

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

استراتيجيات ومفاهيم أساسية

تأليف
الدكتور محمود شوش

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - استراتيجيات ومفاهيم أساسية

د. محمود شوش

دار النماء

دار النماء

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

استراتيجيات ومفاهيم أساسية

تأليف

الدكتور محمود شوش



الترقيم الدولي
978-625-6332-10-2
ترتيب الكتاب في مطبوعات الدار
203

اسم الكتاب
تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
استراتيجيات ومفاهيم أساسية
الطبعة الأولى
يوليو ٢٠٢٤

تأليف
الدكتور محمود شوش

رئيس التحرير
محمد كرشونلو
Editör
Dr. Öğr. Üyesi Aslam JANKIR

دار الطباعة
ACK Ajans Reklam Basın Yayın Bilgi
Teknolojiler San. ve Tic. Ltd. Ş.
Sertifika No: 53569

nidakitap.com.tr

دار النشر
Nida Yayıncılık Dağıtım Pazarlama İç
ve Dış Ticaret Ltd. Şti.
Sertifika No: 50123
Balaban Ağa Mah. Büyük Reşit Paşa Cad.
Yümnî İş Merkezi No: 16/11 Fatih/İstanbul
Tel: 0212 527 93 86
Faks: 0212 635 03 58
nida@nidayayincilik.com.tr

الناشر: دار النداء إسطنبول تركيا ٢٠٢٤ ©

جميع الحقوق محفوظة، وغير مسموح بإعادة نشر أو إنتاج هذا الكتاب أو جزء منه أو تخزينه على أجهزة استرجاع أو استرداد إلكترونية أو ميكانيكية أو نقله بأي وسيلة أخرى أو تصويره أو تسجيله على أي نحو دون أخذ موافقة كتابية مسبقة من المؤلف.



NIDA | ELVAN | BANG | AKADEMİ | Nida ÇOCUK | دار النداء

الإهداء

❁ إلى المعلم والمربي الأول الرحمة المهداة سيدنا وحبينا

محمد بن عبد الله عليه أفضل صلاة وأتم تسليم.

❁ إلى أُمي الحبيبة وأبي الغالي رحمهما ربي رحمة واسعة

(فكرية عبد الهادي الوكيل) (عبد النبي محمد شوش)

❁ إلى زوجتي الحبيبة المخلصة الوفية وأولادي قرة عيني

❁ إلى إخواني وأخواتي أحباب القلب ورفاق الدرب

❁ إلى كل من علمني ونصحني ووجهني ومن له فضل علي

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

جدول المحتويات

7	تقدمة المحرر
9	تقدمة المؤلف
11	الفصل الأول
11	1. تعليم اللغة العربية
11	1.1. اكتساب اللغة وتعلمها:
15	3.1. علم اللغة وتعليم اللغة
17	1.3.1. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
18	2.3.1. بين مفهوم اللغة الأجنبية واللغة الثانية:
19	3.3.1. الكفايات في تعليم اللغة العربية
20	4.3.1. عناصر العملية التعليمية
22	1.4.3.1. المعلم
36	2.4.3.1. المتعلم
41	3.4.3.1. المنهاج (الكتاب التعليمي)
59	الفصل الثاني
59	1.2. الأطر المرجعية المعيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
61	1.1.2. الإطار الأوروبي (CEFR)
64	2.1.2. الإطار الأمريكي (ACTFL)
69	3.1.2. الإطار الصيني
71	4.1.2. الإطار العربي (إمتاع)
73	2.2. طرائق تعليم اللغة لغير الناطقين بها
74	1.2.2. طريقة القواعد والترجمة
75	2.2.2. الطريقة المباشرة (الطريقة الطبيعية)
76	3.2.2. الطريقة السمعية الشفهية

77.....	4.2.2. الطريقة التواصلية الاتصالية.
78.....	5.2.2. الطريقة الانتقائية
79.....	6.2.2. أثر طرائق تعلم اللغات على عملية التعليم
82.....	3.2. استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
82.....	1.3.2. مفهوم الاستراتيجية:
83.....	2.3.2. الفرق بين الطريقة والاستراتيجية:
85.....	3.3.2. من أنواع الاستراتيجيات
100.....	4.2. مداخل تعليم العربية لغير الناطقين بها
100.....	1.4.2. تعريف المدخل.....
102.....	2.4.2. المدخل التواصلية والتكاملي.....
107.....	مقترح تكوين وإنشاء (مجمع علمي لغير الناطقين بالعربية).....
111.....	الفصل الثالث.....
111.....	1.3. مهارات تعلم اللغة.....
112.....	1.1.3. مهارة الاستماع.....
113.....	1.1.1.3. أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية:.....
115.....	2.1.1.3. مكونات مهارة الاستماع.....
115.....	3.1.1.3. أنواع الاستماع.....
116.....	4.1.1.3. المهارات التفصيلية لمهارة الاستماع.....
118.....	2.1.3. مهارة الكلام (المحادثة).....
119.....	1.2.1.3. تعريف الكلام.....
120.....	2.2.1.3. الوقت المناسب لتعلم مهارة الكلام.....
122.....	3.2.1.3. أهداف تعليم الكلام.....
124.....	4.2.1.3. مجالات مهارة النطق والكلام:.....
125.....	5.2.1.3. مراحل تدريس مهارة الكلام.....

126.....	6.2.1.3. تطبيق على تعليم مهارة الكلام
133.....	3.1.3. مهارة القراءة
135.....	1.3.1.3. تعريف مهارة القراءة
136.....	2.3.1.3. تعليم مهارة القراءة
137.....	3.3.1.3. أهداف القراءة
139.....	4.3.1.3. أنواع القراءة:
142.....	5.3.1.3. تطبيق على تعليم مهارة القراءة
146.....	6.3.1.3. توصيات أثناء تدريس مهارة القراءة
148.....	4.1.3. مهارة الكتابة
148.....	1.4.1.3. التعريف بمهارة الكتابة
149.....	1.4.1.3. مهارة الكتابة الإملائية (الإملاء):
156.....	2.4.1.3. مهارة الإنشاء والتعبير
169.....	المصادر والمراجع

تقدمة المحرر

ما زال البحثُ في كَيْفِيَّةِ تعليمِ العَرَبِيَّةِ للناطقينَ بِغَيْرِهَا يشغلُ الباحثينَ في اللغةِ العَرَبِيَّةِ وتعليمها، وإنْ كَثُرَتِ الأبحاثُ والدراساتُ في هذا المجالِ، لأنَّه وباختصارٍ لا يتعلَّقُ بجانبٍ واحدٍ وحيدٍ فحسب، بل بجوانبٍ متعدِّدةٍ ومتنوّعةٍ تشملُ أركانَ العمليَّةِ التعليميّةِ كلّها؛ المتعلِّمُ والمعلِّمُ والمحتوى التعليميُّ وبيئةُ التعليمِ والتعلُّمِ؛ لذلكَ رأينا أنَّ الكتبَ التي صُنِّفَتْ في هذا البابِ اختلفتْ اختلافًا نوعيًّا وإنْ كانَ الموضوعُ العامُّ جامعًا لها، فبعضها اهتمَّتْ بعنصرِ المعلِّمِ وبعضها بالمتعلِّمِ وبعضها بالمحتوى وبعضها بالبيئةِ وكثيرًا ما أُهْمِلَتِ البيئَةُ وهذا جزافٌ بحقٍّ هذا العنصرِ المهمُّ بل والمهمُّ جدًّا، لأنَّ اللغةَ العَرَبِيَّةَ نشأتْ وترعرعتْ ثمَّ نضجتْ في بيئةٍ حملتْ ثقافتها ومبادئها وأخلاقيها.

وتأتي هذه المحاولةُ من أخي العزيز الدكتور محمود شوش لتذليلِ الصعوباتِ، وتمهيدِ الطريقِ لكلِّ من المتعلِّمِ والمعلِّمِ من أجلِ الارتقاءِ بتعليمِ العَرَبِيَّةِ وضبطه وفق ضوابطٍ ومعاييرٍ تودِّي إلى الهدفِ المنشودِ ونأيًا عن الشَّطَطِ والتَّيِّهِ والتَّخْطِطِ، فجمع في هذا الكتابِ مادَّةً علميَّةً شاملةً مُفيدةً لم تقتصر على الجانبِ النَّظريِّ فحسب، بل شملَ الجانبَ العمليَّ أيضًا وهذه مِيزَةُ عزيزةٌ للكتابِ، إضافةً إلى حُسْنِ ترتيبِ الكتابِ وتقسيمه بحيثِ ينتقلُ القارئُ من فكرةٍ إلى أخرى من دونِ أنْ يشعرَ بفجوةٍ بينها، فضلًا عن الإيجازِ مع تحقيقِ الفائدةِ بأسلوبٍ سلسٍ بعيدٍ عن التعقيرِ والإبهامِ، وكأنَّه ينصحُ الباحثينَ في تعليمِ العَرَبِيَّةِ للناطقينَ بِغَيْرِهَا بضرورةِ استعمالِ اللغةِ المفهومةِ السَّهْلَةِ الاستيعابِ والدَّلالةِ، ولا غرو في هذا فهو الأستاذُ المتخصِّصُ في

تعليم العربية منذ أكثر من اثنتي عشرة سنة، عرف فيها الصّعوبات التي تعترض
العملية التعليمية والحلول الناجعة لها.

ولن أطيلَ في وصفِ الكتابِ لأنني على يقينٍ من أنّ القارئ سيفيدُ
منه إن شاء الله من دونِ معاناةٍ، أسألُ الله أن يبارك في هذا العمل وفي صانعه،
وآخرُ دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

د. إسلام رشيد جانكير

ماردين المحروسة

27. 12. 1445هـ / 03. 07. 2024م.

تقدمة المؤلف

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا وحبينا محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه، ومن سار على نهجه، وتمسك بسنته، واقتدى بهديه، وأتبعهم بإحسان إلى يوم الدين، ونحن معهم يا أرحم الراحمين.

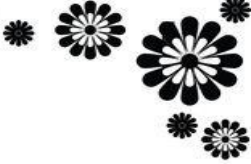
هذا كتابٌ في ميدان تعليم العربيّة للناطقينَ بغيرها.. (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- استراتيجيات ومفاهيم أساسية) وهو محاولة مني لتيسير الطريق على طلاب الدراسات العليا وللمعلمي اللغة العربية الراغبين في دخول مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جمعت فيه استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأغلب المفاهيم والموضوعات الأساسية المتعلقة بهذا المجال، وشملت مع الجانب النظري جوانب عملية وأمثلة حية وتطبيقات وتوصيات أسأل الله عز وجل أن ينفع بها الجميع.

* وأصل هذا الكتاب ترجمة إلى العربية من التركية للفصل الثالث (مع التعديل والحذف والزيادة)، من أطروحة أعدت لنيل درجة الدكتوراة بقسم اللغة العربية وبلاغتها كلية الإلهيات جامعة أرجيس بتركيا، وقد نُوقِشت بتاريخ 2022/12/15.

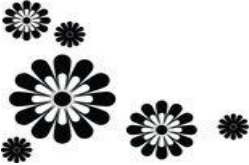
د. محمود عبد النبي محمد شوش

ماردين تركيا

الثلاثاء 2024/07/02



الفصل الأول

- ✓ اكتساب اللغة وتعلمها.
 - ✓ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 - ✓ بيم مفهوم اللغة الأجنبية واللغة الثانية.
 - ✓ الكفايات في تعليم اللغة العربية.
 - ✓ عناصر العملية التعليمية.
 - المعلم
 - المتعلم
 - المنهاج
- 

الفصل الأول

1. تعليم اللغة العربية

1.1. اكتساب اللغة وتعلمها:

قَبْلَ أَنْ نَخوضَ في كَيْفِيَّةِ تعليم اللغة العربية لا بدَّ أَنْ نُعرِّفَ بعضَ المصطلحاتِ تعريفاً مُيسِّراً عسى أَنْ يَمَهِّدَ الطريقَ للقارئ الكريم من أَجْلِ فَتَحِ بعضِ ما قد يُستغلُّ منها، أو يُضيءُ بعضَ ما قد يُبْهَمُ منها.

- **الاكتساب لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور: كسب: الكسب طلب الرزق، كسب، يكسب، كسباً تصرف واجتهد.

- **الاكتساب اصطلاحاً:** يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم، في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منتظمة في قواعد اللغة، وطرق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم، في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة، التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة، وبمستوى رفيع.²

¹ ابن منظور، لسان العرب، "مادة كسب"، ط 4، دار الصادر، بيروت، 2005 م، ص 64.

² ايفي مزيدة بخاري، مقالة البحث في علم النفس، اكتساب اللغة، قسم تعليم اللغة، كليات الدراسات العليا، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، 2013، ص 13.

فالاكتساب اللغوي ظاهرة إنسانية من خلالها يستطيع الطفل أن يأخذ لغته عن مجتمعه، ويتم كسبها خلال خمس السنوات الأولى وتعتبر مرحلة النمو اللغوي للطفل في السنوات الثلاث الأولى له أهمية بالغة في الاكتساب.³

• اللغة

- لغة: جاء في لسان العرب "قال الأزهري واللغة من الأسماء الناقصة وأصلها

لغوه واللغو، النطق ويقال هذا لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون".⁴

- اصطلاحاً: عند ابن جني: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".⁵

ونجد أن "دي سوسير" يرى أن اللغة: "تنظيم من الإشارات المفارقة"

بحيث يتضمن هذا التعريف كل من:

• اللغة عنده نسق من الإشارات والرموز.

• وهي عبارة عن وحدات لغوية وضعت لمعنى.

• وتعتبر أيضاً وحدات لغوية متغايرة فيما بينها.⁶

³ حاكمي نورة، مراحل اكتساب اللغة عند الطفل (الروضة والمدرسة القرآنية أنموذجاً)، مجلة اللغة الوظيفية، المجلد 6 العدد 1، ص 270.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، ج 15، ص 252.

⁵ ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة، 1429 هـ، ص 88.

⁶ درويس في الألسنة العامة، تر: محمد شاوس وآخرون، فردينا ندي سوسير، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985 م، ص 111.

ومما سبق يمكننا أن نعرف اللغة تعريفاً عاماً بأنها أداة اتصالية فطرية المنشأ متطورة بالاكتساب من أفراد الجماعة اللغوية المحيطة بهدف تحقيق التواصل فيما بينهم.

مفهوم اللغة

شغلت طبيعة اللغة حيزاً كبيراً في مجال الدراسات العلمية وأخذت مجالا واسعا من البحث، وكتبت فيها العديد من النظريات، فالجهاز اللغوي نعمة وفضل من الله تبارك وتعالى على الإنسان يولد مزود به، وهذا الجهاز ينمو ويتطور مع نمو الإنسان فيستقبل من البيئة المحيطة به ما يقوم ببرمجته وتحويله لمادة سمعية ومنطوقة ومفهومة ووسيلة اتصال وممارسة "لنقل الأفكار والتجارب والمشاعر، وتبادل المعارف بين الأفراد والجماعات"⁷

والنظرية العقلية أو النظرية اللغوية لدى نعوم تشومسكي لموضوع اكتساب اللغة عند الطفل، نالت رواجاً كبيراً، ولم تكن هذه القصيدة وليدة العصر الحديث، بل ظهرت جذورها لدى العرب القدماء، وكان يمثلها ابن خلدون الذي قال: (إنّ اللغة هي ملكة لسانية ظهرت في البداية على شكل طبع وفطرة، ثمّ تحصل هذه الملكة بممارسة الكلام)، ومفهوم نظرية تشومسكي حول اكتساب اللغة بأنّ الطفل يولد ولديه استعداد فطري يساعده على اكتساب اللغة.⁸

ولاقت نظرية نعوم تشومسكي - وإن تطورت بعد ذلك- كثيرا من التأييد ثم الرد والمعارضة الشديدة أيضا؛ لإغفالها الجانب الاجتماعي

⁷ طراف طارق النهار، أنماط التواصل غير اللفظي في الشعر العربي، بحث منشور في كتاب: التواصل وأنساقه المعرفية في التراث العربي، مفاهيم وقضايا ونماذج، طباعة ونشر سوس، أكادير، ط1/2016م، ص: 255.

⁸ يُنظر: عبد الرحمن الشيخ، عبد الحليم بوبات، اكتساب اللغة لدى الطفل بين تشومسكي وجان بياجي، رسالة ماجستير، الجامعة الإفريقية أحمد دراية أدرار، الجزائر، 2019، صفحة 27 - 40.

واعتمادها على الجانب الفردي في تعلم اللغة، وهذا ما تباينت معه النظريات الحديثة في تعلم اللغة، فاللغة تتطور من البيئة المحيطة وتمتلك قوامها ومفرداتها وقوالبها حسب البيئة التي تتطور فيها وتستقي منها.

واللغة بطبيعتها كالكائن الحي الذي ينمو ويتأثر، فعند تعلمها يجب التعامل معها على أنها كذلك كلقاء إنسان حي تقابله، من الوهلة الأولى تتعجب منه وفي نفسك أسئلة كذلك (من هو ولماذا وكيف...) ثم عند التعرف عليه يحصل الأنس به والاستئناس لحديثه والتعود على ألفاظه ومفرداته الجديدة لاسيما إذا كانت من لهجة مختلفة، ومع حسن المعاشرة يحصل التألف والاندماج فيؤخذ من صفاته ومن كلامه وأسلوبه.

وهذا التشبيه السابق يشابه المراحل التي وصف بها الدكتور تمام حسان مراحل تعلم اللغة حيث يقول: “لاكتساب اللغة ثلاث مراحل، يمكن أن نسميها على الترتيب: التعرف، والاستيعاب، والاستمتاع،

فأما التعرف فهو إدراك العناصر اللغوية والتفريق بينها، وربط كل عنصر منها بوظيفة خاصة تبدو واضحة عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى. وذلك كإدراك السين في «سار» بمقابلتها بالصاد في «صار»، وربط كل من الصورتين بوظيفة خاصة في بيان الكلمة التي هو فيها، والتفريق بينها وبين أختها، وكإدراك الفرق بين المقصود بصيغتي «فاعل» و «مفعول»، ووظيفة كل منهما في مقابل الأخرى.

وأما الاستيعاب فيتخطى العناصر الجزئية ووظائفها إلى فهم أنماط الجمل، والتفريق بين كل نمط منها وبين الآخر، وذلك كمعرفة الفرق بين «ما أحس زيد» برفع زيد و «ما أحسن زبداً» بنصب زيد، والفرق بين نصب «سلام» ورفع في قوله تعالى: (قالوا سلاما قال سلام) ... ومعنى ذلك أن

الطالب إذا استطاع إدراك العناصر الصوتية والصرفية، وإدراك الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر الصوتية والصرفية، وإدراك الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر، وعرف أنماط الجمل، والفروق بين نمط منها ونمط، وأحاط بمعاني المفردات في كل نمط، فقد استوعب النص الذي أمامه، أي أحاط بالمقصود منه. ويبقى بعد ذلك أمر المرحلة الثالثة، وهي الاستمتاع، وهو ذاتي في جانبه الأكبر، ولكنه ذو روافد ثقافية قوامها مؤثرات الذوق العام، والروابط العاطفية بين الجماعة، والبيئة الجغرافية والتاريخية، ومن ثم إذا كان تحصيل التعرف والاستيعاب ممكنا من خلال الدرس فقط فإن إغناء الاستمتاع بحاجة إلى المعاشية، والاندماج، والعدوى العاطفية والذوقية، إن صح هذا التعبير.⁹

وللمراحل التي ذكرها الدكتور تمام حسان أهمية خاصة وهي تتماشى مع طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث الأولوية.

3.1. علم اللغة وتعليم اللغة

من تعريفات التعليم "أنّ التعليم هو فن من الفنون اتصال المادة الدراسية من المعلم إلى أذهان التلاميذ وتغيير أعمالهم، من السيئات إلى الحسنات، ومن الجهل إلى العلم، ومن الظلمات إلى النور بأنشطة تعليمية معينة وبطريقة مناسبة وبأقل الجهد والنفقات حتى يحصل على أغراض التعليم الكافية والكاملة"¹⁰

⁹ تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)، 1984 ص 7.

¹⁰ عبد الحليم حنفى، طرق تعليم اللغة العربية، معهد بروفسور الدكتور محمد يونس العالى الإسلامى الحكومى باتونسجكر، ٢٠٠٥، ص 2.

وفي قاموس المنجد كلمة "تعليم" يشتق من علم - يعلم - تعليما ويقال علمه الصنعة وغيرها بمعنى جعله يعلم¹¹

ويمكننا القول إنّ تعليم اللغة العربية هو صنعة يهدف منها إيصال المعلم معلومات ومعارف وخبرات عن اللغة العربية إلى أذهان المتعلمين لغرس مهارات اللغة العربية وإتقانها عبر وسائل متنوعة ومتجددة.

يختلف علم اللغة عن تعليم اللغة، فعلم اللغة يهتم بالجانب النظري للغة ثم تبدأ بعده مرحلة الاستفادة من هذا الجانب النظري استفادة تطبيقية عن طريق تعليم اللغة، "وقد أدرك كثير من اللغويين أن مهمتهم الأساسية، هي الوصف العلمي للظاهرة اللغوية، وتحليل بنيتها. أما تعليم اللغة فمجال آخر، يخرج عن دائرة اختصاصهم، إن جل ما يستطيع اللغويون، بصفتهم لغويين تقديمه لنا من مساعدة، ينحصر في وصف اللغة، ومقارنتها فقط. قلما يكون اللغويون مدربين، خارج نطاق علم اللغة، الأمر الذي يجعل اللغوي في حديثه عن تدريس اللغة، أو تعلمها، لا يعكس أية خبرة، بل ربما قال، أو كتب أشد الأمور سخفاً، وأقلها واقعية، وهذا ما حدث بالفعل في الماضي، وسوف يتكرر حدوثه، ما دمنا نحيط اللغويين بمالة من الحكمة الشاملة).

ذلك هو علم اللغة تعريفاً وموضوعاً ومجالاً، فإذا انتقلنا إلى موضوع تعليم اللغة ومجالاته، فإننا نقول إنّ موضوع تعليم اللغة ينحصر في محاولة الوصول إلى أفضل المناهج والطرائق، وأحسن الأساليب التي يتم بها تعليم اللغة، وبهذا فهو يتناول الكيفية التي يتعلم بها الإنسان اللغة، سواء أكانت لغة أم أجنبية. (تدريس اللغة جهد منظم، يقوم به المدرس؛ لإحداث تعلم اللغة

¹¹ لويس معلوف، المنجد والإعلام، دار المشرف، بيروت، ١٩٧٦، ص ٥٢٦.

لدى تلميذ، أو أكثر من الناطقين بلغات أخرى غير اللغة هدف التعلم... فإن تدريس اللغة يمكن أن يكون كما نريد له نحن، أن يكون على أسس وقواعد نختارها نحن، لمناسبتها لموضوعنا ومقاصدنا). يتضح لنا مما سبق أن دراسة اللغة غير تعليم اللغة"¹².

ويمكن تلخيص الفرق بين علم اللغة وتعليم اللغة على الوجه التالي:

علم اللغة: نظري، وصف اللغة ومقارنتها، يقدم نظريات واسعة عن اللغة ذاتها، ليست له علاقة بالجانب التطبيقي، يسبق التعليم.

تعليم اللغة: تطبيقي واقعي، محاولة الوصول إلى أفضل المناهج والطرائق، وأحسن الأساليب التي يتم بها تعليم اللغة، الكيفية التي يتعلم بها الإنسان اللغة، سواء أكانت لغة أم أم أجنبية، يبدأ من علم اللغة ويستفيد منه في الواقع.

1.3.1. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يقصد بالتعليم أو التدريس: عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم؛ من أجل إكساب المتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في مدة زمنية محددة.

وبناء عليه فإن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقصد به؛ سلوك المعلمين أثناء عملية تعليم اللغة العربية لإكساب الطلاب الناطقين بغيرها

¹² مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011، ص 114 - 116.

الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تعلمها في مادة اللغة العربية.¹³

ولتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خصائص لا بد أن يتقنها المعلم ويفهم حدودها جيداً فيتعلم الكفايات والمداخل والطرائق والاستراتيجيات وعناصر اللغة ومهاراتها وظيفية التدريس الصحيحة لنجاح العملية التعليمية للمعلم والمتعلم وتحقيق الهدف المرجو من التعليم بشكل عام.

2.3.1. بين مفهوم اللغة الأجنبية واللغة الثانية:

إن التفريق بين مفهوم اللغة الأجنبية واللغة الثانية هو تفريق في غاية الأهمية لأنه في ضوء اختيار أحدهما يتم تحديد البرامج التي يُراد تعليمها.¹⁴

لذا يجب أن نحدد وضع اللغة العربية بالنسبة للناطقين بغيرها في المجتمعات غير العربية وبيان علاقتها بالنسبة لأبنائها حسب التصنيف الذي انتهى إليه المتخصصون في علم اللغة التطبيقي¹⁵، فتعلم لغة جديدة يعني اختراق لثقافة اللغة الأخرى. اللغة الأولى وهي لغة الأم كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، واللغة الثانية والمقصود بها هنا لغة الجماعة من أبناء الأقليات التي تعيش في أسر تتكلم لغات تختلف عن لغة المجتمع من حولهم، خاصة لغة المدرسة والدولة والجرائد وهذا يتمثل في الأسر ذات الأصول العربية والتي تعيش في بلاد المهجر مثلاً، وهذا أيضاً

¹³ انظر تقويم تدريس مادة اللغة العربية، مشرق محمد العيسوي، العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، بحث منشور بتاريخ: 6 / 6 / 2011 م.

¹⁴ اكسفورد، ريكا، استراتيجيات تعلم اللغة ترجمة، تحقيق: السيد محمد دعدور الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1996 302 ص.

¹⁵ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992، ص 47-

ينطبق على الدارسين الأجانب الذين يأتون إلى البلاد العربية لتعلم اللغة العربية في مهدها، فدارس اللغة الثانية يلتقطها من بيئتها التي تستخدم فيها للتواصل اليومي كما هو الحال في الهند والباكستان، واللغة الثالثة اللغة الأجنبية وهي اللغة التي تدرّس في محيطها كما هو الحال في الأردن مثلاً¹⁶

3.3.1. الكفايات في تعليم اللغة العربية

تعليم اللغة العربية ينبغي أن يحقق ثلاث كفايات، هي:¹⁷

أولاً: الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتركييب اللغة، وقواعدها الأساسية؛ نظرياً ووظيفياً، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة؛ للفهم والاستعمال.

ثانياً: الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

وعلى معلّم اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث، لدى طلابه من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات. وبينما يقوم معلّم اللغة العربية، ومعدّو المادة التعليمية، ببذل كل ما لديهم

¹⁶ بدوي، محمد السعيد، التخطيط اللغوي وقضية الحافز في تعليم اللغة العربية في البلاد الإسلامية، المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي، جامعة بروناي دار السلام، 1993، ص 4-6.

¹⁷ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 160، بتصرف.

من مهارات وطاقت، لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث: اللغوية والاتصالية والثقافية. وبملاحظة ما يحققه الطلاب من تعلم. فقد ظهر أنّ كثيرين من الطلاب يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال.

وهناك فريق ثانٍ من الطلاب، يحقق مستوى طيباً من الاتصال باللغة العربية، غير أنه يرتكب كثيراً من الأخطاء اللغوية. وهناك فريق ثالث من الطلاب يلم بكثير من قواعد اللغة العربية، ويمكنه التواصل بها، غير أنه يجهل الثقافة العربية. ويمكن القول، بأن الطوائف الثلاث من الطلاب لم تبلغ الغاية المنشودة من تعلم اللغة العربية، وهي إتقان الكفايات الثلاث بمستوى طيب، وبشكل متوازن.

4.3.1. عناصر العملية التعليمية

عناصر العملية التعليمية ثلاثة عناصر أساسية (المعلم والمتعلم والمنهاج) ويضاف إليها المؤسسة التعليمية، وهذه العناصر ثابتة في تعليم أي مادة دراسية وفي أي بلد عربي وغير عربي، وهذه العناصر وصلت إلى مراحل ضعف شديدة في الدول العربية فمن "يتأمل الوضع الحالي للعملية التعليمية، ومكوناتها الأساسية من معلمين ومتعلمين ومواد تعليمية ومؤسسات تعليمية في معظم البلدان العربية؛ يجد أن هناك قصورا واختلافا بين معظم المثقفين وغيرهم في نظرهم لمفهوم وجودة هذه المكونات وفي الدور الذي تلعبه في بناء شخصية الفرد من جهة، وتطوير المجتمع والنهوض بالأمة من جهة أخرى"¹⁸، ولغة العربية الحظ الأوفر من القصور نتيجة عوامل مختلفة داخلية وخارجية،

¹⁸ أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014-2015 م، ص 22.

وهذه العناصر الأربع هي عناصر تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين
بغيرها، وهذه التشابه في المسميات يختلف تماما عنه في المواصفات،
فمواصفات هذه العناصر الأربع لتعليم الناطقين بالعربية تختلف عنها في تعليم
غير الناطقين بالعربية، فلغير الناطقين بالعربية مواصفات خاصة في المعلم
والمتعلم والمنهاج والمؤسسة التعليمية ونفصل في هذه العناصر كما يلي:

1.4.3.1. المعلم

العنصر الأول من عناصر العملية التعليمية (المعلم)

وتكون البداية من المعلم لأن المعلم هو أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، فالمعلم الناجح الذي ينجح في إعداد نفسه وتأهيلها ويتقن الاستراتيجيات وطرائق التدريس ويجيد فنون التعامل مع الطلاب والتعرف على أنماط شخصياتهم، ويتميز في استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، ومهاراته في التعامل مع المنهاج وتعويض ما به من نقص أو خلل، فالمعلم الناجح يحول أي منهاج ولو ضعيف إلى مادة ثرية ممتعة نافعة لطلابه، فالمقصد دائماً ليست عدد صفحات المنهاج التعليمي وعدد الوحدات والحجم والمعلومات قدر تحقيق الهدف من العملية التعليمية كاملة من اتقان الطلاب للمهارات وتوظيفها عملياً، والمعلم غير الناجح إذا وقع بين يديه أفضل منهاج ما نفع به، وتحولت كل الدروس عنده لدروس قراءة متون مكتوبة، فلا فرق عنده بين مهارات القراءة والكتابة والاستماع والتعبير، ولا يعرف ما الهدف المقصود من كل مهارة وكيفية تدريسها وتوصيل الهدف المنشود منها، لذا فالمعلم هو المحرك الأساسي للعملية التعليمية كاملة، فيستطيع المعلم الناجح وضع منهاجاً خاصاً لطلابه حسب ميولهم وبيئتهم، ويستطيع التكيف مع أي مؤسسة تعليمية فارحة أو بسيطة بنفس الجودة التعليمية، ويمكن للمعلم الناجح الانتقال من البيئة الصفية إلى الغير صفية بيسر وسهولة لتعدد الوسائل التعليمية بيديه، فقد انتقلت البيئة الطلابية بالكامل من المؤسسات الحضورية إلى البيئة الإلكترونية في الفترة الماضية من انتشار فيروس كورونا كوفيد 19 بين عامي 2020 و2021، وبرع المعلم الناجح في إيصال مادته عبر التعليم عن بعد والاستفادة من الإمكانيات الإلكترونية المتوفرة بالبيئة الالصفية وغير

متوفرة بالبيئة الصفية الطبيعية، فالمعلم الجيد الناجح الفاهم لدوره ووظيفته يجيد في أي موقع يوضع فيه.

المعلم الأول

وخير معلم أنجبته البشرية هو سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، لذلك وقبل أن نتناول التفصيل في صفات المعلم الناجح، نوجز أهم صفات المعلم الأول قدوتنا صلوات ربي وسلامه عليه وفق النظرية التعليمية وعناصرها، ومن أهم هذه الصفات:

إعداد المعلم الأول (صلى الله عليه وسلم) وتهيئته خلال أربعين سنة تأهيلا وتدريباً وتطويراً، ثم أتاه التكليف من رب العالمين في سن الأربعين بعد اكتمال التهيئة والإعداد، فبلغ رسالته ونصح الأمة وأقام أنموذجا عمليا للقائد والمعلم والمربي والداعية.

وضوح الرسالة الإسلامية وضوحا تاما، للفرد والأسرة والمجتمع وللعالمين، فالإسلام دين سلام وهداية للعالمين وناقل للبشرية برسالته الواضحة من ضيق الدنيا لسعادة الدنيا والآخرة.

وضوح المنهاج (القرآن الكريم) من حيث المصدر (الله تبارك وتعالى) والمستهدف (عموم البشرية).

وضوح المؤسسة الأولى ودورها (المسجد) فكان المنبر والدرس والفتوى من مصدر واحد ومن مكان واحد، فتخرج في هذه المدرسة خيار الأمة وقادتها عبر التاريخ، وقبل المسجد كانت دار الأرقم بن أبي الأرقم، ثم توسعت المؤسسات وانتشر المعلمون القادة يفتحون القلوب والعقول بين العرب وغير العرب بإسلامهم وفق منهجية واضحة من الإعداد والتأهيل والتدريب والتوظيف.

1.1.4.3.1. فئات معلمي اللغة العربية:¹⁹

ينبغي الإشارة لواقع معلم اللغة العربية ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فالتأمل في حالات معلمي اللغة العربية يستطيع تصنيفهم إلى فئات من أهمها:

من حيث الجنسية: هناك معلم ناطق بالعربية وآخر غير ناطق بها، ولكل منهما مزاياه وسلبياته فالشائع بين المعلمين الناطقين بالعربية أنهم يستخدمون عاميات بلادهم في تدريس اللغة العربية بكثرة فتنتقل إلى الطلاب (الناطقين وغير الناطقين بالعربية) العادات اللغوية السائدة في بلد هذا المعلم، وأما المعلم غير الناطق بالعربية فقد تكون له إيجابيات منها أنه متخصص في العربية وآدابها، وقد يكون على حظ من علوم التربية، كل هذا قد يتيح له تعليم اللغة العربية لغير أبنائها. إلا أنه يفتقر إلى الحس العربي، الذي يمكنه من معرفة دقائق الأمور في اللغة العربية، ويلمس المتعلم منه ذلك إما بطريقة نطقه للأصوات العربية التي يستحيل عليه أن ينطقها كأهلها، وإما بشرح دلالات بعض الألفاظ التي تتغير معانيها من سياق لآخر. أو في إدراك البعد الثقافي لبعض العبارات والأمثال العربية وغيرها، فضلا عما يحدث في أدائه اللغوي، عن غير إرادة منه، من تداخل لغوي بين اللغة العربية ولغته الأم.

من حيث التخصص: هناك معلم متخصص في اللغة العربية وآدابها (وهو قليل) ومعلم غير متخصص (وهو الغالب) والملاحظ أن معظم المعلمين الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هم من غير المتخصصين في

¹⁹ رشدي طعيمة، معلم العربية لغير الناطقين بها في إفريقيا إعدادهِ وتدريبهِ، المجلة العربية للدراسات اللغوية، 2002، العدد 19، ص 265 و 266.

وينظر مشاعل آل كدم، المعلم والمنهاج ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2012، ص 20 و 21.

اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات؛ إذ يستند غير المتخصصين في اللغة العربية في تعليمهم للناطقين بغيرها على مقولة سائدة وخاطئة أشد الخطأ في الوقت نفسه، وهي (أن كل ناطق باللغة قادر على تعليمها)، ولذلك نرى هذا النوع من المعلمين يكثر في البلاد العربية.

من حيث الإعداد اللغوي: هناك معلم حصل على مؤهل علمي تربوي عام (وهو قليل) ومعلم حصل على مؤهل تربوي في تخصص تعليم اللغة العربية (وهو نادر) ومعلم بلا إعداد تربوي (وهو الغالب) وهذه بالطبع مشكلة غير بسيطة؛ وهذا النوع يشيع كثيرة على الرغم من أن معظمهم مؤهل باللغة العربية.

2.1.4.3.1. أساليب الارتقاء بالمعلم

وعند الحديث عن المعلم في العملية التعليمية فلا بد له من إعداد وتوظيف ثم تطويره، وهناك ثلاثة أنواع من أساليب الارتقاء بالمعلم:²⁰

التأهيل: ويسمى أحياناً الإعداد، ويعني ذلك ما نقوم به التهيئة شخص ما العملية التدريس من إعداد لغوي وعملي وتربوي قبل أن يخوض العملية التعليمية. وهذا هو ما تقوم به البرامج الأكاديمية غالباً، كما في كليات التربية وأقسامها وما شابهها.

التدريب: ويقصد به أحياناً ما يتم أثناء ممارسة المعلم لعمله، كما في التدريب أثناء الخدمة في صور شتى مثل الدورات التدريبية وورش العمل.

²⁰. ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 160، بتصرف.

التطوير: ويشمل ذلك الوسائل والأساليب المختلفة، التي تساهم في تطوير شخصية المعلم وتنمية معلوماته وقدراته العلمية والمهنية، والنشرات التوجيهية ومشاهدة البرامج والنماذج الجيدة ذات العلاقة بمجال عمل المعلم. كما أن تطوير معلم اللغة والتحسين المستمر لمستواه اللغوي الشفوي والكتابي، وتنمية معلوماته عن اللغة التي يدرسها وعن ثقافة أهلها.

3.1.4.3.1. خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في

ضوء المعايير العالمية:

وقد وضعت معايير عالمية توضح خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه المعايير تعتبر بمثابة ميزان يوضح هل المعلم مؤهل لتعليم غير الناطقين بالعربية أم لا، ومن أشهر هذه المعايير العالمية (معياري المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية) ACTF.

4.1.4.3.1. معايير المجلس الوطني الأمريكي (ACTFL):²¹

المعيار الأول: اللغة واللغويات (اللسانيات) والتقابل اللغوي، المعرفة بأنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المتعلمة واللغات الأخرى.

المعيار الثاني: المعرفة الثقافية والأدبية، بهدف دمج العلوم الأخرى، وخاصة العلوم الأدبية عبر العصور الثقافية لمفهومها الواسع في العملية التدريسية.

²¹ أبو عمشة، خالد. نزار اللبدي (2015) من يصلح أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها، من أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، الرؤى والتجارب / إسطنبول - الطبعة الأولى ص101.

المعيار الثالث: نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وتطبيقاتها التربوية، وذلك على مستويين، مستوى الفهم من أجل إنشاء البيئة التعليمية الداعمة ومستوى التطبيق عبر تطوير الممارسات التعليمية.

المعيار الرابع: دمج المعايير في الأهداف والمنهج والتدريس، ويضم هذا المعيار ثلاثة مستويات، مستوى التخطيط وفق المعايير، وتطبيقها في التدريس، وتعميم المواد التدريسية في ضوءها.

المعيار الخامس: التقويم اللغوي والثقافي والتعليمي، عبر معرفة أنواع التقييم، وتطبيق التقييم التأملي بأنواعه الثلاثة: التأمل القبلي والتأمل في أثناء العملية التدريسية، والتأمل البعدي، وأخيراً رفع التقارير عن أداءات الدارسين.

المعيار السادس: التنمية المهنية: وذلك عبر الإيمان بقيمة التطور الذاتي والمهني المستمر، وإدراك قيمة تعليم اللغات الأجنبية.

وخلاصة هذه المعايير هي ما سبقها مباشرة من أساليب الارتقاء بالمعلم من تأهيل نظري لمادة التخصص وطرق تدريسها، وتدريب عملي على وسائلها عملياً، وتطوير مستمر واتصال مباشر بعلماء اللغة، فعمل معلم اللغة يبدأ من حيث ينتهي عالم اللغة.

5.1.4.3.1. عالم اللغة ومعلم اللغة:

عالم اللغة يختلف عن معلم اللغة، "فإذا كان عالم اللغة يستطيع أن يقوم بعمله، وهو مستقل تماماً عما يحدث في مجال تعليم اللغة، فإن مثل هذه الاستقلال، لا سبيل إليه بالنسبة لمدرس اللغة. ومن جهة أخرى، فعالم اللغة له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة. ومدرس اللغة هو الآخر له مجاله الخاص، ويتم إعداده وفق خطة معينة، تختلف عن الخطة السابقة. وليس

مطلوبا من مدرس اللغة، أن يكون عالما في اللغة متعمقا في نظرياتها، وإن حدث هذا، فقد يضر أكثر مما ينفع. إن المطلوب من مدرس اللغة أن يلم بأساسيات علم اللغة الحديث، مع التركيز على الجوانب ذات الطبيعة الوظيفية منه. ولا يفهم من كلامنا هذا، أن عالم اللغة محرم عليه القيام بتعليم اللغة، وإنما له ذلك، إذا توفرت لديه الموهبة، وتلقى تدريبا ملائما في مجال تعليم اللغة. (وكل هذا يعني أن عالم اللغة -تاريخيا- كان، أو وصفا، أو جغرافيا - ليس بطبيعته ذا موهبة لتعليم اللغات المتكلمة؛ وإن كان يوجد بينهم من يحمل هذه الموهبة. إن معلم اللغة، ليس في حاجة إلى أن يكون عالم لغة، بأي معنى من المعاني الثلاثة، وعالم اللغة ليس في حاجة كذلك، إلى أن يكون معلم لغة).

إن مجال تعليم اللغة شديد الصلة بمجال الدراسة اللغوية، وذلك لأن اللغة هي الموضوع الذي سنقوم بتعليمه. وهذا يعني ضرورة معرفة مدرس اللغة باللغة: حقيقتها وطبيعتها. وتلك المعرفة، إنما تتحقق عن طريق علم اللغة، الذي لا يمكن معرفة اللغة معرفة علمية دون الاستعانة به. (تقتضي عملية تعليم اللغة، إلماما أوليا بقضايا اللغة، وذلك لأن من يرغب في أن يعلم اللغة، لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال، ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها. من هذه الزاوية، بإمكاننا التكلم عن العلاقة بين الألسنية، أو علم اللغة الحديث، وبين عملية تعليم اللغة. وهذه العلاقة تبدو واضحة وطبيعية بالنسبة لأستاذ اللغة، المطلع على مجالات الألسنية المتنوعة. وبطبيعة الحال، لا يدرك أستاذ اللغة، الذي لم يطلع بعد على هذه المجالات أهمية هذه العلاقة).

لا يستطيع مدرس اللغة أداء عمله بشكل صحيح، إذا لم تكن لديه دراية علمية باللغة، وإلا كان عليه أن يعلم شيئا يجهله. ومن ناحية أخرى، يجب على مدرس اللغة الاطلاع على الجهود التي يقوم بها علماء اللغة،

والانتفاع بها في مجال عمله، وإلا اتسم عمله بالقصور والنقص. وهذا الجانب اللغوي أحد الجوانب الرئيسة في إعداد مدرس اللغة وتأهيله. (ولكن معلم اللغة، لا بد أن يكون مؤهلاً، لتلقي إرشادات عالم اللغة، وراغباً في تطبيقها على تدريس اللغة. ومهما كانت المعلومات، التي يقدمها له عالم اللغة، فهي مفيدة في وظيفته".²²

ونلخص المقارنة بين عالم اللغة ومعلم اللغة في:

عالم اللغة: يهتم بالجانب النظري، يتم إعداد مسبقاً وفق خطط للتأطير النظري والأبحاث العلمية، له برامج وأهداف وتسلسل وظيفي أكاديمي، وليس مطلوباً من عالم اللغة أن يعلم وإن قام بالتعليم.

معلم اللغة: يهتم بالجانب العملي التطبيقي، يتم إعداد مسبقاً لتطبيق النظريات اللغوية لعالم اللغة بشكل عملي، له برامج وتسلسل وظيفي تعليمي، وليس مطلوباً من معلم اللغة أن يكتب نظريات ويؤلف يجب على مدرس اللغة الاطلاع على الجهود التي يقوم بها علماء اللغة، والانتفاع بها في مجال عمله، لا بد أن يكون مؤهلاً، لتلقي إرشادات عالم اللغة، وراغباً في تطبيقها على تدريس اللغة.

6.1.4.3.1. إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بها

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على جوانب أساسية ينبغي أن يتضمنها أي برنامج لإعداد المعلم أيما كان تخصصه، وتتمثل بالجوانب الآتية:

²² تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، د. مختار الطاهر حسين ص 114 -

1.6.1.4.3.1. الجانب الأكاديمي (اللغوي):²³

ويقصد به الدراسات العلمية المتخصصة التي تقدم للدارس في علوم اللغة العربية وبصفة خاصة في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها. فمن المعروف أن الكفاءة اللغوية تمثل أحد المقومات الرئيسية في عملية الإعداد ومعلم اللغة العربية لا يستطيع أن يحقق مهمته إلا إذا كان ملماً إماماً كافياً بالمهارات الأساسية للغة العربية والتمكن من توظيفها لخدمة الغرض من تدريسها.

ويتضمن الجانب اللغوي الخبرات العلمية التالية:

الدراسات النظرية التي تتعلق بعلم اللغة العربية:²⁴

ويقصد بها الدراسات التي تساعد المعلم على التمكن من المهارات الأربعة، والإلمام بتراث اللغة الأدبي وعلومها فالإنسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها ويقرأ، وإما أن تكون وسيلة للإفهام فيتحدث بها أو يكتب، وبذلك تكون المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

هذا وتؤكد النظريات التربوية في علم اللغة التطبيقي ضرورة تعلم المهارات الأربعة للغة العربية أولاً بصورة منفصلة وحسب أولوياتها، ثم يتم التركيز مع التنسيق والتكامل بينها حتى تحقق في النهاية وحدة اللغة العربية

²³ المصدر السابق من 245-251.

²⁴ ينظر، حمزة الريح، تاج السر، إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أمريكا، المجلة العربية للدراسات اللغوية، 2002، العدد 19، ص 97 و98.

وتكاملها بالمستوى الذي يعد المتعلم لمواجهة الحياة الاجتماعية والثقافية التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للغة بإتقان.

كذلك فإن برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يتضمن اللغة العربية الفصحى التي تصدر بها الكتابة العربية والتراث الإسلامي وتؤكد الاتجاهات الحديثة على الفصحى المعاصرة، فهناك الفصحى القديمة التي كتب بها التراث العربي القديم، والفصحى المعاصرة التي تصدر بها الكتابات المعاصرة والتي تتفق مع روح العصر الذي نعيش فيه هذا بالإضافة إلى أنها لغة الحديث والتخاطب في أجهزة الإعلام والمكاتبات الرسمية بين الدول ولغة الصحف والمجلات العربية.²⁵

الدراسات النظرية والتطبيقية التي تتعلق بعلم اللغة الحديث:²⁶

ويقصد بها الدراسات العلمية المتخصصة لعلم اللغة الحديث والتي تدرس مختلف الظواهر اللغوية عند الإنسان، ويتفق اللغويون على تقسيم علم اللغة إلى قسمين رئيسيين هما:

علم اللغة النظري أو العام: ويتضمن الأصوات ودراسة النظام الصوتي وبنية الكلمة وتنظيم الجملة وعلم الدلالة وعلم اللغة التاريخي.

²⁵ ينظر، توفيق محمد ملّوح القفعان؛ عوني صبحي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصحى والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، عمان، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 39، 2012م، ص2-4.

²⁶ ينظر عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، 1996، ص247 و248.

علم اللغة التطبيقي: ويتضمن علم اللغة النفسي والاجتماعي والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء وأسس تعليم اللغات والمعاجم وتصميم الاختبارات.

ويؤكد علماء اللغة على عدم المبالغة بكم أكبر من الدراسات النظرية اللغوية الأمر الذي يترتب عليه السطحية في التخصص وانخفاض مستوى الكفاءة اللغوي، ومع ذلك تبقى للمعرفة النظرية دورها الهام في تنمية المهارات الأساسية للغة، فالتمكن من اللغة والقدرة على استخدامها يتوقف على الارتباط الوثيق بين الدراسة النظرية والممارسة الفعلية لمهارات اللغة.

2.6.1.4.3.1. الجانب المهني:²⁷

ويقصد به الدراسات التربوية والنفسية التي تقدم للدراس، والتي تزوده بمعرفة دقيقة لطبيعة العملية التعليمية، وبخصائص المتعلم النفسية وقدراته واستعداداته وبطرائق التعلم المناسبة والتي تهدف إلى تمكين المعلم من القيام بعملية التدريس على خير وجه، وجدير بالذكر أن المعرفة بالشئ لا تعني القدرة على نقلها للآخرين فقد يكون هناك عالم بارز في مجال ما ولكن لا يصلح لمهنة التعليم لافتقاره إلى القدرة على نقل تلك المعارف إلى الدارسين، ومن ثم كانت أهمية الدراسات التربوية في تأهيل الدارسين للقيام بمهنة التدريس على خير وجه.

وكفاءة المعلم تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية، وهي في ذلك تستمد من فهمه للفلسفة التربوية السليمة ولأصول التربية والمبادئ علم النفس ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف دقيقة المحتوى، ومن استخدام الطرائق وأساليب التدريس والتقويم المناسبة.

²⁷ المصدر السابق، ص 245.

3.6.1.4.3.1 الجانب الثقافي:²⁸

ويقصد به الدراسات الثقافية التي تقدم للدارس من معارف وقيم واتجاهات وأساليب التفكير وعناصر الثقافة الخاصة، والتي تهدف إلى مساعدة المعلم على أداء مهمته التربوية والثقافية والاجتماعية.

وللجانب الثقافي أهمية خاصة، فالعملية التعليمية ليست تلقينا لقوالب مفرغة بعيدا عن الثقافة المجتمعية والعرف والعادات المحيطة، بل هي جزء أصيل في العملية التعليمية.

4.6.1.4.3.1 الجانب الشخصي الاجتماعي:

يضيف التربويون بعدا آخر في برامج إعداد المعلم وهو البعد الشخصي، الذي يتمثل في خبرة الدارس واستعداداته الذاتية للقيام بمهنة التدريس، ويقصد بهذا البعد: السمات الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح المعلم وتوافقه المهني، فإذا كان النمو الشخصي والاجتماعي ضرورية لكل فرد ينتمي لمهنة معينة، فلا شك أن أهميته أكثر ضرورة بالنسبة للمعلم. فقد أثبتت الدراسات النفسية أن سلوك المعلم يمتص عادة من جانب التلاميذ، حيث يلاحظ في معظم الأحيان التطابق بين سلوك المعلم وأدائه وقيمه واتجاهاته وأفكاره، وبين سلوك التلاميذ وقيمتهم واتجاهاتهم؛ أي أن المعلم قدوة لتلاميذه تنعكس شخصيته شعوريا ولا شعوريا عليهم، من هنا وجب انتقاء من بعد لمهنة التعليم.

²⁸ المصدر السابق، ص 245-251.

ويمكن أن نحدد أهم السمات الشخصية والاجتماعية التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يحقق في إطارها النجاح المهني في الآتي:²⁹

7.1.4.3.1. السمات الشخصية والاجتماعية لمعلم اللغة العربية:

ولمعلم اللغة سمات شخصية واجتماعية متى توفرت فيه تمكن من أداء مهمته بنجاح وفاعلية، ويمكن أن نحدد أهم السمات الشخصية والاجتماعية التي يمكن لمعلم اللغة العربية أن يحقق في إطارها النجاح المهني في الآتي:³⁰

التدين: فهو مصدر كل نجاح ومعيار الإخلاص والصدق في تحقيق الأهداف المنشودة.

الثقة بالنفس: وهي إدراك المعلم لذاته المهنية وإيمانه بمهنة التدريس وحماسه وحبه للعمل فيها.

قوة الشخصية: أي أن المعلم يتميز بالذكاء والحرية في اتخاذ القرارات مع مراعاة المصلحة والحزم في المعاملة وتحمل المسؤولية.

إتقان المادة الدراسية: أي الإلمام بالمادة التعليمية والدراسات النظرية التي تحقق له مستوى أعلى من مستوى الدارسين.

اجتماعي الطبع: أي يتميز المعلم بالثبات والتكيف العاطفي في لأقواله وأفعاله.

²⁹ انظر عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، 1996، ص245-ص251.

³⁰ انظر عبد التواب، عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، 1996، ص245-ص251.

الاتزان الانفعالي: أي يتميز المعلم بالسلوك الاجتماعي مع تلاميذه ويكون علاقات طيبة معهم.

الفعالية الشخصية: أي الإيجابية والقدرة على التفاعل بين العناصر الأخرى للعملية التعليمية.

النمو والتجديد: أي أنه يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجديد والتجريب.

الموضوعية والتواضع: أي يتسم بعدم التميز والتعصب في معاملة الدارسين، وأن يكون موضوعياً في معالجة الدروس، والتواضع دون إهدار لكرامته.

8.1.4.3.1. المقومات الشخصية لنجاح المعلم:³¹

من المقومات الأساسية للمعلم الناجح: المستوى العلمي، الثقافة العامة وسعة الاطلاع، الذكاء وسرعة البديهة، الاتزان النفسي والتسامح وعدم الانفعال، التفاؤل والحماس للعمل، قوة الشخصية العناية بالمظهر، الإيجابية وروح التعاون مع الآخرين، استشعاره لرسالته، العمل المنظم والكامل والدقيق، توصيل المعلومات لطلابه، حب النفع للآخرين.

ولمعلم اللغة العربية بشكل عام صفات عامة مشتركة، ولمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها صفات خاصة، ولمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا صفات أشد خصوصية، وكذلك الأمر في كل دولة أهلها غير ناطقين بالعربية، فلكل دولة ثقافة وفروق يجب على المعلم أن يدركها جيداً حتى تنجح العملية التعليمية.

³¹ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 18.

1.2.4.3.1. المتعلم

بداية يستخدم الباحث لفظ الناطق بالعربية وغير الناطق بالعربية بدلا من العربي وغير العربي لأسباب عدة منها:

من العرب من يعيش في بلد عربي ولا يجيد العربية نتيجة اللهجات والتوغل فيها، ومخالطة غير العرب والتأثر.

ومن الجانب الآخر إذا انتقلت أسرة غير عربية لبلد عربي واستقرت به مقاما وعملا ودراسة فتنحول لغة أطفالهم الأم إلى لغة ثانية وتنحول اللغة العربية إلى اللغة الأولى نتيجة المخالطة والدراسة والبيئة المحيطة وضروريات الحياة الأساسية.

وكذلك من العرب من يعيش في بلاد غير عربية - هجرة قصرية إجبارية أو اختيارية- فتتحول لغتهم الأم (العربية) إلى لغة ثانية وتنحول لغة البلد التي لجأوا إليها إلى لغة التحدث والتفكير والتعليم وحتى الخيال والأحلام، والتجربة التركية في استضافتها للمهاجرين من كل الجنسيات هرباً من ويلات الحروب والنزاعات والخلافات السياسية والعرقية في المناطق العربية والإسلامية دليلاً واضحاً على هذا التحول والاستبدال اللغوي، لاسيما من هم دون العاشرة من عمرهم فصارت اللغة التركية لغتهم الأم، وصار العرب يبحثون عن طرق لتعليم أبنائهم العربية كغير ناطقين بها، فليست الهجرة هجرة وترك وطن وتراب وجيران وصحبة فقط بل يصحبها تحول اجتماعي وثقافي وفكري ولغوي، فتغير البيئة يصحبه تغير ثقافة ومجتمع آخر له عادات وتقاليده يجب الالتزام بها، وكذلك تحول لغوي وهو الأشد تأثيراً خاصة على المراحل الأولى من التعليم، فلم يحصل الطفل على مهاراته الكافية لتعلم لغته الأم، وما أخذ منها غير مهاراتي المحادثة والاستماع وربما قليل من

القراءة، وبينما يحاول التحصيل يتغير كل ذلك فجأة بلغة أخرى تختلف قواعدها ومبانيها ومعانيها وتركيبها ونظامها الصوتي، فمن ناحية يسهل الأمر على الأطفال لسرعة التأقلم وكثرة البيئة المحيطة من مدرسة وأصدقاء وجيران، فتحول السياق العام والمحيط الجغرافي سهل التغير والتحول اللغوي للغة الأم بل حولها إلى لغة ثانية أجنبية وأصبح يعد من غير الناطقين بلغته الأم.

ليس الأمر قاصرا على العرب والعربية فقط، فالتركي الذي يذهب إلى ألمانيا يعيش نفس التجربة، والماليزي الذي يهاجر إلى أمريكا يتعرض لهذا التحول اللغوي واستبدال مرتبة اللغة الجديدة محل اللغة الأم وتأخر اللغة الأم لتصير لغة ثانية -إن حاول الوالدين الحفاظ عليها- فبعض الآباء يندمجون كذلك في المجتمع الجديد اندماجا كاملا حتى في بيوتهم، فتصير لغة البيت الخاصة باللغة الجديدة فيفقد الطفل هنا كل روابط اتصاله بلغته الأم تماما.

وتختلف فترة التعلم والدوافع لدى من لغته الأم العربية ومتعلم اللغة من غير الناطقين بها، فيكتسب من لغته الأم العربية اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة في بيئته الطبيعية بشكل فطري بدون اختيار منه أو اجبار، بغرض أداء وظائف حياته الأساسية والتعامل بيسر مع البيئة المحيطة به، وبدون حاجة لمعلم وصف بمواصفات خاصة، أما متعلم اللغة من غير الناطقين بها، فيتلقى اللغة في مرحلة متأخرة وفي بيئة مصطنعة، وفي فترة قصيرة، ولدوافع وأغراض خارجية، قد تكون ثقافية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، وقد تكون اختيارية أو اجبارية. ويتلقى تعليمه من معلمين متخصصين غير ناطقين بالعربية كلغة أم لهم غالبا. وهذه الاختلافات تنعكس على العملية التعليمية بشكل كامل ويمكن ولخيص الفرق بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية على الوجه الآتي:

اكتساب اللغة الأم: من البيئة المحيطة، اكتساب اللغة الأم، من دون معلم، من دون منهج، تلقائياً، ودون قصد، لأغراض حياتية طبيعية، تكتسب كل العناصر والمهارات ما عدا مهارات القراءة والكتابة يحتاجان إلى تعلم.

تعلم اللغة الأجنبية: في فصول اللغة، بواسطة المعلم، بمنهج خاص، بقصد وإرادة، لأغراض مختلفة بقصد (اختيارياً أو إجبارياً)، تعلم كل المهارات والعناصر.

لذا نقول إن الفروق كبيرة بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها، وهذا ما يتناوله بوضوح علم اللغة التطبيقي لمن درسه وتخصصوا فيه، لكن تكمن المشكلة فيمن لم يتعرض للجانب النظري في تعليم غير الناطقين بالعربية، وهذه من أكبر المشكلات التي يواجهها المتعلم من غير الناطقين بالعربية، فعدم معرفة هذه الفروق الكثيرة والكبيرة من قبل المعلم وكذلك المنهج تؤدي إلى صعوبات على متعلم العربية من غير الناطقين بها، فعندما يتعامل معه المعلمون والقائمون على برامج التعليم كما يتعاملون مع أهل اللغة من الناطقين بها الذين نشؤوا في بيئتها وكبروا على التحدث بها، وألفوا أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، ويستخدموها بشكل طبيعي في الحقيقة والمجاز والخيال والتفكير والأحاسيس اليومية بشكل لا إرادي مشكلة كبيرة تؤدي إلى فشل العملية التعليمية ونفور الطالب منها أو على الأقل عدم التقبل لها.

ومن أمثلة ذلك:

عند استخدام كلمة (سوق) لا يحتاج من لغته الأم العربية إلى شرح معنى الكلمة، وإلام تشير، وهل هي دلالة على مكان أو زمان، وحدود هذه الكلمة وتصريفاتها المختلفة واستخدامها في قوالها وتراكيبها المتنوعة، فلا

يحتاج إلى مهارة الاستماع لتعلمها أو مهارة المحادثة للتعود على التلفظ بها أو التعبير والإنشاء لمعرفة كيفية تطبيقها في السياق، فقط ربما أكثر ما يحتاجه منها هو كيفية قراءتها وكتابتها، بينما في المقابل نفس اللفظة (سوق) عند تعليمها لغير الناطقين بالعربية، يحتاج المتعلم إلى تناول المفردة من خلال كل هذه المهارات، فيحتاج مهارة الاستماع ليستمع إلى المفردة ومعرفة صوتها، ويحتاج مهارة المحادثة ليتدرب على التحدث بها وطريقة استعمالها في المواقف المختلفة، ويحتاج مهارة القراءة والكتابة كذلك ليشبث معنى اللفظة المفردة نطقاً وسماعاً وقراءة وكتابة، وهذا كله بمشقة وباستعانة المعلم بوسائل متنوعة حتى يتعلم الطالب عناصر اللغة الثلاثة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) ومهاراتها الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، بينما لا يحتاج أهل اللغة غالباً إلا إلى مهارتي القراءة، والكتابة.

الناطق بالعربية وغير الناطق بها في اكتساب اللغة			
غير الناطق بالعربية	الناطق بالعربية		
x	✓	أصوات	عناصر اللغة الثلاثة
x	✓	مفردات	
x	✓	تراكيب	
x	✓	استماع	مهارات اللغة الأربع
x	✓	كلام	
x	x	قراءة	
x	x	كتابة	

وكذلك اعتقاد البعض بأن منهاج المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) أو منهاج كتب مرحلة ما قبل المدرسة يناسب تعليم غير الناطقين بالعربية أيضاً خطأ كبير من الناحية التعليمية والتربوية والثقافية، لذا يجب أن نوضح عناصر اللغة الثلاث والفرق في توظيفها للناطقين بالعربية وغير الناطقين بالعربية.

تعليم اسم الحرف وصوت الحرف

ومن الفروق التي يجب على معلم غير الناطقين بالعربية الانتباه لها عند بداية تعليمه لطالب من غير الناطقين بالعربية أن يعلم صوت الحرف قبل اسم الحرف، فالطالب الذي لغته الأم العربية يعرف أسماء الحروف بالتقليد ومن المجتمع المحيط به فعندما يتعرض لها في بداية تعليمه يسهل الأمر عليه ويفرق بين اسم الحرف وصوت الحرف ويعرف أن حرف الألف (اسم للحرف) ونطق الحرف (أ أ أ) أصوات لذات الحرف، لكن ما الفائدة المرجوة من تعليم طالب غير ناطق بالعربية أسماء الحروف، فعندما يتعلم (باء) وعند التطبيق (ب) يحصل خلط وخطأ في النطق، لذا عند تعليم غير الناطقين بالعربية خاصة في المراحل التمهيدية يعلم الطالب أصوات الحروف وليس أسماء الحروف، ويمكن في مراحل متقدمة بعد المستوى التمهيدي أو في منتصفه بعد أن يكون الطالب أجاد نطق أصوات الحروف وربط الحروف لتكوين كلمة وربط الكلمات لتكوين جملة وقتها يمكن تعليمه أصوات الحروف وليس قبل ذلك.

1.3.4.3.1. المنهاج (الكتاب التعليمي)

1.3.4.3.1. الفرق بين منهاج الناطقين بالعربية ومنهاج غير

الناطقين بالعربية

ويمكن الفرق بين الكتاب المخصص للطلاب الناطقين بالعربية والكتاب المخصص لغيرهم³² في أنّ الأول يستعمله طلاب ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. والكتاب المعدّ لغير الناطقين باللغة قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة الطلاب؛ بحيث تحدد ما تتفق فيه اللغتان، وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي، كما يجب أن يتخذ هذا الكتاب بيئة الطالب ومجمل حضارته منطلقاً له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية. وهذا يعني أن الكتاب الذي يصلح لتعليم اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتعليمها لغير الناطقين بها.

وتبعاً لهذا الفرق فإنّه ينبغي أن يختلف الكتاب التعليمي، لتعليم العربية لغير الناطقين بها عن الكتاب التعليمي لتعليم العربية لأبنائها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة، وقد أغفل كثير من المهتمين بنشر اللغة العربية هذه الفروق الأساسية زمناً طويلاً، وكانوا - وما زالوا مع الأسف - يرسلون الكتب التي نستعملها في مدارسنا العربية إلى البلدان الشقيقة غير العربية، التي تطلب مساعدتنا في تعليم لغتنا في مدارسها.

³² ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص (38-71).

ونتيجة لهذا الخلط بين النوعين من الدارسين، شاع استخدام كتب تعليم العربية للعرب في تعليم العربية لغير العرب، وترى ذلك واضحاً في المدارس والمعاهد والمراكز التي يتعلم فيها أبناء المسلمين من غير العرب العربية؛ فتجد مناهج ومقررات وزارة التربية والتعليم السعودية، ومناهج من مصر، ومن ليبيا، ومن غيرها من البلاد العربية تدرّس في هذه المؤسسات. بل ويطبق بعض من تلك المناهج تطبيقاً سيئاً في كثير من الأماكن، حيث يستخدمون ما يتاح لهم من هذه الكتب دون مراعاة لاختلاف المستويات، ودون مراعاة للتدرج المطلوب في عملية التعليم.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل تجاوزه إلى الاعتقاد الخاطئ بأن الكتب المعدة لأطفال العرب في المراحل الأولى من التعليم صالحة لغير العرب من صغار وكبار؛ معتقدين بأن سهولة المحتوى والمستوى الثقافي كافيان ليحققا أهداف الدارسين من غير العرب. ولأنّ القائمين على أمر هذه المؤسسات بعيدون عن هذا الميدان، غفلوا عن المستوى اللغوي - وهو الأهم في هذا الجانب - وغفلوا عن دوره الكبير في عملية تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. وقد رأيت - كما رأى غيري - كثيراً من كتب المرحلة الابتدائية وما بعدها في المملكة العربية السعودية منتشرة في مدارس المسلمين في غير البلاد العربية.

كان لهذا التوسع في استخدام الكتب المعدة لأبناء العرب في تعليم غير العرب، أثر كبير في الشعور بالاستغناء عن كتب خاصة لتعليم العربية لغير العرب؛ ومن ثمّ فإنّ ما في الساحة من كتب أعدت خصيصاً لتعليم العربية لغير الناطقين بها، يعدّ قليلاً جداً مقارنة بكتب تعليم اللغات الأخرى، فالاختراع وليد الحاجة، وهذه الحاجة لم يشعر بها من يتولى تعليم اللغة العربية لغير العرب، لوفرة ما في الساحة من كتب تعليم العربية والدين لأبناء العرب،

وهذه لا تصلح لتعليم غير العرب لافتقارها إلى الأسس العلمية والفنية المطلوبة لهذا النوع من التعليم والمتعلمين.

2.3.4.3.1. بين تعليم اللغة الأولى وتعليم اللغة الثانية فروق من

حيث المحتوى:

من حيث الأهداف التربوية.

ومن حيث طريقة التدريس.

ومن حيث تدريس الثقافة.

ومن حيث أسلوب التقويم.

إن أوجه الاختلاف الكثيرة بين اكتساب العربية بوصفها لغة أولى، وتعلمها بوصفها لغة ثانية، يُعزّز دعوى ضرورة إيجاد كتب لتعليم العربية لغير الناطقين بها، مختلفة عن كتب تعليمها للناطقين بها. وقد يكون النحو لكل منهما، أهم اختلاف ينبغي أن تنطوي عليه تلك الكتب. فثمة أمور من النحو اكتسبها الناطقون بالعربية قبل دخولهم المدرسة، ولن يكونوا في حاجة إلى تعلمها، لأنها باتت جزءاً من كفاياتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ويستخدمونها استخداماً علمياً صحيحاً. على الطرف الآخر نجد الطلاب الآخرين يحتاجون من النحو إلى كل شيء ليتعلموه، بسبب أن أذهانهم خالية من العربية، وكفاياتهم بها من ثم تساوي الصفر عند البدء بعملية التعلم.

وما زالت بعض الحكومات العربية تمدّد يد العون إلى المسلمين الراغبين في تعلّم اللغة العربية وتزودهم بمدرسين من ذوي الخبرات في تعليم اللغة العربية؛ ولكن — ويا للأسف — خبرتهم كبيرة في تعليم اللغة العربية لأبناء العرب، وليس لغير الناطقين بها، وكثير منهم لا يظنّ أنّ هناك فرقاً بين النوعين

من الدارسين؛ ولذا فجهودهم - مع اجتهدهم الكبير - نجاحها قليل؛ بسبب تركيز كثير منهم على القواعد العربية بشاردها وواردها.

حاجات الناطقين بالعربية وغير الناطقين بالعربية في المنهاج التعليمي

وإذا نظرنا إلى حاجات كل من الفريقين - العرب ومتعلمي العربية - وإلى الأخطاء التي تصدر من كليهما، تبين لنا:

أنّ حاجات العرب إلى القضايا الصرفية، غير ما يخص الناحية الإعرابية، ليست قائمة بصورة كبيرة بالنسبة للعرب، ولكنها قضايا ضرورية بالنسبة لغير العرب.

تنتمي أكثر أخطاء متعلمي اللغة من غير أهلها إلى المستوى التركيبي بشكل خاص، وهذا المستوى هو أكثر مستويات اللغة ثباتاً عبر العصور، بينما تنصب أغلب أخطاء العرب حول ما يدور في فلك الحالة الإعرابية منه بدرجة أكبر.

حاجة العرب بدرجة أساسية إلى نحو الإعراب، بينما حاجة متعلمي العربية إلى مستويات اللغة كلها، ويعني بها القواعد الوظيفية، وذلك لأنّ الأصل في القواعد أن تكون لإقامة اللسان ولتصحيح الأخطاء.

اكتساب اللغة الأم يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلم اللغة الثانية في ظروف رسمية داخل الصف في أغلب الأحيان؛ ولذا فإنّ الطائفة الأخيرة بحاجة إلى مزيد من التدريب على التراكيب الهدف.

كثير من قوانين اللغة يكتسبها أهل اللغة منذ الصغر وقبل دخول المدرسة، وليسوا - فعلاً - بحاجة إلى تعلمها في المدرسة، فهي من كفايتهم اللغوية، يعرفونها معرفة ضمنية لا واعية، ولكن متعلمي اللغة من غير أهلها

يحتاجون إلى كل شيء، فأذهانهم خالية من كل شيء في مستويات اللغة والثقافة أيضاً.

إذن بداية التعلم الواعي عند الفريقين مختلفة تماماً.

ولذا فإنّ الصحيح هو الاكتفاء بنحو الإعراب للعرب، والقواعد الوظيفية لغيرهم.

ويسمى عمر عكاشة نحو العرب بنحو الإعراب ونحوهم ونحو غيرهم بالنحو المشترك.

ونوجز هذه النتيجة بما يلي:

أهل اللغة يكتسبونها اكتساباً تلقائياً من الوالدين والبيئة قبل المدرسة.

أهل اللغة يعيشون ثقافتها.

أهل اللغة يتعلمون في المدرسة القراءة والكتابة، أما ما سواهما من عناصر اللغة ومهاراتها فقد سيطروا على أساسياتها.

غير أهل اللغة يحتاجون إلى الأساسيات في العناصر والمهارات كلها.

لا ينبغي أن يهمل تعليم الأصوات والاستماع والكلام.

الكتب المعدة لتعليم اللغة لأهلها تختلف عن الكتب المعدة لتعليمها لغير أهلها.

ينبغي ألاّ تستخدم في تعليم العربية لغير أهلها الكتب المستخدمة في تعليم أهلها.

ينبغي ألاّ تستخدم كتب الصغار المعدة للعرب في تعليم غير العرب صغاراً وكباراً.

معلم اللغة لغير أهلها يختلف عن معلم اللغة لأهلها.
ينبغي ألا يُعلِّمَ العربية غير مختصين بتعليمها لغير أهلها.
الجهل بهذا الفرق الكبير بين هذين الفريقين أعاق التعليم العربي خارج
الوطن العربي بدرجة كبيرة.
ينبغي ألا تُعلِّمَ العربية لغير أهلها بالطريقة التي تُعلِّمُ بها لأهلها.
ينبغي ألا يركز على طريقة القواعد والترجمة.

1.4.3.4.3.1. سمات كتب تعليم اللغة

تأتي مواد التعليم لتكمل عناصر التعلم الثلاثة: (معلم، متعلم، منهاج)

1.4.3.4.3.1. أهمية الكتاب في العملية التعليمية:

يعدّ الكتاب أهمّ موادّ التعليم؛ ومن هنا فإنّ المربّين يوصون بالعناية بإعداده ولاسيّما تلك الموادّ التي تعنى بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويظلّ التسليم بأهمية الكتاب أمراً لا يحتاج إلى تقرير، فبالرغم مما قيل ويقال عن تكنولوجيا التعليم وأدواته وآلاته الجديدة، يبقى للكتاب مكانته المتفردة في العملية التعليمية.

فعملية التدريس أيّاً كان نوعها أو نمطها أو مادتها ومحتواها تعتمد اعتماداً كبيراً على الكتاب المدرسي، فهو يمثل بالنسبة للمتعلم أساساً باقياً لعملية تعلّم منظّمة، وأساساً دائماً لتعزيز هذه العملية، ومرافقاً لا يغيب للاطلاع السابق والمراجعة التالية. وهو بهذا ركن مهم من أركان عملية التعلّم، ومصدر تعليمي يلتقي عنده المعلّم والمتعلّم، وترجمة حية لما يسمى بالمحتوى الأكاديمي للمنهج، ولذلك تعتبر نوعية الكتاب وجودته من أهم الأمور التي تشغل بال المهتمين بالمحتوى والمادة التعليمية وطريقة التدريس.

وفي الحالات التي لا يتوافر فيها المعلم المؤهل تزداد أهمية الكتاب في سد هذا النقص، ونحن نفتقر في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى المعلم المؤهل، مما يجعل حاجتنا إلى كتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاجة ضرورية وملحة، يقودنا لتحقيقها تطلع إلى إنجاز هذه الكتب على أسس علمية مدروسة، ذلك أن الكتاب في حالتنا هذه "ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه لأنه هو الذي

يحدّد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يبقى عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه، إلى أن يصل منها إلى ما يريد".³³

2.4.3.4.3.1. الحاجة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها

هناك حاجة ماسة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حيث إنّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل، مقارنة بما هو موجود في اللغات التي اهتم أصحابها بها، كما أن بعض ما هو موجود فعلاً يعدّ قديماً وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجهاً إلى فئة معينة أو بيئة معينة.

ولكنّ هذا ليس بالسهل اليسير؛ فإعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتاج إلى وقت طويل، وإلى مسح شامل لما هو موجود فعلاً ولأنماط وأنواع التدريبات، ولضبط تام للمفردات وللتراكيب، ولدرجة من التدرج ملائمة. إذ إن التأليف في هذا النوع يختلف عن غيره، وهذا ما يجعله صعباً مقارنة بغيره. ويضاف إلى ذلك، أنه ليس باستطاعة أيّ معلم أن يقوم بمثل هذا النوع من الإعداد، فمعدّ هذه المواد لا بد من أن يكون خبيراً في تعليم العربية لغير الناطقين بها، بل خبيراً في إعداد مواد تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

³³ انظر: أبو الفتوح رضوان، 2، 73 بتصرف.

وبإيجاز يمكن بيان سبب صعوبة إعداد مثل هذه الكتب بالنقاط التالية:

تحتاج إلى:

- متخصص دقيق، والمتخصص في الميدان قليل.
- ضبط كل شيء (مفردات، تراكييب، نصوص، ثقافة،...)
- يتم التركيز على كل عناصر اللغة ومهاراتها
- مراعاة التكامل والتوازن في سير المواد اللغوية.
- مراعاة التدرج أكثر من غيره.
- تنوع في النصوص، والأصلية قد لا تصلح ولا سيما في البداية
- الاستعانة بالوسائل كالصور
- إخراج وظيفي خاص ومكلف وقتا ومالا.
- معينات ومصاحبات داعمة متعددة ومكلفة.
- دعم فني ومادي كبير.
- وقت طويل لتشعب لوازمه.
- دراسات تقابلية وتحليل للأخطاء أحيانا.
- التركيز على المواقف الاتصالية.
- مراعاة الجانب الثقافي.
- التركيز على تدريس الأصوات.

الضبط بالشكل.

تكثيف التدريبات.

مراعاة الشيوخ.

وإذا نظرنا إلى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجدنا أننا أمام أمرين فيما يتصل بالمواد التعليمية:

إما أن نختار من المواد والكتب المطروحة في الميدان.

وإما أن يقوم المعلم بإعداد مواد جديدة.

وفي كلا الأمرين يحتاج المعلم إلى أن تكون عنده خبرة في مواصفات وسمات الكتاب الجيد في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ بحيث يجيد الاختيار من الموجود من الكتب، إن أراد الاختيار، ويعدّ شيئاً جيداً إن اختار أن يقوم بإعداد الكتاب بنفسه.

ولابد من دراسة خصائص المجتمع الذي سيجري تدريس الكتاب فيه، وإلى أي مدى تساعد ظروفه على تعلم اللغة العربية، هل هو مجتمع عربي؟ هل هو مجتمع أجنبي؟ هل هو مجتمع مسلم غير عربي؟ هل هو مجتمع ثنائي اللغة تسود فيه العربية ولغة أخرى؟ هل هو مجتمع مفتوح يتيح الفرصة للاختلاط بجنسيات مختلفة من بينها العرب؟ وما إمكانيات ذلك؟ إلى غير ذلك من أمور تتعلق بالبيئة التي سيدرس فيها الكتاب.³⁴

لمن سيؤلف الكتاب

³⁴ محمود كامل الناقعة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة تحليله تقيومه، معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى، 1983، ص 135-136.

مسلمين، غير مسلمين، مسلمين وغير مسلمين معا
للصغار، للشباب، للكبار.

لبينة واحدة معينة أم لبيئات متعددة.

لأغراض عامة أم لأغراض خاصة.

لأي مستوى مبتدئ أم متوسط أم متقدم.

3.4.3.4.3.1. بعض سمات الكتاب الجيد:³⁵

1. يحقق التكامل بين المواد التعليمية المصاحبة، فيعالج العناصر الثلاثة (أصوات

ومفردات وتراكيب) ومن المهارات الأربع (الاستماع والكلام والقراءة

والكتابة) بصورة متكاملة.

2. يتبنى مبدأ التدرج والالتزام به في شتى أجزائه ونصوصه وتدريباته. التدرج

يعني أن المؤلف ينتقل بالدرس من السهل إلى الصعب، من المتشابه مع لغة

الدارسين القومية إلى ما هو مختلف عنها، من القليل إلى الكثير، من المحسوس

إلى المجرد، من المؤلف إلى الجديد..

3. لغته العربية الفصحى الصحيحة. فهناك فصحي التراث والفصحى المعاصرة

والعامية، فيجب الابتعاد عن العامية واللهجات تماما، والتنوع بين فصحي

³⁵ ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان
العرب، 1431 هـ، ص (38-71).

التراث حتى يفهم الطالب كتب التراث من شعر ونثر، وأيضاً الفصحى المعاصرة لاسيما في دروس المحادثة.

4. مفرداته وتراكيبه ونصوصه مضبوطة بالشكل. تنقسم أصوات العربية من حيث الرسم إلى قسمين: (حروف وحركات) فالحروف: ما عدا الحركات من أصوات العربية.، والحركات: فتحة ـ، كسرة ـ، ضمة ـ، بل وضعوا رمزاً لفقدان الحركة؛ السكون ـ. إذن فالحركات في العربية أصوات أصلية. جعل العرب رمزاً لكلا النوعين، ولكن رمز الحركات جعلوه تابعاً للحروف؛ فوقها أو تحتها، وتبعاً لهذا التقسيم فرقوا بين القسمين، فجعلوا الحركات فرعية ترسم أحياناً وتترك أخرى تبعاً لظروف اللبس، وأما بقية الأصوات فجعلوها أساسية وترسم على كل حال، ويستثنى من ذلك بعض النوادر، ولهذا ميزة كبيرة، فالعربي ومن تقدم في دراسة العربية لا يحتاجون إلى رسم الحركات في كثير من المواطن؛ وهذا يحقق اقتصادية النظام الكتابي العربي، ويمتاز النظام الكتابي للعربية بميزات، منها: موافقته للنطق، فما يكتب ينطق، وما ينطق يكتب، والشاذ عن ذلك قليل جداً.

وهناك ثلاثة اتجاهات فيما يخص ضبط كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- الضبط التام بالشكل للمادة اللغوية.
- ترك الضبط تماماً.
- الضبط الجزئي، ويسميه بعضهم الضبط الوظيفي.

5. لا يستخدم اللغة الوسيطة.

يعنى اللغة الوسيطة استخدام لغة أخرى غير اللغة الهدف وسيلة لتعليم اللغة الهدف. اللغة العربية، وقد تكون هذه اللغة الوسيطة اللغة الأم للدارسين، وقد تكون لغة مشتركة يفهمها الدارسون مع اختلاف لغاتهم الأم، وقد تكون لغة يظن أنها شائعة، واللغة الوسيطة يسميها بعضهم “الترجمة”، ويفترض مستخدمها أنها ستفيد الدارسين في تعلم اللغة الهدف. واللغة الوسيطة قد تستخدم في كتب تعليم اللغة لغير أهلها، وقد يستخدمها المعلمون في الفصول لتعليم اللغة لغير أهلها.

6. يقدم الثقافة العربية والإسلامية بصورة متوازنة ومناسبة.

اللغة وعاء الثقافة، وليس من اليسير تعلم لغة ما دون التعرض لثقافة أصحابها، (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم)؛ فالثقافة تحتل مكانة هامة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وتعتبر مكوناً أساسياً ومكملاً مهماً لمحتوى المواد التعليمية في هذا الميدان؛ لذلك لا بد أن تندمج العناصر الثقافية للغة المستهدفة اندماجاً كاملاً في المادة التعليمية وفي جميع أوجه التعلم ووسائله خاصة الكتاب.

7. يعالج كل عنصر وكل مهارة معالجة مباشرة تحقق الهدف مع التكامل بينها.

فمعالجة الكتاب لأي عنصر ولأي مهارة معالجة مباشرة دليل على صحة طريقته، ودليل على إعطاء العنصر أو المهارة حقها من التعليم.

8. نصوصه متنوعة: حوارية، قطع قرائية...

لا يقصد النصوص الأدبية شعراً أو نثراً إنما يقصد بها ما يشمل المحتوى اللغوي للموضوعات التي تدور حولها دروس الكتاب، وهذه النصوص قد تكون: نصاً قرآنياً أو حديثاً نبوياً شريفاً، أو نصاً مختاراً من المطبوعات العربية، أو نصاً متكاملأ ألف خصيصاً للدرس أو محادثة وحوارا، أو جملاً متفرقة، أو رسالة إلى شخص ما، أو أبياتاً من الشعر، أو غير ذلك من نصوص.

هناك تفاوت بين الكتاب في عرضهم لنصوص الكتاب المعدّ لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والذي يمكن أن يعبر عنه بالمحتوى الثقافي أو القوالب التي تعرض العناصر اللغوية والمهارات اللغوية من خلالها، وهذه النصوص لا تخلو من أن تكون:

حوارية، قطعاً قرائية، حوارية وقطعاً قرائية، جملاً وأمثلة مختلفة.

ونصوص هذه الكتب قد تكون نصوصاً:

أصلية: ليست من صنع معدّ المادة اللغوية لغير الناطقين بالعربية، ولكنّها مما أعده الآخرون لغير غرض تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكاتبها لم يكتبها لتعليم غير العرب.

مصنوعة: يؤلفها الكاتب ويصنعها خاصةً لمادّته؛ فيكيّفها حسب ما يريد من سهولة وصعوبة، ويختار مفرداتها وتراكيبها بما يتمشّى مع منهجه

والتدرّج الذي يسير عليه؛ من مراعاة للجوانب الثقافية، ومراعاة لما يحقق أهدافه وأهداف الدارسين.

أصليّة مع بعض التعديل والتغيير بما يتماشى مع منهج المؤلف في بناء المفردات والتراكيب وغيرها. وهذا التدخل والتغيير قد يكون كثيرا حتى يحيل النص من أصلي إلى مصطنع، وقد يكون التغيير قليلا بحيث تبقى للنص الأصلي معالمه الأساسية.

9. يشتمل على عدد كافٍ من التدريبات واختبارات التحصيل.

تعدّ التدريبات اللغوية ضرورية؛ فالمتعلم يسعى إلى اكتساب مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب ومران، وما لم تكثف التدريبات لا تتحقق السيطرة على اللغة، فمتعلّم اللغة ليس مجرد متلقٍ لمعلومات ولعارف فيكفيه ما يستقبل من المعلّم في عرضه لدرسه أو تقديمه له، بل لا بدّ من أن يتدرّب المتعلّم على ذلك لينغمس في اللغة ولتثبت في ذهنه ولتجري على لسانه وقلمه؛ وهنا تبدو أهمية التدريبات اللغوية في حمل المتعلّم على ممارسة اللغة.

10. يتّخذ الحوار مدخلا ومحورا.

فتبدأ وحدات الكتاب بحوار أو أكثر، وتكون مفردات الوحدة وتراكيبها كلها تدور حول ما ورد في الحوار، وتكون مفردات وتراكيب الحوار هي المستهدفة بالتدريبات، ولا يرد في الوحدة مفردات وتراكيب جديدة عما في الحوار، ويستثنى من ذلك بعض تدريبات الأصوات، والكتابة، ويعد هذا المدخل الحوارى المحورى هو الأفضل، ولا سيما للمبتدئين؛ لأنه يتيح للمفردات وللتراكيب الدوران في شتى تدريبات العناصر والمهارات، فما إن يتم الدارس الوحدة حتى يكون قد سيطر على مادتها اللغوية بدرجة كافية، ويعزز ذلك التكامل بين المهارات والعناصر.

11. إخراج الكتاب وتصميمه بشكل مناسب ومشجع على استخدامه.

يقصد بالإخراج الوصف المادي للكتاب، والشكل الذي صدر فيه. سواء من حيث طباعته، أو من حيث حجمه، أو من حيث نوع الخط، أو من حيث نوع الورق، أو تقسيمه، أو من حيث كثافة المادة في الصفحة وفي الكتاب، أو من حيث استخدام الألوان، أو من حيث استخدام الصور، أو من حيث تمييز العناوين وإبرازها، أو من حيث استخدام الرموز، أو من حيث المصاحبات وقربها من الكتاب، أو غير ذلك من جوانب تتصل بالشكل العام الذي صدر فيه الكتاب.

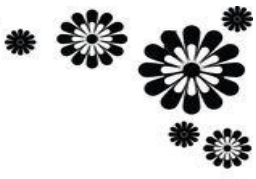
12. مصاحبات للكتاب مساعدة على تعلم اللغة.

يعدّ كتاب الطالب الكتاب الأساس الذي تدور حوله بقية الموادّ المصاحبة له والداعمة له، وبعض معدّي موادّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكتفون به، ولكنّ الاتجاه الصحيح في إعداد موادّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو الذي يضيف إلى كتاب الطالب موادّ مصاحبة؛ كالتسجيلات الصوتية، وكتب التدريبات والتمرينات، والأقراص المدمجة، والوسائل المعينة لتدريس الكتاب، ومرشد المعلم، والمعجم.

13. تجريب الكتاب على نطاق واسع وبفترات متعددة، طوّر على ضوءها.

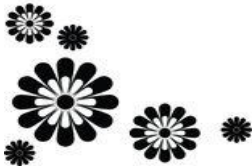
وتجريب الكتاب وضعه بين يدي من أعدّ لهم؛ للوقوف على مدى مناسبته لهم؛ فالنظرية والتطبيق قد يختلفان؛ فالتنظير لا يتأكد من صلاحيته للواقع إلّا بعد تجريبه، حيث إنّ المعد قد يتصور درساً معيناً مناسباً لمستوى الدارسين ولزمن الحصّة... وإذا جربه في البيئة الصحيحة قد يغير فيه شيئاً.

من هنا نشأت الحاجة إلى تجريب الكتاب، وإلى اختبار صلاحيته؛ وذلك بتدريسه بالفعل لمجموعة صغيرة من الطلاب الذين أعدّ الكتاب لهم فيعرف من خلال هذا التجريب مواطن الصعوبة والسهولة، وعناصر القوة والضعف ومن ثمّ يجري على الكتاب من التعديلات ما يضمن له مستوى أرفع، وما يحقق به أهدافاً أكثر. وليس من اللازم في فترة التجريب هذه أن يكون قد استوفى الكتاب مادته، أو اكتملت عناصره أو تمت طباعته، فقد يجرب وهو في شكل مذكرات، أو مطبوعات، أو غير ذلك من أساليب بسيطة تيسّر للمؤلف تجريب الكتاب واختبار صلاحيته. وبالتأكيد فإن تجريب الكتاب بعد إخراجه واكتمال مقوماته يعطي حكماً عليه أدق، ولكن ذلك قد يكلف كثيراً ولا سيما إذا احتاج إلى تعديل كبير بعد التجريب.



الفصل الثاني

- ✓ الأطر المرجعية المعيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ✓ طرائق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ✓ استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ✓ مداخل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.



الفصل الثاني

1.2. الأطر المرجعية المعيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

نتعرف هنا على أهم الأطر المرجعية العالمية، واستثماراتها الفاعلة في تقييم الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومن أهم هذه الأطر: الإطار الأوروبي الذي يعدّ اللبنة الأولى والبدائية الحقيقية لبقية الأطر المرجعية، يأتي بعده الإطار الأمريكي الذي يعدّ هو الآخر صورة معدّلة من سابقه وترجمة لكثير من محتوياته وهو الأكثر انتشاراً. أما الإطار الصيني فلا يختلف هو الآخر عن بقية الأطر إلا بكونه يعتمد لغة مرجعية أخرى تختلف عن لغات الإطارين السابقين، وكذلك الإطار الأسترالي، ونختم بالإطار العربي الصادر حديثاً (إمتاع) للدكتور علي عبد المحسن الحديبي.

مجموعة من المصطلحات حول الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- **الإطار:** هو "وثيقة وسيطة بين نموذج الكفاءة الذي هو وثيقة ملخصة عالية المستوى ومواصفات الاختبار. ويمكن أن نعرف الإطار أيضاً بأنه سلم مستويات الأداء في المهارات والكفايات المختلفة وفي ضوءه تُبنى الاختبارات بأنواعها المختلفة".³⁶

³⁶ ينظر: إسلام يسري على، هل في حاجة لإطار مرجعي عربي؟، مدونة اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجزيرة نت، 2017/01/12.

- **المعيار:** اشتملت مجمل آراء الدارسين في تعريف هذا المصطلح على نقطتين هما: **المعرفة والكفاءة.** فالمعيار هو "وصف لما يجب أن يعرفه المتعلمون ويكونوا قادرين على أدائه في مجالات مختلفة".³⁷ كما أنه عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسة محتوى معين وانطلاقاً مما سبق فإن المعيار يتلخص مفهومه في الإطار المعرفي الذي يتحصل عليه المتعلم، إضافة إلى المستوى الأدائي الذي يحققه. وفي هذا السياق فإن المعيار هو "جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسة لجزء أو أكثر من منهج معين، ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلم أداؤها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تأتي متدرجة لأداء المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه".³⁸

- **العلامات المرجعية:** يشير هذا المصطلح إلى تلك العبارات الواصفة للدرجة التي يحققها المتعلم في مجال معين، كما أنه يتحدد في: تحديد مقياس لجهة معروفة بتفوقها في مجال معين يستخدم بوصفه مرجعاً للمقارنة، ولقياس أداء

³⁷ علي عبد المحسن عبد المحسن الحديبي، مقال: معايير تعليم اللغات الأجنبية: المفهوم والأهمية والتطور، كتاب جماعي: معايير تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1، 2017، ص16.

³⁸ المصدر السابق، ص13.

مؤسسة ما في المجال نفسه، وبهذا تتمكن المؤسسة من تحديد مستوى إنجازها والعمل على تحسين أداؤها. نقاط المقارنة أو مستويات الأداء المستخدمة لتحديد الأهداف وتقييم الأداء.³⁹

1.1.2. الإطار الأوروبي (CEFR)

نشأته:

تعود نشأته إلى ندوة سويسرا 1991 م وذلك من منطلق ما كانت تعيشه أوروبا من تعددية لغوية، مما جعل اللسانيين والسياسيين يعيدون النظر في هذا الشأن ويقدمون محاولات لتصميم “المناهج الضرورية التي تحقق ذلك وتأهيل المدرسين القادرين على إبلاغ الطلاب لذلك المستوى وذلك لمساعدة كل قاطني تلك الدول على اكتساب مستوى جيد من المهارات اللغوية لتمكين الجميع من الاستفادة من الإمكانيات التفاعلية وحرية العبور والحركة والعمل في قارة أوروبا.”⁴⁰ بيد أن ظهور هذا الإطار في صورته النهائية كان سنة 2000 م، وفي نوفمبر 2001 م أقر مجلس الاتحاد الأوروبي باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية. نشر في البداية باللغة الانجليزية من مطبعة كامبريدج، أما النسخة الفرنسية فكانت من مطبعة ديديه، في حين وصل الآن إلى أزيد من 40 لغة منها العربية. انطلاقا مما سبق فإن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك نشأ من منطلق التعددية اللسانية ومدى تأثيرها على المستوى اللساني والكفاءة اللغوية للفرد.

³⁹ المصدر السابق، ص13.

⁴⁰ خالد حسين أبو عمشة، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار أصوات للدراسات والنشر، ط1، 2018، ص10.

ماهيته:

يرمز لهذا الإطار اختصاراً بـ (CEFR) وهو “وثيقة أعدّها قسم السياسة في إدارة التربية بمجلس أوروبا بهدف توصيف⁴¹.

مقررات اللغة الأجنبية ومناهجها واختباراتها في دول المجلس. وعليه فإن هذا الإطار بمثابة دستور تتم العودة إليه في صياغة وإعداد المناهج اللغوية والتقييم اللساني، إضافةً للتقييم الذاتي على مستوى المهارات اللغوية. كما أنه مرجع لساني مهم في” التخطيط اللغوي بشكل عام وتعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص، كما يوفر مبادئ توجيهية لوضع المناهج الدراسية، ويتعرض لوسائل القياس والتقييم الحديثة المختلفة، ويناقش النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التي تحقق الكفاءة اللغوية في أسرع⁴². كما أنه يساعد في فهم الاستراتيجيات التربوية اللازمة في التدريس.

مستوياته:

نجد أن للإطار محوران أحدهما أفقي وآخر عمودي؛ أما العمودي فيمثل المستويات الثلاثية (المبتدئ، المتوسط، المتقدم) في حين يشير المحور الأفقي إلى المستويات الفرعية المتضمنة داخل كل مستوى رئيسي تغطي المهارات والكفايات التالية الكفايات اللغوية التواصلية: اللغوية – اللغوية الاجتماعية – التداولية. الأنشطة اللغوية التواصلية: الاستقبال (القراءة والاستماع) – الإنتاج (التحدث والكتابة) – التفاعل – الوساطة. الاستراتيجيات الاستقبال (القراءة والاستماع) – الإنتاج (التحدث والكتابة) – التفاعل – الوساطة. الكفايات العامة: وهي التي ترتبط بالمعارف

⁴¹ المصدر السابق، ص10.

⁴² المصدر السابق، ص10.

الأساسية التي يحتاجها أي إنسان للتواصل ولا ترتبط بمستوى بعينه. إن هذه المستويات عبارة عن مراحل يمرّ بها المتعلم لتحقيق غايات وحاجات تعليمية محدّدة مسبقاً ضمن خطة علمية استراتيجية مدروسة، وسياسة لغوية محكمة، وعليه فإن لكل مستوى متطلباته.⁴³

ولأن الهدف النهائي لبرامج تعليم اللغات وتعلمها هو إيصال المتعلم إلى مستوى عالي من الكفاءة اللغوية؛ فقد قدم الإطار الأوروبي CEFR مخططاً وصفيّاً للكفاءة اللغوية، حيث أشار CEFR إلى أن الكفاءة اللغوية تتضمن القدرة على أداء الأنشطة اللغوية التواصلية، بالاعتماد على كل من الكفاءات العامة والكفاءات اللغوية التواصلية، وتنشيط الاستراتيجيات التواصلية المناسبة.⁴⁴

يُقسم (CEFR) مستويات الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الأجنبية إلى ست مستويات، هذه المستويات هي A1, A2, B1, B2, C1, C2.⁴⁵

، توفر هذه المستويات شمولاً كاملاً لمساحات التعلم المتاحة، على النحو التالي:

• A. المستخدم المبتدئ. (Basic User)

⁴³ ينظر: إسلام يسري على، هل في حاجة لإطار مرجعي عربي؟، مدونة اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجزيرة نت، 2017/01/12.

⁴⁴ آمنة مناع، إيمان شاشه، الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قراءة في الإطارين الأمريكي والصيني، مجلة الموروث، الجزائر، مج9، العدد الثاني، ديسمبر 2021، من ص348-359.

⁴⁵ ألب أرسلان فراس بُزاق، الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميّزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج5، العدد السابع، 2024/07/01.

- A1. الأساس. (Breakthrough).
- A2. الاختراق. (Waystage).
- B. المستخدم الحر. (Independent User).
- B1. البداية. (Threshold).
- B2. التحكم الأولي. (Vantage).
- C. المستخدم المتقن. (Proficient User).
- C1. الكفاءة العملية. (Effective Operational Proficiency).
- C2. الإتقان (Mastery).

2.1.2. الإطار الأمريكي (ACTFL)

نشأته:

نشأ هذا الإطار⁴⁶ سنة 2012 م حيث قدّم المجلس الأمريكي صياغة متعلقة بمجموعة من الإرشادات “تنبع من إرساء أُسس متعارف عليها لمستويات التمكن اللغوي وهي المعروفة بالمستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم وتهدف هذه الإرشادات إلى تفسير الفئات الوظيفية في المهارات الأربع. غاية هذا الإطار على غرار ما جاء به الإطار الأوروبي مستوى الفرد في المهارات اللغوية (الإنتاج / الاستقبال). خاصة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظيفة الاتصالية

⁴⁶ آمنة مناع، إيمان شاشه، الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قراءة في الإطارين الأمريكي والصيني، مجلة الموروث، الجزائر، مج9، العدد الثاني، ديسمبر 2021، من ص348-359.

ماهيته:

يرمز اختصارا (ACTFL) ويعني (American Council on The Teaching of Foreign Languages) تم وضعه كما سلف - لتفسير البعد الوظيفي في المهارات اللغوية الإنتاجية (المحادثة / الكتابة). يتوفر على مستويات رئيسية، وأخرى فرعية.

مستوياته

يتكون كغيره من مجموعة من المستويات المعيارية التي تحدّد المراحل التي يمر بها الفرد في تعلمه للغة، يبلغ عدد هذه المستويات 11 مستوى، منها خمسة رئيسية (المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، المتميز والثلاثة الأولى تتضمن ثلاثة فروع (أعلى / أوسط / أدنى).

في عام 2012م أكمل (ACTFL) تصنيف خمسة مستويات رئيسية للكفاية اللغوية، وهي على النحو التالي:⁴⁷

1. المتميز (DISTINGUISHED): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات كافة والموضوعات كافة.

⁴⁷ ألب أرسلان فراس بُزاق، الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميّزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج5، العدد السابع، 2024/07/01.

2. 2- المتفوق (SUPERIOR): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين بموضوعات مألوفة وغير مألوفة.

3. المتقدم (ADVANCE) ويتفرع عنه ثلاثة مستويات:

4. المتقدم الأعلى (ADVANCED HIGH): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف استخداماً دقيقاً في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقدة.

5. المتقدم الأوسط (ADVANCED MID): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية التواصلية بيسر وثقة.

6. المتقدم الأدنى (ADVANCED LOW): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف في التعامل مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.

7. المتوسط (INTERMEDIATE): ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

8. المتوسط الأعلى (INTERMEDIATE HIGH): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بيسر وسهولة مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.

9. المتوسط الأوسط (INTERMEDIATE MID): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح عند التعامل مع المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.

10. المتوسط الأدنى (LOW INTERMEDIATE): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

11. المبتدئ (NOVICE): ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

12. المبتدئ الأعلى: (HIGH NOVICE) يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.

13. المبتدئ الأوسط (MID NOVICE): يستطيع المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى استخدام اللغة الهدف استخداماً محدوداً جداً مع التعثر اللغوي في كثير من المواقف البسيطة.

14. المبتدئ الأدنى (LOW NOVICE): يمتلك المتعلم بعد انتهائه من هذا المستوى القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة والمحدودة.

إضافة إلى ذلك فإن (ACTFL) يصنف المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) أيضاً إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة وهي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ⁴⁸.

والإطار الأمريكي أكثر ما يؤخذ به حالياً وذلك لما يتميز به من شمولية وقابلية تعميم تطبيقه على معظم اللغات. وتعد الجهود المبذولة في تصميم

⁴⁸ المصدر السابق.

إطار عربي مرجعي ما هي إلا محاولة ترجمة للإطار المرجعي الأمريكي ومحاولة في تطوير لخصوصية اللغة العربية وما يرتبط بها.⁴⁹

3.1.2. الإطار الأسترالي (ISLPR)

International Second Language Proficiency Rating

(التقييم الدولي لإتقان اللغة الثانية).

تم إصدار (ISLPR) في عام 1979م من قِبل الدكتور د. ديفيد إنغرام، واستخدم على نطاق واسع في كل أنحاء أستراليا، كما تم قبوله واعتماده من قبل المؤسسات في العديد من دول العالم، يزود (ISLPR) المتخصصين والطلاب بالاختبار الذي يحدد السوية اللغوية إضافة إلى الشرح المفصل حول كيفية تطور اللغة الثانية من مرحلة الصفر إلى مرحلة الكفاءة اللغوية الشبيهة بكفاءة الناطقين الأصليين في المهارات الأربع القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام. والسبب في إصدار اختبار (ISLPR) هو ليكون رديفاً لاختبار IELTS المعتمد من قبل بريطانيا وأستراليا والعديد من دول العالم كشرط للراغبين باستكمال دراساتهم الجامعية والأكاديمية أو لأسباب مهنية؛ حيث أن (ISLPR) يراعي احتياجات متعلمي اللغة الثانية الأخرى والتي ليست فقط لأهداف أكاديمية أو مهنية. يتم من خلال اختبار (ISLPR) استنباط أعلى سلوك لغوي لمتعلم اللغة والذي يتم وصفه من خلال مقياس واصفات (ISLPR).⁵⁰

⁴⁹ المصدر السابق.

⁵⁰ المصدر السابق.

3.1.2. الإطار الصيني

لا يختلف هذا الإطار كثيراً عن الأطر السابقة؛ حيث تسعى جميعها إلى وصف ”المهام التي بإمكان المتعلم التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق وسلامة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام المنوطة بكل مستوى، كما تحاول أيضاً تقديم الحدود القصوى التي يواجهها المتعلم حين يحاول أن يؤديّ المهام اللغوية في كل مستوى.⁵¹

يهدف الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية إلى منح متعلمي اللغة العربية القدرة على استخدام اللغة العربية والتواصل الثقافي مع الشعوب الناطقة باللغة العربية، فيصبح المتعلم قادراً على فهم أحوال الدول العربية وعاداتها وتقاليدها، كما يسعى الإطار إلى تكوين آفاق واسعة وسلوكيات متميزة عند المتعلمين بحيث يستوعبون اللغة وآدابها فيؤهلهم ذلك لممارسة أعمال الترجمة والإدارة والتدريس والقيام بالأبحاث والدراسات المعنية باللغة وفروعها.⁵²

أهم ميزات وفروق الإطار المعياري الصيني

يمكن مما سبق عرض بعض مميزات وفرق الإطار المعياري الصيني من خلال النقاط الآتية:⁵³

⁵¹ أمانة مناع، إيمان شاشه، الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قراءة في الإطارين الأمريكي والصيني، مجلة الموروث، الجزائر، مج9، العدد الثاني، ديسمبر 2021، من ص348-359.

⁵² ألب أرسلان فراس بَزاق، الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج5، العدد السابع، 2024/07/01.

⁵³ المصدر السابق.

الكفاءات اللغوية

تهدف أغلب الأطر والمعايير المرجعية إلى الوصول ثلاثة أنواع من الكفاءة هي:

1. الكفاءة اللغوية.

2. الكفاءة الاتصالية.

3. الكفاءة الثقافية.

بينما يهدف الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية إلى الوصول إلى الكفاءات التالية:

1. الكفاءة اللغوية.

2. كفاءة التذوق الأدبي.

3. كفاءة وصف الأحوال الدولية العربية.

4. كفاءة التواصل الثقافي.

5. كفاءة التفكير والإبداع.

6. الكفاءة الذاتية الدراسية.

7. الكفاءة التطبيقية.

يلاحظ في المعايير الأسترالية وجود تعبير الكفاءة المهنية، والتي تتشابه نوعاً ما مع الكفاءة التطبيقية.

الاختلاف في أهداف السياسات اللغوية

لكل إطار عالمي أهدافه لسياسته اللغوية يسعى واضعوه لتحقيقها والوصول إليها⁵⁴، فد (ACTFL) أهداف منها دعم المهاجرين إلى الولايات المتحدة في مجال تعلم اللغة الإنكليزية، ومن أهداف (ISLPR) مراعاة احتياجات متعلمي اللغة الثانية (المهاجرين بشكل خاص) الأخرى والتي ليست فقط لأهداف أكاديمية أو مهنية، من أهداف (CEFR) الدعوة إلى التسامح، والتفاهم المتبادل، واحترام الهويات والتنوع الثقافي من خلال تواصل عالمي أكثر تفاعلاً.

4.1.2. الإطار العربي (إمتاع)

(الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب “إمتاع”)

صدر الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إمتاع) ⁵⁵ في العام ٢٠٢٣ م عن المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، وقد بدأت فكرة هذا الإطار من خلال التصور الذي وضعه الفريق ونشر في مؤتمر المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة في يناير ٢٠٢٠، بعنوان (تصور مقترح لإعداد إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى) وقد تبني المركز التربوي هذا التصور وأدرجه بوصفه

⁵⁴ المصدر السابق.

⁵⁵ ينظر: علي عبد المحسن الحديبي، الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب “إمتاع”، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، السنة الخامسة، العدد العاشر، محرم 1445 هـ، أغسطس 2023 م، ص 172 - 178.

أحد متطلبات تنفيذ مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية ضمن خطة برامج المركز للدورة (٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م)، وطلب من معد التصور تشكيل فريق للبدء بالعمل فيه، بعدما انتهت الموافقات الرسمية.

وقد قسم الإطار إلى ثلاث مكونات رئيسية:

التأليف: ويعرض فيه ما يتعلق بإعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومناهجها وسلاسلها وكتبها.

التعليم: ويعرض فيه ما يرتبط بالعملية التعليمية ومن يقوم بها (المعلم) وتضمن ما يتعلق بإستراتيجيات التدريس والأنشطة والتدريبات، والمستويات المعيارية للمعلم.

التدريب: ويعرض فيه ما يتعلق بتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها. ثم أضيفت بعض الأمور المهمة في المجال؛ تمثلت في توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعليم اللغة العربية للأطفال، ولذوي صعوبات التعلم، ولذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد رتبت هذه المكونات ترتيباً منطقياً، حيث إن العلمية التعليمية – أيا كانت تبدأ بوجود محتوى علمي مطلوب تقديمه إلى المتعلمين) وهو ما يحدث في مرحلة التأليف)، وهذا المحتوى يقدمه أحد المعنيين (المعلم) الذي من المفترض أن يتمكن من مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم (التعليم)، وعندما تظهر مستجدات في العلم أو التعليم فلا بد أن تكون هناك تنمية مهنية مستمرة تحدث من خلال البرنامج التي تقدم ذلك (التدريب) وبناء ذلك قسم الإطار إلى سبعة فصول وقائمة بالمراجع وملحقتين.

وفي هذا الإطار يوزع المتعلمون على أربعة مستويات رئيسية (مستوى التهيئة، مستوى الكفاية، مستوى التميز، مستوى الفصاحة) وهي مقسمة إلى عشرة مستويات فرعية، ويستخدم الإطار اختصاراً لكل مستوى من المستويات الفرعية، بحيث يسهل على كل من يتعامل مع الإطار استخدام هذه الاختصارات للدلالة على المستويات الفرعية العشرة.⁵⁶

2.2. طرائق تعليم اللغة لغير الناطقين بها

هناك كثير من الطرق التي تُعلَّم بها اللغات الأجنبية⁵⁷، وليس من بينها طريقة مثلى، تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف، فلكل طريقة من طرق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرق، والتمعّن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي، الذي يجد نفسه فيه. ومن أهم طرق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي:

طريقة القواعد والترجمة.

الطريقة المباشرة.

الطريقة السمعية الشفهية.

الطريقة التواصلية.

الطريقة الانتقائية.

⁵⁶ ينظر: المصدر السابق، ص 178.

⁵⁷ ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 18.

وينظر: علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك الوطنية أثناء النشر، دار وجوه للنشر والتوزيع، السعودية الرياض، 2015، ص 16-24 (بتصرف).

1.2.2. طريقة القواعد والترجمة

وتسمى أيضا: النحو والترجمة، الطريقة البروسية، الطريقة الشيشرونية، الطريقة التقليدية.

وهي من أقدم الطرق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، وما زالت تستخدم في عدد من بلاد العالم.

وتعريف طريقة القواعد والترجمة: مجموعة من الإجراءات يتم من خلالها التركيز على التراكيب اللغوية للغة الهدف، مع ضرورة ثقل هذه التراكيب وما يرتبط بها من مفردات إلى لغة المتعلم.

تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها واستظهارها، ويتم تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين: الأم والأجنبية، تحديد المفردات الموجودة في القاعدة أو الأمثلة، ترجمة المفردات والتراكيب إلى لغة المتعلم (لذلك لا حاجة إلى شرح هذه المفردات والتراكيب)، مطالبة المتعلم بحفظ القاعدة والمفردات تقويم الدرس، تستخدم لغة وسيطة (لغة الطالب في الغالب) وسيلة في التعليم، تُهمل الجانب الشفهي من اللغة (الاستماع والكلام)، تقدم المفردات على شكل قوائم للحفظ والاستظهار، تركز على الأحكام النحوية، تدرس النحو بشكل تحليلي. فالهدف تعلم النحو والمفردات وقراءة النصوص، وقد يضطر إلى هذه الطريقة عندما يكون الطلاب كثيرين.

ومما يؤخذ على طريقة القواعد والترجمة: إهمالها لمهارتي الاستماع والكلام وهما أساس اللغة، كما أن كثرة اللجوء إلى الترجمة، يقلل من فرص عرض اللغة الأجنبية للطلاب، بالإضافة إلى أن المبالغة في تدريس قواعد اللغة الأجنبية وتحليلها يحرم الطلاب من تلقي اللغة ذاتها؛ فكثيراً ما يلجأ المعلم

الذي يستخدم هذه الطريقة إلى التحليل النحوي لجمل اللغة المنشودة ويطلب من طلابه القيام بهذا التحليل، وكذلك اهتمامها بالتعليم عن اللغة المنشودة أكثر من اهتمامها بتعليم اللغة ذاتها، وتستخدم هذه الطريقة اللغة الأم للمتعلم كوسيلة رئيسية لتعليم اللغة المنشودة. وبعبارة أخرى تستخدم هذه الطريقة الترجمة كأسلوب رئيسي في التدريس، تُحمل مهارتين لغويتين أساسيتين (الاستماع والكلام)، تُحمل عنصر الأصوات، تتجاهل كون اللغة وسيلة اتصال، باعتمادها على الترجمة تحد من طلاقة التفكير باللغة الهدف، دور الطالب فيها هو التلقي والمحاكاة.

وتُهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة، وهذا يفيد في التعليم لأغراض خاصة فليس كل من يرغب في تعلم اللغة الجديدة هدفه التواصل بها، فالبعض هدفه من تعلم اللغة الترجمة للكتب والمقالات أو حفظ متون وتداولها بين طلابه، وكذلك للطلاب المتخصصين في تعلم اللغة العربية في الجامعات.

2.2.2. الطريقة المباشرة (الطريقة الطبيعية)

وتعريف الطريقة المباشرة أو الطبيعية: مجموعة الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في مواقف غير مصطنعة.

تُهتم هذه الطريقة بالجانب الشفهي من اللغة، خلاف طريقة القواعد والترجمة، وتمنع اللغة الوسيطة، مهما كانت الأسباب، ولا تزود الطالب بقواعد اللغة النظرية، وتكتفي بتدريبه على قوالب اللغة وتراكيبها، والربط المباشر بين الكلمة والشيء الذي تدل عليه، وتستخدم أسلوب المحاكاة والحفظ، حتى يستظهر الطلاب جملاً كثيرة باللغة الأجنبية، وفي هذه الطريقة

يتم التعليم في الصف باللغة الهدف بصورة كلية، ولا تعلم إلا المفردات والجمل التي يشيع استخدامها في الحياة اليومية، يتعلم الطالب اللغة الثانية بالطريقة التي يكتسب بها الطفل اللغة الأم (التعليم عن طريق التمثيل والحركة)، تعلم المفردات والتراكيب الشائعة المحيطة بالطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية، تتجنب الترجمة وترى أن استعمال لغة وسيطة في التعليم أمر شديد الخطورة، تحرص على استخدام الوسائل والمعينات البصرية، تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، كما تستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه. ولهذا سميت الطريقة بالطريقة المباشرة،

يؤخذ عليها: اعتمادها على التكرار لم تراعى النضج العقلي عند الراشد، تحتاج لمعلم ذي كفاية عالية علمياً وتربوياً، لا تراعى الفروق الفردية كثيراً، تحتاج لبذل جهد ووقت طويلين، لا تصلح للفصول الدراسية كثيرة العدد، أخفقت في تعليم الجانب المكتوب من اللغة.

وتعطي الطريقة المباشرة الأولوية لمهارتي الاستماع والكلام لا لمهارتي القراءة والكتابة، فاهتمامها بالجانب الشفوي من اللغة؛ على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي، وهذه الطريقة تصلح للعاملين بمجال الترجمة الشفوية وتعليم المحادثة ولغير المتخصصين بالجانب التعليمي.

3.2.2. الطريقة السمعية الشفهية

من أسمائها أيضاً: الطريقة السمعية الشفهية، الطريقة السمعية النطقية، الطريقة السمعية اللفظية.

تعريفها: مجموعة الإجراءات المتبعة لتنمية مهارات اللغة بالبدء بالاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة والكتابة.

من أهم أسس هذه الطريقة استعمال الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة، مثل المحاكاة والترديد والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح، والتحليل النحوي. وبدلاً من ذلك يتم تدريب الطلاب تدريباً مركزاً على أنماط اللغة وتراكيبها النحوية.

وهذه الطريقة تقدم المهارات بشكل متدرج (استماع - تحدث.. إلخ)، ترى أن المعلم الأفضل للغة هو الناطق الأصلي، تقدم النصوص على شكل حوارات، تعتمد على مبدأ الشيوع في تقديم المفردات والتراكيب، تقدم المفردات في عدد محدود، تعلم المفردات من السياق، تستخدم الوسائل بكثرة، تهتم بممارسة اللغة، تهتم بالصحة اللغوية والنطق الصحيح للأصوات.

ويؤخذ على هذه الطريقة: الفصل بين المهارات اللغوية، فالفصل بين المهارات لا يلبي حاجات الدارسين كافة خاصة متعلم اللغة لأغراض خاصة، عدم مراعاة الفروق الفردية (الجميع يسمعون - والجميع يرددون).

وهذه الطريقة تهتم بالاستماع والكلام على حساب مهارتي القراءة والكتابة.

4.2.2. الطريقة التواصلية الاتصالية

هدف هذه الطريقة النهائي اكساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما تعدّها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير... إلخ.

وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلية. ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة، داخل الوحدة التعليمية.

وتعتمد طريقة التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة... إلخ.

فهذه الطريقة التواصلية: تعلم اللغة عن طريق المواقف (في المطعم - في المطار.. إلخ)، تهتم بالجانب الوظيفي للغة، تهتم بالطلاقة اللغوية والمعنى لا الدقة الشكلية، تهتم بالمهارات الأربع دون أن تقتيد بنمط معين أو خط سير واحد للتدريس، تهتم بالأنشطة الصفية، تهتم بالوسائل، تهتم بالأسلوب التعاوني في تعليم اللغة (تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتنافس فيما بينها)، تشجع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثرة، تتمحور حول الطالب لا المعلم.

ويؤخذ عليها: تعدد التطبيقات وكثرة الأنشطة قد تؤدي إلى التشتت، اقتصار مفهوم الاتصال عند بعض المعلمين على الجانب الشفهي، عدم تقديم المهارات بشكل مرتب فقد تضيع بعض الجوانب المهمة من مهارات اللغة إذا غفل المعلم.

5.2.2. الطريقة الانتقائية

وهذه الطريقة تجمع بين الطرق السابقة، فيرى أصحاب هذه الطريقة أنّ المدرس حرّ في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة، أو تلك. كما أنّ من حقه أن يتخير من الأساليب، ما يراه مناسباً للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوباً من أساليب طريقة القواعد والترجمة،

عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوباً من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر.

وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من أنّ لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. وتأتي الطريقة الانتقائية لتستفيد من إيجابيات الطرق السابقة، فالمهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم، وأيضاً المعلم يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه فمن الممكن أن يختار المعلم من كل طريقة الأسلوب أو الأساليب التي تناسب حاجات طلابه وتناسب الموقف التعليمي.

6.2.2. أثر طرائق تعلم اللغات على عملية التعليم

ستناول هذا الأمر من ثلاثة عشر منحي⁵⁸

(1) من جهة التفكير باللغة: معظم الطرائق تحقق التفكير باللغة الهدف ما عدا طريقة القواعد والترجمة فهي تميل إلى التفكير باللغة الأم ومن قم الترجمة إلى اللغة الهدف.

(2) من جهة ما تعلمه: أغلب الطرائق تعلم اللغة ما عدا طريقة القواعد والترجمة فهي تعلم عن اللغة أكثر مما تعلم اللغة.

⁵⁸ من محاضرات الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

(3) من جهة دور الطالب: أحياناً يكون الطالب متلقٍ أو محاكٍ أو مردد أو حافظ كما في طريقة القواعد والترجمة بينما باقي الطرائق يكون الطالب ممارساً فعلياً للغة الهدف.

(4) من جهة التقليد أو الممارسة: تعتمد القواعد والترجمة الحفظ بينما باقي الطرائق تعتمد الممارسة الفعلية للغة.

(5) من جهة دور المعلم: طريقة القواعد والترجمة تعتمد المعلم كشارح ومفصل للغة ويكون الطالب مستمعاً أو ملقياً بينما تعتمد بقية الطرائق المعلم كمدير وموجه وموزع أنشطة على الطلاب ليس إلا، فالطالب يمثل دور القارئ والمستمع والكاتب والقارئ.

(6) من جهة الأسلوب: بالقواعد والترجمة تهتم بالحفظ والتقليد بل وتهتم بالحفظ على حساب التقليد بينما باقي الطرائق تهتم بالممارسة.

(7) من جهة عدد المتعلمين وأعمارهم: تناسب طريقة القواعد والترجمة الأعداد الكبيرة من المتعلمين بينما لا تناسب بقية الطرائق إلا مع المجموعات الصغيرة لما تتطلبه من تفاعل ومشاركة طريقة القواعد والترجمة لا تصلح إلا للكبار بينما تتوافق بقية الطرائق مع عقلية الكبار والصغار على حد سواء.

8) من جهة النصوص ومواد التعلم: المادة اللغوية التي تتناولها هذه الطرق ” تعتمد طريقة القواعد والترجمة المفردات المبتورة أو نصوص ليست بحوارية أما بقية الطرق تعتمد مواقف الحياة اليومية لمعايشة اللغة.

9) من جهة اختيار المفردات وممارستها: للأسف طريقة القواعد والترجمة تعتمد على شحذ الذهن بالمفردات دون النظر إلى شيوعها من عدمه بينما باقي الطرائق تعير الشيوع انتباهاً جماً.

10) من جهة التراكيب والقواعد: القواعد والترجمة تميل إلى السير حسب أبواب النحو وغيرها يهتم بالتراكيب الشائعة أولاً القواعد والترجمة تتبنى الوظيفة النحوية “هذا أمر هام” بينما بقية الطرائق الوظيفة الدلالية وهنا تتميز طريقة القواعد والترجمة بإيضاح مراد المتكلم أكثر من غيرها.

11) من جهة الطلاقة: طريقة القواعد والترجمة قد لا تحقق الطلاقة اللغوية بينما قد تحقق بقية الطرائق الطلاقة.

12) من جهة الصحة اللغوية: القواعد والترجمة تتميز عن غيرها بالصحة اللغوية لأنها بالأساس تركز كل طاقاتها باتجاه تعليم أساسيات النحو ودهاليزه.

13) من جهة الترجمة: القواعد والترجمة تلجأ إلى اللغة الوسيطة بينما بقية الطرائق لا تعتمد لغة وسيطة.

وهنا نلاحظ أن طريقة القواعد والترجمة وكأنها أمة وحدها تخالف ما عداها من طرائق تعليم اللغة في طريقة معالجة متطلبات الدارس.

3.2. استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

1.3.2. مفهوم الاستراتيجية:

يوجد في المؤلفات التربوية العديد من التعريفات والمعاني لمفهوم "استراتيجية التدريس" ومن التعريف للاستراتيجية الذي عرفه الدكتور حسن حسين زيتون، فيقول: "هي طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة من الخطوات أو الاجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في اثناء السير في تدريس ذلك المحتوى"⁵⁹.

ومن هنا فإن إستراتيجية تعلم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning Strategy: إجراءات محددة ومنظمة يقوم بها المتعلم بشكل مقصود لتعلم لغة غير لغته الأم، وإتقانها، ومن شأنها أن تسهل تعلم هذه اللغة،

⁵⁹ حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، ط عالم الكتب، 2003، ص 5.

وتخفف الصعوبات التي قد تعترضه في تعلمها، وتجعله أكثر اعتماداً على نفسه”⁶⁰

الإستراتيجية التدريسية: هي عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً.

طريقة التدريس: هي الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ في أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

أو طريقة التدريس: مجموعة من الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي لمتعلم، من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.⁶¹

ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: (طريقة القواعد والترجمة، الطريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفهية، الطريقة التواصلية، الطريقة الانتقائية).⁶²

2.3.2. الفرق بين الطريقة والاستراتيجية:

1- الإستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية محددة، بينما الطريقة

⁶⁰ إستراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس، محمد علي الخوالدة، الأردن، أريد، جامعة اليرموك، بحث منشور في المحلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 11، عدد: 2، 2015 م، ص 171.

⁶¹ محمد عزت عبد الموجود، ورشدي طعيمة، و علي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة، 1981 م، ص 392.

⁶² العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. رياض: جامعة الإمام محمد ن سعود الإسلامية. 2002م، ص 23.

هي الإجراءات والكيفيات التي يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم.

2- الإستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من أهداف، وطرائق ووسائل تقنية، أو معينات، وتقويم نتائج العملية التعليمية، بينما الطريقة تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها.

3 - الإستراتيجية تتضمن الطريقة والإجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس، بينما الطريقة لا تتضمن إلا مكوناً من مكونات الإستراتيجية.⁶³

هذا ويعتمد نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تمكن المعلم من المعرفة التربوية المتمثلة في إتقانه لمادته العلمية، وذكائه في اختيار الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتدريس لتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس المقررات الدراسية.

ومن الثابت أن العملية التعليمية تتكون من: المعلم، والمتعلم، والمقررات الدراسية لها أهداف تربوية وتعليمية يجب أن تكون معلومة لهما؛ فالهدف من تدريس اللغة العربية هو فصاحة لسان المتعلم وحسن تعبيره، وهذا الهدف ينبغي أن يكون معلوماً للمعلم والمتعلم معاً.⁶⁴

⁶³ أحمد عوده، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان. ص 13.

⁶⁴ ينظر: محمد طلبه سعيد و زهاروم بن رضوان، المشكلات التربوية واللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمعات الملايوية، بحث منشور ضمن كتاب فعاليات المؤتمر الدولي لتعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها وثقافتها 2017، ماليزيا، سلانجور دار الإحسان، بانجي، ط: كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية الماليزية (UKM)، 2017، ص 286، 287.

3.3.2. من أنواع الاستراتيجيات

وقد ظهرت في العصر الحديث كثير من الإستراتيجيات لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتناولها الباحثون بالدراسة ومن أهمها: إستراتيجية تمثيل الأدوار، وإستراتيجية العصف الذهني.

1.3.3.2. إستراتيجية تمثيل الأدوار

تعد "إستراتيجية تمثيل الأدوار" من أفضل إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي من التعليم النشط، وتتمثل في إيجاد موقف تعليمي مشابه لمواقف الحياتية في المهن والحرف، وفي السوق، وفي السفر...، حيث يقوم الطالب باستدعاء الموقف الحقيقي ثم أدائه مستعينة بالمعجم الذي يوفره له المعلم، وبالخبرات التعليمية اللازمة، ويكون دور المعلم هنا أنه مخطط للموقف، ومسهل للأداء، وموفر لغرض التعليم وعندما نتحدث عن اللعب فإن أول ما يتبادر إلى الذهن على أنه ذلك العمل الذي يقوم به الإنسان بغرض التسلية وتمضية الوقت، واللعب بهذا المعنى يرتبط بالنواحي السلبية وبخاصة عندما نتحدث عن التعليم والتعلم والعملية التربوية، إن هذا النوع من اللعب هو اللعب غير الموجه وغير الهادف ولكن قد يكون اللعب موجهًا وهادفًا وذا قيمة تربوية إذا ما استغل بطريقة صحيحة، لأن اللعبة بصفاتها نشاط أو مجموعة من الأنشطة يمارسها الفرد أو الجماعة وهذا هو هدف الألعاب التعليمية فهي تستخدم بغرض تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم وإنماء العقل عند الأطفال وتسهيل محتوى التعلم وفهمه لديهم.

ويعد التعليم باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الإستراتيجيات التعليمية التي تراعي سيكولوجية المتعلمين.⁶⁵

أولاً: عناصر إستراتيجية تمثيل الأدوار

يجب أن يتوافر في إستراتيجية تمثيل الأدوار ستة عناصر رئيسة، وهي:

1. الأدوار: ففي اللعب أو اللعبة الواحدة يتم تحديد أدوار معينة

للأفراد ذوي العلاقة.

2. القواعد والقوانين: فاللعبة تسير وفق قواعد وقوانين محددة

بصورة مسبقة ويجري الاتفاق عليها من قبل الأفراد أو

اللاعبين.

3. الأهداف: كل لعبة لها هدف أو مجموعة أهداف يسعى

اللاعبون ويتنافسون لتحقيقها، فهدف لعبة كرة القدم مثلاً

هو تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف

4. الطقوس: لكل لعبة نمط سلوكي متعارف عليه لا يتصل

بالأهداف أو القوانين إلا أنه لازم وضروري لارتياح اللاعب

للعب، والاستمرار فيه.

⁶⁵ ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، عمان، ط 1: دار المسيرة، 1426 هـ / 2005 م، ص56- 63.

5. اللغة: لكل لعبة مصطلحاتها أو قاموسها الخاص لا يتصل

بالأهداف والقوانين ولكنها الازمة وضرورية ويجب تعلمها

واستعمالها.

6. القيمة أو المعيار: لكل لعبة معايير نجاح معينة أو قيمة معينة.

ثانيا: المحاكاة Simulation

وهذا نوع آخر من لعب الأدوار أو تمثيلها وفيها يتصرف الأفراد أو الممثلين وكأنهم في مجريات الحياة الواقعية محاولين تحقيق أهداف معينة ضمن قواعد وقوانين محددة، إن طلاب مدرسة الطيران أو قيادة السيارات مثلا يتدربون على المحاكى الميكانيكى أو الآلي حيث يوفر هذا المحاكى ظروفًا واقعية للطلاب للتعلم على قيادة الطائرة أو السيارة.

ثالثا: تمثيل الروايات والحكايات والقصص

تمثيل الروايات والحكايات والقصص أمر مألوف لدى طلاب المدارس، ولا تقتصر عملية التمثيل هذه أو لعب الأدوار على مرحلة دراسية معينة بل نراها تستعمل في مختلف المراحل الدراسية مع اختلاف في طبيعة ونوع المادة التعليمية المراد تمثيلها على خشبة مسرح المدرسة أو داخل غرفة الصف نفسها، فهناك العديد من قصص البطولة والشجاعة والكرم والإخلاص ومساعدة المحتاج والحفاظ على الجار التي يمكن للطلاب أن يتعلموها عن طريق تمثيلها.

رابعاً: أهمية طريقة تمثيل الأدوار

تتصل هذه الطريقة وما تتضمنه ألعاب ومحاكاة وتمثيل اتصالاً مباشراً بحياة الطلاب وتعمل على إغناء شخصياتهم وتكوين سلوكهم، وفيما يلي النقاط الأساسية التي تظهر أهمية استعمال هذه الطريقة، وهي:

إن التدريس بطريقة تمثيل الأدوار⁶⁶ ما هو إلا استمرار لما اعتاد الطلاب أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة، فالناس يتعلمون كيفية القيام بالأشياء عن طريق القيام بها، وهذا ما نطلق عليه اسم التعليم بالعمل Learning by Doing إن الأطفال وهم يلعبون دور الزوج والزوجة، والقاضي ورجل الشرطة، إنما يتعلمون وهم يؤدون هذه الأدوار.

إن عدم وجود الحماس والرغبة في التعلم من أهم المشكلات التي تواجه المعلم في تدريس طلابه، وتعمل هذه الطريقة على رفع درجة الحماس والرغبة عند المتعلم، وبخاصة إذا ما عرفنا أن الطلاب وخاصة صغار السن منهم يحبون اللعب، وهم يتعلمون عن طريقه.

إن هذه الطريقة وبخاصة ما يتعلق منها بأنشطة المحاكاة تشجع عمليات التفكير والتحليل لدى الطالب، حيث يتعلم عن طريقها الحقائق والعمليات والاستراتيجيات.

إن طريقة تمثيل الأدوار من الطرائق الجيدة لتعليم الطلبة القيم الاجتماعية، كما أنها أداة فاعلة في تكوين وتشكيل النظام القيمي عند الطلاب، وتكسيهم معايير السلوك الاجتماعية المقبولة في المجتمع كالتنافس والتعاون وغيرها.

⁶⁶ طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، د. عبد اللطيف بن حسين فرج، ص 195، 196.

تشجع الطلاب على الاتصال والتواصل فيما بينهم والتعلم من بعضهم البعض، بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية فيما بينهم.

يستطيع المعلم، مستخدمة هذه الطريقة، أن يتعامل مع مختلف فئات الطلاب بغض النظر عن قدراتهم، فهي طريقة جيدة للتعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين

يستعمل المربون هذه الطريقة لحل المشكلات عند الطلاب.

خامسا: ما يجب مراعاته عند استخدام طريقة "تمثيل الأدوار" في التدريس

إذا أردت استخدام أسلوب تمثيل الأدوار فيحسن بك مراعاة الآتي:

✓ اعلم أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه

المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة أو سيناريو

وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع.

✓ حدد أولا ما هو الهدف الذي تريد الوصول إليه باستخدام

هذا الأسلوب؟ وما هو الموضوع الذي تود التركيز عليه؟

وبمعنى آخر.. ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة

بموضوع البرنامج وأهدافه.

✓ اكتب السيناريو وحدد الأدوار التي سيتم تمثيلها، ويمكنك

الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو، كما يمكنك عدم

كتابة السيناريو والاكتفاء بإتاحة الفرصة للمشاركين كي

يجتهدوا في التمثيل بدون التزام دقيق بنص مكتوب.

✓ يحسن أن يكون السيناريو قصيراً ومركزاً.

✓ ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة

للمشاركين.

✓ اختر الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة يكون هؤلاء

من الأفراد المشاركين أنفسهم، ويمكنك تكليف مجموعة أو

بعض المجموعات بالقيام بهذه التمثيلية وحدد دور كل فرد،

وما هو المطلوب منه.

✓ اشرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيتم

القيام بها.

✓ اذكر للمشاركين ماذا تريد منهم عند الانتهاء من رؤية

المشهد التمثيلي، هل تريد الإجابة عن أسئلة معينة أو إيجاد

حلول معينة أو الانتباه لممارسات معينة.

✓ حدد زمن المشهد التمثيلي، وكذلك زمن الإجابة عن

الأسئلة أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد.

✓ احرص أن يجسد المشهد التمثيلي واقعة حقيقية لا خيالية،

ولكن يحسن استخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلا من
أسمائهم الحقيقية.

✓ اطلب من كل ممثل أن يتقمص الدور المكلف به بصدق

وإتقان، وأن يضع نفسه مكان الشخصية التي يمثلها وأن
يتخيلها بعمق، وأن يتصرف بنفس الطريقة.

✓ يحسن تطعيم المشهد بشيء من الفكاهة والإثارة.

✓ اطلب من المشاهدين التزام الهدوء وعدم التعليق.

سادسا: نموذج تطبيقي لاستراتيجية تمثيل الأدوار

من النماذج التطبيقية لاستراتيجية تمثيل الأدوار في القرآن الكريم في
قصة الغراب مع ابن آدم عليه السلام ”، في ذلك يقول الله عز وجل: {وَأَتْلُ
عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ
قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ (27) لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي
مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ (28) إِنِّي أُرِيدُ
أَنْ تَبُوءَ بِإِثْمِي وَإِثْمِكَ فَتَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ النَّارِ وَذَلِكَ جَزَاءُ الظَّالِمِينَ (29)
فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (30) فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا
يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُؤَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ
مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ (31)}⁶⁷، وفي
تفسيرها يقول الإمام ابن كثير رحمه الله جل وعلا: “يقول تعالى مبينا وخيم

⁶⁷ سورة المائدة: الآيات 27-31.

عاقبة البغي والحسد والظلم في ابني آدم لصلبه - في قول الجمهور - وهما هابيل وقابيل كيف عدا أحدهما على الآخر، فقتله بغية عليه وحسدة له، فيما وهبه الله من النعمة وتقبل القربان الذي أخلص فيه الله عز وجل، فجاز المقول بوضع الآثام والدخول إلى الجنة، وخاب القاتل ورجع بالصفقة الخاسرة في الدارين الدنيا والآخرة،، قال السدي بإسناده المتقدم إلى الصحابة: لما مات الغلام تركه بالعراء، ولا يعلم كيف يدفن، فبعث الله غرابين أخوي، فاقتتلا فقتل أحدهما صاحبه، فحفر له ثم حثي عليه، فلما رآه قال: { يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ }.⁶⁸

2.3.3.2. إستراتيجية العصف الذهني

أولاً: مفهوم إستراتيجية العصف الذهني

تعتبر “إستراتيجية العصف الذهني Brainz - Storming Method” أحدث إستراتيجية تعليمية منتشرة في المؤسسات التعليمية الآن، وتعرف بأنها: “استخدام العقل للتصدي النشط للمشكلة، ووضع الذهن في حالة الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح، وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته”.⁶⁹

⁶⁸ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: مصطفى السيد وآخرون، جيزة، ط 1: مؤسسة قرطبة للطبع والنشر والتوزيع، ومكتبة أولاد الشيخ للتراث، 1421 هـ - 2000 م، مج 5 / 160، 176.

⁶⁹ خليل إبراهيم الحويجي، مهارات التعلم والتفكير، الأردن، عمان، ط: دار زمزم للنشر والتوزيع، 2012 م، 138م.

ثانيا: نموذج تطبيقي لاستراتيجية العصف الذهني

من النماذج التطبيقية لاستراتيجية العصف الذهني قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام مع قومه حين حطم الأصنام فجعلهم جذاذة إلا كبيرا لهم لعلهم إليه يرجعون، وحين عادوا وشاهدوا المنظر واستدعوه أنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم، قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون.

ولو قال: أنا فعلت هذا، لما فعل في أذهانهم شيئا، لكن في العصف والحوار رجعوا ووصلوا إلى أنهم نكسوا على رؤوسهم واعترفوا أنهم ظالمون، ومع ذلك خافوا على مصالحهم وقرروا حرقه، فكان العصف الثاني فقلنا يا ناركوني بردا وسلامة على إبراهيم.

وفي ذلك يقول الله عز وجل: {فَجَعَلَهُمْ جُذَاذًا إِلَّا كَبِيرًا لَهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ} (58) قَالُوا مَنْ فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ (59) قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ (60) قَالُوا فَاتُّوا بِهِ عَلَى أَعْيُنِ النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ (61) قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ (62) قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ (63) فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ (64) ثُمَّ نَكَسُوا عَلَى رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ (65) قَالَ أَفْتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ (66) أَفْ لَكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ (67) قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ (68) قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَى إِبْرَاهِيمَ (69) وَأَرَادُوا بِهِ كَيْدًا فَجَعَلْنَاهُمُ الْأَخْسَرِينَ (70) وَجَعَلْنَاهُ وَلُوطًا إِلَى الْأَرْضِ الَّتِي بَارَكْنَا فِيهَا لِلْعَالَمِينَ (71) وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ نَافِلَةً وَكُلًّا جَعَلْنَا صَالِحِينَ (72) .⁷⁰

⁷⁰ سورة الأنبياء: الآيات 58-72.

وهذا العصف الذهني استخدم كذلك في قصة نبي الله موسى عليه السلام مع سحرة فرعون حين التقف عصا موسى عليه السلام ما يأفكون، وفي ذلك يقول الله سبحانه وتعالى: {وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ} (117) فَوَقَعَ الْحَقُّ وَبَطَلَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (118) فَغَلَبُوا هُنَالِكَ وَانْقَلَبُوا صَاغِرِينَ (119) وَأَلْقَى السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ (120) }⁷¹، فقد تم تدريب موسى عليه السلام على هذا الموقف مسبقاً في أول الوحي حيث طالبه الله أن يلقي عصاه فإذا هي ثعبان مبین، وعندئذ خاف موسى عليه السلام وهرب فاستدعاه ليوضح له أنه سيواجه موقفاً كبيراً حين يرمون عصيهم وحبالهم فيخيل إليه من سحرهم أنها تسعى، وهذا العصف جعل السحرة يسجدون لله تعالى ويؤمنون إيماناً ثابتاً لا يتزعزع.

3.3.3.2. إستراتيجية المشروع

تجلى تطبيق هذه الإستراتيجية في القرآن الكريم في صناعة سفينة نوح عليه السلام، قال الله سبحانه وتعالى: {وَأَوْحِيَ إِلَىٰ نُوحٍ أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ مِنْ قَوْمِكَ إِلَّا مَنْ قَدْ آمَنَ فَلَا تَبْتَئِسْ بِمَا كَانُوا يَفْعَلُونَ} (36) وَأَصْنَعُ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحَيْنَا وَلَا تَخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ (37) وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ وَكَلَّمَا مَرَّ عَلَيْهِ مَلَأٌ مِنْ قَوْمِهِ سَخِرُوا مِنْهُ قَالَ إِنْ تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنْكُمْ كَمَا تَسْخَرُونَ (38) فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ مَنْ يَأْتِيهِ عَذَابٌ يُخْزِيهِ وَيَحِلُّ عَلَيْهِ عَذَابٌ مُقِيمٌ (39) حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَنْ سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ آمَنَ وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلَّا قَلِيلٌ (40) }⁷².

⁷¹ سورة الأعراف: الآيات 117 - 120.

⁷² سورة هود: الآيات 36-40.

4.3.3.2. إستراتيجية الزمالة

تظهر إستراتيجية الزمالة في قصة نبي الله موسى عليه السلام مع العبد الصالح، هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشدا، وفي ذلك يقول الله جل وعلا: {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا (60) فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنَهُمَا نَسِيَا حُوكَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا (61) فَلَمَّا جَاوَزَا قَالَ لِفَتَاهُ آتِنَا غَدَاءَنَا لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا (62) قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْخُبُوتَ وَمَا أَنْسَانِيهِ إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا (63) قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغُ فَارْتَدَّ عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا (64) فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا (65) قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُسُلًا (66) قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (67) وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَى مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا (68) قَالَ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (69) قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا (70) فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا (71) قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (72) قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا (73) فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقْتَلْتَنِي زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُكْرًا (74) قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا (75) قَالَ إِنْ سَأَلْتُكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا (76) فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقُضَ فَاقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا (77) قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَنِي وَبَيْنَكَ سَانِبُكَ بِتَأْوِيلٍ مَا لَمْ تَسْتَطِيعْ عَلَيْهِ صَبْرًا (78) أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا (79) وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا (80) فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاءً وَاقْرَبَ رُحْمًا (81) وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِيعْ عَلَيْهِ صَبْرًا (82)}

73. { (82)

5.3.3.2. إستراتيجية حل المشكلات

تعتبر إستراتيجية حل المشكلات

Problemn – Solving Method

من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلاب على إيجاد الحلول للمواقف المشكلة بأنفسهم، وتهدف إلى تشجيع الطلاب على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به به العلماء.⁷⁴

ويتجلى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات في القرآن الكريم في قصة سليمان عليه السلام مع الخصمين، قال الله جل وعلا: {وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْحُرَابَ (21) إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ (22) إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةً وَاحِدَةً فَقَالَ أَكْفُلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ (23) قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعَجِكَ إِلَى نَعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ الْخُلَطَاءِ لِيَبْغِيَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ (24) فَغَفَرْنَا لَهُ ذَلِكَ وَإِنَّ لَهُ عِندَنَا لَزُلْفَىٰ وَحُسْنَ مَّآبٍ (25)}

⁷⁴ طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، د. عبد اللطيف بن حسين فرج، ص 125. ولمزيد من المعلومات حول إستراتيجية حل المشكلات انظر استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبو السعيد، ط 1: دار الفكر ناشرون وموزعون 1428 هـ

/ 2007 م، ص 139-148.

⁷⁵ سورة ص: الآيات 21-25.

6.3.3.2. إستراتيجية المحاضرة

“إستراتيجية المحاضرة” يقصد بها: عرض معلومات في عبارات متسلسلة، يسردها المدرس مرتبة مبوبة بأسلوب شائق جذاب، وفيها يتولى المدرس تعبئة المادة العلمية، ويدون الطلاب ما يرغبون تدوينه.⁷⁶

وتطبيق هذه الإستراتيجية في القرآن الكريم يتجلى في قول الله عز وجل: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ (125)}⁷⁷، وفي تفسيرها يقول الإمام ابن كثير رحمه الله جل وعلا: ”يقول تعالى أمراً رسوله محمد صلى الله عليه وسلم أن يدعو الخلق إلى الله {بالحكمة} قال ابن جرير: وهو ما أنزله عليه من الكتاب والسنة {والموعظة الحسنة} أي: بما فيه من الزواجر والوقائع بالناس ذكرهم بها، ليحذروا بأس الله تعالى، وقوله: (وجادلهم بالتي هي أحسن) أي: من احتاج منهم إلى مناظرة وجدال، فليكن بالوجه الحسن برفق ولين وحسن خطاب، كما قال: {ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم}⁷⁸ فأمره تعالى بلين الجانب، كما أمر موسى وهارون، عليهما السلام، حين بعثهما إلى فرعون فقال: {فقلوا له قولاً لنا لعله يتذكر أو يخشى}⁷⁹، وقوله: {إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين} أي: قدم علم الشقي منهم والسعيد، وكتب ذلك عنده وفرغ منه، فادعهم إلى الله، ولا تذهب نفسك على من ضل منهم حشرات، فإنه ليس عليك هداهم إنما أنت نذير، عليك البلاغ، وعلينا الحساب، {إنك لا تهدي من أحببت}⁸⁰، و {ليس عليك هداهم}⁸¹“.⁸²

⁷⁶ طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، د. عبد اللطيف بن حسين فرج، الأردن، ص 92.

⁷⁷ سورة النحل: الآية 125.

⁷⁸ سورة العنكبوت: الآية 46.

⁷⁹ سورة طه: الآية 44.

⁸⁰ سورة القصص: الآية 56.

⁸¹ سورة البقرة: الآية 272.

⁸² تفسير القرآن العظيم، الإمام ابن كثير، تحقيق: مصطفى السيد وآخرون، ج 8 / 368.

7.3.3.2. إستراتيجية المختبر أو التجريب

وتطبيق هذه الإستراتيجية في القرآن الكريم يتجلى في قصة إبراهيم عليه السلام حينما سأل ربه أني كيف تحيي الموتى، فأمره أن يأخذ أربعة من الطير ودخول المعمل لإجراء عملية تشريح وتوزيعهن على الجبال حتى يصل إلى نتيجة: إن الله عزيز حكيم، قال الله تبارك وتعالى: {وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوْ لَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (260)} [البقرة: 260].

8.3.3.2. إستراتيجية الاستنتاج

وتطبيق هذه الإستراتيجية في القرآن الكريم يتجلى في قصة الذي مر على قرية وهي خاوية على عرشها قال أني يحيي هذه الله بعد موتها فأماته الله مائة عام ثم بعثه قال كم لبثت قال لبثت يوما أو بعض يوم وبعد تلك الأسئلة والشرح الوافي والتجربة العملية في تركيب الحمار، وصل إلى استنتاج: أعلم أن الله على كل شيء قدير، قال الله عز وجل: {أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَلْ لَبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانْظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانْظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِلنَّاسِ وَانْظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوها لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (259)} [البقرة: 259].

9.3.3.2. إستراتيجية الحوار والمناقشة⁸³

تعتمد إستراتيجية الحوار والمناقشة على ”إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب، بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم“.⁸⁴

وتطبق هذه الإستراتيجية في قول ربنا جل وعلا: {أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (258)}⁸⁵

⁸³ محمد محمد طلبة سعيد، هشام عبد الله العيسوي، زهاروم بن رضوان، الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطبيقاتها القرآنية، بحث منشور إلكترونيًا ص21، رابط البحث
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.arid.
my/Publications/37337117-cf4e-4f. pdf

⁸⁴ عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 96.

⁸⁵ سورة البقرة: الآية 258.

4.2. مداخل تعليم العربية لغير الناطقين بها

إن عملية التدريس الجيدة تصدر عن المدخل الجيد. ومع ذلك ليست كل المداخل التعليمية مناسبة في جميع أجواء التعليم. وتعددت مداخل تعليم اللغات الأجنبية عموماً والعربية على وجه الخصوص، وأبرز مداخل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجمعها الدكتور خالد أبو عمشة "مدخل الفروع اللغوية، المدخل التكاملي، مدخل المهارات، مدخل الكفايات، المدخل الاتصالي، المدخل الإنساني، المدخل الثقافي، المدخل التقني، المدخل القائم على المضمون، المدخل التعاوني، مدخل الذكاءات المتعددة، مدخل الوظائف اللغوية".⁸⁶ ومن أهم هذه المداخل وأكثرها شيوعاً المدخل الاتصالي أو التواصلية والمدخل التكاملي.

1.4.2. تعريف المدخل

المدخل: جمع "مدخل Approach"، "والمدخل في التدريس ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها... ولتوضيح ذلك نضرب مثلاً بـ "المدخل السمعي الشفوي" وافتراضاته اللغوية هي: اللغة إنسانية سمعية شفوية وهي رموز تحمل المعاني، وتختلف اللغات بعضها عن بعض، ويمكن كشف تركيب اللغة وبنائها ووصفها وصفاً منظماً ومفيداً. وفي ضوء القبول بهذه الافتراضات ترتب فنون اللغة ترتيباً معيناً تأتي الكتابة فيه بعد الحديث. أما الافتراضات المتصلة بتدريس اللغة وتعلمها فهي مبنية على أساس تلك الافتراضات اللغوية وهي: تقديم

⁸⁶ خالد أبو عمشة، مداخل ووظائف تعليم العربية للناطقين بغيرها، منتدى جمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، الرابط بتاريخ 2022-05-26، <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15749>

الاستماع والتحدث على القراءة والكتابة، وأن القراءة والكتابة لا يدرسان إلا من خلال مقرر محدد، وأن اللغة مجموعة من العادات، وأنه يمكن مقارنة اللغتين، اللغة الأم واللغة المستهدفة والاستفادة من نتائج المقارنة في عمليتي تعليم اللغة وتعلمها... ومن مجموع هذه الافتراضات اللغوية، والافتراضات التعليمية يتكون الإطار العام للمدخل الذي من خلاله تنبثق الطريقة أو الطرق Methods التي تدور في فلك هذا الإطار”⁸⁷.

فيجب أن يتضمن المدخل ما يلي:⁸⁸

الافتراضات والمفاهيم والمعتقدات المتعلقة بطبيعة اللغة وتعلمها.
طرق التدريس. بالإضافة إلى تحديد المهارات اللغوية التي سيتم تدريسها، فإنه يشمل أيضا تحديد المحتوى الذي سيتم تدريسه، وتنظيم المحتوى الذي سيتم تقديمه للطلاب.

إجراءات تعليمية في الفصل يدرس من خلالها محتوى اللغة

فيمكننا القول هكذا بأن مدخل التدريس يهتم بكيفية الدخول لتدريس أي موضوع أو مجال معين، فهو الإطار الفكري العام الذي يستند إليه مفهوم التدريس عند معلم معين، أو مجموعة من المعلمين، ويمثل الإطار الذي تكمن خلفه أية طريقة من طرق التدريس.

⁸⁷ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه - مداخله - طرق تدريسه، المملكة

العربية السعودية، مكة المكرمة، ط: وحدة البحوث والمناهج، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، 1405

هـ / 1985 م، ص 43-45.

⁸⁸.

2.4.2. المدخل التواصلي والتكاملي

المشهور بين الباحثين من المداخل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المدخل التواصلي والمدخل التكاملي لتعليم اللغة العربية:⁸⁹

1.2.4.2. المدخل التواصلي

أسماء المدخل التواصلي: المدخل التواصلي، المدخل الاتصالي تعليم اللغة اتصالياً.

تعريف المدخل التواصلي:

الاتصال عبارة عن عملية تبادل (نقل واستقبال) أية معلومة أو خبرة بين طرفين أو أكثر) لتحقيق التفاهم بينهما. تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير وتبادل الأفكار، والمفاهيم، والحقائق، والآراء، والاتجاهات.... بين طرفين أو أكثر باستخدام طرق وأساليب معينة، سواء كانت منظورة أم غير منظورة.

وقد صاغ (هيمتر) مصطلح (الكفاية الاتصالية) في عام ١٩٧٢ م، مقابل مصطلح (الكفاية اللغوية) الذي صاغه تشومسكي.

⁸⁹ تم الاعتماد في هذا الجزء على المراجع الآتية، يعد استخلاص المعلومات وتلخيصها، هي: - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها دار الفكر العربية القاهرة، 2004، ص147-204.

عبد العزيز إبراهيم العصيلي: طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع أضواء المنتدى، الرياض، 2002.

علي عبد المحسن الحديبي، طرائق تعليم اللغة العربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، 2008.

عناصر التواصل:

المرسل: وهو الشخص القائم بإرسال الرسالة، سواء كان ذلك بصورة لفظية (تحدث، كتابة، رسم)، أم غير لفظية (إشارة، حركة تواصل عيني، تعبيرات وجه... إلخ) أم كلاهما معاً.

المستقبل: يمثل المستقبل الشق الثاني من مكونات الاتصال، وهو الذي يتلقى الرسالة إما بالاستماع، أو القراءة، أو تفسير الإشارة، أو الرسم. **الوسيلة أو القناة:** وهي القناة التي يتم بها نقل ما يريد المرسل توصيله إلى المستقبل، وتختلف هذه الأداة حسب الغرض من عملية الاتصال فما يصلح لرسالة معينة لا يصلح لأخرى.

الرسالة: هي المحتوى أو المضمون الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل، ويختلف مضمون الرسالة حسب الغرض العام من الموقف الاتصالي، فقد تكون الرسالة لغوية، وقد تكون علمية، أو رياضية... إلخ

بيئة الاتصال: يقصد ببيئة الاتصال المكان الذي تتم فيه العملية الاتصالية، وهي تشتمل على كل ما يحيط بالموقف الاتصالي من عوامل، سواء كانت هذه العوامل بسيطة أم معقدة، فكل ما يحيط بالمرسل والمستقبل يندرج بصورة أو بأخرى تحت ما يسمى بالبيئة الاتصالية.

التغذية الراجعة: هي كل ما يقوم به المرسل؛ ليتأكد من أن الرسالة قد قدمت للمستقبل بالشكل الذي يبتغيه، وعلى هذا فإن للتغذية الراجعة أثراً كبيراً في نجاح عملية الاتصال.

وهناك عناصر أخرى مثل: الأثر، والترميز، وفك الرموز، والتشويش.

إجراءات التدريس وفقاً للمدخل التواصلي:

✓ اختيار نص حوارى (سواء أكان: شفويًا، أم مكتوبًا)

يتناسب مع الاحتياجات اللغوية للمتعلمين، أو معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

✓ وضع عدد من الأسئلة والإجابات حول النص الحوارى.

✓ استخراج المهارات المضمنة فى النص الحوارى وتدريسها بصورة مفصلة.

✓ التدريب على المهارات المضمنة فى النص الحوارى (لفظية، وغير لفظية)، عن طريق التكرار. (مع التركيز على: الكفاية النحوية، الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الإستراتيجية، كفاءة فهم المقروء).

✓ ربط ما فى النص الحوارى مع خيارات المتعلمين.

✓ تطبيق المتعلمين للمهارات المطلوبة.

✓ تقييم التعلم.

2.2.4.2. المدخل التكاملي

تعريف المدخل التكاملي:

تدور مادة (ك م ل) في اللغة العربية على تمام أجزاء الشيء أو صفاته، ويقصد بالمدخل التكاملي: تآزر الأنشطة اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضا.

مصطلحات هامة في المدخل التكاملي:

مجال التكامل: ويقصد به الميادين التي يمكن تحقيق التكامل فيها، وهي: المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والعناصر اللغوية (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة)، ومقررات اللغة (النحو، القراءة المكلفة، القراءة الموسعة، التعبير، الأدب... الخ).

مرونة الكامل: بمعنى أنه لا يشترط عند استخدام المدخل التكاملي أن يربط المعلم بين مهارات اللغة وعناصرها وفروعها كلها في درس واحد، وإنما يختار ما يتناسب مع طبيعة كل درس.

عمق التكامل: وهو الجزء الذي يأخذه المعلم من المهارات أو العناصر أو الفروع أو الدروس الأخرى، فمثلا عندما يجري تكامل بين القراءة والنحو، لا يلزم أن يشرح القاعدة النحوية شرحا كاملا، وإنما يمكنه أن يشير إليها إشارات سريعة.

إجراءات التدريس وفقا للمدخل التكاملي:

✓ تحديد المهارة اللغوية أو الفرع أو العنصر الذي سيشرحه المعلم (مجال التكامل).

✓ اختيار المهارات اللغوية، أو العناصر أو الفروع، التي سيربط بها المعلم درسه (مرونة التكامل).

✓ تحديد متطلبات الدرس من المهارات اللغوية أو الفروع الأخرى التي سيربط ما المعلم درسه.

✓ تدريب المتعلمين على المهارات اللغوية المضمنة في الدرس.

✓ توجيه أسئلة المتعلمين تربط الدرس بالمهارات أو الفروع الأخرى.

✓ تلقي الإجابات عن الأسئلة، وتقديم التعزيز المناسب (مع ملاحظة

أنه عدم قدرة المتعلمين على الإجابة عن الأسئلة التي يربط بها

المعلم درسه؛ يؤجل المعلم التفصيل فيها، ويشرحها في مكانها من

خطته الدراسية؛ حتى لا يخرج المعلم بعيدا عن درسه الأصلي).

✓ تقويم الدرس.

✓ غلق الدرس.⁹⁰

⁹⁰ علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك الوطنية أثناء النشر، دار وجوه للنشر والتوزيع، السعودية الرياض، 2015، ص12-18.

ويشير خالد أبو عمشة في نفس السياق إلى أهم الوظائف اللغوية التي يجب أن يستعمل فيها الطالب اللغة وتكون مخرجات للدرس وتوظيف اللغة في المواقف المختلفة فمن أهم هذه الوظائف اللغوية: “تقديم النفس والغير للآخرين، التعبير عن الحاجات الأساسية، التعبير عن الحب والكره، طلب معلومة أو تفاصيل، طرح الأسئلة والإجابة عنها، التعبير عن الاتجاهات، التعبير عن عدم التأكد، مقاطعة الحديث بأدب، مقاطعة الحديث بشكل غير مقبول، التعبير عن عدم المعرفة، التعبير عن الشكر والامتنان، الاعتذار، التعبير عن قبول الاعتذار، تقديم اقتراح، التعبير عن الموافقة على الاقتراح، التعبير عن رفض الاقتراح، تقديم دعوة، التعبير عن قبول الدعوة، التعبير عن رفض الدعوة، إعطاء نصيحة، طلب الإذن، إعطاء الإذن، رفض إعطاء الإذن، الموافقة بشكل عام، عدم الموافقة بشكل عام، التلخيص، التصنيف، السرد في الماضي والحاضر والمستقبل، الوصف، المقارنة، إعطاء التعليمات، تقديم الرأي، تبرير الرأي، إعطاء الرأي، الحاجة”⁹¹...

مقترح تكوين وإنشاء (مجمع علمي لغير الناطقين بالعربية)

نرى أن العملية التعليمية ليست منعزلة عن المجتمع الصغير (المحلي داخل القطر الواحد) والعالمي (الإسلامي)، وفي ظل اتساع رقعة مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وجب وضع أطر لمجمع علمي متكامل ليصبح

⁹¹ خالد أبو عمشة، مداخل ووظائف تعليم العربية للناطقين بغيرها، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، الرابط بتاريخ 2022-05-26، <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=15749>.

مرجعية فكرية وثقافية ومعرفية لكافة العاملين بهذا المجال، فيصير مرجعا للمعلم وللباحث، والسلاسل العلمية وللمتعلمين.

فقد صار مجال تعليم اللغة العربية تخصصا من تخصصات اللغة العربية، بل أكثر من ذلك فيعد تخصصا لغويا علميا وتربويا تعليميا، واتسعت رقعة البحث العلمي من رسائل ماجستير ودكتوراة، ودورات مكثفة وتفصيلية تعطى في جامعات ومعاهد رسمية وغير رسمية، لذا من الضروري وضع مرجعية يرجع إليها الجميع.

ومن وظائف هذا الجمع:

ضبط شروط المعلم والمنهاج والمتعلم.

النظر في السلاسل التعليمية ووضع شروط الكفاية وحق النشر للسلسلة التعليمية من حيث كفايتها لتدريس عناصر ومهارات اللغة.

النظر في المسائل الخلافية لما يجب أن يدرس لغير الناطقين بالعربية في كل مستوى من المستويات.

النظر في القواعد الصرفية والإملائية الهامة لغير الناطقين بالعربية في الوقت الحالي والقواعد التي يمكن تأجيلها للمرحلة المتقدمة والمتخصصة.

عمل اختبارات إجازة وكفاية لمعلمي غير الناطقين بالعربية لضمان الحد الأدنى من المعرفة الأساسية بطرق التدريس واستراتيجياته ومهاراته.

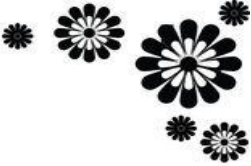
الجمع بين طياته بين جنسيات متنوعة لوضع القيم العامة والأخلاق التربوية والسلوكية التي يجب غرسها داخل المناهج وفي نفوس المتعلمين، فليست العملية التعليمية فقط لتعليم لغة بل لغرس أخلاق لنهضة أمة.

وكذلك وضع شروط لكل منطقة جغرافية ما يناسبها وفق عاداتها وأعرافها من المناهج التعليمية، فما يوافق منطقة جغرافية ربما لا يوافق منطقة أخرى.

توثيق الاحتياجات البحثية التي تحتاج دراسة في مجال غير الناطقين بالعربية والثغرات التي تحتاج إلى اهتمام بحيث لا تكون عشوائية، وتكون وفق خريطة عامة واضحة تغطي كافة مجالات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن أجل إنشاء هذا المجمع العلمي لغير الناطقين بالعربية يتطلب تكوين لجان متنوعة إدارية وعلمية ذات صلة بكيان رسمي قوي يكتسب منه صفة الأصالة والقوة والمصداقية.

وفكرة هذا المجمع إن تمت وتبنتها جهات علمية دولية وصارت كيانا رسميا تكون لها الإمكانيات والصلاحيات لنهضة شاملة علمية وفكرية وتربوية لتخصص غير الناطقين بالعربية، وينهض بعناصر العملية التعليمية من معلم ومنهاج ومتعلم.

كما تصاغ أهداف البرنامج بصورة صحيحة، واضحة، محددة، واقعية، قابلة للقياس، تصف أداء المتعلم وليس أداء المعلم، تقيس أداء واحدا، وتتحقق في الزمن المحدد لها، تشمل جوانب التعلم المختلفة (المعرفية - المهارية - الوجدانية).



الفصل الثالث

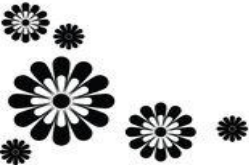
مهارات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

✓ مهارة الاستماع

✓ مهارة الكلام (المحادثة)

✓ مهارة القراءة

✓ مهارة الكتابة



الفصل الثالث

1.3. مهارات تعلم اللغة

للغة أربع مهارات تكتسب من خلالها وهي على الترتيب: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وهذه المهارات الأربعة تنقسم إلى نوعين: مهارتي استقبال (الاستماع والقراءة) ومهارتي إنتاج وإرسال (الكلام والكتابة)، وتسبق مهارتا الاستقبال مهارتي الإنتاج والإرسال، وعلى قدر النجاح في استقبال اكتساب المهارات يكون النجاح في إنتاج اللغة واستعمالها وتوظيفها في الحياة.

مفهوم المهارة لغة:

لكلمة مهارة معان عدة في اللغة والاصطلاح، والبداية بتعريفها لأهميتها حتى يتم التفريق بين تدريس المهارة وتدريس المناهج التقليدية، فالغاية الكيف ودرجة إتقان المتعلمين للمهارة وليس عدد الساعات والصفحات وإنهاء السلاسل التعليمية بدون نتيجة فعلية.

مفهوم المهارة عند العرب:

“الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا”⁹².

مفهوم المهارة عند الغرب:

⁹² ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، ج 5، ص 184.

يعرفها دريفر (driver) في قاموس علم النفس “أنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي”⁹³.

مفهوم المهارة اصطلاحاً:

من تعريفات المهارة أنها “أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم، وعليه فإنها) أداء (وهذا الأداء إما أن يكون صوتياً أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل) القراءة، والتعبير الشفوي، والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أما غير الصوتي فيشتمل على الاستماع، والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي”⁹⁴، ويعرفها مان (Munn) بأنها تعني “الكفاءة في أداء مهمة ما”⁹⁵

مما سبق يتضح لنا أن معنى المهارة في اللغة والاصطلاح يجمع معاني الدقة والإجادة وحسن الأداء والكفاءة، وكل هذه المعاني توصلنا إلى الهدف من العملية التعليمية؛ فهو ليس تلقين وحفظ، بل إجادة وكفاءة في استقبال اللغة وإنتاجها والتعامل بها.

1.1.3. مهارة الاستماع

الوسيلة الأولى للتواصل بين البشر هي الاستماع، والطريقة الفطرية لاكتساب الطفل علومه ومعارفه عن طريق حاسة السمع، فمهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم لذلك قدم الله عز وجل حاسة السمع على البصر والعقل في القرآن الكريم فقال تبارك وتعالى:

⁹³ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004، ص 29.

⁹⁴ زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، الازارطة، مصر، ط 1، 2001، ص 13.

⁹⁵ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 5.

﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾⁹⁶، وقد وردت كلمة (سمع) ومشتقاتها مئة وخمسة وثمانين (185) مرة في القرآن الكريم، وفي جميع الآيات كان تقديم السمع على البصر، وكذلك تقديم السمع على العقل عند الحديث عن وسائل الهداية؛ مثل قوله تعالى: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾⁹⁷، ومن المعلوم أن من لا يسمع لا يتكلم، والأصم من الصغر يكون أبكم؛ وقيل في ذلك لأنه لم يسمع أصواتا ليحاكي على غرارها، ومهارة الاستماع تؤثر على جميع المهارات، فهي بمثابة الأساس لها، والمدخل الطبيعي لتعلم اللغة واكتسابها بشكل صحيح، ونجاح إكساب مهارة الاستماع يترتب عليه نجاح كبير في إكساب باقي المهارات.

3.1.1.1. أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية:

يهدف تعليم مهارة الاستماع إلى تحقيق ما يلي:⁹⁸

تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي وبنطق صحيح.

تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.

التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.

تعرف كل من التضعيف أو التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا.

⁹⁶ سورة النحل، آية 78.

⁹⁷ سورة الفرقان، آية 44.

⁹⁸ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، جامعة أم

القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 124، 125.

إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والرموز المكتوبة.

الاستماع إلى اللغة العربية دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.

سماع الكلمات وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.

إدراك التغيرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقي).

فهم استخدام الصيغ المستعملة في اللغة العربية لترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى.

فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال... الخ، هذه الجوانب المستخدمة في اللغة من أجل توضيح المعنى.

فهم المعاني المتصلة بالجوانب المختلفة للثقافة العربية.

إدراك أن المدى الدلالي للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذي تعطيه أقرب كلمة في لغة المتعلم الوطنية.

فهم ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال وقع وإيقاع وتنغيم عادي.

إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة والاستجابة له.

الاستفادة من تحقيق كل هذه الجوانب في متابعة الاستماع إلى اللغة العربية في المواقف اليومية الحياتية.

وهذه الأهداف العامة في تدريس مهارة الاستماع لها أهمية خاصة للمعلم والطالب؛ حتى يكون الهدف من الدرس واضحاً، والتدرج حسب مستوى الطالب، وفهم العناصر الرئيسة لمهارة الاستماع.

2.1.1.3. مكونات مهارة الاستماع

يمكن تقسيم مهارة الاستماع إلى خمس مكونات أو عناصر، هذه العناصر وإن كانت متتابعة أو متتالية إلا أنها مترابطة متداخلة بينها علاقات قوية من التأثير والتأثر، وهي:⁹⁹

تمييز كل الأصوات وأنماط التنغيم، وتعرف نوع كل صوت في اللغة العربية في مقابل الأصوات في اللغة الأم.

إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتحدث.

الاحتفاظ بالرسالة في ذاكرة المستمع.

فهم الرسالة والتفاعل معها.

مناقشة مضمون الرسالة وتطبيقه.

ويجب مراعاة هذه العناصر والمكونات على الترتيب، أولاً تمييز أصوات الأحرف، ثم الانتقال لفهم المعنى الإجمالي، ثم اختبار ما ثبت من النص في ذهن الطالب، ثم فهم الرسالة، ثم تطبيق الرسالة.

3.1.1.3. أنواع الاستماع

يقسم الاستماع¹⁰⁰ إلى استماع مكثف واستماع موسع:

⁹⁹ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 126.

¹⁰⁰ ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص (بتصرف).

الاستماع المكثف

يهدف الاستماع المكثف إلى تدريب الطالب على الاستماع إلى بعض عناصر اللغة، وتنمية القدرة على استيعاب محتوى النص المسموع بصورة مباشرة، ويجري تحت إشراف المعلم مباشرة، فهو نص محدد يسمعه الطلاب في الصف، ويناقش محتواه داخل الصف، ولا تكون نصوصه طويلة، بل قصيرة مصطنعة غالباً لتناسب المستوى.

الاستماع الموسع:

يهدف الاستماع الموسع إلى الاستماع إلى نصوص جديدة من اختيار الطالب خارج الصف، فيتناول الطالب مفردات أو تراكيب لا يزال غير قادر على استيعابها، وتكون بتوجيه من المعلم، أو باختيار حركامل من الطالب نفسه.

4.1.1.3. المهارات التفصيلية لمهارة الاستماع

تحتوي مهارة الاستماع على مهارات تفصيلية تؤدي في النهاية إلى اكتسابها:¹⁰¹

- التعرف على الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة.
- فهم ما يلقي عليه من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعي في حدود المفردات التي تعلمها.

¹⁰¹ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 170-171.

- انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- التقاط الأفكار الرئيسة.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية.
- التعرف على الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- التعرف على التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.
- إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة والتمييز بينها.
- التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية.
- متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات.
- معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.
- التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.
- إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.
- الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى.
- إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض.
- إدراك التغيرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.

2.1.3. مهارة الكلام (المحادثة)

تعد مهارة الكلام أو المحادثة من أهم مهارات تعليم اللغة الأجنبية، فهي الهدف الأول من تعلم أي لغة، وهي الجزء العملي والتطبيقي لتعلم اللغة؛ فغالبية من يتعلمون اللغة هدفهم الأول الكلام، فعند القول مثلاً إن فاطمة تعرف اللغة العربية، فالذي يتبادر إلى الذهن مباشرة هو أن فاطمة تتحدث اللغة العربية. وعندما يسأل في مستشفى أو مكان عام (هل يعرف أحد هنا اللغة العربية) فالمقصود هل يعرف أحد هنا التحدث والكلام باللغة العربية، فالهدف الأساس والأهم من تعلم اللغة هو تعلم الكلام بها واستعمالها بطلاقة كأهلها.

وعندما تحدثنا عن طرائق التدريس كان القياس على أفضلية طريقة التدريس هو حسن توظيف اللغة في الكلام واستعمالها في الحياة اليومية، فعندما نقول: (أحمد يعرف عن اللغة العربية) غير ما نقول: (أحمد يعرف اللغة العربية) فهو في الأولى قرأ عنها معلومات بلغته الأم، لكن ما درسها ولا أتقنها ولا تحدث بها ولا استعملها، وفي الثانية درسها وتحدث بها.

ومن الحقائق التي أثبتتها الدراسات أن: “معظم الذين يتعلمون اللغة الأجنبية من خلال القراءة والكتابة فقط يفشلون عند أول ممارسة شفوية للغة”¹⁰²، وهذا ما ذكرناه من عيوب طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فتعلم القراءة والكتابة هو تعلم عن اللغة وليس تعلم اللغة.

¹⁰² محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 152.

1.2.1.3. تعريف الكلام

يتكلم الإنسان لغته الأم بشكل تلقائي فطري مما جمعه من مخزون عبر مهارة الاستماع من البيئة حوله، ويصف الدكتور محمود الناقة طبيعة عملية الكلام فيقول: "الكلام مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة... والكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظاما لغويا بوساطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام، وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظاتها في عملية داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة"¹⁰³.

ويعرف الدكتور عبد الرحمن الفوزان الكلام بقوله: "الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية، واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام"¹⁰⁴.

ونستخلص من التعريفين السابقين أموراً منها:

- تعليم مهارة الكلام أحد أهم الأهداف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- مهارة الكلام تسبق مهارة الكتابة بزمان طويل، فالإنسان تكلم وتواصل وقام بعمليات خطابية في كل نواحي حياته ثم قيّد ذلك مع تقدم الزمن وتوفّر آلات الكتابة وأدواتها.

¹⁰³ المصدر السابق، ص 153.

¹⁰⁴ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 213.

- مهارة الكلام مهارة فطرية، وأعضاء الصوت جزء من الإنسان ولد به وتطور مع تطوره بدنيا، فهي جزء مادي فطري مخلوق في الإنسان ومزود به من قبل الخالق تبارك وتعالى الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم.
- يتحدث الناس بلغتهم الأم بطلاقة دون جهد أو تعب، ويكبرون ومنهم من لا يتعلم القراءة والكتابة، لكنه يتكلم ويتحدث ويتواصل شفويا وتسير أمور حياته بشكل طبيعي.

2.2.1.3. الوقت المناسب لتعلم مهارة الكلام

البداية الصحيحة في تعلم مهارات اللغة توفر الوقت والجهد والمال على كل من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية، ويجتهد البعض في تدريس اللغة دون العودة إلى ما استفاد البحث العلمي في إثباته نظريا وتطبيقيا وعمليا على مدار سنوات.

ويجب الدكتور محمود الناقة على سؤال: متى تبدأ تعليم الكلام؟¹⁰⁵، ونلخص إجابته في عدة نقاط:

- ينبغي أن يكون الدارسون قادرين على استخدام محتوى الدرس الأول في التعبير الشفوي عن أنفسهم قبل الانتقال إلى الدرس الثاني.

¹⁰⁵ ينظر (بتصرف): محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه - مداخله - طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 154-157.

- تعلم الحديث مبكرا يكسب الطالب الدافعية، فالطالب يقبل على تعلم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفوي لها.
- عندما تمر الأيام ولا يتكلم المتعلم اللغة يشعر بالإحباط وينتابه شعور بصعوبة أن هذه اللغة، وهذا نلاحظه يتردد على السنة كثير من الطلاب الذين تأخروا في تعلم اللغة؛ فيُزرون ضعفهم في تعلم اللغة على أن اللغة نفسها صعبة.
- عندما يبدأ المتعلم بالحديث يشعر بالرضا ويرى أن أهدافه قريبة يمكن تحقيقها.

من المقولات المشهورة: (من الأشياء المسلم بها أنه لا يجب أن تلقي شخصا ما في الماء ليسبح إلا بعد أن يتعلم السباحة، وبالتالي لا يجب أن يمارس الشخص التحدث باللغة إلا بعد أن يتعلم اللغة) وهذه المقولة نراها خاطئة، فلن يسبح الفرد إلا إذا مارس السباحة عمليا، ولن يتعلم الحديث إلا إذا مارس الكلام فعليا.

3.2.1.3. أهداف تعليم الكلام

هناك أهداف عامة لتعليم الحديث يمكن أن نعرض لأهمها فيما

يلي:¹⁰⁶

- ✓ أن ينطق المتعلم أصوات اللغة العربية ويؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة بطريقة مقبولة من أبناء العربية.
- ✓ أن ينطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.
- ✓ أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- ✓ أن يعبر عن أفكاره مستخدماً الصيغ النحوية المناسبة.
- ✓ أن يعبر عن أفكاره مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام.
- ✓ أن يستخدم بعض خصائص اللغة في التعبير الشفوي، مثل التذكير والتأنيث وتمييز العدد والحال ونظام الفعل وأزمته وغير ذلك مما يلزم المتكلم بالعربية.
- ✓ أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره ومستوى نضجه وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عمليات اتصال عصرية.

¹⁰⁶ محمود كامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص158، 157.

✓ أن يستخدم بعض أشكال الثقافة العربية المقبولة والمناسبة لعمره ومستواه الاجتماعي وطبيعة عمله، وأن يكتسب بعض المعلومات الأساسية عن التراث العربي والإسلامي.

✓ أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً ومفهوماً في مواقف الحديث البسيطة.

✓ أن يتمكن من التفكير باللغة العربية والتحدث بها بشكل متصل ومتربط لفترات زمنية مقبولة.

وهذه الأهداف مجتمعة تدل على أهمية تعلم مهارة الكلام، والهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، فبمهارة الكلام يستطيع الإنسان التواصل مع مَنْ حوله وطلب الأشياء والاستعلام عنها، وأن يقيم علاقات، ويفهم الآخرين ويفهمهم، كما يمكنه الحصول على فرصة عمل مناسبة بناء على إتقانه مهارة الكلام.

لذلك فحرمان الطلاب غير الناطقين بالعربية من إتقان مهارة الكلام ضياع للهدف الرئيس من تعلم اللغة، ويستخدم البعض أعدارا متنوعة كقلة الوقت، أو عدم توفر الوسائل، أو الالتزام بالمنهاج، وكل هذه الأعدار يمكن حلها بواسطة المعلم والمؤسسة التعليمية إذا أدركوا الهدف الحقيقي من تعلم اللغة وأهميته.

4.2.1.3. مجالات مهارة النطق والكلام:

لمهارة الكلام عدة مجالات تفصيلية يجب أن يتقنها الطالب، منها:¹⁰⁷

- 1- نطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.
- 2- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً مثل: ذ، ز، ظ، الخ.
- 3- التمييز عند النطق بين الحركة القصيرة والطويلة.
- 4- تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.
- 5- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.
- 6- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية.
- 7- استخدام النظام الصحيح لتراكيب العربية عند الكلام.
- 8- ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يللمسه السامع.
- 9- التحدث بشكل متصل ومترابط مما ينبئ عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين.
- 10- إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر.
- 11- إدارة حوار هاتفي مع أحد الناطقين بالعربية.

¹⁰⁷ ينظر: رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 170-171. (بتصرف).

وهذه المجالات تعد بمثابة نقاط لتقويم مهارة الكلام في أثناء الدرس وبعد انتهاء الدرس، فيمكن صياغتها بأشكال متنوعة، ليتثبت المعلم من خلالها من درجة إتقان الطالب لمهارة الكلام.

5.2.1.3. مراحل تدريس مهارة الكلام

درس المحادثة هو جزء من التعبير، فكما يوجد تعبير كتابي يوجد تعبير شفهي، وكما يعبر الإنسان عن أفكاره كتابة يعبر عنها تخيلاً وتفكيراً ومحادثة، وأحياناً تكون هذه المحادثة مع النفس.

وذكر الدكتور الفوزان مجموعة مراحل لتدريس المحادثة¹⁰⁸، نلخصها في النقاط الآتية:

المرحلة الأولى: (حوارات مغلقة الإجابة)، يغلب عليها طابع ترديد القوالب مع تغيير بعض الكلمات. أمثلة تطبيقية لذلك: في التعارف مثلاً: (ما اسمك؟ من أين أنت؟... إلخ).

المرحلة الثانية: (حوارات مفتوحة الإجابة)، وهي مرحلة تختلف عن المرحلة الأولى بزيادة المتطلبات الفكرية واللغوية للحوار، مثل: حوارات مبسطة: (كيف تأتي إلى المدرسة؟ ماذا اشتريت من السوق؟ ماذا تأكل في الغداء؟... إلخ).

المرحلة الثالثة: (التعبير الموجه أو المقيد؛ التعبير عن أفكار قصيرة)، هنا يطلب من الطالب التعبير عن فكرة متكاملة، ولكن بتقديم بعض المساعدة على مستوى الأفكار أو اللغة أو كليهما، مثل: (عرض صورة لوصفها، أو

¹⁰⁸ ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 216، 215 (بتصرف).

عرض سلسلة من الصور لتكوين قصة، أو وصف تفصيلي لمحتويات صور متفرقة، أو التلخيص).

المرحلة الرابعة: (التعبير الحرّ؛ التعبير عن أفكار عميقة)، وهي مرحلة تناسب المستويات المتقدمة من تعلّم اللغة، يقوم فيها الطالب بتقديم موضوعات متكاملة اعتماداً على قدراته الشخصية في التنظيم اللغوي والفكري، مثال ذلك: وصف الجو في بلده، أو الحديث عن بلده أو جامعته، وقد تكون أعمق بالمقارنة بين شيئين والوصول إلى أفضلية أحدهما على الآخر، أو أعمق بالمحاورة والمناظرة، أو إلقاء محاضرة أو خطبة.

وهذه المراحل بهذا الترتيب مناسبة لترتيب المستويات الدراسية من التمهيدي للمتقدم، وتمثل الشكل العام لمراحل التعبير الشفهي والكتابي، فيوصى بالتدرج مع الطلاب من حوارات محددة الإجابات إلى حوارات مفتوحة الإجابات إلى تعبير حر مقيد بموضوع معين يحدده المعلم، إلى موضوع حر من خيال الطالب، وكل ذلك شفهيّاً.

6.2.1.3. تطبيق على تعليم مهارة الكلام

قبل عرض الدرس التطبيقي وتدريباته نوضح ما يجب أن يراعى قبل الدرس وأثناءه وبعده في تعليم مهارة الكلام.

1.6.2.1.3. قبل الدرس (التخطيط)

✓ يجب أن يدرك المعلم أن الدرس للكلام والمحادثة وليس درس استماع أو قراءة أو كتابة. حتى لا يطغى الاهتمام بقراءة النص وتوضيحه وشرحه على حساب استنطاق الطلاب وتدريبهم على الكلام.

✓ أن يكون منهاج المحادثة حوارا قصيرا مركزا على جمل وتراكيب مطلوب من الطالب تقليدها والاقتداء بها في حديثه.

✓ يجب كذلك أن تكون دروس منهاج مناسبة لعادات البلد وتقاليدہ والأخلاق الإسلامية العامة، فغالب من يكتب سلاسل كتب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يكتب بفكره وثقافته وعرفه الشخصي وبلده هو، والأصل أن تكتب السلاسل حسب فكر البلد التي ستدرس فيه السلسلة التعليمية وثقافته وعاداته.

✓ الإطالة في متن درس المحادثة يضر الطالب ولا ينفعه، فيتحول في كثير من الأحيان لدرس قراءة، فيقرأ المعلم الحوار، ثم يقرأ الطلاب الحوار، ثم يجيب المعلم والطلاب على أسئلة الدرس وينتهي الدرس دون يحقق الهدف المرجو منه وهو أن يتكلم الطالب.

✓ يجب أن يعلم الطالب قبل الدرس بعنوان الدرس فيجهز قبل الدرس بعض الكلمات والمصطلحات يمكنه استخدامها أثناء الدرس.

✓ لا يجب الالتزام بالصف في درس المحادثة، بل يفضل اختيار مكان وبيئة مناسبة لموضوع الدرس، فإذا كان الدرس عن القراءة فليكن في المكتبة، وإذا كان عن الطعام فليكن في المطعم، أو يمكن تحقيق ذلك

بصنع جو مماثل بالصف، فيمكن للمعلم أن يأتي ببعض الملابس لإقامة حوار حول شراء الملابس.

- ✓ تجهيز وسائل تعليمية متنوعة لدرس المحادثة تكسبه حيوية وقبولا.
- ✓ يجب على المؤسسة التعليمية أن تهتم بصفوف تعليم اللغات بشكل خاص، فلا بد من توفر سبورة ذكية أو شاشة عرض، وحاسوب وإنترنت، ومكبرات صوت نقية، كل ذلك لإنجاح العملية التعليمية، ومساعدة المعلم على إيصال درسه بيسر وسهولة.

2.6.2.1.3. أثناء الدرس

- ✓ يعرض المعلم الحوار المكتوب على شاشة العرض، ويركز بداية فقط على الصورة المرفقة بالحوار، ويسأل الطلاب حولها (أين الحوار؟ من ومن؟ متى؟ كم عمره تقريبا؟ ماذا يريد؟) وهذا الاستراتيجية من العصف الذهني وعصر الأفكار وجمعها تشجع الطلاب على الحديث ولو بكلمات بسيطة محددة، وتوضح المعنى الإجمالي للخطاب والكلام.

- ✓ إذا استطاع المعلم أو المؤسسة توفير حوارات درس المحادثة على شكل مقاطع فيديو قصيرة فسيكون له تأثير أفضل واختصار للوقت.

✓ يستخدم المعلم الحركة والإشارات في درس الكلام، حتى يتعلم الطالب طريقة نطق التركيب بشكل عملي، فيتعجب المعلم مع أسلوب التعجب، ويقف عند الوقف،... إلخ.

✓ عدم الاهتمام بالنص كنص كامل، بل الاهتمام بالتراكيب التي سيستخدمها الطالب فعليا في كلامه، ويقرؤها المعلم أكثر من مرة مركزا عليها.

✓ يجب أن يستنطق المعلم الطلاب كلهم، فلا يستحوذ طالب جيد على الكلام ويبقى آخرون بلا تفاعل أو حديث، بل يجب أن يكون هناك نظام للكلام، فيعلم الطلاب كلهم أنهم يجب أن يتكلموا ولو بالقليل.

✓ لا يستخدم المعلم اللغة الوسيطة (لغة الطالب الأم) في درس المحادثة، ولا يسمح المعلم للطلاب أن يجيبوا عليه بلغتهم، بل يحاولون الإجابة باللغة العربية وإن أخطؤوا.

✓ في درس الكلام يجب أن يتكلم الطلاب أكثر من المعلم، فالمعلم هنا مرشد ومصحح للأخطاء ومنظم لحركة الدرس.

✓ يجب على المعلم أن يستخدم التحفيز بالكلمات، وذلك باستخدام كلمات معينة ويكررها، فيفهما الطلاب وتكون حافزا لهم، مثل: (أحسن، أنت متميز، إجابة رائعة...).

✓ لا يجب على المعلم مقاطعة الطلاب أثناء الكلام وإن أخطؤوا، بل يترك الطالب يسترسل في الحديث ولا سيما في المستوى التمهيدي والأول.

✓ يحسن المعلم اختيار موضوعات تصلح للحوار، ففي بعض مناهج غير الناطقين بالعربية دروس محادثة مثلا عن (الاحتباس الحراري)، فكيف لطالب مبتدئ فهم الاحتباس الحراري واستحضار مفرداته والتحدث عنه، يمكن لهذا الموضوع أن يكون درس قراءة لكن ليس محادثة، فيجب على المعلم في هذا الوقت التصرف في المنهاج ويتحكم هو بما يناسب وما لا يناسب، حتى لا يسبب إحباطاً للطلاب.

✓ يفضل أن يحضر المعلم معه صورا ورسوما ومواد يلمسها الطلاب بأيديهم ليتفاعلوا مع الدرس؛ فعند الحديث عن الألوان يفضل أن تتوفر مثلا فاكهة بكل لون فيمسكها الطلاب بأيديهم وينطقون اسمها ولونها ويستخدمونها في جملة، فكلما اجتمعت الحواس في درس كان أثبت للمعلومة.

✓ يفضل تقسيم المعلم طلابه إلى مجموعات متناسبة مع الحوار، وكل مجموعة تمثل الحوار، مع التحفيز.

- ✓ مهارة الكلام ليست منعزلة عن باقي المهارات، ومن الخطأ عزل المهارات بعضها عن بعض، فيجب داخل المهارة الواحدة أن نستعمل باقي المهارات، لكن تكون مهارة الكلام ذات الحظ الأوفر، فداخل درس الكلام يستمع الطلاب ويقرؤون، ويعرض الأستاذ قاعدة نحوية أو صرفية بدون الدخول في شرحها أو تفاصيلها.
- ✓ أن يصنع المعلم (لازمة)¹⁰⁹ ويكررها بقصد فينتبه إليها الطلاب ويحفظونها ويستخدمونها.
- ✓ يجب أن يتأكد المعلم من وصول رسالة الدرس، وسلامة نطق الطلاب، والطلاقة في الحديث، وحسن استخدام التراكيب والجمل في مكانها المناسب.

3.6.2.1.3. بعد الدرس

- ✓ لا تثبت المهارة كاملة من خلال الدرس فحسب، لذا يجب إعطاء واجبات منزلية على الحوار والتراكيب نفسيهما ومتابعتها في الدرس الذي يليه.

¹⁰⁹ جملة يلتزم بها المعلم ويكررها بصفة مستمرة فينتبه إليها الطلاب ويستخدموها، على سبيل المثال (أحسن يا عبقرى، أنت ممتاز، ما شاء الله تبارك الله، بارك الله فيك) مع قولها بأسلوب مميز يسعد الطلاب ويربطه في عقولهم.

- ✓ تتكون غالب السلاسل التعليمية من كتاب الطالب (أثناء
- الدرس) وكتاب التدريبات (بعد الدرس) لمتابعة المهارة والتراكم
- نفسيهما، وإهمال متابعة كتاب التدريبات من قبل المعلم يجعل
- الطالب يهمله وتضيع على الطالب فائدة متوفرة بين يديه.
- ✓ يطلب المعلم من الطلاب تمثيل الحوار والاستعداد لإلقاءه الدرس
- القادم.
- ✓ يوصي المعلم طلابه بتصوير مقاطع مصورة (فيديو) حول الحوار
- نفسه، وعرض بعض منها قبل الدرس الجديد.
- ✓ استخدام البرامج الإلكترونية في تحقيق التفاعل عن بعد، مثل
- عمل تدريب على تطبيق (كاهوت) ويتفاعل الطلاب معه
- بمواقفهم.
- ✓ تدريس اللغة العربية متصل بالإسلام وأخلاقه، وليست وظيفة
- معلم اللغة العربية فقط إلقاء درس روتيني، فالإسلام يحثنا على
- الإلتقان، وكذلك الأمر بالمعروف، لذلك يفضل أن يخصص المعلم
- المربي خمس دقائق قبل الدرس أو أثناءه أو بعده ليتحدث للطلاب
- عن خلق إسلامي تربوي بذكر آية أو حديث أو بيت شعر عن
- خلق من أخلاق الإسلام العامة المتفق عليها.

3.1.3. مهارة القراءة

ترتبط مهارتا القراءة والكتابة مع بعضهما ارتباطا وثيقا كارتباط مهارتي الاستماع والمحادثة، فكما قلنا في مهارة الاستماع إذا امتلأت الأذن بالاستماع نطق اللسان، كذلك يمكننا القول هنا: إذا امتلأت العين بالقراءة تحرك القلم، ومهارة القراءة مهارة استقبال كما مهارة الاستماع، فالاهتمام بها وبعنصرها وطرق تدريسها يؤدي إلى إتقانها والتيسير في إتقان الكتابة، ومهارة القراءة هي المهارة الثالثة في الترتيب بعد الاستماع والمحادثة لذا هي متأخرة رتبة لكنها أشد تأثيرا على الفرد والمجتمع؛ فمع أهمية الاستماع والمحادثة في تعليم اللغة اتصاليا، لكن قد يفقد المتعلم هذه الصفة، فلا يجد من يتكلم معه ويستمتع إليه، فهنا تحل القراءة في المركز الأول لديه، وتصبح الوسيلة الأساسية لتلقيه اللغة الجديدة والتعامل معها واكتسابها وفق المقروء.

والقراءة هي الوعاء الدائم لنقل العلم والفكر والثقافة، والباب الرئيس للمعرفة؛ ففي عصر العولمة الذي نعيشه والتقارب بين الأمم والثقافات يصعب العيش بدون القراءة، وفهم الآخر وثقافته ومعتقداته وتراثه يحتاج إلى القراءة، فهي الوسيلة لنقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أمة، وهي طريقة من طرائق استقبال المعلومات وتحقيق التقدم والنجاح والاستمتاع، لذلك ينبغي أن تكون القراءة على فهم ودراية للمفردات والجمل والتراكيب، وربط الجمل بعضها ببعض، ومراعاة ترتيبها وتنظيمها وفق تحليل الخطاب العام للمتن لفهم المعنى المراد. ذلك أن "تعلم مهارات اللغة بصفة عامة- ومهارات فهم المقروء بصفة خاصة- يتضمن التفكير بها، كما أن الممارسة الواعية للغة هي التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها، ولا مجال لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها، وهذا يعني أن المتعلم لا بد أن يتوفر لديه

درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية”¹¹⁰.

ولا شك أن أزمة اختلاف الفهم بين الأشخاص حول المتن الواحد مرجعه عدم مراعاة عناصر الخطاب في النص، فالنص يكون واحدا والكاتب واحد لكن فهم النص من جهة القارئ يختلف باختلاف خلفياته ومدى إدراكه لعناصر الخطاب المكتوب الذي يقرؤه، وهذه من أكبر إشكالات التعامل مع النص المكتوب في اللغة العربية، فاللغة العربية كثيرة المباني والمفردات ولا بد لمن يتعامل مع نص فيها أن يمسك بخيوطه ويمتلك زمامه، فالشاعر- من أهل اللغة- قد يحكم على نص شعري لكن لا يستطيع الحكم على آية قرآنية أو حديث شريف، أو تركيب في رواية ما، فلكل تخصص داخل اللغة العربية مفاتيحه وطرق تناوله؛ لذلك كانت المراجع المكتوبة مع فهم الأصوليين لها تمثل حماية للتراث المقروء، ويجب على من يقرأ نصا وممتنا عربيا أن يفهم أولا أصوله ومراجعته حتى لا يقع في الخل.

ولفهم المقروء أهمية خاصة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها “حيث تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فعلى الرغم من أهمية كل من الاستماع والتحدث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيرا ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين وذلك بسبب قلة الفرص التي تتاح له لممارسة اللغة شفويا؛ ومن ثم تصبح القراءة مهارة بديلة في التواصل اللغوي، وبواسطتها يستطيع أن يواصل تقدمه العلمي في بقية صنوف المعرفة المختلفة؛ لأن كل المواد الدراسية التي يمر المتعلم في خبراتها ليست إلا فكريا مكتوبا أو مقروءا تمثل الرموز اللغوية المكتوبة، وقراءة هذه

¹¹⁰ عمرو مختار موسى، برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، العدد الثاني، يوليو 2018، ص 4.

الرموز وسيلة تعرف مضامين هذا الفكر، بل إن القراءة تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي”¹¹¹.

ومع هذه الأهمية لمهارة القراءة لغير الناطقين بالعربية “إلا أن هناك عدة مؤشرات توضح القصور في تعليم تلك المهارة وتنميتها منها: ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف؛ مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية، وندرة الموارد التعليمية المقدمة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم، وندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويا وتربويا وثقافيا. ومن ثم كانت الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثير مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها”¹¹².

1.3.1.3. تعريف مهارة القراءة

في لسان العرب معنى القراءة هو التفقه والإبلاغ “قَرَأْتُ: تَفَقَّهْتُ... وَقَرَأَ عَلَيْهِ السَّلَامُ يَقْرُؤُهُ عَلَيْهِ وَأَقْرَأَهُ إِياه: أَبْلَغَهُ”¹¹³، فالقصد والهدف من القراءة التفقه والفهم الصحيح ثم الإبلاغ، فما فائدة قراءة بلا فهم، وما فائدة فهم بدون تبليغه للناس وإصلاح وإعمار الأرض من خلاله؟

والقراءة عملية تقوم على نطق الحروف والكلمات والجمل والإشارات والرموز الموجودة داخل نص ما، ومحاولة فهم هذا النص، وفهم مضمونه، ومن التعريفات المشهورة لمهارة القراءة: “القراءة هي تحويل النظام

¹¹¹ مصطفى رسلان، برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2008، ص 135.

¹¹² عمرو مختار موسى، برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، العدد الثاني، يوليو 2018، ص 5.

¹¹³ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، ج 1، ص 130.

اللغوي من الرموز المرئية (الحروف) إلى مدلولاتها. وهذا يعني أن مفهوم القراءة ليس إجادة نطق الحروف؛ وإلا لأصبح معظم العرب يجيدون اللغة الفارسية والأردية لأنهم يستطيعون قراءة حروفها¹¹⁴.

فالقراءة تقوم على إدراك القارئ للنص المكتوب وتحليله تحليلًا خطابيًا؛ لفهم سياق النص وعناصر الخطاب الموجودة داخله من كاتب النص، والرسالة الموجهة منه للقارئ، وسياق النص واتساقه وترابطه، وعملية تحليل النص وتفكيكه لفهم عناصره واستيعاب محتوياته يساعد على فهم الغرض من النص والرسالة المستهدفة.

2.3.1.3. تعليم مهارة القراءة

مهارة القراءة تقوم على التعرف على الحروف والكلمات والجمل، ثم فهم المراد من النص المقروء.

وللقراءة مهارتان أساسيتان¹¹⁵ هما: (التعرف، والفهم).

والمهارات الأساسية للتعرف هي:

- 1 - ربط المعنى المناسب بالرمز (الحرف) الكتابي.
- 2 - التعرف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.
- 3 - التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها.

¹¹⁴ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، ص 223.

¹¹⁵ نورهدايتي، تعليم مهارة القراءة بطريقة تحليلية، قسم الأدب العربي - جامعة مالانج الحكومية، 2017، ص3.

4 - ربط الصوت بالرمز المكتوب.

5 - التعرف على معاني الكلمات من خلال السياقات.

وأهم المهارات الأساسية للفهم هي:

1 - القدرة على القراءة في وحدات فكرية.

2 - فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

3 - فهم الاتجاهات.

4 - تحديد الأفكار الرئيسة وفهمها.

5 - القدرة على الاستنتاج... إلخ.

وهذا الهدف الأساس من مهارة القراءة: التعرف على النص من خلال حروفه وكلماته وجمله، وفهم المراد منه وتحليله وفق حروفه وأصواته ورموزه حتى علامات الترقيم.

3.3.1.3. أهداف القراءة

القراءة في حد ذاتها هدف من أهداف تعلم اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من أهداف تفصيلية، تسعى العملية التعليمية بأكملها لإنجاح هذه الأهداف، “ويتلخص الهدف العام الرئيس من تعليم القراءة في تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على أن يقرأ اللغة العربية من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح، وهذا يعني أن يقرأ بصمت وسرعة ويسر متلفظاً المعنى مباشرة من الصفحة المطبوعة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب ودون

الاستعانة مرات عديدة بالمعجم¹¹⁶ وهذا الهدف العام يمكن أن يوضع في شكل الأهداف الجزئية التالية:¹¹⁷

- أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.
- أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.
- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.
- أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.
- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.
- أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.
- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.
- أن يتعرف علامات التقييم ووظيفة كل منها.

¹¹⁶ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 188.

¹¹⁷ المصدر السابق، ص 188، 189.

- أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

- أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية، مع إدراك الأحداث وتحديد النتائج وتحليل المعاني، ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية والإسلامية.

وهذه الأهداف الجزئية كما حددها الدكتور محمود الناقة على الترتيب متدرجة، والغاية أن كل هدف منها يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي يليه، فلا يمكن أن يبدأ الطالب في القراءة الموسعة في الموسوعات دون المرور عبر مراحل طويلة من التدريب على القراءة البسيطة.

4.3.1.3. أنواع القراءة:

ويقسمها الدكتور عبد الرحمن الفوزان إلى عدة تقسيمات:¹¹⁸

1.4.3.1.3. تقسيم عام للقراءة (مستوى آلي ومستوى عقلي)

المستوى الآلي:

ويقصد به: الربط بين الرموز المكتوبة (الحروف وعلامات الترقيم) وما يقابلها من أصوات (مرحلة الهجاء)، إدراك بداية المفردات والجمل والأفكار المتكاملة ونهايتها، الوصول لسرعة مناسبة للقراءة حسب الأغراض.

¹¹⁸ ينظر: عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431 هـ، من 113-228. (بتصرف).

المستوى العقلي:

ويقصد به: فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل، القدرة على استخراج معاني الكلمات من داخل النص، أو من خارجه (عن طريق المعاجم مثلاً...)، تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة، فهم المعنى المباشر القريب والمعنى غير المباشر البعيد لرسالة الكاتب، الحكم على المحتوى ونقده بعد فهمه.

2.4.3.1.3. تقسيم القراءة تعليمياً (مكثفة وموسعة)

أولاً - القراءة المكثفة (صامتة وجاهرية)

وتكون من خلال نصوص معينة تقرأ داخل الصف، ومن خلالها يتمكن الطالب من إجادة نطق الأصوات والكلمات، وكذلك السرعة، وفهم معاني الكلمات والتعبيرات.

والقراءة المكثفة نوعان (صامتة وجاهرية)

القراءة الصامتة/السرية:

في القراءة الصامتة يوجه المعلم الطلاب إلى أن يقرؤوا بأعينهم فقط، ثم يناقشهم للوصول إلى معاني المفردات، والفهم العام (والفهم الضمني في المرحلة المتقدمة). كما يحرص المعلم على تدريب طلابه على سرعة القراءة، مع الاهتمام بفهم ما يقرؤون.

القراءة الجهرية:

تبدأ القراءة الجهرية بعد القراءة السرية، وبعد أن يحققوا الهدف الأساس من القراءة الصامتة، وهو فهم المقروء، يقرأ الطلاب جهراً ليحققوا الهدف الأساس من القراءة الجهرية؛ وهو صحة القراءة.

ثانيا - القراءة الموسعة.

تعتمد القراءة الموسعة على قراءة نصوص طويلة، يطالعها الطالب خارج الصف بتوجيه من المعلم، ثم تناقش داخل الصف، والهدف منها تعميق الفهم، ويكتفى بالفهم العام لما قرأ، وتقرأ سرا غالبا، ونصوصها طويلة غالبا، وهي نوعان قراءة موسعة بإشراف من المعلم، فينصح بقراءة حرة في كتاب محدد، وقراءة موسعة حرة يختار فيها الطالب ما يرغب هو في قراءته.

ويمكننا أن ننظر إلى القراءة من حيث نشاط القارئ، وغرضه وهدفه من القراءة، ومن حيث مراحل تعلمها، وقام الدكتور محمود كامل الناقة بالتفصيل في هذه التقسيمات للقراءة من حيث غرض القارئ ومن حيث مراحل القراءة عامة على الشكل الآتي:¹¹⁹

3.4.3.1.3. تنقسم القراءة: من حيث نشاط القارئ إلى:

قراءة جهرية، قراءة صامتة.

ومن حيث الغرض العام للقارئ إلى:

قراءة استمتاعية، قراءة درس وتحليل.

ومن حيث الغرض الخاص للقارئ إلى:

قراءة لقضاء وقت الفراغ.

قراءة من أجل الحصول على معلومة معينة.

قراء من أجل الحصول على التفاصيل.

¹¹⁹ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص 190.

قراءة من أجل التأمل والتحليل والاستنتاج.

ومن حيث مراحل تعلمها إلى:

✓ القراءة كتعرف رمزي صوتي، أي مرحلة السيطرة على

ميكانيكيات القراءة.

✓ القراءة من أجل الفهم أي مرحلة القراءة والارتباط بالمعنى.

✓ القراءة المكثفة أي مرحلة القراءة للدرس والتحصيل.

✓ القراءة التحليلية الواسعة أي مرحلة الاتصال بكل ما تعبر

عنه اللغة من فكر وثقافة.

5.3.1.3. تطبيق على تعليم مهارة القراءة

تتفاوت أهمية تعلم القراءة وفقاً لغرض المتعلم، وتكون أهميتها كبيرة لمتعلمي اللغة لأغراض خاصة، فليس كل قارئ هدفه من القراءة التواصل والتخاطب عامة، بل تكون القراءة أحياناً عبادة، فيقرأ البعض القرآن تعبدًا وطمعاً في الأجر، بدون تحليل للخطاب القرآني وفهم معانيه وتحليل مفرداته وعناصر الخطاب داخله، والبعض يقرأ هواية، والبعض علماً ودراسة، ومهارة القراءة مهارة استقبال لذلك حسن تدريسها والتخطيط لها قبل الدرس وأثناءه وبعده يساعد الطالب على إتقانها ويتقن على إثرها مهارة الكتابة، فمن لم يحسن القراءة لن يحسن الكتابة.

خطوات تدريس درس القراءة

1.5.3.1.3 قبل الدرس

✓ يرسل المعلم توضيحا للطلاب بالنص الذي سيدرس في الدرس القادم، فيستعد الطلاب بالقراءة السرية الصامتة أو الجهرية في المنزل قبل الدرس.

✓ يرسل المعلم الدرس بشكل صوتي للطلاب، فيقارن كل طالب قراءته بالقراءة المسجلة.

✓ يجب أن يكون المنهاج متناسبا دائما مع مستوى الطلاب، وتكون مفردات القراءة تم سماعها في درس الاستماع وليست جديدة على أذن الطالب.

✓ ينبه المعلم طلابه إلى أن الهدف الأساس للقراءة هو فهم المقروء، وأنهم سيقومون بتحليل عناصر الخطاب في أثناء الدرس.

2.5.3.1.3 أثناء الدرس

✓ يبدأ الدرس بطرح المعلم لسؤال تمهيدي حول بعض المفردات البسيطة في الدرس، لفهم معنى العنوان وإعطاء فكرة عامة عن المحتوى؛ لتوسع خيال الطلاب لتحليل النص وعناصره خطابيا.

- ✓ يبدأ المعلم بالقراءة بصوت جهري والطلاب يستمعون ويمررون أقلامهم على الكلمات؛ لربط الصوت بصورة الكلمة وشكلها.
- ✓ إذا كان الطلاب بالمرحلة المتوسطة أو المتقدمة يبدوون بأنفسهم بالقراءة السرية لمدة دقائق يحددها المعلم حسب حجم النص، ثم تبدأ مرحلة القراءة الجهرية، فيقرأ أكثر الطلاب إجابة ثم الأقل فالأقل.
- ✓ أثناء القراءة يجب أن يتدخل المعلم لتصحيح الأخطاء، ولا سيما نطق الحروف الصعبة المختلفة عن اللغة الأم، ويكون التصحيح أثناء قراءة الطلاب بشكل سريع، فلا يمرره المعلم بدون تصحيح.
- ✓ بعد انتهاء قراءة الطلاب يقوم المعلم بتصحيح أخطاء القراءة الشائعة بالدرس التي تكررت من أكثر من طالب.
- ✓ يجب على المعلم أن يتذكر دوماً أن الهدف من درس القراءة صحة المقروء أولاً ثم فهمه، فلا يركز في شرح المعاني قبل أن يتأكد من صحة القراءة.
- ✓ تكون القراءة داخل الدرس متدرجة، فيبدأ بالقراءة البطيئة ثم الأسرع فالأسرع.
- ✓ يجهز المعلم بطاقات ورقية مكتوب عليها الكلمات والتراكيب الجديدة والمهمة التي يريد التركيز عليها وترسيخها في أذهان الطلاب

وتحليلها، ويمكن الاستغناء عن البطاقات ببطاقات عبر البرامج الحاسوبية.

✓ ينوع المعلم في التدريبات، فيبدأ بأسئلة تحليل كـ (أجب عن الأسئلة الآتية) لفهم النص وتحليل عناصره اللغوية والمعجمية والنحوية والصرفية.

✓ يستخدم المعلم التقنيات الحديثة في عرض النص ومفرداته وتراكيبه؛ لجذب حواس الطلاب ويكونون جزءاً من العملية التعليمية مشاركين فيها.

3.5.3.1.3. بعد الدرس

✓ يسجل كل طالب في البيت النص تسجيلاً صوتياً، وذلك عبر أي وسيلة إلكترونية كالهاتف، ليتأكد المعلم من ضبط القراءة وصحتها.

✓ يطلب من الطالب أن يقوم بتحليل الدرس، فيستخرج عناصر الدرس من زمان ومكان وشخصيات، والهدف من النص، والكلمات والتراكيب الجديدة الواردة في النص.

✓ يمر المعلم على الطلاب قبل الدرس الجديد ويراجع مع بعض الطلاب قراءة بعض المقاطع الصعبة من الدرس السابق.

6.3.1.3. توصيات أثناء تدريس مهارة القراءة

- يجب على المعلم تحديد أهداف الدرس ومهاراته وكلماته وتراكيبه بوضوح قبل الدرس وتجهيز الوسائل المناسبة لتوضيحها.
- يمكن أن يستخدم المعلم اللغة الوسيطة (لغة الطالب الأم)، في آخر الدرس لتوضيح المعاني التي وجدها لم تتضح عبر الشرح والتحليل والصور، فهنا تكون اللغة الوسيطة في آخر مرحلة بعد استنفاد المعلم الوسائل لإيضاح المعنى، ويمكن أن يستعين المعلم هنا بـ (تعليم الأقران) فيشرح طالب أجاد فهم الكلمة أو التركيب لصديقه ما غمض عليه، بشكل سري أو جماعي إذا كان العدد كبيراً.
- مراعاة علامات الوقف والترقيم أثناء القراءة، وهذه لها أهمية كبيرة في تحليل النص والوقوف على الوظائف والتراكيب وفهم المعنى العام.
- متابعة المعلم للمخارج والحروف له أهمية كبيرة في ضبط القراءة وإتقان الطالب، فإذا أخطأ المعلم في قراءة حرف أو كلمة تثبت في عقل الطالب ويترتب عليها خطأ كتابي فيما

بعد يصعب تصحيحه، فالقراءة ولا سيما للمستوى المبتدئ هي أساس لعملية الكتابة كاملة، فالطالب يسمع خطأ فيقرأ خطأ فيكتب خطأ.

- المنهاج ليس دليلاً على إتقان الطالب للقراءة، بل متابعة المعلم وكثرة تدريباته واستنطاق الطلاب هو معيار إتقان المهارة، لذلك يجب على المعلم ألا يحول درس القراءة إلى درس استماع فيقرأ هو ويستمع الطلاب وحسب، فالأصل في درس القراءة أن يقرأ الطلاب - كل الطلاب - ويصوب المعلم لهم حتى تستقيم قراءتهم.

- صحة المقروء ثم فهمه هو الهدف الأساس من عملية القراءة، فيجب أن يكون هذا الهدف واضحاً لدى المعلم والطالب.

4.1.3. مهارة الكتابة

تأتي مهارة الكتابة بشقيها (الإملاء والتعبير) متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات فهي مبنية على إجادة فهم الطالب للمسموع حتى لا يخطئ في كتابة حرف لا يتقن سماعه، وكذلك بعد نطق الطالب للكلمات والجمل محادثة وقراءة؛ فعند الكتابة ولا سيما في البدايات يتخيل الطالب الكلمة ويرسمها في خياله وربما يحرك عينه ويده في الهواء جلبا لشكلها واستذكارها، لذا فمهارة الكتابة تأتي متأخرة بعد مهارة القراءة.

1.4.1.3. التعريف بمهارة الكتابة

وتعرف مهارة الكتابة بأنها “تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة”¹²⁰، فهي تحول الأفكار الذهنية والمعلومات السابقة التي تمت دراستها واستقبالها عبر المهارات الثلاث الأولى (الاستماع والمحادثة والقراءة) إلى كتابة وإنتاج، فإذا نقصت المدخلات وضعفت أو حصل بها تشويش أو عدم إتقان ترتب عليها نقص وصعوبة في مهارة الإنتاج، ومن هنا تأتي صعوبة مهارة الكتابة فهي ليست بمهارة مستقلة عن غيرها.

وكذلك مهارة الكتابة غير لازمة للجميع، فتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لوظائف واحتياجات وأغراض خاصة لا يلزم الجميع بتعلمها، فالطبيب في المستشفيات التركية وضابط الشرطة والجيش لا يحتاجون إلى مهارة الكتابة وكذلك السائح لبلد عربي، فالأهم عندهم فهم المسموع (مهارة الاستماع) والتعبير عما يرغبون به (مهارة المحادثة).

¹²⁰ اضاءات ص 237.

وتنقسم مهارة الكتابة إلى قسمين على الترتيب:

أولاً: الكتابة الإملائية: وتهتم بإتقان رسم الحروف وكتابة الكلمات والجمل والفقرات بشكل صحيح إملائياً.

ثانياً: الكتابة التعبيرية: وتهتم بالتعبير كتابياً عن احتياجات الطالب في المواقف المختلفة، بداية من صياغة سؤال، وكتابة جواب له، إلى الخطابات والرسائل الرسمية وغير الرسمية وصولاً إلى التعبير الحر في المقالات والقصص والروايات... إلخ.

وفيما يلي نعرّف بمهارتي الإملاء والتعبير من حيث المعنى والأهمية والأهداف والعناصر التفصيلية لكل منهما على حدة، ثم نذكر نموذجاً تطبيقياً من المناهج المعاصرة¹²¹ ونعلق عليه ثم نذكر تطبيقات توظيفية لتحليل الخطاب في تعليم مهارة الكتابة عامة متضمنة مهارتي الإملاء والتعبير.

1.4.1.3 مهارة الكتابة الإملائية (الإملاء):

التعريف

الإملاء في اللغة: “أملئ: أملئ: الكلام: قال له فكتبه عنه”¹²².

وفي الاصطلاح: “الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية سليمة، وراعى فيها

¹²¹ نعتد سلسلة (العربية بين يديك) لأسباب عدة منها تميز السلسلة بكتاب المعلم الإرشادي لكل درس على حدة، واعتماد السلسلة على المعايير العالمية في تعليم غير الناطقين بالعربية، والتطور المستمر في السلسلة المستند على قانات علمية متخصصة بمجال غير الناطقين بالعربية، وإن كان لنا تحفظات كثيرة نذكر منها في التحليل التطبيقي.

¹²² عشاش، الكنز معجم عربي عربي المصور، عشاش للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص 27.

جانبى التركيب والأسلوب ثم كتبها بالطريقة التى اتفق عليها أبناء اللغة لكان نقل هذه الفكرة نقلاً أميناً شاملاً”¹²³.

ومن التعريفين اللغوي والاصطلاحي يظهر أن الإملاء هو كتابة ما يفكر به الفرد أو يسمعه من الخارج فيصيغه ويقيده بألة يدوية (قد تكون يدوية كقلم وورقة أو لوحة) أو إلكترونية (هاتف، حاسوب) وفقاً للقواعد الإملائية المتفق عليها فى اللغة العربية.

وفى تعريفنا لمهارة الإملاء جمعنا بين عدة عناصر خطابية:

المرسل (حقيقى أو متخيل) فقد يكون مرسل النص الإملائى شخص حقيقى كمعلم أو صوت مسجل عبر جهاز صوتى، أو متخيل من الشخص ذاته محدثاً نفسه وفق نظرية (القارئ المنتظر).

الرسالة (حقيقة أو متخيلة).

المستقبل الشخص ذاته فيستقبل الرسالة ويقيدها وفق قواعد الإملاء.

وكذلك نؤكد على:

- التنوع فى استخدام الآلة المستخدمة فى الإملاء تقليدية أو حديثة، فكما أن الورقة والقلم أداتان تقليديتان فى الإملاء وكذلك السبورة وقلم السبورة، تعددت الآن أشكال الإملاء فمنها الكتابة عبر وسائل

¹²³ عبد المنعم احمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2008، ص 29.

التواصل المختلفة عن طريق الهاتف أو الحاسوب أو الجهاز اللوحي (التابلت)، وحتى الكتابة المتخيلة على الهواء.

- التأكيد على ترسيخ القواعد الإملائية المتفق عليها (وهنا نقصد البعد عن النقاط الخلافية بين مجمع اللغة العربية في مصر ومجمع اللغة العربية في الشام ولا سيما في مسألة الهمزة المتوسطة) ونرجح الاعتماد على قواعد مجمع الشام لاتفاقها مع القواعد الإملائية المكتوبة وفق المنطوق وهي الأيسر على الطلاب غير الناطقين بالعربية.

1.1.4.1.3. نظرة في القواعد الإملائية

تحتاج القواعد الإملائية عامة إلى إعادة صياغة بشكل كامل والتمييز بين القواعد للناطقين بالعربية كلغة أم وغير الناطقين بها، وهذه المسألة حقيقة من المسائل الشائكة التي لا يقبل بها الكثير من أهل الاختصاص وعدم مناقشتها مناقشة جادة وإعطاء قرارات شاملة من منظمة رسمية تلزم — ولو بشكل أدبي — مؤلفي مناهج غير الناطقين بالعربية ومدرسيها اتباع القواعد الإملائية الجديدة الخاصة بغير الناطقين بالعربية، لذلك كانت فكرتنا التي ذكرناها في نهاية القسم الثالث من هذه الدراسة بإنشاء مجمع لغة عربية خاص بغير الناطقين بها؛ فقواعد مثل (ما الحروف التي تنطق ولا تكتب أو الحروف التي تكتب ولا تنطق) وكذلك (حذف ألف ابن أو تثبيتها) أو الاستثناءات الكثيرة في الألف المقصورة والهمزات، كل هذه القواعد الإملائية تحتاج — من وجهة نظرنا — إعادة صياغة ليوافق المكتوب خطيا المنطوق سماعيا، وهذا — إن حصل — يسهل كثيرا جدا على الطلاب غير الناطقين بالعربية.

2.1.4.1.3. أهداف الإملاء:

للإملاء مجموعة من الأهداف نذكر منها:¹²⁴

- تمكين التلاميذ من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء،
أي تنمية المهارة الكتابية - غير المنظورة - عندهم.
- القدرة على تمييز الحروف المتشابهة - ر - سما - بعضها من بعض،
بحيث لا يقع القارئ للعادة المكتوبة في الالتباس بسبب ذلك
وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من هذه الحروف حقه بشكل
الواضح.
- كما لا بد من وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.
- وأيضا القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التلميذ
في التعبير الكتابي ليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة
السليمة مع تحسين الأساليب الكتابية وإنماء الثروة التعبيرية بما
يكتسبه التلميذ من المفردات والأنماط اللغوية من خلال نصوص
الإملاء التطبيقية.

¹²⁴ نايف معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط7، 2007، ص9-

3.1.4.1.3. أهمية الإملاء:

لدرس الإملاء أهمية كبيرة جداً، حيث إنه المعبر الأساس للتعبير عن إتقان كل المهارات وقياسها، وبالإملاء يتم غالباً قياس مستوى الطالب تحريرياً في المهارات المختلفة من نحو وصرف وتعبير وقراءة.

“والواقع أن درس الإملاء يجب أن يعيننا على شيء آخر له خطره في المدارس وهو الاختصار وحسن الخط لتكون كتابة التلاميذ صحيحة العبارات وواضحة المعاني”¹²⁵.

4.1.4.1.3. المهارات الفرعية التفصيلية للإملاء:

لكل مهارة من مهارات تعلم اللغة العربية مهارات تفصيلية يجب تثبيتها وترسيخها والتدرب عليها حتى تكتمل الصورة النهائية للجملة العربية نطقاً وكتابة، ومهارات الإملاء التفصيلية هي:¹²⁶

(1) اللام الشمسية واللام القمرية.

(2) اتصال أحرف (ل، ف، ب، ك) باللام الشمسية والقمرية.

(3) همزة القطع وألف الوصل.

(4) الهمزة المتوسطة.

(5) الهمزة المتطرفة

(6) التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

¹²⁵ فتحي الخولي، دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، كتب أشرطة، الجزائر، ط 6، 1989، ص7.

¹²⁶ هذه عناوين لقواعد الإملاء مستمدة من كتب الإملاء المتنوعة، ويختلف العرض من كتاب لآخر في دمج بعضها أو تفصيله، وهذه المهارات رأينا ذكرها بهذا الترتيب والتفصيل أفضل للطالب غير الناطق بالعربية.

(7) حروف المد.

(8) حروف تحذف من الكلام (تنطق ولا تكتب).

(9) حروف زائدة من الكلام (تكتب ولا تنطق).

(10) كتابة الألف القائمة والألف اللينة.

(11) علامات الترقيم.

هذه دروس الإملاء المحدودة والمعدودة، وغالب السلاسل التعليمية لغير الناطقين تتناول الإملاء بشيء من الخصوصية لأهميته، فتوفر له العنوان والقاعدة وتطبيقات على القاعدة. وهنا تختلف السلاسل التعليمية لغير الناطقين بالعربية. ومع ذلك تكثر الأخطاء عند الطلاب إملائياً.

خطوات لمعالجة درس الإملاء:

✓ حسن صياغة درس الإملاء باستهلاله بعنوان المهارة بشكل واضح وليس عنوان النص المقروء.

✓ حسن اختيار المتن الاستهلاكي التطبيقي بغزارة المهارة به وتنوعها في الاستخدام بقوالب مختلفة ووضع خط ملون أسفل الكلمة صاحبة المهارة.

✓ توجيه المعلم للمتعلمين أثناء قراءة المتن على الكلمات الملونة دون الشرح.

- ✓ بعد الانتهاء يطلب المعلم من المتعلمين شرح ما فهموه من الكلمات الملونة وما علاقتها بعنوان الدرس.
- ✓ يشرح المعلم المهارة على السبورة، ويفضل استخدام الوسائل التعليمية من بطاقات وشاشة عرض وألوان متعددة في درس الإملاء.
- ✓ تبسيط ثم تبسيط القاعدة، وهذا مما تعانیه السلاسل والكتب التعليمية للإملاء، فاستخدام قاعدة الإملاء وشرحها للناطقين بالعربية يختلف عنه لغير الناطقين بها، فلا بد من استخدام أسلوب التشجير والخرائط الذهنية والكلمات البسيطة والأمثلة الواضحة جداً لترسيخ المهارة.
- ✓ كثرة التدريبات على المهارة وتنوعها شفهاً وكتابياً على السبورة.
- ✓ تقسيم الصف إلى مجموعات تنافسية، والطلب من كل مجموعة أمثلة على المهارة ووضعها في قوالب مختلفة صحيحة.
- ✓ تقسيم درس الإملاء إلى إملاء منظور وإملاء غير منظور.
- ✓ متابعة كتابة الطلاب وعدم إهمالها، وتصويب الخطأ المتكرر على السبورة، والأخطاء الفردية ينبه صاحبها بشكل فردي.

2.4.1.3. مهارة الإنشاء والتعبير

1.2.4.1.3. مفهوم التعبير

لغة: جاء في لسان العرب: “ (ع، ب، ر) عما في نفسه أعرب وبين وعبر عنه غيره: عبي فأعرب عنه، والاسم: العبرة والعبرة وعبر عن فلان: تكلم عنه، واللسان يعبر عما في الضمير”¹²⁷.

اصطلاحاً: هو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون¹²⁸، وهو نقل الأفكار للناس عن طريق التحدث أو الكتابة¹²⁹.

فمفهوم التعبير في الاصطلاح وغالب القواميس والمعاجم يدور حول المعنى نفسه، التعبير شفهاً أو كتابياً عما يريد الإنسان حسب المواقف المختلفة والتعبير عن ذلك بطريقة سليمة صحيحة.

2.2.4.1.3. الفرق بين التعبير والإنشاء

كثيراً ما يتم استخدام كلمة تعبير وإنشاء بالمعنى نفسه، وأحياناً نجد عناوين كتب تحمل عنوان (تدريس التعبير والإنشاء) ثم عند التصفح لا نجد إلا نوعاً واحداً، ولا نعلم لم ذكر صاحب العنوان اللفظتين ما دام يتحدث عن أمر واحد، وكثيراً من يختلط عليه الأمر، لذا نختصر الفرق بينهما في نقاط محددة أضعها في جدول لتبسيط الفرق بينهما¹³⁰:

¹²⁷ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ص 3.

¹²⁸ وليد أحمد جابر (١٤٣٢ ٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية. ط ١. دار الفكر. عمان، ص 233.

¹²⁹ عمر الأسعد وفاطمة السعدي (١٤٠٩ ١٩٨٩). اللغة العربية بين المنهج والتطبيق. دار العطاء. عمان، ص 200.

¹³⁰ محمود شوش، تدريس مهارة التعبير لغير الناطقين بالعربية نظرياً وعملياً بين الواقع والمأمول، بحث محكم، Year: 2018, Vol:2, Issue:1, Journal of Theological, Artvin Coruh University .Pages:155-170

	التعبير	الإنشاء
1	التعبير أوسع من الإنشاء.	الإنشاء أضيق من دائرة التعبير.
2	يشمل التفاعل مع المجتمع شفويًا أو كتابيًا.	يختص بالجانب الكتابي.
3	تعبير لفظ مختص للتعبير الشفوي والكتابي.	إنشاء لفظ عام يشمل معنى التعبير ويتسع لمعان أخرى أكثر مما في مدلولها الحرفي.
4	التعبير يبدأ بالبساطة في العرض الشفوي والكتابي ويتدرج حسب المستويات المختلفة للطالب والدارس.	الإنشاء صناعة يحمل الإبداع ومن الصعب البداية به مع الطالب البسيط فكيف نطلب منه إبداع وخيالات وهو ما عبر عن الأمور البسيطة بعد.

نتيجة الجدول السابق وعند استخدام اللفظة في الجانب التعليمي الدراسي فالأفضل استخدام لفظة (تعبير) ولا سيما لغير الناطقين بالعربية، فالطالب غير الناطق بالعربية يحتاج من اللغة أبسطها، ومن الألفاظ أسهلها لمجرد التعبير عن الأساسيات العامة في التعامل شفويًا وكتابيًا، ولا يطلب منه في هذه المراحل الصناعات اللغوية من كتابة الشعر والنثر والنظم، بل جلّ ما يطلب منه إنجاز مراحل التواصل الشفهي بطريقة سليمة والكتابي بطريقة صحيحة.

3.2.4.1.3. أنواع التعبير ومجالاته

ينقسم التعبير

من حيث الموضوع إلى قسمين (تعبير وظيفي، تعبير إبداعي).

وينقسم من حيث الأداء إلى قسمين (تعبير شفوي، تعبير تحريري)¹³¹.

وهذه جدول توضيحي يبسط أقسام التعبير:

من حيث الموضوع (وظيفي وإبداعي)

التعبير الإبداعي	التعبير الوظيفي	
التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشرقة ومثيرة.	اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم الرسمية وغير الرسمية.	الغرض منه
كتابة المقالات وتأليف القصص والروايات والتراجم ونظم الشعر...	المحادثة اليومية، الأخبار، إلقاء التعليمات، الإرشادات، اللوحات، الإرشادية، الإعلانات، التقارير الرسمية وغير الرسمية، كتابة الرسائل والمذكرات والنشرات...	أمثلة لمجالاته

¹³¹ زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية "الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014، ص 11.

وهنا نركز مع غير الناطقين بالعربية على النوع الأول (التعبير الوظيفي) أكثر من التعبير الإبداعي، لخصوصية المستوى ومتطلباته.

من حيث الأداء (شفوي وتحريري)

التعبير الشفوي	التعبير التحريري
التعبير الشفوي أو الشفهي نسبة للشفيتين مخرج الأحرف والكلمات لكن أعرفه بأنه: “ كل تعبير لا يستخدم فيه أداة كتابة”، ولا يقتصر هنا على المحادثة بالشفاه فقط – وإن كانت هي الأصل – فالتعبير بالحركات وبلغة الإشارة وبحركات الجسد والوجه تعبير شفوي أو شفهي.	هو ما تستخدم فيه أداة كتابة، وقيد لحفظه وسهولة استرجاعه ونشره.

وهنا نقول: إن التعبير الكتابي ما هو إلا أداة لحفظ التعبير الشفوي سواء كان وظيفياً أو إبداعياً، والتعبير الوظيفي منه الشفوي ومنه الكتابي وغالبه الشفوي، وكذلك الإبداعي منه الشفوي ومنه الكتابي وغالبه الكتابي.

4.2.4.1.3 أهداف تدريس التعبير

لتدريس مادة التعبير أهداف يجب فهمها والتحقق منها حتى يستطيع المعلم قياس مدى نجاحه مع الطالب، فإذا تحققت هذه الأهداف كانت العملية التعليمية لمادة التعبير ناجحة وإلا وجب البحث عن جوانب القصور. ومن أهداف تدريس التعبير:¹³²

- أن يتمكن التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم.
 - أن يتزودوا بالمفردات والتراكيب اللغوية.
 - أن تتسع دائرة أفكارهم ومعارفهم.
 - أن يتعودوا التفكير المنطقي المنتظم، وترتيب الأفكار والإبداع والابتكار.
 - أن يتعودوا الصراحة والطلاقة في القول والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة في ميادين الحياة.
- وهذه الأهداف يجب أن تصاغ على شكل أسئلة وواجبات ووظائف منزلية وامتحانات متنوعة لقياس مدى تمكن الطالب من تحقيق هذه الأهداف المقصودة الموجهة لتعليم هذه المهارة (مهارة التعبير).

¹³² خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، 2003، مطبعة منصور، غزة، ط1، مطبعة منصور، غزة، ص 27.

3.1.4.2.5. المهارات التفصيلية لمهارة التعبير

مهارة التعبير مهارة إبداعية إنتاجية متطورة لها مهارات تفصيلية ومكونات ومراحل “ولا شك أن عملية كتابة موضوع تعبير هي عملية مكونة من عدة مراحل يؤدي بعضها إلى بعض، بمعنى أن هناك خطوات أساسية لا بد للدارس الذي يريد أن يكتب موضوعاً تعبيرياً متميزاً أن يمر بكل منها على انفصال ليتقنها تماماً قبل الشروع في الانتقال إلى الخطوة التالية”¹³³، ولطارق بنداري في كتابه (الرائد في التعبير) تقسيم لمهارات التعبير، وعرضها بمقدمة كتابه ثم سار عليها تطبيقياً، ولأهميتها أدرجها هنا كنموذج تطبيقي لتقسيم مهارات التعبير، فقسم (طارق بنداري) المهارات التعبيرية إلى اثني عشر قسمًا هي:

- (1) مهارة استبدال مرادفات الكلمات.
- (2) مهارة استبدال مرادفات التراكيب.
- (3) مهارة إعادة الجمل والتراكيب للفقرة للإحساس بتسلسل الأفكار وترابطها.
- (4) مهارة التلخيص الفوري الدقيق والسريع في الوقت نفسه.
- (5) مهارة التقديم والتأخير.

¹³³ طارق بنداري، الرائد في التعبير، الطبعة الأولى، 2009، ص 4، نسخة إلكترونية، رابط الملف <https://www.noor-book.com/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D8%AF-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%A8%D9%8A%D8%B1-pdf>

(6) مهارة إضافة تراكيب جديدة في أماكنها المناسبة من الفقرة (بسط الكلام).

(7) مهارة تحويل الفقرة لأسلوب آخر (هو أسلوب الدارس).

(8) مهارة تحديد العناوين الرئيسة للموضوع واستخلاص النقاط الفرعية المندرجة تحتها.

(9) مهارة كتابة موضوع تعبير مركز من خلال نقاط محددة متتالية.

(10) مهارة وضع أسئلة لكتابة موضوع التعبير.

(11) مهارة استخلاص مفاتيح الأسئلة المناسبة لموضوع التعبير.

(12) وأخيراً كتابة موضوع التعبير باستخدام كل ما سبق التدريب عليه¹³⁴.

ثم يسير الكتاب معالجاً المهارات الأساسية للتعبير تدرجاً من البسيط، فيطبقها كاملة على أربع موضوعات نموذجية بعنوان (الحفاظ على الزمن، فن القيادة، علوم العرب، المخدرات) وتحت كل عنوان يكتب اسم المهارة أعلاه وهذا هام جداً ليدرك الطالب أنه يتعامل مع قاعدة مقصودة مباشرة يجب استيعابها بشكل كامل، وكانت عناوين المهارات بهذا الشكل أعلى كل موضوع من الموضوعات الأربعة:

¹³⁴ المصدر السابق، ص 5.

مرادفات الكلمات، مرادفات التراكيب، إعادة التراكيب للفقرة، التلخيص بالحذف والإضافة، التقديم والتأخير، إضافة تراكيب جديدة (بسط الكلام)، تحويل الفقرة لأسلوب آخر، العنوان الرئيس والنقاط الفرعية، كيفية كتابة موضوع تعبير، أسئلة التعبير وصياغتها، مفاتيح الأسئلة.

ثم ينتقل إلى التعبير الوظيفي:

الرسالة الشخصية ، الطلب، الشكوى، الدعوة، البرقية، اللافتة، الإعلان، التقرير، التعليمات والإرشادات، محضر الاجتماع.

وعرض طارق بنداري لمهارات التعبير بهذا الشكل والتصنيف هو عرض علمي تدريجي لتنمية المهارة وتثبيتها، وكذلك ليسهل عملية تقييمها وتقويمها.

6.2.4.1.3. تدريس مهارة الكتابة (إملاء وإنشاء)

مع تطور علم اللغة واللسانيات التطبيقية وتحليل الخطاب تطورت أساليب تعليم المهارات التعليمية، ولأن مهارة الكتابة أعلى المهارات وأصعبها أخذت حظاً وافراً من التوضيح والتقعيد والتفصيل، وكذلك التطور في تطبيقها وتعليمها، فقد “شهد تعليم الكتابة والإنشاء منذ ثمانينات القرن الماضي توجهاً إلى التركيز على الكتابة بوصفها تفاعلاً اجتماعياً يحدث بين الكاتب والقارئ والنص والسياق الذي ينتج فيه النص المكتوب، وبذلك اتجهت الدراسات النظرية والتطبيقية في تعليم الكتابة والإنشاء وجهة تداولية وتواصلية؛ وتتمثل أهم عناصر هذه الرؤية التداولية في أن الكاتب (المتعلم) يسعى إلى إنجاز وظيفة تواصلية محددة في خطاب ناجز كتابة، وهذا الخطاب المكتوب ينبغي أن يتخذ بنية شكلية خارجية وبنية أخرى داخلية لتحقيق الغرض المطلوب على وفق مقتضيات السياق الذي ينجز فيه، ومن عناصر

هذا السياق: طبيعة الهدف والمهمة التعليمية، والحقل العلمي والمعرفي الذي يكتب فيه النص، وعلاقة الكاتب بالقارئ أكانت رسمية أم علاقة تكافؤ.. إلخ¹³⁵، فاستخدام تحليل الخطاب ولسانيات النص في تعليم الإنشاء والكتابة تنوع وتعددت أشكاله “فبعضها اعتنى بالتركيز على كيفية إنجاز الوظائف التواصلية باستخدام الأشكال النصية المختلفة: المقالة، والقصة، والتقرير، والخبر... إلخ. وركز بعضها على بنية المعلومات وكيفية تقديمها في النص: النص السردي، والنص الوصفي، والنص الإقناعي... إلخ، وبعضها ارتكز على تقديم النصوص المعلوماتية في حقل معرفي محدد لتكون هي الأداة في تعليم اللغة وتحليلاتها الخطابية المختلفة، وقد تعددت تسميات المقاربات المنبثقة عن الاتجاه التفاعلي وتحليل الخطاب ومنها: مقارنة منطلقها النوع النصي Genre - Based Approach، مقارنة منطلقها النص Text - based approach، مقارنة منطلقها المحتوى Content - based approach ”، وكذلك عند توظيف تحليل الخطاب لغير الناطقين بالعربية يجب مراعاة مستوى النص والإجابة على الأسئلة الثلاثة حول النص:

ما محتوى النص (أدبي، شعري، شرعي، ثقافة عامة، تاريخي).

لمن سيقدم هذا النص (طالب كلية العلوم الشرعية (الإلهيات)، طالب كلية الآداب قسم اللغة العربية، مجموعات مختلطة ترغب في تعلم اللغة العربية من أطباء ومهندسين و... إلخ).

مستوى الطلاب (تحضيري أو سنوات عليا).

¹³⁵ وليد أحمد العناتي، الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2018، ص 111.

7.2.4.1.3. درس تطبيقي لمهارة الكتابة

نقدم في هذا القسم توظيف تحليل الخطاب في تعليم الكتابة بالعربية، وحتى يتضح النموذج ويكون سهل التطبيق؛ سنقوم بتقسيم الجانب التوظيفي التطبيقي إلى مراحل ثلاث، مرحلة ما قبل الدرس، ومرحلة الدرس نفسه (أثناء الدرس)، ومرحلة ما بعد انتهاء الدرس من التقييم والتقويم؛ حتى يتسنى للمعلم معرفة درجة إتقان الطالب للمهارة.

خطوات سير الدرس

قبل الدرس: يضع المعلم النص بين أيدي الطلاب قبل يوم واحد على الأقل لقراءته على مهل ودون ضغط الوقت الصفّي.

تكون مفردات الدرس المهمة والتراكيب المقصودة من الدرس واضحة في بداية الدرس فإذا لم يكن المنهاج مجهزاً بهذا الشكل يكتبها المعلم ويرسلها للطلاب.

أثناء الدرس: يطلب المعلم من الطلاب بداية الدرس قراءة النص قراءة صامتة لتحقيق هدفين أساسيين هما:

تقسيم النص شكلياً إلى فقرات مميزة تدل كل واحدة على فكرة معينة.
استخلاص الفكرة الرئيسة من كل فقرة.

وبعد الانتهاء من القراءة يستمع المعلم إلى مواضع تحديد الفقرات وفقاً للأفكار الرئيسة شفويًا، وصولاً إلى تحديد هذه المواضع وإذا كان ممكناً عرض النص حاسوبياً كان ذلك أسهل على الطلبة وأفضل توصيلاً للمعلومة. فإذا انتهت الطلبة من ذلك طلب من كل واحد منهم أن يقرأ الأفكار التي حددها وفقاً لتقسيمه النص إلى وحدات معنوية.

بعد الانتهاء من مناقشة الدرس مع الطلاب، يؤكد المعلم على المفردات والتراكيب المستهدفة، وينشط الطلاب لجلبهم أمثلة على قياس التراكيب نفسها، ثم يجعلها وظيفة كتابية في المنزل.

8.2.4.1.3. مراحل التدريب على الكتابة:

ونعرض هنا مراحل التدريب على الكتابة عامة بداية من المستوى التحضيري حتى المتقدم.

وهذه المراحل هي¹³⁶:

التدريب على رسم الحروف والكلمات:

التدريب على كتابة الجمل.

التدريب على كتابة الفقرات.

التدريب على إعادة كتابة القصة.

التدريب على التعبير المقيد (يكتب الطالب في حدود ما درسه من مادة لغوية قدمت له).

التدريب على التعبير المصور (يعرض المعلم مجموعة من الصور تؤلف قصة واحدة، أو موضوعا واحدا ويطلب من الطلاب التعبير عما شاهدوه كتابة).

¹³⁶ هذه المراحل ذكرها الدكتور عبد الرحمن الفوزان في كتابه (اضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها) مفصلة في مبحث كامل، وقمنا بالتصرف بذكر العناوين فقط وتوضيح بعضها باختصار شديد يوضح المقصود منها.

التدريب على التعبير الموجه (يعطي المعلم لطلابه عنوانا لموضوع معين وعناصره ثم يطلب منهم الكتابة حول هذا الموضوع).

التدريب على التعبير الحر (هنا يترك المجال للطلاب اختيار عنوان يرغب به ويكتب حوله كما يريد).

التدريب على الكتابة الإبداعية والفنية (وهذا النوع لا يرقى إليه إلا قليل من متعلمي اللغة من غير أهلها، بل لا يرقى إلى كثير من كتاب اللغة من أهلها، ككتابة القصة والشعر والمسرحية...).

9.2.4.1.3. توصيات لتدريس مهارة الكتابة

حسن التخطيط قبل الدرس ييسر على الطالب والمعلم، ويساعد في حسن إدارة الدرس وإيصال المهارة.

لا تكتسب المهارة في درس واحد بل لا بد من تكرارها في أكثر من درس وتناولها عبر تطبيقات متنوعة للتأكد من اكتساب الطالب لها وإتقانها.

استخدام تحليل الخطاب في تدريس الكتابة يوضح الغاية من النص ويساعد على فهم أعمق لعناصر الخطاب المستخدمة.

أهمية التعامل مع مهارة الإملاء كمهارة أساسية لها قواعد يجب اتباعها وحسن ترسيخها.

عدم الانتقال من مهارة إملائية لغيرها حتى تثبت الأولى تماماً فهماً وتطبيقاً.

أهمية التعامل مع مهارة التعبير وتناولها كمادة لها قواعد يجب اتباعها وعنونتها والسير عليها بالتدرج وفق منهاج ثابت.

أهمية وضع مهارات التعبير أمام المعلم والمتعلم بشكل واضح ليعلم أين يسير ومستوى تقدمه.

لمهارة التعبير خصوصية في تناولها وهي تابعة لباقي المهارات وخادمة لها في الوقت نفسه والموضحة لدرجة إجادتها.

يعدّ إدراك المعلم لمهارات التعبير وطرق تناولها والتعامل معها العامل الأكبر في نجاح إتقان هذه المهارة.

مهارات تعليم اللغة العربية ليست بعدد الساعات وحجم السلاسل بل بقدر إتقان المتعلم للمهارات الأساسية واستيعابها، وكيفية تناولها وعرضها (الاهتمام بالكيف لا بالكم).

يسهم المنهاج الواضح المعالم والعصري القائم على تفصيل المهارات وعنونها بكل درس ووضع أهداف كل درس في ترسيخ مهارة الكتابة. وضع تدريبات وظيفية منزلية يساعد على تثبيت المهارة بعد الدرس.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، الطبعة الثالثة، 1429 هـ.

ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: مصطفى السيد وآخرون، جيزة، ط 1: مؤسسة قرطبة للطبع والنشر والتوزيع، ومكتبة أولاد الشيخ للتراث، 1421 هـ - 2000 م.

ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة، 1414.

أحمد عوده، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان.

أحمد مصطفى حليلة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014-2015 م.

استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة المализيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس، محمد علي الخوالدة، الأردن، أريد، جامعة اليرموك، بحث منشور في المحلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 11، عدد: 2، 2015 م.

إسلام يسري على، هل في حاجة لإطار مرجعي عربي؟، مدونة اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع الجزيرة نت، 2017/01/12.

اكسفورد، ربيكا، استراتيجيات تعلم اللغة ترجمة، تحقيق: السيد محمد دعدور الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، 1996.

ألب أرسلان فراس بُراق، الأطر والمعايير المرجعية الدولية لتعليم اللغات الثانية والأجنبية وميّزات الإطار المعياري الصيني لتعليم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مج5، العدد السابع، 2024/07/01.

أمنة مناع، إيمان شاشه، الأطر المعيارية العالمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قراءة في الإطارين الأمريكي والصيني، مجلة الموروث، الجزائر، مج9، العدد الثاني، ديسمبر 2021.

ايفي مزيدة بخاري، مقالة البحث في علم النفس، اكتساب اللغة، قسم تعليم اللغة، كليات الدراسات العليا، جامعة مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج.

بدوي، محمد السعيد، التخطيط اللغوي وقضية الحافز في تعليم اللغة العربية في البلاد الإسلامية، المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي، جامعة بروناي دار السلام، 1993،

تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (4)، 1984.

توفيق محمد ملوح القففعان؛ عوني صبحي الفاعوري، تأثير الازدواجية اللغوية (الفصح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة الأردنية، عمان، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 39، 2012م.

حاكمي نورة، مراحل اكتساب اللغة عند الطفل (الروضة والمدرسة القرآنية أمودجا)، مجلة اللغة الوظيفية، المجلد 6 العدد 1، ص270.

حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، ط عالم الكتب، 2003.

حمزة الريح، تاج السر، إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أمريكا، المجلة العربية للدراسات اللغوية، 2002، العدد 19.

خالد أبو عمشة، نزار اللبدي (2015) من يصلح أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها، من أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيره، الرؤى والتجارب / إسطنبول - الطبعة الأولى.

خالد حسين أبو عمشة، المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دار
أصوات للدراسات والنشر، ط1، 2018.

خليل إبراهيم الحويجي، مهارات التعلم والتفكير، الأردن، عمان، ط: دار
زمزم للنشر والتوزيع، 2012 م.

خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، 2003،
مطبعة منصور، غزة، ط1، مطبعة منصور، غزة.

دروس في الألسنة العامة، تر: محمد شاوس وآخرون، فردينا ندي سوسير،
ب. ط، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985 م.

رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،
دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1.

رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم
العربية، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم
العربية، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

رشدي طعيمة، معلم العربية لغير الناطقين بها في إفريقيا إعداد وتدريبه،
المجلة العربية للدراسات اللغوية، 2002، العدد 19.

زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية “الاستماع والتحدث والقراءة
والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم”، دار المعرفة الجامعية،
الإسكندرية، 2014.

طارق بنداري، الرائد في التعبير، الطبعة الأولى، 2009.

طراف طارق النهار، أنماط التواصل غير اللفظي في الشعر العربي، بحث منشور في كتاب: التواصل وأنساقه المعرفية في التراث العربي، مفاهيم وقضايا ونماذج، طباعة ونشر سوس، أكادير، ط1/2016م.

عبد التواب عبد التواب، إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية، بحوث ندوة تطوير تعليم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية الواقع والمستقبل، معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، 1996.

عبد الحليم حنفى، طرق تعليم اللغة العربية، معهد بروفيسور الدكتور محمد يونس العالى الإسلامى الحكومى باتوسنجر، 2005.

عبد الرحمن الشيخ، عبد الحليم بوبات، اكتساب اللغة لدى الطفل بين تشومسكي وجان بياجيه، رسالة ماجستير، الجامعة الإفريقية أحمد دراية أدرار، الجزائر، 2019.

عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة لسان العرب، 1431هـ.

عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، عمان، ط 1: دار المسيرة، 1426 هـ / 2005 م

عبد المنعم احمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2008.

عبد الرأجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992.

عشاش، الكنز معجم عربي عربي المصور، عشاش للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. رياض: جامعة الإمام محمد ن سعود الإسلامية. 2002م.

علي عبد المحسن الحديبي، الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: تأليف - تعليم - تدريب "إمتاع"، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، السنة الخامسة، العدد العاشر، محرم 1445 هـ، أغسطس 2023 م.

علي عبد المحسن الحديبي، دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، فهرسة مكتبة الملك الوطنية أثناء النشر، دار وجوه للنشر والتوزيع، السعودية الرياض، 2015.

علي عبد المحسن عبد المحسن الحديبي، مقال: معايير تعليم اللغات الأجنبية: المفهوم والأهمية والتطور، كتاب جماعي: معايير تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية الرياض، ط1، 2017.

عمر الأسعد وفاطمة السعدي (١٤٠٩ - ١٩٨٩). اللغة العربية بين المنهج والتطبيق. دار العطاء. عمان.

عمرو مختار موسى، برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، العدد الثاني، يوليو 2018.

فتحي الخولي، دليل الإملاء وقواعد الكتابة العربية، كتب أشرطة، الجزائر، ط 6، 1989.

لويس معلوف، المنجد والإعلام، دار المشرف، بيروت، ١٩٧٦.

محاضرات الدكتور عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (محاضرات مرئية مسجلة، بموقع العربية للجميع).

محمد طلبه سعيد وزهاروم بن رضوان، المشكلات التربوية واللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمعات الملايوية، بحث منشور ضمن كتاب فعاليات المؤتمر الدولي لتعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها وثقافتها 2017، ماليزيا، سلاجور دار الإحسان، بانجي، ط: كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة الوطنية الماليزية (UKM)، 2017.

محمد عزت عبد الموجود، ورشدي طعيمة، وعلي مذكور، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة، 1981 م.

محمود شوش، تدريس مهارة التعبير لغير الناطقين بالعربية نظريا وعمليا بين الواقع والمأمول، بحث محكم، جامعة أرتون شروم، 2018، العدد2.

محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

محمود كامل الناقة، ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى إعدادة تحليله تقويمه، معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى، 1983.

مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة.

مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011.

مشرق محمد العيساوي، تقويم تدريس مادة اللغة العربية، العراق، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، بحث منشور بتاريخ: 6 / 6 / 2011 م.

مصطفى رسلان، برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2008.

نايف معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط7، 2007.

نور هدايتي، تعليم مهارة القراءة بطريقة تحليلية، قسم الأدب العربي - جامعة مالانج الحكومية، 2017.

وليد أحمد العناتي، الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، 2018.

وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية، 2002. ط ١. دار الفكر. عمان.

Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapçayı Öğretmek-Temel Stratejiler ve Kavramlar

YAZAR

DR. MAHMUD ŞUŞ



هذا الكتاب

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

استراتيجيات ومفاهيم أساسية

وهو محاولة مني لتيسير الطريق على طلاب الدراسات العليا وللمعلمي اللغة العربية الراغبين في دخول مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد جمعت فيه استراتيجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأغلب المفاهيم والموضوعات الأساسية المتعلقة بهذا المجال، وشملت مع الجانب النظري جوانب عملية وأمثلة حية وتطبيقات وتوصيات أسأل الله عز وجل أن ينفع بها الجميع. والله من وراء القصد وهو هادي السبيل.

د. محمود شوش

Facebook Twitter Instagram nidayayincilik

Email nida@nidayayincilik.com.tr

Website nidakitap.com.tr

ISBN 978-625-6332-10-2



9 786256 332102