المتحدث فيما سيقول.
- الصوغ (صوغ الألفاظ): أي أن ينتقي المتحدث ألفاظة الداله على المعنى المقصود.
- مرحلة الإرسال (النطق): المرحلة الأخيرة، وهي المظهر الخارجي لعملية الكلام.

ولكل مرحلة أجهزة خاصة بها تقوم بمهام معينة تختص بتلك المرحلة.

صعوبات تعلم التحدث (التعبير الشفوي) :

وتكمن الصعوبة في التحدث من خلال الخلط بين الأصوات، مما يؤدي إلى تغير الكلمة؛ فيتغير المعنى، لذا فمن الضروري أن يتقن المتحدث نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.. التفخيم والترقيق، ونطق الأصوات المتجاورة، كذلك تجنب الأخطاء المتعلقة بالحركات التي غالباً ما يقع فيها المتعلمون، مما يؤدي إلى تغير مدلول الكلمة لتغير الحركة وعدم مراعاة التنغيم أثناء التحدث، يتسبب في عدم وضوح المعنى، خاصة في الحديث الشفوي. وهناك صعوبات تتعلق بعدم إلمام المتحدث بموضوع الحديث؛ فلا يقدمه بطريقة متصلة؛ بل يتردد ويتلعثم، لذلك ينبغي تدريبه على مواقف متخيلة تسبق الموقف الحقيقي باستخدام التراكيب، فهناك تراكيب تستخدم على أنها تعابير ذات دلالات وليست كالكلمات تتعلق بالضبط السليم للكلمات تبعًا للموقف الإعرابي، وعدم القدرة على تقديم أفكار مترابطة متسلسلة في صورة واضحة يسهل فهمها. (أبو حمزة، ٢٠٠٧)

أسباب ضعف الطلبة في التحدث بشكل عام

- التركيز على القواعد من نحو صرف واهمال المحادثة
- الوسائل التعليمية والمنهاهج التعليمة حيث تهمل المحادثة
- ضعف التواصل بين المدرس والطالب داخل الحلقة التدريسية
- عدم ممارسة الطالب لما تعلم من اللغة.. فهي تقتصر على الدرس فقط
- عدو وجود بيئة يمكنه التكلم من خلالها.. حيث يدرس العربية في بيئة غير عربية.
- يدرس كثير من الطلبة بهدف النجاح في الاختبار لا بهدف التعلم
- غياب الامتحانات الشفوية والاقتصار فقط على الكتابة.
- عدم توافر مختبر لغوي للغة العربية
- صعوبة تعلم نطق بعض حروف اللغة العربية كالضاد مثلا.
- قلة الحصيلة اللغوية من مفردات وتراكيب وجمل.

*** مهارات التحدث:**

وتتضمن مهارة التحدث: (مصطفى، ١٩٩٤)

١- القدرة على تحديد هدف المتحدث.

٢- القدرة على نطق الأصوات نطقا صحيحا واضحًا.

٣- القدرة على تمييز النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.

٤- القدرة على نطق الكلمات العربية نطقًا صحيحًا من حيث البينة الصرفية واستخدام النبر، والتنغيم، والوصل، والفصل والوقف.

٥- القدرة على استخدام عبارات المجاملة والتحية ومراعاة آداب التحدث.

٦- القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين، والتعبير عن الأفكار بقدر مناسب من اللغة.

٧- القدرة على التركيز في المعنى وليس على الشكل المعنوي، والتحدث في شكل متصل ومترابط، والتوقف فترات مناسبة أثناء الكلام واستخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة.

٨- القدرة على استخدام تراكيب لغوية صحيحة، وأدوات الربط المناسبة والضبط السليم للكلمات واستخدام الإشارات والإيماءات غير اللفظية.

٩- القدرة على تقديم أفكار منظمة وواضحة واستخدام الأدلة المنطقية والشواهد والإحاطة بموضوع الحديث، والتركيز على الأجزاء المهمة في الموضوع.

١٠- القدرة على جذب انتباه المستمع والاستجابة لما يدور أمام المتحدث من حديث، وتغيير مجرى الحديث حسب الموقف.

١١- القدرة على المشاركة في الحوار والمناقشة وإظهار الحماسة والانفعال لما يطرح وسؤال المستمع عما يفهم وعن الأمور الغامضة.

ومن أهم أهداف تدريس مهارة التحدث للناطقين بغير اللغة العربية ما يأتي (طعيمة: بلا، ٥٠٣- ٥٠٤):

١- تنمية القدرة على المبادرة في التحدث عند الدارسين، ودون انتظار لمن يبدؤهم بذلك.

٢- تنمية ثروتهم اللفظية.

٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب، ما يشبع الإحساس بالثقة والحاجة إلى التقدم والإنجاز.

٤- تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة.

٥- تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها، والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- ترجمة المفهوم الاتصالي للغة، وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية.

٧- معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته.

المعايير الرئيسة التي يقاس بها مستوى التعبير الشفوي باللغة العربية.

- سلامة وفصاحة النطق.
- وضوح الصوت وبشكل معبر
- انسجام إيقاع الكلام ونغمته.
- اعتدال سرعة الكلام.
- الصواب اللغوي والأسلوبي.
- طلاقة التعبير والوقفة المناسبة
- تسلسل الافكار وتكاملها

تطبيق الدراسة

تم توزيع الاستبانة على الطلبة، وأجابوا عن الأسئلة المطلوبة في الاستبانة، وقد وجد الباحث أن ١٠ منهم درسوا اللغة العربية لمدة تزيد عن خمس سنوات قبل التحاقهم بالجامعة، وأن خمسة عشر منهم درسوها خمس سنوات، كما هو موضح في الجدول التالي:

عدد الطلاب الذين أجابوا على الاستبانة	عدد سنوات دراسة اللغة العربية قبل الالتحاق بالجامعة.		المجموع
	٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات (٦-٧ سنوات)	
٢٥	١٠ طلاب	١٥ طالباً	٢٥ طالبًا

وإذا أضفنا سنوات الدراسة في الجامعة، يكون إجمالي السنوات التي قضاها الطلبة في تعلم اللغة العربية ٩ سنوات و١٠ سنوات و١١ سنة. وهذه المدة كافية لجعل الطالب يتقن اللغة العربية قراءة وكتابة ومحادثة في ظل ظروف تعلّمٍ عادية- مقرر ومعلم وبيئة وأنشطة وحوافز لغوية وغيرها من لوازم تعلّم اللغة. لكن الواقع يقول غير ذلك، وفقا لإجابات الطلبة المذكورة أدناه.

أما الإجابة عن السؤال الثاني (ما الصعوبات التي تواجهها أثناء التحدث باللغة العربية؟) فكانت الإجابة كالتالي:

الإجابة	عدد المجاوبين	النسبة المئوية
عدم الثقة بالنفس للتحدث بالعربية	٢٥	٪١٠٠
الشعور بالخجل عند التحدث بالعربية	٢٥	٪١٠٠
الخوف من الوقوع في خطأ لغوي أثناء الكلام	٢٥	٪١٠٠
عدم وجود بيئة مناسبة لممارسة الكلام بالعربية	٢٥	٪١٠٠
قلة المفردات العربية	١٥	٪٦٠
الخوف من الخطأ في الإعراب	١٥	٪٦٠
قلة استخدام اللغة العربية يوميا	١٠	٪٤٠
البيئة غير مشجعة للكلام باللغة العربية	٥	٪٢٠
عدم الحماس لتعلّم اللغة العربية	٢	٪٨

وبالنظر إلى الأسباب التي ذكرها الطلبة نجد أن المستجوبين أجمعوا على أربعة أسباب تجعلهم يتعثرون في الكلام باللغة العربية وهي: عدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل، والخوف من الوقوع في خطأ لغوي، وعدم وجود بيئة مناسبة لممارسة التحدث باللغة العربية. بالإضافة إلى أسباب أخرى، منها قلة المفردات لدى البعض منهم (٦٠٪)، والخوف من الخطأ في الإعراب أيضا (٦٠٪)، وقلة استخدام اللغة العربية يوميا (٤٠٪). ومنهم من أضاف أن البيئة غير مشجعة للكلام باللغة العربية. وتكاد تكون الأسباب الثلاث الأولى التي أبداها الطلبة مترابطة مع بعضها حيث إن عدم الثقة بالنفس، والخوف من الوقوع في خطأ لغوي يؤديان إلى الشعور بالخجل، وبالتالي يتعثر الطالب في الحديث؛ لأنه غير واثق من تمكنه في اللغة، ويخشى أن يكون محل سخرية الآخرين أو سخرية المعلم.

وفيما يخص السؤال الثالث (كيف تتغلب على هذه الصعوبات؟)، كانت إجاباتهم على النحو التالي:

الإجابة	عدد المجاوبين	النسبة المئوية
كثرة القراءة العربية في الكتب والصحف والمجلات	٢٠	٨٠٪
التحدث بالعربية يوميا مع الأصدقاء الذين يجيدون اللغة العربية	٢٠	٨٠٪
استخدام اللغة العربية في الدردشة مع الأصدقاء عبر الإنترنت	٧	٢٨٪
ممارسة الكلام باللغة العربية عن طريق التحدث مع النفس أمام المرآة	٥	٢٠٪
الاستماع إلى البرامج العربية من التلفاز والمذياع، مثل النشرات الإخبارية وغيرها	٣	١٢٪
مشاهدة الأفلام العربية للاستفادة منها في ممارسة اللغة.	٢	٨٪
إقامة أنشطة لغوية، وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها.	٢	٨٪

في هذه الإجابات ليس هناك إجماع على حلّ معين للتغلب على التعثر في التعبير الشفوي، ولكن يرى معظمهم (٨٠٪) أن كثرة القراءة في الكتب والصحف والمجلات تزيد من ثروتهم اللغوية، وكذلك التحدث باللغة العربية يوميا مع الأصدقاء الذين يجيدون اللغة أو الناطقين بها يثري قدرتهم على الكلام، ويكسر عنهم حاجز الخجل،

ويمنحهم الثقة بالنفس. كذلك الدردشة عبر الإنترنت باللغة العربية، والتحدث مع النفس أمام المرآة، والاستماع إلى البرامج العربية المتلفزة أو المذاعة، ومشاهدة الأفلام العربية، كلها عوامل مساعدة على إتقان مهارة الكلام، ومن ثمّ اكتساب الثقة بالنفس عند التحدّث باللغة العربية، يضاف إلى ذلك الأنشطة اللغوية، وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها، حتى وإن لم يذكرها إلا اثنان فقط من المستجوبين، فإنها ذات أهمية بالغة لأن الطلبة طوال فترة دراستهم لم يتلقوا التشجيع الكافي على التحدث باللغة العربية، وإن وجدوا تشجيعا كافيا، فربمالم يجدوا الوقت الذي يسمح لهم بالتحدّث بالعربية نظرا لطبيعة الدراسة في الجامعة، والمقررات المتنوعة الموزعة على مدار السنوات الدراسية كمتطلب للتخرج في فترة زمنية لا تزيد عن أربع سنوات.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول بأن الطلبة لديهم هاجس خوف من التحدث باللغة العربية، ليس لأنهم لا يستطيعون التحدث؛ بل لأنهم لم يتعودوا ممارسة الكلام بما يتناسب مع القدر الذي يتعلمونه من اللغة العربية، كما أنهم يفتقرون إلى الأنشطة اللغوية كالمسابقات في الإلقاء الشفوي، والمعسكرات، والرحلات، والندوات... إلخ

وعليه، يقترح الباحث أن يخصص وقت لممارسة الكلام باللغة العربية داخل الصفوف الدراسية وعلى مدار سنوات الدراسة، على أن يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة بحيث تتاح الفرصة لكل طالب/ طالبة للتحدث باللغة العربية، مع التشجيع الكامل من المحاضر، ويتم تصحيح الخطأ بطريقة محفزة ومشجعة، وكسر حاجز الخوف والخجل، وإكسابهم الجسارة والجرأة والثقة. على أن يكون الوقت المخصص للكلام إلزاميا لجميع الطلبة دارسي اللغة العربية ضمن المخطط الدراسي لمواد اللغة العربية، كمقررات النحو والصرف والتدريبات اللغوية، والأدب والبلاغة وغيرها من المقررات المتعلقة باللغة. وأن لا يكون الإهتمام بالمهارات الأخرى على حساب التعبير الشفوي، علما بأنه ثمرة اللغة المتعلمة وبها يتم التواصل بين الناس.. كما تسهم الرحلات العلمية إلى البلاد العربية كالأردن مثلا، تطبيق ما تعلم الطالب من لغة بشكل حي، ويكسر بذلك هاجس الخوف والرهبة، وتنمو لدية الثقة بالنفس والتحدث بطلاقة.

المراجع:

١. أبو حمزة، فهمي فهد (٢٠٠٧). صعوبات تعليم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

٢. البجه، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة: المرحلة الأساسية العليا، عمان: دار الفكر.

٣. الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد (٢٠٠٣). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، عمان: دار الشروق.

٤. الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهج وطرائق تدريسها، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

٥. الهاشمي، عابد توفيق (١٩٨٢). الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٦. جمل، محمد جماد، وصديق، عمر أحمد والراميني، فواز فتح الله (٢٠٠٦). التفكير الكلامي: التطور- المجالات- الأنظمة، العين: دار الكتاب الجامعي.

٧. خضير، رائد محمود السليم (١٩٩٨). أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة اربد: دراسة ميدانية، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٨. زهران، حامد (١٩٨٦). علم نفس النحو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب.

٩. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهج وأساليب، مصر: جامعة المنصورة.

١٠. مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، القاهرة: دار الفكر العربي.

١١. مراد، سعيد محمود (١٩٩٠). منهج تكاملي مقترح في اللغة العربية للصف السادس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

١٢. مصطفى، عبد الله علي (١٩٩٤)، مهارات اللغة العربية، (ط١)، عمان: دار آرام للدراسات والنشر والتوزيع.

أثر تعليمية النحو العربي في اكتساب المهارة والإبداع
- من هاربرت إلى ابن خلدون-

د. بلقاسم دكدوك
جامعة أم البواقي-الجزائر-

إنّ جوهر مشكلة تعليم النحو، ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء، نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة.

إنّ النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه ـ كما يعلّم عندنا ـ ليس علما لتربية الملكة اللّسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلّم صناعة القواعد النحوية. وقد أدّى هذا، مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.

ولعل أهم ما يتبادر إلى الذهن من أسئلة هنا ما يأتي:

ـ هل توجد طريقة أخرى لتربية الملكة اللسانية العربية، وما هي؟

ـ وكيف يمكن تطبيقها؟

ـ وما مدى فاعليتها في تقويم اللسان والقلم؟

إن المهمّة الرئيسة لهذه المداخلة، هي الإجابة عن هذه الأسئلة.

لقد أحس النحاة قديما بالعبء الفادح الذي حملوا أنفسهم عليه وأرادوا أن يحملوا الناس عليه أيضا، فاصطدموا بالنفور والإعراض عن بضاعتهم المختلطة المضطربة، وتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين من الناس العاديين والصغار الناشئين، تماما كما هو الحال هذه الأيام.

وكان من نتيجة ذلك أن ألفت قديما مختصرات كثيرة في النحو بدأت بالكسائي الذي ألف كتابا للمبتدئين أسماه "المختصر الصغير" وقد نقل هذا الكتاب إلى الأندلس في القرن الثاني الهجري، واكتفى به الأندلسيون ما يقرب من قرنين. ثم توالت المختصرات، كمختصر الزجاج، وأبو حيان الأندلسي، وأبو علي الفارسي وغيرهم.

ولقد أحس غير المشتغلين بالنحو من الأقدمين بفداحة الأمر. فألف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها "مقدمة في النحو" ظن أن يكتبه، أو شعر ينشده، أو رسالة إن ألفها. ورأى الجاحظ أن تدريس موضوعات النحو على النحو الذي هي عليه إنما هو مضيعة للوقت ومشغلة للصبي عما هو أولى به، وأنه يجب أن يكتفي بتدريس ما يعنيه على السلامة من فاحش اللحن في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه. وثار ابن مضاء القرطبي ثورة عنيفة ضد النحاة بعد أن كثرت افتراضاتهم. ودعا إلى إبطال فكرة التقدير التي تؤدي إلى عدم التمسك بحرفية القرآن. ولقد انضم إلى هذه الدعوة حديثا إبراهيم مصطفى، وأمين الخولي، وشوقي ضيف وغيرهم.

وفي أوائل القرن العشرين ألف حفني ناصف كتبا للمدارس الابتدائية والثانوية سار فيها على نفس الروح التي اتبعها ابن هشام في القرن السابع. ثم جاء علي الجارم بكتابه الشهير "النحو الواضح" مغيرا في الطريقة، ومستخدما للنصوص الأدبية بروح الأديب الشاعر. وظل الأمر على ذلك، حتى جاء إبراهيم مصطفى وكتابه المشهور إحياء النحو عام ١٩٣٧[(١)]، وطبقت طريقته، وهي طريقة "المسند والمسند إليه". في المدارس حتى نهاية الخمسينات.

واستمرت الجهود في المادة والطريقة، فقامت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفت عام١٩٣٨م. وانطلقت أشد الصيحات وأقواها من مؤتمر مفتشي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية عام١٩٥٧م. ثم توالى عقد المؤتمرات. لنفس الغرض في دار العلوم عام ١٩٦١م وفي وزارة التربية في أعوام١٩٦٤، ١٩٦٨، ١٩٧٥، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥.

وعلى الرغم من التطبيق الجزئي لبعض ما جاء نتيجة للمحاولات السابقة في المادة والطريقة، فإن الصيحات ما زالت مستمرة، بل وتشتد يوما بعد يوم من ضعف الطلاب في اللغة العربية عامة، ونفورهم من دراسة النحو بصفة خاصة.

الدراسات الميدانية:

يمكن تصنيف الدراسات الميدانية إلى الاتجاهات الأربعة التالية:

الاتجاه الأول:

وهو الاتجاه الخاص بحصر المباحث النحوية الشائعة على ألسنة الطلاب، والأخطاء الشائعة لديهم، وقياس مستوى التحصيل. وقد تجلى هذا الاتجاه واضحا في تسع دراسات هي مايلي:

١- دراسة قام بها محمود أحمد السيد للحصول على درجة الدكتوراه عام١٩٧٢م وكان موضوعها "أسس اختبار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية". وكان الهدف من هذه الدراسة هو بناء منهج القواعد النحوية في المرحلة الإعدادية بناء على أسس موضوعية، غير معتمدة على التقدير الشخصي أو الآراء الذاتية.

٢- وفي دراسة قام بها محمد رمضان فارس عام١٩٧٥-١٩٧٦، للحصول على الماجستير بعنوان " التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن"، كان الهدف منها هو التعرف إلى الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في الضفة الشرقية من الأردن، في المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث.

٣- وفي عام ١٩٧٨م قام هشام عامر عليان بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى طلاب وطالبات هذه المعاهد والعلاقة بينه وبين مستوى التحصيل العام للطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

٤- وفي عام١٩٨١م، قام فتحي شعيشع في مصر بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان "الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، والأسباب التي تمكن وراءها، ومدى اختلاف هذه الأخطاء باختلاف الجنس والصف الدراسي، ومدى مساهمة موضوعات النحو المقررة في علاج هذه الأخطاء.

٥- وفي عام ١٩٨٤م، قام علي أحمد مدكور بدراسة استطلاعية في الرياض بالمملكة العربية السعودية موسومة: "قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون"، وقد كان الهدف من هذه الدراسة- بالدرجة الأولى- هو لفت الانتباه وتوجيه الأذهان إلى أن الأساس الذي يوضع عليه منهج النحو، هو أساس ذاتي قاصر، يعوزه الدليل العلمي والتثبيت الموضوعي. وقد حاول الباحث أن يرى إلى أي مدى تتفق في المملكة العربية السعودية مع الموضوعات التي تشيع في كتابات موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط التلاميذ في هذا الصف، كما حاول تحديد الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو.

٦- وقام محمود أحمد السيد بدراسة عام ١٩٨٣م، بعنوان " تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي" وكان الهدف من هذه الدراسة حصر الأخطاء النحوية الشائعة في الأساليب الناشئة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي في التعبيرين الشفوي والكتابي، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والقدماء بحثا عن المباحث النحوية الوظيفية المستعملة فيها، كل هذا من أجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية ووظيفية.

٧- وفي دمشق، قامت نظيرة جعفري مصري، عام ١٩٨٠-١٩٨١ بدراسة للحصول على الماجستير بعنوان" دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثمان سنوات في المدارس الرسمية العامة لمدينة دمشق"، وكان الهدف من هذه الدراسة الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو على مدى ثمان سنوات في صفوف المراحل الثلاث، ومحاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج.

٨- وفي الرياض قام علي أحمد مدكور ومحمد موسى عقيلان عام ١٩٨٧، بدراسة بعنوان: المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة" ويهدف هذا البحث إلى بيان الموضوعات النحوية، وكذلك الأخطاء النحوية التي تشيع في كتابات التلاميذ مع بيان الفروق بين هذه الموضوعات والموضوعات المقررة عليهم بالفعل، ومن ثم بيان القواعد التي يجب أن تراعى في بناء منهج قواعد اللغة.

الاتجاه الثاني:

ويتمركز هذا الاتجاه حول طرائق تدريس النحو: تحسينها وتطويرها ويتمثل هذا الاتجاه في ثلاث دراسات هي على النحو التالي:

١- في مصر قام محمود أحمد السيد بدراسة للماجستير عام ١٩٦٩ بعنوان:" دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية" وقد قامت هذه الدراسة على أساس أن ضعف التلاميذ في النحو يعود بالدرجة الأولى إلى طرائق التدريس المتبعة وهي الطريقة القياسية، والطريقة الاستنباطية، والطريقة المعدلة.

٢- وفي دمشق، قامت حورية الخياط عام١٩٧٩ م بدراسة للماجستير بعنوان:" فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية". وكان الهدف من الدراسة هو بيان مدى فعالية التعليم المبرمج في تدريس النحو في المرحلة الإعدادية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣- وفي مصر، قام شعبان عبد القادر أبو غزالة عام ١٩٨٣م، بدراسة للماجستير بعنوان "أثر تدريس وحدة تعليمية في مادة القواعد النحوية على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية". والهدف من هذا البحث هو تدريس مجموعة من موضوعات النحو بطريقة متكاملة من خلال وحدة من النصوص المختارة لذلك.

الاتجاه الثالث:

ويتمركز هذا الاتجاه حول قضية إعادة بناء منهج النحو على أسس ومعايير وظيفية وموضوعية. وقد دعت بعض الدراسات السابقة إلى تبني هذا الاتجاه، من أهمها دراسة محمود أحمد السيد، ودراسة علي أحمد مدكور، اللتان سبق عرضهما ضمن دراسات الاتجاه الأول. أما الدراسات التي تمركزت حول هذا المفهوم غالبا فهما دراستان:

١- دراسة محمد صلاح الدين علي مجاور عام ١٩٥٦م في مصر، وهي من أولى الدراسات، إن لم تكن أولها على الإطلاق في هذا المجال. وعنوان هذه الدراسة: "أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها". وتهدف الدراسة هذه إلى الوقوف على مدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على

استعمال تلك الأدوات. ثم إلى وضع منهج لهذه الأدوات يتمشى مع استعدادات التلاميذ، كما تهدف إلى معرفة أثر هذا المنهج في التقريب بين فروع اللغة، وإلى معرفة أثر تدريس هذه الأدوات بحسب وظيفتها في المعنى.

٢- دراسة حورية الخياط في مصر عام ١٩٨٢م للدكتوراه بعنوان: "إعادة بناء مفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية". وكان أهم أهداف هذه الدراسة هو الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن إعادة بناء مادة النحو في المرحلة الإعدادية بالجمهورية العربية السورية بناء يؤدي إلى تحقيق الأهداف المبتغاة من تدريس هذه المادة؟.

الاتجاه الرابع:

وهو الاتجاه الخاص بتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية عامة، والنحو خاصة. وقد تجلي هذا الاتجاه في دراستين:

١- دراسة صالح جواد الطعمة في العراق عام ١٩٧١م وهي بعنوان: "مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية"، وكان من أهم أهداف هذه الدراسة، الكشف عن صعوبات دراسة وتدريس النحو في المرحلة الثانوية من حيث المنهج والموضوعات المقررة الخاصة.

٢- دراسة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤م، حول تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالبلاد العربية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم اللغة العربية بالبلاد العربية، والمشكلات التي تواجهها، واستطلاع الرأي حول وسائل معالجة هذه المشكلات.

من العرض السابق للدراسات السابقة قديمها وحديثها يتبين الجهود الكبيرة التي بذلت لتطوير منهج النحو مادة وطريقة. لكنها كلها لم تحل دون تمركز دراسة وتدريس النحو حول علم صناعة القواعد العربية، ولم تبتكر الطرائق والأساليب الإيجابية التي تجعل دراسة القواعد العربية وسيلة فعالة في تنمية المملكة اللسانية، التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية. لذلك فسنقترح في هذه المداخلة إطارا جديدا لتصميم منهج النحو في مراحل التعليم العام، وطريقة جديدة لتدريسه.

أهداف تعليم النحو في المرحلة الابتدائية:

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة. فإذا أحسن اختيار ما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات، وموضوعات قرائية، فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة. خلال هذه المرحلة يجب أن يعطى الطفل الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته البسيطة، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

وهكذا نستطيع أن نصوغ أهداف التعبير في هذه المرحلة على النحو التالي:

١- أن يتعرف الطفل إلى نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما في حدود قدراته.

٢- أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع، والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

٣- تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

٤- تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

٥- تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكوناتها.

أهداف تدريس النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية:

إن الغرض من تدريس قواعد النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية لا يختلف في النوع عنه المرحلة السابقة، إنما الاختلاف في الدرجة فقط. ومن هنا يمكن أن نضيف إلى ما سبق من الأهداف ما يأتي:

١- تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك

على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل، والألفاظ.

٢- تعميق ثروتهم اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتمكنهم من التعبير السليم كلاما وكتابة.

٣- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

٤- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي، فدراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

المحتوى الذي يجب تعليمه وتعلمه :

إن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: كيف تتحقق الأهداف السابقة؟ لقد سبق أن قلنا: إن تعليم النحو ليس غاية في ذاته، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم، فهناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة، وكثرة المران على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

إذن، فما الموضوعات التي ينبغي اختيارها وتدريسها في كل مرحلة من مراحل التعليم؟ "النحو للكلام كالملح للطعام". عبارة لا ندري من قائلها، تتردد بين المشتغلين بهذا العلم. وتعني العبارة أن النحو ليس هو الكلام نفسه، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله تماما كما أن الملح ليس هو الطعام نفسه، لكنه ضروري لاستكمال إجادة طهيه وتذوقه واستساغته. لكن الملح إذا زاد عن القدر المطلوب، مجته الطبيعة البشرية في ذاته، وعافت الطعام الذي خالطه أيضا، والنحو أيضا- مع افتراض قبول العبارة السابقة- إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه وفائدته لها كان مقبولا مستساغا، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة إلى الإكثار والتزيد دون حاجة، فإنه حينئذ يكون عبثا في ذاته، حيث يصعب فهمه واستيعابه، وربما أدى الأمر إلى ازورار الناس عن الإقبال على تعلم اللغة نفسها، بل والنفرة منها[٢].

وهذه هي النتيجة التي وصلنا إليها- للأسف- بسبب النحو، فالتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة بترتيبها التقليدي في كتب

النحو، بصرف النظر عن حاجتهم إليها في كلامهم وكتاباتهم. "إذا نظرنا إلى الأبحاث التي أجريت في تعليم القواعد في اللغة الإنجليزية نجد أنها نشأت منذ أخذ العلماء يشكون في نظرية انتقال أثر التدريب، فلما انهارت هذه النظرية أخذ الباحثون يولون وجوههم شطر النظرية الوظيفية، فلنعلم التلاميذ القواعد التي يحتاجون إليها في الكلام والكتابة. ولقد فسرت هذه الحاجة في أول الأمر بما يقع فيه التلاميذ من أخطاء، ثم كونوا منها منهج النحو"[٣] لكن هذا الأساس في وضع المنهج ما لبث أن تغير، وأخذ الباحثون يتجهون إلى تحليل إنتاج التلاميذ لمعرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها. فمن هذه وتلك يتكون منهج دراسة النحو وهذا هو الأساس الذي يقوم عليه منهج النحو اليوم في معظم المدارس الأوروبية والأمريكيه[٤].

لكن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا "لا يتم على أساس موضوعي وإنما تختار هذه الموضوعات في الأغلب والأعم، بناء على الخبرة الشخصية، والنظرية الذاتية لأعضاء لجان وضع المناهج"[٥] مما جعل موضوعات المنهج في حالة تغير مستمر.

لذا ينبغي أن نفكر في تغيير الأساس الذي يقوم عليه اختيار قواعد النحو المقررة، بحيث يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النحاة أنه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.

"وخلاصة القول: إن تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أن نعلمها يجب أن تسبق بأبحاث علمية تستهدف معرفة الأساليب الكلامية والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم ومشكلاتهم.

فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أن نتخير الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها، وأن نرتبها على سنوات الدراسة ترتيبا يتفق مع نموه العقلي"[٦].

ويبقى- مع ذلك- السؤال الحاسم التالي: حتى مع افتراض اختيار الموضوعات النحوية المناسبة للطلاب، كيف توضع منهجيا للتدريس؟ يعني كيف يصمم على أساسها منهج النحو؟ وكيف يدرس؟.

إن الطفل في المرحلة الابتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة، وما يدرسه في قصص وأناشيد ومسرحيات وموضوعات قرائية-إذا أحسن اختياره- فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعلامات اللغوية السليمة الملائمة. وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطى الطفل الأمن والحرية بالقدر الذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع إمداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة إلى كل شيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد:

إن أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية، هو الأسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة. وعلى هذا الأساس فالاستعمال ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة، والتدريب عليها تدريبا متصلا، هو الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد النحوية. ومن ثم لابد أن يفسح المدرس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية، بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم والتعبير والكتابة دون ضغط أو إرغام.

ومع ذلك فإن من أهم الطرق التقليدية الشائعة في تدريس النحو ما يلي:

١- الطريقة القياسية:

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها والموضحة لمعناها. والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب. كما إنها تستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة. وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى انصراف كل من المدرس والتلميذ

عن تنمية القدرة على تطبيق القواعد، وتكوين السلوك اللغوي السليم. فالموقف الذي يتعلم فيه التلاميذ القواعد طبقا لهذه الطريقة موقف صناعي، لا يماثل ولا يقترب من مواقف التعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد. ومن أهم الكتب المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، " فالقياس دائما يأتي بعد معرفة، أيا كانت هذه المعرفة. فلن تستطيع أن تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلا إلحاقا للتشبيه بشبهه الذي عرف وانتهى فيه البحث"(٧).

والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية، أي من القانون العام إلى الحالات الخاصة. ولما كانت الجزئيات قد لا تنطوي كلها تحت القاعدة العامة- وهذا غالبا ما يحدث- فقد أدى هذا إلى الحذف والتقدير والتأويل، واختلاف الآراء في المسألة الواحدة.

وعلى الرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلا أنها تعود التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث. كما إنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار. ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا، أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزيئات. أي إنها عكس قوانين الإدراك، حيث تبدأ بالصعب وتنتهي إلى السهل. وقد أدى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو. وقد هجرت هذه الطريقة بعد أن ثبت علميا أنها لا تكون السلوك اللغوي لدى التلاميذ. ومع ذلك، فما تزال هذه الطريقة تجد أنصارا لها هنا وهناك. ومن أشيع كتب النحو المؤلفة وفقا لهذه الطريقة كتاب ابن عقيل.

٢- الطريقة الاستنباطية:

تقوم الطريقة الاستنباطية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة. وهذا هو المتبع غالبا في مناهج النحو في المرحلة الثانوية، في معظم الأقطار

العربية. أما في المرحلة المتوسطة أو الإعدادية، فدروس النحو غالبا ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويناقش مع التركيز على الشواهد، ثم تستنبط منه القاعدة. ولقد أريد بهذا التعديل التخلص من الأمثلة مبتورة المعاني، التي لا يجمع شتاتها جامع. ومع ذلك، فقد وقع هذا التعديل في مشكلة التكلف في صياغة النصوص، حتى تتضمن القواعد المقصودة، فكانت النتيجة هي الإساءة إلى أذواق التلاميذ عن طريق النصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النحوي. ولقد أطلق بعض الباحثين على هذه الطريقة اسم " الطريقة الاستقرائية" وهي تسمية غير دقيقة لأننا لا نستقرئ كل الاستعلامات اللغوية قبل الوصول إلى القاعدة التي تحكمها. ولو كان الأمر كذلك لما اختلفت الآراء في المسألة الواحدة. فمعظم القواعد النحوية، كل منها فيه أكثر من رأي واحد على الأقل.

وقد نسبت هذه الطريقة الاستنباطية إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فردريك هربارت"، وطريقته التي تعرف باسم "طريقة هربارت" ذات الخطوات الخمس، وهي: المقدمة والعرض، والربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق. ومن أشهر الكتب التي ألفت وفقا للطريقة الاستنباطية، كتاب النحو الواضح للأستاذ علي الجارم.

والجدير بالذكر أن مصممي مناهج تدريس اللغات في أمريكا ومعظم بلاد أوروبا قد هجروا طريقة هربارت من زمن بعيد، واستفادوا في وضع مناهج اللغات عندهم وفي تدريسها بفكرة ابن خلدون التي تركز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص اللغوية الجميلة، دراسة تحليلية تقويمية تذوقية. لكننا مازلنا مصرين على التشيع لطريقة هربارت أكثر من أهله وأبناء جلدته والنتيجة هي الضعف اللغوي لدى الناشئة في كل مكان.

تحضير درس القواعد حسب الطريقة الاستنباطية:

يحضر درس القواعد وفق الطريقة الاستنباطية على النحو التالي:

التاريخ... ه الموضوع الصف الدراسي..... م

الفاعل الفصل

أولا، الأهداف:

١- أن يفهم التلاميذ الأفكار الموجودة بالنص أو الأمثلة.

٢- أن يدركوا موقع الفاعل من الجملة الفعلية موقعا وعملا.

٣- أن يفهموا أنواع الفاعل وإعراب كل نوع.

٤- أن يستطيعوا ممارسة الفاعل في لغتهم بطريقة صحيحة.

ثانيا: المحتوى:

١- أفكار النص الكامل أو الأمثلة المتنوعة.

٢- معنى الفاعل وموقعه في الجملة.

٣- أنواع الفاعل.

٤- التدريب على استعمال الفاعل.

ثالثا: طريقة السير في الدرس:

١- التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة.

٢- قراءة التلاميذ للنص- إذا كان نصا متكاملا- قراءة صامتة ثم مناقشتهم فيما يحتويه من أفكار ومعان وقيم... ألخ.

٣- قراءة التلاميذ جملة بعد جملة مع بيان الشاهد فيها الفاعل من حيث معناه، ونوعه وإعرابه، والإتيان بأمثلة مشابهة.. الخ. ثم استنباط القاعدة في النهاية.. وهكذا إلى أن ينتهي النص.. وعندئذ يتم استنباط القواعد الكلية للموضوع الفاعل. إذا كان موضوع الدرس يبدأ بأمثلة متنوعة كما هو الحال في منهج المرحلة الثانوية، فإن أول عمل هنا يكون بقراءة المثال، ومناقشة معناه، قبل استنباط القاعدة منه.. وهكذا إلى أن تنتهي الأمثلة.

رابعا: التقويم

يتم التقويم في ضوء أهداف الدرس وذلك على النحو التالي:

١- تقويم بنائي يتمثل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلم والتلاميذ، أو بين

التلاميذ بعضهم البعض من بداية الدرس إلى نهايته.

٢- كما يتمثل في حل بعض تدريبات الدرس مع التلاميذ أثناء الحصة.

٣- تقويم ختامي ويتمثل في إعطاء التلاميذ بعض التدريبات ليحلوها في كراسة الواجبات، ثم يصوبها المدرس -بعد ذلك- ويضع لكل تلميذ الدرجة التي يستحقها.

٤- يعالج المدرس الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في لقاءات لاحقه.

إطار جديد لتصميم منهج النحو وتدريسه في مراحل التعليم العام:

فيما يلي محاولة لرسم إطار جديد لإعادة تنظيم منهج دراسة النحو العربي وتدريسه في مراحل التعليم العام. وهذا الإطار يقوم على أساس فكرة ابن خلدون في التفريق بين علم صناعة الإعراب وبين اكتساب اللغة، أو بين "العلم بكيفية" و"النفس كيفية".

اللغة ملكة:

إن الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من فهم التعبير السليم الواضح الذي يستمع إليه، أو ينطق به، أو يقرؤه، أو يكتبه وتقويمه. ولا يتحقق هذا الهدف في المتعلم إلا إذا اكتسب ملكة اللغة. فاللغة في المتعارف- كما يقول ابن خلدون:"هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان"(٨).

كيف تكونت الملكة لدى العربي القديم، وكيف فسدت؟

يقول ابن خلدون:" فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم.. فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل".

إذن، فالملكة اللسانية التي كان يتمتع بها العرب قديما لم تكن جبلة وطبعا، وإنما حصلت لمن حصلت له نتيجة للعرف والعادة، والمعايشة المستمرة للنطق الفصيح في بيئة الفرد اللغوية. فالملكة الصحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة الفصيحة، وممارستها كلاما وقراءة وكتابة.

كيف فسدت "الملكة"؟ يقول ابن خلدون: "فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم. وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده.. ويسمع كيفيات العرب أيضا، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة ثانية وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا هو معنى فساد اللسان العربي، ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم". ولذلك كان أهل صناعة العربية يحتجون بها. لكن فساد اللسان العربي استمر في عصر ابن خلدون، وازداد فسادا واضطرابا حتى عصرنا الحاضر.

كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب؟

يقول ابن خلدون:" لما جاء الإسلام وفارقوا -أي المسلمون- الحجاز لطلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين- والسمع أبو الملكات اللسانية- ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. وأول من كتب فيها أبو الأسود الدؤلي من بني كنانة، ويقال بإشارة من علي -رضي الله عنه- إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد

الفراهيدي -أيام الرشيد- فهذب الصناعة، وكمل أبوابها، وأخذها عنه سيبوية، فكمل تفاريعها واستكثر من أدلتها وشواهدها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار إماما لكل ما كتب فيها من بعده" (٩).

تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو:

ثم يدخل ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب إنها "علم بكيفية لا نفس كيفية". ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين "الملكة" و"قوانين الملكة"، بين العلم النظري، والممارسة العملية. ويقدم تمثيلا لذلك بمن يجيد "علم الخياطة" ولا يمارسها عملا، أو من يجيد "علم النجارة" ولا يقدر على ممارستها فإذا سألته عنها، شرحها لك خطوة خطوة، ولو طالبته بتنفيذ ما شرح أو شيء منه لم يحكمه. ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية وهي العلاقة بين النحو والملكة اللسانية فيقول: إن كثيرا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائلة ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة يعبرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه.

يوضح ابن خلدون هذه القضية في فصل في المقدمة: "في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم"، والسبب في ذلك أن صناعة العربية، إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها- في التعبير عن بعض أنواعها-: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغرزها في لفق الثوب مجتمعين، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها... الخ. وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئا وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه، وآخر قبالتك

ممسك بطرفه الآخر وتعاقبانه بينكما... الخ، وهو إن طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه.

"وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل وليس العمل نفسه، وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابه سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامه، أو قصد من مقصوده أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة"(١٠).

إذن فكيف تربى الملكة اللغوية في رأى ابن خلدون؟

لكن المتعلم العربي الآن- كما كان الأمر في عهد ابن خلدون- لا يملك هذا المناخ اللغوي الصافي- وذاك المشرب العذب المتاح الذي كان ميسورا لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي، بل العكس هو الصحيح، إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه دفعا عن صحة اللغة وجمالها اجتماعيا وثقافيا: استماعا، وقراءة، وكتابه. ولم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي الطيع الأصيل الذي يلقنه له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد إذا كان هذا هو حال المجتمع عموما، فماذا نعمل على مستوى المناهج الدراسية وطرق التدريس على وجه الخصوص؟

يرى ابن خلدون أنه بعد أن انتهى العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعا وسليقة، فإنه لا بد من اصطناع المناخ اصطناعا متعمدا، واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية، فيقول: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم

والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا، وقوة..

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقدا، فيقول:" وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا. ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا يجب أن يكون تعلمها، والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه "(١١).

مراحل تكوين الملكة:

يقول ابن خلدون: إن " الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة. ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "(١٢).

كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن يبث في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية. ويؤكد أن الملكة لا تربي من خلال نصوص تحفظ دون فهم، "فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم ".

لا قيمة للقواعد والإعراب في تربية الملكة:

إذن فتربية الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية في عهده، وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ، بل يمكن أن يعتاض عنه بما أسماه "قرائن الكلام".

كما يقرر أن اللغة العربية على عهده " لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول، فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد، لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها، ويبقى ما تقتضيه، ويسمى

"بساط الحال" محتاجا إلى ما يدل عليه، وكل معنى لابد أن تكتنفه أحوال تخصه، فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود، لأنها صفاته، وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليها بألفاظ تخصها بالوضع. وأما في اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال وكيفيات في تراكيب الألفاظ وتأليفها من تقديم وتأخير أو حذف أو حركة إعراب، وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة "(١٣)..

ويؤكد ابن خلدون أن البلاغة والبيان كانت ما تزال ديوان العرب ومذهبهم في عهده، وأنه لا يجب الالتفات " إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد (عهد ابن خلدون) ذهبت، وأن اللسان العربي فسد اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم، وألقاها القصور في أفئدتهم "(١٤).

ما يستفاد من النصوص السابقة:

من العرض السابق لتصور ابن خلدون في تربية الملكة اللسانية يمكن استنباط ما يأتي:

أولا: لقد قرر ابن خلدون فكرته، وهي أن تربية الملكة اللسانية لا يضره عدم حفظ القواعد النحوية، وفقدان الإعراب، إذ تغني عنه القرائن، وهي فكرة جريئة، لم يجرؤ أحد قبله أو بعده على القول بها على هذا النحو المتكامل. فهو-إذن- يرى أن فقدان الإعراب من لغات الأمصار في عهده- وكما هو الحال في لغتها الآن- ليس بضائر لها، مادامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد.

وربما رأى الدارسون المحافظون أن هذا الرأي غير موفق ولا صواب، " لكنه بالفهم اللغوي الحديث وموقفه من اللغة ومستوياتها منتهى الصواب والتوفيق"(١٥).

وفي هذا يرى الدكتور محمد عيد" أن اللغة- شأنها شأن الظواهر الاجتماعية كلها- تتطور باستمرار في معانيها وبنيتها وتراكيبها، ولا تخضع طويلا للقواعد المنسقة والنظام الجميل، لأن للغة نظامها الذي يفرضه استعمالها بين المتكلمين بها. وعمل

الباحث اللغوي ملاحقة التطور لا مصادرته، وملاحظته لا تجميده، فإن المصادرة والتجميد لا يمكن تحققهما بالنسبة للغة نفسها، وإن أمكن ذلك بالنسبة لدراستها ومن يدرسونها"(١٦).

ثانيا: قدم ابن خلدون تصوره في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها "ملكة" تكتسب بالتعليم والمران والدربة، وما دامت هذه "الملكة" قد تحققت للمستخدمين للغة في الأمصار في عهده، فإنها تكون صحيحة بليغة بدون الإعراب، إذ فيها من القرائن ما يغني عنه.

ثالثا: يرى ابن خلدون أن تربية " الملكة اللسانية" يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى بما أسماه " القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد"، كالتقديم والتأخير، والحذف، والحروف غير المستقلة... الخ. وقد قال بهذه الفكرة اللغوي العربي المعاصر الدكتور تمام حسان الذي سمى "قرائن الكلام" عند ابن خلدون بـ"قرائن التعليق" لفظية ومعنوية، كما عقد فصلا في كتابه: "اللغة العربية معناها ومبناها" بعنوان: "القرائن تغني عن العوامل"، وعلى هذا الأساس قدم نظريته لدراسة الفصحى في إطار "المعنى والمبنى"(١٧).

رابعا: إن تربية "الملكة اللسانية" لا يتم إلا من خلال حفظ النصوص الأصيلة الراقية، والشواهد الحية المتطورة "وعلى قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال، تكون جودة المصنوع نظما ونثرا، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها".

خامسا: أن يتم تناول النصوص كما تنطبق فعلا، وأن يتم دراستها من حيث مستوى الأصوات، والحروف، وبنية الكلمة، والتركيب والدلالة، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادسا: إن "الملكة اللسانية" لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم للنصوص المحفوظة أو المدروسة.

سابعا: يجب أن تبث في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ، مسائل النحو واللغة المناسبة، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة التي يمر بها. وهكذا تتاح الفرصة للتلاميذ للتدريب على الأسلوب النحوي الواحد في كل النصوص التي يدرسونها، وبالشكل الذي يرد به في النص فقط، وبذلك يتوزع التدريب على الأسلوب الواحد في كل النصوص المقررة، بدلا من التدريب المركز على حفظ القاعدة الواحدة وكل جزيئاتها المعقدة، في موقف واحد... مرة واحدة، ثم نسيانها بعد ذلك.

ثامنا: إنه يجب التفريق بين موقف التلاميذ في مراحل التعليم العام من اللغة واستعمالها، وبين موقف المتخصصين فيها على المستوى الجامعي. فحاجة الأولين كحاجة سائق السيارة الماهر الذي يحس أثناء السير بما يطرأ على سيارته من خلل، ويستطيع التعامل مع بعض قضاياها وأجزائها العامة بحيث لا تقف به في الطريق. أما المتخصصون في أمور الملكة اللسانية على المستوى الجامعي من الباحثين والدارسين والمدرسين وغيرهم فلهم شأن آخر يقرب من شأن مهندس السيارات الذي هو ليس فقط قائدا ماهرا لها، بل أيضا مدركا لأسرارها، وللعلاقات الدقيقة بين جزئياتها.

تحويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة

إن تربية " الملكة اللسانية" وفقا لنظرية ابن خلدون، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب في تخطيط المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، ومتابعته، على النحو التالي:

أولا: التخطيط، يتم اختيار النصوص الأصيلة الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأدب شعره ونثره... الخ، على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم. كما ينص على معالجة بعض موضوعات النحو التي ترد في هذه النصوص كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر- مثلا- كما وردت في النصوص. وعلى هذا الأساس توزع موضوعات النحو

على السنوات الدراسية المختلفة، من السهل إلى الصعب، مع مراعاة الاستعمال في كل مرحلة.

ثانيا: التنفيذ، يتم تناول النصوص المناسبة، لكل مرحلة أو لكل صف دراسي بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، ثم الحفظ، من خلال الإجراءات التالية:

١- الاستماع إلى النصوص منطوقة نطقا جيدا ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، والتعرف إلى قائل النص ومناسبة قوله.

٢- التدريب على قراءة النص قراءة جهرية جيدة، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣- قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيية ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٤- الوقوف على قضايا اللغة وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصف في النص كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها... إلخ أو كل ما أشتمل عليه النص من هذه الموضوعات.

٥- الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

٦- حفظ النص حفظا جيدا إن كان من القرآن أو السنة أو الأدب شعره ونثره، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

٧- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

ثالثا: التقويم والمتابعة، ويتم في خطوتين: الأولى وتتمثل في تعبير التلاميذ وفقا للمعايير التالية:

أ- سلامة الكتابة ووضوح الخط.

ب- سلامة الأسلوب كل ما يتصل بالنحو الصرف.

ج- سلامة المعاني.

د- تكامل المعاني.

هـ- منطقية العرض.

و- جمال المعنى والمبنى.

الخطوة الثانية: وتتمثل في معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في تعبير التلاميذ من حيث المبنى والمعنى أثناء التدريس فيما يلي ذلك من دروس. وهنا يجب ملاحظة عدة أمور هامة:

١- إنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء أكانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتركيب- كما هو واضح في الخطوة رقم ٢- تحت بند التنفيذ، أم كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية كالفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر... الخ، كما هو واضح في الخطوة رقم ٤ تحت بند التنفيذ أيضا.

٢- إنه يجب الاكتفاء في المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، كدراسة الفعل والفاعل والمفعول، والجار والمجرور، والظرف، والمبتدأ والخبر، وإن، وكان، ويضاف إلى ذلك دراسة العدد والتمييز والحال، والنعت وبقية التوابع في المرحلة الثانوية.

٣- لا يخصص لكل أسلوب نحوي من هذه الأساليب نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية المنشودة.

٤- أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هي منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو العوامل.

٥- أن يتم التعرض لموقع الكلمة في الجملة- فعلا أم فاعلا أم مفعولا، أم مبتدأ.. الخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أم منصوبة، أم مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي أو التخصصي.

هوامش البحث:

١- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧، ص٦١.

٢- محمد عيد، في اللغة ودراستها، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤، ص ١٧-١٨.

٣- Pooley. R,Teaching Eglish Udage. D, Appleton Century compinc. New Yourk, p p, 126-127.

٤- Lyman , R summary of Investigation Relating to Grammar Language and Composition Chicago , University of Chicago Illinois , 1932

محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، مصر ١٩٨١، ص ٢٣٥.

٥- المرجع نفسه، ص٢٤٣.

٦- المرجع نفسه، ص ٢٣٧.

٧- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ١٩٧٢، ص ٢٥٨.

٨- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، لبنان، ط١، ١٩٧٨، ص ٥٤٦.

٩- المرجع نفسه، ص ٥٤٦-٥٤٧.

١٠- المرجع نفسه، ص ٥٥٨.

١١- المرجع نفسه، ص ٥٥٩.

١٢- المرجع نفسه، ص ٥٥٤.

١٣- المرجع نفسه، ص ٥٥٥-٥٥٦.

١٤- المرجع نفسه، ص ٥٥٦.

١٥- محمد عيد، في اللغة ودراستها، مرجع سابق، ص ٥٥.

١٦- المرجع نفسه، ص ٩٠.

١٧- تمام حسان، اللغة العربية: مبناها ومعناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دت، ص ٢٣١.

حل المشكلات: إستراتيجية تدريس فعالة لتطوير مهارات اللغة لدى المتعلمين

د. إبتسام غانم
أستاذة محاضرة بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي/ سكيكدة – الجزائر–

مقدمة:

تشكل المهارات اللغوية) قراءة، كتابة، محادثة، وإصغاء(مرتكزا أساسيا لعمليتي التعلم والتعليم، إذ عن طريقها يتزود المتعلم بالمعارف العلمية والتراثين الحضاري والثقافي، لذلك فلقد كانت هنالك محاولات عدة من طرف الباحثين بغية تنمية هذه المهارات وتطويرها لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة.

إن التربية الحديثة تؤكد ضرورة العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة في المواقف الحيوية، وهذا لا يتحقّق إلا من خلال تمكنهم من المهارات اللغوية المناسبة للتعلم.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الفرد يتعلم عن طريق المحادثة بنسبة ٢٣٪، وعن طريق الإصغاء بنسبة ٢٥٪، وعن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪، وعن طريق الكتابة بنسبة ١٧٪، ولكل مهارة دورها المحدد في التعليم والوصول بالمتعلمين إلى المستوى المطلوب من التدريس الفعال.

فتطوير المهارات اللغوية يقود الى تنمية القدرات المعرفية والعقلية (أهداف معرفية)، والاتجاهات الوجدانية (أهداف وجدانية)، والجوانب النفسية الحركية (أهداف مهارية). وهو ما يقتضي من المعلم تنويع خبرات التعلم لتحقيق تكامل نمو جوانب شخصية المتعلم وفق مستوى مرحلة نموه المعرفي والنفسي والمهاري.

وفي هذا المجال نلاحظ إقدام العديد من المعلمين على التركيز على إستراتيجيات التدريس الحديثة خاصة في مراحل التعليم الابتدائي والأساسي والثانوي من التعليم، لأن لها تأثيرات متعددة.

ضمن هذه الاستراتيجيات الحديثة والمتعددة التأثيرات تتجلى استراتيجية **حل المشكلات** التي تمثل مجموعة عمليات يستطيع المتعلم (التلميذ) بواسطتها استعمال معارفه وتجاربه المكتسبة سابقا، إضافة إلى توظيف **المهارات اللغوية** ومهارات التفكير من أجل التوصل إلى حل مرتقب تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، ما يجعل إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تدريس نشيطة وفعالة تيسر تعلم التلاميذ لخطوات ومهارات حل المشكلات المصادفة وكسب المحتوى معا من خلال مواجهتهم بمشكلة تتحدى تفكيرهم وذات علاقة بما يدرسونه من موضوعات ذات معنى وتمتاز بالأصالة، ولها أكثر من حل، فيوحدون جهودهم في تحديد المشكلة، ويتعاونون على جمع البيانات والمعلومات المتصلة بها، ويقترحون حلولا مؤقتة لها (فرضيات) ويختارون الحل الأفضل ويخططون لتنفيذه وتقويمه.

وعليه فإن هذه **الورقة البحثية تهدف** إلى إبراز المعالم الأساسية لإستراتيجية حل المشكلات (وبالأخص) في علاقتها مع تطوير المهارات اللغوية، وبتحليل تربوي ونفسي اجتماعي.

أولا: إستراتيجية حل المشكلات/ تأسيس مفهومي ودلالي

ارتبطت إستراتيجية حل المشكلات باسم العالم والمربي الأمريكي **جون ديوي (١٨٥٩-١٩٥١)** الذي وضع أسس استخدامها في كتابه (**كيف نفكر وكيف نحل المشاكل؟**)، حيث عرف المشكلة بأنها: «**موقف محير يثير الشك وعدم اليقين لدى الفرد (المتعلم)**»، كما اشترط وجود بعض المعايير للمشكلات التي تستحق الدراسة،[1] وهي:

- وجود مشكلة يحس بها الطلاب وتنبع من ميولهم.
- وجود الرغبة لدى الطلاب للوصول إلى حل للمشكلة.
- الاشتراك في وضع خطة يمكن تنفيذها من قبلهم.
- العمل الجماعي لتنفيذ الخطة الموضوعة.
- مناقشة النتائج المتوصل إليها للحكم عليها وتقويمها.

لقد أشار **ديوي** إلى طبيعة المشكلة وأرادها ألا تكون تافهة أو بالغة التعقيد، وأن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ومتصلة بموضوع الدرس ومستوحاة من حياة التلاميذ وبيئتهم، ونوه بأهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ، وأوصى بأن يتعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحلها، وتفيده في تعزيز علاقة المدرسة بالبيئة التي يعيش فيها. [2]

كما حث على مراعاة مبدأ الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين، ومراعاة فروق الميول والاهتمامات، ودعا إلى تدريب المتعلمين الاعتماد على أنفسهم، وإلى نشر قيمة التعاون والوصول إلى الإبداع.

أما فيما يتعلق بـ **المراحل أو الخطوات العلمية** التي يمر بها حل المشكلة حسب **ديوي** فتمثلت في:

- **الخطوة الأولى**: وجود مشكلة يحس بها المتعلمين وتنبع من ميولهم.
- **الخطوة الثانية**: وجود الرغبة لدى المتعلمين للوصول إلى حل للمشكلة.
- **الخطوة الثالثة**: الاشتراك في وضع خطة يمكن تنفيذها من قبلهم.
- **الخطوة الرابعة**: العمل الجماعي لتنفيذ الخطة الموضوعة.
- **الخطوة الخامسة**: مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها للحكم والتقويم.

إستراتيجية حل المشكلات في التدريس:

إن **التدريس** من منظور ضيق هو تنفيذ الدرس بمعنى أنه يشمل أداء المعلم فقط دون الخوض في الكثير من المتغيرات، أما المنظور الشامل للتدريس فهو ينظر إلى عملية التنفيذ على أنها واسعة وذات أطراف متعددة لا تقتصر على غرفة الدراسة، بل هناك عناصر سابقة وعناصر لاحقة تؤثر في عملية التدريس. وفي هذا السياق يضع **زيتون (٢٠٠١)** [3] مفهوما رباعيا للتدريس فحواه أن هناك أربعة منظورات لمعالجة مفهومه وهي:

- المنظور الأول/ أن التدريس عملية منظومية *(Systematic process)*
- المنظور الثاني/ أن التدريس عملية اتصالية *(Communicative Process)*

- المنظور الثالث/ أن التدريس مهنة تعليمية *(Educatinal Profession)*
- المنظور الرابع/ أن التدريس مجال معرفي منظم *(Discipline)*

والملاحظ على المنظورات الأربعة أن **زيتون** حاول أن يجمع ما بين الإجراءات التنفيذية والمهارة العملية من أجل الخروج بمفهوم شامل لعملية التدريس.

أما فيما يتعلق بـ استراتيجية التدريس فالمقصود بها:

حسب لجندر *(Legendre)* أنها: » مخطط عام حسن التصميم يشمل إجراءات منظمة ببراعة من أجل تحقيق هدف مرسوم المعالم مسبقا، وتشمل الإستراتيجية البيداغوجية لإستراتيجيتي التعليم والتعلم في نفس الوقت مع العلم بأن الأخيرة تتعلق بالمتعلم أما الأولى فتتعلق بنشاط المعلم في علاقته مع موضوع التعلم والتلميذ في نفس الوقت «. [4]

كما هنالك من يرى بأنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل العناصر التالية:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه.
- إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.
- استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها. [5]

والملاحظ للتعريفين يرى بأن الاستراتيجية التدريسية هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (معلم، متعلم، مادة، وسائل...).

وفيما يخص إستراتيجية حل المشكلات فلها عدة تعريفات منها:

تعريف الفاربي (١٩٩٤): "تشير بيداغوجيا حل المشكلات إلى طرائق وتقنيات بيداغوجية تجعل التلاميذ في وضعية تدفعهم إلى البحث عن حلول لمشكل معين «. [6]

أما شاهين (٢٠١٠): » تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، والتي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف، واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة«. [7]

وفيما يخص المشكلة التعليمية التي يلزمها حل يعرفها كرونباخ (٢٠٠٣) بأنها: «موقف يكون مشكلة للفرد حينما يكون في حاجة لإعطاء جواب ولا يوجد لديه بحكم العادة جواب جاهز».[8]

أما جابر (٢٠٠٣) فيرى بأن: «المشكلة هي الصعوبة التي يواجهها المتعلم ويشعر أنه في حاجة إلى حلها، أو أنها ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها، أو غيرها من الأمور التي تثير في نفس المتعلم من استفسارات يبحث عن إجابات لها». [9]

معنى ذلك أنه لكي يكون الموقف مشكلة لابد من توافر ثلاثة عناصر:

- **هدف** يسعى إليه.
- **صعوبة** تحول دون تحقيق الهدف.
- **رغبة** في التغلب علي الصعوبة عن طريق **نشاط** معين يقوم به المتعلم.

ومعنى ذلك كذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمام المتعلم يمكنه أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه. فحل المشكلات إذن يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وإحداث التكيف والتوازن مع البيئة.

أما حل المشكلات كإستراتيجية تدريس فهي تتضمن عمليات وأنشطة متعددة، ويراعي فيها مجموعة من **المبادئ الرئيسية** منها:

- **رفع الدافعية للتعلم** (تؤكد الإستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- **التشويق والإثارة** (حل المشكلة يثير تفكير المتعلم ويعمل على تشويقه كما يدربه على حل المشكلات التي تواجهه إضافة إلى اكسابه الخبرة والتعليم).
- **مهارات التفكير** (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، والاختيار، التعميم والتأكد من معقولية الحلول،.....). [10]
- **التفكير العلمي** (اعتمادها على الملاحظة المقصودة والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي تمثل خطوات التفكير العلمي).
- **مهارات التواصل** (التأكيد على إيجابية المتعلم حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة وفحصها وبناء التوقعات حولها والتنبؤ بالحلول وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي –استقلالية- أو جماعي –تعليم تعاوني-).
- **مهارات اللغة**: (يقوم المتعلمون بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها في مواقف أخرى –**قراءة وكتابة ومحادثة**-/ التأمل من خلال مناقشة المتعلمين معا أرائهم وأفكارهم والنتائج التي تم التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض –**قراءة وإصغاء ومحادثة**-/ من الضروري أن يكتب المتعلمون خطة عمل والتي تمثل جزءا من ملف الأداء أو الانجاز –**كتابة**-/ ويجب على التلاميذ عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه –**قراءة وإصغاء ومحادثة وكتابة**-).

وفيما يتعلق بـ العوامل المؤثرة في حل مشكلات:

فإستراتيجية حل المشكلات هي عملية البناء الحقيقي للمعرفة، حيث تتأسس على اكتساب المعرفة وإدماجها وتحويلها بدلا من تلقينها وتخزينها، وهذا يقتضي رصيدا معرفيا معتبرا ومواقف واضحة ووضعيات هادفة، فضلا عن الممارسات الواعية والمسؤولة، ويوضح **جورج بوليا *(George polya)*** [11]، أن حل المشكلة تؤثر فيه الكثير من العوامل المعرفية والسلوكية المرتبطة بعمليات التفكير العليا، ومن هذه العوامل:

- طريقة تقديم وعرض المشكلة (المدخل والإستراتيجية).
- استيعاب المشكلة وفهمها.
- القدرة والمهارة اللغوية (القدرة على الفهم والتبليغ).
- الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة (الدافعية).

من كل ما سرد من جانب مفهومي ودلالي يحيط بهذه الاستراتيجية يتبين لنا بـأن **حل المشكلات** تمثل:

- أحد الاستراتيجيات العصرية التي تندرج في منطق تعلمي وليس تعليمي.
- أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول المتعلم والتي تعتمـد علـى تفعيل أداء المتعلمين من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خـبراتهم الـسابقة، لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة.
- أحد الاستراتيجيات التي تتوخى مساعدة المتعلم على:
  - تنمية روح الإبداع والابتكار.
  - إكسابه القدرة على طرح أفكاره وآرائه ومقارنتها مع أفكار وأراء الآخرين.
  - تنمية القابلية للدخول في علاقات اجتماعية مكثفة مع الآخـر، تحـضيرا للحيـاة المهنيـة والانـدماج الاجتمـاعي، وذلـك عـن طريـق التواصـلين الاجتمـاعي واللغوي.
  - خلق الحس النقدي -التقييم-، فلا يقبل الأفكار والآراء إلا بعـد الـتفكير فيهـا وتجريبها.
  - تنمية روح الاستقلالية والمبادرة والمسؤولية لديه.
  - تحـسين نتـائج المـتعلمين (التحـصيل الدراسـي) وتطـوير خـبراتهم ومهـاراتهم (التواصل، التفكير، اللغة) بفعل الممارسة.

ومن جملة هـذه المميـزات والخـصائص يمكننـا أن نستـشف دور كـل مـن المعلـم والمتعلم خلال التطبيق العملي لخطوات ومراحل هذه الاستراتيجية التدريسية.

ثانيا: دور المعلم والمتعلم خلال التطبيق العملي لإستراتيجية حل المشكلات

يرى العديد من التربويين أن تحديد خطوات حل المشكلة في عدد محدد أمر غير متفق عليه، وبذلك وضعوا خطوات حل المشكلة [12] في الآتي:

الخطوة الأولى: الشعور والوعي بالمشكلة

إن أول خطوة يقوم بها المعلم هي جعل المتعلم يشعر بالمشكلة المراد دراستها وذلك من خلال طرح بعض التساؤلات والتنبيهات حتى يجمع المتعلمون على أهمية المشكلة ويقتنعون بضرورة دراستها ولتحقيق ذلك على المعلم أن يلتزم بما يلي:

- تقديم المشكلة بعد أن يتأكد من انتباه كافة التلاميذ له.
- عرض المشكلة بشيء من الحماس والروية ويكون الصوت مسموع للجميع.
- تقديم بعض المعلومات الأولية ذات العلاقة بالمشكلة والتي تساعد التلاميذ على فهمها بشكل جيد.
- طرح بعض الأسئلة التي تكشف مدى فهم التلاميذ لمضمون المشكلة.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة

إن التحديد الجيد للمشكلة يسهل السير في بقية خطوات حلها (المشكلة المحددة جيدًا هي مشكلة نصف محلولة). في هذه الخطوة يطلب المعلم من المتعلمين المشاركة في تحديد المشكلة على النحو التالي:

- يطلب المعلم من التلاميذ التفكير والتأمل العميق في المشكلة.
- تحديد هذه المشكلة بصورة تبين عناصرها وتحول دون اختلاطها بغيرها.
- إن كل مشكلة يمكن تحليلها إلى عدد من العناصر أو المشكلات الجزئية تمهيدًا للتفكير فيها والوصول إلى حل مناسب للمشكلة الرئيسية التي تتألف منها.
- محاولة صياغة المشكلة في شكل سؤال إجرائي (عملي) محدد ودقيق.
- إعطاء فرصة للتلميذ كي يتشاور مع زميله أو زملائه حول صياغة المشكلة.
- مناقشة الصياغات المختلفة جماعيا على السبورة، واختيار أنسب صياغة.

الخطوة الثالثة: جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة

لحل أي مشكلة يحتاج الفرد إلى معلومات كافية حولها؛ تختلف مصادر الحصول على تلك المعلومات والبيانات: فمنها ما يتم الحصول عليه من المراجع العلمية، والبعض عن طريق تسجيل الملاحظات أو التجارب العلمية، أو الإحصاءات والاستبيانات والمقابلات.. الخ وعملية جمع البيانات والمعلومات لها شروط أهمها:

- انتقاء المعلومات ذات الصلة بالمشكلة واستبعاد ما عداها فهذه العملية تتم بطريقة منظمة بعيدة عن العشوائية.
- الاعتماد على مصادر موثوق بها ولها وزن علمي.
- تصنيف المعلومات وتبويبها وتحليلها بحيث تساعد على حل المشكلة.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة الواقعة أي بين الخبرات الذاتية ذات الطابع الجزئي وبين الخبرات الموضوعية ذات الطابع المشترك.
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والخبرات الحاضرة بما يخدم بحث المشكلة الحالية.

الخطوة الرابعة: اقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة

في هذه المرحلة يُطلب من التلاميذ اقتراح أكبر قدر من الحلول الممكنة للمشكلة، كُلٌ على انفراد أو في مجموعات صغيرة ثم تسجل وتناقش الحلول المقترحة على السبورة وتصاغ على شكل فرضيات وترتب ترتيبا منطقيا مع تفادي الحشو أوالتكرار.. للفرض الجيد شروط ومعايير أهمها:

- أن يكون للفرض علاقة بالمشكلة: ليس هناك قاعدة معينة لمعرفة هذه العلاقة، ففي بعض الأحيان يتبين لنا أن ما كنا نعتبره غير ذي علاقة بمشكلة ما، هو المسؤول الأول عنها، مثلا: فمن ذا الذي كان يتصور (قبل تقدم العلوم الطبيعية) أن للذباب والبعوض علاقة بصحة الإنسان ومرضه، أو سببا في موته.

- أن يكون الفرض متفقا مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة: فإذا افترضنا أن الثلج يطفو على سطح الماء بسبب تمدده الراجع لدرجة حرارته الأكثر من حرارة الماء، يعد فرضا خاطئا لعدم اتفاقه مع الواقع.
- أن يمكننا الفرض من التنبؤ بأشياء قد تثبت صحتها: فإذا صدقت التنبؤات القائمة على الفرض، فإن ذلك يدعم إيماننا به ولكنه لا يجعله بعيدًا عن كل شك.
- أن يصاغ الفرض بصورة واضحة تسهل فهمه ووضعه موضع الاختبار.
- أن يكون الفرض قابلا لاختبار صحته بأي وسيلة من الوسائل العلمية الممكنة.

الخطوة الخامسة: المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة واختيار الحلول المناسبة

إن اقتراح الحلول ليست عملية آلية نمطية يسجل فيها الفرد جميع الحلول المؤقتة حتى وإن كانت غير معقولة أو غير قابلة للتنفيذ، إنما يستبعد منها الفرد عادة الحلول التي تبدو لأول وهلة أنها تتناقض مع المعلومات والبيانات الموثوق بها علميا، كما يستبعد الحلول غير المنطقية.. ثم يقوم بفحص دقيق للحلول المتبقية في ضوء عدة شروط:

- أن الحل المقترح يسهم بالفعل في حل المشكلة من خلال الأدلة المنطقية والتجريبية المؤيدة لذلك.
- أن الحل يسهل تنفيذه في حدود الإمكانات والوقت.
- أن الحل لا تنتج عنه مخاطر أثناء تنفيذه.
- أن الحل يجد القبول وعدم المعارضة من الفئة التي سيطبق عليها.

في هذه الخطوة يقوم التلاميذ بفحص ومناقشة الحلول المقترحة مناقشة جماعية هادفة على السبورة، واختيار أفضلها في ضوء معايير موضوعية، مع إعطاء المبررات المقنعة لذلك.

الخطوة السادسة: التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه

في هذه الخطوة يشير المعلم في البداية إلى أن الحل الذي تم تفضيله لا يمثل نهاية

المطاف في حل المشكلة لكونه حلا محتملا للمشكلة، فقد يكون صحيحا أو العكس، لـذا يجب التحقق من صحته، وذلك من خلال تجريبه أو تنفيذه في الواقع فإذا أدى الحل بعـد تجريبه إلى نتيجة مرضية نعتبره حلا مناسبا، وإذا كان غير ذلك نفكـر في غـيره وهكـذا..؛ ولتنفيذ هذه الخطوة يُطلب من التلاميذ تحديد الأنشطة الـتي سـيقومون بهـا (ملاحظـات ميدانية، تجارب، جمع إحصاءات، إجراء مقابلات... الخ) وتحديد مـا يتطلـب ذلـك مـن أنشطة ومواد وأدوات وأجهزة وتسجيل كل هذا في كراس النشاطات.

الخطوة السابعة: تقويم الحل

في هذه الخطوة يقوم المعلم مع المتعلمين بتقويم ومراجعة خطوات إستراتيجية حل المشكلات ضمن تقويم ما أنجزوه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تمت صياغة المشكلة بصورة إجرائية ودقيقة؟
- هل جمعت معلومات وبيانات كافية عن المشكلة؟
- هل كان الحل المقترح أفضل الحلول فعلا؟
- هل هناك حلول أخرى للمشكلة لم يتطرق لها التلاميذ؟
- هل التخطيط للحل المختار كان مناسبا؟
- هل تم تنفيذ وتجريب الحل وفقا للتخطيط المقترح؟
- هل كانت النتائج المتحصل عليها دقيقة؟

وتنتهي هذه المرحلة باقتراح التلاميذ لمشكلة أو مشكلات جديدة سـتتم دراسـتها لاحقا في مواقف جديدة. فبعد طرح التساؤلات السابقة والإجابة عليها بصورة عامـة والتأكد من كفاءة الحل المقترح أو أنه أفضل الحلول، يتضح لنا أن حل المشكلة لا يعني نهاية المطاف، إذ يؤدي هذا الحل إلى بداية ظهور مشكلة أو مـشكلات جديـدة تحتـاج بدورها إلى حل.

من كل ما تم التطرق له في خضم هذه الخطوات الاجرائية لحل المشكلات يمكـن لنا في هذا الصدد إبراز دور كل من المعلم والمتعلم خلال تطبيقهـا مـع التركيـز علـى جانب التواصل اللغوي ومهارات اللغة.

دور المعلم:

المعلم في ضوء هذه الإستراتيجية هو المرشد والموجه للتعلم (تربية حديثة) وليس الملقن للمعلومات (تربية تقليدية)، فدوره يعتمد بدرجة كبيرة على مدى إتقانه لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية التي تيّسر له القيام بمهمته التعليمية وتحقيق الأثر المطلوب، والمتمثلة في إستراتيجية حل المشكلات في[13]:

- يقترح المشكلة،
- يدعو إلى مخالطة المشكلة،
- يتابع الانجاز،
- يحفز على البحث،
- يشجع على التعبير على الصعوبات،
- يدعو إلى انجاز الحل بصورة فردية،
- يدعو إلى انجاز الحل في نطاق المجموعة،
- يدعو إلى مناقشة الحلول الذي تم التوصل إليها في إطار المجموعة،
- يدعو إلى تعليل النتائج،
- يستثمر الأخطاء المرتبكة ويوظفها في التعليم.

فالمعلم الذي يستخدم خلال سيرورته التدريسية إستراتيجية حل المشكلات، له دور فعال في تطوير وترسيخ مهارات اللغة (الإصغاء، المحادثة، القراءة والكتابة) لدى المتعلمين وتوسيع مداركهم الثقافية والعلمية، نظرا للتفاعلات اللفظية وغير اللفظية الممارسة في مختلف أنشطة التعلم، التي تتسم بجو تعاوني بين المتعلمين يحيي عندهم الحيوية والنشاط.

دور المتعلمين:

يلعب المتعلمون دورًا أساسيا في تحقيق التعلم من خلال ممارستهم للعديد من الأنشطة (تحديد المشكلة، جمع البيانات.. الخ)، وتوظيفهم لمهارات التفكير ومهارات

اللغة، هذه المهارات اللغوية التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة، ويتوقف على تعلمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلّها، والإخفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، بحيث يكون ذلك عائقا كبيرا أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة وصحيحة، وبالتالي توظيفها في السياق الدلالي أو الاجتماعي أو التربوي المناسب.

ويمكن في هذا الصدد رصد ما يقوم به المعلم خلال الخطوات الإجرائية لهذه الإستراتيجية: [14]

- يقرأ المشكلة،
- يحاول انجاز الحل بصورة فردية،
- يحدد المعطيات،
- يحدد المطلوب،
- يحدد علاقات بين المعطيات والمطلوب،
- يختار العمليات المناسبة،
- ينفذ الحل،
- يعمل ضمن فريق ويبحث عن حل موصل للحل،
- يناقش الحل مع أفراد المجموعة،
- يعرض الحل الذي توصلت إليه المجموعة على جماعة القسم يعدل تمشياته.

رابعا: إستراتيجية حل المشكلات/ تطوير المهارات اللغوية

(نموذج ايجابي لفعالية تدريسية)

إن الركيزة الأساسية للعملية التدريسية هو التواصل الإنساني، وفي جوهر هذا التواصل نجد اللّغة باعتبارها حاملة وناقلة للمعرفة، فتعلم المهارات اللغوية يعد قضية محورية في المنظومة الحديثة للتربية والتعليم تستحق كل العناية والاهتمام، لذا فلقد

أصبح من واجب كل معلم أن ينمي هذه المهارات ويطورها لدى المتعلمين، وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة.

ومن هذا المنطلق كان لزاما مراعاة إيجابية المتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العملية التعليمية، فالمتعلم ليس متلقيا سلبيا بل هو متفاعل نشط وإيجابي يجب إشراكه في الموقف التعليمي **إرسالاً واستقبالاً**، كما يلزم مراعاة إمداده بالحوافز والدوافع التي تستثيره لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة والعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الطرائق والأساليب. ويمكن القول إن كثيراً من الطرق التدريسية التقليدية ركزت على التكرار الآلي للعبارات وعلى الجمل الجافة البعيدة كل البعد عن واقع المتعلم مما أدى إلى افتقاد المتعلم القدرة على التواصل بينه وبين كتابه، أو بينه وبين معلمه، إضافة إلى عدم قدرته على التكيف مع الواقع الذي يعيشه، نظراً لعدم قدرته على توظيف اللغة المتعلمة لإحساسه بالتناقض بين الواقع وبين ما يتعلمه.

ولذا فلقد بات من الضروري توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة تزيد من حجم التفاعلات بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بغية تنمية مهارات المتعلمين المختلفة وتفعيلها مع واقعهم للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التواصل في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء.

وفي هذا السياق يمكن اعتبار **استراتيجية حل المشكلات** بكل ما تشمله من مواقف تعليمية وأنشطة تفاعلية من بين أهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تهدف إلى تطوير وتنمية **المهارات اللغوية** أثناء ممارسة خطوات حل المشكلة المواجهة. لارتكازها الكبير على الجانبين التواصلي والتفاعلي بكل أبعادهما.

إن هذه الاستراتيجية التدريسية تمكن المتعلمين من توظيف مهارات اللغة واستخدامها للتواصل الفعال، وهنا تبدو الحاجة ماسة إلى أن يكون معيار اختيار المواقف والأنشطة التعليمية خلال تطبيق خطوات هذه الاستراتيجية هو وضع المتعلم في مواقف حيوية واقعية تتطلب منه توظيف اللغة ومهاراتها لإنجاز مهمة محددة باستخدام الأنشطة التفاعلية الاجتماعية (محادثات، مناظرات وحوارات) وغيرها من المواقف الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في حياته اليومية. [15]

فالتدريس اعتمادا على هذه الاستراتيجية يتوافق بشكل كبير وخصوصيات المدخل التواصلي، ما يجعل من التدريس في هذا السياق: "**عملية اتصال بين المعلم والمتعلم وسيلتها الرئيسية هي اللغة، فالمعلم يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى متعلم معين في أحسن صورة ممكنة، ووفقا لخطة معينة تساير فلسفة بنائه لمجتمع أفضل**". [16]

أما فيما يتعلق بـ المهارات اللغوية واستراتيجية حل المشكلات:

يتم التواصل اللّغوي في هذه الاستراتيجية من خلال أربع مهارات أساسية (**الإصغاء والتحدّث والقراءة والكتابة**)، وتمثّل هذه المهارات أشكال الاستخدام اللغوي، كما تمثل كل مهارة منها أهمية في ذاتها، وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، والمهارات التي تحدث من خلالها عملية الاتصال الشفوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، وتعدّ هذه العمليات العقلية المتضمّنة في هذه المهارات قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً على أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها؛ لذا يجب النّظر إليها خلال المواقف التعليمية بصورة تكاملية ترابطية. [17]

والمخطط الموالي يبين مختلف هذه المهارات اللغوية:

من بين المهارات اللغوية المرغوب إكسابها للمتعلم وتطويرها لديه اعتمادا على استراتيجية حل المشكلات في التدريس، وفي مختلف المواد الدراسية، بما فيها اللغات[18]، نجد:

١. **مهارة القراءة:** وتعني إكساب المتعلم القدرة على بناء معنى باعتباره (القارئ/ المتعلم) مستقبلا لإرسالية مكتوبة: (قصة، حكاية، رواية، مسرحية، قصيدة، أغنية،

رسالة، مقال...) أو لإرسالية: مرئية: (صورة ثابتة أو متحركة: رسوم- لوحات- ملصق...) وتحدد المعاني التي يتم بناؤها بوجود تفاعل بين:

- خصائص الإرسالية (صلب الموضوع أو بنياته)
- المكتسبات القبلية للقارئ (اللسانية، الأدبية، الفنية، التاريخية...)
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها القارئ الإرسالية.

ولعل التعريف الإجرائي الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية **(NSSE)** في أمريكا يوضح مهارة القراءة وطبيعتها، ومدى ارتباطها بحل المشكلات، مفاد التعريف: "**إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات**". [19]

٢. **مهارة الكتابة:** تعني قدرة المتعلم على إنتاج أو إعادة إنتاج معنى، باعتباره مرسلا لإرسالية تنتج أو تعيد إنتاج معنى، وذلك بوجود تفاعل بين ما يلي:

- خصوصيات الإرسالية (بتوضيح الاهتمام الغالب عليها ونوعية البنيات التي تكونها).
- المكتسبات القبلية أو رصيده (التلميذ/ الكاتب) بما فيها معارفه اللسانية، الأدبية، الفنية والتاريخية...
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها المرسل أو المستقبل للبلاغ.

إن الكتابة ليست عملية آلية بحتة يكتفى فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا، والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا... فالكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم اكسابها للمتعلم، بجعله يجيب عن الأسئلة التالية: (لماذا أريد أن أكتب؟، ما الذي أود التعبير عنه؟، لمن أوجه هذه الكتابة؟). [20]

فالمتعلم يمر في حل المشكل بمراحل الكتابة المختلفة بدءا بمرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها بيانات عما يريد أن يكتب من حوله، وانتهاءا بمرحلة التعديل والتجديد،

والتي يعيد فيها المتعلم النظر فيما كتبه تطويرا وتحسينا له، وهو ما يمكن أن يصدق خلال مرحلة صياغة الفرضيات والحلول المؤقتة للمشكل التعليمي المطروح عليه.

٣. **مهارة التحاور (المحادثة):** تعني القدرة على التحدث، التعبير عن الأفكار بواسطة الكلمة وحركة الجسد، أي إنتاج معنى، باعتبار المتكلم (المتعلم) مرسلا لبلاغ.
فالتحاور والمناقشة يعدان خطوة أساسية من خطوات حل المشكل للوصول إلى الحل الصحيح وتعميمه. فإذا كان الإصغاء للمشكل وقراءته وسيلة لتحقيق الفهم، فإن مناقشة الحلول والفرضيات وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام هما طرفا عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين.

٤. **مهارة الإصغاء:** تعني القدرة على شحذ اهتمام المستمع لإدراك رموز صوتية لفظية وجسدية، أي إنتاج معنى، على اعتبار (المتعلم/ المستمع) متلقيا لإرسالية، فالمعنى يبنى بواسطة تفاعلات بين العناصر التالية [21]:
- خصوصيات الإرسالية.
- المكتسبات القبلية للمرسل.
- خصوصيات الوضعية (أو السياق) التي يعالج فيها المرسل أو المستقبل للبلاغ.

فمهارة الإصغاء لا تتوقف على مهارات التعرف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها. فلابد للمعلم من الالتفات إلى الشق الثاني من هذه المهارة، وهو إدراك العلاقة بين أشكال الحديث والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أن هدف توصيل الرسالة قد تحقق (المشكل مثلا). فما من متعلم يصغي لشيء إلا وله هدف سواء كان إصغاؤه فرديا في موقف خاص (وحده أو ليس طرفا فيه)، أو كان خلال مناقشة جماعية مثلا لحل مشكل عرض عليه خلال الموقف التعليمي.

خاتمة:

إن ما يمكن الإشارة إليه في نهاية هذه المداخلة العلمية هو أن المهارات اللغوية تحتل مكانة محورية في المنظومة الحديثة للتربية والتعليم، لذا فلقد أصبح من واجب كل معلم أن ينمي هذه المهارات ويطورها لدى المتعلمين، وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة، اعتمادا على مراعاة إيجابية المتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العملية التعليمية التعلمية، فالمتعلم ليس متلقيا سلبيا بل هو متفاعل نشط وإيجابي يجب إشراكه في الموقف التعليمي إرسالاً واستقبالاً، كما يلزم مراعاة إمداده بالحوافز والدوافع التي تستثيره لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة والعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الطرائق والأساليب.

وهذا لن يتأتى إلا بتوظيف استراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة (حل المشكلة، المشروع، الاكتشاف...) تزيد من حجم التفاعلات بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية بغية تنمية مهارات المتعلمين المختلفة وتفعيلها مع واقعهم للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التواصل في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء. ذلك أن هذه الاستراتيجيات التدريسية تمكن المتعلمين من توظيف مهارات اللغة واستخدامها للتواصل الفعال، وهنا تبدو الحاجة ماسة إلى أن يكون معيار اختيار المواقف والأنشطة التعليمية خلال تطبيق خطوات هذه الاستراتيجية هو وضع المتعلم في مواقف حيوية واقعية تتطلب منه توظيف اللغة ومهاراتها لإنجاز مهمة محددة باستخدام الأنشطة التفاعلية الاجتماعية.

الهوامش:

[1] الطيطي محمد وآخرون: **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة، عمان، ط٣، ٢٠١١، ص٢٥٣.

[2] الحريري رافدة: **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، عمان، ٢٠١٠، ص٩٢.

[3] زيتون حسن: **تصميم التدريس رؤية منظومية**، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص٣٠.

[4] Legendre R:**Dictionnaire actuel de l'éducation**, éd eska, De boeck, Bruxelles, 1993, P1184.

[5] شاهين عبد الحميد حسن: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، ٢٠١٠، ص٢٣.

[6] الفاربي عبد اللطيف وآخرون: **معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**، دار الخطابي، المغرب، ١٩٩٤، ص٢٨٧.

7][شاهين عبد الحميد حسن، مرجع سبق ذكره، ص٣٢.

[8] دندش فايز مراد: **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٣، ص١١٤.

[9] جابر وليد أحمد: **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)**، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣، ص٢٣٢.

[10] شاهين عبد الحميد حسن، مرجع سبق ذكره، ص٤٢.

[11] ستر الرحمان نعيمة: **بيداغوجيا حل المشكلات**، نشر في الأيام الجزائرية، ٢٦-٠٦-٢٠٠٩.

[12] غريب عبد الكريم: **استراتجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٣.

[13] بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر: **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري (مشروع وطني للبحث)**، الكراسك، وهران -الجزائر، ٢٠١٤، ص٩٧.

[14] المرجع نفسه.

[15] البشري إسماعيل: **مدخل التواصل اللغوي**، معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض، السعودية، ٢٠٠٧، ص

[16] زيتون حسن، مرجع سبق ذكره، ص

[17] قورة علي المرسي ووجيه سنجي سيد: **مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها**، جامعة الأزهر، القاهرة، ٢٠١١، ص

[18] بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر، مرجع سبق ذكره، ص٦٣.

[19] طعيمة رشدي أحمد: **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤، ص١٨٧.

[20] المرجع نفسه، ص١٩١.

[21] بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر، مرجع سبق ذكره، ص٦٥.

المراجع:

١) البشري إسماعيل: **مدخل التواصل اللغوي**، معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرّياض، السعودية، ٢٠٠٧.

٢) بوعلاق محمد وبن تونس الطاهر: **مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري (مشروع وطني للبحث)**، الكراسك، وهران -الجزائر، ٢٠١٤.

٣) جابر وليد أحمد: **طرق التدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التربوية)**، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٣.

٤) الحريري رافدة: **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، عمان، ٢٠١٠.

٥) دندش فايز مراد: **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٣.

٦) زيتون حسن: **تصميم التدريس رؤية منظومية**، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١.

٧) ستر الرحمان نعيمة: **بيداغوجيا حل المشكلات**، نشر في الأيام الجزائرية، ٢٦-٠٦-٢٠٠٩.

٨) شاهين عبد الحميد حسن: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، ٢٠١٠.

٩) طعيمة رشدي أحمد: **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤.

١٠)الطيطي محمد وآخرون: **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة، عمان، ط٣، ٢٠١١.

١١)غريب عبد الكريم: **استراتجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة تكوينها**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ٢٠٠٣.

١٢)الفاربي عبد اللطيف وآخرون: **معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**، دار الخطابي، المغرب، ١٩٩٤.

١٣)قورة علي المرسي ووجيه سنجي سيد: **مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها**، جامعة الأزهر، القاهرة، ٢٠١١.

Legendre R: **Dictionnaire actuel de l'éd**

تدريس مهارات العربيّة وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية

الدكتور خالد حسين أبو عمشة
المدير الأكاديمي – معهد قاصد
المدير التنفيذي لبرنامج الدراسات العربية في الخارج CASA
مستشار Amideast لبرامج اللغة العربية

يعدّ تدريس اللغة وفق مبدأ المهام أو الوظائف اللغوية أحد الاتجاهات الحديثة ذات الصيت والقبول الشديدين في تعليم اللغات الأجنبيّة بشكل عام، والعربية بشكل خاص. ويندرج بطبيعة الحال تحت باب التعليم وفق المضمون، ولا يزال النقاش محتدماً حول هذا المذهب بين منظري تدريس اللغات الأجنبية والباحثين الميدانيين، مع تزايد مطرد في عدد الدراسات الإمبريقية ولكنها للأسف في مجال اللغات الأجنبية غير العربية، وتحاول هذه الدراسة الإفادة من هذا المضمار سعياً وراء تطبيقه في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، لما له من فوائد جمة، وإيجابيات كبرى في تحقيق الكفاءة الشفوية لدى دارسي العربية.

ويستند التعليم وفق هذه النظرية إلى قيام الدارس أو المتعلم بالمشاركة الفعّالة في عملية الاتصال والتواصل في اللغة العربية. ويعرّف التدريس وفق المهام أو الوظائف اللغوية بأنه نشاطات قائمة بذاتها كوحدات أساسيّة، تتطلب الفهم والإنتاج، والقدرة على التلاعب بالفكرة، والتفاعل معها بلغة أصيلة. حيث ينصب الاهتمام على المعنى أكثر من الاهتمام بالشكل. ويمكن القول بأن تعليم اللغات مع بدايات القرن الحادي والعشرين أضحى يركز على التدريس القائم على الوظائفأو المهام اللغوية لأهميته وانعكاسته المهمة على تصميم المناهج، والتدريس في الغرف الصفية، وتقييم الدارسين. حيث أثّر هذا المدخل التعليمي على مسار الدراسات النظرية والعملية، والسياسات اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية في كثير من بلاد العالم لكن العالم العربي – بحسب علمي- يتفقر إلى مثل هذه الدراسات بشقيها النظري والعملي، وأحسب أنّ هذه من أوائلالدراسات العربية التي تهتم بهذا المضمار.

وعليه يروم هذا البحث تسليط الضوء على تعليم المهارات الأربعة وفق الوظائف اللغوية أو المهام من حيث أهداف الوظائف اللغوية وتعريفاها ومكوناتها ومبادئها، والمدخلات، والإجراءات وأنواعها، والمخرجات، ودور الأستاذ والدارس فيها، وسياقاتها، وانعكاساتها على تصميم المناهج، ومبادئ التدريس في الغرفة الصفية وتطبيقاتها، ودورها في عمليات التقييم. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها كون التعليم وفق المهام أو الوظائف:

- يوفر للدارس الثقة في استخدام اللغة التي يعرفونها بصرف النظر عن حجمها أو كميتها.
- يوفر للدارس خبرة في التفاعل الفوري للغة.
- يوفر للدارس فرصة التعرف على طرائق الآخرين في التعبير عن أنفسهم باللغة الهدف.
- يوفر للدارس فرصاً لأخذ الدور للتعبير عن أنفسهم.
- يشجع الدارسين على الانخراط في استعمال اللغة بشكل هادف وتعاوني.
- يشجع الدارس على استخدام اللغة بشكل متواصل وليس على شكل جمل متقطعة.
- يوفر للدارسين فرص استعمال استراتيجيات الاتصال والتواصل الإنساني.
- وأخيراً وليس آخراً يساعد على بناء الثقة في تحقيق أهداف اتصالية وتفاعلية مع أفراد مجتمع اللغة الهدف.

وهذا جل ما تسعى إليه برامج تدريس اللغات الأجنبية ومدرسها على حدٍ سواء.

المهام أو الوظائف اللغوية: نشأتها ومفهوما ومكوناتها

تعود نشأة إدخال تعليم اللغة ضمن المناهج التعليمية المختلفة إلى أواخر السبعينات، وذلك للبناء على معارف الطالب، حيث أظهرت دراسات اللسانيات النفسية والاجتماعية والتربوية دافعية أكبر في تعلّم اللغة إذا جاءت في سياق ما يحبه الدارسون ويرغبون في تعلمه، كما أن اللغة تُتعلم بشكل أفضل إذا جاءت في

موضوعات مثيرة للاهتمام وممتعة بالنسبة للدارس، وبالتالي تصبح مهمة تعلم المفردات وامتلاكها أسهل إذا جاءت في سياقات طبيعية وحية. وتعد هذه فرصة كبيرة للمدرس والدارس على حدٍ سواء في التعامل مع النصوص الحقيقية منذ المستويات المتدنية صعوداً إلى المستوى المتفوق. وهذا يحقق للدارس الكفاية التواصلية في الحوار والقراءة والكتابة في مجالات علمية مختلفة. ومن كبار اللسانيين الذين تبنوا هذا المنهج ومهدوا طريقه، ووضعوا أسسه، وحددوا معالمه، وبينوا وظائفه، نونان، وويلس، ولونغ، وسكيهان، وإليس.

أضحى مصطلح المهمة أو الوظيفة اللغوية من المصطلحات المهمة في مجالات تصميم المناهج، والفصول التدريسية، وتقييم الطلبة أو الدارسين منذ ثمانينيات القرن الماضي على يد باولو فيريري، وقد أثر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية عموماً بسبب ما أظهرته الدراسات التي أجريت مؤخراً في هذا الحقل. ومن ناحية فنيات التدريس فقد عزز التدريس وفق المهمة أو الوظيفة الجوانب التالية:

- المدخل التعليمي القائم على حاجات الدارسين في اختيار المواد التعليمية.
- تعزيز التعلم المرتكز على التواصل عبر التفاعل باللغة الهدف.
- تقديم النصوص الأصلية في عملية التعلّم والتعليم.
- توفير فرص للمتعلمين ليس في اللغة فحسب بل في عملية التعلم نفسها.
- تقوية الخبرة الشخصية للدارس بوصفها مساهمة فعالة في التدريس الصفي.
- ربط تدريس اللغة في الفصول بواقعها الحياتي الخارجي.

وينبغي قبل الخوض في تفاصيل هذا الموضوع تعريف مفهوم المهمة أو الوظيفة اللغوية، يعرف إللس (٢٠٠٣) المهمة بالخطة التي تتطلب من الدارس التعامل مع اللغة بشكل عملي بهدف الحصول على مخرجات يمكن تقييمها فيما إذا كان المحتوى التعليمي الصحيح أو المناسب قد تمّ إيصاله. ويتطلب هذا من الدارسين الاهتمام بالمعنى واستخدام معارفهم اللغوية على الرغم من كون المهمة أو الوظيفة ستسيّرهم نحو اختيار أنماط لغوية معينة، حيث تروم المهمة أو الوظيفة استخدام اللغة بشكلل مباشر أو غير مباشر طريقة استخدام اللغة في الحياة الطبيعية أو العالم الحقيقي. وكما هو الحال في نشاطات اللغة الأخرى، المهمة أو الوظيفة تنسحب على المهارات

الاستقبالية والإنتاجية والشفهية والكتابية وكثيراً من العمليات المعرفية الأخرى. ويمكن تلخيص ذلك في أربع نقاط:

- تتعلق المهمة بشكل أساسي وعملي بالمعنى.
- لدى الوظيفة أو المهمة -نوعاً ما- فجوة أو هوة تحتاج إلى توضيح أو تفسير أو تجلية أو نقد أو إلخ.
- تجبر منفّذ المهمة على استخدام مصادره اللغوية لإنتاجها.
- أن يكون للمهمة مخرجات واضحة.

أمّا نونان (٢٠٠٤) فيعرف المهمة أو الوظيفة بأنها جزء من العمل الصفي التي تخرط الدارسين في مواقف تفاعلية وإنتاجية تتسم بالأخذ والرد والفهم باللغة الهدف مستخمين تراكيبهم اللغوية ومفرداتهم المعجمية سعياً وراء المعنى أكثر من اهتمامهم بالشكل، وهي طريقة توفر للدارسين فرصة للدخول في عملية التواصل بشكل فعال من أجل تحقيق هدف ما، أو إكمال مهمة ما. وينغي أن تتسم المهمة أو الوظيفة بالاستقلالية شبه الكاملة بوصفها عمل تواصلي قائم بذاته سواء أكان في البداية أم في الوسط أم في النهاية. ويرى برابوهو أنه عندما يركز الدارسون على المهمة فإنهم يتعلمون اللغة أفضل مما لو كان تركيزهم منصباً على اللغة نفسها التي يستخدمونها.

أمّا عن الأسباب الموجبة لتبني مثل هذا المدخل في تعليم العربية أو اللغات الأجنبية بشكل عام، فيمكن إيجازها فيما يلي:

- اللغة بحسب تعريف ابن جني ومن جاء بعده أصوات يعبر بها كل قوم عن حاجاتهم، وبالتالي فهي وسيلة أداء المعنى.
- الوحدات المعجمية أي المفردات ودلالاتها تشكل جزءاً حيوياً من اللغة في جانبيها التعلّمي والتعليمي.
- المحادثة تعد حجر الزاوية في اللغة أي لغة في تعلمها وتعليمها، والمرآة الحقيقة للغة.
- المهام توفر المدخلات والمخرجات والعمليات لاكتساب اللغة
- المهام وإنجازها تُذكِي الدافعية.
- المهام تقلل من قلق الفروق الفردية في تعلّم اللغة.

الفرق بين التدريس وفق المهام والتدريس التقليدي

مقارنة في المنهجية

مجال الاختلاف	التدريس وفق المهام	الطريقة التقليدية
التركيز على التعلّم	المعنى	الشكل (القواعد)
المدخلات اللغوية	الدارس يولّد اللغة	المعلّم يولّد اللغة
محتوى التعلّم	مستقى من حاجات الدّارس	تم إقرارها من قبل المعلم
طريقة التعلّم	مباشر من قبل الدارس	تعليم مباشر من قبل المعلّم
وصف اللغة	مجموعة قطع من اللغة الطبيعية	أجزاء منفصلة من كلام تام
نشاطات التعلّم	مهام لممارسة كل المهارات مندغمة	نشاطات لممارسة مقطوعات من اللغة

مكونات المهمة أو الوظيفة:

- الأهداف: اتصالي، لغوي بحث، اجتماعي، ثقافي إلخ.
- المدخلات: مقالة أو خبر من جريدة أو مجلة، قوائم طعام، مجلات كرتونية، كاريكاتيرات، نصوص مسجلة، بطاقات، خرائط إلخ
- الإجراءات: ماذا يبفعل الطالب بالمدخلات، وتوجيهات المدرس.
- دور المعلم: يعتمد على طريقة التدريس التواصلية أو الاستجابة الكاملة أو السمعية البصرية إلخ.
- دور الطالب: يعتمد على طريقة التدريس.
- المخرجات

أنواع المهام عند ويلس:

- وضع قوائم كالعصف الذهني واكتشاف الحقائق.
- ترتيب وفرز.
- مقارنة: تبيين التشابهات والاختلافات.
- حل مشكلات: تقديم النصح والتخطيط.

- تبادل خبرات شخصية: الاكتشاف
- المشاريع والمهام الإبداعية: الجدل

مبادئ التدريس وفق الوظائف أو المهام اللغوية.

للتدريس وفق هذا المدخل اللغوي بحسب نونان (٢٠٠٢) مجموعة من المبادئ، ينبغي أن تتم مراعاتها قبل عملية التدريس وفي أثناء، وبعد، وهي سبعة:

١- **القولبة أو التأطير**: الدروس والمواد التعليمية ينبغي أن توفر أطراً وقوالب داعمة حيث تجري عملية التعلّم. وفي بداية التعلم لا يتوقع من الدارسين إنتاج لغة لم يتعرضوا لها من قبل سواء أكان بشكل مباشر أو غير مباشر.

٢- **التتابعية**: ينبغي أن يظهر لكل درس وظيفة لغوية، وتُبنى على المهام أو الوظائف السابقة.

٣- **إعادة التدوير**: إعادة تدوير اللغة يوفر فرصاً أفضل لعمليات التعلّم ويُنشّط مبادئ التعلّم العضوية.

٤- **التعلّم الفعّال**: يتعلّم الدارسون بشكل أفضل من خلال استعمال اللغة التي يتعلمونها.

٥- **الدّمج**: ينبغي أن نعلم الدارسين وفق طرائق توضح العلاقة بين الأشكال والأنماط اللغوية، والوظائف الاتصالية، والمعاني الدلالية.

٦- **من إعادة الإنتاج إلى الخلق اللغوي**: يجب أن نشجع الدارسين على الانتقال من إعادة الإنتاج اللغوي إلى الخلق اللغوي.

٧- **التأمل**: يستحق الدارسون منّا منحهم فرص للتأمل في تعليمهم، وحول كيفية تقدّمهم.

مدخلات وعمليات ومخرجات التدريس وفق المهام اللغوية

الإطار العام للمهام اللغوية

- **ما قبل المهمة**: يقوم المعلم بتقديم الموضوع ويعرفه، يستخدم بعض النشاطات ليجعل الطلبة يستذكرون بعض الكلمات والعبارات المفيدة للمهمة، وربما يشغل

تسجيلا أو فيلم فيديو لآخرين يقوم بعمل مشابه. فيما يقوم الدارسون بتسجيل الكلمات المهمة ومساعدتهم في أداء المهمة، ومن الممكن أن يتحصلوا على بعض الوقت للتحضير للمهمة.

- **المهمة ذاتها:**

- **المهمة:** يقوم الدارسون بأداء المهمة في أزواج أو جماعات صغيرة، ويقوم المعلم بمتابعتهم من بعيد.
- **التخطيط:** يقوم الدارس بالاستعداد والتحضير بشكل شفهي أو مكتوب ما قاموا به من إجراءات وما توصلوا إليه من نتائج.
- **التقرير:** تقوم بعض الجماعات بعرض تقديماتهم أمام الفصل، أو تبادل النتائج المكتوبة ومقارنتها.

- **اللغة كنقطة تركيز**

- **التحليل:** يقوم الدارسون بتحليل ومناقشة جزء من النص أو التسجيل.
- **الممارسة:** يراقب المدرس ممارسات الدارسين واستخداماتهم للمفردات والتراكيب في أثناء تحليلهم أو بعده.

إن التدريس وفق مبادئ المهام اللغويةيركز على الانتهاء من الوظيفة ذات المخرجات الواضحة لا على اللغة نفسها المستخدمة في أداء المهمة أو الوظيفة. وللتدريس وفق هذه الاستراتيجية خطوات بحسب جين (وليس وديف وليس: ٢٠٠٧)، هي

- **قبل المهمة**

يقدم المعلم الموضوع ويعطي الطلاب تعليمات واضحة حول ما ينبغي عليهمالقيام به في المهمة، ويمكن أن يساعد الطلاب على تذكر بعض العبارات التي قد تكون مفيدة للقيام بهذه المهمة. ويمكن أن تتضمن مرحلة ما قبل المهمة تسجيل الأشخاص الذين يقومون بهذه المهمة مما يعطي الطلاب نموذجاً واضحاً لما يتوقع منهم. كما يمكن للطلاب تدوين الملاحظات وقضاء بعض الوقت في الاستعداد والإعداد لهذه المهمة.

- **المهمة**

على الطلاب إكمال المهمة في أزواج أو مجموعات باستخدام الموارد اللغوية، ويتمثل دور المعلم في مراقبتهم وتقديم التشجيع لهم.

- **التخطيط**

يقوم كل طالب بُعيد الانتهاء من المهمة بإعداد تقرير شفوي أو كتابي قصيرة ليخبر الصف ماذا حدث في أثناء مهمتهم. ويمارسون تقديم هذا التقرير في مجموعاتهم أولاً ومن ثم أمام الفصل بأسره– كما سيأتي–، وفي الوقت نفسه يكون المعلم متاحاً للطلاب لطلب المشورة وللإجابة عن أي أسئلة قد تكون لديهم في اللغة.

- **التقرير**

ومن ثم يقوم الطلاب بتقديم تقاريرهم أمام الفصل إمّا شفويا أو قراءة عن تقريرهم المكتوب. ويقوم المعلم بآلية اختيارهم وترتيبهم، وقد يعطي الطلاب بعض التغذية الراجعة على المحتوى اللغوي. وفي هذه المرحلة قد يشغل أيضا المعلم تسجيلاً لآخرين يقومون بنفس من أجل المقارنة.

- **التحليل**

يقوم المعلم باختيار بعض الأجزاء من التقارير أو النصوص المسجلةليقوم الطلاب بمناقشتها وتحليلها، وإظهار النقاط المثيرة للاهتمام فيها. كما يمكن للمعلم أيضا أن يسلط الضوء على اللغة التي استخدمها الطلاب خلال مرحلة التقرير.

- **الممارسة**

وأخيرا، يقوم المعلم باختيار بعض المظاهر أو القضايا اللغوية من أجل مزيد من الممارسة وذلك بناء على احتياجات الطلاب، خلال مرحلتي المهمة والتقرير. ومن ثم القيام بمزيد من الأنشطة اللغوية لزيادة ثقتهم وتحسين أدائهم.

دور الأستاذ وفق مدخل التدريس وفق المهام

يعد دور المعلم ودور الدارس في عملية التعليم عموماً وفي تعليم المهام اللغوية

كوجهين لعملة واحدة، لا يمكن الاستغناء عن واحدة عن الأخرى، ووفق برين وكاندلين (١٩٨٠) فإن للمعلم ثلاثة أدوار مهمة في أي نشاط لغوي تواصلي، هي:

- القيام بدور المسهّل والميسّر في العملية التواصلية.
- أن يتصرف بصفته مشاركاً في المهمة كغيره من الدارسين.
- أن يمارس دور المتعلم والمراقب لما يجري.

وبشكل عام ينبغي أن لا يظهر دور كبير للمعلم في الصفوف اللغوية خاصة إذا أحسن اختيار المهام اللغوية التي تتسم بالوضوح وسهولة التطبيق وبيان الهدف، إنّ الحاجة للمدرس قد تظهر في حالة واحدة إذا كان هناك مسألة لغوية تحتاج إلى حسم، فعندئذ يظهر دور المعلم بوصفه يملك معلومات أكثر من الدارسين، وغير ذلك ينبغي أن يتلاشى دوره ويبرز دور الدارسين خاصة في تنمية الاستراتيجيات اللغوية في القراءة والاستماع وغيرها.

دور الطالب وفق مدخل التدريس وفق المهام

كرس ريتشارد وروجر (١٩٨٦) حيزاً كبيراً من أبحاثهما على دور المعلم والطالب في أداء المهام التعليمية، فالمهام لا تُنجز بدون دورٍ واضح من طرفي العملية التعليمية، المعلّم والمتعلّم، ومما أوضحاه جلياً أن دور المتعلم يختلف باختلاف طريقة التدريس.

وهذه قائمة تبين ذلك بكل وضوح:

الطريقة	الدور
الشفوية	يستمع المتعلم للمعلم ثم يعيد خلفه. لا سيطرة على المحتوى والطريقة.
السمعية البصرية	للمتعلم سيطرة نوعاً ما، ويتجاوب بحسب توجهات المعلم وتوجيهاته.
الاتصالية	للمتعلم دور فعال إنتاجاً واستقبالاً.
الاستجابة الجسدية	المتعلم مستمتع وممثل. سيطرة بسيطة على المحتوى ومعدومة على المنهجية.
الطبيعية	يلعب الدارس دوراً فعّالاً، ولديه سيطرة على الإنتاج اللغوي'

يتضح مما سبق أن الدارس يؤدي دوراً كبيراً وفعّالا في عملية تعلمه للغة، فهو بناء على ما تمّ ذكره سابقاً وغيره كثير، مستمع، ومتكلم، ومشارك، ومتجاوب، ومنتج، وممثل إلخ، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين الجيدين يشتركون في صفات عامة. فنونان (٢٠٠٢) وضع قائمة بصفات المتعلمين الجيدين، ونأخذ منها:

- يستطيعون شقّ طريقهم بأنفسهم.
- ينظمون معلوماتهم حول اللغة.
- إبداعيين.
- يخلقون فرصهم بأنفسهم.
- يعيشون بدون أن يكونوا متأكدين دائماً.
- يتقنون فن التذكر والربط.
- يتعلمون من أخطائهم.
- يستخدمون معارفهم اللغوية
- يدركون أهمية السياق في مساعدتهم.
- يخمنون بشكل ذكي.
- يتعلمون العبارات المحفوظة والأشكال المشهورة والمتلازمات المعروفة.
- يتعلمون استراتيجيات الإنتاج
- يستخدمون أساليب مختلفة في المحادثة والكتابة

الدارسون الذين يتبنون هذه الصفات المذكورة أعلاه ويستخدومنها يكونون قد طبقوا طريقة فعّالة في عملية تعلمهم اللغة. ويرون أنفسهم مسؤولين عن عملية تعلمهم وليسوا سلبيين في تلقي المحتوى من معلميهم أو منهجهم الذي يدرسون فيه أو منه. إن تشجيع الدارس على تبني مثل هذا الدور ينبغي أن ينعكس على دور المعلم نفسه فيتغير بدوره بناءً على ذلك.

انعكاس التدريس وفق المهام على المناهج الدراسية

لا ريب أن التعليم وفق المهام يعزز عملية التعلّم واكتساب اللغة بشكل عام

بحسب الدراسات التي ظهرت مؤخراً، ويصعب بحسب بايجيت (٢٠٠١) عدم الموافقة على أن التعليم وفق المهام يعدّ أهم جوانب المنهج الدراسي، ومن روائز هذا الاعتبار:

- من السهل دمج المهام أو الوظائف اللغوية في المنهج الدراسي.
- المهام تدعم عملية التعلّم والتعليم باستعمال المعارف السابقة في ممارسة الكفاءة وتطويرها.
- التعلّم القائم على المشاريع يسمح للدارسين بتوليد لغتهم الخاصة لا التقليد وإعادة الإنتاج.

ويرتبط التدريس وفق المهام بتضمين المناهج الدراسية النصوص الحقيقية التي تساعد في عملية اكتساب اللغة في سياقاتها الطبيعية، ووفق الما قالته برينتون (١٩٩١)، فإنّ المواد الأصلية من وسائل الإعلام تعززالعلاقة المباشرة والطبيعية بين فصول اللغة الدراسية والعالم الخارجي. ويرى جبهارد (١٩٩٦) بأنّ الاعتماد على تدريس المواد الأصلية يعدّ طريقة لتأطير "تعلم اللغة". وعندما تتركزالدروس على فهم قائمة أو تقريرتلفزيوني للمناخ وغيره فإنّ الطلاب يميلون إلى التركيزوالاهتمام أكثر بالمحتوى والمعنى بدلاً من الاهتمام باللغة نفسها، وهذا يقدم للطلاب مصدرا قيما للغة، بحيث لايتعرضون فقط للغة التي يقدمها النّص والمعلم.

بالإضافة إلى ذلك، يرى ملفين وستاوت (١٩٨٧) عموما زيادة في دافعيّة التعلم لدى الطلاب، فضلا عن الاهتمام المتجدد في الموضوعات المطروحة، فعندما يدرس الطلبة نصاً حقيقياً فكأنما أرسلناهم إلى ذلك البلد ليحيوا ثقافته وعاداته وتقاليده. وقد برر بروسنانوآخرون. (١٩٨٤) أهمية استخدام اللغة الأصيلة في الفصول الدراسية في:

- اللغة طبيعية، فمن خلال تبسيط اللغة أوالتصرف فيها لأغراض التدريس (تعديل التراكيب، والسيطرةعلى المفردات، وما إلى ذلك)، فإننا نخاطر بعملية التدريس برمتها مما يجعل المهمة أكثرصعوبة. نحن نغامر في الواقع في أن نكون قد صعبنا المهمة على الدارسين، وربما نكون قد أزلنا أدلةعلى المعنى.
- اللغة الأصيلة تقدم للطلاب فرصة للتعامل مع كمية قليلة من المواد التي تحتوي في الوقت نفسه على الرسائل كاملة وذات معنى أو مغزى.

- توفرالمواد الأصيلة المطبوعة للطلبة فرصة للاستفادة من القرائن غير اللغوية كـ (الخرائط، والصور، والألوان والرموز، وترتيبها المنطقي الطبيعي) ومساعدتهم في اكتشاف المعنى بسهولة أكبر.
- يحتاج الكبارمن الدارسين إلى رؤية الارتباطات الفورية ما يفعلونه في الفصول الدراسية وحيواتهم وما يتعين عليهم القيام به خارجها، المواد الأصلية المأخوذة من واقع الحياة يجعل ذلك واقعياً وممكناً.

نماذج من المهام أو الظائف اللغوية في الفصول الدراسية

تتعدد أنواع المهام والوظائف بعدد المشتغلين في هذا المجال، وفي الوقت ذاته هناك بعض الإسهامات المبكرة في هذا المجال، من أبرزها ما جاء عند بروبهو (١٩٨٧) في مشروع بنغلور الذي قسم أنواع المهام إلى ثلاثة، هي:

- مهمات النقص المعلوماتي، وتقوم بشكل أساسي على نقل المعلومات من شخص إلى آخر، أو من مجموعة إلى أخرى.
- مهمات تبيين السبب، وتقوم بشكل أساسي على الحصول على معلومات عبر الحوار والمناقشة والقبول والرفض والتسبيب والتعليل إلخ.
- مهمات تقديم الرأي، وتقوم بشكل أساسي على التعبير عن الذات والتجارب والخبرات باختلاف المجالات والموضوعات المحسوسة والمجردة.

أمّا باتيسون (١٩٨٧) فقد قدم رؤية أخرى جعل أنواع المهمات في سبعة أنواع، هي:

- الأسئلة والأجوبة.
- الحوارات ولعب الأدوار.
- أنشطة الوصل.
- اسراتيجيات الاتصال والتواصل
- الصور والقصص المصورة.
- الألغاز والأحاجي والمشكلات.
- المناقشات والقرارات

أما رتشارد (٢٠٠١) فقد اقترح نموذجاً آخر يتكون من:

- مهام التجميع.
- مهام النقص المعلوماتي.
- مهام حل المشلات.
- مهام اتخاذ القرارات.
- مهام تبادل الآراء.

أما نونان (١٩٩٩) فقد أعاد تقسيمها وفق مبدأ الاستراتجيات، وجعلها في أربعة رئيسية، تتشعب إلى مهام ثانوية:

- الاستراتيجيات المعرفية:
  - التصنيف
  - التنبؤ
  - الإقناع
  - أخذ الملاحظات
  - رسم/ وضع الخرائط الذهنية
  - الاستدلال
  - التمييز
- الاستراتيجيات البين شخصية
  - التعاون/ العمل مع فريق
  - لعب الأدوار
- الاستراتيجيات اللغوية
  - التحدّث
  - التنميط
  - الممارسة
  - توظيف السياق
  - التلخيص

- الاستماع العمومي
- التصفح

- الاستراتيجيات التأثيرية
  - الشخصنة
  - التقييم الذاتي
  - التأمل
- الاستراتيجيات الإبداعية
  - العصف الذهني

أمّا عند لاي (١٩٩٧) فهي:

- امتلاك الهدف من أي عمل كان.
- إلقاء النظرة السريعة.
- التصفح
- المسح
- مهارة قراءة جملاً كاملة
- تجنب العادات السيئة
- التنبؤ
- القراءة بنشاط وهمة
- الاستنتاج
- معرفة أنواع النصوص
- معرفة التفقير
- معرفة بناء الجملة
- معرفة أدوات الربط
- إدراك اللغة الرمزية
- استعمال المعلومات الخلفية
- معرفة الأسلوب وغايته

- التقييم
- دمج المعلومات
- المراجعة
- القراءة للتقديم

ومن أنماط أو أمثلة المجالات التي تساعد في تحقيق المهام أو الوظائف اللغوية:

- تحضير وجبة طعام.
- طلب طعام في مطعم.
- الحديث مع شخص ما على الهاتف.
- تحديد الاختلافات أو التشهبهات بين نصين أو صورتين.
- تصميم بروشور
- حل مشكلة
- انظر إلى الخارطة مع زميلك، وأرشده كيف يذهب إلى البنك.
- أنت تقيم حفلة، أخبر أحد ضيوفك كيف يمكنه الوصول.
- أنت في محل ملابس، مع زميلك بوصفه بائعاً، حاول أن تجد شيئاً يمكن شراؤه بعشرين دولاراً.
- في محل التذاكر، تود زيارة محطة ما، مع بائع التذاكر حدد أي وجهة تريد الذهاب إليها.
- أنت في حفلة، قدم صديقك إلى ثلاثة آشخاص آخرين.
- المناقشة.
- لعب الأدوار.
- التقديمات.
- الألعاب اللغوية.
- الجدل.

ومن الألفاظ الدالة أو التعابير المناسبة في أداء هذه المهمات أو الوظائف:

- احصل على

- أكمل
- املأ طلب الفيزا، رخصة القيادة، فتح الحساب
- عبر عن مشاعرك نحو... من خلال...
- احجز موعداً مع... من أجل...
- دافع عن رأي...
- حاجج فكرة...
- ارفض...
- اقبل وبين لماذا....
- اسأل زملاءك عن أرائهم في...

ضع خطة لحفلة، عطلة نهاية أسبوع، إلخ

- تسوق في السوق التجاري
- احصل على انتباه شخص ما لغوياً أو غير لغوي
- احصل على تفاصيل أكثر أو توضيحات حول
- أعد تقديم الفكرة أو الرأي....
- فاوض....
- اكتب وقدم دعوات ل....

نشاط

- أكمل النشاط أدناه لاستكشاف سبلممارسة قواعد اللغة والتواصل وفق مدخل التدريس القائم على المهام أو الظائف اللغوية.
- برأيك، هل هذه المهام محفزة للطلاب؟ لماذا أو لماذا لا؟

نشاط لغوي:

هات الفعل الماضي للضمير "أنا" من الأفعال المضارعة التالية: يستيقظ، يكون، يشتري، يدرس، ينام، يختار، يقوم بـ، يقرأ.

الآن، فكر في بعض الأشياء التي فعلتها أمس، هات جملاً واكتبها في الفراغات:
أولاً، استقيظتُ من النوم و .....
ثم، .....
وبعد ذلك، .....
وأخيراً، .....

نشاط تواصلي:

اكتبوا ثلاث هوايات تمارسونها في حياتكم.

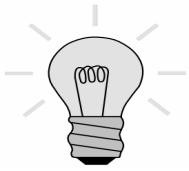
١- .....
٢- .....
٣- .....

اسأل كل شخص في مجموعتك عن الأشياء التي يحبون ممارستها والتي لا يحبون القيام بها.

نشاط آخر نونان (٢٠٠٠):

مثال على مهمة ذات تركيز X غير مركزة

ما هي أكثر أربعة اختراعات فائدة للإنسان، وها هي أكثر أربعة اختراعات مضرة للإنسان. ضعهما في قوائم، ثم بين رأيك فيها؟



الإختراعات المزعجة

١.
٢.
٣.
٤.

الاختراعات المفيدة

١.
٢.
٣.
٤.

التقييم في ضوء التدريس وفق مبدأ المهام

التقييم جزء مهم من أي برنامج لغوي، ويتجلى عدد من الأسئلة هنا، لعل من أبرزها، مَن يقوم بعملية التقييم، وماذا نقيم؟ ولماذا نقيم، ومتى نقيم؟ ولعل أبرز أهداف التقييم التقييم الأولي الذي يروم تحديد مستوى الدارسين لدى بداية دراستهم اللغوية، والثاني الذي نحن بصدده هو التقييم الذي يعكس درجة أو مستوى التقدم الذي يحرزه الدارس كل فترة زمنية في كفاءته اللغوية، فضلاً عن تقديم التغذية الراجعة له من حيث نقاط قوته وضعفه لتعزيز الأولى، والعمل على الثانية وتجاوزها. وفوق ذلك كله يأتي التقييم الذاتي الذي يمنح الدارس ثقة في نفسه، ودافعية نحو الاستمرار في هذا الطريق أو ذاك.

إن التقييم وفق التدريس المستند إلى المهام يعد تحدّياً من التحديات التي قد يواجهها معلمو اللغات الأجنبية عموماً والعربية على وجه الخصوص في شتى مناجي المنهج الدراسي، فالتقييم التقليدي له معاييره الواضحة والبينة فيما التقييم وفق هذه الرؤية يحتاج إلى بصيرة جديدة وامتلاك أدوات حديثة في كيفية التعاطي مع أداء الدارس اللغوي وفق النشاطات القائمة على تدريس المهام اللغوية.

ومن القضايا الجوهرية هنا هي التفريق بين تقييم المحتوى أو المنهج الدراسي الذي تعلمه الدارس أو تقييم الكفاءة اللغوية التي يتمتع بها الدارس بعد تعرضه لبعض المواقف التعليمية عبر المنهج الدراسي. ولا ريب أن ما نسعى إليه هنا هو تقييم الكفاءة. وبالتحديد تقييمها في ضوء المبدأ التدريسي المستند إلى المهام، ويعتقد نوريس (١٩٩٨) أن تقييم التدريس وفق المهام يندرج تحت عنوان أكبر هو تقييم الأداء، ويرى أن هناك ثلاث خصائص لتقييم الأداء، هي: أولا: يجب أن يستند التقييم في طريقة أدائه على المهام أيضاً، وثانياً: ينبغي أن تتسم المهمة بالأصيلة قدر الإمكان، والنجاح أو الفشل هو نتيجة المهمة. أما عناصر التقييم، فهي أربعة: درجة الصعوبة، ومستوى الخطاب، ودرجة تعقيد طريقةالتواصل، وتعارض العوامل.

وقد وضع برندلي (١٩٨٩) قائمة من الوسائل أو الطرائق التي نستطيع من خلالها تقييم تدريسنا القائم على المهام، منها:

- الملاحظة بعد أداء مهمة.

- النقاشات غير الرسمية مع الدارسين حول تقدمهم.
- اختبارات صفية قام ببنائها المدرس.
- إجراءات التقييم الذاتي من قبل الدارسين.
- يوميات المعلم حول تدريسه اليومي.
- يوميات الدارسين.
- التغذية الراجعة الخارجية: الضيوف، الشريك اللغوي أو الثقافي إلخ.
- اختيارات معيارية خارجية.
- الملف
- تقييم الكفاءة الشفوية.

قائمة المصادر والمراجع:

- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In Bygate, M. , Skehan, P. , and Swain, M. (Eds.), Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow: Longman.
- Brinton, D. M. (1991). The use of media in language teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Brosnan, D. , Brown, K. and Hood, S. (1984). Reading in Context. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- David Nunan (2004). Task-based language teaching. Cambridge Press.
- Gebhard, J. G. (1996). Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jane Wills and Dave and Jane Willis (2007) **A Framework for Task-Based Learning'** by, Longman; **'Doing Task-Based Teaching.**
- Melvin, B. S. and Stout, D. S. (1987). Motivating language learners through authentic materials. In W. Rivers (ed.) Interactive Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 44-56.
- Nathan Ducker. (2012). Enriching the Curriculum with Task-based Instruction. Polyglossia Volume 22, March 2012.
- Rod Ellis (2006). The Methodology of Task-Based Teaching.
- Jane Wills and Dave and Jane Willis (2007) **A Framework for Task-Based Learning'** by, Longman; **'Doing Task-Based Teaching**

دور النحو في تعليم المهارات اللغوية

د/ حمدة حامد عبد العزيز الجابري
أستاذ النحو والصرف المساعد بكلية اللغة العربية
بجامعة أم القرى

المقدمة

الحمد لله الذي منَّ على المسلمين بنعم كثيرة، أعظمها وأجلَّها نعمة الإسلام وتفضل عليهم فجعل لغتهم هي لغة القرآن الكريم، معجزة رسولهم محمد صلى الله عليه وسلم خير الأنام، ووسيلة عبادتهم لينالوا طاعة الرحمن.. وبعد

فإن اللغة العربية وعاء يحوي جميع عناصر التعبير وملكات الأسلوب ومنهج للتفكير ونظام للاتصال والتفاهم، وزادها ميزة على اللغات الأخرى ارتباطها بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها مما جعلها تصمد في وجه التحديات من حولها.

كما أنها استوعبت التراثين العربي والإسلامي، إضافة إلى ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.

وهناك مميزات كثيرة حظيت بها اللغة العربية، وجهد كثير بُذل لها من أبنائها وما زالت الجهود تبذل، ولعل هذا البحث يُسهم في خدمة هذه اللغة الخالدة حيث يدور حول مشكلة ضعف طلاب وطالبات الوطن العربي في جميع مراحل التعليم في عدم إتقانهم للمهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال اللغوي.

فالمهارات اللغوية تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا أمتلك المتعلم هذه المهارات، كانت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سَهُل عليه استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً فصيحاً دون مشقة أو عناء. وبما أن هذه المهارات اللغوية تحتاج عند تدريسها إلى مقومات أساسية ينبغي أن تُقدم للمتعلم حتى ينمو ويتقدم في إتقانها.

فلا يخفى هنا ما لعلم النحو من دور أساسي بين علوم العربية فبإجادته يفهم كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، والمحافظة عليهما من اللحن والتحريف، بل إن من أهم وظائفه استقامة اللسان ومن ثم النطق الصحيح السليم الجيد، والأسلوب الرصين والكتابة الصحيحة.

من هنا كانت فكرة هذا البحث وأهميته والذي سيسهم – بمشيئة الله تعالى – في إبراز دور هذا العلم في تدريس المهارات اللغوية وإتقانها عند المتعلمين للعربية، وطرح بعض الحلول والأساليب التي تحد من المعيقات التي تقف حائلاً دون إتقان المهارات اللغوية.

اقتضت طبيعة البحث عرضه على النحو التالي:

* مقدمة: أشرت فيها إلى موضوع البحث وأهميته ومنهجه.
* تمهيد: وفيه التعريف ببعض مصطلحات البحث وهي:أ- تعريف النحو عند علماء العربية، وأهميته في استقامة اللسان. ب- تعريف المهارة اللغوية، أقسامها، أسس تعليمها واكتسابها. - يعقبهما ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية في المهارات اللغوية.

المبحث الثاني: دور النحو في تعليم المهارات اللغوية ويشمل: أ- دور المعلم في تعليم المهارة اللغوية للطالب. ب- دور الكتاب المدرسي.

المبحث الثالث: حلول واقتراحات وأساليب جديدة في تدريس النحو لإتقان المهارات اللغوية.

*ثم أفردت بعد ذلك خاتمة للبحث بيَّنت فيها النتائج التي توصل إليها من خلال هذا البحث، ثم أهم التوصيات.

*ختم البحث بثبتٍ للمصادر والمراجع.

(الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله)[٢]

التمهيد

قبل الحديث عن موضوع هذا البحث يجدر بنا التعريف ببعض المصطلحات فيه من ذلك:

أ- تعريف النحو عند علماء العربية[٣]:

عرَّف ابن جني النحو بقوله: هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب

وغيره، كالتثنية، والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم[٤]، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها. وعند ابن السَّراج: النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة فباستقراء كلام العرب فاعلم: أن الفاعل رفع، والمفعول به نصب، وأن فعل مما عينه: ياء أو واو تقلب عينه من قولهم: قام وباع.

وقد أورد السيوطي عدة تعريفات لعلم النحو منها[٥]:

قال صاحب المستوفى في تعريفه: النحو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم لتعرف النسبة بين صيغة النظم، وصورة المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى[٦].

وعرفه ابن عصفور: علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها، واختاره الأشموني[٧].

والملاحظ على هذه التعريفات أن أصحابها اختلفوا في مفهوم النحو، فابن جني يوسع مفهوم النحو ليشمل قوانين كلام العرب والتي تتضمن المباحث الثلاثة: التراكيب الأبنية والأصوات، فيذكر وظيفة النحو التعليمية والمعيارية.

وتظهر دقة الحس النحوي في تعريف صاحب المستوفى حيث أشار إلى الصلة الوثيقة بين التركيب والمعنى، وأن فهم أحدهما بوضوح متوقف على فهم الآخر أي إذا لم تفهم الوظيفة النحوية لمكونات التركيب وسُّر وضعها على نظم خاص تعسر فهم المعنى فهماً كاملاً، وبالمثل إذا لم يكن المعنى المطلوب التعبير عنه واضحاً صَعُب تحديد بناء أو نظم الجملة التي تستطيع نقل هذا المعنى، وهذا ما تدعو إليه الدراسات النحوية[٨] الحديثة، لدى التحويليين (طبيعة الصلة بين التركيب والمعنى) [٩].

وبعضهم ضيق وحصر حدّ النحو في التغيرات التي تصيب ذوات الكلم وأوخرها بالنسبة إلى لغة العرب، وهو رأي المتأخرين الذين يجعلون مجال النحو ما يعرض للكلمة العربية من إعراب أو بناء.

وإن كان هناك من الباحثين من وسع في معنى النحو وترك التركيز على الإعراب والبناء واتجه إلى جعل النحو كما كان في القرون الأولى من نشأته فعرفه[١٠] رفاعة الطهطاوي بقوله: فن تصحيح الكلام العربي كتابة وقراءة.

وعرَّفه آخر بقوله: علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة بين الجمل في العبارة[١١].

- أهمية النحو في استقامة اللسان:

يعد علم النحو في الثقافة العربية من أشرف علومها وأجلها وهو أكثر ما نحتاج إليه من العلوم العربية، فهو الطريق الصحيح إلى فهم كتاب الله المجيد وفهم الأحاديث النبوية الشريفة، وكذلك فهم الشعر العربي. وبشكل عام فإن النحو يمثل طريقاً لفهم التراث العربي والإسلامي[١٢].

وقد ذكر الزجاجي (ت ٣٣٧ هـ) أهمية علم النحو في ثلاث نقاط: *الوصول إلى التكلم بكلام العرب. * القراءة الصحيحة للقرآن الكريم والسنة الشريفة. * الإبداع الشعري.

ويلخص ابن جني (٣٩٢ه) أهمية النحو بقوله [١٣]: ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها إن لم يكنْ منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها.

ويكفي دلالة على أهمية النحو أن عبد القاهر الجرجاني[١٤] (ت ٤٧١ هـ) جعله العمود الأساسي والمحور الذي بُنيت عليه نظرية النظم، وهو ما أطلق عليه (معاني النحو)، فهو يرى أن النظم ليس سوى توخي معاني النحو وأحكامه.

- علم النحو من أهم فروع اللغة العربية، لارتباطه بتقويم اللسان من الخطأ عند الحديث والقراءة، وتقويم القلم من الخطأ عند الكتابة، فهو مرتبط بصحة الجملة التي تعد الأساس لسلامة اللغة العربية ويعدُ دارسيه على أسس سليمة تمكنهم من الحفاظ على لغتهم نطقاً وكتابة[١٥].

وقد أرجع أحد الباحثين أهمية النحو إلى عدة جوانب[١٦]:

- يعد علم النحو أثر رائع من أثار العقل العربي، لما فيه من دقة ملاحظة ونشاط في جمع ما تفرق وهو لهذا يحتمل المتأمل فيه على تقديره، ويحق للعرب أن يفخروا به.

- اكتسب النحو الدقة والعناية نتيجة لارتباطه بدين البشرية الخاتم، ولغة كتابه، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، فمن فضائله أنه حمى لغة القرآن من تحريف الفرق الضالة لمعانيه في علوم التفسير.
- النحو نظام يحمي اللغة العربية من فوضى التعبير واختلاط المقاصد، ويجعلها سهلة ميسرة جميلة وبذلك يظمن لأبناء المجتمع لغة موحدة يتفاهمون بها.
- علم النحو علم يخدم جميع العلوم التجريبية والإنسانية والآداب والسياسة والقانون فلا يخدم تخصص اللغة العربية وحدها، بل هو علم يحكم نظام اللغة العربية لغة العلم والآداب.
- النحو هو المرشد العلمي لاستعمال اللغة في التفكير والتعبير والتأليف والخطاب، وهو العلم الذي يكشف عن المعنى وما يتصل به من علاقات وتراكيب توحد التفهم بين أبناء المجتمع الواحد.
- علم النحو يعلم الإنسان التحليل المنطقي السليم لفهم اللغة، ويُوجد لديه القدرة على التأليف.

ب- تعريف المهارة اللغوية:

تدور مادة (مَهَر) في المعاجم العربية حول ثلاثة معانٍ هي: إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه.

ففي لسان العرب[١٧] ومختار الصحاح[١٨] المهارة: الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجّيد[١٩]، والجمع مَهَرة. يقال: مهر في الشيء وبه مهارة، أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها.

وعرَّف علماء النفس والتربويون المهارة عدة تعريفات اصطلاحية[٢٠] وأكثر هذه التعريفات للمهارة الحركية، ومن ذلك:

- عرفهاGood في قاموسه للتربية: بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً، وأنها تعنى البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.
- وعرفها نادر مصاروة[٢١] بقوله: المهارة تعني الآداء المتقن في الوقت والجهد القائم على الفهم.

إذاً فالمهارة أداء يتميز بالسرعة والكفاءة في عمل معين.

& تعريف المهارة اللغوية [٢٢]:

أداءلغوي (صوتي أوغير صوتي)يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة. [٢٣]

وعرَّفها آخر بأنها: (القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعاً للمستوى التعليمي للمتعلم[٢٤]. وعرفها باحث آخر بقوله: المهارة اللغوية: هي استعداد خاص يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة بكفاءة تامة وقت الحاجة إليه.

مما سبق في تعريف المهارة اللغوية نجد أن من الباحثين من يجعلها قدرة ومنهم من يجعلها استعداداً وقد[٢٥] فرق المختصون بين المهارة والقدرة والاستعداد بما يغني عن إعادته في هذا المختصر.

& أقسام المهارة اللغوية:

يرى بعض[٢٦] الباحثين أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية – المعرفية – الانفعالية، والنفس حركية، ويراعى في تصنيفها أن يكون حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى الاستماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة.

وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية معرفية وأخرى عاطفية انفعالية، وثالثة نفسية حركية.

& أسس تعليم المهارة واكتسابها:

إن تعليم المهارة ليس أمراً سهلاً بل يحتاج إلى تخطيط مسبق وتنمَّى تدريجياً، ولابد من تكرار أدائها.

وقد لخص بعض[٢٧] الباحثين أسس تعليم المهارة فيما يلي:

- أداء تدريبات متصلة، مع التدرج في هذا الآداء، ويكون الأداء تحت رعاية مشرف متخصص.

- مراعاة درجة تعقد المهارة وصعوبتها، وحسن استخدام الطريقة المناسبة التي تساعد على تعلمها.
- المتابعة الدقيقة للمعلم، لأن المهارة تكتسب عن طريق المحاكاة وتعزز بالتدريبات المتصلة.
- مراعاة درجة النمو العقلي والجسمي، فلكل مرحلة استعداداتها الخاصة بها بحيث لو عُلِّم الفرد مهارة لا تتناسب مع مستوى نموه العقلي أو الجسمي لما أمكنه تعلمها.
- مراعاة دافعية المتعلم، ومدى اتفاق المهارة مع ميوله وحاجاته، فرغبة المتعلم في التعلم شرط أساسي لعملية التعليم
- وظيفة المهارة: فلكل مهارة وظيفة وتحقق عدد من الأهداف ولها اتصال اجتماعي ولغوي.

&اكتساب المهارة:

لا تكتسب المهارات إلا عن طريق المحاولة والنجاح والتكرار الذي يواصله المتعلم[٢٨]. ويحتاج إلى أمرين:

- معرفة نظرية: لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الآداء.
- تدريب عملي: لا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، بل يجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.

ولنجاح اكتساب المهارة عدة شروط منها[٢٩]:

*أن يعرف المتعلم المهارة التي يسعى لاكتسابها وذلك بدراسة خواص هذه المهارة عن طريق الشرح الشفوي.

*ممارسة المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرف واعي مخلص في عمله، فالمهارات اللغوية يراعى أن يكون التدريب عليها في الحقل التعليمي عن طريق المناشط الطبيعية كالصحافة المسموعة والمرئية، والإلقاء والمحاضرات والندوات مما يساعد على الآداء الطبيعي للمهارة[٣٠]. ويرى الباحثون أن اكتساب

المهارات يتطلب وضع المتعلم في جو ملئ بالمحفزات اللغوية التي تساعده على سرعة اكتساب اللغة.

المبحث الأول: أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية في المهارات اللغوية.

أقصد بمتعلمي اللغة العربية الطلاب والطالبات في جميع المراحل الدراسية من الابتدائية إلى نهاية المرحلة الجامعية في الوطن العربي، فعند البحث في أسباب هذا الضعف نجد أغلب الباحثين والمهتمين بقضايا اللغة العربية يذكر أن أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية في المهارات اللغوية هي نفسها أسباب الضعف في اللغة العربية وسأذكر في نهاية هذا المبحث رأي مغاير لأحد الباحثين، فقد باتت الشكوى من تدني مستوى الأداء[٣١] لدى المتحدثين باللغة العربية قديمة فقد عزم ابن منظور (٧١١ه) على تأليف كتابة العظيم (لسان العرب) عندما رأى شيوع اللحن في عصره حيث ذكر في مقدمته: (... وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان[٣١]، حتى أصبح اللحن في الكلام يعد لحناً مردوداً، وصار النطق بالعربية من المعايب معدوداً، وتنافس الناس في تصانيف الترجمانات في اللغة الأعجمية وتفاصحوا في غير العربية، فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفخرون).

فهبَّ الباحثون على مرَّ العصور في الاهتمام بقضايا اللغة العربية، ومن ذلك قضية ضعف أبنائها وعدم تمكنهم من إتقان المهارات اللغوية، فكانت الدراسات المختلفة سواء كانت على قضية ضعف الطلبة والطالبات في اللغة العربية في التعليم العام أو معلمي اللغة العربية في التعليم الجامعي، فتباينت تلك الدراسات، فمنهم من بحث في أسباب هذا الضعف وتحديد أبعاده والوسائل التي يمكن عن طريقها[٣٢] القضاء عليه أو الحدّ منه على النطاق المحلى[٣٣]. ومنهم من جعل ذلك على نطاق الوطن العربي. فاختلف الباحثون في تصنيفها إلى[٣٤]:

& أسباب تتعلق بالمتعلم للمهارة اللغوية(الطالب، الطالبة)

فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، لذلك كان لزاماً على المؤسسات التعليمية والأسرة القيام بدورهما بتهيئة المتعلم قبل التحاقه بالمدرسة عن طريق الاهتمام به

صحياً ونفسياً وعقلياً وانفعالياً فإذا أهملت هذه النواحي كانت عائقاً أمام المتعلم لإتقان المهارات اللغوية.

& فمن الناحية الجسمية والصحية:

- إن اضطراب النمو الجسمي، وضعف البنية للطالب واعتلال صحته نتيجة إصابته ببعض الأمراض كسوء التغذية والسل والربو مما يؤثر سلباً على قدرته على التعلم وإتقان المهارات اللغوية، وكذا بالنسبة لوجود العاهات الجسمية كضعف البصر والسمع والحول وعمى الألوان، وصعوبات النطق، كل هذا يعدُّ سبب في تخلف الطالب في تحصيله الدراسي وإتقانه للمهارات.

& من الناحية العقلية:

هناك علاقة بين الذكاء والمهارات اللغوية التي يتعلمها الطالب فمثلاً ضعف الذكاء لدى الطالب يسبب ضعف قدرة الطالب على تعلم جميع مواد الدراسة، فالأطفال المتأخرون عقلياً يتعلمون اللغة ومهاراتها ببطء.

& من الناحية الانفعالية:

قد يرجع ضعف متعلم اللغة العربية إلى أسباب انفعالية يتعرض لها في طفولته منها:

- عدم النضج من الناحية الانفعالية مما يجعله لا يعتمد على نفسه ولا يستطيع أن يتحمل المسئولية.
- الخجل: الذي يبعد الطالب عن كافة أوجه النشاط الصفية واللاصفية.
- عدم التكيف مع دروس اللغة العربية، ومن ثم عدم الارتياح لمعلمي اللغة العربية.

&أسباب تتعلق بأسرة المتعلم ومدرسته[٣٥]:

يعيش الطالب في أسرتين، أسرته في المنزل، وأسرته في المدرسة، ولكلٍ تأثيره، حيث يمثلان دوراً كبيراً في العملية التعليمية، فالمتعلم في مراحله الأولى تحتضنه الأسرة، فتوفر له ما يحتاجه، وتنمي عنده المهارات اللغوية الأولية، وغالباً ما تكون باللغة العربية الدارجة أو العامية وعندما ينتقل إلى المدرسة يتلقى فيها التعليم لهذه

المهارات باللغة العربية الفصحى، وهنا يتحتم على الأسرة تهيئة المتعلم للمدرسة ولما سيتعلمه فيها، وإلا فالمتعلم يصل إلى المرحلة الجامعية وهو ضعيف في المهارات اللغوية.

ذكر الباحثون[٣٦] تعريفات عدة لمصطلح الأسرة، كما تناولوا أنواعها وخصائصها، ووظائفها بما يغنى عن إعادته في هذا المختصر.

والذي يهمنا في هذا البحث الوظيفة التعليمة والتربوية للأسرة وخاصة دورها في النمو اللغوي للطالب مما يؤثر سلباً أو إيجاباً على قدرته في إتقان المهارات اللغوية، فإذا ما تخلت الأسرة عن هذا الدور فإن ذلك يعيق نموه اللغوي.

لذلك نجد بعض الأسر تقوم بتأصيل بعض العادات اللغوية الخاطئة لدى الطفل وتعزيزها مثل أن ينطق الطفل كلمة ما بشكل خاطئ مما يثير ضحك الأسرة، فتردد الكلمة مراراً على مسامع الطفل كما نطقها[٣٧] مثل (شاطل) والتي تعنى (شاطر) لكن يجب ترديد الكلمة مرة أخرى أمام الطفل في شكلها الصحيح حتى يقوم الطفل بتعديل أخطائه. ومن العوامل الأسرية المرتبطة بالنمو اللغوي للطفل: التوافق الأسري، والشقاق والشجار الأسري، والمستوى الفقير للكلام في الأسرة، وتقليد الكلام المضطرب والتدريب غير الكافي، وإحباط الطالب[٣٨] وعقابه والتصحيح الدائم لكلامه مما يؤثر سلباً على تقدمه اللغوي.

& المدرسة [٣٩]:

تُعدُّ المدرسة ثاني مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة، وتكمن مهمتها الأساسية في تنمية قدرات المتعلم المعرفية، ويظهر دور المدرسة في تعليم الطلاب المهارات اللغوية (القراءة والكتابة وحسن الاستماع والنطق الجيد)، ويبدأ هذا الدور بالمعلم فهو الموجِّه الأول، لأنه يكتشف المواهب اللغوية داخل الفصل الدراسي فيتابع الطلاب في قراءاتهم ويناقشهم فيما يقرؤون، ويترك لهم حرية التعبير، فالمعلم له الأثر الكبير والمباشر على المتعلم سواء من الناحية السلوكية أو العملية فالمتعلم يحاكي معلمه ويقلده في سلوكه ولغته، وعندما يكون المعلم ضعيفاً في معلوماته وتكوينه العلمي يكون ذلك سبباً في إعاقة تعليم اللغة ومهاراتها، لأن المعلم الذي ليس له تكويناً علمياً ويجهل أصول التدريس والأسس التربوية والنفسية لن

يستطيع توصيل الرسالة التعليمية للمتعلمين، فهنا يحدث فقدان الثقة بين المعلم والمتعلم، وبالتالي كراهية المتعلم للمادة المدروسة. والذي يظهر في المؤسسات التعليمية في الوطن العربي ضعف مستوى معلمي اللغة العربية بدليل عدم مقدرتهم على التحدث بالعربية[٤٠] السليمة عند تقديمهم للمادة التعليمية للمتعلم، وأرجع بعض الباحثين ذلك إلى:

- عدم توافر دافعية تعليم اللغة العربية لدى المعلم، لفرض الإدارة المدرسية على غير المتخصصين تدريسها.
- عدم التنويع في طرق التدريس وعرض الدرس بطريقة تقليدية جامدة.
- عدم تأهيل بعض المعلمين تربوياً للتدريس، لأنهم لم يحصلوا على أيِّة دراسة في التربية أو طرق التدريس.

& الكتاب المدرسي [٤١]:

يُعدُّ الكتاب المدرسي عمدة العملية التعليمية لذا يراعى فيه:

- جودة الطباعة التي تعمل على جذب انتباه المتعلم.
- استخدام وسائل الإيضاح المشوقة التي تساعد المتعلم على فهم المعلومات.
- السهولة في الأسلوب.

لكن الكتب التعليمية المخصصة لتعليم اللغة العربية في المدارس في التعليم العام أو الجامعة تفتقد إلى تلك الميزات مما أدى بالمتعلم إلى الملل والكسل والشعور بالضجر، وغياب الروح الإبداعية لدى المتعلمين.

- كما تفتقد هذه الكتب إلى عنصر الانتقاء الجيد للمعارف الأساسية الملائمة لمستوى المتعلمين.
- تفتقد أيضاً إلى توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعليم، فأغلب هذه الكتب المدرسية غير منظمة بالشكل الذي يصلح مباشرة للتعليم.

لذلك رصدت كثير من الدراسات[٤٢] التي دارت حول مظاهر الضعف في اللغة العربية في المدرسة المجالات التي يظهر من خلالها هذا الضعف سواء كان في المجال المكتوب أو المسموع.

كما أن للبيئة أثرها الواضح على مدى إتقان المتعلم للمهارات اللغوية حيث يتوقف تحصيل الطالب للمهارات على ما يشعر به من مناخ صحي في بيئته، فالمتعلم سواء كان طفلاً أو طالباً جامعياً إذا كان ينتمي إلى أسرة يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة فيكون تحصيله للمهارات اللغوية ضعيفاً. وهناك أسباب تعليمية ساهمت بشكل أو بأخر في ضعف متعلم اللغة العربية وعدم إتقانه المهارات اللغوية ويتمثل ذلك في كمية المحتوى التعليمي للمهارات (طول المنهج) بحيث يستنفذ معظم جهد المعلم ووقته فلا يتاح له فرصة مراعاة[٤٣] الفروق الفردية وملاءمة طريق التدريس لها

إضافة إلى توهم الطلاب وبعض المعلمين صعوبة اللغة العربية، وقلة الرغبة في تعلمها وكثرة عدد الطلاب في الفصول، وحفظهم للأغاني والقصائد بالعامية، وانشغالهم بالملهيات كالمباريات الرياضية ومشاهدة الفضائيات.

اختلفت طرائق الباحثين في تصنيف الأسباب أو العوامل التي أدت إلى هذا الضعف – كما سبق – إلا أنهم يتفقون في المضمون العام لتلك الأسباب[٤٤]. فمنهم من فصّل في تلك الأسباب حتى أنه أفرد لكل مهارة لغوية أسباباً كانت عائقاً أمام المتعلم في إتقانها[٤٥]، وبعضهم أجمل تلك الأسباب في مجالين يتفرع منهما أسباب فرعية وهما:

أ)أسباب تأسيسية تعود إلى دراسة الطالب في مراحل التعليم العام.

ب)أسباب تعود إلى دراسة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.

ويرى أحد الباحثين[٤٦] أن النحو هو حجر الأساس في مسألة ضعف الطالب الجامعي في مهارات اللغة العربية، وذلك يرجع إلى: طبيعة الدرس النحوي القائمة على نظرية العامل وكثرة التعليلات وتعدد الخلافات النحوية، وكثرة المصطلحات النحوية والصرفية. وكذلك طريقة تدريس النحو العربي في الجامعات قائمة على حفظ القواعد واستظهار الشواهد النحوية.

ويجدر بنا أن نختم هذا المبحث بما ذكره أحد الباحثين[٤٧]: إن ثمَّ فرقاً بين ضعفين، ضعف في المهارات اللغوية وضعف في العلوم اللغوية ولكل أسبابه وعلاجه، فأماً الضعف في المهارات اللغوية فمرده إلى أن الطالب يبدأ تعلم العربية على نحو يشبه تعلمه للغة الثانية، لكنه لا يجد من التعلم ما يكفل له إتقان المهارات، فتعلم اللغة

يحتاج وقت طويل وتدريبات كثيرة متواصلة وهـذا لا يتيحـه التعلـيم العـام لأسـباب كثيرة.

أما الضعف في العلوم اللغوية فمرده إلى جهل الطلاب بمـصطلحاتها واعتمـادهم على الحفظ لا الفهم في تعلمها، وتحصيل هذه العلوم على الوجـه المرضـي يحتـاج إلى وقت طويل وتدريبات خاصة وكل هذا غير ميسر في التعليم العام والجامعي.

المبحث الثاني: دور النحو في تعليم المهارات اللغوية.

إن معرفة القواعد النحوية ضرورة ملحة لكل متكلم وكاتب، حيث تعمـل علـى تقويم ألسنة المتعلمين وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة. فالنحو وسيلة لإتقان مهارات اللغة العربية الأساسية: فهـو يـساعد علـى فهـم المـسموع والمقـروء. كمـا أن مراعـاة القواعد النحوية في الكتابة والتعبير تجعل من الطالب كاتباً ومتحدثاً. فالقواعـد تربـي في المتعلم القدرة على التعليل والاستنباط وتعوده على دقة الملاحظة[٤٨] والموازنة بـين التراكيب المختلفة والمتشابهة.

فبالقواعد النحوية يمكن تحديد وظيفة الكلمـة في الجملـة، وبالتـالي تحديـد معنـى الجملة أو التركيب، فوضوح التراكيب يؤدي إلى نجاح التواصل اللغوي[٤٩].

مما سبق يظهر دور النحو ووظيفته في تنمية المهارات اللغوية لدى المـتعلم ويمكـن إبراز ذلك الدور عن طريق عنـصرين أساسـيين في العمليـة التعليميـة همـا: (المعلـم، الكتاب النحوي).

أ- دور المعلم في تعليم المهارات اللغوية لدى الطالب:

عندما أتحدث في هذا المبحث عن الدور الذي يقوم به المعلـم في تعلـيم المهـارات اللغوية لطلابه حتى يصل بهم إلى مرحلة الإتقان، فإني أقـصد بـه المعلـم الـذي أعـدّ إعداداً كافياً، وعنده من المهارات والاحتراف ما يمكنه من التأثير في تلاميذه، ويمكن أن يُطلق على هذا المعلم (المعلم الفعّال) [٥٠]؛ لذا اهتم الباحثون بمعلم اللغة العربية، وما يجب أن يمتلكه من قدرات تساعده في تنمية لغة الطـلاب وتوسـيع مـداركهم الثقافيـة والعلمية، كما ركزوا على صفات المعلم الجيد وكيفية[٥١] إعداده وتأهيله لمهنة التعليم. بل إن بعض الباحثين يرى أنه يجب أن يتصف معلم اللغـة العربيـة بـصفات تفرضـها

عليه طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، إذ أن مستوى الطالب في اللغة العربية ينعكس على تحصيله الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى.

وفي العقود الأخيرة[٥٢] ركزت البحوث حول التدريس الفعّال وخصائص المعلم الفعّال حيث ينظر إلى فعّالية التدريس على أنها حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر هي: خصائص المعلم وسماته الشخصية، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقيمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي.

وتذكر الدراسات الحديثة[٥٣] أن المعلم لا يستطيع الوصول إلى تحقيق أهدافه إلا إذا كان كفأ، ويتمتع بشخصية مستقرة متفتحة، قادرة على العطاء والابتكار والتحدي يتصف بالثقافة العامة وإعداد أكاديمي متنوع، متفهم لحاجات التلاميذ وخصائص نموهم قادر على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، ولابد أن تتوفر فيه الشروط الأساسية لأهلية المعلم:

توفر الكفاية اللغوية، متانة المادة اللغوية وإلمامه بها، الإلمام بقواعد التدريس الحديثة.

فمعلم اللغة العربية يعد حجر الزاوية للعملية التعليمية، وأن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام. فتعليم اللغة العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليها بوصفها[٥٤] محتوى معرفياً.

إذاً فمعلم النحو له دور أساسي في تعليم المهارة اللغوية، والوصول بالمتعلم إلى الإتقان متى توفرت الصفات والخصائص السابقة فيه، وتظافرت مع الظروف التعليمية المساعدة، والرغبة في التعلم والدافعية لدى المتعلم.

& دوره في مهارة الاستماع:

يعدُّ الاستماع إحدى المهارات اللغوية، ويقصد به الإنصات والفهم والتفسير[٥٥]، وقد أثبتت الدراسات اللغوية أن الإنسان حالة الاستماع إيجابي فعَّال، إذ أنه يعمل على فك الأصوات التي تصل إليه من المرسل، ويعمل على فهمها والحكم عليها حيث يسهم النحو في ذلك، فعن طريق الاستماع يكتسب الطالب المفردات، فنمو مهارة الاستماع تساعد في نمو الانطلاق في الحديث، فالمستمع أقدر على فهم الجمل

الطويلة المعقدة. ومعلم النحو يسهم في تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين وذلك عن طريق إلقاء نص فيه المفردات التي يتطلب معرفة معانيها بأوضاع معينة في الجمل أثناء الكلام المسموع، فمعنى الكلمة يتغير بتغير موقعها في الجمل، وتغير علامة إعرابها، فالمتعلم عن طريق مهارة الاستماع يستطيع أن يدرك معنى كل كلمة في مكانها الصحيح وذلك بربطها بما قبلها وما بعدها من معانٍ، ويُدرب المعلم عليها بوضع الكلمات في جمل توضح معناها. **& دوره في مهارتي القراءة والكتابة:** من أهداف النحو تدريب المتعلمين على ضبط لغتهم حديثاً وقراءةً وكتابةً، وبشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي واللغوي في سلم التعلم، وإثراء ثروة الطلاب اللغوية بما يكتبون من مفردات وتراكيب وأنماط من خلال قراءة النصوص والقدرة على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته مكتوباً أو سماعه، فعن طريق معلم النحو المتمكن الفعّال تنمو هاتان المهارتان (القراءة والكتابة) ويتمكن المتعلم منهما بصورة خالية من أخطاء اللغة، وذلك بتعويده بالتدقيق فيما يقرأ أو يكتب من الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يُذْهِب بجمالها.

& دوره في مهارة المحادثة:

تعدُّ المحادثة المهارة الثانية بعد الاستماع: وهي ترجمة اللسان عما تعلمه الطالب عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة، فهي وسيلة التعبير الأولى للمتعلم لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسة في حياة الناس، فالتراكيب والأساليب والأنماط اللغوية المستخدمة في المحادثة هي عناصر النحو، فالقواعد ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللسان من الاعوجاج والزلل. فدور معلم النحو هنا تشجيع الطلاب على الكلام ومنحهم اهتماماً كبيراً عندما يتحدثون، وألا يسخر منهم إذا أخطأوا بل يصلح الخطأ برفق، كما أن على المعلم أن يُعرِّض الطالب لمواقف تدفعه للتحدث، ويراقبه أثناء نطقه للأصوات العربية بحيث يكون النطق صحيحاً، كما يشجع المعلم الكفء الطلاب على التعبير المناسب عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية الصحيحة، فالمعلم الجيد يساعد الطالب المتحدث على زرع الثقة بنفسه بحيث يتحدث بشكل متصل، ومترابط لفترات زمنية مقبولة. ولتفعيل دور النحو في مهارة المحادثة:

يقوم المعلم بإدارة مناقشة في موضوع معين، ويحدد أدوار الأعضاء المشتركين فيها من الطلاب ثم يتم استخلاص النتائج من بين الآراء التي يطرحها الأعضاء.

ب- دور الكتاب النحوي في تعليم المهارات اللغوية:

إن كل فنون اللغة العربية وفروعها مترابطة وعلم النحو هو القاسم المشترك الأعظم بين تلك الفروع، إذ لا يمكن الاستغناء عنه عند تعلم أي فن أو فرع لغوي، فحتى تتم عملية التعليم لابد من استعمال جمل وتعابير صحيحة لغويا ونحوياً ليحدث الفهم، ومن جهة أخرى فإن المهارات اللغوية ما هي إلا ممارسات عملية القواعد اللغة، فالمستمع والمتكلم والقارئ والكاتب لاغنى لهم عن[٥٦] النحو حتى تتم عملية الفهم والإفهام.

وهنا عندما أذكر دور الكتاب النحوي في تعليم المهارة اللغوية للطالب أو المتعلم فإني أعني بذلك كتاب القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، والكتاب النحوي المقرر في المرحلة الجامعية. فالكتاب المدرسي من أبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم فهو المعجم الذي يحوي المادة التعليمية المطلوبة[٥٧] وفق منهاج محدد، كما أنه بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلم منظمة ومصدراً تعليمياً يلتقي عنده المعلم والمتعلم، وترجمة لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج.

لذلك اهتم المختصون بعنصرين أساسين عند تأليف الكتاب المدرسي هما[٥٨]:أ- الشكل أو الجانب الصوري، وهذا يتعلق بحجم الحروف ونوع الورق والطباعة واستخدام الألوان في كتابة العناوين، والغلاف الخارجي

ب- المحتوى أو المضمون،

وهو الجانب المعرفي، يُهتم فيه بلغة الكتاب ومدى مناسبته للنمو العقلي والانفعالي للمتعلمين، والتسلسل المنطقي في عرض المعلومات. وأيّاً كان الكتاب المقرر على الطالب في المراحل المختلفة فإنه يستند إلى دراسات ميدانية للحاجات العملية للمتعلمين في المراحل المختلفة، وكذا العثرات اللغوية، والمشاكل التعبيرية التي يعانون منها، ذلك أن تحديد الهدف من المقرر النحوي أو اللغوي يؤدي إلى تحديد

المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة، ويؤدي أيضاً إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة[٥٩]، كما يؤدي إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات.

ويمكن تلخيص دور الكتاب النحوي في تعليم المهارة اللغوية فيما يلي:

- فبالنسبة للكتاب المدرسي أو كتاب القواعد النحوية في التعليم العام فيراعى فيه سن المتعلم ومحدودية الخبرات عنده، فهنا يحتاج المتعلم إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي في السنوات الأولى من التعليم فيكتفي بأن يعطى الطفل (المتعلم) الأمن والحرية، اللذان تساعدانه على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها.

فمهمة المعلم محصورة في تمكين الطفل من الكلام، لأن صحة الأسلوب سيأتي بالتدريج، فإذا ما تقدم الطفل إلى المرحلة التي تليها وقد نمت قدراته ومهاراته اللغوية، وصارت فرص التدريب على الاستعمال اللغوي أكثر سعة فهنا يُدرب المعلم الطالب على وحدات نحوية معينة مثل الضمائر الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام عن طريق البطاقات حيث يكتب على كل بطاقة عبارة أو سؤال لتدريب التلاميذ على وحدات معينة مثل الاستفهام والضمائر ونحوها[٦٠].

- **أما في المرحلة الإعدادية والثانوية**[٦٠] فالكتاب النحوي يجمع في عرضه للقواعد النحوية بين الطرق الثلاث في تدريس القواعد النحوية الطريقة القياسية والاستنباطية والطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النص الأدبي.

* **فالطريقة القياسية** من أقدم الطرق حيث تبدأ بتقديم القاعدة النحوية وتوضيحها بالأمثلة من قبل المعلم ثم يأتي بالتطبيق، فهذه الطريقة تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر وتوزيعه على مدار العام.
* **أما الطريقة الاستنباطية** فتبدأ بالمقدمة التي تهيء الطلبة لموضوع الدرس وتثير دافعيتهم بطرح أسئلة عن موضوعات لها علاقة بالدرس ثم يعرض المعلم الأمثلة والشواهد على السبورة ويطلب من التلاميذ قراءة هذه الشواهد مع تحديد الكلمات التي ترتبط بالقاعدة. أما الخطوة الأخيرة فهو التطبيق على القاعدة ويراعي المعلم فيه التدرج من السهل إلى الصعب، وأن تكون الأمثلة المختارة فصيحة العبارة سهلة التركيب، وقد يكون التطبيق شفوياً فهنا تنمو

عنده مهارة التحدث، أما التطبيق الكتابي فيساعد الطلاب على تنمية مهارة الكتابة.

وقد ألفت بعض الكتب النحوية على هذا الأساس ككتاب "النحو الواضح"[٦١] لعلي الجارم ومصطفى أمين.

*الطريقة المعدلة "النص الأدبي" تبدأ هذه الطريقة بعرض نص متكامل يحوي على معانٍ يود التلاميذ معرفتها فيكلف المعلم التلاميذ قراءة النص ومناقشتهم فيه لفهم معناه ثم يشير المعلم إلى الجمل المكونة للنص ثم استنباط القاعدة والتطبيق عليها، فهذه الطريقة تمكن المعلم من تدريس القواعد النحوية في ظلال اللغة والأدب.

أما الكتاب النحوي الجامعي: فالجامعات في الوطن العربي تضع ضمن خططها الدراسية مصادر ومراجع للأستاذ، يستعين بها خلال تدريسه لطلابه، وللأستاذ الجامعي حرية الاختيار فيما يجعله مصدراً أساسياً من هذه الكتب التي ذكرت في الخطة، وما تبقى يكون مراجع يستفاد منها في الأنشطة المطروحة في المقرر. ففي جامعة أم القرى الكتاب المقرر في النحو في جميع المستويات شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ومن الأساتذة من يجعل كتاب أوضح المسالك لابن هشام هو الكتاب الرئيس وهذا الأمر معمول به في جامعات المملكة أيضاً.

فدور الكتاب النحوي في المرحلة الجامعية بالنسبة لتعليم المهارات اللغوية يختلف قليلاً عن المراحل السابقة حيث أن الطالب في هذه المرحلة يتوقع منه إتقان لجميع المهارات اللغوية، فعند تناول قضية نحوية من شرح ابن عقيل مثلاً فالطالب يقرأ نص من أبيات الألفية، وعندما يطرح الأستاذ عدة أسئلة حول القضية يجيب عليها الطلاب محققين بذلك عدة مهارات لغوية بدءاً بالاستماع الجيد ثم مهارة الكلام السليم (التحدث) ويمكن كتابة ملخص للقضية مراعياً فيه تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية.

- **ومما يبرز دورالكتاب النحوي في تنمية المهارات اللغوية:** أن هناك عدة كتب ألفت في طرق تدريس اللغة العربية مبنية على نظريات لغوية حديثة كلها أو أغلبها كان النحو هو البناء الأساسي لهذه النظريات والتي تُسهم في تنمية المهارات اللغوية

لدى المتعلم،من ذلك: النحو التوليدي التحويلي، النحو الوظيفي، النحو العلائقي، النحو المقولي نحو شبكات الانتقال المعززة[٦٢]، نحو بنية الجملة المعتمدة على الرأس النحو الترابطي.

المبحث الثالث: حلول واقتراحات وأساليب جديدة في تدريس النحو لإتقان المهارات اللغوية.

أولاً: حلول واقتراحات للقضاء على الضعف الذي اجتاح متعلمي اللغة العربية مما أدى إلى تدني مستواهم اللغوي وعدم إتقانهم للمهارات اللغوية.

تنوعت الجهود التي تصدت لمعالجة هذا الضعف في اللغة العربية مابين أعمال فردية وأخرى جماعية، ومنها ما كان ثمره مؤتمر أو ندوة أو مقال أو دراسات وأبحاث لرسائل ماجستير ودكتوراه في جامعات الوطن العربي وكلها هدفت إلى إيجاد علاج لهذا الضعف، إلا أن الثمار المرجوة لم تتحقق، ومن الاقتراحات للعلاج ما يلي:

- الاهتمام بالمتعلم بدءاً من مراحله الأولى من جميع النواحي الصحية والعقلية والانفعالية والنفسية، وذلك يكون عن طريق تعاون الأسرة والمدرسة[٦٣]، فللأسرة دور مهم في رعاية وتنمية ميول واستعدادات أبنائها وإكسابهم مهارات اللغة، كما يجب الاهتمام بتربية الطفل والتخلي عن الخامات الأجنبيات، لتأثيرهن السلبي على الأبناء بل إن بعض الباحثين يرى أن لكل مرحلة من مراحل التعليم أسلوب مختلف في تنمية مهارات[٦٤] طلابه، ففي المرحلة الابتدائية يهتم التعليم في السنتين الأولى والثانية بتنمية المهارات وممارستها دون التحصيل العلمي لكثير من المواد التي تتعلق بذاكرة الطالب.

وتعد المرحلة الابتدائية هي نقطة البداية في الإصلاح والعلاج، لذلك يجب أن يختار للمرحلة الابتدائية أكفأ المعلمين علماً وأتقنهم لغة وأكثرهم خبرة بأصول التربية والتعليم، فيصرف لهم أفضل الرواتب وتقدم لهم الحوافز المادية[٦٥] والمعنوية تشجيعاً لهم.

- **الكتاب التعليمي**[٦٦]: من أهم الجوانب التي يجب أن يتوجه إليها الإصلاح والعلاج فنجاح التعليم في غرس عادة القراءة لدى المتعلمين وبهذا تقوى لغتهم ويعالج ضعفهم اللغوي ويتيح لهم فرص الإطلاع على النصوص الفصيحة.

- ولابد من الدقة في اختيار لجان تأليف الكتب المدرسية وتصحيحها وضبطها بالشكل والاهتمام بعلامات الترقيم.
- والاستغناء عن المذكرات في الجامعة والاعتماد على الكتب الأصلية.

ونبَّه أحد دعاة الإصلاح إلى أن تكون النصوص في الكتاب المقرر شائقة والأمثلة حية تنطوي على مضامين إيجابية فتستوعب نصوصاً من القرآن الكريم والحديث الشريف وعيون الشعر وجوامع الكلم، وضروباً من الاستعمال الأدبي.

- ضرورة إلزام المعلمين وخاصة معلمي اللغة العربية التحدث إلى الطلبة باللغة العربية الفصحى السليمة من اللحن وأخطاء النطق والابتعاد عن العامية داخل الفصل وخارجه، كما يحمل تلاميذه على التحدث بالفصحى ويمتد ذلك إلى معلمي المواد الأخرى، بل إلى الحياة الإعلامية في الإذاعة والصحافة حيث يتحول استخدام القواعد النحوية إلى عادات لسانية سليمة.
- إعادة النظر في طرائق التدريس لمواد اللغة العربية في التعليم العام والجامعي والتنويع فيها، والعمل على تطويرها بما يتناسب مع احتياجات التلاميذ ومستواهم والتركيز على القواعد الوظيفية مع تطبيق المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية، لربط تعليم القواعد[٦٧] النحوية بكل الفروع اللغوية. -إعادة النظر في المواد الدراسية المقررة وخاصة في المرحلة الابتدائية فينبغي على المسؤلين عن تطوير العملية التعليمية في الوطن العربي تقليل المواد بشكل لا يكون على أساس حذف مواد بعينها إنما دمج ما تشابه وتكامل منها،فمثلاً تدمج مواد اللغة العربية بحيث تصبح مادة واحدة يدرس فيها المهارات الرئيسية الأربع، ودمج المواد الدينية ماعدا القرآن في مادة واحدة، وكذا المواد الاجتماعية. وقد تم هذا الدمج في التعليم العام في المملكة العربية بالنسبة لمواد اللغة العربية ومواد الدين إلا أن ذلك يحتاج إلى إعادة نظر بالنسبة لطريقة عرضها في الكتب المقررة [٦٨].
- الإفادة من تقنيات التعليم الحديثة ومصادر التعلم في تدريس اللغة العربية، واستخدام وسائل فعّالة لإِصال العلوم إلى المتعلمين بأدوات التعليم المبرمج ومختبرات اللغات واستخدام الحوسبة وأجهزة الاتصالات الإلكترونية [٦٩].

- الحد من صعوبة النحو دراسة وتدريساً وذلك عن طريق: بناء منهج النحو بتحديد أساسيات المادة ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد التلميذ على الإسهام في حل مشكلات مجمعه، وإذا تسنى لنا تحديد القواعد النحوية التي يحتاج إليها الطلاب في كل صف من الصفوف الدراسية، وجب التفكير في الكتاب المدرسي الذي يعرضها[٧٠]، ولعل من أهم الأسس التي ذكرها المختصون في ذلك:

أ) ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، ولهذا لا داعي مطلقاً لدراسة الفرضيات.

ب)الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العلمية، ففي دراسة المجرد والمزيد يعني بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعاجم.

ج)تأخير دراسة القواعد النحوية التي لا تتصل اتصالاً واضحاً بالمعنى أو التي لا يظهر أثرها إلا في كلام الأقدمين شعراً ونثراً إلى المرحلة الجامعية،، بحيث تكون الدراسة في هذه المرحلة متعمقة.

- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو، وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من[٧١] جانب التلاميذ
- توعية المجتمع بفضل العربية، وجعل إجادة العربية نطقاً وكتابة شرطاً في التوظيف، وبث المكتبات في الإحياء، وتعيين مصححين لغويين في جميع المؤسسات الحكومية.
- ضرورة منع استخدام الكلمات الأجنبية الدخيلة المتداولة، واستعمال المقابل العربي لها سواء في الوسائل المسموعة أو المكتوبة، وكذا منع تفشي الأسماء الأجنبية للمحال التجارية ومحال المهن والفنادق والمقاهي والمطاعم.. الخ
- فتح مجامع اللغة العربية، والمؤسسات اللغوية والثقافية والتعليمية الرسمية مواقع لها على الشبكة العنكبوتية تبث فيها مقرراتها، وتقدم المعلومات والدروس المبسطة لتعليم مواد اللغة العربية.

وأخيراً: فالعلاج لن يتحقق إلا بقرار سياسي يتعهده المسئولون عن التعليم في الوطن العربي، يتم من خلاله وعي وإدراك بخطورة المشكلة وبأهمية السرعة في معالجتها.

ثانياً: طرق وأساليب مقترحة لتدريس النحو:

لعل ظاهرة الضعف في القواعد النحوية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه القائمين على تدريس اللغة العربية، بل كانت أحد أسباب ضعف المتعلمين للغة العربية وعدم إتقانهم للمهارات اللغوية لذلك كان لزاماً على المهتمين بالعملية التعليمية الإسهام في حل هذه المشكلة، عن طريق: توجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً بهدف تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية[٧٢] العملية ممارسة صحيحة.

وهذه بعض الأساليب أو الطرق والنظريات التي يمكن أن تساهم في إتقان المهارات اللغوية عند المتعلمين [٧٣]:

أ)نظرية النحو الوظيفي:

النحو الوظيفي: مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، ويُكسِب النحو الوظيفي المتعلمين مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

ويمكن استخدام التدريس على أساس النحو الوظيفي في المرحلة الجامعية والثانوية والإعدادية أكثر من المرحلة الابتدائية، بحيث تصبح الموضوعات النحوية المستعملة في لغة المتعلمين تحدثاً وكتابةً، وينطلق المعلم في تدريسه عن طريق هذه النظرية من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لسد حاجة لديهم، فتكون الاستجابة من التلاميذ أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم، ثم يعرض المعلم مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها باختيار نص مشتمل على أمثلة القاعدة النحوية.

ب- الطريقة التكاملية[٧٤]:

وعرفها أحد الباحثين: استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف الواحد بشرط أن ينتقل المعلم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً، وليس مفاجئاً حسبما تتطلبه خطوات الموقف التدريسي.

وهي طريقة تقوم على الجمع بين مزايا الطريقة الاستقرائية والقياسية وطريقة النص إذ يبدأ المعلم أسلوبه في تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية على أن يسهم الطالب فيها إسهاماً إيجابياً،فإذا فرغ من استقراء الأمثلة ومناقشتها بمشاركة الطالب انتقل إلى استنتاج القواعد وتثبيتها، ومن ثم ينتقل مباشرة إلى الطريقة القياسية بأمثلة كثيرة تجسد هذه القواعد وتثبتها، يستحضرها الطلاب أنفسهم يقيسونها على القاعدة ويوظفونها في استعمالاتهم اللغوية، ومن ثم ينتقل إلى طريقة النص الكامل ليتيح للطالب فرصة اكتشاف القاعدة وتطبيق معرفته بها في السياق الطبيعي الذي تعرض فيه وهو السياق النصي الكامل ثم ينتقل إلى التدريبات فيسهل[٧٥] على الطالب إجابتها، لأنها تكون تطبيقاً عملياً على القاعدة

- أما المرحلة الابتدائية فطرق تدريس النحو فيها مختلفة، حيث يبدأ المعلم بطريقة التدريب اللغوي لبعض الأساليب ومن ذلك:

- **الألعاب اللغوية**[٧٦]:وهي طريقة للتدريب اللغوي على بعض مواضيع النحو، كالاستفهام والجواب والإشارة وغير ذلك من الأبواب التي تصلح للتدريب عليها بطريقة الألعاب والأصل أن يكون هذا التدريب اللغوي من خلال لعبة، والغرض من هذه اللعبة تمرين التلاميذ على الاستفهام وتجري هذه اللعبة بأن يقف التلاميذ في صفين متقابلين ثم تبدأ اللعبة، بأن يسأل التلميذ الأول من أحد الصفين التلميذ الذي أمامه في الصف الثاني قائلاً: أنا اشتريت لعبة وأنت ماذا اشتريت؟ فيجيب المسؤول: أنا اشتريت كرة؟ وهكذا تستمر اللعبة...

يذكر بعض الباحثين[٧٧] أنه أظهرت أساليب متعددة لتعليم المهارات اللغوية المعتمدة على اللعب من بينها الألعاب اللغوية التي تحقق أغراضاً تربوية، فاتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها هو أكبر مساعد على فهم الألفاظ واستعمالها استعمالاً سليماً، مما يسهم في إكسابه المهارات اللغوية.

العيادة اللغوية[٧٨]: إن العيادة اللغوية فكرة جميلة ومفيدة في معالجة الضعف الإملائي وتكون في غرفة خاصة يتناوب فيها معلمو مادة اللغة العربية، وتقسم أيام الأسبوع لعلاج المهارات المفقودة في أفرع المادة، ومنها الإملاء، والقراءة والكتابة فمثلاً يخصص يومان للقراءة ويومان للإملاء ويوم عام لكل فروع المادة، وفي العيادة

اللغوية يقوم المعلم بمعالجة الضعف وتوجيه الطالب إلى الطريقة المثلى لعلاج هذا الضعف لديه ومتابعته بعد ذلك في جو يسوده الود والاحترام، ومن خلال العيادة اللغوية يمكن تبني الحالات الخطيرة ويتبنى كل معلم حالة واحدة أو حالتين فقط، ويكون المعلم أباً مسؤولاً عن ذلك ويشارك في كل صغيرة وكبيرة.

من طرق تدريس النحو المشتركة بين جميع مراحل التعليم:

إستراتيجية الكرسي الساخن: تقوم فكرة هذه الإستراتيجية على طرح الأسئلة من قبل الطلبة على طالب أو معلم بحيث يكون محور الأسئلة موضوع محدد للطلبة، وتعدُّ هذه الإستراتيجية من الطرق الفعَّالة عندما يريد المعلم ترسيخ قيم ومعتقدات معينة لدى الطلبة، وهي تنمي عدة مهارات مثل: القراءة وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار.

خطواتها: تغيير وضع المقاعد أو الكراسي في الغرفة الصفية بشكل دائري، ووضع كرسي (الكرسي الساخن) في مركز الدائرة، يطلب المعلم من طالب متطوع تميز بموضوع معين أو مهارة معينة بالجلوس على الكرسي الساخن، فيطرح الطلبة الأسئلة ويجيب الطالب، ويفضل أن لا تكون الأسئلة إجاباتها بكلمة واحدة بل متعددة. وممكن أن يجلس المعلم على الكرسي الساخن بهدف تشجيع الطلبة على تكوين الأسئلة المفتوحة. كما يمكن استخدام الكرسي الساخن في نظام المجموعات بحيث يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من خمسة إلى ستة طلاب بعدة قراءة الدرس، أو يقسم الدرس إلى فقرات بحيث يختص كل طالب بفقرة معينة.

الخاتمة

الحمد لله حمداً لك اللهم كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وصلاة وسلاماً دائمين متتابعين على من أرسله الله رحمة للعالمين نبينا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين.... وبعد

فقد منَّ الله على باهتمام هذا البحث الذي أرجو أن أكون قد وفقت فيه وقدمت ما يسهم في خدمة لغتنا العربية وأهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث:

- أن ضعف أبناء العربية في الوطن العربي وعدم إتقانهم لمهاراتها الأساسية يرجع في أغلبه لضعف التأسيس اللغوي في مراحل التعليم العام لافتقار المدارس إلى معلمين أكفاء محترفين يقربون العربية إلى أبنائها.
- أن ظاهرة الضعف اللغوي في الوطن العربي تزداد خطورة يوماً بعد يوم فالبرغم من الجهود التي قامت بها الجهات المختصة بالتعليم وعلى امتداد ما يقرب من خمسين عاماً على شكل مؤتمرات وندوات وأبحاث وتوصيات وتحقيقات ومناهج مطورة إلا أن ذلك كله يحتاج إلى قرارات شجاعة تتعهدها الحكومات في الدول العربية.
- أن للنحو العربي دور فعَّال في تعليم المهارات اللغوية، حيث يعدُّ القاسم المشترك الأعظم بين فروع اللغة العربية الذي لا يمكن الاستغناء عنه عند تعلم أي مهارة لغوية. فما المهارات اللغوية إلا ممارسات عملية لقواعد اللغة.

❖ **برز دور النحو جلياً في تعليم المهارات اللغوية من خلال:**

- معلم النحو وما يمتلكه من قدرات فعَّاله تسهم في اكتساب الطلاب للمهارات اللغوية.
- الكتاب النحوي دوره لا يقل عن دور المعلم في غرس المهارات عند الطلاب وتنميتها، فدروس النحو مجال صالح لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب إذا ما عولجت على أساس سليم.
- لإتقان المهارات اللغوية لا بد من إجراء تغيير جذري في أساليب تعليم اللغة والتعليم العام حيث يتحول من التلقين السلبي إلى بناء ملكات اللغة بشكل عملي من خلال القراءة والكتابة..

أما أهم التوصيات لهذا البحث فهي كالتالي:

- الاهتمام بمعلم المرحلة الابتدائية بحيث يكون ذا كفاءة عالية وقدرة فائقة في التمكن من اللغة العربية، وأن يكون التشجيع له مادياً ومعنوياً، وقبل كل هذا لا يدرس المرحلة الابتدائية إلا من تعقد له دورات وتدريبات يجتازها بجدارة ويحفز بشهادة تفوق سنوية أو فصلية تكون على نطاق محلى أو دولي.

- استعادة العربية لمجدها لن يكون إلا عن طريق أبنائها وذلك بالعودة إلى مصدر فصاحة العرب وهو القرآن الكريم لما للنص القرآني من دور فعّال في تنمية المهارات اللغوية فعلى هذا يتم تدريس القرآن من المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الجامعية.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة وتطويعها بما يخدم لغتنا العربية فالشبكة العنكبوتية والمواقع الإلكترونية مجالات واسعة لمعلم اللغة العربية وللمتعلم أيضاً فعن طريقهما يستطيع الطالب توسيع مداركه وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.
- على الباحثين في مجال إصلاح التعليم في الوطن العربي ومعالجة قضاياه اللغوية استخدام المصطلحات العربية في أبحاثهم ومقالاتهم بدلاً من الأجنبية التي لا تتناسب مع الغرض من البحث مثل (البيداغوجيا) مع وجود المصطلح العربي (المهارات التدريسية)، وكذا استخدام كلمة (النت) بدلاً من الشبكة العنكبوتية، وكذا يجب التزام العربية في عناوين الرسائل الجامعية، فنجد بعض الرسائل تكتب ماستر بدلاً من ماجستير.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال طرائق التعليم المختلفة لكن يجب مراعاة طبيعة لغتنا العربية ونظامنا المعرفي ورصيدنا الثقافي. - العناية بالجانب التطبيقي في تدريس النحو في جميع مراحل التعليم وخاصة المرحلة الجامعية، لأن التطبيق في هذه المرحلة من شأنه الكشف عن أصحاب العربية بعد تخرجهم والدفع بالطلبة المعلمين إلى زيادة الاهتمام بالنحو وامتلاك مهاراته.
- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في الوطن العربي، وتخليصه من التعقيدات التي لازمته قروناً عديدة، مع الأخذ في الاعتبار رأي معلمي اللغة العربية والموجهين والمشرفين عند تطوير المناهج كونهم في ميدان العملية التعليمية.

هذا والله أسأل التوفيق والسداد.

الهوامش:

١) عليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية صـ٩.
٢) سورة الأعراف آية (٤٣).
٣) ابن جني(أبو الفتح عثمان بن جني) الخصائص١:٣٤.

٤) ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل) الأصول في النحو ١:٣٥.
٥) السيوطي (جلال الدين عبد الرحمن) الاقتراح في علوم أصول النحو صـ٢٣.
٦) ابن عصفور (علي بن مؤمن) المقرب ١:٤٥.
٧) الأشموني(أبو الحسن على نور الدين بن محمد بن عيسى) شرح الأشموني لألفية ابن مالك ١:١١.
٨) المقصود بالنحو التحويلي: هو النحو الذي يقوم على أساس أن لكل تركيب إسنادي (جملة أو وحدة إسنادية وظيفية) بنيتين إحداهما عميقة والأخرى سطحية. انظر بو معزة (د. رابح بو معزة)التحويل في النحو العربي مفهومه وأنواعه وصوره صـ٤٦.
٩) سعيد (عبد الوارث مبروك) في إصلاح النحو العربي صـ٥.
١٠) الطهطاوي (رفاعة الطهطاوي) التحفة المكتبية لتقريب العربية صـ٣.
١١)عاشور (د. رابت قاسم ود. محمد فؤاد الحوامده) أساليب تدريس اللغة العربية صـ١٠٣.
١٢) الزجاجي (أبو القاسم الزجاجي) الإيضاح في علل النحو صـ٩٥-٩٦.
١٣) ابن جني(أبو الفتح عثمان) الخصائص ١:٣٤.
١٤) الجرجاني (عبد القاهر الجرجاني) دلائل الإعجاز صـ٣٩١.
١٥) الحبيشي(عبد الواحد زيد عبده) مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية (ملخص اكتروني دون ترقيم للصفحات).
١٦) طرق تدريس اللغة العربية (اللغة ووظيفتها واكتسابه) بحث اكتروني دون نسبة ولا ترقيم.
١٧) ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري) لسان العرب مادة (مهر)٥:١٨٤.
١٨) الرازي (محمد بن أبي بكر بن عبد القادر) مختار الصحاح مادة (مهر)صـ٦٣٨.
١٩) أنيس (د. إبراهيم أنيس وآخرون) المعجم الوسيط، مادة (مهر) ٢:٨٨٩.
٢٠) طعيمة (د. رشدي أحمد) المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) صـ٢٩-٣٠ وعليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية صـ٨.
٢١) مصاروة (نادر مصاورة) طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة صـ٣٠٨.
٢٢) عليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية (ماهيتها وطرائق تدريسها) صـ٨.
٢٣) طرق تدريس اللغة العربية (اللغة ووظيفتها واكتسابها) بحث اكتروني بدون نسبة ولا ترقيم.
٢٤) بلحبيب (أ. د. رشيد بلحبيب) مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها بحث اكتروني بدون ترقيم.
٢٥) طعيمة(د. رشدي أحمد) المهارات اللغوية صـ٢٨-٣٠، عليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية صـ٩.
٢٦) طعيمة (د. رشدي أحمد) المهارات اللغوية صـ٣٧.
٢٧) عليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية صـ١٠-١١.
٢٨) طرق تدريس اللغة العربية (اللغة ووظائفها واكتسابها) بحث اكتروني بلا نسبة ولا ترقيم.
٢٩) عليان (د. أحمد فؤاد) المهارات اللغوية صـ١٢، مصاروة (نادر مصاروه) طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة صـ٣٠٨ -٣٠٩.

٣٠) السابق صـ٣٠٩.
٣١) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم المصري) لسان العرب١:٨.
٣٢) الحبيشي (عبد الواحد زيد عبده) مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية (بحث اكتروني بدون ترقيم للصفحات)وحطاب (فايزة حطاب) عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي (طلبة سنة ثالثة علم اجتماع) بجامعة محمد خيضر بسكرة بالجزائر.
٣٣) الشويرف (د. عبد اللطيف أحمد) الضعف العام في اللغة العربية (مظاهره، آثاره، علاجه) وكنعان(أ. د. أحمد علي)اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها، الشجراوي (د. عزام عمر) ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية (أسبابه وعلاجه).
٣٤) عبدالرحيم(أ. محمد أحمد) أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتهاصـ١١-١٢. وحطاب (فائزة حطاب) عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي صـ٣٠-٤٠.
٣٥) المرجعان السابقان.
٣٦) حطاب (فايزة حطاب) عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي صـ٤٠-٥٠.
٣٧) قاسم (أنسي محمد أحمد)اللغة والتواصل لدى الطفل صـ١٨٨-١٩٠.
٣٨) حطاب (فايزة حطاب)عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي صـ٥٣.
٣٩) عرف الباحثون والتربويون المدرسة عدة تعريفات انظر المرجع السابق صـ٥٤-٥٦.
٤٠) المرجع السابق صـ٦١، عبد الرحيم(محمد أحمد) أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها صـ١٢
٤١) عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي صـ٦١.
٤٢) المرجع السابق صـ٦٢-٦٣، الشويرف (د. عبد اللطيف أحمد)الضعف العام في اللغة العربية (بحث الكتروني بدون ترقيم للصفحات).
٤٣) عبد الرحيم (أ. محمد أحمد) أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها صـ١٢-١٣.
٤٤) عاشور (د. راتب قاسم، ود. محمد فؤاد الحوامدة)أساليب تدريس اللغة العربية صـ٨١-٨٣.
٤٥) الشجراوي (د. عزام عمر) ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية صـ٢-١٩.
٤٦) المرجع السابق صـ٧.
٤٧) الشمسان (د. أبو أوس إبراهيم)مجابهة الضعف اللغوي (بحث اكتروني غير مرقم للصفحات).
٤٨) ضيف(شوقي ضيف) المدارس النحوية صـ١١-١٣.
٤٩) حاجي(فطيمة الزهرة حاجي) دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط صـ١١.
٥٠) آل خريف (د. محمد عبدالرحمن) مهارات اللغة العربية وسبل تلقينها صـ٨-٩.

٥١) خضير (رائد خضير وآخرون) خصائص معلم اللغة العربية الفعَّال صـ١٦٨.
٥٢) المرجع السابق.
٥٣) عيساني (د. عبدالمجيد عيساني) نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة صـ٢٤-٢٨.
٥٤) مدكور(أ. د. علي أحمد) النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها(بحث اكتروني بدون رقيم).
٥٥) فرَّق د. أحمد فؤاد عليان بين الإنصات والاستماع انظر المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسهاصـ٤٩.
٥٦) حاجي(فطيمة الزهرة) دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط صـ١٩.
٥٧) عيساني (د. عبدالمجيد) نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة صـ٢٠٨.
٥٨) العقون (خالد العقون) الكتاب المدرسي وأهميته التعليمية للمعلم والمتعلم (بحث اكتروني بدون ترقيم).
٥٩) عيساني (د. عبدالمجيد) نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة صـ٢٠٩.
٦٠) عاشور(د. راتب قاسم عاشور، ود. محمد فؤاد الحوامدة) أساليب تدريس اللغة العربية صـ١٠٩-١١٠.
٦١) المرجع السابق صـ١١٥.
٦٢) إسماعيل (د. بليغ حمدي)استراتيجيات تدريس اللغة العربية صـ٢٩
٦٣) عبدالرحيم (أ. محمد أحمد)أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها صـ١٥.
٦٤) الغامدي (أ. محمد الغامدي) لماذا يعاني أبناؤنا الصعوبة في مادة اللغة العربية، مقال في منتدى الإدارة والمعلمين
٦٥) الشويرف (د. عبد اللطيف أحمد)الضعف العام في اللغة العربية بحث اكتروني بدون ترقيم.
٦٦) المرجع السابق.
٦٧) حاجي (فطيمة الزهرة حاجي) دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي صـ١٨.
٦٨) الغامدي(أ. محمد الغامدي) لماذا يعاني أبناؤنا من الصعوبة في مادة اللغة العربية مقال في منتدى الإدارة والمعلمين
٦٩) كنعان (أ. د. أحمد علي) اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها صـ٣٨.
٧٠) عرابي(محمد عباس) الأسباب والعلاج.. ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية. مقال في مجلة المعرفة.
٧١) جاهمي(أ. محمد جاهمي) واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية صـ١٠.
٧٢) إسماعيل (د/ بليغ حمدي) استراتيجيات تدريس اللغة العربية صـ١٠٦-١١١.
٧٣) عاشور (د/ راتب قاسم عاشور ود/ محمد فؤاد الحوامدة) أساليب تدريس اللغة العربية صـ١٠٥.
٧٤) المقداد (د/ زرياف المقداد)التكامل بين طرائق التدريس، مقال في شبكة الألوكة.

٧٥) الشجراوي(د/ عزام عمر) ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية صـ٤-٥.
٧٦) عاشور (د/ راتب قاسم، ود/ محمد فؤاد الحوامدة) أساليب تدريس اللغة العربية صـ١١٠.
٧٧) البري (قاسم البري) أثر استخدام الألعاب اللغوية في مناهج العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية صـ٢٤.
٧٨) العمري (عطية العمري) مشكلة الضعف في اللغة العربية مظاهرها وأسبابها والحلول المقترحة لعلاجها – مقال في ملتقى الإرادة المدرسية وشؤون المعلمين.

فهرس المصادر والمراجع:

١-القرآن الكريم
٢- ابن جني (أبو الفتح عثمان بن جني) الخصائص، تحقيق: محمد على النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط/ ٢
٣- ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي) الأصول في النحو، تحقيق د. عبدالحسين الفتلي،مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط/ ٣، ١٤٠٨ / ١٩٨٨م.
٤- ابن عصفور (علي بن مؤمن) المقرب تحقيق د/ أحمد عبد الستار الجواري وعبدالله الجبوري، المكتبة الفيصلية مكة المكرمة، ط/ ١، ١٣٩١ه / ١٩٧١م.
٥- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري) لسان العرب، دار صادر، بيروت – لبنان – ط/ ١، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.
٦- إسماعيل (د. بليغ حمدي) استراتيجيات تدريس اللغة العربية (أطر نظرية وتطبيقات عملية) دار المناهج عمان ط/ ١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.
٧- الأشموني(أبو الحسن علي نور الدين بن محمد بن عيسى الأشموني الشافعي) شرح الأشموني لألفية ابن مالك المسمى (منهج السالك إلى ألفية ابن مالك) تحقيق: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، المكتبة الأزهرية للتراث.
٨- آل خريف(د. محمد بن عبد الرحمن) مهارات اللغة وسبل تلقينها جامعة سلمان بن عبد العزيز، كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم.
٩- أنيس (د. ابراهيم أنيس وآخرون)المعجم الوسيط، أشرف على الطبع/ حسن علي عطية،محمد شوقي أمين، دار الفكر.
١٠- البري(قاسم البري) أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٧) عددا، ٢٠١١ م.
١١- بلحبيب(أ. د. رشيد بلحبيب)مهارات اللغة العربية: أهميتها وطرق اكتسابها، بحث قُدم في المؤتمر العالمي الثاني للغات. المقام بالجامعة الإسلامية بماليزيا ٢٠١١م.
١٢- بومعزة (د. رابح بومعزة)التحويل في النحو العربي (مفهومه- أنواعه- صوره) البنية العميقة للصيغ والتراكيب المحمولة، عالم الكتب الحديث، إربد١٢٠٠٧م.

١٣-جاهمي(أ. محمد جاهمي) واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية – جامعة محمد خيضر بسكرة ٢٠٠٥م.
١٤-الجرجاني(عبد القاهر الجرجاني) دلائل الإعجاز، تحقيق د. محمد رضوان الداية، د. فايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط/ ١، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧ م.
١٥-حاجي (فطيمة الزهرة حاجي) دور القواعد النحوية في تصويب مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط مذكرة لنيل درجة الماجستير تخصص تعليمات اللغة العربية إشراف د/ عبد القادر بقادر، الجمهورية الجزائرية.
١٦- الحبيشي(عبد الواحد زيد عبده الحبيشي)مدى إتقان طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحوية- رسالة ماجستير، جامعة صنعاء – اليمن – ٢٠٠٨ م (المركز الوطني للمعلومات).
١٧- حطاب (فايزة حطاب) عوامل تدني مستوى اللغة العربية الفصحى لدى الطالب الجامعي / طلبة سنة ثالثة / علم اجتماع بجامعة محمد خيضر، بسكرة بالجزائر – أنموذجا – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، إشراف الأستاذة صباح سليماني،٢٠٠١٢/ ٢٠٠١٣ م
١٨-خضير(رائد خضير وآخرون) خصائص معلم اللغة العربية الفعَّال(دراسة مقارنة) المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٨)، عدد (٢) ٢٠٠٢ م.
١٩- الرازي(الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر)مختار الصحاح، دار القلم بيروت – لبنان – طبعة حديثة منقحة
٢٠-الزجاجي (أبو القاسم الزجاجي)الإيضاح في علل النحو،تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس ط/ ٦، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦ م.
٢١-السيوطي(جلال الدين عبد الرحمن) الاقتراح في علم أصول النحو، قدم له وضبطه وصححه وشرحه وعلق على حواشيه وفهرسه: أحمد سليم الحمصي ود. محمد أحمد قاسم، المكتبة الفيصلية، ط/ ١، ١٩٨٨ م.
٢٢- سعيد(عبدالوارث مبروك) في إصلاح النحو العربي – دراسة نقدية،دار القلم، الكويت، ط/ ١ ١٤٠٦هـ ١٩٨٥م
٢٣- الشجراوي(د. عزام عمر الشجراوي) ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية (أسبابه وعلاجه).
٢٤- الشمسان(د. أبو أوس إبراهيم) مجابهة الضعف اللغوي، جامعة الملك سعود.
٢٥- الشويرف(د. عبد اللطيف أحمد) الضعف العام في اللغة العربية (مظاهره، وآثاره، علاجه)جامعة أم القرى.
٢٦- ضيف (شوقي ضيف) المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط/ ٧، ١٩٩٢ م.
٢٧- طعيمة (د. رشدي أحمد)المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها) دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٧ هـ / ٢٠٠٦ م.
٢٨- الطهطاوي (رفاعة الطهطاوي) التحفة المكتبية لتقريب العربية القاهرة، ١٢٦٨هـ.

٢٩-عاشور(د. راتب قاسم عاشور، ود. محمد فؤاد الحوامدة)أساليب تدريس اللغة العربية (بين النظرية والتطبيق) دار المسرة، عمان،١٤٢٤ه/ ٢٠٠٣ م.
٣٠-عبد الرحيم(محمد أحمد) أسباب ضعف اللغة العربية في المدارس وعوامل قوتها، بحث عن تاريخ اللغة العربية وأهم لهجاتها ومدى تأثرها وتأثيرها على اللغات الأخرى وسبل الاهتمام بها.
٣١-عرابي(محمد عباس) الأسباب والعلاج – ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحو – مقال في مجلة المعرفة.
٣٢- العقون(خالد العقون) الكتاب المدرسي وأهميه التعليمية للمعلم والمتعلم – موقع المفتشية العامة.
٣٣- العمري (عطية العمري) مشكلة الضعف في اللغة العربية – مظاهرها وأسبابها والحلول المقترحة لعلاجها – ملتقى الإرادة المدرسية وشؤون المعلمين.
٣٤-عيساني (د. عبد المجيد عيساني) نظريات التعليم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠١١ م.
٣٥-عليان (أحمد فؤاد) المهارات اللغوية (ماهيتها وطرائق تدريسها) دار المسلم، الرياض – المملكة العربية السعودية – ط/ ١، ١٤١٣ه
٣٦- الغامدي(أ. محمد الغامدي) لماذا يعاني أبناؤنا من الصعوبة في مادة اللغة العربية مقال في منتدى الإدارة والمعلمين.
٣٧- قاسم (أنسي محمد أحمد) اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية، القاهرة، ٢٠٠٢ م.
٣٨-كنعان(أ. د. أحمد علي) اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية (العربية لغة عالمية) مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة(١٩-٢٣)مارس (آذار)٢٠١٢ م بيروت.
٣٩- مدكور (أ. د. علي أحمد) طرق تدريس اللغة العربية دار المسرة، عمان، ط١ ١٤٢٧/ ٢٠٠٧م.
٤٠- مدكور (أ. د. علي أحمد) النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، مجمع اللغة العربية الأردني٢٠٠٤ م.
٤١- مصاروة (نادر مصاروة) طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة.
٤٢- المقداد (د. زرياف المقداد) التكامل بين طرائف التدريس – مقال على شبكة الألوكة منتدى التعليم الالكتروني الأكاديمي نشر بتاريخ ١٦/ ٥/ ١٤٣٤ه ٢٠٠٦ م.

القواعد العصبية لتعلم اللغات

الأستاذة جماد نسيبة
أستاذ مساعد بجامعة غرداية (الجزائر)
تخصص: علم النفس العصبي

الأستاذ قدوري يوسف
أستاذ مساعد بجامعة غرداية (الجزائر)
تخصص: علم النفس العيادي

مقدمة:

تعتبر اللغة من بين الوظائف المعرفية المعقدة هذا ما يجعلها محل اهتمام الكثير من الباحثين من ميادين مختلفة.

تهتم العلوم العصبية باللغة كونها وظيفة من وظائف الدماغ، وبفضل تقنيات التصوير العصبي وخاصة تقنيات التصوير العصبي الوظيفي (التصوير بالرنين المغناطيسي IRMf والتصوير بانبعاث البوزيترون PET) توصلت إلى اكتشاف الكثير من خبايا اللغة في الدماغ، سواء اللغة المكتوبة أو اللغة المقروءة، عند الطفل، عند الراشد وحتى عند الأجنة. ومن بين ما توصلت إليه أبحاث العلوم العصبية، تمركز وظائف اللغة في الفص الأيسر من الدماغ، هذا ما جعل الباحثين يطلقون تسمية الفص السائد على الفص الأيسر واستعمال مصطلح "السيطرة الدماغية" ومصطلح "التخصص النصفي" لوصف معالجة المعطيات والمعلومات اللغوية من طرف النصف الأيسر. هذا التخصص النصفي تشير الدراسات أنه يتأسس مبكرا في دماغ الطفل.

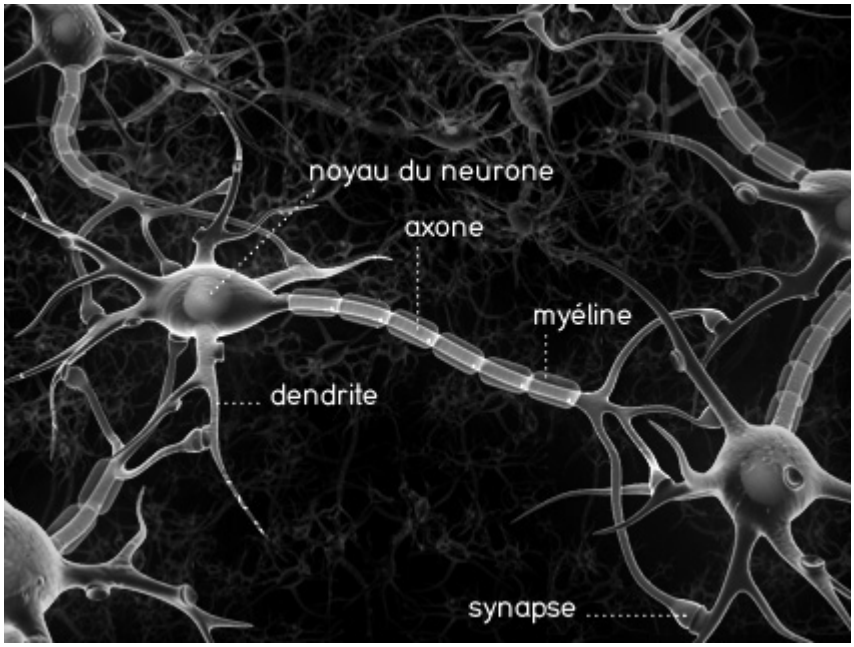
دراسات العلوم العصبية اهتمت كذلك برصد البنى العصبية التي تنشط خلال تعلم لغة ثانية غير لغة الأم، ومن بين ما توصلت إليه الأبحاث، تدخل منطقتين عصبيتين في معالجة اللغة: منطقة فرنيكي (Wernicke) ومنطقة بروكا (Broca). الأولى تسمح لنا بفهم اللغات والثانية تسمح لنا بالتعبير شفهيا بلغة أو عدة لغات. اشتغال هاتين المنطقتين مختلف. منطقة بروكا تخلق حيز خاص لكل لغة في حين أن منطقة فرنيكي لا تقوم باي تمييز.

سنحاول في هذا البحث التطرق إلى القواعد العصبية للغة وتعلم اللغات من

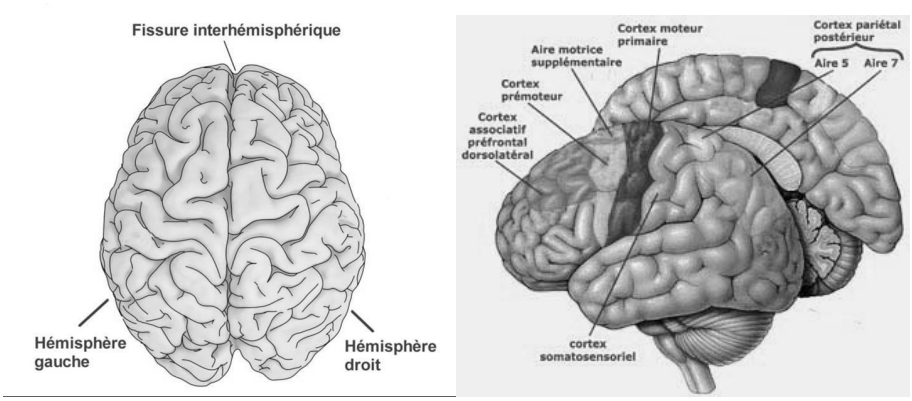
خلال التطرق إلى أهم ما توصلت إليه بحوث العلوم العصبية باستعمال تقنيات التصوير العصبي.

بعض الارقام:

- يوجد حوالي ٩٠ مليار عصبون (خلية عصبية) في الدماغ البشري
- من ١ إلى أكثر من ١٠٠ ألف مشبك لكل عصبون
- بمعدل ٧٠٠٠ من الزوائد الشجيرية لكل عصبون
- بين ١٠٠٠ و١٠٠٠٠ اتصال بين العصبونات و١٠٠٠ اشارة في الثانية، أي للدماغ بأكمله ١٠٠ مليون مليار اشارة في الثانية.
- تكوين حوالي ٢٥٠٠٠٠ عصبون كل دقيقة خلال الاشهر الاربعة الأولى من حياة الجنين.
- بين ٢٠ إلى ٣٠% من الاتصالات تتم عند الميلاد



الشكل ١: الخلية العصبية



الشكل ٢: نصفي الدماغ (النصف الأيسر والنصف الأيمن)

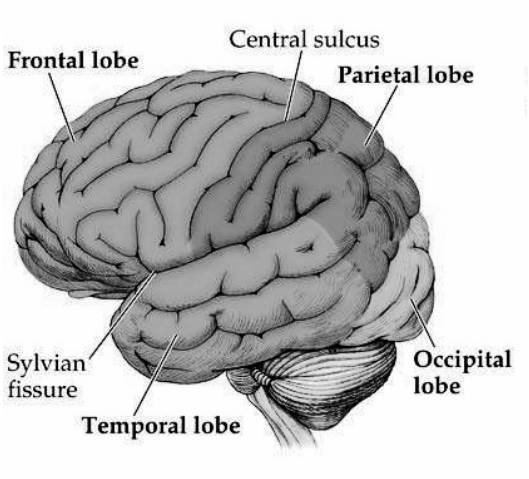
التخصص النصفي:

عند الراشدين، من الواضح جدا وجود فروق وظيفية بين الدماغ الأيمن والدماغ الأيسر، ظاهرة تسمى التخصص النصفي. العديد من الدراسات (Bradshaw & Deutsch,2000) (Springer & Nettleton,1981 أجريت على الراشدين المصابي الدماغ، بينت أن كل من الفصين الدماغيين يتخصص في معالجة وظائف خاصة، في الوقت الذي يبقى النصف المقابل مشارك في هذه الوظائف. فالفص الأيسر مسئول عن النشاطات المتعلقة بفهم وانتاج اللغة. في المقابل، الفص الأيمن يتكفل بتحليل المنبهات الغير لغوية، مثل الموسيقى، الأصوات، الوجوه، العواطف والتنظيم الفضائي. عدة تقسيمات اقترحت لوصف التخصص الفارقي للنصفيين الدماغيين. هذين الأخيرين يظهر انهما يختلفان على مستوى نوع المعالجة التي يجريانها على المنبهات. فالفص الأيسر يقوم بمعالجة تحليلة وتتابعية في حين الفص الأيمن يقوم بمعالجة شاملة وكلية للمعلومة مهما كانت طبيعتها، لغوية او غير لغوية. بالإضافة إلى أن الدماغ الأيسر يتخصص في المعالجة التسلسلية للغة، للإيقاع وللتنظيم الزمني، في حين يقوم الفص الأيمن بالموازاة، بتنفيذ معالجة للوجوه، العواطف، الأصوات، الموسيقى والتنظيم الفضائي. يظهر من هذا ان النصفين الدماغيين يشاركان في نوعين مختلفين من المعالجة لكنهما متكاملين.

مجموع الدراسات التي أجريت على الراشد تبين وجود تخصص نصفي (hémisphérique spécialisation) محدد ومعروف. إلا أن ظهور هذا التخصص خلال النضج لا يزال محل نقاش. نظريتين رئيسيتين اقترحت لتفسير نضج هذا التخصص. النظرية الأولى هي نظرية تساوي الكمون في الفصين الدماغيين والتي اقترحت من طرف « Lenneberg » ١٩٦٧. تفترض هذه النظرية انه عند الولادة، الفصين الدماغيين يمتلكان نفس قدرات (الكمون) النضج لمجموع الوظائف وخاصة بالنسبة للغة. خلال نضج الطفل والذي يتدرج حسب « Lenneberg » بين ٢ و١٢ سنة، نصفي المخ يتخصصان تدريجيا كل منهما في وظائفه. في سن المراهقة الوظائف الدماغية تتبلور والتخصص النصفي يشبه ذلك الموجود عند الراشد. حديثا نظرية تساوي الكمون عادت للظهور والتطرق اليها بمجموعة من المعطيات التشريحية، السلوكية، الالكتروفيزيولوجية والتصوير الدماغي، تشير إلى تكوين وتأسيس مبكر للتخصص النصفي عند الطفل. مجموع هذه النتائج أدى إلى ظهور نظرية ثانية لتطور ونمو التخصص النصفي. هذه النظرية تفترض بالخصوص أن التخصص النصفي مثلما هو ملاحظ عند الراشد، موجود عند الميلاد ولا يتغير خلال النمو. لكن الدماغ يمتلك امكانية كبيرة من الليونة الدماغية.

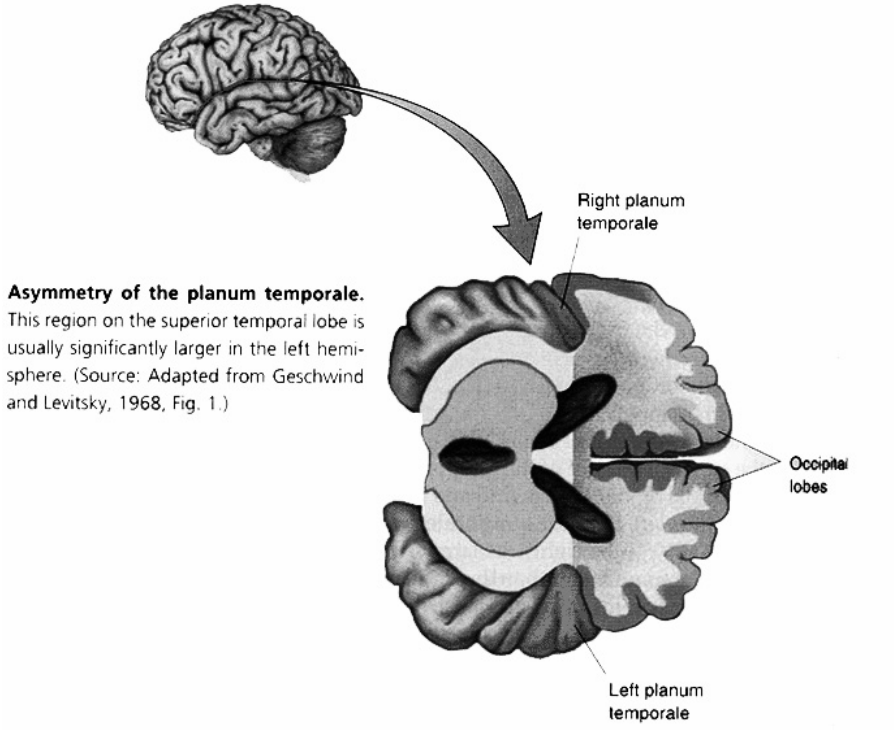
اللاتناظرات التشريحية:

في دماغ الراشد، العديد من الدراسات بينت وجود لا تناظرات تشريحية والتي يمكن أن تكون مصاحبة للاتناظرات وظيفية. وجود فروق ماكروسكوبية في حجم كل من نصفي المخ وبعض المناطق العصبية وشكل وحجم بعض التلافيف، تطرق إليها الباحثون كثيرا. حيث وجد عند الراشد، أن شق سيلفيوس Sylvius وهي البنية التي تفصل بين الفص الصدغي والفص الجبهي، وتقع بالقرب من الباحات اللغوية، أكبر وأوسع في اليسار مقارنة باليمين. هذا اللاتناظر لوحظ أيضا في دماغ الجنين في عمر ٧. ٥ و٨. ٥ شهر، إلا أن هذا اللاتناظر التشريحي لم يمكن ربطه مع لاتناظرات وظيفية إلا في القليل من الدراسات التي اختبرت هذه العلاقة.



الشكل ٣: فصوص الدماغ وشق سلفيوس Sylvius

يوجد أيضا لاتناظر معروف جيدا في دماغ الراشد، المستوى الصدغي (planum temporal) (المنطقة الصدغية-الصدغية الجدارية)، منطقة تدمج منطقة فرنيكي المسئولة عن فهم اللغة، تكون أكبر في الفص الأيسر على حساب الفص الأيمن. هذا اللاتناظر لوحظ أيضا في أدمغة الأطفال وفي أدمغة الأجنة ابتداء من الأسبوع ٢٩ من الحمل. يمكن أن يكون هذا اللاتناظر التشريحي يوافق لا تناظر وظيفي. فدراسات التصوير الوظيفي بينت في عدة مناسبات وجود نشاط في منطقة المستوى الصدغي (planum temporal) الأيسر خلال المعالجة الفونولوجية. انطلاقا مما سبق، افترض أن لا تناظر المستوى الصدغي هو الذي يشكل القاعدة التشريحية للتخصص النصفي للغة.



Asymmetry of the planum temporale. This region on the superior temporal lobe is usually significantly larger in the left hemisphere. (Source: Adapted from Geschwind and Levitsky, 1968, Fig. 1.)

الشكل ٤: لا تناظر المستوى الصدغي

لا تناظر تشريحي آخر موجود عند الراشد كما عند الأطفال والأجنة. هذا اللاتناظر موجود على مستوى الفص الجبهي الأيمن، يكون أكثر توسعا وبروزا مقارنة بالأيسر، ظاهرة تسمى frontopétalie droite

لوحظ كذلك لا تناظر عكسي في المنطقة الخلفية للدماغ، أي أن الفص القفوي الايسر يكون أكبر حجما من الأيمن، ظاهرة تسمى occipitopétalie gauche

اللاتناظرات الوظيفية:

العديد من الدراسات تمت على التخصص النصفي في دماغ الطفل والجنين. أغلبها ركزت على وظائف الدماغ الأيسر وخاصة اللغة، مهملة في الغالب الوظائف الفضائية-البصرية للدماغ الأيمن. العديد من التقنيات استعملت لاختبار درجة

التخصص النصفي ونموه في الدماغ خلال نضجه. مجموع المعطيات المتحصل عليها تميل إلى تأكيد نظرية وجود تخصص نصفي مبكر.

دراسات باستعمال l'électrophysiologie (الفيزيولوجية الكهربية) / وظائف الفص الأيسر:

تميل إلى تأكيد وجود تخصص نصفي مبكر للغة. دراسة قام بها Dehaene وLambertz ١٩٩٤، عرضوا مقاطع على أطفال (٢ شهرين) باستعمال نظام تسجيل أقطاب دماغية بهدف تحليل النشاط الدماغي. كمونات دماغية ذات مدى أكبر في الفص الأيسر من الأيمن لوحظت كاستجابة لإدراك التغير بين المقطعين المعروضين.

دراسات باستعمال l'électrophysiologie (الفيزيولوجية الكهربية) / وظائف الفص الأيمن:

Molfese ورفقائه (١٩٧٥) قاموا بدراسة نمو التخصص النصفي كاستجابة للمنبهات الغير لغوية (نوتات البيانو، أصوات البيئة)، باستعمال الجهود القشرية المحرضة potentiels évoqués، عند ٣ مجموعات من الأطفال (المجموعة ١: ١٠ أطفال/ السن: أسبوع -١٠ أشهر، المجموعة ٢: ١١ طفل/ السن: ٤-١١ سنة، المجموعة ٣: ١٠ راشدين/ السن: ٢٣-٢٩ سنة). مدى الجهود القشرية المحرضة كانت أكبر في الفص الأيمن مقارنة بالأيسر، عند ٣٠ من ٣١ مشارك عندما كانت التنبيهات نوتات البيانو، و٢٩ من ٣١ عندما كانت التنبيهات أصوات بيئية.

التصوير العصبي/ وظائف الفص الايسر:

استعداد فطري لتخصص نصفي أيسر للغة رصد بالتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي وهذا منذ الشهور الأولى من الحياة. Dehaene-Lambertz ورفقائهما (٢٠٠٢) قاموا بدراسة على ٢٠ رضيع (٣ أشهر). المشاركون يستمعون بصفة سلبية إلى منبهات لغوية معروضة بالترتيب أو بالعكس. نتائج هذه الدراسة بينت نشاط في المستوى الصدغي للفص الأيسر، الذي يظهر انه يوظف بصفة تفضيلية في هذه المهمة.
(C. Hommet,I. Jambaqué,C. Billard,P. Gillet,2005)

عندما تصطاد اللغة الثانية اللغة الأولى:

الأطفال الصغار لديهم ملكة عجيبة لتعلم اللغات. من جهة، أغلبهم يتعلمون لغة الأم الخاصة بهم بدون صعوبات، من جهة أخرى، لو يتعلمون لغة ثانية، لديهم كل الحظوظ للوصول إلى مستوى أحسن من الاشخاص أكثر تقدما في السن (الراشدين). هذا ما تم تأكيده بدراسات على اللكنة الأجنبية عند المهاجرين: درجة لكنتهم في اللغة الثانية تزيد مع سن وصولهم غلى بلد الهجرة.

العديد من النظريات اقترحت لتفسير أثر سن الإكتساب على إجادة لغة ثانية. منها النظرية التي اقترحت منذ سنوات الخمسينات والستينات من طرف المختصين في علم النفس العصبي W. Penfield وE. Lennberg، تقترح أن البنى العصبية المسؤولة على معالجة اللغة "تتبلور" مع السن، تجعل من تعلم لغة جديدة صعب أكثر. هذه النظرية لنقص الليونة الدماغية لم تبين بصفة مقنعة.

تفسير آخر يرجع صعوبة تعلم لغة ثانية إلى تداخل بين اللغتين: كلما كانت اللغة الأولى متحكم فيها جيدا، كلما اصبح من الصعب تعلم لغة ثانية. هذه الفكرة تؤدي غلى تنبؤ مهم: إذا توقف أشخاص عن استعمال لغتهم الأولى، واذا لم يفقد الدماغ ليونته، اذن يمكن للأولى أن تختفي وتعلم الثانية يمكن أن يكون كامل.

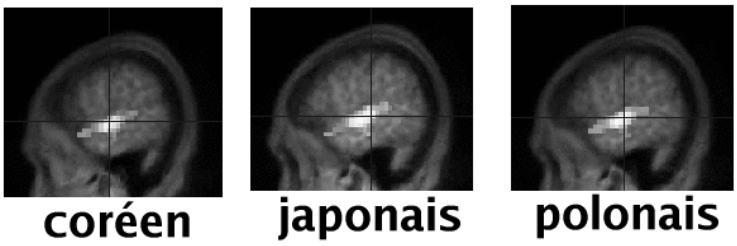
لاختبار هذه الفرضية، استدعي اشخاص تم تبنيهم من اصول اجنبية للمشاركة في تجارب نفسية-لسانية والتصوير العصبي بهدف تقييم ما تبقى من لغتهم الأولى وكيف اكتسبوا لغتهم الثانية. هؤلاء الشباب الصغار كانوا كلهم من أصول كورية وتم تبنيهم منذ ١٥ و٢٠ سنة، من طرف عائلات فرنكوفونية، وكان سنهم بين ٣ و٨ سنوات.

في تجربة أولى، عرض عليهم جمل مسجلة بلغات مختلفة وطلب منهم التعرف على الجمل الكورية. ولا واحد منهم تعرف على الجمل الكورية ونتائجهم لا تختلف عن نتائج مجموعة من المتحدثين للغة الفرنسية (لغة الأم) ولم يتعرضوا أبدا للغة الكورية.

في تجربة ثانية، يشاهدون كلمة بالفرنسية (مثلا: main, bonjour, dors)، ثم يسمعون كلمتين باللغة الكورية. مهمتهم كانت التمييز من بين الكلمتين الكوريتين الكلمة التي هي ترجمة للكلمة الفرنسية. نسبة الاجابات الصحيحة لم تكن أعلى من المصادفة، مثل نتائج الفرنسيين. هاتين التجربتين تبين أن المعارف المعجمية ومميزات عامة للغة الكورية يظهر

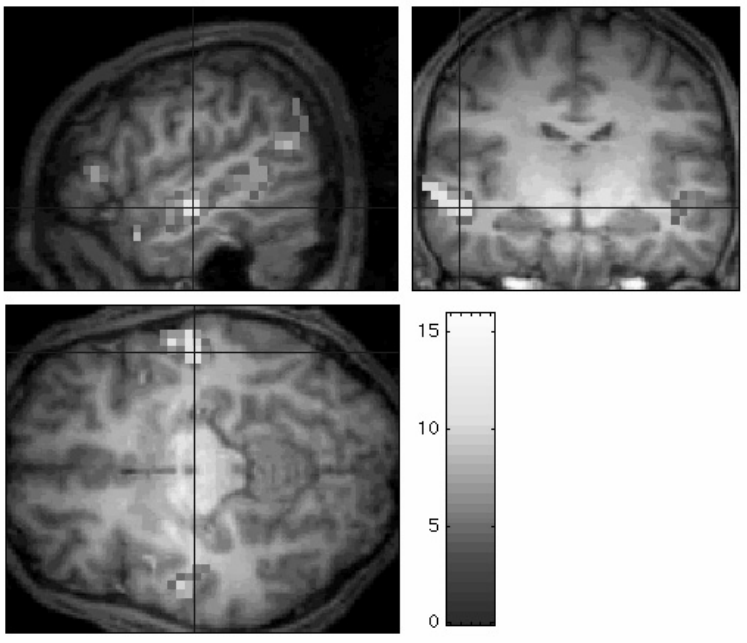
أنها غير ممكن الوصول اليها. لكن هل يوجد آثار أكثر ضمنية للتعرض المبكر للغة الكورية؟ Christophe Pallier وValérie Ventureyra قاموا بتجربة للتمييز الصوتي تقيس قدرة الناس على ادراك الفرق بين بعض الصوامت (الحروف الساكنة) الكورية. هنا أيضا الأشخاص بالتبني من أصول كورية ليسوا أحسن من الفرنسيين بالأصل: كلاهما لا يستمعون بتمييز، الاختلافات بين الصوامت الكورية.

التصوير العصبي الوظيفي بالرنين المغناطيسي (IRMf) يسمح بمشاهدة مناطق منشطة بسمعاع اللغة. ٨ اشخاص تم تبنيهم من اصول كورية ومجموعة شاهدة مكونة من مستمعين فرنسيين بالأصل، خضعوا للتصوير وهم يستمعون جمل بالفرنسية، الكورية، البولونية واليابانية. الجمل الكورية لم تثر أي تنشيطات اضافية مقارنة بالجمل البولونية أو اليابانية عند أي مشارك متبنى: منبهات هذه اللغات الثلاثة تنشط في الجانبين (الفص الأيمن، الفص الايسر) التلافيف الصدغية العليا. (الشكل ٥)



الشكل٥: مقطع جانبي من الفص الايسر يبين الباحات الدماغية المنشطة عند الكوريين الذين تم تبنيهم، عند سماع جمل كورية (اليسار)، يابانية (الوسط) والبولونية (اليمين). لا وجود لتنشيط خاص للمنبهات الكورية.

في حدود أداة القياس التي هي IRMf، لم يجد الباحثون أي أثر للتعرض المبكر للغة الكورية. بالاضافة إلى أن الباحات الدماغية التي نشطت بالخصوص عند سماع الفرنسية (الشكل ٦) كانت نفسها التي نشطت عند الذين تم تبنيهم كما عد الفرنسيين.



الشكل ٦: باحات أكثر نشاط عند سماع جمل فرنسية مقارنة بسماع لغة أجنبية غير معروفة عند مستمع اللغة الفرنسية هي لغته الأم.

هذه النتائج تشير الى أن اللغة الأولى يمكن أن تمحى شبه نهائيا، مخالفة لفكرة أن المسارات العصبية تتبلور منذ السنوات الأولى من الحياة. هذه المعطيات مطابقة لفرضية تداخل بين اللغة الثانية واللغة الأولى: بمجرد التوقف عن استعمال اللغة الأولى سمح بتسهيل اكتساب الفرنسية من طرف الباحات الدماغية المعالجة للغة الأولى.

لكن لبرهنة فرضية التداخل بشكل مقنع، يجب مقارنة النتائج والتنشيطات العصبية للذين تم تبنيهم مع مهاجرين كوريين وصلوا إلى فرنسا في نفس السن لكن استمروا في التكلم بالكورية. لو فرضية التداخل صحيحة، الذين تم تبنيهم يكونون مشابهين للفرنسيين أكثر من المهاجرين، من ناحية معالجة اللغة الفرنسية.

غياب التنشيط الخاص بالكورية واضح جدا، لكن الحذر يجب أن يكون شديد، لأنه من الممكن أن تكون الطرق المستعملة غير كافية وحساسة لرصد آثار دقيقة للتعرض للغة الأولى. بعض الدراسات تشير إلى أن التعرض للغة ثانية في السنوات

الأولى من العمر يمكن أن تسهل تعلمها لاحقا. لكن هذه الدراسات لم تتم على اشخاص مفصولين جذريا عن لغتهم الأصلية لمدة طويلة مثل الذين تم تبنيهم من أصول أجنبية. من المهم اذا معرفة اذا كان الذين تم تبنيهم يملكون أو لا أفضلية (يتفوقون) مقارنة بالفرنسيين في حالة تعلم الكورية. أبحاث Christophe Pallier تتساءل عن الفكرة الشائعة التي تشير إلى أن صعوبة تعلم لغة ثانية هو بسبب تغيرات نضجية في الدماغ. هذا المفهوم قاد المسئولين عن السياسات التربوية لإدخال تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة في وقت مبكر. (Pallier C. et coll. ,2003)

تقارب التمثيلات القشرية للغة الأولى واللغة الثانية:

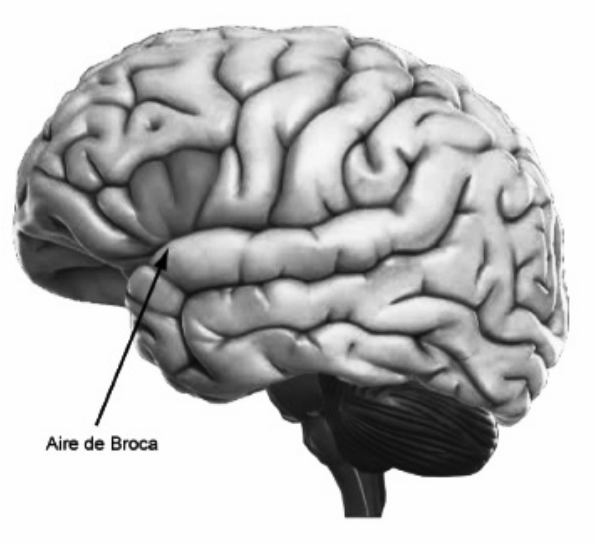
لغتي المزدوج اللغة هل هي مدعومة بنفس المسارات العصبية أو بشبكات مختلفة؟ سلسلة من الدراسات بالتصوير العصبي للازدواجية اللغوية تمت بالتصوير بانبعاث البوزيترون (TEP) أو التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM) للكشف عن نماذج التنشيط العصبي المصاحبة لمعالجة اللغة الأولى أو اللغة الثانية، عندما يقوم الاشخاص بمهام مثل قراءة كلمات، تسمية صور، فهم جمل مكتوبة أو شفهية...

أغلبية هذه الدراسات تشير إلى تنشيطات جد متشابهة للغتين، نتائج فسرت على أن المسارات المستعملة لمعالجة اللغة الأولى هي نفسها المستعملة في اللغة الثانية. في حين أن بعض الدراسات وصفت تنشيطات مختلفة جزئيا للغة الأولى والثانية عند اشخاص لديهم مستوى متوسط في اللغة الثانية و/ أو تعلموا هذه الأخيرة متأخرا (بعد ١٠-١٢ سنة). (S. Dehaene et coll. ,1997)

هذه الملاحظات تفترض أن التمثيل القشري للغة الثانية (الباحات الموظفة من طرف اللغة الثانية) تصبح أكثر فاكثر مشابهة لتلك المتعلقة باللغة الأولى عندما يحرز تعلم اللغة الثانية تقدما. لاختبار هذه الفرضية، قام الباحثون بتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMf) عشرة اشخاص فرنسيين ذوو مستوى متوسط في الانجليزية ومجموعة من النتائج في الاختبارات التحتية لـ

(TOFEL: Test of English as a Foreign Language) (Golestani N, et coll. ,2006)

في التصوير، المشاركون مطالبون بقراءة قوائم من الكلمات، أو تكوين جمل من نفس هذه القوائم. الطرح بين التنشيطات العصبية المصاحبة لهذين الشرطين تبين تدخل التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (باحة بروكا) في تكوين الكلمات.



الشكل ٧: التلفيف الجبهي السفلي الأيسر (باحة بروكا)

بالنسبة لكل فرد، تم تحديد في داخل هذه المنطقة الأماكن أين يكون التنشيط الدماغي أقصى، في الانجليزية وفي الفرنسية. المسافة بين هذين القصويين سمحت بتقدير المسافة بين تمثيلات اللغة الأولى والغة الثانية. طبقا لنظرية تقارب اللغة الأولى واللغة الثانية، يوجد ارتباط ذو دلالة بين النتائج الفردية في اختبار TOFEL والمسافة بين القصويين للتنشيط في الانجليزية والفرنسية: الاشخاص الذين كان لديهم أحسن النتائج كان لديهم القصويين الأكثر تقاربا. هذه النتيجة تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التمكن واجادة اللغة الثانية على الأقل فيما يتعلق بالقواعد، كلما أصبحت التنشيطات العصبية المصاحبة لتكوين الجمل متشابهة. اذا كان هذا هو الحال، دراسة تتبعية يجب ان تبين انتقال تنشيطات اللغة الثانية إلى تلك الخاصة بالأولى.

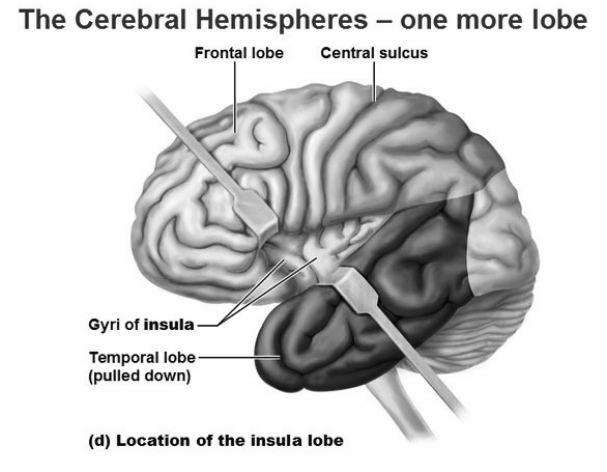
(P. Indefrey et coll. ,1998)

القواعد العصبية للفروق الفردية:

❖الفروق الوظيفية:

يوجد فرق فردي لا يمكن اهماله في القدرة على تعلم لغة ثانية. تتدخل عوامل عديدة منها: لغات معروفة، مهارة التقليد، الدافعية... دراسة على أطفال يتعلمون الانجليزية بينت ان نتائجهم في مهام الذاكرة الفونولوجية (حفظ واعادة شبه كلمات) كانت تنبؤية بكفاءتهم في الانجليزية بعد عامين. (E. Service. ,1992).

انطلاقا من فكرة أن القدرة على حفظ كلمات أجنبية يكون حاسم لتعلم لغة ثانية، قام الباحثون بمقارنة مجموعتين من الأشخاص كبروا في وسط مزدوج اللغة (في سنغافورة) لكن مختلفين في تمكنهم من اللغة الثانية، (Chee M. et coll 2004) تم تصويرهم وهم يستمعون سلاسل من الكلمات الفرنسية (لغة غير معروفة بالنسبة لهم) وطلب منهم أن يكتشفوا اذا كان بند مكرر. في هذه المهمة التي تستدعي عمليات الحفظ الفونولوجي لكن تبقى سهلة، نتائج المجموعتين كانت متشابهة. غير أنه لوحظ تنشيطات دماغية كانت مختلفة بين المجموعتين: أحسن مزدوجي اللغة يوظفون بكثافة أكبر مناطق الجزيرة (l'insula) والتلفيف الجبهي السفلي الأيسر (بروكا) الذي يتدخل في انتاج الكلام، في حين أن مجموعة مزدوجي اللغة الأقل توازنا كان لديهم تنشيطات تشير إلى جهد انتباهي كبير. التفسير الممكن هو أن الاشخاص الذين لديهم مستوى جيد في لغتهم الثانية يستعملون مساراتهم الخاصة بالذاكرة الفونولوجية بصفة أكثر فعالية. في حين أن هذه الدراسة لا تسمح بمعرفة اذا كانت هذه الخاصية موجودة قبل تعلم اللغة الثانية أو اذا كانت نتيجة لهذه الأخيرة. لهذا من الأجدر القيام بدراسة قبل وبعد الاكتساب.

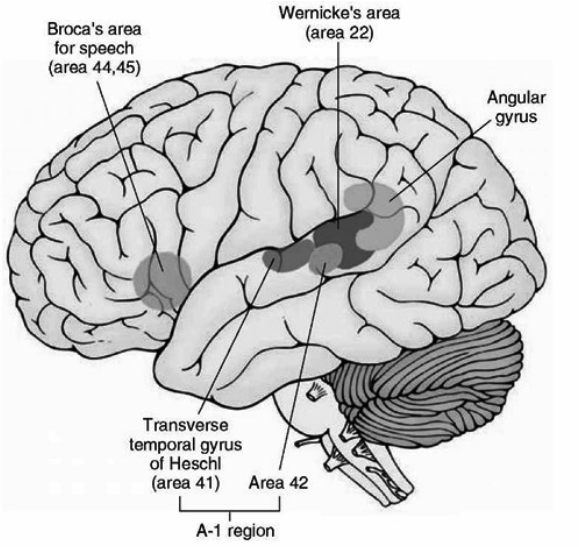


الشكل8: الجزيرة Insula

الفروق التشريحية

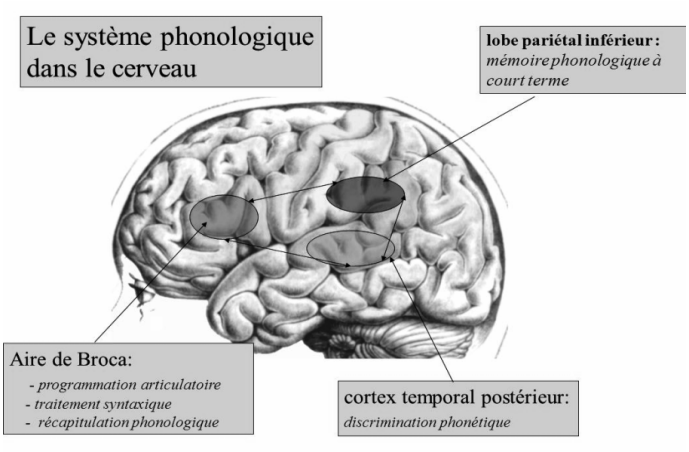
الدراسة السابقة تشير إلى وجود فرق في استعمال المنابع المعرفية تبعا لمستوى الازدواجية اللغوية. مميزات تشريحية هل يمكنها هي كذلك أن تفسر صعوبة أو سهولة ادراك الفرق بين فونيمات (أصوات) لغة أجنبية أو نطقها؟ مثلا، الفرق بين الصوامت الأسنانية والصوامت التي مكان نطقها يقع على مستوى الحنك، في اللغة الهندية، صعبة السماع من قبل الاشخاص الفرنسيين. Narly Golestani، اختبرت ٦٠ شخصا وكونت مجموعتين تبعا لسرعة الاشخاص على تمييز مقاطع تستعمل التباين الثنايا-الحنك.

(Golestani N. et coll. ,2006)، بعدها تم قياس حجم تلافيف Heschl اليمنى واليسرى (بنى تتصل بالقشرة السمعية) لكل مشارك. تحليل الأحجام بين أن الاشخاص الذي كانت لديهم سهولة في تمييز المقاطع الهندية، كان لديهم (المعدل) قشرات سمعية يسرى أكبر حجما من الذين كانت لديهم صعوبات اكثر. الفرق كان دال كذلك بالنسبة للمادة البيضاء، تعكس وجود عدد كبير أو تغليف جيد بالميالين لألياف القشرة السمعية. يمكن التفكير أن هذه الخصائص تؤثر على دقة التمثيل الزمني للأصوات، مهمة بوجه خاص للتمييز بين تباينات صوامتية مصاحبة لانتقالات صوتية فيزيائية سريعة.



الشكل ٩: تلافيف Heschl

في تجربة ثانية، تم تقييم قدرة الاشخاص على اعادة صامتة اجنبية (Golestini N. ,2006 .Pallier C)، تم اختيار صامتة لهوية من اللغة الفارسية، سهلة التمييز عن الفونيمات الفرنسية. يطلب من المشاركين اعادة انتاج الصامتة في سياقات مختلفة ومتكلمتين أصليتين للغة الفارسية يعطون علامات جودة اللكنة (النغمة). تم بعد ذلك ربط هذه النتائج مع صور فردية لاحتمالية المادة البيضاء أو المادة الرمادية بتقنية (voxel-based morphometry). هذا التحليل يشير الى انه كلما كان التقليد أكثر وفاء، كلما كان للشخص احتمال أكبر ان يكون لديه المادة البيضاء في الباحتين اللتين تتدخلان في الذاكرة الفونولوجية وفي النطق: القشرة الجدارية السفلية وinsula (الجزيرة).



الشكل ١٠: القشرة الجدارية السفلية

التجارب التي عرضت تعتبر كأولى المحاولات لاستكشاف ميدان لا يزال غير معروف جيدا: القواعد العصبية لاكتساب لغة أجنبية. هذه النتائج المشجعة يجب أن تؤكد وتعمم على مجتمعات وعلى عدد أكبر من الأشخاص وعدة أجناس. (Pallier C. ,2006)

علم الأعصاب التعليمي:

تقدم العلوم العصبية، وخاصة التصوير العصبي الوظيفي، غير فهمنا عن اشتغال الدماغ ونشاط ١٠٠ مليار خلية عصبية و٥٠٠. ٠٠٠ مليار اتصال عصبي. آليات اللغة، الطريقة التي يتعلم بها الدماغ ويتفاعل مع مختلف تقنيات التعليم أصبحت معروفة أكثر. (Huc P. ,Vincent-Smith B. ,2012)

التصوير العصبي الوظيفي يتمثل في التصوير المقطعي باصدار البوزترون (TEP) والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMf). الجهود القشرية المحرضة (PE) ومخطاط مغناطيسية الدماغ تكمل معطياتها. عندما تعمل مجموعة من الخلايا الدماغية، استهلاكها للطاقة يزيد وتؤدي إلى زيادة سريان الدم. التصوير العصبي الوظيفي يقيس التغيرات بفضل واسم مشع أو الخصائص المغناطيسية للهيموغلبين. سلسلة من الصور تجسد اذن النشاط الدماغي: المبادرة الحركية، الانتباه، الأفكار، العواطف، المزاج... تصبح مقدرة وقابلة للتكميم.

ما هي البنى العصبية التي تنشط بمبادئ تعليم اللغة الثانية والطرق التعليمية (didactiques) المستعملة؟ هل بالإمكان تقييم وتحسين فعالية الطرق المستعملة باستعمال التصوير العصبي الوظيفي؟ هل هذه الأخيرة يمكنها أن تساعد المعلمين، بالتالي فهم العائق. ماهي نشاطات التعليم/ التدريب التي تسمح باستثمار أقصى لكل القدرات العقلية؟ هل يمكن التقييم بصفة علمية ما يرجع أحيانا إلى المقاربة، الاحساس، الحدس؟ المعلم امام اختيار واسع لطرق التدريس والمقاربات، يمكن أن يتردد بشأن الاختيار من بين العناصر البيداغوجية المقترحة. المتعلم هو أيضا يواجه نفس المشكل اذا كان يريد أن يعمل بتعلم ذاتي دون ان يكون مؤطر. (Puren C. ,2006)

باحة فرنيكي تعالج فهم الكلمات المسموعة، تنظيم الجمل، القواعد والنحو. الكتابة مشتقة من اللغة الحركية، وهي أقدم من اللغة الشفهية. تترجم التفكير إلى كلمات باعطائها قيمتها الرمزية واختيارها من القاموس المعجمي. بعدها الجمل تكون ومعناها يحدد من عدة باحات في الفص الايسر. خلال القراءة، طبيعة الصور المستقبلة ليست نفسها. العين لا تميز أكثر من حروف وكلمات. على ورق، تفريق الكلمات أكيد وممكن، لكن النطق، النغمة، الشدة والايقاع اختفت.

عند الاشخاص الذين يتقنون اللغة، مناطق التنشيط التي تعزى إلى اللغة الأم وإلى اللغة الأجنبية هي نفسها. تغطى كليا ولا تتعلق بسن الاكتساب حتى وان تناقصت الليونة الدماغية بعد سن ١٠ سنوات. (Pallier C. ,2006)

التصوير العصبي الوظيفي والجهود القشرية المحرضة (PE) تعطي أهمية أساسية للعناصر النغمية (الإيقاع، الغمة، اللكنة، الارتفاع، الشدة، المدة لحن الأصوات) في اكتساب وتعلم اللغة لأنها تسمح بفصل الكلمات الواحدة عن الاخرى خلال سماع جملة. العلاقات النغمة-النحو-الدلالة-البراغماتية تم تحديدها بدقة، وبينت الدراسات أن النغمة تنشط نفس المسارات العصبية كما الموسيقى وتلعب دور في استغلال النحو. (Besson et Magne,2006). الكتابة كذلك تظهر بدون شك هذا الفصل بين الكلمات، لكن دماغنا يظهر أنه أكثر استقبالا للشفهي اكثر منه للكتابة، للموسيقى أكثر من اهتمامه بتقسيم الخطاب.

الاكتشاف الحديث لـ (الخلايا العصبية المرآتية) (les neurones miroirs) من طرف Giacomo Rizzolatti وCorrado Sinigaglia (وحدة العلوم العصبية، كلية الطب لبارمان ايطاليا) يؤكد: ملاحظة حركة عند الآخر ينبه بالمثل (تقليد) في دماغنا نفس المسارات العصبية كما لو أننا نحن من قام بالحركة. (Rizzolatti G. ,Siigaglia C. ,2007) هذا المفهوم حاسم جدا في تعلم اللغة. التصوير العصبي الوظيفي يؤكد التفاعل الغير قابل للفصل بين الحركة واللغة الشفهية وتنظيمها التدريجي خلال التطور البشري. الخلايا العصبية المرآتية تتدخل أيضا بنشاط في الفهم المتبادل للأفعال والمقاصد، في وظائف التقليد والتعلم، في العلاقات الغير قابلة للفصل بين الفم، الصوت، اليد وفي دور العواطف والانتباه. التصوير العصبي الوظيفي يفتح آفاق مهمة عن علاقات اللغة بالوظائف المعرفية العليا، الوعي، التفكير، الذهن، الشخصية... يمكن أن تخفي بعض المفاجآت عن التفاعل بين المتعلم/ المعلم. لماذا هذا الأخير لا يأخذ بعين الاعتبار ميزانيتة النفسية-العصبية ليختار أحسن المناهج؟ يمكن بهذا أن يقارب الضرورة النظرية مع شخصية المتعلم. (CERI. OCDE. ,2005)

أهمية العوامل النفسية والذاتية تقودنا إلى التمييز والفرق الموجود بين نصفي الدماغ، العمليات اللاواعية التي تسير أفكارنا وتعلماتنا. فهم آلياته الخاصة يساعد على تحديد ما هي أحسن المناهج التي من الممكن أن تنشطها، أو بالعكس بتحييدها عندما تكون ضارة.

كيف نثير واقعية الدماغ الأيسر، المحلل والحاسب، وتقييم حساسية الأيمن، الذاتي والعاطفي؟ كيف نحسن الوظائف الايجابية ونمحو بالعكس، المقيدات والمثبطات؟ يمكن ايضا التطلع إلى تحسين فعالية التعلم بفضل الارتجاع البيولوجي (biofeedback) الذي ينقص من التوترات (الضغوطات) بفضل تقنيات مختلفة للاسترخاء.

و تبعا للنتائج، يصبح من الممكن تحسين فعالية المناهج بتطوير هذا الجانب أو ذاك للتعليم أو باقتراح مقاربات جديدة. (Huc P. ,Vincent-Smith B. ,2012)

قائمة المراجع:

1-C. Hommet,I. Jambaqué,C. Billard,P. Gillet. (2005). Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement. Bruxelles:De Boeck .

2-Pallier C. et coll. Brain imaging of language plasticity: can a second language replace the first? Cerebral cortex, février 2003, 13, 155-161 .

3-S. Dehaene, E. Dupoux, J. Mehler, L. Cohen, E. Paulesu, D. Perani, P. -F. van de Moortele, S. L´ehericy, and D. Le Bihan. Anatomical variability in the cortical representation of _rst and second languages. Neuroreport, 8:3809. 3815, 1997 .

4-Narly Golestani, Nicolas Molko, Stanislas Dehaene, Denis Lebihan, and Christophe Pallier. Brain Structure Predicts the Learning of Foreign Speech Sounds. Cerebral Cortex, Apr 2006 .

5-P. Indefrey, C. M. Brown, F. Hellwig, K. Amunts, H. Herzog, R. J. Seitz, and P. Hagoort. A neural correlate of syntactic encoding during speech production. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, (98):10, 5933. 5936 2001

6-E. Service. Phonology, working memory, and foreign-language learning. Q J Exp Psychol A, 45(1):21. 50, Jul 1992 .

7-Michael Chee, Chun Siong Soon, Hwee Ling Lee, and Christophe Pallier. Left insula activation: A marker for language attainment in bilinguals. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 101(42):15265. 15270, 2004 .

8-Narly Golestani, Nicolas Molko, Stanislas Dehaene, Denis Lebihan, and Christophe Pallier. Brain Structure Predicts the Learning of Foreign Speech Sounds. Cerebral Cortex, Apr 2006 .

9-Narly Golestani and Christophe Pallier. Anatomical correlates of foreign speech sound production. Cerebral Cortex, 2006, in press .

10-Imagerie c´er´ebrale du bilinguisme et de l'apprentissage des langues Christophe Pallier CNRS, INSERM, Unit´e 562 de Neuroimagerie Cognitive, Service Hospitalier Fr´ed´eric Joliot, CEA, DSV, DRM 4 place du G´en´eral Leclerc, F-91401 Paris

11-Neurodidactique des langues étrangères/secondes Incidences et perspectives pédagogiques Communication présentée au congrès mondial des Sciences de l'Èducation à Reims, juin 2012

12-Puren C. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Didier, Paris, 2006

13-Pallier Christophe. , Imagerie cérébrale du cerveau des bilingues. Neurophysiologie du

langage. Société de neurophysiologie clinique de langue française, Elsevier SAS, Paris 2006

14-Besson et Magne. Corrélats électrophysiologiques du traitement de la prosodie. Neurophysiologie

du langage, Elsevier 2006 ; 9: 119-133

15-Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, Les neurones miroirs, Editions Odile, Jacob, Paris 2007

16-CERI. OCDE, Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage. Cadre européen commun de référence pour les langues. Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier, Paris 2005

تحليل مفصل لنتائج اللغة العربية الفصل الأول وأهمية النص الشعري في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية ٢٠١٤/٢٠١٥ بثانوية كريتلي مختار البليدة

بلعربي زبيدة
أستاذة بجامعة البليدة ٢ الجزائر
مزهودي حنان
أستاذة وطالبة دكتوراه
مباركي وهيبة
مستشارة توجيه وطالبة دكتوراه.

المحور:

تقييم تعليم المهارات اللغوية في المناهج المتعدّدة لتعليم اللغة العربية الناطقين بها وبغيرها.

تمهيد:

إنّ اللغة العربية عنصر من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية فإنها حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية سواء في ذلك مدارس القطاع العام أو المدارس الخاصة، وبهذه الصفة فإن اللغة العربية بالجزائر تحظى بمكانة متميزة وبعناية مستمرة وبتجنيد جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها وهي محل متابعة دقيقة.

ومما لاشك منه أن البحث في ترقية استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية لا يمكن أن يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحولت الجهود الفردية إلى مستوى الجهود الجماعية، فبذلت المنظومة التربوية جهود عظيمة لتحسين اللغة العربية وقام مدرسو اللغة العربية ومعدّو المادة التعليمية ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات لتمكين المتعلم من إتقان لغته.

عرفت منظومة التربية والتعليم في الجزائر منذ استقلالها نماذج تربوية متعدّدة تدرجت في اعتمادها المدرسة الجزائرية بحثا عن أحسن النماذج فعّالية لتحقيق أهدافها، ومن بين هذه النماذج التي طُبّقت في مدرستنا: النموذج التقليدي الذي طُبّق في الفترة الممتدة بين الاستقلال وبداية الثمانينات إذ المناهج التعليمية فيه كانت مبنية عل المحتويات؛ أي أنّها تنشد المعرفة وتصنفها في المرتبة الأولى لذا كانت البرامج مكتظة بتراكم المعارف دون التفكير في سبب تقديم هذه المعارف، وماذا سيفعل بها المتعلّم؟ مما جعل هذه المقاربة غير ناجحة لاهتمامهم فقط بالمعرفة كما نجد المعلّم هو العنصر الفعّال في العملية التربوية فدوره يتمثل في إحضار المعلومات وإلقائها عل تلاميذه وشرحها ثم يجب عليها ترسيخها في أذهانهم عن طريق الحفظ والتكرار.

وبعدها تبنّت المنظومة التربوية مقاربة جديدة سايرت التطور العلمي في الحقل التربوي آنذاك، إذ بدأ العمل بالأهداف البيداغوجية، فقد تمّ جمع رصد كافٍ من السلبيات في النموذج التقليدي، فارتكز التدريس بالأهداف البيداغوجية عل سلوك المتعلّم، فقد أصبح هذا الأخير شريكا ومساهما فعّال في العملية التعليمية التعلمية... لكن هذه المقاربة تضع نجاح التلميذ فقط في المدرسة وداخل القسم، كما أنّها تقوم عل مبادئ جعلت المتعلّم سلبيا إذ يقبل كل تعليم مبرمج عليه بناءً على خطة واختيار لم يكن فيهما شريكا، مما جعل في الأخير أن تقوم منظومتنا بإصلاحات جديدة لا نقول أنّها غيرت المقاربة الأخيرة بل طوّرت فيها، إذ عمل المختصون عل تجاوز مفهوم السلوك الضيّق إل مفهوم أوسع وهو القدرة والكفاءة. وعلى هذا الأساس جاءت فكرة المقاربة بالكفاءات التي تعتبر نموذج آخر لتطور التربية والتعليم في الجزائر، وخاصة تعليم اللغة العربية فجُعِل المعلّم فاعلا يعمل عل المساهمة في تكوين القدرات لد المتعلمين ولا يبقى فقط منحصرا في نقله فقط للمعارف، كما أنّها جعلت المتعلّم العنصر الفعّال والأساسي في بناء معارفه.

دواعي تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية في الجزائر:

بما أنّ اللغة العربية في المنظومة التربوية هي وسيلة التعلّم والتواصل والتبليغ، والمقاربة بالكفاءات لا تنظر إلى هذه اللغة نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها على أنّها وحدة

متكاملة مما يستلزم تدريسها وفق تصور منهجي يحافظ عل انسجامها وتفاعلها ويسمح بالانتقال من مكوّن إلى آخر دون إحداث قطيعة بين مختلف هذه التعلمات. (**كمال بن جعفر/ ص١٤٧**) ولهذا تبنّت منظومتنا هذه المقاربة في تدريس اللغة العربية منذ سنوات عديدة (٢٠٠٣م)، فهي طريقة في تناول النصوص وتدريس أنشطتها باعتبار النص بنية كبر تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صرفية، نحوية، دلالية، أسلوبية) كما تعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية الثقافية، الاجتماعية،...). إذن فمبدأ المقاربة النصية هو اتخاذ النص محورا أو هو نقطة انطلاق لكل التعلمات تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبير، مطالعة... وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية الصرفية، الإملائية، والمبادئ الأدبية، والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج والتوزيع الشهري والسنوي.

إنّ الأصل في المقاربة النصية أن يتقيّد المعلّم بالظواهر التي يوفرها له النص ويساعده تلاميذه في اكتشافها والتعرّف عل أحكامها، ثم يعبّرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض، فالنص يمثّل الدعامة الأساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت غاية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيّد والتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات. (**اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي/ ٠٦**) فبهذا يعدّ موضوع القراءة نصا محوريا تنطلق منه مختلف الأنشطة الأخرى وتستخلص منه قواعد اللغة. لكن أحيانا نجد أنّ النص المحوري المقرّر فقير أي أنّه لا يستطيع توفير كل دروس القواعد والبلاغة والعروض المقررة في المنهاج مما يلجأ الأستاذ إلى البحث عن أمثلة خارجية لاستكمال الأوجه الناقصة. ولهذا فإنّ تعليم النص الأدبي في المراحل التعليمية دور كبير في تكوين المتعلّم مع ما يتخبط فيه من مشكلات أهمها تدني مستواه في اللغة العربية.

إذن من خلال هذا نرى بأن النص هو الوحدة الأساسية عند التحليل ولاسيما النص الشعري؛ إذ يقف المتعلم عند تحليله للنص الشعري على المراحل التالية:

١-**التعريف بصاحب النص**: وفيها يتعرف المتعلم على صاحب النص بكلمة موجزة

عن الشاعر وحياته وعصره، وعلى أهم آثاره الشعرية.

٢- **قراءة النص**: يقوم المعلّم بقراءة نموذجية معبرّة للأبيات الشعرية ويجب أن تكون قراءته موحية معبرة للمعاني. وبعده تليه قراءة فردية من قبل بعض التلاميذ ويصوّب لهم المعلم الأخطاء تصويبا مباشرا.

٣- **إثراء الرصيد اللغوي**: من خلال القراءات الأولى للنص الشعري يقوم المعلّم باستخراج الألفاظ الصعبة ويشرحها، ويتم هذا الشرح بالتعرف المعجمي على معنى اللفظة ثم التعرف على السياق الدلالي لها.

٤- **اكتشاف معطيات النص**: وفيه يكتشف المتعلم على كل ما يتوافر عليه النص من معاني وأفكار ومشاعر وانفعالات وعواطف سواء أكانت حقيقية أم مجازية أي اكتشاف العناصر الفنية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية فيه.

٥- **مناقشة معطيات النص**: تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل حيث يوضع المتعلّم في وضعية تمكنه من تسلط ملكته النقدية عل تلك المعطيات الواردة في النص بالرجوع إلى ما لديه من مكتسبات قبلية، فحين يتوغل المتعلّم في ثنايا النص يطرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة داخل النص ومنها يتحول النص الشعري إلى عمل وإبداع من ذرف المتعلمين.

٦- **تحديد بناء النص**: وفيه يتحدد النمط الغالب والسائد في النص، إذ يحاول المعلم مساعدة تلاميذه لإدراكهم على تحديد النمطية الغالبية على النص واكتشاف خصائصها ثم تدريبه مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص من نفس النمط المدروس.

٧- **تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص**: وهذا انطلاقا من كون أن النص كتلة واحدة لا يمكن تجزئتها، وهو مترابط ترابطا منسقا ومنسجما وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، ففي هذه المرحلة يتعرف المتعلّم على عناصر الاتساق والانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية ومن باب اطلاعهم على الأدوات المشكلة لاتساق وانسجام النصوص بصفة عامة.

٨- **إجمال القول في تقدير النص**: وهي آخر مرحلة يصل إليها المتعلم في تحليله للنص الشعري المدروس، إذ يقوم بتلخيص كل ما قد تعرّف عليه في المراحل السابقة، وإبراز الخصائص النفسية والفكرية في النص.

إنّ الغرض الأساسي لدراسة هذه النصوص الشعرية هو الوقوف على جماليات وفنيات كل نص للتذوق وحفظ الآثار الأدبية، وأيضا ليترسخ لدى المتعلمين رصيد لغوي هائل به يمكنهم إنتاج نصوص أخرى غير متناهية.

النص الشعري وأهميته في تعليم اللغة العربية:

ارتأينا أن نداخل في هذا الملتقى بموضوع عنوناه بـ: **تحليل مفصل لنتائج اللغة العربية الفصل الأول وأهمية النص الشعري في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال السنة الدراسية ٢٠١٤/ ٢٠١٥ بثانوية كريتلي مختار البليدة** وقد اخترنا النص الشعري من بين النصوص التعليمية الأخرى لأهميته في المرحلة الثانوية، كما اخترنا عينة نقوم بالدراسة عليها وهو مستوى الثالثة ثانوي بثانوية كريتلي مختار الصومعة ولاية البليدة.

وقبل عرضنا لصلب الموضوع يتعيّن علينا أن ندرك أولا مفهوم النص، فالنص لغة: من رفعك الشيء، ونص الحديث نصّه رفعه كل ما أظهر، ونص المتاع جعل بعضه عل بعض أي جعل الكلام المتراكب على بعضه نصا. ولهذا قد أجمِع على أنّ النص هو بلوغ النهاية والغاية في الأمر. فالنص هو النموذج للسلوك اللساني الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو منطوقا وهو بذلك مجموعة من الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل. **(أحمد مداس/ ١٠)** ولهذا يجب أن يختار النص وأن يكون تفاعليا أي يقوم بعملية التواصل ونقل الخبرات والمعلومات والتجارب وغير ذلك.

أما النص التعليمي فهو مختارات من الشعر والنثر التي يتلقاها المتعلمون ليفهموا ويتذوقوا تراثهم الخالد، وتكون هذه المختارات في نفس الوقت هي الوسيلة الأساسية في تعليم اللغة العربية. ومن خلالها يستطيع هؤلاء المتعلمون الوقوف على مواطن الجمال الفني ويتعرفون على مميزات اللغة وخصائصها بل وتطورها في مختلف العصور، كما أنهم سيتعرفون على الشعراء وعلى خصائصهم الأدبية، وبها ستنمى ثقافتهم الأدبية ويثرى زادهم اللغوي؛ إذ تقدّم إليهم هذه النصوص في ظل معطيات معينة منها ما يتعلّق بالمتعلّم، ومنها ما يرتبط بالتدريس وطرقه ومناهجه، ومنها ما يرتبط بالنص ذاته. فتعتبر عملية اختبار النصوص التعليمية وخاصة الشعرية منها

مهمة جدا، ولا تعتمد على العشوائية أو الذاتية أبدا وإنما وفق معايير تجعلها مضبوطة ضبطا تاما تخدم المتعلم في كل الأحوال. **(ينظر إلى: حميدة بوعروة/ ١١)**

النصوص الشعرية المختارة في البرامج المقررة بالمرحلة الثانوية:

تؤدي المنظومة التربوية أدوارا فعّالة في بناء المجتمع وتعزيز الهوية بل وفي إعداد الفرد لنفسه ولمجتمعه، فمن الوسائل التي تعين على ترسيخ هذه القيم النصوص التعليمية المقررة في المناهج الدراسية التي يتلقاها المتعلّم في كل مراحله الدراسية، والتي تسهم في تكوينه السلوكي والفكري والذوقي خاصة النص الشعري لأنه به يتدرب التلاميذ على تذوق ما يقرؤون لما يتضمنه من عمق في الأفكار وجماليات في الأسلوب التعبيري، فهو بكل تأكيد مصدر للإثراء الفكري واللغوي.

فالنصوص الشعرية في المرحلة الثانوية في منظومة التعليم الجزائرية قسّمت على حسب عدد العصور الأدبية يتلقاها المتعلّم في ثلاث مستويات. والجدول التالي يوضح ذلك:

المستويات / تقسيم النصوص	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي
العصور الشعرية المدروسة	- الشعر الجاهلي - الشعر في صدر الإسلام - الشعر الأموي	- الشعر العباسي - الشعر المغربي (الدولة الرستمية والأندلسية)	- الشعر الحديث - الشعر المعاصر

استقراء وتحليل الجدول:

نلاحظ أنه قد قسّم الشعر المختار وفق طريقة التدريس عن طريق العصور الأدبية مراعين في ذاك التطور الزمني، ابتداءً من العصر الجاهلي الذي يتعرف عليه التلميذ في السنة الأولى إذ يتعرف فيه على أهم شعراء هذا العصر موضحا له حياة العرب قبل الإسلام ويتعرّف على البيئة الصحراوية المعاشة آنذاك. وهذا ما خلّف نبذ ونفور

المتعلمين في دراستهم للشعر لأنهم يجدون أنفسهم أمام عصر بعيد عنهم كل البعد، إذ يلاقون صعوبة بالغة جدا في فهم هذه النصوص، فمن المفروض أن يُختار للمتعلم في بداية مرحلته الثانوية نصوص مأخوذة من العصر الذي يعيش فيه لكي يفهم لغته ويتذوقها فيحسن استعمالها فيما بعد. إلا أنّ هناك من يرى أنه ليس بالإمكان البدء بالعصر الحديث لأنه أدبه وشعره خاصة يتطلب الاستعانة بالخيال والدقة...، وبعدها في نفس المستوى بتناول الشعر في صدر الإسلام وكيف استقى الشاعر في هذا العصر ألفاظه ومعانيه من القرآن الكريم والحديث النبوي متأثرا بهما، وبعدها يتعرّف على الأدب في العصر الأموي، وكيف ظهر الشعر السياسي وكيف نشط المدح في هذه المرحلة.

ثم في السنة الثانية يتعرّف فيها المتعلّم على الشعر في عصر العباسي، وكيف نشأت الحياة الفكرية والأدبية في هذا العصر، ويتعرف فيها المتعلم على أهم الأغراض الشعرية التي نظّم بها العباسيون أشعارهم بما يتلاءم مع حياتهم الجديدة وأذواقهم وبيئتهم كما أنه في نفس المستوى يتعرّف على الشعر الرستمي والأندلسي. بينما في آخر مرحلة من التعلم الثانوي يتناول الشعر الحديث وكيف تطور بسبب الاحتكاك بحركات التجديد العالمية. كما قد قُسِّمت دراسة الشعر في هذا العصر إلى ثلاث مراحل إذ كانت انطلاقاته الأولى من التراث القديم يستمدّ منه وتقديم نماذج من شعراء القرن العشرين، وأما المرحلة الثانية فيتعرف فيها المتعلّم على الاتجاهات الحديثة للشعر المتأثرة بالنهضة الغربية، وأخيرا يتعرّف المتعلّم على محاولات التحرر من قيود التقليد التي قادها بعض الشعراء.

دراسة للنصوص الشعرية المختارة في منهاج السنة الثالثة ثانوي لشعبتي الآداب وشعبة العلوم التجريبية:

لقد اخترنا في دراستنا هذه السنة الثالثة ثانوي كأنموذجا للدراسة، ولذلك سنتكلم عن اختيار المحتوى التعليمي "النصوص الشعري" وعلاقتها بالأهداف المسطرة، فالنصوص المختارة في هذه لمرحلة تتناول أشعارا مأخوذة من عصر الضعف (٦٥٦ه – ١٢١٣م) ثم أدب النهضة والعصر الحديث، فالأدب المعاصر. إذ سيكمل المتعلم

دراسته للشعر في عصر الضعف التي قد بدأها في السنة الثانية ثانوي في العصرين العباسي والأندلسي.

جدول يوضح إحصاء النصوص الشعرية في مقرر الشعب الأدبية:

المحور	المؤلف	عنوان النص الشعري	عربي /// جزائري
١. عصر الضعف	البوصيري ابن نباتة المصري	في مدح الرسول (ص) في الزهد	عربي عربي
٢. عصر الضعف	القزويني	خواص القمر وتأثيراته	عربي
٣. العصر الحديث	محمود سامي البارودي أحمد شوقي	آلام الاغتراب من وحي المنفى	عربي عربي
٤. العصر الحديث	إيليا أبو ماضي رشيد سليم الخوري	أنا هنا وهناك	عربي عربي
٥. العصر المعاصر	نزار قباني محمود درويش	منشورات فيدائية حالة حصار	عربي عربي
٦. العصر المعاصر	محمد صالح باوية شفيق الكمالي	الإنسان الكبير جميلة	جزائري عربي
٧. العصر المعاصر	نازك الملائكة عبد الرحمن أكيلي	أغنيات للألم أحزان الغربة	عربي عربي
٨. العصر المعاصر ٩.	صلاح عبد الصبور عز الدين إسماعيل	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	عربي عربي
١٠. العصر المعاصر	/	/	/
١١. العصر المعاصر	/	/	/
١٢. العصر المعاصر	/	/	/
١٣. العصر المعاصر	/	/	/

١٥ نصا شعريا ١٤ عربي/ ١جزائري

الجدول يوضح إحصاء النصوص الشعرية في مقرر الشعب العملية:

المحور	المؤلف	عنوان النص الشعري	عربي /// جزائري
١. عصر الضعف	ابن الوردي	وصايا وتوجيهات	عربي
٢. عصر الضعف	/	/	/
٣. العصر الحديث	إيليا أبو ماضي	أنا	عربي
٤. العصر الحديث	ميخائيل نعيمة	أخي	عربي
٥. العصر المعاصر	مفدي زكرياء	ثورة الشرفاء	جزائري
٦. العصر المعاصر	محمود درويش	حالة حصار	عربي
٧. العصر المعاصر	محمد صالح باوية	الإنسان الكبير	جزائري
٨. العصر المعاصر	أودونيس علي أحمد سعيد	الفراغ	عربي
٩. العصر المعاصر	محمد البشير الإبراهيمي	منزلة المثقفين في الأمة	جزائري
١٠. العصر المعاصر	/	/	/
١١. العصر المعاصر	/	/	/
١٢. العصر المعاصر	/	/	/

٠٧ نصوص شعرية ٠٤ عربي/ ٠٣جزائري

وصف وتحليل الجدولين:

الملاحظ في كلا الجدولين أن عدد النصوص الشعرية عند شعبة الآداب هو ضعف عدد النصوص عند العلميين، وهذا أمر مفروغ منه إذ ما رجعنا حجم الساعي المخصص للأدب والنصوص عند كل من الشعبتين؛ فشعبة الآداب بلغ عدد حجم الساعي للنصوص الأدبية ٠٣ ساعات في الأسبوع، بينما شعبة العلوم فساعة واحد مخصصة للنصوص الأدبية خلال أسبوع واحد، وهذا منطقي جدا فكلما ازدادت عدد ساعات النصوص الشعرية ازداد عددها. أيضا قد لاحظنا أن كل النصوص المختارة مأخوذ من روح العصر المدروس فمثلا كل من محمود سامي البارودي وأحمد شوقي يمثلان العصر الحديث وهما أهم الشعراء في هذا العصر لذا اختيرا كنموذجين للشعر الحديث...

كما نلاحظ في مقرر السنة الثالثة أن عدد النصوص الشعرية في كلا الشعبتين أقل

بكثير من عدد النصوص النثرية المختارة، وهذا بالنسبة لنا أمر جيّد لأنه في السنوات الأولى والثانية ثانوي طغت في منهاجهما النصوص الشعرية على حساب النصوص النثرية، إذ أدى هذا الإكثار من القطع الشعرية في نفوس التلاميذ إلى حصر الأدب ككل في الشعر وما النثر إلا أمر ثانوي فيه، لكن الملاحظ في منهاج السنة الثالثة أن استغلال النصوص النثرية كان أكثر وهذا حسب رأينا أفضل لأن الأخيرة تحفّز على إعمال التفكير العقلي وبها يتعوّد التلميذ عل جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير.

أما بالنسبة للنصوص الشعرية المختارة عربية كانت أم جزائرية فنلاحظ أن عدد النصوص الجزائرية في مقرر شعب الآداب هو نص شعري يتيم لمحمد صالح باوية وبقية النصوص كلها عربية بينما في مقرر شعبة العلوم فنجد ثلاث نصوص جزائرية لكل من محمد صالح باوية ومفدي زكريا والبشير إبراهيمي، فحال النصوص الشعرية الجزائرية تقريبا مغيبا في البرامج المقررة في هذه المرحلة التي تعتبر بوابة التعليم الجامعي وهذا راجع إلى أن اختيار النصوص المقررة كان عشوائيا وهذا ما أقرّته اللجنة المعدة للمقررين بأن المدة التي منحت لهم للتأليف هي فقط بضع أشهر مما جعل اختيار النصوص يكون عشوائي هذا من جهة، ومن جهة أخرى جهل هؤلاء التام بوجود إبداعات شعرية محلية وعدم احتكاكهم بهؤلاء المبدعين لا من قريب ولا من بعيد.

رصد نقاط اللغة العربية المأخوذة في مادة اللغة العربية لتلاميذ البكالوريا في ٢٠١٤ بولاية البليدة:

	علامات اللغة العربية المأخوذة عند المجموع الكلي لطلبة البكالوريا ٢٠١٤			علامات اللغة العربية المأخوذة للطلبة الناجحين في بكالوريا ٢٠١٤		
الشعب / العلامات	الآداب والفلسفة	الآداب واللغات	العلوم التجريبية	الآداب والفلسفة	الآداب واللغات	العلوم التجريبية
< ربع	٥،٧٪	٦،٩٪	١٣،٦٪	٠،٠٪	٠،٣٪	٠،٣٪
≥ ربع	٥٦،٥٪	٦٢،٧٪	٣٠،٢٪	٢٧،٩٪	٤٠،٥٪	١٣،٢٪
أكثر من النصف	٣٨،٩٪	٣٢،١٪	٥٧٪	٧١،٨٪	٥٩،٣٪	٨٦،٦٪

استقراء الجدول:

نلاحظ أن نقاط تلاميذ الآداب والفلسفة في بكالوريا ٢٠١٤ الأقل من الربع منخفضة جدا وللطلبة الناجحين منعدمة بينما نتائجهم الأكثر من ربع العلامة. ونلاحظ أيضا نقاطهم الأكثر من النصف العلامة تعدّت ٣٨% وبالمسبة الناجحين في البكالوريا فاقت ٥٩% وهي نسب عالية نوعا ما بحكم أنها مادو مهمة جدا بالنسبة لهم، بينما تلاميذ التخصص الثاني وهم الآداب واللغات فأيضا اللغة العربية مقياس مهم بالنسبة لهم إذ فاقت علامات التلاميذ الكل نصف العلامة ٣٢%، بينما التلاميذ الذي نجحوا فقدت تعدّت نسبت علاماتهم الأكثر من نصف العلامة ٥٩%. بينما تلاميذ العلوم الناجحين في البكالوريا الذي كانت علاماتهم أكثر من نصف العلامة فاقت نسبتهم ٨٦% على الرغم من كونها مادة ليست في مرتبة بعض المواد الأخرى الأكثر أهمية بالنسبة لهم لمادة العلوم والرياضيات...

نتائج اختبار الفصل الّأول للسنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية وشعبة آداب وفلسفة وشعبة آداب ولغات:

قبل أن نستنطق نتائج الاختبار أردنا أن نوضح كيفية بناء نموذج الاختبار والذي هو عبارة عن قصيدة شعرية غير مطولة، إذ قُسّمت فيها الأسئلة إلى أقسام موزعة كالتالي:

١-**البناء الفكري**: عبارة عن أسئلة حول النص مما يتطلب قراءة جيّدة للنص والتعرف على أنماط النص وجنسه.

٢-**البناء اللغوي**: أسئلة تتناول ما درسه الطالب من نحو وصرف وبلاغة وعروض **(البلاغة والإعراب خاصة)**.

وأسئلة حول روابط الاتساق والانسجام.

٣-**التقويم النقدي**: أسئلة حول خصائص المحاور وخصائص أساليب الأدباء (خصائص كل شاعر المقررة في المنهاج). وتعاريف لأغلب الشعراء والأدباء مختصرة. وهذا القسم مخصص فقط لطلبة شعبة الآداب.

دراسة نتائج الفصل الأول في البناء الفكري لدى طلاب البكالوريا بثانوية كريتلي مختار الصومعة:

الشعبة	النتائج أقل من ١/٤ العلامة	النتائج أكثر من ١/٤ العلامة	النتائج أكثر من ١/٢ العلامة	المتوسط
آداب وفلسفة	٪ ٤٦،٢	٪ ٣٨،٥	٪١٥،٤	٢،٧
آداب ولغات	٪١٠،٣	٪٣٧،٩	٪٥١،٧	٤،٧
علوم تجريبية	٪١٢	٪ ٥٧،٦	٪٣٤،٥	٤،٣

تحليل النتائج:

نلاحظ أن نسبة تلاميذ آداب ولغات الأقل من ربع النقطة ٤٦،٢%، ونسبة التلاميذ أكثر من ربع النقطة ٣٨،٥%، بينما نسبة التلاميذ الذين تعدّت علاماتهم في البناء الفكري أكثر من النصف حوالي ١٥،٤% وهي علامات منخفضة جدا إذا ما قارناها بعدد الساعات المدروسة خلال الأسبوع الدراسي بحكم أنها مادة مهمة بالنسبة لهم، فيرجع سبب نقصهم في البناء الفكري إلى أسباب كثيرة منها: البناء الفكري هو عبارة عن تحليل لنص أدبي ويستوجب في هذا التحليل قراءة النص قراءة جيّدة يحترم فيها المتعلّم القواعد النحوية فلا يقدّم مفعولا على فاعلا وإلا اختلّ المعنى. لكن مع الأسف ضعف تلاميذنا نحويا يعيقهم على فهم النص فهما صحيحا، أيضا التلاميذ يجيدون أنفسهم أمام مفردات وألفاظ يجهلون معناها، فهم كثيرا ما يشتكون لصعوبة هذه الألفاظ فبمجرّد تلقيه للفظ غريب لا يحاول أبدا أن يستغل النص ويقوم بشرحه بطريقة فهم السياق، لكن إذ لاحظنا أن نسبة تلاميذ العلوم الذين قد تعدّت علاماتهم الربع أكثر من ٥٧،٦% وهي نسبة عالية مقارنة بتلاميذ الآداب وهذا راجع لكونهم يستعملون العقل والمنطق في تحليل النصوص مفهم الأسئلة أكثر من الأدبيين الذي قد تعودّوا طريقة الحفظ الآني فقط .

دراسة نتائج الفصل الأول في البناء اللغوي والبلاغة لدى طلاب البكالوريا بثانوية كريتلي مختار الصومعة:

	النتائج أقل من ١/٤ العلامة		النتائج أكثر من ١/٤ العلامة		لنتائج أكثر من ١/٢ العلامة		المتوسط	
	البناء اللغوي	البلاغة	البناء اللغوي	البلاغة	البناء اللغوي	البلاغة	البناء اللغوي	البلاغة
آداب وفلسفة	٢٤،١ ٪	١٠،٣٪	٤٤،٨	٣٤،٥٪	٣١٪	٥٥،٢٪	٤،٧	٢،٢
آداب ولغات	٥٢٪	٢٠٪	٣٦٪	٤٨٪	١٢٪	٣٢٪	١،٣	١،٩٨
علوم تجريبية	٦٠،٦٪	٦٣،٦٪	٣٪	٣٦،٤٪	٣٠،٣	٠٠٪	٠،٨	١،٥

تحليل الجدول:

قبل استقرائنا للجدول نلاحظ أولا ان هناك فرقا كبيرا بين المنهجية المتخذة في المقرر لتحليل النصوص الشعرية وبين المنهجية المتخذة في الاختبارات (البناء الفكري والبناء اللغوي)، إذ نلاحظ في الجدول الذي بين أيدينا أن نسبة تلاميذ الآداب والفلسفة الذين قد تحصلوا على العلامات الأقل من ربع العلامة الكلية ٢٤،١% بينما تلاميذ الآداب واللغات فقد تعدت نسبتهم أكثر من ٥٢% وأما تلاميذ العلوم فتعدّت ٦٠ %، وهذا إذ ما دلّ يدلّ فقط على ضعف طلابنا لغويا ويزداد الضعف اللغوي من طلبة الآداب إلى طلبة العلوم، إذ يتركز ضعفهم أكثر في الإعراب الذي يعتبر كهاجز بالنسبة لهم بالرغم من التنبيهات الكثيرة للاهتمام بهذا النشاط . بينما في البلاغة فقد تعدّى طلبة الآداب والفلسفة الذين قد تحصلوا على أكثر من نصف العلامة ٥٥% بينما تلاميذ الآداب واللغات ٣٥% وهي نسبة قليلة إذ ما قورنت بطلبة الآداب والفلسفة بينما تلاميذ العلوم فولا تلميذ تعدّت علاماته النصف وهذا يدل على قدرة معظم التلاميذ للوصول للصورة البيانية والمحسنات البديعية وهذا راجع لكوينهم الضعيف فبرغم من تناولهم لها منذ مرحلة المتوسط لكن أغلبهم لا يزالون يخفقون في شرحها واستخراج أثرها.

دراسة نتائج تقويم النقد لدى طلاب البكالوريا بثانوية كريتلي مختار الصومعة:

الشعبة	النتائج أقل من ١/٤ العلامة	النتائج أكثر من ١/٤ العلامة	النتائج أكثر من ١/٢ العلامة	المتوسط
آداب وفلسفة	٪٢٠،٧	٪ ٤٤،٨	٪٠٠	٢
آداب ولغات	٪٨٠،٨	٪١٥،٤	٪ ٣،٨	٠،٨

تحليل الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة تلاميذ الآداب والفلسفة الذين كانت نتائجهم في تقويم النقد أقل من ربع العلامة ٢٠% بينما تعدت نسبة تلاميذ الآداب واللغات ٨٠% وهي نسبة عالية جدا، بينما انعدمت نسبة التلاميذ الذين تحصلوا على العلامة الأكثر من النصف وهذا راجع إلى قصور التلاميذ في نقدهم للنصوص ويرجع هذا ربما إلى نقص تطبيق النشاط داخل القسم فنلاحظ انعدامه تقريبا في المنهجية المقررة لتحليل النصوص الشعرية في منهاج الأدبيين.

الخاتمة:

الجدير بالذكر أن مهارات اللغة العربية هي مهارات الإملاء العربي ومهارات الصرف والنحو والبلاغة ومهارات الكتابة ومهارات تحليل الشعري وتذوقه ونقده، ولعل بتكامل هذه المهارات في حياة المتعلّم في بيئة تعليمية متفاعلة تتكون لديه مهارات حيوية جديدة أخرى كالمهارة الحوارية والنقدية والإبداعية وغيرها. وهذه كلها تكتسب إذا وفقت المنظومة التربية والتعليم في أهدافها المسطرة وعليه خلال هذا البحث الميداني توصلنا إلى بعض النتائج التالية:

- لا يستطيع المتعلّم أن يدرك القواعد اللغوية المتخذة في المقاربة النصية إلا إذا فهم النص واستوعب مضامينه.
- الفهم هو وسيلة ومهارة في نفس الوقت على المتعلم أن يكتسبها مثل باقي المهارات الأخرى ليتمكن فيما بعد أن يطبّق ما تعلّمه داخل القسم في محيطه الاجتماعي.

- يجب الاختصار في منهجية تحليل النصوص المطولة لينمكن المتعلّم من فهم النص فهما صحيحا.
- ضرورة اختيار النصوص الشعرية وانتقائها وما يتناسب مع اهتمامات التلميذ لتصبح محفّزا له في نفس الوقت.
- رغم أنّ اللجان المعدّة للبرامج في مرحلة الثانوية ليست واحدة إلا أن أكثر النصوص الشعرية المختارة في مرحلة الثانوية يغيب فيها النص الشعري الجزائري.

قائمة المراجع:

١- أحمد مدارس، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠٠٧.

٢- حميدة بوعروة، أهمية النص الأدبي في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ٢٠١٠، ٢٠١١.

٣- كمال بن جعفر، تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليميّة اللّغة العربية بالمتوسطة الجزائريّة.

٤- منهاج الرّابعة متوسط أنموذجا، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان والتّبليغ اللغويّ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.

٥- منهاج السنة الثالثة ثانوي، مديرية التعليم الثانوي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب العلمية والأدبية، د ط، ماي ٢٠٠٦.

Linguistic and Cultural Needs of Arabic Heritage Learners

Hussein M. Elkhafaifi, University of Washington

Abstract

An Arabic heritage language (AHL) learner is a student who comes from a home or background where Arabic is spoken, and who later uses another language (generally English) as the dominant language in school. The range of AHL students' communicative abilities in the language, and familiarity with the culture, varies greatly. A survey conducted with forty-four Arabic heritage learners (AHL) at the University of Washington reveals that language and culture must be integrated in the Arabic heritage language curriculum. For the purposes of this article, the survey was limited to participants were of Arab descent. Preliminary results indicate that the major goal for many heritage learners is to better understand and communicate with their parents and extended family in the United States and abroad. The results also show that AHL students believe that culture is an important part of the curriculum. Data was collected via a questionnaire completed by AHL students, and follow-up interviews were conducted with selected students. Additionally, several students volunteered to reflect on their experience as heritage language speakers and learners in this country. The survey, the interviews, and the written retrospective essays all reveal a strong desire on the part of AHL students to learn more about their heritage language and culture in the classroom. The implications of these results indicate a need for deliberate integration of both language and culture in the AHL classroom. The article also notes areas that merit further study.

Introduction

Many researchers (Valdes, 2001; Fishman, 2001; Kagan, 2005; Polinsky & Kagan, 2007)) have sought to produce a comprehensive definition of heritage language (HL) learner, and each has developed different criteria to characterize the HL student. Van Deusen-Scholl (2003, p. 221) notes that "Heritage language learners comprise a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language. " For purposes of this study, the definition offered by Polinsky & Kagan applies to the students who participated in this phase of the project. "Heritage speakers are people raised in a home where one language is spoken who subsequently switch to another dominant language" (p. 368). The Arabic heritage language (AHL) learners in

this study all grew up in homes where Arabic was spoken, whether occasionally or daily, and all have some degree of familiarity with the language, up to and including some nearly bilingual individuals. Polinsky & Kagan also note that the heritage language is not “completely acquired” (p. 368) which may partially explain the AHL learner’s motivation to enroll in Arabic courses in college.

AHL learners, who often have grown up in a home where Arabic is spoken, speak or at least understand Arabic to some extent. They may also be minimally or almost completely bilingual in Arabic and English. Whatever the heritage language student’s degree or proficiency, it is the familiar and cultural connection to the heritage language that is determines whether a student is a heritage learner (Valdés, 2001). A through understanding of the backgrounds and motivation of heritage language learners is necessary for curricula and programs that answer the needs of all heritage learners (Lynch, 2003).

Since September 11, 2001, the United States has experienced a major change in private and official attitudes toward heritage language (HL) learners in both the private and public sectors. One positive aspect of this attitude shift is the increased respect accorded members of immigrant and minority groups who seek to preserve their linguistic and cultural heritage. Another facet is the growing awareness that these groups of bilingual and bicultural individuals represent an important potential resource for the country. (Campbell and Peyton, 1998). Interest in Arabic language learning and instruction has increased markedly in the last several years (Welles, 2004). Enrollment has more than doubled between 1998 and 2002. Since the increase in Arabic enrollment began even before the events of September 11, it appears likely that the trend will continue, with more enrolled students from both AHL groups and non-Arab learners.

The presence of AHL students in a college Arabic course may constitute both a challenge and a valuable resource to the instructor. The AHL learner’s reasons for enrollment in Arabic classes may be radically different from his non-Arab classmate and as Kono and McGinnis (2001) have pointed out, AHL students may have issues of identity, uncertainty about their place in the American context, and confusion about the role of their heritage language and culture in their lives.

In recent years, much of the research on heritage language education has increasingly focused on describing and defining the heritage language groups now enrolling in foreign language courses in American universities and colleges. A number of studies analyzed student self-reported data to explore

the linguistic attitudes and behaviors of HL learners in the university context (Beaudrie & Ducar, 2005; J. S. Lee, 2002 Ibrahim & Allam, 2006)). Beaudrie and Ducar (2005) used a student survey and follow-up interviews with selected students to examine the characteristics of 20 elementary level Spanish HL learners. Their study demonstrates the need for beginning level courses designed for HL students who may be strongly motivated to study their HL but may hesitate because of lack of confidence. J. S. Lee (2002) studied 40 second-generation Korean-American university students in an analysis of the role of cultural identity in heritage language learning. She concluded that there is a positive relationship between HL proficiency and bicultural identity. By gathering information from HL learners about their linguistic and cultural profiles, attitudes, behaviors, and motivations, these studies have contributed, among other things, to a better understanding of what students bring to the university HL classroom.

Most college-level HL courses focus on the development of literacy in the HL, perhaps on the assumption that oral proficiency is either already present in the learner, or can be “picked up” by the student at home or in the community. Both bilingualism and biliteracy have certain social and cognitive advantages that have been thoroughly demonstrated (Bialystock and Hakuta, 1994; Cummins, 1983; Hakuta, 1986; Fantini, 1985; Zentella, 1997). The ability to read and write proficiently in the HL acts to preserve the language and adds to the academic and career opportunities for these students. An HL literate cadre of students also benefits their respective communities. Carreira (2003) notes that "the most lucrative and prestigious professional opportunities available in Spanish in the U. S. require highly developed literacy skills in this language" (p. 70). Moag (1995) suggested introducing HL courses earlier to attract and retain HL learners.

Studies of commonly taught languages such as Spanish abound, but few published articles deal with the AHL learner in American university courses. Among the few researchers who have studied AHL learners, Ibrahim and Allam (2006) surveyed the motivation of AHL students who enrolled in Arabic language courses and found that most of these students were motivated more by a desire to connect to their linguistic and cultural heritage than to achieve proficiency for academic purposes. Husseinali (2006) studied the motivation of AHL students enrolled in Arabic classes, and discovered that AHL learners take Arabic courses because of their personal interest in travel and world culture, and in cultural identity issues, and most want to use the language for communication rather than solely academic purposes. An early study by

Belnap (1987) showed that an interest in Arabic literature was the main reason given by students enrolled in Arabic classes at that time. Only a small percentage (14. 4%) stated that they were “learning Arabic for heritage reasons." (Belnap quoted in Husseinali, p. 398). A later study by Kuntz & Belnap (2001) revealed that only 9% of enrolled students were of Arab descent. A new profile of Arabic language students (Belnap, 2006) revealed that less than 20% characterized themselves as heritage language learners, but these students also emphasized the importance of achieving oral proficiency to communicate with family members (p. 174). Al-Batal (1992), recognizing the desire of AHL learners to learn Arabic to communicate with family members and other Arabs, has suggested modifying some classroom instruction and materials to include a regional dialect (Egyptian) along with Modern Standard Arabic (MSA).

Description of the Study

The study asked AHL students about their exposure to Arabic in the home and community, and to assess their perceived Arabic language skills. Further, it asked students to rank their reasons for studying Arabic in order of importance. The survey also elicited responses on the type or use of the language (social, business, academic, etc.) the students hoped to develop, and inquired about classroom learning preferences (individual work, pairs, group, etc.). Questions on learning Arabic culture asked students to state how they prefer to learn about the culture, and which aspects of culture (traditions, politics, literature, etc.) are of the most importance to them. Several students volunteered to reflect on their experience as AHL individuals in written essays.

Participants

The participants were all University of Washington students enrolled in Elementary, Intermediate, and Advanced Arabic courses at the University of Washington. The students represented diverse academic fields, including law, medicine, and Near Eastern Studies to name a few. All were of Arab descent. The term “heritage language learner” may often be broadened to apply to learners whose interest in Arabic proceeds from religious or other affiliations other than ethnic background. (Ibrahim & Allam, 2006). However, for the purposes of the present study, non-Arab students such as Pakistanis, Indonesians, or Iranians who may have a religious interest in or connection to Arabic were not included. All of

the respondents came from families where one or both parents are Arab. Some were born abroad; others were born in the United States.

Instruments

An 11 item questionnaire (Appendix A) covered basic demographic information and specific questions about heritage language background, and classroom learning preferences. Data was collected in Autumn Quarter of 2006 and Summer Quarter of 2007.

Reflective Essays

Eight of the respondents wrote reflective essays about their experiences growing up as a member of a heritage language group other than English. The essays ranged from one to three pages, and some were passionate in their accounts of the tangible benefits and also of the occasional disadvantages of growing up as an Arabic heritage group member, and later as a AHL student at the postsecondary level.

Results

Participant Information

Forty-four AHL students enrolled in Elementary, Intermediate, and Advanced Arabic courses at the University of Washington responded to a survey that elicited information about their linguistic backgrounds and their reasons for taking Arabic. The survey further sought to identify preferred sources of linguistic and cultural information, and effective classroom activities that provide this information.

Detailed demographic and background data about the survey participants is presented in (Tables 1 and 2).

Table 1

Birthplace			**Arabic Level**			**College Year**		
Place	#	%	Level	#	%	Year	#	%
US	34	77	1st	26	59	Grad	10	23
Abroad	10	23	2nd	12	27	Under	34	77
			3rd	6	14			
Total	44	100%	Total	44	100%		44	100%

The majority of respondents (77%) were born in the United States. They range in age from 17 to 29 with slightly over half (52%) in the 21-24 group. Most (59%) of the participants were enrolled in Elementary Arabic. Six respondents (14%) were in the Advanced Arabic class, and the remainder were in Intermediate Arabic. In this group, most participants (77%) were undergraduate students. More than half (59%) were female.

Table 2					
Gender			**Age**		
Gender	**#**	**%**	**Range**	**#s**	**%**
Male	18	41%	17-20	16	37
Female	26	59%	21-24	23	52
			25-30	5	11
Total	44	100%		44	100%

A large group of respondents (61%) reported that both English and Arabic are spoken in their homes. Only 5% said that only Arabic was used in the home. Fifteen percent stated that English is the sole language of communication used in their homes. (Table 3). Some students commented that while attending classes at the University, they no longer live at home, so they are not exposed to Arabic on a regular basis outside of class.

Table 3		
Language(s) Spoken at Home		
Language	**Respondents**	**%**
Arabic	2	5
English	15	34
Arabic & English	27	61
TOTAL	44	100

When asked specifically about the frequency of their exposure to Arabic, 45% percent said they were exposed to Arabic on a daily basis. (Table 4). Only two participants (5%) reported that they are never exposed to Arabic.

Table 4		
Family Exposure to Spoken Arabic		
Frequency	**Respondents**	**%**
Never	2	5
Rarely	8	18
Sometimes	14	32
Daily	20	45
TOTAL	44	100

Respondents were then asked to assess their own level of Arabic. A true beginner is characterized as a student who has never spoken or studied Arabic before enrolling in Arabic classes. Three respondents (7%) classified themselves as true beginners. (Table 5). Comments by some students indicate that in some households, parents deliberately used English, to the complete exclusion of Arabic, in an effort to facilitate their assimilation into the English-speaking school system and community. Nearly half (48%) said that they were exposed to Arabic only at home, and had not studied it formally before. Three respondents (7%) answered that they had some previous study, but no home exposure.

Table 5		
Self-Assessment of Arabic Language Skill Level		
Skill Level	**Respondents**	**%**
True Beginner	3	7
Home Exposure Only	21	48
Home Exposure, Previous Study	17	38
Previous Study, No Home Exposure	3	7
TOTAL	44	100%

Participants were also asked to review a list of potential reasons for studying Arabic and to rank these in order of importance, with 1 being the most important. (Table 6). The reason ranked highest (33%) was “To gain a better understanding of my linguistic and cultural heritage. ” Family communication, and understanding other cultures and people, were both ranked next, with 25% each.

Table 6		
Reasons for Studying Arabic		
Ranked Reason	**Respondents**	**%**
4 Language requirement	2	4
2 Cultural Understanding	11	25
1 Understanding own heritage	14	33
2 Family communication	11	25
3 Study abroad	3	7
6 Career opportunities	1	2
4 Interaction with friends	2	4
Well rounded Education	0	0
TOTAL	44	100%

The next question asked participants to identify and rank the kind of Arabic they hoped to acquire through their Arabic courses. Well over half (59%) stated that their main goal was to improve the language of daily communication. (Table 7) Nine respondents (20%) selected “travel” as the kind of language they wished to acquire. The other choices, Business, literature, and academic Arabic accounted for only 9 responses (about 20%).

Table 7		
Language Needs		
Kind of Language	**Respondents**	**%**
1 Daily communication	26	59
2 Travel	9	20
4 Business	3	7
3 Literature	4	9
5 Academic	2	5
TOTAL	44	100%

Table 8 presents participants’ ranking of the most desirable skill they hoped to acquire through their study of Arabic. Over half (52%) selected “speaking” as the most important skill, followed by reading (27%) and listening (14%).

Table 8		
Desired Language Skills		
Ranked Skill	**Respondents**	**%**
3 Listening	6	14
1 Speaking	23	52
2 Reading	12	27
4 Writing	3	7
TOTAL	44	100%

The next series of questions concerned participants 'classroom learning preferences. (Table 9). Respondents were asked to rank several different activities in order of their preferred type, with 1 being the first choice. Nearly half (43%) responded that working in pairs is their preferred classroom dynamic. "Working in one large group" was selected by only 16% of respondents.

Table 9		
Learning Preferences		
Ranked Preference	**Respondents**	**%**
2 Individually	10	23
1 In pairs	19	43
3 In small groups	8	18
4 In one large group	7	16
TOTAL	44	100%

Specific classroom activities were listed in Item 11B, and participants were asked to rank these in order of how much they enjoyed each one. Not surprisingly, more than half (53%) identified "speaking" as the most favored learning activity. Learning vocabulary (15%) and using vocabulary (12%) made up the majority of responses. No students selected "memorizing dialogs" or "composition practice" from the list.

Table 10		
Classroom Activities		
Ranked Activity	**Respondents**	**%**
4 Learning grammar	2	4
5 Applying grammar	1	2
5 Listening/notetaking	1	2
4 Reading texts	2	4
1 Speaking practice	23	53
2 Learning vocabulary	6	15
3 Using vocabulary	5	12
4 Pronunciation practice	2	4
Memorizing dialogs	0	0
4 Textbook drills	2	4
Composition practice	0	0
TOTAL	44	100%

The next two items concerned how language and culture are presented in the classroom, and the specific aspects of culture about which participants wish to learn. Table 11 shows that 44% of the respondents prefer learning about Arabic culture from videos and films, and about half that number (23%) chose textbooks as an important source.

Table 11		
Language and Culture Sources		
Ranked Source	**Respondents**	**%**
2 Textbooks	10	23
1 Videos/films	19	44
4 Audio recordings	5	11
3 Printed media	9	20
Pictures/visuals	0	0
5 Informational materials	1	2
TOTAL	44	100%

The final item asked respondents to rank the aspects of Arab culture that represented their own learning goals and preferences. (Table 12). Traditions and music drew the most responses as primary aspects of cultural interest (30% each). Literature, with 21% of respondents, was the next major choice.

Table 12		
Cultural Aspects		
Ranked Aspect	**Respondents**	**%**
7 Youth	1	2
1 Traditions	13	30
5 Music	13	30
4 Literature	9	21
8 Art	1	2
2 Politics	3	7
6 Business	2	4
3 History	2	4
Geography	0	0
Other	0	0
TOTAL	44	100%

Discussion

The results of the survey demonstrate that AHL students take Arabic for a variety of reasons, ranging from personal motives such as the desire to speak with family members, to practical considerations such as preparing for a career in organizations that do business with Arab countries. Respondents indicated their preference for speaking practice as a classroom activity, and pointedly ignored the option of “memorized dialogs”. This speaks to AHL students’ general desire to achieve oral proficiency over purely academic competence. This motivation is further confirmed by the students’ decided preference for working in pairs while in the classroom. Working in pairs requires one-on-one communication and this form of activity permits additional oral practice within the class context. Most of the AHL students selected videos or films as a primary source of cultural input during class time. This choice is in accord with the majority’s desire to improve communication skills, as movies, especially those that depict Arab society, are essentially extended dialogs with action,

providing listening practice while imparting information about the culture in a less demanding manner.

Student Reflective Essays

A common thread in each of the eight essays was the perception that exposure to a foreign language, no matter how imperfectly learned or incompletely acquired, was beneficial to each individual. Each respondent also recalled occasionally feeling “foreign” or “different” during childhood and youth because of their name, religion, family customs, and the language spoken by their parents. Despite some early negative experience such as teasing on the part of American (non-Arab) children, all the respondents agreed that they now valued and respected their heritage and were determined to make up for any gaps in their language education through their college Arabic courses. Their presence in the classes along with non-AHL students created some interesting moments. One young woman wrote that she heard her classmates refer to her as “the native speaker” on more than one occasion, although she spoke only hesitantly in one dialect and had learned to read and write in the same class. Two students mentioned that their study of MSA had helped them improve their speaking ability in communicating with their extended families, even though their classroom Arabic was not the same as their familial dialect.

Of the eight essayists, four mentioned “laziness” as a reason why they had not worked harder on their own to achieve fluency or literacy in Arabic. “It was just easier [to speak English]” wrote one young man. He could understand whatever was said to him in Arabic, but producing responses in Arabic was a slow and sometimes hesitant process that made him reluctant to try again. Three students reported that a real turning point in their feelings about their heritage language occurred after family trips home (Libya, Jordan, and Syria). For two respondents, this was the first visit to their parents’ homeland, and although it happened for one at age 11, and the other at age 9, both students felt that from that moment on they were determined to learn Arabic and participate fully in their heritage language and culture.

Pedagogical Implications

This study, which polled AHL learners recently enrolled in Arabic language programs at the University of Washington, sought to achieve a deeper understanding of AHL students' linguistic backgrounds, especially their exposure to Arabic at home and in the community. This study also attempted to

identify AHL students' self-assessments regarding their level of Arabic, their motivation for studying Arabic, the kind of language they hoped to acquire, and their classroom learning preferences. The survey revealed a number of patterns in the linguistic profiles and cultural preferences of these AHL learners. The survey also revealed that the majority of the students were interested in achieving proficiency in verbal communication.

At many universities, HL courses offered are at beginning and intermediate levels of language courses. (McGinnis, 1996; Moag, 1995). If university Arabic programs wish to attract and retain AHL learners, efforts must be made to bring these students into the program within the first two years of Arabic instruction. Arabic programs need to entice AHL students to enroll early in their college careers so that they will have the time necessary to continue on to advanced study. An important element in the recruitment and retention of AHL students is the understanding of their motivation for taking Arabic, and the expectations they have regarding both focus of instruction and learning outcomes. If instructors and curriculum designers are aware of the reasons why AHL students register for Arabic, they can create activities and materials that sustain student interest throughout the series of courses. The Arabic program director or coordinator should consider the presence of AHL learners in the classroom and carefully balance the curriculum and in-class activities to provide sufficient linguistic challenge for the heritage learner while not leaving the true beginner overwhelmed. AHL learners are a potential resource of great value in their local communities and for the country as a whole.

The survey used in this study provided useful data for Arabic course planners and materials developers to coordinate their lesson with some of the preferences and expectations indicated by the respondents. Kagan (2005) suggests that a survey of this kind, including biographical information and information about prior language experience can provide valuable information for the program coordinator and instructors. In the University of Washington Arabic Program, a brief background and desired goals questionnaire is administered to all students when they begin their study of Arabic. In addition to giving the teachers some useful insights into their students' backgrounds and future goals, Beaudrie and Ducar (2005, p. 4) note that this kind of survey can also help "to increase the meta-linguistic and meta-cultural awareness of students while simultaneously providing teachers with the necessary information to better suit the individual pedagogical and linguistic needs of their students. " Further, they suggest using this information to stimulate class discussion of diversity and learning goals. This kind of survey is a useful tool to

employ in a regular Arabic class of mixed AHL and non-AHL students, as it can help to identify many heritage learners who, as Kono (2001, p. 204) writes, “remain invisible in the higher education system. ”

Limitations of the Study and Suggestions for Further Research

It must be remembered that the small group of AHL learners surveyed in this study represent only a fraction of the number of potential AHL students. Their responses may not reflect the views and goals of all AHL students in American colleges, and care must be taken not to generalize these results too widely. An important factor to consider is that all the respondents were enrolled in Arabic classes by choice. While some of the students were majoring in Near or Middle Eastern or International Studies programs which include a language requirement, others were majoring in the sciences or non-Middle Eastern disciplines for which Arabic would fulfill no requirements. A future study would include a larger data sample and include students who are not of Arab descent, such as Iranians, Pakistanis, or Indonesians, to mention a few groups with a religious connection to Arabic. While some definitions of heritage language learners include these latter groups in the definition of heritage learner, the present study was limited by design to students from Arab families.

It would be of value to extend this study to include AHL students in Arabic programs at other universities to determine if similar patterns of background, motivation, and expectation obtain for those students. A larger body of data would be invaluable in helping Arabic program coordinators and curriculum developers to create courses and materials that more effectively meet the needs of the AHL students in their classes. Pairing the qualitative study with an assessment instrument to determine student proficiency levels could also provide more information about the success of the programs in which they are enrolled.

Finally, it would be intriguing to survey non-heritage students of Arabic and compare their responses to AHL learners, particularly as they concern motivation and expectations.

Conclusion

Most ethnic and linguistic communities living outside their countries of origin want to preserve their language and customs, especially for their children. This attachment to traditional societal and cultural elements encourages passing on the language to their children, and may eventually draw these children to Arabic

classes in American colleges and universities. It is incumbent upon our institutions of higher education to meet the linguistic and cultural needs of these students, not only for their own sake, but to help preserve an essential part of the diverse American cultural landscape in which they may thrive.

The United States is in great need of individuals who are proficient in Arabic, and the training required for a true beginning Arabic learner to achieve advanced or superior fluency in Arabic is long and demands substantial commitment and effort. The number of non-AHL learners who achieve the higher levels of proficiency is presently insufficient to meet the perceived national need for speakers of Arabic. The rich resource of potential AHL learners should be tapped to help meet that need.

In conclusion, preserving and promoting heritage language literacy is of utmost importance to the social and cognitive development of AHL populations. Our academic offerings must contribute to the development and maintenance of HL fluency and literacy. Literacy training may begin at home within some AHL families and communities, but social and educational policies that promote and encourage language diversity and literacy must also be in place. Arabic language educators in particular should encourage AHL fluency and literacy development, starting in pre-school and continuing on through postsecondary education to protect and develop this most valuable national resource.

References

Al-Batal, M. (1992). Diglossia proficiency: The need for an alternative approach for teaching. In A. Rouchdy (Ed.), The Arabic language in America (pp. 222-250). Detroit: Wayne State University Press.

Beaudrie, S. and Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1). http://www. heritagelanguages. org.

Belnap, K. (1987). Who is taking Arabic and what on earth for? A survey of students in Arabic language programs. *Al-ᶜArabiyya*, 20(1 & 2), 29-42.

Belnap, R. K. (2006). A profile of students of Arabic in U. S. universities. In K. M. Wahba, Z. Taha, & L. England (Eds.), Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century (pp. 169-179). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bialystock, E. and Hakuta, K. (1994). In other words: The science and psychology of second language acquisition. New York: Basic Books.

Carreira, M. (2003). Profiles of SNS students in the twenty-first century: Pedagogical implications of the changing demographics and social status of U. S. Hispanics. In A. Roca and M. C. Colombi (Eds.), Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States (pp. 51-77). Washington, DC: Georgetown University Press.

Campbell, R. and Peyton, J. K. (1998). Heritage language students: a valuable language resource. The ERIC Review: K-12 Foreign Language Education, 6 (1), 38-39.

Fishman, J. (2001). 300-Plus years of heritage language education in the United States. In *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. J. K. Peyton, D. A. Ranard, and S. McGinnis (Eds.), pp. 81-97. McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics,

Husseinali, Ghassan. (2006). Who is studying Arabic and Why? A Survey of Arabic students' orientations at a major university. Foreign Language Annals 39 (3), 395-412.

Ibrahim, Z. & Allam, J. (2006). Arabic learners and heritage students redefined: Present and future. In T. Wahba, and England L. , eds. , *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st* Century, pp. 437-446. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates, Inc. , 2006,

Kagan, O. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 8 (2 & 3), 213-221.

Kono, N. , & McGinnis, S. (2001). Heritage languages and higher education: challenges, issues, and needs. In J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America: Preserving a national resource (p. 199). McHenry: Delta Systems.

Kuntz, P. & Belnap, K. (2001). Beliefs about language learning held by teachers and their students at two Arabic programs abroad. Al-ᶜArabiyya, 34, 91-113.

Lee, J. S. (2002). The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. Language, Culture and Curriculum, 15(2), 117-133.

Lynch, A. (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. Heritage Language Journal, 1. Available at www. heritagelanguages. org

McGinnis, S. (1996). Teaching Chinese to Chinese: The development of an assessment and instructional model. In J. Liskin-Gasparro (Ed.), Patterns and policies: The changing demographics of foreign language instruction (pp. 107-121). Boston: MA: Heinle and Heinle.

Moag, R. (1995). Semi-native speakers: How to hold and mold them. In V. Gambhir (Ed.), The teaching and acquisition of South Asian languages (pp. 168-181). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: “In the wild” and in the classroom. Languages and Linguistics Compass 1 (5), 368-395.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America: Preserving a national resource. (37-77) McHenry, IL: Delta Systems.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research:

Opportunities lost or seized? Modern Language Journal, 89, 410-426.

Van-Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage learners: Sociopolitical

and pedagogical considerations. Journal of Language, Identity, and Education, 2, 211-230.

Welles, E. (2004). Foreign language enrollments in the United States institutes of higher education, fall 2002. ADFL Bulletin 35 (2-3), 7-26.

APPENDIX A

Needs Analysis Questionnaire for Arabic Heritage Learners

University of Washington

BACKGROUND INFORMATION

1. Age: _____ Gender: M _____ F _____
2. Year in school: _____
3. Place of birth: _____
4. If you were born abroad, how old were you when you came to the United States? _____

5. Language background
   A. What language(s) is/are spoken in your home? _____
   B. How often do you speak Arabic in your daily life? Circle the answer that best fits you.
   NEVER RARELY SOMETIMES EVERYDAY
   C. How often do you listen to Arabic in your daily life (e. g. , parents, friends, group gatherings, songs, radio, television, etc.)?
   NEVER RARELY SOMETIMES EVERYDAY
   D. Do your parents/relatives speak to you in Arabic?
   NEVER RARELY SOMETIMES EVERYDAY

6. Your Arabic language skills Check the answer that best fits you.
   _____ A. I'm a true beginner because I have never spoken or studied Arabic before.
   _____ B. I'm a learner in progress because I have been around the language at home.
   _____ C. I'm a learner in progress who has been around the language at home and studied it before.
   _____ D. I'm a learner in progress because I have studied the language before but have not been around it otherwise.

7. What is/are your reason(s) for studying Arabic? Number all that apply in the order of importance.
   _____ To fulfill the foreign language requirement
   _____ To learn about other peoples and culture
   _____ To gain a better understanding of my linguistic and cultural heritage
   _____ To be able to communicate with my parents and relatives

_____ To prepare for study abroad

_____ To enhance future career opportunities

_____ To interact more closely with friends from the target culture

_____ To obtain a well-rounded education

_____ Other (please explain) _____

8. How long have you been studying Arabic? _____ (years/months)

LANGUAGE NEEDS

9. What kind of language do you want to learn? Number all that apply in the order of importance.

_____ Everyday communication

_____ Traveling

_____ Business

_____ Literature

_____ Academic/Scholarly (mention area of interest)

_____ Other (Please explain _____

10. What language skills do you want to develop? Number all that apply in the order of importance.

_____ Listening

_____ Listening and speaking

_____ Reading

_____ Writing

CLASSROOM LEARNING PREFERENCES

11. Indicate your classroom learning preferences. Number them in the order of importance.

A. In class, I like to practice language:

_____ Individually

_____ In pairs

_____ In small groups

_____ In one large group

B. I enjoy classroom activities that involve:

_____ Learning grammatical rules
_____ Applying grammatical rules in various contexts or situations
_____ Listening and taking notes
_____ Reading a variety of texts
_____ Participating in speaking situations
_____Learning new words
_____Using new words in context
_____Pronunciation practice
_____Memorizing dialogs
_____Completing textbook exercises
_____Writing compositions
_____Other (Please explain) _____

C. I like to learn Arabic language and culture from the following:

_____Textbooks
_____Videos/films
_____Audio recordings
_____Printed media (newspapers and magazines)
_____Pictures and captioned visuals
_____Informational materials (leaflets, instructions, labels, menus, maps, timetables, receipts)
_____Other (Please explain) _____

D. I want to learn about the following aspects of Arabic culture:

_____Youth _____ Politics
_____Traditions _____ Business
_____Music _____ History
_____Literature _____ Geography
_____Art _____ Other (Please explain) _____

مهارات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : الجزائر نموذجا.

حفصة العقعاق
أساتذة مساعدة في قسم التاريخ
" جامعة وهران" الجزائر.

مقدمة :

جاء موجز تقرير التنمية الانسانية العربية لعام ٢٠٠٣ تحت عنوان "نحو اقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية"، اذ يرى بان المعرفة هي حجر الزاوية في التنمية الانسانية- فهي اداة لتوسيع خيارات البشر وقدراتهم، وللتغلب على الحرمان المادي ولبناء المجتمعات المزدهرة في القرن الحادي والعشرون، وتشكل اللغة والنهوض بها احدى اهم مرتكزات التي تقوم عليها مجتمعات المعرفة، لذلك فدورها جوهري، لارتباطها بجملة مكوناتها من فكر وابداع وتربية واعلام وتراث وقيم ومعتقدات[1]. وتنطوي علاقة اللغة العربية بنقل المعرفة واستيعابها على محور تعليم اللغة والعمل بجد على تقوية الدروع اللغوية للعربية وتعزيز الخصائص الذاتية والعملية التي تؤكد سمتها العالمية، فضلا عن توطيد العلاقة بينها وبين اللغات العالمية.

وبقي ان تتساءل الى اي مدى عمل العرب ويعملون على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مستعملين بذلكاحدث الطرق ومطبقين كل جديد طرا في تعليم اللغات الاخرى؟

دوافع تعليم اللغة العربية خارج اقطارها :

يعد الاهتمام بتعليم اللغة العربية في خارج الاقطار الناطقة بها قديما، فقد كانت له اصوله التراثية كما توجد له دوافعه المعاصرة اليوم، وهناك عدة مؤسسات تعليمية تعنى بتعليم اللغة العربية في دول كثيرة من افريقيا واوروبا واسيا وامريكا ومن امثلة

(١) ملخص تقرير التنمية الانسانية العربية لعام ٢٠٠٣، برنامج الامم المتحدة الانمائي الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

ذلك فان اللغة العربية تدرس في مدارس حكومية اسلامية في الهند وماليزيا واندونيسيا، كما تعتبر اللغة العربية مادة دراسية في العديد من الدول الافريقية غير الناطقة بها مثل: نيجيريا حيث يقبل التلاميذ المسلمون على تعلم اللغة العربية.

و قد اهتمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بقضية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهامنذ ١٩٨٤، وكان اعداد المتخصصين في تعليم اللغة من اولى التحديات، كما كانت هناك اهداف عديدة فمن جهة التكوين العلمي الذي يعنى بعلم اللغة الحديث بمقررات في الاصوات وبناء الجملة والدلالة والمعجمات، وشق اخر من الدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بتعليم اللغات، وكتبت دراسات ميدانية عن الخبرات العالمية للدول الكبرى في نشر لغتها وثقافتها في الخارج ومنها: الخبرة الالمانية والفرنسية والروسية والبريطانية، ومن جانب اخر تمت دراسة ميدانية لجهود الدول العربية من داخل اراضيها وخارجها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكان لهذا المناخ كله اثر ايجابي في عناية اكثر الدول العربية بقضية تعليم اللغة العربية على اساس منظم. (١)

الى جانب كل هذا ظهرت الدوافع المعاصرة لتعلم اللغة العربية فانفتاح السوق العربية على الاستثمارات الاجنبية والسماح بإقامة شركات ومؤسسات ومصانع اجنبية على اراضي عربية زاد من الجالية الاجنبية في الدول العربية وهذا ما ادى الى تعامل العنصر الاجنبي مع العربي في اطار الشراكة او في اطار التعاملات اليومية التي تطلبت منه التعامل مع مختلف الفئات الاجتماعية فمنها من يدرك اللغة الاجنبية ومنها من لا يدرك وهذا كله طرح العديد من المعوقات على مستوى التعامل وخاصة اذا تعلق الامر في تعامل الاطارات العربية والاجنبية فيما بيها مما يطرح دائما مشكل اللغة العربية فالأجنبي يكون دائما محتاجا اما لمترجم يرافقه وهذا على مستوى العمل فقط واما يجعل نفسه مجبرا على تعلم اللغة العربية لأجل التعامل اليومي بها، لذلك فان الحاجة لتعلم اللغة العربية قد زادت في اطار ما يفرضه الوضع الاقتصادي المشترك.

و من جهة اخرى فان ظهور بعض الاهتمامات من طرف بعض الباحثين منذ القرن الماضي وخاصة في الانثروبولوجيا والذين اهتموا بشعوب العالم الثالث وذلك

(١) الدكتور محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٠، القاهرة ص:١٠٤

في اطار انجاز دراسات ذات طابع انثروبولوجي ميداني يحتم على الباحث البقاء لمدة اطول في هذه المجتمعات وتعلم لغتهم وفك رموزها والاطلاع على طقوسهم وممارساتهم، هذا ما جعل هؤلاء الباحثين يهتمون اكثر بتعلم اللغة العربية وذلك في اطار الاطلاع على المميزات الثقافية والاجتماعية لكل شعب من الشعوب ولعل حركة الترجمة التي قام بها الأوروبيون منذ عصور لنقل كل الانجازات العلمية التي وصل اليها العالم العربي في اوج حضارته لدليل على ان اللغة هي المنظومة الأساسية في معرفة خصائص الشعوب وعلومها وقد استفادوا من هذه التجربة للوصول الى ما وصلت اليه اوروبا اليوم حيث كانت الاندلس نافذة حضارية تطل على العالم الغربي الاوروبي الذي لم يتوانى في ارسال بعثات من الطلبة الى جامعات قرطبة وطليطلة وغرناطة والى بلاد المغرب العربي والمشرق.

ثم في القرن السابع عشربعد ذلك اين اصبح اهتمام الاوروبيين بتعلم اللغة العربية مهما عندما اضيف كتخصص في جامعة كامبرج في انجلترا وكان الغرض منه الاطلاع على آداب هذه اللغة والاستفادة من افكارها السامية. هذا من جهة ومن جهة اخرى فان الحاجة الى تحقيق نهضة شاملة تشمل اقامة علاقات بين الدول الاجنبية والعربية وذلك في كل الميادين الاقتصادية والسياسية والثقافية هو الدافع كذلك لتعلم اللغة العربية حيث جاء في تقرير سياسي بريطاني سنة ١٩٤٧ ما يلي:"ان تأثير بريطانيا السياسي وموقعها التجاري في القارة الاسيوية والافريقية سوف يعتمد على قدراته على اقامة علاقات مقبولة لدى شعوب هاتين القارتين، ولن يكون ذلك الا بتعلم اللغة العربية التي يتكلمها هؤلاء.. "[1]

و اذا تكلمنا عن تعلم اللغة العربية من طرف الاجانب فعليا ان لا نهمل الجانب الديني وذلك لا نها لغة الاسلام الذي يدين به الكثير من الاجانب الناطقين بغير لغة الاسلام فرغم وجود ترجمات للمصحف الى جميع اللغات الا ان بعض الاجانب يفضلون قراءته باللغة التي نزل بها لذلك توجد العديد من المدارس القرآنية في العديد من الدول الاجنبية لتعليم اللغة والقران.

(١) الدكتور محمود فهمي حجازي، نفس المرجع ص:١٠٥

المحاولات الاولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

لقد قامت العديد من المحاولات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منذ ان بدا الاهتمام بها في اوروبا ثم في الو. م. ا التي جعلتها ضمن اللغات التي تعلم في المدرسة التابعة للجيش الامريكي بعد الحرب العالمية الثانية ومنذ ذلك الوقت زاد الاهتمام بتدريسها في الو. م. ا الى ان وصلت ٣٦ مركز. كما هناك مراكز في مصر وفي العراق والاردن وسوريا ولبنان والسعودية. (١)

وقد اعتمدت كل هذه المراكز على وسائل تعليمية تعتبر اساسية في تعلم اي لغة منها مهارات الاستماع والقراءة والتكلم والكتابة من خلال وسائل ومناهج متواضعة نوعا ما بالمقارنة مع الوسائل المتوفرة اليوم فقد ساعد دخول التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في عملية التعلم وفي تسهيل طرق التعليم ذلك بتوفر وسائل جديدة مثل الحاسوب الالي وبالتالي الانترنيت والاقراص المضغوطة والبرامج السمعية البصرية والاشرطة التي سهلت من مهارات اكتساب اللغة وذلك لاعتمادها على اشياء محسوسة والمتمثلة في الرسوم والصور والافلام... الخ والتي تجعل التعلم يتم في جو واقعي وطبيعي والتي تمكن المتعلم كذلك من الفهم والمشاركة والحيوية اثناء الدرس، والوسائل التكنولوجية بصفة عامة تقدم انواعا مختلفة من الخبرات الجديدة ذلك لأنها حواس المتعلم التي تعده على اساس حي لتعلم لغة تختلف عن لغته الام في نظامها الصوتي والبنيوي والتركيبي ومن ثم تجعله هذه الوسائل قادرا على فهم المجردات من افكار ومعان ومفاهيم، كما تتميز هذه الوسائل بخاصية التكرار والترديد والتي تعتبر من اساسيات اكتساب اية لغة.

بعض النماذج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : دراسة ميدانية حول تجربة الجزائر :

عرفت الجزائر في الفترة الاخيرة وكباقي الدول العربية الاخرى وفودا اجنبية كثيرة وذلك من نواتج انفتاح اسواقها على مجال الاستثمارات الاجنبية وجلب اليد العاملة بالإضافة الى اللاجئين الفارين من الحروب في بلدانهم وخاصة البلدان

(١) محمد وطاس، اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص ٢٤٣-٢٤٤

الافريقية، لذلك اصبح العنصر الاجنبي اليوم يفرض نفسه في الجزائر وبقوة ذلك لان اقامته تعتبر دائمة او شبه ذلك بحكم عمله او لجوءه السياسي، فتعامل هذه الوفود مع الوسط الاجتماعي اليومي اصبح صعبا بسبب الاختلاف اللغوي فبالنسبة للعنصر الفرنسي فالمشكل ليس مطروحا بالمقارنة مع الجاليات الاخرى وذلك بحكم اطلاع الجزائريين على اللغة الفرنسية واتقانها بسبب المخلفات الاستعمارية من سياسة للفرنسة والتي دامت قرنا ونصف لا تزال نواتجها تظهر الى يومنا هذا على مستوى اللغوي، وقد بينت لنا الدراسة الميدانية التي قمنا بها في مدينة وهران الواقعة غرب الجزائر العاصمة وتشكل عاصمة الغرب الجزائري حيث قمنا بمقابلات مع اجانب فرنسيين وسألناهم عن مشكل اللغة وكانت جل اجاباتهم انهم لا يجدون صعوبات في التعامل فحتى الامي في الجزائر يتقن بعض الفرنسية وحتى الشيوخ بمأنهمعاصروا الفترة الاستعمارية، ولكن بالنسبة للوفود الاجنبية الاخرى والتي تتمثل في: الصينيين وبكثرة والافارقة وخاصة المالي والنيجر والاتراك والالمان فمشكل اللغة مطروح.

و الظاهرة اللغوية في الجزائر وعلى غرار الدول العربية الاخرى تحتاج الى مثل هذه الدراسات والتي تعنى بضرورة تطوير مناهج ووسائل تعليم اللغة العربية واغتنام الفرصة للتعريف بها مادامت الظروف تسمح بذلك لجعلها لغة ضرورية كما فرضت الدول الاجنبية لغاتها ضمن سياستها الاستعمارية او غزوها الثقافي.

و ما هو ملاحظ بالنسبة للجزائر بان العنصر الصيني مثلا هو الوافد الاكثر عددا من الاجانب الاخرين وتعلم اللغة العربية من طرف هؤلاء يعتبر عصاميا ذاتيا وخاصة العاملين في التجارة فالتعاملات اليومية مع الزبائن جعلتهم يتقنون اللغة العربية العامية ويحسنون نطقها ونتحدث في هذا الاطار عن اللغة الجزائرية العامية التي يحتاجها الأجنبي في يومياته، ولعل هذا المشكل مطروح في كل الاقطار العربية بمان اللغة العربية ليست لغة التعامل اليومي؟

لذلك فقد حثت مجموعة من اللغويين من علماء الاجتماع والانثروبولوجي كل الباحثين للكشف عن القواعد التواصلية للغة، وتسمى كذلك بالكفاية التواصلية في مقابل الكفاية اللغوية وهي طريقة عملت على تغيير جذري للمعطيات العلمية

السابقة في ميدان تعليم اللغات، والتي كانت تسير في اتجاه تحقيق الكفاية التواصلية وبالتالي ربط اللغة بالحياة الاجتماعية[1].

لذلك فان تجربة الجزائر في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فهي تستجيب لطلبات المتعلم في ارادته في تعلم العامية ام الفصحى وعلى هذا الاساس فهي لا تضع برنامجا تعليميا واحدا صالحا لكل زمان ومكان بل حسب الحالة وحسب المجال الذي تنتمي اليه وز النموذج الذي سنطرحه في هذه المداخلة يعكس جانبا من هذه الفكرة فقد تقربنا من احدى المدارس الخاصة والتي تعنى بتعلم اللغات والتي تعتبر من اهم المدارس واكبرها على مستوى مدينة وهران ومعروفة على مستوى التراب الجزائري ككل وهي مدرسة "سبوايه" لتعليم اللغات فاخبرنا المسؤول البيداغوجي فيها انها تضع برامج لتعليم كل اللغات الا اللغة العربية للأجانبفإنها تفضل ان لا تسطر برنامجا من مسبقا وذلك حسب خصائص كل متعلم وما يريد ان يتعلمه من لغتنا كما تفضل هذه المدرسة تعليم كل العناصر الاجنبية كل على حدا يعني كل بلد لوحده فالناطقين باللغة الفرنسية يختلفون عن الناطقين بالإنجليزية او الصينية مثلا لكل واحد من هؤلاء تقنيته في تعليمه للغة العربية.

و المثال الحي الذي سوف ندرجه في هذه الدراسة هو لسيدة المانية مقيمة بالجزائر وزوجة شخصية مهمة التحقت بالمركز لتعلم اللغة العربية ولكنها فضلت تعلم الدارجة، وعند اجراءنا لمقابلة مع الاستاذ الذي درسها اكد لنا ان هناك عوامل مشتركة بين العامية واللغة العربية الفصحى واولها الحروف الابجدية والتي لا يمكن ان نتقن العامية بدون ان نعرفها وهذا عامل ايجابي للغة العربية الام ومن جهة ثانية فهناك كلمات عديدة مشتركة بين العامية والفصحى وقد تختلف عنها في جزئيات بسيطة وهذا ربما ما جعل العرب يفهمون بعضهم البعض رغم اختلاف اللهجات لان اساسها واحد ففي اللغة الجزائرية مثلا: صباح الخير: صباح الخير، اشرب الماء: نشرب الما، اعطيني: عطيني، اناجوعان:راني جيعان، اريدان أسئلك عن العنوان: بغيت نسقسيك على العنوان.....

فما يحتاجه الاجنبي في بلدانا هو اساسيات اللغة في التعاملات اليومية هذا

(١) جلال رشيدة، نظرية المقام واثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠١٢، ص ٤٧-٤٨

كمستوى اول بمان لغتنا العربية ثرية جدا وغنية وفي نفس الوقت صعبة فلا يمكن ان نغوص في مناهج تعليمية عميقة تنفر المتعلم من لغتنا فأولى الاهداف تبسيط اللغة على قدر المستطاع ثم فيما بعد هناك مستويات اخرى يستطيع الاجنبي المتعلم للغة العربية ان يصلها من خلال وسائل اخرى قد تتعدى مرحلة التعليم او التدريس من خلال الافلام مثلا او تعلم اللغة مع ابناءه وخاصة وان ابناء الجالية في الجزائر يترددون على مدارس حكومية تشكل فيها اللغة العربية اللغة الام فالأجنبي يجد نفسه مجبورا على تعلمه ليساعد ابناءه في الدراسة وكمستوى ثالث فهناك بعض الاجانب في الجزائر ممن اعتنقوا الاسلام وهم الان بصدد التردد على المدارس القرآنية لتعلم القران وبالتالي اللغة العربية وكل هذه المناهج قد توصلنا اليها من خلال دراسة ميدانية معمقة شملت تقنيتي المقابلة والملاحظة بالمشاركة.

الى جانب هذا النموذج هناك نموذج اخر اجرينا معه استجواب وهو استاذة متخصصة في اللغة الانجليزية اقامت لمدة طويلة في الو. م. ا وكانت لها تجربة خاصة في تعليم بعض الاجانب للغة العربية هناك وعرضت علينا تجربتها في هذا الميدان وكان المتعلمين أمريكيين واعضاء في منظمة الامم المتحدة او في الحكومة الفيدرالية والذي فرض عليهم منصبهم الوظيفي والسياسي تعلم اللغة العربية، ومن ثم فان هذه الحاجة لتعلم اللغة قد ترتبط مع المنهج الوظيفي الحديث في تعليم اللغات، لان من اعون الاسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة الى ذلك، وعلى قدر الضرورة اليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها كما يقول الجاحظ. [1]

فعوض تقديم قوائم من المفردات وضبط تدرج للرصيد اللغوي وللتراكيب الاساسية للغة، فقد اصبح من الضروري الانطلاق من الواقع اليومي للمتعلم ومن حاجاته الى الافصاح، وهذا بحصر الوضعيات المتسمة بالطابع اليومي والتي تتيح التواصل المنشود. وقد صرحت لنا الاستاذة بان عملية التعلم كانت تتم عبر برامج او كتب ذات مستوى اول على النت يعني: انهم يبقون على تواصل مع الاستاذ من خلال الانترنيت ويتعلمون اللغة العربية من خلال هذه التقنية، ودور الاستاذ يتمثل في انشاء هذه البرامج وذلك على حسب الفئة التي يريد تدريسها فبالنسبة للنموذج الانف الذكر فان اغلب

(١) جلال رشيدة، نفس المرجع، ص ٥١

المصطلحات كانت مصطلحات سياسية الى جانب تعلم الحروف الابجدية والحركات وتقديم دروس وادراجها عبر موقع اليوتيوب والالتقاء مع الاستاذ يكون لغرض الامتحانات للتعرف على المستوى او لعرض بعض البرامج من خلال وسيلة (الداتاشو) كما اتبعت تقنية تعليم اللغة العربية من خلال كتابتها بحروف لاتينية لتسهيل النطق ثم فيما بعد في المستوى الثاني تكتب بالحروف العربية "فليس هناك نموذج واحد وموحد وجاهز مسبقا لتعلم اللغة العربية ففي كل مرة يتغير البرنامج حسب الخصائص المتوفرة في المتعلمين" صرحت الاستاذة، كما اكدت على استعمال التكنولوجيات الجديدة للاتصال في عملية التعلم هذه لان الاجنبي اصلا لم يعد يحب ويتقن سوى لغة التكنولوجيا والانترنيت لذلك يجب ان نجعل وسائل تعليم لغتنا العربية في نفس مستويات تعليم اللغات الاخرى اي اننا لا نتوانا في انشاء برامج على الانترنيت ونلقن اللغة عبر مختلف هذه الوسائل ولا نعتمد على الوسائل التقليدية التي كانت سابقا وخاصة اذا تعلق الامر بالأجانب هذا كله بالإضافة الى عنصر الابهار الذي تتميز به هذه الوسائل وعنصر السهولة وامكانية اعادة الدرس في اي وقت يرغب فيه المتعلم كل هذه الوسائل تجعل الاجنبي مقبلا على تعلم اللغة العربية.

هذه اذن بعض النماذج والمناهج التي استطعت التوصل اليها من خلال دراستي الميدانية في دولة الجزائر، فما يهمنا اليوم من خلال هذه المؤتمرات من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو الحاجة لمثل هذه الدراسات الميدانية التي تعرض التجارب الخاصة والتي تعرض من خلالها تجربة كل بلد عربي لتعم الفائدة من مختلف هذه التجارب التي تتعدى الخط النظري التقليدي الموجود في كل مكان في كتب الادب واللغة الى مستوى اخر تطبيقي يمكننا من تعلم واكتساب مهارات تعليم لغتنا للأجانب على المستوى الفعلي

تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين وفقا لأهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات من خلال الألعاب الإلكترونية

د. محمد محي الدين أحمد
د. فردوس أحمد جاد
سعيداي بن حاج هيتام

ملخص البحث

أوصى المجلس الأوربي باستخدام إطار مشترك لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR) للتأكد من الصحة اللغوية؛ وأوصى بتدريس المهارات بطريقة تواصلية لتحقيق أهداف المستوى الأول للمبتدئين A1، وأوصى بأن يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية، كما أوصى باستخدام مناهج تعليمية تدعم الأهداف التي رسمها الإطار الأوربي المشترك؛ كما أن التقدم في التقنيات التكنولوجية يدعونا إلى التفكير في طرق وأساليب للتدريس تواكب التقدم، ولأن الطلاب شغوفون بالطرافة واللهو والمتعة والألعاب، لذلك يهدف هذا البحث إلى وضع طريقة لتعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية التي يمكن استخدامها داخل الفصل وخارجه، وإعداد نماذج للألعاب اللغوية الالكترونية يمكن استخدامها والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يتفق مع أهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، ويتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، لتوضيح كيف يستخدم المعلم الألعاب الالكترونية لتنمية مهارات اللغة للمبتدئين وفقا لأهداف الإطار الأوربي المشترك CEFR، وتتكون الطريقة المقترحة من عشر خطوات يمكن أن تنمي كل المهارات اللغوية من خلال الألعاب الإلكترونية، والطريقة المقترحة في هذا البحث تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية، وتوفر مدخلا تعليميا اتصاليا يساعد المتعلم على استخدام الألعاب الالكترونية التعليمية من خلال الحاسوب والهاتف والانترنت داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وأخيرا يوصي هذا البحث بضرورة استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

المقدمة:

أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي باستخدام إطار مشترك لتعليم اللغات أطلق عليه اسم (Common European Framework of Reference for Languages)[1] ويمكن اختصاره بـ(CEFR or CEF) وهو نظام يهدف إلى التحقق من وجود الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة، ويؤكد هذا الإطار (CEFR) على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية خصوصا في التعليم الجامعي، [2] وأن يكون المعلم مشرفا وقائدا للعملية التعليمية، والإطار الأوروبي المشترك يقسم المتعلمين إلى ثلاثة مستويات عامة هي المستوى A، والمستوى B، والمستوى C، والتي يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات هي: A1 وA2، B1 وB2، C1 وC2. وكل مستوى يصف ما يفترض من المتعلم أن يكون قادرا على القيام به في القراءة والاستماع والتحدث والكتابة. وأصبحت المستويات المرجعية الستة مقبولة على نطاق واسع كمعيار أوروبي لقياس الكفاءة اللغوية للمتعلم، ويفترض في المستوى الأول A1 تحقيق الأهداف الآتية:

١. أن يتمكن الطالب من فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية احتياجات معينة.
٢. أن يتمكن الطالب من التعريف بنفسه وبالآخرين، وأن يسأل ويجيب عن الأسئلة التي تدور حول التفاصيل الشخصية مثل: أين يعيش الناس؟ والأشياء التي يملكها.
٣. أن يتمكن الطالب من التفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح بمساعدة الآخرين.

ولتحقيق الأهداف السابقة اقترح الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) تدريس مهارات اللغة للمبتدئين بطريقة تواصلية، [3] وتعليم اللغات الأجنبية يكون أفضل إذا تم في جو من المرح والبهجة، ويمكن تلبية هذا الحافز النفسي على وجه أكمل

(1) Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press from http://www. coe. int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN. pdf
(2) Wright, Gloria Brown (2011). "Student-Centered Learning in Higher Education". International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 23 (3): 93–94
(3) Using the CEFR: Principles of Good Practice. 2011. p14. http://www. cambridgeenglish. org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice. pdf.

باستخدام الألعاب اللغوية الالكترونية داخل الفصل وخارجه، فهي تنمي مهارات مختلفة منها العقلية والنفسية والجسمية إضافة إلى المهارات اللغوية، ويمكننا أن نحول كل النشاط التعليمي الصفي إلى ألعاب مختلفة، أو ما يشبه الألعاب، وذلك بتحويل التدريبات التي يتدرب عليها دارس اللغة إلى ألعاب لغوية يمارسها الطلاب بطريقة مرحة وممتعة، في جو من المنافسة والمرح والتعاون والإثارة، وهذا يتوقف على كيفية إدارة المعلم للعملية التعليمية.

والألعاب الالكترونية لا تقل قيمتها في العملية التعليمية عن أنواع الألعاب الأخرى بل تزيد عنها أهمية في عصرنا هذا، عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فطالب اليوم يحتاج إلى أن نثير دافعيته للتعلم عبر الوسائل الإلكترونية الحديثة مثل: الحاسوب والهاتف والانترنت؛ ورغم أهمية الألعاب التعليمية الالكترونية وحاجتنا إليها إلا أن الواقع يعاني ندرة وقلة في الألعاب الالكترونية التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها، ربما لأن إعدادها يحتاج إلى وقت طويل وتكاليف باهظة لا تعادل العائد من إنتاجها، كما يحتاج إعدادها إلى فريق عمل من التربويين والمبرمجين والرسامين والملحنين والمنتجين والموزعين، وغيرهم ممن تتضافر جهودهم لإعداد البرامج الإلكترونية التعليمية، ولعل اجتماع فريق عمل بهذه المواصفات من أسباب قلة الألعاب الالكترونية على أرض الواقع رغم أهميتها كي تنافس ألعاب التسلية.

مشكلة البحث:

يُرجع بعض الباحثين ضعف مستوى الدارسين للغة العربية إلى طرق وأساليب التدريس، وندرة الوسائل التعليمية الحديثة، [1] وقد أوصت دراسة مصطفى جودت صالح ومراد محمد نجله[2] بأهمية إعادة محتوى المقررات الحالية لتتلاءم مع طبيعة التعليم المحوسب، والاهتمام بتنمية قدرات الطلاب ليتمكنوا من التعلم عبر الإنترنت،

(١) عبد السلام، أحمد شيخ. ٢٠٠٦م. اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة. ماليزيا: الجامعة الإسلامية. ص٧.

(٢) مصطفى جودت صالح؛ مراد محمد نحله. ٢٠٠٦م. نموذج مقترح للتعليم المدمج في ضوء تجربة كلية التربية الرياضية بنين بالإسكندرية. الكتاب السنوي. المجلد ١٦. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

وأوصى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي[١] بضرورة تفعيل آليات استخدام التعلم الذاتي والإلكتروني في التعليم العالي لمواجهة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية. وأكدت بحوث أخرى كثيرة فاعلية استخدام برامج التعليم المدمج في إكساب الطلاب المهارات الأدائية، [٢] وضرورة بناء وتصميم برامج تعليمية ومواقع الويب. [٣] وقد أثبتت دراسة محمد محي الدين؛ وآخرون[٤] أثر استخدام برنامج تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين على تقدم المستوى التحصيلي لطلاب جامعة بروناي دار السلام، فاستخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها يؤدي إلى تنمية مهارات اللغة العربية مجتمعة، وقد أوصى المجلس الأوربي بإطار مشترك لتعليم اللغات الأجنبية وبتدريس المهارات للمبتدئين بطريقة تواصلية، وأن يكون الطالب محورا للعملية التعليمية، كما أوصى باستخدام مناهج تعليمية تدعم الأهداف التي رسمها الإطار، ونتيجة لكثرة التوصيات التربوية في المؤتمرات والأبحاث التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني جاء هذا البحث ليوضح كيفية الاستفادة من الألعاب الإلكترونية في تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى اقتراح طريقة لتعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية التي يمكن استخدامها داخل الفصل وخارجه وفقا لأهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، مع التمثيل بنماذج للألعاب اللغوية الالكترونية يمكن استخدامها والاستفادة منها في تعليم اللغة العربية

(١) المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي. ٢٠٠٩. اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي. ١-٢ نوفمبر. المنصورة: جامعة المنصورة.

(٢) هداية، رشا حمدي حسن. ٢٠٠٨. تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية بجامعة المنصورة.

(٣) الباتع، حسن؛ السيد عبد المولى السيد. ٢٠٠٨م. أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعلون مع معهد الدراسات والبحوث التربوية. يناير. جامعة التربية: مجلة تكنولوجيا التربية.

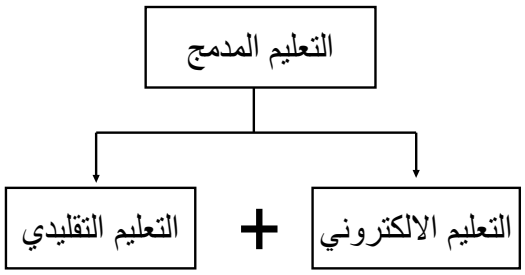
(٤) محمد محي الدين؛ وآخرون ٢٠١٣. أثر استخدام برنامج تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين على المستوى التحصيلي لطلاب جامعة بروناي دار السلام. مجلة ليغوا فرانجا، جامعة سونان كاليجاكا، إندونيسا. العدد ١ المجلد ١. ص ٣٤-٥٥.

للناطقين بغيرها، ولتحقيق الهدف من البحث سنستخدم التعليم المدمج، والبرامج المحوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وفي تعليم مهارات اللغة، وسنقترح طريقة تتكون من عشر خطوات لتعليم مهارات اللغة من خلال اللعاب اللغوية الإلكترونية.

استخدام التعليم المدمج:

إن أنماط التعليم الإلكتروني E. Learning تختلف حسب الغرض من استخدامه في العملية التعليمية، فالتعليم المدمج (المختلط) Blended Learning يوظف التعليم الالكتروني مدمجا مع التعليم الصفي بحيث يتشاركا فيه معا في إنجاز عملية التعلم.(١) ويشير مركز تكنولوجيا التعليم(٢) أن التعليم المدمج أحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة،(٣) والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم المتمركز حول المتعلم،(٤) وهو يمزج بين أفضل الطرق التقليدية للتعليم الإجرائي، وتلك المواد التي تقدم عبر الوسائط التعليمية.(٥) وعلى المعلم في بيئة التعليم المدمج، أن يكون قادرا على إدارة بيئة التعلم، وأن يحدد بإحكام الأنشطة والنتائج وما يمكن للمتعلم القيام به،(٦) وأن تكون لديه القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني، وأن يكون قادرا على خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل، وأن يستوعب الهدف من التعليم، وأن يقدر التعامل مع الوسائط التعليمية.(٧)

(1) Waston, J. 2008. Promising Practices in On Line Learning Blended Learning: The Convergence Association For K-12 On Line Learning (INACOI) pp 3.
(2) Learning Technology Center. 2010. Hybrid Courses. www. uwm. edu/1tc/hybrid/faculty/.... //tips. cfm
(3) Alekseji, J. , Heinze, Chris Procter 2004. Reflections on the use of Blended Learning. The University of Salford. Education in a changing Environment. conference proceedings. www. edu. salford. ac. uk/her/proceedings/papers/ah04. rtf. [20-10-2010]
(٤) مفيد أبو موسى. ٢٠٠٨م. أثر استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر الدولي لتقنيات التعلم. جامعة السلطان قابوس: عمان. ص١١.
(٥) هداية، رشا حمدي حسن. ٢٠٠٨. تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية بجامعة المنصورة. ص ٢٨.
(6) Cerna, M. 2009. Blended Learning Experience in Teacher Education: The Trainees Perspective, Acta Didactica Napocensia, Issue 2065-1430, 2 (1), pp 38, 39.
(7) Bianco, V. , Macsween, F. 2008. Teacher Role and On Line Communication during Blended Learning Business Course. Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, V A: AACE. Pp 3681.



الشكل (١) يوضح مفهوم التعليم المدمج

استخدام البرامج المحوسبة:

إن التطور العلمي والتكنولوجي جعلنا نفكر في تطوير المناهج التعليمية؛[(١)] والبرامج المحوسبة أحدثت ثورة في التعليم والتعلم، لأنها تعطي الطالب دورا كبيرا في تنمية عمليات التعلم، وتجعل من ذاتيته أساسا فهي توفر الوسائط الإلكترونية التفاعلية المثيرة، وتعطي الطالب فرصا للتدريب المتكرر والتعلم المستمر الذي لا يحده مكان ولا زمان، فقد صار التعلم الذاتي ضروريا وواقعا في ظل الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي. [(٢)] والتعليم بمساعدة الحاسوب يكون باستخدام برمجيات الحاسوب التعليمية عوضا عن أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية، وبرنامج تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين المستخدم في هذه الدراسة هو برنامج إلكتروني محوسب لتعليم مهارات اللغة العربية للطلاب المبتدئين، وهو برنامج يستخدم مجموعة من الدروس التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم المعدة طبقا لمجموعة من الأهداف التعليمية المحددة مسبقا، والتي نظمت ورتبت بما يناسب الطلاب المبتدئين بطريقة تفاعلية تواصلية تستخدم الصوت والصورة والأناشيد والأغاني والألعاب والتدريبات والاختبارات الإلكترونية، [(٣)] ويدعم البرنامج التعلم الذاتي

(١) محمد محي الدين أحمد، وفردوس أحمد جاد. ٢٠١٣م. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول. دار التجديد: ماليزيا. ص ١١٩.

(٢) محمد محي الدين أحمد. ٢٠١٠م. الوسائل التكنولوجية الحديثة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٢٩-٣١ مارس. مصر: مؤتمر جامعة المنيا. ص ١٥.

(٣) فردوس أحمد جاد، ومحمد محي الدين أحمد،. ٢٠١٤م. حوسبة اللغة العربية للناطقين بغيرها (تصميم – إعداد – تقييم – تجريب). دار التجديد: ماليزيا. ص ٦٧.

عبر شبكة الإنترنت (www. arabic-teacher. com)، ويعتمد على أسلوب التعليم المدمج (Blended Learning) حيث يتم فيه الدمج بين التعليم التقليدي (داخل الفصل الدراسي) والتعليم الإلكتروني (داخل الفصل الدراسي وخارجه).

المهارات والتعلم الذاتي والمستمر:

المهارة إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه، فمهر في العلم وفي الصناعة بمعنى أنه أجاد وأحكم فيها[1]، وتعليم مهارات اللغة للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية يهدف إلى تمكين الدارس من الكفايات اللغوية الأربع وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ومن خلال العناصر اللغوية الثلاثة وهي: الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية، فمن خلال الألعاب الإلكترونية يستخدم المتعلم كثيرا من حواسه في التعلم مثل: السمع والبصر واللمس، ويخلق الحاسوب بيئة افتراضية يتعلم الدارس من خلالها كل مهارات اللغة العربية. [2] وهذا العصر يشهد طفرة الكترونية مشهودة، فألعاب التسلية تشغل أبناء هذا العصر، فقد يجلس الطالب ساعات أمام لعبة مسلية أعجبته لكنه لا يتحمل دقائق أمام درس تعليمي تقليدي، ولذلك كان علينا أن نفكر في الألعاب الالكترونية التعليمية فنلفت أنظار الطلاب ونجذب انتباههم وندخل السرور على قلوبهم، وننافس ألعاب التسلية.

وإذا كان الطالب هو محور العملية التعليمية فإنه مطالب بالتعلم الذاتي والمستمر حتى تتحقق عنده الكفاءة اللغوية المطلوبة، والطالب سيكتسب مهارة التعلم الذاتي والمستمر إذا تم ربطه بغير المعلم، مثل ربطه بمناهج محوسبة، وبرامج الكترونية يمكن التدريب عليها من خلال الانترنت، فوسائل التقنية الحديثة تتيح الفرصة للمتعلم ليكرر التدريبات بشكل فردي بما يتناسب مع قدراته الشخصية؛ حتى يتمكن من اكتساب المهارة دون أن يتسبب ذلك في إعاقة المجموعة عن متابعة تعلمها، ولذا فإن على المناهج أن تجعل ذلك جزءا من العملية التعليمية، فتعمل على استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تعليم وتعلم اللغة داخل المؤسسة التعليمية، مثل: أشرطة التسجيل والفيديو وبرامج الحاسوب

(١) ابن منظور، لسان العرب، ج١، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، بدون تاريخ، ص٣٤-٣٥.
(٢) سالم، أحمد. ٢٠٠٤م. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد. ص ١٩٥-٢١٧.

والمختبرات اللغوية وأجهزة العرض، والأجهزة الإلكترونية المحمولة خارج المؤسسة التعليمية مثل: أجهزة الهواتف المحمولة المتقدمة، وغيرها.

استخدام الألعاب الالكترونية:

اللعبة اسم من اللعب وهو ما يلعب به، واللعب عمليات دينامية تعبر عن حاجات الفرد إلى الاستمتاع والسرور، فالألعاب تساعد على تعلم اللغة وتدرب على المهارات اللغوية الرئيسية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، والألعاب اللغوية تضفي على التعلم مسحة من المرح والانطلاق، وتيسر التفاعل في مواقف تواصلية حيوية تركز على المتعلم ونشاطه اللغوي الهادف، والألعاب اللغوية تساعد على إشراك الحواس الخمس في عملية التعليم، والألعاب تخفف من رتابة الدروس وجفائها، [1] فاستعمال الألعاب اللغوية أثناء دراسة اللغة من بين الدوافع التي تشجع الطلاب على حب اللغة المدروسة والاحتفاظ بنشاطهم طوال فترة الدراسة، ويفضل تدريس المهارات اللغوية للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية، فالألعاب الالكترونية لا تقل قيمتها في العملية التعليمية عن أنواع الألعاب الأخرى بل تزيد عنها أهمية في عصرنا هذا، [2] عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فطالب اليوم يحتاج إلى أن نثير دافعيته للتعلم عبر الوسائل الإلكترونية الحديثة مثل: الحاسوب والهاتف والانترنت.

واستخدام الألعاب اللغوية الالكترونية له ضوابط ومعايير شتى منها طبيعة الدارسين ونضجهم ومستواهم اللغوي والمهارات المطلوب تعليمها، ولابد للألعاب المختارة أن تضيف إلى الدرس متعة وتنوعا، وأن تزيد من فهم الدارسين للغة الجديدة، وأن تشجع الدارسين على استخدام اللغة، وعلى المعلم أن يتقبل الضجة الطبيعية الناتجة عن تفاعل الطلاب في الألعاب، وعليه أن يراعي عدم إزعاج الفصول المجاورة. وهناك ألعاب الكترونية يمكن الحصول عليها من الانترنت، أو من برامج تعليم اللغات، أو من برامج تعليم أطفال الروضة، أو من البرامج التربوية التي تهتم بالتعليم من خلال اللعب،

(١) ناصف، مصطفى عبد العزيز. ١٩٨٣م. الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. دار الرياض: المريخ. ص٩.

(2) Sahrir, Muhammad Sabri & Nor Aziah Alias. 2011. A Study On Malaysian Language Learners' Perception Towards Learning Arabic Via Online Games. GEMA Online™ Journal of Language Studies. Volume 11(3) September. P. 129-145.

أو يمكن للمعلم أن يبتكر ألعابا حسب رغبته، وعندما نذكر الألعاب الالكترونية لا نقصد أن تكون فردية فحسب بل يمكن إجراؤها بطريقة جماعية داخل الفصل أو خارجه باستخدام الكمبيوتر وحده أو مع جهاز العرض فوق الرأس، ومن خلال مسابقات وبعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وطريقة التدريس متروكة للمعلم داخل الفصل، كما أن طريقة الاستخدام متروكة للطالب خارج الفصل.

رؤية مقترحة لتعليم مهارات اللغة للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية :

ولتحقيق أهداف المستوى الأول A1 التي وضعها الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات CEFR، نرى تعليم مهارات اللغة للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية، فتعليم وتعلم مهارة قيادة السيارة يشبه تعليم وتعلم مهارات اللغة، فلابد للطالب من أول يوم أن يُمسك بدفة القيادة مباشرة تحت إشراف المعلم، ويتكلم باللغة الأجنبية آليا وشفويا دون خوف من الخطأ، ويلعب في برامج تعليم اللغات الأجنبية الالكترونية متعلما ما أراد حسب طاقته ورغبته، فنغرس في نفس الطالب مجموعة من الحوارات الشفوية الهادفة والموظفة توظيفا علميا، ومن الحوارات يمكننا التفرع بالطالب إلى ما ينمي باقي المهارات، فبعد المرحلة الشفوية، نبدأ في إطلاع الطالب على مفردات مصورة توظف في تنمية ثروة الطالب اللغوية، ونعلم النحو من خلال تدريبات حوارية مصنوعة، ثم نتأكد من خلال تنمية مهارة الاستماع من إدراك الطالب للمفردات المطلوب توظيفها، وكذلك للحوارات التي حفظها ومارسها، وعلينا أن نعطي المقود للطالب لكي ينطلق في مهارة الكلام، ويتبادل الحوارات مع زملائه، والآليات المطروحة في مهارة الكلام تخلق البيئة اللغوية في الفصل الدراسي، فتبادل الحوارات مع الزملاء في الفصل يخلق بيئة لغوية، ويصنع ضوضاء لغوية تنغرس في العقل الباطن فتخلق الألفة لدى الأذن لالتقاط أصوات ومفردات اللغة الجديدة.

وبعد أن يتم تكرار الألعاب اللغوية الإلكترونية داخل الفصل وخارجه مع وحدات مختلفة من الوحدات اللغوية ستنمي الآلية المقترحة المهارات اللغوية للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية وستتحقق أهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات CEFR، وسينطلق الطالب باحثا عن الجديد في عالم اللغة حتى تظهر

عنده الآلية اللغوية (السليقة اللغوية)[1] خصوصا إذا استمر على نفس الدرب المرسوم له من البداية إلى المستويات المتقدمة C.

وفيما يلي توضيح لعشر آليات مقترحة لتعليم مهارات اللغة للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية، بحيث تقود هذه الآليات الدارس إلى أن يتقن مهارات اللغة خصوصا في مرحلة البداية، وتهدف هذه الطريقة إلى محاصرة الدارس من كل الاتجاهات، فيدرس من الكتاب، ويتعلم بالكمبيوتر، ويشاهد في التلفاز، ويسمع في هاتفه، أو في سيارته، أو باستخدام أية وسيلة الكترونية يراها مناسبة له ولإمكانياته ومهاراته. وقد تم إعداد تدريبات المهارات بحيث تقبل أكثر من طريقة في التدريس، ومن هذه الطرق طريقة اللعب والطريقة التواصلية، وهذه الألعاب الالكترونية موجودة في موقع إلكتروني[2] ويمكن أداؤها بطريقة جماعية داخل الفصل من خلال جهاز العرض فوق الرأس وباستخدام الفأرة اللاسلكية (Bluetooth mouse) أو بصورة فردية فيستخدمها الطالب بنفسه في حاسوبه الشخصي.

أولا: تدريبات المدخل الشفوي والألعاب الإلكترونية:

المدخل الشفوي نبدأ به درس المهارات، فإذا صح المدخل استقام العمل واتضح الطريق، وإذا أخطأنا المدخل فلن نأمن مواصلة الطريق، وقد يكون من الخطأ مواصلة السير، لأن المسافة التي نقطعها بعد البداية الخاطئة تحتاج إلى نفس الزمن والمجهود الذي قطعناه تقريبا للرجوع أو لإصلاح هذا الخطأ، ونرى أن المدخل الشفوي لابد أن يوظف الفصل الدراسي لصالحه، وهذا سيعطي المدخل واقعية ومصداقية، ولأن أول ما يحتاج إليه المعلم في أول يوم دراسي هو التعرف على طلابه، وتعريف الطلاب بعضهم ببعض، نرى أن يكون المدخل اتصاليا داخل الفصل، وبالتعرف على كل ما يدخل في دائرة اهتمام الطلاب، وبالتواصل بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب ومعلمهم، وبنفس الآلية الحوارية السابقة سيتم التعايش باللغة الجديدة من أول يوم،

(١) محمد محي الدين أحمد، وفردوس أحمد جاد. ٢٠١٣م. رؤية مقترحة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دار التجديد: ماليزيا. ص ١٨.

(2) www. arabic-teacher. com

وسننجح في استخدامها، ويمكن الاستعانة بالكمبيوتر، أو أية وسيلة تخلق الآلية الحوارية والتواصلية، [1] وباستخدام المداخل الشفوية يوميا سيتقدم الدارس تدريجيا.

أ- ألعاب الحوارات المتسلسلة:

وتبدأ الحوارات المتسلسلة باستخدام جمل قصيرة يفضل أن تكون إجابة لسؤال لاحق مثل: اسمي..... ويكون ذلك إجابة لسؤال ما اسمك؟ حيث يبدأ المعلم معرفا نفسه اسمي..... ثم يسأل أحد الطلاب قائلا: وأنتَ فيكرر الطالب: اسمي..... (يذكر اسمه)، ثم يسأل الطالب الأول الطالب الثاني وأنت.... وهكذا يتدرج الطلاب بذكر الاسم والبلد والجنسية والمهنة، و.... وبإضافة التحية والشكر إلى ما سبق تكتمل آلية الحوارات الشفوية الموجهة الكاملة.

ب- ألعاب الحوارات المتبادلة:

تكون الحوارات المتبادلة بين طالبين متجاورين أو مجموعة من الطلاب أمام الفصل أو في المقاعد المتجاورة حسب رغبة المعلم وحسب الإمكانيات المتاحة داخل قاعة الدرس، وتتم الحوارات المتبادلة بعد التدريب على عدد من الحوارات المتسلسلة حيث يتم جمعها لإجراء حوارات أطول، حتى يتمكن الطالب من التعريف بنفسه وبالآخرين، وأن يسأل ويجيب عن الأسئلة التي تدور حول التفاصيل الشخصية والأشياء التي يملكها، وحتى يتفاعل الطالب بطريقة بسيطة مع شخص آخر.

وتتم الآلية السابقة في الحوارات المتسلسلة والحوارات المتبادلة باستخدام الألعاب الإلكترونية المعدة في صورة بوربوينت أو فلاش، ويتم إتاحة ما تعلمه الطالب الكترونيا في صورة ألعاب الكترونية متدرجة يتدرب الطالب عليها إما في الإنترنت أو باستخدام البرامج المحوسبة، وكذلك توجيه الطلاب إلى الصفحات المساعدة التي يستفيد منها الطالب للتدريب في البيت.

(١) محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص ٢٩٥.

ثانيا: تعليم المفردات الجديدة من خلال الألعاب الإلكترونية:

طالب اللغة الجديدة يحتاج دائما إلى مفردات جديدة كي يوظفها عمليا في حواراته وفي لغته الاتصالية، ويحتاج إلى التعرف على الأشياء التي يملكها والأشياء التي حوله، فيحتاج إلى معرفة الأدوات المكتبية التي يمتلكها ويستعين بها داخل الفصل، وإلى معرفة أسماء أشياء تحيط به داخل إطار الفصل الدراسي، وعلى المعلم ألاّ يبخل على دارس اللغة الجديد، وأن يشبع نهمه أولا بأول، فأية كلمة داخل الفصل نتوقع أن يسأل الطالب عن معناها قد نذكرها له مباشرة من خلال الإشارة إليها، فتُذكره الصورة بصوتها ونطقها، وأية كلمة نتوقع حاجته إليها في الاتصال يمكننا أن ندربه عليها من خلال الألعاب الإلكترونية، ولابد من توظيف هذه المفردات شفويا بآلية تقبل التطبيق في قاعة المحاضرات أو تقبل البرمجة في صورة ألعاب الكترونية، وبعد أن نعلم كلمة ندرب الدارس على استخدامها في جمل ترسخ هذه الكلمة في ذهن الدارس، ونعزز ذلك بتدريبات شفوية على أشكال الكلمة عند إضافتها إلى الضمائر المختلفة بطريقة وظيفية شفوية وتحريرية، ومن ألعاب المفردات الإلكترونية: ألعاب التوصيل، وألعاب الاختيار من متعدد، وألعاب الإجابة عن الأسئلة.

ثالثا: تدريبات قواعد اللغة والألعاب الإلكترونية:

لم يذكر الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات شيئا في الأهداف التي ذكرها لطالب المستوى الأول عن قواعد اللغة، وربما لأن طالب اللغة الأجنبية المبتدئ يحتاج من النحو إلى ما يُساعده على تعلم اللغة العربية مثل: الانتقال بين الضمائر المذكرة والمؤنثة، وما يستدعي إضافة بعض ضمائر الملكية، وبالقدر الذي لا يشعره بالحاجة إلى معرفة مصطلحات نحوية، وبدون التوغل في شرح مستفيض، وقد لا يحتاج الطالب خلالها إلى السؤال عن السبب، وخلق الآلية النحوية بالتعويد والتكرار أفضل من التوغل في القواعد لأن هذا سيشغل الطالب عن الاتصال باللغة وتعلم مهاراتها، فتعلم القواعد النحوية يهدف إلى استقامة اللسان وتدريبه على النطق السليم، ويسمى هذا النوع من النحو بالنحو الوظيفي، وهذا يتم عمليا من خلال التواصل والتدريب، ويكون من خلال توظيف المفردات في جمل وتراكيب شفويا وكتابيا على هيئة ألعاب نحوية بالتدريب على آلية السؤال والجواب، من خلال الألعاب الإلكترونية التي تتم

داخل الفصل وخارجه، ومن أمثلة الألعاب النحوية: ألعاب السؤال والجواب، والصحيح والخطأ.

رابعا: تدريبات مهارة الاستماع والألعاب الإلكترونية:

وتكون آلية الاستماع عند المبتدئين بالتدريب على النطق الصحيح للحروف، والتمييز بينها عند سماعها مع الكلمات المتماثلة، والتدريب على الكلمات الجديدة سماعا والتمييز بينها وبين غيرها سماعا ونطقا، والتدريب على التقاط الكلمات وتمييزها داخل جمل أو حوارات، وهذه الآلية لا تتربي في نفس الدارس من خلال التدريب على المهارات الأخرى فحسب بل يمكننا أن نربيها في وقت خاص بها نسميه درس الاستماع للمبتدئين، والهدف الأول منه هو تدريب الأذن على الاستماع الصحيح مع الفهم للمسموع، ويفضل أن يكون التدريب من خلال الصور في المرحلة الأولى دون اللجوء إلى الترجمة. [1] ويمكن تدريب الطالب على الاستماع إلى الحوارات والمفردات التي تعلمها في مواقف حياتية مسجلة بالصوت والصورة، ثم السؤال عنها شفويا وكتابيا على هيئة ألعاب الكترونية تفاعلية، ونلاحظ أن كل التدريبات الإلكترونية تكون ناطقة، وبإمكان المعلم توظيفها داخل الفصل وخارجه بطريقة تضمن المرح والسرور، ومن أمثلة ألعاب الاستماع الإلكترونية للمبتدئين: التفريق بين الأصوات المتشابهة، والاستماع إلى المفردات مع الاختيار من الصور المتعددة، والاستماع إلى الحوارات والاختيار من الصور المتعددة، أو الإجابة عن الأسئلة.

خامسا: تدريبات مهارة الكلام والألعاب الإلكترونية:

تنمو مهارة الكلام أولا من الاتصال الموجه الذي يستخدم التعبيرات اليومية المألوفة، والعبارات الأساسية، وأن يعرف نفسه للآخرين، وأن يسأل ويجيب عن التفاصيل الشخصية مما يؤدي إلى التفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة، وهذا ما يهدف إليه الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات CEFR، فالكلام هو النتاج الظاهر من تعلم اللغة فينبغي أن يشجع المعلم الطلاب على أن يعبروا عن أنفسهم بأساليب

(١) محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص ٢٩٦.

سهلة، من أول يوم يبدأ فيه الطالب دراسة اللغة عن طريق حوارات شفوية موجهة وموظفة بحيث تقبل المد والإطالة، حتى الكلمة المفردة المختارة التي يتعلمها الطالب المبتدئ يجب توظيفها لخدمة مهارة الكلام في جمل وحوارات لكي تنغرس في ذهن الطالب، وما النحو الوظيفي إلا نوع من آليات إطالة الحوار، وحقيقة كل كلمة يدرسها الطالب المبتدئ وكل جملة يجب أن تكون دافعا إلى مزيد من الكلام، والآلية المقترحة تجعل الطالب المبتدئ قد لا يوقفه عن الكلام إلا القلم عندما يبدأ الكتابة، وحتى في تلك اللحظة لا يتوقف لسانه وفكره عن الكلام، وبذلك تكون كل المهارات خدما لمهارة الكلام، [1] ومن هنا يجب أن تؤدي كل الألعاب الإلكترونية التي تدار داخل الفصل وخارجه إلى تنمية مهارة الكلام، ومن أمثلة الألعاب الإلكترونية التي تنمي مهارة الكلام: كل تدريبات الأسئلة والأجوبة، وتدريبات النحو الوظيفي، وتدريبات الحوارات المتسلسلة والحوارات المتبادلة.

سادسا: تدريبات مهارة القراءة والألعاب الإلكترونية:

مهارات اللغة متداخلة ويصعب فصلها عن بعضها البعض، فعندما نعلم الطالب النطق نعلمه القراءة أيضا وعندما نعلمه حوارا يسهل عليه قراءة هذا الحوار الذي حفظه شفويا قبل قراءته، والكلمة التي يرددها الطالب كثيرا يشعر بسهولة قراءتها، وتأتي صعوبة قراءة كلمة ما من عدم التعود عليها، أو جهل معناها. والطريقة المقترحة تعود الطالب من اليوم الأول على سماع قدر لا بأس به من الكلمات الجديدة، وهذا بدوره سيؤدي إلى سهولة القراءة والكتابة. [2] ومن أمثلة الألعاب الإلكترونية التي تنمي مهارة القراءة: كل التدريبات المقروءة مثل تدريبات الأسئلة والأجوبة التي توظف المفردات الوظيفية، وتدريبات النحو الوظيفي، وتدريبات الحوارات المتسلسلة والحوارات المتبادلة، وكل تدريبات القراءة مثل: التوصيل، وملء الفراغ، والتكملة، والاختيار من متعدد.

(١) محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص ٢٩٧.

(٢) محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص ٢٩٦.

سابعا: تدريبات مهارة الكتابة والألعاب الإلكترونية:

يجب أن نربي آلية الكتابة في الطالب من أول يوم من خلال مراحل متدرجة، فالطالب عندما يكتب كلمة تعلمها يشعر براحة نفسية، ويأمن على هذه الكلمة من الضياع، ويكون التدريب على الكتابة تدريجيا بدءا بمرحلة ما قبل الكتابة، وانتهاء بالتعبير الحر، فهناك الكثير من الظواهر في اللغة الأجنبية تكون غريبة على الطالب، ويحتاج أن يعود نفسه عليها إذا أراد أن يكتب اللغة بثقة واطمئنان. (١) ومن أمثلة الألعاب الإلكترونية التي تنمي مهارة الكتابة: كل التدريبات المكتوبة مثل: تدريبات الأسئلة والأجوبة، وتدريبات النحو الوظيفي، وتدريبات الحوارات المتسلسلة والحوارات المتبادلة، وكل تدريبات الكتابة مثل: ملء الفراغ، والتكملة، والاختيار من متعدد.

ثامنا: الأغاني التعليمية والألعاب الإلكترونية:

وفي نهاية كل درس من دروس مهارات اللغة العربية يتم صناعة نشيد غنائي يلخص ما تعلمه الطالب، والأغنية نوع من المرح والبهجة التي تعزز التعلم، ويبقى أثرها فترة أطول، ويمكن تعليمها داخل الفصل وخارجه من خلال التعليم الإلكتروني، والأغاني للمبتدئين تكون مدخلا لغرس بذور الأدب العربي، وداعما للثقافة والقيم والأخلاق العربية والإسلامية، ولأن الطالب الذي تدرب على كثير من مفردات النشيد وألفها سيسهل عليه حفظ هذا النشيد وفهمه. وطريقة تدريس الأغاني يجب أن تكون بطريقة إلكترونية مرحة. (٢)

تاسعا: التدريبات والاختبارات الالكترونية:

إن من فوائد التدريبات الإلكترونية أنها تؤدى داخل الفصل وخارجه، كما أنها تؤدى بطرق مختلفة ومتنوعة، فتارة تنمي مهارة الاستماع، وأخرى تنمي مهارة الكلام أو القراءة أو الكتابة، ويمكن أداؤها من خلال الألعاب الإلكترونية، وكذلك

(١) محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص٢٩٧.

(٢) محمد محي الدين أحمد وفردوس أحمد جاد. تعليم الأناشيد العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها باستخدام الحاسوب. مؤتمر العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت ١٩ -٢٣ مارس ٢٠١٢م.
http://www. alarabiah. org/uploads/pdf-130-%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF%20% D9%85%D8%AD%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%8A%D9%86%20%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF%20%D9%88%D9%81%D8%B1%D8%AF%D9%88%D8%B3%20%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF%20%D8%AC%D8%A7%D8%AF. pdf

الاختبارات الإلكترونية يمكن أن تؤدى داخل الفصل أو خارجه وهي تؤدي دور التدريبات داخل البرامج المحوسبة إلا أنها تزيد عليها بحساب التوقيتات والدرجات.

عاشرا: تدريبات الترجمة والألعاب الالكترونية:

إن تدريبات الترجمة يمكن أن تؤدى داخل الفصل أوخارجه من خلال الألعاب الإلكترونية المنتشرة في الإنترنت، كما أنها تؤدى بطرق مختلفة ومتنوعة، واستخدامها يرجع إلى رغبة المعلم والمتعلم.

إن كل الآليات التي ذكرناها لتعليم المهارات اللغوية للمبتدئين من خلال الألعاب الإلكترونية يمكن أن تحقق أهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات (CEFR)، وهي لا تحمل الطلاب على التوغل في داخل اللغة فقط بل يمكن من خلالها برمجة المنهج كي يتمكن الدارس من مواصلة التعلم ذاتيا بالوسائط التكنولوجية المختلفة، فيمكنه سماع ما تعلمه أو ما سيتعلمه في هاتفه، أو في سيارته، أو في التلفاز، أو باستخدام الكمبيوتر، فالكمبيوتر يقوم بكثير من أعمال المدرس ويزيد عليه إمكانية التكرار المستمر، وإمكانية معاودة حل التدريبات بالإضافة إلى رصد الدرجات آليا وفورا، كما يعزز الكمبيوتر الإجابة الصحيحة ويرشد إلى تصحيح الأخطاء، ويدفع الملل عن الطالب بالألعاب الالكترونية المختلفة والمتنوعة.

نماذج للألعاب الإلكترونية المقترحة:

١- لعبة الحروف المتشابهة:

هدف اللعبة:

تعزيز صور الحروف في ذهن الطالب المبتدئ، وتعويده عليها.

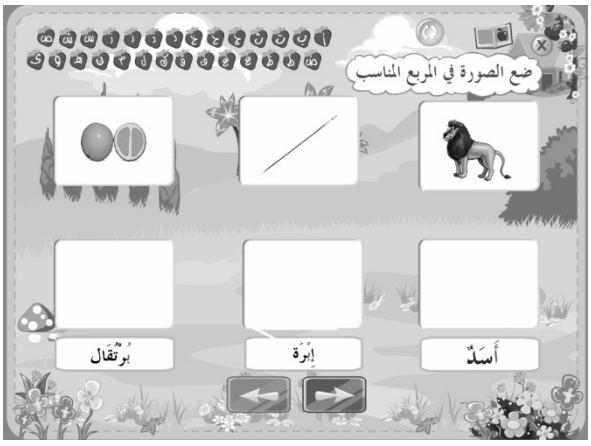
إجراء اللعبة:

يتم إجراء هذه اللعبة من خلال التصويب على الحروف المتشابهة، وعند نجاح الطالب في سرعة الحصول على الحروف المتشابهة والمتجاورة

تحسب له الدرجة، ويحسب البرنامج سرعة إنجاز الطالب للعبة، ويخبر الطالب بفوزه، وبإمكانه إعادة تكرار اللعبة إن شاء.

ويمكن للطالب أن يلعب هذه اللعبة أمام الفصل بالكمبيوتر ويشاهده الطلاب بواسطة جهاز العرض فوق الرأس، وقد يساعده الطلاب فيذكرون له اسم الحرف المتكرر كي يصوب عليه، وهذه اللعبة تثير روح المرح والدعابة، وترسخ صور الحروف وأصواتها عند طلاب الفصل، وقد يُجري المعلم هذه اللعبة بين مجموعات من الطلاب، ويحسب لهم الزمن ويحدد الطلاب الفائزين.

٢- لعبة وصل الصورة بالكلمة الصحيحة:



أهداف اللعبة:

- تدريب الطالب على الربط بين الصورة واسمها في اللغة العربية.
- مساعدة الطالب على حفظ المفردات العربية من خلال اللعب.
- تنمي مهارة القراءة عند الطالب المبتديء.

إجراء اللعبة:

وفي هذه اللعبة نسحب الصورة ونضعها في المربع المناسب مع اسمها، ويمكن للطالب أن يلعب هذه اللعبة أمام الفصل بالكمبيوتر ويشاهده الطلاب من خلال جهاز العرض فوق الرأس، وهذه اللعبة تساعد الطلاب على حفظ المفردات التي يدرسونها، وقد يجري المعلم هذه اللعبة بين مجموعات من الطلاب، ويحسب لهم الزمن وعدد الأخطاء ويحدد الطلاب الفائزين.

٣- ابحث عن الحروف:

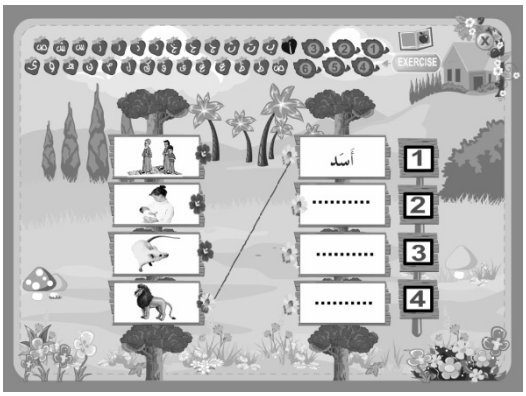
أهداف اللعبة:

- تنمية مهارتي القراءة والاستماع.
- تدريب الطالب على الحروف المفردة والمتصلة.
- مساعدة الطالب على حفظ المفردات العربية من خلال اللعب.

إجراء اللعبة:

يضغط الطالب على كلمة ما وعندما يستمع إليها يبحث عن حروفها في الجدول ويضغط عليها، وإذا نجح سيعزز البرنامج إجابة الطالب الصحيحة بالقول ممتاز، ويمكن للمعلم في آخر اللعبة أن يطلب من الطلاب قراءة الكلمات الموجودة في اللعبة، ويمكن إجراء اللعبة فرديا أو جماعيا على هيئة مجموعات ومن خلال مسابقات.

٤- الاستماع والتوصيل:



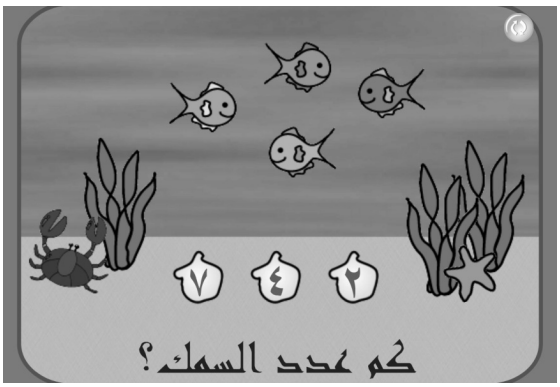
أهداف اللعبة:

- تنمية مهارات الاستماع والكتابة والقراءة والكلام.
- تدريب الطالب على الربط بين الصورة واسمها في اللغة العربية.
- مساعدة الطالب على حفظ المفردات العربية من خلال اللعب.

إجراء اللعبة:

وهذه اللعبة تقبل أكثر من طريقة في التدريس فيمكن السؤال بما هذا؟ وما هذه؟ وهل هذا....؟ وهل هذه.....؟ لتنمية مهارة الكلام، ويمكن إجراؤه بطريقة الإملاء الاختباري، ويكون ذلك بالضغط على الرقم فيخرج صوت الكلمة ويطلب المعلم من الطلاب كتابة الكلمة التي يسمعونها، أو بطريقة الإملاء المنقول بالضغط على النقط فتظهر الكلمة ثم يتم التوصيل في النهاية ونطلب من الطلاب كتابة الكلمات التي ظهرت على الشاشة، وأخيرا نأمر الطلاب بقراءة المفردات والصور.

٥- لعبة السؤال والجواب:



أهداف اللعبة:

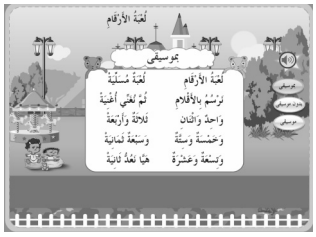
- تعليم الطالب الحساب والجمع باستخدام الأرقام العربية.
- ترسيخ صورة الأرقام العربية في ذهن الطالب.

إجراء اللعبة:

فالطالب يحسب عدد السمك؟ ثم يختار الإجابة الصحيحة، وهذه اللعبة تعلم الطالب الحساب والجمع باستخدام

الأرقام العربية، وإذا أخطأ سيُعيد البرنامج له الحساب كي يراجع معه الأرقام العربية، ويمكن للطالب أن يلعب هذه اللعبة أمام الفصل بالكمبيوتر ويشاهده الطلاب من خلال جهاز العرض فوق الرأس، وهذه اللعبة تساعد الطلاب على حفظ الأرقام العربية، وقد يجري المعلم هذه اللعبة بين مجموعات من الطلاب، ويحسب لهم الزمن وعدد الأخطاء ويحدد الطلاب الفائزين.

وهذه نماذج لألعاب أخرى:

الحوار المتسلسل: أنا من مصر، من أين أنت؟	السؤال والجواب مع النحو: استخدام الضمائر والنفي	الأغاني: تعليم الأرقام قراءة واستماعا وغناء
		

الخاتمة:

لقد حاولنا في هذا البحث تحقيق الأهداف التي وضعها الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات لطلاب المستوى الأول من خلال آلية الألعاب الإلكترونية، وقد تم تجريب هذه الطريقة على طلاب جامعة بروناي دار السلام، وقد أدت إلى نتائج إيجابية تم رصدها في أبحاث أخرى،[1] وقد كانت انطباعات الطلاب المكتوبة تعكس رضاهم وفرحهم بالتطوير الحادث الذي شاهدوه، فذكروا انطباعات إيجابية كثيرة، كما أشادوا باستخدام الألعاب الإلكترونية داخل الفصل وخارجه في

(١) فردوس أحمد جاد، ٢٠١٣م، تصميم برنامج محوسب لتعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها، بحث دكتوراه بالجامعة الوطنية الماليزية، ص٢٠٦.

التعليم والتعلم. [1] ولعل التقدم الحادث في ألعاب الفلاش الإلكترونية يجعل التحدي التعليمي كبيرا ويدعونا دائما إلى التطوير المستمر للبرامج التعليمية الإلكترونية.

إن الألعاب اللغوية التعليمية الالكترونية قابلة للتطبيق داخل الفصل وخارجه، مثلها مثل غيرها من أنواع الألعاب كما يمكن استخدامها في كل المستويات التعليمية، وتساعد على إشراك المتعلمين جميعهم في التعلم، ويمكن إعداد الألعاب اللغوية الالكترونية خلال تعليمنا لكل مهارات اللغة، فنصنع الألعاب الشفهية وألعاب القراءة، وألعاب الكتابة، وألعاب المفردات وألعاب التراكيب؛ فصحيح وخطأ يمكننا أن نجريها من خلال ألعاب تنافسية، وكذلك السؤال والجواب، وتعليم الصور والأصوات والكلمات،... الخ. ومع الطلاب المبتدئين يمكننا أن نوظف الألعاب اللغوية الالكترونية في تعليمهم فنصحح أخطائهم النطقية من خلال اللعب، وكذلك نعلمهم الفروق بين الصوامت والصوائت، بحيث نغرس فيهم استعمال اللغة كتابة ومشافهة بطريقة سليمة وصحيحة، ويمكننا أن ننمي فيهم المهارات الاتصالية من خلال السؤال والجواب وإعطاء الإرشادات ووصف الأشياء.

وأخيرا يوصي هذا البحث بتعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين بطريقة تواصلية من خلال الألعاب الإلكترونية التي يمكن استخدامها داخل الفصل وخارجه وفقا للأهداف التي وضعها الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، ويمكننا أن ننمي كل المهارات اللغوية في لعبة واحدة أو في ألعاب منفصلة حسب الحاجة والرغبة، ويمكننا أن نحول كل النشاط التعليمي الصفي إلى ألعاب مختلفة، أو ما يشبه الألعاب، وذلك بتحويل التدريبات التي يتدرب عليها دارس اللغة إلى ألعاب لغوية يمارسها الطلاب بطريقة مرحة وممتعة، في جو من المنافسة والمرح والتعاون والإثارة.

(1) http://www. arabic-teacher. com/index. php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=61

المراجع:

- ابن منظور، لسان العرب، ج١، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، بدون تاريخ.
- الباتع، حسن؛ السيد عبد المولى السيد. ٢٠٠٨م. أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعلون مع معهد الدراسات والبحوث التربوية. يناير. جامعة التربية: مجلة تكنولوجيا التربية.
- سالم، أحمد. ٢٠٠٤م. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد السلام، أحمد شيخ. ٢٠٠٦م. اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة. ماليزيا: الجامعة الإسلامية.
- عبد اللاه، مختار عبد الخالق. ٢٠٠٨م. تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب. الإسكندرية: دار العلم والإيمان.
- فردوس أحمد جاد. ٢٠١٣م. تصميم برنامج محوسب لتعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها. بحث دكتوراه. بالجامعة الوطنية الماليزية. ص٢٠٦.
- فردوس أحمد جاد، ومحمد محي الدين أحمد. ٢٠١٤م. حوسبة اللغة العربية للناطقين بغيرها (تصميم – إعداد – تقييم – تجريب). دار التجديد: ماليزيا.
- محمد محي الدين أحمد. ٢٠٠٦م. تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين غير الناطقين بها. مجلة اللغات والترجمة. كلية الألسن بجامعة المنيا. المجلد الثاني. العدد الثالث. الجزء الأول. أبريل. ص ٢٨٩-٣٠٩.
- محمد محي الدين أحمد. ٢٠١٠م. الوسائل التكنولوجية الحديثة وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ٢٩-٣١ مارس. مصر: مؤتمر جامعة المنيا.
- محمد محي الدين أحمد وفردوس أحمد جاد. ٢٠١٢م. تعليم الأناشيد العربية للمبتدئين من الناطقين بغيرها باستخدام الحاسوب. مؤتمر العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة ببيروت ١٩ -٢٣ مارس.

- محمد محي الدين أحمد، وفردوس أحمد جاد. ٢٠١٣م. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول. دار التجديد: ماليزيا.
- محمد محي الدين؛ وآخرون ٢٠١٣. أثر استخدام برنامج تعليم مهارات اللغة العربية للمبتدئين على المستوى التحصيلي لطلاب جامعة بروناي دار السلام. مجلة ليغوا فرانجا، جامعة سونان كاليجاكا، إندونيسا. العدد ١ المجلد ١. ص ٣٤-٥٥.
- محمد محي الدين أحمد، وفردوس أحمد جاد. ٢٠١٣م. رؤية مقترحة لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دار التجديد: ماليزيا.
- مصطفى جودت صالح؛ مراد محمد نخله. ٢٠٠٦م. نموذج مقترح للتعليم المدمج في ضوء تجربة كلية التربية الرياضية بنين بالإسكندرية. الكتاب السنوي. المجلد ١٦. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- مفيد أبو موسى. ٢٠٠٨م. أثر استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، واتجاهاتهم نحوها. المؤتمر الدولي لتقنيات التعلم. جامعة السلطان قابوس: عمان. ص١-١٤.
- المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي. ٢٠٠٩. اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي. ١-٢ نوفمبر. المنصورة: جامعة المنصورة.
- ناصف، مصطفى عبد العزيز. ١٩٨٣م. الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية. دار الرياض: المريخ.
- نيومان، جوزيف. بدون تاريخ. الحاسب الالكتروني وكيف يغير حياتنا. ترجمة زغلول فهمي. القاهرة: دار المعارف.
- هداية، رشا حمدي حسن. ٢٠٠٨. تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: كلية التربية بجامعة المنصورة.
- Alekseji, J. , Heinze, Chris Procter 2004. Reflections on the use of Blended Learning. *The University of Salford. Education in a changing Environment*. conference proceedings. www. edu. salford. ac. uk/her/proceedings/papers/ah04. rtf. [20-10-2010].

- Bianco, V. , Macsween, F. 2008. Teacher Role and On Line Communication during Blended Learning Business Course. *Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, V A: AACE. Pp (3681-3686).

- Cerna, M. 2009. Blended Learning Experience in Teacher Education: The Trainees Perspective, *Acta Didactica Napocensia*, Issue 2065-1430, 2 (1), pp 37-48.

- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press from http://www. coe. int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN. pdf.

- Learning Technology Center. 2010. Hybrid Courses. www. uwm. edu/1tc/hybrid/faculty/.... //tips. cfm.

- Sahrir, Muhammad Sabri & Nor Aziah Alias. 2011. A Study On Malaysian Language Learners' Perception Towards Learning Arabic Via Online Games. GEMA Online™ Journal of Language Studies. Volume 11(3) September. P. 129-145.

- Using the CEFR: Principles of Good Practice. 2011. http://www. cambridgeenglish. org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice. pdf.

- Waston, J. 2008. Promising Practices in On Line Learning Blended Learning: The Convergence Association For K-12 On Line Learning (INACOI) pp 1-18.

- Wright, Gloria Brown (2011). "Student-Centered Learning in Higher Education". International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 23 (3): 93–94

- www. arabic-teacher. com